



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEDF)

Bolu Abant Izzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2026, 26(3), 1743–1759. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2026..-1827628>



Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Meksikalı Öğrencilerin Sesletimlerinin Geliştirilmesi*

Improving the Pronunciation of Mexican Learners of Turkish as a Foreign Language

Taşkın Soysal¹ 

Geliş Tarihi (Received): 20.11.2025

Kabul Tarihi (Accepted): 29.09.2026

Yayın Tarihi (Published): 30.09.2026

Öz: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öne çıkan konulardan biri de sesletimdir. Sesletimin niteliği konuşma becerisini etkilediği için öğretim sürecinde sesletime yönelik çalışmalara yer verilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda çalışmada, ana dili İspanyolca olan ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Mexico City UNAM Üniversitesi FES Acatlán Fakültesi Dil Merkezi öğrencilerinin (N=25) sesletim becerilerinin, sesletim ve etkileşim odaklı konuşma görevleri aracılığıyla geliştirilmesi hedeflenmiştir. Karma yöntemle yürütülen çalışmada nicel veriler tek grup ön test-son test deseniyle toplanırken nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin “b, c, ç, ğ, h, ı, j, ö, ü, ş, v, z” seslerini sesletmede güçlük yaşadıkları ancak uygulama sonrasında bu sesleri sesletme becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak öğrencilerin öz güvenlerinde ve Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonlarında artış olduğu da tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenciler, sesletim ve etkileşim odaklı konuşma görevlerinin öğrenme sürecini daha eğlenceli ve katılımcı hâle getirdiğini ifade etmiş, bu çalışmaların özellikle zorlandıkları seslerin farkına varmaları açısından oldukça yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmanın bulguları; hedef dildeki sesletim gelişiminin, etkileşim odaklı uygulamalarla desteklendiğinde daha kalıcı öğrenmeye katkı sağladığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, sesletim, sesletim ve etkileşim odaklı konuşma görevleri.

&

Abstract: Pronunciation is an important component of teaching Turkish as a foreign language, as it directly influences learners' speaking performance. Accordingly, this study aimed to improve the pronunciation skills of native Spanish-speaking students (N = 25) learning Turkish as a foreign language at the Language Center of the FES Acatlán Faculty, National Autonomous University of Mexico (UNAM), in Mexico City through pronunciation- and interaction-focused speaking tasks. The study employed a mixed-methods approach. Quantitative data were collected using a one-group pretest-posttest design, while qualitative data were obtained through semi-structured interviews. The findings showed that the students experienced difficulties in producing the Turkish sounds “b, c, ç, ğ, h, ı, j, ö, ü, ş, v, z”; however, their ability to produce these sounds improved following the intervention. In addition, increases were observed in the students' motivation to learn Turkish and their self-confidence. The students also reported that the pronunciation- and interaction-focused speaking tasks made the learning process more engaging and participatory and helped them become more aware of the sounds they found difficult to produce. Overall, the findings suggest that supporting pronunciation instruction with interaction-focused activities may contribute positively to the development of pronunciation skills in the target language.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, pronunciation, pronunciation- and interaction-focused speaking tasks.

Atıf/Cite as: Soysal, T. (2026). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Meksikalı öğrencilerin sesletimlerinin geliştirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 1743-1759. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2026..-1827628>

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant Izzet Baysal University– Bolu

¹* Bu çalışma, 26-27 Şubat 2026 tarihleri arasında düzenlenen “Yabancı Dil Öğretiminde Güncel Meseleler-2026” adlı IV. Uluslararası Bilimsel Sempozyum’da sözlü bildiri olarak sunulmuş olup mevcut makale söz konusu bildirinin genişletilmiş ve yeniden yapılandırılmış tam metnidir.

¹ Sorumlu Yazar: Doç. Dr. Taşkın Soysal, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, taskinsoysal@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2753-5905

1. GİRİŞ

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi farklı coğrafyalarda çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından yürütülmektedir. Bu süreçte her bir bölgenin kendine özgü dinamikleri olmakla birlikte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi temelde benzer koşullar içerisinde ele alınmakta, öğretimi etkileyen koşullar bu anlamda ortak bir çerçeve çizmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sırasında program, materyal, öğretim ortamı, öğretici yeterlilikleri, yöntem-teknik, bireysel farklılıklar gibi birçok unsur devreye girmekte, bu unsurların gerekli tedbirler vasıtasıyla en uygun hâle getirilmesi öğretimin niteliğini etkilemektedir.

Yabancı dil öğretiminde temel amaç, öğrencilerin hedef dilde etkili ve anlaşılır bir iletişim kurabilmelerini sağlamaktır (Gülay ve Çelebi, 2024). Bu iletişimsel sürecin en önemli bileşenlerinden biri de sesletimdir. Geçmişten günümüze yabancı dil öğretim yöntemleri incelendiğinde sesletimin öğretimdeki yerinin farklı yaklaşımlara göre değişiklik gösterdiği görülmektedir. Örneğin İşitsel-Dilsel Yaklaşım sesletime ve ana dili konuşucusu gibi kusursuz bir telaffuza büyük önem verip sürekli tekrarlara odaklanırken İletişimsel Yaklaşım başlarda sesletimi gramer ve kelime bilgisinin gerisinde bırakmış ancak sonrasında “anlaşılabilirlik” ilkesi çerçevesinde sesletimin iletişimdeki kilit rolünü yeniden vurgulamıştır (Celce-Murcia, Brinton & Goodwin, 2010; Derwing & Munro, 2015). Günümüzde kabul gören ortak anlayış, kusursuz ve aksansız bir konuşmadan ziyade iletişimi aksatmayacak düzeyde doğru ve anlaşılır bir sesletim becerisinin kazandırılmasıdır (Uzun ve Çelik Uzun, 2022). Bu bağlamda Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR) de sesletim becerisini “ses bilimsel yetkinlik” başlığı altında ele almakta ve dil öğrencilerinin hedef dilin seslerini algılama, ayırt etme ve üretme yeterliliklerinin sistematik olarak geliştirilmesi gerektiğini açıkça belirtmektedir (Council of Europe, 2001). Öğrencilerin kendi ana dillerinin ses yapısı ile hedef dilin ses yapısı arasındaki farklılıklar, sesletim hatalarının temel kaynağını oluşturmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde ayrıca program, materyal, öğretim ortamı, öğretici yeterlilikleri ve yöntemsel farklılıklar gibi birçok unsur devreye girmekte ancak öğrencilerin Türkçeye özgü fonemleri üretmesinde yaşanan zorluklar, sesletim odaklı özgün çalışmaların tasarlanmasını özellikle gereklilik kılmaktadır.

1.1. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sesletim

Günümüz dünyasında yabancı dil öğrenenler için en zor aşamalardan biri doğru telaffuzdur. Zira kelimelerin doğru telaffuzu hedef dilde akıcılığı sağlamak için üstesinden gelinmesi gereken büyük bir adım olmaktadır. Karatay ve Tekin (2019a) iletişim kurmada konuşma becerisi ne kadar gerekliyse etkili bir iletişimin sağlanmasında sesletimin de aynı derecede önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu açıdan hedef dilin kelimelerinin doğru telaffuzuna çalışmak da önem arz etmektedir. Kelimeler uygun şekilde telaffuz edilmediği sürece dil bilgisi ve kelime bilgisinin öğretimi amacına ulaşmayacaktır. Hedef dili öğrenenler arasında telaffuz hataları yapanların dil bilgisi hataları yapanlara göre anlaşılma durumları daha zayıf kalacaktır. Çalışkan (2023) hedef dilin kelime ve dil bilgisi kurallarında yeterli donanımına sahip olsalar bile yabancı dil öğrenenlerin sesletim açısından yeterli alt yapıya sahip olmamaları durumunda hem dinleme hem de konuşma becerilerinde yeterince gelişemeyeceklerini aktarmıştır. Kelimelerin uygun bir şekilde telaffuz edilmesi yeni öğrenilen dilde nitelikli iletişim kurulmasını sağlayacaktır. Her dilde olduğu gibi Türkçenin gerek ana dili gerekse yabancı dil olarak öğretiminde seslerin doğru bir şekilde telaffuz edilmesi ve yazıya aktarımında bütün bu farklılıkların gözetilmesi gerekmektedir (Sunel, 2010). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma ve yazma becerilerindeki hatalarının temel kaynağı hedef dil Türkçedeki seslerin tam olarak ayırdına varamamalarıdır (Karatay ve Tekin, 2019b). Öte yandan Uzdu Yıldız ve Kahhaleh (2022) Türkçenin diğer dillerden farklı bir işleyiş ve sisteme sahip olması sebebiyle yabancı öğrencilerin Türkçe konuşurken hata yapmalarının normal bir durum olduğunu ifade etmişlerdir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin temel hedeflerinden biri de konuşma becerisini geliştirmektir. Konuşma becerisi, öğrencilerin hedef dilde doğru, anlaşılır ve akıcı bir şekilde kendilerini ifade edebilmeleri açısından büyük bir öneme sahiptir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de temel

amaçlardan biri öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek ve onları etkili bir şekilde iletişim kurmaya hazırlamaktır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmeye ilgi ve özen göstermeleri, sosyal etkileşimlere önem vermeleri ve dil öğrenme sürecinde konuşmanın diğer becerilere göre daha önemli bir rol oynadığının farkında olmaları gerekmektedir (Emiroğlu, 2013). Yabancı dilde sesletim öğretimi, öğrenenlerin sözlü anlatımda ve etkileşimsel konuşmada doğru ve akıcı üretimde bulunmalarını, konuşmayı sürdürebilmelerini, konuşurken öz güven geliştirmelerini ve hedef dilde doğru iletişim kurabilmelerini sağlamaktadır (Ak-Başoğlu ve Aksu-Raffard, 2018).

Dillerin sahip oldukları ses düzenleri, onları birbirinden ayıran temel özelliklerden biridir (Aksan, 2001; Ergenç, 2002). Bu bakımdan Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Türkçe ses dizgesinin temel özelliklerini ele almakta yarar görülmektedir (Uzun ve Çelik Uzun, 2022). Selen'e (1976) göre öğretilmesi hedeflenen dilin ses düzenlerinin, yani söz konusu dildeki sözcükleri meydana getiren seslerin nicelik ve nitelik açısından öğrenimi ve öğretimi konuşmayı daha açık ve anlaşılır bir düzeye taşıyacaktır. Akay vd. (2024) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sesletimin niteliğinin artırılması için müfredatla bütünleşik bir sesletim eğitimi verilmesi, bireysel farklılıkların dikkate alınması, uygun geri bildirim verilmesi ve öğrencilere model sunulması, materyal ve yöntem kullanımının çeşitlendirilmesi ve alanla ilgili daha fazla araştırma yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Bütün bunlardan hareketle bu çalışmada Birleşik Meksika Devletleri'nin başkenti Mexico City UNAM Üniversitesi FES Acatlán Fakültesi Dil Merkezinde Türkçe derslerine devam eden ve ana dili İspanyolca olan Meksikalı öğrencilerin sesletimleri üzerine çalışılmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Meksikalı öğrencilerin sesletim ve etkileşim odaklı konuşma görevlerinden elde ettikleri ön test ve son test puanlarının dağılımı nasıldır?
- 2- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Meksikalı öğrencilerin sesletim ve etkileşim odaklı konuşma görevleri ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Meksikalı öğrencilerin sesletim ve etkileşim odaklı konuşma görevleri puanları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 4- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Meksikalı öğrencilerin sesletim ve etkileşim odaklı konuşma görevleri puanları, öğrencilerin aylık gelir düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 5- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Meksikalı öğrencilerin sesletim ve etkileşim odaklı konuşma görevleri puanları, öğrencilerin sosyoekonomik algı düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma deseni

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Meksikalı öğrencilerin sesletim becerilerini geliştirmeye yönelik olan bu çalışma, karma yöntem yaklaşımıyla yürütülmüştür. Karma yöntem, nitel ve nicel veri toplama ile analiz süreçlerini bir arada kullanarak tek bir yöntemle elde edilemeyecek düzeyde derinlikli ve kapsamlı bilgi sunma imkânı sağlamaktadır (Creswell & Plano Clark, 2018; Tashakkori & Teddlie, 2010). Bu bağlamda, çalışmanın nicel boyutu tek grup ön test-son test deseniyle yürütülmüş; nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Karma yöntem, özellikle dil eğitimi gibi çok boyutlu araştırma alanlarında, öğrenenlerin dilsel performanslarının hem ölçülebilir çıktılarla hem de deneyimlerine dayalı olarak anlaşılmasına katkı sağlamaktadır (Greene, Caracelli & Graham, 1989; Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007). Bu nedenle çalışmada her iki yöntemden elde edilen veriler bir araya getirilerek sesletim öğretiminin etkililiği bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir.

2.2. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu UNAM Üniversitesi Fes Acatlán Fakültesi Dil Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören ve çalışmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden 25 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın hedef kitlesinin sınırlı ve ulaşılabilir olması neticesinde, gruptaki tüm öğrencilere ulaşılması hedeflenmiş ve gönüllülük esasına göre 25 öğrencinin tamamı çalışma grubuna (tam sayım/census yaklaşımıyla) dâhil edilmiş, bu yöntemle evrenin tamamına ulaşarak veri toplamak amaçlanmıştır (Patton, 2002; Yıldırım & Şimşek, 2018). Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin Türkçe öğrenme geçmişleri incelendiğinde öğrencilerin tamamının A2 seviyesinde olduğu, Dil Merkezinde bir yarıyıl boyunca Türkçe eğitimi aldıkları ve A1 düzeyinde dil yeterlik belgesine sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu Türkçeyi ilk kez bu merkezde öğrenmeye başlamış olup daha önce Türkçeye yönelik akademik veya örgün bir eğitim almamıştır. Evrenin tamamının çalışmaya dâhil edilmesiyle farklı deneyim ve görüşlerin yansıtılması sağlanmış, bu sayede verilerin geçerliği ve güvenilirliği artırılmıştır. Çalışmada yer alan öğrencilere yönelik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1.

Çalışma Grubuna Ait Bulgular

		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	12	48
	Kadın	13	52
	20	1	4
	21	7	28
Yaş	22	6	24
	23	7	28
	24	4	16
	2	3	12
Bilinen Dil Sayısı	3	11	44
	4	9	36
	5	2	8
	Evet	22	88
Türk Dizisi İzleme	Hayır	3	12
	0-10.000 MXN*	10	40
	10.000-15.000 MXN	9	36
	15.000 MXN üzeri	6	24
Gelir Düzeyi	Düşük	10	40
	Orta	15	60

*MXN= Meksika Pesosu

Tablo 1’e göre çalışmada 13 kadın, 12 erkek öğrenci olmak üzere 25 katılımcı yer almıştır. Katılımcıların yaşları 20-24 arasında değişmekte, bilinen dil sayısına göre öğrencilerin tamamı en az iki dil bilmektedir. 25 katılımcının 22’si Türk dizilerini izlediklerini ifade ederken 3 katılımcı Türk dizilerini izlemediklerini belirtmiştir. Gelir düzeyi açısından katılımcılara bakıldığında 10 katılımcının asgari ücret altında gelire sahip olduğu, 9 katılımcının asgari ücret bandında gelire sahip olduğu, 6 katılımcının ise asgari ücretin üstünde bir aylık gelire sahip olduğu görülmektedir. Gelir düzeyine göre kendilerini hangi sosyoekonomik düzeyde gördükleri sorusuna katılımcıların 10’u düşük düzey cevabını verirken 15 katılımcı orta düzeyde olduğunu belirtmiştir.

2.3. Deneyisel süreç

Araştırmanın uygulama süreci ön test, sesletim eğitimi ve son test olmak üzere üç aşamada yürütülmüştür. Uygulama sürecinin aşamaları aşağıda açıklanmıştır:

Ön Test Uygulaması: Sürecin ilk aşamasında veri toplama aracı olarak Ak Başoğlu ve Aksu Raffard (2020) tarafından geliştirilen sesletim ve etkileşim odaklı konuşma görevlerinin tamamı kullanılmıştır. Bu

kapsamda öğrencilere dinleme, sesleri ayırt etme, duyduğunu tekrar etme, kelime/tekerleme okuma ve gerçek yaşam durumlarına dayalı (ev kiralama, trafik kazası vb.) problem çözme senaryolarından oluşan kapsamlı bir test paketi uygulanmıştır. Öğrencilerin bu aşamadaki mevcut sesletim ve konuşma performansları yazılı ve sesli olarak kayıt altına alınmıştır.

Sesletim Eğitimi Uygulaması: Ön testin ardından öğrencilerin sesin üretiminde/sesletiminde zorlandıkları tespit edilen “ö, ü” ünlüleri ile “b, c, ç, ğ, h, ı, j, ş, v, z” ünsüzlerinin sesletimi üzerine odaklanan yapılandırılmış bir eğitim verilmiştir. Etkileşim odaklı çalışmalarla desteklenen bu süreç, 6 hafta ve toplam 24 ders saati sürmüştür.

Son Test Uygulaması: Sesletim eğitiminin tamamlanmasının ardından ön testte kullanılan tüm görevler aynı çalışma grubuna son test olarak tekrar uygulanmış ve öğrencilerin mevcut durumları yeniden yazılı ve sesli olarak kaydedilmiştir.

Verilerin Değerlendirilmesi: Deneysel sürecin başından sonuna kadar elde edilen tüm yazılı metinler ve ses kayıtları, alanında uzman iki farklı araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Bu incelemeler sonucunda uzmanlar arası görüşler karşılaştırılmış ve kodlamalar üzerinde tam bir uzlaşma sağlanarak toplanan veriler analize hazır hâle getirilmiştir. Araştırma kapsamında yürütülen deneysel sürecin uygulama adımları, süresi ve içerikleri Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2.

Deneysel Süreç ve Uygulama Adımları

Hafta	Süre	Uygulama Adımı	İçerik-Etkinlik
1. Hafta	4 Saat	Ön Test Uygulaması	Ak Başoğlu ve Aksu Raffard (2020) tarafından tasarlanan sesletim (dinleme, ayırt etme, okuma) ve etkileşim odaklı tüm konuşma görevlerinin uygulanması ve kayıtların alınması
2-7. Hafta	24 Saat	Sesletim Eğitimi	Öğrencilerin zorlandıkları tespit edilen ünlü (ö, ü) ve ünsüz (b, c, ç, ğ, h, ı, j, ş, v, z) seslerin etkileşimli görevlerle öğretimi
8. Hafta	4 Saat	Son Test Uygulaması	Ön testte kullanılan kapsamlı test paketinin (okuma, ayırt etme ve karşılıklı konuşma görevlerinin) son test olarak tekrar uygulanması
Değerlendirme	-	Uzman İncelemesi	Elde edilen tüm yazılı ve sesli kayıtların iki bağımsız alan uzmanı tarafından incelenerek kodlamalarda tam uzlaşma sağlanması

2.4. Verilerin toplanması

Araştırmanın veri toplama süreci, 2025 yılı mayıs ve haziran aylarını kapsayan bir yarıyılın sekiz haftalık döneminde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın nicel aşamasında, katılımcı öğrencilere ön testlerin uygulanmasının ardından, haftada dört ders saati olmak üzere toplamda 24 saatlik sesletim ve etkileşim odaklı konuşma görevleri çalışması yürütülmüştür. Bu süreç sonunda son testler uygulanarak nicel veri toplama aşaması tamamlanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunu oluşturan yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler ise ön testlerin ardından başlatılmış, son testlerin uygulandığı haftaya kadar her bir katılımcıyla bireysel olarak sürdürülen görüşmeler aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Böylece her öğrencinin öğrenme sürecine ilişkin bireysel deneyim ve görüşlerine sistematik biçimde ulaşılmıştır. Araştırma verileri uygulayıcının yabancılara Türkçe öğretimi üzerine yurt dışı görevi esnasında toplanmış, yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğrencilerin kendi ana dillerinde ifade ettikleri bölümler uygulayıcı tarafından Türkçeye çevrildikten sonra ana dili Türkçe olan ve iyi derecede İspanyolca bilen iki alan uzmanından yardım alınarak çevirilere nihai hâli verilmiştir.

2.5. Veri toplama araçları

Bu araştırmada veriler, üç farklı veri toplama aracı kullanılarak elde edilmiştir. İlk olarak katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Bu form aracılığıyla öğrencilerin yaş, cinsiyet, bölüm, aylık gelir düzeyi, gelir düzeyi algısı (düşük, orta, yüksek), konuşulan dil sayısı ve Türk dizilerini izleyip izlememe durumlarına ilişkin bilgiler toplanmıştır. İkinci veri toplama aracı olarak öğrencilerin sesletim becerilerindeki gelişimi ölçmek amacıyla ön test ve son test olarak kullanılan “Sesletim ve Etkileşim Odaklı Konuşma Görevleri” paketi kullanılmıştır. Ak Başoğlu ve Aksu Raffard (2020) tarafından geliştirilen bu araç; dinleme, ses ayırt etme, duyduğunu tekrar etme ve problem çözmeye dayalı karşılıklı etkileşim görevlerinden oluşmaktadır. Haftalık dört ders saati olmak üzere toplam 24 saat süren eğitim süreci boyunca kullanılan bu etkinlik paketi, araştırmada öğrencilerin hedef dildeki seslerin üretim performanslarını ölçen ana veri toplama aracı olarak işlev görmüştür. Üçüncü olarak araştırmanın nitel boyutunda veri toplamak amacıyla “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” hazırlanmıştır. Form kapsamında öğrencilere iki temel soru yöneltilmiştir:

“Türkçenin sesletimi konusunda ne gibi sorunlar yaşıyorsunuz?”

“Sesletim ve etkileşim odaklı konuşma görevlerinin sizin için faydalı olduğunu düşünüyor musunuz?”

2.6. Geçerlik ve güvenirlik

Araştırmanın nicel ve nitel boyutlarında kullanılan ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirliğini sağlamak üzere sistematik bir süreç yürütülmüştür. İkinci veri toplama aracı olan “Sesletim ve Etkileşim Odaklı Konuşma Görevleri”nin kapsam ve görünüş geçerliği, aracı geliştiren araştırmacılar tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında uzman 4 akademisyenin ve 2 alan öğretmeninin değerlendirmesine sunulmuş ve sağlanmıştır. Bu araştırma kapsamında da ilgili araçtan elde edilen sesli ve yazılı kayıtların değerlendirilmesi sürecinde iki farklı alan uzmanı birbirinden bağımsız olarak kodlamalar yapmış ve değerlendiriciler arası tutarlılık tam uzlaşmayla sağlanarak değerlendirme sürecindeki tutarlılığın desteklenmesi amaçlanmıştır. Nitel veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formunun kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla ise yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında doktora derecesine sahip 2 akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda formda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu uygulamalarla veri toplama araçlarının araştırmanın amaçlarına uygunluğunun desteklenmesi amaçlanmıştır.

2.7. Verilerin analizi

Araştırmanın verileri karma yöntemin doğasına uygun olarak hem nicel hem de nitel analiz teknikleriyle çözümlenmiştir. Çalışmanın nicel aşamasında sesletim ve etkileşim odaklı konuşma görevleri temelli eğitim alan Meksikalı öğrencilerin Türkçe sesletim başarılarının gelişim süreçlerini belirlemek amacıyla ortalamalar arası fark testleri gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Normallik testlerinde hangi testlerin kullanılacağı veri setindeki katılımcı sayısına göre değişmektedir fakat üzerinde bir uzlaşma yoktur. Büyüköztürk (2025) “n” sayısının 50 ve üzerinde olması durumunda “S” testinin kullanılmasını, altındaysa “Shapiro-Wilk” testlerinin kullanılmasını önermektedir. Akbulut (2010) ise normallik testlerinde “n” sayısını 30 olarak önermiştir. Bu çalışmada katılımcı sayısı 25 olduğu için normallik testlerinden Shapiro-Wilk’e bakılmıştır. Sesletim ve etkileşim odaklı konuşma görevleri temelli eğitim alan Meksikalı öğrencilerin normallik testi verilerinin her iki ölçeğin faktörleri üzerinde normal olarak dağıldığı gözlenmiştir ($p > 0.05$). Bu nedenle veri analizinde parametrik istatistiklerden Bağımsız ve Bağımlı Örneklemeler için t testi, bağımsız gruplar için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel verileri ise yarı yapılandırılmış görüşme formuna dayalı olarak bireysel olarak yürütülen görüşmeler sonucunda elde edilmiştir. Görüşmelerde elde edilen ses kayıtları yazılı döküm hâline getirilmiş ve ardından içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018). İçerik analizinde, veriler temalar altında toplanmış, her tema altında benzer ifadeler gruplandırılarak alt

kategoriler oluşturulmuştur. Kodlama sürecinde araştırmacı tarafından oluşturulan tema ve kategoriler, ikinci bir alan uzmanıyla karşılaştırmalı olarak gözden geçirilmiş, böylece güvenilirlik artırılmaya çalışılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Araştırmanın nicel verileriyle ilgili bulgular ve yorum

3.1.1. “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Meksikalı öğrencilerin sesletim ve etkileşim odaklı konuşma görevlerinden elde ettikleri ön test ve son test puanlarının dağılımı nasıldır?” sorusuna yönelik bulgular ve yorum

Tablo 3.

Sesletim ve Etkileşim Odaklı Konuşma Görevleri Puan Dağılımları

Ölçme Aracı	Ölçümler	Çalışma Grubu	Minimum	Maximum	Ortalama	Standart Sapma
Konuşma Görevleri	Ön test	25	61,00	88,00	80,20	6,34
Testi	Son test	25	162,00	189,00	172,28	6,46

Tablo 3’te sesletim ve etkileşim odaklı konuşma görevleri ön test ve son test puan dağılımları verilmiştir. Çalışma grubunda yer alan 25 katılımcının ön test puanlarının minimum 61, maksimum 88 olduğu, ortalama puanın 80,20 (SS = 6,34) düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Son testte ise minimum 162, maksimum 189 değerleri elde edilmiş, ortalama puan 172,28 (SS = 6,46) olarak bulunmuştur. Bu bulgular, uygulanan testler sonrasında katılımcıların sesletim becerisi puanlarında belirgin bir artış olduğunu göstermektedir. Ortalama puanın yaklaşık olarak iki katına çıkması, çalışmanın öğrenciler üzerinde güçlü ve olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

3.1.2. “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Meksikalı öğrencilerin sesletim ve etkileşim odaklı konuşma görevleri ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yönelik bulgular ve yorum

Tablo 4.

Sesletim ve Etkileşim Odaklı Konuşma Görevleri Ön Test ve Son Test Puanlarının İncelenmesi

Ölçme Aracı		N	X	S	t	p
Konuşma	Ön test	25	80,20	6,34		
Görevleri Testi	Son test	25	172,28	6,46	-44,51	,000

Sesletim ve etkileşim odaklı konuşma görevleri temelli eğitim alan Meksikalı öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında bir farklılık olup olmadığı belirlemek için yapılan bağımlı örneklem t testi sonucunda farkın “son test” lehine anlamlı olduğu görülmektedir ($t(24) = -44,51$; $p < ,001$). Buna göre sesletim ve etkileşim odaklı konuşma görevleri eğitiminin Meksikalı öğrencilerin sesletim becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

3.1.3. “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Meksikalı öğrencilerin sesletim ve etkileşim odaklı konuşma görevleri puanları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik bulgular ve yorum

Tablo 5.

Sesletim ve Etkileşim Odaklı Konuşma Görevleri Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçme Aracı	Değişken	N	X	S	t	p
Konuşma	Erkek	12	173,00	4,53		
Görevleri Testi	Kadın	13	171,61	7,98	0,52	,053

Sesletim ve etkileşim odaklı konuşma görevleri temelli eğitim alan Meksikalı öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre ön test-son test puanlarında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($t(23) = 0,52$; $p > .05$).

Buna göre cinsiyet değişkeninin, sesletim ve etkileşim odaklı konuşma görevleri temelli eğitim alan Meksikalı öğrencilerin başarılarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

3.1.4. “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Meksikalı öğrencilerin sesletim ve etkileşim odaklı konuşma görevleri puanları, öğrencilerin aylık gelir düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik bulgular ve yorum

Tablo 6.

Sesletim ve Etkileşim Odaklı Konuşma Görevleri Puanlarının Aylık Gelir Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikleri

Gelir	Frekans	Ortalama	Standart Sapma
0-10000 MXN	10	171,30	5,33
10000-15000 MXN	9	172,88	8,17
15000-20000 MXN	6	173,00	6,26
Toplam	25	172,28	6,46

Sesletim ve etkileşim odaklı konuşma görevleri puanlarının aylık gelire göre dağılımı incelendiğinde üç gelir grubunun ortalama puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. En düşük ortalama, 0-10.000 MXN gelir grubunda ($\bar{X} = 171,30$; $ss = 5,33$), en yüksek ortalama ise 15.000-20.000 MXN gelir grubunda ($\bar{X} = 173,00$; $ss = 6,26$) elde edilmiştir.

Gelir düzeyi arttıkça puan ortalamalarında çok küçük bir artış eğilimi bulunsa da bu farklar istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa işaret edecek kadar belirgin görünmemektedir. Ayrıca tüm katılımcılar birlikte değerlendirildiğinde genel ortalama 172,28 ($ss = 6,46$) olup gruplar arasındaki standart sapmaların birbirine yakın olması, gelir düzeyine göre puan dağılımlarının homojen olduğunu göstermektedir. Bu puan farklılıklarına ilişkin anlamlılığı incelemek için yapılan tek yönlü ANOVA sonucu Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Aylık Gelir Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	16,05	2	8,02		
Gruplar içi	986,98	22	44,86	,179	,837
Toplam	1003,04	24			

Sesletim ve etkileşim odaklı konuşma görevleri temelli eğitim alan Meksikalı öğrencilerin aylık gelirlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F(2,22) = 0,179$; $p = ,837$). Buna göre sesletim ve etkileşim odaklı konuşma görevleri temelli eğitim alan Meksikalı öğrencilerin gelir değişkeninin, öğrencilerin sesletim başarılarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

3.1.5. “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Meksikalı öğrencilerin sesletim ve etkileşim odaklı konuşma görevleri puanları, öğrencilerin sosyoekonomik algı düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik bulgular ve yorum

Tablo 8.

Sesletim ve Etkileşim Odaklı Konuşma Görevleri Puanlarının Sosyoekonomik Algı Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçme Aracı	Değişken	N	X	S	t	p
Konuşma	Düşük	10	171,40	5,16		
Görevleri Testi	Orta	15	172,86	7,31	-,548	,264

Sesletim ve etkileşim odaklı konuşma görevleri temelli eğitim alan Meksikalı öğrencilerin sosyoekonomik algı düzeyi değişkenine göre bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız t testi sonucunda anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($t(23) = -0,54$; $p = ,264$). Bu sonuçlara göre öğrencilerin

sosyoekonomik algı düzeylerinin sesletim ve etkileşim odaklı konuşma görevleri puanlarını anlamlı düzeyde etkilemediği, yani eğitimin etkililiğinin sosyoekonomik algıdan bağımsız olduğu söylenebilir.

3.2. Araştırmanın nitel verileriyle ilgili bulgular ve yorum

Araştırmanın nitel aşamasını oluşturan yarı yapılandırılmış görüşmeler ayrıntılı bir biçimde incelendikten sonra kodlar oluşturulmuş, ardından bu kodlar kategorilere ayrılarak temalara bağlanmıştır. Katılımcıların etkileşim odaklı konuşma görevlerine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular; ilgili tema, kategori, kod ve katılımcılar bağlamında Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.

Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Temalar, Kategoriler ve Kodlar

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	Örnek Alıntı
Türkçenin Sesletimindeki Zorluklar	Ana Dil ve Alfabe Farklılığı	İspanyolcada bulunmayan sesleri algılama ve alfabe farklılığı kaynaklı karışıklıklar	Ö1, Ö2, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö25	"Türkçe olan bazı sesler İspanyolcada olmadığı için..." (Ö2) "Bu sesler bizim alfabemizde yok ve buna alışmak zaman alıyor." (Ö8)
	Ses Çıkarma Güçlüğü	"b, c, ç, ğ, h, ı, j, ö, ü, ş, v, z" gibi ünlü ve ünsüz seslerin sesletiminde yaşanan zorluklar	Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24	"Özellikle çıkarmakta zorlandığımız 'ı', 'ö', 'ü' sesleri gibi..." (Ö1) "Ben en çok 'c', 'j' ve 'h' seslerinde zorlandım çünkü..." (Ö4)
	Telaffuz ve Akıcılık Gelişimi	Hataların azalması, seslerin daha doğru ve akıcı üretilmesi	Ö1, Ö9, Ö19, Ö24	"Etkinliklere başladıktan sonra günden güne sesleri daha iyi çıkarmaya başladım." (Ö9)
Sesletim ve Etkileşim Odaklı Konuşma Görevleri	Pratik ve Öz Güven Artışı	Tekrarların faydası, akran etkileşimi ve konuşma cesaretinin artması	Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö23, Ö25	"Artık sesleri daha düzgün telaffuz ediyoruz." (Ö2) "Eskiden sınıfta konuşmaya çekiniyordum ama şimdi kendimi daha rahat hissediyorum." (Ö4)

Tablo 9 incelendiğinde katılımcıların büyük bir kısmı, Türkçenin sesletimindeki zorlukların temel kaynağı olarak İspanyolca ile olan "ana dil ve alfabe farklılığını" işaret etmiştir. Öğrenciler, Türkçedeki bazı seslerin kendi alfabelerinde bulunmaması veya farklı sesletilmesi nedeniyle başlangıçta telaffuz karmaşası yaşadıklarını belirtmişlerdir (Ö2, Ö8 vb.). Bu algı farklılığıyla bağlantılı olarak "ses çıkarma güçlüğü" kategorisinde; özellikle "b, c, ç, ğ, h, ı, j, ö, ü, ş, v, z" seslerin üretiminde yoğun problemler yaşandığı saptanmıştır. Katılımcılar, bu sesleri ana dillerindeki ses kurallarına göre çıkarmaya çalıştıkları için hatalı aktarımlar yaptıklarını ifade etmişlerdir (Ö1, Ö4). Ayrıca ünlü seslerden "ı, ö, ü" seslerinin ayrımında yaşanan karışıklıklar ile "ğ, c, j, h" gibi ünsüzlerin kelime içindeki pozisyonlarına (başta veya sonda olma) göre nasıl telaffuz edileceğine dair yaşanan kararsızlıklar, katılımcı görüşlerinde sıklıkla dile getirilmiştir (Ö3, Ö16, Ö21, Ö22). Çalışmada ortaya çıkan tema frekanslarıyla ilgili bulgular Tablo 10'da aktarılmıştır.

Tablo 10.

Sesletim Zorluklarına ve Konuşma Görevlerine İlişkin Tema, Kategori, Kod ve Frekans Dağılımları

Tema	Kategori	Öne Çıkan Kodlar	Frekans (f)
Türkçenin Sesletimindeki Zorluklar (f = 52)	Ana Dil ve Alfabe Farklılığı	İspanyolcada olmayan sesler, ses kurallarının uyuşmaması	16
	Ses Çıkarma Güçlüğü	b, c, ç, ğ, h, ı, j, ö, ü, ş, v, z	36
Sesletim ve Etkileşim Odaklı Görevler (f = 43)	Telaffuz ve Akıcılık Gelişimi	Akıcı konuşma, kelime telaffuzunun düzelmesi, vurgu	18
	Pratik ve Öz Güven Artışı	Hata yapma korkusunun azalması, motive olma, günlük dil pratiği	25

Tablo incelendiğinde, katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen nitel bulguların “Türkçenin Sesletimindeki Zorluklar” ve “Sesletim ve Etkileşim Odaklı Görevler” olmak üzere iki ana tema altında toplandığı görülmektedir. “Türkçenin Sesletimindeki Zorluklar” teması (f = 52) değerlendirildiğinde, öğrencilerin ağırlıklı olarak İspanyolcada bulunmayan veya ses kuralları uyuşmayan harfler nedeniyle “Ana Dil ve Alfabe Farklılığı” (f = 16) hissettikleri ve bu duruma bağlı olarak belirgin bir “Ses Çıkarma Güçlüğü” (f = 36) yaşadıkları tespit edilmiştir. Özellikle “b, c, ç, ğ, h, ı, j, ö, ü, ş, v, z” sesleri bu zorlukların merkezinde yer almaktadır. Diğer yandan, araştırmanın müdahale boyutunu yansıtan “Sesletim ve Etkileşim Odaklı Görevler” teması (f = 43) incelendiğinde, bu etkinliklerin öğrencilerin dil edinim sürecine çok yönlü katkılar sağladığı anlaşılmaktadır. Katılımcıların büyük bir kısmı, bu görevler sayesinde hata yapma korkularını yenerek günlük dil pratiği yapma imkânı bulduklarını ve motivasyonlarıyla birlikte öz güvenlerinin de arttığını (f = 25) belirtmiştir. Ayrıca etkileşimli süreçlerin öğrencilerin vurgu ve kelime telaffuzlarındaki hataları azaltarak “Telaffuz ve Akıcılık Gelişimi”ne (f = 18) doğrudan destek olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda çalışmanın nitel bulguları, ana dil farklılığından kaynaklanan hedef dile özgü sesletim engellerinin etkileşim odaklı pratikler sayesinde duyuşsal (öz güven, motivasyon) ve performansa dayalı (doğru telaffuz, akıcılık) boyutta olumlu yönde aşılabildiğini güçlü bir şekilde desteklemektedir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Meksikalı öğrencilerin sesletimlerinin geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, son test puanlarında görülen olumlu artışlar ve yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğrencilerin kendi telaffuz gelişimlerine dair bildirdikleri görüşler ışığında, etkileşim odaklı konuşma görevlerinin öğrencilerin sesletimlerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Uygulanan görevler vasıtasıyla öğrencilerin sesletimde zorlandıkları sesleri daha kolay çıkardıkları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonlarının arttığı ve görüşmelerde dile getirdikleri “konuşurken daha az çekinme”, “daha fazla söz alma isteği” ve “rahat iletişim kurma” gibi beyanlarından hareketle konuşmaya yönelik öz güvenlerinde olumlu yönde bir gelişim yaşandığı anlaşılmıştır. Öğrencilerin özellikle kendi alfabelerinde olmayan sesleri çıkarmakta güçlük çektikleri, buna bağlı olarak konuşmaya yönelik olumsuz tutum içinde oldukları ancak etkileşimli görevler sonucunda konuşma ve derse katılım konusunda daha istekli oldukları da çalışmanın sonuçları arasındadır. Elde edilen bu bulgular, alan yazınında sesletim konusunda yapılan diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Örneğin, Kara’nın (2010) çalışmasında öğrencilerin “y”, “n”, “ğ” seslerini yanlış kullandıkları; “a-e, ı-i, o-u, ö-ü” seslerini ise birbiriyle karıştırdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, araştırmamızda elde edilen “ğ” sesinin sesletiminde zorlanması ve “ö-ü” seslerinin birbiriyle karıştırılması bulgularıyla benzerlik taşımaktadır. Er, Biçer ve Bozkırlı’nın (2012) çalışmalarına bakıldığında da benzer bir durumla karşılaşılmaktadır. İlgili çalışmada yabancı öğrencilerin “ç, ğ, ı, ş ve ü” gibi seslerinin sesletiminde zorluk yaşadıkları sonucu, bu çalışmadaki öğrencilerin yaşadıkları sesletim zorluklarıyla benzer bir seyir izlemektedir. Bunun yanı sıra Şengül’ün (2014) çalışmasında yer alan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen

öğrencilerin “ç, ğ, ı, ö, ü, ş” seslerini kullanmada zorluk çektikleri sonucu da bu çalışmada elde edilen sonuçlarla uyumludur. Tüm bu ortak bulgulardan hareketle Türk alfabesinde yer alan ancak pek çok yabancı dilin ses sisteminde (Meksikalı öğrencilerin ana dili olan İspanyolca dâhil) doğrudan bir karşılığı bulunmayan bu spesifik seslerin (özellikle ç, ğ, ı, ö, ü, ş), ana dili ne olursa olsun Türkçe öğrenen hedef kitleler için evrensel bir zorluk alanı oluşturduğu çıkarımı yapılabilir. Bu durum yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yalnızca alfabe öğretimiyle yetinilmemesi gerektiğini, söz konusu zorlu seslerin kavratılmasında klasik tekrar yöntemlerinin ötesine geçilerek bu çalışmada da etkililiği kanıtlanan etkileşim odaklı konuşma görevlerine ders planlarında yer verilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Işık ve Işık (2020) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Çinli öğrencilerin “a/e, ı/i, o/ö, u/ü” ünlü sesleriyle “ç/c, ş/s, ğ, f, d” ünsüz seslerinin kullanımında tespit edilen hataların öğrencilerin ana dillerinde bu seslere karşılık gelen bir sesin bulunmayışından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Güven ve Özmen’in (2021) araştırmasında öğrencilerin “c, ç, j ve ş” seslerini çıkarmakta sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmış, öğrencilerin bu sesleri duyduklarında sesleri birbirinden ayırmakta zorlandıkları aktarılmıştır. Bunun yanı sıra Akbulut ve Erdem Nas (2021), Türkçe öğrenen Boşnak öğrencilerin “ı, ö ve ü” ünlülerinin sesletiminde zorluk çektiklerini ifade etmişlerdir. Akay vd. (2024) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sesletim eğitiminin konuşma becerisinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığını, sesletim eğitiminin öğrencilerin sesletim sorunlarını çözmeyi amaçladığını, böylece hedef dilin iletişim aracı olarak kullanılmasının önündeki engelleri aşmalarına yardımcı olduğunu aktarmışlardır. Bu çalışmada elde edilen sonuçlardan biri olarak öğrencilerin son testlerde sesletimlerinin daha iyi oluşu, bu çalışmaların sonuçlarıyla uyumludur. Çalışmada ortaya konulan bulgulardan biri de öğrencilerin Türkçe alfabedeki bazı sesleri (b, c, ç, ğ, h, ı, j, ö, ü, ş, v, z) çıkarmakta zorlandıklarıdır. Bu çalışmada öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşmelerde “b” ve “v” seslerini birbiriyle karıştırdıklarını ayrıca “c, ğ, h, ı, j, ö, ü, ş ve z” seslerini çıkarmakta güçlük çektiklerini, özellikle “ğ, ı, ö, ü ve ş” seslerinde zorlandıklarını ifade etmiş olmalarından hareketle önceki çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Candan ve Fidan (2023) ise öğrencilerin “ı, ö ve ü” seslerinde sorun yaşıyor olmalarının temel nedeninin bu seslerin özellikle Türkçeye özgü olmasından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Çalışmada ulaşılan genel sonuçlardan biri de öğrencilerin kendi ana dillerinde olmayan seslerin sesletiminde güçlük çektikleridir. Bu sonuç, Altunkaya’nın (2021) çalışmasında yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlardan biri olarak dile getirdiği “öğrencilerin kendi dillerinde olmayan sesleri seslendirmede yaşadıkları zorluğa bağlı ortaya çıkan sorunlar” tespitiyle de doğrudan uyumludur. Tüm bu alan yazını bulguları ve çalışmamızdan elde edilen sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin ana dillerinin fonetik yapısında bulunmayan seslerin (özellikle ç, ğ, ı, ö, ü, ş) öğretiminin tesadüfi bir sürece bırakılamayacağı çıkarımına varılmaktadır. Bu durum ana dilden kaynaklanan söz konusu fonetik engellerin geleneksel dinlet-tekrar et yöntemlerinin ötesine geçilerek bu çalışmada da etkililiği görülen etkileşim odaklı konuşma görevleri gibi öğrencileri doğrudan hedef sesleri üretmeye teşvik eden aktif stratejilerle aşılabileceğini göstermektedir.

Çalışmada elde edilen sonuçlardan hareketle, sesletim çalışmalarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin ilk aşamasından itibaren planlı, düzenli ve etkileşimli bir yapıda gerçekleştirilmesinin, öğrencilerin henüz aşına olmadıkları sesleri daha kolay ve anlaşılır biçimde sesletmelerine ve Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonları ile öz güvenlerinin desteklenmesine katkı sağlayacağı söylenebilir. Ayrıca Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik ders kitaplarının ve yardımcı kaynakların hazırlanması aşamasında sesletim çalışmalarına yeterli ölçüde yer verilmesinin öğrencilerin ilk seviyelerden itibaren bu konuda daha nitelikli ilerlemeler sağlamaları açısından faydalı olacağı söylenebilir.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmanın tek bir kurumda öğrenim gören 25 öğrenciyle yürütülmüş olması bulguların genellenebilirliğini sınırlandırmaktadır. Ayrıca nicel boyutta kontrol grubunun bulunmaması, ön test ve son test puanlarındaki değişimin yalnızca uygulanan eğitime bağlanmasını güçleştirmektedir. Bunun yanı sıra nitel bulguların katılımcıların öz bildirimlerine dayanması, elde edilen sonuçların katılımcı algıları çerçevesinde değerlendirilmesini gerektirmektedir. Bu

nedenle gelecekte yapılacak çalışmaların daha geniş örneklemeler, farklı kurumlar ve kontrol gruplarını içeren araştırma desenleriyle yürütülmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları: Sık kullanılan istatistiksel analizler ve açıklamalı SPSS çözümleri*. İdeal Kültür Yayıncılık.
- Akbulut, B. ve Erdem Nas, G. (2021). Türkçe öğrenen Boşnak konuşurlarının Türkçe ünlü üretimi. *Karadeniz Araştırmaları*. XVIII/71, 735-762. <https://izlik.org/JA45LU96RW>
- Ak Başoğlu, D. & Aksu Raffard, C. (2018). Reflective practices in learning Turkish pronunciation as a foreign language. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1112-1137. <https://doi.org/10.16916/aded.454569>
- Ak Başoğlu, D. ve Aksu Raffard, C. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sesletim ve etkileşim odaklı konuşma görevleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8(3), 80-99. <https://doi.org/10.29228/ijlet.44151>
- Akay, A., Bağlar, A., Uslu, A., Sorgu, E., Bağlar, K. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sesletim eğitimi. *Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 201-212. DOI: 10.59182/tudad.1448731
- Aksan, D. (2001). *Türkçenin gücü* (7. baskı). Bilgi Yayınevi.
- Altunkaya, H. (2021). Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretmek: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Özel Sayı), 1-33. <https://doi.org/10.35675/befdergi.830898>
- Büyüköztürk, Ş. (2025). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Candan, A. ve Fidan, D. (2023). Sesletim odaklı konuşma modelinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sesletim becerilerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, MEÜDED, 19(1), 31-60. <https://izlik.org/JA26DF55NX>
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. and Goodwin, J. (2010). *Teaching Pronunciation: A Course Book and Reference Guide*. Cambridge University Press, New York.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed method research*, 3. Baskı, CA: Sage Publications, Thousand Oaks.
- Çalışkan, E. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sesletim kaygı düzeyleri. *Mavi Atlas*, 11(2), 476-488. <https://doi.org/10.18795/gumusmaviatlas.1367553>
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2015). *Pronunciation Fundamentals: Evidence-Based Perspectives for L2 Teaching and Research* (Vol. 42). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/llt.42>
- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2), 51-69. <https://doi.org/10.7884/teke.51>
- Ergenç, İ. (2002). *Konuşma dili ve Türkçenin söyleyiş sözlüğü*. Multilingual.
- Emiroğlu, S. (2013). Konuşma Eğitimi (ss. 277-291), Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı (Editörler: M. Durmuş ve A. Okur). Grafiker Yayınları, Ankara.
- Gülay, E., & Çelebi, S. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim setlerinin prozodi öğretimi yönünden incelenmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 243-272. <https://doi.org/10.31464/jlere.1482527>
- Güven, E. ve Özmen, C. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ünsüzlerin sesletimine ilişkin bir uygulama. *International Journal of Language Academy*, 9(1), 211-227. DOI : 10.29228/ijla.48884
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274. <https://doi.org/10.3102/01623737011003255>
- Işık, P. ve Işık, Ö. F. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Çinli öğrencilerde alfabe sorunu: Zhejiang Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi*, 5(1), 1-12. <https://izlik.org/JA76XA49TS>

- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Kara, M. (2010). Gazi Üniversitesi TÖMER öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümlerine yönelik öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 661-696. <https://izlik.org/JA57TF76RK>
- Karatay, H. ve Tekin, G. (2019a). Konuşma eğitiminin parçalı birimleri: Ses ve sesletim eğitimi. *Kesit Akademi Dergisi*, 5(19), 27-46. <https://izlik.org/JA76BN86UH>
- Karatay, H. ve Tekin, G. (2019b). Konuşma eğitiminin bütün özellikleri ve öğretimi. *Kesit Akademi Dergisi*, 5(18), 1-28. <https://izlik.org/JA82XG95US>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Selen, N. (1976). Konuşma eğitimi. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*. 7(7), 97-101. https://doi.org/10.1501/TAD_0000000107
- Sunel, H. (2010). Türkçenin ana dil ve yabancı dil olarak öğretilmesinde telaffuz ve imlânın önemi (ss. 85-90), V. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı Bildirileri, Bilkent Üniversitesi Yayınları, Ankara.
- Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 325-339. <https://doi.org/10.7884/teke.245>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research*. SAGE Publications.
- Uzdu Yıldız, F. ve Kahhaleh, H. (2022). Yurt dışında Türkçe öğrenen yabancıların konuşma becerisinde karşılaştıkları zorlukların analizi (sistemik derleme). *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 5(2), 76-91. <https://izlik.org/JA67YD57GM>
- Uzun, T. & Çelik Uzun, E. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sesletim araştırmaları: Bir metasentez çalışması. *Turkish Studies - Language*, 17(3), 575-595. DOI: 10.7827/TurkishStudies.64336
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Pronunciation is a central component of speaking proficiency in the teaching of Turkish as a foreign language because effective and intelligible communication requires learners to perceive, distinguish, and produce the sounds of the target language appropriately. Differences between the sound systems of learners' first language and Turkish may lead to pronunciation difficulties, particularly when certain Turkish sounds have no direct equivalent in the learners' first language or are produced differently. Previous studies have reported that learners of Turkish from different linguistic backgrounds experience difficulties with sounds such as "c, ç, ğ, ı, ö, ü, and ş" (Er et al., 2012; Şengül, 2014). Therefore, pronunciation instruction supported by communicative and interaction-focused activities may provide learners with meaningful opportunities to practice difficult sounds and improve oral communication.

This study focused on native Spanish-speaking Mexican students learning Turkish at the Language Center of the FES Acatlán Faculty, National Autonomous University of Mexico (UNAM), in Mexico City. The main aim was to examine changes in students' Turkish pronunciation performance through pronunciation- and interaction-focused speaking tasks. In addition to comparing pretest and posttest scores, the study examined whether performance differed according to gender, monthly income, and self-perceived socioeconomic level. Students' pronunciation difficulties and their views of the instructional activities were also investigated.

2. METHOD

The study employed a mixed-methods approach. The quantitative component used a one-group pretest-posttest design, while qualitative data were collected through semi-structured individual interviews. The participants were 25 native Spanish-speaking students learning Turkish at the Language Center of the FES Acatlán Faculty of UNAM. All participants were at the A2 level and were between 20 and 24 years of age.

The implementation lasted eight weeks. In the first week, the pronunciation- and interaction-focused speaking tasks developed by Ak Başoğlu and Aksu Raffard (2020) were administered as a pretest. Based on the pretest results, students then received six weeks of structured pronunciation instruction, totaling 24 instructional hours, with particular emphasis on the sounds "b, c, ç, ğ, h, ı, j, ö, ü, ş, v, z." The same tasks were administered again as a posttest in the eighth week. Written productions and audio recordings were evaluated independently by two experts in the field, and the coding process was finalized through agreement between the evaluators. Semi-structured interviews were conducted individually throughout the process to obtain students' views and experiences.

For quantitative analysis, the normality assumption was examined using the Shapiro-Wilk test. A paired-samples t test was used to compare pretest and posttest scores, independent-samples t tests were used to examine differences by gender and self-perceived socioeconomic level, and one-way analysis of variance (ANOVA) was used for monthly income groups. The qualitative interview data were analyzed using content analysis and organized into themes, categories, and codes.

3. FINDINGS

The quantitative findings showed a marked increase in pronunciation-task scores following the instructional process. The mean pretest score was 80.20 (SD = 6.34), whereas the mean posttest score was 172.28 (SD = 6.46). The paired-samples t test indicated a statistically significant difference between pretest and posttest scores, $t(24) = -44.51$, $p < .001$, with higher scores at posttest. No statistically significant differences were found in posttest scores according to gender, monthly income, or self-perceived socioeconomic level.

The qualitative findings were organized under two main themes: "Difficulties in Turkish Pronunciation" and "Pronunciation- and Interaction-Focused Tasks." Students reported that differences between Spanish

and Turkish contributed to difficulties in producing certain Turkish sounds. In particular, they experienced problems with “b, c, ç, ğ, h, ı, j, ö, ü, ş, v, z.” They also reported difficulty distinguishing the vowels “ı, ö, ü” and uncertainty about producing consonants such as “ğ, c, j,” and “h” in different positions within words.

Students generally expressed positive views of pronunciation- and interaction-focused tasks. They stated that the activities provided opportunities to practice Turkish in communicative contexts, helped them notice problematic sounds, and supported more accurate and fluent pronunciation. They also reported feeling less hesitant about speaking, less concerned about making mistakes, and more confident and motivated to participate in spoken interaction.

4. DISCUSSION AND CONCLUSION

The findings indicate that native Spanish-speaking Mexican learners may experience difficulties in producing several Turkish sounds, especially sounds that do not have direct equivalents in Spanish or differ in their production. Similar problems involving sounds such as “ç, ğ, ı, ö, ü,” and “ş” have been reported in studies involving learners of Turkish from other first-language backgrounds. These similarities suggest that such sounds deserve systematic attention in Turkish pronunciation instruction.

The substantial increase in posttest scores, together with students’ positive reports about the instructional activities, suggests that pronunciation- and interaction-focused speaking tasks may support the development of Turkish pronunciation. The qualitative findings further indicate that these activities may contribute to learners’ confidence, motivation, willingness to participate in speaking activities, and perceived fluency. Accordingly, pronunciation work should be incorporated into communicative speaking activities in a planned and systematic manner from the early stages of teaching Turkish as a foreign language. Materials and coursebooks may also benefit from giving pronunciation practice a more explicit place from beginning levels onward.

The findings should nevertheless be interpreted in light of several limitations. The study was conducted with 25 students at a single institution, which limits generalizability. In addition, the quantitative component did not include a control group, so the improvement observed between pretest and posttest cannot be attributed solely to the intervention with complete certainty. The qualitative findings were also based on participants’ self-reports and should therefore be interpreted as reflecting their perceptions and experiences. Future research may use larger samples, include learners from different institutions and linguistic backgrounds, and employ experimental designs with control groups to provide stronger evidence regarding the effects of pronunciation- and interaction-focused speaking tasks.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 07.05.2025

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 06-2025/165

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Bu araştırma tek yazar tarafından yürütülmüştür. Araştırmanın problem durumunun belirlenmesi, literatür taraması, araştırma deseninin oluşturulması, veri toplama ve analiz sürecinin yürütülmesi, bulguların yorumlanması, sonuç ve önerilerin geliştirilmesi ile makalenin yazım ve son düzenleme aşamalarının tamamı yazar tarafından gerçekleştirilmiştir. Yazarın araştırmaya katkı oranı %100'dür.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır. Bu araştırmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.