

T.C
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı
Fransızca Öğretmenliği Bilim Dalı

SESLETİM ÇERÇEVESİNDE BİRİNCİ YABANCI DİL
İNGİLİZCENİN İKİNCİ YABANCI DİL FRANSIZCA
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Ömrüm ERDAŞ KEŞMER
(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul - 2019

T.C
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı
Fransızca Öğretmenliği Bilim Dalı

SESLETİM ÇERÇEVESİNDE BİRİNCİ YABANCI DİL
İNGİLİZCENİN İKİNCİ YABANCI DİL FRANSIZCA
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Ömrüm ERDAŞ KEŞMER
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Doç. Dr. Füsun SARAÇ

İstanbul - 2019

**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2019**



ONAY

ONAY

Ömrüm Erdaş Keşmer tarafından hazırlanan “Sesletim Çerçevesinde Birinci Yabancı Dil İngilizcenin İkinci Yabancı Dil Fransızca Üzerindeki Etkisi” konulu bu çalışma, 19.06.2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

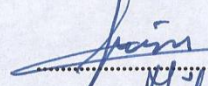
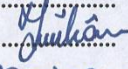
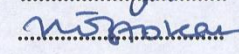
Adı Soyadı

İmza

TEZ DANIŞMANI Doç. Dr. Füsun SARAÇ

JÜRİ ÜYESİ Doç. Dr. Y. Türkân YÜCELSİN TAŞ

JÜRİ ÜYESİ Prof. Dr. Nedret KILIÇERİ


.....

.....

.....

ÖZGEÇMİŞ

- 2018-2019 Koç Üniversitesi, İnsani Bilimler ve Edebiyat Fakültesi – Fransızca Okutmanı
- 2012-2019 Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı, Fransızca Öğretmenliği Bilim Dalı – Yüksek Lisans Programı
- 2015 TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü – Fransızca Okutmanı
- 2014-2015 Çankaya Üniversitesi, Bölüm Dışı Dersler Koordinatörlüğü Yabancı Diller Birimi – Fransızca Okutmanı
- 2014-2015 Ankara Fransız Kültür Merkezi – Fransızca Öğretmeni
- 2011-2013 Marmara Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Fransızca Hazırlık Birimi – Fransızca Okutmanı
- 2005-2009 İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Fransızca Öğretmenliği Ana Bilim Dalı– Lisans Eğitimi
- 2000-2004 Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Fransızca Mütercim Tercümanlık Bölümü – Lisans Eğitimi
- 1992-2000 Özel Saint-Benoît Fransız Lisesi

İLETİŞİM BİLGİLERİ

E-posta: omrumerdas@hotmail.com

ÖNSÖZ

Karşıtsal çözümleme yöntemiyle İngilizce ile Fransızcanın ses dizgelerini karşılaştırmak ve iki dil arasında sesbilim alanında görülen olumsuz aktarımları belirlemek bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Söz konusu çalışmanın hazırlanmasında bilgisiyle ufkumu genişleten, dersini ilk dinlediğim andan itibaren sorularımı yanıtsız bırakmayan, umudumu yitirdiğim anlarda bana moral veren danışmanım, sevgili hocam Doç. Dr. Füsün SARAÇ'a, desteğini eksik etmeyen yüce gönüllü hocam Doç. Dr. Yaprak Türkân YÜCELSİN TAŞ'a, Sayın Prof. Dr. Nedret KILIÇERİ'ye, yüksek lisansım sırasında kendisinden aldığım derslerde sesbilim alanında bana çok şey öğreterek tezimin konusunu seçmemde büyük rolü olan değerli hocam Prof. Dr. Selim YILMAZ'a, önerileriyle bana yeni bakış açıları kazandıran Prof. Dr. Arsun URAS YILMAZ'a, Fransızcanın sesletim yapısı hakkında aydınlanmamı sağlayarak sözlü sınama metninin yazımında değerli deneyimlerini paylaşan hocam Toni PEZ'e, zamanlarını ayırıp anket sorularını cevaplamayı kabul eden değerli meslektaşlarım ve hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Yüksek lisans programına başvurmam için beni cesaretlendiren sevgili eşim Tuğrul Emre KEŞMER'e, çalışma süresince benden özveri ve desteklerini esirgemeyen annem Neşe ERDAŞ ile babam Levent Arif ERDAŞ'a ve biricik kardeşim Gönüm ALUS'a sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Ömrüm ERDAŞ KEŞMER

Mayıs, 2019

ÖZET

Bu araştırmada İngilizce ile Fransızca sesbilimsel olarak karşılaştırılmış ve Fransızca'yı ikinci yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin sesletim yanlışlarının çözümlemesi yapılmıştır. Çalışma grubunu, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Fransız Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda, 2017-2018 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde öğrenim gören 1.sınıf öğrencilerinden 15 öğrenci oluşturmaktadır.

Çalışmanın birinci bölümünde, tezin problem durumuna, amacına, önemine, sınırlılıklarına, sayıltılarına ve araştırmaız için önemli tanımlara yer verilmiştir.

İkinci bölümde, alan yazını oluşturan evrensel dilbilgisi, derin yapı, yüzeysel yapı ve karşıtsal dilbilim kavramlarına açıklık getirilerek aktarım türlerinden, yanlış çözümlemesinden ve ara dil varsayımından bahsedilmiştir. Bunun yanı sıra yanlış ve hata kavramları ile edinim ve performans kavramları tartışılmıştır. Son olarak ses bilgisi ile sesbilim kavramlarına açıklık getirilmiş, “Uluslararası Fonetik Alfabe”den bahsedilmiş ve İngilizce ile Fransızcanın sesletim özellikleri detaylandırılarak aralarındaki benzerlikler ve farklılıklar incelenmiştir.

Üçüncü bölümde, araştırma modeli, evreni ve örneklemi, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve verilerin çözümlemesi ele alınmıştır.

Dördüncü bölümde, ikinci yabancı dil olarak Fransızca öğrenen öğrencilerden alınan ses kayıtları ile öğrencilere ve bölümde görev yapan öğretmenlere uygulanan anket sonuçları değerdendirilerek öğrenci ve öğretmenlere yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Çalışmamızın sonunda, birinci yabancı dil olarak öğrenilen İngilizcenin ikinci yabancı dil Fransızca üzerinde olumlu olduğu kadar olumsuz etkilerinin de olduğu ortaya koyulmuştur. Bununla beraber yabancı dil öğreniminin altı çizilerek özellikle sesletim çalışmalarına erken yaşta başlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Sesletim, sesbilim, yanlış çözümlemesi, olumsuz aktarım, yabancı dil öğrenimi

ABSTRACT

In this study, English and French phonologies are compared and articulation errors of the students who learn French as a second foreign language have been analysed. The study group consists of 15 students from the first year of the second semester of 2017-2018 academic year at Marmara University, Atatürk Faculty of Education, French Language Teaching Department.

In the first chapter of the study, the problem state, purpose, importance, limitations, premise and significant definitions of the thesis are given.

In the second chapter, the concepts of universal grammar that forms body of literature, deep structure, surface structure and contrastive linguistics are clarified and the concepts of transference, error analysis and interlanguage hypothesis are mentioned. In addition, mistake and error concepts and concepts of acquisition and performance are discussed. Finally, phonetics and phonology concepts were explained, the International Phonetic Alphabet was mentioned, and the phonetic properties of English and French were elaborated and the similarities and differences between them were examined.

In the third chapter, the model, universe and sampling that forms the method of the research, the data collection tools, the data collection process and the analysis of the data are discussed.

In the fourth chapter, the sound recordings of the students who learn French as a second foreign language and the results of the questionnaires made to the students and the teachers working in the department are evaluated and suggestions are made to the students and teachers.

At the end of the study, it is found that English taught as the first foreign language has positive as well as negative effects on the second foreign language French. Plus, by emphasizing the importance of foreign language learning it is concluded that specifically pronunciation training should be started at an early age.

Key words: Pronunciation, phonetics, error analysis, negative transfer, foreign language learning

İÇİNDEKİLER

ONAY	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMA VE SEMBOLLER	xiii
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Sınırlılıklar	3
1.5. Sayıtlar	3
1.6. Tanımlar	4
BÖLÜM II: ALAN YAZIN	5
2.1. Yabancı Dil Öğretiminde Dil Edinim Süreci	5
2.2. Ana Dili, İkinci Dil, Yabancı Dil	7
2.3. Yabancı Dil Öğrenme Kuramı: Evrensel Dilbilgisi	8
2.3.1. Derin ve Yüzeysel Yapılar	9
2.3.1.1. Dil İçi Derin ve Yüzeysel Yapılar	10
2.3.1.2. Dillerarası Derin ve Yüzeysel Yapılar	10
2.4. Karşıtsal Dilbilim	10
2.4.1. Aktarım Çeşitleri	11
2.4.2. Yanlış Çözümlemesi	13
2.4.3. Ara Dil Varsayımı	14
2.4.4. “Yanlış” ve “Hata” Kavramları	15
2.4.4.1. Edinim ve Performans Hataları	17
2.4.4.2. Hataların Dil Öğretimine Katkısı	17
2.5. Yabancı Dil Öğrenimini Etkileyen Bireysel Faktörler	20
2.5.1. Ana Dili	20
2.5.2. Motivasyon	20

2.5.3. Tutum	21
2.5.4. Kaygı	21
2.5.5. Öz yeterlik	22
2.5.6. Yaş	22
2.6. Ses Bilgisi – Sesbilim ve Dil Öğretimi	24
2.6.1. Sesbilim	24
2.6.1.1. Genel Sesbilim	24
2.6.1.2. Karşılaştırmalı Sesbilim	24
2.6.1.3. Eşsüremlili Sesbilim	25
2.6.1.4. Artsüremlili Sesbilim	25
2.6.2. Sesbilimin Bileşenleri	25
2.6.2.1. Parçasal Düzey	25
2.6.2.1.1. Sesbirimler ve Sesbirim Sınıflamaları	26
2.6.2.2. Parçaüstü Düzey	26
2.6.2.2.1. Tonlama	26
2.6.2.2.2. Hecelerde ve Sözcüklerde Vurgu	27
2.6.2.2.3. Ulama	28
2.6.3. Sesbilgisi	28
2.6.3.1. Sesbilgisi ile Sesbilim Arasındaki Farklar	28
2.6.4. Sesbilimin Dil Öğretimindeki Yeri	29
2.6.4.1. Kısa Tarihçe	29
2.6.4.2. Sesbilimin Günümüzdeki Yeri	30
2.6.4.2.1. İletişimsel Yaklaşım	30
2.6.4.2.2. Eylem Odaklı Yaklaşım	30
2.6.5. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde Sesbilim	31
2.6.5.1. Sesbilimsel Yetenek	31
2.6.5.2. Sesbilgisel Farkındalık ve Beceri	33
2.6.6. Uluslararası Fonetik Alfabe (IPA)	33
2.7. Fransızcanın Ses Dizgesinin Özellikleri	35
2.7.1. Ünlüler	35
2.7.1.1. Ağız Ünlüleri [i], [e], [ɛ], [a], [y], [ø], [œ], [ɑ], [u], [o], [ɔ]	36
2.7.1.1.1. Ağız Ünlülerinin Sesbilimsel Sınıflandırılması	36
2.7.1.1.2. Ağız Ünlüleri Dağılımı	37
2.7.1.2. Kaypak (caduc) [ə]	38
2.7.1.2.1. Kaypak [ə] Dağılımı	38
2.7.1.3. Geniz Ünlüleri [ɛ̃], [ɑ̃], [ɔ̃], [œ̃]	38

2.7.1.3.1. Geniz Ünlülerinin Sesbilimsel Sınıflandırılması	38
2.7.1.3.2. Geniz Ünlülerinin Dağılımı.....	39
2.7.2. Ünsüzler	39
2.7.2.1. Patlamalı Ünsüzler	40
2.7.2.2. Sızmalı Ünsüzler	41
2.7.2.3. Geniz Ünsüzleri.....	42
2.7.2.4. Yarı Ünsüzler veya Yarı Ünlüler	43
2.8. İngilizcenin Ses Dizgesinin Özellikleri	44
2.8.1. Ünlüler.....	44
2.8.2. Ünsüzler	45
2.8.2.1. İngilizcede Ünsüzler İçin Artikülasyon Yerleri	46
2.8.3. Fransızca ve İngilizcenin Birbirinden Farklı Sesletim Özellikleri	47
2.8.4. İngilizcedeki Fransızcada Bulunmayan 14 Sesbirim	47
2.8.4.1. İngilizcede Bulunup Fransızcada Bulunmayan Ünsüzler	48
2.8.4.2. İngilizcede Bulunup Fransızcada Bulunmayan Ünlüler	51
2.8.4.3. Diftonglar	54
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	57
3.1. Araştırmanın Modeli	57
3.2. Çalışma Grubu	58
3.3. Veri Toplama Araçları.....	58
3.3.1. Sözlü Sınama Metni.....	58
3.3.2. Öğrenci Anketi.....	60
3.3.3. Öğretmen Anketi.....	61
3.4. Verilerin Toplanması	61
3.5. Verilerin Çözümlemesi	61
BÖLÜM IV: BULGULAR	63
4.1. Ses Kayıtlarının Değerlendirilmesi	63
4.1.1. “l” Harfleri İçeren Sözcükler:	65
4.1.2. “qua” Harfleri ile Başlayan Sözcükler	66
4.1.3. “gn” Harfleri ile Başlayan Sözcükler	66
4.1.4. “h” Harfi ile Başlayan Sözcükler	67
4.1.5. “ss” Harfleri ile Başlayan Sözcükler	67
4.1.6. “im” ve “in” Harfleri ile Başlayan Sözcükler	68
4.1.7. “u” Harfi ile Başlayan Sözcükler	68
4.1.8. “-tion” Son Eki	68
4.1.9. “en” Harfleri	69

4.1.10. “au” Harfleri	69
4.1.11. Sonunda “p”, “d”, “t”, “s”, “x”, “z” Harfleri Bulunan Sözcükler	69
4.1.12. “u” Harfi	70
4.1.13. [p] Sesi Sesletimi	70
4.1.14. “-able” Son Ek Sesletimi	70
4.1.15. [ö] Sesi Sesletimi	71
4.2. Anket Sonuçlarının Değerlendirilmesi.....	71
4.2.1. Öğrencilere Uygulanan Anket Sorularının Değerlendirilmesi	71
4.2.1.1. Öğrencilerin Kişisel Bilgileriyle İlgili Bulgular.....	71
4.2.1.2. Öğrencilerin Fransızca Sesletim Sorunlarıyla İlgili Bulgular	75
4.2.2. Öğretmenlerin Anket Sonuçlarının Değerlendirilmesi	77
4.2.2.1. Öğretmenlerin Kişisel Bilgileriyle İlgili Bulgular.....	77
4.2.2.2. Öğrencilerin Fransızca Fonetik Sorunları Üzerine Bulgular	80
BÖLÜM V: SONUÇ	85
5.1. Sonuçlar.....	85
5.1.1. Öğrencilerin Anketlerine İlişkin Sonuçlar	85
5.1.2. Öğretmenlerin Anketlerine İlişkin Sonuçlar	86
5.1.3. Öğrencilerin Ses Kayıtlarına İlişkin Sonuçlar	88
5.2. Öneriler	90
5.2.1. Öğrencilere Yönelik Öneriler	90
5.2.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler	91
KAYNAKLAR	93
EKLER.....	96

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1.	Ağız Ünlülerinin Sesbilimsel Sınıflandırılması	36
Tablo 2.2.	Ağız Ünlüleri Dağılım Tablosu	37
Tablo 2.3.	Kaypak [ə] Dağılımı Tablosu.....	38
Tablo 2.4.	Geniz Ünlülerinin Sesbilimsel Sınıflandırılması	39
Tablo 2.5.	Geniz Ünlülerinin Dağılım Tablosu.....	39
Tablo 2.6.	Patlamalı Ünsüzlerin Sınıflandırılması ve Dağılımı	41
Tablo 2.7.	Sızmalı Ünsüzlerin Sınıflandırılması ve Dağılımı	42
Tablo 2.8.	Geniz Ünsüzlerinin Sınıflandırılması ve Dağılımı	43
Tablo 2.9.	Yarı Ünsüzlerin Sesbilimsel Sınıflandırılması ve Dağılımı	43
Tablo 2.10.	İlk TH Sesi.....	48
Tablo 2.11.	İkinci TH Sesi	49
Tablo 2.12.	/h/ Sesi.....	49
Tablo 2.13.	/ı/ Sesi.....	50
Tablo 2.14.	/h/ Sesi.....	51
Tablo 2.15.	/i/ Sesi.....	52
Tablo 2.16.	/u/ Sesi.....	53
Tablo 2.17.	/ʒ/ Sesi.....	53
Tablo 2.18.	/æ/ Sesi	54
Tablo 2.19.	/eɪ/ Sesi	54
Tablo 2.20.	/aɪ/ Sesi.....	55
Tablo 2.21.	/aʊ/ Sesi.....	55
Tablo 2. 22.	/oo/ Sesi.....	56
Tablo 2. 23.	/ɔɪ/ Sesi	56
Tablo 4.1.	Fransızca Sözcüklerin Sesletimi İle İlgili Bulgular	64
Tablo 4.2.	Çalışma Grubunun Yaş Dağılımı.....	71
Tablo 4.3.	Çalışma Grubunun Cinsiyet Dağılımı.....	72
Tablo 4.4.	Çalışma Grubunun Eğitim Durumu	72
Tablo 4.5.	Çalışma Grubunun Lisede Hazırlık Sınıfı Okumuş Olma Durumu	72
Tablo 4.6.	Çalışma Grubunun Kaç Sene Hazırlık Sınıfı Okumuş Olduğu.....	72
Tablo 4.7.	Çalışma Grubunun Bildiği Yabancı Diller	73
Tablo 4.8.	Çalışma Grubunun Yabancı Dil Seviyesi	73
Tablo 4.9.	Çalışma Grubunun Fransızca Seviyesi	74

Tablo 4.10.	Öğrencilerin Fransızca Kelimeleri Sesletirken Karşılaştıkları Zorluklar.....	75
Tablo 4.11.	Öğrencilerin Fransızca Kelimeleri Sesletirken Karşılaştıkları Zorlukların Nedenleri.....	75
Tablo 4.12.	Öğrencilerin Önceden Bildikleri Dil/Dillerin Fransızca Telaffuzları Üzerindeki Etkisi.....	76
Tablo 4.13.	Fransızca Telaffuzunu Geliştirmek İçin Sınıflarda Yapılan Çalışmalar	76
Tablo 4.14.	Fransızca Kelimeleri Doğru Telaffuz Etmek İçin Öğrencilerin Yaptıkları Aktiviteler	77
Tablo 4.15.	Çalışma Grubunun Yaş Dağılımı.....	77
Tablo 4.16.	Çalışma Grubunun Cinsiyet Dağılımı.....	78
Tablo 4.17.	Mezun Olunan Fakülte ve Bölüm Dağılımı.....	78
Tablo 4.18.	Öğretmenlerin Fransızca Öğretimi Deneyim Süresi	78
Tablo 4.19.	Öğretmenlerin Daha Önce Fonetik Dersi Verme Durumu	78
Tablo 4.20.	Hangi Kurumda Fonetik Dersi Verildiği	79
Tablo 4.21.	Fransızca Fonetik Öğretimi Konusunda Formasyon Alınma Durumu	79
Tablo 4.22.	Formasyonun Faydalı Olma Durumu	79
Tablo 4.23.	Öğrencilerin Fransızca Kelimeleri Sesletirken Karşılaştıkları Zorluklar.....	80
Tablo 4.24.	Öğrencilerin Fransızca Kelimeleri Sesletirken Yaptıkları Yanlışların Nedenleri.....	81
Tablo 4.25.	Öğrencilerin Önceden Konuştıkları Dil/Dillerin Fransızca Sesletimlerine Etkisi.....	81
Tablo 4.26.	Öğrencilerin Sesletim Yanlışlarını Düzeltmek İçin Öğretmenlerin Yaptıkları Şeyler	82
Tablo 4.27.	Öğretmenlerin Fonetik Alıştırma Yaptırma Durumu.....	83
Tablo 4.28.	Öğretmenlere Ve Öğrencilere Verilen Tavsiyeler	84

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1.	Uluslararası Fonetik Alfabe- Ünsüzler	34
Şekil 2.2.	Uluslararası Fonetik Alfabe- Ünlüler.....	34
Şekil 2.3.	Eklemlleme Yerleri	35
Şekil 2.4.	Ağız ve Geniz Ünlüleri Yamuğı	37
Şekil 2.5.	Amerikan İngilizcesi Ünlüleri.....	45
Şekil 2.6.	İngiliz İngilizcesi Ünlüleri	45
Şekil 2.7.	Ünsüzler	46



KISALTMA VE SEMBOLLER

a.g.e.	:	Adı Geçen Eser
Örn.	:	Örneğin
IPA	:	International Phonetic Alphabet (Uluslararası Fonetik Alfabe)
OBM	:	Avrupa Birliği Ortak Başvuru Metni



BÖLÜM I: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, sınırlılıklarına ve sayıltılarına değinilmiş olup araştırmada ele alınan önemli terimlerin tanımı yapılmıştır.

1.1. Problem Durumu

Bireyler uluslararası bağlamda ihtiyaçlarını gidermek veya kültürel bakımdan kendilerini geliştirmek için yabancı dil öğrenirler. Bu öğrenme sürecinin temel belirleyicisi ana dilidir. Ana dili, “başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden daha sonra da ilişkili bulunulan çevreden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir” (Aksan, 2003, s. 81). Yabancı dil öğrenmedeki en önemli zorluk, ana dili ile olan kaçınılmaz çatışmadır. Ana diline benzeyen yabancı dillerin öğrenimi öğrenen kişide kolaylık sağlayabilmektedir. Her yabancı dil, ana diline aynı oranda benzerlik gösteremeyeceğinden her dilin öğrenilmesindeki zorluğun ve çatışmanın da aynı derecede olması beklenemez (Başkan, 2006). Yapılan birçok araştırmayla ana dili ile hedef dil arasındaki farklılıklar çoğaldıkça öğrenmenin zorlaştığı, farklar azaldıkça öğrenmenin kolaylaştığı görülmüştür. Yabancı dil öğrenen kişi kendini o dilde yazılı ve sözlü olarak ne kadar iyi ifade etmek istese de bilinçli veya bilinçsizce bir takım aktarımlar yapar. Yapılan olumlu aktarımlar öğrenenin hedef dil becerilerindeki üstünlüğünü gösterirken, olumsuz aktarımlar ise ana dili kurallarından vazgeçemediğini kanıtlar.

Yabancı dil öğrenimini etkileyen faktörlerden ana dilin yanı sıra önceden bilinen dillerin de önemi tartışılmazdır. İkinci yabancı dil öğreniminde birinci yabancı dilin yansımalarının dil dizgelerinin benzerliği arttıkça azalacağı düşünülmektedir. Yanlış çözümlemesi yöntemiyle elde edilen ve tanımlanan aktarımlar anlambilim, sözdizim, biçimbilim ve sesbilim alanlarında kendilerini gösterebilirler.

Yapılan araştırmalara göre insan beyinde öğrenme işini yapan yaklaşık 18 milyar nöron 2 yaştan 12-13 yaşlarına kadar beyin sağ ve sol yarımküresinde odaklanır. Bu odaklanma işine laterizasyon adı verilir. Eğer kişi yabancı dili ergenlik döneminde

meydana gelen laterizasyon tamamlanmadan öğrenmeye başlarsa, bu dili yetişkinlere göre daha az zorlanarak öğrenir. Amerikalı sinirdilbilimci E. Lenneberg tarafından ortaya atılan “Kritik Dönem Varsayımı”na göre kişi yabancı dili ergenlik döneminden sonra öğrenirse ana dilinden veya birinci yabancı dilinden yaptığı olumsuz aktarımlar artmaya başlar. Nörolojik araştırmalar yetişkinlerin sözdizimsel yapıları çocuklara göre daha iyi kavradıklarını, gençlerin dil bilgisel ve sözcükbilimsel yapıları daha çabuk öğrendiklerini, çocukların ise biçimbilimsel ve sesbilimsel öğeleri yetişkinlere göre daha hızlı algıladıklarını göstermiştir. Buradan hareketle öğrenenin özellikle sesletim alanında karşılaştığı güçlüklerin “Kritik Dönem” sonrası başladığı söylenebilir. İşte bu yüzdendir ki söz konusu araştırmada öğrencilerin sesbilim alanında karşılaştıkları zorluklar incelenmeye çalışılmıştır.

Alan yazın incelendiğinde yapılan çalışmaların büyük ölçüde sözdizimi, sözlükbilim ve biçimbilim alanlarında yapıldığı, özellikle İngilizce ile Fransızcanın ses dizgelerinin yanlış çözümlemesi yoluyla incelendiği çalışmalara ise yeterince yer ayrılmadığı gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, üniversite öğrencilerinin ses kayıtları incelenerek elde edilen bu araştırmada birinci yabancı dil İngilizcenin sesletiminin ikinci yabancı dil Fransızcanın sesletimi üzerindeki etkisi incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

İngilizce ve Fransızcanın ses dizgelerini karşılaştırmak ve iki dil arasında sesbilim alanında görülen olumsuz aktarımları belirlemek araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Bu çerçevede aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olarak Fransızca öğrenen Türk öğrencilerin sesletimde karşılaştıkları güçlükler nelerdir?
2. İkinci yabancı dil olarak Fransızca öğrenen Türk öğrencilerde birinci yabancı dil İngilizcenin sesbilimsel özelliklerinin Fransızcaya yansımaları nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Araştırma, öğrencilere Fransızca sesletim yaparken İngilizceden en çok hangi seslerden etkilendiklerini ve bu durumu ortadan kaldırmak için hangi önlemlerin alınması gerektiğini vurgulaması bakımından önem taşımaktadır. Öğrenciler Fransızca sesletim yaparken karşılaştıkları zorluklar hakkında bilgilenecek ve bu konuya karşı farkındalıkları artacaktır. Öğretmenler açısından ise yapılan yanlışları belirleyen bu çalışma, öğretmenin yapacağı sınıf içi çalışmalarında hangi sesler üzerinde yoğunlaşması gerektiğini göstermesi bakımından kaynak niteliğindedir.

Dillerarası olumsuz aktarım yanlışlarını sesbilimsel açıdan inceleyen araştırmanın Fransızca yabancı dil öğretimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransızca Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 1. sınıf öğrencilerinden birinci yabancı dili İngilizce olup ikinci yabancı dili Fransızca olan 15 öğrenci ile sınırlıdır.

2. Yine bu araştırma, Marmara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Fransızca Hazırlık Birimi'nde ve Atatürk Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransızca Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda görev yapan 11 öğretim elemanı ile sınırlıdır.

3. Elde edilen bulgular, geliştirilen sözlü sınama metni ve anket formlarındaki sorular ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

1. Seçilen çalışma grubu evreni temsil etmektedir.

2. Veri toplama araçlarına verilen cevaplar doğru ve samimidir.

1.6. Tanımlar

Yabancı Dil: “Ana dilinden veya birinci dilden sonra öğrenilen dillere yabancı dil denir. Yabancı dil bilinçli işlemlerle öğrenilir.” (Aktaran Oruç, 2016, s. 288).

Sesletim: “Bireyin konuşmada yer alan organlarının ardışık, uyumlu hareketleriyle belirli bir dile ait konuşma seslerini doğru telaffuz etme becerisidir.” (Korkut ve O. Ayırır, 2015, s. 56)

Sesbilgisi: “Bildirişim açısından taşıdıkları özellikleri ya da işlevlerini göz önünde bulundurmadan sesleri somut gerçeklikleri içinde, oluşturulmaları, aktarılmaları ve algılanmaları bakımından inceleyen dal.” (Vardar, 1998, s. 175).

Sesbilim: “Sesbilim, dilin seslerini inceleyen bir bilim dalıdır. İnsan dilinin seslerini, dillerin ses yönünü inceler.” (Aksan, 1995, s. 171)

Aktarım: Yabancı dilin kimi özellikleri ana diline taşınabileceği gibi, çoğunlukla gözlenen, ana dilinin öğrenilen dili etkilemesine olgu, aktarım (transfer) adı verilmektedir. Olumlu ve olumsuz olmak üzere iki yönü bulunmaktadır. Olumlu aktarım (aequavalenz, facilitation, eşdeğerlik), öğrenme olgusunu kolaylaştırmakta, olumsuz aktarım (interferenz, interférence) ise zorlaştırmaktadır (Ergenç, 1983, s. 196).

Karşıtsal çözümleme: “Karşıtsal çözümleme diller arasındaki zıt yönleri konu edinir. Karşıtsal çözümleme dillerin sadece zıtlıklarını inceleyen bilim dalıdır. Diller arasındaki temel ayrılıkların tespiti bu bilim dalının araştırma konularındandır.” (İşler, 2002, s.130)

Yanlış çözümlemesi: “ [...] yanlış çözümlemesi karşıtsal çözümlemeye alternatif olarak görülmektedir. [...] Yanlış çözümleme yönteminin malzemesi yabancı dil öğrencilerinden elde edilen veriler veya onlara uygulanan sınavlar üzerinde yapılır. Bu özelliğinden dolayı yanlış çözümlemesi sonradan yapılır (a posteriori).” (İşler, 2002, s.130)

BÖLÜM II: ALAN YAZIN

2.1. Yabancı Dil Öğretiminde Dil Edinim Süreci

Dil, en sade biçimiyle insanlar arasında iletişimi sağlayan en gelişmiş iletişim aracı olarak tanımlanabilir. Bu kavram araştırıldığında bilimsel olarak geçerli bir tanımlama yapmanın oldukça zor olduğu anlaşılır. Her bir tanımlamada dilin farklı bir özelliği vurgulanır (Aksan, 2003, s.3). *Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dil Bilim* adlı eserinde dil için “bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka nitelikleri beliren, kimi sınırlarını bugün de çözemediğimiz büyümlü bir varlıktır” demiştir. Doğuştan, değişken ve insana hitap eden bu iletişim sistemi uçsuz bucaksız bir yapıyı ifade eder. Bu nedenle nasıl ki dillerin oluşumu için birçok farklı görüş ortaya atılmışsa dil öğrenimi ve edinimi için de pek çok kuram ve yöntem doğmuştur.

Dil edinimi doğal ve uzun bir süreçtir. Bu süreçte birey dili günlük yaşantısında ve etkileşimde olduğu sosyal çevrede bilinçsizce öğrenir. Böylece dilin kurallarını kendiliğinden ve doğal ortamında kavrar. Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning* (1981, s.1) adlı çalışmasında dil ediniminin tam olarak gerçekleşmesi için dil öğrenen kişinin “anlamli mesajlar” a maruz kalması gerektiğini belirtir. Kişi “susukluk dönemi” adı verilen “kuluçka” sürecini tamamlamak durumundadır. Dil edinimi, bir çocuğun dil öğrenmesinden çok da farklı olmayan “bilinçaltı” bir süreçtir. Dil edinimi süreci içinde olanlar tıpkı bir çocuğun dil öğreniş sürecinde olduğu gibi dilbilgisi kurallarının farkında olmadan tamamen farkında olmadan olarak bilinçsizce dili edinir. Bu, başka bir deyişle “dili kapma” olarak adlandırılabilir. Dil edinimi ile öğrenimi arasındaki temel fark öğrenimin “bilinçli” ve “istendik” biçimde gerçekleşmesidir.

Yabancı dil edinimi konusunda Krashen’in bir diğeri teorisi “Doğal Sıra Teorisi”dir. Bu teoriye göre dilbilgisi yapıları belli bir sıra dâhilinde edinilir. Ana dili edinimi konusunda yapılan araştırmalar yetişkinlerin de dilbilgisi kurallarını çocuklar gibi belli bir sıraya göre edindiklerini ortaya koymuştur.

Dil edinimde dikkat çeken üçüncü önemli kuram “Mesaj Kuramı” (The Input Hypothesis)’dır. Bu kurama göre insan, dili tek bir yolla, yani iletilen mesajları alarak veya anlaşılır dilsel girdiye (comprehensible input) maruz kalarak edinebilir. Öğrenen, amaç dili, ana dili konuşan kişilerle, öğretmenlerle veya bu dili konuşan başka öğrencilerle iletişime girerek edinir. Bu kuram dil seviyesi “i” varsayılan dil öğrenen kişinin o dilde yetkinlik kazanması için “i + 1” seviyesinde anlamlı mesajlara maruz kalması gerektiğini savunur.

Krashen’in üzerinde durduğu bir diğer kuram “Monitör Teorisi”dir. Bu kurama göre zihin tıpkı bir monitör veya editör gibi çalışır. Kişi kendini ifade ederken monitör, dilbilgisi kuralları ve dilin işleyişi konusunda kişiye yön verir. Dilbilgisi kurallarına çok bağlı olan öğrencilerde monitör çok hızlı çalışarak sürekli düzeltme yapma eğilimindedir. Bu, kişinin konuşmasının akıcılığının bozulmasına sebep olabilir. Bunun yanı sıra sözlü ifade sırasında kurallara çok da dikkat etmeden kendini ifade etmeye çalışan yetersiz monitör kullanıcıları, kendi yanlışlarını “his”lerine göre düzeltirler. Öte yandan yazma aşamasında monitör ne kadar hızlı çalışırsa yabancı dil öğrenen kişi, dilin dilbilgisi kurallarına o kadar çabuk hâkim olacaktır. Sonuç olarak Krashen’e göre monitörünü, gerekli olduğunda ve iletişime engel olmayacak şekilde kullanan dil öğrencisi dili en etkili bir biçimde öğrenmeye adaydır.

“Etkin Filtre Kuramı”na göre ise motivasyon, özgüven ve endişe, anlamlı mesajların kalıcılığını etkiler. Kişi, kendini ne kadar motive, özgüveni yüksek ve kaygısız hissediyorsa dil edinimi de o kadar kolay gerçekleşir. Bu kurama en güzel örnek olarak çocukları verilebilir. Çocuklar ana dillerini veya bir yabancı dili öğrenirken hata yapma kaygısı gütmezler. Oysa başlangıç seviyesinde yabancı dil sınıfına devam eden çoğu yetişkin “ya öğretmenin sorusuna doğru cevap veremezsem?” kaygısı taşır. Jest, oyun ve esprileriyle ders anlatan bir öğretmenin dersi mi daha motive edicidir, yoksa monoton bir şekilde dilbilgisi kurallarını tahtaya yazıp ardından bunlarla ilgili egzersiz yaptıran geleneksel yaklaşımcı bir öğretmeninki mi? Kuşkusuz birinci öğretmenin öğrencileri eğlenerek ve farkında olmaksızın o dile maruz kaldıklarından edinim kalıcı olacaktır. Krashen Kara Harp Okulu’nda yaptığı konuşmada;

Eğer öğrenci yeteri kadar motive edilmemişse, eğer öğrencinin kendine güveni düşükse, eğer endişe seviyesi yüksekse, öğrenci savunmacı ise ve yabancı dil

sınıfını kişisel zayıflıkların ortaya çıkarıldığı bir yer olarak görüyorsa, öğrenci sınıftaki dil girdisini anlayabilse bile bu girdi beynine işlemeyecektir. Bilgi öğrencinin beyninde dil ediniminin gerçekleştiği bölümlere ulaşmayacaktır. Bir şeyler bilgiyi bloke ederek dışarıda bırakacaktır. Bu engellemeye duyuşsal süzgeç (affective filter) adı verilmektedir (2011, s. 10).

2.2. Ana Dili, İkinci Dil, Yabancı Dil

“Ana dili” terimini açıklamak için önce içinde yer alan “ana” sözcüğünden yola çıkılmalıdır. Kuşkusuz çocuğun dil oluşumunda annenin etkisi büyüktür. Vurguları, tonlaması, sesleri çıkarış biçimi hep anneninkilere benzer. Bunlar zamanla çocuğun bilinçaltına yerleşmeye başlar. Böylece ana dilinin alt yapısı bilinçaltında oluşmaya başlar. Bu altyapı hayat boyu kolay kolay değişmez. Nitekim yetişkinlerde dikkat çeken ağız ve şive izleri çocukluk dillerinden bugüne kalanlardır. Ana dili bireyleri birbirine bağlayarak sıradan topluluklar olmaktan kurtarıp ulus haline getirir.

Kimi sözlükler ve dilbilimciler “ana dili”ni sadece anaya değil, çevreye de bağlı olarak tanımlarlar: “İnsanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil” (Vardar, 1998, s. 20).

Çevrenin değişip gelişmesiyle ana dili de gelişip değişir. Bu değişimi de göz önünde tutan Aksan şöyle bir tanım yapar: “Ana dili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumda en güçlü bağlarını oluşturan dildir.” (1975, s. 427).

“İkinci dil” iki dil kullanılan bölgelerde insanların iki dille de etkin iletişime geçebildikleri dildir. Buna örnek olarak Almanya’da yaşayan Türkler gösterilebilir. Almanca artık onların yabancı dilleri olmaktan çok ikinci dilleri olmuştur.

“Yabancı dil” ise ana dili olarak öğrenilmeyen ikinci dile denir. Ana dili birinci dil olarak kabul edildiğinde yabancı dil çoğunlukla ikinci dil olarak adlandırılır. Yalnız yukarıda da belirtildiği üzere her ikinci dil yabancı dil değildir. *Cuq Dictionnaire de Didactique du Français* (2003, s. 150)’de “yabancı dil” için “Ana dili olmayan her dil yabancı dildir... Didaktikte, dil, nitelikleriyle ana diline ters düşen dil öğretimi ve

öğrenimi için bir dil nesnesi olarak oluşturulduğunda yabancı dile dönüşür” tanımını yapar.

Her bir dilin kendine özgü kuralları ve işleyişi olduğundan yabancı dil öğreniminde bazı güçlükler ortaya çıkmaktadır. Örneğin çocuk, ana dilini bilinçsizce ve uzun bir sürede çözer. Etrafında olup biteni, seslerin nasıl bir araya gelip anlamlandırıldıklarını yavaş yavaş kavrar. Oysa yabancı dil öğrenirken etrafında o dilin konuşucuları bulunmaz. Bu nedenle, çocuk, ana dilini edinirken elinde bulunan olanaklara yabancı dil edinirken sahip değildir. Öğrenim, çocuğun yabancı dili ana diline benziyorsa kolaylaşır. Yapısal farklılıkların bulunduğu durumlarda yabancı dilin ana diline benzetilmesi ihtiyacı duyulmaya başlar. Ana dilinin öğrenilen dili etkilemesi olgusuna aktarım (transfer) denir (Ergenç, 1983, s.195-196).

2.3.Yabancı Dil Öğrenme Kuramı: Evrensel Dilbilgisi

Dil edinim çalışmalarında araştırmacıların asıl çatıştığı nokta dilin zihindeki başlangıç durumudur. “Zihin yaşadıkça deneyimlerle doldurulacak boş bir levha yani “tabula rasa” mıdır yoksa doğuştan gelen, dil ve düşünceyi şekillendiren bileşenler mi içermektedir?” sorusu deneyselci ve akılcı yaklaşımların en çok tartıştığı sorudur. Akılcı yaklaşımın temsilcilerinden yüzyılımızın en büyük dilbilimcilerinden Chomsky dili doğuştan gelen ve insana özgü bir yeti olarak değerlendirmiştir. Dil edinim olayını LAD (Language Acquisition Device-DEC- Dil Edinim Cihazı) olarak adını verdiği cihaz ile açıklar. DEC beyinde bulunan, önceleri “kara kutu” olarak adlandırılan “dil organıdır”. Günümüz dilbilimcileri “kara kutu” veya DEC yerine Evrensel Dilbilgisi terimini tercih etmektedirler. Chomsky teorisine göre çocuk, tüm dillere ait ortak özellikleri algılayabilen bu cihazı beyinde doğuştan taşımaktadır. Chomsky, cihazın devreye girebilmesi için çocuğun dile yeterince maruz kalmasının gerekliliğini savunur. Ayrıca, dil edinim cihazının belli bir yaşa kadar devrede olduğunu, ergenlik döneminden sonra işlevsiz hale geldiğini söyler. Oysa Krashen DEC’nin hayat boyu çalıştığını savunur. Chomsky, yetişkinlerin dil edinemediğini ancak öğrenebildiğini söyler. Krashen’e göre ise yeterli miktarda okuma ve dinleme çalışması yapıldığında birey bir veya daha çok sayıda dili belli bir yaştan sonra bile edinebilir. Krashen buna dünyanın gelmiş geçmiş en büyük poliglotunu (çok dil bilen kimse) örnek gösterir

(2011, s. 4). Macaristan'ın milli hazinesi olarak tanınan Lomb Kato 87 yaşında 17 farklı dili ana dili gibi konuşabilmektedir ve o sıralarda 18'inci dil İbranice üzerinde çalışmaktadır. Krashen'in asıl dikkati çekmek istediği nokta Kato'nun yabancı dil öğrenmeye yirmili yaşlarından sonra başlamış olmasıdır.

Chomsky ve Krashen'in hemfikir oldukları nokta ise dilbilgisi öğreniminin ikinci dil edinimi için hatalı bir yöntem olacağıdır. Gramer sürekli kontrol sağlamaya çalıştığı için konuşma becerisinin gelişmesine engel olur. Böylece dil edinimi yavaşlar. Chomsky'ye göre, çocuk bir dil edinim sistemi ile doğar. Bu sistem dil çözümlemeleri yapabilecek kapasiteye sahiptir. Temel evrensel dil kurallarını içeren bu sistem sayesinde çocuk dil girdisi üzerinde işlem yapma ve varsayımlar oluşturma olanağı bulur. Bu varsayımlar onu dilin sözdizimsel kurallarını algılamaya götürür (Uçak, 2015, s.69-70).

Cihaz, çeşitli değişken parametrelere sahiptir. Bu parametreler, diller arasında farklılık gösteren, dilden dile değişen özellikleri de algılayacak yapıdadır (Chomsky'den aktaran Demirci, 2010, s. 301). Chomsky'nin sistemleştirdiği “Üretici - Dönüşümsel Dilbilgisi” Teorisi'nde prensipler ve parametreler yaklaşımı diller arasındaki derin yapı ve yüzey yapı ayrımının temelini oluşturur. Bu teoriye göre dünya üzerindeki tüm diller aslında tek bir dilbilgisine sahiptir. Bu nedenle ırk, dil, renk ayrımı olmaksızın her çocuk, maruz kaldığı her dili edinebilecek ve kullanabilecektir. Örneğin bir Arap çocuk, maruz kaldığı zaman Çinceyi veya bir Türk çocuk maruz kaldığı zaman Rusçayı öğrenebilir.

2.3.1. Derin ve Yüzeysel Yapılar

Chomsky'ye göre her cümlede iki düzey söz konusudur. Derin yapı zihinde yer alır. Anlam yapısı olarak da adlandırılır. Edinilmiş olarak değil, doğuştan karşımıza çıkar. Derin yapı bir cümlenin soyut olarak anlambilimsel boyutunu temsil eder. Cümlenin görünmeyen fakat algılanabilen seviyesidir. Cümlenin bu seviyesi cümlelerin derinlerinde yatan farklı anlamların ayırt edilmesini sağlar.

Yüzeysel yapı ise derin yapılarda yapılan dönüşümler sonucu bildirişime elverişli duruma gelen somut cümle biçimidir (Demirci, 2010, s. 293). Cümlenin sözdizimsel

düzenlenişi olarak karşımıza çıkan cümlenin görünen yapısı boşluklarla doludur ve belirsizlik içerir.

2.3.1.1. Dil İçi Derin ve Yüzeysel Yapılar

Derin ve yüzey yapıların “dil içi” ve “diller arası” olmak üzere iki türünden bahsedilebilir. Dil içi derin ve yüzeysel yapılar başka dillerle karşılaştırılmadan, bir dilin kendi içerisinde sergilediği derin ve yüzeysel yapılardır.

2.3.1.2. Dillerarası Derin ve Yüzeysel Yapılar

17. Yüzyılda, Paris merkezli Port Royal Okulu mensupları dilin yapısının aklın bir ürünü olduğunu ve birbirinden farklı insanların konuştukları farklı dillerin genel bir mantık sisteminin değişimlerinden başka bir şey olmadığını göstermek amacıyla *Genel Gramer ve Mantığı [Grammaire Générale et Raisonnée]* adlı kitabı yayınlamışlardır (Bayraktar’dan aktaran Demirci, 2010, s. 300). Böylelikle, dünyadaki dillerin farklı görünseler de aynı mantık yapısına sahip olduklarını ileri sürmüşlerdir. Bu düşünceden etkilenen Chomsky, dil edinim olayını “Dil Edinim Cihazı” ile açıklar (daha detaylı açıklama için bkz. 2.2. Evrensel Dilbilgisi). Demirci’ye göre bu cihaz, “diller arasında farklılık gösteren, dilden dile değişen özellikleri de belleyecek/öğrenecek/algılayacak yapıya sahiptir” (Demirci, 2010, s. 301).

2.4. Karşıtsal Dilbilim

Karşıtsal dilbilimi, “ana dili ile yabancı dili karşılaştırarak bunlar arasındaki ayrılıkları, ayrımları, karşıtlıkları saptamak, böylece etkin yabancı dil öğretim yöntemleri oluşturma amacı güden uygulamalı dilbilim dalı” olarak tanımlayan Vardar (1988, s.30) sesbilim, sözlükbilim, biçimbilim, sözdizim gibi alanlarda yapılan karşılaştırma çalışmalarının özellikle 1950'den sonra yoğunlaştığını belirtmiştir. Ayrıca, bu karşılaştırmaların öğrencilerin yaptıkları yanlışların türünü ele alan çalışmalarla desteklenmesiyle öğretimilime etkin katkılarda bulunulduğunu söyler.

Uygulamalı dilbilimci Robert Lado, karşıtsal dilbilimin öncüsü olarak kabul edilen *Linguistics Across Cultures* (1957, s. 3) adlı eserinde dilbilim ilkelerini İngilizce öğretiminde uygulayan ilk araştırmacı olan Fries’in *Teaching and Learning English as*

a Foreign Language isimli kitabında ele aldığı ana dili ile amaç dilin betimlemelerinin karşılaştırılmasına yer vermiştir. Bu, karşıtsal çözümleme hipotezinin çıkış noktasını oluşturur. Lado'ya göre yeni dil öğrenen kişi için öğrendiği dil ana diline benzemiyorsa zor, benziyorsa kolay gelecektir. Dolayısıyla amaç dil ana dilinden farklılaştıkça ana dili girişimi (interf rence) de artacaktır. Karşıtsal dilbilim için ortaya çeşitli görüşler atılmıştır. Bunlar *güçlü g r   *, *zayıf görüş* ve *orta g r   *t r.

Güçlü g r    göre, yabancı dil öğreniminde karşılaşılan g      ler ana dili ile amaç dil arasında yapılacak karşıtsal   z     le ile önceden belirlenebilir. Bu görüşte araştırmacıdan sahip olduğu dilbilim bilgisini, yabancı dil öğrenenlerin kar ıla tıktıkları g      leri yorumlamada kullanması beklenir. *Zayıf görüş* ise, ana dili girişiminin diller arasındaki farklılıktan değil, amaç dilin kurallarının iyi bilinmemesinden kaynaklandığını söyler (  ler, 2002, s. 6).

Oller ve Ziahosseiny'nin Lado'nun düşüncesinin tam tersini ortaya koyduğu *orta g r   * göre, ana dili ile amaç dil arasındaki farklılık azaldıkça öğrencinin yanlış genelleme yapma durumu artar. Dolayısıyla bu görüş, yabancı dil öğrencisinin en çok ana dilinin yabancı dille benzeştiği noktalarda zorlandığını savunur. Oller ve Ziahosseniy bu görüş Kaliforniya  niversitesinde yabancı öğrencilere uygulanan İngilizce sınavının dikte bölüğündeki yazım yanlışlarını değerlendirerek ulaşmışlardır. Sınav k   tlarını inceledikleri 356 öğrenciden 158'i yazıda Latin alfabesini, 198'i ise Çince, Japonca, İbranice ve Arapça gibi farklı alfabeleri kullanıyordu. Araştırmacılar, ana dili Latin alfabesiyle yazılan öğrencilerin, ana dili farklı alfabelerle yazılan öğrencilerden daha fazla yanlış yaptıklarını belirlemişlerdir.       söz konusu öğrencilerin ana dili yazımı İngilizcenin yazımıyla çok az farklılık gösterdiğinden ana dilden aktarım artmıştır. Başka bir deyişle ana dil ile amaç dil arasındaki farklılığın çok olması, ana dili girişimine neden olmamış, aksine farklılığın azalması doğru genellemeyi engellediğinden ana dilden aktarıma yol a mıştır (Dede, 1983, s.124-125).

2.4.1. Aktarım  e itleri

“Aktarım”,  nceki bilginin sonraki bilgiye etki etmesi olayıdır. Dolayısıyla aktarım, ana dili girişiminden daha geneldir. Her alanda gözlemlenebilir. “Ana dili girişimi” ise yalnızca dil öğreniminde gerçekleşir. Eğer aktarım öğrenimi kolaylaştırırsa, bu tür

aktarım olumlu, yani “pozitif transfer” olarak değerlendirilir. Öte yandan aktarım öğrenimi zorlaştırırsa, bu tür aktarım olumsuz yani “negatif transfer” olarak adlandırılır. Bilindiği gibi ana dili girişimi de ana dili ile amaç dilin farklı noktalarında gerçekleşmektedir. Dolayısıyla ana dili girişimi de bir tür olumsuz aktarım olarak değerlendirilebilir (İşler, 2002, s. 6-7).

Olumsuz aktarımın beş türü sayılabilir. Bunlardan ilk üçü “dillerarası”, diğer ikisi ise “dil içi olumsuz aktarımlar”dır. Dil içi olumsuz aktarımlar bir dilsel düzenin içinde betimlenebilir. Dillerarası olumsuz aktarım ise ikinci bir dilsel düzene ilişkindir. Bu olumsuz aktarım türleri sırasıyla; *yerine koyma*, *abartmalı ayrımlaşma*, *abartmalı kural kullanımı*, *aşırı genelleme* ve *aşırı yetkincilik* (Dede, 1983, s.130-131). Bu tanımlar daha sonra “Hataların Dil Öğretimine Katkısı” bölümünde örneklendirilerek açıklanacaktır.

Olumsuz aktarım *ses düzeyinde*, *biçimleme düzeyinde*, *sözdizimi düzeyinde* ve *anlamlama düzeyinde* kendini gösterebilir.

Aşağıdaki örnek ele alınacak olursa,

“ma mère est une feme belle et gentil. Elle m’a rendu dans son ventre pendant neuf mois. Elle a le cheveu noir. Ses yeux marrons. Sa taille moyenne. Elle dit toujours la virité. Elle me conseille pour je suis amoureuse.”

14 yaşındaki ana dili Arapça, ikinci dili Fransızca olan Cezayirli bu kız öğrencinin yazısında ara dillerin yanı sıra Arapçanın etkilerinden kaynaklı hatalar da göze çarpmaktadır:

- Sesbilim alanındaki hatalar: *virité* (=vérité).
- Anlamsal boyuttaki hatalar: *elle m’a rendu* (=elle m’a portée); *amoureuse* (=aimable).
- Biçimbilim alanındaki hatalar: *une fem belle et gentil* (=une belle femme gentille); *le cheveu* (=les cheveux); “être” fiilinin unutulması: *Sa taille moyenne* (=sa taille est moyenne); *ses yeux marrons* (=ses yeux sont marron); *Elle me conseille pour je suis amoureuse* (=elle me conseille pour que je sois aimable)
- Sözdizim alanındaki hatalar: *une feme belle et gentil* (=une belle femme gentille)

(Nehaoua, 2010, s. 86).

2.4.2. Yanlış Çözümlemesi

Dil öğreniminde karşılaşılan tüm güçlükleri ana dili girişimine ve ana dili aktarımına bağlayan dilciler ve eğitimciler, bir süre sonra dil öğreniminde ana dili girişimi ile açıklanamayan yanlışlar ve sorunların da olduğunu farkına varmışlardır. Bu gerçek, karşılaştırmalı dilbilime olan inancı sarsmış, dil öğretimine katkısı hakkında kuşkular uyandırmaya başlamıştır. Gerçek şudur ki, öğrencilerin yaptıkları yanlışların tümüne neden ana dili girişimi değildir. Daha başka etkenler de vardır. Ana dili girişimi bu etkenlerden ancak biridir. Konuya bu açıdan bakıldığında karşılaştırmalı dilbilimin yabancı dil öğretimine katkısına ait kuşkuların yersiz olduğu açıkça görülür. Yanlış çözümlemesi ise karşılaştırmalı dilbilimin yerini alan bir yöntem değil, onun varsayımlarının doğruluğunu yoklayan, kısıtlamalarına ve sorunlarına çözüm getiren, kısacası onu tamamlayan bir yöntem olarak görülmelidir (Dede, 1983, s.122-123).

Dilciler, karşılaşılan güçlüklerin zamanla aktarım ve ana dili girişimiyle açıklanamadığını görünce, başka yöntem arayışına girmiş ve yanlış çözümlemesi yapmaya başlamışlardır. Yanlış çözümleme yönteminin malzemesi öğrencilerden elde edilen verilerdir. Yalnız bu verilerin her zaman çok hassas oluğu söylenemez. Nitekim Schachter belirli yapılarda hata yapmayan öğrencilerin sınav kâğıtlarını inceledikten sonra bu durumu öğrencilerin doğruluğundan emin olmadıkları yapıları kullanmamalarına bağlamıştır. Bunların yerine daha iyi bildikleri yapıları kullanma eğilimindedirler. Dolayısıyla bu tür veriler yabancı dil öğreniminde karşılaşılan güçlüklerin çözümü bakımından her zaman yeterli olmayacağı gibi yanıltıcı da olabilir. “Karşıtsal çözümleme” ile “yanlış çözümlemesi” arasındaki diğer önemli bir fark, karşıtsal çözümleme önceden yapılırken (a priori); yanlış çözümlemesi yabancı dil öğrencilerinden elde edilen veriler veya onlara uygulanan sınavlar üzerinde yapılır. Bu özelliğinden dolayı yanlış çözümlemesi sonradan yapılır (a posteriori) (İşler, 2002, s.130-131).

Yapılan yanlışların nedenlerine ulaşmak ve çözüm önerilerinde bulunmak için öncelikle çeşitli varsayımlarda bulunmak gerekir. Bu varsayımların doğruluğu veya

geçerliliği ise yanlış çözümlemesiyle belirlenecektir. Karşıtsal çözümleme yapmadan yanlış çözümlemesi yapmak çeşitli yanlışlara yol açabilmektedir. Bu nedenle, hem karşıtsal çözümleme, hem de söz konusu çözümlemenin varsayımlarını doğrulama fırsatını sağlayacak olan yanlış çözümlemesi yapılmalıdır (İşler, 2002, s.131).

2.4.3. Ara Dil Varsayımı

Günümüze dek yapılan dilbilim araştırmaları, ikinci dil edinicilerinin ana dili temelli olmayan yanlışların yanı sıra öğrenim sürecinden kaynaklanan yanlışlar da yaptıklarını göstermiştir. Cuq (2003, s. 139) ara dil kavramının altını “Yabancı dil öğrenimi sürecinde öğrenen tarafından içselleştirilen spesifik bir dil sistemi” tanımıyla çizmektedir. Öyleyse ara dilin, öğrenenin ana dili ve amaç dili edinimlerinden hareketle oluşturduğu bir dil dizgesi olduğu söylenebilir.

Öğrenici dili olarak da bilinen ara dil kavramı, yabancı dil öğreniminde öğrencinin yeni öğreneceği dil ile kendisi arasındaki tartışma sonucu ortaya çıkar. Bu yeni değişken dizge, ana dili ile amaç dilin özelliklerini içerdiği gibi hiçbir dile ait olmayan özellikler de taşımaktadır (Tönshorff’ten aktaran Atli, 2012, s. 59-60).

Dillerarası ve diliçi hatalara değinen Öztokat, Kıran ve Ergun, dillerarası hataların genellikle ana dilinden, öğrenilmekte olan yabancı dile yapılan olumsuz aktarım kaynaklı olduğunu belirtir. Öğrenenin ana dilinden veya önceden bildiği bir başka dilden esinlenerek oluşturduğu bu yeni dile dil araştırmacıları *ara dil* tanımını önermişlerdir. Örneğin, Türkçede “karıştırmak” anlamına gelen “mélanger” sözcüğü ile “confondre” sözcüğünün kullanım farklılıklarını bilmeyen bir türk öğrencinin “il a mélangé mon nom avec celui de mon ami” cümlesini kurması kendine has bir ara dil geliştirmiş olduğunu gösterir. Diliçi hatalar ise ana dilinden değil doğrudan yabancı dilin eksik edinilmesinden kaynaklanır. “Les travaux” yerine “les travails”, “il viendra” yerine “il venira” kullanımları dilici hatalara örnek olarak verilebilir (1993, s.69-70).

Selinker, yabancı dil edinimi üzerine yaptığı çalışmalarda yabancı dil edinicilerinin çoğunun dil seviyesinin ana dili konuşucularının seviyesine ulaşamadığını; bunun nedeninin ise, edinicinin, erek dilin belli bir safhasına geldiğinde, erek dilde yeni kurallar öğrenmeyi bırakmasıdır. Selinker, bu yer edinme durumunu “fosilleşme”

olarak adlandırmaktadır. Başka bir deyişle, ikinci dil edinicisi ara dilini geliştirmeyi durdurur. Dil bilgisel açıdan mükemmel bir şekilde kendini ifade etme yeteneği devam etmesine rağmen, daha ileri düzeydeki yapıları öğrenmek üzere kendini zorlayacağı yerde, sahip olduğu bilgi ile yetinir (Selinker'den aktaran Atli, 2012, s. 61).

Selinker ara dilin *geçirgenlik*, *dinamiklik* ve *sistematiklik* olmak üzere üç temel özelliğinin bulunduğunu belirtmektedir:

1. Ara dil geçirgendir. Ara dilin gelişimi ikinci dil edinim sürecinde amaç dille ilişkin bilgilerin artmasına bağlıdır. Dolayısıyla, ara dil sabit ve değişmez değildir. Ancak eğer ara dilde fosilleşme söz konusu ise, geçirgenliğin azalması söz konusu olabilir.
2. Ara dil dinamiktir. Bu dinamiklik ikinci dil edinicisinin yeni bilgileri sürekli olarak varsayması ve sınaması sayesinde gerçekleşmektedir. İkinci dil edinicisinin ara dili, ikinci dili edinim sürecinde sürekli bir değişim içindedir.
3. Ara dil sistematiktir. Sistematiklik ara dilin belirli kurallar dâhilinde gelişen bir dizgesi olması anlamına gelmektedir. Öyle ki ara dil, ana dil ve amaç dilden kurallar açısından farklı, her ikisine göre hatalı olsa da kendi içerisinde değerlendirildiğinde belirli kuralları olan ve hatasız bir dildir (Ellis'ten aktaran Aygüneş, 2007, s. 28).

2.4.4. “Yanlış” ve “Hata” Kavramları

Yabancı dil öğrenimi sürecinde hata yapmak kuşkusuz kaçınılmazdır. Öğrencinin kişisel özellikleri, eğitim durumu, öğrendiği yabancı dil, bu dilin seviyesi ne olursa olsun hata yapması olasıdır.

Le Robert de Poche (2007, s. 259) “hata” kavramı için “doğruyu yanlış, yanlış da doğru olarak düşünme eylemi” tanımını verirken, *Dictionnaire de Didactique du Français*'de “kurallı bir işleyişle aradaki fark, mesafe” tanımının yapıldığı görülmektedir.

Geleneksel öğretim yöntemlerine göre “hata” kavramı öğrencilerin sorumlu oldukları bir tür suç, bir tür öğrenim bozukluğu olarak kabul edilir ve öğrenciler hata yaptıkları için cezalandırılırdı. Oysa iletişimsel ve eylemsel yaklaşımların benimsendiği günümüzde bu olumsuz anlayış yerini hatalar sayesinde farkındalığı artmış öğrencilere, karşılaştırmalı hata analizleri yapan dilbilimcilere ve bu analizler

doğrultusunda dersler hazırlayan öğretmenlere bırakmıştır. “Hata” beklenmedik ve korkulan bir kavram olmaktan çıkıp son derece olağan bir durum haline gelmiştir.

OBM’de (2001, s. 145) “hatalar kaçınılmazdır; onlar öğrenenin ara dilinin gelişiminin bir göstergesidir. Yanlışlar da, dilin her tür kullanım alanında, ana dili konuşucuları için de dâhil olmak üzere, kaçınılmazdır” diye belirtilmiştir.

Hata ve yanlışlar, öğrencinin başarısız olduğunu göstermesinin yanı sıra öğretimin de yetersiz olduğunun kanıtıdır. Bununla beraber, hata ve yanlışlar, öğrencinin risklere rağmen iletişim kurma konusunda istekli olduğunu gösterir (a.g.e, s.145).

Öğrenenlerin hata yapmalarını azaltmak için hataların nedenlerini belirleyip öğrenme stratejilerini geliştirmelerini sağlamak gerekir. Bu konuda Tagliante (2001, s.151) şöyle der: “Hatalar öğrenme sürecinin olmazsa olmaz kötü yanlarından biri değildir. Öğrenme sürecinden ayrı düşünülebilirler, fakat öğretmen tarafından engel olarak değil, bir kazanım olarak görülmelidirler. Çünkü hatalar aslında öğrenenin ara dilini işlevsel hale getirdiğini ve sistemin oluşmaya başladığının kanıtıdır. Hatalar, öğrenenin yanlış bir anlatımdan doğru bir ifadeye geçiş sürecindeki yetisini ifade eder”.

Yanlış ve hata kavramları arasındaki farklardan biri öğrenenlerin yanlışlarını kendi kendilerine düzeltebilirken hatalarını düzeltememeleridir. M. Marquilló Larruy bu durumun nedenini şu şekilde açıklamaktadır:

Yanlışlar, 'lapsus' dikkatsizlik / yorgunluk kaynaklı, öğrencinin düzeltebileceği hatalara tekabül eder (kurala hakim olunmasına rağmen çoğul eklerinin unutulması). Öte yandan, hatalar kural işleyişinin bilinmemesi durumundan da kaynaklanabilir (örneğin, 'cheval' sözcüğünün çoğul halinin istisnai bir durumu olduğunu unutarak 'chevals' şeklinde yazmak). Öyleyse öğrenciler hatalarını tek başlarına düzeltemezler (2003, s.120).

Hatalardan öğrenme konusunda Astolfi *L’erreur, Un Outil Pour Enseigner* (1997, s. 22) adlı eserinde “öğrenmek, her zaman yanlışla riski almaktır.” demiştir.

Öğrencinin hata ve yanlışlarını düzeltme konusunda OBM (2001, s.145) hataların not edilmesi gerektiğini ve iletişimi engellemediği bir anda düzeltilmeleri gerektiğini söyler. Hataları yok etmek için sistemli bir şekilde anında akran düzeltmesinin teşvik

edilmesi gerektiğini vurgular. OBM bunlara ek olarak hataların öylesine düzeltilmemesi gerektiğini, uygun bir zamanda incelenip açıklama yapılması gerektiğini belirtir. Yine OBM'ye göre dil sürçmeleri şeklindeki yanlışlar göz ardı edilebilir, ancak sistematik yanlışlar kesinlikle düzeltilmelidir. Hatalar sadece iletişimi kesintiye uğrattığında düzeltilmelidir. Hatalar “geçişsel ara dil” olarak kabul edilmeli ve önemsenmemelidir.

2.4.4.1. Edinim ve Performans Hataları

Corder “hata” kavramını Chomsky'nin dil yetisi kuramından yola çıkarak tanımlamıştır. Bu kurama göre kişi, ana dilinde ifadeler oluşturmayı doğuştan bilir. Bu, “yeti” olarak adlandırılmaktadır. Dil ediniminde çevresel etkenler sınırlı ve yetersizdir. Çünkü dil bu sınırlı ve yetersiz etkenlerle öğrenilemeyecek kadar karmaşık ve soyuttur. Dilin kullanımı ise “performans” olarak tanımlanmaktadır. Corder'a (1974, s.123) göre “sistematik hatalar ile sistematik olmayan hatalar birbirinden ayrılmalıdır. Performans hataları (stres, yorgunluk, heyecan gibi durumlarda ortaya çıkar) “yanlış” olarak adlandırılır çünkü öğrenen kendi kendini düzeltebilir. Yeterlilik hataları ise sistematik hatalardır”. Öğrenci kendi hatalarının farkına varamamakta, ancak öğretmen yardımıyla bunları düzeltebilmektedir.

2.4.4.2. Hataların Dil Öğretimine Katkısı

Genel olarak öğrencilerin yaptıkları hataları dil öğretimine katkısı bakımından üç ayrı bölümde incelenebilir:

a) Öğretmene sağladığı yardım: Eğer öğretmen öğrencilerin yaptığı hataları düzenli bir şekilde çözümlerse, öğrencilerin dil öğrenimindeki ilerleme durumlarını, öğretilmek istenenin ne kadarını özümleyebildiklerini, üzerinde daha çok durulması gereken noktaların neler olduğunu anlayabilir.

b) Dil araştırmacısına sağladığı yardım: Dil araştırmacısı öğrencinin hatalarını çözümleyerek dilin nasıl öğrenildiğini, yabancı dil öğreniminde öğrencinin başvurduğu yöntemleri saptayabilir.

c) Öğrencinin kendisine sağladığı yardım: Bu, öğretmene ve dil araştırmacısına sağladığı yardımlardan daha da önemlidir. Öğrencinin yaptığı hatalara yabancı dili öğrenememiş olmasının bir belirtisi olarak değil, yabancı dili öğrenmekte izlediği bir yol ya da strateji olarak bakmak gerekir. Öğrenci, yabancı dil öğreniminin herhangi bir döneminde hata yaptığında, öğrendiği dilin yapısı hakkında çeşitli varsayımlarda bulunur. Bu, hem ana dili ediniminde hem de yabancı dil öğreniminde kullanılan bir öğrenme stratejisidir. Öğrenci, hata yapmak yoluyla yabancı dile ait varsayım ve genellemelerinin doğru olup olmadığını yoklama olanağını bulabilir (Dede, 1983, s. 129).

Öğrencilerin yaptıkları yanlışları Dulay ve Burt (Aktaran Dede, 1983, s. 129) dört ana bölüme ayırmışlardır:

a) Ana dili girişimi yanlışları: Bu tür yanlışlar, öğrencinin ana dilini yansıtan, amaç dili ana dili olarak konuşanların bu dili edinimleri sırasında yaptıkları yanlışlara benzeyen yanlışlardır.

b) Amaç dili gelişimi yanlışları: Bu tür yanlışlar öğrencinin ana dili yapısını yansıtmayan, amaç dili ana dili olarak konuşanların bu dili edinimleri sırasında yaptıkları yanlışlara benzeyen yanlışlardır.

c) Belirsiz yanlışlar: Bunlar hem ana dili girişimi hem de amaç dili gelişimi yanlışları olarak görülebilen yanlışlardır.

d) Diğer yanlışlar: Bu tür yanlışlar ne ana dili girişimi ne de amaç dili gelişimi yanlışları olarak tanımlanabilir.

Amaç dili gelişimi yanlışları, öğrencinin öğrendiği dilin yapısı hakkında geliştirdiği varsayımları gösteren yanlışlardır. Bu varsayımlar ındil öğreniminin belirli bir döneminde öğrencinin edinmiş olduğu amaç dilbilgisine dayanması son derece doğaldır. Bu tür yanlışların yapılmasını engellemek için amaç dilin kurallarını kısıtlamalarıyla birlikte, tam olarak öğretilmelidir. Böylece bunlara dayanan yanlışlar da ortadan kaldırılmış olur.

Richards amaç dili gelişimi yanlışlarını dört bölümde incelemeyi önerir:

a) Aşırı genelleme: Genelleme, hem yabancı dil öğrenen hem de ana dili öğrenenler tarafından benimsenen bir tutumdur. Öğrenci algıladığı benzerlikleri genelleme

yoluyla dilin kurallarını bulmaya çalışır. Kimi durumlarda amaç dil ile ana dili arasındaki farkı henüz algılayamadığından ya da öğrenim yükünü azaltma nedeniyle aşırı genelleme yapar. Bu demektir ki iki ayrı doğru yapı için bir tek kuraldan faydalanır. Örneğin, Fransızcada “s” çoğul takısının fiillere getirilmesi (les enfants joues).

b) Kural kısıtlamalarını bilmeme: Aşırı genellemeye çok yakın olan bu durumda, yanlışlara dilin sistemindeki özel kısıtlamaların ayırdına varamamak neden olur. Bir kuralın uygulanmaması gereken bağlamlara uygulanması sonucu yapılan bu tür yanlışlara çok sık rastlanır. Örneğin, Fransızcada bazı isimler çoğul hallerinde “s” takısı almaz, başka tür değişimler geçirir (j’ai lu les journals).

c) Kuralların eksik uygulanması: Bu tür yanlışlar, öğrencinin anlamlı bir yapı oluşturmak için bilmesi gereken kuralları, tam olarak öğrenip uygulayamamasından kaynaklanmaktadır. Örneğin, Fransızcada genelde –er ile biten 1. grup fiiller passé composé’de (-dili geçmiş zaman) “é” ile sonlanan participe passé’lere dönüşür. Ancak öznenin cinsine ve niceliğine göre uygun takı getirilmelidir (elle est allé).

d) Yanlış kavram geliştirme: Bu tür yanlışlar, yabancı dil öğrenirken bir yapının yanlış anlaşılmasından dolayı oluşturulan bozuk yapıları kapsamaktadır. Bu yapıların öğrencinin ana dilinde ve amaç dilde karşılığı olmayabilir. Örneğin, eline sağlık, kolay gelsin, sıhhatler olsun.

Dede'ye (1983, s. 131) göre, yukarıdaki dört başlık birbirinden kesin çizgilerle ayıramaz. Bir yanlış hem aşırı genelleme hem de kural kısıtlamalarını bilmeme sonucu yapılmış gibi görülebilir ya da öğretmen bir yanlışın hangi başlığa ait olduğuna karar veremeyebilir. Ancak bu durum, yanlış çözümlemesinin öğretime katkısını engellemeyecektir. Öğretmen, öğrencinin yanlışlarını düzenli bir biçimde çözümlemekte ve gruplandırmakta güçlük çekse bile bu durum, öğretmene ve yabancı dil gereçleri hazırlayan kişiye öğrencinin yabancı dili öğrenirken karşılaştığı güçlüklerin niteliği hakkında bilgi verir. Böylece amaç dilin hangi yönleri üzerinde daha çok durulması gerektiği konusunda bilgi sahibi olunması gerektiği ortaya çıkar.

Yanlış çözümlemesi verilerine göre elde edilen veriler karşıtsal çözümleme sonucu elde edilmiş verilerden farklı olabilir. Önceden ileri sürülen varsayımların kimileri

gerçekleşmeyebilir ya da tersine, yanlış çözümlemesi bu varsayımların doğruluğunu kanıtlayabilir. Örneğin yapılan araştırmada “fille” sözcüğünün öğrenciler tarafından doğru sesletileceği varsayılarak göz ardı edilmiştir. Fakat daha sonra katılımcıların yarısından fazlasının yanlış sesletimde bulunduğu görülünce araştırma kapsamına alınmıştır. Buna karşılık, deneklerin çoğunun yanlış sesleteceği varsayılarak “bleu” sözcüğü sözlü sınama metnine dahil edilmiş olmasına rağmen katılımcıların tümü tarafından doğru sesletildiği görülmüştür.

2.5. Yabancı Dil Öğrenimini Etkileyen Bireysel Faktörler

Kuşkusuz yabancı dil öğrenimini etkileyen çok sayıda iç ve dış faktör olduğu bilinmektedir. Aşağıda ikinci yabancı dil öğrenimini etkileyen faktörlerden araştırmanın konusunu ilgilendirenler ele alınmıştır.

2.5.1. Ana Dili

“Doğumundan itibaren her çocuk ait olduğu dilsel topluluğa uyum sağlayabilmek için bir dil edinmelidir ki, bu da çocuğun ana dilidir. Aile içinde birinci dil olarak edinilen ana dili, çocuğun sosyo-bilişsel gelişiminde önemli bir rol oynar” (Şavlı, 2009: 180).

20. yüzyılın en önemli dilbilimcilerinden Fries, yabancı dil öğretiminde en etkili araç-gereçlerin yabancı dille ana dilinin dikkatli bir biçimde karşılaştırılmasına dayananlar olduğunu savunur (Fries, 1945, s.9). Bu, onun ana dilinin yabancı dil öğrenimi üzerindeki etkisine ne denli önem verdiğinin açık bir kanıtıdır.

“Yapılandırmacı yaklaşımın, öğrenenlerin öğrenme ortamına her türlü bilgiden arındırılmış olarak gelemeyeceği, önceden edinilmiş bilgileri de bu ortama taşıyacağı savından yola çıkarak, ana dilinin yabancı dil öğreniminin ve yapılandırma sürecinin önemli bir bileşeni olduğu” söylenebilir (Korkut, Onursal Ayırır, 2015, s. 229).

2.5.2. Motivasyon

Motivasyon, kişiyi öğrenme sürecinde harekete geçiren, destekleyen ve hedefe ulaşmak için zorlayan bir kavramdır. Türk Dil Kurumu’nda motivasyon “güdülenme”

olarak; güdü ise “bilinçli veya bilinçsiz olarak davranışı doğuran, sürekliliğini sağlayan ve ona yön veren herhangi bir güç” olarak tanımlanmıştır.

Gardner ile Clément yabancı dil öğreniminde öğrencilerin öğrenme sürecine motive olmalarında üç farklı türde nedenin etkili olduğunu ileri sürmektedirler:

1) İçsel nedenler: Kişilerin yabancı dile karşı duydukları ilgi, bundan aldıkları keyif ve öğrendikleri yabancı dili kullanma isteği,

2) Araçsal nedenler: Yabancı dili iyi bir düzeyde öğrenmenin sağlayacağı çıkar ve yararlar. Örneğin, kariyer ilerlemesi ve yükseköğrenime devam etme,

3) Bütünleştirici nedenler: Bir yabancı dili en iyi biçimde kullanarak başka bir ülkenin kültürüne dâhil olabilme ve başka insanlarla ilişki kurabilmeye dönük amaçlar (Yılmaz ve Buzlukluoğlu Arslan’dan aktaran Güzel, 2015, s. 322).

2.5.3. Tutum

“Tutum bireyi, belli insanlar, nesneler ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye yönelten davranış eğilimleri” (Kılıç’tan aktaran Genç, 2016, s. 4) olarak tanımlanmaktadır. Öğrenenin gerek kendi içinde yaşadığı, gerekse çevresine karşı oluşturduğu kaygı, onun olumsuz bir tutum içerisinde olmasına sebep olur. Öte yandan kişinin kendine olan özgüveni ve sevgisi onun çevresine karşı olumlu tutumlar geliştirmesini sağlar. “Derse, öğrenmeye, öğretmene karşı geliştirilen olumsuz tutumlar öğrenmeye ket vurabilir. Bu yüzden öğrenmeye karşı geliştirilecek olumlu tutum öğreneni yabancı dil öğrenmeye karşı istekli hale getirecek ve kaygıyı azaltacaktır” (Genç, 2016, s. 4).

2.5.4. Kaygı

Etkili öğrenmeyi etkileyen etmenlerden birisi de kaygıdır. Kaygı “güçlü bir istek ya da dürtünün amacına ulaşamayacak gibi gözüktüğü durumlarda beliren tedirgin edici durum” olarak tanımlanmaktadır (Kılıç’tan aktaran Genç, 2016, s. 2). Kaygı, olumsuza yönlendirme özelliğinin dışında bireyi güdüleyerek çevresine uyum göstermesine yardımcı olur. Özellikle sözlü ifade alanında duyulan kaygı yabancı dil sınıflarında sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Bununla beraber öğrencilerin kaygı düzeyleri

arttıkça yabancı dilde duyduğunu anlama becerilerinde de düşüşler gözlenmektedir. Bunun nedeni olarak öğrenenin kendi yabancı dilbilgisine olan güveninin azlığı, kendisini diğer öğrencilerle karşılaştırması, öğretmenin öğrenciye karşı olan yanlış tutumu gibi pek çok sebep eklenebilir.

Yabancı dil öğreniminde kaygıyı azaltma görevi kuşkusuz öğretmenindir. Öğretmen, mümkün olduğunca rahat bir öğrenme ortamı sunarak öğrencilere eleştirilme kaygısı taşımadan kendilerini ifade etme özgürlüğü tanınmalıdır. Sınıf içi çalışmalarında telaffuzda yapılan hataların sık sık düzeltilmesi yerine doğru telaffuzların övgü ile karşılanması kaygıyı azaltacaktır.

2.5.5. Öz yeterlik

Sosyal öğrenme kuramı üzerindeki çalışmalarıyla tanınan ünlü psikolog Bandura'ya göre öz yeterlik kavramı, kişinin bir işi yapabileceğine ve olası olumlu/olumsuz durumları yönetmek için gereken adımları atabileceğine ilişkin kendisine olan inancıdır (Aktaran Kurudayıoğlu, Güngör, 2017, s. 1108). Öz yeterlik inancı zayıf düzeyde olan öğrenciler zor durumlarla karşılaştıklarında, o zorluğun üstesinden gelmek için daha az çaba harcar, kendileri ve yaptıkları iş hakkında şüpheye düşerler. Algılanan öz yeterlik düzeyi yüksek olan öğrenciler ise, karşılaştıkları zor durumların üstesinden gelebilmenin yollarını araştırarak, daha fazla çaba sarf ederler (a.g.e.1109).

Öğrenenlerin öz yeterlik düzeyleri arttıkça, hedef dildeki sözlü ifade ve duyduğunu anlama becerileri de artış gösterecektir.

2.5.6. Yaş

Ana dili ediniminde ve yabancı dil öğreniminde yaşa bağlı bazı kritik dönemler vardır. Bu dönemler öylesine önemlidir ki örneğin bebeklikte yaşanan psikolojik bir sorun yetişkin dönemde dilsel anlamda bir bozukluk olarak kendini gösterebilir.

Bu dönemlerin varlığını kanıtlayan bilim dallarından bahseden Demirezen, (2003, s. 5-8) dilbilimi, biyoloji, nöroloji, fizyoloji ve psikolojiden gelen verilerin ana dili edinimi ve yabancı dil öğrenimiyle ilgili bilinmeyenleri ortaya çıkardığını söylemektedir. Özellikle biyodilbilimi ve sinirdilbilimi kesin kanıt oluşturur. İnsan beyninde öğrenme işini yapan 18 milyar nöron 2 yaştan ergenlik dönemine kadar beynin sağ ve sol

yarımküresinde odaklanır. Bu odaklanma işine “laterizasyon” adı verilir. Dil kullanma yetisinin denetimi sağ ellerini kullananlarda beyin sol yarımküresinde, sol ellerini kullananlarda beyinin sağ yarım küresindedir. Amerikalı sinirdilbilimci E. Lenneberg tarafından ortaya atılan “Kritik Dönem Varsayımı”na göre Kritik Dönem 2 yaşında başlayarak en geç 12 veya 13 yaşlarına kadar sürer. Eğer kişi yabancı dili ergenlik döneminde meydana gelen laterizasyon tamamlanmadan öğrenmeye başlarsa, bu dili yetişkinlere göre daha az zorlanarak öğrenir. Lenneberg’e göre, 13 yaş sonrası beyin elastikiyetini kaybetmeye başlar. Bu sertleşme, öğrenmede giderek güçlüklerin meydana gelmesine sebep olur. Krashen ise dil öğrenme merkezinin gelişimini tamamlamasını 5 yaş ile sınırlandırmaktadır. Yabancı dil öğreniminde Kritik Dönem’in varlığına örnek olarak göçmen aileler verilebilir. Bu ailelerin çocukları göç edilen ülkenin dilini çok iyi konuşabilirken, anne babaların dili edinme başarısı çocuklarınınkinden çoğu zaman düşük olmaktadır.

Eğer kişi laterizasyondan önce yabancı dil öğrenmeye başlarsa o dili ana dili gibi aksansız biçimde konuşabilmektedir, ancak bu, laterizasyondan sonra öğrenenlerin yabancı dili hiç öğrenemeyecekleri anlamına gelmez. Bazı dilbilimciler beyin elastikiyetini kaybetme yaşının olduğunu kabul etmekle birlikte, belli bir yaştan sonra da bir dilin (özellikle yazma alanında) mükemmel biçimde öğrenilebileceğini savunmaktadırlar. Tutaş, (2000, s. 366) Yule’nin İngiliz yazar Joseph Conrad’tan verdiği örneği göstererek yazarın Polonya aksanıyla konuşmasına karşılık İngiliz edebiyatının en güzel eserlerini verdiğiinden bahsetmiştir. Son yıllarda yapılan nörolojik araştırmalara göre yetişkinler sentaktik yapıları çocuklara göre daha iyi kavramakta, gençler dil bilgisel ve leksikal yapıları daha çabuk öğrenmekte, çocuklar ise morfolojik ve fonetik öğeleri yetişkinlere göre daha hızlı algılamaktadır. Sesletim becerisinin kazanımının ise yaş ilerledikçe güçleştiği vurgulanmaktadır (Tutaş, 2000, s.369).

Walsh ve Diller’a göre (Bogaards, 1991, s.74) insan beyinde iki tür hücre bulunmaktadır:

a. Piramidal hücreler: Bu hücreler doğumla birlikte oluşur ve zaman içerisinde çok az gelişme gösterirler.

b. Asteroit hücreleri: Doğumdan sonra, otuz yıla kadar uzayan bir süre içinde gelişen bu hücreler insanın bilişsel gelişiminin temelini oluştururlar.

Yukarıda verilen bilgilere dayanarak yabancı dil öğrenimini etkileyen faktörlerden “yaş”ın oldukça belirleyici bir etken olduğu söylenebilir. Ergenlik öncesi yılların biyolojik olarak aktif yıllar olduğu, yabancı dilin (özellikle de sesletimin) kritik dönemden sonra öğreniminin, bu dönemde öğreniminden çok daha zor olacağı sonucuna varılabilir.

2.6. Ses Bilgisi – Sesbilim ve Dil Öğretimi

2.6.1. Sesbilim

Sesbilim, bir dildeki seslerin dizgesel işlevlerini inceleyen bilim dalıdır. “İşlevsel ses bilgisi” olarak da anılan sesbilimin inceleme alanı “ses biçimlerinin dillerin dizgesi içindeki yerini betimlemektir. Bu ses biçimleri, ses bilgisi ile sesbilimi birbirinden ayırmakta kullanılan en önemli konudur. Nitekim sesbirimin dilbilimsel işlevi ile bu sesbiriminin eklemelenmesi arasında bir ayırım yapıldıktan sonra, *ses* ve *sesbirim* ayırımına gidilir” (Korkut, Onursal Ayırır, 2015, s. 36). Sesbilgisi ses, sesbilim ise sesbirim üzerinde çalışır.

2.6.1.1. Genel Sesbilim

Bu bilim sadece bir dilin sesbilimsel dizgesini değil, bütün dillerin sesbilimsel dizgelerini ve bunların işleyiş kurallarını inceler.

2.6.1.2. Karşılaştırmalı Sesbilim

Bir ya da birçok dilin sesbilimsel dizgelerini birbirleriyle karşılaştırarak bunlar arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri ortaya koymayı amaçlar. Bu alana örnek olarak Fransızca ile İngilizcenin sesbilimsel farklılıkları ile benzerliklerinin incelendiği tezimizi gösterebiliriz.

Yücelsin Taş, Candemir ve Kara’nın çalışmalarının sonucunda da belirtildiği üzere birinci yabancı dil İngilizce, ikinci yabancı dil Fransızcanın öğrenimini zorlaştırdığı

kadar kolaylaştırabilir de. Çünkü İngilizce, Fransızcaya destek görevi görebilmektedir. Fransızca öğrenimini kolaylaştırmak için öğrencinin iki dil arasındaki benzerlik ve farklılıkları öğrenimin merkezine koyması gerekmektedir (s.98, 2016).

2.6.1.3. Eşsüremlili Sesbilim

Bir dilin sesbilimsel dizgesindeki gelişimleri göz ardı ederek sadece bu dilin belli bir döneminde yer alan sesbilimsel dizgeyi ele alır.

2.6.1.4. Artsüremlili Sesbilim

Eşsüremlili sesbilimin aksine, sesbilimsel dizgelerin evrimini, bir dil durumundan öbürüne geçişte ortaya çıkan değişimleri inceler.

2.6.2. Sesbilimin Bileşenleri

Sesbilim, sesbirimlerden oluşan parçasal düzey ve bürünsel yapıyı oluşturan parçaüstü düzeyden oluşmaktadır.

2.6.2.1. Parçasal Düzey

Parçasal düzey, bir dilin sesbirimlerini algılayıp üretmekle oluşan eklemelemedir. “Jakobson'a göre aşağıda yer alan karşıtlıklarda yer alan ayırıcı özellikler bütün dillerin sesbirimlerini tanımlayabilecek yeterlidir:

1. Ünlü olan/Ünlü olmayan
2. Ünsüz olan/Ünsüz olmayan
3. Yoğun/Dağınık
4. Gergin/Gevşek
5. Titreşimli/Titreşimsiz
6. Genizsil/Ağızsıl
7. Sürekli/Süreksiz
8. Keskin/Boğuk
9. Engelli/Engelsiz

10. Pes/Tiz

11. Bemolleşmiş/Bemolleşmemiş

12. Diyezleşmiş/Diyezleşmemiş” (Vardar’dan aktaran Ögeyik, 2008, s.43).

2.6.2.1.1. Sesbirimler ve Sesbirim Sınıflamaları

Sesbirim “en küçük ayırıcı, kesintili, işlevsel, karşıtlığa dayanan, sesbirimciklerden oluşan ve ikinci eklemcilik düzenine bağlanan birim” olarak tanımlanır (Vardar, 1998, s. 177). Sesbirimlerin kendi başlarına anlamları yoktur. Ayırıcı özelliğe sahiptirler. Sayıları her dilde farklıdır. Çoğu dilde 25 ila 33 arasında sesbirim bulunmaktadır. Fransızca, alfabesindeki 26 harfe karşılık, 16’sı ünlü, 18’i ünsüz ve 3’ü yarı ünsüz olmak üzere 36 sesbirim içermektedir (Cuq, 2003, s.193). Bunun yanı sıra İngilizcede, alfabedeki 26 harfe karşılık 20’si ünlü, 24’ü ünsüz olmak üzere, 44 sesbirim vardır.

2.6.2.2. Parçaüstü Düzey

Parçaüstü düzey, bir dilin sesbilimini ve özellikle de sesletimini etkileyen tüm özellikleri kapsar. Burada dilin bürünsel yapısı söz konusudur. Parçaüstü bileşenler Fransızca ve İngilizce için tonlama, vurgu ve ulamadan oluşur. Çalışmada sözü edilen dillerin yalnızca parçasal düzeyi ele alındığından parçaüstü bileşenlere kısaca değinilecektir:

2.6.2.2.1. Tonlama

Tonlama, bir sözcenin sözlü olarak gerçekleştirilmesi sırasında, başından sonuna dek oluşan ezgisel eğridir. Gerçekten de konuşurken sesimiz yükselir ve alçalır. Söylemimizin müzikal çizgisi, onun ezgisini oluşturur. Her dilin, kendi ezgi kuralları vardır, ancak dilbilimciler tarafından ortaya çıkarılmış olan üç evrensel kural vardır (Ergenç’ten aktaran Korkut, Onursal Ayırır, 2015, s.41-42):

- Sözcelem tonlaması veya biten ezgi: konuşucu iletisini aktarmayı bitirdiğinde.

Örnek:



J’aime ces fleurs

- Süren ezgi: konuşucu ara tümcelerle kesilen iletisinin henüz bitmediğini anlatmak üstediğinde. Örnek:



Je terminerai mes devoirs après avoir lu cet article.

- Soru ezgisi: konuşucu bir soru sorduğunda. Örnek:



Viens-tu ce soir?

2.6.2.2.2. Hecelerde ve Sözcüklerde Vurgu

Vurgu ile karşıtlık, soluk baskısı ve bu baskının yeri ile yaratılır. Soluk baskısı kuvvetli ve zayıf olmak üzere iki derecelidir. İşlevi, en az iki heceli ya da daha uzun sözcük ve sözlerde ortaya çıkar (Demircan, 2009, s. 27). Hecelerin vurgulanması bir hecenin bir anda yoğunluk, yükseklik veya uzunluk açısından farklılaşarak öne çıkarılmasına yarar. Fransızca ve Türkçe de vurgu her zaman sözcüğün son hecesindedir. bod'rum ve 'Bodrum (ilçe), to'kat ve 'Tokat (kent) örneklerinde birinci veya ikinci hecenin vurgulanmış olmasına bağlı olarak sözcüklerin anlamlarının tamamen değişebildiği görülmektedir. Aynı duruma İngilizcede de rastlanır (İng. 'import – ithalat ve im'port – ithal etmek). İngilizcede vurgunun yeri sıklıkla değişir (İng. e'conomy - eco'nomie) (Korkut, Onursal Ayırır, 2015, s. 42-43).

Bir hece tek başına değil de ancak yanındakilere oranla daha güçlü vurgulanabilir.

Bu bakımdan tek heceli bir sözcük kendi başına iken ne vurgulu ne de vurgusuz sayılmaz. Bununla birlikte, bir tümce içinde geçtiği zaman bu kez, “kim”, “ne” gibi tek heceli sözcükler de tümce vurgusu taşıyabilirler. Örnek: Bunu 'kim yaptı? Bu 'ne böyle? (Başkan, 1994, s.11).

Sözcükte vurguya bakıldığında, Fransızca ve İngilizcede anlam taşıyan sözcüklerin vurgulandığı görülmektedir. “Elle ne la lui *donnera pas*” tümcesinde esas olarak “donnera” ve “pas” anlam taşımaktadır, bu nedenle vurgu da tümcenin son iki sözcüğü üzerine yapılır. İngilizcede de aynı kural geçerlidir. “I am *fond* of nature and I am *interested* in sports espacially *football*” tümcesinde vurgulanan sözcükler “fond, nature, interested, sports” ve “football” dur, diğerleri ise vurgusuzdur. Türkçe de ise

üzerinde durulmak istenen sözcükte vurgu yapılır. Örneğin, “Ali dün kırmızı kazağını giydi” tümcesinde öznenin, nesnenin, zaman zarfının veya fiilin vurgulanmasıyla tümce farklı bir ritim kazanır (Korkut, Onursal Ayırır, 2015, s. 43).

2.6.2.2.3. Ulama

Ulama, sözcüğün sonundaki sesletilmeyen ünsüzün, bir sonraki sözcük bir ünlü ile başlıyorsa sesletilerek bir hece oluşturmasıdır. Örneğin, Fransızcada “il est arrivé” diziminde, i/le/ta/ri/ve olarak yeniden heceleme söz konusudur, yani, “est”de yer alan - t, bir sonraki ünlüyle birlikte sesletilir.

2.6.3. Sesbilgisi

Sesbilgisi, dillerdeki seslerin üretim biçimlerini, algılanmalarını ve fiziksel özelliklerini inceleyen bilim dalıdır. Sesbilgisi, sesleri ilk olarak *eklemlenme (boğumlanma) noktalarına* yani çıkış yerlerine göre sınıflandırır. Örneğin, sesbilgisine göre, Fransızcadaki [f] sesi alt dudak üst diş ünsüzüdür; [m] sesi ise Türkçedeki çift dudak geniz ünsüzü olan “m” gibi söylenir. Bunun ardından, sesbilgisi sesleri eklemlenme biçimlerine yani çıkış biçimlerine göre sınıflandırır. Örneğin Fransızcadaki [p] sesi patlamalı ünsüzken, [ɲ] sesi genizsildir.

2.6.3.1. Sesbilgisi ile Sesbilim Arasındaki Farklar

Sesbilim ile sesbilgisi birbiriyle karıştırılmamalıdır. “Martinet’ye göre sesbilim, sesleri belli bir dilde yerine getirdikleri işlev açısından ele alır; sesbilgisiyse, sesleri herhangi bir dile bağlı kalmadan inceler” (Vardar, 1998, s. 176). Kıran ve Kıran’a göre (2013, s.285) “... Sesbilgisi, seslerin zaman içinde uğradıkları değişimleri incelerken, sesbilim seslerin dizgesini, karışıklıklarını ve birleşimlerini inceler”. Sesbilim, sesbilgisine göre daha genç bir kavramdır. Öyle ki sesbilim terimi 1850’lerden sonra kullanılmaya başlanmıştır. “Gerçek anlamda sesbilim hareketi Saussure tarafından geliştirilen dilbilim kavramlarının dil seslerinin incelenmesinde uygulanmasıyla mümkün olur. 19. yüzyılda seslerin incelenmesi için gösterilen yoğun ilgi ve sesbilimde deneysel yöntemlerin gelişmesi, sesbirimlerin işlevsel açıdan incelenmesini ikinci plana iter” (Sığırcı, 2009, s. 31).

2.6.4. Sesbilimin Dil Öğretimindeki Yeri

2.6.4.1. Kısa Tarihçe

17.-19. yüzyıllar arası altın çağını yaşayan “dilbilgisi-çeviri yöntemi” olarak da bilinen “geleneksel yöntem” için, okuma ve yazılı ifade kadar dilbilgisi ve çeviri de temel oluşturmuştur. Bu yöntem, öğrenmenin ilk yılında bazı sesbilgisi uygulamalarını teşvik etse bile sözlü beceriler arka planda kaldığından öğretmenler tarafından göz ardı edilmiştir. Sesbilgisi uygulamaları genellikle yazılı metinlerden, dikte ve anlatımlardan alınan kelime ve cümlelerin tekrarı ile yapılıyordu. Hedef dilin sesbilgisi sistemi kaynak dil ile ifade ediliyordu.

19. yüzyılın ikinci yarısından başlayarak 1950’li yıllara dek kullanılan “doğrudan öğretim yöntemi” iletişimi önemsemeyen geleneksel yönteme karşı bir reform niteliğindedir. Yöntemin öğretim hedefi öğreneni ana diline başvurmadan konuşturabilmektir. Bilgilerin kalıcı hale getirilmesi tekrar çalışmalarıyla sağlanıyordu. Sesler, ana dili ile değil, “Uluslararası Fonetik Alfabe” aracılığıyla ifade ediliyordu. Öğrenimin başında dinleme alıştırmalarına özel bir yer veriliyordu. Sesleri ve parçaüstü öğeleri ayırt etme ve tanımlama becerisini geliştirmeye yönelik tekrar alıştırmaları yapılıyordu. Ayrıca öğrencilerin kendi kendileri düzeltme becerilerinin geliştirilmesi adına sesli okuma çalışmalarından yararlanılıyordu (Germain, 1998, s. 6-8).

“İşitsel-dilsel yöntem”, davranışçılık kuramından etkilenmiştir. Bu sayede tekrarlamayla alışkanlıklar edinme ön plana çıkarılmıştır. Alışkanlık, sesletimde de temel bir kavramdır ve yalnızca düzenli alıştırmalarla edinilebilir. Gerçekten de, derste bir yapıyı tam olarak öğrenmiş bir öğrenci düzenli tekrar alıştırmaları yapmazsa, bir sonraki derste, öğrenmiş olduğu bilgileri unuttuğunu fark edebilir. Kısacası, bu alışkanlık kavramının amacı, sadece üretmek değil, üretim işlemine alışmaktır. Sonuç olarak, işitsel-dilsel yöntem, sesletim için oldukça olumlu bir teknik olan mekanik yinelemeyi esas alarak yabancı dil öğreniminde sözlü ifadenin önemini vurgulamıştır.

“Görsel-işitsel yöntem”in hedefi, öğrenene gündelik yaşam durumları içinde konuşmayı ve iletişimde bulunmayı öğretmektir. Bu yöntem, deneysel sesbilgisi ve yapısalcı dilbilim alanlarındaki gelişmelerden etkilenmiştir. Öğrenen, yabancı sesleri

kendi dilinin seslerinden ayırt etmeyi ve bu yeni dilin seslerini de birbirinden ayırt etmeyi öğrenmelidir. Bu öğrenme ancak sıkı ve özenli dinleme ve sesletim alıştırmalarıyla sağlanabilir (Korkut, Onursal Ayırır, 2015, s. 44-45).

2.6.4.2. Sesbilimin Günümüzdeki Yeri

70’li yılların sonundan günümüze kadar dil öğretimi, önceki yöntemlerin sunduğu yapay örneklerden uzaklaşıp gerçek yaşamın gereklerine yaklaşmıştır. Bu bağlamda iki adet yaklaşım benimsenmiştir. Bunlar “iletişimsel yaklaşım” ve “eylem odaklı yaklaşım”dır.

2.6.4.2.1. İletişimsel Yaklaşım

Bu yaklaşımın asıl hedefi iletişimdir. Öğrenciden sesleri hedef dil konuşucusu gibi tam olarak çıkarması beklenmez. Önemli olan anlaşılabilir olmaktır. Sesletim bu yaklaşımda az bir yer kaplar çünkü burada önemli olan sesletim sorunlarının iletişime ket vurmamasıdır. Bu nedenle sesletime pek önem verilmez, bu yüzden de sesbilgisel olanaklar yeterince gelişmez.

2.6.4.2.2. Eylem Odaklı Yaklaşım

“Eylem odaklı yaklaşım”, 2001 yılında Avrupa Konseyi tarafından yayınlanan *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni* (OBM) ile doğmuştur. İletişimsel yaklaşımla aynı ilkeleri savunmakla birlikte bu yaklaşımda bunlara “görev” kavramı başta olmak üzere başka kavramlar da eklenmiştir.

Bu yaklaşımda, öğrenenden, toplumsal yaşamda karşılaşacağı birçok bağlamda bazı görevleri yerine getirmesi beklenir. OBM’de görev kavramı için şu tanım yapılmıştır:

Görev, çözülecek bir problem, yapılması gereken bir zorunluluk ya da ulaşılması gereken bir hedef bağlamında istenen sonuca ulaşmak için bir birey tarafından gerekli görülen amaçlı eylem olarak tanımlanabilir. Bu tanım, bir gardırobu taşımak, bir kitap yazmak, bir sözleşme görüşmesinde belirli şartları elde etmek, iskambil kâğıdı oynamak, bir lokantada yemek ısmarlamak, bir yabancı dil metnini çevirmek ya da grup çalışması yoluyla sınıf gazetesi çıkarmak gibi geniş bir eylem yelpazesini kapsar. (OBM, 2001, s. 7)

Söz konusu yaklaşım, dil kullanıcılarını “sosyal aktörler” olarak yani, “çeşitli durumlarda, belirli bir çevrede ve özel bir hareket sahasında yerine getirmeleri gereken (sadece dille sınırlı da olmayan) görevleri bulunan toplum üyeleri” olarak tanımlar (OBM, 2001, s. 6).

Sonuç olarak, bu yaklaşıma göre, yabancı dil öğretiminde sesletim çalışmaları, öğrenenin hedef dil konuşucularının ifadelerine mümkün olduğunca yakın bir biçimde, iletişimi ön planda tutarak konuşmasında etkilidir. Böylece öğrenenin kendini sözel anlamda en iyi şekilde gerçekleştirmesi sağlanmış olur.

2.6.5. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde Sesbilim

2.6.5.1. Sesbilimsel Yetenek

Avrupa Ortak Başvuru Metni’ne göre;

Sesbilimsel yetenek şu bilgi ve becerilerin algılanması ve üretimini içerir:

- Dilin sesbirimlerini (phonèmes) ve bunların belirli bağlamlarda gerçekleştirilmesini (allophones),
- Sesbirimleri birbirinden ayıran sessel özelliklerini (ayırt edici özellikler, örneğin, titreşimli, yuvarlak, genizsel, patlamalı),
- Sözcüklerin sesbilimsel düzenlenişini (hece yapısı, sesbirimlerin dizilişi, sözcük vurgusu ve tonu),
- Tümce sesbilimi (bürün)
 - Tümce vurgusu ve ritmi
 - Tonlama
- Sesbilgisel eksiltme (reduction)
- ünlü eksiltme
- Vurgulu ve vurgusuz biçimleri
 - Benzeşim (assimilation)

- Son ünlü silinmesi (elision) (2001, s.110,111).

OBM sesbilgisi ve sesbilim konusunda altı öğrenim düzeyi belirlemiştir:

- “A1: Öğrenilmiş sınırlı sözcük ve kalıpların sesletimi öğrenenin dil grubundan olan konuşucularla iletişim kurmaya alışık anadil konuşucuları tarafından belli bir çaba gösterilerek anlaşılabilir.
- A2: Fark edilir bir yabancı vurguya rağmen sesletim genellikle anlaşılır ölçüde nettir, ancak iletişimde bulunduğu kişiler zaman zaman söylediklerini tekrar ettirme ihtiyacı duyabilir.
- B1: Zaman zaman yabancı bir vurgu ve nadiren de olsa yanlış sesletim görülse bile sesletim oldukça anlaşılırdır.
- B2: Açık ve doğal bir seslendirebilme ve tonlama edinmiştir.
- C1: Anlamı daha iyi ifade etmek için tonlamayı değiştirebilir ve tümce vurgusunu doğru kullanabilir.
- C2: C1 düzeyinde olduğu gibi (2001, s. 111).

“Başvuru Metni kullanıcıları öğrenenlerin,

- Hangi yeni sesletim becerilerine gereksinim duyduğunu,
- Ses ve bürünün ne denli önemli olduğunu,
- Sesletimsel doğruluk ve akıcılığın erken dönem öğrenme hedefleri mi, yoksa uzun dönemde geliştirilen hedefler mi olduğunu, göz önünde bulundurabilir ve duruma göre saptayabilirler” (2001, s.111).

OBM, öğrencilerin bir dilin sesletim özellikleri konusundaki becerilerini geliştirmeleri adına şu öğrenme yollarını belirlemiştir:

- a) Sadece sözlü özgün dil örnekleri ile karşılaştırarak
- b) Koro halinde
 - öğretmeni taklit ederek
 - hedef dilin kullanıcılarının işitsel kayıtlarını taklit ederek
 - hedef dilin kullanıcılarının video kayıtlarını taklit ederek

- c) Kişisel dil laboratuvarı çalışmaları ile
- d) Fonetik olarak zengin okuma metinlerini sesli okuyarak
- e) Kulak eğitimi ve fonetik alıştırmalarla
- f) d ve e şıklarında olduğu gibi ancak alıştırmaları fonetik alfabe ile yazılmış metinler kullanarak
- g) Açıkta fonetik eğitim yoluyla
- h) Yazılı formların telaffuzunu öğrenmeye çalışarak
- i) Yukarıda sunulan şıkların birkaçını birleştirmeye çalışarak (2001, s. 143).

2.6.5.2. Sesbilgisel Farkındalık ve Beceri

Belli bir dili sesletme becerisinden farklı olan sesbilgisel beceriler, keşfetme yeni bilgiler edinme yetisini de içerir. OBM’de (2001, s.102) bu yetiler şunlardır:

- “Yabancı sesleri ve bürün kalıplarını ayırt etme ve üretme;
- Yabancı ses dizilerini algılama ve öğrenme;
- Bir dinleyici olarak kesintisiz bir ses dizgesini anlamlı yapılandırılmış sesbirimsel öğelere dönüştürme (örneğin, farklı ve anlamlı parçaları bölümleme);
- Yeni dil öğrenimine uygulanabilecek ses algılama ve üretim süreçlerini anlama/kullanabilme”.

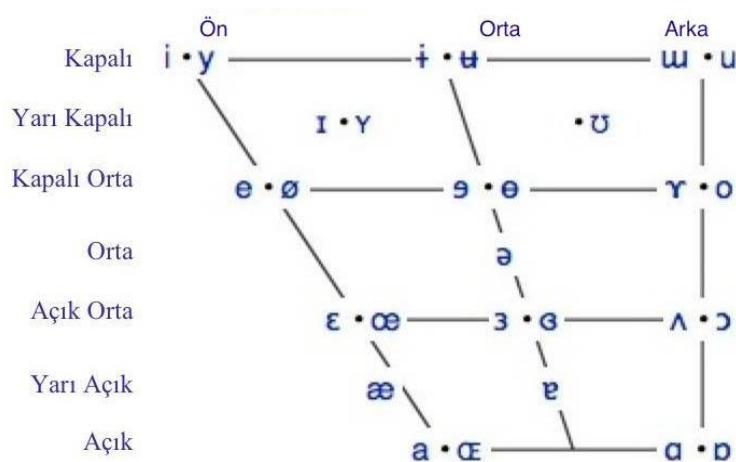
2.6.6. Uluslararası Fonetik Alfabe (IPA)

“Uluslararası Fonetik Alfabe” (The International Phonetic Alphabet), 1886 yılında Fransa’da sesbilgisi öğretmenlerinin kurduğu Uluslararası Fonetik Derneği (The International Phonetic Association) tarafından oluşturulmuştur. 2005’te son şekli verilen alfabe, herhangi bir dilin veya ağzın ünlüler ve ünsüzler gibi parçalı ses birimlerinin gösterilmesinin yanında belli parçalarüstü ses özelliklerinin temsil edilmesi için de kullanılır. Alfabenin amacı, Derneğin 1888’deki ilkelerine dair ilk beyannamesindeki ifadesiyle ‘ayırt edici özellik gösteren her ses için, yani aynı dilde bir kelimenin anlamını değiştirebilen her ses için ayrı bir harf sağlamaktır (Pekacar,

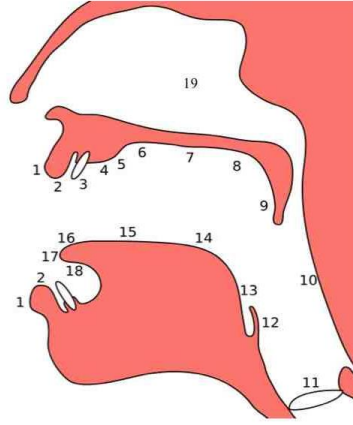
Güner Dilek, 2009, s. 135). IPA harfleri Roman alfabesine dayanmaktadır yalnız dillerdeki seslerin çeşitliliğinden dolayı başka semboller ve harfler de eklenmiştir. Alfabe de yer alan simgeler köşeli ayraç içinde gösterilir.

Ekleme Yerleri	Dudaksıl		Taçsı				Dil Üstü			Dil Kökü			Gırtlak -sıl
Ekleme Biçimi	Çift Dudak	Dudak Diş	Diş	Diş Yuvasıl	Art Diş Yuvasıl	Üst Damaksıl	Damaksıl	Art Damaksıl	Küçük Dilsel	Yutak	Üst Gırtlaksıl		
Geniz	m	ɱ	n			ɳ	ɲ	ŋ	ɴ				
Patlamalı	pʙ	pʙ̞	tɖ			tɗ	cɟ	kɡ	qɢ		ʔ	ʔ	
Sızmalı	ɸβ	fʋ	θð	sʒ	ʃʒ	ʂʐ	çɟ	xɣ	χ	ħ	ʕ	ħ	
Daralmalı	β	ʋ	ɹ			ɻ	j	ɰ	ɸ		ʕ	ħ	
Çarpmalı	ʙ		r			ʀ			ʀ		ʀ		
Tek Vuruşlu	ɣ˥	ʋ˥	r			ɻ					ʀ		
Yan Sızmalı			ɬɮ			ʈ	*	*	*				
Yan Daralmalı			ɭ			ɭ	ɰ	ɰ					
Yan Çarpmalı			ɮ			*	*	*					

Şekil 2.1. Uluslararası Fonetik Alfabe- Ünsüzler (2005) (<http://www.dilbilimi.net/sesbilgisi.htm> adresinden 26 Ağustos 2018 tarihinde edinilmiştir).



Şekil 2.2. Uluslararası Fonetik Alfabe- Ünlüler
(<http://www.dilbilimi.net/sesbilgisi.htm> adresinden 26 Ağustos 2018 tarihinde edinilmiştir).



EKLEMLEME YERLERİ (etken ve edilgen)

- | | |
|------------------------------|--|
| 1. Dış Dudak | 11. Gırtlak |
| 2. İç Dudak | 12. Gırtlak Kapağı |
| 3. Diş | 13. Dil Kökü |
| 4. Diş Yuvası | 14. Dil Üstü Arkası |
| 5. Arı Diş Yuvası | 15. Dil Üstü Önü |
| 6. Ön Damak | 16. Dil Palası |
| 7. Damak (sert damak) | 17. Dil Ucu |
| 8. Arı Damak (yumuşak damak) | 18. Dil Ucu Altı |
| 9. Küçük Dil | 19. Geniz Boşluğu (kaynak sitede yer almıyor.) |
| 10. Yutak | |

Şekil 2.3. Eklemlleme Yerleri (<http://www.dilbilimi.net/sesbilgisi.htm> adresinden 26 Ağustos 2018 tarihinde edinilmiştir).

2.7. Fransızcanın Ses Dizgesinin Özellikleri

Ses birimleri parçalı ve parçalarüstü olmak üzere ikiye ayrılırlar. Dil sistemi içinde tek bir sese bağlı olan parçalı ses birimleri ünlü ve ünsüz seslerden oluşur. Parçalarüstü sesbirimleri ise vurgu, ton, ezgi gibi öğelerdir. Aşağıda tezin konusunu daha çok ilgilendirdiğinden Fransızcadaki ünlü ve ünsüzlerin sınıflandırılmaları ile işleyişleri ele alınmıştır.

2.7.1. Ünlüler

Fransızcanın ses dizgesi 12 ağız ([a] [ɑ] [e] [ɛ] [ə] [i] [œ] [ø] [o] [ɔ] [u] [y]) ve 4 geniz ünlüsü ([ɑ̃] [œ̃] [ɔ̃] [ɛ̃]) olmak üzere 16 ünlü içerir. Bu ünlüler;

- açıklık derecesine (açık veya kapalı),

- eklemlenme yerine (ön veya art),
- dudakların oluşturduğu titreşimin olup olmamasına (yuvarlak veya düz),
- genizde titreşim olup olmamasına (geniz veya ağız) göre tanımlanır (Riegel, Pellat ve Rioul'dan aktaran Gül, 2014, s. 49)

Ünlüler; dudakların durumuna göre açık, yarı açık, kapalı ve yarı kapalı olmak üzere dört biçimde sınıflandırılır. Düz ünlüler; ağız ünlüleri [i], [e], [ɛ], [a] ve geniz ünlüsü [ɛ̃] şeklindedir. Yuvarlak ünlülerden ağız ünlüleri [y], [ø], [œ], geniz ünlüsü ise [œ̃] dür. Art ünlülerden düz ağız ünlüsü [ɑ] ve düz geniz ünlüsü [ɑ̃] şeklindedir. Art yuvarlak ünlülerden ağız ünlüleri [u], [o], [ɔ] olup geniz ünlüsü ise [ɔ̃] şeklindedir (a.g.e.49).

2.7.1.1. Ağız Ünlüleri [i], [e], [ɛ], [a], [y], [ø], [œ], [ɑ], [u], [o], [ɔ]

Ağız ünlüleri damak eteğinin yukarı kalkmasıyla çıkarılır. Başka bir deyişle, solukla dışarı çıkan hava sadece ağız boşluğundan geçer (Sığırcı, s.70).

2.7.1.1.1. Ağız Ünlülerinin Sesbilimsel Sınıflandırılması

Geniz ünlülerinin seslendirilmesinde beş açıklık derecesi söz konusudur: Çok kapalı, kapalı, orta, açık, çok açık. Ünlülerin seslendirilmesinde daha çok ağzın ön tarafı kullanılır. 8 adet ön ünlü, 4 adet ise art ünlü bulunmaktadır. Çok kapalı ünlüler [i], [y], [u], kapalı ünlüler [e], [ø], [o], orta kapalıdaki kaypak [ə], açık durumdakiler [ɛ], [œ], [ɔ], çok açık durumdakiler [a] ve [ɑ] olarak sınıflandırılabilir (Sığırcı, s. 71).

Tablo 2.1.
Ağız Ünlülerinin Sesbilimsel Sınıflandırılması (Sığırcı, s. 71)

Dilin Durumuna Göre					
Ağız Açıklığına Göre	Ön Ünlüler			Art Ünlüler	
	Dudakların Durumuna Göre	Düz	Yuvarlak	Düz	Yuvarlak
	Çok Kapalı	İ	Y		U
	Kapalı	E	Ø		O
	Orta		ə		
	Açık	ɛ	œ		ɔ
	Çok Açık	A		ɑ	

2.7.1.2. Kaypak (caduc) [ə]

Martinet (Aktaran Sığırıcı, s. 99) kaypak [ə] yi, “yazıda üzerinde aksan konulmayan, “en, ein, eau ve eu” ye bağlı olmayan, ne [ɛ] ne [a], ne de [e] gibi söylenen bir ses” olarak tanımlamaktadır. Yapılan araştırmalarda kullanılan deneklerin, sözcükleri kaypak [ə] ile veya kaypak [ə] olmadan da söyleyebildikleri görülmüştür (Sığırıcı, s. 99).

2.7.1.2.1. Kaypak [ə] Dağılımı

Tablo 2. 3.
Kaypak [ə] Dağılımı Tablosu

	Dizemsel Grubun Başında	Dizemsel Grubun Ortasında	Dizemsel Grubun Sonunda
Kaypak [ə]	+	+	+
Örnekler	à demain [adəmə̃]	vous me dites [vuməd̥it]	elle reste [ɛlRɛstə]

Kaypak [ə] Fransızcada sözcüğün hiçbir zaman başında bulunmazken nadiren de sonunda bulunmaz. Bununla beraber dizemsel grubun başında, ortasında veya sonunda bulunabilmektedir (Sığırıcı, s. 102).

2.7.1.3. Geniz Ünlüleri [ɛ̃], [ɑ̃], [ɔ̃], [œ̃]

Geniz ünlüleri, damağın alçak durumda bulunması ile sese dökülür. Havanın, ağız oyuğu ve burun boşluğundan geçerek dışarı çıkması ile geniz ünlüleri ses bulur. Bu ünlüler ağız ünlülerinin üzerine [~] imgesinin eklenmesiyle belirtilir.

2.7.1.3.1. Geniz Ünlülerinin Sesbilimsel Sınıflandırılması

Geniz ünlülerinin sesbirimsel bir değer kazanmaları, [~] imgesi bulunmayan ilgili ağız ünlüleriyle gerçek anlamda bir karşıtlık oluşturmaları nedeniyledir (Sığırıcı, 2009, s. 89).

Aşağıdaki çizelgede geniz ünlülerinin sesbilimsel sınıflandırması detaylandırılmaktadır:

Tablo 2.4.**Geniz Ünlülerinin Sesbilimsel Sınıflandırılması (Sığırcı, 2009, s. 89)**

	Ön Geniz Ünlüleri	Art Geniz Ünlüleri
Yuvarlak Olmayan	ê	ă
Örnekler	vin [vê]	vent [vă]
Yuvarlak	œ	õ
Örnekler	un [œ]	fond [fõ]

Yuvarlak olmayan ön geniz ünlüsü olan [ê], yuvarlak olmayan art geniz ünlüsü [ă], yuvarlak art geniz ünlüsü [õ] ve yuvarlak ön geniz ünlüsü [œ] bir ağız ünlüsüyle bir ünsüzün yanyana gelmesiyle ortaya çıkar fakat tek ses biçiminde seslendirilirler (Sığırcı, 2009, s. 94).

Geniz ünlüleri, ağız ünlülerinden biraz daha açıktır: [ê], [ɛ] den, [œ], [œ] den ve [õ], [ɔ] dan daha açıktır. [œ] ve [ê] seslerinin söylenişleri birbirine çok yakındır. Bu nedenle bu iki geniz ünlüsü arasındaki karşıtlık yok olmak üzeredir. Bu duruma örnek olarak brin [bRê] ve brun [bRœ] arasındaki söyleyiş benzerliği verilebilir (Sığırcı, 2009, s. 89-90).

2.7.1.3.2. Geniz Ünlülerinin Dağılımı

Tablo 2.5.**Geniz Ünlülerinin Dağılım Tablosu (Sığırcı, 2009, s. 92-95)**

		Başta	Ortada	Sonda
	Ünlüler	+	+	+
Ön geniz ünlüleri	[ê]	+	+	+
	Örnekler	indigo [êdigo]	plainte [plêt]	faim [fê]
	[œ]	+	-	-
	Örnekler	un [œ]	-	-
Art geniz ünlüleri	[ă]	+	+	+
	Örnekler	ampoule [ăpul]	jambe [jăb]	courant [kuRă]
	[õ]	+	+	+
	Örnekler	ombre [õbR]	sombre [sõbR]	action [aksjõ]

Bu tabloda görüldüğü gibi, ön geniz ünlülerinden [œ] sözcüğün başında, geri kalan tüm ön geniz ünlüleri ise daha önce incelenen ağız ünlüleri gibi sözcüklerde her türlü konumda bulunabilmektedirler.

2.7.2. Ünsüzler

Fransızcada 18 ünsüz bulunmaktadır. Bunlar; [b], [d], [f], [g], [k], [l], [m], [n], [p], [R], [s], [t], [v], [z], [ʃ], [ʒ], [ɲ], [ɳ] dır. Bu ünsüzler genellikle çıkış biçimlerine ve

çıkış yerlerine göre incelenirler. Oluşumları bir sürtünmeye, titreşime veya patlamaya bağlıdır. Bu oluşum sırasında bir gürültü duyulur. Ünsüzlerin ses oluşturmaları bir ünlü sayesinde gerçekleşir. Tüm ünsüzler ses tellerinin titreşmesine göre “*ötümlü*” ve “*ötümsüz*” olmak üzere ikiye ayrılırlar. Ünsüz sesletilirken ses telleri titreşiyorsa *ötümlü*, titreşmiyorsa *ötümsüz* ünsüz olarak adlandırılır. Ötümlü ünsüzler; [v], [z], [ʒ], [R] iken, ötümsüzler [f], [s], [ʃ] olarak sınıflandırılır.

Ünlülerin tersine ünsüzlerin çıkışları sırasında ağız kanalında veya öteki organlarda bir engelleme, kapanma veya daralma meydana gelir. Çünkü soluk, konuşma organlarının herhangi bir yerinde bir engele rastlar. Bu engel, kapanma veya daralma şeklinde olabilir. Aslında ünsüzlerin farklı niteliklerini oluşturan da çıkış sırasındaki bu değişikliklerdir. Ünsüzler çıkış biçimlerine göre üç grupta sınıflandırılabilir:

- a) Patlamalı ünsüzler
- b) Sızmalı ünsüzleri
- c) Geniz ünsüzleri (Sığırcı, 2009, s.102-103)

2.7.2.1. Patlamalı Ünsüzler

Patlamalı ünsüzler, çift dudak, dil ucu/diş ardı, dil ardı/yumuşak damak olmak üzere üç gruba ayrılırlar.

Tablo 2.6.
Patlamalı Ünsüzlerin Sınıflandırılması ve Dağılımı (Sığircı, 2009, s.104-108)

Patlamalı Ünsüzler	Çift Dudak		Başta	Ortada	Sonda
		[p]	+	+	+
		Örnekler	pomme [pɔm]	apporter [apoRte]	frappe [fRap]
		[b]	+	+	+
		Örnekler	bleu [blø]	abbaye [abei]	arbre [aRbR]
	Dil Ucu/Diş Ardı	[t]	+	+	+
		Örnekler	thème [təm]	potage [pɔtaʒ]	mythe [mit]
		[d]	+	+	+
		Örnekler	dîner [dine]	adorer [adoRe]	rapide [Rapid]
	Dil Ardı/Yumuşak Damak	[k] ¹	+	+	+
		Örnekler	quel [kel]	psychologie [psikoloji]	sec [sɛk]
		[g] ²	+	+	+
		Örnekler	grave [gRav]	bagarer [bagaRe]	orgue [ɔRg]

2.7.2.2. Sızmalı Ünsüzler

Sızmalı ünsüzler alt dudak/üst dişler, dil ucu/diş eti, dil önü/ön damak ve dil üstü/yumuşak damak ünsüzleri olmak üzere dört gruba ayrılırlar. Aşağıdaki tabloda bu ünsüzlerin sınıflandırılması ile dağılımları yer almaktadır:

¹ Fransızcada “k” sesini “k, q, c ve ch” harfleri verir. Yalnız “c” harfi genellikle “a, o, u” sesli harflerinin önünde ve sözcüğün sonunda bulunduğu “k” diye okunur. Eğer “e ve i” sesli harfleri önünde bulunursa “s” olarak okunur: cigarette, cerceuil, vb. Ender olarak “ch” harfleri de bu sesi verebilir: archéologie [aRkeoloji]

² Fransızcada “g” tek başına ya da “a, o, u” sesli harfleri önünde genellikle “g” diye okunur. Eğer “e ve i” sesli harfleri önünde bulunursa “j” [ʒ] olarak okunur.

Tablo 2.7.

Sızmalı Ünsüzlerin Sınıflandırılması ve Dağılımı (Sığircı, 2009, s.109-114)

		Başta	Ortada	Sonda
		[f]	+	+
Sızmalı Ünsüzler	Alt Dudak/Üst Dişler	Örnekler	future [fyty:R]	graphie [gRafi]
		[v]	+	+
		Örnekler	vie [vi]	neuveu [nœvø]
		[s] ³	+	+
	Dil Ucu/Diş Eti	Örnekler	cigare [sigaR]	bossier [bose]
		[z] ⁴	+	+
		Örnekler	zone [zô]	Balzac [balzak]
		[l] ⁵	+	+
	Dil Önü/Ön Damak	Örnekler	lion [ljô]	allée [ale]
		[ʃ] ⁶	+	+
		Örnekler	schéma [ʃema]	marcher [maʃe]
		[ʒ] ⁷	+	+
	Dil Üstü/Yumuşak Damak	Örnekler	Japon [ʒapô]	âgé [aʒe]
		[R]	+	+
	Dil Üstü/Yumuşak Damak	Örnekler	riz [Ri]	corriger [kɔRiʒe]
				cour [kuR]

2.7.2.3. Geniz Ünsüzleri

Geniz ünsüzleri de kendi aralarında dil üstü/orta damak, dil ardı/yumuşak damak, çift dudak ve dil ucu/diş ardı olmak üzere dört gruba ayrılırlar. Aşağıdaki tabloda bu ünsüzlerin sınıflandırılması ile dağılımları incelenebilir:

³ “s” harfi iki sesli arasında kaldığında [z] olarak sesletilir. Ayrıca, “c” harfi [e] ve [i] sesleri önünde, t harfi de “i” harfi önünde bulunduğu [s] olarak sesletilir. Çok ender olarak “sc” ve “x” bazen [s] diye okunur: six [sis], sciences [sjãs]

⁴ “s” harfi de iki sesli arasında kaldığında ya da ulama durumunda bulunduğu [z] olarak sesletilir: les enfants [lezãfã], mes amis [mezami]

⁵ [l] sesi bir dil ucu/diş eti ünsüzü olmasının yanı sıra çıkış biçimi olarak *yan ünsüz* olarak kabul edilir.

⁶ “ch” harfleri nadiren de olsa [k] olarak sesletilebilmektedir: orchestre [ɔRkestR], chœur [kœR]

⁷ “g” harfi “e” ve “i” harfleri önünde olduğu zaman “j” olarak sesletilir.

Tablo 2.8.

Geniz Ünsüzlerinin Sınıflandırılması ve Dağılımı (Sığircı, 2009, s.115-119)

Geniz Ünsüzleri	Dil Üstü/Orta Damak Ünsüzü	Örnekler	Başta	Ortada	Sonda
			[ɲ] ⁸	-	+
	Dil Ardi/Yumuşak Damak	Örnekler	gnognote [ɲonot]	agneau[ãɲo]	enseigne [ãseɲ]
				-	+
	Çift Dudak	Örnekler	mal [mal]	aimable [emabl]	femme [fam]
				+	+
	Dil Ucu/Dış Ardi	Örnekler	nier [nje]	année [ane]	phone [fɔn]

2.7.2.4. Yarı Ünsüzler veya Yarı Ünlüler

Fransızcada üç yarı ünsüz vardır: [j], [w], [ɥ]. Bu sesler yarı ünsüzler veya yarı ünlüler olarak adlandırılabilir. Ancak bir ünlü ile birlikte sesletilebilen bu sesler genellikle bir ünlünün önünde yer alırlar. Bazı sesbilimciler bunları *kayan sesler* veya *geçiş sesleri* olarak adlandırmaktadır. Dudakların durumuna göre [j] sesi açık konumda sesletilirken, [ɥ] ile [w] sesleri yuvarlak konumda sesletilirler. Çıkış yerlerine göre ise dil üstü/orta damak ve yumuşak/art damak olarak sınıflandırılırlar.

Tablo 2.9.

Yarı Ünsüzlerin Sesbilimsel Sınıflandırılması ve Dağılımı (Sığircı, 2009, s.119-125)

Yarı Ünsüzler	Dil üstü/Orta Damak	[j]	Başta +	Ortada +	Sonda +
		Örnekler	hier [jeR]	billard [bijaR]	paye [pej]
	Yumuşak/Art Damak	[ɥ]	+	+	-
		Örnekler	huit [ɥit]	nuance [nyãs]	-
		[w]	+	+	-

⁸ Fransızcada “gn” harfleri genellikle bu sesi verir. İngilizcede bu sese rastlanmaz. Sözcük başında nadiren bulunur.

⁹ Bu ses Fransızcaya İngilizceden geçen sözcüklerde bulunur. Genelde “ing” harfleri bu sesi verir.

2.8. İngilizcenin Ses Dizgesinin Özellikleri

Standart İngilizce, konuşucusunun duyduğunu anlayabilmesi ve dinleyici tarafından anlaşılabilmesi için uyulması gereken birçok bileşen içerir. Bu bileşenler arasında sesbirimlerin yanı sıra ritim, vurgu, tonlama gibi öğeler de bulunur. Aşağıda yalnızca İngilizce sesbirimlerin özelliklerine değinilmiştir.

2.8.1. Ünlüler

1) Kısa (kesintili) ve uzun (gergin) ünlüler:

Bu ünlüler yalnızca bir adet algılanabilir ses özelliği taşımaktadır.

Örnekler:

[i] kısa ses: grin – ship – grid – slip . [i:] uzun ses: green – sheep - greed – sleep – ve people - read -

[ʊ] kısa ses: book – look - foot - put... [u:] uzun ses: shoe – you – moon – two...

[ɒ] kısa ses: not - socks - dog... [ɔ:] uzun ses: door, fork, ball....

[ʌ] kısa ses: bus - sun - love... [ɜ:] uzun ses: girl, bird, shirt....

2) Diftonglar: Çift ünlüler

Çift ünlüler iki ünlünün bir hecede yan yana gelmesiyle oluşurlar. İlk ünlüden ikinci ünlüye doğru bir geçiş söz konusudur.

Örnekler:

[ai]: nice, my, like, bike, write) // [ei] :great, day, play, wait // [ɔi] : boy, toy

[aʊ] : now, cow // [ɔʊ] :no, nose, coke, coat, bowl, old //

[ɜə] :there, chair, hair, bear // [iə] : here, ear // [ʊə] : sure

3) Triftonglar:

Triftongun oluşabilmesi için üç sesin artarda çıkartılması gerekir. En sondaki sese « schwa » denilir. Kısa, kapalı, gırtlaktan gelen ve sert bir E harfidir. Normal E harfine göre daha kısa ve serttir. Ayrıca A ve E arası bir ses olarak öngörülür (Æ). Şu örneklerde rastlanabilir: fire [aɪə], sour [aʊə], mower [ɔʊə] ...

	b__d	IPA		b__d	IPA
1	bead	i:	9	bode	oʊ
2	bid	ɪ	10	booed	u:
3	bayed	eɪ	11	bud	ʌ
4	bed	ɛ	12	bird	ɜ:
5	bad	æ	13	bide	aɪ
6	bod(y)	ɑ:	14	bowed	aʊ
7	bawd	ɔ:	15	Boyd	ɔɪ
8	budd(hist)	ʊ			

Şekil 2.5. Amerikan İngilizcesi Ünlüleri
(<http://www.phonetics.ucla.edu/vowels/chapter3/amengvowels.html> adresinden 26 Ağustos 2018 tarihinde edinilmiştir.)

	b__d	IPA		b__d	IPA
1	bead	i:	11	booed	u:
2	bid	ɪ	12	bud	ʌ
3	bayed	eɪ	13	bird	ɜ:
4	bed	ɛ	14	bide	aɪ
5	bad	æ	15	bowed	aʊ
6	bard	ɑ:	16	Boyd	ɔɪ
7	bod(y)	ɒ	17	beer	ɪə
8	bawd	ɔ:	18	bare	ɛə
9	budd(hist)	ʊ	19	byre	aə
10	bode	əʊ	20	boor	ʊə

Şekil 2.6. İngiliz İngilizcesi Ünlüleri

(<http://www.phonetics.ucla.edu/vowels/chapter3/bbcenglish.html> adresinden 26 Ağustos 2018 tarihinde edinilmiştir.)

2.8.2. Ünsüzler

İngilizcedeki ünsüzler büyük ölçüde Fransızcadakilerle benzerlik gösterirler. Aşağıdaki tabloda İngilizcenin ünsüz harfleri yer almaktadır:

b	buy	
d	die	
g	guy	
p	pie	
t	tie	
k	kite	
w	why	
j('y')	—	
l	lie	
r	rye	
m	my	ram
n	nigh	ran
ŋ		rang
f	fie	
θ	thigh	
s	sigh	
ʃ	shy	mission
h	high	
v	vie	
ð	thy	
z	Zion	mizzen
ʒ		vision
tʃ	chime	
dʒ	jive	

Şekil 2.7. Ünsüzler (<http://www.phonetics.ucla.edu/vowels/chapter6/soundsvowels.html> adresinden 26 Ağustos 2018 tarihinde edinilmiştir.)

2.8.2.1. İngilizcede Ünsüzler İçin Artikülasyon Yerleri

Ünsüzler, çıkış yerlerine göre sekiz grupta toplanabilir:

1. Bilabial: Her iki dudak da kullanılır. “Pie, buy, my” gibi kelimelerde ilk harfte dudaklar bir araya gelmektedir.
2. Labiodental: Alt dudak ve ön dişler kullanılmaktadır. Pek çok insanın söylediği “fie, vie” kelimelerindeki gibi alt dudağın üst dişlere dokunması sonucu oluşmaktadır.
3. Dental: “Thigh, thy” kelimelerindeki gibi dil ucu veya üst ön dişler ile söylenmektedir.
4. Alveolar: Dil ucunun üst dişlerine ve sert damağa yaklaşmasıyla söylenirler.
5. Retroflex: “rye, row, ray” kelimelerinin söylenişleri gibi dil ucunun üst dişlerinin arkasına temasıyla söylenirler.

6. Palato- alveolar: Dilin ucu, alt dişlerin arkasına ya da dilin bir kısmının üst damağın yakınına yaklaşmasıyla oluşurlar. “Shy, she, show” verilebilecek örneklerdendir.

7. Palatal: Dilin ön kısmı ve sert damakta söylenirler ve bu esnada sert damak-dilin ön kısmı arası soğuk hava hissedilir. Örnek olarak “you” verilebilir.

8. Velar: “Hack, hag, hang” gibi dilin arkasında ve yumuşak damakta söylenen konsonantlardır.

(Ladefoged'den Aktaran Evren, 2011, s.35-36).

2.8.3. Fransızca ve İngilizcenin Birbirinden Farklı Sesletim Özellikleri

1) İngilizce ve Fransızca karşılaştırıldığında 36 sesbirim içeren Fransızcanın yanında 44 sesbirimlik İngilizcenin zengin yapısı göze çarpar (Markey, 1998, s. 4).

2) İngilizcedeki ünlüler, çok sayıdaki diftongu ile Fransızcanın ünlülerinden ayrılırken, standart Fransızca yalnızca monoftonglar içerir (Markey, 1998, s. 4).
[eI] grey, great, sleigh, engage, gauge, etc.

[au] house, plow

[aI] my, tide, thigh, buy, vb.

3) İngilizcenin ünlü sisteminde Fransızcadaki gibi yuvarlak ön ünlüler bulunmaz.

4) İngilizcede geniz ünlüsü bulunmazken standart Fransızcada 4 adet bulunur:

/ɛ̃/, /ɑ̃/, /ɔ̃/, /œ̃/

2.8.4. İngilizcedeki Fransızcada Bulunmayan 14 Sesbirim

Fransızcada 36, Amerikan İngilizcesinde 44 sesbirim vardır. Her iki dilde de ortak 25 sesbirim vardır. Geriye İngilizcede olan ancak Fransızcada olmayan 14 sesbirim kalır. Bunlar 5 adet ünsüz, 4 adet ünlü ve 5 adet diftongdan oluşur (Snauwaert, 2017).

5 ünsüz /θ/ /ð/ /t/ /ɹ/ /h/

4 ünlü /ɪ/ /ʊ/ /ɜ/ /æ/

5 diftong /eɪ/ /aɪ/ /aʊ/ /ɔʊ/ /ɔɪ/

2.8.4.1. İngilizcede Bulunup Fransızcada Bulunmayan Ünsüzler

Ünsüzler, havanın geçişinin tamamen veya kısmen bloke edilmesiyle üretilen seslerdir. Fransızcada olmayan İngilizce ünsüzleri aşağıda incelenebilir:

İngilizce Fransızcada bulunmayan iki adet peltek dişsil (interdental) [ə] [ð] eklemlenir. Peltek dişsiller dilin ucunun dışarıdan görülecek şekilde üst ön dişlere yaklaştırılmasıyla telaffuz edilir (Snauwaert, 2017).

İlk TH sesi:

/θ/ sesi örnek: “panther” /'pæn·θə/ ve “thing” /θɪŋ/

Havanın geçişini engellemek için dilin ucu ön dişlerin arasına yerleştirilir.

Ses telleri hareketsiz kalır. Ses çıkarılmaya devam edilirse ses tellerinde herhangi bir titreşim hissedilmemelidir.

Ana dil konuşucuları dilin ucu ön dişlerin arasından zar zor geçecek şekilde bu sesi hızlı ve doğal bir şekilde üretirler.

Tablo 2.10.
İlk TH Sesi

Örnekler	Sözcük 1	Sözcük 2	Sözcük 3	Sözcük 4	Sözcük 5
En yaygın 5 sözcük	think /θɪŋk/	thing /θɪŋ/	something /'səm·θɪŋ/	thank /θæŋk/	through /θru:/
Sözcüğün başında	three /θri:/	thanks /θæŋks/	throw /θroʊ/	threat /θret/	third /θɜ:d/
Sözcüğün ortasında	everything /'ev·ɹi·θɪŋ/	nothing /'nəθ·ɪŋ/	authority /ə'θɔ:ɹi·ti/	healthy /'heɪ·θi/	birthday /'bɜ:θ·deɪ/
Sözcüğün sonunda	month /mənθ/	both /boʊθ/	health /heɪθ/	death /deθ/	truth /truθ/

İkinci TH sesi:

/ð/ sesi örnek: “feather” /'feð·ə/ ve “the” /ðə/

Bu ikinci TH sesi, / ð /, ilk ses olan TH, / θ /, gibi ses çıkarır, ancak ses telleri bu kez titreşir.

Tablo 2.11.
İkinci TH Sesi (Snauwaert, 2017)

Örnekler	Sözcük 1	Sözcük 2	Sözcük 3	Sözcük 4	Sözcük 5
En yaygın 5 sözcük	the /ðə/	that /ðæt/	this /ðɪs/	they /ðeɪ/	there /ðeɪ/
Sözcüğün başında	them /ðem/	then /ðen/ veya /ðən/	than /ðæn/ veya /ðən/	themselves /ðəm'selvz/	therefore /'ðeɪ,fɔɪ/
Sözcüğün ortasında	other /'əd·ʒ/	another /ə'nəd·ʒ/	whether /'weð·ʒ/	together /tə'geð·ʒ/	mother /'məd·ʒ/
Sözcüğün sonunda	breathe /brið/	smooth /smuð/	bathe /beɪð/	soothe /suð/	clothe /kloʊð/

/l/ sesi örnek: “lion” /'laɪ·ən/

İki tür L sesi vardır:

- /l/ şeklinde gösterilen açık L. Fransızcada kullanılır.
- /ɫ/ şeklinde gösterilen koyu L (karanlık L). Amerikan İngilizcesinde kullanılır. (İngiliz İngilizcesi ise, sesli harflerden önce L [l] ve diğer konumlarda karanlık L [ɫ] kullanır. Sözlükler bunları /l/ gösterimi ile basitleştirir.)

/ɫ/ sesinin sesletimi

Dilin ön kısmıyla ifade edilen Fransızcadaki L /l/ sesi gibi başlayıp ardından dilin arka tarafı kaldırılarak ikinci bir telaffuz noktası belirlenir.

Tablo 2.12.
/ɫ/ Sesi (Snauwaert, 2017)

Örnekler	Sözcük 1	Sözcük 2	Sözcük 3	Sözcük 4	Sözcük 5
En yaygın 5 sözcük	all /ɔɫ/	well /wɛɫ/	like /laɪk/	look /lʊk/	let /lɛt/
Sözcüğün başında	little /'lɪt·əl/	love /'ləv/	leave /li:v/	life /laɪf/	lot /lɔt/
Sözcüğün ortasında	really /'riɪ·i/	please /pli:z/	only /'oʊnɫ·i/	hello /he'loʊ/	help /helɫ/
Sözcüğün sonunda	tell /tɛɫ/	will /wɪɫ/	call /kɔɫ/	people /'pi:p·əl/	feel /fiɪɫ/

/ɹ/ sesi Örnek: /'ɹæb·ɹt/

Bu ses, düz tutulan dilin biraz geriye çekilmesi ve özellikle de yanlardaki dişlere değmesiyle çıkartılır. Ağız biraz kasılmış haldedir. Bütün bunlar havanın ağızdan geçebileceği yeri daraltır. Bu, istenen sesi elde etmek için havanın geçişini engeller.

Fransızcadaki R / ʁ / ile karşılaştırmak gerekirse, Fransızcadaki R'de havanın geçişi boğazın başlangıcında engellenir. İngilizcede ise R daha çok ağızın önünde ifade edilir. Havanın geçişi ağızın ortasına doğru engellenir.

Tablo 2.13.
/ɹ/ Sesi (Snauwaert, 2017)

Örnekler	Sözcük 1	Sözcük 2	Sözcük 3	Sözcük 4	Sözcük 5
En yagın 5 sözcük	your /jɹɹ/	here /hɹɹ/	right /ɹaɹt/	really /'ɹiɹ·i/	there /ðɹɹ/
Sözcüğün başında	remember /ɹɹ'mem·bɜ:/	run /ɹən/	real /ɹiɹ/	room /ɹum/	ready /'ɹæd·i/
Sözcüğün ortasında	great /gɹeɹt/	sorry /sɹɹ·i/	very /'vɹɹ·i/	try /tɹɹ/	friend /fɹend/
Sözcüğün sonunda	where /wɹɹ/	more /mɹɹ/	year /jɹɹ/	hear /hɹɹ/	their /ðɹɹ/

/h/ sesi Örnek: horse /hɹɹs/

Bu aynı zamanda « hello » /he'loʊ/ sözcüğündeki H sesidir. Fransızcada « hello » sözcüğü H sesi telaffuz edilmeden söylenirken İngilizcede bu sözcük her zaman H /h/ sesi ile söylenir.

H sesi gırtlaktan çıkarılır. Gırtlak, boğazda ses tellerinin önünde yer alır.

İngilizcede içinde H harfi olan çoğu sözcükteki /h/ sesi okunmaktadır.

Tablo 2.14.
/h/ Sesi (Snauwaert, 2017)

Örnekler	Sözcük 1	Sözcük 2	Sözcük 3	Sözcük 4	Sözcük 5
En yaygın 5 sözcük	have /hæv/	he /hi/	who /hu/	his /hɪz/	here /hɪr/
Sözcüğün başında	how /haʊ/	him /hɪm/	her /hɜ:/	happen /'hæp·ən/	here /hɪr/
Sözcüğün ortasında	ahead /ə'hɛd/	perhaps /pɜ'hæps/	behind /bɪ'hænd/	neighborhood /'nei·bɜ:hud/	somehow /'səm·haʊ/
Sözcüğün sonunda	/h/ sesiyle biten sözcük bulunmamaktadır.				

Dikkat! İngilizcede bazı sözcüklerdeki /h/ sesi telaffuz edilmez. Bunlar;

- hour /'aʊ·ɜ:/
- honest /'ɑ·nɛst/
- honor /'ɑ·nɜ:/
- honestly /'ɑ·nɛst·li/
- exhaust /ɪg'zɔst/
- exhibit /ɪg'zɪbət/
- honesty /'ɑ·nɛ·sti/
- half-hour /hæf'aʊ·ɜ:/
- HR /etʃ'ɑr/
- HIV /etʃ·aɪ'vi/

2.8.4.2. İngilizcede Bulunup Fransızcada Bulunmayan Ünlüler

Ünlüler havanın serbest bir şekilde geçmesine izin verilerek üretilen seslerdir. İngilizcede olup Fransızcada olmayan basit ünlüler şunlardır: /ɪ/ /ʊ/ /ɜ:/ /æ/

/ɪ/ sesi Örnek: pink /pɪŋk/

Bu, « green » in /i/ si ile « dust » ın /ə/ si arasında bir sestir. Başka bir deyişle Fransızcadaki « clé » nin /e/ si ile « fini » nin /i/ si arasında bir sestir yalnız dil ağzın biraz daha arkasındadır.

- Ağız neredeyse kapalı durumdadır; ancak /i/ de olduğu kadar değil
- Dil ağzın önünden mümkün olduğu kadar uzaktadır; ancak yine de / i / de olduğu kadar değil.
- Dudaklar yuvarlak konumda değildir; ama dudaklarda biraz gerginlik varken ses patlamalı çıkarılmalıdır.

Tablo 2.15.
/ɪ/ Sesi (Snauwaert, 2017)

Örnekler	Sözcük 1	Sözcük 2	Sözcük 3	Sözcük 4	Sözcük 5
En yaygın 5 sözcük	in /ɪn/	it /ɪt/	this /ðɪs/	with /wɪθ/	think /θɪŋk/
Sözcüğün başında	if /ɪf/	into /ˈɪn·tu/	issue /ˈɪ·ʃu/	important /ɪmˈpɔɪ·tnt/	exactly /ɪgˈzækt·li/
Sözcüğün ortasında	his /hɪz/	will /wɪl/	because /bɪˈkɔz/	thing /θɪŋ/	him /hɪm/
Sözcüğün sonunda	/ɪ/ sesiyle biten sözcük bulunmamaktadır				

/ʊ/ sesi Örnek: wood /wʊd/

- Ağız neredeyse kapalı durumdadır (/ ɪ / ile aynı derecede kapanma).
- Dil mümkün olduğunca ağzın gerisindedir; ama / u / kadar geride değil.
- Dudaklar yuvarlak konumdadır.

Tablo 2.16.**/ʊ/ Sesi (Snauwaert, 2017)**

Örnekler	Sözcük 1	Sözcük 2	Sözcük 3	Sözcük 4	Sözcük 5
En yaygın 5 sözcük	would /wʊd/	look /lʊk/	could /kʊd/	good /gʊd/	should /ʃʊd/
Sözcüğün başında	<i>/ʊ/ sesiyle başlayan sözcük bulunmamaktadır</i>				
Sözcüğün ortasında	woman /ˈwʊm.ən/	put /pʊt/	book /bʊk/	pull /pʊl/	full /fʊl/
Sözcüğün sonunda	<i>/ʊ/ sesiyle biten sözcük bulunmamaktadır</i>				

/ɜ:/ sesi Örnek: purple /ˈpɜː.pəl/

Sesli harftir fakat /ɪ/ sessizine benzer.

- Ağızın üçte ikisi açıktır ancak « dust » ın /ə/ sine göre biraz daha açıktır.
- Dil ağızın ortasındadır.
- Dudaklar rahat konumdadır.
- Hava geçişi kısmen bloke edilerek ses R sesine benzetilir:

Tablo 2.17.**/ɜ:/ Sesi (Snauwaert, 2017)**

Örnekler	Sözcük 1	Sözcük 2	Sözcük 3	Sözcük 4	Sözcük 5
En yaygın 5 sözcük	her /hɜː/	never /ˈnev.ɜː/	over /ˈoʊv.ɜː/	work /wɜːk/	first /fɜːst/
Sözcüğün başında	early /ˈɜːli/	Earth /ˈɜːθ/	earn /ˈɜːn/	urban /ˈɜːb.ən/	urge /ˈɜːdʒ/
Sözcüğün ortasında	girl /gɜːl/	person /ˈpɜːs.ən/	turn /tɜːn/	world /wɜːld/	understand /ˌən.dɜːˈstænd/
Sözcüğün sonunda	ever /ˈev.ɜː/	after /ˈæft.ɜː/	other /ˈəð.ɜː/	remember /ˌɪˈmɛm.bɜː/	another /ənˈəð.ɜː/

/æ/ sesi Örnek: sand /sænd/

- Ağız neredeyse tamamen açıktır; ancak Fransızcadaki « chat » daki /a/ da olduğu kadar değil.
- Dil mümkün olduğunca ileridedir.

- Dudaklar rahat konumdadır.

Tablo 2.18.

/æ/ Sesi (Snauwaert, 2017)

Örnekler	Sözcük 1	Sözcük 2	Sözcük 3	Sözcük 4	Sözcük 5
En yaygın 5 sözcük	and /ænd/	have /hæv/	that /ðæt/	at /æt/	can /kæn/
Sözcüğün başında	as /ˈæɪ-/	absolutely /ˌæbˌsəˈlutˌli/	action /ˈækˌʃən/	add /æd/	act /ækt/
Sözcüğün ortasında	back /bæk/	man /mæn/	happen /ˈhæpˌən/	thank /θæŋk/	fact /fækt/
Sözcüğün sonunda	yeah /jæ/	/æ/ sesiyle biten başka sözcük bulunmamaktadır			

2.8.4.3. Diftonglar

Bir diftong çift ünlüden oluşur. Yani, eklemlemeye belirgin bir sesli harfle başlanır, ardından başka bir sesli harfe doğru geçilir. Bir diftongu oluşturan iki ses arasında hiçbir kopma yoktur.

/eɪ/ sesi Örnek: jade /dʒeɪd/

/e/ sesi ile başlanıp /ɪ/ sesine doğru geçilir.

Tablo 2.19.

/eɪ/ Sesi (Snauwaert, 2017)

Örnekler	Sözcük 1	Sözcük 2	Sözcük 3	Sözcük 4	Sözcük 5
En yaygın 5 sözcük	they /ðeɪ/	say /seɪ/	make /meɪk/	take /teɪk/	way /weɪ/
Sözcüğün başında	able /ˈeɪˌbəl/	age /eɪdʒ/	eight /eɪt/	aid /eɪd/	aim /eɪm/
Sözcüğün ortasında	case /keɪs/	great /gɹeɪt/	state /steɪt/	same /seɪm/	always /ˈɔɪˌweɪz/
Sözcüğün sonunda	day /deɪ/	today /təˈdeɪ/	may /meɪ/	okay /ˌoʊˈkeɪ/	play /pleɪ/

/aɪ/ sesi Örnek: lime / ɫaɪm /

Açık /a / sesiyle başlayıp kısa ve patlamalı /ɪ / sesine doğru geçilir.

Tablo 2.20.
/aɪ/ Sesi (Snauwaert, 2017)

Örnekler	Sözcük 1	Sözcük 2	Sözcük 3	Sözcük 4	Sözcük 5
En yaygın 5 sözcük	I /aɪ/	by /baɪ/	my /maɪ/	time /taɪm/	right /raɪt/
Sözcüğün başında	idea /aɪ'di·ə/	either /ˈaɪð·ə/	eye /aɪ/	identify /aɪ'den·tə·faɪ/	item /ˈaɪ·təm/
Sözcüğün ortasında	like /laɪk/	find /faɪnd/	life /laɪf/	child /tʃaɪld/	kind /kaɪnd/
Sözcüğün sonunda	why /waɪ/	try /traɪ/	guy /gaɪ/	high /haɪ/	die /daɪ/

/aʊ/ sesi Örnek: brown /b.raʊn/

Yine /a/ sesiyle başlayıp bu kez /ʊ/ sesine doğru geçilir.

Tablo 2.21.
/aʊ/ Sesi (Snauwaert, 2017)

Örnekler	Sözcük 1	Sözcük 2	Sözcük 3	Sözcük 4	Sözcük 5
En yaygın 5 sözcük	about /ə'baʊt/	now /naʊ/	out /aʊt/	how /haʊ/	down /daʊn/
Sözcüğün başında	our /aʊ·ə/	hour /aʊ·ə/	outcome /ˈaʊt,kəm/	ours /aʊ·əz/	outfit /ˈaʊt,fit/
Sözcüğün ortasında	around /ə'raʊnd/	without /wɪð'aʊt/	house /haʊs/	town /taʊn/	ground /graʊnd/
Sözcüğün sonunda	allow /ə'laʊ/	somehow /ˈsəm,haʊ/	wow! /waʊ/	cow /kaʊ/	eyebrow /ˈaɪ,braʊ/

/oʊ/ sesi/ Örnek: gold /goʊld/

/o/ sesiyle başlanıp /ʊ/ sesine doğru geçilir.

Tablo 2.22.
/oo/ Sesi/ (Snauwaert, 2017)

Örnekler	Sözcük 1	Sözcük 2	Sözcük 3	Sözcük 4	Sözcük 5
En yaygın 5 sözcük	go /goʊ/	know /noʊ/	so /soʊ/	those /ðoʊz/	also /ˈɔl·soʊ/
Sözcüğün başında	over /ˈoʊv·ɜ-/	only /ˈoʊn·li/	okay /ˌoʊˈkeɪ/	own /oʊn/	old /oʊld/
Sözcüğün ortasında	most /moʊst/	program /ˈproʊ·ɡræm/	moment /ˈmoʊ·mənt/	whole /hoʊl/	hold /hoʊld/
Sözcüğün sonunda	no /noʊ/	show /ʃoʊ/	ago /əˈɡoʊ/	though /ðoʊ/	video /ˈvɪd·i·oʊ/

/ɔɪ/ sesi Örnek: turquoise /ˈtɜ·kɔɪz/

/ɔ/ sesiyle başlanıp /ɪ/ sesine doğru geçilir.

Tablo 2.23.
/ɔɪ/ Sesi (Snauwaert, 2017)

Örnekler	Sözcük 1	Sözcük 2	Sözcük 3	Sözcük 4	Sözcük 5
En yaygın 5 sözcük	boy /bɔɪ/	point /pɔɪnt/	enjoy /enˈdʒɔɪ/	join /dʒɔɪn/	choice /tʃɔɪs/
Sözcüğün başında	oil /ɔɪl/	oy! /ɔɪ/	oyster /ˈɔɪ·stɜ-/	ointment /ˈɔɪnt·mənt/	
Sözcüğün ortasında	voice /vɔɪs/	toilet /ˈtɔɪ·lət/	noise /nɔɪz/	employee /ˌem·plɔɪˈi/	disappoint /ˌdɪs·əˈpɔɪnt/
Sözcüğün sonunda	destroy /dɪˈstrɔɪ/	toy /tɔɪ/	annoy /əˈnɔɪ/	cowboy /ˈkaʊ·bɔɪ/	joy /dʒɔɪ/

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve veri çözümleme teknikleri açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, birinci yabancı dili İngilizce olup ikinci yabancı dili Fransızca olan öğrencilerin Fransızca sesletim sorunlarının nedenlerine, İngilizcenin Fransızca sesletim üzerinde ne derece etkili olduğuna ve sesletim yanlışlarına ne şekilde çözüm getirilebileceğine dair öğrenci ve öğretmen görüşlerini ve değerlendirmelerini tespit etmeyi amaçladığı için betimsel analiz modeline uygun olarak yapılandırılmıştır. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. “Bu analiz türünde araştırmacı görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 224).

Öte yandan, öncelikle karşıtsal çözümleme yöntemiyle İngilizce ile Fransızcanın sesbilimsel farklılıkları ortaya konmuş, ardından yanlış çözümlemesi yoluyla öğrencilerin Fransızca sesletim yaparken yaptıkları yanlışlar belirli bir sisteme göre sınıflandırılmıştır. Yanlış çözümlemesi, karşıtsal (ayrımsal) dilbilimin alanı içinde yer alan bir konudur. Vardar (1998, s. 30) karşıtsal dilbilim için “bir ana diliyle bir yabancı dili karşılaştırarak bunlar arasındaki ayrılıkları, ayrımları, karşıtlıkları saptamak, böylece etkin yabancı dil öğretim yöntemleri oluşturulmasını sağlamak amacını güden uygulamalı dilbilim dalı” tanımını yapar. Sözü edilen bu sınıflandırma yapılırken önce ortak kelimeler taranmış, ardından fonetik uzmanlarının görüşlerine başvurularak öğrencilere okutulmak üzere bir metin yazılmıştır. Son olarak elde edilen veriler tablolaştırılarak analiz edilmiştir. Bununla beraber araştırmacının ve fonetik uzmanlarının deneyimleri de dikkate alınmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransızca Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 1. sınıf öğrencileri ile Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransızca Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda ve Yabancı Diller Yüksekokulu Fransızca Hazırlık Birimi'nde görev yapan Fransız dili eğitimi öğretim elemanları oluşturmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransızca Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 15 1. sınıf öğrencisi ile Atatürk Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransızca Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda ve Yabancı Diller Yüksekokulu Fransızca Hazırlık Birimi'nde görev yapan 3'ü Fransız, 8'i Türk olmak üzere toplam 11 okutman oluşturmaktadır. Fransızca'yı İngilizceden önce öğrenmiş olan öğrenciler araştırma grubuna dahil edilmemiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları; sözlü sınama metni, öğrenci anketi ve öğretmen anketinden oluşmaktadır.

3.3.1. Sözlü Sınama Metni

Sözlü sınama metni, literatür taraması yapıldıktan sonra elde edilen bilgiler ışığında ve Çelik'in (2004) benzer konulu tez çalışmasında uyguladığı örnek metin ve tümcelerinin incelenmesi sonucunda oluşturulmuştur. Metnin hazırlık aşamaları aşağıda belirtilmiştir:

1. Öncelikle öğrencilere okutulmak üzere Fransızca ve İngilizcedeki yazılışı aynı sözcüklerden bazılarını içeren birkaç cümlelik bir metin hazırlanmıştır (Anglais Cours Club, 2014, s. 3-10). Metnin uygulanabilirliğinin alan uzmanlarınca kontrol edilmesi sonucu metin, aktarım yapılabilecek tüm sesleri içermediğinden yeterli bulunmamıştır.

2. Bunun üzerine öğrencilere okutulmak üzere iki bölümden oluşan yeni bir okuma parçası hazırlanmıştır (Ek-1). Birinci bölümde iki dilde de ortak 23 sözcük içeren bir paragraftan oluşan bir metin, ikinci bölümde ise birbirinden bağımsız 34 sözcük bulunmaktadır.
3. Metindeki sözcükler, Fransızca ve İngilizcedeki yazılışı aynı sözcükler içinden Türkçede bulunmayanlardan ve *Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi: Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme*'de (2013) belirtilen Ortak Öneri Düzeylerinden orta düzeydeki sözcüklerden (B1-B2) seçilmiştir.
4. Türkçede olmayan sözcüklerin seçilmesinin sebebi, öğrencilerin Türkçeden aktarım yapma ihtimallerini olabildiğince ortadan kaldırarak asıl araştırma konusu olan İngilizceden aktarım yapıp yapmadıklarını incelemektir.
5. Sözcükler, özellikle öğrencilerin B1-B2 düzeyinde oldukları varsayılarak bilme olasılıklarının yüksek olduğu sözcüklerden ziyade daha az karşılaşmış olabilecekleri sözcükler arasından seçilmiştir. Bununla beraber metnin anlamlı sayılabilmesi için başka sözcükler de kullanılmıştır. Bu sözcüklerden bazıları (örn. “fille” ve “venues”) Temel Düzeyde (A1) öğrenim gören öğrencilerin rahatça sesletebilecekleri sözcükler olmalarına rağmen Fransızcanın sesletim özelliklerinden dolayı öğrenciler tarafından sıklıkla yanlış sesletilmiştir. Bu sözcükler İngilizcede bulunmamasına rağmen bu yüzden araştırma kapsamına alınmıştır.
6. Ardından tüm sözcüklerin İngilizce ve Fransızca doğru sesletimleri dinlenerek karşılaştırma yapılmıştır. Olumsuz aktarım yapılabilme oranı fazla olabilecek sesleri içeren sözcükler çeşitli kategorilere ayrılmıştır. (örn. içinde [ɲ] sesi olan, [ɛ̃] ile başlayan, [sjɔ̃] ile biten sözcükler...) Bazı sözcüklerde sesletim farklılıkları birden çok seste bulunabilmektedir. Örneğin **intelligent** [ɛ̃ntelizɑ̃] hem [ɛ̃] hem [ɑ̃], **succession** [sysesjɔ̃] hem [y] hem [sjɔ̃], **invisible** [ɛ̃vizibl] hem [ɛ̃] hem [bl] seslerini içermektedir.
7. Metinde Fransızca ve İngilizcedeki yazılışı tamamen aynı sözcüklerin yanı sıra birkaç harf farklılığı olan sözcükler de bulunmaktadır. (örn. bleu, débat, poème...) Bununla beraber metin, İngilizcede bulunmamasına rağmen kökeni aynı olduğu için (applause, assembly) araştırma kapsamına alınan “applaudissement” ve “rassemblement” sözcüklerini de içermektedir. Bu sözcükler araştırmanın başında

“ment” kategorisine konmayı amaçlandıysa da ses kaydının ardından “ss” sesinde gözle görülür bir oranda yanlış sesletim yapıldığı gözlenmiş ve yeni bir kategori açma ihtiyacı doğmuştur. Aynı şekilde “dessert” sözcüğü de başta incelenmek amacıyla metne konmamış ancak katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından yanlış sesletilince incelenmeye değer bulunmuştur.

8. Metnin yazım aşamasında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransızca Öğretmenliği Ana Bilim Dalı’nda görev yapan Fransız bir fonetik uzmanından destek alınmıştır.

9. Son olarak alan uzmanları tarafından gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra uygulama aşamasına geçilmiştir.

3.3.2. Öğrenci Anketi

Öğrenci anketi literatür taraması yapıldıktan sonra, Marmara Üniversitesi öğretim üyelerinin görüşleri ışığında öğrencilere uygulanmak üzere geliştirilmiştir. Soruların geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması için dört öğrenci üzerinde ön uygulama yapılmıştır. “Ön uygulama, anketin geçerlik ve güvenilirliğinin gözleme dayalı verilerle sorgulandığı bir aşamadır. Anketin taslak formundaki problemleri belirlemede kritik bir öneme sahip olan ve araştırmanın hedef kitlesiyle benzer özelliklere sahip bir grup üzerinde yapılacak ön uygulama, geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edebilmek için önemli bir aşamadır” (ASA, 1997; Mertens, 1998 aktaran Büyüköztürk vd., 2012, s.134). Ardından gerekli düzenlemeler yapılarak ankete son hali verilmiştir (Ek-4). Anket formunun başına araştırmanın amacını açıklayan bir giriş yazısı konulmuştur. Soruların hazırlanmasında, ankette yer alan kavramların katılımcılar tarafından bilinen kavramlar olmasına özen gösterilmiş, kullanılan dilin sade olmasına dikkat edilmiştir. Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm katılımcıların kişisel bilgilerini belirlemeye yönelik altı adet açık uçlu soru içermektedir. İkinci bölümde ise öğrencilerin Fransızcanın sesletimi ve sesletim sırasında karşılaştıkları zorluklar hakkındaki görüşleri ile üniversitede sesletim üzerine ne gibi çalışmalar yapıldığına dair düşünceleri beş adet açık uçlu soru biçiminde sorgulanmıştır.

3.3.3. Öğretmen Anketi

Öğretmen anketi literatür taraması yapıldıktan sonra, Marmara Üniversitesi öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda öğretmenlere uygulanmak üzere geliştirilmiştir. Soruların geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması için dört öğretmen üzerinde ön uygulama yapılmıştır. Ardından gerekli düzenlemeler yapılarak ankete son hali verilmiştir (Ek-5). Anket formunun başına araştırmanın amacını açıklayan bir giriş yazısı konulmuştur. Sorular Fransız öğretmenler tarafından daha anlaşılır olması açısından Fransızca hazırlanmıştır. Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm katılımcıların kişisel bilgilerini belirlemeye yönelik altı adet açık uçlu soru içermektedir. İkinci bölümde ise öğrencilerin Fransızca sesletim sorunlarının nedenlerine, İngilizcenin Fransızcanın sesletimi üzerinde ne derece etkili olduğuna ve sesletim yanlışlarına ne şekilde çözüm getirilebileceğine dair düşünceleri altı adet açık uçlu soru biçiminde sorgulanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Sözlü sınama metninin uygulaması, kayıtların doğru çözümlenebilmesi açısından sessiz bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Her bir kayıt yaklaşık 10 dakika sürmüştür. Heyecanı ve yanlış yapma kaygısını azaltmak amacıyla kayıt öncesi öğrencilere bir kez sessiz okuma yapma imkânı verilmiştir. Sesletimi tam olarak anlaşılmayan sözcükler öğrencilere tekrar ettirilmiştir.

Öğrenci anket formları öğrencilere elden ulaştırılmış olup gerekli açıklamalar yapıldığından sorunsuz bir biçimde toplanabilmiştir.

Öğretmen anket formları öğretmenlere elden ve e-posta yoluyla ulaştırılmıştır. Öğretmenlerin yoğunluklarından dolayı formlar sanıldığından daha uzun bir sürede (yaklaşık 1 ay) toplanabilmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Öğrencilerin ses kayıtları Audacity 2.2.2 Ses Düzenleyicisi ve Kaydedicisi Programı'nda yavaşlatılarak dinlenmiş ve ardından veriler bir Excel tablosuna aktarılmıştır (Ek-3). Bu tablo oluşturulurken 67 adet sözcük metinde yer alma sırasına

göre yukarıdan aşağıya dizilmiştir. Bunların yanına 15 öğrencinin sesletimi belirtilmiştir. Doğru sesletimler için artı (+) işareti konulmuş, yanlış sesletimler ise öğrencinin seslettiği biçimde tabloya geçirilmiştir. Öğrenci sesletimleri “Uluslararası Fonetik Alfabe” ile yazılmıştır. Böylece karşılaştırma ve analiz yapma imkânına sahip olunmuştur. Ardından her bir katılımcının sözlü metin kaydı “Uluslararası Fonetik Alfabe” (IPA) ile yazıya geçirilmiştir (Ek-2). Sesletilen sözcüklerin fonetik alfabe ile yazıya geçirilmesinde çeşitli kaynaklardan (Sığırcı, 2009, Pekacar ve Dilek, 2009, Mutlu, 2010) ve bir internet sitesinden (<https://easypronunciation.com/fr/20.04.18>) yardım alınmıştır.

Anketlerden elde edilen veriler ise betimsel analiz yöntemiyle incelenmiş ve yorumlanmıştır. Analiz süreci üç aşamada gerçekleştirilmiştir: İlk olarak araştırma soruları içeriklerine göre düzenlenmiştir. Ardından katılımcıların görüşleri incelenmiş ve kodlanarak sınıflandırılmıştır. Öğrenci görüşleri Ö1, Ö2...şeklinde kodlanırken öğretmen görüşleri E1, E2... şeklinde kodlanmıştır. Ayrıca, veriler frekans dağılımlarına göre tablolara aktarılmıştır. Bireylerin görüşleri de doğrudan alıntı yapılarak tabloların içinde belirtilmiştir. Son aşamada ise elde edilen bulgular net bir biçimde yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde, birinci yabancı dilleri İngilizce olup ikinci yabancı dilleri Fransızca olan öğrencilerin sesletim yanlışlarını belirlemeye yönelik ses kayıtlarının ve öğretmen ile öğrencilere uygulanan anketlerin sonuçlarından elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1. Ses Kayıtlarının Değerlendirilmesi ¹⁰

Yapılan inceleme sonucu katılımcıların yanlışları aşağıdaki tabloda görüldüğü üzere çeşitli kategorilere ayrılarak incelenmiştir:

¹⁰ Sesletimsel özelliklerin açıklamalarında İ. Sığırcı'nın (2009) çalışmasından faydalanılmıştır.

Tablo 4.1.
Fransızca Sözcüklerin Sesletimi ile İlgili Bulgular

N°	Kategoriler	Doğru Sesbirim	Öğrencinin Çıkardığı Sesbirim	Sesletilen Sözcük	Doğru Sesletim Örneği	Öğrencinin Sesletim Örneği	F
1	“ll” harfleri içeren sözcükler	[j]	[l]	Bastille	[bastij]	[bastil]	9
				Fille	[fij]	[fil]	8
		[l]	[j]	Distillerie	[distiləxi]	[distijəxi]	6
2	“qua” harfleri ile başlayan sözcükler	[ka]	[kua]	Milliers	[milje]	[mije]	2
				Quatrain	[katwɛ]	[kuatwɛ]	2
				Qualification	[kalifikasjɔ̃]	[kualifikasjɔ̃]	6
3	“gn” harfleri içeren sözcükler	[ɲ]	[ɲn]	Quantitatif	[kātitatif]	[kuantitatif]	4
				Ignorance	[iɲɔwəs]	[ignɔwəs]	10
				Magnifique	[majɛfik]	[magnifik]	5
4	“h” ile başlayan sözcükler	--	[h]	habıt	[abi]	[habi]	2
				Horrible	[ɔwibl]	[hɔwibl]	1
				Hostile	[ɔstıl]	[hɔstıl]	2
5	“ss” içeren sözcükler	[s]	[z]	Dessert	[desɛʁ]	[dezɛʁ]	8
				Applaudissement	[aplɔdismā]	[aplodizmā]	3
				Incessant	[ɛsesā]	[ɛsezā]	1
6	“in” veya “im” ile başlayan sözcükler	[ɛ̃]	[im]	Rassemblement	[ʁasambləmā]	Doğru sesletim yapılmıştır	-
				İnvisible	[ɛ̃vizibl]	[invizibl]	1
				İmpatience	[ɛpasjās]	[āpasjās]	3
7	İlk hecesinde “u” olan sözcükler	[y]	[a]	İnvitation	[ɛvitasjɔ̃]	[āvitasjɔ̃]	1
				İncessant	[ɛsesā]	[ansesā]	1
				İntelligent	[ɛ̃telizā]	[ātelizā]	3
8	“-tion” ile biten sözcükler	[sjɔ̃]	[sjɔ̃]	Sublime	[syblim]	Doğru sesletim yapılmıştır	-
				Sculpture	[skyltyʁ]	[sklytyʁ]	-
				Subdivision	[sybdivi zjɔ̃]	[sabdivi zjɔ̃]	1
9	“en” içeren sözcükler	[ɛ̃]	[ɛ̃]	Succession	[syksesj δ]	[saksesj δ]	1
				Invitation	[ɛvitasjɔ̃]	Doğru sesletim yapılmıştır	-
				Restauration	[ʁɛstɔʁasjɔ̃]	-	-
10	“au” içeren sözcükler	[ɔ]	[au]/ [ô]	Qualification	[kalifikasjɔ̃]	-	-
				Encouragement	[ākuʁaʒmā]	[ɛkuʁaʒmā]	2
				Descendant	[desāddā]	[desɛndā]	4
11	Sonunda “t” olan sözcükler	-	[t]	Sentiment	[sātımā]	Doğru sesletim yapılmıştır	-
				Pause	[pɔz]	[pauz]	2
				Applaudissement	[aplɔdismā]	Doğru sesletim yapılmıştır	-
12	“u” ile başlayan sözcükler	[y]	[jy]	Habit	[abi]	[abit]	8
				Agent		Doğru sesletim yapılmıştır	-
				Objet		-	-
13	İki ünsüz harfin arasındaki “p”	-	[p]	Descendant		-	-
				Secret		[si:krət]	1
				Unique	[ynik]	[jynik]	3
14	-able / -ible ile biten sözcükler	[abl] / [ibl]	[abıl] / [ibıl]	Sculpture	[skyltyʁ]	[skylptyʁ]	6
				Adorable	[adɔwabl]	Doğru sesletim yapılmıştır	-
				Admirable	[admɛwabl]	-	-
15	-ent / -ant ile biten sözcükler	[ā]	[ant]	Horrible	[ɔwibl]	[ɔwəbl]	1
				Applaudissement		-	-
				Incessant		-	-
16				Rassemblement		-	-
				Urgent	[yʁʒā]	3	
				Agent	[aʒā]	1	

4.1.1. “ll” Harfleri İçeren Sözcükler¹¹:

Fransızca “ll” nin iki türlü sesletimi vardır:

Birinci sesletim [j]:

Sesli harf + ill, çift l [j] okunur. Örn. *la paille, la veille, la feuille, une œillade, bouillir, cueillir, la cuillère.*

Çift l aynı zamanda sessiz harf + ill Örn. *la Bastille, la cédille, la chantilly, la famille, la fille, Millau, la vanille.*

İkinci sesletim [l]:

“i” haricindeki herhangi bir sesli harften sonra gelen çift l [l] okunur.

Örn. *la salle, belle, folle, le pull, une syllabe*

Buna ek olarak yaklaşık iki düzine sözcükte (ve türevlerinde) “i” den sonra “l” okunur.

Aşağıdaki listedeki sözcüklerin dışındakilerde [j] olarak okunur.

Achille, bacille, billevées, un billion, capillaire, codicille, distiller, une fibrille, Gilles, -illaire, un Krille, Lille, lilliputien, mille, un mille, milli-, un milliard, un million, osciller, la pénicilline, un/une pupille, une pupille*, une scille, une spongille, tranquille, une verticille, un vexille, une ville, une zorille.*

* Bu sözcüklerdeki ll farklı biçimde sesletilebilir.

[bastil]: Katılımcıların çoğu tarafından İngilizceden aktarım yapılarak veya ana dilinden etkilenilerek sesletilmiştir.

[fil]: Bilgi eksikliği nedeni aktarım söz konusudur. Fransız dilindeki sesletim bilinmediğinden ana dilinden veya İngilizceden etkilenilmiştir. İngilizcede ve Türkçede “ll” [l] şeklinde okunur. İngilizcede “fille” sözcüğü bulunmamasına rağmen katılımcıların yarısından fazlası tarafından yanlış sesletilmiştir. Böylece sözcük araştırma kapsamına alınmıştır.

¹¹ <https://www.lawlessfrench.com/pronunciation/ll/> adresinden 10 Şubat 2019 tarihinde edinilmiştir.

[distijəʁi]: Yukarıda verilen iki örnekte ele alınan durumun tam tersi gözlenmektedir. Katılımcıların neredeyse yarısı kadarı “l” yi [l] olarak sesletmek yerine [j] olarak sesletmiştir.

[mije]: Katılımcıların az bir bölümü “i” den sonra “j” olarak sesletmiştir.

İngilizcede [t] sesi için dilin ön kısmıyla ifade edilen Fransızcadaki [l] sesi gibi başlayıp ardından dilin arka tarafı kaldırılarak ikinci bir telaffuz noktası belirlenir.

4.1.2. “qua” Harfleri ile Başlayan Sözcükler

Fransızcada “k” sesini veren toplamda dört yazı birim söz konusudur: “k, q, c ve ch” harfleri bu sesi verir. “q” harfinin yanına gelen “u” harfi sesletilmeyerek doğrudan bir sonraki harfle birlikte okunur.

Oysa İngilizcede “qu” harfleri içeren sözcükler genellikle [kw] şeklinde sesletilir. Örneğin, quest [kwest], question [kwesCHən], quantity [kwāntətē], squid [skwid], equipment [i'kwipmənt]. Bunun yanı sıra antique [an'tēk], liquor ['likər], critique [kri'tēk], unique [yöö'nēk], mosquito [mə'skētō], baroque [bə'rök] sözcüklerinde yalnızca [k] sesi çıkarılır. bouquet [böö-,bö'kā] sözcüğünde ise [k] sesinden sonra [eɪ] sesi çıkarılır.

Çalışmada katılımcıların az bir bölümü [kuatʁē] ve [kualifikasjō] diye sesletirken yarısına yakın bir kısmı [kualifikasjō] şeklinde sesletmiştir.

4.1.3. “gn” Harfleri ile Başlayan Sözcükler

Fransızcada genelde [ɲ] olarak seslendirilir. Örn. *champagne, une bagnole, un champignon, gagner, un oignon*. Yalnız *agnostique, cognitif, diagnostique, ignition* gibi sözcüklerde istisnai olarak [gn] şeklinde okunur.

İngilizcede ise [g] ve [n] sesleri yanyana geldiklerinde ikisi de oldukları gibi telaffuz edilir. Örn. [magnifik], [ignəʁəs].

ignorance [ignəʁəs] sözcüğü katılımcıların büyük bir bölümü tarafından [ignəʁəs] şeklinde telaffuz edilirken magnifique [maɲifik] sözcüğü katılımcıların yarısından azı tarafından [magnifik] şeklinde sesletilmiştir.

4.1.4. “h” Harfi ile Başlayan Sözcükler

Fransızcadaki hiçbir zaman sesletilmezken İngilizcede çoğu sözcükteki /h/ sesi okunmaktadır. Örneğin have [hæv], him [hɪm], behind [br'haɪnd]. Buna karşılık İngilizcede bazı sözcüklerdeki /h/ sesi telaffuz edilmez.

Bunlar: hour ['aʊ·ə], honest ['ɑ·nəs], honor ['ɑ·nə], honestly ['ɑ·nəst·li], exhaust [ɪg'zɔst], exhibit [ɪg'zɪbət], honesty ['ɑ·nə·sti],

half-hour [hæf'aʊ·ə], HR [ertʃ'aɪ], HIV [ertʃ'aɪ'vi] sözcükleridir.

Öğrencilerin çok azı [h] sesini telaffuz etmiştir.

4.1.5. “ss” Harfleri ile Başlayan Sözcükler

Fransızcadaki yanyana yazılan “ss” harfleri [s] şeklinde sesletilir.

İngilizcede;

- S harfi bir ünlüden sonra geldiğinde, örneğin because, busy, chosen, desert vb.
- S harfi bir ünsüzden sonra geldiğinde, örneğin dessert, Thursday, says, knows, news, vb. [z] olarak sesletilir.

Ayrıca, çoğul kelimelerin sonunda da [z] sesi olarak sesletilir. Örnek boys [boɪz]

Bunun yanı sıra, bir sözcük fiil görevi gördüğünde ve içinde bir "S" varsa, "S" nin telaffuzu [z] olacaktır: **fiil** =[z] use [ju:z], house [haʊz], close [klōz], excuse [eks'kju:z], diffuse [dɪ'fju:z]

Yukarıdaki örneklerle aynı şekilde yazılan fakat isim görevi gördüğünde ise içindeki "S" [s] olarak telaffuz edilir. **isim**= [s] örnek: use [ju:s], house [haʊs], close [klōs], excuse [eks'kju:s], diffuse [dɪ'fju:s]

dessert [desɛʁ] sözcüğü öğrencilerin yarısından fazlası tarafından [dezɛʁ] olarak sesletilmiştir. Yani “ss” harfleri [z] olarak telaffuz edilmiştir. Bunun sebebi İngilizcedeki “tatlı” anlamına gelen dessert [di'zɔrt] in okunuşundan etkilenmiş olmaları olabilir.

applaudissement [aplɔdismɑ̃] sözcüğü katılımcıların çok azı tarafından [aplɔdizmɑ̃] olarak sesletilmiştir. incessant [ɛsesɑ̃] sözcüğü yine katılımcıların çok azı tarafından

[ɛsezɑ̃] olarak sesletilmiştir. rassemblement [ʁasambləmɑ̃] sözcüğündeki [s] sesi katılımcıların tümü tarafından doğru sesletilmiştir. Öte yandan katılımcıların yarısından azı sözcüğün başka yerlerinde sesletim hatası yapmıştır.

4.1.6. “im” ve “in” Harfleri ile Başlayan Sözcükler

Fransızcada bu harflerden sonra bir ünsüz gelirse (n ve m harfleri hariç) [ɛ̃] geniz sesini verir. Örn. **inc**royable, **in**compétant, **étin**celle

Bu harflerden sonra bir ünlü (veya n ve m harfleri) geldiğinde ise [in] veya [im] şeklinde sesletilir. Örn. lap**in**, **in**actif, **inn**ovant, **imm**obile, climatisation, **im**age

Bunun dışında, bu geniz sesini veren yazı birimleri şunlardır: -ain, -ein, -in, -im, -aim, -yn, -ym, -un, -um

İngilizcede ise “im ve in” ile başlayan tüm sözcükler [im] ve [in] olarak okunur.

invisible, impatience, invitation, incessant, intelligent sözcükleri katılımcıların çok az bir bölümü tarafından yanlış sesletilmiştir.

4.1.7. “u” Harfi ile Başlayan Sözcükler

Fransızcada “u” harfi [y] sesiyle sesletilir. Yalnız “u” harfinin bu sesi verebilmesi için genellikle tek başına bulunması gerekir. İngilizcede ise bulunduğu sözcüğe göre [ə], [ʊ], [ʌ], [ju], [ɛ], [u], [w] sesleriyle sesletilebilir.

Araştırmada içinde “u” harfi bulunan sözcüklerin İngilizce sesletimleri şu şekildedir: sublime [sə'blīm], sculpture [skəlpʃər], subdivision [sʌbdɪvɪʒən], succession [sək'sɛʃ.ən]

Katılımcıların tümü sublime ve sculpture sözcüklerini doğru sesletirken çok az bir bölümü subdivision ve succession sözcüklerini yanlış sesletmiştir.

4.1.8. “-tion” Son Eki

Fransızcada “tion” son eki her zaman [sjɔ̃] şeklinde sesletilir.

İngilizcede ise [ʃən] şeklinde sesletilir. Yalnız “tion” ekinin önünde “s” harfi bulunuyorsa [tʃən] şeklinde sesletilir. Örnek question [kwɛstʃən], exhaustion

[ig'zöstʃən], digestion [di'jestʃən]

Katılımcıların tümü invitation, restauration, qualification sözcüklerini doğru sesletmiştir.

4.1.9. “en” Harfleri

Fransızcada “en” harfleri [ɑ̃] sesiyle sesletilir. Oysa İngilizcede bu ekler [ən] şeklinde sesletilir. encouragement [in'kʌrɪdʒmənt] descendant [dɪ'sendənt] sentiment ['sentimənt]

Deneklerin çoğu bu sesi doğru sesletmiştir.

4.1.10. “au” Harfleri

Fransızcada “au” harfleri yanyana geldiklerinde [o] sesi vermektedir.

Örn. pause [poz], applaudissement [aplɔdismɑ̃]

Sözcüklerin İngilizce sesletimleri şu şekildedir: pause [pɔːz] applause [ə'plɔːz]

applaudissement sözcüğü İngilizcede olmadığından İngilizcedeki karşılığındaki “au” harflerinin sesletimi incelenmiştir.

Katılımcıların tümü applaudissement sözcüğünü doğru sesletirken çok azı pause sözcüğünü yanlış sesletmiştir.

4.1.11. Sonunda “p”, “d”, “t”, “s”, “x”, “z” Harfleri Bulunan Sözcükler

Fransızcada sonunda “p”, “d”, “t”, “s”, “x”, “z” bulunan sözcüklerde bu harfler okunmaz. Yalnız “ours” sözcüğü bir istisnadır. “t” harfi sözcüğün ortasında [t] olarak sesletilir. -tion son eki [sjɔ̃] olarak sesletilir.

habit, agent, objet, descendant, secret sözcüklerinin sonundaki [t] sesi okunmaz. Oysa İngilizcede [t] sesi sözcükteki konumuna göre 4 farklı biçimde sesletilmektedir: 1. [t] sesi 2. [d] sesi 3. dil ile tutulan T (Stop T) Örnek wait [weit I] 4. Kaybolan T. Buradaki [t] sesi yerine [n] sesi getirilerek telaffuz kolaylaştırılır. Örn. Internet ['ɪntəˌnet] inner-net

Öğrencilerin yarısından fazlası habit sözcüğündeki [t] sesini sesletirken agent, objet ve descendant sözcükleri öğrencilerin tümü tarafından doğru sesletilmiştir. Secret sözcüğü sadece 1 kişi tarafından İngilizceden etkilenilerek [si:krət] şeklinde sesletilmiştir.

4.1.12. “u” Harfi

Fransızcada “u” harfi [y] sesini vermektedir. Yalnız bu sesi verebilmesi için bu sesin tek başına bulunması gerekir.

İngilizcede “u” harfiyle başlayan sözcüklerdeki bu sesin sesletimi değişim göstermektedir. ugly, ultimate, umbrella, unexpected, unlucky, unhappy, uncle, upgrade, upstairs, upright, upset, utterly sözcükleri [ʊ] sesiyle sesletilir. Öte yandan uniform, university, unique, unite, ubiquitous, useful, usually, uterus, utilize, union sözcükleri [ju] sesiyle sesletilir. Urgent, urban, urge, urn gibi sözcüklerdeki “u” harfi [ə] sesi ile sesletilir. Uranium, urine, urinate, urologist sözcüklerinde ise [ju] sesi söz konusudur.

unique [ynik] sözcüğünü İngilizceden etkilenerek [jynik] şeklinde sesleten katılımcılar az sayıdadır.

4.1.13. [p] Sesi Sesletimi

Fransızcada sculpture [skyltyʁ] sözcüğündeki [p] sesletilmezken İngilizcede [skəlpʃər] şeklinde sesletilir. Katılımcıların neredeyse yarısı kadarı İngilizceden aktarım yaparak [p] sesini sesletmiştir.

4.1.14. “-able” Son Ek Sesletimi

Fransızcada -able soneki her zaman [abl] olarak sesletilirken İngilizcede [əbl] olarak sesletilir. Buna karşılık “I am able to access” örneğindeki able [eɪbl] şeklinde sesletilir. Katılımcıların tümü adorable ve admirable sözcüklerini doğru sesletirken yalnızca 1 kişi horrible sözcüğünü [ɔkəbl] biçiminde sesletmiştir.

4.1.15. [ã] Sesi Sesletimi

Fransızcada -ent veya -ant sonekleri her zaman [ã] sesiyle sesletilir. Oysa İngilizcede bu ekler [ənt] şeklinde sesletilir. Çalışmaya katılan öğrencilerin çok azı bu ekle biten sözcükleri yanlış sesletmiştir.

4.2. Anket Sonuçlarının Değerlendirilmesi

4.2.1. Öğrencilere Uygulanan Anket Sorularının Değerlendirilmesi

Tezin bu bölümünde çalışma grubunu oluşturan öğrencilere uygulanan anketin sonuçları değerlendirilerek yorumlanmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde çalışma grubunun genel bir yapısını yansıtan kişisel bilgilere, ikinci bölümde Fransızca sesletim sorunları ile ilgili görüşlere yer verilmiştir. Anket Fransız Dili Eğitimi Bölümü 1. sınıf öğrencilerinden 13 deneğe uygulanmıştır. Tematik kodlama yardımıyla elde edilen bulgular, bazı öğrenci görüşlerinden alınan doğrudan alıntılarla desteklenerek aşağıda sunulmuştur.

4.2.1.1. Öğrencilerin Kişisel Bilgileriyle İlgili Bulgular

Tablo 4.2.
Çalışma Grubunun Yaş Dağılımı

Yaş aralıkları	F
18-24	8
25-34	3
35-44	1
45-54	1
55-64	-
65 ve üstü	-

Tablo 4.2 incelendiğinde grubun çoğunluğunun 18 – 24, yarıdan azının 25 - 34, çok az bir miktarının ise 35 – 44 ve 45- 54 yaş aralığındaki öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Tabloya bakarak Fransızca'yı ikinci yabancı dil olarak öğrenen birinci sınıf öğrencilerinin genelde 18 – 24 yaş aralığında yoğunlaştığı söylenebilir.

Tablo 4.3.
Çalışma Grubunun Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	F
Kadın	8
Erkek	5

Tablo 4.3'e göre katılımcıların yarıdan fazlasını kadınlar oluştururken yarıdan azını erkekler oluşturmaktadır. Bu tabloya bakarak Fransız dili eğitimi ile daha çok kadınların ilgilendiği söylenebilir.

Tablo 4.4.
Çalışma Grubunun Eğitim Durumu

Eğitim Durumu	F
Devlet Lisesi	10
Özel Lise	3
Diğer	1

Tablo 4.4'e bakıldığında çalışma grubunun yarısından fazlasının devlet liselerinden, yarısından az bir bölümünün özel liselerden ve 1 kişinin de devlet lisesine ek olarak Boğaziçi Üniversitesi'nden mezun olduğu görülmektedir.

Tablo 4.5.
Çalışma Grubunun Lisede Hazırlık Sınıfı Okumuş Olma Durumu

Lisede Hazırlık Sınıfı Okuyanlar	F
Evet	2
Hayır	11

Tablo 4.5'te göre çalışma grubunun büyük bir bölümünün lisede hazırlık sınıfı okumamış olduğu, çok az bir bölümünün ise lisede hazırlık sınıfı okumuş olduğu görülmektedir.

Tablo 4.6.
Çalışma Grubunun Kaç Sene Hazırlık Sınıfı Okumuş Olduğu

Sene	f
1	2
2	-

Tablo 4.6 incelendiğinde lisede yabancı dil hazırlık sınıfı okumuş olan katılımcıların tümünün 1 sene hazırlık sınıfı okumuş olduğu görülmektedir.

Tablo 4.7.**Çalışma Grubunun Bildiği Yabancı Diller**

Bilinen Yabancı Diller	F
İngilizce	13
Fransızca	13
Almanca	2
Japonca	2
Rusça	1
Çince	1

Tablo 4.7'ye göre çalışma grubunun tümü yabancı dil olarak İngilizce ve Fransızca bilmektedir. Üçüncü yabancı dil olarak 2'ser kişi Almanca ve Japonca konuşabilirken, 1'er kişi de Rusça ve Çince konuşabildiğini belirtmiştir.

Tablo 4.8.**Çalışma Grubunun Yabancı Dil Seviyesi**

Dil	Seviye	f
İngilizce	A1	-
	A2	1
	B1	-
	B2	5
	C1	5
	C2	2
Fransızca	A1	-
	A2	-
	B1	8
	B2	4
	C1	1
	C2	-
Almanca	A1	2
	A2	-
	B1	-
	B2	-
	C1	-
	C2	-
Japonca	A1	1
	A2	1
	B1	-
	B2	-
	C1	-
	C2	-
Rusça	A1	-
	A2	-
	B1	-
	B2	1
	C1	-
	C2	-
Çince	A1	-
	A2	1
	B1	-
	B2	-
	C1	-
	C2	-

Tablo 4.8'e göre birinci yabancı dilleri İngilizce olan katılımcıların iyi veya çok iyi seviyede oldukları, sadece 1 kişinin A2 seviyesinde olduğu, ikinci yabancı dil olarak Fransızca bilen katılımcıların yarısından fazlasının B1, yarısından azının B2 ve 1 kişinin de C1 seviyesinde olduğu görülmektedir. Üçüncü yabancı dil olarak Almanca, Japonca ve Çince bilen katılımcılar başlangıç seviyesinde iken Rusça bilen katılımcı B2 seviyesinde olduğunu belirtmiştir.

Tablo 4.9.
Çalışma Grubunun Fransızca Seviyesi

Fransızca Dil Becerileri	Seviye	f
Dinlediğini Anlama	A1	-
	A2	4
	B1	2
	B2	3
	C1	4
	C2	-
Konuşma	A1	1
	A2	1
	B1	8
	B2	3
	C1	-
	C2	-
Karşılıklı Konuşma	A1	1
	A2	3
	B1	5
	B2	3
	C1	1
	C2	-
Okuma	A1	-
	A2	-
	B1	4
	B2	6
	C1	3
	C2	-
Yazma	A1	-
	A2	1
	B1	6
	B2	5
	C1	1
	C2	-

Tablo 4.9'a göre, çalışma grubunun yarısından azının Fransızca dinlediğini anlama seviyesi A2 iken, 2 kişinin B1, 3 kişinin B2 ve 4 kişinin de C1 olduğu görülmektedir. Deneklerden 1'er kişi Fransızca konuşma becerilerinin A1 veya A2 seviyesinde olduğunu düşünürken büyük bir çoğunluğu B1, 3 kişi de B2 seviyesinde olduğunu belirtmiştir. Deneklerden sadece 1 kişi Fransızca karşılıklı konuşma seviyesinin A1 olduğunu belirtirken 3 kişi A2 seviyesinde olduğunu, yarısına yakın bir bölümü B1 seviyesinde olduğunu, 3 kişi B2 seviyesinde olduğunu ve 1 kişi de C1 seviyesinde olduğunu söylemiştir. Okuma becerilerinin genelde ortalamanın üstünde olduğunu düşünen katılımcılardan 4 kişi B1, yarısı kadarı B2 ve 3 kişi de C1 seviyesinde olduklarını belirtmişlerdir. Yazma becerisinde yarı yarıya oranda bir katılımcı grubu B1 veya B2 seviyesinde olduğunu düşünürken deneklerden 1'er kişi A2 ve C1 seviyesinde olduklarını belirtmişlerdir.

4.2.1.2. Öğrencilerin Fransızca Sesletim Sorunlarıyla İlgili Bulgular

Tablo 4.10.

Öğrencilerin Fransızca Kelimeleri Sesletirken Karşılaştıkları Zorluklar

Sesletimde Karşılaşılan Zorluklar	f	Örnek Tümceler
[ʁ] sesinin gırtlaktan söylenmesi (aksan yapma) vs.	8	“Başlarda okumamam gereken harf ve harf öbeklerini okumamak zor geliyordu. “R” harfini gırtlaktan çıkarmak konusunda ne kadar başarılıyım emin değilim. Genel olarak kelimelerin vurguları ve ulamalı okunuşlarda yabancılık çektiğimi düşünüyorum.” Ö1 “Aksanı yapamıyorum, alışkanlıklardan dolayı gereken vurguyu yapamayabiliyorum.” Ö3
Zorluk çekmiyorum	2	-

Tablo 4.10'a göre çalışma grubunun çoğunluğu [ʁ] sesinin sesletiminde zorluk çektiğini belirtirken, az bir kısım ise zorluk çekmediğini söylemiştir.

Tablo 4.11.

Öğrencilerin Fransızca Kelimeleri Sesletirken Karşılaştıkları Zorlukların Nedenleri

Zorlukların Nedenleri	f	Örnek Tümceler
Fransızca'yı geç yaşta öğrenme	2	“Gırtlak yapısı geliştikten sonra öğrenmiş olmam.” Ö8
Dile adaptasyon sorunu	2	-
Pratik eksikliği	5	“Hazırlıkta fonetik dersi görmedik. Üniversitede de sadece 1 dönem fonetik dersi işlendi. Mevcut yabancı hocalarımız dikte çalışması yaptırmıyor, çünkü mevzuatta yok.” Ö1

Tablo 4.11'e bakıldığında öğrencilerin çoğunluğunun konuşma pratiği eksikliği duyduğu görülmektedir. Soruyu cevaplayan katılımcılar arasından 2 kişi Fransızca'yı gırtlak yapısı geliştikten sonra öğrenmiş olduğundan zorluk çektiğini, diğer 2 kişi de Fransızca öğrenmekte uyum sorunu yaşadığını belirtmiştir.

Tablo 4.12.
Öğrencilerin Önceden Bildikleri Dil/Dillerin Fransızca Telaffuzları Üzerindeki Etkisi

Önceden Bilinen Dillerin Fransızca Telaffuzuna Etkisi	f	Örnek Tümceler
Artık olumsuz yönde etkilemiyor	6	“Her dilin telaffuzu farklı olduğu için Fransızca telaffuzumu etkilemiyorlar.” Ö7 “İlk başta İngilizce gibi okuyordum ilk defa gördüğüm İngilizce kelimeleri ama belli bir noktadan sonra iki dili ayırt etmeyi öğrendim.” Ö6
Olumsuz yönde etkiliyor	5	“İngilizce ve Rusça beni gerçekten etkisi altına alıyor. Rusça kelime hatırlarken, İngilizce ise telaffuz açısından Fransızcama müdahale ediyor.” Ö13 “Daha önce İngilizce ve Çince öğrendiğim için pek de yakınlığı olduklarını düşünmüyorum. Hatta İngilizce bazen kafamın karışmasına sebep oluyor.” Ö2

Tablo 4.12'ye göre deneklerin yarısı İngilizcenin Fransızca telaffuzlarını daha önce olumsuz etkilemiş olduğunu fakat zaman içinde bu durumun ortadan kalktığını söylemişlerdir. Diğer yarısı ise ortak kelimelerin Fransızca telaffuzlarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Tablo 4.13.
Fransızca Telaffuzunu Geliştirmek İçin Sınıflarda Yapılan Çalışmalar

Fransızca Telaffuzunu Geliştirmek İçin Yapılan Çalışmalar	f
Karşılıklı konuşma çalışmaları	5
Öğretmenin düzeltmesi	3
Okuma çalışmaları	2
Fonetik alıştırmaları	1
Tekrar ettirme alıştırmaları	1

Tablo 4.13'e göre katılımcıların yarısından biraz azı Fransızca telaffuzlarını geliştirmek için sınıflarında karşılıklı konuşma çalışmaları yapıldığını, çeyreği öğretmenin öğrencilerin telaffuzlarını düzelttiğini, az bir bölümü okuma çalışmaları yapıldığını, çok az kişi ise fonetik ve tekrar ettirme alıştırmaları yapıldığını

söylemişlerdir. Buradan hareketle sınıflarda genelde karşılıklı konuşma çalışmalarının yapıldığı söylenebilir.

Tablo 4.14.
Fransızca Kelimeleri Doğru Telaffuz Etmek İçin Öğrencilerin Yaptıkları Aktiviteler

Fransızca Kelimeleri Doğru Telaffuz Etmek İçin Yapılan Aktiviteler	<i>f</i>
Film, video vs. izleme, şarkı dinleme	6
İnternette araştırma	4
Kitap okuma	1
Kendi kendine konuşma pratiği	1

Tablo 5’te Fransızca kelimeleri doğru sesletmek için öğrencilerin yarısının film, video vs izleyip şarkı dinlediği, yarısından azının internette araştırma yaptığı, çok az bir bölümün ise kitap okuduğu ve kendi kendisine konuşma pratiği yaptığı görülmektedir.

4.2.2. Öğretmenlerin Anket Sonuçlarının Değerlendirilmesi

Tezin bu bölümünde örnekleme alınan öğretmenlere uygulanan anketin sonuçları değerlendirilerek yorumlanmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde örneklem grubunun genel bir yapısını yansıtan kişisel bilgilere, ikinci bölümde Türk öğrencilerin Fransızca sesletim sorunları ile ilgili görüşlere yer verilmiştir. Anket Marmara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’ndan 6, Atatürk Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransızca Öğretmenliği Ana Bilim Dalı’ndan 5 öğretim elemanına olmak üzere toplam 11 kişiye uygulanmıştır.

4.2.2.1. Öğretmenlerin Kişisel Bilgileriyle İlgili Bulgular

Tablo 4.15.
Çalışma Grubunun Yaş Dağılımı

Yaş Aralığı	<i>f</i>
18 – 24	-
25 – 34	2
35 – 44	5
45 – 54	2
55 – 64	2
65 ve üstü	-

Tablo 4.15'e bakıldığında ankete katılanların neredeyse yarısının 35-44 yaş aralığında olduğu, diğer katılımcıların ise 25-34, 45-54 ve 55-64 yaş aralığında olmak üzere 3'e ayrıldığı, 18-24 yaş aralığında ve 65 yaş üstü hiç katılımcı olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.16.
Çalışma Grubunun Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	<i>f</i>
Kadın	9
Erkek	2

Tablo 4.16' ya göre katılımcıların çoğunluğunu kadınlar oluştururken az bir bölümünü erkekler oluşturmaktadır. Bu tabloya bakarak Fransız dili eğitimi ile daha çok kadınların ilgilendiği söylenebilir.

Tablo 4.17.
Mezun Olunan Fakülte ve Bölüm Dağılımı

Mezun Olunan Fakülte ve Bölüm	<i>f</i>
Dilbilim ve Fransız Dili Eğitimi	11

Tablo 4.17'ye bakıldığında ankete katılan öğretim görevlilerinin tamamının Dilbilim ve Fransız Dili Eğitimi Bölümü mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 4.18.
Öğretmenlerin Fransızca Öğretimi Deneyim Süresi

Fransızca Öğretimi Deneyim Süresi	<i>f</i>
1-10 yıl	5
11-20 yıl	3
21-30 yıl	3

Tablo 4.18'e bakıldığında katılımcıların yarısına yakınının 1-10 yıl arası deneyim sahibi olduğu, geriye kalan kısmın yarısının 11-20 yıl arası, diğer yarısının 21-30 yıl arası deneyime sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.19.
Öğretmenlerin Önceden Fonetik Dersi Verme Durumu

Daha Önce Fonetik Dersi Verilip Verilmediği	<i>f</i>
Evet	4
Hayır	7

Tablo 4.19'a bakıldığında katılımcıların çoğunun daha önce fonetik dersi vermemiş olduğu görülmektedir.

Tablo 4.20.**Hangi Kurumda Fonetik Dersi Verildiği**

Hangi Kurumda Fonetik Dersi Verildiği	f
Üniversitede	3
Özel lisede	1

Tablo 4.20'ye bakıldığında daha önce fonetik dersi vermiş olduğunu söyleyen öğretim görevlilerinin çoğunluğunun bir üniversite bünyesinde, az bir kısmının ise özel bir Fransız lisesinde ders verdiği görülmektedir.

Tablo 4.21.**Fransızca Fonetik Öğretimi Konusunda Formasyon Alınma Durumu**

Fransızca Fonetik Öğretimi Konusunda Formasyon Alınma Durumu	f
Evet	4
Hayır	7

Tablo 4.21'e bakıldığında katılımcıların çoğunluğunun Fransızca fonetik öğretimi konusunda bir formasyon almamış olduğu görülmektedir.

Tablo 4.22.**Formasyonun Faydalı Olma Durumu**

Formasyonun Faydalı Olup Olmadığı	F	Örnek Tümceler
Faydalı oldu	3	"Lisans döneminde aldığım fonetik dersi idi. Telaffuz için çok faydalıydı." E1 "Fransa'da üniversite döneminde katıldığım harika bir formasyondur. Anadili konuşucusu olmama rağmen çok faydasını gördüm." E3 "Edebiyat Fakültesi öğrencisi olduğumda Prof. Berke Vardar tarafından fonetik formasyonu aldım. Bu teorik eğitim benim için çok faydalı oldu ama öğrencilere Fransızcanın telaffuzunu öğretmek için sınıftaki kişisel deneyimlerimden faydalanarak pratik öğretime başvurdum." E7
Faydalı olmadı	1	"Bir üniversite formasyonu sırasında bir sene boyunca fonetik dersi gördüm fakat Fransızca'yı yabancı dil olarak öğretmeye başladığımda bu ders bana öğrendiklerimi uygulama fırsatı vermedi. Ders çok teorikti. Fonetik konusunda ben kendi kendimi geliştirdim." E5

Tablo 4.22'ye bakıldığında fonetik eğitimi konusunda formasyon almış olan eğitimcilerin çoğunun bu formasyonun faydalı olduğunu düşündükleri görülmektedir.

4.2.2.2. Öğrencilerin Fransızca Fonetik Sorunları Üzerine Bulgular

Tablo 4.23.

Öğrencilerin Fransızca Kelimeleri Sesletirken Karşılaştıkları Zorluklar

Sesletimde Yapılan Yanlışlar	F	Örnek Tümceler
İngilizceden aktarım	6	
Türkçeden aktarım	1	“Sıklıkla geniz ünlülerinin ([ɛ̃], [ã], [œ̃], [ɔ̃]) sesletimindeki sorunlar; “n”nin söylenmesi, [y] sesinin [u] şeklinde sesletimi, [u] sesinin [œ] ya da [ɔ] şeklinde sesletimi, sondaki “e”nin [e] şeklinde okunması (“de”nin “des”’ye, “votre”un “votr��”’ye dönüşmesi.”)E5
[ʁ] sesinin sesletimi	5	“Geniz ünlüleri ve biraz yarı ünlüler, [ʁ] sesinin sesletimi, ulamalar.” E4
Ulamalar	2	
Geniz ünlülerinin sesletimi	5	“Sözcük sonundaki okunmayan ünlü ve ünsüzlerin okunması, geniz ünlüleri, sessiz “e”n��n “��” şeklinde okunması, (f+r) ou (b+r) birleşimlerinin telaffuzu.” E6

Tablo 4.23’e bakıldığında ankete katılan öğretmenlerin çoğu,   ğrencilerin Fransızca kelimeleri sesletirken daha çok İngilizceden aktarım yaptıklarını, [ʁ] sesinin ve geniz ünlülerinin sesletiminde zorlandıklarını söylemişlerdir. Yarıdan az miktarda katılımcı ise   ğrencilerin Türkçeden aktarım yaptıklarını ve ulamalarda zorlandıklarını belirtmiştir.

Tablo 4.24.**Öğrencilerin Fransızca Kelimeleri Sesletirken Yaptıkları Yanlışların Nedenleri**

Yapılan Yanlışların Nedenleri	<i>f</i>	Örnek Tümceler
İngilizceden yapılan olumsuz aktarım	4	<i>“En önemli sebeplerden biri Fransızca ve İngilizce sözcüklerin benzeşmesi; telaffuz açısından değil yazılış açısından.” E2</i>
Geniz ünlülerinin Türkçede olmayışı	3	<i>“Geniz ünlülerinin, yarı ünlülerin ve ulamaların Türkçede olmayışı, R sesinin Türkçede yuvarlanarak söylenmesi.” E4</i>
Diğer	4	<i>“Fransızca’yı öğrendikleri yaş.” E11</i> <i>“Öğrencilerin yeterince tekrar yapmayı ve ders kitaplarındaki telaffuz alıştırmalarının az olması.” E9</i>

Tablo 4.24’e bakıldığında katılımcıların yarısından azının öğrencilerin Fransızca kelimeleri sesletmede zorluk çekmelerinin sebebinin İngilizceden yapılan olumsuz aktarım olduğunu düşündükleri, 3 kişinin geniz ünlülerinin Türkçede olmayışından dolayı olduğu ve geriye kalan kısmın yaş faktörü, öğrencilerin yeterince pratik yapmayı, yetersiz fonetik dersleri gibi sebeplerden dolayı olduğu görülmektedir.

Tablo 4.25.**Öğrencilerin Önceden Konuştıkları Dil/Dillerin Fransızca Sesletimlerine Etkisi**

Önceden Konuşulan Dil/Dillerin Fransızca Sesletimine Etkisi	<i>F</i>	Örnek Tümceler
Olumsuz etkiler	5	<i>“Genelde İngilizce veya Almanca konuşma alışkanlığı onları kötü yönde etkiliyor ve alışkanlıklarını değiştirmeleri zor oluyor.” E8</i> <i>“Genelde Türkçe gibi okuyorlar veya İngilizce biliyorlarsa ikisini karıştırabiliyorlar. Öte yandan “R” sesinin telaffuzu da onları zorluyor.” E10</i>
Olumlu etkiler	6	<i>“Etkilediklerini düşünüyorum çünkü onlar ilk referanslar.” E6</i> <i>“Diğer dillerden referans dil olarak faydalıyorlar.” E3</i> <i>“Başka bir dil bilirlerse Fransızca’yı daha kolay öğreniyor ve daha kolay telaffuz ediyorlar.” E11</i>

Tablo 4.25'e bakıldığında ankete katılan öğretim görevlilerinin yarısından fazlasının öğrencilerin önceden konuştukları dillerin Fransızca sesletimlerini olumlu yönde etkilediğini düşündükleri görülmektedir.

Tablo 4.26.
Öğrencilerin Sesletim Yanlışlarını Düzeltmek İçin Öğretmenlerin Yaptıkları Şeyler

Sesletim Yanlışlarını Düzeltmek İçin Yapılanlar	f	Örnek Tümceler
Tekrar alıştırmaları	7	<i>“Yanlış telaffuz edilmiş sözcüğü ben doğru biçimde tekrar telaffuz ediyorum ve öğrenci yeniden söylüyor. Ama öğrencilerin iletişim arzusunu kırmamak için bunu sistematik biçimde yapmaktan kaçınıyorum.” E5</i>
Kural açıklamaları	4	<i>“Fransızca sözcükleri doğru sesletene kadar onlara tekrar ettiriyorum, tabi onları sıkmadan.” E9</i> <i>“Öğrencilerin telaffuz hatalarını düzeltmek için sınıf içi olduğu kadar sınıfın dışında da fonetik alıştırmaları yapılmalıdır. Yüksek sesli okumalar yaptırılıp kendi seslerini kaydetmeleri istenebilir.” E2</i>

Tablo 4.26 incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun öğrencilerinin sesletim yanlışlarını düzeltmek için tekrar alıştırmaları yaptığı ve az bir kısmının kuralları açıkladığı görülebilir.

Tablo 4.27.
Öğretmenlerin Fonetik Alıştırma Yaptırma Durumu

Fonetik Alıştırma Yaptırma Durumu	F	Örnek Tümceler
Fonetik alıştırma yaptırmıyorum	7	“Benim derslerimim içeriği fonetik alıştırma yapmaya uygun değil.” E5 “Ben fonetik dersi okutmadığımdan alıştırma da yaptırmıyorum.” E1
Fonetik alıştırma yaptırıyorum	4	“Tekerleme içeren metinler bulmaya çalışıyorum. Tiyatro oyunları üzerine çalışmalar yaptırılabilir.” E2 “Daha önce hiç sesletim dersi vermediğim için alıştırma arayışına girmedim. Ama öğrencilere daha çok dinleme yapmalarını ve natiflerle konuşmalarını tavsiye edebilirim ve/veya okuma yarışmaları düzenlenebilir (kim daha hızlı okuyacak? gibi).” E10 “Sözcüklerin oluşum kurallarını ve telaffuz kurallarını içeren yazılı ve sözlü bireysel ve grup alışırtmaları yaptırıyorum.” E4 “Telaffuzu zor kelimeler tekrar ettirilir. Kendi seslerini kayıt etmeleri, yeniden dinlemeleri ve natiflerin telaffuzları ile karşılaştırtmaları istenir.” E11

Tablo 4.27’ye bakıldığında katılımcıların yarısından fazlasının derslerinde fonetik alıştırma yaptırmadığı görülmektedir.

Tablo 4.28.
Öğretmenlere Ve Öğrencilere Verilen Tavsiyeler

Öğretmenlere Tavsiyeler:	Öğrencilere Tavsiyeler:
“Öğrencilere radyo programları dinletmek ve tekrar ettirmek.” E1	“İnternet üzerinden alıştırma ile telaffuzlarını geliştirecek ek çalışmalar yapılmalıdır.” E9
“Sözlüye yani fonetik dersine çok önem vermek ki ben bunu Fransızca öğreniminde temel olarak görüyorum.” E4	“Öğrencilerin konuşmaya, tekrar etmeye ve kendilerini ve birbirlerini dinlemeye ihtiyaçları var.” E11
“Öğrencilerin telaffuz etmede güçlük çektikleri ünlü ve ünsüz harfler üzerinde durulmalıdır. Sesler üzerine sınıfta alıştırma yaptırıp yanlışlarını kontrol etmelerini tavsiye ediyorum.” E2	“Öğrencilere aralarında Fransızca konuşmalarını ve birbirlerinin yanlışlarını düzenli olarak düzeltmelerini ve bol bol metin okumalarını tavsiye ediyorum.” E7
“Telaffuz kurallarını birçok kez tekrar etmekten kaçınmamak.” E3	“Quizlet gibi dil yazılımlarını, uygulamalarını ve araçlarını kullanarak, kaydettikleri sözcüklerin veya kelime öbeklerinin telaffuzlarını duyma fırsatına sahip olurlar. Sınıfta okumak, hata yapmaktan korkmadan okumaya ve konuşmaya gönüllü olmak. Yabancı frankofon arkadaşlarıyla iletişim kurmak ve dili pratik etmek için telaffuzlarını gözlemlemek. Pointdufle.net, bescherelle.com vb. gibi öğretmenler tarafından önerilen web sitelerinde dikte çalışmalarını incelemek.” E8
“Fonetik iyileştirmeye giriş üzerine formasyonlar.” E5	“Fransızca konuşurken kendilerini kaydedebilirler. Şarkıları veya film repliklerini tekrar edebilirler. Eğer yardım edecekse kelimeleri Türkçe (veya fonetik alfabede) yazabilirler. Aynı anda dinleyip okuyabilirler (örn. alt yazılı filmler)” E6
“Fonetik alıştırma genelinde öğrencilerin ilgisini çekiyor, bunları kolay gibi gözükseler bile yaptırmaktan çekinmemeli. Eğer öğrenciler alıştırma kolaylıkla yapmayı başarırlarsa anlama ve telaffuz edebildiklerini görüp memnun olacaklardır. Aksi halde daha çok dikkat edeceklerdir.” E6	“Daha çok okumak ve pratik yapmak. Bir dil konuşarak öğrenilir.” E3
“Bu alandaki formasyonları takip etmek, kaçırmamak ve öğrenilenleri sınıfta uygulama yapabilecek her türlü fırsattan yararlanmak. Konuyla ilgili kendini geliştirmek için Fransız öğretmenlerle iletişim halinde olmak.” E8	“Öğrencilerin teorik olarak öğrendiklerini tekrar etmeleri, aynı zamanda uygulamaya koymalarını tavsiye ediyorum. Onlara evde yüksek sesle okuma yapmalarını, bolca televizyon ve radyo programı dinleyip kendi seslerini kaydetmelerini ve tekrar tekrar dinlemelerini öneriyorum.” E2
“Öğrencilerin cesaretini kırmadan ve sabırla yanlışlarını düzeltmek.” E9	

Tablo 4.28’e bakıldığında öğretmen ve öğrencilere verilen bir takım tavsiyeler görülmektedir.

BÖLÜM V: SONUÇ

5.1. Sonuçlar

Bu bölümde, öğrencilerin sesletim yanlışlarını belirlemeye yönelik ses kayıtları ile öğretmen ve öğrencilere uygulanan anketlerin sonuçları ele alınmıştır.

5.1.1. Öğrencilerin Anketlerine İlişkin Sonuçlar

Öğrencilere uygulanan anketin ilk bölümünü oluşturan “Öğrencilerin Kişisel Bilgileriyle İlgili Bulgular” göz önünde bulundurulduğunda katılımcıların çoğunun 18-24 yaş aralığında, yarıdan fazlası kadın olan, çoğunluğu hazırlık sınıfı okumamış, devlet lisesi mezunu ve yabancı dil olarak iyi veya çok iyi seviyede İngilizce ve Fransızca bilen kişiler olduğu anlaşılmaktadır. Bununla beraber çalışma grubunda üçüncü yabancı dil bilen kişi sayısının çok az olduğu ve bunların da başlangıç seviyesinde olduğu gözlenmektedir.

Anketin “Öğrencilerin Fransızca Sesletim Sorunlarıyla İlgili Bulgular” başlıklı ikinci bölümü incelendiğinde aşağıda sıralanan verilere ulaşılmıştır:

- Öğrencilerin çoğu [ʁ] sesinin sesletiminde zorluk çekmektedir. Ayrıca kelimelerdeki vurgulara ve ulamalı okunuşlara yabancılık çekilmektedir. Bunun nedeni olarak ise pratik eksikliği ve dil alışkanlıkları gösterilmiştir. Zorlukların nedenleri arasında Fransızca'yı geç yaşta öğrenmeleri ve Fransızcanın dilsel özelliklerine karşı adaptasyon sorunu yaşamaları sayılabilir. Katılımcıların çok az bir bölümünün ise sesletimde zorluk çekmediği sonucuna ulaşılmıştır.
- Önceden bilinen dillerin Fransızca telaffuzuna etkisi incelendiğinde ise katılımcıların yarısı için öğrenimin başlarında özellikle ortak kelimelerin telaffuzu olumsuz etkilemiş olduğu fakat zaman içinde bu durumun ortadan kalktığı sonucuna varılmıştır. Bununla beraber ankete katılan öğrencilerin diğer yarısı ise özellikle İngilizcenin sonradan öğrendikleri Fransızcanın telaffuzu üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu belirtmiştir.
- Anketten çıkartılan bir diğer sonuç ise, Fransızca telaffuzlarını geliştirmek için katılımcıların yarısından biraz azının sınıflarında karşılıklı konuşma çalışmaları

yapıldığı, dörtte bir kadarının öğretmenin öğrencilerin telaffuzlarını düzelttiği, az bir bölümünün sınıflarında okuma çalışmaları yapıldığı, çok az kişinin sınıfında ise fonetik ve tekrar ettirme alıştırmaları yapıldığıdır. Buradan hareketle sınıflarda genelde karşılıklı konuşma çalışmalarının yapıldığı söylenebilir.

- Fransızca kelimeleri doğru sesletmek için öğrencilerin yarısının film, video vs. izleyip şarkı dinlediği, yarısından azının internetten araştırma yaptığı, çok az bir bölümünün ise kitap okuduğu ve kendi kendisine konuşma pratiği yaptığı sonucuna varılmıştır.

5.1.2. Öğretmenlerin Anketlerine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlere uygulanan anketin ilk bölümünü oluşturan “Kişisel Bilgiler Bölümü” nün sonuçlarına bakıldığında katılımcıların çoğunun 35-44 yaş arasında, dilbilim ve Fransız dili eğitimi almış kadın öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların yarısından çoğu Fransız dili eğitiminde 11-30 yıl arası deneyim sahibidir. Fonetik alanındaki deneyimlerine bakıldığında ise katılımcıların çoğunun daha önce fonetik dersi vermediği, verenlerin ise genelde bir üniversite bünyesinde görev yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Grubun çoğunluğu fonetik eğitimi konusunda formasyon almamıştır. Formasyon eğitimi almış öğretmenler bu formasyonun faydalı olduğunu düşünmektedir.

Öğretmenlerin öğrencilerinin Fransızca fonetik sorunları hakkında yapmış oldukları yorumlar incelendiğinde aşağıdaki verilere ulaşılmıştır:

- a) Ankete katılan öğretmenlerin çoğuna göre, öğrenciler Fransızca kelimeleri sesletirken daha çok İngilizceden aktarım yapmakta ve [ɣ] sesi ile geniz ünlülerinin sesletiminde zorlanmaktadırlar. Katılımcıların yarısından azına göre ise öğrenciler Türkçeden aktarım yapmakta ve ulamalarda zorlanmaktadırlar.
- b) Öğrencilerin önceden konuştukları dillerin Fransızca sesletimlerini olumsuz olduğu kadar olumlu yönde de etkilediği düşünülmektedir. İngilizce ile Fransızcanın dil yapılarını karşılaştırarak öğrenmenin öğrenciye kolaylık sağlayabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

- c) Katılımcıların yarısından azına göre öğrencilerin önceden konuştukları dillerin yanı sıra, ana dilleri Türkçeden de aktarım yaptıkları tespit edilmiştir.
- d) Katılımcıların çoğuna göre geniz ünlülerinin (/ɛ̃/, /ɑ̃/, /ɔ̃/, /œ̃/) Türkçede olmayışı bu seslerin daha zor öğrenilmesine sebep olabilmektedir.
- e) Türkçedeki çarpmalı [ɣ] sesinin Fransızcada gırtlaktan çıkartılıyor olmasının sesletimde zorluk çekilmesine sebep olduğu katılımcıların çoğu tarafından belirtilmiştir.
- f) Öğrencilerin ulama yapılması gereken yerleri tam bilmedikleri öğretmenlerin az bir bölümü tarafından belirtilmiştir. Bu da öğrencilerin kelimeleri yanlış biçimde telaffuz etmelerine yol açabilmektedir.
- g) Yaş faktörü de sesletim sorunlarına bir etkidir. Yapılan araştırmalara göre bir yabancı dili ergenlik dönemine (12 yaş) kadar öğrenen birinin telaffuzu bir ana dili konuşucusunun telaffuzuna dili bu yaştan sonra öğrenen birinden çok daha yakın olmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu 18-24 yaş aralığındaki yetişkinlerdir. Fransızca'yı kritik dönemden sonra öğrenmiş olmalarından dolayı sesletimde sorunlar yaşayabilmektedirler.
- h) Anketlerden çıkartılan bir diğer sonuç ise öğrencilerin yeterince pratik yapmadığıdır.
- i) Fonetik derslerinin yetersiz oluşu da anketten elde edilen sonuçlar arasındadır. Fonetik derslerini çoğunlukla Fransız öğretmenler yapmaktadır.
- j) Sesletim yanlışlarını düzeltmek için öğretmenlerin çoğunlukla tekrar alıştırma yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin az bir kısmı sesletim kurallarının açıklanmasının faydalı olduğunu belirtmiştir.
- k) Katılımcıların çoğu derslerinde fonetik çalışmalarına yer vermemektedir. Bunun nedenleri arasında öğretmenin kendisinin fonetik dersi almamış olması, bu konuda yetkin olsa bile diğer konuları yetiştirmek zorunda olduğundan fonetik çalışmalarına yeterince zaman ayıramaması ve ders içeriklerinin fonetik çalışma yapma amaçlı olmaması verilebilir. Fonetik çalışma yaptıran öğretmenler ise sözcüklerin oluşum ve telaffuz kurallarını içeren bireysel ve grup alıştırma yaptırmaktadır. Öğrencilerden

kendi telaffuzlarını kayıt etmeleri, yeniden dinlemeleri ve ana dili konuşucularının telaffuzlarıyla karşılaştırmaları istenmektedir.

5.1.3. Öğrencilerin Ses Kayıtlarına İlişkin Sonuçlar

Çalışmada fonetik uzmanlarının görüşlerine başvurularak Fransızca ve İngilizcedeki yazılışları ortak sözcükleri içeren özel bir metin 15 deneğe okutularak kaydedilmiş ve bir program aracılığıyla yavaşlatılarak dinlenmiştir. Ardından “Uluslararası Fonetik Alfabe”de yazılarak bir tabloya aktarılmıştır. Aşağıda çeşitli kategorilere ayrılarak incelenen seslerde karşılaşılan olumsuz aktarımlara ilişkin sonuçlar yer almaktadır:

1. “l” İçeren Sözcükler: Bu sözcüklerde katılımcıların İngilizceden yaptıkları olumsuz aktarımların yanı sıra bilgi eksikliği nedeniyle aktarımlarla da karşılaşmıştır. “l” harflerinin okunuşu Fransızcada sözcükteki konumuna göre değişmektedir. Katılımcıların nerdeyse yarısının bu seste yanlış sesletim yaptığı sonucuna varılabilir.
2. Fransızcada “qua” ile başlayan sözcükler: Fransızcada “q” harfinin yanına gelen “u” harfi sesletilmeyerek doğrudan bir sonraki harfle birlikte okunur. Oysa İngilizcede “qu” harflerini içeren sözcükler genellikle [kw] şeklinde sesletilir. Katılımcıların yarısından azının İngilizceden etkilenecek bu sesi yanlış seslettiği sonucuna ulaşılmıştır.
3. “gn” içeren sözcükler: “gn” harfleri Fransızcada genelde [ɲ] olarak seslendirilir. İngilizcede ise [g] ve [n] sesleri yanyana geldiklerinde ikisi de oldukları gibi telaffuz edilir. Yapılan çalışma sonucunda katılımcıların yarısı kadarının bu sesi yanlış telaffuz ettiği görülmüştür.
4. “h” ile başlayan sözcükler: “h” harfi Fransızcada hiçbir zaman sesletilmezken İngilizcede çoğu sözcükteki [h] sesi okunmaktadır. Öğrencilerin çok azı [h] sesini telaffuz etmiştir. Buradan hareketle deneklerin çok büyük bir bölümünün bu ses kuralını öğrenmiş olduğu söylenebilir.
5. “ss” içeren sözcükler: İngilizcede [s] sesi sözcükteki konumuna ve sözcüğün cümledeki görevine göre değişmektedir. Fransızcada ise yanyana yazılan “ss” harfleri [s] şeklinde sesletilir. Denekler çift [s] sesinin sesletilmesinde genelde önemli bir sorunla karşılaşmazken özellikle dessert [desɛʁ] sözcüğü öğrencilerin yarısından

fazlası tarafından [dezɛʁ] olarak sesletilmiştir. Yani “ss” harfleri [z] olarak telaffuz edilmiştir. Bunun sebebi büyük olasılıkla İngilizcedeki “tatlı” anlamına gelen dessert [di'zɛrt] sözcüğünün okunuşundan etkilenmiş olmalarıdır.

6. “in” veya “im” ile başlayan sözcükler: Fransızcada bu harfler sözcükteki konumlarına göre [ɛ̃] veya [in] / [im] olarak sesletilir. Buna karşılık İngilizcede “im ve in” ile başlayan tüm sözcükler [im] ve [in] olarak okunur. Çalışmada ele alınan sözcükler deneklerin çoğu tarafından doğru sesletilmiştir.

7. İlk hecesinde “u” olan sözcükler: Fransızcada “u” harfi, “a” veya “o” harfiyle birlikte bulunmadığı, tek başına bulunduğu durumda [y] olarak sesletilir. İngilizcede ise bulunduğu sözcüğe göre [ə], [ʊ], [ʌ], [ju], [ɛ], [u], [w] sesleriyle sesletilebilir. Çalışmada ele alınan sözcükler deneklerin çoğu tarafından doğru sesletilmiştir.

8. “tion” ile biten sözcükler: Fransızcada “tion” son eki her zaman [sjɔ̃] şeklinde sesletilir. İngilizcede ise [ʃən] şeklinde sesletilir. Yalnız “tion” ekinin önünde “s” harfi bulunuyorsa [tʃən] şeklinde sesletilir. Çalışmada ele alınan sözcükler deneklerin tümü tarafından doğru sesletilmiştir.

9. “en” içeren sözcükler: Fransızcada “en” harfleri [ɑ̃] sesiyle sesletilir. Oysa İngilizcede bu ekler [ən] şeklinde sesletilir. Deneklerin çoğu bu sesi doğru sesletmiştir.

10. “au” içeren sözcükler: Fransızcada “au” harfleri yanyana geldiklerinde [o] sesi vermektedir. İngilizcede ise bu harfler [ɔ] sesiyle seletilir. Bu ses katılımcıların çoğu tarafından doğru sesletilmiştir.

11. Sonunda “t” olan sözcükler: Fransızcada sözcüklerin sonunda bulunan “t” harfi sesletilmezken İngilizcede [t] sesi sözcükteki konumuna göre farklı biçimlerde sesletilir. Deneklerin yarısı kadarının [t] sesini doğru seslettiği görülmektedir.

12. “u” harfi ile başlayan sözcükler: Fransızcada “u” harfi [y] sesini vermektedir. Yalnız bu sesi verebilmesi için bu sesin tek başına bulunması gerekir. İngilizcede “u” harfiyle başlayan sözcüklerdeki bu sesin sesletimi değişim göstermektedir. unique [ynik] sözcüğünü İngilizceden etkilenerek [jynik] şeklinde sesleten katılımcılar az sayıdadır.

13. İki ünsüz harfin arasındaki “p”: Fransızca sculpture [skylytyʁ] sözcüğündeki [p] sesletilmezken İngilizcede [skəlpʃər] şeklinde sesletilir. Katılımcıların neredeyse yarısı kadarı İngilizceden aktarım yaparak [p] sesini sesletmiştir.

14. -able / -ible ile biten sözcükler: Fransızca -able soneki her zaman [abl] olarak sesletilirken İngilizcede [əbl] olarak sesletilir. Buna karşılık “muktedir” anlamına gelen “able” [eɪbl] şeklinde sesletilir. Katılımcıların tümüne yakınının bu sesi doğru seslettiği sonucuna varılabilir.

15. -ent / -ant ile biten sözcükler: Fransızca -ent veya -ant sonekleri her zaman [ɑ̃] sesiyle sesletilir. Oysa İngilizcede bu ekler [ənt] şeklinde sesletilir. Çalışmaya katılan öğrencilerin çok azı bu ekle biten sözcükleri yanlış sesletmiştir.

Yukarıda ele alınan veriler doğrultusunda deneklerin yarısından azının önceden bildikleri yabancı dil olan İngilizceden aktarım yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra bilgi eksikliğinden kaynaklı aktarımlara da rastlanmıştır. Öngörülenin aksine daha az bir oranda yanlış aktarımla karşılaşmıştır. Bu da deneklerin yüksek bir Fransızca sesletim bilgisi seviyesine sahip oldukları anlamına gelmektedir.

5.2. Öneriler

Tez kapsamında yapılan uygulamaların sonuçları göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin Fransızca öğrenirken çeşitli sesletim yanlışları yaptıkları gözlenmiştir. Bu yanlışların tamamen olmasa da mümkün olduğunca ortadan kaldırılması ve dolayısıyla duyduğunu anlama ve sözlü ifadenin iyileştirilmesi adına öğrencilere ve öğretmenlere yönelik öneriler sunulmuştur.

5.2.1. Öğrencilere Yönelik Öneriler

a) Anketten elde edilen veriler incelendiğinde Fransızca kelimeleri doğru sesletmek için öğrencilerin yarısının film, video vs. izleyip şarkı dinlediği, yarısından azının internetten araştırma yaptığı, çok az bir bölümün ise kitap okuduğu ve kendi kendisine konuşma pratiği yaptığı sonucuna varılmıştır. Bu cevaplardan yola çıkarak öğrencilere görsel ve işitsel kaynaklardan daha çok yararlanmaları, İnternet üzerinden fonetik alıştırımları yapmaları önerilebilir.

- b) Sözlü ifade sırasında insan genellikle yazılı anlatım yaparken hissettiğinden daha çok heyecan hissedebilir. Bu heyecanı yenmek için öğrenciler aralarında Fransızca konuşmaya çalışmalı ve birbirlerinin yanlışlarını düzenli olarak düzeltmelidirler.
- c) Quizlet gibi çeşitli dil yazılımlarını, uygulamalarını ve araçlarını kullanarak, kaydettikleri sözcüklerin veya kelime öbeklerinin telaffuzlarını duyma fırsatına sahip olurlar. Öğrenciler sınıfta yüksek sesle okumalı, hata yapmaktan korkmadan okumaya ve konuşmaya gönüllü olmalılardır. Pointdufle.net, bescherelle.com vb. gibi öğretmenler tarafından önerilen web sitelerinde dikte çalışmalarını inceleyebilirler.
- d) Yabancı frankofon arkadaşlarıyla iletişim kurmalı ve dili pratik etmek için onların telaffuzlarına dikkat etmelidirler. Öğrenciler, değişim programlarıyla okullarına gelen öğrencilerle iletişim kurmalı hatta onları kendi evlerinde misafir ederek kültür alışverişinde bulunmalıdırlar.
- e) Fransızca konuşurken kendi seslerini kaydedebilirler ve tekrar tekrar dinleyebilirler. Şarkıları veya film repliklerini tekrar edebilirler. Eğer yardım edecekse kelimeleri Türkçe (veya fonetik alfabede) yazabilirler. Aynı anda dinleyip okuyabilirler (örn. alt yazılı filmler).
- f) Öğrenciler teorik olarak öğrendiklerini tekrar etmeli, aynı zamanda uygulamaya koymalıdırlar.

5.2.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- a) Öğrencilere doğru telaffuz etmelerini sağlayacak radyo ve televizyon programları izletilmeli ve bu alanı geliştirmeye yönelik şarkılar dinletilmelidir.
- b) Öğrencilerin telaffuz etmede sıklıkla güçlük çektikleri sesler ve durumlar belirlenmeli ve bunlarla ilgili fonetik alıştırmaları yapılmalıdır.
- c) Telaffuz kurallarını birçok kez tekrar etmekten kaçınılmamalıdır.
- d) Fonetik iyileştirme alanındaki formasyonlar takip edilmeli ve öğrenilenlerin sınıfta uygulanmasına yönelik her türlü fırsattan yararlanılmalıdır. Öğretmenler konuyla ilgili kendilerini geliştirmek için Fransız öğretmenlerle iletişim halinde olmalıdırlar.
- e) Öğrencilerin cesaretini kırmadan sabırla yanlışları düzeltilmelidir.

f) Sesletim alışmaları için ses laboratuvarları kurulmalıdır. Böylece ğrenci kendi seviyesiyle ulaşması gereken seviyeyi karşılaştırma olanağına sahip olacaktır. Bu laboratuvarlardan kuşkusuz hem öğretmenler hem de öğrenciler faydalanacaktır.



KAYNAKLAR

- Aksan, D. (1975). Ana dili. *Türk Dili*, 423-434.
- Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Allen, J.P.B., Corder, P. (1974). *Techniques in applied linguistics*. London: Oxford University.
- Anglais Cours Club. (2014). *Mots identiques en français et en anglais*. <https://www.anglaisBases.com> adresinden 20 Eylül 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Astolfi, J. (2004). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris: ESF Editeur.
- Atli, M. (2012). Yabancı dil nasıl edinilir? *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 56-67.
- Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü. (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi, öğrenim, öğretim ve değerlendirme* Telc GmbH. Frankfurt, https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller adresinden edinilmiştir.
- Aygüneş, M. (2007). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde okuma becerisini geliştirme yolları*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Başkan, Ö. (1994). *İngilizce sesletim kılavuzu*. Saypa Yayın Dağıtım.
- Bogaards, P. (1991). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Les Editions Didier.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Coq, J. (2003). *Dictionnaire de didactique du français: langue étrangère et seconde*. Paris: Clé International.
- Çelik, A. (2004). *İspanyolca ve Türkçenin ses yapılarının karşılaştırılması*. Danışman: Prof. Dr. İclâl Ergenç Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dede, M. (1983). Yabancı dil öğretiminde karşılaştırmalı dilbilim ve yanlış çözümlemesinin yeri. *Türk Dili Dergisi*, 379-380.
- Demircan, Ö. (2009). *Türkçenin ses dizimi*. İstanbul: Der Yayınları.
- Demirci, K. (2010). Derin yapı ve yüzey yapı kavramlarından ne anlıyoruz?. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(4), 291-304.
- Demirezen, M. (2003). Yabancı dil ve anadil öğreniminde kritik dönemler. *Dil Dergisi*, 118, 5-15.

- Ergenç, İ. (1983). Yabancı dil öğretimi ve olumsuz aktarım. *Türk Dili Dergisi*, 379-380.
- Evren, G. (2011). *Ses eğitimi çalışmalarının İngilizce konuşma sorunlarının giderilmesindeki etkisi*. Konya.
- Fries, C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. Michigan: University of Michigan Press.
- Genç, H. (2016). Yabancı dil olarak Fransızca'nın öğreniminde kaygı ile duyuşsal öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 42, 1-25.
- Germain, C. (1998). *Le point sur la phonétique*. Paris: Clé International.
- Gül, S. (2014). *Le développement de la compétence de prononciation des apprenants Turcs de fle*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güzel, B. (2015). Fransızcanın gelişimi ve Fransızca öğretiminde motivasyon artırıcı bir yöntem: Fransızcadan Türkçeye geçen kelimeler. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 317-327.
- İşler, E. (2002). Karşıtsal çözümleme ve Arapça öğretimi http://www.onlinearabic.net/forum/forum_posts.asp. *Arap Dili*, 6.
- Kıran, Z., Kıran, A. (2013). *Dilbilime giriş*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Korkut, E., Ayırır, O. (2015). *Dil bilimleri ve dil öğretimi*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. California: Pergamon Press.
- Krashen, S. (2010). Kara Harp Okulu'nda yaptığı konuşma. http://www.kho.edu.tr/akademik/dekanlik/yabanci_diller_bolumu/anlama_od_akli_yaklasim.html adresinden 10 Ağustos 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Kurudayıoğlu, M., Güngör, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1105-1121.
- Ladefoged, P. (2018). *Vowels and consonants*. <http://www.phonetics.ucla.edu/vowels/chapter3/bbcenglish.html> adresinden 26 Ağustos 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Lawless, L. (2019). *French pronunciation*. <https://www.lawlessfrench.com/pronunciation/ll/> adresinden 10 Şubat 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Michigan: University of Michigan Press.
- Larruy, M. (2003). *L'Interprétation de l'Erreur*, Paris: Clé International.
- Markey, A. (1998). *A contrastive analysis of French and American English*. <https://pdfs.semanticscholar.org/c20a/d88038bc506a3cae397dbfae7092accc9a8a.pdf> adresinden 10 Temmuz 2018 tarihinde edinilmiştir.

- MEB. (2001). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni*. http://www.dilbilimi.net/ab_diller_icin_ortak_avrupa_basvuru_metni_meb_tarafindan.pdf adresinden 2 Temmuz 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Mutlu, O. (2010). Etude des problèmes de prononciation par le biais de la notion d'habitus chez les étudiants dans les classes préparatoires de la faculté de pédagogie. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Nehaoua, B. (2010). Les stratégies de compréhension utilisées lors de la lecture de textes en FLE chez des étudiants algériens. *Synergie Algérie*, 9, 83-92.
- Ögeyik M. C. (2008). Türkçede sesbilim betimlemesi ve dil öğretiminde kullanımı için bir örnek çalışma: Jaklin Kornfilt, Turkish. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 39-57.
- Öztokat, N., Kıran, Z. ve Ergun, E. (1993). Grammaire et didactique des langues. Prof. Dr. Bahadır Gülmez (Ed). *Analyse des Erreurs/Analyse Contrastive*, 66-76. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Yayınları.
- Pekacar, Ç., Dilek, F. (2009). Uluslararası fonetik alfabe I, *Dil Araştırmaları*, 4, 135-150.
- Poche, R. (2007). *Dictionnaires le Robert*, Paris: Séjer.
- Sığırcı, İ. (2009). *Fransızca söyleyiş yöntemleri, ses bilgisi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Snauwaert, F., (2017). *Les 14 sons anglais qui n'existent pas en français*. <https://bilingueanglais.com/blog/855/sons-anglais/> adresinden 8 Ağustos 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Şavlı, F. (2009). Interférences lexicales entre deux langues étrangères: anglais et français, in *Synergie Turquie*, 2, 179- 184.
- Tagliante, C. (2001). *La classe de langue*. Paris: CLE international.
- Taş Y. T., Candemir Özkan C., Kara Ö. (2016). *Interférences lexicales: cas de l'Université de Marmara*. Istanbul Journal of Innovation in Education. Cilt 2. 89-100.
- Tutaş, N. (2000). Yabancı dil öğrenmede yaş faktörü. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 365-370.
- Uçak, U. (2016). Dil öğrenimi ve edinimi üzerine bir tartışma. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 1(1), 65-79.
- Vardar, B. (1998). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. Multilingual Yayınları.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

EKLER

Ek 1 : Sözlü Sınama Metni

« J’ai vu une fille adorable sur la Place de la Bastille. Elle était admirable dans de magnifiques habits bleus. Elle participait à un débat international sur la poésie où elle avait fait l’objet d’une invitation. Elle lisait un sublime poème de six quatrains qui entraînèrent des applaudissements incessants parmi les milliers de personnes venues la voir. Le rassemblement déroulait non loin d’une distillerie ancienne qui avait fait l’objet d’une restauration pour devenir un centre social. »

Agent- agriculture- horrible - capital – qualification - certain – ignorance - couple – cyclone – source – urgent - secret – respect – sacrifice – quantitatif – sentiment – violence – patience – silence – dessert – sciences – intelligent – sculpture – impatience – invisible – subdivision – succession – signature – encouragement – hostile – pause – descendant – unique – terminal

Sözlü Sınama Metninin IPA Versiyonu

/ʒe vy yn fij adɔʁabl syʁ la plas də la bastij. el ete admɪʁabl dɑ də maɲifikzabi blø. el pɑʁtisiɥe a œ deba ɛ̃tɛʁnasjɔnal syʁ la pœzi u el ave fe lɔbʒe dyn ɛ̃vitasjɔ̃. el lize œ syblim pœm də si katœ̃ ki ɑ̃tɛneʁ dezaplodismɑ ɛ̃sesɑ pɑʁmi le milje də pɛʁsɔn vɔny la vwaʁ. lɑ ʁasɑ̃bləmɑ deʁule nɔ̃ lwɛ̃ dyn distijœʁi ɑ̃sjɛn ki ave fe lɔbʒe dyn ʁestɔʁasjɔ̃ pʁɪ dəvɔniʁ œ sɑ̃tɛ sɔsjaʁ/

ɑʒɑ - aɣʁikyltyʁ - ɔʁibl – kapital - kalifikasjɔ̃ - sɛʁtɛ - iʁɔʁɑs- kupl - siklɔn - suʁs - yʁʒɑ - sɑkœ̃ - ʁɛspɛ - sakʁɪfis - kɑ̃titatif - sɑ̃timɑ - vʝɔlɑs - pɑsjɑs - silɑs - desɛʁ - sjɑs - ɛ̃tɛlizɑ - skyltyʁ - ɛ̃pasjɑs - ɛ̃vizibl - sybdivizjɔ̃ - syksesjɔ̃ - sijatyʁ - ɑ̃kʁɑʒmɑ - ɔstɪl - poz - desɑdɑ - ynik - tɛʁmɪnal

Ek 2: Öğrencilerin Sözlü Sınama Metni Transkripsiyonları

1. öğrenci

/ʒe vy yn fij adɔkabl syɤ la plas də la bastij. ɛl ete admikabl dā də magnifik abi blø. ɛl paktisipe a yn deba ɛtɛknasjɔnal syɤ la pœzi u ɛl ave fe lɔbʒe dyn ɛvitasjɔ. ɛl lize œ syblim pœm də sis katkẽ ki ătkeneke de aplodismă ɛsesă pakmi le mije də pekson vœny la vwaɤ. la ɤasăbləmă dekule nɔn lwẽ dyn distijeki ăsjen ki ave fe lɔbʒe dyn ɤestokasjɔ puk dœvœnik œ sătɤ sɔsja/

aʒă - agɤikyltyɤ - œɤibl – kapital - kualifikasjɔ - sɛɤtẽ - iɤnœăs- kupl - siklɔn - suɤs - yɤʒă - sœkœ - ɤespe - sakɤifis - kătitatif - sătımă - vjɔlăs - pasjăs - silăs - dezɛɤ - sjăs - ɛteleză - skylptyɤ - ɛpatiens - ɛvizibl - sybdivizjɔ - syksesjɔ - sijatyɤ - ăkuɤazmă - œstil - poz - dœsɛndă - ynɤk - tɛɤminal

2. öğrenci

/ʒe vy yn fil adɔkabl syɤ la plas də la bastil. ɛl ete admikabl dā də magnifik habi blø. ɛl paktisipe a ă dœba antɛknasjɔnal syɤ la pœze u ɛl ave fe lɔbʒe dyn ɛvitasjɔ. ɛl lize ă syblim pœm də siz katkœjns ki ătkene dezaplaudismant ansesă pakmi le miljek də pekson vœny dā la vwaɤ. lœ ɤasăbləmă dekule nan lwẽ dyn distileɤ ăsjen ki ave fe lɔbʒe dyn ɤestokasjɔ puk dœvœnik œ sătɤ sɔsja/

aʒă - agɤikyltyɤ - œɤibl – kapital - kalifikasjɔ - sɛɤtẽ - agnœăs- kupl - siklɔn - suɤs - uɤʒant - sœkœ - ɤespekt - sakɤifis - kătitatif - sătımă - vjɔlăs - pasjă - silăs - dezɛɤ - saɤœns - ăteliʒă - skylptyɤ - ăpasjăs - ăvizibl - sybdivizjɔ - syksesjɔ - sijatyɤ - ăkuɤizmă - hœstil - poz - dœsɛdăt - junɤk - tɛɤminal

3. öğrenci

/ʒe vy yn fil adɔkabl syɤ la plas də la bastil. ɛl ete admikabl dā də magnifik abit blø. ɛl paktisipe a ă deba ɛtɛknasjɔnal syɤ la pœzi u ɛl ave fe lɔbʒe dyn ɛvitasjɔ. ɛl lize ă syblim pœm də siz katkẽ ki ătkenœk de aplodismă ɛsesă pakmi le miljek də pekson veny la vwaɤ. lœ ɤasăbləmă dekule nɔn lwẽ dyn distillœki ăsjen ki ave fe lɔbʒe dyn ɤestokasjɔ puk dœvœnik œ sătɤ sɔsja/

aʒă - agɤikyltyɤ - œɤibl – kapital - kalifikasjɔ - sœɤtẽ - ɛgnœăs- kupl - siklɔn - suɤs - yɤʒă - sœkœ - ɤespe - sakɤifis - kuătitatif - sătımă - vjɔlăs - pasjăs - silăs - dezɛɤ -

sjās - ētelizā - skylptyk - ampasjās - ēvizibl - sybdivizjō - syksesjō - signatyk - ākuķazmā - ostil - poz - dēsādā - ynik - tēkminal

4. õğrenci

/ze vy yn fil adōkabl syk la plas dā la bastil. el ete admikabl dā dā manifik abitā blø. el paktisipe a yn deba ētēknasjōnal syk la pōezi u el ave fē lōbze dyn ēventasjō. el lize yn syblim pōem dā si katkē ki ātkēnēkō dezaplodismā ēsēsā pakmi le milje dā pekson vōny la vwaķ. lā ķasēmblē mā ķedule nōn lwē dyn distillōki āsjen ki ave fē lōbze dyn ķestokasjō puk dāvōnik ā sātķ sōsjaļ/

azā - agķikyltyk - oķibl – kapital - kualifikasjō - sēktē - ignōķās- kupl - silōn - suķs - yķzā - sōķķ - ķespek - sakķifis - ķātitatif - sātīmā - vjōlās - pasjā - silās - dezek - sjās - ētelezā - skylptyk - ēpasjā - ēvizibl - sybdivizjō - syksesjō - signatyk - ākuķazmā - ostil - poz - dēsādā - ynik - tēkminal

5. õğrenci

/ze vy yn fij adōkabl syk la plas dā la bastij. el ete admikabl dā dā maņifikzabi blø. el paktisipe a ā deba ētēknasjōnal syk la pōezi u el ave fē lōbze dyn ēvitasjō. el lize ā syblim pōem dā si katkē ki ātkēnēķ dezaplodismā ēsesā pakmi le milje dā pekson vōny la vwaķ. lā ķasāblēmā deķule nō lwē dyn distijōki āsjen ki ave fē lōbze dyn ķestokasjō puk dāvōnik ā sātķ sōsjaļ/

azā - agķikyltyk - oķibl – kapital - kalifikasjō - sēktē - iķōķās- kupl - siklōn - suķs - yķzā - sōķķē - ķespe - sakķifis - ķātitatif - sātīmā - vjōlās - pasjās - silās - desēķ - sjās - ētelizā - skylptyk - ēpasjās - invizibl - sybdivizjō - syksesjō - siņatyk - ākuķazmā - ostil - poz - dēsādā - ynik - tēkminal

6. õğrenci

/ze vy yn fil adōkabl syk la plas dā la bastil. el ete admikabl dā dē maņifikzabi blø. el paktisipe a yn deba intēknasjōnal syk la pōezi u el ave fē lōbze dyn ēvitasjō. el lize ā syblim pōem dā sis katkē ki ātkēnēķ dezaplodismā ēsesā pakmi le milje dā pekson vōny la vwaķ. lā ķasāblēmā deķule nō lwē dyn distilķēķ āsjen ki ave fē lōbze dyn ķestokasjō puk dāvōnik ā sātķ sōsjaļ/

azã - agvīkyltyķ - ɔvībl – kapital - kvalifikasjõ - sɛktẽ - agnɔķã- kupl - siklɔn - suķs -
æķzã - sækķe - ķespe - sakvīfis - kãtitatif - sãtimã - vjɔlãs - patjãs - silãs - dezεķ - sjãs
- êtelizã - skyltyķ - êpasjã - êvizibl - sabdivizjõ - syksejõ - signatyķ - âķuķazmã - ɔstil
- poz - desendã - ynik - tɛķminal

7. õģrenci

/ʒe vy yn fij adɔķabl syķ la plas dɔ la bastij. el ete admīķabl dã dɔ maņifik abit blø. el
paktisipe a õ deba êtɛķnasjɔnal syķ la pœzi u el ave fe lobʒe dyn êvitasjõ. el lize õ
syblim pœm dɔ si katķẽ ki âtkeneķ dezaplodismã êsesã pakmi le miljeķ dɔ peķson
vɔny la vwaķ. lɔ ķasãblɔmã deķule nõ lwẽ dyn distijεķ âsjen ki ave fe lobʒe dyn
ķestokasjõ puk dɔvɔnīķ õ sãtk sɔsjaľ/

azã - agvīkyltyķ - ɔvībl – kapital - kvalifikasjõ - sɛktẽ - iķnɔķã- kupl - siklɔn - suķs -
yķzã - sækķe - ķespe - sakvīfis - kãtitatif - sãtimã - vjɔlãs - pasjãs - silãs - desεķ - sjãs
- êtelizã - skyltyķ - êpasjãs - êvizibl - sybdivizjõ - syksejõ - sijatyķ - âķuķazmã - ɔstil
- poz - desãdã - ynik - tɛķminal

8. õģrenci

/ʒe vy yn fij adɔķabl syķ la plas dɔ la bastij. el ete admīķabl dã dɔ maņifikzabi blø. el
paktisipe a õ deba êtɛķnasjɔnal syķ la pœzi u el ave fe lobʒe dyn êvitasjõ. el lize õ
syblim pœm dɔ si katķẽ ki âtkeneķ dezaplodismã êsesã pakmi le milje dɔ peķson vɔny
la vwaķ. lɔ ķasãblɔmã deķule nõ lwẽ dyn distileķi âsjen ki ave fe lobʒe dyn ķestokasjõ
puk dɔvɔnīķ õ sãtk sɔsjaľ/

azã - agvīkyltyķ - ɔvībl – kapital - kvalifikasjõ - sɛktẽ - iķnɔķã- kupl - siklɔn - suķs -
yķzã - sækķe - ķespe - sakvīfis - kãtitatif - sãtimã - vjɔlãs - pasjãs - silãs - desεķ - sjãs
- êtelizã - skyltyķ - êpasjãs - êvizibl - sybdivizjõ - syksejõ - sijatyķ - âķuķazmã - ɔstil
- poz - desãdã - ynik - tɛķminal

9. õģrenci

/ʒe vy yn fil adɔķabl syķ la plas dɔ la bastil. el ete admīķabl dã dɔ maņifik habit blø. el
paktisipe a yn deba êtɛķnasjɔnal syķ la pœzi u el ave fe lobʒe dyn êvitasjõ. el lize õ
syblim pœm dɔ si katķẽ ki âtkeneķ dezaplodismã êsesã pakmi le milje dɔ peķson vɔny
la vwaķ. lɔ ķasãblɔmã deķule nõ lwẽ dyn distije âsjen ki ave fe lobʒe dyn ķestokasjõ
puk dɔvɔnīķ õ sãtk sɔsjaľ/

erdzənt - aɡvīkyltyx - ɔvībl – kapital - kualifikasjō - si:krət - ɪɡnɔvās- kupl - siklɔn - suks - ɛdʒənt - səkʰe - ɪ'spekt - səkʰəfais - kuantitatif - sātīmā - vjɔlās - pasjās - silās - dezex - sjās - ɛtɛlizā - skyltyx - ɛpasjās - ɛvizibl - sybdivizjō - syksesjō - signatyx - ɛkuvīzmā - ɔstil - poz - desādā - ynik - tɛximinal

10. öğrenci

/ʒe vy yn fil adɔvabl syx la plas də la bastil. ɛl ete admivabl dā də magnifik abit blø. ɛl paktisipe a yn deba ɛtɛvnasjɔnal syx la pœzi u ɛl ave fɛ lɔbʒe dyn ɛvitasjō. ɛl lize yn syblim pœm də si kuartɛ ki ɛntɛxɛn dezaplodizmā ɛsesā paxmi le milje də pɛxson vœny la vvaʰ. la ʰasāblmɛā dɛkule nɔn lwɛ dyn distijex ɛsjɛn ki ave fɛ lɔbʒe dyn ʰestɔkasjō pux dœvœnix ɛ sātɪ sɔsjaɪ/

azā - aɡvīkyltyx - ɔvībl – kapital - kalifikasjō - sɛktɛ - ɛngnɔvās- kapl - siklɔn - sɔks - yxʒɛ - sɛkʰe - ʰespek - sakvifis - kātitatif - sātīmā - vjɔlās - patjās - silās - desex - sjās - ɛtɛlizā - skyltyx - ɛpatjās - ɛvizibl - sybdivizjō - saksɛsjō - sipatyx - ɛkuvīzmā - ɔstil - paz - dɛsɛdā - jynik - tɛximinal

11. öğrenci

/ʒe vy yn fil adɔvabl syx la plas də la bastil. ɛl ete admivabl dā də mɪgnifik abit blø. ɛl paktisipe a yn deba ɛtɛvnasjɔnal syx la pœzi u ɛl ave fɛ lɔbʒe dyn ɛvitasjō. ɛl lize yn syblim pœm də si kiatɛ ki ɛtɪxɛn dɛ aplodismā ɛsesā paxmi le milje də pɛxson vœny la vvaʰ. la ʰɛsāblā dɛkule nɔn lwɛ dyn distilɛx ɛsjɛn ki ave fɛ lɔbʒe dyn ʰestɔkasjō pux dœvœnix ɛ sātɪ sɔsjaɪ/

azā - aɡvīkyltɛtɪx - ɔvībl – kapital - kualifikasjō - sɛktɛ - ɪɡnɔvās- kupl - siklɔn - suks - uɪʒā - səkʰe - ʰespe - sakvifis - kuantitif - sātīmā - vī(ə)lœns - pɛɪfœns - pasjās - silās - desex - sjās - ɛtɛlizā - skyltyx - ɛpatjās - ɛvizibl - sybdivizjō - syksesjō - signatyx - ɛkuvīzmā - ɔstil - poz - desādā - ynik - tɛximinal

12. öğrenci

/ʒe vy yn fil adɔvabl syx la plas də la bastil. ɛl ete admivabl dā də mənifik abit blø. ɛl paktisipe a ā deba ɛtɛvnasjɔnal syx la pœzi u ɛl ave fɛ lɔbʒe dyn ɛvitasjō. ɛl lize ɛ syblim pœm də si kuadvā ki ɛtɪxɛnɛx dezaplodizmā ɛsesā paxmi le milje də pɛxson vœny la vvaʰ. lə ʰɛblɛsmā dɛkule nɔ lwɛ dyn distilɛx ɛsjɛn ki ave fɛ lɔbʒe dyn ʰestɔkasjō pux dœvœnix ā sātɪ sɔsjaɪ/

ažā - agvīkyltyk - ņībl – kapital - kvalifikasjō - sērtē - agnōās- kupl - siklōn - suks -
 ukžūt - sākē - kēspē - sakvīfis - kuatitatif - sātīmā - vjōlās - patās -silās - desēk -
 sīōns - ātelizā - skyltyk - āpatās - āvizībl - sybdivizjō - sysesjō - signatyk - ākuāzmā
 - ņstīl - poz - desādā - ynik - tēkmīnal

13. õğrenci

/ze vy yn fīj adōkabl syk la plas dā la bastij. ēl etē admīkabl dā dā maņīfīk abīt blø. ēl
 pārtisīpē a yn deba ētēknasjōnal syk la pōezi u ēl ave fē lōbze dyn ēvitasjō. ēl līze yn
 syblīm pōēm dā si katē ki ātkēnē dezaplodizmā ēsezā pākmi le mīje dā pēkson vōny
 la vwaē. la kasāblmā dēkule nōn lwē dyn distīje āsjen ki ave fē lōbze dyn kēstokasjō
 puk dāvōnīk yn sātē sōsjaļ/

ažā - agvīkyltyk - ņībl – kapital - kvalifikasjō - sērtē - agnōās- kupl - siklōn - suks -
 ukžūt - sākē - kēspē - sakvīfis - kātitatif - sātīmā - vjōlās - pasjās - silās - dezēk - sjās
 - ātelizā - skylptyk - āpasjā - āvizībl - sybdivizjō - syksesjō - signatyk - ākuāzmā -
 ņstīl - poz - desādā - jynīk - tēkmīnal

14. õğrenci

/ze vy yn fīj adōkabl syk la plas dā la bastij. ēl etē admīkabl dā dā maņīfīkzabī blø. ēl
 pārtisīpē a ā deba ētēknasjōnal syk la pōezi u ēl ave fē lōbze dyn ēvitasjō. ēl līze ā
 syblīm pōēm dā si katē ki ātkēnē dezaplodismā ēsesā pākmi le mīlje dā pēkson
 vōny la vwaē. lā kasāblēmā dēkule nōn lwē dyn distīlē āsjen ki ave fē lōbze dyn
 kēstokasjō puk dāvōnīk ā sēntē sōsjaļ/

ažā - agvīkyltyk - hōībl – kapital - kvalifikasjō - sērtē - ēgnōās- kupl - siklōn - suks -
 ykžūt - sākē - kēspē - sakvīfis - kātitatif - sātīmā - vjōlās - pasjās - silās - dezēk - sjās
 - ētelizā - skylptyk - ēpasjās - ēvizībl - sybdivizjō - syksesjō - signatyk - ēkuāzmā -
 hōstīl - pauz - desādā - ynik - tēkmīnal

15. õğrenci

/ze vy yn fīj adōkabl syk la plas dā la bastīl. ēl etē admīkabl dā dā maņīfīkzabī blø. ēl
 pārtisīpē a ā deba ētēknasjōnal syk la pōezi u ēl ave fē lōbze dyn ēvitasjō. ēl līze ā
 syblīm pōēm dā si katē ki ātkēnē dezaplodismā ēsesā pākmi le mīlje dā pēkson vōny
 la vwaē. lā kasāblēmā dēkule nōn lwē dyn distīlēki āsjen ki ave fē lōbze dyn
 kēstokasjō puk dāvōnīk ā sātē sōsjaļ/

ažā - aŗīkyltyŗ - ōŗībl – kapītal - kalīfīkasjđ - sēŗtē - īŗōŗās- kupl - sīklōn - suŗs -
yŗžā - sākŗē - ķēspē - sakŗīfis - kātītatīf - sātīmā - vjōlās - pasjās - silās - desēŗ - sjās
- ētēlīžā - skyltyŗ - ēpasjās - ēvizībl - sybdivīzjđ - syksesjđ - sīŗatyŗ - ākuŗazmā - ōstīl
- poz - desādā - yŗīk - tēŗmīnal



Ek 3: Öğrencilerin Sözlü Sınama Metnindeki Sözcük Sesletimleri

SESLETİLEN SÖZCÜKLER	1. ÖĞRENCİ	2. ÖĞRENCİ	3. ÖĞRENCİ	4. ÖĞRENCİ	5. ÖĞRENCİ	6. ÖĞRENCİ	7. ÖĞRENCİ	8. ÖĞRENCİ	9. ÖĞRENCİ	10. ÖĞRENCİ	11. ÖĞRENCİ	12. ÖĞRENCİ	13. ÖĞRENCİ	14. ÖĞRENCİ	15. ÖĞRENCİ
file	+	fil	Fil	fil	+	Fil	+	+	fil	fil	Fil	fil	+	+	+
adorable	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
place	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
bastille	+	bastil	Bastil	bastil	+	Bastil	+	+	bastil	bastil	Bastil	bastil	+	+	bastil
admirable	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
magnifiques	magnifik	magnifik	Magnifik	manifik	+	de +	+	+	+	magnifik	de magnifik	+	+	+	+
habits	liaison y+	habi	Abit	abitā	+	Abit	Abit	+	habit	abit	Abit	abit	abit	+	+
bleus	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
participait	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
débat	yn deba	ā dāba	ā deba	yn deba	+	yn deba	+	+	yn deba	yn deba	yn deba	ā dāba	yn deba	+	+
international	+	anteknasjonal	+	+	+	inteknasjonal	+	+	+	+	+	āteknasjonal	+	+	+
poésie	+	la pōze	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
l'objet	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
invitation	+	+	+	ēventasjā	+	+	+	+	+	+	+	āvitasjā	+	+	+
sublime	+	ā +	ā +	yn +	+	+	+	+	yn +	yn +	yn +	+	yn +	+	+
poeme	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
six	sis	siz	Siz	+	+	Sis	+	+	+	+	+	sis	+	+	+
quatrains	+	katkējns	+	+	+	+	+	+	+	kuatkē	kiatkē	kuatkā	+	+	+
entraînent	ātkenekē	ātkenē	ātkenāķā	ātkenāķā	+	+	+	+	ātkenē	ānteken	ātken	+	ātkenāķā	ātkenāķē	+
des applaudissements	liaison y+	dezaplaudismant	liaison y+	+	+	+	+	+	+	dezaplodizmā	+	aplodizmā	aplodizmā	+	+
incessants	+	ansesā	+	ēsēsā	+	+	+	+	+	+	+	+	ēsezā	+	+
milliers	mije	miljē	miljē	+	+	+	miljē	+	+	+	+	+	mije	+	+
personnes	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
venues	+	+	Veny	+	+	veny	+	+	+	+	+	veny	+	+	+
voir	+	dā la vvağ	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
rassemblement	la	+	+	rasōmblement	+	la	+	+	+	la rasambleman	la resamblan	reblesman	la rasamblman	+	+

déroulait	+	+	+	redule	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
non loin	non	nan loin	non	non	+	+	+	+	+	non	non	+	non	non	non
distillerie	distijewi	distilew	distilewi	distilewi	+	distiljew	distijew	distilewi	distije	distijew	distilew	distilew	distije	distilew	distilowi
ancienne	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
restauration	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
centre	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	û sâtɤ	yn sâtɤ	sentɤ
social	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
agent	+	+	+	+	+	+	+	+	eɪdʒənt	+	+	+	+	+	+
agriculture	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	agɤikyltɤɤ	+	+	+	+
horrible	+	+	+	+	+	+	+	+	+	ɔɤibɪl	+	+	+	hɔɤibɪl	+
capital	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
qualification	kualifikasjɔ	+	+	kualifikasjɔ	+	kualifikasjɔ	+	+	kualifikasjɔ	+	kualifikasjɔ	kualifikasjɔ	+	+	+
certain	+	+	səʔtɛ̃	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
ignorance	+	agnɔɤɤs	ɛgnɔɤɤs	ignɔɤɤs	+	agnɔɤɤs	+	+	ignɔɤɤs	engnɔɤɤs	ignɔɤɤs	agnɔɤɤs	agnɔɤɤs	ɛgnɔɤɤs	+
couple	+	+	+	+	+	+	+	+	+	kapl	+	+	+	+	+
cyclone	+	+	+	silɔn	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
source	+	+	+	+	+	+	+	+	+	sɔɤs	+	+	+	+	+
urgent	+	uʁʒɑnt	+	+	+	əʁʒɑ	+	+	ɛdʒənt	yʁʒɛ	uʁʒɑn	uʁʒɑnt	əʁʒɑ	+	+
secret	+	+	sɛkɤ	sɛkɤ	+	+	+	+	sɪˈkrət	sɛkɤ	+	+	+	+	+
respect	+	ʁəspekt	+	ʁəspekt	+	+	+	+	ʁɪˈspekt	ʁɛspek	+	ʁəspe	ʁəspek	+	+
sacrifice	+	+	+	+	+	+	+	+	sækrəˈfais	+	+	+	+	+	+
quantitatif	+	+	Kuantitatif	+	+	+	+	+	kuantitatif	+	kuantitif	kuantitatif	+	+	+
Sentiment	sɑ̃timɑ̃	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Violence	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	vj(ə)ləns	+	+	+	+
Patience	+	pasjɑ̃	+	pasjɑ̃	+	patjɑ̃s	+	+	+	patjɑ̃s	peʃjɑ̃s	patɑ̃s	+	+	+
Silence	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Dessert	dezɛɤ	dezɛɤ	dezɛɤ	dezɛɤ	+	dezɛɤ	+	+	dezɛɤ	+	+	+	dezɛɤ	dezɛɤ	+
Sciences	+	saiəns	+	+	+	+	+	+	+	+	+	saiəns	+	+	+
Intelligent	ɛ̃tɛleʒɑ̃	ɑ̃tɛliʒɑ̃	+	ɛ̃tɛleʒɑ̃	+	+	+	+	+	ɛ̃tɛliʒɑ̃	+	ɑ̃tɛliʒɑ̃	ɑ̃tɛliʒɑ̃	+	+
Sculpture	skylptɤɤ	skylptɤɤ	skylptɤɤ	+	skylptɤɤ	+	+	+	+	+	+	+	skylptɤɤ	skylptɤɤ	+
Impatience	ɛ̃patiəns	ɑ̃pasjɑ̃s	+	ɛ̃pasjɑ̃	+	ɛ̃pasjɑ̃	+	+	+	ɛ̃patjɑ̃s	ɛ̃patjɑ̃s	ɑ̃patɑ̃s	ɑ̃pasjɑ̃	+	+

Invisible	+	āvizibl	+	+	invizibl	+	+	+	+	+	+	+	āvizibl	āvizibl	+	+
Subdivision	+	+	+	+	+	sabdivizj3	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Succession	+	+	+	+	+	+	+	+	+	saksesj3	+	sysesj3	+	+	+	+
Signature	+	signatyκ	signatyκ	signatyκ	+	signatyκ	+	+	signatyκ	+	signatyκ	signatyκ	signatyκ	signatyκ	signatyκ	+
Encouragement	+	ākuv3zmā	+	+	+	+	+	+	ākuv3zmā	ēkuv3zmā	+	+	+	+	ēkuv3zmā	+
Hostile	+	hostil	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	hostil	+
Pause	+	+	+	+	+	+	+	+	+	pauz	+	+	+	+	pauz	+
Descendant	dēsēdā	dēsēdāt	+	+	+	dēsēdā	+	+	+	dēsēdā	+	+	+	+	+	+
Unique	+	jynik	+	+	+	+	+	+	+	jynik	+	+	+	jynik	+	+
Terminal	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Ek 4 : Öğrenci Anket Formu

Sevgili öğrenciler,

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Fransızca Öğretmenliği Bölümü Yüksek lisans öğrencisiyim. İngilizceyi birinci yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Fransızca sesletimde yaptıkları hatalar üzerine bir tez hazırlamaktayım. Bu konuda hazırlanan aşağıdaki sorulara vereceğiniz detaylı cevaplar araştırmamın gerçekçi olması açısından büyük önem taşımaktadır. Elde edilecek veriler sadece bilimsel amaçlı kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.

Verdiğiniz bilgiler için teşekkür eder, hepinize başarılar dilerim.

Ömrüm ERDAŞ KEŞMER

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

- Yaşınız : () 18 – 24 () 25 – 34 () 35 – 44 () 45 – 54 () 55 – 64
() 65 ve üstü
- Cinsiyetiniz : () Erkek () Kadın
- Mezun Olduğunuz Okul :
() Devlet Lisesi
() Özel Lise
() Diğer (lütfen belirtiniz)
- Lisede hazırlık sınıfı okudunuz mu? () Evet () Hayır
Okuduysanız kaç sene? () 1 sene () 2 sene
- Bildiğiniz yabancı diller (sırasıyla):

Birinci dil ve seviyeniz :	İkinci dil ve seviyeniz :	Üçüncü dil ve seviyeniz :
----------------------------	---------------------------	---------------------------

A1 ☐	A1 ☐	A1 ☐
A2 ☐	A2 ☐	A2 ☐
B1 ☐	B1 ☐	B1 ☐
B2 ☐	B2 ☐	B2 ☐
C1 ☐	C1 ☐	C1 ☐
C2 ☐	C2 ☐	C2 ☐

Diğer:

6. Fransızca düzeyiniz :

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Dinlediğini Anlama						
Konuşma						
Karşılıklı Konuşma						
Okuma						
Yazma						

Fransızcanın Sesletim Sorunları Üzerine Sorular

1- Fransızca kelimeleri sesletirken (telaffuz) ederken karşılaştığınız zorluklar nelerdir?

.....
.....
.....
.....

2- Sizce bu zorlukların nedenleri ne olabilir?

.....
.....
.....
.....

3- Önceden bildiğiniz dil/dillerin Fransızca telaffuzunuzu nasıl ve ne şekilde etkilediğini düşünüyorsunuz?

.....
.....
.....
.....

4- Sınıfınızda Fransızca telaffuzunuzu geliştirmek için ne gibi çalışmalar yapıyor?

.....
.....
.....
.....

5- Fransızca kelimeleri doğru telaffuz etmek için siz neler yapıyorsunuz?

.....
.....
.....
.....

Ek 5 : Öğretmen Anket Formu

Sayın hocalarım,

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Fransızca Öğretmenliği Bölümü Yüksek lisans öğrencisiyim. Ana dili Türkçe olup İngilizceyi birinci yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Fransızca sesletimde yaptıkları hatalar üzerine bir tez hazırlamaktayım. Bu konuda hazırlanan aşağıdaki sorulara vereceğiniz detaylı cevaplar araştırmamın gerçekçi olması açısından büyük önem taşımaktadır. Elde edilecek veriler sadece bilimsel amaçlı kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Ömrüm ERDAŞ KEŞMER

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Yaşınız : () 18 – 24 () 25 – 34 () 35 – 44 () 45 – 54 () 55 – 64 ()
65 ve üstü
2. Cinsiyetiniz : () Erkek () Kadın
3. Mezun olduğunuz fakülte ve bölüm
Fakülte:
Bölüm:
4. Ne kadar zamandan beri öğretmenlik yapıyorsunuz?
.....
5. Şimdiye kadar hiç Fransızca sesletim dersi verdiniz mi?
() Evet
() Hayır
Evet ise ne zamandan beri?
6. Fransızcanın sesletimi üzerine herhangi bir formasyon aldınız mı?
() Evet

() Hayır

Evet ise nerede ve nasıl bir formasyon aldınız?

.....

Fransızcanın Sesletimi Üzerine Öğretmenlere Yöneltilecek Sorular

1- Öğrencilerinizin Fransızca kelimeleri sesletirken karşılaştıkları zorluklar nelerdir?

.....
.....
.....

2- Bu zorlukların nedenleri ne olabilir?

.....
.....
.....

3- Öğrencilerinizin önceden bildikleri dil/dillerin Fransızca sesletimlerini nasıl ve ne şekilde etkilediğini düşünüyorsunuz?

.....
.....
.....

4- Öğrencilerinizin sesletim yanlışlarını düzeltmek için ne yapıyorsunuz?

.....
.....
.....

5- Derslerinizde Fransızcanın sesletimi ile ilgili ne gibi çalışmalar yapıyorsunuz?

.....
.....
.....
.....

6- Bu konuda öğretmenlere ve öğrencilere neler önerirsiniz?

Öğretmenlere öneriler:

.....
.....
.....

Öğrencilere öneriler:

.....
.....
.....

Chères professeures et chers professeurs,

Je suis étudiante de master à l'Université de Marmara, à la Faculté Atatürk Eğitim, au Département d'Enseignement de Français Langue Etrangère. Je suis en train d'écrire une thèse sur les erreurs que les étudiants dont la langue maternelle est le turc et la première langue étrangère est l'anglais font lorsqu'ils prononcent des mots en français.

Les réponses détaillées aux questions ci-dessous sont d'une grande importance en termes de rendre ma recherche réaliste. Les données obtenues seront utilisées uniquement à des fins scientifiques et vos informations personnelles resteront confidentielles.

Merci pour votre contribution.

Ömrüm ERDAŞ KEŞMER

1. Âge: () 18 – 24 ans () 25 – 34 ans () 35 – 44 ans () 45 – 54 ans
() 55 – 64 ans () 65 ans et plus
2. Sexe: () Homme () Femme
3. La faculté et le département desquels vous avez obtenu votre diplôme
Faculté:
Département:
4. Depuis combien de temps vous enseignez le français langue étrangère?
.....
5. Avez-vous déjà donné des cours de phonétique?
() Oui
() Non
Si oui, depuis combien de temps?

6. Avez-vous déjà suivi une formation d'enseignement de la prononciation/phonétique de la langue française?

() Oui

() Non

Si oui, où et quel genre?

.....

Questions à poser aux enseignants sur la prononciation du français

1. Quelles sont les difficultés rencontrées par vos étudiants lorsqu'ils prononcent des mots en français?

.....
.....
.....

2. Quelles sont les causes de ces difficultés?

.....
.....
.....

3. A votre avis comment et de quelle manière la/les langue(s) que vos étudiants parlent à l'avance influence(nt)-t-elle(s) leur prononciation de français?

.....
.....
.....

4. Que faites-vous pour corriger les erreurs de prononciation de vos élèves?

.....
.....
.....

5. Quels types d'exercices faites-vous sur la prononciation de la langue française dans vos cours?

.....
.....
.....

6. Que recommandez-vous aux enseignants et aux étudiants à cet égard?

Recommandations aux enseignants:

.....
.....
.....

Recommandations aux étudiants:

.....
.....
.....

