

85. Türk öğrenciler örneğinde ünlü harf sonrası meydana gelen vurgulu Korece kelimelerin sesletim ve anlam analizi¹

Dursun EŞSİZ²

APA: Eşsiz, D. (2023). Türk öğrenciler örneğinde ünlü harf sonrası meydana gelen vurgulu Korece kelimelerin sesletim ve anlam analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 1390-1404. DOI: 10.29000/rumelide.1346637.

Öz

Korece ses dönüşümleri arasında bu dili öğrenen öğrencilerin en fazla zorlandığı konu vurgulu ünsüz dönüşümüdür. Kore Dil Kurumu Standart Telaffuz Kılavuzu'nun 23-28. maddeleri arasında yer alan bu dönüşüm kuralı arasında ise 28. maddedeki kaynaştırma ünsüzü 'ㄷ(s)'dan kaynaklanan vurguluma ise en karmaşık yapıya sahiptir. Dolayısıyla bu çalışmada bu kuralın içerisinde yer alan ve Hanja birleşik sözcüklerde meydana ünlü sonrası vurgulu ünsüz dönüşümü ele alınarak, bu dönüşümün görüldüğü 10 temel kelime çalışma konusu olarak seçilmiş ve Türk öğrenciler örneğinde sesletim ve anlam bakımında değerlendirilmiştir. Kelimeler, Kore Dil Kurumu'nun yabancılar için hazırladığı ve üç seviyeden oluşan kelime listesinin birinci ve ikinci seviyesinden seçilmiştir. Deney Erciyes Üniversitesi Kore Dili Ve Edebiyatı'nda öğrenim görmekte olan 80 öğrenciye uygulanmış ve her sınıftan 20 öğrenci deneye katılmıştır. Öğrencilerin 15'inin Kore'de değişim öğrencisi olarak bulunma tecrübesi vardır. Üç boyuttan oluşan deneyin birinci boyutta katılımcılara ünlü sonrası vurgulu ünsüz dönüşümü kuralını içeren 10 kelimenin bulunduğu 10 cümle öğrencilere okutulup kaydedilmiştir. İkinci boyutta aynı kelimeler okutulup kaydedilmiş, üçüncü boyutta ise kelimelerin anlamlarının yazılması istenmiştir. Testlerin sonuçları boyutlar, sınıflar ve Kore'de kalma tecrübeleri bağlamında karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak cümle ve sözcük boyutları birbiriyle anlamlı ilişki gösterirken; cümle-anlam ve sözcük-anlam boyutları arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Sonuçlar sınıflar arasında karşılaştırıldığında cümle ve sözcük boyutunda sınıflar arası fark anlamlı; anlam boyutunda ise fark anlamlı değildir. Kore'de bulunma tecrübelerine göre karşılaştırıldığında yine cümle ve sözcük boyutları anlamlı fark gösterirken anlam boyutundaki fark anlamlı değildir. Tartışmalar kısmında ise veriler ışığında hataların sebepleri müfredat, öğrenci motivasyonu ve anadilden negatif transfer bağlamında irdelenmiş ve üstesinden gelinebilecek yöntemler önerilmiştir.

Anahtar kelimeler: Kelime eğitimi, telaffuz eğitimi, Korece Vurgulama, Türk Öğrenciler, yabancı dil olarak Korece

The aspect of comprehending and pronunciation of Korean vocabulary with tensification occurring after vowel: focusing on Turkish learners

Abstract

Among the sound transformations in Korean, the most difficult subject for students learning this language is tensed consonant alternation. Among this alternation rule, which is included in the articles 23-28 of the Korean Language Institution's Standard Pronunciation Guide, the stress originating from the fusion consonant "ㄷ(s)" in the 28th article has the most complex structure.

¹ **ETİK:** Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu tarafından 28.02.2023 tarihli kararla etik izni verilmiştir.
² Arş. Gör. Dr., Erciyes Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Kore Dili ve Edebiyatı, (Kayseri, Türkiye), dursunessiz@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0002-9767-2780 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.06.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1346637]

Therefore, in this study, the post-vowel tensed consonant transformation in Hanja compound words, which is included in this rule, is discussed, and 10 basic words in which this transformation is seen were selected and evaluated in terms of pronunciation and meaning in the example of Turkish students. The words are chosen from the first and second levels of the three-level vocabulary list prepared by the Korean Language Association for foreigners. The experiment was applied to 80 students studying at Erciyes University, Department of Korean Language and Literature and 20 students from each class participated in the experiment. Fifteen of the students have experience of exchange-student in Korea. In the first dimension of the experiment, which consists of three dimensions, 10 sentences containing 10 words containing the post-vowel-tensed consonant transformation rule were read by students and recorded. In the second dimension, the same words were read by students and recorded, and in the third dimension, the meanings of the words were written by them. The results of the tests were compared in terms of dimensions, classes, and experiences of staying in Korea. As a result, while sentence and word dimensions show a meaningful relationship with each other; There was no significant relationship between sentence-meaning and word-meaning dimensions. When the results are compared between classes, the difference between classes in sentence and word dimensions is significant; In terms of meaning, the difference is not significant. When compared according to the experiences of being in Korea, sentence and word dimensions show a significant difference, while the difference in meaning size is not significant. In the discussion part, in the light of the data, the causes of errors were examined in the context of curriculum, student motivation and negative transfer from the mother tongue and methods that could be overcome were suggested.

Keywords: Korean education, pronunciation, vocabulary, Turkish learners, Korean tensification

1. Giriş

Araştırmalar, bir yabancı dildeki iletişim yeterliliğinin doğrudan konuşmacının telaffuz düzeyiyle bağlantılı olduğunu göstermiştir (Morley, 1991; Offerman & Olson, 2016). Dolayısıyla sorunsuz bir iletişim için düzgün bir telaffuzla içeriğin karşıya aktarılması en önemli unsurlardan biridir. Ki, (기혜민, 2014, p. 2) yanlış telaffuzun, iletişimi engelleyebileceğini ve yanlış tanımlanan sesin, yeni kelimeleri dinlerken yanlış biçimde algılanabileceği için yazmada hatalara neden olabileceğini, ayrıca telaffuzdaki hataların dinlemede de hatalara yol açabileceğini dolayısıyla telaffuz eğitiminin çok önemli olduğunu savunmaktadır. Lee'ye (이승주, 2019) göre başlangıç seviyesinde telaffuz eğitimi düzgün bir şekilde gerçekleşmezse yanlış telaffuzun fosilleşerek orta ve üst seviyelerde düzeltilmesi zor bir hal alır. Bu sebeple özellikle başlangıç seviyesinde telaffuz eğitimine özen gösterilmelidir.

Dünya genelinde Korece öğrenenleri zorlayan seslerin en başında vurgulu ünsüzler gelmektedir. Heo ve Kim (허용 & 김선정, 2006) ünsüz harfler arasında vurgulu olan 'ㄱ(k)', 'ㄷ(t)', 'ㅂ(p)', 'ㅅ(s)', 'ㅈ(c)' ünsüzlerinin, vurgulu ünsüz harf içermeyen dillerin konuşucuları tarafından öğrenilmesi en zor sesler olduğunu söyler. Türkçenin ünsüz harf sisteminde bu vurgulu ünsüzler bulunmadığı için (Min et al., 2014, pp. 418–419) Korece öğrenen Türk öğrenciler de bu sesleri öğrenmekte zorluk çekmektedirler. Kim (김성주, 2002, p. 32) Türk öğrencilerin vurgulu seslerin algılanmasında ve telaffuz edilmesinde hatalar olduğunu ve bunun sadece başlangıç seviyesinde değil Kore'de değişim öğrencisi olarak kalıp dönen yüksek seviyeli öğrencilerde de görülen bir hata olduğunu belirtir.

Yapılan çalışma verilerine göre, Koreceyi başlangıç seviyesinde öğrenen Türk öğrencilere vurgulu ünsüz harflerin eğitiminin verilmediğini ifade etmektedir. Hwang'a (황미연, 2012, p. 2) göre telaffuzun diğer

dil öğeleri ile yakın ilişkisinden dolayı tek tek seslerin eğitiminden ziyade sözcük, cümle hatta metin içerisinde telaffuz eğitiminin gerçekleşmesi gereklidir. Dolayısıyla vurgulu ünsüz harflerin de tek tek öğretilmesinin öneminin yanı sıra diğer dil öğeleri ile ilişkilendirerek verilmesi ayrıca önemli bir unsurdur.

Korecede çok sayıda ses değişim olayı bulunmaktadır; fakat bunların arasında vurgulu ünsüze dönüşme durumu zorluk seviyesi en yüksek ses değişim olaylarından biridir. Vurgulu ünsüze dönüşme, belli şartlar altında yumuşak ünsüz olan ‘ㄱ(g), ㄷ(d), ㅂ(b), ㅅ(s), ㅈ(c)’ harflerinin vurgulu ünsüze dönüşerek ‘ㄱ’(k’), ㄷ’(t’), ㅃ(p’), ㅆ(s’), ㅉ(c’)' şeklinde telaffuz edilmesine denir (김성규 & 정승철, 2005, p. 162). Heo ve Kim (허용 & 김선정, 2006, p. 263) bu durumu her durumda oluşması gereken *mecburi vurgulu ünsüz dönüşümü* (필수적 경음화) ve sesbirimden bağımsız oluşan *serbest vurgulu ünsüz dönüşümü* (수의적 경음화) olarak ikiye ayırmaktadır. İlki duraklamalı ünsüz sonrası meydana gelerek her durumda mutlaka oluşurken, ikincisi ötümlü ünsüz sonrası oluşan serbest ve tahmini zor olan ses değişim olayıdır. Serbest vurgulu ünsüz dönüşümü kuralı bir şekilde gerçekleşmesi ve tahmini zor olduğu için yabancı öğrenciler tarafından öğrenilmesi zordur. Wei (위국봉, 2017, p. 286) Korece vurgulu ünsüz dönüşümü eğitimi ile ilgili araştırmaların fazlaca yapılmasına karşılık bunun genellikle Standart Telaffuz Kılavuzu'nun 23-28. maddelerinde yer alan kuralları kapsadığını bu kılavuzda yer almayan vurgulu dönüşüm kurallarının yeterince ele almadığını belirtmektedir.

Bu çalışma, Standart Telaffuz Kılavuzu'nun 28. maddede yer alan kaynaştırma ünsüzü ‘ㅅ(s)’den kaynaklanan serbest vurgulu ünsüz dönüşümü olarak karşımıza çıkan bazı sözcükler arasından birleşik sözcüklere odaklanmaktadır. Bu sözcükler vurgulu ünsüz dönüşümünden önceki son hecesinin ünlü ile bittiği durumlarda ‘ㄱ(g), ㄷ(d), ㅂ(b), ㅅ(s), ㅈ(c)’ ile devam eden hecenin ilk ünsüzünün vurgulu ünsüz olan ‘ㄱ’(k’), ㄷ’(t’), ㅃ(p’), ㅆ(s’), ㅉ(c’)' olarak telaffuz edildiği sözcüklerdir. Bu tür sözcüklerde meydana gelen ses değişimine ünlü harf sonrası vurgulu ünsüz dönüşümü denmektedir. Bu özellikteki kelimelerin Türk öğrenciler örneğinde önemli olmasının sebebini dört başlıkta özetleyebiliriz. Öncelikle Türkçe'nin bu tür vurgulu ünsüzler barındırmaması ve bu ünsüzlerin eğitiminin Korece eğitiminde büyük önem taşıması; iki, serbest vurgulu ünsüz dönüşümünün düzensiz ve tahminin zor olması sonucu öğrenimin zor olması; üç, ünlü harf sonrası meydana gelen vurgulu ünsüz dönüşümünün morfolojik olarak kelime içerisinden çıkarılamaması; son olarak, bu ses değişiminin genellikle Hanja (Klasik Çince kökenli kelimeler) kelimelerde yer alması ve bu kelimelerin kökeninin Türk öğrenciler tarafından idrak edilememesidir. Dolayısıyla çalışmada Korece öğrenen Türk öğrencilerin seviyelerine uygun bu türdeki sözcükler seçilerek cümle, kelime boyutunda telaffuzları değerlendirildikten sonra anlam boyutunda öğrencilerin bu sözcüklerin anlamlarını bilip bilmedikleri değerlendirilerek, bu boyutlar ve katılımcıların bağımsız değişkenleri arasındaki bağlantı ortaya konmaktadır. Ardından tespit edilen hataların sebepleri müfredat, öğrenci motivasyonu ve anadilden negatif transfer bağlamında irdelenmiş ve üstesinden gelinebilecek yöntemler önerilmiştir.

2. Teorik inceleme

2.1. Vurgulu ünsüz dönüşümü

Korece Standart Telaffuz Kılavuzu'na göre vurgulu ünsüz dönüşümü altı durumda gerçekleşmektedir ve temel olarak ikiye ayrılır (배주채, 2003a, pp. 334-335). Biri mecburi vurgulu ünsüz değişimi, diğeri ise serbest vurgulu ünsüz değişimidir. Mecburi vurgulu ünsüz değişimi genellikle yumuşak ünsüzden sonra farklı bir yumuşak ünsüz gelmesi durumudur. Diğer bir değişle, hecenin son ünsüzü ‘ㄱ(g), ㄷ(d), ㅂ(b)’ sesleri ile bittiği durumlarda ardından ‘ㄱ(g), ㄷ(d), ㅂ(b), ㅅ(s), ㅈ(c)’ sesleri geliyorsa bu seslerde

mecburi vurgulu ünsüz değişimi meydana gelir ve bu yumuşak ünsüzler vurgulu ünsüz 'ㄱ(k'), ㄷ(t'), ㅂ(p'), ㅅ(s'), ㅈ(c)' seslerine dönüşür.³ Standart Telaffuz Kılavuzu 23. maddesinde yer alan mecburi vurgulu ünsüz değişimi aşağıdaki gibidir.

- 1) 국밥[국꺾], 깎다[깎따], 닭장[닭짱], 낫받이[넛빠지], 꽃고[꽃꼬]
gugbab[gugb'ab], g'agda[g'agd'a], dagcang[dagc'ang], nogbaci[nogb'aci], g'odgo[g'odg'o]

Örnek 1)de görüldüğü üzere mecburi vurgulu ünsüz dönüşümü yumuşak ünsüzlerin yine yumuşak ünsüzlerle karşılaştığı her durumda istisnasız meydana gelmektedir.

Serbest vurgulu ünsüz dönüşümü, mecburi vurgulu ünsüz dönüşümünden farklı olarak duraklamalı seslerden sonra değil, ötümlü sesler olan 'ㄴ(n), ㄹ(l), ㅁ(m), ㅇ(ng/η)' seslerinden sonra meydana gelir. Bu ötümlü seslerden sonra gelen yumuşak ünsüzlerin vurgulu okunduğu durumlara da serbest vurgulu ünsüz dönüşümü denir ve dönüşümün gerçekleştiği durumlar kısıtlıdır. Standart Telaffuz Kılavuzu'nun 24. maddesinden 28. maddesine kadar olan serbest vurgulu ünsüz dönüşümü Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 19. Korece Standart Telaffuz Kılavuzu serbest vurgulu ünsüz dönüşümü

Madde	Tanım	Örnek
24.	Sözcük kökünün son hecesinde yer alan 'ㄴ(ㄴ)(n), ㅁ(ㅁ)(m)' seslerinin arkasından gelen 'ㄱ(g), ㄷ(d), ㅅ(s), ㅈ(c)' sesleri vurgulu telaffuz edilir.	신고(şing'o), 였다(ond'a), 더듬지(dodımci)
25.	Sözcük kökünün son hecesinde yer alan 'ㄹ(l), ㄹ(ㄹ)' seslerinin arkasından gelen 'ㄷ(d), ㅅ(s), ㅈ(c)' sesleri vurgulu telaffuz edilir.	넙게(nolg'e), 홀소(hols'o)
26.	Hanja sözcüklerde 'ㄹ(l)' son sesinden sonra gelen 'ㄷ(d), ㅅ(s), ㅈ(c)' sesleri vurgulu telaffuz edilir.	갈등(gald'ing), 일시(ilş'i)
27.	Niteleyici ek '-(으)ㄹ((-i)l)' sonrasında gelen 'ㄱ(g), ㄷ(d), ㅂ(b), ㅅ(s), ㅈ(c)' sesleri vurgulu telaffuz edilir.	할 것을(hal g'olsıl), 만날 사람(mannal s'aram)
28.	Morfolojik olarak kaynaştırma ünsüzü 'ㅅ(s)' olmasa bile birleşik sözcük özelliği taşıyan sözcüklerde ikinci sözcük özelliği taşıyan sözcüğün ilk sesi 'ㄱ(g), ㄷ(d), ㅂ(b), ㅅ(s), ㅈ(c)' ise bu sesler vurgulu telaffuz edilir.	문고리(mung'ori), 눈동자(nund'ongca)

Ünlü harf sonrası meydana gelen vurgulu ünsüz dönüşümü, Tablo 1'deki 28. maddede yer alan sözcükler arasında dönüşümün ünlü harften sonra meydana geldiği durumlardır.

2.2. Ünlü harf sonrası vurgulu ünsüz dönüşümü

Ünlü harf sonrası vurgulu ünsüz dönüşümü, dönüşüm öncesi ünlü harf ile biten son heceden sonra gelen 'ㄱ(g), ㄷ(d), ㅂ(b), ㅅ(s), ㅈ(c)' seslerinin vurgulu ünsüz olan 'ㄱ(k'), ㄷ(t'), ㅂ(p'), ㅅ(s'), ㅈ(c)' seslerine dönüşmesine denir. Bu dönüşüm, Standart Telaffuz Kılavuzu'nun 28. maddesinde yer alan kaynaştırma ünsüzü 'ㅅ(s)'dan kaynaklı serbest vurgulu ünsüz dönüşümü kuralıdır ve genellikle Hanja birleşik sözcüklerde meydana gelir. Bu tür vurgulu ünsüz değişimi Koreceye has dilbilimsel bir olgudur. Bu konu

³ Korecede hecelerin son sesi olarak 'ㄱ(g), ㄷ(d), ㅂ(b), ㅅ(s), ㅈ(c)' yumuşak ünsüzleri yer alabilmektedir fakat 'ㅅ(s), ㅈ(c)' sesleri hecenin son sesi olarak yazıldıklarında 'ㄷ(d)' olarak sesletilirler. Dolayısıyla mecburi vurgulu ünsüz dönüşümü açıklanırken son ünsüz yerinde üç adet ses yer alabilir.

üzerinde fonetik, semantik ve sentaktik alanlarında çalışmalar olmasına karşılık dönüşümün sebebini tamamiyle açıklayabilen bir kuram henüz bulunmamaktadır (허용 & 김선정, 2006, p. 282).

Ünsüz harf sonrası vurgulu ünsüz dönüşümü kuramını açıklayan araştırmalar çok sayıda bulunmasına rağmen; bu çalışmada vurgulu ünsüz dönüşümünü kaynaştırma ünsüzü ‘ㄱ(s)’ ve Hanja sözcük dönüşümüyle bağdaştıran araştırmalardan (배주채, 2003b; 안소진, 2005; 정연표, 2010) yola çıkarak açıklanmıştır. Vurgulu ünsüz dönüşümü, kaynaştırma ünsüzü ‘ㄱ(s)’un etkisinin mutlak ve şartlı olduğu durumlara göre ikiye ayırarak açıklanmıştır.

Kaynaştırma ünsüzü ‘ㄱ(s)’un mutlak olduğu Hanja sözcüklerde meydana gelen vurgulu ünsüz dönüşümü örnekleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 20. Kaynaştırma ünsüzü ‘ㄱ(s)’un mutlak olduğu Hanja sözcükler

Hanja	Örnek	Telaffuz
가(價)(ga)	대가(代價)(dega), 도매가(都賣價)(domega)	deg'a, domeg'a
건(件)(gon)	여건(與件)(yogon), 의례건(依例件)(iryegon)	yog'on, ireg'on
권(券)(gwon)	여권(旅券)(yogwon), 승차권(乘車券)(singçagwon)	yog'won, singçag'won

Tablo 2’de görüldüğü üzere kaynaştırma ünsüzü ‘ㄱ(s)’un mutlak olduğu Hanja birimler ‘가(價)(ga), 건(件)(gon), 권(券)(gwon)’dur ve bu birimlerin ilk ünsüzü eklendikleri diğer birimlerden sonra mutlaka vurgulanarak telaffuz edilirler.

Kaynaştırma ünsüzü ‘ㄱ(s)’un şartlı olduğu Hanja birimler tekrar ikiye ayrılırlar. Birincisi hece sayısı şartına bağlı olanlar, ikincisi ise anlamsal role bağlı olanlardır. Hece sayısı şartına bağlı olan Hanja birimler Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 21. Hece sayısı şartına bağlı Hanja birimler

Hanja	Örnek	Telaffuz
급(級)(gıb)	용사급(勇士級)(yongsagıb), 비교급(比較級)(bigyogıb)	yongsag'ıb, bigyog'ıb
택(宅)(deg)	과부택(寡婦宅)(gwabudeg), 대소택(大小宅)(desodeg)	gwabud'eg desod'eg
살(煞)(sal)	도화살(桃花煞)(dogwasal), 상부살(喪夫煞)(sangbusal)	dogwas'al, sangbus'al
적(的)(cog)	내적(內的)(necog), 미적(美的)(micog)	nec'og, mic'og

Tablo 3’te yer alan Hanja birimler ‘급(級)(gıb), 택(宅)(deg), 살(煞)(sal)’ birkaç istisna dışında öncesinde yer alan hece sayısının iki ve üzeri ise her zaman kaynaştırma ünsüzü ‘ㄱ(s)’un varlığı kabul edilir dolayısıyla bu birimler vurgulu olarak telaffuz edilir. 적(的)(cog) ise diğer birimlerden farklı olarak öncesinde yer alan hece sayısı bir ise kaynaştırma ünsüzü ‘ㄱ(s)’un varlığı kabul edilir ve Hanja birimin ilk ünsüzü vurgulu olarak telaffuz edilir.⁴

⁴ 적(的)(cog), çekim eki yerine isim olarak kullanıldığı durumlarda kaynaştırma ünsüzü ‘ㄱ(s)’un varlığı söz konusu değildir dolayısıyla vurgusuz telaffuz edilir.

Anlamsal rolün şart olarak arandığı Hanja birimler de ikiye ayrılmaktadır. İlki, önceki hecede şart aranmadığı durumlar, ikincisi ise önceki hecede şartın arandığı durumlar. Önceki hecede şart aranmayan durumları örneği Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 22. Önceki hecede şart aranmayan Hanja birimler

Hanja	Anlamsal rol	Örnek	Telaffuz
간(間)(gan)	Mekan	공수간(供需間)(gonggugan)	gonggug'an
과(科)(gwa)	Uzmanlık alanı/Bölüm	치과(齒科)(çigwa)	çig'wa
법(法)(bob)	Kanun/Kural/Yasa	대화법(對話法)(dewhabob)	dewhab'ob
병(病)(byong)	Hastalık	위장병(胃臟病)(wicangbyong)	wicangbyong
장(狀)(cang)	Evrak/Mektup	소장(訴狀)(socang)	soc'ang
죄(罪)(cö)	Suç	방조죄(幫助罪)(bangcocö)	bangcoc'ö
증(證)(cing)	Belge	검인증(檢印證)(gonincing)	goninc'ing

Önceki hecede şart aranmayan Hanja birimler '간(間)(gan), 과(科)(gwa), 법(法)(bob), 병(病)(byong), 장(狀)(cang), 죄(罪)(cö), 증(證)(cing)' sözcük içerisinde çekim eki rolünde bulduklarında bağlı buldukları sözcüklere yeni anlam katarlar. Dolayısıyla bu tür Hanja birimler eklendikleri sözcüklere bağımlıdır. Bu durumlarda kaynaştırma ünsüzü 'ㅅ(s)'un varlığı kabul edilerek Hanja birimlerin ilk ünsüzü vurgulu telaffuz edilirler.

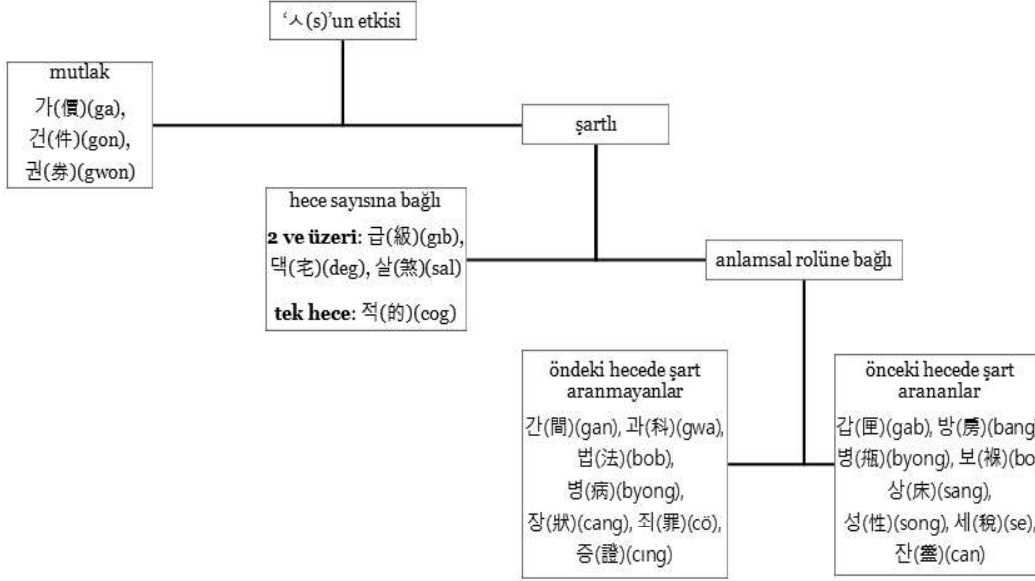
Önceki hecede şart aranan Hanja birimler telaffuzlarıyla beraber Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 23. Önceki hecede şart aranan Hanja birimler

Hanja	Anlamsal rol	Örnek	Telaffuz
갑(匣)(gab)	Kutu/Kılıf	우유갑(牛乳匣)(uyugab)	uyug'ab
방(房)(bang)	Oda/Dükkan	공부방(工夫房)(gongbubang)	gongbub'ang
병(瓶)(byong)	Şişe	맥주병(麥酒瓶)(megcubyong)	megcub'yong
보(褌)(bo)	Örtü	두부보(豆腐褌)(dububo)	dubub'o
상(床)(sang)	Masa	교자상(交子床)(gyocasang)	gyocas'ang
성(性)(song)	Özellik/Karakter	대표성(代表性)(depyosong)	depyos'ong
세(稅)(se)	Vergi/Fiyat	수도세(水道稅)(sudose)	sudos'e
잔(盞)(can)	Bardak	소주잔(燒酒盞)(socucan)	socuc'an

Önceki hecenin sentaktik veya semantik özelliğine göre kaynaştırma ünsüzü 'ㅅ(s)'un fonetik olarak yer aldığı Hanja birimler '갑(匣)(gab), 방(房)(bang), 병(瓶)(byong), 보(褌)(bo), 상(床)(sang), 성(性)(song), 세(稅)(se), 잔(盞)(can)' bulunmaktadır. Bu Hanja birimler, eğer çekim eki olarak sonuna eklendikleri öğelerden bağımsız bir şekilde de kullanılabiliriyorsa, bu birimlerden önce kaynaştırma ünsüzü 'ㅅ(s)' fonetik olarak yer alır ve sonrasında gelen bu Hanja birimlerin ilk ünsüzü vurgulu olarak telaffuz edilir.

Kaynaştırma ünsüzü ‘ㄱ(s)’un fonetik varlığını sürdürdüğü durumlar Şema 1’de özet olarak gösterilmektedir.



Şema 1. Kaynaştırma ünsüzü ‘ㄱ(s)’un vurgulu ünsüz dönüşümüne yol açtığı durumlar.

Kaynaştırma ünsüzü ‘ㄱ(s)’un morfolojik varlığından kaynaklı meydana gelen vurgulu ünsüz dönüşümü bu ünsüz morfolojik olarak sözcükte yer almasa bile fonetik rolünü yerine getirmesinden dolayı sonrasında gelen Hanja birimlerin ilk ünsüz yerinde ‘ㄱ(g), ㄷ(d), ㅂ(b), ㄱ(s), ㅈ(c)’ yumuşak ünsüzleri yer alıyorsa bu ünsüzler vurgulu ünsüz ‘ㄱ(k), ㄷ(t), ㅂ(p), ㅈ(s), ㅉ(c)’ olarak telaffuz edilir. Hoe ve Kim (희용 & 김선정, 2006) 28. maddeye ithafen “niteleyici rol taşıyan kaynaştırma ünsüzü ‘ㄱ(s)’un bulunması gereken birleşik fiiller” olarak tanımlamaktadır. Fakat bu tür niteleyici özelliği ayrıntılı olarak tanımlamak oldukça zordur ve bazı sözcüklerde bu özellik meydana çıkarmadığı için 28. maddedeki serbest vurgulu ünsüz dönüşümünün tekil sözcük olarak ele almak gerekmektedir. Dolayısıyla bu özellikteki vurgulu ünsüz dönüşümünü tamamen sistematik hale getirmek ve yabancı öğrencilere bu şartın eğitimini vermek, durumu daha karmaşık hale getireceğinden bu dönüşümü içeren yapıların sözcük boyutunda düşünülerek eğitiminin sağlanması gerekmektedir.

3. Araştırma sonuçları

3.1. Katılımcılar

Bu çalışma 1 Mart 1 Nisan 2023 tarihleri arasında Kayseri Erciyes Üniversitesi Kore Dili ve Edebiyatı ABD öğrencilerine uygulanmıştır. Katılımcıların özellikleri Tablo 6’da detaylı olarak verilmiştir.

Tablo 24. Katılımcıların özellikleri

	N	So
Yaş	Ortalama	21,14
Cinsiyet	Kadın	71
	Erkek	9

Sınıf	1	20
	2	20
	3	20
	4	20
Kore'de öğrenim görme durumu	Evet	15
	Hayır	65

Bu çalışmaya toplam 80 öğrenci katılmıştır ve öğrenciler 20'li yaşların başlarında olup ($\bar{x}=21.14$) 71'i kadın, 9'u erkektir. Her sınıftan 20 öğrenci katılım gösterirken katılımcılardan 15'i Kore'de bir dönem ve üstü öğrenim görmüş, 65'i ise Kore'de bulunmamıştır.

3.2. Yöntem

Çalışma Korece öğrenen Türk öğrencilerin ünsüz harf sonrası ünsüz dönüşümü olayını ne ölçüde edindiklerini üç farklı boyutta incelemektedir. Araştırmada kullanılan sözcükler Kore Dil Kurumu'nun yayınladığı üç seviyeden oluşan *yabancılar için temel kelimeler* listesinde yer alan birinci ve ikinci seviyelerden seçilmiştir.⁵ İlk boyut cümle boyutudur. Bu boyutta öğrencilere içerisinde vurgulu ünsüz dönüşümüne uğrayan 10 sözcüğün bulunduğu 10 cümle ve içerisinde vurgulu ünsüz dönüşümü bulunmayan 10 cümle olmak üzere toplam 20 cümle sesli bir şekilde okutulup bir kayıt cihazı yardımıyla kaydedilmiştir. İkinci boyut sözcük boyutudur ve bu boyutta öğrencilere vurgulu ünsüz dönüşümüne uğrayan aynı 10 kelime ve bu kelimeler ile morfolojik olarak benzer fakat vurgulu ünsüz dönüşümüne uğramayan farklı 10 kelime olmak üzere toplam 20 kelime gösterilerek sesli okutulmuş ve kaydedilmiştir. Çalışmanın son boyutu anlam boyutudur. Bu boyutta ise öğrencilerden bu sözcüklerin anlamlarını yazmalarını istenmiştir. Böylece öğrencilerin sözcüklerin anlamını ve telaffuzlarını öğrenip öğrenmediklerini ortaya çıkarmak hedeflenmektedir. Telaffuzun değerlendirmesi dil öğrenimindeki en büyük zorluklardan biridir ve değerlendirme yapan uzmanların birbirinden farklı sonuca varabilmeleri muhtemeldir (Eckes, 2011; Edo-Marzá, 2017). Dolayısıyla çalışmada telaffuzlar değerlendirilirken yazar dışında iki Korece anadil konuşucusunun yardımı alınmıştır. Her bir telaffuz 3 kiři tarafından değerlendirilip, sonuçlarına bakılmış ve değerlendiricilerden en az ikisinin hatalı olarak belirttiği telaffuzlar yanlış kabul edilmiştir.

Sonuçlar değerlendirilirken sadece vurgulu ünsüz değişimine uğrayan sözcüklerin telaffuzlarının ve anlamlarının doğruluğu değerlendirilmiş, kontrol amaçlı yerleştirilen sözcük ve cümlelerdeki telaffuz ve anlamlar dikkate alınmamıştır. Sonuçlar IBM SPSS programında değerlendirilerek sonuçların betimsel analizleri ve aralarındaki korelasyonun yanı sıra, sınıf ve Kore'de bulunma tecrübesine göre gruplar arasındaki farkların anlamlılık seviyeleri değerlendirilmiştir.

3.3. Bulgular

Bu çalışmada Korece öğrenen Türk öğrencilerin Korece vurgulu ünsüz dönüşümüne uğrayan sözcüklerin telaffuz ve anlamlarını ne denli öğrendiklerini ve telaffuz ve anlam sonuçları arasındaki ilişkiyi bulmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda Korece öğrenen Türk öğrencilerin vurgulu ünsüz dönüşümüne uğrayan sözcükleri cümle, sözcük ve anlam boyutunda değerlendirilmiştir.

Tablo 25. Vurgulu ünsüz dönüşümüne uğrayan sözcükler test sonuçları

⁵ Çalışmada '내과, 치과, 여권, 성형외과, 이민인후과, 조건, 여건, 사건, 비법, 차이점' sözcükleri kullanılmıştır.

		Değer	Cümle	Sözcük	Anlam
Sınıflara göre sonuçlar	1. Sınıf N=20	Ortalama	6,5	6,5	75
		SS	4,894	4,894	19,057
	2. Sınıf N=20	Ortalama	14,00	14,50	76,50
		SS	10,954	10,501	17,554
	3. Sınıf N=20	Ortalama	25,50	27,00	77,00
		SS	20,641	20,545	18,946
	4. Sınıf N=20	Ortalama	57,50	57,50	77,50
		SS	32,098	32,098	14,464
Kore'de bulunma durumuna göre sonuçlar	Hayır N=65	Ortalama	16,00	16,46	76,00
		SS	17,393	17,087	17,302
	Evet N=15	Ortalama	68,67	69,33	78,67
		SS	23,258	23,135	17,674
Toplam	N=80	Ortalama	25,88	26,38	76,50
		SS	27,728	27,616	17,291

Tablo 7'de görüldüğü üzere 80 öğrenciden alınan sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin vurgulu ünsüz dönüşümüne uğrayan sözcüklerin cümle içerisindeki telaffuzları düşük ($\bar{x}=25,88$) olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı sözcüklerin telaffuzuna sözcük boyutunda baktığımızda ise cümle boyutuna nazaran daha yüksek olmasına rağmen yine düşük bir ortalama ($\bar{x}=26,38$) ile karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin bu sözcüklerin anlamlarını bilip bilmediğini gösteren anlam boyutunda ise sonuç önceki iki boyuta göre daha yüksektir ($\bar{x}=76,50$).

Vurgulu ünsüz dönüşümüne uğrayan sözcüklerin sınıflardaki sonucuna cümle, sözcük ve anlam boyutunda baktığımızda 1. sınıf öğrencilerin cümle ve sözcük boyutundaki ortalamaları 6,5 iken anlam boyutundaki ortalamaları 75'tir. 2. sınıf öğrencilerin ortalamaları cümle boyutunda 14, sözcük boyutunda 14,50, anlam boyutunda ise 76,50'dir. 3. sınıf öğrencilerde ortalama cümle boyutunda 25,50, sözcük boyutunda 27, anlam boyutunda ise 77'dir. Son olarak 4. sınıflarda ortalama cümle boyutunda 57,50, sözcük boyutunda 57,50, anlam boyutunda ise 77,50'dir. Sınıflar arası sonuçları sınıf numarası yükseldikçe cümle ve sözcük boyutunda yükselirken anlam boyutundaki yükseliş çok fazla değildir.

Vurgulu ünsüz dönüşümüne uğrayan sözcüklerin değişim öğrencisi olarak Kore'de bulunana öğrenciler ile bulunmayan öğrencilerin sonuçlarına baktığımızda Kore'de bulunmayan öğrencilerin ortalamaları cümle boyutunda 16, sözcük boyutunda 16,46, anlam boyutunda ise 76'dır. Kore'de bulunana öğrencilerin ortalamaları ise cümle boyutunda 68,67, sözcük boyutunda 69,33, anlam boyutunda ise 78,67'dir.

Yukarıda verilen boyutların arasındaki anlamlılığa bakıldığında, sonuçlar normal dağılmadığı için (Kolmogorov-Smirnov Sig.<0.05) Spearman korelasyon testi uygulanmıştır. Buna göre (cümle-sözcük $r_s=0,980$, $p=0,000$, cümle-anlam $r_s=0,032$, $p=0,781$, sözcük-anlam $r_s=0,026$, $p=0,821$) cümle ve sözcük boyutları arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Cümle-anlam ve sözcük-anlam ilişkilerine bakıldığında ise aralarında bir anlamlılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 26. Gruplar arası anlamlılık seviyesi

	Analiz Türü	Boyut	Sig.
Sınıflar arası farklılık	ANOVA/Games-Howel	Sözcük	0.000
	Kruskal Wallis	Cümle	0.000
		Anlam	0.983
Kore tecrübesine göre farklılık	Mann Whitney U	Sözcük	0.000
	Bağımsız T-Test	Cümle	0.000
		Anlam	0.603

Tablo 8'de vurgulu ünsüz dönüşümüne uğrayan sözcüklerin sözcük, cümle ve anlam boyutuna göre gruplar arasındaki farklılığın anlamlılık seviyesi gösterilmektedir. Gruplar arasındaki farklılıklara sınıflar bazında bakıldığında sözcük boyutunda sonuçlar normal dağıldığı (Kolmogorov-Smirnov Sig. > 0.05) ve varyanslar eşit olmadığı (Levene < 0.05) için Tek yönlü ANOVA/Games-Howel analizi; cümle ve anlam boyutunda sonuçlar normal dağılmadığı (Kolmogorov-Smirnov Sig. < 0.05) için Kruskal Wallis analiz yöntemi uygulanmıştır. Buna göre sözcük ve cümle boyutunda sınıflar arasında anlamlı bir fark (sözcük $p=0.000$, cümle $p=0.000$) olduğu görülmektedir. Anlam boyutunda ise sınıflar arasında anlamlı bir fark ($p=0.983$) yoktur.

Öğrencilerin Kore'de eğitim görme durumlarına göre üç boyutta farklılıklara bakıldığında, sözcük boyutunda sonuçlar normal dağılmadığı için Mann Whitney U analiz yöntemi; cümle ve anlam boyutunda normal bir dağılım söz konusu olduğundan Bağımsız T-Test yöntemi uygulanmıştır. Buna göre sözcük ve cümle boyutunda Kore'de bulunan öğrenciler ile bulunmayan öğrenciler arasında anlamlı bir fark (sözcük $p=0.000$, cümle $p=0.000$) bulunmaktadır. Anlam boyutunda ise Kore'de bulunan öğrenciler ile bulunmayanlar arasında anlamlı bir fark ($p=0.603$) bulunmamaktadır.

4. Tartışma ve öneriler

Türk öğrenciler özelinde ünlü sonrası meydana gelen Korece vurgulu ünsüz sesletim analizi sonuçlarına cümle, sözcük ve anlam boyutunda baktığımızda; cümle (25,88) ve sözcük (26,38) boyutunda ortalamanın genel olarak düşük olduğu görülmektedir. Anlam boyutunda ise ortalama (76,50) diğer iki boyuta göre oldukça yüksektir. Sınıflar arası farklılıklar, cümle ve sözcük boyutunda sınıf numarası arttıkça ortalamanın arttığı göstermektedir. Bu durum, öğrenciler sınıf bazında ilerledikçe söz konusu sözcüklerin telaffuzlarını öğrenmeye başladıkları anlamına gelmektedir. Fakat bu artış anlam boyutuna kıyasla yine de düşük kalmaktadır. Anlam boyutunda sonuçlar (anlam $p=0,983$) ise sınıflar arasında farklılık olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla birinci sınıftan itibaren öğrencilerin kelimelerin anlamlarını öğrenmiş olduğu görülmektedir. Cümle ve sözcük boyutunda ortalamaların eşit oranda düşük olması ise öğrencilerin temelde sözcüklerin telaffuzunu edinmediğini dolayısıyla cümle içerisinde düzgün telaffuz edemediğini göstermektedir. Öğrencilerin Kore'de bulunma tecrübelerine ilişkin sonuçları ise Kore'de bulunan öğrencilerin gerçek (authentic) telaffuz ile karşılaşma sıklıklarının yüksek olduğunu göstermektedir (sözcük $p=0.000$; cümle $p=0.000$). Dolayısıyla Kore'de değişim öğrencisi olarak bulunan öğrenciler bulunmayanlara göre araştırma konusu sözcüklerin telaffuzlarını daha iyi gerçekleştirebilmektedirler. Anlam boyutunda ise Kore'de bulunan öğrenciler ile bulunmayanlar arasında anlamlı bir farklılık (anlam $p=0.603$) bulunmamaktadır. Bu da sınıflar arasında olduğu gibi öğrencilerin söz konusu sözcüklerin anlamlarını erken dönemde öğrenirken telaffuzlarını öğrenmediklerini göstermektedir.

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak, Korece öğrenen Türk öğrencilerin araştırmada kullanılan ünlü sonrası meydana gelen vurgulu ünsüz dönüşümünü içeren Korece sözcüklerin anlamlarını erken dönemden itibaren öğrenmelerine rağmen telaffuzunda zorluklar yaşadıkları söylenebilir. Bu sesletim hatalarının sebepleri ve sonuçlarına ise üç maddede bakabiliriz. Bunlar ilk olarak müfredat ve eğitmeden kaynaklanan sorunlar; iki öğrenci davranış ve motivasyonlarından kaynaklanan sorunlar; son olarak anadilden negatif transfere bağlı sorunlardır.

Hataların sebeplerinden ilki, yabancı dil müfredatı ve eğitmenin bu müfredattaki rolüdür. Yabancı dil müfredatı, hedef dilin alfabesini ve ses sistemini tanıtmak amacıyla eğitimin başlangıç seviyesinde telaffuza vurgu yapar, ancak bu seviyeden sonra bu odaklanmaya nadiren devam eder (Elliott, 1995). Bu bağlamda analiz sonuçları öğrencilerin birinci sınıftan itibaren söz konusu sözcükleri öğrendiklerini fakat bu sözcüklerin telaffuzları üzerinde durulmadığını göstermektedir. Oysaki, anlaşılır telaffuz, sözlü iletişimsel yeterliliğin gerekli bir bileşenidir. Ayrıca öğrencilerin yetkinliğinin temel gerekliliklerinden ve dil öğretiminin en önemli özelliklerinden biridir (Morley, 1991). İyi telaffuz, öğrenmeyi sağlarken kötü telaffuz, dil öğreniminde büyük zorluklara neden olur (Abbas Pourhosein Gilakjani, 2012). Öğrenciler ünlü sonrası vurgulu ünsüz dönüşümünü yeteri kadar öğrenmediği durumlarda yazılı ve sözlü metinleri üretirken ve/veya aktarırken hata yapabilmektedirler. Sözcüğün telaffuzunun yanlış yapılması dinleyicinin yanlış anlamasına ya da doğru telaffuz edilmiş bir kelimenin yazıya yanlış geçirilmesine sebep olabilir. Ayrıca genel müfredattan bağımsız olarak bir çok öğretmen telaffuzu müfredatlarına dahil etmeden öğrencilerine gramer, kelime bilgisi ve dört dil becerisini (okuma, konuşma, dinleme ve yazma) öğretmeye çalışır (Harmer, 2001; Pennington, 1998) ve telaffuz konusunu genelde göz ardı eder (Brown et al., 1983; Derwing & Rossiter, 2002).

Telaffuzun göz ardı edilmesinin ikinci sebebi ise pek çok öğrencin telaffuz öğrenmeye ihtiyaçları olmadığını ve bunun zaman kaybı olduğunu düşünmesinden kaynaklanmaktadır (Harmer, 2001). Öğrenciler telaffuzun ve anlaşılabilirliğin dışarıda bırakılarak iletişim kurabileceklerini, bunun için gramer ve diğer dil becerilerinin yeterli olacağını düşünmektedirler. Oysa iletişim, anlamak ve anlaşılacak demektir. Pek çok öğrenci, öğretmenleri ve diğer öğrencilerle konuşabildikleri için sınıf ortamının dışında da kolayca iletişim kurabilmelerini düşünürler; fakat bu büyük bir hatadır (Harmer, 2001; Offerman & Olson, 2016). Bazı öğrenciler ise öğretmenlerine bağlı olmadan telaffuzlarını kabul edilebilir ölçüde geliştirebilirler. Bunlar, öğrencilerin fonetik yetenekleri, bütünleştirici motivasyonu ve başarı motivasyonudur (Kenworthy, 1987).

Son olarak ünsüz sonrası meydana gelen vurgulu ünsüz dönüşümünde yapılan hataların temelinde anadilden kaynaklanan negatif transferden bahsedilebilir. Avery ve Ehrlich (1992) öğrencinin birinci dilindeki ses örüntüsünün ikinci dile aktarıldığını ve muhtemelen yabancı aksanlara ve telaffuz yanlışlarına neden olabileceğini iddia etmektedir. Türkçe’de vurgulu ünsüz yapısının bulunmadığını düşündüğümüzde bu kuramın geçerli olduğundan bahsedebiliriz. Hece başında ya da ortasında yer alan vurgulu ünsüzlerin telaffuzu gırtlakta strese bağlı olarak gerçekleşmektedir ve bu yabancılar için oldukça zorlayıcı bir koşuldur (히용 & 김선정, 2006). Dolayısıyla bu konu üzerinde hem eğitmen hem de öğrenci tarafından özel bir çaba sarf edilmediği durumlarda hataların yapılması kaçınılmaz bir hal almaktadır.

Bu sorunların aşılması sürecinde ise hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin uygulayabilecekleri yöntemlerden bahsedilebilir. Öncelikle telaffuz ihtiyacının yanı sıra konuşma işlevini ve bunların ortaya çıkabileceği bağlamları belirlemeye yardımcı olan "uzun vadeli sözlü iletişim amaç ve hedefleri oluşturarak" başlanması gerekmektedir (Morley, 1998). Öğrencilerin en çok istediği ve onlara en çok yardımcı olacak şey hatalarını nasıl anlayacakları ve düzeltecekleri konusunda uzman rehberliği ile

desteklenen çok sayıda gerçek konuşma pratiğidir (Burns & Joyce, 1997). Bu süreçte öğretmenler derslerde açık ve yavaş konuşmalı ve öğrencilerini dillerinin anlaşılır olduğuna ikna etmelidir. Bu durum, öğrencilerinin onları dikkatlice dinleyerek telaffuzlarını geliştirmelerine yardımcı olabilir (Abbas Pourhosein Gilakjani, 2016). Bunun yanı sıra öğrencilerin hatalı telaffuzlarında tekrar ve geri dönüşler hayati rol oynamaktadır. Bu, öğrencilerin yeni alışkanlıklar edinmelerine ve ana dilden kaynaklanan zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olan önemli bir faktördür (Cook, 2016; Cucchiari et al., 2012). Dolayısıyla öğretmenler sınıf ortamında ünsüz sonrası meydana gelen vurgulu ünsüz dönüşümünün yer aldığı sözcükleri tekrar ettirmeli ve yapılan hatalara geri dönüşler yaparak düzeltilmelerini sağlamalıdır.

Yabancı dil öğrenenlerin çoğunun yaşadığı ortak konuşma sorunlarından ikincisi, genellikle düşük düzeyde sözlü yeterlilikle ilişkilendirilen yetersiz sözcük bilgisidir ve yabancı dil sınıflarında sözcük bilgisi sıklıkla hafife alınmıştır (Dodigovic & Agustín-Llach, 2020). Sözcük bilgisi alıcı ve üretici olarak sınıflandırılmaktadır. Alıcı sözcük bilgi, sözlü ve/veya yazılı sözcükleri anlayabilme anlamına gelirken, üretici sözcük bilgi, sözcükleri sözlü ve/veya yazılı olarak doğru kullanma becerisiyle ilgilidir (Dodigovic, 2005; Nation, 1990; Pignot-Shahov, 2012; Thornbury, 2002). Uchihara ve Clenton (2020; 2019), alıcı sözcük dağarcığı boyutu ile sözlü sözcük yeterliliği arasında nispeten güçlü bir korelasyondan ve üretken kelime dağarcığı bilgisinin, özellikle akıcılık olmak üzere ikinci dil (L2) sözlü yeteneği ile önemli ölçüde ilişkili olduğundan bahseder. Anlama ve üretim süreçleri, anlam ve ses arasında tek yönlü bir haritalamaya, yani anlama için sestem anlama ve üretim için anlamdan sese bir haritalamaya dayanır (Fay & Cutler, 1977). Dolayısıyla ünsüz sonrası Korece vurgulu dönüşümünün yer aldığı sözcükler bir telaffuz kuralı altında değil; sözcük düzeyinde değerlendirilmeli ve sözcük eğitiminin boyutlarından biri olan telaffuzun (Webb & Nation, 2013) bu sözcüklerin eğitiminde yer alması gerekmektedir.

İyi bir konuşma becerisine sahip olmak, ekstra çaba ve pratik gerektirir ve birçok yabancı dil öğrencisi, iyi bir konuşma becerisine sahip olmak için fazladan zaman ve çaba harcamadığı için akıcı bir şekilde konuşmakta başarısız olur (Amiruddin, 2019). Wolter'a (2001) göre, kelime bilgisi ediniminin ilk aşamalarında fonolojik bağlantılar baskındır. Buna bağlı olarak öğrencilerin kelime hazneleriyle beraber telaffuzlarını da geliştirebilecekleri yöntemlerden faydalanabilirler. Bunların başında sözcük listeleri oluşturmak gelebilir. Öğrenciler oluşturdukları sözcük listelerinde yer alan sözcüklerin yanına köşeli parantez içerisinde sözcüğün telaffuzunu eklemelidirler. Bu kelimenin anlamının yanı sıra telaffuzunu da edinmelerine yardımcı olacak bir yöntemdir. Bu yöntemin bir farklı versiyonu olarak ise çevrimiçi sözlüklerin kullanıcılara sunduğu favori kelimeler özelliğidir. Bu özellik yeni öğrenilen sözcüklerin bir liste haline getirilmesine olanak verirken tek tuşla sözcüklerin doğru telaffuzlarını duyurmada da oldukça kullanışlıdır (El-Sawy, 2019; Fageeh, 2014). Üstelik yapılan bazı araştırmalar, çevrimiçi sözlük kullanımının öğrenciler tarafında faydalı bir öğrenim yöntemi olarak benimsendiğini ortaya koymaktadır (Bower & McMillan, 2007; Lenders, 2008). Buna ek olarak, öğrenciler kendi seslerini kaydederek çevrimiçi sözlüklerde var olan listelerindeki telaffuzlarla kendi telaffuzlarını karşılaştırabilirler. Bu yöntem hatalarının farkına varmalarını ve sesletim yönünden gelişmelerini kolay bir hale getirecektir (Abbas Pourhosein Gilakjani & Ahmadi, 2011).

Son olarak anadilden kaynaklanan negatif transferin üstesinde gelmek için vurgulu ünsüzleri ünlü harf sonrasında telaffuz edilirken gırtlığa bindirdiği stres göz ardı edilebilir. Zira ünlü sonrası vurgulu ünsüz dönüşümünün telaffuzu hece başı ya da ünsüzden sonra gelen hece ortası vurgulu ünsüz telaffuzundan farklı bir karaktere sahiptir. Ünlüden sonra gelen vurgulu ünsüzü telaffuz etmek için, var olan sesin çift olarak düşünülmesi yeterlidir. Düz ünsüz 'ㄱ(g), ㄷ(d), ㅂ(b), ㅅ(s), ㅈ(c)' seslerinin vurgulu ünsüz 'ㄱ'(k'), ㄷ'(t'), ㅂ'(p'), ㅅ'(s'), ㅈ'(c)' olarak telaffuz etmek yerine bu düz ünsüzlerden iki tane var olduğunu

farz ederek ‘ㄱㄱ(gg), ㄷㄷ(dd), ㅂㅂ(bb), ㅅㅅ(ss), ㅆㅆ(cc)’ şeklinde telaffuz etmek sözcüğün ve cümlelerin anlaşılmasını sağlamaktadır. Örneğin ‘대가(代價)(dega)’ sözcüğünü telaffuz ederken ‘대가(deg’a)’ şeklinde telaffuz etmek zor olacağından ㄱ(g) seslerinin birinci hecenin sonunda ve ikinci hecenin başında olduğunu varsayarak ‘덱가(degga)’ şeklinde telaffuz etmek sorunu büyük ölçüde ortadan kaldıracaktır.

5. Sonuç

Bu çalışma, yabancı dil olarak Korece telaffuz eğitiminin geliştirilmesi amacıyla Korecenin ses dönüşümlerinden vurgulu ünsüz dönüşümünün alt kategorisi olan ünlü harften sonra gelen vurgulu ünsüz dönüşümünü sesletim ve anlam analizi bakımından Türk öğrenciler örneğinde incelemiştir.

Öncelikle Korece vurgulu ünsüz değişimi Korece Telaffuz Kılavuzu’nda yer alan 23. maddeden 28. maddeye kadar olan bölümler doğrultusunda incelenmiştir ve 28. Maddede yer alan kaynaştırma ünsüzü ‘ㅅ(s)’un kullanıldığı birleşik sözcüklerde meydana gelen ünlü sonrası vurgulu ünsüz dönüşümü detaylarıyla gösterilmiştir. Bunun sonucunda Hanja birleşik sözcüklerde meydana gelen ünlü sonrası vurgulu ünsüz dönüşümüne sebep olan ‘ㅅ(s)’un etkisi mutlak ve şartlı olmak üzere iki ayrılmaktadır. Mutlak etkideki Hanja birimlerin ilk harfi kendisinden önceki Hanja sözcüklerin sonuna eklendiklerinde her durumda vurgulu olarak telaffuz edilirler. Şarthli etki, hece sayısına ve anlamsal role bağlı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Hece sayısına bağlı olarak dönüşüme uğrayan Hanja birimler kendinden önce iki heceli bir Hanja sözcük varsa vurgulu telaffuz edilirler. Anlamsal role bağlı olan Hanja birimler ise tekrar ikiye ayrılırlar. Birincisi, önceki hecede şart aranmayanlar, ikincisi, önceki hecede şart arananlardır. Önceki hecede şart aranmayanlar eklendikleri sözcükte çekim eki görevinde ise vurgulu telaffuz edilirler. Önceki hecede şart aranmayanlar çekim eki olarak eklenmelerinin dışında tek başlarına da bir anlama sahip iseler vurgulu olarak telaffuz edilirler.

Çalışmanın asıl amacında Türkiye’de yabancı dil olarak Korece öğrenen öğrencilerin bu türdeki sözcüklerin anlam ve telaffuzlarını ne ölçüde öğrendiklerini araştırmak amacıyla Erciyes Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan 80 öğrenci ile cümle, sözcük ve anlam olmak üzere 3 boyuttan oluşan bir araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bunun sonucunda doğru cevap ortalamaları cümle boyutunda 25,88, sözcük boyutunda 26,38, anlam boyutunda 76,50’dir. Bu boyutlar arasındaki korelasyon ise cümle-sözcük arasında $r_s=0,980$, $p=0,000$, cümle-anlam arasında $r_s=0,032$, $p=0,781$, sözcük-anlam arasında ise $r_s=0,026$, $p=0,821$ olarak çıkmıştır. Dolayısıyla cümle ve sözcük boyutları arasında anlamlı ilişki bulunurken cümle-anlam ve sözcük-anlam arasındaki ilişkiler anlamlı değildir. Diğer bir değişle öğrenciler, ünlü sonrası meydana gelen vurgulu ünsüz değişimini barındıran sözcüklerin anlamlarını öğrenmiş fakat telaffuzlarını öğrenmemişlerdir. Sınıflar arasındaki farklılıklara bakıldığında, cümle ve sözcük boyutunda anlamlılık 0,000 iken anlam boyutunda 0,983’tür. Bu da öğrencilerin sınıflarının ilerledikçe araştırma konusu sözcüklerin telaffuzlarını daha fazla edindiklerini göstermektedir. Öğrencilerin Kore’de bulunma durumlarına göre anlamlılığa baktığımızda cümle ve sözcük boyutunda 0,000, anlam boyutunda ise 0,603’tür. Bu, Kore’de bulunan öğrencilerin gerçek telaffuza maruz kaldıklarını dolayısıyla araştırma konusu sözcüklerin sesletimini daha fazla edindiğini göstermektedir.

Çalışmanın son bölümünde bulgular üzerinden öğrencilerin hatalarının sebeplerinin ve bu sebeplerin üstesinden gelinebilecek yöntemlerin üzerinde üç madde halinde durulmuştur. Bir, müfredat ve eğitmen kaynaklı sorunlar; iki, öğrencinin motivasyonu ve tutumundan kaynaklı sorunlar; üç,

anadilden negatif transfer kaynaklı sorunlardır. İlkinde, müfredatta telaffuz eğitiminin başlangıç seviyesinin yanı sıra eğitimin genel olarak yayılmasını ve araştırma konusu sözcüklerin telaffuz boyutundan çıkarılarak sözcük boyutunda değerlendirilmesi yönünde; ikincisinde, öğrencilere telaffuzun dil edinimindeki önemini anlatılmasını ve kelime listelerinin telaffuzu içerecek şekilde hazırlanmasını; üçüncüsünde ise, anadilden kaynaklanan negatif transferin üstesinden gelmek için ünlü sonrası meydana gelen vurgulu ünsüz dönüşümünde vurgulu ünsüzlerin düz ünsüzlerin tekrarlanmasıyla telaffuz probleminin üstesinden gelinebileceği önerilmiştir.

Kaynakça

- Amiruddin, A. (2019). Researching students' oral performance: What's wrong with their use of grammar, vocabulary and pronunciation? *Englisia: Journal of Language, Education, and Humanities*, 6(2), 88–101.
- Avery, P., & Ehrlich, S. (1992). *Teaching American English Pronunciation*. Oxford University Press.
- Bower, J., & McMillan, B. (2007). Learner use and views of portable electronic dictionaries. *JALT2006 Conference Proceedings. Tokyo: JALT*, 697–708.
- Brown, G., Gillian, B., Brown, G. D., & Yule, G. (1983). *Teaching the spoken language* (Vol. 2). Cambridge university press.
- Cook, V. (2016). *Second language learning and language teaching*. Routledge.
- Cucchiarini, C., Nejari, W., & Strik, H. (2012). My Pronunciation Coach: Improving English pronunciation with an automatic coach that listens. *Language Learning in Higher Education*, 1(2), 365–376.
- Derwing, T. M., & Rossiter, M. J. (2002). ESL learners' perceptions of their pronunciation needs and strategies. *System*, 30(2), 155–166.
- Dodigovic, M. (2005). Vocabulary profiling with electronic corpora: A case study in computer assisted needs analysis. *Computer Assisted Language Learning*, 18(5), 443–455.
- Dodigovic, M., & Agustín-Llach, M. P. (2020). Introduction to vocabulary-based needs analysis. *Vocabulary in Curriculum Planning: Needs, Strategies and Tools*, 1–6.
- Eckes, T. (2011). Introduction to Many-Facet Rasch Measurement. In *Analyzing and Evaluating Rater-Mediated Assessments. 2nd Revised and Updated Edition*. Peter Lang Verlag. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-04844-5>
- Edo-Marzá, N. (2017). The Self, the Peer and the Teacher in the EFL Pronunciation Class: A Comparative Study on Assessment, Perceptions and Systematicity. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 6(7), 198–219.
- El-Sawy, H. E. A. (2019). Electronic and student-created dictionaries for enhancing EFL pronunciation and vocabulary usage. *Theory and Practice in Language Studies*, 9(9), 1088–1099.
- Elliott, A. R. (1995). Foreign language phonology: Field independence, attitude, and the success of formal instruction in Spanish pronunciation. *The Modern Language Journal*, 79(4), 530–542.
- Fageeh, A. I. (2014). Effects of using the online dictionary for etymological analysis on vocabulary development in EFL college students. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(5), 883–890.
- Fay, D., & Cutler, A. (1977). Malapropisms and the structure of the mental lexicon. *Linguistic Inquiry*, 8(3), 505–520.
- Gilakjani, Abbas Pourhosein. (2012). A study of factors affecting EFL learners' English pronunciation learning and the strategies for instruction. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(3), 119–128.
- Gilakjani, Abbas Pourhosein. (2016). English pronunciation instruction: A literature review. *International Journal of Research in English Education*, 1(1), 1–6.

- Gilakjani, Abbas Pourhossein, & Ahmadi, M. R. (2011). Why Is Pronunciation So Difficult to Learn?. *English Language Teaching*, 4(3), 74–83.
- Harmer, J. (2001). The practice of English language teaching. *London/New York*, 401–405.
- Kenworthy, J. (1987). Teaching English pronunciation. (*No Title*).
- Lenders, O. (2008). Electronic glossing—is it worth the effort? *Computer Assisted Language Learning*, 21(5), 457–481.
- Min, H., Yun, Y., Gu, B., Min, B., & Choi, E. (2014). *Hanguo Gyoyukhak Sajon*. Seoul National University. <http://www.riss.kr/link?id=M13581017>
- Morley, J. (1991). The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages. *TESOL Quarterly*, 25(3), 481–520.
- Morley, J. (1998). Trippingly on the tongue: Putting serious speech/pronunciation instruction back in the TESOL equation. *ESL Magazine*, 1(1), 20–23.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary Newbury House*. Mass.
- Offerman, H. M., & Olson, D. J. (2016). Visual feedback and second language segmental production: The generalizability of pronunciation gains. *System*, 59, 45–60.
- Pennington, M. C. (1998). *The teachability of phonology in adulthood: A re-examination*.
- Pignot-Shahov, V. (2012). Measuring L2 receptive and productive vocabulary knowledge. *Language Studies Working Papers*, 4(1), 37–45.
- Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Longman.
- Uchihara, T., & Clenton, J. (2020). Investigating the role of vocabulary size in second language speaking ability. *Language Teaching Research*, 24(4), 540–556.
- Uchihara, Takumi, & Saito, K. (2019). Exploring the relationship between productive vocabulary knowledge and second language oral ability. *The Language Learning Journal*, 47(1), 64–75.
- Webb, S., & Nation, P. (2013). Teaching vocabulary. In Carol A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1–7). Wiley-Blackwell.
- 기혜민. (2014). 한국어 사잇소리의 교육방안 연구 [忠南大學校 大學院]. <http://www.riss.kr/link?id=T13566720>
- 김성규, & 정승철. (2005). 소리와 발음, 한국방송통신대학교출판부.
- 김성주. (2002). 터키어 화자들의 한국어 학습 시 발생하는 오류에 대한 분석. *사회언어학*, 10(1), 25–56.
- 배주채. (2003a). *한국어의 발음*. 삼경문화사.
- 배주채. (2003b). 한자어의 경음화에 대하여. *성심어문논집*, 25, 247–283.
- 안소진. (2005). ‘한자어의 경음화’에 대한 재론. *국어학*, 45, 69–91.
- 위국봉. (2017). 불규칙적 한자어 경음화의 발음 교육 방안 연구-중국인 고급 학습자를 대상으로. *국어교육*, 159, 285–310.
- 이승주. (2019). *터키인 학습자의 한국어 모음 오류 분석과 교육 방안 연구*. 부경대학교.
- 정연표. (2010). 한자어의 사이시옷에 대한 연구 [울산대학교 대학원]. <http://www.riss.kr/link?id=T12159655>
- 허용, & 김선정. (2006). *외국어 로서의 한국어 발음 교육론*. 박이정.
- 황미연. (2012). *중국어권 한국어 학습자의 자음 발음 오류와 교육 방안 연구* [충남대학교]. <http://www.riss.kr/link?id=T12757892>