



B1 SEVİYESİNDE TÜRKÇE ÖĞRENEN SURIYELİ ÖĞRENCİLERİN SESLİ OKUMA BECERİSİYLE İLGİLİ TESPİTLER*

*Metin DEMİRCİ***

ÖZET

Yabancılara Türkçe öğretiminde okuma öğretimi çok önemli bir yere sahiptir. Genel anlamda başarılı bir şekilde A1 ve A2 seviyelerini geçen yani bu seviyelerde istenilen okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerinde yeterlik gösteren öğrenciler bile bazen bir üst seviyede, B1 seviyesinde okuma ile ilgili birtakım sorunlar yaşayabilmektedir.

Dil becerileri birbirinden ayrı olarak düşünülmemesi gereken, bir bütünlük içinde verilmesi gereken becerilerdir. Eğer bir öğrenci (kursiyer) bir önceki seviyede temel dil becerilerinden herhangi birinde istenilen seviyede başarı gösterememişse veya eksik kalmışsa elbette diğer beceriler de bundan etkilenmektedir.

İlk iki seviyeyi, A1-A2 seviyelerini geride bırakarak B1 seviyesine gelen öğrencilerin okuma becerileri de yukarıda belirtilen hususlarla birlikte incelenmesi gereken bir seviyedir.

Bu çalışmada konunun bu ehemmiyetine binaen B1 seviyesinde okuma derslerine girilen KSÜ TÖMER’de Suriyeli öğrencilerden oluşan, 15 kişilik (10 erkek 5 kız), üniversiteye kabul edilmiş, ancak KSÜ TÖMER tarafından yapılan Türkçe Yeterlik Sınavı’nda başarısız olarak KSÜ TÖMER’e kayıt yaptıran bir sınıf, çalışma grubu olarak seçilmiş ve doğal gözlem yöntemiyle tespitler yapılmıştır. Sınıfta devlet üniversitelerinden Gazi Üniversitesinin hazırlamış olduğu “Yabancılar İçin Türkçe B1 Orta Düzey” adlı kitap ders materyali olarak kullanılmıştır.

Öğrencilere metinler okutulurken şu sıralama gözetilmiştir: önce verilen metin sessiz bir şekilde okutulmuştur, verilen metin tarafımızdan sesli olarak okunmuştur, daha sonra birer paragraf olmak üzere sesli olarak öğrencilere okutulmuştur. Öğrencilerin verilen metinleri okurken genel anlamda zorluk çektikleri yerler, sesler, kelimeler, ekler işaretlenmiş, örnekler oluşturulmuştur. Gözlemler ve tespitler bir veya birkaç haftayla sınırlı kalarak oluşturulmamış olup B1 seviyesinin sonuna kadar devam ettirilmiştir.

* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türk Dili, E1-mek: mtndmrci@mynet.com

Bu süreçte öğrencilerin çoğunlukla aynı kelimelerde aynı yanlışları yapmaları veya aynı durumla karşılaşmaları üzerinde durulması gereken bir konu olarak düşünülmüş ve bu çalışma bir makale olarak değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, sesli okuma, Suriyeli öğrenciler, B1 kuru.

DETERMINATIONS RELATED TO READING ALOUD SKILLS OF SYRIAN TURKISH LEARNING STUDENTS IN LEVEL B1

STRUCTURED ABSTRACT

Instruction in reading in teaching Turkish to foreigners has a very important place. In general terms, students even who have managed A1 and A2 levels that is students who have proficiency in these desired level of reading, writing, listening, speaking sometimes have may experience problems with reading in an upper level, at level B1. Language skills should not be considered separately from each other, are the skills that should be in integrity. If a student (trainee) not show the desired level of success in any of the basic language skills at the previous level or incomplete course, the other skills are affected that.

Reading skills of students who have come to the B1 leaving behind the the first two levels, A1-A2 levels is also should be examined together with the issues mentioned above.

In this study, pursuant to the importance of the issues, a class have been selected as the study group, which is consisting of Syrian students who are fifteen people in the at the KSÜ TÖMER (10 males, 5 females) has been accepted to the university, but who are registrant a class and failed in the Turkish Proficiency Exam conducted by KSU TÖMER. Identification is made by natural observation method.

Named Yabancılar İçin Türkçe B1 Orta Düzey which was prepared by the Gazi University from state university is used as course material.

While texts have been reading to students, following order have been observed: the First, students was read text in a quiet way, given text is read aloud by us, then text was read to student to be a paragraph as a voice.

The text of the students where they may have difficulty with reading in general, sounds, words, attachments are marked, samples were formed. Observation and detection are not created by being limited to one or a few week over week. It was continued until the end of B1.

In this process, students often made the same mistake in the same words and faced with the same situation. This case is considered as a subject which is needed to focus on. This study is considered as an article.

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015*



Aim of This Study

Aim of this study is to determine some situations on related to reading aloud skills of syrian students learning Turkish in level B1 and to contribute to the area via the data to be formed in this way.

The Importance of This Study

One method of gaining knowledge and experience of people is reading. Reading, whether silent or get a voice in both the native language learning and in the foreign language learning has an important place. Various studies and applications is done related to reading because of its importance. However, related to the Turkish education in a foreign field survey carried out showed that there is not much research done for reading aloud for foreigner students. Regarding of voice reading skills of foreigners who learn Turkish and the method applied in this direction, techniques and actions, to be taken applications is important for the sake of further studies in teaching Turkish as a foreign language.

Sufficiency in terms of quality and quantity of work done on the subject, to be introduced on the subject of monographic studies will provide a significant contribution to language teaching at that point.

New studies done related to course opened for each group will open new doors and new the roads for us. New study groups will contribute to our movement with better information and documents, related to determine the methods and techniques for the implementation.

From this point, it is suppose that the study of determine on related to reading aloud skills of Syrian, Turkish learning students in level B1 in Kahramanmaraş Sütçü Imam University, TOMER (Turkish Education and Application Center) will contribute to the field works.

Limitations of This Study

The findings in this study are limited to reading aloud studies of Syrian, Turkish learning student group in level B1 in Kahramanmaraş Sütçü Imam University, TOMER (Turkish Education and Application Center), made 15-person and cases when they show their reading aloud and The findings in this study are determinations based on theses cases.

Assumptions

Students in the study group was assumed to be the work of their reading level A1-A2. Students in the study group was assumed to be successful in the A1-A2 level. In this study, it is assumed that the conditions of the environment where the reading aloud is according.

Methods of This study and Data Collection

In this study, reading aloud and observation method is used. Observation is monitoring and review technique of variety of symptoms and conditions of event, object or the fact which is made to understand an event, an object or a reality.

At the end of the observation, it is essential an evaluation to see their observations. In this process, kept notes during observations,

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015*



collected materials, taken photographs or films, sound recordings should be evaluated in detail (MEB, 2012: 39-40).

In this study, texts in the book named "B1 Intermediate Turkish for Foreigners" prepared by Gazi University are used. Before, texts were read to the students silently. Then, example reading was made to students by the researcher as aloud. Then the text were read to students as aloud, paragraph by paragraph and orderly. Place, sounds, words, attachments in the texts of students where in general they have difficulty reading are marked, in this way examples were formed. Observations and findings are not confined to one or a few weeks. The observations and findings were continued until the end of B1.

In this process, students are often made same mistake in the same words or faced with the same situation. This is considered to be an issue that needs to be addressed and This study was considered as an article.

Results and Discussion

As a result, it is seen that ongoing to level of B1 Syrian students do some mistake in study of reading aloud. Difference between the target language alphabet and acquired language, sound differences, diversity of the origin and structure in languages, morale and motivation of students, attitude and behavior related to the student's reading, content and physical properties of the material used in courses directly effect this matter. This even indicates that reading aloud defects can still continue at this level, despite B1 is third level. This also included that reading aloud is a practical skill acquired within the process.

The findings obtained at the end of this study (findings relating to errors made during the reading of which sound) consistent with the findings of Yelok and Büyükkiz.

Ever before know the alphabet and can read and write whit this alphabet sometimes can make reading easier. It maybe lead to some difficulty.

As mentioned above, in addition to issues such as the differences in two language's sound and multiple audio show with a letter of the alphabet or close to each other writing direction of the text is one of the factors affecting reading as well.

Another factor affecting the effective reading is also the font size. Written with 12 points even with the low point in the 12-point get constitute problems in terms of choosing letters, in Syrian students are beginners to read the Latin alphabet, while reading text.

The font size of the letters, the letters line thickness, length of the line, line spacing used in this text are the factors that affect to read.

In the reaindg education for foreigners, it must be pay attention to the appropriate of spacing, sometimes students can skip line in the text which is written with a space.

Eye which is the main element of reading has a great role in the reading. Because students whom eye muscles used to read with Arabic

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



alphabet, their eyes jump from right to left that's why the differ alphabet effects students negatively, because the eye muscles are used to jump in the opposite direction of the former.

The system of Arabic doesn't appropriate to Turkish system in terms of writing with less vowel point, doesn't show each voice and the different writing of each letter which takes part in text and it affects reading aloud.

If Syrian students don't realize to Turkish punctutaion, they can make some mistakes about punctutaion.

One of the differences between the Arabic text and Turkish text is the using of capital and minuscule in the text. Student who can't understand the using of capital and minuscule, the place of special emphasis can incorrectly read these words in the text.

Differences in terms of structure and origin between Turkish and Arabic constitutes disadvantage in teaching Turkish as a foreign language to Arabic students.

Turkish is a rich language in terms of suffix. It has a rich derivation and conjugation system. When count adds in a word increased, number of syllables sound and in the word is increasing as well. This leads to some defect in the utterance or reading of Syrian students.

With an increasing number of syllables, reading defects occur in the words consisting of the same or similar sound and during reading words composing of annexes containing similar or repeated sound such as spend time focusing on the same volume, time gain, disambiguation of twin sounds, syllable jump, dropping syllables, rewinding to the start, to fall again, by reading rounds, pass without correction words. At this point, it is necessary to think of relationship of eye-focus area, terms of sharpness in the lower of the reading speed whit the number of syllables in words due to the addition of the increase and in cause defects in reading.

In the study of reading aloud made whit Syrian students it is seen that they at most pass end of the words without reading suffix of accusative and possessive suffix of singular third person, sometimes they omit suffix of dative.

Turkish differ from Arabic in terms of arrangement of sounds in words such as vocal-vocal harmony, vocal-consonant harmony, consonant-consonant harmony in Turkish.

Palatal harmony, labial harmony, assimilation, lenition, the sound of the sequences according to certain rules create a dulcet tone sequence, warble and melody. Because of this Syrian students are not familiar with this adaptation of the Turkish vowels in the word accordingly read a back vowel as a front vowel or sometimes read a front vowel as a back vowel.

Use of the simple present tense suffixes in Turkish vary according to the words (verbs). While reading various verbs used these suffixes in the text Syrian students are not settled in the mind of an intuitive

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015*



knowledge about the use of these suffixes make reading defects by using inaccurate and improper variation of these suffixes.

The words in text which are had never seen before or do not know by students is one of the factors affecting the reading speed.

Words unknown the meaning in text slow down reading speed. When not understood the meaning of this word from the context of the text, it is difficult to understand the text. So returns occur frequently. This situation leads to reading defects such as reading syllable by syllable, stammer. Therefore, students should be given the text containing the word located in the passive vocabulary of student.

Motivation has an important place for foreign language learning. If students pass the levels of A1-A2 with excessive self-confidence and this situation persists, students are adversely affected.

When the idea of speed reading coupled with overconfidence also reading which is can be called meaningful reading, reading by paying attention to stress and intonation don't realization.

Therefore, teachers should make the sample reading, should correct stress, intonation and pronunciation errors of students. Being failure or feelings of failing provides students to thinks of escape from reading, to reluctance to read, to reading with raucous sound.

Syrian students think learning language as to speak. This may lead to it that students not to give the importance of reading. Not giving importance of reading of students leads to the emergence of some defect during reading aloud.

Recommendations

Alphabet teaching in the teaching of a language as a foreign language has an important place, letters and voice recognition is the first step of the alphabet teaching, to creating phonological awareness is also important a place for teaching the alphabet. Some work should be done about the sound with the corresponding letters in the alphabet. This may be in the form of pronunciation to students words in which all sounds frequently switch.

In order to feel the sound, the names of the students in the class, the names of animals and plants, the city names, song-song chorus can utilized. In the first stage would be difficult to tell them but in the following period, rhymes are utilized. Short song, visuals, animations prepared to teach first reading and writing to main language of the people with Turkish can utilized.

Sound and writing of these sounds in Turkish, same as in the first literacy education in Turkey and other countries used Latin Alphabet, can given wiht sound based sentence method. So, before the sound must be feeling, the sound should be introduced, the sound of writing must be shown, the sound must be read and to be written, to be reached from audio to syllable, words passed sound must be read, sound should be given with different words in the sentence. Sounds like "p, o, ö, ü" which there are in Turkish but no Arabic can be given in this way.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



This process should also apply to the reading of the sounds which actually has more than one exit point in Turkish.

For example, sounds of “h, ħ, w; s, ﷲ, ğ; z, ﺉ, ﺀ; k, q ” in Arabic which have a property of distinctive meanings and similar sounds are mets three letters in Turkish language. This pronunciation exercises must be done for voice.

“o-u, ö-ü, p-b, ğ, ç, c, j, v ” sounds are the sounds that should be emphasized as well. Pronunciation work to be performed with words passing these sounds.

"g, k, l" sounds, as a palate and front palate consonants are located in a harmonized way in words in Turkish.

When reading of students who do not realize this issue, the pronunciation arises defects. Works which will comprehensive thees sound should be done for students.

Key Words: Reading, reading aloud, Syrian students, level of B1.

Giriş

Yabancılara Türkçe öğretiminde okuma öğretimi çok önemli bir yere sahiptir. Genel anlamda başarılı bir şekilde A1 ve A2 seviyelerini geçen yani bu seviyelerde istenilen okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerinde yeterlik gösteren öğrenciler bile bazen bir üst seviyede, B1 seviyesinde okuma ile ilgili birtakım sorunlar yaşayabilmektedir.

Biten bir beceri şeklinde değil bütün dil becerilerinin bir süreç dâhilinde kazanıldığını, bu becerilerin sürekli gelişme ve değişme ile devam ettiğini düşündüğümüzde bu sorunlar çok da yadırganacak bir durum değildir. Ancak öğrenci hangi seviyede olursa olsun öğrencinin okumaya istekli olup olmaması, okumanın önemini kavrayıp kavramaması, okumaya devam edip etmemesi, seviyesine ve ilgisine uygun metinlerle karşılaşp karşılaşmaması, okuma etkinliklerine katılıp katılmaması, geçmiş olduğu seviyelerin öğrenci üzerinde bıraktığı rahatlık, bir önceki seviyeden sonra geçen zaman, ilerleyen seviyelerde metinlerin kendi istedikleri veya bekledikleri seviye ve uzunlukta olup olmaması gibi hususlar bir dil becerisi olarak okumayı dolayısıyla okuru etkilemektedir.

Dil becerileri birbirinden ayrı olarak düşünülmemesi gereken, bir bütünlük içinde verilmesi gereken becerilerdir. Eğer bir öğrenci (kursiyer) bir önceki seviyede temel dil becerilerinden herhangi birinde istenilen seviyede başarı gösterememişse veya eksik kalmışsa elbette diğer beceriler de bundan etkilenmektedir.

İlk iki seviyeyi, A1-A2 seviyelerini geride bırakarak B1 seviyesine gelen öğrencilerin okuma becerileri de yukarıda belirtilen hususlarla birlikte incelenmesi gereken bir seviyedir.

Bir yabancı dili ve o dille konuşan insanları duyma veya seslerini ayırt edebilme, dilin yapısal özelliklerine dair tahminlerde ve çıkarımlarda bulunma, hedef kitlenin gayreti ve o dili konuşan insanlarla ne kadar vakit geçirdiğine bağlı olarak değişiklik göstermektedir ancak genel anlamda düşünüldüğünde A1-A2 seviyesi belki o dilin seslerini, temel veya sık kullanılan kelimelerini duyma, daha çok da gerçek anlamlarıyla öğrenme, temel ihtiyaçları belli kalıplar halindeki cümlelerle ifade etme dönemidir. Okuma, yazma, konuşma, dinleme becerilerinin mükemmelliğinin aranmadığı bir dönemdir. Bu dönemde öğrencinin bu temel becerilerine yönelik elbette çalışmalar yapılabilir ve yapılmaktadır, ancak B1 seviyesi artık öğrencinin bu temel becerilerde yetkinliğe doğru aldığı mesafe açısından dil becerilerinde doğru-yanlış, ileri-geri gibi

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



birtakım tespitler yapabileceğimiz, öğrencilerde yaygın olarak gelişen eksiklikleri görebileceğimiz bir dönemdir.

Bu çalışmada konunun bu önemine binaen B1 seviyesinde okuma derslerine girilen KSÜ TÖMER’de Suriyeli öğrencilerden oluşan, 15 kişilik (10 erkek 5 kız), üniversiteye kabul edilmiş, ancak KSÜ TÖMER tarafından yapılan Türkçe Yeterlik Sınavı’nda başarısız olarak KSÜ TÖMER’e kayıt yaptıran bir sınıf, çalışma grubu olarak seçilmiş ve doğal gözlem yöntemiyle tespitler yapılmıştır. Sınıfta devlet üniversitelerinden Gazi Üniversitesinin hazırlamış olduğu “Yabancılar İçin Türkçe B1 Orta Düzey” adlı kitap ders materyali olarak kullanılmıştır.

Öğrencilere metinler okutulurken şu sıralama gözetilmiştir: önce verilen metin sessiz bir şekilde okutulmuştur, verilen metin tarafımızdan sesli olarak okunmuştur, daha sonra birer paragraf olmak üzere sesli olarak öğrencilere okutulmuştur. Öğrencilerin verilen metinleri okurken genel anlamda zorluk çektikleri yerler, sesler, kelimeler, ekler işaretlenmiş, örnekler oluşturulmuştur. Gözlemler ve tespitler bir veya birkaç haftayla sınırlı kalarak oluşturulmamış olup B1 seviyesinin sonuna kadar devam ettirilmiştir.

Bu süreçte öğrencilerin çoğunlukla aynı kelimelerde aynı yanlışları yapmaları veya aynı durumla karşılaşmaları üzerinde durulması gereken bir konu olarak düşünülmüş ve bu çalışma bir makale olarak değerlendirilmiştir.

Okuma ve Sesli Okuma

Temel dil becerilerinden olan okuma; ana dili konuşurları bakımından dinleme ve konuşmadan sonra kazanılan, göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından değerlendirilmesi ve anlamlandırılması süreci (Özbay, 2007: 4) olarak bir dili öğretmede hem araç hem de amaç olarak kullanılabilen (Okur- Keskin, 2013: 293); yazı dilinin anlamlı olarak yorumlanması, fiziki unsurlarla, zihni unsurların da işin içinde olduğu karmaşık bir süreç; gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek bunların anlamlarını kavrama ve seslendirme (Akçamete, 1989: 735-753)

Çeşitli etkenlere bağlı olarak okumanın “sesli-sessiz okuma, sorgulayıcı okuma, paylaşarak okuma, bağımsız okuma (Güneş, 2013: 149-153), tam okuma, ilişkilendirerek okuma, tartışarak okuma, altını çizerek okuma (Akar, 2009: 24-30), yüksek sesle şiir okuma (inşat) gibi türleri; göz gezdirme, tarama, dikkatli okuma, esnek okuma, hızlı okuma, seçerek okuma (MEB, 2011:4-7) gibi yöntemleri vardır.

Okumayla ilgili farklı kaynaklarda okumanın yukarıda verilen türlerine, okuma yaklaşımlarına ve yöntemlerine göre farklı tanımlar görmek mümkündür. Yapılan çalışmada sesli okuma ile ilgili tespitler verildiği için burada diğer okuma türlerinden ziyade sesli okuma hakkında kısa bir bilgi verilecektir.

Okuma türlerinden biri de sesli okumadır. Öyleyse okumanın tanımlanmasında bir başka önemli nokta da yazının seslendirilmesidir, metnin sesli bir şekilde okunmasıdır. Okumayı Razon, “yazılı ve basılı işaretleri, belli kurallara uyarak seslendirmek” (Razon, 1982: 11-18) şeklinde tanımlayarak sesli okumaya vurgu yapmış ve okuma öğreniminde etkili olan faktörlerden bahsetmiştir; Öz ise okumanın fiziksel unsurlarından göz ve ses organlarına vurgu yaparak “basılı ya da yazılı işaretleri yorumlama ve anlamlandırma amacı ile zihnimizin göz ve ses organlarımızla birlikte ortaklaşa yaptığı etkinlik” (Öz, 2001: 193) şeklinde tanımlamıştır. Coşkun: “Bu tanımlara göre, “sesli okuma”ya göre birçok bakımdan daha üstün sayılan “sessiz okuma”nın “okuma” sayılması mümkün değildir. Oysa seslendirme, okumanın gerçekleşmesi için bulunması şart olan bir bileşen değildir. Yani seslendirme olmadan da okumak mümkündür.” (Coşkun, 2002, s. 232) şeklindeki değerlendirmesiyle okumanın farklı türlerine dikkat çekmiştir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



Sesli okuma, yazıyı görme, kelimeleri fark etme, kelimelerin görüntülerini ve anlamlarını zihinsel sözlükten bulma, seslendirme ve anlama işidir. Sesli okuma, fiziksel ve zihinsel süreçlerden oluşan karmaşık bir süreç olup metinle sesli iletişim kurmaktır (Güneş, 2013: 149-150).

Türkçe öğretiminde önemli bir yeri olan sesli okuma, göz ve bellek ilişkisi sonucu yazıya aktarılmış anlamın konuşma organlarıyla ifadesidir; aynı zamanda göz alıştırmalarında, göz reflekslerinin geliştirilmesinde başvurulan bir yöntemdir; öğrencilere dinleme alışkanlığı kazandırmada, metindeki mesajın sesli olarak okura iletilmesinde, seslerin doğru, pürüzsüz ve ahenkli söylenmesinde, vurgu ve tonlama alışkanlığının kazandırılmasında, okuyucunun sesini dinleyicinin durumuna göre ayarlamasında son derece etkili bir yöntemdir (Aktaş-Gündüz, 2013: 50).

B1 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Genel Durumu

Abdurrahman Güzel: “Etkili Türkçe öğretimi, hedef kitlenin tam olarak tespit edilmesi ve doğru analiz edilerek tanımlanmasıyla mümkün olabilir.... Türkçe öğretiminde metot ve uygulamalar hedef kitlelere yönelik olmalıdır” (Güzel, 1987: 9) şeklinde hedef kitlenin önemine değinerek Türkçenin yabancı dil olarak hangi hedef kitleye öğretileceği ile ilgili “Ana dili yabancı dil olanlar, yurt dışındaki iki dilli Türk çocukları, yüksek öğrenim yapmak üzere başka ülkelerden yurdumuza gelenler, Türk Cumhuriyetleri ve Türk Topuluklarından yüksek öğrenim için yurdumuza gelenler vb.” gibi hedef kitle gruplarını belirlemiştir. Yabancılar Türkçe öğretiminde hedef kitlenin bu özelliklerinin yanında yaş, amaç, öğrencinin Türkçe eğitimini yurt dışında, Türkiye’de veya kendi ülkesinde alıp almaması da önemlidir. (Şimşek, 2011: 23-24) Okuma öğretimi açısından hedef kitleyi; Latin Alfabeti dışında sağdan sola veya soldan sağa doğru okunup yazılan alfabelerle okuma-yazma bilenler/bilmeyenler, Türkiye Türkçesi dışında Türkçe için Latin alfabetiyle okuma yazma bilenler/bilmeyenler, Türkçe dışında başka bir dilde Latin alfabeti ile okuma-yazma bilenler/bilmeyenler şeklinde sınıflandırabiliriz.

Elbette ki diğer öğrenme öğretme alanlarında olduğu gibi dil öğreniminde ve öğretiminde de hedef kitlenin tanınması, özelliklerinin bilinmesi; bu doğrultuda hedeflerin oluşturulması, değiştirilmesi, hedefe giden yolların çizilmesi, bir plan oluşturulması, yöntem ve tekniklerin belirlenmesi için önem arz etmektedir. Bu önem dolayısıyla çalışma grubunda yer alan öğrencilerin, farklı zamanlarda (A1-A2 seviyelerinde ve devamında) yapılan görüşmelerde elde edilen bilgi ve izlenimlerden hareketle, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen başka ülke veya bölge vatandaşlarından farklı oldukları gerçeğine ulaşılmıştır.

Normal zamanlarda ve şartlarda yabancılar Türkçe öğretme veya bir yabancı olarak Türkçeyi ikinci, üçüncü bir dil olarak öğrenme ile kendi vatanlarından kendi istekleri dışında, mücbir haller dolayısıyla doğup büyüdüğü toprakları, ana dilinin kendine sunmuş olduğu cömert bir şekilde anlatma-anlama imkânını bulduğu ata yurdunu bırakarak Türkiye’ye gelmiş veya gelmek zorunda kalmış; evini barkını, malını mülkünü, makam ve mevkisini, görev ve statüsünü, belki ailesini ve sülalesini veya sülalesinden birçok kişiyi ki kimini gazi, kimini şehit olarak geride bırakmış; geleceği adına karar verme yetkisi ellerinden alınmış, geleceğine karamsar bakan; kendi yöneticisine küsmüş, kızmış, karşısında cephe almış; iç savaş yorgunu, bedenen yaralı, ruhen yaralı, ilgiye sevgiye muhtaç; bazen kapı kapı dolaşıp istemek zorunda kalan, istemeye utanan, madden yoksul düşmüş; eğitimini yarıda bırakmak zorunda kalarak esnaf esnaf iş arayan, sigortası, iş güvencesi olmayan; dil bilmediği için nereye, nasıl müracaat edip nasıl sonuç alacağını, ne tür bir tepkiyle karşılaşacağını bilmeyen; mülteci mi, sığınmacı mı, misafir mi, kalıcı birer Türk vatandaşı mı oldukları henüz tam tanımlanmamış; Müslüman kardeşinden zulüm görmüş birer Müslüman; dışarıdan gelecek tehlikelere siper olması için kurulan ordusunun kendi milletinin sinesine hayasızca, pervasızca daha da kötüsü çocuk, kadın-erkek, yaşlı-genç gözetmeden toplarını, tüfeklerini doğrulttuğu bir ülkeden; kendisini neyin beklediğini tam olarak bilemeden,

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



kendisine kardeşçe açılan, güvenli liman olarak gördüğü, ne zamana kadar kalacağını kestiremediği, müşfik bir anne, merhamet sahibi bir baba gibi gördüğü Türkiye kucağına bir nebze huzur bulma ümidiyle koşan kişiler veya kişilerin yakınlarına Türkçe öğretmek dil öğret(n)iminde bireysel farklılıklar, öğrencinin psikolojik ve sosyolojik durumu, hazır bulunuşluk, motivasyon, gönüllülük gibi unsurlar açısından düşünüldüğünde elbette birbirinden farklı şeylerdir, ikinci grupta yer alan kişilere Türkçe öğretmek, öğrenmeye hazır hale getirmek, bunu sürdürmek sanıldandan daha zor ve meşakkatli bir iştir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi TÖMER’de B1 kurunda Türkçe öğrenen öğrencilerin sesli okuma becerileriyle ilgili tespitlerde bulunmak ve bu yolla oluşacak verilerden hareketle alana katkı sağlamaktır.

Çalışmanın Önemi

İnsanların bilgi ve birikim kazanmalarının yöntemlerinden biri de okumadır. Okuma, ister sesli olsun ister sessiz olsun hem ana dili öğreniminde hem de yabancı dil öğreniminde önemli bir yere sahiptir. Bu önemine binaen okumayla ilgili çeşitli çalışmalar ve uygulamalara yapılmaktadır. Ancak yapılan alan taramasında yabancılara Türkçe öğretiminde sesli okumaya yönelik yapılan çok araştırma olmadığı görülmüştür. Bunun belirgin sebeplerinden biri de sesli okumanın konuşma becerisiyle ilişkilendirilmiş olmasıdır, aynı zamanda sesli okuma becerisinin ölçülmesi, değerlendirilmesi gibi hususların da netlik kazandırılmamış hususlar olmasıdır.

Konuyla ilgili V. Savaş Yelok ve K. Kaan Büyükkız’ın bir bildiri bulunmektedir. Bu çalışma Gazi Üniversitesinde B1 seviyesinde Türkçe öğrenen, 20 ülkeden 139 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Ancak bu çalışmada Suriyeli öğrencinin olduğu görülmektedir. Bu çalışmada B1 seviyesinde Türkçe öğrenen öğrencilerin sesli okuma sırasında yaptıkları sesletim hataları verilmiş, örneklendirilmiş ve yorumlanmıştır. Suriyeli öğrencinin “ç” sesini “araç” kelimesinde “arac” şeklinde “c” olarak seslendirdiği; “j” sesini “teknoloji” kelimesinde “teknoloci” şeklinde “c” olarak seslendirdiği tespitinde bulunulmuştur. Ancak sesletim hataları haricinde ne tür hatalar yapıldığı, bu hataların sebeplerinin neler olacağı üzerinde durulmamıştır (Yelok-Büyükkız, 2009:-234).

Zenica Üniversitesi Türkoloji Bölümündeki 2, 3 ve 4. sınıftaki Boşnak öğrencilerin Türkçe metin okumadaki sorunlarıyla ilgili gönüllülük yöntemiyle ulaşılan, 7’si ikinci ve üçüncü sınıf, 5’i dördüncü sınıf öğrencisi toplam 19 öğrenciyle 596 kelimelik “*İyimserlik ve Kötümserlik*” adlı metinden hareketle bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada seslerin birbirinin yerine söylenmesi, ses veya hece yutulması gibi seslendirme hataları tespit edilerek örnekler verilmiş ancak bu hataların neden kaynaklandığı üzerinde pek durulmamıştır (Kara, 2013: 939-950). Aslında bu tür çalışmalar yani tek metne dayalı çalışmalar öğrencilerin bütün seslerle karşılaşp karşılaşmaması, tek seferlik bir uygulamaya dayanması, bazı tespitlerin sadece bu metinle sınırlı kalması bakımından elimizde yeterli ve sağlam veri oluşturma adına öğrenciyi çok metinle karşılaştırarak yapabileceğimiz tespitlere göre zayıf kalabilir. Yalnız yapılan yanlışların tesadüfi olarak ortaya çıkıp çıkmadığını, kaç kişinin aynı yanlışla düşüp düşmediğini tespit etme, buna göre bir çözüm oluşturma adına kıymetli gözlemler sunabilir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde eşadlı sözcüklerin doğru sesletimiyle ilgili yapılan bir çalışmada ise eşadlı kelimeler ve yabancılara eşadlı kelimelerin öğretiminde parçalarüstü birimlerin bilgisayarda görünür hâle getirilmesi yönünde vurgu ve tonlamanın konuyla ilgisine dikkat çekilerek Türkiye Türkçesinde eşadlı sözcüklerin vurgularının birbirinden farklı olduğu; sözlük birim bakımından vurgu farkı olmayan eşadlı sözcüklerin de bir bağlam içerisinde ele alındığında vurgu bakımından farklılıklarının tespit edilebildiği belirtilmektedir. Çalışmada araştırma bulguları

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



doğrultusunda elde edilen sonuçlara dayanarak, yabancılara Türkçe öğretimine yönelik şu önerilerde bulunulmuştur: “Yabancılara Türkçe Öğretimi programına vurgu çalışmaları yaptırılmasına yönelik dersler konulmalıdır. Derslerde kullanılacak dil öğretim malzemelerinin öğrencilerin dil becerilerini ve bilişsel düzeylerini daha ileriye taşıyacak nitelikte olmasına özen gösterilmelidir. Hem ana dili hem de ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde, öğretim elemanları tarafından Türkçenin vurgu sistemi doğrultusunda öğrencilere parçalarüstü birimleri bilgisayar ortamında görünür hale getirerek vurgu ve tonlama çalışmaları yaptırılmalıdır. Eşadlı sözcükler gibi birden fazla anlamı içinde barındıran ünlemlerin veya farklı tonlama ile farklı anlamlara gelen cümlelerin yabancı öğrenciler tarafından daha kolay anlaşılmasını sağlamak amacıyla göze ve kulağa dayalı materyallerden ve etkinliklerden yararlanılmalıdır. Türkçenin sesletiminde yapılan hataların giderek yaygınlaştığı günümüzde ilköğretimde ve yabancılara Türkçe öğretiminde, TDK Sesli Sözlüğünden öğrencilerin faydalanmaları öğretim elemanları tarafından sağlanmalıdır.” (Çelebi- Kibar Furtun, 2014: 367-380).

Türkçe öğrenen yabancıların sesli okuma becerileri ve bu yönde uygulanan yöntem, teknik ve uygulamalarla ilgili yapılacak çalışmalar Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ileriki çalışmaların selameti açısından önemlidir. Konuyla ilgili nitelik ve nicelik açısından yapılan çalışmaların yeterliği, konuyla ilgili monografik çalışmaların ortaya konulması bu noktada dil öğrencilerine önemli katkılar sağlayacaktır.

Elbette her bir grupta yapılan yeni çalışmalar, bize yeni kapılar aralayacak, yollar açacak, kullanılan yöntem ve tekniklerin belirlenmesi ve uygulanması hususunda daha sağlıklı bilgi ve belgelerle hareket etmemize vesile olacaktır.

Bu düşünceden hareketle Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin sesli okuma becerisi ile tespitlerin alan çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmada yer alan tespitler Kahramanmaraş sütçü İmam Üniversitesi TÖMER’de B1 kuruna devam eden 15 kişilik Suriyeli öğrenci grubuyla yapılan sesli okuma çalışmaları ve onların sesli okuma esnasında gösterdikleri durumlar ve buna dayalı tespitlerle sınırlıdır.

Varsayımlar

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin A1-A2 seviyelerinde gereken okuma çalışmalarını yaptıkları ve başarılı oldukları, sesli okumanın yapıldığı ortamın okuma şartlarına uygun olduğu varsayılmıştır.

Çalışmanın Yöntemi ve Verilerin Toplanması

Bu çalışmada sesli okuma ve gözlem yöntemi kullanılmıştır. Gözlem bir olayı, bir nesneyi veya bir gerçeği anlamak için olay, nesne ya da gerçeğin çeşitli belirti ve koşullarını izleme ve inceleme tekniğidir. Gözlem sonunda gözlem sonuçlarını görmeye yönelik bir değerlendirmenin yapılması esastır. Bu süreçte gözlem sırasında tutulan notlar, toplanan materyaller, alınan fotoğraf veya filmler, ses kayıtları ayrıntılı olarak değerlendirilmelidir (MEB, 2012: 39-40).

Bu çalışmada Gazi Üniversitesi tarafından hazırlanan “Yabancılar İçin Türkçe B1 Orta Düzey” adlı kitaptaki metinler kullanılmıştır. Metinler öğrencilere önce sessiz okutulmuştur, daha sonra araştırmacı tarafından öğrencilere sesli olarak örnek okuma yapılmıştır. Daha sonra metinler sırayla öğrencilere paragraf paragraf, sesli olarak okutulmuştur.

Öğrencilerin verilen metinleri okurken genel anlamda zorluk çektikleri yerler, sesler, kelimeler, ekler işaretlenmiş, örnekler oluşturulmuştur. Gözlemler ve tespitler bir veya birkaç haftayla sınırlı kalarak oluşturulmamış olup B1 seviyesinin sonuna kadar devam ettirilmiştir.

Bu süreçte öğrencilerin çoğunlukla aynı kelimelerde aynı yanlışları yapmaları veya aynı durumla karşılaşmaları üzerinde durulması gereken bir konu olarak düşünülmüş ve bu çalışma bir makale olarak değerlendirilmiştir.

B1 Kuruna Devam Eden Suriyeli Öğrencilerin Sesli Okumalarına Yönelik Bulgular

Sesli okuma gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organlarının yardımı ile söylenmesi (Demirel-Şahinel, 2006:85) şeklinde gerçekleştiği için konuşma ile paralellik gösterir, dolayısıyla sesli okumayla ilgili elde edilen tespitlerin bir kısmı aynı zamanda konuşma ile de ilgilidir. Yani burada belirtilen birçok husus konuşma, konuşmanın oluşumu, konuşma yanlışları ile bağlantılıdır.

Yabancılar Türkçe öğretiminde yetişkinlere okuma yazma öğretimi, daha öncesinden başka bir alfabede yazılmış metinleri okuma veya o alfabeyle okuma-yazma bilenlerle hiç okuma yazma bilmeyenlere Türkçe öğretirken Latin alfabesiyle okuma-yazma öğretimi zorluk derecesi birbirinden farklı şeylerdir. Daha öncesinden bir alfabeyle bilmek ve onunla okuyup yazabilmek bazen kolaylık sağlayabileceği gibi bazen zorluk da doğurabilir.

Her şeyden önce eğitimde bireyin önceden bildiklerinin sonra öğreneceklerini olumsuz yönde etkilemesi olarak bildiğimiz ileriye ket vurma (MEB, 2014: 6) Suriyelilerin okumalarında da görülmektedir. Kendi alfabeleriyle ilgili okuma hızlarında bir değişiklik olup olmadığı sorulduğunda da alınan cevaplardan geriye ket vurma olduğu görülmektedir.

Daha öncesinde Arap alfabesiyle yazılmış metinleri kendi dillerinde ilk okuma yazma öğretimi doğrultusunda okuma becerisi, alışkanlığı, yetkinliği kazanmış ve bu metinleri zevkle okuyan, kendi dillerinin inceliklerinin farkına varan ve tadını alan bireylerin henüz günlük ihtiyaçlara cevap verecek birtakım cümleler yığınına okumaya başlaması, Arap harflerine alışmış olması, Latin alfabesiyle okumasına ket vurmaktadır ancak kendi ülkelerinde İngilizce ve sair diller vesilesiyle veya kendi istekleriyle Latin alfabesini öğrenmiş öğrenciler, bu alfabeyle yazılmış metinleri okumada daha az zorluk çekmektedir.

Kübra Şengül, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde Alfabe Sorunu adlı makalesinde alfabe, alfabe öğretimi, yabancılar Türkçe öğretimi sırasında alfabe öğretiminde karşılaşılan problemler, bununla ilgili yapılan çeşitli çalışmalar, bu çalışmada tespit edilen seslerle/harflerle örtüşen, yazma öğretiminde zor öğrenilen ve yazımında zorlanılan harflerle/seslerle ilgili genel bir bilgi vermektedir (Şengül, Kübra, 2014: 325-339). Bu nedenle bu çalışmaların burada tekrar edilmesi gereksiz görülerek sadece tespitler verilmiştir.

Bu açıdan bakıldığında Arap alfabesi ile Latin asıllı Türk alfabesi, harflerin sayısı (Arap alfabesinde 28 harf, Latin alfabesinde 29 harf) ve metinlerin yazılış yönünden (Latin harfli metinler soldan sağa, Arap harfli metinler sağdan sola doğru yazılır.) (Tekin, 2013: 112,116) birbirinden farklar göstermektedir. İki alfabedeki harf sayısı bakımından farklılık okuma adına fazla sıkıntı doğurmaz, hatta bir dilde seslerin çok olması okuma yazma öğrenme sürecini kolaylaştırır, Türkçedeki seslerin zenginliği, sözlerin ritmi ve müzikal yapısı bireyin sözlü kodlamalarını kolaylaştırmaktadır (Güneş, 2013: 8); ancak metinlerin yazılış yönündeki farklılık okumada bazı hataların oluşmasına neden olmaktadır.

Bir dilin yabancı dil olarak öğretilmesinde alfabe öğretimi önemli bir yere sahiptir, harfleri tanıma ve seslendirme alfabe öğretiminin ilk adımıdır, sesbilimsel farkındalık oluşturma da alfabe öğretimi için önemli bir yere sahiptir. Alfabede yer alan harflerin ses karşılıklarıyla ilgili birtakım

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



çalışmalar yapılmalıdır. Bu da her sesin sık geçtiği kelimelerin öğrencilere telaffuz ettirilmesi şeklinde olabilir (Akkaya-Polat, 2013: 249-258).

Seslerin hissettirilmesine yönelik olarak; sınıftaki öğrencilerin isimlerinden, hayvan ve bitki isimlerinden, şehir isimlerinden, şarkı-türkü nakaratlarından, ilk aşamada söylenmesi zor olur ama ilerleyen dönemlerde tekerlemelerden, ana dili Türkçe olanların ilk okuma yazma öğretimi için hazırlanan kısa şarkılardan, görsellerden, animasyonlardan da faydalanılabilir.

Ana dili Türkçe olan Türkiye'deki çocuklara okuma öğretiminde 2005'ten beri ses temelli cümle yöntemi kullanılmaktadır. Bu yöntemde ilk okuma yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır, anlamlı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere, cümlelere ve metinlere ulaşılmaktadır (Akyol, 2011: 87). Ses temelli cümle yönteminin ilk okuma yazma öğretiminde sesi hissetme ve tanıma, harfi yazma ve okuma, hece kelime ve cümle oluşturma, metin oluşturma gibi aşamaları vardır (Akyol, 2011: 100-102).

Burada kısaca ilk okuma yazma öğretimi ile yabancılara Türkçe öğretiminde alfabenin verilmesi sırasında uygulanan usullere kısaca değinmek gerekmektedir. Çünkü A1 seviyesinde ve sonrasında okuma becerisi adına sıkıntı yaşayıp yaşamamak alfabe öğretimiyle ilgilidir. Başlangıçta Latin harfli metinlerin okunmasına yönelik çalışmalar biraz işin doğasına ters düşmektedir. Normalde ilkokula yeni başlayan birine ilk okuma yazma eğitimi nasıl veriliyorsa sadece süreden tasarruf ederek Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmeye başlayan ve Latin alfabesiyle okuma yazma bilmeyenlere de öyle bir ilk okuma yazma eğitimi vermek gereklidir. Bu şu iki noktada gerekmektedir. Birincisi Arapçadaki ses sayısı ile Türkçedeki ses sayıları aynı değildir, aynı zamanda iki dilde de birbirinde olan sesler var, ancak birbirinde olmayan veya birbirinden farklı telaffuz edilen, farklı boğumlanma noktalarına sahip sesler de vardır. Türkçedeki seslerin ve bu seslerin yazımının aynen Latin alfabesini kullanan başka ülkelerde ve Türkiye'de ilk okuma yazma öğretiminde olduğu gibi, ses temelli cümle yöntemiyle verilmesi gerekmektedir. Yani önce sesin hissettirilmesi, sesin tanıtılması, sesin yazımının gösterilmesi, sesin okutulması ve yazılması, sestem heceye ulaşılması, sesin geçtiği kelimelerin okutulması, cümle içinde değişik kelimelerle sesin verilmesi gibi aşamalardan hareketle Türkçede olup da Arapçada olmayan “p, o, ö” gibi seslerin verilmesi gerekmektedir.

İkincisi bu işlem aslında Türkçede birden fazla çıkış noktasına sahip sesi temsil eden tek harflerin okunmasında uygulanmalıdır. Örneğin Arapçada anlam ayırt edici bir özelliğe sahip olarak üç harfle karşılanan “h, ħ, ḥ; s, š, ś; z, ž, ž; k, q” ve sair sesler Türkçede tek bir harfle karşılanmaktadır, okuma esnasında da öğrenciler kendi dillerinden olan, içinde bu sesler bulunan bazı kelimeleri okurken bir alışkanlık halinde “ihtiyaç-ehtiyaç (birinci i sesini kapalı e şeklinde telaffuz etmek), hizmet-hezmet (i sesini kapalı e ile söylemek), bahsetmek (birinci a sesini e-a arası bir ses olarak), çarşaf-çerşef (Arapça söylenişi şerşef) örneklerinde olduğu gibi kendi dillerindeki telaffuza uygun olarak okumaktadır, belirtilen sessizler bu kelimelerde kendi kendi dillerindeki telaffuza uygun olarak okumaktadır.

Bu iki grupta belirtilen sesler belirtilen sıralamada verilmezse, örnekleme ve pekiştirme yapılmazsa, üzerinde durulmayıp zamana bırakılırsa aynı hata sadece A1 seviyesinde kalmamakta ve ilerleyen seviyelerde de bir telaffuz hatası olarak veya zaten anlaşma sağlanıyor ufak tefek söyleyiş farklılığından ne çıkar anlayışıyla aynı şekilde devam etmektedir, Türkçe öğrenmeye çalışan ve Türkçeyi kullanan kişi zamanla bu sesleri duymaya ve söylemeye karşı duyarsızlaşabilmekte veya uyarıda bulunduğu zaman düzeltme yoluna gitmektedir. Konuşmada bu şekilde devam süreç aynı şekilde sesli okuma çalışmalarında “o-u, ö-ü, p-b” gibi seslerin birbirinin yerine kullanılması şeklinde karşımıza çıkmaktadır: perde-berde, para-bara, paylaş-baylaş-, padişah-badişah, yapar-yabar, tepe-tebe örneklerinde olduğu gibi “p”li kelimeler “b”li okunabilmektedir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



“ğ” sesi de Suriyeli öğrencilerin net duyamadıkları, söylemekte sıkıntı yaşadıkları seslerden biridir, bu sesin bulunduğu kelimeleri okurken öğrenciler bu sestten önceki veya sonraki ince ünlüyü “ıçtığımız, eğar, değışir, ilgisizliğı, beğanmış” örneklerinde olduğu gibi kalın okuyabilmektedir.

Yine Suriyeli öğrenciler, “ç, c, j” sesi bulunan kelimelerde bu sesleri bir Türk’ün söylediğinden farklı söyleyerek okumaktadır. İçinde “c” sesi bulunan kelimelerde bu sesi “j” gibi veya “j”ye yakın söylemektedir veya “j” sesini “proje-proce” örneğinde olduğu gibi “c” şeklinde okumaktadır.

Kullandığımız Latin alfabesinde birer harfle karşılınsalar da Türkçe’de ikişer tane “g, k, l” sesi vardır (Demir-Yılmaz, 2014: 14). Bu sesler kelimelerde bulunuşuna göre sesli okumayı etkilemektedir. Mesela Alfabe de tek harfle karşılınmasına rağmen Türkçede iki “l” sesi vardır. Bunlardan biri “gel” kelimesinde olduğu gibi ön damak l’si diğeri “al” kelimesinde olduğu gibi art damak l’sidir. Kalın sıradan ünlülerin bulunduğu kelimelerde art damak l’si, ince sıradan ünlülerin bulunduğu kelimelerde ön damak l’si bulunur. İçinde kullanıldığı kelimeye göre ana dili Türkçe olanlar tarafından telaffuz hatasına düşülmeden, ön damak veya art damak l’si olarak çıkarılır. Suriyeli öğrenciler bazen, içinde art damak l’si bulunan “olur, yolu, bulur” gibi bazı kelimeleri ön damak l’siyle okumaktadır.

“K” sesi de aynı özelliğ e sahiptir, ancak Türkçede ünlü-ünsüz uyumuna uygun bir şekilde kelimelerde bulunur. Türkçeye başka dillerden girmiş ve içinde ön damak ünsüzü “k” ve art damak ünlüsü “a” sesinin bulunduğu bazı kelimeleri öğrenciler “kâğıt-kağıt” örneğinde olduğu gibi art damak “k”si ile okumaktadır.

Suriyeli öğrenciler içinde “v” sesi bulunan kelimelerde bu sesi “avlanıp, mevcut” gibi kelimelerde çift dudak v’si ile okumaktadır.

Yukarıda belirttiğimiz, iki dildeki ses farklılıkları ve alfabelerdeki birden çok sesin veya birbirine yakın seslerin bir harfle gösterilmesi gibi hususların yanı sıra metinlerin yazılış yönü de okumayı etkileyen unsurlardan biridir. Bilindiğı üzere Arap harfli metinler sağdan sola doğru yazılmakta ve okunmaktadır. Latin harfli metinler ise soldan sağa doğru yazılmakta ve okunmaktadır. Bu da öğrencilerin ilk zamanlarda Latin harfli metinleri okumada zorlanmasına sebep olmaktadır. Üniversite seviyesine gelmiş, yaklaşık yirmi yaşlarında bulunan, o zamana kadar sağdan sola doğru okumaya alışan öğrenci metin içinde bazen kelimenin sonundan okumaya başlamakta veya göz hızlı hareket etmek istediğinde sağdaki bir hece soldaki heceden önce okunmakta, daha sonra sağdaki hece okunmaktadır.

Etkili okumaya etki eden bir diğ er faktör de punto büyüklükleridir. Okuyucunun yaşına göre punto büyüklüğüne dikkat edilmesi gerekmektedir. Göz, duyu organları içinde gelişmesi en uzun süren bir organdır. Göz gelişmesini 12 yaşına kadar sürdürür. Bu nedenle, göz yetişkinlere özgü olan 10 puntoluk yazıları, ancak 12 yaşından sonra rahatlıkla okumaktadır (Binbaşıoğlu, 1993: 15-20). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde başlangıçta ilk okuma yazma öğretimine uygun olarak düşünülmesini gerektiren durumlardan biri de öğrencinin ilk karşılaştığı metinlerde harflerin puntoları ve satır aralığıdır. 12 puntodan düşük puntolarla hatta 12 puntuyla yazılan metinler, Latin alfabesiyle yeni okumaya başlayan öğrencide okuma esnasında harfleri seçme açısından sıkıntı oluşturmaktadır. Okuma derslerinde bu açıdan bir farklılık olup olmadığını gözlemlmek için bilgisayar destekli slayt projeksiyonuyla metinler büyütülerek öğrencilere okutulmuş ve okuma hızında değişiklik olduğu, öğrencilerin daha hızlı okudukları görülmüştür.

Harflerin puntosu, harf çizgilerinin kalınlığı, satırların uzunluğu, metinde kullanılan satır aralığı okumayı etkileyen unsurlardır. (Akyol, 2011: 31) Metinlerde tek satır aralığı, bir buçuk veya birden çok satır aralığı kullanılması da okuma hızını etkileyen bir etken olarak düşünölmeli ve

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



yabancılara okuma öğretiminde metinlerin satır aralığının uygun olmasına dikkat edilmelidir, tek satır aralığıyla yazılan metinlerde bazen öğrenci satır atlayabilmektedir.

Yapılan araştırmalar, kâğıt ile yazı arasında renk karşıtlığı ne ölçüde belirliyse yazının o denli iyi seçildiğini göstermiştir. En karşıt renkler siyah ve beyaz olduğuna göre, gözün en iyi seçtiği yazı da, beyaz üzerine siyah mürekkeple basılmış yazı olmalıdır (Göğüş, 1978: 157). Okuma dersi araç gereci olarak hazırlanan kitaplarda düz, beyaz sayfalar yerine bazen arka tonda farklı renkler tercih edilmektedir. Kitabın görselliği, gözü yormaması, kitapta tekdüzeliğin ortadan kaldırılması için yapılan bu uygulamalar elbette okumayı olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir. Yanlış bir alt zemin veya alt zemin rengi öğrencinin dikkatini uyanık tutmak yerine dikkatinin dağılmasına sebebiyet vermektedir. Seçilen alt zemin renklerinin bazen koyu olması aynı zamanda metinlerin okunması esnasında karartıcı bir etkiye sahip olmakta, gözü yormakta ve metinlerin okunmasını, harflerin seçilmesini zorlaştırmaktadır.

Okumanın fiziksel unsurlarından olan göz okumada önemli bir yere sahiptir. Yapılan araştırmalarda gözün satır üzerinde sıçramalar yaparak okuduğu tespit edilmiştir. Göz hareketleri okuma ile sıkı bir ilişki içindedir. Göz, okuma sırasında satır üzerinde sıçramalar yapar. Belirli bir alanı gördükten sonra duraklama yapar. Bu duraklamalar sırasında zihin görülenleri algılamaya çalışır. Daha sonra tekrar sıçrama ve duraklamalarla okuma devam eder. Okuma sırasındaki sıçramaların fazlalığı, okuma hızıyla doğru orantılıdır. Yani sıçrama arttıkça hız da artar (Özbay, 2007: 9). Arap harfli metinlerle okuma yazma bilen öğrencilerin göz kasları da sağdan sola doğru sıçramaya ve okumaya alışmış bir şekilde olduğundan alfabe farklılığı bu bakımdan öğrencilerin okumasını olumsuz yönde etkilemektedir, çünkü göz kasları, eskinin tersi istikametinde sıçramaya alışmaktadır.

Metinlerin harekesiz yazılması, bütün ünlülerin gösterilmemesi (Kara, 2010: 661-696) harflerin başta, ortada ve sonda farklı şekilde yazılması gibi Arapçanın yazımında uygulanan sistem, her sesin bağımsız bir kişiliği olduğunu göz ardı eden, her harfin bir sesi karşılamaya imkân tanımadığı bir sistemdir. Türkçe ise şu an bunun tam tersine, her sesin bir harfle karşılandığı bir yazı sistemine sahiptir. Türkçe şu an ünlü-ünsüz bütün seslerin yazıda bağımsız bir şekilde gösterildiği; söylendiği gibi yazılan, yazıldığı gibi söylenip okunan, büyük-küçük farklılığıyla tek şekilli harflerden oluşan bir yazı sistemine sahiptir, yani alfabemizdeki ses ve şekil arasında bire bir ilişki vardır, bu da ilk okuma yazma öğretimi, okuma-yazma ve klavye kullanmada üstünlük sağlamaktadır (Güneş, 2013: 9). Arapçanın yazı geleneğine uygun bir şekilde sürekli ünlüleri kendi zihninde tamamlama alışkanlığı bu bakımdan Suriyeli öğrencilerin okuma esnasında ünsüzler arasına bir ünlü yerleştirmeye veya ünsüzlerle beraber, ki kelime sonunda daha çok dikkat çekmektedir, çoğu kez farkında bile olmadan bir ünlü telaffuz etmeye neden olmaktadır. Bu, belirtilen sebepten kaynaklanıyor olduğu gibi hızlı okumaya çabalayan öğrencinin bu hızı yakalayamadığı durumlarda zihnen vakit kazanma düşüncesiyle bir telafi unsuru olarak kullanılıyor da olabilir.

Metnin bünyesinde, bulunan harflerin yanı sıra okuyucuya yol gösteren, bir metni okurken nerelerde, ne zaman durulması gerektiğini söyleyen, o görüldüğünde nasıl bir seslendirme, vurgu ve tonlama yapılması gerektiğini hatırlatan, anlamı doğrudan etkileyen birtakım noktalama işaretleri vardır. Noktalama işaretlerinin kullanım yerleri, metne kazandırdığı veya kazandıracığı değer okuyucu tarafından tam olarak bilinmezse metnin doğru okunması veya anlaşılması hususunda olumsuzluklar oluşabilmektedir. Suriyeli öğrenci de Latin harfli metinlerde kullandığımız noktalama işaretlerinin gerektirdiği noktayı yakalayamamışsa okuma hatası yapabilmektedir.

Arap harfli metinlerle Latin harfli metinler arasındaki farklardan birisi de metin içinde büyük-küçük harflerin kullanılıp kullanılmamasıdır. Arap harfli metinlerde büyük-küçük harf

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



ayrımı yoktur. Hâlbuki Latin alfabesiyle yazılan Türkçe metinlerde belli noktalama işaretlerinden sonra veya bir kelimenin özel ismi, cins ismi olup olmamasına göre, kuralları belirlenmiş bir şekilde büyük veya küçük harfle başlatılarak yazılması esastır. Metin içinde büyük harfle yazılan bir kelimenin bağlama göre bir özel ismi olduğu anlaşılır ve ona göre bir vurgu sistemi üzerine metin seslendirilir yani okunur. Büyük harf kullanımı ve özel isimlerde vurgunun yeri hususunu tam olarak kavrayamayan öğrenci metin içindeki bu tür kelimeleri yanlış okumaktadır. Örneğin “Bize dün Gönül geldi.” cümlesindeki “Gönül” ile “Hiç kimse gönül kırmasa...” cümlesindeki “gönül” kelimesi yazılış olarak aslında okuyucuya bir mesaj vermektedir. Aynı kelimeye bir ek özellikle orta hece vurgusuzluğundan dolayı ünlü düşmesine sebep olacak bir ek getirildiğinde de kelimenin okunması farklılık arz etmektedir. Suriyeli öğrenciler bunları bir kural olarak tam olarak kavrayamadıkları zaman okurken hata yapabilmektedir.

Okuma aynı zamanda anlamlandırma işidir. Bu noktada büyük harflerin kullanımı okuyucuya okuduğunu anlama ve yorumlama hususunda da yol göstermektedir. Ancak bazen Suriyeli öğrencilerin metinde geçen “Bolulu” gibi kelimeleri: “Ne demek?” şeklinde sordukları görülmektedir. Hâlbuki burada “-IU” ekinin işlevini bilen bir ana dili konuşuru bu kelimeyi metin içinde gördüğünde “Bolu”yu bilmese bile bir yer ismi olduğunu, bir özel ismi olduğunu bilir ve ona göre anlam çıkarır. Demek ki yabancılara Türkçe öğretiminde okuma çalışmaları bu hususların bile etkili olduğu, ince bir çizgide yürüyen, sürekli izahlar ve örnekler gerektiren, süreç halinde devam eden bir işlemdir.

Yapı ve köken bakımından aynı dil ailesi veya dil grubundan gelen ya da gelmeyen dillerin yabancı dil olarak öğretilmesi yeni bir dili öğrenen öğrenci için avantaj sağlamak veya dezavantaj oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki Suriyeli öğrenciler Arapça bilmektedir, Türkçe dışında edindikleri veya öğrendikleri Kürtçe, İngilizce gibi başka dilleri bilenler de vardır. Arapça menşe olarak Hami-Sami dil ailesinin Sami kolundandır (Bilgegil, 2009: 12), Afro-Asyatik (Hamito-Semitik) dillerin alt grubundaki Semitik dil ailesindedir (Buran-Yüksel Çak, 2012: 176), yapı bakımından çekimli dillerdendir (Karaağaç, 2013, s. 71). Türkçe ise menşe olarak Ural-Altay dil ailesinin Altay koluna mensup (Ergin, 1998: 9), yapı olarak eklemeli dillerden sondan eklemeli bir dildir (Demir, 2004:23). Bu iki dil arasındaki yapı ve menşe bakımından farklılık Türkçenin yabancı dil olarak Araplara öğretilmesinde özellikle yapı bakımından farklı dillerden olmaları dezavantaj oluşturmaktadır.

Türkçe sondan eklemeli bir dil olarak ekler bakımından zengin bir dildir. Zengin bir türetme ve işletme sistemine sahiptir (Korkmaz, 2003: 6-23). Bu bakımdan Türkçe hece ve kelime türetmeye müsait bir dildir. Türkçede kökten kelime türetildiği gibi gövdelerden de kelimeler türetilmektedir, bu durum okuma yazma öğretimine ve zihinsel sözlük oluşturmaya büyük kolaylık sağlamaktadır. İşlek ve anlamlı hecelerin çok olması okuma yazma öğretim sürecinde kelime, cümle ve metin üretmeyi kolaylaştırmaktadır (Güneş, 2013: 12). Ancak bir kelimeye eklenen ekler arttıkça kelimedeki ses ve hece sayısı da artmaktadır, bu da çekimli bir dilden sonra eklemeli bir dil olarak Türkçenin sesleri, ses dizilişi, ekleri, eklerin dizilişi bir başka deyişle türetme ve çekimleme sistematikiyle yeni karşılaşan Suriyeli öğrencilerde birtakım söyleyiş veya okuma kusurlarına sebep olmaktadır. Hece sayısının artmasıyla, aynı veya benzer seslerden oluşan kelimelerde ve benzer veya mükerrer sesleri içeren eklerin olduğu kelimelerin okunması esnasında aynı ses üzerinde durarak vakit kazanma vakit geçirme, ikiz sesleri tekleştirme, hece atlama, hece düşürme, başa dönme, tekrara düşme, yuvarlayarak okuma, o kelimedeki düzeltme yapmadan geçme gibi okuma kusurları meydana gelmektedir. “Gezinirken-geznirken, bilim-bilm, isimli-ismli, konularda-konlarda, çekebilirsiniz-çekeblirsiniz, lisansüstü-lisanüstü” örneklerinde olduğu gibi öğrenciler bazen sesleri düşürmektedir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



Ünlü ile biten kelimelerden sonra “ile, imiş, ise, iken, idi” ekleri gelirken ortaya çıkan “y” kaynaştırma ünsüzü de öğrencilerin zaman zaman “akıllıymış-akıllımış, işleriyle-işlerle” örneklerinde olduğu gibi atladığı, okumadığı seslerdendir. “-lan” ekinden sonra -ıl, -ış eki geldiğinde, çatı eklerinin üst üste geldiği durumlarda benzer okuma kusurları ortaya çıkmaktadır. “...bittikten sonra..., ...yollar..., ...dallarını..., ...krallığını..., hayallerini..., ...ciddi..., ...maddi...” şeklinde cümlede geçen kelimelerde “t ve l” seslerinin söylenmemesi öğrencilerin ikiz sesleri tekleştirilmesine örnek olarak verilebilir.

Bu noktada kelimedeki eklemeye beraber hece sayısının artmasının okuma hızını düşürmesinde veya okuma kusuruna sebep olmasında göz-netlik alanı, netlik açısı ilişkisini de düşünmek gerekmektedir. Göz, netlik alanı içerisine giren yerleri algılar. Metindeki bir noktaya 13 ila 19 derecelik açıyla bakan göz, belli bir alanı görür ve algılama merkezine gönderir. Bu alana “netlik alanı” denir. Bu kavram “aktif görme alanı” olarak da nitelendirilebilir (Yalçın, 2002: 47). Bir yazıya bakıldığında, göz sınırları tarafından uyarılan göz kaslarının 13-19 derecelik yaptığı açı “netlik açısı” olarak tanımlanmaktadır (Özbay, 2007: 9). Bu açı, gözün net olarak algılayabildiği alanı içine alan açıdır. Yalçın, bu durumu “Göz, herhangi bir yazıya baktığında göz kaslarımız göz sınırlarımızın uyarılmasıyla gözümüze 13– 19 derecelik bir açı yaptırmaktadır. Bu açığa "netlik açısı" denir” şeklinde ifade eder (Yalçın, 2002: 49). Göz, ancak bu açı içindeki yazıyı algılayabilmektedir. Bu alan dışındaki yazılar netlik kazanmayıp bulanıklaşmaktadır. Hızlı okuma tekniğiyle ilgili yapılan çalışmalar bir satır üzerinde bir sıçramada gözün gördüğü hece sayısı, kelime veya kelimelerin hatta bir satırın okuma hızında önemli bir etken olduğunu ortaya koymaktadır. Bir kelimenin çok heceli olması veya kelimeye eklenen yeni eklerle kelimedeki ses ve hece sayısının artması doğal olarak bir sıçramada daha uzun kelimeleri görmeye alışmayan kişilerin okuma hızını düşürmektedir, zaman zaman heceleyerek okumasına neden olmaktadır.

Metinde kelimelerdeki hece sayısının az veya çok olmasının okuma hızında bir etkiye sahip olup olmadığını gözlemek amacıyla B1 seviyesinde kitapta bulunan metinler haricinde A1-A2 seviyesinde bünyesinde fazla ek bulundurmadığı, daha az hecelerden oluşan kelimelerin, kısa cümlelerin olduğu başka metinler de okutulmuştur ve öğrencilerin ikinci gruptaki metinleri B1 seviyesindeki metinlerden daha normal bir hızda okudukları görülmüştür. Öğrencilerin çok heceli ve çok ekli kelimelerde sadece kelimeyi okumakla yetindikleri vurgu ve tonlamaya dikkat edemedikleri de gözlemlenmiştir.

Yapılan sesli okuma çalışmalarında Suriyeli öğrencilerin en çok ünsüzle biten kelimelerin sonunda kullanılan teklik üçüncü şahıs iyelik ekiyle belirtme ekini okumadan geçtikleri, bazen yönelme ekini atladıkları görülmektedir.eğitimin(i) ve kariyerin(i)...,siz(i) karşılayan..., kapıların(i) aralayalım..., ...sesin(i) duyabilsem..., ...sıkıntılar(ı) size aktarmak..., otelimiz(i) tercih ettiğiniz..., kendim(i) daha fazla..., ...gururlu bir(i)dir..., ...hiçbir şeyden haber(i) olmayan..., ...gaz yağ(ı)..., ...yasak olduğ(u)..., ilginç alışkanlıklar(ı) olan... gibi cümlelerde geçen kelimelerde öğrencilerin belirtme ve iyelik ekini okumadan geçtikleri görülmüştür. “Üniversitesi” ve bu kelimeye gelen eklerin okunması Suriyeli öğrenciler için neredeyse tipik bir özelliğe sahiptir, muhtemelen daha öncesinde öğrencide “üniversitit” şeklinde bu kelime yer ettiği için bu kelimenin okunması ve kelimeye ek getirilmesi esnasında öğrenciler hemen hemen aynı yanlışı yapmaktadır. Mesela üniversitesinde-üniversititte/üniversitende/ünivesitette gibi genelde teklik üçüncü şahıs iyelik ekinin göz ardı edildiği görülmektedir.

Yukarıda belirtilen ses sayısı farklılığının yanında Türkçe ile Arapça arasındaki farklardan biri de kelime içinde seslerin dizilişi, yan yana gelişi veya gelmeyişiştir. Uzun ünlülere sahip olarak Arapça kelimelerde çoğu kez uzun ünlüye sahip heceler ile kısa ünlüye sahip heceler yan yana kullanılmaktadır. Doğal olarak Arapça bir metin okunurken bu uzun ünlüler söyleyiş bakımından okuyucuya çok kısa da olsa önünü görmede, bir sonraki heceyi okumada kolaylık sağlamaktadır,

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



Türkçe metni okurken öğrenci bu uzunluklar olmadığı için sessizleri söylerken daha baskılı ve üzerinde durarak okumaktadır.

Aslında Türkçede de Arapça ve Farsçadan geçen kelimelerde asli uzun ünlüler veya değişik ses olayları neticesinde Türkçe bazı kelimelerde ikincil uzun ünlüler vardır. Bir yazım özelliği olarak Türkçede bazı istisnalar hariç uzun ünlüler ayrıca gösterilmemektedir. Suriyeli öğrenciler metin içinde geçen bu uzun ünlülü kelimeleri bir kusur olarak kısa okumaktadır, bazen kısa söyleyişe aşına olmadıklarından metin içinde bu kelimenin kendi dillerinden olduğunu bile fark edememektedir, uzun şekilde söylendiğinde ancak kelimeyi fark etmektedirler. “Macera, tatil, ilan, aşık, padişah” gibi örneklerde uzun ünlüleri kısa okumaktadırlar. Özellikle “tatil, ilan, tesis, takip” gibi kelimelerde bulunan “,ع”li sesler Türkçede bırakılmış ve yerlerine bir telafi uzunluğu ikame edilmiştir, Suriyeli öğrenciler bu kelimeleri kısa okumaktadır.

Seslerin kelime içinde dizilişi bakımından Türkçede ise Arapçadan farklı olarak ünlü-ünlü, ünlü-ünsüz, ünsüz-ünsüz uyumları vardır. Türkçe kelimelerde kalınlık-incelik uyumu, düzlük-yuvarlaklık uyumu, seslerin benzeşmeleri, yumuşamaları, belirli kurallara göre dizilmeleri, kulağa hoş gelen bir ses dizisi nağme ve melodi oluşturmaktadır (Güneş, 2013: 9). Türkçenin bu uyumlarına aşına olmayan Suriyeli öğrenciler buna bağlı olarak “tanıtım-tanıtım, sınırlı-sınırlı, üstelik-ustelik, gıda-gıda, öyküsünü-oyküsünü, büsbütün-büsbütün, bütün-bütün, dikkat-dikket, şaşkınlık-şaşkınlık, mümkün-mümkün, kötü-kötü, kız-kız, sıkıntı-sıkıntı, uğrayın-uğrayın, yetmiş-yetmiş, ödedi-odedi, ücret-ucret” örneklerinde olduğu gibi bazen kelimelerdeki kalın ünlüleri ince bazen de ince ünlüleri kalın okumaktadır. İçinde “k” sesi bulunan kelimelerde yanlış okuma olduğu zaman ك ile .rıdatkamuko urğod iyemilek adnığıdlırayu relicnerğö ednilkeş eli ك

Öğrenciler bazen “-ler” çokluk ekini “güzellikler-güzelliklar, yetkililer-yetkililar” örneklerinde olduğu gibi kalın, “-Duk, -Dık” sıfat fiil ekini ise “okuduklarınız-okuduklarınız, tanıdık-tanıdıklar” örneklerinde olduğu gibi ince okumaktadır.

Türkçede geniş zaman ekinin kullanımı kelimelere göre değişiklik göstermektedir, ana dili konuşuru olarak bir Türk doğal olarak bu ekin hangi fiillerde, ne şekilde kullanıldığını edinmekte, konuşma dilinde de o şekliyle doğru bir şekilde kullanmaktadır, bir metinde bu ekin geldiği fiilleri okurken de bu bilgiyle, zihin sözlüğünü kullanarak bir nevi ezber kabilinden doğru bir okuma gerçekleştirmektedir. Ancak bu ekin kullanımıyla ilgili zihnine yerleşmiş sezgisel bir bilgiye sahip olmayan Suriyeli öğrenciler metin içinde bu ekin kullanıldığı değişik fiilleri okurken kelimeye ekin doğru ve uygun olmayan şeklini getirerek okuma kusuru yapmaktadır. Mesela geniş zamanda çekimlenmiş “görür” fiilini metinde okurken “görür” şeklinde okuyabilmektedir.

Kelimelerle ilgili ses, anlam, yazım gibi bilgilerin bulunduğu, saklandığı zihinsel sözlük (Güneş, 2013: 12) de okuma öğretiminde veya bir metnin okunması sırasında öğrenciye avantaj sağlamaktadır veya öğrenci için dezavantaj oluşturmaktadır. Aslında Türkçe zihinsel sözlük oluşturma, geliştirme bakımından uygun bir yapıya sahiptir. Öğrencilerin okumada hız kazanma endişesiyle düştüğü yanlışlardan biri de metatezdir, öğrenciler hem bu belirtilen sebepten hem de Arap harfli metinlerin yazılış yönünün Türkçeden farklı olmasından dolayı “etkile-ektile-, etek-eket, yolculuk-yollukçu, ekran-erkan, yoğun-yonuğ, yetkililer-yektililer” örneklerinde olduğu gibi sesli okuma sırasında harflerin veya hecelerinin yerlerini değiştirmektedir. Diziliş olarak farklı olsalar da aynı seslerden oluşan “ekran, görkem, konak, Dresten” gibi kelimeleri öğrencilerin “erkan, görmek, konuk, dersten” şeklinde okumaları önceden bildikleri kelimelerden dolayı zihnin yanlışlığı düşmesi şeklinde bir kusura sebebiyet vermektedir.

Metin içinde öğrencinin daha önce görmediği veya bilmediği kelimeler okuma hızını etkileyen unsurlardan biridir. Bu konudaki yeni araştırmalar sonucunda farklı kavramların ortaya çıktığı görülmektedir. Karakuş, “aktif ve pasif kelime serveti” kavramlarını ortaya çıkararak bu

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



kavramları, bireyin konuşmalarında ve yazılarında anlamını bilerek kullandığı kelimelerin toplamına “aktif kelime serveti”; okuduğu ve işittiği zaman anlamını çıkarabildiği; ama kendi cümlelerinde kullanamadığı kelimelerin toplamına ise “pasif kelime serveti” olarak tanımlamaktadır (Karakuş, 2000: 128-129). Metin içinde anlamı bilinmeyen kelimeler okuma hızını yavaşlatır. Bu kelimelerin anlamı metnin bağlamından hareketle çıkartılamadığında, metni anlamak zorlaşmaktadır. Bu yüzden geri dönüşlerin sık sık yapılması gerekmektedir. Bu durum heceleme, kekeleme gibi okuma hatalarına sebep olmaktadır. Bundan dolayı öğrencilere pasif kelime hazinelerinde yer alan kelimeleri içeren metinler verilmelidir (Özbay, 2007: 12).

Türkçe öğrenmeye çalışan Suriyeliler de her bir metinde Türkçe veya başka dillerden yeni kelimelerle karşılaşmaktadır, özellikle batı dillerinden karşılaştıkları kelimeleri okumada, telaffuz etmede sıkıntı yaşamaktadır. Eğer sesli okuma yaptırmadan önce öğrencilere sessiz okuma ve örnek okuma çalışması yapılmamışsa öğrenci karşılaştığı bu yeni kelimeleri okumada güçlük yaşamaktadır, bu da bazen öğrencinin okuma hızını düşürmekte, bazen gereksiz bir şekilde hecenin veya aynı kelimenin tekrarlanmasına sebep olmaktadır.

Önceden bilmediği kelimeler bu şekilde okuma kusuru doğurduğu gibi bildiği bir kelimeyle metin içinde karşılaştığında ve kelime farklı bir ek aldığıda bazen Suriyeli öğrenciler zihinlerinde aşına olduğu şekliyle kelimeyi okumakta ve eki okumadan geçmektedir. Okuma her ne kadar anlık gerçekleşen bir olay olsa da kişinin o dile ait yapıların zihninde var olup olmamasından yani ezberinde o yapının olup olmamasından, zihinsel sözlüğünde yer alıp almamasından etkilenmektedir.

Dehaene'ye göre sol beyinde bulunan okuma nöronları önce kelimenin harflerini incelemekte, harfleri tek tek seslere çevirmektedir ve bu sesleri birleştirerek hece ve keleme yapmaktadır. Daha sonra kelime zihinsel dille veya yüksek dille seslendirilerek tanınmakta ve anlamını bulmaktadır, böylece beyin kelimeyi bir bütün olarak tanımaktadır. (Dehaene, Akt. Güneş, 2013: 11) Mesela ana dili Türkçe olan biri bir metin okurken bir cümlede bir yapı ile karşılaştığında devamında hangi yapının, ekin, kelimenin geleceğini ana diliyle ilgili sezgisel bilgisinden hareketle zihnen tahmin eder ve her sesi, eki, kelimeyi tek tek okumaz, zihnin tamamlayıcı bir özelliğe sahip olması da bu hususta okura yardım eder. Bu bağlamda kişi kendi ana dilinde yazılan metnin bir kısmını kısmen ezberle okur. Suriyeli öğrenciler ise zamanla bunu kazanacağı ve birçok yapıyla yeni karşılaştığı için, zihninin eksik tarafları tamamlama, sonraki yapıyı tahmin etme becerisi Türkçe açısından gelişmediği için okuma esnasında hataya düşmektedir.

Motivasyon, öğrencilerin yabancı dil öğrenirken farklı stratejilerden yararlanma sıklığını, hedef dili kullanma süresini, hedef dili kullananlarla iletişim kurma sıklığını doğrudan etkilemektedir. Öğrenciyi ilk dersten itibaren konuşmaya teşvik edici bir yöntemle işe başlanması şarttır. Çünkü yabancı dilde konuşmaya başlamak öğretim sürecinde en önemli motivasyondur. Öğrencilerin konuşması, sohbet etmesi, televizyon ve video izlemesi, tartışması, kitap okuması, kaset dinlemesi ve yorumlarda bulunması sözlü ifadeyi geliştirmeye yöneliktir (Barın, 2008: 7).

Fatih Yılmaz ve Sevtap Buzlukluoğlu Arslan, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler üzerine yaptığı bir araştırmada motivasyonla ilgili “Öğrenci üzerinde dışarıdan en fazla nüfuza sahip etken ise öğretmendir. Bu sebeple, öğretmenin yabancılara Türkçe öğretiminde motivasyon için dersi eğlenceli hâle getirmesi şarttır. Aksi takdirde ders angaryaya dönüşür ve öğrencilerin motivasyonu kaybolur. Yabancılara Türkçe öğretiminde motivasyonu sağlamak çok önemlidir. Yabancı birinin sizin dilinizi hangi sebeple öğrenmek istediği kadar sizin ona yaklaşımınız, dersi çekici ve ilginç hâle getirmeniz de öğrencinin dersten soğumaması açısından önem taşımaktadır. Burada öğretim elemanın rolü ön plana çıkmaktadır. Öğretim elemanının davranışları ve öğrenciye yaklaşım tarzı, yabancı öğrencilerin Türkçeye olan ilgisini olumlu veya

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



olumsuz yönde etkilemektedir.” şeklinde tespitte bulunmuşlardır (Yılmaz-Buzlukluoğlu Arslan , 2014: 1185).

Yabancı dil öğreniminde hedef kitle için motivasyon önemli bir yere sahiptir. Diğer öğrenim alanlarında olduğu gibi dil öğreniminde de motivasyonun önemli bir yeri vardır. Öğrencinin öğrenebileceğine ve yapabileceğine olan inancı onu dil becerilerini kazanmada tetikleyici bir rol üstlenmektedir. Başlangıçta böyle olumlu bir katkısı olan motive edici unsurlar bazen öğrencinin A1-A2 seviyelerini geçmesiyle aşırı kendine güven şeklinde devam ederse öğrenciyi olumsuz etkilemektedir, bazen aşırı güvenle hızlı okuma düşüncesi birleştiğinde de anlamlı okuma diyebileceğimiz vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okuma gerçekleşmemektedir. Bu nedenle okuma derslerinde dersi yürüten kişinin örnek okuma yapması, öğrencilerin yaptığı vurgu ve tonlama, telaffuz yanlışlarını düzeltmesi gerekmektedir.

Başlangıçta çaba gösteren öğrenci, kolay gibi bir algıyla birlikte gevşeme gösterirse okuma çalışmaları olumsuz etkilenmektedir. Mesela okumanın zorluğuna olan inanç ortadan kalktığında okuma hususunda cesaretin artmasının yanı sıra başarıma için verilen çabanın düştüğü zamanlar da olmaktadır. Başarısız olma veya başaramama duygusu ve korkusu da öğrencileri okumaya karşı isteksizlik, kısık sesle okuma, okumadan kaçma düşüncelerine sevk etmektedir.

Yabancı dil öğrenimi sırasında öğrencide meydana gelen kaygıyla ilgili Ergür, “*Duruma bağlı kaygı, yabancı dil öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak düşünülmektedir. Olası nedenlerden birisi de pek çok yabancı dil öğrenme sürecinde yaşanan, öğrencilerin amaç dili kullanmaları gerektiğinde, doğal iletişim ve davranışlarının dışına çıkmak durumunda kalmalarıdır. Öğrenciler öğrendikleri dili kullanma konusunda zorlandıklarında kendilerini yeterince iyi ifade edemediklerini düşünmekte, gerçek kimlik ve zekâlarını tam anlamıyla ortaya koyamadıkları inancına kapılmaktadırlar. Bireylerle iletişimde gerek sınıf ortamında gerekse sınıf dışında bu tür kaygıların yaşanması, öğrencilerin hedef dili tam anlamıyla ve doğru olarak kullanmalarına engel olmaktadır. Bu bağlamda, öğrenme-öğretme sürecini destekleyen, öğrenciye her anlamda güven veren bir sınıf ortamının oluşturulmasında öğretmene önemli bir rol düşmektedir. Eğitim programları açısından hedeflerin öğrenci ihtiyaçlarını temel alması ve ulaşılabilir olması, içerik seçimi ve organizasyonunda gerekli özenin gösterilmesi, sınıf içi uygulamalarda kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin konuyla örtüşmesi, ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrenciye kazandırılması planlanan davranışların ölçülmesi büyük önem taşımaktadır. Bunun yanı sıra hedefe yönelik yapılandırılmış ders planlarının hazırlanması, ders esnasında kullanılan ek ders malzemelerinin dikkatle seçilmesi ve hazırlanması, temel dil becerilerinin gelişmesine yardımcı olacak etkinliklerin düzenlenmesi, öğrencilerin gerek akademik gerekse bireysel sorunlarını kolayca iletebilecekleri ve çözüm yolları bulabilecekleri yetkin öğretim elemanlarının seçilmesi öğrencide oluşan kaygı düzeyinin azalmasında büyük önem taşımaktadır.*” (Ergür, 2004:-50).

Suriyeli öğrencilerde dil öğrenmeden murat en bariz şekilde konuşabilmek olarak düşünülmektedir. Sokağa çıktığında duygu ve düşüncesini, istek ve şikâyetini, izlenim ve tecrübesini, karşılaştığı olay ve olguları, içinde buldukları durumu yarım yamalak söyleyebilme, “Türkçeyi öğrendim.” olarak algılanmaktadır. Dolayısıyla okuma dil öğrenimi adına öğrencinin dünyasında doğal olarak konuşmadan sonra gelmektedir. Bu da öğrencinin okumaya gereken önemi vermemesine, önem vermediği için de sesli okuma esnasında bazı kusurların ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir. Hâlbuki sağlam bir okuma zeminine dayalı bir konuşma daha kurallı, daha yanlışsız, daha amaca uygun olur, bu nedenle bu fikrin öğrencilere aşılması gerekmektedir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



Tartışma ve Sonuç

Sonuç olarak B1 kuruna devam eden Suriyeli öğrencilerin sesli okuma çalışmalarında birtakım okuma kusuru yaptıkları görülmektedir. Bu hususu ise edinilen dil ile hedef dil arasındaki alfabe farklılığı, ses farklılığı, dillerin menşe ve yapı farklılığı, öğrencinin moral ve motivasyonu, okumaya ilgili tavır ve tutumları, derste kullanılan materyalin fiziki özellikleri ve içerik özellikleri doğrudan etkilemektedir. Bu noktadan da yabancı dil öğreniminde üçüncü kur olan B1’de bile sesli okuma kusurlarının devam edebildiği sonucuna varılmaktadır. Bu da sesli okumanın bir süreç dâhilinde kazanılan, uygulamalı bir beceri olduğunu ortaya koymaktadır.

Yapılan bu çalışma sonunda elde edilen bulgular (hangi seslerin okunması sırasında hata yapıldığıyla ilgili) Yelok ve Büyükikiz’in bulgularıyla örtüşmektedir.

Daha öncesinden bir alfabeyi bilmek ve onunla okuyup yazabilmek bazen kolaylık sağlayabileceği gibi bazen zorluk da doğurabilir.

Bir dilin yabancı dil olarak öğretilmesinde alfabe öğretimi önemli bir yere sahiptir, harfleri tanıma ve seslendirme alfabe öğretiminin ilk adımıdır, sesbilimsel farkındalık oluşturma da alfabe öğretimi için önemli bir yere sahiptir. Alfabede yer alan harflerin ses karşılıklarıyla ilgili birtakım çalışmalar yapılmalıdır. Bu da her sesin sık geçtiği kelimelerin öğrencilere telaffuz ettirilmesi şeklinde olabilir.

Seslerin hissettirilmesine yönelik olarak; sınıftaki öğrencilerin isimlerinden, hayvan ve bitki isimlerinden, şehir isimlerinden, şarkı-türkü nakaratlarından, ilk aşamada söylenmesi zor olur ama ilerleyen dönemlerde tekerlemelerden, ana dili Türkçe olanların ilk okuma yazma öğretimi için hazırlanan kısa şarkılardan, görsellerden, animasyonlardan da faydalanılabilir.

Türkçedeki seslerin ve bu seslerin yazımının aynen Latin alfabesini kullanan başka ülkelerde ve Türkiye’de ilk okuma yazma öğretiminde olduğu gibi, ses temelli cümle yöntemiyle verilmesi gerekmektedir. Yani önce sesin hissettirilmesi, sesin tanıtılması, sesin yazımının gösterilmesi, sesin okutulması ve yazılması, sestem heceye ulaşılması, sesin geçtiği kelimelerin okutulması, cümle içinde değişik kelimelerle sesin verilmesi gibi aşamalardan hareketle Türkçede olup da Arapçada olmayan “p, o, ö” gibi seslerin verilmesi gerekmektedir. İkincisi bu işlem aslında Türkçede birden fazla çıkış noktasına sahip sesi temsil eden tek harflerin okunmasında uygulanmalıdır. Örneğin Arapçada anlam ayırt edici bir özelliğe sahip olarak üç harfle karşılanan “h, ħ, ḥ; s, š, ś; g; z, ž, ž; k, q” ve sair sesler Türkçede tek bir harfle karşılanmaktadır, bunun hissettirilmesi ve bu seslere yönelik telaffuz çalışmaları yaptırılmalıdır.

“o-u, ö-ü, p-b, ğ, ç, c, j, v” sesleri de üzerinde önemle durulması gereken seslerdir ve bu kelimelerin geçtiği kelimelerle ilgili telaffuz çalışmaları yapılmalıdır.

“g, k, l” sesleri Türkçede ön damak ve art damak ünsüzü olarak kelimelerde uyumlu bir şekilde bulunur, bunu fark edemeyen öğrencilerin okurken telaffuzunda kusur ortaya çıkmaktadır. Öğrencilere bu uyumu kavratıcı yönde çalışmalar yapılmalıdır.

Yukarıda belirttiğimiz, iki dildeki ses farklılıkları ve alfabelerdeki birden çok sesin veya birbirine yakın seslerin bir harfle gösterilmesi gibi hususların yanı sıra metinlerin yazılış yönü de okumayı etkileyen unsurlardan biridir.

Etkili okumaya etki eden bir diğer faktör de punto büyüklükleridir. Latin alfabesiyle yeni okumaya başlayan Suriyeli öğrencilerde, 12 puntodan düşük puntolarla hatta 12 puntuyla yazılan metinler, okuma esnasında harfleri seçme açısından sıkıntı oluşturmaktadır.

Harflerin puntosu, harf çizgilerinin kalınlığı, satırların uzunluğu, metinde kullanılan satır aralığı okumayı etkileyen unsurlardır.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



Yabancılarla okuma öğretiminde metinlerin satır aralığının uygun olmasına dikkat edilmelidir, tek satır aralığıyla yazılan metinlerde bazen öğrenci satır atlayabilmektedir.

Okumanın fiziksel unsurlarından olan göz okumada önemli bir yere sahiptir. Arap harfli metinlerle okuma yazma bilen öğrencilerin göz kasları da sağdan sola doğru sıçramaya ve okumaya alışmış bir şekilde olduğundan alfabe farklılığı bu bakımdan öğrencilerin okumasını olumsuz yönde etkilemektedir, çünkü göz kasları, eskinin tersi istikametinde sıçramaya alışmaktadır.

Metinlerin harekesiz yazılması, bütün ünlülerin gösterilmemesi, harflerin başta, ortada ve sonda farklı şekilde yazılması gibi Arapçanın yazımında uygulanan sistem, her sesin bağımsız bir kişiliği olduğunu göz ardı eden, her harfin bir sesi karşılamaya imkân tanımadığı, Türkçenin şu anki yazım usulüne ters bir sistemdir, bu da sesli okumayı etkilemektedir.

Suriyeli öğrenci, Latin harfli metinlerde kullandığımız noktalama işaretlerinin gerektirdiği noktayı yakalayamamışsa okuma hatası yapabilmektedir.

Arap harfli metinlerle Latin harfli metinler arasındaki farklardan birisi de metin içinde büyük-küçük harflerin kullanılıp kullanılmamasıdır. Büyük harf kullanımı ve özel isimlerde vurgunun yeri hususunu tam olarak kavrayamayan öğrenci metin içindeki bu tür kelimeleri yanlış okumaktadır.

Türkçe ve Arapça arasındaki yapı ve menşe bakımından farklılık Türkçenin yabancı dil olarak Araplara öğretilmesinde özellikle yapı bakımından farklı dillerden olmaları dezavantaj oluşturmaktadır.

Türkçe sondan eklemeli bir dil olarak ekler bakımından zengin bir dildir. Zengin bir türetme ve işletme sistemine sahiptir. Ancak bir kelimeye eklenen ekler arttıkça kelimedeki ses ve hece sayısı da artmaktadır, bu da çekimli bir dilden sonra eklemeli bir dil olarak Türkçenin sesleri, ses dizilişi, ekleri, eklerin dizilişi bir başka deyişle türetme ve çekimleme sistematığıyla yeni karşılaşılan Suriyeli öğrencilerde birtakım söyleyiş veya okuma kusurlarına sebep olmaktadır. Hece sayısının artmasıyla, aynı veya benzer seslerden oluşan kelimelerde ve benzer veya mükerrer sesleri içeren eklerin olduğu kelimelerin okunması esnasında aynı ses üzerinde durarak vakit kazanma vakit geçirme, ikiz sesleri tekleştirme, hece atlama, hece düşürme, başa dönme, tekrara düşme, yuvarlayarak okuma, o kelimedeki düzeltme yapmadan geçme gibi okuma kusurları meydana gelmektedir.

Bu noktada kelimedeki eklemeye beraber hece sayısının artmasının okuma hızını düşürmesinde veya okuma kusuruna sebep olmasında göz-netlik alanı, netlik açısı ilişkisini de düşünmek gerekmektedir.

Yapılan sesli okuma çalışmalarında Suriyeli öğrencilerin en çok sonu ünsüzle biten kelimelerin sonunda kullanılan teklik üçüncü şahıs iyelik ekiyle belirtme ekini okumadan geçtikleri, bazen yönelme ekini atladıkları görülmektedir.

Seslerin kelime içinde dizilişi bakımından Türkçede Arapçadan farklı olarak ünlü-ünlü, ünlü-ünsüz, ünsüz-ünsüz uyumları vardır. Türkçe kelimelerde kalınlık-incelik uyumu, düzlük-yuvarlaklık uyumu, seslerin benzeşmeleri, yumuşamaları, belirli kurallara göre dizilmeleri, kulağa hoş gelen bir ses dizisi nağme ve melodi oluşturmaktadır. Türkçenin bu uyumlarına aşına olmayan Suriyeli öğrenciler buna bağlı olarak bazen kelimelerdeki kalın ünlüleri ince bazen de ince ünlüleri kalın okumaktadır.

Türkçede geniş zaman ekinin kullanımı kelimelere (fiillere) göre değişiklik göstermektedir, bu ekin kullanımıyla ilgili zihnine yerleşmiş sezgisel bir bilgiye sahip olmayan Suriyeli öğrenciler

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



metin içinde bu ekin kullanıldığı değişik fiilleri okurken kelimeye ekin doğru ve uygun olmayan şeklini getirerek okuma kusuru yapmaktadır.

Metin içinde öğrencinin daha önce görmediği veya bilmediği kelimeler okuma hızını etkileyen unsurlardan biridir.

Metin içinde anlamı bilinmeyen kelimeler okuma hızını yavaşlatır. Bu kelimelerin anlamı metnin bağlamından hareketle çıkartılmadığında, metni anlamak zorlaşmaktadır. Bu yüzden geri dönüşlerin sık sık yapılması gerekmektedir. Bu durum heceleme, kekeleme gibi okuma hatalarına sebep olmaktadır. Bundan dolayı öğrencilere pasif kelime hazinelerinde yer alan kelimeleri içeren metinler verilmelidir.

Önceden bilmediği kelimeler bu şekilde okuma kusuru doğurduğu gibi bildiği bir kelimeyle metin içinde karşılaştığında ve kelime farklı bir ek aldığıda bazen Suriyeli öğrenciler zihinlerinde aşına olduğu şekliyle kelimeyi okumakta ve eki okumadan geçmektedir.

Yabancı dil öğreniminde hedef kitle için motivasyon önemli bir yere sahiptir. Öğrencinin A1-A2 seviyelerini geçmesiyle aşırı kendine güven oluşursa ve bu durum devam ederse öğrenciyi olumsuz etkilemektedir, bazen aşırı güvenle hızlı okuma düşüncesi birleştiğinde de anlamlı okuma diyebileceğimiz vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okuma gerçekleşmemektedir. Bu nedenle okuma derslerinde dersi yürüten kişinin örnek okuma yapması, öğrencilerin yaptığı vurgu ve tonlama, telaffuz yanlışlarını düzeltmesi gerekmektedir. Başarısız olma veya başaramama duygusu ve korkusu da öğrencileri okumaya karşı isteksizlik, kısık sesle okuma, okumadan kaçma düşüncelerine sevk etmektedir.

Suriyeli öğrencilerde dil öğrenmeden murat en bariz şekilde konuşabilmek olarak düşünülmektedir. Sokağa çıktığında duygu ve düşüncesini, istek ve şikâyetini, izlenim ve tecrübesini, karşılaştığı olay ve olguları, içinde buldukları durumu yarım yamalak söyleyebilme, “Türkçeyi öğrendim.” olarak algılanmaktadır. Dolayısıyla okuma dil öğrenimi adına öğrencinin dünyasında doğal olarak konuşmadan sonra gelmektedir. Bu da öğrencinin okumaya gereken önemi vermemesine, önem vermediği için de sesli okuma esnasında bazı kusurların ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir.

Öneriler

Bir dilin yabancı dil olarak öğretilmesinde alfabe öğretimi önemli bir yere sahiptir, harfleri tanıma ve seslendirme alfabe öğretiminin ilk adımıdır, sesbilimsel farkındalık oluşturma da alfabe öğretimi için önemli bir yere sahiptir. Alfabede yer alan harflerin ses karşılıklarıyla ilgili birtakım çalışmalar yapılmalıdır. Bu da her sesin sık geçtiği kelimelerin öğrencilere telaffuz ettirilmesi şeklinde olabilir.

Seslerin hissettirilmesine yönelik olarak; sınıftaki öğrencilerin isimlerinden, hayvan ve bitki isimlerinden, şehir isimlerinden, şarkı-türkü nakaratlarından, ilk aşamada söylenmesi zor olur ama ilerleyen dönemlerde tekerlemelerden, ana dili Türkçe olanların ilk okuma yazma öğretimi için hazırlanan kısa şarkılardan, görsellerden, animasyonlardan da faydalanılabilir.

Türkçedeki seslerin ve bu seslerin yazımının aynen Latin alfabesini kullanan başka ülkelerde ve Türkiye’de ilk okuma yazma öğretiminde olduğu gibi, ses temelli cümle yöntemiyle verilebilir. Yani önce sesin hissettirilmeli, ses tanıtılmalı, sesin yazımı gösterilmeli, ses okutulmalı ve yazılmalı, sestten heceye ulaşılmalı, sesin geçtiği kelimeler okutulmalı, cümle içinde değişik kelimelerle ses verilmeli. Türkçede olup da Arapçada olmayan “p, o, ö” gibi sesler, bu yolla verilebilir. Bu işlem, aslında Türkçede birden fazla çıkış noktasına sahip sesi temsil eden tek harflerin okunmasında uygulanmalıdır. Örneğin Arapçada anlam ayırt edici bir özelliğe sahip

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



olarak üç harfle karşılanan “h, ħ, ĩ; s, ſ, ğ; z, ž, ž; k, ķ ” ve sair sesler Türkçede tek bir harfle karşılanmaktadır, bunun hissettirilmesi ve bu seslere yönelik telaffuz çalışmaları yaptırılmalıdır.

“o-u, ö-ü, p-b, ğ, ç, c, j, v ” sesleri de üzerinde önemle durulması gereken seslerdir ve bu seslerin geçtiği kelimelerle ilgili telaffuz çalışmaları yapılmalıdır.

“g, k, l” sesleri Türkçede ön damak ve art damak ünsüzü olarak kelimelerde uyumlu bir şekilde bulunur, bunu fark edemeyen öğrencilerin okurken telaffuzunda kusur ortaya çıkmaktadır. Öğrencilere bu uyumu kavratıcı yönde çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- AKAR, M. (2009). Sesli ve Sessiz Okumanın Anlamaya Etkisi Üzerine Bir Araştırma. *Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı*. 24-30.
- AKÇAMETE, G. (1989). Üniversite Öğrencilerinin Okumalarının Değerlendirilmesi. *Ankara Üniv. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 735-753.
- AKKAYA, A.-POLAT, H. (2013). Yabancılara Türkçe Öğretimi. (Editörler: Mustafa Durmuş-Alpaslan Okur), *Seslere Dayalı Alfabe Eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları .
- AKTAŞ, Ş.-GÜNDÜZ, O. (2013). Yazılı ve Sözlü Anlatım. 17. Baskı, Ankara: Akçağ Yayınları.
- AKYOL, H. (2011). Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi. Ankara: Pegem Yayınları.
- BARIN, E. (2008). Yabancılara Türkçenin Öğretilmesinde Motivasyonun Önemi. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 7. Sayı. s. 8.
- BİLGEGİL, K. (2009). Türkçe Dilbilgisi. Erzurum: Salkımsöğüt Yayınları.
- BİNBAŞIOĞLU, C. (1993). Okumanın Mekanizması ve Okuma Aracının Bazı Nitelikleri. *Çağdaş Eğitim*, 18(193). 15-20.
- BURAN, A.-YÜKSEL ÇAK, B. (2012). Türkiye’de Diller ve Etnik Gruplar. Ankara: Akçağ Yayınları.
- ÇELEBİ, S.-KİBAR FURTUN, M. H. (2014). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Eşadlı Sözcüklerin Doğru Sesletiminde Parçalarüstü Birimlerin Görünür Hâle Getirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/9 Summer, p. 367-380, ANKARA-TURKEY*
- COŞKUN, E. (2002-Bahar). Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu. *TÜBAR-XI*. 232.
- DEHAENE, M. S. (2007). Les Neurones De La Lectur. Fransa: Edition Odile Jakob.
- DEMİR, N.-YILMAZ, E.; Türkçe Ses Bilgisi, T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını, Eskişehir, 2014.
- DEMİR, T. (2004). Türkçe Dilbilgisi. Ankara: Kurmay Yayınları.
- DEMİREL, Ö.-ŞAHİNEL, M. (2006). Türkçe Öğretimi. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- ERGİN; M. (1998). Türk Dil Bilgisi. İstanbul: Bayrak Yayınevi.
- ERGÜR, D. (2004). Yabancı Dil Öğrenimi Sürecinde Kaygı, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 26. 49-50.
- GÖĞÜŞ, B. (1978). Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi. Ankara: Gül Matbaası.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



- GÜNEŞ, F. (2013). Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- GÜZEL, A. (1987). Türkçenin Eğitimi ve Öğretiminde Metodoloji. *Belgelerle Türk Tarih Dergisi*, 9.
- KARA, M. (2010). Gazi Üniversitesi Tömer Öğrencilerinin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunların Çözümüne Yönelik Öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3). 661-696.
- KARA, M. (2013), Zenica Üniversitesi Türkoloji Bölümündeki Boşnak Öğrencilerin Türkçe Metin Okumadaki Sorunları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/4 Spring*, p. 939-950, ANKARA-TURKEY
- KARAAĞAÇ, G. (2013). Türkçenin Dil Bilgisi. Ankara: Akçağ Yayınları.
- KARAKUŞ, İ. (2000). Türkçe Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi. Ankara: Sistem Ofset Yayınları.
- KORKMAZ, Z. (2003). Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi). Ankara: TDK Yayınları .
- KURT, M.-TEMÜR, N. (2014). Yabancılar İçin Türkçe B1 Orta Düzey. Ankara: Kalkan Matbaası.
- MEB (2011). Etkin ve Hızlı Okuma. Ankara.
- MEB (2012). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Yaşayan Diller ve Lehçeler Dersi (Kürtçe; 5. Sınıf) Öğretim Programı. Ankara.
- MEB (2014). Mesleki Gelişim. Ankara.
- OKUR, A.-KESKİN F. (2013). Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı (Editörler, Mustafa Durmuş, Alpaslan Okur), Okuma eğitimi. Ankara: Grafiker Yayınları.
- ÖZ, F. (2001). Uygulamalı Türkçe Öğretimi. Ankara: Anı Yayınları.
- ÖZBAY, M. (2007). Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II. Ankara: Öncü Kitap.
- RAZON, N. (1982). Okuma Alışkanlığında Öğretmenlerin Rolü, *Eğitim ve Bilim*.
- ŞENGÜL, K. (2014). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde Alfabe Sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 3/1*. 325-339.
- ŞİMŞEK, P. (2011). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Okuma Metinleri ve Yardımcı Kitaplar Üzerine Bir Araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi*. 23-24.
- TEKİN, T. (2013). Makalalar 2. *Tarih Boyunca Türkçenin Yazısı*. Ankara: TDK Yayınları.
- YALÇIN, A. (2002). Türkçe Öğretim Yöntemleri-Yeni Yaklaşımlar. Ankara: Akçağ Yayınları.
- YELOK, V. S.-BÜYÜKİKİZ, K. K. (2010). Türkçe Öğrenen Yabancıların Okuma Sırasında Yaptıkları Hatalar Üzerine Tespitler, *Yabancı dil olarak türkçenin öğretiminde yeni çalışmalar, 8. dünyada türkçe öğretimi sempozyumu bildirileri, (Yayına Hazırlayanlar: N. Engin Uzun, M. Ertan Gökmen, Cemil Kurt)*. Ankara. 224-234.
- YILMAZ, F.- BUZLUKLUOĞLU ARSLAN, S. (Spring-2014). ÇOMÜ Tömer' de Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. *ANKARA-TURKEY: Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/6*. 1185.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

DEMİRCİ, M., B1 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Sesli Okuma Becerisiyle İlgili Tespitler, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/7 Spring 2015, p. 333-358, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8149>, ANKARA-TURKEY

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015

