

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
İLKÖĞRETİM
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÜNLÜ-ÜNSÜZ UYUMUYLA
İLGİLİ SÖZCÜKLERİ TELAFFUZ ETME DURUMLARI
ÜZERİNE BİR İNCELEME

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Gülten ARSLAN

Antalya
Ocak, 2015

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
İLKÖĞRETİM
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÜNLÜ-ÜNSÜZ UYUMUYLA
İLGİLİ SÖZCÜKLERİ TELAFFUZ ETME DURUMLARI
ÜZERİNE BİR İNCELEME

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Gülten ARSLAN

Danışman:
Prof. Dr.Yusuf TEPELİ

Antalya
Ocak, 2015

Antalya,2013
Akdeniz Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

İlköğretim Anabilim Dalı İlköğretim Yüksek Lisan Programı öğrencisi **Gülten ARSLAN**'ın
“İlkokul Öğrencilerinin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumları
Üzerine Bir İnceleme” adlı yüksek lisans tez çalışması, jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

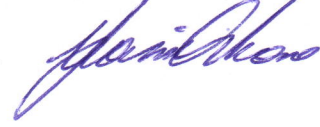
Jüri Başkanı : Doç.Dr. Bayram BIÇAK



Üye (Danışman) : Prof.Dr. Yusuf TEPELİ



Üye :Yrd.Doç.Dr. Yasin ÖZKARA



Tez Başlığı:

“İlkokul Öğrencilerinin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumları
Üzerine Bir İnceleme”

Onay: Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Tez Savunma Tarihi:06/02/ 2015

Mezuniyet Tarihi :...../...../ 20...

Onay

...../...../ 20...

Prof.Dr.Yusuf TEPELİ

Enstitü Müdürü

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumu saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlakî ve hukukî sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

24 / .02 / 2015

Adı-Soyadı

İmzası

Gülten ARSLAN

İÇİNDEKİLER

TABLolar LİSTESİ.....	iv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	viii
ÖZET.....	viii
ABSTRACT	ix
ÖN SÖZ.....	x

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	1
1.3. Problem Cümlesi.....	3
1.4. Araştırmanın Önemi.....	3
1.5. Varsayımlar	4
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.7. Tanımlar	5

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dilin Tanımı ve Dil Gelişimi	7
2.2. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (1-5. Sınıflar) Temel Yaklaşımı	7
2.3. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (1-5. Sınıflar) Vizyonu	8

2.4. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (1-5. Sınıflar) Özellikleri	9
2.5. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (1-5. Sınıflar) Uygulama Planı	9
2.6. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (1-5. Sınıflar) Öğrenme Alanları	10
2.6.1. Okuma	10
2.6.1.1. Okumanın Amaçları.....	11
2.6.1.2. Okuma Kuralları	12
2.6.1.3. Okuma Türleri.....	13
2.6.1.3.1. Sesli Okuma	14
2.6.1.3.1.1. Sesli Okuma Hataları.....	14
2.6.1.3.2. Sessiz Okuma	15
2.6.1.4. TDÖP (1-5. Sınıflar)'de Okuma Alanı Kazanımları	15
2.6.2. Konuşma.....	17
2.6.2.1. Konuşmanın Nitelikleri.....	19
2.6.2.2. Konuşmanın Unsurları	19
2.6.2.2.1. Ses	20
2.6.2.2.2. Telaffuz	20
2.6.2.2.2.1. Telaffuz Hataları.....	21
2.6.2.3. Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. sınıflar)'nda Konuşma Eğitimi .	22
2.6.3. Yazma.....	24
2.6.4. Dinleme	24
2.6.5. Görsel Okuma ve Görsel Sunu	25
2.7. Türkiye Türkçesinin Ses Yapısı ve Fonetik	25
2.7.1. Söyleyiş Ses Bilgisi	26
2.7.1.1. Türkçede Sesler.....	26
2.7.1.1.1. Ünlüler	26
2.7.1.1.2. Ünsüzler	27
2.7.1.2. Türkçede Ses Uyumları	29
2.7.1.2.1. Büyük Ünlü Uyumu	29
2.7.1.2.2. Küçük Ünlü Uyumu	29
2.7.1.2.3. Ünsüz Uyumu	29
2.7.1.2.4. Ünlü-Ünsüz Uyumu	29
2.7.1.3. Ses ve Ses Olaylarıyla İlgili Kurallar	30

2.7.1.3.1. Türkçede Düzeltme İşareti	30
2.8. İlgili Araştırmalar	31

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	38
3.2. Evren ve Örneklem	38
3.3. Veri Toplama Araçları	43
3.3.1. Öyküleyici Metin.....	43
3.3.2. Sesli Okuma Kayıt Çizelgesi.....	46
3.3.3. Kişisel Bilgi Formu	47
3.4. Verilerin Toplanması	47
3.5. Verilerin Analizi.....	49

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. İlkokul Öğrencilerinin Ünlü-ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumlarına İlişkin İstatistikî Bulgu ve Yorumlar	50
4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	50
4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	51
4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	55
4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	58
4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	60
4.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	63
4.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	66

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	74
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	74
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	75
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	76
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	77
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	77
5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	78
5.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	79
5.2. Öneriler	80
KAYNAKÇA.....	82
EKLER.....	89
Ek-1 Öyküleyici Okuma Metni.....	89
Ek-2 Kişisel Bilgi Formu	90
Ek-3 Sesli Okuma Kayıt Çizelgesi.....	91
Ek-4 Araştırma İzin Onayı	92
Ek-5 Kitap İnceleme Formu.....	93
ÖZGEÇMİŞ.....	94

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 3.1: Alanya İlçesi Konaklı Mahallesi'ndeki İlkokullardan Örneklem Alınan Öğrenci Sayıları	38
Tablo 3.2: Örneklem Tablosu	39
Tablo 3.3: Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı.....	48
Tablo 3.4: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	48
Tablo 3.5: Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	49
Tablo 3.6: Öğrencilerin Yaşanılan Yere Göre Dağılımı	49
Tablo 3.7: Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Seviyelerine Göre Dağılımı.....	49
Tablo 3.8: Öğrencilerin Babalarının Eğitim Seviyelerine Göre Dağılımı	49
Tablo 3.9: Öğrencilerin Türkçe Dersi Akademik Başarı Düzeyine Göre Dağılımı...	50
Tablo 3.10: Öyküleyici Metindeki Ünlü-Ünsüz Uyumu ile İlgili Sözcüklerin Ünlü-Ünsüz Uyumuna Uyup Uymamasına Göre Sınıflandırılması.....	51
Tablo 4.1: İlkokul Öğrencilerinin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumlarının Frekans ve Yüzdeler Dağılımı.....	52
Tablo 4.2: İlkokul Öğrencilerinin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumlarının Sınıf Düzeyine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı ve Kay-Kare Sonuçları	53
Tablo 4.3: İlkokul Öğrencilerinin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumlarının Sınıf Düzeyine Göre Gruplar Arasındaki Farkın Karşılaştırılması	55
Tablo 4.4: İlkokul Öğrencilerinin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumlarının Okul Öncesi Eğitime Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı ve Kay-Kare Sonuçları.....	56
Tablo 4.5: İkinci Sınıf Öğrencilerinin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumlarının Okul Öncesi Eğitime Göre Karşılaştırılması ve Kay-Kare Sonuçları.....	57
Tablo 4.6: Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumlarının Okul Öncesi Eğitime Göre Karşılaştırılması ve Kay-Kare Sonuçları.....	57
Tablo 4.7: Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumlarının Okul Öncesi Eğitime Göre Karşılaştırılması ve Kay-Kare Sonuçları.....	58

Tablo 4.8: İlkokul Öğrencilerinin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumlarının Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzdelerik Dağılımı ve Kay-Kare Sonuçları	59
Tablo 4.9: İkinci Sınıf Öğrencilerin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması ve Kay-Kare Sonuçları	60
Tablo 4.10: Üçüncü Sınıf Öğrencilerin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması ve Kay-Kare Sonuçları	60
Tablo 4.11: Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması ve Kay-Kare Sonuçları	61
Tablo 4.12: İlkokul Öğrencilerinin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumlarının Yaşanılan Yere Göre Frekans ve Yüzdelerik Dağılımı ve Kay-Kare Sonuçları	61
Tablo 4.13: İkinci Sınıf Öğrencilerinin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumlarının Yaşanılan Yere Göre Karşılaştırılması ve Kay-Kare Sonuçları	63
Tablo 4.14: Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumlarının Yaşanılan Yere Göre Karşılaştırılması ve Kay-Kare Sonuçları	63
Tablo 4.15: Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumlarının Yaşanılan Yere Göre Karşılaştırılması ve Kay-Kare Sonuçları	63
Tablo 4.16: İlkokul Öğrencilerinin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumlarının Annelerinin Eğitim Seviyelerine Göre Frekans ve Yüzdelerik Dağılımı ve Kay-Kare Sonuçları.....	65
Tablo 4.17: İkinci Sınıf Öğrencilerinin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumlarının Annelerinin Eğitim Seviyelerine Göre Gruplar Arasındaki Farkın Karşılaştırılması	67
Tablo 4.18: Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumlarının Annelerinin Eğitim Seviyelerine Göre Gruplar Arasındaki Farkın Karşılaştırılması	68

Tablo 4.19: Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumlarının Annelerinin Eğitim Seviyelerine Göre Gruplar Arasındaki Farkın Karşılaştırılması	69
Tablo 4.20: İlkokul Öğrencilerinin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumlarının Babalarının Eğitim Seviyelerine Göre Frekans ve Yüzdelerik Dağılımı ve Kay-Kare Sonuçları.....	70
Tablo 4.21: İkinci Sınıf Öğrencilerinin Ünlü-Ünsüz Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumlarının Babalarının Eğitim Seviyelerine Göre Gruplar Arasındaki Farkın Karşılaştırılması.....	72
Tablo 4.22: Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumlarının Öğrencilerin Babalarının Eğitim Seviyelerine Göre Gruplar Arasındaki Farkın Karşılaştırılması.....	73
Tablo 4.23: Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumlarının Babalarının Eğitim Seviyelerine Göre Gruplar Arasındaki Farkın Karşılaştırılması	74
Tablo 4.24: İlkokul Öğrencilerinin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumlarının Türkçe Akademik Başarı Düzeyine Göre Frekans ve Yüzdelerik Dağılımı ve Kay-Kare Sonuçları.....	75
Tablo 4.25: İkinci Sınıf Öğrencilerinin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumlarının Türkçe Akademik Başarı Düzeylerine Göre Karşılaştırılması ve Kay-Kare Sonuçları	76
Tablo 4.26: Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumlarının Türkçe Akademik Başarı Düzeylerine Göre Karşılaştırılması ve Kay-Kare Sonuçları	77
Tablo 4.27: Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumlarının Türkçe Akademik Başarı Düzeylerine Göre Karşılaştırılması ve Kay-Kare Sonuçları.....	78

KISALTMALAR LİSTESİ

KBF: Kişisel Bilgi Formu

TDK: Türk Dil Kurumu

TDÖP: Türkçe Dersi Öğretim Programı

ÖZET

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÜNLÜ-ÜNSÜZ UYUMUYLA İLGİLİ SÖZCÜKLERİ TELAFFUZ ETME DURUMLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME

Arslan, Gülten

Yüksek Lisans, İlköğretim Anabilim Dalı İlköğretim Yüksek Lisans Programı

Tez Yöneticisi: Prof. Dr. Yusuf Tepeli

Ocak 2015, 109 Sayfa

Bu çalışmanın amacı, ilkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcükleri telaffuz etme durumlarının ne düzeyde olduğunu belirlemektir.

Araştırmanın evrenini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Antalya İli Antalya İlçesinde öğrenim gören ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemini ise Konaklı Beldesi'nde (mahallesi) bulunan 4 ilkokulda öğrenim gören 72 öğrenci oluşturmaktadır. Elde edilen veriler yaş, cinsiyet, okul öncesi eğitim, yaşadığı yer, ana-baba eğitimi ve Türkçe dersi akademik başarısı açısından incelenmiştir.

Araştırmada, ilkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin telaffuz durumlarını tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Öyküleyici Metin”, hata sayılarını ölçmek amacıyla “Sesli Okuma Kayıt Çizelgesi” ve öğrencilerin kişisel özelliklerini belirlemek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Bu araştırmada betimsel araştırma türlerinden olan tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde ise Kay-Kare ve Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Sonuçlar 0.05 anlamlılık düzeyi kullanılarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın bulguları, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcüklerde telaffuz hata oranlarının yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Telaffuz hatalarının yaşandığı yere, sınıf düzeyine, anne-baba eğitim seviyesine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçede ünlü-ünsüz uyumu, telaffuz, konuşma, ilkokul, sesli okuma

ABSTRACT

A STUDY ABOUT PRONOUNCE SITUATION WORDS REGARDING PHONETICS VOWEL-CONSONANT HARMONY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS.

Arslan, Gülten

Master's Degree, Department of Elementary Education

Supervisor: Prof. Dr. Yusuf Tepeli

January 2015, 109 page

The purpose of the investigation is to determine the level of pronounce situation words regarding phonetics vowel-consonant harmony of the 2nd, 3rd and 4th grade primary school students.

The scope of the investigation is 2nd, 3rd, 4th graders who were studying in primary schools in Alanya district of Antalya during 2013-2014 academic year. The sample of the research includes 72 2nd, 3rd, 4th graders who were studying in 4 primary schools in Konaklı county. The gathered data has been examined and evaluated in terms of grade level, gender, preschool background, accommodation area, parents education level and Turkish lesson academic achievement.

The 2nd, 3rd and 4th grade primary school students' pronunciation situation were gathered by "Narrative Text" which was developed and used by the researcher. Additionally, in order to determine participants' levels of pronunciation problems use in reading, namely, "Oral Reading Record Table", a text was developed and used by the researcher. In order to gather demographic information about the participants a "Personal Information Form" was also used.

In this study, the survey model, descriptive method is used. Chi-square, Mann Whitney U tests are used for data analysis. And data has been interpreted in 0.05 level.

The findings of the research revealed that, a rate on 2nd and 3rd and 4th grade students' pronunciation problems related words about vowel-consonant harmony was high. Additionally, there were slightly significant difference in terms of grade level, accommodation area and educational background of the parents.

Keywords: Vowel-consonant harmony in Turkish, pronunciation, speech, primary school, oral reading

ÖN SÖZ

Akademik çalışmalarımın bir başlangıcı ve ilerleyen yıllarımda bana büyük getirileri olacağına inandığım bu çalışmamda bilgi birikimi, hayat tecrübesi, kişiliği ile her zaman örnek alacağım, güvenini hep yanımda hissettiğim değerli tez danışmanım Prof. Dr. Yusuf TEPELİ'ye yardımlarından ve bu tezin tamamlanmasında gösterdiği çalışmalarından dolayı şükranlarımı sunarım.

Yüksek lisans öğrenimim süresince beni, 2210 Yurtiçi Yüksek Lisans Bursu ile destekleyen TÜBİTAK'a teşekkür ederim.

Çalışmalarımda bana akademik anlamda her konuda destek sağlayan, bilgisini, hoşgörüsünü ve güleryüzünü hiç eksik etmeyen hocalarım Yrd. Doç. Dr. Mustafa CANER'e, Doç. Dr. Bayram BIÇAK'a, Doç. Dr. Cem Oktay GÜZELLER'e, Yrd. Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU'na yardımları için teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca engin bilgilerinden, tecrübelerinden yararlandığım beni her konuda cesaretlendiren ve desteklerini hep arkamda hissettiğim bugünlere gelmemde en büyük emeği olan annem Mesude GÜÇLÜ'ye, babam Turgut GÜÇLÜ'ye ablam Gülbeyaz CENGİZ ve kardeşim Kaan Mert GÜÇLÜ'ye sonsuz teşekkür ederim.

Hayatımın her anında ve aldığı bütün kararlarda her zaman yanımda olan, beni destekleyen, çalışmalarım boyunca bilgisinden ve tecrübesinden yararlandığım, evliliğimizin ilk yıllarında gezmek ve eğlenmek yerine tezimi düşünen hayat arkadaşım Selman ARSLAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Gülten ARSLAN

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın; problem durumu, amacı, önemi, problem cümlesi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

İnsanı diğer canlılardan ayıran, birbirleri arasında iletişimi sağlayan en etkili araçlardan biri de insan dilidir. İnsanlığın başlangıcından beri insan kendini diğer canlılardan ayırt eden bu özelliği üzerinde düşünmüş, bu ayırıcı gücünü değişik şekillerde kullanmaya çalışmış ve bunun üzerine değişik çalışmalar yapmıştır.

“Dil, kendi içinde kuralları olan bir iletişim aracıdır. Ana dili; bireyin başlangıçta annesinden, yakın aile çevresinden daha sonra da ilişkili bulunulan çevreden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin topluma en güçlü bağlarını oluşturan, dildir” (Aksan, 1987, s. 51).

Ana dili insan hayatında önemli bir yere sahiptir. Çünkü insan, tüm hayatı boyunca konuşmak, yazmak, bilgi almak, duygu ve düşüncelerini ifade etmek için ana dilini kullanır. Eğitimi süresince yine ana diliyle öğrenir ve öğrendiklerini de bu dille aktarır. Okullardaki ana dili öğretiminin amacı, dilin kurallarını ve doğru kullanımını bireylere kazandırmaktır (Yılmaz, 2006).

Ana dili öğreniminde kişi, başkalarının düşüncelerini anlamak için dinleme ve okumaya, kendi duygu ve düşüncelerini anlatmak için yazma ve konuşmaya başvurur (Emiroğlu ve Pınar, 2013). İnsanın sosyal ilişkilerini sürdürebilmesi için en fazla ihtiyaç duyduğu dil becerisi ise konuşmadır. Ana dili etkili kullanabilmenin yolu konuşma eğitiminden geçer. Türkiye’de ise konuşma eğitiminde hedeflenen başarıya ulaşamadığı gözlenmektedir. Bunun en önemli nedenlerinden birisi, Türkçe öğretimi sırasında genelde konuşma eğitiminin ihmal edilmesidir. Bu yüzden Türkçe öğretimi eksik kalmaktadır. Bu ihmal, eğitimin her kademesinde kendini belli etmektedir. Bir dili tam olarak bilmenin en önemli göstergelerinden biri konuşmadır (Doğan, 2009).

Konuşma, bireyin çevresi ile etkileşimi sonucu gelişme gösterir fakat bilimsel olan ve Türkçe programlarında istenen, konuşmanın kültür birliğini bozmayan bir unsur olması yani kültürel bir ortaklık sağlamasıdır. Bu nedenle konuşma becerisinin geliştirilmesi için doğru bir konuşma eğitimi verilmelidir.

Türkçenin büyük bir dikkatle üzerinde durulması gereken güncel problemlerinin başında, sözcüklerin telaffuzlarında yapılan hatalar gelir. Öğrencilerin telaffuzlarında ağız özelliklerini korumaları, konuşma eğitiminde karşılaşılan problemlerden biridir. Çünkü aynı dili konuşan insanlar arasındaki anlaşamama sorununun en önemli sebeplerinden biri konuşma dilinde birlik bulunmayışıdır (Akı, 2007). “Yanlış telaffuz, hem gülünç bir ifade şekli ortaya çıkarır hem de imla karışıklığına yol açar. Bir kelimenin telaffuzunu yanlış bilmek bazen o kelimeyi hiç bilmekten daha kötüdür. Çünkü insanı başkalarının önünde büsbütün mahçûb edebilir” (Özdoğru, 1958, s. 221). Konuşma eğitimi çalışmalarında telaffuz üzerinde de durulmalıdır. Çünkü ruh bilimi, ağız düzeltme eğitiminin kritik dönemleri olarak çocukluk ve ergenlik dönemlerini işaret etmektedir. İnsanın sözcük dağarcığının bu dönemlerde oluşması bunun nedeni olarak gösterilmektedir. Ayrıca boğumlanma alışkanlıkları da yine bu dönemlerde kazanılmaktadır (Göğüş, 1978).

Türkçede telaffuz hatalarından birisi, ünlü-ünsüz uyumuna uymayan alıntı sözcüklerle ilgilidir. Ünlü-ünsüz uyumu /g/, /k/, /l/ ünsüzlerinin geçtiği sözcüklerde aranır. Bir sözcükte /g/, /k/, /l/ ünsüzlerinin; hece oluşturduğu kalın ünlülerin (/a/, /ı/, /o/, /u/) yanında art damak /ğ/, /k/, art avurt /l/, hece oluşturduğu ince ünlülerin (/e/, /i/, /ö/, /ü/) yanında ise ön damak /g/, /k/ ön avurt /l/ söylenmesine ünlü-ünsüz (art damak/art avurt-ön damak/ön avurt) uyumu denir. Ünlü-ünsüz uyumuna uymayan alıntı sözcüklerin yazımında ise doğru telaffuza yardımcı olmak için ön damak/ön avurt ünsüzlerinden (/g/, /k/, /l/) sonra kalın ünlülerin (/a/, /ı/, /o/, /u/) geldiği durumda kalın ünlülerin üzerine “^” düzeltme işareti konulmaktadır: Kâmil, kâğıt, rüzgâr, rengârenk... Hece oluşturduğu kalın ünlülerden sonra ön damak/ön avurt ünsüzleri geldiğinde ise herhangi bir işaret kullanılmamaktır: hayal, rol...

MEB’in 2009 yılında yayınladığı Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı’nın “Yazım, Noktalama ve Dil Bilgisi Kurallarının Sınıflara Dağılımı” bölümünde düzeltme işaretinden bahsedilmemiş ancak program her sınıf için sözcüklerin doğru telaffuzunun öğretimini içermektedir. MEB’in 2006 yılında yayınladığı Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda ise genel olarak

telaffuzdan bahsedilmekte ancak düzeltme işaretine değinilmemektedir. MEB'in 2011 yılında yayınladığı Dil ve Anlatım Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı'nın dokuzuncu sınıflar için hazırlanan "Ses Bilgisi-Telaffuz" ünitesinin "Türkçenin Ses Özellikleri ve Telaffuz (Söyleyiş)" bölümlerinde ise ses özelliklerinden, ses olaylarından bahsedilmiş ancak ünlü-ünsüz uyumundan ve düzeltme işaretinden bahsedilmemiştir. Türkçede yazıldığı gibi okunmayan alıntı sözcüklerin imla özellikleri Türk Dil Kurumu tarafından belirlenmiş ancak bu ses özelliklerinin öğretiminde bir sistem oluşturulmamıştır (Altun, 2010). Türkçe öğretim programlarında, ünlü-ünsüz uyumuna yönelik telaffuzun öğretimine ait bir konu başlığına rastlanmamıştır. İlkokul öğrencilerinin ilk okuma-yazmaya başladıkları dönemde karşılaştıkları sözcüklerin pek çoğu da ünlü-ünsüz uyumuna uymayan sözcüklerdir. Bu seslerin ölçünlü dile uygun telaffuz edilmesi, Milli Eğitim Bakanlığının (MEB), programını belirlediği Türkçe dersleri (1-5. Sınıflar) vasıtasıyla öğretmenlere bırakılmıştır. MEB'in 2009 yılında yayınladığı Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)'nın öğretmenler için hazırladığı kılavuz kitaplarda öğretmenlerin "Kelimeleri doğru telaffuz eder.", "Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder." kazanımlarıyla ilgili sınıfta uygulayabilecekleri bir etkinlik örneğine rastlanmamıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; ilkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcükleri telaffuz etme durumlarının ne düzeyde olduğunu belirlemektir.

1.3. Problem Cümlesi

İlkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcükleri telaffuz etme durumları ne düzeydedir?

Buna göre araştırmanın alt problemleri; ilkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcükleri telaffuz etme durumları:

1. Sınıf düzeyine göre,
2. Okul öncesi eğitime göre,
3. Cinsiyete göre,

4. Yaşanılan yere göre,
5. Annelerinin eğitim seviyelerine göre,
6. Babalarının eğitim seviyelerine göre,
7. Öğrencilerin Türkçe akademik başarı düzeyine göre değişmekte midir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Her insan doğuştan bir dili edinebilme becerisine sahip olarak dünyaya gelir. Zamanla bu, dil becerisine dönüşür. İnsanın, toplumla sağlıklı ilişkiler kurabilmesi için dili doğru ve etkili kullanması gerekir (Ergenç, 2000).

Toplumsal ilişkilerin düzenlendiği her alanda konuşmaya ait bir dil kullanılır. Öğretmenlerin planlayıp sınıfta yaptıracağı konuşma etkinlikleri, öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmesi açısından çok önemlidir. Çünkü “4-16 yaşları arasında ciddi ve sağlıklı bir konuşma eğitimi verilmemişse, ileri yaşlarda konuşma eğitiminin başarılı olması güçleşmektedir” (Yalçın, 2002, s. 144).

Konuşma becerisi, deneyimlerin ve bilgilerin paylaşılmasında, duygu ve düşüncelerin aktarılmasında çok önemli bir yere sahiptir. Ayrıca ana dildeki telaffuz eğitiminin yabancı dil öğrenimine de olumlu katkılar sağladığı bilinmektedir. “Ana dilinde telaffuz, ses ve vurgu kazanımını gerçekleştiren çocuklar, ikinci bir dili öğrenmede zorluk çekmemektedirler. Ana dildeki değer yargıları ile karşılaştırma yaparak ikinci dilin daha iyi öğrenildiği söylenmektedir” (Temel ve Bekir, 2005, s. 294-297).

Araştırma, konuşma becerisini geliştirme amaçlı yapılan etkinlikleri düzenleme ve bu etkinliklerin Türkçe öğretimine etkisini ortaya koyma açısından önemlidir. Elde edilen sonuçlar, Türkçe dersi öğretim programları hazırlayanlara, ilköğretim Türkçe ders kitabı yazarlara, MEB Talim ve Terbiye Kurulunun Türkçe öğretimi program geliştirme çalışmalarını yapanlara, başta ilkokul olmak üzere ortaokul ve lisede görev yapan-başta sınıf öğretmenleri olmak üzere-bütün öğretmenlere ışık tutacaktır. Ayrıca araştırmadan elde edilen bulguların; araştırmacıların, konu ile ilgili yeni çalışmalarına da yol göstereceği umulmaktadır. Bunun yanında, ülkemizde telaffuz ile ilgili araştırmaların az olması nedeniyle bu araştırmanın daha sonra yapılacak çalışmalara örnek teşkil etmesi beklenmektedir.

1.5. Varsayımlar

- Araştırmada kullanılan örneklem, evreni temsil edecek özelliklere sahiptir.
- Uygulamalar için kullanılan metin yeterlidir.
- Araştırmanın kontrol edilemeyen hataları, tüm grupları aynı oranda etkilemiştir.
- Öğrencilerin I. dönem sonu karne notu ortalamaları, akademik başarıyı temsil etmektedir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı, Antalya İlinin Antalya İlçesinde bulunan 4 ilkokulun ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden seçilen 72 kişi ile sınırlıdır.
- Kişisel bilgiler; cinsiyet, okul öncesi eğitim alma durumu, ana dili, ailenin eğitim düzeyi ve Türkçe dersi akademik başarı ortalaması 55 ve üzeri olanlarla sınırlıdır.
- Amaçlar bakımından araştırmada belirtilen problem ve alt problemlerle sınırlıdır.
- Kuramsal çerçeve bakımından ulaşılabilen kaynaklarla sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Ölçünlü Dil: Kuralları sözlüklerde ve yazım kılavuzlarında tespit edilmiş, eğitim, hukuk, basın yayın alanları ile resmî yazışmalarda kullanılan, işlev ve geçerlilik alanı geniş, sosyal sınıf ve yerel iz taşımayan dil türü, standart dil (TDK Güncel Sözlük, 2014).

Konuşma: Duygu ve düşüncelerin, dil aracılığıyla aktarılmasıdır (Aktaş ve Gündüz, 2005).

Telaffuz: “Dil seslerinin çıkarılışları sırasında ses organlarının yaptığı hareketlerin bütünü; kelimelerin, seslerin boğumlanma hareketlerine bağlı söylenişi” (Korkmaz, 2010, s. 212-213).

Sesli okuma: “Bir metni duyulabilecek ve zevkle dinlenebilecek yükseklikte bir sesle okunmasıdır” (Köksal,1999, s. 3).

Ünlü-Ünsüz Uyumu: Bir sözcükte /g/, /k/, /l/ ünsüzlerinin; hece oluşturduğu kalın ünlülerin (/a/, /ı/, /o/, /u/) yanında art damak (/ğ/, /k/) art avurt (/l/), hece oluşturduğu

ince ünlülerin (/e/, /i/, /ö/, /ü/) yanında ise ön damak /g/, /k/, ön avurt (/l/) söylenmesine ünlü-ünsüz (art damak/art avurt-ön damak/ön avurt) uyumu denir.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Kavramsal çerçeve ve ilgili güncel araştırmaların ele alınacağı bu bölümde öncelikle dilin alanyazındaki tanımı yapılacak ve dil gelişiminden bahsedilecektir. Dil becerilerinden ve bu becerilerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki yeri vurgulandıktan sonra konuyla ilgili alanyazında yer alan ve bu konuya değinen araştırma ve eserlerden ve bunların öne çıkardığı noktalardan bahsedilecektir.

2.1. Dilin Tanımı ve Dil Gelişimi

“Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir” (Ergin, 2000, s. 3).

“Çocuk, doğduğu andan itibaren “dinleme” yoluyla ilk eğitimini almaya başlar. Büyüdükçe, dinleyerek öğrendiği kelimelerle “konuşma”yı gerçekleştirir. Düşünürken, fikir üretirken, türlü bilgi ve fikirleri yorumlarken, hayal kurarken yine dilini kullanır” (Özbay, 2001, s. 102).

“Çocukların büyük bir çoğunluğunun, dil edinme sürecinin bir bölümünü, beş-altı yaşlarına kadar edindiği, dili ustaca kullanabilme becerilerinin ise beş-on yaşları arasında öğrendiği kabul edilmektedir” (Yapıcı, 2004, s. 6).

Çocukların dil gelişimi, okul öncesi eğitim almasıyla, ailenin çocuğuyla yakından ilgilenmesiyle ve ekonomik koşullarla ilgilidir (Yavuzer, 2001).

“Anne, dil bilincinin gelişmesinde en önemli kişidir. Çünkü dil ilk olarak aileden öğrenilir. Bu durumda anne babaya büyük sorumluluk düşmektedir. Çocuğun annesinin dilindeki ahenk ve vurgu bilinçaltına işler. Bebeğin dünyaya gelişinden sonra en fazla vakit geçirdiği kişi de yine annesidir. Yetişkinlerdeki ağız ve şive izleri bu döneme kadar uzanmaktadır” (Özdemir, 1983, s. 20).

Dil gelişiminde yanlış telaffuz ve adlandırmalarda çocukların uyarılması ve ailenin ilgisi ile çocukların seslendirmelerine ailenin verdiği ilk tepkiler oldukça önemlidir. Çocuğun düşüncelerini ifade etmesi için fırsat verilmesi gerekir.

Konuşmalarının, düşüncelerinin takdir edilmesi, cesaretlendirilmesi dil gelişimi açısından önemlidir.

Dil gelişiminin sağlıklı olması için iyi bir dil eğitimine de ihtiyaç vardır. Ana dilini doğru, güzel ve etkili kullanan bireylerin yetişmesinde ve temel dil becerilerinin kazanılmasında Türkçe derslerinin önemli bir yeri bulunmaktadır. Bilgi çağında düşünen, anlayan, sorgulayan bireylerin yetişmesinde eğitim programlarının rolü büyüktür. Aşağıda, bu anlayıştan hareketle hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar) ile ilgili bilgilere değinilecektir.

2.2. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (1-5. Sınıflar) Temel Yaklaşımı

MEB (2009)'in yayınladığı “Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı (TDÖP)’nda yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, sarmal, tematik ve beceri yaklaşımı gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır. “Yapılandırıcı yaklaşıma göre öğrenme sürecinde öğrencinin ön bilgilerini harekete geçirme, gelişim düzeyini dikkate alma, etkili iletişim kurma, anlama, sorgulama, bilgiyi uygulama ve değerlendirme önemli kavramlardır. Öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan yapılandırıcı yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrenci katılımına, iş birlikli öğrenmeye ve öğretmen rehberliğine ağırlık vermektedir” (MEB, 2009, s. 10).

2.3. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (1-5. Sınıflar) Vizyonu

“TDÖP (1-5.Sınıflar), öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili dil ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönlerden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, öğrenmeleri, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmeleri amacıyla hazırlanmıştır” (MEB, 2009, s. 10).

2.4. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (1-5. Sınıflar) Özellikleri

Bilimsel yöntem ve aşamalar izlenerek hazırlanan, çok sayıda akademisyen, uzman, müfettiş, yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilerin görüşleri alınarak geliştirilen MEB (2009, s. 10)'in hazırladığı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özelliklerinden bazıları şu şekilde sıralanmaktadır:

- ✓ Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi temel becerilere yer verilmiştir.
- ✓ Eğitim alanındaki son bilimsel gelişmeler ve yaklaşımlar çerçevesinde, öğrencinin dil becerileri ile zihinsel becerilerini geliştirmesine ve etkili kullanmasına önem verilmiştir. Bu amaçla düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel beceriler ön plana çıkarılmıştır.
- ✓ Kazanımların belirlenmesinde öğrencilerin yaş, düzey, dil ve zihin gelişimleri göz önünde bulundurulmuştur.
- ✓ Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrenciyi merkeze almakta ve bütün etkinliklerde öğrencinin aktif rol almasını gerektirmektedir. Bu nedenle etkinlikler, öğrencinin iletişim kurma, öğrenme, yaratıcılık, iş birliği yapma, sorun çözme, girişimcilik vb. becerilerini geliştirecek şekilde yapılandırılmıştır.

2.5. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (1-5. Sınıflar) Uygulama Planı

Öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek, hayat boyu öğrenmelerini sürdürmek ve geleceğin bireylerini yetiştirmek amacıyla öğrenme-öğretme sürecine gereken önem verilmelidir. Öğrenme- öğretim sürecindeki uygulamalar öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerini aktif olarak geliştirmesine ve öğrenmesine önemli katkılar sağlar (MEB, 2009).

MEB (2009), tarafından hazırlanan programda Türkçe öğretiminde öğrenme-öğretim sürecinde uygulanacak planlama beş aşamadan oluşmuş, aşağıdaki biçimde yapılandırılmıştır:

- ✓ Hazırlık
 1. Ön Hazırlık
 2. Zihinsel Hazırlık
 - a. Ön bilgileri harekete geçirme
 - b. Anahtar sözcüklerle çalışma
 - c. Metni tanıma ve tahmin etme
 - d. Amaç belirleme
 - e. Tür, yöntem ve teknikleri belirleme
- ✓ Anlama
 1. Dinleme, Görsel Okuma ve Okuma
 - a. Dinleme
 - b. Görsel okuma
 - c. Okuma

- d. Anlamı bilinmeyen sözcüklerle çalışma
- 2. Metin İnceleme
- 3. Söz Varlığını Geliştirme
 - ✓ Zihinde Yapılandırma
- 1. Günlük Hayatla İlişkilendirme
- 2. Atatürkçülük, Diğer Dersler ve Ara Disiplinlerle İlişkilendirme
- 3. Araştırma
 - ✓ Kendini İfade Etme
- 1. Ön Hazırlık
- 2. Zihinsel Hazırlık
 - a. Ön bilgileri harekete geçirme-konu belirleme
 - b. Tür ve sunu şeklini belirleme
- 3. Kuralları Gözden Geçirme
- 4. Konuşma, Yazma ve Görsel Sunu
- 5. Söz Varlığını Kullanma
 - ✓ Ölçme ve Değerlendirme

2.6. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (1-5. Sınıflar) Öğrenme Alanları

“TDÖP dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudan oluşan beş öğrenme alanı ile yapılandırılmıştır. Öğrenme alanları öğrencilerin zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimine yönelik bilgi, beceri ve tutum içermektedir. Programda öğrenme alanları, hem kendi içinde hem de diğer öğrenme alanlarıyla bütünlük içinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirme, öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerini geliştirerek bilgiyi zihinde yapılaştırma süreçlerini kolaylaştırmaktadır” (MEB, 2009, s. 13).

Yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde öğrenme alanları bütün olarak ele alınmaktadır. Çünkü öğrenme ve beceri geliştirme süreci dilin bütün alanlarından yararlanmayı gerektirmektedir. Dinleme, okuma, konuşma, yazma, görsel okuma ve görsel sunuyla alınan bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırılan bilgiler ön bilgilerle bütünleştirilip zihinde yapılandırılmaktadır (MEB, 2009).

Aşağıda; okuma, konuşma, yazma, dinleme, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanlarından bahsedilecektir.

2.6.1. Okuma

Kavcar ve diğerlerine (1997) göre okuma, bir yazıdaki sözcüklerin, cümlelerin, noktalama işaretleri ve diğer öğeleriyle algılanarak kavranması durumudur. Bir başka deyişle okuma “Yazar ve okur arasında aktif ve etkili bir iletişimi gerekli kılan dinamik bir anlam kurma sürecidir” (Akyol, 2006, s. 29).

“Bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir” (Demirel, 1999, s. 50).

“Sözcükleri, cümleleri oradan da paragraf ve metni görmek ve seslendirmek eyleminin ötesinde, düşünsel bir çabayı, anlamlandırmayı gerektiren bir düşünme sürecidir” (Sever, 2004, s. 14).

Yıldız (2003)’a göre ise okuma; zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan, yazı ile benzer olarak duygu ve düşüncelerin kavranması ve çözümlenmesini içeren karmaşık bir süreçtir.

“Yazılı metnin üretildiği dilin anlamsal ve dilbilgisel özelliklerini tanıyan bireylerin, belirli amaçlar doğrultusunda, hızlı bir biçimde kod çözerek ve birtakım stratejiler kullanarak gerçekleştirdikleri, duyuşsal yönü de olan yinelemeli bir anlamlandırma sürecidir” (Ülper, 2010, s. 3).

“Okuma; kelimeleri, cümleleri, noktalama işaretleriyle, bir yazıyı bütün olarak görme, algılama ve kavrama sürecidir” (Ünalın, 2006, s. 62).

“Okuma, bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır” (Göğüş, 1978, s. 60).

“Okuma, gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlama ve kavrama çabısından oluşan karmaşık bir etkinliktir” (Kırkılıç ve diğerleri, 1999, s. 98).

“Okuma eylemi, gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlama ve kavrama çabısından oluşan karmaşık bir etkinliktir” (Aktaş ve Gündüz, 2005, s. 19).

“Okuma, öğrencinin zihinsel gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanıdır. Okuma sürecinde duygu, düşünce ve bilgiler zihinsel kavramlara çevrilmekte, anlamlandırılmakta ve zihinde yapılandırılmaktadır. Bu nedenle Türkçe öğretiminde okuma alanına ayrı bir önem verilmektedir” (MEB, 2009, s. 16).

Millî Eğitim Bakanlığının Türkçe Öğretim Programı (2009, s. 16-17)’ na göre okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beyin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu süreç görme, anlama ve zihinde yapılandırma olmak üzere üç aşamayı içermektedir. Görme aşamasında yazıdaki çizgi, harf ve semboller algılanmaktadır. Ardından bunlara dikkat yoğunlaştırılarak kelime ve cümleler tanınmakta, ilgi duyulan ve gerekli görülenler seçilmektedir. Seçilen bilgiler, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, sorun çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilerek anlamlandırılmaktadır. Bu aşamada metinde sunulan görsellerden de yararlanılmaktadır. Öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, ön bilgileri ve okuma deneyimleri anlama sırasında belirleyici olmaktadır. Son aşamada ise anlamlandırılan bilgiler ön bilgilerle birleştirilerek

bütünleştirilmekte ve zihinde yapılandırılmaktadır. Okuma becerileri bu üç aşamadaki çalışmalarla geliştirilmektedir.

2.6.1.1. Okumanın Amaçları

Demirel (2002) ve Ülper (2010) tarafından okumaya yüklenen anlamlara bakılarak -diğer bütün dil becerilerinde olduğu gibi- okumanın da çeşitli amaçları olduğu söylenebilir.

Demirel (2002, s. 76)'e göre okumanın amaçları şunlardır:

1. Aşağıda belirtilen alanlarda temel okuma becerilerini geliştirmek;
 - a. Sözcükleri tanıma,
 - b. Sözcüklerin anlamlarını bulma,
 - c. Okunan materyali kavrama ve yorumlama,
 - d. Materyale ve okuma amacına uygun hızda sessiz okuma,
 - e. Sesli okuma.
2. Okumadan zevk almak,
3. Bireysel ilgi ve ihtiyaçları karşılamada yeteneği geliştirmek,
4. Okuma yoluyla yaşantı zenginliği sağlamak,
5. Sürekli okuma ilgisini geliştirmek.

Okuma etkinliği, okunan materyalin niteliğine ve okuma amacına göre değişik şekillerde yapılmaktadır.

En yaygın ve en temel okuma amacı, bir metni anlamak diğer bir deyişle anlamlandırmak için yapılan okumadır. Okurun bir metni anlamlandırabilmesi için öncelikle metnin üretildiği dile özgü sözcükleri tanıması, bu durumun bir uzantısı olarak da yazılı metindeki bütün sözcükleri otomatik olarak tanıması gerekir (Ülper, 2010, s. 5).

2.6.1.2. Okuma Kuralları

Millî Eğitim Bakanlığının ilkökul birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflar için hazırlanan Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı (2014, s. 13)' nda öğrenciler için okuma kurallarından şu şekilde bahsedilmiştir:

- ✓ Okumak için hazırlık yapma: Okunacak metnin belirlenmesi, okuma ortamının düzenlenmesi vb. hazırlıklardır.
- ✓ Okuma amacı belirleme: Öğretmenin öğrenciye neyi, niçin okuyacağı konusunda yardımcı olmasıdır.

- ✓ Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz etme: Telaffuzunda zorluk yaşanan kelimelerin nasıl syleneyeği ğretmen tarafından örneklendirilerek öğrencinin doğru telaffuz etmesi sağlanmalıdır.
- ✓ Noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma: Öğretmenin, rnek okumalarla noktalama işaretlerinin anlam üzerindeki etkisine dikkat çekmesi ve öğrencilerin noktalama işaretlerinin bulunduğu yerlerde nefeslerini doğru ayarlayarak okumasını sağlamasıdır.
- ✓ İşitilebilir ses tonuyla okuma: Öğrencilerin seslerini sınıfta duyulabilecek Şekilde ayarlayarak okumasıdır.
- ✓ Sesli okumada vurgu ve tonlamaya dikkat etme: Sesli okumada bazı sözcüklerin diğerlerinden daha belirgin söylenişi “vurgu”; sesin alçalıp yükselmesi, sertleşiip yumuşaması, kalınlaşiip incelmesi de “tonlama”dır. Öğrencilerin, ğretmenin örnek okumalarında yaptığı vurgu ve tonlamaya dikkat edip sesli okumalarda uygulamasıdır.
- ✓ Akıcı okuma: Gereksiz kelime ve ses tekrarları olmaksızın, duraklama yapmadan, vurgu ve tonlamaya dikkat ederek konuşur gibi okumadır.
- ✓ Kurallarına uygun sessiz okuma: Fısıldamadan, dudakları kıpırdatmadan, başını sağa-sola çevirmeden, sallanmadan, gözleriyle takip ederek okumadır.
- ✓ Dikkatini okuduğuna yoğunlaştırma: Öğretmenin okumaya uygun bir sınıf ortamı oluşturarak, okunacak metne ilgilerini çekecek sorular hazırlayarak öğrencilerin dikkatlerini okunacak metne yoğunlaştırmasıdır.

2.6.1.3. Okuma Türleri

Cemiloğlu (2004), Kavcar ve diğerleri (1997) ile nalın (2006) okuma türlerini sesli ve sessiz okuma olarak ayırmış ancak sesli okumadan bazı özellikleriyle ayrılan inşat (yüksek sesle şiir okuma) türünün de bir okuma türü olduğu belirtilmiştir.

Demirel (2002), okuma türlerinin yoğun ve yaygın olarak gruplandırılabileneği gibi sesli ve sessiz olarak da gruplanabileceneğini belirtmiştir. Korkmaz ve diğerleri (2008), belirtilen okuma türleri dışında serbest okuma, rehber yardımıyla okuma, tekrar ederek okuma, bilgi edinmek için okuma, eğlenmek için okuma, sorgulayıcı okuma, not alarak okuma, paylaşarak okuma türlerinin de olduğunu belirtmiştir.

Günümüzde okumanın türleri olarak sesli ve sessiz okuma dışında inşat, toplu, görsel okuma, zgr okuma, güdümlü okuma, anlamlı okuma, bilgilenimsel okuma ve yazınsal okuma türleri bulunmaktadır (Arıcı, 2008, s. 23).

İlkokuma yazma ğretim sürecinde sesli ve sessiz olmak üzere iki tür okuma kullanılmaktadır. Okumanın verimliliği açısından sessiz okuma tercih edilmektedir. İlkokuma yazma aşamasında ve telaffuzlarının gelişmesi açısından sesli okuma tercih edilmektedir (Bay, 2010, s. 25).

2.6.1.3.1. Sesli Okuma

“Sesli okuma, yazının çeşitli organlar yardımıyla ses haline gelmesidir. Sesli okumada vurgu ve tonlama çok önemlidir. Yazının kolay anlaşılması ve anlamın kavranması bu iki ögenin yerine gelmesine bağlıdır. Öğrencilerin okuma gelişiminin belirlenmesi, dinleyenlerde ilgi ve haz uyandırma, doğru telaffuz alışkanlığını geliştirme, dinleyenleri fikri faaliyetlere sevk etme, standart konuşma dilinin özelliklerinin kavranılması, öğrencilerin sosyalleşmesine yardım etmesi ve sessiz okuma için temel oluşturması bakımından faydaları vardır” (Çiftçi, 2000, s. 178).

“Okunanı kavrayıp ifade edebilmek, konuşur gibi okumaya dayanır. Sesli okuma, dinleyenleri etkiler ve onlara zevk verir. Gerçekten, iyi bir okumayı dinleyerek birtakım karmaşık düşünce ve duyguları kolaylıkla anlayabiliriz. Okunan parçanın dilindeki coşku ve akıcılık da bize zevk verir. Sesli okuma öğrencilerin iyi dinleme alışkanlıkları kazanmalarında da etkili olur” (Kavcar, 1995, s. 43).

Sesli okuma çocukların duygu, düşünce ve görüşlerine uygun düzeyde olduğunda öğrencilerin okumayı öğrenmesine, okuma düzeylerinin öğretmen tarafından tanınmasına ve dinleme alışkanlığının kazanılmasına yardım eder. Bu nedenle sesli okuma öğretimde önemli bir yer tutar. Sesli okumanın amacı, sözcükleri kusursuz bir biçimde söylemek, doğru, doğal ve Türkçenin estetiği içinde konuşur gibi okumaktır (Çelik, 2006). Çelik (2006)’in bu cümlesinden de anlaşılacağı üzere, sesli okumanın amacına ulaşması için hatalardan arındırılmış olması gerekmektedir. Bir başka deyişle öğrencilerin sesli okuma sırasında yaptıkları hataların uygun bir biçimde düzeltilmesi gerekmektedir.

2.6.1.3.1.1. Sesli Okuma Hataları

Tazebay (1995), sesli okuma hatalarını genel olarak şu şekilde sıralamıştır:

- ✓ Sözcüğü yanlış okuma (Telaffuz)
- ✓ Yerine farklı bir sözcük okuma
- ✓ Kendini düzeltme
- ✓ Okunan sözcüğü yeniden okumak
- ✓ Parçaya eklemeler yapma ve bazı sözcükleri atlama
- ✓ Okuma hızının olumsuzluğu
- ✓ Gereksinim ve amaç saptamadan uygulanan pasif okuma
- ✓ Okuma hızını etkileyen öğeler (yazının yapısı, okuyucunun yapısı)

Sözcüklerde okuma (telaffuz) hataları; metindeki sözcüğe harf ekleme, hece ekleme, başka harfe ya da heceye atlama, sözcüğün pozisyonunu değiştirme, harfi tersten okuma, sözcükteki harfi değiştirme, sözcüğün sonunu uydurma hataları olarak sınıflandırılır (Seçkin, 2012).

Öğrencilerin sesli okuma yaparken, okuduğu yeri kaybetme, parmak sürme, telaşlılık, kelimeyi yinleme ve yanlış okuma hatalarının olduğu gözlenmiştir (Tazebay, 1995).

Telaffuz hatası, en önemli sesli okuma hatalarından birisidir. Öğrencilerin yetersiz kelime hazinesi, sözün gelişindeki ipuçlarını yakalayamaması, kelime okuma yeteneğinin zayıf oluşu, kelimenin ilk başındaki hecelere fazla güvenmesi ve hecelere dikkat etmemesi telaffuz hatalarının en önemli nedenlerindedir. Telaffuz hatası, kelimeyi tanıyamama ya da kelimeyi doğru okuma yeteneğinin az oluşundan kaynaklanabilir. Böyle durumlarda öğrenciye kelime tekrar okutturulur. Böyle bir problemten kaynaklanmıyorsa, öğrenciye fonetik olarak doğru okunması hususunda rehberlik edilir (Yılmaz, 2006).

2.6.1.3.2. Sessiz Okuma

Alanyazında sessiz okuma ile ilgili yapılan tanımlar genellikle benzer niteliktedir. Sessiz okuma edimiyle ilgili tanımlar genellikle okuma ediminin sessiz olarak gerçekleştirilmesine gönderimde bulunur. Örneğin, Kavcar vd. (1995, s. 44) tarafından sessiz okuma şöyle tanımlanmaktadır: “Ses organlarından herhangi birinin hareket etmeden, gövde ve baş hareketi yapmadan yalnız göz ile yapılan okumadır.”

2.6.1.4. TDÖP (1-5. Sınıflar)’de Okuma Alanı Kazanımları

Kazanımlar, öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir. Kazanımlar, programda öğrencilerin yaş, dil ve zihin gelişim düzeyine ve öğrenme alanının özelliğine göre hazırlanmıştır (MEB, 2009).

MEB (2009)’de TDÖP (1-5. Sınıflar) okuma alanı kazanımları şu şekilde belirtilmiştir:

1. Okuma Kurallarını Uygulama

1. Okumak için hazırlık yapar.
2. Okuma amacını belirler.
3. Okuma amacına uygun yöntem belirler.
4. Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder.

5. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.
6. Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat eder.
7. Akıcı okur.
8. Kurallarına uygun sessiz okur.
9. Dikkatini okuduğuna yoğunlaştırır.
- 2. Okuduğunu Anlama**
1. Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.
2. Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.
3. Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır.
4. Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri hakkında tahminlerde bulunur.
5. Okuduklarını zihninde canlandırır.
6. Okuduklarındaki duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular.
7. Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.
8. Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur.
9. Önem belirten ifadeleri dikkate alarak okur.
10. Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.
11. Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
12. Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.
13. Genel ve özel durumları bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.
14. Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okur.
15. Özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.
16. Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.
17. Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
18. Okuduklarının konusunu belirler.
19. Okuduklarının ana fikrini belirler.
20. Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.
21. Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler.
22. Okumasını, metnin içeriğini ve okuma ortamını değerlendirir.
23. Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.
24. Metindeki anlam bakımından çelişkili ifadeleri saptar.
25. Okuduklarından çıkarımlar yapar.
26. Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.
27. Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.
28. Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.
29. Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
30. Okuduğunu özetler
31. Okuduklarında hikâye unsurlarını belirler.
32. Yazarın amacını belirler.
33. Okuduğu metnin yazarı hakkında bilgi edinir.
34. Okuduklarında geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır.
35. Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin eder.
36. Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.
37. Metin içerisindeki renkli, altı çizili, koyu vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur.
38. Okuduklarındaki dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirler.
39. Başlıktan hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder.
40. Okuduklarında eksik bırakılan ve ilgisi olmayan bilgiyi fark eder.
41. Okuduklarını başkalarıyla paylaşır.
- 3. Anlam Kurma**
1. Metin içi anlam kurar.
2. Metin dışı anlam kurar.

3. Metinler arası anlam kurar.

4. Söz Varlığını Geliştirme

1. Görsellerden yararlanarak söz varlığını geliştirir.
2. Kelimelerin eş ve zıt anlamlılarını bulur.
3. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.
4. Bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırır.
5. Ekleri kullanarak kelimeler türetir.
6. Kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını ayırt eder.

5. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma

1. Serbest okuma yapar.
2. Anlama tekniklerini kullanır.
3. Not alarak okur.
4. Okurken önemli gördüğü yerleri belirginleştirir.
5. Metnin türünü dikkate alarak okur.
6. Bilgi edinmek için okur.
7. Eğlenmek için fıkra, bilmece, tekerleme, masal vb. okur.
8. Paylaşarak okumaktan zevk alır.
9. Gazete ve dergi okur.
10. Sorgulayıcı okur.
11. Metindeki anahtar kelimelerle çalışma yapar.

Tüm okuma kazanımları incelendiğinde, TDÖP (1-5. Sınıflar)'nin “Okuma Kurallarını Uygulama” bölümünde telaffuz ile ilgili olarak “Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder.” kazanımına yer verildiği görülmektedir.

2.6.2. Konuşma

“Konuşma, insan tarihinin herhangi bir çağında, belli bir topluluğun veya toplulukların içinde, kamunun kullanılmasıyla evrim geçirerek saymaca değer kazanmış ve tanınabilir duruma gelmiş sistemlere göre düzenlenip telaffuz edilen boğumlu seslerden oluşmuş bir anlatım ve anlaşma aracıdır” (Taşer, 2006, s. 40).

“Toplumsallaşma, bireyin kişilik kazanarak belli bir toplumsal çevreye hazırlanması, toplumla bütünleşmesi süreci” (TDK Güncel Sözlük, 2014).

“Gördüklerini, işittiklerini yerinde kullanamayan kimseler, konuşurken güçlük çekerler. Doğru ve güzel konuşmasını bilen insanlar, gerek özel hayatlarında gerekse iş ilişkileri ve sosyal etkinliklerde daha iyi bir konuma sahiptirler. Kısacası; sorunları çözmekte, başarıya ulaşmakta tatlı, yumuşak, güzel ve etkili konuşmanın rolü büyüktür” (Çelenk, 2008, s. 194).

“Doğru konuşma, sesleri ve kelimeleri doğru söyleme, amaca uygun kelime seçme ve kullanma, doğru cümle kurma ve cümlenin öğelerini doğru sıralama olarak tanımlamışlardır” (Başaran, 2009, s. 744-745).

Konuşmada cümleleri amaca uygun ve düzenli kurmanın yanı sıra vurgu, tonlama ve telaffuz önemli bir yer tutar. Özkan (2007, s. 210), ses yolumuzu bir enstrumana benzeterek, usta bir sanatçının enstrumandan çıkardığı seslerle acemi birinin aynı aletten çıkardığı seslerin aynı olmadığını, bu nedenle duygu ve düşüncelerini iyi ve etkili anlatmak isteyen bir konuşmacının bu enstrumani iyi kullanması gerektiğini vurgulamıştır.

Konuşma, zihinde başlayıp, düşünceler sözle ifade edildiğinde tamamlanan bir süreçtir (Güneş, 2007).

Kişi, duygularını ve düşüncelerini söze döktüğünde konuşma gerçekleşir (Kavcar ve diğerleri, 1997).

“Konuşma becerisi, insanın, başkalarıyla ilişkilerini sürdürebilmesi için, en çok gereksinim duyduğu ve yararlandığı önemli bir dil etkinliğidir. İnsanlar arasındaki iletişim, özellikle günümüzde büyük oranda, konuşma aracılığıyla gerçekleşir” (Kırkkılıç ve Akyol, 2009, s. 93).

“Konuşma, duygu, düşünce ve isteklerin seslendirilmesidir” (Ünalın, 2006, s. 89).

“Duygu, düşünce, tasarım ve isteklerin sözle bildirilmesidir” (Sever, 2004, s. 22).

“Konuşma, kişilerin toplumla ilişki kurmasını sağlayan en etkili yoldur. Konuşma, düşüncenin doğması ve iletilmesi bakımından kişisel bir etkinliktir. Sözün başkalarına yöneltilmesi bakımından ise toplumsal bir özellik taşır” (Göğüş, 1978, s. 174).

“Konuşma becerisi, öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurmaları ve karşılaştıkları sorunları çözmeleri açısından da önemli bir öğrenme alanıdır. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerin hepsini bu etkinliklere katması gerekmektedir. Hayatın her alanında doğru, güzel ve etkili konuşan ve konuşulanları doğru yorumlayan bireylerin yetiştirilmesi, öğrencilerin diğer dil becerilerinde de başarılı olmalarına bağlıdır” (Özbay, 2006, s. 7).

Millî Eğitim Bakanlığının Türkçe Öğretim Programı (2009, s. 16-17)’ na göre konuşma, zihindeki duygu, düşünce ve bilgilerin sözle ifade edilmesidir. Konuşma süreci ön bilgileri gözden geçirme, düzenleme ve aktarma olmak üzere üç aşamayı içermektedir. Konuşmaya zihinde yapılandırılmış duygu, düşünce ve bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlar. İkinci aşamada konuşmanın amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenmektedir. Belirlenen amaç ve yöntemlere göre aktarılacak duygu, düşünce ve bilgiler seçilmektedir. Seçilen duygu, düşünce ve bilgiler sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, özetleme, sorgulama, analiz sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilerek düzenlenmektedir.

2.6.2.1. Konuşmanın Nitelikleri

Demirel ve diğerlerine (2006, s. 98) göre konuşmanın dört niteliği vardır:

- ✓ Fiziksel
- ✓ Fizyolojik
- ✓ Psikolojik
- ✓ Toplumsal

Konuşmanın Fiziksel Niteliği: Konuşma ses dalgalarının yayılmasıyla oluşan bir süreçtir.

Konuşmanın Fizyolojik Niteliği: Konuşma, beyin ve konuşma organlarının birbirleriyle uyum içinde çalıştığı bir süreçtir. Yaman (2001, s. 21-22), düşüncelerimizin beynimizde biçimlendiğini, bu nedenle konuşmanın sevk ve idare merkezinin beyin olduğunu belirtmektedir. Konuşmanın can damarını oluşturan zihinsel etkinlikler beyinde oluşur ve uygulanır. Bu açıdan beynin konuşmada son derece önemli bir yeri vardır. Beyinde planlanan düşünceler, sinirler aracılığıyla konuşma (ses) organlarımıza (akciğer, ses telleri, hançere, damak, burun, dil, diş ve dudak) iletilirler ve konuşma gerçekleşmiş olur.

Konuşmanın Psikolojik Niteliği: Taşer (2000, s. 74), insanların konuştukları şeylerin kendileri üzerinde değil, o şeylere ilişkin kendi deneyimleri üzerinde düşünüp konuştuklarını, bir başka deyişle insanlar konuşmaya kalktığında dış dünyanın kendisi üzerine değil, dış dünyaya ilişkin kendi tepkileri üzerinde konuştuklarını belirtmiştir. Bizler söylediğimiz her şeyi kendi duygu ve düşüncelerimizin süzgecinden geçiririz aynı şekilde dinleyenler de dinlediklerini kendi duygu ve düşünce süzgeçlerinden geçirerek alırlar. Bu sayede iletişim gerçekleşmiş olur.

Konuşmanın Toplumsal Niteliği: Konuşma, yüzyıllar boyunca insanların birbirleriyle ilişki kurmasında temel araç olmuştur. İnsanlar yaşamlarını devam ettirebilmek için yaşadıkları toplumla ilişki kurmak zorundadırlar ve bunu büyük ölçüde konuşarak gerçekleştirirler. Konuşmanın meydana gelmesi için en az iki kişinin olması gerektiği düşünüldüğünde, konuşmanın toplumsal yaşamın bir sonucu olduğu anlaşılmaktadır (Demirel, 2006, s. 98).

2.6.2.2. Konuşmanın Unsurları

Konuşma, günlük yaşamın en önemli ihtiyaçlarından birisidir. Kişinin toplumdaki rolü ne olursa olsun herkes, konuşma ile hedefine ulaşmaya çalışır. Konuşmanın da

belli başlı unsurları vardır. Taşer (2000, s. 119) konuşmanın unsurlarının şunlar olduğunu söylemektedir:

- ✓ Ses,
- ✓ Telaffuz,
- ✓ Konuşma Dinamiği,
- ✓ Kelime Hazinesi,
- ✓ Biçem.

2.6.2.2.1. Ses

Bir dilde parçalanamaz en küçük yapı sestir. Anlamı belirlemede de görevi olduğu için ses, konuşma dilinde oldukça önemlidir (Calp, 2007).

Ses öğretiminde yapı çok önemlidir. Ses öğretimiyle doğuştan gelen dil becerisi geliştirilmeye çalışılır ve öğretmen tarafından denetim altına alınır. Öğretmen, öğrencilerin gerekli sesi doğru çıkarmasına rehberlik eder (Yıldız ve diğerleri, 2008).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre uyarlanan ilk okuma-yazma öğretiminde de ses temelli cümle yöntemi benimsenmiştir. Bu yöntem, seslere duyarlı olmayı gerektirmektedir. Yapılandırmacı dil yaklaşımında ses bilinci çalışmaları zorunludur. Çünkü öğrenme, dilin sesleri sayesinde gerçekleşir.

Ses bilinci, öğrencilerin konuşma ve okuma becerilerine katkı sağlar. Öğrenciler, kelimelerin söylenişine dikkat eder. Bu da, öğrencinin vurgu, tonlama ve telaffuzuna katkı sağlar (Güneş, 2007).

2.6.2.2.2. Telaffuz

Telaffuz, “Dil seslerinin çıkarılışları sırasında ses organlarının yaptığı hareketlerin bütünü; kelimelerin, seslerin boğumlanma hareketlerine bağlı söylenişi” (Korkmaz, 2010, s. 212-213) olarak tanımlanmıştır.

Telaffuz aynı zamanda konuşma dili olarak da düşünülebilir. “Konuşma dili, yaşanılan çevreye bağlı olarak bir dil sahası içinde farklılıklar gösterir. Farklıklar en fazla sözcüklerin söylenişinde hissedilir. Bunun yanında sesle ilgili ve yapısal ayrılıklar da vardır. Herhangi bir kelime bir bölgede farklı bir şekilde söylenirken bir diğerinde daha farklı sesletilebilir. Bir dil sahası içinde farklı konuşma dilleri kullanılabilir” (Gülensoy, 1998, s. 50).

Bir dilin öğrenilmesinde doğru telaffuzun önemi büyüktür. Öğrenilen bir kelime doğru telaffuzla anlam kazanır. Türkçe kelimeler çoğunlukla yazıldığı gibi okunduğu için doğru telaffuz oldukça önemlidir. Telaffuz eğitiminde en büyük sorun şivelerin kullanılmasıdır (Ağca, 2001).

Kelimelerin telaffuzu taklitle öğrenilmeye başlanır. İlk çocukluk aşamasında çocuğun taklit yeteneği çok iyi olduğundan çocuğun telaffuzunun kolaylıkla değişebildiği görülür. Çünkü yerleşmiş telaffuz alışkanlıkları bulunmaz. Bu yüzden çocukluk dönemi, yeni bir dil öğrenme ve o dili ana dili gibi konuşabilmek için en uygun çağdır. Telaffuz alışkanlıkları yerleştikten sonra çok zor değişir ve mutlaka bir iz bırakır. Çeşitli bölgeler, halklarının telaffuzlarında o bölgenin şive özelliklerini az ya da çok taşır. Telaffuz üzerinde yapılan incelemeler, 12-18 aylar arasında bebeğin söylediklerinin çoğunun yakın aile çevresi dışında zor anlaşılabilirliğini göstermiştir. 18 aya 3 yaş arasında çocuk pek çok kelime söylemeye başlar fakat telaffuzunda pek az düzelme görülür. Üç yaşından sonra telaffuzun düzgünleşmesinde hızla ileri adımlar atılır. Konuşmanın diğer yönlerinde olduğu gibi telaffuzda da bireysel farklılıklar vardır. Kelimeleri anlaşılır biçimde telaffuz edebilme, çoğu zaman genişçe bir kelime hazinesinin kazanılmasından sonra başlar. Küçük çocuklardaki yanlış telaffuz, genellikle işitme sırasındaki bulanıklık ve karıştırmadan kaynaklanır (Altıok, 1971).

2.6.2.2.2.1. Telaffuz Hataları

Telaffuz hataları, Türkçe kelimelerde olabildiği gibi, dilimize giren yabancı kökenli kelimelerde de yapılmaktadır. Yabancı kökenli kelimelerin telaffuzunda hata yapılmasının sebebi, bu kelimelerdeki Türkçeye uymayan yapılarıdır. Telaffuzunda hata yapılan kelimeler içinde, Türkçeye özellikle Osmanlı Türkçesi döneminde yerleşmiş Arapça ve Farsça sözcüklerin büyük bir çoğunluğa sahip olduğu görülür (Akı, 2007).

Arapça ve Farsça sözcüklerdeki telaffuz hataları, ünlü ve ünsüzlerden kaynaklanan hatalar olarak incelenir. Araştırmada, ünsüzlerden kaynaklanan telaffuz hatalarına değinilecektir. Devellioğlu (2000), Türkçeye Arapça ve Farsçadan girmiş alıntı sözcüklerdeki ünsüzlerden kaynaklanan telaffuz hatalarını şu şekilde belirtmiştir:

- ✓ Ünsüz değişmesinden kaynaklanan yanlışlar
 - Sedalılaştırma
 - Sedasızlaştırma
 - Akıcılaştırma
 - Sızıcılaştırma
 - İnce ünsüzlerin kalınlaştırılması
 - Kalın ünsüzlerin inceltmesi
 - İnce ve kalın söylenişleri anlam karışıklığına yol açan ünsüzler
 - Benzeşme
 - Aykırılışma

- Sürekli ünsüzler arasındaki değişmeler
- ✓ Ses ve hece kaybı sonucu ortaya çıkan yanlışlar
- ✓ Ünsüz türemesi ile yapılan yanlışlar
- ✓ Metatez sonucu ortaya çıkan yanlışlar
- ✓ Ünsüz ikizleşmesi
- ✓ İkiz ünsüzün tekleşmesi
- ✓ Tamlama yanlışları.

RTÜK'ün “Radyo ve Televizyonda Türkçenin Kullanımı” başlığıyla yayımladığı kılavuzda ise söyleyiş bozuklukları şu başlıklar altında tespit edilmiştir:

1. Kısa iken uzun söylenen heceler
2. Uzun iken kısa söylenen heceler
3. İnce söylenmesi gerekirken kalın söylenen sesler
4. Kalın söylenmesi gerekirken ince söylenen sesler
5. Ses düşmeleri (Bu bölümde genellikle çekimli eylemlerdeki ses düşmeleri gösterilmiştir.)
6. Ses fazlalığı
7. Ses değiştirme
8. Kesmeli kelimelerin yanlış söylenişi (2005 Yazım Kılavuzu'nda kesmeler kaldırıldığı için bu söylenişlerin bugün için yanlış olduğunu söyleyebiliriz.)
9. Ulama eksikliği
10. “e”nin açık söylenmesi
11. Yumuşatılması gereken sözlerin sert söylenmesi (Özellikle özel isimlere getirilen eklerde karşımıza çıkan bu yanlış söyleyiş son yıllarda haber programlarında sıkça duyulmaktadır.)
12. Hatalı yumuşatma
13. Yer değiştirme

2.6.2.3. Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. sınıflar)'nda Konuşma Eğitimi

MEB (2009, s. 12), tarafından ilköğretim birinci kademe öğrencileri için hazırlanan TDÖP (1-5. Sınıflar)'de “Genel Amaçlar” başlığında konuşma becerisinden şu şekilde bahsedilmiştir:

- ✓ Öğrencilerin duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerini sağlamak.
- ✓ Öğrencilerin Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarını sağlamak.

Konuşma becerisi, MEB (2009, s. 13) tarafından hazırlanan programın “Temel Beceriler” adlı bölümünde de bahsedilmektedir. Bu temel becerilerin konuşma ile ilgili olanları şunlardır:

- ✓ Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
- ✓ İletişim kurma

Kazanımlar ise bir öğretim sürecinde öğrencilerin edinecekleri bilgi ve becerileri kapsamaktadır. Öğrencilerin gelişimleri, bu kazanımların edinimiyle yakından

ilgilidir. MEB (2009), TDÖP’de yer alan konuşma becerisine ait kazanımları şu şekilde belirtmiştir:

1. Konuşma Kurallarını Uygulama

1. Konuşmak için hazırlık yapar.
2. Konuşma amacını belirler ve dinleyicilere söyler.
3. Konuşma yöntemini belirler.
4. Dinleyicilerle göz teması kurar.
5. Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.
6. Kelimeleri doğru telaffuz eder.
7. Akıcı konuşur.
8. Sesine duygu tonu katar.
9. Konuşmalarında beden dilini kullanır.
10. Konuşma sırasında gereksiz hareketlerden kaçınır.
11. Konu dışına çıkmadan konuşur.
12. Görgü kurallarına ve değerlere (millî, manevi, kültürel, ahlâkî, sosyal vb.) uygun konuşur.
13. Konuşma konusunu belirler.

2. Kendini Sözlü Olarak İfade Etme

1. Kendine güvenerek konuşur.
2. Konuşmasında olayları oluş sırasına göre anlatır.
3. Konuşmasında söz varlığını kullanır.
4. Yeni öğrendiği kelimeleri konuşmalarında kullanır.
5. Konuşmasını görsel sunuyla destekler.
6. Dinleyici grubunu ve bulunduğu ortamı dikkate alarak konuşur.
7. Konuşmasında ana fikri vurgular.
8. Konuşmasında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları vurgular.
9. Konuşmasında, önemsendiği bilgileri vurgular.
10. Düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunar.
11. Konuşurken dinleyicilere sorular sorar ve sorulara cevap verir.
12. Konuşmalarında yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
13. Konuşmalarında destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.
14. Konuşmalarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır.
15. Konuşmalarında önem belirten ifadeleri kullanır.
16. Konuşmalarında mizahî öğelere yer verir.
17. Konuşmasını, konuşma içeriğini ve konuşma ortamını değerlendirir.
18. Konuşmalarında karşılaştırmalar yapar.
19. Konuşmalarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
20. Bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle ortaya koyar.
21. Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade eder.
22. Konuşmasını özetler.
23. Dilek, istek, beğeni ve şikâyetlerini ilgili kişilere bildirir.
24. Konuşmasının başında ve sonunda dikkat çekici ve çarpıcı ifadeleri kullanır.
25. Kendisini, ailesini ve çevresini tanıtır.
26. Bilgi edinmek amacıyla soru sorar.
27. Konuşmalarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) öğelerini vurgular.

3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma

1. Günlük ilişkilerin gerektirdiği farklı durumlara uygun konuşur.
2. Grup çalışmalarında duygu ve düşüncelerini paylaşır.
3. Topluluk önünde konuşur.
4. Üstlendiği role uygun konuşur.
5. Masal, hikâye, fıkra veya filmi tekniğine uygun anlatır.
6. Deneyim ve anılarını anlatır.

7. Konuşmalarında betimlemeler yapar.
8. İkna edici konuşur.
9. Bilgi vermek amacıyla konuşur.
10. Sorgulayarak konuşur.
11. Bildiği şiirleri topluluk önünde okur.

Tüm konuşma kazanımları incelendiğinde, TDÖP'nin “Konuşma Kurallarını Uygulama” bölümünde telaffuz ile ilgili olarak “Kelimeleri doğru telaffuz eder.” kazanımına yer verildiği görülmektedir.

2.6.3. Yazma

Türkçe öğretiminin diğer bir önemli alanı da yazmadır. “Yazma, beyinde yapılandırılan bilgilerin yazıya dökülmesidir” (MEB, 2007, s. 17).

Akyol (2006, s. 93) yazmayı iki aşamada ele alır: Kazanım aşaması, temel bilgilerin öğrenilmesi, becerilerin kullanılacak düzeyde olmasıyla ilgilidir. Kazanılan becerinin etkili yazılı anlatımda nasıl kullanılacağı ise gelişim aşamasıyla ilgilidir.

Yazma süreci, beynin yapılandırılmış bilgileri gözden geçirmesiyle başlar. Yazının amacı, yöntemi, konusu belirlenerek yazılacak bilgilerin seçimi yapılır. Seçilen bilgiler analiz, sentez, değerlendirme, sınıflama vb. zihinsel işlemlerden geçirilerek düzenlenir ve bilgiler harfe, heceye, kelimeye, cümleye dönüştürülür (Güneş, 2007).

2.6.4. Dinleme

Dil eğitiminin temelleri dinleme etkinliği ile başlar. Diğer dil etkinlikleri ise dinleme etkinliğinin üzerine gelişip biçimlenir (Çelenk, 2008). Doğan (2008) ise dil becerileri içinde ilk olarak kullanılan ve en çok kullanılan dil becerisinin dinleme olduğunu belirtmiştir.

Demirel ve Şahinel (2006) ise dinlemeyi konuşanın verdiği mesajı net anlayabilme ve ilgili uyarana tepkide bulunabilme faaliyeti olarak ele almıştır.

Çocuğun anne karnından başlayarak kazandığı dil becerisi dinlemedir. Dinleme, konuşan ya da sesli okuyan birinin vermek istediği mesajı tam olarak anlayabilme becerisidir (Özbay, 2005).

2.6.5. Görsel Okuma ve Görsel Sunu

Görsel okuryazarlık anlaşılacağı üzere okuma ve yazma eylemlerini bünyesinde barındırmaktadır. Diğer bir deyişle “görsel okuryazarlık, anlama (okuma) ve anlatma (yazma) eylemlerinden oluşan bir süreçtir” (Tüzel, 2010, s. 693).

“Günümüzde çocuklar pek çok görsel unsurla karşı karşıyadırlar. Sanatsal bir görsel, çocukta estetik duyguların gelişmesini de sağlayacaktır. Resimli kitaplar akıcı bir anlatımla yazılmış hikâyelerin yanında, çekici ve insanı düşündüren sanatsal görüntüleri de içermelidir. Anlatım ve görüntü ön bilgilerle de birleştirildiğinde zenginleştirilmiş anlam kurma gerçekleştirilmiş olacaktır” (Akyol, 2006, s. 109).

“Öğrenciler, duygu ve düşüncelerini ifade etmek, sözlü ya da yazılı biçimde bilgilerini aktarmak için görsel sunudan yararlanırlar. Yazılı ve sözlü anlatımlarını kuvvetlendirmek için görsel dokümanlardan, tiyatro biçiminde sunulardan ve çeşitli görsellerden yararlanabilirler” (Güneş, 2007, s. 252).

2.7. Türkiye Türkçesinin Ses Yapısı ve Fonetik

Ses Bilgisi; sesleri bütün özellikleriyle inceleyen ve ayrıntılarıyla gösteren, sesçil olarak tanımlanır (Selen, 1979).

Aksan (2007), ses bilgisini yedi alanda inceler:

1. Akustik Ses Bilgisi: Sesin sıklığı, tonu, şiddeti, tınısı gibi özelliklerini inceler. Önceden seslerin incelenmesi konusunda fiziğin ayrı bir dalı olan bu alan, bilimsel ilerlemelerle yeni bölümlenmelere yol açmıştır.

2. Fizyolojik Ses Bilgisi: Tıp alanındaki gelişmelerle ilerleme gösteren bu alan insan sesinin çıkarılması esnasında ses organlarının durumlarını, bunların işlevlerini ve çalışma şekillerini inceler.

3. Söyleyiş Ses Bilgisi: Seslerin çıkışını inceleyen daldır.

4. Gelişmeli Ses Bilgisi: Ses olaylarını, söz içinde seslerin birbirlerini ne yönde etkilediklerini inceler.

5. Dinleyiş Ses Bilgisi: Ses biliminin yeni bir dalıdır. Duyma organının yapısını ve işleyişini araştırır. Verici, alıcı ve ses dalgaları üzerinde durur.

6. Görevsel Ses Bilgisi (Fonoloji): Sesleri, yüklendikleri görevler açısından inceler. Fon, vurgu, ton, ezgi kavramları bu alanın inceleme konusudur.

7. Biçimsel Ses Bilgisi: Görevsel ses bilgisinin ilerlemesiyle ortaya çıkan bu alan “aynı biçimbirim içinde, belli koşullara ve çevrelere göre değişen sesbirimlere dayanan soyut bir birim” şeklinde tanımlanmaktadır.

Çalışmada incelenen konunun özelliği itibariyle, bu alanlardan söyleyiş ses bilgisi üzerinde durulacaktır.

2.7.1. Söyleyiş Ses Bilgisi

TDK Güncel Sözlük (2014), söyleyiş sözcüğünü “Bir kelimenin ses, hece, ton ve vurgu bakımından söylenme biçimi, sesletim, telaffuz” olarak tanımlandırmaktadır. Selen (1979), Türkiye Türkçesinin alfabesinde 29 harf bulunmasına karşın ses sayısının 45’e kadar yükselebileceğini söylemektedir.

Türkiye Türkçesinin sesleri söyleyiş özellikleri bakımından ikiye ayrılabilir:

1. Çıkış biçimine göre
2. Çıkış yerine göre

Sesler çıkış biçimine göre ünlüler ve ünsüzler olmak üzere iki ana bölüme ayrılabilir ancak Aksan (1987), bu ayırmadaki tek özelliğin çıkış biçiminden kaynaklanmadığını, “ötümlü” olup olmamanın da etkili olduğunu belirtmiştir. Ünlülerin tümünde ses tellerinde titreşim meydana geldiğinden ötümlülük özelliği olduğu ancak ünsüzlerin yalnızca birkaçında bu özelliğin görüldüğünü söylemiştir.

2.7.1.1. Türkçede Sesler

İstanbul ağızına dayanan ölçünlü konuşma dili 8’i ünlü ve 21’i ünsüz olmak üzere 29 harf karşılığı en az 29 sestem oluşmaktadır.

2.7.1.1.1. Ünlüler

Ses yolunda hiçbir engelle çarpmadan çıkan seslere ünlü denir. Ölçünlü Türkçede 8 ünlü harf karşılığı en az sekiz ünlü vardır: a, e, ı, i, o, ö, u, ü. Acar (2009), ünlü sesleri; dilin, dudakların ve alt çenenin durumuna göre üçe ayırmıştır:

Dilin Durumuna Göre:

Kalın Ünlüler: a, ı, o, u. (Dil, arkaya doğru çekiliyor.)

İnce Ünlüler: e, i, ö, ü. (Dil, öne doğru çıkıyor.)

Dudakların Durumuna Göre:

Düz Ünlüler: a, e, ı, i. (Dudaklar doğal halinde.)

Yuvarlak Ünlüler: o, ö, u, ü. (Dudaklar yuvarlak bir biçime giriyor.)

Alt Çenenin Durumuna Göre:

Geniş Ünlüler: a, e, o, ö. (Alt çene aşağıya doğru düşüyor.)

Dar Ünlüler: ı, i, u, ü .(Alt çene kapalı, yani doğal hâlinde)

2.7.1.1.2. Ünsüzler

Ses yolunda bir engele çarparak çıkan seslere ünsüz denir. Ünsüzler hece oluşturma gücünden yoksun seslerdir. Ölçünlü Türkçede 21 ünsüz harf karşılığı en az 21 ünsüz vardır: b, c, ç, d, f, g (ga ve ge), ğ, h, j, k (ka ve ke), l (la ve le), m, n, p, r, s, ş, t, v, y, z.

Acar (2009), ünsüzleri, ağızdan çıkış yerleri ve çıkış biçimlerine göre şu şekilde sınıflandırmıştır:

Ses Tellerine Göre Ünsüzler:

Sert Ünsüzler: f, s, t, k, ç, ş, h, p. (Ses tellerinde titreşim yok.)

Yumuşak Ünsüzler: b, c, d, g, ğ, j, l, m, n, r, v, y, z. (Ses tellerinde titreşim var.)

Ses Yoluna Göre Ünsüzler:

Sürekli Ünsüzler: f, ğ, h, j, l, m, n, r, s, ş, v, y, z. (Ses yolunda daralma var.)

Süreksiz Ünsüzler: b, c, ç, d, g, k, p, t. (Ses yolunda kapanma var.)

Çıkış Noktalarına Göre Ünsüzler:

Dudak Ünsüzleri:

Çift Dudak: b, m, p. (Dudaklar birleşiyor.)

Diş-Dudak: f, v. (Üst dişler alt dudağa geliyor.)

Diş Ünsüzleri: d, n, s, t, z. (Dil ucu üst dişlerin iç kısmına geliyor “d, n, t” veya yaklaşıyor “s, z”)

Diş-Damak Ünsüzleri: c, ç, j, ş (Dil diş etiyle ön damak arasına geliyor “c, ç” veya “j, ş”)

Damak Ünsüzleri:

Ön Damak: g(e), ğ(e), k(e), l(a art avurt), l(e ön avurt), y, r (titrek) (Dil ön damağa geliyor “g, k, l” veya yaklaşıyor “ğ, y, r”)

Art Damak: g(a), k(a), ğ(a) (Dil art damağa geliyor “g, k” veya yaklaşıyor “ğ”)

Gırtlak Ünsüzü: h

Coşkun (2008), ünsüzleri, ton bakımından, boğumlanma noktası bakımından, ses yolu bakımından ve hava yolu bakımından dört ana başlık altında sınıflandırmıştır:

1. Ton Bakımından Ünsüzler:

• Tonlu Ünsüzler: b, d, c, g (ön, orta ve art damak g’leri), j, l (ince l, kalın l), m, n, r, v, z, y.

• Tonsuz Ünsüzler: ç, f, h, k (ön, orta ve art damak k’leri), p, s, ş, t.

2. Boğumlanma Noktası Bakımından Ünsüzler:

• Dudak Ünsüzleri: b, m, p.

• Diş-Dudak Ünsüzleri: f ve v.

• Diş Eti Ünsüzleri: d, l, n, r, s, t, z.

• Diş Eti Ardı Ünsüzleri: c, ç, j, ş.

• Ön, Orta ve Art Damak Ünsüzleri: y, k ve g.

• Gırtlak Ünsüzü: h

3. Ses Yolu Bakımından Ünsüzler:

- Kapantılı Ses Yolunda Oluşan Ünsüzler: b, c, ç, d, g (ön, orta ve art damak g'leri), k (ön, orta ve art damak k'leri), p, t.
- Açık Ses Yolunda Oluşan Ünsüzler:
- ✓ Dar Ses Yolunda Oluşanlar: f, h, j, s, ş, v, z.
- ✓ Geniş Ses Yolunda Oluşanlar: l (ince ve kalın), m, n, r, y.
- 4. Hava Yolu Bakımından Ünsüzler:
- Ağız Ünsüzü: b, c, ç, d, f, g (ön, orta, art), h, j, l (ince ve kalın), k (ön, orta, art), p, r, s, ş, t, v, y, z.
- Burun Ünsüzü: m, n.

Türkiye Türkçesinin ünsüzlerinin sınıflamasında farklı yollar izlenmektedir. Aksan (1987), ünsüzleri, “patlamalı ünsüzler, patlamalı/sızmalı ünsüzler, sızmalı ünsüzler, yan ünsüzler, çarpmalı ünsüzler, geniz ünsüzü, yarı ünlü ve çift ünsüzler” olmak üzere yedi bölüme ayırmıştır. Bu ünsüzlerin tüm özelliklerini belirtmiştir:

Patlamalı ünsüzler,

- “b”, ötümlü, patlamalı, çift dudak ünsüzü
- “d”, ötümlü, patlamalı, diş ardı ünsüzü
- “g”, ötümlü, patlamalı, (yumuşak) damak ünsüzü
- “p”, ötümsüz, patlamalı, çift dudak ünsüzü
- “t”, ötümsüz, patlamalı, diş ardı ünsüzü
- “k”, ötümsüz, patlamalı, damak ünsüzü

Patlamalı/sızmalı ünsüzler,

- “c” ötümlü, patlamalı /sızmalı, diş eti/ damak ünsüzü
- “ç”, ötümsüz, patlamalı /sızmalı, diş eti/damak ünsüzü

Bu ünsüzler de dudakların durumu bakımından kendilerinden önceki seslere uyarlar.

Sızmalı ünsüzler

- “v”, ötümlü, sızmalı, (alt) dudak, (üst) diş ünsüzü
- “z”, ötümlü, sızmalı, dil ucu / dişeti ünsüzü
- “j”, ötümlü, sızmalı, dişeti/damak (ya da dil önü/sert damak) ünsüzü.
- “ğ”, ötümlü, sızmalı, dil ardı, (yumuşak) damak ünsüzü
- “f”, ötümsüz, sızmalı, dudak/diş ünsüzü
- “s”, ötümsüz, sızmalı, dil ucu/dişeti ünsüzü
- “ş”, ötümsüz, sızmalı, dişeti/damak (ya da dil önü/sert damak) ünsüzü
- “h”, ötümsüz, sızmalı, gırtlak ünsüzü

Yan ünsüz

- “l”, ötümlü, yan, dil ucu/dişeti ünsüzü

Çarpmalı ünsüz

- “r”, ötümlü, çarpmalı, dil önü /dişeti ünsüzü

Geniz ünsüzleri

- “m”, (ötümlü), genizsi, çift dudak ünsüzü
- “n”, (ötümlü), genizsi, dişeti ünsüzü

Yarı ünlü

- “y”, dil önü/sert damak, yarı ünlü

Ergin (1989), ünsüzleri öncelikle “sedalılık durumuna, teşekkül noktasına, sürekliliğine, genizli olup olmayışına göre” beşe ayırıp daha sonra bunları kendi içinde sınıflandırmıştır.

Aksan (1987), son yıllarda yapılan bilimsel çalışmalar sayesinde elde edilmiş verilerle bu sınıflamanın yapıldığını ancak bu seslerin tüm özellikleriyle tartışmasız

olarak ortaya konmadığını açıklamıştır. Dillerin kusursuz bir şekilde okunabilmesi için Uluslararası Fonetik Alfabe'den (IPA) yararlanılabileceğini söylemiştir.

2.7.1.2. Türkçede Ses Uyumları

2.7.1.2.1. Büyük Ünlü Uyumu

Türkçede ünlülerin kalınlık-incelik bakımından oluşturdukları uyumdur. Herhangi bir sözcüğün ilk hecesinin ünlüsü kalın (a, ı, o, u) ise onu takip eden hecenin/hecelerinin ünlüsü/ünlüleri de ince (e, i, ö, ü) olur: süpürmek, ilerlemek, köpük, çiçekçilik... Birkaç sözcüğün dışında Türkçe kökenli sözcükler büyük ünlü uyumuna sıkı sıkıya bağlıdır (TDK Yazım Kılavuzu, 2014).

2.7.1.2.2. Küçük Ünlü Uyumu

Ünlülerin, düzlük yuvarlaklık bakımından gösterdikleri uyumdur. Herhangi bir sözcüğün ilk hecesinin ünlüsü düz (a, e, ı, i) ise onu takip eden hecenin/hecelerinin ünlüsü/ünlüleri de düz (a, e, ı, i) olur: dilek, parlak, karın, kişilik, kelebek... Yine herhangi bir sözcüğün ilk hecesinin ünlüsü yuvarlak (o, ö, u, ü) ise onu takip eden hecenin ünlüsü ya düz-geniş (a, e) ya da dar yuvarlak (u, ü) olur: ortam, kuram, gölge, kürek, korkunç...(Acar, 2009, s. 132).

2.7.1.2.3. Ünsüz Uyumu

Ölçünlü Türkçede sert ünsüzle (ç, f, h, k, p, s, ş, t) biten kelimelerin üzerine c/ç, d/t, g/k ünsüzleriyle başlayıp hece oluşturan bir ek geldiğinde ekin ünsüzü sert (ç, t, k) olur: aç-tı, aş-çı, çocuk-ça, çocuk-tan, tut-ku... Ünlü (a, e, ı, i, o, ö, u, ü) veya yumuşak ünsüzle (b, c, d, g, ğ, j, l, m, n, r, v, y, z) biten kelimelerin üzerine c/ç, d/t, g/k ünsüzleriyle başlayıp hece oluşturan bir ek geldiğinde ise ekin ünsüzü yumuşak (c, d, g) olur: masa-da, arı-cı, al-dı, an-dı, göz-cü vb (TDK Yazım Kılavuzu, 2014).

2.7.1.2.4. Ünlü-Ünsüz Uyumu

Herhangi bir sözcüğün hecesindeki ünlü ve ünsüzlerin kalın-art damak ve ince-ön damak bakımından uyumlarıdır. Bu uyum /g/, /k/, /l/ ünsüzlerinin geçtiği sözcüklerde aranır. Buna göre hece oluşturduğu kalın (/a/, /ı/, /o/, /u/) ünlülerin yanında g(a), k(a) art damak ve l(a) art avurt ünsüzleri olur: *bozgun*, *ganimet*, *gonca*, *kapı*, *kuzgun*, *alçı*,

kalkan. Yine hece oluşturduğu ince (/e/, /i/, /ö/, /ü/) ünlülerin yanında g(e), k(e) ön damak ve l(e) ön avurt ünsüzleri olur: *görüntü*, *gezi*, *güneşlik*.

Birkaç sözcük hariç (Alp, Seval, Alparslan, Gökalp) Türkçe kökenli sözcüklerde bu uyum sağlamdır. Türkçe kökenli “yiğit” anlamına gelen bir sözcük olan “alp” İsviçre’deki ünlü bir dağın adı olan “Alp” sözcüğüne benzetilerek söylendiği için genelde bu uyuma uygun söylenmemektedir: *Alp’ı*, *Gökalp’ı* denilerek kalın ünlüler yerine *Alp’i*, *Gökalp’i* denilerek ince ünlüler getirilmektedir.

Türkçede kalın ünlülerin yanında ön damak, ön avurt söylenen ve böyle söylenerek bu uyuma uymayan pek çok alıntı sözcük vardır: *Kâzım*, *Kâmil*, *kâğıt*, *tezgâh*, *dergâh*, *Elâzığ*, *inkılâp*, *gol*, *rol* vs. (Acar, 2009, s. 133).

“Alıntı sözcüklerde ünlü uyumu görülmez. Fakat alıntı sözcüklere getirilen eklerde önlük-artlık uyumu gözetilir” (Gencan, 2007, s. 75). Yabancı kökenli sözcüklerdeki son hecenin ünlüsüne önlük-artlık bakımından uyumlu bir ek getirilir: tarih-e, hakikat-i gibi. “Bazı yabancı kökenli sözcüklerin son hecesinde art ünlü bulunmasına rağmen bu sözcüklere getirilen ekteki ünlü ön ünlü olabilir. Bunun nedeni sözcüğün sonundaki öndamaksıl k ve öndamaksıl l ünsüzleri ya da ince a’dır. Bunların dışında Türkçeye uzun zaman önce geçmiş yabancı kökenli sözcüklerin önlük-artlık uyumuna uyduğu görülür” (Eker, 2006, s. 284). “Önlük-artlık, diğer bir deyişle kalınlık-incelik uyumu dolayısıyla /k/, /g/, /l/ ünsüzleri yanlarındaki ön (ince) veya art (kalın) ünlülere göre incelik-kalınlık gibi özellikler kazanırlar” (Korkmaz, 2009, s. 72).

“Ünlü-ünsüz uyumu gereği art ünlülerle kullanılan /g/, /k/, /l/ art damakta, ön ünlülerle kullanılan /g/, /k/, /l/ ön damakta oluşur” (Yardımcı, 1996, s. 13-14). “Bu nedenle bu uyuma ünlü uyumu yerine, hece uyumu da denmektedir” (Demir ve Yılmaz, 2003, s. 161). “Bu kurala uymayan sözcükler yabancı kökenlidir. Türkçe olmasına karşın art ünlülü sözcüklerde öndamaksıl l’nin kullanıldığı da görülür: Gülay, Ayla gibi... (Eker, 2006, s. 292).

2.7.1.3. Ses ve Ses Olaylarıyla İlgili Kurallar

2.7.1.3.1. Türkçede Düzeltme İşareti

Düzeltme işareti, yazımda pek çok kişinin karıştırdığı bir meseledir. Kaldırılıp kaldırılmadığı konusunda bilgi eksikliği nedeniyle kafalarda soru işareti oluşturan bu yapı Türkçede üç yerde kullanılır.

1. Yazılışları aynı, anlam ve okunuşları farklı olan kelimeleri ayırt etmek için, okunuşları uzun olan ünlülere konur: âdem (insan), adem (yokluk) vb.

2. Arapça ve Farsçadan dilimize giren ad ve şahıs adlarındaki “ince (ön damak) /g/, /k/” ünsüzlerinden sonra gelen a ve u ünlüleri üzerine konur. Yine aynı durum kişi ve yer adlarında bulunan “ince (ön avurt) /l/” ünsüzü için de geçerlidir.

İnce (ön damak) /g/ ünsüzü bulunan kelimelerde: dergâh, gâvur, Nigâr...

İnce (ön damak) /k/ ünsüzü bulunan kelimelerde: dükkân, kâğıt, Kâzım...

İnce (ön avurt) /l/ ünsüzü bulunan kelimelerde: Lâle, Nalân, Halûk...

3. Yukarıda sıralanan iki yapıdan başka bir de nispet i’si vardır. Sözlük anlamı bağlılık, ilgi demek olan nispet; ek olarak eklendiği kelimeleri ilgi yoluyla sıfat yapar. Ayrıca belirtme durumu ve iyelik ekiyle karışmasını önler:

(Atatürk’ün) resmi-resmî (okul)

(fizik) ilmi- ilmî (yazılar)

Yukarıda sıraladığımız bu üç yapı dışında, Türkçeye yabancı dillerden girmiş sözcüklerdeki uzun ünlüler için kullanılan işaretler imlamızdan kaldırılmıştır. Yazı dilimizde artık gösterilmeyen bu işaret konuşma dilimizde devam etmektedir (Acar, 2009, s. 174-175).

Türkçe, uzun yıllar çeşitli dillerden etkilenmiştir. Arapça ve Farsça bu dillerdendir. Arapça ve Farsçadan dilimize giren pek çok kelime vardır. Bu kelimelerin yazımında düzeltme işareti kullanılır (Koç, 2009).

“Arapça ve Farsçadan dilimize giren birtakım kelime ve eklerde /g/, /k/, /l/ ünsüzlerinin ince okunduğunu göstermek için, bu ünsüzlerden sonra gelen /a/ ve /u/ sesleri üzerine düzeltme işareti konur.” maddesinden (İmla Kılavuzu, s. 7), 2005 baskısında /l/ ünsüzü çıkartılmıştır.

2.8. İlgili Araştırmalar

İlkokul öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumu ile ilgili sözcükleri telaffuz etme durumları hakkında doğrudan bir çalışmaya alanyazında rastlanmamıştır. Bu bölümde öncelikle konuşma eğitiminin önemi ile ilgili çalışmalardan bahsedilmiş, daha sonra doğru ve güzel konuşma ile ilgili çalışmalara değinilmiş, ardından da düzeltme işaretinin işlevi ve telaffuzun önemi ile ilgili araştırmalar, makaleler ve kitaplar özetlenmiştir.

Arhan (2007), öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okulları ikinci kademe konuşma eğitimini incelediği araştırmasında, Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitiminde hangi sorunlarla karşılaştıklarını, bölümlerinde konuşma dersi alma durumlarını, konuşma eğitiminden sorumlu kişileri, konuşma eğitiminde öğretmen-öğrenci ilişkilerini, öğretmenlerin yöntem ve teknikleri uygulama durumlarını, öğretmenlerin Türkçe programlarında ihtiyaç duydukları ders saatleri ile ilgili görüşlerini değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin %82.4'ü uygulanan ders saatlerini ve %86.5'i ise Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı konuşma eğitimi için yetersiz görmüşlerdir.

Arslan (2010), Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri hakkındaki görüşlerini yazdığı tezde, bireylerin sağlıklı iletişim kurmalarının, karşısındakini iyi anlamakla ve düşüncelerini doğru bir şekilde anlatmakla mümkün olduğundan bahsetmektedir. Bunları yapmanın tek yolunun, iyi bir ana dili eğitimi almaktan geçtiğini belirtmiştir. Bireylerin iyi bir ana dili eğitim almış olmalarının sadece okuldaki başarılarını değil, kişinin bütün yaşantısını etkileyeceğini anlatmıştır. Ana dilini iyi kullanan bireylerin, düşündüklerini doğru ifade etmede ve başkalarıyla kolay iletişim kurabilmede zorluk çekmeyeceklerini belirtmiştir. Bu sayede akademik hayatta ve iş yaşantısında başarılı olabileceklerini söylemiştir. Ana dilini iyi kullananların, düşünen, üreten, tartışan, sorgulayan, problem çözen ve karar verebilen bir kişiliğe sahip olduklarından bahsetmiştir. Ana dil eğitimi, konuşma eğitiminin önemini ve öğretmenlere düşen görevleri anlatmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler, öğrencilerin konuşma eğitimi kazanımlarını tam olarak edinemediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, kazanımların açık ve net olduğunu fakat uygulamada sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

Arslan, Doğan ve Deliveli (2008)'nin "Etkinliklerle Türkçe öğretimi" adlı kitapları on kısımdan oluşmaktadır. Bunlardan konuşma becerisine yönelik olan beşinci bölümde; konuşmanın nasıl geliştiği, etkili bir konuşma becerisinin nasıl kazanıldığı anlatılmaktadır.

Demirel ve Şahinel (2006), "Türkçe Öğretimi" adlı kitaplarında, dil öğretimindeki son gelişmelerin ne olduğundan bahsetmişlerdir. Türkçe öğretiminin amaç ve ilkeleri konularında Türkçe ve sınıf öğretmenlerini bilgilendirmişlerdir.

Ayrıca konuşma öğretimine ayrı bir bölüm ayrılmış ve konuşma bir alışkanlık olarak ele alınmıştır.

Gürzap (2006), “Söz Söyleme ve Diksiyon Çalışması” adlı araştırmasını dili güzel ve doğru konuşmak isteyenler ile başarının kendini iyi ifade etmekten geçtiğine inananlar için yapmıştır. Söz söylemek için dile ihtiyaç duyulduğundan öncelikle dil ele alınmıştır. Dilin doğuştan gelen bir yeti olduğunu ancak sonradan geliştirebileceği vurgulanmıştır. Konuşma ve diksiyon kavramlarının açıklamasına yer veren yazar, topluluk önünde yapılan konuşmaları da ele almış ve sıklıkla yapılan söyleyiş yanlışlarına yer vermiştir. “Söyleyiş Yanlışları” bölümünde, herhangi bir ön bilgi vermeden, yanlış okunduğunu düşündüğü bazı sözlerin (civar, dahi, defile, ebed, edeb, elçilik, ermeni, fazilet, firari, hakem, Hakkâri, hamasi, hamal, haram olan, harikulade) doğru söylenişine yer vermiştir. “Kimi yanlışlar” başlığı ile yanlış kullanılan sözlerle kendi önerilerine yer vermiştir. Ayrıca konuşma diliyle yazı dili arasındaki farklara değindikten sonra dünyada hiçbir dilin yazıldığı gibi okunmadığını belirterek bu soruna bir çözüm bulmak için uluslararası bir fonetik alfabenin düzenlendiğini ve bu alfabe sayesinde herkesin, her dili rahatlıkla konuşabileceğini söylemiştir.

Demir ve Yapıcı (2007), ana dil olarak Türkçenin öğretimi ve sorunlarını inceledikleri çalışmalarında, ana dili öğretimi sırasında, çocukluk döneminde alışkanlık hâline getirilmiş yanlış dil becerilerinin unutturulup yerine doğrusunun öğretilmesinin mümkün olmadığından bahsetmektedirler. Dili ustaca kullanabilme becerisinin 5-6 yaşından sonra gelişmeye başlayıp, on yaşına kadar sürdüğünün kabul edilmekte olduğunu vurgulayarak, her dilin çocuğun bulunduğu kültürel ortamlarla da ilişkili olduğunu ve Türkçe eğitim öğretiminin kendine özgü bir süreç olarak görülmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Çocukların ve gençlerin anlama ve anlatma düzeylerinin beklenenin altında olduğundan bahsetmişlerdir.

Yalçın (2006), “Türkçe Öğretim Yöntemleri” adlı eserinde, konuşma becerisinin öğrencilere kazandırılması konusunu işlemiştir. Türkçe ve konuşma becerisi gelişiminin birbirinden ayrı düşünülmemeyeceğini belirtmiştir. Bu eserde güzel ve etkili konuşmanın ölçütleri de ele alınmıştır. Konuşmanın sadece fiziksel unsurlarının değil, zihinsel unsurlarının da olduğu vurgulanmıştır.

Taşer (2006), “Konuşma Eğitimi” adlı çalışmada konuşan ve dinleyen arasındaki ilişkiye değinerek konuşmanın öneminden söz etmiştir. Daha sonra Taşer

(2006), konuşmanın ortaya çıkışıyla ilgili kuramlardan, bir çocukta konuşmanın hangi aşamalarla nasıl gerçekleştiğinden bahsetmiştir. Konuşmanın bilişsel olarak ortaya çıkışıyla beraber farklı özellikleri (fiziksel, fizyolojik, psikolojik, toplumsal) üzerinde durmuştur. Kitapta Türkiye Türkçesindeki ünlülerin özelliklerinden kısaca söz edilmiştir. Kitabın son bölümü olan “Türkçeyi Türkçe Konuşmak” bölümünde ana dilin hangi özelliklere sahip olduğu, Türkçenin kimler tarafından nasıl öğretildiği, konuşma eğitimindeki eksikliklerin neler olduğu eleştirel bir dille ifade edilmiştir. Türkçenin özelliklerinden söz edilirken yazılış ile okunuş arasındaki ilişkiye değinilmiştir. Ünlülerin özellikleri, ünlü uyumları, ses olayları, konuşmayı bozan nedenler sıralanmıştır. Bu özelliklerden sonra ünsüzlerin özelliklerine de değinilmiş, ünlülerle ve ünsüzlerle ilgili alıştırmalara yer verilmiştir.

Vural (2006), “Doğru ve Güzel Konuşma” adlı çalışmasında, konuşmanın geliştirilebilir bir yetenek olduğunu belirtmiştir. Diksiyonu düzeltmenin yollarından bahsederek boğumlanma ve telaffuz konularına değinmiştir. Etkili konuşmanın yolunun Türkçeyi doğru kullanmaktan geçtiği belirtilerek etkili konuşmayı sağlayan etmenlerden bahsedilmiştir. “Diksiyonu Düzeltme” başlığı altındaki bölümde, diksiyon ve fonetik kavramlarından, konuşma-yazı dili ayırımından, ünlü ve ünsüz uyumlarından, ünlü ve ünsüzlere ilişkin ses olaylarından, yabancı dillerden alınan sözlerle ilgili ses olaylarından bahsedilmiştir.

Giray (2001), “Bizi Yanıltanlar” başlığını taşıyan “Türkçeyi Güzel Konuşma ve Okuma Kılavuzu” adlı kitabındaki üçüncü bölümde; “yumuşak ge (ğ)” ve “şapkalı a (â)” üzerinde durarak, bunların söz içinde nasıl seslendirilmesi gerektiğini örneklerle açıklamıştır. “Şapkalı a Konması Gerekli Sözcükler” başlığı altında da bir liste verilmiştir.

Dervişoğlu (2005), iki bölüme ayrılan “Güzel ve Etkili Konuşma” adlı eserinin ilk bölümünde; güzel konuşmanın önemi, konuşma türleri, güzel konuşma kuralları, konuşma yanlışları ve bu yanlışların nasıl önleneceği ile ilgili yollar anlatılmıştır. İkinci bölümünde güzel konuşmayla ilgili sözlere ve örnek metinlere yer verilmiştir. Kitabın 109-169. sayfalarında yer alan bu metinlerden sonra, konuşurken yanlış söylenen birtakım sözler liste halinde verilmiş ve kitap sonlandırılmıştır.

Taşer (2006) ve Gürzap (2006), Türk alfabesindeki 29 harfin, telaffuzda yeterli olmadığını vurgulamışlardır. Genel yargılarını bildirirken de Türkçenin “genellikle” yazıldığı gibi okunduğunu söyleyerek kesin bir çizgi çekmemişlerdir. Giray (2001),

“Açık Mektuplar” bölümünde yer alan mektupların birinde, Türkçenin yazıldığı gibi okunmayan bir dil olduğunu ifade etmiştir. Er (2010), yazı dili ile konuşma dili arasında ağız farklılığının, yazılış ve okunuşta bir farklılık yarattığını açıklamıştır.

Dervişoğlu (2005) ve Yılmaz (2003), telaffuzda İstanbul ağzının kullanılması gerektiğini dile getirmişlerdir. Şenbay (2004), Türkçenin yazıldığı gibi okunmayan bir dil olduğunu belirterek bu görüşüyle Türk alfabesinin doğru bir telaffuz için yeterli olmadığını, bu yetersizlikle Türkçenin seslerinin yanlış çıkarıldığını öne sürmekte, bu kişiler için diksiyon dersinin gerekliliğini bildirmektedir. Vural (2006), Türkçede yaklaşık 40 ses bulunduğunu, yumuşak g dışında yazıldığı hâlde okunmayan bir sesin bulunmadığını ifade etmiştir ve alfabedeki 29 harfi karşılaman sesler dışında 11 sesin daha bulunduğunu, yani toplam 40 sesin olduğunu söylemiştir. Bunları “nazal n (/ñ), ve hırıltılı h (/ħ), çift dudak v’si (w), kapalı e (é), ön damak g, k, ön avurt l ve art damak /ğ/, /k/ art avurt / l/” olarak sıralamıştır.

Altun (2010), yaptığı çalışmada düzeltme işaretinin kullanımı ile ilgili, mevcut kelimelerde ve alıntı kelimelerde bulunan uzun ünlülerle, artdamak ünlülerinin yanında ince okunan g, k, l seslerinin telaffuzundaki değişimleri ortaya koyarak, bunlarla ilgili imla ve telaffuz hatalarının önüne geçmek için çözüm önerileri sunmuştur. Araştırmada “Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı’nın Yazım ve Noktalama Kurallarının Sınıflara Dağılımı” bölümünde, düzeltme işaretine yer verilmediğinden ancak programın her sınıf için kelimelerin doğru telaffuzunun öğretimini içerdiğinden bahsetmektedir. Ayrıca düzeltme işaretinin yazılışında da karışıklığın bulunduğu bahsetmektedir. Düzeltme işaretinin tüm uzun ünlüleri göstermekte kullanılmadığı, seslerin özelliklerinin öğretiminin okullara bırakıldığı belirtilmiştir. Uzun seslerin zamanla kısalmasının sebebinin imla ile korunmaması olduğu kadar, temel Türkçe eğitiminde bu seslerin öğretiminde bir sistemin bulunmadığından bahsetmiştir. Araştırmada Altun (2010), Türkçe eğitiminde düzeltme işaretinin yazımında, ince sesler ve uzun seslerin telaffuzlarının öğretimi konusunda bir yöntem ihtiyacı bulunduğu görülmekte olduğunu ifade etmiştir. Bu seslerin standart Türkçeye uygun telaffuz edilmesi öğretmenlere bırakılmakta ise de öğretmen yetiştiren 17 bölümün öğrencileri arasında yapılan bir araştırmada, düzeltme işaretinin kullanımında yanlış sıklığının yüksek olduğu belirtilmiştir. Ara, uzun ve ince seslerin telaffuzlarının öğretimi ile düzeltme işaretinin kullanımının öğretiminde yeni bir modelin benimsenmesi gerektiğinden bahsedilmiştir. Dil

öğretimi için kullanılan temel materyallerde, belli bir seviyeye kadar, telaffuzu benimsenmek istenen uzunlukların ve inceltmelerin her durumda ve diğer kelimelerden ayırt edilerek gösterilmesi gerektiği anlatılmıştır. Düzeltme işaretinin yazımı ve telaffuzunda karşılaşılan sorunların, dili öğrenenin karşılaştığı ilk metinlerden itibaren çözmeye yönelik bir sistemle aşılabileceği anlatılmıştır.

Topuzkanamış (2009)'ın Türkçe eğitimi bölümü öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmanın sonuçları incelendiğinde düzeltme işaretinin yazımında öğrencilerin başarı ortalamasının (%16) düşük seviyede olduğu görülmektedir. Topuzkanamış (2009), Türkçenin imlasındaki en önemli sorunlardan birinin, düzeltme işaretinin yazımı ile ilgili yanlışlar olduğunu belirtmiştir. Bu yanlışların nedeni olarak da, imla kılavuzları arasında birlik bulunmamasını ve öğrenciler arasında bu işaretin kullanımdan kalktığı yönünde yanlış bir kanının bulunmasını göstermiştir.

Alver, Sancak ve Durukan (2009), yazdıkları bir makalede düzeltme işaretinin işlevinden bahsetmişlerdir. Ayrıca Türk Dil Kurumu'nun yayınladığı 2005 baskı tarihli İmla Kılavuzu'nda "l" ünsüzünün çıkarılması ile ortaya çıkan karışıklıktan bahsetmişlerdir.

Uçgun (2007), Türkçe öğretmen adayları arasında yaptığı bir araştırmada, katılan öğrencilerden 29'unun (%37) düzeltme işaretinin kullanımında hata yaptığını tespit etmiştir. Genellikle yazımı hatalı olan kelimeler sınav sorusuna verilen cevabın gerektirdiği içeriğe uygun olarak "hikâye, imkân, kâğıt, hâl" olmuştur.

Yastı ve Direkçi (2010), yazım kılavuzunda tespit edilen tutarsızlıklar üzerine yaptıkları çalışmalarında, bugün harf sistemini kullanan yazılarda; söyleyişe (sese), kökene ve geleneğe bağlı olmak üzere üç çeşit yazım düzeni olduğunu belirtmişlerdir. Türk alfabesinin yazımında söyleyişin (ses) temel alındığı anlatılmıştır. Türkiye Türkçesinin yazımında İstanbul ağzına dayanan ortak söyleyişin esas olduğu belirtilmiştir. Kelimelerin, nasıl konuşulup telaffuz ediliyorsa o şekilde yazıya geçirilmesi gerektiği anlatılmaktadır. Ayrıca düzeltme işaretinin kullanım karışıklığına değinilmiştir. İmla kılavuzunun düzeltme işareti ile ilgili kısımları belirtilmektedir. Yapılan araştırmada, asırlardır çeşitli dillerle etkileşim içerisinde olan dilimize, yabancı dillerden birçok kelime girdiği ve bu kelimelerin bazılarında telaffuzdan kaynaklanan anlam karışıklıkları olduğu belirtilmiştir. Bu sorunları gidermek için uzun ve ince ünlüler ile nispet i'sini göstermek için tek bir işaretin (^) kullanıldığından ve bu durumun bazı kelimelerin söylenişinde

karışıklıklara yol açtığından bahsedilmiştir. Bunu önlemek için 1993 İmla Kılavuzu'nda uzun ünlüler üzerine galip/gālip, gazi/gāzi, gafıl/gāfil, katil/kātil örneklerinde olduğu gibi (-) işaretinin kullanılması teklif edilmişse de kılavuzun 1996, 2000 ve 2005 yılında yapılan baskılarında bu önerinin uygulanmadığını belirtmiştir.

Yelok ve Dolunay (2007), yaptıkları çalışmada telaffuz sorununun ülkemizdeki en büyük dil problemlerinden biri olduğundan bahsetmişlerdir. Diğer ülkelerin telaffuz konusundaki hassasiyetlerinden bahsedilmiştir. Telaffuz problemlerinin en önemli nedeni olarak ana dili eğitimindeki yetersizliği göstermişlerdir. İlköğretim ve ortaöğretimdeki öğretmenlere büyük görev düştüğünden ve öğrencilere model olmaları gerektiğinden bahsedilmiştir.

Araştırmalar incelendiğinde, ülkemizde yapılan konuşma eğitiminde eksikliklerin bulunduğu ve buna bağlı olarak güzel ve etkili konuşmanın tam olarak gerçekleşmediği görülmektedir. Ayrıca düzeltme işaretinin önemsenmemesinden kaynaklanan karışıklıklar ve konuşma eğitiminde telaffuza yeterince yer verilmediği tespit edilmiştir. Ülkemizde öğrencilerin telaffuz becerilerinin yetersiz olduğu ve öğrencilere verilecek eğitimde öğretmenlerin çok önemli rolleri olduğu saptanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve elde edilen verilerin analizi açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, ilkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcükleri telaffuz etme durumlarını var olduğu hâli ile betimlemeyi amaçladığı için betimsel tarama modelindedir.

Betimsel yöntem “olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ‘ne’ olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışır” (Kaptan, 1998, s. 59). Tarama modelleri geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaç edinen araştırmalar için uygun bir modeldir (Karasar, 2009). “Tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü veya ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir” (Karasar, 2009, s. 77).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Antalya İli Antalya İlçesinde bulunan ilkokullarda öğrenim gören ilkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Araştırmanın örnekleme ise aşağıdaki aşamalara uygun olarak belirlenmiştir: Antalya İli Antalya İlçesi Konaklı Beldesi (mahallesi) okullarından 2 merkez 2 kırsal olmak üzere üç farklı sosyoekonomik düzeye uygun 4 okul seçilmiştir. Bu okulların ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf şubelerinden 3'er kız ve 3'er erkek olmak üzere toplam 72 kişi araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu veriler Tablo 3.1'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1

Alanya İlçesi Konaklı Mahallesi'ndeki İlkokullardan Örneklem Alınan Öğrenci Sayıları

Okul Adı	2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf	
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek
Birinci İlkokul	3	3	3	3	3	3
İkinci İlkokul	3	3	3	3	3	3
Üçüncü İlkokul	3	3	3	3	3	3
Dördüncü İlkokul	3	3	3	3	3	3

Örneklem seçiminde kolay ulaşılabilirlik ve okulların öğretmenleri ve idarecileriyle olan iletişim kolaylığı belirleyici olmuştur. Birinci sınıf öğrencileri, araştırmanın yapıldığı dönemde akıcı okuma becerisine sahip olmadıkları için araştırma kapsamına alınmamışlardır. İkinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerisi kazanmaları için araştırma 2014 Mayıs ayında yapılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin seçiminde, amaçlı örneklem yoluna gidilmiştir. “Amaçlı örneklem; araştırmanın amaçları doğrultusunda bir evrende yer alan temsilci bir örnek yerine, bir amaç doğrultusunda bir veya daha fazla alt kesiminden örnek alınarak araştırma doğrultusunda gözlemlenmesi demektir. Başka bir deyişle amaçlı örneklem, evrenin soruna en uygun olan kesimin gözlem yapmak için seçilmesi demektir” (Sencer, 1989, s. 386).

Araştırmaya katılacak öğrencilerin seçiminde, öğretmen görüşüne göre zekâ düzeyi normal olan, dil ve konuşma bozukluğu olmayan, işitme ve görme problemi bulunmayan, ana dili Türkçe olan, okuma-yazma becerilerine sahip öğrenci grubunun oluşturulmasına çalışılmıştır.

Araştırmanın sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için uygulama okulları, araştırmacının ikamet ettiği Antalya İli Alanya İlçesi Konaklı Beldesi'ndeki okullardan seçilmiştir. İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan bilgilere göre Alanya ilçe merkezindeki okulların üst, orta ve alt sosyoekonomik ve kültürel seviyeye ayrılacağı görülmüştür. Araştırmanın uygulanacağı ilkokullar, alt, orta, üst sosyoekonomik çevreden olan okullar olarak seçilmiştir. Alt ve orta sosyoekonomik çevrenin bulunduğu okullara, Alanya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan bilgilere göre karar verilmiştir. Bu okullardan eşit sayıda kız ve erkek öğrenci seçilmiştir. Örneklem grubunda yer alan okullar ve öğrenci sayıları Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2
Örneklem Tablosu

Okullar	Sosyoekonomik Düzey	Öğrenci Sayısı	
		Kız	Erkek
Birinci İlkokul	Düşük	9	9
İkinci İlkokul	Düşük	9	9
Üçüncü İlkokul	Orta	9	9
Dördüncü İlkokul	Yüksek	9	9

Antalya Valiliği Antalya İlçesi İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırmanın uygulanması için gereken izin (Ek-4) alındıktan sonra, araştırmacı öncelikle okul idarecileriyle görüşerek okullardan izin almış ve okullardaki ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflar ile sınıf öğretmenlerinin listesini edinmiştir. Belirlenen okullarda 12 tane ikinci sınıf, 13 tane üçüncü sınıf ve 12 tane dördüncü sınıf şubesi olduğu öğrenilmiştir. Daha sonra bu okullardaki sınıf öğretmenleri ile görüşülerek onlardan da izin alınmıştır. Sınıf öğretmenlerine gerekli bilgilendirme yapılmıştır. Seçilen okullardaki tüm ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmenlerinden sınıf listeleri istenmiştir. Sınıf öğretmenlerinden alınan bilgiler doğrultusunda istenilen ölçütlere uymayan öğrenciler listeden çıkarılmıştır. İstenilen ölçütleri taşıyan öğrencilere Kişisel Bilgi Formları (Ek-2) dağıtılmıştır. Öğrencilerin sosyoekonomik yönden dağılımının birbirine yakın olması amacıyla öğrenci seçimi Kişisel Bilgi Formlarına (Ek-2) bakılarak yapılmıştır. Uygulama esnasında veri kaybının yaşandığı durumlarda öğrenci seçimi tekrarlanarak sayı 72'ye tamamlanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşa, cinsiyete, okul öncesi eğitim durumuna, yaşanılan yere, anne eğitim seviyesine, baba eğitim seviyesine ve Türkçe dersi akademik başarı düzeyi değişkenlerine göre dağılımı Tablo 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 3.7, 3.8 ve 3.9'da sunulmuştur.

Tablo 3.3
Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

İkinci Sınıf	Üçüncü Sınıf	Dördüncü Sınıf	Toplam
24 (%33.3)	24 (%33.3)	24 (%33.3)	72 (%100)

Araştırma evreni, ilkokul öğrencilerini kapsadığı için araştırmaya ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri dâhil edilmiştir. Birinci sınıf öğrencileri ise araştırmanın yapıldığı zamanda akıcı okuma becerilerine sahip olmamaları sebebiyle

araştırma dışı bırakılmıştır. Tablo 3.3'te görüldüğü gibi öğrenciler sınıf seviyelerine göre eşit (24/%33.3) dağılmıştır.

*Tablo 3.4
Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı*

Sınıf Düzeyi	Kız Sayısı Yüzde(%)	Erkek Sayısı Yüzde (%)	Toplam Sayı Yüzde (%)
2. Sınıf	12 (%50)	12 (%50)	24 (%100)
3. Sınıf	12 (%50)	12 (%50)	24 (%100)
4. Sınıf	12 (%50)	12 (%50)	24 (%100)

Araştırmaya katılan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre dağılımı Tablo 3.4'te verilmiştir. Tabloya göre öğrencilerin cinsiyetlerinin eşit dağılımda (12/%50) olduğu görülmektedir.

*Tablo 3.5
Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Durumuna Göre Dağılımı*

Sınıf Düzeyi	O.Öncesi Eğitim Evet (%)		O.Öncesi Eğitim Hayır (%)		Toplam Sayı (%)
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	
	2.Sınıf	8 (%33.3)	9 (%37.5)	4 (%16.6)	
3.Sınıf	9 (%37.5)	7 (%29.1)	3 (%12.5)	5 (%20.8)	24 (%100)
4.Sınıf	7 (%29.1)	8 (%33.3)	5 (%20.8)	4 (%16.6)	24 (%100)

Araştırmaya katılan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitim durumuna göre dağılımı Tablo 3.5'te verilmiştir. Tabloya göre öğrencilerin 48'inin (%66.6) okul öncesi eğitim aldığı görülmektedir. Öğrencilerin 24'ü (%33.3) ise okul öncesi eğitim almamıştır.

*Tablo 3.6
Öğrencilerin Yaşanılan Yere Göre Dağılımı*

Sınıf Düzeyi	Köy (%)	Şehir (%)	Toplam (%)
2. Sınıf	12 (%50)	12 (%50)	24 (%100)
3. Sınıf	12 (%50)	12 (%50)	24 (%100)
4. Sınıf	12 (%50)	12 (%50)	24 (%100)
Toplam	36 (%50)	36 (%50)	72 (%100)

Araştırmaya katılan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yaşanılan yere göre dağılımı Tablo 3.6'da verilmiştir. Tabloya göre ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yaşanılan yer bakımından eşit dağılımda (36/%50) olduğu görülmektedir.

Tablo 3.7
Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Seviyelerine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	İlköğretim (%)	Ortaöğretim (%)	Yükseköğretim (%)	Toplam (%)
2.Sınıf	14 (%58.3)	7 (%29.1)	3 (%12.5)	24 (%100)
3.Sınıf	11 (%45.83)	10 (%41.66)	3 (%12.5)	24 (%100)
4.Sınıf	8 (%33.3)	6 (%25.00)	10 (%41.66)	24 (%100)
Toplam	33 (%45.83)	23 (%31.94)	16 (%22.22)	72 (%100)

Araştırmaya katılan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin annelerinin eğitim seviyelerine göre dağılımı Tablo 3.7’de verilmiştir. Tabloya göre öğrencilerin annelerinin yarıya yakını, yani 33’ü (%45.83) ilköğretim mezunudur, onu da sırasıyla ortaöğretim (23/%31.94) ve yükseköğretim (16/%22.22) mezunu annelerin takip ettiği görülmektedir.

Tablo 3.8
Öğrencilerin Babalarının Eğitim Seviyelerine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	İlköğretim (%)	Ortaöğretim (%)	Yükseköğretim (%)	Toplam (%)
2.Sınıf	12 (%50.0)	8 (%33.3)	4 (%16.7)	24 (%100)
3.Sınıf	8 (%33.3)	11 (%45.83)	5 (%20.8)	24 (%100)
4.Sınıf	9 (%37.5)	4 (%16.7)	11 (%45.83)	24 (%100)
Toplam	29 (%40.27)	23 (%31.94)	20 (%27.77)	72 (%100)

Araştırmaya katılan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin babalarının eğitim seviyelerine göre dağılımı Tablo 3.8’de verilmiştir. Tabloya göre öğrencilerin babalarının en çok (29/%40.27) ilköğretim mezunu olduğu görülmektedir. Daha sonra ise sırasıyla ortaöğretim (23/%31.37) ve yükseköğretim (20/%27.7) mezunu babaların takip ettiği görülmektedir.

Tablo 3.9
Öğrencilerin Türkçe Dersi Akademik Başarı Düzeyine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	55-69 Arası (%)	70-84 Arası (%)	85-100 Arası (%)	Toplam (%)
2. Sınıf	7 (%29.2)	13 (%54.16)	4 (%16.7)	24 (%100)
3. Sınıf	4 (%16.7)	12 (%50.00)	8 (%33.3)	24 (%100)
4. Sınıf	6 (%25.00)	13 (%54.16)	5 (%20.8)	24 (%100)
Toplam	17 (%23.61)	38 (%52.77)	17 (%23.61)	72 (%100)

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı düzeylerine göre dağılımı Tablo 3.9’da verilmiştir. Tabloya göre öğrencilerin en çok 70-84 arası not ortalamasına (38/%52.77) sahip olduğu görülmektedir. 55-69 arası not alan öğrencilerin sayısı (17/%23.6) ile 85-100 arası not alan öğrencilerin sayılarının (17/%23.6) eşit olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılmak üzere, araştırmacı tarafından ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili yapılan bir ön çalışma ile belirlenen sözcüklerin de olduğu, ilkokul ikinci sınıf seviyesine uygun bir metin oluşturulmuştur. Verilerin toplanması amacıyla “Öyküleyici Metin” (Ek 1), “Kişisel Bilgi Formu” (Ek-2) ve “Sesli Okuma Kayıt Çizelgesi” (Ek-3) kullanılmıştır. Aşağıda verilerin toplanmasında kullanılan araçlar ve bunların geliştirilmesi hakkında açıklamalara yer verilmiştir.

3.3.1. Öyküleyici Metin

Araştırmada veri toplama aracı olarak, ilkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin telaffuz durumlarını incelemek için ünlü-ünsüz uyumu ile ilgili sözcüklerin yer aldığı öyküleyici bir metin seçilmiştir. Metindeki sözcükler seçilirken, araştırmacı tarafından Talim Terbiye Kurulu onaylı ders kitapları ve 7-12 yaş grubuna uygun çocuk kitapları incelenmiştir. Ayrıca metindeki sözcüklerin seçiminde, öğrencilerin okul ortamında kullandıkları sözcükler dikkate alınmıştır. Sözcüklerin seçimi tamamlandıktan sonra sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin birbirlerine hitap ederken kullandıkları sesletime ve seçilen sözcüklerin kullanım sıklığına dikkat edilmiştir.

2013-2014 eğitim-öğretim yılı Talim Terbiye Kurulu onaylı İlkokul ikinci sınıf Türkçe kitabından, öğrencilerin daha önce görmediği varsayılan, “Yıl Sonu Gösterisi” isimli öyküleyici bir okuma metni araştırmacı tarafından yeniden düzenlenmiştir.

Metin hazırlanırken Türkçe öğretimi alanında çalışan üç uzmanın görüşü alınmıştır. Bu uzmanlar, akademisyen ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Üç uzman da metnin, ilkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin telaffuz durumlarının değerlendirilmesi için uygun bir sesli okuma metni olduğunu belirtmiştir. Metnin bazı kısımları amaca uygun olması için değiştirilmiştir. Metnin kurgusu zedelenmemiştir. Değiştirilen kısımlarda özellikle ilkokul öğrencilerinin ilk okuma-yazmaya başladıkları dönemde karşılaştıkları ünlü-ünsüz uyumuna uymayan sözcükler de kullanılmıştır.

Metinde toplam 201 sözcük kullanılmıştır. 201 sözcüğün 130 tanesi ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcüklerdir. 130 sözcük, içerisinde /g/, /k/, /l/ ünsüzlerinden birini,

ikisini ya da üçünü içermektedir. Ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcükler Tablo 3.10'da sunulmuştur.

Tablo 3.10

Öyküleyici Metindeki Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcüklerin Ünlü-Ünsüz Uyumuna Uyup Uymamasına Göre Sınıflandırılması

<p>Ünlü-Ünsüz Uyumuna Uyan Sözcükler (110 Tane)</p>	<p>yıl/, /gösterisi/, /Köyü'ne/, /köy/, /Keltepe'nin/, /okuşu/, /tek/, /katlı/, /okuşu/, /çocukları/, /gelirdi/, /okuşu/, /çocukları/, /ile/, /tırmanırıldı/, /çocukları/, /bilgilendirmek/, /eğitmek/, /gücüyle/, /çalışıyordu/, /iki/, /köy/, /halkı/, /yıllar/, /dolay/, /birbirlerine/, /kırgındılar/, /iki/, /köy/, /halkını/, /kaynaştırmak/, /öğrencilerini/, /topladı/, /çocuklar/, /yıl/, /büyüklerinize/, /bir/, /gösteri/, /sunaım/, /öğretmenleri/, /çalışmaya/, /başladı/, /çocukları/, /yetenek/, /göre/, /yönlendirdi/, /Kurtuluş/, /köyüne/, /sokmayan/, /ersin/, /komutanı/, /Zülfikar/, /karda/, /askerlere/, /Gülsüm/, /Hala/, /ol/, /dağılımından/, /yazılı/, /olduğu/, /gün/, /okuşu/, /çocuklarını/, /çalışmalarını/, /izleyen/, /iki/, /köy/, /halkı/, /asla/, /gelmez/, /olur/, /onlara/, /tedirgin/, /oldu/, /hazırlamışlardı/, /atık/, /malzemelerden/, /ekonomik/, /dekor/, /bile/, /yapmışlardı/, /başlarında/, /kimsecikler/, /yoğu/, /çocukların/, /kırılmıştı/, /onların/, /öğretmenlerini/, /derken/, /köylülerin/, /gelmeye/, /başladıklarını/, /gördüler/, /çok/, /sevindiler/, /ustalıkla/, /oynadılar/, /köy/, /halkı/, /çocuklarını/, /avuçları/, /kızarana/, /dek/, /alkışladı/, /Kemal'in/, /Kemal'in/, /rollerinin/, /hâli/, /rollerini/</p>
<p>Ünlü-Ünsüz Uyumuna Uymayan Sözcükler (20 Tane)</p>	<p>Kâmil/, /Hakkâri'nin/, /İstiklal/, /İstiklal/, /rengârenk/, /hâlâ/, /şikâyetçiydi/, /rol/, /zekâlarına/, /Kemal/, /Nigâr/, /Biro/, /Lâle/, /kâğıtları/, /hayal/, /Yadigâr/, /kâr/, /Rüzgârköy/, /Rüzgârköy'ün/, /rol/</p>

Tablo 3.10'a göre 130 ünlü-ünsüz uyumu ile ilgili sözcüğün 110'unun ünlü-ünsüz uyumuna uymadığı, 20'sinin ise ünlü-ünsüz uyumuna uyduğu görülmektedir. Bu sözcüklerin özellikleri şu şekildedir:

- Ünlü-ünsüz uyumuna uyan sözcüklerdeki /g/, /k/, /l/ ünsüzlerinin hece oluşturduğu kalın ünlülerin (/a/, /ı/, /o/, /u/) yanında art damak /ğ/, /k/ art avurt /l/ ve /g/, /k/, /l/ ünsüzlerinin hece oluşturduğu ince ünlülerle (/e/, /i/, /ö/, /ü/) ön damak /g/, /k/, ön avurt /l/ ile söylendiği görülmektedir. Yine bu sözcüklerdeki kalın ünlülerin (/a/, /ı/, /o/, /u/) hece oluşturduğu /g/, /k/, /l/ ünsüzlerinin art damak /ğ/, /k/, art avurt /l/ ve ince ünlülerle (/e/, /i/, /ö/, /ü/) hece oluşturduğu /g/, /k/, /l/ ünsüzlerinin ise ön damak /g/, /k/, ön avurt /l/ ile söylendiği görülmektedir.
- Ünlü-ünsüz uyumuna uyan sözcüklerin özellikleri şu şekildedir:
- ✓ /Rüzgâr/, /Yadigâr/, /rengârenk/, /Nigâr/ sözcüklerindeki /g/ ünsüzünün hece oluşturduğu kalın ünlünün (/a/) yanında ön damak /g/ ile söylenişi ünlü-ünsüz uyumu kuralını bozmuştur.

- ✓ /Haĸkâri/, /ŧikâyet/, /zekâ/, /kâġıt/, /Kâmil/, /kâr/ sözcüklerindeki /k/ ünsüzünün hece oluşturduġu kalın ünlünün (/a/) yanında ön damak /k/ ile söyleniŧi ünlü-ünsüz uyumu kuralını bozmuŧtur.
- ✓ /Lâle/ sözcüġündeki /l/ ünsüzünün hece oluşturduġu kalın ünlünün (/a/) yanında ön avurt /l/ ile söyleniŧi ünlü-ünsüz uyumu kuralını bozmuŧtur.
- ✓ /Rol/ sözcüġündeki kalın ünlü (/o/) ile hece oluŧturan /l/ ünsüzünün ön avurt /l/ ile söyleniŧi ünlü-ünsüz uyumu kuralını bozmuŧtur.
- ✓ /Kemal/, /hayal/ sözcüklerindeki /l/ ünsüzünün hece oluşturduġu kalın ünlünün (/a/) yanında ön avurt /l/ ile söyleniŧi ünlü-ünsüz uyumu kuralını bozmuŧtur.
- ✓ /İstiklal/ sözcüġündeki /l/ ünsüzünün hece oluşturduġu kalın ünlüyle (/a/) ön avurt /l/ ve kalın ünlüyle (/a/) devam eden hecedeki /l/ ünsüzünün ön avurt /l/ ile söyleniŧi ünlü-ünsüz uyumu kuralını bozmuŧtur.
- ✓ /hâlâ/ sözcüġünde kalın ünlüyle (/a/) biten hecenin yanında /l/ ünsüzünün ön avurt /l/ ile söyleniŧi ve /l/ ünsüzünün hece oluşturduġu kalın ünlünün (/a/) yanında ön avurt /l/ ile söyleniŧi ünlü-ünsüz uyumu kuralını bozmuŧtur.

Metindeki sözcüklerden /kâr/ ve /hâlâ/ sözcükleri okunuŧuna göre anlamı deġiŧen sözcüklerdir. Bu sözcükler de kontrol amacıyla araŧtırma kapsamına alınmıŧtır. /Biro!/ ve /eġonomik/ sözcükleri de günlük hayatta sıkça yanlış telaffuz edilen sözcükler olduġu için araŧtırma kapsamına alınmıŧtır. Ayrıca gerekli olan sözcüklerde TDK'nin güncel yazım kılavuzuna uygun olarak düzeltme iŧareti kullanılmıŧtır. Seçilen sözcüklerdeki düzeltme iŧareti, inceltme göreviyle kullanılmıŧtır. Düzeltme iŧareti, sadece hâlâ ve zekâ sözcüklerinde hem inceltme hem de uzatma göreviyle kullanılmıŧtır.

Metin oluŧturulurken, her öġrencinin seviyesine uygun olması için en az ikinci sınıf öġrencisinin okuyabileceġi bir metin olmasına dikkat edilmiŧtir. Çünkü bu araŧtırma ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öġrencileri ile yapılmaktadır.

Araŧtırmacı tarafından metnin incelenmesi için çocuk kitapları yazarları ve Talim Terbiye Kurulunun ölçütlerine göre yapılan “Kitap İnceleme Formu” (Ek-5) kullanılmıŧtır. Bu formun kullanılmasındaki amaç; araŧtırmanın daha saġlıklı yürütülmesini saġlamaktır. Metnin dil ve anlatım özellikleri, dil bilgisi kuralları, sözcük sayısı, cümle uzunluġu, yazı boyutu ve konusu ile ilgili, Türkçe öġretimi

alanında çalışan üç uzmanın görüşü alınmıştır. Uzmanların da görüşleri doğrultusunda şu hususlara dikkat edilmiştir:

Punto büyüklüğü ve harf özelliğinin sınıf seviyesine uygunluğu için MEB Eğitim Araçları İnceleme Yönetmeliğine bakılmıştır. İlköğretim birinci sınıf için 20-24, ilköğretim ikinci sınıf için 18, ilköğretim üçüncü sınıf için 14, ilköğretim dördüncü sınıf için 12, ilköğretim beşinci sınıf için 11, daha üst kademeler için 10 punto olmalıdır (MEB, Eğitim Araçları İnceleme Yönetmeliği).

Metin; yazı karakteri Comic Sans MS, büyüklüğü 14 punto ve 1,5 satır aralığında yazılmış ve bir sayfaya sığdırılmıştır. Metinde cümle ve sözcük uzunluklarına dikkat edilmiştir. Gereksiz olarak uzatılmış cümlelerden kaçınılmıştır. Seviye olarak kolay bir metindir. Metnin konusu çocukların yaşlarına ve bilgi düzeyine uygundur.

Dil ve anlatım özellikleri bakımından metinde kullanılan sözcükler ve cümlelerin uzunluğu öğrencinin dil yaşantısına uygun, anlatım akıcı ve canlıdır. Metin kısa ve basit cümlelerle başlamaktadır. Metinde diyaloglar ve tekrarlı cümleler yer almaktadır. Metin belli bir plan çerçevesinde yazılmış ve olay örgüsü de ilgi çekicidir.

Metinde noktalama, imla ve dil bilgisi açısından herhangi bir hata yoktur. Öğrencilere daha kolay geleceği düşünüldüğü için Comic Sans MS yazı tipi kullanılmıştır.

Ortalama olarak beş sözcükten oluşan ve içinde tek özne, tek yüklem bulunan cümlelere yer verilmeye çalışılmıştır. Metinde kullanılan cümleler, kurallı cümlelerdir.

3.3.2. Sesli Okuma Kayıt Çizelgesi

Sağlıklı bir değerlendirme olması için metnin, öğrencilerin daha önceden görmedikleri bir metin olmasına dikkat edilmiştir. Değerlendirme esnasında öğrencilerin okumalarının kaydedilmesi, araştırmacıya kayıtları tekrar dinleme fırsatı vermiştir.

Araştırmada, öğrencilerin telaffuzlarının doğru/yanlış durumlarının kayıt edilmesi amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanan “Sesli Okuma Kayıt Çizelgesi” kullanılmıştır. “Sesli Okuma Kayıt Çizelgesi” pilot çalışma sonrasında oluşturulmuştur. Pilot çalışma esnasında telaffuzunda kritik öneme sahip olduğu görülen sözcükler çizelgeye yerleştirilmiştir. Bu sözcüklerin dışında ünlü-ünsüz

uyumuyla ilgili sözcüklerin telaffuzunda yapılan hatalar araştırmacı tarafından not edilmiştir.

Telaffuzun doğruluğunu veya yanlışlığını belirlemek için öğrencilere sesli okuma yaptırılmıştır. Kayıt izelgesi hazırlanırken, sözcükleri ve doğru/yanlış analizini bütün olarak görebilmek için liste tek sayfaya sığdırılmıştır.

“Sesli Okuma Kayıt izelgesi” ile öğrencilere verilen metin sesli olarak okutulmuş ve videoya kaydedilmiştir. Daha sonra da araştırmacı elinde bulunan çizelgeye işaretlemeler yapmıştır. Gerekli olan durumlarda video kayıtları tekrar izlenerek veriler kontrol edilmiştir.

3.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Öğrencilerin kişisel bilgilerinin telaffuz hataları üzerindeki etkisini araştırmak için araştırmacı tarafından “Kişisel Bilgi Formu” (KBF) hazırlanmıştır. Bu form, öğrencinin yaşı, cinsiyeti, sınıf düzeyi, ikamet yeri, ana dili, anne-baba eğitim durumu ve okul bilgilerine ilişkin sorulardan oluşmaktadır.

KBF öğrencilere uygulandıktan sonra, seçilen öğrencilerin formları araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Bu kodlama yapılırken sırasıyla; öğrencinin okulunun adının ilk harfi (Toslak Sabır Erkin İlkokulu için T, Emişbeleni İlkokulu için E, Gazi İlkokulu için G, Menderes İlkokulu için M), öğrencinin sınıf düzeyi (İkinci sınıf için 2, üçüncü sınıf için 3, dördüncü sınıf için 4), öğrencinin cinsiyeti (kız için K, erkek için E) ve öğrencinin video kayıt listesindeki sırası (Birinci için 1, ikinci için 2, üçüncü için 3) kullanılmıştır. Örneğin; T2K1 kodlaması Toslak Sabır Erkin İlkokulu’ndaki ikinci sınıf kız öğrencilerinden birincisi anlamını taşımaktadır. Aynı kodlama, yapılan video kayıtlarının isimlendirilmesinde ve sesli kayıt çizelgesinde de kullanılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2013-2014 eğitim-öğretim yılının Mayıs ayında öğrencilerin okullarında, her bir öğrenci ile bireysel olarak yapılan oturumlarda toplanmıştır. Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler (Ek-4) alındıktan sonra Alanya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden, Alanya ile sınırlarında bulunan Konaklı Mahallesi’ndeki devlet okullarının listesi edinilmiştir. Bu listeden merkezi çevreden 2 okul ve kırsal çevreden 2 okul olmak üzere toplam 4 okul belirlenmiştir.

Farklı sosyoekonomik çevrede bulunan bu okullardaki öğrencilerin ünlü-ünsüz uyumu ile ilgili sözcüklerdeki telaffuz durumlarını belirlemek için KBF kullanılmıştır. Toplanan verilerin sağlıklı olması için, öğrencilerin velileri tarafından doldurulan formların sınıf öğretmenleri tarafından kontrol edilmesi istenmiştir. Formda yer alan bazı verilere ulaşmak için e-okul sistemi kullanılmıştır.

Yapılan gözlemler sonucunda, üçüncü ve dördüncü ilkokullarda öğrenim gören öğrencilerin aileleri arasında eğitim düzeyi iyi olan ailelerin bulunduğu görülmüştür. Birinci ve ikinci ilkokullarda öğrenim gören öğrencilerin ailelerinin ise genellikle eğitim düzeyi düşük olan aileler olduğu görülmüştür.

Sesli Okuma Kayıt Çizelgeleri ve Kişisel Bilgi Formları hazırlandıktan sonra, çıkabilecek aksaklıkları engellemek amacıyla pilot çalışma yapılmıştır. Bu pilot çalışma, kırsal çevreden 10 öğrenci ve merkezi çevreden 10 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Pilot çalışmadan sonra metin üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmış, Sesli Okuma Kayıt Çizelgesine yerleştirilecek sözcükler belirlenmiş ve uygulamaya geçilmiştir.

Araştırmanın uygulamaları, okulların ikisinde boş bir sınıfta, bir okulda ise öğretmenler odasında yapılmıştır. Uygulama yapılan ortamda bir masa hazır bulundurulmuştur. Uygulama öncesinde ortam havalandırılarak, veri toplama araçları masanın üzerinde hazır bulundurulmuştur. Uygulamaya başlamadan önce öğrencilerin araştırmacıya ve ortama alışmalarını sağlamak amacıyla öğrencilerle kısa süreli bir sohbet edilmiştir. Öğrencilere video kayıt cihazı tanıtılmıştır. Araştırmacı tarafından her bir öğrenciye “Seninle bir okuma çalışması yapacağız. Seni daha sonra dinleyebilmek için okumanı kaydedeceğim. Hazır olduğun anda başlayabiliriz.” denilerek çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmacı tarafından, öğrenciye “Hazır mısınız?” diye sorulmuştur. “Hazırım.” cevabı alındıktan sonra öğrencinin önüne metin konulmuştur. Öğrenciye “Bu metni sonuna kadar güzel bir şekilde okumanı istiyorum.” denilerek araştırmacı tarafından öğrencinin okuması video kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Uygulama esnasında öğrencilerin okumasına hiçbir şekilde müdahale edilmemiştir. Araştırmacı aynı zamanda öğrencilerin telaffuzlarının doğru/yanlış durumlarını da sesli okuma kayıt çizelgesine tek tek işaretlemiştir. Çizelgedeki sözcükler, metinde okunan sıraya göre yerleştirilerek, doğru/yanlış tespitinin kolaylaştırılması amaçlanmıştır. Metnin okunma süreleri sınıflara göre farklılık göstermiştir. İkinci sınıflar için 3-5 dk., üçüncü ve dördüncü

sınıflar için 2-3 dk.sürmüştür. Bir günde en fazla 5 öğrenciyle uygulama yapılmıştır. Çalışma sonunda öğrencilere çalışmaya katıldıklarından dolayı teşekkür edilmiştir. Öğrencilerde aşırı sıkılmanın yaşandığı durumlar ender görülmüştür. İkinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin gelişimi için 2014 Mayıs ayı beklenmesine rağmen, seçilen öğrencilerin-özellikle ikinci sınıf düzeyinde olanların- heceleyerek okuma, okuduğu yeri kaybetme, parmakla okuma gibi okuma sorunlarının olduğu görülmüştür. Bunun dışında bir problemle karşılaşılmamıştır. Araştırmanın uygulanması 30 günde tamamlanmıştır.

Puanlayıcı güvenilirliği için araştırmaya başka bir uygulayıcı sınıf öğretmeni dâhil edilmiştir. Sınıf öğretmeni, araştırma süreci hakkında bilgilendirilmiştir. Sınıf öğretmeninden video kaydını izlemesi ve sesli okuma kayıt çizelgesini doldurması istenmiştir. Araştırma, uygulayıcının doğru/yanlış işaretlediği sözcüklerle, araştırmacının doğru/yanlış olarak tespit ettiği sözcüklerin uyuşma durumları göz önüne alınarak hazırlanmıştır. Öğrencinin tekrar ederek düzelttiği sözcükler doğru okunmuş olarak kabul edilmiştir. Sözcüğe harf ekleme, hece ekleme, başka harfe ya da heceye atlama, sözcüğün pozisyonunu değiştirme, sözcükteki harfi değiştirme, sözcüğün sonunu uydurma hataları ise dikkate alınmamıştır. Öğrencilerin doğru/yanlış telaffuzları araştırmacı ve uygulayıcı tarafından puanlanmış ve iki değerlendirme karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda araştırmacı ve uygulayıcının puanlamaları arasındaki farklılıkları düzeltmek için ilgili öğrencilerin ses kayıtları tekrar dinlenmiştir. Telaffuzların doğruluğuna ve yanlışlığına yönelik değerlendirmelere ilişkin güvenilirlik sağlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Öğrencilerden elde edilen verileri çözümlenmede SPSS 13.0 paket programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde Kay-Kare Testi kullanılmıştır. Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Elde edilen veriler 0.05 anlamlılık seviyesinde yorumlanmıştır.

Anne-baba eğitim düzeylerinde okuma-yazma bilmiyor, okuma-yazma biliyor, lisansüstü ve doktora gibi bölümlerde dağılım çok az olduğu için ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim olmak üzere üç bölümde incelenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın verilerinin istatistiksel analizine ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Bulgular, araştırmanın problemlerinin sorulma sırasına göre irdelenmiştir.

4.1. İlkokul Öğrencilerinin Ünlü-ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumlarına İlişkin İstatistikî Bulgu ve Yorumlar

İlkokul öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcükleri telaffuz etme durumlarını tespit etmek için düzenlenen metin, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanarak telaffuz durumları ortaya konulmuştur.

İlkokul öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcükleri telaffuz etme durumları, Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)'nda yer alan kazanımlara uygun olarak ölçünlü Türkçeye göre değerlendirilmiştir.

Araştırmanın birinci probleminin cümlesi "*İlkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcükleri telaffuz etme durumları ne düzeydedir?*" şeklindedir. İlkokul öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcükleri telaffuz etme durumları frekans ve yüzdeler olarak Tablo 4.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.1

İlkokul Öğrencilerinin Ünlü-ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumlarının Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Kelimeler	Öğrenci Sayısı (N)	Doğru (%)	Yanlış (%)
Bırol	72	37 (%21.4)	35 (%48.6)
Ekonomik	72	67 (%93.1)	5 (%6.9)
Hakkâri	72	17 (%23.6)	55 (% 76.4)
Hâl	72	72 (%100)	0 (%0)
Hala	72	69 (%95.8)	3 (%4.2)
Hâlâ	72	60 (%83.3)	12 (%16.7)
Hayal	72	63 (%87.5)	9 (%12.5)
İstiklal	72	69 (%95.8)	3 (%4.2)
Kâğıt	72	12 (%16.7)	60 (%83.3)
Kâmil	72	19 (%26.4)	53 (%73.6)
Kâr	72	22 (%20.6)	50 (%69.4)
Kemal	72	60 (%83.3)	12 (%16.7)
Lâle	72	69 (%95.8)	3 (%4.2)
Nigâr	72	13 (%18.1)	59 (%81.9)
Rengârenk	72	13 (%18.1)	59 (%81.9)
Rol	72	72 (%100)	0 (%0)
Rüzgâr	72	12 (%16.7)	60 (%83.3)
Şikâyet	72	6 (%8.3)	66 (%91.7)
Yadigâr	72	12 (%16.7)	60 (%83.3)
Zekâ	72	19 (%26.4)	53 (%73.6)
Zülfikar	72	47 (%65.3)	25 (%34.7)

Tablo 4.1 incelendiğinde, öğrencilerin ünlü-ünsüz uyumu ile ilgili sözcükleri telaffuz etme durumları şu şekilde tespit edilmiştir:

1. İlkokul öğrencilerinin, ünlü-ünsüz uyumuna uymayan /şikâyet/ (66/%91.7), /kâğıt/ (60/%83.3), /Rüzgâr/ (60/%83.3), /Yadigâr/ (60/%83.3), /Nigâr/ (59/%81.9), /rengârenk/ (59/%81.9), /Hakkâri/ (55/%76.4), /Kâmil/ (53/%73.6), /zekâ/ (53/%73.6), /kâr/ (50/%69.4) gibi alıntı sözcüklerdeki telaffuz hata oranlarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bunun sebebi, /g/ ve /k/ ünsüzlerinin hece oluşturduğu (/a/) kalın ünlüsünün yanında art damak /ğ/, /ķ/ ile söylenişidir. Öğrenciler, bu kelimeleri /ķâr/, /Ķâmil/, /zekâ/, /Hakkâri/, /rengârenk/, /Nigâr/, /Rüzgâr/, /ķâğıt/, /Yadigâr/, /şikâyet/ şeklinde telaffuz etmişlerdir. Türkçe kökenli sözcükler birkaç kelime hariç neredeyse tamamı ünlü-ünsüz uyumuna uyduğu için öğrenciler ünlü-ünsüz uyumuna uymayan bu türden alıntı sözcükleri tıpkı Türkçe kökenli sözcükler gibi ünlü-ünsüz uyumuna uygun telaffuz etmişler ve böylece ait oldukları dildeki söyleyişini esas alan ölçünlü konuşma diline uygun telaffuz edememişlerdir.
2. İlkokul öğrencilerinin, ünlü-ünsüz uyumuna uymayan /İstiklal/ (3/%4.2), /Lâle/ (3/%4.2), /hayal/ (9/%12.5), /hâlâ/ (12/%16.7), /Kemal/ (12/%16.7) sözcüklerindeki telaffuz hata oranlarının düşük olduğu görülmektedir. /Lâle/

sözcüğündeki /l/ ünsüzünü hece oluşturduğu kalın ünlünün (/a/) yanında ön avurt /l/ ile /Lâle/; rol sözcüğündeki kalın ünlünün (/o/) hece oluşturduğu /l/ ünsüzünü ön avurt /l/ ile /rol/; /Kemal/, /hayal/ sözcüklerindeki kalın ünlünün (/a/) hece oluşturduğu /l/ ünsüzünü ön avurt /l/ ile /Kemal/, /hayal/; /İstiklal/ sözcüğündeki /l/ ünsüzünü hece oluşturduğu kalın ünlüyle (/a/) ön avurt /l/ ve kalın ünlüyle (/a/) devam eden hecedeki /l/ ünsüzünü ön avurt /l/ ile /İstiklal/ şeklinde telaffuz etmek öğrencilere daha kolay gelmiştir. /hâl/ (0/%0) ve /rol/ (0/%0) sözcüklerinde ise hiçbir öğrenci tarafından telaffuz hatası yapılmamıştır. /hâl/ sözcüğünde /a/ kalın ünlüsüyle hece oluşturan /l/ ünsüzünün ön avurt /l/ ile söylenmesinin nedeni, kendinden sonra gelen /i/ ince ünlüsüdür. Çünkü metinde bu sözcük /hâli/ şeklinde bulunmaktadır. Sözcükteki /l/ ünsüzünden sonra ince bir ünlünün gelmesi, sözcüğün ön avurt /l/ ile söylenişini gerekli kılmıştır. Öğrencilerin bu sözcüklerde hata yapmamalarının sebebinin bu olduğu düşünülebilir.

3. /Zülfikar/ sözcüğü öğrencilerin büyük bir kısmı (47/%65.3) tarafından doğru telaffuz edilmiştir. Ancak bu sözcüğü doğru telaffuz eden öğrencilerin, sözcükleri yazıldığı gibi okuyan öğrenciler olduğu görülmüştür. Yani, “Zülfikar” sözcüğündeki /k/ ünsüzünün hece oluşturduğu /a/ kalın ünlüsünün yanında art damak /k/ ile /Zülfikar/ şeklinde telaffuz edilmesi bilinçli olarak değil, tesadüfi olarak gerçekleşmiştir.
4. /Biro!/ sözcüğü ünlü-ünsüz uyumuna uyduğu halde öğrencilerin 35 (%48.6)’i bu sözcüğün telaffuzunda hata yapmıştır. Öğrenciler, sözcükteki kalın ünlüyle (/o/) hece oluşturan /l/ ünsüzünü art avurt /l/ ile /Biro!/ şeklinde telaffuz etmek yerine ön avurt /l/ ile /Biro!/ şeklinde telaffuz ederek hata yapmışlardır. Öğrencilerin yaptığı bu hata, bu sözcüğün günlük hayatta sıkça yanlış kullanılmasından kaynaklanıyor olabilir ya da /l/ ünsüzünü ön avurt /l/ ile söylemek öğrencilere daha kolay gelmiştir denilebilir.
5. /ekonomik/ sözcüğündeki /k/ ünsüzü öğrencilerin 67 (%93.1)’si tarafından hece oluşturduğu kalın ünlünün (/o/) yanında art damak /k/ ile /ekonomik/ şeklinde söylenerek doğru telaffuz edilmiştir. Bu sözcük ünlü-ünsüz uyumuna uyduğu halde öğrencilerin 5 (%6.9)’i ise bu sözcüğün telaffuzunda hata yapmıştır. Öğrenciler, /k/ ünsüzünü hece oluşturduğu kalın ünlülerin yanında

ön damak /k/ ile söylemeyi öğrendiklerinde bazı kelimelerin söylenişini karıştırarak genelleyebilmektedirler.

6. Öğrenciler, /hâlâ/ sözcüğünde /l/ ünsüzüyle ilgili diğer sözcüklere göre daha çok (12/%16.7) telaffuz hatası yapmıştır. Bu durum, /hâlâ/ sözcüğünde kalın ünlüyle biten hecenin yanında /l/ ünsüzünün ön avurt /l/ ve /l/ ünsüzünün hece oluşturduğu kalın ünlünün (/a/) yanında da ön avurt /l/ ile söylenmesi gerektiğinden kaynaklanmış olabilir. Ayrıca bu sözcükte düzeltme işaretinin hem uzatma görevi hem de inceltme görevi bir arada kullanılmıştır. Öğrencilerin uzun ünlüyü doğru okudukları ancak /l/ ünsüzünü art damak /l/ ile /hâlâ/ şeklinde telaffuz ettikleri görülmüştür. Bunun yanında /hâlâ/ sözcüğünün özellikle köy okullarındaki öğrenciler tarafından /hâylâ/ şeklinde telaffuz edildiği görülmüştür. Bu telaffuz hatasının yöresel söyleyiş özelliğinden kaynaklandığı tahmin edilmiştir.
7. Kontrol amacıyla alınan /kâr/, /kar/, /hâlâ/ ve /Haļa/ sözcüklerinden /kar/ sözcüğünde öğrencilerin hiçbiri hata yapmazken, /Haļa/ sözcüğünde 3 (%4.2) öğrencinin hata yaptığı görülmektedir. Öğrenciler /Haļa/ olarak söylenmesi gereken sözcükteki l ünsüzünü hece oluşturduğu kalın ünlünün (/a/) yanında art avurt /l/ yerine ön avurt /l/ ile /Hâlâ/ şeklinde telaffuz etmişlerdir. Ünlüleri (/a/) ise uzun olarak okumuşlardır. Öğrencilerin metni okurken metnin anlam bütünlüğünü kavrayamamaları bu hataya neden olmuş olabilir.
8. Düzeltme işareti ile yazılan 11 sözcüğün 10'unda (/şikâyet/ (66/%91.7), /kâğıt/ (60/%83.3), /Rüzgâr/ (60/%83.3), /Yadigâr/ (60/%83.3), /Nigâr/ (59/%81.9), /rengârenk/ (59/%81.9), /Haḳkârî/ (55/%76.4), /Kâmil/ (53/%73.6), /zekâ/ (53/%73.6), /kâr/ (50/%69.4)) yüksek oranda hata yapılmıştır. TDÖP (1-5. Sınıflar)'de düzeltme işaretinin yer almaması bu hatanın nedeni olabilir.

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“İlkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcükleri telaffuz etme durumları sınıf düzeyine göre değişmekte midir?” alt problemine cevap aranmıştır. Bu alt problemle ilgili olarak ilkökul öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcükleri telaffuz etme durumlarının sınıf düzeyine göre

frekans ve yüzdeler olarak dağılımı ve Kay-Kare testi sonuçları Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2

İlkokul Öğrencilerinin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumlarının Sınıf Düzeyine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı ve Kay-Kare Sonuçları

Kelimeler	2. Sınıf 24 kişi		3. Sınıf 24 kişi		4. Sınıf 24 kişi	
	Doğru (%)	Yanlış (%)	Doğru (%)	Yanlış (%)	Doğru (%)	Yanlış (%)
Bırol	13 (%54.1)	11 (%45.9)	13 (%54.1)	11 (%45.9)	11 (%45.9)	13 (%54.1)
Ekonomik	23 (%95.8)	1 (%4.2)	23 (%95.8)	1 (%4.2)	21 (%87.5)	3 (%12.5)
Hakkâri	5 (%20.8)	19 (%79.2)	5 (%20.8)	19 (%79.2)	7 (%29.1)	17 (%70.9)
Hâl	24 (%100)	0 (%0)	24 (%100)	0 (%0)	24 (%100)	0 (%0)
Hala	23 (%95.8)	1 (%4.2)	22 (%91.7)	2 (%8.3)	24 (%100)	0 (%0)
Hâlâ	18 (%75.0)	6 (%25)	19 (%79.2)	5 (%10.8)	23 (%95.9)	1 (%4.1)
Hayal	16 (%66.7)	8 (%33.3)	23 (%95.8)	1 (%4.2)	24 (%100)	0 (%0)
İstiklal	22 (%91.6)	2 (%8.4)	23 (%95.8)	1 (%4.2)	24 (%100)	0 (%0)
Kâğıt	4 (%16.6)	20 (%83.4)	3 (%12.5)	21 (%87.5)	5 (%20.8)	19 (%79.2)
Kâmil	5 (%20.8)	19 (%79.2)	6 (%25.0)	18 (%75)	8 (%33.3)	16 (%66.7)
Kâr	5 (%20.8)	19 (%79.2)	7 (%29.1)	17 (%70.9)	10 (%41.6)	14 (%58.4)
Kemal	14 (%58.4)	10 (%41.6)	22 (%91.6)	2 (%8.4)	24 (%100)	0 (%0)
Lâle	22 (%91.6)	2 (%8.4)	23 (%95.8)	1 (%4.2)	24 (%100)	0 (%0)
Nigâr	3 (%12.5)	21 (%87.5)	4 (%16.6)	20 (%83.4)	6 (%25)	18 (%75)
Rengârenk	3 (%12.5)	21 (%87.5)	5 (%20.8)	19 (%79.2)	5 (%20.8)	17 (%79.2)
Rol	24 (%100)	0 (%0)	24 (%100)	0 (%0)	24 (%100)	0 (%0)
Rüzgâr	3 (%12.5)	21 (%87.5)	4 (%16.6)	20 (%83.4)	5 (%20.8)	17 (%79.2)
Şikâyet	1 (%4.1)	23 (%95.9)	2 (%8.3)	22 (%91.7)	3 (%12.5)	21 (%87.5)
Yadigâr	2 (%8.3)	22 (%91.7)	4 (%16.6)	20 (%83.4)	6 (%25)	18 (%75.0)
Zekâ	5 (%20.8)	19 (%79.2)	6 (%25.0)	18 (%75)	8 (%33.3)	16 (%66.7)
Zülfikar	23 (%95.8)	1 (%4.2)	18 (%75.0)	6 (%25)	6 (%25.0)	18 (%75.0)

χ^2 :60.177 sd:16 p:0.000*

Tablo 4.2’ye göre /şikâyet/ (21/%87.5), /kâğıt/ (19/%79.2), /Rüzgâr/ (17/%79.2), /Nigâr/ (18/%75.0), /Yadigâr/ (18/%75.0), /Haqqâri/ (17/%70.9), /Kâmil/ (16/%66.7), /zekâ/ (16/%66.7), /kâr/ (14/%58.4), /hâlâ/ (1/%4.1), /Hala/ (0/%0), /hayal/ (0/%0), /İstiklal/ (0/%0), /Kemal/ (0/%0), /Lâle/ (0/%0) olmak üzere 15 sözcüğün telaffuzunda dördüncü sınıf öğrencilerinin hata yüzdelerinin ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine göre daha az olduğu görülmektedir. /Bırol/ (11/%45.6) ve /ekonomik/ (1/%4.2) sözcüklerinin telaffuzunda ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin hata yüzdelerinin daha az olduğu görülmektedir. /Zülfikar/ (1/%4.2) sözcüğünün telaffuzunda ikinci sınıfların hata yüzdelerinin daha az olduğu görülmektedir. /rengârenk/ (17/%79.2) sözcüğünün telaffuzunda üçüncü ve dördüncü sınıfların daha az telaffuz hatası yaptıkları görülmektedir. /hâl/ (0/%0) ve /rol/ (0/%0) sözcüklerinin telaffuzunda ise öğrenciler hata yapmamışlardır.

“İlkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcükleri telaffuz etme durumları sınıf düzeyine göre değişmekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular elde edilirken kay-kare testi ile analiz edilmiştir. Buna göre, ilkökul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcükleri telaffuz etme durumları ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir fark görülmektedir (* $p < 0.05$). Bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Bu testin sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.3’te sunulmuştur.

Tablo 4.3

İlkokul Öğrencilerinin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumlarının Sınıf Düzeyine Göre Gruplar Arasındaki Farkın Karşılaştırılması

Sınıf	N	χ^2	sd	p	Anlamlı Fark
2. Sınıf	24	60.177	16	0.00	1-3*
3. Sınıf	24				2-3**
4. Sınıf	24				1-2***

* $0.00 < 0.05$ ** $0.00 < 0.05$ *** $0.002 < 0.05$

Tablo 4.3 incelendiğinde, dördüncü sınıflar ile ikinci sınıflar arasında dördüncü sınıflar lehine anlamlı bir fark görülmektedir (* $p < 0.05$). Dördüncü sınıflar ile üçüncü sınıflar arasında dördüncü sınıflar lehine anlamlı bir fark görülmektedir (** $p < 0.05$). Üçüncü sınıflar ile ikinci sınıflar arasında üçüncü sınıflar lehine anlamlı bir fark görülmektedir (** $p < 0.05$). Yaşla birlikte insanların telaffuzları da gelişmektedir. Yaş ilerledikçe kişinin etkileşimde bulunduğu çevre genişler, zihin gelişimi ve kavrama yeteneği artar, iletişimde bulunduğu insan sayısı artar, kelime hazinesi artar. Bütün bunlar göz önüne alındığında yaşın, telaffuzda önemli bir etken olduğu anlaşılabilir. Genellikle çocuğun yaşı arttıkça konuşma becerilerinin de arttığı bilimsel olarak da kabul gören bir yaklaşımdır.

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“İlkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcükleri telaffuz etme durumları okul öncesi eğitime göre değişmekte midir?” alt problemine cevap aranmıştır. Bu alt problemle ilgili olarak ilkökul öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcükleri telaffuz etme durumlarının okul öncesi eğitime göre frekans ve yüzdeler olarak dağılımı ve Kay-Kare testi sonuçları Tablo 4.4’te sunulmuştur.

Tablo 4.4

İlkokul Öğrencilerinin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumlarının Okul Öncesi Eğitime Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı ve Kay-Kare Sonuçları

Kelimeler	Okul Öncesi Eğitim Evet (%) 48 Kişi		Okul Öncesi Eğitim Hayır (%) 24 Kişi	
	Doğru (%)	Yanlış (%)	Doğru (%)	Yanlış (%)
Bırol	25 (%52.1)	23 (%47.9)	12 (%50)	12 (%50)
Ekonomik	44 (%91.6)	4 (%8.4)	23 (%95.8)	1 (%4.2)
Hakkâri	12 (%25.0)	36 (%75.0)	5 (%20.8)	19 (%79.2)
Hâl	48 (%100)	0 (%0)	24 (%100)	0 (%0)
Hala	46 (%95.8)	2 (%4.2)	23 (%92.0)	1 (%8.0)
Hâlâ	40 (%83.3)	8 (%16.7)	20 (%83.3)	4 (%16.7)
Hayal	41 (%85.4)	7 (%14.6)	22 (%91.7)	2 (%8.3)
İstiklal	46 (%95.8)	2 (%4.2)	23 (%92.0)	1 (%8.0)
Kâğıt	10 (%20.8)	38 (%79.2)	2 (%8.3)	22 (%91.7)
Kâmil	15 (%31.2)	33 (%68.8)	4 (%16.6)	20 (%83.4)
Kâr	12 (%25.0)	36 (%75.0)	10 (%41.6)	14 (%58.4)
Kemal	41 (%85.4)	7 (%14.6)	19 (%79.2)	5 (%20.8)
Lâle	45 (%93.7)	3 (%6.3)	24 (%100)	0 (%0)
Nigâr	10 (%20.8)	38 (%79.2)	3 (%12.5)	21 (%87.5)
Rengârenk	8 (%16.7)	40 (%83.3)	5 (%20.8)	19 (%79.2)
Rol	48 (%100)	0 (%0)	24 (%100)	0 (%0)
Rüzgâr	7 (%14.6)	41 (%85.4)	5 (%20.8)	19 (%79.2)
Şikâyet	4 (%8.3)	44 (%91.7)	2 (%8.3)	22 (%91.7)
Yadigâr	9 (%18.7)	39 (%81.3)	3 (%12.5)	21 (%87.5)
Zekâ	12 (%25.0)	36 (%75.0)	7 (%29.1)	17 (%70.9)
Zülfikar	35 (%72.9)	13 (%27.1)	12 (%50)	12 (%50)

$\chi^2:11.104$ sd:16 p:0.19

Tablo 4.4'e göre /Yadigâr/ (39/%81.3), /kâğıt/ (38/%79.2), /Nigâr/ (38/%79.2), /Hağkârî/ (36/%75), /Kâmil/ (33/%68.8), /Bırol/ (23/%47.9), /Kemal/ (7/%14.6), /İstiklal/ (2/%4.2), /Hala/ (2/%4.2) olmak üzere 9 sözcüğün telaffuzunda okul öncesi eğitimi alan ilkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin hata yüzdelerinin daha az olduğu görülmüştür. /rengârenk/ (19/%79.2), /Rüzgâr/ (19/%79.2), /zekâ/ (17/%70.9), /kâr/ (14/%58.4), /hayal/ (2/%8.3), /ekonomik/ (1/%4.2), /Lâle/ (0/%0) olmak üzere 7 sözcüğün telaffuzunda ise okul öncesi eğitimi almayan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin hata yüzdelerinin daha az olduğu görülmüştür. /şikâyet/ (22/%91.7) ve /hâlâ/ (4/%16.7) sözcüklerinde ise okul öncesi eğitim alan ve almayan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin hata yüzdelerinin aynı olduğu görülmektedir. /hâl/ (0/%0) ve /rol/ (0/%0) sözcüklerinin telaffuzunda ise öğrenciler hata yapmamışlardır.

“İlkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcükleri telaffuz etme durumları okul öncesi eğitime göre değişmekte midir?” alt problemine ilişkin sonuçlar elde edilirken Kay-Kare testi yapılmıştır. Buna göre,

ilkokul öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcükleri telaffuz etme durumlarında okul öncesi eğitime göre anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Bu probleme ilişkin bulgular Tablo 4.5, 4.6 ve 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.5

İkinci Sınıf Öğrencilerinin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumlarının Okul Öncesi Eğitime Göre Karşılaştırılması ve Kay-Kare Sonuçları

Okul Öncesi Eğitim	Kişi Sayısı (N)	χ^2	df	Anlamlılık (p)
Evet	17	11.738	6	0.04*
Hayır	7			

* $p < 0.05$

Tablo 4.5 incelendiğinde, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcükleri telaffuz etme durumları okul öncesi eğitime göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($*p<0.05$). Bu bulgulara göre, okul öncesi eğitimin öğrencilerin telaffuzları üzerindeki olumlu etkilerinin en çok ikinci sınıfta olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitimin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirdiği ve öğrencilerin telaffuzlarını olumlu yönde etkilediği anlaşılmaktadır.

Tablo 4.6

Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumlarının Okul Öncesi Eğitime Göre Karşılaştırılması ve Kay-Kare Sonuçları

Okul Öncesi Eğitim	Kişi Sayısı (N)	χ^2	df	Anlamlılık (p)
Evet	16	5.032	4	0.28
Hayır	8			

$p > 0.05$

Tablo 4.6 incelendiğinde, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcükleri telaffuz etme durumları okul öncesi eğitime göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Bu bulgulara göre, ikinci sınıfta okul öncesi eğitim alanların lehine oluşan anlamlı farkın ortadan kalktığı görülmektedir. Okul öncesi eğitimi almayan üçüncü sınıf öğrencileri okuldaki sosyal çevre ve eğitimin etkisiyle, okul öncesi eğitimi alan üçüncü sınıf öğrencileriyle aynı seviyede telaffuz becerisi kazanmış olabilirler. Bununla birlikte okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha az telaffuz hatası yaptıkları görülmektedir.

Tablo 4.7

Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumlarının Okul Öncesi Eğitime Göre Karşılaştırılması ve Kay-Kare Sonuçları

Okul Öncesi Eğitim	Kişi Sayısı (N)	χ^2	df	Anlamlılık (p)
Evet	15	5.958	5	0.31
Hayır	9			

$p > 0.05$

Tablo 4.7 incelendiğinde, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcükleri telaffuz etme durumları okul öncesi eğitime göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > 0.05$). Kısaca dördüncü sınıflarda, okul öncesi eğitimi alan öğrenciler ile okul öncesi eğitimi almayan öğrenciler arasındaki anlamlı farkın ortadan kalktığı görülmektedir. Buna göre, sosyal çevre ve okuldaki eğitim, öğrencilerin telaffuzlarını etkilemiş olabilir.

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“İlkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcükleri telaffuz etme durumları cinsiyete göre değişmekte midir?” alt problemine cevap aranmıştır. Bu alt problemle ilgili olarak, ilkokul öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcükleri telaffuz etme durumlarının cinsiyete göre frekans ve yüzdelik olarak dağılımı ve Kay-Kare testi sonuçları Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8

İlkokul Öğrencilerinin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumlarının Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı ve Kay-Kare Sonuçları

Kelimeler	Kız 36 Kişi		Erkek 36 Kişi	
	Doğru (%)	Yanlış (%)	Doğru (%)	Yanlış (%)
Bırol	19 (%52.7)	17 (%47.3)	18 (%50.0)	18 (%50.0)
Ekonomik	33 (%91.6)	3 (%8.4)	34 (%94.4)	2 (%5.6)
Hakkâri	9 (%25.0)	27 (%75.0)	8 (%22.2)	28 (%77.8)
Hâl	36 (%100)	0 (%0)	36 (%100)	0 (%0)
Hala	34 (%94.4)	2 (%5.6)	35 (%97.2)	1 (%2.8)
Hâlâ	30 (%83.4)	6 (%16.6)	30 (%83.4)	6 (%16.6)
Hayal	31 (%86.2)	5 (%13.8)	32 (%88.9)	4 (%11.1)
İstiklal	36 (%100)	0 (%0)	33 (%91.6)	3 (%8.4)
Kâğıt	6 (%16.6)	30 (%93.4)	6 (%16.6)	30 (%83.4)
Kâmil	9 (%25.0)	27 (%75.0)	10 (%27.7)	26 (%72.3)
Kâr	10 (%27.7)	26 (%72.3)	12 (%33.3)	24 (%66.7)
Kemal	30 (%83.4)	6 (%16.6)	30 (%83.4)	6 (%16.6)
Lâle	33 (%91.6)	3 (%8.4)	36 (%100)	0 (%0)
Nigâr	6 (%16.6)	30 (%83.4)	7 (%19.4)	29 (%70.6)
Rengârenk	7 (%19.4)	29 (%80.6)	6 (%16.6)	30 (%93.4)
Rol	36 (%100)	0 (%0)	36 (%100)	0 (%0)
Rüzgâr	5 (%13.8)	31 (%86.2)	6 (%16.6)	30 (%93.4)
Şikâyet	4 (%11.1)	32 (%88.9)	2 (%5.6)	34 (%94.4)
Yadigâr	4 (%11.1)	32 (%88.9)	8 (%22.2)	28 (%77.8)
Zekâ	10 (%27.7)	26 (%72.3)	9 (%25.0)	27 (%75.0)
Zülfikar	25 (%69.4)	11 (%30.6)	22 (%61.1)	14 (%38.9)

$\chi^2:1.75$ $sd:8$ $p:0.98$

Tablo 4.8'e göre /İstiklal/ (0/%0), /Zülfikar/ (11/%30.6), /Bırol/ (17/%47.3), /zekâ/ (26/%72.3), /Haqqâri/ (27/%75), /rengârenk/ (29/%80.6), /Rüzgâr/ (31/%86.2), /şikâyet/ (32/%88.9) olmak üzere 8 sözcüğün telaffuzunda ikinci, üçüncü, dördüncü sınıf kız öğrencilerinin hata yüzdelerinin daha az olduğu görülmüştür. /Lâle/ (0/%0), /Hala/ (1/%2.8), /ekonomik/ (2/%5.6), /hayal/ (4/%11.1) /kâr/ (24/%66.7), /Nigâr/ (29/%70.6), /Kâmil/ (26/%72.3), /Yadigâr/ (28/%77.8), /kâğıt/ (30/%83.4) olmak üzere 9 sözcüğün telaffuzunda ise ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf erkek öğrencilerin hata yüzdelerinin daha az olduğu görülmüştür. /hâlâ/ (6/%16.6) ve /Kemal/ (6/%16.6) sözcüklerinin telaffuzunda ise kızlar ve erkeklerin eşit hata yüzdelerine sahip oldukları görülmüştür. /hâl/ (0/%0) ve /rol/ (0/%0) sözcüklerinin telaffuzunda ise öğrenciler hata yapmamışlardır.

“İlkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcükleri telaffuz etme durumları cinsiyete göre değişmekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular elde edilirken Kay-Kare testi yapılmıştır. Buna göre, ilkokul öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcükleri telaffuz etme durumlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Yani, kız ve

erkek öğrencilerin sesli okuma metnindeki sözcükleri yaklaşık olarak aynı sayıda doğru telaffuz ettikleri görülmektedir. Bu probleme ilişkin bulgular Tablo 4.9, 4.10 ve 4.11’de görülmektedir.

Tablo 4.9

İkinci Sınıf Öğrencilerinin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması ve Kay-Kare Sonuçları

Cinsiyet	Kişi Sayısı (N)	χ^2	df	Anlamlılık (p)
Kız	12	7.867	6	0.24
Erkek	12			

$p > 0.05$

Tablo 4.9 incelendiğinde, ikinci sınıf öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcükleri telaffuz etme durumlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p > 0.05$). Başka bir deyişle, kız ve erkek öğrencilerin sesli okuma metnindeki sözcükleri yaklaşık olarak aynı sayıda doğru telaffuz ettikleri görülmektedir.

Tablo 4.10

Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması ve Kay-Kare Sonuçları

Cinsiyet	Kişi Sayısı (N)	χ^2	df	Anlamlılık (p)
Kız	12	2.291	4	0.68
Erkek	12			

$p > 0.05$

Tablo 4.10 incelendiğinde, üçüncü sınıf öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcükleri telaffuz etme durumlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p > 0.05$). Başka bir deyişle, kız ve erkek öğrencilerin sesli okuma metnindeki sözcükleri yaklaşık olarak aynı sayıda doğru telaffuz ettikleri görülmektedir.

Tablo 4.11

Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması ve Kay-Kare Sonuçları

Cinsiyet	Kişi Sayısı (N)	χ^2	df	Anlamlılık (p)
Kız	12	7.343	5	0.19
Erkek	12			

Tablo 4.11 incelendiğinde, dördüncü sınıf öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcükleri telaffuz etme durumlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p > 0.05$). Başka bir deyişle, kız ve erkek öğrencilerin sesli okuma

metnindeki sözcükleri yaklaşık olarak aynı sayıda doğru telaffuz ettikleri görülmektedir.

4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“İlkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcükleri telaffuz etme durumları yaşanan yere göre değişmekte midir?” alt problemine cevap aranmıştır. Bu alt problemle ilgili olarak ilkökul öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcüklerin telaffuz durumlarının yaşanan yere göre frekans ve yüzdelik olarak dağılımı ve Kay-Kare testi sonuçları Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.12

İlkokul Öğrencilerinin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumlarının Yaşanılan Yere Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı ve Kay-Kare Sonuçları

Kelimeler	İkamet Yeri Şehir (%) 36 Kişi		İkamet Yeri Köy (%) 36 Kişi	
	Doğru (%)	Yanlış (%)	Doğru (%)	Yanlış (%)
Biröl	24 (%66.7)	12 (%33.3)	13 (%36.1)	23 (%63.9)
Ekonomik	34 (%94.4)	2 (%5.4)	33 (%91.6)	3 (%8.4)
Hakkâri	12 (%33.3)	24 (%66.7)	5 (%13.8)	31 (%86.2)
Hâl	36 (%100)	0 (%0)	36 (%100)	0 (%0)
Hala	35 (%97.2)	1 (%2.8)	34 (%94.4)	2 (%5.4)
Hâlâ	34 (%94.4)	2 (%5.4)	26 (%72.3)	10 (%27.7)
Hayal	34 (%94.4)	2 (%5.4)	29 (%80.6)	7 (%19.4)
İstiklal	36 (%100)	0 (%0)	33 (%91.6)	3 (%8.4)
Kâğıt	6 (%16.6)	30 (%83.4)	6 (%16.6)	30 (%83.4)
Kâmil	14 (%38.8)	22 (%61.2)	5 (%13.8)	31 (%86.2)
Kâr	14 (%38.8)	22 (%61.2)	8 (%22.2)	28 (%77.8)
Kemal	34 (%94.4)	2 (%5.4)	26 (%72.3)	10 (%27.7)
Lâle	35 (%97.2)	1 (%2.8)	34 (%94.4)	2 (%5.4)
Nigâr	9 (%25)	27 (%75.0)	4 (%11.1)	32 (%88.9)
Rengârenk	10 (%27.7)	26 (%72.3)	3 (%8.4)	33 (%91.6)
Rol	36 (%100)	0 (%0)	36 (%100)	0 (%0)
Rüzgâr	9 (%25.0)	27 (%75.0)	3 (%8.4)	33 (%91.6)
Şikâyet	4 (%11.1)	32 (%88.9)	2 (%5.5)	34 (%94.5)
Yadigâr	10 (%27.7)	26 (%72.3)	2 (%5.5)	34 (%94.5)
Zekâ	12 (%33.3)	24 (%66.7)	7 (%19.4)	29 (%80.6)
Zülfikar	24 (%66.7)	12 (%33.3)	23 (%63.8)	13 (%36.2)

χ^2 :16.46 sd:8 p:0.03*

Tablo 4.12’ye göre /Zülfikar/ (12/%33.3) sözcüğünün telaffuzunda köyde yaşayan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin hata yüzdelerinin daha az olduğu görülmüştür. /İstiklal/ (0/%0), /Hala/ (1/%2.8), /Lâle/ (1/%2.8), /ekonomik/ (2/%5.4), /hâlâ/ (2/%5.4), /hayal/ (2/%5.4), /Kemal/ (10/%27.7), /Biröl/ (12/%33.3),

/Kâmil/ (22/%61.2), /kâr/ (22/%61.2), /Haqqâri/ (24/%66.7), /zekâ/ (24/%66.7), /rengârenk/ (26/%72.3), /Yadigâr/ (26/%72.3), /Rüzgâr/ (27/%75), /Nigâr/ (27/%75.0), /şikâyet/ (32/%88.9) olmak üzere 15 sözcüğün telaffuzunda ise şehirde yaşayan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin hata yüzdelerinin daha az olduğu görülmüştür. /Kâğıt/ (30/%83.4) sözcüğünün telaffuzunda köyde ve şehirde yaşayan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri aynı oranda hata yapmışlardır. /hâl/ (0/%0) ve /rol/ (0/%0) sözcüklerinin telaffuzunda ise öğrenciler hata yapmamışlardır.

“İlkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcükleri telaffuz etme durumları yaşanan yere göre değişmekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular elde edilirken Kay-Kare testi yapılmıştır. Buna göre, ilkokul öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcükleri telaffuz etme durumlarında yaşanan yere göre anlamlı bir fark bulunmuştur (*p<0.05). Bu probleme ilişkin bulgular Tablo 4.13, 4.14 ve 4.15’de sunulmuştur.

Tablo 4.13

İkinci Sınıf Öğrencilerinin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumlarının Yaşanılan Yere Göre Karşılaştırılması ve Kay-Kare Sonuçları

Yaşadığı Yer	Kişi Sayısı (N)	χ^2	df	Anlamlılık (p)
Köy	12	14.133	6	0.02*
Şehir	12			

*p<0.05

Tablo 4.13 incelendiğinde, ikinci sınıf öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcükleri telaffuz etme durumlarında yaşanan yere göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur (*p<0.05). Şehirdeki sosyal ve fiziki çevre öğrencilerin telaffuzlarını etkilemiş olabilir.

Tablo 4.14

Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumlarının Yaşanılan Yere Göre Karşılaştırılması ve Kay-Kare Sonuçları

Yaşadığı Yer	Kişi Sayısı (N)	χ^2	df	Anlamlılık (p)
Köy	12	12.655	4	0.01*
Şehir	12			

*p<0.05

Tablo 4.14 incelendiğinde, üçüncü sınıf öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcükleri telaffuz etme durumlarında yaşanan yere göre anlamlı bir farklılık

bulunmuştur (*p<0.05). Şehirde yaşayan öğrencilerin tiyatro, sinema ve kültür-sanat etkinlikleri imkânı köyde yaşayan öğrencilere göre daha fazladır. Şehirde yaşayan üçüncü sınıf öğrencileri de bu çevreden etkilenmiş olabilir.

Tablo 4.15

Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumlarının Yaşanılan Yere Göre Karşılaştırılması ve Kay-Kare Sonuçları

Yaşadığı Yer	Kişi Sayısı (N)	χ^2	df	Anlamlılık (p)
Köy	12	12.086	5	0.03*
Şehir	12			

*p<0.05

Tablo 4.15 incelendiğinde, dördüncü sınıf öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcükleri telaffuz etme durumlarında yaşanılan yere göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur (*p<0.05). Buna göre şehirdeki sosyal çevre, şehirde yaşayan öğrencilerin telaffuzlarını etkilemiş olabilir.

4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“İlkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcükleri telaffuz etme durumları annelerinin eğitim seviyelerine göre değişmekte midir?” alt problemine cevap aranmıştır. Bu alt problemle ilgili olarak ilkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcükleri telaffuz etme durumlarının annelerinin eğitim seviyelerine göre frekans ve yüzdelik olarak dağılımı ve Kay-Kare testi sonuçları Tablo 4.16’da sunulmuştur.

Tablo 4.16

İlkokul Öğrencilerinin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumlarının Annelerinin Eğitim Seviyelerine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı ve Kay-Kare Sonuçları

Kelimeler	İlköğretim 33 Kişi (%)		Ortaöğretim 23 Kişi (%)		Yükseköğretim 16 Kişi (%)	
	Doğru (%)	Yanlış (%)	Doğru (%)	Yanlış (%)	Doğru (%)	Yanlış (%)
Bırol	11 (%33.3)	22 (%66.7)	16 (%69.5)	7 (%30.5)	10 (%62.5)	6 (%37.5)
Ekonomik	30 (%90.9)	3 (%9.1)	23 (%100)	0 (%0)	14 (%87.5)	2 (%12.5)
Hakkâri	3 (%9.1)	30 (%80.9)	6 (%26.1)	17 (%73.9)	8 (%50)	8 (%50)
Hâl	33 (%100)	0 (%0)	23 (%100)	0 (%0)	16 (%100)	0 (%0)
Hala	33 (%100)	0 (%0)	20 (%86.9)	3 (%13.1)	16 (%100)	0 (%0)
Hâlâ	21 (%63.6)	12 (%36.4)	23 (%100)	0 (%0)	16 (%100)	0 (%0)
Hayal	28 (%74.5)	5 (%15.5)	20 (%86.9)	3 (%13.1)	15 (%93.8)	1 (%6.2)
İstiklal	30 (%90.9)	3 (%9.1)	23 (%100)	0 (%0)	16 (%100)	0 (%0)
Kâğıt	2 (%6.1)	31 (%93.9)	3 (%13.1)	20 (%86.9)	7 (%23.6)	9 (%76.4)
Kâmil	5 (%15.5)	28 (%74.5)	6 (%26.1)	17 (%73.9)	8 (%50)	8 (%50)
Kâr	3 (%9.1)	30 (%80.9)	5 (%21.7)	18 (%88.3)	14 (%87.5)	2 (%12.5)
Kemal	26 (%78.8)	7 (%21.2)	20 (%86.9)	3 (%13.1)	14 (%87.5)	2 (%12.5)
Lâle	31 (%93.9)	2 (%6.1)	22 (%95.6)	1 (%4.5)	16 (%100)	0 (%0)
Nigâr	3 (%9.1)	30 (%80.9)	4 (%17.3)	19 (%82.7)	6 (%37.5)	10 (%62.5)
Rengârenk	2 (%6.1)	31 (%93.9)	5 (%21.7)	18 (%78.3)	6 (%37.5)	10 (%62.5)
Rol	33 (%100)	0 (%0)	23 (%100)	0 (%0)	16 (%100)	0 (%0)
Rüzgâr	2 (%6.1)	31 (%93.9)	5 (%21.7)	18 (%78.3)	5 (%31.2)	11 (%78.8)
Şikâyet	1 (%3.1)	32 (%96.9)	1 (%4.3)	22 (%95.7)	4 (%25.0)	12 (%75.0)
Yadigâr	2 (%6.1)	31 (%93.9)	4 (%17.3)	19 (%82.7)	6 (%43.7)	10 (%56.3)
Zekâ	3 (%9.1)	30 (%80.9)	6 (%26.1)	17 (%83.9)	10 (%62.5)	6 (%37.5)
Zülfikar	30 (%90.9)	3 (%9.1)	7 (%30.4)	16 (%69.6)	7 (%43.7)	9 (%56.3)

$\chi^2:49.95$ sd:16 p:0.00*

Tablo 4.16'ya göre /Lâle/ (0/%0), /hayal/ (1/%6.2), /kâr/ (2/%12.5), /Kemal/ (2/%12.5), /zekâ/ (6/%37.5), /Haqqâri/ (8/%50), /Kâmil/ (8/%50), /Yadigâr/ (10/%56.3), /Nigâr/ (10/%62.5), /rengârenk/ (10/%62.5), /şikâyet/ (12/%75.0), /kâğıt/ (%9/76.4) olmak üzere 12 sözcüğün telaffuzunda, anneleri yükseköğretim mezunu olan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin hata yüzdelerinin diğerlerine göre daha az olduğu görülmüştür. /Bırol/ (7/%30.5) ve /Rüzgâr/ (18/%78.3) sözcüklerinin telaffuzunda ise anneleri ortaöğretim mezunu olan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin hata yüzdelerinin daha az olduğu görülmüştür. /Zülfikar/ (3/%9.1) sözcüğünün telaffuzunda da anneleri ilköğretim mezunu olan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin hata yüzdelerinin daha az olduğu görülmüştür. /hâlâ/ (0/%0) ve /İstiklal/ (0/%0) sözcüklerinin telaffuzunda anneleri yükseköğretim ve ortaöğretim mezunu olan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri hata yapmamışlardır. /ekonomik/ (0/%0) ve /Rüzgâr/ (18/%78.3) sözcüklerinin telaffuzunda anneleri ortaöğretim mezunu olan ikinci, üçüncü ve

dördüncü sınıf öğrencilerinin hata yüzdelerinin daha az olduğu görülmektedir. /hâl/ (0/%0) ve /rol/ (0/%0) sözcüklerinin telaffuzunda ise öğrenciler hata yapmamışlardır.

“İlkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcükleri telaffuz etme durumları annelerinin eğitim seviyelerine göre değişmekte midir?” alt problemine ait bulgular elde edilirken Kay-Kare testi yapılmıştır. Buna göre, ilkokul öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcükleri telaffuz etme durumlarının annelerinin eğitim seviyelerine göre farklılaştığı görülmektedir (*p<0.05). Buna göre, öğrencilerin telaffuz becerileri kazanmalarında annelerinin eğitim seviyeleri etkilidir. Bu probleme ilişkin bulgular Tablo 4.17, 4.18 ve 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.17

İkinci Sınıf Öğrencilerinin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcüklerin Telaffuz Etme Durumlarının Annelerinin Eğitim Seviyelerine Göre Karşılaştırılması

Düzye	N	χ^2	sd	p	Anlamlı Fark
İlköğretim	14	22.000	12	0.03*	1-3**
Ortaöğretim	7				1-2***
Yükseköğretim	3				

0.001<0.05 *0.01<0.05

Tablo 4.17 incelendiğinde, ikinci sınıf öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumu ile ilgili sözcükleri telaffuz etme durumlarının annelerinin almış olduğu eğitim seviyelerine göre farklılaştığı görülmektedir (*p<0.05). Bu farklılığın hangi gruplar arasında meydana geldiğini belirleyebilmek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde, anneleri yükseköğretim mezunu olan ikinci sınıf öğrencileriyle anneleri ilköğretim mezunu olan ikinci sınıf öğrencileri arasında, anneleri yükseköğretim mezunu olanlar lehine anlamlı fark vardır (**p<0.05). Anneleri ortaöğretim mezunu olan ikinci sınıf öğrencileriyle anneleri ilköğretim mezunu olan ikinci sınıf öğrencileri arasında, anneleri ortaöğretim mezunu olanlar lehine anlamlı fark vardır (**p<0.05). Bu bulgulara göre, eğitim seviyesi yüksek olan anneler, çocuklarının telaffuzlarını geliştirici etkinlikler konusunda yeterli bilgiye sahiptirler denilebilir. Buna göre, ikinci sınıf öğrencilerinin doğru telaffuz becerileri kazanmalarında öğrencilerin annelerinin eğitim seviyelerinin etkisi olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyi yüksek olan annelerin telaffuz konusunda çocuklarına doğru birer rol model oldukları söylenebilir.

Tablo 4.18

Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumlarının Annelerinin Eğitim Seviyelerine Göre Karşılaştırılması

Düzy	N	χ^2	sd	p	Anlamlı Fark
İlköğretim	11	17.875	8	0.02*	1-3**
Ortaöğretim	10				1-2***
Yükseköğretim	3				

0.002<0.05 *0.04<0.05

Tablo 4.18 incelendiğinde, üçüncü sınıf öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumu ile ilgili sözcükleri telaffuz etme durumlarının annelerinin almış olduğu eğitim seviyelerine göre farklılaştığı görülmektedir (*p<0.05). Bu farklılığın hangi gruplar arasında meydana geldiğini belirleyebilmek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde, anneleri yükseköğretim mezunu olan üçüncü sınıf öğrencileriyle anneleri ilköğretim mezunu olan üçüncü sınıf öğrencileri arasında, anneleri yükseköğretim mezunu olanlar lehine anlamlı fark vardır (**p<0.05). Anneleri ortaöğretim mezunu olan üçüncü sınıf öğrencileriyle anneleri ilköğretim mezunu olan üçüncü sınıf öğrencileri arasında, anneleri ortaöğretim mezunu olanlar lehine anlamlı fark vardır (***p<0.05). Bu bulgulara göre, eğitim seviyesi yüksek olan anneler, çocuklarının telaffuzlarını geliştirici etkinlikler konusunda yeterli bilgiye sahip olmuş olabilirler.

Tablo 4.19

Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumlarının Annelerinin Eğitim Seviyelerine Göre Karşılaştırılması

Düzy	N	χ^2	sd	p	Anlamlı Fark
İlköğretim	8	29.349	10	0.00*	1-3**
Ortaöğretim	6				2-3***
Yükseköğretim	10				

0.002<0.05 *0.00<0.05

Tablo 4.19 incelendiğinde, dördüncü sınıf öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumu ile ilgili sözcükleri telaffuz etme durumlarının annelerinin almış olduğu eğitim seviyelerine göre farklılaştığı görülmektedir (*p<0.05). Bu farklılığın hangi gruplar arasında meydana geldiğini belirleyebilmek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde, anneleri ilköğretim mezunu olan dördüncü sınıf öğrencileri ile anneleri yükseköğretim mezunu olan dördüncü sınıf öğrencileri arasında, anneleri yükseköğretim mezunu olanlar lehine anlamlı fark vardır (**p<0.05). Anneleri yükseköğretim mezunu olan dördüncü sınıf öğrencileri

ile anneleri ortaöğretim mezunu olan dördüncü sınıf öğrencileri arasında, anneleri yükseköğretim mezunu olanlar lehine anlamlı farklılık vardır (***) $p<0.05$). Bu bulguların oluşmasında, eğitim seviyesi yüksek olan annelerin, çocuklarının telaffuzlarını geliştirici etkinlikler konusunda yeterli bilgiye sahip olmaları etkili olmuş olabilir. Eğitim seviyesi yüksek olan annelerin düzgün diksiyonu ve konuşma becerisi de bir diğer etken olabilir.

4.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“İlkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcükleri telaffuz etme durumları babalarının eğitim seviyelerine göre değişmekte midir?” alt problemine cevap aranmıştır. Bu alt probleme ilişkin bulgular tablolar hâlinde verilmiş ve yorumlanmıştır. Bu alt problemle ilgili olarak, ilkökul öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcükleri telaffuz etme durumlarının babalarının eğitim seviyelerine göre frekans ve yüzdelik olarak dağılımı ve Kay-Kare testi sonuçları Tablo 4.20’de sunulmuştur.

Tablo 4.20

İlkokul Öğrencilerinin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumlarının Babalarının Eğitim Seviyelerine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı ve Kay-Kare Sonuçları

Kelimeler	İlköğretim 29 Kişi		Ortaöğretim 23 Kişi		Yükseköğretim 20 Kişi	
	Doğru (%)	Yanlış (%)	Doğru (%)	Yanlış (%)	Doğru (%)	Yanlış (%)
Bırol	12 (%41.3)	17 (%58.7)	10 (%43.4)	13 (%46.7)	15 (%75)	5 (%25)
Ekonomik	27 (%93.1)	2 (%6.9)	20 (%86.9)	3 (%13.1)	20 (%100)	0 (%0)
Hakkâri	3 (%10.3)	26 (%89.7)	6 (%26.1)	17 (%83.9)	8 (%23.6)	12 (%60)
Hâl	29 (%100)	0 (%0)	23 (%100)	0 (%0)	20 (%100)	0 (%0)
Hala	28 (%96.5)	1 (%3.5)	23 (%100)	0 (%0)	18 (%90)	2 (%10)
Hâlâ	17 (%58.6)	12 (%41.4)	23 (%100)	0 (%0)	20 (%100)	0 (%0)
Hayal	24 (%82.8)	5 (%17.2)	20 (%86.9)	3 (%13.1)	19 (%95)	1 (%5)
İstiklal	26 (%89.6)	3 (%10.4)	23 (%100)	0 (%0)	20 (%100)	0 (%0)
Kâğıt	3 (%10.3)	26 (%89.7)	4 (%17.3)	19 (%82.7)	5 (%25)	15 (%75)
Kâmil	6 (%20.6)	23 (%79.4)	5 (%21.7)	18 (%88.3)	8 (%40.0)	12 (%60)
Kâr	5 (%17.2)	24 (%82.8)	6 (%26.1)	17 (%83.9)	11 (%55)	9 (%45)
Kemal	21 (%75.9)	7 (%24.1)	20 (%86.9)	3 (%13.1)	18 (%90)	2 (%10)
Lâle	28 (%96.5)	1 (%3.5)	22 (%95.6)	1 (%4.5)	19 (%95)	1 (%5)
Nigâr	4 (%13.7)	25 (%86.3)	3 (%13.1)	20 (%86.9)	6 (%30)	14 (%70)
Rengârenk	3 (%10.3)	26 (%79.7)	4 (%17.3)	19 (%82.7)	6 (%30.0)	14 (%70)
Rol	29 (%100)	0 (%0)	23 (%100)	0 (%0)	20 (%100)	0 (%0)
Rüzgâr	4 (%13.7)	25 (%86.3)	3 (%13.1)	20 (%86.9)	5 (%25.0)	15 (%75)
Şikâyet	1 (%3.4)	28 (%96.6)	2 (%8.6)	21 (%91.4)	3 (%15.0)	17 (%85)
Yadigâr	4 (%13.7)	25 (%86.3)	4 (%17.3)	19 (%82.7)	4 (%20)	16 (%80)
Zekâ	5 (%17.2)	24 (%82.8)	4 (%17.3)	19 (%82.7)	10 (%50.0)	10 (%50)
Zülfikar	29 (%100)	0 (%0)	10 (%43.4)	13 (%46.7)	8 (%40)	12 (%60)

$\chi^2:40.61$ sd:16 p:0.001*

Tablo 4.20'ye göre /ekonomik/ (0/%0), /hayal/ (1/%5), /Kemal/ (2/%10), /Bırol/ (5/%25), /kâr/ (9/%45), /zekâ/ (10/%50), /Hakkâri/ (12/%60), Kâmil/ (12/%60), /Nigâr/ (14/%70), /rengârenk/ (14/%70), /kâğıt/ (15/%75), /Rüzgâr/ (15/%75), /Yadigâr/ (16/%80), /şikâyet/ (17/%85) olmak üzere 14 sözcüğün telaffuzunda babaları yükseköğretim mezunu olan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin hata yüzdelerinin diğerlerine göre daha az olduğu görülmüştür. /Zülfikar/ (0/%0), /Lâle/ (1/%3.5) sözcüklerinin telaffuzunda babaları ilköğretim mezunu olan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin hata yüzdelerinin daha az olduğu görülmüştür. /Hala/ sözcüğünün telaffuzunda babaları ortaöğretim mezunu olan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri diğerlerine göre daha az hata yapmışlardır. /hâlâ/ (0/%0) ve /İstiklal/ (0/%0) sözcüklerinin telaffuzunda babaları yükseköğretim olan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri ile babaları ortaöğretim mezunu olan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri hata yapmamışlardır. /hâl/ (0/%0) ve /rol/ (0/%0) sözcüklerinin telaffuzunda ise öğrenciler hata yapmamışlardır.

“İlkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcükleri telaffuz etme durumları öğrencilerin babalarının eğitim seviyelerine göre değişmekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular elde edilirken Kay-Kare testi yapılmıştır. Buna göre, ilkokul öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcükleri telaffuz etme durumları ile babalarının eğitim seviyeleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (*p<0.05). Buna göre öğrencilerin telaffuz becerilerinde babalarının eğitim seviyeleri etkilidir. Bu probleme ilişkin bulgular Tablo 4.21, 4.22, 4.23’te sunulmuştur.

Tablo 4.21

İkinci Sınıf Öğrencilerinin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumlarının Babalarının Eğitim Seviyelerine Göre Karşılaştırılması

Düzye	N	χ^2	sd	p	Anlamlı Fark
İlköğretim	12	19.667	12	0.04*	1-3**
Ortaöğretim	8				1-2***
Yükseköğretim	4				

0.006<.05 *0.004<.05

Tablo 4.21 incelendiğinde, ikinci sınıf öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumu ile ilgili sözcükleri telaffuz etme durumlarının babalarının almış olduğu eğitim seviyelerine göre farklılaştığı görülmektedir (*p<0.05). Bu farklılığın hangi gruplar arasında meydana geldiğini belirleyebilmek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde, babaları ilköğretim mezunu olan ikinci sınıf öğrencileri ile babaları yükseköğretim mezunu olan ikinci sınıf öğrencileri arasında, babaları yükseköğretim mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı fark vardır (**p<0.05). Babaları ortaöğretim mezunu olan ikinci sınıf öğrencileri ile babaları ilköğretim mezunu olan ikinci sınıf öğrencileri arasında, babaları ortaöğretim mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı fark vardır (**p<0.05). Bu bulgulara göre, eğitim seviyesi yüksek olan babalar çocuklarının konuşmasıyla ve telaffuzuyla daha fazla ilgilenmiş veya rol model olmuş olabilirler. Buna göre, öğrencilerin sözcükleri doğru telaffuz etme becerileri ile babalarının eğitim seviyelerinin ilişkili olduğu görülmektedir. Annelerinin kaliteli bir eğitim alması nasıl çocukların telaffuz düzeylerini etkilemişse, babalarının eğitimi de doğru konuşmayı etkileyen önemli bir faktör olmuştur. Düzgün ve hatasız bir dilin kullanımında anne-baba eğitiminin önemli olduğu görülmektedir.

Tablo 4.22

Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumlarının Babalarının Eğitim Seviyelerine Göre Karşılaştırılması

Düzy	N	χ^2	sd	p	Anlamlı Fark
İlköğretim	8	15.283	8	0.04*	1-3**
Ortaöğretim	11				
Yükseköğretim	5				

**0.019<0.05

Tablo 4.22 incelendiğinde, üçüncü sınıf öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumu ile ilgili sözcükleri telaffuz etme durumlarının annelerinin almış olduğu eğitim seviyelerine göre farklılaştığı görülmektedir (*p<0.05). Bu farklılığın hangi gruplar arasında meydana geldiğini belirleyebilmek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde, babaları yükseköğretim mezunu olan üçüncü sınıf öğrencileriyle babaları ilköğretim mezunu olan üçüncü sınıf öğrencileri arasında, babaları yükseköğretim mezunu olanlar lehine anlamlı fark vardır (**p<0.05). Eğitim düzeyi yüksek olan babaların düzgün telaffuz becerileri, çocuklarının telaffuz becerilerini etkilemiş olabilir.

Tablo 4.23

Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumlarının Öğrencilerin Babalarının Eğitim Seviyelerine Göre Karşılaştırılması

Düzy	N	χ^2	sd	p	Anlamlı Fark
İlköğretim	9	24.630	10	0.00*	1-3**
Ortaöğretim	4				1-2***
Yükseköğretim	11				

0.007<0.05 *0.00<0.05

Tablo 4.23 incelendiğinde, dördüncü sınıf öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumu ile ilgili sözcükleri telaffuz etme durumlarının babalarının almış olduğu eğitim seviyelerine göre farklılaştığı görülmektedir (*p<0.05). Bu farklılığın hangi gruplar arasında meydana geldiğini belirleyebilmek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde, babaları yükseköğretim mezunu olan dördüncü sınıf öğrencileriyle babaları ilköğretim mezunu olan dördüncü sınıf öğrencileri arasında, babaları yükseköğretim mezunu olanlar lehine anlamlı fark vardır (**p<0.05). Babaları ortaöğretim mezunu olan dördüncü sınıf öğrencileriyle babaları ilköğretim mezunu olan dördüncü sınıf öğrencileri arasında, babaları ortaöğretim mezunu olanlar lehine anlamlı fark vardır (**p<0.05). Bu bulgulara göre, eğitim seviyesi yüksek olan babalar, çocuklarının telaffuzlarını geliştirici etkinlikler konusunda yeterli bilgiye sahiptir denilebilir. Yükseköğretim mezunu olan

babaların düzgün diksiyonu, çocukların telaffuzlarının doğruluğunda etkili olmuş olabilir.

4.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“İlkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcükleri telaffuz etme durumları Türkçe akademik başarı düzeyine göre değişmekte midir?” alt problemine cevap aranmıştır. Bu alt probleme ilişkin bulgular tablolar hâlinde verilmiş ve yorumlanmıştır. Bu alt problemle ilgili olarak, ilkökul öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcükleri telaffuz etme durumlarının Türkçe akademik başarı düzeyine göre frekans ve yüzdeler olarak dağılımı ve Kay-Kare testi sonuçları Tablo 4.24’te sunulmuştur.

Tablo 4.24

İlkokul Öğrencilerinin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumlarının Türkçe Akademik Başarı Düzeyine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı ve Kay-Kare Sonuçları

Kelimeler	55-69 Arası Not Alanlar 17 kişi		70-84 Arası Not Alanlar 38 kişi		85-100 Arası Not Alanlar 17 kişi	
	Doğru (%)	Yanlış (%)	Doğru (%)	Yanlış (%)	Doğru (%)	Yanlış (%)
Bırol	12 (%70.5)	5 (%29.5)	15 (%39.4)	23 (%60.6)	10 (%58.9)	7 (%41.1)
Ekonomik	16 (%94.1)	1 (%5.9)	37 (%97.3)	1 (%1.7)	14 (%82.4)	3 (%17.6)
Hakkâri	5 (%29.4)	12 (%70.6)	9 (%23.6)	29 (%76.4)	3 (%17.6)	14 (%82.4)
Hâl	17 (%100)	0 (%0)	38 (%100)	0 (%0)	17 (%100)	0 (%0)
Hala	14 (%82.3)	3 (%17.7)	38 (%100)	0 (%0)	17 (%100)	0 (%0)
Hâlâ	13 (%76.4)	4 (%23.6)	30 (%78.9)	8 (%21.1)	17 (%100)	0 (%0)
Hayal	13 (%76.5)	4 (%23.5)	35 (%92.1)	3 (%7.9)	15 (%88.3)	2 (%11.7)
İstiklal	17 (%100)	0 (%0)	35 (%92.1)	3 (%7.8)	17 (%100)	0 (%0)
Kâğıt	2 (%11.7)	15 (%88.3)	5 (%13.1)	33 (%86.9)	5 (%29.4)	12 (%70.6)
Kâmil	4 (%23.5)	13 (%76.5)	10 (%26.3)	28 (%73.7)	5 (%29.4)	12 (%70.5)
Kâr	5 (%29.4)	12 (%70.6)	10 (%26.3)	28 (%73.7)	7 (%41.1)	10 (%58.9)
Kemal	12 (%70.5)	5 (%29.5)	34 (%89.5)	4 (%10.5)	14 (%82.4)	3 (%17.6)
Lâle	17 (%100)	0 (%0)	35 (%92.1)	3 (%7.9)	17 (%100)	0 (%0)
Nigâr	2 (%11.7)	15 (%88.3)	8 (%21.9)	30 (%79.1)	3 (%17.6)	14 (%82.3)
Rengârenk	5 (%29.4)	12 (%70.6)	4 (%10.5)	34 (%89.5)	4 (%23.5)	13 (%76.5)
Rol	17 (%100)	0 (%0)	38 (%100)	0 (%0)	17 (%100)	0 (%0)
Rüzgâr	4 (%23.5)	13 (%76.5)	4 (%10.5)	34 (%89.5)	4 (%23.5)	13 (%76.5)
Şikâyet	1 (%5.8)	16 (%94.2)	2 (%5.2)	36 (%94.8)	3 (%17.6)	14 (%82.4)
Yadigâr	3 (%17.6)	14 (%82.4)	4 (%10.5)	34 (%89.4)	5 (%29.4)	12 (%70.6)
Zekâ	4 (%23.5)	13 (%76.5)	10 (%26.3)	28 (%73.7)	5 (%29.4)	12 (%70.6)
Zülfikar	15 (%88.2)	2 (%11.8)	18 (%47.3)	20 (%52.7)	14 (%82.3)	3 (%17.7)

χ^2 :12.35 sd:16 p:0.71

Tablo 4.24’e göre /Zülfikar/ (2/%11.8), /Bırol/ (5/%29.5), /Hakkâri/ (12/%70.6), /rengârenk/ (12/%70.6) olmak üzere 4 sözcüğün telaffuzunda 55-69 arası not alan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin hata yüzdelerinin diğerlerine göre daha az olduğu görülmüştür. /Ekonomik/ (1/%1.7), /hayal/ (3/%7.9), /Kemal/

(4/%10.5) ve /Nigâr/ (30/%79.1) olmak üzere 4 sözcüğün telaffuzunda 70-84 arası not alan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin hata yüzdelerinin daha az olduğu görülmüştür. /hâlâ/ (0/%0), /kâr/ (10/%58.9) /Kâmil/ (12/%70.5), /zekâ/ (12/%70.6), /kâğıt/ (12/%70.6), /Yadigâr/ (12/%70.6), /şikâyet/ (14/%82.4) olmak üzere 7 sözcüğün telaffuzunda 87-100 arası not alan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin hata yüzdelerinin daha az olduğu görülmüştür. /İstiklal/ (0/%0) sözcüğünün telaffuzunda 55-69 arası not alan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileriyle 84-100 arası not alan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri hata yapmamışlardır. /Rüzgâr/ (13/%76.5) sözcüğünün telaffuzunda 55-69 arası not alan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileriyle 84-100 arası not alan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri aynı hata yüzdesine sahiptirler. /Haļa/ (0/%0) sözcüğünün telaffuzunda ise 70-84 arası not alan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri ile 84-100 arası not alan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri hata yapmamışlardır. /hâl/ (0/%0) ve /rol/ (0/%0) sözcüklerinin telaffuzunda ise öğrenciler hata yapmamışlardır.

“İlkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcükleri telaffuz etme durumları Türkçe akademik başarı düzeyine göre değişmekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular elde edilirken Kay-Kare testi yapılmıştır. Buna göre, ilkokul öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcükleri telaffuz etme durumları Türkçe akademik başarı düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Buna göre, öğrencilerin telaffuz becerilerinde Türkçe dersi akademik başarı düzeyinin etkisinin olmadığı anlaşılmaktadır. Bunda, okullarda öğretmenlerin not verme ölçütlerinin farklılığı ve konuşma eğitiminin ihmal edilmesi etkili olmuş olabilir. Bu probleme ait bulgular Tablo 4.25, 4.26 ve 4.27’de sunulmuştur.

Tablo 4.25

İkinci Sınıf Öğrencilerinin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumlarının Türkçe Akademik Başarı Düzeyine Göre Karşılaştırılması ve Kay-Kare Sonuçları

Notlar	N	χ^2	sd	Anlamlılık (p)
55-69 arası not alanlar	7	13.495	12	0.33
70-84 arası not alanlar	13			
84-100 arası not alanlar	4			

$p>0.05$

Tablo 4.25 incelendiğinde, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcükleri telaffuz etme durumları ile Türkçe akademik başarı düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Tablo 4.26

Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumlarının Türkçe Akademik Başarı Düzeyine Göre Karşılaştırılması ve Kay-Kare Sonuçları

Notlar	N	χ^2	sd	Anlamlılık (p)
55-69 arası not alanlar	4	6.015	8	0.64
70-84 arası not alanlar	12			
84-100 arası not alanlar	8			

$p>0.05$

Tablo 4.26 incelendiğinde, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcükleri telaffuz etme durumları ile Türkçe akademik başarı düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$)

Tablo 4.27

Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumlarının Türkçe Akademik Başarı Düzeyine Göre Karşılaştırılması ve Kay-Kare Sonuçları

Notlar	N	χ^2	sd	Anlamlılık (p)
55-69 arası not alanlar	6	10.549	10	0.39
70-84 arası not alanlar	13			
84-100 arası not alanlar	5			

$p>0.05$

Tablo 4.27 incelendiğinde, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcükleri telaffuz etme durumları ile Türkçe akademik başarı düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

İlkokul öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcükleri telaffuz etme durumları üzerine başka bir çalışma olmadığı için telaffuz durumları, genel olarak konuşma eğitimi, ana dili öğretimi, dil gelişimi gibi alanlarda yapılan çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmış ve tartışılmıştır.

Araştırmada; ilkokul öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuna uymayan sözcükleri telaffuz etmede yüksek oranda hata yaptıkları görülmüştür. Öğrenciler en çok /g/ ve /k/ ünsüzlerini, hece oluşturdukları kalın ünlülerin yanında art damak /ğ/, /k/ ile söyleyerek hata yapmışlardır. Öğrenciler, /g/ ünsüzünü hece oluşturduğu kalın ünlünün (/a/) yanında art damak /ğ/ ile /rüzgâr/, /rengârenk/, /Niğâr/ ve /Yadigâr/ şeklinde söyleyerek yanlış telaffuz etmişlerdir. Öğrenciler, /k/ ünsüzünü hece oluşturduğu kalın ünlünün (/a/) yanında art damak /k/ ile /Kâmil/, /Hakârî/, /şikâyet/, /zekâ/, /kâğıt/, /kâr/ şeklinde söyleyerek yanlış telaffuz etmişlerdir. Öğrencilerin telaffuzunda en çok hata yaptıkları sözcük /şikâyet/ sözcüğü olmuştur. Öğrencilerin /g/ ve /k/ ünsüzlerini hece oluşturdukları kalın ünlülerin yanında art damak /ğ/, /k/ ile söylemeleri, ünlü-ünsüz uyumunu bozan sözcükleri doğru telaffuz etme becerisinin yeterli düzeyde kazanılmadığını göstermektedir. Ayrıca, bazı sözcükler (/Biro!/, /ekonomik/ ve /Zülfikar/) ünlü-ünsüz uyumuna uydukları hâlde öğrenciler tarafından yanlış telaffuz edilmiştir. Öğrenciler, /ekonomik/ sözcüğündeki /k/ ünsüzünü hece oluşturduğu kalın ünlünün (/o/) yanında ön damak /k/ ile /ekonomik/ şeklinde, /Zülfikar/ sözcüğündeki /k/ ünsüzünü hece oluşturduğu kalın ünlünün (/a/) yanında ön damak /k/ ile /Zülfikar/ şeklinde ve /Biro!/ sözcüğündeki kalın ünlünün (/o/) yanında hece oluşturan /l/ ünsüzünü ön avurt /l/ ile /Biro!/ şeklinde söyleyerek yanlış telaffuz etmişlerdir. Bu durum, ünlü-ünsüz uyumu ile ilgili sözcüklerin telaffuz edilmesinde bir karışıklığın olduğunu göstermektedir.

Araştırmada ilkokul öğrencilerinin telaffuz hatalarının olup olmadığı betimsel olarak incelenmiştir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, ilkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcüklerde yüksek oranda (/şikâyet/ (66/%91.7), /kâğıt/ (60/%83.3), /Rüzgâr/ (60/%83.3), /Yadigâr/

(60/%83.3), /Nigâr/ (59/%81.9), /rengârenk/ (59/%81.9), /Haqqâri/ (55/%76.4), /Kâmil/ (53/%73.6), /zekâ/ (53/%73.6), /kâr/ (50/%69.4)) telaffuz hataları yapmaları, Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nın telaffuz öğretimi konusunda yetersiz olması ile açıklanabilir. Ayrıca düzeltme işareti ile yazılan bu sözcüklerde özellikle ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin düzeltme işaretine dikkat etmedikleri görülmüştür. Bu durum, İlkokul Türkçe Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)'nda düzeltme işaretine yer verilmediğinden kaynaklanmış olabilir.

Önder (2009), Dülger (2009) ve Altuntaş (2012) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları ile araştırmanın sonuçları, ilköğretim öğrencilerinin sözcüklerin telaffuzunda sorun yaşamaları bakımından benzerlik göstermektedir.

Önder (2009)'in ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin konuşma ve yazma sorunlarını incelediği araştırmasında, öğrencilerin en fazla yaşadığı konuşma sorunlarından birisinin, sözcükleri yanlış telaffuz etme sorunu olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin yöresel söyleyişlerinin de telaffuz hatalarında önemli bir rolü olduğu belirtilmiştir.

İlköğretim 6-8. sınıf öğrencilerinin İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen konuşma becerisi kazanımlarını uygulayabilme düzeylerinin tespit edildiği çalışmada, öğrencilerin sözcükleri doğru telaffuz edebilme oranının %58.3 ile orta düzeyde olduğu görülmüştür (Dülger, 2011).

Yedinci sınıf Türkçe dersi konuşma eğitiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği çalışmada, öğretmenlerin konuşma eğitiminde karşılaştığı olumsuzluklar arasında telaffuz bozuklukları %71.6 ile ikinci sırada yer almaktadır. Üçüncü sırada ise öğretmenlerin %62.6'sı, yerel ağız özelliklerinden dolayı konuşma eğitiminde güçlüklerle karşılaştıklarını belirtmektedir (Altuntaş, 2012).

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcüklerin telaffuzunda, dördüncü sınıf öğrencilerinin ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine göre daha az hata yaptıkları görülmektedir. İlkokul öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcükleri telaffuz etme durumları ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sınıf düzeyi yükseldikçe sözcüklerin doğru telaffuz edilme sayısının arttığı görülmektedir. Yani, en çok telaffuz hatasını ikinci sınıflar yaparken en az telaffuz hatasını dördüncü sınıflar yapmıştır. Başka bir deyişle, sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin

telaffuzları gelişmektedir. Yaşın ilerlemesiyle öğrencilerin bilişsel yetenekleri de artar ve yeni becerileri daha kolay öğrenirler. Bu sonuca göre, çocukların telaffuzlarının gelişiminde yaşın önemli bir faktör olduğu görülmektedir. Yapılan başka araştırmalarda da buna benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Çocukların yaşlarının ilerledikçe dillerinin de geliştiği görülür (Baykoç-Dönmez, 1986).

7-14 yaşları arasındaki Türkçe konuşan çocukların sözel akıcılık becerilerinin incelendiği bir araştırmada, öğrencilerin sözel akıcılık becerilerinin yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür (Sat, 2011).

İlkokul birinci sınıfa devam eden 60, 66, 72 aylık öğrencilerin dil becerilerinin incelendiği bir araştırmada, öğrencilerin konuşma becerileri düzeyi yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır (Kılıç, 2014).

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcüklerin telaffuzunda, okul öncesi eğitimi alan ikinci sınıf öğrencileri ile okul öncesi eğitimi almayan ikinci sınıf öğrencileri arasında okul öncesi eğitimi alan ikinci sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Üçüncü sınıf öğrencilerinde ve dördüncü sınıf öğrencilerinde bu farkın ortadan kalktığı belirlenmiştir. Okuldaki sosyal çevre ve eğitim, okul öncesi eğitimi almayan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerini olumlu yönde etkilemiştir. Bununla birlikte okul öncesi eğitimi alan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin, okul öncesi eğitimi almayan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha az telaffuz hatası yaptıkları görülmektedir. Başka araştırmalar, bu sonuca benzer sonuçlar ortaya koymaktadır.

Okul öncesi kurumlarına giden ve gitmeyen birinci sınıf öğrencileri arasında yapılan araştırmada, dili anlama ve kullanma becerileri açısından okul öncesi eğitim alanlar lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır (Öztürk, 1995).

Okul öncesi eğitimin dil gelişimine etkisinin incelendiği araştırmada, okul öncesi eğitimin çocukların dil gelişimlerini desteklediği ifade edilmiştir (Temiz, 2002).

İlkokul birinci sınıfa devam eden 60, 66, 72 aylık öğrencilerin dil becerilerinin incelendiği bir araştırmada, öğrencilerin konuşma becerileri düzeyi okul öncesi eğitime göre anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır (Kılıç, 2014).

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada ilkokul öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcükleri telaffuz etme durumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Yani, kız ve erkek öğrencilerin telaffuz durumları yaklaşık aynı seviyededir.

Cinsiyetin dil gelişimindeki rolü üzerinde iki farklı görüş vardır. Bunlardan birincisi cinsiyetin dil gelişiminde belirleyici bir etken olmadığıdır. İkinci görüş ise kızların dil gelişiminde erkeklere oranla daha başarılı olduğudur. Araştırmanın sonuçları (Sat, 2011) ve (Topcu, 2012) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik gösterirken, (Temel, 1999) ve (Başal, 2005) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla farklılık göstermektedir.

7-14 yaşları arasındaki Türkçe konuşan çocukların sözel akıcılık becerilerinin incelendiği bir araştırmada kız ve erkek katılımcılar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (Sat, 2011).

Okul öncesi eğitimin birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum sağlamasına ve Türkçe dil becerilerine etkisinin incelendiği bir araştırmada, birinci sınıf öğrencilerinin Konuşma Becerisi Ölçeği'nden elde edilen puan ortalamalarına bakıldığında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır (Topcu, 2012).

Dilin gelişimi ile cinsiyet arasında önemli bir ilişki olmadığı savunulmuş olmakla beraber kızların sözel becerilerde daha iyi olduğu bilinmektedir (Temel, 1999).

Farklı sosyoekonomik düzeylerde okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimleri incelendiğinde erkekler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (Başal, 2005).

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada ilkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcükleri telaffuz etme durumları yaşanan yere göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Şehirde yaşayan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin köyde yaşayan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha az telaffuz hatası yaptıkları görülmüştür. Yapılan başka araştırmalarda da benzer bir durum söz konusudur.

İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine yapılan bir araştırmada, ilde yaşayan birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf

öğrencileriyle ilçede yaşayan birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri arasında ilde yaşayan öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür (Karadağ, 2005).

Çocukların konuşma yeteneklerinin gelişimine okulun etkisinin incelendiği bir çalışmada, gecekodu mahallelerindeki ilkokullar ile köy ilkokullarının birinci sınıfına devam eden öğrenciler arasında konuşma yeteneğinin gelişimi açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Köydeki çocukların birinci sınıf sonunda bile gecekodu mahallesindeki çocukların birinci sınıfa başladıkları zamanki konuşma yeteneklerine sahip olmadıkları görülmüştür (Erkan, 1988).

İlkokul birinci sınıfa devam eden 60, 66, 72 aylık öğrencilerin dil becerilerinin incelendiği bir çalışmada, öğrencilerin konuşma becerileri düzeyi sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır (Kılıç, 2014).

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcüklerdeki telaffuz durumları, annelerinin eğitim seviyelerine göre farklılaşmıştır. Çocuğun konuşmayı öğrenmesinde ilk eğitimci rolünü üstlenen annenin eğitimi ve konuşması, çocuğun telaffuzunda oldukça önemlidir.

Çocuklar dili ilk olarak aile ve çevreden öğrenirler. Bu nedenle dil becerilerinin gelişiminde annenin etkisi oldukça fazladır. Konuşma becerisi, içinde bulunulan şartlarla gelişen ve kazanılan bir beceridir. Öğrenim düzeyi yüksek olan annelerin konuşma becerisi yüksek olduğu için çocuklarının telaffuz yanlışlarını düzeltebilirler.

Okul öncesi eğitimin, birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve Türkçe dil becerisine etkisinin incelendiği bir çalışmada, birinci sınıf öğrencilerinin “Konuşma Kurallarını Uygulama”, “Kendini Sözel Olarak İfade Etme”, “Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Olarak Konuşma” puan ortalamaları ile anne öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Anne öğrenim durumu lise ve üzeri olan çocukların puanlarının, anne öğrenim durumu okuryazar olan ve anne öğrenim durumu ilköğretim olan çocukların puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür (Topcu, 2012).

5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcüklerdeki telaffuz durumları, babalarının eğitim seviyelerine göre farklılaşmıştır. Çocuğun, dili ailede öğrenmeye başlamasından dolayı babanın eğitim seviyesi çocuğun telaffuzunu etkilemiştir. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin baba öğrenim durumlarının telaffuzlarını etkilediğini destekler niteliktedir.

Okul öncesi eğitimin birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve Türkçe dil becerisine etkisinin incelendiği bir araştırmada birinci sınıf öğrencilerinin “Konuşma Kurallarını Uygulama”, “Kendini Sözel Olarak İfade Etme”, “Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Olarak Konuşma” puan ortalamaları ile baba öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Baba öğrenim durumu lise ve üzeri olan çocukların puanlarının, baba öğrenim durumu okuryazar olan ve baba öğrenim durumu ilköğretim olan çocukların puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür (Topcu, 2012).

5.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcüklerdeki telaffuz durumları, Türkçe dersi akademik başarı düzeyine göre farklılaşmamıştır. Öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı düzeyleri belirlenirken okuma ve yazma öğrenme alanlarına daha çok önem verilmektedir. Konuşma öğrenme alanı ise Türkçe dersi akademik başarı düzeyi belirlenirken göz ardı edilmektedir. Konuşma eğitiminin ihmal edildiğine dair pek çok araştırma mevcuttur.

Yedinci sınıf Türkçe dersi konuşma eğitiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği bir araştırmada öğretmenlerin, öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik ulaşılması hedeflenen kazanımlara dengeli bir şekilde yer vermedikleri ve kazanımların bazılarını ihmal ettikleri görülmüştür. Öğretmenler kılavuz kitaplarını konuşma eğitimi boyutuyla yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca konuşma eğitimine ayrılan sürenin de yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler, konuşma becerisini değerlendirmek için çalışma kâğıdı kullandıklarını ve açık uçlu sorular sorduklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında konuşma becerisinin değerlendirilmesinde herhangi bir ölçme aracı kullanmadıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin, öğrencilerin telaffuz yanlışlarını sözlü olarak düzeltmenin dışında başka bir çalışma yapmadıkları görülmüştür (Altuntaş, 2012).

İlköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerinin değerlendirildiği bir araştırmada, ilköğretim okullarında, Türkçe eğitiminin beceri alanlarından biri olan konuşma eğitimini geliştirmeye yönelik çalışmaların beklenen seviyede olmadığı görülmüştür (Sargın, 2006).

5.2. Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik şu önerilerde bulunulmuştur:

- Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Türkçe derslerinde, ilkokul öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuna uymayan sözcüklerdeki telaffuzlarına daha çok önem verilebilir. Bu önem yalnız ilgili kurumlarca değil, öğretmen, veli ve öğrencilerce de özverili davranılarak gösterilebilir.

Öğrencilere telaffuz becerilerini geliştirici gerekli tekrarlar sık sık yaptırılıp, bilgi eksiklikleri giderilebilir. Telaffuz ile ilgili eksiklikleri gidermek için derslerde okunan metinler üzerinde durularak bu metinlerdeki sözcüklerin doğru telaffuz edilmeleri sağlanabilir. Öğretmen, öğrencilerin sesli okuma esnasında yaptıkları telaffuz hatalarını anında düzelterek onlara geri bildirim verebilir.

Öğrencilerin ünlü-ünsüz uyumuna uymayan sözcüklerle ilgili telaffuz hatalarını azaltmaları ve kendilerini daha doğru ifade edebilmeleri için sözlü anlatım çalışmaları yapılabilir. Bu çalışmalar Türkçe dersi akademik başarı düzeyi ölçülürken dikkate alınabilir.

Öğretmenler, ünlü-ünsüz uyumuna uymayan sözcüklerin telaffuzu ile ilgili öğrencilerin seviyelerine uygun eğitsel oyunlar hazırlayabilirler. Bu oyunlar tekerleme, şiir, drama vb. etkinliklerle zenginleştirilebilir ve bu tür etkinlikler öğretmen kılavuz kitaplarına da eklenebilir.

Araştırmada yaş ilerledikçe telaffuz hatalarının azaldığı, telaffuz becerilerinin yaşa göre geliştiği görülmektedir. Bu nedenle telaffuz becerileri basitten karmaşığa doğru öğretilir.

Ailelerin sosyoekonomik durumu için öğrenci aileleriyle ilgili detaylı bilgiler toplanabilir, devlet ya da sivil toplum kuruluşları tarafından ekonomik destek sağlanabilir. Alt sosyokültürel çevrenin bulunduğu okullara kültür ve bilgi mekânları açılabilir. Öğrencilerin internet, kütüphane vb. imkânları artırılabilir.

Öğrencilerin büyük bir kısmının ünlü-ünsüz uyumuna uymayan sözcüklerle ilgili telaffuz hataları olduğundan, okullarda verilen eğitimde öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Öğretmenlerin diksiyonunun iyi olması, telaffuz eğitiminde hedeflenen sonuçlara ulaşabilmede en önemli unsurlardan biridir. Bu yüzden üniversitelerin eğitim fakültelerinde iyi bir eğitim almaları gerekmektedir. Öğretmenlere gerekli hizmet içi eğitim kursları düzenlenebilir.

Ebeveyn eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencilerin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcüklerin telaffuzunda yaptıkları hataların azaldığı görülmektedir. Ebeveyn eğitim seviyesini yükseltmek kapsamlı ve uzun vadeli bir iştir ancak okullarda aileler için düzenlenecek olan eğitim seminerleri çocukların telaffuzlarında olumlu bir etki sağlayabilir.

Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin telaffuzları, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha iyi olduğu görüldüğü için okul öncesi eğitim yaygınlaştırılabilir. Öğrencilerin okul öncesi eğitim almaları teşvik edilip okul öncesi eğitim kurumlarının sayısı artırılabilir.

- Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırmacılara yönelik şu önerilerde bulunulmuştur:

- ✓ Araştırma, il ve ülke genelinde yapılabilir.
- ✓ Araştırmacılar, değişik yaş gruplarını telaffuz becerileri açısından inceleyebilirler.
- ✓ Araştırmacılar, telaffuz becerilerinin başka değişkenlerle ilişkisini inceleyebilirler.
- ✓ Araştırmacılar, ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcükleri telaffuz etme durumları dışında diğer sözcüklerin telaffuz durumlarını inceleyebilirler.
- ✓ Araştırmacılar, ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin telaffuz durumlarını inceleyebilirler.

KAYNAKÇA

- Acar, E. (2009). Ses bilgisi. Y. Tepeli, C. Gariper (Editörler), *Türk dili* (s. 132-133). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Acar, E. (2009). Yazım kuralları. Y. Tepeli, C. Gariper (Editörler), *Türk dili* (s. 174-175). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Ağca, H. (2001). *Sözlü ve yazılı anlatımda Türkçenin kullanımı*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Akı, S. K. (2007). *Türkçenin güncel problemleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (1987). *Türkçenin gücü*. Ankara: Kültür Yayınları.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Altıok, F. (1971). Çocukta dilin oluşumu ve gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*, 4 (1) 10.1501/Egifak_0000000312 adresinden 17 Aralık 2014'te indirilmiştir.
- Altun, H. O. (2010). Düzeltme işareti ve Türkçede yazıldığı gibi okunmayan kelimeler. *A.Ü Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü*, 17(43), 167-169.
- Altuntaş, İ. (2012). *Yedinci sınıf Türkçe dersi konuşma eğitiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Alver, M., Sancak, Ş. ve Durukan, A. (2009). Türk Dil Kurumunun imla/yazım kılavuzlarındaki değişiklikler üzerine bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 117-130.
- Arhan, S. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okulları ikinci kademedeki konuşma eğitimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arıcı, A. F. (2008). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan, F. (2010). *Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri hakkındaki görüşleri: Kırıkkale ili örneği*. Kırıkkale: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

- Başal, H. (2005). *Okul öncesi eğitim*. İstanbul: Morpa Yayınevi.
- Başaran, M. ve Erdem, İ. (2009). Öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisi ile ilgili görüşleri üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 743-754.
- Bay, Y. (2010). İlk okuma yazmayı öğrendiği yönteme göre ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuma yazma hatalarının karşılaştırılması. *Milli Eğitim*, 39(187), 23-37.
- Binbaşıoğlu, C. (1983). *Özel öğretim metotları*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Calp, M. (2007). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Cemiloğlu, M. (2004). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Aktüel Yayınları.
- Coşkun, M. V. (2008). *Türkçenin ses bilgisi*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Çelenk, S. (2008). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, C. E. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 18-30.
- Çiftçi, M. (2000). Sesli okuma. *Bilge Dergisi*, 24, 178-184.
- Çotuksöken, Y. (2000). Türkçe ve edebiyat ders kitapları nasıl olmalı? *Milliyet Sanat Dergisi*, 487, 7-10.
- Demir C. ve Yapıcı M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 178-192.
- Demir, C. (2006). Türkçe/edebiyat eğitimi ve kişisel kelime serveti. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(169), 207-225.
- Demir, E. ve Yılmaz, N. (2003). *Sesbilim ve sesbilgisi*. Ankara: Grafiker yayınları.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Dervişoğlu, İ. (2005). *Güzel ve etkili konuşma*. İstanbul: Papatya Yayınları.
- Devellioğlu, F. (2000). *Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lugât (17. Baskı)*. Ankara: Aydın Kitabevi.
- Doğan, B. ve Arslan, D. (Editörler). (2008). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. Bursa: Ekin Yayınevi.

Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 261-286.

Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik örnekleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.

Dönmez, N. B. (1992). 12-30 Aylık Türk çocuklarında dilin kazanılması. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 8(3), 115-161.

Dülger, M. (2011). *Konuşma becerisinin ilköğretim öğrencilerine öğretimi üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Eker, S. (2006). *Çağdaş Türk dili*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Emiroğlu S. ve Pınar F.N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanlarıyla ilişkisi. *Turkish Studies*, 8(4), 769-782.

Er, S. (2010). *Etkili ve güzel konuşma sanatı*. İstanbul : Hayat Yayınları.

Ercilasun, A. (1998). Türkçenin yapısına uygunluk bakımından Radyo ve Televizyon yayınlarında kullanılan Türkçe. *Radyo ve Televizyon Yayınlarında Türk Dilinin Kullanımı -Tebliğler,Geçici Danışma Kurulu Toplantısı*, 1, 31-36.

Ergenç, İ. (2000). *Dilin beyindeki organizasyonu ve konuşmanın gerçekteşmesi*. Çizgi Tıp Yayınevi: Ankara.

Ergin, M. (1989). *Türk dil bilgisi*. Ankara: Bayrak yayınları.

Ergin, M. (1995). Türkçe ve dil bilgisi öğretimi. *Türk Kültürü*, 33(382), 66-67.

Erkan, S. (1988). *Ankara ili Altındağ ve Mamak ilçeleri ile köylerinde ilkokul birinci sınıf çocuklarının konuşma yeteneklerinin gelişimine okulun etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Fakültesi, Ankara.

Gencan, T. N. (2007). *Dilbilgisi*. Ankara: Tekağaç Eylül Kitap ve Yayınevi.

Giray, Ü. (2001). *Türkçeyi güzel konuşma ve okuma kılavuzu*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Göğüş, B. (1978). *Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.

Gülensoy, T. (1998). Türkçe üzerine notlar: "Yoğurt". *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 686(554), 138-140.

Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Gürzap, C. (2006). *Söz söyleme ve diksiyon*. İstanbul: Remzi Yayınları.

- Kaptan, S. (1993). *Bilimsel araştırma ve analiz teknikleri*. Ankara: Rehber Yayınevi.
- Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H., Bolat, K. K. ve Güngör, H. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik ve anlaşılabilirliği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 603-623.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1995). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınları.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1997). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınları.
- Kılıç, S. (2014). *İlkokul birinci sınıfa devam eden 60-66-72 aylık öğrencilerin dil becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (2007). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Kırkkılıç, A., Külekçi, N., Gündüz, O., Canım, R., Alyılmaz, C. ve Çelik, Y. (1999). *İlkokuma yazma ve Türkçe öğretimi*. Erzurum: Bakanlar Matbaacılık.
- Koç, R. (2009). Düzeltme işaretinin kullanımı ile ilgili tartışmalar. *Turkish Studies*, 4(3), 1454-1468.
- Korkmaz, B. (2008). *Okuma eğitimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Korkmaz, Z. (2009). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2010). Türkçe nasıl bir dildir? *Türk Dili Dergisi*, S. 697(Ocak, 2010), 34-46.
- Köksal, K. (1999). *Okuma yazmanın öğretimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.
- Mengi, M. (1987). Üniversitelerimizde anadili öğretimine ilişkin sorunlar. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 39-44.
- Önder, N. (2009). *İlköğretim okulları 3. sınıf öğrencilerinin konuşma ve yazma sorunları: Bitlis örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Özbyay, M. (2001). 0-6 Yaş grubu çocuklarındaki dil gelişiminin Türkçe öğretimi açısından önemi. *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 97-103.
- Özbyay, M. (2005). Ana dili eğitiminde konuşma becerisi geliştirme teknikleri . *Journal of Quafkaz Univercity*, 16 Fall, 169-176.
- Özbyay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özben, R. (1989). *Türkçe diksiyon*. İstanbul: İnkılap Yayınları.
- Özdemir, E. (1983). *Anadili öğretimi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Özdoğru, N. (1958). *Türkçemiz*. İstanbul: Gün Matbaası.
- Özkan, V. (2007). *Türkiye Türkçesi söz dizimi*. İstanbul: 3F Yayınları.
- Öztürk, H. (1995). *Okul öncesi eğitim kurumlarına giden ve gitmeyen ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pehlivan, A. (2003). Türkçe ders kitaplarında sözcük dağarcığını geliştirme sorunu ve çözüm yolları. *Dil Dergisi*, 122, 84-91.
- RTUK. (<http://www.rtuk.org.tr> adresinden 17 Aralık 2014'te alınmıştır.).
- Sargın, M. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerinin değerlendirilmesi-Muğla ili örneğinde*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Sat, Ş. (2011). *7-14 Yaş aralığındaki Türkçe konuşan çocukların sözel akıcılık becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Eskişehir.
- Seçkin, Ş. (2012). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma akıcılıkları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Selen, N. (1979). *Söyleyiş ses bilimi, akustik ses bilim ve Türkiye Türkçesi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Sencer, M. (1989). *Toplum bilimlerinde yöntem*. İstanbul: Beta Basım.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şenbay, N. (2004). *Alıştırırmalı diksiyon sanatı*. İstanbul: M.E.B Yayınları.
- Taşer, S. (2000). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Papirus Yayınevi.
- Taşer, S. (2006). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Papirus Yayınevi.

- Tazebay, A. (1995). *İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Temel Z.F ve Bekir H. (2005). Erken çocukluk döneminde ikincil dil kazanımı. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 640, 294-298.
- Temel, F. (1999). 0-6 Yaş çocuklarında dilin kazanılması. *Dil ve Edebiyat Dergisi* , 572, 715-722 .
- Temiz, G. (2002). *Okul öncesi eğitimin çocuğun dil gelişimine olan etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Tepeli, Y. ve Gariper, C. (Editörler). (2009). *Türk dili*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Topcu, Z. (2012). *Okul öncesi eğitiminin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve Türkçe dil becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Topuzkanamış, E. (2009). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin imlâ başarıları. *Turkish Studies*, 4/3, İlkbahar.
- Tosunoğlu, M. (1999). Kelime servetinin eğitim öğretimdeki yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 144, 85-92.
- Tuncer, H. (2009). *Anlatma teknikleri*. İzmir: Orkun Kitabevi.
- Türk Dil Kurumu. (2014). *Türkçe sözlük (Genişletilmiş Baskı)*. Ankara: TDK.
- Tüzel, S. (2010). Görsel okuryazarlık. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 691-705.
- Uçgun, D. (2007). Konuşma eğitimini etkileyen faktörler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 59-67.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Vural, B. (2006). *Doğru ve güzel konuşma*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. İstanbul: Akçağ Yayınları.
- Yaman H. ve Karaarslan F. (2012). Konuşma becerisinin geliştirilmesinde beyin fırtınası tekniğinin etkisi: bir eylem araştırması. *Turkish Studies*, 7(4), 545-563.
- Yaman, M. (2001). *Türk dili ve kompozisyon*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Yapıcı, Ş. (2004). Çocukta dil gelişimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, <http://www.insanbilimleri.com/makaleler> 17 Eylül 2014 tarihinde indirilmiştir.

- Yardımcı, M. (1996). *Türkçede seslerle ilgili kurallar ve noktalama işaretleri*. Ankara: Ürün Yayınları.
- Yastı M. ve Direkçi B. (2010). Yazım kılavuzunda tespit edilen tutarsızlıklar üzerine artzamanlı bir inceleme. *Turkish Studies*, 5(1) 1421-1436.
- Yavuzer, H. (2001). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yelok V.S. ve Dolunay S.K. (2007). Telâffuz meselesi ve ülkemizde telâffuz eğitimi. *Türk Yurdu Dergisi*, 27(239), 63-66.
- Yıldız, C. (2003). *Ana dil öğretiminde çağdaş yaklaşımlar ve Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2010). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2008). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegema Yayınevi.
- Yılmaz, A. (2006). *Uygulama örnekleriyle ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerileri geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EKLER

Ek-1 Öyküleyici Okuma Metni

YIL SONU GÖSTERİSİ

Kâmil Öğretmen, Hakkâri'nin İstiklal Köyü'ne atanmıştı. Köy Keltepe'nin yamacındaydı. Yamaçtan aşağıda Rüzgârköy uzanırdı. İstiklal Köyü'nün okulu tek katlıydı ve tepedeydi. Bu okula Rüzgârköy'ün çocukları da gelirdi. Her sabah bu rengârenk okula çocuklar neşe ile tırmanırlardı. Öğretmen, öğrencilerini bilgilendirmek ve eğitmek için var gücüyle çalışıyordu.

İki köy halkı, yıllar öncesine dayanan bir nedenden dolayı birbirlerine hâlâ kırgındılar. Öğretmen, bu durumdan şikâyetçiydi. İki köy halkını barıştırmak istedi. Öğrencilerini topladı:

—Çocuklar, yıl sonunda büyüklerinize bir gösteri sunalım, dedi.

Öğretmenleri, hemen çalışmaya başladı. Çocukları yetenek ve zekâlarına göre yönlendirdi. Piyes için rol dağıtımını yaptı:

—Kemal, sen Kurtuluş Savaşı'mızda köyüne düşman sokmayan ersin. Nigâr, sen Kemal'in annesinin. Birol, Kemal'in komutanı Zülfikar Çavuş. Lâle, sen de karda savaşan askerlere çorap ören Gülsüm Hala ol.

Rol dağılımından sonra öğretmen herkese rollerinin yazılı olduğu kâğıtları dağıttı. Bir gün okulda, çocukların çalışmalarını izleyen Yedigâr Bey, "İki köy halkı asla bir araya gelmez, hayal olur bu. Onlara hiç bir şey kâr etmez." dedi. Öğretmen tedirgin oldu. Her şeyi hazırlamışlardı. Atık malzemelerden ekonomik bir dekor bile yapmışlardı. Oyunun başlarında kimsecikler yoktu. Çocukların hevesi kırılmıştı. Onların bu hâli, öğretmenlerini de üzmüştü. Derken, köylülerin birer birer gelmeye başladıklarını gördüler ve çok sevindiler. Rollerini ustalıkla oynadılar. Oyun sonunda bütün köy halkı, çocuklarını avuçları kızarana dek alkışladı.

Ek-2 Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sayın veli! Bu form Akdeniz Üniversitesi İlköğretim Bölümü'nde yapılmakta olan bir araştırmaya nedeniyle doldurulacaktır. Öğrenciye ait tüm soruları lütfen içtenlikle ve sükunetle cevaplayınız. Teşekkür ederim.

Göben ARSLAN

İşaretleme yapmak istediğiniz seçeneğin bulunduğu paranteze "X" işaretini koyunuz.

- | | |
|---|----------------------------|
| 1. Oğul Adı | 7. Babamın Öğrenim Durumu |
| () Toprak Sabur Erkin İlkokulu | () Okuma Yazma Bilmiyor |
| () Ferihtepe İlkokulu | () Okuma Yazma Biliyor |
| () Mendem İlkokulu | () İlkokul |
| () Gazi İlkokulu | () İlköğretim |
| | () Ortaokul |
| 2. Cinsiyeti | () Lise |
| () Kız () Erkek | () Yüksek Okul (2 Yıllık) |
| | () Lisans |
| 3. Oğul Öncesi Eğitim Alma Durumu | () Lisansüstü |
| () Aldı () Almadı | () Doktora |
| 4. Ana Dili | 8. Annemin Öğrenim Durumu |
| () Türkçe () Diğer | () Okuma Yazma Bilmiyor |
| | () Okuma Yazma Biliyor |
| 5. Sınıf | () İlkokul |
| () 2.Sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf | () İlköğretim |
| | () Ortaokul |
| 6. Yaşadığı Yer | () Lise |
| () Köy () Şehir | () Yüksek Okul (2 Yıllık) |
| | () Lisans |
| 7. Türkçe Dersi Akademik Başarı Ortalaması (I. Dönem Kaşe Notu) | () Lisansüstü |
| () 55-69 Arası | () Doktora |
| () 70-84 Arası | |
| () 85-100 Arası | |

Ek-3 Sesli Okuma Kayıt Çizelgesi

SESLİ OKUMA KAYIT ÇİZELGESİ

Öğrenci Kelimeler														
	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y
Kâmil														
Hakkâri														
İstiklal														
Rüzgâr														
Rengârenk														
Hâlâ														
Şikâyet														
Zekâ														
Rol														
Kemal														
Nigâr														
Birol														
Zülfikar														
Lâle														
Hala														
Kâğıt														
Yadigâr														
Hayal														
Kâr														
Ekonomik														
Hâl														
TOPLAM														

D: Doğru

Y: Yanlış

Ek-4 Araştırma İzin Onayı



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890/20/1463687
Konu: Anket Uygulaması

09/04/2014

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gülten ARSLAN'ın "İlkokul Öğrencilerinin Ünlü Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcüklerin Telaffuzları Üzerine Bir İnceleme" konulu anket çalışmasını, Antalya İli Alanya İlçesi Konaklı Beldesinde 2 merkezdeki (Gazi İlkokulu, Menderes İlkokulu) ve Kırsal çevredeki 2 okulda (Emişbeleni İlkokulu ve Toslak Sabır Erkin İlkokulu) uygulama isteği ile ilgili 31/03/2014 tarihli ve 6587 sayılı yazılan, İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 07/04/2014 tarihinde incelenerek "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi" esaslarına uygun olduğu tespit edilmiştir.

Komisyonumuzca, "İlkokul Öğrencilerinin Ünlü Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcüklerin Telaffuzları Üzerine Bir İnceleme" başlıklı anket çalışmasını, Antalya İli Alanya İlçesi Konaklı Beldesinde 2 merkezdeki (Gazi İlkokulu, Menderes İlkokulu) ve Kırsal çevredeki 2 okulda (Emişbeleni İlkokulu ve Toslak Sabır Erkin İlkokulu), Okul Müdürlüğünün bilgisi dahilinde, ilgili Genelgeye göre, çalışma takvimi doğrultusunda eğitim-öğretimi aksatmadan yapılması uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 10/02/2014 tarih ve 3550 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
09/04/2014

Osman Nuri GÜLAY
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8ee7-224e-3ad5-84b6-8736 kodu ile yapılabilir.

Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. MERKEZ/ANTALYA
E-posta: projeler07@meh.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mehmet KARAKAŞ Md.Yrd.
Tel: (0 242) 238 60 00
Faks: (0 242) 238 61 00

Ek-5 Kitap İnceleme Formu

Kitap Fiziksel Özellikler Bakımından	Yıl Sonu Gösterisi
Kitabın boyutu çocuk seviyesine uygun	
Kitabın kapak sayfası kalın	
Kitabın kapak sayfası dayanıklı	
Kitabın kapağı ilgi çekici	
Kitabın sayfalarında 1. ve 2. hamur kağıt kullanılmış	
Kitap sayfaları dikişli	
Yazı puntoları seviyeye uygun	
Kitabın sayfa düzeni çocuk için uygun	
Kitabın resimleri canlı	
Kitabın resimleri konuya uygun	
Kitabın sayfa düzeninde resim yazı oranı seviyeye uygun	
Kullanılan renkler göz sağlığı için uygun	
İçeriksel Özellikler Bakımından	
Olumlu ifadelere yer veriyor, kötümserlikten uzak.	
Kitaptaki tipler gerçek hayata uygun	
Kitabın konusu çocuğun yaşına uygun	
Kitabın konusu gerçek hayattan	
Kitap konusu içinde hafif bir sürpriz ögesi var	
Kitap konusu içinde gülmece ögesi var	
Kitap konusu içinde merak unsuru var	
Kitap öğrencinin bilgi düzeyine uygun	
Dil ve Anlatım Özellikleri Bakımından	
Kullanılan kelimeler öğrencinin dil yaşantısına uygun	
Anlatım akıcı ve canlı	
Cümle uzunlukları çocuk seviyesine uygun	
Noktalama işaretleri titizlikle kullanılmış	
Kitap imla açısından uygun	
Kitap dilbilgisi açısından uygun	
Kitap belli bir plan çerçevesinde yazılmış	
Diyaloglara yer verilmiş	
Seri halinde yayınlanan kitapların cümle uzunlukları öğrencinin okuma seviyesine göre artıyor (1. kitapla – son kitap arasında)	
Olay örgüsü ilgi çekici	
Tekrarlı cümleler var.	

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Gülten Arslan

Doğum Yeri ve Tarihi: Şereflikoçhisar-1986

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı
(2004-2008)

Yüksek Lisans Öğrenimi: 2012-2014 Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri
Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, İlköğretim Yüksek Lisans Programı

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar: 2008-2010 Karadağ İlköğretim Okulu (Kaş)

2010-2013 Rukiye Koç İlköğretim Okulu (Kemer)

2013-.....Toslak Sabır Erkin İlkokulu (Alanya)

İletişim

E-Posta Adresi: gulten_guclu@hotmail.com

Gülten ARSLAN Yüksek Lisans Tezi**By: Gülten ARSLAN**As of: February 22, 2015 12:11:12 PM EET
23,442 words - 138 matches - 80 sources

Similarity Index

6%

Yüksek Lisans
Prof. Dr. Feriye TEPELİ
Danışman

Mode: Similarity Report ▼

paper text:

BÖLÜM I GİRİŞ Bu bölümde araştırmanın; problem durumu, amacı, önemi, problem cümlesi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir. 1.1.Problem Durumu İnsanı diğer canlılardan ayıran, birbirleri arasında iletişimi sağlayan en etkili araçlardan biri de insan dilidir. İnsanlığın başlangıcından beri insan kendini diğer canlılardan ayırt eden bu özelliği üzerinde düşünmüş, bu ayırıcı gücünü değişik şekillerde kullanmaya çalışmış ve bunun üzerine değişik çalışmalar yapmıştır. “Dil, kendi içinde kuralları olan bir iletişim aracıdır. Ana dili; bireyin başlangıçta annesinden, yakın aile çevresinden daha sonra da ilişkili bulunulan çevreden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin topluma en güçlü bağlarını oluşturan, dildir” (Aksan, 1987, s. 51). Ana dili insan hayatında önemli bir yere sahiptir. Çünkü insan, tüm hayatı boyunca konuşmak, yazmak, bilgi almak, duygu ve düşüncelerini ifade etmek için ana dilini kullanır. Eğitimi süresince yine ana diliyle öğrenir ve öğrendiklerini de bu dille aktarır. Okullardaki ana dili öğretiminin amacı, dilin kurallarını ve doğru kullanımını bireylere kazandırmaktır (Yılmaz, 2006). Ana dili öğreniminde kişi, başkalarının düşüncelerini anlamak için dinleme ve okumaya, kendi duygu ve düşüncelerini anlatmak için yazma ve konuşmaya başvurur (Emiroğlu ve Pınar, 2013). İnsanın sosyal ilişkilerini sürdürebilmesi için en fazla ihtiyaç duyduğu dil becerisi ise konuşmadır. Ana dili etkili kullanabilmenin yolu konuşma eğitiminden geçer. Türkiye’de ise konuşma eğitiminde hedeflenen başarıya ulaşamadığı gözlenmektedir. Bunun en önemli nedenlerinden birisi, Türkçe öğretimi sırasında genelde konuşma eğitiminin ihmal edilmesidir. Bu yüzden Türkçe öğretimi eksik kalmaktadır. Bu ihmal,

eğitimin her kademesinde kendini belli etmektedir. Bir dili tam olarak bilmenin en önemli göstergelerinden 48

biri konuşmadır (Doğan, 2009). Konuşma, bireyin çevresi ile etkileşimi sonucu gelişme gösterir fakat bilimsel olan ve Türkçe programlarında istenen, konuşmanın kültür birliğini bozmayan bir unsur olması yani kültürel bir ortaklık sağlamasıdır. Bu nedenle konuşma becerisinin geliştirilmesi için doğru bir konuşma eğitimi verilmelidir. Türkçenin büyük bir dikkatle üzerinde durulması gereken güncel problemlerinin başında, sözcüklerin telaffuzlarında yapılan hatalar gelir. Öğrencilerin telaffuzlarında ağız özelliklerini korumaları, konuşma eğitiminde karşılaşılan problemlerden biridir. Çünkü aynı dili konuşan insanlar arasındaki anlaşamama sorununun en önemli sebeplerinden biri konuşma dilinde birlik bulunmayışıdır (Akı, 2007). “Yanlış telaffuz, hem gülünç bir ifade