

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE
AKICI OKUMA: DURUM ÇALIŞMASI

HALUK GÜNGÖR

BOLU-2019

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE
AKICI OKUMA: DURUM ÇALIŞMASI

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Haluk GÜNGÖR

Danışman
Prof. Dr. Halit KARATAY

BOLU, ARALIK-2019

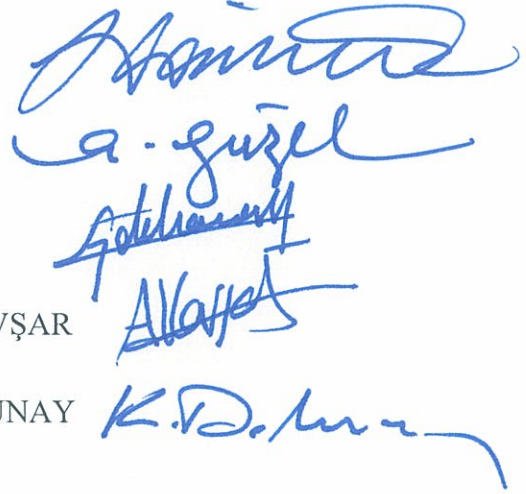
DOKTORA TEZ ONAY FORMU

Haluk GÜNGÖR tarafından hazırlanan “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Akıcı Okuma: Durum Çalışması” adlı çalışma, jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir. (20.12.2019)

Akademik Ünvan ve Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) :Prof. Dr. Halit KARATAY
Üye :Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL
Üye :Doç. Dr. Gökhan ARI
Üye :Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan KÜÇÜKAVŞAR
Üye :Dr. Öğr. Üyesi Salih Kürşad DOLUNAY



Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı


Prof. Dr. Türkan ARGON
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

Doktora tezi olarak sunduğum, “**Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Akıcı Okuma Becerisi: Durum Çalışması**” başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 20/12/2019


Haluk GÜNGÖR



Anneme ve Babama...

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasının düşünce aşamasından itibaren, uygulama, analizler ve raporlaştırmaya kadar olan tüm süreçlerde değerli görüşleri ve önerileri ile beni destekleyen; bilgisini, hoşgörüsünü ve yardımlarını hiçbir zaman eksik etmeyen değerli danışman hocam Prof. Dr. Halit KARATAY'a sonsuz teşekkür ederim.

Tez izleme komitemde yer alarak yapıcı eleştirileri ve önerileriyle beni yönlendiren ve iyi bir çalışma olması için zaman ve emek harcayan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL'e, Dr. Öğr. Üyesi Salih Kürşad DOLUNAY'a, Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU'na, Doç. Dr. Gökhan ARI'ya ve Doç. Dr. Alpaslan OKUR'a gösterdikleri emeklerinden, sabır ve yardımlarından dolayı çok teşekkür ederim.

Çalışma sürecinde verilerin toplanması ve analiz aşamalarında yardımlarını esirgemeyen kıymetli meslektaşlarım Öğr. Gör. Gökçen TEKİN'e ve Arş. Gör. Dr. Alperen YANDI'ya en içten teşekkürlerimi sunarım.

Akademik gelişimimde önemli katkısı bulunan, tanıdığım en değerli insanlardan biri olan kıymetli hocam Prof. Dr. Adnan KAN'a; ayrıca kaynaklara ulaşmamda yardımını esirgemeyen, desteğini her zaman hissettiğim, zora düştüğümde ne olursa olsun yanımda olan değerli ağabeyim Dr. Öğr. Üyesi Uluhan ÖZALAN'a;

Hayatım boyunca benim için her türlü fedakarlığı yapmaktan kaçınmayan, her kararında beni destekleyen ve yüreklendiren, ne yapılsa hakları asla ödenmeyecek anneme ve babama,

Gerek tez çalışmam süresince gerekse çalışma şartlarından dolayı kendisine zaman ayırmakta zorlandığım, karşımıza çıkarılan her türlü zorlukta yanımda olan, destekleyen, hayatıma anlam katan eşim Kübra GÜNGÖR'e sonsuz teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....	i
İTHAF.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar DİZİNİ.....	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xi
ÖZET	xii
ABSTRACT.....	xiv
I. BÖLÜM.....	1
1. Giriş.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Sınırlılıklar.....	9
1.5. Sayıtlılar	9
1.6. Tanımlar	9
II. BÖLÜM	11
2. Kuramsal Çerçeve	11
2.1. Dil Edinim Kuramları.....	11
2.1.1. Davranışçı Yaklaşım.....	12
2.1.2. Ruh Dilbilimsel Yaklaşım	13
2.1.3. Sosyal Etkileşim Kuramı	16
2.2. İkinci Dil Edinimi/Öğrenimi	25
2.3. Okuma Becerisi	27

2.3.1. Sesli Okuma.....	32
2.3.2. Sessiz Okuma	35
2.3.3. Sesli Okuma Hataları.....	37
2.4. Akıcı Okuma	41
2.4.1. Doğru Okuma	44
2.4.2. Hız	46
2.4.3. Bürün (prozodi)	47
2.4.3.1. Sesletim (telaffuz-söyleyiş-boğumlama)	48
2.4.3.2. Vurgu	49
2.4.3.3. Sesletme	50
2.5. Akıcı Okumayı Hızlandırma Yöntemleri.....	51
2.5.1. Tekrarlı Okuma.....	51
2.5.2. Nörolojik Etki Yöntemi.....	54
2.5.3. Koro Okuma	56
2.5.4. Eşli Okuma	58
2.6. Akıcı Okumayı Değerlendirme	59
2.6.1. Doğru Okumanın Ölçülmesi.....	60
2.6.2. Okuma Hızının Ölçülmesi	61
2.6.3. Bürünün (prozodinin) Ölçülmesi.....	61
2.7. İlgili Araştırmalar	62
III. BÖLÜM.....	69
3. Yöntem.....	69
3.1. Araştırmanın Deseni.....	69
3.2. Uygulama Süreci	70
3.2.1. Nicel Aşama	71
3.2.2. Nitel Aşama	71
3.3. Çalışma Grubu.....	72
3.4. Veri Toplama Teknikleri ve Araçları	74

3.4.1. Nicel Veri Toplama Araçları	74
3.4.2. Nitel Veri Toplama Tekniği ve Aracı.....	76
3.4.3. Nicel Verilerin Analizi	77
3.4.4. Nitel Verilerin Analizi.....	79
IV. BÖLÜM.....	81
4. Bulgular ve Yorumlar	81
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	81
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	162
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	199
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	200
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	202
4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular	204
4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	205
4.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	206
V. BÖLÜM	210
5.1. Sonuç ve Tartışma	210
5.2. Öneriler.....	221
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	221
5.2.2. Ders Kitabı Hazırlayanlara Yönelik Öneriler	222
KAYNAKÇA.....	223
EKLER.....	240
EK-1: A1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi.....	240
EK-2: A1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi.....	242
EK-3: A2 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi.....	244
EK-4: A2 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi.....	246
EK-5: B1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi	248
EK-6: B1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi	250
EK-7: B2 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi	252

EK-8: B2 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi	255
EK-9: C1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi	258
EK-10: C1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi	261
EK 11: Prozodik Okuma Ölçeği	264
EK 12: Etik Kurul İzni	265
EK 13: Prozodik Okuma Ölçeğini Kullanma İzni	266
ÖZ GEÇMİŞ	267



TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Çalışma grubunun demografik özellikleri	72
Tablo 2.2. Verilerin normallik dağılımına ilişkin bilgiler	78
Tablo 4.1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin A1 düzeyi sesli okuma hataları... 82	
Tablo 4.2. A1 düzeyi Küçük Martı metni sesli okuma hataları tablosu..... 96	
Tablo 4.3. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin A2 düzeyi sesli okuma hataları. 100	
Tablo 4.4. A2 düzeyi Boncuk ve Ayşe metni sesli okuma hataları tablosu..... 111	
Tablo 4.5. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin B1 düzeyi sesli okuma hataları. 115	
Tablo 4.6. B1 düzeyi Çirkin Ördek metni sesli okuma hataları tablosu 129	
Tablo 4.7. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin B2 düzeyi sesli okuma hataları. 132	
Tablo 4.8. B2 düzeyi Barış Manço metni sesli okuma hataları tablosu..... 145	
Tablo 4.9. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin C1 düzeyi sesli okuma hataları. 148	
Tablo 4.10. C1 düzeyi Okuma Aşkı metni sesli okuma hataları tablosu. 159	
Tablo 4.11. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili Arapça olan öğrencilerin sesli okumalarında ses ve kelime hataları	162
Tablo 4.12. IPA'ya göre Türkçedeki ünsüzlerin çıkış noktaları. 169	
Tablo 4.13. IPA'ya göre Arapçadaki seslerin çıkış noktaları 170	
Tablo 4.14. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili Fransızca olan öğrencilerin sesli okumalarında ses ve kelime hataları	172
Tablo 4.15. IPA'ya göre Fransızcada seslerin çıkış noktaları..... 177	
Tablo 4.16. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili İngilizce olan öğrencilerin sesli okumalarında ses ve kelime hataları	178
Tablo 4.17. IPA'ya göre İngilizcede seslerin çıkış noktaları	182
Tablo 4.18. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili Farsça olan öğrencilerin sesli okumalarında ses ve kelime hataları	183
Tablo 4.19. IPA'ya göre Farsçada seslerin çıkış noktaları..... 187	
Tablo 4.20. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili Moğolca olan öğrencilerin sesli okumalarında ses ve kelime hataları	188
Tablo 4.21. IPA'ya göre Moğolcada seslerin çıkış noktaları..... 189	

Tablo 4.22. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili Bengalce olan öğrencinin sesli okumasındaki ses ve kelime hataları	190
Tablo 4.23. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili Boşnakça olan öğrencinin sesli okumasındaki ses ve kelime hataları	191
Tablo 4.24. IPA'ya göre Boşnakçadaki seslerin çıkış noktaları	192
Tablo 4.25. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili Uygurca olan öğrencinin sesli okumasındaki ses ve kelime hataları	193
Tablo 4.26. IPA'ya göre Uygurcada seslerin çıkış noktaları	194
Tablo 4.27. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili Tacikçe olan öğrencinin sesli okumasındaki ses ve kelime hataları	195
Tablo 4.28. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili Kırgızca olan öğrencinin sesli okumasındaki ses ve kelime hataları.	196
Tablo 4.29. IPA'ya göre Kırgızcada seslerin çıkış noktaları	197
Tablo 4.30. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili Türkmençe olan öğrencinin sesli okumasındaki ses ve kelime hataları	198
Tablo 4.31. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yaptıkları ortak sesletim hataları	199
Tablo 4.32. Çalışma grubunun sesli okuma hataları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki	200
Tablo 4.33. Çalışma grubunun okuma hızları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki	202
Tablo 4.34. Çalışma grubunun bürünsel okuma becerileri	204
Tablo 4.35. Çalışma grubunun bürünsel okuma ile okuduğunu anlama becerilerine ilişkin bulgular	205
Tablo 4.36. Çalışma grubunun A1 düzeyi değişkenlerinin yordanmasına ilişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	207
Tablo 4.37. Çalışma grubunun A2 düzeyi değişkenlerinin yordanmasına ilişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	207
Tablo 4.38. Çalışma grubunun B1 düzeyi değişkenlerinin yordanmasına ilişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	208
Tablo 4.39. Çalışma grubunun C1 düzeyi değişkenlerinin yordanmasına ilişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	209

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Yakınsal gelişim alanı	18
Şekil 2.2. Akıcı okuma ve bileşenleri arasındaki ilişki	42
Şekil 3.1. Araştırma süreci	70



KISALTMALAR DİZİNİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NICHD	: Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişimi Enstitüsü (National Institute of Child and Human Development)
NRP	: Ulusal Okuma Paneli (National Reading Panel)
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÖMER	: Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
SPSS	: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı (Statistical Package for the Social Sciences)
IPA	: Uluslararası Ses Alfabeti (International Phonetic Alphabet)
AF	: Afganistan
BD	: Bangladeş
CD	: Kongo
CN	: Çin
EG	: Mısır
IR	: İran
IQ	: Irak
JO	: Ürdün
KE	: Kenya
KZ	: Kırgızistan
LR	: Liberya
MG	: Madagaskar
MN	: Moğolistan
PS	: Filistin
SD	: Sudan
SRB	: Sırbistan
TJ	: Tacikistan
TD	: Çad
TM	: Türkmenistan
UG	: Uganda

ÖZET

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE AKICI OKUMA BECERİSİ: DURUM ÇALIŞMASI

Güngör, Haluk
Doktora Tezi
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Halit KARATAY
Aralık-2019 Sayfa: xvii + 289

Araştırma, karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı sıralı desene uygun olarak yürütülmüştür. Çalışma sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- 1) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin A1 düzeyi sesli okuma hatalarının 651; A2 düzeyi sesli okuma hatalarının 499; B1 düzeyi sesli okuma hatalarının 682; B2 düzeyi sesli okuma hatalarının 503 ve C1 düzeyi sesli okuma hatalarının 336 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- 2) Katılımcıların sesletim hataları, Uluslararası Fonolojik Alfabeğe göre ana dillerinin karşılaştırılması ile bu hataların kaynakları açıklanmaya çalışılmıştır. Katılımcıların ana dillerindeki seslerin ağızdan çıkış yerlerinin ve ses farklılıklarının, sesletim hatalarının ortaya çıkmasında büyük bir etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- 3) Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların sesletim hataları ana dillerine göre incelenerek hatalı sesletilen ortak sesler belirlenmiştir. Buna göre çalışma grubunu oluşturan katılımcıların *c, ç, g, ğ, h, j, k, l, r, ş, t, v, z* ünsüzleri ile tüm ünlü seslerde hatalı sesletim yaptığı belirlenmiştir.
- 4) A1 düzeyinde sesli okuma hataları ile okuduğunu anlama becerisi arasında olumsuz yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan bir ilişkinin olduğu; A2 düzeyinde olumsuz yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu; B1 düzeyinde olumsuz yönde düşük düzeyde, anlamlı ilişki olduğu, B2 düzeyinde olumsuz yönde, düşük düzeyde, anlamlı olmayan bir ilişkinin olduğu ve C1

düzeyinde ise olumsuz yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

- 5) Katılımcı grubun sesli okuma hızları ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki incelendiğinde, A1 düzeyinde olumlu yönde, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişkinin olduğu, A2 düzeyinde olumlu yönde, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişkinin olduğu, B1 düzeyinde olumlu yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişkinin olduğu, B2 düzeyinde olumlu yönde düşük düzeyde, anlamlı olmayan bir ilişkinin olduğu ve C1 düzeyinde ise olumlu yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- 6) Katılımcıların sesli okuma kayıtları, *sesli okuma prozodisi ölçeğine* göre değerlendirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda katılımcıların B2 düzeyinden itibaren bürünsel özelliklere uygun okumaya başladıkları belirlenmiştir.
- 7) Çalışma grubunun bürünsel okuma ile okuduğunu anlama becerileri incelendiğinde, A1 düzeyinde bürünsel okuma becerileri ile okuduğunu anlama arasında olumlu yönde, düşük düzeyde, anlamlı olmayan bir ilişkinin olduğu; A2 düzeyinde olumlu yönde, düşük düzeyde, anlamlı olmayan bir ilişkinin olduğu; B1 düzeyinde olumlu yönde, düşük düzeyde, anlamlı olmayan bir ilişkinin olduğu; B2 düzeyinde olumsuz yönde, zayıf düzeyde, anlamlı olmayan bir ilişkinin olduğu ve C1 düzeyinde olumlu yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- 8) Yapılan regresyon analizi sonucunda, A1 düzeyinde sesli okuma hızı ile sesli okuma bürününün; A2 düzeyinde sesli okuma hataları ile sesli okuma hızının anlama üzerinde önemli yordayıcılar olmadığı belirlenmiştir. B1 düzeyinde, sesli okuma hataları ile sesli okuma hızının, okuduğunu anlama üzerinde önemli değişkenler olduğu, C1 düzeyinde ise sesli okuma hataları ve sesli okuma hızının okuduğunu anlama üzerinde önemli yordayıcılar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancılara Türkçe Öğretimi, Okuma Eğitimi, Akıcı Okuma Becerisi, Sesli Okuma.

ABSTRACT**FLUENT READING SKILL IN TEACHING TURKISH AS FOREIGN
LANGUAGE: A CASE STUDY**

Güngör, Haluk
PhD Dissertation
Department of Turkish and Social Sciences Education
Discipline of Turkish Teaching
Thesis Advisor: Prof. Dr. Halit KARATAY
June, 2019 Page: xvii +

The research was carried out on the basis sequential descriptive pattern which is one the methods of mixed research methods. The conclusions drawn as a result of the analysis;

- 1) Recitation mistakes of the learners who learn Turkish as a foreign language; A1 level is 651, A2 is 499, B1 682, B2 503 and C1 is 366.
- 2) The reasons for the pronunciation mistakes of the participants were explained by comparisons with their mother tongue on the basis of International Phonetic Alphabet. It has been drawn that the articulation point of the phonemes and phonemic differences between the mother tongue of the participants and Turkish are important factor for recitation mistakes to appear
- 3) As a result of the analysis, the common pronunciation mistakes were determined by examining the common pronounced mistakes of the study group. Accordingly, the participants of the study group pronounce the consonants of *c, ç, g, ğ, h, j, k, l, r, ş, t, v, z* and all the vowels incorrectly.
- 4) The relationship between recitation mistakes and reading comprehension of the participant group. As a result of the analysis, it was found out that there is a negative meaningless relationship at a low level between recitation mistakes and reading comprehension for A1 level. For A2 level there is a negative meaningful relationship at a low level. For B1 level there is a negative meaningful at a low level. For B2 level negative meaningless relationship at a

low level. For C1 level there is a negative meaningful relationship at a low level.

- 5) Examining the relationship between recitation speeds and reading comprehension skills of the participant group it was found out that there is positive meaningful relationship at a low level. For A2 level there is positive meaningful relationship at a low level. For B1 level positive meaningful relationship at a medium level. For B2 there is positive meaningless relationship at a medium level. For C2 there is a positive meaningful relationship at a low level.
- 6) The recitation recordings of the students were evaluated according to recitation prosody scale. As a result of the analysis it was found out that the participants began reading in accordance with prosodic properties B2 level onwards.
- 7) Examining prosodic reading and reading comprehension skills of study group, it was found out that there is a meaningless positive relationship at a low level between prosodic reading skills and reading comprehension skills for A1 level. For A2 level there is a meaningless positive relationship at a low level. For B1 level there is a negative meaningless relationship at a low level. For B2 level there is negative meaningless relationship at a weak level. For C1 level there is a positive meaningless at a low level.
- 8) As a result of regression analysis it was found out that speed of recitation and recitation prosody are not important predictors in terms of reading comprehension skills of A1 level. For A2 level it was found out that recitation mistakes and recitation speed are not important predictors on reading comprehension. For B1 level it was determined that recitation mistakes and recitation speed are important variables on reading comprehension. For C1 level it was concluded that recitation mistakes and recitation speed are important predictors on reading comprehension.

Keywords: Teaching Turkish to Foreigners, reading education, fluent reading, reading aloud.

I. BÖLÜM

1.Giriş

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmanın amacı, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sınırlılıklar, sayıtlar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Okuma becerisi, bireyin zihinsel ve fiziksel açıdan yeterli olgunluğa eriştiğinde öğrenilen, insanoğlunun her yaşta bütün hayatını, yaşantısını etkileyen, önemli ve karmaşık, akademik bir beceridir. Fiziksel ve zihinsel süreçlerin bir arada işe koşulmasını gerektiren okuma becerisi, uzun zamandır bilim adamlarının araştırmalarına konu olmuştur. Okuma becerisinin tam olarak nasıl gerçekleştiği, ana dilde ve yabancı dilde okuma becerisinin nasıl olduğu veya nasıl olması gerektiği konusunda kesin bir ayırım yapmak henüz mümkün değildir. Çünkü ana dilinde geliştirilen yöntem-teknikler, uygulamalar, yabancı dil veya ikinci dil öğretiminde de kullanılabilir. Ana dili ve yabancı dilde okuma eğitimi çalışmaları birbirini besleyen iki ana kanaldır.

Aktif ve karmaşık olan okuma becerisinde, bireyin ön bilgileri ile okudukları arasında bir bağlantı kurularak okuma eylemi gerçekleştirilir. Okuma, algılanan kodların tanınması için zihinde çözülmesi ve bunların ön bilgiler ile birleştirilmesi sonucu gerçekleşir. Okuma, basılı, yazılı materyallerdeki kodların tanınması, anlamlandırılması ve fiziksel olarak da seslendirilmesidir. Ana dilde seslendirmeden çok anlamlandırma daha önemlidir (Akyol, 2006). Oysa, yabancı dil veya ikinci dil eğitiminde okuma becerisi aynı zamanda konuşma becerisini desteklediği için okunan metni anlamlandırmak kadar belki de doğru anlamlandırabilmek için doğru seslendirmek de

önemlidir. Bu anlam kurma ve doğru seslendirme, anlama ve iletişim kurma için bireyin toplum hayatında önemli bir işlev taşımaktadır.

Yabancı dil öğrenimi, zaman ve ciddi emek isteyen bir süreçtir. Bu süreçte, hedef dili öğrenen bireylerin, öğrenme amaçları akademik ise nitelikli bir okuma becerisi edinmesi kaçınılmazdır. Akademik amaçlar için Türkçe öğrenme bile, temel düzeyde etkili iletişim için söz varlığını zenginleştirmek durumundadır. Söz varlığını geliştirmenin etkili yollarından birisi de okuma becerisidir. Bu nedenle okuma becerisi, yabancı dilde de en az ana dilindeki kadar önemlidir.

Yabancı dil öğrenimi sürecinde okuma becerisi, alfabenin öğretimi, seslerin tanıtımı; yani hedef dildeki seslerin öğrenci tarafından farkına varılması ile başlar. Daha sonra hedef dildeki basit, kısa ve kolay kelimelerin öğretilmesi ile devam eder. Bunun temeli, hedef dilde kod çözmenin öğretilmesidir. Kod çözme, okumayı öğrenme için önemli bir aşamadır (Adams, 2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de okuma eğitimi çalışmaları bu şekilde başlar. Ancak, daha önce hiç Türkçe bilmeyen bir öğrenci, alfabedeki harfler ile ya da Türkçe kelimelerle ilk kez karşılaştığında bunların sembollerini, harflerini önceden tanıyor olsa bile anlamsal olarak çözemez. Bu nedenle sesli okurken sesletim ve metin çözümleme sürecinde de sesletme ve anlama hataları yapmaları son derece doğaldır. Hedef dili henüz öğrenmeye başlayanlarda bu hatalar normal karşılanırsa da, bu hatalar okuma deneyimlerinin artmasına bağlı olarak aşamalı bir şekilde azalır (Adams, 2011). Okuma deneyimleri bireyde, kodları tanıma, harf-ses bilgisi, ses farkındalığı sağlar.

Bireyler okurken çeşitli hatalar yapmaktadırlar. Bu durum, okuma sürecinin doğasında olan hatalardır. Samuels, Rasinski ve Hiebert (2011)'e göre, *“okuma süreci tek düze, pürüzsüz, düz ilerleyen bir süreç değildir. Bu süreçte düzeltilmesi gereken hatalar yapılmaktadır. Gözün hareketlerine göre yapılan hatalar, yeniden okuma (rereading) ve geri dönüş (regression)tür. Yeniden okumada göz, genellikle birkaç kelime geriye gider. Geriye dönme ise, gözün odaklandığı yanlış yeri düzeltmeyi ifade eder. Göz yanlış yere odaklandığı için kelime tanıma olumsuz etkilenir. Ayrıca, bu hatada gözün geriye doğru hareket ettiği mesafe bir veya iki kelimedir. Hatalı göz hareketleri,*

başlangıç seviyelerindeki okurlarda olduğu gibi deneyimli okurlarda da olabilir. Ancak, geri dönüşler yeni başlayan okuyucularda daha yaygındır.” Sesli okuma, hedef dilde kodların tanınması, harf-ses bilgisinin edinilmesi ve ses farkındalığı oluşturma açısından faydalıdır.

Okuma hataları, sesli okuma aracılığıyla fiziksel unsurlara bağlı olarak gözlemleniyor olsa da, bu hataların arkasındaki asıl nedenler, bireyin okuduğunu tam olarak anlayamaması ve bu eksikliği tamamlama isteği, kelime tanıma düzeylerinin zayıf olması, okuma deneyimlerinin ve ön bilgilerinin yetersiz oluşu gibi sorunlardır. Bu sorunlara çözüm arayan okuyucu, metin üzerinde geri dönüşler yaparak, kelime ya da kelime gruplarını tekrar okuyarak, eklemeler yaparak, ses-harf-ek ya da kelimeleri yutarak veya değiştirerek okuma hataları yapar. Bu hatalar en iyi sesli okuma ile gözlemlenerek somut bir şekilde ortaya konur (Rasinski ve Samules, 2011). Ayrıca bu hatalar, anlamayı olumsuz yönde etkiler. Bu nedenle, bu hataların belirlenmesine ve giderilmesine yönelik çalışmalar büyük önem taşımaktadır.

Doğru bir sesli okuma için, bireylerin öncelikle hedef dile ilişkin ses farkındalıklarının olması gerekmektedir. Sesli okuma, *“gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organlarının yardımı ile söylenmesidir”* (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005). Ses-harf ilişkisini zihninde doğru kuran bir okuyucunun, sesli okuma hatası yapmaması ya da hatalarının en az düzeyde olması beklenir. Hedef dile ilişkin ses farkındalığı az ya da yetersiz olan bireylerin okumaları yanlış seslendirmeden öteye geçemeyecektir. Böyle bir okumada doğru anlam gerçekleşemez. Çünkü, *“birey okuma sırasında dikkatini anlamadan ziyade seslendirmeye yoğunlaştırmaktadır.”* (Yılmaz, 2008). Bu durum, bireylerin birçok sesli okuma hatası yapmalarına, okuduklarını anlayamamalarına; dolayısıyla akıcı okuma becerilerinin zayıf kalmasına neden olmaktadır. Sesli okuma hataları, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisini etkileyen önemli unsurlardandır.

Akıcı okuma becerisini etkileyen diğer bir unsur ise okuma hızıdır. Okuma hızı ya da kelime tanımada otomatikleşme, anlamayı etkileyen önemli bir etmendir. Akıcı okuyamayan öğrenciler hızlı kelime tanıma becerisine sahip olmadıkları için bu tür

okuyucuların okumaları, yaş ve seviyelerine göre daha ağır ve düşüktür (Rasinski ve Samuels, 2011). Hedef dile ilişkin kodları hızlı çözümleyemeyen bireyler kelime tanımaya daha fazla zaman ayırmaktadır. Bu durum, anlama becerisini olumsuz etkilemektedir. Okuma hızı, anlamayı doğrudan etkileyen bir beceridir. Kelimeler ya da metnin tamamı kesik kesik okunduğunda cümleler ve metne ilişkin anlam bütünlüğünün kurulması zor olacaktır (Başaran, 2013). Hızlı okuma, anlamanın gerçekleşmesi için zorunlu olsa da hızlı okumak akıcı okumak değildir (Akyol, 2015; Rasinski ve Samuels, 2011). Hızlı kod çözen bir öğrenci kelimeleri sadece görerek okuduğunda hızlı okuma yapabilir; ancak zihinde anlam oluşmadığı sürece akıcı okuma gerçekleşmez. Bu nedenle, bu konudaki çalışmalar, belli bir sürede okunan kelime sayısının yanı sıra, metni anlama düzeyini de ölçerek iki değişken arasında ilişkiyi belirlemeye odaklanırlar.

Okuma hızının artması, okumanın otomatikleşmesini de beraberinde getirecektir. Okuma hızına bağlı olarak kelime tanıma ve anlamanın otomatik hale gelmesi, sürekli ve tekrar okuma ile mümkün olmaktadır (Keskin, 2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, öğrencilerin anlama becerilerinin geliştirilmesi açısından okuma deneyimlerinin artırılması, anlama becerisinin gelişmesi için oldukça önemlidir. Logan (1997)'a göre, okuma hızı, okuma uygulama çalışmaları ile artar; ilk uygulamalarda bireyin okuma hızında belirgin bir artış olurken, ilerleyen aşamalarda bu hız yavaşlar. Bu aşamadan sonra ise, metin türü ve yapısı açısından genişletilmiş ya da sürece yayılan okuma uygulamaları ile öğrencilerin okuma becerileri desteklenmelidir. Özellikle yabancı dil öğretimi sürecinde, temel düzeyden itibaren öğrencilere verilecek okuma metinlerinin, bu amaca hizmet edecek düzeyde olması büyük önem taşımaktadır.

Akıcı okumanın önemli bileşenlerinden biri de büründür. Bürün, sesli okuma hızının yanında, anlamdaki duygu ve düşünceye bağlı olarak yapılan sesletmedir. Türkçenin ses ve anlam özelliklerini bilen bir birey okurken, metinde işlenen duygu ve düşünceye uygun okuma hızını ve sesinin düzeyini ayarlar. Çünkü, konuşma dilinin ses özelliklerinden olan bürünün, hedef dile ait seslerle anlam kurma işlevi vardır (Rasinski ve Samuels, 2011). Metnin uygun sesletim özellikleri ile, bürünle okunması, metnin anlaşılıp anlaşılmaması ile ilgili bir durumdur. Yani okuyucunun, metni okurken durak,

vurgu ve diğ er sesletim özelliklerini bağlama uygun kullanmasıdır. Sesini bazen yükseltmesi, düşürmesi ve okuma hızını duygu, düşünceye uygun kullanmasıdır.

Anadili ve yabancı dil öğretiminde yapılan okuma eğitimi çalışmalarının amacı, hedef kitlenin okuduğ u metni tam ve doğru olarak kavrayabilme becerilerinin geliştirilmesidir. Öğrenciler, girdikleri dil sınavlarında okuma–anlama bölümlerinin sorularını yanıtlarken, ana dillerinde veya yabancı dilde araştırma, okuma yaparken ve genel olarak akademik hayatın her basamağında bu beceriye ihtiyaç duymaktadırlar. Bu sonucun ortaya çıkmasında öğrencinin okurken hedef dildeki metinde bulunan kelimeleri doğru, hızlı ve bürünsel özelliklere uygun okuyamamalarının; akıcı okuma becerilerinin gelişmemesinde etkili olduğ u düşünölmektedir. Okuduğ unu anlama, metin ile okur arasında gerçekleşen bir iletişim sürecidir. İyi bir okuma-anlama için okuyucuların, metinde yazılı olanları hızlı, doğru ve metnin tonuna uygun bir şekilde anlamlandırmaları gerekmektedir. Bu nedenle akıcı okuma, okuduğ unu anlamayı doğrudan etkileyen önemli bir faktördür (May ve Rizzardi, 2002). Yani, iyi bir okuduğ unu anlama becerisi ancak iyi düzeyde akıcı okuma becerisiyle mümkündür.

Hedef dilde akıcı okuma becerisine sahip olmayan birinin, akademik hayatında başarılı olması oldukça zor bir durumdur. Okuma, yalnızca bir kod çö zme ya da sesleri simgeleyen harfleri seslendirmenin de ötesinde, fiziksel ve zihinsel süreçleri içerisinde barındıran anlamaya dayalı bir faaliyettir. Bu nedenle, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bir öğrenci, iyi bir kavrayıcı olabilmek için akıcı okuma becerisine sahip olmalıdır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler, Türkiye’de üniversite okumak istedikleri zaman hangi alana yönelirlerse yönelsinler, akademik başarı için iyi bir okuma becerisine sahip olmalıdırlar. Bu okuma becerisinin ise akıcı okumayı olumsuz yönde etkileyecek kadar hatalı olmaması gerekmektedir. Stanovich (1986)’e göre, hatalı ve yavaş sözcük okuma okuduğ unu anlamayı olumsuz yönde etkileyeceğ i gibi, bu öğrenciler okuma eyleminden uzaklaşma eğilimi sergileyeceklerdir. Okuma deneyimleri azalan bireylerin ise, kelime hazineleri, harfleri/sözcükleri tanıma düzeyleri ve buna bağli olarak da akademik başarıları istenen düzeyde gelişmeyecektir.

İlgili alanyazın tarandığında, Türkçenin ana dili olarak öğretiminde akıcı okumanın önemine ve okuduğunu anlamaya etkisine yönelik birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar akıcı okumanın bileşenlerini ayrı ayrı ele alanlar ve bir bütün olarak ele alan çalışmalar şeklinde sınıflandırılabilir. *Okuma hızı ile ilgili çalışmalar*: Akbey, 2016; Ateş ve Çetinkaya, 2009; Çakır, 2014; Gürbüz, 2015; Kaman, 2012; Paris, 2017; Türkmenoğlu, 2016; Yıldız, Yıldırım ve Yamaç, 2014; Vidin, 2013; *Doğru okuma ile ilgili çalışmalar*; Ateş ve Çetinkaya, 2009; Paris, 2017; Vidin, 2013; Yıldız, Yıldırım ve Yamaç, 2014; *bürün ile ilgili çalışmalar*; Keskin, Baştuğ ve Akyol, 2013; *Akıcı okumayı bütün yönleriyle ele alan çalışmalar*: Akar, 2009; Akyol, 2014; Armut, 2017; Başaran, 2012; Baştuğ ve Akyol, 2012; Baştuğ ve Kaman, 2013; Baydık, Ergül ve Kudret, 2012; Bilge, 2015; Bulut, 2016; Yıldız, 2013; Duran ve Sezgin, 2012; Dündar ve Duran ve Sezgin, 2012; Keskin, 2012; Keskin ve Akyol, 2014; Pircioğlu, 2016; Sidekli, 2010; Uzunkol, 2013; Yıldız, 2013; Yılmaz, 2008. Yapılan inceleme sonucunda, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin akıcı okumalarının belirlenmesi, bunun okuduğunu anlama ve diğer dil becerileri ile ilişkisinin olup olmadığını belirlemeye yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysa Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuma sürecinde yaptıkları hataların belirlenmesi, akıcı okumalarının Türkçe okuduğunu anlama becerilerini etkileyip etkilemediğinin bilinmesi, bu sorunların iyileştirilmesini sağlayacak çalışmalara yol göstermesi bakımından önemli bir ihtiyaçtır. Bu nedenle, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin akıcı okuma ve anlamayı etkileyen diğer bileşenleri, anlama ve bürün özelliklerinin incelenmesi çalışmaya değer görülmüştür. Çalışmadan elde edilen bulgular, bu becerinin iyileştirilmesi için konunun ilgililerine yol gösterici olacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akıcı okuma becerisi üzerine yapılan bir çalışma olmaması, alanyazında önemli bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Yabancı dil öğretiminde akıcı okuma becerisinin edinilmesi, öğrencilerin hedef dilde başarılı olmaları açısından büyük önem taşımaktadır. Akademik olarak başarılı olmanın ön koşulu, *iyi kavrayıcı* olmaktan geçmektedir (Karatay, 2009). Bunun için bireyler, hedef dilde okuma çalışmalarını uygun bürün, hız ile yapabilmeli ve anlama becerisine sahip

olmalıdırlar. Çünkü, alanyazında Türkçenin dışındaki diğer dillerin yabancı dil olarak öğretiminde akıcı okumayı inceleyen birçok çalışma bulunmaktadır (Dolean, Damsa ve Pop, 2017; Draper ve Spauull, 2015; Erbeli ve Pižorn, 2012; Farahani ve Kouhpaenejad, 2017; Gorsuch ve Taguchi, 2010; Jeon, 2012; Le, 2014; Miccinati, 1985; Pae ve Sevcik, 2011; Pillai ve Paramasivam, 2014; Piper ve Zuilkowski, 2015; Richards, 2000; Shinn, Good, Knutson, Tilly ve Collins, 1992; Sidek, Baharun, Saad ve Idrus, 2016; Taguchi, Gorsuch ve Sasamoto, 2006; Topping, 2014;). Bu çalışmalar genel olarak, İngilizcenin ve diğer yabancı dillerin öğretiminde akıcı okuma becerisi ve akıcı okumanın boyutları ile ilgilidir. Bu çalışmalar, yabancı dil öğretiminde akıcı okuma becerisinin önemli olduğunu göstermektedir. Araştırmaların büyük çoğunluğunda konu bir ya da birkaç boyutu ile ele alınmıştır. Özellikle Türkçenin ana dili ve yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalar, diğer dillerle ilgili olan çalışmalara göre nicelik ve akıcı okumanın kapsamı açısından yetersizdir. Alandaki bu eksikliğin bir yönünü tamamlamak üzere yapılan bu çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akıcı okuma becerisi, anlama, hız, bürün, sesli okuma hataları, öğrenenlerin ana dilleri gibi açılardan incelenmiştir. Çalışmada, öğrencilerin sesli okuma hataları da belirlenerek bu hataların öğrencilerin akıcı okuma becerilerini ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerindeki etkisi de incelenmiştir. Araştırmada, Türkçenin ana dili olarak öğretiminde akıcı okuma üzerine yapılan araştırmalar ve onlardan elde edilen bulgular da incelenmiştir. Çalışma bütün bu yönleri ile ilgili alanyazında bir ilktir. Araştırmanın ana ve alt problemleri şunlardır:

Problem cümlesi: Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuma akıcılığını neler etkilemektedir?

Alt problemler:

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sesli okuma hataları nelerdir?
2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sesli okuma hataları ana dillerine göre değişiyor mu?
3. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ortak sesletim hataları nelerdir?
4. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sesli okuma hataları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sesli okuma hızları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler bürünsel özelliklere uygun sesli okumayı hangi düzeyden itibaren öğreniyor?
7. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin bürün becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde farklı düzeylerde hız, bürün ve hata puanları, öğrencilerin akıcı okuma becerilerini yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okuma becerisi, bireyin akademik açıdan başarılı olabilmesi için anahtar konumda olan beceridir. Dinleme ve konuşmayı içine doğduğu toplumdan gerekli olgunluğa eriştiğinde edinen insanoğlu, temel okuryazarlık becerileri okuma ve yazmayı belli bir program kapsamında öğretim kurumlarında öğrenir. Ana dilini bu yolla öğrenen insan, hangi dili öğrenirse öğrensin, yabancı dilde okuma becerisine sahip olmak veya geliştirmek için belli bir süre ve programlı bir öğretim sürecinden geçer. Akademik hayatta başarılı olmanın en önemli yönünü oluşturan okumanın, bireyler tarafından doğru, hızlı ve anlaşılır bir biçimde işe koşulması bir zorunluluktur.

Akıcı okuma, okuduğunu anlama becerisinin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Doğruluk, hız ve bürün boyutlarından oluşan akıcı okuma, ana dilinde olduğu kadar yabancı dil öğretiminde de oldukça önemlidir (Erbeli ve Pizorn, 2012; Jeon, 2012; Piper ve Zuilkowski, 2015). Bireyin hedef dilde okuduğunu anlaması için hatasız, hızlı ve metne uygun bir tonda okuma yapması gerekmektedir (Fuchs, Fuchs ve Hosp, 2001; Gorsuch ve Taguchi, 2010). Bu nedenle, Türkçenin yabancılarla öğretimi sürecinde okuma becerisinde yapılan hataların belirlenmesi ve bunların iyileştirilmesine yönelik önerilerin geliştirilmesi, bürünsel özellikler ile okuma-anlama arasındaki ilişkinin belirlenmesi, hız ile okuma-anlama arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve iyileştirilmesi için önemlidir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma;

1. 2017-2018 akademik yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen 30 öğrenci ile sınırlıdır.
2. Dil becerilerinden sesli okuma becerisi ile sınırlıdır.
3. Çalışma grubundaki birbirinden farklı 13 dil ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlılar

Araştırmanın sayıtlıları şunlardır:

1. Araştırmanın kontrol edilemeyen değişkenleri; öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları,
2. Türkçe öğrenme amaçları,
3. İletişimde en çok kullandıkları dil ve dil becerisi,
4. Türkçe öğrenmeye ilişkin tutum, öz yeterlik gibi duyuşsal unsurlarının aynı düzeyde olduğu,
5. Türkçe öğrenmeye ayırdıkları zaman ,
6. Öğrencilerin ses farkındalıklarının yüksek olduğu araştırmanın sayıtlılarıdır.

1.6. Tanımlar

Akıcı okuma: Noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okuma. (Akyol, 2006).

Okuma hızı: Kelimelerin okuyucu tarafından ne ölçüde otomatik tanındığına yönelik bilgidir (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya ve Rasinski, 2014).

Okuma doğruluğu: Kelimelerin doğru bir şekilde okunmasıdır (Başaran, 2013).

Bürün (prozodi): Konuşma dilindeki tonlama ve ritmi ifade etmek için kullanılan bir terim. (Baştuğ ve Keskin, 2012: 228).



II. BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde, araştırma konusu ile ilgili kuramsal bilgiler ve ilgili araştırmalara yer verilerek araştırmanın kuramsal çerçevesi ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

2.1. Dil Edinim Kuramları

İletişim ilk insandan itibaren, her zaman bir ihtiyaç olmuştur. İnsanoğlu bu ihtiyacını dil ile karşılamıştır. Çeşitli işaretler, simgeler, hiyeroglifler, ve ilkel harf sistemleri ile insan, ihtiyaçlarını, isteklerini, duygu ve düşüncelerini aktarmıştır. Dilin kullanımı ise, tarihi süreç içerisinde birçok değişikliğe uğrayarak, günümüzde kullanıldığı şekle bürünmüştür. Yani, “*dil, sayısız biçimiyle yüz milyonlarca yıllık evrim süreciyle oluştu* (Fischer, 1999). Dilin yüzyıllar içerisinde geçirdiği değişim ve dönüşümler sonucu düzenli, anlaşılır ve sistematik kodlar (alfabe) geliştirilmiştir. Böylece, teknik ve sosyal gelişmelerin sonraki nesillere aktarılması da kolaylaşmıştır. Bugünkü dil sistemleri olmadan insanlığın günümüzdeki gelişmişlik düzeyine erişmesi imkansızdır.

Dil, insan hayatını yaşanılır hale getirmiştir. Bireyin sahip olduğu yetenekleri arasında dil, onu, evrendeki diğer canlılardan ayıran en temel özelliğidir. Ortaya çıkışı ile ilgili kesin bilgiler bulunmasa da, insanın dili nasıl edindiği araştırmacıların ilgisini uzun yıllardır çekmektedir. Yeni doğan bir bebeğin birkaç yıl içerisinde, içine doğduğu toplumun dilini konuşmaya başlaması nasıl gerçekleşmektedir? Dil ediniminde çevre etkili midir? Beyin, dil edinimi sürecinde nasıl bir işlev görmektedir? Dil edinimi sadece bir taklitten mi ibarettir yoksa zihinsel süreçleri de var mıdır? gibi birçok soruya cevap arayan bilim adamları tarafından, dil edinimi ile ilgili kuramlar geliştirilmiştir. Bu kuramların bir kısmı, dil ediniminin taklit yönüne ağırlık verirken bazıları bilişsel ve sosyal boyutlarını da ele almışlardır. Bu bölümde dil edinim kuramlarına değinilecektir.

2.1.1. Davranışçı Yaklaşım

Davranışçı yaklaşıma göre dil, öğrenilen bir davranıştır. İnsan, dünyaya geldiği andan itibaren, çevresi ile etkileşim içindedir. Bu etkileşim esnasında çevresindeki insanların konuştuğu dili işitir. Belli bir olgunluğa eriştikten sonra onları taklit etmeye başlar. Davranışçı öğrenme kuramı, davranışların nedenlerine değil, davranışların somut gözlemlenebilir yanlarına odaklanır. Dili de bu bağlamda ele alan bu yaklaşıma göre insanın dili öğrenmesi taklit, benzetme ve buna benzer süreçler sonunda gerçekleşir (Fromkin, Rodman ve Hymes, 2003).

İnsan davranışlarının somut ve gözlemlenebilir boyutlarıyla ilgilenen davranışçı yaklaşım, 20. yüzyılın ilk yarısında dil ve insan davranışları araştırmalarında dikkat çekmiştir. Bu yıllarda davranışçılar, dil ediniminin gözlemlenemeyen unsurlarından bilişsel, duyuşsal özellikleri araştırmalarında ihmal etmişlerdir. Bu nedenle, dilin yalnızca üretimle ilgili olan yönünü dikkate almışlardır.

Davranışçı yaklaşıma göre dil, öğrenilen bir davranıştır. Bu görüşü, 1957 yılında yayımladığı *Verbal Behaviour* kitabı ile B. F. Skinner ortaya atmıştır. Skinner (1957) dili sözel bir davranış olarak niteler. Bu görüşe göre davranışlar, uyarıcı-tepki ilişkisiyle öğrenilir (Güngör, 2013). Yaklaşım, dilin de böyle öğrenilebileceğini savunmaktadır. Bu yaklaşıma göre, “*dil, hayvanların eğitilmesinde kullanılan kurallar dahilinde öğrenilir; örneğin, bir aslanın yanan çemberden geçmesini öğrendiği biçimde, dil davranışının da öğrenilmesi taklit, koşullandırma ve pekiştirmeye dayanır. Dolayısıyla dil, koşullanma kuralları çerçevesinde öğrenilen sözel bir davranıştır*” (Maviş, 2017). Dilin öğrenilmesini kurallara bağlayan davranışçılar için, öğrenmenin gerçekleşmesi sürecinde pekiştireçler, ödül ve cezalar oldukça önemlidir.

Boş bir levha ile dünyaya gelen birey, yakın çevresinden duyduğu seslerle, kelimelerle bu levhayı doldurur. Birey zamanla çevresinden duyduğu sesleri dile dönüştürerek, dili konuşmayı öğrenir. Bu görüşe göre, öğrenilen davranışların devam ettirilebilmesi için pekiştireçler hayatî öneme sahiptir. Skinner (1957)’a göre insanların davranışları, çevrelerinden gelen tepkiye göre şekillenir. Eğer gösterilen davranış olumlu

ise, bu davranışın sonucunda gelen tepkilerde olumlu olacağından davranış devam eder. Tam tersine olumsuz bir davranış sergilenmişse kişi, olumsuz dönütlerle karşı karşıya kalır ve davranış söner. Yani davranışlar ödüllendirildiğinde devam eder, cezalandırıldığında ise o davranışı gösterme sıklığı azalır ve zamanla söner. Örneğin, diş fırçalama alışkanlığı kazandırılmak istenen bir bireye, dişlerini fırçaladığında “afetin”, “sen çok akıllı bir çocuksun” gibi sözler söylenirse veya ödüllendirilirse, birey bu davranışı tekrarlar. Fakat birey dişlerini fırçalamadığı zaman cezalandırılırsa, bu davranıştan uzaklaşacaktır. Aynı şekilde, birey dili edinirken, etrafındaki insanların seslerine benzer veya yakın sesler çıkardığında, bu sesler çevresindeki insanlar tarafından pekiştirilir. Birey bu pekiştirmeler sayesinde, sesleri daha sık çıkararak dili öğrenir (Keklik, 2009).

Yabancı dil öğretim sürecinin bazı aşamalarında davranışçı yaklaşıma uygun öğretim yapılmaktadır. Özellikle temel seviyede bu, oldukça sık tercih edilir. Çünkü, hedef dili hiç bilmeyen bir öğrenci, sınıf içerisinde öğreticinin çıkardığı sesleri taklit eder. Ses farkındalığının oluşturulmasında, öğretici hedef dildeki sesi sesletir ve aynı sesletimi yapmasını öğrenciden bekler. Bu aşamada öğrenci, tamamen öğreticiyi kendisine model alır. Öğrencinin sesletimine göre kendisine “*afetin, çok güzel, çok iyi, harika ama biraz daha gayret etmelisin*” gibi dönütlerle onun güdülenmesi amaçlanır. Ses öğretiminden sonra kelime öğretimi aşamasında ise, nesnelere kendisinin sınıf içerisine getirilmesi ile veya görsellerin yansıtılması sonucu öğrencinin nesne isimlerini öğrenmesi amaçlanır. Bu sürecin sonunda da öğrenciye benzer ifadelerle dönüt verilir. Ayrıca öğrenciler arasında gerek rekabetin oluşması gerekse öğrenilenlerin pekiştirilmesi amacıyla ödüller de verilebilir. Yabancı dil öğretimi süreci, bütün bu aşamalarda davranışçı kuramdan yararlanır. Ancak, öğrencinin hedef dilde yetkin hale gelmesinde bu yaklaşım etkili olmayacaktır. Çünkü, algılama, tanıma ve anlama aşamalarının tam olarak gerçekleşmesi için, bilişsel yaklaşımlardan yararlanılmalıdır.

2.1.2. Ruh Dilbilimsel Yaklaşım

20. yüzyıl, dil ediniminin bilimsel temelde açıklanmaya çalışıldığı, bu konuda çalışmaların yoğunlaştığı bir dönem olma özelliğine sahiptir. Birçok dilbilimci, psikolog,

çocuk gelişimi uzmanları, eğitimbilimciler bu alanda önemli çalışmalar yapmıştır. Dil edinimi sürecine farklı yönlerden bakan bilim adamları tarafından birçok yaklaşım ortaya konulmuştur. Bu yaklaşımlar kendinden önceki yaklaşımlara eleştiri getirerek eksik yönlerini tamamlamaya odaklanmışlardır. Bu yaklaşımlardan biri de ruh dilbilimsel (psycholinguistic) yaklaşımdır.

21. yüzyılın ikinci yarısının başlarında Skinner (1957) tarafından ortaya atılan davranışçı yaklaşım, o yıllarda dünyada büyük kabul görmüştür. 21. yüzyıla doğru hızla ilerleyen dünyada ise her alandaki hızlı gelişmeler sonucunda öğrenmenin sadece bir taklit olduğu görüşü geçerliliğini kaybetmeye başlamıştır. Öğrenmenin, öğrenme süreçlerinin tanımlarının yeniden yapıldığı, öğrenme alanlarının çeşitlilik göstermeye başladığı bu dönemde, eğitimbilimciler birçok konuda olduğu gibi, dil ve dilin edinimi ve öğreniminin nasıl gerçekleştiğine dair yeni yaklaşımlar ortaya koymuştur.

Dil ediniminin gözlenebilir davranışlar sonucu oluştuğunu, dili öğrenilebilen bir davranış olarak niteleyen Skinner (1957)'in bu görüşlerini, Chomsky (2001) reddetmektedir. Chomsky (2001)'ye göre dil, öğrenilen bir davranıştan öte, insana özgü bir yetidir. Eğer böyle olmasaydı, yani dil edinimi yalnızca taklitle dayalı ve bununla öğrenilebilen bir şey olsaydı, hayvanların da dil öğrenebileceğini kabul etmemiz gerekirdi. Çünkü bu kuram, dilin öğretilebileceğini değil, edinilebileceğini savunmaktadır (Maviş, 2017). Bu kuramın savunucularının, davranışçı yaklaşıma getirdikleri en büyük eleştirilerden biri de budur. Bireyin dil edinimini biyolojik ve psikolojik nedenlerle açıklayan bu yaklaşıma alanyazında *doğuştancı (nativist)* yaklaşım da denmektedir (Güngör, 2013).

Psikolinguistik yaklaşım, çevrenin dil edinimindeki etkisini tamamen göz ardı etmemektedir. Ancak, çevrenin dil edinimini sağladığı düşünöcesini tamamen reddeder. Bu yaklaşımı savunanlara göre çevre, bireyin zihninde doğuştan var olan dil edinimiyle ilgili bölümünü tetikleyici bir etkiye sahiptir (Maviş, 2017). Yani çevre dil edinimini değil, hangi dilin edinileceğini belirleyici bir etkiye sahiptir. Chomsky (1965) bu durumu, her insanın doğuştan sahip olduğu *Dil Öğrenme Aygıtı (language acquisition device)* kavramıyla açıklar. *Dil Öğrenme Aygıtı*, fiziksel bir araç değildir. Beynin ilgili alanındaki

sinirlerin, hücrelerin biraraya gelerek oluşturduğu bir aygıttır. Bireyin doğuştan sahip olduğu bu aygıt, insan yavrusunun çevresinden duyduğu sesleri içselleştirmesini, ona alışmasını ve biyolojik olgunluğa eriştiğinde ise bunları söze dökmesini sağlar (Dağabakan ve Dağabakan, 2007).

Ruh dilbilimsel yaklaşımın savunduğu görüşler ve davranışçı yaklaşıma getirdiği eleştiriler şu şekilde özetlenebilir:

- 1) Hangi dilden olursa olsun bütün çocuklar, ana dillerini kolayca öğrenebilirler. Hatta sınırlı bilişsel becerilere sahip çocuklar bile, eğer çevrelerinde konuşan ve onlarla iletişim halinde olan insanlar varsa, dillerine ait karmaşık yapıları zihinlerinde geliştirebilirler.
- 2) Çocuklar çeşitli durumlardaki diyaloglarda ve kendi ana dillerine ait temel yapıların edinilmesinde oldukça başarılıdır. Gelişim düzeylerine göre, farklı seviyelerde kelime kullanımı, yaratıcılık, sosyal ortamlarda kendilerinden beklenmeyen davranışları ve daha fazlasını, çevrelerinde konuşan insanlar olduğu müddetçe yapabilirler. Bu, beyinde dilin edinilmesi için ayrı bir yer olduğu tezini desteklemektedir.
- 3) Çocukların etkileşimde buldukları dil, o dilin bütün dil bilgisi kurallarını ve örneklerini içermez.
- 4) Memeli hayvanlar da dâhil olmak üzere hiçbir hayvan türü, çok yoğun bir eğitim verilse bile, üç-dört yaşındaki bir çocuğun ulaştığı dil düzeyine hiçbir zaman ulaşamaz.
- 5) Son olarak, çocuklar duydukları cümle yapılarının, kelimelerin doğruları söylenmese bile, dillerindeki karmaşık yapıyı zihinlerinde kurarak, konuşurken kullanabilmektedirler (Lightbown ve Spada, 2004).

Ruh dilbilimsel yaklaşım, dili yaratıcı bir öge olarak kabul etmektedir. Yani, günlük yaşantıda insanlar konuşurken, sürekli yeni cümleler kurabilirler. Bu, dilin yaratıcı yönünü göstermektedir. Oysa davranışçı yaklaşımda bu görüşün desteklenmesi için, insanın zihnine milyonlarca yeni kelimeyi, cümleyi ezberleyerek yerleştirmesi gerekirdi (Chomsky, 2001). Fakat bir insanın ana dilinde anlayıp cevaplayabileceği, kurabileceği cümle sayısı sayılamayacak kadar çok, hatta sınırsızdır.

Yabancı dil öğrenimi açısından bakıldığında ise, bireyin hedef dile maruz kalma derecesi önem kazanmaktadır. Hedef dilin ana dili olarak konuşulduğu bir toplumda öğrenilmesi, bireylerin o dili öğrenmesini de kolaylaştıracaktır. Çünkü, ruh dilbilimsel yaklaşım, çevreden edinilen seslerin, söz öbeklerinin beyindeki ilgili alanın harekete geçerek dilin edinildiğini savunmaktadır. Bu görüşten hareketle, bireyin hedef dile maruz kalması, onun zihninde bir söz varlığı edinmesini sağlayacaktır. Böylece birey, edindiği bu söz varlığını kullanarak temel düzeyin başlarında söz dizimine, dil bilgisi kurallarının bilincinde olmayarak ve dikkat etmeyerek kendisini ifade etmeye çalışacaktır. Doğuşancı kurama göre, dil ediniminde önce söz öbekleri, yapı kuralları daha sonra dönüşüm kurallarının öğrenilmesini beklenir (Maviş, 2017). Benzer bir şekilde başlayan yabancı dil öğretimi sürecinde, önce yüzey daha sonra derin yapılar öğretilir. Yani bireylerin önce edinç, daha sonra da edim (üretim) becerileri geliştirilmeye çalışılır. Buradaki temel fark, ana dili ediniminde derin yapıya ilişkin kuralların zaten doğuştan getirildiği ve belli bir olgunluğa erişildiğinde bunun konuşmada ortaya çıkması beklenir. Ancak yabancı dil öğretiminde, hedef dilin hem edim hem de edinç becerilerinin öğretilmesi gerekir. Bireyin belirlenmiş seviyelerde edindiği bilgileri, o seviyenin sonunda edime, yani üretime dönüştürmesi beklenir.

2.1.3. Sosyal Etkileşim Kuramı

Sosyal etkileşim kuramı, davranışçı yaklaşımın ve ruh dilbilimsel yaklaşımların bir sentezidir. Dil ediniminde çevrenin etkisi olduğu görüşünü kabul eder; bu, davranışçı yaklaşımı; insanın dili doğuştan edindiği görüşünü destekler; bu da ruh dilbilimsel yönünü gösterir. Bu görüşün en büyük savunucuları Lev Vygotsky, Piaget ve Bruner'dir.

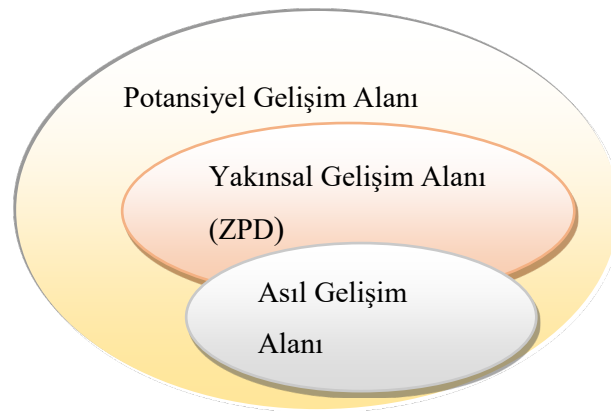
Vygotsky dilin, insan zihninin çevre ile etkileşim kurması sonucu edinildiğini savunurken, Piaget ise daha çok dil ediniminin bilişsel yönünü temsil eder.

Etkileşimci kuramı savunanlara göre dil edinimi, çocuğun doğuştan sahip olduğu dil edinim kapasitesi ve buna bağlı olarak çevresi ile etkileşimde bulunma derecesine bağlıdır (Lightbown ve Spada, 2004). Bu yaklaşım, öğrenmede bilişsel ve duyuşsal becerilerin sosyal etkileşimle birlikte kullanılması gerektiğini savunmaktadır (Brown, 2007). Vygotsky (1987)'ye göre, her çocuk çevresindeki akranları veya ailesiyle etkileşimde bulunarak, belli bir öğrenme kapasitesine ulaşır. Başka bir deyişle, bireyin bağımsız problem çözme becerisi ile belirlenen gerçek gelişim düzeyi ve çevresinin yardımı ile problem çözme becerisi arasında kalan gelişim düzeyi arasında fark bulunmaktadır. Bu iki alan arasında kalan öğrenme alanına Vygotsky, “Yakınsal Gelişim Alanı” (zone of proximal) adını vermektedir. Vygotsky'nin geliştirdiği bu kavram, yine onun deyişiyle çocukları, öğrendikleri becerileri bağımsız şekilde uygulayabilecek düzeye taşımalarını hedeflemektedir; *“Çocuklar bugün yardım alarak ne yapabiliyorlarsa, yarın bu yaptıklarını bağımsız bir şekilde yapabilecekler.”* Sosyal etkileşim kuramının ve buna dayanarak oluşturulan yakınsal gelişim alanının temel ve ortak amacı, çocuğun bağımsız olarak, daha önce öğrendikleri becerileri uygulayabilmeleridir. Yakınsal gelişim alanı ile çocuğa önce akran veya ailesinin yardımıyla öğretilen birtakım becerilerin, daha sonra çocuğun öğretilen bu becerileri bağımsız olarak yapması beklenmektedir (Güngör, 2013).

Yabancı dil öğretiminde duyuşsal ve bilişsel beceriler birarada işe koşulur. Aynı zamanda bu beceriler, sosyal bir ortamda kullanılır, kullanılmalıdır. Yabancı dil öğrenen birey, hedef dile ilişkin olumsuz bir tutum geliştirir ve yabancı dil öğrenmeye olan öz yeterliği zayıf düzeyde olursa, öğrenme gerçekleşmeyecektir (Hsieh ve Schallert, 2008; Pajares, 1996). Bu önermenin tersini düşünürsek, yani duyuşsal ve bilişsel açıdan hedef dile ilişkin herhangi bir sorunu bulunmayan öğrenci, bu becerilerini ve öğrendiklerini günlük hayatta kullanmazsa, yine öğrenme eylemi istenilen düzeyde gerçekleşmeyecektir. Bu açıdan bakıldığında, sosyal etkileşim kuramı yabancı dil öğretimi sürecini doğrudan etkileyen unsurlarla iç içedir. Hedef dile ilişkin duyuşsal (tutum, özyeterlik vb.) özelliklerin, bilişsel becerilerin (anlama, uygulama, hatırlama,

zihinde depolama vb.) sosyal ortamlarda dil kullanıcıları ile aktif bir şekilde kullanılması, öğrenmede kalıcılığı sağlayacaktır. İnsanın ana dilini nasıl edindiğini açıklamak için geliştirilen bu kuram, aslında birçok yönüyle yabancı dil öğretimi sürecini açıklamakta da oldukça işlevseldir.

Sosyal etkileşim kuramının önemli temsilcilerinden Vygotsky'ye göre, diğer öğrenmelerde olduğu gibi, dil edinimi sürecinde de çevrenin büyük bir rolü vardır. Birey, çevresindekilerle iletişim halinde bulunarak dili öğrenir. Vygotsky, yetişkinlerin çocuklarla birlikte çalışarak onlara yol göstermelerinin, çocukların zihinsel gelişimlerini besleyeceğini, dil gelişimlerini hızlandıracağını belirtmektedir (Güneş, 2011). Yetişkinlerin veya sınıf ortamında bir öğreticinin rehberliğinde yapılan etkinlikler, bireylerin var olan bilgilerini geliştirici, yaşlarına ve düzeylerine uygun olmalıdır. Ana dilini henüz edinen bir insan yavrusu, çevresindeki yetişkinlerin yardımına doğal olarak ihtiyaç duyar. Aynı şekilde yabancı dil öğrenen bireyler de başta öğretmenlerinin olmak üzere sosyal ortamlarda biraraya geldikleri ana dili konuşucularının yardımına ihtiyaçları vardır. Bu yardımlar sonucunda bireylerin zihinlerinde meydana gelen öğrenme olayı, Vygotsky'nin '*Yakınsal Gelişim Alanı*' (zone of proximal) olarak adlandırdığı beyindeki ilgili bölümde meydana gelir. Yetişkin ya da öğretmen yardımının temel amacı, bireylerin öğrendikleri becerileri bağımsız bir şekilde uygulayabilmeleridir. Yakınsal gelişim alanı Şekil 2.1.'de gösterilmiştir.



Şekil 2.1. Yakınsal gelişim alanı (Lui, 2012).

Asıl Gelişim Alanı: Bu alan, bireyin herhangi bir yardım almadan bağımsız bir şekilde eylem yapabilme potansiyelini göstermektedir. Bireyin dışarıdan yardım almadan yaptığı işler ya da beceriler, onun *asıl gelişim alanını* temsil eder.

Potansiyel Gelişim Alanı: Bireyin çevresindeki yetişkinlerden veya kendisinden daha bilgili bir akranından aldığı yardım ve destekler sonucunda yapabileceği eylemlere yönelik kapasitesini ifade eder. Burada birey, bağımsız değildir. Ancak bu aşamada bireyden, etkili bir öğrenme beklenmediğinden öğretim bu aşamada olmamalıdır. Burada, bireyin özyeterlik duygusunun, bir işi yapabilmeye yönelik öz güveninin artırılması asıl amaçtır.

Yakınsal Gelişim Alanı (zone of proximal development): Yakınsal gelişim alanı, asıl gelişim alanı ve potansiyel gelişim alanı arasında kalan bölüme denmektedir. Öğrencinin zihinsel olarak "*gelişime açık alanı*" olarak da adlandırılmaktadır. Bu alanın ne kadar geliştirilebileceği, çocuğun ilgisine, çabasına bağlı olduğu kadar, dışarıdan aldığı yetişkin desteğinin niteliğine de bir o kadar bağlıdır. Bireyin çevresinden gelen desteklerle bilgi içselleştirilir. Vygotsky, bireyin çevresiyle olan bu iletişimini bireyin, "*gerçek gelişim düzeyi (bireysel sorun çözme) ile potansiyel gelişimi (yetişkin rehberliğinde sorun çözme) arasındaki mesafe olarak tanımlamaktadır. Tüm kuramcılar çocuğun ne bildiği, ne öğrendiği ile ilgilenirken, Vygotsky çocuğun öğrenebilme kapasitesi ile ilgilenmiştir*" (Maviş, 2017). Dil öğretimi sürecinde, bireylerin öğrenme potansiyellerini destekleyici ve öğrenme alanlarını arttırıcı etkinliklerle süreç yürütülmelidir.

Okuma eğitimi, ana dili açısından bakıldığında bireyin okul çağına gelmesi ve okul ortamına girmesiyle başlayan akademik bir süreçtir. Bu yönüyle okuma becerisinin, akademik öğrenme ve başarının da temeli olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü "*öğretim büyük ölçüde okumaya dayanır. Başka bir deyişle, hemen hemen bütün dersler, iyi bir okuma becerisi ve alışkanlığı kazanmış olmayı gerektirir.*" (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 2005). Geçmişten bugüne aktarılan bilgilerin etkili bir şekilde ediniminin en verimli ve kısa yolu, yazılı, basılı kaynakları okumaktır. Bilgi çağı olarak adlandırılan

içinde bulunduğumuz yüzyılda, okuma becerisinin önemi daha da belirginleşmekte, okuma becerisinin edinimine yönelik çalışmaların önemi de aynı oranda artmaktadır.

İlgili bölümde değinildiği gibi okuma, yalnızca bir kod çözme süreci değil, çözülen bu kodların özümsemesi, kavranması ve bu bilgilerin her alanda etkin kullanımına dayanmaktadır. Bütün bunlar ise nitelikli bir okuma eğitimi ile mümkündür. Bu nedenle, öğretim basamağının her kademesinde bulunan ana dili derslerindeki okuma eğitimi derslerinin amacı, bilgi aktarımı değil beceri edindirmektir. Bu dersleri yürüten öğretmenlerin bu farkındalığa sahip olmaları ve bu bilinçle dersleri yürütmeleri okuma eğitimi derslerinin amaca ulaşması için büyük öneme sahiptir (Karatay, 2014). Diğer bütün öğrenme alanlarının temeli olan okuma becerisi, temel öğretim aşamasında yeteri düzeyde kazanılıp geliştirilemediğinde, öğrenciler bir sonraki eğitim kademesinde veya diğer derslerde başarısız olabilmektedir (Akyol, 2015).

Okuma, insanın sosyal çevresi ile ilişkilerinde, kültürlenmesinde, bilgilenmesinde; toplumların ilerlemesinde ve gelişmesinde hayati bir öneme sahiptir. İnsanlığın var olduğu ilk günden bu yana bir devinim içerisinde olan bilimsel, sosyal ve ekonomik gelişmeler, bugün geçmiş dönemlere bakıldığında çok uzak ve önemsiz gibi görünse de, aslında her gelişme kendi dönemi için ilktir, muhteşemdir ve bugün olduğu gibi aynı şekilde önem arz etmektedir. İnsanlığın ortak mirası ve birikimi olan bu medeniyetlerin öğrenilmesi okuma aracılığıyla olmaktadır.

Yabancı dil öğrenimi zor ve karmaşık bir süreçtir. Bu süreçte dört temel dil becerisinin eş güdüm içerisinde geliştirilmesi gerekmektedir. Sosyal çevreden veya sınıf ortamında hedef dili kullanan öğreticiyi dinleyerek başlayan bu süreç, hedef dile ait seslerin tanıtımı ve sesletimlerinin öğretilmesi ile devam eder. Yabancı dil öğretiminde okuma becerisinin temelini, bu ses eğitimi aşaması oluşturmaktadır. Alfabe öğretimiyle başlayan okuma eğitimi dersleri, kelime öğretimi ile devam eder. Kelimelerin öğretiminden sonra kelime grupları (kalıp sözler), cümle, paragraf ve metin düzeyinde anlam kurma süreçleri öğretilir. Temel düzeyde gerçekleşen bu öğretim aşamalarında öğrenciler, ana dili öğretimi sürecinin aksine yabancı dil öğrenirken, anlam ve ses açısından çok sık hata yaparlar. Yanlış sesletim, kelime tanıma hataları zamanında

müdahale edilerek düzeltilmezse, öğrenci o kelimeyi ya da sesi yanlış öğrenerek hayat boyu yanlış kullanacaktır (Fromkin, Rodman, Hyams, 2003). Bu nedenle, okuma eğitimi çalışmalarının henüz başında öğrenci hatalarının anında düzeltilmesi büyük önem taşımaktadır.

Yabancı dil öğretiminde okuma becerisinin edindirilmesinde hedef dilin alfabetinin öğretilmesi, o dile ait kodların öğretilmesidir. Okuma eğitimi derslerinde öğrencilere, hedef dile ilişkin kod çözme süreci öğretilir. Bu süreç ana dilinde okuma eğitimi dersleriyle de benzerlik göstermektedir. Yapılan araştırmalar ve elde edilen deneyimler, yabancı dil öğretimi sürecinde kısa, yazım açısından kolay, sesletimi zor olmayan kelimelerin daha kolay okunduğunu ortaya koymuştur (Adams, 2011). Bu görüş İngilizce ya da benzer dillerde her kelime için geçerli değildir. Çünkü İngilizce gibi dillerde düzensiz (irregular) kelimeler oldukça fazladır. Bu nedenle kod çözme sürecinde zorlanılabilir. Ancak Türkçede böyle bir durum söz konusu değildir. Bu açıdan bakıldığında, Türkçenin yabancı dil öğretimi seviyelere uygun bir okuma eğitimi ile hızlı ve nitelikli bir şekilde yapılabilir.

Ana dili olarak Türkçe eğitiminde okuma becerisi derslerinde, harflerin sesletimi ön planda tutularak anlama geri plana itilmektedir (Karatay, 2014). Bu nedenle okuma eğitimi dersleri amacına ulaşamamaktadır. Benzer bir durum yabancılara Türkçe öğretiminde okuma eğitimi derslerinde de görülmektedir. Okuma eğitimi yalnızca, öğrencilere harflerin öğretimi ve bu harflerin ses karşılıklarının öğretilmesinden ibaret sanılmaktadır. Sınıf içerisinde öğreticiler tarafından bu algıyla yapılan Türkçe öğretimi sonucunda, Türkçe hazırlık aşamasını tamamlayarak fakültelerdeki bölümlerine geçen öğrenciler başarısız olabilmektedir. Bu durumun başka birçok nedeni olsa da, akademik açıdan en büyük neden Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma eğitiminin yalnızca kod çözme ve bunların seslendirilmesi olarak görülmesidir. Bu durum ise, en çok Türkçeye, dolayısıyla ülkemize zarar vermektedir. Oysa okuma, basılı materyallerdeki yazılı sembollerin çözümlenmesinin yanı sıra, çözümlenen bu kodlardan anlam kurmayı ifade etmektedir. Alfabenin doğru öğretimi, iyi bir okuma becerisi için ilk ve en önemli aşama olsa da, anlamının gerçekleşmediği bir okuma eğitimi, amacına ulaşamamıştır. Ana dilde okuma veya yabancı dilde okuma becerisi ele alındığında, her

iki durumda da birey okumanın üç boyutu olan, tanıma, algılama ve anlamlandırma becerilerini işe koymak zorundadır. Bu nedenle, ana dili ve yabancı dilde okuma süreçleri benzerlik göstermektedir. Ancak, kuramsal açıdan ve doğası gereği birçok benzerlik taşımalarına rağmen, yabancı dilde okuma becerisi ana dilde okuma becerisi gibi öngörüldüğü kadar kısa sürede ve etkili bir biçimde ilerlemez. Başka bir ifadeyle, “*yabancı dilde okuma anadilinde okuma kadar basit ve öngörülebilir şekilde gelişmez*” (Yaylı, 2011). Bu durumun nedenleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Bireyin ana dili ile hedef dil arasındaki yapısal farklılıklar,
2. Bireyin hedef dile ilişkin kelime bilgisinin yetersiz oluşu,
3. Bireyin, hedef dilin dil bilgisine yönelik bilgisinin az oluşu,
4. Bireyin hedef dile maruz kalma düzeyi,
5. Bireyin yabancı dil öğretim sürecinde ana dilinden yaptığı olumsuz transferler,
6. Hedef dilde okuma deneyimlerinin az veya kısıtlı oluşu,
7. Kültürel şok (hedef dili, o dilin ana dili olarak konuşulduğu bir ülkede öğreniyor ise) gibi unsurlar hedef dilde okuma becerisinin niteliğini etkilemektedir.

Günümüzde değişen okuma algısı, metindeki harflerin doğru olarak seslendirilmesi ile beraber anlam kurulmasını öncelemektedir. Ancak bu durum, metni oluşturan harflerin doğru sesletiminin önemsiz olduğu anlamına gelmemektedir. Başaran (2013)’a göre, “*yazılı simgeleri doğru bir şekilde seslendirilmesinin önemsiz olduğu söylenemez. Zira okumada anlama asıl hedef; yazılı simgeleri seslendirme ise nihai hedefe ulaşmada bir araç ve basamaktır.*” Bu aracın doğru kullanılması okuma basamaklarının da doğru bir şekilde çıkılarak temel hedef olan anlamaya ulaştıracaktır. Yabancı dil öğretiminde okuma becerisinin ilk basamağını oluşturan alfabe öğretimi, sonraki basamakların hızlı ve doğru çıkılmasını sağlaması açısından oldukça önemlidir.

Okuma aynı zamanda okuyucu açısından seçici bir süreçtir (Goodman, 1967). Bu süreçte öğrencinin zihninde hedef dile ilişkin var olan görsel, biçimsel ve anlamsal ipuçları, öğrencinin okuduklarından anlam kurmasını sağlar. Ancak hedef dile ilişkin bu ipuçları ana dilindeki gibi güçlü olmadığından, öğrenciler edindikleri bilgileri kısa sürede

unutabilirler. Bu bağlamda Yorio (1971), okuma becerisine ilişkin faktörleri şu şekilde sıralamaktadır:

1. Dilbilgisi ve kodlar,
2. Doğru seçimleri yapmak için –doğru okuma için- tahmin etme becerisi,
3. Önceki ipuçlarını hatırlayabilme,
4. Seçilen farklı ipuçları arasındaki gerekli bağlantıları kurabilme.

Yukarıdaki faktörler incelendiğinde her birinin birbiriyle bağlantılı olduğu görülmektedir. Dile ilişkin bilgi ve kod çözme becerisi, öğrencinin hedef dildeki okuma seviyesi ile doğrudan ilgilidir. Ana dili Türkçe olan birisi günlük hayatında çok sık kullanmadığı kelimelerin anlamlarını bilmeyebilir ya da zamanla unutabilir. Bu duruma yabancılar Türkçe öğretimi sürecinde de oldukça sık rastlanmaktadır. Unutulan kelimeler nedeniyle zihinde anlam kurma zorlaşmakta ve okuma amacına ulaşamamaktadır. Okuma sürecinde okuyucular, önceki bilgileriyle var olanları birleştirerek anlam kurarlar. Ana dili kullanıcıları bunu bilinçsiz bir şekilde yani kendiliğinden yapabilirler. Ancak Türkçeyi henüz öğrenen bir yabancı öğrenci için bu süreç yavaş ve oldukça zordur. Okunan metindeki bir kelimenin anlamını tahmin etmek, hatalı, eksik bilgiler nedeniyle sınırlıdır. Çünkü yabancı öğrenciler hedef dile ilişkin edindikleri bilgiler ile yeni anlamlar kurmak zorundayken bu bilgileri zihinlerinde tutma süreleri oldukça kısadır. Genel olarak yabancılar Türkçe öğretimi sürecinde okuma becerisinin öğretimi aşamaları ele alındığında süreç, yüzey yapıdan derin yapıya doğru ilerlemektedir.

Temel seviyeye henüz gelen bir yabancı öğrenci için öğreticinin konuşması, yani konuşma becerisi hedef dili öğrenmek için temel beceri olarak görülebilir (Scott ve Ytreberg, 2004). Ancak temel seviyede dâhil olmak üzere yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bir öğrencinin Türkçe daha iyi anlama, kelime hazinesini geliştirme gibi beceriler için okuma en önemli dil becerisidir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bir birey temel seviyede okuma becerisini edindikten sonra akademik okumayı edinmektedir. Temel seviyede mektup, e-posta gibi iletişimini sağlayacağı okumayı edinirken ileri düzeyde uzun, karmaşık bilgilendirici metinleri okuma becerisini edinmeye çalışır. Bu açıdan

bakıldığında akademik amaçla Türkçe öğrenen bir yabancı için okuma becerisi birincil ve en önemli beceri olarak öne çıkmaktadır.

Okuma becerisi aynı zamanda bireylerin hedef dile akademik açıdan tam olarak ait hissedebilmesi için de önemlidir (Troike, 2012). Birçok öğrenci için okuma, hedef dilde bilgi edinmek, alanıyla ilgili yayınları takip etmek, ilgi duyduğu alanla ilgili bir bölüm okuyabilmek için en önemli beceridir. Bu durum yurt dışında Türkçe öğreten kültür merkezlerinde ve yurt içindeki TÖMER'lerde oldukça sık karşılaşılan bir durumdur. Bireyin konuşma ve dinleme becerisi ne kadar ileri olursa olsun okuma ve yazma becerisine sahip olmayabilir. Bu nedenle Türkçe onun için bir televizyon izleme, şarkı dinleme yani hoş vakit geçirme aracı olarak kalmaktadır. Dünya üzerinde en çok konuşulan dillerden ve geniş bir iletişim ağına sahip olan Türkçe gibi bir dilde okuma, öğrencilere teknoloji, sağlık, eğitim, dünyadaki siyasi ve ekonomik gelişmelere beraber daha birçok alanda bilgi sunar.

Grabe (1991), iyi bir akademik akıcı okuma için 6 önemli aşamaya sahip olunması gerektiğini belirtmektedir. Bu aşamalar:

1. Otomatik tanıma becerisi,
2. Kelime ve dil bilgisi,
3. Biçimsel söylem yapısı bilgisi,
4. İçerik bilgisi ya da ön bilgilere sahip olunması,
5. Analiz ve değerlendirme becerileri/stratejileri,
6. Üst bilişsel bilgi ve becerilerin takip edilmesi.

Yukarıdaki aşamalardan birinin tam olarak edinilememesi anlamayı önemli ölçüde etkileyecektir. Örneğin, otomatik tanıma becerisi düşük düzeyde olduğunda öğrencinin kelime hazinesi gelişmeyecek, konuyla ilgili ön bilgileri eksik olacağından okuma eylemi amacına tam olarak ulaşamayacaktır. Oysa ileri düzeyde bir akademik okuma becerisine sahip olmak çeşitli alanlarda birçok metin okumayla mümkündür (Troike, 2012). Çünkü akademik bir metindeki kelime, dil bilgisi, cümleleri bağlama öğeleri ile günlük hayata ait bir mektubun dili arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır.

2.2. İkinci Dil Edinimi/Öğrenimi

İçinde yaşadığımız yüzyıl, insanoğlunun geliştirdiği teknoloji ve buna bağlı olarak gelişen iletişim araçları ile dünyanın en uzak noktasında neler olup bittiğine ilişkin bilgi sahibi olmamıza olanak sağlamaktadır. Bu ise dünyayı artık “küresel köy” haline getirmiştir. Yaşadığımız ülke sınırları içerisinde veya başka bir ülkeden kendi ülkenizde yaşayanlara ulaşmak artık insanların parmaklarının ucunda. Bu güçlü ve hızlı iletişim ağı, beraberinde insanların yer küredeki farklı ülkelere gitme, farklı ülkelere seyahat etme veya sadece adını duymakla yetindiği ülkelerde eğitim alma isteğini de beraberinde getirmiştir. Ayrıca bu durum, insanlar arasında olduğu gibi ülkeler, milletler arasındaki rekabeti de hızlandırmıştır. Dünya genelinde uluslararasılaşmanın sağladığı ortamlarla beraber, bireylerin eğitim seviyelerinin önemi de artmıştır. Bundan 40-50 yıl öncesine kadar, en az lisans düzeyinde mezun olmak bir zamanlar geçerliken, ilerleyen süreçte bu durum yerini lisansüstü eğitime bırakmıştır. Bununla birlikte, en az bir yabancı dili iyi bilen insanlar, bilmeyenlere göre daha fazla ilgi görmektedir. Ancak günümüz dünyasında bir yabancı dili bilmek artık sıradan hale gelmeye başlamış, devletler veya özel şirketler birkaç yabancı dil bilen insanlara ihtiyaç duymaya başlamışlardır.

Yabancı dil veya ikinci dil denildiğinde akla ilk gelen; bireyin ana dili dışında bir başka dili de öğrenmiş olma, bu dili kullanabilme durumudur. Bu tanımlamaya, ikinci dilin dışında öğrenilen, üçüncü, dördüncü ve daha fazla sayıda bilinen dillerde dâhildir. Ayrıca bu iki kavram, “hedef dil” (target language) olarak da adlandırılmaktadır (Troike, 2012). Burada sözü geçen ikinci dil veya yabancı dil kavramları, birbirinin zıddı veya birbirinden tamamen bağımsız, farklı iki kavram olarak anlaşılmalıdır. Troike (2012), ikinci dil edinimi kavramını, resmî bir şekilde öğrenilmeyen ikinci dil ve herhangi bir örgün eğitim kurumuna gidilerek edinilen ikinci dil olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Yule (2006), çevrede konuşulmayan ama öğrenilen dili yabancı dil (yurt dışında Türkçe öğrenmek gibi), çevrede konuşulan dilin öğrenilmesini ise ikinci dil olarak tanımlamaktadır (Türkiye’de Türkçe öğrenmek gibi). Ancak iki durumda da başka bir dil öğrenme vardır. Bu nedenle Yule (2006), her iki kavramı *yabancı dil öğrenimi* olarak niteler.

Edinim ve öğrenim kavramları arasında da bir ayırım yapmak mümkündür. Edinim (acquisition), hedef dilin konuşulduğu ortamda, kendiliğinden, aşamalı bir şekilde edinilmesini; öğrenme ise, hedef dilin ses, kelime vb. konularını formal bir şekilde öğrenilmesini ifade eder (Yule, 2006). Örneğin, Almanya’da doğan bir Türk ailenin çocuğu, herhangi bir eğitim almadan Almancayı öğrenebilir veya Almanya’ya gitmeden ülke içerisinde Almanca öğreten bir dil kursundan da Almanca edinilebilir. Her iki durumda da birey, dili edinmiş olur. Burada önemli olan ve ortak nokta, dile maruz kalmadır. Kısaca, bu iki durumdan birincisi “informal”, ikincisi de “formal” öğrenmeye örnek durumları yansıtmaktadır. Eğitim kurumlarında yapılan dil öğrenme etkinlikleri başarılı olduğunda hedef dilde akıcılıktan çok bilgi edinmeyi sağlar. Edinim de ise birey hedef dili akıcı bir şekilde kullanır, ancak kurallara çok fazla hâkim olmayabilir.

Edinim ve öğrenim arasındaki farklılıklardan birisi de bilinçlilik durumudur. Krashen (2009), edinimin bilinçsiz, öğrenimin ise bilinçli bir süreç olduğunu belirtmektedir. Ana dili edinimi sürecinde birey, edindiği dilin kurallarının farkında değildir. Ancak örgün eğitim süreci ile birlikte, bu farkındalık gelişmeye başlar. İkinci dil ediniminde de benzer bir süreç vardır. Hedef dili içinde konuşulduğu toplumda edinen birey, edindiği dilde yaptığı hataların farkında değildir. Bu farkındalık öğrenim süreci ile başlar ve kazanılır. Bütün bunlara rağmen, yalnızca çocuklarına dili edinebileceği görüşüne karşı çıkan Krashen (2009), yetişkinlerin de dili edinebileceğinden bahseder. Bu, yetişkinlerin hedef dili ana dilleri gibi kullanabileceği anlamına gelmemelidir. Bu, yetişkinlerin de bebekler gibi, zihinlerinde bulunan *dil edinim aygıtı* ile ikinci bir dili edinebilecekleri anlamına gelmektedir. Ana dili edinimi ile yabancı dil edinimi süreçleri arasında birçok farklılık bulunmasına rağmen, yapılan araştırmalar bireyin her iki durumda da benzer temel ilkeleri takip ettiğini göstermiştir (Felix, 1978). Ana dilinde olduğu gibi yabancı dil edinimi de belirli bir düzen içerisinde gerçekleşir. Yabancı dil öğrencileri de ana dilinde olduğu gibi, belli dil bilgisi yapıları ile diğer yapıları birleştirir. Felix (1978), bazı temel gelişim aşamalarının ve onları oluşturan yapıların her iki süreçte de temel olarak aynı olduğunu savunur. Örneğin, ana dilimizi bir gecede edinmiyorsak aynı şekilde ikinci dili de belli bir zaman içerisinde edinebiliriz. Ana dili edinimi sürecinde dil bilgisini yapılandırırız, aynı durum ikinci dilde de geçerlidir. Bu dil bilgisi yapıları ise, edinilen dili konuşmaya başlayınca üretim sürecinde kendisini gösterir

(Fromkin, Rodman ve Hyams, 2011). Bu bilgiler ışığında, genel olarak dillerin, özelde de Türkçenin edinimi süreci bütün yönleriyle ve aşamalarıyla ayrıntılı bir şekilde ortaya konmalıdır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de, ana dilindeki aşamaların takip edilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

İkinci dil öğrenimi süreci oldukça karmaşık, zor ve zahmetli bir süreçtir. Yabancı dil öğrenmek isteyen bir bireyin, o dilde okuduğunu tam olarak anlaması ve kendisini yeterli düzeyde ifade edebilmesi için, hedef dili tam anlamıyla benimsemesi gerekmektedir. Çünkü birey, ikinci dil öğrenimi süreci ile yeni bir dilin yanı sıra, yeni bir kültür, yeni düşünme ve uygulama süreçleriyle karşı karşıya kalmaktadır. Brown (2007)'a göre, öğrenilmek istenen yabancı dilde mesajların tam olarak alınması ve bu mesajlara cevap verilebilmesi için, yani hedef dilde iletişimde bulunabilmek için bireyin dil ile yakın ilişkide bulunması, o dildeki düşünme süreçlerini tanımaya ve o şekilde düşünmeye çalışması, hedef dile zihinsel ve duygusal anlamda tam olarak ilgi duyması gerekmektedir.

Ana dili öğretimi çalışmalarına bakıldığında, ilgili alanyazının ikinci dil edinimi çalışmalarına göre daha eski bir tarihe sahip olduğunu söylemek mümkündür. Ancak ikinci dil edinimi ile ilgili araştırmaların geçmişi çok eskiye dayanmamaktadır. İkinci dil edinimi sürecinin bilimsel anlamda ele alındığı ilk çalışmanın tarihini vermek çok zor olmakla birlikte, kaynaklar bu süreci açıklayan araştırmaları daha çok 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren ele almışlardır. Bunun en önemli nedenlerinden birisi hiç şüphesiz dilbilim, psikoloji, sosyoloji ve pedagoji alanlarındaki gelişmelerin, eğitim-öğretim ortamlarına taşınması olmuştur (Mitchell ve Myles, 2004).

2.3. Okuma Becerisi

Günümüz dünyası, eğitim, sağlık, kültür, teknoloji, bilim ve diğer tüm alanlarda insanlığın var olduğu günden bu yana en ileri seviyesini yaşamaktadır. Bilgisayarlar ve özellikle de internetin keşfiyle beraber insanoğlu, ulaşması günler hatta aylar sürececek bir materyali, bugün anında ulaşabilme imkânına sahiptir. Bu durum, dünya üzerinde var olan bilgi tabanının sürekli artmasını sağlamıştır. Sürekli artan bu bilgi yığını okumak

ve kavramanın gerek ana dilinde gerek yabancı dilde okuma becerisinin kazandırılması için bilim adamları sürekli çalışmaktadır. Yapılan araştırmalar okumanın tek yönlü bir bilişsel faaliyet olmadığını, tam tersine çok boyutlu bilişsel bir eylem olduğunu ortaya koymuştur (Guthrie, Wigfield, Barbosa, Perencevich, Taboada, Davis, Scaffidi ve Tonks, 2004). Bu, okumayı karmaşık bir beceri haline getirdiği gibi insanoğlunun bilgiyi almasında, onu işlemede vazgeçilmez kılmıştır.

Okuma, günümüzde olduğu kadar tarihin her döneminde insanoğlu için vazgeçilmez bir beceri olmuştur. Yazının icadıyla beraber çeşitli kodlama sistemleri üretilerek okuma eylemi çeşitli isimler altında ifade edilmiştir. Okuma becerisi, yazının icadıyla ortaya çıkmış gibi görünse de, öncesinde de insanoğlunun kullandığı haberleşme yöntemlerini anlamlandırmak için okuma becerisine sahip olmak gerekmektedir. Örneğin mağara duvarlarına çizilen resimler, işaretlerin anlamlandırılması okuma becerisine dayanmaktadır. Sonraki dönemlerde Sümerlerin hiyeroglif yazıyı bulmaları, Romalıların Latin alfabesini ve diğer milletlerin zaman içerisinde farklı kodlama sistemlerini (alfabe) oluşturmasıyla okuma becerisi daha kolay, ulaşılabilir ve yaygın bir hale gelmiştir. Tarihi süreç içerisinde bir ayrıcalık haline gelen “okuma”, günümüzde hangi iş ve konu alanında olursa olsun zorunlu bir ihtiyaç ve eylemdir. Sanayi devrimiyle ortaya çıkan makineleşme süreci bilimsel gelişmelerin hızlanmasında dönüm noktası olmuştur. Bu gelişmeler için eğitilmiş iş gücünü yetiştirmek için eğitimin ve bunu yerine getirecek eğitim kurumlarının önemi artmıştır. Günümüzde nitelikli insan yetiştirmek daha da önem kazanmıştır. Her alanda donanımlı bireyler yetiştirmek bütün toplumların arzusudur. Okumanın öneminin kavranması sonucunda insanoğlu, “*Okuma nedir?, Nasıl olur?, Öğeleri nelerdir? Okuma ve beyin arasındaki ilişki nedir?*” gibi sorulara cevap aramaktadır. Konuyla ilgili bilim adamlarının onyıllardır devam eden “*Okuma nedir?*” sorusuna cevap arayışı, insanoğlu var olduğu sürece devam edecektir.

Ana dili ve yabancı dil öğretimi sürecinde özellikle akademik açıdan oldukça önemli olan okuma becerisine yönelik ilgili alanyazında birçok tanım bulunmaktadır. Karatay (2014)’a göre okuma; “*görme, algılama, dikkat, odaklanma, hatırlama, ilişki kurma, kavrama, değerlendirme, seslendirme gibi farklı bileşenlerden oluşan bilişsel ve fiziksel duyu organlarının aynı anda işlemesine dayanan karmaşık bir süreç*”tir. Başka

bir tanımda ise okuma, “*Yazar ve okur arasında aktif ve etkili bir iletişimi gerekli kılan dinamik bir anlam kurma sürecidir*” (Akyol, 2006). Ülper (2010)’e göre okuma, “*Yazılı metnin üretildiği dilin anlamsal ve dilbilgisel özelliklerini tanıyan bireylerin, belirli amaçlar doğrultusunda, hızlı bir biçimde kod çözerek ve birtakım stratejiler kullanarak gerçekleştirdikleri, duyuşsal yönü de olan yinelemeli bir anlamlandırma süreci*”dir. Sidekli ve Yangın (2005) okumayı; “*yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama süreci*” olarak tanımlamaktadırlar. Sever, (2015)’e göre okuma etkinliği, “*yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir. Görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi girişik eylemleri içeren bu etkinliğin genel nitelikleri şöyle özetlenebilir:*

- 1) *Okuma bir iletişim sürecidir.*
- 2) *Okuma bir algılama sürecidir.*
- 3) *Okuma bir öğrenme sürecidir.*
- 4) *Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir.*

Okuma, fiziksel, bilişsel ve duyuşsal süreçlerin bir arada kullanılarak tanınan kodların algılandıktan sonra birçok bilişsel işlemde geçirilerek zihinde anlamlandırılmasına dayanan bir beceridir. Genel olarak okuma, metni oluşturan kodların öncelikle tanınmasına, daha sonra algılanmasına ve sonra da bu kodların birleştirilerek zihinsel işlemlerden geçirilmesiyle yorumlanmasına dayanan etkin bir süreçtir. Bu süreç okur açısından pasif değil, okurun ön bilgilerini, yaşantısını, kültürünü işe koştığı etkin bir süreçtir. Okuma sürecinde okur, metni, ön bilgilerini kullanarak anlamlandırır. Böylece okuma eylemi gerçekleşmiş olur. Karatay (2009), okur tarafından herhangi bir metindeki kodların çözümlenmesi ve zihinde anlamlandırılma sürecini “kavrama” olarak niteler. Anlama, kavramanın gerçekleşmesi için bir ön beceri niteliği taşımaktadır.

Taylor (2011) okumanın; görme, algılama, anlama ve detaylandırma/detaylı düşünme aşamalarından oluştuğunu savunmaktadır. Okumanın fizyolojik yönünü oluşturan görme ile başlayan okuma süreci, okunan bir metnin beyinde anlamlandırılması ile birlikte bu anlamlandırma sonucunda ayrıntılı düşünebilme becerileri (analiz-sentez-

değerlendirme) ile son bulmaktadır. Taylor (2011)'a göre okumanın aşamaları kısaca şu şekildedir:

Görme: Basılı materyalden yansıyan öğelerin sinirsel iletim yollarıyla beyin ilgili alanına sevk edilmesi sonucu gerçekleşen okumanın fizyolojik yönünü ifade etmektedir. Hızlı, doğru ve uygun bir okuma için öncelikle gözün sağlıklı olması gerekmektedir.

Algılama: Algılama, okuyucunun basılı materyaldeki kodların, harflerin farkına varmasını sağlayan fizyolojik süreci ifade etmektedir. Bu süreç boyunca okuyucu öncelikle görsel analiz yoluyla yazılı öğeleri tanır ve anlam ile birleştirir (Taylor, 2011: 4).

Anlama: Anlama aşaması, okuyucunun ön bilgileri ve deneyimlerini kullanarak, karşılaştırmalar yaparak, not alarak, duyuşsal izlenim oluşturarak ve duyuşsal tepkiler vererek okuduklarından anlam kurmasını ifade eden, okumanın fizyolojik yönünün bir devamıdır (Taylor, 2011: 4).

Çok Yönlü Düşünme: Çok yönlü düşünme ya da ayrıntılı düşünme, okuma sonucunda anlamın inşa edilmesinden sonra başlayan üst düzey beceriler olan analiz, sentez, değerlendirme ve yorumlamayı ifade etmektedir.

Bireyin, basılı materyaldeki kodları tanımasıyla başlayan okuma serüveni, bu kodların sinirsel iletim yoluyla beyne ulaştırılmasıyla devam eder. Okuma eyleminin son aşaması yorumlamadır. Karatay (2014), yorumlamanın tam anlamıyla gerçekleşmesi için tanıma (recognition) ve algılama (perception) olmak üzere iki temel bilişsel işlemin gerçekleşmesi gerektiğini savunmaktadır. Tanıma, hedef dilin kodları, yani alfabesi ile, algı ise, beyne gönderilen “*verilerin örgütleyip yorumlayarak çevremizdeki nesne, olay ve mesajlara anlam verme süreci*” (Onan, 2014) ile ilgilidir. Bu yönüyle Taylor (2011)'ın tanımını, eksik kalmaktadır. Taylor (2011), tanımayı, algılama süreci içerisinde ele alarak aynı kavramlar gibi algılanmasına neden olmaktadır. Oysa tanıma ve algılama, ayrı şeyleri ifade eden iki farklı kavramdır.

Tanıma ve sonrasında da algılamayla devam eden okuma süreci, okurun zihnindeki ön bilgileri ile okuduklarını birleştirerek, anlamlandırıp yorumlamasıyla son bulur. Bu aşamada birey zihinsel açıdan birçok işlem gerçekleştirir. Taylor (2011)'a göre okuyucu, bilgileri öncelikle zihninde dizinler. Örneğin, metnin ana fikri, yardımcı düşünceleri, gerekli-önemli, gereksiz-önemsiz ayrıntıların belirlenmesi bu aşamada gerçekleştirilir. Zihin aynı zamanda okunan bilgilerle ön bilgiler arasındaki benzerlik ve farklılıkları karşılaştırır. Bu, bireyin yeni bilgiler edinmesine veya daha önceden zihninde kategorize etmiş olduğu bilgilerin artmasını sağlar. Bu durumda okunan metin zihinde anlamlandırılmış, yani okuma gerçekleştirilmiş olur.

Alanyazın incelendiğinde okuma becerisinin basılı-yazılı ders araç-gereçlerindeki kodların çözülmesinin ötesinde bir anlam kurma, anlama becerisi olduğu genel olarak vurgulanmaktadır (Akyol, 2015; Başaran, 2012; Sever, 2015; Kavcar, Oğuzkan, Sever, 2005). Okumanın anlama ve anlamlandırılması ise beyinde gerçekleşen zihinsel bir işlemdir. O hâlde beyin bu anlamlandırmayı nasıl gerçekleştirmektedir?

Okuma metinlerindeki her bir kod ya da harf, aslında yerine geçtiği sesin bir simgesidir. Kodlar bir araya gelerek kelimeleri oluştururlar. Ancak kelimeler de *“hiçbir zaman kastettiği şeyin kendisi değildir, o hep kastedilen kavramın yerine geçen bir simgedir* (Karatay, 2014). Bu simgeler, beyin tarafından algılanarak dilsel öğelere dönüştürülür. Onan (2014), metinleri oluşturan harflerin beynimiz tarafından birer resim olarak algılandığından söz ederek, beynimizin fark edemeyeceğimiz bir hızda bu formları harflere çevirip kelime formlarını oluşturduğunu ifade etmektedir.

Willis (2008)'e göre, beyin okunan bir yazılı metni anlamak için birbiriyle bağlantılı bazı işlemleri yapmaya ihtiyaç duyar ve işe koşar. Bu işlemler şu şekilde sıralanmaktadır:

1. *Bilgi girişi*: İlgili çevresel uyaranlara odaklanma ve katılma,
2. *Akılcılık ve kelime*: Metinden anlam çıkarma için ön bilgiler ile metindeki bilgiler arasında bağlantı kurma,

3. *Modelleme ve ağ oluşturma*: Benzer örnekleri tanıma ve ön bilgileri kullanarak yeni bilgiyi çözümleme, özümseme, anlama.

Sayılan bu işlemlerin tamamı beyinde gerçekleşen doğrudan gözlemlenemeyen zihinsel işlemlerdir. Okunanların kavranması, unutulmaması ve edinilen bilgilerin kullanılması beyin *prefrontal lobunun* aktif olması ve beyinde görme ve işitmeye dayalı alan olan *neocortex* nöronlarının depolanmasıyla ilgilidir (Willis, 2008). Kavrama ve ön bilgilerin hatırlanması bir arada ve doğru bir şekilde yapıldığı zaman beyin, bu bilgileri kategoriler halinde depolayabilir, plan yapabilir, öncelik-sonralık ilişkisi kurabilir ve daha birçok zihinsel faaliyeti işe koşabilir.

Ana dili ve yabancı dil eğitiminde okuma becerisinin edindirilmesinde benzer ve çoğu zaman aynı yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Yabancı dil öğretimi literatürü ana dili öğretiminde olduğu gibi İngilizcenin yabancı dil öğretimine yönelik oluşturulan literatürden beslenmektedir. Geliştirilen yöntem ve tekniklerin çıkış noktaları ana dili öğretimi olduğu için, aynı yöntemlerin yabancı dil öğretimi sürecinde de denenmesi kaçınılmaz olmuştur. Bu çalışmada, araştırmanın konusu gereği doğrudan ilişkili olduğu sesli ve sessiz okuma yöntemleri ele alınarak farkları ortaya konulacaktır. Daha sonra ise sesli okumanın alt boyutları ve sesli okuma hataları ayrıntılı bir şekilde ele alınmaya çalışılacaktır.

2.3.1. Sesli Okuma

Kavcar, Oğuzkan ve Sever (2005)'e göre sesli okuma, *gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organlarının yardımı ile söylenmesidir*". İlgili alanyazın tarandığında sesli okumanın amacı ve uygulanması ile ilgili ortak noktalara değinildiği görülmektedir. Karatay (2014)'a göre sesli okuma, *öğrencilerin daha önce hiç karşılaşmadıkları veya yabancı dilden Türkçeye geçen kelimeleri doğru seslendirmelerini, telaffuz etmelerini sağlamak* amacıyla yapılmaktadır. Demirtaş ve Süğümlü (2013), Yıldız, Okur, Arı, Yılmaz (2013) sesli okumanın amacının, *"öğrencilerin okunan metinde geçen kelimelerin nasıl telaffuz edildiğini ve hangi bağlamda kullanıldığını anlamalarını sağlamak"* olduğunu belirtmişlerdir. Sesli okuma

ve sonrasında okunan metin hakkında yapılan sınıf içi tartışmalar, öğrencilerin anlam kurmalarına ve kelime bilgilerini geliştirmelerini sağlar. Sesli okuma ayrıca, öğrencilere akıcı bir okuma modeli sunulmasına yardımcı olur. Böylece öğrencilerin yeni kelimelerin doğru sesletimlerinin öğrenmelerine, bu yeni kelimelerin bağlamdaki anlamlarını tahmin etmelerine ve okunan metin hakkında sorular sorarak anlamı netleştirmelerine imkân tanır (May ve Rizzardi, 2002).

Yapılan tanımlar ve sesli okumanın amacına ilişkin getirilen düşünceler ışığında, yabancı dil öğretimi sürecinde sesli okumanın oldukça etkili ve faydalı olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Amacı, daha önce hiç karşılaşılmamış kelimelerin ya da yabancı dildeki kelimelerin sesletimlerinin nasıl olduğunu öğrenmek, bağlam içerisinde nasıl kullanıldıklarını anlamak olan sesli okumaya, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde özellikle temel seviyede sık sık yer verilmelidir. Hedef dilde anlamın inşa edilebilmesi için öncelikle dile ait kodların zihinde tanınması, farkındalık oluşturulması gerekmektedir. Sesli okuma bu farkındalığı sağlayarak hedef dile ilişkin anlamlandırma sürecini hızlandırır.

Temel seviyede seslerin daha iyi tanınmasını sağlamak amacıyla yapılan sesli okuma etkinlikleri, ilerleyen düzeylerde sesin iyi ayarlanması, vurgu ve tonlamaya dikkat edilmesi ile noktalama işaretlerinin getirdiği anlam değişikliklerine odaklanılarak metnin duygusuna uygun okuma yapmayı amaçlar. Sesli okuma ile öğrencilerden temel seviyede hedef dile ilişkin kodların farkına varmaları beklenirken ilerleyen kurlarda öğrencilerden *metni betimlemeleri* beklenmektedir (Baştuğ, 2012). Bu betimleme, metnin duygusuna, noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamaya uygun yapılan bir okuma ile mümkündür. Bu noktada “*Sesli okuma nasıl olmalıdır?*” sorusu akla gelebilir. Karatay (2014), sesli okuma yapılırken dikkat edilmesi gereken hususları şu şekilde belirlemiştir:

1. Yazım ve noktalama işaretlerine uyararak okuma,
2. Bağlama uygun vurgu ve tonlama yaparak okuma,
3. Satırları, cümle ve kelimeleri atlamadan tam ve eksiksiz okuma.

Yukarıdaki hususlar, ana dilinde sesli okuma göz önünde bulundurularak ifade edilmiş olsa da yabancılara Türkçe öğretiminde de aynı süreçler geçerlidir. Özellikle C1 seviyesindeki bir öğrenciden sesli okuma sırasında bu öğelere dikkat ederek okuması beklenir ve bu, onun açısından bir gerekliliktir.

Sesli okuma, öğrencilerin okuma niteliğinin belirlenmesinde de etkilidir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bir öğrencinin kelime tanıma, bürün, okuma hızı ve doğru okuma seviyelerini belirlemek için sesli okuma yaptırılmalıdır. Zutell ve Rasinski (1991), okumanın akıcılığının ve akıcılığı oluşturan diğer unsurların gözlenebilmesi veya değerlendirilebilmesi için öğretmenlere, öğrencilerine sesli okuma yaptırılmalarını önermektedir. Böylece öğretmenler, öğrencilerinin sesli okuma akıcılıklarını okuma doğruluğu, hız ve bürün açısından değerlendirebilirler (Hudson, Lane ve Pullen, 2005). Temizkan (2009), sesli okumanın okumayı öğrenme, öğrencilerin okuma seviyelerinin belirlenmesinde ve dinleyicilerde birtakım zihinsel faaliyetlerin uyanmasına hizmet ettiğini belirtmektedir. Özellikle ülkemizde konuyla ilgili çalışan bilim adamları, sesli okumanın faydalarını ana dili açısından değerlendirmişlerdir. Ancak tamamen aynı olmamakla birlikte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde de sesli okumadan aynı durumlarda başvurulmaktadır.

İlgili alanyazın tarandığında genel olarak yabancı dil öğretiminde sesli okuma etkinliklerinin faydaları şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğrencilerin hedef dile ait seslerin farkına varmalarını sağlar.
2. Öğrencilerin hedef dile ait kelimelerin sesletimlerini anlamalarını sağlar.
3. Öğretmenlere, öğrencilerin okuma durumlarını belirleme imkânı tanır.
4. Sınıf içerisinde yapılan sesli okuma etkinlikleri, okuması zayıf olan öğrencilerin metne daha dikkatli yaklaşmalarını sağlar.
5. Sesli okuma, sınıfta, yani bir topluluğun önünde yapıldığı için öğrencilerde öz güven oluşmasını da sağlayacaktır.
6. Öğrencilerin buldukları düzeylerdeki okuma seviyelerini ve genel olarak tüm okuma gelişimlerini süreç içerisinde izleme, takip edebilme imkânı sağlar.

7. Öğrencilerin okurken yaptıkları hataları kendilerinin farkına varmalarını sağlar.

Sesli okuma, yabancı dil öğretiminde ve yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde sık başvurulan ve önemli bir okuma türüdür. Sesli okuma ve sessiz okumadan hangisinin daha etkili olduğu üzerine yapılan tartışmalar devam etmektedir. Ancak her iki okumanın doğası farklıdır. Bu nedenle kendi içlerinde ayrı ayrı değerlendirilerek karşılaştırma yapılması daha doğru olacaktır.

2.3.2. Sessiz Okuma

İlgili alanyazın tarandığında sessiz okuma ile ilgili sınırlı sayıda tanım yapıldığı görülmektedir. Kavcar, Oğuzkan ve Sever (2005)'e göre sessiz okuma; “*ses organlarından herhangi birini hareket ettirmeden, gövde ve baş hareketleri yapmadan, yalnız gözle yapılan okumadır.*” Sessiz okuma, “*okuma becerisi kazanıldıktan sonra bireyin kendi başına gerçekleştirdiği, ses dışarı verilmeden göz – zihin ilişkisiyle yapılan bir okuma şeklidir.*” (Şahin, 2011). Gündüz ve Şimşek (2013) sessiz okumayı, “*Göz hareketleriyle beyinde meydana gelen okuma*” olarak tanımlamaktadır. Okumanın sesli veya sessiz olması ya da kâğıttan okuma, ekrandan okuma vb. okumanın zihinde gerçekleşen bir eylem olduğu gerçeğini değiştirmemektedir.

Sessiz okuma sırasında öğrencilerin dudaklarını kıpırdatmamaları, metni parmaklarıyla ya da kalemle takip etmemeleri, baş ve gövde hareketleri yapmamaları gerekmektedir (Şahin, 2011; Temizkan, 2009). Okuma sırasında yapılan bu hareketler okuma akıcılığını olumsuz yönde etkileyerek öğrencilerin okuduğunu anlamalarını olumsuz yönde etkileyecektir. Temizkan (2009), sessiz okumanın öğrenciye kendi kendine çalışma alışkanlığı kazandıracaklarını, zaman ve enerjiden tasarruf sağlayacağını belirtmektedir. Karatay (2014), sessiz okumada sesli okumaya göre daha az zaman ve çaba harcandığını belirterek sessiz okumanın, göz hareketlerine ve beynin metinde işlenen konu, fikirleri ve bilgileri algılama ve kavrama sürecine dayalı olduğunu

belirtmektedir. Bu nedenle öğrencilerin evde/yurtta sessiz okuma yapmaları istenmelidir. Ayrıca sınıf içerisinde de bazı metinlerin sessiz okunması istenebilir.

Ana dili öğretiminde sessiz okuma, okuma alışkanlığı kazandırmak için sıklıkla tercih edilse de Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde genellikle sesli okuma yaptırılmaktadır. Bu durum, öğrencilerin okuma durumlarının düzeylerine uygun olup olmadığının denetlenmesi, Türkçe sesletim hatalarının belirlenerek giderilmesi ihtiyacından kaynaklanmaktadır. Ancak sessiz okuma hiç yaptırılmamalıdır gibi bir düşünce yanlış olacaktır. Özellikle temel seviyelerde sessiz okuma yerine sesli okuma, öğrencilerin Türkçe okumayı öğrenmeleri, sesletimlerini düzeltmeleri için tercih edilmelidir.

Sessiz okuma çalışmaları ile öğrencilerin;

1. Başkalarını rahatsız etmeden okuma alışkanlığı edinmeleri,
2. Kitapla göz arasındaki mesafeyi (yaklaşık 30 cm) doğru ayarlamaları, bu mesafeyi sürekli bir arada tutamayan öğrencilerin beden veya bir göz kusuru olup olmadığı gözlemlenir, kusurlu olanların bir uzmandan yardım almaları sağlanır.
3. Ayrıca, okurken başını ileri-geri sallama, sağa-sola oynatma, dudaklarını kıpırdatma-mırıldanma, sürekli parmak veya kalemle takip etme gibi okuma olumsuz davranışlarının düzeltilmesi, doğru, dik oturma alışkanlığı edinmeleri sağlanır (Karatay, 2014).

Öğrenciler sessiz okuma sürecinde metni olabildiğince dikkatli, rahat ve iyi bir kavrama becerisiyle okuyabilirlerse, bu, onların okuduğunu anlama becerilerini arttıran bir etken olacaktır (Taylor ve Rasinski, 2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde ileri düzeylerde sessiz okuma uygulamalarının ilgili alanyazındaki bilgilerden yola çıkılarak faydalı olacağı düşünülmektedir.

2.3.3. Sesli Okuma Hataları

Okuma hataları, bireylerin hedef dilde herhangi bir metni okurken yaptıkları çeşitli okuma kusurlarını ifade eder. Bu hataların belirlenebilmesi için öğrencilere, sesli okuma yaptırılmalıdır. Sesli okuma hataları, okuyucuların bir metni sesli okurken yaptıkları hataların belirlenmesi olarak açıklanmaktadır (Lipson ve Wixson, 2003). Bu yanlışlar ya da hatalar, bireylerin hedef dildeki bir metni sesli okumalarının kaydedilip daha sonra bu kayıtların çözümlenmesi ile belirlenir (Nunan, 1999). Birey, okuma sürecinde ön bilgilerini, deneyimlerini azami ölçüde kullanarak okuduklarından zihninde yeniden bir anlam kurar. Goodman (1969)' a göre bu anlam kurma sürecinde yapılan okuma hataları, metin sessiz okunduğunda maskelenmektedir. Ancak sesli okumada böyle bir durum söz konusu değildir. Sesli okuma sürecinde okuyucu çeşitli davranışları açısından gözlenmekte, incelenmektedir. Sesli okumada gözlenen davranışlar (okuyucunun seslendirdiği) beklenen ya da olması gereken (metinde yazılanlar) davranışlara zıt bir nitelik taşıyorsa bireyin okuma hataları ortaya çıkmaktadır. Ancak bu durum, sessiz okumada hiç hata olmadığı ya da sessiz okuma sürecinde yapılan hataların belirlenemediği anlamına gelmemektedir (Goodman, 1969). Bireyin ana dilinde ya da öğrendiği yabancı dildeki okuma hatalarını belirlemek için belki de en kısa ve etkili yok sesli okuma yöntemidir. Bu nedenle ana dilinde ya da yabancı dil öğretiminde bireyin okuma deneyimlerinin belirlenmesin sesli okuma kullanışlı bir yöntemdir (Mikulec, 2015).

Sesli okuma hatalarının belirlenmesine yönelik çalışmalar, öğrencilerin okuma süreci hakkındaki bilgilerini, bu bilgileri nasıl edindiklerini ve kullandıklarını belirlemeyi temel almaktadır (Goodman, 1973). Okuyucunun okuma hatalarının belirlenmesinde öğretmenler; *Yapılan okuma hatasına rağmen anlam kabul edilebilir mi? Kelime, bir başka kelime ile değiştirildiyse okumanın bir parçası mı yoksa alakasız bir kelime mi? Yanlış okunan kelimeyi oluşturan harfler ile sesletimleri birbirine ne kadar yakın? Okuyucu okuma sırasında aşırı bir lehçe ya da ana dilinin etkisiyle mi okumaktadır?* gibi sorulardan yararlanabilirler. Böylece öğrencilerin sesli okuma hatalarını belirlenerek bu hataların anlamaya olan etkileri incelenebilir (Goodman, 1973). Okuma becerisine

yönelik belirlenen bu unsurlar, daha nitelikli bir okuduğunu anlama eğitiminin yapılması için yol gösterici olmaktadır.

Metinde geçen kodların çözümlenmesini esas alan bir okuma eğitimi anlayışı, okuma sırasında yapılan hatalardan yalnızca sesletim hatalarına odaklanır. Böyle bir hata analizi yaklaşımı ile sesli okuma hatalarının anlamaya olan etkisi göz ardı edilir. Ancak okurun amacı, metinden anlam kurmak olduğuna göre, sesli okuma hatalarının okuduğunu anlamayı etkileyip etkilemediği veya ne düzeyde etkilediğine odaklanılmalıdır. Hedef dile ait kod sistemini yani alfabeyi öğrenen bir öğrenci, daha sonra dil bilgisi ve anlam yapılarına ilişkin bilgilerini kullanarak anlam kurmaya çalışır. Bu süreçte, örneğin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bir öğrenci /o/ sesini /ö/ olarak öğrendiği zaman, bu yanlış öğrenme sonraki okumalarında yanlış anlam kurmasına ya da hiç anlam kuramamasına neden olacaktır (öğle>oyle gibi). Öğrencilerin okuma deneyimleri ve hedef dili sosyal ilişkilerinde kullanma sıklıkları arttıkça kendi kendilerini denetlemeye başlarlar. Sesli okuma sırasında yaptıkları ses hatalarının anlamı tam sağlamadığını ya da düşük bir anlam olduğunu fark ederek kendi kendilerini düzeltebilirler. Bu, ileri düzeyde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerden beklenen bir davranıştır.

İlgili alanyazın tarandığında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sesli okuma hatalarının belirlenmesine yönelik çalışmaların oldukça az ve kapsam açısından son derece sınırlı olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların yalnızca öğrencilerin sesli okuma hatalarına odaklandıkları, bu hataların öğrencilerin sesli okuma bürünleri ve okuduğunu anlama becerisi ile ilişkilerini belirlemeye yönelik çalışmalar olmadığı görülmektedir (Çiftçi, 2015; Demirci, 2015; Kara, 2013; Özkan, 2015; Ustabulut, 2014).

Çiftçi (2015) çalışmasında, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuma becerilerini tekrarlı okuma yöntemiyle geliştirmeyi amaçlamıştır. Uygulanan yöntemle deney grubunun okuduğunu anlama becerilerinin yanı sıra, okuma hatalarının da incelendiği görülmektedir (Çiftçi, 2015). Çalışmada, *atlama, ekleme, tekrar, ters çevirme, duraklama, telaffuz, yanlış okuma, noktalama işaretlerine dikkat etmeme* sesli okuma

hataları incelenmiştir. Yapılan uygulamalar sonucunda, öğrencilerin sesli okuma hatalarında iyileşme olduğu gözlenmiştir. Çalışmada, sesli okuma hatalarının belirlenmesi ve bunların iyileştirilmesi amaçlanmıştır. Yapılan sesli okuma hataları ile okuduğunu anlama becerisi arasında bir ilişki olup olmadığına yönelik herhangi bir sonuç bulunmamaktadır.

Özkan (2015), B1-B2 düzeyinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin sesli okumaları üzerinde diksiyon eğitiminin etkililiğini araştırmıştır. Sesli okuma hatalarında, *ses yutumu, gereksiz ses ya da eklerin eklenmesi, yanlış ses kullanılması, benzeterek okuma* hatalarını çalışmasına esas almıştır. Ancak, çalışmanın kuramsal çerçevesinde neden bu hataların incelendiği ve bu hataların tanımlarına yönelik herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır.

Demirci (2015), B1 seviyesinde Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin sesli okuma becerileri üzerine yaptığı çalışmada, belirlediği sesli okuma hatalarına yönelik herhangi bir bilgi vermemektedir. Bu hataların neden araştırılmasının tercih edildiği ve bunların tanımlarına yönelik bir bilgi bulunmadığı için, çalışmanın bu yönüyle eksik olduğu düşünülmektedir.

Ustabulut (2014) ise, Romanyadaki iki dilli Türk çocuklarının sesli okuma hatalarını belirlemeye yönelik bir çalışma yapmıştır. Çalışmada, *atlama, ekleme, tekrar, telaffuz, ters çevirmeler, yanlış okuma* gibi sesli okuma hataları incelenmiştir. Ancak bu çalışmada da, hataların nedenlerinin açıklanmasına yönelik herhangi bir bilgi bulunmamaktadır.

Kara (2013), Boşnak öğrencilerin Türkçe metin okuma sorunlarını belirlemek için yaptığı çalışmada, *tekrarlama, ses yutumu, hece yutumu, kelimeyi yanlış okuma, ses ekleme* hatalarını incelemiştir. Ancak, bu çalışmada da bu hataların kuramsal alt yapısına yönelik ayrıntılı bir bilgi verilmemektedir. Bu yönüyle çalışma, açıklayıcı olmaktan uzaktır. Ayrıca, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sesli okuma hataları ile ilgili yapılan çalışmaların hiçbirinde okuduğunu anlama ve diğer becerilerle ilişkisinin

incelenmemiş olması, alanyazın açısından önemli bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir.

Yabancı dil öğretimi sürecinde sesli okuma hatalarının belirlenmesi ve bu hataların diğer değişkenlerle ilişkisini araştıran çalışmaların, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi çalışmalarında daha fazla olduğu görülmektedir. İlgili alanyazın taranarak aşağıdaki sesli okuma hatalarının ikinci dil öğretiminde sesli okuma çalışmalarında incelendiği belirlenmiştir. (Huszti, 2008; Olimeat, Khatatneh, Khotoba, 2014; Ramadiro, 2012; Rohlich, 2004; Wang ve Gilles, 2017; Wurr, Theurer, Kim, 2009). Yabancı dil öğretiminde sesli okuma hataları şu şekilde sıralanabilir:

1. **Değiştirme (substitution):** Sesli okuma sırasında, öğrenciden basılı materyaldeki metni tam ve doğru olarak okuması beklenirken, öğrenci tarafından bazı ses, hece ve kelimelerin değiştirilmesidir. Değiştirme hataları ses ve hece boyutunda olduğu gibi kelimenin tümünün değiştirilerek okunması ile de olmaktadır. Böyle durumlarda, okuyucu tarafından kelime tam olarak anlamlandırılmadığı için okur, tahmini olarak kelimeyi sesletir. Ancak yapılan tahmin ile metindeki kelime tutarlı olmadığında değiştirme hatası ortaya çıkar.
2. **Ekleme (insertion):** Sesli okuma sırasında, okuyucu tarafından metinde olmayan ses, hece, kelime ya da kelime gruplarının söylenmesidir.
3. **Eksiltme-Yutma (omission):** Metinde var olan ses, hece ya da eklerin, okuyucu tarafından söylenmediği durumlarda ortaya çıkan hata türüdür.
4. **Tekrarlama (repetition):** Okuma sırasında, herhangi bir kelimedeki herhangi bir hecesinin, cümlelerdeki bir kelimenin tekrar okunmasıdır. Tekrar okuma kavramı, metnin bir bölümünün yeniden okunmasını ifade eder (Goodman, Watson ve Burke, 2005).
5. **Düzeltilme (correction):** Sesli okuma sırasında hatalı okuduğunu fark eden bir okuyucunun, hatalı okuduğu birimi kendi kendine doğru okumasıdır.

2.4. Akıcı Okuma

Akıcılık, akıcı okuma kavramlarına yönelik konuyu farklı bakış açılarıyla ele alan birçok tanım yapılmıştır. TDK Türkçe Sözlükte (2011) akıcılık kavramı; “*Kolay anlaşılabilen, okunabilen, anlamca açık*” ve “*Kesintisiz*” olarak tanımlanmıştır.

Akyol (2015), akıcı okumayı, “*noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okuma*” şeklinde tanımlamaktadır.

Samuels ve Farstrup (2011), akıcı okumanın sözcük tanımada otomatiklik ve sesli okumada bürün olmak üzere iki boyuta sahip olduğunun belirterek okuduğunu anlama ile doğrudan ilişkili bir kavram olduğunu öne sürmektedirler. Başka bir tanım da ise okuma akıcılığı, “*seslerden anlamaya bir köprü*” (Pikulski ve Chard, 2005) olarak tanımlanmıştır.

Baştuğ ve Akyol (2012)’a göre ise akıcı okuma, “*metni, konuşma hızında, uygun prozodi ile doğru okumaktır.*”

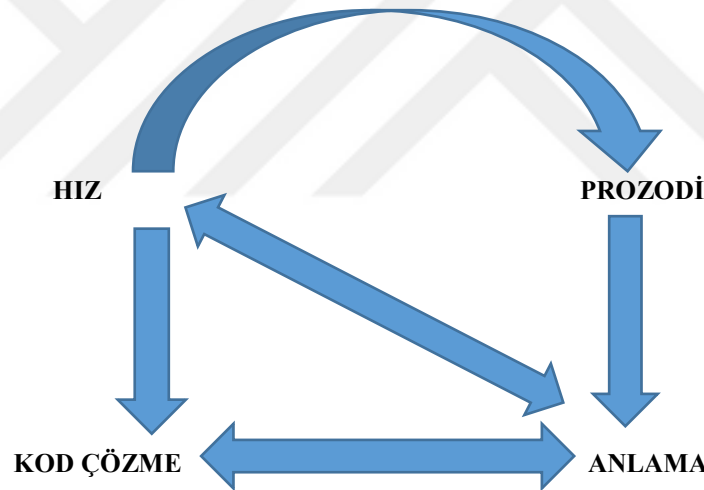
Ülper (2010)’e göre ise okuma akıcılığı, “*karşılaşılan bir yazılı metni anlamlandırabilmek için, okuma edimine ilişkin dilsel ve bilişsel becerileri kullanarak metni belirli bir hızla ve duraksamalar yapmadan okuma*” anlamı taşımaktadır.

Grabe (2010)’e göre akıcılık kavramını tanımlamak oldukça zordur. Çünkü akıcılık kavramı, içerisinde hız, doğruluk, bürün gibi kavramları da içeren karmaşık bir kavramdır. Aynı zamanda okuma sırasında otomatik olarak kelime tanıma ve anlamayı, bol bol okumayı da gerektirmektedir.

Yapılan tanımlar incelendiğinde akıcı okuma; bir kelimeyi, cümleyi ya da metni, hızlı, doğru ve bürünsel özelliklere dikkat ederek anlaşılabilir bir şekilde okumaktır. Sesli okuma çalışmalarında bu durum, okuyucunun metni seslendirmesi ile

gözlenebilmektedir. Ancak, burada ifade edilen okuyucunun metindeki kodları yalnızca doğru seslendirmesi değil, eş zamanlı olarak okunan metni doğru bir şekilde anlamasıdır. Anlamanın ölçülmesi ve okunan metnin ne kadar anlaşıldığını belirlemek için araştırmacılar, okuduğunu anlama testlerinden yararlanmaktadırlar.

Akıcı okuma, basılı materyaldeki kodları doğru çözmeyi, hızlı kelime tanıma ve okunan ögeyi anlamada kendiliğindenliği, okuma deneyimlerinin fazla olmasını ve bunun sonucunda gerçekleşen artan öğrenmelerin sonucunda gerçekleşir. Tüm bu öğelerin bir arada ve aynı zamanda işe koşulmasını gerektiren bir beceridir. Bu açıdan bakıldığında, özellikle yabancı dil öğretimi sürecinde, hedef dilde akıcı okuma becerisine sahip olabilmek için, uzun bir süre, çokça çaba ve okuma deneyimlerinin fazla olması gerekmektedir. Akıcı okuma süreci, aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



Şekil 2.2. Akıcı okuma ve bileşenleri arasındaki ilişki.

Akıcı okuma kavramı, okuma eğitimi, okuduğunu anlama çalışmalarında uzun yıllar göz ardı edilen bir kavram olmuştur. 1962 yılında ABD’de kurulan Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişimi Enstitüsü (NICHD) tarafından 2000 yılında düzenlenen Ulusal Okuma Panelinde (National Reading Panel), akıcı okuma, ses farkındalığı, kelime çözümü ve okuduğunu anlamayı etkileyen önemli bir unsur olarak ele alınmıştır. İyi okuyucuların akıcı okuma becerilerine sahip oldukları belirtilen raporda, ülkedeki okuma eğitimi programlarında akıcılık eğitiminin ihmal edildiği vurgulanmaktadır (NRP: 189). Yayımlanan sonuç raporunda (2000) ise akıcı okuma, “*metni hızlı, doğru ve uygun bir tonda okuma becerisi*” olarak tanımlanmaktadır.

Okuma eğitimi sürecinde, bireyin zihninde anlam kurması için yapılan okuma eyleminin akıcı olması gerekmektedir. Okuma sırasında, metin içerisindeki kelimeler okuyucu tarafından hızlı ve doğru bir şekilde okunamazsa, bu durum, okuyucunun kelimeleri okuması için fazla bir çaba ve enerji harcamasına neden olmaktadır. Böyle bir durumda okuma eylemi amacına ulaşamaz, zihinde anlam kurulamaz. Bu nedenle akıcı okuma, kelime tanıma, hız ve bürünün uygun kullanılmasının sonucudur.

20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren, özellikle davranışçı yaklaşımı temel alan öğrenme anlayışının yerini bilişsel kuramların almaya başlamasıyla beraber, akıcı okuma kavramı araştırmacılar tarafından daha fazla önemsenmeye başlamıştır. 21. yüzyılın ilk yıllarında ana dili öğretim programlarında yer alması beklenirken bu durum gerçekleşmemiştir (Rasinski ve Samuels, 2011). Batıda bu gelişmeler yaşanırken, ülkemizde henüz 21. yüzyılın başlarında ciddi bir şekilde ele alınmaya başlanan akıcı okuma kavramına Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde yer verilmesini ya da önemsenmesini beklemek yanlış olacaktır. Son yıllarda ana dili olarak Türkçe öğretiminde yapılan çalışmalar, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akıcı okuma kavramını da gündeme getirmiştir. Ancak, konuyla ilgili yapılan çalışmalar henüz yeterli düzeyde değildir.

Yabancı dil öğretimi sürecinde, akıcı okuma üzerine yapılan çalışmalar ana dili öğretiminde akıcılık konusunda yapılan çalışmalardan daha azdır. Bunun en önemli nedenleri arasında, araştırmacıların ana dillerindeki akıcılık sorunlarını daha önemli görmeleri (Grabe, 2010) ve ana dili okuma eğitimi uzmanlarının daha fazla olması ile açıklanabilir. Ancak, yabancı dil öğretiminde iyi bir okuma becerisi için akıcılık kavramı en az ana dilindeki kadar önemlidir, çalışmaya değerdir. Bu yönüyle okumanın, ihmal edilen bir yönünü oluşturmaktadır.

Ana dili öğretiminde, ilk okuma-yazma çağındaki bir çocuk, okul süreciyle beraber ana dilinde okumayı öğrenmeye başlar. Ancak, okula gelmeden önce birey, ana dilinde konuşma becerisine, sözlü anlatım becerisine sahiptir. Bu, öğretim sürecinde öğrenciye yardımcı olur. Yabancı dil öğretiminde ise, hedef dili yeni öğrenmeye başlayan

bir öğrenci, henüz alfabeyi bile bilmiyorken, en basit günlük kalıpları kullanamıyorken, kendisinden kısa bir süre içerisinde akıcı okuma becerisini edinmesini beklemek hata olacaktır. Çünkü bir yabancı dil öğrencisi, konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerinin tamamını aynı anda öğrenmeye başlamaktadır. Ayrıca, alfabe farklılıkları, sesletimdeki değişimler, heyecan, kaygı, öz güven yetersizliği gibi öğrencinin duyuşsal durumları gibi pek çok unsur, diğer dil becerilerinin edinimini etkilediği gibi akıcı okuma becerisinin edinimini de etkiler.

Akıcı okuma becerisi, okumayı öğrenmekle eş zamanlı edinilen bir beceri değildir. Yani, “okuma bilen her insan, akıcı okur.” denilemez. Bu durum, ana dilinde ve yabancı dil öğretiminde okuma eğitimi sürecinin her ikisinde de kendisini göstermektedir. Çünkü akıcı okuma becerisi, “*okumanın en küçük aşamalarından başlayıp (kod çözme gibi) hızlı ve doğru bir şekilde okunduktan sonra prozodik okuma ile birleşen, aşamalı bir şekilde*” (Geva, 2006) edinilen bir beceri olma özelliğine sahiptir. Bu nedenle, akıcı okumanın zaman ve çabaya ihtiyaç duyması ayrıca gerekli ve önemlidir.

Okuma becerisi için, okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında bazı alt becerilerin bir arada işe koşulması gerekmektedir. Genel olarak okuma becerisi ele alındığında, okuma becerisini oluşturan fizyolojik ve bilişsel birçok süreç bulunmaktadır. Akıcı okumada ise tüm bunlara ek olarak, *doğru okuma, okuma hızı ve bürün* kavramları öne çıkmaktadır. Doğru ve hızlı okuma, sesli ve sessiz okumanın ortak unsurlarındandır. Ancak, ses özelliklerine, dilin melodik yönünü ifade eden bürünsel okuma okuma ise, sesli okuma ile ilgili bir unsurdur. Okumanın bu boyutlarına ilişkin tanım ve açıklamalara, aşağıdaki ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

2.4.1. Doğru Okuma

Doğru okuma, akıcı okuma kavramının temelini oluşturmaktadır. Doğru okuma kavramı, küçük ölçekte seslerin, kelimelerin; büyük ölçekte ise cümlelerin ve metnin tamamının doğru bir şekilde okunmasını ifade etmektedir. “*Doğru okuma, kelimeyi doğru tanıma ve ayırt etmedir.*” (Baştuğ ve Akyol, 2012). Doğru okuma kavramı, metindeki kelimelerin doğru okunması ile açıklansa da, doğru okumanın temeli seslerin doğru

okunması ile başlar. Metin içerisindeki kelimeleri oluşturan seslerin yanlış okunması, doğru okuma becerisini sekteye uğratarak okuma akıcılığını doğrudan etkilemektedir. Doğru okuyamayan bir öğrencinin okuması kesik kesik, oldukça yavaş ve hatalarla dolu olacaktır. Bu nedenle bu okuyucular, metin okuma sırasında sık sık düzeltmeler, geriye dönüşler yapacaktır.

Doğru okuma için ön şart, dilin seslerinin doğru öğrenilmesi ve doğru bir şekilde seslendirilmesidir. Bu ise ancak alfabenin doğru öğrenilmesiyle mümkündür. Harfleri yanlış seslendiren bir öğrencinin hedef dildeki kelime ve cümleleri de doğru okuyamayacak; anlama gerçekleşmeyecektir. Bu nedenle temel düzeyde alfabenin doğru öğretimi büyük önem taşımaktadır. Doğru okuma kavramı aslında, okumanın üç boyutu olan, *algılama*, *tanıma* ve *anlamlandırma* boyutlarından, *tanıma* boyutunu ifade etmektedir. Çünkü harfin hangi ses olduğuna dair farkındalığı olan bir öğrenci, harfi tanıyacak ve doğru sesletecektir. Bu durum ise, harfleri, kelime ve cümleleri doğru okumayı beraberinde getirerek anlamayı sağlayacaktır. Akıcı okuma açısından ise doğru okuma, diğer iki bileşenin de temelini oluşturmaktadır. Kelimeleri doğru okuyamayan bir öğrencinin okuma hızı düşecek, buna bağlı olarak bürünsel okuma yapamayacaktır.

Başaran (2012) çalışmasında konuyu, *doğruluk* başlığı altında ele alarak, “*kelimelerin doğru bir şekilde seslendirilmesi*” olarak tanımlamıştır. Bu beceri, alfabenin tam ve doğru olarak öğrenilmesini, ses bilgisel stratejinin doğru kullanılmasını gerektiren bir bileşendir. Bu nedenle, ana dili ve yabancı dil öğretimi sürecinde, öğretimin ilk günlerindeki uygulamalarla doğrudan ilişkili olan bir beceridir. Yani birey tarafından kelimelerin doğru okunması, öğretimin ilk günlerinde yapılan uygulamalara bağlıdır. Örneğin, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen birisi, kelimeleri oluşturan harfleri doğru okuyabilir. Ancak, kelimenin anlamını bilmediği için kelimeyi ayırt edemez. Doğru okumada sorun yaşayan öğrencilerin okumaları ise, kesik kesik ve anlamsızdır. Bu nedenle sık sık geri dönüşler, düzeltmeler ve çoğu zaman anlamsız gelen tekrarlar yaparlar.

2.4.2. Hız

Otomatiklik, ses ve sözcük tanımayı bağlayan akıcılık köprüsünün bir kısmıdır. Okuyucuların sözcükleri sadece doğru ve az çaba harcayarak çözme becerisine atıfta bulunur. Okuyucular sözcük tanıma işlemlerinde otomatik olduklarında, sınırlı bilişsel becerilerini okumadaki daha önemli görevlere adanmışlardır. Okuyucular sözcük tanıma işleminde otomatik olduklarında, onların mevcut bilişsel kaynakları yeterince büyük olduğundan aynı zamanda anlam ile ilgili işlem yapabilirler (Samuels ve Farstrup, 2011). Okuma hızı, okuma deneyimlerine bağlı olarak artar ya da azalır. Bireyin, kelime ile karşılaşma sayısı arttıkça, kelime bilgisi daha da genişler. Böylece, anlama daha hızlı gerçekleşir.

Kelime tanıma otomatiklik, kod tanımayı ve çözmeyi hızlandırırken bireylerin anlamaya daha fazla zaman ayırarak daha iyi bir şekilde odaklanmalarını sağlar. Böylece bireylerin ön bilgileri artar. Kelime tanımanın kendiliğindenlik kazanması okumayı, yani anlamayı da hızlandırır. Kelime tanımanın otomatik hale gelmesi, yabancı dil öğretiminde daha fazla zaman alabilmektedir. Bunun nedeni ise, akıcılık tanımları incelendiğinde ortaya çıkmaktadır. Hedef dili yeni öğrenen bir bireyin ön bilgi eksikliği, hedef dilde okuma deneyimlerinin yetersizliği ve okumaya ayırdıkları zaman gibi nedenlerden dolayı okumanın otomatikleşmesi zaman almaktadır. Yabancı dil öğrenim sürecinde birey, bir yandan hedef dile ilişkin ses farkındalığı kazanırken aynı zamanda anlamayı da ihmal etmemesi gerekmektedir. Bu bakımdan, ana dilinde otomatikleşmeye göre daha fazla zaman ve çaba gerektirmektedir.

Okuma hızı ya da kelime tanıma otomatikleşme, anlamayı etkileyen önemli bir faktördür. Akıcı okuyamayan öğrenciler hızlı kelime tanıma becerisine sahip olmadıkları için bu tür okuyucuların okumaları yaş ve seviyelerine göre daha ağır ve düşük seviyededir (Rasinski ve Samuels, 2011). Hedef dile ilişkin kodları hızlı çözümleyemeyen bireyler kelime tanıma daha fazla zaman ayırmaktadır. Bu durum, anlama becerisini olumsuz etkilemektedir.

Okuma hızı, anlamayı doğrudan etkileyen bir beceridir. Kelimeler ya da metnin tamamı kesik kesik okunduğunda cümleler ve metne ilişkin anlam bütünlüğünün kurulması zor olacaktır (Başaran, 2012). Hızlı okuma, anlamının gerçekleşmesi için zorunlu olsa da hızlı okumak akıcı okumak değildir (Akyol, 2015; Samuels ve Farstrup, 2011). Hızlı kod çözen bir öğrenci kelimeleri sadece görerek okuduğunda hızlı okuma yapabilir; ancak zihinde anlam oluşmadığı sürece akıcı okumadan bahsedilemez. Bu nedenle, bu konudaki çalışmalar, belli bir sürede okunan kelime sayısının yanı sıra, metni anlama düzeyini de ölçerek aradaki korelasyonu belirlemeye odaklanırlar.

Otomatiklik, hızlı kod çözmeyi değil, çözülen kodların hızlı ya da otomatik bir şekilde zihinde anlamlandırılmasını ifade etmektedir. Bu bakımdan, doğru okuma, akıcı okuma için ön şart olsa da, uygun bir hızda okunmadığı sürece tek başına yeterli değildir. Okuma hızı kavramı, “kelimeyi tanıma ve okuma süresi” şeklinde tanımlanmaktadır (Baştuğ ve Akyol, 2012). Okuyucu tarafından algılanan kodların tanınarak çözümlenmesi ve sesli ya da sessiz olarak okunmasındaki geçen süre, okuma hızını; otomatikliği ifade etmektedir. Okuma hızı, anlama ile birlikte bürünü de doğrudan etkilemektedir. Sabit bir ses tonuyla okunan bir metin, tek düze okunduğundan anlama da olumsuz etkilenecektir.

2.4.3. Bürün (prozodi)

Dilin, konuşma ya da ses yönüyle ilgili olan bürün kavramı, okuma becerisinde kendisini sesli okuma ile göstermektedir. Okuma bürünü için her ne kadar sesli okuma önerilse de, bir görüşe göre sessiz okuma sırasında da bürün vardır. Samuels ve Farstrup (2011), birçok okuyucunun sessiz okuma sırasında bir iç ses duyduğunu ve duyulan bu iç sesin aslında bürüne dâhil olduğunu belirtmişlerdir. Ancak çalışma, sesli okuma ile sınırlı olduğundan sesli okuma bürünü ele alınmıştır.

Okumanın anlamlı, akıcı ve anlaşılır olabilmesi için, okuyucunun sesletim, vurgu, tonlama, durak gibi bürün ile ilgili unsurlara dikkat etmesi gerekmektedir. Bürün kavramı TDK Türkçe Sözlük’te (2011); “*Bir şiir bestesinde, hece vurgularının müzik, vurgu ve yükselişleriyle iyice uyuşmuş olması.*” tanımıyla müzik alanında ve “*Vurgu, durak, ezgi gibi ses bilgisi öğelerinin tamamı*” tanımıyla da dilbilim açısından olmak üzere iki farklı

şekilde tanımlanmıştır. Sese dayalı ve sesle ilgili bir terim olan bürün, anlamayı doğrudan etkileyen bir unsurdur. Bazı araştırmacılar bürünü, *konuşma müziği* olarak tanımlamaktadır (Torun, 2015). Bürün, sesin vurgu, tonlama, durak gibi yönlerini tanımlamak için kullanılan bir kavramdır. Keskin ve Akyol (2014), bürünün, *tonlama, vurgulama ve zamanlamayı içeren* bir kavram olduğunu belirtmişlerdir. Baştuğ ve Keskin (2012) çalışmalarında bürünü *konuşma dilindeki tonlama ve ritmi ifade etmek için kullanılan bir terim* olarak ele almışlardır. Bürün, konuşma sürecinde, söz ile vurgu, tonlama, ritm gibi unsurların birbiriyle uyumlu olmasıdır. Nooteboom (1997), bürün kelimesinin kökeninin, Antik Yunan'a dayandığını ve o dönem "*enstürmantal müzikle şarkı söyleme*" anlamına geldiğini belirtmektedir. Türkçede ise, *prozodi, prozodik özellikler* ya da *bürünsel unsurlar* kavramlarıyla ilgili alanyazında karşılanmaktadır. Birçok araştırmacı bürünü söze ahenk katan bir kavram olarak ele alırken, Cutler ve Isard (1980) bürünü, *cümlelerin sosu, cümleye lezzet katan* parçalar üstü birimler olarak tanımlamaktadırlar. Yapılan tanımlar incelendiğinde bürünün, konuşmanın sesletim, vurgu ve tonlama kurallarına uygun olarak işe koşulması olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bürünü oluşturan en önemli üç öge olan sesletim, vurgu ve tonlama, konuşmanın anlaşılabilirliği açısından ayrıca öneme sahiptirler.

Samuels ve Farstrup (2011)'a göre, konuşma dilinin melodik özelliklerinden olan bürün, hedef dile ait seslerle anlam kurmada bir köprü görevi görmektedir. Metnin uygun bir bürün ile okunması, metnin anlaşılıp anlaşılmaması ile ilgili bir durumdur. Okuyucunun, metin içerisinde nerede duracağını, vurgu ve tonlamayı nerede yapacağını, sesini hangi durumlarda yükseltip düşüreceğinin farkında olması metnin anlaşılması ile mümkündür.

Bürün, sesletim, vurgu ve tonlama kavramlarından oluşmaktadır. Bu üç ögeye ait tanımlar ve önemleri aşağıda sunulmuştur.

2.4.3.1. Sesletim (telaffuz-söyleyiş-boğumlama)

Fiziksel ve zihinsel açıdan var olan en ufak bir bozukluk seslendirmeyi olumsuz yönde etkileyebileceği gibi, sağlıklı bir bireyin konuşma organlarını yanlış kullanması da

konuşmayı olumsuz etkiler (Erdem, 2016). Örneğin, ünlü harfler çıkarılırken dudağın aldığı şekil, dilin hareketleri; ünsüz harflerin çıkarılmasında dilin damağa ve dişe olan temas noktası hatalı olduğunda bu hatalar, konuşma hatalarına, seslerin yanlış telaffuzuna, dolayısıyla iletişim sürecinin tam olarak gerçekleşmemesine neden olmaktadır. Sesletim kavramı, TDK Büyük Türkçe Sözlük'te (2011), "Söyleyiş" olarak tanımlanmaktadır. Korkmaz (1992) ise sesletimi, "*Dil seslerinin çıkarılışları sırasında ses organlarının yaptığı hareketlerin bütünü; kelimelerin seslerin boğumlanma hareketlerine bağlı söylenişi*" şeklinde tanımlamaktadır. Demirel (2012)'e göre sesletim; "*seslerin ve sözcüklerin söyleniş biçimidir.*" Tanımlar incelendiğinde sesletim eyleminin; ses organlarının hareketleri ve seslerin boğumlanması olmak üzere iki boyuttan oluştuğu görülmektedir. Sesletim, dile ait unsurların konuşma organları yoluyla standart dile uygun bir şekilde sözel olarak ifade edilmesidir. Bireyin ana dili ve öğrendiği yabancı dilde duygu ve düşüncelerini açık, anlaşılır bir şekilde sözel olarak ifade etmesi, iyi ve doğru sesletimden geçmektedir. Sesletim, iletişim sürecinde insanların ne söylediklerinin anlaşılmasını sağlar (Troike, 2012). Öğrencilerin hedef dilde iyi ve doğru bir sesletim becerisine sahip olmaları ve dile ait sesler arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayırt etmeleri için onlarda ses farkındalığı oluşturulmalıdır. Ses farkındalığı, her bir sesin ayrı ayrı farkında olunmasını gerektirdiği gibi, duyulan bir kelimedeki seslerin tanınmasını da ifade etmektedir. Bu nedenle ses farkındalığının öğretimi ve değerlendirilmesi sözel olarak yapılır (Reinke ve Chesner, 2007). Örneğin, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bir öğrenci, sınıf içerisindeki okuma etkinliklerinde ya da kendi kendine Türkçe bir metin okurken anlamının gerçekleşmesi için sesleri tam ve doğru okumak zorundadır. Seslerin, Türkçedeki sesletimine dair farkındalıkları henüz tam olarak oluşmayan özellikle temel düzeydeki öğrencilerin, böyle bir ayırım yapamamaları normal karşılanabilir. Fakat bu durum öğretici tarafından hemen fark edilerek gerekli düzeltmeler anında yapılmalıdır.

2.4.3.2. Vurgu

Yabancı dil öğretimi yaklaşımlarından iletişimsel yaklaşım ve hedef dille iletişimin sağlanmasını önceleyen yaklaşımların kabul görmesiyle beraber tonlama, vurgu, ritm gibi sesbilime ait öğeler önem kazanmaya başlamıştır. Anlamı etkileyen bu öğelerden biri de vurgudur. Erdem (2016)' e göre, kelime ve cümlede tek düzeligi

gideren, konuşmaya ezgi kazandıran temel unsurlar, vurgu ve tonlamadır. Okumayı, etkili ve renkli kılabilmek için vurgu ve tonlamaya özen gösterilmelidir. Durmuş (2013) vurguyu, “*sözcüklerde ve söz öbeklerinde bazı hecelerin, cümlenin bütününde de bazı sözcüklerin diğerlerine göre daha yüksek tonda seslendirilmesi*” olarak tanımlamaktadır. Bir başka tanımda ise vurgu, “*konuşma zinciri içinde bir seslemi ötekilere göre daha yüksek ses tonuyla, söyleyiş süresi uzatılarak, öteki seslemlerden daha belirgin bir biçimde çıkarmak, böylece kimi zaman yeni bir anlam sağlamak*” şeklinde tanımlanmıştır (Aksan, 2009). TDK Türkçe Sözlük’te (2011) ise “*Konuşma, okuma sırasında bir hece veya kelime üzerine diğerlerinden daha farklı olarak yapılan baskı, aksan.*” tanımlaması bulunmaktadır. Vurgu genel olarak, bireyin duygu, düşünce, istek ve arzularını ifade ederken bazı hece ve kelimeleri diğerlerine göre daha baskın bir şekilde söylemesidir. Burada amaç, anlatılmak istenenin baskılı bir şekilde ifade edilmesiyle anlama yön verilmesidir. Bu durum yabancı dil öğretiminde de kendisini göstermektedir. Özellikle orta seviyeden itibaren sınıf içerisinde farklı metin türleriyle yapılan okumalarda önemli yerlere dikkat çekmek isteyen bir öğrenci, hedef dilde vurgulu söyleyişleri öğrenmelidir.

2.4.3.3. Sesletme

Konuşma sırasında kurulan cümlelerin, iletilmek istenen mesajların karşı tarafa duygusal açıdan daha etkili ve doğru bir şekilde aktarılmasını sağlayan ton kavramı, TDK Büyük Türkçe Sözlük’te (2011), “*Konuşmada sesin duyguları belirtecek şekilde çıkması*” olarak tanımlanmaktadır. Vardar (2012) ton kavramına karşılık *titrem*, tonlamaya karşı ise *titremleme* kavramını kullanmayı tercih eder. Vardar (2012) tonlama kavramı yerine kullandığı *titremlemeyi*; “*Tümcenin ezgisini oluşturan ve seslem ya da sesbirimi aşan boyuttaki öğeler üstünde yer alan yükseklik değişikliklerine verilen ad. Titremleme bildiriye eşlik eder, anlama duygusal yananlamsal, coşkusal öğeler katar.*” şeklinde açıklar. Anlatılmak istenen duygu, düşüncelere ilişkin kurulan cümlelerin daha mikro düzeyde de kelimelerin anlamları, sesin şiddetinin azalıp artmasına göre değişmektedir. Buna göre ton, anlamdan bağımsız değil, anlamı belirleyici ve ona yön veren bir ögedir. Sığırcı (2012)’ya göre “*tonlamanın kendi başına anlamdan yoksun olduğu düşünülemez*”. Tonlama ile aslında kelime ve cümlelere duygular yüklenir, bu duygular karşı tarafa aktarılır, böylece anlamsal bütünlük sağlanır. Konuşma veya sesli

okuma etkinliklerinde belirli kelime ve cümlelerde yapılan tonlamalar, *“her dilde kendine özgü nitelikler göstermesine ve belirli kurallara göre kullanılmasına karşın konuşanın cümleye yüklediği bilgi ve duygu değerine paralel olarak değişkenlik de gösterir.”* (Börekçi, 2005). Coşkun (2009), tonlamanın anlam ayırıcı özelliğe sahip olmanın yanında, *sesin duygu yönünü ortaya koyması bakımından konuşmanın temelini oluşturduğu* görüşünü savunmaktadır. Yabancı dil öğretimi sürecinde sesletim, vurgu, tonlama, durak gibi bürünsel öğelerin doğru bir şekilde öğrenciye yansıtılması hedef dilin doğru öğretilmesine büyük katkılar sağlayacaktır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bir öğrenci, sınıf içi etkinliklerde, ders kitabında kullanılan kelimelerin tonlarını doğru algılayarsa, bu doğru algılama dört temel becerinin tamamını önemli düzeyde etkileyecektir. Kelimelerin doğru kullanımı, özellikle konuşma ve sesli okuma becerilerinde öğrencilere önemli katkılar sağlar. Böylece öğrenci, kelime ve cümlelerin hem okul hem de sosyal hayattaki kullanım tonlarının farkına vararak anlam farklılıklarını anlayabilir ve bu farklı tonda kelimeleri kendisi de üreterek hedef dili iyi düzeyde kullanmaya başlar.

2.5. Akıcı Okumayı Hızlandırma Yöntemleri

Akıcı okuma becerisi, bireylerin eğitim hayatını kolaylaştıran bir beceridir. Akıcı okuma becerisine sahip öğrenciler, okuduğunu anlama için bu beceriye sahip olmayanlara göre daha az zaman ve çaba harcarlar. Öğrencilerin sınıf içi etkinliklerde, kendi yaptıkları okumalarında, okumaya dayalı ev ödevlerinde akıcı okuma sayesinde daha az zamanda daha çok şey öğrenebilir, anlayabilirler. Bu nedenle akıcı okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik yöntemler geliştirilmiştir. Bu yöntemler, birebir olarak uygulanabileceği gibi küçük öğrenci gruplarıyla da uygulanabilirler. Aşağıda, akıcı okumanın geliştirilmesine yönelik oluşturulan yöntem ve tekniklere ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

2.5.1. Tekrarlı Okuma

Tekrarlı okuma, öğrencinin düzeyine uygun kısa bir metni akıcı okuyana kadar tekrar okumasıdır. Tekrarlı okuma yöntemi, öğrencilerin kısa anlam ünitelerini istenilen akıcılık seviyesine ulaşıncaya kadar okumalarına dayanan bir yöntemdir (Samuels, 1979).

Johnson (2017) tekrarlı okumayı, müzisyenlerin notalar üzerinde birden fazla çalışma yapmasına benzetmektedir. Müzisyenlerin, aynı notalar üzerinde sürekli çalışmalarının amacı, notaların akışını anlamak ve onları ritmik bir şekilde çalmaktır. Okuma eğitimi sürecinde de öğrenciler akıcı okuma becerini kazanmak için, aynı sesleri, heceleri ve kelimeleri tekrar tekrar okurlar. Burada amaç, hedef dilin ses sistemini hızlı bir şekilde tanımak, algılamak ve anlamlandırmaktır. Tekrarlı okuma, öğrencilerin hız, doğru okuma ve bürün, kelime tanıma gibi akıcı okumanın alt becerilerini, bir metni birden fazla okuyarak geliştirmeyi hedefleyen bir yöntemdir. Ancak bu aşamadan sonra yeni bir paragraf okumaya başlayabilirler. Bu yöntem, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler üzerinde etkili olduğu gibi normal öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde de faydalıdır (Samuels, 1979).

Tekrarlı okuma, bütün yeni başlayan okuyucular için uygun bir yöntem değildir. Tekrarlı okuma, okumayı geliştirme programları içerisinde destekleyici bir yöntemdir (Samules, 1979). Bu açıdan bakıldığında yabancı dil öğretiminde tekrarlı okuma yöntemi, temel seviyede değil, orta seviyeden itibaren tercih edilebilir. Çünkü A1 düzeyindeki bir öğrenci hedef dili yeni tanımaya başladığından okuma deneyimleri, kelime bilgisi ve diğer faktörlerden dolayı tekrarlı okuma yaptırmak yanlış olabilir. Temel seviyenin sonundan itibaren Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bu yöntemin kullanılmasının uygun olacağı düşünülmektedir. Tekrarlı okuma yöntemi, genel olarak yabancı dil öğretiminde yapılan akıcı okuma çalışmaları açısından yeni olduğu kadar (Gorsuch, Taguchi, 2008) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de yeni bir yöntemdir. Ana dili olarak Türkçe öğretiminde yapılan çalışmalar olsa da, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde henüz yeterli çalışmalar yapılamamıştır.

Tekrarlı okuma yöntemi “Sürelî Tekrarlı Okuma” ve “Eşli Tekrarlı Okuma” olmak üzere iki başlık altında ele alınabilir.

2.5.1.1. Sürelî Tekrarlı Okuma

Okuma etkinliğine geçilmeden önce sınıf düzeni ve öğrencilere gereken imkân sağlanmalıdır. Sürelî tekrarlı okuma için, okunacak metin her bir öğrenciye ayrı ayrı

dağıtılmalı, her bir öğrenciye ait bir okuma tablosu oluşturulmalıdır. Ayrıca her bir çift öğrenci bir kronometre/süre ölçere sahip olmalıdır. Süreli tekrarlı okumada öğrenciler çift olarak yerleştirilir ve metni okumaları istenir (Ash ve Kuhn, 2006).

Uygulama aşamasında ise öncelikle öğrencilerden kendilerine verilen metni sessiz bir şekilde okumaları istenir. Daha sonra öğrenciler sırayla metni sesli okurlar. Bu sırada diğer öğrenci süre tutar ve okuma hatalarını işaretler. Metni okuyan öğrenci, uygun hız ve okuma doğruluğuna ulaştığında okuma tablosuna bilgisi girilerek diğer öğrenci aynı işlemi yapmaya başlar. Bu yöntemle, okuması zayıf ya da yavaş olan öğrencilerin okuma becerilerinin iyileştirilmesi hedeflenmektedir (Ash ve Kuhn, 2006). Özellikle okuma tabloları ve not alınan sesli okuma hataları, öğrencilerin okumalarındaki eksikliklerin giderilmesinde, okuma becerilerinin geliştirilmesinde yol gösterici olmaktadır. Bu yöntem, öğrencilerin bir dakikada okudukları doğru kelime sayısını ölçerek onların doğru ve hızlı okumalarına odaklanır (Hudson, Lane ve Pullen, 2005).

Tekrarlı okuma yöntemi araştırmacılar tarafından deneysel çalışmalarda sık kullanılan bir yöntemdir. Bu çalışmalar, öğrenme güçlüğüne sahip bireyler, ana dilinde akıcılığı geliştirme, yabancı dil öğrenen öğrenciler gibi çeşitli örneklemeler üzerinde yapılmıştır. Yapılan çalışmalar, tekrarlı okuma yöntemine uygun yürütülen öğretim faaliyetlerinin, öğrencilerin okuma akıcılıklarının geliştirilmesinde etkili olduğunu göstermiştir (Baydık, Ergül ve Kudret, 2012; Dündar ve Akyol, 2014; Gorsuch ve Taguchi, 2008; Gorsuch ve Taguchi, 2010; Uzunkol, 2013; Yamaç, 2014).

2.5.1.2. Eşli Tekrarlı Okuma

Eşli tekrarlı okuma yöntemi, süreli tekrarlı okuma ile benzerlik göstermektedir. Süreli tekrarlı okumadan en önemli farkı, eşli tekrarlı okumada herhangi bir zaman sınırlaması bulunmamaktadır. Ancak her iki tekrarlı okuma yöntemi de öğrencilerin bürünsel özelliklere uygun okuma yapmalarına odaklanırken süreli tekrarlı okumada bundan başka, öğrencilerin birbirlerini ve kendi kendilerini değerlendirmeleri söz konusudur. (Cohen, 2011).

Eşli tekrarlı okuma yönteminin uygulanmasında izlenecek aşamalar şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğrencilerin seviyesine ve ilgisine göre kısa bir metin seçilir.
2. Öğrenciler metni bir defa sessiz okurlar.
3. Daha sonra sırayla sesli okuma yaparlar.
4. İlk okumadan sonra öğrenciler birbirlerini; ikinci okumadan sonra da kendi okumalarını değerlendirirler.
5. Son aşamada ise öğrenciler, yaptıkları sesli okumalarına dair değerlendirmelerini eşleriyle paylaşırlar.

Eşli okuma, öğrencilerin her birine okuma yapma fırsatı sağlar ve dinleyen öğrencinin kelimelerin nasıl sesletildiğini daha iyi öğrenme fırsatı sunar. Sınıf içerisinde öğrenciler kendileri eşleşebileceği gibi, öğretmen de öğrencileri eş yapabilir (Keskin, 2012). Öğrenciler birbirleri ile rollerini değiştirebilir. Yani dinleyici konumunda olan öğrenci, arkadaşının okuması bittikten sonra okuyucu; metni okuyan öğrenci ise dinleyici konumuna geçebilir. Birbirleriyle eş olan öğrenciler, aynı zamanda okuma konusunda birbirlerine model olmaktadır. Bu nedenle akıcı okuma açısından iyi olan bir öğrenci ile akıcı okuyamayan bir öğrencinin eşleşmesi, zayıf olan öğrencinin gelişimi açısından oldukça önemlidir. Böylece öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri, okuma öz yeterliklerinin ve cesaretlerinin artması sağlanır (Koskinen ve Blum, 1986; Nichols, Rupley ve Rasinski, 2009).

2.5.2. Nörolojik Etki Yöntemi

Akıcı okumayı geliştirme yöntemlerinden birisi de Nörolojik Etki Yöntemi'dir. Nörolojik Etki Yöntemi tekrarlı okuma çalışmalarından biridir. Özel eğitime muhtaç olan okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerilerinin iyileştirilmesine yönelik geliştirilen bir yöntemdir (Heckelmen, 1966; Flood, Lapp ve Fisher, 2005). Ancak, özel eğitime ihtiyaç duymayan sağlıklı bireylerin okuma becerilerini geliştirmek için yöntemin uygulandığı çalışmalarda, okuma becerisi zayıf düzeyde olan öğrencilerin okumaları üzerinde iyileştirici bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Baştuğ ve Kaman,

2013; Chomsky, 1978). İlkokulun henüz başında olan okuma becerileri zayıf düzeydeki öğrencilere uygulanması daha faydalı olacaktır (Tunnel, Jacobs, 1989).

Nörolojik etki yöntemi, Heckelman (1966, akt.: Arnold, 1972) tarafından, birden fazla duyu organının kullanılmasına dayanan okumayı iyileştirici bir yöntem olarak tasarlanmıştır. Bu yöntemde öğretmen, metni sesli bir şekilde okur. Öğrenci, öğretmeni işitir, onu model alır ve aynı metni onun gibi okumak için çabalar. Her ikisi de işaret parmağı ile odaklanmayı ve gözle takibi kolaylaştırmak için okunan yer üzerinde gezinir. Böylece kulak, göz, ses organları birlikte çalışır. Yöntemin uygulanmasında, öğretmen öğrenciden her zaman birkaç kelime daha önde okur. Öğrenci, onu işiterek, metin üzerinde öğretmenin geçtiği yerlerden onu model alarak geçer, öğretmenine yetişmek için daha hızlı ve doğru okumaya gayret eder. Bu gayreti ona, akıcı okuma becerisini kazandırır.

Nörolojik Etki Yönteminin uygulama aşamaları şu şekildedir (Heckelman, 1969, akt.: Flood, Lapp ve Fisher, 2005):

- Öğrencilerin seviyelerine uygun bir metin seçilir.
- Öğretmen, öğrencisinin onu iyi duyabileceği bir mesafede olmak koşuluyla karşısında ya da yanında oturur.
- Öğrencinin parmağı, öğretmenin okuduğu yerleri sayfa üzerinde takip eder.
- Öğretmen, okuduğu her kelimeyi parmağı ile takip eder.
- Öğretmen, öğrenciden biraz daha hızlı bir şekilde metni okur ve öğrenciye iyi bir model olur.
- Öğretmen, öğrencinin metni okuduktan sonra kendisini rahat hissetmesini sağlar.

Bu yöntemle öğrencilerde okumaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri, öz güven sahibi olmaları da sağlanabilir. Öğretmen eşliğinde yapılan bir okuma, öğrenciyi kendini güvende hissettirerek okumaya karşı daha da isteklendirecektir.

2.5.3. Koro Okuma

Koro okuma, öğrencilerin seviyelerine uygun bir metni hep birlikte ya da en az iki kişinin aynı anda okumasına dayanan bir okumadır. Koro okuma, ana dilinde okuma eğitimi derslerinde, genellikle ilkokulun ilk yıllarında tercih edilen bir yöntemdir. Öğrencilerin seviyesine uygun olarak seçilen bir metin, koroyu oluşturan öğrencilerin her biri tarafından okunurken, akıcılık bakımından zayıf olan öğrenciler, diğer öğrencileri dinlerler (Rasinski ve Samules, 2011). Böylece, akıcı okuyamayan öğrenciler, seslerin, kelimelerin nasıl sesletildiğini dinleyerek ve bunlara dikkat ederek akıcı okuma becerilerini geliştirebilirler. Koro okuma, herhangi bir grup tarafından sesli okunan metni, dildeki bürünsel özellikler açısından dinleyip bunların öğrenilmesini amaçlayan bir yöntemdir (Miccinati, 1985). Bu açıdan bakıldığında, yabancı dil öğretiminde sesletim eğitimi, bürünsel okumanın kazandırılması gibi deneysel çalışmalarda kullanılabilir bir yöntemdir.

Koro okumada, koroyu oluşturan öğrencilerden okuma becerisi akıcı olanlar, akıcı okuyamayanlara aynı zamanda model de olurlar. Akıcılık yönünden zayıf öğrenciler, diğerlerini dinleyerek kendilerinden okumaları istenen metni vurgu, tonlama, belirli yerlerde ses tonunu ayarlama gibi bürünsel özellikler açısından ipuçları yakalama şansı elde ederler. Bu ipuçları akıcı bir okuma için gereken temel öğelerdir. Richards (2000), koro okuma için, sınıf içerisinde öğrencilerin tamamının ya da bir kısmının birlikte şiir metinlerini okumalarının onların bürünsel özellikleri daha iyi öğrenip, analiz edeceğini savunmaktadır. Şiir metinleri, içerisinde belli bir ahenk, kafiye, tonlama, vurgu taşıdığı için bürünsel öğelerin somut bir şekilde yansıtılması bakımından tercih edilebilir bir metin türüdür. Bu durum, ana dili ya da öğrenilen hedef dil için geçerlidir. Ancak diğer öğrenme alanları olan Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler derslerine ait metinlerle de koro okuma uygulamaları yapılabilir (Keskin, 2012).

İlgili alanyazında koro okumanın yabancı dil ve ana dil öğretiminde etkili olduğunu kanıtlayan çalışmalara ulaşmak mümkündür (Keskin, 2012; Kodan ve Akyol, 2018; McCauley ve McCauley, 1992). Ancak bu çalışmalar oldukça sınırlıdır. Türkçenin yabancı dil öğretiminde, özelde koro okumanın genelde ise akıcılığı geliştirme

yöntemlerinin yabancı öğrencilerin Türkçe okuma becerilerini inceleyen bir araştırmaya ilgili alanyazında rastlanmamıştır. Akıcı okuma kavramına ve öğretimine gereken önemin verilmediği açıkça ortadadır. Diğer akıcılığı geliştirme yöntemleri ile beraber koro okumanın etkisinin incelendiği deneysel çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmaların sonucunda, alanda çalışan öğretmenlere, uzmanlara daha nitelikli bir okuma eğitimi için yol gösterilmiş olacaktır.

Koro okuma, sınıf içerisinde farklı tekniklerle uygulanmaktadır. Miccinati (1985), koro okumayı, *nakarat (refrain) koro okuma, bir satır bir çocuk (line-a-child), karşılıklı okuma (antiphonal) ve birlikte (unison) okuma* olmak üzere dört farklı tekniğe ayırmaktadır.

Nakarata (refrain) okuma: Nakarata olan bir metin seçilir. Bu metin genellikle şiir ya da bir şarkı olabilir. Seçilen metni öncelikle öğretmen sınıf içerisinde bürünsel özelliklere uygun olarak okur, öğrenciler dikkatle dinler. Öğretmen birkaç kez sesli okuduktan sonra öğrenciler de okumaya katılır. Ancak öğrenciler yalnızca nakarata kısmında devreye girerler. Bu uygulama yalnızca öğretmen ve öğrenci arasında yapılmaz. Sınıf, ikiye bölünerek bir grup nakarata bir grup metnin diğer bölümünü de okuyabilir (Miccinati, 1985).

Bir satır bir çocuk koro okuma (line-a-child): Bu tekniğin uygulanmasında genellikle şiirin ilk ve son satırları tüm sınıfla birlikte okunurken, aradaki satırlar ayrı ayrı öğrenciler tarafından bireysel olarak sesli bir şekilde okunur (Miccinati, 1985).

Karşılıklı koro okuma (antiphonal): Genellikle başlangıç seviyesindeki öğrenciler için kullanılan bir tekniktir. Sınıf, iki ya da daha fazla gruba ayrılır. Şiirin kıtaları her bir gruba dağıtılır ve gruplar bu bölümleri sesli okurlar. Karşılıklı okumaya *diyaloğ okuma* da denilmektedir (Miccinati, 1985).

Teksesli (unison) okuma: Koro okumanın belki de uygulaması en zor tekniğidir. Çünkü bu teknikte öğrenciler, verilen metni hep birlikte okurlar. Bu okuma, bürünsel özelliklere, vurgu ve tonlamaya uygun okumayı da içermektedir (Miccinati, 1985).

Öğrencilerin hep birlikte bu özellikleri işe koşmaları ve bunun onları dinleyenlere göstermeleri süreç ve gayret gerektiren, birden fazla uygulama yapılmasına ihtiyaç duyulan bir özellik olduğundan, uygulanması, diğer tekniklere göre biraz daha zor olabilmektedir. Bu yönüyle teknik, *karşılıklı koro okuma* gibi başlangıç seviye öğrencilerine uygun değildir. Ana dilinde belli bir seviyede akıcı okuma becerisine sahip öğrenciler ve yabancı dil öğretiminde en az B2 düzeyi öğrenciler için bu tekniğin uygulanmasının doğru olacağı düşünülmektedir. Ancak ilgili alanyazında bu tekniklerle ilgili boşluk bulunduğundan herhangi bir çalışma dayanak gösterilememiştir. Konuyla ilgili yol gösterici çalışmalar yapılarak bu tekniklerin etkililiği ortaya koyulmalıdır.

2.5.4. Eşli Okuma

Eşli okuma, iyi okuyucuların zayıf okuyuculara model olmasını sağlayarak onların da akıcı okuma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir yöntemdir. Topping (2014)'e göre eşli okuma, "*Öğrencilerin, öngörülebilir ve müdahaleci olmayan hata düzeltimi çerçevesinde, metinleri bağımsız okunabilirlik seviyelerinin biraz yukarisına erişmelerine ve anlamalarına olanak sağlayan sesli okuma*"dır. Akran destekli okuma (peer assisted reading) olarak da bilinen bu yöntem, öğrencilerin okumalarını geliştirmeleri için eğlenceli bir yoldur. Bu yöntemde dikkat edilmesi gereken noktalardan biri, eşleştirilen öğrencilerin okuma becerileri açısından birbirlerine yakın düzeyde olmasıdır (Topping, 2006). Çok iyi okuyan bir öğrenci ile neredeyse hiç okuyamayan öğrencinin eşleştirilerek seçilen metni okumaları, okuması iyi olan öğrenciyi sıkacak; okuması zayıf olan öğrencide ise okumaya karşı olumsuz tutum geliştirmesine ve öz güven kaybına neden olacaktır. Böyle bir durumda ise her iki öğrenci de okuma eyleminden uzaklaşacaktır. Bu nedenle, eşleştirilecek öğrencilerin okuma seviyelerinin birbirlerine yakın, ancak bir öğrencinin diğerinden daha iyi olmasına özen gösterilmelidir.

Yöntem iki şekilde uygulanabilir. Birincisi, eşleşen öğrenciler metni birbirlerine sırayla sesli olarak okurlar. Okuma sırasında, birbirlerinin yaptıkları sesli okuma hatalarını anında düzeltirler. Ayrıca, hatalı okunan sesin ya da kelimenin nasıl okunması gerektiğini de örneklendirirler (Topping, 2006). Böylece öğrenciler, birbirilerini

düzeltilmeleri gerektiğinin farkında olarak dikkatlerini sürekli canlı tutarlar (Keskin, 2012). Fakat bu durum, öğrencilerin anlamalarına olumsuz etki edebilir. Çünkü öğrenciler anlamdan çok birbirlerinin hatalarını fark edip düzeltmeye odaklanırlar. Bu yönüyle, okuduğunu anlamadan çok okuma hatalarının düzeltilmesinde etkili bir yöntem olduğu düşünülmektedir.

Eşli okumanın uygulanmasında izlenecek ikinci yol ise, bir öğrencinin okurken diğerinin sessiz kalmasıdır. Sessiz kalan öğrenci, sesli okuma yapan arkadaşını, hatalı okuma yaptığında sözel olmayan yollarla, masaya hafif vurarak, arkadaşına dokunarak vs. uyarır. Bu, öğrencilerin kendilerini okuma konusunda yeterli olduklarını düşündükleri zaman yapılmalıdır. Bu teknik, “yalnız okuma” olarak adlandırılmaktadır (Topping, 2006). Böyle bir okumaya, bağımsız okuma adı da verilebilir. Eşli okuma, sınıf içerisinde öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci eşleşmesiyle yapılacağı gibi, aileler de evde çocuklarıyla yapacakları okuma saatlerinde bu yöntemden faydalanabilirler. Yalnız sınıf ortamında değil, aile ortamında da uygulanabilir bir yöntemdir.

2.6. Akıcı Okumayı Değerlendirme

Akıcı okuma becerisi çok boyutlu bir beceridir. Bu nedenle akıcı okumanın ölçülmesi, sadece bir ölçme aracı ile ya da akıcı okumanın bir boyutunun ölçülmesi ile sonuçlandırılacak bir süreç değildir. Doğru okuma, hız ve bürün becerilerinden oluşan akıcı okumanın ölçülmesi, bu üç alt becerinin uygun ölçme araçları ile yapılan ölçme sonucu ortaya çıkarılabilir (Keskin, 2012). Bu nedenle, akıcı okumayı oluşturan her bir alt boyuta ilişkin geliştirilen ölçme araçlarının kullanılması gerekmektedir.

Akıcı okumanın alt becerilerinin ilişkilendirildiği asıl beceri ise, konunun doğası gereği okuma, yani *anlama* becerisidir. Okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesinde kullanılan en yaygın ölçme araçları ise, *okuduğunu anlama testleri*dir. Bu testler, hedef kitlenin seviyesine uygun olarak hazırlanan metinlerin altına yerleştirilen okuduğunu anlama sorularından oluşmaktadır. Okuduğunu anlama testlerinin ölçme aracı olarak kullanılabilmesi için, hedef kitlenin seviyesine uygunluğunun belirlenmesinde en az iki alan uzmanından görüş alınmış olması ve bu görüşlere bağlı olarak hazırlanan testlerin

geçerlik ve güvenilirliklerinin sağlanmış olması gerekmektedir. Bu gereklilikleri sağladığı ortaya konmadan kullanılan ölçme araçlarından elde edilen veriler, sağlıklı veriler olmayacaktır. Ancak nitelikli ölçme araçlarının kullanılmasıyla elde edilen veriler arasında yapılacak uygun analizlerle hedef kitlenin akıcı okuma becerisi sağlıklı bir şekilde ölçülebilir.

Akıcı okumanın alt becerilerinin ölçülmesinde kullanılan ölçme araçlarına aşağıdaki başlıklarda değinilmiştir.

2.6.1. Doğru Okumanın Ölçülmesi

Doğru okuma, hedef dildeki kodların doğru tanınmasını ve çözümlenmesini ifade eden bir beceridir. Herhangi bir metni anlayabilmek için, o dildeki seslerin doğru olarak öğrenilmesi, doğru okumanın ön koşuludur. Hudson, Lane ve Pullen (2005)'e göre, doğru okuma becerisinin zayıf olması anlamayı da olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle doğru okumanın, uygun ölçme araçlarıyla ölçülerek verilerin doğru bir şekilde ortaya konması büyük önem taşımaktadır.

Okuma doğruluğunun ölçülmesi, hedef kitlenin seviyesine uygun bir metni onlara sesli okutulmasına ve bu sesli okumalarının kayıt altına alınması esasına dayanmaktadır. Öğrencilerin kaydedilen sesli okumaları, daha sonra dinlenerek sesli okuma hataları çıkarılır. Bu yöntem, daha detaylı ve hassas bir veri elde edilmesini sağlar (Hudson, Lane ve Pullen, 2005). Sesli okuma hatalarının çıkarılmasıyla geriye kalan kelime sayısı toplam kelime sayısına bölünerek çıkan sonuç 100 ile çarpılır. Böylece öğrencinin ya da tüm grubun doğru okuma oranı belirlenir. Yalnızca sesli okuma hatalarının incelendiği çalışmalarda ise, öğrencinin bir dakikadaki okumasında yaptığı hatalı okuduğu kelime sayısı belirlenerek akıcı okumanın diğer becerileriyle ilişkilendirilebilir.

2.6.2. Okuma Hızının Ölçülmesi

Okuma hızının ölçülmesinde, Jenkins, Fuchs, van den Broek, Espin & Deno (2003)'ya göre, öğrencilere kelime listeleri vererek okumalarını istemek yerine içeriğe dayalı okuma, yani bir metni sesli okumalarını sağlamak, okuma hızının ölçülmesinde daha güvenilirdir. Okuma hızının ölçülmesinde kullanılan en yaygın yöntem, *zamanlı okuma* ya da *zaman tutarak okumadır*. Bu yöntemde öğrencinin bir dakika içerisinde okuduğu toplam kelime sayısından hatalı okuduğu kelime sayısı çıkarılarak okuma hızına ulaşılır. Samuels (1979)'e göre bu yöntem, kelime okuma doğruluğunu artırmakta da kullanılabilir. Okuma hızı ve doğru okumanın ölçülmesinde, sesli okuma hatalarının belirlenmesi çok önemlidir (Baştuğ ve Akyol, 2012). Yöntem bu yönüyle, sesli okuma hızının ölçülmesinde daha hassas bir ölçüm sağlamaktadır. Bu nedenle alan yazındaki pek çok çalışmada, okuma hızı, dakikada okunan toplam kelime sayısından, sesli okuma hata sayısının çıkarılmasıyla belirlenmiştir (Baştuğ ve Akyol, 2012; Draper ve Spaul, 2015; Hudson, Lane ve Pullen, 2005; Sidek, Baharun, Saad ve Idrus, 2016; Yamaç, 2014; Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2009; Yıldız, 2013).

Okuma hızının belirlenmesinde kullanılan diğer bir yöntemde ise, öğrenciye metin sesli olarak okutulur. Toplam okunan kelime sayısından hatalı okunan kelime sayısı çıkarılarak, dakikada okunan doğru kelime sayısına ulaşılır. Dakikada okunan toplam doğru kelime sayısı 60'a bölünür (1 dk.=60 sn.). Bu işlem sonucunda da dakikada okunan doğru kelime sayısına ulaşılır (Rasinski, 2010).

2.6.3. Bürünün (prozodinin) Ölçülmesi

Akıcı okuma becerisinin alt boyutlarından biri olan bürün becerisi, vurgu, tonlama gibi alt becerilerden oluşan bir beceridir. Bu nedenle, okuma hızı ve doğru okumaya göre ölçülmesi daha zordur (Valencia, Smith, Reece, Li, Wixson ve Newman, 2010). Okuma hızı ve doğru okuma tek boyutlu beceriler olduğundan, öğrencilerin sesli okumalarını dinleyerek uygun bir ölçme aracıyla ölçülebilir. Aynı durum bürünün ölçülmesinde de geçerlidir. Ancak, bürün becerisini ölçmeye yönelik geliştirilen bir ölçeğin içeriğinde,

vurgu, tonlama, duraksama, anlamlı öbek okuma gibi alt boyutları içeren maddelerin de bulunması gerekmektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde bürün becerisini ölçmeye yönelik ölçek ve rubriklerin geliştirildiği görülmektedir (Hudson, Lane ve Pulleb, 2005; Valencia, Smith, Reece, Li, Wixson ve Newman, 2010). Valencia, Smith, Reece, Li, Wixson ve Newman'ın geliştirdiği ölçek, NAEP (National Assessment of Educational Progress)'in sesli okuma rubriği esas alınarak, metin yazarının söz dizimi ve vermek istediği mesajla bağlılığını da içermektedir. Rubrik, 2, 4 ve 6. sınıflar düzeylerine uygun olarak geliştirilmiştir. Rubriğin puanlanmasında ise, 1-2 puan akıcı olmayan, 3-4 puan ise akıcı olarak nitelendirilmiştir. Puanlayıcılar öğrencilerin ilk 3 dakikalık sesli okumalarını puanlayarak öğrencilerin sesli okuma bürünlerini belirlemişlerdir.

Bürünü ölçmeye yönelik geliştirilen ölçekler, Türkçeye özgü ölçekler olmamakla birlikte, son yıllarda Türkçeye yönelik bürün ölçekleri de geliştirilmeye başlanmıştır. Bu ölçek veya rubriklerin bazıları uyarlama bazıları ise araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçeklerdir. Ancak bu ölçekler, Türkçenin ana dili olarak öğretiminde ya da temel eğitimde Türkçe sesli okuma bürününe yöneliktir. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında böyle bir ölçeğin olmaması alanyazında bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir.

Keskin ve Baştuğ (2011) tarafından geliştirilen *Prozodik Okuma Ölçeği*, sesli okumada noktalama, tonlama, vurgu, ses özelliği, okuma ritmi, duygu, anlam ünitesiyle okuma ve otomatik kelime tanıma durumlarına yönelik yazılan toplam 15 maddeden oluşan bir ölçektir. 356 öğrenciden alınan veriler ile geçerlik-güvenirliği yapılarak araştırmacılara sunulmuştur. Söz konusu ölçek, bu çalışmada da öğrencilerin sesli okuma bürünlerinin belirlenmesinde kullanılmıştır.

2.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, akıcı okuma ile ilgili alanyazında yapılan benzer çalışmalara yer verilmiştir. İlgili alanyazın tarandığında, Türkçenin ana dili olarak öğretiminde akıcı okuma

ile ilgili birçok çalışma varken, Türkçenin ana dili olarak öğretimine yönelik bir çalışmaya rastlanamamıştır. Ancak akıcı okumanın boyutlarına yönelik yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Yabancı dil öğretiminde akıcı okuma ile ilgili çalışmalar, yurt dışı kaynaklı ve daha çok İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde yapıldığı görülmüştür. Yerli ve yabancı alanyazındaki bu çalışmalar incelenerek aşağıda özetlenmiştir.

Çiftçi (2015), “*Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerilerini Tekrarlı Okuma Yöntemi İle Geliştirme Süreci: Bir Durum Çalışması*” başlıklı çalışmasında, öğrencilerin Türkçe okuma becerilerini, tekrarlı okuma yöntemi ile geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışma, A2 düzeyinde öğrenim gören ve ana dili Arapça olan 6 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma, *tekrarlı okuma yöntemi ile geliştirme sürecinin değerlendirilmesi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği A2 düzeyi okuma derslerinin işleme sürecini gözlemleyerek tekrarlı okuma yönteminin A2 düzeyi okuma derslerinde kullanılmasının sürece sağlayabileceği desteğin değerlendirilmesi, A2 düzeyi öğrencilerinin okuma hatalarını giderme sürecinin değerlendirilmesi, A2 düzeyi öğrencilerinin okuma becerilerinin gözlemlenmesi ve A2 düzeyi öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi* olmak üzere 5 aşamada gerçekleştirilmiştir. Katılımcı grubun sesli okumaları ses kayıt cihazı ile kaydedilerek, sesli okuma hataları, metni vurgu ve tonlamaya uygun okuma durumları incelenmiştir. Çalışma sonunda, katılımcıların A1 düzeyine göre sesli okuma hatalarının azaldığı, katılımcıların beşinin metni uygun ses tonuyla okudukları, dördünün vurgu ve tonlamaya dikkat ettiği belirlenmiştir. Ayrıca, grubun tamamının okuduğunu anlama becerilerinde artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Demirci (2015), “*B1 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Sesli Okuma Becerisiyle İlgili Tespitler*” başlıklı çalışmasında, 15 Suriyeli öğrencinin sesli okuma becerisini incelemiştir. Çalışmada, öğrencilere ders kitabındaki metin önce sessiz, sonra sesli okutulmuştur. Sesli okuma sırasında öğrencilerin yaptıkları hatalar gözlemlenerek belirlenmeye çalışılmıştır. Sesli okuma hatalarının belirlenmesi için öğrencilere hazırlıksız konuşma, metin seslendirme ve sözcük seslendirme çalışmaları yapılmıştır. Araştırma sonunda, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla hata yaptıkları belirlenmiştir. Ayrıca ana dili Somalice olan öğrenciler en fazla ses hatasını yaparken, Gazi TÖMER’deki öğrencilerin en az hata yapan öğrenciler olduğu belirlenmiştir. Etkinlikler

açısından ise, sözcük seslendirme etkinliğinde diğer etkinliklere göre daha çok hata yapılmıştır.

Gök (2015), “*Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metni’ne Göre Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerde Karşılaşılan Ses Olayları*” başlıklı çalışmasında, Ankara Üniversitesi TÖMER, Gazi Üniversitesi TÖMER ve Hacettepe Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki 64 öğrencinin sesletim hatalarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilere hazırlıksız konuşma, metin seslendirme etkinlikleri yapılarak öğrencilerin yaptıkları ses hataları belirlenmiştir.

Özçelik (2016), “*Acquisition of L2 Turkish Prosody – The effects of purely phonological and phonosyntactic issues*” başlıklı çalışmasında, iki ayrı çalışmayla düşük düzey ve yüksek düzey bürünsel beceriye sahip öğrencilerin, bürün becerilerinin etkisini incelemiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili İngilizce olan 13, Fransızca olan 6 öğrenci üzerinde çalışılmıştır. Öğrencilerin ses farkındalıklarını ve hatalarının belirlemek için sesli okuma yaptırılmıştır. Yapılan çalışma sonunda, düşük seviyeli bürünün İngilizce konuşan öğrenciler için özel zorluklar oluşturduğu belirlenmiştir. Diğer yandan, bürünün edindirilmesine yönelik özel bir eğitim verilmemesine rağmen edinilmesi biraz daha kolay olduğu söylenebilir.

Özkan (2015), “*Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Ara Düzeyde (B1-B2) Diksiyon Eğitiminin Sesli Okuma Üzerindeki Etkisi*” adlı çalışmasında, öğrencilerin sesli okuma becerilerini geliştirmeyi ve sesli okuma hatalarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Aksaray Üniversitesinde öğrenim gören 22 öğrenci ile yürütülmüştür. Bu 22 öğrencinin 11’i kontrol, 11’i deney grubudur. Deney grubuna normal öğretime ek olarak, 5 haftalık bir diksiyon eğitimi verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, deney grubunun ses yutumu, gereksiz ses ya da eklerin eklenerek okunması, yanlış ses kullanılması ve benzeterek okuma hata türlerinde, kontrol grubuna göre iyileşme olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, deney grubunun, sesli okuma becerisinin kontrol grubuna göre artıl yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ustabulut (2014), “*İki Dilli Türk Çocuklarına Türkiye Türkçesi Öğretiminde Sesli Okuma Hataları ve Bu Hataların Düzeltilmesi İçin Yapılabilecek Yöntem ve Teknikler (Romanya Örneği)*” başlıklı çalışmasında, Romanya’da bulunan Bükreş ve Köstence Yunus Emre Türk Kültür Merkezlerinde Türkçe öğrenen öğrencilerin sesli okuma hatalarını incelemiştir. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 18’i iki dilli (Türkçe-Rumence), 17’si tek dillidir (Türkçe). Öğrencilere sesli okuma hatalarının belirlenmesi için “Zeytin Küpü” adlı 812 kelimedenden oluşan bir metin okutularak, video kaydı alınmıştır. 16 farklı sesli okuma hatası (kelime tekrar etme, hece tekrar etme, hece atlama, ses atlama, ses düşmesi, telaffuz, ses karışması, heceleme yanlışı, ses çıkarmama, ses ekleme, hece ekleme, kelime ekleme, nefes kontrolü yapamamak, tutulma, el ile takip, eğilerek okuma) belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda en çok hatanın kelime tekrar hatası olduğu, erkek öğrencilerin daha fazla sesli okuma hatası yaptıkları ve iki dilli öğrencilerin tek dilli öğrencilere göre sesli okuma hatalarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akıcı okuma ile ilgili yerli alanyazında yapılan benzer bir çalışma bulunmamaktadır. Ancak özellikle Batılı ülkelerde yabancı dil öğretiminde akıcı okumayı inceleyen birçok çalışma bulunmaktadır (Dolean, Damsa ve Pop, 2017; Draper ve Spaul, 2015; Erbeli ve Pižorn, 2012; Farahani ve Kouhpaenejad, 2017; Gorsuch ve Taguchi, 2010; Jeon, 2012; Le, 2014; Miccinati, 1985; Pae ve Sevcik, 2011; Pillai ve Paramasivam, 2014; Piper ve Zuilkowski, 2015; Richards, 2000; Shinn, Good, Knutson, Tilly ve Collins, 1992; Sidek, Baharun, Saad ve Idrus, 2016; Taguchi, Gorsuch ve Sasamoto, 2006; Topping, 2014;). Bu çalışmalar genel olarak, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde akıcı okuma becerisi ve akıcı okumanın boyutları ile ilgilidir. Ancak, yabancı dil öğretiminde akıcı okuma becerisinin açıklanması açısından önemlidir.

Dolean, Damsa ve Pop (2017), koro okumanın yabancı dil öğrenenlerin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisini incelemiştir. Çalışma, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenler üzerinde 5 haftalık bir uygulama ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğrencilerin, doğru okuma becerileri, hız ve okuduğunu anlama becerileri ile akıcı okuma becerileri arasındaki ilişki belirlenmiştir.

Draper ve Spaul (2015), Güney Afrikalı 5. sınıf öğrencilerinin, İngilizce sesli okuma akıcılıklarını *Ulusal Eğitim ve Gelişimi Değerlendirme Programı* açısından incelemişlerdir.

Erbeli ve Pižorn (2012), ana dili Slovence olan İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuduğunu anlama, akıcı okuma ve kelime tanıma becerilerini incelemişlerdir.

Farahani ve Kouhpaenejad (2017), öğrencilerin sesli okuma hataları, hızları ve anlama arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Ayrıca akıcı konuşma becerisini de ele almışlardır. Çalışma, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenler üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Gorsuch ve Taguchi (2010), *tekrarlı okuma* yönteminin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Vietnamlı öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisini incelemişlerdir. Çalışmada, öğrencilerin akıcı okuma becerileri tüm boyutlarıyla ele alınmıştır.

Jeon (2012), Güney Koreli öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada, öğrencilerin yabancı dilde sesli okuma akıcılıklarını araştırmıştır. Çalışmada, sesli okuma akıcılığı ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki incelenmiştir.

Le (2014), çalışmada öğrencilerin sesli okuma hızları, okuduğunu anlama becerileri ve akıcı okumaları arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Miccinati (1985), *koro okumanın* öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde nasıl kullanılması gerektiği ile ilgili kuramsal bir çalışma yapmıştır. Makalede, *koro okumanın* öğrencilerin bütün becerisini edinmelerinde ve okuduğunu anlama becerilerindeki etkisi tartışılmıştır. Ayrıca makalede, bürünsel unsurlardan (tonlama, vurgu vb.), öğrencilere sesli okuma akıcılığının öğretilmesinde nasıl faydalanılması gerektiğine de değinilmiştir. Bürünün alt becerilerinin ve bürünsel okumanın, akıcı okumanın edinilmesinde olan katkısı, *koro okuma* yöntemi ile kuramsal açıdan açıklanmıştır.

Pae ve Sevcik (2011), ana dilleri İngilizce ve Korece olan aynı zamanda iki dilli olan öğrenciler üzerinde sözel belleğin yabancı dil öğretiminde okuma akıcılığını ve okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye etkisini incelemişlerdir.

Pillai ve Paramasivam (2014), İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Malezyalı öğrencilerin sesli okuma hataları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir.

Piper ve Zuilkowski (2015), çalışmalarında Kenyalı öğrencilerin kavrama ve akıcı okuma becerilerinin değerlendirilmesinde zamanlamanın etkisini incelemişlerdir. Böylece öğrencilerin, belli bir zaman aralığında ne düzeyde anladıkları değerlendirilmiştir.

Richards (2000), sesli okuma akıcılığının nasıl olması gerektiğine ilişkin kuramsal bir çalışma yapmıştır. Çalışmada, öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi için yapılması gerekenler ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

Sidek, Baharun, Saad ve Idrus (2016) çalışmalarında, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde akıcı okuma becerisini genel olarak ele almışlardır. Konuyu tüm boyutlarıyla incelemişlerdir.

Shinn, Good, Knutson, Tilly ve Collins (1992), öğretim programı tabanlı sesli okuma akıcılığının ölçülmesi ve bunun okuma becerisi ile ilişkisinin doğrulanmasına yönelik bir çalışma yapmışlardır. Çalışma sesli okuma akıcılığının ölçülmesi açısından önemlidir. Çalışma, program tabanlı ölçme ile sesli okuma akıcılığını kuramsal açıdan incelemiştir. Çalışmada okuma modelleri, 114 üçüncü sınıf ve 124 beşinci sınıf öğrencisinden elde edilen veriler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, sesli okuma akıcılığının ölçülmesinde program tabanlı ölçme, anlama dahil iyi bir okuma yeterlilik indeksi sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Taguchi, Gorsuch ve Sasamoto (2006), yaptıkları çalışmalarında, yabancı dilde akıcı okuma becerisi ve bunun okuduğunu anlamaya etkilerini incelemişlerdir. Çalışmada, akıcı okuma becerisinin tüm boyutlarının okuduğunu anlamayı nasıl etkilediği derinlemesine incelenmiştir.

Topping (2014) çalışmasında, eşli okumanın yabancı dil öğrenenlerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkililiğini tartışmıştır. Çalışma, eşli okuma ve akıcı okuma arasındaki ilişkiye yönelik kuramsal bilgilerden oluşmaktadır.



III. BÖLÜM

3. Yöntem

Araştırmanın yönteminin anlatıldığı bu bölümde sırasıyla “Araştırmanın Deseni”, “Uygulama Süreci”, “Çalışma Grubu”, “Veri Toplama Araçları”, “Verilerin Toplanması” ve “Verilerin Analizleri” açıklanmıştır.

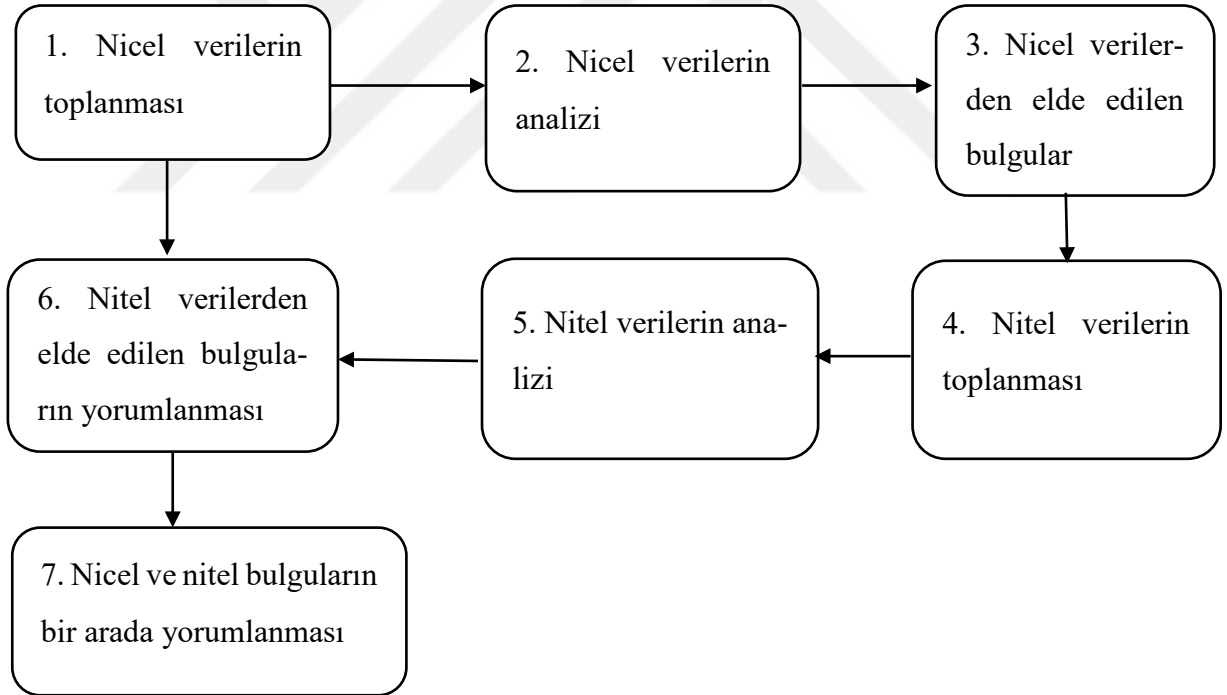
3.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, karma araştırma desenlerine uygun olarak yürütülmüştür. Karma yöntem araştırması; araştırmacı veya araştırma ekibinin, anlama ve doğrulamanın genişliğini ve derinliğini sağlamak amacıyla nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının bileşenlerini, nitel ve nicel bakış açılarını, veri toplama, analiz ve çıkarım tekniklerinin kullanımını birleştirdikleri bir araştırma türüdür (Creswell, 2014: 4). Karma yöntem araştırması, bir çalışmada araştırma problemini daha iyi ve derinlemesine anlayabilmek için verilerin toplanması ve analizi süreçlerinde nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanılmasıdır (Creswell ve Plano Clark, 2014; Hess-Biber, 2010). Araştırmada karma yöntem desenlerinden “açıklayıcı sıralı desen” kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı karma desende ilk önce nicel veri, devamında ise nitel veri toplanır. Nicel veri araştırmanın kapsamı konusunda genel bir görüş sağlar. Ortaya çıkan genel resmin daha detaylı açıklanabilmesi için de nitel veriler bir önceki nicel aşamada ortaya çıkan veriler bağlamında toplanır (Creswell ve Plano Clark, 2007). Araştırmada ilk olarak çalışma grubunun okuduğunu anlama düzeyleri, sesli okuma hataları belirlenmiştir. Daha sonra, çalışma grubunun sesli okuma bürünleri, sesli okuma hızları ve doğru okumaları belirlenerek anlama ile ilişkisi ortaya koyulmuştur. Bu araştırma, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin akıcı okuma becerilerini belirleyerek bu becerilerinin çeşitli değişkenler açısından derinlemesine incelenmesi için yapılmıştır. Bu nedenle araştırmada

karma desenlerden biri olan açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Kullanılan araştırma deseni aşağıda sunulmuştur.

3.2. Uygulama Süreci

Çalışmada veri toplama süreci iki aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada nicel verilere, ikinci aşamada ise nitel verilere ulaşılmıştır. Nicel veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen okuduğunu anlama testleri, Keskin, Baştuğ ve Akyol (2013) tarafından geliştirilen *Prozodik Okuma Ölçeği*, öğrencilerin sesli okuma hatalarının ve okuma hızlarının belirlenmesi için ses kayıtlarının çözümlenmesi sonucu ulaşılan verilerden oluşmaktadır. Ulaşılan nicel verilerin analizlerinden sonra katılımcıların yaptıkları sesli okuma hataları ortaya konarak nitel veriler elde edilmiştir. Çalışmaya ilişkin nicel ve nitel araştırma süreçleri ayrıntılı bir şekilde aşağıda sunulmuştur.



Şekil 3.1. Araştırma süreci.

3.2.1. Nicel Aşama

Nicel veri toplama aşaması, araştırmanın ilk bölümünü oluşturmaktadır. Nicel araştırma sürecinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sesli okuma akıcılıkları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Bu aşama, mevcut durumda var olan ancak araştırılması gereken bir durumu ortaya koymayı hedeflediği için betimsel niteliktedir. “*Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar* (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Nicel araştırma sürecinde veri toplama işleminin ardından elde edilen veriler çözümlenerek betimlenmiştir. Bu süreçte elde edilen veriler, istatistiksel tekniklerle analiz edilmiştir. Bunun için çalışma grubunun sesli okuma bürünü, hız, sesli okuma hataları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon katsayısı ve Spearman Brown Rho korelasyon katsayısından yararlanılmıştır. Ayrıca, birden çok değişkenin bir bağımsız değişken üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla, *çoklu doğrusal regresyon* analizinden yararlanılmıştır. Bütün bu analizler SPSS 21.0 paket programı yardımıyla yapılmış ve anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

3.2.2. Nitel Aşama

Nicel araştırma sürecinde elde edilen bulgular yorumlanarak öğrencilerin akıcı okuma becerilerindeki farklılaşmalar tespit edilmiştir. Nitel araştırma sürecinde ise bu farklılaşmaların olası nedenleri derinlemesine araştırılmıştır. Nitel araştırma sürecinde ele alınan değişkenler bakımından farklı alt gruplarda yer alan ve ölçülen özellik bakımından çeşitli düzeylerdeki öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların sesli okuma hatalarının ve sesletim hatalarının belirlenmesi için katılımcılardan düzeylerine uygun okuma metinlerini sesli okumaları istenmiştir. Yapılan bu sesli okumalar ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Katılımcıların ses kayıtları, önceden belirlenen sesli okuma hataları ve sesletim hatalarına uygun bir şekilde çözümlenmiştir. Bu aşamada nitel veriler, nicel verilere dönüştürülmüştür. Böylece, katılımcı grubun sesli okuma ve sesletim hatalarının sayıları belirlenmiştir.

3.3. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen, dünyanın farklı bölgelerindeki 23 ülkeden gelen ve ana dilleri farklılık gösteren 30 yabancı öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden çok çeşitli örnekleme göre belirlenmiştir. Çok çeşitli örnekleme, “*incelenen problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumların belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerinde yapılması*”nı (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel: 2008) ifade etmektedir. Bunun için araştırmanın çalışma grubunda, aynı yaş düzeyi ve öğrenme amacına sahip, farklı cinsiyet ve ana dile sahip öğrencilerle çalışılmıştır. Çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 2.1’de verilmiştir.

Tablo 2.1. Çalışma grubunun demografik özellikleri.

Uyruk	Cinsiyet		Anadil/ Anadili	N
	Erkek	Kadın		
Irak	2	1	Arapça	3
Moğol	1	1	Moğolca	2
Mısır	1	-	Arapça	1
Ürdün	1	-	Arapça	1
Afganistan	3	-	Farsça	3
İran	1	-	Farsça	1
Kırgız	-	1	Kırgızca	1
Filistin	-	2	Arapça	2
Tacikistan	1	-	Tacikçe	1
Güney Sudan	2	-	İngilizce/ Dinka	2
Sırbistan	-	1	Sırpça	1
Liberya	1	-	İngilizce	1
Uganda	1	-	İngilizce/ Luganca	1
Kenya	1	-	İngilizce/ Svahilice	1
Kongo	3	-	Fransızca/	3

			Kingwana	
Çad	2	-	Fransızca/ Maba	2
Madagaskar	1	-	Fransızca/ Malagaşça	1
Doğu Türkistan	1	-	Çince/Türkçe	1
Bangladeş	1	-	Bengalce	1
Türkmenistan	-	1	Türkmence	1
Toplam	23	7		30

Tablo 2.1 incelendiğinde çalışma grubunun 3 Iraklı, 2 Moğol, 1 Mısırlı, 3 Afgan, 1 Fars, 1 Kırgız, 2 Filistinli, 1 Tacik, 2 Güney Sudanlı, 1 Sırp, 1 Liberyalı, 1 Ugandalı, 1 Kenyalı, 3 Kongolu, 2 Çadlı, 1 Madagaskarlı, 1 Çin, 1 Bangladeşli, 1 Türkmen öğrenciden oluştuğu görülmektedir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin ana dilleri ise, 7 öğrencinin Arapça, 2 öğrencinin Moğolca, 4 öğrencinin Farsça, 5 öğrencinin İngilizce, 6 öğrencinin Fransızca, 1 öğrencinin Çince ve diğer öğrencilerin ana dilleri sırasıyla, Kırgızca, Tacikçe, Bengalce ve Türkmencedir. Çalışma grubu ana dili açısından incelendiğinde Güney Sudan, Liberya, Uganda, Kenya, Kongo, Çad, Madagaskar ve Doğu Türkistanlı öğrencilerin iki dilli oldukları görülmektedir. Bu öğrencilerin ana dili, kendi ailelerinden öğrendikleri, resmî olmayan ortamlarda kullandıkları, Dinka, Svahilice, Luganca, Kingwana, Maba, Malagaşça ve Türkçedir. Çin'in Doğu Türkistan bölgesinden gelen öğrencinin ana dili Türkçedir. İki dilli öğrencilerin eğitim almak ve akademik açıdan başarılı olmak için öğrendikleri ana dil ise, İngilizce, Fransızca ve Çince'dir. Bu nedenle, öğrencilerin dilleri ana dil ve ana dili olarak birlikte gösterilmiştir.

Cinsiyet değişkeni bakımından ise erkek öğrenci sayısının (23), kız öğrenci sayısından (7) daha fazla olduğu görülmektedir. Bunun nedeni ise, çalışma grubu belirlenirken cinsiyet değişkeni yerine farklı dil ailelerine sahip katılımcılar ile çalışılmasının amaçlanmasıdır.

3.4. Veri Toplama Teknikleri ve Araçları

3.4.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Okuduğunu Anlama Testlerinin Geliştirilmesi

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sesli okuma akıcılıklarının belirlenmesi için, A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeylerine uygun birer metin belirlenmiştir. Metinlerin tamamı hızlı okuma kitabındaki (Karaeloğlu, 2011) metinlerden uyarlanmıştır. Düzeyler için belirlenen metinlere yönelik, araştırmacı tarafından öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek için metin altı sorular oluşturularak okuduğunu anlama testleri geliştirilmiştir. Seçilen metinler dil bilgisi, kelime varlığı, cümle uzunluğu gibi ögeler açısından incelenmiştir. Metinlerde öğrencilerin seviyelerinin üstünde olan dil bilgisi yapıları, cümleler ve sözcükler, öğrencilerin buldukları düzeylere göre uyarlanmıştır. Uygulamaya geçilmeden önce metinler alan uzmanlarının görüşlerine sunulacak şekilde düzeltilmeler doğrultusunda metinlere son hali verilmiştir. Son olarak, öğrencilerin düzeylerine uygun hale getirilen metinlerle ilgili okuduğunu anlama soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan okuduğunu anlama testleri, tekrar uzman görüşüne sunulacak şekilde son şekillerine karar verilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan okuduğunu anlama testlerinin geçerlik-güvenirliğinin sağlanması amacıyla her bir düzey için ikişer metne bağlı iki adet okuduğunu anlama testi hazırlanmıştır. A1 düzeyi için *Kardan Adam* (Ek-1) ve *Küçük Martı* (Ek-2) metinleri; A2 düzeyi için *Boncuk ve Ayşe* (Ek-3) ile *Newton ve Elma Ağacı* (Ek-4) metinleri; B1 düzeyi için *Çirkin Ördek Yavrusu* (Ek-5) ve *Meşe Ağacı* (Ek-6); B2 düzeyi için *Barış Manço* (Ek-7) ve *Kivano* (Ek-8); C1 düzeyi için *Mimar Sinan'ın Hayatı* (Ek-9) ile *Okuma Aşkı* (Ek-10) metinleri öğrencilerin düzeylerine uygun hale getirilerek okuduğunu anlama soruları hazırlanmıştır.

Testlerin güvenilirliğinin belirlenmesinde ise, güvenilirlik belirleme türlerinden *eşdeğer formlar* yönteminden yararlanılmıştır. Eşdeğer form güvenilirliği, “*hazırlanan iki eşdeğer formun bir gruba aynı zamanda veya iki farklı zamanda uygulanmasıyla elde edilen test puanları arasındaki korelasyon ile açıklanır.*” (Büyüköztürk, 2012). Eşdeğer form güvenilirliğinden yararlanmak üzere, araştırmacı tarafından her düzey için iki ayrı

metin ve metinlere bağı okuduğunu anlama soruları hazırlanmıştır. Düzeyler için hazırlanan testler, ilgili düzeyin son haftasında çalışma grubuna uygulanarak elde edilen veriler üzerinde Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen korelasyon katsayısı .60 ve üzeri olan testler güvenilir kabul edilmiştir (Loewenthal, 2004; Nunnally 1978). Yapılan uygulamalar sonucunda elde edilen veriler analiz edildiğinde, testlerin Cronbach alpha korelasyon katsayıları, A1 düzeyi için .61; A2 düzeyi için .63; B1 düzeyi için .66; B2 düzeyi için .87 ve C1 düzeyi için .60 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler geliştirilen okuduğunu anlama testlerinin güvenilir olduğunu ve araştırma için kullanılabileceğini göstermektedir.

Prozodik Okuma Ölçeği

Prozodik Okuma Ölçeği, sesli okumada hız, noktalama, tonlama, vurgu, ses özellikleri, okuma ritmi, duygu, anlam ünitesiyle okuma (gruplama) ve otomatik kelime tanıma boyutlarından ve toplam 15 maddeden oluşmaktadır. Likert tipinde geliştirilen ölçeğin maddeleri 0-4 arasında puanlanmaktadır. '0' *Hiçbir zaman gözlenmedi*; '1' *Çok az gözlendi*; '2' *Zaman zaman gözlendi*; '3' *Çoğu zaman gözlendi* ve '4' *Her zaman gözlendi* anlamlarını ifade etmektedir. Ölçekten alınabilecek en fazla puan 60'tır. Toplam puanın %50'sini alan öğrenciler bürünsel açıdan yeterli görülmektedirler. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde 356 öğrenciye ait kayıtların puanlanmasında denenmiştir (Keskin, Baştuğ ve Akyol, 2013). İki ayrı araştırmacı tarafından yapılan puanlamalarda herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Ölçeğin kapsam geçerliliği ise uzman görüşü ile sağlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlanması için KMO = .97 ve Barlett's analizi ($p=.00$; $<.01$) hesaplanmıştır. Varimax döndürme tekniği kullanılarak yapılan faktör analizinde geliştirilen bu ölçeğin tek faktör etrafında toplandığı görülmüştür. Bu tek faktör, ölçeğe ait toplam varyansın % 79'unu açıklamaktadır. 15 maddelik ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek için Cronbach's Alpha değerine bakılmış ve bu değer .98 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değer .70'in üzerinde olduğundan, yüksek bir güvenilirlik göstergesi olarak kabul edilmiştir (Keskin, Baştuğ ve Akyol, 2013: 171). Geliştirilen bu ölçeğin kapsam geçerliliği ve güvenilirlik değerleri bu araştırma için yeterli olduğuna karar verilmiş ve bu çalışmada kullanılmıştır.

3.4.2. Nitel Veri Toplama Tekniği ve Aracı

Nitel aşamada kullanılacak olan veri toplama tekniği doküman incelemedir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin çözümlenmesini kapsar. Dokümanlar diğer araştırma yöntemleriyle kullanılabilereği gibi tek başlarına bir araştırmanın tüm veri setini oluşturabilirler. Doküman analizi yazılı materyallerin (kitap, dergi, gazete, e-içerikli belgeler) incelendiği nitel araştırma desenlerindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışmanın veri toplama araçları seslendirilecek metinler ve ses kayıt cihazıdır. Çalışmanın dokümanlarını ise öğrencilerin ses kayıtlarından elde edilen veriler oluşturacaktır.

Seslendirilecek Metinler

Katılımcıların sesli okumaları için araştırmacı tarafından her düzeye uygun (A1'den C1'e kadar) okuma metinleri uyarlanmıştır. Metinlerin tamamı *Çocuklar İçin Anlayarak Hızlı Okuma* (Karaeloğlu, 2011) kitabından alınmıştır. Bu metinler, okuduğunu anlama metinleridir.

Katılımcılar için seçilen metinler, onların buldukları düzeyin dil bilgisi, kelime varlığı, cümle uzunluğu gibi öğeler açısından uyarlanmıştır. Metinlerde öğrencilerin seviyelerinin üstünde bir dil bilgisi yapısı ya da diğer öğeler olduğu görüldüğünde, alan uzmanlarının da yardımı ve görüşü alınarak yeniden düzenlenmiştir.

Sesli Okuma Kayıtları

Araştırmacı tarafından hazırlanan okuma metinleri, katılımcılara sesli okuma yapmaları için her düzeyin sonunda sunulmuştur. Katılımcıların sesli okumaları, ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Ses kayıtlarının net, anlaşılabilir olması için, araştırma süresince yeterli dahili belleğe sahip, pil ile çalışan, kolay taşınabilen ve gizlendiğinde kendisini belli etmeyecek boyutta bir ses kayıt cihazı alınmıştır. Ses kaydı, verilerin güvenli bir şekilde alınması,

depolanması ve saklanması amacıyla tercih edilmiştir. Aynı zamanda ses kayıt cihazı kullanmak, “doğruluğu arttırmanın ötesinde araştırmacıya katılımcının söylediklerini daha dikkatli dinleme imkânı verir.” (Patton, 2014).

Katılımcıların sesli okumaları, kaydın yapılacağı ortamın sessiz ve rahatsız edilmemelerini gerektirdiği için yalıtılmış ayrı bir odada gerçekleştirilmiştir. Ses kaydının alınacağı ortam, katılımcılar gelmeden önce kontrol edilerek sağlıklı bir kayıt olması için gereken tüm önlemler alınmıştır. Bu amaçla, ses kayıt cihazı katılımcıların kendilerini daha rahat hissetmeleri için göremeyecekleri bir yere konulmuştur. Ses kayıt cihazı uygun bir şekilde yerleştirildikten sonra, ses kaydının anlaşılabilirliğini belirlemek için test edilmiştir. Bu aşamadan sonra katılımcıların sesli okumaları kayıt altına alınmaya başlanmıştır.

Kayıt esnasında, ses kaydını kirletecek, ses kaydının net olmamasına neden olabilecek eşyalar (kalemlik, bardak, kitap vb.) ses kayıt cihazının çevresinden uzaklaştırılmıştır. Alınan tüm bu önlemlere rağmen, araştırmacı tarafından ön görülemeyen veya müdahale edilemeyen bazı durumlarda kesintiye uğrayan katılımcıların kayıtları, katılımcıya bu durum hissettirilmeden devam edilmiştir. Ancak, net bir kayıt olmadığı için değerlendirmeye alınmayarak ilgili katılımcının sesli okuma kaydı katılımcıya ayrı bir zamanda tekrar alınmıştır. Böylelikle, araştırma için hatasız ve eksiksiz sesli okuma kaydın alınmaya çalışılmıştır. Genel olarak ses kaydının öncesi, kayıt esnası ve sonrası araştırmacı tarafından sürekli izlenmiştir.

3.4.3. Nicel Verilerin Analizi

Okuduğunu anlama testleri, *Prozodik Okuma Ölçeği*, sesli okuma hızı ve sesli okuma hatalarından elde edilen puanlar araştırmanın problem cümlelerine uygun olarak SPSS 21.0 programında analiz edilmiştir. Araştırmada korelasyon, çoklu regresyon gibi analiz tekniklerinden yararlanılmıştır.

İki değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Korelasyon, “iki değişken arasındaki ilişkinin veya bağımlılığın

şiddetini belirlemeye yönelik bir analiz tekniğidir” (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2010). Değişkenler arası ilişkinin ölçülmesinde, çeşitli korelasyon türleri kullanılmaktadır. Bunlardan en yaygın olarak kullanılanları, Pearson Korelasyon Katsayısı ile Sperman Sıra Korelasyon Katsayısıdır.

Pearson Korelasyon Katsayısı, parametrik testlerdendir. Bu korelasyon tekniğinin uygulanabilmesi için, araştırmada kullanılacak olan verilerin normal dağılım göstermesi gerekmektedir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu, Yıldırım, 2010; Karagöz, 2010). Sperman Sıra Korelasyon Katsayısı ise, normal dağılım göstermeyen, non-parametrik ve küçük örneklerde uygulanan bir korelasyon hesaplama tekniğidir (Karagöz, 2010: 81). Bu araştırmada, öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığı belirlenmiştir. Bunun sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle kullanılacak korelasyon tekniğine karar verilmiştir. Verilerin normallikine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 2.2’de verilmiştir.

Tablo 2.2. Verilerin normallik dağılımına ilişkin bilgiler.

	çarpıklık	çarpıklık hata	z_çarpıklık	basıklık	basıklık hata	z_basıklık
A1 okuma	,104	,427	,243	1,032	,833	1,240
A2 okuma	1,261	,427	2,955	1,036	,833	1,244
B1 okuma	,264	,427	,619	1,113	,833	1,337
B2 okuma	,964	,427	2,257	,371	,833	0,604
C1 okuma	,312	,427	,730	,530	,833	0,604
A1 hız	,948	,427	2,220	1,330	,833	1,598
A2 hız	,615	,427	1,441	,407	,833	0,489
B1 hız	,073	,427	,170	1,079	,833	1,296
B2 hız	1,733	,427	4,059	4,236	,833	5,087
C1 hız	,682	,427	1,597	,706	,833	0,848
A1 hata	,948	,427	2,220	1,330	,833	1,598
A2 hata	,615	,427	1,441	-,407	,833	-,489
B1 hata	-,073	,427	-,170	-1,079	,833	-1,296
B2 hata	1,733	,427	4,059	4,236	,833	5,087
C1 hata	,682	,427	1,597	-,706	,833	-,848
A1 bürün	2,836	,427	6,644	7,684	,833	9,227
A2 bürün	1,847	,427	4,327	3,000	,833	3,602

B1 bürün	1,413	,427	3,310	1,103	,833	1,325
B2 bürün	,252	,427	,591	1,206	,833	1,448
C1 bürün	,162	,427	,379	,758	,833	0,910

Tablo 2.2’de araştırmanın verilerin normallik dağılımına ilişkin bilgiler bulunmaktadır. Field (2009), çarpıklık ve basıklık z puanlarından birisinin 1,96’dan büyük olduğu durumlarda, verilerin 0,05 düzeyinde normal dağılım göstermediğini ifade etmektedir. Bu bilgidен hareketle, araştırma verilerinden A2 okuma, B2 okuma; A1 hız, B2 hız; A1 hata, B2 hata ve A1, A2, B1 bürün verilerinin normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu nedenle, bu veriler arasındaki ilişki korelasyon analiz tekniklerinden *Sperman Sıra Korelasyon Katsayısı* ile belirlenmiştir. Diğer değişkenlere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri 0,05 düzeyinde normal dağılım gösterdiğinden, bu veriler arasındaki ilişkinin belirlenmesinde, korelasyon analiz tekniklerinden *Pearson korelasyon katsayısı* kullanılmıştır.

Araştırmaya konu olan değişkenlerin normal dağılım durumları ve korelasyonları belirlendikten sonra uygun olan değişkenler regresyon analizi ile sınanmıştır. Regresyon analizi, “*aralarında ilişki olan iki ya da daha fazla değişkenden birinin bağımlı değişken, diğerlerinin bağımsız değişkenler olarak ayrımı ile aralarındaki ilişkinin matematiksel bir eşitlik ile açıklanmasıdır*” (Büyüköztürk, 2017). Regresyon analizi yapılacak değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin olması gerekmektedir. Ayrıca, bağımsız değişkenlerin “*sürekli değişken olmaları ve normal dağılım göstermeleri gerekmektedir*” (Büyüköztürk, 2017). Bağımlı ve bağımsız değişkenlerin normallik durumları ve korelasyon sonuçlarından hareketle, regresyon analizine uygun değişkenler belirlenmiştir. Bu değişkenler regresyon analizi ile sınanarak, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin akıcı okuma becerilerini yordama düzeyleri belirlenmiştir.

3.4.4. Nitel Verilerin Analizi

Nitel aşamadaki dokümanları oluşturan katılımcıların ses kayıtlarından elde edilen veriler, önceden belirlenen sesli okuma hataları ve sesletim hataları yönünden içerik analizi tekniğine uygun olarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük kategorileri ile özetlendiği

sistemantik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır. Bir mesajın belli özelliklerinin objektif ve sistemantik bir şekilde tanınmasına yönelik çıkarımların yapıldığı bir tekniktir. İçerik analizi sonucunda elde edilen verilerin yorumlanmasında genellikle frekans ve yüzde kullanılır (Büyüköztürk vd., 2016). İçerik analizi dört aşamada analiz edilir. Bu aşamalar şunlardır:

1. Verilerin Kodlanması,
2. Temaların bulunması,
3. Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması,
4. Bulguların yorumlanması.

Katılımcıların sesli okuma kayıtları, iki alan uzmanı tarafından dinlenerek *sesli okuma hataları ölçeğine* ayrı ayrı işlendi. Daha sonra, iki alan uzmanı biraraya gelerek ölçeklere işledikleri hataların aynılığı denetlendi. Sesli okuma hatalarında iki alan uzmanının görüş birliğinde olduğu fakat bazı sözcüklerde, birden fazla sesli okuma hatasının olduğu durumlarda, örneğin, *meselen* sözcüğünde hem eklemenin (-n) hem değiştirmenin (-a>-e), bu hataların iki farklı kategoriye de işlenmesine karar verildi. Bunun dışında sözcüklerdeki ünlü ve ünsüzlere dayalı okuma hatalarının her iki alan uzmanında da aynı belirlendiği görülmüştür.

Katılımcıların sesletim hatalarından elde edilen veriler, ünlü ve ünsüz seslerdeki okuma hataları şeklinde iki farklı kategoride kodlanarak değerlendirilmiştir. Yapılan hataları kodlamak ve araştırma sonuna kadar izlemek için katılımcıların her biri “K1, K2...” şeklinde kodlanmıştır. Bu kodlar araştırmanın sonuna kadar aynı öğrenci ile ilgili verilerin işlenmesi ve izlenmesi aşamalarında kullanılmıştır. Yapılan sesli okuma ve sesletim hataları, katılımcıların uyruk ve ana dilleri değişkenlerine göre derinlemesine incelenmiştir. Son olarak, nicel ve nitel bulgular bir arada yorumlanarak, katılımcıların akıcı okuma becerilerinin gelişimine ilişkin bulgular ortaya konmuştur.

IV. BÖLÜM

4. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sesli okuma hatalarına, sesli okuma hataları ile okuduğunu anlama becerisi; sesli okuma hızları ile okuduğunu anlama ve bürün ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiye; hangi kurdan itibaren bürünsel okuma yapmaya başladıklarına ve sesli okuma hatalarının dil ailelerine göre farklılaşmalarına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Birinci Alt Problem: Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sesli okuma hataları nelerdir?

Araştırmanın birinci alt probleminde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sesli okuma hataları belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla öğrencilerin sesli okumaları, ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Öğrencilerin sesli okuma hatalarının belirlenmesi için ses kayıtları içerik analizi tekniğinden yararlanılarak çözümlenmiştir. Yapılan çözümlenmeler sonucunda ulaşılan bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 4.1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin A1 düzeyi sesli okuma hataları.

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER				SESLİ OKUMA HATALARI					
Katılımcı	Düzyey	Uyruk	Cinsiyet	Değişirme	Ekleme	Tekrar Okuma	Eksiltme-Yutma	Düzelme	
K1	A1	MG	E	üzgürce	etraf(l)ına	baktı	(o) da	uçacağım	
				yükselkerde	sürü(n)deki	yavaşça	hiçbir şey(i)	uçuyorsun	
				hareketler	başaramaz(ı)ısı	çeşitli		baktı	
				sasırdı	n	uçacağım		çeşitli	
				hızla (ı>a)	çeşit(i)li	herkesten			
				buyuk		uçuyorsun			
				gükyüzünde					
K2	A1	SD	E	güçlendi					
				kuçuk					
				yanın(a)	gökyüzünde(n)	yükseklerd	diga(r)	yükseklerd	
				yü(k)ekte		eydi	keyfi(m)	eydi	
				di(g)(a)r		başaramazs	gökyüz(g)ünd	güldüler	
				u(c)uyorlar		m	e		
				çeşi(n)li		güldüler	hiçbir şey(i)		
K3	A1	SD	E	s(o)r(u)daki			yü(k)ekte		
				birka(ş)			yanın(a)		
							baş(a)ramazsı		
							n		
				(h)ızla	(h)ama	gökyüzünd	(h)ızlı	uçuyor	
				ben(de)	(h)ay	e		uçuyorlar	
				(h)areketler	(h)o da	özgürce		gökyüzünd	
K4	A1	KE	E		(h)oğlum	uçuyor		e	
					(h)areketler	uçuyorlar		özgürce	
						çeşitli		herkesten	
						herkesten		çeşitli	
						uçtular			
K4	A1	KE	E	yanın(a)	başaramaz(az)s	gökyüzünd	sür(ü)deki	gökyüzünd	
				d(e)ğer	m	e		e	
				kı(z)a	uç(u)tular	özgürce		özgürce	
					yüksekte(n)	yavaşça		yavaşça	
		herkesten		yüksekteyd					
				i					

								herkesten başaramaz ın
K5	A1	MN	E	ist(em)iyorum	-	çeşitli		çeşitli yavaşça
K6	A1	MN	K	di(ğ)e(r)	etrafın(da) yanın(d)a	kanatları yavaşça	-	yavaşça
K7	A1	UG	E	ka(na)tları uçtula(l) bi(l)kaç şası(l)dı he(l)kesten (ş)ü(l)üdeki değ(i)l ha(l)ek(l)er u(t)aca(y)im	kanatları(m) başaramaz(a)sı n	gökyüzünd e yükseklerd eydi annesinin yanına	hızlı	yükseklerd eydi gökyüzünd e özgürce çeşitli
K8	A1	CD	E	di(h)er ucaca(h)ım	oğlu(hu)m başaramaz(az)s ın	yavaşça uçtular özgürce istiyorum bak oğlum başaramazs ın güçlendi	(Fransızcadan kaynaklı olarak (r) sesinin tamamı yutularak söylenmekte ir). (h)areketler yükseklerde(ydi)	yükseklerd e yavaşça uçtular çalışmadan
K9	A1	CD	E	di(h)er ucaca(y)im	başaramaz(ı)sı n sürü(n)deki	hareketler	(Fransızcadan kaynaklı olarak (r) sesinin tamamı yutularak söylenmekte ir). uç(uyor)lardı (h)areketler	çeşitli hareketler yüksekte herkesten

				yavaş(k)a	-	özgürce sürüdeki uçacağım yanına hiç başaramazs ın	-	gökyüzünd e çeşitli uçacağım
K10	A1	CD	E					
				başarama(z)sın y(o)kseklerde u(s)tular g(o)kyuzunde (o)zgurce uçuyoru(m) d(e)ğer u(s)tu	istedi(m)	herkesten uçuyorsun martıya	keyfi(m) başarama(z)sı n	kanatları özgürce sürüdeki güldüler uçacağım herkesten yüksekte
K11	A1	BD	E					
				kü(çok) d(i)di (e)ma v(a) di(g)er her(aketten)kes ten	martı(k)lar yükseklerdeydi (di)	etrafına yavaşça gökyüzünd e özgürce diğer sadece hareketler sürüdeki güldüler güçlendi yükseklerd eydi herkesten yüksekte şaşırdı oğlum	hızla (hızlı) yüksek(lik)ler de (g)üçlendi	etrafına yavaşça gökyüzünd e hareketler sürüdeki güldüler yüksekte şaşırdı başaramazs ın
K12	A1	AF	E					
				d(e)ğer ann(a)sının ann(a)sı	mart(l)ı yanın(d)a uçma(y)ı	yükseklerd eydi herkesten başaramazs ın	yükse(k)lerde (ydi) uçma(k) yapma(k)	herkesten
K13	A1	AF	E					

						yükseklerd eydi şaşırdı yanına		yükseklerd eydi
K18	A1	TD	E	iyorlar(uçuyo rlar) uçlan(uçacağı m)	yanın(d)a di(ğ)er	uçtular gökyüzünd e	-	-
K19	A1	TD	E	traf(i)na mart(i)lar onlar(i)n gökyüz(ün)de hiçbir şey(i) çeşi(ş)li k(i)(z)a art(i)k h(a)rkesten başaramaz(z)ın	uç(u)tular çalışma(n)dan	yavaşça keyif yükseklerd eydi annesinin yükseklerd eydi	uçu(y)or gökyüz(ün)de	keyif yükseklerd eydi annesinin başaramaz ın
K20	A1	LR	E	uç(ak)lar ist(em)iyorum d(e)ğ(i)r birka(ş) yü(sk)elerde mart(i) (s)a(s)(i)rd(i) yan(i)na h(a)zlı çal(i)şmadan	etrafın(d)a gökyüzünde(n)	-	yükse(k)lerde ma(r)tlar (k)anatları di(h)er a(r)tık istedi(n)	yükseklerd e yüksekte başaramaz ın
K21	A1	BS	K	(ü)ç(tü)	etrafın(d)a martılar(lar) yanın(d)a baş(a)ramazsın	yavaş	-	-
K22	A1	CN	E	ucaca(y)im b(ı)rkaç	etrafın(d)a	-	-	-
K23	A1	TJ	E	h(u)zla (k)öky(u)z(u)n de ist(em)iyorum	keyf(i) kısa zaman(dan) her(e)kesten	-	bak(a)tı kan(a)tlar(ı) uçma(k) diğ(e)r	-

				y(u)kse(s)lerde	başaramaz(ı)sn		herkes(ten)	çalışma(dan)
K24	A1	KZ	K	-	dedi(m)	-	yüksek(t)e	-
					yükseklerdeydi			
					(m)			
K25	A1	TM	K	-	-	istemiyoru	-	-
						m		
K26	A1	EG	E	k(u)ç(u)k	(y)unutma	etrafına	yükse(k)lerde	yükseklerd
				matrılar	başaramaz(ı)sn	uçtular	ydi	eydi
				d(e)ğ(i)r	n	kanatları		başaramazs
				etraf(i)na		gökyüzünd		ın
				s(o)rüdeki		e		
				g(u)ld(u)ler		keyif		
				k(i)sa		diğer		
				ucaca(y)im		martılar		
				yan(i)na		güldüler		
				h(i)zl(i)		yükseklerd		
						eydi		
						uçtu		
						unutma		
						başaramazs		
						ın		
K27	A1	IQ	K	h(a)zlı	uç(a)mak	başka	sür(ü)deki	etrafına
				(a)tarafına	etrafın(da)a	çeşitli	gölüyordu(lar	yükseklerd
				yavaş(ş)a	kan(tar)ları	hareketler)	e
				yükseklerde(yd	martı(r)lar	yapmak	yükseklerde(kanatları
				i)	onlar(ı)	yükseklerd	ydi)	özgürce
				g(o)ky(u)z(u)n	keyf(im)	e	gel(d)i	diğer
				de	martı(n)	yüksekte		gökyüzünd
				(o)zg(u)rce	başaramaz(dız	herkesten		e
				d(e)ğ(i)r	da)sın	istedin		uçuyorlar
				har(a)ketler	(ya)trafına	çalıştın		çeşitli
				s(o)rdeki	uçtular(i)			hareketler
				birg(u)n	martılar(i)			güçlendi
				k(u)ç(u)k	kayıf(li)			yüksekte
				saç(u)rdu	birkaç(a)			şaşırdı
				b(e)k	güçle(ni)ndi			yanına

					mart(li) annesi(nin) hız(ı)lı unut(tum)ma		başaramazs ın		
K28	A1	IQ	E		h(a)zlı matrılar yavaş(ce) kan(tiler)i(kan atları) (ç)okyüzünde (i)çmek uçuyor(um)sun (o)zg(i)rce (k)oky(u)z(u)n de ç(i)şitli martıy(e) fazl(e) (k)üçlendi uçt(i) ann(a)sinin	uç(u)tular başar(mazısma)sın martılar(a) yükseklerdey(i)di her(e)kesten gökyüzünd e hareketler martılar uçacağım yükseklerd eydi herkesten unutma başaramazs ın hiçbir şeyi çalışmadan	etrafına etraf(ın)a yükseklerd e çalış(tın)mad an yanın(a) baş(a)rama r gökyüzünd e hareketler güldüler başaramazs ın	etrafına yükseklerd e uçtular keyif gökyüzünd e hareketler güldüler başaramazs ın	
K29	A1	IQ	E		d(e)ğ(i)r ucaca(yi)m (ü)çt(ü)l(e)r mart(i)	güç(e)lendi annesi(ni) başaramazsı(zı)n	özgürce uçuyorlar güldüler uçacağım yükseklerd eydi unutma	yükse(k)lerde kan(a)tları gökyüzün(d)e uçu(yo)rlar uç(a)ğım yükseklerde(ydi)	özgürce
K30	A1	JO	E		k(u)ç(u)k h(a)zlı d(a)ğ(i)r s(i)dece k(a)yfi ç(o)ş(e)tili	uç(tu)alalar kan(at)taları özg(ür)eyaca isiyor(um) martılar(ı) uçuyor(um)	martı yükseklerd e yavaşça yükseklerd e	bak(ı)tı yu(k)se(k)ler(de) uç(tu)alalar kan(at)taları özg(ür)eyaca	

s(o)r(a)d(a)ki	çeşitli(li)	uçuyorsun	yapma(k)
k(a)sa zaman	hare(ken)lerde	unutma	(uçtu)
d(e)ha fazla	n	çalışmadan	
	gül(e)deler(i)	başaramazs	
	birkaç(a)	ın	
	ay(a)		
	herkes(e)den		
	anne(ye)si		
	başaramaz(ız)s		
	ın		

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Madagaskarlı K1'in, A1 düzeyi sesli okuma hataları belirlenmiştir. Buna göre K1'in sesli okurken yaptığı “değiştirme” hataları; “*kuçuk, üzgürce, yükselkerde, harekteler, sasırdı, hızla (i>a), büyük, gökyüzünde, güçlendi*”; “ekleme” hataları; “*etraf(l)ına, sürü(n)deki, başaramaz(i)sın, çeşit(i)li*”; “tekrar okuma” hataları; “*baktı, yavaşça, çeşitli, uçacağım, herkesten, uçuyorsun*”; “eksiltme-yutma hataları”; “*(o) da, hiçbir şey(i)*” ve “düzeltme” hataları ise, “*uçacağım, uçuyorsun, baktı, çeşitli*” gibi ses ve kelimelerde ilgili hataları yaptığı belirlenmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Sudanlı K2'nin, A1 düzeyi sesli okuma hatalarından, “değiştirme” hataları; “*di(g)(a)r (diğer), u(c)uyorlar, çeşi(n)li, s(o)r(u)daki (sürüdeki), birka(ş)*”, “ekleme” hataları; “*gökyüzünde(n)*”, “tekrar okuma” hataları; “*yükseklerdeydi, başaramazsın, güldüler*”, “eksiltme-yutma” hataları; “*diğe(r), keyfi(m), hiçbir şey(i), yü(k)ekte, yanın(a), baş(a)ramazsın*”, “düzeltme” hataları ise, “*yükseklerdeydi, güldüler*” gibi sesli okuma hatalarını yaptığı belirlenmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Sudanlı K3'ün A1 düzeyi sesli okuma hataları; “*(h)ızla, ben(de), (h)areketler* kelimelerindeki hatalar “değiştirme”, “*(h)ama, (h)ay, (h)o da, (h)oğlum, (h)areketler* kelimelerinin başına eklenen (h) sesleri “ekleme”, “*gökyüzünde, özgürce, uçuyor, uçuyorlar, çeşitli, herkesten, uçtular*” gibi kelimeler de öğrencinin “tekrar okuma” hatalarına örnektir. “*(h)ızlı*” “eksiltme-yutma” hatasına; “*uçuyor, uçuyorlar, gökyüzünde, özgürce, herkesten, çeşitli*” gibi kelimelerin okuma sürecindeki hataların fark edilerek düzeltilmesi de, öğrencinin “düzeltme” hatalarındandır.

Kenya uyruklu K4'ün, “değiştirme” hatalarından “yanın(a), d(e)ğer (diğer), k(z)a (kısa)”; “ekleme” hatalarından, “başaramaz(az)sın, uç(u)tular, yüksekte(n)”; “tekrar okuma” hatalarından “gökyüzünde, özgürce, yavaşça, herkesten”; “eksiltme-yutma” hatalarından, “sür(ü)deki” ve “düzeltme” hatalarından, “gökyüzünde, özgürce, yavaşça, yüksekteydi, herkesten, başaramazsın” gibi hatalar yaptığı belirlenmiştir.

Moğol uyruklu K5'in “ekleme” ve “eksiltme-yutma” hatalarını yapmadığı belirlenmiştir. “Değiştirme” hatası olarak “ist(em)iyorum”, “tekrar okuma” hatalarından “çeşitli” ve “düzeltme” hatası olarak “çeşitli, yavaşça” gibi kelime ve fiilleri okurken hata yaptığı belirlenmiştir.

Moğol uyruklu diğer bir öğrenci olan K6'nın, “Eksiltme-Yutma” hatasını yapmadığı belirlenmiştir. K6 “değiştirme” hatası olarak “di(ğ)e(r)”, “ekleme” hatalarından “etrafın(da), yanın(d)a”, “tekrar okuma” hatalarından “kanatları, yavaşça” ve “düzeltme” hatalarından ise “yavaşça” kelime ve fiillerini okurken hata yaptığı belirlenmiştir.

Uganda uyruklu K7'nin sesli okuma kayıtları incelendiğinde öğrencinin, “değiştirme” hatalarından “ka(na)tları, uçtula(l), bi(l)kaç, şaşı(l)dı, he(l)kesten, (ş)ü(l)üdeki, ha(l)ek(l)er, u(t)aca(y)(i)m” hatalarını, “ekleme” hatalarından “kanatları(m), başaramaz(a)sın”, “tekrar okuma” hatalarından “gökyüzünde, yükseklerdeydi, annesinin, yanına”, “eksiltme-yutma” hatalarından “(h)ızlı” ve “değiştirme” hatalarından “yükseklerdeydi, gökyüzünde, özgürce, çeşitli” hatalarını yaptığı belirlenmiştir.

Kongo uyruklu K8'in sesli okuma kayıtları incelendiğinde, öğrencinin “değiştirme” hatalarından “di(h)er, ucaca(h)ım”, “ekleme” hatalarından “oğlu(hu)m, başaramaz(az)sın”, “Tekrar okuma” hatalarından “yavaşça, uçtular, özgürce, istiyorum, bak oğlum, başaramazsın, güçlendi”, “Eksiltme-Yutma” hatalarından “(h)areketler, yükseklerde(ydi)”, “düzeltme” hatalarından ise “yükseklerde, yavaşça, uçtular, çalışmadan” gibi hataları yaptığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrenci, “r” sesini söylememekte,

yutmaktadır. Bu durumunu, ana dilinin Fransızca olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Kongo uyruklu diğer bir öğrenci olan K9'un sesli okuma kayıtları incelendiğinde, öğrencinin, “değiştirme” hatalarından “*di(h)er, ucaca(y)ım*”, “ekleme” hatalarından “*başaramaz(i)sın, sürü(n)deki*”, “tekrar okuma” hatalarından “*hareketler*”, “eksiltme-yutma” hatalarından “*uç(uyor)lardı, (h)areketler*”, “değiştirme” hatalarından ise “*çeşitli, hareketler, yüksekte, herkesten*” gibi hataları yaptığı belirlenmiştir. K8 gibi K9'un da “r” sesini hatalı okuduğu belirlenmiştir.

Çalışma grubundaki Kongo uyruklu son öğrenci olan K10'un sesli okuma kayıtları incelendiğinde, “değiştirme” hatasından “*yavaş(k)a*”, “tekrar okuma” hatalarından “*özgürce, sürüdeki, uçacağım, yanına, hiç, başaramazsın*”, “düzeltme” hatalarından “*gökyüzünde, çeşitli, uçacağım*” gibi kelime ve fiillerin sesli okunmasında bu hataları yaptığı belirlenmiştir. Öğrencinin, “ekleme” ve “eksiltme-yutma” hatalarını yapmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bangladeş uyruklu K11'in ses kayıtları incelendiğinde, öğrencinin, “değiştirme” hatalarının, “*başarama(z)sın, y(o)kseklerde, u(s)tular, g(o)kyuzunde, (o)zgurce, d(e)ğer (diğer), u(s)tu*”, “ekleme” hatalarının “*istedi(m)*”, “tekrar okuma” hatalarının “*herkesten, uçuyorsun, martıya*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*keyfi(m), başarama(z)sın*”, “düzeltme” hatalarının “*kanatları, özgürce, sürüdeki, güldüler, uçacağım, herkesten, yüksekte*” gibi kelime ve fiillerde yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Afganistan uyruklu K12'nin ses kayıtları incelendiğinde, “değiştirme” hatalarından “*kü(çok), d(i)di, (e)ma, v(a), di(g)er, her(aketten)kesten*” hatalarını yaptığı, “ekleme” hatalarından “*martı(k)lar, yükseklerdeydi(di)*” hatalarını, “tekrar okuma” hatalarından “*etrafına, yavaşça, gökyüzünde, özgürce, diğer, sadece, hareketler, sürüdeki, güldüler, güçlendi, yükseklerdeydi, herkesten, yüksekte, şaşırdı, oğlum*” hatalarını, “eksiltme-yutma” hatalarından “*yüksek(lik)lerde, (g)üçlendi*” hatalarını ve “düzeltme” hatalarından ise “*etrafına, yavaşça, gökyüzünde, hareketler, sürüdeki, güldüler, yüksekte, şaşırdı, başaramazsın*” hatalarını yaptığı belirlenmiştir.

Afganistan uyruklu K13'ün ses kayıtları incelendiğinde “değiştirme” hatalarından “*d(e)ğer (diğer), ann(a)sinin, ann(a)si*” hatalarını yaptığı, “ekleme” hatalarından “*mart(l)i, yanın(d)a, uçma(yı)*” hatalarını, “tekrar okuma” hatalarından “*yükseklerdeydi, herkesten, başaramazsın, keyif, zaman, şaşırđı*” hatalarını, “eksiltme-yutma” hatalarından “*yükse(k)lerde(ydi), uçma(k), yapma(k)*” hatalarını ve “düzeltme” hatalarından ise “*herkesten*” kelime ve fiillerinin okunuşlarından hata yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Afganistan uyruklu K14'ün sesli okuma kayıtları analiz edildiğinde, öğrencinin “değiştirme” hatalarından “*yavaş(çi), (i)çm(e)k (uçmak), (ç)okyüzünde, özgür(ci), d(e)ğer (diğer), sadec(i), gü(c)lendi, ş(i)şardı, hızlı(a) (hızlı), v(a), (a)çuyorsun, h(e)ç*” hatalarını yaptığı, “ekleme” hatalarından “*hareketler(i), başara(la)mazsın*” hatalarını, “tekrar okuma” hatalarından “*kanatları, istemiyorum*”, “eksiltme-yutma” hatalarından “*ucaca(ğ)ım, yü(k)seklerdeydi*” ve “düzeltme” hatalarından “*başaramazsın, kanatları, uçmak, yükseklerdeydi*” hatalarını yaptığı belirlenmiştir.

İran uyruklu K15'in sesli okuma kayıtları incelendiğinde, “değiştirme” hatalarından “*h(i)zla, etraf(i)na, mart(i)lar, (e)ma, art(i)k, şaşırđ(i), ç(ö)k, h(i)zl(i),*” “tekrar okuma” hatalarından “*uçtular, kanatları, güldüler, başaramazsın, yükseklerdeydi*” hatalarını, “eksiltme-yutma” hatalarından “*ucaca(ğ)ım, yü(k)seklerdeydi*” ve “düzeltme” hatalarından ise “*başaramazsın, kanatları, uçmak, yükseklerdeydi*” hatalarını yaptığı belirlenmiştir. Öğrencinin “ekleme” hatasının ise olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Filistin uyruklu K16'nın sesli okuma kayıtları incelendiğinde öğrencinin, “değiştirme” hatalarından “*k(u)ç(u)k, mart(u)lar, sade(j)e, ucaca(y)(i)m, fazl(u), şaş(u)rd(u), yan(u)na, hızlı(u)*” hatalarını, “ekleme” hatalarından “*uçtu(r)lar, keyf(i), sürü(n)deki, güldü(r)ler*” hatalarını, “tekrar okuma” hatalarından “*etrafına, gökyüzünde, çeşitli, özgürce, şaşırđı, yanına, başaramazsın, hiçbir şeyi*” hatalarını, “eksiltme-yutma” hatalarından “*kan(a)tları, martı(ya), o(ğ)lum*” hatalarını ve “düzeltme” hatalarından

“kanatları, çeşitli, martılar, başaramazsın, çalışmadan, hiçbir şeyi” kelime ve fiilerinde hata yaptığı belirlenmiştir.

Filistin uyruklu K17’nin sesli okuma kayıtları incelendiğinde, öğrencinin “değiştirme” hatalarından “*mart(u), hızl(u), kan(ta)ları, ucaca(y)(i)m*” hatalarını, “ekleme” hatasının ise olmadığı belirlenmiştir. “Tekrar okuma” hatalarından “*gökyüzünde, başaramazsın, yükseklerdeydi, şaşırdı, yanına*” hatalarını, “eksiltme-yutma” hatalarından “*yükse(k)lerde, keyf(i)*” hatalarını, “düzeltme” hatalarından ise “*gökyüzünde, başaramazsın, yükseklerdeydi*” hatalarını yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çad uyruklu K18’in sesli okuma kayıtlarının analiz edilmesi sonucunda, öğrencinin “değiştirme” hatalarından “*iyorlar (uçuyorlar), uçlan (uçacağım)*”, “ekleme” hatalarından “*yanın(d)a*” ve “tekrar okuma” hatalarından ise “*uçtular, gökyüzünde*” kelime ve fiillerinde hata yaptığı belirlenmiştir. Öğrencinin “eksiltme-yutma” ve “düzeltme” hataları bulunmamaktadır.

Çad uyruklu K19’un sesli okuma kayıtları incelendiğinde ise, öğrencinin “değiştirme” hatalarından “*etraf(i)na, mart(i)lar, onlar(i)n, gökyüz(nü)de, hiçbir şey(i), çeşi(ş)li, k(i)(z)a (kisa), art(i)k, h(a)rkesten, başaramaz(z)ın*” hatalarını, “ekleme” hatalarından “*uç(u)tular, çalışma(n)dan*” hatalarını, “tekrar okuma” hatalarından “*yavaşça, keyif, yükseklerdeydi, annesinin*” gibi kelimelerde tekrar okuma yaptığı ve “*keyif, yükseklerdeydi, annesinin, başaramazsın*” kelime ve fiillerini de okurken geri dönüşlerle düzelttiği belirlenmiştir.

Liberya uyruklu K20’nin sesli okuma kayıtları incelendiğinde, öğrencinin “değiştirme” hatalarından “*uç(ka)lar, d(e)ğ(i)r (diğer), birka(ş), yü(sk)elerde, mart(i), (s)a(s)(i)rd(i), yan(i)na, h(a)zlı (hızlı), çal(i)şmadan*”; “ekleme” hatalarından “*etrafın(d)a, gökyüzünde(n)*”; “eksiltme-yutma” hatalarından “*yükse(k)lerde, ma(r)tılar, (k)anatları, a(r)tık, istedi(n)*”; “düzeltme” hatalarından ise “*yükseklerde, yüksekte, başaramazsın*” gibi hataları yaptığı belirlenmiştir. Öğrencinin “tekrar okuma” hatasının ise olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sırbistan uyruklu K21'in sesli okuma kayıtları incelendiğinde öğrencinin “değiştirme” hatalarından “(ü)çt(ü)”, “ekleme” hatalarından “*etrafın(d)a, martılar(lar), yanın(d)a*” hatalarını, “tekrar okuma” hatalarından “*yavaş*”, “eksiltme-yutma” hatalarından “*baş(a)ramazsın*” hatalarını yaptığı belirlenmiştir. Öğrencinin “düzeltme” hatasının ise olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Doğu Türkistanlı K22'nin “değiştirme” hatalarından “*ucaca(y)(i)m, b(i)rkaç*” hatalarını, “ekleme” hatalarından “*etrafın(d)a*” hatalarının yaptığı belirlenmiştir. Öğrencinin “tekrar okuma”, “eksiltme-yutma” ve “düzeltme” hatalarının ise olmadığı belirlenmiştir.

Tacik uyruklu K23'ün sesli okuma kayıtları incelendiğinde, öğrencinin, “değiştirme” hatalarından “*h(u)zla, (k)öky(u)z(u)nde, y(u)kse(s)lerde*” hatalarını, “ekleme” hatalarından “*keyf(i), kısa zaman(dan), her(e)kesten, başaramaz(ı)sın*” hatalarını, “eksiltme-yutma” hatalarından ise “*bak(a)tı, kan(a)tlar(ı), uçma(k), diğ(e)r, herkes(ten), çalışma(dan)*” hatalarını yaptığı belirlenmiştir. Öğrencinin “tekrar okuma” ve “düzeltme” hatalarının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kırgız uyruklu K24'ün sesli okuma kayıtları incelendiğinde öğrencinin “değiştirme, tekrar okuma, düzeltme” hatalarını yapmadığı belirlenmiştir. Öğrenci, “ekleme” hatası için “*dedi(m), yükseklerdeydi(m)*” ve “eksiltme-yutma” hatası için “*yüksek(te)*” kelime ve fiillerini okurken hata yapmıştır.

Türkmenistan uyruklu K25'in sesli okuma kayıtları analiz edildiğinde öğrencinin, “değiştirme, ekleme, eksiltme-yutma, düzeltme” hatalarının olmadığı belirlenmiştir. Öğrencinin yalnızca tekrar okuma hatasının olduğu (*istemiyorum*) görülmektedir.

Mısır uyruklu K26'nın “değiştirme” hatalarından “*k(u)ç(u)k, ma(tr)ıllar, d(e)ğ(i)r (diğer), etraf(i)na, s(o)r(u)deki, g(u)ld(u)ler, k(i)sa, ucaca(y)(i)m, yan(i)na, h(i)zl(i)*” hatalarını, “ekleme” hatalarından “*(y)unutma, başaramaz(ı)sın*”, hatalarını, “tekrar okuma” hatalarından “*etrafına, uçtular, kanatları, gökyüzünde, keyif, diğer martılar, güldüler, yükseklerdeydi, uçtu, unutmazsın*” hatalarını, “eksiltme-yutma”

hatalarından “yükse(k)lerdeydi” ve “düzeltme” hatalarından ise “yükseklerdeydi, başaramazsın” gibi hatalar yaptığı belirlenmiştir.

Irak uyruklu K27'nin sesli okuma kayıtları incelendiğinde, “değiştirme” hatalarından, “h(a)zlı, (a)trafına, yavaş(ş)a, yükseklerde(ydi), g(o)ky(u)z(u)nde, (o)zg(u)rce, d(e)ğ(i)r (diğer), har(a)ketler, s(o)r(u)deki, bir g(u)n, k(u)ç(u)k, (s)aç(u)rdu (şaşırdı)” hatalarını, “ekleme” hatalarından “uç(a)mak, etrafın(da)a, martı(r)lar, onlar(i), keyf(im), martı(n), başaramaz(dızda)sın, (ya)trafına, uçtular(i), martılar(i), keyif(li), birkaç(a), güçle(ni)ndi, mart(li), annesi(nin), hız(i)li, unut(tum)ma” hatalarını, “tekrar okuma” hatalarından “başka, çeşitli, hareketler, yapmak, yükseklerde, yüksekte, herkesten, istedin, çalıştın” hatalarını, “eksiltme-yutma” hatalarından “sür(ü)deki, gülüyor(lardı), yükseklerde(ydi), gel(d)i hatalarını, “düzeltme” hatalarından “etrafına, yükseklerde, kanatları, özgürce, diğer, gökyüzünde, uçuyorlar, çeşitli, hareketler, güçlendi, yüksekte, şaşırdı, yanına, başaramazsın” gibi kelime ve fiilleri okurken hatalar yaptığı belirlenmiştir.

Irak uyruklu K28'in sesli okuma kayıtları incelendiğinde “değiştirme” hatalarından “h(a)zlı, matrılar, yavaş(çe), kan(tileri) (kanatları), (ç)okyüzünde, (i)çmek (uçmak), uçuyor(um)sun, (o)zg(i)rce, (k)(o)ky(u)z(u)nde, ç(i)şitli, martıy(e), fazl(e), (k)üçlendi, uçt(i), ann(a)sinin” hatalarını, “ekleme” hatalarından “uç(u)tular, başar(mazısına)sın, martılar(a), yükseklerdey(i)di, her(e)kersten” hatalarını, “tekrar okuma” hatalarından “etrafına, yükseklerde, yavaşça, kanatları, ben de, özgürce, gökyüzünde, hareketler, martılar, uçacağım, yükseklerdeydi, herkesten, unutma, başaramazsın, hiçbir şeyi, çalışmadan” hatalarını, “eksiltme-yutma” hatalarından “etraf(in)a, güldü(le)r, çalış(tın)madan, yanın(a), başa(ra)mazlar hatalarını, “düzeltme” hatalarından “etrafına, yükseklerde, uçtular, keyif, gökyüzünde, hareketler, güldüler, başaramazsın” gib hatalar yaptığı belirlenmiştir.

Irak uyruklu K29'un sesli okuma kayıtları incelendiğinde, “değiştirme” hatalarının, “d(e)ğ(i)r (diğer), ucaca(yi)m, (ü)çt(ü)l(e)r, mart(i)”, “ekleme” hatalarının “güç(e)lendi, annesi(ni), başaramazsı(zı)n”, “tekrar okuma” hatalarının “özgürce, uçuyorlar, güldüler, uçacağım, yükseklerdeydi, unutma”, “eksiltme-yutma” hatalarının

“yükse(k)lerde, kan(a)tları, gökyüzün(d)e, uçu(yor)lar, uça(ca)ğım, yükseklerde(ydi)”, “düzeltme” hatalarının “özgürce” olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ürdün uyruklu K30’un sesli okuma kayıtları incelendiğinde, “değiştirme” hatalarının “k(u)ç(u)k, h(a)zlı, d(a)ğ(i)r (diğer), s(i)dece, k(a)yfi, ç(o)şetli, s(o)r(a)d(a)ki, k(a)sa zaman, d(e)ha fazla” olduğu, “ekleme” hatalarının “uçtula(la)r, kana(t)talari, özgür(eyaca), istiyor(um), martular(ı), uçuyor(um), çeşitli(li), hare(ken)lerden, gül(e)deler(i), birkaç(a), ay(a) olduğu, “tekrar okuma” hatalarının “martı, yükseklerde, yavaşça, yükseklerde, uçuyorsun, unutma, çalışmadan, başaramazsın” hatalarının olduğu ve “eksiltme-yutma” hatalarının “bak(ı)tı, yü(k)se(k)ler(de), uç(tu)alalar, kan(at)talari, yapma(k) olduğu belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğrencinin, hiçbir hatası üzerinde “düzeltme” yapmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sesli okuma hataları belirlendikten sonra, öğrencilerin bu hataları yapma sıklıkları ana dillerine göre sınıflandırılarak, sayısal olarak bulgular ortaya konmuştur. Böylece, en fazla yaptıkları hata türleri belirlenmiştir. A1 düzeyine ilişkin bulgular, Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2. A1 düzeyi Küçük Martı metni sesli okuma hataları tablosu.

Sıra no	Uyruk	Cinsiyet	Anadili	Değiştirme	Ekleme	Tekrar okuma	Eksiltme-Yutma	Düzeltme	TOPLAM
K1	LR	E	İngilizce	14	2	0	6	2	24
K2	SD	E	İngilizce	9	1	3	7	2	22
K3	SD	E	İngilizce	3	5	7	1	6	22
K4	KE	E	İngilizce	3	3	4	1	6	17
K5	UG	E	İngilizce	12	2	4	1	4	23
K6	MN	E	Moğolca	1	0	1	0	2	4
K7	MN	K	Moğolca	1	2	2	0	1	6
K8	MG	E	Fransızca	9	4	6	2	4	25
K9	CD	E	Fransızca	2	2	7	17	4	32
K10	CD	E	Fransızca	2	2	1	17	4	26

K11	CD	E	Fransızca	1	0	6	0	3	10
K12	TD	E	Fransızca	2	2	2	0	0	6
K13	TD	E	Fransızca	11	2	5	2	4	24
K14	BD	E	Bengalce	8	1	3	2	7	21
K15	AF	E	Farsça	6	2	15	3	9	35
K16	AF	E	Farsça	3	3	6	4	1	17
K17	AF	E	Farsça	14	2	2	3	4	25
K18	IR	E	Farsça	9	0	5	2	4	20
K19	BS	K	Boşnakça	2	4	1	0	0	7
K20	CN	E	Uygurca	2	1	0	0	0	3
K21	TJ	E	Tacikçe	7	4	0	7	0	18
K22	KZ	K	Kırgızca	0	2	0	1	0	3
K23	TM	K	Türkmençe	0	0	1	0	0	1
K24	PS	K	Arapça	10	4	8	3	6	31
K25	PS	K	Arapça	4	2	5	0	3	14
K26	EG	E	Arapça	14	2	11	1	2	30
K27	IQ	K	Arapça	18	18	9	4	14	63
K28	IQ	E	Arapça	19	5	16	5	8	53
K29	IQ	E	Arapça	7	3	6	6	1	23
K30	JO	E	Arapça	14	15	8	9	0	46
TOPLAM				207	95	144	104	101	651

Tablo 4.2 incelendiğinde, 5 öğrencinin ana dilinin İngilizce olduğu görülmektedir. Ana dili İngilizce olan öğrencilerin yaptığı toplam hata sayısı 108'dir. Bu hataların 41'inin "değiştirme", 13'ünün "ekleme", 18'inin "tekrar okuma", 16'sının "eksiltme-yutma" ve 20 tanesinin "düzeltme" hatası olduğu görülmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili İngilizce olan A1 düzeyi öğrencilerin, Türkçe sesli okuma hatalarından en fazla "değiştirme" (41), en az "ekleme" hatası yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma grubundaki öğrencilerden ikisinin ana dili Moğolcadır. Bu öğrencilerin sesli okuma sırasında yaptıkları toplam hata sayısı 10'dur. Bu hataların 2'sinin "değiştirme", 2'sinin "ekleme", 3'ünün "tekrar okuma" ve 3'ünün de "düzeltme" hatası olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler sesli okuma sırasında, "eksiltme-yutma" hatasını yapmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili

Moğolca olan A1 düzeyi öğrenciler, Türkçe sesli okuma hatalarından en fazla “tekrar okuma” ve “düzeltme” (3), en az “eksiltme-yutma” (0) hatasını yapmışlardır.

Ana dili Fransızca olan A1 düzeyi öğrenci sayısı 6’dır. Öğrencilerin sesli okuma hatalarının toplamı 123’tür. Yapılan hatalar incelendiğinde, bu hataların 27’sinin “değiştirme”, 12’sinin “ekleme”, 27’sinin “tekrar okuma”, 38’inin “eksiltme-yutma” ve 19’unun da “düzeltme” hatası olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin en fazla yaptıkları hata türü “eksiltme-yutma” (38) iken, en az yaptıkları hata ise “ekleme” hatasıdır.

Çalışma grubunda Bangladeşli ve ana dili Bengalce olan öğrenci sayısı 1’dir. Bu öğrencinin sesli okuma sırasında yaptığı hataların toplam sayısı 21’dir. Öğrencinin yaptığı hatalar incelendiğinde ise, 8’inin “değiştirme”, 1’inin “ekleme”, 3’ünün “tekrar okuma”, 2’sinin “eksiltme-yutma” ve 7’sinin “düzeltme” hatası olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencinin en fazla yaptığı hata “değiştirme” (8), en az yaptığı hata ise “ekleme” (1) hatasıdır.

Ana dili Farsça olan dört öğrencinin sesli okuma hataları incelendiğinde, öğrencilerin yaptıkları toplam hata sayısının 18 olduğu görülmektedir. Bu hataların 32’si “değiştirme”, 7’si “ekleme”, 28’i “tekrar okuma”, 12’si “eksiltme-yutma” ve 18’i “düzeltme” hatasıdır. Ana dili Farsça olan öğrencilerin A1 düzeyinde en fazla yaptıkları hatanın “değiştirme” (32), en az yaptıkları hatanın ise “ekleme” (7) olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerden ana dili Boşnakça olan öğrenci sayısı 1’dir. Bu öğrencinin yaptığı sesli okuma hatalarının toplamı 7’dir. Bu hataların 2’sinin “değiştirme”, 4’ünün “ekleme” ve bir tanesinin “tekrar okuma” hatasıdır. Öğrencinin “eksiltme-yutma” ve “düzeltme” hatası yoktur. Ana dili Boşnakça olan öğrenci en fazla “ekleme” (4) hatası yapmıştır.

Ana dili Uyurca olan öğrencinin sesli okuma kayıtları incelendiğinde, öğrencinin yaptığı toplam hata sayısının 3 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci “değiştirme” (2) ve “ekleme” (1) hatalarını yapmıştır. Ana dili ile Türkçenin birbirine yakın olması nedeniyle öğrencinin az sayıda hata yaptığı düşünülmektedir.

Ana dili Tacikçe olan öğrencinin sesli okuma kayıtları incelendiğinde, öğrencinin yaptığı toplam hata sayısının 18 olduğu görülmektedir. Bu hataların 7'si “değiştirme”, 4'ü “ekleme” ve 7'si de “eksiltme-yutma”dır. Öğrencinin “tekrar okuma” ve “düzeltme” hatalarının olmadığı görülmektedir.

Ana dili Kırgızca olan öğrencinin sesli okuma kayıtlarına göre, A1 düzeyinde yaptığı toplam hata sayısı 3'tür. Öğrencinin “ekleme” (2) ve “eksiltme-yutma” (1) hatalarını yaptığı belirlenmiştir.

Ana dili Türkmençe öğrencinin sesli okuma hatası, “tekrar okuma” hatasıdır ve bu hatayı öğrenci bir defa yapmıştır. Öğrencinin ana dili ile Türkçenin yakınlığı ve Türkçe bilgisi, bu sonucun çıkmasında etkili olmuştur.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerden ana dili Arapça olanların sayısı 7'dir. Bu öğrencilerin yaptıkları sesli okuma hatalarının toplamı 260'tır. Öğrencilerin yaptıkları hatalar incelendiğinde, bu hataların 86'sının “değiştirme”, 49'unun “ekleme”, 65'inin “tekrar okuma”, 28'inin “eksiltme-yutma” ve 34'ünün de “düzeltme” hatası olduğu belirlenmiştir. Ana dili Arapça olan öğrencilerin en fazla yaptıkları hata “değiştirme” (86) iken, en az yaptıkları hata ise “eksiltme-yutma” (28) hatası olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Genel olarak öğrencilerin yaptıkları sesli okuma hatalarının toplamı 651'dir. Bu hataların 207'si “değiştirme”, 95'i “ekleme”, 144'ü “tekrar okuma”, 104'ü “eksiltme-yutma” ve 101'i ise “düzeltme” hatasıdır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin A1 düzeyinde yaptıkları en fazla hata “değiştirme” (207), en az yaptıkları hata ise “ekleme” (95) hatasıdır.

Tablo 4.3. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin A2 düzeyi sesli okuma hataları.

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER				SESLİ OKUMA HATALARI				
Katılımcı	Düzye	Uyruk	Cinsiyet	Değiştirme	Ekleme	Tekrar Okuma	Eksiltme-Yutma	Düzeltilme
K1	A2	MG	E	dikkat(il)di	okul(u)	başarılı	heyeca(n)lıydı	-
				ak(s)am		başladılar	ok(ul)lar	
				g(o)rurula		uzattı	be(ğ)endi	
				k(o)peği			bir(i)likte	
				b(ö)ncuk			git(t)iler	
				a(lt)ıyor			pat(i)lerini	
K2	A2	SD	E	(ş)ok	sevinç(i)liydi	köpeğinin	dikkatli(y)di	koşuyor
				çünk(u)	olduğu(n)	girmeden	birincili(ğ)i	
				k(o)pek	öğrenciy(i)di	karnesi	be(ğ)endi	
				k(o)(f)ek	olama(ya)dı	birinciliği	ev(e)	
				her s(a)n(a)	evcil(i)	dükkanına	dos(t)	
				s(o)z(u)	gö(s)türdü	atlıyor	park(a)	
				beraber>bibera	konuştu(m)	uzattı	Ayşe(ye)	
				gö(s)lü	(h)elini	kucağına	de(ğ)e(r)	
				e(f)	kucağı(nın)		yal(a)dı	
				a(lt)ıyor	de(r)di			
K3	A2	SD	E	çünk(u)	(h)olmasını	aldılar	(he)y(ec)anlıydı	-
				b(ı)rincisi	(h)alma	geldiler	(y)ıl	
				se(b)iyor	(h)artık		derlerin(e)	
				(f)arka	(h)ile		da(h)a	
				se(b)imli	(h)Ayşe		dos(t)	
				(f)atilerini	(h)oynamaya		boncu(k)la	
				(b)ardı	(h)ama		üzerin(e)	
				k(a)cağına			boncuk(a)	
K4	A2	KE	E	heye(n)çalıydı	gururla(r)	Ayşe	okulla(r)	her şeye
				k(o)pek	evcil(i)	Ayşe'yi	ol(a)madı	
				girmed(i)n önce		dost oldu	olmasın(ı)	

				kuca(y)ma		boncukla her şeye	derslerin(e) birincili(ği) dükkanın(a) be(ğ)e ndi patileri(ni)	
K5	A2	MN	E	-	-	isim	ta(k)dir ol(a)madı sen(in)	-
K6	A2	MN	K	Ayş(a) tat(li) k(üf)ek	tatilin(d)e	-	dükkanı(na) be(ğ)e ndi	-
K7	A2	UG	E	heye(n)çalıydı he(l) takdi(l) bi(l) a(l)tık bi(l)inciliği götü(l)dü aldıla(l) geldile(l) başladıla(l) gittile(l)	alma(k) dost(u)	köpeğinin birinciliği verdiler beğendi	çünk(ü) oldu(ğ)u ol(a)madı derslerin(e) köpe(ğ)i be(ğ)endi park(a) yaz tatil(i) kucağın(a) kuca(ğ)ın de(ğ)er	
K8	A2	CD	E	birincili(h)i be(h)endi köpe(h)i se(f)imli kuca(h)ma de(h)er	(h)ama	olamadı dost	okulla(r) ol(a)madı pa(r)ka her şey(e)	olamadı
K9	A2	CD	E	hey(en)çalıydı	hey(en)çalıydı dersler(ler)ine önem(i)liydi	-	bo(n)cuk oldu(ğ)u ol(a)madı	-
K10	A2	CD	E	sa(y)ilde	yaz tatilin(d)e park(t)a gittiler	heyecanlıydı gösterdi	ol(a)madı Ayşey(l)e	-
K11	A2	BD	E	ev(z)il oy(an)maya gü(s)lü ku(z)ağına	okul(a) (h)alalım	heyecanlıydı sahilde	heyecanlı(y)dı birincili(ği)ni be(ğ)e ndi pat(i)lerini her şey(e)	sahilde

				h(a)yecanlıydı k(o)pek y(ü)z tatili v(a) (f)atilerini	tatil(i) der(i)slerine dikkatli(hi)ydi birinci(si)liği göz(ü)lü	okullar tatil karnesi kucağına	ol(a)madı	tatil kucağına
K13	A2	AF	E	k(o)pek ç(u)nk(u) b(a)rab(a)r			köpeğin(in) beraber be(ğ)endi düşündü dos(t) boncuk(a)	düşündü
K14	A2	AF	E	k(o)pek ç(u)nk(u) b(a)rab(a)r g(ü)rurla h(e)yvanlar yav(ur)su b(i)ğendi	tatil(i) der(i)slerine dikkatli(hi)ydi birinci(si)liği göz(ü)lü köpeği(ni) park(t)a ders(i)	okullar tatil karnesi kucağına heyecanlıydı sahilde	heyecanlı(y)dı birincili(ğ)i ni be(ğ)endi pat(i)lerini her şey(e)	olamadı kucağına yaladı dükkanına
K15	A2	IR	E	on(u) köpek aldı k(o)pek g(ü)rurla h(e)yvanlar		okul olamadı dikkatliydi ödülünü yavrusunu boncuğu kucağına	çalış(k)an ol(a)madı uzat(t)i yal(a)dı	olamadı kucağına yaladı
K16	A2	PS	K	k(o)(b)ek derslerin(i) k(o)(b)eğe aldılar ku(j)ağına d(i)ğ(i)r (b)ark	ders(i)	olduğu düzenli başarılı oynamaya yaladı girmeden	heyecanlı(y)dı boncuk(a)	
K17	A2	PS	K				ol(a)madı kar(n)esini (ü)zünü	
K18	A2	TD	E	oy(an)maya	köpeği(ni) park(t)a	-	oldu(ğ)u ol(a)madı ev(c)il	-
K19	A2	TD	E	k(o)pekleri		dikkatliydi	dikkatli(y)di	dükkanına

				bon(kun) ge(t)ti		dükkanına birlikte	gur(ur)la be(ğ)endi boncu(k) dos(t) Ayşe(y)e	
K20	A2	LR	E	k(o)pek h(a)r sene, ku(ş)a(h)ına aldı şey(ir)	gö(s)türdü boncuk gözlü(k) koşu(l)yor	yüzünü değer	heyecanlı(y)dı ol(a)madı dikkatli(y)di evci(l) be(ğ)endi dos(t)	yüzünü
K21	A2	BS	K	g(ü)rurla b(ö)ncuk	hayvanlar(a)	dikkatliydi	yüzün(de)	-
K22	A2	CN	E	-	-	öğrenciydi takdir köpeğinin patilerini	heyecanlı(y)dı ol(a)madı	öğrenciydi
K23	A2	TJ	E	k(o)pek be(g)endi g(o)zlu	okul(a) kar(a)nesi dedi(m)	-	heyecanlı(y)dı okulla(r) öğrenci(y)di önemli(y)di gurur(la) ev(c)il ha(y)vanlar boncuk(a) uzat(in)ca boncu(k) kucağın(a) yal(a)dı	-
K24	A2	KZ	K	k(o)pek ok(lu) (b)ark	-	-	ta(k)dir (y)ıl a(k)şam pat(i)lerini	-
K25	A2	TM	K	-	-	-	-	-
K26	A2	EG	E	k(o)(b)ek (b)ark (b)atilerini kuca(y)ına	boncu(nu)k	tatiline ödülünü gururla evcil	ol(a)madı boncuk(a)	olamadı

					hayvanlar dükkanına eve			
K27	A2	IQ	K	g(ü)rurula yav(ur)su b(i)ğendi k(o)(b)eği (i)ve is(mi) düşündü oynamaya>uyanmaya (b)arks sev(mi)li a(l)tıyor	bo(yu)ncuk sene(n) der(i)slerine verdi(r)ler evcil(i) dost(u) bo(ğun)cuk	heyecanlıydı okullar köpeğinin dikkatliydi hayvanlar dükkanına kucağına	ol(a)madı söz(ü) tatilin(e) boncu(k) tatil(i) sahil(de) yal(a)dı	köpeğinin sahilde
K28	A2	IQ	E	k(o)(b)ek olma(zı)nı o(s)un oy(an)maya uzatınca>uzuntaca kucağına>kucuna değer>diyer	öğrenciy(e)di tak(i)dir çalıştı(r) ev(i)ci dükka(ka)nına al(a)(la)dılar dost(a)	olduğu babası dikkatliydi hayvanlar dükkanına aldılar köpekti güçlü	heyecanlı(y)dı ol(a)madı söz(ü) önemli(y)di başar(ı)lı kar(n)esini park(a) ayşey(l)e	dikkatliydi köpekti
K29	A2	IQ	E	k(o)pek ödülünü>ö(ld)ünü oy(an)maya boncuk(e)	tak(a)dir ders(i)lerine göz(e)(l)leri	birincisi evcil götürdü köpekti sahilde kucağına	hey(e)canlı(y)dı öğrenci(y)di dikkatli(y)di önemli(y)di başar(ı)lı par(k)a pat(i)lerini yal(a)dı	takdir köpekti
K30	A2	IQ	E	k(o)pek ala(j)ak olma(z)ını ön(me)liydi d(a)şündü oy(an)maya her (ç)eye	bon(u)cuk Ay(a)şe okul(a) öğrenciy(e)di der(e)s(e)lerine artık(a) gel(e)meden verdiler(e) karnesi(si)ni	çalışkan köpek hiç	köpe(k)leri dikkatli(y)di guru(r)la pat(i)lerini tat(i)li	

ev(i)cil
 boncuk(a)
 gözlü
 bo(ğun)cuk
 bir(i)likte
 gittiler(e)
 (y)üzerine
 arkadaşlık(ı)
 yüzünü(n)

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Madagaskar uyruklu K1'in, A2 düzeyi sesli okuma kayıtları incelenmiştir. Öğrencinin “değiştirme” hatalarının, “*dikkat(il)di, ak(s)am, g(o)rurla, k(o)peği, b(ö)ncuk, a(lt)ıyor, arkada(s)lık*” olduğu, “ekleme” hatalarının “*okul(u)*”, “tekrar okuma” hatalarının “*başarılı, başladılar, uzattı*” gibi kelime ve fiillerde olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin “düzeltme” hatasının ise olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K2'nin sesli okuma kayıtları incelendiğinde, öğrencinin “değiştirme” hatalarının, “*(ş)ok (çok), çünk(u), k(o)pek, k(o)(f)ek, her s(a)n(a) (sene), s(o)z(u), bibera (beraber), gö(s)lü, e(f), a(lt)ıyor, kucağı(nin)*”, “ekleme” hatalarının “*sevinç(i)liydi, olduğu(n), öğrenciy(i)di, olama(ya)dı, evcil(i), gö(s)türdü, konuştu(m), (h)elini, kucağı(nin), de(r)di*”; “tekrar okuma” hatalarının “*köpeğinin, girmeden, karnesi, birinciliği, dükkanına, atlıyor, uzattı, kucağına*”; “eksiltme-yutma” hatalarının “*dikkatli(y)di, birincili(ği), be(ğ)endi, ev(e), dos(t), park(a), Ayşe(ye), de(ğ)e(r) (diğer), yal(a)dı*” ve “düzeltme” hatalarının “*koşuyor*” olduğu belirlenmiştir.

K3'ün sesli okuma kayıtları incelendiğinde, öğrencinin “değiştirme” hatalarının “*çünk(u), b(i)rincisi, se(b)iyor, (f)arka, se(b)imli, (f)atilerini, (b)ardı, k(a)cağına*”; “ekleme” hatalarının “*(h)olmasını, (h)alma, (h)artık, (h)ile, (h)Ayşe, (h)oyynamaya, (h)ama*”; “tekrar okuma” hatalarının “*aldılar, geldiler*” olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin “düzeltme” hatasının ise olmadığı sonucuna varılmıştır.

K4'ün sesli okuma kayıtları analiz edildiğinde öğrencinin “değiştirme” hatalarının “*heye(n)(ç)anlıydı, k(o)pek, girmed(i)n önce, kuca(y)ına*; “ekleme” hatalarının” “*gurular(r), evcil(i)*”; “tekrar okuma” hatalarının “*Ayşe, Ayşe'yi, dost oldu, boncukla,*

her şeye”; “eksiltme-yutma” hatalarının “*okulla(r), ol(a)madı, olmasın(i), derslerin(e), birincili(ği), dükkanın(a), be(ğ)endi, patileri(ni)*”; ve “düzeltme” hatasının ise “*her şeye*” kelime ve fiillerinde olduğu belirlenmiştir.

Moğol uyruklu K5’in sesli okuma kayıtları incelendiğinde öğrencinin “değiştirme”, “ekleme” ve “düzeltme” hatalarının olmadığı belirlenmiştir. Öğrencinin “tekrar okuma” hatasının “*isim*” ve “eksiltme-yutma” hatalarının ise “*ta(k)dir, ol(a)madı, sen(in)*” olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Moğol uyruklu diğer öğrenci olan K6’nın sesli okuma kayıtları incelendiğinde öğrencinin “değiştirme” hatalarının “*Ayş(a), tat(li), k(üf)ek*”, “ekleme” hatalarının “*tatilin(d)e*”, “eksiltme-yutma” hatalarının ise “*dükkanı(na), be(ğ)endi*” gibi hataları olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin “tekrar okuma” ve “düzeltme” hataları ise bulunmamaktadır.

Ugandalı K7’nin sesli okuma kayıtları incelendiğinde öğrencinin, “değiştirme” hatalarının “*heye(n)(ç)alıydı, he(l), takdi(l), bi(l), a(l)tık, bi(l)inciliği, götü(l)düğü, aldula(l), geldile(l), başladıla(l), gittile(l)*”, “ekleme” hatalarının “*alma(k), dost(u)*”, “tekrar okuma” hatalarının “*köpeğinin, birinciliği, verdiler, beğendi*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*çünk(ü), oldu(ğ)u, ol(a)madı, derslerin(e), köpe(ğ)i, be(ğ)endi, park(a), yaz tatil(i), kucağın(a), kuca(ğ)ın, di(ğ)er*” gibi hatalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencinin “düzeltme” hatalarının ise olmadığı belirlenmiştir.

K8’in ses kayıtları incelendiğinde öğrencinin, “değiştirme” hatalarının, “*birincili(hi), be(h)endi, köpe(h)i, se(f)imli, kuca(h)ına, d(e)(h)er (diğer)*”, “ekleme” hatalarının “*(h)ama*”, “tekrar okuma” hatalarının “*olamadı, dost*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*okulla(r), ol(a)madı, pa(r)ka, her şey(e)*”, “düzeltme” hatasının ise “*olamadı*” hatalarının olduğu belirlenmiştir.

K9’un ses kayıtları incelendiğinde öğrencinin “değiştirme” hatalarının “*heye(ç)anlıydı*”, “ekleme” hatalarının “*heye(n)çalıydı, dersler(ler)ine, önem(i)liydi*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*bo(n)cuk, oldu(ğ)u, ol(a)madı*” olduğu belirlenmiştir.

Yapılan analiz sonucunda, öğrencinin “tekrar okuma” ve “düzeltme” hatalarının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kongo uyruklu K10’un sesli okuma hataları incelendiğinde, “değiştirme” hatalarının “*sa(y)ilde*”, “ekleme” hatalarının “*yaz tatilin(d)e, park(t)a gittiler*”, “tekrar okuma” hatalarının “*heyecanlıydı, gösterdi*” ve “eksiltme-yutma” hatalarının “*ol(a)madı, Ayşey(l)e*” gibi hatalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencinin “düzeltme” hatasının ise olmadığı belirlenmiştir.

K11’in sesli okuma hataları incelendiğinde öğrencinin, “değiştirme” hatalarının “*ev(z)il, oy(an)maya, gü(s)lü, ku(z)ağına*”, “ekleme” hatalarının “*okul(a), (h)alalım*”, “tekrar okuma” hatalarının “*heyecanlıydı, sahilde*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*heyecanlı(y)dı, birincili(ği)ni, be(ğ)endi, pat(i)lerini, her şey(e)*” ve “düzeltme” hatalarının “*sahilde*” gibi kelime ve fiillerde olduğu belirlenmiştir.

K12’nin sesli okuma kayıtları analiz edildiğinde öğrencinin “değiştirme” hatasının “*h(a)yecanlıydı, k(o)pek, y(ü)z tatili, v(a), (f)atilerini*”, “ekleme” hatalarının “*tatil(i), der(i)slerine, dikkatli(hi)ydi, birinci(si)liği, göz(ü)lü*”, “tekrar okuma” hatalarının “*okullar, tatil, karnesi, kucağına*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*ol(a)madı*” ve “düzletme” hatalarının ise “*tatil, kucağına*” olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

K13’ün sesli okuma kayıtları incelendiğinde öğrencinin, “değiştirme” hatalarının “*k(o)pek, ç(u)nk(u), b(a)raba(a)r*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*köpeğin(in), beraber, be(ğ)endi, düşündü, dos(t), boncuk(a)*” ve “düzeltme” hatalarının “*düşündü*” kelime ve fiillerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencinin “ekleme” ve “tekrar okuma” hatalarının ise bulunmadığı belirlenmiştir.

K14’ün sesli okuma kayıtları incelendiğinde, öğrencinin “değiştirme” hatalarının “*k(o)pek, ç(u)nk(u), b(a)rab(a)r, g(ü)rurla, h(e)yvanlar, yav(ur)su, b(i)ğendi*”, “ekleme” hatalarının “*tatil(i), der(i)slerine, dikkatli(hi)ydi, birinci(si)liği, göz(ü)lü, köpeği(ni), park(t)a, ders(i)*”, “tekrar okuma” hatalarının “*okullar, tatil, karnesi, kucağına, heyecanlıydı, sahilde*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*heyecanlı(y)dı, birincili(ği)ni,*

be(ğ)endi, pat(i)lerini, her şey(e)”, “düzeltme” hatalarının “olamadı, kucağına, yaladı, dükkânına” olduğu belirlenmiştir.

K15’in sesli okuma kayıtları incelendiğinde, öğrencinin “değiştirme” hatalarının “*on(u) köpek aldı (ona), k(o)pek, g(ü)rurla, h(e)yvanlar*”, “tekrar okuma” hatalarının “*okul, olmadı, dikkatliydi, ödülünü, yavrusunu, boncuğu, kucağına*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*çalış(k)an, ol(a)madı, uzat(t)i, yal(a)dı*”, “düzeltme” hatalarının “*olamadı, kucağına, yaladı*” olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin “ekleme” hatasının ise bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K16’nın sesli okuma kayıtları incelendiğinde, “düzeltme” hatalarının “*k(o)(b)ek, derslerin(i), k(o)(b)eğe, ku(j)ağına, diğ(i)r (diğer)*”, ekleme” hatalarının “*ders(i)*”, “tekrar okuma” hatalarının “*olduğu, düzenli, başarılı, oynamaya, yaladı*”, “eksiltme-yutma” hatalarının ise “*heyecanlı(y)dı, boncuk(a)*” olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin “düzeltme” hatasının ise olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K17’nin sesli okuma kayıtları analiz edildiğinde, öğrencinin “değiştirme” hatalarının “*(b)ark*”, “tekrar okuma” hatalarının “*girmeden*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*oldu(ğ)u, kar(n)esini, (yü)zünü*” olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin “ekleme” ve “düzeltme” hatalarının ise olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K18’in sesli okuma kayıtları incelendiğinde, “değiştirme” hatalarının “*oy(an)maya*”, “ekleme” hatalarının “*köpeği(ni), park(t)a*” ve “eksiltme-yutma” hatalarının “*oldu(ğ)u, ol(a)madı, ev(c)il*” gibi hatalar olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin “tekrar okuma” ve “düzeltme” hatasının ise olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K19’un sesli okuma kayıtları analiz edildiğinde, “değiştirme” hatalarının “*k(o)pekleri, bon(kun) (boncuk), g(e)tti*”, “tekrar okuma” hatalarının “*dikkatliydi, dükkânına, birlikte*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*dikkatli(y)dı, gur(ur)la, be(ğ)endi, boncu(k), dos(t), Ayşe(y)e*”, “düzeltme” hatalarının ise “*dükkânına*” gibi kelime ve fiillerde olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin “ekleme” hatasının ise olmadığı sonucuna varılmıştır.

K20'nin sesli okuma kayıtları incelendiğinde, “değiştirme” hatalarının “*k(o)pek, h(a)r sene, ku(ş)a(h)ına aldı*”, “ekleme” hatalarının “*gö(s)türdü, boncuk gözlü(k), ko(şu)yor*”, “tekrar okuma” hatalarının “*yüzünü, değer*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*heyecanlı(y)dı, ol(a)madı, dikkatli(y)di, evci(l), be(ğ)endi, dos(t)*” ve “düzeltme” hatalarının ise “*yüzünü*” olduğu belirlenmiştir.

K21'in sesli okuma kayıtları incelendiğinde, “değiştirme” hatalarının “*g(ü)rurla, b(ö)ncuk*”, “ekleme” hatalarının “*hayvanalar(a)*”, “tekrar okuma” hatalarının “*dikkatliydi*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*yüzün(de)*” gibi hatalar olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin, sesli okuma hatalarından “düzeltme” hatasının ise bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma grubundaki öğrencilerden K22'nin sesli okuma kayıtları incelendiğinde, öğrencinin “değiştirme” ve “ekleme” hatalarının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencinin, “tekrar okuma” hatalarının “*öğrenciydi, takdir, köpeğinin, patilerini*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*heyecanlı(y)dı, ol(a)madı*”, “düzeltme” hatalarının ise “*öğrenciydi*” gibi kelime ve fiillerde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

K23'ün sesli okuma kayıtları incelendiğinde, “değiştirme” hatalarının “*k(o)pek, be(g)endi, g(o)zli*”, “ekleme” hatalarının “*okul(a), kar(a)nesi, dedi(m)*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*heyecanlı(y)dı, okulla(r), öğrenci(y)di, önemli(y)di, gurur(la), ev(c)il, ha(y)vanlar, boncuk(a), uzat(ın)ca, boncu(k), kucağın(a), yal(a)dı*” olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin, “tekrar okuma” ve “düzeltme” hatalarının ise bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K24'ün sesli okuma kayıtlarına göre, öğrencinin “değiştirme” hatalarının “*k(o)pek, (b)ark*” ve “eksiltme-yutma” hatalarının ise “*ta(k)dir, (y)ıl, a(k)şam, pat(i)lerini*” olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin “ekleme, tekrar okuma, düzeltme” hatalarının ise olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K25'in sesli okuma kayıtları analiz edildiğinde öğrencinin, sesli okuma hatasının olmadığı belirlenmiştir.

K26'nın sesli okuma kayıtları incelendiğinde öğrencinin, "değiştirme" hatalarının "*k(o)(b)ek, (b)ark, (b)atilerini, kuca(y)ına*", "ekleme" hatalarının "*boncu(nu)k*", "tekrar okuma" hatalarının "*tatiline, ödülünü, gururla, evcil, hayvanlar, dükkânına, eve*", "eksiltme-yutma" hatalarının "*ol(a)madı, boncuk(a)*", "düzeltme" hatalarının "*olamadı*" gibi hatalar olduğu belirlenmiştir.

K27'nin sesli okuma kayıtları analiz edildiğinde öğrencinin "değiştirme" hatalarının "*g(ü)rurla, yav(ur)su, b(i)ğendi, k(o)(b)eği, (i)ve, is(mi) düşündü, uyanmaya(oynamaya), (b)ark, sev(mi)li, a(lt)ıyor*", "ekleme" hatalarının "*bo(yu)ncuk, sene(n), der(i)slerine, verdi(r)ler, evcil(i), dost(u), bo(ğun)cuk*", "tekrar okuma" hatalarının "*heyecanlıydı, okullar, köpeğinin, dikkatliydi, hayvanlar, dükkânına, kucağına*", "eksiltme-yutma" hatalarının "*ol(a)madı, söz(ü), tatilin(e), boncu(k), tatil(i), sahil(de), yal(a)dı*" ve "düzeltme" hatalarının "*köpeğinin, sahilde*" gibi hatalar olduğu belirlenmiştir.

K28'in sesli okuma hataları incelendiğinde öğrencinin, "değiştirme" hatalarının "*k(o)(b)ek, olma(zı)nı, o(sl)un, oy(an)maya, uzuntaca(uzatınca), kucuna(kucağına), değer(diğer)*", "ekleme" hatalarının "*öğrenciy(e)di, tak(i)dir, çalıştı(r), ev(i)ci, dükka(ka)nına, al(a)(la)dılar, dost(a)*", "tekrar okuma" hatalarının "*olduğu, babası, dikkatliydi, hayvanlar, dükkânına, aldılar, köpekti, güçlü*", "eksiltme-yutma" hatalarının "*heyecanlı(ydı), ol(a)madı, söz(ü), önemli(y)di, başar(ı)lı, kar(n)esini, park(a), Ayşey(l)e*" ve "düzeltme" hatalarının "*dikkatliyidi, köpekti*" gibi hatalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

K29'un sesli okuma kayıtları incelendiğinde, "değiştirme" hatalarının "*k(o)pek, ö(ld)ünü(ödülünü), oy(an)maya, boncuk(e)*", "ekleme" hatalarının "*tak(a)dir, ders(i)lerine, göz(e)(l)leri*", "tekrar okuma" hatalarının "*birincisi, evcil, götürdü, köpekti, sahilde, kucağına*", "eksiltme-yutma" hatalarının "*hey(e)canlı(y)dı,*

öğrenci(y)di, dikkatli(y)di, önemli(y)di, başar(ı)lı, par(k)a, pat(i)lerini, yal(a)dı” ve “düzeltme” hatalarının “takdir, köpekti” olduğu belirlenmiştir.

K30’un sesli okuma hataları incelendiğinde, “değiştirme” hatalarının “*k(o)pek, ala(j)ak, olma(z)ını, ön(me)liydi, d(a)şündü, oy(an)maya, her (ç)eye*”, “ekleme” hatalarının “*bon(u)cuk, Ay(a)şe, okul(a), öğrenciy(e)di, der(e)s(e)lerine, artık(a), gel(e)meden, verdiler(e), karnesi(si)ni, ev(i)cil, boncuk(a) gözlü, bo(ğun)cuk, bir(i)likte, gittiler(e), (y)üzlerine, arkadaşlık(ı), yüzünün(n)*”, “tekrar okuma” hatalarının “*çalışkan, köpek, hiç*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*köpe(k)leri, dikkatli(y)di, guru(r)la, pat(i)lerini, tat(i)li*” olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin, “düzeltme” hatasının ise olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.4. A2 düzeyi Boncuk ve Ayşe metni sesli okuma hataları tablosu.

Sıra no	Uyruk	Cinsiyet	Anadili	Değiştirme	Ekleme	Tekrar okuma	Eksiltme-Yutma	Düzeltme	TOPLAM
K1	LR	E	İngilizce	5	3	2	6	1	17
K2	SD	E	İngilizce	14	10	8	9	1	42
K3	SD	E	İngilizce	8	7	2	10	0	27
K4	KE	E	İngilizce	4	2	5	8	1	20
K5	UG	E	İngilizce	11	2	4	11	0	28
K6	MN	E	Moğolca	0	0	1	3	0	4
K7	MN	K	Moğolca	3	1	0	2	0	6
K8	MG	E	Fransızca	7	1	3	6	0	17
K9	TD	E	Fransızca	1	2	0	3	0	6
K10	TD	E	Fransızca	3	0	3	6	1	13
K11	CD	E	Fransızca	6	1	2	4	1	14
K12	CD	E	Fransızca	1	3	0	3	0	7
K13	CD	E	Fransızca	1	3	0	3	0	7
K14	BD	E	Bengalce	4	2	2	5	1	14
K15	AF	E	Farsça	5	5	4	1	2	17
K16	AF	E	Farsça	5	0	0	6	1	12
K17	AF	E	Farsça	7	8	6	5	4	30

K18	IR	E	Farsça	4	0	7	4	3	18
K19	BS	K	Boşnakça	2	1	1	1	0	5
K20	CN	E	Uygurca	0	0	4	2	1	7
K21	TJ	E	Tacikçe	3	3	0	12	0	18
K22	KZ	K	Kırgızca	3	0	0	4	0	7
K23	TM	K	Türkmençe	0	0	0	0	0	0
K24	PS	K	Arapça	8	1	5	2	0	16
K25	PS	K	Arapça	1	0	1	3	0	5
K26	EG	E	Arapça	5	1	7	2	1	16
K27	IQ	K	Arapça	11	7	7	7	2	34
K28	IQ	E	Arapça	8	8	8	8	2	34
K29	IQ	E	Arapça	4	4	6	9	2	25
K30	JO	E	Arapça	7	18	3	5	-	33
TOPLAM				141	93	91	150	24	499

Tablo 4.4 incelendiğinde, 5 öğrencinin ana dilinin İngilizce olduğu görülmektedir. Ana dili İngilizce olan öğrencilerin, A2 kurunda yaptığı toplam hata sayısı 134'tür. Bu hataların 42'sinin "değiştirme", 24'ünün "ekleme", 21'inin "tekrar okuma", 44'ünün "eksiltme-yutma" ve 3 tanesinin "düzeltme" hatası olduğu görülmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili İngilizce olan A2 düzeyi öğrencilerin, Türkçe sesli okuma hatalarından en fazla "eksiltme-yutma" (44), en az "düzeltme"(3) hatası yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma grubundaki öğrencilerden ikisinin ana dili Moğolcadır. Bu öğrencilerin A2 kurunda sesli okuma sırasında yaptıkları toplam hata sayısı 10'dur. Bu hataların 3'ünün "değiştirme", 1'inin "ekleme", 1'inin "tekrar okuma" ve 5'inin de "eksiltme-yutma" hatası olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler sesli okuma sırasında, "düzeltme" hatasını yapmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili Moğolca olan A2 düzeyi öğrenciler, Türkçe sesli okuma hatalarından en fazla "eksiltme-yutma" (5), en az "düzeltme" (0) hatasını yapmışlardır.

Ana dili Fransızca olan A2 düzeyi öğrenci sayısı 6'dır. Öğrencilerin sesli okuma hatalarının toplamı 64'tür. Yapılan hatalar incelendiğinde, bu hataların 19'unun "değiştirme", 10'unun "ekleme", 8'inin "tekrar okuma", 25'inin "eksiltme-yutma" ve

2'sinin de “düzeltme” hatası olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin en fazla yaptıkları hata türü “eksiltme-yutma” (25) iken, en az yaptıkları hata ise “düzeltme”(2) hatasıdır.

Çalışma grubunda Bangladeşli ve ana dili Bengalce olan öğrenci sayısı 1'dir. Bu öğrencinin, A2 düzeyinde sesli okuma sırasında yaptığı hataların toplam sayısı 14'tür. Öğrencinin yaptığı hatalar incelendiğinde ise, 4'ünün “değiştirme”, 2'sinin “ekleme”, 2'sinin “tekrar okuma”, 5'inin “eksiltme-yutma” ve 1'inin “düzeltme” hatası olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencinin A2 düzeyinde en fazla yaptığı hata “eksiltme-yutma” (5), en az yaptığı hata ise “düzeltme” (1) hatasıdır.

Tablo 4.4 incelendiğinde, ana dili Farsça olan dört öğrencinin A2 düzeyi sesli okumalarındaki hata sayısının 77 olduğu görülmektedir. Bu hataların 21'i “değiştirme”, 13'ü “ekleme”, 17'si “tekrar okuma”, 16'sı “eksiltme-yutma” ve 10'u “düzeltme” hatasıdır. Ana dili Farsça olan öğrencilerin A2 düzeyinde en fazla yaptıkları hatanın “değiştirme” (21), en az yaptıkları hatanın ise “düzeltme” (10) hatası olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerden ana dili Boşnakça olan öğrenci sayısı 1'dir. Bu öğrencinin, A2 kurunda yaptığı sesli okuma hatalarının toplamı 5'tir. Bu hatalardan 2'si “değiştirme”, 1'i “ekleme”, 1'i “tekrar okuma”, 1'i “eksiltme-yutma” hatasıdır. Öğrencinin “düzeltme” hatasının ise bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ana dili Boşnakça olan öğrenci, A2 kurunda en fazla “değiştirme” (2) hatası yapmıştır.

Ana dili Uyurca olan öğrencinin sesli okuma kayıtları incelendiğinde, öğrencinin yaptığı toplam hata sayısının A2 kurunda 7 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci “tekrar okuma” (4), “eksiltme-yutma”(2) ve “düzeltme” (1) hatalarını yapmıştır. Öğrencinin “değiştirme” ve “ekleme” hatasının ise olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ana dili ile Türkçenin birbirine yakın olması nedeniyle öğrencinin az sayıda hata yaptığı düşünülmektedir.

Ana dili Tacikçe olan öğrencinin sesli okuma kayıtları incelendiğinde, öğrencinin yaptığı toplam hata sayısının 18 olduğu görülmektedir. Bu hataların 3’ü “değiştirme”, 3’ü “ekleme” ve 12’si de “eksiltme-yutma” hatasıdır. Öğrencinin “tekrar okuma” ve “düzeltme” hatalarının olmadığı görülmektedir.

Ana dili Kırgızca olan öğrencinin sesli okuma kayıtlarına göre, A2 düzeyinde yaptığı toplam hata sayısı 7’dir. Öğrencinin “değiştirme” (3) ve “eksiltme-yutma” (4) hatalarını yaptığı belirlenmiştir.

Ana dili Türkmençe öğrencinin, A2 kurunda sesli okuma hatasının olmadığı belirlenmiştir. Öğrencinin ana dili ile Türkçenin yakınlığı ve Türkçe bilgisi, bu sonucun çıkmasında etkili olmuştur.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerden ana dili Arapça olanların sayısı 7’dir. Bu öğrencilerin yaptıkları sesli okuma hatalarının toplamı 163’tür. Öğrencilerin yaptıkları hatalar incelendiğinde, bu hataların 44’ünün “değiştirme”, 39’unun “ekleme”, 37’sinin “tekrar okuma”, 36’sinin “eksiltme-yutma” ve 7’sinin de “düzeltme” hatası olduğu belirlenmiştir. Ana dili Arapça olan öğrencilerin, A2 kurunda en fazla yaptıkları sesli okuma hatası “değiştirme” (44) iken, en az yaptıkları hata ise “düzeltme” (7) hatası olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Genel olarak öğrencilerin A2 kurunda yaptıkları sesli okuma hatalarının toplamı 499’dur. Bu hataların 141’i “değiştirme”, 93’ü “ekleme”, 91’i “tekrar okuma”, 150’si “eksiltme-yutma” ve 24’ü ise “düzeltme” hatasıdır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin A2 düzeyinde yaptıkları en fazla hata “eksiltme-yutma” (150), en az yaptıkları hata ise “düzeltme” (24) hatasıdır.

Tablo 4.5. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin B1 düzeyi sesli okuma hataları.

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER				SESLİ OKUMA HATALARI						
Katılımcı	Düzyey	Uyruk	Cinsiyet	Değişirme	Ekleme	Tekrar Okuma	Eksiltme-Yutma	Düzelme		
K1	B1	MG	E	gö(nür)dü	çift(i)liğin	-	zav(al)lı	-		
				ku(y)u sürüsü	rast(i)gele		e(ğ)lendiği			
K2	B1	SD	E	sab(i)rla	(h)en büyük	kırılmadı	yumurtaların	yavrusu		
				yumurtalar(i)n(i)n	kabuğu(n)	çatladı	ı(n)	rastgele		
				yavrular(i)	(h)anne	çiftlikte	ko(r)ku			
				ç(i)kmaya	kümesin(in)	yavrusu	sesleriy(l)e			
				g(o)r(u)nd(u)	(h)alay	kuğular	yaş(a)mayı			
				d(e)y(a)	ediyorlar		ilkba(h)arda			
				mutlu(suz)	mutlu(suz)		çi(r)kin			
				ate(s)in	(h)ertesi					
				umudu(n)la	çılğın(an)ca					
				bulabilmek>kala	kendini(n)					
bilmek	buldu(k)									
k(a)yısına	büyük(r)dü									
ra(z)tgele	su(n)da									
as(li)										
ku(y)uya>kuğu										
a										
K3	B1	SD	E	(o)rdek	(h)ona	alay	yumurtaları(
				y(a)murta	(h)olduğunu	büyüyordu	nın)			
				(ş)irkin		kuğu	bak(a)rak			
				tamamlan(i)nca			gri(y)di			
				yavrular(i)			zav(al)lı			
				b(u)y(u)k			ördeklerin(in			
				çatlad(i))			
y(u)r(u)d(u)			de(ği)şiyord							
dald(i)			u							
g(o)(s)lerini			katıl(dı)							
g(u)r(u)lt(u)c(u)										

				t(u)fek yalnı(s)				
K4	B1	KE	E	(o)rdek sab(i)rla tamamlan(i)nca yavrular(i) t(u)rl(u) k(i)r(i)lmıyordu kafas(i) g(o)r(u)ndu umar(i)m g(u)n açl(i)k uykuy(u) daldı tüf(ke)	örde(ne)k yumurtaların(ı) n)dan renk(i) gözleri(ni) ördek(i) yavrusu yal(ı)nız ömür(ü)	farklı şefkatle zavallı mutsuzdu bulabilme umuduyla rastgele görüntüsü	kırılmasın(i) seslen(i)yorl ardı kendi(ni) kendi(n) kendisi(nin) dolay(ı) yavrusu(y)la	rastgele
K5	B1	MN	E	suda>s(o)da g(u)r(u)t(u)c(u) g(o)l um(a)dıyla g(o)r(u)nt(u)s(u) g(o)r(u)n(u)şleri nden kuğu>ku(y)u	(y)en büyük değiş(t)ir kıyısın(d)a ulaştı	değişir yaklaştılar -	yav(ru) e(ğ)lendiği çek(i)yordu kır(ı)lmasını e(ğ)lendi	değişir -
K6	B1	MN	K	(o)rdek sab(i)rla k(i)r(i)lmas(i)n(i) ç(i)kmaya yumurtan(i)n k(u)ç(u)k bi(l) e(l)tesi	kümesin(in) çift(e)lik ateşin(in) du(yu)ruşları	büyüyor değişiyordu -	türl(ü) do(ğ)an zaval(l)i uzaklar(a) yür(ü)dü yapabilece(ğ)) i olmadı(ğ)ı	-
K7	B1	UG	E					

				göl k(a)yısında ilkbaha(l)			ıç(in) gözlerin(i) uza(k)laştı ku(ğ)uları dolay(ı) çi(r)kin oldu(ğ)unu	
K8	B1	CD	E	kabu(h)u do(h)an de(h)işir yapabilece(h)i olmadı(h)ı e(h)lendi(h)i geçirdi(h)ini bi(ğ) i(ğ)kildi çiftli(h)in de(h)işiyor ku(h)u sü(ğ)üsü çi(ğ)kin a(ğ)(ka)daşlık fa(ğ)k ömü(ğ)	-	tamamlanın ca yoruldu oradan da öğreniyord u	çi(r)kin ö(r)dek kı(r)ılmasını bekliyo(r)du yumu(r)ta diğerlerinde(n) kada(r) kara(r) yor(ul)du geçmemişti (ki) görü(nü)şleri	-
K9	B1	CD	E	(o)rdek yavrular(u) yumurtan(u)n mu(st)uzsu a(lan)dı ku(h)u sürüsü g(ü)lün kıyısı	-	çılgınca	başladıla(r) an(n)e ba(k)arak küm(e)sin görünüşleri(n)den fa(r)k ömü(r) boyu	-
K10	B1	CD	E	sab(i)rla k(i)r(i)lmas(i)n(i) (o)rdek yumurtlar(i)ndan yumurtan(i)n farkl(i)	-	-	ö(r)dek sabi(r)la	-

				k(u)ç(u)k umar(i)m hayvanlar(i) açl(i)k olmad(i)ğ(i) g(u)r(u)lt(u)c(u) t(u)fek yaln(i)z k(i)y(i)s(i)nda g(o)r(u)nt(u)s(u) kuğu>kuyu (o)m(u)r				
K11	B1	BD	E	(o)rdek y(a)murta k(i)r(i)lmasını ya(f)ru k(i)r(i)lm(i)yord u k(u)meşin u(c)aklaştı fark(i)nda g(o)rd(u)kçe s(u)r(u)s(u)	g(e)ri geçir(il)diğini	şefkatle çıkma(ya) yavru(a) yoru(l)du uyku(y)a tanıtma(ya) umudu(y)la yavrusu(y)la	-	
K12	B1	AF	E	(o)rdek k(i)r(i)lmasını vak(ı)t y(a)murta v(a) t(u)rl(u) b(i)yaz g(o)zler(i)ni k(u)ç(u)k anlad(i) g(u)r(u)lt(u)c(u) çiftlik>cöftelik r(e)stgele as(ı)l g(u)rdü	aç(ı)lık umduy(a)la dolay(l)ı	hazırlandı zarif	gri(y)di (a)lay ediyorlar da(l)dı ka(y)betmed en yaş(a)maya yavrusu(y)la kuşlar(l)a	katıldı

K13	B1	AF	E	b(u)yük	or(t)adan	yumurtaları	bulebilme(k)	yumurtala
				g(u)n	çitf(i)lik	nın		rının
				g(o)zlerini	görünütüsü(nü	rastgele		
				g(o)l) şef(a)katle	büyüdü		
				g(u)r(u)lt(u)c(u)		görünüşleri		
				t(u)fek		nden		
				y(a)v(u)		katıldı		
(o)m(u)r								
K14	B1	AF	E	(o)rdek	aç(ı)lık	hazırlandı	gri(y)di	katıldı
				k(i)r(i)lmasını	umduy(a)la	zarif	(a)lay	
				vak(ı)t	dolay(lı)		ediyorlar	
				y(a)murta			da(l)dı	
				v(a)			ka(y)betmed	
				t(u)rl(u)			en	
				b(i)yaz			yaş(a)maya	
				g(o)zler(i)ni			yavrusu(y)la	
				k(u)ç(u)k			kuşlar(l)a	
				anlad(i)				
				g(u)r(u)lt(u)c(u)				
				çiftlik>cöftelik				
				r(e)stgele				
as(i)l								
g(u)rdü								
K15	B1	IR	E	(o)rdek	g(e)ri renk	mutsuzdu	tanı(ş)maya	-
				k(i)r(i)lması(n)i		ki	kendisi(ni)	
				k(i)r(i)lm(i)yord				
				u				
				yumurtan(i)n				
				çatlad(i)				
				kafas(i)				
				h(e)yvanları				
				olunca>olanca				
				olmad(i)ği				
				g(o)zlerini				
ç(i)lg(i)nca								
k(i)y(i)s(i)nda								
t(u)fek								
f(e)kat								

				d(a)vama etti yaşamay(i) g(u)n b(u)y(u)y(o)rdu g(o)r(u)nt(u)s(u) k(o)ğu s(u)r(u)s(u) fa(ğ)at kat(i)ld(i) (o)m(u)r				
K16	B1	PS	K	b(u)y(u)k b(i)yaz diye>d(e)y(i) yanda>yonga ge(j)e gürültü(j)ü tü(v)ek sesi kı(sıy)nda	şef(a)katle hay(a)vanları	bulabilmek iç çekti	-	-
K17	B1	PS	K	yavru(u) bakarak g(u)n ç(a)lgınca ku(y)u sürüsü y(a)v(u)	ördeklerin(in)	sesleriyle sahibi	çiftliği(n) sahibi yaş(a)mayı görü(nü)şleri nden ku(ya)	-
K18	B1	TD	E	yumurtalar(i)n(i) n kafas(i) ya(f)rusu ç(i)lg(i)nca tan(i)tmaya	rast(a)gele	tamamlanın ca	ha(y)vanları dal(d)ı çiftlik(t)e çek(iy)ordu	-
K19	B1	TD	E	kırılmasın(i) (o)rdek yavrular(i)n(i) v(a) di(g)erlerinden kafası>kaf(e)s(i) ç(e)lgınca k(i)y(i)s(i)nda	yavruları(nı) g(e)riydi	-	-	-

				t(u)fek r(e)stg(a)le ç(ı)rkin kuğu>kuyu (o)m(u)r					
K20	B1	LR	E	(o)rdek y(a)murta a(yla) ediyorlar e(ter)si tanışmak>tanınm ak kuğu>kuyu kat(lı)dı	suda(n)	kırılmıyord u yavruya çok geçmemişti ki umuduyla	yumurtaların da(n) kır(ıl)mıyord u gri(y)di yoru(l)du bir ya(n)da e(ğ)lendiği haz(ır)lanıyo rdu doyu(r)du yavrusu(y)la	-	
K21	B1	BS	K	vak(ı)t (o)rdek ş(i)fkatle k(ü)ğu	-	-	çıkma(ya) gitme(ye) e(ğ)lendiği çiftlik(t)e kendisi(nin)	-	
K22	B1	CN	E	-	-	yumurtaları nın	-	-	
K23	B1	TJ	E	küm(se)nin y(u)r(u)d(u) (ü)yk(ü) (o)rdek k(a)ğu k(ü)şlar	değiş(t)ir	tamamlanın ca başladı görüntüsü	büyük örde(k)		
K24	B1	KZ	K	-	-	-	yumurt(a)ları n e(ğ)lendiği	-	
K25	B1	TM	K	d(e)ğerlerinden	-	-	-	-	
K26	B1	EG	E	(o)rdek vak(ı)t t(u)rl(u) g(u)r(u)lt(u)c(u)	aç(ı)lık iç(i) çekti kuşlar(ı)la	sesleniyorla r kıyısında sürüsü	yavru(ya) uzaklar(a) dolay(ı)		

				(o)m(u)r		kuğuya		
K27	B1	IQ	K	(o)rdek	fark(ı)klı	kırılmasını	yavru(y)a	kırılmasını
				(ayv)arusu	bul(u)du	yavrusunun	um(a)rım	gürültücü
				vak(ı)t	çif(i)tliğin	griydi	yavrusu(nun)	
				(i)n son	dozur(u)du	gürültücü	zaval(l)ı	
				çat(al)dı	ilk(i)bahar	bulabilme	yür(ü)dü	
				a(y)l a ediyorlar	ördek(i)		tanı(t)maya	
				m(a)l(o)	kaba(k)		uyuması(na)	
				k(a)yısında	gör(ü)dü		görüntü(sü)	
				ku(ğ)u ları	far(a)k etti		yavrusu(yla)	
				as(li)			zar(i)f	
K28	B1	IQ	E	(o)rdek	yav(a)ru	fakat	bak(a)rak	fakat
				yumurt(e)	g(e)ri	kırılmadı	kendin(i)	kırılmadı
				kabu(y)u	yav(u)rsu	şefkatle	çift(i)lik	çirkin
				ann(a)	mut(us)du ki	hayvanları	rast(i)gele	
				k(u)meşin	aç(ı)lık	onunla	yaş(a)mayı	
				(a)rtesi	aç(i)ti	çirkin	kendisin(i)	
				k(u)ç(u)k	asil(i)			
				g(u)r(u)lt(u)c(u)				
				tüf(ke)				
				k(a)yısında				
K29	B1	IQ	E	(o)rdek	rast(i)gele	sabırla	um(a)rım	anladı
				yum(rut)alarının		anladı	hazırla(nı)yo	
				(i)n son			rdu	
				y(a)v(u)			ar(a)da	
							yaş(a)mayı	
							gör(ün)tüsün	
			ü					
			dolay(ı)					
K30	B1	JO	E	tamamlan(i)nc(e)	ördek(i)	yumurtanın	ö(r)dek	yumurtanı
				çat(al)dı	karar(a) verdi	devem etti	yumur(ta)lar	n
				yav(ur)sunun	bir yan(ın)da		dan	
				k(i)y(i)s(i)nda	hiçbir şey(i)		devam et(ti)	
				k(u)ybetmeden	yanın(d)a		yaş(a)mayı	
					göl(ü)		kendisi(ni)	
					ördek(i)			
					günler(e)ce			
	asil(i)							

il(i)k bahar

yav(a)rsu

fark(a) etti

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin, B1 düzeyi sesli okuma hataları Tablo 4.5’te verilmiştir. Madagaskar uyruklu K1’in B1 kurunda “değiştirme” hataları “gö(nür)dü, ku(y)u sürüsü”, “ekleme” hataları “çift(i)liğin, rast(i)gele”, “eksiltme-yutma” hataları “zav(al)lı, e(ğ)lendiği, yaş(a)mayı, büy(ü)yordu” gibi hatalar olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin “tekrar okuma” ve “düzeltme” hatalarının ise olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K2’nin sesli okuma kayıtları incelendiğinde öğrencinin “değiştirme” hatalarının “sab(i)rla, yumurtalar(i)n(i)n, yavrular(i), ç(i)kmaya, g(o)r(u)nd(u), d(e)y(a) (daha), mutlu(suz), ate(s)in, umudu(n)la, bulabilmek (kalabilmek), k(a)yısına, ra(z)tgele, as(li), ku(y)uya(kuğuya)”, “ekleme” hatalarının “(h)en büyük, kabuğu(n) çatladı, (h)anne, kümesin(in), (h)alay ediyorlar, mutlu(suz), (h)ertesi, çılgın(an)ca, kendini(n), buldu(k), büyü(r)dü, su(n)da” gibi hatalar olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin “tekrar okuma” hatalarının “kırılmadı, çatladı, çiftlikte, yavrusu, rastgele, kuğular”, “eksiltme-yutma” hatalarının “yumurtalarını(n), ko(r)ku, sesleriy(l)e, yaş(a)mayı, ilkba(h)arda, çi(r)kin” ve “düzeltme” hatalarının “yavrusu, rastgele” olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

K3’ün sesli okuma hataları incelendiğinde öğrencinin “değiştirme” hatalarının “(o)rdek, y(a)murta, (ş)irkin, tamamlan(i)nca, yavrular(i), b(u)y(u)k, çatlad(i), y(u)r(u)d(u), dald(i), g(o)(s)lerini, g(u)r(u)lt(u)c(u), t(u)fek, yalrı(s)”, “ekleme” hatalarının “(h)ona, (h)olduğunu”, “tekrar okuma” hatalarının “alay, büyüyordu, kuğı”, “eksiltme-yutma” hatalarının “yumurtaları(nun), bak(a)rak, gri(y)di, zav(al)lı, ördeklerin(in), de(ği)şiyordu, katıl(dı)” gibi hatalar olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin “düzeltme” hatası yapmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K4’ün sesli okuma kayıtları incelendiğinde öğrencinin “değiştirme” hatalarının “(o)rdek, sab(i)rla, tamamlan(i)nca, yavrular(i), t(u)rl(u), k(i)r(i)lmüyordu, kafas(i), g(o)r(u)nd(u), umar(i)m, g(u)n, açl(i)k, uykuy(u) daldı, tüf(ke)”, “ekleme” hatalarının “örde(ne)k, yumurtaların(in)dan, renk(i), gözleri(ni), ördek(i) yavrusu, yal(ı)nız,

ömür(ü)”, “tekrar okuma” hatalarının “*farklı, şefkatle, zavallı, mutsuzdu, bulabilme, umuduyla, rastgele, görüntüsü*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*kırılmasın(ı), seslen(i)yorlardı, kendi(ni), kendi(n), kendisi(nin), dolay(ı), yavrusu(y)la*”, “değiştirme” hatalarının “*rastgele*” gibi kelime ve fiillerdeki hatalar olduğu belirlenmiştir.

K5’in sesli okuma kayıtları incelendiğinde, “değiştirme” hatalarının “*s(o)da (suda)*”, “ekleme” hatalarının “*(y)en büyük, değiş(t)ir*”, “tekrar okuma” hatalarının “*değişir, yaklaştılar*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*yav(ru), e(ğ)lendiği, çek(i)yordu*” ve “düzeltme” hatalarının “*değişir*” gibi hatalar olduğu belirlenmiştir.

K6’nın sesli okuma kayıtları incelendiğinde, “değiştirme” hatalarının “*(o)rdek, k(i)r(i)lmas(i)n(i), k(u)ç(u)k, ren(k)i, dald(i), g(u)r(u)lt(u)c(u), g(o)l, um(a)diyla, g(o)r(u)nt(u)s(u), g(o)r(u)n(u)şlerinden, ku(y)u(kuğu)*”, “ekleme” hatalarının “*yürü(r)dü, kıyısın(d)a ulaştı*” ve “eksiltme-yutma” hatalarının “*kır(ıl)masını, e(ğ)lendi*” gibi hatalar olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin “tekrar okuma” ve “düzeltme” hatasının ise olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K7’nin sesli okuma kayıtları analiz edildiğinde “değiştirme” hatalarının “*(o)rdek, sab(i)rla, k(i)r(i)lmas(i)n(i), ç(i)kmaya, yumurtan(i)n, k(u)ç(u)k, bi(l), e(l)tesi, göl k(a)yısında, ilkbaha(l)*”, “ekleme” hatalarının “*kümesin(in), çift(e)lik, ateşin(in), du(yu)ruşları*”, “tekrar okuma” hatalarının “*büyüyor, değişiyordu*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*türl(ü), do(ğ)an, zaval(l)i, uzaklar(a), yür(ü)dü, yapabilece(ğ)i, olmadı(ğ)ı, iç(in), gözlerin(i), uza(k)laştı, ku(ğ)uları, dolay(ı), çi(r)kin, oldu(ğ)unu*” gibi hatalar olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin “değiştirme” hatalarının ise olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K8’in sesli okuma kayıtları incelendiğinde öğrencinin “değiştirme” hatalarının “*kabu(h)u, do(h)an, de(h)işir, yapabilece(h)i, olmadı(h)ı, e(h)lendi(h)i, geçirdi(h)ini, bi(ğ), i(ğ)kildi, çiftli(h)in, de(h)işiyor, ku(h)u, sü(ğ)üsü, çi(ğ)kin, a(ğ)kadaşlık, fa(ğ)k, ömü(ğ)*”, “tekrar okuma” hatalarının “*tamamlanınca, yoruldu, oradan da, öğreniyordu*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*çi(r)kin, ö(r)dek, kı(r)ılmasını, bekliyo(r)du, yumu(r)ta, diğerlerinde(n), kada(r), kara(r), yor(ul)du, geçmemişti(ki), görü(nü)şleri*” gibi hatalar

yaptığı belirlenmiştir. Öğrencinin “ekleme” ve “düzeltme” hatalarının ise olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K9’un sesli okuma kayıtları incelendiğinde öğrencinin “değiştirme” hatalarının “(o)rdek, yavrular(u), yumurtan(u)n, mu(st)uzsu, a(lan)dı, ku(h)u sürüsü, g(ü)lün kıyısı”, “tekrar okuma” hatalarının “çılğınca”, “eksiltme-yutma” hatalarının ise “başladılar(r), an(n)e, ba(k)arak, küm(e)sin, görünüşleri(n)den, fa(r)k, ömü(r) boyu” gibi kelime ve fiillerde hatalarının olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin “ekleme” ve “düzeltme” hatalarının ise olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K10’un sesli okuma kayıtları incelendiğinde “değiştirme” hatalarının “sab(i)rla, k(i)r(i)lmas(i)n(i), (o)rdek, yumurtalar(i)ndan, yumurtan(i)n, farkl(i), k(u)ç(u)k, umar(i)m, hayvanlar(i), açl(i)k, olmad(i)ğ(i), g(u)r(u)lt(u)c(u), t(u)fek, yaln(i)z, k(i)y(i)s(i)nda, g(o)r(u)nt(u)s(u), ku(y)u (kuğu), (o)m(u)r” gibi hatalar olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin sesli okuma sırasında başka bir hatasının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K11’in sesli okuma kayıtları incelendiğinde “değiştirme” hatalarının “(o)rdek, y(a)murta, k(i)r(i)lmasını, ya(f)ru, k(i)r(i)lm(i)yordu, k(u)me(ş)in, u(c)aklaştı, fark(i)nda, g(o)rd(u)kçe, s(u)r(u)s(u)”, “ekleme” hatalarının “g(e)ri, geçir(il)diğini”, “tekrar okuma” hatalarının “şefkatle”, “eksiltme-yutma” hatalarının “çıkma(ya), yavru(a), yoru(l)du, uyku(y)a, tanıtma(ya), umudu(y)la, yavrusu(y)la” gibi hatalar olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin “düzeltme” hatasının ise olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K12’nin sesli okuma kayıtları incelendiğinde “değiştirme” hatalarının “(o)rdek, k(i)r(i)lmasını, y(a)murta, v(a), t(u)rl(u), b(i)yaz, g(o)zlerini, k(u)ç(u)k, anlad(i), g(u)r(u)lt(u)c(u), çiftelik (çiftlik), r(e)stgele, as(il), g(u)rdü”, “ekleme” hatalarının “aç(i)lık, umuduy(a)la, dolay(l)ı”, “tekrar okuma” hatalarının “hazırlandı, zarif”, “eksiltme-yutma” hatalarının “gri(y)di, (a)lay ediyorlar, da(l)dı, ka(y)betmeden, yaş(a)maya, yavrusu(y)la, kuşlar(l)a”, “düzeltme” hatalarının ise “katıldı” olduğu belirlenmiştir.

K13'ün sesli okuma kayıtları analiz edildiğinde “değiştirme” hatalarının “*b(u)yük, g(u)n, g(o)zlerini, g(o)l, g(u)r(u)lt(u)c(u), t(u)fek, (o)m(u)r*”, “ekleme” hatalarının “*or(t)adan, çift(i)lik, görüntüsü(nü), şef(a)katle*”, “tekrar okuma” hatalarının “*yumurtalarının, rastgele, büyüdü, görünüşlerinden, katıldı*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*bulabilme(k)*”, “düzeltme” hatalarının “*yumurtalarının*” kelime ve fillerindeki hatalar olduğu belirlenmiştir.

K14'ün sesli okuma kayıtları incelendiğinde, “değiştirme” hatalarının “*(o)rdek, k(i)r(i)lmas(i)n(i), v(a), t(u)rl(u), b(i)yaz, g(o)zlerini, k(u)ç(u)k, anlad(i)*”, “ekleme” hatalarının “*aç(i)lik, umuduy(a)la, dolay(l)ı*”, “tekrar okuma” hatalarının “*hazırlandı, zarif*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*tanı(ş)maya, kendisi(ni)*” olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin “düzeltme” hatasının ise olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K15'in sesli okuma kayıtları incelendiğinde öğrencinin “değiştirme” hatalarının “*(o)rdek, k(i)r(i)lmas(i)n(i), çatlad(i), kafas(i), f(e)kat*”, “ekleme” hatalarının “*g(e)ri renk*”, “tekrar okuma” hatalarının “*mutusuzdu ki*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*tanı(ş)maya, kendisi(ni)*” hatalarının olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin “düzeltme” hatasının ise olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K16'nın sesli okuma kayıtları incelendiğinde, “değiştirme” hatalarının “*b(u)y(u)k, b(i)yaz, d(e)y(i), ge(j)e, gürültü(j)ü, tü(v)ek, kı(sıy)nda*”, “ekleme” hatalarının “*şef(a)katle, hay(a)vanları*”, “tekrar okuma” hatalarının “*bulabilmek, iç çekti*” olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin “eksiltme-yutma” ve “düzeltme” hatalarını ise yapmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K17'nin sesli okuma kayıtları incelendiğinde “değiştirme” hatalarının “*g(u)n, ç(a)lgınca, ku(y)u sürüsü*”, “ekleme” hatalarının “*ördeklerin(in)*”, “tekrar okuma” hatalarının “*sesleriyle sahibi*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*çiftliği(n) sahibi, yaş(a)mayı, görü(nü)şlerinden*” hataları olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin “düzeltme” hatasının ise olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K18'in sesli okuma kayıtları incelendiğinde “değiştirme” hatalarının “yumurtalar(i)n(i)n, kafas(i), ya(f)rusu, ç(i)lg(i)nca, tan(i)tmaya”, “ekleme” hatalarının “rast(a)gele”, “tekrar okuma” hatalarının “tamamlanınca”, “eksiltme-yutma” hatalarının “ha(y)vanları, dal(d)ı, çiftlik(t)e, çek(iy)ordu” gibi hatalar olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin “düzeltme” hatasını yapmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K19'un sesli okuma kayıtları incelendiğinde “değiştirme” hatalarının “(o)rdek, v(a), ç(e)lgınca, t(u)fek, ku(y)u (kuğu)”, “ekleme” hatalarının “yavruları(ni), g(e)riydi” gibi hatalar olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin “tekrar okuma”, “eskiltme-yutma” ve “düzeltme” hatalarının ise olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K20'nin sesli okuma kayıtları incelendiğinde “değiştirme” hatalarının “(o)rdek, y(a)murta, a(y)la ediyorlar, e(ter)si, ku(y)u”, “ekleme” hatalarının “suda(n)”, “tekrar okuma” hatalarının “kırılmıyordu, yavruya, çok geçmemiştiki, umuduyla”, “eksiltme-yutma” hatalarının “yumurtalarında(n), kır(il)mıyordu, gri(y)di, yoru(l)du, bir ya(n)da, e(ğ)lendiği, haz(ır)lanıyordu” gibi hatalar olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin “düzeltme” hatasının ise olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K21'in sesli okuma kayıtları incelendiğinde “değiştirme” hatalarının “(o)rdek, ş(i)fkatile, k(ü)ğu” ve “eksiltme-yutma” hatalarının “çıkma(ya), gitme(ye), e(ğ)lendiği, çiftlik(t)e, kendisi(nin)” olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin “ekleme”, “tekrar okuma” ve “düzeltme” hatalarının ise olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K22'nin sesli okuma kayıtlarına göre, öğrencinin “değiştirme”, “ekleme”, “eksiltme-yutma” ve “düzeltme” hatalarının olmadığı belirlenmiştir. Öğrencinin “tekrar okuma” hatasının ise “yumurtalarının” olduğu belirlenmiştir.

K23'ün sesli okuma kayıtları incelendiğinde öğrencinin “değiştirme” hatalarının “küm(se)nin (kümesin), y(u)r(u)d(u), (ü)yk(ü), (o)rdek, k(a)ğu, k(ü)şlar”, “ekleme” hatalarının “değiş(t)ir”, “tekrar okuma” hatalarının “tamamlanınca, başladı, görüntüsü”, “eksiltme-yutma” hatalarının ise “büyü(k), örde(k)” gibi hatalar olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin “düzeltme” hatasını ise yapmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K24'ün sesli okuma kayıtları incelendiğinde öğrencinin “eksiltme-yutma” hatalarının “*yumurt(a)ların, e(ğ)lendiği*” olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin başka bir hatasının ise olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K25'in sesli okuma kayıtları incelendiğinde öğrencinin “değiştirme” hatalarının “*d(e)ğerlerinden*” hatası olduğu belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, öğrencinin başka bir sesli okuma hatasının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K26'nın sesli okuma kayıtları incelendiğinde öğrencinin “değiştirme” hatalarının “*(o)rdek, t(u)rl(u), g(u)r(u)lt(u)c(u), (o)m(u)r*”, “ekleme” hatalarının “*aç(i)lik, iç(i) çekti, kuşlar(i)la*”, “tekrar okuma” hatalarının “*sesleniyorlar, kıyısında, sürüsü, kuğuya*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*yavru(ya), uzaklar(a), dolay(i)*” hatalarının olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin “düzeltme” hatasının ise olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K27'nin sesli okuma kayıtları analiz edildiğinde, öğrencinin “değiştirme” hatalarının “*(o)rdek, (ayv)arusu, çat(al)di, a(y)la ediyorlar, m(a)l(o), k(a)yısında, as(li)*”, “ekleme” hatalarının “*fark(ı)klı, bul(u)du, çif(i)tliğin, doyur(u)du, ilk(i)bahar, gör(ü)dü, far(a)k etti*”, “tekrar okuma” hatalarının “*kırılmasını, yavrusunun, girydi, güürültücü, bulabilme*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*yavru(y)a, um(a)rım, yavrusu(nun), zaval(l)ı, yür(ü)dü, tanı(t)maya, uyuması(na), zar(i)f*”, “düzeltme” hatalarının “*kırılmasını, güürültücü*” gibi hatalar olduğu belirlenmiştir.

K28'in sesli okuma kayıtları incelendiğinde öğrencinin “değiştirme” hatalarının “*(o)rdek, yumurt(e), kabu(y)u, ann(a), k(u)me(ş)in, (a)rtesi, tüf(ke), k(a)yısında*”, “ekleme” hatalarının “*yav(a)ru, g(e)ri, yav(u)rusu, aç(i)lik, asil(i)*”, “tekrar okuma” hatalarının “*fakat, kırılmadı, şefkatle, hayvanları, onunla, çirkin*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*bak(a)rak, kendin(i), çift(i)lik, rast(i)gele, yaş(a)mayı, kendisin(i)*”, “düzeltme” hatalarının “*fakat, kırılmadı, çirkin*” gibi hatalar olduğu belirlenmiştir.

K29'un sesli okuma kayıtları analiz edildiğinde öğrencinin “değiştirme” hatalarının “*(o)rdek, yum(rut)alarının, (i)n son*”, “ekleme” hatalarının “*rast(i)gele*”, “tekrar okuma” hatalarının “*sabırla, anladı*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*um(a)rım,*

hazırla(nı)yordu, ar(a)da, yaş(a)mayı, gör(ün)tüsünü, dolay(ı)”, “düzeltme” hatalarının “anladı” gibi hatalar olduğu belirlenmiştir.

K30’un sesli okuma kayıtları incelendiğinde, “değiştirme” hatalarının “*tamamlan(i)nc(e), çat(al)di, yav(ur)sunun, k(u)ybetmeden*”, “ekleme” hatalarının “*ördek(i), karar(a) verdi, bir yan(in)da, göl(ü), günler(e)ce, il(i)k bahar, yav(a)rsu, fark(a) etti*”, “tekrar okuma” hatalarının “*yumurtanın, devam etti*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*ö(r)dek, yumur(ta)lardan, devam et(ti), yaş(a)mayı, kendisi(ni)*”, “düzeltme” hatalarının ise “*yumurtanın*” olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.6. B1 düzeyi Çirkin Ördek metni sesli okuma hataları tablosu.

Sıra no	Uyruk	Cinsiyet	Anadili	Değiştirme	Ekleme	Tekrar okuma	Eksiltme-Yutma	Düzeltilme	TOPLAM
K1	LR	E	İngilizce	7	1	4	9	0	21
K2	SD	E	İngilizce	18	12	6	6	2	44
K3	SD	E	İngilizce	20	2	3	7	0	32
K4	KE	E	İngilizce	16	7	8	7	1	39
K5	UG	E	İngilizce	14	4	2	14	0	34
K6	MN	E	Moğolca	1	2	2	3	1	9
K7	MN	K	Moğolca	23	2	0	2	0	27
K8	MG	E	Fransızca	2	2	0	4	0	8
K9	TD	E	Fransızca	7	1	1	4	0	13
K10	TD	E	Fransızca	19	2	0	0	0	21
K11	CD	E	Fransızca	19	0	4	11	0	34
K12	CD	E	Fransızca	7	0	1	7	0	15
K13	CD	E	Fransızca	32	0	0	0	0	32
K14	BD	E	Bengalce	16	2	1	7	0	26
K15	AF	E	Farsça	22	3	2	7	1	35
K16	AF	E	Farsça	13	4	5	1	1	24
K17	AF	E	Farsça	22	3	2	7	1	35
K18	IR	E	Farsça	41	1	1	2	0	45
K19	BS	K	Boşnakça	4	0	0	5	0	9
K20	CN	E	Uygurca	0	0	1	0	0	1

K21	TJ	E	Tacikçe	9	1	3	2	0	15
K22	KZ	K	Kırgızca	0	0	0	2	0	2
K23	TM	K	Türkmençe	1	0	0	0	0	1
K24	PS	K	Arapça	9	2	2	0	0	13
K25	PS	K	Arapça	6	1	1	4	0	12
K26	EG	E	Arapça	10	3	4	3	0	20
K27	IQ	K	Arapça	11	9	5	10	2	37
K28	IQ	E	Arapça	14	7	6	6	2	35
K29	IQ	E	Arapça	5	1	2	6	1	15
K30	JO	E	Arapça	8	12	2	5	1	28
TOPLAM				376	84	68	141	13	682

Tablo 4.6 incelendiğinde, 5 öğrencinin ana dilinin İngilizce olduğu görülmektedir. Ana dili İngilizce olan öğrencilerin, B1 kurunda yaptığı toplam hata sayısı 170'tir. Bu hataların 75'inin "değiştirme", 26'sının "ekleme", 23'ünün "tekrar okuma", 43'ünün "eksiltme-yutma" ve 3 tanesinin "düzeltme" hatası olduğu görülmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili İngilizce olan B1 düzeyi öğrencilerin, Türkçe sesli okuma hatalarından en fazla "değiştirme" (75), en az "düzeltme"(3) hatası yaptıkları belirlenmiştir.

Çalışma grubundaki öğrencilerden ikisinin ana dili Moğolcadır. Bu öğrencilerin B1 kurunda sesli okuma sırasında yaptıkları toplam hata sayısı 36'dır. Bu hataların 24'ünün "değiştirme", 4'ünün "ekleme", 2'sinin "tekrar okuma", 5'inin "eksiltme-yutma" ve 1'inin de "düzeltme" hatası olduğu belirlenmiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili Moğolca olan B1 düzeyi öğrenciler, Türkçe sesli okuma hatalarından en fazla "değiştirme" (24), en az "düzeltme" (1) hatasını yapmışlardır.

Ana dili Fransızca olan B1 düzeyi öğrenci sayısı 6'dır. Öğrencilerin sesli okuma hatalarının toplamı 123'tür. Yapılan hatalar incelendiğinde, bu hataların 86'sının "değiştirme", 5'inin "ekleme", 6'sının "tekrar okuma", 26'sının "eksiltme-yutma" hatası olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin "düzeltme" hatasını ise hiç yapmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin en fazla yaptıkları hata türü "değiştirme" (86) iken, en az yaptıkları hata ise "ekleme"(5) hatasıdır.

Çalışma grubunda Bangladeşli ve ana dili Bengalce olan öğrenci sayısı 1'dir. Bu öğrencinin, B1 düzeyinde sesli okuma sırasında yaptığı hataların toplam sayısı 26'dır. Öğrencinin yaptığı hatalar incelendiğinde ise, 16'sının "değiştirme", 2'sinin "ekleme", 1'inin "tekrar okuma", 7'sinin "eksiltme-yutma" hatası olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencinin "düzeltme" hatasını yapmadığı belirlenmiştir. Öğrencinin B1 düzeyinde en fazla yaptığı hata "değiştirme" (16), en az yaptığı hata ise "tekrar okuma" (1) hatasıdır.

Tablo 4.4 incelendiğinde, ana dili Farsça olan dört öğrencinin B1 düzeyi sesli okumalarındaki hata sayısının 139 olduğu görülmektedir. Bu hataların 98'i "değiştirme", 11'i "ekleme", 10'u "tekrar okuma", 17'si "eksiltme-yutma" ve 3'ü "düzeltme" hatasıdır. Ana dili Farsça olan öğrencilerin B1 düzeyinde en fazla yaptıkları hatanın "değiştirme" (98), en az yaptıkları hatanın ise "düzeltme" (3) hatası olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerden ana dili Boşnakça olan öğrenci sayısı 1'dir. Bu öğrencinin, B1 kurunda yaptığı sesli okuma hatalarının toplamı 9'dur. Bu hatalardan 4'ü "değiştirme", 5'i "eksiltme-yutma" hatasıdır. Öğrencinin "ekleme", "tekrar okuma" ve "düzeltme" hatalarının ise bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ana dili Boşnakça olan öğrenci, B1 kurunda en fazla "eksiltme-yutma" (5) hatası yapmıştır.

Ana dili Uygurca olan öğrencinin sesli okuma kayıtları incelendiğinde, öğrencinin yaptığı toplam hata sayısının B1 kurunda 1 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencinin yalnızca "tekrar okuma" (1) hatası bulunmaktadır. Yapılan analizler sonucunda öğrencinin "değiştirme", "ekleme", "eksiltme-yutma" ve "düzeltme" hatalarının olmadığı belirlenmiştir.

Ana dili Tacikçe olan öğrencinin sesli okuma kayıtları incelendiğinde, öğrencinin yaptığı toplam hata sayısının 15 olduğu görülmektedir. Bu hataların 9'u "değiştirme", 1'i "ekleme", 3'ü "tekrar okuma" ve 2'si de "eksiltme-yutma" hatasıdır. Öğrencinin "düzeltme" hatasının olmadığı belirlenmiştir.

Ana dili Kırgızca olan öğrencinin sesli okuma kayıtlarına göre, B1 düzeyinde yaptığı toplam hata sayısı 2’dir. Öğrencinin yaptığı hata sadece “eksiltme-yutma” (2) hatasıdır.

Ana dili Türkmençe olan öğrencinin, B1 kurunda yalnızca “değiştirme” (1) hatasının olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin diğer hata türlerinden hiçbirini yapmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerden ana dili Arapça olanların sayısı 7’dir. Bu öğrencilerin B1 kurunda yaptıkları sesli okuma hatalarının toplamı 160’tır. Öğrencilerin yaptıkları hatalar incelendiğinde, bu hataların 63’ü “değiştirme”, 35’i “ekleme”, 22’si “tekrar okuma”, 34’ü “eksiltme-yutma” ve 6’sı da “düzeltme” hatasıdır. Ana dili Arapça olan öğrencilerin, B1 kurunda en fazla yaptıkları sesli okuma hatası “değiştirme” (63) iken, en az yaptıkları hata ise “düzeltme”(6) hatasıdır.

Genel olarak öğrencilerin B1 kurunda yaptıkları sesli okuma hatalarının toplamı 682’dir. Bu hataların 376’sı “değiştirme”, 84’ü “ekleme”, 68’i “tekrar okuma”, 141’i “eksiltme-yutma” ve 13’ü ise “düzeltme” hatasıdır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin B1 düzeyinde yaptıkları en fazla hata “değiştirme” (376), en az yaptıkları hata ise “düzeltme” (13) hatasıdır.

Tablo 4.7. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin B2 düzeyi sesli okuma hataları.

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER				SESLİ OKUMA HATALARI						
Katılımcı	Düzyey	Uyruk	Cinsiyet	Değiştirme	Ekleme	Tekrar Okuma	Eksiltme-Yutma	Düzeltme		
K1	B2	MG	E	(yu)madan önce yak(al)şımı	yemeklerin(i) programı(nda) yaz(a)madım çocukları(n)	anlaşıyor	büyüm(e)lerinde anla(ya)cağı yeğ tut(t)um seçmeli(y)di (çoluk) çocuk	çoluk çocuk		
K2	B2	SD	E	man(k)o	verdiği(n)	dişlerini	konu(k)	sofrası		

				anla(ş)tı y(e)ni ha(lay)larının	yaptığı(n) yemeklerin(in) sağladı(r) çocuk(lar) olduğu(n) şarkı(cı)larına takı(t)larım çocukların(ı)	sofrası bakımından	ya(k)laşımı ver(ir)di kısımını(n) hali(l) mu(az)zam yeti(ş)kinlerini	
K3	B2	SD	E	man(k)o (b)erdiği önem	(h)ettiği (h)aaaa (h)ama (h)olayın (h)ağa (h)altı dakika	programına	anlat(t)ı (h)ayellerini aşıl(a)mıştı ka(h)ramanı eş(e)ki	-
K4	B2	KE	E	man(c)o sanatç(i)yd(i) yine>yeni e(rk)an	çocuklar(ı) onlar(a) yaz(ı)mıyorum çoluk çocuğun(un)	ekran	sanatçı(y)dı büyüm(e)lerinde kendilerin(e) okumaların(ı) istemelerin(i) şarkıların(a) programında(n) eş(e)ki aldığı(nı) kısımın(in) mutlak(a)	ekran
K5	B2	MN	E	b(u)y(u)melerinde	-	-	ol(a)cak çocuk anla(t)mıştı	-
K6	B2	MN	K	yine>yeni hayall(a)rini	olduğu(nu)	-	anlaş(ıl)ıyor oldu(ğu) babaların(dan) anla(ya)cağı kendilerin(den)	-
K7	B2	UG	E	başıl manço bi(l) ve(l)diği ne kada(l) hız(ıl) öne(l)mişti	yaptığı(n) sev(e)meyen verdiği(n) yaptığı(n) ettiği(m) çocuklar(ı) için	ıspanağı firçalamayı da fethetti yetişkinlerinin	anlaş(ıl)ıyor olduğu(n) dişlerin(i) hayal(l)erin(i) sa(ğ)ladı kitab(ı)	ıspanağı firçalamayı da

				o(l)taya çocukla(l) seve(l)di yeti(kiş)lerinin			aşılamişt(ı) şark(ı)larına tak(ı)larım onlar(a) eş(e)ki aldı(ğ)ını hatırla(t)mıştı	
K8	B2	CD	E	e(h)itimi verdi(h)i etti(h)i oldu(h)u gösterdi(h)i pa(ğ)ça şa(ğ)k va(ğ) çoluk çocu(h)un zo(ğ) gelece(h)in	-	kesimin söylemeyi	anlat(t)ı et(t)iği ma(n)ço masa(l) dil(d)e özel(l)ikle sofrası(y)dı hatırla(t)mıştı	-
K9	B2	CD	E	y(e)ni anla(caya)ğ biri(ş)miş	-	dilinde	a(n)lattı di(ş)lerini (h)ayranlarının okuyu(cu) eş(e)ki şarkı(y)dı olacağın(ı)	-
K10	B2	CD	E	y(e)ni anla(caya)ğ	-	-	a(n)lattı di(ş)lerini (h)ayranlarının okuyu(cu)	-
K11	B2	BD	E	ıspana(y)ı yine>yeni e(rk)an biri(ş)iyimi(ş)	seve(ye)n (y)ilgi	zannediyorum çoluk çocuğun	verdi(ğ)i anlaş(ıl)ıyor büyüm(e)lerinde babalarında(n) aşıl(a)mıştı tarzanda(n) i(y)i hatırla(t)mıştı	-

K12	B2	AF	E	-	olduğu(nu)	anlaşıyor hayranlarını fethetti	sanatçı(y)dı aşıl(a)mıştı görü(nü)şüm çizm(e)li	-
K13	B2	AF	E	verdi(g)i ıspan(ka) hayall(a)rini y(en)i	-	yaklaşımıyla fethetti	anlaşıl(y)or büyüm(e)lerinde aşıl(a)mıştı programında(n) eş(e)ki ezberlemesin(in) çocuklar(ı) hatırla(t)mıştı	-
K14	B2	AF	E	(i)ğitim e(rk)an (o)nce	-	aşılamıştı	milyonlar(l)a aşıl(a)mıştı onu(n) şarkıları eş(e)ki hatırla(t)mıştı	-
K15	B2	IR	E	(o)nemden anlaşıl(i)li(y)or yapt(i)ği (i)spanak b(u)y(u)melerinde (o)nce b(u)y(u)y(u)nce program(i)na k(ö)n(ü)k ettiği h(i)zl(i) okumalar(i)n(i) b(o)ylece r(o)portaj tak(i)lar(i)m kes(mi)nin a(y)ır şark(i)	çocuklar(ı) için kısımını(n) bile	hayranlarını da birisiymiş kendine hatırlatmıştı	program(ın)da kendilerin(d)e hatırla(t)mıştı	hatırlatmıştı
K16	B2	PS	K	kon(a)k ettiği yine>yeni önc(i) çiz(em)li	(y)onun da tar(a)zan	fethetti çizmeli	büyüm(e)lerinde i(y)i eş(e)ki	çizmeli

(b)arçamdır								
K17	B2	PS	K	ya(ğ) tuttum	-	yeğ tuttum	ve(r)diği önem büyüm(e)lerinde oldu(ğu) kadar aşıl(a)mıştı zan(n)ediyorum anla(ya)cağı eş(e)ki kısımın(in) kendin(e)	yeğ tuttum
K18	B2	TD	E	(i)spanağın man(c)o (o)nermişti fark(i)m	-	birisiymiş	verdi(ğ)i ıspana(ğ)ı büyüm(e)lerinde uyum(a)dan aşıl(a)mıştı şark(ı)larına tak(ı)larım eş(e)ki	-
K19	B2	TD	E	man(c)o	-	-	verdi(ğ)i büyüm(e)lerinde uyum(a)dan aşıl(a)mıştı	-
K20	B2	LR	E	man(ş)o hayall(a)rını bak(i)yorlar	çocukları(n) uyuma(n)dan sözleri(n) ezberle(r)mesini	anlaşıyordu	anlaş(ı)lıyordu büyüm(e)lerinde konu(k) ettiği şa(r)kılarına röportaj(da) dil(d)e ta(r)zandan şa(r)kı başar(ı) yetişki(n)lerinin	anlaşıyordu
K21	B2	BS	K	fırçalamayı d(e)	çocuklar(l)a şaşkınlık içinde(n)	anlaşıyor	okuma(y)a da aşıl(a)mıştı çoluk ço(cu)ğun	-
K22	B2	CN	E	yapt(i)ğ(i) hayall(a)rını	-	sanatçıydı hayallerini	bir(i)siymiş (yeğ) tuttum	-

				yapmasın(ı) k(i)yafetlerim b(ı)r olaca(y)ını		aşılardı röportajda gündemdeki hatırlatmıştı		
K23	B2	TJ	E	hayall(a)rini sarı ç(ö)zmeli	konuk ettiği(ni) önem(i) verirdi sevgi(li)sini de sebeb(i) gözünde(n) çocuklar(a) için	manço gündemdeki	yaptı(đı) geceler(i) röportaj(da) biris(i)ymiş bak(ı)mından	-
K24	B2	KZ	K	y(e)n(i)	çocukların(ı) çocuklar(ı) için (y)üzerine	röportajda	hı(z)lı oku(ma)larını	-
K25	B2	TM	K	-	çocuklar(ı) için	-	-	-
K26	B2	EG	E	ç(u)cuklar (b)rogram ı(z)panak çiz(em)li	diş(e)lerini	önemden de hayranlarına da okumaya da muazzam	hayal(l)erine konu(k) ettiği hikaye kitab(ı) çocuklar(a) özel(l)ikle	-
K27	B2	IQ	K	bar(a)ş man(c)o dişl(a)rini b(o)y(u)y(u)nce (o)nem g(o)sterd(i)đ(i) b(o)ylece ad(e)m olacak res(mi)li d(i)ş g(o)r(u)n(u)ş babam(a)z çiz(em)li k(u)ç(u)k k(a)s(ı)m(ı)n ç(u)cuklar	çocuklar(m)a sağla(n)dı yak(a)laşım an(ı)cak barış(a)	seven sanatçıydı manço sanatçıydı geceleri fethetti istemelerini önermişti mutlaka yetişkinlerinin	anlaş(ı)lıyor program(m)da büyüm(e)lerinde fırç(a)lamayı da duyma(yı) konu(k) kitab(ı) röportaj(da) tak(tığ)ım geldiği(ni)mizde eş(e)ki program(m)dan müz(i)k parç(a) sev(er)di olacağın(ı)	manço önermişti yetişkinlerinin
K28	B2	IQ	E	dayan(ş)ması e(rk)an f(a)thetti	diş(i)lerini çocukların(m) yap(ı)masına	diyerek dayanışması hayranlarında	anlaş(ı)lıyor kendilerin(e) konu(k)	hayranlarında şaşkınlık

				şa(kı)kınlık	tar(ı)zan	takılarım	oku(y)ucu	
				yetiş(ikin)lerinin	görüyolar(ı)	şaşkınlık	uy(u)madan	
					dış(ı)	bulabildikleri	aş(ı)lamıştı	
					görünüşüm		yön(e)lik	
					çocuklar(ı) için		şa(r)kıyı	
					eş(e)ki		mutlak(a)	
					ezberle(r)mesi		hatırla(t)mıştı	
							uyu(ma)dan	
							milyonlar(l)a	
							duymay(ı)	
				man(c)o			istem(e)lerini	
				yine>yeni			aşıl(a)mıştı	
				f(a)thetti			dil(d)e	
K29	B2	IQ	E	kitap okumay(a)	diş(e)lerini	sanatçıydı	biri(y)mış	fethetti
				y(o)nelik	eğitim(i)li		eş(e)ki	
				r(o)(b)ortaj			aldığı(nı)	
				res(mi)li roman			bak(ı)mından	
				sar(u) çizmeli			mu(a)zzam	
							dinledi(ğ)i	
							yetişki(n)lerinin	
							sanatçı(y)dı	
							çocukları(n)	
				program(d)e	çocuklar(ı)		anlaş(ı)yor	
				diy(a)rak	çocuklar(ın)a		hayal(l)erini	
				e(rk)an	yap(a)masına	sanatçıydı	konu(k)	sanatçıydı
K30	B2	JO	E	bar(ş)ı	şaş(ı)kınlık	çoluk çocuk	oldu(ğ)u	
				çocuklar(ı)	yazma(ya)dım		aş(ı)lamıştı	
				yönelik			kendisi(y)le	
							özellik(le)	
							hatırla(t)mıştı	

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B2 düzeyi öğrencilerinin sesli okuma hataları Tablo 4.7’de verilmiştir. K1’in “değiştirme” hatalarının “(yu)madan önce, yak(al)şımı”, “ekleme” hatalarının “yemeklerin(i), programı(nda), yaz(a)madım, çocukları(n)”, “tekrar okuma” hatalarının “anlaşıyor”, “eksiltme-yutma” hatalarının “büyüm(e)lerinde, anla(ya)cağı, yeğ tut(t)um, seçmeli(y)di, (çoluk) çocuk”, “düzeltme hatalarının “çoluk çocuk” olduğu belirlenmiştir.

K2'nin sesli okuma kayıtları incelendiğinde öğrencinin “değiştirme” hatalarının “*man(k)o, anla(ş)tı, y(e)ni, ha(lay)larının*”, “ekleme” hatalarının “*verdiğ(n), yaptığı(n), yemeklerin(in), sağladı(r), çocuk(lar), olduğu(n), şarkı(cı)larına, takı(t)larına, çocukların(ı)*”, “tekrar okuma” hatalarının “*dişlerini, sofrası, bakımından*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*konu(k), ya(k)laşımı, ver(ir)di, kısmını(n), hali(l), mu(az)zam, yeti(ş)kinlerini*”, “düzeltme” hatalarının “*sofrası*” olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

K3'ün sesli okuma kayıtları incelendiğinde öğrencinin “değiştirme” hatalarının “*man(k)o, (b)erdiği önem*”, “ekleme” hatalarının “*(h)ettiği, (h)aaaa, (h)ama, (h)olayın, (h)ağa, (h)altı dakika*”, “tekrar okuma” hatalarının “*programına*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*anlat(t)ı, (h)ayallerini, aşı(a)mıştı, ka(h)ramanı, eş(e)ki*” olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin “düzeltme” hatasının ise olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K4'ün sesli okuma kayıtları incelendiğine öğrencinin “değiştirme” hatalarının “*man(c)o, sanatç(i)yd(i), yeni(yine), e(rk)an*”, “ekleme” hatalarının “*çocuklar(ı), onlar(a), yaz(ı)mıyorum, çoluk çocuğun(un)*”, “tekrar okuma” hatalarının “*ekran*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*sanatçı(y)dı, büyüm(e)lerinde, kendilerin(e), okumaların(i), istemelerin(i), şarkıların(a), programından(n), eş(e)ki, aldığı(nı), kısmın(in), mutlak(a)*”, “düzeltme” hatalarının “*ekran*” gibi hatalar olduğu belirlenmiştir.

K5'in sesli okuma kayıtları incelendiğinde, “değiştirme” hatalarının “*b(u)y(u)melerinde*” ve “eksiltme-yutma” hatalarının “*ol(a)cak çocuk, anla(t)mıştı*” olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin “ekleme”, “tekrar okuma” ve “düzeltme” hatalarının ise olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K6'nın sesli okuma kayıtları incelendiğinde “değiştirme” hatalarının “*yeni(yine), hayall(a)rini*”, “ekleme” hatalarının “*olduğu(nu)*”, “eskiltme-yutma” hatalarının “*anlaş(ıl)ıyor, oldu(đu), babaların(dan), anla(ya)cağı, kendilerin(den)*” gib kelime ve fiiller olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin “tekrar okuma” ve “düzeltme” hatalarının ise olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K7'nin sesli okuma kayıtları analiz edildiğinde, “değiştirme” hatalarının “*başıl manço, bi(l), ve(l)diği, n akada(l), hız(ıl), öne(l)mişti, o(l)taya, çocukla(l), seve(l)di, yeti(kiş)lerinin*”, “ekleme” hatalarının “*yaptığı(n), sev(e)meyen, verdiği(n), yaptığı(n), ettiği(m), çocuklar(ı) için*”, “tekrar okuma” hatalarının “*ıspanağı, fırçalamayı da, fethetti, yetişkinlerinin*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*anlaş(ı)yor, olduğu(n), dişlerin(i), hayal(l)erini, sa(ğ)ladı, kitab(ı), aşlamış(ı), şark(ı)larına, tak(ı)larının, onlar(a), eş(e)ki, aldı(ğ)ını, hatırla(t)mıştı*”, “düzeltme” hatalarının “*ıspanağı, fırçalamayı da*” gibi hatalar olduğu belirlenmiştir.

K8'in sesli okuma kayıtları incelendiğinde, “değiştirme” hatalarının “*e(h)itimi, verdi(h)i, etti(h)i, oldu(h)u, gösterdi(h)i, pa(ğ)ça, şa(ğ)kı, va(ğ), çoluk çocu(h)un, zo(ğ), gelece(h)in*”, “tekrar okuma” hatalarının “*kesimin, söylemeyi*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*anlat(t)ı, et(t)iği, ma(n)ço, masa(l), dil(d)e, özel(l)ikle, sofrası(y)dı, hatırla(t)mıştı*” olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin “ekleme” ve “düzeltme” hatalarının ise olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K9'un sesli okuma kayıtları incelendiğinde “değiştirme” hatalarının “*y(e)ni, anla(caya)ğı, biri(ş)miş*”, “tekrar okuma” hatalarının “*dilinde*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*a(n)lattı, di(ş)lerini, (h)ayranlarının, okuyu(cu), eş(e)ki, şarkı(y)dı, olacağı(n)*” olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin “ekleme” ve “düzeltme” hatalarının ise olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K10'un sesli okuma kayıtları incelendiğinde, “değiştirme” hatalarının “*y(e)ni, anla(caya)ğı*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*a(n)lattı, di(ş)lerini, (h)ayranlarının, okuyu(cu)*” olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin “ekleme”, “tekrar okuma” ve “düzeltme” hatalarının ise olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K11'in sesli okuma kayıtları incelendiğinde “değiştirme” hatalarının “*ıspana(y)ı, yeni(yine), e(rk)an, biri(ş)iymiş*”, “ekleme” hatalarının “*seve(ye)n, (y)ilgi*”, “tekrar okuma” hatalarının “*zannediyorum, çoluk çocuğun*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*verdi(ği), anlaş(ı)lıyor, büyüm(e)lerinde, babalarında(n), aşıl(a)mıştı, tarzanda(n),*

i(y)i, hatırla(t)mıştı” olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin “düzeltme” hatasını ise yapmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K12’nin sesli okuma kayıtları incelendiğinde, “ekleme” hatalarının “*olduğu(nu)*”, “tekrar okuma” hatalarının “*anlaşıyor, hayranlarını, fethetti*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*sanatçı(y)di, aşı(a)mıştı, görü(nü)şüm, çizm(e)li*” gibi hatalar olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin “değiştirme” ve “düzeltme” hatalarının ise olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K13’ün sesli okuma kayıtları incelendiğinde, “değiştirme” hatalarının “*verdi(g)i, ıspan(ka), hayll(a)rini, y(en)i*”, “tekrar okuma” hatalarının “*yaklaşımıyla, fethetti*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*anlaş(l)ıyor, büyüm(e)lerinde, aşı(a)mıştı, programında(n), eş(e)ki, ezberlemesin(in), çocuklar(ı), hatırla(t)mıştı*” gibi hatalar olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin “ekleme” ve “düzeltme” hatalarının ise bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K14’ün sesli okuma kayıtları incelendiğinde “değiştirme” hatalarının “*(i)ğitim, e(rk)an, (o)nce*”, “tekrar okuma” hatalarının “*aşıl(m)ıştı*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*milyonlar(l)a, aşı(a)mıştı, onu(n) şarkıları, eş(e)ki, hatırla(t)mıştı*” olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin “ekleme” ve “düzeltme” hatalarının ise olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K15’in sesli okuma kayıtları analiz edildiğinde, “değiştirme” hatalarının “*(o)nemden, anlaş(i)l(i)yor, yapt(i)ği, (i)spanak, b(u)y(u)melerinde, (o)nce, b(u)y(u)y(u)nce, program(i)na, k(ö)n(ü)k ettiği, h(i)zl(i), okumalar(i)n(i), b(o)ylece, r(o)portaj, tak(i)lar(i)m, şark(i)*”, “ekleme” hatalarının “*çocuklar(ı) için, kısmını(n)*”, “tekrar okuma” hatalarının “*hayranlarını da, birisiymiş, kendine, hatırlatmıştı*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*program(ın)da, kendilerin(d)e, hatırla(t)mıştı*”, “düzeltme” hatalarının “*hatırlatmıştı*” olduğu belirlenmiştir.

K16’nın sesli okuma kayıtları incelendiğinde öğrencinin “değiştirme” hatalarının “*kon(a)k ettiği, yeni(yine), önc(i), çiz(em)li, (b)arçamdır*”, “ekleme” hatalarının

“(y)onun da, tar(a)zan”, “tekrar okuma” hatalarının “fethetti, çizmeli”, “eksiltme-yutma” hatalarının “büyüm(e)lerinde, i(y)i, eş(e)ki”, “düzeltme” hatalarının “yeğ tuttum” olduğu belirlenmiştir.

K17’nin sesli okuma kayıtları analiz edildiğinde, “değiştirme” hatalarının “y(a)ğ tuttum”, “tekrar okuma” hatalarının “yeğ tuttum”, “eksiltme-yutma” hatalarının “ve(r)diği önem, büyüm(e)lerinde, oldu(ğu) kadar, aşı(l)a mıştı, zan(n)ediyorum, anla(ya)cağı, eş(e)ki, kısmın(in), kendin(e)”, “düzeltme” hatalarının “yeğ tuttum” olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

K18’in sesli okuma kayıtları incelendiğinde, “değiştirme” hatalarının “(i)spanağın, man(c)o, (o)nermişti, fark(i)m”, “tekrar okuma” hatalarının “birisiymiş”, “eksiltme-yutma” hatalarının “verdi(ğ)i, ispana(ğ)ı, büyüm(e)lerinde, uyum(a)dan, aşı(l)a mıştı, şark(ı)larına, tak(ı)larına, eş(e)ki” olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin “ekleme” ve “düzeltme” hatalarının ise olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K19’un sesli okuma kayıtları analiz edildiğinde “değiştirme” hatalarının “man(c)o”, “eksiltme-yutma” hatalarının “verdi(ğ)i, büyüm(e)lerinde, uyum(a)dan, aşı(l)a mıştı” olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin “ekleme” ve “düzeltme” hatalarının ise olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K20’nin sesli okuma kayıtları analiz edildiğinde, “değiştirme” hatalarının “man(ş)o, hayall(a)rını, bak(i)yorlar”, “ekleme” hatalarının “çocukları(n), uyuma(n)dan, sözleri(n), ezberle(r)meşini”, “tekrar okuma” hatalarının “anlaşılyordu”, “eksiltme-yutma” hatalarının “anlaş(ıl)ıyordu, büyüm(e)lerinde, konu(k) ettiği, şa(r)kılarına, röportaj(da), dil(d)e, ta(r)zandan, şa(r)kı, başar(ı), yetişki(n)lerinin”, “düzeltme” hatalarının “anlaşılyordu” gibi hatalar olduğu belirlenmiştir.

K21’in sesli okuma kayıtları analiz edildiğinde, “değiştirme” hatalarının “firçalamayı d(e)”, “ekleme” hatalarının “çocuklar(l)a, şaşkınlık içinde(n)”, “tekrar okuma” hatalarının “anlaşılyor”, “eksiltme-yutma” hatalarının “okuma(y)a da,

aşıl(a)mıştı, çoluk ço(cu)ğun” gibi hatalar olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin “düzeltme” hatasının ise olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K22'nin sesli okuma kayıtları analiz edildiğinde “değiştirme” hatalarının “*yapt(i)ğ(i), hayall(a)rini, yapmasın(i), k(i)yafetlerim, b(i)r, olaca(y)ını*”, “tekrar okuma” hatalarının “*sanatçıydı, hayallerini, aşılamaştı, röportajda, gündemdeki, hatırlatmıştı*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*bir(i)siymiş, ye(ğ) tuttum*” olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin “ekleme” ve “düzeltme” hatalarının ise olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K23'ün sesli okuma kayıtları incelendiğinde “değiştirme” hatalarının “*hayall(a)rini, sarı ç(ö)zmeli*”, “ekleme” hatalarının “*konuk ettiği(ni), önem(i) verirdi, sevgi(li)sini de, gözünde(n), çocuklar(a) için*”, “tekrar okuma” hatalarının “*manço, gündemdeki*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*yaptı(ğ)ı, geceler(i), röportaj(da), birisi(y)miş, bak(t)mundan*” olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin “düzeltme” hatasının ise olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K24'ün sesli okuma kayıtları analiz edildiğinde, “değiştirme” hatalarının “*yeni(yine)*”, “ekleme” hatalarının “*çocukların(t), çocuklar(t) için, (y)üzzerine*”, “tekrar okuma” hatalarının “*röportajda*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*hı(z)lı, oku(ma)larını*” olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin “düzeltme” hatasının ise olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K25'in sesli okuma kayıtları analiz edildiğinde, “ekleme” hatasının “*çocuklar(t) için*” olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin “değiştirme”, “tekrar okuma”, “eksiltme-yutma” ve “düzeltme” hatalarının ise bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K26'nın sesli okuma kayıtları analiz edildiğinde, “değiştirme” hatalarının “*ç(u)cuklar, (b)rogram, ı(z)panak, çiz(em)li*”, “ekleme” hatalarının “*diş(e)lerini*”, “tekrar okuma” hatalarının “*önemden de, hayranlarına da, okumaya da, muazzam*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*hayal(l)erine, konu(k) ettiği, hikaye kitab(t), çocuklar(a),*

özel(l)ikle” olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin “düzeltme” hatasının ise olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K27’nin sesli okuma kayıtları incelendiğinde “değiştirme” hatalarının “*bar(a)ş, man(c)o, dişl(a)rini, ad(e)m olacak*”, “ekleme” hatalarının “*çocuklar(ın)a, sağla(n)dı, yak(a)laşım, an(ı)cak*”, “tekrar okuma” hatalarının “*seven, sanatçıydı, manço, geceleri, fethetti, istemelerini, önermişti*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*anlaş(ı)lıyor, program(ın)da, büyüm(e)lerinde, duyma(yı), konu(k), tak(tı)ğım, eş(e)ki*”, düzeltme hatalarının “*manço, önermişti, yetişkinlerinin*” gibi hatalar olduğu belirlenmiştir.

K28’in sesli okuma kayıtları incelendiğinde “değiştirme” hatalarının “*dayan(ş)ması, e(rk)an, f(a)thetti*”, “ekleme” hatalarının “*diş(i)lerini, çocukların(ın), yap(ı)masına, tar(ı)zan, eş(e)ki*”, “tekrar okuma” hatalarının “*diyerek, dayanışması, hayranlarında, takıların, şaşkınlık, bulabildikleri*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*anlaş(ı)lıyor, kendilerin(e), konu(k), oku(yu)cu, uy(u)madan, mutlak(a)*”, düzeltme hatalarının “*hayranlarında, şaşkınlık*” gibi hatalar olduğu belirlenmiştir.

K29’un sesli okuma kayıtları incelendiğinde “değiştirme” hatalarının “*man(c)o, yine(yeni), f(a)thetti, y(o)nelik, r(o)(b)ortaj, res(mi)li roman*”, “ekleme” hatalarının “*diş(e)lerini, eğitim(i)li*”, “tekrar okuma” hatalarının “*sanatçıydı*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*uyu(ma)dan, milyonlar(l)a, duymay(ı), istem(e)lerini, dil(d)e, biri(y)miş, eş(e)ki, aldığı(nı), dinledi(ği)*”, düzeltme hatalarının “*fethetti*” gibi hatalar olduğu belirlenmiştir.

K30’un sesli okuma kayıtları incelendiğinde “değiştirme” hatalarının “*programd(e), e(rk)an, bar(ş)ı*”, “ekleme” hatalarının “*çocuklar(i), çocuklar(ın)a, yap(a)masına, şaş(i)kınlık, yazma(ya)dım*”, “tekrar okuma” hatalarının “*sanatçıydı, çoluk çocuk*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*sanatçı(y)dı, çocukları(n), anlaş(ı)lıyor, konu(k), oldu(ğu), kendisi(y)le, özellik(le)*”, düzeltme hatalarının “*sanatçıydı*” gibi hatalar olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.8. B2 düzeyi Barış Manço metni sesli okuma hataları tablosu.

Sıra no	Uyruk	Cinsiyet	Anadili	Değiştirme	Ekleme	Tekrar okuma	Eksiltme-Yutma	Düzeltilme	TOPLAM
K1	LR	E	İngilizce	3	4	1	10	1	19
K2	SD	E	İngilizce	4	9	3	7	1	24
K3	SD	E	İngilizce	2	6	1	5	0	14
K4	KE	E	İngilizce	5	4	1	11	1	22
K5	UG	E	İngilizce	10	6	4	14	2	36
K6	MN	E	Moğolca	1	0	0	2	0	3
K7	MN	K	Moğolca	2	1	0	5	0	8
K8	MG	E	Fransızca	2	4	1	5	1	13
K9	TD	E	Fransızca	4	0	1	8	0	13
K10	TD	E	Fransızca	1	0	0	4	0	5
K11	CD	E	Fransızca	11	0	2	8	0	21
K12	CD	E	Fransızca	3	0	1	7	0	11
K13	CD	E	Fransızca	2	0	0	4	0	6
K14	BD	E	Bengalce	5	2	2	8	0	17
K15	AF	E	Farsça	0	1	3	4	0	8
K16	AF	E	Farsça	4	0	2	8	0	14
K17	AF	E	Farsça	3	0	1	5	0	9
K18	IR	E	Farsça	25	2	4	3	1	35
K19	BS	K	Boşnakça	1	2	1	3	0	7
K20	CN	E	Uygurca	7	0	6	2	0	15
K21	TJ	E	Tacikçe	2	6	2	5	0	15
K22	KZ	K	Kırgızca	2	3	1	2	0	8
K23	TM	K	Türkmençe	0	1	0	0	0	1
K24	EG	E	Arapça	4	1	4	5	0	14
K25	PS	K	Arapça	5	2	2	3	1	11
K26	PS	K	Arapça	1	0	1	9	1	12
K27	IQ	K	Arapça	25	5	10	16	3	59
K28	IQ	E	Arapça	5	9	6	10	2	32
K29	IQ	E	Arapça	9	2	1	13	1	26
K30	JO	E	Arapça	5	5	2	10	1	23
TOPLAM				153	75	63	196	16	503

Tablo 4.8 incelendiğinde, 5 öğrencinin ana dilinin İngilizce olduğu görülmektedir. Ana dili İngilizce olan öğrencilerin, B2 kurunda yaptığı toplam hata sayısı 115'tir. Bu hataların 24'ü "değiştirme", 29'u "ekleme", 10'u "tekrar okuma", 47'si "eksiltme-yutma" ve 5 tanesinin "düzeltme" hatası olduğu görülmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili İngilizce olan B2 düzeyi öğrencilerin, Türkçe sesli okuma hatalarından en fazla "eksiltme-yutma" (47), en az "düzeltme"(5) hatası yaptıkları belirlenmiştir.

Çalışma grubundaki öğrencilerden ikisinin ana dili Moğolcadır. Bu öğrencilerin B2 kurunda sesli okuma sırasında yaptıkları toplam hata sayısı 11'dir. Bu hataların 3'ünün "değiştirme", 1'inin "ekleme", 7'sinin "eksiltme-yutma" hatası olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin "tekrar okuma" ve "düzeltme" hatalarının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili Moğolca olan B2 düzeyi öğrenciler, Türkçe sesli okuma hatalarından B2 düzeyinde en fazla "eksiltme-yutma" (7), en az "ekleme" (1) hatasını yapmışlardır.

Ana dili Fransızca olan B2 düzeyi öğrenci sayısı 6'dır. Öğrencilerin sesli okuma hatalarının toplamı 69'dur. Yapılan hatalar incelendiğinde, bu hataların 23'ünün "değiştirme", 4'ünün "ekleme", 5'inin "tekrar okuma", 36'sının "eksiltme-yutma" ve 1'inin de "düzeltme" hatası olduğu belirlenmiştir.. Öğrencilerin B2 kurunda en fazla yaptıkları hata türü "eksiltme-yutma" (36) iken, en az yaptıkları hata ise "düzeltme"(1) hatasıdır.

Çalışma grubunda Bangladeşli ve ana dili Bengalce olan öğrenci sayısı 1'dir. Bu öğrencinin, B2 düzeyinde sesli okuma sırasında yaptığı hataların toplam sayısı 17'dir. Öğrencinin yaptığı hatalar incelendiğinde ise, 5'inin "değiştirme", 2'sinin "ekleme", 2'sinin "tekrar okuma", 8'inin "eksiltme-yutma" hatası olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencinin "düzeltme" hatasını yapmadığı belirlenmiştir. Öğrencinin B2 düzeyinde en fazla yaptığı hata "eksiltme-yutma" (18), en az yaptığı hatalar ise "tekrar okuma"(2) ve "değiştirme"(2) hatalarıdır.

Tablo 4.8 incelendiğinde, ana dili Farsça olan dört öğrencinin B2 düzeyi sesli okumalarındaki hata sayısının 66 olduğu görülmektedir. Bu hataların 32'si "değiştirme",

3'ü "ekleme", 10'u "tekrar okuma", 20'si "eksiltme-yutma" ve 1'i "düzeltme" hatasıdır. Ana dili Farsça olan öğrencilerin B2 düzeyinde en fazla yaptıkları hatanın "değiştirme" (32), en az yaptıkları hatanın ise "düzeltme" (1) hatası olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerden ana dili Boşnakça olan öğrenci sayısı 1'dir. Bu öğrencinin, B2 kurunda yaptığı sesli okuma hatalarının toplamı 7'dir. Bu hatalardan 54'ü "değiştirme", 24'ü "ekleme", 1'i "tekrar okuma" ve 3'ü de "eksiltme-yutma" hatasıdır. Öğrencinin "düzeltme" hatasının ise bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ana dili Boşnakça olan öğrenci, B2 kurunda en fazla "eksiltme-yutma" (3) hatası yapmıştır.

Ana dili Uygurca olan öğrencinin sesli okuma kayıtları incelendiğinde, öğrencinin yaptığı toplam hata sayısının B2 kurunda 15 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu hatalardan 7'si "değiştirme", 6'sı "tekrar okuma", 2'si "eksiltme-yutma" hatasıdır. Öğrencinin "ekleme" ve "düzeltme" hatasının bulunmadığı belirlenmiştir. Ana dili Uygurca olan öğrencinin B2 düzeyinde en fazla yaptığı hata "değiştirme"(7), en az yaptığı hata ise "eksiltme-yutma" hatasıdır.

Ana dili Tacikçe olan öğrencinin sesli okuma kayıtları incelendiğinde, öğrencinin yaptığı toplam hata sayısının 15 olduğu görülmektedir. Bu hataların 2'si "değiştirme", 6'sı "ekleme", 2'si "tekrar okuma" ve 5'i de "eksiltme-yutma" hatasıdır. Öğrencinin "düzeltme" hatasının olmadığı belirlenmiştir. Öğrenci B2 düzeyinde en fazla "ekleme"(6) hatası yaparken en az yaptığı hata ise "değiştirme" ve "tekrar okuma"(2) hataları olmuştur.

Ana dili Kırgızca olan öğrencinin sesli okuma kayıtlarına göre, B2 düzeyinde yaptığı toplam hata sayısı 8'dir. Bu hataların 2'si "değiştirme", 3'ü "ekleme", 1'i "tekrar okuma", 2'si "eksiltme-yutma" hatalarıdır.

Ana dili Türkmençe olan öğrencinin, B2 kurunda yalnızca "ekleme" (1) hatasının olduğu belirlenmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerden ana dili Arapça olanların sayısı 7'dir. Bu öğrencilerin B2 kurunda yaptıkları sesli okuma hatalarının toplamı 177'dir. Öğrencilerin yaptıkları hatalar incelendiğinde, bu hataların 63'ü "değiştirme", 35'i "ekleme", 26'sı "tekrar okuma", 66'sı "eksiltme-yutma" ve 9'u da "düzeltme" hatasıdır. Ana dili Arapça olan öğrencilerin, B2 kurunda en fazla yaptıkları sesli okuma hatası "değiştirme" (63) iken, en az yaptıkları hata ise "düzeltme"(9) hatasıdır.

Genel olarak öğrencilerin B2 kurunda yaptıkları sesli okuma hatalarının toplamı 503'tür. Bu hataların 153'ü "değiştirme", 75'i "ekleme", 63'ü "tekrar okuma", 196'sı "eksiltme-yutma" ve 16'sı ise "düzeltme" hatasıdır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin B2 düzeyinde yaptıkları en fazla hata "eksiltme-yutma" (196), en az yaptıkları hata ise "düzeltme" (16) hatasıdır.

Tablo 4.9. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin C1 düzeyi sesli okuma hataları.

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER				SESLİ OKUMA HATALARI					
Katılımcı	Düzyey	Uyruk	Cinsiyet	Değiştirme	Ekleme	Tekrar Okuma	Eksiltme-Yutma	Düzeltme	
K1	C1	MG	E	(a)limde	(y)azmi bölümü(sü)n ü sayfaları(n) taşı(n)dığım	gerekecekt i görünümü yönlendire n ağaçlar kalbiyle	merdiv(en)le r ac(el)si bir an(d)a düşü(nü)rken et(t)iklerini önemli(y)di ko(y)maya	gerekecekti	
					yürüy(k)en bekleme(me)k kal(k)acaktı ol(a)masa kafam(ın)da ki	planını uzanacak anladım kendi kendime acele yaklaştığı mız	iler(ler)ken sordu(m) haliy(l)e unut(t)um de(ğ)neğiyle yaklaştığımız (ı) yanın(a)	istiyordu türü	
K2	C1	SD	E	aç(k)ı çık(ra)mıştı e(gn)elleri					

					görme(k) özürlü düşünceleri(n) olduğu(n) uç(ak)larıyla çi(k)seleyen	durakta	dışın(d)a	
K3	C1	SD	E	e(b)den e(gn)elleri	ol(a)masa	planının acele koşar gerekecekt i	(h)emen	-
K4	C1	KE	E	hız(ıl)	oturduğu(n) ön(e) bölmesine	-	-	-
K5	C1	MN	E	m(i)tro	-	göstergesi ydi uçlarıyla	de(r)sime kalbimde(n)d e	uçlarıyla şahit
K6	C1	MN	K	(i)vden m(i)tro görme(gurme)	-	adımlarla	çisel(e)yen	adımlarla
K7	C1	UG	E	bi(l) ağ(rı) görme(geçme)	oturduğu(n) ön(e) bölmesine çıkardığı(n) olduğu(n) aradığı(n)	ilerlerken neredeys değneğiyle sağını kompartım ana şekilde	verece(ğ)im merdiv(en)le r gerek(e)ccekt i bel(l)i ki olduğun(u) his(s)ettim geldiğin(i) acım(a) yükseldiğin(i))	-
K8	C1	CD	E	(a)limde aç(k)ı çık(ra)mıştı e(gn)elleri ağ(rı)	yürüy(k)en bekleme(me))k kal(k)acaktı ol(a)masa	göstergesi ydi gerekecekt i	merdiv(en)le r ac(el)si bir an(d)a düşü(nü)rken	-

					kafam(ın)da ki bel(i)ki			
K9	C1	CD	E	aç(k)ı çık(ra)mıştı e(gn)elleri	çıkardığı(n) olduğu(n) aradığı(n)	gerekecekt i	merdive(n)le r	-
K10	C1	CD	E	e(gn)elleri ağ(rı)	-	ilerlerken neredeys değneğiyle	merdive(n)le r	-
K11	C1	BD	E	(a)limde	oturduğu(n) ön(e) bölmesine	parmakları nın	görenlere	uçlarıyla görmüyord u anonsun
K12	C1	AF	E	(a)limde değ(en)iyle	-	aylardır	düm(d)üz düşünceler(i) değne(ğ)i(y)l e	-
K13	C1	AF	E	sesler (eserleri)	-	gerekecekt i gezdirme y e aylardır	düm(d)üz düşünceler(i) görenler(e)	gerekecekti
K14	C1	AF	E	ut(na)dım	-	aylardır	unut(t)um de(ğ)neğiyle	ilerlerken ayrıcılıklı
K15	C1	IR	E	-	-	geldiğimi	anonsun(u)	-
K16	C1	PS	K	-	-	kompartım an ayrıcılıklı	gere(ke)cekti	-
K17	C1	PS	K	-	-	kompartım an ayrıcılıklı	-	kompartıma n ayrıcılıklı geldiğimi
K18	C1	TD	E	-	-	neredeys değneğiyle	-	neredeys değneğiyle

						kompartım ana	kompartıma na	
K19	C1	TD	E	gözleriy(el) göre(kec)	bölümü(sü)n ü sayfaları(n) taşı(n)dığım	ilerlerken neredeysel değneğiyle kompartım ana göstergesi ydi gerekecekt i	iler(ler)ken sordu(m) haliy(l)e unut(t)um de(ğ)neğiyle	-
K20	C1	LR	E	(a)limde	taşı(n)dığım	gerekecekt i görünümü kalbiyle	et(t)iklerini önemli(y)di ko(y)maya	gerecekti
K21	C1	BS	K	aç(k)ı çık(ra)mıştı e(gn)elleri	yürüy(k)en bekleme(me))k aç(k)ı kal(k)acaktı ol(a)masa uç(ak)larıyla çi(k)seleyen	planını uzanacak anladım kendi kendime acele yaklaştığı mız durakta	iler(ler)ken sordu(m) dışın(d)a	istiyordu türü
K22	C1	CN	E	e(gn)elleri	kal(k)acaktı bel(i)ki	planının acele	(h)emen	-
K23	C1	TJ	E	çek(mi)de et(ki)lerini (ettiklerini) özürlü(zorunlu)	Adımlar (dan) yan(ın)da yürüyen(e) belki(ki) değ(e)neğiyl e yaklaştığımı z(a) top(al)maya	gerekecekt i kişinin göstergesi ydi	evde(n) adımlar(la) telaşım(ı)	gerekecekti kişinin

					yükseldiği (n)				
K24	C1	KZ	K	-	-	-	-	-	-
K25	C1	TM	K	-	-	-	-	-	-
K26	C1	EG	E	met(or)ya	ay(a)lardır	istasyonun a	geldiği(ni) hazırlan(t)yo rdurdu		-
K27	C1	IQ	K	gözleriy(el) çık(ra)dığı parmaklarını(n) öz(rü)lü çek(mi)de e(gn)elleri	Adımlar (dan) yan(ın)da yürüyen(e) belki(ki) değ(e)neğiyl e yaklaştığımı z(a) top(al)maya yükseldiği(n))	ilerlerken neredeys değneğiyle sağımı kompartım ana şekilde toparlamay a değneğini	sordu(m) haliy(l)e unut(t)um de(ğ)neğiyle yaklaştığımız (i)	-	
K28	C1	IQ	E	gözleriy(el) çık(ra)dığı parmaklarını(n) öz(rü)lü çek(mi)de e(gn)elleri	Adımlar (dan) yan(ın)da yürüyen(e) belki(ki) değ(e)neğiyl e	gerekecekt i görünümü yönlendire n	haliy(l)e unut(t)um de(ğ)neğiyle	kompartıma n ayrıcalklı	
K29	C1	IQ	E	öz(rü)lü çek(mi)de e(gn)elleri	Adımlar (dan) yan(ın)da yürüyen(e) belki(ki) değ(e)neğiyl e yaklaştığımı z(a)	gerekecekt i gezdirmey e aylardır ayrıcalklı kompartım an	acel(e) hali(y)le düşün(ür)ken merdive(n)le rden	uçlarıyla anonsun	

					Adımlar	ıslanmama	verece(ğ)im	merdivenler
					(dan)	ya	çisel(ey)en	den
					yan(ın)da	çalışıyordu	merdiven(ler	çekimdeym
				gözleriy(el)	yürüyen(e)	m)den	iş
				çık(ra)dığı	değ(e)neğiyl		belki(de)	yükseldiğin
K30	C1	JO	E	parmaklarını(n)	e		görmey(i)	i
					yaklaştığımı		gözleri(y)le	
					z(a)		pencer(ey)di	
					top(al)maya		ano(n)sun	
					yükseldiği			
					(n)			

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen C1 düzeyi öğrencilerinin sesli okuma hataları Tablo 4.8’de verilmiştir. K1’in “değiştirme” hatasının “(a)limde”, “ekleme” hatalarının “(y)azmi, bölümü(sü)nü, sayfaları(n), taşı(n)dığımı”, “tekrar okuma” hatalarının “gerekecekti, görünümü, yönlendiren, ağaçlar, kalbiyle”, “eksiltme-yutma” hatalarının “merdiv(en)ler, ac(el)si, an(d)a, düşü(nü)rken, et(t)iklerini, önemli(y)di, ko(y)maya”, “düzeltme hatalarının “gerekecekti” olduğu belirlenmiştir.

K2’nin sesli okuma kayıtları incelendiğinde öğrencinin “değiştirme” hatalarının “aç(k)ı, çık(ra)mıştı, e(gn)elleri”, “ekleme” hatalarının “yürüy(k)en, bekleme(me)k, kal(k)acaktı, ol(a)masa, kafam(in)daki, görme(k) özürlü, düşünceleri(n), olduğu(n), uç(ak)larıyla, çi(k)seleyen”, “tekrar okuma” hatalarının “planını, uzanacak, anladım, kendi kendime, acele, yaklaştığımız, durakta”, “eksiltme-yutma” hatalarının “iler(ler)ken, sordu(m), haliy(l)e, unut(t)um, de(ğ)neğiyle, yaklaştığımız(t), yanın(a), dışın(d)a”, “düzeltme” hatalarının “istiyordu, türü” olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

K3’ün sesli okuma kayıtları incelendiğinde öğrencinin “değiştirme” hatalarının “e(b)den, e(gn)elleri”, “ekleme” hatalarının “ol(a)masa”, “tekrar okuma” hatalarının “planının, acele, koşar, gerekecekti”, “eksiltme-yutma” hatalarının “(h)emen” olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin “düzeltme” hatasının ise olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K4’ün sesli okuma kayıtları incelendiğine öğrencinin “değiştirme” hatalarının “hız(ıl)”, “ekleme” hatalarının “oturduğu(n), ön(e) bölmesine”, gibi hatalar olduğu

belirlenmiştir. Öğrencinin “tekrar okuma”, “eksiltme-yutma” ve “düzeltme” hatalarının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K5’in sesli okuma kayıtları incelendiğinde, “değiştirme” hatalarının “*m(i)tro*” ve “ekleme” hatasının olmadığı belirlenmiştir. Öğrencinin “tekrar okuma” hatalarının “*göstergesiydi, uçlarıyla*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*de(r)sine, kalbimde(n)de*” ve “düzeltme” hatalarının ise “*uçlarıyla, şahit*” gibi hatalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

K6’nın sesli okuma kayıtları incelendiğinde “değiştirme” hatalarının “*(i)vden, m(i)tro, gurme*”, “tekrar okuma” hatalarının “*adımlarla*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*çis(e)leyen* ve “düzeltme” hatalarının ise “*adımlarla*” gibi hatalar olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin “ekleme” hatasının ise olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K7’nin sesli okuma kayıtları analiz edildiğinde, “değiştirme” hatalarının “*bi(l), ağ(rı), geçme özürülü*”, “ekleme” hatalarının “*oturduğu(n), ön(e) bölmesine, çıkardığı(n), olduğu(n), aradığı(n)*”, “tekrar okuma” hatalarının “*ilerlerken, neredeyse, değneğiyle, sağını, kompartimana, şekilde*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*verece(ğ)im, merdiv(en)ler, gerek(e)cekti, bel(l)iki, olduğun(u), his(s)ettim, geldiğin(i), acım(a), yükseldiğini*” gibi hatalar olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin “düzeltme” hatası yapmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K8’in sesli okuma kayıtları incelendiğinde, “değiştirme” hatalarının “*(a)limde, aç(k)ı, çık(ra)mıştı, e(gn)elleri, ağ(rı)*”, “ekleme” hatalarının “*yürüy(k)en, bekleme(me)k, kal(k)acaktı, ol(a)masa, kafam(in)daki, bel(l)iki*”, “tekrar okuma” hatalarının “*göstergesiydi, gerekecekti*”, “eksiltme-yutma” hatalarının, “*merdiv(en)ler, ac(el)si, bir an(d)a, düşü(nü)rken*” olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin “düzeltme” hatalarının ise olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K9’un sesli okuma kayıtları incelendiğinde “değiştirme” hatalarının “*aç(k)ı, çık(ra)mıştı, e(gn)elleri*”, “ekleme” hatalarının “*çıkardığı(n), olduğu(n), aradığı(n)*”, “tekrar okuma” hatalarının “*gerekecekti*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*merdiv(e)nler*” olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin “düzeltme” hatasının ise olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K10'un sesli okuma kayıtları incelendiğinde, “değiştirme” hatalarının “*e(gn)elleri, ağ(rı)*”, “tekrar okuma” hatalarının “*ilerlerken, neredeyse, değneğiyle*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*merdive(n)ler*” olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin “ekleme” ve “düzeltme” hatalarının ise olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K11'in sesli okuma kayıtları incelendiğinde “değiştirme” hatalarının “*(a)limde*”, “ekleme” hatalarının “*oturduğu(n), ön(e) bölmesine*”, “tekrar okuma” hatalarının “*parmaklarının*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*görenler(e)*” ve “düzeltme” hatalarının “*uçlarıyla, görmüyordu, anonsun*” olduğu belirlenmiştir.

K12'nin sesli okuma kayıtları incelendiğinde, “değiştirme” hatalarının “*(a)limde, değ(en)iyle*”, “tekrar okuma” hatalarının “*aylardır*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*düm(d)üz, düşünceler(i), değne(ğ)i(y)le*” gibi hatalar olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin “ekleme” ve “düzeltme” hatalarının ise olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K13'ün sesli okuma kayıtları incelendiğinde, “değiştirme” hatalarının “*sesler (eserleri)*”, “tekrar okuma” hatalarının “*gerekecekti, gezdirmeye, aylardır*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*düm(d)üz, düşünceler(i), görenler(e)*”, “düzeltme” hatalarının “*gerekecekti*” gibi hatalar olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin “ekleme” hatasının ise olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K14'ün sesli okuma kayıtları incelendiğinde “değiştirme” hatalarının “*(ut(na)dım*”, “tekrar okuma” hatalarının “*aylardır*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*unut(t)um, de(ğ)neğiyle*”, “düzeltme” hatalarının “*ilerlerken, ayrıcalıklı*” gibi hatalar olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin “ekleme” hatasının ise olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K15'in sesli okuma kayıtları analiz edildiğinde öğrencinin, “değiştirme”, “ekleme” ve “düzeltme” hatalarının olmadığı belirlenmiştir. Öğrencinin “tekrar okuma” hatalarının “*geldiğimi*”, “eksiltme-yutma” hatalarının ise “*anonsun(u)*” gibi hatalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

K16'nın sesli okuma kayıtları incelendiğinde öğrencinin “tekrar okuma” hatalarının “*kompartmentan, ayrıcalıklı*” ve “eksiltme-yutma” hatalarının “*gere(ke)cekti*”, gibi hatalar olduğu; öğrencinin “değiştirme”, “ekleme” ve “düzeltme” hatalarının ise olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K17'nin sesli okuma kayıtları analiz edildiğinde öğrencinin “değiştirme”, “ekleme” ve “eksiltme-yutma” hatalarının olmadığı belirlenmiştir. “Tkrar okuma” hatalarının “*kompartmentan, ayrıcalıklı*” ve “düzeltme” hatalarının “*kompartmentan, ayrıcalıklı, geldiğimi*” gibi hatalar olduğu belirlenmiştir.

K18'in sesli okuma kayıtları analiz edildiğinde öğrencinin “değiştirme”, “ekleme” ve “eksiltme-yutma” hatalarının olmadığı belirlenmiştir. “Tkrar okuma” hatalarının “*neredeyse, değneğiyle, kompartmentana*” ve “düzeltme” hatalarının “*neredeyse, değneğiyle, kompartmentana*” gibi hatalar olduğu belirlenmiştir.

K19'un sesli okuma kayıtları analiz edildiğinde “değiştirme” hatalarının “*gözleriy(el), göre(ke)*”, “ekleme” hatalarının “*bölümü(sü)nü, sayfaları(n), taşı(n)dığım*”, “tekrar okuma” hatalarının “*ilerlerken, neredeyse, değneğiyle, kompartmentan, göstergesiydi, gerekecekti*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*iler(ler)ken, sordu(m), haliy(l)e, unut(t)um, de(ğ)neğiyle*” olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin “düzeltme” hatasının ise olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K20'nin sesli okuma kayıtları analiz edildiğinde, “değiştirme” hatalarının “*(a)limde*”, “ekleme” hatalarının “*taşı(n)dığım*”, “tekrar okuma” hatalarının “*gerekecekti, görünümü, kalbiyle*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*et(t)iklerini, önemli(y)di, ko(y)maya*”, “düzeltme” hatalarının “*gerekecekti*” gibi hatalar olduğu belirlenmiştir.

K21'in sesli okuma kayıtları analiz edildiğinde, “değiştirme” hatalarının “*aç(k)ı, çık(ra)mıştı, e(ğn)elleri*”, “ekleme” hatalarının “*yürüy(k)en, bekleme(me)k, kal(k)acaktı, ol(a)masa, uç(ak)larıyla, çi(k)seleyen*”, “tekrar okuma” hatalarının “*planını, uzanacak, anladım, kendi kendime, acele, yaklaştığımız, durakta*”, “eksiltme-yutma” hatalarının

“iler(ler)ken, sordu(m), dışın(d)a” “düzeltme” hatalarının “istiyordu, türü” gibi hatalar olduğu belirlenmiştir.

K22'nin sesli okuma kayıtları analiz edildiğinde “değiştirme” hatalarının “e(gn)elleri”, “ekleme” hatalarının “kal(k)acaktı, bel(i)ki”, “tekrar okuma” hatalarının “planının, acele”, “eksiltme-yutma” hatalarının “(h)emen” gibi hatalar olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin “düzeltme” hatasının ise olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K23'ün sesli okuma kayıtları incelendiğinde “değiştirme” hatalarının “çek(mi)de, ett(ki)lerini, zorunlu(özürlü)”, “ekleme” hatalarının “adımlar(dan), yan(ın)da, yürüyen(e), belki(ki), değ(e)neğiyle, yaklaştığımız(a), yükseldiği(n)”, “tekrar okuma” hatalarının “gerekecekti, kişinin, göstergesiydi”, “eksiltme-yutma” hatalarının “evde(n), adımlar(la), telaşım(i)”, “düzeltme” hatalarının “gerekecekti, kişinin” olduğu belirlenmiştir.

K24 ve K25'in sesli okuma kayıtları analiz edildiğinde öğrencilerin sesli okuma hatalarının olmadığı belirlenmiştir.

K25'in sesli okuma kayıtları analiz edildiğinde, “ekleme” hatasının “çocuklar(i) için” olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin “değiştirme”, “tekrar okuma”, “eksiltme-yutma” ve “düzeltme” hatalarının ise bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K26'nın sesli okuma kayıtları analiz edildiğinde, “değiştirme” hatalarının “met(or)ya”, “ekleme” hatalarının “ay(a)lardır”, “tekrar okuma” hatalarının “istasyonuna, değneğini, toparlamaya”, “eksiltme-yutma” hatalarının “geldiği(ni), hazırlan(ı)yordu” olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin “düzeltme” hatasının ise olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K27'nin sesli okuma kayıtları incelendiğinde “değiştirme” hatalarının “gözleriy(el), çık(ra)dığı, parmaklarını(n), öz(rü)lü, çek(mi)de, ”, “ekleme” hatalarının “adımlar(dan), yan(ın)da, yürüyen(e), belki(ki), değ(e)neğiyle, yaklaştığımız(a), top(al)maya, yükseldiği(n)”, “tekrar okuma” hatalarının “ilerlerken, neredeyse,

değneğiyle, sağını, kompartımana, şekilde, toparlamaya, değneğini”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*sordu(m), haliy(l)e, unut(t)um, de(ğ)neğiyle, yaklaştığımız(ı)*” gibi hatalar olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin “düzeltme” hatasının ise olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

K28’in sesli okuma kayıtları incelendiğinde “değiştirme” hatalarının “*gözleriy(el), çık(ra)dığı, parmaklarını(n), öz(rü)lü, çek(mi)de, e(gn)elleri*”, “ekleme” hatalarının “*adımlar(dan), yan(in)da, yürüyen(e), belki(ki), de(ğ)e neğiyle*”, “tekrar okuma” hatalarının “*gerekecekti, görünümü, yönlendiren*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*haliy(l)e, unut(t)um, de(ğ)neğiyle*”, düzeltme hatalarının “*kompartıman, ayrıcalıklı*” gibi hatalar olduğu belirlenmiştir.

K29’un sesli okuma kayıtları incelendiğinde “değiştirme” hatalarının “*öz(rü)lü, çek(mi)de, e(gn)elleri*”, “ekleme” hatalarının “*adımlar(dan), yan(in)da, yürüyen(e), belki(ki), de(ğ)e neğiyle, yaklaştığımız(a)*”, “tekrar okuma” hatalarının “*gerekecekti, gezdirmeye, aylardır, ayrıcalıklı, kompartıman*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*acel(e), hali(y)le, düşün(ür)ken, merdiven(n)lerden*”, düzeltme hatalarının “*uçlarıyla, anonsun*” gibi hatalar olduğu belirlenmiştir.

K30’un sesli okuma kayıtları incelendiğinde “değiştirme” hatalarının “*gözleriy(el), çık(ra)dığı, parmaklarını(n)*”, “ekleme” hatalarının “*adımlar(dan), yürüyen(e), de(ğ)e neğiyle, yaklaştığımız(a), top(al)maya, yükseldiği(n)*”, “tekrar okuma” hatalarının “*ıslanmamaya, çalışıyorum*”, “eksiltme-yutma” hatalarının “*verece(ğ)im, çisel(ey)en, merdiven(ler)den, belki(de), görmey(i), gözleri(y)le, pencere(ey)di, ano(n)sun*”, düzeltme hatalarının “*merdivenlerden, çekimdeymiş, yükseldiğini*” gibi hatalar olduğu belirlenmiştir.

Katılımcı grubun C1 düzeyine ait sesli okuma hatalarına ilişkin nicel veriler Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10. C1 düzeyi Okuma Aşkını metni sesli okuma hataları tablosu.

Sıra no	Uyruk	Cinsiyet	Anadili	Değiştirme	Ekleme	Tekrar okuma	Eksiltme-Yutma	Düzeltilme	TOPLAM
K1	LR	E	İngilizce	1	1	3	3	1	9
K2	SD	E	İngilizce	3	10	7	8	2	30
K3	SD	E	İngilizce	2	1	4	1	-	8
K4	KE	E	İngilizce	1	2	-	-	-	3
K5	UG	E	İngilizce	3	5	6	9	-	23
K6	MN	E	Moğolca	1	-	2	2	2	7
K7	MN	K	Moğolca	3	-	1	1	1	6
K8	MG	E	Fransızca	1	4	5	7	1	18
K9	TD	E	Fransızca	-	-	3	-	3	6
K10	TD	E	Fransızca	2	3	6	5	-	16
K11	CD	E	Fransızca	5	6	2	4	-	17
K12	CD	E	Fransızca	3	3	1	1	-	8
K13	CD	E	Fransızca	2	-	3	1	-	6
K14	BD	E	Bengalce	1	2	1	1	3	8
K15	AF	E	Farsça	2	-	1	3	-	6
K16	AF	E	Farsça	1	-	1	3	-	5
K17	AF	E	Farsça	1	-	3	3	1	8
K18	IR	E	Farsça	-	-	1	1	-	2
K19	BS	K	Boşnakça	3	6	7	3	2	21
K20	CN	E	Uygurca	1	2	2	1	-	6
K21	TJ	E	Tacikçe	3	8	3	3	2	19
K22	KZ	K	Kırgızca	-	-	-	-	-	0
K23	TM	K	Türkmençe	-	-	-	-	-	0
K24	EG	E	Arapça	1	1	3	2	-	7
K25	PS	K	Arapça	-	-	2	1	-	3
K26	PS	K	Arapça	-	-	2	-	3	5
K27	IQ	K	Arapça	6	8	8	5	-	27
K28	IQ	E	Arapça	6	5	3	3	2	19
K29	IQ	E	Arapça	3	6	5	4	2	20
K30	JO	E	Arapça	3	7	2	8	3	23
TOPLAM				58	80	87	83	28	336

Tablo 4.10 incelendiğinde, 5 öğrencinin ana dilinin İngilizce olduğu görülmektedir. Ana dili İngilizce olan öğrencilerin, C1 kurunda yaptığı toplam hata sayısı 73'tür. Bu hataların 10'u "değiştirme", 19'u "ekleme", 20'si "tekrar okuma", 21'i "eksiltme-yutma" ve 3'ünün de "düzeltme" hatası olduğu görülmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili İngilizce olan C1 düzeyi öğrencilerin, Türkçe sesli okuma hatalarından en fazla "eksiltme-yutma" (21), en az "düzeltme"(3) hatası yaptıkları belirlenmiştir.

Çalışma grubundaki öğrencilerden ikisinin ana dili Moğolcadır. Bu öğrencilerin C1 kurunda sesli okuma sırasında yaptıkları toplam hata sayısı 13'tür. Bu hataların 4'ünün "değiştirme", 3'ünün "tekrar okuma", 3'ünün "eksiltme-yutma" ve 3'ünün "düzeltme" hatası olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin "ekleme "düzeltme" hatalarının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili Moğolca olan C1 düzeyi öğrenciler, Türkçe sesli okuma hatalarından C1 düzeyinde en fazla "değiştirme" (4) hatasını yapmışlardır.

Ana dili Fransızca olan C1 düzeyi öğrenci sayısı 6'dır. Öğrencilerin sesli okuma hatalarının toplamı 71'dir. Yapılan hatalar incelendiğinde, bu hataların 13'ünün "değiştirme", 16'sının "ekleme", 20'sinin "tekrar okuma", 18'inin "eksiltme-yutma" ve 4'ünün de "düzeltme" hatası olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin C1 kurunda en fazla yaptıkları hata türü "tekrar okuma" (20) iken, en az yaptıkları hata ise "düzeltme"(4) hatasıdır.

Çalışma grubunda Bangladeşli ve ana dili Bengalce olan öğrenci sayısı 1'dir. Bu öğrencinin, C1 düzeyinde sesli okuma sırasında yaptığı hataların toplam sayısı 8'dir. Öğrencinin yaptığı hatalar incelendiğinde ise, 1'inin "değiştirme", 2'sinin "ekleme", 1'inin "tekrar okuma", 1'inin "eksiltme-yutma" ve 3'ünün de "düzeltme" hatası olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencinin C1 düzeyinde en fazla yaptığı hata "düzeltme" (3)hatasıdır.

Tablo 4.10 incelendiğinde, ana dili Farsça olan dört öğrencinin C1 düzeyi sesli okumalarındaki hata sayısının 21 olduğu görülmektedir. Bu hataların 4'ü "değiştirme",

6'sı “tekrar okuma”, 10'u “eksiltme-yutma” ve 1'i “düzeltme” hatasıdır. Ana dili Farsça olan öğrencilerin C1 düzeyinde en fazla yaptıkları hatanın “eksiltme-yutma” (10), en az yaptıkları hatanın ise “düzeltme” (1) hatası olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerden ana dili Boşnakça olan öğrenci sayısı 1'dir. Bu öğrencinin, C1 kurunda yaptığı sesli okuma hatalarının toplamı 21'dir. Bu hatalardan 3'ü “değiştirme”, 6'sı “ekleme”, 7'si “tekrar okuma”, 3'ü “eksiltme-yutma” ve 2'si “düzeltme” hatasıdır. Ana dili Boşnakça olan öğrenci, C1 kurunda en fazla “tekrar okuma” (7) hatası yapmıştır.

Ana dili Uyurca olan öğrencinin sesli okuma kayıtları incelendiğinde, öğrencinin yaptığı toplam hata sayısının C1 kurunda 6 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu hatalardan 1'i “değiştirme”, 2'si “ekleme”, 2'si “tekrar okuma”, 2'si “eksiltme-yutma” hatasıdır. Öğrencinin “düzeltme” hatasının bulunmadığı belirlenmiştir. Ana dili Uyurca olan öğrencinin C1 düzeyinde en fazla yaptığı hata “ekleme”(2), en az yaptığı hata ise “değiştirme”(1) hatasıdır.

Ana dili Tacikçe olan öğrencinin sesli okuma kayıtları incelendiğinde, öğrencinin yaptığı toplam hata sayısının 19 olduğu görülmektedir. Bu hataların 3'ü “değiştirme”, 8'i “ekleme”, 3'ü “tekrar okuma”, 3'ü “eksiltme-yutma” ve 2'si de “düzeltme” hatasıdır. Öğrenci C1 düzeyinde en fazla “ekleme”(8) hatası yaparken en az yaptığı hata ise “düzeltme” (2) hatası olmuştur.

Ana dili Kırgızca ve Türkmençe olan öğrencilerin, C1 kurunda sesli okuma hatalarının olmadığı belirlenmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerden ana dili Arapça olanların sayısı 7'dir. Bu öğrencilerin B2 kurunda yaptıkları sesli okuma hatalarının toplamı 104'tür. Öğrencilerin yaptıkları hatalar incelendiğinde, bu hataların 19'u “değiştirme”, 27'si “ekleme”, 25'i “tekrar okuma”, 23'ü “eksiltme-yutma” ve 10'u da “düzeltme” hatasıdır. Ana dili Arapça olan öğrencilerin, C1 kurunda en fazla yaptıkları sesli okuma hatası “ekleme” (27) iken, en az yaptıkları hata ise “düzeltme”(10) hatasıdır.

Genel olarak öğrencilerin C1 kurunda yaptıkları sesli okuma hatalarının toplamı 336'dır. Bu hataların 58'i "değiştirme", 80'i "ekleme", 87'si "tekrar okuma", 83'ü "eksiltme-yutma" ve 28'i ise "düzeltme" hatasıdır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin C1 düzeyinde yaptıkları en fazla hata "tekrar okuma" (87), en az yaptıkları hata ise "düzeltme" (28) hatasıdır.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

İkinci Alt Problem: Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sesli okuma hataları ana dillerine göre değişiyor mu?

Araştırmanın ikinci alt probleminde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sesli okumalarındaki ses ve kelime sesletim hatalarının, katılımcıların ana dillerine göre değişiklik gösterip göstermediği incelenmiştir. Öğrencilerin sesli okuma hataları genel olarak belirlendikten sonra bu hatalar, *ses ve kelime hataları* olarak iki kategoride değerlendirilerek öğrencilerin ana dillerine göre sınıflandırılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 4.11. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili Arapça olan öğrencilerin sesli okumalarında ses ve kelime hataları.

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER				SESLİ OKUMA HATALARI		
Katılımcı	Düzey	Uyruk	Cinsiyet	Ünlü Sesler	Ünsüz Sesler	Sesli okuma sırasında hatalı sesletilen sözcüklere örnekler
K1	A1	PS	K	u,ü,i,i,a	c, ç, j, ğ	k(u)ç(u)k, mart(u)lar, fazl(u), şaş(u)rd(u), yan(u)na, hızlı(u), sade(j)e, u(c)aca(y)im
K2	A1	PS	K	a,i,u	ç, ğ	mart(u), hızlı(u), u(c)aca(y)(i)m

K3	A1	EG	E	u,ü,ı,i,o,ö	ğ, ç, c	k(u)ç(u)k, etraf(i)na, s(o)rüdeki, g(u)ld(u)ler, k(i)sa, yan(i)na / u(c)aca(y)(i)m, h(i)zl(i)
K4	A1	IQ	K	a,e,ı,i,o,ö,u,ü	ç, ş	h(a)zlı, (a)trafına, yavaş(ş)a, g(o)ky(u)z(u)nde, (o)zg(u)rce, har(a)ketler, s(o)rüdeki, birg(u)n, k(u)ç(u)k, sa(ş)(u)rdu yavaş(c)(e), (ç)okyüzünde, (i)çm(e)k, (o)zg(i)rce
K5	A1	IQ	E	a,e,ı,i,o,ö,u,ü,	ç,g,k	(k)oky(u)z(u)nde, ç(i)şitli, martıy(e), fazl(e), (k)üçlendi, uçt(i), ann(a)sinin
K6	A1	IQ	E	ı,i,u,ü	ğ	ucaca(yi)m, (ü)çt(ü)l(e)r, mart(i)
K7	A1	JO	E	a,e,ı,i,o,ö,u,ü,	-	k(u)ç(u)k, h(a)zlı, s(i)dece, k(a)yfi, ç(o)ş(e)tli, s(o)r(a)d(a)ki, k(a)sa zaman, d(e)ha fazla
K1	A2	PS	K	o,ö,e,i	c,j/p,b	k(o)(b)ek, ku(j)ağna, d(i)ğ(i)r
K2	A2	PS	K	-	p,b	(b)ark
K3	A2	EG	E	o,ö	p,b/ğ,y	k(o)(b)ek, (b)ark, (b)atilerini, kuca(y)ma
K4	A2	IQ	K	u,ü,e,i,o,ö	p,b	g(ü)rurula, b(i)ğendi, (i)ve / k(o)(b)eği, (b)ark
K5	A2	IQ	E	o,ö,u,ü	p,b/z,s/ğ,y	k(o)(b)ek, olma(zı)nı, (o)yanmaya, değer>deyer
K6	A2	IQ	E	o,ö,u,ü	-	k(o)pek, (u)ymaya, boncuk(e)

K7	A2	JO	E	o,ö, a,e, u,ü	c,j/z,s/ş,ç	k(o)pek, ala(j)ak, olma(z)ımı, d(a)şündü, her (ç)eye
K1	B1	PS	K	u,ü, e,i,	c,j/ f,v	b(u)y(u)k, b(i)yaz, ge(j)e, gürültü(j)ü, tü(v)ek sesi
K2	B1	PS	K	a,e, u,ü, ı,i,	ğ,y	yavru(u) bakarak, g(u)n, ç(a)lgınca, ku(y)u sürüsü
K3	B1	EG	E	o,ö, u,ü,	-	(o)rdek, t(u)rl(u), g(u)r(u)lt(u)c(u), (o)m(u)r
K4	B1	IQ	K	o,ö e,i a,ı	-	(o)rdek, (i)n son, k(a)yısında
K5	B1	IQ	E	o,ö, a,e,ı, u,ü,	ğ,y	(o)rdek, yumurt(e), kabu(y)u, ann(a), (a)rtesi, k(u)ç(u)k, g(u)r(u)lt(u)c(u), k(a)yısında
K6	B1	IQ	E	o,ö, e,i	-	(o)rdek, (i)n son
K7	B1	JO	E	ı,i, a,e u,ü	-	tamamlan(i)nc(e), k(i)y(i)s(i)nda, k(u)ybetmeden
K1	B2	PS	K	a,u e,i	p,b	kon(a)k ettiği, önc(i), (b)arçamdır
K2	B2	PS	K	e,a	-	y(a)ğ tuttum
K3	B2	EG	E	o,u	p,b s,z	ç(u)cuklar, (b)rogram, ı(z)panak

K4	B2	IQ	K	a,e,i,o,ö,u,ü	ç,c	bar(a)ş, man(c)o, dişl(a)rini, b(o)y(u)y(u)nçe, (o)nem, g(o)sterd(i)ğ(i), b(o)ylece, ad(e)m olacak, d(i)ş g(o)r(u)n(u)ş, babam(a)z, k(u)ç(u)k, k(a)s(i)m(i)n, ç(u)cuklar
K5	B2	IQ	E	a,e	-	f(a)thetti
K6	B2	IQ	E	a,e,i,o,ö,u	ç,c p,b	man(c)o, yine>yeni, f(a)thetti, kitap okumay(a), y(o)nelik, r(o)(b)ortaj, sar(u) çizmeli
K7	B2	JO	E	a,e,i	-	diy(a)rak, çocuklar(i) yönelik
K1	C1	PS	K	-	-	-
K2	C1	PS	K	-	-	-
K3	C1	EG	E	-	-	-
K4	C1	IQ	K	-	-	-
K5	C1	IQ	E	-	-	-
K6	C1	IQ	E	-	-	-
K7	C1	JO	E	-	-	-

Araştırmanın çalışma grubunda, ana dili Arapça olan 7 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin her biri “Katılımcı” anlamına gelen “K” kısaltması ile kodlanarak yapılan hatalar, *sesli harfler* ve *sessiz harfler* olarak sınıflandırılmıştır. Tabloların en son sütununda ise, yapılan bu ses hatalarına öğrencilerin ses kayıtlarından örnekler verilmiştir.

Tablo 4.11’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili Arapça olan öğrencilerin tüm kurlarda yaptıkları sesli okuma hataları bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde Filistinli öğrenci K1’in ünlü seslerden, ‘a’, ‘ı’, ‘i’, ‘u’, ‘ü’ (ı>i, i>ı, a>e, e>i, ü>u) seslerini; ünsüz seslerde ise ‘c’, ‘ç’, ‘j’, ‘ğ’ (c>j, ç>c, ğ>y) seslerinin sesletiminde zorlandığı görülmektedir. Bu nedenle, içinde bu harfleri barındıran kelime, kelime grubu ve fiilleri hatalı sesletmişlerdir.

Filistin uyruklu K2’nin ise ünlü seslerden, ‘a’, ‘ı’, ‘u’ (ı>u, a>ı) seslerini; ünsüz seslerden ise ‘ç’ ve ‘ğ’ (ç>c, ğ>y) seslerinin sesletiminde hata yaptığı belirlenmiştir. Öğrencilerden sesli okumaları istenen metinde geçen *martı*, *hızla*, *uçacağım* gibi kelime ve fiillerin hatalı sesletildiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin A2 düzeyi sesli okuma hataları incelendiğinde, K1’in ünlü seslerden ‘ö’, ‘e’, ‘i’ (ö>o, e>i, i>e) seslerini; ünsüz seslerden ise ‘c’, ‘p’ (c>j, p>b) seslerini hatalı okuduğu belirlenmiştir. K2’nin sesli okuma kayıtları incelendiğinde, öğrencinin ünlü ses hatasının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ünsüz seslerden ise ‘p’ (p>b) sesini hatalı seslettiği belirlenmiştir. B1 düzeyi sesli okumaları incelendiğinde, K1’in ünlü seslerden ‘ü’, ‘e’ (ü>u, e>i) seslerini; ünsüz seslerden ise ‘c’ ve ‘f’ (c>j; f>v) seslerini hatalı seslettiği belirlenmiştir. K2 ise B1 düzeyinde ünlü seslerden ‘a’, ‘ı’, ‘ü’, (a>u, ı>a, ü>u), seslerini; ünsüz seslerden ‘ğ’ (ğ>y) sesini hatalı seslendirdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin B2 düzeyi sesli okuma hataları incelendiğinde, K1’in ünlü seslerden ‘e’ ve ‘u’ (u>a, e>i) seslerini; ünsüz seslerden ise hatalı bir okumasının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. K2’nin sesli okuma hataları incelendiğinde ünlü seslerden ‘e’ (e>a) sesini hatalı seslendirdiği belirlenmiştir. K2’nin B2 düzeyinde ünsüz seslerdeki sorununun ise ortadan kalktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ana dili Arapça olan Mısır uyruklu K3'ün sesli okuma kayıtları incelendiğinde, A1 kurunda ünlü seslerden 'u', 'ü', 'ı', 'i', 'o', 'ö' (u>ü, ı>i, ü<o) harflerini; ünsüz seslerden ise 'ğ', 'ç', 'c' (ğ>y, ç>c) harflerini hatalı seslettiği görülmektedir. Öğrencinin A2 düzeyi sesli okuma kayıtları incelendiğinde, ünlü seslerden 'o', 'ö' (ö>o) seslerini, ünsüz seslerden 'p', 'ğ' (p>b, ğ>y) seslerini hatalı seslettiği belirlenmiştir. B1 düzeyinde ise öğrencinin ünlü seslerden 'ö', 'ü' (ö<o, ü<u) seslerini hatalı seslettiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencinin ünsüz seslerde herhangi bir hatalı sesletiminin olmadığı belirlenmiştir. K3'ün B2 düzeyinde ünlü seslerden 'o' (o>u) sesini; ünsüz seslerden ise 'p' ve 's' (p<b, s>z) seslerini hatalı seslettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma grubundaki öğrencilerden Irak uyruklu K4'ün A1 düzeyi sesli okuma kayıtları incelendiğinde, ünlü seslerin tamamının; 'a', 'e', 'ı', 'i', 'o', 'ö', 'u', 'ü' (e<a, ö<o, ü<u, ı>u, i<i), ünsüz seslerden ise 'ç', 'ş' (ç>ş) seslerinin sesletiminde hata yaptığı belirlenmiştir. A2 düzeyinde ise 'u', 'e', 'ö' (u>ü, e>i, ö>o) seslerini, ünsüz seslerden ise 'p' (p>b) sesini hatalı seslettiği belirlenmiştir. B1 düzeyinde, ünlü seslerden 'ö', 'e', 'ı' (ö<o, e>i, ı<a) seslerini hatalı sesletmiştir. Öğrencinin B1 düzeyinde ünsüz seslerin sesletiminde hatasının olmadığı belirlenmiştir. B2 düzeyinde öğrencinin sesli okuma hatalarının arttığı görülmektedir. Öğrenci ünlü seslerden 'a', 'e', 'ı', 'o', 'ö', 'ü' (a>e, e<a, ı<a, ö<o, ü<u) seslerini, ünsüz seslerden ise 'ç' (ç<c) sesini hatalı seslettiği belirlenmiştir.

Irak uyruklu K5'in A1 düzeyi sesli okuma kayıtları analiz edildiğinde, ünlü seslerin tamamında, 'a', 'e', 'ı', 'i', 'o', 'ö', 'u', 'ü' (a>e, u<i, ö<o, ü<i, e<a, e>i), ünsüz seslerden ise 'ç', 'g', 'k' (ç<c, g>k, g<ç) seslerinin sesletimlerinin hatalı olduğu belirlenmiştir. A2 düzeyinde ise öğrencinin ünlü seslerden 'ö', 'u' (ö<u, u<o) seslerini, ünsüz seslerden ise 'p', 's', 'ğ' (p<b, s>z, ğ>y) seslerini yanlış seslettiği belirlenmiştir. B1 düzeyinde öğrenci, ünlü seslerden 'a', 'e', 'ı', 'ö', 'ü' (a>e, e<a, ı<a, ü<u) seslerini, ünsüzlerden 'ğ' (ğ>y) sesini hatalı sesletmiştir. Öğrenci B2 düzeyinde, ünlülerden 'e' (e<a) sesini hatalı sesletirken, ünsüzlerden ise herhangi bir hatasının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Irak uyruklu diğ er bir ö ğ renci olan K6'nın A1 düzeyi sesli okuma kayıtları analiz edildiğ inde, bu ö ğ rencinin 'a', 'ı', 'i', 'u', 'ü' (a>e, u>ü, ı>i) ü n l ü l e r i n i ve 'ğ' (ğ>y) ü n s ü z ü n ü hatalı seslendirdiğ i sonucuna ulaşılmıştır. A2 düzeyinde sesli harflerden 'a', 'o', 'ö' (a>e, ö<o, o>u) seslerini hatalı seslettiğ i belirlenmiştir. Ö ğ rencinin A2 düzeyinde ü n s ü z seslerden herhangi bir hatasının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. B1 düzeyi sesli okuma kayıtları incelendiğ inde ö ğ rencinin, 'ö', 'e' (ö<o, e>i) seslerini hatalı seslettiğ i ancak A2 düzeyinde olduğu gibi ü n s ü z seslerde herhangi bir hatasının olmadığı belirlenmiştir. B2 düzeyinde ö ğ rencinin 'e', 'ı', 'ö' (e<a, ı>u, ö<o) ve 'ç', 'p' (ç<c, p<b) seslerini hatalı seslendirdiğ i sonucuna ulaşılmıştır.

Ana dili Arapça olan Ü rdün kökenli K7'nin sesli okuma kayıtlarının analizleri sonucunda, ö ğ rencinin, 'ı', 'i', 'a', 'e', 'u', 'ü' (ü<u, a>i, ı<a, a>e, i<e) ü n l ü l e r i n i hatalı seslettiğ i belirlenmiştir. Ö ğ rencinin ü n s ü z seslerin sesletiminde herhangi bir hata yapmadığı sonucuna ulaşılmıştır. A2 düzeyinde 'ö', 'u', 'ü' (ö<o, u<a, ü<u) ve 'c', 's', 'ř' (c>j, s>z, ř<ç) seslerini hatalı seslettiğ i belirlenmiştir. Ö ğ rencinin B1 düzeyi sesli okuma kayıtları incelendiğ inde, ü n l ü seslerden 'ı', 'a' (ı>i, a>e) seslerini hatalı sesletirken, ü n s ü zlerden ise hatasının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. B2 düzeyinde ise ö ğ rencinin, 'a', 'e' seslerini hatalı seslettiğ i belirlenmiştir. Ö ğ rencinin B2 düzeyinde hatalı seslettiğ i ü n s ü z ses ise bulunmamaktadır.

Ana dili Arapça olan K1, K2, K3, K4, K5, K6 ve K7'nin ü n l ü ve ü n s ü z seslerin sesletimindeki hatalarının, C1 kurunda dü zeldiğ i belirlenmiştir. Buna bağlı olarak katılımcıların hatalı seslettiğ i kelime bulunmamaktadır.

Ana dili Arapça olan ö ğ rencilerin yaptıkları sesli okuma hataları ayrıntılı bir şekilde, Uluslararası Ses Alfabeti (IPA) esas alınarak incelenmiştir. Bununla ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.12. IPA'ya göre Türkçedeki ünsüzlerin çıkış noktaları.

	çift dudak	diş-dudak	diş	diş eti	diş eti ardı	kıvrık	ön damak	arka damak	küçük dil	yutak	gırtlak
patlamalı	p b			t d			c ɟ (g)	k g			ʔ (aaa)
genizli	m			n							
titrek				r (r)							
sızıcı		f		s z				ɣ (ğ)			h
		v		ʒ(ja)							
yanal sızıcı				tʃ (ç)							
				dʒ (c)							
akıcı							j				
yanal akıcı				l			ʎ (ya)				

Tablo 4.12’de, Türkçede bulunan ünsüzlerin üretim yerlerine göre sınıflandırılması yer almaktadır. Seslerin ağızdan çıkarken temas noktaları, dil, damak, dudak ve diş temel alınarak bu çıkış noktaları belirlenmiştir. Bu tabloya göre, satırda bulunan sesler, *çift dudak*, *diş-dudak*, *diş*, *diş eti*, *diş eti ardı/arkası*, *ön damak*, *arka damak*, *küçük dil*, *yutak* ve *gırtlaktan* çıkan ünsüzleri; sütündeki sesler ise, *patlamalı*, *genizli*, *titrek*, *sızıcı*, *yanal sızıcı*, *akıcı* ve *yanal akıcı* sesleri göstermektedir.

A1 düzeyinde Türkçe öğrenen ana dili Arapça olan öğrencilerin sesli okumaları üzerinde yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin genel olarak ünlü seslerin tamamında ‘a’, ‘e’, ‘ı’, ‘i’, ‘o’, ‘ö’, ‘u’, ‘ü’, ünsüz seslerden ise ‘c’, ‘ç’, ‘g’, ‘ğ’, ‘ş’ ve ‘k’ seslerinin sesletiminde sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Bu sorunun temelinde öğrencilerin, seslerin yeterince farkında olmamaları, ses eğitimi çalışmalarının göz ardı edilmesi ve yetersiz oluşu, öğreticilerin kısa zamanda çok şey öğretme zorunlulukları, uygun yöntem ve tekniklerin kullanılmaması, öğrencilerin ana dillerinde benzer ya da aynı seslerin olmaması gibi nedenler yatmaktadır. Ana dilinde benzer ya da aynı ses bulunmayan bir öğrencinin, Türkçedeki özellikle ünlüleri, tam olarak sesletememesi normal karşılanabilir. Ağız, dudak, damak, diş ve bu organların birbiri ile olan bazı temas noktalarını hiç kullanmayan bir birey ile doğuştan bu temas noktalarından yararlanarak

konuşan bir insanın, Türkçe sesletimleri aynı olmayacaktır. Bu bağlamda, yukarıda verilen ses hataları, seslerin çıkış bölgelerindeki farklılıklar esas alınarak Uluslararası Fonolojik Alfabe (International Phonetic Alphabet) yardımıyla değerlendirilmiştir. Uluslararası Ses Alfabeti, 1886 yılında Fransa’da kurulan Ses Bilgisi Öğretmenleri Derneği tarafından geliştirilen ve 2005’te son şekli verilen alfbedir (Pekacar ve Dilek, 2009). Bu alfabe, herhangi bir dilin veya ağızın ünlüler ve ünsüzler gibi parçalı ses birimlerinin gösterilmesini sağlayan, uluslararası yaygınlığı ve saygınlığı olan evrensel bir alfbedir. Tablo 4.12’de IPA’nın Türkçe için hazırlamış olduğu alfabe bulunmaktadır. Bu tabloda, Türkçedeki ünsüzlerin çıkış yerlerine göre simgelerle gösterimi bulunmaktadır. Her bir simgenin hangi harfe karşılık geldiği, tablo içerisinde simgelerin yanında parantez içerisinde gösterilmiştir.

Tablo 4.13’te ise, Uluslararası Fonolojik Alfabe’ye göre hazırlanan Arapçaya ait ses tablosu verilmiştir. Böylece, her iki dildeki ünsüzlerin çıkış noktaları somut bir şekilde gösterilerek, öğrencilerin sesli okumalarında yaptıkları ses hataları bu bağlamda değerlendirilecektir.

Tablo 4.13. IPA’ya göre Arapçadaki seslerin çıkış noktaları.

	çift dudak	diş-dudak	diş	diş eti	diş eti ardı	kıvrık	ön damak	arka damak	küçük dil	yutak	Gırtlak
patlamalı	b		t t ^ç		d d ^ç			k g	q		ʔ
genizli	m			n							**
titrek				r							**
sızıcı		f	θ ^ð	s s ^ç z	ʃ	ʒ		x ɣ	ħ ʕ	h	
yanal sızıcı	**	**			dʒ					**	**
akıcı	w						j				**
yanal akıcı	**	**			ɬ					**	**

*sembollerin çift olduğu yerde sağdaki işaretler bir ünsüz harfi temsil eder.

**gölgeli alanlar üretimi imkânsız sesleri gösterir.

Ana dili Arapça olan öğrencilerin, sesli okumalarındaki ses hataları incelendiğinde, öğrencilerin en çok 'p', 'c', 'ç', 'g', 'ğ' seslerinin sesletiminde zorlandıkları belirlenmiştir. Tablo 4.12 ve Tablo 4.13 incelendiğinde, Türkçede patlamalı ve çift dudak ünsüzü olan 'p' sesinin, Arapçada olmadığı görülmektedir. Aynı tür seslerden, her iki dilde de ortak olarak 'b' sesi bulunmaktadır. Bu nedenle ana dili Arapça olan öğrenciler, 'p' sesinin sesletiminde zorlanmakta ya da hatalı sesletim yapmaktadırlar (para>bara vb.).

Yanal sızıcı ve diş eti ardı ünsülerinden olan 'c' ve 'ç' ünsüzleri, ana dili Arapça olan öğrencilerin en fazla zorlandıkları seslerden ikisidir. 'c' sesi her iki dilde de ortak olsa da, öğrenciler kimi zaman bu sesi 'j' olarak sesletmektedir (sadeje vb.). Ancak 'ç' sesinin, Arapçada olmadığı tablolar incelendiğinde görülmektedir. Bu nedenle, ana dili Arapça olan öğrenciler, 'ç' sesini çoğunlukla 'c' ya da 'j' olarak sesletmektedir. Çünkü kendi ana dillerinde 'ç' sesi bulunmadığından, hedef dilde bu sese en yakın sesi tercih etmektedirler.

Ana dili Arapça olan öğrencilerin sesli okuma kayıtları incelendiğinde, 'g' ve 'ğ' seslerinin sesletiminde zorlandıkları ya da yanlış seslettikleri belirlenmiştir. Tablo 4.12 ve Tablo 4.13 incelendiğinde, 'g' sesinin her iki dilde ortak seslerden olduğu, ancak 'ğ' sesinin ise Arapçada olmadığı görülmektedir. Bu nedenle öğrenciler 'ğ' sesini yanlış sesletmektedirler. Her iki dilde de ortak olmasına rağmen 'g' sesinin sesletimi de yanlış olabilmektedir. Genelde öğrenciler bu sesi, 'c' şeklinde sesletirler. Bunun nedeninin, İngilizce bazı kelime ve fiillerde 'g' sesinin 'c' olarak sesletilmesi sonucunda, öğrencilerin buradan yola çıkarak olumsuz transfer yapmaları olduğu düşünülmektedir.

Tablo 4.14. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili Fransızca olan öğrencilerin sesli okumalarında ses ve kelime hataları.

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER				SESLİ OKUMA HATALARI		
Katılımcı	Düzyey	Uyruk	Cinsiyet	Ünlü Sesler	Ünsüz Sesler	Sesli okuma sırasında hatalı sesletilen sözcüklere örnekler
K1	A1	MG	E	a, ı, ö, u, ü	ş	(ü)zgürce, sasırdı, hızlı(a),b(u)y(u)k, g(ü)kyüzünde küçük
K2	A1	CD	E	-	ğ	di(h)er, ucaca(h)ım
K3	A1	CD	E	-	ğ	di(h)er, ucaca(y)im
K4	A1	CD	E	-	ç	yavaş(k)a
K5	A1	TD	E	-	-	-
K6	A1	TD	E	ı,i a,e	t, ş, z	etraf(i)na, mart(i)lar, onlar(i)n, çeşi(ş)li, k(i)(z)a, art(i)k, h(a)rkesten, başaramaz(z)ın
K1	A2	MG	E	o,ö,u	ş	ak(s)am, g(o)rurla, k(o)peği, b(ö)ncuk, arkada(s)lık
K2	A2	CD	E	-	ğ, v	birincili(h)i, be(h)endi, köpe(h)i, se(f)imli, kuca(h)ına, de(h)er
K3	A2	CD	E	-	ç	heye(ç)nalıydı

K4	A2	CD	E	-	h	sa(y)ilde
K5	A2	TD	E	o,u	-	(o)yanmaya
K6	A2	TD	E	o,ö e,i	c	k(o)pekleri, bon(kun), g(e)tti
K1	B1	MG	E	-	ğ	ku(y)u sürüsü
K2	B1	CD	E	-	ğ, r	kabu(h)u, do(h)an, de(h)işir, yapabilece(h)i, olmadı(h)ı, e(h)lendi(h)i, geçirdi(h)ini, bi(ğ), i(ğ)kildi, çiftli(h)in, de(h)işiyor, ku(h)u, sü(ğ)üsü, çi(ğ)kin, a(ğ)kadaşlık, fa(ğ)k, ömü(ğ)
K3	B1	CD	E	ı,o,ö,u,ü	ğ	(o)rdek, yavrular(u), yumurtan(u)n, ku(h)u sürüsü, g(ü)lün kıyısı
K4	B1	CD	E	ı,i o,ö u,ü	ğ	sab(i)rla, k(i)r(i)lmas(i)n(i), (o)rdek, yumurtlar(i)ndan, yumurtan(i)n, farkl(i), k(u)ç(u)k, umar(i)m, hayvanlar(i), açl(i)k, olmad(i)ğ(i), g(u)r(u)lt(u)c(u), t(u)fek, yaln(i)z, k(i)y(i)s(i)nda g(o)r(u)nt(u)s(u), kuğu>kuyu, (o)m(u)r
K5	B1	TD	E	ı,i	v	yumurtalar(i)n(i)n, kafas(i), ya(f)rusu, ç(i)lg(i)nca, tan(i)tmaya
K6	B1	TD	E	o,ö,u,ü,a,e,i	ğ	kırılmasın(i), (o)rdek, yavrular(i)n(i), v(a), di(g)erlerinden, ç(e)lgınca, k(i)y(i)s(i)nda, t(u)fek,

						r(e)stg(a)le, ç(ı)rkin, kuğu>kuyu, (o)m(u)r
K1	B2	MG	E	-	-	-
K2	B2	CD	E	-	ğ, r	e(h)itimi, verdi(h)i, etti(h)i, oldu(h)u, gösterdi(h)i, pa(ğ)ça, şa(ğ)k1, va(ğ), çoluk çocu(h)un, zo(ğ), gelece(h)in
K3	B2	CD	E	-	y	biri(ş)miş
K4	B2	CD	E	-	-	-
K5	B2	TD	E	ı, i o, ö	ç	(i)spanağın, man(c)o, (o)nermişti, fark(i)m
K6	B2	TD	E	-	ç	man(c)o
K1	C1	MG	E	e	-	(a)limde,
K2	C1	CD	E	e	-	(a)limde
K3	C1	CD	E	-	-	-
K4	C1	CD	E	-	-	-

K5	C1	TD	E	-	-	-
K6	C1	TD	E	-	-	-

Araştırmanın çalışma grubunda ana dili Fransızca olan 6 öğrenci bulunmaktadır. Tablo 4.14'te Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili Fransızca olan öğrencilerin tüm düzeylerde yaptıkları sesli okuma hataları bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde Madagaskarlı öğrenci K1'in A1 düzeyinde, ünlü seslerden, 'ı', 'ö', 'ü' (ı<a, ö>ü, ü<u) seslerini, ünsüzlerden ise 'ş' (ş<s) sesini hatalı seslettiği belirlenmiştir. A2 düzeyinde, 'o', 'ö', 'u' (o>ö, ö<o, u<o) ve 'ş' (ş<s) seslerini hatalı sesletmektedir. B1 düzeyinde ise öğrencinin sesli harflerde sesletim hatası bulunmadığı belirlenmiştir. Ünsüzlerden ise öğrencinin, 'ğ' (ğ>y) sesini hatalı seslettiği belirlenmiştir. Öğrencinin B2 düzeyi sesli okuma kayıtları incelendiğinde, öğrencinin sesletim hatalarının ortadan kalktığı belirlenmiştir.

K2'nin A1 düzeyi sesli okuma kayıtları incelendiğinde, öğrencinin ünlü ses hatasının bulunmadığı belirlenmiştir. Öğrenci ünsüz seslerden ise, 'ğ' (ğ>y, ğ>h) seslerini hatalı sesletmektedir. Öğrencinin A2 düzeyinde de A1 düzeyinde olduğu gibi ünlü seslerin sesletiminde hatasının olmadığı görülmektedir. Ünsüz seslerden ise 'ğ', 'f' (ğ>y, f>v) seslerinin sesletiminde hata yaptığı belirlenmiştir. B1 düzeyinde öğrencinin ünlü seslerin sesletiminde sorun yaşamadığı görülmektedir. Öğrencinin 'ğ', 'r' (ğ>h, r<ğ) seslerini hatalı seslettiği belirlenmiştir. Öğrencinin B2 düzeyi sesli okuma kayıtları incelendiğinde, ünlülerin sesletiminde hata yapmadığı görülmektedir. Ünsüz seslerden ise 'ğ', 'r' (ğ>h, r<ğ) seslerinin sesletiminde hata yaptığı belirlenmiştir.

K3'ün A1 düzeyi sesli okuma kayıtları analiz edildiğinde öğrencinin, ünlülerin sesletiminde hata yapmadığı belirlenmiştir. Öğrenci 'ğ' (ğ>h, y) sesinin sesletiminde zorlanmaktadır. Öğrencinin A2 düzeyi sesli okumaları incelendiğinde ünlü seslerde sesletim hatasının olmadığı belirlenmiştir. Öğrenci, 'c' (c>ç) sesinin sesletiminde hata yapmaktadır. B1 düzeyi sesli okuma kayıtları incelendiğinde öğrencinin, 'ö', 'ı' (ö<o,

ı>u) ve 'ğ' (ğ>h) seslerinin sesletiminde hata yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencinin B2 düzeyi sesli okuma kayıtları incelendiğinde ünlü seslerin sesletiminde hata yapmadığı; ünsüzlerden ise 'y' (y<ş) sesinin sesletiminde hata yaptığı belirlenmiştir.

K4'ün A1 düzeyi sesli okuma kayıtları incelendiğinde öğrencinin A1 ve A2 düzeylerinde ünlü seslerin sesletiminde hata yapmadığı belirlenmiştir. Öğrencinin A1 düzeyinde 'ç' (ç>k), A2 düzeyinde ise 'ğ' (ğ>y) seslerini hatalı seslettiği belirlenmiştir. B1 düzeyinde öğrencinin 'i', 'ö', 'ü' (i<ı, ö<o, ü<u) ve 'ğ' (ğ>y) seslerini hatalı seslettiği belirlenmiştir. B2 düzeyinde ise öğrencinin ünlü ve ünsüzlerdeki sesletim hatalarının tamamen düzeldiği sonucuna ulaşılmıştır.

K5'in A1 düzeyi sesli okuma kayıtları incelendiğinde, öğrencinin sesli okumasında herhangi bir hata bulunmadığı belirlenmiştir. A2 düzeyinde ise, ünlü seslerden 'u' (u<o) sesinin sesletiminde hata yaptığı görülmektedir. Ünsüz seslerde hatalı bir sesletimi bulunmamaktadır. B1 düzeyinde, ünlü seslerden 'ı' (ı>i), ünsüz seslerden ise 'v' (v<f) seslerinin sesletiminde hata yaptığı belirlenmiştir. B2 düzeyinde öğrencinin, 'ı', 'ö' (ı>i, ö<o) ve 'ç' (ç<c) seslerinin sesletimlerinde hata yaptığı belirlenmiştir.

K6'nın A1 düzeyi sesli okuma kayıtları incelendiğinde, öğrencinin 'ı' 'e' (ı>i, e<a) ve 't', 's' (t<ş, s>z) seslerini hatalı seslendirdiği belirlenmiştir. A2 düzeyinde ünlü seslerden 'ö', 'i' (ö<o, i<e), ünsüz seslerden 'c' (c>k) seslerinin sesletiminde hata yapmaktadır. B1 düzeyinde öğrenci, 'a', 'e', 'ö' (a>e, e>i, ö<o) ve 'ğ' (ğ>y) seslerinin sesletimlerinde zorlanmaktadır. Öğrencinin B2 düzeyi ses kayıtları incelendiğinde ünlü seslerde herhangi bir hatasının bulunmadığı belirlenmiştir. Öğrenci, ünsüzlerden ise, 'ç' (ç<c) sesinin sesletiminde zorlanmaktadır.

Ana dili Fransızca olan K1 v2 K2'nin C1 düzeyi sesli okuma kayıtları incelendiğinde, öğrencilerin 'e' (a>e) sesini hatalı seslettikleri belirlenmiştir. K3, K4, K5 ve K6'nın sesli okumalarındaki sesletim hatalarının ise bulunmadığı belirlenmiştir.

Ana dili Fransızca olan öğrencilerin yaptıkları sesli okuma hataları ayrıntılı bir şekilde, Uluslararası Ses Alfabeti (IPA) esas alınarak incelenmiştir. Bununla ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.15. IPA'ya göre Fransızcada seslerin çıkış noktaları.

	çift dudak	diş-dudak	diş	diş eti	diş eti	ardı	kvrık	ön damak	arka damak	küçük dil	yutak	Gırtlak
patlamalı	p b		t d						k g			
genizli		m	n					ɲ	(ŋ)			
titrek												
sızıcı		f v	s z		ʃ ʒ							ʁ
yanal sızıcı												
akıcı								j	w			
yanal akıcı			l									

Ana dili Fransızca olan öğrencilerin, sesli okumalarındaki ses hataları incelendiğinde, öğrencilerin en çok 'ç', 'ğ', 'h', 'r', 'ş', 't', 'v' seslerinin sesletimlerinde zorlandıkları belirlenmiştir. Tablo 4.12 ve Tablo 4.15 incelendiğinde, Türkçede patlayıcı ve diş damak ünsüzü 'ç' ve sızıcı diş-damak ünsüzü 'ş' seslerinin Fransızcada olmadığı görülmektedir. Aynı tür seslerden, her iki dilde de ortak olarak 's' sesi bulunmaktadır. Bu nedenle ana dili Fransızca olan öğrenciler, 'ç' ve 'ş' seslerinin telaffuzlarında zorlanmakta ya da hatalı sesletmektedir (manço>manco; arkadaşlık>arkadaslık vb.).

Sızıcı ve artdamak ünsüzlerinden olan 'ğ' ve sızıcı gırtlak ünsüzlerinden 'h' ünsüzleri, ana dili Fransızca olan öğrencilerin sesletimlerinde zorlandıkları diğer seslerden ikisidir. 'ğ' sesi Fransızca'da da olmasına rağmen ortografik ve fonetik olarak farklılık göstermektedir. Öğrenciler, Türkçe'de yazılan her sesi okuma çabasıyla Türkçenin fonetiğini göz ardı ederek ortografik olarak gördüğü her sesi sesletmeye çalışmaktadır. Bu nedenle 'ğ' ve 'h' seslerinin sesletimi yanlış olmaktadır (kabuğu>kabuhu, sahilde>sayilde). Bireyler, bu seslerin çıkarılmasında ana dillerindeki

gibi ya da ana dillerinde bu seslere en yakın ses hangisi ise, onu sesletmeyi etmeyi tercih etmektedirler.

Ana dili Fransızca olan öğrencilerin yanlış seslettikleri diğer sesler ise ‘t’, ‘z’, ‘v’ sesleridir. Tablo 4.12 ve 4.15 incelendiğinde her iki dilde de bu üç sesin ortografik olarak bulunduğu görülmektedir. Ancak bu fonolojik karşılıkları Türkçe ile aynı olmadığı için öğrenciler bu sesleri hatalı sesletmişlerdir (çeşitli>çeşişli, başaramazsın>başaramazzın, yavrusu>yafrusu). Ayrıca öğrenciler ‘r’ sesinin sesletiminde de zorlanmışlardır. Bunun nedeni Fransızca’da ‘r’ sesinin ‘eğ’ olarak okunmasıdır (şarkı>şağkı). Ortografik olarak her iki dilde de bulunan sesler, fonolojik olarak farklılık göstermektedir. Bu da, yabancı dil öğrenimi sürecinde sesletimlerin hatalı olmasına neden olmaktadır.

Tablo 4.16. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili İngilizce olan öğrencilerin sesli okumalarında ses ve kelime hataları.

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER				SESLİ OKUMA HATALARI		
Katılımcı	Düzyey	Uyruk	Cinsiyet	Ünlü Sesler	Ünsüz Sesler	Sesli okuma sırasında hatalı sesletilen sözcüklere örnekler
K1	A1	SD	E	e, ü	ç, ğ, t	di(g)(a)r, u(c)uyorlar, çeşi(n)li, s(o)r(u)daki, birka(ş)
K2	A1	SD	E	-	-	-
K3	A1	KE	E	e, i	s, z	yanın(a), d(e)ğer, kı(z)a
K4	A1	UG	E	-	r, ş, ç, ğ	uçtula(l), bi(l)kaç, şaşı(l)dı, he(l)kesten, (ş)ü(l)üdeki, ha(l)ek(l)er, u(t)aca(y)im
K5	A1	LR	E	e,i,a,ı	ç,ş,s	d(e)ğ(i)r, birka(ş), mart(i), (s)a(s)(i)rd(i), yan(i)na, h(a)zlı, çal(i)şmadan

K1	A2	SD	E	e, ü, ö	ç, p, z, v	(ş)ok, çünk(u), k(o)pek, k(o)(f)ek, her s(a)n(a), s(o)z(u), gö(s)lü, e(f)
K2	A2	SD	E	a, u, ü	p, f	çünk(u), b(i)rincisi, se(b)iyor, (f)arka, se(b)imli, (f)atilerini, (b)ardı, k(a)cağına
K3	A2	KE	E	o,ö e,i	c,ç ğ	heye(ç)anlıydı, k(o)pek, girmed(i)n önce,kuca(y)ına
K4	A2	UG	E	-	c,ç r,l	heye(ç)anlıydı, he(l), takdi(l), bi(l), a(l)tık, bi(l)inciliği, götü(l)dü, aldıla(l), geldile(l), başladı(l), gittile(l)
K5	A2	LR	E	o,ö,a,e	ç,ş ğ	k(o)pek, h(a)r sene, ku(ş)a(h)ına aldı
K1	B1	SD	E	ı, ö, ü	ğ, s, ş	sab(i)rla, yumurtalar(i)n(i)n, yavrular(i), ç(i)kmaya, g(o)r(u)nd(u), ate(s)in, k(a)yısına, ra(z)tgele, ku(y)uya>kuğuğa
K2	B1	SD	E	a,o,ö,u,ü,ı,i	z,s	(o)rdek, y(a)murta, (ş)irkin, tamamlan(i)nca, yavrular(i), b(u)y(u)k, çatlad(i), y(u)r(u)d(u), dald(i), g(o)(s)lerini, g(u)r(u)lt(u)c(u), t(u)fek, yalını(s)
K3	B1	KE	E	o,ö,ı,i,u,ü		(o)rdek, sab(i)rla, tamamlan(i)nca, yavrular(i), t(u)rl(u), k(i)r(i)lmıyordu, kafas(i), g(o)r(u)ndü, umar(i)m, g(u)n, açl(i)k, uykuy(u) daldı
K4	B1	UG	E	a,o,ö,ı,i,u,ü	r,l	(o)rdek, sab(i)rla, k(i)r(i)lmas(i)n(i), ç(i)kmaya, yumurtan(i)n, k(u)ç(u)k, bi(l), e(l)tesi, göl k(a)yısında, ilkbaha(l)
K5	B1	LR	E	a,o,ö,u,ü	ğ	(o)rdek, y(a)murta, kuğu>kuyu

K1	B2	SD	E	-	ç	man(k)o
K2	B2	SD	E	-	ç, v	man(k)o, (b)erdiği önem
K3	B2	KE	E	ı,i	ç,c	man(c)o, sanatç(i)y(d)i
K4	B2	UG	E	-	r,l	bi(l), ve(l)diği, ne kada(l), öne(l)mişti, o(l)taya, çocukla(l), seve(l)di
K5	B2	LR	E	e,i	ç,ş	man(ş)o hayall(a)rını, bak(i)yorlar
K1	C1	SD	E	-	-	-
K2	C1	SD	E	-	v	e(b)den
K3	C1	SD	E	-	-	-
K4	C1	UG	E	-	-	-
K5	C1	LR	E	e	-	(a)limde

Araştırmanın çalışma grubunda ana dili İngilizce olan 5 öğrenci bulunmaktadır. Tablo 4.16'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili İngilizce olan öğrencilerin tüm düzeylerde yaptıkları sesli okuma hataları bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde

Sudanlı öğrenci K1'in A1 düzeyinde, ünlü seslerden, 'e', 'ü' (e<a, ü<u) seslerini, ünsüz seslerden ise 'ç', 'ğ', 't' (ç<c, ğ<g, t<ş) seslerini hatalı seslettikleri belirlenmiştir. A2 düzeyinde, öğrencinin ünlü ses hatası bulunmamaktadır. Ünsüz seslerden ise 'ç', 'p', 'v', 'z' (ç<c, p<f, z<s, v<f)) seslerini hatalı sesletmektedir. B1 düzeyinde öğrencinin ünlü seslerden 'ı', 'o', 'ü' (ı>i, ö<o, ü<u) seslerini, ünsüz seslerden 'ğ', 's', 'ş', (s>z, ş<s, ğ>y) seslerinde hata yaptığı belirlenmiştir. Öğrencinin B2 düzeyi sesli okuma kayıtları incelendiğinde, öğrencinin ünlülerdek sesletim hatalarının ortadan kalktığı, ünsüzlerden ise 'ç' (ç<c) sesini hatalı seslettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

K2'nin A1 düzeyi sesli okuma kayıtları incelendiğinde, öğrencinin sesletim hatasının bulunmadığı belirlenmiştir. Öğrencinin A2 düzeyinde ünlü seslerden 'u', 'ü' (u<a, ü<u) seslerini, ünsüz seslerden ise 'v', 'p' (v<f, b, p<f) seslerini hatalı seslettiği sonucuna ulaşılmıştır. B1 düzeyinde öğrencinin 'ı', 'ö', 'u', 'ü' (ı>i, ö<o, u<a, ü<u) ve 'ç', 'ş', 'z' (ç<c, ş<s, z<s) seslerinin sesletimlerinde sorun yaşadığı görülmektedir. Öğrencinin B2 düzeyi sesli okuma kayıtları incelendiğinde, ünlü seslerin sesletiminde hata yapmadığı görülmektedir. Ünsüz seslerden ise 'ç' (ç>k) sesinin sesletiminde hata yaptığı belirlenmiştir.

K3'ün A1 düzeyi sesli okuma kayıtları analiz edildiğinde öğrencinin, ünlü seslerden 'i' (i<e) ve ünsüz seslerden ise 'z' (z<s) seslerinin sesletiminde hata yaptığı belirlenmiştir. Öğrencinin A2 düzeyi sesli okumaları incelendiğinde ünlülerden 'e', 'ö' (e>i, ö<o) seslerinin sesletiminde hata yaptığı belirlenmiştir. Ünsüz seslerden ise 'c', 'ğ' (c>ç, ğ>y) seslerini hatalı seslendirdiği belirlenmiştir. B1 düzeyi sesli okuma kayıtları incelendiğinde öğrencinin, 'ı', 'ö', 'ü' (ı>i, ö<o, ü<u) seslerinin sesletiminde hata yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencinin ünsüzlerin sesletiminde ise herhangi bir hatasının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencinin B2 düzeyi sesli okuma kayıtları incelendiğinde ünlü seslerden 'ı' (ı>i) sesinde; ünsüz seslerden ise 'ç' (ç<c) sesinin sesletiminde hata yaptığı belirlenmiştir.

K4'ün A1 düzeyi sesli okuma kayıtları incelendiğinde öğrencinin A1 ve A2 düzeylerinde ünlü seslerin sesletiminde hata yapmadığı belirlenmiştir. Öğrencinin A1 düzeyinde 'ç', 'ğ', 'r', 'ş' (ç<c, ğ>y, r<l, ş<s) seslerinde hata yaptığı belirlenmiştir. A2

düzeyinde ise ‘c’, ‘r’ (c>ç, r<l) seslerini hatalı seslettiği belirlenmiştir. B1 düzeyinde öğrencinin ‘i’, ‘ö’, ‘ü’ (i<ı, ö<o, ü<u) ve ‘r’ (ğ>y) seslerini hatalı seslettiği belirlenmiştir. B2 düzeyinde ise öğrencinin önceki kurlardaki ünlü ses hatalarının ortadan kalktığı, ünsüz seslerden ise yalnızca ‘r’ (r<l) sesini hatalı seslettiği belirlenmiştir.

K5’in A1 düzeyi sesli okuma kayıtları incelendiğinde, öğrencinin ünlü seslerden ‘e’, ‘ı’, ‘i’ (e>i, ı>i, i<e) seslerini; ünsüz seslerden ise ‘ç’, ‘ş’ (ç>ş, ş<s) seslerini hatalı seslettiği belirlenmiştir. A2 düzeyinde ise, ünlü seslerden ‘ö’, ‘e’ (ö<o, e<a) seslerinde, ünsüz seslerden ise ‘c’, ‘ğ’ (c>ş, ğ>h) seslerinin sesletiminde hata yaptığı görülmektedir. B1 düzeyinde, ünlü seslerden ‘ı’, ‘ö’ (ı>a, ö<o), seslerinde, ünsüzlerden ise ‘ğ’ (ğ>y) seslerinin sesletiminde hata yaptığı belirlenmiştir. B2 düzeyinde öğrencinin, ‘e’, ‘i’ (ı>i, ö<o) ve ‘ç’ (ç>ş) seslerinin sesletiminde hata yaptığı belirlenmiştir.

Ana dili İngilizce olan öğrencilerin sesli okuma kayıtları incelendiğinde, K1, K3 ve K4’ün sesli ve ünsüz seslerde sesletim hatalarının olmadığı belirlenmiştir. K2’nin ünsüz seslerden ‘b’ (b>v), K5’in ünlü seslerden ‘a’ (a>e) sesini hatalı seslettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ana dili İngilizce olan öğrencilerin yaptıkları sesli okuma hataları ayrıntılı bir şekilde, Uluslararası Ses Alfabeti (IPA) esas alınarak incelenmiştir. Bununla ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.17. IPA’ya göre İngilizcede seslerin çıkış noktaları.

	çift dudak	diş-dudak	diş	diş eti	diş eti ardı	kıvrık	ön damak	arka damak	küçük dil	yutak	Gırtlak
patlamalı	p b			t d				k g			
genizli					tʃ dʒ						
titrek	m			n				ŋ			
sızıcı		f v	θ ð	s z	ʃ ʒ						h
yanal sızıcı				ɹ							
akıcı								w			
yanal akıcı				l							

Ana dili İngilizce olan öğrencilerin, sesli okumalarındaki ses hataları incelendiğinde, öğrencilerin en çok ‘ç’, ‘f’, ‘ğ’, ‘p’, ‘r’, ‘ş’, ‘t’, ‘v’, ‘z’ seslerinin sesletiminde zorlandıkları belirlenmiştir. Tablo 4.12 ve Tablo 4.17 incelendiğinde, Türkçede patlayıcı ve diş damak ünsüzü ‘ç’, art damak-sızıcı ünsüzlerden ‘ğ’ ve sızıcı diş-damak ünsüzü ‘ş’ seslerinin İngilizce’de olmadığı görülmektedir. Türkçedeki bu seslere yakın olarak İngilizce’de ‘c’, ‘y’ ‘s’ sesleri bulunmaktadır. Ancak bu sesler, orotgrafik olarak her iki dilde mevcut olsalar da, fonetik olarak farklılık göstermektedir. Bu nedenle öğrenciler, okuma metinlerinde ya da konuşmalarında bu sesleri sesletirken ederken, ana dillerindeki en yakın ses hangisi ise onu sesletmeye yatkınlık göstermektedirler. Bu durum, öğrencilerin sesleri hatalı sesletmelerine neden olmaktadır (örnek: şaşırıdı>sasırdı, birkaç>birkaş, kucağına>kuşahına vb.).

Ana dili İngilizce olan öğrencilerin Türkçe sesli okumalarında, sızıcı ve diş-dudak ünsüzlerden ‘f’, patlayıcı ve çift-dudak ünsüzlerinden ‘p’, diş-damak ve patlayıcı ünsüzlerden ‘t’, diş-dudak ve sızıcı ünsüzlerden ‘v’, diş-damak ve sızıcı ünsüzlerden ‘z’ seslerini de hatalı seslettikleri belirlenmiştir. Bu ünsüzlerin tamam kendi ana dillerinde de bulunmaktadır. Ancak bu seslerin sesletimleri, Türkçe ile aynı olmadığı için, yalnızca harf simgesi olarak aynı ancak sesletim olarak farklı oldukları için, öğrencilerin bu seslerin sesletiminde hata yaptıkları düşünülmektedir (patilerini>fatilerini, parka>barka, uçtular>uçtulal, rastgele>razgele, çeşitli>çeşinli, vardı>bardı, gözlerini>gözlerini vb.).

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili Farsça olan öğrencilerin sesli okuma hataları, tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili Farsça olan öğrencilerin sesli okumalarında ses ve kelime hataları.

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER				SESLİ OKUMA HATALARI		
Katılımcı	Düzye	Uyruk	Cinsiyet	Ünlü Sesler	Ünsüz Sesler	Sesli okuma sırasında hatalı sesletilen sözcüklere örnekler
K1	A1	AF	E	a, e, ü	ğ	küç(o)k, d(i)di, (e)ma, v(a), di(g)er

K2	A1	AF	E	e, i	-	d(e)ğer, ann(a)sının, ann(a)sı
K3	A1	AF	E	e, ı, i, u, ü	g, ç	(ç)okyüzünde, özgür(c)i, d(e)ğer, saded(i), g(u)(c)lendi, hızl(a), v(a), (a)çuyorsun, h(e)ç
K4	A1	IR	E	a, ı, o	-	h(i)zla, etraf(i)na, mart(i)lar, (e)ma, art(i)k, şaşır(d)i, ç(ö)k, h(i)zl(i)
K1	A2	AF	E	a, e, ö	p	h(a)yecanlıydı, k(o)pek, y(ü)z tatili, v(a), (f)atilerini
K2	A2	AF	E	e, ö, ü	-	k(o)pek, ç(u)nk(u), b(a)rab(a)r
K3	A2	AF	E	a, e, ö, ü,	-	k(o)pek, ç(u)nk(u), b(a)rab(a)r, g(ü)rurla, h(e)yvanlar, b(i)ğendi
K4	A2	IR	E	a, ö, u	-	on(u) köpek aldı, k(o)pek, g(ü)rurla, h(e)yvanlar
K1	B1	AF	E	a, e, ı, i, ö, ü	-	(o)rdek, k(i)r(i)lmasını, vak(i)t, y(a)murta, v(a), t(u)rl(u), b(i)yaz, g(o)zler(i)ni, k(u)ç(u)k, anlad(i), g(u)r(u)lt(u)c(u), r(e)stgele, g(u)rdü
K2	B1	AF	E	ö, ü	-	b(u)yük, g(u)n, g(o)zlerini, g(o)l, g(u)r(u)lt(u)c(u), t(u)fek, (o)m(u)r
K3	B1	AF	E	e, ı, ö, ü	-	(o)rdek, k(i)r(i)lmasını, v(a), t(u)rl(u), b(i)yaz, g(o)zler(i)ni, k(u)ç(u)k, anlad(i), g(u)r(u)lt(u)c(u)
K4	B1	IR	E	a, ı, u, ü	k	(o)rdek, k(i)r(i)lm(i)yordu, yumurtan(i)n, kafas(i), h(e)yvanları, olmad(i)ği, g(o)zlerini, ç(i)lg(i)nca, k(i)y(i)s(i)nda, t(u)fek, f(e)kat, d(a)vam etti, yaşamay(i),

						g(u)n, b(u)y(u)y(o)rdu, g(o)r(u)nt(u)s(u), k(o)ğ(u), s(u)r(u)s(u), fa(ğ)at
K1	B2	AF	E	-	-	-
K2	B2	AF	E	e	ğ	verdi(g)i, hayall(a)rini
K3	B2	AF	E	e, ö	-	(i)ğitim, (o)nce
K4	B2	IR	E	ı, ö, u, ü	-	(o)nemden, anlaş(i)l(i)yor, yapt(i)ği, (i)spanak, b(u)y(u)melerinde, (o)nce, b(u)y(u)y(u)nce, program(i)na, k(ö)n(ü)k ettiği, h(i)zl(i), okumalar(i)n(i), b(o)ylece, r(o)portaj, tak(i)lar(i)m,
K1	C1	AF	E	-	-	-
K2	C1	AF	E	-	-	-
K3	C1	AF	E	-	-	-
K4	C1	IR	E	ö, ü	-	b(o)ylece, b(u)y(u)y(u)nce

Araştırmanın çalışma grubunda ana dili Farsça olan 4 öğrenci bulunmaktadır. Tablo 4.18’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili Farsça olan öğrencilerin tüm düzeylerde yaptıkları sesli okuma hataları bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde Afganistanlı öğrenci K1’in A1 düzeyinde, ünlü seslerden, ‘a’, ‘e’, ‘ü’ (a>e, e>i, ü<o) seslerini, ünsüz seslerden ise ‘ğ’, (ğ<g) sesini hatalı seslettiği belirlenmiştir. A2

düzeyinde, öğrencinin ünlü seslerden 'a', 'e', 'ö' (a>e, e>i, ö<o), ünsüz seslerden ise 'p'(p<f)) seslerini hatalı seslettiği belirlenmiştir. B1 düzeyinde öğrencinin ünlü seslerden 'a', 'e', 'ı', 'i', 'ö', 'ü' (ı>i, ö<o, ü<u) seslerini, ünsüz seslerden 'ğ', 's', 'ş', (s>z, ş<s, ğ>y) seslerinde hata yaptığı belirlenmiştir. Öğrencinin B2 düzeyi sesli okuma kayıtları incelendiğinde, öğrencinin ünlülerdeki sesletim hatalarının ortadan kalktığı, ünsüzlerden ise 'ç' (ç<c) sesini hatalı seslettiği sonucuna ulaşılmıştır. K1'in C1 düzeyi sesli okuma kayıtları analiz edildiğinde, öğrencinin yaptığı ses hatalarının iyileştiği belirlenmiştir.

K2'nin sesli okuma kayıtları analiz edildiğinde, öğrencinin A1 düzeyinde 'e', 'i' (e<a, i<ı) seslerini hatalı okuduğu ve ünsüz seslerde herhangi bir hatasının bulunmadığı belirlenmiştir. A2 düzeyinde, 'e', 'ö', 'ü' (e<a, ö<o, ü<u) seslerini hatalı seslettiği ve ünsüz seslerde hata yapmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencinin B1 düzeyinde 'ö', 'ü' (ö<o, ü<u) seslerini hatalı seslettiği ve ünsüz seslerde herhangi bir hatasının olmadığı belirlenmiştir. B2 düzeyinde ise, 'e' (e<a) ve 'ğ' (ğ<g) seslerini hatalı seslettiği belirlenmiştir. K2'nin C1 düzeyi sesli okuma kayıtları analiz edildiğinde, öğrencinin yaptığı ses hatalarının iyileştiği sonucuna ulaşılmıştır.

K3'ün sesli okuma kayıtları analiz edildiğinde öğrencinin A1 düzeyinde 'e', 'ı', 'i' (e>i, ı<a, i<e, u<a, ü<u) ve 'g', 'ç' (g<ç, ç<c) seslerini hatalı seslettiği belirlenmiştir. A2 düzeyinde ise, 'a', 'e', 'ö', 'ü' (a>e, e>i, ö<o, ü<u) seslerini hatalı okuduğu; öğrencinin ünsüz seslerde hata yapmadığı sonucuna ulaşılmıştır. B1 düzeyinde öğrencinin, 'e', 'ı', 'ö', 'ü' (e<a, ı>i, ö<o, ü<u) seslerini yanlış seslettiği ve ünsüzlerin sesletiminde hatasının bulunmadığı belirlenmiştir. Öğrencinin B2 düzeyinde, 'e', 'ö' (e>i, ö<o) seslerini yanlış seslettiği, ünsüz seslerde hatasının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. K3'ün C1 düzeyi sesli okuma kayıtları analiz edildiğinde, öğrencinin yaptığı ses hatalarının iyileştiği belirlenmiştir.

İran uyruklu K4'ün sesli okuma kayıtları analiz edildiğinde, öğrencinin A1 düzeyinde 'a', 'ı', 'o' (a>e, ı>i, o>ö) seslerini; A2 düzeyinde 'a', 'ö', 'u' (a>e, ö<o, u>ü) seslerini hatalı seslettiği belirlenmiştir. Öğrencinin A1 ve A2 kurlarından ünsüz seslerin sesletimlerinde hatasının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. B1 düzeyinde öğrencinin 'a', 'ı', 'u', 'ü' (a>e, ı>i, u<o, ü<u) seslerini; ünsüz seslerden de 'k' (k<ğ) seslerini hatalı

okuduğu belirlenmiştir. Öğrencinin B2 düzeyinde ünlü seslerden ‘ı’, ‘ö’, ‘u’, ‘ü’ (ı>i, ö<o, o>ö, ü<u) seslerini hatalı seslettiği, ünsüz seslerin sesletimlerinde ise herhangi bir sorun yaşamadığı belirlenmiştir. K4’ün C1 düzeyi sesli okuma kayıtları analiz edildiğinde, öğrencinin ünlü seslerden ‘ö’ ve ‘ü’ (ö<o; ü<u) seslerinin sesletiminde hata yaptığı belirlenmiştir. Öğrencinin ünsüz seslerdeki hatalarının ise tamamen iyileştiği görülmektedir.

Ana dili Farsça olan öğrencilerin yaptıkları sesli okuma hataları ayrıntılı bir şekilde, Uluslararası Ses Alfabeti (IPA) esas alınarak incelenmiştir. Bununla ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.19. IPA’ya göre Farsçada seslerin çıkış noktaları.

	çift dudak	diş dudak	diş	diş eti	diş eti ardı	kavruk	ön damak	arka damak	küçük dil	yutak	Gırtlak
patlamalı	p b			t d				k g	G		ʔ
genizli	m			n							
titrek				r							
sızıcı		f v	s z	ʃ ʒ							
yanal sızıcı					ʧ ʤ						
akıcı							j				
yanal akıcı				l							

Ana dili Farsça olan öğrencilerin, sesli okumalarındaki ses hataları incelendiğinde, öğrencilerin en çok ‘ç’, ‘ğ’, ‘k’, ‘p’ seslerinin sesletiminde zorlandıkları belirlenmiştir. Tablo 4.12 ve Tablo 4.19 incelendiğinde, Türkçede patlayıcı ve diş damak ünsüzü ‘ç’, arka damak ünsüzü ‘k’ ve patlayıcı çift dudak ünsüzü ‘p’ seslerinin Farsça’da da bulunduğu görülmektedir. Ancak öğrenciler bu sesleri hatalı sesletmişlerdir. Bunun nedeninin, kendi dillerinde önceki harfin sonrakini kalın okutması gibi faktörlerin yattığı düşünülmektedir (örn: güçlendi>guclendi). Ancak ‘ğ’ sesi, Farsça’da bulunmadığından, öğrenciler bu sese en yakın ses olan ‘g’ sesini kullanmayı tercih etmektedir. Bu nedenle

öğrencilerin sesli okumalarında ya da konuşmalarında ‘ğ’ nin olduğu kelimelerde bu ses ‘g’ olarak okunmaktadır. (örnek: diğer>diger, verdiği>verdiği vb.).

Tablo 4.20 Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili Moğolca olan öğrencilerin sesli okumalarında ses ve kelime hataları.

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER				SESLİ OKUMA HATALARI		
Katılımcı	Düzyey	Uyruk	Cinsiyet	Ünlü Sesler	Ünsüz Sesler	Sesli okuma sırasında hatalı sesletilen sözcüklere örnekler
K1	A1	MN	E	-	-	-
K2	A1	MN	K	-	-	-
K1	A2	MN	E	-	-	-
K2	A2	MN	K	e	-	Ayş(a)
K1	B1	MN	E	u	-	suda>s(o)da
K2	B1	MN	K	ö, ı, ü,	ğ	(o)rdek, k(i)r(i)lmas(i)n(i), k(u)ç(u)k, ren(k)i, dald(i), g(u)r(u)t(u)c(u), g(o)l, kuğu>ku(g)u
K1	B2	MN	E	ü	-	b(u)y(u)melerinde
K2	B2	MN	K	e	-	hayall(a)rini

K1	C1	MN	E	e	-	-
K2	C1	MN	K	e, ö	-	-

Araştırmanın çalışma grubunda ana dili Moğolca olan 2 öğrenci bulunmaktadır. Tablo 4.20’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili Moğolca olan öğrencilerin tüm düzeylerde yaptıkları sesli okuma hataları bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde K1 ve K2’nin A1 düzeyinde sesli okuma hatasının olmadığı görülmektedir. K1’in A2 düzeyinde de sesli okuma hatası bulunmamaktadır. K2’nin ise A2 düzeyinde ‘e’ (e>a) sesinden başka bir hatası yoktur. K1, B1 düzeyinde yalnızca ‘u’ (u<o) sesini hatalı sesletmiştir. Ünsüz seslerde ise herhangi bir hatası yoktur. K2, B1 düzeyinde ünlü seslerden ‘ı’, ‘ö’, ‘ü’ (ı>i, ö<o, ü<u) seslerini, ünsüz seslerden ise ‘ğ’ (ğ>y) seslerini hatalı seslettiği belirlenmiştir. B2 düzeyinde ise K1 ‘ü’ (ü<u), K2 ‘e’ (e<a) seslerini hatalı sesletmektedir. K1’in C1 düzeyi sesli okuma kayıtları incelendiğinde, öğrencinin ‘e’ (e<a) sesinin; K2’nin ise ‘e’ (e<a; ö<o) ve ‘ö’ (ö<o) seslerinin sesletiminde hata yaptığı belirlenmiştir.

Ana dili Moğolca olan öğrencilerin yaptıkları sesli okuma hataları ayrıntılı bir şekilde, Uluslararası Ses Alfabeti (IPA) esas alınarak incelenmiştir. Bununla ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.21. IPA’ya göre Moğolcada seslerin çıkış noktaları.

	çift dudak	diş dudak	diş	diş eti	diş eti ardı	kavruk	ön damak	arka damak	küçük dil	yutak	Gırtlak
patlamalı		b			d			g			
genizli		m			n						
titrek					r						
sızıcı	ϕ	β		s z	f			x			
yanal sızıcı				ʈ ɖ	ʧ ɗ						

akıcı	j
yanal	l
akıcı	

Ana dili Moğolca olan öğrencilerin, sesli okumalarındaki ses hataları incelendiğinde, öğrencilerin en çok 'ğ' sesinin sesletiminde zorlandıkları belirlenmiştir. Tablo 4.12 ve Tablo 4.21 incelendiğinde, Türkçede sızıcı ve arka damak ünsüzü olan 'ğ' sesi, Moğolca'da olmadığından, öğrenciler bu sese en yakın ses olan 'g' sesini kullanmayı tercih etmektedir. Bu nedenle öğrencilerin sesli okumalarında ya da konuşmalarında 'ğ'nin olduğu kelimelerde bu ses 'g' olarak okunmaktadır. (örnek: kuğu>kugu vb.).

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Bangladeş uyruklu ve ana dili Bengalce olan öğrencinin sesli okuma hataları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.22. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili Bengalce olan öğrencinin sesli okumasındaki ses ve kelime hataları.

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER				SESLİ OKUMA HATALARI		
Katılımcı	Düzye	Uyruk	Cinsiyet	Ünlü Sesler	Ünsüz sesler	Sesli okuma sırasında hatalı sesletilen sözcüklere örnekler
K1	A1	BD	E	i, ö, ü	ç	y(o)kseklerde, u(s)tular, g(o)kyuzunde, (o)zgurce, d(e)ğer
K1	A2	BD	E	o	c, ç	ev(z)il, (u)yanmaya, gü(s)lü, ku(z)ağına
K1	B1	BD	E	ı, ö, ü	-	(o)rdek, k(i)r(i)lmasını, fark(i)nda, g(o)rd(u)kçe, s(u)r(u)s(u)
K1	B2	BD	E	-	s	biri(ş)iymi(ş)

K1 C1 BD E - - -

Araştırmanın çalışma grubunda ana dili Bengalce olan 1 öğrenci bulunmaktadır. Tablo 4.22’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili Bengalce olan öğrencinin tüm düzeylerde yaptığı sesli okuma hataları bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde öğrencinin A1 düzeyinde ‘i’, ‘ö’, ‘ü’ (i<e, ö<o, ü<o) ve ‘ç’ (ç>s) seslerini hatalı seslettiği belirlenmiştir. A2 düzeyinde ünlü seslerden ‘o’ (o>u) sesini hatalı sesletmiştir. Ünsüz seslerden ise ‘c’, ‘ç’ (c>z,ç>s) seslerini hatalı sesletmektedir. Öğrencinin B1 düzeyi sesli okuma kayıtları analiz edildiğinde, ünsüz ses hatasının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ünlü seslerden ise öğrenci, ‘i’, ‘ö’, ‘ü’ (ı>i, ö<o, ü<u) seslerini hatalı sesletmiştir. B2 düzeyinde ise öğrencinin ünlü seslerdeki hatalarının tamamen ortadan kalktığı görülmektedir. Öğrencinin ‘s’ (s>ş) sesini hatalı sesletmeye devam ettiği belirlenmiştir. Öğrencinin C1 düzeyinde sesletim hatasının olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4.23. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili Boşnakça olan öğrencinin sesli okumasındaki ses ve kelime hataları.

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER				SESLİ OKUMA HATALARI		
Katılımcı	Düzyey	Uyruk	Cinsiyet	Ünlü Sesler	Ünsüz Sesler	Sesli okuma sırasında hatalı sesletilen sözcüklere örnekler
K1	A1	BS	K	u	-	(ü)çt(ü)
K1	A2	BS	K	o, u	-	g(ü)rurla b(ö)ncuk
K1	B1	BS	K	e, ö, u	-	(o)rdek, ş(i)fkatile, k(ü)ğu

K1	B2	BS	K	-	-	
K1	C1	BS	K	-	-	-

Araştırmanın çalışma grubunda ana dili Boşnakça olan 1 öğrenci bulunmaktadır. Tablo 4.23'te Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili Boşnakça olan öğrencinin tüm düzeylerde yaptığı sesli okuma hataları bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde öğrencinin tüm düzeylerde ünsüzlerd herhangi bir hatasının bulunmadığı görülmektedir. Öğrenci A1 düzeyinde 'u' (u>ü); A2 düzeyinde 'o', 'u' (o>ö, u>ü); B1 düzeyinde 'e', 'ö', 'u' (e>i, ö<o, u>ü) seslerini hatalı sesletmiştir. B2 ve C1 düzeylerinde öğrencinin ünlü seslerdeki hatalarının tamamen ortadan kalktığı görülmektedir.

Ana dili Boşnakça olan öğrencilerin yaptıkları sesli okuma hataları ayrıntılı bir şekilde, Uluslararası Ses Alfabeti (IPA) esas alınarak incelenmiştir. Bununla ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.24. IPA'ya göre Boşnakçadaki seslerin çıkış noktaları.

	çift dudak	diş-dudak	diş	diş eti	diş eti	ardı	kıvrık	ön damak	arka damak	küçük dil	yutak	gırtlak
patlamalı	p b			t d					k ɣ			
genizli				n				n				
	m											
titrek				r								
çarpmalı				f								
sızıcı		f		s z	ʃ ʒ			ç j				h
yanal sızıcı												
akıcı								j				
yanal akıcı				l				λ				

Ana dili Boşnakça olan öğrencinin, sesli okumalarındaki ses hataları incelendiğinde, öğrencinin sesli okuma hatasının bulunmadığı görülmektedir. Her iki dilde de ortak seslerin ve kelimelerin fazla oluşu bu durumun ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili Uygurca olan öğrencinin sesli okuma hataları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.25. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili Uygurca olan öğrencinin sesli okumasındaki ses ve kelime hataları.

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER				SES Lİ OKUMA HATALARI		
Katılımcı	Düzyey	Uyruk	Cinsiyet	Ünlü Sesler	Ünsüz Sesler	Sesli okuma sırasında hatalı sesletilen sözcüklere örnekler
K1	A1	CN	E	ı, i	-	uçacağ(i)m, b(i)rkaç
K1	A2	CN	E	-	-	-
K1	B1	CN	E	-	-	-
K1	B2	CN	E	e, i	-	yapt(i)ğ(i), hayall(a)rini, b(i)r, olacağını
K1	C1	CN	E	-	-	-

Çalışma grubunda ana dili Uygurca olan 1 öğrenci bulunmaktadır. Öğrencinin sesli okuma kayıtları incelendiğinde A1 düzeyinde 'ı', 'i' (ı>i, i<ı) seslerini hatalı seslettiği belirlenmiştir. Öğrencinin A2 ve B1 düzeylerinde ise sesli okuma hatasının

bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. B2 düzeyinde ise, 'e', 'i' (e<a, i<ı) seslerini sesini hatalı sesletmeye devam ettiği belirlenmiştir. Öğrencinin bu düzeyde ünsüz seslerde sesletim hatası bulunmamaktadır. Öğrencinin C1 düzeyinde sesletim hatalarının tamamen iyileştiği belirlenmiştir.

Ana dili Uyğurca olan öğrencinin yaptıkları sesli okuma hataları ayrıntılı bir şekilde, Uluslararası Ses Alfabeti (IPA) esas alınarak incelenmiştir. Bununla ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.26. IPA'ya göre Uyğurcada seslerin çıkış noktaları.

	çift dudak	diş-dudak	diş	diş eti	diş eti	ardı	kvrık	ön damak	arka damak	küçük dil	yutak	gurtlak
patlamalı	p b			t d					k g			ʔ
genizli					n					ŋ		
	m											
titrek					r							
çarpmalı												
sızıcı				s z	ʃ ʒ				χ γ			h
yanal					ʝ	ɟ						
sızıcı												
akıcı												
yanal					l							
akıcı												

Ana dili Uyğurca olan öğrencinin sesli okumalarındaki ses hataları incelendiğinde, öğrencinin ünsüz seslerde herhangi bir sesletim hatasının olmadığı belirlenmiştir. Tablo 4.12 ve Tablo 4.26 incelendiğinde, ortak sesler fazla olduğu için bu sonucun ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili Tacikçe olan öğrencinin sesli okuma hataları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.27. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili Tacikçe olan öğrencinin sesli okumasındaki ses ve kelime hataları.

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER				SESLİ OKUMA HATALARI		
Katılımcı	Düzyey	Uyruk	Cinsiyet	Ünlü Sesler	Ünsüz Sesler	Sesli okuma sırasında hatalı sesletilen sözcüklere örnekler
K1	A1	TJ	E	ı, ü	g	h(u)zla, (k)öky(u)z(u)nde, y(u)kseklende
K1	A2	TJ	E	ö	ğ	k(o)pek, be(g)endi, g(o)zli
K1	B1	TJ	E	ö, ü, u	-	y(u)r(u)d(u), (ü)yk(ü), (o)rdek, k(a)ğ(u), k(ü)şlar
K1	B2	TJ	E	e, i	-	hayall(a)rini, sarı ç(ö)zmel
K1	C1	TJ	E	-	-	-

Araştırmanın çalışma grubunda ana dili Tacikçe olan 1 öğrenci bulunmaktadır. Tablo 4.27’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili Tacikçe olan öğrencinin tüm düzeylerde yaptığı sesli okuma hataları bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde öğrencinin A1 düzeyinde ‘ı’, ‘ü’ (ı>ü, ü<u); ve ‘g’ (g>k) seslerini hatalı seslettiği belirlenmiştir. A2 düzeyinde ‘ö’ (ö>o) ve ‘ğ’ (ğ<g) seslerini hatalı seslettiği sonucuna ulaşılmıştır. B1 düzeyinde ‘ö’, ‘u’, ‘ü’ (ö<o, ü<u, u>ü) ve B2 düzeyinde ‘e’, ‘i’ (e<a, i>ö) seslerini hatalı seslettiği belirlenmiştir. Öğrencinin B1 ve B2 düzeyinde ünsüz seslerin sesletiminde herhangi bir hatası bulunmamaktadır. Öğrencinin C1 düzeyinde herhangi bir sesletim hatasının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili Kırgızca olan öğrencinin sesli okuma hataları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.28. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili Kırgızca olan öğrencinin sesli okumasındaki ses ve kelime hataları.

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER				SESLİ OKUMA HATALARI		
Katılımcı	Düzyey	Uyruk	Cinsiyet	Ünlü Sesler	Ünsüz Sesler	Sesli okuma sırasında hatalı sesletilen sözcüklere örnekler
K1	A1	KZ	K	-	-	-
K1	A2	KZ	K	ö	p	k(o)(b)ek, (b)ark
K1	B1	KZ	K	-	-	-
K1	B2	KZ	K	-	-	-
K1	C1	KZ	K	-	-	-

Araştırmanın çalışma grubunda ana dili Kırgızca olan 1 öğrenci bulunmaktadır. Öğrencinin sesli okuma kayıtları incelendiğinde, yalnızca A2 düzeyinde hatalarının bulunduğu belirlenmiştir. Öğrenci A2 düzeyinde 'ö' (ö<o) ve 'p' (p<b) seslerini hatalı sesletmiştir. Öğrencinin diğer düzeylerde sesli okuma hatası bulunmamaktadır.

Ana dili Kırgızca olan öğrencinin yaptıkları sesli okuma hataları ayrıntılı bir şekilde Uluslararası Ses Alfabeti (IPA) esas alınarak incelenmiştir. Bununla ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.29. IPA'ya göre Kırgızcada seslerin çıkış noktaları.

	çift dudak	diş-dudak	diş	diş eti	diş eti	ardı	kvrık	ön damak	arka damak	küçük dil	yutak	gurtlak
patlamalı	p			t	d							ʔ
genizli					n				ŋ			
	m											
titrek					r							
çarpmalı												
sızıcı	β	f		s	z	ʃ			χ			h
yanal				ts	tʃ							
sızıcı												
akıcı								j				
yanal					l							
akıcı												

Ana dili Kırgızca olan öğrencinin sesli okumalarındaki ses hataları incelendiğinde, en çok 'p' sesinin sesletiminde zorlandığı belirlenmiştir. Tablo 4.12 ve Tablo 4.29 incelendiğinde, Türkçede patlamalı çift dudak ünsüzü olan 'p' sesinin her iki dilde de bulunduğu görülmektedir. Orotgrafik olarak Kırgızca'da var olan 'p' sesinin fonetik karşılığı 'b' sesine yakın olduğundan öğrencinin 'p' sesini 'b' şeklinde, yani hatalı seslettiği düşünülmektedir (örnek: park>bark).

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili Türkmençe olan öğrencinin sesli okuma hataları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.30. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili Türkmençe olan öğrencinin sesli okumasındaki ses ve kelime hataları.

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER				SESLİ OKUMA HATALARI		
Katılımcı	Düzyey	Uyruk	Cinsiyet	Ünlü Sesler	Ünsüz Sesler	Sesli okuma sırasında hatalı sesletilen sözcüklere örnekler
K1	A1	TM	K	-	-	-
K1	A2	TM	K	-	-	-
K1	B1	TM	K	i	-	d(e)ğerlerinden
K1	B2	TM	K	-	-	-
K1	C1	TM	K	-	-	-

Araştırmanın çalışma grubunda ana dili Türkmençe olan 1 öğrenci bulunmaktadır. Öğrencinin sesli okuma kayıtları incelendiğinde, yalnızca B1 düzeyinde 'i' (i<e) sesinin sesletiminde hata yaptığı belirlenmiştir. Öğrencinin diğer düzeylerde sesli okuma hatası bulunmamaktadır.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Üçüncü Alt Problem: Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ortak sesletim hataları nelerdir?

Araştırmanın üçüncü alt probleminde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil aileleri, uyrukları gibi bağımsız değişkenlere göre, tüm öğrencilerin yaptıkları sesletim hataları belirlenmiştir. İkinci alt problemde, öğrencilerin kur düzeylerine, ana dili değişkenlerine göre sınıflanan sesletim hataları, bu değişkenlerden bağımsız olarak toplanarak ortak sesletim hataları ortaya çıkarılmıştır. Böylece, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde, sesletimi zor olan ortak sesler belirlenmiştir.

Bu alt problemin çözümlenmesinde, çalışma grubuna ait sesli okuma kayıtları içerik analizi tekniği ile incelenmiştir. Öncelikle dil ailelerine ve uyruklarına göre ses hataları belirlenmiştir. Belirlenen bu hatalardan yola çıkılarak, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin yaptıkları ortak sesletim hataları belirlenmiştir. Bununla ilgili bulgular, Tablo 4.31’de verilmiştir.

Tablo 4.31. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yaptıkları ortak sesletim hataları.

Ana Dili	Hatalı telaffuz edilen sesler	
	Sesli harfler	Sessiz harfler
Arapça	a, e, ı, i, o, ö, u, ü	c, ç, g, ğ, j, k
Fransızca	a, e, ı, i, ö, u, ü	c, ç, g, ğ, h, t, ş, v, t, z
İngilizce	a, e, ı, i, o, ö, u, ü	c, ç, g, ğ, h, l, r, t, ş, v, t, z
Farsça	a, e, ı, i, o, ö, u, ü	ç, g, ğ, p, k
Moğolca	e, i, u, ö, ü	ğ
Bengalce	o, ö, u, ü	c, ç, ş
Boşnakça	e, o, ö, ü	-
Uygurca	e, ı, i	-
Tacikçe	e, ı, ö, u, ü	g, ğ
Kırgızca	-	p

Tablo 4.31 incelendiğinde, çalışma grubunu oluşturanların ana dilleri açısından ortak ses hataları görülmektedir. Buna göre, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ünlü seslerin tamamı hatalı sesletilebilmektedir. Bu hataların kur düzeylerine ilişkin iyilişme durumları ikinci alt problemde ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Ünlü seslerin tamamının hatalı sesletilmesi, bu seslerin A1 düzeyinden itibaren doğru sesletimlerinin öğretilmesine büyük önem verilmesi gerektiğini göstermektedir. Hatalı sesletilen ortak ünsüz sesler ise, *c, ç, g, ğ, h, j, k, l, r, ş, t, v, z* sesleridir. Bu seslerin öğrencilerin ana dillerindeki benzer seslerle ve ortografik yönden birbirlerine olan yakınlıkları, öğrencilerin hatalı sesletim yapmalarına neden olmaktadır.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Dördüncü Alt Problem: Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sesli okuma hataları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın dördüncü alt probleminde, çalışma grubunun sesli okuma hataları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu alt problemin çözümlenmesinde, sesli okuma kayıtlarının analiz edilmesinden elde edilen sesli okuma hataları ile okuduğunu anlama testlerinden elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Elde edilen bu veriler arasındaki ilişkinin belirlenmesinde korelasyon analizi yapılmıştır. Bununla ilgili bulgular Tablo 4.32’de verilmiştir.

Tablo 4.32. Çalışma grubunun sesli okuma hataları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki.

Değişkenler	Düzyey		Okuma hataları	Okuduğunu anlama
Okuma Hataları	A1	r	1	-.308
		p		.097
		N	30	30
Okuma Hataları	A2	r	1	-.485
		p		.007*
		N	30	30
Okuma	B1	r	1	-.423

Hataları		p	.020*
		N	30
Okuma Hataları	B2	r	-.117
		p	.538
		N	30
Okuma Hataları	C1	r	-.380
		p	.038*
		N	30

*p<.05 anlamlı ilişki; ** r= 0-.30 *zayıf*, .30-.50 *düşük*, .50-.70 *orta*, .70 ve üzeri *yüksek* ilişki (+/-).

Tablo 4.32’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sesli okuma hataları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiye ait bulgular verilmiştir. Bu bulgulara göre, A1 düzeyindeki öğrencilerin sesli okuma hataları ile okuduğunu anlama becerileri arasında, olumsuz yönde, zayıf düzeyde ve anlamlı olmayan bir ilişki olduğu görülmektedir.

Çalışma grubunun A2 düzeyine ait sesli okuma hataları ile okuduğunu anlama becerilerine ilişkin veriler analiz edildiğinde, öğrencilerin sesli okuma hataları ile okuduğunu anlama becerileri arasında negatif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin B1 düzeyine ait sesli okuma hataları ile okuduğunu anlama becerilerine ait veriler analiz edildiğinde, öğrencilerin sesli okuma hataları ile okuduğunu anlama becerileri arasında olumsuz yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B2 düzeyi öğrencilerinin sesli okuma hataları ile okuduğunu anlama becerileri arasında, olumsuz yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan bir ilişki vardır.

Öğrencilerin C1 düzeyine ait sesli okuma hataları ile okuduğunu anlama becerilerine ait verilerin analiz edildiğinde, C1 öğrencilerinin sesli okuma hataları ile

okuduğunu anlama becerileri arasında olumsuz yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Beşinci Alt Problem: Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sesli okuma hızları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın dördüncü alt probleminde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sesli okuma hızları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu problemin çözümlenmesinde, öğrencilerin sesli okuma kayıtlarından elde edilen okuma hızları ile düzeylerine uygun olarak geliştirilen okuduğunu anlama testlerinden elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde korelasyon tekniğinden yararlanılarak iki değişken arasındaki ilişkiye yönelik ulaşılan bulgular Tablo 4.33'te verilmiştir.

Tablo 4.33. Çalışma grubunun okuma hızları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki.

Değişkenler	Düzye		Okuma Hızı	Okuduğunu Anlama
Okuma Hızı	A1	r	1	.364
		p		.048*
		N	30	30
Okuma Hızı	A2	r	1	.415
		p		.023*
		N	30	30
Okuma Hızı	B1	r	1	.500
		p		.005*
		N	30	30
Okuma Hızı	B2	r	1	.114
		p		.550
		N	30	30

Okuma		r	1	.478
Hızı	C1	p		.008*
		N	30	30

*p<.05 anlamlı ilişki; ** r= 0-.30 *zayıf*, .30-.50 *düşük*, .50-.70 *orta*, .70 ve üzeri *yüksek* ilişki (+/-).

Tablo 4.33'te Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuma hızları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiye ait bulgular verilmiştir. Buna göre, A1 düzeyi öğrencilerinin sesli okuma hızları ile okuduğunu anlama becerileri arasında olumlu yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır.

Çalışma grubundaki A2 düzeyi öğrencilerinin sesli okuma hızları ile okuduğunu anlama becerileri arasında düşük düzeyde, olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre, yabancılara Türkçe öğretiminde A2 düzeyinde okuma hızı, okuduğunu anlama becerisini etkileyen bir faktördür.

Öğrencilerin B1 düzeyine ait verileri analiz edildiğinde, B1 düzeyinde sesli okuma hızları ile okuduğunu anlama becerileri arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir. Okuma hızı, B1 düzeyi yabancı öğrencilerin Türkçe anlama becerilerini etkileyen önemli bir değişkendir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B2 düzeyi öğrencilerinin sesli okuma hızları ile okuduğunu anlama becerileri arasında olumlu, zayıf ve anlamlı olmayan bir ilişki bulunmaktadır. Bu bulguya göre, okuma hızı B2 düzeyinde Türkçe okuduğunu anlama becerisini etkileyen önemli bir değişken değildir. B2 düzeyindeki öğretimin niteliğinin diğer kurlara göre daha akademik olması, ders kitaplarındaki metinlerin uzunluğunun önceki kurlardaki metinlerden daha uzun olmasının bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

C1 düzeyi öğrencilerinin sesli okuma hızları ile okuduğunu anlama düzeylerine ait veriler analiz edildiğinde, iki değişken arasında olumlu yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, C1 düzeyinde Türkçe öğrenen yabancıların sesli okuma hızlarının okuduğunu anlama becerilerini etkileyen bir değişken olduğunu göstermektedir.

4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Altıncı Alt Problem: Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler sesli okurken bürünsel özelliklere uygun okumayı hangi düzeyden itibaren öğreniyor?

Araştırmanın beşinci alt probleminde, çalışma grubunun sesli okurken hangi düzeyden itibaren bürünsel okumaya başladıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu problemin çözümlenmesinde, *Prozodik Okuma Ölçeği*nden elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Bu veriler, SPSS 21.0 programında betimsel analiz tekniklerinden *descriptive* tekniği ile analiz edilmiştir. Bununla ilgili bulgular Tablo 4.34'te verilmiştir.

Tablo 4.34. Çalışma grubunun bürünsel okuma becerileri.

Düzye	N	En düşük	En yüksek	\bar{x}	S
A1	30	.00	4.00	.433	1.19
A2	30	.00	4.00	.666	1.05
B1	30	.00	11.00	2.83	2.33
B2	30	2.00	49.00	25.13	14.78
C1	30	5.00	40.00	26.66	8.80

Tablo 4.34'te çalışma grubunun bürünsel okuma becerilerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Tablo incelendiğinde, öğrencilerin A1 düzeyinde bürünsel okuma becerilerinin olmadığı görülmektedir ($\bar{x}=.43$). Öğrencilerin A2 düzeyi bürünsel okumalarına ait aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, öğrencilerin A2 düzeyinde de bürünsel okuma yapamadıkları belirlenmiştir ($\bar{x}=.66$). Öğrencilerin B1 düzeyi bürünsel okuma becerilerine ilişkin aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, A1 ve A2 düzeyine göre bir artış olduğu görülmektedir. Ancak yine de öğrencilerin bürünsel okuma becerileri yetersiz düzeydedir ($\bar{x}=2.83$). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B2 düzeyi öğrencilerinin bürünsel okuma becerilerinde önemli bir artış olmasına rağmen, bürünsel okuma düzeyleri yetersizdir ($\bar{x}=25.13$). Çalışma grubunun C1 düzeyi bürünsel okumalarına ait puanları incelendiğinde, öğrencilerin C1 düzeyinde de bürünsel okuma

becerilerinin yetersiz düzeyde olduğu görülmektedir ($\bar{X}=26.66$). Bu bulgular, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin bürünsel okuma becerisini öğretim süreci içerisinde edinemediklerini ortaya koymaktadır.

4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Yedinci Alt Problem: Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin bürün puanları ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın altıncı alt probleminde, çalışma grubunun bürünsel okuma becerilerinden elde edilen puanlar ile okuduğunu anlama testlerinden elde edilen puanlardan yararlanılmıştır. Ulaşılan veriler, SPSS 21.0 programına aktarılarak iki değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek için *korelasyon* analizinden yararlanılmıştır. Bununla ilgili bulgular Tablo 4.35'te verilmiştir.

Tablo 4.35. Çalışma grubunun bürünsel okuma ile okuduğunu anlama becerilerine ilişkin bulgular.

Değişkenler	Düzye		Prozodik Okuma	Okuduğunu Anlama
Bürünsel Okuma	A1	r	1	.002
		p		.990
		N	30	30
Bürünsel Okuma	A2	r	1	.111
		p		.561
		N	30	30
Bürünsel Okuma	B1	r	1	.226
		p		.231
		N	30	30
Bürünsel Okuma	B2	r	1	-.045
		p		.814
		N	30	30
Bürünsel	C1	r	1	.133

Okuma	p	.482
	N	30

*p<.05 anlamlı ilişki; ** r= 0-.30 *zayıf*, .30-.50 *düşük*, .50-.70 *orta*, .70 ve üzeri *yüksek* ilişki (+/-).

Tablo 4.35 incelendiğinde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin A1 düzeyinde bürünsel okuma becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasında olumlu yönde, zayıf düzeyde ve anlamlı olmayan bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Çalışma grubunun A2 düzeyi bürünsel okuma becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasında ise olumlu yönde, zayıf düzeyde ve anlamlı olmayan bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. B1 düzeyi bürünsel okuma puanları ile okuduğunu anlama becerisi puanları karşılaştırıldığında, olumlu yönde, zayıf düzeyde ve anlamlı olmayan bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin B2 düzeyi bürünsel okuma puanları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki incelendiğinde, her iki değişken arasında negatif yönde, zayıf düzeyde ve anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur. C1 düzeyinde ise, öğrencilerin bürünsel okuma becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasında olumlu yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin bürünsel okuma becerileri, okuduğunu anlama becerisini etkileyen bir değişken değildir.

4.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Sekizinci Alt Problem: Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde farklı kur düzeylerinde hız, bürün ve hata puanları, öğrencilerin akıcı okuma becerilerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Araştırmanın yedinci alt probleminde, çalışma grubunun akıcı okuma becerileri bağımlı değişkenini, hız, okuma hataları ve bürünsel okuma bağımsız değişkenlerinin ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Regresyon analizinin yapılabilmesi için verilerin normal dağılım göstermesi ve değişkenler arasında anlamlı bir korelasyonun olması gerekmektedir. Bu nedenle, regresyon analizi aralarında anlamlı ilişki bulunan bağımlı değişkenler ile bağımsız değişken arasında yapılmıştır. Öğrencilerin akıcı okuma becerileri her kur düzeyinde ayrı ayrı incelendiğinden, regresyon analizi de her kurdaki bağımsız değişken ile bağımlı

değişkenlere ilişkin puanlar arasında yapılmıştır. B2 düzeyinde elde edilen veriler normal dağılım göstermediğinden ve değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığından regresyon analizi yapılamamıştır. A1, A2, B1 ve C1 kurlarına ilişkin regresyon analizi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.36. Çalışma grubunun A1 düzeyi değişkenlerinin yordanmasına ilişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.

Değişkenler	B	Standart Hata	β	T	p
Sabit	4.75	1.097	-	4.335	.000
Okuma hızı	.028	.018	.300	1.574	.127
Bürün	-.004	.367	-.002	-.011	.991
R=.300	R ² =.090				
F=1.336	p=.280				

Tablo 4.36 incelendiğinde, A1 düzeyinde okuma hızı ve sesli okuma bürününün, okuduğunu anlama becerisi açısından önemli yordayıcılar olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Aynı zamanda bu üç değişkenin arasında kurulan modelin anlamlı olmadığı belirlenmiştir (F=1.336; p>.05).

Tablo 4.37. Çalışma grubunun A2 düzeyi değişkenlerinin yordanmasına ilişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.

Değişkenler	B	Standart Hata	β	T	p
Sabit	7.737	1.599	-	4.839	.000
Okuma hataları	-.044	.037	-.285	-1,169	.253
Okuma hızı	.018	.018	.249	1.020	.317
R= .496	R ² = .246				
F= 4.407	p= .022*				

*p<.05=anlamlı.

Tablo 4.37'ye göre, A2 düzeyinde okuduğunu anlama değişkeni ile sesli okuma hataları ve sesli okuma hızı değişkenleri ile kurulan model anlamlıdır ($F=4.407$; $p<.05$). Ancak, analiz sonuçları incelendiğinde, okuma hataları ve hızı değişkenlerinin okuduğunu anlama becerisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okuma hataları ve hızı değişkenleri, okuduğunu anlama becerisi puanları ile orta düzey, anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=.496$). Bu iki değişken birlikte, A2 düzeyinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuduğunu anlamadaki toplam varyansın yaklaşık %25'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) incelendiğinde, A2 düzeyi okuduğunu anlama becerisi üzerindeki önem sırası, okuma hataları ve okuma hızıdır.

Tablo 4.38. Çalışma grubunun B1 düzeyi değişkenlerinin yordanmasına ilişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.

Değişkenler	B	Standart Hata	β	T	p
Sabit	6.049	1.700	-	3.558	.001
Okuma hataları	-.029	.031	-.194	-.948	.351
Okuma hızı	.036	.019	.384	1.875	.072
R= .523	R ² = .274				
F= 5.088	p= .013*				

* $p<.05$ =anlamlı.

Tablo 4.38'e göre, B1 düzeyinde okuduğunu anlama değişkeni ile sesli okuma hataları ve sesli okuma hızı değişkenlerinin, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir ($R=.523$; $p<.05$). Bu iki değişken birlikte, B1 düzeyinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuduğunu anlamadaki toplam varyansın yaklaşık %27'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) incelendiğinde, B1 düzeyi okuduğunu anlama becerisi üzerindeki önem sırası, sesli okuma hızı ve sesli okuma hatalarıdır.

Tablo 4.39. Çalışma grubunun C1 düzeyi değişkenlerinin yordanmasına ilişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.

Değişkenler	B	Standart Hata	β	T	p
Sabit	5.646	1.651	-	3.420	.002
Okuma hataları	-.043	.038	.227	-1.158	.257
Okuma hızı	.037	.020	.355	1.813	.081
R= .515	R ² = .265				
F= 4.860	p= .016*				

*p<.05=anlamli.

Tablo 4.39 incelendiğinde C1 düzeyinde okuduğunu anlama değişkeni ile sesli okuma hataları ve sesli okuma hızı değişkenlerinin, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir (R=.515; p<.05). Bu iki değişken birlikte, C1 düzeyinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuduğunu anlamadaki toplam varyansın yaklaşık %27'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) incelendiğinde, C1 düzeyi okuduğunu anlama becerisi üzerindeki önem sırası, sesli okuma hızı ve sesli okuma hatalarıdır.

V. BÖLÜM

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin her düzeydeki akıcı okuma becerileri incelenmiştir. Çalışma grubunun sesli okuma hataları, sesli okuma bürünleri, okuma hızları ve bu değişkenlerin okuduğunu anlama becerisi ile ilişkileri ve okuduğunu anlamayı yordama düzeyleri belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin, sesli okumalarındaki sesletim hataları da ortaya konmuştur. Öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin yanı sıra, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sesletiminde zorlandıkları sesler de belirlenmiştir.

Yabancı dilde okuduğunu anlama becerisi, oldukça karmaşık, çok bileşenli bir beceridir. Bu beceri, okuyucuya bağlı faktörlerden, ana dildeki okuryazarlık bilgisi, dil yeterliliği, ön bilgiler, duyuşsal faktörler, üstbilişsel stratejiler, strateji kullanımı ve metne bağlı faktörlerden, metnin konusu ve içeriği, okunabilirliği, hece, kelime ve cümlelerin uzunluğu gibi unsurlardan etkilenmektedir (Phakiti, 2006). Özellikle A1 düzeyindeki öğrencilerin, yukarıda sıralanan becerileri zayıf düzeydedir. Bu durum, onların okuma becerilerini de olumsuz yönde etkilemektedir. Çünkü Türkçe öğrenmeye yeni başlayan bir öğrenciden ya da A1 kurunu tamamlamış bir öğrenciden, ön bilgilerinin çok olması, üst düzey bilişsel becerileri işe koşması, metnin konusunu tahmin etmesi gibi becerilere sahip olmasını beklemek yanlış olacaktır. Temel düzeyde yabancı dil öğrenen bireyler, hedef dilde *az yetkin okuyucu* olarak nitelenirler. Bu düzeydeki öğrenciler, daha fazla sesli okuma hatası yapabilirler (Pillai, Paramasivam, 2014). Yapılan araştırma sonucunda, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A1 düzeyi öğrencilerinin sesli okuma hatalarının diğer kurlara göre daha fazla olduğu (f=651) sonucuna ulaşılmıştır. ulaşılan bu sonuç, ilgili alanyazındaki bilgilerle örtüşmektedir.

A1 ve A2 düzeyleri, genel olarak hedef dilde günlük iletişimin kazandırılmasına yönelik kurlardır. Bu açıdan bakıldığında, A1 ve A2 kurları birbirlerinin devamı

niteliğindedir. Temel düzeyin ikinci aşaması olan A2 düzeyinde, öğrencilerin sesli okuma hataları A1 kuruna göre azalma göstermiştir ($f=499$). Öğrencilerin A2 kurunda sesli okuma hatalarının azalması, araştırmacı tarafından beklenen bir durumdur. A2 kurunun sonunda 12 haftalık Türkçe kursunu tamamlayan öğrencilerin, hedef dile maruz kalma oranları da artmaktadır. Ancak yine de bireylerin hedef dil ile temasları oldukça sınırlıdır. Yabancı dil öğrencilerinin okumayı öğrenme sürecinde kelime tanıma becerileri gelişmediğinden, kod çözmede yani okuma sırasında fazla zaman ve çaba harcarlar, bu nedenle okumaları yavaştır (Yeganeh, 2013). A2 düzeyindeki öğrencilerin okuma becerileri, ses-harf tanıma, kod çözme becerileri açısından henüz ileri düzeyde olmadığından sesli okuma hataları fazladır. A2 düzeyi sesli okuma hatalarına ilişkin ulaşılan bu sonuç, alanyazındaki bilgilerle tutarlıdır.

B1 düzeyi, yabancı dil öğretiminde orta seviyenin başlangıcı olarak tanımlanır. Araştırmada ulaşılan verilere göre, çalışma grubunun en fazla sesli okuma hatasının olduğu düzey B1'dir. Bu düzeyde öğrencilerin yaptığı sesli okuma hatalarının toplamı 682 olarak belirlenmiştir. Bu hata sayısı, A1 ve A2 kurlarından yapılan hata sayılarından daha fazladır. B1 düzeyindeki ders işleme sürecinde kullanılan metinler ve bu araştırmada kullanılan metinler incelendiğinde, metinlerin A1 ve A2 kurlarına göre daha uzun, içerisinde daha fazla dilbilgisi yapısı barındırdığı ve en az iki paragraflık metinler olduğu görülmektedir. A1 ve A2 kurlarında öğrenilen kelimeler, fiiller, sıfatlar vs., dilbilgisi yapıları gibi dile ait birçok unsur, bu düzeyden itibaren artık tüm öğretim materyallerinde bulunmaktadır. Uzun kelimeler, cümleler ve metinlerin öğrencilerin sesli okuma hatalarını yapmalarında önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu veri, çalışma grubunun henüz Türkçede yetkin okuyucu olmadıklarını da göstermektedir. Çünkü "*az yetkin okuyucular, daha fazla sesli okuma hatası yapmaya yatkındırlar.*" (Pillai ve Paramasivam, 2014). *Az yetkin okuyucular* veya *yetkin olmayan okuyucular*, okurken birçok sesli okuma hatası yapan okuyuculardır. Örneğin, belirli kelimeleri tanıyamama, seçili kelimeleri atlama, bağlamdan yola çıkarak anlam kuramama, imla ve noktalamaya dikkat etmek gibi (Pillai ve Paramasivam, 2014). Bu bilgilerden hareketle, çalışma grubuna B1 düzeyi için verilen metni okurken zorlandıkları, ses, kelime ve cümleleri, genel olarak metnin tamamını bu nedenlerden dolayı sesli okuma hatalarının oldukça fazla olduğu söylenebilir. Dolean, Damsa ve Pop (2017), deneysel çalışmalarda

yabancı dilde akıcı okuma becerisinin, ana dilde akıcı okuma becerisi gibi hızlı gelişmediğini, ancak kod çözmenin yabancı dilde anlamaya göre daha hızlı geliştiğini etmektedirler (Doleon, Damsa ve Pop, 2017). Yapılan bu çalışmada herhangi bir deneysel uygulamanın olmaması, sürecin kendiliğinden ilerlerken öğrencilerin sesli okuma hatalarının belirlenmesi amaçlandığından, ulaşılan bu veriler ilgili alanyazındaki çalışmalar ile tutarlıdır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin B2 düzeyi sesli okuma hataları incelendiğinde, öğrencilerin sesli okuma hatalarında B1 düzeyine göre önemli bir düşüş olduğu görülmektedir. Bu düzeyde yapılan sesli okuma hatalarının toplamı 503'tür. B1 düzeyine göre öğrenciler, daha az sesli okuma hatası yapmışlardır. B1 düzeyi ile başlayan akademik becerilerin kazandırılmasını ön gören yabancı dil öğretimi sürecinde, B2 kuru önemli bir aşamayı oluşturmaktadır. Bu kurda, dilbilgisi yapılarının neredeyse tamamı öğretilir. Öğrencilerin, günlük dile hakim olmaları, alanlarıyla ilgili uzun bilgilendirici metinleri anlayabilmeleri ve anlatabilmeleri, bir konunun olumlu-olumsuz yönlerini ortaya koyarak analiz etmeleri beklenmektedir. Bu ve bunun gibi üst düzey zihinsel beceriler, iyi bir okuduğunu anlama becerisine sahip olmakla mümkündür. Draper ve Spaul (2015), yabancı dil öğretiminde B2 düzeyini, *“orta seviye İngilizce konuşur; günlük dile tamamen hakim, az akademik terminolojiye sahip; kendi seviyesindeki bazı ödevleri takip etmekte zorlanan”* dil öğrencisi olarak tanımlar. Orta seviyenin sonundaki bir yabancı dil öğrencisinin bu tanımlardan yola çıkarak, sesli okuma hatalarının olması normal karşılanmaktadır.

Yabancı dilde okuma eğitimi çalışmalarında amaç, hızlı okumayı öğretmek değildir. Ancak bu, okuma hızının önemsiz olduğu anlamına da gelmemelidir. Yavaş okuyucular, kelime kelime okurlar ve daha fazla zaman, çaba harcarlar (Norris, 1970). B2 düzeyindeki öğrencilerin yaptıkları sesli okuma hatalarının nedenlerinden birinin, hızlı okumaya çalışmalarının olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin, Türkçe kitap okuma sıklıkları, okuma motivasyonları ve ana dillerindeki okuma alışkanlıkları, düzeyleri gibi okumayı doğrudan etkileyen değişkenlerin, akıcı okuma becerisine etkisi bu çalışmada incelenmemiştir. Bu değişkenlerin, okuma becerisini önemli ölçüde etkilediği bilinmektedir (Yıldız, 2013). Okuduğunu anlamayı etkileyen bu değişkenlerin,

ulaşılan bu veriler üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Çeşitli faktörlerin okuma akıcılığı üzerindeki etkisine yönelik çalışmalar yapılarak, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindenki durum ortaya konulabilir. Araştırma sonunda elde edilen bulgular, alanyazındaki bilgilerle örtüşmektedir.

Çalışma grubunun C1; yani ileri düzey sesli okuma hataları incelendiğinde, en az sesli okuma hatasının (f=336) yapıldığı düzey olduğu görülmektedir. Başlangıçtaki sesli okuma hatalarına göre, C1 düzeyinde yarı yarıya bir azalma söz konusudur. Öğrencilerin Türkçe kursu boyunca (A1-C1) Türkçe okuma süreleri, okudukları metin, kitap sayıları gibi durumların bu veriye ulaşılmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Okuma, dilin diğer bileşenleri ile karmaşık bir şekilde ilişkilidir. Akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisi ile ilişkisini göstermede yardımcı olması açısından; kelime tanıma ve kod çözme ile metinden anlam kurma süreci, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkilidir (Pikulski ve Chard, 2005). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ileri seviye bir öğrenciden, kod çözme becerisinin, alfabeyi tanıma hızının, diğer kurlara göre daha ileri seviyede olacaktır. Araştırma sonunda ulaşılan, C1 düzeyindeki öğrencilerin sesli okuma hatalarının diğer kurlara göre daha az olması, alanyazındaki bu bilgiyi desteklemektedir. Ancak daha etkili yöntemlerle, akıcı okuma becerisinin ve sesli okuma hatalarının giderilmesine yönelik etkinliklerin, yöntemlerin başlangıçtan itibaren uygulanmasıyla bu hatalar daha da azaltılabilir.

Çalışma grubunun sesli okumalarında yaptıkları sesletim hataları, *ses* ve *kelime* hataları olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır. Ses hataları ise, *ünlü* ve *ünsüz* hataları olmak üzere iki ayrı başlık altında incelenmiştir. Öğrencilerin sesletim hataları, ana dillerine göre ele alınarak incelenmiştir.

Ana dili Arapça olan öğrencilerin, A1-C1 düzeyleri boyunca yaptıkları ses hataları incelendiğinde, ünlülerin tamamını (a, e, ı, i, o, ö, u, ü) ve ünsüzlerden *b, c, ç, g, ğ, j, k, p, y* seslerini hatalı seslettikleri belirlenmiştir. Bu ünsüzlerden '*ç, g, ğ, j, p, v*' ünsüzleri, Türkçede olup Arapçada olmayan ünsüzlerdir (İşler, 1996). Türkçe ile Arapça arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Her iki dilin kullandığı alfabe farklılığı, kelime ve söz dizimi farklılıkları, yazma becerisi açısından yazma yönü (sağdan sola-

soldan sağa), kullanılan alfabelerdeki seslerin ortografik açıdan birbirlerine benzememeleri gibi farklılıklar göz önünde bulundurulduğunda, ana dili Arapça olan öğrencilerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken zorlanmalarının nedeni ortaya çıkmaktadır. Yabancı dil öğreniminde, ana dili ile hedef dil arasında yapılan olumsuz aktarmalar, öğrencilerin hedef dili öğrenme sürecinde yanlış yapmalarına neden olmaktadır. Bu hatalardan biri de sesletim hatalarıdır. Çalışma grubundaki öğrencilerin yaptıkları ses hataları, *Uluslararası Fonetik Alfabe* esas alınarak tartışılmıştır.

Arap alfabesinde bulunmayan özellikle ünlü sesler yanlış sesletilmiştir. Örneğin Arap alfabesinde bulunmayan ‘ö’ sesini ‘o’; ‘ü’ sesini ise ‘u’ şeklinde telaffuz etmişlerdir. Ana dili Arapça olan öğrenciler, ünlü harflerin telaffuzunda, kendi alfabelerindeki en yakın sesi sesletmişlerdir. Bu da hatalı sesletime neden olmaktadır (ördek<ördek; türlü<turlu vb.). Ayrıca ‘o’ ve sesini ‘u’ ve ‘a’ olarak sesletmişlerdir (örneğin; konuk<konak). Özkan (2015) çalışmasında, ana dili Arapça olan öğrencilerin ses hatalarında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Tablo 4.10 ve Tablo 4.11 incelendiğinde, Türkçede patlamalı ve çift dudak ünsüzü olan ‘p’ sesinin, Arapçada olmadığı görülmektedir. Aynı tür seslerden, her iki dilde de ortak olarak ‘b’ sesi bulunmaktadır. Bu nedenle ana dili Arapça olan öğrenciler, ‘p’ sesinin sesletiminde zorlanmakta ya da hatalı sesletmektedir (para>bara vb.). Bu durum, öğrencilerin ana dillerindeki sesi hedef dile aktardığını, böylece olumsuz aktarım yaptıklarını göstermektedir. Yanal sızıcı ve diş eti ardı ünsüzlerinden olan ‘c’ ve ‘ç’ ünsüzleri, ana dili Arapça olan öğrencilerin en fazla zorlandıkları seslerden ikisidir. ‘c’ sesi her iki dilde de ortak olsa da, öğrenciler kimi zaman bu sesi ‘j’ olarak sesletmektedir (sadeje vb.). Ancak ‘ç’ sesinin, Arapçada olmadığı tablolar incelendiğinde görülmektedir. Bu nedenle, ana dili Arapça olan öğrenciler, ‘ç’ sesini çoğunlukla ‘c’ ya da ‘j’ sesi olarak sesletmektedir. Çünkü kendi ana dillerinde ‘ç’ sesi bulunmadığından, hedef dilde bu sese en yakın sesi tercih etmektedirler. Ana dili Arapça olan öğrencilerin sesli okuma kayıtları incelendiğinde, ‘g’ ve ‘ğ’ seslerinin sesletimlerinde zorlandıkları ya da yanlış seslettikleri belirlenmiştir. Tablo 4.10 ve Tablo 4.11 incelendiğinde, ‘g’ sesinin her iki dilde ortak seslerden olduğu, ancak ‘ğ’ sesinin ise Arapçada olmadığı görülmektedir. Bu nedenle öğrenciler ‘ğ’ sesini yanlış sesletmektedirler. Her iki dilde de ortak olmasına rağmen ‘g’ sesinin sesletimi de yanlış olabilmektedir. Genelde öğrenciler bu sesi, ‘c’ şeklinde telaffuz ederler. Bunun

nedeninin, İngilizce bazı kelime ve fiillerde ‘g’ sesinin ‘c’ olarak sesletimi sonucunda, öğrencilerin buradan yola çıkarak olumsuz transfer yapmaları olduğu düşünülmektedir. Aktürk (2016), yaptığı çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili Arapça olan öğrencilerinden ve bu öğrencilere Türkçe öğreten öğreticilerin görüşleri sonucunda, öğrencilerin Türkçe öğrenirken en çok zorlandıkları konuların başında sesletim, ‘u,’ ve ‘ü’ seslerinin ayırt edilememesi gibi sorunların geldiğini belirlemiştir. Yapılan bu çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan bu veriler, alanyazındaki diğer araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir (Polat, 1998; Alshirah, 2013; Özkan, 2015; Aktürk, 2016).

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili Fransızca olan öğrencilerin en çok ‘ç’, ‘ğ’, ‘h’, ‘r’, ‘ş’, ‘t’, ‘v’ seslerinin sesletiminde zorlandıkları belirlenmiştir. Tablo 4.11 ve Tablo 4.13 incelendiğinde, Türkçede patlayıcı ve diş damak ünsüzü ‘ç’ ve sızıcı diş-damak ünsüzü ‘ş’ seslerinin Fransızcada olmadığı görülmektedir. Aynı tür seslerden, her iki dilde de ortak olarak ‘s’ sesi bulunmaktadır. Bu nedenle ana dili Fransızca olan öğrenciler, ‘ç’ ve ‘ş’ seslerinin sesletimlerinde zorlanmakta ya da hatalı sesletmektedirler (manço>manco; arkadaşlık>arkadaslık vb.). Sızıcı ve artdamak ünsüzlerinden olan ‘ğ’ ve sızıcı gırtlak ünsüzlerinden ‘h’ ünsüzleri, ana dili Fransızca olan öğrencilerin sesletiminde zorlandıkları diğer seslerden ikisidir. ‘ğ’ sesi Fransızca’da da olmasına rağmen ortografik ve fonetik olarak farklılık göstermektedir. Öğrenciler, Türkçede yazılan her sesi okuma çabasıyla Türkçenin fonetiğini göz ardı ederek ortografik olarak gördüğü her sesi sesletmeye çalışmaktadır. Bu nedenle ‘ğ’ ve ‘h’ seslerinin sesletimleri yanlış olmaktadır (kabuğu>kabuhu, sahilde>sayilde). Bireyler, bu seslerin çıkarılmasında ana dillerindeki gibi ya da ana dillerinde bu seslere en yakın ses hangisi ise onu sesletmeyi tercih etmektedirler. Ana dili Fransızca olan öğrencilerin yanlış seslettikleri diğer sesler ise ‘t’, ‘z’, ‘v’ sesleridir. Tablo 4.11 ve 4.13 incelendiğinde her iki dilde de bu üç sesin ortografik olarak bulunduğu görülmektedir. Ancak bu seslerin fonolojik karşılıkları Türkçe ile aynı olmadığı için öğrenciler bu sesleri hatalı sesletmişlerdir (çeşitli>çeşişli, başaramazsın>başaramazzın, yavrusu>yafrusu). Ayrıca öğrenciler ‘r’ sesinin sesletiminde de zorlanmışlardır. Bunun nedeni Fransızca’da ‘r’ sesinin ‘eğ’ olarak okunmasıdır (şarkı>şağkı). Ortografik olarak her iki dilde de bulunan sesler, fonolojik olarak farklılık göstermektedir. Bu da, yabancı dil öğrenimi sürecinde seslerin

sesletimlerinin hatalı olmasına neden olmaktadır. Sarıca (2013), Türkçede bulunmayan gırtlak ünsüzü 'r' sesi ile başlayan Fransızca kelimelerin sesletimlerinin zor olduğunu ve 'z' ve 'ch' (sürtünmeli ön damak ünsüzleri) sık kullanılmasının, Fransızca öğrenen Türk öğrencilerin sesletimlerinde yanlışlara neden olduğunu belirtmektedir. Aynı durum, ana dili Fransızca olan ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler için geçerli bir durumdur. Araştırma sonucunda ulaşılan bu veriler, alanyazındaki diğer araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında, ana dili Fransızca olan öğrencilerin Türkçe sesletim hatalarına yönelik kapsamlı bir araştırmaya ulaşılamadığından, çalışma konusu ile ilgili diğer alanyazınlardan ve bu araştırma sonucunda ulaşılan verilerden hareketle araştırma bulguları tartışılmıştır.

Ana dili İngilizce olan öğrenciler en çok, 'ç', 'f', 'ğ', 'p', 'r', 'ş', 't', 'v', 'z' seslerinin sesletiminde zorlanmıştır. Türkçede patlayıcı ve diş damak ünsüzü 'ç', art damak-sızıcı ünsüzlerden 'ğ' ve sızıcı diş-damak ünsüzü 'ş' seslerinin İngilizcede olmadığı ya da farklı formlarda gösterilmektedir. Türkçedeki bu seslere yakın olarak İngilizcede 'c', 'y' 's' sesleri bulunmaktadır. Ancak özellikle 'ş' sesi, fonolojik olarak her iki dilde mevcut olsa da, ortografik olarak farklılık göstermektedir. Örneğin 'ş' sesi Türkçede, 's' nin altında bir nokta ile gösterilirken, İngilizcede 'sh' formunda gösterilir. Bu nedenle öğrenciler 'ş' sesini 's', 's' yi de kimi durumlarda 'ş' olarak sesletmişlerdir. Bu nedenle öğrenciler, okuma metinlerinde ya da konuşmalarında bu sesleri sesletirken, ana dillerindeki en yakın ses hangisi ise onu telaffuz etmeye yatkınlık göstermektedirler. Bu durum, öğrencilerin sesleri hatalı sesletmelerine neden olmaktadır (örnek: şaşırıdı>sasırıdı, birkaç>birkaş, kucağına>kuşahına vb.).

Ana dili İngilizce olan öğrencilerin Türkçe sesli okumalarında, sızıcı ve diş-dudak ünsüzlerden 'f', patlayıcı ve çift-dudak ünsüzlerinden 'p', diş-damak ve patlayıcı ünsüzlerden 't', diş-dudak ve sızıcı ünsüzlerden 'v', diş-damak ve sızıcı ünsüzlerden 'z' seslerini de hatalı seslettikleri belirlenmiştir. Bu ünsüzlerin tamamı kendi ana dillerinde de bulunmaktadır. Ancak bu seslerin sesletimleri, Türkçe ile aynı olmadığı için, yalnızca harf simgesi olarak aynı ancak sesletim olarak farklı oldukları için, öğrencilerin bu seslerin sesletimlerinde hata yaptıkları düşünülmektedir (patilerini>fatilerini, parka>barka, uçtular>uçtulal, rastgele>razgele, çeşitli>çeşinli, vardı>bardı,

gözlerini>gozlerini vb.). Demirezen (2008)'e göre, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrenciler, 't' sesini kimi durumlarda hatalı sesletmektedir. Aynı durum yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ana dili İngilizce olan öğrenciler için de geçerlidir. 't' sesinin ve diğer ünsüzlerin İngilizcedeki sesletimlerinin farklılığı nedeniyle, Türkçe öğrenimi sürecinde hatalı sesletebilmektedirler. Araştırma sonucunda ulaşılan bu veriler, Demirezen (2008) ile benzerlik göstermektedir.

Çalışma grubundaki ana dili Farsça olan öğrenciler en çok 'ç', 'ğ', 'k', 'p' ünsüzlerini hatalı sesletmektedirler. Türkçede patlayıcı ve diş damak ünsüzü 'ç', arka damak ünsüzü 'k' ve patlayıcı çift dudak ünsüzü 'p' sesleri her iki dilde de ortak seslerdir. Ancak bu sesler bazı öğrenciler tarafından hatalı sesletilmiştir (örn; güçlendi>guclendi). Ancak 'ğ' sesi, Farsça'da bulunmadığından, öğrenciler bu sese en yakın ses olan 'g' sesini kullanmayı tercih etmektedir. Bu nedenle öğrencilerin sesli okumalarında ya da konuşmalarında 'ğ'nin olduğu kelimelerde bu ses 'g' olarak okunmaktadır. (örnek: diğer>diger, verdiği>verdiği vb.). Ana dili Farsça olan öğrencilerin yaptıkları sesletim hatalarının en önemli sebebi, iki dil arasındaki alfabe farklılığıdır. Karatay ve Güngör (2017), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yaptıkları ses hatalarının kaynağını şu şekilde açıklamaktadır:

“Arap alfabesinde bazı ünlü seslerin harf karşılığı bulunmamaktadır. Bu sorun, Türkçe ses özelliklerini sağlayacak hareketler ve iki harfle birlikte; vav ve elif harflerinin yan yana kullanılmasıyla aşılmaya çalışılmıştır. Arap alfabesinden kaynaklanan bu durum, halen yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların, konuşurken sesleri yanlış telaffuz etmelerine, yazarken de kelimeleri yanlış yazmalarına neden olmaktadır. Farsçada 'o', 'ö', 'u', 'ü' sesleri için sadece 's' (vav) harfi önüne ve arkasına aldığı (ʾ) harfli ile gösterilirken, Türkçede her sesin harf karşılığı bulunmaktadır.”

Türkçe ile Farsça arasındaki alfabe farklılığı, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde birçok zorluğu da beraberinde getirmektedir. Ancak söz konusu sorunlar sadece alfabe farklılığından kaynaklanmamaktadır. Ana dili Farsça olan öğrencilerin, yabancı dil

olarak Türkçe öğrenirken yaptıkları hataların diğer nedenleri, Karatay ve Güngör (2015) tarafından şu şekilde sıralanmıştır:

1. Alfabe farklılığından kaynaklanan ses ve harf farklılıkları.
2. Ana dili Farsça olan öğrencilerin konuştukları dil ailelerinden dolayı gırtlak yapıları kalın sesleri çıkarmaya daha yatkındır.
3. Söz varlığının kazandırılması açısından ise, ortak deyim ve atasözlerinin varlığı öğretimi kolaylaştırıcı bir etkiye sahiptir.
4. Türkçe ve Farsça arasındaki diğer bir farklılık, Farsça söz diziminde soru cümlesi kalıbı ekinin bulunmamasıdır.

Ana dili Moğolca olan öğrenci, en çok 'ğ' sesinin sesletiminde hata yapmıştır. Türkçede sızıcı ve arka damak ünsüzü olan 'ğ' sesi, Moğolca'da olmadığından, öğrenciler bu sese en yakın ses olan 'g' sesini kullanmayı tercih etmektedir. Bu nedenle öğrencilerin sesli okumalarında ya da konuşmalarında 'ğ'nin olduğu kelimelerde bu ses 'g' olarak okunmaktadır. (örnek: kuğu>kugu vb.). Moğol alfabesindeki gösterimleri farklı olsa da, her iki dilin aynı dil ailesinden olması nedeniyle, birçok ortak ses bulunmaktadır. Bu durum, Türkmençe, Kırgızca ve Uygurcada da geçerlidir. Bu nedenle, ana dili Moğolca, Türkmençe, Kırgızca ve Uygurca olan öğrencilerin, ses hatalarının az olması veya olmaması normal karşılanmaktadır.

Araştırmada, çalışma grubunun A2, B1 ve C1 düzeylerindeki sesli okuma hataları ile yine aynı kurlardaki okuduğunu anlama becerileri arasında, anlamlı ve negatif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur ($p<.05$). Yani okuma hataları azaldıkça anlama artmakta; hatalar arttıkça anlama azalmaktadır. Okuduğunu anlama becerisi açısından ulaşılan bu veriler beklenen bir durumdur. Le (2014), düzeylerin arttıkça hata oranının düşebileceğini ve okuma bozukluklarının, yani, sesletim ve okuma hatalarının anlamayı geciktirdiğini ifade etmektedir. Ancak hataların azalması, okuduğunu anlamanın da aynı oranda artacağı anlamına gelmemektedir. Çünkü yabancı dilde okuma becerisi ile ana dilinde okuma becerisi aynı olarak görülse de bu yanlış bir düşüncedir (Phakiti, 2006). A1 ve B2 düzeylerindeki sesli okuma hataları ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki ($p>.05$) bu bilgiyi doğrular niteliktedir. Ulaşılan bu veriler, alanyazındaki diğer bilgilerle örtüşmektedir.

Çalışma grubunun sesli okuma hızları ile okuduğunu anlama becerileri arasında, A1, A2, B1 ve C1 kurlarında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($p<.05$) bulunmaktadır. Bu ilişki A1 kurunda düşük düzeydeyken ($r=.364$), C1 kuru sonunda orta düzeye yaklaşmıştır ($r=.478$). A1 kurundan C1 kuru sonuna kadar geçen süre içerisinde, öğrencilerin Türkçeye maruz kalmaları, okuma süreleri, okudukları kitap sayıları, artan söz varlıkları gibi unsurlara bağlı olarak, okuma hızındaki bu değişim beklenen bir durumdur. Algılama, anlama ve çözümlenmeden oluşan okuma becerisinin, bu verilerden hareketle öğrencilerin sayılan bu becerileri otomatik bir şekilde işe koştukları anlaşılmaktadır. Ana dilinde yapılan çalışmaların sonuçları, bu veriyi desteklemektedir (Başaran, 2012; Baştuğ ve Kaman, 2013). Ancak okuma hızı her zaman anlamının da yüksek olduğu anlamına gelmez (Rasinski, 2006). Bu nedenle, okuma eğitimi derslerinin amacı, öğrencilerin sadece okuma hızlarını arttırmak değil, aynı zamanda anlamalarının da aynı hızda gelişmesini sağlamak olmalıdır.

Akıcı okumanın bir başka boyutu olan bürün ile okuduğunu anlama becerisi arasında, tüm düzeylerde anlamlı olmayan bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgudan hareketle, bürünün Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuduğunu anlamayı etkileyen önemli bir değişken olmadığı söylenebilir. Bu durumun ortaya çıkmasında, öğrencilerin henüz metni uygun tonda, ritimde okumayı öğrenemediklerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, sürece müdahale edilmemiş, herhangi bir bürünsel okuma yöntemi sınıf içerisinde uygulanmamıştır. B1 düzeyinden itibaren, öğrencilerin gerek ders kitaplarında gerekse de kendi okumalarında, alanları ile ilgili metinler ya da kitapları okumaya yönelmeleri bu verinin ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Lems (2004), İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin akıcı okumalarının incelediği çalışmasında, bürünün okuduğunu anlamayı güçlü bir şekilde açıklayan bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışma bu yönüyle, alanyazındaki diğer çalışma sonuçları ile örtüşmektedir.

Akıcı okumayı oluşturan sesli okuma hataları, hız ve bürün verileri, okuduğunu anlama becerisi sabit değişken olarak tutularak, okuduğunu anlama becerisini yordama düzeyleri belirlenmiştir. Çoklu regresyon analizi ile değişkenler analiz edilerek, bağımlı değişkenlerin bağımsız değişken üzerindeki yordama düzeyleri her bir düzey için ayrı ayrı belirlenerek ele alınmıştır. Yalnızca B2 düzeyi verileri üzerinde, veriler normal

dağılım göstermediği ve değişkenler arası anlamlı ilişki olmadığı için regresyon analizi yapılamamıştır. A1 düzeyinde, okuduğunu anlama becerisi bağımsız değişken olmak üzere, sesli okuma hızı ve bürün değişkenleri arasında regresyon analizi yapılmıştır. A1 düzeyi sesli okuma hızı ve okuma bürününü okuduğunu anlama becerisi açısından önemli yordayıcılar olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmeye henüz başlayan bireylerin okuma hızlarının yavaş ve bürünlerinin anlamayı etkileyecek kadar önemli düzeyde olmaması beklenen bir durumdur. Bürün becerisini yabancı dilde edinmek ana diline göre daha zordur (Özçelik, 2016). Paige, Rupley, Smith, Rasinski, Nichols ve Lavell (2017), bir, iki ve üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada, bürünün aşamalı bir şekilde arttığını, geliştiğini ifade etmişlerdir. Çünkü, öğrencilerin dile maruz kalma seviyeleri, ses farkındalıklarının gelişmesi, kelime tanıma düzeyleri ve sözcük varlıklarının artması gibi etkenlerle bürün becerisi gelişmektedir. Tablo 4.31’de gösterilen veriler, yabancı dil öğreniminde de A1’den C1’e kadar bürünün gelişim gösterdiğini kanıtlamaktadır.

A2, B1 ve C1 düzeylerinde sesli okuma hataları ve hızı bağımlı değişkenleri ile okuduğunu anlama bağımsız değişkeni arasında çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Ulaşılan veriler, sesli okuma hataları ile sesli okuma hızının okuduğunu anlama becerisi üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığını ortaya koymaktadır. Lems (2006: 235), okuma hızının belli bir oranın altına düştüğünde okuduğunu anlama becerisi açısından kritik bir durum olduğunu ve buna bağlı olarak anlamamanın gerçekleşmeyeceğini savunmaktadır. Ayrıca, Lems (2006), okuma hızının farklı seviyelerde gelişebileceğini de ifade eder. Araştırmanın dördüncü alt problemde, A1, A2, B1 ve C1 kurlarında sesli okuma hızı ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ancak bu değişkenlerin, okuduğunu anlama üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı regresyon analizi sonucunda ortaya konmuştur. Çalışma grubunun homojen olmaması ve çalışma grubunun az sayıda kişiden oluşmasının da bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde, benzer bir durumun Türkçenin ana dili olarak öğretiminde akıcı okuma çalışmalarında da olduğu görülmektedir. Başaran (2012), yavaş okumanın anlamada sorun olduğunun bir göstergesinin olabileceğini ancak anlama için belli bir hızda okumanın gerekliliğini ifade ettikten sonra, bunun daha da hızlanmasının okuduğunu anlamamanın bir göstergesinin olamayacağını savunmaktadır.

Araştırma sonunda ulaşılan veriler, alanyazındaki diğer çalışmalarla bu yönüyle benzerlik göstermektedir.

5.2. Öneriler

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akıcı okuma becerisinin durumunun ortaya koymak için yapılan bu çalışma ile ulaşılan sonuçlardan yola çıkarak, *uygulayıcılara yönelik öneriler ve yapılacak çalışmalara yönelik öneriler* olmak üzere iki ayrı başlıkta bazı önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sesletim becerilerinin geliştirilmesinde anında geri dönüt verilmelidir. Sınıf içi uygulamalarda öğretmenler buna dikkat ederek, bunun için ayrılan zamanı en iyi şekilde değerlendirmelidirler.
2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin, A1 düzeyinde itibaren sesli okuma hatalarının en aza indirilmesi, sonraki düzeylerde ve akademik hayatlarında okuduğunu anlama becerisi açısından sorun yaşamamaları için, öğrencilerin Türkçe harf ve ses ayırımına iyi varmaları sağlanmalıdır. Bunun için, sesletim hatalarının giderilmesine yönelik etkinlikler geliştirilmeli ve uygun yöntem ve tekniklerle uygulanmalıdır.
3. Öğrencilerin kelime tanıma düzeylerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler geliştirilmelidir.
4. Yabancı dilde akıcı okuma becerilerinin iyileştirilmesine yönelik geliştirilen yöntem ve teknikler belirlenerek, öğrencilerin sesli okuma bürünleri, sesli okuma hızları ve okuma doğrulukları arttırılmalıdır.

5.2.2. Ders Kitabı Hazırlayanlara Yönelik Öneriler

1. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılmak üzere hazırlanan ders kitaplarında, özellikle harf-ses ilişkisine yönelik etkinliklere yer verilmelidir.
2. Öğrencilerin harf-ses farkındalığını kısa sürede kazanmaları için, ders dışı etkinliklerle bu beceriler desteklenmelidir. Bunun geliştirilmesine yönelik etkinliklere ders kitabında yer verilemeyebilir. Bu nedenle yardımcı kaynaklar hazırlanmalıdır.
3. Ders kitaplarındaki metinlerin ve ders dışı kaynak kitaplarda bulunan metinlerdeki hece-kelime-cümle uzunlukları; özellikle temel düzeyde her sesin içerisinde yer aldığı kelimelerin olduğu metinlere yer verilmelidir. Böylece öğrenciler sınıf içinde öğrendikleri bilgilerini bu şekilde pekiştirme imkânı bulacaklardır.

KAYNAKÇA

- ADAMS, M. J. (2011). What research has to say about reading. In S. J. Samuels and A. E. Farstrup (Eds.), *The relation between alphabetic basics, word recognition, word recognition, and reading*. (pp. 4-24). International Reading Association.
- AKAR, M. (2009). *Sesli ve Sessiz Okumanın Anlamaya Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- AKBEY, G., Ö. (2016). *Down Sendromlu Bireylerin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama İle Fonolojik Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- AKSAN, D. (2009). *Her yönüyle dil-ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- AKTÜRK, Y. (2016). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Arap Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenme Durumları ve Karşılaştıkları Sorunlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- AKYOL, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- AKYOL, H. (2015). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- AKYOL, M. (2014). *Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yönteminin Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ile Okuduğunu Anlama Becerisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- ALSHIRAH, M. (2013). *Arap Kökenli Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Zorluklar ve Çözüm Önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ALTUNIŞIK, R., COŞKUN, R., BAYRAKTAROĞLU, S., YILDIRIM, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri (6. Baskı)*. Sakarya Yayıncılık: İstanbul.
- ARMUT, M. (2017). *Ortaokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Yozgat ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

- ARNOLD, R. D. (1972). *A comparison of the neurological impress method, the language experience approach, and classroom teaching for children with reading disabilities*. Final Report (proje no: 1-E-023). Purdue University: Indiana.
- ASH, G. E. and KUHN, M. R. (2006). Fluency instruction. In T. Rasinski, C. Blachowicz and K. Lems (Eds.), *Meaningful oral and silent reading in the elementary and middle school classroom*. (s. 155-172). New York: Guilford Publications.
- BAŞARAN, M. (2012). *Okuduğunu anlamının bir göstergesi olarak akıcı okuma*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(4), 2277-2290.
- BAŞTUĞ, M. (2012). *İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- BAŞTUĞ, M. ve AKYOL, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), s. 394-411.
- BAŞTUĞ, M. ve KAMAN, Ş. (2013). Nörolojik etki yönteminin öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 291-309.
- BAYDIK, B., ERGÜL, Cevriye ve KUDRET B. Z. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *İlköğretim Online*, 11(3), 778-789.
- BIBER, H. S. (2010). *Qualitative approaches to mixed methods practice*. Qualitative Inquiry, 16(6), 455-468.
- BİLGE, H. (2015). *Ortaokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- BÖREKÇİ, M. (2005). *Türkçede vurgu-tonlama-ölçü-anlam ilişkisi*. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi. 12, 187-207.
- BUCCINO, G., LUI, F., CANESSA, N., PATTERNI, I., LAGRAVINESE, G., BENUZZI, F., PORRO, C. and RIZZOLATTI, G. (2004). Neural circuits involved in the recognition of actions performed by nonconspecifics: An fMRI study. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 16(1), 114-126.

- BULUT, S. (2016). *Tekrarlı Okuma Çalışmalarının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sesli ve Sessiz Okuma Akıcılığını Geliştirmeye Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇAKMAK KILIÇ, E., AKGÜN, E., Ö., KARADENİZ, Ş., DEMİREL, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- BROWN, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching* (5. Baskı). New York: Pearson Longman.
- CHOMSKY, N. (1965). *Dil ve zihin* (çev. Ahmet Kocaman). Ankara: Ayraç Yayınevi.
- CHOMSKY, N. (2001). *Dil ve zihin* (çev. Ahmet Kocaman). Ankara: Ayraç Yayınevi.
- CHOMSKY, C. (1978). What research has to say about reading instruction. In S. Jay Samuels (Ed.), *When you still can't read in third grade: After decoding, what?* (pp. 13-30) Newark, DE: International Reading Association.
- CRESWELL, J. W., & PLANO C. V. L. (2007). Designing and Conducting Mixed Methods Research. In Creswell J. W. (Ed.), *Choosing A Mixed Methods Design* (pp. 58-89). California, USA: Clark VLP Sage.
- COHEN, J. (2011). *Building fluency through the repeated reading method*. English Teaching Forum, 49(3), 20-27.
- COŞKUN, M. V. (2009). *Ana dili eğitiminde parçalarıüstü birimlerin önemi ve teknoloji destekli olarak kavratılması*. Bilig (kış). 48, 41-52.
- CUTLER, A. & ISARD, D. S. (1980). The production of prosody. In B. Butterworth (Ed.), *Language Production: Vol. 1. Speech and talk*. London: Academic Press.
- ÇAKIR, Ş. (2014). *Az Gören Öğrencilerin Okuma Akıcılığının Artırılmasında Beceri Temelli, Performans Temelli ve Birleştirilmiş Müdahale Programlarının Etkililiğinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- ÇİFTÇİ, E. (2015). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerilerini Tekrarlı Okuma Yöntemi İle Geliştirme Süreci: Bir Durum Çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- DAĞABAKAN, Ö. F. ve DAĞABAKAN, D. (2007). *Dil ve çocukta gelişim kuramları*. Milli Eğitim Dergisi (Bahar), 174, 150-160.
- DEMİRCİ, M. (2015). *B1 seviyesinde Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin sesli okuma becerisiyle ilgili tespitler*. Turkish Studies, 10(7), 333-358.
- DEMİREL, Ö. (2012). *Yabancı dil öğretimi. Dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası (7.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- DEMİREZEN, M. (2008). *The /æ/ and /ʌ/ phonemes as fossilized pronunciation errors for Turkish English language teachers and students: Undoing the fossilized pronunciation error*. Journal of Language and Linguistic Studies, 4(2), 73-82.
- DEMİRTAŞ, T. ve SÜĞÜMLÜ, Ü. (2013). *Çocukluk Döneminde Okuma (8-14 Yaş)*. Alpaslan Okur (Ed.), *Yaşam Boyu Okuma Eğitimi (135-184)*. Ankara: Pegem Akademi.
- DOLEAN, D D., DAMSA, C. I. and POP, R. (2017). The effects of choral repeated reading on foreign language reading fluency of words in connected and disconnected text. *International Journal of Linguistics*, 9(2), 10-21.
- DRAPER, K. and SPAULL, N. (2015). Examining oral reading fluency among rural Grade 5 English Second Language (ESL) learners in South Africa: An analysis of NEEDU 2013. *South African Journal of Childhood Educaiton*, 5(2), 44-77.
- DURAN, E. ve SEZGİN, B. (2012). Rehberli okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 633-655.
- DURMUŞ, M. (2013). *Yabancılarla Türkçe öğretimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- DÜNDAR, H. ve AKYOL, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 361-377.

- ERBELI, F. and PIŽORN, K. (2012). Reading ability, reading fluency and orthographic skills: The case of L1 Slovene English as a foreign language students. *CEPS Journal*, 2(3), 119-139.
- ERDEM, İ. (2016). Konuşma ve Konuşmanın Unsurları. Fahri Temizyürek, İlhan Erdem, Mehmet Temizkan (Eds.), *Konuşma Eğitimi Sözlü Anlatım* (45-92). Ankara: Pegem Akademi.
- FARAHANI, A. A. and KOUHPAEENEJAD, M. H. (2017). The relationship between temporal measures of oral fluency and ratings of fluency: A case of Iranian advanced EFL learners. *International Journal of English Language & Translation Studies*, 5(3), 37-47.
- FELIX, S. (1978). Some differences between first and second language acquisition. In N. Waterson & C. Snow (Eds.), *The development of communication* (pp.469-479). New York: John Wiley.
- FIELD, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (3rd. Edition)*. London: Sage Publications.
- FISCHER, S. R. (1999). *Dilin tarihi* (çev. M. Güvenç). İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- FLOOD, J., LAPP, D. and FISHER, D. (2005). *Neurological impress method plus*. *Reading Psychology*, 26, 147-160.
- FROMKIN, V., RODMAN, R. and HYAMS, N. (2003). *An Introduction to Language (seventh edition)*. Massachusetts: Thomson Heinle.
- FROMKIN, V., RODMAN, R. and HYAMS, N. (2011). *An Introduction to Language (ninth edition: International edition)*. Wadsworth Cengage Learning.
- FUCHS, L. S., FUCHS, D. ve HOSP, M. K. (2001). *Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analyses*. *Scientific Studies Of Reading*, 5(3), 239-256.
- GALLESE, V., FADIGA, L., FOGASSI, L. and RIZZOLATTI, G. (1996). *Action recognition in the premotor cortex*. *Brain*, 119, 593-609.

- GEVA, E. (2006). Second-Language Oral Proficiency and Second-Language Literacy. In August D. and Shanahan T. (Eds.), *Developing Literacy In Second-Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language Minority Children and Youth* (pp. 123-139). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- GRABE, W. (1991). *Current developments in second language reading research*. Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL). 25(3), 375-406.
- GRABE, W. (2010). *Fluency in reading-Thirty-five years later*. Reading In a Foreign Language. 22(1), 71-83.
- GOODMAN, K. S. (1967). *Reading: A psycholinguistic guessing game*. Journal of Reading Specialist. 6(4), 126-135.
- GOODMAN, K. S. (1969). *Analysis of oral reading miscues: Applied psycholinguistics*. Reading Research Quarterly. 5(1), 9-30.
- GOODMAN, K. S. (1973). *Miscues: Windows On The Reading Process*. Kenneth S. Goodman (Ed.), Applications to Reading Instruction (3-14). Illinois: ERIC.
- GOODMAN, Y. M., WATSON, D. J. and BURKE, C. L. (2005). *Reading miscue inventory -from evaluation to instruction-*. New York: Richard C. Owen Publishers.
- GORSUCH, G. and TAGUCHI, E. (2008). Repeated reading for developing reading fluency and reading comprehension: The case of EFL learners in Vietnam. *System*, 36, 253-278.
- GORSUCH, G. and TAGUCHI, E. (2010). Developing reading fluency and comprehension using repeated reading: Evidence from longitudinal student reports. *Language Teaching Research*, 14(1), 27-59.
- GÖK, İ. (2015). *Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'ne Göre Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerde Karşılaşılan Ses Olayları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- GUTHRIE, J. T., WIGFIELD, A., BARBOSA, P., PERENCEVICH, K. C., TABOADA, A., DAVIS, M. H., SCAFIDDI, N. T. and TONKS, Stephen (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 403-423.

- GÜNDÜZ, O. ve ŞİMŞEK, T. (2011). *Anlama Teknikleri I Uygulamalı Okuma Eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- GÜNEŞ, F. (2011). *Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 15(8), 123-148.
- GÜNGÖR, H. (2013). *Doğrudan Öğretim Stratejilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlı Öğrencilerin Metin Özetleme Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- GÜRBÜZ, A. (2015). *Altı Dakika Yönteminin Akıcı Okumaya Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- HECKELMAN, R. G. (1966). *Using the neurological impress remedial reading method*. Academic Therapy. 1, 235-239.
- HECKELMAN, R. G. (1969). *A neurological-impress remedial reading method*. Academic Teraphy. 4, 277-282.
- HESS-BIBER, S. N. (2010). *Mixed methods research: Merging theory with practice*. New York, NY: Guilford Press.
- HSIEH, P. H. P and SCHALLERT, D. L. (2008). Implications from self-efficacy and attribution theories for an understanding of undergraduates' motivation in a foreign language course. *Contemporary Educaitional Psychology*, 33, 513-532.
- HUDSON, R. F., LANE, H. B. and PULLEN, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58 (8), 702-714.
- HUSZTI, I. (2008). *The micro level of reading miscues: Case studies of six learners*. Working Papers in Language Pedagogy. 2, 105-118.
- İŞLER, E. (1996). *Arapça Öğreniminde Türkçeden Anlam Bilgisi Düzeyinde Yapılan Olumsuz Aktarım*. Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi. 50.
- JENKINS, J. R., FUCHS, L. S., BROEK, P. van den, ESPIN, C. and DENO, S. L. (2003). Learning Disabilities Research & Practice. 18(4), 237-245.
- JEON, E. H. (2012). *Oral reading fluency in second language reading*. Reading in a Foreign Language. 24(2), 186-208.

- JOHNSON, A. P. (2017). *Okuma ve yazma öğretimi*. (çev. Ahmet Benzer). Ankara: Pegem Akademi.
- KAMAN, Ş. (2012). *Akıcı Okuma Stratejilerini Kullanmanın İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinde Okuma Becerisini Geliştirmeye Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- KARA, M. (2013). *Zenica Üniversitesi Türkoloji bölümündeki Boşnak öğrencilerin Türkçe metin okumadaki sorunları*. Turkish Studies. 8(4), 939-950.
- KARAELOĞLU, Ö. (2011). *Çocuklar için anlayarak hızlı okuma*. İstanbul: Çilek Yayınları.
- KARAGÖZ, Y. (2010). *İlişki katsayıları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- KARATAY, H. (2009). *Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 2(19), 58-78.
- KARATAY, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- KARATAY, H., GÜNGÖR, H. (2014). XV. Yüzyılda Türkçe Eğitimiyle İlgili Çalışmalar. Abdurrahman Güzel (Ed.), *Başlangıçtan Günümüze Türkçenin Eğitim-Öğretim Tarihi Araştırmaları* (146-158). Ankara: Akçağ Yayınları.
- KARATAY, H., GÜNGÖR, H. (2017). Murat Özbay'a armağan. In D. Uçgun ve A. Balcı (Eds.), *Doğrudan öğretim stratejilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin metin özetleme becerilerine etkisi* (297-326). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- KAVCAR, C., OĞUZKAN, F., SEVER, S. (2005). *Türkçe Öğretimi: Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin*. Ankara: Engin Yayıncılık.
- KEKLİK, S. (2009). *On Bir Yaşına Kadar Çocukta Dil Edinimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- KESKİN, H. K. ve BAŞTUĞ, M. (2011). *İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu.

- KESKİN, H. K. (2012). *Akıcı Okuma Yöntemlerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KESKİN, H. K., BAŞTUĞ, M. ve AKYOL, H. (2013). Sesli okuma ve Konuşma Prozodisi: İlişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 168-180.
- KESKİN, H. K. ve AKYOL, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119.
- KODAN, H. ve AKYOL, H. (2018). Effects of choral, repeated and assisted reading strategies on reading and reading comprehension skills of poor readers. *Education and Science*, 43 (193), 159-179.
- KORKMAZ, B. (2005). *Dil ve beyin: Çocuklarda dil ve konuşma bozuklukları*. İstanbul: Yüce Yayım.
- KOSKINEN, P. S. and BLUM, I. H. (1986). Paired repeated reading: A classroom strategy fo developing fluent reading. *The Reading Teacher*, 40 (1), 70-75.
- KRASHEN, S. (2009). *Principles and pratice in second language acquisition*. Firs Internet Edition, July.
- LE, H. V. (2014). *Phrase reading: Its impact on EFL oral reading fluency and reading comprehension*. European Journal of Business and Social Sciences. 2(11), 20-36.
- LEMS, K. (2004). *Adult ESL Oral Reading Fluency and Silent Reading Comprehension*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, National-Louis University.
- LIGHTBOWN, M. P. and SPADA, N. (2004). *How languages are learned (revised edition)*. New York: Oxford University Press.
- LIPSON, M. Y. and WIXSON, K. K. (2003). *Assessment and Instruction of Reading and Writing Difficulty-An Interactive Approach*. Boston: Pearson Education.
- LOGAN, G. D. (1997). *Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization*. Reading & Writing Quarterly. 13(2), 123-146.
- LUI, A. (2012). *White paper teaching in the zone, an introduction to working within the zone of proximal development (ZPD) to drive effective early childhood instruction*. Children's Progress.

- MAVIŞ, İ. (2017). Dil ve Kavram Gelişimi. S. S. Topbaş (Ed.). Çocuklarda dil edinim kuramları (39-73). Ankara: Kök Yayıncılık.
- MAY, F. B. and RIZZARDI, L. (2002). *Reading as communication (6th edition)*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- MEB (2018). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara.
- MEB (1982). *Temel eğitim programı*. İstanbul.
- McCAULEY, J. K. and McCAULEY, D. S. (1992). Using choral reading to promote language learning for ESL students. *The Reading Teacher*, 45(7), 526-533.
- MICCINATI, J. L. (1985). *Using prosodic cues to teach oral reading fluency*. *The Reading Teacher*. 39(2), 206-212.
- MITCHELL, R. and MYLES, F. (2004). *Second language learning theories (2nd edition)*. London: Hodder Arnold.
- MIKULEC, E. (2015). *Reading in two languages: A comparative miscue analyses*. *Reading Matrix: An International Online Journal*. 15(1), 143-157.
- MISHRA, R. and MOHAN, A. (2016). Understanding the role of mirror neurons in learning language: A review of studies. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(3), 88-94.
- NATIONAL READING PANEL (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment Of The Scientific Research Literature On Reading And Its Implications For Reading Instruction*.
- NICHOLS, W. D., RUPLEY, W. H. and RASINSKI, T. (2009). Fluency in learning to read for meaning: Going beyond repeated readings. *Literacy Research and Instruction*, 48, 1-13.
- NOOTEBOOM, S. G. (1997). *The prosody of speech: Melody and rhythm*. In W. J. Hardcastle & J. Laver (Eds.), *The Handbook of Phonetic Sciences (pp. 640-673)*. Oxford: Blackwell Publishers.
- NORRIS, W. E. (1970). *Teaching second language reading at the advanced level: Goals, techniques, and procedures*. *TESOL Quarterly*. 4(1), 17-35.

- NUNAN, D. (1999). *Second language teaching & learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- NUNNALLY, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw Hill.
- OLIAMAT, A-A., KHATATNEH, A.-A. and KHOTABA, A. E. (2014). The sources and types of reading miscues produced by 6th grade students at public schools in Jordan. *Journal of Education and Practice*, 5(1), 2222-1735.
- ONAN, B. (2014). *Anlama sürecinde Türkçenin yapısal işlevleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- ÖZÇELİK, Ö. (2016). Acquisition of L2 Turkish Prosody. The Effects of Purely Phonological and Phonosyntactic Issues. A. Gürel (Ed., Second Language Acquisition of Turkish (19-48). John Benjamins Publishing Company.
- ÖZKAN, N. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Ara Düzeyde (B1-B2) Diksiyon Eğitiminin Sesli Okuma Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- PAIGE, D. D., RUPLEY, W. H., SMITH, G. S., RASINSKI, T. V., NICHOLS, W. and LAVELL, T. M. (2017). Is prosodic reading a strategy for comprehension? *Journal for Educational Research Online*, 9(2), 245-275.
- PAJARES, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- PARİS, H. (2017). *İlkokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- PAE, H. K. and SEVCIK, R. A. (2011). The role of verbal working memory in second language reading fluency and comprehension: A comparison of English and Korean. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 47-65.
- PATTON, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çeviri eds.: M. Bütün, S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- PEKACAR, Ç. ve DİLEK, F. G. (2005). Uluslararası fonetik alfabe-I. *Dil Araştırmaları*, 4, 135-150.

- PHAKITI, A. (2006). *Theoretical and pedagogical issues in ESL/EFL teaching of strategic reading*. University of Sydney Papers in TESOL. 1, 19-50.
- PIKULSKI, J. J. and CHARD, D. J. (2005). *Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension*. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519.
- PILLAI RAMAKRISHNA, A. D. and PARAMASIVAM, S. (2014). Miscue analysis of oral reading among non-proficient Malaysian ESL learners, *Journal of English Language and Literature*, 2(2), 180-185.
- PIPER, B. and ZUILKOWSKI, S. S. (2015). The role of timing in assessing oral reading fluency and comprehension in Kenya. *Language Testing*, 1-24.
- PİRCİOĞLU, A. (2016). *Ölçünlü Türkiye Türkçesini Okulda Öğrenen Çocukların Okuma Yanlıklarını Düzeltmede ve Onları Akıcı Okumaya Ulaştırmada Tekrarlı Okuma Yaklaşımının Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- POLAT, H. (1998). *Arapların Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- RAMADIRO, B. (2012). *Reading in two languages: Evidence from miscue analysis*. South African Journal of Childhood Education. 2(2), 74-93.
- RASINSKI, V. T. (2003). *The fluent reader –theory and practice-*. New York: Scholastic.
- RASINSKI, V. T. and SAMUELS, J. S. (2011). Reading fluency: What it is and what it is not. In S. J. Samuels and A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading* (pp. 94-114). Newark, DE: International Reading Association.
- REINKE, K. H. And CHESNER, G. A. (2007). *Developing voice through the language arts*. California: Sage Publications.
- RICHARDS, M. (2000). *Be a good detective: Solve the case of oral reading fluency*. *The Reading Teacher*. 53(7), 534-539.
- RIZZOLATTI, G. and CRAIGHERO, L. (2004). The mirror-neuron system. *Annual Review of Neuroscience*, 27, 169-192.

- ROHLICH, C. A. (2004). *Oral-Reading miscues Of Finish-Australian informants*. AFinLAn. 62, 55-71.
- SAMUELS, S. J. (1979). *The method of repeated reading*. The Reading Teacher. 32(4), 403-408.
- SAMUELS, S. J. (2002). Reading fluency: Its development and assessment. In S. J. Samuels and A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 83-166). Newark, DE: International Reading Association.
- SAMUELS, S. J., RASINSKI, T. V. and HIEBERT, E. H. (2011). Eye movements and reading: What teachers need to know. In S. J. Samuels and A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 25-50). Newark, DE: International Reading Association.
- SARICA, N. (2013). *Fransızca öğrenirken tekerlemeler ve saymacalar*. Turkish Studies. 8(10), 611-617.
- SCOTT, W. A. and YTREBERG, L. H. (2004). *Teaching English to children*. New York: Longman.
- SEVER, S. (2015). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- SİDEKLİ, H. M., BAHARUN, H., SAAD, N. S. M. and IDRUS, M. M. (2016). English as a foreign language reading fluency analysis: A pilot study. *International E-Journal of Advances in Social Sciences*, 2(4), 70-79.
- SİĞIRCI, İ. (2012). *İletişim açısından tonlamanın Fransızca sözcedeki temel işlevleri*. Dilbilim. 2(2), 65-82.
- SİDEKLİ, S. ve YANGIN, S. (2005). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 393-413.
- SİDEKLİ, S. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Becerilerini Geliştirme: Eylem Araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- SHINN, M. R., GOOD, R. H., KNUTSON, N., TILLY, D. W. and COLLINS, V. L. (1992). Curriculum-based measurement of oral reading fluency: A confirmatory analysis of its relation to reading. *School Psychology*, 21(3), 459-479.
- SKINNER, B. F. (1957). *Verbal behaviour*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- STANOVICH, K. E. (1986). *Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy*. *Reading Research Quarterly*. 21(4), 360-407.
- ŞAHİN, Y. (2011). *Okuma eğitimi*. Konya: Eğitim Akademi.
- TAGUCHI, E., GORSUCH, G. J. and SASAMOTO, E. (2006). Developing second and foreign language reading fluency and its effect on comprehension: A missing link. *The Reading Matrix*, 6(2), 1-18.
- TAYLOR, S. E. and RASINSKI, V. T. (2011). *Moving Toward Fluency In Silent Reading*. (107-142). Illinois: Charles C Thomas Publisher.
- TEMİZKAN, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TOPPING, K. J. (2006). Paired reading impact of a tutoring method on reading accuracy, comprehension, and fluency. In T. Rasinski, C. Blachowicz, K. Lems (Eds.), *Fluency instruction-research-based best practices* (173-191). New York: The Guilford Press.
- TOPPING, K. J. (2014). *Paired reading and related methods for improving fluency*. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 7(1), 57-70.
- TORUN, Ş. (2015). *Konuşmanın müziği ve emosyon*. *Türkiye Klinikleri J Neur*. 10(2), 55-59.
- TROIKE, M. S. (2012). *Introducing second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- TUNNELL, M. O. and JACOBS, J. S. (1989). Using “real” books: Research findings on literature based reading instruction. *The Reading Teacher*, 42(7) 470-477.
- TÜRK DİL KURUMU (2011). *Büyük Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK.

- TÜRKMENOĞLU, M. (2016). *İlkokulda Akran Öğretimi Aracılığıyla Okuma Güçlüğüünün Giderilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- USTABULUT, M. Y. (2014). *İki Dilli Türk Çocuklarına Türkiye Türkçesi Öğretiminde Sesli Okuma Hataları ve Bu Hataların Düzeltilmesi İçin Yapılabilecek Yöntem ve Teknikler (Romanya Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- UZUNKOL, E. (2013). *Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması*. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 9(1), 70-83.
- ÜLPER, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- VALENCIA, S. W., SMITH, A. T., REECE, A. M., LI, M., WIXSON, K. K. and NEWMAN, Heather (2010). Oral reading fluency assessment: Issues of Construct, Criterion, and Consequential Validity. *Reading Research Quarterly*, 45(3), 270-291.
- VARDAR, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- VIDİN, G. (2013). *Bir İlkokul İkinci Sınıf Öğrencisinin Okuma Yazma Öğrenmesindeki Güçlüklerin ve Çözümüne Yönelik Çalışmanın Etkililiğinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- VYGOTSKY, L. S. (1987). *Thinking and speech*. New York: Plenum Press.
- YULE, G. (2006). *The study of language (third edition)*. New York: Cambridge University Press.
- WANG, Y. and GILLES, C. (2017). Reading in English and in Chinese: Case study of retrospective miscue analysis with two adult ELLs. *Reading Horizons*, 56(2), 63-92.

- WILLIS, J. (2008). *Teaching the brain to read-strategies for improving fluency, vocabulary, and comprehension*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision Curriculum Development.
- WURR, A. J., THEURER, J. L. and KIM, K. J. (2009). Retrospective miscue analysis with proficient adult ESL readers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(4), 324-333.
- YAMAÇ, A. (2014). *İlkokul dördüncü sınıf düzeyinde bir öğrencinin sesli okuma akıcılığını artırmaya yönelik bir uygulama*. Kastamonu Eğitim Dergisi. 23(2), 631-644.
- YAYLI, D. (2011). Anadilinde ve yabancı dilde okuma. In D. Yaylı, Y. Bayyurt (Eds.), *Yabancılarla Türkçe öğretimi-politika, yöntem ve beceriler* (53-65). Ankara: Anı Yayıncılık.
- YEGANEH, M. T. (2013). *Repeated reading effect on reading and reading comprehension in monolingual and bilingual EFL learners*. Procedia-Social and Behavioral Sciences. 70, 1778-1786.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YILDIZ, M., YILDIRIM, K., ATEŞ, S. ve ÇETİNKAYA, Ç. (2009). *An evaluation of the oral reading fluency of 4th grader with respect to prosodic characteristic*. *International Journal of Human Sciences*, 6(1), 353-360.
- YILDIZ, C., OKUR, A., ARI, G., YILMAZ, Y. (2013). Okuma ve Anlama Öğretimi. C. Yıldız (Ed.), *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi* (115-155). Ankara: Pegem Akademi.
- YILDIZ, M. (2013). *Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü*. *Turkish Studies*. 8(4), 1461-1478.
- YILMAZ, M. (2008). *Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi*. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6(2), 323-350.

YORIO, C. A. (1971). *Some resources of reading problems for foreign-language learners*. *Language Learning*, 21(1), 107-115.

ZUTELL, J. and RASINSKI, V. T. (1991). *Training teachers to attend to their students' oral reading fluency*. *Theory Into Practice*, 30(3), 211-217.

İnternet Kaynakları

https://www.internationalphoneticassociation.org/sites/default/files/IPA_Kiel_2015.pdf

http://www.turkcewiki.org/wiki/Uluslararası%C4%B1_Fonetik_Alfabe

http://www.wikiwand.com/tr/Arap_alfabesi

Fransızca ve İngilizce için:

<http://www.keytap.com/french/Compare/IPAChartCompareJPG.aspx>

<https://myuniversities.wordpress.com/fransizca/ders-1/>

https://tr.wiktionary.org/wiki/Yardı%C4%B1m:IPA_okunu%C5%9Flar%C4%B1

http://www.turkcewiki.org/wiki/Uluslararası%C4%B1_Fonetik_Alfabe

[https://www.google.com/search?q=ipa+t%C3%BCrk%C3%A7e&client=firefox-](https://www.google.com/search?q=ipa+t%C3%BCrk%C3%A7e&client=firefox-b&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjttfinU_dAhWL_KQKHSjAAbUQ)

[b&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjttfinU_dAhWL_KQKHSjAAbUQ_AUICygC&biw=1366&bih=654#imgsrc=ia2Bu0epdQM7vM:](https://www.google.com/search?q=ipa+t%C3%BCrk%C3%A7e&client=firefox-b&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjttfinU_dAhWL_KQKHSjAAbUQ_AUICygC&biw=1366&bih=654#imgsrc=ia2Bu0epdQM7vM:)

https://www.turkedebiyati.org/Dersnotlari/unsuzler_ses_bilgisi.html

Farsça

http://accent.gmu.edu/browse_native.php?function=detail&languageid=19

Tacikçe

https://ipfs.io/ipfs/Qme2sLfe9ZMdiuWsEtaJWMDzx6B7VbjzpSC2VWhtB6GoB1/wiki/Tacik_alfabesi.html

Moğolca

http://accent.gmu.edu/browse_native.php?function=detail&languageid=48

Boşnakça

http://linguistics.berkeley.edu/~shira/final_110.pdf

Uygurca

http://accent.gmu.edu/browse_native.php?function=detail&languageid=71

Kırgızca

http://accent.gmu.edu/browse_native.php?function=detail&languageid=36

EKLER

EK-1: A1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi

KARDAN ADAM

Çok soğuk bir günde kar yağdı. Her yer bembeyaz oldu. Çocuklar, kardan adam yapmak için dışarı çıktılar. Önce küçük bir kartopu yaptılar. Sonra **onu** yuvarladılar. Kartopu çok büyüdü. Önce kardan adamın gövdesini sonra da kafasını yaptılar. İki zeytin ve bir havuç aldılar. Bu zeytin ve havuç ile gözlerini ve burnunu yaptılar. Kardan adamın gözlerini küçük kömürlerden yaptılar. Boynuna atkı taktılar ve kardan adam tamamlandı. Çocuklar çok sevindiler. Kardan adama büyük bir sevinçle baktılar. “Bizim kardan adamımız, **bize** her gün selam veriyor” dediler. Ertesi gün hava güneşliydi. Kardan adam sıcakta terledi. Bir hafta sonra ise, kardan adam tamamen eridi. Kardan adam eridikten sonra, bir şapka, bir atkı, iki zeytin ve havuç kaldı. Çocuklar önce çok üzüldüler. Hayatımızda bazen güneş açar bazen kar yağar. Hayatta bazen mutlu oluyoruz bazen üzülmüyoruz. Hayatımızda bazı şeyler bizi mutlu ediyor. İnsanlar her zaman mutlu olmak istiyor.

Metinle ilgili aşağıdaki soruları cevaplayınız.

Aşağıdaki cümleleri okuyunuz, Doğru ve Yanlış kutusuna (X) işaretleyiniz.

	<u>Doğru</u>	<u>Yanlış</u>
1) Kardan adam sıcak havada eridi.	()	()
2) Kardan adam bir gün sonra tamamen eridi.	()	()
3) Çocuklar soğuk havada kardan adam yaptılar.	()	()
4) Kardan adam eridikten sonra çocuklar çok üzüldü.	()	()
5) Çocuklar kardan adamın gözlerine havuç koydular.	()	()
6) Kardan sonra çocuklar ne yaptı?		
A) Eve gittiler.		
B) Çok üzüldüler.		
C) Zeytin ve havuç aldılar.		
D) Kardan adam yaptılar.		

- 7) Ertesi gün hava nasıldı?
- A) Güneşli
 - B) Karlı
 - C) Yağmurlu
 - D) Bulutlu
- 8) Kardan adamın gözünü nasıl yaptılar?
- A) Atkı ile yaptılar
 - B) Zeytin ile yaptılar
 - C) Havuç ile yaptılar
 - D) Kömür ile yaptılar
- 9) **onu** sözcüğü metinde hangi anlamdadır?
- A) Kar
 - B) Kartopu
 - C) Çocuklar
 - D) Kardan adam
- 10) **bize** sözcüğü metinde hangi anlamdadır?
- A) Çocukları
 - B) Kardan adamı
 - C) Kardan adamın gözlerini
 - D) Kardan adamın burnunu

EK-2: A1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi

KÜÇÜK MARTI

Küçük martı hızla uçmak istedi. Etrafına baktı. Başka martılar yükseklerde yavaşça uçtular. “Onların çok büyük kanatları var!” dedi. “Ben de uçmak istiyorum, ama yavaş uçmak istemiyorum.” “Gökyüzünde özgürce uçmak istiyorum. Diğer martılar uçuyor. Ama **onlar** sadece yemek için uçuyorlar. Ben keyif için uçmak istiyorum. Gökyüzünde çeşitli hareketler yapmak istiyorum.” Sürüdeki diğer martılar, küçük martıya güldüler. Küçük martı, “Kısa zaman sonra ben de uçağım.” dedi. Birkaç ay sonra, martı daha fazla güçlendi. Artık **o** da yükseklerdeydi. Bir gün küçük martı herkesten yüksekte uçtu. Küçük martı şaşırıldı. Sonra annesinin yanına geldi. Annesi, “Bak oğlum, sen uçmak istedin ve çok çalıştın. Şimdi herkesten hızlı ve yüksekte uçuyorsun. Unutma! Çalışmadan hiçbir şeyi başaramazsın!” dedi.

Aşağıdaki cümleleri okuyunuz, Doğru ve Yanlış kutusuna (X) işaretleyiniz.

Doğru Yanlış

- 1) Küçük martı özgürce uçmak istiyor. () ()
 - 2) En yüksekte küçük martı uçtu. () ()
 - 3) Kısa zaman sonra martı güçlendi. () ()
 - 4) Diğer martılar küçük martıya güldüler. () ()
 - 5) Küçük martı eğlenmek için uçmak istiyor. () ()
- 6) Küçük martı ne yapmak istiyor?
 - A) Çok çalışmak istiyor.
 - B) Büyük kanatlar istiyor.
 - C) Özgürce uçmak istiyor.
 - D) Uzaklara gitmek istiyor.
 - 7) Küçük martı neden yüksekte uçmak istiyor?
 - A) Hızlı uçmak için
 - B) Başarılı olmak için
 - C) Daha fazla yemek için
 - D) Keyif için

8) **onlar** sözcüğü metinde hangi anlamdadır?

- A) Küçük martı
- B) Martının kanatları
- C) Küçük martının ailesi
- D) Küçük martının arkadaşları

9) **o** sözcüğü metinde hangi anlamdadır?

- A) Küçük martı
- B) Büyük martılar
- C) Küçük martının annesi
- D) Küçük martının arkadaşları

10) Metne göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A) Küçük martı çok tembeldi.
- B) Küçük martı sadece annesiyle uçtu.
- C) Küçük martı uçmak için çok çalıştı.
- D) Küçük martı her zaman yükseklerden uçtu.

EK-3: A2 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi

NEWTON VE ELMA AĞACI

Bundan 300 yıl önce Newton adında bir bilim adamı vardı. Daha doğmadan önce babası öldü. Annesi yeniden evlendi. O da büyükannesi ve dedesiyle birlikte yaşamaya başladı. Sonra yatılı bir okula gitti. Ama sınıfta çok yaramazlık yaptı ve herkes **onun** çok tembel olduğunu düşündü. Bir gün arkadaşlarından dayak yedi. O günden sonra okulun birincisi olmaya karar verdi. Zekâsıyla tüm dikkatleri üzerine çekti. Newton çocukken çok fakirdi. Çocukluğunda zengin çocukların odalarını ve eşyalarını temizledi. İsten sonraki zamanlarında çok ama çok ders çalıştı. Kafasından her zaman düşünceler vardı. Doğa nasıl çalışıyor, neden bu dünyada yaşıyoruz, başka dünyalar var mı, her şey neden yapıldı gibi sorular bazılarıydı. Newton çok meraklıydı. Doğa ve Matematik olayları ile çok ilgilendi. Bir gün kafasında düşünceler ve elinde bir kitapla elma ağacının altına oturdu. Aniden kafasına bir elma düştü. Canı çok acıdı. Ama **birden** elmayı bir gücün düşürdüğü aklına geldi. Sonra “bu güç ne olabilir” diye sordu kendi kendine. Kafasından çok hızlı düşünceler geçmeye başladı. Sonunda “Buldum! Bu güç yerçekiminin gücüdür” dedi. Newton sıradan bir olaya farklı bir şekilde baktı. Aslında o şanslı biriydi.

Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

Aşağıdaki cümleleri okuyunuz, Doğru ve Yanlış kutusuna (X) işaretleyiniz.

	<u>Doğru</u>	<u>Yanlış</u>
1) Newton, tek başına yaşadı.	()	()
2) Newton her zaman düşündü.	()	()
3) Newton yatılı bir okulda okudu.	()	()
4) Newton çocukluğunda çok zengindi.	()	()
5) Newton, çok çalışkan bir öğrenciydi.	()	()
6) Sınıftakiler Newton’u neden tembel düşünürler?		
A) Newton çok fakirdi.		
B) Newton yatılı okula gider.		
C) Newton her zaman çok ders çalışır.		
D) Newton sınıfta çok yaramazlık yapar.		

- 7) Newton hangi olaydan sonra okul birincisi olmaya karar verdi?
- A) Âşık olduktan sonra
 - B) Kafasına elma düştükten sonra
 - C) Anne ve babası öldükten sonra
 - D) Arkadaşlarından dayak yedikten sonra
- 8) Newton kafasına elma düşmesiyle ne keşfetti?
- A) Elmanın lezzetini
 - B) Elma ağacını
 - C) Yerçekimini
 - D) Düşünmeyi
- 9) Metinde kullanılan **onun** ifadesi ne anlamdadır?
- A) Newton'un
 - B) Newton'un dedesinin
 - C) Newton'un okulunun
 - D) Newton'un büyük annesinin
- 10) Aşağıdakilerden hangisi metinde kullanılan **birden** kelimesiyle aynı anlamdadır?
- A) Birlikte
 - B) Aniden
 - C) Birer birer
 - D) Bir kerede

EK-4: A2 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi

BONCUK VE AYŞE

Ayşe çok heyecanlıydı. Çünkü okullar tatil oldu. Okul birincisi olduğu zaman babası **ona** köpek alacak. Ayşe, çalışkan bir öğrenciydi. Her sene takdir belgesi aldı. Ama hiç okul birincisi olamadı. Ayşe köpekleri çok seviyor. Bir köpeğinin olmasını çok istedi. Ayşe o yıl derslerine çok çalıştı. Çünkü babası ona köpek alma sözü verdi. Her zaman düzenli ders çalıştı ama artık daha dikkatliydi. Her sınav Ayşe için çok önemliydi. Yaz tatiline girmeden önce başarılı oldu. Karnesi ile beraber ona okul birincilliği ödülünü verdiler. Ayşe, akşam babasına karnesini gururla gösterdi. Babası da Ayşe’yi evcil hayvanlar dükkânına götürdü. Ayşe, gözleri boncuk gibi bir köpek yavrusunu beğendi. “Baba boncuk gözlü köpeği alalım lütfen” dedi. Babası da boncuk gözlü köpeği beğendi. Boncuk gözlü köpeği aldılar ve eve geldiler. Ayşe ona bir isim düşündü. Sonra, “Tamam buldum, senin adın Boncuk olsun” dedi. Boncukla oynamaya başladılar. Ayşe **onunla** çok iyi dost oldu. Ayşe Boncukla konuştu, birlikte parka gittiler. Boncuk sevimli bir köpekti. Her zaman Ayşe’ye koşuyor, Ayşe’nin üzerine atlıyor. Ayşe Boncuk’a elini uzatınca, Boncukta ona patilerini uzattı. Ayşe’nin yaz tatili çok güzel geçti. Ayşe ile Boncuk arasında güçlü bir arkadaşlık vardı. Sahilde bir gün Ayşe Boncuk’u kucağına aldı ve “Bu sene çok çalıştım Boncuk ama senin için her şeye değer” dedi. Boncukta Ayşe’nin yüzünü yaladı.

Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

Aşağıdaki cümleleri okuyunuz, Doğru ve Yanlış kutusuna (X) işaretleyiniz.

	<u>Doğru</u>	<u>Yanlış</u>
1) Babası Ayşe’ye kedi aldı.	()	()
2) Ayşe köpekleri çok sever.	()	()
3) Ayşe tembel bir öğrencidir.	()	()
4) Ayşe hiçbir zaman takdir alamadı.	()	()
5) Ayşe hiçbir zaman okul birincisi olamadı.	()	()

- 6) Babası Ayşe'ye neden köpek aldı?
- A) Ayşe, okul birincisi olduğu için
 - B) Ayşe'nin babası köpekleri çok sevdiği için
 - C) Ayşe köpek sahibi olmak için çok ağladığı için
 - D) Ayşe'nin annesi köpek almayı çok istediği için
- 7) Ayşe köpeğine neden "Boncuk" adını verdi?
- A) Ayşe'nin arkadaşları boncuk adını istediği için
 - B) Ayşe'nin Babası boncuk adını çok sevdiği için
 - C) Ayşe'nin karnesinde boncuk olduğu için
 - D) Köpeğin gözleri boncuk gibiydi.
- 8) Ayşe ve babası köpeği nereden aldılar?
- A) Köyden
 - B) Evin bahçesinden
 - C) Sahilde bir dükkândan
 - D) Evcil hayvanlar mağazasından
- 9) Metinde kullanılan **ona** ifadesi hangi anlama gelmektedir?
- A) Ayşe
 - B) Baba
 - C) Okul
 - D) Köpek
- 10) Metinde kullanılan **onunla** ifadesi hangi anlama gelmektedir?
- A) Ayşe
 - B) Baba
 - C) Dersler
 - D) Boncuk

EK-5: B1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi

MEŞE AĞACI

Bir meşe ağacı, ormanın kendisine ayrılmış köşesinde hayata küçük bir tohum olarak başladı. On yıl sonrasında genç bir ağaçtı, kökleri toprağın derinlerine doğru ilerlemeye başladı. Bir on yıl daha geçtikten sonra kökleri iyice güçlendi, dalları gürbüzleşti, kabukları olgunluk rengine döndü. O ilk tohumdan otuz yıl sonra aynı yerde artık güçlü bir meşe ağacı vardı. Dalları güçlü, kökleri iyice derinlerine indiği toprağı kavramış, kabukları gövdeyi koruyabilecek kadar sert... Otuz yılda altmış fırtına gördü, güçlü yağmurların altında kendini korudu, sert rüzgârlar karşısında eğildi büküldü ama kırılmadan ayakta kaldı. Bir gün birisi, meşe ağacının az ötesine bir kabak ekti. Birkaç ay sonra kabak yükselmeye başladı. Çünkü kabağı eken, çabucak ürün alabilmek için **onu** sık sık suladı. Bir süre sonra kabak, daha çabuk uzamak için dallarını olgun meşe ağacının gövdesine doladı. Böylece daha kolay ve hızlı uzadı. Olgun meşenin olgun gövdesi kabak için hayati bir dayanak oldu. Kabak, güçlü meşeye dayanarak uzadı da uzadı. Artık dalları meşenin boyuna geldi. Kabağı oraya eken, bir gün geldi, kabağın boyuna baktı ve güldü: “Şu işe bak! Bu meşe ağacı otuz yılda bu boya geldi, ama ben bir kabak ekdim, bol bol suladım ve onu birkaç ayda meşenin boyuna getirdim...” Meşe bu sözleri dinledi, kızmadı, kabağın dallarını gövdesinden itmedi. Bir süre sonra daha hayat bu şekilde devam etti. Sonra yağmur ve fırtına mevsimi geldi. Kabağın dalları artık meşenin güvencesini gereksinmeyecek kadar büyüdü. Kabak kendini meşeden daha büyük, daha akıllı gördüğü için de böyle bir güvenceyle büyüdüğünü unuttu. Ve sonra ilk fırtına koptu. Rüzgâr, kabağın hızla büyümüş **kendini bilmez** dallarını bir sağa bir sola savurdu. Ertesi gün meşenin dibinde bir kabağın yıkıntısı vardı. Meşe yerli yerindeydi ve sonraki fırtınaları beklemeye devam etti.

Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

Aşağıdaki cümleleri okuyunuz, Doğru ve Yanlış kutusuna (X) işaretleyiniz.

	<u>Doğru</u>	<u>Yanlış</u>
1) Kabak otuz yıl yaşadı.	()	()
2) Meşe ağacı, kabağa hiç kızmadı.	()	()
3) Meşenin boyu birkaç ayda uzadı.	()	()
4) Kabak, meşe ağacından daha güçlüdür.	()	()
5) Meşe ağacı hiçbir zaman güçlü olmadı.	()	()

- 6) Meşe ağacı, bütün zorluklara rağmen nasıl yaşamaya devam etmiştir?
- A) Çok su içerek.
 - B) Çok rüzgârda kalarak.
 - C) Kabak ile arkadaş olarak.
 - D) Meşe ağacı çok güçlüydü.
- 7) Kabak, meşe ağacına dalları ile neden sarıldı?
- A) Meşe ağacını çok sevdiği için
 - B) Meşe ağacını yemek için
 - C) Uzun yıllar yaşamak için
 - D) Daha çabuk uzamak için
- 8) Kabağın yaprakları ilk rüzgârda neden tamamen dağıldı?
- A) Kabak çok zayıftı
 - B) Kabak çok su içtiği için
 - C) Kabağın boyu çok fazla uzadığı için
 - D) Kabak kendini meşeden daha akıllı zannettiği için
- 9) Metinde koyu yazılan **onu** ifadesi ile anlatılmak istenen nedir?
- A) Kabak
 - B) Rüzgâr
 - C) Yağmurlar
 - D) Meşe ağacı
- 10) Metinde geçen **kendini bilmez** ifadesi yerine aşağıdakilerden hangisi getirilirse anlam değişmez?
- A) Cesur
 - B) Bencil
 - C) Hadsiz
 - D) Fedakâr

EK-6: B1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi

ÇİRKİN ÖRDEK YAVRUSU

Anne ördek sabırla yumurtalarının kırılmasını bekliyordu. Vakit tamamlanınca ördek yavruları yumurtalarından çıkmaya başladılar. Fakat en son ve en büyük yumurta bir türlü kırılmıyordu. Sonunda yumurtanın beyaz kabuğu çatladı. Diğerlerinden daha gri ve farklı olan ördek yavrusunun küçük kafası görüldü. Anne ördek yeni doğan yavruya bakarak; “Umarım değişir...” dedi şefkatle. Zaman ilerliyordu ama ördek yavrusunun rengi hala griydi. Kümesin bütün hayvanları onunla alay ediyorlar, ona “çirkin ördek yavrusu” diye sesleniyorlardı. Zavallı yavru **o kadar mutsuzdu ki** sonunda uzaklara gitmeye karar verdi. Gün boyunca yürüdü. Gece olunca ise çok yoruldu. Mola verdi. Bir yanda açlık, bir yanda korku... Ama yapabileceği hiçbir şey olmadığı için derin bir uykuya daldı. Ertesi sabah su sesleriyle gözlerini açtı. Geceyi yaban ördeklerinin çılginca eğlendiği küçük bir göl kıyısında geçirdiğini anladı. Bu gürültücü arkadaşlarına kendini tanıtmaya hazırlanıyordu. Birden bir tüfek sesi ile irkildi. Hiç zaman kaybetmeden oradan uzaklaştı. Çok geçmemişti ki küçük ördek kendini bir çiftlikte buldu. Çiftliğin sahibi yaşlı kadın **onu** doyurdu. Ateşin yanında uyumasına izin verdi. Fakat ördek yavrusu bir göl bulabilme umuduyla **oradan** da uzaklaştı. Günlerce bir göl bulabilmek için rastgele yoluna devam etti. Sonunda bir göl kıyısına ulaştı. Bu arada **yalnız başına** yaşamayı öğreniyordu. Bu göl kıyısında yavru ördek gün geçtikçe büyüyordu. Kendisi farkında olmadan görüntüsü değişiyordu. Geçen kuğuları gördükçe onların asil duruşları ve güzel görünüşlerinden dolayı iç çekiyordu. İlkbaharda bir kuğu sürüsü gölün kıyısına yuva yapmaya geldi. Çirkin ördek yavrusuyla tanışmak için yaklaştılar. Fakat kendisini bu zarif kuşlarla arkadaşlık etmek için çok çirkin ve kaba buluyordu. Birden bire suda kendisini gördü. O da ne! Kendisini güzel bir kuğuya dönüşmüş olduğunu fark etti. Kuğu sürüsüne katıldı ve ömür boyu mutlu oldu.

Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

Aşağıdaki cümleleri okuyunuz, Doğru ve Yanlış kutusuna (X) işaretleyiniz.

	<u>Doğru</u>	<u>Yanlış</u>
1) Yavru ördek yalnız yaşamayı öğrendi.	()	()
2) Diğer ördekler onu çok beğeniyorlardı.	()	()
3) Son yavru, yumurtadan sarı olarak çıktı.	()	()
4) Anne ördek yumurtalarının kırılmasını bekledi.	()	()
5) Son yumurtadaki yavrunun önce bacakları görüldü.	()	()

- 6) Anne ördek niçin yavrusunun değişmesini istiyor?
- A) Yavrusu çok güzel olduğu için
 - B) Çok yaramaz bir yavru olduğu için
 - C) Yavrunun renginin çok sarı olduğu için
 - D) Yavru ördeğin renginin diğerlerinden farklı olduğu için
- 7) Kümesteki diğer hayvanlar yavru ördekle neden alay ediyor?
- A) Yavru ördek çok çirkin.
 - B) Yavru ördeği kıskanıyorlar.
 - C) Yavru ördeği çok seviyorlar.
 - D) Yavru ördeği hiç sevmiyorlar.
- 8) Yavru ördek neden uzaklara gitmeye karar verdi?
- A) Uzak yerleri çok sevdiği için
 - B) Göl kenarlarını çok sevdiği için
 - C) Arkadaşlarının yanına gitmek için
 - D) Yuvasında çok mutsuz olduğu için
- 9) Metinde koyu yazılan “**onu**” kelimesi aşağıdakilerden hangisini ifade etmektedir?
- A) Yaşlı kadın
 - B) Yavru ördeği
 - C) Yavru ördeğin annesini
 - D) Göl kenarındaki diğer ördekleri
- 10) Metinde koyu yazılan “**oradan**” kelimesi aşağıdakilerden hangisini ifade etmektedir?
- A) Çiftlikten
 - B) Kümesten
 - C) Göl kenarından
 - D) Ateşin yanından

EK-7: B2 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi

BARIŞ MANÇO

Bariş Manço, çocukları çok seven bir sanatçıydı. Çocukların eğitimine verdiği önemden de bu sevgi anlaşılıyor zaten.

TRT’de yaptığı “Adam olacak çocuk” programında ıspanağı, pırasayı sevmeyen çocuklara, bu yemeklerin büyümelerinde ne kadar önemli olduğunu o anlattı. Geceleri uyumadan önce dişlerini fırçalamayı da yine o gösterdi. Programında “Büyüyünce ne olacaksın sen?” diyerek çocukların hayallerini milyonlarla paylaşmasını sağladı. Çocuklara, kendilerine güven duymayı öğretti. Programına konuk ettiği ve ekran başındaki milyonlarca çocuk hayranlarını da yine sevgi dolu yaklaşımı ile fethetti.

Bariş Manço, kitap okumayı çok severdi. İyi bir okuyucu olduğu kadar hızlı okumaya da önem verirdi. Çocuklara programında uyumadan önce anne babalarından hikâye kitabı okumalarını istemelerini yine o önermişti. Kitap okuma sevgisini de o aşılmişti. Ancak bu programdan önce çocuklara yönelik bir çalışması yoktu. Çocukların onun şarkılarına gösterdiği ilgi onun da çocuklara yönelik program yapmasına sebep oldu. Böylece “Adam olacak çocuk” ortaya çıktı. Bu programdan önce kendisiyle yapılan bir röportajda bakın neler söylüyor:

“Çocuklar zannediyorum, beni daha çok Tarzan, Red Kit falan gibi bir resimli roman, bir masal kahramanı gibi görüyorlar. Dış görünüşüm, kıyafetlerim, takılarım ve de onların çok anlayacağı bir dille şarkı söylemem onlara cazip geliyor. Büyük bir kısmının gözünde Tarzan’dan farkım yok. Karşı karşıya geldiğimizde çok şaşkınlık içinde bakıyorlar bana, ‘aaa bu da babamız gibi birisiymiş’ diye. Ama ben özellikle çocuklar için şarkı yazmıyorum. ‘Arkadaşım eşek’i ben çocuklar için yazmadım. Fakat çocukların çok iyi aldığını görünce, olayın biraz daha üzerine gidip, bir çocuk programında bu şarkıyı söylemeyi yeğ tuttum. Ondan önce ‘Sarı Çizmeli Mehmet Ağa’yı seçmişlerdi çocuklar. Ve benim gündemdeki son parçam ‘Halil İbrahim Sofrası’ki müzik zamanlaması, söz, içerik bakımından en ağır parçamdır, altı dakika süren bir şarkı o. Muazzam uzun sözleri var ve çoluk çocuğun dilinde o parça. Normalde çocukların küçük bir kısmını bile ezberlemesinin çok zor olduğu bir şarkıdır, ama öyle... Oralarda kendilerini bulabildikleri bir şeyler mutlaka oluyor.”

Bariş Manço çocukları çok severdi. Geleceğin yetişkinlerinin de şimdinin kendine güvenen, iyi eğitilmiş ve çok okuyan çocuklar olacağını sürekli hatırlatmıştı.

Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

Aşağıdaki cümleleri okuyunuz, Doğru ve Yanlış kutusuna (X) işaretleyiniz.

	<u>Doğru</u>	<u>Yanlış</u>
1) Barış Manço, çocukların şarkı söylemesine önem verirdi.	()	()
2) Çocuklar, Barış Manço ile ıspanak yediler.	()	()
3) Barış Manço, yalnızca kendi dönemindeki çocuklara güvendi.	()	()
4) Barış Manço, bir hikâyeye yazarıdır.	()	()
5) Barış Manço çocuklara sevgiyle yaklaşmıştır.	()	()

6) Aşağıdakilerden hangisi Barış Manço'nun çocuklara kazandırdıklarından biri değildir?

- A) Çocuklara hızlı okumayı öğretmiştir.
- B) Çocuklara sevmedikleri yiyecekleri sevdirmiştir.
- C) Çocukların kendilerine güvenmelerini sağlamıştır.
- D) Çocuklara, gece yatmadan dişlerini fırçalamalarını göstermiştir.

7) Aşağıdakilerden hangisi Barış Manço'nun televizyon programının özelliklerinden biri değildir?

- A) Çocuklara yönelik bir programdır.
- B) Çocukların hayallerini milyonlarla paylaşmalarını sağlamıştır.
- C) Barış Manço'nun çocuklar için yaptığı ilk programıdır.
- D) Çocuklar bu programı ilgiyle takip etmiştir.

8) Barış Manço çocuklar için televizyon programını neden yapmıştır?

- A) Barış Manço, televizyonu çok sevdiği için.
- B) Daha önce çocuklarla ilgili birçok program yaptığı için.
- C) Çocuklar, Barış Manço'nun şarkılarına ilgi gösterdiği için.
- D) Red Kit, Tarzan gibi çocuk kahramanlarına çok benzediği için.

9) Okuduğunuz metinden aşağıdakilerden hangisine ulaşılamaz?

- A) Barış Manço çocuklara yönelik birçok şarkı yazmıştır.
- B) Çocuklar, Barış Manonun en zor şarkılarını bile sevmişlerdir.
- C) Çocuklar için Barış Manço bir masal kahramanına benzemektedir.
- D) Barış Manço, çocukları, geleceğimizin teminatı olarak görmektedir.

10) Metinde koyu yazılan “o” ifadesi ile anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Sarı izmeli Mehmet Ağa.
- B) Halil İbrahim Sofrası.
- C) Çocukların masal kahramanlarından biri.
- D) Televizyon programındaki herhangi bir çocuk.

EK-8: B2 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi

KIVANO

Zaman makinesini bulmak için çalışan Muzo, o gün evde kalmıştı. Muzo'nun bir oğlu ve üç kızları vardı. Üçüzler henüz bebektir. Aniden, yüzlerinde maske olan adamlar içeri girdi. Bebekler de odadaydı. Bu maskeli adamlar, babalarını zorla kaçırdı. Zaman makinesiyle ilgili çalışmalarını ele geçirmek istiyorlardı. Bu karmaşada bir defteri düşürdüler ama fark etmemişlerdi. Bebekler birbirlerine baktılar. Kötü adamlar babalarını kaçırmışlardı. Sadece onlar babalarına yardım edebilirlerdi. Bebek dilinde birbirleriyle konuştular. “Bu defteri açıp bakalım ne varmış içinde” dediler. Baktılar, baktılar ama hiçbir şey anlamadılar. Kötü adamlar tekrar gelir diye defteri odanın bir köşesine sakladılar. Bu sırada içeri ağabeyleri Ziko girdi. Bebekleri gördü, sanki bir şeyler anlatmak istiyorlardı. Emekleyerek, hep birlikte defteri sakladıkları köşeye oturdular. Ziko hiçbir şey anlamadı. Onlarda bildikleri en iyi şekilde anlattılar, ağlayarak. Ziko, bebeklerin yanına gelince yerde bir defter gördü. Üzerinde tarih ve saldırı makinesi yazıyordu. Bebekler b a b a ..ok.. ditti boom boom gibi bir şeyler söylüyorlardı. Ziko yerde babasının kırılmış gözlüğünü görünce “Babamı kaçırmışlar” dedi. Şimdi ne yapacaklardı? Bebeklerin aklına harika bir fikir geldi. Babalarını ve kötü adamların yapacağı saldırıyı durduracak kişi. Bu bebeklerin olağanüstü kahramanı olan “Kivano”ydı. Sadece bebeklerin bildiği bu kahramanı çağırmanın tek yolu, hep birlikte yuvarlak bir şekilde **emeklemektir**. Bebekler böyle emekleyince, kocaman peleriniyle Kivano odaya geldi. Ziko çok korktu. Karşısında duran pelerinli kahraman, uçuyordu. Ziko, “Sen de kimsin? Nasıl böyle uçuyorsun” diye sorular sormaya başladı. Bir taraftan da bebeklere zarar vermesin diye onları arkasına almaya çalışıyordu. Kivano, çok korkan Ziko'nun yüzüne doğru sakinleştirici bir el hareketi yaptı. Bu, Kivano'nun özel güçlerinden biriydi. Kolundaki bir aletle istediği her şeyi yapabiliyordu. Bir yerden başka bir yere ışınlanabiliyordu. İsteddiği zaman uçabiliyordu. Diğer özel güçlerini kullanabiliyordu. Ziko'ya “Benim adım Kivano, bebeklerin kahramanıyım. Özel güçlerim var. Uçabiliyorum ve ışınlanabiliyorum. Kendi taşıtımı bir düğmeyle yanıma çağırabiliyorum. Bu güçlerime bebekken kavuştum. Onun için bebek dilini de insanların konuştuğu bütün dilleri de biliyorum. Neyse bu kadar açıklama yeter. Şimdi yapacak daha önemli işlerimiz var” dedi. Hemen defteri eline aldı. Hızlı bir şekilde okudu. “Sizleri

güvenli bir yere götüreceğim. Buraya tekrar gelebilirler” dedi. Kolundaki bir düğmeye basarak süper aracını çağırdı. Hepsini bindirdikten sonra onları bir oyun parkına götürdü. “Burası benim oyun parkım, **burada** kimse size zarar veremez. İstedığınız gibi oynayabilirsiniz.” dedikten sonra gökyüzüne doğru havalandı. Öyle hızlı uçuyordu ki hemen gözden kaybolmuştu.

Kivano, gökyüzünden baktığında, bir araba içinde yarı baygın olan birini ve üç kötü adamı gördü. Hemen arabanın önüne indi. Arabadakiler ne olduğunu anlamadan onları dışarı çıkardı. Hepsini etkisiz hale getirdi. Muzo’nun ellerini de bağlamışlardı. Kivano, adamların yanından ayrılarak Muzo’nun ellerini çözdü. Kivano, defterde yazılan o kötü planları hızlıca okumasaydı belki de her şey için çok geç kalınmış olacaktı. O kötü adamlar zaman makinesini ele geçirecek ve istedikleri saldırıyı yapabileceklerdi. Kivano, Muzo’yu yanına alarak Ziko ve bebeklerin bulunduğu kendi oyun parkına götürdü. Çocuklar babalarına doğru koştular. Hepsi çok mutluydu. Hep birlikte Kivano’ya sarılarak, “Sen gerçek bir kahramansın” dediler.

Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

Aşağıdaki cümleleri okuyunuz, Doğru ve Yanlış kutusuna (X) işaretleyiniz.

	<u>Doğru</u>	<u>Yanlış</u>
1) Kivano, bir bebektir.	()	()
2) Muzo, zaman makinesini icat etmiştir.	()	()
3) Muzo’yu Kivano kaçırmıştır.	()	()
4) Kivano, süper güçlere sahiptir.	()	()
5) Kivano bebekleri alarak gökyüzünde uçtu.	()	()

6) Kötü adamların Muzo’yu kaçırmalarının sebebi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Muzo, çok kötü işler yapmaktadır.
- B) Muzo bebeklere iyi bakmamaktadır.
- C) Muzo, dışarıda gezmeyi çok sevmektedir.
- D) Muzo zaman makinesi yapmak için çalışmaktadır.

7) Muzo kaçırıldıktan sonra çocuklar aşağıdakilerden hangisini yapmıştır?

- A) Ağabeyleri Ziko'yu çağırdılar.
- B) Babalarının bıraktığı defteri okudular.
- C) Babalarını kurtarmak için Kivano'yu çağırdılar.
- D) Kötü adamlardan korktukları için evden kaçtılar.

8) Kivano, Muzo'nun kaçırıldığını aşağıdaki olayların hangisinden sonra öğrenmiştir?

- A) Bebekler söyledikten sonra
- B) Muzo'nun defterini okuduktan sonra
- C) Bebekleri oyun parkına götürdükten sonra
- D) Oyun parkında çocuklarla oyun oynadıktan sonra

9) Metinde koyu yazılan “burada” ifadesi aşağıdakilerden hangisini anlatmaktadır?

- A) Muzo'nun kaçırıldığı yer
- B) Arabanın içerisi
- C) Bebeklerin evi
- D) Oyun parkı

10) “Emeklemek” fiili aşağıdaki cümlelerin hangisinde diğerlerinden farklı bir anlamda kullanılmıştır?

- A) Emekleyerek bir odadan diğerine gidebiliyordu.
- B) Bebek iki yaşında olmasına rağmen hala emekliyordu.
- C) Geç yürümeye başlamış, uzun bir süre emeklemişti.
- D) Üçüncü sınıfta bile okuma konusunda hala emekliyor.

EK-9: C1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi

MİMAR SİNAN'IN HAYATI

Mimar Sinan İstanbul'un fethinden yaklaşık 50 yıl sonra Kayseri'de dünyaya geldi. Babası bir taş ustasıydı. Çocukluğu taş ocaklarında geçti. Büyüdüğünde İstanbul'a gelerek yeniçeri ocağına yani orduya katıldı. İlk önce acemi ocağı denilen ve askerlerin yetiştirildiği birlikte görev yaptı. Bu sırada acemi ocağındaki herkese ikinci bir meslek öğretiliyordu. Mimar Sinan da duvarcılık, ahşap işlemeciliği ve marangozluğu seçerek eğitim aldı. Mimar Sinan çok saygılı, zeki ve sevgi dolu bir insandı. Ustaları ve arkadaşları tarafından çok seviliyordu.

O dönemde Mısır, Suriye, Macaristan ve Rodos ile yapılan savaşlara katıldı. Gittiği bu yerlerde yalnızca savaşmıyor ayrıca defterine gördüklerini de çiziyordu. Bir gün Bağdat seferi sırasında Osmanlı ordusu Van'a kadar gelmişti. Van Gölünü geçmek için gemi yapılması gerekiyordu. Bu görev zamanın veziri Lütfi Paşa tarafından Mimar Sinan'a verildi. Üç büyük gemiyi başarıyla inşa etti. Bu başarısı **onun** askerlik rütbesinin yükselmesini sağladı. Dönemin padişahı olan Kanuni Sultan Süleyman sefere çıkmış Macaristan'da Prut önlerine kadar gelmişti. Ancak Prut Nehrini geçememişti. Bu sebeple Mimar Sinan'a hemen bir köprü yapmasını emretti. Yapılan bu köprü ile Osmanlı ordusu Prut'u fethetti. Yalnız inşa edilen bu köprü üzerinden geçildikten sonra yakılarak imha edildi.

Mimar Sinan orduya katıldığı günden beri hem savaşa çıkıyor hem de köprü, kale gibi yapıların inşasında çalışıyordu. Kanuni Sultan Süleyman, Mimar Sinan'a 49 yaşındayken artık askerliği tamamen bırakmasını söyleyerek sarayın baş mimarı olmasını teklif etti. Böylece Mimar Sinan artık sarayın baş mimarı olarak çalışmaya başladı. Bu sırada Kanuni Sultan Süleyman'ın en sevdiği oğlu olan Şehzade Mehmet vefat etti. Onun anısına şu anda Şehzadebaşı'nda bulunan Şehzadebaşı Camiini yapma görevi Mimar Sinan'a verildi. Beş yıl içinde "çiraklık eserim" dediği Şehzadebaşı Camii ve Külliyesini inşa etti. Bu görevi başarıyla tamamladıktan sonra Kanuni Sultan Süleyman, Mimar Sinan'dan kendi adını yaşatacak büyük bir eser yapmasını istedi. Baş mimar Sinan da Süleymaniye Camii ve Külliyesini inşa etmek için çalışmalarına başladı. Bu külliyenin içinde; ilkokul, ortaokul, lise, tıp fakültesi, kütüphane, türbeler, kervansaray ve camii bulunmaktaydı. Süleymaniye Camii ve Külliyesinin tamamlanması tam 6 yıl sürdü.

Sizlerin de bildiği gibi o dönemde elektrik yoktu. Mimar Sinan aydınlanması için 400 kadar kandili camiye yerleştirdi. Kandillerden çıkan isin, camiyi kirletmemesi için dâhiyane bir proje yaptı. Bunun için caminin ana kapısı üzerindeki duvar içine bir is odası yaptırdı. Bu is odasından da caminin içine hava çekecek delikler açtırdı. İsin bu odaya toplanmasını sağlayarak caminin taşlarının kararmasını önledi. Çok büyük bir cami olan Süleymaniye’de ses düzenini sağlamak için kubbenin altına tam 64 küp yerleştirerek tuğlalar arasında boşluk bıraktı. Böylece imamın söylediği her şeyin caminin dört bir tarafında duyulmasını sağladı.

Süleymaniye Külliyesi bitince açılışını yapmak için Kanuni Sultan Süleyman geldi. Padişah anahtarı eline alarak “Bu caminin açılışını yapmak kimin hakkıdır” diye yanındaki devlet adamlarına sordu. Onlar da “Bu onur büyük bir emekle camiyi inşa eden baş mimarın hakkıdır” diye cevap verdi. Böylece açılışı Mimar Sinan yaptı. Süleymaniye Camii ve Külliyesi Mimar Sinan’ın kalfalık eseridir. Mimar Sinan’ın ustalık eseri ise Edirne’de bulunan Selimiye Camiidir. Bu caminin minareleri incecik olmasına rağmen içinde üç ayrı merdiven bulunuyordu. Dâhiyane zekâsıyla Mimar Sinan, üç merdiveni çıkan üç ayrı kişinin birbirini görmeden minarenin şerefesinde çıkacak şekilde tasarladı.

Mimar Sinan vefat ettiğinde 99 yaşındaydı. Mimarlık hayatında 500’e yakın eser yaptı. Yetiştirdiği öğrencileri de dünyanın dört bir yanında çok güzel eserler verdi. Bu öğrencilerden Mimar Mehmet İsa ve Mimar Mehmet İsmail Hindistan’da bulunan ve “Tac Mahal” adı verilen bir anıt mezar yaptılar. Bu eser dünyanın en güzel eserlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Mimar Sinan’ın dâhiyane zekâsı ile inşa ettiği eserler bugün de aynı ihtişamını koruyarak zamana meydan okumaktadır.

Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

Aşağıdaki cümleleri okuyunuz, Doğru ve Yanlış kutusuna (X) işaretleyiniz.

	<u>Doğru</u>	<u>Yanlış</u>
1) Mimar Sinan, İstanbul’un fethinden sonra dünyaya gelmiştir.	()	()
2) Mimar Sinan aslında bir askerdir.	()	()
3) Mimar Sinan bazı savaşlarda önemli işler yapmıştır.	()	()
4) Mimar Sinan, sadece cami yapmıştır.	()	()
5) Tac Mahal’i Mimar Sinan yapmıştır.	()	()

- 6) Aşağıdakilerden hangisi Mimar Sinan'ın özelliklerinden biri değildir?
- A) Mimar Sinan çok zeki bir insandır.
 B) Eserlerinin tamamı askeri özelliğe sahiptir.
 C) Mimar Sinan'ın yaptığı eserler çok sağlamdır.
 D) Mimar Sinan Osmanlı Devleti'nin baş mimarı olmuştur.
- 7) Aşağıdakilerden hangisi Mimar Sinan'ın katıldığı savaşlardan biri değildir?
- A) Osmanlı-Mısır Savaşı
 B) Osmanlı-Rodos Savaşı
 C) Osmanlı-Macar Savaşı
 D) Osmanlı-Fransa Savaşı
- 8) Metne göre aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?
- A) Süleymaniye Camiini Mimar Sinan açmıştır.
 B) Mimar Sinan, mimarlığı askerde öğrenmiştir.
 C) Mimar Sinan bir dönem Osmanlı Devletini yönetmiştir.
 D) Mimar Sinan, Kanuni Sultan Süleyman döneminde yaşamıştır.
- 9) Okuduğunuz metinden aşağıdakilerden hangisine ulaşılabilir?
- A) Mimar Sinan'ın ustalık eseri Selimiye Camiidir.
 B) Mimar Sinan'ın çıraklık eseri Selimiye Camiidir.
 C) Mimar Sinan'ın çıraklık eseri Süleymaniye Camiidir.
 D) Mimar Sinan'ın kalfalık eseri Şehzadebaşı Camiidir.
- 10) Metinde geçen “onun” ifadesi ile anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?
- A) Lütü Paşanın
 B) Mimar Sinan'ın
 C) Osmanlı askerlerinin
 D) Kanuni Sultan Süleyman'ın

EK-10: C1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi

OKUMA AŞKI

Evden acele ile çıkmıştım. Koşar adımlarla metroya doğru ilerlerken bir yandan öğrencilere vereceğim dersin planını yapıyor bir yandan da çiseleyen yağmurda ıslanmamaya çalışıyordum. Yürüyen merdivenlerle metro istasyonuna indim. Trenin gelmesine iki üç dakika vardı. Bu treni kaçırsam on dakika daha beklemem gerekecekti ve dersime geç kalacaktım. Elimde çanta olmasa, belki de koşacaktım. Metroda benimle aynı yönde ilerleyen birisinin elindeki uzunca değnekten çıkan, “tak, tak, tak” sesleri, telaşımı ve kafamdaki düşünceleri birden unutturdu. Belli ki, onun da acelesi vardı. Sırtındaki büyükçe çantası ve elindeki değneği ile neredeyse benim kadar hızlı adımlarla ilerliyordu. Biraz dikkatlice bakınca bu kişinin bir bayan ve aynı zamanda ‘görme özürlü’ olduğunu anladım. Kendi kendime, “Acaba onun telaşı neden?” diye sordum. Belki de dünyayı hiç görmemişti. Özürlü haliyle tek başına ilerlese de; tavırları ve yürüyüş şekli ona, kendisine çok güvenen bir insan görünümü veriyordu. Acaba acele bir işi mi vardı? Bir an her şeyi unuttum. Sanki her şey ağır çekimdeymiş gibi hareket etmeye başladı. Onun, değneğiyle sağını solunu kontrol ederek önüne çıkabilecek engelleri anlaması, kendine yol açması, belki de yaşama azminin bir göstergesi idi. Merdivenlere yaklaştığımızı hissettim. “Acaba merdivenlerden inerken kendisine yardım etsem mi?” diye düşünürken, o merdivenlerden inmeye başladı. Sanki dünya dümdüz olmuş, karşısından hiçbir engel kalmamış gibi merdivenlerin sonuna geldi. Acaba, değneğinin ucunda onu yönlendiren bir şey mi vardı ya da bu bayan bir şaka mı yapıyordu? Kafamdaki düşünceleri toparlamaya çalışırken, metronun durağa geldiğini fark ettim. Merakım beni bu bayanın yanına çekti ve onunla aynı kompartımana bindim. Oturduğu koltuğa iyice yerleştikten sonra, değneğini katlayıp hızlı bir şekilde çantasının ön bölmesine koydu. Çantasının başka bir bölmesini açarak büyükçe bir şeyi çıkarmaya çalıştı. Acaba bir walkman veya yiyecek-içecek gibi bir şey mi çıkaracak diye düşünürken, kalbimden de acıma duygularının yükseldiğini hissettim.

Belki de dünyayı görmeyi ne kadar çok istiyordu; ağaçlar, evler, araçlar, insanlar ve gözler... Görecek o kadar çok şey vardı ki! O an için kendimi ayrıcalıklı hissettim. Göz, dünyaya açılan bir pencereydi ve ben onların kıymetini fazla bilmiyordum. Ama ne kadar çok şey ifade ettiklerini o bana anlatıyordu. Bayanın, çantasından çıkardığı kalınca,

kitap türü bir şeyin gözüme ilişmesiyle bu düşüncelerimden sıyrıldım. Acaba o çıkardığı bir katalog muydu diyecektim ki, onun görme özürülü olduğu aklıma geldi. Derken sayfaları karıştırıp, parmaklarının uçlarıyla yoklayarak bir yerde durdu. Herhalde aradığı sayfayı bulmuştu. Hemen sağ elinin işaret ve orta parmaklarını kabarık işaretler üzerinde gezdirmeye başladı. Kitap okuyordu fakat o görmüyordu ki... Birkaç saniye daldım. Kitap okumak sadece görenlere has bir şey değil miydi? Artık o gözleriyle değil kalbiyle, duygularıyla, ruhuyla okuyordu. Ve kendimden utandım. Aylardır çantamda taşıdığım ve üç beş sayfanın dışında pek okumadığım kitap geldi aklıma ve yıllarca hiç kitap okumayanlar. Keşke onlar da, insanın düşündüren, hatta utandıran şu görüntüye şahit olsalardı...

Anonsun uyarısıyla, ineceğim durağa geldiğimi anladım. Daha dört dakika geçmişti ve bu kadar kısa bir sürede dahi kitap okumak çok önemliydi. Bana bu dersi veren görme özürülü o kadın da kitabını çantasına koymaya ve durakta inmeye hazırlanıyordu.

Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

Aşağıdaki cümleleri okuyunuz, Doğru ve Yanlış kutusuna (X) işaretleyiniz.

	<u>Doğru</u>	<u>Yanlış</u>
1) Okumak sadece görebilen insanlara özgü bir davranıştır.	()	()
2) Görme engellilere özel kitaplar vardır.	()	()
3) Görme engelliler bir değnek yardımıyla engelleri aşarlar.	()	()
4) Değneğin ucunda bir kamera bulunmaktadır.	()	()
5) Görme engelli kadın daha hızlı yürümektedir.	()	()

6) Metne göre aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- A) Görme engelli kadın azimli biridir.
- B) Yazar, görme engelli kadından korkmuştur.
- C) Görme engelli kadın metroda kitap okumaktadır.
- D) Yazar, metroda da olsa kitap okumamız gerektiğini düşünmektedir.

7) Okuduğunuz metinden aşağıdakilerden hangisine ulaşılamaz?

- A) Yazar, görme engelli kadına zlmektedir.
- B) Yazar, kendisini ayrıcalıklı hissetmektedir.
- C) Yazar, kitap okuyan insanlara zlmektedir.
- D) Yazar, kitap okuyan görme engelli birini görünce çok şaşırmıştır.

8) Metinde yazar aşağıdakilerden en çok hangisinden şıkyet etmektedir?

- A) İnsanların metroda uyumasından
- B) İnsanların kitap okumamasından
- C) Metroda kadınla yan yana oturmaktan
- D) Görme engelli kadının metroya binmesinden

9) Metinde anlatılmak istenen düşünce nedir?

- A) Her zaman kitap okumalıyız.
- B) Metroya bindiğimizde kitap okumalıyız.
- C) Görme engelliler çok kitap okumaktadır.
- D) Görme engelli insanlara yardımcı olmalıyız.

10) Metinde geçen “o” ifadesi ile anlatılmak istenen nedir?

- A) Yazarın kendisi
- B) Metrodaki insanlar
- C) Görme engelli kadın
- D) Merdivendeki insanlar

EK 11: Prozodik Okuma Ölçeği

		0	1	2	3	4
1	Metindeki duygusal durumlar okumaya yansıtılır. (Heyecan, korku, sevinç, merak).					
2	Doğal konuşma dilini yansıtan bir ritimle(ahenkle) okumaktadır. (Okuma bir ritim ve ahenk içinde sürer; sesli okuma dinleyiciye hoş gelir).					
3	Okuması monotondur. (Tek düze okur, okuma gerek anlamla ilgili gerekse yapıyla ilgili bir ipucu vermez; duygusuz, robotik okumaktadır).					
4	Vurgulamalar metnin genelinde hissedilir. (Vurgulamalar gerekli olan her yerde ve zamanda yapılır).					
5	Sesinin şiddetini noktalamaya göre ayarlar. (Virgülde sesi düşürme, ünlemde yükseltme ve duygu katma gibi) .					
6	Anlam vurgulamaları yansıtılır. (Sesli okumada öne çıkarılmak istenen kelime ve anlam grupları vurgulanarak okunur) .					
7	Kelime kelime okumaktadır.(Kelimeler arası bir bağ kurulmaz; dinleyici okunandan bir anlam çıkarmada zorlanır).					
8	Cümlelerdeki sinyal kelimeler(bağlaç, edat vb) okuma esnasında belirginleşir. (Anlamı bağlayan, açıklayan, anlamaya ipucu sağlayan kelimeler belirgin okunur. Örnek: Ama Bunun dışında, Bunun için, ilk olarak, İkincisi vb).					
9	Okumadaki duraklamalar uygundur (Fazla bekleme ya da çok hızlı geçme olmaz).					
10	Anlam tonlamaları yansıtılır.					
11	Okuması pürüzsüzdür (sesini açık ve net kullanır; uyumludur; dinleyiciyi yormaz).					
12	Okurken sesini akıcı kullanmaktadır. (Sesli okuma dalgalı, teklemeli değildir).					
13	Tonlamalar metnin genelinde hissedilir. (Tonlamalar gerekli her yerde ve zamanda yapılır).					
14	Anlamlı gruplamalar yaparak okumaktadır. (Bir solukta seslendirilen kelimeler birbirleriyle ilişkilidir).					
15	Konuşur gibi okumaktadır.					

EK 12: Etik Kurul İzni



EK 13: Prozodik Okuma Ölçeğini Kullanma İzni

15 Mart 2018 13:23 tarihinde H. Kagan KESKİN <kagankeskin@duzce.edu.tr> yazdı:

Sayın Güngör ölçeği kullanabilirsin. Tez çalışmada başarılar dilerim, kolay gelsin.

Doç. Dr. H. Kağan KESKİN
Düzce Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü
A Blok No:304
Konuralp Yerleşkesi, DÜZCE

0 380 5421355

Kimden: "Haluk Güngör" <halukgungor1@gmail.com>

Kime: kagankeskin@duzce.edu.tr

Gönderilenler: 15 Mart Perşembe 2018 11:26:52

Konu: Ölçek Kullanma İzni

Sayın Hocam merhabalar.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi TÖMER'de okutman olarak çalışmaktayım. İsmim Haluk Güngör.

Doç. Dr. Halit KARATAY danışmanlığında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sesli okumalarını incelemeye yönelik bir doktora tezi hazırlamaktayım. Tezimde size ait olan *Prozodik Okuma Ölçeğinizi* kullanmak için izninizi talep etmekteyim.

Anlayışınız için teşekkürler,

İyi çalışmalar.

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı : Haluk GÜNGÖR
Doğum Yeri ve Tarihi : ÇANKAYA / 25.07.1989
Yabancı Dil : 76.25 (İngilizce)
e-posta : halukgungor1@gmail.com

Öğrenim Durumu :

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Türkçe Eğitimi A. B. D.	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2011
Yüksek Lisans	Türkçe Eğitimi A. B. D.	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2013
Doktora	Türkçe Eğitimi A. B. D.	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2015-2019

Yüksek Lisans Tez Başlığı ve Tez Danışman(lar)ı:

Doğrudan Öğretim Stratejilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlı Öğrencilerin Metin Özetleme Becerilerine Etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Bolu, 2013 (XVII+236 s.), Doç. Dr. Halit KARATAY.

Doktora Tezi/S.Yeterlik Çalışması/Tıpta Uzmanlık Tezi Başlığı (özeti ekte) ve Danışman(lar)ı:

Görevler:

Ünvanı	Görev Yeri	Yıl
Eğitim Koordinatörü	Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezi	2012-2013
Öğretim Görevlisi	Abant İzzet Baysal Üniversitesi TÖMER	2013-

Projelerde Yaptığı Görevler

1. Callan Yönteminin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Konuşma ve Dinleme Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi, Araştırmacı (ULUSAL)**. Proje no: 015. 02. 08. 951.

İdari Görevler:

1. 01.08.2012-16.09.2013 tarihleri arasında Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezi Eğitim Koordinatörü.

ESERLER

A. Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

A1. Halit Karatay, Kevser Kübra Bolat ve Haluk Güngör, “*Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik ve Anlaşılabilirliği*”, **The Journal of Academic Social Science Studies**, 2013, (6), 6, s.603-623, <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1770>.

A2. Halit Karatay, Haluk Güngör ve Uluhan Özalan, “*Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Callan Yöntemi*”, **International Journal of Language Academy**, 2017, (5), 2, s. 250-265, <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3566>.

A3. Mehmet Kurudayıoğlu ve Haluk Güngör, “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Konuşma Öz Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*”, **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**, 2017, (6), 2, s. 1105-1121, <http://dx.doi.org/10.7884/teke.3858>

A4. Halit Karatay, Haluk Güngör ve Önder Çangal, “*Bosna Hersekli Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Amacı, Tutumu ve Öğrenme Becerileri*”, **Kesit Akademi Dergisi**, 2018, (4), 16, s.18-31, <http://dx.doi.org/10.18020/kesit.1529>

A5. Halit Karatay, Haluk Güngör ve Uluhan Özalan, “*Callan Yönteminin Konuşma Becerisini Geliştirmeye Etkisi*”, **International Journal of Language Academy**, 2019, (7), 2, s. 238-264, <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.4122>

B. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında (proceedings) basılan bildiriler:

B1. Halit Karatay, Kevser Kübra Bolat ve Haluk Güngör, “*Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik ve Anlaşılabilirlik Düzeyleri*”, **IV. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı**, (5-6 Temmuz 2012), Mersin Üniversitesi, Mersin.

B2. Haluk Güngör ve Adnan Kan, “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilere Yönelik Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği Geliştirme Çalışması*”, **8. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı**, (1-3 Ekim 2015), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

B3. Adnan Kan ve Haluk Güngör, “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilere Yönelik Okuma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği Geliştirme Çalışması*”, **8. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı**, (1-3 Ekim 2015), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

B4. Mehmet Kurudayıoğlu ve Haluk Güngör, “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilere Yönelik Konuşma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği Geliştirme Çalışması*”, **II. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Sempozyumu**, (19-21 Mayıs 2016), Ludwig Maximilians Üniversitesi (LMU), Münih.

B5.

C. Yazılan ulusal veya uluslararası kitaplar veya kitaplarda bölümler:

C1. Yazılan ulusal veya uluslararası kitaplar:

C2. Yazılan ulusal veya uluslararası kitaplarda bölümler:

C1. Halit Karatay, Haluk Güngör, Kevser Kübra Bolat ve Sema Okur, **Prof.Dr. Abdurrahman GÜZEL ARMAĞANI (Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi)**, “6-7 ve 8.

Sınıf Öğrencilerinin Özetleme Becerileri” (Ed. Celal DEMİR-Hayrettin PARLAKYILDIZ), Ankara: Akçağ Yayınları, 2013, s.277-298. (ISBN 978-605-342-093-4).

C2. Halit Karatay ve Haluk Güngör, **Akademik Hayatının 25. Yılında Türkçe Eğitimi Alanın İlk Profesörü Murat Özbay’a Armağan**, “*Doğrudan Öğretim Stratejilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İnanlı Öğrencilerin Metin Özetleme Becerilerine Etkisi*” (Ed. Duygu UÇGUN-Ahmet BALCI), Ankara: Pegema Yayınları, 2015, s.297-326. (ISBN 978-605-318-031-9).

C3. Halit Karatay ve Haluk Güngör, **Türkçenin Eğitim-Öğretim Tarihi Araştırmaları**, “*XV. Yüzyılda Türkçe Eğitimiyle İlgili Yazılar*” (Ed. Abdurrahman GÜZEL), Ankara: Akçağ Yayınları, 2017, s. 142-154. (ISBN 6053423386).

C4. Mehmet KURUDAYIOĞLU, Haluk GÜNGÖR, **A Self-Efficacy Scale Development Study for the Speaking Ability of Learners of Turkish as a Foreign Language**, “*Research In Second Language Education, Certain Studies on Turkish Education as the Second Language*” (Eds. İsmail Güleç, Alpaslan Okur, Bekir İnce), Peter Lang Edition, 2017, s. 109-116. (ISBN 978-3-631-74658-5).

D. Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

E. Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında (proceedings) basılan bildiriler:

E1. Halit Karatay, Sema Okur ve Haluk Güngör, “*Öğretmen Adaylarının Öyküleyici ve Bilgilendirici Metinleri Özetleme Becerileri*”, (24-26 Mayıs 2012), **26. Ulusal Dilbilim Kurultayı**, Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Isparta.

E2. Halit Karatay, Haluk Güngör, Kevser Kübra Bolat ve Sema Okur, “*İlköğretim 6-8. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinleri Özetleme Becerileri*”, **21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, (12-14 Eylül 2012), Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.

F. Diğer yayınlar:**G. Katıldığı Çalıştaylar:**

G1. T.C. Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı'nın düzenlediği, **Uluslararası Öğrencilere Türkçe Öğretimi Çalıştayı-II**, 16-18 Mayıs 2014, İstanbul.

G2. T.C. Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı ile Yunus Emre Enstitüsünün düzenlediği **Türkçe Yeterlik Sınavı Bilgilendirme Toplantısı**, 2 Haziran 2016, Ankara.

H. Hizmet içi eğitim seminerleri:

H1. Yunus Emre Enstitüsü Eğitim Koordinatörleri Hizmet İçi Eğitim Semineri, 04.02.2013-08.02.2013, Ankara.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Haluk GÜNGÖR

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Türkçe Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

Sayın **Haluk GÜNGÖR**,

“Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Akıcı Okuma Becerisi: Durum Çalışması”
İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2019/111)
kurulumuzun 26.03.2019 tarihli ve 2019/03 toplantısında değerlendirilerek etik olarak
uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)

Prof. Dr. Altay EREN (Üye)

Doç. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)

Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)

Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)

Av. Zuhale Demirci (Üye)