



Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Duygusal Bürün Eğitimi

Emotional Prosody Training in Teaching Turkish as a Foreign Language

Gökçen Tekin

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi,
Türkçe Eğitimi Bölümü, Bolu, Türkiye,
gokcentekinbrs@gmail.com



Geliş Tarihi/Received: 02.02.2024
Kabul Tarihi/Accepted: 27.05.2024
Yayımlanma Tarihi/ Available Online:
30.06.2024

Öz: Açık ve anlaşılır bir iletişim öğrencilerin en temel ihtiyaçlarındandır. Konuşulanların anlamsal boyutunu tamamlayan bürünsel özellikler, sesletimin yalnızca parçalı birimlerden oluşmadığının göstergesidir. Bürün türlerinden biri olan duygusal bürün, bireyin konuşmalarındaki anlamı duygu ve niyetler yönünden tamamlamaktadır. Dillerin söz dizimi sistemlerine göre farklılaşan ünlem kalıpları farklı duyguları ifade eden sözlerin temsili olmanın yanı sıra aynı duyguların farklı sesletmelerini de oluşturmaktadır. Yabancı dil öğrenim sürecinde konuşulanların ya da dinlenenlerin algılanması, duygusal anlamın doğru algılanıp ifade edilebilmesi hedef dildeki ünlem kalıpları ve duygusal bürünün kazanılmasıyla sağlanabilir. Bu nedenle yabancı dil öğretim sürecinin başından itibaren bürün ve türlerine yönelik seviyelere göre farklı yöntemlerle öğretim yapılmalıdır. Bu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde orta düzey (B1) itibarıyla kullanılabilir 15 duygusal bürün öğretim etkinliği tasarlanmıştır. Etkinlikler, sınıf içi ortamda öğretmen rehberliğinde, çoklu uyaran ve duyu aracılığı ile öğrenciler arası işbirliği içerisinde gerçekleştirilebilir etkinlikler olup taklit ve zıtlıklardan yararlanmayı sağlar. Böylece farkındalık sağlayarak otomatikleştirmeye hizmet edici niteliktedir. Yabancı dil öğretiminde bürün eğitiminin önemi ve alanyazındaki bürünsel özelliklerin eğitime yönelik uygulama boşlukları göz önüne alınarak çalışmanın konu ilgilileri ve öğretim sürecine rehberlik edeceği düşünülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi, Sesletim Eğitimi, Bürün Öğretimi, Duygusal Bürün

Abstract: Clear and understandable communication is one of the most basic needs of students. The prosodic features that complete the semantic dimension of what is spoken are indicators that pronunciation does not consist only of segmental units. Emotional prosody, one of the types of prosody, completes the meaning of the individual's speech in terms of emotions and intentions. Exclamation patterns that differ according to the syntax systems of languages not only represent words expressing different emotions, but also constitute different pronunciations of the same emotions. During the process of learning a foreign language, perceiving what is spoken or listened to and correctly perceiving and expressing emotional meaning can be achieved by acquiring exclamation patterns and emotional prosody in the target language. For this reason, from the beginning of the foreign language teaching process, emotional prosody teaching should be done with different methods according to the levels and types. In this study, 15 emotional voice teaching activities that can be used at the intermediate level (B1) in teaching Turkish as a foreign language were designed. Activities can be carried out in the classroom environment under the guidance of the teacher, in cooperation between students, through multiple stimuli and senses, and enable the use of imitation and contrasts. Thus, it serves to automate by providing awareness. Considering the importance of prosodic education in foreign language teaching and the application gaps in the literature regarding the education of prosodic features, it is thought that the study will guide those interested in the subject and the teaching process.

Keywords: Teaching Turkish as a Foreign Language, Training Pronunciation, Teaching Prosody, Emotional Prosody

Extended Abstract

With the modern mentality, the pronunciation skill, which has been neglected for a long time, has evolved beyond being a skill targeted solely for the teaching of segmental units. Over time, the importance of suprasegmental units has also been recognized. Minimizing the formation of accents,

Cite as (APA 7): Tekin, G. (2024). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde duygusal bürün eğitimi, *Sakarya Dil Dergisi*, 2(1), 1-19.



especially in a foreign language, is one of the fundamental requirements for clear and comprehensible speech.

Foreign language learning is a process in which many students struggle with their speaking skills for various reasons. Individual factors, the linguistic distance between the target language and the native language, as well as biological conditions, can hinder pronunciation goals. To prevent the permanence of incorrect pronunciation in the target language, this process should be addressed from the beginning of the teaching process. The limitation of teaching materials and programs also negatively impacts this situation. Those responsible for teaching often find it challenging to provide clear gains and materials that facilitate the achievement of these gains. Therefore, pronunciation skills are limited to textbook activities that will ensure the correct production of sounds.

Ensuring the correct production of segmental units is concerned with teaching the sound features of words of the target language. However, the pronunciation of a language does not only mean the correct pronunciation of the sounds and words of that language. There is also a prosodic aspect of pronunciation, which complements the semantic aspect of speech and is only audible. Prosody semantically completes the discourse in the speaker's linguistic expressions with suprasegmental features. While the way of saying an expression can completely change its meaning; the fact that each language has its own idiosyncratic features necessitates teaching the pronunciation of the target language as a whole. Otherwise, at best, communication will result in correctly pronounced words but with misplaced meanings.

One of the sub-types of prosody, emotional prosody, adds emotions and intentions such as happiness, sadness, fear, and anger to speech. Thus, it requires the intensive use of fundamental elements like intonation and stress, which are the subcomponents of prosody. Considering that, even with interference from the native language, foreign language accents are often thought to arise mainly due to the improper use of basic components such as stress and intonation, the importance of emotional prosody training becomes clearer.

Emotional disguise can make individuals' deficiencies in grammatical structure and vocabulary areas unnoticeable while speaking a foreign language. Because in many languages, expressions that are given meaning through pronunciation can be used by adapting the grammatical structures of that language to daily language. In addition, prosodic features carry clues about the speaker's mental state, emotions and attitudes, which can sometimes completely change the meaning. Therefore, organizing inclusive education according to levels, determining achievements, and making applications multidimensional and stimulating is very important.

The research is a systematic review study in the introductory type of descriptive research methods based on the classification and evaluation of studies conducted in a certain field (Hertman, 2006). Systematic review is the synthesis of findings obtained by comprehensively scanning the literature on a particular subject. In this study, in line with the literature, by synthesizing the knowledge, skills and field-specific methodologies required for learning the emotional idiom of Turkish, classroom activity suggestions have been developed to help those learning Turkish as a foreign language acquire idiosyncratic features.

It is believed that the designed activities will be beneficial for emotional prosody instruction of intermediate-level Turkish learners by incorporating multiple sensory stimuli. The activities have been diversified, taking into account individual differences in the classroom environment. Activities involving group work and paired exercises are prepared to be integrated into lessons without disconnecting from the communicative context. They are not solely based on flat imitation and repetition but go beyond to understanding emotions, putting oneself in someone else's shoes, and expressing oneself through feelings. It is thought that the collaborative nature of the activities will provide students with a more

comfortable means of self-expression and help them develop confidence. The planned work environment is intended to be one where students will participate joyfully rather than experiencing a teaching situation, with the aim of reducing stress levels. In this context, the designed 15 emotional prosody activities are generally grounded in the features of Turkish related to intonation and stress. These activities are based on enactment, pronunciation, listening-imitating, recognizing contrasting situations, and perceiving the variability in tone based on emotion and intention.

Emotional cues are elements that help predict how the speaker feels and his next action during the communication process and enable individuals to direct their own behavioral reactions (Mitchell, Kingston & Barbosa Bouças, 2011). This also facilitates positive social interactions. It is argued that a deficiency in this skill can cause behavior and learning problems (Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman, & Youngstrom, 2001). Although studies on emotional prosody in teaching Turkish as a foreign language are limited in the literature, they consist of activity studies (Altınok, 2021) and emotional prosody perception studies that appeal to different audiences. In Ertürk's (2017) study, where he examined the perception and production data of neutral, joy, sadness, and anger units in healthy adults whose native language is Turkish, it was determined that there was no difference between the correct perception of emotional expression by men and women and that both genders could perceive it at a high rate. Akkaya (2023) concluded that the similarity of the stimuli to the native language is important for emotional prosody processing and that individuals automatically process emotional tones in their native language. It is noteworthy that there are not enough studies in the literature other than emotional prosody perception examinations, and it is thought that there is a need to increase application recommendations.

1. Giriş

Yabancı dil öğrenim sürecinde konuşma, öğrencilerin yaş ve algı yetersizliğinin (Ioup, 2008; Flege, 1995) yanı sıra diğer bireysel faktörler sebebiyle de zorlandığı bir beceridir. Dilbilgisel unsurlar ve yeterli kelime dağarcığı gibi kazanımların edinilmiş olması halinde dahi (Hewings, 2018) bu problem, sesletim becerisinin zamanında kazanımlara ve öğretim sürecine dahil edilmemiş ya da öğrenimin yetersiz edinilmiş olması (Karatay, Güngör ve Özalan, 2017) sebebiyle devam edebilmektedir. Bu da halihazırda bir ana dili varlığı (Munro, 2008) ile özellikle kritik dönemin geçmesi (Birdsong, 2009) ve beynin dil öğrenmeye olan özel kapasitesinin (Penfield ve Roberts, 1959; Lenneberg, 1967; Gilakjani & Ahmadi, 2011) 11-14 yaşlarından sonra düşüşe geçmesiyle aksanlı bir konuşma (Lenneberg, 1967, s. 179) ortaya çıkarmaktadır. Aksanlı konuşma ise öğrencilerin konuşma becerisine yönelik kaygı hissetmelerine neden olmaktadır (Karçıç ve Çetin, 2015; Aktaş, 2018; Gökhan, 2020; Çalışkan 2023).

Yabancı dil öğreniminde -özellikle yetişkinler için- ana dili konuşucusu düzeyinde bir sesletime sahip olma düşüncesi Lenneberg'in (1967) bunun yetişkinlikten önce gerçekleştirilen biyolojik bir koşul olduğunu göstermesiyle sona ermiştir. Ayrıca bunun gerçekçi bir hedef olmadığı ve öğrencilere gereksiz bir yük olduğu (Levis, 2005) düşünülmeye başlanmıştır. Bunun yerine anlaşılabilirlik ve açıklık ilkelerini yerine getirmede öğrencilerin iletişim problemlerini en aza indirgemeyi (Fraser, 1999) hedefleyen bir sesletim ideali geliştirilmiştir. Nitekim sesletim, genel amacı fonolojik aksanı ortadan kaldırma girişimi olan (Odisho, 2014, s. 65) bir beceridir.

Sesletimin doğru bir şekilde yapılabilmesi parçalı ve parçalarüstü birimlerinin birlikte ele alınması ile gerçekleşir. Parçalı birimler, dilin, ses ve sesbirimlerinden oluşan en küçük birimleridir. Parçalarüstü birimler de denilen bürün ise; ezgi çatısı altında vurgu, sesletme (tonlama), durak ve ulamadan oluşmaktadır (Karatay ve Tekin, 2019b). Modern eğitim anlayışı ile sesletim becerisi de yalnızca parçalı birimler olarak ele alınmaktan sıyrılmıştır. Etkili bir iletişim sürecinde konuşma becerisini geliştirmek dilin bilgisel yönü dışında sesletimin de her iki yönüyle birlikte ele alınmasını gerektirir.

Bürün, dilin sentaks, semantik, pragmatik ve parçalı birimleriyle etkileşim kurarak (Hargrove, 1997) ezgi değişiklikleriyle söylem anlamının duygusal değer ve yoğunluğunu ileten duygusal bir mekanizma (Brown, 2017); iletişimin önemli bir bileşenidir (Hargrove, 1997). Bürün, dilsel olmayan bilgiden dilüstü özelliklere kadar uzanan ve temelde dilsel olan işlev ve etkinin sürekliliği olarak da tanımlanır. (Chun, 2002). Bürünle ifade edilen tutumlar, aktarılan iletiyi etkiler: Örneğin konuşmacı, sesletmesiyle kendine, ifadenin içeriğine veya dinleyiciye karşı değerlendirici bir duruş sergiler. Konuşmacının alışılmış sesinden farklı sesletmeler, ironi veya alaycılık ifadesi olabilir (Sidtis & Van Lancker Sidtis). Bunu ayırt edebilmek ana dili için bir zorluk olmasa da yapılan çalışmalar, özellikle yetişkinlerin yabancı bir dilde duygusal bürün öğreniminde zorlandıklarını ve daha fazla bilgiye ve maruziyete ihtiyaç duyduklarını göstermektedir (De Marco, 2019; Pell & Skorup, 2008; Wang & Mao, 2022). Dilin sesletme gibi belirli yönlerinin dil ediniminin -ancak- erken aşamalarında doğal bir şekilde kazanılabileceği vurgulanır (Chun, 2002). Buna rağmen yabancı dil öğrencilerinin hedef dildeki özgün sesletme farklılıklarını anlayabilmeleri ve bunu doğru bir şekilde üretebilmeleri kendilerini ifade edebilmede oldukça gerekli ve önemlidir. Çünkü ses ve anlam arasındaki duygusal bağlantının gücü, sesletme değişimlerine bağlıdır (Perlovsky, 2013). Bu zorlukların bir kısmı dilsel bir kısmı ise bireysel farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Dile ait gramatik bilgi tanımlanabilir birimlere ve seviyelere ayrılabilirken bürünsel sistem doğası sebebiyle dile ait diğer bilgiler gibi somutlaştırılmamaktadır. Bürünün iletişimde dilbilgisel, duygusal, tutumsal, psikolojik, pragmatik ve kişisel gibi zengin ve karmaşık özelliklerinin olması bürünü daha belirsiz kılar (Sidtis & Van Lancker Sidtis, 2003). Özellikle yabancı dilin üretilmesi ve algılanmasında; konuşulan hedef dildeki aksan derecesinde, iletişim sürecinde bilgi, öncelik, cümle ayırma ve bağlamdan anlam çıkarmada bürünsel özelliklerin etkisinin olduğu bilinmektedir (Busa, 2008). Ayrıca Chun (2002), bürünün:

1. Yeni veya paylaşılan bilgiyi algılamak,
2. Cümle, paragraf, konu ve konuşmadaki sınırları fark etmek,
3. Etkileşimi kontrol etmek ve konuşmayı düzenlemek,
4. Konuyu sürdürmek veya yeni bir konu başlatmakta etkili olduğunu belirtir.

1.1. Duygusal bürün

Monrad-Krohn bürünü içsel (dile özgü), entelektüel, duygusal ve sözsüz olmak üzere dörde ayırır. İçsel bürün, anlama göre sesletmeyi ayarlar; anlam netliği için ifadenin belirli bölümleri veya kelimeleri üzerindeki vurgu ve süreyi değiştirir. Entelektüel bürün, konuşmaya tutumları; duygusal bürün mutluluk, üzüntü, korku, öfke gibi duyguları ve sözsüz bürün ise "hımm" tarzında onaylama, "hıı.." tarzında anlayamama, "şıttt" tarzında susulmasını isteme ve iç çekmek gibi konuşmayı süsleyen bazı net ve sözel olmayan anlamları ekler (Ross, 1993, s.910; Ross 2000; Shriberg vd. 2001). Duygusal bürün, mutluluk, hüzn, korku ve kızgınlık gibi duyguların konuşmaya aktarılmasıdır (Ross 2000; Shriberg vd., 2001). Tutumsal ve duygusal bürünün birleşimidir. Jestlerle birleştirildiğinde, duygusal bürün söyleme canlılık katar ve mesajın içeriğini ve etkisini büyük ölçüde etkiler (Ross, 2000). Konuşmanın melodisi, süresi ve şiddeti gibi sesin bürünsel yönleri, konuşmacının zihinsel durumuyla ilgili ve konuşulan kelimenin anlamını tamamlayan veya değiştiren sözlü olmayan önemli ipuçları sağlar. Bu şekilde bir kişinin hangi duyguyu hissettiği veya bir olaya, kişiye veya nesneye karşı tutumu görünür kılınabilir (Mitchell & Ross, 2013).

İnsan sesi, çoklu potansiyeller arasında kendi modülasyonu aracılığıyla farklı anlamları ve nüansları iletebilmektedir. Bu bürünsel değişiklikler, parçalarüstü birimleri temsil eder ve her dilin kendine özgü parçalı özellikleriyle birleşir. Bir duyguyu ifade ettiğimizde, iletişimsel eylemimizin anlamı sadece ses ve bireysel özellikler tarafından değil, aynı zamanda kelime seçimi, konuşmamızı düzenleme şeklimiz ve sesleri nasıl biçimlendirdiğimizle şekillenir (De Marco, 2019).

Poggi ve Magno Caldognetto (akt.: De Marco, 2019) duygusal ifadenin dilbilgisel doğasını düzenleyen dört kaynaktan bahseder:

1. Anlamsal kaynaklar: Fiil, sıfat, zarf, isim gibi sözcük türleri ve duygusal durumları açık bir şekilde belirten semantik ve pragmatik içeriğe sahip ünlemlerden oluşur. Özellikle, “ah”, “vay” gibi ünlemler duygusal mesajı açıklama yapmadan ileterek nedeninin metinden çıkarılmasını gerektirir.
2. Sözdizimsel kaynaklar: Duygusal konuşma, ifadelerin yapısını, düzenini etkiler ve cümlenin bilinen sırasının değiştirilmesiyle oluşur. Söylemin belirli bir unsuruna odaklanmayı ifade eden sola kaydırma, bunun bir örneğidir. Demircan, (1996; akt.: Fidan, 2002) *vurguyu kaydırma* da denilen bu odaklamanın olağan söz dizimini değiştirmeden vurgunun belirlenen odağa taşınması şeklinde yapıldığını belirtir.
3. Morfolojik kaynaklar: Duygusal üretimde kelime yapıları değişikliğe uğrayabilir. Örneğin, olumlu duygularla ilgili olarak sevinç ifadesinde küçültme ekleri ve sevgi sözcüklerinin kullanımı yaygınken olumsuz duygularla ilgili olarak öfke ifadesinde, saldırganlığa yönelik kelimelerin kullanımı yaygındır.
4. Fonolojik kaynaklar: Duygusal konuşmada, seslerin biçimlendirilmesi ve gülümseyerek konuşmak gibi jest, mimikler bağlamdaki kişisel deneyimlerce farklılaşabilir.

Duygusal bürün fizyolojik bir yapıya sahiptir ve dilin genel olgularına uygulanır. Her ulusal dilin sözdizimi sistemi birçok farklı “ünlem” kalıbına sahiptir. Bir yandan aynı sesletme (tonlama) mutluluk, mutsuzluk gibi farklı duyguları ifade eden sözleri temsil edebilirken diğer yandan aynı duyguları ifade eden sözlere farklı sesletmeler de yapılabilir. Duygusal bürün, konuşmacının genel duygusal durumunun kontrolsüz ve bilinçsiz bir ifadesi ile kendini gösterir. Bu duyguların bilinçsizliği, konuşmacının konuşma anındaki duygusal durumunun kasıtlı olmaksızın yansımasyandır. Ulusal dil içindeki vurgu özellikleri ile belirli duygular arasındaki eşbiçimliliğin eksikliği, duyguları ifade etmek için belirli vurgusal kuralların olup olmadığını belirlemeyi zorlaştırır. Bu kontrolsüz ve bilinçsiz genel duygusal durumun ifade alanı ise metindir (Piotrovskaya, 2003). Konuşmadaki duyguları algılamak ve anlamak hem kişisel hem de mesleki hemen hemen her türlü konuşmada çok önemlidir (Shakuf vd., 2022) çünkü duygusal durumlar, tutumlar (sempati, baskınlık, nezaket vb.) ve niyetler çoğunlukla ses tonunun farklılaşmasıyla ifade edilir (Wildgruber, 2006). Bürünsel işlev yitiminde dilsel (tonlar, kelime-vurgu zıtlıkları), duygusal-bürünsel, pragmatik ve göstergesel açıdan sesletmenin farklılaştığı görülebilir (Sidtis & Van Lancker Sidtis, 2003).

Dilsel faktörlerin yanı sıra, duyguların tanınmasında aynı sosyal kodları paylaşmak ve benzer iletişim tarzlarına sahip olmak da önemli bir rol oynar. Bir yabancı dil öğrencisinin yabancı dil öğrenme yeteneği ile duyguları tanıma yeteneği arasındaki ilişki doğrusal olmayabilir. Sadece dilbilgisel olarak değil bürünsel düzeyde problemlerin yaşanması da muhtemeldir (De Marco, 2019). Duygusal durumların ifadesi ve algılanması, öğrenciler için zor bir görevi temsil eder. Çünkü yabancı dilde konuşma, duygusal durumların ifadesinin gerçekleştirilmesine katkıda bulunan bürünsel kaynakların tam kontrolünün sağlanmasını gerektirir (De Marco, 2019). Dolayısıyla bürün eğitimi belli bir seviyeden sonra değil dil öğretiminin başından (sezdirim yoluyla) itibaren sürece yayılarak kazandırılması gereken bir beceridir. Bu süreçte seviyelere uygun şekillerde etkinliklerle öğrencilere bürünsel unsurlar edindirilebilir. Metinler ve cümleler üzerinden yapılan etkinlikler dilbilgisel yapıları parçalayarak inceleme ve özellikler üzerinde tek tek farkındalık kazandırmaya da yardımcı olabilir. Bürünsel farkındalığın geliştirilmesinde ayrıştırılmış senaryolu cümlelerin kullanılması öğretmene veya araştırmacıya içerik kontrolü sağlaması ve öğrencinin dikkatinin odaklanmasına izin vermesi sebebiyle faydalı olabilir. (Chun, Hardison & Pennington, 2006). Bunun yanı sıra öğrencilerin ana dilleri, hedef dilleri, seviyeleri ve bireysel farklılıkları etkinlik hazırlama ve uygulamada dikkat edilmesi gereken etmenlerdir.

1.2. Araştırmanın amacı

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sesletim becerisinin parçalı (Karababa Candaş, 2009; Çağlayan, 2010; Derman, 2010; Tüm, 2014; Şengül, 2014; Çelebi, Kibar Furtun, 2014; Demir, Güleç; 2015; Erdem ve Diğerleri, 2015; Yılmaz ve Şeref, 2015; İnan, Öztürk, 2015; Demirci, 2015; Özmen, Güven ve Dürer, 2017; Başoğul ve Aksu Raffard, 2020; Tekin, Karatay ve Hızal, 2022) ve parçalar üstü birimlerinin doğru üretimine önemine yönelik (Kartallıoğlu, 2020) çalışmalar mevcuttur. Ancak bürünsel beceri öğretimine yönelik çalışmalar sınırlıdır (Karatay ve Tekin, 2019b; Tekin, 2020; Karadağ ve Dinçer, 2022; Donuk ve Yücel, 2022). Yapılan çalışmalarda da elde edilen veriler ders kitaplarının hiçbirinde sesletim öğretimi için ayrı bir bölüme yer verilmediğini; sesletim etkinliklerinin diğer becerilerin içerisinde eritildiğini (Toraman Ünal, 2020) ve bunun da yetersiz kaldığını (Karatay, Güngör ve Özalan, 2017) belirtmektedir. Bu çalışmada diğer çalışmalardan farklı olarak, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılmak üzere bir bürün türü olan duygusal bürünün öğretimine yönelik etkinlik önerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Etkinlikler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine özelleştirilmiş olup her dilin kendine özgü bir ses ve bürün sistemi olması sebebiyle diğer diller için de model etkinlik olarak düşünülüp hedef dile uyarlanması mümkündür. Genel olarak bürün öğretiminin temel seviyede sezdirilmesi dışında anlamı kavrama ve sesletme, vurgu gibi bürün öğelerinin anlama göre şekillendirilmesini gerektirmesi sebebiyle duygusal bürünün orta düzeyden (B1) itibaren doğrudan kazandırılmaya çalışılmasının daha doğru olacağı düşünülmektedir. Bu etkinliklerin de öğretmenlerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere B1 seviyesi itibari ile duygusal bürün öğretme süreçlerinde hem işlevsel hem de eğitsel anlamda yardımcı olacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın önemi

Sesletim becerisi modern eğitim anlayışı yerleşene kadar yalnızca Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde değil tüm diller açısından ihmal edilen (Derwing, 2010, s. 24; Karatay, Güngör ve Özalan, 2019; Karatay ve Tekin, 2019a, 2019b) bir alan olmuştur. Ancak modern eğitim anlayışıyla birlikte sesletim becerisinde özellikle son otuz yıldır bürünün önemi anlaşılmış ve öğretimi önem kazanmıştır (Baker, 2011). Bürün türleri arasında duygusal bürünün duyguların tanınması ve dilin parçalarüstü ipuçlarının algılanmasında kritik bir role sahip olması, bireyin ifadenin nihai anlamını iletmesine ve anlamayı arttırmasına (Akkaya, 2023; Sonkaya ve Sonkaya, 2021) ve bu doğrultuda ezgi unsurlarının doğru kullanımıyla konuşma becerisindeki aksan derecesinin azaltılmasında etkili olacağı umulur. Daha da önemlisi duygusal bürün duygu durumun ve buna bağlı sesletmenin ortaya çıkarılmasında anahtar bir role sahiptir (Sonkaya ve Sonkaya, 2021). Bu nedenle yabancı dil öğrenim sürecinde dili anlamlandırma ve iletişim kurma aşamasının başlamasıyla birlikte duygusal bürüne yönelik uygulamalar yapılması büyük önem taşımaktadır. Bu çalışma, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin anlama ve anlatma becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacak ve konuşmalarındaki aksan derecesinin azalmasına yardımcı olacak sınıf içi etkinlikler ortaya koyması itibari ile önemlidir. Ayrıca çalışmanın alan uzmanları ve konu ilgililerine rehberlik edeceği; bürün öğretimi sürecinde öğretmenlere somut örnekler oluşturacağı düşünülmektedir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırma, belirli bir alanda yapılmış olan çalışmaların sınıflandırılıp değerlendirilmesine dayanan (Hertman, 2006) betimsel araştırma yöntemlerinden tanıtma türünde bir sistematik derleme çalışmasıdır. Aslan (2018), sistematik derlemeyi belli bir konu özelinde alanyazının kapsamlı bir şekilde taranmasıyla elde edilen bulgulardan bir senteze varılması olarak tanımlar. Bu çalışmada da alan yazın doğrultusunda Türkçenin duygusal bürününün öğrenimi için gereken bilgi ve beceriler; bu alanda uygulanan yöntem ve tekniklerin sentezlenmesiyle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin bürünsel özellikleri edinmelerine yardımcı sınıf içi etkinlik önerileri geliştirilmiştir. Farklı dillerdeki bürün

etkinlik modellerinden uyarlanarak geliştirilen bazı etkinlikler birebir aktarılmamış olup hedef dil Türkçe'ye göre tasarlanmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde, yapılan alan yazın taramaları sonucunda Türkçenin bürünsel özellikleri dikkate alınarak tasarlanan; Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin öğretmenleri aracılığıyla uygulayabilecekleri sınıf içi etkinlikler sunulmuştur. Etkinlikler grup çalışması şeklinde gerçekleştirilmek üzere bir ders saati olarak planlanabilir. Ancak öğrencilerin yeterli düzeyleri, bireysel ve ana dili farklılıkları süre üzerinde değişiklik yapılmasına sebep olabilir. Etkinliklerin sıralanışında bir sistem bulunmamakla birlikte öğretmenler, öğrencilerin durumlarını dikkate alarak bir planlama oluşturabilirler. Uygulanan etkinliklerin öğrenciler tarafından tam ve doğru olarak gerçekleştirilmediği durumlarda doğru kazanım sağlanıncaya kadar tekrarlar yapılabilir. Etkinliklere öğrencilerin tamamının katılımının sağlanması bireysel motivasyonu arttırmada etkili olacaktır.

Etkinlik 1: Duygu Durum Zinciri

Öğretmen tarafından önceden hazırlanan cümleler farklı duygu durumlarını yansıtacak şekilde tahtaya yazılır ve öğretimi amaçlanan duygu durum sayısına göre tablolaştırılır. Öncelikle öğretmen tarafından model sesletme yapılır ve öğrencilerden bu cümlelerdeki duygu durumları belirlemeleri istenir. Herkes fikrini belirttikten sonra bunların doğru olup olmadığı tartışılır. Ardından öğrencilerden, belirlenen bu dört duygu durumu yansıtacak birer cümle üretmeleri ve ürettikleri cümleleri sesletmeleri istenir. Her öğrenci arkadaşlarının onu göreceği bir yere gelerek örnek cümlesini sesletir ve arkadaşlarından cümlelerin duygu durumlarını belirlemelerini ister. Bu uygulama öğrenciler arasında sırayla yapılır.

Tablo 1

Örnek Çalışma

..... (1) (2) (3) (4)
Bunun böyle olacağını biliyordum!	Bunun böyle olacağını biliyordum!	Bunun böyle olacağını biliyordum!	Bunun böyle olacağını biliyordum!
(1) Pişmanlık	(2) Panik	(3) Zafer	(4) Sitem

Etkinlik 2: Metin Duygu Durum Belirleme

Bu etkinlikte öğretim materyali olarak farklı türlerde ve konularda metinler kullanılır. Kullanılacak metinlerde belli bir duygu durumun örtük bir şekilde yansıtılması istenir. Bu metinler, hikâye, roman vb. edebî türlerden alınabileceği gibi öğretmen tarafından da yazılabilir. Sınıfa getirilen metinlerden biri öğretmen tarafından örnek olması için bir kez okunur ve metnin/metindeki karakterin örtük duygu durumunun belirlenmesi istenir. Etkinlik öğretmenin metni sesletip öğrencilerin duygu durumu belirlemesiyle ya da ikiyeşerli gruplar oluşturularak bir öğrencinin seslettiği metne dair diğer öğrencinin yorumlaması ile de devam edebilir.

Örnek I:

"O sabah evden erken çıkmak istedim. Ben yola çıktığımda hava henüz aydınlanmamıştı. Soğuk bir kış günüydü. Ben severim soğuğu; biraz yürümek istedim. Okul yoluna döndüğümde güneşin hafif hafif belirmediğini gördüm. Kış, sanki bahara dönmüştü. Düşündüm; yalnız ilk bahar mıdır güzel olan? İnsanın içini ısıtan tek renk yeşil midir? Etrafıma baktığımda yeşili göremiyordum. Ama beyaz şimdi yeşilden daha yeşildi. Soğuk ama sıcak. Ürkütmüyor; aksine insanı kucaklıyordu. Kimseler görmeden dünyaya sarıldım..."

Örnek II:

“Veli yeni aldığı ayakkabılarıyla okulun içinde bir aşağı bir yukarı geziyordu. Annesine gösterecekti. Saatlerdir bunu bekliyordu. Zil çaldı; okul kapısına koştu. Hava soğuktu, üzerinde montu yoktu. Ama içeri girmek istemiyordu. Bekledi; bekledi. Gözleri bir ayakkabısına gidiyordu bir de okul kapısına. Zamanla birlikte üzerine bir durgunluk geldi. Artık ayakkabısına bakmıyordu ama kapıya da bakmıyordu. Veli anladı; annesi gelmeyecekti. Uzun bir zaman sonra ellerini cebine koydu ve içeri girdi...”

Örnek III:

“Arkamdaki köpeği fark ettiğimde beni çoktan takip ettiğini bilmiyordum. Karanlıktı ve eve gitmek için daha en az on dakika yürümeliydim. Daha fazla dikkat çekmemek için sakın kalmaya çalıştım. Yine de adımlarımı hızlandırmıştım. Sanırım anladı. Artık köpeğin nefesini duyuyordum arkamda. Arkama bakamadım; yürümeye devam ettim. Bir süre sonra arkada birden fazla köpek olduğunu hissettim. Cesaretimi topladım ve döndüm. Üç köpek vardı ve bana hiç iyi bakmıyorlardı. Eve yaklaştığım için koşmak istedim. Ben koşunca onlar da koşmaya başladı. Aman Allahım! Kendimi apartmandan içeri attığımda köpeklerle aramda sadece bir kapı vardı!”

Etkinlik 3: Metne Göre Sesletim

Bu etkinlikte öğrencilerden birkaç farklı metni, içerdikleri iletilere göre sesletmeleri istenir. Önce metinler öğretmen tarafından sesletmesi yapılmadan okunur. Metinde verilen iletinin ne olduğu üzerinde tartışılır. Daha sonra öğrencilerden bu metinleri sesletmeleri istenir. Yapılan sesletimler sınıftaki diğer öğrencilerle birlikte değerlendirilir.

Örnek I / Şiir:

Ben hiç böylesini görmemiştim / Vurdun kanıma girdin itirazım var / Sımsıcak bir merhaba diyecektim / Başımı usulca dizine koyacaktım / Dört gün dört gece susacaktım / Yağmur sönecekti yanacaktı / Sameland seferden dönecekti / Duvardaki saat duracaktı / Kalbim kendiliğinden duracaktı / Ben hiç böylesini görmemiştim / Vurdun kanıma girdin itirazım var... (Tilahan, 2016)

Örnek II / İç monolog:

“...O kadar tembih ettim ona ben, eve erken gel diye. Ne işi var müdüriyette Feriha ile? Pasaport mu çıkarıyor? Paris'e mi kaçacak? Babası Mersin'de. Fırsat bu fırsat. Yapar mı yapar. Turgut onları görmüş, onlar görmemişler. Koridorda bekliyorlarmış. Bir kere o Feriha ile hâlâ konuşması, müdüriyetlere gitmesi filan kâfi. Tepeme kan çıkıyor. Selmin de alt üst etti asabımı. Az daha selam vermeden geçecekti. Ne bakıştı o. Zehir doluydu gözleri. Lütfen konuştu benimle. Fakat hakkı var. Biz yüzüne bakılacak insanlar değiliz (Safa, 2007, akt.: Mocan, 2012, s. 301).”

“...Kendimden öğreniyorum. Niçin böyleyim? Böyle olmamak elimde mi? Samim... Samim... Gelmeyecek. Bir daha buluşmak istemez benimle. İstemez mi? Benim nem o? Niçin vardı hayatımda o? Şimdi bir dağ gözümün önüne geliyor. Samim... Şimdi çok iyi hisseder gibi oluyorum. O benim yükselişim (Safa, 2007, akt.: Mocan, 2012, s. 245) ...”

Örnek III / Haber metni:

“İstanbul'da fırtına: Dev dalgalar oluştu, balıkçı tekneleri battı, deniz trafiği askıya alındı, uçuşlar iptal edildi. Meteoroloji Genel Müdürlüğü'nün İstanbul için yaptığı uyarının ardından, kentin çeşitli noktalarında şiddetli lodos etkisini gösteriyor. Büyükçekmece'de etkili olan lodos, sahil hattında yürüyenlere zor anlar yaşattı. Dev dalgalar kıyıyı döverken, açıkta demirleyen bir gemi lodosta beşik gibi sallandı. Şiddetli lodos nedeniyle Türk Hava Yolları'nın İstanbul Havalimanı çıkış ve varışlı 56 seferi ise iptal edildi. (NTV Haber, 2023).

Örnek IV / Anons metni:

Merhaba, Uzay Medya...

Dahili numarayı biliyorsanız tuşlayınız.

Bilmiyorsanız,

Satış için 1'i

Muhasebe için 2'yi,

İnsan kaynakları için 3'ü tuşlayınız.

Operatöre bağlanmak için lütfen bekleyiniz (Uzay Medya)

Etkinlik 4: İfadeler

Öğretmen, öğrencilere içlerinde önceden belirlediği cümleler için numaralar ve karşılarında farklı duygu durumları ifade eden emojilerin olduğu tablo çizili bir kâğıt verir. Cümlelerin yalnızca sesletime göre algılanabilmesi için cümleler tabloya yazılmaz; numara olarak verilir. Öğretmen her cümleyi seslettiğinde öğrencilerden taşıdığı duygu durumu ifade eden emojiyi işaretlemeleri istenir. Etkinlik bitiminde cümlelerin kontrolü sağlandıktan sonra öğretmen öğrencilerden her emoji ifadesi için birer cümle yazmalarını ister. Yazılan cümleler öğrenciler tarafından sesletilir. Hatalar düzeltilir.

Örnek:

Cümle I: Yine mi aynı bahanelerle geliyorsun?

Cümle II: Saçımın rengini değiştirsem mi acaba?
















Cümle III: Yaşasın, arkadaşım geldi!

Cümle IV: Bu sözleri ben mi söylemişim?

Cümle V: Ya işler umduğum gibi gitmezse!

Tablo 2

Örnek Çalışma

Cümleler	İfade I	İfade II	İfade III
Cümle I			
Cümle II			
Cümle III			
Cümle IV			
Cümle V			

Etkinlik 5: Karşıt Sesletim

Öğrencilerden aşağıdaki cümleleri okumaları istenir. Sessizce duygu durumlarını belirlemeleri ve o duygu durumun tam aksi şekilde sesletmeleri istenir. Bir öğrenci sesletirken diğer öğrenciler de yüz ifadelerinden duygu durumu yorumlayarak belirlemeye çalışırlar.

Örnek:

I. İçim kıpır kıpır, tatile çıkıyoruz!

- II. İşine doğru dürüst gelmiyor; gelse de doğru dürüst çalışmıyorsun.
- III. Yeter artık, bu iş ne zaman bitecek?
- IV. Bugünden sonra hayatımda hiçbir şey iyiye gitmeyecek.
- V. Ben bittim artık!

Etkinlik 6: Ezgi Giydirme

Öğretmen açıklama yapmaksızın ezgi türlerine yönelik birkaç örnek cümle seslettikten sonra tahtaya Türkçedeki (tamamlayıcı soru ezgisi, ne/kim soru ezgisi, süren, biten ezgi) ezgi türlerine yönelik sesletme kalıpları çizer ve öğrencilerden bu kalıplara uygun cümleler oluşturmalarını ister (Hewings, 2018'den uyarlanmıştır). Daha sonra herkes oluşturduğu cümleyi ve ezgi kalıbını tahtada gösterir ve sesletir. Sınıfça değerlendirilir. Bu etkinlik öğrencilerin cümleleri tamamen kendilerinin üretmesiyle ya da verilen cümlelerden kalıba uygun olanı bulması şeklinde uygulanabilir.

Örnek:

Şekil 1.



Şekil 2.



Şekil 3.



Şekil 4.



I: Cümle: NASIL geldin?

II. Cümle: Eve KİM geldi?

III. Cümle: Dolapta mı sakladın?

IV. Cümle: Senin paran var mı yok mu?

Etkinlik 7: Görselden Sesletim Yaratma

Öğretmen, öğrencilere çeşitli surat ifadelerini içeren görseller gösterir. Öğrenciler gördükleri fotoğraflardaki kişilerin yüz ifadelerine uygun birer cümle ya da diyalog yazarlar ve onlar adına sesletirler (De Marco, 2019' dan uyarlanmıştır). Etkinlik tek kişi ile yapılabileceği gibi ikişerli grup oluşturarak diyaloglar halinde de uygulanabilir.

Etkinlik 8: Siz Olsaydınız?

Öğretmen tarafından filmlerden duygu durum belirten sahneler belirlenip seçilir. Hazırlanan bu kısa kesitler öğrencilere izletilir. Öğrencilerden filmdeki karakterlerin davranış ve duygu durumları hakkında yorum yapmaları istenir. "Onun yerinde siz olsaydınız ne yapardınız?" sorusu ile duygu betimlemeleri yapmaları sağlanır. Öğrenciler öncelikle filmdeki karakterin duygu durumunu yansıtan bir sesletme yapar. Daha sonra farklı davranış ve duygularda kendi cümleleriyle karakter sesletmeleri yaparlar.

Örnek:



(Duygusal Bürün Eğitimi İçerikleri, 2024a)

Etkinlik 9: Dinleme Etkinliği

Öğretmen tarafından duygu durum sesletmesi yapılacak olan şiirler önceden belirlenir. Öğretmen sınıfa getirdiği şiiri öğrencilere kayıttan dinletir. Daha sonra öğrencilerden iki, üç mısralık bölümler halinde sesletme yapmaları istenir.

Örnek:



(Duygusal Bürün Eğitimi İçerikleri, 2024d)

Etkinlik 10: Tirat Çalışması

Öğretmen tarafından duygu durum sesletmesi yapılacak olan tiratlar önceden belirlenir. Öğretmen sınıfa getirdiği tirat kayıtlarını öğrencilere dinletir. Daha sonra öğrencilere ön okuma yapmaları için zaman verir. Öğrenciler tirat metinlerini okuduktan sonra herkesin onları göreceği bir yerde tirat metnini duygu durumuna uygun olarak sesletmesi istenir. Belirli cümleler seçilerek de çalışılabilir.

Örnek:



(Duygusal Bürün Eğitimi İçerikleri, 2024c)

Etkinlik 11: Rol Yapma

Öğrencilerden bazı film sahnelerindeki role bürünüp sahneyi taklit etmeleri istenir. Sahnedeki karakter sayısı kadar öğrenciye rol verilir. Roller paylaşılır ve sahneyi canlandırmaları istenir. Yeterince doğru sesletme elde edildikten sonra öğrencilerden seslendirilen sahnedeki konuşmaları donuk bir ifadeyle bir duygu durum yansıtmamaya çalışarak sesletmeleri istenir. İki ayrı sesletim arasındaki farkların ne ifade ettiği konusunda tartışılır.

Örnek:



(Duygusal Bürün Eğitimi İçerikleri, 2024b)

Etkinlik 12: Muhataba Göre Sesletme

Öğrencilerden herhangi bir duygu durum belirlemeleri istenir. Bu duygu durum mutluluk, keder, özlem, öfke, korku olabilir. Öğrenciler karşılarında bir çocuk, bir yetişkin olduğunu düşünerek farklı sesletimler yapar. Karşısındaki kişilerin yaşa bağlı olarak nitelikleri de değişebilir. Bir hasta ile iletişim ya da ailesinden ayrılmış bir çocuk, istenmeyen davranışları olan bir yetişkin vb. durumlar çeşitlendirilerek sesletim örnekleri yapılır.

Etkinlik 13: Duygu Aktarımı

Öğrencilere bir duygu durum belirlemeleri (mutlu, mutsuz, sinirli, bıkkın, şaşkın, sitemli, korkmuş vb.) ve bunu ifade edecek birkaç cümle oluşturmaları istenir. Uygulamaya öğrencileri ikiye bölünmüş gruplar halinde başlanır. Bir öğrenci, yüz ifadesini kimse görmeyecek şekilde arkası dönük olarak cümlesini sesletirken

diğer öğrenci ise duyduğu sesletimin hissettirdiği duygu durumu arkadaşlarına yüz ifadeleriyle yansıtmaya çalışır. Etkinlik sınıfça uygulanır.

Etkinlik 14: Meslek Gruplarına Göre Diyalog Sesletme

Öğrenciler önce ikişerli gruplandırılır. Her grubun ortaklaşa karar vererek bir meslek grubu (doktor, öğretmen, hâkim, polis vb.) seçmesi ve buna yönelik kısa bir senaryo geliştirmeleri istenir. Seçilen mesleğe göre senaryo gereği bir öğrenci meslek sahibi diğeri ise onun yardım etmeye çalıştığı kişi olur. Rollerin duygu durum ve tavırları belirlenerek sesletme yapılır.

Etkinlik 15: Vurguya Göre Sesletme

Öğretmen önceden farklı öğeleri barındıran cümleler belirler. Daha sonra bu cümlelerdeki öğelerin yerlerini değiştirerek ve vurguyu bu değişen öğeler üzerinde çeşitlendirerek model sesletim yapar. Öğrencilere yapılan farklı sesletimlerde bir önceki cümleye göre anlam olarak neyin farklılaştığını sorulur.

Tablo 3

Örnek Çalışma

Cümle	Fark	Yeni Cümle
Renkli çamaşırları o akşam BEN yıkamadım.	Kişi	Renkli çamaşırları o akşam ANNEM yıkamadı.
Renkli çamaşırları ben O AKŞAM yıkamadım.	Zaman	Renkli çamaşırları ben İKİ GÜN ÖNCE yıkamadım.
YIKAMADIM renkli çamaşırları ben o akşam.	Fiil	ÜTÜLEMEDİM renkli çamaşırları ben o akşam.
Ben o akşam RENKLİ ÇAMAŞIRLARI yıkamadım.	Nesne	Ben o akşam KİRLİ ÇAMAŞIRLARI yıkamadım.

4. Tartışma

Yabancı dilin etkili ve verimli bir şekilde kullanılmasında oldukça önemli bir yer edinen sesletim, üzerinde özenle durulması gereken bir alandır. Öğrencilerin hedef dile yönelik dilbilgisel kazanımları ve kelime dağarcığı yeterli olsa dahi bireysel faktörler sebebiyle zorlandıkları bir beceridir. Bürünün yapı itibarıyla yalnızca işitilebilir unsurlardan oluşan bir özelliğinin olması onu somutluktan uzaklaştırırsa da bu unsurlar, çeşitli yaklaşımlar ışığında çoklu uyaran ve duyu çeşitliliği ile daha somut hale getirilebilir. Temeli; sözlü davranışları hedef dilin bürünsel özelliklerine göre taklit edebilmek ve bunu otomatikleştirmek olan bürün eğitiminin etkili ve keyifli bir şekilde uygulanabilmesi sağlanabilir. Birçok görevi ve etkisi olan bürünün duygu bileşenini temsil eden duygusal bürünün iletişimde öğrencilerin karşı tarafa anlam aktarabilme; niyet ifade edebilme ve tüm bunları algılayabilme gibi katkıları mevcuttur. Anlam oluşturmanın yanı sıra aksan oluşumunun azaltılmasının da anahtarıdır. Öğrenciler ana dillerinden hedef dile yalnızca parçalı birimlerdeki özellikleri değil aynı zamanda bürünsel unsurlardaki özellikleri de aktarmaktadırlar. Bu da hedef dilde aksanlı konuşmaya sebep olmaktadır. Dolayısıyla yabancı dil öğreniminde bürün ve alt bileşenlerinin eğitimi çok önemlidir.

Duygular hakkındaki ipuçlarını algılayabilme yeteneği, duygusal zekanın çok önemli bir parçası olmakla birlikte toplumun bir üyesi olarak sosyobilişsel becerilerin düzgün bir şekilde işleyişi için de oldukça önemlidir. Bu ipuçları iletişim sürecinde karşı tarafın nasıl hissettiğini ve bir sonraki eylemini tahmine de yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla bireylerin kendi davranışsal tepkilerini yönlendirebilmelerini sağlar (Mitchell, Kingston & Barbosa Bouças, 2011). Duygu ipuçlarını belirleyip anlamlandırabilme yeteneği aynı zamanda olumlu sosyal etkileşimleri kolaylaştırmakta ve hatta bu becerideki eksikliğin davranış ve öğrenme sorunlarına neden olabileceği savunulmaktadır (Izard, Fine, Schultz, Mostow,

Ackerman ve Youngstrom, 2001). Alanyazında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik duygusal bürün ile ilgili çalışma bulunmamakla birlikte duygusal bürün eğitime yönelik farklı kesimlere etkinlik çalışması (Altınok, 2021) ve duygusal bürün algılama çalışmaları bulunmaktadır. Ertürk (2017), çalışmasında iletişimde önemli yeri olan duygusal bürünün nötr, sevinç, hüzün ve öfke birimlerinin anadili Türkçe olan sağlıklı yetişkinlerde algı ve üretim verilerini incelenmiştir. Kadın ve erkeklerin, dinledikleri duygusal bürün üretimini doğru algılamaları arasında fark bulunmadığı ve her iki cinsiyetin de duygusal bürünü yüksek oranda algıladığı belirlenmiştir. Akkaya (2023), çalışmasında uyarınların ana dili benzerliğinin, duygusal bürün işleme için önemli olduğunu ve bireylerin konuşmacılardan bağımsız olarak, duygusal ses tonlarını anadillerinde otomatik olarak işledikleri sonucuna ulaşmıştır. Duygusal bürün algılama incelemeleri dışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında duygusal bürün öğretiminin önemini fark edilip konuşma becerisinin sesletim açısından tam ve doğru gerçekleştirilmesi adına alanyazında yeterince çalışmanın bulunmadığı göze çarpmakta ve uygulama önerilerinin artırılmasına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

5. Sonuç ve Öneriler

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yapılan sesletim ile ilgili çalışmalara bakıldığında parçalı birimler dışında bürünsel özelliklerin öğretiminin önemine vurgu yapan (Tüm, 2014; Çelebi ve Kibar Furtun, 2014; Uğur ve Azizoğlu, 2016; Sis ve Ateş, 2018; Şenyiğit ve Okur, 2019) ve genel olarak uygulama önerilerinde bulunan (Kurt, 2020); yaklaşımları temel alarak öğretim etkinlikleri sunan (Karatay, Tekin, 2019; Tekin, 2020a, Tekin, 2020b) ve bürün eğitiminin etkilerini çeşitli yönlerden inceleyen (Tekin, 2020a) sınırlı sayıda çalışma mevcuttur. Bu da bürün eğitime ve alt bileşenlerine daha fazla dikkat çekilmesi gerektiğini düşündürmektedir. Yapılan bu çalışmayla bürün eğitime ve özelde duygusal bürün eğitime sınıf içi etkinlikler tasarlanarak eğitim süreci somutlaştırılmaya ve uygulanabilir hale getirilmeye çalışılmıştır.

Bu alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir;

- Öğrencilerin bilgi ve örnekler aracılığıyla öncelikle hedef dile ait bürünsel özelliklerle ilgili donatılması fayda sağlayabilir.
- Bürünsel özelliklerin ayrı ayrı öğretimine yönelik yeni teknikler ve uygulamalar geliştirilebilir.
- Çoklu uyaran, teknolojik destek ve beyin-vücut bağlantısını kullanarak bürünün somutlaştırıldığı uygulamalar tasarlanabilir.

Yabancı dil, nihai olarak iletişim sürecinde kullanılmak üzere öğrenilen bir yetkinliktir. Ancak bireyler, dilin aksanı anlaşılabilir ve açık olduğu ölçüde etkili iletişim kurabileceklerdir. Bu nedenle hedef dilin öğretiminde dilbilgisel yapıyı ve kelime dağarcığını zenginleştirmeye gösterilen özen, dilin işlevsel bir şekilde kullanımının yapıldığı, anlam oluşturmada tamamlayıcı görev üstlenen bürün öğretimine de gösterilmelidir.

Kaynakça

- Ak Başoğul, D. & Aksu Raffard, C. (2020). Pronunciation and interaction-based speech tasks in teaching Turkish as a foreign language. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8(3), 80-99.
- Akkaya, A. (2023). *Emotional prosody and accent processing: a bilingual perspective*. (Yayın No. 805573) [Yüksek lisans tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aktaş, B. (2018). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin sınıf içi kaygı durumlarının değerlendirilmesi*. (Yayın No. 518797) [Yüksek lisans tezi, Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Altınok, Ş. (2021). Türk dili ve edebiyatı derslerinde emosyonel (duygusal) prozodi ve duygusal algı becerisi. *III. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi Sempozyumu (20-21 Mayıs)*, Ankara.
- Aslan, A. (2018). Sistematik derleme ve meta-analizi. *Acta Medica Alanya*, 2(2),62-63.
- Baker, A. A. (2011). Discourse prosody and teachers' stated beliefs and practices. *TESOL Journal*, 2(3), 263-292.
- Birdsong, D. (2009). Second language acquisition and the critical period hypothesis. In Birdsong, D. (Ed.). *Whys and why nots of the critical period hypothesis for second language acquisition*. (pp. 1-22). Taylor & Francis e-Library.
- Brown, S. (2017). A joint prosodic origin of language and music. *Front. Psychol.* 8,1894.
- Busa, M. G. (2008). New perspectives in teaching pronunciation. In A. Baldry, M. Pavesi, C. Taylor Torsello, & C. Taylor (Eds.), *From didactas to ecolingua. An ongoing research project on translation and corpus linguistics* (pp. 165-182). Trieste: Università degli Studi di Trieste.
- Chun, D. M. (2002). *Discourse intonation in L2: from theory and research to practice*. John Benjamin Publishing.
- Chun, M. D., Hardison, D., M. & Pennington, M., C. (2008). Technologies for prosody in context past and future of L2 research and practice. In Hansen Edwards, J., G., Zampini, M., L. (Eds.), *Phonology and second language acquisition* (pp. 323-346). John Benjamin Publishing.
- Çağlayan, B. (2010). Arnavutluk'ta Türkçe öğrenenlerde karşılaşılan telaffuz hatalarının sebepleri ve çözüm yolları. <https://docplayer.biz.tr/3501632-Arnavutlukta-turkce-ogrenenlerde-kargilagilan-telaffuz-hatalarinin-sebeplerg-ve-cozumyollari.html>.
- Çalışkan, E. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sesletim kaygı düzeyleri. *Mavi Atlas*, 11(2), 476-488.

- Çelebi, S. & Kibar Furtun, M. (2014). Yabancılara Türkçe öğretiminde eşadlı sözcüklerin doğru sesletiminde parçalarüstü birimlerin görünür hâle getirilmesi. *International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(9), 367-380.
- De Marco, A. (2019). Teaching the prosody of emotive communication in a second language. In *Second language acquisition-pedagogies, practices, and perspectives*. IntechOpen.
- Demir, T. & Güleç, İ. (2015). ABD uyruklu öğrencilerin A1 düzeyinde Türkçe ünlü sesletiminde karşılaştıkları ortak sorunlar, Koç Üniversitesi Örneği. *IV. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 14, 120-133, Sakarya.
- Demircan, Ö. (1996). *Türkçenin sesdizimi*. Der Yayınları.
- Demirci, M. (2015). B1 seviyesinde Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin sesli okuma becerisiyle ilgili tespitler. *International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 333-358.
- Derman, S. (2010). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğreniminde karşılaştıkları sorunlar. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29(29).
- Derwing, T. M. (2010). Utopian goals for pronunciation teaching. In J. Levis and K. LeVelle (Eds.). *Proceedings of the 1st pronunciation in second language learning and teaching conference*, (pp.24-37). Iowa State University, Ames, IA.
- Donuk, M. & Yücel, D. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma ve telaffuz becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi üzerine. *International Journal of Social Science*, 6(24), 293-302.
- Duygusal Bürün Eğitimi İçerikleri (2024a, 20 Mayıs). Aftershock – Felaketin İzleri [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=OU2oSNvYSqc>
- Duygusal Bürün Eğitimi İçerikleri (2024b, 20 Mayıs). Kış Uykusu Winter Sleep Filminden Bir Sahne [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=mK1ToLDNYc4>
- Duygusal Bürün Eğitimi İçerikleri (2024c, 20 Mayıs). Şahsiyet Yaşıyorum Ama Yoksun [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=-HUtGdWgmkl>
- Duygusal Bürün Eğitimi İçerikleri (2024d, 20 Mayıs). Ülkü Tamer Konuşma Şiiri Seslendiren Haluk Bilginer [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=DkGeCmBmtOg>
- Erdem, D. M., Şengül, M., Gün, M. & Büyükaslan A., (2015). Tekerleme alıştırımlarına dayalı etkinliklerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyeli Arapların konuşma becerilerine etkisi. *Route Educational and Social Science Journal*, 2.
- Ertürk, A. (2017). *Yetişkinlerde emosyonel prozodi algısı ve üretiminin değerlendirilmesi*. (Yayın No. 453963) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Fidan, D. (2002). *Türkçede ezgi örüntüleri*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Flege, J. E. (1995). Second language speech learning theory, findings, and problems. In Strange W. (Ed.), *Speech perception and linguistic experience: issues in cross-language research* (pp. 233-277). York Press.
- Fraser, H. (1999). ESL pronunciation teaching: Could it be more effective? *Australian Language Matters*, 7(4), 7-8.
- Gilakjani, A. & Ahmadi, M. (2011). A Study of factors affecting EFL learners' comprehension and strategies for improvement. *Journal of Language Teaching and Research*, 2, 977-988. <https://doi.org/10.4304/jltr.2.5.977-988>.
- Gökhan, O. (2020). *Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bireylerin konuşma kaygısının konuşma öz yeterliliklerine etkisinin incelenmesi*. (Yayın No. 640097) [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Hargrove, P. M. (1997). Prosodic aspects of language impairment in children. *Topics in Language Disorders* 17(4), 76-83.
- Hertman, A.E. (2006). Derleme makale yazımında, konferans ve bildiri sunumu hazırlamada pratik bilgiler. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3 (1), 2-4.
- Hewings, M. (2018). *Pronunciation practice activities a resource book teaching English pronunciation*. A. Thornbury S. (Series Editor). Cambridge University Press.
- Ioup, G. (2008). Exploring the role of age in the acquisition of a second language phonology. In Hansen Edwards, J. & G., Zampini, M., L. (Eds.), *Phonology and second language acquisition* (pp. 41-62). John Benjamin Publishing.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological science*, 12(1), 18-23. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00304>.
- İnan, R. & Öztürk, M. (2015). Değişkenler açısından Araplara Türkçe öğretimi (Ürdün Örneği). *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(18), 377-392.
- Karababa Candaş, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Karadağ, B. F. & Dinçer, M. (2022). Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde telaffuz becerisi açısından karaokenin kullanılması. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 7(1), 117-149.

- Karatay, H., Güngör, H. & Özalan, U. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Callan yöntemi. *International Journal of Language Academy*, (5)2, 250-265.
- Karatay, H. & Tekin, G. (2019a). Konuşma eğitiminin bürün özellikleri ve öğretimi. *Kesit Akademi Dergisi* 5(18), 1-28.
- Karatay, H. & Tekin, G. (2019b). Konuşma eğitiminin parçalı birimleri: ses ve sesletim eğitimi. *Kesit Akademi Dergisi*, 5(19), 27-46.
- Karçiç, A. & Çetin, M. (2015). Yabancı dil Türkçe öğreniminde konuşma becerisinin gelişimini engelleyen kaygılar üzerine (Bosna Hersek örneğinde). *Electronic Turkish Studies*, 10(11).
- Kartallıoğlu, N. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma eğitimi. İçinde Karatay, H. (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* (ss. 315-346). Ankara: Pegem Akademi.
- Kurt, M. (2020). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Telaffuzun Geliştirilmesine Yönelik Uygulamalar. *Prozodi (Bürün Bilimi) ve Konuşma Çalıştayı*, s.133-139, Ankara
- Lenneberg, E. H. (1967). The biological foundations of language. *Hospital Practice*, 2(12), 59-67.
- Levis, J. M. (2005). Changing contexts and shifting paradigmas in pronunciation teaching. *Tesol Quarterly*, 39(3), 369-377.
- Mitchell, R., L. C., Kingston R., Ar. & Barbosa Bouças S., L. (2011). The Specificity of Age-Related Decline in Interpretation of Emotion Cues from Prosody. *Psychology and Aging* 26(2), 406 – 414.
- Mitchell, R., L. C. & Ross, E. D. (2013). Attitudinal prosody: What we know and directions for future study. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 37, 471-479.
- Mocan, A. (2012). "Yalnızız" da anlatım teknikleri. *Turkish studies*, 7(3) 1831-1841
- Munro, J. M. (2008). Foreign accent and speech intelligibility. In Hansen Edwards, J., G., Zampini, M., L. (Eds.), *Phonology and second language acquisition* (pp. 193, 218). John Benjamin Publishing.
- NTV Haber (2023, 28 Kasım). İstanbul'da Fırtına. https://www.ntv.com.tr/galeri/turkiye/istanbulda-firtina-dev-dalgalar-olustu-balikci-tekneleri-batti-deniz-trafigi-askiya-alindi-ucuslar-iptal-edildi,boATsUjFeEyQTjTpLt_96g
- Odisho, E. Y. (2014). *Pronunciation is in the brain not in the mouth: a cognitive approach to teaching it*. Gorgias Press.
- Özmen, C., Güven, E. & Dürer, Z. S. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi: sesletime yönelik bir uygulama ve etkinlik önerisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(28), 593-634.

- Pell, D. & M. Skorup, V. (2008). Implicit processing of emotional prosody in a foreign versus native languages. *Speech Communication*, 519-530. <https://doi.org/10.1016/j.specom.2008.03.006>.
- Penfield, W. & Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. Princeton University Press.
- Perlovsky, L. (2013). Language and cognition joint acquisition, dual hierarchy, and emotional prosody. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 7, 1-3.
- Piotrovskaya, L. (2003). Emotional prosody and emotive intonation. In *Proceedings of the 15th International Congress of Phonetic Sciences*. 3-9 August, 2949-2952, Barcelona.
- Ross, E., D. (1993). Nonverbal aspects of language. *Neurologic Clinics*, 11(1), 9-23.
- Ross, E., D. (2000). Affective prosody and the aprosodias. In Mesulam M., M. (Ed.), *Principles of behavioral and cognitive neurology* (pp. 316-331). Oxford University Press.
- Shakuf, V., Ben -David, B., Wegner, T., G., G., Wesseling, P. B., C., Mentzel, M., Defren, S., Allen, S. & E., M., Lachmann, T. (2022). Processing emotional prosody in a foreign language: the case of German and Hebrew. *J Cult Cogn Sci*, 6, 251-268.
- Shriberg, L. D., Paul, R., McSweeney, J. L., Klin, A., Cohen, D. J. & Volkmar, F. R. (2001). Speech and prosody characteristics of adolescents and adults with high- functioning autism and Asperger syndrome. *Journal of Speech, Language, & Hearing Research*, 44(5), 1097-1115.
- Sidtis, J. J. & Van Lancker Sidtis (2003). A Neurobehavioral approach to dysprosody. *Seminars in speech and language*, 24 (2), 93, 105.
- Sis, N. & Ateş, A. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde vurgu. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 68, 135-146.
- Sonkaya, Z. Z & Sonkaya, A.R. (2021). Brain networks of emotional prosody processing in a foreign language versus mother tongue. In Simon George Taukeni (Ed.), *The science of emotional intelligence* (pp.1-16). Intechopen.
- Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 325-33.
- Şenyiğit, Y. & Okur, A. (2019). Yabancılar Türkçe öğretiminde konuşma becerisi ve telaffuz eğitimi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 519-549.
- Tekin, G. (2020a). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sesletim eğitimi*. (Yayın No. 643279) [Doktora Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Tekin, G. (2020b). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sesletim eğitimi. İçinde Karatay, H. (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* (349-376). Pegem Akademi.

Tekin, G., Karatay, H., & Hızal, M. (2022). The effect of Turkish pronunciation training on brain: an fMRI study. *Education Quarterly Reviews, Special Issue, Current Education Research in Turkey* 5(2), 25-38.

Tilahan (2016, 11 Nisan). Emperyal Oteli. <https://tilahan.org/emperyal-oteli/>

Toraman Ünal, E. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders kitaplarında kullanılan sesletim yöntemi ve uygulamaları üzerine bir inceleme*. (Yayın No. 646253) [Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Tüm, G. (2014). Çok uluslu sınıflarda yabancı dil Türkçe öğretiminde karşılaşılan sesletim sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education) 29(2), 255-266.

Uğur, F. & Azizoğlu N. İ. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının sözcük öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 151-166.

Uzay Medya. Santral Anons Metinleri. <https://www.uzaymedya.com/santral-anons-metinleri/> (22.05.2024 tarihinde erişilmiştir.)

Wang, Z. & Mao, Y. (2022). No prosody, no emotion: affective prosody by Chinese EFL learners. *The Journal of Asia TEFL*, 19(1), 125-140.

Wildgruber D, Ackermann H, Kreifelts B & Ethofer T. (2006). Cerebral processing of linguistic and emotional prosody: fMRI studies. *Progress in Brain Research*, 156, 249-268.

Yılmaz, İ. & Şeref, İ. (2015). Arap öğrencilerin Türkçe okuma sesletim becerilerinin geliştirilmesinde şiirden yararlanma, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitimi Dergisi*, 4(3), 1213-1228.

Makale Bilgi Formu

Yazarın Katkıları: Makale tek yazarlıdır. Yazar makalenin son halini okuyup onaylamıştır.

Çıkar Çatışması Bildirimi: Yazar tarafından potansiyel çıkar çatışması bildirilmemiştir.

Telif Beyanı: Yazar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Destek/Destekleyen Kuruluşlar: Bu araştırma için herhangi bir kamu kuruluşundan, özel veya kâr amacı gütmeyen sektörlerden hibe alınmamıştır.

Etik Onay ve Katılımcı Rızası: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunmaktadır.

İntihal Beyanı: Bu makale iThenticate tarafından taranmıştır.