

Kürt Öğrencilerin Türkçe Sesli Okuma Yaparken Karşılaştıkları Fonetik Ve Morfolojik Hatalar: Erbil Örneği

Kenan TUNÇ

Doktora Öğrencisi, International Burch University, kenan.tunc@stu.ibu.edu.ba, ORCID: 0009-0007-8074-0680

Prof. Dr. Mustafa ARSLAN

International Black Sea University, marslan@ibsu.edu.ge, ORCID: 0000-0002-2273-3251

Özet

Dil öğretimi; dinleme, okuma, konuşma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisinin geliştirilmesini kapsar. Bu beceriler birbirini destekleyen ve tamamlayan yönleriyle dil öğrenim sürecinde bütünsel bir yapı oluşturur. Yabancı dil öğrenen bireyler için özellikle hedef dilin ses birimlerini doğru algılamak ve üretmek büyük önem taşır. Dilin yapısını doğru anlamak ve kullanmak ise dikkatli bir dinleme ve okuma sürecinin ardından gerçekleşen kurallı konuşma ve yazma etkinlikleriyle mümkündür. Bu nedenle her bir beceriye özgü etkinliklerin planlı şekilde uygulanması ve bu süreçte yapılan okuma hatalarının doğal karşılanarak zamanında düzeltilmesi yabancı dil öğreniminde başarının anahtarıdır. Bu araştırma, Irak'ın Erbil kentinde yaşayan ve anadili Kürtçe olan ilköğretim 6. sınıf öğrencilerin Türkçe metin okuma sırasında yaptıkları hata türlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada, 16 öğrenci (8'i kız, 8'i erkek) üzerinde ses kayıtları alınarak metin okuma performansları analiz edilmiştir. Erkek ve kız öğrenciler arasında yapılan hata sayıları birbirine oldukça yakın çıkmış, bu da cinsiyetin okuma hataları üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur. Yapılan çözümlemeler, hataların büyük ölçüde fonetik düzeydeki sorunlardan – seslerin karıştırılması, düşmesi, eklerin hatalı kullanımı ve ana dilden gelen ses örüntülerinin Türkçeye aktarılması – kaynaklandığını göstermektedir. Anadili Kürtçe olan öğrenciler Türkçeye özgü “ö”, “ü”, “ğ” gibi sesleri üretmede belirgin güçlük yaşamışlardır. Öğrenciler arasında gözlenen hata sayısı farklılıkları ise bireysel dil yeterliliği, Türkçeye maruziyet düzeyi ve önceki öğrenme deneyimleriyle ilişkilidir. Elde edilen veriler cinsiyet değişkeninin öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hata sayısında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığını ortaya koymuştur. Ancak öğrencilerin okuma hatalarının niteliksel incelenmesi ana dili Kürtçe olan öğrencilerin özellikle Türkçeye özgü sesleri doğru üretme ve ses bilgilisel kurallara uygun okuma konularında belirgin zorluklar yaşadığını göstermektedir. Yanlışlar; ses karıştırmaları, eklerin yanlış kullanımı, vurgu hataları ve ana dilde bulunmayan seslerin yerine benzer seslerin getirilmesi gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır. Bireysel farklılıklar, öğrencilerin hedef dile maruziyet düzeyi ve kelime bilgisi bu hataların sayısını ve türünü etkilemektedir.

Anahtar kelimeler: Kuzey Irak, Türkçe, Okuma Hataları, Fonetik, Morfolojik

Phonetic and Morphological Errors Encountered by Kurdish Students When Reading Out Loud in Turkish: The Erbil Example

Abstract

Language teaching encompasses the development of four fundamental skills: listening, reading, speaking, and writing. These skills form a holistic structure in the language learning process by complementing and supporting each other. For foreign language learners, accurately perceiving and producing the phonemes of the target language is of particular

importance. A proper understanding and use of the language structure is possible through careful listening and reading, followed by accurate speaking and writing activities. Therefore, the planned implementation of activities specific to each skill, and the timely correction of reading errors as a natural part of the process, are key to success in foreign language learning. This study aims to examine the types of reading errors made by 6th-grade primary school students whose native language is Kurdish and who live in Erbil, Iraq, while reading Turkish texts. The reading performances of 16 students (8 female, 8 male) were analyzed through audio recordings. The total number of errors made by male and female students was found to be very similar, indicating that gender does not have a determining effect on reading errors. The analyses revealed that most errors stem from phonetic-level problems such as sound confusion, omission, incorrect use of suffixes, and the transfer of sound patterns from the native language to Turkish. The students had significant difficulty producing Turkish-specific sounds such as “ö”, “ü”, and “ğ”. The differences in the number of errors among students were associated with individual language proficiency, the level of exposure to Turkish, and previous learning experiences. The findings showed that the gender variable did not create a statistically significant difference in the number of errors made during reading. However, the qualitative examination of errors indicates that Kurdish native speakers experience notable difficulties in correctly producing Turkish-specific sounds and adhering to phonological rules. Errors mainly result from sound confusions, misuse of suffixes, stress errors, and substitution of unfamiliar sounds with similar native sounds. Individual differences, exposure to the target language, and vocabulary knowledge affect the frequency and types of these errors.

Keywords: Northern Iraq, Turkish, Reading Errors, Phonetics, Morphology

1. GİRİŞ

Çok dillilik ve çok kültürlülük ilkeleri doğrultusunda hazırlanan *Avrupa Dil Gelişim Dosyası* çeşitli yabancı dil öğretim programlarında yaygın şekilde kullanılmakta ve dil kullanımını bireyin bakış açısından ele alarak öğretim yöntemleri ve materyal tasarımı için rehberlik etmektedir. Bu dosyanın dayandığı kuramsal yapı *Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi (CEFR)*’dir. Her iki belge de uluslararası düzeyde tanınmakta, Türkiye’deki yabancı dil öğretim programları bu standartlara göre düzenlenmektedir. Avrupa Birliği ülkelerinde geçerli olan bu sistem öğrencilerin dili hem öz değerlendirme hem de öğretmen değerlendirmesi yoluyla izleyebilmesine imkân tanımaktadır (Şahin, 2010). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sadece dilbilgisiyle sınırlı olmayıp dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin birbirini tamamlayacak şekilde kazandırılmasını gerektirir. Bu dört beceri, dili algılama ve kullanmada bütüncül bir yapı oluşturur (Mert, 2014). Dört temel dil becerisi arasında yer alan okuma, dil edinim sürecinde merkezi bir konuma sahiptir ve bireylerin hem anlam kurma hem de dil üretme yetilerini geliştirmede önemli katkılar sunar. Bununla birlikte, okuma becerisinin edinimi; öğrencilerin ana dillerinin yapısal özellikleri ile öğrenilen hedef dil arasındaki farklılıklardan önemli ölçüde etkilenmektedir.

Okuma, yabancı dil öğreniminde temel becerilerden biridir ve diğer dil becerileriyle ayrılmaz bir bütün oluşturur. Yazılı metinler bilim ve kültürün taşıyıcısı olduğundan bilimsel araştırmalar yapabilmek ve dili derinlemesine kavrayabilmek için okuma becerisinin geliştirilmesi zorunludur.

Okuma; yazılı sembollerden anlam çıkarma, zihinsel şifre çözme, bir yazarın vermek istediği mesajı kavrama sürecidir. Bu nedenle sadece kelimeleri seslendirmek değil anlam oluşturmak esastır. Okuma süreci iki yönlüdür: Yazar zihinde fikirleri harekete geçirir, okuyucu ise kendi kültürel ve dilsel birikimiyle bu fikirleri anlamlandırır. Bu süreçte cümle anlamının kavranabilmesi için hem gramatik hem de sözcüksel düzeyde bilgi gereklidir. Okuma eylemi, metinle okuyucu arasındaki etkileşimle gerçekleşir ve bu nedenle okuyucunun aktif bir özne olması şarttır. Modern dil öğretiminde, öğrencinin okuduğunu anlaması ve anlama sürecine etkin şekilde katılması gerekir. Öğrenci, kelimeyi aşip cümleyi, cümleyi aşip paragrafı anlayacak şekilde eğitilmeli, birkaç sözcüğü aynı anda algılayıp büyük kesitler hâlinde okuyabilecek düzeye ulaşmalıdır (Akçay, 2019).

Ana dil, bireyin zihinsel ve kültürel dünyasını şekillendirir ve yabancı dil öğreniminde önemli bir rol oynar. Kişi, yabancı dili genellikle ana dilinin kavramsal çerçevesiyle algılar. Hedef dil ile ana dil arasındaki benzerlikler öğrenmeyi kolaylaştırırken yapısal ve anlamsal farklılıklar hatalara yol açabilir. Bu nedenle ana dilin tamamen yasaklanması yerine, bilinçli ve kontrollü kullanımı özellikle karmaşık konuların öğretiminde faydalıdır. Ana dil doğru kullanıldığında yabancı dil öğrenimini destekleyen etkili bir araçtır (Biçer, 2017).

Soranî Kürtçesi, Arap kökenli fonetik bir alfabe kullanır ve yazımında sesli harfler açık biçimde yazılır. Morfolojik olarak isim ve zamirlerde cinsiyet ayrımı yapmaz, mutlak/dolaylı hal sistemini terk etmiş ve bu işlevi zamir sonekleriyle karşılar. Geçmiş zaman geçişli fiillerde birleşik sözcük yapıları ve zamirler aracılığıyla anlam oluşturur. Edilgenlik ve ettirgenlik, fiil köklerine getirilen morfolojik eklerle sağlanır. Soranî'ye özgü bir belirli belirteç sistemi bulunur. Dilin yapısında edatlar genellikle sonek biçiminde kullanılır; örneğin "-به" eki "-de/-da" anlamında işlev görür. "له" edatı ise sık kullanılan ve birçok anlamı karşılayan özgün bir yapıdır. Morfolojik olarak oldukça zengin olan Soranî'de izafe yapıları, çoğul ve belgisizlik ekleri sık kullanılır. Bu da kelime çeşitliliğini artırmakta ve belirgin kelime gelişim oranını yüksek kılmaktadır. Soranî'de ayrıca bazı sert karakterler (ﻝ ,ﻝ gibi) yalnızca bu lehçeye özgüdür ve fonolojik ayrışmayı destekler (Aslanoğlu, 2019).

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler Türkçenin ses yapısı, ek dizilimi ve öge sıralaması gibi özelliklerinden dolayı zorluk yaşayabilir. Türkçede ekler kelimenin sonuna belirli bir sırayla eklenir, büyük-küçük ünlü uyumu, ünsüz yumuşaması ve daralması gibi kurallara dikkat edilmesi

gerekir. Noktalı ünlüler (ö, ü, i) ve bazı ses kuralları, Arapça ve Kürtçe gibi ana dillere sahip öğrenciler için okumayı zorlaştırabilir. Türkçede kelimelerde cinsiyet yoktur ve yüklem cümlelerin sonunda yer alır (Çetinkaya ve Yücel, 2022).

Dil transferi, bireyin anadilinden öğrendiği bilgileri ikinci bir dile aktarım sürecini ifade ederken geri transfer (negative transfer), bu aktarımın hatalı biçimde gerçekleşmesidir; yani anadildeki yapıların ikinci dile yanlış şekilde taşınmasıdır. Bu durum genellikle diller arası yapısal farklılıklardan kaynaklanır ve anadilin baskınlığı, hedef dile yeterince maruz kalmama gibi nedenlerle ortaya çıkar. Geri transfer, öğrenenlerin hedef dilde hatalı ifadeler üretmesine yol açar; bu nedenle öğretmenlerin bu tür hataları tanıyıp düzeltici geri bildirimlerle müdahale etmeleri, öğrencinin doğru dil gelişimini desteklemek açısından büyük önem taşır (Ertürk, 2021).

Sesli okuma stratejisi, yabancı dil öğretiminde temel becerilerin kazandırılmasında etkili bir yöntem olarak öne çıkar. Özellikle dil öğreniminin başlangıç seviyelerinde sessiz okumaya göre daha fazla tercih edilir. Sesli okuma, öğrencilerin hem doğru okumalarını geliştirmelerine hem de anlamı eşzamanlı olarak kavramalarına yardımcı olur. Bu süreçte öğretmen, metni anlam bütünlüğüne uygun vurgular ve tonlamalarla okuyarak öğrenciler için bir model oluşturur. Öğrenciler metni hem gözle takip eder hem de kulak yoluyla dinleyerek çoklu algı kanallarıyla öğrenme sağlar. Sesli okuma sırasında metnin önemli bölümlerine vurgu yapılması, öğrencilerin cümle yapısını ve anlam ilişkilerini fark etmelerine yardımcı olur. Ayrıca öğretmen, öğrencilerin metne ilgisini artırmak için yönlendirici sorular sormalı ve onları anlama sürecine aktif olarak dahil etmelidir. Etkili bir sesli okuma uygulaması, öğrencilerin dilin ses yapısını tanımlarını, kelime hazinelerini geliştirmelerini ve metni daha derinlemesine anlamalarını destekler. Bu nedenle sesli okuma, yalnızca okuma pratiği değil, aynı zamanda anlamı kavrama ve dili içselleştirme aracı olarak önemlidir (Kaçar, 2012).

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma, sesli okuma becerisine odaklanmış olup, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni çerçevesinde yürütülmüştür. Durum çalışması, belirli bir zaman ve mekânla sınırlı bir olayın ya da olgunun derinlemesine incelenmesine olanak tanıyan nitel araştırma desenlerinden

biridir. Bu yaklaşımda araştırmacı, ele alınan durumu kendi doğal ortamında, çoklu veri kaynakları kullanarak detaylı bir şekilde analiz eder. Gözlem, görüşme, doküman inceleme gibi yöntemlerle elde edilen veriler, araştırmanın merkezine alınan durumu bütüncül bir bakış açısıyla anlamlandırmak için kullanılır. Durum çalışmasında, araştırılan olay veya olgu, kendi bağlamı içinde değerlendirilir; böylece karmaşık toplumsal yapılar çözümlenebilir ve olayın ya da olgunun altında yatan nedenler açığa çıkarılabilir. Ayrıca, araştırmacı sadece olayın yüzeyini değil o olayın arka planındaki dinamikleri de keşfetmeyi hedefler. Bu yönüyle durum çalışması, gerçek yaşamla doğrudan ilişkili olması ve okuyucuya çeşitli perspektifler sunması bakımından güçlü bir araştırma desenidir (Özenç, 2022).

3.2. Evren ve Örneklem

Bilimsel araştırmalarda evren, araştırma konusu olan birey, nesne ya da olayların tümünü kapsayan büyük topluluktur. Araştırmanın sonuçlarının genellenmek istendiği bu topluluk, genellikle çok geniş olduğundan, tamamına ulaşmak çoğu zaman mümkün olmaz. Bu nedenle, evrenin tüm özelliklerini yansıttığı varsayılan daha küçük bir grup olan örneklem üzerinden veri toplanır. Örneklem, evrenin temsil gücü yüksek bir alt kümesidir ve araştırmanın amacına uygun, doğru yöntemlerle seçilmiş olması gerekir. Araştırma evreni kuramsal olarak tüm bireyleri kapsarken, çalışma evreni ulaşılabilir olan kısmıdır (Baştürk ve Taştepe, 2013).

Bu çalışmanın temel evrenini, Erbil genelinde anadili Kürtçe olan ve ilköğretim altıncı sınıf seviyesinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenme sürecinde bulunan öğrenci grubu teşkil etmektedir. Örneklemine ise Erbil kentinde bulunan bir okulda ilköğretim altıncı sınıf seviyesinde öğrenim gören 16 Kürt öğrenciden oluşmaktadır. Bu çalışmada, veri toplama sürecinde örneklem seçimi için tesadüfi örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

Tesadüfi örnekleme yöntemi, araştırma evreninde yer alan her bir birimin eşit ve bağımsız bir şekilde örnekleme seçilme şansına sahip olduğu örnekleme türüdür. Bu yöntemde, örnekleme dahil edilecek bireyler tamamen rastlantısal yollarla belirlenir ve bu sayede örneklemin evreni temsil etme olasılığı oldukça yüksektir. Tesadüfi örnekleme, yanlılığın en aza indirildiği ve elde edilen verilerin evrene genellenebilirliğinin güçlü olduğu bir yöntem olarak öne çıkar (Baştürk ve Taştepe, 2013).

3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma sürecinde, katılımcılara toplamda 94 kelimeden oluşan *Hafta Sonu Neler Yaptın?* başlıklı metin bireysel olarak okutulmuştur. Öğrenciler bu metni araştırmacı gözetiminde sessiz ve dikkat dağıtıcı unsurlardan arındırılmış bir ortamda sesli olarak okumuş; her bir öğrencinin okuması ayrı ayrı ses kayıt cihazları ile dijital biçimde kaydedilmiştir. İlgili metin, veri takibi ve analiz sürecinde kolaylık sağlamak amacıyla çalışmada *HSNY* şeklinde kodlanmıştır.

Katılımcılar, cinsiyetlerine göre sınıflandırılmış ve kimlik bilgileri gizli tutulacak şekilde kodlanmıştır. Bu bağlamda, kız öğrenciler “Kürt Kız Öğrenci (KKÖ)”, erkek öğrenciler ise “Kürt Erkek Öğrenci (KEÖ)” şeklinde tanımlanmıştır. Her bireye, ait olduğu grubun kısaltmasının sonuna sıra numarası verilerek özgün kodlar oluşturulmuştur. Bu sistematik kodlama, verilerin düzenli bir biçimde saklanmasını ve analiz aşamasında kimlik bilgilerinin gizliliğinin korunmasını sağlamıştır. Bu çerçevede, toplam 16 öğrenci çalışmaya dâhil edilmiş olup bunların 8’i kız (KKÖ1–KKÖ8) ve 8’i erkek (KEÖ1–KEÖ8) öğrencilerden oluşmaktadır.

Veri toplama süreci tamamlandıktan sonra, öğrencilerin sesli okuma performansları ses kayıtlarından çözümleme amacıyla yazılı metne aktarılmıştır. Her bir öğrencinin kaydı, araştırmacı tarafından ayrıntılı biçimde dinlenmiş ve okunan her kelime eksiksiz biçimde transkript edilmiştir. Bu işlem sırasında öğrencilerin doğru okudukları kelimeler ile hatalı okudukları kelimeler ayrı ayrı işaretlenmiş, varsa yinelenen hatalar da özel olarak not edilmiştir. Hazırlanan çözümleme dosyaları daha sonra microsoft excel ortamına aktarılmış; her öğrencinin performansı ayrı satırlarda yer alacak şekilde sistemli bir yapıya kavuşturulmuştur.

Bu düzenleme sonrasında, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi tekniği kullanılarak veriler derinlemesine incelenmiştir. Hatalı okunan kelimeler frekans analizine tabi tutulmuş; her öğrencinin hata sayısı, metindeki toplam kelime sayısı olan 94’e oranlanarak hata yüzdesi hesaplanmış ve ayrıntılı biçimde yorumlanmıştır.

Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik bir biçimde inceleyerek anlam çıkarmayı, kavramsal bir çerçeve oluşturmayı ve empirik bilgi üretmeyi amaçlayan bir nitel araştırma yöntemidir. Bu yöntem, basılı veya elektronik ortamdaki metinler, görseller, ses kayıtları ve videolar gibi çeşitli belgeleri kapsar ve araştırmacının doğrudan müdahalesi olmadan oluşturulmuş veriler üzerinden yürütülür. Araştırma sürecinde dokümanlara ulaşma, orijinalliği

kontrol etme, detaylı okuma, kodlama, içerik ve tematik analiz yapma gibi aşamaları içerir. Doküman analizi, yalnızca bağımsız bir yöntem olarak değil aynı zamanda görüşme ve gözlem gibi diğer nitel veri toplama yöntemlerini destekleyici ve çeşitlendirici şekilde de kullanılabilir. Bu yönüyle, araştırmalarda güvenilirliği artıran, geçmiş olaylara ulaşmayı ve gözlemlenemeyen durumları anlamlandırmayı mümkün kılan önemli bir analiz tekniğidir (Kıral, 2020)

3. BULGULAR VE YORUMLAR

3.1. Erkek öğrencilerin okuma hataları

94 kelimelik *HSNY* metninin KEÖ1 adlı erkek öğrenci tarafından okunması sırasında 31 yanlış tespit edilmiştir; bu da %33'lük bir yanlış okuma oranına (31/94) karşılık gelmektedir. Diğer bir deyişle, öğrenci yalnızca %67 oranında doğru okuma gerçekleştirmiştir. Yanlışların türleri incelendiğinde, büyük oranda ses bilgisel bozulmalar (“naslı” yerine “nasıl”, “pikniç” yerine “piknik”, “gitik” yerine “gittik”), ek düşmeleri ya da değiştirmeleri (“gitim”, “gitin”, “etim”) ve ses benzeşmeleri göze çarpmaktadır. Ayrıca bazı kelimeler tanınmaz hale gelmiş (“ons” yerine “onun”, “şşzde” yerine “siz de”, “akşamdalarım” gibi bozulmuş yapılar), bazıları ise anlamsız şekilde türetilmiştir (“muzun”, “ödem”, “başam”, “hasediyorum” gibi). Bu durum, öğrencinin hedef dilin fonolojik yapısına hâkim olmadığını, sözcük tanıma ve üretme becerilerinde zayıflık yaşadığını ve özellikle sesbirimsel farkındalık konusunda desteklenmeye ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

KEÖ2 kod adlı erkek öğrenci aynı metinde 30 sözcüğü hatalı okuduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğrencinin okumasında %32 oranında hata, %68 oranında ise doğru okuma gerçekleştiğini göstermektedir. Öğrencinin okuma hataları incelendiğinde, “gunu” kelimesinin dört kez yanlış okunması, belirli kelimelerde tekrarlayan fonetik bozulmalar yaşandığını göstermektedir. “aylcek” (ailecek), “pikneğ” (piknik), “gitik” (gittik), “elendi” (eğlendi), “muyene” (muayene) gibi örnekler, seslerin doğru birleştirilememesi ve bazı ünlü ya da ünsüzlerin düşmesi veya yer değiştirmesiyle ilgili sıkıntılara işaret etmektedir. Ayrıca, “başin” (başım), “arıyor” (ağrıyor), “arımıyor” (aramıyor), “sedece” (sadece) gibi hatalar öğrencinin hem sesbilimsel farkındalıkta hem de sözcük tanımada sorun yaşadığını ortaya koymaktadır. Bu tür hataların, öğrencinin anadilinin Türkçedeki ses ve yapı sistemine etkisiyle oluştuğu düşünülebilir.

KEÖ3 kodlu öğrencinin 26 kelimeyi yanlış okuduğu belirlenmiştir; bu %28’lik bir yanlış okuma oranına ve %72’lik bir doğruluk oranına karşılık gelmektedir. Öğrencinin yanlışları incelendiğinde, özellikle “ayılcek” (ailecek), “harkes” (herkes), “oylden” (öğleden), “muzeyi” (müzeyi), “teyezeme” (teyzeme), “etim” (ettim), “sedece” (sadece), “ardı” (ağrıdı), “gitin/gitim”, “muyene” (muayene), “ayırıyor” (ağırıyor), “ayırıyor” (aramıyor) ve “hasediyorum” (hastaydım/hissediyorum) gibi örneklerde ses değişimleri, ek düşmeleri, ünlü/ünsüz yer değiştirmeleri ve kelime bütünlüğünün bozulduğu görülmektedir. “günü” kelimesinin birkaç kez yanlış okunması ve “oylden” gibi sık kullanılan zaman zarflarının da bozulması, öğrencinin sıklıkla karşılaştığı yapılarda bile ses uyumu ve sözcük tanıma açısından zorlandığını göstermektedir.

KEÖ4 kodlu erkek öğrencinin, metni okuma sürecinde 27 kelimeyi yanlış okuduğu belirlenmiştir. Bu da %29 oranında hatalı, %71 oranında ise doğru okuma gerçekleştirdiğini göstermektedir. Öğrencinin yanlış okuduğu kelimeler incelendiğinde, “hatise” (Hatice), “ayılcek” (ailecek), “piknige” (pikniğe), “eyledi” (eğlendi), “düzledim” (düzenledim), “zireti” (ziyaret), “etim” (ettim), “yaptıdım” (yapamadım/yaptım), “hastanedim” (hastaydım), “atışım” (ateşim), “agırdı” (ağrıdı), “müyene” (muayene), “hisendiyorum” (hissediyorum) gibi örnekler hem fonolojik farkındalıkta hem de morfolojik bütünlükte sorunlar yaşandığını ortaya koymaktadır. Özellikle ünlü ve ünsüzlerin yer değiştirmesi, eklerin yanlış kullanılması ya da düşmesi, ses benzerlikleri nedeniyle oluşan karışıklıklar öğrencinin ses temelli işleme becerilerinde zorlandığını göstermektedir. Aynı zamanda “dinledim”, “oğlden” gibi temel ve sık kullanılan kelimelerde yapılan hatalar, kalıcı okuma sorunlarına ve ses uyumu eksikliklerine işaret etmektedir.

KEÖ5 adlı erkek öğrenci, HSNY metninde 94 kelime arasından 24 kelimeyi yanlış okumuş olup bu da %26’lık bir hata oranı ve %74 doğruluk oranı anlamına gelmektedir. Yanlış okunan kelimelere bakıldığında, “aylecek” (ailecek), “gitik” (gittik), “biknikte” (piknikte), “muzeye” (müzeye), “etim” (ettim), “hicbir” (hiçbir), “çunku” (çünkü), “beşim” (besim), “barız” (bari), “gitin” (gitin), “gitim” (gitim), “kesıcı” (kesici), “ayırımı” (ayrımı), “ayırıyor” (aramıyor) ve “hasediyorum” (hissediyorum) gibi kelimelerde fonetik bozukluklar, ek yanlışları ve ses benzerliklerinden kaynaklanan karışıklıklar gözlemlenmektedir. Öğrencinin bazı kelimeleri doğru tanıyamaması ve ünlü-ünsüz değişimleri yapması, anadili Türkçe olmayan öğrencilerin okumalarında sıkça karşılaşılan sorunlara işaret etmektedir.

HSNY metni okuyan KEÖ6 kodlu erkek öğrencinin, 15 kelimeyi yanlış okuduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğrencinin %16 oranında hata ve %84 oranında doğru okuma gerçekleştirdiğini göstermektedir. Yanlış okunan kelimeler arasında “günü” (günü), “alicek” (ailecek), “oğlden” (öğleden), “once” (önce), “onleden” (öğleden), “muziğe” (müziğe), “gitim” (gittim), “etim” (ettim), “çunku” (çünkü), “eteşim” (hissediyorum) gibi örnekler bulunmaktadır. Bu kelimelerde genellikle ünlü düşmeleri, ses benzeşimleri ve hece yanlışları görülmektedir. Diğer katılımcılara kıyasla daha düşük hata oranı, öğrencinin okuma becerilerinde nispeten daha iyi bir performans sergilediğini göstermektedir.

KEÖ7 kodlu erkek öğrenci ise toplamda 32 kelimeyi yanlış okuyarak %34 oranında hata yapmıştır. Bu veriler, öğrencinin okuma doğruluğunun %66 seviyesinde olduğunu göstermektedir. Yanlış okunan kelimeler arasında “hatiça” (Hatice), “çumartesi” (Cumartesi), “eylecek” (eğleyecek), “pikne” ve “piknekte” (piknikte), “harkes” (herkes), “oğlenden” ve “oğleden” (öğleden), “muzeiğe” (müzeye), “duzenledim” (düzenledim), “etim” (ettim), “çunku” (çünkü), “sedece” (sadece), “gaçmış” (geçmiş), “etişim” (hissediyorum), “myayen” (muayene), “ayrı” (ayrı), “arıyor” (ayırıyor), “ayrımıyor” (ayırıyor) ve “hasediyorum” (hissediyorum) gibi pek çok kelime fonetik ve morfolojik hatalar mevcuttur.

En son olarak KEÖ8 kodlu erkek öğrenci, verilen metni okurken toplam 19 kelimeyi yanlış okumuştur. Bu durum, %20 hata oranı ve %80 doğruluk oranıyla okuma gerçekleştirdiğini göstermektedir. Yanlış okunan kelimeler arasında “gaçtı” (gitti), “guzel” (güzel), “çumartesi” (Cumartesi), “gunu” (günü), “işe” (işe), “oğlenden” ve “oğleden” (öğleden), “muzeğe” (müzeye), “duzenledim” (düzenledim), “teyzem” (teyzem), “çunku” (çünkü), “hastayadım” (hastaydım), “gitin” (giti) ve “gitim” (gittim) gibi kelimelerde okuma yanlışlıkları ve ses kaymaları görülmektedir. Bu bulgular, öğrencinin okumalarında genellikle seslerin yanlış veya eksik çıkarılması, ünlü ve ünsüzlerde karışıklık yaşaması ve bazı eklerin doğru okunmaması gibi problemler yaşadığını göstermektedir. Hata oranının orta seviyede olması, öğrencinin genel olarak metni anlamaya yönelik temel okuma becerilerine sahip olduğunu, ancak fonetik ve artikülasyon alanında gelişime ihtiyaç duyduğunu işaret etmektedir.

3.2. Kız öğrencilerin okuma hataları

KKÖ1 kodlu kız öğrenci, *HSNY* metnindeki 94 kelimenin 28’ini yanlış okuyarak %30 hata oranı ve %70 doğruluk oranı sergilemiştir. Yanlış okunan kelimeler arasında “Hatica” (Hatice), “gunu” (günü), “pikniği” (pikniği), “eğlende” (eğlendi), “oğleden” ve “once” (öğleden önce), “dilediyor” (dinliyor), “eyle” (eğlen), “muzeği” (müzeyi), “aşkam” (akşam), “ondamı” (ondan mı), “duzenledim” (düzenledim), “etim” (ettim), “hastahaneydim” (hastanedeydim), “sanice” (sanırım), “çekmiş” (çekmiş), “ağrıydı” (ağırıyordu), “bizar” (bıktım), “muyene” (muayene), “kisici” (kişici/kişisel), “vardı”, “ayrıyor”, “ayrıyorum” ve “hissendiyorum” (hissediyorum) gibi kelimelerde okuma ve fonetik zorluklar gözlemlenmiştir. Bu durum, öğrencinin özellikle ünlü-ünsüz ayırımında, kelime sonu eklerde ve ses uyumu açısından bazı problemler yaşadığını göstermektedir. Hata oranının orta seviyede olması, öğrencinin temel okuma becerilerinin yanı sıra fonolojik farkındalık ve artikülasyon açısından da gelişime açık olduğunu ortaya koymaktadır.

KKÖ2 kodlu kız öğrenci, yalnızca 10 kelimede hata yaparak %11’lik bir hata oranı ve %89’luk bir doğruluk oranı yakalamıştır. Öğrencinin okuma hataları arasında genellikle fonetik olarak birbirine yakın seslerin karıştırılması (örneğin “muzeği” yerine “müzeyi” ya da “aşkam” yerine “akşam”) ve ünlü uyumu ile ilgili küçük sapmalar yer almaktadır. Ayrıca “dilediyor” gibi kelimelerde zaman eki yanlış okunmuştur.

KKÖ3 kodlu kız öğrenci, metni okurken 22 kelimede hata yapmış, bu da %23 hata oranına ve %77 doğruluk oranına karşılık gelmektedir. Elde edilen bu veriler, öğrencinin okuma sürecinde bazı güçlükler yaşadığını göstermektedir. Yanlış okunan kelimeler incelendiğinde “piknite”, “muzeyi”, “duzeneledim”, “hastaniyim”, “muyane” gibi kelimelerdeki hataların büyük ölçüde ses benzerliklerinden, ses uyumu kurallarının ihlalden ve ekleri yanlış algılamaktan kaynaklandığı görülmektedir. Ayrıca “vede” gibi bağlaçlarda da yanlış okuma yapılmıştır, bu da öğrencinin işlevsel sözcükleri ayırt etmede zorlandığını düşündürmektedir. Yine “doktor” kelimesinin iki kez yanlış biçimde yinelenmesi, öğrencinin bazı kavramlara yönelik okuma alışkanlıklarının henüz yeterince yerleşmediğini göstermektedir.

KKÖ4 öğrencisi, metinde 37 kelimeyi yanlış okuyarak %39 oranında hata yapmış ve bu da şimdiye kadarki en yüksek hata oranlarından biri olarak dikkat çekmektedir. Yanlış okunan kelimelerde ses bilgisel bozulmaların yoğunluğu göze çarpmaktadır: “pbiknige”, “biknikte”, “dineldim”, “oydamı”, “atçim”, “gedimi” gibi okumalar seslerin yer değiştirmesi, eklerin yutulması veya

yanlış eklemeler şeklinde ortaya çıkmıştır. Ayrıca “hastandım”, “sadice”, “muyane”, “ayrımıyor”, “hastandiyorum” gibi hem sözcük yapısına hem de fonetik özelliklere dair hatalar, öğrencinin hem fonetik farkındalığının hem de kelime hazinesinin yeterince gelişmediğini göstermektedir. Bazı kelimeler (“beşim”, “açıyor”) ise bağlamdan kopuk şekilde yanlış okunarak anlamı bozan hatalara dönüşmüştür. KKÖ4’ün okuma performansı ciddi ölçüde düşüktür ve bu durum, hedef dilin ses yapısına aşinalığın henüz kazanılamadığını göstermektedir.

KKÖ5 adlı kız öğrenci, 23 kelimeyi yanlış okuyarak %24 hata oranı göstermiştir. Yapılan yanlış okumalar analiz edildiğinde, öğrencinin ses bilgisiyle ilgili benzer sorunlarının devam ettiği tespit edilmiştir. “biknige”, “alçek”, “dineldim”, “oydamı”, “zirate”, “hastandım”, “gedimi” ve “hastandiyorum” gibi örnekler, öğrencinin hem sözcük içi hece yapısında hem de seslerin yerleşiminde ciddi hatalar yaptığını göstermektedir. Ayrıca “akşamlarım” ve “beşim” gibi bağlamdan kopuk ve anlamı bozan kullanımlar, sözcük tanıma ve bağlamdan anlam çıkarma konularında eksiklikler olduğunu göstermektedir. KKÖ5’in bazı yanlışları, daha önceki öğrencilerle benzerlik göstermekte olup bu da belirli kelimelerin yabancı öğrenciler açısından daha problemli olduğunu düşündürmektedir.

Aynı şekilde veriler incelendiğinde KKÖ6 adlı kız öğrencinin metinde 21 kelimeyi yanlış okuyarak %22 oranında hata yaptığı görülmüştür. Yanlış okumalar incelendiğinde, özellikle “alıcek”, “pinniğe”, “harekes”, “arkdaşımda”, “düzeledim”, “mayane”, “gitme/gitmme” gibi örneklerde öğrencinin ses bilgisel ayrımları yapmakta zorlandığı görülmektedir. “Oğlenden” ve “gunu/günü” gibi tekrar eden hatalar, vurgu ve ses uyumu konularında karışıklık yaşandığını göstermektedir. Ayrıca “ağrıyormuyor” gibi yapılar, sadece okuma değil, aynı zamanda morfolojik farkındalığın da yetersiz olduğunu işaret etmektedir. Bazı hatalar ise sözcük sonlarının düşürülmesi veya yanlış türetilmesi şeklindedir. Öğrencinin genel olarak sesi oluşturan heceleri doğru ayırt etme ve okuma becerisinin gelişime açık olduğu, özellikle benzer sesli sözcüklerin ayrıştırılması ve model okuma ile desteklenmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

KKÖ7 adlı kız öğrenci, metinde 32 kelimeyi yanlış okuyarak %34 gibi yüksek bir hata oranına ulaşmıştır. Yanlış okunan kelimeler incelendiğinde “geçi”, “gun”, “alece”, “pikne”, “aylandı”, “ese”, “öğlede”, “muzugu”, “müyene”, “ayrıyor”, “ayürmiyor”, “hesdiyorum” gibi sözcüklerde hem ses uyumu hem de eklerin ve köklerin bozulduğu görülmektedir. Özellikle ünlü uyumu, yumuşak/sert ünsüz ayrımı ve sözcük içi heceleme konularında ciddi sorunlar mevcuttur. “Besçi”,

“birez”, “odamı” gibi örnekler, öğrencinin Türkçe fonetik yapıyı tam olarak içselleştiremediğini ve kelimeleri tanıma, çözümleme, seslendirme süreçlerinde zorlandığını göstermektedir. Ayrıca “hastandeyim”, “sadice”, “dinlendi”, “kendimi” gibi sözcüklerde ise hem anlam hem biçim yönüyle yanlış okumalar meydana gelmiştir. Bu düzeydeki yanlışlar, öğrencinin sadece yüzeysel ses bilgisi eksiklikleri değil, aynı zamanda bütüncül okuma-akıcılık sorunları yaşadığını da göstermektedir. Süreç içinde öğrenciye hedef dilde farkındalık kazandıracak dinleme-taklit, yavaş ve vurgulu tekrar, ses tanıma ve eşleştirme gibi etkinliklerin planlanması gerekmektedir. Son olarak,

KKÖ8 adlı kız öğrenci, 94 kelimelik metni okurken 33 kelimeyi yanlış okumuş ve %35 gibi oldukça yüksek bir hata oranı sergilemiştir. Yanlış okunan kelimeler arasında “geçiti”, “alicek”, “pinciğe”, “yelendi”, “dinlemi”, “muziğe”, “duzelidim”, “heçbır”, “paptımı”, “çünkü”, “sece”, “dinlenim”, “atşım”, “dorta”, “doktorda”, “armıyor”, “kedimi”, “hisdiyorum” gibi örnekler yer almakta ve bu örnekler hem fonetik düzeyde ses uyumsuzluklarını hem de biçimsel çözümleme zorluklarını ortaya koymaktadır. Öğrencinin bazı kelimeleri tamamen yanlış anlamlandırarak seslendirmesi (“pinciğe”, “yelendi”, “paptımı”, “dorta”) kelime hazinesinde eksikliklerin olduğunu düşündürmektedir. Ayrıca “başım”, “armıyor”, “kedimi”, “hisdiyorum” gibi kelimelerdeki ses dönüşmeleri, öğrencinin Türkçedeki ince-kalın ünlü uyumu ve yumuşama kuralları gibi temel fonetik özelliklerde zorlandığını göstermektedir. Kelime içindeki hece yapılarını çözümlemekteki güçlükler de okuma akıcılığını doğrudan etkilemektedir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Sonuçlar

HSNY metninin okunmasına ilişkin veriler incelendiğinde, kız öğrencilerin toplamda 206, erkek öğrencilerin ise 204 yanlış yaptığı belirlenmiştir. Bu sayısal yakınlık, cinsiyetin yanlış okuma oranı üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını ortaya koymaktadır. Veriler analiz edildiğinde her iki cinsiyette de en sık karşılaşılan hataların ses bilgisel benzerliklerden, sözcük yapılarının karmaşıklığından ve hedef dilin fonolojik yapısına yabancılıktan kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Özellikle “oğleden”, “gitim”, “muzeğe”, “çünkü”, “hala”, “ayrımıyor”, “hissediyorum” gibi kelimelerde yoğunlaşan yanlışlar; ses uyumu, hece yapısına dair yaşanan ortak sorunları işaret

etmektedir. Ayrıca öğrencilerin anadili etkisi, benzeşim yoluyla üretim ve yazı dili ile konuşma dili farklarının fark edilmemesi de bu yanlışları artırmaktadır.

Öğrencilerin yaptığı hataların niteliksel analizi, özellikle fonetik düzeydeki sorunlara işaret etmektedir. Öğrenciler sıklıkla “çünkü”, “hala”, “oğleden”, “günü”, “dinledim”, “hissediyorum”, “muzeğe” gibi kelimeleri yanlış okumuş; bu yanlışlar çoğunlukla seslerin karıştırılması, ses düşmeleri, eklerin yanlış okunması, kelime içinde yer değiştirmeler ve hedef dilde bulunmayan seslerin yerine ana dillerinden bildikleri benzer sesleri koymaları gibi nedenlerle ortaya çıkmıştır. Örneğin “çünkü” kelimesi “çunku”, “çunku” ve “çünkü” şeklinde; “muzeğe” kelimesi ise “muzeye”, “muzeği”, “muziğe”, “muziği” gibi formlarda yanlış okunmuştur. Bu durum, öğrencilerin Türkçedeki ünlü uyumu, yumuşak sessizler, hece yapısı ve vurgu sistemine yeterince hâkim olmadıklarını ortaya koymaktadır.

Anadili Kürtçe olan öğrencilerde, kendi ana dillerinde bulunmayan Türkçeye özgü sesleri üretmede zorlandıkları görülmüştür. Örneğin “ö” ve “ü” ünlüleri, “ğ” sessizi, uzayan sesler ve hece sonundaki sessiz harflerin doğru okunmaması öğrenciler için belirgin bir sorun teşkil etmektedir.

Kelime içinde yer alan eklerin vurgusunun doğru yapılmaması da anlamı bozacak şekilde yanlış okumalara neden olmaktadır. Bu tür yanlışlar yalnızca öğrencinin okuma düzeyindeki yetersizliğini değil, aynı zamanda hedef dilin ses sistemine dair yeterince bilinç geliştiremediğini de göstermektedir.

Öğrencilerin bazıları 10–15 civarında hata yaparken bazı öğrenciler 30’un üzerinde yanlış yapmıştır. Bu fark, bireysel farklılıkları, öğrencinin hedef dile maruziyet düzeyini, kelime bilgisi kapasitesini, önceki eğitim geçmişini ve özgüven düzeyini yansıtmaktadır. Ayrıca bazı hatalar tekrar eden yapıda olduğu için, öğrencilerin belirli kelimelere dair yanlış edinimleri çok sayıda benzer hataya yol açmıştır.

4.2. Öneriler

Fonetik Temelli Okuma Eğitimi: Türkçedeki seslerin artikülasyon noktaları, sesletim biçimleri ve benzer ses çiftleri (örneğin ü/ı, ö/o, ç/c gibi) sistematik olarak işlenmeli, öğrencilerin bu sesleri hem ayırt etme (algı) hem de üretme (Okuma) becerileri geliştirilmelidir.

Sesli Okuma Alıştırmalarının Artırılması: Öğrencilerin sesli okuma pratiği yapabilecekleri düzenli etkinlikler oluşturulmalı; öğretmen eşliğinde geri bildirim verilerek doğru sesletim pekiştirilmelidir. Okuma sırasında özellikle yanlış okuma kelimelere odaklanan bireysel düzeyde çalışmalar yapılmalıdır.

Hedef Dile Maruz Kalma Süresi Artırılmalı: Öğrencilerin günlük yaşamda Türkçeyi duyması ve kullanması için ortamlar yaratılmalı; ders dışında Türkçe dinleme, konuşma ve etkileşim etkinlikleri teşvik edilmelidir.

Dinleme ve Taklit Temelli Etkinlikler: Doğru okuma modelinin yer aldığı ses kayıtlarıyla yapılan dinleme ve tekrar egzersizleri, öğrencilerin doğal ve doğru sesleri içselleştirmelerine katkı sağlayacaktır. Bu amaçla özgün materyaller kullanılmalı, okuma uygulamaları dijital araçlarla desteklenmelidir.

Anadil Etkisine Yönelik Bilinçlendirme: Öğrencilere, ana dillerindeki ses sistemi ile Türkçenin ses sistemi arasındaki farklar hakkında bilgi verilmelidir. Bu farkları dikkate alarak bilinçli bir okuma geliştirmeleri desteklenmelidir.

Bireysel Farklılıkları Göz Önünde Bulundurma: Okuma eğitimi programları bireysel ihtiyaçlara göre uyarlanmalı, öğrencilerin daha fazla zorlandıkları kelime türleri ve seslerde odaklanarak kişisel gelişim takip edilmelidir.

Öğretmen Eğitimi: Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenler, ses bilgisi ve okuma eğitimi konularında özel olarak eğitilmelidir. Doğru okuma öğretimi için farkındalık sahibi olmaları, öğrencilere etkili geri bildirim vermelerini sağlayacaktır.

Kaynakça

Akçay, C. (2019). Yoğunlaştırılmış Okumanın Arapça Öğretimindeki Yeri ve Sesli Okuma Hatalarının Giderilmesindeki Rolü. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 14(4), s. 1969–1984. doi:10.29228/TurkishStudies.23514

Akdoğan, F. (2004). Yeni Projeler Işığında Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*(2), s. 97–109.

Aslanoglu, O. (2019). Soranî Kürtçesine Karşı Kurmancî Kürtçesi: Deneysel Bir Karşılaştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(62), s. 30-35. doi:http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3025

Aydın, M. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders ve Okuma Kitaplarındaki Kelime Sıklığı ve Seviyelere Göre Sözcük Hazinesi Çalışması. Yüksek Lisans Tezi.* Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Baştürk, S., & Taştepe, M. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Evren ve örneklem* . Ankara: Vize Yayıncılık.

Biçer, N. (2017). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Ana Dilinin Etkisi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(14), s. 41–58. doi:http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11704

Çetinkaya, D., & Yücel, D. (2022). Yabancı Dil Türkçe Dilbilgisi Öğretiminde 6. Sınıf Öğrencilerinin Yaşadıkları Bazı Güçlükler: Irak Örneği. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(24), s. 274-292.

Ertürk, Z. (2021). *Avrupa Dil Portfolyosu ve Dilbilgisi Kuramları Çerçevesinde Arapça Dil Eğitim Setlerinin Dilbilgisi İçerik İncelemesi (Yayımlanmamış doktora tezi).* İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Arap Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı.

Kaçar, H. İ. (2012). Arapça Öğretiminde İdeal Bir Okuma-Anlama Becerisi Üzerine. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*(43), s. 167–184.

Kılıç, S. (2013). Örnekleme Yöntemleri. *Journal of Mood Disorders* , 3(1), s. 44-46. doi:DOI: 10.5455/jmood.20130325011730

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (SUSBİD)*(15), s. 170-189.

Mert, E. L. (2014). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), s. 23–48.

Özenç, Y. Y. (2022). Eğitim Araştırmalarında Durum Çalışması Deseni Nasıl Kullanılır? *Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi*, 1(2), s. 57-67.

Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), s. 419–426.

Şahin, A. (2010). *Avrupa Dil Gelişim Dosyası Bağlamında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Malzeme Oluşturma*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.