



**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE
GÖRSEL GERİ BİLDİRİM ETKİNLİKLERİYLE
GERÇEKLEŞTİRİLEN BÜRÜN ÖĞRETİMİNİN
SESLİ OKUMA BECERİSİNE ETKİSİ**

Safa ÇELEBİ

**Doktora Tezi
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ
2017
(Her Hakkı Saklıdır)**

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE GÖRSEL GERİ
BİLDİRİM ETKİNLİKLERİYLE GERÇEKLEŞTİRİLEN BÜRÜN
ÖĞRETİMİNİN SESLİ OKUMA BECERİSİNE ETKİSİ

(The Effect of Teaching Prosody through Visual Feedback Activities on Oral
Reading Skills in Teaching Turkish as Foreign Language)

DOKTORA TEZİ

Safa ÇELEBİ

Danışman: Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ

ERZURUM
Eylül, 2017

KABUL VE ONAY

Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ danışmanlığında, Safa ÇELEBİ tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Görsel Geri Bildirim Etkinlikleriyle Gerçekleştirilen Bütün Öğretiminin Sesli Okuma Becerisine Etkisi” başlıklı çalışma 08/09/2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Emine KOLAÇ

İmza:

Danışman : Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ

İmza:

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Hakan ÜLPER

İmza:

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Nesrin FEYZİOĞLU

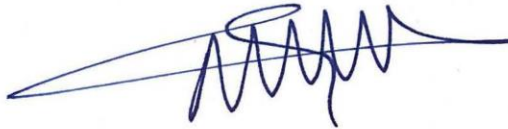
İmza:

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Oğuzhan SEVİM

İmza:

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

05 Ekim 2017/09/2017



Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR
Enstitü Müdürü

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora tezi olarak sunduğum “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Görsel Geri Bildirim Etkinlikleriyle Gerçekleştirilen Bütün Öğretiminin Sesli Okuma Becerisine Etkisi” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- ☐ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☒ Tezimin 1 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

08/09/2017

Safa ÇELEBİ

ÖZET

DOKTORA TEZİ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE GÖRSEL GERİ BİLDİRİM ETKİNLİKLERİYLE GERÇEKLEŞTİRİLEN BÜRÜN ÖĞRETİMİNİN SESLİ OKUMA BECERİSİNE ETKİSİ

Safa ÇELEBİ

2017, 188 sayfa

Bu araştırmanın amacı, görsel geribildirim etkinlikleriyle gerçekleştirilen bürün öğretiminin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sesli okuma becerilerine etkisini belirlemektir. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmanın nicel boyutunu deneysel desenlerden “tek grup ön test son test modeli”, nitel boyutunu ise çalışma grubuyla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler oluşturmaktadır. Uygun örnekleme yöntemiyle oluşturulan araştırma grubunu, bir devlet üniversitesine bağlı Türkçe Öğretim Merkezinde (TÖMER) öğrenimini tamamlamış ve çalışmanın yapıldığı dönemde lisans eğitimi devam eden 22 Gürcü ve 8 Yemenli olmak üzere toplam 30 yabancı uyruklu öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılara, 12 hafta boyunca Praat 6.0.01 ses çözümleme programı destekli eğitim uygulanmıştır. Eğitim, katılımcıların kendi seslerinin vurgu, ton, odak ve durak özelliklerini görselleştirmelerine ve elde ettikleri görselleri araştırmacı tarafından hazırlanan model görsellerle karşılaştırarak geri bildirim alabilmelerine yöneliktir. Araştırmanın nicel verileri, eğitim öncesinde ve sonrasında katılımcılara sesli okutulan bir fıkradan elde edilen ses kayıtlarının değerlendirilmesiyle; nitel verileri ise uygulamalar sonrasında katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Bürünsel değerlendirmeye temel oluşturmak amacıyla fıkra metni, alanında uzman üç kişiye sesli okutularak ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Araştırmada uzmanların ve katılımcıların sesli okumalarından elde edilen ses kayıtları Praat 6.0.01 ses çözümleme programının özelleştirilmiş versiyonu kullanılarak ton, odak, durak ve okuma hızı bakımından çözümlenmiştir. Elde edilen nicel veriler, SPSS 22 istatistik programında eşleştirilmiş gruplar t-testine, katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen nitel veriler ise içerik analizine tabi tutulmuştur.

Araştırmanın sonucunda görsel geri bildirim etkinlikleriyle gerçekleştirilen bürün öğretiminin tonlama, odak, durak ve okuma hızı bakımından katılımcıların sesli okuma becerilerinde başarıyı artırdığı ve katılımcıların görsel geri bildirim etkinlikleriyle gerçekleştirilen bürün öğretimine yönelik olumlu görüş belirttikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu durum, görsel geri bildirim etkinlikleriyle gerçekleştirilen bürün öğretiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sesli okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu düşüncesine ulaştırmıştır.

Anahtar Sözcükler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, akıcı okuma, bürünsel okuma, tonlama, odak, durak, okuma hızı, görsel geri bildirim.



ABSTRACT

DOCTORAL DISSERTATION

THE EFFECT OF TEACHING PROSODY THROUGH VISUAL FEEDBACK ACTIVITIES ON ORAL READING SKILLS IN TEACHING TURKISH AS FOREIGN LANGUAGE

Safa ÇELEBİ

2017, 188 Pages

The present study aimed to determine the effect of teaching prosody through visual feedback activities on oral reading skills of Turkish language learners. A mixed method approach was used in the study. The quantitative dimension of the study utilized a single group pre-test post-test experimental design, whereas, the qualitative dimension consisted of the data obtained from the interviews. The participant group included a convenient sample of 30 non-native students who had completed a certificate program at a Turkish Language Teaching Center affiliated to a state university and enrolled in undergraduate course work during the study period. Twenty-two of these students were Georgian and the rest were from the Republic of Yemen. The participants were provided with a 12-week-long training supported by Praat 6.0.01 voice analysis program. The training aimed at teaching the participants how to visualize accent, tone, focus, and pause features of their own voice recordings and compare them to model visuals provided by the researcher. The quantitative data of the study were obtained by evaluating the participants' voice recording while reading an anecdote (chosen with the help of expert opinions) and comparing their prosodic accuracy prior to and after taking the training. In addition, the qualitative data were obtained through semi-structured individual interviews with the participants. In order to provide a baseline for prosodic evaluation, three experts read aloud the anecdote using a voice recorder. Then, the audio recordings obtained from both the experts and participants were analyzed in terms of intonation, focus, pause, and reading rate by using the Praat 6.0.01 audio analysis program with customized plugins. The obtained quantitative data were subjected to paired groups t-test in SPSS 22 statistical program. Besides, the qualitative data obtained from interviews with the participants were subjected to content analysis.

At the end of the study, it was found that teaching prosody through visual feedback activities has improved the participants' oral reading skills in terms of

intonation, focus, pause and reading rate, and that the participants have expressed positive opinions about learning prosody through visual feedback activities. This has led to the conclusion that teaching prosody through visual feedback activities is effective in improving oral reading skills of those who learn Turkish as a foreign language.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, fluent reading, prosodic reading, intonation, focus, pause, reading rate, visual feedback.



ÖN SÖZ

Yabancı bir dili öğrenmek dilin birçok farklı yönünü öğrenmeyi içermektedir. Bu farklı yönlerden biri de dilin bürünsel özelliğidir. Bu nedenle yabancı dil öğrenim/öğretim sürecinde kazanılması/kazandırılması hedeflenen en önemli becerilerden birinin hedef dilde doğru sesletimin olduğu söylenebilir. Yabancı dil öğrenenlerin doğru sesletim becerisine sahip olmasıyla sesli okuma ve konuşma becerileri de doğru ve etkili bir şekilde gerçekleşir. Konuşmanın doğru ve etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için bürünsel olguların uygun şekilde yansıtılması gerekmektedir. Yabancı dil öğrenenler için hedef dile ait bürünsel yapının öğrenimi, konuşulan dilde önemli bir işlev üstlenmekte, anlamaya ve anlaşılabilirliğe katkı sağlamaktadır. Türkçenin yapısal özellikleri değerlendirildiğinde bürün yapısının anlamada etkili olduğu görülür. Ancak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine yapılan araştırmaların dil bilgisi boyutunda kalması ve Türkçenin bürün yapısının öğretimine gereken önemin verilmediği saptanmış; bu araştırma da, görülen boşluğun doldurulmasına katkı yapmak amacıyla planlanmıştır.

Gelişen eğitim teknolojileri, bürün öğretiminde de farklı araçların kullanılmasına olanak sağlamıştır. Bürün öğretimi konusunda yurt dışında yapılan araştırmalarda yabancı dil öğrenenlere bürünün görsel geri bildirim yoluyla öğretilmesi de bu bağlamda değerlendirilerek bu çalışmada kullanılmıştır. Görsel geri bildirim etkinlikleriyle gerçekleştirilen bürün öğretimi, yabancı dil öğrenenlere ses çözümleme yazılımı aracılığıyla konuşmalarına ait bürünsel olguların perde görüntüsüyle referans konuşmacının perde görüntüsünü karşılaştırma ve referans görüntüden aldığı geri bildirim sayesinde doğru sesletimi yakalayabilme imkânı sunmaktadır. Bu yöntem doğrultusunda bu araştırmada görsel geri bildirim etkinlikleriyle gerçekleştirilen bürün öğretiminin yabancı uyruklu öğrencilerin sesli okuma becerilerine etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine katkı sağlayacağını düşündüğüm tezimin şekillenmesi, planlanması, uygulanması ve raporlaştırılması aşamasında pek çok kişinin katkısı olmuştur.

Doktora eğitimine başladığım günden mezun olduğum güne kadar desteğini esirgemeyen, kişiliği, bilgisi ve deneyimi ile akademik hayatıma büyük katkı sağlayan

ve öğrencisi olduğum için onur duyduğum danışmanım ve çok değerli hocam Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ'ye sonsuz şükranlarımı sunarım.

Doktora tez jürisinde yer alan, eleştirileriyle ve önerileriyle tezime katkı sağlayan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Emine KOLAÇ'a, Prof. Dr. Mücahit DİLEKMEN'e, Doç. Dr. Hakan ÜLPER'e, Doç. Dr. Nesrin FEYZİOĞLU'na ve Doç. Dr. Oğuzhan SEVİM'e çok teşekkür ederim.

Araştırmada kullandığım Praat ses çözümleme programının özel eklentilerine ulaşmamı sağlayan Prof. Dr. Mehmet Akif KILIÇ'a, metin seslendirmede yardımcı olan Ahmet UZUNER'e, tezimin istatistiksel çözümlemesinde yardımını esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Fazilet TAŞDEMİR'e ve Arş. Gör. Hakan İSLAMOĞLU'na, önerileriyle tezime katkı sağlayan Yrd. Doç. Dr. Esra EKİNCİ ÇELİKPAZU'ya teşekkürü borç bilirim.

Araştırmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilerime, bu süreçte yardımlarını esirgemeyen kişi ve kurumlara da teşekkür ederim.

Son olarak tez hazırlama sürecinde her türlü sıkıntılara ortak olan eşim Selin ÇELEBİ'ye, varlıklarıyla beni her daim güçlü hissettiren annem Havva ÇELEBİ'ye ve babam Necdet ÇELEBİ'ye çok teşekkür ederim.

Safa ÇELEBİ

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
ÖN SÖZ	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
TABLolar DİZİNİ	xvii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xx

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.6. Tanımlar	6

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1. Kuramsal Çerçeve	8
2.1.1. Dil	8
2.1.2. Dil öğretimi.....	11
2.1.3. Yabancı dil öğretimi	13
2.1.4. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi	15
2.1.4.1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma eğitimi	19
2.1.4.1.1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sesli okuma	22
2.1.4.1.1.1. Akıcı okuma.....	23
2.1.4.1.1.1.1. B�r�nsel okuma	25
2.1.5. Bürün (Prosody) nedir?	27
2.1.5.1. Bürün (Prosody) olguları	29

2.1.5.1.1. Vurgu (Accent, stress)	29
2.1.5.1.1.1. Türkçede sözcük vurgusu	31
2.1.5.1.1.1.1. Vurgu alan ve almayan ekler	37
2.1.5.1.1.2. Cümle vurgusu / Odak	40
2.1.5.1.2. Ton.....	44
2.1.5.1.3. Tonlama/Ezgi.....	46
2.1.5.1.4. Durak	47
2.1.6. Eğitimde Geri Bildirim ve Türleri?	48
2.1.6.1. Yabancı dil öğretiminde görsel geri bildirim etkinlikleriyle gerçekleştirilen bürün öğretimi	52
2.2. Konu ile İlgili Yapılan Araştırmalar	55

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	65
3.1. Araştırmanın Yöntemi/Deseni	65
3.2. Araştırma Grubu.....	67
3.3. Verilerin Toplanması	70
3.4. Verilerin Çözümlemesi	71
3.4.1. Nicel verilerin çözümlemesi	71
3.4.1.1. Katılımcıların ön test ve son test sesli okumalarının tonlama bakımından çözümlemesi	72
3.4.1.2. Katılımcıların ön test ve son test verilerinin odak bakımından çözümlemesi	74
3.4.1.3. Katılımcıların ön test ve son test verilerinin durak bakımından çözümlemesi	76
3.4.1.4. Katılımcıların ön test ve son test okuma hızlarının çözümlemesi	77
3.4.2. Nitel verilerin çözümlemesi.....	79
3.4.3. Deneysel uygulama süreci	79
3.4.3.1. Uygulama öncesi	80
3.4.3.2. Uygulama süreci	81
3.4.3.2.1. Sözcük vurgusu eğitimi	81
3.4.3.2.2. Odak Eğitimi.....	81

3.4.3.2.3. Tonlama eğitimi.....	81
3.4.3.2.4. Durak eğitimi	82

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM	83
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	83
4.1.1. Katılımcıların ön test ve son test tonlamalarına ait bürünçözer görüntüleri	86
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	96
4.2.1. Katılımcıların ön test ve son test sesli okumalarında oluşturdukları odaklara ait perde örüntüleri	98
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	101
4.3.1. Katılımcıların ön test ve son test sesli okumalarında yapılmaması gereken duraklama durumlarına örnekler	103
4.3.2. Katılımcıların ön test ve son test sesli okumalarında yapılması gereken duraklama durumlarına örnekler	109
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	112
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	114

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	122
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	122
5.1.1. Katılımcıların tonlama becerilerine ilişkin sonuçlar.....	122
5.1.2. Katılımcıların odaklama becerilerine ilişkin sonuçlar.....	122
5.1.3. Katılımcıların duraklama becerilerine ilişkin sonuçlar.....	123
5.1.4. Katılımcıların okuma hızlarına ilişkin sonuçlar	123
5.1.5. Katılımcıların görsel geri bildirim etkinlikleriyle gerçekleştirilen bürün öğretimine yönelik görüşlerine ait sonuçlar	124
5.2. Tartışma.....	125
5.3. Öneriler	127
5.3.1. Araştırma sonuçlarından çıkan öneriler.....	127
5.3.2. Araştırmacılara yönelik öneriler	129

KAYNAKÇA	131
EKLER.....	144
EK 1. Resmi İzin Belgesi.....	144
EK 2. Kişisel Bilgi Formu	145
EK 3. Öğrenci Görüşme Formu.....	146
EK 4. Sesli Okutulan Fıkra Metni	147
EK 4. Deney Grubuyla Gerçekleştirilen Uygulamalardan Örnek Görüntüler.....	148
EK 5. Uygulamalarda Kullanılan Farklı Türdeki Sözcüklerin Listesi	151
EK 6. Araştırmacı Tarafından Praat 6.0.01 Programıyla Hazırlanan Materyal Örnekleri.....	157
EK 7. Katılımcı 15'in Ön test ve Son Test Sesli Okumasına Ait Tonlama Puanlarına Yönelik Örnek Excel Tabloları	160
EK 8. Katılımcı 15'in Ön test ve Son Test Sesli Okumasına Ait Odaklama Puanlarına Yönelik Örnek Excel Tabloları	164
EK 9. Katılımcı 15'in Ön test ve Son Test Sesli Okumasına Ait Durak Puanlarına Yönelik Örnek Excel Tabloları	165
ÖZ GEÇMİŞ.....	166

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. “Rize” Sözcüğüne Ait Temel Frekans $F(0)$ Görüntüsü	32
Şekil 2.2. “Alanya” Sözcüğüne Ait Temel Frekans $F(0)$ Görüntüsü	32
Şekil 2.3. “Zonguldak” Sözcüğüne Ait Temel Frekans $F(0)$ Görüntüsü	33
Şekil 2.4. “Balıkesir” Sözcüğüne Ait Temel Frekans $F(0)$ Görüntüsü	33
Şekil 2.5. “Şanlıurfa” Sözcüğüne Ait Temel Frekans $F(0)$ Görüntüsü	33
Şekil 2.6. “teyze” Sözcüğüne Ait Temel Frekans $F(0)$ Görüntüsü	34
Şekil 2.7. “Ahmet çok çalışkan bir öğrencidir.” Cümlesine Ait Temel Frekans $F(0)$ Görüntüsü	34
Şekil 2.8. “Ahmet! Buraya gel.” Cümlesine Ait Temel Frekans $F(0)$ Görüntüsü	34
Şekil 2.9. “içli dışlı” Sözcüğüne Ait Ait Temel Frekans $F(0)$ Görüntüsü.....	35
Şekil 2.10. “alçakgönüllü” Sözcüğüne Ait Temel Frekans $F(0)$ Görüntüsü.....	35
Şekil 2.11. “açgözlü” Sözcüğüne Ait Temel Frekans $F(0)$ Görüntüsü	36
Şekil 2.12. “henüz” Sözcüğüne Ait Temel Frekans $F(0)$ Görüntüsü	36
Şekil 2.13. “ancak” Sözcüğüne Ait Temel Frekans $F(0)$ Görüntüsü	36
Şekil 2.14. “haydi” Sözcüğüne Ait Temel Frekans $F(0)$ Görüntüsü.....	37
Şekil 2.15.”yemyeşil” Sözcüğüne Ait Temel Frekans $F(0)$ Görüntüsü	37
Şekil 2.16. “görüşme” Sözcüğüne Ait Temel Frekans $F(0)$ Görüntüsü.....	38
Şekil 2.17. “cesurca” Sözcüğüne Ait Temel Frekans $F(0)$ Görüntüsü.....	38
Şekil 2.18. “Onu gördün mü?” Cümlesine Ait Temel Frekans $F(0)$ Görüntüsü.....	38
Şekil 2.19. “korkmuş” Sözcüğüne Ait Temel Frekans $F(0)$ Görüntüsü.....	39
Şekil 2.20. “giderken” Sözcüğüne Ait Temel Frekans $F(0)$ Görüntüsü.....	39
Şekil 2.21. “okuyor” Sözcüğüne Ait Temel Frekans $F(0)$ Görüntüsü	39
Şekil 2.22. “akşamleyin” Sözcüğüne Ait Temel Frekans $F(0)$ Görüntüsü	40
Şekil 2.23. “azıcık” Sözcüğüne Ait Temel Frekans $F(0)$ Görüntüsü	40
Şekil 2.24. “Yazın İstanbul’a uçakla gideceğim.” Cümlesine Ait Temel Frekans $F(0)$ Görüntüsü	42
Şekil 2.25. “Yazın uçakla İstanbul’a gideceğim.” Cümlesine Ait Temel Frekans $F(0)$ Görüntüsü	42
Şekil 2.26. "Acıma" Duygusu Bildiren A! Ünlemine Ait Temel Frekans $F(0)$ Görüntüsü	45
Şekil 2.27. "kızgınlık" Bildiren A! Ünlemine Ait Temel Frekans $F(0)$ Görüntüsü	45

Şekil 2.28. "şaşkınlık" Bildiren A! Ünlemine Ait Temel Frekans $F(0)$ Görüntüsü	45
Şekil 2.29. Soru İfadesi Taşıyan "Ne diyorsun?" Cümlesine Ait Bürünçözer Görüntüsü	47
Şekil 2.30. Şaşkınlık İfadesi Taşıyan "Ne diyorsun!" Cümlesine Ait Bürünçözer Görüntüsü	47
Şekil 3.1. Araştırma Sürecinde Elde Edilen Veri Setleri	66
Şekil 3.2. Uzman 1'in Ses Kaydına Ait Açıklama Dosyası Görüntüsü	72
Şekil 3.3. Uzman 1'in Ses Kaydına Ait Bürünçözer Görüntüsü	73
Şekil 3.4. Uzman 1'e Ait $F(0)$ Perde Örüntüsü	75
Şekil 3.5. Uzman 2'ye Ait $F(0)$ Perde Örüntüsü	75
Şekil 3.6. Uzman 3'e Ait $F(0)$ Perde Örüntüsü	75
Şekil 3.7. Uzman 2'nin Ses Kaydına Ait Açıklama Dosyası Görüntüsü	76
Şekil 4.1. Katılımcı 3'ün Birinci Cümleye Ait Ön Test Bürünçözer Görüntüsü	86
Şekil 4.2. Uzman 1'in Birinci Cümleye Ait Bürünçözer Görüntüsü	86
Şekil 4.3. Katılımcı 3'ün Birinci Cümleye Ait Son Test Bürünçözer Görüntüsü	86
Şekil 4.4. Katılımcı 29'un Altıncı Cümleye Ait Ön Test Bürünçözer Görüntüsü	88
Şekil 4.5. Uzman 2'nin Altıncı Cümleye Ait Bürünçözer Görüntüsü	88
Şekil 4.6. Katılımcı 29'un Altıncı Cümleye Ait Son Test Bürünçözer Görüntüsü	88
Şekil 4.7. Katılımcı 4'ün Dokuzuncu Cümleye Ait Ön Test Bürünçözer Görüntüsü	90
Şekil 4.8. Uzman 2'nin Dokuzuncu Cümleye Ait Bürünçözer Görüntüsü	90
Şekil 4.9. Katılımcı 4'ün Dokuzuncu Cümleye Ait Son Test Bürünçözer Görüntüsü	90
Şekil 4.10. Katılımcı 24'ün On Birinci Cümleye Ait Ön Test Bürünçözer Görüntüsü	92
Şekil 4.11. Uzman 3'ün On Birinci Cümleye Ait Bürünçözer Görüntüsü	92
Şekil 4.12. Katılımcı 24'ün On Birinci Cümleye Ait Son Test Bürünçözer Görüntüsü	92
Şekil 4.13. Katılımcı 3'ün On Üç ve On Dördüncü Cümlelere Ait Ön Test Bürünçözer Görüntüsü	94
Şekil 4.14. Uzman 3'ün On Üç ve On Dördüncü Cümlelere Ait Bürünçözer Görüntüsü	94
Şekil 4.15. Katılımcı 3'ün On Üç ve On Dördüncü Cümlelere Ait Ön Test Bürünçözer Görüntüsü	94
Şekil 4.16. Katılımcı 14'ün Üçüncü Cümleye Ait Ön Test Perde Görüntüsü	98
Şekil 4.17. Uzman 3'ün Üçüncü Cümleye Ait Perde Görüntüsü	98

Şekil 4.18. Katılımcı 14'ün Üçüncü Cümleye Ait Son Test Perde Görüntüsü	98
Şekil 4.19. Katılımcı 15'in Dokuzuncu Cümleye Ait Ön Test Perde Görüntüsü	99
Şekil 4.20. Uzman 2'nin Dokuzuncu Cümleye Ait Perde Görüntüsü.....	99
Şekil 4.21. Katılımcı 15'in Dokuzuncu Cümleye Ait Son Test Perde Görüntüsü	99
Şekil 4.22. Katılımcı 30'un On Birinci Cümleye Ait Ön Test Perde Görüntüsü.....	100
Şekil 4.23. Uzman 2'nin On Birinci Cümleye Ait Perde Görüntüsü	100
Şekil 4.24. Katılımcı 30'un On Birinci Cümleye Ait Son Test Perde Görüntüsü	100
Şekil 4.25. Katılımcı 14'ün Ön Test Sesli Okumasında Birinci Cümleye Ait Açıklamalı Perde Görüntüsü	103
Şekil 4.26. Uzman 3'ün Sesli Okumasında Birinci Cümleye Ait Açıklamalı Perde Görüntüsü	104
Şekil 4.27. Katılımcı 14'ün Son Test Sesli Okumasında Birinci Cümleye Ait Açıklamalı Perde Görüntüsü	104
Şekil 4.28. Katılımcı 1'in Ön Test Sesli Okumasında Altıncı Cümleye Ait Açıklamalı Perde Görüntüsü	105
Şekil 4.29. Uzman 2'nin Sesli Okumasında Birinci Cümleye Ait Açıklamalı Perde Görüntüsü	105
Şekil 4.30. Katılımcı 1'in Son Test Sesli Okumasında Altıncı Cümleye Ait Açıklamalı Perde Görüntüsü	105
Şekil 4.31. Katılımcı 9'un Ön Test Sesli Okumasında Sekizinci Cümleye Ait Açıklamalı Perde Görüntüsü	106
Şekil 4.32. Uzman 2'nin Sesli Okumasında Sekizinci Cümleye Ait Açıklamalı Perde Görüntüsü	106
Şekil 4.33. Katılımcı 9'un Son Test Sesli Okumasında Sekizinci Cümleye Ait Açıklamalı Perde Görüntüsü	106
Şekil 4.34. Katılımcı 17'nin Ön Test Sesli Okumasında Birinci Cümleye Ait Açıklamalı Perde Görüntüsü	109
Şekil 4.35. Uzman 3'ün Sesli Okumasında Birinci Cümleye Ait Açıklamalı Perde Görüntüsü	110
Şekil 4.36. Katılımcı 17'nin Son Test Sesli Okumasında Birinci Cümleye Ait Açıklamalı Perde Görüntüsü	110

Şekil 4.37. Katılımcı 20'nin Ön Test Sesli Okumasında On Birinci Cümleye Ait	
Açıklamalı Perde Görüntüsü	111
Şekil 4.38. Uzman 2'nin Sesli Okumasında On Birinci Cümleye Ait Açıklamalı	
Perde Görüntüsü	111
Şekil 4.39. Katılımcı 20'nin Son Test Sesli Okumasında On Birinci Cümleye Ait	
Açıklamalı Perde Görüntüsü	111



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 3.1.	Tek Grup Ön Test-Son Test Modeli	66
Tablo 3.2.	Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri	67
Tablo 3.3.	Çalışma Grubunun “Yabancı Dil Bilme”, “Türkiye’de Bulunma” ve “TÖMER’den Önce Eğitim Alma Durumu” Bilgileri	68
Tablo 3.4.	Çalışma Grubunun “Anne ve Baba Mesleği” Bilgileri.....	69
Tablo 3.5.	Çalışma Grubunun “Aile Aylık Geliri” Bilgileri	69
Tablo 3.6.	Uzmanların Sesli Okumalarında Oluşturdıkları En Yüksek Temel Frekansa Sahip Odaklar	74
Tablo 3.7.	Katılımcı 9’un Ön Test Sesli Okumasına Ait Duraklamaları	77
Tablo 3.8.	Uzmanların Sesli Okuma Süreleri ile Okuma Hızları	78
Tablo 4.1.	Katılımcıların Ön Test ve Son Test Tonlama Puanları.....	84
Tablo 4.2.	Tonlama Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık- Basıklık Değerleri İle Shapiro-Wilk Testi Anlamlılık Sonuçları	85
Tablo 4.3.	Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Tonlama Puanlarına Yönelik t Testi Sonuçları	85
Tablo 4.4.	Uzman1 ile Katılımcı 3’ün Birinci Cümleye Ait Ön Test ve Son Test Temel Frekans (F0) ve Ton Değerleri	87
Tablo 4.5.	Uzman 2 ile Katılımcı 29’un Ön Test ve Son Test F(0) ve Ton Değerleri	89
Tablo 4.6.	Uzman 2 ile Katılımcı 4’ün Ön Test ve Son Test F(0) ve Ton Değerleri...	91
Tablo 4.7.	Uzman 3 ile Katılımcı 24’ün Ön Test ve Son Test F(0) ve Ton Değerleri	93
Tablo 4.8.	Uzman 3 ile Katılımcı 3’ün Ön Test ve Son Test F(0) ve Ton Değerleri...	95
Tablo 4.9.	Katılımcıların Ön Test ve Son Test Odak Puanları	96
Tablo 4.10.	Katılımcıların Odak Puanlarının Çarpıklık-Basıklık Değerleri İle Shapiro-Wilk Testi Anlamlılık Sonuçları	97
Tablo 4.11.	Katılımcıların Ön Test ve Son Test Odak Puanlarına Yönelik t Testi Sonuçları	97
Tablo 4.12.	Katılımcıların Ön Test ve Son Test Yapılmaması Gereken Durak Puanları	101

Tablo 4.13. Yapılmaması Gereken Durak Puanlarının Çarpıklık, Basıklık Katsayıları ile Normallik Testi Sonuçları	102
Tablo 4.14. Katılımcıların Ön Test ve Son Test Yapılmaması Gereken Durak Puanlarına Yönelik t Testi Sonuçları	103
Tablo 4.15. Katılımcıların Ön Test ve Son Test Yapılması Gereken Durak Puanları	107
Tablo 4.16. “Yapılması Gereken Durak” Puanlarının Çarpıklık, Basıklık Katsayıları ile Normallik Testi Sonuçları	108
Tablo 4.17. Katılımcıların Ön Test ve Son Test Yapılması Gereken Durak Puanlarına Yönelik t Testi Sonuçları	109
Tablo 4.18. Katılımcıların Ön Test ve Son Test Okuma Hızları	112
Tablo 4.19. Katılımcıların Ön Test ve Son Test Okuma Hızlarının Çarpıklık, Basıklık Katsayıları ile Normallik Testi Sonuçları	113
Tablo 4.20. Katılımcıların Ön Test ve Son Test Okuma Hızlarına Yönelik t Testi Sonuçları	113
Tablo 4.21. Birinci Soruya Yönelik Katılımcı Görüşleri ile Frekans ve Yüzde Değerleri	114
Tablo 4.22. İkinci Soruya Yönelik Katılımcı Görüşleri ile Frekans ve Yüzde Değerleri	115
Tablo 4.23. Üçüncü Soruya Yönelik Katılımcı Görüşleri ile Frekans ve Yüzde Değerleri	116
Tablo 4.24. Dördüncü Soruya Yönelik Katılımcı Görüşleri ile Frekans ve Yüzde Değerleri	117
Tablo 4.25. Beşinci Soruya Yönelik Katılımcı Görüşleri ile Frekans ve Yüzde Değerleri	118
Tablo 4.26. Altıncı Soruya Yönelik Katılımcı Görüşleri ile Frekans ve Yüzde Değerleri	119
Tablo 4.27. Altıncı Sorunun İkinci Maddesine Yönelik Katılımcı Görüşleri ile Frekans ve Yüzde Değerleri	119
Tablo 4.28. Yedinci Sorunun Birinci Maddesine Yönelik Katılımcı Görüşleri ile Frekans ve Yüzde Değerleri	120

Tablo 4.29. Yedinci Sorunun İkinci Maddesine Yönelik Katılımcı Görüşleri ile Frekans ve Yüzde Değerleri	121
--	-----



KISALTMALAR DİZİNİ

Akt.	: Aktaran
BDÖ	: Bilgisayar Destekli Öğretim
s.	: sayfa
TDK	: Türk Dil Kurumu
TİKA	: Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı
TÖMER	: Türkçe Öğrenim Merkezi
vd.	: ve diğerleri



BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, amaç, önem, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Türkçe öğretim merkezleri, 2000’li yılların başından itibaren yurt içinde ve yurt dışında yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla açılmış ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine önem verilmiştir. Yabancılara Türkçe öğretimi de ana dili öğretiminde olduğu gibi öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazmadan oluşan dört temel dil becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu doğrultuda yabancı dil öğrenenlere kazandırılması hedeflenen becerilerden biri de akıcı okumadır.

Metnin pürüzsüz, doğru, uygun hızda ve bürünsel bir biçimde okunabilmesi (Zutel ve Rasinski, 1991) şeklinde tanımlanan akıcı okuma, doğruluk, hız ve bürün olmak üzere üç becerinin bir aradaki uyumundan meydana gelmektedir (Baştuğ ve Akyol, 2012). Akıcı okumanın önemli bileşenlerinden olan bürün, doğru ve uygun hızda okumanın yanında okuma akıcılığının da bir dayanağıdır. Okuma-anlama ile yakından ilgili olan bürünsel okuma, akıcı okumanın temelini oluşturur ve doğru bir seslendirme ile okumayı içerir (Kuhn, Schwanenflugel, & Meisinger, 2010’dan akt. Chan, 2014). Sesli okuma becerisinin akıcı bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlayan vurgu, ton, ezgi, durak gibi bürün öğelerinin öğretimi, hem anlam ayırıcı özelliğe sahip olması hem de duygu ve düşüncelerin doğru bir şekilde ifade edilebilmesini sağlaması yönünden büyük bir önem arz etmektedir.

Yabancı dil öğrenenler, öğrendikleri dile yönelik dinledikleri bir sözü yorumlayabilmede, ana dili konuşucularına göre mümkün olduğunca çok daha fazla ipucuna ihtiyaç duymaktadırlar. Öğrencilerin yabancı dili anlayabilmeleri için dildeki karşısalsal tonlama kalıpları hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Dolayısıyla bürün bilgisi bu konuda onlara yardımcı olmaktadır (Bagshaw, 1994, s.15). Yabancı bir

dilin sesletimi sadece seslerin eklemlenmesi değil aynı zamanda bürün olguları olarak da adlandırılan parçalarüstü birimlerin doğru bir şekilde yansıtılmasıyla oluşmaktadır. Yabancı dil dersinde sesletim öğretiminin amacı öğrencinin sesletimini ana dili gibi kılmak değil; öğrencinin konuşmasını ana dili konuşucuları tarafından yanlış yorumlanmasının önüne geçilmesini sağlamak olarak söylenebilir (Rivers, 1975; Harmer, 1983; Madsen, 1983; Kenworthy, 1987'den akt. Bagshaw, 1994). Sesletim öğretiminde, seslerin doğru şekilde boğumlandırılmasına odaklanıldığı için bildirişimde önemli rolü bulunan bürün olgularının öğretimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde göz ardı edilmektedir. Bu sebeple Türkçe öğrenen yabancı öğrencilere Türkçenin bürün yapısının doğru bir şekilde kazandırılması gerekmektedir.

Öğretim ortamlarında teknolojik araç gereç kullanımı günden güne artmaktadır. Teknolojinin günden güne gelişmesi, seslerin oluşum yerlerini ve bürün öğelerini görünür hâle getiren bilgisayar programlarının oluşturulmasına ortam hazırlamıştır. Bu konuşma programları sayesinde ana dili ve ikinci dil öğretiminde öğrencilerin bürün öğelerini ifade edebilme becerileri geliştirilebilmektedir. Kendi sesletimlerinin doğruluğunu veya yanlışlığını bilgisayarlarda görsel geri bildirim yoluyla öğrenen öğrenciler, öğrendikleri dilin bürünsel yapısını doğru bir şekilde kavrayabilirler.

Bilgisayar destekli öğretim (BDÖ), “bilgisayarların öğretimde, öğrenmenin meydana geldiği bir ortam olarak kullanıldığı, öğretim sürecini ve öğrenci motivasyonunu güçlendiren, öğrencinin kendi öğrenme hızına göre yararlanabileceği bir öğretim yöntemidir” (Uşun, 2004, s.42). Yapılan araştırmalar, BDÖ'nün geleneksel öğretime göre başarıyı %10 ile %18 oranında artırdığını vurgulamaktadır (Ergin, 1995, s.131). Doğru ve etkili iletişimin önemli bir unsuru olan ve dilin psikolojik yönünü ortaya koyan bürün öğeleriyle ilgili Türkiye’de ve diğer ülkelerde yapılan araştırmalar, bu unsurların bilgisayar yazılımları kullanılarak görsel geribildirim etkinlikleriyle öğretilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Derwing ve Munro 1997; Chun 1989; Pennington 1999; Taniguchi ve Abberton 1999; Kommissarchik ve Kommissarchik 2000; Derwing ve Rossiter 2003; Hincks 2003; Bonneau vd. 2004; Hardison 2004; Levis 2007; Demenko vd. 2009; Tanner ve Landon 2009; Coşkun, 2009; Çetin 2013; Çelebi ve Kibar Furtun 2014; Çelebi 2016). Dilin bürün birimlerini yabancı dil öğrencilerinin doğru bir şekilde anlamasını ve ifade etmesini sağlamak amacıyla öğretim ortamlarında kullanılan tekniklerden biri de Türkçede “Görsel geribildirim”

olarak adlandırılan “Visual Feedback” modelidir. Bu model sayesinde öğrenci bireysel öğrenme yoluyla kendi yönetiminde uygulamalar yapar ve geri bildirim alarak kendi sesletiminin doğruluğunu tespit etmiş olur (Nagata, 1993). Bûrûnsel olguların öğretiminde görsel geri bildirim kullanımına ilişkin teknolojiye günümüzde rahatlıkla erişilebilmekte; bu teknoloji sayesinde öğrenciler, doğal bir konuşmacının sesletimini içeren ekran görüntüsü ile kendi konuşmalarına ait ekran görüntüsünü karşılaştırarak hatanın yeri, kapsamı, türü ve önemi ile ilgili nesnel bilgi alabilmenin yanında hatalarını düzeltme imkânına sahip olabilmektedirler (Chun, 1989).

Yabancı dil öğreniminde sesletim eğitimi pek çok eğitimci tarafından gereksiz olduğu düşünülerek göz ardı edilmiş, bu durum ikinci dil edinimi üzerine yapılan araştırmalarda sözcük ve dil bilgisi öğretimine odaklanılmasına sebep olmuştur (Neri vd., 2002). Sesletim stratejisine yönelik yapılan araştırmalar, öğrencilerin sesletimlerinin doğruluğunu artırmak için kendi kendini izleme stratejilerinin etkili olduğunu belirtmektedir. W. B. Dickerson (1987), kendi kendine izlemenin zamanlaması üzerine yaptığı çalışmada, öğrencilerin kendi konuşmalarını izledikten sonra kendi sesletimlerini düzeltmede daha başarılı olduklarını tespit etmiştir (akt. İngels, 2011). Martin (2004) ise öğrencilerin yaparak öğrenme modeliyle kendi konuşmalarındaki temel frekans (F0), yoğunluk, hece süresi gibi bûrûnsel parametreleri model bir parametre ile karşılaştırarak bûrûnsel hareketlerini geliştirebileceğine vurgu yapmaktadır.

Alanyazındaki araştırmalar, yabancı dil öğretiminde bûrûn eğitiminin ihmal edilen bir çalışma alanı olduğunu ve bûrûnün konuşma dilinin ve sesli okumanın hayati bir parçası olduğunu vurgulamaktadır (Dowhower, 1991; Eda, 2004; Rasinski vd., 2006; Schwanenflugel vd., 2004). Aynı zamanda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik yapılan çalışmalar, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sesletime ve bûrûn olgularını yansıtmaya yönelik sorunlar yaşadıklarını ortaya koymuştur (Açık, 2008; Karababa, 2009; Kara, 2010; Tüm, 2014; Sancı Uzun vd., 2014; Demirci, 2015).

Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrenciler, sözcük sesletimleriyle ilgili bazı sorunlar yaşamaktadır. Bu sorunlar daha çok ana dilleri ile öğrendikleri hedef dilin ses yapılarının birbirinden farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Öğretim elemanları da, bu

sorunları aşmak için çeşitli alıştırmalar yaptıklarını ancak bunların yeterli olmadığını, bu sorunla öğretim sürecinin her aşamasında karşılaştıklarını dile getirmişlerdir (Karababa, 2009, s.273).

Alan yazında yabancılara Türkçe öğretilimiyle ilgili yapılan araştırmaların genellikle dil öğretim yöntemlerine ve ders kitabı incelemelerine yönelik olduğu görülmektedir. Bu açıdan alan yazında, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görsel geri bildirim etkinlikleriyle gerçekleştirilen bürün öğretilimine yönelik deneysel bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu bakımdan görsel geri bildirim etkinlikleriyle gerçekleştirilen bürün öğretiliminin yabancı uyruklu öğrencilerin sesli okuma becerilerinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın problem cümlesi “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görsel geri bildirim etkinlikleriyle gerçekleştirilen bürün öğretiliminin yabancı öğrencilerin sesli okuma becerilerine tonlama, odak, durak ve okuma hızı bakımından etkisi ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin sesli okuma beceri düzeylerini bürün öğelerinden ton, odak, durak ve okuma hızı yönünden tespit etmek; görsel geribildirim etkinlikleriyle gerçekleştirilen bürün öğretiliminin ton, odak, durak ve okuma hızı yönünden sesli okuma becerilerine etkisini belirlemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorular cevaplandırılmıştır:

1. Görsel geri bildirim etkinlikleriyle gerçekleştirilen bürün öğretilimi sonrasında katılımcıların ön test ve son test tonlama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Görsel geri bildirim etkinlikleriyle gerçekleştirilen bürün öğretilimi sonrasında katılımcıların ön test ve son test odak puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Görsel geri bildirim etkinlikleriyle gerçekleştirilen bürün öğretilimi sonrasında katılımcıların ön test ve son test durak puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Görsel geri bildirim etkinlikleriyle gerçekleştirilen bürün öğretimi sonrasında katılımcıların ön test ve son test okuma hızları bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Katılımcıların görsel geri bildirim etkinlikleriyle gerçekleştirilen bürün öğretimine yönelik görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Sesli okumadaki başlıca amacın, yazının doğru ve konuşma dilinin özelliklerini yansıtacak biçimde seslendirilmesi olduğu belirtilmektedir (Kavcar vd., 2005). Bu amaca ulaşabilmek için öncelikle okunan metnin doğru anlaşılması gerekmektedir. Metin doğru anlaşıldıktan sonra sözcükler ve cümleler anlama uygun şekilde vurgu, ton, ezgi ve durak gibi bürün öğeleri sağlıklı yansıtılır. Bu sayede okunan metnin dinleyiciler tarafından doğru bir şekilde anlaşılması ve dinleyicilerin okumadan zevk alması sağlanmış olur. Alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde, Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin sesli okuma becerileriyle ilgili sorunlarının varlığı göze çarpmaktadır. Demirci (2015) araştırmasında B1 seviyesindeki Suriyeli öğrencilerin sesli okumalarında birtakım okuma kusuru yaptıklarını, okuma derslerinde dersi yürüten kişinin örnek okuma yaparak öğrencilerin yaptığı vurgu, tonlama ve sesletim yanlışlarını düzeltmesi gerektiğini vurgulamıştır. Kara (2013) araştırmasında, Boşnak öğrencilerin sesli okumalarında hatalar yaptıklarını tespit etmiş; yabancı uyruklu öğrencilerin sesli okuma becerilerinin geliştirilmesi için çok fazla çaba harcanması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca yapılan araştırmalarda, Türkiye’de okuma eğitimine yönelik yöntemlerin yeterli olmadığı da vurgulanmaktadır (Aytaş, 2005).

Bürün olgularını görünür hâle getiren ses çözümleme yazılımları, öğrencilerin kendi başlarına uygulama yapmalarına ve kendilerini değerlendirmelerine izin vermektedir. Görsel geri bildirim etkinlikleriyle öğrenciler, yalnızca hatalarını işitmekle kalmaz aynı zamanda hatalarını görme imkânı bularak sesletimlerini geliştirmeye çalışırlar. (Chun, 1989; DeBot, 1983). Alan yazın incelendiğinde, görsel geri bildirim etkinlikleriyle gerçekleştirilen bürün öğretimiyle yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sesli okuma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu yönüyle araştırma, yabancılara Türkçe öğretiminde görsel geri bildirim etkinlikleriyle gerçekleştirilen bürün öğretiminin sesli okuma becerisine etkisini konu edinen ilk

Çalışma özelliği göstermektedir. Bu nedenle araştırmanın yabancı öğrencilere bürünsel sesli okuma becerisi kazandırılmasında yeni bir model ve araç gereç sunması bakımından alana önemli bir katkısının olacağı düşünölmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Yapılan araştırmada;

- a) Araştırma grubunun başarısı üzerinde görsel geri bildirim etkinlikleriyle gerçekleştirilen bürün öğretimi dışında farklı bir faktörün etkili olmadığı,
- b) Araştırma grubunun hazır bulunuşluk düzeylerinin birbirine denk olduğu,
- c) Görüşmeye katılan katılımcıların kendilerine yöneltilen sorulara içtenlikle ve dürüstçe cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma;

1. 2014-2015 eğitim öğretim yılında Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesinde lisans öğrenimi gören TÖMER’den mezun yabancı uyruklu öğrencilerle yürütölmüştür.
2. Araştırma, temel dil becerilerinden okuma ile ve katılımcıların sesli okumalarıyla sınırlıdır.
3. Araştırma, bürün öğelerinden ton, odak, durak ve okuma hızıyla sınırlandırılmıştır.
4. Araştırmada kişisel bilgi formu aracılığıyla katılımcılardan elde edilen demografik bilgiler, grup içi katılım sayısının yeterli olmamasından dolayı istatistiksel açıdan analiz edilememiştir.

1.6. Tanımlar

Bürün (Prosody): “Dillerde sesbirimsel çizginin dışında kalan ve parça özelliği taşımayan sesin yeğinliğinden, yüksekliğinden, süresinden kaynaklanan parçalarüstü birimler, bürün (Prosody) olarak adlandırılmaktadır.” (Ergenç, 2002, s.25).

Vurgu: “Bir hecenin ötekilere karşı aldığı durum; bir hecenin öteki veya ötekilerden daha fazla belirtilmesi.” (Üçok, 2007, s.127).

Odak: “Bildirim işlemi sırasında konuşucunun dinleyicinin dikkatini çekmek istediği bilgi ya da bilgi öbekleri üzerinde yaptığı ton değişikliğidir.” (Ergenç, 2002: 28).

Ton: “Bir seslemdeki sıklık yüksekliği ya da düşüklüğü, bir başka deyişle, seslemin tiz ya da pes söylenişidir.” (Aksan, 2007, s.68).

Ezgi: “Bir konuşma zincirindeki seslem, biçimbirim ve sözcükleri kapsayan ton değişimlerinin tümü.” (Ergenç, 2002, s.27).

Durak: “Bir tümce ya da sözce içinde bulunan birden çok bilgi öbeği arasında verilen kısa aralardır.” Ergenç, 2002, s.26).

Sesli Okuma: “Gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organlarının yardımı ile söylenmesi” (Kavcar vd., 2005).

Okuma Hızı: Bir dakikada okunan doğru kelime sayısı (Caldwell, 2008; Deno, 1985; Rasinski, 2010’dan akt. Baştuğ ve Keskin, 2012)

Görsel Geri Bildirim Etkinlikleriyle Gerçekleştirilen Bürün Öğretimi: Vurgu, ton, ezgi, süre, şiddet ve durak gibi bürün öğelerinin görsel hâle getirilebildiği ses çözümleme programları aracılığıyla öğrencilerin kendi sesletimlerine ait temel frekans eğrisiyle uzmanların sesletimlerine ait temel frekans eğrisini karşılaştırabildikleri, görsel geri bildirim olarak doğrusunu deneme yanılma yoluyla öğrenilebildikleri bir öğretim modeli.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Dil

Tanımlarken dahi kendisine başvurduğumuz, insanoğlu ile var olan, gelişen ve kaybolan dil, birçok bilim adamı tarafından farklı bakış açılarıyla tanımlanmaya ve açıklanmaya çalışılmıştır:

Banguoğlu'na (2011, s.9) göre dil, “insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaretler sistemi”; Ergin'e (2013, s.3) göre “insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessese”; Türkçe Sözlük'te (2011) ise “insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban” şeklinde tanımlanmıştır.

Genellikle tanımlar incelendiğinde dilin iletişimi sağlama ve sesli olma yönünün vurgulandığı görülmektedir. Dil bilimsel bir bakış açısıyla dilin özellikleri ve işlevleri göz önünde bulundurulduğunda dile yönelik yapılan bu tanımların eksik olduğu görülmektedir. Bu yüzden dili tanımlamadan önce dilin niteliklerinin ve işlevlerinin açıklanması yerinde olacaktır.

Dilin başlıca niteliklerinin ve işlevlerinin belirlenmesine önemli katkılar sağlayan yapısal dil bilimin kurucusu F. Saussure “Genel Dilbilim Dersleri” adlı devrim niteliğinde bir yapıt ortaya koyarak dil biliminde yapısalcılık akımını ortaya çıkarmış, “gösterge” kavramıyla birlikte dil incelemelerine yeni bir yaklaşım sunmuştur. Saussure'e göre dil, bir terimler dizini değil, bir göstergeler dizgesidir (Aksan, 2007, s.153). Kendisi dışında bir nesne ya da olgu gösteren nesne ya da olguyu gösterge; göstergenin taşıyıcısı olan bir nesne ya da olguyu gösteren ve gösterenin işaret ettiği,

gösterdiği bir anlamı ya da kavramı gösterilen şekilde tanımlayan Huber (2013, s. 46,47) dilin göstergeler dizgesi olarak belirtilmesinin göstergelerin rastlantısal bir biçimde değil de belirli bir düzeneğe ve kurallara göre bir araya gelmesinden kaynaklandığını ifade etmektedir.

F. de Saussure'e göre dil, dil yetisinin toplumsal ve kurallaşmış yönüdür. Dil dizgesinin tam olarak çözümlenebilmesi için dili dilyetisinden çekip almak ve sonra onu sözün karşısına koymak gerekir (Kıran ve Kıran, 2006, s.119). Dil olgularının tümünü dilyetisi kavramı içerisinde ele alan Saussure, bu kavram içerisinde toplanan olguları iki türe indirgemektedir: Toplumsal nitelikli dil ve bireysel nitelikli söz. Dil, düzgü niteliği taşıırken; söz, bir bildiri özelliği sunmaktadır. Dil olmadan söz düşünülemeyeceği gibi söz olmadan da dil düşünülemez (Vardar, 2001, s.46). Bir dili konuşan bireylerin kendine özgü oluşturdıkları kullanım biçimlerin dile ait olması toplum tarafından kabul edilmesine bağlıdır. Kullanımı bir kişi ya da bir zümre ile sınırlı kalan sözcükler ve yapılar “dil” olarak değerlendirilemez, “söz” olarak adlandırılır (Börekeçi, 2009, s.7). Saussure “toplum yaşamını geniş bir bağıntılar ağı, çeşitli düzeylerde anlaşma, bildirişme sağlayan anlamlı birimlerin ya da göstergelerin kurduğu bir çevrim olarak ele almış, dili bu bütün içindeki yerine oturtmuştur (Vardar, 2001, s.30).

Üretici-dönüşümsel dil bilgisi kuramını ortaya atan Chomsky ise edinç ve edim kavramlarını ortaya atmış; dilbilgisini, bir dilin konuşucularının dilbilimsel yeteneklerinin bir modeli, dizgesel betimlemesi olarak ifade etmiştir. Chomsky, bu dilbilimsel yetenekleri edinç; edincin konuşucularca dilin kullanımı sırasında gerçekleşmesini de edim olarak tanımlamıştır (Erem, 1993). Edinç/edim ayrımı ile Saussure'un dil/söz ayrımı arasında önemli karşıtlıklar bulunmaktadır. Dilde toplum ağır basarken edinçte konuşucu egemendir. Dil bir göstergeler dizgesi iken edinç bir kurallar düzeneğidir (Vardar, 2001, s.55).

Toplumdan topluma değişen göstergeler dizgesinden oluşan dilin temel işlevinin genellikle bildirişim olduğu düşünülür. En genel tanımıyla bildirişim, “bir kişi ya da yer ile bir başka kişi ya da yer arasındaki bilgi alışverişi, karşılıklı olarak bildirimde bulunma eylemidir” (Vardar, 2001, s.59). Bir bildirişme işleminde bir verici bir de alıcı vardır. Bildirişmenin gerçekleşmesi yani anlaşma her ikisinde ortak olan bir dizgeyle

sağlanabilir. Aynı dili konuşan iki insan, aynı gereçleri kullanan iki merkez birbiriyle anlaşılabilir (Aksan, 2007, s.44).

Bildirişim sürecinde öncelikle iletilecek düşüncenin oluşması/üretilmesi gerekir. Bu sebeple dil, sadece bir iletişim (bildirişim) aracı değil; aynı zamanda bildirişime konu olan düşüncenin üretilmesindeki en önemli araçtır. Duygu ve düşüncelerin oluşması için nesnelerin algılanması, tanımlanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Düşünmek için öncelikle adlandırmaya, anlamlandırmaya ve karşıtlıklar oluşturmaya ihtiyaç duyulur (Börekçi, 2009, s.2). “Düşünce, us, bilgi, buluş insansal anlamda ancak dille olanak kazanır. İnsanoğlu somut uyarılar düzlemini ancak onun aracılığıyla aşabilir. Dil basit bir yardımcı değil, düşüncenin vazgeçilmez ortağıdır.” (Vardar, 2001, s.13).

Tüm diller çift eklemli bir yapıya sahiptir ve her dilin de kendine özgü bir eklemliliği söz konusudur. Çift eklemlilik kuramını benimseyen işlevcilere göre birbirini izleyen seslerden kurulu söylem düzleminde değiştirim yoluyla iki tür öge saptanabilir. Anlam birimler ve ses birimler. Anlam birimler en küçük göstergelerdir. Ses birimler ise gösterenleri oluşturmaya yarar. Börekçi (2009, s.6) her dilin birinci eklemlilik düzeyinde kendine özgü bir sistem geliştirerek farklı anlam birimler oluşturduğunu, ikinci eklemlilik düzeyinde ise farklı bir dizge oluşturarak kendine özgü bir dil yarattığına değindikten sonra dilin çift eklemlilik özelliğinin sınırsız sayıdaki duygu ve düşüncenin sınırlı sayıdaki seslerle ve göstergelerle dile aktarılmasına olanak sağladığını belirtmiştir.

İşlevsel dil biliminin kurucusu olan ve çift eklemlilik kavramını ortaya koyan Martinet (1998, s. 28) ise dili bildirişim yönüne ve sözlü olma özelliğine vurgu yaparak “insan deneyiminin, topluluktan topluluğa değişen biçimlerde, anlamsal bir içerikle sessel bir anlatım kapsayan birimlere, başka bir deyişle anlambirimlere ayrıştırılmasını sağlayan bir bildirişim aracıdır.” şeklinde tanımlamıştır. İşlevsel dil bilimi kuramı bir sözcenin kullanılma amacını, söylem ya da metindeki dil birimlerinin görevlerini ve gördükleri işi, bildirişimdeki işlevlerini göz önünde bulundurarak, dilsel betimlemeyi bu kavramlar çerçevesinde yapmayı amaçlayan yapısalcı dil bilim yöntemidir (İmer vd., 2011, s.162). İşlevsel dil bilimi dil göstergelerinin bildirişim süresince birbirleri ile kurdukları ilişkileri inceler. Çünkü tek tek göstergelerin bir anlamı ve değeri yoktur.

Saussure’e göre de göstergenin diğer göstergelerle kurduğu ilişki onun anlamını ve değerini ortaya koyar. Dil göstergelerinin her dizimde üstlendiği bir anlam ve biçim vardır. Biçim ve anlam birbirinden ayrı düşünülemez. Biçim ve anlamın ayrı olduğu düşüncesine dayanarak ortaya konulan kurallarla dili öğretmek mümkün değildir (Çelikpazu, 2012, s.3).

Dil, özü gereği sesli bir ögeler bütünü olarak gerçekleşir. Sesli ögeler, ilişkin oldukları içeriklerle birlikte anlamlı birimleri ya da göstergeleri oluştururlar. Her dil sesli göstergelerden kurulu bir bütündür ve çeşitli duyumsal devimsel alışkılar, anlam aktaran ögelerin gerçekleşmesini sağlayan bir yeteneğin, daha açık bir deyişle konuşma yetisinin varlığını ortaya koyar (Vardar, 2001, s.18). İnsanlar tabii bir varlık olan dil yetileri sayesinde dili oluştururlar. Dilin oluşması, değişmesi, gelişmesi ve kaybolması insana bağlıdır. Bu sebeple dili doğal bir varlık olarak nitelemek yerine insana bağlı bir olgu olarak değerlendirmek daha doğru bir yaklaşım olur (Börekçi, 2009, s.4).

Dilin tüm bu özelliklerinden ve işlevlerinden yola çıkarak Börekçi (2009, s.8) dili “insanla nesne arasında ilişki kuran, gerçek dünyayı kurmaca dünyaya aktararak bir toplumun dünyayı algılama biçimini yansıtan, insanın düşünce oluşturmasını ve düşüncelerini iletmesini, kendisine iletilen düşünceleri algılamasını sağlayan; çözümlenebilir insan seslerinden kurulu ve çift eklemlili bir sistem” şeklinde tanımlamaktadır.

2.1.2. Dil öğretimi

Dil yetisi, dil yaratmayı ve yaratılan dilleri edinme ve kullanma yeteneğini kapsamaktadır. Her birey, yaratılmış bir dizge olarak karşısında bulunduğu, aile ve çevresinde doğal iletişim aracı olarak kullanılan dil olan ana dilini olağan bir şekilde edinir (Kula, 2012, s.11) ve ana dili aracılığıyla yaşadığı evrende kendine özgü bir dünya oluşturur. Ana dili, çocuğun yaşadığı çevrenin ve bağlı olduğu toplumsal ortamın bir ürünü olmakla birlikte, insanda dil gelişiminin temelini, alt yapısını oluşturur (Sever, 2000).

Özdemir’e (1983, s.20) göre “ses, anlam ve düşünce örüntüsü olarak bilinçaltına inen ana dili, bir ses dizgesine, daha doğrusu evreni anlama ve anlatma yoluna döndürür. Bu yönüyle evrene bakış açımızı belirlemede, olayları, olguları alımlayıp yorumlamada

başat etkenlerden biri olur” (akt. Aytan, 2011, s.3). Oymak (2012, s.17) ise ana dili ayrımlarının insan dilinin temel ortaklıkları olan sesbirim, biçimbirim, sözcük ve tümce dil birimleri üzerine kurulduğunu, tüm ana dillerin temel birimlerdeki ayrımlar ile başladığını belirtmektedir.

Ana dili öğretiminin temel amacı “anlama gücünün geliştirilmesi, anlatım beceri ve alışkanlığının kazandırılması, dinleme ve okuma alışkanlığı ve zevkinin oluşturulması, kişisel aktif ve pasif söz varlığının zenginleştirilmesi, temel dil bilgisi kurallarının öğretilmesi ve dil bilinci ile sevgisinin oluşturulması” (Kavcar vd., 2005; s.3) şeklinde açıklanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda dil öğreniminin ve öğretiminin nasıl gerçekleşmesi gerektiği sorusu karşımıza çıkmaktadır.

Dil öğretiminde günümüze kadar geleneksel, davranışçı, bilişsel, yapılandırıcı gibi çeşitli yaklaşımlar uygulanmış, eski dil öğretim yaklaşımları geleneksel olarak ele alınmıştır. Dili bir davranış olarak ele alan davranışçı yaklaşımda dil de diğer davranışlar gibi öğretilmektedir. Bilişsel dil yaklaşımında dil edinim sürecinin zihinsel işlemlerden bağımsız geliştiği açıklanmaktadır. Yapılandırıcı dil yaklaşımında ise dil, bireyin aktif çabalarıyla öğrenilmekte ve zihninde yapılandırılmaktadır. Türkçe öğretiminde dil ve zihinsel becerileri geliştirmeye, düşünen, anlayan, araştıran, sorgulayan, sorun çözen bireyler yetiştirmeye ağırlık verilmesi gerekmektedir (Güneş, 2013, s.8).

“Dil gerçekliği ve bir dil sistemi olarak Türkçenin yapısını dikkate almayan bilgi türlerinin ve öğretim yöntemleri ile bu ilişkiyi kuramayan öğretmenlerin de uygulamada başarılı olabilmesi mümkün değildir. Dil bilimi, Türk Dili ve Türk Edebiyatı alanından koparılmış bir Türkçe eğitimi süreci, Türkçe eğitimi bir bilimsel alana dönüştüremeyeceği gibi uygulamayı teoriye, beceriyi bilimsel bilgiye dayandıran Türkçe öğretmenleri de yetiştiremez” (Börekçi, 2015, s.410). Çelikpazu’ya (2012) göre Türkçenin ana dili veya yabancı dil olarak öğretilmesiyle ilgili sorunların ortadan kaldırılması ve dil öğretiminin beklenen sonuçlara ulaşabilmesi için hem eğitim biliminin hem de dil bilimin verilerinden yararlanılması gerekmektedir. Dil biliminin en önemli tespitlerinden biri dilin “sistem” olmasıdır. Bu nedenle dil öğretiminin de sistem mantığı ile gerçekleştirilmesi, bütün birimlerin birbiri ile ilişkileri bakımından değerlendirilmesi gerekmektedir.

2.1.3. Yabancı dil öğretimi

Bir ülkede yaşayan halk tarafından geleneksel olarak konuşulmayan ve farklı amaçlarla sonradan öğrenilen dile yabancı dil denmektedir. Genellikle okullarda veya özel kurslarda yapılan yabancı dil eğitimi günümüzün küreselleşen dünyasında çok önemli bir hâle gelmiştir (Yağmur, 2013, s.183). 21. yüzyılda ülkeler arasındaki siyasi, sosyal, ekonomik faaliyetlerin artması, dünyada ortak dil olarak İngilizcenin kabul edilmesi, özellikle bu dil başta olmak üzere yabancı bir dili öğrenme zorunluluğunu da beraberinde getirmiştir. Bunun yanında siyaset ve dünya üzerindeki siyasi reformlar da yabancı dil öğrenmeyi zorunlu kılan unsurlar arasındadır. Benimsediği dil politikası doğrultusunda Avrupa Konseyinin 2001 yılında üye ülkelerde de dil öğretimi yapılması gerekliliğini ortaya koyduğu “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme” metni içerisinde konseyin dil politikası amaç ve hedefleri ifade edilmiş ve Türkiye’nin de üye ülke olması Türkçenin Avrupa’da yaşanan dil hareketliliği içerisinde yer almasını sağlamıştır (Güzel ve Barın, 2013).

Türkiye’de 1997 yılında gerçekleştirilen eğitim reformu doğrultusunda mevcut sistemde yer alan eksiklerin giderilmesi yolunda adımlar atılarak Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca onaylanan ve 2006 yılından beri uygulanan yeni bir yabancı dil öğretim programı hazırlanmıştır. Dilin (İngilizce) alt birimlere ayrılarak her kısmın diğeri üzerine inşa edilecek şekilde sıralanarak, öğrencilere bölümler ve dil bilgisi yapıları hâlinde öğretilmesinin esas alındığı eski müfredatın yerine öğrenci odaklı dil öğreniminin değerlendirmesinde sürece dayalı bir yaklaşımın benimsendiği ve aynı zamanda müfredatta dilin gramer kurallarının çözümlenmesine dayalı bir yaklaşımdan çok, günlük yaşamda dili işlevsel olarak kullanabilmeyi gerçekleştireci öğretim tekniklerine yer verilen ve ilköğretim düzeyinde 4-8. sınıflar için 2006 yılı Mayıs ayından bu yana yürürlükte olan İlköğretim İngilizce Müfredatı hazırlanmıştır (Haznedar, 2010).

Yabancı dil öğretiminde amaç, sadece hedef dile ait dil bilgisi kurallarını öğretmek değil; aynı zamanda hedef dilin yapı ve sesletim bilgisini öğretmek ana dili öğretiminde olduğu gibi bireylerin dört temel becerisini geliştirerek hedef dille doğru ve etkili bir iletişim becerisi kazanmalarını sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda dilin nasıl öğretileceği konusu ana dili eğitiminde olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de

araştırılan bir konu olmuş ve bu doğrultuda yabancı dil öğretim ilkeleri belirlenmiştir. Demirel (1993) yabancı dil öğretiminde esas alınması gereken temel ilkeleri şu şekilde belirtmektedir:

- Dört temel beceriyi geliştirme
- Öğretim etkinliklerini önceden planlama
- Basitten karmaşığa; somuttan soyuta doğru öğretme
- Görsel ve işitsel araçları kullanma
- Bir seferde bir tek yapıyı sunma
- Verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlama
- Öğrencilerin derse daha etkin katılmalarını sağlama
- Bireysel farklılıkları dikkate alma
- Öğrencileri güdüleme ve cesaretlendirme.

Tüm bu ilkelere uygun bir yabancı dil öğretimi gerçekleştirildiğinde öğrencilerin hedef dili doğru bir şekilde öğrenmeleri ve kendilerini doğru ve etkili bir şekilde ifade edebilmeleri sağlanmış olacaktır. Bunun yanında yabancı dil öğretiminde öğretilen dilin kültürel öğelerine yer verilmesi, dilin dil bilgisi kurallarının yanı sıra, temel kültürel özelliklerinin de öğrencilere aktarılması, hem öğrenilen dilin öğrenciler için daha anlamlı hâle gelmesini hem de yabancı dil öğrenmenin daha zevkli ve kısa sürede öğrenilen bir uğraş olarak algılanmasını sağlamaktadır (İşcan, 2014). Bu sebeple yabancı dil öğrenenlere hedef kültürdeki öğelerin öğretilmesi, o dili konuşanları daha iyi tanımalarına ve bunu da hedef dile yansıtmalarına imkân sağlayacaktır.

Eğitimde kalite ve verim kavramlarının ortaya çıkması eğitimcileri öğrenme ve öğrenmenin verimliliğini artırma üzerinde düşünmeye zorlamış, felsefe ve psikolojide yaşanan gelişmeler öğrenme üzerine çeşitli görüşlerin dile getirilmesini sağlamış ve öğrenmeyle ilgili farklı yaklaşım ve yöntemler ortaya çıkmıştır. Geçmişte bilgi vermek amacıyla yapılan dil öğretimi, yeni yaklaşımların dile yükledikleri yeni anlam ve kavramlarla yeni yöntem arayışlarına yol açmış ve birden fazla yabancı dil öğretim yöntemlerinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu yöntemlerden bazıları:

- Dil bilgisi-Çeviri Yöntemi
- Doğrudan Yöntem
- Okuma Yöntemi

- Sözel Yaklaşım, Durumsal Dil Öğretimi Yöntemi
- İşitsel-Dilsel Yöntem (Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi)
- İşitsel-Görsel Yöntem
- Doğal Yaklaşım Yöntemi
- Bilişsel Yöntem
- İletişimsel Dil Öğretim Yöntemi
- Seçmeci Yöntem
- Toplu Fiziksel Tepki Yöntemi
- Sessiz Yol Yöntemi
- Grupla Dil Öğretim Yöntemi
- Telkin Yöntemi (Güzel ve Barın, 2013)

Yabancı dil öğretim yöntemlerinin çeşitliliğine rağmen Türkiye’de yabancı dil öğretimi çok başarılı bir şekilde gerçekleştirilememektedir. Sınıfların kalabalık olması, eğitim araç ve gereçlerinin yetersizliği ve öğretim elemanlarının istenilen donanıma sahip olamamasından kaynaklanan nedenlerden dolayı orta dereceli okullarda yıllarca alınan eğitime rağmen öğrencilerin bir yabancı dili yetkin bir şekilde konuşabilmekten çok uzak oldukları görülmektedir (Yağmur, 2013, s.183). Tosun (2006) ülkemizde, yabancı dili öğrenme ve öğretme konusunda başarısız olduğumuz düşüncesinin yaygın olduğunu, yabancı dil öğretiminde başarıyı yakalayabilmek için toplumsal ve kültürel özellikler doğrultusunda, seçmeci bir yaklaşımla pek çok yöntemin bir arada kullanılması, uyarlanması ve geliştirilmesinin daha yararlı olabileceğini dile getirmektedir. Can ve Can (2014, s.46) ise ülkemizde ilkokuldan üniversiteye kadar yabancı dil dersleri verilmesine rağmen henüz bir yabancı dili konuşamayan ve anlayamayan bireylerin varlığına işaret ederek mevcut eğitim sistemimizde yabancı dil öğretimi ve öğreniminin yetersiz olduğunu dile getirmektedir.

2.1.4. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin tarihî süreçte ne zaman başladığı kesin olarak bilinmese de (Güzel ve Barın, 2013) tarihin bilinen ilk dönemlerinden itibaren gelişen Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, 11. yüzyılda Karahanlılar Döneminde Kaşgarlı Mahmut tarafından kaleme alınan Divan-ü Lugati’t-Türk adlı başyapıtı

dayandırılmaktadır (Ungan, 2006). 1068-1072 yılları arasında yazılmış olan bu eser, hedef olarak Araplara Türkçeyi öğretmek fakat amaç olarak ise Türkçenin Arapçadan daha üstün bir dil ve Türklerin yüce bir millet olduğunu ortaya koymak için kaleme alınmıştır (Güzel ve Barın, 2013).

Yabancılar Türkçe öğretmek amacıyla yazılan ikinci eser ise Kıpçak sahasında kaleme alınan Codex Cumanicus'tur. Kuman diyalekti ile yazılan tek eser olma özelliği taşıyan bu eser içerik olarak Latince-Farsça-Kuman dilleri üzerine tertip edilmiş sözlük niteliğindedir. İçerik açısından bir taraftan yabancılar Kıpçak Türkçesini öğretmek, diğer taraftan da Kıpçaklar arasında kendi ana dillerinde Hristiyanlığı yaymak amacıyla hazırlanmış pratik bir eserdir (Caferoğlu, 2015). Daha sonra Esirü'd-din Ebu Hayyân tarafından yazılmış olan Kitâbü'l-İdrak li-Lisani'l-Etrak adlı eser, Mısır'da 18 Aralık 1312 tarihinde yazımı tamamlanan sözlük ve gramer kitabıdır (Özyetgin, 2001) Kıpçak sahasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi içerisinde ele alınabilecek diğer eserler, 1343 yılında Halil bin Muhammed el-Konevî adlı Konyalı bir Türk tarafından kaleme alınan “Kitab-ı Mecmû-ı Tercüman-ı Türkî ve Acemî ve Monolî; Arapça-Türkçe bir sözlük olan Cemâleddin Ebû Muhammed Abdullah et-Türkî tarafından yazılan Kitâbü'l-Bülğatü'l-Müştâk fî Lûgati't Türk ve'l-Kıfçak; 15. yüzyıl başlarında yazılmış Arapça-Türkçe bir sözlük ve gramer niteliği taşıyan “Et-Tuhfetü'z Zekiye fî'l-Lûgat'it Türkiye”; 15. yüzyılda Arap dilinde yazılmış bir Türkçe gramer olan “El-Kavânînu'l-Küllîye li-Zati'l-Lûgati't-Türkiyye ve 14. ve 15. yüzyılda yazılmış Arapça-Türkçe sözlük ve konuşma kılavuzu niteliğindeki “Ed-Dürretü'l-Mudiyye fî'l-Lûgati't-Türkiyye'dir (Güzel ve Barın, 2013).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine Çağatay sahasından örnek gösterilecek önemli eserlerden biri de Türkçenin Farsçadan üstünlüğünü savunan Ali Şir Nevâî tarafından kaleme alınan Muhakemetü'l Lûgateyn'dir. Ali Şir Nevâî'nin bu eserinde Türkçe ve Farsça ses ve biçim açısından karşılaştırılarak Türkçe kelimelerin Farsçaya üstünlüğünü, Türkçenin genişliğini, inceliğini ve anlatım zenginliğini ortaya çıkarmıştır (Ercilasun, 2007).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili bilinen bu kaynaklar incelendiğinde genellikle bunların sözlük çalışmalarından oluştuğu, bir kısmının da dil bilgisini içerdiği görülmektedir. Bu kaynakların günümüzde kabul gören dil öğretim

kitapları olmadığı, yöntemlerin de günümüzdeki yöntemlerle tam olarak örtüşmediği görülmektedir (İşcan, 2014).

20. yüzyılın ikinci yarısında gelindiğinde ise ülkeler arasında siyasi ve ekonomik ilişkilerin artması, eğitime yönelik uluslararası anlaşmaların yapılması Türkiye’de çok sayıdaki üniversitelerde ve farklı kurumlarda Türkçe Öğrenim Merkezlerinin (TÖMER) kurulmasını sağlamış ve Türkçe, yabancı dil olarak dünyanın birçok ülkesinde öğretilmeye başlanmıştır. Bu amaca yönelik üniversitelerin ve farklı yayınevlerinin temel, orta ve ileri seviyelere göre hazırladıkları Türkçe öğretim setleri, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılmakta ve bunun yanında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik olarak birçok kurumda sertifika programları açılarak öğretmen adayları yetiştirilmektedir.

Türkiye’de TİKA bünyesinde yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla Türkoloji projesi 2000-2001 yıllarında uygulamaya konulmuştur. Bu proje çerçevesinde dünyanın birçok ülkesinde Türkoloji bölümleri kurulmuş ve bu bölümlere Türkiye’den akademisyenler görevlendirilerek buralarda hizmet vermeye başlanmıştır. 2011 yılında imzalanan protokol gereği Türkoloji projesinin Yunus Emre Enstitüsü tarafından devam ettirilmesi kararlaştırılmış ve dünyanın birçok ülkesinde Yunus Emre Enstitüleri açılarak yabancılara Türkçe öğretimi faaliyetleri bu merkezlerde devam etmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi son yıllarda giderek gelişmekte, Türkçe öğrenmek isteyenlerin sayısı günden güne artmaktadır. Bu durum henüz bakir bir alan olan Türkçenin yabancılara öğretimi konusunda ciddi ve sistemli program, materyal, yöntem ve tekniklerin titizlikle planlanması gerektiğini gün yüzüne çıkarmaktadır (Kalfa, 2013, s.168). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulmuş olan TÖMER değerli tecrübelerle sahip olsa da bu yeni bir alandır ve bu konuda nitelikli araç gereç eksikliğinin yanı sıra yabancı dil öğretim yöntemlerini iyi bilen uzman öğreticilerin eksikliği ciddi bir sorun olmaya devam etmektedir (Yağmur, 2013).

Dilin nasıl öğretilceği konusu dil eğitimcilerinin odağında yer almış ve dil öğretimi alanının tartışma konusu olmuştur. Dil bilimsel çalışmaların ilerlemesi, dil öğretim alanında yeni yaklaşım, yöntem ve tekniklerin oluşmasını sağlamış (Yaylı ve Bayyurt, 2009) ve bu yaklaşım, yöntem ve teknikler yabancı dil olarak Türkçe

öğretimine de yansımıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde farklı strateji, yöntem ve tekniklerin kullanımı, kazandırılması gereken becerilerin daha etkili bir şekilde kazandırılmasını sağlamış ve öğretim elemanlarına daha büyük kolaylık sağlamıştır.

Yabancı dil öğretim amaçlarındaki belirlemeler en çok ders izlenceleri ve öğretim yöntemlerini etkilemiştir. İletişim kuramının, toplum dil bilimin ve felsefenin dilin niteliğinin anlaşılmasındaki katkıları, dilin yalnız betimleme ya da bilgi vermeye yaramadığını, belli işlevleri yerine getirdiğini, birtakım kavramları anlattığını göstermiştir. Geçmişte dil öğretimi büyük ölçüde bilgi verme edimini belli başlı amaç olarak benimsemişti. Oysa dilin bunun ötesinde daha birçok işe yaradığı, birçok işlevleri bulunduğu daha iyi anlaşılmıştır (Kocaman, 1983, s.1). Bir yabancı dili bilmek hedef dildeki sözcükleri ve dil bilgisi yapılarını bilmenin yanında bağlam çerçevesinde hangi yapı ve sözcüklerin kullanılacağını bilmeyi yani “iletişimsel yeti”ye sahip olmayı da gerektirir (İşcan, 2014). Durmuşçelebi (2006, s.303) Batı dillerinin yazıldığı gibi okunmadığından ve söz diziminin de Türkçeden oldukça farklılık gösterdiğinden dolayı yabancı dil öğrenenlerin, hedef dildeki ses düzeneğinin ve söz diziminin kendi diliyle örtüşebileceği veya aykırılık gösterebileceğinin bilincinde olması gerektiğini, bu noktada öğreticinin yararlanacağı alanın dilbilim verileri olduğunu vurgulamaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik yapılan çalışmalar bu alanda çeşitli sorunların varlığını ortaya koymaktadır. Karababa (2009) yabancılara Türkçe öğretimi konusunda en önemli sorunlardan birinin öğretim programlarının geliştirilmesine kaynaklık edecek Türkçenin dil bilgisini işlevsel açıdan ve her yönüyle betimleyen çalışmaların yeterli olmaması olduğunu belirtmiştir. Ayrıca yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken sözcüklerin sesletimiyle ilgili bazı sorunlar yaşadığını ve bu sorunların daha çok ana dillerin ses ve abecesinin farklılığından kaynaklanan sorunlar olduğunu ifade etmiştir. Öğretim elemanlarının, bu sorunu çözmek amacıyla çeşitli alıştırmalar yaptıklarını ancak bunların yeterli olmadığını bazen ileri kurlarda bile sesletimle ilgili sorunlar yaşadıklarını dile getirdiklerini belirtmiştir. Uzun, Kibar Furtun ve Çelebi (2014) ise yabancı öğrencilerin Türkiye Türkçesinde farklı duyguları tek bir ifadede barındıran bazı ünlemlerin sesletim sırasında Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler tarafından doğru şekilde algılanamadığını belirtmişlerdir. Tüm bu sorunlar, yabancılara Türkçe öğretiminde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasının ve yabancı dil

öğretimini gerçekleştirecek öğretim elemanlarının daha etkin bir şekilde yetiştirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

2.1.4.1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma eğitimi

Bir anlaşma aracı olan dil, dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerilerine dayanır. Dilin etkili bir şekilde kullanımı bu dört temel dil becerisinin bir bütünlük oluşturacak şekilde geliştirilmesine bağlıdır. Bu sebeple ana dili derslerinde bu becerilerin geliştirilmesine ağırlık verilmesi gerekir (Kavcar, 1998, s.13). Bu becerilerden biri olan okuma becerisi, bilgi edinme sürecinde hayat boyu bireye gereklidir.

Harris ve Sipay'e göre (1990, s.10) okuma, "yazı dilinin anlamlı olarak yorumlanması süreci"; Göğüş'e göre (1978, s.60) okuma, "bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramak"; Demirel'e göre (2003, s.59) "bilişsel davranış ve psikomotor becerilerin ortak çalışması ile yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği"; Akyol'a göre (2013, s.15) ise okuma, "okuyucu ve yazar arasında uygun bir ortamda gerçekleşen görüş alışverişidir. Bu süreçte okuyucu metni anlamaya uğraşmakta ve anladıklarıyla ön bilgilerini birleştirerek yeni anlamlar ortaya koymaya çalışmaktadır. Farklı becerilerin kullanılmasını gerektiren okuma her şeyden önce sağlıklı bir algılamayı gerektirir. Okuma, "basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama; zihinsel ve düşünsel bir edim, basılı ve yazılı simgelerle iletişimsel bir etkinlik içerisine girme, birtakım algısal ve bilişsel işlemlerden oluşan bir alımlama, yorumlama ve tepki verme sürecidir." (Özdemir, 1998, 9; Yağcıoğlu ve Değer, 2002, s.34'ten akt: İşcan, 2016).

Dört temel dil becerisinden biri olan okuma becerisi ana dili öğretiminde olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de büyük bir öneme sahiptir. Algılayıcı dil becerisi olarak karşımıza çıkan okumanın amacı üretken bir beceri olan yazmada kastedilen anlama ulaşmaktır (Razı ve Razı, 2014). Okuma becerisinin kazandırılması, yabancı dil öğretiminde üzerinde durulması gereken bir konudur. Richards ve Renandya (2002) yabancı dil öğrenen birçok kişinin yabancı dilde okuyabilmeyi kendilerine ana hedef olarak kabul ettiklerini ve eğitim noktasında yazılı metinlerin yabancı dil öğrenenler için yardımcı araç olduğunu ifade etmektedirler (akt. Keskin ve Okur, 2013).

Okuma, aynı anda birkaç zihinsel süreci birleştirmeyi gerektiren karmaşık bir görevdir. Öğretim elemanlarının öğretim programlarının ve uygulamalarının oluşturulmasında okumanın bilişsel yönleri üzerine odaklanması gerekmektedir. Yabancı dil öğretiminde okuma ile ilgili bilişsel süreçler alt düzey ve üst düzey olmak üzere iki bölümde ele alınmaktadır. Her ikisi de daha iyi okuma anlama arayışında olan okuyucular için hayati bir öneme sahiptir. Okumanın alt düzeydeki süreçleri, okuyucuların metnin dilsel özelliklerini otomatik olarak tanıma yeteneğine odaklanmakta ve bu da üç bileşenden oluşmaktadır: Kelime tanıma, söz dizimsel ayrıştırma ve önerme olarak anlamsal kodlama (Grabe, 2009'dan akt. Althewini, 2016).

Alt seviyedeki bir okuyucu için hızlı ve otomatik kelime tanıma, okuyucunun okumada ne kadar iyi olduğunu gösteren önemli bir göstergedir. Yetenekli okuyucular, bir kelimeyi bileşen seslerine analiz etmekte, bunları nispeten hızlı bir şekilde harmanlamakta ve daha sonra anlamına erişmektedirler (Bowers, Golden, Kennedy ve Young, 1994; LaBerge ve Samuels, 1974; Perfetti, 1985; Stanovich, 1992'den akt. Ku, 2005). Fakat yabancı dil öğrenen daha az yetenekli okuyucular, kelimenin anlamına erişmekte yetenekli okuyuculardan daha fazla zaman harcamakta ve okuma metnini anlamada daha fazla zamana ihtiyaç duymaktadırlar (Segalowitz, 1986'dan akt. Ku, 2005).

Yabancı dil öğrenen okuyucuların söz dizimsel bilgileri de okuma kavrayışlarını etkilemektedir. Söz dizimsel ayrıştırma kabiliyeti, bir cümlemin, dil bilgisi ve söz dizimi düzeninin hızlı farkındalığıdır; Okuyucuların doğru okumalarını ve bir cümleyi nasıl anlayacaklarını anlamalarına yardımcı olmaktadır (Grabe, 2009; Kuzborska, 2010'dan akt. Althewini, 2016). Bu bağlamda ikinci dil edinimi ve ikinci dildeki okuma süreçleri değerlendirildiğinde erek dilin biçim-söz dizimsel yapısının, anadilleri farklı olan ancak aynı erek dili edinmek isteyen ve bu amaçla aynı sınıfta yer alan öğrencileri farklı biçimlerde etkileyeceği görülmektedir (Aygüneş, 2007).

Alt düzey okuma kabiliyetinin üçüncü bileşeni, sözcük anlamlarını ve yapısal bilgiyi temel madde düzeyinde anlam birimlerine birleştiren semantik önerme oluşumudur. Yabancı dil öğrenen okuyucular, bir metinden okudukları her cümleyi, kelimelerin anlamı ve yapı bilgileri yardımıyla bir semantik önerme oluşturabilirler. Kelime anlamı ve yapısal bilgi arasında uygunsuz bir bağlantı kurulursa, yabancı dil

öğrenen okuyucular okuma metninden en uygun anlamın nasıl çıkarılacağını yeniden değerlendirebilmek için okurken duraklayabilirler (Grabe ve Stoller, 2002).

Üst düzey okuma yeteneği ise okuyucunun arka plan bilgisi veya çıkarım becerisi ile ilgili anlama süreçlerini içermektedir. Üst düzey süreçlere ait iki model sunulmaktadır: Okuma-anlama metin modeli ve okuyucu yorum durum modeli. Okuduğunu anlama metin modeli okuyucunun yalnızca kelime ve cümle düzeyi anlama becerisini değil aynı zamanda metnin arka plan bilgisine dayanarak metni öngörmesini ve bu sayede metnin içine yeni bilgilerin eklenmesini içermektedir. Okuyucu, her kelimeyi ve cümleyi anladıktan sonra okuma metninden çıkarılan anlamı göz önüne alarak okuma metnini yorumlamak için kendi ön bilgisini kullanır. Bu nedenle önceki bilgiyi ve ardışık cümlelerin okunmasından anlam çıkarabilme becerisi, yabancı dil öğrenen okuyucuların okuma metnini anlamasını geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır (Davis and Bistodeau, 1993; Pressley, 1998'den akt. Ku, 2005). Okuyucu yorum-durum modeli ise, okuyucudan metnin anlamını yorumlamasını, metinde verilen sözcüğün ve cümlelerin anlamından elde edilen arka plan bilgisine dayanan yeni bilgileri keşfetmesini istemektedir (Kintsch, 1998'den akt. Ku, 2005).

Bununla birlikte, bazı araştırmacılar (Bishop, 1991; Storch ve Whitehurst, 2002, Tunmer ve Nesdale, 1985; Nation ve Snowling, 1998, 2000'den akt. Massey-Garison, 2010) okumada fonolojik farkındalığın önemini de vurgulamakta; okuma geliştirme ve ediniminin karmaşık olduğunu, semantik ve sözdizimsel yetenekler gibi sözlü dildeki diğer bileşenlerin okuma gelişiminde kilit rol oynadığını belirtmektedirler (Massey-Garison, 2010). Karmaşık bir süreç olarak belirtilen okuma ve okuma becerisinin geliştirilmesinde çözümleme ve dili anlama için gerekli olanlar da dâhil olmak üzere çeşitli becerilerin koordinasyonu gerekmektedir. Ayrıca okuma yetersizliğine yönelik yapılan araştırmalar çözümleme zorluklarına odaklanmakta ve özellikle ilköğretim sınıflarında fonolojik farkındalığın çözümleme becerisindeki rolünü destekleyen birçok çalışma bulunmaktadır (Goswami ve Bryant, 1990; Lovett vd., 2008; Storch ve Whitehurst, 2002'den akt. Massey-Garison, 2010).

2.1.4.1.1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sesli okuma

Okuma, okuyucunun amacına (eğlenmek, bilgilenmek vb.), kullandığı yöntem (sesli, yarı sesli, sessiz okuma vb.), metnin türüne (seçmeli okuma, tam okuma vb.), kullanılan materyale (kitaptan, ekrandan vb.), göz hareketlerine (dik, çapraz, zikzak okuma vb.) ve kişilere göre gruplandırılmaktadır (Güneş, 2013, s.149). Bu okuma türlerinden biri de sesli okumadır. Kavcar vd.'ye (2005, s.43) göre sesli okuma “gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organlarının yardımı ile söylenmesidir”.

Güneş (2013, s.150) sesli okumanın fiziksel ve zihinsel süreçlerden oluşan karmaşık bir süreç olduğunu, sesli okumanın metinle iletişim kurmak olduğunu belirtmekte; sesli okumanın öğrencinin dikkatini geliştirdiğine, okuduklarına yoğunlaşmasını sağladığına vurgu yapmaktadır. Demirel (2003, s.81-82), iyi bir sesli okuma çalışmasının niteliklerini şu şekilde sıralamaktadır: Yazarın bildirmek istediği anlamı dinleyiciye aktarmak, harfleri, sözcükleri doğru okumak, doğru vurgulamak ve okurken anlam bütünlüğünü bozmadan duraklamak. Calp (2010, s.119) ise sesli okumayı iyi bir şekilde öğrenmenin yolunun metni anlamaktan geçtiğini, okuyucunun okuma materyalini, dinleyicileri için sese çevirmeden önce, metinde var olan ve önceden kabul edilen dil kurallarının anlamını hızlıca kavramak için gözlerini, okuyacağı şeyin ilerisinde hareket ettirmesi gerektiğini belirtmektedir.

İyi bir okumayla metnin anlaşılması mümkün olabileceği gibi metnin anlamının iyi bir şekilde anlaşılmasıyla, duygusal tonun ve vurgunun iyi düzenlenmesiyle ve konuşma dilinin özelliklerini yansıtabilecek biçimde seslendirilmesiyle okuyanların ve dinleyenlerin okumadan zevk alması sağlanabilir (Gündüz, 2013, s.110). Metnin söz dizimi çerçevesinde doğru duraklamalar yaparak ve anlama uygun bir şekilde seslendirilmesi, dinleyicinin metni daha kolay kavramasına imkân sağlamaktadır.

Sesli okuma, ana dili eğitiminde olduğu gibi yabancı dil eğitiminde de büyük bir öneme sahiptir. İyi bir sesli okuma becerisinin kazandırılması konuşma becerisinin de gelişmesine katkı sağlayacağından dolayı yabancı dil öğretiminde sesli okuma etkinliklerine sıkça yer verilmesi gerekmektedir. Hedef dilin ses ve bürün yapısının doğru bir şekilde öğrenilmesi, kişinin iletişimde kendini doğru ifade edebilmesine ve doğru algılanmasına imkân sağlayacaktır. Sesli okumada sözcüklerin doğru

seslendirilmesi, okuma hızının doğru ayarlanması ve metnin anlamına ve öbek-anlam ilişkisine uygun olarak vurgu ve tonlamanın gerçekleştirilmesi okumanın akıcılığını sağlamakta ve bu sayede hem okuyucu hem de dinleyici okumadan zevk almaktadır.

2.1.4.1.1.1. Akıcı okuma

Ulusal Okuma Paneli (NRP) (2000) tarafından sunulan raporda, başarılı bir okuma gelişimini sağlamada akıcı okumanın önemi ve okumada akıcılığın nitelikli okumanın kritik bir bileşeni olduğu vurgulanmasıyla birlikte son yıllarda okuma becerisine yönelik yapılan araştırmaların sayısı hızla artmıştır. Ayrıca raporda etkili okuma öğretiminin beş bileşeninin okuduğunu anlama, sözcük bilgisi, ses eğitimi, ses farkındalığı ve akıcılık olduğu dile getirilmiş, akıcılığın okuma eğitimi programına dâhil edilmesi gerektiği vurgulanmış ve akıcılık, okumanın beş önemli bileşeni arasında gösterilmiştir. Corra'ya göre (2006) akıcılığın önemli bir beceri olmasının nedeni akıcılığın, okuduğunu anlama ve genel okuma kabiliyeti ile ilişkili olmasındandır.

Allington (1983) akıcılığı yetkin okuyucuların bir niteliği olduğunu ve akıcılığın okuma yazma öğretiminin bir hedefi olması gerektiğini ifade etmektedir. Okuduğunu anlamada okuma akıcılığının katkısını ortaya koymak için iki kuramsal yaklaşım ileri sürülmektedir. Bunlardan birincisi bilgi işlem teorisinden ortaya çıkan otomatiktir ve kelime tanımada hız ve doğruluk üzerine odaklanmakta, ikinci model ise bürünsel okumayı vurgulamaktadır (akt: Shimabukuro, 2006). Alanyazında akıcı okumaya yönelik tanımlar incelendiğinde ise bu iki yaklaşımın birlikte ele alındığı, genellikle doğru, uygun hızda ve bürünsel okuma çerçevesinde akıcı okumanın tanımlandığı görülmektedir. Örneğin, akıcı okumayı, Zutel ve Rasinski (1991), metnin pürüzsüz ve kolay bir şekilde doğru, uygun hızda ve bürünsel bir biçimde okunabilmesi; Allington (2006) “metindeki anlamı, uygun bir ses tonu ve bürün ile birlikte ifade edilmesi” (akt. Başaran, 2013, s. 2279), Akyol (2006) ise “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. Tüm bu tanımlardan hareketle, akıcı okumayı doğru, uygun hızda ve öbek-anlam ilişkisi çerçevesinde uygun duraklama ve tonlamayla okuma şeklinde tanımlayabiliriz.

Kişinin kelimeleri doğru bir şekilde tanıma yeteneği olarak ifade edilen doğruluk, akıcı okumanın en önemli unsurlarındandır. Yapılan araştırmalarda doğru okuma, akıcı okumanın temeli ve ön koşulu olarak gösterilmektedir. Kelimeleri doğru tanıyamayan öğrencilerin okumalarının yavaş, kesik kesik, okuma hızlarının düşük ve okumalarında sık sık geri dönüşlerin ve düzeltmelerin olduğu görülmektedir (Ör: Hicks, 2009; Hudson, Lane ve Pullen, 2005; Rasinski, 2004; Richek, Caldwell, Jennings ve Lerner, 2001; Wilger, 2008'den akt. Baştuğ ve Akyol, 2012). Hudson, Lane ve Pullen (2005) sözcükleri hatalı okunmasının metnin yanlış anlaşılmasına yol açacağını, sözcüklerin otomatik çözümlenmesi için tüm bilişsel kaynakların harcanmasının ve uygun olmayan bürün ile okumanın da okuduğunu anlamaya olumsuz etkisinin olduğunu ifade etmektedir (akt. Baydık vd., 2012, s.779). Bir okuyucunun metindeki sözcükleri belirlemesi ve bunun yanında anlaması gerekmektedir. Bu ikili performans, alt düzey süreçlerin otomatik olup olmadığının da önemli bir göstergesidir (Miller, 2005).

Metnin uygun hızda okunabilmesi için de öncelikle sözcüklerin takılmadan seslendirilmesi ve bunun yanında uygun yerde ve uygun sürede duraklamanın yapılması gerekmektedir. Akyol (2013), iyi okuyucuların metni uygun hızda okuyabildiklerini, zayıf okuyucuların ise kelime kelime okuduklarını ve okuma sürecine çok zaman harcadıklarını bu sebeple öğretim elemanlarının akıcı okuma konusunda öğrencilere modellik etmesi gerektiğini ifade etmektedir. Sesli okumanın doğal konuşma gibi gerçekleşmesi gerektiğini vurgulayan Zutell ve Rasinski (1991) ise akıcı okuyucuların, okumasını oldukça zahmetsiz veya otomatik olarak gerçekleştirebildiklerini, cümleleri anlamlı sözcük gruplarına veya parçalara ayırabildiklerini ve yazarın aktarmak istediği duygu ve düşüncelere göre vurgu ve tonlamayı uygun bir şekilde yansıtabildiklerini ifade etmektedir (akt. Shimabukuro, 2006). Konuşurcasına yapılan bir okumada bürünsel özelliklerin görülmesi mümkündür ve bu özelliklerin okumada kullanılması da anlamaya olumlu yönde katkı sağlamaktadır (Dowhower, 1991; Fuchs vd., 2001'den akt. Keskin, 2012, s.21).

Yapılan çalışmalar akıcı okuma becerilerindeki yetersizliklerin üst sınıf seviyelerine doğru öğrencilerin okuma ilgilerinde ve motivasyonlarında yaşanan olumsuzlukların önemli sebeplerinden biri olduğunu ortaya koymaktadır (Álvarez-Cañizo, Suárez-Coalla ve Cuetos, 2015; Moorehead-Carte, 2015'ten akt. Çetinkaya vd.,

2016). Allington (1983) öğrencilerin akıcılığa sahip olamamasına ilişkin beş hipotez ileri sürmektedir. Bunlardan ilki öğretmenlerin akıcı okumaya yönelik öğrencilere model olamaması, ikincisi okuyucuların, uygun düzeyde doğruluk ve ifade ile okuyabilmeleri için geri bildirim ve teşvik alamamaları, üçüncüsü, kendi okuma düzeylerinin üzerinde olan metinleri okumak zorunda kalmaları, dördüncü neden, akıcı okuyamayan kişilerin yavaş okumalarından dolayı sessiz okumada ve açık olmayan metinleri okumada daha az zamanlarının olması ve son neden ise akıcı okuyamayanların uygun ifadeyle okumanın önemini bilememeleridir (akt., Corra, 2006).

2.1.4.1.1.1.1. Bürünsel okuma

Akıcı okumanın önemli bileşenlerinden olan bürün, doğru ve uygun hızda okumanın yanında okuma akıcılığının da bir dayanağıdır. Okuma-anlama ile yakından ilgili olan bürünsel okuma, akıcı okumanın temelini oluşturur ve doğru bir ifade ile okumayı içerir (Kuhn, Schwanenflugel, & Meisinger, 2010'dan akt. Chan, 2014). Bürün, akıcı okumada dilin ritim ve ton yönünü ele almaktadır. Dilin bu özellikleri parçalar üstü birimler olarak adlandırılmaktadır.

Fonoloji, fonetik ve psikoloji alanlarında yapılan son araştırmalar, bürünsel yapı ile söz dizim arasındaki ilişki üzerine yoğunlaşmıştır. Dilbilimciler, bürünsel okumayı metni söz dizimsel ve anlam bilimsel olarak uygun birimlere ayırma şeklinde ele almaktadır (Rasinski, 2004). Cümlelerin kurulması, seçme ve birleştirme becerisini gerektirdiğinden dolayı sözlü ya da yazılı olarak kurulan bir cümleyi anlamak için analiz becerisi gerekmektedir (Börekçi, 2015). Bu sebeple bürünsel birimlerin uygun bir şekilde kullanılmasıyla gerçekleşen bürünsel okuma, söz dizimi ve anlam bilgisiyle de yakından ilişkilidir.

Tonlama, vurgulama, uygun okuma hızı gibi özellikleri sergileyen okuma, bürünsel okuma olarak adlandırılmaktadır (Keskin vd., 2013, s.169). Öğretim ortamlarında yaygın olarak kullanılan akıcılık değerlendirmelerinin çoğu, yalnızca akıcılığın temel unsurları olan hız ve doğruluğu değerlendirirken, akıcılığın ifade etme unsuru olan bürünün öğretime veya değerlendirilmesine çok az dikkat edilmektedir (Overstreet, 2014).

Bürünsel okumanın metnin anlaşılmasına büyük katkısı vardır. Sesli okumada bürünsel becerilerin kazanılması belli bir aşamadan geçmeyi gerektirir. Çünkü bürünsel okuma, yazarın durumunun okuyucu tarafından dolaylı olarak aktarılmasını gerektirir (Keskin vd., 2013, s.169). Rasinski'ye (2004) göre hızlı ve doğru bir şekilde okuyan fakat seslerinde hiçbir ifade bulunmayan, her sözcükte eşit derece vurgu oluşturan ve çoğu noktalama işaretini yok sayıp doğru yerde duraklamayı gerçekleştiremeyen okuyucuların metni anlamayı başarma ihtimali çok azdır.

Alan yazındaki araştırmalar hem ana dili hem de yabancı dil öğretiminde bürün eğitiminin ihmal edilen bir çalışma alanı olduğu ve bürünün konuşma dilinin ve sesli okumanın hayati bir parçası olduğunu vurgulamaktadır (Dowhower, 1991; Eda, 2004; Rasinski vd., 2006; Schwanenflugel vd., 2004). Rasinski ve Hoffman (2003) bürünün, yetkin bir okuma ve anlamada oynadığı önemli rol nedeniyle akıcılığın hayati bir unsuru olduğunu, yetkin okuyucuların sadece uygun hızda ve doğru okumayla kalmadıklarını, aynı zamanda doğru ifade ve anlatım ile okumalarını gerçekleştirdiklerine vurgu yapmaktadır.

Sesli okuma doğal konuşmadan farklıdır. Bir kişinin çevresindeki kişilerle iletişime girmesinde karşısındaki kişinin vücut dili ve bürünsel ipuçlarını doğru bir şekilde yorumlaması yeterli olabilir fakat yazılı bir dille etkin iletişim kurmak için, sözcük, noktalama işareti ve cümle yapısında daha hassas olması gerekmektedir. Ek olarak, bir okuyucunun metni doğru bir şekilde kavrayabilmesi ve yorumlayabilmesi için, üst düzey düzeyde bir fonolojik farkındalığa sahip olması gerekmektedir (Benjamin, 2009).

Yapılan araştırmalar, vurgu, ritim, tonlama gibi bürünsel özelliklerin anlaşılabilirliğe büyük katkısının olduğunu ortaya koymuştur (Anderson-Hsieh ve Koehler, 1988; Anderson-Hsieh ve diğerleri, 1992; Johansson, 1978; Pickering, 2001; Tajima, Port ve Dalby, 1997; Wennerstrom, 1998'den akt. Ingels, 2011).

Hem doğal konuşmada hem de sesli okumada bürün, cümle içindeki sözcüklerin tek başlarına taşıdıkları anlamların ötesinde anlam taşıma işlevine hizmet eder. Bürünün işlevi önemli bir konudur ve psikologlar, eğitimciler, dil bilimciler ve bilgisayar bilimcileri tarafından yapılan son araştırmalar, dilin bu yönünü daha iyi anlamak için

sayısız ve yaygın uygulamaların yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. (Benjamin, 2009).

Bürünsel okuma, okuyucunun okuduğu metindeki sözcük ve cümlelerdeki duyguyu yansıtmasıyla gerçekleşir. Okumada ezgiyi doğru bir şekilde oluşturabilmek için de doğru yerlerde duraklamalar yapmak ve anlamsız duraklamalardan kaçınmak gerekir. Bir metni bürünsel yönden doğru okuyan kişi metnin dinleyiciler tarafından anlaşılmasına da katkı sağlamış olur. Bu sebeple metinlerin doğru okunabilmesi için bürün eğitimi gereken önem verilmelidir.

2.1.5. Bürün (Prosody) nedir?

“Dil, pek çok alt dizgenin (sistemin) oluşturduğu bir dizgedir. Herhangi bir dil, hem dil sisteminin genel özelliklerini hem de kendine özgü bazı farklı yapı özelliklerini taşır” (Börekçi, 2005, s.188). Her dilin dil bilgisel yapısı ve söz dizimi farklılık gösterdiği gibi tonlama sistemi, konuşma ritmi ve duraklama özellikleri de farklılık göstermektedir. Her dile özgü bu farklılıklar dillerin karakteristik özelliklerini yansıtmaktadır.

“Konuşma dilinde vurgu, vokal kavşağı, tümce içinde sözcükler arasında kısa duraklamalar ... ezgi gibi Prag dil bilim ekolünün bürünsel araçlar, Amerikan ekolünün parçalarüstü fonemler diye adlandırdığı araçlara başvurulur” (Selen, 1976, s.98). Bu araçların doğru bir şekilde kullanılması, bürünsel okumayı ve konuşmayı meydana getirir ve bu sayede bildirişmede doğru bir şekilde gerçekleşmiş olur. Alanyazında bürün ile ilgili tanımların bazılarına değinecek olursak:

Bürünü, Lynott ve Connell (2012), “vurgu, tonlama, süre ve ritim yönleriyle sözel iletişimin merkezinde yer alan bir özellik” (akt. Keskin vd. 2013, s.169); Hirst (2012) "bir konuşmayı oluşturan bireysel seslerin uzunluğu, aralığı ve ses yüksekliğinin açıkça karakterize edilmesi". McArthur (1992) "uzunluk, ritim, vurgu, tonlama ve ses yüksekliği gibi özellikleri içeren ve fonemlerin incelenmesinin ötesine geçen dilbilim dalı" (akt. Kawaguchi vd., s.103); O'Connor ve Vadasy (2013, s.176), “konuşmanın ritmik ve tonal özelliklerini tanımlayan bir dil terimi, sözlü dilin müziği”; Zerbian (2015, s.7) “sözdizimsel birimlerin sınırlandırılması, cümle türlerinin ayrımı ve bilgi yapısının belirtilmesi gibi dilsel işlevleri yerine getiren cümle ya da tümce seviyesindeki

duraklamalar, yeğlilik ve yükseklikteki sistematik değişmeler”; Vardar (2001, s.110) “Dillerde sesbirimsel ya da anlambirimsel çizginin dışında kalan, parça özelliği sunmayan ve sesbirimlere indirgenemeyen birtakım olgular da vardır. Bunlar sesin yeğliliğinden, yüksekliğinden, süresinden kaynaklanır ve bürün olguları diye adlandırılır”; TDK (2011) ise “Vurgu, ezgi, durak, ulama, ton, uzunluk gibi konuşma diline özgü öğelere verilen ad” şeklinde tanımlanmıştır.

Müzik terimi olarak da kullanılan bürünün eski Yunan müziğinde iki anlama geldiğini, çalgıyla refakat ve konuşma sırasında seslerin aldığı özel vurgular, konuşma sesinin perdelerindeki çeşitlemeler olarak ifade edildiğini belirten Arel (1997, s.7) bürünü “Güfteli eserlerde sözün besteye taksim edilmesini anlatan bir ilim.” şeklinde tanımlamaktadır.

Konuşmada bürün, sosyal etkileşimin önemli bir parçasıdır. Cutler vd. (1997), bir kelimenin ya da bir cümlelin akustik olarak gerçekleşmesinin, söylem yapısının taşıdığı kavramı büyük ölçüde etkileyeceğini ifade ederek bürünün önemini vurgulamaktadır. Örneğin; günlük hayatta sıkça kullandığımız farklı bürünsel özelliklere sahip “E!” ünlemi kızgınlık, beklenti, şaşkınlık; “Ne diyorsun” cümlesi ise soru ve şaşkınlık gibi farklı anlamları içerebilmektedir.

Ana dili konuşanlar belirli bir anlamı etkin bir şekilde iletebilmek için bürünsel konuşmalarını otomatik olarak ayarlayabilirler. Dinleyicinin bu ipuçlarını doğru bir şekilde yorumlaması yeterlidir. Bununla birlikte, Hirschberg (2002), bağlam, beden dili ve diğer faktörlerin aynı zamanda dinleyicilere konuşmayı yorumlamada yardımcı olduğunu, ancak bir konuşmacı ve dinleyici yüz yüze değilse, bürünün yorumlayıcı ipuçlarının sağlanmasında büyük rol oynadığını belirtmiştir (akt., Benjamin, 2009).

Araştırmacıların bazıları bürünü, dil bilgisel, bilgilendirici ve duygusal olmak üç kategoriye ayırmaktadır. Dil bilgisel bürün, aynı kelimelerin isim veya fiiller olarak kullanılıp kullanılmayacağını ayırt etmede yardımcı olur. Öğretici bürün, cümlelin bilgi yapısı doğrultusunda sözcük veya sözcük gruplarının vurgulanması yoluyla konuşmacı niyetlerini aktarır. Örneğin; bildiri cümlelerine ait perde eğiminde, bir konuşucunun temel frekansı (F0), yüksek frekansta başlar ve konuşmanın sonunda kısmen azalır. Duygusal büründe ise, konuşanın duygusal durumu ifade edilir ve konuşmacının duygusal durumu ile ilgili algısal bilgi sağlanır (Unger, 2006, s.7).

Wolff ve Brechman (2015) ise bürünü duygusal ve söz dizimsel olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Söz dizimsel bürünün konuşma akışının yapısal birimlere ayrılmasında, duygusal bürünün ise duyguların ve niyetlerin ifade edilmesinde kullanıldığını; dinleyicilerin ise cümlelerin sözdizimsel yapısını analiz etmek ve konuşmacının niyet ve duygularını değerlendirmek için bu bürünsel ipuçlarından faydalandığını belirtmektedir.

Bürünün insanlar arasındaki iletişimde rolü çok yönlüdür. Akustik bürünsel olgular ilk olarak, öbekler arasında ayırım yapmak için kullanılmaktadır. Örneğin; bürün, tonlu dillerdeki perdeyi, kısa ve uzun ünlü ayrımının olduğu dillerde süreyi, eş adlı sözcükler için farklı vurgu kalıpları oluşturmayı içermektedir. İkinci olarak sözcüklerin dizilişleri arasındaki ilişkiyi belirtmek; üçüncü olarak ise bir zıtlığı, bir önemi vurgulamak ve anlaşılabilirliği artırmak gibi çeşitli amaçlarla belirli kelimeler üzerine dikkati odaklamak için kullanılmaktadır. Tüm bu kullanımların amacı, mesaj içeriğinin dinleyiciler tarafından daha iyi anlaşılmasını sağlamaktır (Benesty vd., 2007, s.472).

Vardar (2001, s.111) dil bilimsel nitelikleri fiziksel olgular belirlemediği için bürün olgularının tümünün her dilde anlam birimleri ve sözcükleri ayırt etmek için kullanılmadığını, bu olguların işlevsel bir değer taşıdığına bürünbirim terimiyle belirtildiğini ifade etmektedir. Ayrıca Ergenç (2002, s.25) Fince, Çekçe, Macarca, Fransızca gibi dillerde vurgunun yerinin değişmediğini, Türkçe, İspanyolca, İtalyanca, İngilizce gibi dillerde vurgu değişken bir görünüm sergilediği için bürünbirim niteliği taşıdığını belirtmektedir.

2.1.5.1. Bürün (Prosody) olguları

Dillerde konuşmanın melodik ve akıcı olmasını sağlayan sözdizimsel ve duygusal yönde anlama katkı sağlayan vurgu, ton, ezgi, durak gibi parçalarüstü birimler bürünsel olgular şeklinde adlandırılmaktadır. Aşağıda maddeler hâlinde bu olgulara yönelik bilgiler verilmiştir:

2.1.5.1.1. Vurgu (Accent, stress)

Her dilde iki veya daha fazla heceden oluşmuş sözcükler tek başlarına seslendirildiğinde belirli kurallara göre vurgulanmakta; bu kurallara uygun bir şekilde

sözlüklerde vurgulu olan heceler vurgu işareti ile belirtilmekte ve sözcükler vurgusuna uygun şekilde seslendirilmektedir.

Türkçede anlam ayırt edici özelliği bulunan ve parçalarüstü ses birimlerinden biri olan vurguyu Üçok (2007, s.126) “Bir hecenin ötekilere karşı aldığı durum; bir hecenin öteki veya ötekilerden daha fazla belirtilmesi”; Vardar (2001, s.110) “sesin yeğinliğine bağlı olarak belli bir birimdeki bir seslemin öbürlerine oranla daha baskılı ve belirgin söylenmesi”; Aksan (2007, s.58) “Hecelerden birinin baskılı söylenişi”; Ercilasun (2005, s.98) “Bir hecenin diğerine göre daha kuvvetle, daha belirgin ve daha baskılı söylenmesi”; Dursunoğlu (2006, s.268) “Bir kelime veya kelime grubunda, bir hecenin; bir cümlede ise bir kelimenin diğerlerine göre daha kuvvetli söylenmesi” şeklinde tanımlarken; Demircan (2013, s.123) ise sözcüklerde hece sayısının birden çok olmasıyla her hecenin aynı soluk baskısıyla söylenmeyeceğini, bir hecenin diğerlerine oranla daha baskılı çıkarıldığını ve bu göreceli soluk baskısına vurgu; baskılı sesletilen heceye de vurgulu hece dendiğini belirtmiştir.

Bürün olgularından vurguya ilişkin yapılan bu tanımlar incelendiğinde araştırmacıların “baskılı söylem” ifadesinde birleştiği fakat yapılan çoğu tanımda vurgunun oluşumunu bazı araştırmacıların sesin fiziksel özelliklerine bazılarının da fizyolojik unsurlara dayandırdığı anlaşılmaktadır.

Demircan (2013, s.123) ses bilimcilerin vurguyu sesin fiziksel (akustik) özelliklerine değil de ses organlarının devinimleriyle (fizyolojik) tanımlanmasında birleştiklerini ifade ederek soluk baskısı, ses yüksekliği gibi tanımlarla çok genel olarak belirlenen vurguyu oluşturan sesletme ayrımlarını şu şekilde ifade etmiştir. I. Sesin temel titreşim sayısı II. Hecelerin görece şiddeti/yeğinliği III. Ünlülerin çıkış özellikleri IV. Ünsüz yeğinliği V. Ünsüz uzunluğu. Üçok (2007, s.126) ise vurgu ile ses şiddeti ve ton yüksekliğinin anlaşıldığını, nefes baskısının şiddetlendirilmesi veya baskının musikili olarak yükseltip derinleştirilmesinin vurguyu meydana getirdiğini fakat vurgu kavramının daha geniş tutularak süre ve niceliğin de kapsam içerisinde olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bunun neticesinde şiddet veya baskı vurgusu, musikili vurgu veya ton vurgusu ve zaman veya süre vurgusu olmak üzere üç türlü vurgu tipinden söz edilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Stetson (1951) ve Pike (1947) vurgu atışını karın kaslarına bağlamaktadır (akt. Demircan, 2013, s.123). Levi (2005) ise çalışmasında, vurguyu taşıyan seslem ile vurgusuz seslemlerin temel frekansları arasında önemli farklılıklar saptamış, temel frekans ya da perde hareketinin vurgunun en güçlü belirtisi olduğunu; ardından sırayla yoğunluk ve süre geldiğini dile getirmiştir (akt. İvosević, 2011)

Eker'e (2007, s.28) göre parça sesbirimleri özel, parçalarüstü sesbirimleri geneldir. Parça sesbirimleri işitilir, yazıya yansır, görülür; parçalarüstü sesbirimler ise yazıya yansımaz, yalnızca işitilir. İlk sesbirim türü, ses aygıtınca üretilen sesleri ifade eder. İkinci sesbirim türünde ise üretilen ses/seslerin oluşturduğu hece, sözce ve tümcelerdeki anlama bağlı nicelik tasarrufları söz konusudur. Bu nicelik tasarrufları nitelikte yani anlamda değişmeye yol açabilir. Örneğin, bir biçimbirimin vurgu değişikliği ile yeni bir anlam kazanması durumunda sesbirimsel vurgudan söz edilebilir.

2.1.5.1.1. Türkçede sözcük vurgusu

Her dilde sözcükler, bir ya da birden fazla seslemden meydana gelmekte ve birden fazla seslemden meydana gelen sözcüklerin de her seslemi aynı soluk baskısı ile söylenmemektedir. Fince, Çekçe, Macarca, Fransızca gibi dillerde vurgunun yeri değişmezken, Türkçe, İspanyolca, İtalyanca, İngilizce gibi dillerde vurgu değişken bir görünüm sergilemektedir (Ergenç, 2002).

Yapılan bazı çalışmalarda Türkçenin vurgusunun düzensiz olduğu ifade edilmesine karşın Börekçi (2005), Türkçede vurgulama sisteminin düzensiz değil değişken nitelikte olduğunu ifade etmekte, vurgu–odaklaştırma ilkelerinin Türkçenin yapısı içerisinde değerlendirilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Ergenç (2002) de Türkçenin bağlantılı bir dil olduğunu, ad ya da eylem köküne eklenen eklerin taşıdıkları özellikler nedeniyle vurgunun yerinin belirlenmesinde önemli işlevleri olduğunu ifade etmektedir. Bu durum sözcüklerin vurgularının belirlenmesinde seslem yapısının yanında işlevin de ön planda tutulması gerektiğini göstermektedir.

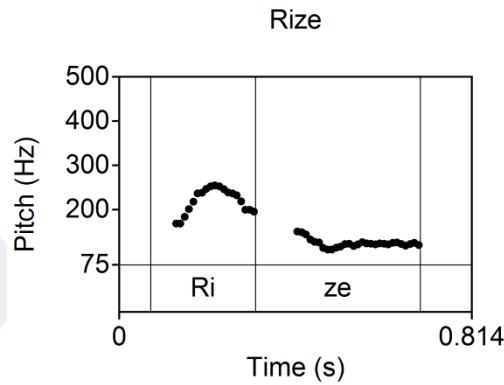
Türkçede sözcük vurgusu, bazı istisnalar dışında, kelimeler ek almış bile olsalar son seslem üzerinde bulunmaktadır (Üçok, 2007, s.134). Börekçi'nin (2005, s.188-195) Türkçenin yapı özelliklerini dikkate alarak vurgu- tonlama-ölçü- anlam ilişkisini ele

aldığı araştırmasından yararlanılarak bu istisnalardan bazılarını şu şekilde açıklayabiliriz:

1. Türkçede “-istan” eki ile biten yer adlarının dışında vurgu son hecede bulunmamaktadır. Yer adlarında vurgunun ilk ya da ikinci hecede olması seslemin yapısı ve sayısına bağlıdır. Bu türdeki yer adlarında vurgu düzeni şu şekildedir:

- Türkçede iki seslemden oluşan yer adlarında vurgu ilk seslemedir.

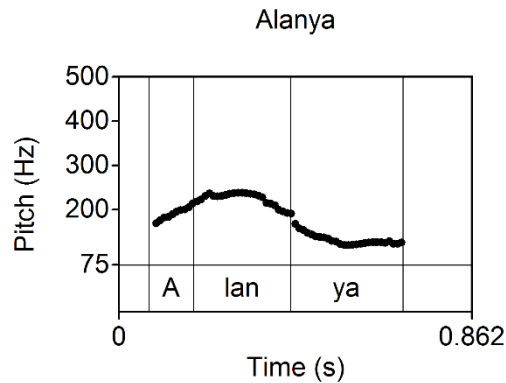
Örnek: 'Afyon, 'İzmir, 'Rize, 'Tokat, 'Bursa, 'Muğla vb.



Şekil 2.1. “Rize” Sözcüğüne Ait Temel Frekans F(0) Görüntüsü

- Üç seslemden oluşan yer adlarında birinci ve ikinci heceden biri açık diğeri kapalı ise vurgu kapalı hecededir.

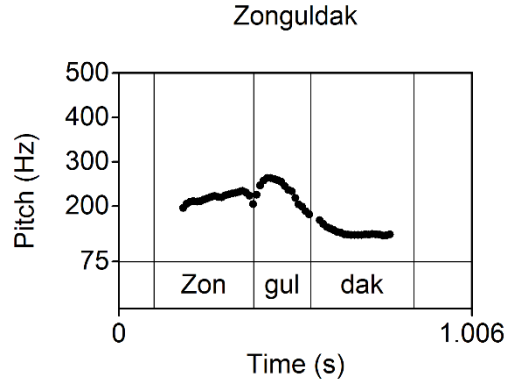
Örnek: A'lanya, 'Erzurum, 'Çaykara, 'Kayseri vb.



Şekil 2.2. “Alanya” Sözcüğüne Ait Temel Frekans F(0) Görüntüsü

- Birinci ve ikinci seslemlerin her ikisi de açık veya kapalı ise vurgu ikinci hecede oluşmaktadır.

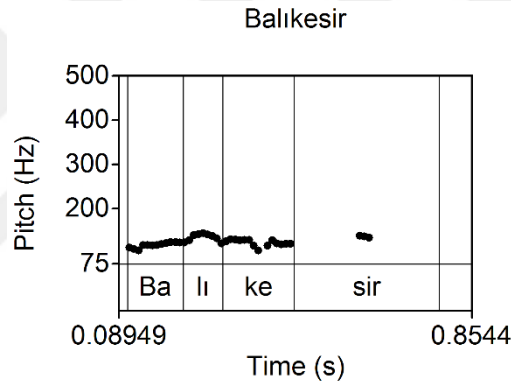
Örnek: A'dana, Zon'guldak, Gi'resun vb.



Şekil 2.3. “Zonguldak” Sözcüğüne Ait Temel Frekans F(0) Görüntüsü

- Türkçede dört veya daha fazla seslemeden oluşan yer adlarında vurgu ikinci seslem üzerindedir.

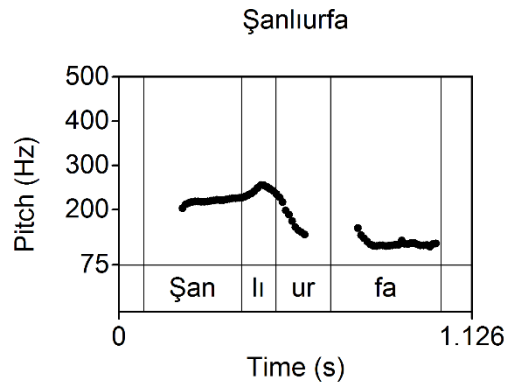
Örnek: Kas'tamonu, Ba'lıkesir vb.



Şekil 2.4. “Balıkesir” Sözcüğüne Ait Temel Frekans F(0) Görüntüsü

- Birleşik isim biçimindeki yer adlarında vurgu öbek vurgusu biçimindedir. Yani tamlayanın son seslemi vurguludur:

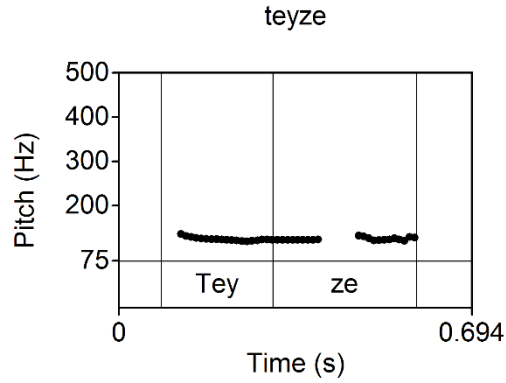
Örnek: Kahra'manmaraş, Ga'ziantep, Ka'radeniz, Ça'nakkale vb.



Şekil 2.5. “Şanlıurfa” Sözcüğüne Ait Temel Frekans F(0) Görüntüsü

2. Bazı akrabalık adlarında vurgu ilk seslem üzerindedir:

Örnek: 'Teyze, 'amca, anne vb.

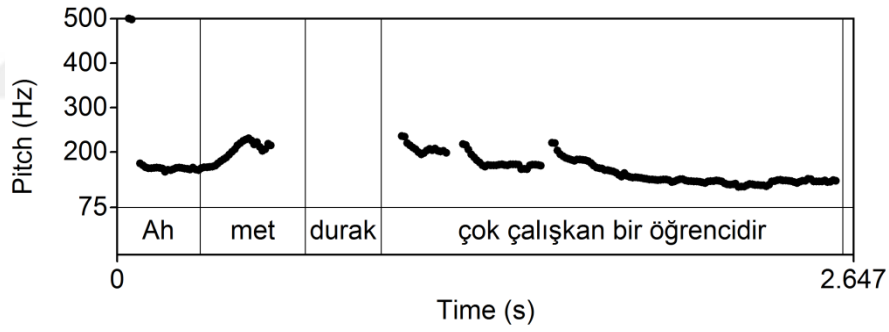


Şekil 2.6. “teyze” Sözcüğüne Ait Temel Frekans F(0) Görüntüsü

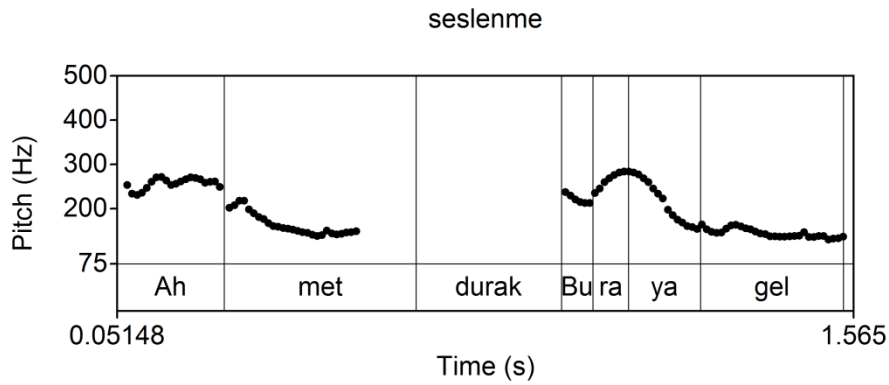
- Seslenme durumundaki kişi adlarında vurgu ilk seslem üzerine düşmektedir.

Örnek: Ah' met çok çalışkan bir öğrencidir/ 'Ahmet! Buraya gel.

Örnek:



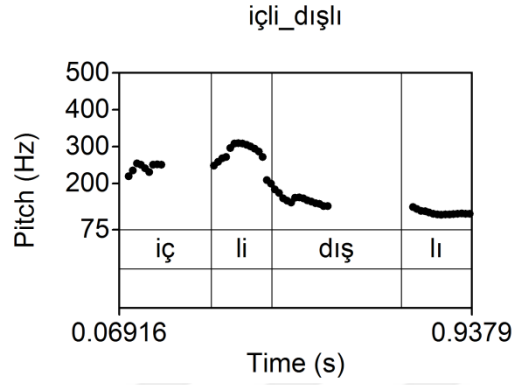
Şekil 2.7. “Ahmet çok çalışkan bir öğrencidir.” Cümlesine Ait Temel Frekans F(0) Görüntüsü



Şekil 2.8. “Ahmet! Buraya gel.” Cümlesine Ait Temel Frekans F(0) Görüntüsü

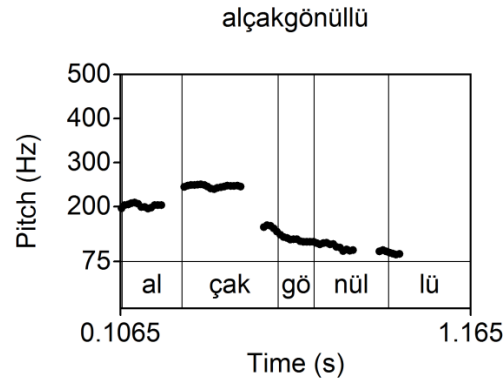
3. Türkçede kullanılan ikilemelerde vurgu, ilk sözcüğün vurgulu sesleminde bulunmaktadır.

Örnek:

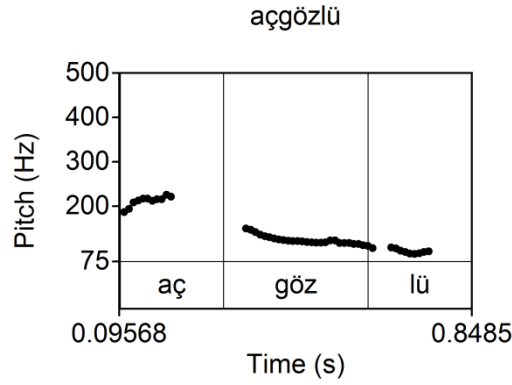


Şekil 2.9. “içli dışlı” Sözcüğüne Ait Temel Frekans F(0) Görüntüsü

4. Birleşik sözcüklerde vurgu genellikle ilk sözcüğün son sesleminde bulunurken kimi durumlarda vurgunun anlam ayırıcı işlevinden veya sözcüğün yapısından dolayı vurgu son seslemde ya da ilk seslemde bulunabilmektedir:

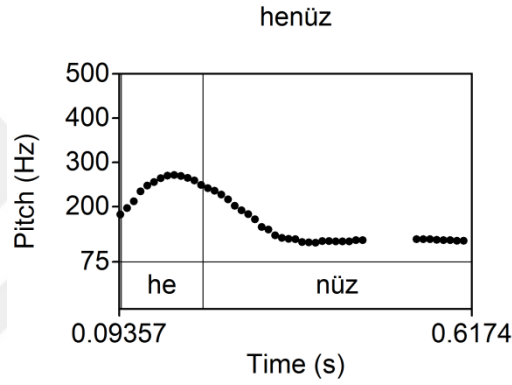


Şekil 2.10. “alçakgönüllü” Sözcüğüne Ait Temel Frekans F(0) Görüntüsü

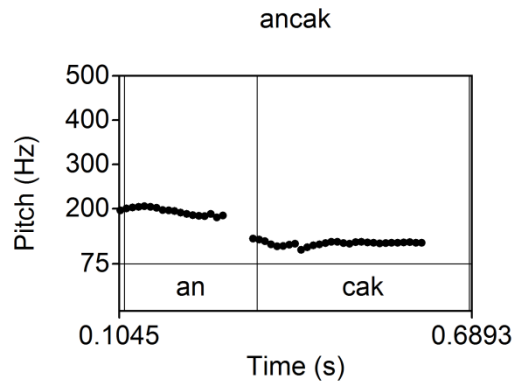


Şekil 2.11. “açgözlü” Sözcüğüne Ait Temel Frekans F(0) Görüntüsü

5. Zarf ve bağlaçların çoğunda vurgu genellikle ilk hecededir.



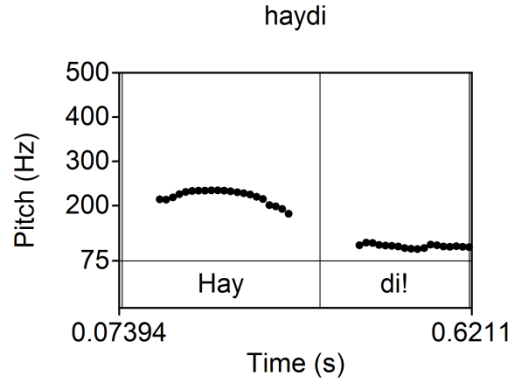
Şekil 2.12. “henüz” Sözcüğüne Ait Temel Frekans F(0) Görüntüsü



Şekil 2.13. “ancak” Sözcüğüne Ait Temel Frekans F(0) Görüntüsü

6. Ünlemlerde vurgu genellikle ilk hece üzerindedir.

Örnek:

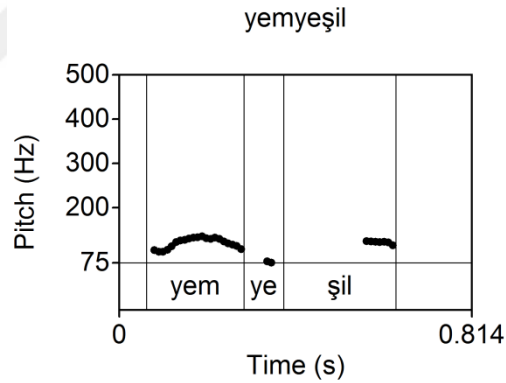


Şekil 2.14. “haydi” Sözcüğüne Ait Temel Frekans F(0) Görüntüsü

2.1.5.1.1.1. Vurgu alan ve almayan ekler

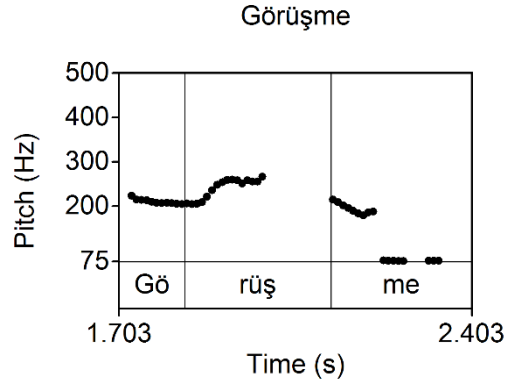
1. Sözcüğün ilk hecesine eklenen pekiştirme veya abartma işlevindeki ekler vurguyu üzerlerine çekerler:

Örnek: 'yemyeşil, 'sımsıkı, 'sapsarı, 'sımsıcak, taptaze vb.



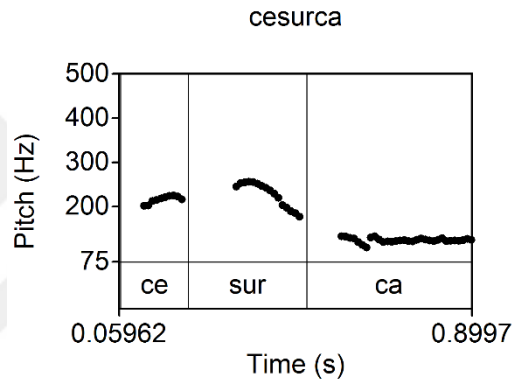
Şekil 2.15. “yemyeşil” Sözcüğüne Ait Temel Frekans F(0) Görüntüsü

2. Türkçede bazı eklerin vurgu almadıkları, vurguyu kendilerinden bir önceki heceye attıkları görülmektedir.
- Olumsuzluk eki olarak adlandırılan, kılmama ve olmamayı ifade eden **-ma**;



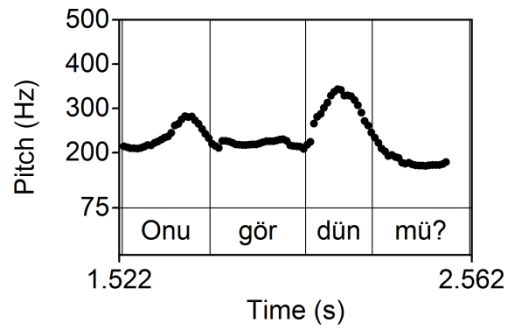
Şekil 2.16. “görüşme” Sözcüğüne Ait Temel Frekans F(0) Görüntüsü

- Eşitlik, benzerlik veya görelilik ifade eden **+ca/+ce**;



Şekil 2.17. “cesurca” Sözcüğüne Ait Temel Frekans F(0) Görüntüsü

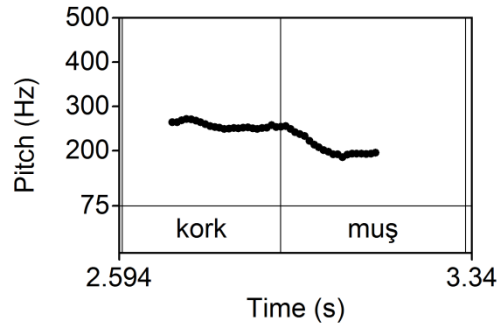
- Soru eki **+mı/+mi**:



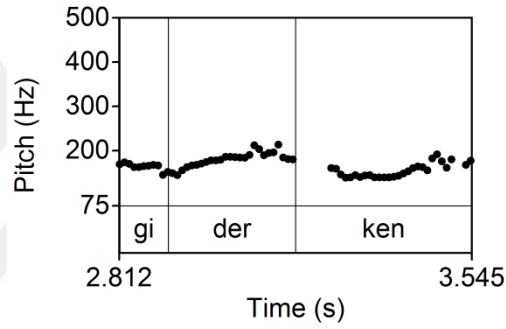
Şekil 2.18. “Onu gördün mü?” Cümlesine Ait Temel Frekans F(0) Görüntüsü

- Yüklemleştirici (ek-fiil, i- fiili) ve yüklemleştiriciden sonra gelen kip ve şahıs ekleri ile i- fiilinin zarf-fiil biçimi/(i-)ken:

Örnek:



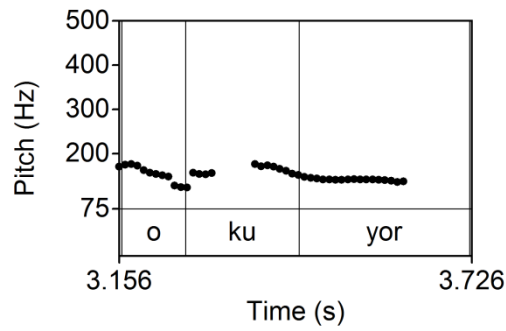
Şekil 2.19. “korkmuş” Sözcüğüne Ait Temel Frekans F(0) Görüntüsü



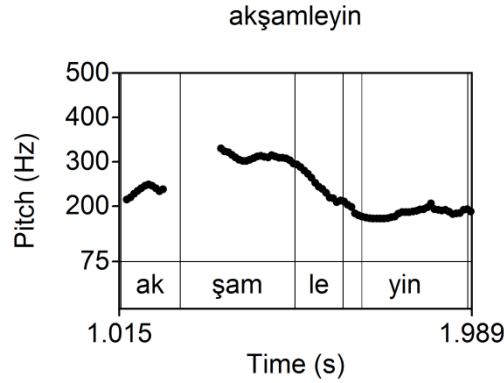
Şekil 2.20. “giderken” Sözcüğüne Ait Temel Frekans F(0) Görüntüsü

- Şimdiki zaman eki -(ı)yor ve bazı kalıplaşmış i birleşmiş ekler /+casına, /+imtırak, /+layın

Örnek:

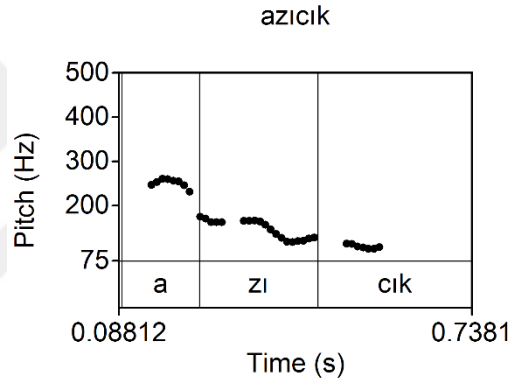


Şekil 2.21. “okuyor” Sözcüğüne Ait Temel Frekans F(0) Görüntüsü



Şekil 2.22. “akşamleyin” Sözcüğüne Ait Temel Frekans F(0) Görüntüsü

3. Niteliği abartma, pekiştirme veya acıma işlevi ile kullanılan **+cık** ekinde vurgu genellikle sözcüğün ilk sesleminde bulunmaktadır:



Şekil 2.23. “azıcık” Sözcüğüne Ait Temel Frekans F(0) Görüntüsü

2.1.5.1.1.2. Cümle vurgusu / Odak

“Vurgu bildirişmeyi sağlayan birimler arasındaki dizilişle, dizimle olduğu kadar, konuşanın ruhsal durumu ve önem verdiği kavramla da ilgilidir. Konuşanın özellikle belirtmeyi gerekli gördüğü kavram tümce içinde vurgulu söylenir. Böylelikle tümce içinde belli bir öğeye, kimi tümcelerde de belli bir sözcük öbeğine ağırlık kazandırılmış olur” (Aksan, 2007; s.67). Ergenç, cümle vurgusundan ziyade odak kavramına yer vermekte, odağı (2002, s.28), “bildirim işlemi sırasında konuşucunun dinleyicinin dikkatini çekmek istediği bilgi ya da bilgi öbekleri üzerinde yaptığı ton değişikliği” olarak tanımlamaktadır. Bilgi yapısı, bir söylemdeki bilginin önemini ve organizasyonunu açıklamaktadır.

Dik (1997, s.326; akt: Yücesoy, 2011) odağı, “söz konusu iletişim ortamında bir dilsel ifadede nispeten daha önemli ya da belirgin ve konuşucu tarafından dinleyicinin kullanımsal bilgi deposuna eklemesi için en gerekli bilgi” olarak tanımlamış ve odağı belirlemede kullanımsal bir ölçüte dikkat çekmiştir. Lambrecht (1994) bilgi yapısı birimlerinden biri olan odağı, konuşucunun önemli olarak sunduğu veya dinleyici için en çok bilgi verici olacağını düşündüğü sözcenin parçası (akt. Ivosevic, 2011, s.13) olarak tanımlamaktadır.

Üçok (2007, s.136) kelime içerisinde hecelerden birinin vurguyu üzerinde taşımasının, yani vurgulama tepesi teşkil etmesinin tesadüfe bağlı bir iş gibi görünebileceğini fakat cümle içerisinde kelimelerin birbirlerine karşı aldıkları durum göz önünde bulundurulduğunda, cümle aksanın oluşumunda sözün bir parçasının öteki parçalardan daha fazla belirtilme isteğinin oluştuğunu; bu sebeple cümle içerisinde hangi kelimeye önem verilmek isteniyorsa vurgunun onun üzerine alındığını ifade etmektedir. Ayrıca cümle vurgusunun manaya bağlı olarak yer değiştirdiğini bundan dolayı da değer vurgusundan bahsetmenin yerinde olacağını dile getirmektedir.

Ergenç (2002, s.28) odaklamayı, konuşma dilinde konuşucunun bildirim sırasındaki duygu ve düşüncelerinin gerçekleşme biçimi yani dinleyicinin özellikle dikkat edilmesini istediği bilgi öbeğini belirlemesi ve bunu da ses tonundaki değişikliklerle ve duraklarla gerçekleştirmesi olarak tanımlamaktadır.

Metne bağlı konuşmalarda ezgi, ton, durak ve kavşaklar metnin hazırlanış biçimiyle ve söz dizimiyle yakından ilişkilidir. Bildirinin alıcıya doğru bir şekilde aktarılabilmesi için konuşucunun ses tonunu iyi ayarlaması, gereksiz duraklardan ve iniş çıkışlardan kaçınarak yerinde odaklama yapması gerekmektedir (Ergenç, 2002, s.29)

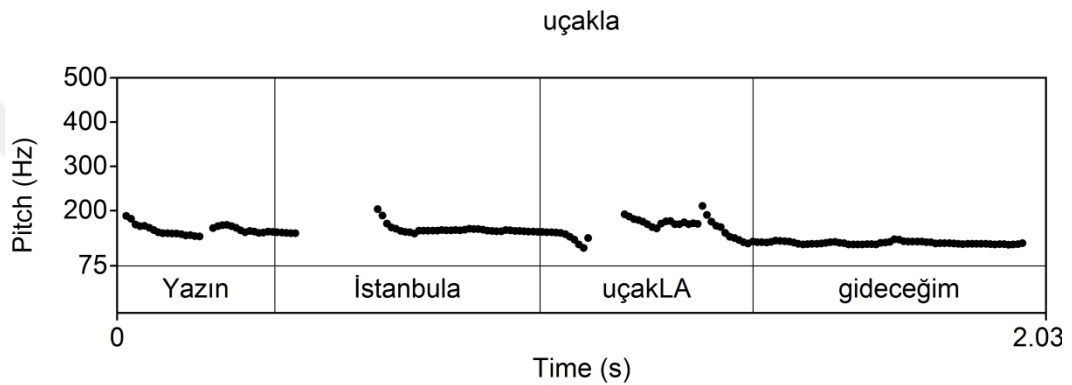
Türkçede odaklamanın gerçekleşmesi konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Alanyazında kimi araştırmacılar odağı söz dizimsel çerçevede içerisinde ele alıp tümcede eyleme en yakın olan bilgi biriminin odağı üzerinde taşıdığını ifade ederken; kimi araştırmacılar da odağın sadece söz dizimsel bakımdan ele alınamayacağını kişinin ruhsal durumu çerçevesinde tümcenin herhangi bilgi biriminde odağın oluşabileceğini dile getirmektedir.

Börekçi’ye göre (2005, s.205) Türkçenin vurgu düzeninin değişken olduğunu, Türkçenin genel yapısı ile paralellik gösterdiğini ve her değişimin anlamdaki duygu

değerini azaltıp arttırmak ya da odaklaştırma yapmak gibi bir işlevinin olduğunu ifade etmektedir. Demircan (2013, s.152) odağı, “bilgi biriminin yeni bilgi ileten bölümünde bir hecesi birinci derece vurgulanan ve tonlanan sözcük” olarak tanımlamakta ve beş ayrı odaklama biçiminden söz etmektedir: 1. Olağan odaklama 2. Odaklayıcı kullanma 3. Vurgu kaydırma 4. Devrik dizim 5. Vurgulu heceyi değiştirme.

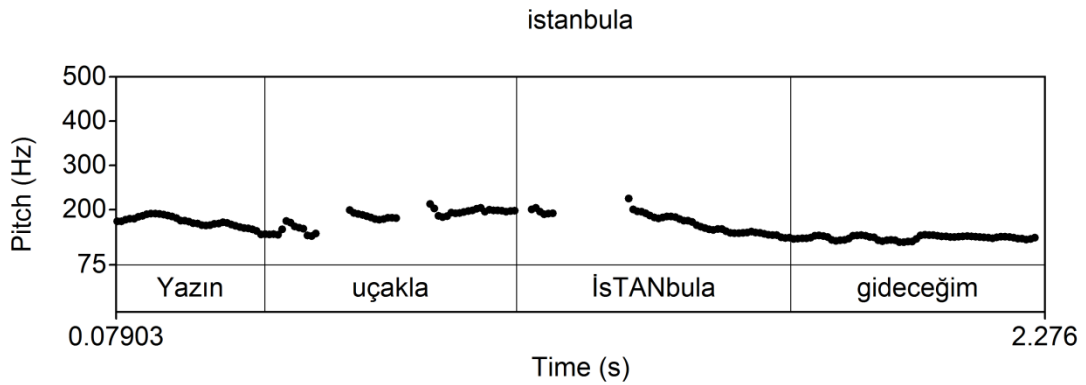
- ✓ Olağan odaklama: Yeni bilgi taşıyan sözcüğün yüklem önüne getirilerek yapılan odaklamadır.

Örnek: Yazın İstanbul’a **uçakla** gideceğim.



Şekil 2.24. “Yazın İstanbul’a uçakla gideceğim.” Cümlesine Ait Temel Frekans F(0) Görüntüsü

Örnek: Yazın uçakla **İstanbul’a** gideceğim.



Şekil 2.25. “Yazın uçakla İstanbul’a gideceğim.” Cümlesine Ait Temel Frekans F(0) Görüntüsü

- ✓ Odaklayıcı Öge Kullanma: mı, da, bile, ya... gibi ilgeçlerin odağın ardına, ancak yalnız, daha... gibi belirteçleri ise odağın önüne bitiştirilerek yapılan odaklama.

Örnek:

Öğrenciler sınavlarından başarılı **oldu** mu?

Öğrenciler sınavlarından **başarılı** mı oldu?

Öğrenciler **sınavlarından** mı başarılı oldu?

Öğrenciler mi sınavlarından başarılı oldu?

Örnek:

Ahmet arabasıyla Ankara'ya gidebilir.

Ahmet arabasıyla ancak **Ankara'ya** gidebilir.

Ahmet ancak **arabasıyla** Ankara'ya gidebilir.

Ancak **Ahmet** arabasıyla Ankara'ya gidebilir.

- ✓ Vurgu kaydırma: söz diziminde değişiklik yapılmadan sadece vurgunun yerinin değiştirilmesiyle yapılan odaklama.

Örnek:

Mehmet arkadaşıyla oyun oynamaya **gitti**.

Mehmet arkadaşıyla **oyun oynamaya** gitti.

Mehmet **arkadaşıyla** oyun oynamaya gitti.

- ✓ Devrik Dizim: Yeni bilgi vermeyen öğelerin yüklemden sonraya atılmasıyla yapılan odaklama.

Örnek:

Söyle**miş**tim ben sana!

Sendin onu gören!

- ✓ Vurgulu heceyi değiştirme: Kimi adılarda ve belirteçlerde anlama bağlı olarak, aynı sözcüğün vurgulanan sesleminin değiştirilmesiyle gerçekleştirilen odaklama.

Örnek:

Konferans burad**a** gerçekleşti. (Bu yerde yapıldı)

Konferans **bur**ada gerçekleşti. (Başka yerde değil)

- ✓ Görev değiştirerek yapılan odaklama: Özellikle yazı dilinde başvurulan bu odaklama türünde cümlede odak olarak belirlenen sözcük yükleme dönüştürülür.

rnek:

1919 yılı Mayısın on dokuzuncu günü **Samsun'**a çıktım. (olağan odak)

1919 yılı Mayısın on dokuzuncu günü çıktığım yer **Samsun'du**. (Başka yer değil, Samsun)

1919 yılı Mayısın on dokuzuncu günü Samsun'a çıkan **bendim**. (Başkası değil, ben)

Samsun'a çıktığım gün **1919 yılı Mayısın on dokuzuncu günüydü**. (Başka bir gün değil, 19 Mayıs 1919 günü)

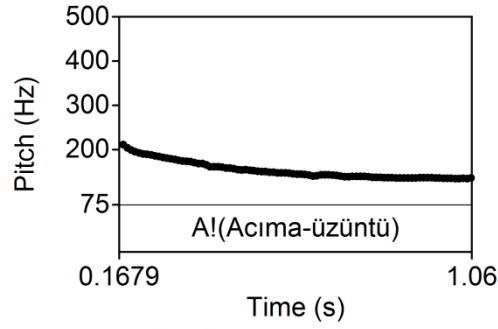
2.1.5.1.2. Ton

Tonu, Aksan (2007, s.68) “bir seslemdeki sıklık yüksekliği ya da düşüklüğü, bir başka deyişle, seslemin tiz ya da pes söylenişi”; Demircan (2013, s.132) “perde değişimi, yalnızca heceden heceye sekerek değil, tek hece üzerinde kayarak da olabilir. Bu türlü perde değişimi ton adını alır.”; Vardar (2001) ise “ezgisel yükseklik salt seslemle ilgili olduğunda titrem adını alır.” şeklinde tanımlamaktadır.

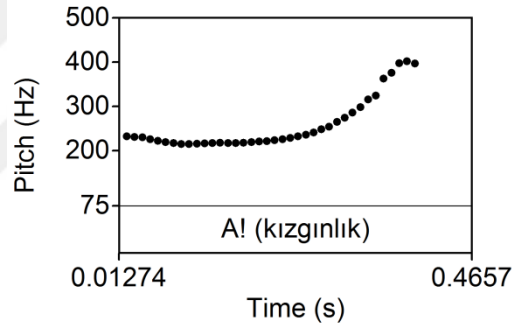
Bürün birimlerinden biri olan ton, genellikle vurgu ile karıştırılmakta; kimi zaman vurgu ile eş değer olarak ele alınmaktadır. Vurgu, bir seslemin diğer seslemlere göre daha baskın sylenmesiyken ton ise her bir seslemin üzerindeki titreşim sıklığından kaynaklanan alçalıp ykselmelerdir. Ton, sözcüğü oluşturan her bir seslemin üzerinde bulunmasına rağmen sözcükte ana vurguya sahip sadece bir seslem bulunmaktadır. Türkçede genellikle alçalan, yükselen ve düz olmak üzere üç tür tondan söz edilmektedir.

Ton, Türkçede ezgi birimine bağlı olarak anlam ayırıcı bir özellik taşımaktadır. Örneğin; Uzun vd. (2014, s.307) alışmalarında tek sestten oluşan bir A! nleminin farklı tonlamalar ile farklı anlamlar taşıdığını ton görüntüleri ile ortaya koymaktadır.

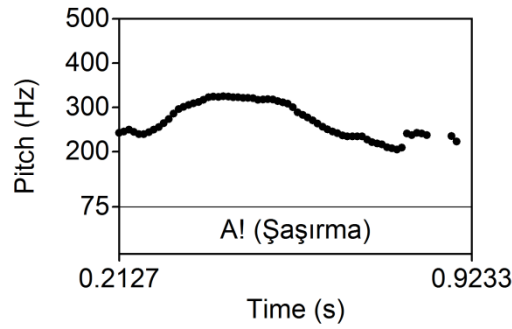
Acıma-üzüntü bildiren a ünleminin alçalan; kızgınlık bildiren a ünleminin yükselen ve şaşkınlık bildiren a ünleminin ise yükselen ve alçalan tondan meydana geldiğini belirtmektedirler.



Şekil 2.26. "Acıma" Duygusu Bildiren A! Ünlemine Ait Temel Frekans $F(0)$ Görüntüsü



Şekil 2.27. "kızgınlık" Bildiren A! Ünlemine Ait Temel Frekans $F(0)$ Görüntüsü



Şekil 2.28. "şaşırlık" Bildiren A! Ünlemine Ait Temel Frekans $F(0)$ Görüntüsü

2.1.5.1.3. Tonlama/Ezgi

Lieberman (1986) insanoğlunun bebeklik döneminden itibaren tonlama becerisi kazandığını, bu dönemde bebeklerin tonlama üzerine dikkatini vererek ve tepkide bulunarak konuşmayı üretmeye başladığına vurgu yapmaktadır (akt. Chun, 1998).

Konuşmada dinleyicilere bazı mesajların verilmesi amaçlanmaktadır. Bu mesajlar bir dizi ses birimi vasıtasıyla iletilmektedir. Ses ünitelerinin dizilişleriyle birlikte, konuşmaya duyguyu katan bazı parçalarüstü sesbirimler bulunmaktadır. Parçalarüstü birimlerin doğru bir şekilde yansıtılmasıyla meydana gelen perde değişimleri konuşmaya melodik özellik katmaktadır. Bu perde değişimine tonlama yani ezgi denir.

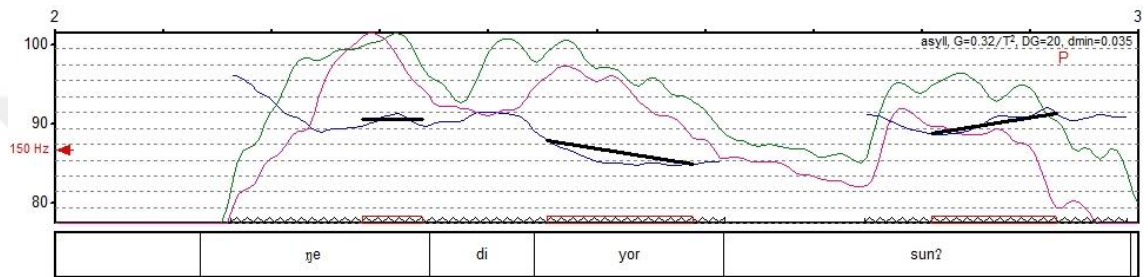
Üçok (2007, s.141) ise tonlamayı konuşma zincirini meydana getiren hecelerin musiki yüksekliği bakımından hiçbir zaman aynı seviyede seslendirilemeyeceğini ses biteviyesinin alçalıp yükseleceğini ve bu yükseklik değişikliğine de tonlama adı verilmektedir. Entonasyon ise "cümle akışındaki ton güdümü tarzıdır. Ton kelimeye, vurgu kelime ve cümleye, entonasyon ise tüm cümleye aittir. Dile göre değişiklik gösteren entonasyonun esası, mantığa ve psikolojiye dayanan fonik ve melodik bir anlatım ve belirtme işidir." (Tansu, 1963, s.56) Egüz, entonasyonu; "bir söz cümlesinin söylenişinde çizilen melodi çizgisidir, ses dalgalanmasıdır" diye tanımlamıştır (Egüz 1999, s.94). O hâlde entonasyona, kısaca "konuşmadaki müziktir" denilebilir. Türkçenin fonetik yapısında entonasyon, başka dillerdeki gibi anlam farkı oluşturacak şekilde değildir Örneğin; İngilizcede aynı sorudaki entonasyon farkına göre, cevabı evet veya hayır olabilmektedir (Tansu, 1963, s.71).

Börekçi'ye göre (2005, s.196) konuşmayı anlamlı kılan tonlamadır. Belli bir kurala bağlanamamasına; kişinin metne katacağı duygusal değere göre değişiklik gösterebilmesine yani yoruma bağlı olabilmesine rağmen önemli düzeyde bürün bilgisi gerektiren bir etkinliktir. Nitekim duygusal bir metnin kahramanlık duygularıyla seslendirilmesi yorum olarak değerlendirilemez. Demek ki tonlamanın da anlamla yakın bir ilişkisi vardır.

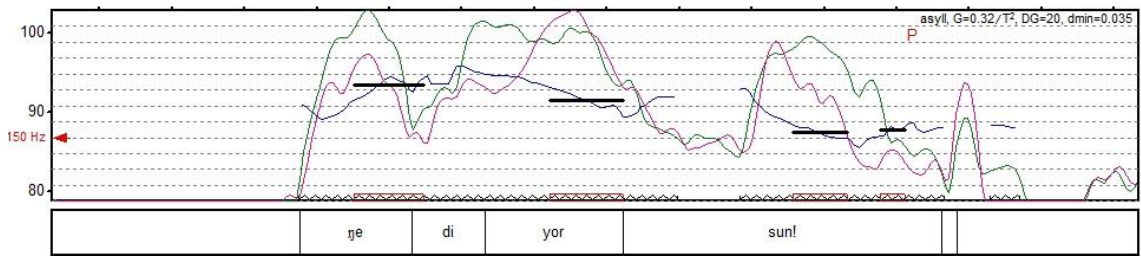
Ezgisel melodinin bir sözce hakkında üst düzey anlamları iletmek için kullanıldığı sezgisel olarak görülebilir (Calhaun, 2007). Kent ve Read (1992) tonlamanın bir konuşmacının temel frekans, yoğunluk ve konuşma sürelerine dayanan ölçülebilir bir edimsel bilgi dağılımı olduğunu ifade etmektedir. (akt. Unger, 2006).

Crystal (1969) bir sözcenin tonlamasının ton birimleri türünden tanımlanabileceğini ve düşme, yükselme, düşme-yükselme ve yükselme-düşme olmak üzere dört temel ton türünün olduğunu ifade etmektedir.

Tonlamanın konuşmacıların tutum ve duygularını belirtmede etkin bir rolü vardır. Perde eğrisindeki alçalmalar ve yükselmeler farklı anlamları beraberinde getirebilir. Örneğin “Ne diyorsun” cümlesine iki farklı tonlamayla “soru” ve “şaşkınlık” anlamı verilebilir. Aşağıda bu cümlenin iki farklı sesletimine ait bürünçözer görüntüleri yer almaktadır.



Şekil 2.29. Soru İfadesi Taşıyan "Ne diyorsun?" Cümlesine Ait Bürünçözer Görüntüsü



Şekil 2.30. Şaşkınlık İfadesi Taşıyan "Ne diyorsun!" Cümlesine Ait Bürünçözer Görüntüsü

Yukarıda Şekil 2.29’da soru; Şekil 2.30’da ise şaşkınlık ifadesi taşıyan “Ne diyorsun?” cümlesine ait bürünçözer görüntüleri yer almaktadır. Her iki şekil karşılaştırıldığında, soru ifadesi taşıyan “sun” sesleminin yükselen tonla; şaşkınlık ifadesi taşıyanın ise alçalan tonla bittiği görülmektedir. Bu da aynı seslerden meydana gelen iki cümlede anlam farkını tonlamanın meydana getirdiğini göstermektedir.

2.1.5.1.4. Durak

Durak, bir tümce ya da sözce içinde bulunan birden çok bilgi öbeği arasında verilen kısa aralardır. Konuşucunun iletmek istediği duygu ve düşüncelerin, bildirinin

amacının en etkili ve anlaşılır biçimde alıcı tarafından algılanabilmesine, gönderilen kodun doğru olarak çözümlenmesine yardımcı olan duraklar, gereği gibi kullanılmadıklarında yanlış anlamalara neden olacak ölçüde önemli ve anlam ayırıcı özellik taşımaktadır (Ergenç, 2002, s.26).

Her tümcede, anlam seçimi ile birlikte durakların yeri de belirlenmektedir. Anlamlama ile doğrudan ilişkili olmasa da soluk almak için yapılacak olan duraklar, tümcede verilmek istenen anlamı bozmayacak biçimde yerleştirilir (Demircan, 2013, s.162). Çelebi ve Kibar Furtun (2014) çalışmalarında İstiklal Marşı'nın "Arkadaş yurduma alçakları uğratma, sakın" mısrasının asla ve korumak anlamlarındaki iki söylenişini karşılaştırdıklarında, sakın sözcüğünden önce duraklama yapılmadan korumak anlamındaki "sakın" ifadesinin ortaya çıkmadığını, bundan dolayı anlamsal bakımdan farklılığın meydana getirilmesinde duraklamanın önemli bir etken olduğunu ifade etmektedir.

Örnek:

- ✓ Arkadaş yurduma alçakları uğratma sakın (Asla).
- ✓ Arkadaş yurduma alçakları uğratma / sakın (Koru).

2.1.6. Eğitimde Geri Bildirim ve Türleri?

Davranışçı ve bilişsel yaklaşıma göre öğrenmenin önemli bileşenlerinden biri olan geri bildirimle ilgili alan yazında birbirinden farklı tanımlar yer almaktadır. Eğitim alan yazınında tanımına sıkça yer verilen Butler ve Winne (1995) öğrencinin kendi öğrenme süreci ve performansı ile ilgili aldığı bilgi; Peker (1992, s.35) ise "insan davranışlarının doğruluğu veya yanlışlığı hakkında bilgi veren, kişiye yaptığı hataları düzeltme ve performansını artırma yollarını gösteren bir iletişim süreci" şeklinde tanımlamaktadır. Hattie ve Timperley (2007), geri bildirim üzerine yapılan 196 çalışmadan oluşan 12 meta-analiz incelemesinde, geri bildirim etkisi için ortalama etki boyutu olan .79'u istatistiksel olarak büyük bir etki olarak görmüş ve bu etki boyutunu, direkt öğretim (.93) için etki boyutundan biraz daha az, ancak öğrencinin daha önceki bilişsel yeteneğinden (.71) daha büyük olarak değerlendirmiştir. Açıkçası, bu sonuç geribildirimün öğrenme üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (akt. Blair, 2009). Tüm bu tanımlardan ve araştırma bulgularından geri bildirimün öğrencinin

performansını artırmasında ve öğrenmesinde önemli bir yardımcı olduğu anlaşılmaktadır.

Dönüt ya da sonuçların bilgisi olarak da adlandırılan geri bildirim genel anlamda yapılan bir işle ilgili bilgi edinmedir. Yaptıklarının ya da söylediklerinin ne kadar hatalı ya da hatasız olduğuna ilişkin bilgi edinen insan, daha kolay öğrenmektedir. Sonuçların bilgisinin faydalı olabilmesi, insanın eksikliklerini gidermesine ve yanlışlarını düzeltmesine bağlıdır. Bu nedenle sonuçların bilgisini, düzeltme işlemlerinin takip etmesi gerekmektedir (Kaya, 2009, s.120). Eğitim alan yazınında genel anlamda yaptığı bir davranışın sonuçları hakkında öğrenciye bilgi verilmesi olarak da geri bildirim sıklıkla kullanılmaktadır. Bu anlamda geri bildirimin üç özelliği; yönlendirici, güdüleyici ve pekiştirici olmasıdır (Dökmen, 1982'den akt. Ayar, 2009).

Sonuçların bilgisi, öğrenmede tamamen bilişsel etkilere sahiptir. Anlamlar arasında bağ kurar, hataları düzeltir, yanlış anlamaları netleştirir ve öğrenme görevinin farklı bölümlerinin hâkim olduğu nispi yeterliliği bildirir. Böylece, geri bildirim sonuçlarının öğrenciler tarafından alınmasıyla, derslerde öğrenme ürünlerinin geçerliliğine olan güven artar ve öğrenciler daha fazla iyileştirme gerektiren görevlere yönelik çabalarını ve dikkatlerini daha seçici bir şekilde odaklayabilirler (Ausabel, 1963'ten akt. Pahl, 2000). Bu doğrultuda geri bildirim öğrencinin yaptıklarının doğruluğunu veya yanlışlığını anlaması, kendini değerlendirmesi açısından da önemlidir.

Öğretim ortamında öğrencilerin aldığı geri bildirimin faydalı olması için öğrencilerin standartlar veya amaçlarla ilgili genel düşünceye sahip olması, bu amaçla kendi performansını karşılaştırarak aradaki farkı kapatması gerekmektedir. Yani öğrencinin ulaşmayı hedeflediği standartlarla (amaç veya referans seviyesi) ilgili bir bilgiye sahip olması, bu standart ile mevcut performans seviyesini karşılaştırmak ve mevcut performans seviyesi ile referans seviyesi arasındaki boşluğu kapatmaya çalışması gerekmektedir (Blair, 2009).

Mevcut bilginin miktarı ve türü, bilginin kaynağı, anında veya gecikmiş olup olmadığı ve görevin öğrencinin veya bir ürünün hedefi olup olmadığı geri bildirimin boyutları arasındadır ve çoğu geri bildirim çalışmaları, bu boyutların çeşitli yönleri üzerinde yoğunlaşmıştır. Örneğin, geri bildirim zamanlamasını inceleyen Kulik ve

Kulik (1988'den akt. Blair, 2009) 53 araştırmayı içeren bir meta-analizde, anında geri bildirimin sınıf öğrenme durumlarında gecikmiş geribildirimden daha etkili olduğunu bulmuşlardır.

21. yüzyılda eğitim ortamlarında bilgisayarların sıkça kullanılması yeni ğretim yazılımlarının oluşturulmasına ortam hazırlamış, bilgisayarların bir ğretim ortamı olarak kabul görmesiyle yeni geri bildirim stratejileri ortaya çıkmıştır. Bilgisayar destekli öğretimde kullanılan farklı geri bildirim türleri, farklı nitelik ve miktarda bilgi vermektedir (Clairana, 1990'dan akt. Çalışkan,1998). Steinberg (1984), bilgisayar tabanlı geribildirimi, "bir öğrencinin yanıtını tamamladıktan sonra bilgisayarın sunduğu herhangi bir ileti veya görüntü" olarak tanımlamaktadır (akt. Pyke, 2007).

Bilgisayar destekli ğretim (BD), ğrenci başarısını olabildiğince arttırmak amacıyla yeni geribildirim stratejileri kullanma olanağı sunmaktadır. Bugüne dek yapılan uygulamalar, geribildirimin BD yazılımlarının önemli bir ögesi olduğunu göstermiştir. Bilgisayar, görsel ve işitsel uyarılarla öğrencilerin gereksinimlerine kendini uyarlayarak ğretimi daha etkili, verimli ve çekici kılabilmektedir (alışkan, 1998).

Geri bildirimin öğrenmeye etkisinin incelendiği araştırmalarda geri bildirimin ğretim durumuna yönelik olarak 3 farklı şekilde sınıflandırıldığı görülmektedir: (a) Normal ve deneysel sınıf ortamında kullanılan geribildirimler, (b) Bilgisayar destekli ğretim ortamında kullanılan geribildirimler, (c) Programlı ğretim tekniğinde kullanılan geribildirimler (Kara, 1994'ten akt. Ayar, 2009).

Alan yazında yapılan araştırmalarda geri bildirimin doğrulayıcı ve detaylandırıcı olmak üzere iki türünden söz edilmektedir. Doğrulayıcı geri bildiriminin alt düzey; detaylandırıcı geri bildirimin ise soyut ve st düzey hedefler için daha etkili olabileceği öne sürülmektedir (Carter, 1984; Cohen, 1985; Jonassen & Hannum, 1987; Schimmel, 1988; Taylor, 1987'den akt. Lee, 1995). Kulhavy ve Stock (1989), doğrulamayı, öğrencinin verdiği cevabın basit bir ikili yargısı olarak tanımlamakta, öğrencinin yanıtının doğru veya yanlış olduğunun basitçe söylendiği geri bildirim türü olarak ifade etmektedir. Detaylandırılmış geribildirim ise içerdiği bilgi türüne dayanarak üç kategoriye ayrılmıştır: Göreve özgü, ğretim temelli ve ek ğretim.

Schimmel (1988) ise geri bildirimi dört başlık altında ele alarak sınıflandırmaktadır: Bunlar; doğrulayıcı, düzeltici, tanılayıcı ve açıklayıcı geri bildirimdir. Doğrulayıcı geri bildirimde öğrenciye, verdiği yanıtın doğru ya da yanlış olduğu bildirilmekte, bunun dışında herhangi bir bilgi sunulmamaktadır. Düzeltici geri bildirimde verilen yanıtın doğru ya da yanlış olduğu belirtildikten sonra, yanlış yanıtın düzeltilmesi için doğru yanıtın ne olduğu bildirilmektedir. Tanılayıcı geri bildirimde yanlış yanıtların nereden kaynaklanabileceğinin çözümlenmesi yapılmakta ve bilgi ya da mantık hatalarını gidermeye önem verilmektedir. Açıklayıcı geri bildirim öğrencinin verdiği yanlış yanıtı göre, öğretim konusuyla ilgili hatırlatma sağlar. Burada öğrenciye yanlış yanıtın ardından adım adım çözümü gösterilir, ancak son adım verilmez (akt. Güneş ve Bülbül, 2014). Shimmel'in sınıflandırması incelendiğinde detaylandırıcı geri bildirimin kendi içerisinde düzeltici, tanılayıcı ve açıklayıcı olarak sınıflandırıldığı görülmektedir.

Düzeltici geri bildirim, öğrencinin performansı hakkında öğrenciye bilgi vermekte ve hata düzeltme yoluyla öğrenmeyi artırmayı amaçlamaktadır. Dempsey, Driscoll, and Swindell (1993) düzeltici geri bildirimin 5 türünden söz etmektedir:

1. Öğrenciye hiçbir geri bildirim yapılmamaktadır.
2. Basit doğrulama/sonuç bilgisi: Öğrencinin yanıtının doğru veya yanlış olduğu gösterilmektedir.
3. Doğru yanıt geri bildirimi: Öğrenciye doğru cevabın ne olduğu gösterilir.
4. Ayrıntılı geribildirim: Yanıtın neden doğru veya yanlış olduğu açıklanmakta ve öğrenciye talimatın bir bölümünü gözden geçirme olanağı sağlanmaktadır.
5. Tekrar tekrar geri bildirim: Öğrenciye yanlış cevap verdiği gösterilmekte ve öğrenciye bir veya daha fazla tekrar denemesi sağlanmaktadır (akt. Pyke, 2007).

Sonuç olarak geri bildirimin öğrencinin neyin doğru neyin yanlış olduğunu öğrenmesinde ve aldığı geri bildirim doğrultusunda doğruyu öğrenmesinde büyük bir öneme sahiptir. Görsel geri bildirimin kullanıldığı bu araştırmada öğrencilere kendi sesletimlerinin doğruluğunu veya yanlışlığını öğrenebilmelerine yönelik referans görüntü verilmesi düzeltici geri bildirim türlerinden basit doğrulamanın; yanlış sesletim

yaptıklarına dair aldıkları geri bildirim doğrultusunda tekrar sesletim yaparak doğruyu bulabilmeleri de tekrar tekrar geri bildirimin kullanıldığının göstergesidir.

2.1.6.1. Yabancı dil öğretiminde görsel geri bildirim etkinlikleriyle gerçekleştirilen bürün öğretimi

Yabancı dil öğrenenlerin öğrenilen hedef dilin dil bilgisel yapısını öğrenmenin yanında hedef dilin seslerden oluşan anlamlı birimlerinin ve bu anlamlı birimlerden meydana gelen öbeklerin ve cümlelerin anlama uygun melodilerini de öğrenmeleri hedef dilde etkin bir iletişim becerisi kazanmalarına katkı sağlamaktadır. Kenworthy'e (1987) göre yabancı bir dili öğrenmek, kelime dağarcığı, gramer ve sesletim de dâhil olmak üzere dilin birçok farklı yönünü kapsamlı bir şekilde edinmeyi içeren karmaşık bir süreçtir. Kendi diline ait konuşma kalıplarına ve sesletime yakın olanı anlama yeteneği, yabancı dil öğreniminin önemli bileşenlerinden olup, hem öğrencinin kavrayışını hem de anlaşılabilirliğini etkilemektedir (akt. Bagshaw, 1994, s.7). Kişi anadilinin konuşma kalıplarını bebeklikten itibaren aile ve çevresinde doğal bir biçimde öğrenmektedir. Bundan dolayı yabancı dil öğrencileri kendi dilinin konuşma kalıplarını yeni öğrendikleri dile aktarmayı önlemeye çalışmalıdırlar.

Yabancı bir dilin sesletimi sadece seslerin eklemelenmesi değil aynı zamanda bürün olgularının doğru bir şekilde yansıtılmasıyla gerçekleşmektedir. Yabancı dil dersinde sesletim öğretiminin amacı, öğrencinin sesletimini ana dili gibi kılmak değil; öğrencinin konuşmasını ana dili konuşucuları tarafından yanlış yorumlanmasının önüne geçilmesini sağlamaktır (Rivers, 1975; Harmer, 1983; Madsen, 1983; Kenworthy, 1987'den akt. Bagshaw, 1994). Yanlış ritim, öğrencilerin konuşma içeriğini anlamada dinleyicilerin becerilerini engelleyebileceğinden dolayı ritim kazandırma çalışmaları yabancı dil öğretiminde büyük bir öneme sahiptir (Cutler ve Norris, 1988'den akt. Bagshaw, 1994, s.11).

Görsel geri bildirim etkinlikleriyle gerçekleştirilen bürün öğretiminin amacı, bir yabancı dilde akıcılık sağlamaktan ziyade bir öğrencinin anlaşılabilirliğini geliştirmek veya ana dili konuşucusuna yakın bir sesletim becerisini kazanmasını sağlamaktır. Yapılan araştırmalar, görselleştirmenin ikinci dil öğrencilerinin tonlamasını arttırmada önemli bir etkiye sahip olduğuna dair kanıt sağlamaktadır. De Bot (1980, 1983)

tarafından yapılan araştırmalar ise tonlamayı öğrenmede görsel-işitsel geri bildirimin işitsel geri bildirimden daha etkili olduğunu göstermektedir (akt. Chun, 1989). Öğrencilerin yabancı dili anlayabilmeleri için en azından dildeki karşıtsal tonlama kalıpları hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Yabancı dil öğrenenler öğrendikleri dile yönelik dinledikleri bir sözü yorumlayabilmede ana dili konuşucularına göre mümkün olduğunca çok daha fazla ipucuna ihtiyaç duymaktadırlar. Dolayısıyla tonlama bilgisi bu konuda onlara yardımcı olacaktır (Bagshaw, 1994, s.15).

Görsel geri bildirim etkinlikleriyle gerçekleştirilen bürün öğretimi, yabancı alan yazında kimi zaman bilgisayar destekli sesletim öğretimi içerisinde kimi zaman da bilgisayar destekli bürün eğitimi şeklinde ele alındığı görölmektedir.

Bilgisayar, bireysel öğrenci problemlerinin, geçmiş denemelerin ve performansın mekanik analizine dayanarak, sesletim öğretmeninin yapamayacağı şekilde sesletim öğretimini bireyselleştirebilmektedir. Ayrıca bilgisayarlar çok geniş bir yelpazede sunumlar hazırlama ve son derece bireysel ve değişken eğitim sunma kapasitesine sahiptir (Pennington, 1999). Neri vd. (2002) bilgisayar destekli dil öğrenmenin sunduğu avantajların, geleneksel dil sınıflarındaki baskı ile mücadele eden öğretim elemanları tarafından iyi bilindiğini ve görsel geri bildirim etkinlikleriyle gerçekleştirilen bürün öğretiminin özellikle yabancı dil öğrencilerine sınırsız girdiye erişebilme, kendi hızlarında uygulama yapabilme ve anında geri bildirim alabilme imkânı sunduğunu vurgulamaktadır.

Sesletim öğretiminde bilgisayarların kullanılması öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlamaktadır. Levis (2007) bilgisayarların, öğrencilere bireyselleştirilmiş öğretim, dinleme ayrımcılığı ve yoğun tekrar alıştırmaları yoluyla sık uygulama yapma ve kendi sesletimlerinin modellere ne kadar yaklaştığını görsel olarak gösterme imkânı sağlayabileceğine dikkat çekmektedir.

Sesletim eğitiminde odaklanılan iki yön bulunmaktadır. Bir yönü, parça sesbirimlere odaklanırken bir diğeri de vurgu ve tonlama gibi parçalarüstü özelliklere odaklanmaktadır (Goodwin, 2001). Akustik analiz için kullanılan yazılımların kurulumu ve kullanımı zor ve çok pahalı olduğundan 2000’li yıllara kadar fonetik laboratuvarlarının dışında ses analizi yapılabilecek imkânlar sınırlıydı. 2000’li yıllardan itibaren ses kayıtlarının akustik analizine imkân sağlamak amacıyla birçok ücretsiz

yazılım geliştirilmiş, konuşma ses kayıtlarının akustik analizi için Praat, WaveSurfer gibi bir takım yazılım araçları araştırmacıların hizmetine sunulmuştur.

Konuşmanın ses ve bürünsel açıdan akustik analizini gerçekleştirmek ve görüntülemek için kullanılan sistemler, bir mikrofondan veya kaydedilmiş konuşma örneğinden gelen girdileri kullanarak ticari olarak temin edilebilmekte ve ikinci bir dilin sesletim öğretiminde kullanılabilmektedir (Pennington, 1999). Ton ve tonlamanın öğretiminde görsel geribildirim kullanımına ilişkin teknoloji erişilebilir ve ekonomik hâle gelmektedir. Doğal bir konuşmacının sesletimini içeren ekran görüntüsü ile öğrencilerin kendi konuşmalarına ait ekran görüntüsünün karşılaştırılabilmesi öğrencilere hatanın yeri, kapsamı, türü ve önemi ile ilgili nesnel bilgi vermesinin yanında hatalarını düzeltmelerine de imkân sağlamaktadır (Chun, 1989). Görsel geri bildirim etkinlikleriyle gerçekleştirilen sesletim ve bürün öğretiminde kullanılan teknoloji, fonemlerin spektrografik analizlerini, kelimeler veya cümlelerin yoğunluk seviyelerini gösteren genlik dalgaları gibi görsel göstergeler yoluyla öğrencilerin kendi sesletim performansına erişimlerini arttırmıştır (Anderson-Hsieh, 1992, 1994; Hardison, 2004; Molholt, 1988).

Görsel geri bildirim, öğrencinin kendi sesletimini modelin sesletimi ile karşılaştırabilmesi için nesnel ölçümler getirirse de bu ölçümlerin yorumlanması da büyük bir öneme sahiptir. Bu sebeple öğretmenin yardımı, yeni başlayanların neyin uygun olup olmamasına karar verebilmeleri için gereklidir (Bonneau vd., 2004).

Munro (1995) vurgu, tonlama ve ritim gibi birçok faktörün ana dili konuşucularının ikinci dil öğrenme isteklerini etkilediğini, bireyin anadiline ait bürün sistemini, öğrenmek istediği yabancı dile aktarmada zorluk yaşadığına değinmektedir (akt: Hardison, 2004). Martin (2004) öğrencilere parçalarüstü sesbirimlerin grafiksel olarak sunulmasının onlara oldukça faydalı olduğunu, yabancı dilin sesletiminde cümle bürünü ile birlikte işitsel algılamayı tamamlamak için grafiksel girdinin çok büyük bir öneme sahip olduğunu ve öğrenilmiş bir dilin bürünsel özelliklerini kazanmak için bürünün üç temel parametresi ile ilgili olan temel frekans, yoğunluk ve hece süresinin gerçek zamanlı görsel geri bildirimin bilgisayar destekli öğrenme gelişiminin önemli bir parçası olduğunu vurgulamaktadır.

2.2. Konu ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Türkiye’de bürün olgularına yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu araştırmaların genellikle dil bilim alanındaki çalışmalar olduğu, hem ana dili hem de ikinci dil öğretiminde konuşmayı daha etkili kılan bürün olgularının öğretimine yönelik çalışmaların sınırlı sayıda olduğu ve görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün öğretimine yönelik deneysel tek bir çalışmayla karşılaşıldığı göze çarpmaktadır. Görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün öğretimine yönelik Türkiye’de yapılan çalışmalardan başlayarak ilgili çalışmaları şu şekilde sıralayabiliriz:

Coşkun (2009) “Ana Dili Eğitiminde Parçalarüstü Birimlerin Önemi ve Teknoloji Destekli Olarak Kavratılması” adlı çalışmasında, insanlar arasındaki iletişimde bürün olgularının önemine değinmiş, doğru ve etkili bir iletişimin vurgu, ton ezgi gibi bürün olgularının, söz dizimini oluşturan kelimelerin anlamına uygun şekilde üretilmesiyle mümkün olacağını ifade etmiştir. Bu olguların görsel yollarla öğretimine yönelik olarak ses çözümleme programlarından yararlanılması gerektiği vurgulanmıştır. Bu sayede öğrencilerin, konuşmanın vurgu ve tonlarını görerek kulakla duyulanı gözle pekiştirebileceklerini; konuşmadaki anlam ve duygu farklılıklarının sebeplerini, görüntülenen vurgu ve tonlarla daha iyi algılayabileceklerini; farklı vurgu ve tonlara sahip cümleleri birbiriyle karşılaştırarak, anlam ayırıcı unsurları tespit edebileceklerini; kendi ürettikleri bürün olgularının, konuşmalarındaki duygu ve düşünceleri yansıtıp yansıtmadığını, ses-söz dizimi ilişkisini sağlıklı kurup kuramadıklarını daha iyi belirleyebileceklerini vurgulayarak bürün olgularıyla ilgili becerilerin kazandırılmasında görüntü teknolojisinden faydalanılması gerektiğini ifade etmiştir.

Şimşek ve Karal (2014) araştırmalarında, geliştirdikleri içerisinde 3 boyutlu sanal kafa modeliyle İngilizcede var olan 43 adet sesin görsel ve işitsel olarak modellendiği bilgisayar destekli telaffuz öğretim yazılımının İngilizce boğumlanma ve sesletim problemlerini çözmedeki etkililiğini incelemişlerdir. Bu amaç doğrultusunda 55 öğrenciden oluşan örneklem grubu, 3 deney ve 1 kontrol grubu şeklinde 4 alt gruba ayrılmıştır. Çalışma sürecinde deney gruplarından ikisiyle 4 haftalık süreçte, toplam 16’şar saatlik İngilizce sesletim etkinlikleri yürütülmüştür. Sesletim etkinliklerine dâhil edilen 2 deney grubundan birincisiyle geliştirilen bilgisayar destekli sesletim öğretim yazılımı kullanılarak sınıf ortamında sesletim etkinlikleri yürütülmüştür. Deney

gruplarıyla farklı süreçler yürütülürken kontrol grubuyla herhangi bir çalışma yapılmamıştır. BDİT öğretim yazılımı ile sesletim etkinlikleri yürütülen süreçte deney grubu öğrencilerinin, ikinci haftanın sonunda İngilizcede bulunan seslere ilişkin problemlerini giderdiklerini, bu seslerin fonetik karşılıklarını öğrendiklerini ve fonetik harflerden oluşan metin örneklerini başarıyla okuyabildiklerini tespit etmişlerdir. Yapılan analizler neticesinde, deney grubuyla yürütülen sesletim etkinliklerinde kullanılan BDİT öğretim yazılımının etkililiğini ortaya koymuşlardır.

Yücesoy (2011) bir dilin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecinde odağın en zor ve geç öğrenilen birimler arasında olduğunu ve öğretim sürecinde göz ardı edilen konulardan biri olduğunu belirttiği tez çalışmasında, İngilizceden Türkçeye bürünsel aktarım sürecinde odaklama ve odaklamaya eşlik eden durak, ton ve enerji yoğunluğu gibi birimlerin algılama ve üretim süreçlerinin betimlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi, kontrol grubu ve deney grubu olmak üzere iki gruptan oluşmaktadır. D1 Türkçe öğrencilerinden oluşan kontrol grubu ve D1 İngilizce, D2 Türkçe öğrencilerinden oluşan deney grubundan üç aşamalı bir bilgi formu aracılığıyla elde edilen veriler, Praat ses çözümleme programı yardımıyla istatistiksel grafiklere dökülerek sesbilimsel açıdan yorumlanmıştır. Araştırmanın sonucunda her iki dilde de odağın sesbilimsel olarak kodlanabilmesi ve odak özelliğinin sözcedeki birimlere yerinde atanabilmesi, öğrencilerin odağı D2'ye olumlu aktarımıyla sonuçlanmıştır. Ayrıca, Türkçede en yaygın olarak kullanılan odaklama stratejilerinden biri olan odaklayıcı kullanımının, D2 öğrencilerince de tercih edildiği görülmüştür. Bunun yanında Türkçede devrik cümlelerde odaklamaya yönelik bürünsel kısıtlamanın İngilizcede olmaması öğrencilerin D2'ye olumsuz aktarmasına sebep olduğu sonucuna varılmıştır.

Boztepe (2013) görsel-işitsel materyal kullanımının yabancı dil öğrenenlerin başarı ve motivasyon düzeylerine etkisini ortaya koymayı amaçladığı yüksek lisans tezi çalışmasında, İngilizce hazırlık sınıflarına devam eden 48 öğrenciye görsel işitsel materyallerle öğretim uygulanmıştır. Motivasyon ölçeği ve başarı testi kullanılarak elde edilen verilerin analizinde ilişkili örneklem ve ilişkisiz örneklem için t-testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin dil öğrenme motivasyonu ve başarı düzeylerinin görsel-işitsel materyal olarak kullanılan videolardan olumlu yönde etkilendiği görülmüştür.

Çerçi (2013) dinleme destekli öğretim materyalleri ile aynı konuların dilbilgisi kuralları çerçevesinde öğretimine yönelik hazırlanan yazılı materyalleri kullanan öğrencilerin konuşma becerileri arasındaki farkı belirlemeyi amaçladığı “Konuşma Eğitiminin Telaffuz Vurgu ve Tonlama Konularının Dinleme Destekli Öğretimi” başlıklı doktora tezi araştırmasında “kontrol gruplu ön test ve son test” modele dayalı deneysel bir araştırma gerçekleştirmiştir. 7. sınıfta öğrenim gören 37 deney 32 kontrol grubu olmak üzere 69 öğrencinin örneklem olarak belirlendiği çalışmada telaffuz, vurgu ve tonlama konularının öğretiminde, kontrol gruplarında araştırmacı tarafından hazırlanan telaffuz, vurgu ve tonlama konularının dilbilgisi kuralları çerçevesinde işlendiği yazılı materyallerle; deney grubunda ise dinleme destekli materyallerle gerçekleştirilmiştir. Her iki gruptan deneysel işlemde önce ön test olarak hazırlıklı konuşma, hazırlıksız konuşma, farklı vurgularla farklı anlamları öne çıkan cümleler ile farklı tonlamalarla farklı duyguları yansıtan cümlelerinin ses kayıtları alınmıştır. Aynı ölçme araçları, deneysel işlemin sonunda son test olarak uygulanmıştır. Elde edilen ses kayıtları Praat ses çözümleme programıyla analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda deney grupları ve kontrol grupları arasında kelime vurgusu, kelime grubu vurgusu, cümle vurgusu, tonlama ve telaffuz becerilerindeki başarı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Çalışmada denenen konuşma eğitiminin telaffuz, vurgu ve tonlama konularının dinleme destekli öğretiminin, bu konuların dilbilgisi kuralları çerçevesinde hazırlanan yazılı materyallerle öğretiminden ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerindeki başarıyı artırmada daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Özkan’ın (2015) “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Ara Düzeyde (B1-B2) Diksiyon Eğitiminin Sesli Okuma Üzerindeki Etkisi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde ara düzeyde diksiyon eğitiminin sesli okuma üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma desen kullanılan ve araştırmanın örneklemi 11 deney ve 11 kontrol grubu olmak üzere 22 Arap ve Türkmen öğrencinin oluşturduğu çalışmada, katılımcılara ön test ve son testte farklı metinler okutulmuş ve okumalar ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Çalışmada kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamış deney grubuna ise diksiyon eğitimi kapsamında ses bilgisi, boğumlama çalışmaları, sözcük ve biçim bilgisi çalışmaları, sözcük ve cümle vurgusu,

ton ve durak hakkında bilgiler verilmiş ve uygulamalı çalışmalar yapılmıştır. Araştırmanın nitel ve nicel değerlendirmeleri sonucunda diksiyon eğitiminin sesli okuma üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Demir ve Korkmaz (2013) çalışmalarında, yabancı dil öğrenme yazılımlarının öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkililiğini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Ön-test-son-test kontrol gruplu deneme modelinin kullanıldığı araştırmanın örneklemini 15 deney 15 kontrol grubu olmak üzere 30 hazırlık sınıfı öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada görüntü, yazı ve sesler kullanılarak oluşturulmuş özel bir dil öğrenme yazılımı olan Rosetta Stone yazılımı kullanılmıştır. Yazılım, görsel ve işitsel yardımcılar birlikte kullanmakta, dolayısıyla kullanıcının birden çok duyusuna hitap ederek öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Araştırmada veriler Kişisel Bilgi Formu, Dinleme Becerisini Ölçmeye Yönelik Başarı Testi ve Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda deney ve kontrol gruplarının dinleme-konuşma başarıları düzeyleri arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmış, deneysel işlem sonunda, bilgisayar destekli dinleme-konuşma öğretiminin etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Keskin, Baştuğ ve Akyol (2013) ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladıkları ve ilişkisel tarama modelinde yaptıkları araştırmalarının çalışma grubu, dördüncü sınıfa devam eden 23 kız, 27 erkek öğrenci olmak üzere toplamda 50 öğrenciden oluşmaktadır. Üç aşamada elde edilen araştırmanın verilerinde birinci aşamada öğrencilere Türkçe kitaplarında yer alan bir metin sesli olarak okutulmuş ve okumaları video- kamera ile kayıt altına alınmış; ikinci aşamada öğrencilere bir anı anlattırılmış ve anlatılan olayla ilgili olarak neden, niçin nasıl gibi sorular sorularak konuşmaları video kamera ile kayıt altına alınmış ve son aşamada ise araştırma için geliştirilen “Prozodik Okuma Ölçeği” ile sesli okuma prozodisi; “Prozodik Konuşma Ölçeği” ile de konuşmalardaki “anlam üniteleri” ve “ifade edici doğal dil” boyutlarını ölçmek amacıyla video kamera kayıtları izlenerek puanlamaya tabi tutulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre konuşmalarında bürünsel yönden daha iyi olan öğrencilerin sesli okuma bürünlerinin de daha güçlü olduğu ifade edilmiştir. Araştırmacılar tarafından hem konuşmada hem de okumada ortaya çıkan bu pozitif ilişki bireyin okuduğunu daha iyi anladığını, anladıklarını veya düşüncelerini de daha iyi ifade ettiği şeklinde yorumlanmıştır.

Kara (2013) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin sesli okuma becerilerinin iyi olması ve Yabancılar Türkçe öğreten öğretmenlerin sesli okumaya özen göstermeleri gerektiğini vurguladığı araştırmasında, Bosna-Hersek'te Zenica Üniversitesi, Pedagoji Fakültesi, Türkoloji bölümü 2, 3 ve 4. sınıfta okuyan öğrencilerin Türkçe bir metni sesli okurken yaptıkları hataları ve kısmen sesletim/söyleyiş hatalarını belirlemek, bu hataların sebepleri üzerinde bir çıkarımda bulunmak, bu hataların çözümüne yönelik birtakım öneriler sunarak Türkçe öğrenen Boşnak öğrencilere ve Türkçe öğretenlere yardımcı olabilmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, öğrencilerin seviyeleri de düşünülerek 596 kelimelik “İyimserlik ve Kötümserlik” adlı metin, uygulama metni olarak belirlenmiş; metin, öğrencilere sesli olarak okutturulmuş ve öğrencilerin okumaları videoya kaydedilerek veri toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda çalışma grubundaki 19 öğrencinin de sesli okuma sırasında hata yaptıkları tespit edilmiştir. Boşnak öğrencilerin yaptıkları hatalar çoktan aza doğru, kelime tekrarı, yanlış okuma, hece yutumu, ses yutumu ve ekleme olarak tespit edilmiştir.

Çetin (2013) bilgisayar destekli prozodi eğitiminin vurgu, ton ve duyguyu algılama ve yansıtma becerilerine etkisini tespit etmeyi amaçladığı doktora tezi çalışmasında Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim gören 60 üçüncü sınıf öğrencisinden oluşan çalışma grubu ile 10 hafta süren bilgisayar destekli vurgu, ton ve duyguyu algılama ve yansıtma becerilerini geliştirmeye yönelik Praat 3.8.47 ses analiz programı ile bilgisayar destekli prozodi eğitimi uygulamaları gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin vurgu, ton ve duyguyu yansıtma düzeylerini belirlemek için alınan ses kayıtları, Praat 3.8.47 programında temel frekans bakımından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin vurgu, ton ve duyguyu algılama ve yansıtma başarı düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacı tarafından bu sonuç, bilgisayar destekli prozodi eğitiminin vurgu, ton ve duyguyu algılama ve yansıtma becerilerini geliştirmede etkili olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Yurt dışında bürün öğretimine dair birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda bürün öğretiminin görsel ve işitsel geri bildirimle gerçekleştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Yapılan çalışmalardan bazıları şu şekildedir:

Derwing vd. (1998) bürünsel olgulara odaklanan 12 haftalık uygulamalı bir dersin, İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin İngilizce sesletim becerileri

üzerinde nasıl bir etki yapabileceğini araştırdı. Öğrencilerin, ön test ve son testte hazır resimlere dayalı bir hikâye anlatımları ve cümle sesletimleri ses kaydına alınmıştır. Ana dili İngilizce olan 57 dinleyicinin değerlendirmelerinden elde edilen sonuçlar, İngilizcenin ikinci dil olarak öğretiminde bürünsel olgulara dayanan 12 haftalık eğitimin konuşmacıların anlaşılabilirliğine ve vurgulamalarına olumlu katkı yaptığı sonucunu ortaya koymuştur. Araştırmacılar, sesletim öğretimine, bürün ve genel konuşma özelliklerine daha fazla odaklanılmasıyla İngilizce öğrenen kişilerin sesletim kalıplarını etkili biçimde değiştirebileceği sonucuna varmışlardır.

Bürün öğretiminin görsel geri bildirimle gerçekleştirilmesi gerekliliğini ortaya koyan ilk araştırmacılar Chun (1989) araştırmasında ikinci dil öğrenen yetişkinlerin hedef dilin ezgisini öğrenme noktasında zorluk yaşadıklarına değindikten sonra araştırmasında, ikinci dil öğrencileri tarafından bürün öğelerinin edinilmesi gerekliliğine vurgu yaparak bilgisayarlı öğretim materyallerinin tonlamayı geliştirme potansiyeli hakkında önceki araştırmaları gözden geçirmeye ve daha önce bu amaçla mevcut olan bazı yazılımları açıklamaya çalışmıştır. Araştırmasında mevcut yazılımların bazılarının geri bildirim verme noktasında eksikliklerini ifade etmiş; bu yazılımların daha da geliştirilerek dil öğrencilerinin kullanımına sunulması gerektiğini vurgulamıştır.

Pennington (1999) ise bürünsel açıdan konuşmanın akustik analizini gerçekleştirmek ve görüntülemek için kullanılan sistemlerin ikinci dil öğrenenlerin sesletimlerini artırmak için kullanılabildiğini, bu sistemlerin hızlı çözümleme imkânı sunarak insandan daha hızlı öğrenciye geri bildirim sunabildiğini, bu sebeple bu sistemlerin sesletim ve fonetik uzmanlarından daha üstün olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca araştırmacı, bilgisayarın bireysel öğrenci problemlerinin, geçmiş denemelerin ve performansın mekanik analizine dayalı olarak sesletim öğretiminin yapamayacağı şekilde sesletim öğretimini bireyselleştirebildiğini; bu anlamda, bilgisayarın son derece bireysel ve değişken eğitim sunma kapasitesine sahip olduğunu dile getirmektedir.

Taniguchi ve Abberton (1999) “Effect of interactive visual feedback on the improvement of English intonation of Japanese EFL learners” adlı araştırmalarında, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Japon öğrencilere İngilizcenin bürün yapısının öğretilmesini sağlamaya çalışmaktadırlar. Araştırmalarında gerçek zamanlı görsel

geribildirim kullanımının öğrencilerin temel frekans çizgilerinin ana dili konuşucularına yakınlştırılmasına etkisini değerlendirmeyi amaçlamanın yanında İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Japon öğrencilerinin İngilizce tonlamasının karakteristik özelliklerini ve Japon aksanlarının İngilizce tonlamasını nasıl etkilediğini araştırmışlardır. İki hafta boyunca her gün bir saat için etkileşimli görsel geri bildirim maruz kalma avantajı bulunan deney grubundaki öğrenciler ile olmayan kontrol grubundaki öğrenciler arasında iyileşme konusunda büyük bir fark olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca araştırmalarında ton işaretlerinin kullanımının öğrencilere büyük katkı sağladığını ancak herhangi bir ton işareti sağlanmadığında öğrencilerin etkileşimli bir görsel geri bildirim olmadan iyileştirmenin son derece zor olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

Kommissarchik ve Kommissarchik (2000) araştırmalarında özel olarak sesletim eğitimine uyarlanmış; tonlama, stres ve ritim gibi bürünsel öğelerle ilgili anlaşılır görsel geri bildirim sağlayan ve bunun yanında konuşmayı bürünsel yönden analiz etmeyi sağlayan BetterAccent Tutor yazılımını tanıtmayı amaçlamaktadırlar. Araştırmacılar bu programın tonlama, vurgu ve ritmin yanı sıra eş zamanlı perde görüntüleme, sınır belirleme, akustik-fonetik özellikler çıkarımı, akustik konuşma parçaları algılama ve formant analizi gibi çözümlemelere de imkân sağladığını dile getirmektedirler. İkinci dil öğrenenlerin genellikle bürünsel açıdan sesletim problemleri yaşadıklarına dikkat çeken araştırmacılar bu program sayesinde bürünsel öğelerin çözümlenmesinin ve öğrencilere bürünün her üç bileşeninin kapsamlı fakat anlaşılır bir şekilde görselleştirilerek öğretilebileceğine vurgu yapmaktadırlar.

Bonneau ve arkadaşları (2004) İngilizce öğrenen Fransız öğrencileri için bilgisayar destekli İngilizce bürün öğrenme sistemi sunmayı amaçladıkları araştırmalarında Fransızca ve İngilizcenin bürünleri arasında karşılaştırmalı olarak konuşma sinyali dönüşümlerine dayalı uygun geri bildirim sağlamayı amaçlayan bir öğrenme sistemini tanıtmışlardır. Öğrencilerin Winsnoori yazılımı aracılığıyla konuşma bürünlerini referans cümlelerle karşılaştırarak değiştirebilecekleri ve bu sayede öğrencilere hedef dilin bürün yapısının öğretiminin mümkün olacağını vurgulamaktadırlar. Stratejileri anadili tarafından konuşulan bir cümle ile öğrencinin üretimi arasındaki bir karşılaştırmaya dayanmaktadır. Görsel ve işitsel geri bildirim birleşiminin öğrencinin doğru sesletim ile kendi sesletimi arasındaki farkların farkına varmasını sağlayacağını ve bu da onun ikinci dil algısını geliştireceğini ifade

etmektedirler. Araştırmalarında bütün öğretiminde görsel geri bildirimin öğrencilerin söylemlerini referans söylemlerle karşılaştırmasında nesnel bir değerlendirme sunması bakımından büyük bir önemi olduğuna vurgu yapılmaktadır.

Hardison (2004) araştırmasında bilgisayar destekli bütün eğitiminin yeni cümlelere genelleme etkinliğini ve uzun süreli bellekte bütün ve sözcük bilgisi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. İlk deneyde ana dili İngilizce olan Fransızca öğrenenlerine 3 hafta boyunca gerçek zamanlı bilgisayarlı perde konturları (pitch display) içeren prozodi eğitimi verilmiş ve eğitim süresince ana dil konuşucuları tarafından seslendirilmiş örnekler kullanılmıştır. Eğitim öncesinde ve sonrasında alınan öğrenenlerin ses kayıtları değerlendirilmek üzere ana dil konuşucularına sunulmuştur. Değerlendiriciler deneysel koşula bağlı olarak bu kayıtların işlenmemiş asıllarını ya da tonlama bilgilerinin anlaşılabilirliğini düşüren bir süzgeçten geçirilmiş hallerini dinlemişlerdir. Süzgeçten geçirmedeki amaç parça seslerinin doğruluk derecesinin değerlendiricilerin prozodi seviyesini olduğundan farklı algılamalarına neden olup olmadığını belirlemektir. Son testin ardından öğrenenlerden öğrendiklerini yeni cümlelere aktarma seviyelerini sınamak üzere yeni cümle takımları oluşturmaları istenmiştir. Ancak bu kayıtların aynı zamanda parça ses birimlerini doğru seslendirmelerini sınamakta kullanılacağından haberleri olmamıştır. Bunun yanında ek çalışma yaparak veya eğitim kaynaklarına olağanın üstünde ilgi göstermelerini engel olmak adına ikinci deney hakkında da bilgilendirme yapılmamıştır.

Levis (2007) “Sesletim Araştırmalarında ve Öğretiminde Bilgisayar Teknolojisi” başlıklı araştırmasında, bilgisayar destekli sesletim öğretiminin hem araştırmacılar hem de sesletim öğretmenleri tarafından kilit soruları cevaplamak, iddiaların savunulabilir olmasını sağlamak ve akustik gerçeğe daha yakından uyan teori ve uygulamaları geliştirmek için son yıllarda daha fazla kullanıldığını belirtmiştir. Araştırmada uygun pedagojik hedefler ve iyileştirme ölçümü, bilgisayar destekli sesletim öğretiminin otomatik geri bildirim verme yönü ve sesletim hatalarının teşhisinde teknoloji kullanımına yönelik olarak bilgisayar teknolojisinin ve sesletimin kesiştiği üç temel alan incelenmektedir. Pedagojik hedeflerin önemini incelemekle başlayan araştırmacı makalede bilgisayar destekli sesletim öğretiminin gerçekten işe yarayıp yaramadığını ve hangi yollarla çalıştığını incelemekte; başka bir deyişle bilgisayar destekli sesletim öğretiminin öğrencilerin sesletimlerini gerçekten iyileştirip iyileştirmediği sorusuna

cevap aramaktadır. Araştırmasının sonucunda bilgisayar destekli sesletim öğretiminin, öğretmenlerin kendi becerilerinin ötesine geçerek umut verici bir şekilde sesletim öğretimine erişmelerine, bireyselleştirilmiş eğitim sunmalarına ve bir dil laboratuvarında veya sınıf dışında ek öğretim zamanı sunmalarına olanak tanıdığını vurgulamıştır.

Liu (2008) araştırmasında ticari sesletim yazılımının üniversite seviyesindeki ikinci dil olarak İngilizce öğrenen sesletim sınıfına entegrasyonunun etkililiğini incelemeyi amaçlamaktadır. ABD'deki Iowa Eyalet Üniversitesi çeşitli bölümlerinden 18 uluslararası lisansüstü öğrencinin katıldığı araştırmada öğrenciler, iki deney grubuna ayrılmıştır. Deney grubundan birine altı hafta boyunca geleneksel sınıf sesletim öğretimi; diğerine ise aynı sürede ticari sesletim yazılımının kullanımını entegre eden öğretim uygulanmıştır. Her iki deney grubuna öğrencilerin genel sesletim kalitesinde değişiklikler bulmak amacıyla aynı şekilde resim tanımlama görevini kullanan bir ön test ve bir son test uygulanmıştır. Altı ana dili konuşucusunun değerlendirmelerinden elde edilen anlaşılabilirlik ve vurgu derecelendirmeleri sonuçları, her iki grubun da ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını ortaya koydu.

Tanner ve Landon (2009) araştırmalarında öğrencilerin sesli okumalarında duraklama, vurgu ve ezgi üretimlerini iyileştirmek için bilgisayar destekli sözlü okuma tekniğinin öğrencilerin sesli okumalarına etkisini değerlendirmeyi amaçlamaktadırlar. Araştırmacılar, sesli okuma teknikleri, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerinin bürünsel özelliklere ilişkin farkındalığını artırmak için birçok araştırmacı tarafından tavsiye edildiğini belirtmişlerdir. Bu teknikte yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrenciler, ana dili konuşucuları tarafından kaydedilen (150-300 kelimelik) pasajları dinledikten sonra bireysel olarak duraklama veya vurgu gibi bürünsel öğeleri işaretler ve işaretlenene uygun özelliğe sahip okurlarla sözlü okuma yaparlar ve daha sonra pasajı okuyarak kendilerini ses kaydına alırlar. Bu teknikte öğrencilere duraklama, sözcük stres ve İngilizce cümle bitirme tonlama kalıplarına genel bir bakış verilir. Bu genel bilgi, onların bürün hakkındaki farkındalıklarını arttırmakta ve bürünsel özelliklerin ortaya çıkmasını öngörmeye başlamaları için gerekli becerileri kazandırmaktadır. Araştırmacılar, kontrol ve deney gruplarına ayrılmış ikinci dil olarak İngilizce öğrenen 75 öğrenci ile 13 haftalık bir deneysel çalışma gerçekleştirmiştir. Deney grubu, İşaretli Sesletim Okumaları (CPRs) kullanarak 11 haftalık kendi

kendilerini kontrol ettikleri bilgisayar destekli uygulamaya maruz bırakılmıştır. Yarı deneysel ön test / son test tasarımından oluşan araştırmada araştırmacılar, uygulamaların, öğrencilerin konuşmadaki temel bürünsel özellikleri algılama, üretme (duraklama, kelime vurgusu ve ezgi) ve öğrenenlerin anlaşılabilirlik düzeyleri üzerindeki etkisini analiz ettiler. İstatistiksel testlerden elde edilen sonuçlar, kendiliğinden yönlendirilmiş bir ortamda İşaretli sesletim uygulamak için sınırlı zamanın olmasına rağmen, öğrencilerin duraklama, kelime vurgusu algısı ve kontrollü vurgu üretimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koydu.

Türkiye’de ve yurtdışında sesletim veya bürün öğretimine yönelik yapılan araştırmalar bu öğretimin gerçek zamanlı ya da kısmi zamanlı olarak görsel geri bildirimle verilmesini vurgulamakta, otomatik konuşma çözümleme yazılımlarının her dil için geliştirilmesiyle hem ana dili hem de ikinci dilde sesletim öğretiminde daha iyi bir gelişmenin meydana geleceğine vurgu yapmaktadırlar.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın yöntemi, modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve araştırma grubuna uygulanan işlemlere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Yöntemi/Deseni

Görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün öğretiminin yabancı öğrencilerin sesli okuma becerilerine etkisinin incelendiği bu çalışmada, “nicel ve nitel verilerin bir arada kullanıldığı, araştırma probleminin tek başına kullanılan herhangi bir yöntemden çok daha iyi bir şekilde anlaşılmasını sağlayan” karma yöntem tercih edilmiştir (Creswell ve Plano Clark, 2014, s.6). Araştırma sorularına dayalı olarak nitel ve nicel verilerin titiz bir şekilde toplanıp çözümlendiği bu yöntemin tercih edilmesinde, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin tek başına kullanıldığında ortaya çıkan zayıf yönleri ortadan kaldırması ve araştırmayı daha derinlemesine ele alması etkili olmuştur. Araştırmada, araştırmacının öncelikle nicel çalışmayı yürütüp elde ettiği sonuçları nitel araştırmayla daha detaylı bir şekilde açıklamak için tekrar yapılandırmasını içeren açımlayıcı sıralı karma yöntem kullanılmıştır. (Creswell ve Plano Clark, 2014). Bu desende nicel verilere dayalı olarak nitel veriler toplanmaktadır.

Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte ele alındığı bu araştırmanın nicel boyutunu deneysel desenlerden “tek grup ön test son test modeli”, nitel boyutunu ise çalışma grubuyla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler oluşturmaktadır. “Derinliğine ya da genişliğine kapsamlı gözlemlerin yapılmak istendiği durumlarda özellikle uygun olan tek grup ön test son test modelinde, deneklerin davranışlarında zamana bağlı anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığı araştırılmaktadır” (Büyüköztürk, 2013, s. 68; Karasar, 2009, s. 95). Görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün öğretimiyle öğreticiye dayalı klasik eğitimin karşılaştırılmasında uygulamalarda birden

çok etkenin devreye girmesinden dolayı nesnel bir sonuç vermeyeceği düşünüldüğünden (Hardison, 2004) araştırmada kontrol grubu kullanılmamıştır.

Tek grup ön test-son test modelinde bir gruba bağımsız değişken uygulanır ve hem deney öncesi hem de deney sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2009, s.96). Modelin simgesel şekli şu şekildedir:

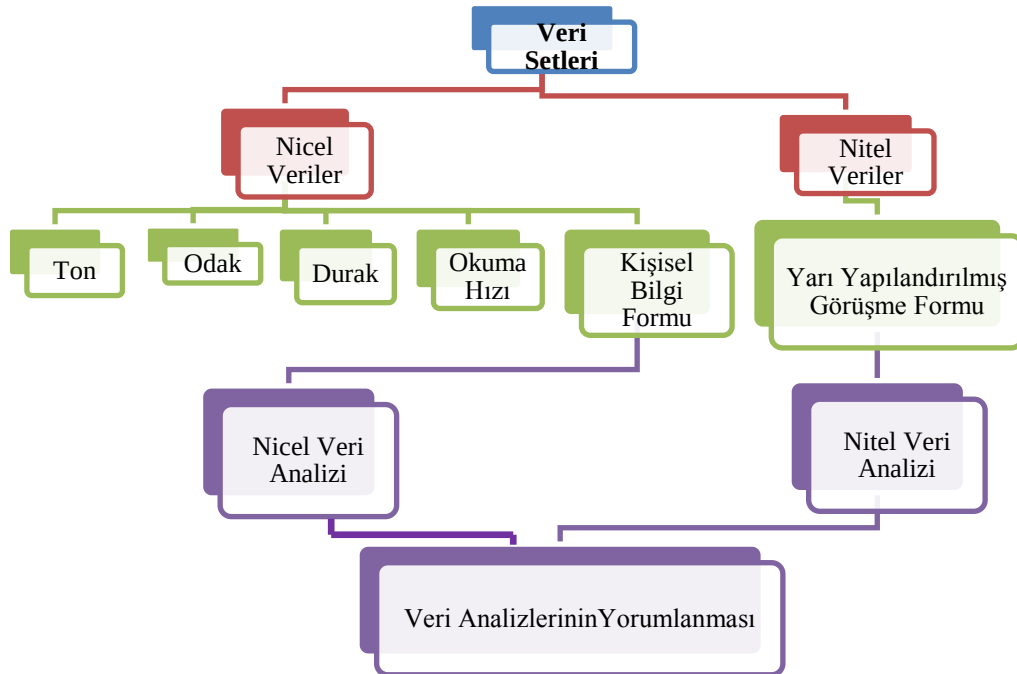
Tablo 3.1.

Tek Grup Ön Test-Son Test Modeli

Grup	Ön test	Bağımsız Değişken	Son test
G ₁	O _{1.1}	X	O _{1.2}

Yukarıdaki Tablo 3.1’de G₁ çalışma grubunu, O_{1.1} ön test ölçümünü, O_{1.2} son test ölçümünü ve X ise bağımsız değişkeni temsil etmektedir. Çalışmanın bağımsız değişkenini, görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün öğretimi uygulamaları, bağımlı değişkenini ise öğrencilerin ön test ve son test sesli okumalarındaki tonlama, odak, durak durumları ve okuma hızları oluşturmaktadır.

Araştırma sürecinde elde edilen veri setleri aşağıda Şekil 3.1’de verilmiştir.



Şekil 3.1. Araştırma Sürecinde Elde Edilen Veri Setleri

3.2. Araştırma Grubu

Araştırma grubu belirlenirken seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi, araştırmacının ihtiyaç duyduğu büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlamak üzere örneklemini oluşturmayı amaçlamaktadır (Büyüköztürk, 2013). Araştırma grubunu, 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesine bağlı Türkçe Öğretim Merkezinde (TÖMER) öğrenimini tamamlamış ve aynı üniversitede lisans eğitimine devam eden araştırmaya katılmakta gönüllü olan yabancı uyruklu öğrencilerden belirlenen 22 Gürcü ve 8 Yemenli olmak üzere toplam 30 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde öğrencilerin temel dil becerilerine yönelik bir eğitimin verildiği TÖMER'den mezun olmaları göz önünde bulundurulmuştur.

Deney grubundaki öğrencilerin demografik özellikleri hakkında detaylı bilgiye sahip olabilmek ve elde edilen verilerin katılımcıların ön test ve son test başarı puanlarıyla ilişkisini tespit edebilmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan form (Ek-2) katılımcılara uygulanmıştır. Formda katılımcıların cinsiyeti, yabancı dil bilgisi, Türkiye'de bulunma süresi, TÖMER'den önce Türkçe eğitimi alma durumu, anne ve baba eğitim durumu ile aile gelirleri hakkında bilgi almaya yönelik sorulara yer verilmiştir. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler aşağıda tablolar hâlinde gösterilmektedir.

Tablo 3.2.

Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri

Uyruk	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek			
	n	%	n	%	n	%
Yemenli	3	14,3	5	55,5	8	26,7
Gürcü	18	85,7	4	44,5	22	73,3
Toplam	21	100,0	9	100,0	30	100,0

Tablo 3.2 incelendiğinde çalışma grubundaki 30 öğrencinin 22'si (%73,3) Gürcü, 8'i (%26,7) Yemenlidir. Yemenli öğrencilerin 3'ünün kız, 5'inin erkek; 22 Gürcü öğrencinin ise 18'inin kız, 4'ünün erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 3.3.

Çalışma Grubunun “Yabancı Dil Bilme”, “Türkiye’de Bulunma” ve “TÖMER’den Önce Eğitim Alma Durumu” Bilgileri

Soru	Özellikler	Kişi	Yüzde
Yabancı Dil Bilme (Türkçe dâhil)	1	7	%7
	2	16	%53
	3	6	%20
	4 ve daha fazla	1	%4
	Toplam	30	%100
Türkiye’de Bulunma Süresi	0-1	1	%7
	1-2	15	%50
	2-3	3	%10
	3-4	2	%7
	4 ve daha fazla	9	%30
	Toplam	30	%100
TÖMER’den Önce Eğitim Alma Durumu	Aldım	2	%7
	Almadım	28	%93
	Toplam	30	%100

Yukarıda Tablo 3.3’te çalışma grubunun yabancı dil bilme durumlarına göre 30 katılımcıdan 2 dil bilen 16 (%53), 1 dil bilen 7 (%23); 3 dil bilen 6 (%20) ve 4 ve daha fazla dil bilen 1 (%4) katılımcı olduğu görülmektedir. Çalışma grubunun Türkiye’de bulunma süreleri incelendiğinde ise katılımcılardan 15’inin 1-2; 9’unun 4 ve daha fazla; 3’ünün 2-3; 2’sinin 3-4 ve 1’inin de 0-1 yıl arasında Türkiye’de yaşadığı anlaşılmaktadır. Çalışma grubunun TÖMER’den önce eğitim alma durumlarına bakıldığında ise 30 katılımcıdan 28’inin (%93) daha önce eğitim almadığı; 2’sinin (%7) daha önce eğitim aldığı görülmektedir.

Tablo 3.4.

Çalışma Grubunun “Anne ve Baba Mesleği” Bilgileri

	Meslekler	Baba Mesleği	Yüzde	Anne Mesleği	Yüzde
Anne ve Baba Mesleği	İşçi	7	%23	-	-
	Esnaf/Tüccar	1	%3	-	-
	Çiftçi	8	%27	-	-
	Serbest Meslek	5	%17	2	%6
	Memur	4	%13	1	%3
	Emekli	5	%17	1	%3
	Ev Hanımı			26	%87
	Toplam	30	%100	30	%100

Katılımcıların anne ve babalarının meslek bilgilerinin yer aldığı Tablo 3.4’te 30 katılımcının 8’inin (%27) babasının çiftçi, 7’sinin (%23) işçi, 5’inin (%17) serbest meslek sahibi; 4’ünün (%13) memur; 1’inin (%3) ise esnaf/tüccar olduğu görülmektedir. Katılımcıların annelerinin meslek durumlarına bakıldığında ise 30 katılımcıdan 26’sının annesinin ev hanımı; 2’sinin serbest meslek sahibi olduğu ve 1’er katılımcının da emekli ve memur olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3.5.

Çalışma Grubunun “Aile Aylık Geliri” Bilgileri

	Gelir Aralığı	Katılımcı Sayısı	Yüzde
Aile Aylık Geliri	600 TL’den az	12	%40
	600-1000 TL	10	%34
	1000-1500 TL	6	%20
	1500-2000 TL	1	%3
	2000-3000 TL	1	%3
	3000 ve üstü	-	-
	Toplam	30	%100

Katılımcıların ailelerinin gelir durumlarının yer aldığı Tablo 3.5 incelendiğinde, 12 katılımcının aile gelirinin 600 TL’den az, 10’unun 600-1000 TL arası, 6’sının 1000-1500 TL arası ve 1’er katılımcının da 1500-2000 ile 2000-3000 arası olduğu görülmektedir.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel verileri, katılımcılara uygulanan kişisel bilgi formundan ve uzman görüşü alınarak belirlenen Ek 4'te sunulan “Şakayı Sevmem” adlı Nasrettin Hoca fıkrasının uygulama öncesi ve sonrasında katılımcılara sesli okutulmasıyla elde edilen ses kayıtlarının değerlendirilmesiyle; nitel verileri ise Ek 3'te sunulan yarı yapılandırılmış görüşme formunun katılımcılara uygulanmasıyla elde edilmiştir. Araştırmada sesli okutulacak fıkranın seçiminde içerisinde ikilemelerin, sıralı cümlelerin, soru cümlelerinin ve şaşkınlık, kızgınlık, korku gibi duyguların yer alması etkili olmuştur.

12 haftalık uygulamalar öncesinde ve sonrasında, çalışma grubundan, uzman görüşü alınarak belirlenen fıkra metnini iki defa sessiz olarak okumaları, sonrasında sessiz bir ortamda tek tek sesli okumaları istenmiştir. Öğrencilerin sesli okumaları Audacity ses kayıt programı aracılığıyla 44100 Hz örnekleme hızında 16 bit niceleme düzeyinde MXL USB.006 kapasitif mikrofon kullanılarak ses kaydına alınmıştır. Ayrıca katılımcıların ön test ve son test sesli okumalarındaki tonlama, odak, durak puanlarının ve okuma hızlarının karşılaştırılabilmesi amacıyla aynı metin tiyatro, Türkçe eğitimi ve diksiyon alanında uzman üç kişiye sesli olarak okutulmuş ve sesli okumaları aynı şekilde ses kaydına alınmıştır.

Araştırmanın nitel verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Bu yöntemde araştırmacı, sorulması planlanan soruları içeren görüşme formunun hazırlanmasının yanında görüşmenin seyrine bağlı olarak değişik sorularla görüşmenin akışını olumlu etkileyerek kişinin yanıtlarını ayrıntılandırmasını sağlayabilir. Bu yöntemin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık, görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme tutanağına bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Şimşek ve Yıldırım, 2008).

Bu doğrultuda araştırmanın nitel verileri, üç uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara 12 haftalık uygulamalar sonrasında gönüllü 15 katılımcı tarafından verilen cevapların ses kayıt cihazıyla kaydedildikten sonra yazıya aktarılmasıyla elde edilmiştir.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Bu bölümde uzmanlara ait verilerle katılımcılara ait nicel ve nitel verilerin çözümlemesine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

3.4.1. Nicel verilerin çözümlemesi

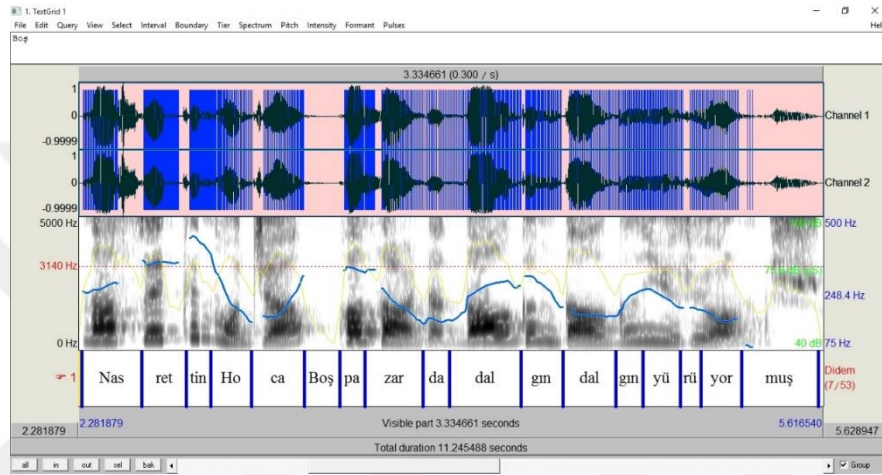
Araştırmada uzmanların ve katılımcıların sesli okumalarından elde edilen ses kayıtları, Praat 6.0.01 fonetik çözümleme programının özelleştirilmiş versiyonu (Boersma, Weenink, 2011; Kılıç, 2011; Mertens, 2011) kullanılarak tonlama, odak, durak ve okuma hızı bakımından çözümlenmiştir. Araştırmanın nicel verilerinin çözümlemesinde kullanılan Praat 6.0.01 fonetik çözümleme programı, Amsterdam Üniversitesi, Fonetik Bilimler Bölümü'nden Paul Boersma ve David Weenink tarafından geliştirilen ve her türlü fonetik çözümlemeye imkân veren ücretsiz bir yazılımdır (Kılıç, 2011). Bu yazılımın konuşma seslerinin oluşum yerlerinin yanında vurgu, ton, ezgi, süre, şiddet, durak gibi bürün öğelerinin tespit edilmesinde önemli bir yeri vardır. Bu yazılım, ses dosyalarının ses, seslem, sözcük ve cümle düzeyinde transkribe edilmesinin yanında seslerin temel frekans (F0) değerlerinin ve oluşum yerlerinin tespitine de olanak sağlamaktadır.

Sesli okuma örneklerinin perde aralıklarını seslem düzeyinde ton kesitlerine bölerek çözümlemek için "prosogram (bürünçözer)" hesaplama modeli (Mertens, 2011) kullanılmıştır. Konuşma entonasyonunu algılayan Prosogram modeli, konuşma ve müzik arasındaki bürünsel benzerlikleri araştıran bilim insanları tarafından seçilen hesaplama modeli olarak benimsenmiştir. Model, konuşma sinyalinin perde algılamasını etkilediği düşünülen iki algısal dönüşüm içermektedir. Temel frekans aralığı, genlik ve spektral yapı gibi akustik parametrelerdeki hızlı dalgalanmalarla konuşma sinyalinde belirtildiği gibi hece bölmelere ayrıştırılmaktadır. Algılanan seslem tonu, hece içerisinde temel frekans konturunun zaman ağırlıklı ortalamasını yansıtmaktadır (D'Allesandro ve Castellengo, 1994).

Aşağıda alt problemler doğrultusunda tonlama, odak, durak ve okuma hızlarının çözümlemesine yönelik bilgiler, başlıklar hâlinde sunulmaktadır.

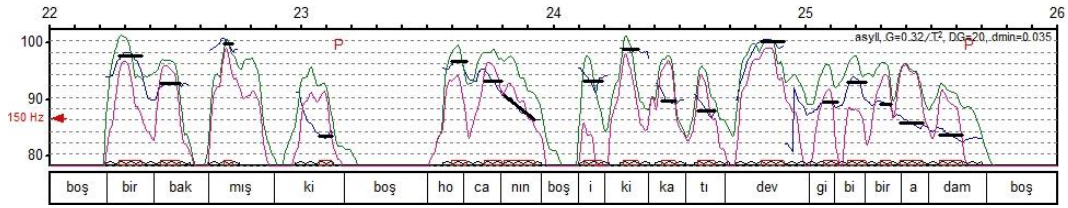
3.4.1.1. Katılımcıların ön test ve son test sesli okumalarının tonlama bakımından çözümlenmesi

Araştırmada öncelikle katılımcıların ön test ve son test sesli okumalarındaki tonlama durumlarını değerlendirebilmek amacıyla üç uzmanın sesli okumaları, Praat 6.0.01 programında seslem düzeyinde açıklama dosyaları (textgrid) şeklinde oluşturularak transkribe edilmiştir. Aşağıda Şekil 3.2’de bir uzmanın sesli okumasına ait Praat 6.0.01 programında hazırlanan açıklama dosyası görülmektedir.



Şekil 3.2. Uzman 1’in Ses Kaydına Ait Açıklama Dosyası Görüntüsü

Üç uzmanın sesli okumaları, Praat 6.0.01 programında açıklama dosyaları hâlinde oluşturulduktan sonra her bir uzmanın ses kaydı ve açıklama dosyası, özelleştirilmiş Praat programına ait dosyaların yer aldığı C:/Praat klasörünün içerisindeki “Analiz” klasörüne kopyalanmıştır. Daha sonra programda Praat\New\Temel Frekans\Tüm Segmentlerde seçiminde bulunularak F(0) değerlerinin de yer aldığı metin dosyası “Analiz” klasörünün içerisinde oluşturulmuştur. Bu sayede her bir katılımcının seslem düzeyinde temel frekans değerleri (F0) tespit edilmiştir. Daha sonra tek tek her bir uzmanın ses kaydı programda açılmış ve uzmana ait ses dosyası ve açıklama dosyası (textgrid) özelleştirilmiş Praat programında yer alan “Prosogram (Bürünçözer)” klasörüne kopyalandıktan sonra “Praat \New \Prosogram \Prosogram and Prosodic Profile” aşamaları takip edilerek her bir uzmana ait Bürünçözer görüntüleri elde edilmiştir. Aşağıda Şekil 3.3’te Uzman 1’in sesli okumasına ait Bürünçözer görüntüsüne yer verilmiştir.



Şekil 3.3. Uzman 1'in Ses Kaydına Ait Bürünçözer Görüntüsü

Üç uzmanın sesli okumalarındaki temel frekans aralıkları ile bürünçözer görüntüsü incelenerek uzmanların seslem düzeyindeki ton değerleri alçalma, yükselme ve düz şeklinde değerlendirilmiştir. Üç uzmanın ton değerleri tespit edildikten sonra uzmanlar arasında tutarlılık incelenmiştir. Bu kapsamda üç uzmanın ton değerleri düz 1, alçalma 2 ve yükselme 3 şeklinde kodlanarak ikiden fazla veri dizisi arasındaki sınıflandırma uyumunu sorgulamak amacıyla kullanılan (Can, 2014, s.374) Cronbach's Alpha Uyum Katsayısı hesaplanmıştır. Üç farklı uzmanın sesli okumalarında oluşturdukları ton değerleri arasındaki uyum katsayısı 0,946 olarak tespit edilmiştir. Bu uyum katsayısının 0,81-1 aralığında olması, tonlama bakımından her üç uzman arasında neredeyse mükemmel uyumun (Landis ve Koch, 1977) olduğunu göstermektedir.

Uzmanların ortak ton değerleri tespit edildikten sonra her bir katılımcının ön test ve son test ton değerleri, uzmanların ton değerlerini çözümlemede kullanılan yöntem aracılığıyla Praat 6.0.01 programında tespit edilmiştir. Katılımcıların ön test ve son test seslem düzeyinde ton değerleri uzmanların ortak ton değerleriyle karşılaştırılmıştır. Ton değerlerinde eşitlik varsa 1; eşitlik yoksa 0 puan verilmiştir. Bunun neticesinde her bir katılımcıya ait ön test ve son test tonlama puanlarına ulaşılmıştır. Elde edilen katılımcıların ön test ve son test tonlama puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini kontrol etmek amacıyla normallik testi yapılmıştır. Normallik testi sonuçları, bulgular bölümünde tablo hâlinde sunulmaktadır. Normallik testi sonuçları doğrultusunda katılımcıların ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla veriler, eşleştirilmiş gruplar t-testine tabi tutulmuştur.

3.4.1.2. Katılımcıların ön test ve son test verilerinin odak bakımından çözümlenmesi

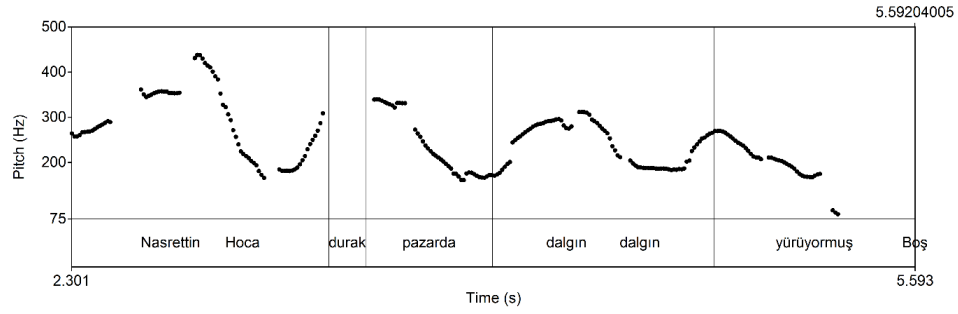
Uzmanlara ve katılımcılara sesli okutulan fıkra metni 14 cümleden oluşmaktadır. Katılımcıların ön test ve son test sesli okumalarının odak bakımından karşılaştırılabilmesi amacıyla öncelikle üç farklı uzmanın daha önce seslem temelinde tespit edilen temel frekans değerlerinden ve sözcük temelinde oluşturulan perde görüntülerinden 14 cümlede oluşturduğu en yüksek temel frekans değerine sahip olan odaklar belirlenerek tablo hâline getirilmiştir. Aşağıda uzmanların 14 cümlede oluşturdukları odaklar sözcük düzeyinde Tablo 3.6’da görülmektedir.

Tablo 3.6.

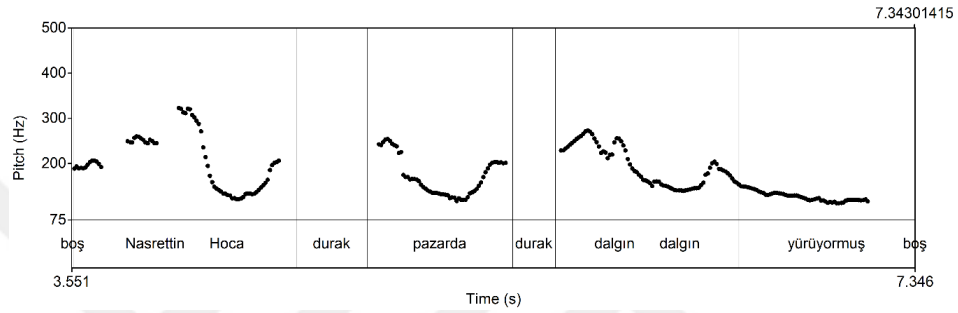
Uzmanların Sesli Okumalarında Oluşturdukları En Yüksek Temel Frekansa Sahip Odaklar

Cümleler	Uzman 1	Uzman 2	Uzman 3	Ortak Odak
1. cümle	Nasrettin	Nasrettin	Nasrettin	Nasrettin
2. cümle	etrafındaki	etrafındaki	seyrettiği	etrafındaki
3. cümle	hoca	hoca	hoca	hoca
4. cümle	birkaç	birkaç	birkaç	birkaç
5. cümle	sinirli	sinirli	sinirli	sinirli
6. cümle	bakmış ki	bakmış ki	gibi	bakmış ki
7. cümle	hoca	hoca	durmuş	hoca
8. cümle	bir	bir	bir	bir
9. cümle	sen	sen	sen	sen
10. cümle	olacak	olacak	olacak	olacak
11. cümle	şakadan	şakadan	vurdun	şakadan
12. cümle	ciddi	ciddi	ciddi	ciddi
13. cümle	aman aman	aman aman	öyle	aman aman
14. cümle	hoşlanmam	çünkü	çünkü	çünkü

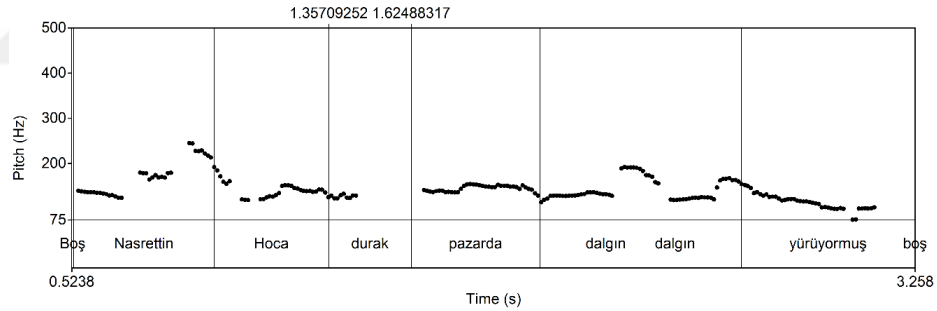
Aşağıda üç uzmanın sesli okumalarındaki birinci cümleye ait perde örüntüleri (F0) görülmektedir.



Şekil 3.4. Uzman 1'e Ait F(0) Perde Örüntüsü



Şekil 3.5. Uzman 2'ye Ait F(0) Perde Örüntüsü



Şekil 3.6. Uzman 3'e Ait F(0) Perde Örüntüsü

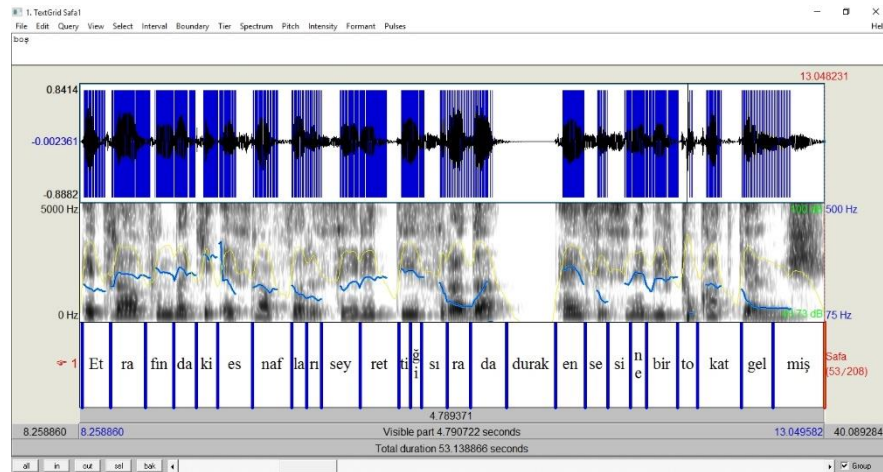
Yukarıda Şekil 3.4, Şekil 3.5 ve Şekil 3.6'da üç uzmanın “Nasrettin Hoca pazarda dalgın dalgın yürüyormuş” cümlesine ait perde görüntüleri yer almaktadır. Şekil 3.4'te birinci uzmanın 400-500 Hz., Şekil 3.5'te ikinci uzmanın 300-400 Hz. ve Şekil 3.6'da üçüncü uzmanın ise 200-300 Hz. aralığında “Nasrettin” sözcüğünde odağı oluşturduğu görülmektedir.

Uzmanların sesli okumalarındaki ortak odaklar belirlendikten sonra her bir katılımcının ön test ve son test sesli okumalarında oluşturdukları en yüksek temel frekans değerine sahip odaklar, aynı yöntemle tespit edilmiş ve uzmanların ortak

odaklarıyla karşılaştırılmıştır. Odaklar arasında eşitlik varsa 1 yoksa 0 puan verilmiştir. Bu işlemin sonunda tüm katılımcıların ön test ve son test odak puanları elde edilmiştir. Elde edilen ön test ve son test odak puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini kontrol etmek amacıyla normallik testi yapılmıştır. Normallik testi sonuçları, bulgular bölümünde tablo hâlinde sunulmaktadır. Normallik testi sonuçları doğrultusunda katılımcıların ön test ve son test odak puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla veriler, eşleştirilmiş gruplar t-testine tabi tutulmuştur.

3.4.1.3. Katılımcıların ön test ve son test verilerinin durak bakımından çözülmesi

Katılımcıların ön test ve son test sesli okumalarındaki duraklama durumlarını değerlendirebilmek amacıyla her bir uzmanın sesli okumasında yapmış olduğu duraklar, Praat 6.0.01 programında oluşturulan açıklama dosyalarında belirlenmiştir. Aşağıda Uzman 2'nin "Etrafındaki esnafları seyrettiği sırada ensesine bir tokat gelmiş." cümlesinde yapmış olduğu durak, Şekil 3.7'deki açıklama dosyası görüntüsünde görülmektedir.



Şekil 3.7. Uzman 2'nin Ses Kaydına Ait Açıklama Dosyası Görüntüsü

Bu şekilde açıklama dosyaları metne dönüştürüldükten sonra üç uzmanın sesli okumalarında durakladıkları yerler tespit edilmiş ve üç uzmanın durakları incelenerek ortak duraklar belirlenmiştir. Uzmanların ortak durakları neticesinde metinde 29 yerde "yapılması gereken durak" ve 49 yerde "yapılmaması gereken durak" tespit edilmiştir.

Çalışma grubunun yabancı öğrencilerden oluşması ve katılımcılardan bazılarının sesli okumalarında cümle sonlarında duraklama yapmamasından dolayı cümle sonundaki duraklar da yapılması gereken duraklar içerisinde ele alınmıştır.

Uzmanların ortak yapılması ve yapılmaması gereken durakları belirlendikten sonra her bir katılımcının ön test ve son test sesli okumalarına ait metin dosyalarından yapılması gereken ve yapılmaması gereken duraklar tespit edilmiştir. Aşağıda Tablo 3.7’de Katılımcı 9’un ön test sesli okumasına ait durak puanları örnek olarak verilmiştir.

Tablo 3.7.

Katılımcı 9’un Ön Test Sesli Okumasına Ait Duraklamaları

Yapılması Gereken Toplam Durak Sayısı: 29		Yapılmaması Gereken Toplam Durak Sayısı: 49	
Yapılan D.	Yapılmayan D.	Yapılmayan D.	Yapılan D.
13	16	46	3

Yukarıda Tablo 3.7’de, Katılımcı 9’un ön test sesli okumasına ait yapılması ve yapılmaması gereken durak puanları görülmektedir. Katılımcı 9 tarafından yapılması gereken 29 duraktan 13’ü gerçekleştirilerek 13 puan alınmış; yapılmaması gereken 49 yerin 46’sında duraklama yapılmayarak 46 puan alınmıştır. Elde edilen ön test ve son test “yapılması gereken” ve “yapılmaması gereken durak” puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini kontrol etmek amacıyla normallik testi yapılmıştır. Normallik testi sonuçları, bulgular bölümünde tablo hâlinde sunulmaktadır. Normallik testi sonuçları doğrultusunda katılımcıların ön test ve son test her iki durak puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla veriler, eşleştirilmiş gruplar t-testine tabi tutulmuştur.

3.4.1.4. Katılımcıların ön test ve son test okuma hızlarının çözümlemesi

Dördüncü alt problem doğrultusunda, katılımcıların ön test ve son test okuma hızlarını tespit edebilmek amacıyla öncelikle Praat 6.0.01 programının özelleştirilmiş versiyonu kullanılarak metin dosyasından katılımcıların ön test ve son test okuma süreleri tespit edilmiştir. Okuma sürelerinin hesaplanmasında 77 sözcükten oluşan fıkra metninin ilk sözcüğünün seslendirilmesinden başlanarak metnin bittiği yere kadar olan

kısım dikkate alınmıştır. Daha sonra katılımcıların okuma hızlarının hesaplanmasında aşağıdaki formül kullanılmıştır.

$$\text{Okuma hızı: (Toplam sözcük sayısı / Okuma süresi) x 60}$$

Araştırma grubunun ön test ve son test okuma hızlarını değerlendirebilmek amacıyla üç uzmanın okuma hızları aynı yöntemle tespit edilmiştir. Bu doğrultuda aşağıda Tablo 3.8’de üç uzmanın okuma süreleri ve okuma hızları yer almaktadır.

Tablo 3.8.

Uzmanların Sesli Okuma Süreleri ile Okuma Hızları

	Okuma Süreleri	Okuma Hızları
Uzman 1	43,9 sn.	105 sözcük
Uzman 2	48,8 sn.	94 sözcük
Uzman 3	44,3 sn.	104 sözcük
Ortalama	45,7 sn.	101 sözcük

Yukarıda Tablo 3.8’de görüldüğü üzere, birinci uzmanın sesli okuma süresi 43,9 sn., ikinci uzmanın 48,8 sn. ve üçüncü uzmanın 44,3 sn. olarak tespit edilmiştir. Üç uzmanın ortalama okuma süresi ise 45,7 saniyedir. Uzmanların okuma hızlarına bakıldığında ise Uzman 1’in 105, Uzman 2’nin 94 ve Uzman 3’ün 104 sözcük okuma hızına sahip olduğu tespit edilmiştir. Üç uzmanın ortalama okuma hızı 101 sözcük olarak hesaplanmıştır.

Katılımcıların ön test ve son test okuma hızlarına ait verilerin normallik gösterip göstermediğini tespit edebilmek için normallik testi yapılmıştır. Normallik testi sonuçları, bulgular bölümünde yer almaktadır. Normallik testi sonuçları doğrultusunda katılımcıların ön test ve son test okuma hızlarında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla veriler, eşleştirilmiş gruplar t-testine tabi tutulmuştur.

Kişisel bilgi formu aracılığıyla elde edilen katılımcılara ait verilerin ön test ve son test puanlarıyla etkileşimine bakılabilmesi için (ANOVA) gruplarda bulunması

gereken minimum 30 kişi ön koşulu sağlanamadığından işlem yapılamamıştır. İleride yapılacak olan araştırmalarda, grup işi katılım sayıları artırılarak katılımcıların demografik özelliklerinin ön test ve son test puanlarıyla ilişkisi değerlendirilebilir.

3.4.2. Nitel verilerin çözümlenmesi

Çalışma grubunun görsel geri bildirimle gerçekteştirilen bürün eğitimine yönelik görüşleri, ses kayıt cihazı ile kaydedildikten sonra hiçbir değişiklik yapılmadan bilgisayar ortamında Word programı aracılığıyla yazıya geçirilmiştir. Yazılı hâle getirilen veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi mülakatlardan, günlüklerden ve dokümanlardan elde edilen verilerden yola çıkarak veri setini anlamlı ve tutarlı bir şekilde çeşitli kategori ve temalara indirgeme sürecidir (Patton, 2014, s. 453). “İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşabilmektir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır” (şimşek ve Yıldırım, 2008, s. 227). Bu doğrultuda görüşme verileri, bire bir yazıya aktarıldıktan sonra çözümleme sürecine başlanarak kodlar oluşturulmuştur. Çözümlemenin güvenilirliğini sağlamak amacıyla yazıya aktarılan veriler, ölçme değerlendirme alanında uzman tarafından kodlanmıştır. Araştırmacı ve uzman tarafından yapılan kodlamalar karşılaştırılarak, kodlamalar arasında benzerlikler ve farklılıklar belirlenerek ortak kodlar belirlenmiştir. Elde edilen kodlar doğrultusunda temalara ve kategorilere ulaşılmıştır.

Görüşmelerden elde edilen bulgular, tablolar hâlinde ortaya konmuştur. Kodlara ilişkin katılımcı görüşlerini belirtmek amacıyla tablolarda her bir katılımcı kısaltma kullanılarak belirtilmiş ve frekansları verilmiştir.

3.4.3. Deneysel uygulama süreci

Araştırmanın bu bölümünde, deneysel uygulamalar öncesinde yapılan hazırlıklar, uygulama süreci ve bu süreçte hazırlanan materyaller maddeler halinde açıklanmaya çalışılmıştır.

3.4.3.1. Uygulama öncesi

- Katılımcılara uygulanacak görsel geri bildirimle gerçekleştirilecek bürün öğretimi için gerekli olan bilgisayar laboratuvarının seçiminde, katılımcıların çoğunun Rize merkezde ikamet etmesi etkili olmuş ve bu doğrultuda Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesinden bilgisayar laboratuvarının kullanımına yönelik gerekli izin (Ek 1) alınmıştır.
- Uygulama öncesinde katılımcılarla tanışılmış ve onlara 12 haftalık görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün öğretimi uygulamaları hakkında bilgi verilmiştir.
- Uygulama öncesinde katılımcılara araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır.
- Katılımcılara hafta hafta yapılacak etkinliklerle ilgili bilgiler verilmiş ve bu konuda onların görüşleri alınmıştır.
- Yapılan görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün öğretiminin daha etkili olması ve katılımcılarla bire bir ilgilenilmesi amacıyla gruplar 15'er kişilik iki gruba bölünmüştür.
- Öğrencilere dinletilen, açıklama dosyası halinde hazırlanan, listesi Ek 5'te yer alan farklı türdeki ve okutulan fıkra metninde geçmeyen 500 sözcükten oluşan örnek sesletimler, TDK Sesli Türkçe Sözlük'ten indirilerek kaydedilmiştir. Sözcüklerin seçiminde Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü'nde (Ölker, 2011) en sık geçen birden fazla heceli farklı türdeki sözcüklerin olması göz önünde bulundurulmuştur. Praat 6.0.01 programında sözcüklere yönelik açıklama dosyaları oluşturulabilmesi için indirilen sesletimler "waw" formatına dönüştürülerek her bir sözcüğün açıklama dosyası oluşturulmuştur.
- TDK Sesli Türkçe sözlükte yer almayan bazı sözcük türleri ise Türkçe Eğitimi alanında uzman kişiler tarafından seslendirilerek kayıt altına alınmıştır.
- Katılımcılara cümle temelinde görsel geri bildirimle gerçekleştirilen tonlama etkinlikleri yaptırabilmek amacıyla olumlu, olumsuz, basit, birleşik, sebep-sonuç, şart vb. türdeki cümleler oluşturulmuştur. Daha sonra oluşturulan bu

cümleler Türkçe eğitimi alanında uzman 2 kişiye seslendirilerek kaydedilmiştir. Kaydedilen sesletimlere ait açıklama dosyaları Praat 6.0.01 programında hazırlanarak yansıya hazır hâle getirilmiştir.

3.4.3.2. Uygulama süreci

12 haftalık uygulamalarda ücretsiz bir yazılım olan Praat 6.0.01 programı kullanılmıştır. Derslere başlamadan önce katılımcılara kullanılacak bu program hakkında bilgi verilmiş; sonrasında programda sesin nasıl kaydedileceği ve alınan ses kaydında vurgu, odak, perde ve durak görüntülerinin nasıl yorumlanabileceği uygulamalı bir şekilde anlatılmıştır.

İkinci aşamada katılımcılara, aşağıda belirtilen konulara yönelik 12 hafta süren görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün öğretimi uygulanmıştır:

3.4.3.2.1. Sözcük vurgusu eğitimi

1. Yalın sözcüklere yönelik vurgu çalışmaları (1 -3. hafta)
2. Eş adlı sözcüklere yönelik vurgu çalışmaları (4. hafta)
3. Yapım ve çekim eki almış sözcüklere yönelik vurgu çalışmaları (4. hafta)
4. Birleşik sözcüklere yönelik vurgu çalışmaları (5. hafta)
5. Tamlamalara yönelik vurgu çalışmaları (5. hafta)
6. İkilemelere yönelik vurgu çalışmaları (6. hafta)
7. Deyimlere yönelik vurgu çalışmaları (6. hafta)

3.4.3.2.2. Odak Eğitimi

1. Türkçedeki odak türlerine yönelik odaklama çalışmaları (7. Hafta)
2. Cümlelerin farklı öğelerini odaklamaya yönelik çalışmalar (8. Hafta)

3.4.3.2.3. Tonlama eğitimi

1. Cümle türlerine yönelik tonlama çalışmaları (9. ve 10. hafta)
2. Farklı duyguları ifade eden ünlem cümlelerine yönelik tonlama çalışmaları (11. hafta)

3. Farklı tonlamalarla farklı anlamlara gelebilecek cümlelere yönelik tonlama çalışmaları (12. hafta)

3.4.3.2.4. Durak eğitimi

1. Bir metindeki cümlelerin ana ve ara anlamlı birimlerini bulmaya yönelik çalışmalar (7-12. hafta)
2. Ana ve ara anlamlı birimlerde duraklamaya yönelik çalışmalar (7-12. hafta)

Uygulama sürecinde deney grubundaki öğrencilerin gerçekleştirdikleri sesletimlerin tonlama, odak ve durak görüntülerini bilgisayar ortamında görebilmeleri, araştırmacı tarafından hazırlanan doğru tonlama, odak ve durak örnekleriyle karşılaştırabilmeleri ve görsel geri bildirim yoluyla bürünsel okuma becerisi kazanabilmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin sözcüklerde ve cümlelerde doğru vurgulama, tonlama ve duraklama yapıp yapamadıklarını kontrol edebilmeleri amacıyla sözcüklerin sesletimleri, TDK Sesli Türkçe Sözlük'ten; cümlelere ait sesletimler ise Türkçe öğretimi alanında uzman kişilerin ses kayıtlarından elde edilmiştir. Bu sayede öğrenciler, kendi ekranlarında oluşturdukları sesletimlerin doğruluğunu veya yanlışlığını, uzmanların sesletimlerine ait görüntülerle karşılaştırma imkânı bulabilmişlerdir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarına göre elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü alt problem, nicel araştırma yaklaşımına göre, uygulama öncesi ve sonrası deney grubunun tonlama, odak, durak ve okuma hızı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Beşinci alt problemde ise nicel verilere destek sağlamak amacıyla uygulanan görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün öğretimine yönelik öğrenci görüşleri, nitel araştırma yaklaşımına göre içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün öğretimi sonrasında, deney grubunun ön test ve son test tonlama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aramak için öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası sesli okumalarındaki tonlamaları, seslem temelinde uzmanların ortak tonlamaları ile karşılaştırılarak puanlanmıştır. Aşağıda Tablo 4.1’de katılımcıların ön test ve son test tonlama puanları görülmektedir.

Tablo 4.1.

Katılımcıların Ön Test ve Son test Tonlama Puanları

Katılımcı	Ön Test Puanları	Son Test Puanları	Katılımcı	Ön Test Puanları	Son Test Puanları
K1	104	124	K16	114	130
K2	77	111	K17	100	113
K3	70	103	K18	96	118
K4	76	112	K19	112	121
K5	92	115	K20	116	127
K6	101	114	K21	111	127
K7	102	117	K22	99	113
K8	100	111	K23	101	119
K9	90	107	K24	75	120
K10	76	100	K25	101	112
K11	88	108	K26	108	120
K12	98	106	K27	97	118
K13	89	114	K28	90	111
K14	107	129	K29	73	120
K15	86	118	K30	72	113

Yukarıdaki tablo 4.1’de, katılımcıların seslendirdikleri 175 heceden oluşan fıkra metninden aldıkları ön test ve son test tonlama puanları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde katılımcıların ön test tonlama puanlarının 70-110 arasında değiştiği, son testte ise bu puanların artarak 100-130 arasına yükseldiği görülmektedir.

Katılımcıların ön test ve son test tonlama puanlarını çözümlemeye önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini kontrol etmek amacıyla normallik testi yapılmıştır. Normallik uygunluğunu incelemeye grup büyüklüğü 50’den büyükse Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi, 50’den küçükse Shapiro-Wilk testinin kullanılması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2013: 42). Çalışmanın örneklem büyüklüğü 50’den küçük olduğu için Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Ayrıca ön test ve son test tonlama puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Normallik testi sonuçları Tablo 4.2’de belirtilmiştir.

Tablo 4.2.

Tonlama Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık-Basıklık Değerleri İle Shapiro-Wilk Testi Anlamlılık Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk
Ön test	30	94,03	13,46	-,320	-,927	,106
Son test	30	115,70	7,37	0,71	-,188	,807

Yukarıda Tablo 4.2’de öğrencilerin ön test ve son test tonlama puanlarının normallik testi sonuçlarına bakıldığında, Shapiro-Wilk normallik testi p değerinin ön test 0,106; son testte ise 0,807 olduğu görülmektedir. Her iki testin p değerinin 0,05 anlamlılık düzeyinden büyük olması, veri setinin normal dağılım gösterdiğini işaret etmektedir. Ayrıca ön test ve son test tonlama puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayılarının “-2 ile +2” aralığında olması, puanların normal dağılımdan önemli derece sapma göstermediği şeklinde yorumlanmaktadır. Elde edilen bu bulgular neticesinde, ön test ve son test tonlama puanlarının normal dağılım özelliği gösterdiğine karar verilmiştir.

Normallik testi sonuçları doğrultusunda yapılan t-testinden elde edilen bulgular, aşağıda Tablo 4.3’te görülmektedir.

Tablo 4.3.

Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Tonlama Puanlarına Yönelik t Testi Sonuçları

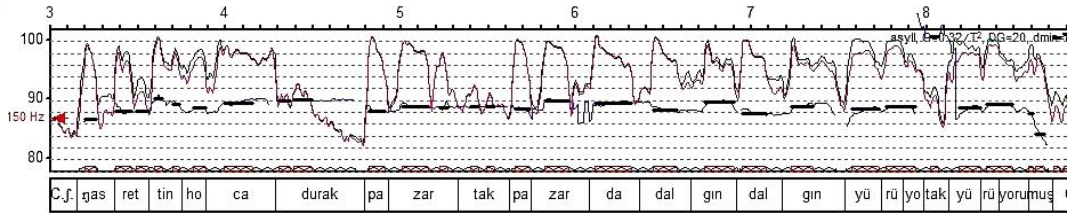
	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Ön test	30	94,03	13,466	29	11,104	,000
Son test	30	115,70	7,373			

Öğrencilerin ön test ve son test tonlama puanlarına yönelik t testi sonuçlarının yer aldığı Tablo 4.3’e bakıldığında, yapılan t-testi neticesinde ön test ve son test tonlama puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir [$t(29)=11,104$, $p<0.000$]. Görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün öğretimi uygulanmadan önce öğrencilerin sesli okumalarından aldıkları tonlama puanlarının ortalaması 94,03 iken uygulamadan sonra sesli okumalarından aldıkları tonlama puanlarının ortalaması

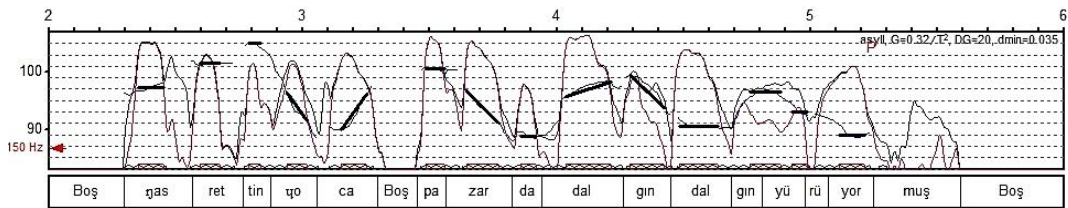
115,70'e yükseldiği ortaya çıkmıştır. Tonlama becerisine ilişkin ortalama puanların farkı 21,667'dir. Bu bulgular, görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün eğitimi uygulamalarının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sesli okumalarında tonlama becerilerinin gelişimine önemli katkı sağladığını göstermektedir.

4.1.1. Katılımcıların ön test ve son test tonlamalarına ait bürünçözer görüntüleri

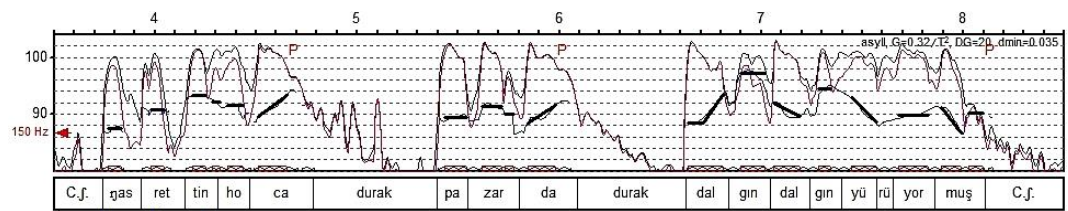
Bu bölümde katılımcıların ön test ve son test sesli okumalarına ait tonlamalarının yer aldığı bürünçözer görüntüleri yer almaktadır. Katılımcıların ön test ve son test tonlamalarındaki gelişimi gösterebilmek amacıyla uzmanların bürünçözer görüntülerine de yer verilmiştir.



Şekil 4.1. Katılımcı 3'ün Birinci Cümleye Ait Ön Test Bürünçözer Görüntüsü



Şekil 4.2. Uzman 1'in Birinci Cümleye Ait Bürünçözer Görüntüsü



Şekil 4.3. Katılımcı 3'ün Birinci Cümleye Ait Son Test Bürünçözer Görüntüsü

Yukarıda, “Nasrettin Hoca pazarda dalgın dalgın yürüyormuş.” cümlesine ait Katılımcı 3 ve Uzman 1'in sesli okumalarına ait bürünçözer görüntüleri yer almaktadır. Şekil 4.1'de Katılımcı 3'ün ön test bürünçözer görüntüsüne bakıldığında, siyah çizgilerle görülen temel frekans perde eğrisinden düz bir okuma gerçekleştirdiği ve bu

sebeple okumasında seslemler arasındaki temel frekans farkının çok az olduğu görülmektedir. Şekil 4.3'te yer alan son test bürünçözer görüntüsünde ise seslemler arasında temel frekans farkının arttığı; bunun sonucunda temel frekans eğrisinde yükselme ve alçalmaların net bir şekilde ortaya çıktığı görülmektedir. Ayrıca katılımcının ön test bürünçözer görüntüsündeki temel frekans eğrisinin Şekil 4.2'de yer alan uzmanın görüntüsünden çok farklı olduğu; son testte ise birkaç seslem dışında temel frekans eğrilerinin benzerlik taşıdığı anlaşılmaktadır.

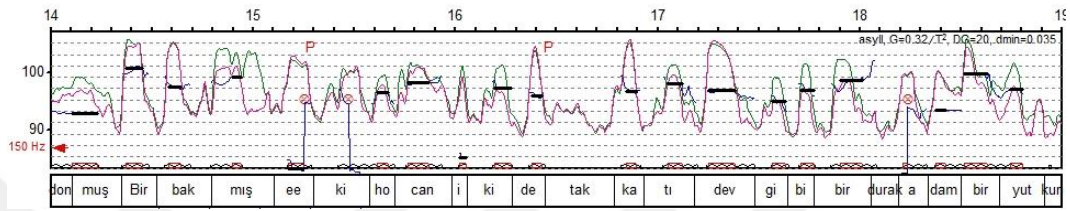
Yukarıda yer alan Katılımcı 3 ve Uzman 1'in birinci cümleye ait sesli okumalarındaki temel frekans (F0) ve ton değerlerine aşağıda Tablo 4.4'te karşılaştırmalı olarak yer verilmiştir.

Tablo 4.4.

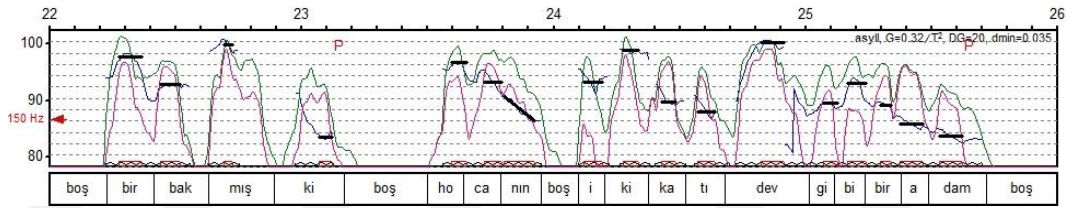
Uzman1 ile Katılımcı 3'ün Birinci Cümleye Ait Ön Test ve Son Test Temel Frekans (F0) ve Ton Değerleri

Cümle	Ön test	F(0) Hz	Uzman 1	F(0) Hz	Son test	F(0) Hz
Nas	Alçalan	132,7	Yükselen	274.6	Yükselen	154,8
ret	Yükselen	161,5	Yükselen	353.5	Yükselen	188,6
tin	Yükselen	175,6	Yükselen	418.3	Yükselen	215,7
Ho	Alçalan	163,3	Alçalan	244.6	Alçalan	192
ca	Yükselen	180,4	Yükselen	260.1	Yükselen	199,2
pa	Alçalan	164	Yükselen	334.5	Alçalan	174,6
zar	Yükselen	173,7	Alçalan	239.2	Yükselen	182
da	Düz	173,6	Alçalan	170.8	Yükselen	188,5
dal	Alçalan	165,6	Yükselen	256.8	Yükselen	192,1
gın	Yükselen	170,3	Alçalan	244.7	Yükselen	251,5
dal	Alçalan	158,1	Alçalan	187.9	Alçalan	186,8
gın	Yükselen	167,2	Yükselen	260.6	Yükselen	221,6
yü	Düz	169,7	Alçalan	246.1	Alçalan	196,5
rü	Düz	168,5	Alçalan	210.3	Alçalan	167,3
yor	Düz	167,2	Alçalan	179.7	Yükselen	181,2
muş	Alçalan	134,3	Alçalan	140.5	Alçalan	170
Toplam	7		16		11	

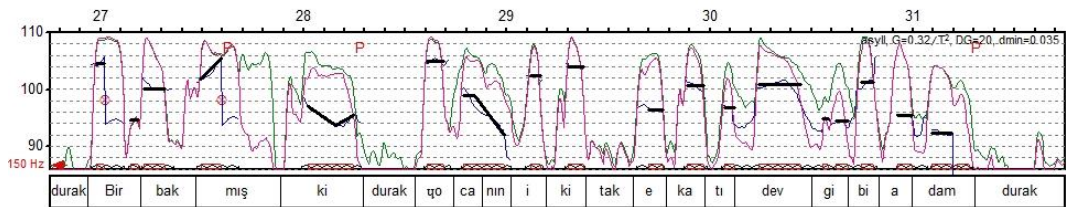
Katılımcı 3'ün ve Uzman 1'in birinci cümleye ait temel frekans (F0) ve ton değerlerinin gösterildiği Tablo 4.4 incelendiğinde, Katılımcı 3'ün ön test sesli okumasında seslemler arasındaki temel frekans farkının genellikle 0-10 Hz aralığında olduğu ve bunun neticesinde düz bir okumanın gerçekleştirildiği; son testte ise bu aralığın 0-40 Hz'e yükseldiği görülmektedir. Ayrıca Katılımcı 3'ün, ön test sesli okumasında birinci cümledeki 16 seslemde 7'sinde uzmanla aynı ton değeri oluşturduğu; son testte bu sayının 11'e yükseldiği anlaşılmaktadır.



Şekil 4.4. Katılımcı 29'un Altıncı Cümleye Ait Ön Test Bürünçözer Görüntüsü



Şekil 4.5. Uzman 2'nin Altıncı Cümleye Ait Bürünçözer Görüntüsü



Şekil 4.6. Katılımcı 29'un Altıncı Cümleye Ait Son Test Bürünçözer Görüntüsü

Yukarıda şaşkınlık bildiren “Bir bakmış ki Hocanın iki katı dev gibi bir adam” cümlesine ait Katılımcı 29 ve Uzman 2'nin bürünçözer görüntüleri yer almaktadır. Şekil 4.4'teki Katılımcı 29'un altıncı cümleye ait ön test görüntüsü, Şekil 4.5'teki Uzman 2'nin görüntüsüyle karşılaştırıldığında, katılımcının temel frekans eğrisinin Uzman 2'nin temel frekans eğrisinden çok uzak olduğu ve tonlama hatalarının yapıldığı anlaşılmaktadır. Katılımcı tarafından “hocanın” sözcüğündeki “nın” seslemi atlanmış; “ca” sesleminde yükselen ton yerine alçalan ton, “iki” sözcüğünün i sesleminde yükselen ton yerine alçalan ton, katı sözcüğünün “tı” sesleminde alçalan ton yerine

yükselen ton ve “dev” sözcüğünde ise yükselen ton yerine alçalan ton oluşturularak tonlama hataları yapılmıştır. Ayrıca cümlelerin sonunda yer alan adam sözcüğünün “dam” seslemi alçalan yerine düz tonla tamamlanmıştır.

Katılımcı 29’un altıncı cümleye ait son test görüntüsünün yer aldığı Şekil 4.6, Uzman 2’nin görüntüsünün yer aldığı Şekil 4.5 ile karşılaştırıldığında ise ön testte yapılan tonlama hatalarının çoğunun düzeldiği; sadece “bir” sözcüğünün söylenmeyerek hata yapıldığı görülmektedir. Aşağıda Tablo 4.5’te Uzman 2 ile Katılımcı 29’un altıncı cümleye ait F(0) ve ton değerlerine yer verilmiştir.

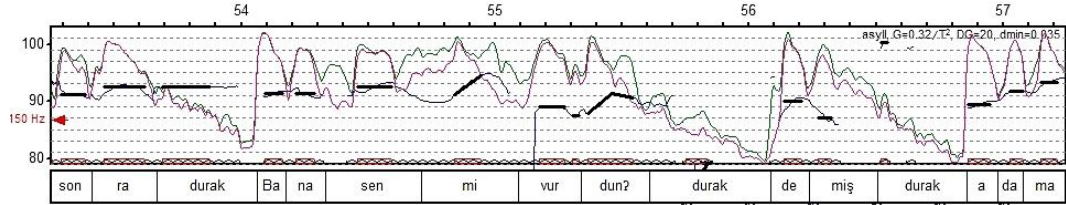
Tablo 4.5.

Uzman 2 ile Katılımcı 29’un Ön Test ve Son Test F(0) ve Ton Değerleri

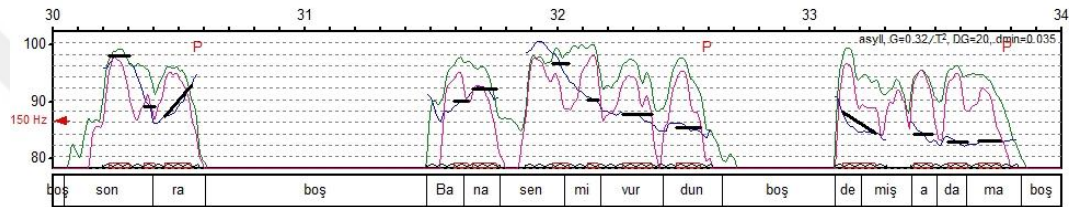
Cümle	Ön test	F(0)	Uzman 2	F(0)	Son test	F(0)
Bir	Yükselen	328.9	Yükselen	249.1	Yükselen	456.0
bak	Alçalan	284.1	Alçalan	208.7	Alçalan	331.2
mış	Yükselen	299.0	Yükselen	315.0	Yükselen	424.3
ki	Alçalan	151.3	Alçalan	143.9	Alçalan	248.0
ho	Yükselen	253.1	Yükselen	258.7	Yükselen	429.6
ca	Yükselen	291.9	Alçalan	227.0	Alçalan	287.5
nın	-	-	Alçalan	165.7	Alçalan	221.7
i	Alçalan	136.8	Yükselen	224.1	Yükselen	365.9
ki	Yükselen	280.2	Yükselen	292.4	Yükselen	407.7
ka	Alçalan	271.2	Alçalan	187.4	Alçalan	336.0
tı	Yükselen	279.4	Alçalan	135.8	Alçalan	266.3
dev	Alçalan	261.8	Yükselen	239.5	Yükselen	295.0
gi	Alçalan	238.4	Alçalan	170.6	Alçalan	227.9
bi	Yükselen	272.1	Yükselen	198.4	Yükselen	326.1
bir	Yükselen	291.3	Alçalan	170.0	-	
a	Alçalan	192.9	Alçalan	141.2	Alçalan	248.1
dam	Yükselen	220.3	Alçalan	126.2	Alçalan	178.5
Toplam	10		17		16	

Yukarıda Tablo 4.5’te şaşkınlık bildiren ve 17 seslemiden oluşan altıncı cümleye ait Katılımcı 29’un sesli okumalarına ve Uzman 2’nin sesli okumasına ait F(0) ve ton

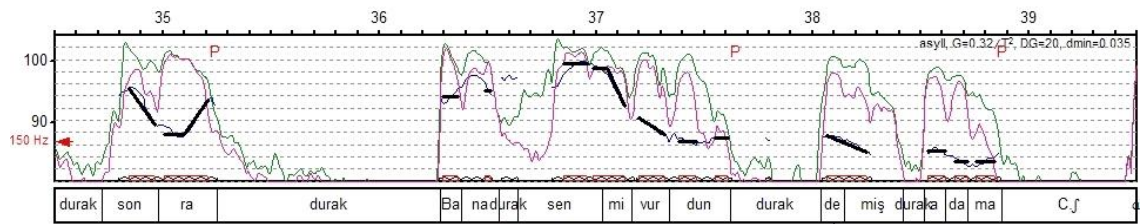
değerleri yer almaktadır. Katılımcı 29'un ön testte 10; son testte ise 16 seslemde uzmanla aynı ton değerlerini oluşturduğu görülmektedir. Bu durum, Katılımcı 29'un son test okumasında ön test okumasına göre tonlama bakımından daha doğru bir okuma gerçekleştirdiğini göstermektedir.



Şekil 4.7. Katılımcı 4'ün Dokuzuncu Cümleye Ait Ön Test Bürünçözer Görüntüsü



Şekil 4.8. Uzman 2'nin Dokuzuncu Cümleye Ait Bürünçözer Görüntüsü



Şekil 4.9. Katılımcı 4'ün Dokuzuncu Cümleye Ait Son Test Bürünçözer Görüntüsü

Yukarıda “Sonra “Bana sen mi vurdun” demiş adama” cümlesine ait Katılımcı 4'ün ve Uzman 2'nin bürünçözer görüntüleri yer almaktadır. Şekil 4.7'deki Katılımcı 4'ün dokuzuncu cümleye ait ön test bürünçözer görüntüsü ile Şekil 4.8'deki Uzman 2'nin dokuzuncu cümleye ait bürünçözer görüntüsü karşılaştırıldığında, temel frekans eğrilerinin birbirinden çok farklı olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin; Katılımcı 4'ün ön test görüntüsü incelendiğinde, kendinden sonraki cümle için beklenti işlevi taşıyan “sonra” sözcüğünün “ra” sesleminde alçalan-yükselen ton oluşturması gerekirken sadece yükselen ton oluşturmuştur. Soru cümlesinde ise “bana” sözcüğünün her iki seslemi de yükselen tonda seslendirilmesi gerekirken “ba” seslemi alçalan, “na” seslemi ise düz tondadır. Soru cümlelerinde soru eki “mi” den önceki sözcük vurgulu olması gerekirken katılımcı, vurguyu “mi”

sesleminde meydana getirmiştir. Ayrıca “vurdun” yüklemine “dun” sesleminde tonda alçalma olması gerekirken yükselme olduğu görülmektedir. Cümlelerin sonunda yer alan adama sözcüğünde ise “da” ve “ma” seslemlerinde alçalma olması gerekirken her iki seslemde de yükselme söz konusudur.

Şekil 4.9’daki Katılımcı 4’ün son test bürünçözer görüntüsüne bakıldığında ise ön testte yapılan hataların çoğunun giderildiği; Uzman 2’nin temel frekans eğrisiyle benzerlik taşıdığı ve Uzman 2’nin sesli okumasına çok yakın bir okuma sergilediği anlaşılmaktadır.

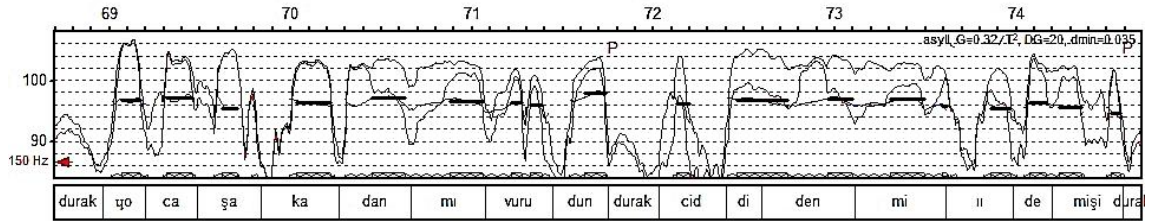
Tablo 4.6.

Uzman 2 ile Katılımcı 4’ün Ön Test ve Son Test F(0) ve Ton Değerleri

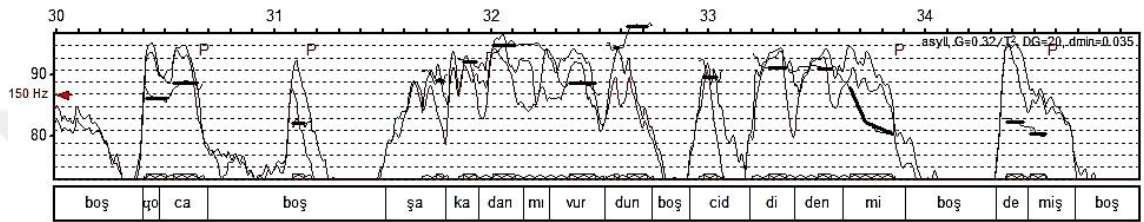
Cümle	K4 Ön test	F(0)	Uzman 2	F(0)	K4 Son test	F(0)
son	Alçalan	204,7	Yükselen	249,2	Yükselen	224,8
ra	Düz	202,4	Alçalan	176,2	Alçalan	182,7
ba	Alçalan	196,4	Yükselen	170,6	Yükselen	231,9
na	Düz	196,9	Yükselen	199,3	Yükselen	267,7
sen	Yükselen	204,3	Yükselen	304,6	Yükselen	298,7
mi	Alçalan	191,7	Alçalan	203,0	Alçalan	229,2
vur	Alçalan	147,2	Alçalan	155,4	Alçalan	160,6
dun	Yükselen	181,7	Alçalan	138,6	Alçalan	153,1
de	Düz	184,6	Düz	151,7	Düz	158,8
miş	Alçalan	158,6	Alçalan	132,2	Alçalan	143,9
a	Yükselen	177,7	Alçalan	129,8	Düz	138,5
da	Yükselen	196,7	Alçalan	121,6	Alçalan	127,4
ma	Yükselen	215,5	Yükselen	121,2	Düz	124,9
Toplam	5		13		11	

Yukarıda yer alan Tablo 4.6’ya bakıldığında, Katılımcı 4’ün ön test sesli okumasında 13 seslemde 5’inde (%26); son test sesli okumasında ise 11’inde (%84) Uzman 2 ile aynı ton değerlerini oluşturduğu görülmektedir. Bu durum katılımcının ön

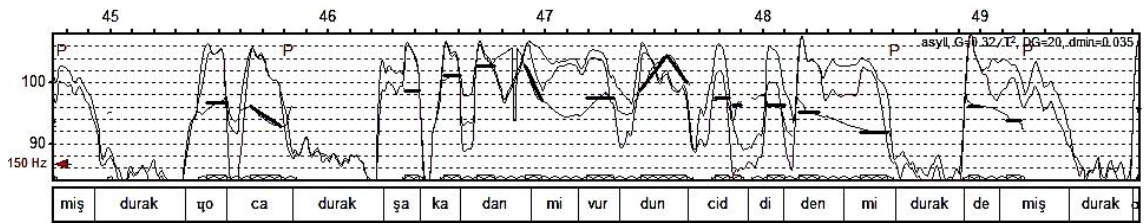
test sesli okumasındaki tonlama hatalarını son test sesli okumasında giderdiğini göstermektedir.



Şekil 4.10. Katılımcı 24'ün On Birinci Cümleye Ait Ön Test Bürünçözer Görüntüsü



Şekil 4.11. Uzman 3'ün On Birinci Cümleye Ait Bürünçözer Görüntüsü



Şekil 4.12. Katılımcı 24'ün On Birinci Cümleye Ait Son Test Bürünçözer Görüntüsü

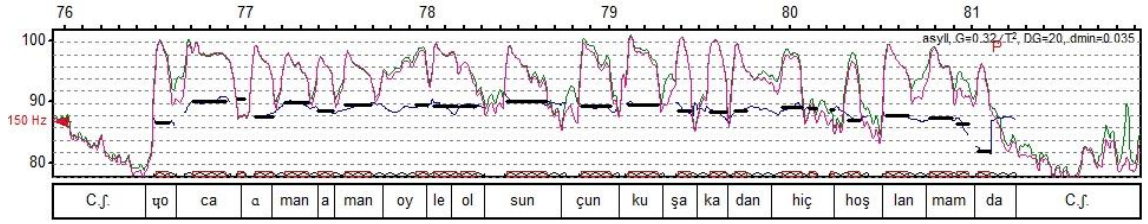
Yukarıda “Hoca: “Şakadan mı vurdun ciddiden mi” demiş” cümlesine ait Katılımcı 24 ve Uzman 3’e ait bürünçözer görüntüleri yer almaktadır. Şekil 4.10’daki Katılımcı 24’ün ön test bürünçözer görüntüsü incelendiğinde, temel frekans eğrisinin düz bir seyir izlediği ve bu sebeple düz bir okuma gerçekleştirdiği görülmektedir. Şekil 4.12’deki son test bürünçözer görüntüsüne bakıldığında ise Şekil 4.11’deki Uzman 3’ün temel frekans eğrisiyle benzer bir eğri oluşturduğu; perde görüntüsündeki yükselip alçalmalardan okumasına duyguyu kattığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4.7.

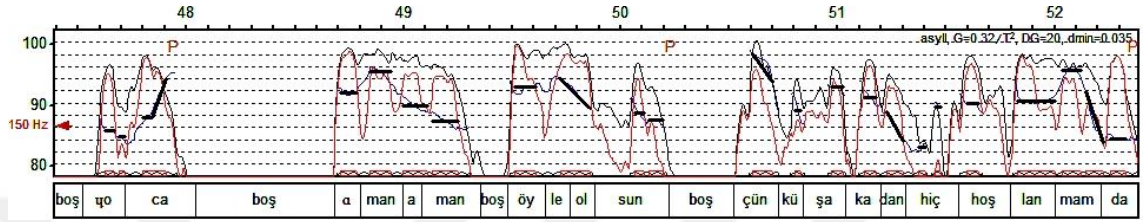
Uzman 3 ile Katılımcı 24'ün Ön Test ve Son Test F(0) ve Ton Değerleri

Cümle	Ön test	F(0)	Uzman	F(0)	Son test	F(0)
ho	Yükselen	266,2	Yükselen	150,9	Yükselen	259,4
ca	Düz	270,4	Yükselen	160,5	Alçalan	236
şa	Alçalan	256,3	Yükselen	178,7	Yükselen	300,2
ka	Düz	260,4	Yükselen	204,4	Yükselen	337,9
dan	Düz	266,3	Yükselen	230,1	Yükselen	382,8
mı	Düz	262,8	Alçalan	239,7	Alçalan	257
vur	Düz	250,3	Alçalan	172,1	Yükselen	267,9
dun	Yükselen	279,2	Yükselen	266,8	Yükselen	337,9
cid	Alçalan	249,4	Alçalan	184,5	Alçalan	271,1
di	Düz	272,4	Yükselen	197,5	Düz	269,2
den	Düz	264,6	Düz	193,4	Alçalan	235,6
mi	Düz	261,7	Alçalan	123,8	Alçalan	206,8
de	Alçalan	250,5	Alçalan	115,5	Yükselen	259,7
miş	Alçalan	247,4	Alçalan	105,8	Alçalan	229,7
Toplam	6		14		9	

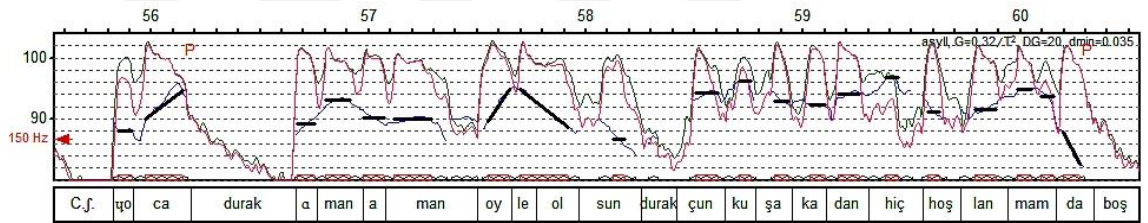
Yukarıda Tablo 4.7 incelendiğinde, Katılımcı 24'ün ön test sesli okumasında 14 seslemden oluşan cümlelerin 6 sesleminde; son test sesli okumasında ise 9 sesleminde uzmanla aynı ton değerlerini oluşturduğu görülmektedir. Katılımcı 24'ün ön test sesli okumasındaki temel frekans değerleri F(0) incelendiğinde, değerlerin 200-300 Hz aralığında ve seslemler arasında frekans farkının genellikle 0-5 Hz aralığında olduğu görüldüğünden düz bir okuma gerçekleştirdiği anlaşılmaktadır. Son test okumasında ise temel frekans değerlerinin 200-400 Hz aralığında ve seslemler arasında frekans farkının genellikle 20-60 Hz aralığında olması okumasına duyguyu kattığını göstermektedir.



Şekil 4.13. Katılımcı 3' n On üç ve On Dördüncü Cümlelere Ait  n Test Bürünçözer Görüntüsü



Şekil 4.14. Uzman 3' n On üç ve On Dördüncü Cümlelere Ait Bürünçözer Görüntüsü



Şekil 4.15. Katılımcı 3' n On üç ve On Dördüncü Cümlelere Ait  n Test Bürünçözer Görüntüsü

Yukarıda “Hoca: Aman aman öyle olsun” ve “  nk   akadan hiç ho lanmam da” cümlelerine ait katılımcı 3' n ön test ve son test sesli okumasıyla uzman 3' n sesli okumasına ait bürünçözer görüntüleri yer almaktadır. Şekil 4.13'teki Katılımcı 3'e ait bürünçözer görüntüsüne bakıldığında temel frekans eğrisinden düz bir okumanın gerçekleştiği, okumaya duygunun yansımadı ı anlaşılmaktadır. Katılımcı 3' n  ekil 4.15'teki son test okumasına ait görüntüye bakıldığında ise  ekil 4.14'teki Uzman 3' n görüntüsüne yakın bir okuma gerçekleştirdiği, temel frekans eğrisinde alçalma ve yükselmelerin bariz bir şekilde olu turuldu u görülmektedir.

Tablo 4.8.

Uzman 3 ile Katılımcı 3'ün Ön Test ve Son Test F(0) ve Ton Değerleri

Cümle	Ön test	F(0)	Uzman	F(0)	Son test	F(0)
ho	Yükselen	149,3	Alçalan	145,2	Alçalan	163,7
ca	Yükselen	181,1	Yükselen	179,4	Yükselen	206,1
a	Alçalan	158,6	Yükselen	206,6	Alçalan	173,2
man	Yükselen	175	Yükselen	233,6	Yükselen	208,8
a	Alçalan	165,3	Alçalan	184,7	Alçalan	183,3
man	Yükselen	173,5	Alçalan	157,3	Düz	178,3
öy	Düz	170,9	Yükselen	213,1	Yükselen	207,1
le	Düz	175,3	Yükselen	226,5	Yükselen	234,3
ol	Düz	171,7	Alçalan	195,4	Alçalan	182,9
sun	Düz	180,3	Alçalan	163,5	Alçalan	153,3
çün	Düz	172,4	Yükselen	265,9	Yükselen	226,1
kü	Düz	176,4	Alçalan	178,5	Yükselen	248,2
şa	Alçalan	168,4	Yükselen	211,6	Alçalan	217,7
ka	Düz	165,1	Alçalan	198,9	Düz	210,5
dan	Düz	167,4	Alçalan	154,6	Yükselen	222,6
hiç	Yükselen	169,3	Alçalan	141	Yükselen	248,1
hoş	Alçalan	159,7	Yükselen	183,8	Alçalan	196,9
lan	Düz	155,9	Düz	189,7	Düz	202
mam	Düz	152,5	Yükselen	211,7	Yükselen	230,7
da	Alçalan	140,4	Alçalan	132,6	Alçalan	140,8
Toplam	5		20		12	

Yukarıda yer alan Tablo 4.8’de, “Hoca: Aman aman öyle olsun çünkü şakadan hiç hoşlanmam da” bağlı cümlesine ait Katılımcı 3’ün ön test ve son test sesli okumalarıyla Uzman 3’ün sesli okumasına ait temel frekans F(0) değerleri ile ton değerleri yer almaktadır. Katılımcı 3’ün 20 seslemin ön testte 5 sesleminde; son testte ise 12 sesleminde uzmanla aynı tonu oluşturduğu görülmekte; buna bağlı olarak ön test sesli okumasına göre son test okumasında daha doğru bir okuma gerçekleştirdiği anlaşılmaktadır. Ayrıca Katılımcı 3’ün ön test sesli okumasındaki temel frekans F(0) değerleri incelendiğinde seslemler arasında frekans farkının genellikle 0-10 Hz

aralığında olduğu; son test sesli okumasında ise bu farkın genellikle 30-50 Hz aralığına çıktığı görülmektedir. Bu durum, katılımcının son test okumasına duyguyu kattığının da göstergesidir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün öğretimi sonrasında deney grubunun ön test ve son test odak puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aramak için öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası sesli okumalarında cümle temelinde yaptıkları odaklar, uzmanların sesli okumalarındaki ortak odaklarla karşılaştırılarak puanlanmıştır. Aşağıda Tablo 4.9’da katılımcıların ön test ve son test odak puanları yer almaktadır.

Tablo 4.9.

Katılımcıların Ön Test ve Son Test Odak Puanları

Katılımcı	Ön Test	Son Test	Katılımcı	Ön Test	Son Test
K1	5	8	K16	9	13
K2	7	8	K17	10	9
K3	4	9	K18	9	10
K4	5	8	K19	13	10
K5	6	9	K20	9	10
K6	9	9	K21	10	12
K7	11	12	K22	9	9
K8	9	9	K23	11	12
K9	7	9	K24	7	12
K10	8	6	K25	10	11
K11	5	7	K26	10	11
K12	10	11	K27	8	12
K13	6	10	K28	6	12
K14	6	13	K29	7	11
K15	5	12	K30	4	11

Yukarıda yer alan Tablo 4.9’da 14 cümleden oluşan fıkra metnine yönelik katılımcıların ön test ve son test odaklama puanları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde katılımcıların odak puanlarının son testte yükseldiği; sadece Katılımcı 10’un ön teste göre son test odak puanının düştüğü görülmektedir.

Öğrencilerin aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediğini kontrol etmek amacıyla puanların basıklık, çarpıklık değerleri tespit edilmiş ve normallik testi yapılmıştır. Çalışmanın örneklem büyüklüğü 50'den küçük olduğu için aynı şekilde Shapiro-Wilk testi uygulanmış ve normallik testi sonuçları Tablo 4.10'da belirtilmiştir.

Tablo 4.10.

Katılımcıların Odak Puanlarının Çarpıklık-Basıklık Değerleri İle Shapiro-Wilk Testi Anlamlılık Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk
Ön test	30	7,83	2,32	,092	-,746	,230
Son test	30	10,16	1,80	-,342	-,556	,118

Yukarıda Tablo 4.10'daki öğrencilerin odak puanlarının normallik testi sonuçlarına bakıldığında, Shapiro-Wilk normallik testi ön test p değerinin 0,230, son test p değerinin ise 0,118 olduğu görülmektedir. Ön test ve son test p değerinin 0,05 anlamlılık düzeyinden büyük olması veri setinin normal dağılım gösterdiğini işaret etmektedir. Ayrıca ön test ve son test odak puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde “-2 ile +2” aralığında olduğu görülmektedir. Bu durum ön test ve son test odak puanlarının normal dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Normallik testi sonuçları doğrultusunda yapılan t-testinden elde edilen bulgular aşağıda Tablo 4.11'de verilmiştir.

Tablo 4.11.

Katılımcıların Ön Test ve Son Test Odak Puanlarına Yönelik t Testi Sonuçları

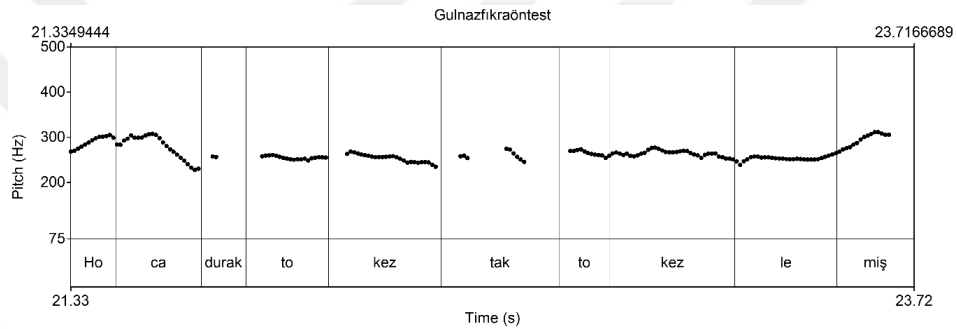
	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Ön test	30	7,83	2,32	29	4,93	,000
Son test	30	10,16	1,80			

Katılımcıların ön test ve son test odak puanlarına yönelik t testi sonuçlarının yer aldığı Tablo 4.11 incelendiğinde, ön test ve son test odaklama puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır [$t(29) = 4,93$, $p < 0,000$]. Görsel geri

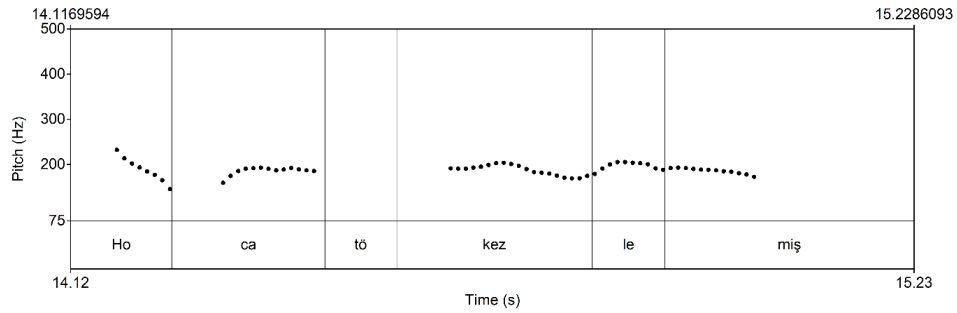
bildirimle gerçekleştirilen bürün eğitimi uygulanmadan önce öğrencilerin sesli okumalarından aldıkları odak puanlarının ortalaması 7,83 iken uygulamadan sonra aldıkları puanların ortalaması 10,16'ya yükseldiği görülmektedir. Bu durum, görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün eğitiminin öğrencilerin odak oluşturma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

4.2.1. Katılımcıların ön test ve son test sesli okumalarında oluşturdukları odaklara ait perde örüntüleri

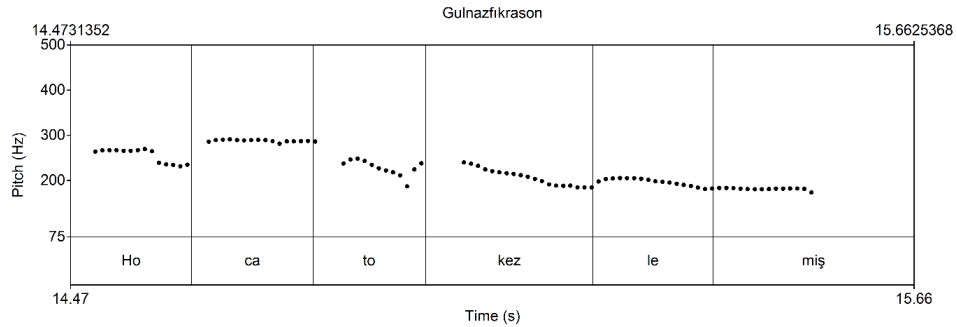
Bu bölümde uzmanların ve katılımcıların ön test ve son test sesli okumalarında oluşturdukları odakların görüldüğü perde örüntüleri yer almaktadır.



Şekil 4.16. Katılımcı 14'ün Üçüncü Cümleye Ait Ön Test Perde Görüntüsü

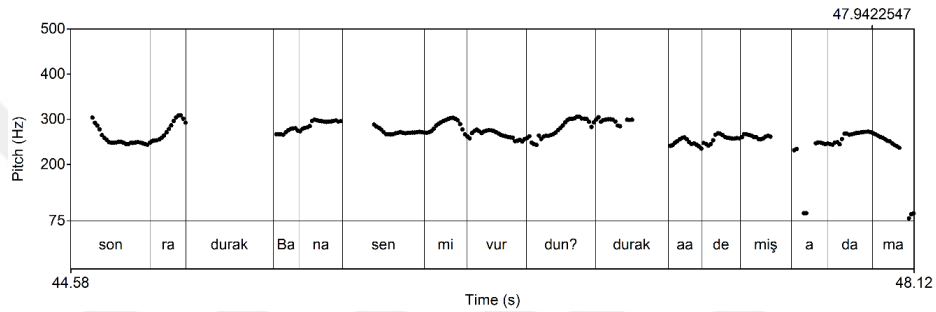


Şekil 4.17. Uzman 3'ün Üçüncü Cümleye Ait Perde Görüntüsü

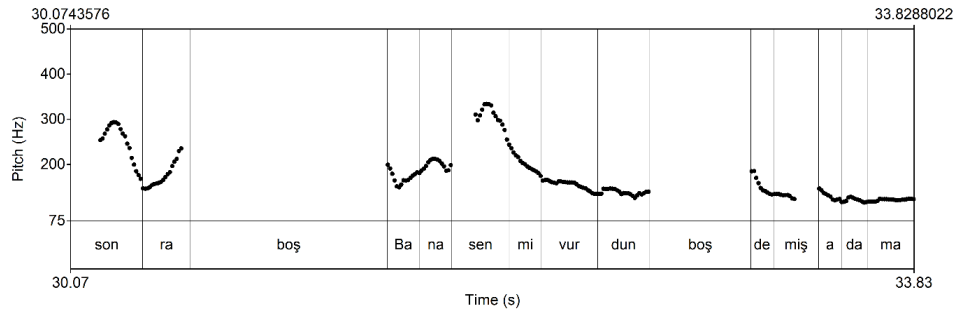


Şekil 4.18. Katılımcı 14'ün Üçüncü Cümleye Ait Son Test Perde Görüntüsü

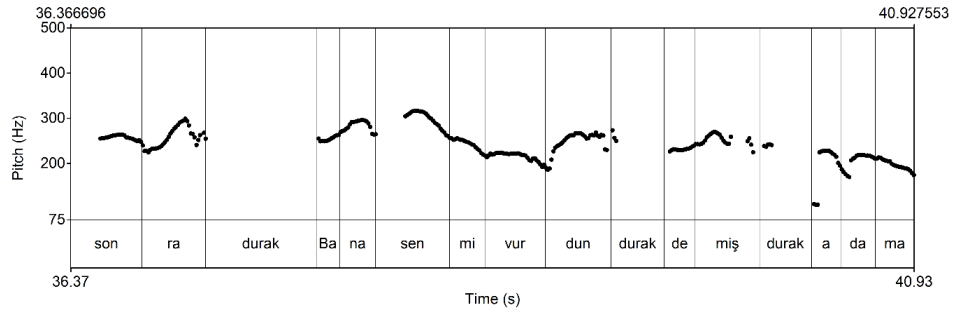
Yukarıda Katılımcı 14'ün Şekil 4.16'da ön test, Şekil 4.18'de son test sesli okumasında üçüncü cümleye ait perde görüntüleri yer almaktadır. Şekil 4.17'de ise Uzman 3'ün sesli okumasına ait perde görüntüsü görülmektedir. Şekil 4.16'daki katılımcının ön test sesli okumasına ait perde görüntüsü incelendiğinde, odağın yüklem son sesleminde (miş) oluşturulduğu; cümle biten ezgi yerine devam eden ezgi ile tamamlandığı görülmektedir. Şekil 4.18'deki katılımcının son test sesli okumasına ait perde görüntüsüne bakıldığında ise Şekil 4.17'deki Uzman 3 tarafından oluşturulan odak ile (Hoca) aynı yerde odağın oluşturulduğu ve ön testteki hatanın giderilerek cümle biten ezgiyle tamamlandığı görülmektedir.



Şekil 4.19. Katılımcı 15'in Dokuzuncu Cümleye Ait Ön Test Perde Görüntüsü

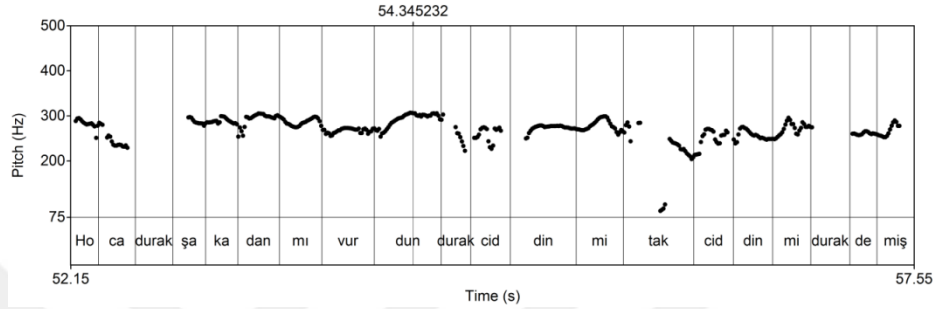


Şekil 4.20. Uzman 2'nin Dokuzuncu Cümleye Ait Perde Görüntüsü

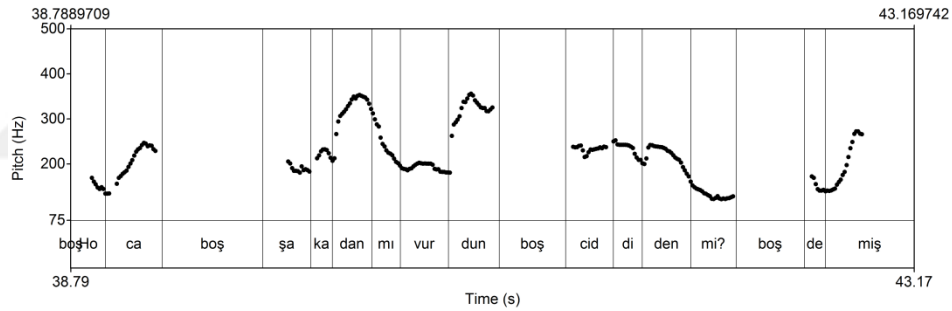


Şekil 4.21. Katılımcı 15'in Dokuzuncu Cümleye Ait Son Test Perde Görüntüsü

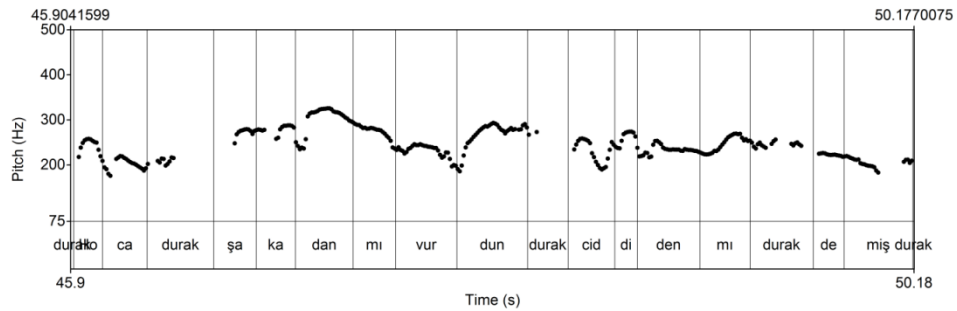
Katılımcı 15'in "sonra: Bana sen mi vurdun? demiş adama." cümlesine ait ön test perde görüntüsünün yer aldığı yukarıdaki Şekil 4.19 incelendiğinde, odağın "vurdun" yüklemine oluşturulduğu görülmektedir. Şekil 4.20'de Uzman 2'ye ait perde görüntüsünde ise odak "sen" sözcüğünde oluşturulmuştur. Katılımcı 15'in Şekil 4.21'deki son test okumasına ait perde görüntüsü incelendiğinde ise uzmanın sesli okumasındaki gibi odağın "sen" sözcüğünde oluşturulduğu görülmektedir.



Şekil 4.22. Katılımcı 30'un On Birinci Cümleye Ait Ön Test Perde Görüntüsü



Şekil 4.23. Uzman 2'nin On Birinci Cümleye Ait Perde Görüntüsü



Şekil 4.24. Katılımcı 30'un On Birinci Cümleye Ait Son Test Perde Görüntüsü

Yukarıda "Hoca: "Şakadan mı vurdun ciddiden mi?" demiş" cümlesine ait Şekil 4.22'de Katılımcı 30'un ön test ve Şekil 4.24'te ise son test perde görüntüsü yer almaktadır. Her iki perde görüntüsü Şekil 4.23'te yer alan Uzman 2'ye ait perde

görüntüsüyle karşılaştırıldığında, katılımcının ön test sesli okumasında odağı “vurdun” eyleminde oluşturduğu, son testte ise “şakadan” sözcüğünde oluşturarak uzmanla aynı odağı meydana getirdiği görülmektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün eğitimi sonrasında deney grubunun ön test ve son test durak puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusuna yönelik öğrencilerin sesli okumaları, uzmanların sesli okumalarındaki ortak duraklarla karşılaştırılarak “yapılmaması gereken durak” ve “yapılması gereken durak” olarak iki farklı açıdan puanlanmıştır.

Aşağıda Tablo 4.12’de katılımcıların ön test ve son test yapılmaması gereken durak puanları yer almaktadır.

Tablo 4.12.

Katılımcıların Ön Test ve Son Test Yapılmaması Gereken Durak Puanları

Katılımcılar	Ön Test	Son Test	Katılımcılar	Ön Test	Son Test
K1	29	43	K16	41	47
K2	30	39	K17	45	47
K3	35	45	K18	45	46
K4	24	38	K19	47	46
K5	40	41	K20	42	46
K6	42	46	K21	36	45
K7	48	46	K22	44	44
K8	39	44	K23	46	49
K9	46	47	K24	36	43
K10	44	45	K25	43	45
K11	40	42	K26	48	49
K12	35	39	K27	42	41
K13	44	49	K28	42	44
K14	34	48	K29	45	44
K15	42	45	K30	46	47

Yukarıda Tablo 4.12’de 49 puan üzerinden katılımcıların ön test ve son test yapılmaması gereken durak puanları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde katılımcıların

ön test yapılmaması gereken durak puanlarının 35 ile 45 puan arasında değiştiği; son testte ise puanların 40-49 arasına yükseldiği görülmektedir.

Katılımcıların yapılmaması gereken durak puanlarını çözümlemeye önce ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini kontrol etmek amacıyla normallik testi yapılmıştır. Yapılmaması gereken durak puanlarına ilişkin çarpıklık, basıklık ve normallik testi sonuçlarına Tablo 4.13'te yer verilmiştir.

Tablo 4.13.

Yapılmaması Gereken Durak Puanlarının Çarpıklık, Basıklık Katsayıları ile Normallik Testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk
Ön test	30	40,67	5,93	-1,136	,941	,008
Son test	30	44,67	2,92	-,654	-,002	,095

Yukarıda Tablo 4.13'te katılımcıların yapılmaması gereken durak puanlarının normallik testi sonuçlarına bakıldığında, Shapiro-Wilk normallik testi p değerinin ön testte ,008; son testte ,095 olduğu görülmektedir. Son test p değerinin 0,05 anlamlılık düzeyinden büyük olması, son test veri setinin normal dağılım gösterdiğini; ön test p değerinin ise 0,05 anlamlılık düzeyinden küçük olması, ön test veri setinin normal dağılım göstermediğini işaret etmektedir. Ancak tablo incelendiğinde ön test verilerinin normal dağılımdan çok fazla uzaklaşmadığı görülmektedir. Aynı zamanda t-testinin normal dağılımlardan küçük sapmalara dirençli olduğu bilinmektedir (Sawilowsky ve Blair, 1992). Buna ek olarak normallik varsayımı yapılmadan yürütülebilen parametrik olmayan test sonuçlarının rapor edilen t-test sonuçlarıyla örtüştüğü tespit edilmiştir. Ayrıca yapılmaması gereken ön test ve son test durak puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayılarının “-2 ile +2” aralığında olması puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanmaktadır. Normallik testi sonuçları doğrultusunda yapılan t-testinden elde edilen bulgular aşağıda Tablo 4.14'te belirtilmiştir.

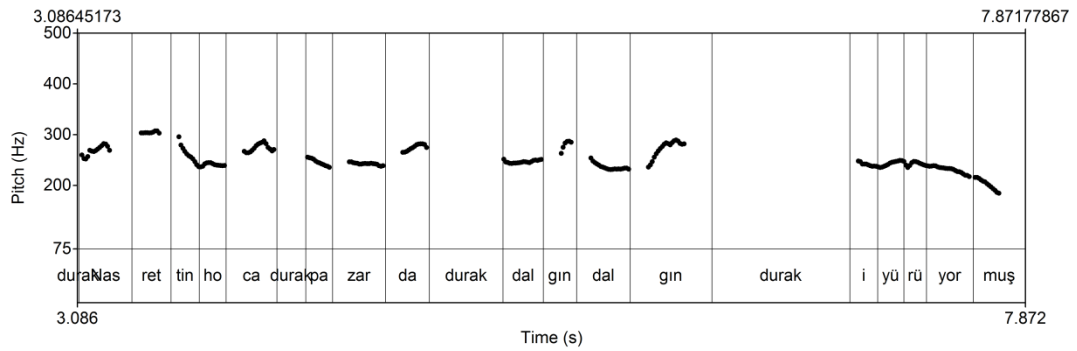
Tablo 4.14.

Katılımcıların Ön Test ve Son Test Yapılmaması Gereken Durak Puanlarına Yönelik t Testi Sonuçları

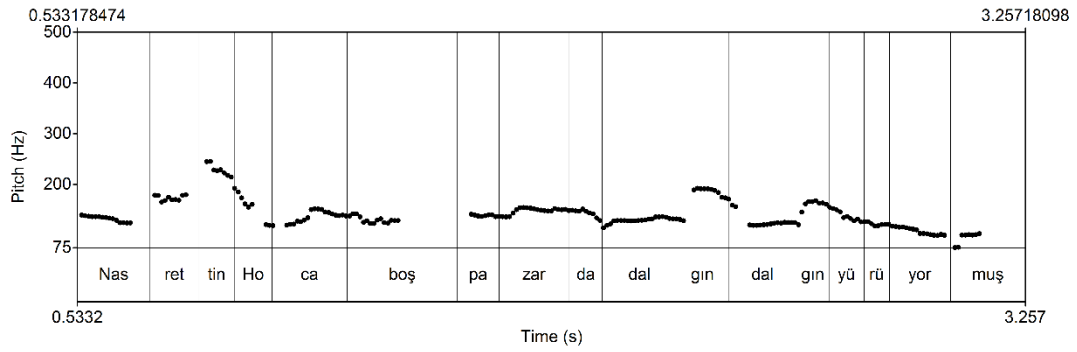
	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Ön test	30	40,67	5,93	29	4,81	,000
Son test	30	44,67	2,92			

Katılımcıların ön test ve son test yapılmaması gereken durak puanlarına yönelik t testi sonuçlarının yer aldığı Tablo 4.14’te, ön test ve son test yapılmaması gereken durak puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır [$t(29)=4,81$, $p<0.000$]. Görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün öğretimi uygulamalarından önce öğrencilerin sesli okumalarından aldıkları yapılmaması gereken durak puanlarının ortalaması 40,67 iken uygulamadan sonra aldıkları puanların ortalaması 44,67’ye yükseldiği görülmektedir. Ortaya çıkan bu bulgu, görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün öğretiminin öğrencilerin yapılmaması gereken durak konusundaki başarılarını arttırmada etkili olduğunu göstermektedir.

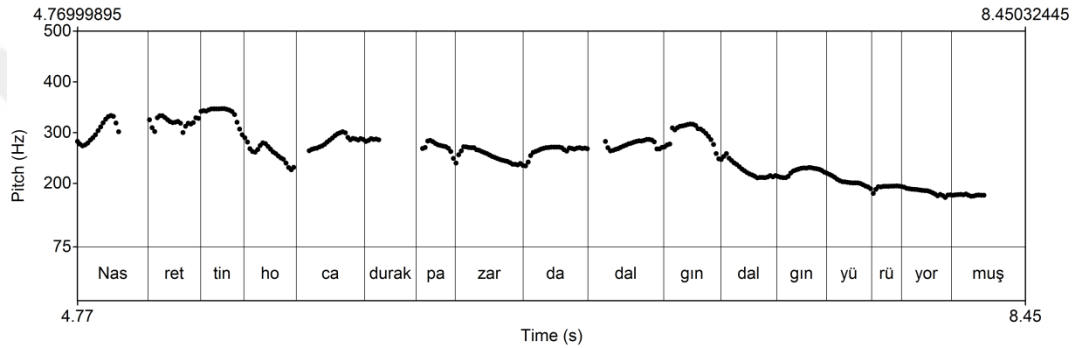
4.3.1. Katılımcıların ön test ve son test sesli okumalarında yapılmaması gereken duraklama durumlarına örnekler



Şekil 4.25. Katılımcı 14’ün Ön Test Sesli Okumasında Birinci Cümleye Ait Açıklamalı Perde Görüntüsü

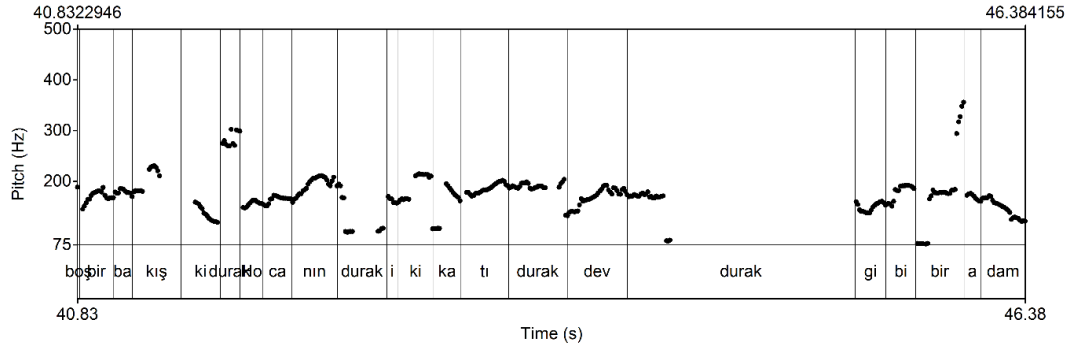


Şekil 4.26. Uzman 3'ün Sesli Okumasında Birinci Cümleye Ait Açıklamalı Perde Görüntüsü

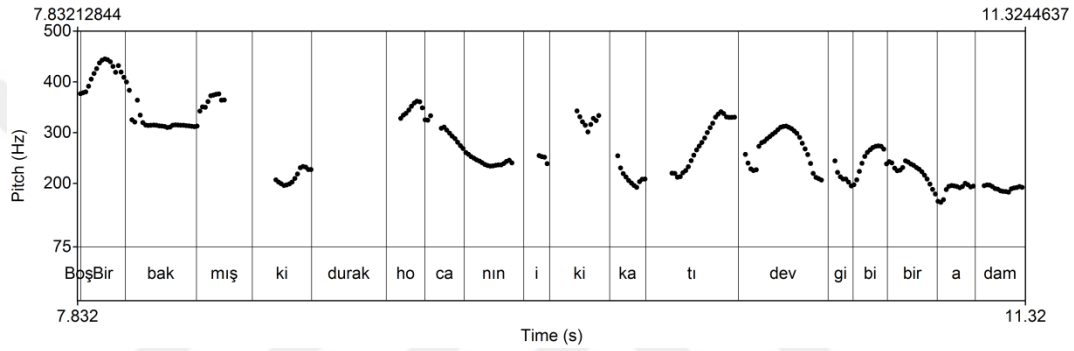


Şekil 4.27. Katılımcı 14'ün Son Test Sesli Okumasında Birinci Cümleye Ait Açıklamalı Perde Görüntüsü

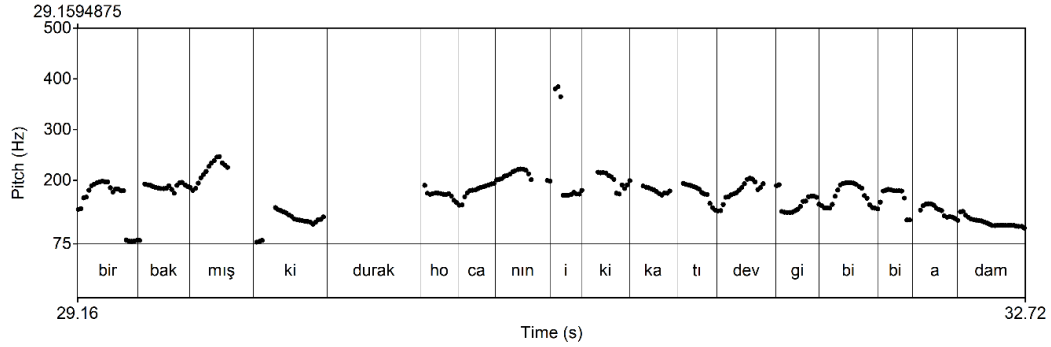
Yukarıda Şekil 4.26'da "Nasrettin Hoca pazarda dalgın dalgın yürüyormuş" cümlesine ait Uzman 3'ün açıklamalı perde görüntüsüne bakıldığında sadece "Nasrettin Hoca" ögesinden sonra duraklama yapıldığı görülmektedir. Şekil 4.25'teki Katılımcı 14'ün ön test sesli okumasına ait açıklamalı perde görüntüsü incelendiğinde "Nasrettin Hoca" ögesiyle birlikte yapılmaması gereken "pazarda" sözcüğünden ve "dalgın dalgın" ikilemesinden sonra da duraklama yapıldığı görülmektedir. Görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün öğretimi uygulamaları sonrasındaki son test okumasında katılımcının ön testte yapılmaması gereken yerde yaptığı duraklamaları son testte yapmadığı ve uzmanla aynı duraklamayı gerçekleştirdiği görülmektedir.



Şekil 4.28. Katılımcı 1'in Ön Test Sesli Okumasında Altıncı Cümleye Ait Açıklamalı Perde Görüntüsü



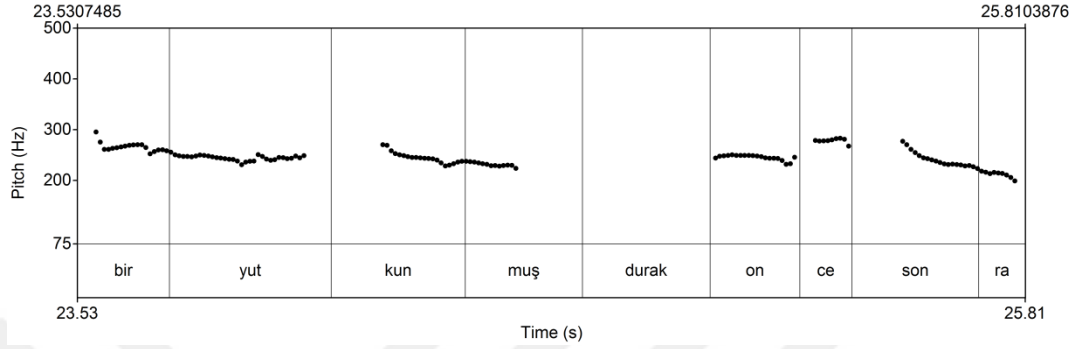
Şekil 4.29. Uzman 2'nin Sesli Okumasında Birinci Cümleye Ait Açıklamalı Perde Görüntüsü



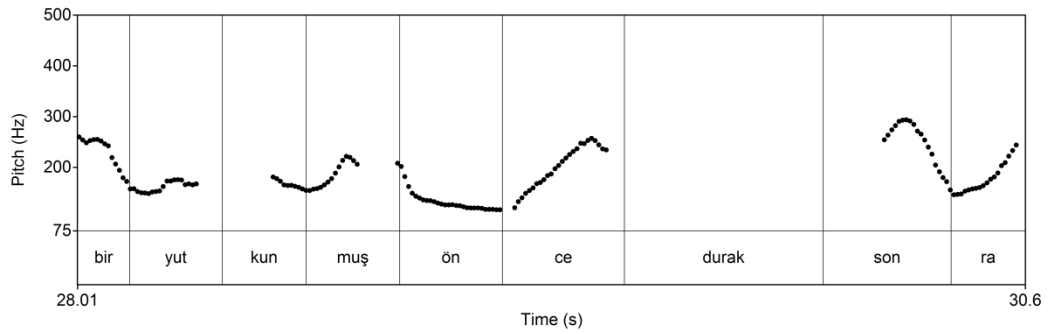
Şekil 4.30. Katılımcı 1'in Son Test Sesli Okumasında Altıncı Cümleye Ait Açıklamalı Perde Görüntüsü

Yukarıda “Bir bakmış ki Hoca'nın iki katı dev gibi bir adam.” cümlesine ait Katılımcı 1'in ön test ve son test sesli okuması ile uzmanın sesli okumasına ait perde görüntüleri yer almaktadır. Uzman 2'nin perde görüntüsünün yer aldığı Şekil 4.29 incelendiğinde, uzman tarafından şaşkınlık bildiren “bir bakmış ki” ögesinin haricinde hiçbir yerde duraklama yapılmadığı görülmektedir. Şekil 4.28'de Katılımcı 1'in ön test okumasında yapılması gereken “bir bakmış ki” öbeğinden sonra duraklama yaptığı

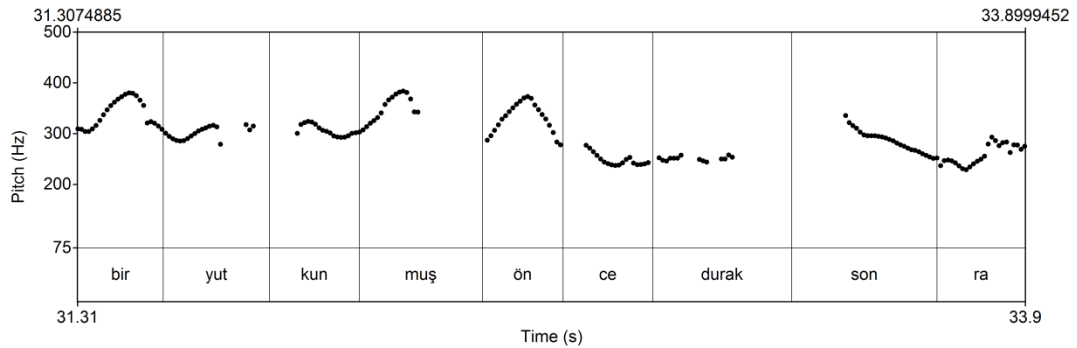
ancak yapılmaması gereken ve tamlamayı oluşturan sözcükler arasında durak hataları yaptığı tespit edilmiştir. Şekil 4.30’da ise görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün öğretimi uygulamaları sonrasında katılımcının yapılması gereken durak haricinde duraklama yapmadığı ve durak bakımından uzmanla uyum gösterdiği görülmektedir.



Şekil 4.31. Katılımcı 9’un Ön Test Sesli Okumasında Sekizinci Cümleye Ait Açıklamalı Perde Görüntüsü



Şekil 4.32. Uzman 2’nin Sesli Okumasında Sekizinci Cümleye Ait Açıklamalı Perde Görüntüsü



Şekil 4.33. Katılımcı 9’un Son Test Sesli Okumasında Sekizinci Cümleye Ait Açıklamalı Perde Görüntüsü

Yukarıda “Bir yutkunmuş önce, sonra” cümlesine ait Katılımcı 9’un ön test ve son test okuması ile Uzman 2’nin okumasına ait açıklamalı perde görüntüleri yer almaktadır. Uzman 2’nin perde görüntüsünün yer aldığı Şekil 4.32 incelendiğinde, diğer bir cümleyle bağlantı oluşturan zaman zarfı “önce”den sonra duraklama yapıldığı görülmektedir. Katılımcı 9’un ön test okumasına ait perde görüntüsünün yer aldığı Şekil 4.31 incelendiğinde “önce” ve “sonra” sözcükleri arasında duraklama yapılmadığı, ayrıca “yutkunmuş” eyleminden sonra yapılmaması gereken duraklama yapıldığı görülmektedir. Şekil 4.33’te görüldüğü üzere Katılımcının görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün öğretimi uygulamaları sonrasında duraklama hatası yapmadığı, uzman ile durak yönünden uyumlu olduğu görülmektedir.

Katılımcıların ön test ve son test sesli okumalarından “yapılması gereken durak” puanları aşağıda Tablo 4.15’te yer almaktadır.

Tablo 4.15.

Katılımcıların Ön Test ve Son Test Yapılması Gereken Durak Puanları

Katılımcılar	Ön Test	Son Test	Katılımcılar	Ön Test	Son Test
K1	26	27	K16	24	25
K2	26	27	K17	16	23
K3	15	25	K18	17	28
K4	23	29	K19	22	25
K5	24	26	K20	18	29
K6	21	27	K21	18	27
K7	12	27	K22	15	27
K8	21	27	K23	22	26
K9	13	28	K24	16	25
K10	17	28	K25	22	27
K11	13	25	K26	18	21
K12	22	26	K27	18	27
K13	18	27	K28	15	27
K14	24	29	K29	7	26
K15	13	26	K30	15	24

Yukarıda yer alan Tablo 4.15’te katılımcıların 29 puan üzerinden hesaplanan ön test ve son test puanları incelendiğinde genellikle ön testte 10 ile 25 arasında puan aldıkları; son testte ise puanlarının 25 ve üzeri olduğu görülmektedir.

Aşağıda Tablo 4.16’da katılımcıların sesli okumalarında yapılması gereken ön test ve son test durak puanlarının çarpıklık, basıklık ve normallik testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.16.

“Yapılması Gereken Durak” Puanlarının Çarpıklık, Basıklık Katsayıları ile Normallik Testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk
Ön test	30	18,37	4,61	-,234	-,294	,360
Son test	30	26,37	1,75	-1,020	1,955	,012

Yukarıda Tablo 4.16’da katılımcıların yapılması gereken durak puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları ile normallik testi sonuçları yer almaktadır. Shapiro-Wilk normallik testi p değerinin ön testte ,360; son testte ,012 olduğu görülmektedir. Ön test p değerinin 0,05 anlamlılık düzeyinden büyük olması veri setinin normal dağılım gösterdiğini; son test p değerinin ise 0,05 anlamlılık düzeyinden küçük olması son test veri setinin normal dağılım göstermediğini işaret etmektedir. Ayrıca ön test puanlarının basıklık ve çarpıklık katsayısının “-2 ile +2” aralığında yer alması ön test verilerinin normal dağılımdan çok fazla uzaklaşmadığını; son test puanlarında ise basıklık ve çarpıklık katsayısının aralığın sınırlarına yakın olması normal dağılımın olmadığını göstermektedir. Yapılan t-testinin normal dağılımlardan küçük sapmalara dirençli olduğu bilindiğinden (Sawilowski ve Blair, 1992) ve buna ek olarak, normallik varsayımı yapılmadan yürütülebilen parametrik olmayan test sonuçlarının da rapor edilen t-test sonuçlarıyla örtüşmesinden dolayı bu küçük sapmanın t-testi sonucunu etkilemediği anlaşılmaktadır.

Normallik testi sonuçları doğrultusunda yapılan t-testinden elde edilen bulgular aşağıda Tablo 4.17’de belirtilmiştir.

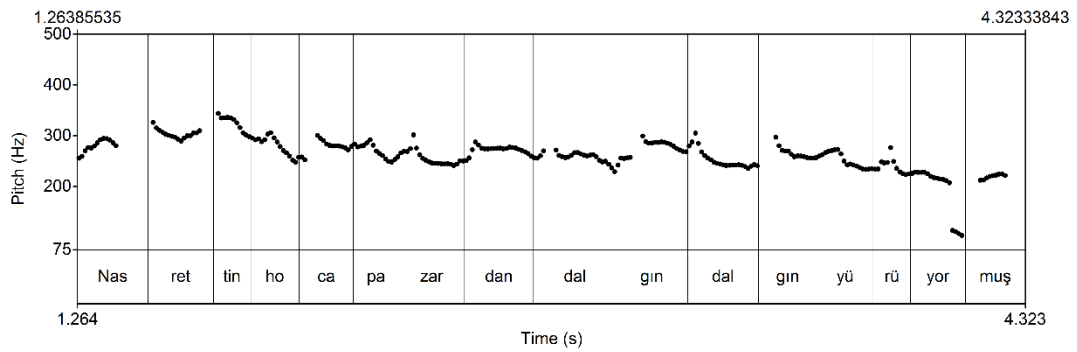
Tablo 4.17.

Katılımcıların Ön Test ve Son Test Yapılması Gereken Durak Puanlarına Yönelik t Testi Sonuçları

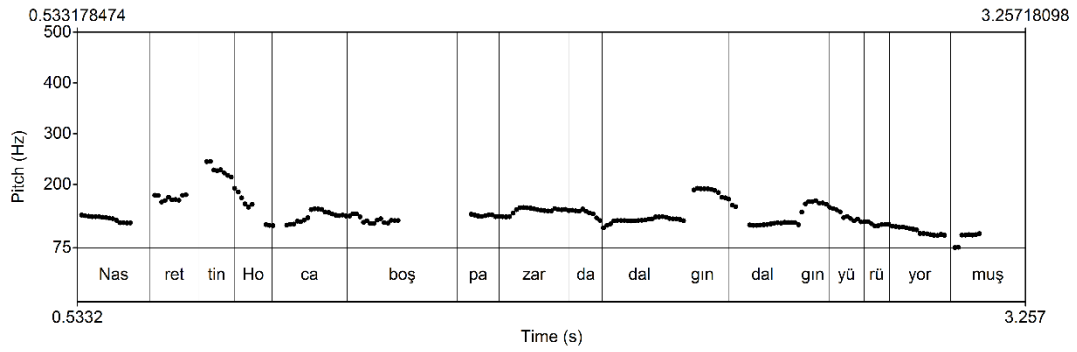
	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Ön test	30	18,37	4,61	29	9,44	,000
Son test	30	26,37	1,75			

Katılımcıların ön test ve son test yapılması gereken durak puanlarına yönelik t testi sonuçlarının yer aldığı Tablo 4.17 incelendiğinde, ön test ve son test arasında son test lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır [$t(29) = 9,44$, $p < 0.000$]. Görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün öğretimi uygulanmadan önce katılımcıların sesli okumalarından aldıkları yapılması gereken durak puanlarının ortalaması 18,37 iken uygulamadan sonra aldıkları puanların ortalaması 26,37'ye yükseldiği görülmektedir. Başka bir ifadeyle görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün öğretiminin katılımcıların yapılması gereken durak konusundaki başarılarını arttırmada etkili olduğunu göstermektedir.

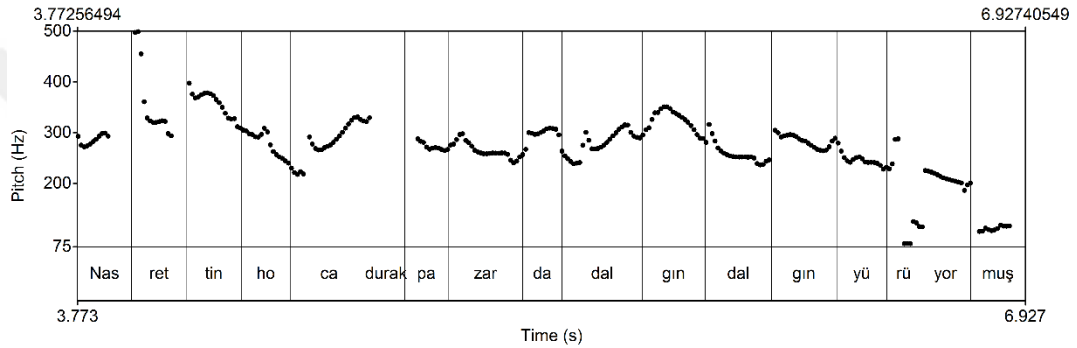
4.3.2. Katılımcıların ön test ve son test sesli okumalarında yapılması gereken duraklama durumlarına örnekler



Şekil 4.34. Katılımcı 17'nin Ön Test Sesli Okumasında Birinci Cümleye Ait Açıklamalı Perde Görüntüsü

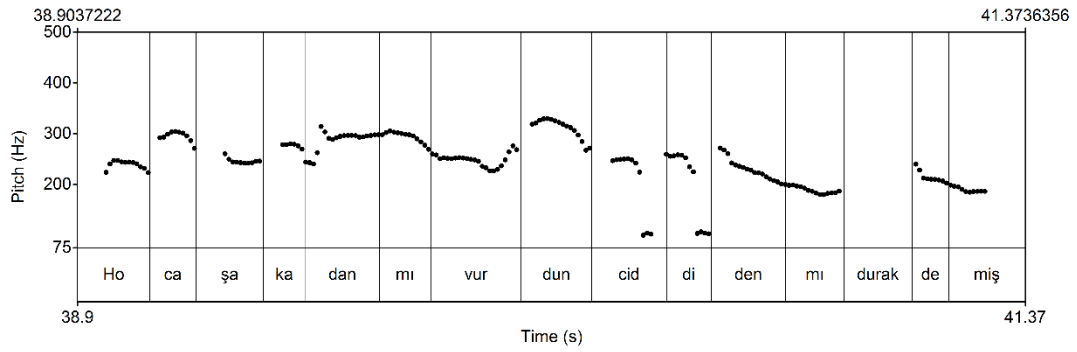


Şekil 4.35. Uzman 3'ün Sesli Okumasında Birinci Cümleye Ait Açıklamalı Perde Görüntüsü

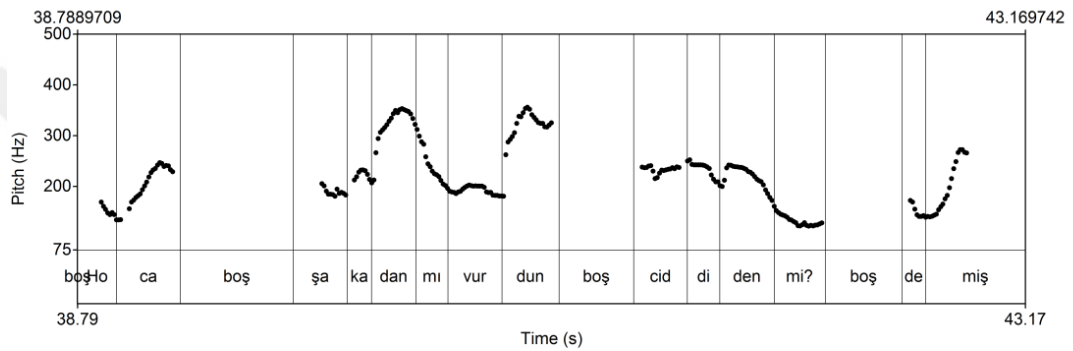


Şekil 4.36. Katılımcı 17'nin Son Test Sesli Okumasında Birinci Cümleye Ait Açıklamalı Perde Görüntüsü

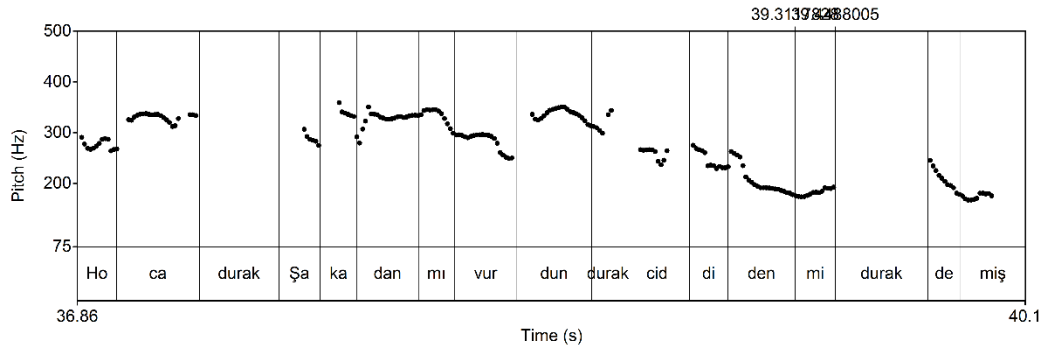
Yukarıda “Nasrettin Hoca pazarda dalgın dalgın yürüyormuş.” cümlesine ait Katılımcı 17'nin ön test ve son test sesli okuması ile Uzman 3'ün sesli okumasının açıklama dosyasıyla birlikte oluşturulmuş perde görüntüleri yer almaktadır. Şekil 4.35'teki uzmanın perde görüntüsü incelendiğinde, sadece “Hoca” sözcüğünden sonra duraklama yapıldığı görülmektedir. Şekil 4.34'teki Katılımcı 17'nin ön test sesli okumasında, cümlenin hiçbir yerinde duraklama yapmadığı; Şekil 4.36'da görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün öğretimi sonrasındaki son test okumasında ise uzmanla aynı yerde duraklama yaptığı görülmektedir.



Şekil 4.37. Katılımcı 20'nin Ön Test Sesli Okumasında On Birinci Cümleye Ait Açıklamalı Perde Görüntüsü



Şekil 4.38. Uzman 2'nin Sesli Okumasında On Birinci Cümleye Ait Açıklamalı Perde Görüntüsü



Şekil 4.39. Katılımcı 20'nin Son Test Sesli Okumasında On Birinci Cümleye Ait Açıklamalı Perde Görüntüsü

Yukarıda “Hoca: “Şakadan mı vurdun ciddiden mi?” demiş” cümlesine ait Katılımcı 20'nin ön test ve son test sesli okuması ile Uzman 2'nin sesli okumasının açıklama dosyasıyla birlikte oluşturulmuş perde görüntüleri yer almaktadır. Uzmanın perde görüntüsünün yer aldığı Şekil 4.38 incelendiğinde, Hoca/ vurdun/ ciddiden mi sözcüklerinden sonra duraklama yapıldığı görülmektedir. Şekil 4.37'deki Katılımcı

20'nin ön test sesli okumasında sadece “mi” soru ekinden sonra duraklama yapılmış; diğer iki yerde duraklama yapılmamıştır. Şekil 4.39'daki görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün öğretimi uygulamaları sonrasında alınan son test okuma görüntüsünde ise uzmanla aynı yerlerde duraklama yapıldığı ve hiçbir duraklama hatasının yapılmadığı görülmektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün öğretimi sonrasında deney grubunun ön test ve son test okuma hızı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusuna bağlı olarak araştırma grubunun ön test ve son test okuma hızları tespit edilmiştir. Aşağıda Tablo 4.18’de katılımcıların ön test ve son test okuma hızları görülmektedir.

Tablo 4.18.

Katılımcıların Ön Test ve Son Test Okuma Hızları

Katılımcı	Ön Test Okuma Hızı	Son Test Okuma Hızı	Katılımcı	Ön Test Okuma Hızı	Son Test Okuma Hızı
K1	49,8	77,3	K16	75,5	86,8
K2	53,5	75,6	K17	98,9	99,6
K3	58,2	79,7	K18	85,7	93,5
K4	61,3	86,8	K19	95,1	94,7
K5	77,5	76,7	K20	96,9	100,7
K6	78,0	86,0	K21	71,1	87,2
K7	92,2	92,0	K22	117,0	102,7
K8	67,8	79,7	K23	75,7	98,9
K9	111,9	88,8	K24	52,6	80,2
K10	87,3	96,0	K25	86,4	98,9
K11	71,0	84,0	K26	109,7	106,5
K12	70,2	85,9	K27	79,4	80,1
K13	100,2	99,4	K28	88,7	87,3
K14	71,2	98,5	K29	83,5	87,3
K15	72,9	82,2	K30	80,6	98,9

Yukarıda katılımcıların ön test ve son test okuma hızlarının yer aldığı Tablo 4.18 incelendiğinde, katılımcıların ön test okuma hızlarının son testte yükseldiği ve son testte ön teste göre uzman okuma hızlarına daha fazla yaklaştıkları görülmektedir. Bu durum

katılımcıların son test sesli okumalarında ön teste göre daha doğru bir okuma gerçekleştirdiklerini göstermektedir.

Katılımcıların ön test ve son test okuma hızlarına ait verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini kontrol etmek amacıyla normallik testi yapılmıştır. Katılımcıların ön test ve son test okuma hızlarının çarpıklık ve basıklık kat sayıları ile normallik testi sonuçları, Tablo 4.19’da yer almaktadır.

Tablo 4.19.

Katılımcıların Ön Test ve Son Test Okuma Hızlarının Çarpıklık, Basıklık Katsayıları ile Normallik Testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk (p)
Ön test	30	80,6	17,29	,212	-,330	,805
Son test	30	89,7	8,78	,107	-1,167	,130

Yukarıda Tablo 4.19’da katılımcıların ön test ve son test okuma hızları çarpıklık, basıklık katsayıları ile normallik testi sonuçları yer almaktadır. Shapiro-Wilk normallik testi p değerinin ön testte ,805; son testte ,130 olduğu görülmektedir. Katılımcıların okuma hızlarına ait ön test ve son test p değerinin 0,05 anlamlılık düzeyinden büyük olması, her iki veri setinin normal dağılım gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca ön test ve son test verilerinin çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 aralığında yer alması, her iki veri setinin de normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanmaktadır.

Normallik testi sonuçları doğrultusunda yapılan t-testinden elde edilen bulgular, aşağıda Tablo 4.20’de yer almaktadır.

Tablo 4.20.

Katılımcıların Ön Test ve Son Test Okuma Hızlarına Yönelik t Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Ön test	30	80,7	39,55	29	4,016	,000
Son test	30	89,7	20,07			

Katılımcıların ön test ve son test okuma hızlarına yönelik t testi sonuçlarının yer aldığı Tablo 4.20 incelendiğinde, ön test ve son test arasında son test lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$t(29) = -4,016$, $p < 0.000$]. Görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün öğretimi uygulanmadan önce katılımcıların ön test sesli okuma hızlarının ortalaması 80 sözcük iken; son test okuma hızları ortalaması 89 sözcüğe çıkmıştır. Bu durum, görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün öğretimi uygulamalarından sonra katılımcıların okuma hızlarının uzmanların okuma hızları ortalamalarına yaklaştığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün öğretiminin öğrencilerin sesli okumalarında okuma hızı konusundaki başarılarını arttırmada etkili olduğunu göstermektedir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu alt problemde, görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün öğretimi uygulamalarına yönelik katılımcıların görüşlerinden elde edilen bulgulara ve bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

Katılımcıların görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bütün öğretimi uygulamalarına yönelik görüşlerini almak amacıyla 8 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu görüşmeye katılmakta gönüllü 15 katılımcıya uygulanmıştır. Katılımcıların verdikleri cevaplarla ilgili ortaya çıkan bulgular frekans, yüzde değerleri ve örneklerle aşağıda sunulmaktadır.

Soru 1. Görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün eğitimi uygulamaları öncesinde vurgu, ton, odak, durak gibi bürün öğeleriyle ilgili bilginiz var mıydı?

Katılımcıların birinci soruyla ilgili görüşleri ve bu görüşlere yönelik frekans ve yüzde değerleri, aşağıda Tablo 4.21’de yer almaktadır.

Tablo 4.21.

Birinci Soruya Yönelik Katılımcı Görüşleri ile Frekans ve Yüzde Değerleri

[illegible]

Tablo 4.21'e göre katılımcıların birinci soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde, katılımcılardan 14'ü (%93,4) görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün öğretimi uygulamaları öncesinde bürün öğeleri hakkında bilgi sahibi olmadıklarını; 1'i (%6,6) ise daha önce bürün öğeleri hakkında bilgi sahibi olduğunu fakat uygulamalı bir eğitim almadığını ifade etmiştir. Bu durum görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün öğretimi öncesinde katılımcıların bürün öğeleri hakkında bilgisinin olmadığını göstermektedir.

Soru 2. Derste bilgisayar, yansı gibi araçların kullanılması öğrenmenizi nasıl etkiledi?

Katılımcıların ikinci soruyla ilgili görüşleri ve bu görüşlere yönelik frekans ve yüzde değerleri aşağıda Tablo 4.22'de yer almaktadır.

Tablo 4.22.

İkinci Soruya Yönelik Katılımcı Görüşleri ile Frekans ve Yüzde Değerleri

Görüşler	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	K14	K15	f	%
Olumlu etkiledi.	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	15	100
Kolay öğrenmemi sağladı.			√					√					√		√	4	26,6
Eğlenceliydi.					√	√	√	√		√		√				6	40
Kalıcı öğrenmemi sağladı.		√			√							√	√		√	5	33

Yukarıda yer alan Tablo 4.22'de görüldüğü üzere, katılımcıların tamamı görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün eğitimi uygulamalarından olumlu yönde etkilendiğini ifade etmiştir. Katılımcılardan 6'sı (%40) bilgisayar ve yansıyla yaptıkları uygulamaların eğlenceli olduğunu; 5'i (%33) kalıcı öğrenmeyi; 4'ü ise (%26) kolay öğrenmeyi sağladığını ifade etmiştir. Bu bulgulara göre, katılımcıların bilgisayar ve yansıyla yapılan uygulamalardan memnun kaldıklarını söylemek mümkündür.

Soru 3. Görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün eğitimi uygulamalarına yönelik hissettiğiniz duygu ve düşünceler nelerdir? Örnekler vererek açıklayınız.

Katılımcıların üçüncü soruyla ilgili görüşleri ve bu görüşlere yönelik frekans ve yüzde değerleri aşağıda Tablo 4.23'te yer almaktadır.

Tablo 4.23.

Üçüncü Soruya Yönelik Katılımcı Görüşleri ile Frekans ve Yüzde Değerleri

Görüşler	K 1	K 2	K 3	K 4	K 5	K 6	K 7	K 8	K 9	K 10	K 11	K 12	K 13	K 14	K 15	f	%
Sesletimim ve tonlamam düzeldi.	√				√	√			√	√		√	√		√	8	53,3
Duraklama yapmayı öğrendim.	√								√			√				3	20
Daha iyi okuyorum.	√								√							2	13,3
Daha iyi konuşuyorum.	√	√			√								√			4	26,7
Çok hoşuma gitti.		√	√	√		√	√	√	√	√	√		√	√	√	12	80,0
Beni çok geliştirdi.			√				√		√			√				4	26,7
Sesimi ekranda görmem çok muhteşemdi.				√	√	√	√	√			√			√		7	46,7
Kendi sesimi doğrusuyla karşılaştırmam çok iyiydi.					√						√			√	√	4	26,7
Kelime kelime çalışmamız çok güzeldi.							√									1	6,7
Keşke dersler her gün olsaydı.									√							1	6,7

Katılımcıların görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün öğretimi uygulamalarına yönelik hissettikleri duygu ve düşüncelerin yer aldığı Tablo 4.23 incelendiğinde, katılımcıların görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün öğretimi uygulamalarına yönelik olumsuz duygu ve düşüncelerinin bulunmadığı görülmektedir. Katılımcılardan 12'si (%80) görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün öğretimi uygulamalarının çok hoşuna gittiğini, 8'i (%53,3) sesletimi ve tonlamasında düzelmeler olduğunu, 7'si (%46,7) sesini ekranda görmenin çok muhteşem olduğunu, 4'ü kendi tonlamasıyla yansıdaki tonlamayı karşılaştırmamanın çok iyi olduğunu ve daha iyi konuştuğunu, 3'ü duraklama yapmayı öğrendiğini, 2'si daha iyi okuduğunu, 1'er kişi ise kelime kelime tonlama çalışmaları yapmalarının çok güzel olduğunu ve derslerin devam etmesi isteğinde olduğunu ifade etmiştir.

Soru 4. Görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün eğitimi uygulamaları esnasında programı kullanmada zorluk; süreçte de herhangi bir sorun yaşadınız mı? Yaşadıysanız örnekle açıklayınız?

Katılımcıların dördüncü soruyla ilgili görüşleri ve bu görüşlere yönelik frekans ve yüzde değerleri aşağıda Tablo 4.24’te yer almaktadır.

Tablo 4.24.

Dördüncü Soruya Yönelik Katılımcı Görüşleri ile Frekans ve Yüzde Değerleri

Görüşler		K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	K14	K15	f	%
Program	Hayır yaşamadım.	√			√	√	√	√		√		√	√	√	√	√	11	73,3
	Alışmaya kadar biraz zorlandım.		√	√					√		√						4	26,6
Süreç	Yaşamadım.	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√		√	14	93,3
	Tonlamada biraz yaşadım.														√		1	6,7

Yukarıda Tablo 4.24’teki katılımcı görüşleri incelendiğinde, katılımcılardan 11’i (%73,3) görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün öğretimi uygulamalarında kullanılan Praat ses çözümleme programını kullanmada zorluk yaşamadığını, 4’ü (%26,6) ise ilk başta biraz zorlandığını fakat zaman içerisinde programa alıştığını ifade etmiştir. Süreçle ilgili soruda ise katılımcılardan 14’ü (%93,3) görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün öğretimi uygulamaları sürecinde herhangi bir sorunla karşılaşmadığını, 1 (%6,7) katılımcı ise tonlama konusunda sıkıntı yaşadığını belirtmiştir.

Soru 5. Görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün eğitimi uygulamalarında öğretim ortamını, öğretim süresini ve öğretim elemanını nasıl buldunuz? Nedenleriyle açıklayınız.

Katılımcıların beşinci soruyla ilgili görüşleri ve bu görüşlere yönelik frekans ve yüzde değerleri aşağıda Tablo 4.25’te yer almaktadır.

Tablo 4.25.

Beşinci Soruya Yönelik Katılımcı Görüşleri ile Frekans ve Yüzde Değerleri

Görüşler	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	K14	K15	f	%
Yeterli ve iyiydi.		√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√		√	√	13	86,6
Öğretim Yeterliydi fakat ortamı kalabalıktı.													√			1	6,7
Yeterli fakat daha iyi olabilirdi.	√															1	6,7
Yeterliydi.										√			√			2	13,3
Öğretim Yeterliydi fakat daha uzun olsa daha iyi olurdu.	√				√	√					√	√				5	33,3
Daha uzun olmalıydı.		√	√	√			√	√	√					√	√	8	53,4
Çok samimi ve iyiydi.	√	√	√	√	√	√	√	√		√	√	√	√	√	√	14	93,3
Öğretim Eğlenceliydi.		√	√		√	√	√		√			√	√			8	53,4
elemanı Başarılıydı.	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√			√	√	13	86,6
Bilgisi çok iyiydi.		√	√									√	√	√	√	6	40,0

Yukarıda Tablo 4.25’te katılımcıların öğretim ortamı, öğretim süresi ve öğretim elemanı hakkındaki görüşleri yer almaktadır. Katılımcılardan 13’ü öğretim ortamını yeterli ve iyi; 1’i yeterli fakat kalabalık; 1 kişi ise yeterli fakat daha iyi olabilirdi şeklinde değerlendirmiştir. Katılımcılardan 8’i (%53,4) öğretim süresinin daha uzun olması gerektiğini; 5’i (%33,3) yeterli olduğunu fakat daha uzun olsa daha iyi olacağını; 2’si ise (%13,3) yeterli olduğunu belirtmiştir. Öğretim elemanına yönelik katılımcıların görüşlerine bakıldığında ise katılımcılardan 14’ü (%93,3) öğretim elemanının çok samimi ve iyi; 13’ü (%86,6) başarılı; 8’i (%53,4) eğlenceli ve 6’sı (%40) ise bilgisinin çok iyi olduğunu ifade etmiştir.

Soru 6. Görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün eğitimi sonunda sesli okuma ve konuşma becerinizde bir değişiklik oldu mu? Örneklendirerek açıklayınız.

Katılımcıların altıncı soruyla ilgili görüşleri ve bu görüşlere yönelik frekans ve yüzde değerleri aşağıda Tablo 4.26’da yer almaktadır.

Tablo 4.26.

Altıncı Soruya Yönelik Katılımcı Görüşleri ile Frekans ve Yüzde Değerleri

Görüşler	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	K14	K15	f	%
Oldu	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	15	100
Olmadı																	

Tablo 4.26'ya bakıldığında katılımcıların tamamı görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün öğretiminin sonunda sesli okuma ve konuşma becerilerinde değişiklik olduğunu ifade etmiştir. Bu durum katılımcıların sesli okuma becerilerindeki gelişimin farkında olduklarını göstermektedir.

Katılımcıların altıncı sorunun ikinci maddesi ile ilgili görüşlerine ait frekans ve yüzde değerleri aşağıda Tablo 4.27'de gösterilmiştir.

Tablo 4.27.

Altıncı Sorunun İkinci Maddesine Yönelik Katılımcı Görüşleri ile Frekans ve Yüzde Değerleri

Görüşler	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	K14	K15	f	%
Duraklama yapabiliyorum	√		√	√	√		√	√	√	√	√	√		√	√	12	80,0
Duyguları anlıyor ve doğru tonlamayla ifade edebiliyorum.	√		√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	14	93,3
Daha düzgün okuyorum.		√	√	√	√	√	√	√		√	√	√	√	√	√	13	86,6
Arkadaşlarım konuşmamın düzeldiğini söylüyorlar.	√	√	√	√	√	√	√	√	√					√		10	66,7
Sözcükleri daha güzel söylüyorum.	√	√					√		√			√		√	√	7	46,7
Arkadaşlarım beni daha iyi anlamaya başladı.							√				√				√	3	20,0

Katılımcıların altıncı sorunun ikinci maddesine verdikleri cevapların yer aldığı Tablo 4.27 incelendiğinde, katılımcıların tamamı hem sesli okumalarında hem de konuşmalarında gelişme olduğunu ifade etmiştir. Sesli okumaya yönelik görüşlere bakıldığında, katılımcılardan 14'ü (%93,3) görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün öğretimi uygulamaları sonrasında duyguları anladığını ve doğru tonlamayla ifade edebildiğini; 13'ü (%86,6) daha düzgün okuyabildiğini, 12'si (%80) ise duraklama yapabildiğini belirtmiştir. Konuşmaya yönelik görüşlerde ise katılımcılardan 10'u (%66,7) arkadaşlarının konuşmasının düzeldiğini söylediğini; 7'si (%46,7) sözcükleri daha güzel söylediğini ve 3'ü ise (%20) arkadaşlarının onu daha iyi anlamaya başladığını ifade etmiştir.

Soru 7. Görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün eğitiminin TÖMER'de olmasını ister miydiniz? Gerekçelendirerek açıklayınız.

Katılımcıların yedinci sorunun birinci maddesine yönelik görüşleri ve bu görüşlere yönelik frekans ve yüzde değerleri aşağıda Tablo 4.28'de yer almaktadır.

Tablo 4.28.

Yedinci Sorunun Birinci Maddesine Yönelik Katılımcı Görüşleri ile Frekans ve Yüzde Değerleri

Görüşler	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	K14	K15	f	%
Olmalı	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	15	100
Olmamalı																	

Yukarıda yer alan Tablo 4.28'de, yedinci sorunun birinci maddesine yönelik katılımcıların verdikleri görüşler yer almaktadır. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün öğretiminin TÖMER'de olması gerektiğini katılımcıların tamamının ifade ettiği görülmektedir.

Tablo 4.29.

Yedinci Sorunun İkinci Maddesine Yönelik Katılımcı Görüşleri ile Frekans ve Yüzde Değerleri

Görüşler	K 1	K 2	K 3	K 4	K 5	K 6	K 7	K 8	K 9	K 10	K 11	K 12	K 13	K 14	K 15	f	%
Türkçemizin daha iyi olması için	√	√	√							√						4	26,7
Konuşmamızın daha iyi olması için		√		√			√		√		√		√		√	7	46,7
Ne kadar erken öğrenilirse o kadar iyi olacağı için				√	√		√	√								4	26,7
Duraklamayı öğrenecekleri için												√			√	2	13,3
Tonlamayı öğrenecekleri için												√		√	√	3	20

Yukarıda Tablo 4.29’da yedinci sorunun ikinci maddesine yönelik katılımcı görüşleri yer almaktadır. Katılımcılardan 7’si (%46,7) konuşmamızın daha iyi olması için; 4’ü (%26,7) Türkçemizin daha iyi olması için ve ne kadar erken öğrenilirse o kadar iyi olacağı için; 3’ü (%20) tonlamayı öğrenecekleri için ve 2’si (%13,3) de duraklamayı öğrenecekleri için gerekçelerini sunarak görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün öğretiminin TÖMER’de olması gerektiğini belirtmişlerdir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel bulgularından hareketle varılan sonuçlara yer verilmiş, araştırmanın sonuçları alan yazındaki benzer araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmış ve sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün öğretiminin yabancı uyruklu öğrencilerin sesli okuma becerileri üzerine etkisinin tespit edilmeye çalışıldığı araştırmanın her bir alt problemine yönelik bulgulardan elde edilen sonuçlar başlıklar hâlinde aşağıda yer almaktadır.

5.1.1. Katılımcıların tonlama becerilerine ilişkin sonuçlar

Görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün eğitimi uygulanan katılımcıların ön test ve son test sesli okumalarından aldıkları tonlama puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir [$p<0.000$]. Ayrıca katılımcıların 94,03 olan ön test tonlama puanı ortalamasının son testte 115,70'e çıkması %23,04 oranında anlamlı bir gelişmenin meydana geldiğini göstermektedir. Bu bulgulardan hareketle görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün öğretiminin öğrencilerin tonlama becerilerini olumlu yönde etkileyerek sesli okumalarında tonlama becerilerinin gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2. Katılımcıların odaklama becerilerine ilişkin sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda katılımcıların odaklama becerilerine ilişkin elde edilen bulgular, görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün öğretiminin katılımcıların ön test ve son test sesli okumalarından aldıkları odak puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$p<0.000$].

Katılımcıların ön test ve son test odak puanlarının ortalaması incelendiğinde 7,83 olan ön test odak puanı ortalamasının son testte 10,16'ya çıkması %29,7 oranında anlamlı bir gelişmenin meydana geldiğinin göstergesidir. Bu sonuç, öğrencilerin sesli okumalarında odaklama becerilerini geliştirmede görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bütün eğitiminin etkili olduğunu göstermektedir.

5.1.3. Katılımcıların duraklama becerilerine ilişkin sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda katılımcıların duraklama becerilerine ilişkin elde edilen bulgular, görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bütün eğitiminin deney grubunun ön test ve son test sesli okumalarından aldıkları yapılmaması gereken durak puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır [$p<0.000$]. Katılımcıların ön test yapılmaması gereken durak puanları ortalaması 40,67 iken uygulamalar sonrasındaki ortalamalarının 44,67'ye yükselmesi %10 oranında anlamlı bir gelişmenin olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların ön test ve son test yapılması gereken durak puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır [$p<0.000$]. Ayrıca katılımcıların ön test yapılması gereken durak puanları ortalaması 18,37 iken görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bütün eğitimi sonrasındaki ortalamalarının 26,37'ye yükselmesi %43,5 oranında anlamlı bir gelişmenin olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç, katılımcıların sesli okumalarında duraklama becerilerini geliştirmede görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bütün eğitiminin etkili olduğunu göstermektedir.

5.1.4. Katılımcıların okuma hızlarına ilişkin sonuçlar

Araştırmanın diğer bir alt problemi doğrultusunda öğrencilerin ön test ve son test sesli okuma hızları arasında son test lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır [$p<0.000$]. Ayrıca uzmanların okuma hızları ile katılımcıların okuma hızları ortalamaları incelendiğinde ön testte uzmanların ortalamasından 21 sözcük daha azken görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bütün öğretimi sonrası son testte ortalama 12 sözcük ile uzmanların ortalama okuma hızına yakın bir okuma gerçekleştirerek anlamlı bir gelişmenin meydana geldiği görülmektedir. Bu sonuç, görsel geri bildirimle

gerçekleştirilen bürün öğretiminin katılımcıların sesletim sorunlarını da çözerek okuma sürelerini normal bir seviyeye ulaştırdığını göstermektedir.

5.1.5. Katılımcıların görsel geri bildirim etkinlikleriyle gerçekleştirilen bürün öğretime yönelik görüşlerine ait sonuçlar

Araştırma grubunda 15 kişiyle yapılan görüşmeler sonucunda katılımcıların görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün öğretimi uygulamaları hakkındaki duygu ve düşüncelerine, karşılaştıkları zorluklara ve önerilere yönelik bulgular elde edilmiştir. Bu bulgulardan elde edilen sonuçlar şöyledir:

Görsel geri bildirim etkinlikleriyle gerçekleştirilen bürün öğretimi uygulamalarından önce katılımcıların bürün öğelerine yönelik bilgilerinin bulunmadığı belirlenmiştir. Bu durum, TÖMER’de ya da farklı bir eğitim kurumunda katılımcılara bürün öğretimi uygulanmadığını göstermektedir. Katılımcıların görüşlerinden, derslerde eğitim öğretim faaliyetleri çerçevesinde bilgisayar, yansı gibi araçların kullanılmasının, öğrencilerin eğlenceli bir şekilde kolay ve kalıcı öğrenmesini sağlamada etkili olduğu sonucuna ulaştırmıştır. Katılımcıların tamamının görsel geri bildirim etkinlikleriyle gerçekleştirilen bürün öğretimi etkinliklerine yönelik olumlu duygu ve düşünceler belirlenmiştir. Bu durum, eğitim öğretim ortamında kullanıldığı takdirde görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün öğretiminin öğrencilerin ilgisini çekecek özellikte olduğu düşünülmektedir. Katılımcıların görsel geri bildirim etkinlikleriyle gerçekleştirilen bürün öğretimi uygulamalarını gerçekleştirirken programı kullanmada zorluk yaşamadıkları, süreç içerisinde de herhangi bir sorunla karşılaşmadıkları tespit edilmiştir. Bu durum eğitim öğretim ortamında Praat ve benzeri ses çözümleme programlarının kolaylıkla kullanılabileceğini göstermektedir. Ayrıca katılımcıların görsel geri bildirim etkinlikleriyle gerçekleştirilen bürün öğretiminin süresini yeterli fakat daha uzun olmasının iyi olacağını belirtmeleri gelişimlerinin de farkında oldukları sonucuna ulaştırmıştır. Katılımcıların tamamının kendilerinde meydana gelen gelişmeleri gerekçe göstererek uygulamaların TÖMER’de olması gerektiğini ifade etmeleri, yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla kurulan merkezlere öneri niteliği taşımaktadır.

Katılımcıların tamamının görsel geri bildirim etkinlikleriyle gerçekleştirilen bürün öğretimi sonrasında sesli okuma ve konuşma becerilerinde gelişme meydana geldiğini ifade etmeleri 12 haftalık uygulamaların etkili olduğu sonucuna ulaştırmıştır.

5.2. Tartışma

Araştırmada, katılımcıların ön test sesli okumalarına ait bürünsel yapıları incelendiğinde, sıkça vurgu, odaklama hataları yaptıkları, sözcük aralarında gereksiz duraklamalarda bulundukları ve sesli okuma hatalarından dolayı da okuma hızlarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün öğretimi sonrasında katılımcıların son test okumalarında ön testte yaptıkları bürünsel hataların büyük oranda azaldığı, okumalarının akıcılık kazandığı saptanmıştır. Taniguchi ve Abberton'un (1999) araştırmasında görsel geribildirim alan öğrencilerle bu tekniği kullanmayan öğrenciler arasında konuşma becerilerinin gelişmesinde önemli bir fark olduğu belirtilmiştir. Ton işaretlerinin kullanımının öğrencilere büyük katkı sağladığını, ayrıca ton işareti sağlanmadığı takdirde öğrencileri etkileşimli bir görsel geri bildirim olmadan iyileştirmenin son derece zor olduğunu tespit etmişlerdir. Kontrol gruplu desenin kullanıldığı araştırmada ortaya çıkan sonuç ile tek gruplu desenin kullanıldığı bu araştırmanın sonuçları bürün öğretiminde görsel geri bildirimin etkisi bakımından örtüşmektedir.

Bürün öğretimine yönelik yurt içinde yapılan deneysel araştırmalar sınırlı sayıdadır ve genellikle telaffuz öğretimi içerisinde dinleme bağlamında ele alınmaktadır. Çerçi (2013) araştırmasında dinleme destekli öğretim materyalleri kullanan öğrencilerin aynı konuları dil bilgisi kuralları çerçevesinde hazırlanan yazılı materyaller kullanan öğrencilere göre konuşma becerilerindeki başarılarını artırmada daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Demir ve Özkan'ın (2015) araştırmasında ise yabancı B1-B2 düzeyindeki 11 yabancı uyruklu öğrenciye dinleme odaklı diksiyon eğitimi verilmiştir. Deney grubunun herhangi bir müdahalenin yapılmadığı kontrol grubuna göre sesli okumada daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmanın sonucunda deney ve kontrol gruplarının dinleme-konuşma başarıları düzeyleri arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, dinleme odaklı verilen eğitimin öğrencilerin konuşma veya sesli okuma becerilerinde etkisi olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada görsel geri bildirimle

gerçekleştirilen bürün öğretiminde dinlemenin de aktif rol oynamasından dolayı katılımcıların sesli okumalarındaki bu anlamlı gelişmede dinlemenin de etkisinin olduğu söylenebilir.

Yücesoy (2011) bir dilin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecinde odağın en zor ve geç öğrenilen birimler arasında olduğunu ve öğretim sürecinde göz ardı edilen konulardan biri olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmada katılımcılara Türkçenin odak düzenine yönelik uzmanlar tarafından seslendirilen referans cümlelerin görsel geri bildirimle öğretilmesi ve katılımcılara cümlenin farklı öğelerine yönelik odaklama çalışmaları görselleştirilerek yaptırılması, katılımcıların odaklama becerilerini geliştirebilmiştir. Bu durum yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türkçedeki odak türlerinin öğretiminde görsel geri bildirimden faydalanılabileceğini göstermektedir.

Bu araştırmada ortaya çıkan sonuçlar, görsel geri bildirim etkinlikleriyle gerçekleştirilen bürün öğretiminin araştırma grubunun sesli okuma becerilerine tonlama, odak, durak ve okuma hızı yönünden önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Katılımcılar referans sesletimlere ait perde görüntüleri ile kendi sesletimlerine ait perde görüntülerini karşılaştırarak sesletimlerini düzeltme imkânı bulmuşlardır. Ayrıca cümle sesletimlerinde oluşturdukları odak görüntüsü ile referans sesletimlere ait odak görüntüsünü karşılaştırarak doğru odaklama yapmayı öğrenebilmişlerdir. Kullanılan ses çözümleme yazılımının perde görüntüsünün altında konuşmanın öbek ve öge sınırlarının ve konuşma metninin eklenmesine izin vermesi sayesinde ikinci dil öğrenen katılımcılar referans sesletimdeki cümleye ait öbek ve öğelerin sınırlarını da tanıyarak doğru duraklama yapabilmişlerdir. Araştırmada katılımcıların kendi sesletimlerinin vurgu, ton ve durak yönünden doğruluğunu ve yanlışlığını aldıkları görsel geri bildirimle öğrenebilmeleri ve yapılan tekrarlarla doğru sesletimi elde etmeleri, sesli okuma becerilerini önemli ölçüde geliştirmiştir. Ses çözümleme yazılımları aracılığıyla gerçekleştirilen sesletim ve bürün öğretiminin konuşmaya veya sesli okumaya etkisinin belirlendiği deneysel çalışmalarda ortaya çıkan sonuçlar (Örn: Derwing vd. 1997; Chun, 1989; Pennington, 1999; Taniguchi ve Abberton, 1999; Kommissarchik ve Kommissarchik, 2000; Derwing ve Rossiter, 2003; Hincks, 2003; Bonneau vd., 2004; Hardison, 2004; Levis, 2007; Demenko vd., 2009; Tanner ve Landon, 2009) bu araştırmada ortaya çıkan sonuçları desteklemektedir. Ayrıca bu araştırmada ortaya çıkan

sonuçlar, vurgu, odak, ton, durak gibi bürün olgularının öğretiminde ses çözümleme yazılımlarının kullanılmasının faydalarını da ortaya koymaktadır.

Araştırmada kullanılan Praat ses çözümleme yazılımında katılımcılar konuşmalarını programa yükledikten sonra konuşmalarına ait perde görüntüsüne ulaştıklarından yazılımın verdiği geri bildirim kısmî zamanlı bir geri bildirimdir. Yurtdışında yapılan araştırmalarda katılımcıların konuşmalarını yükledikleri anda perde görüntüsüne ulaştıkları gerçek zamanlı geri bildirim sunan ses çözümleme programlarının kısmî zamanlı geri bildirim sunan ses çözümleme programlarına göre öğrenmede daha etkin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde otomatik ses çözümleme yazılımlarından faydalanılmakta, bu sayede öğrencilerin konuşmalarına ait perde görüntülerine ait hatalar otomatik olarak doğru yanlış şeklinde geri bildirimle sunulabilmektedir. Türkçe sesletim çalışmalarında da kullanılmak üzere bu gibi gerçek zamanlı veya otomatik geri bildirim sunabilen yazılımlar geliştirildiği takdirde öğrenenlerin bürünsel becerilerindeki gelişimin daha iyi olabileceği düşünülmektedir.

Elde edilen tüm bu sonuçlar tonlama, odak, durak ve okuma süresi olmak üzere dört değişken bakımından katılımcıların ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir artışın olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırmanın nitel boyutuna yönelik elde edilen bulgular, nicel bulguları da destekler niteliktedir.

5.3. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlar doğrultusunda “eğitim-öğretim sürecine yönelik öneriler” ve “araştırmacılara yönelik öneriler”

5.3.1. Araştırma sonuçlarından çıkan öneriler

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilere tonlama becerisi kazandırmak amacıyla görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün öğretiminden faydalanılmasının öğrencilerin sesli okuma becerilerini geliştirmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Türkçenin vurgu düzeni doğrultusunda öğrencilere görsel geri bildirimle gerçekleştirilen vurgu çalışmaları yaptırılabilir daha sonrasında içerisinde farklı duyguları barındıran cümleler yabancı

öğrenciler tarafından seslendirilerek öğrencilerin kendi sesletimlerine ait perde görüntüleri ile referans görüntüleri karşılaştırabilmeleri sağlanabilir. Tonlama farkının anlam farkına yol açtığını sezdirmeye yönelik etkinlikler gerçekleştirilebilir.

- Odaklamanın bildirişimdeki işlevi göz önünde bulundurulduğunda, yabancı öğrencilere sesletimde odağı algılamalarını sağlayıcı etkinlikler yaptırılabilir ve perde görüntüsü aracılığıyla onlara geri bildirim verilerek öğrencilere odağı doğru tespit edip edemedikleri bildirilebilir. Bu sayede bir cümlenin odağını algılayabilme becerileri de geliştirilebilir. Ayrıca öğrencinin doğru odaklama yapabilmesini sağlayabilmek amacıyla bir cümlenin her bir ögesine yapılan odaklar görselleştirilebilir ve onların da uygulamalarla aynı odağı oluşturabilmeleri sağlanabilir.
- Akıcı okumada hem de konuşmada önemli bir unsur olan durakların yabancı öğrencilere görselleştirilerek öğretilmesinin doğru duraklama yapmayı öğrenebilmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Katılımcıların yapılması ve yapılmaması gereken durakları görüp dinlemeleri, cümleyi meydana getiren sözcük ve sözcük gruplarını da tanımlarına yardımcı olacaktır. Ses çözümleme yazılımlarının seslem ve sözcük sınırlarını gösterme özelliği ile durakların gösterilmesi, öğrenenlerin dinlediklerini pekiştirmelerine yardımcı olacaktır.
- Bu çalışmada, görsel geri bildirim etkinlikleriyle gerçekleştirilen bütün öğretiminin yabancı öğrencilerin sesli okuma hatalarını düzeltmelerine imkân sağladığı ve bu sayede okuma hızlarında anlamlı bir gelişme meydana geldiği görülmüştür. Öğrencilerin okuma hızının olması gereken düzeye gelmesi için görsel geri bildirim etkinlikleriyle gerçekleştirilen bütün öğretiminden faydalanılabilir.
- Alan yazında bütün olgularının tespitinde bürünsel okuma ölçeklerinden faydalanılmaktadır. Sadece dinleme yoluyla bütün olgularının güvenilir bir şekilde tespiti zor olduğundan dil öğretiminde sesli okuma ve konuşma becerilerinin değerlendirilmesinde ses çözümleme yazılımlarından yararlanılmasının daha doğru olacağı düşünülmektedir.
- Yabancı uyruklu öğrencilerin TÖMER'den mezun olmalarına rağmen bürünsel okuma becerisine ve bütün olguları hakkında bilgiye sahip olmadıkları tespit

edilmiştir. Bu durum TÖMER’de bürünsel okuma ve konuşma becerisi kazandırma ve bu becerilerin değerlendirilmesi noktasında eksikliklerin olduğuna işaret etmektedir. Görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün öğretimi uygulamalarına yönelik katılımcıların olumlu yönde görüş bildirmelerinden ve TÖMER’de bu eğitimin verilmesi gerektiğini belirtmiş olmalarından dolayı bu öğretimin, TÖMER’de öğrenim gören her seviyedeki öğrencilere uygulanması tavsiye edilmektedir.

5.3.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

- Yapılan deneysel araştırmalarda dinleme destekli sesletim eğitiminin öğrencilerin konuşmalarına olumlu yönde etkisinin tespit edilmesinden dolayı ileride yapılabilecek araştırmalarda bir gruba işitsel diğer gruba da işitsel-görsel öğretim uygulanarak iki öğretimin etkileri karşılaştırılabilir.
- Bu çalışmada, 30 kişilik bir katılımcı grubuyla öğretim gerçekleştirilmiştir. Sonuçların genellenebilirliğinin artırılması ve daha kapsamlı istatistik yöntemlerinin kullanılabilmesi için gelecek çalışmalarda daha büyük örneklemelerle çalışılması tavsiye edilmektedir.
- Araştırma temel dil becerilerinden sesli okuma ile sınırlandırılmıştır. Yapılan görüşmelerde katılımcılar, yapılan etkinliklerin konuşma becerilerine de olumlu yansıdığını belirtmişlerdir. Dolayısıyla, görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün öğretimi uygulamalarının ve değerlendirmelerinin benzerleri konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla da kullanılabilir.
- Araştırmada ücretsiz ses çözümleme yazılımı Praat 6.0.01 kullanılmıştır. Yurt dışında yapılan araştırmalarda kullanılan gerçek zamanlı ses çözümleme programlarının bürünsel beceri kazandırmadaki olumlu etkisinin tespit edilmesinden dolayı gerçek zamanlı ses çözümleme yazılımlarından da faydalanılabilir. Ayrıca eğitim sürecinde her iki yazılımın katılımcılar üzerindeki etkileri de incelenebilir.
- Katılımcıların bürün öğretimine yönelik TÖMER’de herhangi bir eğitim almadıklarını belirtmelerinden dolayı araştırmada kullanılan kelime, cümle

sesletimleri ve hazırlanan metin dosyaları bütün öğretimi kapsamında TÖMER’lerde kullanılabilir.



KAYNAKÇA

- Açık, F. (2008). *Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu. Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü. KKTC.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2013). Okuma (15-48). (Ed.) Kırkkılıç, A.; Akyol, H., *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Althewini, A. M. A. (2016). *Saudi teachers' beliefs about reading instruction in english as a foreign language (EFL)* (Doctoral dissertation, The Pennsylvania State University).
- Anderson-Hsieh, J. (1992). Using electronic visual feedback to teach suprasegmentals. *System*, 20(1), 51-62.
- Anderson-Hsieh, J. (1994). Interpreting visual feedback on suprasegmentals in computer assisted pronunciation instruction. *Calico Journal*, 11(4), 5-22.
- Arel, H. S. (1997). *Prozodi Dersleri*. İstanbul: Pan Yayınları.
- Ayar, T. (2009). *Öğretme-Öğrenme Sürecinde Geribildirim: Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğretmen Ve Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Sınıfta Geribildirim Kullanımının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aygüneş, M. (2007). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesinde okuma becerisi geliştirme yolları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aytan, T. (2011). *Aktif öğrenme etkinliklerinin dinleme becerisi üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.

- Bagshaw, P. C. (1994). *Automatic prosodic analysis for computer aided pronunciation teaching*. Unpublished PhD Dissertation, Univ. of Edinburgh, UK.
- Banguoğlu, T. (2011). *Türkçenin grameri*. Türk Dil Kurumu Yayınları, 9. Baskı Ankara.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Baştuğ, M., Akyol, H. (2012). The level of prediction of reading comprehension by fluent reading skills. *Journal of Theoretical Educational Science*, 5(4), 394-411.
- Baştuğ, M., Keskin, H. K. (2012). Okuma Becerilerinin Okuma Ortamı Açısından Karşılaştırılması: Ekran mı kâğıt mı? *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3).
- Baydık, B., Ergül, C., ve Kudret, Z. B. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *İlköğretim Online*, 11(3).
- Benesty, J., Sondhi, M. M., and Huang, Y. (Eds.). (2007). *Springer handbook of speech processing*. Springer Science & Business Media.
- Benjamin, R. A. (2009). *The predictive value of prosody: differences between simple and difficult texts in the oral reading of second graders*.
- Blair, K. P. (2009). *The neglected importance of feedback perception in learning: An analysis of children and adults' uptake of quantitative feedback in a mathematics simulation environment* (Order No. 3382686). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305008044). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/305008044?accountid=25094>.
- Boersma, P. and Weenink, D., "Praat: Doing phonetics by computer. [Computer Software] Amsterdam: Department of Language and Literature, University of Amsterdam.," <http://www.praat.org/>, 2011.
- Bonneau, A., Camus, M., Laprie, Y. and Colotte, V. (2004). *A computer-assisted learning of English prosody for French students*. In InSTIL/ICALL Symposium.

- Boztepe, Ç. (2013). *The effect of using audio-visual materials on foreign language learners' levels of motivation and achievement*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Börekçi, M. (2005). Türkçede vurgu-tonlama-ölçü-anlam ilişkisi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 187-207.
- Börekçi, M. (2009). *Türkiye Türkçesinde yapı ve işlev bakımından sözcükler*. Erzurum.
- Börekçi, M. (2015). Söz dizim kuramları bağlamında Türkçe söz dizimi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(16).
- Butler, D. L., Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Psychology*, 65, 245-281.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, Ankara: Pegem.
- Caferoğlu, A. (2015). *Türk dili tarihi I-II*. Ankara: Altınordu Yayınları
- Calhoun, S. (2007). *Information structure and the prosodic structure of English: A probabilistic relationship* (Doctoral dissertation, University of Edinburgh).
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Nobel Yayınları.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. 2. Baskı, Ankara: Pegem.
- Chan, J. S. (2014). *Exploring the role of prosodic awareness and executive functions in word reading and reading comprehension: A study of cognitive flexibility in adult readers*. Queen's University (Canada).
- Chun, D. M. (1989). Teaching tone and intonation with microcomputers. *CALICO Journal*, 21-46.
- Chun, D. M. (1998). Signal analysis software for teaching discourse intonation. *Language Learning & Technology*, 2(1), 61-77.
- Corra, M. (2006). *The genesis of silent reading prosody: An exploration of four prosodic readers* (Doctoral dissertation, Bowling Green State University).

- Crystal, D, 1969. *Prosodic Systems and Intonation in English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları, tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Coşkun, M. V. (2009). Ana dili eğitiminde parçalarüstü birimlerin önemi ve teknoloji destekli olarak kavratılması. *Bilgi, S*, 48, 41-52.
- Cutler, A., Dahan, D., & Van Donselaar, W. (1997). Prosody in the comprehension of spoken language: A literature review. *Language and speech*, 40(2), 141-201.
- Çalışkan, H. (1998). Bilgisayar destekli öğretimde geribildirim. *Kurgu Dergisi*, S:15, 346-360.
- Çelebi S., Kibar Furtun M. (2014). Yabancılarla Türkçe öğretiminde eşadlı sözcüklerin doğru sesletiminde parçalarüstü birimlerin görünür hâle getirilmesi, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9, 9: 367-380.
- Çelebi, S. (2016). *The importance of computer-supported instruction in preservice teachers' ability to recognize phones and prosodic elements*. In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (pp. 1943-1946). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Çelikipazu, E. (2012). *Dil bilgisi öğretiminde çatı kavramı ve bu kavramla ilgili yanlışlar*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Erzurum.
- Çerçi, A. (2013). *Konuşma eğitiminin telaffuz vurgu ve tonlama konularının dinleme destekli öğretimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi: Konya.
- Çetin, D. (2013). *Bilgisayar destekli prozodi eğitiminin vurgu, ton ve duyguyu algılama ve yansıtma becerilerine etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

- Çetinkaya, F. Ç., Ateş, S., ve Yıldırım, K. (2016). Prozodik okumanın aracılık etkisi: Lise düzeyinde okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3).
- De Bot, K. (1983). Visual feedback of intonation I: Effectiveness and induced practice behavior. *Language and Speech*, 26(4), 331-350.
- Demenko, G., Wagner, A., Cylwik, N., and Jokisch, O. (2009). An audiovisual feedback system for acquiring L2 pronunciation and L2 prosody. *In SLaTE* (pp. 113-116).
- Demir, S., Korkmaz, G. (2013). Yabancı dil öğrenme yazılımlarının öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerine etkisi: Rosetta stone örneği”. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(45), 35-51.
- Demircan, Ö. (2013). *Türkçenin Ses Dizimi*. İstanbul: Der Yayınları.
- Demirci, M. (2015). B1 seviyesinde Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin sesli okuma becerisiyle ilgili tespitler. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 333-358.
- Demirel, Ö. (1993). *Yabancı Dil Öğretimi: İlkeler, Yöntemler, Teknikler*. Ankara: USEM Yay.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yay.
- Derwing, T. M., Munro, M. J. (1997). Accent, intelligibility, and comprehensibility. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(01), 1-16.
- Derwing, T. M., Munro, M. J. and Wiebe, G. (1998). Evidence in favor of a broad framework for pronunciation instruction. *Language learning*, 48(3), 393-410.
- Derwing, T. M., Rossiter, M. J. (2003). The effects of pronunciation instruction on the accuracy, fluency, and complexity of L2 accented speech. *Applied Language Learning*, 13(1), 1-17.
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory Into Practice*, 30.3: 165-175.

- Durmuşçelebi, M. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi, *Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21/2, s. 285-307, Kayseri.
- Dursunoğlu, H. (2006). Türkiye Türkçesinde vurgu, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 7, S.1, s.267-276.
- Eda, S. 2004. Processing of intonation patterns on Japanese: Implications for Japanese as a foreign language. *Ph.D. Dissertation. The Ohio State University*.
- Egüz, S. (1999). *Toplu ses eğitimi I temel konular*. Ankara: Doğu Matbaacılık.
- Eker, S. (2007). Türkçenin sesbirimleri ve belirgin altsesbirimleri. *İlmî Araştırmalar: Dil, Edebiyat, Tarih İncelemeleri*, (24), 23-42.
- Ercilasun, A. B. (2005). Vurgu (98-103), *Türk Dili ve Kompozisyon*, Ankara: Ekin Kitabevi.
- Ercilasun, A. B. (2007). *Başlangıçtan yirminci yüzyıla Türk dili tarihi*. (4. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Erem, E. (1993). *Üretici – dönüşümsel dilbilgisi ve latince*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Ergenç, İ. (2002). *Spoken language and dictionary of Turkish articulation*. Multilingual.
- Ergin, A. (1995). *Öğretim teknolojisi: İletişim*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ergin, M. (2013). *Türk dil bilgisi*, İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.
- Ertuğ, C., Can, C. I. (2014). Türkiye’de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2).
- Goodwin, J. (2001). Teaching pronunciation. *Teaching English as a second or foreign language*, 3, 117-137.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Dağıtım, Gül Yayınevi.
- Gündüz, O. (2013). Konuşma eğitimi, 93-133. *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi: yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.

- Güneş, E., ve Bülbul, H. İ. (2014). Web ortamında problem temelli öğrenmede farklı geri bildirim stratejilerinin ve internet kullanımına yönelik tutumun öğrenme üzerindeki etkisi. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 12(2).
- Güzel, A., Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Akçağ Yayınları. Ankara.
- Grabe, W., Stoller, F. L. (2002). *Teaching and Researching Reading*. Pearson Education.
- Hardison, D. M. (2004). Generalization of computer-assisted prosody training: Quantitative and qualitative findings. *Language Learning & Technology*, 8(1), 34-52.
- Harris, Albert J.; E. R. Sıpay. (1990). *How to increase reading ability*. New York.
- Haznedar, B. (2010). *Türkiye’de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz*. In International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya.
- Hincks, R. (2003). Speech technologies for pronunciation feedback and evaluation. *ReCALL*, 15(01), 3-20.
- Hirst, D. (2012). ProZed: A speech prosody analysis-by-synthesis tool for linguists. In *Speech Prosody 2012*.
- Huber, E. (2013). *Dilbilime giriş*. Multilingual.
- Ingels, S. A. (2011). *The effects of self-monitoring strategy use on the pronunciation of learners of English* (Doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign).
- İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. (1. Basım). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- İşcan, A. (2014). Yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi (3-29). Abdullah Şahin (Editör). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi-Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler*. Pegem Akademi.

- İşcan, A. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisi kazandırmada filmlerin kullanımı. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(21).
- İvosevic, S. (2011). *Bürün, bilgi yapısı ve sözcük dizilişi etkileşimi: Türkçe-Sırpça örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kalfa, M. (2013). Yabancılarla Türkçe öğretiminde sözlü kültür unsurlarının kullanımı. *Milli Folklor*, 25(97), 167-177.
- Kara, M. (2010). Gazi Üniversitesi TÖMER öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Yaz 3(8).
- Kara, M. (2013). Zenica Üniversitesi Türkoloji Bölümündeki Boşnak öğrencilerin Türkçe metin okumadaki sorunları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4).
- Karababa, Z. C. C. (2009). Teaching Turkish as a foreign language and problems encountered. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel.
- Kavcar, C. (1998). Türkçe eğitimi ve sorunları. *Dil Dergisi*. (65).
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2005). *Türkçe öğretimi: Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Engin Yayınevi.
- Kawaguchi, Y., Fónagy, I., & Moriguchi, T. (Eds.). (2006). *Prosody and syntax: cross-linguistic perspectives* (Vol. 3). John Benjamins Publishing.
- Kaya, Z. (2009). Eğitimin Psikolojik Temelleri, (Ed. Özcan Demirel ve Zeki Kaya), *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Keskin, F.; Okur, A. (2013). Okuma eğitimi (293-308). Abdullah Şahin (Editör). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi-Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler*. Pegem Akademi.
- Keskin, H. K., Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: İlişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2).
- Kılıç, M. A. (2011). *Ağız araştırmalarında konuşma seslerinin fonetik çözümleme yöntemleriyle belirlenmesi*. 4. Uluslararası Türkiye Türkçesi Ağız Araştırmaları Çalıştayı (27-29 Ekim 2011), Edirne.
- Kıran, Z. ve Kıran A. (2006). *Dilbilime giriş*. (3. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Kocaman, A. (1983). Yabancı dil öğretiminde yeni yönelimler. *Türk Dili*, Dil Öğretim Özel Sayısı, TDK Yay., S, 379-380.
- Kommissarchik, J. and Komissarchik, E. (2000). Better Accent Tutor—Analysis and visualization of speech prosody. *Proceedings of InSTILL 2000*, 86-89.
- Ku, K. (2005). *Korean high school students' english language proficiency and korean reading ability as factors in reading english as a second language*. Unpublished Ph. D., Southern Illinois University at Carbondale, United States—Illinois.
- Kula, O. B. (2012). *Dil Felsefesi Edebiyat Kuramı-II*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Kulhavy, R. W., ve Stock, W. A. (1989). Feedback in written instruction: The place of response certitude. *Educational Psychology Review*, 7(4), 279-308.
- Landis, J. R. and Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174.
- Lee, M. D. (1995). *The effect of two types of feedback on three levels of knowledge acquisition on high school students assigned to high, medium, and low ability groups* (Order No. 9600212). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global.(304210311).
- Levis, J. (2007). Computer technology in teaching and researching pronunciation. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 184-202.

- Liu, Y. (2008). *The effectiveness of integrating commercial pronunciation software into an ESL pronunciation class* (Doctoral dissertation, Iowa State University).
- Martin, P. (2004). *WinPitch LTL II, a multimodal pronunciation software*. In InSTIL/ICALL Symposium.
- Martinet, A. (1998). *İşlevsel genel dilbilim* (Çev. B. Vardar). İstanbul: Multilingual.
- Massey-Garrison, A. (2010). *Oral language development in ESL and EL1 students with and without reading disabilities*. (Doctoral dissertation, University of Toronto).
- Mertens, Piet (2011), The Prosogram (Sürüm 2.8) [Praat programı için eklenti]. İndirilme adresi: <http://bach.arts.kuleuven.be/pmertens/prosogram/>.
- Miller, J. (2005). *The role of complex prosody in the oral reading of young children* (Doctoral dissertation, uga).
- Molholt, G. (1988). Computer assisted instruction for Chinese speakers. *TESOL Quarterly* 22,91-111.
- Nagata, N. (1993). Intelligent computer feedback for second language instruction. *The Modern Language Journal*, 77, 330-339.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read*. Washington; DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Neri, A., Cucchiarini, C., Strik, H., and Boves, L. (2002). The pedagogy-technology interface in computer assisted pronunciation training. *Computer assisted language learning*, 15(5), 441-467.
- O'Connor, R. E., & Vadasy, P. F. (Eds.). (2013). *Handbook of reading interventions*. Guilford Press.
- Oymak, R. (2012). *Dil üretimine dayalı Türkçe eğitimi ve öğretimi*. Kocaeli: Umuttepe Yayınları.
- Overstreet, T. B. (2014). *The effect of prosody instruction on reading fluency and comprehension among third-grade students* (Doctoral dissertation, Andrews University).

- Ölker, G. (2011). *Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü (1945-1950 arası)*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özkan, N. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde ara düzeyde (B1-B2) diksiyon eğitiminin sesli okuma üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özyetgin, A. M. (2001). *Ebû Hayyân, Kitâbu'l-İdrâk li Lisâni'l-Etrâk, Fiil: Tarihi-Karşılaştırmalı Bir Gramer ve Sözlük Denemesi*. Köksav Yay., Ankara.
- Pahl, J. V. N. C. (2000). *Making sense of teacher-feedback to high school students in science classes: Science instruction and student learning* (Order No. 9973179). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (A. Çekiç ve A. Bakla, Çev.). Ankara: Pegem.
- Peker, R. (1992), "Geribildirimün Üniversite Öğrencilerinin Ölçme ve Değerlendirme Dersindeki Başarıya Etkisi", *Uludağ Üniversitesi Dergisi*, Cilt: VII, Sayı:1, 31-39.
- Pennington, M. C. (1999). Computer-aided pronunciation pedagogy: Promise, limitations, directions. *Computer Assisted Language Learning*, 12(5), 427-440.
- Pyke, J. G. (2007). *Types and frequencies of instructor -student feedback in an online distance learning environment* (Order No. 3299089). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304852501). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/304852501?accountid=25094>.
- Rasinski, T. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61(6), 46-51.
- Rasinski, T. V., and Hoffman, J. V. (2003). Oral reading in the school literacy curriculum. *Reading Research Quarterly*, 38, 510-522.
- Rasinski, T.V., Blachowicz, C. and Lems, K. (2006). *Fluency instruction: Research-based best practices*. New York: Guilford Press.

- Razı, S.; Razı N. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuma Öğretimi (373-393), Abdullah Şahin (Editör). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi-Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler*. Pegem Akademi.
- Sancı Uzun, Demet; Kibar Furtun, Merve Hülya ve Çelebi, Safa (2014). Yabancılarla Türkçe öğretiminde öğrencilerin duygu değeri taşıyan ünlemlerin işlevlerini algılama düzeyleri. *International Journal of Language Academy*, 2 (3), 302-318.
- Sawilowsky, S. S., and Blair, R. C. (1992). A more realistic look at the robustness and Type II error properties of the t test to departures from population normality. *Psychological bulletin*, 111(2), 352.
- Schwanenflugel, P.J., Hamilton, A.M., Kuhn, M.R., Wisenbaker, J.M. and Stahl, S.A. (2004). Becoming a fluent reader: reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology*, 96.1: 119-129.
- Selen, N. (1976). Konuşma eğitimi. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 7(7), 097-101.
- Sever, S. (1990). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Shimabukuro, S. M. (2006). *The effects of assisted repeated reading on the oral reading fluency and prosody of adolescents with reading difficulties*. (Doctoral dissertation University Of Hawai).
- Şimşek, A.; Karal, H. (2014). “ALPI” İngilizce telaffuz ve artikülasyon yazılımının geliştirilmesi ve İngilizce telaffuz becerileri üzerine etkilerinin incelenmesi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 3(1).
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Taniguchi, M., and Abberton, E. (1999). Effect of interactive visual feedback on the improvement of English intonation of Japanese EFL learners. *Speech, Hearing and Language: work in progress*, 11, 76-89.
- Tanner, M. W., and Landon, M. M. (2009). The effects of computer-assisted pronunciation readings on ESL learners’ use of pausing, stress, intonation, and overall comprehensibility. *Language Learning & Technology*, 13(3), 51-65.

- Tansu, M. (1963). *Durgun genel ses bilgisi ve Türkçe*.(22). Türk Tarih Kurumu.
- Tosun, C. (2006). Yabancı dille eğitim sorunu. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(1).
- Tüm, G. (2014). Çok uluslu sınıflarda yabancı dil Türkçe öğretiminde karşılaşılan sesletim sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-2).
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK
- Ungan, S. (2006). Avrupa birliğinin dil öğretimine karşı tutumu ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 217-226.
- Unger, B. L. (2006). *Pitch range and pitch declination in asperger syndrome: Reading a dramatic passage* (Doctoral dissertation, University of Cincinnati).
- Uşun, S. (2004). *Bilgisayar destekli öğretimin temelleri*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Üçok, N. (2007). *Genel fonetik:(Ana çizgileri)*. Multilingual.
- Vardar, B. (2001). *Dilbilimin temel kavram ve ilkeleri*. İstanbul: Multilingual.
- Wolff, S., and Brechmann, A. (2015). Carrot and stick 2.0: The benefits of natural and motivational prosody in computer-assisted learning. *Computers in Human Behavior*, 43, 76-84.
- Yağmur, K. (2013). Dil öğretiminde ana dili, ikinci dil ve yabancı dil kavramları. Durmuş M. ve Okur A.(Editörler) *Yabancılarla Türkçe öğretimi el kitabı..* Ankara: Grafiker Yayınları.
- Yaylı, D.; Bayyurt, Y. (2009). *Yabancılarla Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Yücesoy, G. (2011). *İkinci dil öğrenmede sesbilimsel odak*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Zerbian, S. (2015). Markedness Considerations in L2 Prosodic Focus and Givenness Marking. In *Prosody and Language in Contact* (pp. 7-27). Springer Berlin Heidelberg.
- Zutell, J., and Rasinski, T. V. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory Into Practice*, 30(3), 211-217.

EKLER

EK 1. Resmi İzin Belgesi



T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
Fen Edebiyat Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 13355839/100-413
Konu : Laboratuvar Tahsisi

20.02.2015

EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 17.02.2015 tarihli ve 72940495/604-188 sayılı yazı

İlgi yazınız gereği Fakülteniz Türkçe Eğitimi Bölümü Öğretim Elemanı Arş. Gör. Safa ÇELEBİ "Yabancı Uyruklu Öğrencilere Türkçe Öğretiminde Bilgisayar Destekli Bütün Eğitiminin Sesli Okuma Becerisine Etkisi" başlıklı doktora tez çalışmasını uygulayabilmesi için 23/02/2015-05/06/2015 tarihleri arasında Cuma günü saat 08.00'den 17.00'ye kadar 306 nolu Bilgisayar Laboratuvarı tahsis edilmiştir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Oktay TORUL
Dekan

Türkçe Eğitimi Bölüm Başkanlığı GELEN EVRAK	
TARİH	20.02.2015
KAYIT NO	26
DOSYA NO	

Fener Mahallesi Zihni Derin Yerleşkesi 53100 Rize/Türkiye

fenedebiyat@erdogan.edu.tr

Tel : +90 (464) 223 40 93 Fax : +90 (464) 223 40 19

Bilgi : MUSTAFA BÖREKÇİ Dahili: 1805

Bu belge 3070 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Kodu : E2F76D40-0890-47A1-A878-D64371D79808 - <http://ebys.erdogan.edu.tr/EBYS/eimzadogrulama>



EK 2. Kişisel Bilgi Formu

Ek 3: Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğrenciler, bu form bilimsel bir araştırma için hazırlanmıştır. Araştırmanın sağlıklı sonuçlandırılabilmesi için sizden beklenen, tüm sorulara doğru cevap vermenizdir. Kişisel bilgileriniz kesinlikle gizli tutulacaktır. Gösterdiğiniz duyarlılıktan dolayı sizlere teşekkür ederim.

Safa ÇELEBİ
Araştırma Görevlisi

Adı Soyadı:

Bölümü:

1. Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()
2. Yaşınız: ()
3. Kaç yabancı dil biliyorsunuz? (Türkçe dâhil)
() 1 () 2 () 3 () 4 ve daha fazla
4. Kaç yıldır Türkiye'de bulunuyorsunuz?
() 0-1 () 1-2 () 2-3 () 3-4 () 4 ve daha fazla
5. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi TÖMER'den başka bir kurumdan daha önce Türkçe kursu aldınız mı? Aldıysanız ne zaman ve ne kadar süre?
6. Babanızın mesleği
() İşçi (toprak, sanayi vs.) () Esnaf/Tüccar () Çiftçi (kendi toprağında)
() Serbest meslek (doktor, avukat vb.) () Memur () Emekli
7. Annenizin mesleği
() Ev kadını () Esnaf/Tüccar () İşçi (toprak, sanayi vb.)
() Serbest meslek (doktor, avukat vb.) () Memur () Emekli
8. Ailenizin ortalama aylık geliri kaç TL'dir?
() 600 TL'den az () 600- 1000 TL () 1000- 1500 TL
() 1500-2000 TL () 2000- 3000 TL () 3000 TL ve üstü

Not: Lütfen bütün soruları cevaplandırınız.

EK 3. Öğrenci Görüşme Formu

Sevgili Öğrenciler,

12 Hafta boyunca sizlerle birlikte görsel geri bildirim etkinlikleriyle gerçekleştirilen bürün eğitimi uygulamaları hakkında görüşlerinizi almak amacıyla görüşme formu hazırlanmıştır.

Sizden sorulan sorulara içtenlikle cevap vermeniz istenmektedir.

1. Görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün eğitimi uygulamaları öncesinde vurgu, ton, durak gibi bürün öğeleriyle ilgili bilginiz var mıydı?
2. Derste bilgisayar, yansı gibi araçların kullanılması öğrenmenizi nasıl etkiledi?
3. Görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün eğitimi uygulamalarına yönelik hissettiğiniz duygu ve düşünceler nelerdir? Örnekler vererek açıklayınız.
4. Görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün eğitimi uygulamaları esnasında programı kullanmada zorluk; süreçte de herhangi bir sorun yaşadınız mı? Yaşadıysanız örnekle açıkla mısınız?
5. Görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün eğitimi uygulamalarında öğretim ortamını, öğretim süresini ve öğretim elemanını nasıl buldunuz? Nedenleriyle açıklayınız.
6. Görsel geri bildirimle gerçekleştirilen bürün eğitimi sonunda sesli okuma ve konuşma becerinizde bir değişiklik oldu mu? Örneklendirerek açıklayınız.
7. Görsel geri bildirimli bürün eğitiminin TÖMER’de olmasını ister miydiniz? Gerekçelendirerek açıklayınız.

EK 4. Sesli Okutulan Fıkra Metni**Şakayı Sevmem**

Nasrettin hoca pazarda dalgın dalgın yürüyormuş. Etrafındaki esnafları seyrettiği sırada ensesine bir tokat gelmiş.

Hoca tökezlemiş, bir kaç adım sendelemiş neyse toparlanıp sinirli bir şekilde arkasını dönmüş. Bir bakmış ki hocanın iki katı dev gibi bir adam. Hoca durmuş, bir yutkunmuş önce, sonra:

- Bana sen mi vurdun? demiş adama.

Adam:

- Ben vurdum lan ne olacak! demiş.

Hoca:

Şakadan mı vurdun ciddiden mi? Demiş.

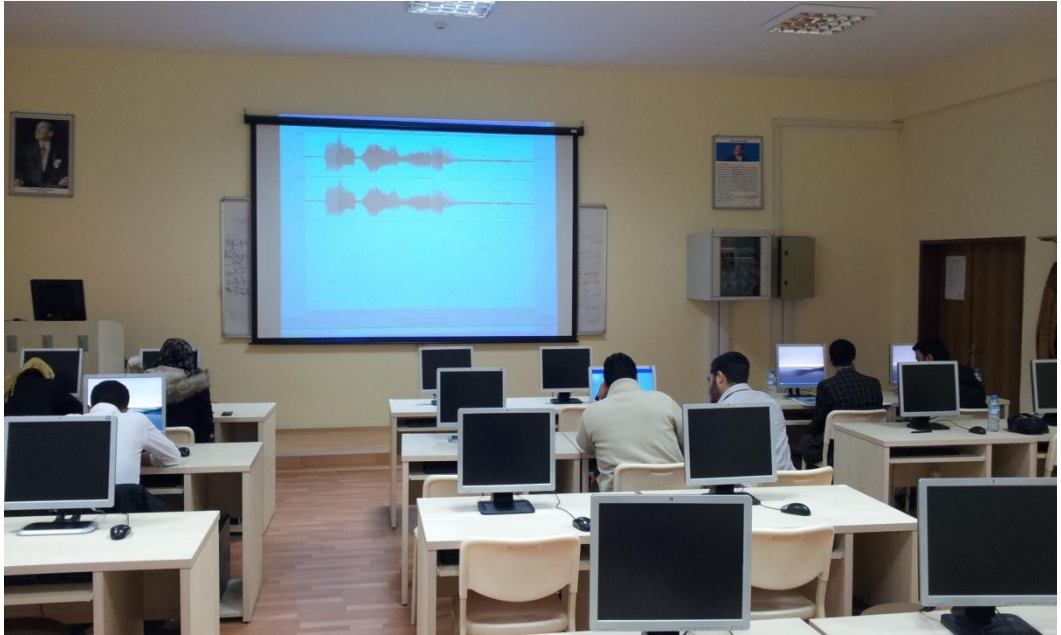
Adam:

Ciddi vurdum ne yapacan?!

Hoca:

Aman aman, öyle olsun... Çünkü şakadan hiç hoşlanmam da.

EK 4. Deney Grubuyla Gerçekleştirilen Uygulamalardan Örnek Görüntüler







EK 5. Uygulamalarda Kullanılan Farklı Türdeki Sözcüklerin Listesi

Basit Sözcüklerin Listesi

acı	efendi	ışık	lastik	nüsha	rahat	uzun
ada	efsane	icap	leke	numara	randevu	ücret
adam	eğitim	idare	levha	objektif	resepsiyon	ümit
ahlâk	elektrik	iddia	lezzet	ocak	resim	üslup
aile	fabrika	ifade	lider	oda	roman	ütopya
anne	fakir	ihtimal	limon	odun	rüzgar	ütü
araba	fakülte	ihtiyar	lisan	oğlan	sabah	üvey
arka	fasulye	ihtiyaç	lokanta	okul	sadaka	üzüm
arzu	fayda	iki	lüzum	okyanus	sağır	vakıf
asker	fazla	ilân	madde	olimpiyat	salatalık	vazife
baba	federasyon	ilave	maden	onay	salyangoz	vefa
bahçe	felaket	ilim	mahalle	opera	sandalye	vicdan
bayrak	felsefe	imparator	mahkeme	orijinal	sebep	vilayet
belediye	fevkalade	imtihan	mahsus	orkide	sempozyum	vitamin
beyaz	fırın	insan	makam	orman	serçe	volkan
bina	fırtına	inşaat	makine	otomobil	sohbet	voleybol
boğaz	filozof	isim	maksat	öbek	spor	yaka
bütçe	firma	iskele	mana	ödev	süveter	yarış
bürokrasi	fotoğraf	istasyon	manzara	öğle	şahıs	yasa
bilgisayar	fuar	itibar	meclis	öfke	şair	yaya
cadde	füze	izah	memleket	ömür	şaka	yeni
cahil	haber	jandarma	memur	örümcek	şalter	yeşil
camii	hadise	japon	menfaat	öykü	şampiyon	yıldız
ceket	hafta	jeton	merkez	örnek	şapka	yoksul
cenaze	hakikat	jimnastik	mesele	padişah	şefkat	yorgan
cesaret	hanım	judo	meydan	paket	şehir	yufka
cihan	hareket	jüri	meyve	palavra	şeker	yuva
cüzdan	hariç	kabul	meşhur	palyaço	şemsiye	yürek
demokrasi	hasta	kadın	millet	pankreas	şimşek	yüzük
daire	hava	kahve	muamele	pantolon	şöhret	zaman
dakika	hayal	kalabalık	mücadele	papağan	tabanca	zarar
damacana	hayat	kale	müdafaa	para	tahammül	zayıf
damla	heyecan	kalem	mümkün	paraşüt	tahlil	zehir
dede	hikâye	kanun	nadir	parmak	takdir	zengin
defter	hizmet	kasaba	namus	pasta	telefon	zeytin
değirmen	hoca	kaza	nasihat	patlıcan	ucuz	zimba
dekorasyon	husus	kâğıt	nazik	pehlivan	ufak	zihin
demir	hürriyet	kelime	nağme	perde	ulus	zirve
devlet	ırmak	konferans	nefret	performans	unvan	ziyan
dikkat	ıslak	kültür	nehir	peynir	usta	zulüm
dudak	ıslık	laboratuvar	netice	profesör	usul	züğürt
ekonomi	ıspanak	lacivert	nokta	puan	uydu	zürafa
eczane	ısrar	lamba	naçizane	rağbet	uzay	

Türemiş Sözcüklerin Listesi

anlatmak	fiyakalı	lanetlemek	patlamak	tehlikeli	vazgeçmek
abartı	hastalık	leblebici	rahatlık	toplamak	vergi
abonelik	hatıra	lokantacı	rastlamak	toplantı	vermek
aceleci	hükümet	mecburiyet	renkli	ulaştırma	yabancı
acımak	hükümdar	medeniyet	saklamak	ummak	yalvarmak
anlaşmak	ilerlemek	müdürlük	satış	uçak	yapmak
arkadaş	ilgili	naklen	sayı	uçurum	yapı
bakanlık	ilçe	nakliye	sevgi	uğraşmak	yaratmak
bakış	insanlık	nakliyat	sevinç	ücretli	yazı
başarı	istek	okumak	sevmek	üçüncü	yolcu
bilgi	işletme	oluş	seçim	ümitlenme	zararlı
devamsızlık	işçi	oynamak	şahitlik	ürpermek	zayıflamak
dilekçe	karanlık	öğrenci	şakalaşmak	üstün	zehirlenmek
eğrilik	konuşma	öğretim	şefkatsiz	üzüntü	zenginlik
faaliyet	korku	ölçü	şiddetli	valilik	zorluk
fabrikatör	kurum	ölüm	tanımak	varlık	
fedakârlık	köylü	pahalı	tarafatar	vatandaş	

Birleşik Sözcüklerin Listesi

açgözlü	Çanakkale	gecekondu		öngörü
açıkgöz	çelik çomak	halk oylaması	leşkargası	özgeçmiş
ağaçkakan	çoban yıldızı	hamamböceği		özveri
ağustos böceği	dalkavuk	hanımeli	Lüleburgaz	palabıyık
akciğer	damla sakızı	hastane	maceraperest	pazartesi
alçak gönüllü	darphane	ısıölçer	maden kömürü	peribacası
alışveriş	dedikodu	ibadethane	mantık dışı	peygamberdevesi
ameliyathane	dilbilgisi	içekapanık	masa tenisi	portmanto
anadolu	ekmekayvası	içgüdü	mirasyedi	rüzgargülü
ana fikir	elebaşı	ihbarname	muayenehane	samanyolu
başhemşire	elmacıkkemiği	ikiyüzlü	narçiçeği	serçeparmak
beyefendi	elmaşekeri	ilkbahar	nezarethane	sivribiber
bilgisayar	eşanlımlı	kabadayı	nüfus kağıdı	şahdamarı
cancığer	feneralay	kahvehane	odabaşı	şekerkamışı
cankurtaran		kahverengi	odunkömürü	tahtakurusu
civanmert	fizyoterapi	kapalıçarşı	orduevi	toplardamar
cumhurbaşkanı	füzeatar	karayolu	ortaokul	uzakdoğu
cumartesi		kuşkonmaz	ortaöğretim	yılbaşı
çalakalem	gayri ihtiyari	külhanbeyi	otoyol	yurtsever
çalı kuşu	gökkuşağı	küreklemiği	oyunbozan	

Bağlaç

ama	fakat	neyse	yalnız
ancak	halbuki	o halde	yoksa
belki	hatta	veya	
çünkü	lakin	veyahut	
eğer	mademki	yahut	

Edat

beri	için	ötürü
bile	ile	rağmen
dair	ilişkin	sanki
doğru	işte	üzere
dolayı	kadar	yalnız
gibi	karşın	yine
göre	mahsus	

Eşadlı Sözcükler

adet	bodrum	dahi	Tokat
adet	Bodrum	dahi	tokat
Ağrı	çeşme	ordu	yapma
ağrı	Çeşme	Ordu	yapma

İkilemeler

abuk sabuk	apar topar	güçlü kuvvetli	sıkı fıkı
abur cubur	aşağı yukarı	hızlı hızlı	sürüm sürüm
acı acı	belli başlı	horul horul	şapır şupur
açık açık	çoluk çocuk	ıvır zıvır	tıkır tıkır
adım adım	doğru dürüst	içli dışlı	yavaş yavaş
afra tavra	eğri büğrü	ite kaka	yırtık pırtık
ağır ağır	fıkır fıkır	kendi kendine	zaman zaman

Pekiştirme Sıfatları

Apaçık	karmakarışık	sapsarı	yemyeşil
bembeyaz	kaskatı	simsiyah	
dopdolu	kopkoyu	tertemiz	
Güzel mi güzel	sapasağlam	uzun mu uzun	

Zamirler

bana	kendi	sana
hepsi	kimse	
herkes	öteki	

Zarflar

adeta	beraber	bu arada	her zaman	nere	sonunda
artık	bilhassa	bugün	herhalde	nihayet	tamamen
aşağı	bir daha	hakkında	itibaren	oldukça	tamamıyla
aynı zamanda	biraz	hemen	itibarıyla	ötürü	vaktiyle
bakımından	birdenbire	henüz	nasıl	sayesinde	yeniden
bazen	boyunca	her gün	nazaran	sonra	yüzünden

Anlamına göre cümle türleri

Amaç-Sonuç

Sınavı kazanmak için çok çalışmış.
Bildiklerini anlatmak üzere karakola başvurdu.
Kilo vereyim diye spor yapıyor.
Ona sık sık öğüt verirdi iyi bir insan olsun diye.

Bağlı cümleler

Hiçbir insan yoktur ki aynanın karşısında kendini beğenmesin.
Dünya güzeldir ama bir şairin gözüyle daha da güzel olur.
Ülkeler kılıçla alınır ancak adaletle korunur.
İnsan kalbini bir kere kırdın mı daha kolay kolay düzelmez.
Sana şimdiden açıkça söyleyeyim ki sen bu işi başaracaksın.
Bir şey söyledi ki beni düşündürdü.

Neden-sonuç Cümleleri

Hasta olduğu için okula gelememiş.
Yağmur yağınca maç iptal edildi.
Malzeme yetersizliğinden inşaat yarım kaldı.
Çarşıya bugün çıkamadım çünkü misafirim geldi.
Ayşe gelmediği için işler yarım kaldı.
Yağmurun yağmasıyla herkes içeri kaçıştı.
Gece elektrikler kesildiğinden ödevimi yapamadım.
Yağmıyor yağıyor bu yüzden şemsiyemi aldım.

Şart Cümleleri

İnsanlar severek çalışırlarsa her işi başarırlar.
Yalnızca kendi çıkarlarını düşünürsen hiç dostun kalmaz.
Gençliğin kıymetini bilmezsen yaşlılıkta perişan olursun.
Ne ekersen onu biçersin.
Eğer uyursan başının ağrısı geçecek.
Geç yatarsak sabah erken uyanamayız.

Olumlu Cümle

Rize bu mevsimde soğuktur.
 Ülkemin güzelliklerini bilmeyen yoktur.
 Seni sevmiyor değilim.
 Tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır.

Olumsuz Cümle

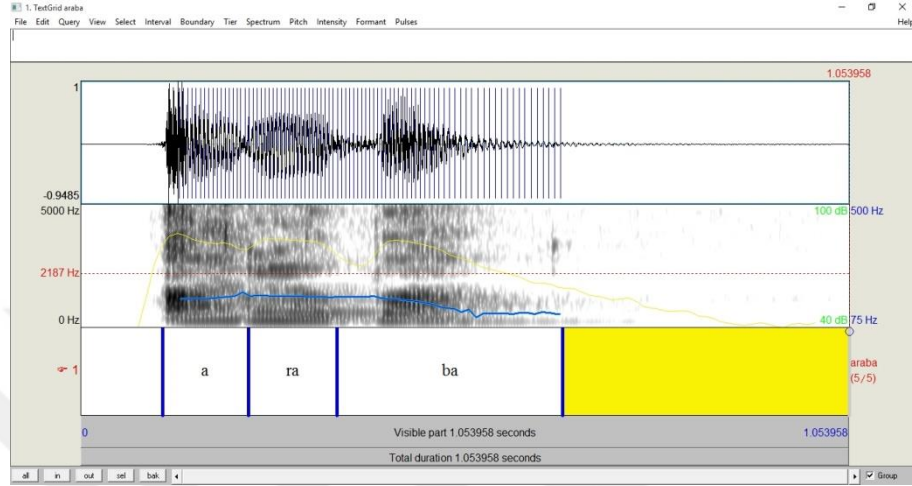
Sokakta ne araba ne de insan var.
 Rize bugün hem elektriksiz hem susuz.
 Mektubuna cevap yazmamış.
 Bizi arayan soran yok.
 Yurt dışına çıkmaktan vazgeçtiler.

Ünlem Cümleleri

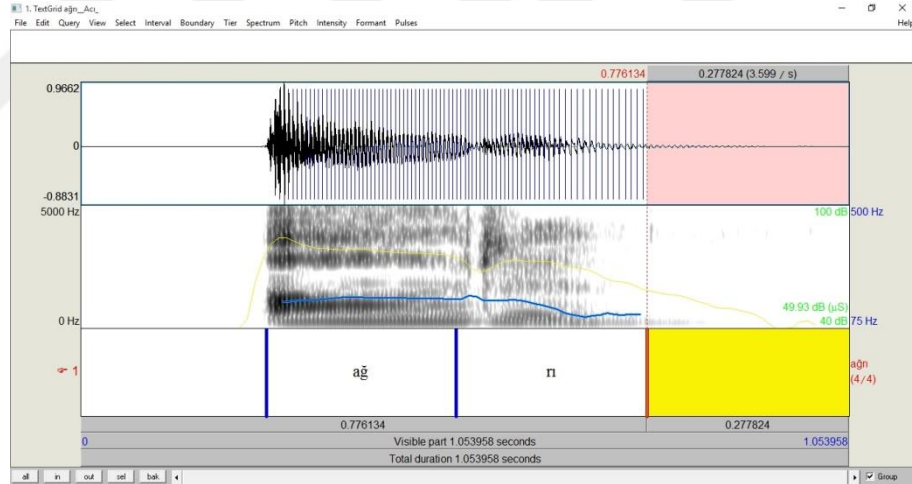
Git başımdan!
 Hey! Buraya bakar mısın? (Çağrı)
 Eee! Benimle açık konuş. (Beklenti)
 Aman Yarabbi! Çok korkunç bir kaza.
 Ayy! Zavalı çocuk soğuktan titriyor.
 Ya! Ben sana demiştim.
 Oh! Bu işi de bitirdik.
 Ohh! Sonunda suçlu cezasını buldu.
 Eyvah! Arabanın lastiği patladı.
 Of! Canım yandı. (Acı)
 Vah vah! İnsanların evine hırsız girmiş. (Üzüntü)
 Aferin! Çok güzel bir iş başardın.
 Siz futbol oynayabiliyor musunuz? (Şaşkınlık)

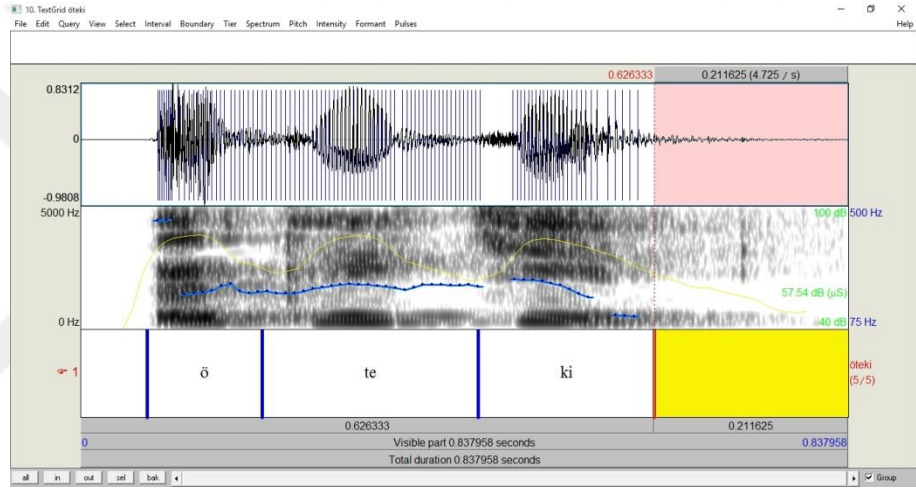
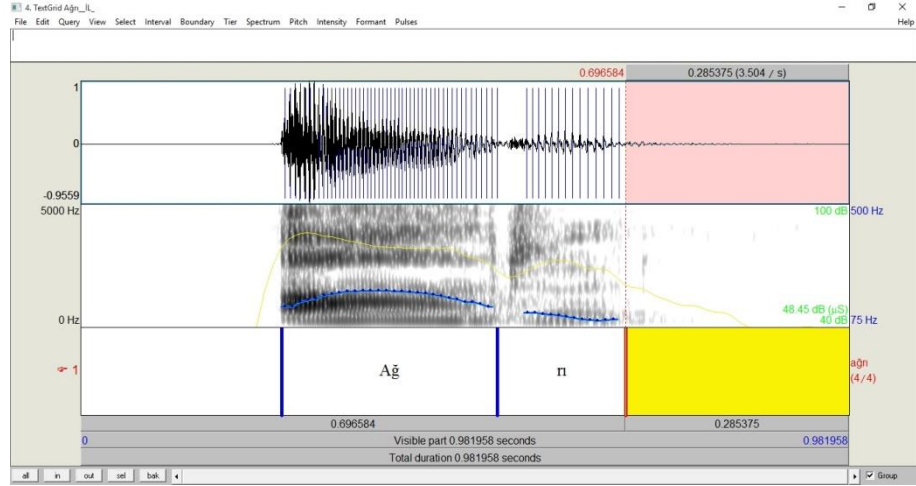
EK 6. Araştırmacı Tarafından Praat 6.0.01 Programıyla Hazırlanan Materyal Örnekleri

Sözcükler

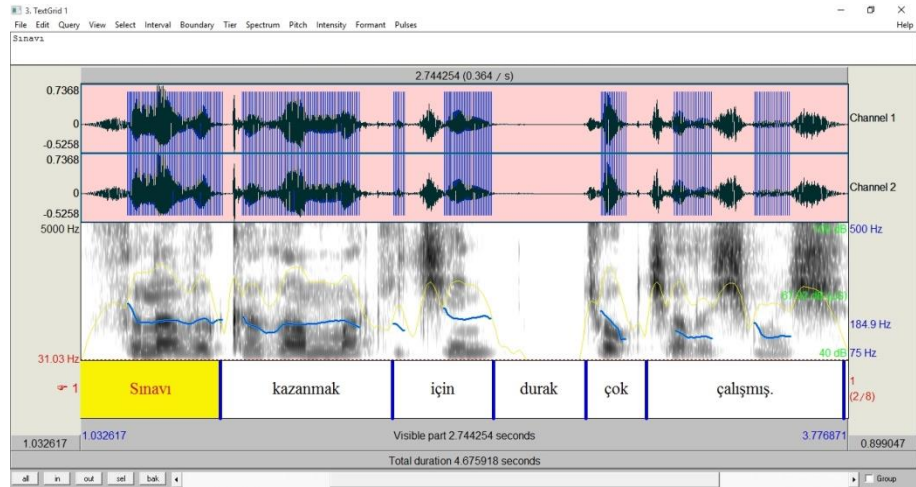


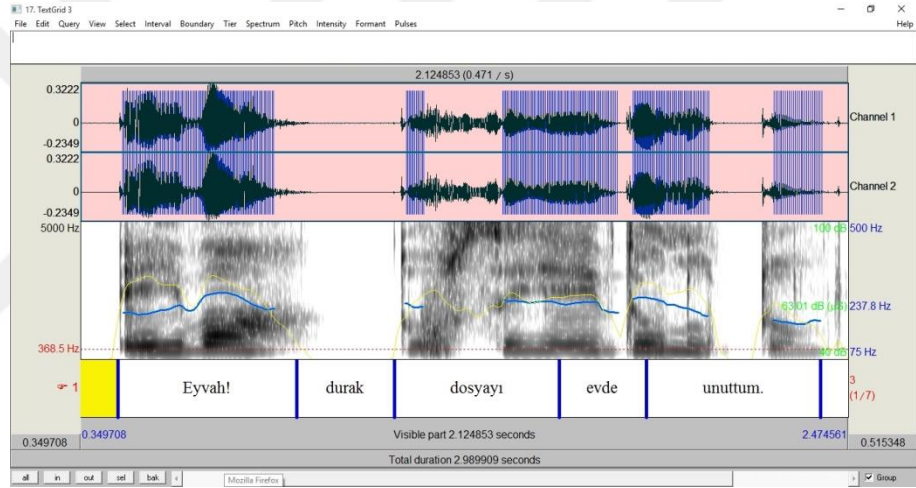
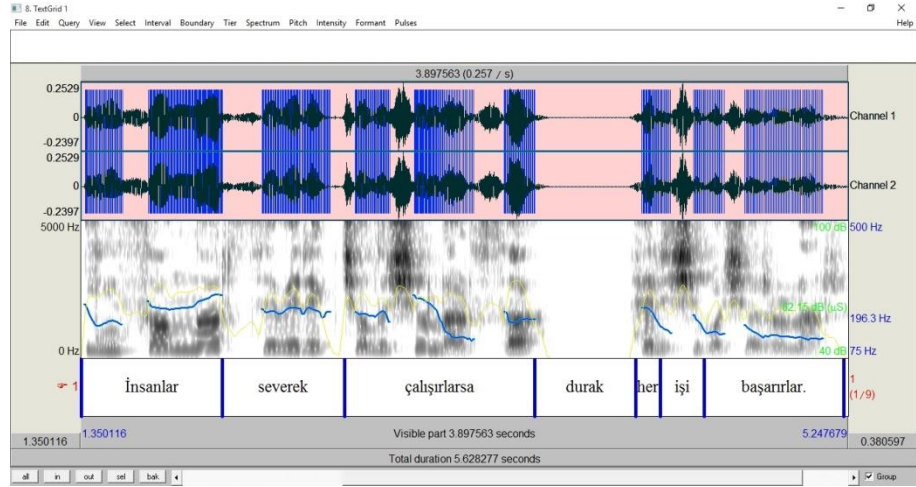
7Şekil





Cümle Örnekleri





EK 7. Katılımcı 15'in Ön test ve Son test Sesli Okumasına Ait Tonlama Puanlarına Yönelik Örnek Excel Tabloları

ÖN TEST											
Hece	Uzman	Katılımcı	Puan	Hece	Uzman	Katılımcı	Puan	Hece	Uzman	Katılımcı	Puan
Şa	Düz	Düz	1	ney	Yükselen	Yükselen	1	A	Yükselen	Düz	0
ka	Alçalan	Düz	0	se	Alçalan	Alçalan	1	dam	Yükselen	Düz	0
yı	Yükselen	Düz	0	to	Yükselen	Düz	0	Ben	Yükselen	Düz	0
sev	Alçalan	Düz	0	bar	Alçalan		0	vur	Alçalan	Düz	0
mem	Alçalan	Düz	0	la	Alçalan		0	dum	Alçalan	Düz	0
Nas	Yükselen	Düz	0	nıp	Yükselen		0	lan	Yükselen	Düz	0
ret	Yükselen	Düz	0	sı	Yükselen	Alçalan	0	ne	Yükselen	Düz	0
tin	Yükselen	Düz	0	nır	Düz	Düz	1	o	Yükselen	Alçalan	0
Ho	Alçalan	Düz	0	li	Yükselen	Düz	0	la	Alçalan	Düz	0
ca	Yükselen	Düz	0	bir	Alçalan	Düz	0	cak	Alçalan	Düz	0
ba	Yükselen	Alçalan	0	şe	Alçalan	Yükselen	0	de	Alçalan	Düz	0
zar	Alçalan	Düz	0	kil	Yükselen	Düz	0	miş	Alçalan	Düz	0
da	Alçalan	Düz	0	de	Yükselen	Düz	0	Ho	Yükselen	Düz	0
dal	Yükselen	Düz	0	ar	Alçalan	Alçalan	1	ca	Yükselen	Düz	0
gin	Yükselen	Düz	0	ka	Alçalan	Yükselen	0	şa	Yükselen	Düz	0
dal	Alçalan	Düz	0	sı	Düz	Düz	1	ka	Yükselen	Düz	0
gin	Yükselen	Düz	0	nı	Alçalan	Düz	0	dan	Yükselen	Düz	0
yü	Alçalan	Düz	0	don	Alçalan	Düz	0	mı	Alçalan	Düz	0
rü	Alçalan	Düz	0	muş	Alçalan	Düz	0	vur	Alçalan	Düz	0
yor	Alçalan	Düz	0	bir	Yükselen	Düz	0	dun	Yükselen	Düz	0
muş	Alçalan	Düz	0	ba	Alçalan	Düz	0	cid	Alçalan	Düz	0
At	Yükselen	Düz	0	kış	Yükselen	Yükselen	1	di	Yükselen		0
ra	Yükselen	Düz	0	ki	Alçalan	Düz	0	den	Düz	Düz	1
fin	Yükselen	Düz	0	Ho	Yükselen	Düz	0	mi?	Alçalan	Düz	0
da	Yükselen	Düz	0	ca	Alçalan	Düz	0	de	Yükselen	Düz	0
ki	Yükselen	Düz	0	nın	Alçalan	Düz	0	miş	Alçalan	Alçalan	1
as	Alçalan	Düz	0	i	Yükselen	Düz	0	A	Yükselen	Düz	0
naf	Alçalan	Düz	0	ki	Yükselen	Düz	0	dam	Yükselen	Düz	0
la	Düz	Düz	1	ka	Alçalan	Düz	0	cid	Yükselen	Düz	0
rı	Düz	Düz	1	tı	Alçalan	Düz	0	di	Yükselen	Düz	0
sey	Yükselen	Düz	0	dev	Yükselen	Alçalan	0	fur	Alçalan	Düz	0
ret	Yükselen	Düz	0	gi	Alçalan	Düz	0	dum	Alçalan	Düz	0
ti	Yükselen	Düz	0	bi	Yükselen	Düz	0	ne	Yükselen	Düz	0
gi	Düz	Düz	1	bir	Alçalan	Yükselen	0	ya	Yükselen	Düz	0
sı	Alçalan	Düz	0	a	Alçalan	Alçalan	1	pa	Alçalan	Düz	0
ra	Alçalan	Düz	0	dam	Alçalan	Düz	0	can?	Yükselen	Yükselen	1
da	Yükselen	Yükselen	1	Ho	Yükselen	Düz	0	Ho	Alçalan	Düz	0

Son test											
Hece	Uzman	Katılımcı	Puan	Hece	Uzman	Katılımcı	Puan	Hece	Uzman	Katılımcı	Puan
Şa	Düz	Düz	1	ney	Yükselen	Yükselen	1	A	Yükselen	Yükselen	1
ka	Alçalan	Düz	0	se	Alçalan	Alçalan	1	dam	Yükselen	Alçalan	0
yı	Yükselen	Düz	0	to	Yükselen	Yükselen	1	Ben	Yükselen	Yükselen	1
sev	Alçalan	Düz	0	bar	Alçalan	Yükselen	0	vur	Alçalan	Alçalan	1
mem	Alçalan	Düz	0	la	Alçalan	Alçalan	1	dum	Alçalan	Alçalan	1
Nas	Yükselen	Düz	0	nıp	Yükselen	Yükselen	1	lan	Yükselen	Yükselen	1
ret	Yükselen	Düz	0	sı	Yükselen	Alçalan	0	ne	Yükselen	Yükselen	1
tin	Yükselen	Düz	0	nır	Düz	Alçalan	0	o	Yükselen	Alçalan	0
Ho	Alçalan	Düz	0	li	Yükselen	Yükselen	1	la	Alçalan	Alçalan	1
ca	Yükselen	Yükselen	1	bir	Alçalan	Alçalan	1	cak	Alçalan	Yükselen	0
ba	Yükselen	Alçalan	0	şe	Alçalan	Alçalan	1	de	Alçalan	Alçalan	1
zar	Alçalan	Düz	0	kil	Yükselen	Alçalan	0	miş	Alçalan	Alçalan	1
da	Alçalan	Düz	0	de	Yükselen	Yükselen	1	Ho	Yükselen	Yükselen	1
dal	Yükselen	Düz	0	ar	Alçalan	Alçalan	1	ca	Yükselen	Alçalan	0
gin	Yükselen	Düz	0	ka	Alçalan	Düz	0	şa	Yükselen	Yükselen	1
dal	Alçalan	Düz	0	sı	Düz	Düz	1	ka	Yükselen	Yükselen	1
gin	Yükselen	Düz	0	nı	Alçalan	Yükselen	0	dan	Yükselen	Yükselen	1
yü	Alçalan	Düz	0	don	Alçalan	Alçalan	1	mı	Alçalan	Alçalan	1
rü	Alçalan	Yükselen	0	muş	Alçalan	Alçalan	1	vur	Alçalan	Alçalan	1
yor	Alçalan	Alçalan	1	bir	Yükselen	Yükselen	1	dun	Yükselen	Yükselen	1
muş	Alçalan	Düz	0	ba	Alçalan	Alçalan	1	cid	Alçalan	Alçalan	1
At	Yükselen	Düz	0	kış	Yükselen	Yükselen	1	di	Yükselen	Yükselen	1
ra	Yükselen	Düz	0	ki	Alçalan	Alçalan	1	den	Düz	Alçalan	0
fin	Yükselen	Alçalan	0	Ho	Yükselen	Yükselen	1	mi?	Alçalan	Yükselen	0
da	Yükselen	Düz	0	ca	Alçalan	Alçalan	1	de	Yükselen	Alçalan	0
ki	Yükselen	Düz	0	nın	Alçalan	Yükselen	0	miş	Alçalan	Alçalan	1
as	Alçalan	Düz	0	i	Yükselen	Alçalan	0	A	Yükselen	Yükselen	1
naf	Alçalan	Alçalan	1	ki	Yükselen	Düz	0	dam	Yükselen	Alçalan	0
la	Düz	Düz	1	ka	Alçalan	Alçalan	1	cid	Yükselen	Yükselen	1
rı	Düz	Düz	1	tı	Alçalan	Yükselen	0	di	Yükselen	Yükselen	1
sey	Yükselen	Düz	0	dev	Yükselen	Alçalan	0	fur	Alçalan	Alçalan	1
ret	Yükselen	Yükselen	1	gi	Alçalan	Düz	0	dum	Alçalan	Alçalan	1
ti	Yükselen	Düz	0	bi	Yükselen	Alçalan	0	ne	Yükselen	Yükselen	1
ği	Düz	Düz	1	bir	Alçalan		0	ya	Yükselen	Alçalan	0
sı	Alçalan	Düz	0	a	Alçalan	Alçalan	1	pa	Alçalan	Alçalan	1
ra	Alçalan	Düz	0	dam	Alçalan	Alçalan	1	can?	Yükselen	Yükselen	1
da	Yükselen	Düz	0	Ho	Yükselen	Yükselen	1	Ho	Alçalan	Alçalan	1
en	Yükselen	Düz	0	ca	Yükselen	Yükselen	1	ca	Yükselen	Alçalan	0
se	Alçalan	Düz	0	dur	Alçalan	Alçalan	1	A	Alçalan	Yükselen	0
si	Yükselen	Düz	0	muş	Alçalan	Alçalan	1	man	Yükselen	Yükselen	1
ne	Yükselen	Düz	0	bir	Yükselen	Yükselen	1	a	Alçalan	Alçalan	1

EK 8. Katılımcı 15'in Ön test ve Son test Sesli Okumasına Ait Odaklama Puanlarına Yönelik Örnek Excel Tabloları

ÖN TEST			
	Uzman	Katılımcı 15	Puan
1	Nasrettin	Nasrettin	1
2	etrafındaki	sırada	0
3	hoca	hoca	1
4	birkaç	birkaç	1
5	sinirli	arkasını	0
6	Bir bakmış ki	İki	0
7	Hoca	Hoca	1
8	bir	yutkunmuş	0
9	sen Mİ	bana	0
10	olacak	Ben	0
11	şakadan	Şakadan	1
12	ciddi	Adam	0
13	aman aman	Öyle	0
14	çünkü	Şakadan	0
Toplam Puan			5

SON TEST			
	Uzman	Katılımcı 15	Puan
1	Nasrettin	Nasrettin	1
2	etrafındaki	etrafındaki	1
3	hoca	hoca	1
4	birkaç	birkaç	1
5	sinirli	neyse	0
6	Bir bakmış ki	Bir bakmış ki	1
7	hoca	hoca	1
8	bir	bir	1
9	sen mi	sen mi	1
10	olacak	Ben	0
11	şakadan	şakadan	1
12	ciddi	ciddi	1
13	aman aman	aman aman	1
14	çünkü	çünkü	1
Toplam Puan			12

EK 9. Katılımcı 15'in Ön test ve Son test Sesli Okumasına Ait Durak Puanlarına Yönelik Örnek Excel Tabloları

Ön Test Durak Puanları			
Yapılması Gereken Durak: 29		Yapılmaması Gereken Durak: 49	
Yapılan	Yapılmayan	Yapılmayan	Yapılan
13	16	42	7

Son Test Durak Puanları			
Yapılması Gereken Durak: 29		Yapılmaması Gereken Durak: 49	
Yapılan	Yapılmayan	Yapılmayan	Yapılan
26	3	45	4

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Safa ÇELEBİ
Doğum Tarihi	07.12.1983
Doğum Yeri	Samsun
Medeni Durumu	Evli
E-Posta adresi	sefacelebi0712@gmail.com
Eğitim Bilgileri	
Lisans Öğrenimi	Muğla Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü (2005 – 2009)
Yüksek Lisans Öğrenimi	Muğla Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı (2009 – 2012)
İş Deneyimi	
Emniyet Genel Müdürlüğü Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fak. Türkçe Eğitimi A.B.D. (Arş. Gör.)	
Bilimsel Faaliyetler	
1. Sancı Uzun D., Kibar Furtun M. H., Çelebi S. (2014). "Yabancılar Türkçe Öğretiminde Öğrencilerin Duygu Değeri Taşıyan Ünlemlerin İşlevlerini Algılama Düzeyleri", International Journal of Language Academy, vol.2, pp.302-318. 2. Çelebi S., Kibar Furtun M. H. (2014). "Yabancılar Türkçe Öğretiminde Eşadlı Sözcüklerin Doğru Sesletiminde Parçalarüstü Birimlerin Görünür Hâle Getirilmesi", Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, vol.9, pp.367-380. 3. Gökçe B., Çelebi S. (2015). "Fen Bilgisi Öğretmeni Adaylarının Tartışmacı Metinlerinde Düşünceyi Geliştirme Yolları", Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, ss.11-30. 4. Çelebi S., Gökçe B. (2015). "Türkçe Öğretmeni Adaylarının İkna Edici Hazırlıklı Konuşmalarında Bağdaşıklık Ve Tutarlılık", International Journal of Language Academy, pp.190-203. 5. Gökçe B., Çelebi S. (2015). "Türkçe Eğitimi Bölümü İle Türk Dili Ve Edebiyatı Bölümü Öğrencilerinin Sıkça Karıştırılan Sözcükleri Tanıyabilme Düzeyleri", International Journal of Language Academy, pp.86-101. 6. Çelebi S., Sancı Uzun D. (2015). "TDK Güncel Türkçe Sözlük ile TDK Sesli Türkçe Sözlük'ün Türkiye Türkçesindeki Ünlemlerin İşlevleri Bakımından Karşılaştırılması", International Journal of Language Academy, pp.303-318. 7. Çelebi, S. (2016). The importance of computer-supported instruction in preservice teachers' ability to recognize phones and prosodic elements. In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (pp. 1943-1946). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).	