



**TEKERLEME ÖĞRETİMİNİN ANADOLU LİSELERİNDE
ALMANCA'YI İKİNCİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN
ÖĞRENCİLERİN ALMANCA SESLETİM
BECERİLERİNE ETKİSİ**

Züleyha Evren

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

AĞUSTOS, 2018

TELİF HAKKI VE FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren(....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Züleyha
Soyadı : Evren
Bölümü : Alman Dili Eğitimi
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Tekerleme Öğretiminin Anadolu Liselerinde Almanca'yı İkinci Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Almanca Sesletim Becerilerine Etkisi

İngilizce Adı : The Influence of Rhyme Teaching to Articulation Skills in German of Students at Anatolian High Schools, Learning German as a Second Foreign Language

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Züleyha EVREN

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Züleyha Evren tarafından hazırlanan “Tekerleme Öğretiminin Anadolu Liselerinde Almanca’yı İkinci Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Almanca Sesletim Becerilerine Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Şerif ORUÇ

Alman Dili Eğitimi, Gazi Üniversitesi

.....

Başkan : Doç Dr. Muhammet KOÇAK

Alman Dili Eğitimi, Gazi Üniversitesi

.....

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Lokman TANRIKULU

Alman Dili Eğitimi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

.....

Tez Savunma Tarihi: 17/08/2018

Bu tezin Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

TEŞEKKÜR

2005 yılında başlamış olduğum öğretmenlik mesleğinde bugüne kadar edindiğim gözlemlerden yola çıkarak, öğretmen arkadaşlarıma yabancı dil öğretiminde kullanılan teknikler açısından zenginlik oluşturmaları ve öğrencilerimize öğrenmekte oldukları yabancı dilin telaffuzunu doğru yapabilmelerine kolaylık sağlaması amacıyla bu çalışmayı gerçekleştirmiş olmanın sevincini yaşamaktayım.

Lisansüstü eğitime başladığım günden itibaren bana bilgi ve tecrübeleriyle yol gösteren Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı'nda görevli tüm hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışmanın her aşamasında engin tecrübelerinden yararlandığım ve takıldığım noktalarda kurtarıcı hamleleriyle yolumu açıp önümü görmemi sağlayan saygı değer danışmanım Dr. Şerif Oruç hocama, en yoğun çalışma dönemlerimde benden yardımını esirgemeyen sevgili eşim Murat Evren ile enerjileriyle her zaman yaşam kaynağım olan biricik oğlum Burak Ediz ve kızım Ceren Su'ya şükranlarımı, beni bu süreçte destekleyen tüm aile ve dostlarıma sevgilerimi sunarım.

Çalışmamızın deney grubunu oluşturan ve 2016/2017 Eğitim Öğretim Yılı'nda Ankara Etimesgut Mehmetçik Anadolu Lisesi'nde 10. sınıfa devam eden sevgili öğrencilerime katılım ve emeklerinden dolayı ayrıca teşekkür ederim.

Ankara, Ağustos 2018

**TEKERLEME ÖĞRETİMİNİN ANADOLU LİSELERİNDE
ALMANCA'YI İKİNCİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN
ÖĞRENCİLERİN ALMANCA SESLETİM
BECERİLERİNE ETKİSİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Züleyha Evren
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Ağustos, 2018**

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, derslerde tekerlemeler kullanarak, Almancayı ikinci yabancı dil olarak öğrenen Anadolu Lisesi öğrencilerinde fonolojik farkındalığın oluşmasını sağlamak ve bu uygulamanın öğrencilerin sesletim becerilerine olan olumlu etkisini ortaya koymaktır. İkinci yabancı dil derslerinde sözcüklerin, öğrenci tarafından hedef dilde doğru telaffuz edilmesi için ders kitabında sunulan etkinliklerin yetersiz olduğu ve telaffuz çalışmalarına yönelik etkinliklere derslerde yeterince zaman ayrılmaması düşüncesinden yola çıkarak tekerlemelerin telaffuza ve dil öğrenimine etkilerini konu edinmiş araştırmalar incelenmiş tekerleme öğrenmenin öğrencilere hedef dilde telaffuz hatalarını düzeltmeye yardımcı olabileceği fikri belirmiştir. Yapılan çalışmada Anadolu Lisesi İkinci Yabancı Dil Almanca öğrencileriyle Tek Grup Öntest Sontest Modeli uygulanmıştır. Öntest'te, Almancada bulunan ve yazılışı Türkçedekinden farklı olan dört ses belirlenerek öğrencilere bir paragraf okutulmuş, doğru okuma frekansları kaydedilmiş, öğrencilerle bu dört ses için altı hafta süreyle (haftada 20 dak.) tekerleme çalışması yapılmıştır. Süre sonunda yapılan Sontest'te öğrencilere içerisinde aynı seslerin geçtiği, ancak daha önce karşılaşmadıkları kelimelerin kullanıldığı cümleler okutulmuştur ve doğru okuma frekansları kaydedilmiştir. Elde edilen sonuçlar, her ses için doğru okuma frekanslarında artış olduğunu göstermiştir. Son olarak öğrencilere kapalı uçlu sorulardan oluşan bir anket uygulanmıştır. Anket sonuçları da tekerleme çalışmasının, öğrencilerin fonolojik farkındalık kazanmalarına ve telaffuz hatalarını düzeltmelerine olumlu etkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar kelimeler : Almanca ikinci yabancı dil, sesletim, telaffuz, tekerleme, fonolojik farkındalık

Sayfa Adedi : 133

Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Şerif Oruç

**THE INFLUENCE OF RHYME TEACHING TO ARTICULATION
SKILLS IN GERMAN OF STUDENTS AT ANATOLIAN HIGH
SCHOOLS, LEARNING GERMAN AS A SECOND FOREIGN
LANGUAGE
(M.S. Thesis)**

**Züleyha Evren
GAZI UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
August, 2018**

ABSTRACT

The aim of this study is to provide phonological awareness for students of Anatolian high schools, learning German as a second foreign language, by using rhymes during the lessons and to demonstrate the positive effect of this method to their articulation skills. Based on the opinion, that exercises offered in school books are not sufficient for students to pronounce words correctly in the targeted language and the fact that in lessons, there is not enough time spent for pronunciation exercises, researches, entreated the effect of rhymes to pronunciation and language learning, were examined, and the idea appeared, that learning rhymes could help students correcting their pronunciation mistakes devoted the targeted language. In the study, single group pre-test and final test model was applied to Anatolian high school students learning German as a second foreign language. for voices which are present in German but are written different from Turkish. In the pre-test, four voices present in German and different written in Turkish were determined and a paragraph was read by students, correct reading frequencies were noted down, and rhyme exercises were put into practice for six weeks (20 minutes per week). At the end of the period students were made to read sentences at the final test, containing the same voices but in words they never came across before and correct reading frequencies were noted down. Acquired results showed, that for every voice, there was an increase in the right reading frequencies. Finally, a questionnaire consisting of completely structured questions was applied to the students. Also, the results of the questionnaire verify that rhyme exercises have a positive influence on students, providing phonological awareness and correcting pronunciation mistakes.

Key Words : German as a second foreign language, articulation, pronunciation, rhyme,
phonologic awareness
Page Number : 133
Supervisor : Dr. Şerif ORUÇ

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
BÖLÜM I	
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç.....	4
1.3. Önem	7
1.4. Varsayımlar	8
1.5. Sınırlılıklar.....	8
BÖLÜM II	
BİR İLETİŞİM ARACI OLARAK DİL	11
2.1. Dil	11
2.2. Dilin Düşünceyle İlişkisi	13
2.3. Dilin Toplum ve Kültürle İlişkisi.....	14
2.4. Dilde Kavramlar ve Sözcükler	15
2.5. Anadili- İkinci Dil- Yabancı Dil.....	16
2.5.1. Anadili Edinimi	17
2.5.2. Dil Gelişimi	22
2.5.2.1. Dil Gelişimi ile İlgili Görüşler	24
2.6. Beyin Gelişimi ve Beynin Dil Edinimi ve Dil Öğreniminde Önemi.....	26

2.6.1. Beyin Dil Bilimi	27
2.6.2. Beyin Laterizasyonu.....	28
BÖLÜM III	
KONUŞMA DİLİ İLE YAZI DİLİ ARASINDAKİ İLİŞKİ.....	31
3.1. Dil ve Konuşma	31
3.2. Konuşma Dili ve Ses İlişkisi	33
3.2.1. Ses Billgisi (Fonetik) ve Sesbilim (Fonoloji) Nedir?	33
3.2.2. Fonolojik Farkındalık Ne Anlama Gelmektedir	35
3.2.3. Ses Nedir?	36
3.2.3.1 Ses Üretim Organları.....	36
3.2.3.2 Ünlü ve Ünsüzler	39
3.2.4. Boğumlanma nedir?.....	40
3.2.5. Telaffuz nedir?	41
3.3. Yazı Dili ve Ses İlişkisi.....	43
3.3.1 Alfabe Nedir?.....	44
3.3.2. Uluslararası Ses Alfabeti (IPA)	44
3.3.3. Türk Dili ve Alfabeti.....	49
3.3.3.1 <i>Türkçe'deki Seslerin Okunuşları ve IPA ile yazılışları</i>	49
3.3.4. Alman Dili ve Alman Alfabeti.....	51
3.3.4.1. <i>Almanca'daki Seslerin Okunuşları ve IPA ile Yazılışları</i>	53
BÖLÜM IV	
ÖĞRENME KURAMLARI	55
4.1. Öğrenme nedir?	55
4.1.1. Öğrenme Kuramları	56
4.1.2. Davranışçı Yaklaşımlar ve Bilişsel Yaklaşımlar	56
4.1.3. Bilgi İşlem Yaklaşımları ve Kuruluşçu Yaklaşım	58
4.2. Yabancı Dil Öğrenme Kuramları.....	59
4.3. Öğrenmeye Etki Eden Faktörler	61
4.3.1. Öğrenme Ortamının Öğrenmeye Etkisi.....	61
4.3.2. Öğrenmede Öğretmenin Rolü	62
4.3.3. Öğrencinin Öğrenmede Rolü	63
4.3.4. Öğrenmede Yaşın Etkisi.....	64
4.3.5. Öğrenmede Kalıtım, Zeka ve Çevrenin etkisi	65

4.3.6. Yeteneğin Öğrenmeye Etkisi.....	66
4.3.7. Güdünün Öğrenmeye Olan Etkisi	66
4.3.8. Öğrenmede Pekiştirmenin Önemi	68
4.3.9. Genel Uyarılmışlık Hali Ve Kaygının Öğrenmeye Etkisi.....	69
4.3.10. Dikkatin Öğrenmeye Etkisi.....	69
4.3.11. Algıların Öğrenmeye Olan Etkisi	70
4.3.12. Tekrar	71
4.4. Hatırlama Nasıl Gerçekleşmektedir?.....	72
4.5. Öğrenilenin Yeni Durumlara Aktarılması (Transfer) Nasıl Sağlanabilir?	76
BÖLÜM V	
YABANCI DİL DERSLERİNDE TELAFFUZ ÇALIŞMALARI.....	77
5.1. Telaffuz Nasıl Çalışılmalı	78
5.2. “Schritt für Schritt Deutsch” Ders ve Çalışma Kitabının Telaffuza Yönelik Alıştırmalar Açısından İncelenmesi	79
BÖLÜM VI	
TEKERLEMELER VE TEKERLEMELERİN DİL ÖĞRENİMİNE OLAN ETKİLERİ	83
6.1. Türkçe’ de Tekerlemeler	83
6.2. Almanca’da Tekerlemeler	86
6.3. Tekerleme Çalışmaları İçin Öneriler	89
BÖLÜM VII	
TEKERLEME ÇALIŞMALARININ DERSLERDE UYGULANMASI VE ÖĞRENCİLERE UYGULANAN ANKET SORULARI.....	93
7.1. z [ts] Sesi, Kullanılan Tekerleme ve Dersin İşlenişi	93
7.2. ei [aj] Sesi, Kullanılan Tekerleme ve Dersin İşlenişi	94
7.3. ie [i:] Sesi, Kullanılan Tekerleme ve Dersin İşlenişi.....	94
7.4. ä [ɛ] Sesi, Kullanılan Tekerleme ve Dersin İşlenişi	95
7.5. Ankette Yer Alan Sorular ve Açıklamaları	95
BÖLÜM VIII	
YÖNTEM.....	99
8.1. Araştırmanın Modeli	99

8.2. Araştırmanın Evreni-Örnekleme.....	99
8.3. Veri Toplama Yöntemi ve Verilerin Analizi	100
8.3.1. Öntest	100
8.3.2. Sontest	100
8.3.3. Anket	100

BÖLÜM IX

BULGULAR VE VERİLERİN ANALİZİ.....	103
9.1. Öntest Verileri.....	103
9.2. Sontest Verileri.....	105
9.3. Öntest ve Sontest Sonuçlarının Karşılaştırılması	108
9.4. Anket Sonuçları.....	109

BÖLÜM X

SONUÇ	115
KAYNAKLAR.....	119
EKLER	125
Ek 1. Okuma (Öntest).....	126
Ek 2. Okuma (Son Test)	127
Ek 3. Anket	128
Ek 4. Tekerlemeler: “z”	129
Ek 5. Tekerlemeler: “ei”	130
Ek 6. Tekerlemeler: “ie”	131
Ek 7. Tekerlemeler: “ä”	132
ÖZGEÇMİŞ	133

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Öntest Verileri: “z” [ts] Sesi	103
Tablo 2. Öntest Verileri: “ei” [aj] Sesi	104
Tablo 3. Öntest Verileri: “ie” [i:] Sesi	104
Tablo 4. Öntest Verileri: “ä” [ε] Sesi	105
Tablo 5. Sontest Verileri: “z” [ts] Sesi	106
Tablo 6. Sontest Verileri: “ei” [aj] Sesi	106
Tablo 7. Sontest Verileri: “ie” [i:] Sesi	107
Tablo 8. Sontest Verileri: “ä” [ε] Sesi	108
Tablo 9. Öntest Sontest Karşılaştırma	108
Tablo 10. Tekerleme Öğrenmek Benim İçin İlgi Çekici ve Heyecan Verici Olmuştur	109
Tablo 11. Tekerleme Çalışmasından Önce Belli Seslerin Okunuşunda Yaptığım Hataların Farkında Değildim	109
Tablo 12. Tekerleme Çalışmaları Almanca Okuma Konusunda “Hata Yapma Korkusunu” Aşmama Yardımcı Olmuştur	110
Tablo 13. Yapılan Tekrarlar Telaffuzu Öğrenmeme Katkı Sağlamıştır	110
Tablo 14. Tekerlemelerin Yanında Yer Alan Resimler Sesleri Hatırlamam İçin İpucu Olmuştur	111
Tablo 15. Tekerlemelerin İçeriklerinin Ne Olabileceği Bende Merak Uyandırmıştır	111
Tablo 16. Tekerlemelerin İçerdikleri Ses Oyunları (Kafiye, Zıtlık, Benzerlik) Çalışmaları Eğlenceli Hale Getirmiştir	112
Tablo 17. Tekerleme çalışmaları esnasında yeni kelimeler öğrendim	112
Tablo 18. Tekerleme Çalışması Sırasında Seslerin Okunuşunda Daha Önce Yaptığım Hataların Farkına Vardım	113
Tablo 19. Tekerleme Çalışmalarıyla Birlikte Almanca Sözcükleri Doğru Telaffuz Etmeye Daha Çok Özen Göstermeye Başladım	113

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Sestin oluşması.....	38
Şekil 2. Gırtlığın yapısı.....	38
Şekil 3. Ses telleri.....	39
Şekil 4. Uluslararası fonetik alfabe (Almanca),	46
Şekil 5. Uluslararası fonetik alfabe (Türkçe). Ünsüzler (akciğerli)	47
Şekil 6. Uluslararası fonetik alfabe (Türkçe). Ünsüzler (akciğerli olmayanlar) ve ünlüler.	48
Şekil 7. Uluslararası fonetik alfabe (Türkçe). Diğer simgeler.	48
Şekil 8. Türkçe'deki seslerin IPA'ya göre yazılışları. Ünlüler ve ünsüzler (birinci bölüm).	50
Şekil 9. Türkçe'deki Seslerin IPA'ya göre yazılışları. Ünsüzler (İkinci Bölüm).....	51
Şekil 10. Köken bakımından dil aileleri.	52
Şekil 11. Almanca'daki seslerin IPA'ya göre yazılışları. Ünlüler ve ünsüzler (birinci bölüm).	53
Şekil 12. Almanca'daki seslerin IPA'ya göre yazılışları. ünsüzler (ikinci bölüm).	54

BÖLÜM I

GİRİŞ

Yabancı dil eğitiminde kullanılan öğretim-yöntem ve teknikleri ile başarıyı etkileyen şartlar yabancı dil eğitiminin verimliliğini amaç edinmiş, bu durum birçok araştırmaya konu olmuş, elde edilen bulgular neticesinde sorunları çözmeye yönelik yollar aranmış, öneriler sunulmuştur. Alana katkısı olması dileğiyle *“Tekerleme öğretiminin Anadolu Liselerinde Almanca’yı ikinci yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Almanca sesletim becerilerine etkisi”* isimli araştırma planlanmış, ayrıntıları ilerleyen bölümlerde açıklanmaya çalışılmıştır.

1.1. Problem Durumu

Yazı dilinde bir işaret (harf) ile birden fazla ses gösterildiği için, hiçbir dil yazıldığı gibi okunmamakta, sesler dile ait alfabedeki harflerden fazla olmaktadır (Çinar ve Lüleci, t. y, s.60). Türkçe’nin aksine Almanca’da iki ünlünün yan yana gelmesi (örneğin: “ei”, “eu”, “au”, “ie”) ya da, Türkçe’de hiç bulunmayan “x, ß, w, q” harflerinin bulunması veya aynı sesin farklı sembollerle gösterilmesi, örneğin “erken” ve “ändern” sözcüklerindeki “e” ve “ä”, aynı sesin, örneğin Almancada “Vogel” sözcüğündeki gibi “v” ile, Türkçede ise “fare” sözcüğündeki gibi “f” ile gösterilmesi, Almanca öğrenmeyi daha da güçleştirmektedir.

İkinci yabancı dil olarak Almanca öğrenen öğrencilerin Alman Dili’ndeki sözcükleri telaffuz ederken hatalar yapmaları, hem söylenilenin anlaşılmasından dolayı hedef dilde ders içi iletişimin sağlıklı bir şekilde yürütülememesine yol açmaktadır ayrıca ses-harf ilişkisinin kavranamamasından dolayı dinlenileni yazma konusunda da sorunlar yaşanmaktadır.

Yabancı dil öğretim etkinliklerinin başarısı Demirel’e (2007) göre büyük oranda temel alınan ilke ve yöntemlere bağlıdır ve bunlar sınıf içi uygulamaları etkilediği kadar eğitimin

niteliğini de etkilemektedir (s.29). Ülkemizde yabancı dil öğrenimi okul çağında bulunan çocuklar için okullarda Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) belirlediği esaslara uygun yürütüldüğünden MEB'in ortaöğretim kurumları için hazırladığı Almanca Öğretim Programı'nı gözden geçirdiğimizde yabancı dil öğretiminin hangi çerçevede gerçekleşeceği konusunda hususlara ulaşmak mümkündür. İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Dersi, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarının hazırlık sınıfı olmayan Anadolu Türü Ortaöğretim Kurumlarında 9.-12. sınıf aralığında haftada 2 saat olmak üzere toplam 288 saat okutulmaktadır. Kazanılması istenen hedef davranışlar Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metninde yer alan hususlar göz önünde bulundurularak belirlenmiş ve öğretim ortamının düzenlenmesiyle ilgili maddeler Almanca Öğretim Programı'nda sıralanmıştır. Programda öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili kuramsal bilgilerin yanı sıra bunlardan bazılarının uygulanmasıyla ilgili örneklerle ve uygulanmasına yönelik önerilere de yer verilmiştir. Öğrenme alanları kısmında ise dili kullanmada dört temel beceri olarak bildiğimiz “dinleme, konuşma, okuma ve yazma” ya değinilmiş, hiç birisine öncelik verilmeden birbirleriyle etkileşim içinde ele alınması gerektiği belirtilmiştir. Bunların içerisinde dinleme becerisi ile ilgili dört dinleme türü ile yapılabilecek etkinlikler açıklanmıştır. Bunlar, yoğun dinleme (dil yapılarını ve vurgularını saptamak), seçici dinleme(belirli bir bilgiye odaklanmak), yaygın dinleme (uzun bir konuşma veya metinden genel bir anlam çıkartmak) ve etkileşimli dinleme (ikili-grup çalışmaları ve rol çalışmaları gibi, konuşma ile bütünleşerek yapılır) olarak sınıflandırılmıştır, Öğretmenin dinleme becerilerinin gelişmesinde en temel kaynak olduğu, sınıf içinde hedef dili kullanarak model olması gerektiği ve öğrencileri hedef dili kullanmaya özendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Öğrencinin kendini hedef dilde sözlü olarak ifade edebilmesi önemli amaç olarak sayılmış, konuşmanın bilişsel, psikomotor ve duyuşsal becerilerden etkilendiğinden, sesletim kurallarını doğru uygulamanın yanı sıra jest ve mimikleri etkili kullanmanın da konuşmayı destekleyen unsurlar olduğundan söz edilmiş. Öğrenme ortamlarının oluşturulmasında amacın, öğrencinin bilgiyi yapılandırması, öğrendiklerini nerede nasıl kullanacağını kestirebilmesi, bilgiye nasıl ulaşabileceğini öğrenmesi ve öğrendiklerini farklı durumlara aktarabilmesi olması gerektiğine dikkat çekilmiştir. Sınıf ortamında yer alan konuşma türlerine verilen örnekler arasında taklit (sesletim için yapılan tekrarlar şeklinde) ve konuşma türlerine göre uygulanabilecek etkinlikler olarak diyaloglar, tartışmalar, münazaralar, röportajlar, sunumlar, rol yapma, okuma tiyatrosu, öykü anlatımı ve iletişim oyunları sayılmıştır. Ders kitaplarında bulunması gerekenler olarak, gerçek hayattan alınan metinler, haberler, röportajlar, diyaloglar, hikayeler, ansiklopedik bilgiler,

şarkılar, şiirler vb. diye söz edilmiş ve bunların ders ve çalışma kitaplarında çeşitli etkinliklerle desteklenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Demirel (2007) “Yabancı Dil öğretiminde Genel İlkeler” başlığı altında bir takım ilkelerin yanı sıra

- Öğrencilere, öğrenilen dilin seslerini en iyi şekilde çıkarmalarının öğretilmesi,
- Amaç dil ile ana dil arasında sorun olan ses ve yapıların öğretilmesi ile
- Amaç dilin o dili anadili olarak konuşan kişilerin konuştuğu gibi öğretilmesi

ilkelerine yer vermektedir (s.29). Sayılan ilkelerin gerçekleşmesi için öğretmenin *doğru sesletim yapabilme* konusundaki yeterlilik düzeyi önem taşımaktadır. Ortaöğretim düzeyinde eğitim gören öğrencilerin İngilizce sözcüklerin sesletiminde yaptıkları yaygın hataları araştıran ve çözüm önerileri sunmayı hedefleyen Türker (2010), elde ettiği ses kayıtlarının Uluslararası Ses Abecesi (IPA) yoluyla yazıya aktarılması ile yapılandırılmış anket sonuçlarının birlikte yorumlanmasından öğrencilerin çoğunun İngilizce sözcüklerin sesletiminde yanlışlıklar yaptığını ortaya koymaktadır. Sesletim hataları kaynaklarına göre gruplandırıldığında ise, öğrencilerin sesletimi daha çok öğretmenlerini örnek alarak öğrendikleri belirtilmektedir. Ancak yalnızca öğretmenin sesletim konusunda *iyi örnek* olması sesletim becerisini geliştirme hedefine ulaşmak için yetersiz kalmaktadır.

Önceki araştırmalar ve sonuçlarına bakıldığında, yabancı dil öğrenen öğrencilerimizde bir sesletim sorununun olduğu ve bunun giderilmesi için henüz tüm öğretmenler arasında kullanışlı ve yaygın bir stratejinin kullanılmasında birlik sağlanamadığı, sesletime yönelik etkinliklerin planlanması açısından öğreticiler arasında bireysel farklar olduğu bazı öğreticilerin ise bu sorunu tamamen ihmal ettiğini görmek mümkündür. Telaffuzu etkileyen nedenler arasında, anadil ve öğrenilen diğer dillerdeki yerleşmiş sesletim şekillerinin olumsuz etkisi, arkadaşlarının kendisiyle alay etme korkusu, hata yapma korkusu, ilgisizlik (umursamama), öğretmenin anadili konuşmacısı olmamasıyla birlikte sesletimde hata yapması ya da öğretimde sesletimi geliştirici etkinliklere yeterince yer verilmemesi görülmektedir. İlköğretimin birinci kademesinde okuyan öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırmada tekerlemelerin faydalarına değinilerek sınıf öğretmenlerinin bu teknikten yararlanma ve önem verme dereceleri ölçülerek, 16 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenlerin tekerlemelerin eğitici yönünü bilme ve derslerinde bunlardan faydalanma konusunda daha bilinçli davrandıkları ortaya konulmaktadır (Saydan, 2008).

Yapılan diğerk bir araştırmada ise Olumsuz Değerlendirilme Korkusunun (ODK) önemini vurgulayan Ölçü (2008), öğrencilerin İngilizce dersinde telaffuzda yaptıkları hataların, sınıf içinde İngilizce telaffuz için belirlenen normlardan etkilendiğini savunmaktadır. Buna göre bu normların belirlenmesinde öğretmenin önemli rol oynadığı ve sınıf içi İngilizce telaffuzu belirleyen normlara uymayan bir telaffuz ile konuşmanın ODK' nu tetiklediğı ve bu nedenle de öğrencilerin genellikle Türkçe' ye benzer bir İngilizce telaffuz ile konuşmayı tercih ettikleri belirtilmektedir.

1.2. Amaç

Öğrencinin öğrenmede merkezde olması gerektiğı, kişisel faktörlerin (isteklendirme, öğrenme biçimi, hazır bulunuşluk, ihtiyaçlar, vb.) önemli rol oynadığı, bundan dolayı da farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması gerektiğine Milli Eğitim Bakanlığı' nca hazırlanan Almanca Öğretim Programı' nda da yer verilmektedir. Konuşma becerisinin önemi ve geliştirilmesine yönelik ise yabancı dil öğretiminde önemli amaçlardan birisinin öğrencinin hedef dilde kendisini sözlü olarak ifade edebilmesi sayılmaktadır. Ayrıca, bir dili bilip bilmediğimizin çoğu zaman o dili ne ölçüde konuşabildiğimize bağılı olduğu, konuşmanın, öğrencilerin bilişsel becerilerinin yanı sıra psikomotor becerilerine de paralel olarak gerçekleştiğı, aynı zamanda öğrencinin kendine güvenerek konuşması gibi duyuşsal becerilerin de konuşmayı etkilediğı, bunun yanı sıra sesletim kurallarını doğru uygulamanın, mimik, jest gibi sözel olmayan iletişimi etkili olarak kullanmanın da konuşmayı destekleyen öğeler olarak önemli oldukları ifade edilmektedir.

Sesletimi öğrenmede öğrencinin öğretmeni model olarak almasıyla birlikte tekerleme, yanılmaca, kelime oyunu, şarkı şiir gibi ders içi eğlendirici ve eğitici etkinliklere yer verilmesiyle sesletimde hata oranını düşürmenin mümkün olduğu ve bu tür çalışmaların, görseller, jest, mimik, hareketler, melodi, ritm kullanılarak etkisinin arttırılabileceğı ayrıca tekrarlar yardımıyla, öğrenmenin kalıcılığının ve yeni durumlara aktarılmasının sağlanabileceğı düşünülmektedir. Öğrenilenleri hatırlamakla ilgili Willingham (2011) hafızanın düşüncenin kalıntısı olduğunu söylemektedir. Buna göre insan düşündüğünü hatırlar. Dolayısıyla öğrencinin neyi hatırlaması isteniyorsa, onu düşünmesi sağlanmalıdır. Dersleri planlarken hedef kazanımı elde etmek için ona yönelik öğrencide farkındalık yaratmak ve üzerinde düşünmesini sağlamak gerekmektedir (s.50-54,71-72). Dolayısıyla öğrenciye seslerin söyleniş biçimleri öğretilmek isteniyorsa etkinlikler buna yönelik hazırlanmalı. İçeriğı de tamamen göz ardı etmemenin yanı sıra sesletimi doğru yapmayı

öne çıkartan öğretim ortamı düzenlenerek bu konuda öğrencide farkındalık yaratan, üzerinde düşünmesini sağlayan ve tekrarlarla deneyim kazanarak alışkanlık haline getirmesini sağlayan etkinlikler planlanmalıdır. Harf-ses bağlantıları ile yabancı dilde kelime öğrenilmesi gibi anlamsız materyali öğrenmeyi “ezber” olarak tanımlayan Willingham (2011) ezberlenileni hatırlamak için çeşitli hafıza yöntemlerinden bahsetmektedir ve öğrenilen bilginin müziğe yedirilmesi ya da uyaklı bir melodiyle söylenmesinin oldukça işe yaradığını belirtmektedir ve bu tekniğin sözcüklerin ezberlenmesini dikkat çekecek düzeyde kolaylaştırdığını da vurgulamaktadır (s.68-70, 75).

Aşağıda özetle değinilmiş olan araştırmalarda, söz konusu öğretim ortamını sağlamanın olumlu etkileri, çalışmamızda ulaşılması beklenen hedefi destekler niteliktedir.

Tekerlemelerin ilköğretim ve okulöncesi müzik eğitimindeki yeri ve önemini araştıran Mentiş (1999), tekerlemelerin çocuğun müziksel gelişimine yardımcı olmanın yanı sıra dil gelişimine, sosyal-duygusal gelişimine, bellek ve anımsama gelişimine de büyük ölçüde katkı sağladığını savunmaktadır.

Farklı bir araştırmada ise ilköğretim okullarında uygulanan tekerleme ve sayışmalar kayıt altına alınmış, daha sonra notaya alınarak çözümlemeleri yapılmıştır. Çalışmayı yürüten Şendağ (2009), sonuç olarak tekerlemelerin genel müzik eğitimindeki en önemli yerinin zihinsel gelişimi sağlamak olduğunun yanı sıra, dil gelişimine, rol gelişimine, sosyal gelişime ve bedensel gelişime de etkisinin olduğunu belirtmektedir.

Geleneksel yöntemlerle işlenen derslerde öğrencilerin başarısının düşük olmasını dersin görsel-işitsel malzeme yönünden zengin olmayışının dersi monotonlaştırdığına ve öğrenciye pasif rol yüklediğine bağlayan Sezer (2015), derslerde şarkılar kullanarak Almanca yabancı dil öğretiminde kelime dağarcığını geliştirmeyi ve telaffuz güçlüklerinin aşılmasını amaçlayarak, 10 hafta süreyle yürüttüğü çalışmaların sonucunda, şarkılar aracılığıyla kelime dağarcığının aktarılabilirliğini, tekrar edilebileceğini ve kalıcılığının sağlanabileceğini savunmaktadır.

Dil oyunlarının kelime öğretimini kolaylaştırdığını ise bir diğer çalışma daha ortaya koymaktadır. İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinden oluşan 100 kişiyle Öntest Sontest kontrol grup modeli ve yarı yapılandırılmış anket soruları ile yapılan çalışma sonucunda Erdoğan (2014), dil oyunlarının kelime öğretiminde en etkili yollardan biri olduğunu savunmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin telaffuz ve dolayısıyla konuşma becerilerinin geliştirilmesini konu edinmiş olan İlgün (2015) ise çalışmasında ninni ve tekerlemeler kullanarak öğrencilerin telaffuz eğitimlerini en iyi şekilde almalarını hedeflemiştir. Çalışmanın sonucu, ninni ve tekerlemeler ile konuşma ve telaffuz becerileri arasında çok yakın bir ilişkinin saptandığını ortaya koymaktadır.

Orhun (2009) ilköğretim 3. Sınıflarda Türkçe derslerinde yaptığı bir çalışma ile, toplamda 24 saat (8 haftada) süren bir uygulama sonucunda, tekerleme içerikli etkinliklerin, deney grubu öğrencilerinin konuşma becerilerinin gelişmesini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Tekerlemelerin anadil eğitimine sağlayacağı faydaları ortaya koyan bir çalışmada ise Şentürk (2008) özellikle konuşma becerisinin kazandırılmasında etkin bir şekilde kullanılması gerektiğini, tekerlemelerin toplumun sosyal, kültürel, ahlaki değerlerini öğretme gücüne sahip olduklarını, tekerlemelerin ritmik ve hareketli özelliklerinden dolayı öğrenci merkezli eğitimde kullanılmalarının cazip olduğunu, kelime dağarcığını geliştirmede önemli rol oynadıklarını belirtmektedir ayrıca öğrencilere yapılan anket sonuçları da öğrencilerin dersi eğlenceli bulduklarını ve konuların daha kolay anlaşılır hale geldiğini göstermektedir.

Özkaya (2012) çalışmasında İlköğretim II. Kademe öğrencilerinin sesli okuma becerilerine tekerleme eğitiminin etkisini incelemiş ve bunun için öğrencilere okutulan metinler kayıt altına alınarak ses analizleri yapılmıştır. Kayıtlar fonetik laboratuvarında incelenerek 2 ve 3 ses takıntısı tespit edilen öğrencilere 4 hafta süreyle tekerleme ve boğumlama¹ çalışması yaptırılmış. Yeniden alınan kayıtların analizi sonucunda yapılan karşılaştırma ile öğrencilerin sesli okuma becerilerinin olumlu yönde etkilendiği sonucuna varılmıştır.

Önceki araştırmalar ve konuyla ilgili ileriki bölümlerde verilecek kuramsal çerçeveden yola çıkarak çalışmamızın amacı Türkiye’de Anadolu türü liselerde Almanca’yı ikinci yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yaptıkları sesletim hatalarının Almanca tekerleme alıştırmalarıyla giderilerek bu tekniğin sesleri doğru telaffuz etmelerine olumlu etkisini ortaya koymaktır. Bu amaca ulaşmak için öğrencilerle yapılacak olan çalışmada öğrencide Alman Dili’ndeki sesler konusunda farkındalık yaratmak, tekerlemelerde yer alan sözcüklerin benzerlikleri, zıtlıkları, içerikleri ve söylenişindeki zorlukla öğrencide merak

¹ Boğumlama: Seslerden oluşan heceleri gerekli ses değerini vererek, bazı sesleri ve heceleri atlamadan, değiştirmeden, doğru güzel ve iyi anlaşılabilir şekilde söylemek (Çınar ve Lüleci, t.y., s. 58).

uyandırarak öğrencinin derse güdülenmesini sağlamak, aranılan sesleri tekerlemede bulmasını ve bildiği sözcükler içerisinde aynı sesi içeren kelimeler bulmasını, daha sonra da bu sesi içeren farklı kelimeleri okumasını isteyerek öğrenciyi öğretimde merkeze almak, grupla ve bireysel tekrarlar yaparak öğrencinin derse aktif katılımını sağlamak, tekerlemenin söylenişindeki ezgiyle ve içerik ya da sesi çağrıştıran resimlerin kullanılmasıyla öğrencinin tekerlemeyi, dolayısıyla da öğrenilen sesin telaffuzunu hatırlamasını sağlamak hedeflenmektedir. Çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturmak için aşağıda sıralanan araştırma sorularına yanıt aranacaktır.

- Dil nedir? Dil Gelişimi nasıl gerçekleşir? Anadili, ikinci dil, yabancı dil ve ikinci yabancı dil arasındaki fark nedir, bu diller nasıl edinilir/ öğrenilir?
- Ses nedir?
- Sesin dille ilişkisi nedir?
- Almanca ve Türkçe’de hangi sesler vardır ve International Phonetic Alphabet (IPA) diye bilinen Uluslararası Fonetik Alfabe’ ye göre söylenişleri nasıl gösterilir?
- Öğrenme nasıl gerçekleşir?
- Öğrenmeye etki eden faktörler nelerdir?
- Milli Eğitim Bakanlığı’nca hazırlanan ve 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılı’nda Etimesgut Mehmetçik Anadolu Lisesi 10. Sınıf öğrencilerine okutulmak üzere dağıtılan Almanca A1.1 seviyesi “Schritt für Schritt Deutsch” ders kitabında sesletimi geliştirmeye yönelik ne tür etkinlikler yer almaktadır?
- Almanca’da *Zungenbrecher* ve Türkçe’de *tekerleme* nedir, nasıl meydana gelmektedirler, hangi amaçla kullanılmaktadırlar ve konuşma becerisine etkileri nelerdir?

1.3. Önem

Çalışmanın sonunda tekerleme alıştırmalarının, öğrencilerin sesletim performansları üzerinde etkililiğinin ortaya konulmasıyla,

- öğrencilerin hedef dilde doğru olan sesletimi yapmakta deneyim kazanarak, öğrenilen davranışın yeni durumlara da (yani, ileride karşılaşacakları yeni kelimelere) aktarılmasının sağlanması ders esnasında geçen konuşmaların hem öğretmen hem öğrenci açısından daha anlaşılır hale gelmesine yardımcı olarak dersin verimliliğinin artması,

- öğrencinin telaffuzda hata yapma riskini düşürerek bu faktöre bağlı derse aktif katılımının önündeki engelin ortadan kaldırılması ve öğrencide hedef dili konuşmak için cesaret ve isteğin uyandırılması,
- dolayısıyla öğrenci merkezli eğitimin gerçekleşmesi ve dersin sıkıcılıktan kurtarılmasının sağlanması,
- tekerlemelere ders kitaplarında yer verilerek ve hizmet içi eğitimlerde önemi vurgulanarak öğretmenlerin derslerinde bu tür etkinliklere yer vermelerinin yaygınlaştırılması, sürekliliğin sağlanarak etkililiğinin artırılması,
- ders materyali olarak tekerleme ve yanıltmacalar içeren ve bunların öğretime yönelik çeşitli alternatifler (ritm, melodi, görseller ve hareket eşliğinde) sunan ses Cd'leri veya el kitaplarının hazırlanmasının teşvik edilmesi,
- böylelikle öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesi için öğretmenlere ilham kaynağı olması beklenmektedir.

1.4. Varsayımlar

Öğrencilerin sınıf içi yapılacak etkinliklere düzenli ve aktif katılacakları ve verilen görevleri sorumlulukla yerine getirecekleri, hatırlama tekniği olarak kullanılacak olan resimlerin her öğrencide aynı sesi çağrıştıracakı ayrıca ankete katılan öğrencilerin soruları içtenlikle cevaplayacakları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Çalışmamızda tekerleme adı altında, yanıltmaca olarak tanımlanan kelime oyunları kullanılmaktadır. Kullanılacak yanıltmacalardan ikisi, araştırmacının kendisi tarafından geliştirilmiş olmaktadır. Araştırmanın konusu olan tekerlemelerin öğrencilerin sesletim performansına olan etkisi incelenirken Öntest ile ölçülen 4 sesin sesletimine bakılacaktır. Her ses ikişer tekerlemeyle çalışılmaktadır. Çalışmalar, toplamda 6 haftaya yayılacak ve haftalık ders saati olan 80 dakikanın ilk 20 dakikasında uygulanmaktadır. Her hafta tek ses için iki tekerleme çalışılacak, sonraki hafta yeni ses verilmeden, bir önceki hafta verilen tekerlemeler tekrar edilerek etkinliğe başlanmaktadır. Verilen tekerlemelerin tamamı, beşinci ve altıncı haftalarda grupta ve bireysel olarak tekrar edilmektedir. Sontest'le öğrencilerin çalışılan seslerin sesletimini nasıl yaptıkları yeniden ölçülmektedir. Sontest'te ölçülen sesleri içeren ve öğrenciye okutulan kelimeler, öğrencilerin daha önce

karşılaşmadığı sözcüklerden oluşmaktadır. Ölçümlerde Almanca'da anadil konuşmacısı olan araştırmacının sesletimi doğru veya yanlış kabul etmesi ölçek olarak kullanılmaktadır.

BÖLÜM II

BİR İLETİŞİM ARACI OLARAK DİL

Bu bölümde dilin tanımına, işlevine, dilin başka alanlarla olan ilişkisine, anadili, anadil, ikinci dil ve yabancı dil arasındaki farklara, bunların edinimi ve öğreniminin nasıl gerçekleştiğine ve dil öğreniminde beynimizin oynadığı role değinilmektedir. Buradaki bilgiler yabancı dil öğreniminin nasıl gerçekleştiğini anlamak ve yabancı dil öğreniminde karşılaşılan sorunların anlamlandırılması açısından, ayrıca öğrenme ortamının planlanması ve düzenlenmesi, yöntem ve tekniklerin seçimi için önem taşımaktadır. Çalışmamızda, anadil ediniminde gerçekleşen süreçlerden bazılarının (tekrar, taklit, oyun) kullanılarak, öğrencilerin sesletim becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlaması hedeflenmektedir.

2.1. Dil

İnsanlar sosyal bir varlık olma özelliklerinden dolayı birbirleriyle etkileşimde bulunurlar, bunu da özellikle dille (konuşmayla) gerçekleştirmektedirler. “Dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş simgesel bir dizgedir” (Yeşilyaprak, 2014, s. 103). Schunk (2011) ise dilden söz ederken, insanların “kural belirlemek ve kültürel etkinlikleri aktarmak için kullandıkları başlıca araçtır” demektedir (s. 411). Bayraktar (2006) “Dil Bilimi” adlı kitabında dille ilgili çeşitli kaynaklardan tanımlara yer vermektedir (s. 2). Bu tanımlar şu şekildedir;

“Ayrı ayrı kavramların karşılığı olan ayrı ayrı göstergelerden oluşan bir sistem” (Ferdinand de Saussure),

“Canlı varlıklar arasında herhangi bir bildirişim aracı” (Otto Jespersen),

“Bir alışkanlıklar bütünü” (Bloomfield),

“Sınırlı sayıda sözcük ve kuraldan yararlanarak türetilbilecek sınırsız sayıda tümceden oluşan bir bütün” (Noam Chomsky),

“Düşünceleri ifade etmeye yarayan bir araç” (Larousse Ansiklopedisi, C: XX),

“İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir araç, kendine özgü yasaları olan ve ancak bu yasalar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli bir anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş toplumsal bir kurum” (Muharrem Ergin),

“İnsanların meramlarını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaretler sistemi” (Tahsin Banguoğlu),

“İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban” (Türk Dil Kurumu, Güncel Türkçe Sözlük).

Dil denildiğinde akla gelen, dilin bir bildirişim aracı olmasının yanı sıra, tat alma organımızdır. İngilizce ve Almancayla karşılaştırıldığında bu iki kavram için farklı iki kavram kullanıldığı görülmektedir. Örneğin İngilizce’de tat alma organı için *tongue*, Almanca’da ise *Zunge*, iletişim aracı anlamında ise İngilizce’de *language*, Almanca’da ise *Sprache* sözcükleri kullanılmaktadır. Tat alma organımız olan dil, insan iletişiminde seslerin biçimlerini oluştururken önemli bir rol oynamaktadır. Dilin çeşitli hareketleriyle (aşağı yukarı ve ileri geri oynatılması, yuvarlaklaştırılıp düzleştirilmesi, geriye kıvrılması, dişlerle temas ettirilmesi gibi), ses tellerinde ses dalgaları üretilmekte, bunlar da dilin en küçük birimleri olan ses birimlerini (fonem) oluşturmaktadır (Bayraktar, 2006, s. 1). Ancak Bayraktar’ın açıklamasına *tongue* sözcüğünün *mother tongue (anadili)* sözcüğünde olduğu gibi iletişim aracı anlamında kullanımıyla karşılaşmanın mümkün olduğunu eklemek gerekmektedir.

Bayraktar (2006) “dil, herhangi bir toplumun, ulusun bireyleri arasında anlaşma sağlayan yerleşik dizge (sistem) olarak ortaya çıkan araçtır” ve “dil, bu anlaşmayı çeşitli araç ve yollardan yararlanarak gerçekleştirir” diyerek, bu durumla ilgili *pek çok adet ve göreneğin* “günlük yaşamda anlatım aracı olarak karşılaştığımız öğelerden bazıları” olduğunu ve iletişim unsuru işlevi gören bu tür öğeler, “yazılı ya da sözlü dile yardımcı niteliktedirler” diyerek şu örnekleri vermektedir;

Çocukların aile büyükleriyle birebir konuşmasının günümüzdeki kadar kolay olmadığı zamanlarda ve yerlerde evlenmek isteyen kızların pilava kaşık saplamaları, evlilik çağında kızları olanların evlerinin çatılarına testi koymaları ve bu testinin talipler tarafından kırılması, gelinlerin ruhsal durumlarını yazmalarının renklerine ya da oylarına göre dışarıya yansıtması dilin her durumda kendini ifade etmenin bir yolunu bulduğunun göstergesidir.

Yukarıda verilen bilgiler ve tanımlara bakıldığında, temelde, dilin düşünce, toplum ve kültürle ilişkili olduğu ve yaşayan bir varlık olarak sürekli değişim içinde olan bir anlaşma aracı ve sembollerden oluşan bir dizge (sistem) olduğu dikkat çekmektedir (s. 2, 6, 7).

2.2. Dilin Düşünceyle İlişkisi

Kızıltepe (2004) dilin insana iki önemli katkısından bahsetmektedir. Bunlardan ilki, iletişim kurmamızı sağlaması, ikincisi ise düşünmeyi başlatması veya sağlaması. Burada amaç dilin düşünceyle ilişkisini açıklamak olduğundan ikincisine odaklanmaktayız. Kızıltepe (2004)'ye göre "Tecrübelerimizi dil vasıtasıyla adlandırarak şifrelendiririz. Böylece çevremizdeki dünyayı inceden inceye tahlil ederiz ve edindiğimiz bilgiyi de sınıflandırırız. Bunu yaparken kendimize bu bilgiyi daha sonra kullanma olanağı da tanımış oluruz. ...bilginin şifrelendirilmesi, tecrübenin yokluğunda bile bilgiden faydalanma imkanı tanımaktadır" (s. 62).

Dilin düşünceyle olan ilişkisini açıklarken Bayraktar (2006), *dilin düşünceden ayrılamaz olduğunu ve dilimizin elverdiği ölçüde düşünebildiğimiz için eğitim ve düşünce arasında sıkı bir ilişki olduğunu* vurgulamaktadır (s.3). Kızıltepe (2004) ise, dil ile düşünce arasındaki ilişkinin yıllar boyu hep tartışma konusu olduğunu ve bu konuda çeşitli görüşler olduğuna "Önde gelen görüşlerden biri, dilin düşünceleri taşıyan bir kap gibi olduğu görüşüdür. Buna aksi görüş ise, dilin düşünceleri belirleyici ya da kararlaştırıcı bir rolü olduğudur" sözleriyle dikkat çekmektedir. Yukarıda sözü edilen ilk görüşe Piaget'den örnek veren Kızıltepe (2004), çocukların konuşmaya başlamadan önce de *mama, su, balon* gibi birçok nesneyi veya *içme, emme, tutma* gibi birçok hareketi kafalarında canlandırabildikleri, bunların sözselsel olarak hiçbir karşılıklarının bulunmadığı, dili, zaten kafalarında varolan kavramları şekillendirmek için kullandıkları bilgilerini aktarmaktadır. Karşı görüşü ise *sembolik hareketçiler* diye adlandırılan bazı sosyologların geliştirdiğini belirterek, bunların *dilin düşünceyle paralel veya ondan daha önce geliştiği* görüşünü ileri sürdüklerini aktarmaktadır. Vygotsky' nin de bu görüşe destek verdiğini belirten Kızıltepe (2004) bu duruma örnek olarak ise çocukların *ayıp* sözcüğünü çok öncelerde öğrendiklerini göstermektedir (s.63). Zamanımız psikologlarının ise birbirine taban tabana zıt olan bu iki görüşün "aslında birbirleriyle karşılıklı alışveriş halinde olduklarını; birbirlerini şekillendirip birbirlerini etkiledikleri" konusunda fikir yürüttükleri görülmektedir (s.64, 65).

2.3. Dilin Toplum ve Kültürle İlişkisi

Toplumların bilgi ve yaşantı birikimi olan kültür, dil aracılığıyla aktarılmaktadır. Kültür-dil ilişkisi için Bayraktar (2006), “Hatta kültür dili yaratan ve geliştiren en önemli etkidir. Bir toplumun kültüründe ne varsa, dilinde de aynen vardır” demektedir. Örneğın Türkçe’de elti, yenge, eni te, baldız, g r mce, bacanak kayın o gibi akrabalık adları akrabalık ilişkilerine verilen önemi gösterirken İngilizce’de eni te, elti ve bacanak gibi kavramların karşılığı olmadığı görülmektedir. Bayraktar (2006) ayrıca, *Dildeki kavramların ait oldukları toplumların düşünce yapısını yansıttıklarını* belirterek, bayrak sözcüğünün Türk toplumunda vatan kavramıyla sıkı sıkıya bağlı olduğunu ve başka uluslarda sıradan bir nesne sayılırken Türk toplumunda “pek çok sava la elde edilmiş bir değer” olarak görüldüğü örneğini vermektedir. Din ve yaşanan coğrafyanın kültüre etkisinin de dile yansıdığı görülmektedir. Örneğın “Uygurlar döneminde din kavramları Sanskritçe,  ince ya da Soğdcadan alınmi ken, İslamiyet’in kabulüyle birlikte, bu kavramları yansıtan sözcükler Arapça ya da Farsçadan alınmıştır”. Diğer bir örnek ise “Eskimo dilinde karla ilgili 40 kadar sözcük olması, bu kültürde karın önemini belirtir ancak Arapçada karla ilgili hiç sözcük bulunmaması Arap kültüründe yaşanan coğrafya nedeniyle karla ilgili sözcüğe gereksinim olmadığının göstergesidir”. Topluluklarda  n plana çıkan geçim kaynaklarına bakıldığında ise tarım kültürlü topluluklarda tarımla ilgili, hayvancılık kültürlü topluluklarda ise hayvancılıkla ilgili sözcüklerin çoğunlukta olduğu dikkat çekmektedir. Bayraktar (2006) ayrıca yabancı dillerden alıntı sözcüklerin de kültür ve dil etkileşiminin bir sonucu olduğunu belirtmektedir (s.2-6).

Kızıltepe (2004) de dil ve kültür arasındaki ilişkiyi, “Biyolojik evrim nasıl genlerle meydana geliyorsa, kültürel evrim de bilginin dil vasıtasıyla kişiden kişiye aktarımıyla oluşur. ...Her yeni nesil uygarlığını kendisinden bir sonra gelen nesil ya da nesillere dil yoluyla bırakmaktadır” sözleriyle dile getirmektedir (s. 62).

Yeşilyaprak (2014) ise “Diller, toplumların duygu ve düşünce tarzına, sosyal durumlarına, oturdukları yerlere ve iklim şartlarına, tarihteki ge mi lerine, zaman içinde uğradıkları değişime ve gelişmelere göre,  ekil ve i leyi  bakımından birbirinden ayrı bir bi imlemeye uğramışlardır” sözleriyle kültürün ve toplumun dile etkisini açıklamaktadır (s. 103).

2.4. Dilde Kavramlar ve Sözcükler

Dillerin ortak bazı özellikleri bulunduğundan söz eden Yeşilyaprak (2014), sözcüklerin objelere, kişilere, eylemlere, olaylara ve soyut fikirlere dayandırılarak kullanıldığını belirtmektedir (s. 103). Dilin *kavram* ya da *anlam*, *ses* ve *biçim* olmak üzere üç boyutundan söz eden Bayraktar (2006) ise “İnsan dilinin temeli sözcükler değil, kavramlardır. İnsanlar sözcüklerle değil, kavramlarla anlaşılır (s.7)” demektedir ve eğer böyle olmasaydı, görüntülere bağlanan sözcüklerin biraz daha farklı olan kavram ya da nesneyi karşılayamaz duruma geleceğini vurgulamaktadır. Kavramların toplumdaki topluma değişiklik gösterdiğini belirten Bayraktar (2006) şu örnekle anlatmaya çalışmaktadır;

Ev, bir Türk için günümüzde aileyle neredeyse eş anlamlıdır. Ev, içinde ateş yanan ve canlıların yaşadığı bir mekan olarak bilinç altında yer eder. Öyle ki Türk çocukları ilk ev resimleri çizmeye başladıklarında, çevresi ağaçlar ve çiçeklerle dolu olmasına karşın bacası tüten evler çizerler. Bu da aile ve ocak kavramlarının ev kavramıyla birlikte düşünüldüğünün bir kanıtı sayılabilir. Ancak aynı kavram bir başka toplumun bireyleri için aynı biçimde olmayacaktır. Bir Alman için mutlaka bahçeli bir mekanken, bir Çinli için çok kısıtlı bir alan, bir Japon içinse daha basit ancak bahçeli olacaktır (s.7, 8).

Ancak kavramlar değişen yaşam şartlarıyla birlikte değişebilmektedir, öyle ki “dar gelirli bir aile için ev kavramı tek katlı, bir odalı veya bir gecekonduya gönderme yaparken; gelir düzeyinin artmasıyla birlikte kavram apartman dairesine, villaya ya da bir yalıya gönderme yapabilir” (Bayraktar, 2006, s. 8).

Kavramlar dilin soyut ve somut yönünü açıklarken de karşımıza çıkmaktadır. “Dil hem soyut hem de somut yönü olan bir olgudur” diyen Bayraktar (2006), bu ilişkiye aşağıdaki sözlerle açıklık getirmektedir;

Bir kavram ya da varlığı anlatmak üzere ses simgelerinden yararlanmak yani bu kavram ya da varlığı ifade etmek üzere seçilmiş sözcüğü söylemek veya yazmak somuttur. Aynı biçimde söylenen sözcük duyulduğunda ya da yazılan sözcük okunduğunda da somutluk söz konusudur. Ancak yazılı ya da sözlü ifade edilmiş ya da ifade edilecek bir sözcüğün anlaşılma ya da ifade edilme aşamasında beynimizdeki anlamlandırma soyuttur (s. 7).

Bayraktar (2006) “İnsan kulağı algılayabildiği sesleri beyne aktarır, beyin bu ses imgelerini anlam kodlarına göre soyutlar ve bunu yeniden somut işitme imgelerine dönüştürür. Diller seslerin anlam kodlarını kendi düşünce sistemlerine göre düzenlerler” demektedir ve şu örnekle açıklamaktadır;

Sözelimi günlük yaşamda neredeyse birbirinin yerine kullanılabilecek kadar yakın işlevde olan *at* ve *eşek* kavram boyutunda farklılık gösterir. Atın Türk düşünce istemindeki özel önemi bunun temel nedenlerinden. Bu farklılık deyimlerde ve atasözlerinde açıkça görülür. At atasözlerinde, deyimlerde ve birleşik sözcüklerde önemli, saygıdeğer, iyi özellikleri yansıtırken; eşek alışılmışın büyük, kaba, anlayışsızlık gibi olumsuz özellikleri barındırır (s. 3).

2.5. Anadili- İkinci Dil- Yabancı Dil

Bayraktar (2006) *Anadili* olarak “başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan” dil, *İkinci dil* denilen dili ise “Bir bireyin anadili olmayan bir başka dili, o dilin ana dili olarak konuşulup yazıldığı bir yerde öğrenmesi sonucunda doğan dil” olarak tanımlamaktadır ve birden çok dil bilen kişilerde, kendilerini daha kolay ifade edebildikleri dilin onların anadili olduğunu belirtmektedir. Bireyin, edindiği İkinci dili kullanma mecburiyetinin olmasından dolayı, birey bu dili, okuma, yazma, konuşma, anlama ve dinleme becerileriyle tamamen edinmektedir ve bu dili yerinde öğrenmesi bireye, dili, deyimleri, atasözleri, özel kullanımları, sözcüklerin yan ve mecaz anlamlarıyla birlikte öğrenme fırsatı yaratmaktadır. Buradan yola çıkarak *İki Dillilik* bir bireyin iki dili anadili gibi kullanabilmesi durumuna denilmektedir. Bu duruma örnek olarak da, Almanya, Hollanda, Fransa, İngiltere gibi ülkelere çalışmak için giden Türkler verilmektedir. Anadilinin edinilmesiyle ilgili, Demir ve Yılmaz’ dan aktaran Bayraktar (2006), çocukların ana dillerini öğrenmek için çaba harcamadıklarını, dil yeteneğinin kazanılmasının “kendiliğinden olan bir şey” olduğundan söz etmektedir. Bayraktar (2006) Pinker’ in de görüşüne yer vererek çocukların anadillerini öğrenmesinin bir örümceğin ağını örmesine benzediğini ve insanın ana dilindeki bir kelimeyi, bir kuralı ilk defa ne zaman duyduğunu, ne zaman bütün yönleriyle kavradığını, ne zaman yeniden üretebilecek hale geldiğini ölçmenin çok durumda imkansız olduğundan söz etmektedir (s. 47, 48).

Özüdoğru (2014) ise *anadili* “Doğumla beraber başlayan, çocuğun bilişsel becerilerinin gelişmesi ve toplumsal etkileşimiyle edinilme süreci gelişen dil. Zaman zaman *birinci dil* ve *ilk dil* isimleri de kullanılır. Örneğin Türkiye’de Türklerin doğumdan itibaren edindiği Türkçe” şeklinde tanımlamaktadır, *ikinci dili* ise “Anadilden sonra, eğitim, iş hayatı ve diğer bazı temel amaçlar doğrultusunda öğrenilen ve *ilave dil* diye de adlandırılan dil. *Çok dilli* kişilerin anadilleri dışında bildiği ve öğrenim sırası önemli olmayan her dil ” sözleriyle anadilden ayırmaktadır. Özüdoğru (2014) ayrıca “Günümüzde, *edinim*, *öğrenim*, *ikinci dil*, *yabancı dil* terimleri konusundaki tartışmalar artık geride kalmış, edinim - öğrenim ve ikinci dil - yabancı dil, birbirlerinin yerine rahatlıkla kullanılır hale gelmiştir” diyerek zaman zaman bu terimlerin hangisinin kullanılacağı konusundaki kargaşaya dikkat çekmektedir (s. 5, 7).

Yabancı dil olarak söz ettiğimiz dil için Bayraktar (2006) “Anadili dışındaki bir dilin, o dilin konuşulduğu coğrafyanın dışında öğrenilmesi durumudur. Sözgelimi Türkiye’deki

İngilizce eğitimi yabancı dil öğrenimidir. Bu durumda öğrenilen dil, *öğretildiği kadar edinilir*. Yabancı dil, ikinci dil kadar etkin edinilemeyebilir.” demektedir ayrıca ikinci dilin yabancı dile oranla daha etkin öğrenildiğini ve kalıcılığının daha fazla olduğunu eklemektedir (s. 49).

Özüdoğru (2014)’da ise yabancı dilin “Öğrencinin yakın çevresinde yaygın olarak kullanılmayan ancak uluslararası seyahat, kültürlerarası iletişim veya okulda seçmeli veya zorunlu olarak yabancı dil dersinde öğrenilen ve öğrencinin günlük yaşantısında pratik yapma olanağı içermeyen dil” tanımına rastlamaktayız (s. 6).

2.5.1. Anadili edinimi

Chomsky’den aktaran Demircan (2005) anadilin edinildiğini, yabancı dilin ise öğrenildiğini, edinim işlemlerinin bilinçaltında, öğrenmenin ise bilinçli olarak gerçekleştiğini ifade etmektedir (s.16). Yabancı dil öğrenimiyle ilgili ise, birleştirilmiş bir kuramın faydalarından söz eden MacWhinney’den aktaran Özüdoğru ve Dilman (2014), yabancı dil öğreniminde anadil ediniminde kullanılan mekanizmalardan istifade edildiğini belirtmektedirler (s.2). Anadilin edinimi sürecinden dil gelişimi olarak söz edilmektedir. Bu sürecin nasıl gerçekleştiği konusunda bazı görüşlere aşağıda yer verilmektedir.

Ataman (t.y) dil gelişimiyle ilgili iki dönemden söz etmektedir. Bunlardan ilki Konuşma Öncesi dönem diye adlandırılmakta ve kendi içinde beş döneme ayrılarak, refleksif ve amaçsız, anlamsız, rastgele seslerin çıkartıldığı Yenidoğan dönemi (0-6 ay aralığı), seslerin hala büyük ölçüde refleksif olduğu ve ağlamaların ihtiyaçlara göre farklılaştığı Gıgıldama dönemi (6 hafta- 3 ay aralığı),artık refleksif olmayan ve bilinçli olarak çıkartılıp tekrar edilen seslerin yer aldığı Mırıldanma dönemi (3- 6 ay aralığı), bebeğin işittiği seslerden seçip taklit yaparak tekrar ettiği seslerin ve hece tekrarlarının bulunduğu Mırıldanmanın Tekrarı dönemi (6- 9 ay) ve son olarak anlamı olmayan, düz cümle ya da soruya benzeyen acele mırıltılar şeklinde duyulan ve bebeğin anadiline ait seslerin çıkartıldığı Ses-Sözcükler döneminden (9- 12 ay) oluşmaktadır. Dil gelişiminin ikinci dönemi olan Konuşma dönemi de kendi içinde üçe ayrılarak, bunlardan ilkinde, bebeklerin cümleleri tek sözcükten oluşmakta (genelde çevredeki nesne ya da kişilerin ismi, bazen de sıfat ya da fiil). Bu sözcükle anlatmaya çalıştığı ise sesin iniş çıkışı veya bakışının yönünden çıkartılmalıdır. Örneğin “anne” diyen bir bebeğin söylediği, “annem gitti”, “anne bana süt ver” ya da “ben annemi isterim” anlamlarına gelebilir. Tek Sözcüklü Cümlecikler dönemi

(12-18 ay) diye adlandırılan bu dönemden sonra gelen ikinci dönem ise monolog konuşmalar ve tekrarların yer aldığı, ilk başlarda iki düşünceyi ifade etme şeklinde olan *telegrafik konuşma* dediğimiz konuşmaların (örneğin “anne ditti” ya da “baba bak”) yer aldığı İki Sözcüklü İfadeler dönemi (18- 24 ay). Bu dönemde bebekler anlamlı olarak 20-100 arası kelime kullanmaktadırlar. Bu dönemden sonra ise Üç ve Daha Fazla Sözcüklü İfadeler dönemi (2-3 yaş) gelmektedir. Bu dönemin özellikleri ise, bebeğin zamirleri (ben, sen, bana) kullanabilmesi ve bebeğin dilbilgisi yeteneği ve sözcük hazinesinde en hızlı gelişiminin olması (s. 92,93,94).

Yeşilyaprak (2014), dil gelişimiyle ilgili, uzmanlar arasındaki en yaygın görüşün, bütün bebeklerin altı aya kadar *aynı dili* konuştukları, ikinci altı ayda ise çevresinde duyduğu seslere özel bir duyarlılık geliştirmeye başladıkları ve ana dil gelişimiyle ilgili temellerin oluşmaya başladığı yönünde olduğunu belirtmektedir (s. 106). Bayraktar (2006) da bu duruma ilişkin, nörolinguistik alanında yapılan çalışmaların, bebeklerin bir yaşına kadar dünya dillerinde var olan her fonemi ayırabilecek birer “fonolojik dahi” olduklarını, dört günlük bir çocuğun kendi anadilini diğerlerinden ayırabildiğini, altı aylıkken bütün fonemleri birbirinden ayırabilmekte olup onuncu aydan itibaren ise kendi anadilleri dışındaki dillere karşı yavaş yavaş duyarsız hale geldiklerini, gösterdiğine dikkat çekmektedir (s. 48), ayrıca “ insan beyni bebekken bütün sesleri çevresindeki konuşmalardan kodlar, daha sonra o kodları seçer, kullanır. İnsan beyni tanıdığı ses ve görüntüleri birbirine bağlar” sözleriyle dil gelişiminde seslerin ayırt edilmesi ve kaydedilmesinde beynin üstlendiği görevi vurgulamaktadır (s. 123). Schunk (2011), ise seslerin algılanmasıyla ilgili çocukların *fonem* dediğimiz ses birimlerini çevrelerinden öğrendiklerini ve çevrelerinde mevcut olmayan fonemleri edinemediklerinden söz etmektedir (s. 391). Buna karşılık Bayraktar (2006) ise, insan kulağının daha çok sesi algılamasının insan kulağının eğitilmesiyle mümkün olduğundan, genel anlamda tüm dillerin aynı sesleri kullandıklarından, ancak dizgelerinin farklı olduğundan söz etmektedir (s. 123).

Piaget’ ye göre dil gelişimini açıklayan Yeşilyaprak (2014), *Agulama süreci, Tek sözcük evresi, Telgrafik konuşma ve İlk gramer süreci* olarak adlandırılmış dört aşamadan söz etmektedir. Bunlardan ilki olan Agulama süreci de kendi içinde üçe ayrılmaktadır ve doğumdan itibaren 12 aya kadar olan süreyi kapsar. 0- 2 ay arası dönemi kapsayan ilk evre *ağlama* evresidir. Bu evrede “bebekler ağlarken, ileride konuşmada kullanılacak seslere temel teşkil edecek olan sesleri bilinçsizce çıkarırlar. Örneğin, çocukların sıkıntıları,

ihtiyaçları belli etmek amacıyla ağlarken, esnerken ya da çığlık atarken *o-u* gibi ünlü ve *n-g-m* gibi nsz sesleri çıkardıkları saptanmıştır". 2-5 ay arasını kapsayan *babıldama* evresinde ise bebekler ünlü ve nszleri birlikte çıkarmaya başlarlar, *ba-da-ma* gibi. Bu dönemde seslerin henüz anadiline özgü değil, evrensel oldukları belirtilmektedir. 6-12 ay arası *ağıldama-heceleme- evresi* olarak adlandırılmaktadır. Bu evrede "derece, derece kullanılmayan sesler giderek yok olur ve ailenin kullandığı sesler iki yıl içinde ilk sözcükleri oluştururlar." Konuşma organlarının artık olgunlaştığı bu dönemde bebek, "ilk hecelerini çıkarmaya başlar" ve "bir yaşına doğru ilk kelimelerini söyler". Dönemin sonuna doğru çocuklar "kendi anadillerini vurgulamalarına benzer tonda sesler çıkarırlar". İkinci aşama olan tek sözcük evresi 12- 18 arası ayları kapsamaktadır ve konuşma açısından kritik bir dönemdir. Bu dönemde söylenen tek bir sözcükle çocuklar birçok şey anlatmaktadırlar, "bunun sebebi de çocukların nesnelerin adını bilmemelerinden kaynaklanmaktadır. Çocuklar zel sesleri tek bir sözcük kullanarak anlamlı üniteler oluşturacak şekilde birleştirirler. Bunlara *morgem* denilir. Morgemlerin büyük bir kısmı günlük konuşmada kullanılan kelimelerdir". Çocukların anladıkları kelimelerin kullandıkları kelimelerden daha fazla olmasıyla birlikte "ilk kelimeleri arasında isimlerin başta geldiği bilinmektedir". nc aşama olan *telgrafik konuşma dönemi* 18-24 aylar arasını kapsamakta olup çocukların kelime haznesi bu dönemde hızla artmaktadır. "İki yaş civarında çoğu bebek elli kelime kullanırken bazıları birkaç yüz kelime kullanabilir". İki veya üç kelimeyi birleştirerek basit cümleler kurmaya başlayan çocukların bu konuşmaları telgraf ifadesine benzetilmektedir. Dördüncü aşama olan ve 24-60 arası ayları içine alan döneme *İlk Gramer Süreci* denilmektedir. İki buçuk yaşında çocuğun, yaklaşık 300  bulan kelime dağarcığındaki kelime sayısıyla birlikte çocuğun dilde kullandığı gramer yapısı da hızla gelişir ve 5 yaşa doğru çocuklar "iyi bir ana okulu eğitimi ile birlikte 2500 kelime kullanabilirler". 4 yaşa doğru çocuklarda soru sorma ve konuşma isteği de artan çocuklar, isim, fiil, sıfat vb. yapılarla birlikte, cümlenin anlamını olumsuzla dönüştürmeyi de öğrenirler. 5 yaşına gelen çocuklar "artık duygularını, isteklerini ifade edebildikleri gibi karmaşık gramer yapılarını da kullanırlar" (106-109).

Özüdoğru (2014) anadil ediniminin ağlamayla başladığını, çocuğun özellikle ilk bir ay boyunca her şeyi ağlayarak ifade ettiğine dikkat çekmektedir, ancak bu davranışa gerçek dil gelişiminin bir safhası olarak bakmamak gerektiğini de belirtmektedir. Başkan (1988)' de bu dönemin anadil edinimi takvimine eklenmediğine dikkat çeken zdoğru (2014) Delacroix' nun sözlerinden aktararak ağlamanın bir dil olarak ortaya çıkmasını sağlayan ve

çocuğun ağlamayı bir iletişim aracı olarak algılamasına neden olan durumun, çocuğun çevresinde bulunan kişilerden kaynaklandığını, çocuğun herhangi bir şekilde ve herhangi bir nedenle ağlaması durumunda annenin tepki göstermesinin, jestleri ve mimikleriyle onun gereksinimlerini saptamaya çalışmasının, çocuğun bu bağırma işlevinin bir mesaj olduğunu algılamasına neden olduğunu belirtmektedir (s. 18).

Dil gelişiminde öğrenme ortamı, yaş, zeka ve cinsiyetin etkisine yönelik Schunk ve Özüdoğru'dan edinilen bilgilere aşağıda yer verilmektedir.

Schunk (2011) dil gelişiminde kritik dönem ve ortamın etkisine değinerek şu sözlerle özetlemektedir;

Dil gelişimi için kritik dönemin *doğum ile 5 yaş arası* olduğu görülmektedir. Bu süre zarfında, beyindeki dil yeteneğinin gelişimi büyük oranda tamamlanır. 19. Ay ile 31. Ay arası kelime haznesinde hızlı bir gelişme yaşanır (Jensen, 2005). Ebeveyn ve diğer insanların çocukla konuştuğu, dil bakımından zengin ortamlar, çocukların dil yeteneklerindeki gelişimi daha da üst seviyeye taşır. Doğum ile iki yaş arası, hem dil hem de işitme gelişimi için kritik dönemlerdir (s. 391).

Özüdoğru (2014) bazı bilim insanlarının anadile maruz kalma dönemi olarak doğum öncesini işaret ettiklerini ve buna göre bebeklerin ana rahminde özellikle annelerinin seslerine alışarak, doğumdan sonra bu seslere diğer seslere kıyasla daha çok tepki verdiklerini belirtmektedir (s. 57) ve kritik dönemin etkisine ilişkin anadil ediniminin belli bir yaşa kadar gerçekleşmediği takdirde, o yaştan itibaren asla tamamlanamayacağını vurgulamaktadır ve “ çeşitli nedenlerle anadiline maruz kalmamış çocuklar, eğitimle bir yere kadar gelebilir, ancak anadil edin ve edinçleri normal çocuklara benzemez” diye eklemektedir (s. 21). Lenneberg'ten aktaran Özüdoğru (2014). ergenliğe kadar olan dönemin gerek anadil gerekse yabancı dil öğreniminde *kritik yaş dönemi* veya *hassas dönem olarak* adlandırıldığından, kritik yaş varsayımının yabancı dil için de geçerli olabileceğinden söz etmektedir ancak bunun ergenlikten sonra yabancı dilin öğrenilemeyeceği değil, *dile maruz kalınarak oluşan otomatik edinimin* kaybolduğu ve yabancı aksan sorununun çözülemeyeceği anlamına geldiğini vurgulamaktadır ve bu yüzden de *yabancı dil eğitiminin bilinçli be gayretli bir çaba ile öğretilmesi ve öğrenilmesi gerektiğine* değinmektedir. Lenneberg ergenliğe kadar olan dönemde insan beyninin dil öğrenmeye son derece hazır olduğunu öne sürmekte ve ergenlik sonrasında bu yeteneğin giderek azaldığından söz etmektedir. (s. 57, 58). Yaşın öğrenmeye etkisiyle ilgili de önemli ipuçları veren Özüdoğru (2014) yaşla beraber bilişsel kapasitenin de arttığını, gelişkin bir öğrenme kapasitesinin hafızayı etkilediği ve bunun da sözcük öğreniminde önemli olduğunu vurgulamaktadır. Tümdengelimci dilbilgisi derslerinde analitik düşünceye sahip

olma yaşı öğrencilere fayda sağlamakta olup anadil becerilerinin gelişmiş ve genel kültür seviyesinin geniş olması da bu özelliklere sahip kişileri yabancı dil öğreniminde avantajlı konuma getirmektedir. Sınıf dışı (doğal) ortamlarda daha iyi öğrenen genç yabancı dil öğrencilerine göre yaşlı yabancı dil öğrencileri sınıf ortamında daha iyi öğrenmektedirler. Bununla birlikte, Birdsong’ dan aktaran Özüdoğru (2014) yapılan araştırmalardan çıkarılan sonuçlara göre, genç ve yaşlı yabancı dil öğrencilerin dilin her hangi bir alanında birbirlerine karşı bariz bir üstünlüklerinin olmadığını, çocuk ve yetişkin öğrenme mekanizmalarının birbirlerinden çok farklı olduğunu iddia etmenin doğru olmadığını, yetişkin yabancı dil öğrencilerinin hiçbir zaman anadil konuşucusu seviyesine gelemeyeceklerini iddia etmenin de doğru olmadığını, anadil edinimi ve yabancı dil öğreniminin benzer süreçlerden oluştuğunu, yabancı dil gelişiminin yaşa bakmaksızın büyük benzerliklerinin olduğunu ve süreçteki farklılıkların ise genel bilişsel faktörler ve diller arası etkileşimle açıklanabileceğini de vurgulamaktadır (s.60- 62).

Dil – zeka ilişkisine de değinen Özüdoğru (2014), anadil ediniminin zeka ile doğrudan bir ilişkisi olmadığını, zeka geriliği ve işitme sorunu yaşamayan her çocuğun anadilini rahatlıkla öğrenebileceğini, ayrıca erken konuşmaya başlamanın da zeka seviyesi ile bağlantılı olmadığını belirtmektedir. Zeka geriliği olan çocuklarda ise anadil edinimi ve gelişimi diğer çocuklardaki gibi gerçekleşmemektedir. Dilbilgisi kuralları, yönergeler ya da anlatılan masalları anlamakta zorluk çeken bu çocuklar, anlam ayırt eden sesleri çıkaramamakta ve bildikleri/ kullanabildikleri kelime dağarcıkları oldukça az, tümce çeşitlilikleri de fakir olmaktadır (s. 21, 22).

Piaget’ye göre anadil gelişiminin ergenlikle birlikte yavaşladığına değinen Özüdoğru (2014), çocukların anadillerini geliştirmek için uyarandan ziyade daha fazla zamana ihtiyaçları olduğundan ve çocuklar arasındaki farklılıkların bireysel faktörlerle ilgili olduğundan söz etmektedir. Philp, Oliver ve Mackey’ den aktaran Özüdoğru (2014) anadilin ses bilgisi ediniminin 7 yaşında, diğer alanlarının ediniminin ise ergenlikte sona erdiğini ifade etmektedir ve bununla birlikte bazı araştırmacıların ise anadil ediniminin yaşam boyunca devam ettiği görüşünde olduklarına da yer vererek (s. 21, 22) şöyle devam etmektedir:

Kısıtlı hafıza kapasiteleri, sınırlı mantık yürütme ve henüz gelişmemiş analitik düşünme becerilerine rağmen herhangi bir dile doğuştan itibaren maruz kalan ve aynı anadili konuşan diğer kişilerle etkileşime giren her çocuk dünyanın her dilini rahatlıkla anadil olarak edinebilir. Bu nedenle dile maruz kalmak (yeteri kadar girdiyle karşılaşmak) ve aynı dili konuşan diğer insanlarla etkileşim, anadil ediniminde çok önemli iki husustur. Çocuklardaki anadilin ses sistemi ve dilbilgisinin hızı ve gelişimi dil kullanımındaki bölgesel ve sosyal farklılıklara göre şekillenir. ...Sözcük dağarcığının gelişimi ve zenginliği, çocuğun iletişimsel tecrübelerinin

sayısıyla doğru orantılıdır. Örneğin bebeklikten itibaren her gece masallar okunan çocukların sözcük dağarcığı daha hızlı gelişir ve zenginleşir (s. 22).

Barbaroğlu'ndan aktaran Özüdoğru (2014) cinsiyetin dil edinimine etkisi ile ilgili, kız çocuklarının erkek çocuklarından daha erken konuşmaya başladıklarını, daha uzun tümceler kullandıklarını, sesletim ve dilbilgisi kurallarını daha doğru kullandıklarını, buna karşılık erkek çocukların cümlelerinin daha kısa, gramer yapıları ve telaffuzlarının kızlara göre daha geride olduğunu belirtmektedir ancak anadil edinimi ve yabancı dil öğrenimi konusunda, kadın ve erkekler arasında belirgin bir farkın olmadığını vurgulamaktadır. Çeşitli kaynaklardan örnekler vererek, örneğin, okul yıllarında kızların erkeklere göre daha gelişmiş bir kelime dağarcığına sahip olmaları, bazı sözel beceri testlerinde erkekleri geride bırakmaları, kızların dünya genelinde erkeklere göre yabancı dil sınavlarında daha yüksek not almaları, İngiltere' de üniversitelerin yabancı dil bölümlerine devam eden öğrencilerinin % 70' inin kız öğrencilerden oluşması gibi, kızların dil konusunda daha başarılı olduklarına değinen Özüdoğru (2014) bu farkın toplumsal ve kültürel normların birer yansıması olduğuna dikkat çekmektedir (s. 62).

2.5.2. Dil Gelişimi

Ataman (t.y.) dil gelişimini “kelimelerin, sembollerin kazanılması, saklanması ve gramer kurallarına uygun olarak kullanılabilmesi” şeklinde tanımlamaktadır (s. 92). “Fiziksel gelişim ile birlikte bilişsel gelişim, dil gelişimine zemin hazırlamaktadır” ve “gelişim psikologları, dil gelişiminin bilişsel gelişime paralel olarak ortaya çıktığını kabul ederler” diyen Yeşilyaprak (2014) “Piaget, bilişsel gelişimin önemli ölçüde dil gelişimi ile birbirini etkileyerek geliştiğini kabul eder. Her ikisi de fiziksel olgunlaşma, yaşantı ve sosyal etkileşim içinde biçimlenir. Çocuk nesneleri tanıyıp simgelerini (isimlerini) öğrenerek bilişsel yapılar oluşturur” sözleriyle, dil gelişiminin ilişkili olduğu gelişim alanlarını ve bir bakıma önkoşulunu açıklamaktadır (s. 102, 103). Schunk (2011)'de dil gelişiminin önemini “dil, bilişsel gelişimin temel konularından biridir ve öğrenme açısından da çok büyük önem taşımaktadır” şeklinde dile getirmektedir (s. 390).

Gelişimle ilgili kavramlara açıklık getiren Yeşilyaprak (2014) gelişim, büyüme, olgunlaşma, öğrenme, hazır bulunuşluk ve kritik dönemle ilgili şöyle demektedir;

Gelişim: Döllenmeden ölüme kadar süren yaşam dönemi içinde organizmada gözlenen düzenli ve sürekli değişikliklerdir.

Büyüme: Bireyin fizik yapısında zamana bağlı olarak meydana gelen nicelik boyutundaki değişikliklerdir (yaşa bağlı olarak gözlenen değişikliklerdir).

Olgunlaşma: Büyüyen organizmanın kendinden beklenen işlevleri yerine getirebilecek fizyolojik güce ulaşmasıdır.

Öğrenme: Tekrar veya yaşantı sonucu davranışta gözlenen kalıcı değişikliklerdir. Gelişimin gerçekleşmesi için büyüme ve olgunlaşmanın yanı sıra öğrenme sürecinin olması da gereklidir.

Hazır bulunuşluk: Yeni bir öğrenme durumunda bireyin önceden sahip olduğu özelliklerin tümünü kapsar (yaş, gelişim, olgunluk seviyesi, tutum, motivasyon, sağlık durumu).

Kritik dönem: Eğitim ortamında bireylerin yaş değişkenine göre belirli becerileri kazanma ve öğrenme konusunda avantajlı oldukları döneme denir. Bu dönemde uyarıcılar en güçlü etkiyi yaratmaktadırlar ve bundan dolayı öğrenmenin bu dönemde gerçekleşmesi önemli olmaktadır. Bu dönemi geçirdikten sonra ilgili davranışı öğrenme süresi daha uzun olmakta ve öğrenme daha zor gerçekleşmektedir (s. 32, 33).

Çocukların iyi dil yeteneği geliştirmeleri için ebeveynlerinin çocuklarıyla sık sık konuşmaları ve onların iletişim kurma çabalarına karşılık vermeleri gerektiğini vurgulayan Howe (2001) insan beyninin dili öğrenmeyi mümkün kılan bir mekanizmaya sahip olduğunu dile getirmektedir. Ancak, çocukların çok az desteklenseler bile, anadillerini kazanabildiklerini söyleyen Howe (2001), bazı yardıma muhtaç ve ihmal edilmiş çocukların yalnızca sınırlı dilsel yeteneklere sahip olabildiklerinden ve bunun dezavantajından söz etmektedir. Howe (2001) dil gelişiminin yeterliliği ve kritik dönemiyle ilgili “İyi dil becerilerine sahip olmak birçok kapıyı açar ve çocuğun kapasitesini, düşünme ve hatırlamaya dönüştürür. Gecikmiş dil gelişimi de, tam tersine dilin mümkün kıldığı planlama yeteneği ve düşünceye hakim olma noktalarında sınırlamalara neden olur” demektedir (s. 6, 7).

Dil gelişiminin önemine değinen Slavin (2013) ise, dil ve okuma-yazma gelişiminin öğretim sürecinin ana hedeflerini oluşturduklarını ve dil gelişimi sırasında öğrenilen kelime sayısının çokluğu ile konuşma, okuma ve yazma konusunda geliştirilen becerilerin okul yaşamı ve sonrasında çocukların başarısına olumlu etkilediğini vurgulamaktadır. Dil becerilerinin kazanımında bireysel farkların olabileceğine değinen Slavin (2013), dil gelişimlerinin gerçekleşmesinde ise bütün çocukların aynı aşamalardan geçtiklerine dikkat çekmektedir (s. 44).

Yeşilyaprak (2014) çocukların okul öncesi dönemde (4-6 yaş arasında) dinlemeyle ilgili kazanımlar edindiklerini, konuşmaya hazır hale geldiklerini ve dil gelişiminin ilköğretim okullarında hız kazandığını belirtmektedir ve “oyun, çocuğun bedensel, duygusal, psiko-motor, sosyal gelişimlerini etkiler, aynı zamanda mantık ve dil açılarından da çocuğun gelişimine katkıda bulunur. ...Oyun mantık ve dil gelişimini etkiler, çocuğun sözcük dağarcığını geliştirir, düzgün cümleler kurma alışkanlığı kazandırır” sözleriyle dil gelişiminde oyunların etkisine değinmektedir. Yeşilyaprak (2014) ilköğretim döneminde çocukların kelime dağarcığının hızlı ve önemli bir biçimde zenginleştiğini dile getirmektedir ve bunun için yapılacak çalışmalarda “gerçek ve mecazi anlamlı sözcükler, eşanlamlı, karşıt anlamlı sözcükler ile sesteş sözcükler, deyim ve terimlerin” kullanımının gerekliliğine dikkat çekmektedir (s. 110, 111).

2.5.2.1. Dil Gelişimi ile İlgili Görüşler

Dil gelişiminin nasıl gerçekleştiği ile ilgili ortaya atılan değişik görüşler mevcuttur. Davranışçı görüşe göre dil öğrenimi tekrar ve pekiştirme ile gerçekleşmektedir, buna göre “...çocuklar konuşulan dili, herhangi bir şeyi öğrendikleri gibi öğrenirler. Bebekler, kendilerini istedikleri sonuçlara götürdüğünü fark ettikleri sesleri tekrar etmeleri sonucu konuşulan dili öğrenmeye başlarlar. ...Bebeğin çıkardığı sesler pekiştirildikçe, bebek tarafından daha çok tekrar edilir ve pekiştirilmeyen seslerin kullanım sıklığı düşer”. Aynı evde yetişen, ancak farklı zamanda konuşmaya başlayan çocuklar, farklı kültürde yetişip ilk sözcükleri benzer sesler içeren çocuklar ya da hiç işitmeyip, özel eğitimle konuşmayı öğrenebilen çocukların durumu dil gelişimini davranışçı görüşle açıklamaya çalışanlara karşı, dil gelişimini biyolojik ve psikolojik temellere bağlayan *psikolinguistik* kuramların ortaya çıkmasına yol açmıştır (Yeşilyaprak, 2014, s. 104 ve Erden & Akman, 2014, s. 73). En çok rağbet gören psiko-linguistik kuramların en önemli kuramcısı olan Chomsky’ye göre “İnsanlar doğuştan dil öğrenebilmek için özel bir mekanizmaya sahiptirler. Bu mekanizma sayesinde, çocuklar tıpkı yürümeyi öğrendikleri gibi, biyolojik olarak belli bir olgunluğa eriştikten sonra, konuşmayı öğrenirler”. Bu kuramın önemli özelliği, öğrenilen her ifadenin *temel* ve *yüzeysel* olmak üzere iki yapıya sahip olmasıdır. Bunlardan ilki kavramların düşünsel düzeyi ile ilgili olup, ikincisi konuşulan sözcükleri kapsamaktadır. Buradan hareketle bilişsel gelişime paralel olarak gelişme gösteren, *sözcüklerin anlamlarını kavrama* ve *anlamlı sesler çıkarma ya da konuşma* diye birbiriyle iç içe geçmiş iki süreç ortaya çıkmaktadır.

Bir diğ er g r    e sahip olan *sosyal    renme kuramcılarına* göre ise, çocuklara çevresindekiler model olur,  ocuk da onları gözleyerek taklit eder, konu madaki  ive farkları da onlara göre bu durumla açıklanmaktadır.    renmede Piaget'nin biyolojik etkenlere önem vermesine karşılık, sosyal çevrenin önemini vurgulayan Vygotsky'ye göre “ ocukların kazandıkları kavramların, fikirlerin, olguların, tutumların kaynağı sosyal çevredir”. Ona göre “ ocuğun içinde yaşadığı  evre ve kültür, onun etkileşime gireceğı uyarıcıların türünü ve niteliğini belirler”. Dil ve düşüncenin başlangıçta birbirinden bağımsız geliştiğini fakat sonuçta birle tiğini savunan Vygotsky, iki ya  civarında düşünme ve konuşma kapasitesinin birleşerek içsel konuşmaların ba ladığını, zamanla da bunların dışsal konuşmaya d n  t ğ nden söz etmektedir (Yeşilyaprak, 2014, s. 104, 105).

Dil gelişimiyle ilgili *Do u tancılık kuramına* değinen Kızıltepe (2004), Chomsky, Lenneberg ve Mc Neill'i örnek vererek onlara göre, insan beyinde dil    renmek için zaten gerekli gereçlerin olduğundan, bu gereçlerin genlerle beyine yerleştirilmiş olduğundan ve ortamı buldukları anda meydana çıktıklarından söz etmektedir. Dünyada çok çeşitli diller olmasına rağmen, hepsi ortak bazı özellikler taşımaktadırlar. Dale'den aktaran Kızıltepe (2004), tüm dillerin özneleri, nesneleri ve yüklemleri olduğu, hepsinde soru sormak, emir vermek, reddetmek gibi bazı ifadelerin mutlaka bulunduğu örneklerini vermektedir. Do u tancılara göre “ ocuklar, dili    renirken, etrafında duyduklarının aslında tek tek sözcüklerden oluşan cümlelerden ziyade, hızlı konuşulduğu için bir cümleyle tek bir kelime halinde ve hatta kalıp şeklinde duyarlar. Durum böyle olduğu halde çocuklar o sözcükleri diğerlerinin arasından seçme yetisine sahiptirler (Cole,1979)” ve çocuklar aslında do u tan beyinlerinde var olan konuşmaları, içinde bulundukları dil sistemine göre uyarlamaktadırlar. Chomsky'ye göre de “insanlar do u tan tek bir dille değil de, herhangi bir dilin üretken kurallarını (dilbilgisini) taşıyan bir kapasiteyle dünyaya gelmektedirler” (s. 65- 67).

Özüdoğru (2014) dil edinimi kuramlarını *deneyci* ve *akılcı ya da us u* kuramlara ayırarak açıklamaya çalışmaktadır. Özlem' den aktaran  z doğru (2014) bu eğilimlerin aralarındaki farkı “Akılcılık, zihni, bilgimizin ilksel ve vazgeçilmez tek kaynağı olarak görürken, deneycilik,  nceliğı duyulara ve doğruca gözlenebilir olan şeylere verir” sözleriyle belirginle tirmektedir. Buna göre akılcı kuramlar insanların dil edinimi için kalıtsal olarak programlandıklarını ve dil gelişimi için do u tan bir kapasiteye sahip olduklarını kabul etmektedir, deneyci bakış açısı ise tecrübelerin    renmeyi büyük ölçüde etkilediğı ve  evre etmeninin genetik kapasiteden daha önemli olduğu düşüncesine

dayanmaktadır, öyle ki çocukların *tertemiz bir beyaz sayfayla (tabula rasa)* doğduklarını kabul eden deneyciler. Bu beyaz sayfanın yaşanan tecrübelerle dolduğunu, öğrenmelerin çevre ile etkileşimi sonucu, bol tekrar ve taklitte gerçekleştiğini ileri sürmektedirler. Dolayısıyla da deneycilere göre, insan türüne özgü bir dil yeteneğinin varlığı kabul edilmemektedir. Buna göre akılcı yaklaşımda organizmanın, deneyci yaklaşımda ise çevrenin öğrenme üzerindeki rolü daha fazla önem teşkil etmektedir. Ancak bu yaklaşımların birbirini tamamen reddetmedikleri, birbirlerini tamamladıklarına dikkat etmek gerekmektedir. Mevcut tüm dil edinim kuramları bir doğru parçası üzerinde düşünüldüğünde, kimisi akılcı yaklaşıma, kimisi ise deneyci yaklaşıma yakın konumda yer almaktadır (s. 8-10).

2.6. Beyin Gelişimi ve Beynin Dil Edinimi ve Dil Öğreniminde Önemi

Beyin gelişiminde doğum öncesi (prenatal) dönem büyük önem taşımaktadır. Jensen'den aktaran Schunk (2011) “Doğum sırasında beyinde bir milyondan fazla bağlantı bulunur. Bu rakam yaşam boyunca ulaşılacak azami sinaps sayısının %60'ına denk gelir. Ayrıca “iki yaşında bir çocukla, bir yetişkinin sinaps sayıları eşittir. Çocuk üç yaşına geldiğinde ise sinaps sayısı yetişkinlerdeki sayıdan milyarlarca daha fazladır. Küçük çocukların beyinleri çok yoğundur ve çok karmaşık sinirsel bağlantılar vardır. ...en çok hücre ve bağlantı çocukluk dönemindedir (Trawick-Smith'den aktaran Schunk, 2011). Yaş ilerledikçe sinapsların sayısında azalma olmaktadır. 18 yaşına giren ergenler bebekliklerinden kalma sinapsların yarısını kaybetmişlerdir, bu beyin bağlantılarının kullanılmamasında kaynaklanmaktadır, dolayısıyla sinapsların kaybedilmemesi için bu bağlantıların kullanılarak pekiştirilmesi, sağlamlaştırılması gerekmektedir. Çocuklar ve bebeklerde hangi sinapsların kalacağını içinde yaşadıkları ortam belirlemekte. Motor işlevlerin önem taşıdığı bir kültürde yetişen çocuklarda bu beceriler, bilişsel işlevlere önem verilen bir kültürle yetişiyorsa bilişsel işlevler güç kazanacak, yazılı ve sözlü dile önem veriliyor ve çocuk dil bakımından zengin uyarılarla dolu bir ortamda yetişiyorsa da dil gelişimi bu şartların sağlanmadığı ortamda yetişen çocuklara göre daha hızlı olacaktır. Öğretim ve öğrenme süreçleri beyin gelişim seviyesi ile bağlantılı olmaktadır. Bu durumla ilgili Byrnes' den aktaran Schunk (2011), insan beyinlerinin yapısal anlamda benzerlik gösterdiklerini, ancak aralarında fark olduğunu söylemektedir ve beyin gelişimine etki eden faktörleri beş başlık altında açıklamaktadır. Bunlardan ilk olarak *kalıtımı* açıklayan Schunk, Lemonick ve Dorfman'dan aktararak, insanın hayvanlar arasında en yakın

akrabasının şempanzeler olduğunu ve kalıtsal yapıları arasında yalnızca %1.23 farklılık olduğuna dikkat çekmektedir ve bu fark “köprüler tasarlayıp, inşa edebilen, beste yapabilen, roman yazabilen, karmaşık denklemleri çözebilen ve daha birçok yeteneği olan bir tür ortaya çıkarmıştır” diye eklemektedir. Tek yumurta ikizlerinin beyinlerinde dahi yapısal farklar görülebilmektedir. Beynin boyut, yapı ve sinirsel bağlantıları kalıtımla belirlenmektedir. İkinci bir etmen olan *çevresel uyarım* doğum öncesi dönemle başlar ve hayat boyu önemini korumaktadır. Kritik dönemlerde bu uyarımın gerçekleşmemesi beyin gelişiminin geri kalmasına yol açmaktadır. Doğum öncesinde karnındaki bebeğiyle iletişim kuran, konuşan ve onlara şarkı söyleyen anneler bu sayede sinirsel bağlantıların (sinapsların) oluşumuna katkı sağlamaktadırlar. Bu dönemde “uyaran ve deneyimleri alıp işleyebilen sinirsel devrenin oluşmasıyla öğrenmenin gerçekleşeceği altyapı kurulmuş olur”. Üçüncü faktör olan *beslenme* beyin gelişimi üzerinde önemli etkiler yaratabilir, bu etkilerin türü ve boyutu kötü beslenmenin gerçekleştiği zamanla alakalı olmaktadır. Beyin hücrelerinin çoğu gebeliğin 4. ve 7. ayları arasında üretilmektedir, nöron ve gliyal hücrelerin üretim ve büyümesi kötü beslenmeyle yavaşlamaktadır. Dolayısıyla hamile kadınların iyi beslenmeleri, alkol, tütün ve uyuşturucu maddelerden uzak durmaları gerekmektedir. Dördüncü sırada ise cinsel gelişim ve stres tepkileri gibi birkaç işlevi daha bulunan steroid hormonlarından söz edilmektedir. Prenatal dönemde östrojen ve kortisol gibi hormonların emilimi beyinde yapısal değişikliklere yol açabilmekte ve henüz kesin olmamakla birlikte stresin, nöronların ölümüne neden olabildiği ve cinsiyet ile cinsel tercihleri etkilediği düşünülmektedir. Beşinci etken ise *teratojenler* olmaktadır. Bunlar gelişen fetüs ve embriyolarda anormalliklere yol açabilmekte ve aşırı vakalarda doğum kusurlarına sebep olabilmektedirler. Örneğin yüksek miktarda alınan kafein teratojene dönüşebilmektedir (s. 386- 388, 391).

2.6.1. Beyin Dil Bilimi

Beyin dil bilimi (Neurolinguistics) dil gelişimi ve dil kullanımının sinirsel yapıyla bağlantısını inceleyen dil bilimi dalına denilmektedir. Bu bilim dalı örneğin, öğrenilen bir sözcüğün beyin neresinde saklandığı, birden fazla dilin bilindiğinde bunların beyin farklı yerlerinde mi bulunduğu, bir kaza sonucunda konuşma yetisi yitirildiğinde konuşmanın yeniden öğrenilmesinin mümkün olup olmadığı, belirli dillerden kaynaklı olarak, yazının soldan sağa ya da sağdan sola yazılmasının yazarların düşünce sistemlerinde bir fark yaratıp yaratmadığı, yazı okuyamama hastalığı anlamına gelen

disleksi ye yakalananların beyinlerinin normal insan beyninden farklı olup olmadığı veya dil yeteneğinin sosyal bir olay mı, yoksa genetik kaynaklı mı olduğu gibi sorulara yanıt aramaktadır. Araştırmalar tüm insanların beyninin aynı düzende çalıştığını, ancak kazanılan deneyimler ve eğitimin etkisiyle beyindeki dil düzenlemesinin şekillenebildiğini göstermektedir (Bayraktar, 2006, s. 146, 148).

2.6.2. Beyin Laterizasyonu

Laterizasyon, insan beyninin belli bölgelerinin belli işlevlerden sorumlu olması anlamına gelmesiyle beraber, Sol–Lop fonksiyonları analitik düşünce, mantık, lisan, fen ve matematik, Sağ-Lop fonksiyonları ise üç boyutlu düşünce, sezgi, sanat, ritm ve müzik olarak belirtilmektedir. Sağ lobun konuşmadaki işlevi ise ancak, “sözel yaratıcılık ve konuşmadaki duygusal tonun anlaşılması gibi çok özel bazı görevleri” yerine getirmeye katkı sağlamaktır. Günümüzde “temel dil işlevlerinin “sol lobda gerçekleştiği ancak özellikle de karmaşık bir işlem yaparken her iki lobun da çalıştığı, eylemin özelliğine göre bir lobun daha baskın olabileceği kabul görmektedir (Özüdoğru, 2014, 45-47).

Bayraktar (2006)’ın belirttiği üzere “İnsan beyninde meydana gelen hasarların dil yeteneğine olan etkileri ilk olarak 19. yüzyılda Paul Broca tarafından incelenmiştir” (s. 147).

Beynimizin sol lobunun ön taraflarında yer alan *Broca Bölgesi* konuşma merkezi olarak tanımlanabilmektedir ve yaşlılarına göre daha erken yaşta tıp fakültesinden mezun olan Paul Broca tarafından keşfedilmiştir. Bu bölgenin hasara uğraması kişilerin konuşma yeteneklerinin kaybolmasına (Broca Afazisi) yol açmaktadır. Bu durumdaki hastalar konuşulanları anlamakta, ancak konuşamamaktadırlar. Yine aynı lobda Carl Wernicke tarafından, işitsel girdilerin işlenmesinden sorumlu olan bir alan ile Broca bölgesine yakın, dilin işlem süreçlerinin gerçekleştiği bir alan tespit edilmiş. Bu bölgede meydana gelen hasar (Wernicke Afazisi) ise hastanın konuşmasının, akıcı olmasına rağmen, anlaşılmaz ve karmakarışık olmasına yol açmaktadır (Özüdoğru, 2014, s. 47).

Broca afazisiyle ilgili Bayraktar (2006), bu tür hastaların otomatik konuşma süreçlerinde hasar görülmebildiğini, yani “merhaba, aman Allahım” gibi sözleri söyleyebildiklerini, ancak karmaşık cümleleri tekrarlayamadıklarını veya yazamadıklarını belirtmektedir. Bir diğer önemli ayrıntıya ise yine Bayraktar (2006)’da rastlamaktayız. Öyle ki, “beyninde hasar bulunan hastalar üzerinde yapılan incelemeler sonucunda dille ilgili yeteneklerin sağ

elini kullanan insanların hemen hepsinde beynin sol yarı küresinden kaynaklandığı ortaya çıkmıştır. Bazı solaklardaysa sağ yarı kürenin hasar görmesi dil yeteneklerinin hasara uğramasına yol açar” (s. 147, 148).

BÖLÜM III

KONUŞMA DİLİ İLE YAZI DİLİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Dil yetisine sahip olmak için geliştirilmesi gereken dört temel beceriden söz edilmektedir. Bunlar dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Bu alanları birbirinden ayırmak neredeyse mümkün olmamaktadır. Bu bölümde dilin konuşma ve yazı yönü ile ilgili bilgilere yer verilmektedir. Konuşma, ses aracılığıyla gerçekleştiği için, sesin nasıl üretildiğine, *boğumlanma* ve *telafluz* sözcüklerinin ne anlama geldiğine, *fonetik* ve *fonoloji* arasındaki farka ve fonolojik farkındalığın önemine değinilmektedir. Yazının ise, sesin kağıt üzerinde gösterilmesi olduğundan bu aktarıma imkan sağlayan alfabelere de yine bu bölümde yer verilmektedir. Türkçe ve Almanca dillerinde farklı seslerin bulunması ya da seslerin farklı harflerle gösterilmesinden kaynaklanan telafluz sorununun kaynağını açıklamak adına her iki dilin yapısına ilişkin bazı özelliklere ve sahip oldukları sesler ile bu seslerin IPA (Uluslararası Sesçil Alfabe) ile yazılış şekillerine de yine bu bölümde yer verilmektedir.

3.1. Dil ve Konuşma

Yıldız (2009)’a göre “dil insanların gördüğünü ve duyduğunu, düşünce ve isteğini, anlatım için kullanılan her türlü işaretten yararlanarak, “söze” dökmesidir. Başka bir yaklaşımla, insanlar arasında iletişimi sağlayan sesli ya da yazılı simgeler sistemidir”. Yıldız (2009) aynı zamanda iletişimde en önemlisinin konuşma, yani sesin söze dönüştürülmesi olduğunu belirterek ve sözlü anlatımda dilin bir “işaret sistemi” olduğunu vurgulayarak konuşmayı “bir sesli semboller dizisi ve bir dizi kurallar bütünü” olarak açıklamaktadır (s. 9).

İletişimin, dilin temel işlevi olduğunu belirten Bayraktar (2006), iletişim denildiğinde sözlü ve yazılı biçimlerinin akla geldiğini, ancak “jest ve mimikler, renkler, moda, trafik işaretleri, çeşitli zil sesleri, müzik, resim, mimari, hatta kimi zaman sessizlik” gibi pek çok yolla sağlanabildiğine dikkat çekerek bunların *yardımcı iletişim biçimleri* olarak

adlandırılabileceğinden söz etmektedir. Örneğin “otoyollarda şoförler, yalnızca far ışıklarıyla biri birlerine ileride radarın hız kontrolü yaptığını veya polisin olduğunu, hatta arabanın herhangi bir kapısının açık kaldığını bile anlatabilmektedir” (s. 16).

Coşkun (2010) ise dille ilgili, insanların, seslerin birlikteliklerinin doğru ve ezgili üretimiyle, birbirleriyle iletişim sağladıklarını ve sözlü iletişimin temelinde karşılıklı konuşmanın yattığını dile getirmektedir (s. 20).

Karaağaç (2013) “Devinim halindeki varlıklar, yapılarının bütünüyle ses çıkarırken, insan ve hayvan gibi varlıklar, ağız, burun ve yutak boşluklarındaki havayı titreştirerek ses çıkarırlar. Bu sesler, onların dillerini oluşturur. Bu yüzden soluk alan bütün varlıkların dilleri vardır” (s. 7) demektedir ancak konuşmanın yalnızca insan türüne özgü olduğunu belirtmektedir. Bunun sebebi olarak da hayvanların “duyu organlarının yetersizliğinden veya algı ve anlayış yeteneklerindeki eksiklikten çok ses çıkarmadaki sınırlılıklarından” (s. 8) bahsetmektedir.

Dilin hem insanlara hem de hayvanlara özgü bir araç olduğunu söyleyen Bayraktar (2006), ancak insan ve hayvan dilinin işlev, yapı gibi birçok yönden ayrıldığını, hayvanlarda seslerin içgüdüsel olduğunu, benzerleriyle bir arada bulunamayan hayvanların da benzerlerinin çıkardığı sesleri çıkarabildiğine ve hayvanların iletişimlerinin ihtiyaçlarla sınırlı olduğuna dikkat çekmektedir. Ayrıca Bayraktar (2006), yapılan araştırmalar sonucunda hayvanların çıkarttıkları seslerin *dil* olmadığını, yani iletişim sağlamadığını, tepkisel ve içgüdüsel olduğunun anlaşıldığını belirtmektedir (s. 17).

Yıldız (2009) da konuşma yeteneğinin yalnızca insanlara özgü olduğundan, yalnızca insanların sesi söze dönüştürebildiklerinden ve bunun için gerekli fizyolojik yapıya sahip olduklarından söz etmektedir. Ayrıca dilin düşünceden kaynaklandığını ve dil ile düşüncenin iç içe geçmiş olduklarına değinmiştir (s. 27).

Tanımlara bakarak dilin bir iletişim aracı olduğu, yazılı ya da sesli işaretlerle gerçekleştiği, sözlü iletişimde ise konuşma özelliğinin düşünce ve fizyolojik gereksinimlerden dolayı insana özgü bir davranış olduğu anlaşılmaktadır.

3.2. Konuşma Dili ve Ses İlişkisi

Konuşma dilinde iletişim, yani düşüncelerin aktarımı sesler aracılığıyla gerçekleşir.

“Dilin hammaddesi sestir” ve “...dil dediğimiz bu yapay sistemin temel yapı taşı sestir (s. 17)” diyen Karaağaç (2013) dil edinim ve öğrenimlerinin en doğru yolunun dil öğrenimine sesle başlamak olduğunu, yabancı dil öğreniminin öğrenilecek dilin ses yapısını tanımakla başladığını, anadil ve hedef dilin ses yapıları arasında kodlamaların kurulması gerektiğini, bunun için de eş zamanlı ses bilgisi çalışmalarına ihtiyaç olduğunu (s. 18) belirtmektedir. Ses (fon) ve ses birim (fonem) arasındaki farka açıklık getirmekte fayda görülmektedir. Ses birimden Bayraktar (2006) “Harf adı verilen işaretlerle yazıya geçirilen birimlerdir. Dildeki anlam ayırt edici en küçük birimdir” şeklinde söz etmektedir (s. 24). Dolayısıyla bir sesin (fon), fonem olarak adlandırılması için sözcüğün meydana getirilmesine etki etmesi gerekmektedir.

Coşkun (2010) “seslerin oluşturduğu en küçük sesler topluluğuna hece denir. Hecelerin birleşmesinden kelimeler oluşur. ...kelimelere de anlamlarını kazandıran, onların en küçük anlamlı birimleri olan seslerdir (s. 28)” ve insanlar arasında anlaşmanın sağlanabilmesi ve tabiatın algılanabilmesi, kavranabilmesi için seslerin var olduğunu söyleyerek seslerin dilin kuralları dahilinde bir araya gelerek kelimeleri ve bunların bir araya gelmesiyle cümleleri oluşturduklarından söz etmektedir (s. 29).

3.2.1. Ses Bilgisi (Fonetik) ve Sesbilim (Fonoloji) Nedir?

Ergenç (1995) Sesbilimin “Bir dilin ses dizgesini oluşturan seslerin nerede ve nasıl çıkarıldıklarını, geçirdikleri evrimi, konuşma organlarının işleyişini inceleyen, sesleri söyleyiş ve akustik özelliklerine göre sınıflandıran bilim dalı sesbilim (*phonetics*) dir (s. 22)” tanımına yer vererek sesbilimi *görevsel* sesbilimden (*phonology*) “ses dizgesini oluşturan sesleri, dildeki işlevleri açısından ele alan bilim dalı” tanımıyla ayırt etmektedir.

Fonetiğin neyle uğraştığını anlamak için ayrıca aşağıdaki tanımlar yardımcı olmaktadır.

Fonetik dili, ses ve ton eğitiminin dil ritmini, konuşma temposunu ve konuşma dinamiklerinde, ses düzenlemesini öğretir. Dillerin telaffuzu ile fonetik ilgilidir. Konuşma seslerinin nasıl olduğunu, heceleri, sözcükleri ve cümleleri oluşturmak için, bu seslerin nasıl ve ne biçimde birleştirildiğini vurgu, entonasyon ve uzunluk bakımlarından çeşitli dillerdeki konuşma seslerini, yazı ve ifade biçimlerini ortaya koyar ve belirler (Yıldız, 2009, s.102).

Kocaman-Osam’ dan aktaran Bayraktar (2006) fonetikten “İnsan gırtlğından çıkan konuşma seslerini inceler. Kısa tanımla bir dilin konuşma seslerini, işlevsel değerlerini göz önüne almaksızın genel fiziksel özellikleri açısından inceleyen dil bilimin alt dalıdır” şeklinde söz ederek ses bilgisi olarak tanımlamaktadır (s. 120). Ona göre ses bilim (İng. Phonology), sesleri genel olarak ele alıp *bütün dillerdeki ses birimlerini işlevsel değerleri ve anlam ayırıcı özellikleri açısından inceleyip değerlendiren dil bilimi dalı* olmaktadır (s. 123).

Ergenç’in açıkladığı “sesbilim” den Bayraktar “ses bilgisi” olarak söz etmektedir (fonetik), Ergenç’in tanımladığı “görevsel sesbilim” i ise Bayraktar “sesbilim” (fonoloji) olarak tanımlamaktadır.

Coşkun (2010)’a göre fonetik, seslerin akustik değerlerini ve algılanmasının yanı sıra seslerin telaffuz biçimlerini de araştırmaktadır ve *uzun yıllar gözlemlerle oluşturulmaya çalışılan söyleyiş fonetiğinin deneyli fonetik araştırmalarıyla birlikte, objektif ve nitelikli çalışmalar ortaya koymaya başladığından* söz etmektedir. Coşkun (2010) ayrıca söyleyiş fonetiğinin, insan sesinin oluşmasını sağlayan organların hareketlerini incelediğini ve organların birbirlerine yaklaşma, temas etme derecelerini gözlemleyerek ses oluşumu esnasındaki organ konumlarını ve etkilerini dikkate alarak, seslerin niteliklerini ve niceliklerini tespit ettiğini belirtmektedir (s. 40,41).

Yıldız (2009) fonetiğin görevinden bahsederken “bilinir ki, konuşma dili, yazı dilinden tamamen ayrı değildir. Yazı dilindeki yalın alfabe sistemi, dilin bütün seslerini göstermeye yetmediği için, fonetik konuşma dilindeki seslerin bütün incelikleri, nüansları ile kayda çalışır” (s. 16) satırlarına yer vermektedir.

Son olarak da Aksan’ın (2009) bu konuya ilişkin görüşlerine yer vererek bu kavramlar arasındaki ayrımın açıklığa kavuşacağı düşünülmektedir. Sesbilimden “insan dilinin seslerinin nasıl meydana getirildiğini, ne gibi nitelikleri olduğunu, ses dalgalarıyla nasıl aktararak dinleyene ulaştığını, dinleyenin bu sesleri alışını, kısacası, dilin ve bildirişmenin ses yönünü inceleyen bilimdir” diye söz eden Aksan (2009), sıralanan bu incelemelerin genel anlamda tüm diller için değil de yalnızca tek bir dil için yapıldığı takdirde sesbilim yerine sesbilgisi sözcüğünün kullanılmasının daha uygun olacağını vurgulamaktadır ve *Türkçe’nin sesbilgisi* ya da *Fransızca’nın sesbilgisi* gibi örnekler vermektedir (s. 26).

3.2.2. Fonolojik Farkındalık Ne Anlama Gelmektedir

Sercan (2012) “ses, hece, sözcük, cümle - fonolojik farkındalık” isimli kitabında okuma-yazma gelişiminde karşılaşılan sorunların fonolojik farkındalığın olmayışından kaynaklandığını belirtmektedir. Seslerin yazılı sembollere dönüştürmek için sözcüğün ses yapısıyla ilgili bir farkındalığın gerektiğini ve bu bilincin zeka düzeyi, yaş, sosyo-ekonomik durum gibi değişkenlere göre çocuğun gelecekteki okuma başarısını daha çok etkilediğini araştırmaların gösterdiğini bildirmektedir. Fonolojik farkındalığı “konuşma seslerini tanıma; bir sözcüğü oluşturan sesleri ayırt etme yetisi” olarak açıklayan Sercan (2012) kısacası önemli olanın “konuşma veya yazılı metindeki cümle, sözcük, hece ve sesleri çözümleyebilmek, gerektiğinde yeniden harmanlayarak yeni bireşimler oluşturabilmek” ve “dil ses yapısını ve seslerin anlamı nasıl değiştirebildiğini anlamak” olduğunu vurgulamaktadır. Okul öncesi dönemde gelişmeye başlayan bu farkındalığın gelişimine katkı sağlamak için de ses tekrarları ve uyakların bolca kullanıldığı öykü, şiir, şarkı ve tekerlemeleri önermektedir (s. 3, 4). Slavin (2013) de okul başarısının genellikle okuma başarısı ile eşdeğer tutulduğunu belirterek, okul yıllarında en önemli gelişim görevlerinden birinin okumayı öğrenmek olduğunu vurgulamaktadır. Çocukların okuma becerilerine katkı sağlaması için ise *fonetik farkındalık becerisi* diye söz ettiği “kelimelerin seslerinin ayırt edilmesine yönelik beceriler” kazandırılmasını önermektedir (s.45, 46).

Aynı konuya “*Almanca ve Türkçenin Ses Düzeni ve Yabancı Dil Öğretiminde Bundan Kaynaklanan Sorunlar*” isimli araştırmasında Akarslan (2002) da “Dilin en temel birimi onun ses yapısıdır. Yabancı dil öğretiminde seslerin doğru olarak telaffuz edilmesi ve vurgulanması gerekmektedir. Öğrenciler öğrenilen dilin sesleri konusunda bilinçlendirilmelidir (s.108)” şeklinde vurgu yaparak çalışmasının önsözünde geleneksel yabancı dil eğitiminde Almanca ve Türkçe dillerinin ses düzenlerinin karşılaştırılmasının ele alınmayarak dilin en önemli unsurlarından olan fonetik sisteminin göz ardı edilmekte olduğunu, öğrencilerin de, bu konuda farkındalık kazanmayışlarının bir sonucu olarak hatalar yaptıklarını ve iletişimde sıkıntılar yaşandığını dile getirmektedir.

Kitabında fonolojinin önemine değinen Becker (2012), fonolojinin yalnızca ilköğretimde değil, ortaöğretimde de bir gereklilik olduğunu, çünkü dilin bütün yönleriyle anlaşılmasının ancak o dilin ses yapısını tanımakla mümkün olduğunu söylemektedir. Ayrıca yabancı dil ve Almanca’ yı yabancı dil olarak öğretenlerin de her iki dilin ses yapılarını tanımaları gerekmektedir, aksi takdirde yabancı dile ait kelimeleri kendi dilinin fonoloji kalıbına oturtanlar onları tanınmayacak hale getirebilmektedirler (s. 8).

Ergenç (1995) ve Becker (2012) telaffuz da yanlışların önüne geçmek ve standard söyleyişi göstermek için hazırlanan sözlüklerin önemini vurgulamaktadırlar. Bir “deneme” niteliği taşıdığını belirterek ilk “ Ölçünlü Söyleyiş Sözlüğü” nü hazırlayan Ergenç (1995) kitabının İlköz kısmında, eskilerde dil çalışmalarının yalnızca yazılı dil alanında yapıldığına, “XX. Yüzyılın başlarında Amerika’ da F. Boas ve öğrencilerinin Amerikan yerli dilleri üzerine yaptıkları çalışmalarla, dilin sözlü yönü dil çalışmalarında ağırlık kazanmaya başlamıştır.” sözleriyle dikkat çekerek bir dilde, yazım kılavuzları kadar, ölçünlü (standard) söyleyiş sözlüklerine de gereksinim duyulduğunu belirtmiştir. Becker (2012) ise, *hiç olmazsa Alman Dili’ ne giren yabancı sözcüklerin nasıl söyleneceğinin bilinmesi için* herkese bu tür kılavuzları önermektedir (s. 8).

3.2.3. Ses Nedir?

“Dilin parçalanmayan en küçük birimi, sestir. Dilde, sestten daha küçük bir öge, olamaz (s. 51)” diyerek Yıldız (2009) sesin “esnek maddi ortamda yayılan mekanik titreşim dalgası ya da işitme duyusunu uyaran, dalga (s. 45)” olduğunu belirtmektedir.

Karaağaç (2013) ise “Türkçe’nin Ses Bilgisi” isimli kitabında sesin şu tanımına yer vermiştir;

Ses, bir maddenin veya maddedeki moleküllerin titreşmesi sonucunda oluşur. Ses bir nesnenin titreşmesi sonucunda, nesne ile hava boşluğu arasında oluşan bir enerji türüdür. Ses atmosferde kulağımız tarafından algılanabilen periyodik basınç değişimleridir. Fiziksel boyutta ses, hava, katı, sıvı veya gaz ortamlarda oluşan basit bir mekanik düzensizliktir. Ses kaynakları titreşerek sesi oluşturmurlar. ...Ses üreten varlık, ses kaynağıdır; ses madde değil, enerjidir (s. 7).

3.2.3.1. Ses Üretim Organları

Konuşmayı ve işitmeyi gerçekleştiren organların yapısını ve işleyişini inceleyen fizyolojik fonetik bu konuda anatomi bilim dalından yardım almaktadır. Petursson ve Neppert’ten aktaran Coşkun (2010), konuşmanın gerçekleşmesi için havaya ihtiyaç olduğunu, bu yüzden de kaburga boşluğunun alt kısmıyla karın boşluğunun üst kısmı arasında bulunan ve karın kaslarıyla birlikte kasılarak havanın akciğerlere dolmasını ve akciğerlerden boşalmasını sağlayan diyaframın büyük önem taşıdığını belirtmektedir. Bununla birlikte akciğerlerin üstünde ve ona bağlantılı bir şekilde bulunan nefes borusu ile onun en üst kısmında bulunan ve kaslar yardımıyla aşağıya yukarıya doğru hareket edebilen ve birtakım kıkırdaklardan oluşan gırtlak ve gırtlığın üst sınırında bulunan kalkan kıkırdığı

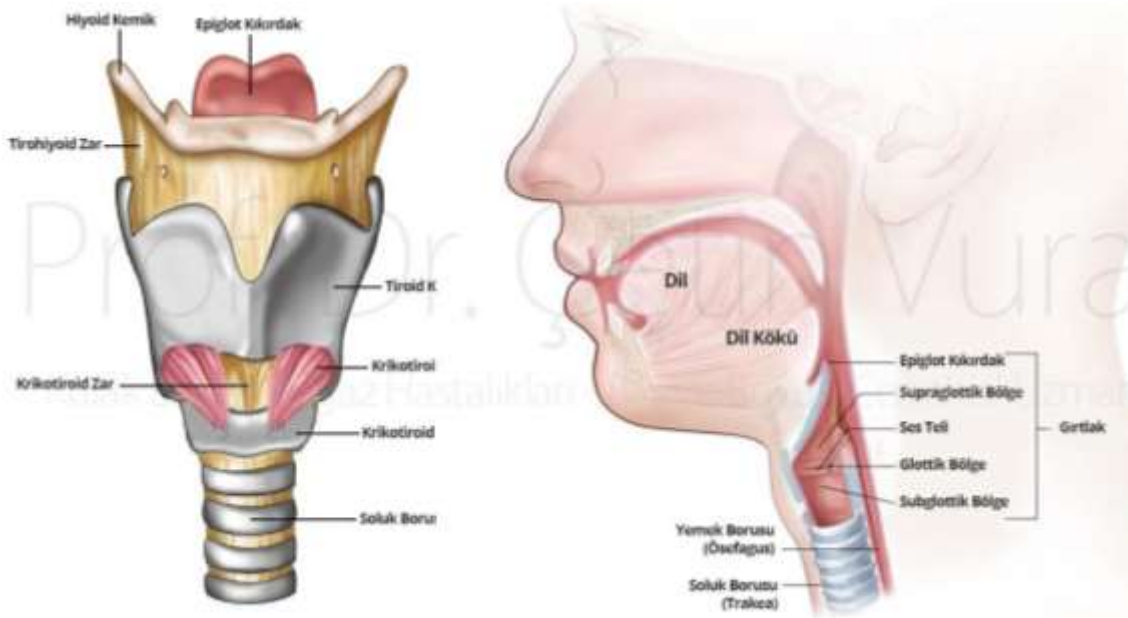
ile alt sınırında bulunan halka kıkırdağın arasında enlemesine yer alan ses telleri ses üretiminde görev yapmaktadırlar. İki mukoza halinde olan ses telleri titreşebilir özellikte olup tonlu ses üretme görevini üstlenmektedirler. Bunların hemen üstünde yer alan kıvrımlara ise yalancı ses telleri denmektedir. Gırtlığın üst kısmında bulunan kaygan gırtlak kapağı yemek yerken boğulmayı önlemekte, ancak yemek yerken konuşulmaya çalışıldığı takdirde açılacağından lokmaların nefes borusuna kaçmasına yol açabilmektedir. Gırtlak ve yemek borusuna bir huni gibi bağlı bulunan yutak gırtlığın üst kısmında yer almaktadır ve üst kısmı burun ve ağız boşluğuna bağlıdır. Ses üretiminde etkisi olan küçük dil arka damağın uzantısı şeklindedir ve akciğerlerden gelen havayı burun seslerinin üretiminde ağız yolunu kapatarak buruna, ağız sesleri için ise tam tersi davranarak burun yolunu kapatarak ağıza yönlendirmekle görevlidir (s. 31-33).

Ses üretiminde görevli bir diğer organ olarak ise dilimizden söz edilmektedir. Yukarı aşağı ve öne arkaya hareket edebilme özelliğine sahip dil, dil köküne bağlı olup hareketiyle sesin niteliğini belirlemektedir. Sayılan organların yanı sıra damak, diş, dudak ve aşağı yukarı hareket edebilen çene de sesin oluşmasında görev yapmaktadır. Görevini yerine getirirken bazı organlar aktif, bazıları ise pasif rol alırlar (Smith ve Thyme'den aktaran Coşkun, 2010, s. 33). Saydığımız tüm organların uyum içinde çalışmasını sağlayan ise beyindir. Sinir sisteminin ses üretimiyle ilgili merkezi soğanilikte bulunmaktadır. Burası otomatik hareketleri ayarlayan beyin boz çekirdeklerinin denetimi altında olup sesin oluşmasını gerçekleştiren kasların çalışmasını düzenlemektedir. *Sylvius* yarığının iki yanında, beyin kabuğunda bulunan konuşma merkezinin soğanilikteki merkeze emir vermesiyle konuşma mümkün olmaktadır (Coşkun, 2010, s. 33)

Yukarıda açıklamaları yapılan ve ses üretiminde rol oynayan organlarımız Şekil 1' de, gırtlığın bölümleri ise Şekil 2'de görülebilmektedirler.



Şekil 1. Sesin oluşması <http://www.gencdoku.com/wpcontent/uploads/image0013.jpg>, sayfasından erişilmiştir.



Şekil 2. Gırtlığın yapısı <http://www.cetinvural.com/wp-content/uploads/2013/03/girtlak-kanseri-01.jpg>, sayfasından erişilmiştir.

Açıklamalar:

Hiyoid Kemik: Dil kemiği

Epiglot Kıkırdak: Gırtlak kapağı

Supraglottik Bölge: Üst gırtlak

Subglottik Bölge: Alt gırtlak

Şekil 3 ise, ses tellerinin konuşma ve nefes alıp verme sırasındaki konumunu göstermektedir.



Şekil 3. Ses telleri <http://www.cetinvural.com/wp-content/uploads/2013/03/gırtlak-kanseri-03.jpg>, sayfasından erişilmiştir.

3.2.3.2. Ünlü ve Ünsüzler

Konuşma organlarımızın uyum içinde ve düzenli çalışmasıyla anlamlı sözcükler ve tümceler oluşturmak için ağızımızdan çıkardığımız birimlere düzenli sesler denir (Selen’ den aktaran Ergenç, 1995, s.18). Bu seslerin ünlü ve ünsüz olarak ikiye ayrıldığını belirten Ergenç (1995) ünlüleri “özgür ve gürültüsüz” sesler olarak tarif etmektedir. “Akciğerden gelen soluğun hiçbir sürtünme ve engellemeye uğramadan dilin üstünden geçerken çıkardığı seslerdir. Bu sesler çıkartılırken konuşma organlarının herhangi bir yerinde kapanma veya daralma olmadığı için gürültüsüzdürler (Ergenç, 1995, s.18). Ünlülerin çıkarılışında en önemli görevi üstlenen organların, dil, çene ve dudakların olduğuna dikkat çeken Ergenç (1995) ünlülerin tanımsal ayrımının bu organların durumuna göre yapıldığını belirtmektedir. Örneğin Türkçenin ünlüleri çene açısının durumuna göre geniş ve dar, dudakların biçimine göre düz ve yuvarlak, dilin devinimine göre arka dil ve ön dil ünlüleri, ön dil ünlüleri de yine kendi içerisinde yuvarlak ön dil ve düz ön dil ünlüleri olarak tanımlanmaktadır.

Bunlara karşılık Ergenç (1995) ünsüzleri engelli sesler olarak tanımlamaktadır. Çıkarılışları sırasında engellenerek bir sürtünme ya da patlama biçiminde oluşmakta olup, ünsüzler çıkış biçimlerine, yerlerine ve ses tellerinin durumuna göre sınıflandırılmaktadırlar. Çıkış biçimlerine göre, patlamalı, geniz, çarpmalı ve sürtünücü ünsüzler ile yan daralma ünsüzleri olarak adlandırılıp, çıkış yerlerine göre ise çift dudak, dudak-diş, dilucu-dişardı, dilucu-dişeti, dil-öndamak, dilucu- öndamak, dil-artdamak ve gırtlak ünsüzleri ile ses tellerinin titreşimine göre ise ötümlü ve ötümsüz ünsüzler olarak tarif edilmektedirler (s. 18-20).

3.2.4. Boğumlanma Nedir?

Kısaca “seslerin ağızda oluşma şekli” diyebileceğimiz *boğumlanma* nın ne anlama geldiğini açıklamaya aşağıdaki bilgiler yardımcı olmaktadır.

Yıldız (2009) “*Spikerlik El Kitabı*”nda “Ünlü ya da ünsüz seslerin, ağzın belirli bir durumunda meydana gelmesine” denir şeklinde bir tanıma yer vererek boğumlanmayı şöyle tarif etmektedir;

Boğumlanma, hecelerin ve sözcüklerin hakkını vererek, iyi anlaşılabilir biçimde söylenmesi, soluğun, gırtlığın, ağzın, özellikle, dil, diş ve dudaklarla, burnun özenle kullanılması ve çalıştırılmasıyla gerçekleşebilir. Bu seslerin konuşmaya dönüştürülmesidir.

Boğumlanma, sesleri çıkarırken, ses yolunun herhangi bir yerindeki açılma-kapanma ve daralma olarak da, tanımlanabilir. Doğru ve düzgün konuşma, öncelikle, seslerin doğru ve düzgün boğumlanmasına bağlıdır. Ünsüzlerin çıkışında, dilin ya da dudakların dokunduğu ya da yaklaştığı dar bölge, “boğumlanma noktası”, ünlülerin çıkışında, dilin toplandığı bölge ise, “boğumlanma bölgesidir”. Dilin, hemen bütün sesleri, ağız içinde boğumlanır. Boğaz ve gırtlakta boğumlanan ses; “h” dir (s. 111).

Karaağaç (2013) da “*Türkçenin Ses Bilgisi*” kitabında, dil seslerini, boğumlanma bakımından ünlü ve ünsüzler olarak ayırarak açıklamaktadır. Ünsüzün oluşumu sırasında, basıncın ses aygıtının bir üyesi üzerinde olduğunu, ünlünün oluşumu sırasında ise, basıncın bütünüyle ses aygıtına yayıldığını bildiren Karaağaç (2013), ünsüzlerin bölgesel boğumlanma, ünlülerin ise genel boğumlanma özelliğine sahip olduklarını söylemektedir aynı zamanda aralarındaki farkın ağız yolunun kapalı veya açıklığına dayandığını belirterek ünsüzlerin ancak ağız açıkken çıkarılan ünlüler ile çıkarılabildiklerine dikkat çekmektedir (s. 32).

Boğumlanmanın önemiyle ilgili ise Yıldız (2009), özellikle anlatımda tempo, ne denli yüksek olursa olsun, en küçük bir sesin (harfin) dahi kaybolmaması gerektiğine vurgu yapmaktadır (s.111).

Her toplumda çocuğun bilince kavuştuğunda, duyma ve tekrara dayanan dil öğrenmenin kulak aracılığıyla çevresinden öğrenerek gerçekleştiğini ve her dilin ses sisteminde, bir boğumlama özelliğinin olduğunu ve bu özelliğin çocuğun konuşma özelliğini oluşturduğunu söyleyen Yıldız (2009) bunu ayrıca “ ...İngilizce’de boğumlamanın ağırlık merkezi ağızın art kısmında ayrı, Fransızca’da ise daha önde ve dudaklardadır. İtalyanca’da hece, genel olarak açıktır, vokalle biter” şeklinde örneklendirmektedir. “ Fransızca’da perde vurgusu bulunduğu için dil daha müzikaldir. İngilizce ve Almanca’da vurgu yerine, baskı vardır....” örneklerinin ardından ise bir Türk bebeğinin bir Alman, bir İngiliz, İtalyan, Hintli, Fransız ya da Çin aileye verilmesi durumunda bebeğin, Türkçe’nin hiçbir özelliğini taşımadan verildiği aile dilinin tüm özelliklerine sahip olacağını belirtmektedir (s. 22).

3.2.5. Telaffuz Nedir?

Yıldız (2009) telaffuzdan “sesin, söze dönüşü” olarak bahsetmektedir, ayrıca “söyleyişte, kimi sesler yutulursa ya da belirgin bir biçimde söylenilmezse, kolayca anlaşılabilir” ve “sesi, şiddet değil, iyi telaffuz duyurur ve algılanır duruma getirir” sözleriyle telaffuzun önemini dile getirmektedir (s. 105). Kitabında birçok yerde “dilini kulaktan öğrenildiğini” vurgulayan Yıldız (2009) yanlış telaffuzun “boğumlanmada bilgiden yoksunluk, dile saygısızlık, ortamdan etkilenme ve alışkanlıklarla” ortaya çıktığını söylemektedir (s. 106).

“Telaffuz daha çok taklitle öğrenilir” diyen Karaağaç seslerin çıkarılışlarında ise kişisel farklılıkların rol oynadığını, bu farklılıkların ses organlarının gelişme derecesine bağlı olabileceği gibi, büyük ölçüde de çocuğa verilebilen yardıma dayandığını söylemektedir (s. 28).

Bir gazetenin okuyucularına dağıtmış olduğu ve 1986 yılında basılmış olan “ Almanca Okunuş- Söyleyiş Kuralları” kitabında “Telaffuz, konuşma organları aracılığıyla bir şeyin söylenişidir. Konuşma ve karşılıklı anlaşma bakımından telaffuzun önemi büyüktür. Herhangi bir dili konuşmak ve konuşulanı anlayabilmek için o dilin telaffuzunu bilmek gerekir. Hele bir yabancı dilde anlaşma söz konusu ise bu, daha da önem kazanır” (s. 11) şeklinde bir açıklama yer almaktadır. Gosy ve Horga’ dan aktaran Coşkun (2010) da telaffuzun konuşma ve karşılıklı anlaşma sürecindeki önemine değinerek, bu sürecin telaffuzla başladığını, akustik aktarımla devam ettiğini ve algılama kavramıyla bittiğini söylemektedir ve iletişimde aktarılacak istenen iki önemli unsurun (konu ve seslendirme)

olduğunu belirterek konuşma sürecinin, konuşmacının ezgi üretmek ve dinleyiciyi etkilemek olduğunu (s. 248) belirterek, daha sonra Koutny, Bierwisch ve Flakowski-Jankovic’ ten aktararak açıklamalarına şu şekilde devam etmektedir;

...dolayısıyla ezgi, konuşmada büyük rol oynar. Ezginin oluşabilmesi için, tonlama, sınır, durak, vurgu ve telaffuz önemlidir. Konuşma dilinin, kelime dağarcığı, söz dizimi, fonetik ve ritim gibi birçok yönü vardır. Bu görüşler, genellikle konuşmanın ses yönünü ön plana çıkarmakta ve cümlelere ton, durak, süre gibi ezgi unsurlarının giydirilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır (s. 248, 249).

Akarşlan ise çalışmasında telaffuzun önemine “...iletişimin gerçekleşmesi için, bir yabancı dilin öğretiminde dikkate alınabilecek en önemli unsurun, ses düzeni olduğunu söyleyebiliriz. Zira duygu ve düşüncelerimizi ses aracılığıyla söze dökmekteyiz. Sözlerin anlaşılabilmesi için, sözleri oluşturan seslerin iyi bilinmesi ve bunların standart dilde nasıl kullanıldığının kavranılması gerekir (s. 1)” sözleriyle değinmektedir. Çalışmasındaki amacının “ iki dilin ses varlığını (düzenini) bu seslerin konuşma organlarından nasıl çıktığını, her iki dilde nasıl telaffuz edildiğini, ünlü ve ünsüzlerin yapısını örneklerle ortaya koymak daha sonra bu iki dilin seslerini birbirleriyle karşılaştırarak, dil öğretiminde ortaya çıkabilecek zorluklara dikkat çekmek” (s.2) olduğunu ve bununla ilgili çözüm önerileri sunmayı amaçladığını belirten Akarşlan (2002) telaffuzda öğretmen faktörüne de değinerek, öğretmenin dili doğru kullanması ve o dile ait özgün metinleri öğrencilerle çalışılması gerektiğini söylemektedir ve farklı yapıda olan Türkçe ve Almanca dillerinde önemli ölçüde farklı seslerin bulunduğu, öğrencinin Alman diline ait kelimelerle karşılaştığında bunları telaffuz ederken kendi anadilindeki seslerle karşılamaya çalışacağına, bu durumda da aktarım hatalarının ortaya çıkacağına ve söylenen seslerin iletişimsel bir değerinin olmayacağına dikkat çekerek Türkçe’de bulunmayan q,w,x,ae,ch,ph,th,ss,sch gibi seslerle örnekler sunmaktadır. Akarşlan (2002) bu durumdan yola çıkarak çalışmasının alanını da “... seslerin her iki dilde nasıl telaffuz edildiğinin örneklerle açıklanması” şeklinde sınırlandırmaktadır. Bunun için ise doğru ve yanlış telaffuzlardan yola çıkarak, iyi ve doğru bir telaffuz için gerekenleri tespit etmeye çalışmaktadır (s. 2).

Yukarıda verilen tanım ve açıklamalara bakıldığında dillerde farklı seslerin var olduğunu bunların her dilde farklı işaretlerle karşılandığını ve bu seslerin telaffuzunun dilin anlaşılır olmasında etkili olduğunu, yanlış telaffuzun ise iletişimde olumsuzluklara yol açtığını görmekteyiz.

3.3. Yazı Dili ve Ses İlişkisi

“Bir dilin gelişmesi konuşma ile olur, sonra yazıya aktarılır. ...Bilinir ki konuşma dili, yazı dilinden tamamen ayrı değildir” (Yıldız, 2009, s. 16). Yıldız (2009) aynı zamanda konuşma dilinin çocuklar tarafından önce kulak aracılığıyla öğrenildiğine, yazı dilinin ise daha sonra okul yaşantısında göz aracılığıyla başladığını söylemektedir.

Karaağaç (2013) ise ses bilgisinin, doğru okuma ve yazma üzerinde etkisi olduğuna değinmektedir (s. 18).

Akarşlan (2002) çalışmasında Almanca ve Türkçe’de bulunan seslerin farklılıklarının öğrencilerin özellikle yazma konusunda hata yapmalarına yol açtığını, öğrencilerin yazarken duyduklarını o sese karşılık gelen anadillerindeki harfleri kullanarak yazmaya çalıştıklarından bahsetmektedir (s. 107).

Coşkun (2010) sözlü anlatım ve anlaşma ile yazılı anlatım ve anlaşma arasındaki ilişkide ilkinin yapı taşının ses, ikincisinin yapı taşının ise harf olduğunu belirtmektedir. Diller arasında seslere karşılık gelen harfler arasındaki farklara değinerek örneklerle şu şekilde açıklamaktadır.

Önceleri sesle anlaşılan insanlar, sonraları, ürettikleri sesleri, resim, şekil ve harflerle ifade etme ihtiyacını hissetmişlerdir. Bu yolla, sözlü iletişimlerinin kalıcı olmasını sağlamışlar ve birikimlerini gelecek kuşaklara aktarmışlardır. Sesleri yazıda görünür hale getiren harflerdir. Dünyadaki milletlerin bazıları, birbirlerinden farklı harflere sahiptirler. Biz, latin asıllı harfleri kullanırken; Iraklılar, Arap harflerini; Ruslar, Kiril harflerini kullanırlar. Türkçede seslere karşılık gelen harfler birer taneyken, bazı dillerde, bir sesi, bir veya daha çok harf karşılamaktadır. Türkçedeki *ş* yerine, İngilizcede *sh*, Almancada *sch*; Türkçedeki *ç* yerine Almancada *tsch* harfleri kullanılmaktadır (s. 30).

Yıldız (2009) da aynı konuya değinerek “Sesler, farklı dillerde, farklı biçimlerde, işaretlerde ifade edilmiş olabilirler. Sesler, yazılı dilde, harflerle sembolleşir ve harfler, ses sembolleridir. Yani sesin görüntüye dönüşümüdür. Türkçe’de, bir sesin yazıdaki karşılığı, bir harftir. Yazıdaki her harf de, tek ses olarak söylenir...” diyerek Türkçe’den, “konuşulduğu gibi yazılan ve yazıldığı gibi konuşulan, ender dillerden biridir (s. 51)” şeklinde söz etmektedir.

Almancayla ilgili ise “*Almanca Okunuş- Söyleniş Kuralları, 1986*” kitabında Almancanın “*yazıldığı gibi okunan bir dil*” zihniyetinin aslında doğru olmadığına, yapılan telaffuz hatalarının da özellikle bu doğru bilinen yanlıştan kaynaklandığına değinilmektedir. (s.67).

3.3.1 Alfabe Nedir?

Bir dilin, “ses birimlerinin” ya da “ses birim öbeklerini” yansıtan yazı kaynaklı göstergeler sistemine, “alfabe” denir. Alfabeyle dayalı yazı sisteminin işlerlik kazanması, dünyanın en büyük buluşlarından biri olarak kabul edilir ve ateşin bulunuşuna eşdeğer tutulur. Dünyanın en eski alfabeti olarak, Fenike alfabeti kabul edilir. Bu alfabede ünlüler yoktu ve hızlı bir yaygınlık kazandı. Diğer alfabelere, “esin kaynağı” oldu. ...

...Sesleri yazmaya yarayan sembollere, “harf” denir. Bir dilde bulunan harflerin hepsi, değişmez sıralı olarak, o dilin “alfabe”sini oluşturur. Halen, dünyada en yaygın olanları, Latin, Arap, Kiril, Hint ve Çin alfabeleridir (Yıldız, 2009, s. 50).

Yukarıdaki tanıma bakılarak alfabelerin dillere göre farklılık gösterdiklerini anlamak mümkün olduğu gibi, her dilde bulunan sesler arasındaki farklarla birlikte bunların yazıda gösterilmesi için kullanılan harfler arasında da farklar olacağı akla gelmektedir. Bir harf her dilde aynı sese işaret etmediği gibi, bir ses de her dilde aynı harfle/ harflerle gösterilmemektedir. Hatta bir dilde bulunan bir ses diğer bir dilde hiç bulunmayabilir. Bu durumun bir dildeki sözcükleri doğru telaffuz etme açısından zorluklara sebep olmasından dolayı Uluslararası Ses Alfabeti (IPA, International Phonetic Alphabet)’ ne ihtiyaç olmaktadır.

3.3.2. Uluslararası Ses Alfabeti (IPA)

Uluslararası fonetik alfabetinin ne anlama geldiğini ve nasıl ortaya çıktığını Ashby and Maidment’ ten aktaran Coşkun (2010) alttaki sözlerle açıklamaktadır.

Dünya dillerinde ortak sesler olduğu gibi, birbirlerinden farklı sesler de vardır. Sesleri üreten konuşma cihazıyla işitmeyi sağlayan mekanizma, dünyadaki bütün insanlarda aynıdır. Dünyada 5000 ile 8000 arasında dil olmasına rağmen, bu dillerdeki sesleri temsil edecek sembol sayısı çok olmayıp, 200 ile 300 arasındadır. Diller, insanların üretebildikleri bu seslerden seçimlerini yaparlar. Bazı sesler öyle geneldir ki, hemen hemen bütün dillerde bulunur. Yapılan çalışmalarla dünya dillerindeki bütün sesler tespit edilmiş ve bu sesleri temsil kabiliyetine sahip bir uluslararası fonetik alfabeti (The International Phonetic Alphabet) geliştirilmiştir (s.19).

Seslerin yazıya dökülmesi. farklı yazı sistemleri ile yazıya aktarılmış eski metinler üzerinde çalışılması ve bunların yayımlanması için, resmi alfabelerde bulunan işaret sistemleri yetersiz kaldığından, araştırmacılar arasında birliği sağlamak ve yayımlanan metinlerde işaretlerin hangi sesleri temsil ettikleri konusunda tereddüte yer bırakmamak için 1886 yılında Fransa’da kurulan Ses Bilgisi Öğretmenleri Derneği tarafından Uluslararası Fonetik Alfabe (IPA) geliştirilmiştir. Bu alfabe son şekline 2005 yılında kavuşmuştur (Pekacar ve Dilek, 2009, s. 135). IPA nın tanıtımına yönelik yukarıda adı geçen derneğin el kitabından çeviren Pekacar ve Dilek (2009), IPA’nın kullanım alanını, yapısını ve amacını alttaki satırlarla ifade etmektedirler;

IPA, uluslararası yaygınlığı ve prestiji en yüksek olan çeviri yazı alfabesidir. Yayımlanmış yüzlerce çalışma bu alfabeyle hizmet etmiştir. Bu alfabe bütün dünyada konuşmanın türlü görünüşleriyle ilgilenen fonetikçiler, dilbilimciler, ağız bilimciler, filologlar, konuşmabilimciler (speech scientist), konuşma ve dil terapistleri, işitme engelliler öğretmenleri, dil öğretmenleri, imla sistemi düzenleyicileri gibi çeşitli uzmanlar tarafından kullanılmaktadır.

IPA herhangi bir dilin veya ağzın ünlüler ve ünsüzler gibi parçalı ses birimlerinin gösterilmesinin yanında belli parçalar üstü ses özelliklerinin temsil edilmesi için de kullanılır.

IPA, yaygın olarak biliniyor olmasının avantajı sebebiyle Roman alfabesine dayanmakta, ama başka değişik kaynaklardan ilave harfler ve semboller de içermektedir. Dillerdeki seslerin çeşitlerinin Roman alfabesindeki harflerden çok daha fazla olması sebebiyle bu ilaveler gerekli olmuştur.

Alfabenin amacı, Derneğin 1888’ deki ilkelerine dair ilk beyannamesindeki ifadesiyle ‘ayrıt edici özellik gösteren her ses için, yani aynı dilde bir kelimenin anlamını değiştirebilen her ses için ayrı bir harf sağlamaktır. .(s. 135, 136)

Alfabelerdeki harflerle dillerdeki bütün sesleri karşılamamanın mümkün olmamasından dolayı, bazı milletler Uluslararası Fonetik Alfabesinden faydalanarak kendi fonetik alfabelerini oluşturmuşlardır (Coşkun, 2010, s. 30). Bazı sözlüklerde kelimelerin de yanlarına, okunuşlarının fonetik alfabeyle yazılmış olması özellikle yabancı dil öğrenenlere kolaylık sağlamaktadır. Ünlü ve ünsüzlerin boğumlanmanın gerçekleştiği yer ve biçime göre sınıflandırıldığı, uzunluk – kısalık, hecede ton (yükselme/alçalma) ve vurguyu göstermek için de işaretlerin kullanıldığı IPA’nın Almanca’ya (Şekil 4) ve Türkçe’ye (Şekil 5, 6 ve 7) çevrilmiş örnekleri aşağıda gösterilmektedir.

INTERNATIONALES PHONETISCHES ALPHABET (rev. 2005)

KONSONANTEN (PULMONISCH)

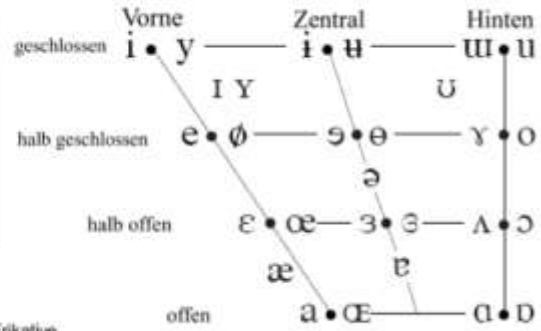
© 2005 IPA

	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Postalveolar	Retroflex	Palatal	Velar	Uvular	Pharyngeal	Glottal
Plosive	p b			t d		ʈ ɖ	c ɟ	k ɡ	q ɢ		ʔ
Nasale	m	ɱ		n		ɳ	ɲ	ŋ	ɴ		
Trills	ʙ			r					ʀ		
Tap oder Flap		ⱱ		ɾ		ɽ					
Frikative	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	h ɦ
Lateral-Frikative				ɬ ɮ							
Approximanten		ʋ		ɹ		ɻ	j	ɰ			
Lateral-Approximanten				l		ɭ	ʎ	ʟ			

KONSONANTEN (NICHT PULMONISCH)

Klicks	Sth. Implosive	Ejektive
◌ ɓ Bilabial	ɓ Bilabial	ʼ
◌ ɗ Dental	ɗ Dental/alveolar	pʼ Bilabial
◌ ʄ (Post)alveolar	ʄ Palatal	tʼ Dental/alveolar
◌ ɗ̥ Palatoalveolar	ɗ̥ Velar	kʼ Velar
◌ ɗ̥ Alveolo-lateral	ɗ̥ Uvular	sʼ Alveolarer Frikativ

VOKALE



ANDERE SYMBOLE

ʌ Stimmloser labio-velarer Frikativ

ʋ Stimmhafter labio-velarer Approximant

ɰ Stimmhafter labio-palataler Approximant

ħ Stimmloser epiglottaler Frikativ

ʕ Stimmhafter epiglottaler Frikativ

ʔ Epiglottaler Plosiv

ʎ ʝ Alveolo-palatale Frikative

ɭ Stimmhafter alveolarer lateraler Flap

ɺ gleichzeitig ʃ und x

Affrikaten und Doppelartikulationen werden durch zwei Lautsymbole, verbunden mit einem Bogen, transkribiert:

kp ts

Şekil 4. Uluslararası fonetik alfabe (Almanca). http://www.coli.unisaarland.de/elaut/ipa/Main_klick_and_hear.htm, sayfasından erişilmiştir.

ULUSLAR ARASI FONETİK ALFABE (2005)

(Burada IPA Kartının sadece çevirinin bu bölümünde yer alan ünsüzler ve ünlüler kısımları verilmiştir. Kartın tamamı şu adresten indirilebilir: <http://www.langsci.ucl.ac.uk/ipa/ipachart.html>)

ÜNSÜZLER (AKCİĞERLİ)

	Çift dudak	Diş-dudak	Diş	Diş eti	Diş eti arısı	Kıvrık	Ön Damak	Arka damak	Küçük dil	Yutak	Gerilak
Patlamalı	p b			t d		ʈ ɖ	c ɟ	k ɡ	q ɢ		ʔ
Genizli	m	ɱ		n		ɳ	ɲ	ŋ	ɴ		
Titrek (Çok vuruşlu)	ʙ			r					ʀ		
Tek vuruşlu		ɸ		ɾ		ɽ					
Sızıcı	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ɟ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	h ɦ
Yanal Sızıcı				ɬ ɮ							
Akıcı		ʋ		ɹ		ɻ	j	ɰ			
Yanal akıcı				ɭ		ʟ		ɮ			

Çift simgelerden sağda olanlar tonlu ünsüzlerdir. Gölge alanlar, imkânsız hükmedilmiş üretimleri gösterir.

Şekil 5. Uluslararası fonetik alfabe (Türkçe). Ünsüzler (akciğerli). http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/cetin_pekacar_figen_guner_dilek_uluslararası_fonetik_alfabe_I.pdf, sayfasından erişilmiştir.

ÜNSÜZLER (AKCİĞERLİ OLMAYANLAR)		
Saklamalılar	Tonlu patlayıcılar	Gırtlak duraklılar
⊖ Çift dudak	ḃ Çift dudak	ˈ Örnekler:
Diş	ɖ Diş/diş eti	pˈ Çift dudak
! Diş eti ön damak arası	f Ön damak	tˈ Diş/diş eti
‡ Diş eti-ön damak	ɡ Arka damak	kˈ Arka damak
Yanal diş eti	ɟ Küçük dil	sˈ Diş eti sızıcı

ÜNLÜLER		
ÖN	ORTA	ARKA
KAPALI i • y	ɪ • ʏ	u • ʊ
YARI KAPALI e • ø	ə • ɵ	ɤ • ɒ
YARI AÇIK ɛ • œ	ɜ • ɞ	ʌ • ɔ
AÇIK a • ɶ	ɐ • ɐ	ɑ • ɒ

Çift simgelerden sağda olanlar yuvarlak ünlüleri gösterir. Yuvarlak içindeki ünlüler, yaklaşık olarak Standart Türkiye Türkçesi'nin ünlüleridir.

Şekil 6. Uluslararası fonetik alfabe (Türkçe). Ünsüzler (akciğerli olmayanlar) ve ünlüler. http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/cetin_pekacar_figen_guner_dilek_uluslararası_fonetik_alfabe_I.pdf, sayfasından erişilmiştir.

Çev. Çetin Pekacar - Figen Güner Dilek		DİL egitim
DİĞER SİMGELER		
ʌ Ötümsüz dudaksı-arka damaksıl sızıcı	ç z Diş etsi-ön damaksıl sızıcı	
w Ötümlü dudaksı-arka damaksıl akıcı	ɭ Diş etsi yanal tek vuruşlu (çarpmalı)	
ɥ Ötümlü dudaksı-ön damaksıl akıcı	fj eş zamanlı f ve x	
ɰ Ötümsüz gırtlak kapaklı sızıcı		
ɸ Ötümlü gırtlak kapaklı sızıcı	Yarı kapantılı ve çift üretimliler, gerektiğinde iki sembolün	
ʔ Gırtlak kapaklı patlayıcı	bağlama işaretiyle birleştirilmesiyle gösterilebilir: k̟ t̟	

Şekil 7. Uluslararası fonetik alfabe (Türkçe). Diğer simgeler. http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/cetin_pekacar_figen_guner_dilek_uluslararası_fonetik_alfabe_I.pdf sayfasından erişilmiştir.

3.3.3. Türk Dili ve Alfabeti

Ural- Altay dillerinin Altay koluna mensup, yapı bakımından eklemeli (çekim ve türetme, kök ve gövdelere getirilen son eklerle yapılmaktadır) bir dil olan Türk Dili'nin en belirgin özelliğinden birisinin ünlü uyumunun olması diğerinin ise “*grametikal*” cinsiyetin bulunmaması olduğunu ve Türk Dili'nin çeşitli lehçeleriyle² Kuzeydoğu Asya' dan Avrupa içlerine kadar geniş bir coğrafyada, aynı soya mensup yaklaşık 200 milyona yakın insan tarafından çeşitli lehçeleriyle konuşulmaktadır (Yıldız, 2009, s. 20).

Bayraktar (2006) ise son yıllarda yapılan çalışmalara göre Türkçe'nin diğer Altay dilleriyle düzenli ses denklikleri göstermediğinden ve kuralları açısından da diğer dillere benzemediğinden kendi başına bir grup sayıldığını dolayısıyla 22 temel kolu bulunan *Türk Dilleri Ailesi*'nden söz etmek gerektiğini belirtmektedir (s. 69).

Türklerin tarihleri boyunca kullandıkları Göktürk Alfabeti, Uygur Alfabeti ve Arap asıllı Osmanlı Alfabeti 'nden oluşan yaklaşık 18 alfabe den sonra 1928 yılından bu yana 29 harfli Latin Alfabetini kullandıkları bilinmektedir. Bu harflerin ise 8' i ünlü, 21'i ünsüz olmaktadır (Yıldız, 2009, s.50). Bu alfabeye geçişle okuma yazmanın kolaylaşacağı düşünüldükçe harf devrimi gerçekleştirilmiş olduğu bilinmekle birlikte Yıldız (2009) da bu durumdan “Konuştuğunuz gibi yazın” denilmiştir (s. 16) şeklinde söz etmektedir.

3.3.3.1. Türkçe'deki Seslerin Okunuşları ve IPA ile Yazılışları

Türk alfabesindeki harfleri ve bunlara karşılık gelen seslerin okunuşunun IPA ile yazılışları Şekil 8 ve 9'da görülmektedir.

² Lehçe (İng. Dialect): Bir dilin çeşitli yazılı belgelerle izlenebilen; dilden çeşitli ses, biçim, anlam ve dizim farkları gösteren alt kollarıdır (Bayraktar, 2006, s. 46).

yılında ikinci basımını yaptığı “Yazım Kılavuzu”nu temel alarak bir söyleyiş sözlüğü hazırlamıştır. Türkçenin seslerini IPA’ya göre şu şekilde belirlemiştir¹¹⁸:

Sesbilim Abecesi

Ünlüler

[ɑ] geniş, düz, artdamaksıl(postdorsal): *anı* [ɑ'nɪ]
[a] geniş, düz, öndamaksıl(predorsal): *laf* [ˈlaf]
[e] geniş, düz, öndil(kapalı): *elma* [el'mɑ]
[ɛ] geniş, düz, öndil(açık): *dere* [de'reɛ]
[i] dar, düz, öndil (açık): *iğde* [i'dɛ]
[ɪ] dar, düz, öndil (kapalı): *simit* [sɪ'mɪt]
[ɨ] dar, düz, arkadil (ortadil): *ısı* [ɨ'sɨ]
[ɔ] geniş, yuvarlak, arkadil (açık): *soru* [sɔ'rʊ]
[o] geniş, yuvarlak, arkadil (kapalı): *oğlak* [o:'tɔk]
[ʊ] dar, yuvarlak, arkadil (açık): *kulak* [kʊlɔk]
[u] dar, yuvarlak, arkadil (kapalı): *uğur* [u:ɣ]
[œ] geniş, yuvarlak, öndil (açık): *örtü* [œr'ty]
[ø] geniş, yuvarlak, öndil(kapalı): *öğren* [ø:'rɛn]
[ʏ] dar, yuvarlak, öndil (açık): *ümit* [y'mɪt]
[y] dar, yuvarlak, öndil (kapalı): *düğme* [dy:'mɛ]

Ünsüzler

[b] ötümlü, patlamalı, çift dudak: *balık* [bɔ'fɪk]
[d] ötümlü, patl. dilucu-dişardı: *dede* [de'dɛ]
[g] ötümlü, patl. dil-artdamak: *karga* [kɑr'gɑ]
[ʒ] ötümlü, patl. dil-artdamak (ön): *genç* [ˈʒɛntʃ]
[h] ötümsüz, sızıcı, gırtlak: *hasta* [hɔs'tɑ]
[ʒ] ötümlü, sızıcı, dil-öndamak: *müjde* [mɯʒ'dɛ]
[k] ötümsüz, patl. artdamak: *akıl* [ɑ'kɪl]
[c] ötümsüz, patl, artdamak (ön): *kedî* [ce'dɪ]
[l] ötümlü, yan dar., dilucu-öndam.: *lale* [la:'lɛ]

¹¹⁸ Ergenç, İclal, Konuşma Dili ve Türkçenin Söyleyiş Sözlüğü, Simurg Yayınları, İstanbul, 2002, 46-47. s.

Şekil 8. Türkçe'deki seslerin IPA'ya göre yazılışları. Ünlüler ve ünsüzler (birinci bölüm).
file:///C:/Users/%C3%96%C4%9Fretmen/Downloads/220894.pdf sayfasından erişilmiştir.

[t]	ötümlü, yan dar., dilucu-öndam.: <i>kul</i>	['kuɫ]
[m]	ötümlü, genizsi, çift dudak: <i>dam</i>	['dɑm]
[n]	ötümlü, genizsi, dilucu-dişeti: <i>anı</i>	[ɑ'nɪ]
[ŋ]	ötümlü, genizsi, dil-artdamak: <i>süngü</i>	[syŋ'jY]
[p]	ötümsüz, patlamalı, çift dudak: <i>ip</i>	['ɪp]
[r]	ötümlü, çok vuruşlu, dilucu-dişeti: <i>raf</i>	['rɑf]
[ɾ]	ötümlü, tek vuruşlu, dilucu-dişeti: <i>ırmak</i>	[ɪr'mɑk]
[ʎ]	ötümsüz, sızıcı: <i>bir</i>	['bɪʎ]
[s]	ötümsüz, sızıcı, dilucu-dişeti: <i>ses</i>	['ses]
[ʃ]	ötümsüz, sızıcı, dil-öndamak: <i>aşı</i>	[ɑ'ʃɪ]
[t]	ötümsüz, patlamalı, dilucu-dişardı: <i>ütü</i>	[Y'tY]
[v]	ötümlü, sızıcı, dudak-diş: <i>var</i>	['vɑʎ]
[v]	(ötümlü, sızıcı), yarı ünlü: <i>tavuk</i>	[tɑ'vʊk]
[j]	(ötümlü, dil-öndamak), yarı ünlü: <i>yat</i>	['jɑt]
[z]	ötümlü, sızıcı, dilucu-dişeti: <i>azık</i>	[ɑ'zik]
[z]	ötümsüz, sızıcı, dilucu-dişeti: <i>yoz</i>	['jɔz]
[ɟ]	ötümlü, sızıcı, dil-öndamak: <i>cam</i>	['ɟɑm]
[tʃ]	ötümsüz, sızıcı, dil-öndamak: <i>seçim</i>	[se'tʃɪm]

Şekil 9. Türkçe'deki seslerin IPA'ya göre yazılışları. Ünsüzler (ikinci bölüm).
file:///C:/Users/%C3%96%C4%9Fretmen/Downloads/220894.pdf sayfasından erişilmiştir.

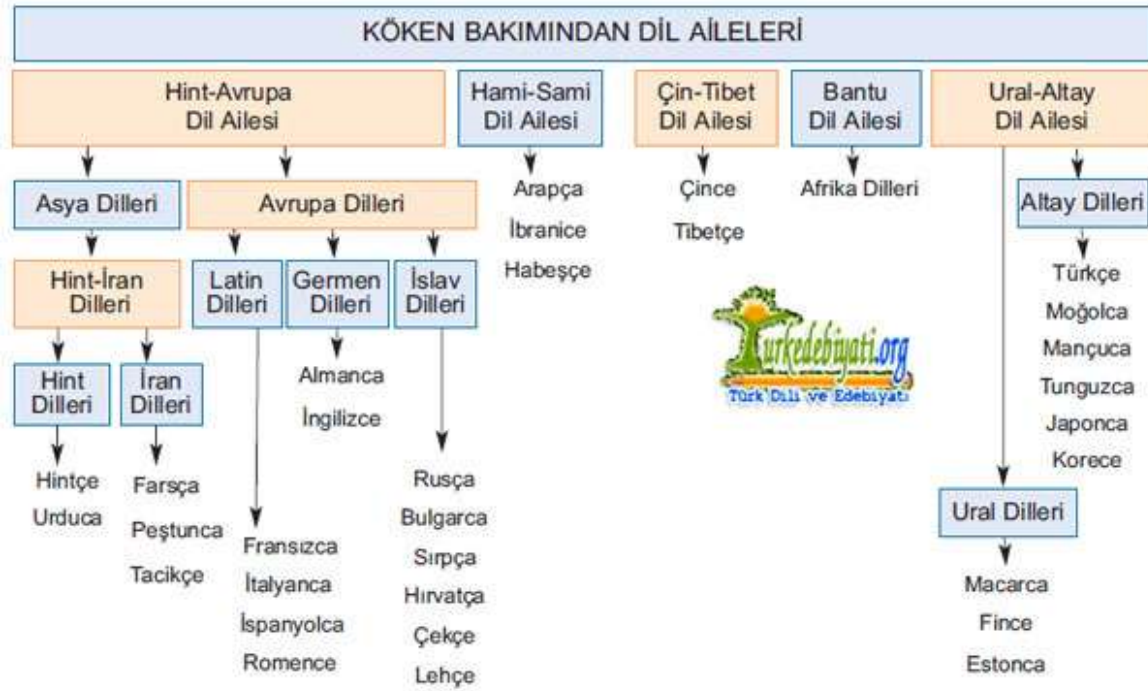
3.3.4. Alman Dili ve Alman Alfabesi

Avrupa'da anadili Almanca olan 100 milyon insan bulunmaktadır. Buradaki verilere göre yüzölçümü ve nüfus açısından Almanca'nın en yaygın olduğu ülke Almanya olmakla birlikte, Avusturya, İsviçre ve Liechtenstein'da da Almanca konuşulmaktadır. Ayrıca Lüksemburg, Danimarka'nın güneyi, Belçika'nın doğu ve güneydoğusu ile Alsas-Loren ve Güney Tirol'da da Alman Dili'ne farklı lehçeleriyle rastlamak mümkündür (Scheuringer, (2003), s.1,2).

Almanca dünyanın en büyük dil ailesi olan ve günümüzde dünyada en çok konuşulan 20 dilden 12 sinin yer aldığı Hint- Avrupa dil ailesinin Avrupa koluna mensup Cermen dilleri arasında bulunmaktadır. Çekimli diller grubuna giren Almanca'da çekim esnasında ve yeni kelimelerin türetilmesinde kök eklemeli dillerin aksine genellikle değişir, çekim ekleri eklemeli dillerdeki gibi kökün sadece sonuna değil, kelimenin önüne, ortasına veya sonuna gelebilmektedirler ve kelime kökündeki asıl sesler hep aynı kalmaktadırlar, bazı durumlarda ise kök tanınmayacak hale de gelebilmektedir (Türk Edebiyatı. org, t.y).

Bayraktar (2006) Almanca'yı bükümlü dillerden³ *gövde bükümlü* dillere örnek olarak göstermektedir ve bu dillerin kök bükümlü dillerden farklı olarak, sözcük kurarken bükümle birlikte köke ön ve son eklerin eklenmesi özelliği taşıdıklarına dikkat çekmektedir (s. 68).

Şekil 10, köken bakımından dil ailelerini şema şeklinde göstermekle birlikte, şemada Almanca ve Türkçe'nin yer aldığı Dil Ailesi ve mensubu oldukları kol görülmektedir.



Şekil 10. Köken bakımından dil aileleri. https://www.turkedebiyati.org/turk_dili/dillerin_siniplendirilmesi.html sayfasından erişilmiştir.

Alman alfabesi 26 harften oluşmaktadır. Bunların 21'i ünsüz, 5'i ise ünlüdür. Ayrıca “ä, ö, ü, ß” sesleri de sayılırsa 30 harf olmaktadır. Ancak “*Duden Richtiges und Gutes Deutsch*” kitabı 59. Sayfasında verilen bilgiye göre aktaran Rezec (2009), alfabenin buna göre 26 harften oluştuğunu belirtmektedir (s. 31,32). Dolayısıyla bu harfler alfabeyle dahil edilmemekte, ancak ses olarak alman dilinde bulunmakta ve kullanılmaktadırlar.

³ Bükümlü diller: Çekim sırasında kökün, özellikle kökteki ünlünün değişmesi sonucunda sözcükler ve kavramlar anlatılır (Bayraktar, 2006, s. 68).

3.3.4.1. Almanca'daki Seslerin Okunuşları ve IPA ile yazılışları

Alman alfabesindeki sesler Monophthonge (bunlar bir, iki ya da üç ünlü/ ünsüz harften meydana gelip yalnızca tek sesle okunurlar), Diphtonge (iki ya da üç ünlü/ünsüz harften meydana gelip iki sesin birleştirilmesiyle okunurlar), Konsonanten (bir, iki ya da üç ünsüz harf ile yazılıp, tek ses ya da aynı sesin iki kere çıkartılmasıyla okunurlar) ve Affrikaten (art arda gelen iki farklı ünsüz, art arda çıkartılan iki ayrı ses ile okunurlar) olarak gruplara ayrılmaktadırlar (Rues, B., Redecker, B., Koch, E., Wallraff, U. & Simpson, A.P., 2007, s. 18, 19). Almanca'da sesler ve okunuşlarının IPA ile yazılışları Şekil 11 ve 12'de gösterilmektedir.

Lautgruppe	Phoneme/Laute	Grapheme/Buchstaben	Beispiele
<u>VOKALE</u>			
A-Laute	[a:] [a]	a, ah, aa a	Laden, Hahn, Staat Masse
I-Laute	[i:] [ɪ]	i, ie, ih, ieh i	Kino, Liebe, ihn, sieh Bitte
E-Laute	[e:] [ɛ] [ɛ:]	e, eh, ee e, ä ä, äh	Weg, sehen, Tee Geld, mächtig Mädchen, mähen
O-Laute	[o:] [ɔ]	o, oh, oo o	Brot, Sohn, Boot voll
U-Laute	[u:] [ʊ]	u, uh u	Buch, Stuhl Suppe
Ö-Laute	[ø:] [oe]	ö, öh	böse, fröhlich Töchter, können
Ü-Laute	[y:] [y]	ü, üh, y ü, y	müde, früh, Typ Glück, Ypsilon
Reduzierte Vokale	[ə] [ɐ]	e er, r	beginnen, Freude Verkäufer, Uhr
Diphthonge	[aɪ] [aʊ] [ɔɪ]	ei, ai, ey, ay au eu, äu	dein, Mai, Meyer, Bayern Frau heute, Mäuse
<u>KONSONANTEN</u>			
Explosive	[p] [b]	p, pp, -b b	Oper, doppelt, gelb Biber

Şekil 11. Almanca'daki seslerin IPA'ya göre yazılışları. Ünlüler ve ünsüzler (birinci bölüm). http://www.knf.vu.lt/dokumentai/failai/katedru/germanu/ALOSEVICIENE_METODINE.pdf sayfasından erişilmiştir.

	[t]	<i>t, tt, -d, th, dt</i>	<i>Tisch, bitte, Pfund, Theorie, Stadt</i>
	[k]	<i>k, ck, -g, gg, c, ch, x</i>	<i>kaufen, Zucker, Tag, flaggt, Campus, Chor, Text</i>
	[g]	<i>g</i>	<i>legen</i>
Frikative	[f]	<i>f, ff, v</i>	<i>Film, hoffen, Vater</i>
	[v]	<i>w, v, (q)u</i>	<i>Welt, Vokal, bequem</i>
	[s]	<i>s, ss, ß</i>	<i>Haus, fassen, stoßen</i>
	[z]	<i>s</i>	<i>reisen</i>
	[ʃ]	<i>sch, s(t), s(p)</i>	<i>Schule, stehen, spielen</i>
	[ʒ]	<i>j, g</i>	<i>Journalist, Ingenieur</i>
(Ich-Laut)	[ç]	<i>ch, -ig</i>	<i>Milch, vierzig</i>
(Ach-Laut)	[x]	<i>ch</i>	<i>Buch</i>
	[j]	<i>j, y</i>	<i>Jacke, Yoga</i>
R-Laute	[r]	<i>r, rr, rh</i>	<i>rot, Herr, Rhetorik</i>
	[ʁ]	<i>r, er</i>	<i>mehr, Zimmer</i>
Nasale	[m]	<i>m, mm</i>	<i>Mutter, kommen</i>
	[n]	<i>n, nn</i>	<i>Name, Mann</i>
	[ŋ]	<i>ng, n(k)</i>	<i>singen, Bank</i>
Lateral	[l]	<i>l, ll</i>	<i>lesen, hell</i>
Hauchlaut	[h]	<i>h</i>	<i>Hut</i>
Vokalneueinsatz	[ʔ]		<i>erarbeiten, Eberesche</i>
Affrikaten	[pf]	<i>pf</i>	<i>Pfanne</i>
	[ts]	<i>z, tz, ts, -t(ion), zz</i>	<i>Zettel, Platz, rechts, Kaution, Pizza</i>
	[ks]	<i>x, ks, gs, chs</i>	<i>Text, links, sagst, wachsen</i>
	[tʃ]	<i>tsch, ch</i>	<i>Deutsch, Chomsky</i>
	[dʒ]	<i>g, dsch</i>	<i>Gin, Dschungel</i>

Şekil 12. Almanca'daki seslerin IPA'ya göre yazılışları. Ünsüzler (ikinci bölüm). http://www.knf.vu.lt/dokumentai/failai/katedru/germanu/ALOSEVICIENE_METODINE.pdf sayfasından erişilmiştir.

BÖLÜM IV

ÖĞRENME KURAMLARI

Eğitim öğretim ortamının verimli olmasını sağlamak için öncelikle öğrenmenin nasıl gerçekleştiği konusunda bilgi sahibi olmak gerekmektedir. Öğrenmeye etki eden faktörleri ve araştırmalar sonucu öğrenme ile ilgili ortaya konmuş yaklaşımları bilmek en iyi öğrenme ortamını hazırlamada öğretmene yol gösterici olmaktadır. Yaptığımız çalışmayı ilgili kuramsal çerçeveye dayandırmak ve öğrenciler için planlanan etkinliklerle beklenen hedefe ulaşmak adına bu bölüme yer verilmektedir.

4.1. Öğrenme nedir?

“İnsanın öğrenme yeteneğine sahip olması onu diğer canlılardan ayıran ve toplumsal bir varlık yapan en önemli özelliklerinden biridir. İnsan yaşaması için gerekli olan davranışları doğuştan sahip olduğu özelliklerle ve çevrenin etkisiyle öğrenir” (Ataman, t.y, s. 249).

Bu bölümde öğrenmenin ne olduğu, nasıl gerçekleştiği ve öğrenmeye nelerin etki ettiği üzerinde durulacaktır. Bunun için öğrenmenin çeşitli tanımlarına ve farklı kaynaklardan edinilen bilgilere yer verilecektir.

Ataman (t.y)’da öğrenmenin farklı tanımlarına yer vermektedir. Bunlardan birkaçı örneğin;

- “Öğrenme, insanların yaşamları süresince karşılaştıkları durumlarla etkileşimleri sonucunda oluşan kalıcı davranış değişimleridir” (Fidan),
- “Bireyin olgunlaşma düzeyine göre, yaşantıları aracılığıyla, çevresiyle etkileşimi sonucunda, yeni davranışlar kazanması ya da eski davranışlarını değiştirme süreci” (Özdemir),
- “Olgunlaşma ve çeşitli deneyimler sonucunda davranışlarımızda meydana gelen oldukça sürekli davranış değişiklikleri” (Ankay),
- “Belirli durumlar ve sorunlara karşı olan tepki ve davranışlarımızı, araya giren başka etkinlik ve yaşantıların etkisiyle değiştirebilme” (Enç),

- “Büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişmelere atfedilmeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişme” (Senemoğlu),
- “Tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı değişiklikler” (Bacanlı) ve
- “Aklımızı ihtiyaç duyduğumuz beceri ve yeteneklerle donatır” (Howe).

Bu tanımlardan yola çıkarak Ataman (t.y) öğrenmeyle bir davranış değişikliğinin meydana geldiğini, öğrenmenin bir yaşantı ürünü olduğunu ve kalıcı izli olduğunu belirtmektedir ve öğrenmenin öğrenmenin yalnızca davranışsal kazanımlarla sınırlı olmadığına, duyuşal, sosyal, bilişsel her türlü kazanımların da öğrenmede rolü olduğuna, ayrıca yalnızca doğru olanın değil, yanlışların da öğrenildiğine dikkat çekmektedir (s. 218, 219).

4.1.1. Öğrenme Kuramları

“Öğrenme kuramları öğrenme sürecinin ne şekilde olduğunu ve nasıl gerçekleştiğini açıklayan görüşlerdir” (Enç’ ten aktaran Ataman, t.y, s. 240). Hiçbir öğrenme kuramının bütün öğrenme türlerini ve öğrenmeye ilişkin tüm sorunları açıklamaya ve çözmeye yeterli olmadığını belirten Yeşilyaprak (2014) her bir kuramın görüşlerinin öğrenmeyi farklı açıdan görüp anlamaya katkı sağladığına dikkat çekmektedir. *Davranışçı görüşe* sahip bilim adamları öğrenmeyi bir uyarıcı- tepki bağıyla açıklamaya çalışmış ve 1960’lı yılların sonuna kadar egemenliğini korumuşlardır, ancak karmaşık bilişsel süreçleri açıklamakta yetersiz kalarak etkisini yitirmeye başlamışlardır. Karmaşık öğrenme biçimlerini incelemeye başlayan Ausubel, Wittorock, Bower ve Gagne ile bilişsel devrim gerçekleşmiş, algı, öğrenme, düşünme, akıl yürütme gibi süreçlerin nasıl oldukları araştırılmaya başlanmış, öğrenme kavramı yeni boyutlar kazanmıştır (s. 184,185).

4.1.2. Davranışçı Yaklaşımlar ve Bilişsel Yaklaşımlar

“19. Yüzyılın sonlarına kadar öğrenme, bilimsel bir tarzda ele alınmamıştır” diyen Slavin (2013), araştırmacıların fizik bilimlerinin teknikleriyle öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini anlamak için insan ve hayvanlar üzerinde deney yaptıklarından söz etmekte ve davranışçı bilim adamlarının öncülerinden olan Pavlov ve Skinner’in çalışmalarına değinmektedir.

Rus bilim adamı Ivan Pavlov arkadaşlarıyla birlikte köpeklerdeki sindirim sürecini araştırmış ve *klasik şartlanma sürecini* uyarıcı, şartsız uyarıcı, şartsız tepki, nötr uyarıcı ve şartlı uyarıcı arasındaki ilişkilerle açıklamıştır. Sürecin sonucunda meydana gelen şartlı tepki, başlangıçta hiçbir tepkiye yol açmayan nötr uyarıcının bir tepkiye doğal olarak yol açan şartsız uyarıcıyla ilişkilendirilmesi sonucu ortaya çıkmaktadır. Organizma şartsız uyarıcıya otomatik olarak (hiçbir eğitime ihtiyaç duymadan, refleksif) tepki gösterirken (şartsız tepki), şartlı uyarıcıya, bu uyarıcının nötr uyarıcıyla tekrarlı olarak ilişkilendirilmesi sonucu tepki göstermektedir (şartlı tepki). Zil sesi köpekte salya salgılanmasına neden olmazken, köpeğe zil sesi et ile birlikte birkaç kez uyarıcı olarak verildiğinde, et ile zil sesi arasında bir ilişki kurulmakta ve sonuç olarak zil kendi başına uyarıcı olarak verildiğinde de salya salgılama davranışı ortaya çıkmaktadır. Davranış ve onun sonuçları arasındaki ilişkiyi araştıran bilim adamı olarak karşımıza çıkmakta olan B.F. Skinner *Edimsel Şartlanma* sürecini fareler ve güvercinler gibi hayvanların davranışlarını araştırmak için geliştirdiği *Skinner kutusu* ile yaptığı deneylerle açıklamıştır. Skinner bu deneylerle davranışların tekrarlanma sıklıklarının, hoş ve hoş olmayan sonuçlara götürme durumuna göre arttığını ortaya koymuştur. Buna göre yiyecek ve suya ulaşabilmek için fare basit bir mekanizmaya basmakta, bunun sonucunda yiyecek ve suya ulaştığını fark eden fare davranışı tekrar etmektedir. Kutunun farenin dışarıdaki uyarıcıları görüp duymasını engellemesiyle, uyarıcılar araştırmacı tarafından kontrol edilmektedir (Slavin, 2013, s. 117-119).

Kızıltepe (2004) davranışçılık kuramına yapılan eleştiriler arasında, insan davranışlarını insanlıktan çıkardığı, kişilikten yoksun bıraktığı, miktarlarla belirlediği, nesnelleştirdiği, deneylerin kontrollü laboratuvarlarda yapıldığı, deneylerde hep hayvanların kullanıldığı, davranışın kontrol edildiği, bu kontrol altında tutmanın doğru veya gerekli olup olmadığı gibi düşünceleri sıralamaktadır ve Bachurst'tan aktararak, Vygotsky'nin de davranışçılığa “insan davranışını sadece tepkisel varsaydığı için, insanların tüm vasıflarını doğuştan beraberinde getirdiğini ve sosyal çevrenin hiçbir katkıda bulunmadan insanda zaten var olan özellikleri kullandığını kabul ettiği” için karşı çıktığını belirtmektedir. Davranışçı ve bilişsel görüşler karşılaştırıldığında, ilkinde davranışların öğrenildiği, öğrencinin pasif olduğu ve çevreden etkilendiği, araştırmalarda hayvanların kullanıldığı, araştırmaların laboratuvarlarda gerçekleştiği ve amacın herkese uygulanabilir bir öğrenme kuramı geliştirmek olduğu görülmektedir. Bilişselci görüşe göre ise, Davranış değil bilgi öğrenilmektedir ve öğrenilen bilgi davranışta değişikliklere yol açmaktadır. Öğrenci

süreçte aktiftir, deneyim başlatır, bilgi peşinde koşar, problem çözer ve yeni görüşler yaratır. Araştırmalar insanlar üzerinde ve doğal ortamlarda yapılmakla birlikte kişisel farklılıkların olduğu kabul edildiğinden tüm insanlara uygulanabilir genel bir kuramın olamayacağı düşünülmektedir (s. 114, 122).

4.1.3. Bilgi İşlem Yaklaşımları ve Kuruluşçu Yaklaşım

Psikolojide, öğrenme süreçleri ile ilgili “Bilgi işlem yaklaşımları” ve Kuruluşçu yaklaşım” olarak iki temel yaklaşımdan söz edildiğine değinen Özüdoğru (2014) bu yaklaşımlara dil öğrenimi açısından açıklık getirmektedir. İlkinde, Saville- Troike’den aktararak yabancı dil öğreniminin karmaşık ve bilişsel bir beceri olduğuna ve bu özelliğiyle diğer karmaşık becerilerin öğrenilmesinden bir farkı olmadığına, basitten karmaşığa bir yol takip ettiğine, bu becerilerin öğrenilmesinin dikkat, yani kontrollü işlem gerektirdiğine değinmektedir. İkinci yaklaşımın ise doğuştan gelen bir dil yetisine karşı olduğunu ve dil öğrenimi ile dil gelişimini *öğrencinin iletişim ihtiyaçlarını karşılamak için dili kullanımı* olarak açıkladığını belirtmektedir. Ellis ile Mitchell ve Myles’den aktaran Özüdoğru (2014), dil öğrenimini, dil girdisindeki örüntülerin incelenmesiyle, dil gelişimini ise, dili kullanarak oluşturulan bağların artmasıyla açıklamaktadır. Kuruluşçu bir yaklaşım olan ve Bates ve Mac Whinney’in 1982 yılında önerdikleri Rekabet Modeli şekil ve işlevin ayrılmaz bir bütün olduğu algısı üzerine kurulmuş, *edince* odaklanan Chomsky’ nin aksine *edime* odaklanmaktadır. Burada “şekil”, kulağımıza dışarıdan ulaşan ses ve sözcüklerin sıralaması olarak, “işlev” ise anlam ve iletişimsel niyetler olarak tanımlanmaktadır. Anadili edinirken insanlar doğru şekillerle doğru anlamları eşleştirmekte, yabancı dil öğrenirken ise bu eşleştirmelerin yabancı dildeki doğru hallerini bulmaktadırlar, bunu yaparken de yabancı dilin, dilin yapısıyla ilgili kendisine sunduğu ipuçlarından faydalanmaktadır. Her ipucu bir işleve işaret etmektedir ve bu özelliğiyle öğrenen için bir rekabet ortamı yaratmaktadır. Öğrenci bu ipuçlarından işlevi en uygun olanı seçerek yararlanmaktadır. Bu ipuçları her dilde farklı olabilmektedirler. Anadili ile yabancı dil arasında farklı ipuçlarının olması yabancı dili öğrenmeyi zorlaştırmaktadır. İlk başlarda yoğun şekilde sözcük dağarcığı, ses bilgisi ve dilbilgisi yönünden anadilden yabancı dile transfer yapan öğrenci ipuçları arasındaki farkı gördükçe doğru ipuçlarını kullanmaya başlar. Bunun için de sözdizimsel ipuçlarından önce anlamsal ipuçlarından yararlanmaktadır (s. 50,51,53,54).

4.2. Yabancı Dil Öğrenme Kuramları

Yabancı dil öğrenme kuramları dilin, nasıl öğretileceğini, öğrenci açısından ise nasıl öğrenilebileceğini ve çevrenin (öğrenme ortamının) nasıl düzenleneceğini, araştırma sonuçlarından edinilen bulgularla ve dil öğretimi, dilbilim, pedagoji, sosyoloji, sosyal psikoloji, psikoloji, psikodilbilim gibi bilim dallarından alınan yardıma dayanarak çeşitli varsayımlarla, açıklamaya çalışmaktadırlar. Kuramlar birbirlerini tamamlayıcı olabildikleri gibi, bir kuram bir diğerrinin devamı ya da onun geliştirilmiş hali niteliğinde veyahut da birbirlerini reddedebilir nitelikte olabilmektedirler. Kuram ve varsayımlar yeni araştırmalarla sürekli gelişerek yenilenmektedirler. *Dile odaklı kuramlar* öğrenilen şeyin özellikleriyle ve nelerden oluştuğuyla ilgilenmektedir, *öğrenciye odaklı kuramlarda* ise öğrencinin dili nasıl öğrendiğiyle ilgilenilir *öğrenme ortamına odaklı* kuramlar ise dil öğreniminin gerçekleştiği çevreyi incelemektedir (Özüdoğru, 2014, s. 25).

Dilin nasıl öğrenildiğiyle ilgili Özüdoğru (2014) Chomsky'nin görüşüne şu satırlarla yer vermektedir:

Tüm dünya dillerinde bir dizi evrensel ilke vardır. Bu ilkeler bazı dillerde farklılık gösterebilirler. Bu farklılıklara “parametreler” (değiştirgen) adı verilir. Örneğin, dünyadaki tüm dillerin dilbilgisinin yapı- bağımlı olduğu, bir evrensel ilkedir. Yani tüm dillerde morfeimler bir araya gelerek kelimeleri, kelimeler bir araya gelerek daha büyük yapıları, daha büyük yapılar da bir araya gelerek tümceleri oluşturur. Dili öğrenen bireyler doğuştan dilin yapısalılığı ilkesini beraberlerinde getirir ve anadillerini edinirken bu yapıları fark eder. Ancak yapı bağımlılığı ilkesinin bazı parametreleri (değiştirgenleri) vardır. Örneğin İngilizce’de bir fiil yapısını oluşturan ilk öge “baş” diye adlandırılır ve her zaman fiildir. Örneğin “watch the movie” (film seyretmek) yapısı bir fiil yapısı olup, yapıda kullanılan ilk öge “watch” (seyretmek) fiilidir. Bir sıfat yapısını oluşturan ilk öge (baş) her zaman bir sıfattır. Örneğin “beautiful butterflies” (güzel kelebekler) yapısı bir sıfat yapısıdır ve ilk öge “beautiful” (güzel) sıfattır. Bu nedenle İngilizce gibi dillere “baş- önde” diller denirken Japonca gibi dillere “baş-sonda” diller denir. Yani tüm dillerde isim, sıfat, fiil yapıları vardır, bu evrensel bir prensiptir. Ancak bu prensipin görünürde iki değiştirgeni vardır, bunu da belirleyen “baş” sözcüğün, yapı içerisinde nerede kullanıldığıdır (s.34).

Chomsky'nin ileri sürdüğü bu kuramdan yola çıkarak, yabancı dil öğreniminde de bu evrensel dilbilgisi ilke ve değiştirgenlerin kullanılıp kullanılmadığı araştırma konusu olmuştur. Johnson’dan aktaran Özüdoğru (2014) üç olasılıktan söz etmektedir. Birinci olasılığa göre, öğrenci yabancı dil öğrenirken doğrudan anadilindeki evrensel ilke ve değiştirgenlere erişmektedir ve yabancı dilin dilbilgisini oluştururken bunları yeniden ayarlamaktadır dolayısıyla yabancı dil öğrenimi evrensel dil bilgisiyle sınırlanmaktadır, ikinci olasılığa göre evrensel ilkelere kısmi bir erişim söz konusu, özellikle benzerliklerde öğrenci bu yola başvurmakta, üçüncü olasılığa göre ise anadildeki evrensel ilkeler ve değiştirgenlere başvurulmamaktadır (s.37-39).

Ayrıca Halliday’ın görüşüne yer veren Özüdoğru bize bir bakış açısı daha kazandırmaktadır. Halliday’e göre “ana dilini öğrenen birey aslında dildeki işlevleri öğrenmektedir.

- Dilin araç olma işlevi,
- Dilin alıcıyı harekete geçirme işlevi
- Dilin etkileşimsel işlevi
- Dilin bireysel işlevi (kimliğimizi ortaya koymak için kullanılması)
- Dilin öğretici işlevi
- Dilin hayal kurdurma işlevi
- Dilin gönderge işlevi (anlatmak, bilgi vermek, betimlemeler yapmak için kullanımı)

olmak üzere yedi evrensel işlevden söz edilmektedir ve dizgeci dilbilim dediğimiz bu yaklaşıma göre yabancı dil öğrenimi bu işlevlerin yabancı dilin konuşulduğu çevrede yerine getirilmesi için hangi yapıların kullanılması gerektiğinin öğrenilmesidir. Saville-Troike’ nin ABD’ye farklı ülkeden yeni gelmiş olan çocuklar üzerinde yaptıkları araştırma sonuçlarına dayanarak, çocukların ilk günlerde bile birçok iletişimsel ihtiyaçlarını yerine getirdiklerine değinen Özüdoğru (2014) buradan çıkan sonuçlara göre yabancı dil yapılarının öğrenilmesinde sırasıyla,

- dil dışı şekillerin (ünlemler ve vücut dili),
- ezberlenmiş basit yapı ve formüllerin kullanılması,
- tek bir sözcük kullanılması,
- birden fazla sözcükten oluşan yapı ve cümleciklerin kullanılması ve son olarak da
- karmaşık yapıların kullanılması adımlarının izlendiğine dikkat çekmektedir (s. 40, 41).

Diğer bir işlevsel yaklaşım olan “bilgi organizasyonu“ yaklaşımından yola çıkarak (öğrencilerin sözcükleri nasıl bir araya getirdikleri üzerinde yoğunlaşır) bazı yabancı dil öğrencilerinin daha başarılı olmalarının, yabancı dili iletişim amacıyla daha çok kullanmalarından, anadilinin yabancı dil üzerinde daha etkili olmasından, dolayısıyla öğrencinin aradil gelişiminin daha hızlı gerçekleşmesinden, öğrencinin yabancı dile karşı olan tutum ve motivasyonunun olumlu ve fazla olmasından, yabancı dile maruz kalma süresinin fazla olmasından, doğal çevrenin yapay çevreye göre daha etkili olmasından ve öğrencinin içselleştirmiş olduğu mevcut aradilinin yeni öğreneceklere hemen adapte olmasını sağlayacak seviyede olmasından kaynaklanmaktadır (Klein ve Purdue ile Saville-Troike’den aktaran Özüdoğru, 2014. s. 42, 43).

4.3. Öğrenmeye Etki Eden Faktörler

Öğrenmeye birden çok faktör etki etmektedir. Bu faktörler öğrencinin özelliklerinden olduğu kadar öğretmenin, sınıf ortamının ve öğrenme materyalinin özelliklerinden de oluşabilmektedirler. Aşağıda bunlardan bazılarına açıklık getirilmektedir.

4.3.1. Öğrenme Ortamının Öğrenmeye Etkisi

“Öğretim yöntemleri her öğrencinin soyutlamalar yapabileceği ve varsayımsal problemleri sistematik ve mantıklı olarak çözebileceği düşüncesine dayanır” sözlerinden hareketle öğrencilerden sınıflarda hareket etme, dokunma, gözlemeden ziyade, dinleme, okuma, yazma davranışları beklendiğine dikkat çekmekte olan Yeşilyaprak (2014) bunun “eğitimde temel bir yanlış” olduğundan söz etmektedir (s. 102).

“Öğrenme aktif bir süreçtir ve bol uyarının bulunduğu zenginleştirilmiş ortamlarda öğrenme daha etkili ve kalıcı gerçekleşmektedir” (s. 220) sözleriyle Ataman (t.y), öğrencinin ve öğrenme ortamında bulunan uyarıların rolüne değinmektedir. Buna göre öğrenmenin gerçekleşmesini ve kalıcı olmasını sağlamak için öğrenciyi harekete geçirecek bir öğrenme ortamı yaratmak gerekmektedir. Fidan’dan aktaran Ataman (t.y), öğrenme kuramlarının öğretme için sağladığı birkaç ilke sıralamaktadır. Buna göre bağlaşımlı kuramlarında öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenci aktif olmalı, öğrenmenin kalıcılığını sağlamak ve becerilerin kazanılması için tekrara yer verilmeli, doğru davranışlar pekiştirilmeli, biliş kuramlarına göre öğretilecek bilgiler organize dilerek verilmeli, basitten karmaşığa doğru sıralanmalı, ezbere değil, anlayarak, kavrayarak öğrenme sağlanmalı (daha kalıcı ve transfer edilebilmesi daha kolay), öğrenilenler arasındaki ilişki öğrenci tarafından keşfedilmeli ve uygulama fırsatı verilmeli, öğrenciye hatalarının ve doğru yaptıklarının farkında olması için geribildirim verilmeli, öğrencinin öğrenmesini bir amaca bağlayarak güdülenmesi sağlanmalı, geniş yaşantılar sunulmalı, motivasyon, kişilik ve sosyal psikoloji ağırlıklı kuramlarda ise öğrencinin yetenekleri, kalıtsal ve çevresel etmenler ile öğrencinin içinde bulunduğu toplumun kültürü dikkate alınmaktadır ve bu kuramlara göre öğrencinin kaygı düzeyi, değerleri sınıfın yapısı ve atmosferi öğrenmeyi etkilemektedir (s. 240, 241).

4.3.2. Öğrenmede Öğretmenin Rolü

Öğretmenler, eğitim öğretim sürecinde izleyecekleri yol için kendi öğrenciliğinde yaşadıkları ve öğretmenliği süresince edindikleri tecrübeleri yanı sıra, öğrenme kuramlarının ve araştırmaların sundukları bilgilerden kendilerine uygun bulduklarını seçerek faydalanabilmektedirler (Özüdoğru, 2014 s. 25).

Çakmak'tan aktaran Ataman (t.y.), öğretmenin sahip olduğu deneyimin yani öğretim tecrübesinin çocukların öğrenmesinde önemli etkisi olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca, Selçuk'un "sağlıklı bir eğitimin yapılabilmesi öğretmenlerin öğrenme hakkında yeterli bilgi sahibi olmalarına bağlıdır" düşüncesine de yer vererek bu görüşü desteklemektedir (s. 222, 240).

Yeşilyaprak (2014) öğrenme sürecinde öğretmenin rolü ile ilgili bir takım öneriler sunmaktadır. Buna göre öğretmen, öğretimde öğrencilerin beyinlerinin her iki yarı küresini harekete geçirecek etkinlikler planlamalı ve öğrencileri öğrenme sürecine katmalıdır. Öğretmen gösterme, yaptırma etkinliklerine yer vererek, tekrarlar yaptırarak öğrenilenlerin kalıcılığını sağlayabilir öğrencilerin ön bilgilerinden yararlanarak onları sürece katabilir öğrendiklerini aktarmaları için fırsatlar yaratarak ve ödevlere not vererek güdülenmeyi artırabilir. Öğretmen öğrenmenin doğasını bilip, öğrencilerde var olan kapasiteyi ortaya çıkartmaya çalışmalıdır, bireysel farkları göz önünde bulundurmalıdır (s. 185-187).

Carl Jung'un Kişilik Tipleri Teorisi ve öğrenme kuramlarının, bireyi duyuşsal, bilişsel, fizyolojik gibi farklı boyutlarla ele almasının etkisiyle 80'li yıllarda ortaya çıkan Öğrenme stilleri kuramı bireyleri, görerek (resim, şekil, sembol gibi somut öğelerle veya gösteri yöntemiyle öğrenen), işiterek (soyut öğrenen, seslere karşı duyarlı, dinlediklerini anlama yetenekleri gelişmiş, dil öğrenme ve müzik konusunda da yetenekli bireyler) ve yaparak (oldukça hareketli ve grupla öğrenmeyi tercih eden bireyler) öğrenenler olarak sınıflandırmaktadır. Burada amaç öğretmenlerin öğretim ortamını öğrencinin öğrenme stillerine uygun hale getirerek öğretimin verimini artırmaları olmaktadır (Ataman, t.y., 250-255).

Howe (2001)'a göre, öğretmenin etkili olması öğrencilerine, öğrenebilecekleri ve hafızalarında saklayabilecekleri bilgileri üretmek için onların zihinsel faaliyetlerde bulunmalarını sağlamaktan geçmektedir (s. 43).

Schunk (2011), *Sağlamlaştırma Amaçlı Öğretim* adı altında *düzenleme, tekrarlama ve detaylandırma* başlıkları altında öğretmenlere öğrenmeyi destekleyici teknikler

önermektedir. Buna göre düzenlemede, bilgiler sebep sonuç ilişkisine ya da bir sıraya göre birbirleriyle ilişkilendirilmekte ya da yazılı bilgiler görsel olarak düzenlenmekte böylece bilgiler daha anlamlı hale gelmekte. Tekrarlamada ise bilgi küçük parçalara bölünerek tekrarlanmakta ve daha sonra parçalar birleştirilmekte ya da öğrenciler verilen sözcükleri önce cümle içinde kullanmakta ve daha sonra bu sözcüklerden birkaçıyla kısa kompozisyonlar yazmakta, dolayısıyla yazım, anlam ve kullanımı içeren bellek ağları oluşturulmakta, detaylandırmada ise bilginin ayrıntılarına girerek anlamlandırılması, böylece *bellek ağlarının* oluşturulması ve bu ağlar arasında bağlantı kurulması ya da konuyla ilgili parçalar okunup soru cevap şeklinde öğrencinin içerik hakkında ayrıntılı olarak düşünmesini sağlamak söz konusudur (s. 384).

4.3.3. Öğrencinin Öğrenmede Rolü

Öğrenmenin gerçekleşmesi için her şeyden önce kişi fizyolojik olarak sağlıklı olmalıdır. Kişinin sahip olduğu bazı hastalık ya da kısıtlamalar öğrenmenin yeterince gerçekleşmemesine yol açmaktadır (Yeşilyaprak, 2014, s.180).

Howe (2001) öğrenmeye ilişkin, öğrenciye düşen görevlerden ve öğrencinin izleyeceği yollardan söz etmektedir. Ona göre *öğrenme ancak öğrencilerin icra edebileceği bir iş* olmaktadır, *ne öğretmenler, ne de ebeveynler, öğrencilerin öğrenmesini sağlayamaz*. Howe (2001) bu durumu şu satırlarla desteklemektedir;

Öğrenme her zaman, öğrenen bireyin zihinsel faaliyetlerde bulunmasını gerektirir. Öğretilen konu ne kadar ilginç olursa olsun, öğrenci bu konuyu kendisi için anlamlı kılmaya yönelik bir zihinsel faaliyete girerek öğretme sürecine dahil olmadığı sürece, öğrenme gerçekleşmeyecektir. ...Öğrencilerin zihinsel faaliyetleri, nelerin öğrenildiğini belirleyen önemli bir etki kaynağıdır.

Howe (2001), dört grupta yapılan bir araştırmayı örnek vermektedir. Bu araştırmaya göre 1. Gruptaki katılımcılardan, içinde aslında hiçbir “x” bulunmayan resimde, en fazla üç tane olduğu söylenen çok küçük x’leri bulmaları istenir, 2. gruptan ise yine bu x’leri bulmaları istenir, ancak x’lerin nesnelerin konturlarında bulunduğu söylenir, 3. gruptan ise resimde gördükleri nesnelerle neler yapabileceklerini düşünmeleri istenir, 4. gruba ise, resim kendilerinden alındıktan sonra, görsel bir anlatım yapmalarının isteneceği söylenmektedir. Deneyin devamında katılımcıların nesnelerin kaçını akıllarında tutabildiklerine bakılır ve ilk iki grupta yer alan katılımcıların üç ila sekiz, üçüncü ve dördüncü gruptaki katılımcıların ise 25 ila 32 nesneyi hatırlayabildikleri görülür. Dolayısıyla katılımcıların kendilerine gösterilen malzemeyi inceleyip algılayarak gerçekleştirdikleri zihinsel

faaliyetler, anlamlandırarak düşünmenin ölçüsünde öğrenme düzeyini yükseltmektedir. Bu deneyde her gruba tanınan sürenin aynı olması, öğrenmede sürenin değil verilen talimatın etkisi olduğunu göstermektedir (s.23-26).

Dil gelişiminin zihin gelişimiyle ilişkili olduğunu belirten Ataman (t.y), bunun için hem evde hem okulda çocuğun bolca konuşabileceği ortamların yaratılması gerektiğine işaret etmektedir ve bu süreçte özellikle oyunların etkili olduğuna değinmektedir. Howe'dan aktaran Ataman (t.y) bir de çocukların okuma tecrübelerinin dil gelişimini desteklediğini, okuma ve dil gelişimi açısından zengin tecrübelere sahip çocukların bu özelliklerinin öğrenme süreçlerini de olumlu etkilediğini dile getirmektedir (s.221).

4.3.4. Öğrenmede Yaşın Etkisi

Özüdoğru (2014), yabancı dil öğreniminde çocukların oyun, müzik, resim, boyama, yarışma gibi etkinliklerle öğretilenleri oldukça kısa sürede öğrendiklerini, pek çok kuralı fark etmeden doğru şekilde kullandıklarını, öğretmenin anlattıklarını genellikle onun aksanıyla olduğu gibi tekrar ettiklerini, gençlerin, bilişsel becerilerinin üst seviyelere ulaşmış olmasıyla düzenli tekrar, alıştırma, ezber, planlı ve uzun süreli çalışma gibi faaliyetlerle öğrendiklerini, yetişkinlerin ise öğrenmek için en başta motivasyona ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir (s. 56). Yaşların sağladığı değişik avantajlar saklı kalmak üzere farklı araştırmaların sonuçları dil öğrenimi ve yaş ilişkisi ile ilgili olarak genç ve yaşlı öğrencilerin birbirlerine karşı bariz üstünlüklerinin olmadığını, çocuk ve yetişkin öğrenme mekanizmalarının birbirlerinden çok farklı olduğunu iddia etmenin doğru olmadığını, yabancı dil öğrencilerinin hiçbir zaman anadil konuşucusu seviyesine gelemeyeceğini iddia etmenin doğru olmadığını, anadil edinimi ve yabancı dil öğreniminin benzer süreçlerden oluştuğunu ve yabancı dil gelişiminin yaşa bakmaksızın büyük benzerlikler taşıdığını göstermektedir (Birdsong'dan aktaran Özüdoğru, 2014, s. 61,62).

Buna karşılık yaş faktörünün öğrenmede önemli rol oynadığına dikkat çekerek, yaşın öğrenmeye etkisiyle ilgili Yeşilyaprak (2014), genellikle en iyi öğrenmenin genç yetişkinlik yaşında gerçekleştiğini, yaşlandıkça öğrenme hızı ve gücünün azaldığını belirtmektedir (s. 178). Ornstein, Naus ve Liberty'den aktaran Cangöz (2012) de, hatırlama kapasitesinin, çocukluktan genç yetişkinliğe gidildikçe yaşla beraber geliştiğinin görüldüğüne dikkat çekmektedir (s. 295). Bir grup akademisyenin iki grup çocuk üzerinde yapmış oldukları çalışmanın sonuçları da bu durumu destekler niteliktedir. Buna göre

çocuklar belleklerini daha az kontrol edebilmekte ve bunun sonucu olarak bilgileri daha zor hatırlayabilmektedirler. Bellek becerilerinin yaş ilerledikçe gelişmesi, insanların yaşla birlikte bellekleriyle ilgili olan bilgi miktarlarının artmasına, kendi kapasitelerinin farkına varmalarına, hatırlamak için çeşitli teknikler kullanmalarına ve öğrenilecek konuyla ilgili deneyimlerinin artmasına bağlanmaktadır (Kızıltepe, 2004, s. 60, 117).

4.3.5. Öğrenmede Kalıtım, Zeka ve Çevrenin Etkisi

Bazı psikologların zekayı, öğrenme yeteneğinin bir ölçüsü olarak gördüklerine dikkat çeken Yeşilyaprak (2014) zeka testleriyle insanların zeka düzeylerinin ölçülerek ne kadar kolaylıkla öğrenebilecekleri konusunda farkların ortaya çıkartıldığını belirtmektedir. Zekanın hız ve doğruluk oranı ile doğru orantılı olmasından yola çıkılarak zeka testlerinin çoğunda öğrenme hızı ölçülmektedir (s. 178).

“Bireysel ayrılıkların en temel göstergesi zekadır” diye belirten Yeşilyaprak (2014) çevre ve kalıtımın öğrenme üzerine etkisi incelendiğinde her ikisinin de öğrenme üzerinde tek başına etkili olmadığını, ancak birbirini tamamlayan bu etmenlerin kimi öğrenme alanları ve öğrenme türüne göre diğerine kıyasla daha ağır bastığını da vurgulamaktadır. Öğrencinin öğrenme hızı, düzeyi, öğrenmeye ilişkin ilgi ve dikkatini ve öğrenmenin kalıcılığını etkileyen bireysel ayrılıklar kalıtım ve çevresel etkilerin bir ürünü olmaktadır. Bireyin gelişimi anne ve babasından aldığı genlerin izin verdiği ölçüde gerçekleşebilmektedir. Bu sınırlar içinde gelişimin ne ölçüde gerçekleşeceği bireyin içinde bulunduğu çevre ve ona sunulan imkanların zenginliği ya da azlığı ile ilgili olmaktadır (s. 183, 184).

Uğuroğlu’ndan aktaran Ataman (t.y), sınıf ortamında ilgiler, beklentiler, istekler, yetenekler ve zeka türleri bakımından heterojen bir yapı söz konusu olmakla birlikte, öğrenme kapasitesi bakımından da beş farklı gruptan söz etmektedir. Buna göre istatistiksel olarak 100 kişilik bir sınıfın %2’sini ağır öğrenme kapasitesine sahip öğrenciler, %13’ünü ortalamanın altında öğrenme kapasitesine sahip öğrenciler, %70’ini ortalama öğrenme kapasitesine sahip öğrenciler, %13’ünü ortalamanın üstünde öğrenme kapasitesine sahip öğrenciler ve %2’sini üstün zeka seviyesine sahip öğrenciler oluşturmaktadırlar. Bu durum da yine öğretimin farklı özelliklere sahip öğrencilerin öğrenme stilleri, ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş olması gerektiğinin önemini göz önüne sermektedir (s. 256-258).

4.3.6. Yeteneğin Öğrenmeye Etkisi

Yıllardır yabancı dil öğreniminde özel bir yeteneğin var olup olmadığı tartışılmaktadır. Yeteneklerin tıpkı zeka gibi doğuştan geldiği ve eğitimle geliştirilemeyeceği varsayılmaktadır. Özüdoğru (2014), Carroll'dan aktararak, dil yeteneğine sahip bireylerde bulunması gereken dört özellikten söz etmektedir (s. 63). Bunlar;

1. Yabancı dili seslerini ayırt etme ve hatırlama becerisi (anlam ayırt eden sesleri çözebilme)
2. Sözcüklerin tümcelerde dilbilgisi açısından işlevlerini bilme becerisi (dilbilgisi hassasiyeti)
3. Yabancı dil örneklerinden hareket ederek dilbilgisi kurallarını çıkarabilme becerisi (tümevarımsal öğrenebilme)
4. Sözcük ve sözcük gruplarını tanıma ve hatırlama becerisi (hafıza).

Çeşitli anket ve testlerle bu yetenek ölçülmeye çalışılmışsa da “Bize göre yabancı dil öğrenimi özel bir yetenek işi değildir” demekte olan Özüdoğru (2014), analitik düşünce becerileri gelişmiş öğrencilerin, fen ve matematik derslerinde başarılı oldukları gibi yabancı dil öğreniminde de başarılı olabildiklerine, bu kurala uymayan öğrenci sayısının ise yok denecek kadar az olduğuna dikkat çekmektedir ve bu durumun muhtemelen, bu becerilerin temelde beynin sol lobu tarafından yönetiliyor olmasından kaynaklandığını belirtmektedir (s. 57). Özellikle beyinlerinin sol lobunun olağanüstü özelliklere sahip olduğu bilinen *savanlar* dışında, yabancı dil öğrenmenin genel bilişsel beceri ve zekadan ayrılan özel bir yetenekle ilgili olmadığı düşüncesini yineleyen Özüdoğru (2014) şu sözlerle açıklamaktadır,

Yıllar içerisinde edindiğimiz tecrübe bize özellikle lise seviyesinde matematik ve fizik derslerindeki becerileri gelişkin başarılı öğrencilerin neredeyse tamamının yabancı dil öğreniminde de başarılı olabildiğini göstermiştir. Bu öğrencilerin ortak özelliği, analitik düşünebilmek, planlı ve programlı uzun süre çalışabilmek, dikkat ve azimdir. Tüm bu özelliklerin öğrencilere eğitim ile kazandırılacak özellikler olduğunu düşünmekteyiz (s. 64).

4.3.7. Güdünün Öğrenmeye Olan Etkisi

Öğrencilerin öğrenilecek konuya ilişkin tutumları öğrenmeye etki etmektedir. Yabancı dile karşı olumsuz önyargıya sahip öğrencilere dil öğretmek oldukça zor olmaktadır (Özüdoğru, 2014, s. 61). Konunun öğrencinin ilgisini çekmemesiyle birlikte *gerçek hayatta ne işe yarayacağı düşüncesi* de öğrenmenin gerçekleşmesini zorlaştırmaktadır.

Howe'dan aktaran Ataman (t.y.) öğrenilecek konunun öğrenci için anlam taşıyamaması durumunda öğrencinin herhangi bir zihinsel faaliyete girmeyeceği görüşüne dikkat çekerek eğitimcilerin okulda öğrenilenler ile öğrencilerin yaşamları arasında ilgi kurmaları gerektiğini ifade etmektedir (s. 241).

Erden ve Akman (2014) Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'na değinerek, güdülenmeyi etkileyen üç temel öğeden söz etmektedirler. Buna göre öğrencinin güdüsünü bireyin amacına ulaşma beklentisi (-başarabilir miyim?), amacın birey için değeri (-bana ne kazandıracak?) ve bireyin yapılan işe yönelik duygusal tepkisi (-ne hissediyorum?) belirlemektedir. Bunların sonuçlarını tahmin ederken birey, geçmiş yaşantılarına ve başka kişilerin yaşantılarıyla ilgili gözlemlerine başvurmaktadır (s. 223).

Schunk (2011)'da "hedefe yönelik etkinlikleri kışkırtan ve sürükleyen süreç" (s. 393) olarak tarif edilmekte olan *motivasyon* yani *güdülenme* kavramına Özüdoğru (2014) "Kişinin belli bir faaliyeti icra etmek için sahip olduğu psikolojik arzu ve dürtüdür" sözleriyle açıklık getirmektedir ve kaynağı açısından iki şekilde sınıflandırılmakta olan güdülenmeyi örneklerle tarif etmektedir:

İçten güdülenme:

Öğrencinin, yabancı dili öğrenmeye, o dili anadil olarak konuşan bireylerle iletişim kurmak için, ya da o topluma ve o toplumun kültürüne karşı ilgi duyduğu için kendiliğinden istekli olması ve bu doğrultuda çaba harcaması.

Dıştan güdülenme:

Kendisi dışında kaynakların etkisinde kalarak, örneğin anne babanın yönlendirmesi ya da okul dersi olarak bu dersten başarılı olmak zorunda kalması, iş imkanları sağlaması veya yabancı bilimsel kaynaklara ulaşabilmesi gibi, öğrencinin yabancı dili öğrenmeye yönelmesi.

Güdülenme ile başlayan sürecin sonucunda ulaşılması beklenen bir ödül vardır. Bu ödülün alınacak hazla birey harekete geçmektedir. Eagelman'ın "Şimdiki zamana göre yakın olan ödüllere, gelecekteki ödüllere kıyasla daha büyük değer biçilir hep" sözleriyle Özüdoğru (2014) çabaların sonucunda alınacak ödülün, güdülenmenin şiddetiyle olan ilişkisine işaret etmektedir (s. 65).

Ercan'dan aktaran Ataman (t.y) güdülenmeyi "... insan davranışlarını etkileyerek yönlendiren, güçlendiren ve denetleyen içsel ve dışsal kaynaklı dürtü, istek ve arzular

demetidir” sözleriyle tanımlamaktadır ve çocuğun güdülenmesinde içinde yaşadığı ve yetiştiği aile ortamının ve daha sonraları okul yaşantısının önemine işaret etmektedir. Ayrıca öğrencileri derse güdülemede de öğretmen faktörü ön plana çıkmaktadır. Öğretmenin öğrencileriyle ilişkisi, kullandığı öğretim yöntemleri ve materyaller burada önemli rol oynamaktadır (s. 220).

Yeşilyaprak (2014) ise güdülerden, *davranışı oluşturan en önemli koşul* olarak söz etmektedir. Güdüler organizmayı harekete geçirmekle birlikte davranışın sürdürülmesinde de etkilidirler. Güdüler davranışın sonunda elde edilecek ödülden etkilenmektedirler. Güdüler fizyolojik ihtiyaçları karşılamaya yönelik olabileceği gibi, onaylanmak, beğenilmek sınıf geçmek ya da rekabet etmeye yönelik de olabilmektedirler. Gütünün eksik olduğu durumlarda öğrenme için diğer koşullar sağlanmış olsa bile öğrenme gerçekleşmeyebilmektedir (s. 178, 179).

Ödüllerle ilgili Schunk (2011) “İnsanlar, ödüllerin davranışlarını yönettiği algısını edinirlerse (bir işi ödül kazanmak için yaptıklarında) motivasyon zamanla azalabilir” ve “Aynı düzeydeki ödül ya da ödül beklentisi her öğrenciyi aynı şekilde motive etmez” sözleriyle bilgi vermektedir (s. 394).

4.3.8. Öğrenmede Pekiştirmenin Önemi

Slavin (2013) Davranışçı Öğrenme Kuramını açıklarken pekiştireçlerin “bir davranış güçlendiren (yani sıklığını artıran) sonuç” tanımına yer vermektedir ve davranışçı kuramın sınıf içi uygulamaları için pekiştireçlerle ilgili öğretmenlere öneriler sunmaktadır. Buna göre yeni öğrenilen davranışlarda davranış küçük adımlara bölünmeli ve her adımın sonunda pekiştirece yer verilmeli, pekiştireç davranışın hemen ardından, geciktirmeden gelmeli ve öğrenci için anlamlı olmalı. Örneğin puanlanacak olan bir ödevde ertelenmiş pekiştireçlerin etkisinin daha az olacağından, öğrenciye hemen başarısıyla ilgili geribildirim verilmelidir. Pekiştireçler bireyin ilgisini çekmeli, yani ihtiyacını karşılamalı. Birincil pekiştireçler temel ihtiyaçlara yönelik iken (yeme, içme, güven v.b. gibi), ikincil pekiştireçler birincil veya diğer bir ikincil pekiştireçle ilişkilendirildiğinde anlam kazanan pekiştireçler olmaktadır (örneğin; ailenin ilgisini ve övgüsünü çektiği taktirde akademik başarı ya da verilen parayla bir şeyi satın alma). Davranışı sürdüren en önemli pekiştirecin ondan duyulan haz olduğuna ve insanların bu tür davranışları yapmaya (örneğin uzun süre bir hobiyle ilgilenmek, zevk aldığı için resim yapmak gibi) içsel olarak motive olduklarına

işaret eden Slavin (2013), dışsal pekiştireçlerin (ödül, övgü gibi) bireyi motive etmek için davranışla ilişkili olarak verildiğini belirtmektedir (s.119-122).

4.3.9. Genel Uyarılmışlık Hali ve Kaygının Öğrenmeye Etkisi

Sözel öğrenmelerde ön koşul olan genel uyarılmışlık hali düşük olduğunda, kişi bütün enerjisini yaptığı iş üzerinde yoğunlaştıramamakta dolayısıyla öğrenme yeterince gerçekleşmemektedir. Aşırı derecede uyarılmışlık düzeyi ise heyecan ve kaygıya yol açmakta ve öğrenme yine zorlaşmaktadır.

Kaygı da öğrenmeye etki eden bir unsur olmakla birlikte, akademik yeteneği yüksek öğrencilerin başarısını pek fazla etkilememektedir. Bu durum bu öğrenciler için öğrenmenin kolay bir işlem olmasından kaynaklanmaktadır. Akademik yeteneği düşük öğrencilerde ise zaten bu durumdan kaynaklanarak yüksek kaygı düzeyi oluşmaktadır ve bu öğrenciler öğrenirken çok fazla zorlanmaktadır. Orta düzeyde akademik yeteneğe sahip öğrencilerde de yüksek kaygı durumu başarıyı olumsuz etkilemektedir (Yeşilyaprak, 2014, s. 179, 180).

4.3.10. Dikkatin Öğrenmeye Etkisi

Yeşilyaprak (2014)'a göre *dikkat, anlamlı hale getirilmek istenen bilginin işleme sistemi olan kısa süreli belleğe aktarılmasını sağlayan mekanizma* olmaktadır (s. 307). Bilişsel süreçlerin ilki olan *dikkat* öğretim sürecinde büyük önem taşımaktadır. Dikkat, öğrencilere kazandırılmak istenen davranışlar üzerinde yoğunlaştırılmalı ve bunun uzun bir süre devam etmesi sağlanmalıdır. Dikkatin dışsal özelliklerin (uyarıcının büyüklüğü, şiddeti, parlaklığı, değişkenlik göstermesi, hareketliliği ve yeni olması gibi) ve içsel özelliklerin (bireyin beklentileri, geçmiş yaşantısı, ilgisi, ihtiyaçları gibi) etkisinde olduğu bilinmekte olup öğretmenin bu hususları göz önünde bulundurması öğrencinin derse odaklanmasında belirleyici olmaktadır (s. 317, 318).

“Bilgi işlem yaklaşımının genel özellikleri arasında “dikkat” unsuruna yer vermekte olan Özüdoğru (2014), bu kavramın Richard Schmidt tarafından geliştirilip *öğrencinin fark edebilme yeteneğinin temelinde yatan bilişsel etken* olarak tanımlandığına değinmektedir. Schmidt’e göre yabancı dil öğrenen kişi fark edebildiği dilsel öğelere dikkatini yöneltmektedir ve ancak onları öğrenmektedir. Ayrıca Saville-Troike’den aktaran

Özüdoğru (2014), dikkat sarf etmenin, beynimizde dikkat sarf edilen konuyu kontrol etmeye başladığımız anlamına geldiğini belirtmektedir. Bununla birlikte, insan beyninin bilgi işlem kapasitesinin sınırlı olmasına değinilerek insan beyninin dikkat gerektiren iki işlemle baş edemeyeceğinden söz edilmektedir (s. 51).

Ergün'den aktaran Yapıcı ve Yapıcı (2005) çevremizdeki uyarıcılardan hangisini seçeceğimizin dikkate bağlı olduğunu söylemektedirler. Buna göre yabancı ve farklı uyarıcılar (alışılmışın dışında), çok yalın ve karmaşıktan ziyade orta derece karmaşık uyarıcılar, öğrenilmiş ipuçları ve bireyin beklenti ve ihtiyaçları dikkatimizi belirlemektedir (s. 232, 233).

4.3.11. Algıların Öğrenmeye Olan Etkisi

Yeşilyaprak (2014)'ın, bir bilgi deposundan diğerine bilgi akışını sağlayan *zihinsel eylemler* diye söz ettiği bilişsel süreçlerin ikincisi olan algılama, uyarıcıların fark edildikten sonra tanınması ve yorumlanması sürecini ifade etmektedir. Bireyin geçmiş yaşantılarında edindiği bilgi ve şemalardan⁴ ve de içinde bulunduğu ortamdan etkilenen algılama süreci bazen bilginin yanlış depolanmasına neden olmaktadır, çünkü bilginin doğru özelliklerinden ziyade algılanmış özellikleri kısa süreli belleğe iletilmektedir (s. 318).

Algıyı etki eden bazı faktörler bulunmaktadır. Buna göre, örgütlü⁵ olmayan uyarıcıların hatırlanması ve anlaşılması güç olmaktadır, uyarıcılar (ses, renk, objelerin büyüklüğü, zaman ve hareket) görelilik olarak algılanmaktadır, birbirine benzer uyarıcılar bir grup halinde algılanmaktadır, zamanda ve mekanda birbirine yakın olan uyarıcılar bir bütün olarak algılanmaktadır ve farklı uyarıcılar farklı fikirler olarak algılanmaktadırlar (Yapıcı ve Yapıcı, 2005, s. 232).

⁴ Şema: Şema, birçok önerme, durum ya da olayı benzerlik ve farklılıklarına göre düzenleyen bilişsel yapılar olup, uzun süreli bellekte yeni gelen çok sayıda bilgiyi düzenlemek için bilgisayardaki dosya ve dizinlerin işlevini görmektedirler. Bu kavram ilk olarak Piaget tarafından geliştirilmiştir. Piaget'e göre insanlar çok basit şemalarsa doğarlar ve yaşantıları yoluyla bunları geliştirir, yeni şemalar oluştururlar (Yapıcı ve Yapıcı, 2005, s. 236).

⁵ Örgütlenme: Bilginin anlam ifade edecek şekilde yapılandırılması ve konuların alt ve üst düzeylere yerleştirilerek bir hiyerarşi oluşturulması. Örgütlenme kodlama aşamasında bellek destekleyici bir ipucu görevini üstlenmektedir (Yapıcı ve Yapıcı, 2005, s. 241).

4.3.12. Tekrar

Tekrar öğrenmeye yardımcı olmaktadır ve anlatma, ezber veya kendi kendine sınav ya da uygulama şeklinde yapılabilir. Bir tekrar yöntemi olan *taklit* hem etkili hem de sık uygulanan bir teknik olmakla birlikte “öğrenilecek bilginin insanlara sıkça tekrarlanmasına” dayanmaktadır ve genç öğrenciler tarafından yaygın olarak kullanılmaktadır. Yapılan araştırmalarda sessiz tekrarın da öğrenme üzerinde olumlu etkisine rastlanmış, ayrıca sessiz tekrarda dudaklarını kıpırdatan öğrencilerin dudaklarını kıpırdatmayanlara göre daha iyi hatırladıkları gözlemlenmiştir. Özellikle kelimesi kelimesine bir şiir, bir konunun anahatları, bir konuşma metni ya da bir tanım ya da yabancı dil dersinde kelimeler öğrenilmesi gerektiğinde tekrar, fayda sağlamaktadır. Yapılan araştırmalar öğrenme sürecinin bir kısmını tekrara ayırmanın öğrenilenleri daha iyi hatırlamada etkili olduğunu göstermektedir. Tekrara ayrılan süre genç ya da yetişkin öğrencilerde çalışma süresinin %60’ının üzerine çıkabilmektedir, ancak çocuklarda bu sürenin %60’ın üzerine çıkması öğrenme kapasitelerini düşürebilmektedir. Diğer bir tekrar yöntemi olan *uygulama* kazanılan becerilerin hemen hepsinin geliştirilmesinde gereklidir. Araştırmalar, bilinenin aksine, özel yetenek gerektiren işlerde bile uygulamanın önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Howe, 2001, s. 45-51).

Tekrarın *basit tekrar* ve *anlamlandırıcı tekrar* olarak ikiye ayrıldığından söz eden Yeşilyaprak (2014), bunlardan ilkinin, bilginin kısa süreli bellekte⁶ tutulma süresini artırdığını, ikincisinin ise bilginin uzun süreli bellekte⁷ kalıcı olarak depolanmasına yol açtığını belirtmektedir (s. 319).

Ezberi, “bilginin aynen tekrarlanarak, alındığı şekliyle bağımsız bir birim olarak depolanması” şeklinde açıklayan Yeşilyaprak (2014), başka bir şemayla bağlantı kurulmadan depolanan bu bilginin hatırlanmasının da zor olduğunu, hatırlanması için ilk uyarıcının bilinç düzeyine getirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır, şiirlerde ilk mısranın hatırlandığında sonraki mısraların kendiliğinden hatırlanması gibi. Buna karşın

⁶ Kısa süreli bellek: Duyusal kayıttan (duyu organları aracılığıyla çevreden alınan bilginin işleme sistemine girmeden önce duyusal belleğe girmesi) aktarılan sınırlı miktardaki bilgiyi kısa süreli depolama görevini üstlenmektedir; bu bellekte bilinçli olarak bilginin farkına varılır ve bilgi anlamlı bir şekle dönüştürülür (Yeşilyaprak, 2014, s. 307, 308).

⁷ Uzun süreli bellek: Sürekli bellek deposu olarak kabul edilir. Kısa süreli bellekte işlenmiş olan bilgi uzun süreli belleğe gönderilerek depolanır. Bir bilginin öğrenilmiş olarak kabul edilmesi için mutlaka uzun süreli bellekte depolanmış olması gerekir (Yeşilyaprak, 2014, s. 311).

anlamlandırılarak, yani mevcut bilgilerle bağlantı kurularak depolanan bilgiler, ilişkili bulunduğu şemaların⁸ çağrışımı yoluyla daha kolay hatırlanabilmektedirler (s.310, 311).

Bazı araştırmacılar özellikle yabancı dil dersinde kelime öğrenmenin en etkili yolunun ezber olduğunu, tekrarlanarak ezberlenen kelimelerin daha geç unutulduğunu ve ezberlenen bilgilerin karmaşık düşünme ve problem çözme becerilerine yardımcı olduğunu savunmaktadırlar (Kızıltepe, 2004, s. 121, 122).

Cangöz (2012) tekrarın yoğunluğunun hatırlamaya etkisine “hatırlanacak madde iki veya daha fazla kez tekrarlandığında (aralıklı veya dağınık tekrar), yoğun tekrardan daha iyi hatırlamaya yol açar” sözleriyle açıklık getirmektedir ve Wixted’ ten aktararak *bilginin kısa süreli bellekte veya fonolojik depoda tutulabilmesi için tekrar tekrar geri döndürülmesi anlamına gelen ve yüzeysel işlemenin bir biçimi olan ezber tekrarın, kısa süreli akılda tutma için etkin olabileceğine* değinmektedir (s. 441, 496).

4.4. Hatırlama Nasıl Gerçekleşmektedir?

Yine yapılan araştırmalara dayanarak bilgi vermekte olan Howe (2001), çocuklara öğrenilecek malzeme ile ilgili soru sorup, anlamlandırmasını istemenin öğrenme sürecinde daha etkili olduğunu söylemektedir. Bu tür öğrenmeler hatırlamayı da kolaylaştırmaktadır. İnsanların çok sayıda farklı ve birbiriyle ilişkisi olmayan öğeleri hatırlamasının zor olduğu bilinmektedir, buna karşın birbiriyle ilişkilendirilmiş şekilde öğrenilen bilgiler daha kolay hatırlanmaktadırlar. Howe (2014) özellikle dil öğreniminde bir de *anahtar kelime yöntemi*ni önermektedir. Anahtar kelimeyle birlikte sunulan resim ve kurulan cümle öğrenmeyi ve hatırlamayı kolaylaştırmaktadır. Örneğin persuade (ikna etmek) sözcüğünü öğrenmek için anahtar kelime olarak purse (çanta) seçilir. Öğrencilere iki bayanın vitrinde bir çantaya bakarak “Ah Martha, şu el çantasını almalısın”, “Sanırım sen beni almaya ikna edeceksin” konuşmalarını gösteren bir resim gösterilir. Resmin altında kelime, anahtar kelime ve tanımı, persuade (purse)- birine bir şeyi yapması için dil dökmek şeklinde verilmektedir (s. 36, 37,42, 43).

Hatırlamayla ilgili olarak, öğrenilenler arasında bağlantı kurulmasının önemini Yeşilyaprak (2014) “Bir bilgi birimi depolanırken, içinde bulunduğu ana şema ve ilişkili

⁸ Şema: Şemalar bütünleştirilmiş bilgi birikimleridir. Nesneler ve olaylar, bireyler, duygular ve onlar arasındaki ilişkileri gösteren büyük miktarlardaki bilgilerin örgütlendiği yapıları içerirler (Yeşilyaprak, 2014, s. 315).

diğer birimlerle ne kadar iyi bağlantılar kurularak depolanırsa, hatırlama o kadar kolay ve etkili olur” sözleriyle uzun süreli belleğin anlamsal (semantik) bellek dediğimiz yapısını vurgulamaktadır, ayrıca bilginin kısa süreli bellekte depolanırken görsel ve işitsel olarak depolandığını ve işitsel depolamanın daha baskın olduğunu da belirtmektedir, hatta yetişkinlerin işitsel olarak depolanan durumları daha iyi hatırladıklarına ve çocukların yetişkinlere göre işitsel kodlamayı⁹ daha az kullandıklarına dikkat çekmektedir. Yeşilyaprak (2014) *anlamsal (semantik) belleğin yanında bir anısal (episodik) bellek* dediğimiz yapıdan söz etmektedir. Bu bellekte yaşantıların kaydedilmesi söz konusudur. Çoğunlukla birbirine bağlı olaylardan oluşarak bir bütün meydana getiren bu yaşantılar zihinsel resimler olarak görünmektedirler. Burada yer alan olaylar daha çok olağan dışı ve özel bir anlam ifade eden olaylar olmaktadır. Sıradan yaşantıların hatırlanması oldukça güç olmaktadır.

Bilgilerin yanlış veya eksik kodlanması da bilginin hatırlanmasında zorluklara yol açmaktadır. Buna neden olan süreçleri Yeşilyaprak (2014) şöyle açıklamaktadır;

Bilgilerin yanlış şemaların içerisine yerleştirilerek depolandığında hatırlama zorlaşmaktadır, çünkü yanlış algılanan bilginin zayıf ilişkili bir şemayla bağlantısı kurulmuştur.

Yeni bilginin mevcut bilgi üzerinde değişiklikler meydana getirmesi ise yeni yapının, eskisinin yerine geçerek kullanılmasına neden olmaktadır. Örneğin yabancı dil öğrenirken başta öğrencinin bir kelimenin telaffuzunu yanlış öğrenmesi ancak doğru telaffuzu öğrendiğinde bunu daha sık kullandığından eski halini unutması.

Benzer birimler depolanırken aralarındaki farklılıklar ve benzerlikler incelenerek, karşılaştırılarak net bir şekilde kodlanmadığında ise karışma meydana gelmektedir. Eğitim ve öğretim sözcüklerinin birbirinin yerine kullanılması bu durumun bir sonucu olmaktadır (s. 309, 311-314, 324, 325).

Öğrenilenler arasındaki benzerlik ya da zıtlık, birbirini tamamlama gibi özellikler dikkate alındığında Jenkins ve Russel’den aktaran Cangöz (2012)’ün “aralarında çağrışım bulunan

⁹ Kodlama: Bilgiyi uzun süreli belleğe yerleştirme sürecidir. Kodlamanın amacı, bilgiyi anlamlı kılmak ve uzun süreli bellekteki ilişkili bir şemanın içine bağlantılı olarak yerleştirmektir. Anlamlı kodlama, hatırlamanın kodlamanın içinde gerçekleştiği bağlamda meydana geldiğinden, hatırlamayı artırmaya yardımcı eder (Yeşilyaprak, 2014, s. 321).

kelimeler birlikte hatırlanmaktadır” sözleri organizasyonun¹⁰ hatırlamaya olan etkisinin önemini ortaya koymaktadır (s. 298).

Erden ve Akman’dan aktaran Ataman (t.y.), bilgilerin bellekte tutulması ve süreleriyle ilgili bilgi vermektedir. Buna göre duyuşal belleğe gelen uyarıcılar 1-2 saniye burada tutulmaktadır ve bireyin dikkat ve algısına göre bunlardan ilgisini çeken ve ihtiyaç duyduklarını kısa süreli belleğine göndermektedir. Burada ise bilgiler 15-20 saniye kadar tutulmaktadır. Kısa süreli bellekte tutulacak parça (rakamlar, harfler veya şekillere karşılık gelebilir) sayısı ortalama 7 ile sınırlıdır. Bilgilerin gruplara ayrılarak depolanması, burada tutulacak parça sayısını artırmaktadır, yani belleğin kapasitesi artırılabilir. Örneğin telefon numarasını tek rakamlar halinde değil de 4 basamaklı sayılar halinde söylemek gibi (1-9-4-3 yerine 1943 gibi). Bilgiyi sürekli tekrar etmek onun bellekte kalma süresini artırmakta ve uzun süreli belleğe kaydedilmesini sağlamaktadır (s. 311).

Bilgilerin kısa süreli bellekte ömrünü uzatmak için Yapıcı ve Yapıcı (2005), bilgiyi içten tekrarlamayı veriyi zihin gözüyle canlandırmayı ve görsel nesnelerle ilgili verileri sözcüklere dökmeyi önermektedirler. Araya başka bir uyarıcının girmemesi de, bilginin bu bellekte kalma süresini uzatmada etkili olmaktadır (s. 233, 234).

Uzun süreli bellek, kapasitesi bilinmemekle birlikte, bilginin kalıcı olarak depolandığı yer olmaktadır ve işleyişi Piaget’nin özümseme ve uyumsama yaklaşımlarıyla açıklanmaktadır. *Anlamsal (semantic)*, *anısal (epizodic)* ve *işlemsel (procedural)* bellek diye üçe ayrılan bu belleğin ilk iki yapısı yukarıda açıklanmış olup işlemsel belleği Ataman (t.y.), “bir davranışı oluşturacak işlem basamaklarının kaydedilmesini sağlamaktadır” şeklinde tanımlamaktadır.

İkili Kodlama kuramına¹¹ da değinen Ataman (t.y.) Silber’in “Sözel alt sistemde yer alan sözel bilgiler, hatırlanırken tam kelimeleri ile değil verdikleri anlam ile hatırlanabilirken; görüntüsel alt sistemde yer alan şekiller bir bütün olarak hatırlanabilmektedir”. Bu durum öğretmenler için dikkat edilmesi gereken önemli bir duruma işaret etmektedir. Öğrencilerin öğrenilenleri hatırlamalarını kolaylaştırmak için, öğretmenlerin mutlaka sözel ve görsel mesajları birlikte vermeleri gerekmektedir (s. 311, 312).

¹⁰ Organizasyon: Daha önce var olan bilgilerden hareketle benzer ya da yakın kelimelerin gruplanmasıdır. Organizasyon bellek yükünü azaltmakla birlikte maddelerin hatırlanma sırasını etkilemekte ve arama sırasında belleği yönlendirmektedir (Cangöz, 2012, s. 298).

¹¹ İkili Kodlama Kuramı: İki bilişsel alt sistem (sözel (logogens) ve görüntüsel (imagens)) olduğunu varsayan bir kuramdır. Sözel ve sözel olmayan bilişsel sistemler birlikte ve eşgüdüm içinde çalışırlar (Kearsley’den aktaran Ataman, t.y., s. 312).

Seifert'ten aktaran Erden ve Akman (2014), bilginin daha kolay hatırlanmasını sağlamak için kullanılan teknikler anlamına gelen bellek destekleyicilere değinmektedir ve öğretmenlere bunların kullanımını önermektedir. Bu teknikler “genellikle yeni, bilinmeyen bilgiler ile çok iyi bilinen sözcük, fikir ya da imajların birleştirilmesi esasına dayanır”. Görsel bellek destekleyiciler sözel bilgiyle ilgili bir resmin zihinde canlandırılmasına dayanmaktadır. Bunlar kullanılırken, olaylara karşılık gelen görsel imajlar hayal edilebilir (örneğin Fatih Sultan Mehmet'in İstanbul'u fethini öğrenirken, onun Topkapı'nın önünde bir atın üstünde durduğunu gözünde canlandırmak), tek sözcüklere karşılık gelen resimler kullanılabilir (örneğin İngilizce'de pillow sözcüğünün Türkçe'de pilav sözcüğüne telaffuz açısından benzemesi ve yastık anlamına gelen bu sözcüğü hatırlamak için yastığın üzerinde bir tabak pilav resminin gösterilmesi) ya da yeni öğrenilen obje isimleri ya da terimleri çok iyi bilinen bina ve yerlere verilebilir (loci yöntemi). Sözel bellek destekleyiciler olarak ise kısaltmalar (İngilizce'de yılın ard arda gelen *september*, *october* ve *november* aylarının baş harflerini kullanarak SON şeklinde kısaltmak), basit tekerleme, şiir ve şarkılar (bunların kafiyeli yapısı içeriğin hatırlanmasını kolaylaştırmaktadır) kullanılabilir (s. 190-193).

Hatırlamanın daha kolay gerçekleşmesi için Cangöz (2012) *sınama etkisinin* söz etmektedir. Yakın zamanda çalışılmış bir bilgiyle ilgili deneme ve alıştırma testlerinin yapılması ek çalışmadan daha etkili olmaktadır. Deneme testiyle, bellekten geri getirme taklit edilmiş olur. Hatırlamayı kolaylaştıran önemli bir husus olarak da Cangöz (2012), bilginin öğrenen tarafından üretilmiş olmasına dikkat çekmektedir ve bunu yapmaları için fırsatlar yaratılmasına değinmektedir (s. 495, 496).

Hatırlamayla ilgili önemli bir ayrıntıya da Yapıcı ve Yapıcı (2005)'da rastlamaktayız. Öyle ki, bir bilgi hangi koşullar (belirli bir saat, belirli bir süre, belirli bir yer) altında öğrenilmişse, yine en iyi aynı koşullar sağlandığında hatırlanmaktadır, bu da şu anlama gelmektedir. Sınavlar dersi işleyen öğretmen tarafından ve dersin işlendiği yer ve zamanda yapılırsa en yüksek başarı sağlanacaktır. Bunun mümkün olmadığı durumlarda ise aynı çevreyi zihinde canlandırmak yardımcı olacaktır (s. 240, 241).

Bilginin unutulması ile ilgili Curzon ve Silbel'den aktaran Ataman (t.y.) “bilgilerin uzun süreli bellekten geri çağırılmasındaki başarısızlık” olarak söz etmektedir ve bu durumun nedenlerini yeterince ipucu oluşturulmamış olması, bilginin organize edilmesi ve ilişkilendirilmesi sırasında yanlışlıklar ve karışıklıkların meydana gelmiş olması, bilginin

uzun süredir kullanılmıyor olması ya da istenilmeyen bilgi veya anıların bilinçli olarak unutulması olarak sıralamaktadır (s. 311, 312).

4.5. Öğrenilenin Yeni Durumlara Aktarılması (Transfer) Nasıl Sağlanabilir?

Yeni öğrenmeler eski öğrenmelerin üzerine kurulmaktadır. Eskiden öğrenilen ve yeni öğrenilenler arasında ilişkiler kurulur bu durum bazen öğrenmeyi kolaylaştırırken, bazı durumlarda ise öğrenmeyi zorlaştırmaktadır. Bu duruma öğrenmenin aktarması (transfer) denmektedir. Olumlu aktarmada (positive transfer) önceki öğrenmeler yeni öğrenmeleri kolaylaştırmaktadır, olumsuz aktarmada (negative transfer) ise önceki öğrenmeler yeni öğrenmeleri zorlaştırmaktadır (Yeşilyaprak, 2014, s. 180, 181). Howe (2001) da bu duruma “Daha önceki bilgilerimizle çelişkili görünen bir şeyi öğrenmemiz gerektiğinde, bilgi birikiminin yeni olguları öğrenmeyi kolaylaştırmaktan ziyade güçleştirdiği durumlar söz konusudur” sözleriyle dikkat çekmektedir (s. 66).

BÖLÜM V

YABANCI DİL DERSLERİNDE TELAFFUZ ÇALIŞMALARI

Telaffuz çalışmalarının zaman aldığını ve öğretmen açısından bir ön eğitim gerektirdiğini belirten Kaunzner (1997), bu yüzden ihmal edildiklerini dile getirmektedir (s. 4). Yapılan araştırmada, DaF dersleri için oluşturulmuş ek kaynaklar içerisinde rastlanılan, telaffuz çalışmalarına kaynak oluşturan ve telaffuz alıştırmaları ile telaffuz oyunları içeren kitaplar, bu alanda yapılan çalışmaların bir sürekliliğinin ve geliştirilme aşaması içerisinde olduğunu göstermektedir. Aşağıda bazı kaynaklardan alınan bilgiler bize, okul eğitiminde çok da üzerinde durulmayan telaffuz çalışmalarının önem derecesi hakkında bilgi vermektedir.

Yabancı dil derslerinin hedef dilde geliştirilmesi esas dört temel becerisi olan *dinleme, konuşma, okuma ve yazma* yı birbirinden ayırmak neredeyse mümkün olmamaktadır. Dil öğrenmede her birisi ayrı bir öneme sahip ve aynı zamanda birinin geliştirilmesi diğerine etki etmektedir. Bu ilişkiden kaynaklanan sebeplerden yola çıkarak, dinleme, konuşma ve yazma alıştırmalarının sunulduğu kitapta Schiemann ve Bölck (2008), *yalnızca doğru duyulabilen (algılanabilen) doğru yazılıp konuşulabilmektedir* sözlerine, imlânın çalışılmasının ön koşulunun fonetiği çalışmak olduğunu eklemektedirler ve DaF derslerinin fonetik ve imla alanlarının, birbirleriyle sıkı sıkıya bağlı olmalarına rağmen, ayrı ayrı ele alındıklarını dile getirmektedirler (s. 7).

Anadil ya da hedef dilden önce öğrenilen yabancı dil ile, yabancı dil olarak öğrenilecek olan Alman Dili'nin aralarındaki fark, telaffuz sorunlarına yol açmaktadır. Böylece ortaya çıkan aktarım hataları öğrenenlerin bazı özelliklerine göre şekillenmektedir, bunlar örneğin; yaş, Alman Dili'nde fonetik unsurları ayırt edebilme yetisi, sesleri aynı şekilde üretmesini sağlayan motorik beceri ve yeti, güdülenme, tutum ve öğrenme stratejileri, vb. Bu durumdan yola çıkarak yabancı dil olarak Almanca'yı anlamanın ve anlaşılır şekilde konuşmanın iyi geliştirilmiş bir telaffuz becerisi gerektirdiğini belirten Reinke ve Hirschfeld (2014), bu zorlu öğrenme sürecinde öğrenenleri desteklemek ve motive etmek

için çeşitli fonetik konularının oyunlar eşliğinde çalışılabileceğini önermektedirler ve sesleri tanımak ve ayırt etmekle birlikte söyleyişin çalışılması gerektiğine dikkat çekmektedirler (s. 5).

İletişim kurabilme yeterliliğinin büyük ölçüde telaffuza bağlı olduğunu belirten Schatz (2006) ayrıca yabancı dil konuşmacısının kabul görme durumunun (Akzeptanz) da ciddi ölçüde telaffuzla bağlantılı olduğunu vurgulamaktadır ve bu duruma örnek olarak Almanya’da misafir işçilerin (Gastarbeiter) kötü telaffuzlarından dolayı ayrımcılığa (Diskriminierung) uğradıklarını göstermektedir (s. 53).

Reinke (2011), dilde iyi bir iletişimsel yetiye sahip olmanın, konuşma içerisinde kendini anlaşılır olarak ve duruma uygun ifade edebilmeyi ve karşı tarafı iyi anlayabilmeyi mümkün kıldığını, bunun ön koşulunun ise iyi bir telaffuz olduğunu söylemektedir. Yeni bir dil öğrenirken yalnızca yeni kelimeler ve dil bilgisi kurallarının değil, yeni ve alışılmadık ses ve ses dizilerinin de öğrenilmesi gerektiğini, bunun en başarılı yolunun ise bu alışılmadık telaffuzu *baştan itibaren* çalışmanın olduğunu savunan Reinke (2011), böylece, hatalı ve daha sonra düzeltilmesi zor telaffuz şekillerinin aksine baştan itibaren düzgün telaffuz şekillerinin yerleşeceğine dikkat çekmektedir (s.4). Bu durumun gerçekleşme ihtimaline Schatz (2006) da benzer sözlerle değinerek, daha sonra düzeltilmesi güç olan bu telaffuz hatalarının yerleşmemesi için, özellikle başlangıç seviyesi derslerinde telaffuza gerekli hassasiyetin gösterilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (s. 53).

5.1. Telaffuz Nasıl Çalışılmalı

Okullarda ve üniversitelerde genellikle dil öğrenenlerin ergenlik çağı ve üzeri yaşta bulunmalarından dolayı, bu kişilerde *önceden şekillenmiş dinleme örnekleri ve konuşma alışkanlıkları* bulunduğunu, öğrendikleri yabancı dili anadillerinde mevcut olan seslerden yola çıkarak ürettiklerini, *yabancı bir aksanla* konuştuklarını ve her duyduklarını anında tekrar edip rahatça telaffuz edemeyeceklerini dile getiren Kaunzner (1997), düzgün bir telaffuzun nadiren kendiliğinden gerçekleştiğini anımsatarak konuşma egzersizleriyle birlikte her zaman dinleme egzersizlerinin de yapılması gerektiğinin altını çizmektedir. Kaunzner (1997) yetişkinlerin ilk etapta bilişsel süreçlerle öğrendiklerine değinerek yalnızca taklit etmenin onlar için yeterli olmayacağını, öğrenmeyi destekleyen görseller, boğumlama şekliyle ilgili açıklamalar ve telaffuz edilişle ilgili kurallara ihtiyaçları olduğunu, dolayısıyla da fonetik alanında en etkili öğrenmenin, taklit yoluyla ve bilişsel

yollarla öğrenmenin dönüşümlü olarak uygulanmasıyla gerçekleştiğini belirtmektedir (s. 3).

Seslerin izole şekilde parça birim olarak değil, bir bağlam içinde çalışılması gerektiği düşüncesini savunan Kaunzner (1997), parçalarüstü birimlerin önceleri ihmal edildiğinden ve telaffuz çalışması olarak alıştırma kasetleri ve ders kitaplarında seslerin ya da kelimelerin tekrar ettirilmesine yönelik alıştırma çalışmalarının ön planda olduklarından söz etmektedir (s. 4).

Kaunzner (1997) telaffuz çalışmalarında yazının sese dönüştürülmesi ile söylenilenin yazıya dönüştürülmesinin bir arada öğrenilmesi gerektiğini belirterek bu tür alıştırma çalışmaları aynı zamanda sesleri tanımlamada IPA'nın da kullanılmasının anadil ile karşılaştırmaları kolaylaştırdığına dikkat çekmektedir (s. 5).

Telaffuzun oyunlarla öğretilebileceğini savunan Reinke ve Hirschfeld (2014)'e göre bu tür oyunlar öğrencileri motive eder, hassasiyet geliştirir, iletişimsel yetiyi yükseltir, tüm öğrenenlerin aktif katılımına imkan verir, aktif ve bilinçli telaffuzu arttırır, gerçeğe yakın konuşma durumları sunar, konuşma engellerini yıkmaya yardımcı olur, öğrenilen kalıpların tekrar edilmesini ve kalıcılığını sağlar, telaffuz- kelime dağarcığı- ses bilgisinin oyun yoluyla birleşimini sağlar, derse çeşitlilik katar, tüm duyularla bütüncül öğrenmeyi destekler, diğer zamanlarda çekingen olanları derse katar ve birliktelik duygusunu geliştirerek takım ruhunun oluşmasını sağlar. Ancak oyun aşamasına gelinmesi için temel ses bilgisinin (ses- harf ilişkilerinin ve bazı telaffuz kurallarının) bilinmesi gerekmektedir, bu tür oyunların amacı ses kalıplarının öğretimi veya hataların düzeltilmesi değil, öğrenilenlerin kullanılması, otomatize edilmesi ve çeşitlendirilmesine hizmet etmektedir (s. 6). Öğretmen bu tür oyunlarda hazırlık safhası ve oyun sonrası safhayı planlama, kuralları açıklama, materyalleri hazırlama görevlerini üstlenmekte olup, yönetme görevini öğrencilere ve gruplara devredebilmektedir (s. 7).

5.2. “Schritt für Schritt Deutsch” Ders ve Çalışma Kitabının Telaffuza Yönelik Alıştırmalar Açısından İncelenmesi

İlgili, motivasyonu yüksek ve iyi eğitilmiş öğretmenler, iyi materyaller, küçük gruplar, rahat bir öğrenme ortamı gibi faktörler telaffuz çalışmalarının başarıya ulaşmasını etkilemektedir (Reinke ve Hirschfeld, 2014, s. 5).

Burada sözü edilen faktörler arasında bulunan *iyi materyallerlerin* değerlendirilmesi açısından MEB tarafından 2016/2017 eğitim öğretim yılı için Anadolu Liseleri'nin 9. ve 10. sınıflarında okutulmak üzere dağıtılan “Schritt für Schritt Deutsch” ders ve çalışma kitabında telaffuza yönelik alıştırmalar incelenmiş olup, göze çarpan hususlar aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır. Schatz (2006)' ın, öğrencilerde konuşma becerisini geliştirmek için yabancı dil öğretmenlerine sunduğu önerilerin yer aldığı “Fertigkeit Sprechen”, yani *konuşma becerisi* isimli kitabında, öğretmenlere, kullandıkları ders kitaplarında yer alan telaffuz çalışmaları ile ilgili sorular yöneltilmektedir (s. 52). *Schritt für Schritt Deutsch* ders kitabı, çalışma kitabı ve öğretmen el kitabı da bu sorular ışığında incelenerek aşağıda değerlendirilmektedir.

A. Çoğunlukla kullandığınız ders kitabında fonetik alıştırmalar var mıdır ?

1. Cevabınız evet ise, bunları yeterli buluyor musunuz?

- *Ders kitabında fonetik alıştırmalar söylenileni tekrar ettirme şeklinde bulunmaktadır, ne şekil söyleneceği ile ilgili öğretmenin “eu” (1-C), “ei,c,z,v,y,z” (2-B), “ei ve ch” (2-C) ve “sch ve sp” (3-B) seslerine dikkat çekmesi istenmektedir ve öğrencilerin bu sesleri ilgili bölümde bulmaları beklenmektedir.*

2. Karşılaştırmalı, yani öğrencilerin anadilleri ve Alman Dili arasındaki farktan kaynaklanan, belirli telaffuz güçlüğü yaratan durumlara yönelik, fonetik alıştırmalar var mıdır?

- *Karşılaştırmalı olarak herhangi bir alıştırma yer almamaktadır.*

3. Alıştırmalar istek uyandırıcı, eğlenceli ve güdüleyici midirler?

- *Alıştırmalar benzer türden olduğu için, zamanla monotonluk yaratmaktadır.*

4. Alıştırmalarda zengin bir çeşitlilik sunulmakta mıdır?

- *Ders kitabında alıştırmalar “dinleme ve sessiz eşlik etme, dinleme ve sesli tekrar, bir diyalogu dinleme ve karşılıklı okuma verilen örneğe göre karşılıklı konuşma, duyduğunu verilen resimle eşleştirme, dinlediği ile ilgili anladıklarından yola çıkarak doğru cevabı işaretleme, dinlediği metinden boşlukları seçerek doldurma, sorunun cevabını arama (3-B seçici dinleme), şarkıyı dinleme ve şarkıya eşlik etme ve koro halinde söyleme (2-C, sayıları öğrenme), duyduğu kelimeleri yazma (2-A), şarkıyı dinleyip şarkıya eşlik etme (5. Temanın giriş bölümünde, doğum günü şarkısı) ve yine şarkıyı dinleyip şarkıya eşlik etme ile şarkıdaki boşlukları doldurma (20-A, giysilerle ilgili) etkinliklerinden oluşmaktadır.*

5. Özellikle dinlemeyi çalışmak için alıştırmalar var mıdır (örneğin, kısa ve uzun ünlüler arasındaki farklar)?
- Ders kitabının 3-A (kız-erkek isimleri), 5-B (günler), 7-B (hayvan isimleri) ve 11-A (meyve- sebze isimleri) bölümlerinde ilgili kelimeler kitapta verilmiş ve nasıl vurgulanacaklarına dair, sesin inişi ve çıkışını belirten ok işaretleri kullanılmıştır. Bu alıştırmalarda öğrencinin kelimeyi, kayıttan ya da öğretmenden dinleyerek ve işaretleri dikkate alarak, doğru vurgulayarak okuması istenmektedir.
6. Ses-harf ilişkileri gösterilmekte midir?
- Ders kitabının 2-B bölümünde alfabe dinlenilerek, bazı kelimelerin kodlanması istenmekte ve öğretmenden, harflere karşılık gelen seslerin Türkçe ile Almanca'da farklı olduğuna dikkat çekmesi istenmektedir. 1-A bölümünde “ β =ss” ve “tsch= ç”, 1-B bölümünde ise “sch=ş” ve “j=y” şeklinde seslerin okunuşuna dikkat çekilmektedir. Yine aynı bölümde şeker isimlerinin okunmasının istendiği bir alıştırmada, “st=şt” şeklinde yanyana gelen bu iki harfin okunuşu gösterilmiş, ancak verilen 5 şehir ismi örneğinde “İstanbul” hariç “st” geçmemektedir. Yalnızca “şehir” anlamına gelen “Stadt” sözcüğü verilen duruma örnek oluşturmaktadır.
7. Fonetik yazılış kullanılmakta mıdır? Hangisi? API/IPA (“Associaton de Phonétique Internationale”/ International Phonetic Association) mı?
- Hayır, kullanılmamaktadır.
8. Alıştırmalar sizi ve öğrenenleri, alıştırmalara başka adımlar eklemeye ve ilave alıştırmalar uydurmaya sevk etmekte midir?
- Çeşitliliğin az olması ve alıştırmaların büyük ölçüde oyunla harmanlanmamış olmasından dolayı, dersi daha heyecanlı hale getirmek ve öğrenmenin gerçekleşmesini ve kalıcılığını sağlamak için öğretmenin yaratıcılığı oldukça gereklidir.
9. Tüm problem durumlarına yönelik alıştırma talebiniz karşılanmakta mıdır?
- Alıştırmalar yazılışı Türkçe'den farklı olan ya da Almanca'da farklı olarak bulunan tüm seslere yönelik olmamaktadır. Seslerin okunuşuyla ilgili yeterince örnek bulunmamaktadır. Kitaplarda telaffuz çalışmaya elverişli olacak tekerleme, sayışma, yanılmaca şiir ya da başka türlü dil oyunları bulunmamaktadır ve kitapta yalnızca üç şarkı yer almaktadır. Bunlar da notalar verilmeden, düzyazı gibi gösterilmektedir ya da yalnızca ses kaydından dinletilebilmektedir.
10. Fonetik alıştırmalar ünitelere, yani ünitelerin kelime dağarcığına paralel olarak mı, üniteden bağımsız olarak (örneğin, bir ön eğitim şeklinde ya da ek olarak sonda) mı sunulmaktadır?

- *Çalışmalar ünitenin içinde yer almaktadır ve kelime dağarcığıyla ilişkilidir.*
- 11. Fonetik alıştırmalar içeren ek materyaller kullanmak zorunda kalıyor musunuz?
- *Evet. Bu sorunun cevabı bu araştırmanın başında belirtilen problem durumu, amacı ve öneminden anlaşılabilmektedir.*
- B Çoğunlukla kullanmakta olduğunuz ders kitabında, öğrencilerinizin telaffuzlarını geliştirmelerine, düzeltmelerine v.s. yönelik fonetik alıştırmalar bulunmadığı takdirde ne yapmaktasınız?
- *Bu soru fonetik alıştırmaların önemini vurgulamaktadır. Öyle ki, öğrencilerin doğru telaffuzu öğrenmeleri için, kitapta bulunmasa da, mutlaka fonetik çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.*

Genel anlamda bakıldığında, kitabın sekiz temaya bölündüğü (bunlardan ilk dördü 9. sınıflarda, son dördü ise 10. sınıflarda işlenmektedir), temaların da kendi içlerinde üç üniteye ayrıldığı görülmektedir. Ders kitabında ünitelerin başlarında “dinleme ve konuşma”, “dinleme ve yazma” ya da “dinleme ve okuma” etkinlikleri yer almaktadır. Ancak 4-C, 6-C, 9-A, 10-B, 11-C, 14-B, 15-A/C, 16-C, 17-A/C, 18-B/C, 20-C, 21-B VE 22-B bölümlerinde dinleme etkinlikleri yer almamaktadır. Ses harf ilişkilerine yalnızca ilk iki üniteye yer verilmektedir. Çalışma kitabında ise yalnızca 5-B (dinleyerek duyduğu dersin adını ders programına yazma), 6-A (dinleyerek doğru saatin önündeki kutucuğunu işaretleme), 7-B (dinleyerek verilen metindeki boşlukları doldurma) ve 21-C’de (dinleyerek verilen metindeki boşlukları doldurma) dinleme ve yazmaya yönelik etkinlik bulunmaktadır, telaffuza yönelik herhangi bir etkinliğe rastlamak mümkün değildir.

Tema sonu kendini değerlendirme bölümünde ise kazanımlar sıralanmış ve öğrencinin kendini değerlendirmesi istenmektedir. Bu kısımda kazanımların genel olarak “yazabilme, tahmin edebilme, ...hakkında konuşabilme, betimleyebilme, yeni kelimeleri fark edebilme, anlayabilme, adres, yaş telefon, ya da sevip sevmediklerini söyleyebilme” şeklinde ifade edildiği, “farklı sesleri tanıyabilme, doğru telaffuz edebilme” şeklinde kazanımların yer almadığı dikkat çekmektedir. Konuşma becerisinin daha çok *içerik* olarak ele alındığı ve bu beceride *doğru olanı söyleyebilmeye* önem verildiği, *nasıl söylendiğinin (sesletiminin)* arka planda kaldığı görülmektedir. Öğretmen el kitabında bazı üniteler için öğretmenlere tek bir cümleyle “gerektiğinde sesletim çalışması yapılır” şeklinde öneride bulunmaktadır, ancak bu çalışmaların yapılması için bir etkinlik sunulmamaktadır.

BÖLÜM VI

TEKERLEMELER VE TEKERLEMELERİN DİL ÖĞRENİMİNE OLAN ETKİLERİ

Bu bölümde çalışmamızda öğrencilerin telaffuz becerisi üzerinde etkisi araştırılan tekerlemelerin Türk Dili ve Alman Dili'nde nasıl ortaya çıktıkları, hangi amaçla kullanıldıkları ve dil öğreniminde faydalarına değinilmektedir. Bölümün sonunda ise tekerleme öğretiminde dikkat edilmesi gereken hususlara yer verilmektedir.

6.1. Türkçe'de Tekerlemeler

Tekerlemeler tek başlarına bağımsız bir tür olmayıp, oyunların, inançların, törenlerin, masalların, halk hikayelerinin, bilmecelerin, ninnilerin, aşık şiirinin, halk tiyatrosunun, folklorun vs. içinde ve bağlamında yer almaktadırlar. Bu yüzden de Türk halk edebiyatının içinde yer alan eski ve arkaik unsurlar taşıyan tekerlemelerin üzerinde fazla durulmamış, “çocuklara mahsus, gereksiz veya ayrıntı” olarak görülmüşler, dolayısıyla da sınırları tam olarak çizilememiştir. Başka türlerin içinde yer almakla birlikte tekerlemelerin, onları “farklı kılan şekil, muhteva ve anlatım özellikleri” vardır (Duymaz, 2002, s. 7,9).

Duymaz (2002)'ın, tekerlemelerin çocuklara mahsus oldukları özelliğini “çocuklarca hoşça vakit geçirmek” sözleriyle dile getiren Sevim (2005) aynı zamanda “Her insanın içinde çocuksu bir yönün gizli kaldığını var sayarak tekerlemelere büyüklerin de ilgi göstereceğini söyleyebiliriz. Üstelik zaman zaman televizyon seyretme dışında bu tür oyunları çocuklarla birlikte oynamak veya onların bu tür oyunlarına ortam hazırlamak, onları bu konuda cesaretlendirmek aile içi iletişimi de olumlu etkileyecektir.” satırlarıyla tekerlemelerin hedef kitlesi arasına büyükleri de saymaktadır (s. 7).

Duymaz (2002) aşağıdaki çeşitli kaynaklardan alınmış tanımlara yer vermektedir;

Türk Dil Kurumu tarafından yayımlanan Türkçe sözlük (Yeni Baskı, Ankara 1988)' te ise “*çoğunlukla basmakalıp söz*” şeklinde bir tanım verildikten sonra edebiyat ve tiyatro terimi olarak “*çoğunlukla masalların başında bulunan kaftiyeli giriş sözleri; saz şairleri arasında*

yapılan deyiş yarişı; orta oyununda özellikle Kavuklu' nun kullandığı sözler" şeklinde manalar verilmektedir. Hayat Büyük Türk Sözlüğü (İstanbul, t.y.)'nde de şu iki anlam verilmiştir: "1. Masalların başlarında söylenen manasız, fakat hoş giden söz yığını; 2. Bir dilin hususiyetine mahsus ifadeler: Bir berber bir berbere..." Tekerlemeyle ilgili diğer kavram olan yanıltmaca da Türkçe Sözlükte "Karşıdakini yanıltıp başka şey söylemesine yol açacak biçimde düzenlenmiş söz" şeklinde verilirken Hayat Büyük Türk Sözlüğünde "süratle söylenirken yanılmaması güç olan tabir ki, bilmece gibi oyun şeklinde söylenir: Şu köşe yaz köşesi şu köşe kış köşesi..." olarak açıklanmıştır...

...A. Tekin ilk başlık altında tekerlemeyi "Sözlüklerde ağızda yuvarlanan söz... Saçma sapan söz... Eş sesli kelimelerle kurulu konuşma..." anlamlarına gelen tekerleme, masal hikaye, bilmece, halk tiyatrosu gibi bazı edebi türler içinde veya müstakil olarak söylenen ölçülü ve kafiyeli sözlerdir." şeklinde tanımlar...

...Doğan Kaya'ya göre tekerleme "vezin, kafiye seci ve aliterasyonlardan istifade ederek hislerin, fikirlerin, hal ve hayallerin abartma, tuhaflık, zıtlık, benzetme, güldürü, kısa tanım yahut çağrışımlar yoluyla ortaya konulduğu manzum nitelikli basmakalıp sözlerdir." ...

...Büyük Larousse' taki maddeyi burada vermek istiyoruz: "Genellikle basmakalıp bir nitelik kazanmış söz, sözler, 1. A) Masalın uygun yerlerinde kullanılan kalıp sözler: Masalcı uygun yerlerde belirli tekerlemeleri kullanır. Örneğin masala başlarken "Bir varmış bir yokmuş...", bitirirken "Gökten üç elma düşmüş..." şeklindeki tekerlemeleri yineler. Masal kahramanlarının yolculukları "Az gitmiş, uz gitmiş..." diye anlatılır. B) Masalın başında şaşırtıcı ve komik olayların anlatıldığı bölüm: Masalın başında, asıl masaldan önce yer verilen tekerlemeler akıl ilkelerine, doğa kurallarına olabildiğince yan çizer, abartmalı çelişkileri sergiler. Tası olmayan hamamcının, kubbesi olmayan hamamında develer top oynar, çakmağı olmayan tüfekle doğmamış tavşan avlanır, vb. Tekerlemeler baş uyaklar ve uyaklara, ses yinelerine, özgür çağrışımlara dayanır, bir bakıma gerçeküstücü şiire yaklaşır."...

...Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi'nde tekerleme, "Masal, hikaye, halk tiyatrosu, bilmece gibi türlerin içinde, Aşık edebiyatında, çocuk oyunlarında ve bazı törenlerde, ya da bağımsız görülen Halk edebiyatı türü" olarak tanımlanmaktadır (Duymaz, 2002, s. 9-12).

Tekerlemelerin, bugün kökenlerini oluşturan ortamdan ve fonksiyondan uzaklaştıklarını ve anlamsız sözler yumağı olarak kaldıklarını belirten Duymaz (2002), kavram olarak tekerlemelerin Türk toplumlarında Aşık edebiyatı türü, masal tekerlemesi, yanıltmaca ile sayışmaca anlamlarında kullanıldıklarına dikkat çekmektedir (s. 13).

Tekerlemelerin yukarıdaki tanımlarda belirtilen bazı özellikleri dışında, yanıltmaca ve sayışmacalarla yapı ve dil öğrenmedeki işlevlerinin ortak yönleri bulunması açısından her üçünden de *tekerleme* adı altında bahsedilecektir.

Tekerlemelerin özellikleriyle ilgili bilgi vermekte olan Duymaz (2002), tekerlemelerin daha çok çocukların dünyasında yer almalarını, çocuk zihninin hür oluşuna bağlamaktadır ve onların dünyayı ve nesneleri birer oyuncak gibi algılamaları gibi, sözlerle de "herhangi bir gramer ve anlam kaygısı olmadan" oynayabildiklerini söylemektedir (s.15).

Diğer özelliklerden birisi de yalan kavramıdır ve tekerlemelerde önemli bir yer tutmaktadır, "ancak burada yalan kavramını ahlaki anlamda günlük hayatta kullandığımız yalandan ayırt etmek gerekir. Çünkü bu yalan uzlaşmalı bir yalandır. Yalanı söyleyen de dinleyen de durumun farkındadır". Duymaz (2002) ayrıca olağanüstülük ve abartma, yani

“aklı ve mantığı devre dışı bırakma, ortak değer ve doğruları aşma”nın ve “duyusal olarak algılanan gerçekliği önemsememek, onun yerine gerçeküstü bir dünya kurmak amacıyla alaya almaktan kaynaklanan bir durum” olarak mizahı da önemli özellikler arasında saymaktadır (s. 18, 19).

Tekerlemeler eskiden ortaya çıkmış olmakla birlikte, yakın zamanlarda söylenmiş sözlerden de oluşabilmekte, onları yeni unsurlar katılabilmekte ve taşıdıkları unsurlardan, ortaya çıktıkları ya da değişime uğrayarak “yeniden yaratıldıkları” çağa ait izler bulunabilmektedir. Duymaz (2002) bu duruma “‘*Geri geri torlistan/Yeni çıkan Çarliston!*’ Bu tekerlemede yer alan çarliston dansının yaygınlaştığı dönemin 1926-1927 yılları olduğunu düşünürsek tekerlemenin teşekkül ettiği devri de tahmin edebiliriz”, örneğini vermektedir (s. 20).

Yapı bakımından bakıldığında ise, tekerlemelerde anlamsız kelimelerin seçilerek hayali ve mantık dışı bir muhteva ile birlikte, kafiye, alliterasyon ve secillerle sağlanan ses oyunları ve çağrışımlarla birbirine bağlanmış, belirli bir nazım düzenine kavuşturulmuş artarda sıralanan sözlerden meydana gelmektedir. Şaşırtma, güldürme, tuhaflık yaratmayı amaç edinen tekerlemelerde “şekil ve fonksiyonun, muhteva ve konunun önüne geçtiği” görülmektedir. Kafiyeedeki amaç ise “ses benzerlikleriyle metnin devamını ve sözlerin tekerlenmesini sağlamaktır” (Duymaz, 2002, s. 21, 24). Sevim (2005) de benzer özelliklerine değinerek, tekerlemeleri “kafiyelerle elde edilen, ses ve kelime benzerliğine göre sıralanan, söyleyeni belli olmayan ürünler” ve “birbirine aykırı düşünceleri, olmayacak şekilde bir araya yığıp, mantık dışı birtakım sonuçlara varmakla şaşırtıcı bir etki bırakır” sözleriyle açıklayarak, buraya kadar sunulan özelliklere bir yenisini ekleyerek söyleyenin belli olmadığını dile getirmektedir (s. 9).

Sayısmacalarla ilgili ise, kelime üzerinde vurguya dikkat çekerek, Duymaz (2002) vurgunun ebe seçimini belirlemede önem taşıdığını ve bunun yanı sıra “ritmik bir söz, çoğu zaman motor bir harekete eşlik ederek ses ve oyun birlikteliğini sağlar” sözleriyle ritm ve hareket unsurlarının söylenen sözlerle etkileşim içinde olabileceğine değinmektedir (s. 24, 25).

Tekerlemeler “...dil becerisi sergilemek, oyunlarda eş ve ebe seçmek, bazen de oyun oynamak için söylenir” sözleriyle tekerlemelerin işlevine değinen Sevim (2005), ayrıca “çocukların anadillerini öğrenmelerinde, kelimelerin doğru söylenmesinde etkili olur. Dilini bu tür sözcükleri söylemeye alıştıran kişiler kelimeleri daha düzgün telaffuz etme yeteneği kazanır” ve “İlköğretim için ‘100 Temel Eser’ arasına tekerlemelerin alınma

sebebi dilin farklı yönlerini öğrencilere göstermek ve güzel dilimizi düzgün söylemelerini sağlamaktır” diyerek bu alıştırmaların dilin üzerindeki etkisini vurgulamaktadır (s. 7). Tekerlemelerin benzer özelliklerine değinen Ersoy, Avcı & Tuğla (2005) ise kitaplarının önsözünde

Çocuklar şiir, tekerleme-parmak oyunları ve bilmeceler yolu ile bir yandan eğlenirken, diğer yandan da bilişsel ve dil gelişimleri desteklenmektedir. Bu çalışmalar yoluyla çocuklar, yeni sözcükler öğrenmekte ve bunların farklı kullanım yerlerini keşfetmektedirler. Bunun yanı sıra hayal dünyaları geliştirmekte, yaratıcılıkları desteklenmektedir.

sözleriyle tekerlemelerde daha geniş bir işlevsellik bulmaktadırlar. Slavin (2013) de benzer şekilde ifadelerle bu durumu destekleyerek “Okul öncesi çocukları sıklıkla dil ile oynamakta yapı ve kurallarını sınamaktadır (Garvey,1990). Bu sınamalar sıklıkla seslerin, yapıların ve anlamların değiştirilmesini içermektedir” demektedir ve şöyle devam etmektedir; “Çocuklar sıklıkla yeni kelimeler, uyaklar ve eğlenceli cümleler üretmek için kelimelerin seslerini yeniden yapılandırmaktadırlar” (s. 45).

Yıldız (2009) tekerlemelerin iyi boğumlama için ideal bir kaynak olduklarını (s. 59), ayrıca telaffuz çalışmalarına da yardımcı olduklarını söylemektedir (s. 106).

Yanıltmacaların işlevine değinen Duymaz (2002), yanıltmacaların çocukların dil gelişimleri üzerinde önemli bir rol oynadıklarından söz etmektedir (s. 25).

6.2. Almanca’da Tekerlemeler

Zungenbrecher sözcüğünün çevirisi tekerleme olarak karşımıza çıksa da kelime anlamı *dil (Zunge) bükücü (brecher)* olmaktadır ve aslında Türkçe’de de “tekerleme” adı altında anılan “yanıltmaca”lara karşılık gelmektedir. Türkçe’de yanıltmacaların tekerleme adı altında yaygın olarak kullanıldığından çalışmamızda kullanılan yanıltmacalardan da tekerleme olarak söz edilmektedir. Almanca’da yanıltmacaların çocuk şiirleri, çocuk şarkıları, çocuk dizeleri gibi eserlerde çocuk edebiyatı alanında yer almasından dolayı ve bir uyak şeklinde yazılmış olma özelliklerinden, ayrıca kullanım alanları ya da dil gelişimine ve telaffuz geliştirmeye olan etkilerinin yakınlıklarından dolayı bu dizelerinin arasında ayırım yapılmaksızın çalışmamızda Türkçe’de “tekerleme” ve Almanca’da “Zungenbrecher” kavramları kullanılmaktadır.

Almanca’da tekerlemelerin hangi edebiyat alanında yer aldığını anlamak için Líbalová (2010)’nın “Kinderreim im Unterricht” (“*Derste çocuk uyakları*”) isimli bakalorya çalışmasından edinilen bilgiler aşağıda özetlenmektedir.

Çocuk şiirleri ve şarkılarına 18.yüzyılda Aydınlanma Çağı'yla birlikte kendini göstermeye başlayan çocuk edebiyatında rastlanmaktadır. 19. Yüzyılda Romantizm akımının etkisiyle halk edebiyatının yeniden canlandırılması, çocuk şiiri bakımından önem taşımaktadır. Bu döneme damgasını vuran Clemens Brentano'nun "Des Knaben Wunderhorn" adlı kitabı, daha önceleri çocuklara öğüt veren veya dua niteliğindeki dizelerin aksine çocukları eğlendirmeyi amaçlamaktadır. Dualar, şiirler ve şarkılardan oluşan bu eserden alınan bazı uyaklar günümüzde de hala sevilmektedir. Bu eser başka şairleri etkilemekle kalmayıp, sonraki antolojilerin oluşumunda da belirleyici rol oynamaktadır. Heinrich Hoffmann'ın "Der Struwwelpeter" ve Wilhelm Busch'un "Max und Moritz" adlı eserleri de resimli, uyaklı şiir şeklinde yazılmış olan tanınmış çocuk kitaplarından olmaktadır.

Christian Morgenstern ve Joachim Ringelnatz ise 20. Yüzyılda ortaya çıkan Nonsens (anlamsız) şiirlerinin önemli temsilcileri olarak görülmektedirler.

Çocuk şiirini yetişkinler için yazılan şiirlerden ayıran özellikler genellikle, çocuklar için bilindik konu alanlarının işlenmesi, kolay anlaşılır olmaları, basit sözcüklerden oluşmaları, belli bir melodiyle okunmaları, belli bir uyak düzeniyle yazılmış olmaları, dolayısıyla da ezberlenmelerinin kolay olmasıdır. Bu şiirlerde dünya çocukların gözünden anlatılmaktadır. Çocuklar bu tür şiirlerle hafıza çalışması yapmakta, toplum kurallarını öğrenmekte ve anadillerine karşı olumlu bir bağ geliştirmektedirler (s. 9-13).

Her kültürde uyakların oluşturulduğunu belirten Hüsler (2011) ise tekerlemelere (yanıltmacalara), çocuk şarkıları ve çocuk dizeleri (Kinderlieder und -verse) adı altında değinmektedir. Değişik kültürlerde benzer konular işlenmektedir. Bunlar, hayvanlar, ata binmek, meslekler, yemek, dans, uyumak, yoksulluk ve savaş olabilmektedir. Ritm içeriğe göre daha önemli olmaktadır ve dizelerde genellikle aynı sesle başlayan uyaklar (Stabreim) yer almaktadır, örneğin:

"Lirum, larum, Löffelstiel, wer das nicht kann, der kann nicht viel" ya da "Fischers Fritz fischt frische Fische...." yanıltmacalarında olduğu gibi. Kulağa benzer gelen kelimelerin, hızlı söylenmeye çalışılmasıyla kelimeler birbirine karışmaktadır (s.21,22,24).

Yanıltmacalar çocuk uyaklarının özel bir biçimdir. Birbirine çok benzeyen kelimeleri içeren uyaklar doğru telaffuzun çalıştırılması ve dil-dudak kaslarının çalıştırılmasında kullanılmaktadırlar (Líbalová, 2010, s. 16).

Kettenreim denilen zincirleme uyakta ise birbiri ardına gelen olaylar anlatılmakta ve Türkçe'de masalların başında söylenen tekerlemelerle benzerlik göstermektedir.

“Joggeli will Birnen schütteln, aber die Birnen wollen nicht fallen. Da schickt der Meister das Hündchen, es soll den Buben beißen, aber auch der Hund will nicht. Es folgt der Stecken, der den Hund hauen soll, das Feuer, das Wasser, das Kalb, der Metzger, und dann erst kommt der Meister und alle wollen jetzt tun, was aufgetragen wurde.”

Bu tekerlemenin İbranice'den kaynaklandığını ve aslında bir Jahudi tekerlemesi olduğunu söyleyen Hüsler (2011) kültürlerin bu dizelerin oluşmasında birbirlerinden etkilendiğini belirtmektedir.

Çocuklar için söylenen mısralar (Kinderverse) ve şarkılar (Kinderlieder) yoluyla çocukta merak duygusu uyanmaktadır. Dizeler, ritm ve uyakların da etkisiyle çocuklarda bir hissiyat oluşturmakta, bu da çocuklarda sıra dışı bir büyü etkisi yaratmaktadır. Tekrar edilen dizelere eşlik eden oyunlarla (sallama, sarsma, gıdıklama) çocukla bir bağ oluşmaktadır, çocuğa ayrılan zaman ve dil aracılığıyla kurulan iletişim çocuğun dil gelişimiyle birlikte duysal gelişimine de önemli derecede olumlu etki etmektedir ve söylenen dizeler, duyulanın yalnızca akustik olarak algılanmasını değil, aynı zamanda hareketlere dönüştürülmesini de sağlamaktadır. Çocukları sakinleştirmek, teselli etmek ya da eğlendirmek için söylenen dizelerde içerik ikinci planda olmakla çocuklar, ritm uyak ve melodiler ile birbirini takip eden sesler ve sözcüklerden etkilenmektedirler, sesleri doğru çıkartmak için egzersiz yapmaktalar ve melodi, vurgular, duraklar ve hareketleri hafızalarında tutmaktalar. Ritm, melodi ve hareketler mısralar arasındaki bağın hatırlanmasını kolaylaştırmaktadır. Heceleri tekrar ederek ve kelimeleri dönüştürerek kelime oyunu yapmakta olan çocuklar bununla eğlenirken aynı zamanda konuşma becerisini geliştirmekte, daha akıcı konuşmayı öğrenmekte ve kelime dağarcığını geliştirmektedirler.

Teselli etmek için söylenen dizeler (Trostverse) çocuğun bir yerini çarptığında acısının çabuk dinmesine, çocuğun dizler üstünde hoplatılarak söylenen dizeler (Knierreiter) ve parmak oyunu (Fingerspiele) ise çocuğu eğlendirmeye yaramaktadır. Alman kültüründe özellikle erken çocukluktan ilkökul çağına kadar kullanılan bu dizeler ve şarkılar ilkökul çocukları arasında özellikle sayışma (Auszählreim), şarkı oyunu (Singspiel), el çırpma oyunu (Klatschspiel) veya sataşma oyunu (Neckspiele) olarak kendini göstermektedir. Yetişkinlerin kendi çocukluklarından hatırladıkları ninniler (Wiegenlieder) ve oyunlar o zamanda yaşanan hisleri anımsatmakta ve kendi kültürünün çocuğuna aktarılmasına da aracılık etmektedirler (Hüsler, 2011, s. 7, 9, 11, 13, 14, 25).

Líbalová (2010) da çocuk dizelerinin çeşitlerine değinerek, çocukların henüz bebekliklerinde uyaklarla karşılaştıklarını hatırlatmaktadır. Bebeğe söylenen ninniler ve beraberinde yapılan oyunlar anne ile bebek arasında psişik ve sosyal temas sağlamaktadır.

Bebek kendisinin güvende olduğunu ve kendisine değer verildiğini hissetmektedir. Biraz daha büyüyen bebek artık diz üstünde ritm eşliğinde çeşitli dizelerle hoplatılmaktadır. Bu dizelerle (Knierleiter) çocuğun bilişsel, yaratıcı ve motor becerileri ile kinestetik farkındalığı desteklenmektedir. Parmak oyunlarının (Fingerspiele) ince motor becerileri ve dil gelişimini desteklediğini, çocukta aidiyet duygusunun gelişmesini sağladığını, psikomotor oyunlardan sayıldığını, motor gelişim ve ruhsal gelişimin (hisler, düşünceler ve sosyal davranış) birbiriyle olan bağlantısını hedeflediğini belirtmektedir. Boyama oyunları (Malspiele) da ince motor kasları çalıştırmakta olup, bu oyunlarda dizeler söylenirken dizelerde sözü edilenlerin resmi çizilmektedir. Bilmeceler (Rätsel) de uyaklardan oluşmaktadır. Sayışma şeklindeki uyaklarla (Abzählreim) ise çocuklar için önemli olan *adalet* sağlanmaktadır. Ebe seçiminde seçilmemiş olmayı çocuklar bu oyunlarla daha kolay kabul edebilmektedirler (s. 13-17).

“Günümüzde bilimsel çevrelerde çocukların dil gelişimine büyük önem verilmektedir” diyen Hüsler çocuk dizelerinin öneminin yeni kabul gördüğünü ve artık tüm çocuk gazetelerinde ve Erken Dil Destek Programlarında (Frühförderprogramme) yer aldıklarını belirtmektedir (Hüsler, 2011, s. 27).

6.3. Tekerleme Çalışmaları İçin Öneriler

Bir etkinliğin başarıya ulaşması onun doğru olarak gerçekleştirilmesine bağlıdır. Kitabın önsözünde tekerlemelerin işlevselliğinden bahsederek, devamında bilmece, tekerleme, parmak oyunu ve şiir repertuarı sunan Ersoy, Avcı ve Turla (2005) bu hususa

Önemli olan nokta; şiir, tekerleme, parmak oyunu ve bilmecelerin kullanımında çocuğun dilini kullanması, ritmi hissetmesi ve söylemekten zevk almasıdır. Çocukların yaşları ve gelişimlerine uygun olarak seçilecek bu dil malzemeleri böylece onlar tarafından kolayca öğrenilecektir. Ayrıca tekerleme bilmece ve parmak oyunları, çocukların düşünme ve olayları algılayış biçimleri, duygularını algılayış ve ifade ediş biçimleri, sözcük dağarcığı ve dikkat süreleri de dikkate alınarak seçilmelidir...

...Ancak, amacınız hiçbir zaman bu ürünleri çocuklara ezberletmek olmamalıdır. Eğer çocuklarda anlama ve söylemede güçlük oluşuyorsa, bu durum şiire, tekerlemeye ve bilmeceye karşı çocuğun olumsuz bir tavır geliştirmesine neden olacaktır.

şeklinde dikkat çekmektedirler.

Spikerlik El Kitabı'nda okuyanlara önerilerde bulunan Yıldız (2009) tekerlemelerle çalışırken “hangi seslerin çıkaklarında hata yapılıyorsa, onların çoğunlukta olduğu tekerlemelerin tercih edilmesi, büyük yarar sağlar (s. 106)” ve “çalışma, her birinde, önce yavaş, giderek artan tempo, daha büyük verimlilik sağlar (s. 59)” demektedir. Bu sözlerini Yıldız (2009) “boğumlanmada alışkanlık kazanmak için, söylenmesi çok güç olan

tekerlemelere başvurulur. Tekerlemelerdeki bu anlamsız ve boğumlanması güç olan sözcükler, önce, her hecenin hakkını vererek, teker teker, açık olarak, yüksek sesle telaffuz edilir. Daha sonra, tempo artırılır ve söyleyiş hız kazandırılır.” satırlarıyla yinelemektedir ancak Ersoy, Avcı ve Turla (2005)’in aksine, tekerlemenin ezberlenmesi gerektiğini “Tekerlemeyi ezberlemek için çaba gösterilir ve hızlı bir tempoda, söylemeye çalışılır. Bu alıştırma, dudak tembelliği ve gevşek boğumlamanın giderilmesinde, en etkili yöntemdir.” şeklinde ifade etmektedir (s. 112). Ezber konusunda ortaya çıkan bu farklı düşüncenin ise, kitapta spikerlik amacının hedeflendiğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Burada izah edilen çalışmada, sayılan özelliklerden dolayı, *tekerleme* adı altında *yanıltmaca* lardan söz edildiği anlaşılmaktadır, bu örnekle birlikte yine, tekerlemenin yanıltmaca anlamında da kullanıldığı görülmektedir.

“Çocuğumun dil yetisini geliştirmek ile konuşmak ve anlatmaktan zevk alması için neler yapabilirim” sorusuna karşılık çözüm yolu olarak, bir web- sitesinde ebeveynlere, çocuklarıyla tekerleme (Zungenbrecher) oyunları oynamaları önerilmektedir. Bu sayede çocukların söylenilenin dilsel açıdan özellikleri ile içeriği arasında bir bağ kurdukları belirtilmektedir. İçeriğin kavranmış olması akılda tutmayı da kolaylaştırmaktadır. Eğlencenin sağlanması için ise tekerlemenin en az üç kez arka arkaya söylenmesi gerektiği belirtilmektedir. Tekerlemenin uzun ya da içinde zor olan sesleri barındırmasının zorluk yarattığı durumların aşılması için ise bol tekrar önerilmektedir. Tekerleme içeriğinin anlamının yanı sıra, söylenirken yapılan hatalar ise bu işin asıl eğlenceli kısmını oluşturmaktadır (Jako-online, t.y.).

Bauer-Weinstein (t.y.) da bir yazıda tekerlemelerin derste ortamı rahatlatmak için işe yaradığından ve derse eğlence kattığından söz etmektedir, ayrıca tekerlemenin hızlı okunmasından ziyade belli bir ritmle okunmasının önemini vurgulamaktadır ve bir takım hususlara dikkat çekmektedir. Buna göre, bazı sözcüklerin öğrenciler tarafından bilinmemesi, sözcüğün açıklanarak geçilmesiyle çözülebilmektedir ve sorun teşkil etmemelidir. Tekerleme seçiminin öğrenciler tarafından sıkça yanlış telaffuz edilen seslere yönelik yapılmasıyla bu sorunun çözümü hedeflenebilmektedir. Yinelenen hatada ise öğrenciye tekerlemeyi hatırlatmak hatasını düzeltmesini sağlayacaktır. Tekerlemeyle çalışırken, tekerlemenin öğrencilere fotokopi olarak dağıtılmasının öğrencilerin fotokopiye odaklanmalarına yol açacağından, tekerlemenin yansıtma cihazıyla gösterilmesi tüm

bakışların aynı yerde toplanmasını sağlayacaktır. Bu da öğretmenin belli seslerin sesletiminin nasıl yapılacağına dair gösterileri ve işaretleri görülebilecek ve öğrencilerin telaffuzu doğru yapmalarına yardımcı olacaktır.

BÖLÜM VII

TEKERLEME ÇALIŞMALARININ DERSLERDE UYGULANMASI VE ÖĞRENCİLERE UYGULANAN ANKET SORULARI

Tekerlemelerin derste kullanımı haftalık toplam ders saatinin 20 dakikası ile sınırlandırılmaktadır ve 6 hafta devam etmektedir. 6 hafta süren uygulamanın ardından son günde dağıtılan anketle ise öğrencilere, geçen süre zarfında yapılan tekerleme çalışması ile ilgili düşünceleri sorulmaktadır.

Dersin işleniş şekli, araştırmanın kuramsal çerçevesinde belirtilen, dilin ses ve yazıyla olan ilişkisi, dil gelişimi ve yabancı dil öğreniminin nasıl gerçekleştiği ile ilgili bilgiler, öğrenmeye etki eden faktörler, telaffuz çalışmalarının önemi ve tekerlemelerin kullanılmasında dikkat edilmesi gereken hususlar göz önünde bulundurularak planlanmıştır. Tekniğin uygulanmasında yazıdan önce sesin dinletilmesine, ardından söylenilmesine, tekerlemenin ezbere okunmasının ön planda tutulmamasına, kullanılan resim ve söylenilen ritmin hatırlamayı kolaylaştırmasına, bol tekrara yer verilmesine, öğrenilenle ilgili farkındalık oluşturulmasına ve öğrenilenin yeni durumlara transfer edilmesine önem verilmektedir.

7.1. z [ts] Sesi, Kullanılan Tekerleme ve Dersin İşlenişi

Öğretmen dersin başında “z” [ts] sesini çıkartmakta ve öğrenciler de bu davranışı taklit etmektedirler. Daha sonra öğretmen öğrencilere bu sesin onlara ne çağrıştırdığını sormaktadır. Aldığı cevapların içerisinde “yılan sesi” cevabı bulunmaktadır. Bunun üzerine öğretmen ilgili tekerlemeyi söylemektedir. Parçalara bölünerek birkaç kez tekrar edilen tekerleme, artık baştan sona söylenmektedir. Öğrenciler bunu yaparken öğretmenin belirlediği ritme uymaktadırlar. Daha sonra öğrencilere akıllı tahtada tekerleme gösterilmektedir. Tekerlemenin üzerinde bulunan yılan resmi bellek destekleyici görevini üstlenmektedir ve öğrencilerin tekerleme, ses ve resim arasında bir bağ kurmaları

hedeflenmektedir. İkinci tekerlemede, içinde geçen “Zahnarzt” (diş doktoru) ve “Zahnarztzange” (kelpeten) sözcüklerini anlatan resim kullanılmaktadır. Öğrencilerden, yeterince tekrar yapıldıktan sonra tahtaya yansıtılan tekerlemede “z” seslerini bulup işaretlemeleri istenmektedir. Yeni kelimeler açıklandıktan sonra tekerleme yeniden tekrar edilmektedir.. Ardından, öğrendiğini transfer etmesi amacıyla, öğrencilere bu sesi içeren hangi sözcükleri bildikleri sorulmakta ve tahtaya yazmaları istenmektedir. Son olarak da öğretmen tarafından gelişigüzel aynı sesi içeren yeni sözcükler tahtaya yazılarak, öğrencilerden bu sözcükleri okumaları istenmektedir. Öğrenilenin pekişmesi amacıyla öğrencilerden bir sonraki derse kadar kitapta bu sesi içeren sözcükleri bulup okumaları istenmektedir. Kullanılan tekerleme ve resimleri içeren çalışma kağıdı (Ek 4) etkinliğin sonunda öğrencilere dağıtılmaktadır.

7.2. ei [aj] Sesi, Kullanılan Tekerleme ve Dersin İşlenişi

Ders bir önceki hafta öğrenilen tekerlemelerin tekrar edilmesiyle başlamaktadır. Ardından öğretmen yeni sesi söylemekte ve öğrenciler ona eşlik etmektedirler. Yeni tekerlemeyle ilgili ipucu oluşturması için öğretmen tahtaya bir ay resmi çizmektedir ve ses ile resim arasında bir bağ kurulmasını beklemektedir. İkinci tekerlemede için ise “schweissen” (kaynak yapmak) ve “schwitzen” (terlemek) sözcüklerini anlatan resimler kullanılmaktadır. Parçalar halinde ve bütün olarak tekrar edilen tekerlemeler daha sonra akıllı tahtaya yansıtılmaktadır. Bir önceki ses çalışmasında uygulanan adımlar burada da tekrar edilmektedir. Kullanılan tekerleme ve resimleri içeren çalışma kağıdı (Ek 5) etkinliğin sonunda öğrencilere dağıtılmaktadır ve öğrencilere ödev verilmektedir.

7.3. ie [i:] Sesi, Kullanılan Tekerleme ve Dersin İşlenişi

Önceki tekerlemelerin tekrar edilmesiyle başlanan ders öğrencilerin yeni sesi merak etmesiyle sürmektedir. Yeni ses söylenip öğrenciler eşlik ettikten sonra, bu sesin neyi anımsattığı sorulmaktadır. Birçok öğrenci bu sesin tiksinti karşısında çıkartıldığını söylemektedir. İlk tekerleme söylenince öğrenci burada geçen “fliegen” ve “Fliegen” sözcüklerinin eş sesli olduğunun farkında olmamaktadır. Birinin “uçmak”, diğerinin ise “sinek” anlamına geldiği açıklandıktan sonra tekerleme tahtaya yansıtılmaktadır. Bellek destekleyici olarak birinci tekerlemede sinek resmi kullanılmaktadır. İkinci tekerlemede ise irmikli puding anlamına gelen “Griesbrei” ve savaş baltası anlamına gelen “Kriegsbeil”

resimleri kullanılmaktadır. Bu iki kelimenin benzerliği tekerlemenin söylenişindeki zorluk derecesini artırmaktadır. Daha önceki adımlar tekrarlandıktan sonra kullanılan tekerleme ve resimleri içeren çalışma kağıdı (Ek 6) etkinliğin sonunda öğrencilere dağıtılmaktadır.

7.4. ä [ɛ] Sesi, Kullanılan Tekerleme ve Dersin İşlenişi

Yine önceki derslerde öğrenilen tekerlemelerin tekrar edilmesiyle başlayan ders bu sefer öğretmenin, çalışılacak sese yönelik kendi yazdığı iki tekerlemeyle gerçekleşmektedir. “ä” sesini çıkartan öğretmen sınıfa, bu sesi ne zaman çıkarttığınızı sormaktadır. Doktorun ağzımıza bakmak istediğinde, çıkarttığımız sese benzediğini farkederek öğrenciler öğretmene eşlik etmekte ve ardından tekerleme çalışılmaktadır. Ancak bu sesin sadece kısa hecelerde bu şekilde söylendiğine dikkat çeken öğretmen tekerleme tahtaya yansıtıldığında bu durumu örneklerle açıklamaktadır ve “ä” sesinin “Bäcker, Säcke, ärgerlich, hässliche, Hänselein, nässt” sözcüklerinde [ɛ], diğer sözcüklerde ise (zählt, Schäfelein) [ɛ:] şeklinde, yani uzatılarak okunduğunu belirtmektedir. Birinci tekerlemede doktorda ağzını açan bir çocuk, çuval (Säcke = çuvallar) ve kaşar (Käse = kaşar, peynir), ikinci tekerlemede ise uyuyan bir bebek (Hänselein; söz konusu uyuyan bebeğin ismi) ve çitin üzerinden atlayan kuzucukları (Schäfelein) gösteren resimler tekerlemeyi hatırlatması ve sesi çağrıştırması amacı ile kullanılmaktadır. Yine aynı adımlar uygulandıktan sonra kullanılan tekerleme ve resimleri içeren çalışma kağıdı (Ek 7) etkinliğin sonunda öğrencilere dağıtılmaktadır.

Sonraki 2 hafta (ders haftada 1 gün gerçekleşmekte), tekerlemelerin tamamı tekrar edilmektedir. Tekerlemeler grupta ve bireysel olarak söylenmektedir.

7.5. Ankette Yer Alan Sorular ve Açıklamaları

Ankette yer alan soruların ne maksatla sorulduğu aşağıda açıklanmaktadır. Anket’in bir örneği ise Ek 5’te gösterilmektedir.

1. soru: “Tekerleme öğrenmek benim için ilgi çekici ve heyecan verici olmuştur.”

Bu soru, kullanılan tekniğin öğrencinin derse motivasyonunu sağlamada etkili olup olmadığını öğrenmek amacıyla sorulmaktadır.

2. soru: “Tekerleme çalışmasından önce belli seslerin okunuşunda yaptığım hataların farkında değildim.”

Bu soruyla etkinliğin öğrencinin fonolojik farkındalık kazanmasına etkisinin olup olmadığını ölçmek amacıyla sorulmaktadır.

3. soru: “Tekerleme çalışmaları Almanca okuma konusunda *hata yapma korkusunu* aşmama yardımcı olmuştur.”

Yapılan etkinlikle öğrencilere oyunla, farkına varmadan öğrenme ortamı sunulmaya çalışılmaktadır. Öğrencinin hata yapmasının derse eğlence katmasıyla bu korkuyu yenmesi hedeflenmektedir.

4. soru: “Yapılan tekrarlar telaffuzu öğrenmeme katkı sağlamıştır.”

Bu soru, *tekrarın öğrenmeye olan etkisine* öğrencinin bakış açısını belirlemek için sorulmaktadır.

5. soru: “Tekerlemelerin yanında yer alan resimler sesleri hatırlamam için ipucu olmuştur.”

İpucu oluşturmanın hatırlamayı kolaylaştırdığından yola çıkarak, bu soru, kullanılan ipuçlarının etkisini saptamak amacıyla sorulmaktadır.

6. soru: “Tekerlemelerin içeriklerinin ne olabileceği bende merak uyandırmıştır.”

İlginin öğrenmeye olan güdüyü artırdığından yola çıkarak bu soruyla, öğrencilerin *bilinmeyenin uyandırdığı merak* duygusuyla hareket ederek öğrenmeye olan güdülerinin nasıl etkilendiği ölçülmeye çalışılmaktadır.

7. soru: “Tekerlemelerin içerdikleri ses oyunları (kafiye, zıtlık, benzerlik) çalışmaları eğlenceli hale getirmiştir.”

Bu soru, ses oyunlarının yol açtığı komik durumların, dil süreçlerinin, yanlış telaffuzun v.s. çocuklar için olduğu kadar gençler ve yetişkinler için de eğlenceli olmasından yola çıkarak öğrencilerin yapılan etkinlikten keyif alıp almadıklarını sınamak amacıyla sorulmaktadır.

8. soru: “Tekerleme çalışmaları esnasında yeni elimeler öğrendim.”

Daha önceki araştırmalardan ortaya çıkan sonuçlara göre tekerleme çalışmalarıyla öğrencilerin kelime dağarcıkları da gelişmektedir. Bu soruyla aynı durumun çalışmamızda gerçekleşip gerçekleşmediği sınanmaya çalışılmaktadır.

9. soru: “Tekerleme çalışması sırasında seslerin okunuşlarında daha önce yaptığım hataların farkına vardım.”

Bu soru yine öğrencide fonolojik farkındalığın oluşup oluşmamasıyla ilgili sorulmaktadır.

10. soru: “Tekerleme çalışmalarıyla birlikte Almanca sözcükleri doğru telaffuz etmeye daha çok zen göstermeye başladım.”

Bu soru da yine öğrencide fonolojik farkındalığın gelişip gelişmediği ve öğrencinin öğrenilenleri transfer edip etmediğini sınamak amacıyla sorulmaktadır.

BÖLÜM VIII

YÖNTEM

Bu bölümde, çalışmanın amacına ulaşp ulaşmadığının ortaya konulması için kullanılacak araştırma yöntemleri açıklanmaktadır.

8.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmamızda öğrencilerin giriş ve çıkış davranışları arasındaki farkı ortaya koymak hedeflendiğinden çalışmada Tek Grup Öntest Sontest Modeli¹² uygulanacak olup, bununla birlikte öğrencilerin kullanılan teknik hakkında görüşlerini öğrenmek için öğrencilere kapalı uçlu sorulardan oluşan anket uygulanacaktır.

8.2. Araştırmanın Evreni-Örneklemi

Araştırmanın evreni ve örneklemi olarak Ankara ili Etimesgut ilçesinde hazırlık sınıfı bulunmayan bir Anadolu Lisesi'nde, Almanca'yı İngilizce'den sonra ikinci yabancı dil olarak öğrenen ve 9. sınıftan beri Almanca dersini görmekte olan, bu zaman içerisinde ders kitabı dışında bir materyal kullanmadan ve telaffuza yönelik özel bir çalışma yapmadan, daha çok öğretmeni model alarak sesletimi öğrenmiş olan ve 2016-2017 Eğitim Öğretim yılında 10. sınıfa devam eden 239 öğrenci seçilmiş olmaktadır. Ankete katılan öğrenci sayısı aynı öğrenciler içerisinde 233 öğrenci olmaktadır.

¹² Tek Grup Öntest Sontest Modeli: Gelişigüzel seçilmiş bir grup üzerinde bağımsız değişkenin etkisinin test edildiği, deney öncesi ve sonrasında ölçmelerin yapıldığı araştırma modeli olmaktadır (Kıncal, R.Y., s. 117).

8.3. Veri Toplama Yöntemi ve Verilerin Analizi

Öğrencilere uygulanan Öntest ve Sontest'te yüzde ve frekans olarak elde edilen değerler arasındaki ilişkiler ve çalışmanın sonunda öğrencilere uygulanan, 10 sorudan oluşan anketten elde edilen veriler yorumlanacaktır.

8.3.1. Öntest

Öntest uygulamasında öğrencilerden, Almanca'da bulunan ve Türkçedekinden farklı okunan “z” [ts], “ei” [aj], “ie” [i:] ve “ä” [ɛ] seslerini içeren kelimeleri verilen paragraf içerisinde okumaları istenmektedir. Söz konusu ses ancak farklı iki kelimenin her ikisinde de doğru okunduğu takdirde artı (+) olarak değerlendirilmektedir. Her ses için çıkan sonuçların öğrenci toplam sayısı içinde frekansları verilmekte ve yüzdeleri hesaplanmaktadır. Öntest'te öğrencilere okutulan paragraf Ek 1’ de gösterilmektedir.

8.3.2. Sontest

Öntest'ten sonra öğrenme tekniği (tekerleme çalışması) öğrencilere uygulanarak, yapılan uygulamanın öğrencilerin söz konusu seslerle ilgili sesletim becerileri üzerindeki etkisi Sontest'le (Ek 2) ölçülmektedir. Son Testte öğrencilerden, söz konusu sesleri içeren ve daha önce karşılaşmadıkları kelimelerden oluşturulan cümleleri okumaları istenmektedir. İki farklı kelime içerisinde aynı sesi doğru okuma kuralı burada da geçerli olmaktadır

Öntest ve Sontest arasındaki farkların toplam öğrenci sayısına göre frekans ve yüzdelik oranları hesaplanarak etkisi ölçülen değişkenin (tekerleme çalışmasının) başarıyı artırıp arttırmadığı hakkında yorumda bulunulmaktadır.

8.3.3. Anket

Sontest'ten sonra öğrencilerin, 5'li Likert ölçeğiyle¹³ hazırlanmış olan ankette (Ek 3) yer alan 10 soruya, “kesinlikle katılıyorum”, “katılıyorum”, “az katılıyorum”, “katılmıyorum” veya “kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerinden birini işaretleyerek cevap vermeleri istenmektedir. Öğrencilerin “katılıyorum” sözcüğünü içeren üç seçenekten birini işaretlemeleriyle, söz konusu ifadeyle ilgili olumlu düşündükleri kabul edilmekte olup,

¹³ Likert Ölçeği: En yaygın olan ölçek olmakla birlikte, araştırma konusuyla ilgili değişler belirlenir ve bu değişler için tutum ifadesi olabilecek seçenekler belirlenip sıralanır (Kıncal, R.Y., s. 146).

diğer iki seçenekten birini işaretlemeleriyle ise öğrencilerin söz konusu ifadeyle ilgili olumsuz düşündükleri kabul edilmektedir. Anket sonuçlarından yola çıkarak, değişkenin (tekerleme çalışmasının) ankette ifade edilen durumlarla ilgili öğrencilerin gözünde etkili olup olmadığı konusunda yorumda bulunmaktadır..

BÖLÜM IX

BULGULAR VE VERİLERİN ANALİZİ

Bu bölümde Ön Test, Sontest ve anketten elde edilen verilerin sayısal olarak değerleri sunulmaktadır, ayrıca bu değerlerin yapılan araştırmada ulaşılması beklenen hedef açısından ifade ettikleri anlamın yorumuna yer verilmektedir.

9.1. Öntest Verileri

Öğrencilerin giriş davranışlarını ölçmek amacıyla okutulan paragrafta öğrencilerin, belirtilen sesleri doğru okuma frekansları ve bunların toplam öğrenci sayısına göre oluşturdukları yüzdeler aşağıdaki tablolarda (Tablo 1, 2, 3 ve 4) gösterilmektedir.

Tablo 1

Öntest Verileri: “z” [ts] Sesi

Sınıf-Şube	Doğru okuyan öğrencilerin frekansı (f)	Toplam öğrenci sayısı	Doğru okuyan öğrencilerin yüzdesi (%)
10-A	18	35	51,43
10-B	15	33	45,45
10-C	18	34	52,94
10-D	11	35	31,43
10-E	11	33	33,33
10-F	11	35	31,43
10-G	6	34	17,65
Tüm şubeler	90	239	37,66

Tablo 1’de gösterilen sonuçlara bakıldığında, 10-A ve 10-C sınıfı hariç, öğrencilerin yarısından fazlasının söz konusu sesi yanlış okudukları anlaşılmaktadır. 10-A ve 10-C sınıflarında yanlış ve doğru okuyan öğrencilerin sayıları birbirine çok yakın olmaktadır. 10-G sınıfında ise yanlış okuyan öğrencilerin sayısının oldukça düşük olduğu göze

çarpmaktadır. Tüm şubelerin ortalamasına bakıldığında ise öğrencilerin %62,34'ünün sesi yanlış okudukları anlaşılmaktadır.

Tablo 2

Öntest Verileri: “ei” [aj] Sesi

Sınıf-Şube	Doğru okuyan öğrencilerin frekansı (f)	Toplam öğrenci sayısı	Doğru okuyan öğrencilerin yüzdesi (%)
10-A	11	35	31,43
10-B	18	33	54,55
10-C	15	34	44,12
10-D	19	35	54,29
10-E	14	33	42,42
10-F	19	35	54,29
10-G	19	34	55,88
Tüm şubeler	115	239	48,12

Tablo 2’deki sonuçlara bakıldığında, “z” sesine göre doğru okuyan öğrenci sayılarının genel anlamda daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak tüm şubelerin ortalaması, yanlış okuyan öğrenci sayısının, az da olsa, yine toplam öğrenci sayısının yarısından fazla olduğunu göstermektedir.

Tablo 3

Öntest Verileri: “ie” [i:] Sesi

Sınıf-Şube	Doğru okuyan öğrencilerin frekansı (f)	Toplam öğrenci sayısı	Doğru okuyan öğrencilerin yüzdesi (%)
10-A	9	35	25,71
10-B	7	33	21,21
10-C	10	34	29,41
10-D	10	35	28,57
10-E	3	33	9,09
10-F	6	35	17,14
10-G	6	34	17,65
Tüm şubeler	51	239	21,34

Tablo 3’te belirtilen verilerden öğrencilerin, ölçülen dört ses içerisinde en çok bu sesi doğru okumakta zorlandıkları anlaşılmaktadır. Tüm şubelerin ortalamasına bakıldığında

öğrencilerin %78, 66'sının "ie" sesini yanlış okudukları ve her sınıfta doğru okuyan öğrenci sayısının yalnızca 10 ve 10'dan daha az olduğu görülmektedir.

Tablo 4

Öntest Verileri: "ä" [ε] Sesi

Sınıf-Şube	Doğru okuyan öğrencilerin frekansı (f)	Toplam öğrenci sayısı	Doğru okuyan öğrencilerin yüzdesi (%)
10-A	10	35	28,57
10-B	8	33	24,24
10-C	14	34	41,18
10-D	17	35	48,57
10-E	15	33	45,45
10-F	26	35	74,29
10-G	11	34	32,35
Tüm şubeler	101	239	42,26

Tablo 4'te, 10-F şubesi hariç, doğru okuyan öğrenci sayılarının yine %50'nin altında olduğu görülmektedir. 10-F şubesinde ise 26 öğrencinin "ä" sesini doğru okumasıyla bu şubenin yalnızca 25,71'i sesi yanlış okumuştur. Ancak tüm şubelerin ortalaması, yine doğru okuyan öğrenci sayısının toplam öğrenci sayısının yarısından azını oluşturduğunu göstermektedir.

Tüm seslerin okunuşunda hata yapan öğrenci oranları düşünüldüğünde ise, öğrencilerin sırasıyla en çok "ie", "z", "ä" ve en az "ei" sesini okumakta zorlandıkları sonucu ortaya çıkmaktadır.

Öntest verilerinden yola çıkarak öğrencilerin büyük bir kısmının sesi tanımadığı, nasıl okuyacağını bilmediği görülmektedir. Bu durum aynı zamanda geleneksel yöntemlerin, öğrencilerin yabancı dilde sözcükleri telaffuz etmeleri için yetersiz olduğunu göstermektedir.

9.2. Sontest Verileri

Sontest verileri, araştırmanın bağımsız değişkeni olan tekerleme çalışmasından etkilenen bağımlı değişkeni açıklamaktadır. Sontest'te elde edilen verilerin Öntest verilerinden yüksek çıkması bize, bağımsız değişken olan tekerleme çalışmasının öğrencilerin sesleri

doğru okuyabilme yeterliliğini kazanmaları açısından olumlu etki yaratmasını göstermiş olacaktır.

Öğrencilerin çıkış davranışlarını ölçmek amacıyla (6 hafta süre ile öğrencilere uygulanan tekerleme etkinliğinin sonunda), öğrencilere okutulan cümlelerde öğrencilerin, belirtilen sesleri doğru okuma frekansları ve bunların toplam öğrenci sayısına göre oluşturdukları yüzdelere aşağıdaki tablolarda (Tablo 5, 6, 7 ve 8) gösterilmektedir.

Tablo 5

Sontest Verileri: “z” [tʰ] Sesi

Sınıf-Şube	Doğru okuyan öğrencilerin frekansı (f)	Toplam öğrenci sayısı	Doğru okuyan öğrencilerin yüzdesi (%)
10-A	26	35	74,29
10-B	30	33	90,91
10-C	26	34	76,47
10-D	33	35	94,29
10-E	28	33	84,85
10-F	30	35	85,71
10-G	30	34	88,24
Tüm şubeler	203	239	84,94

Tablo 5’e bakıldığında tüm şubelerde başarı oranının Öntest verilerine göre arttığı görülmektedir. En düşük başarı oranı 10-A şubesinde %74,29 olmakla beraber en yüksek başarı oranı 10-D şubesinde %94,29 olarak kaydedilmiştir. Şubelerin başarı ortalaması ise %84.94 lük bir değer ile Öntest verilerinin üzerindedir.

Tablo 6

Sontest Verileri: “ei” [aj] Sesi

Sınıf-Şube	Doğru okuyan öğrencilerin frekansı (f)	Toplam öğrenci sayısı	Doğru okuyan öğrencilerin yüzdesi (%)
10-A	25	35	71,43
10-B	28	33	84,85
10-C	28	34	82,35
10-D	28	35	80,00
10-E	27	33	81,82
10-F	29	35	82,86
10-G	24	34	70,59
Tüm şubeler	189	239	79,08

Tablo 6'ya bakıldığında yine tüm şubelerde başarı oranının Öntest verilerine göre arttığı görülmektedir. En düşük başarı oranı 10-G şubesinde %70,08 olmakla beraber en yüksek başarı oranı 10-B şubesinde %84,85 olarak kaydedilmiştir. Şubelerin başarı ortalaması ise %79,08 lik bir değer ile yine Öntest verilerinin üzerindedir.

Tablo 7

Sontest Verileri: “ie” [i:] Sesi

Sınıf-Şube	Doğru okuyan öğrencilerin frekansı (f)	Toplam öğrenci sayısı	Doğru okuyan öğrencilerin yüzdesi (%)
10-A	21	35	60,00
10-B	22	33	66,67
10-C	28	34	82,35
10-D	31	35	88,57
10-E	28	33	84,85
10-F	25	35	71,43
10-G	27	34	79,41
Tüm şubeler	182	239	76,15

Tablo 7'ye bakıldığında da yine tüm şubelerde başarı oranının Öntest verilerine göre arttığı görülmektedir. En düşük başarı oranı 10-A şubesinde %60 olmakla beraber en yüksek başarı oranı 10-D şubesinde %88,57 olarak kaydedilmiştir. Şubelerin başarı ortalaması ise %76,15'lik bir değer ile yine Öntest verilerinin üzerindedir.

Tablo 8

Sontest Verileri: “ä” [ε] Sesi

Sınıf-Şube	Doğru okuyan öğrencilerin frekansı (f)	Toplam öğrenci sayısı	Doğru okuyan öğrencilerin yüzdesi (%)
10-A	24	35	68,57
10-B	27	33	81,82
10-C	31	34	91,18
10-D	31	35	88,57
10-E	28	33	84,85
10-F	32	35	91,43
10-G	28	34	82,35
Tüm şubeler	201	239	84,10

Tablo 8’de de yine tüm şubelerde başarı oranının Öntest verilerine göre arttığı görülmektedir. En düşük başarı oranı 10-A şubesinde %68,57 olmakla beraber en yüksek başarı oranı 10-F şubesinde %91,43 olarak kaydedilmiştir. Şubelerin başarı ortalaması ise %84,10 luk bir değer ile yine Öntest verilerinin üzerindedir.

9.3. Öntest ve Sontest Sonuçlarının Karşılaştırılması

Öntest ve Sontest ölçümleriyle elde dilen verilerden yola çıkarak giriş ve çıkış davranışları arasındaki fark Tablo 9’da gösterilmektedir. Belirtilen sesin, tekerleme etkinliği öncesinde ve sonrasında kaç öğrenci tarafından doğru okunduğunu gösteren tabloda aynı zamanda bu iki değer arasındaki artış oranı görülebilmektedir.

Tablo 9

Öntest Sontest Karşılaştırma

Ses	Öntest sonucu doğru okuyan öğrencilerin frekansı (f)	Sontest sonucu doğru okuyan öğrencilerin frekansı	Doğru okuyan öğrencilerin sayısındaki artış oranı %
z	90	203	125,56
ei	115	189	64,35
ie	51	182	256,86
ä	101	201	99,01

Tablo 9’da yapılan karşılaştırma Sontest’te sesi doğru okuyan öğrenci sayısının Öntest’te sesi doğru okuyan öğrenci sayısına oranla ne kadar artmış olduğunu göstermektedir. Buna göre en az artış “ei” sesinin okunmasında, en çok artış ise “ie” sesinin okunmasında

gerçekleşmiştir. Tekerleme çalışmasından sonra uygulanan Sontest'te, doğru okuma oranındaki en yüksek artışın öğrencilerin etkinlikten önce en fazla zorlandıkları ses için elde edilmiş olması, etkisi ölçülen bağımsız değişkenin olumlu sonuçlarını en iyi şekilde açıklamaktadır.

9.4. Anket Sonuçları

Öğrencilerin anket sorularına vermiş oldukları cevapların frekansları ve sınıf toplamı içerisindeki yüzdeleri aşağıda yer alan tablolarda gösterilmektedir. Yüzdelere ankete katılan 233 öğrenci üzerinden hesaplanmaktadır.

Tablo 10

Tekerleme Öğrenmek Benim İçin İlgi Çekici ve Heyecan Verici Olmuştur

	f	%
Kesinlikle Katılıyorum	31	13,30
Katılıyorum	53	22,75
Az Katılıyorum	66	28,33
Katılmıyorum	45	19,31
Kesinlikle Katılmıyorum	38	16,31
Toplam Öğrenci	233	100

Tablo 10'da ankete katılan öğrencilerin %64,38'inin (150 öğrenci) az da olsa belirtilen düşünceye katıldıklarını göstermektedir. Öğrencilerin %35,62'sinin (83 öğrenci) ise bu düşünceyle ilgili olumsuz yanıt verdiği görülmektedir.

Tablo 11

Tekerleme Çalışmasından Önce Belli Seslerin Okunuşunda Yaptığım Hataların Farkında Değildim

	f	%
Kesinlikle Katılıyorum	64	27,47
Katılıyorum	75	32,19
Az Katılıyorum	59	25,32
Katılmıyorum	19	8,15
Kesinlikle Katılmıyorum	16	6,87
Toplam Öğrenci	233	100

Tablo 11, ankete katılan öğrencilerin %84,98'inin (198 öğrenci) az da olsa belirtilen düşünceye katıldıklarını göstermektedir. Öğrencilerin %15,02'sinin (35 öğrenci) ise bu düşünceyle ilgili olumsuz yanıt verdiği görülmektedir.

Tablo 12

Tekerleme Çalışmaları Almanca Okuma Konusunda “Hata Yapma Korkusunu” Aşmama Yardımcı Olmuştur

	f	%
Kesinlikle Katılıyorum	30	12,88
Katılıyorum	69	29,61
Az Katılıyorum	61	26,18
Katılmıyorum	43	18,45
Kesinlikle Katılmıyorum	30	12,88
Toplam Öğrenci	233	100

Tablo 12, ankete katılan öğrencilerin %68,67'sinin (160 öğrenci) az da olsa belirtilen düşünceye katıldıklarını göstermektedir. Öğrencilerin %31,33'ünün (73 öğrenci) ise bu düşünceyle ilgili olumsuz yanıt verdiği görülmektedir.

Tablo 13

Yapılan Tekrarlar Telaffuzu Öğrenmeme Katkı Sağlamıştır

	f	%
Kesinlikle Katılıyorum	95	40,77
Katılıyorum	92	39,48
Az Katılıyorum	28	12,02
Katılmıyorum	10	4,29
Kesinlikle Katılmıyorum	8	3,43
Toplam Öğrenci	233	100

Tablo 13, ankete katılan öğrencilerin %92,27'sinin (215 öğrenci) az da olsa belirtilen düşünceye katıldıklarını göstermektedir. Öğrencilerin %7,73'ünün (18 öğrenci) ise bu düşünceyle ilgili olumsuz yanıt verdiği görülmektedir.

Tablo 14

Tekerlemelerin Yanında Yer Alan Resimler Sesleri Hatırlamam İçin İpucu Olmuştur

	f	%
Kesinlikle Katılıyorum	57	24,46
Katılıyorum	53	22,75
Az Katılıyorum	59	25,32
Katılmıyorum	33	14,16
Kesinlikle Katılmıyorum	31	13,30
Toplam Öğrenci	233	100

Tablo 14, ankete katılan öğrencilerin %72,53'ünün (169 öğrenci) az da olsa belirtilen düşünceye katıldıklarını göstermektedir. Öğrencilerin %27,47'sinin (64 öğrenci) ise bu düşünceyle ilgili olumsuz yanıt verdiği görülmektedir.

Tablo 15

Tekerlemelerin İçeriklerinin Ne Olabileceği Bende Merak Uyandırmıştır

	f	%
Kesinlikle Katılıyorum	27	11,59
Katılıyorum	58	24,89
Az Katılıyorum	48	20,60
Katılmıyorum	60	25,75
Kesinlikle Katılmıyorum	40	17,17
Toplam Öğrenci	233	100

Tablo 15, ankete katılan öğrencilerin %57,08'inin (133 öğrenci) az da olsa belirtilen düşünceye katıldıklarını göstermektedir. Öğrencilerin %42,92'sinin (100 öğrenci) ise bu düşünceyle ilgili olumsuz yanıt verdiği görülmektedir.

Tablo 16

Tekerlemelerin İçerdikleri Ses Oyunları (Kafiye, Zıtlık, Benzerlik) Çalışmaları Eğlenceli Hale Getirmiştir

	f	%
Kesinlikle katılıyorum	38	16,31
Katılıyorum	60	25,75
Az Katılıyorum	66	28,33
Katılmıyorum	30	12,88
Kesinlikle Katılmıyorum	39	16,74
Toplam Öğrenci	233	100

Tablo 16, ankete katılan öğrencilerin %70,39'unun (164 öğrenci) az da olsa belirtilen düşünceye katıldıklarını göstermektedir. Öğrencilerin %29,61'inin (69 öğrenci) ise bu düşünceyle ilgili olumsuz yanıt verdiği görülmektedir.

Tablo 17

Tekerleme Çalışmaları Esnasında Yeni Kelimeler Öğrendim

	f	%
Kesinlikle Katılıyorum	56	24,03
Katılıyorum	77	33,05
Az Katılıyorum	62	26,61
Katılmıyorum	26	11,15
Kesinlikle Katılmıyorum	12	5,15
Toplam Öğrenci	233	100

Tablo 17, ankete katılan öğrencilerin %83,69'unun (195 öğrenci) az da olsa belirtilen düşünceye katıldıklarını göstermektedir. Öğrencilerin %16,31'inin (38 öğrenci) ise bu düşünceyle ilgili olumsuz yanıt verdiği görülmektedir.

Tablo 18

Tekerleme Çalışması Sırasında Seslerin Okunuşunda Daha Önce Yaptığım Hataların Farkına vardım

	f	%
Kesinlikle Katılıyorum	77	33,05
Katılıyorum	77	33,05
Az Katılıyorum	45	19,31
Katılmıyorum	22	9,44
Kesinlikle Katılmıyorum	12	5,15
Toplam Öğrenci	233	100

Tablo 18 ankete katılan öğrencilerin %85,41'inin (199 öğrenci) az da olsa belirtilen düşünceye katıldıklarını göstermektedir. Öğrencilerin %14,59'unun (34 öğrenci) ise bu düşünceyle ilgili olumsuz yanıt verdiği görülmektedir.

Tablo 19

Tekerleme Çalışmalarıyla Birlikte Almanca Sözcükleri Doğru Telaffuz Etmeye Daha Çok Özen Göstermeye Başladım

	f	%
Kesinlikle Katılıyorum	75	32,19
Katılıyorum	70	30,04
Az Katılıyorum	53	22,75
Katılmıyorum	15	6,44
Kesinlikle Katılmıyorum	20	8,58
Toplam Öğrenci	233	100

Tablo 19, ankete katılan öğrencilerin %84,98'inin (198 öğrenci) az da olsa belirtilen düşünceye katıldıklarını göstermektedir. Öğrencilerin %15,02'sinin (35 öğrenci) ise bu düşünceyle ilgili olumsuz yanıt verdiği görülmektedir.

Genel olarak bakıldığında ise anket sonuçları öğrencilerin en çok olumlu yanıtı dördüncü soruya verdiklerini göstermektedir. Dolayısıyla öğrencilerin %92,27'si (215 öğrenci), yapılan tekrarların telaffuzu öğrenmesine az da olsa katkı sağladığını düşünmektedir. En çok olumlu yanıt alan ikinci soru ise ankette dokuzuncu sırada bulunan soru olmaktadır. Böylece öğrencilerin %85,41'i (199 öğrenci) az da olsa tekerleme çalışması sırasında seslerin okunuşlarında daha önce yaptığı hataların farkına vardığını düşünmektedir. En fazla olumlu yanıt alan sorular içerisinde üçüncü sırada yer alan sorular ise anketin ikinci

ve onuncu sorusu bulunmaktadır. Böylece öğrencilerin %84,98'i (198 öğrenci), az da olsa, tekerleme çalışmasından önce belli seslerin okunuşunda yaptığı hataların farkında olmadığını ve tekerleme çalışmalarıyla birlikte Almanca sözcükleri doğru telaffuz etmeye daha çok özen göstermeye başladığını belirtmektedir. Ayrıca sonuçlar öğrencilerin % 83,69'unun (195 öğrenci) tekerleme çalışması esnasında yeni kelimeler öğrendiği, %72,53'ünün (169 öğrenci) tekerlemelerin yanında yer alan resimlerin sesleri hatırlaması için ipucu oluşturduğu, %70,39'unun (164 öğrenci) tekerlemelerin içerdikleri ses oyunlarının çalışmaları eğlenceli hale getirdiği, %68,67'sinin (160 öğrenci) tekerleme çalışmalarının hata yapma korkularına yardımcı olduğu, %64,38'inin (150 öğrenci) tekerleme öğrenmenin kendisi için ilgi çekici ve heyecan verici olduğu, %57,08'inin (133 öğrenci) ise tekerlemelerin içeriklerinin ne olabileceğinin kendisinde merak uyandırdığı düşüncesine az da olsa katıldığını göstermektedir.

Anketin tüm sorularında olumlu cevap veren öğrenci sayısının olumsuz cevap veren öğrenci sayısına göre fazla olması çalışmanın başarılı olduğunu gösterir niteliktedir. Özellikle de, fonetik farkındalık kazandırma ve sesletim becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili ankette yer alan 2. 4., 9., 10. soruların öğrencilerin tamamına yakın bir kısmı tarafından olumlu cevaplanmış olması, öğrencilerde fonetik farkındalık oluşturmaya ve öğrencilerin Alman Dili'nde sesletim becerilerini geliştirmeyi amaç edinmiş bu çalışmanın hedefine ulaştığını kanıtlamaktadır. Öntest verilerine göre Sontest verilerinde kaydedilen yüksek artış oranları da bu sonucu destekler nitelikte olmaktadır.

BÖLÜM X

SONUÇ

Anadolu Liseleri’nde ikinci yabancı dil olarak Almanca’yı öğrenen öğrencilerin bu dili öğrenirken, hedef dil ile Türkçe’nin özelliklerinin bir çok yönden farklılık göstermesi ile bir takım zorlukların yanı sıra dilin telaffuzu konusunda da güçlük çekmektedirler. Bu durumun ders içi iletişimi ve yabancı dil öğrenimindeki başarıyı olumsuz etkilediğinden yola çıkarak, çalışmamızda öğrencilere, bu sorunu aşmalarına yardımcı olacak bir öğretim tekniği düşünülmüş ve derslerde tekerlemelerin kullanılmasına karar verilmiştir. Derslerde tekerleme kullanımıyla öğrencilerin seslerin doğru okunuşunu öğrenebilecekleri hedeflenmiş ve Almanca’da sık sık karşımıza çıkan “z” [ts], “ei” [aj], “ie” [i:] ve “ä” [ɛ] sesleri için bir Öntest’le mevcut durum saptanmış, ardından ilgili sesleri içeren tekerlemeler seçilerek dersler planlanmış ve bir Sontest’le öğrencilerin söz konusu sesleri doğru okuma konusunda gösterdikleri gelişme saptanmıştır. Tekleme çalışmaları tamamlandıktan sonra ise öğrencilere Likert ölçeğiyle hazırlanmış bir anket uygulanarak öğrencilerin bu çalışma tekniğiyle ilgili görüşleri alınmış ve kullanılan tekniğin etkisi hakkında yorumda bulunulmuştur. Elde edilen verilerden çıkartılan sonuçlar yapılan çalışmanın başarıya ulaştığını gösterir niteliktedir.

Ön Test’e göre öğrencilerin sırasıyla en çok “ie”, “z”, “ä” ve “ei” seslerinde zorlandıkları, Son Test’e göre ise en çok başarıyı sırasıyla “z”, “ä”, “ei” ve “ie” seslerinde gösterdikleri tespit edilmiştir. İki test arasındaki farktan yola çıkıldığında seslerin doğru okunma frekansındaki en az artış %64,35’lik bir oranla “ei” sesinde en yüksek artış ise %256,86’lık bir oranla en çok zorlandıkları “ie” sesinde kaydedilmiştir. Ayrıca Ön Test’te diğer seslere göre oldukça düşük olduğu tespit edilen “ei” sesinin doğru okunma frekansının Son Test’te diğer üç sesin doğru okunma frekansına da oldukça yaklaştığı görülmektedir. Toplam öğrenci sayısına göre seslerin doğru okunma oranları Son Test’e göre “ie” sesinde %76,15 (Öntest sonucu: %21,34), “ei” sesinde %79,08 (Öntest sonucu: %48,12), “ä” sesinde

%84,10 (Öntest sonucu: %42,26) ve “z” sesinde %84,94 (Öntest sonucu: %37,66) olmaktadır. Böylece Ön Test’te sesin doğru okunmasında en düşük başarı oranının % 21,34 ve en yüksek başarı oranının %48,12 iken Son Test’te en düşük başarı oranının % 76,15 ve en yüksek başarı oranının %84,94 olduğu görülmektedir.

Elde edilen sayısal veriler, derste tekerleme kullanımının öğrencilerin sesletimi doğru öğrenmeleri açısından oldukça etkili olduğunu kanıtlamaktadır.

Anket sonuçları kullanılan tekniğin etkili olduğunu destekler niteliktedir. Öyle ki öğrencilerin ifadelere katılma oranları katılmama oranlarını geçmektedir. Ankete katılan öğrencilerin büyük bir kısmı tekerleme çalışmasında yapılan tekrarların, telaffuzu öğrenmesine katkı sağladığını, bu çalışmadan önce yaptığı hataların farkında olmadığını, yapılan çalışmayla bu konuda farkındalık kazandığını ve çalışmadan sonra Almanca’da sözcüklerin telaffuzuna daha çok özen gösterdiğini belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin çoğunluğu, tekerleme çalışmasıyla telaffuzda hata yapma korkusunu aştığını, kullanılan teknikle eğlendiğini, yeni kelimeler öğrendiğini, kullanılan resimlerin ilgili sesi hatırlatmada kendisi için ipucu oluşturduğunu, çalışmaların kendisi için ilgi çekici olduğunu ve kendisinde her ders bir sonraki tekerleme için merak uyandırdığını belirtmiştir.

Çalışma esnasında elde edilen gözlemler ise öğrencilerin derse daha aktif katıldıkları ve genel anlamda okumalarının daha akıcı hale geldiği, öğrencilerin çalışılmayan seslere karşı dahi duyarlılık geliştirdikleri, dolayısıyla bunları da doğru okumaya özen gösterdikleri, hedef dilde okuma ve konuşma konusunda daha az tereddütle davrandıkları yönünde olmaktadır.

Araştırmamızdan elde edilen olumlu sonuçlar neticesinde özellikle yabancı dil olarak Almanca’nın öğretiminde dersin verimliliğinin ve öğrencinin derse olan motivasyonunun artırılması için tekerlemelerin bolca kullanılması anlamlı görülmektedir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin kolayca ulaşabilmesi için ise ders materyallerinde (kitap, CD, online uygulamalar) daha geniş ölçüde tekerleme, sayışma, yanılmaca gibi dil oyunlarına yer verilmesi ve öğretmenlerin eğitiminde bu tür fonolojik farkındalığı geliştirici tekniklerin öğretimine daha çok önem verilmesinin yabancı dil öğrenimine yeni bir boyut katacağı düşünülmektedir. Ancak hem öğrenci hem de öğretmen açısından dersi cazip hale getiren ve dersi monotonluktan kurtaran bu tür uygulamaların zaman alması ders saatlerinde bir

artışa gidilmesini gerektirmektedir. Aksi takdirde, müfredatın yetiştirilmesinin ön plana çıkmasıyla, yazılı içeriğin aktarılmasının sözlü uygulamanın öğrenilmesinin önüne geçmeye devam edeceği, bir gerçekliktir.

KAYNAKLAR

- Akarşlan, K. (2002). *Almanca ve Türkçenin ses düzeni ve yabancı dil öğretiminde bundan kaynaklanan sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil. Ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK.
- Ataman, A. (Ed.). (t.y). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Gündüz.
- Bauer-Weinstein, K. (t.y.) Zungenbrecher. <http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/zungenbrecher.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Bayraktar, N. (2006). *Dil bilimi*. Ankara: Nobel.
- Becker, T. (2012). *Einführung in die phonetik und phonologie des Deutschen*. Darmstadt: WBG.
- Cangöz, B. (2012). *Öğrenme & bellek*. Ankara: Anı.
- Coşkun, M. V. (2010). *Türkçenin ses bilgisi*. İstanbul: IQ Kültür Sanat.
- Çelen, N. Ö. (2016). *Schritt für schritt Deutsch arbeitsbuch niveaustufe A1.1*. Ankara: Ata.
- Çelen, N. Ö. (2016). *Schritt für schritt Deutsch lehrerhandbuch niveaustufe A1.1*. Ankara: Ata.
- Çelen, N. Ö. (2016). *Schritt für schritt Deutsch, schülerbuch niveaustufe A1.1*. Ankara: Ata.
- Çınar, E., & Lülecı, G. (t. y). *9. Sınıf dil ve anlatım*. Ankara: Asel.
- Demircan, Ö. (2005). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der.
- Demirel, Ö. (2007). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Duymaz, A. (2002). *İrfanı arzulayan sözler tekerlemeler*. Ankara: Akçağ.

- Erden, M. & Akman, Y. (2014). *Eğitim psikolojisi: gelişim- öğrenme-öğretme*. Ankara: Arkadaş.
- Erdoğan, P. (2014). *Dil oyunlarının çocukların kelime gelişimine olan etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ergenç, İ. (1995). *Konuşma dili ve Türkçenin söyleyiş sözlüğü*. Ankara: Mehmet Ölmez.
- Ersoy, Ö., Avcı, N. & Turla, A. (2005). *Bilmece tekerleme parmak oyunu ve şiirler*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Howe, M. J. A. (2001). *Öğrenme psikolojisi*. (E. Kılıç, Çev.). İstanbul: Alfa.
- Hüsler, S. (2011). *Verse, lieder und reime- traditionelle sprachliche bildung für die kleinsten quer durch viele sprachen*. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/672_Expertise_Huesler_Kinderlieder.pdf sayfasından erişilmiştir.
- İlgün, K. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde telaffuz becerisini geliştirmeye yönelik tekerleme ve ninnilerin kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jako-Online Magazin. (t.y.). *Sprachsalat: Lustige zungenbrecher für kinder*. <http://www.jako-o.de/magazin-kreativitaet-erzaehlen-fuer-kinder-und-mit-kindern-zungenbrecher-fuer-kinder--00133880/> sayfasından erişilmiştir.
- Karaağaç, G. (2013). *Türkçenin ses bilgisi*. İstanbul: Kesit.
- Kaunzner, U.A. (1997). *Aussprachekurs Deutsch*. Heidelberg: Julius Groos
- Kıncal, R. Y. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Kızıltepe, Z. A. (2004). *Öğretişim*. İstanbul: Ofset.
- Líbalová, M. (2010). *Kinderreim im unterricht. Bakkalaureatsarbeit*. Masaryk-Universität Pädagogische Fakultät, Brunn.
- MEB, (2011). *Ortaöğretim Almanca dersi (Hazırlık, 9, 10, 11, 12. Sınıf) öğretim programları*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
- Mentiş, A. (1999). *Tekerlemelerin ilkökul ve okulöncesi müzik eğitimindeki yeri ve önemi üzerine bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Milliyet Kültür (1986) *Almanca'da telaffuz ve en çok okunan 2000 kelime- Almanca okunuş söyleniş kuralları*. İstanbul: Milliyet.
- Orhun, B. D. (2009). *İlköğretim 3. Sınıflarda Türkçe derslerinde tekerleme kullanımının öğrencilerin konuşma becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eēitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- l, Z. (2008). *İngilizceyi yabancı dil olarak ğrenenlerin İngilizce telaffuz tercihini etkileyen sosyo-psikolojik etkenlerin araştırılması: Sınıf içinde İngilizce telaffuzu belirleyen normlar ve olumsuz deēerlendirilme korkusu arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doēu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- zkaya, P. G. (2012). *İlköğretim II. Kademe ğrencilerinin sesli okuma becerilerine tekerleme eēitiminin etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Muēla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eēitim Bilimleri Enstitüsü, Muēla.
- zdoēru, M. & Dilman, H. (2014). *Anadil edinimi ve yabancı dil öğrenim kuramları*. Ankara: Anı.
- zdoēru, M. (2014). *Anadil edinimi ve yabancı dil öğrenim kuramları*. Ankara: Anı.
- Pekacar, . & Dilek, F.G., (2009). Uluslararası fonetik alfabe-I. *Dil Araştırmaları dergisi*, 4, 135-150, http://www.dilarastirmalari.com/files/Dil_Arastirmalari_sayi04_Pekacar_Dilek_135_150.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Reinke, K. & Hirschfeld, U. (2014). *44 Aussprachespiele*. Stuttgart: Klett.
- Reinke, K. (2011). *Einfach Deutsch aussprechen*. Leipzig: Schubert.
- Rezec, O. (2009). *Zur Struktur des deutschen Schriftsystems*. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades in der Philosophie, Ludwig- Maximilians-Universität Philosophische Fakultät, München. https://edoc.ub.uni-muenchen.de/10730/1/Rezec_Oliver.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Rues, B., Redecker, B., Koch, E., Wallraff, U. & Simpson, A.P., (2007). *Phonetische transkription des Deutschen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

- Saydan, F. N. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde tekerlemelerden yararlanma ve önem verme dereceleri*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Schatz, H. (2006). *Fertigkeit sprechen*. München: Goethe-Institut.
- Scheuringer, H. (2003). *Geschichte der deutschen sprache in ostmittel- und südosteuropa* vorlesung, wintersemester 2003/04, Deutsche Philologie-Sprachwissenschaft, Institutsgruppe Germanistik, Universität Wien <http://www.univie.ac.at/iggerm/archive/Scheuringer2.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Schiemann, E. & Bölck, M. (2008). *Hören- sprechen- richtig schreiben*. Stuttgart: Schmetterling.
- Schunk, D. H. (2011). *Eğitimsel bir bakışla öğrenme teorileri*. (M. Şahin, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Sercan, Y. K. (2012). *Ses hece sözcük cümle fonolojik farkındalık eğitimi*. İstanbul: Pencere-sey.
- Sevim, O. (2005). *Tekerlemeler*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Sezer, T. (2015). *Yabancı Dil öğretiminde şarkıların kullanımı. Sözcük öğretimi ve telaffuz alıştırımlarına davranış odaklı bir yaklaşım*. Yüksek lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Slavin, R. E. (2013). *Eğitim psikolojisi kuram ve uygulama*. (G. Yüksel, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Şendağ, B. A. (2009). *Tekerleme ve sayışma derlemeleri- çözümlemeleri*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şentürk, H. (2008). *Anadil (Türkçe) öğretiminde tekerlemelerin kullanılması*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Türkedebiyatı.org, (t.y.), Türkçenin Dünya Dilleri arasındaki Yeri. https://www.turk-edebiyati.org/turk_dili/dillerin_siniflandirilmesi.html sayfasından erişilmiştir.
- Türker, H. (2010). *Ortaöğretim düzeyinde eğitim gören öğrencilerin İngilizce sözcüklerin sesletiminde yaptıkları yaygın hatalar ve çözüm önerileri*. Yüksek

Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Çanakkale.

Willingham, D.T. (2011). *Çocuklar okulu neden sevmez?* (İ. Katırcı, Çev.), İstanbul:
İthaki.

Yapıcı, Ş & Yapıcı, M. (2005). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Anı.

Yeşilyaprak, B. (Ed.). (2014). *Gelişim psikolojisi*. Ankara: Pegem.

Yıldız, D. (2009). *Spikerlik el kitabı*. İstanbul: Telebasın.

EKLER

Ek 1. Okuma (Öntest)

...Dann habe ich **Freizeit** bis nachmittags um fünf. Ich **spiele**, esse **Äste** (so wichtig wie **Zähne** putzen) und schlafe etwas. Um 16:30 Uhr gibt es endlich Mittagessen: Heu, Gemüse und Obst. Ich bin sehr groß und dick und habe **viel** Hunger (Böschel, Giersberg ve Hägi.2009. *Ja ,genau!*,s.73, Berlin: Cornelsen.).

Ek 2. Okuma (Son Test)

1. Karl bereitet das **Z**elt vor und **z**ündet das Feuer an.
2. Das Kind **w**eint, aber das Spiel geht **w**eiter.
3. Ich brauche ein **S**ieb für die Nudeln.

Ich lege mich auf die **W**iese.

4. Die **S**äfte kosten zwei Euro.

Der **K**äfer klettert auf die Blume.

Ek 3. Anket

İkinci Yabancı Dil Almanca dersinde yapmış olduğunuz tekerleme çalışmalarıyla ilgili düşüncelerinizi lütfen aşağıdaki sorulara içtenlikle cevap vererek belirtiniz. Lütfen anketi size uygun düşen ifadenin altındaki kutucuğa çarpı (x) işareti koyarak doldurunuz.

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Az Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Tekerleme öğrenmek benim için ilgi çekici ve heyecan verici olmuştur					
2. Tekerleme çalışmasından önce belli seslerin okunuşunda yaptığım hataların farkında değildim					
3. Tekerleme çalışmaları Almanca okuma konusunda “hata yapma korkusunu” aşmama yardımcı olmuştur					
4. Yapılan tekrarlar telaffuzu öğrenmeme katkı sağlamıştır.					
5. Tekerlemelerin yanında yer alan resimler sesleri hatırlamam için ipucu olmuştur					
6. Tekerlemelerin içeriklerinin ne olabileceği bende merak uyandırmıştır					
7. Tekerlemelerin içerdikleri ses oyunları (kafiye, zıtlık, benzerlik) çalışmaları eğlenceli hale getirmiştir					
8. Tekerleme çalışmaları esnasında yeni kelimeler öğrendim					
9. Tekerleme çalışması sırasında seslerin okunuşlarında daha önce yaptığım hataların farkına vardım					
10. Tekerleme çalışmalarıyla birlikte Almanca sözcükleri doğru telaffuz etmeye daha çok özen göstermeye başladım					

Ek 4. Tekerlemeler: “z”

Z



<http://www.mailce.com/koyu-yilanlar-basti-koy-halki-zengin-oldu.html>

Der Zweck hat den Zweck den Zweck zu bezwecken, und wenn der Zweck den Zweck nicht bezweckt, dann hat der Zweck überhaupt keinen Zweck.

<http://xn--soft-skills-fr-projektmanager-xbd.de/2007/04/25/zungenbrecher-trainieren-eine-deutliche-aussprache-2/>

Der Zahnarzt zieht zehn Zähne mit Zahnarztzangen im Zahnarztzimmer.

<http://www.sprachzentrum.de/blog/2009/05/31/aussprache-des-z/>



<http://www.makalee.net/2015/05/eskisehirin-en-iyi-dis-doktoru-kim.html>

Ek 5. Tekerlemeler: “ei”

ei



<http://www.eylemce.net/14png-ay-resimleripng-moon-images-png-ay-dede-resimleri-png-moon-picture-png-a-t3253.0.html>

Mit keiner Kleie und keinem Keim
kann kein kleines Korn keimen.

<http://www.uebersetzung.at/twister/de.htm>

Der Schweizer Schweißer schwitzt und schweiß. Der Schweizer
Schwitzer schweiß und schwitzt. Schwitzend schweiß der
Schweizer Schweißer

<http://www.uebersetzung.at/twister/de.htm>



<http://clipart-library.com/person-sweating.html>

<http://www.forumla.de/f-schule-studium-beruf-127/t-aerger-mit-dem-arbeitgeber-thema-arbeitsrecht-153525>

Ek 6. Tekerlemeler: “ie”

ie



<http://www.gezerilaclama.com/kara-sinek-ilaclama/>

Wenn hinter Fliegen Fliegen fliegen fliegen Fliegen Fliegen
hinterher.

<http://www.uebersetzung.at/twister/de.htm>

Griesbrei bleibt Griesbrei und Kriegsbeil bleibt Kriegsbeil.

<http://www.uebersetzung.at/twister/de.ht>



<https://www.grillsportverein.de/forum/threads/galaktoboureko.198315/>



http://www.zeppy.io/product_search_keyword.php?keyword=streitaxt&first_name=&type=search&gender=&country_code=de&page_num=1

Ek 7. Tekerlemeler: “ä”

ä



<http://www.bogaz.gen.tr/bogaz-agrasi-oksuruk.html>

Herr Bäcker zählt die Säcke mit Käse. Fehlen Säcke mit Käse, so zählt Herr Bäcker alle Säcke mit Käse ärgerlich wieder.



http://www.ucarsentetik.com/ucar_tekstil_sentetik_pp_dokuma_cuval.html



<http://kuzeyinhalasi.blogspot.com.tr/2013/03/peynir.ht>

Das hässliche Hänselein zählt Schäflein bis es gähnt und schläft. Schläft es, so zählt es keine Schäflein, doch nässt sein Bettelein.



© Can Stock Photo

<http://www.canstockphoto.com/illustration/count.html>

http://www.ja-pics.net/r_tage_u_zeiten_6_tageszeiten_17_gute_nacht_21_schlafendes_baby_12209.html

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, adı : Evren, Züleyha
Uyruğu : T.C.
Doğum tarihi ve yeri : 31.03.1977 Karlsruhe
Medeni hali : Evli
e-mail : zkaraduman77@gmail.com

Eğitim

Derece	Eğitim Birimi	Mezuniyet Tarihi
Yüksek Lisans	G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2018
Lisans	H.Ü. E.F. Alman Dili Eğitimi Bölümü	2005
Lise	Ankara Etlik Lisesi	1997

İş Deneyimi

Yıl	Yer	Görev
2015 – devam ediyor	Mehmetçik Anadolu Lisesi	Öğretmen
2014-2015	Ankara Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Öğretmen
2013-2014	Etimesgut Anadolu Lisesi	Öğretmen
2011-2013	Kağızman Anadolu Lisesi	Öğretmen
2009-2011	Yozgat Lisesi	Öğretmen
2007-2008	Hilvan Ülkü İlköğretim Okulu	Öğretmen
2006-2007	Hilvan Yavuz Sultan Selim İlköğretim Okulu	Öğretmen
2005-2006	Hilvan Cumhuriyet İlköğretim Okulu	Öğretmen

Yabancı Dil

Almanca (Advanced)
İngilizce (Upper Intermediate)



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..