

Suudi Öğrenenlerin Arapçada Olmayıp Türkçede Olan Ünsüz Seslerde Yaptığı Telaffuz Hatalarının Analizi

Error Analysis of Pronunciation in Turkish Consonant Voices not Existing in Arabic of Saudi Learners

Hasret Derya Erten Dalak
Kafkas Üniversitesi, ertenhasret@gmail.com
Öykü Mercan
Hacettepe Üniversitesi, oyku.mercan@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı Türkçe öğrenen ve anadili Arapça olan Suudi Öğrencilerin Türkçede olup Arapçada olmayan ünsüz sesleri nasıl telaffuz ettiklerini betimlemek ve uygulanan öğretim sürecinin ardından gelişme gösterip göstermediklerini gözlemlemektir. Bu gözlemlenimin yapılabilmesi için Arapça ve Türkçe dilleri için karşılaştırmalı çözümleme yapılmış, iki dil arasındaki farklı sesler ortaya çıkarılmıştır. Çalışma ön test, öğretim süreci ve son test şeklinde yapılmış, öğrenenlerin sesler üzerine odaklanılan öğretim süreciyle, zorlandıkları seslerin telaffuzundaki hataların üstesinden gelip gelemedikleri ölçülmüştür. Çalışmada deneysel araştırma desenlerinden tek grup ön test-son test modeli kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yapılarak yorumlanmıştır. Araştırma grubunu 4 Suudi kursiyer oluşturmaktadır. Araştırmada homojen bir grupla çalışma yapmanın daha doğru olacağı düşünüldüğünden sadece Suudi öğrencilere yer verilmiştir. Deneklere uygulanan ön test ve son test telaffuzlarının ses kayıtları, eğitim geçmişleri dil öğretimi üzerine olan 5 okutmanın oluşturduğu değerlendirme grubu tarafından değerlendirilmiş, öğretim sürecinin telaffuz problemi üzerine etkisi test edilmiştir. Alınan sonuçlar göstermiştir ki Suudi öğrencilerin yaptıkları telaffuz hataları, yapılacak ek telaffuz çalışmaları ile giderilebilmektedir.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe, karşılaştırmalı çözümleme, hata analizi, telaffuz hataları, Arapça, Türkçe

Abstract

In this study, it is aimed to describe how Saudi students whose mother tongue is Arabic and who are learning Turkish as a foreign language pronounce consonants which are in Turkish but not in Arabic and to observe whether they make progress or not. In order to carry out this observation, a comparative analysis between Turkish and Arabic was executed and different consonants of these two languages were revealed. This study consists of three phases: pre-testing, learning process and post-testing. It has been measured whether learners could overcome mistakes of pronouncing the consonants that they had difficulty in via teaching process focused on the consonants. In the study, a single group pre-test & post-test pattern has been used. The data obtained was interpreted by content analysis. The experimental group consisted of 4 Saudi students. Only Saudi students were included to the study because it was thought that it would be more proper to study with a homogeneous group. Audio records of pre-test and post-test of the subjects were evaluated by evaluation committee involving 5 lecturers whose educational backgrounds are on language learning and the effect of the learning process on pronunciation problems were tested. According to the results of the evaluation, it is quite obvious that pronunciation errors could be minimized with the help of more pronunciation exercise.

Key words: Turkish as a foreign language, contrastive analysis, error analysis, pronunciation mistakes, Arabic, Turkish

GİRİŞ

Tarih yazının icadıyla başlar; ancak bilinir ki konuşma dili yazılı dilden eskidir. “Dil derken zamanın akışı içinde yan yana sıralanmış sesler dizgesi anlatılmak istenir. Temel olan konuşma dilidir, yazı konuşma dilinin bir imgesi, seslerin grafipleri gösterilmesidir” (Kıran & Kıran, 2013: 119). Buna rağmen dil öğreniminde öğrenen için sözlü dili öğrenmek, yazılı dili öğrenmekten çoğu zaman çok daha zordur. Bunun sebeplerinden en önemlisi yabancı dil öğreniminde karşılaşılan en büyük problemlerden biri olan telaffuz problemidir. Telaffuz ya da diğer adıyla söyleyiş “sesleme edimi sırasında sesleri ve bürünsel öğeleri söyleme, gerçekleştirme demektir” (İmer, Kocaman & Özsoy, 2013: 233). Öğrenenlerin hedef dildeki sese ya da bürünsel öğeye yabancı olması, konuşma dilini kullanmalarını engeller. “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerde arkadaşlar, internet, medya gibi farklı kaynaklardan edindikleri doğru-yanlış bilgiler, gerekse kişisel kaynaklı nedenlerden ötürü Türkçeye yönelik düşük veya yüksek kaygı taşıdıkları söylenebilir. Bu kaygılar arasında konuşma kaygısının en başta geldiği ön görülebilir” (Tunçel, 2015: 131). Özellikle yetişkin gruplarında telaffuz sıkıntısı, öğrenenin çekindiği için konuşmadan uzak durmasına sebep olabilir. ‘Phonemics and Pronunciation Tests’ adlı makalesinde Lado telaffuz problemlerinin, onlarla baş çıkmak için sistematik girişimlerde bulunulmadığı sürece, layıkıyla örneklendirilemeyecek olan özel durumlar olduğunu belirtmiştir (Lado, 1951: 531). Bu nedenle, öğrenenler özellikle telaffuz etmekte zorlanılan sesler üzerine fazladan çalışma yaparsa, öğrenilen dili konuşmaktan çekinmeyecekler ve konuşma becerisini de geliştireceklerdir. Lado’ya göre telaffuz problemlerinin giderilmesinde ihtiyacımız olan hedef dilin ve ana dilin ses sistemlerini analiz etmek ve birbirleriyle karşılaştırmaktır (Lado, 1951). Ancak bu karşılaştırmayla öğrencilerin telaffuz yanlışlarındaki esas sebep belirlenebilir ve telaffuz problemleri ortadan kaldırılabilir. Aksi takdirde öğrenen telaffuz kaygısıyla konuşma becerisini ilerletemeyecektir. Tunçel’in de konuşma kaygısı üzerine yazdığı makalede belirttiği gibi yüksek kaygı düzeyinin yabancı dil öğreniminde bireylerin yabancı dil konuşmaya yönelik öz güvenlerini olumsuz yönde etkilediği görülmektedir (2015: 131). Bu nedenle telaffuz üzerine gidilmeli ve hatalar çözülmeye çalışılmalıdır.

Şengül (2014)’e göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin çoğunluğunun Türk alfabesinde

yer alan a, e, ı, i, o, ö, u, ü, c, ç, ğ, l, ş, y seslerini/harflerini seslendirmede ve yazmada zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak bu seslerin/harflerin kalın ve ince hâllerinin yerlerini karıştırdıkları tespit edilmiştir (Şengül, 2014).

Demir ve Güleç (Demir & Güleç, 2015) telaffuz ile ilgili sunmuş oldukları “ABD Uyrıklı Öğrencilerin A1 Düzeyinde Türkçe Ünlü Sesletiminde Karşılaştıkları Ortak Sorunlar, Koç Üniversitesi Örneği” adlı çalışmalarında, homojen İngilizce konuşurlardan oluşan bir deney grubu seçmiş ve Türkçede olup İngilizcede olmayan ünlü ses birimlere yer vermiştir. Bu çalışma daha çok hataların ve doğru aktarımların nedenlerini saptamak amacıyla yapılmıştır. Çalışmada tespit edilen hatalar için daha çok işitsel materyallerle etkinlikler yapılması önerilerde sunulmuştur ancak buna yönelik bir çalışma yapılmamıştır.

Telaffuz hatalarının nedenlerinin belirlenmesinde hata çözümlemesi tekniğinin kullanılması, araştırmacıların hatayı tespitine yardımcı olmaktadır. Tüm (Tüm, 2014) çalışmasında hata çözümlemesi ve karşılaştırmalı çözümleme kavramlarına yer vermiş, bunlarla ilgili çalışmalar yapmıştır. Tüm’ün çalışmasında, telaffuzda yapılan hatalar için öğrencilere telaffuz ettirilmiş ve hata kaynakları öğrencilerin öğrenmişlik düzeylerine göre belirlenmiştir. Çalışmada, telaffuzun geliştirilmesi için çalışma yapılmamış, öğrencilere konuyla ilgili olarak, telaffuz hatalarını düzeltmek için ne gibi yöntemler izlediklerini belirtmeleri için görüşme formu uygulanmıştır. Tüm bu çalışmasında, öneri olarak hataların olduğu seslerle ilgili ekstra çalışmanın gerekliliğinden söz etmektedir.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı Türkçe öğrenen ve anadili Arapça olan Suudi Öğrencilerin Türkçede olup Arapçada olmayan ünsüz sesleri nasıl telaffuz ettiklerini betimlemek ve uygulanan öğretim sürecinin ardından gelişme gösterip göstermediklerini gözlemlemektir. Bu gözlemlemenin yapılabilmesi için Arapça ve Türkçe dilleri için karşılaştırmalı çözümleme yapılmış, iki dil arasındaki farklı sesler ortaya çıkarılmıştır.

1. Karşılaştırmalı Çözümleme

Dil öğrenimi, farklı milliyetten insanların birbirleriyle iletişime geçmesinden beri önemli olan, üzerinde tartışılan daha iyi nasıl yapılabileceği düşünülen, özellikle günümüzde daha da önem kazanan bir alandır. Dil öğrenimi üzerine çok fazla yaklaşım ve yöntem geliştirilmiştir. Robert Lado’nun 1957 yılında yayımlanan *Linguistics Across Cultures* kitabıyla ortaya çıkan karşılaştırmalı çözümleme terimi modern dilbilimde karşılaştırmalı dil bilim çalışmalarının temelini oluşturmuştur. Çağdaş Fries’dan da alıntılar yapan ve etkilenen Lado kitabında karşılaştırmalı çözümleme yoluyla iki dilin karşılaştırılmasının dil öğretiminde öğrenen için çok faydalı olduğunu savunur. *Linguistics Across Cultures* kitabının önsözünde “ (Bu) kitabın planı, öğrenme zorluğuna sebep olacak ve olmayacak yapıları, öğrencinin anadili ve kültürüyle, öğrenilecek (hedef) dili ve kültürünün sistematik bir şekilde karşılaştırılarak, öngörebilme ve tanımlayabilme varsayımına dayanmaktadır.” (Lado, 1957: vii) şeklinde bu durumdan bahseder.

Yine Lado’nun çağdaş dilbilimci *Fries kitabı Teaching and Learning English as a Foreign Language* 'de öğretim materyali hazırlamak konusunda en etkili öğretim materyallerinin, öğrenecek dilin bilimsel betimlemesiyle, öğrenenin ana diline yapılmış paralel bir betimlemenin dikkatli bir şekilde karşılaştırılması temeline dayanması gerektiğini savunur (Fries, 1945).

Lado’ya göre öğrenen en büyük zorluğu hedef dilde olan fakat anadilinde olmayan olguları öğrenmede yaşar. Bu nedenle ana dil ile hedef dil arasındaki farkları ve benzerlikleri bilmek, öğrenim sırasında yaşanabilecek problemleri öngörmemize ve buna göre öğretim geliştirmemize yardımcı olacaktır çünkü öğrenen için iki dil arasındaki benzerlikler kolaylık farklılıklar zorluk yaratacaktır. Lado’nun bu görüşü karşıtsal çözümleme hakkında ortaya konan görüşlerden ilki olup strong version/güçlü görüş olarak bilinir (İşler, 2002).

Lado’nun güçlü görüşünden sonra ortaya çıkan bir diğer görüş weak version/zayıf görüştür. Bu görüş Lado’nun görüşüne katılsa da, iki dil arasında çok detaylı, her alanda bir karşılaştırmalı çözümleme yapmanın imkânsız olduğunu savunur. Zayıf görüşe göre, bazı farklılıklar önceden belirlenebilir ve önlem alınabilir fakat her olguda bunu yapmak imkânsızdır. Farklar öngörülemez, ancak sonradan ortaya koyulabilir. Wardhaugh zayıf görüşün, güçlü görüşe göre daha yardımcı olduğunu ve dilbilim girişiminin sağladığı kanıtları sistemler arasındaki benzerlikleri ve farkları açıklamada kullandığını savunmuştur (Wardhaugh, 1970).

Karşılaştırmalı çözümlemeyle ilgili üçüncü görüş ise, moderata version/ orta görüştür. Bu görüşe göre, eğer anadille hedef dil arasındaki farklılık çok belirgin değilse, öğrenen tarafından hedef dile olumsuz aktarım yapılır ve öğrenen hedef dile kendi anadilinden aktarma yapar. Örneğin ortak dil ailesinden gelen dillerde, bu tarz olumsuz aktarımlar yapılmaktadır. Benzer kelimelerin yazılışı ve telaffuzu konusunda öğrenen, anadilindeki kullanımı hedef dile aktararak yanlış yapar.

2. Hata Çözümlemesi

Karşılaştırmalı çözümleme, iki dilin arasındaki farklılık ve benzerlikleri ortaya çıkarmak amacıyla ortaya çıkmış ve iki dilin karşılaştırılmasında yardımcı da olmuştur. Karşılaştırmalı çözümleme yoluyla anadili ve hedef dil öğrenenlere yardımcı olmak amacıyla karşılaştırılmış ve betimlemeler yapılmıştır. Ancak bu yöntem tek başına yeterli olmamıştır. Öğrenme esnasında, öğrenenin yaptığı hatalar öngörülse ya da gözlemlense de bu hataların sebepleri bulunmadığı sürece ortadan kaldırılmaları imkânsızdır. Tam bu noktada bu eksikliği gidermek

için hata çözümüleme devreye girer. 60lı yıllarda Stephen Pit Corder tarafından ortaya atılan hata çözümüleme yöntemiyle, öğrenenin öğrenme esnasında yaptığı hatalar incelenir. Yani denilebilir ki, karşılaştırmalı çözümüleme hataları öngörürken, hata çözümülemesi bu hataların nedenlerini ve çözümlerini araştırır. Burada iki farklı terimi vermek önemlidir: hata ve yanlış. Ellis'e göre:

“Hatalar öğrencilerin neyin doğru olduğunu bilmediklerinde meydana gelmekte ve onların bilgi boşluklarını yansıtmaktayken, yanlışlar ise öğrencilerin bildiklerini üretmedikleri zaman meydana gelmektedir” (Ellis, 1997: 18).

Buna göre denilebilir ki, dil öğrenirken yapılan hatalar öğrenen tarafından bilindiği için düzeltilebilen, anlık problemlerken; yanlışlar yeterli olunmayan bir konuda yapılan, öğrenen tarafından düzeltilmesi mümkün olmayan problemlerdir.

Hata çözümülemesinden hareketle denilebilir ki, telaffuz hataları 3 farklı sebepten dolayı meydana gelmektedir:

1. Ana dilde bulunmayan sesler
2. Ana dilden hedef dile ses aktarımı
3. Hedef dilin telaffuz kurallarını aşırı genelleme

Çalışmada incelenecek olan telaffuz hatalarının bu 3 sebebinin farkında olmak bu problemleri düzeltmede yardımcı olacaktır. Öğrenen anadilinde bulunmayan bir sesle karşılaştığında, bu sesi çıkarmak üzerine çalışmak yerine anadilindeki bu sese en yakın sesi kullanarak bu ihtiyacını gidermeye çalışır. Diğer hatanın sebebi, öğrenenin anadilindeki seslerle karşılaştığında bunları kendi anadilindeki gibi telaffuz, başka bir deyişle hedef dildeki telaffuz kuralları göz önünde bulundurulmadan yapılan hatalardır. Sonucu hata ise hedef dilde öğrenilen bir sesin telaffuz kuralının her sözde ya da söz diziminde aynı şekilde telaffuz edilmesidir.

3. Arapça ve Türkçenin Karşılaştırmalı Çözümülemesi: Ortak ve Farklı Sesler

a. Türkçedeki Sesler

“Kasım 1928 tarih 1353 Sayılı Kanun'la kabul edilen bugünkü Türk alfabesinde sekizi ünlü, yirmi biri ünsüz harf olmak üzere toplam 29 harf vardır. Bu yeni alfabe Latin alfabesine dayanır” (Demir & Yılmaz, 2009: 4). Türk alfabesindeki bu 29 harf temel olarak ünlü ve ünsüz olarak iki kategoriye ayrılabilir da, telaffuzları sırasında çıkartıldıkları yerlere göre de farklı kategorilere ayrılmaktadır. Latin harflerinin kabulüyle yazılı dilde Arap alfabesinin kullanımı bırakılmıştır.

i. Ünsüzler

“Ünsüzlerin oluşmasında, hava akımının hareketi, ağızda bulunan ve oluşturucu adı verilen organların birbirlerine değmesi ya da değişik düzeylerde yaklaşması sonucu engellenir. Bu engelleme noktası ünsüzlerin oluşma noktasıdır” (Özsoy, 2004: 4). Türkçedeki ünsüzlerin telaffuz sırasında çıkarıldıkları telaffuz organlarına göre kategorilendirilir.

ii. Ünlüler

“Ünlüler ağız boşluğunun değişik nokta ve derecelerde açılması, kapanması sonucu ancak hava akımı hareketinin hiç bir zaman ünsüzlerin oluşumundaki düzeyde engellenmediği durumlarda oluşturan seslerdir. Ünlülerin oluşturulmasında etkin olan sesbilgisel özellikler dilin ağız içindeki konumu ve dudakların durumudur” (Özsoy, 2004: 9). “Ünlüler söylenişleri sırasında ağız boşluğunda oluşan açıklık veya darlık, dudakların durumu, dilin önünün veya arkasının kabarak soluğun geçiş yolunda bir engel oluşturmalarına göre belli sınıflara ayrılırlar” (Demir & Yılmaz, 2009: 5).

b. Arapçadaki Sesler

Arapçada 17 farklı ses çıkış noktası vardır. Bunlar Hakiki ve Taktiri olarak iki ana başlık altında toplanmıştır.

i. Hakiki

“Harf, bir mahrece¹ temas ederek çıkıyorsa, o yere “hakiki mahrec” denir. Yirmi sekiz harfin tamamının da çıkış yeri olan “boğaz”, “dil” ve “dudak” hakiki mahrec bölgeleridir” (Dağdeviren, 2011:4).

ii. Taktiri

“Harf herhangi bir mahrece temas etmeden çıkıyorsa, buna “taktiri mahrec” denir” (Dağdeviren,

¹ Boğumlanma noktası TDK

2011:7). Yani Arapçadaki takdiri sesler, sesin hiç bir telaffuz organına değmeden telaffuzuyla çıkartılan seslerdir.

c. **Arapça ve Türkçe Seslerin Karşılaştırılması**

“Bunlar bir arada şu şekilde verilebilir:

- **Arapçada bulunup Türkçede bulunmayan sesler:**

ء، ث، ح، خ، ذ، ص، ض، ط، ظ، ع، غ، ق، و.

- **Hem Arapçada hem de Türkçede bulunan sesler:**

ب (b), ت (t), ج (c), د (d), ر (r), ز (z), س (s), ش (ş), ف (f), ك (k), ل (l), م (m), ن (n), هـ (h), ي (y).

- **Türkçede bulunup Arapçada bulunmayan sesler:** ç, g, ğ, j, p, v, ı, o, ö, ü. ”

(Aydın, 2010:331)

YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan tekniklere yer verilmiştir.

Araştırma, deneysel bir çalışma niteliği taşımaktadır ve zayıf deneysel araştırma desenlerinden tek grup ön test-son test modeli kullanılmıştır. Bu desende deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilir. Deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde ön test, sonrasında ise son test olarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2015: 201).

Çalışma Grubu

Araştırmanın bu aşamasında deney grubunu oluşturan ve telaffuz öğretimi kapsamında 4 Suudi kursiyer yer almıştır. Araştırmada homojen bir grupla çalışma yapmanın daha doğru olacağı düşünüldüğünden sadece Suudi öğrencilere yer verilmiştir. Bu nedenle sayı 4 ile sınırlandırılmak durumunda kalmıştır. Değerlendirme grubunu anadili Türkçe olan ve her hangi bir telaffuz öğretimi yapılmaya ihtiyaç duyulmayan 4 katılımcı oluşturmaktadır. Deney grubunun tamamı erkektir ve yaş ortalaması 19'dur. Deney grubunu Karabük Üniversitesi TÖMER Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezinin Temel Türkçe 1 kurunu tamamlamış kursiyerler oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Başlangıçta ön test kapsamında deney grubuna Türkçede olup Arapçada olmayan sesleri içeren kelimeler telaffuz ettirilmiş ve katılımcıların izinleri alınarak, telaffuz esnasında ses kaydı alınmıştır. Bu çalışma, 9 Kasım 2015 Tarihi'nde uygulanmıştır. Ön teste ilişkin seçilen sözcükler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1.

Ön testte ve son testte telaffuz ettirilen kelimeler

/ç/	/g/	/ğ/	/v/	/p/	/j/
ÇALGI	GÖZLEME	-	VURGU	PEKMEZ	JETON
AÇIK	SİLGİ	AĞIR	AVUÇ	KAPI	AJAN
SAYAÇ	MORG	DAĞ	EV	TOP	BEJ

H

edef
sesle
ri
barı

ndıran sözcüklerin seçiminde göz önünde bulunduran ölçütler şunlardır:

1. Öğrenenlerin aynı sesi kelimenin farklı noktalarında farklı telaffuz etme ihtimallerini göz önünde bulundurduğundan her bir ses için kelimenin başında, ortasında ve sonunda olmak üzere farklı üçer kelime seçilmiştir. Ancak Türkçe 'de /ğ/ sesiyle başlayan bir kelime bulunmamasından dolayı toplamda 17 kelime kullanılmıştır.
2. Öğrenenlerin anadillerinin etkisini azaltmak için Arapça kökenli kelimeler çalışmamıza dâhil edilmemiştir. Ancak Türkçede /j/ sesini içeren ve /g/ sesiyle biten kelime bulunmaması dolayısıyla kökeni Fransızca olan kelimeler kullanılmak durumunda kalmıştır.

Deney grubuna devam eden üç hafta boyunca birer gün olmak üzere toplamda 3 adet çalışma uygulanmıştır. Ön testte kullanılan kelimelerde bağımsız her bir problem ses için kelimenin başında, ortasında ve sonunda olmak üzere toplamda 17 kelimeyle çalışılmıştır. Bu kelimeler aşağıda verilmiştir.

Tablo 2.
Öğretim sürecinde deneklere öğretilen aynı sesleri içeren kelimeler

/ç/	/g/	/ğ/	/v/	/p/	/j/
ÇAKI	GÖLGE	-	VARLIKLİ	PARMAK	JÖLE
AÇIK	ÜÇGEN	DOĞU	HAVLU	TÖRPÜ	AJANDA
SAÇ	BİYOLOG	YAĞ	AV	TOP	RUJ

İlk çalışmada hedef seslerin kelimenin ilk sesinde yer aldığı 5 adet kelime kullanılmıştır. Öğrenenlere kelimeler resimler aracılığıyla öğretilmiş, karışık şekilde verilen kelimeleri doğru bir biçimde yazmaları istenmiş ardından kelimelerin ilk sesleriyle ilgili çalışmalar yapılmıştır. Daha sonra öğrenenlerin bu seslere ilişkin geçmiş bilgileri yoklanmıştır. Çalışma yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

İkinci çalışmada öncelikle ilk çalışmada öğrenilen kelimeler tekrar telaffuz ettirilmiş, ardından öğrenenlere problem seslerin kelimenin ortasında bulunan 6 adet yeni kelime gösterilmiştir. Kelimeler resimler aracılığıyla öğretilmiştir. Öğrenenler iki gruba ayrılmış resimler ve kelimeler kullanılarak hafıza oyunu oynatılmış, öğrenenin her kelime-kart eşleştirmesinde kelimeyi telaffuzu istenmiştir. Bu işlem her kelime için yaklaşık 3 kere tekrar etmiştir. Çalışma yaklaşık 40 dakika sürmüştür.

Son çalışmada öğrenenler ilk iki hafta öğrendikleri kelimelerin telaffuzu tekrar etmiştir. Sonrasında öğrenenlere hedef sesin kelimenin sonunda yer aldığı 6 adet yeni kelime yine resimlerle sunulmuştur. Kelimelerin öğretimi tamamlandıktan sonra önceki kelimeler de dâhil olmak üzere 17 kelimenin görseli tahtaya yapılandırılmış ve öğrencilerden her hedef sese yönelik kelime gruplaması yapmaları ardından resimlerin altına kelimeleri tekrar yazıp telaffuz etmeleri istenmiştir. Çalışma yaklaşık 45 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Çalışmalar tamamlandıktan sonra son hafta deney grubuna ön testte bulunan kelimeler son test kapsamında yeniden uygulanmış ve telaffuz ettirilmiştir. Anadili Arapça olan deney grubunun hedef sesleri doğru telaffuzuna dair gelişim gösterip göstermedikleri ana dili Türkçe olan bağımsız bir değerlendirme grubu tarafından aynı anda ve aynı zamanda kontrol edilmiştir. Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla kontrol sürecinde okutmanlar eş zamanlı olarak her öğrencinin ön ve son test telaffuzlarını değerlendirerek puanlama yapmışlardır. Değerlendirme grubunu Karabük Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu okutmanları oluşturmaktadır. Değerlendirme grubuna hedef seslerin ve deney grubunun kullandığı yanlış seslerin yer aldığı iki seçeneikli testler verilmiştir. Değerlendirme grubuna ön test ve son test telaffuzlarının ses kayıtları ayrı ayrı dinletilmiş ve duydukları sesleri seçmeleri istenmiştir.

Değerlendirme grubuna verilen test iki seçeneikli hazırlanmış ve bir seçenek doğru sesi diğeri ise doğru sese yakın olan ve deney grubu tarafından yanlış telaffuz edilen sesi göstermektedir. Bu değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğru ses için 1, yanlış ses için 0 puan olarak hesaplanmıştır. Her soru için en yüksek puan değerlendiren kişi sayısına oranla 5'tir. Bu en yüksek puan toplam 17 kelimenin telaffuzu için 85'tir. Bunun sonucu olarak her bir ses için, ayrı ayrı doğru telaffuz oranları çıkarılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Tablo 3.
Ön test verileri

Ön Test	Denek 1	Denek 2	Denek 3	Denek 4
İlk ses [tʃ] ç	5	5	5	5
Orta ses [tʃ] ç	5	5	5	5
Son ses [tʃ] ç	0	5	5	5
İlk ses [g] g	3	4	2	4
Orta ses [g] g	2	4	4	5

Son ses [g] g	2	3	5	2
Orta ses [uɣ] ğ	5	0	5	4
Son ses [uɣ] ğ	5	5	5	4
İlk ses [v] v	5	5	2	2
Orta ses [v] v	2	5	2	2
Son ses [v] v	2	3	3	2
İlk ses [p] p	2	0	0	0
Orta ses [p] p	3	5	1	3
Son ses [p] p	3	4	1	1
İlk ses [ʒ] j	0	5	5	2
Orta ses [ʒ] j	0	4	5	0
Son ses [ʒ] j	2	5	5	0
Toplam	45	67	59	46

Tablo 4.
Son test verileri

Son Test	Denek 1	Denek 2	Denek 3	Denek 4
İlk ses [tʃ] ç	5	5	5	5
Orta ses [tʃ] ç	5	5	5	5
Son ses [tʃ] ç	5	5	5	5
İlk ses [g] g	4	4	3	3
Orta ses [g] g	4	5	4	5
Son ses [g] g	2	5	4	4
Orta ses [uɣ] ğ	5	5	5	5
Son ses [uɣ] ğ	5	5	5	5
İlk ses [v] v	5	5	5	5
Orta ses [v] v	3	5	4	5
Son ses [v] v	5	4	5	4
İlk ses [p] p	1	5	2	1
Orta ses [p] p	5	5	5	5
Son ses [p] p	4	5	4	4

İlk ses [ʒ] j	5	5	5	5
Orta ses [ʒ] j	5	5	5	5
Son ses [ʒ] j	5	5	5	5
Toplam	76	83	76	76

Araştırmanın bu bölümünde, anadili Arapça olan Suudi deneklerin, Türkçede var olup Arapçada olmayan ünsüz seslerin telaffuzuna odaklanmış, ön test ve son test sonuçları her ses için ayrı ayrı incelenmiştir.

Ön testte deneklerin [tʃ] sesi kelimenin ilk sesi ya da orta sesi olduğunda telaffuz etmede zorlanmadıkları ve %100 oranında doğru telaffuz edebildikleri ortaya çıkmıştır. Ancak [tʃ] sesi kelimenin son sesi olduğunda %75 oranında başarı sağlanmış, %25lik oranda [tʃ] yerine [ʃ] sesine yöneldikleri gözlemlenmiştir. Son testte ise, [tʃ] sesi ilk seste, orta seste ve son seste olmak üzere, kelimenin tamamında doğru telaffuz edilmiştir. Bu da göstermektedir ki, öğretim sürecinin sonunda, [tʃ] sesinin telaffuzuyla ilgili sorunlar ortadan kalkmıştır.

4 denegin de ön testte [g] sesi kelimenin ilk sesi olduğunda telaffuz başarı oranının %60 olduğu, yine [g] sesi kelimenin orta sesi olduğunda başarı oranının %75 ve son seste yer aldığında bu oranın %70 olduğu gözlemlenmiştir. Denekler, kelimeleri ön testte telaffuz ederken [g] sesi yerine [gⁿ] sesini kullanmışlardır. Son testte ise, [g] sesinin ilk ses olduğunda doğru telaffuzu % 70'e, orta ve son seste yer aldığında ise % 90'a ulaştığı gözlemlenmiştir. Öğretim sürecinin sonunda, [g] sesinin telaffuzunda %100 başarı sağlanamasa da ilerleme kaydedildiği verilerde gözükmektedir.

Türkçede [uʝ] sesi kelimenin başında kullanılmadığı için, çalışmaya dâhil edilmemiştir. Ön test verilerine göre [uʝ] sesi yerine [j] sesinin kullanıldığı gözlemlenmektedir. Denekler ön testte [uʝ] sesi kelimenin ortasında yer aldığında telaffuzunda %70 başarı göstermişken, son testte bu başarının %100 oranına ulaştığını, yine ön testte [uʝ] sesi kelimenin son kısmında yer aldığında bu oran %95 iken son testte %100'e ulaştığı görülmektedir. Bu verilerle öğretim sürecinin [uʝ] telaffuzunda oldukça etkili olduğu sonucuna varılabilmektedir.

[v] sesinin telaffuzu incelendiğinde, deneklerin orta ve son sesleri telaffuz ederken [v] yerine [w] sesini kullandıkları gözlemlenmiştir. Türkçe ve Arapça arasında yapılan karşılaştırmalı çözümleme sonuçlarına bakıldığında, bu hatanın sebebinin öğrenenin anadilinde olmayan bu sesle karşılaştığında, anadilinden olumsuz aktarım yapması olduğu söylenebilir. Öğrenen kendi dilinde var olan, bu sese yakın başka bir ses ile bu sesi karıştırmaması sonucu [v] sesinde telaffuz hatası yapmaktadır. Ön test verilerine göre, [v] sesi kelimedeki ilk ses olduğunda %100, orta ses iken %55, son seste bulunduğunda ise %50 oranında doğru telaffuz edildiği görülmektedir. Son testte orta sesin doğru telaffuz oranı %75, son seste ise %90'a ulaşmıştır. Öğrenim sürecinin sonunda bu sesin doğru telaffuzu tam olarak kazandırılmamasa da, deneklerin gelişme gösterdikleri açıktır.

[p] çalışmamızda geliştirilmesi en güç ses olma özelliğine sahiptir. Ön testte [p] sesi kelimenin ilk sesinde yer aldığında başarı oranı %20, orta sesinde %40, son sesinde %45'tir. Ön test sonuçları denekler tarafından anadillerinde olmayan [p] sesi yerine, anadillerinden aktardıkları [b] sesinin kullanıldığını göstermiştir. Öğretim süreci sonrası son test sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, [p] sesi ilk ses olarak telaffuz edildiğinde başarı oranının %45'e, orta seste kullanıldığında %100'e son seste kullanıldığında ise %90'a yükseldiği sonucuna varılmıştır. Ancak, [p] ilk ses olarak kullanıldığında öğretim süreci sonunda dahi başarı istenilen seviyeye ulaşamamıştır.

[ʒ] sesinin ön testte, kelime başında %60, ortasında %95, sonunda %60 oranında doğru telaffuz edildiği gözlemlenmiştir. Denekler bu ses yerine belli durumlarda [dʒ] sesini kullanmışlardır. Öğretim sürecinin sonunda yapılan son test, bu oranların %100'e ulaştığını göstermiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma süresince yapılan gözlemlere göre, Türkiye'de Türkçe sınıflarının karma oluşu, öğrencilerin yaşadıkları problemleri belirlemeyi ve bu problemlerin üzerine eğilmeyi mümkün kılmamaktadır. Sınıflardaki farklı ülkelerden gelen öğrenci profilleri, her bir öğrenci için farklı bir dil, ses dizimi, dil bilgisi vb. demektir. Bu nedenle öğrenenlerin her birinin yaptığı telaffuz hatasının sebebinin bulmak, her birinin ana dili için seslerin analizini yapmak ve Türkçe seslerle karşılaştırmaya gitmek demektir ve ne yazık ki bunu yapmak arma sınıflarda neredeyse imkânsızdır. Ancak bizim yapmış olduğumuz gibi bir çalışma, homojen gruplarda uygulanabilir ve telaffuz hatalarını gidermek için öğrencilerle çalışılabilir.

Yılmaz ve Şeref (Yılmaz & Şeref, 2015) karşılaştırmalı çözümleme tekniğinden faydalandıkları çalışmalarında homojen bir grup olarak Arap öğrencilerle çalışmışlar ve telaffuz hatalarının nedenlerinin Türkçe ve Arapçadaki ses farklılıkları olduğunu ortaya koymuşlardır. Çalışmanın amacı, şiir ezberlemenin tespit edilen seslerdeki hataların giderilmesine faydasının olup olmadığını tespit etmektir. Yapılan çalışma göstermiştir ki, şiir ezberleme tekniği de yapılan telaffuz hatalarının giderilmesi için etkili bir yoldur. Şiir ezberleme yoluyla, daha

önceden tespit edilen telaffuz hataları tamamen giderilmemiş olsa da, büyük ölçüde hataların düzeltildiği görülmüştür.

Aynı şekilde telaffuz çalışmaları için tekerleme etkinlikleriyle de olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Tekerlemelerde sözcüklerin anlam boyutundan ziyade ses boyutu öğrencilerin ilgisini çekmiş, onların yabancı bir dilde (Türkçe) konuşurken dili daha etkili kullanmaları sağlanmıştır (Büyükaslan, Erdem, Gün, & Şengül, 2015). Bu nedenle yapılacak telaffuz etkinliklerinde, tekerlemelerden de faydalanabilir.

Türkçe öğrenen, anadili Arapça olan öğrencilerin telaffuz sıkıntısı yaşadıkları seslerin, kendi dillerinde olmayışı, bu öğrencilerin kendi dillerinde var olan benzer seslerden olumsuz aktarım yapmalarına sebep olmaktadır. Yapılan bu araştırma ve 3 parçadan oluşan telaffuz çalışması sonucunda yapılan değerlendirmeden varılan sonuçların yüzdelere bakıldığında, deney grubumuz olan anadili Arapça olan öğrencilerin öğretim süreciyle Türkçe öğrenirken karşılaştıkları telaffuz hatalarının büyük oranda düzeltildiği açıkça görülmektedir. Bu noktada araştırmada, daha önce telaffuz üzerine yapılan ve ek telaffuz etkinliklerinin faydalı olduğunu ortaya koyan çalışmalar destekler nitelikte sonuçlar elde edilmiştir. Her ne kadar bu telaffuz hatalarının her biri tamamen düzeltilemese de, telaffuz üzerine yapılan çalışmalar öğrencilerin kendi dillerinde olmayan sesleri çıkarmalarında yardımcı olmuştur.

KAYNAKÇA

- Aydın, T. (2010). Arapça ve Türkçede sesler -karşıtsal çözümleme-. *EKEV Akademi Dergisi*, 14, 321-334.
- Büyükaslan, A., Erdem, M. D., Gün, M., & Şengül, M. (2015). Tekerleme Alıştırmalarına Dayalı Etkinliklerin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Suriyeli Arapların Konuşma Becerilerine Etkisi. *Route Educational and Social Science Journal*, 1-11.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dağdeviren, A. (2011). Harflerin Çıkış Yerleri. 25 Kasım 2015 tarihinde <http://www.sauport.sakarya.edu.tr/FileUploads/Modules/Lesson/Store/> adresinden erişildi.
- Demir, N. & Yılmaz E. (2009). *Türkçe Ses ve Biçim Bilgisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Demir, T., & Güleç, İ. (2015). ABD Uyruklu Öğrencilerin A1 Düzeyinde Türkçe Ünlü Sesletiminde Karşılaştıkları Ortak Sorunlar, Koç Üniversitesi Örneği. *IV. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi*, (s. 120-134). Sakarya.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. New York: Oxford University Press.
- Fries, C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*, Ann Arbor. University of Michigan Press.
- İmer, K., Kocaman, A. & Özsoy, S. (2013). *Dilbilim Sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- İşler, E. (2002). Karşıtsal çözümleme ve Arapça öğretimi. *Nüsha*, 6, 123-134.
- Kıran, Z. & Kıran A. (2013). *Dilbilime Giriş*. Ankara: Seçkin.
- Lado, R. (1971). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*, Michigan: The University of Michigan Press.
- Lado, R. (1951). Phonemics and pronunciation tests. *The Modern Language Journal*, 35(7), 531-542.
- Özsoy, S. (2004). *Türkçe'nin Yapısı - I Sesbilim*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Şengül, K. (2014). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Alfabe Sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3/1, 325-339.
- Tunçel, H. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 2, 107-135.
- Tüm, G. (2014). Çok Uluslu Sınıflarda Yabancı Dil Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sesletim Sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 255-266.
- Yılmaz, İ., & Şeref, İ. (2015). Arap Öğrencilerin Türkçe Okuma Sesletim Becerilerinin Geliştirilmesinde Şiirden Yararlanma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1213-1228.
- Wardhaugh, R. (1970). The contrastive analysis hypothesis, *TESOL Quarterly*, 4(2), 123-130.

Extended Summary

The purpose of this study is to illustrate how Saudi students, who are native Arabic speakers, pronounce Turkish consonant voices that do not exist in Arabic, and observe if they show improvement after the teaching process. In this study, Robert Lado and his contemporary Fries' contrastive analysis method is used to solve the difficulties faced by learners during language learning. According to Lado, similarities and differences between the mother tongue of the learner and the target language affect the learning process. Lado's strong version theory stands for this fact. With regard to strong version, for the learners, similar forms and patterns to mother tongue are easier to learn during target language learning process. However, the different forms and patterns of the target language from the mother tongue are difficult to learn. During this study, strong version of Lado was taken into consideration. Therefore, the different Turkish constant sounds from Arabic language were picked and these constant sounds which Saudi students who are learning Turkish as a foreign language have difficulty in pronouncing were designated with contrastive analysis, and the learners were made to pronounce these voices in the beginning, middle and end of chosen words. Study group of this study was chosen from only Saudi students because homogeneous study group was important to get the best and similar pronunciation results. With the help of Stephen Pit Corder's error analysis method, the reasons of pronunciation errors of the learners were tried to be found and teaching process focused on pronunciation was applied to solve these mistakes. Error analysis helps to find the causes and solutions of pronunciation errors. According to this theory, there are three different reasons for pronunciation mistakes: sounds that are not found in the native language, sound transmission from the mother tongue to the target language and over-generalization of the pronunciation rules of the target language. In this study, it was not enough alone to make the contrastive analysis of the sounds in Turkish and Arabic to find the reasons of pronunciation mistakes, so the error analysis of pronunciation mistakes of Saudi learners was performed. It is necessary to see the error analysis as complementary and supporter of contrastive analysis, not as an alternative. For this reason, it is necessary to study error analysis that will verify the assumptions of contrastive analysis. In the light of these facts, in this study the sources of the pronunciation mistakes were identified and extra pronunciation studies were applied during the learning process to eliminate them. The study was conducted as a pre-testing, a learning process and a post-testing, and it was measured if the learners overcome the pronunciation mistakes with the help of learning process. The voice recordings of the pre-testing and post-testing were evaluated by the evaluation group of five lecturers who have language education backgrounds and the effect of the learning process on the pronunciation problem was tested. The voice recordings of the pre-testing and post-testing were listened to the evaluation group and two alternative tests were presented to them to identify the sound they heard and they were requested to circle the sound they heard on the test. Evaluation note for the target sound was 1 and for the wrong sound was 0. In the end, the total scores for pre-testing and post-testing were compared and it was revealed that for which sounds the learning process is effective and for which sounds is not. According to this, it can be said that, as a result of pronunciation studies, Saudi learners have succeeded in pronunciation of Turkish sounds which do not exist in Arabic. However, during the study it was understood that using comparative analysis and error analysis is impossible to be performed in mixed class because of different patterns and forms of the mother tongues of the learners. Therefore, it is quite obvious that to improve the pronunciation with the help of contrastive analysis and error analysis methods, homogenous study group is a must.