

02. Diksiyon Eğitiminin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Boşnak Öğrencilerin Prozodik Konuşma Becerileri Üzerindeki Etkisi¹

Melike ULUÇAY²

APA: Uluçay, M. (2024). Diksiyon Eğitiminin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Boşnak Öğrencilerin Prozodik Konuşma Becerileri Üzerindeki Etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (40), 13-32. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1502172>.

Öz

Bu araştırmanın amacı diksiyon eğitiminin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Boşnak öğrencilerin prozodik konuşma becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Hem nicel hem de nitel araştırma desenlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntemle dayanan bu araştırma açımlayıcı desene gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu, Zenica Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde öğrenim gören B2 seviyesindeki 15 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubu öğrencilerine 10 hafta boyunca haftada 2 saat diksiyon eğitimi uygulanmıştır. Çalışmanın verileri “Prozodik Konuşma Becerisi Gözlem Formu” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile toplanmış; nicel veriler SPSS istatistik paket programıyla, nitel veriler ise içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda 10 hafta süreyle diksiyon eğitimi verilen deney grubunun ön-test puanları ile son-test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiş, bu farkın son-test puanları lehinde olduğu görölmüştür. Buna göre diksiyon eğitiminin Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 seviyesindeki Boşnak öğrencilerin prozodik konuşma becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelere göre çalışmadan önce öğrencilerin %53’ü prozodik konuşma becerilerini yetersiz görürken çalışmadan sonra öğrencilerin %60’ı becerilerinin daha iyi olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin alışma öncesinde hatalarının çoğunun farkında olmadıkları, bilgilerinin eksik olduğu ve bu uygulamalar üzerinde çalışarak konuşma becerilerini geliştirebileceklerini fark etmiş olmaları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Konuşma Becerisi, Diksiyon, Prozodi

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.
ıkar atışması: ıkar atışması beyan edilmemiştir.
Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.
Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve alışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.
Etik İzni: Zenica Üniversitesi Etik Komisyonu tarafından 04.04.2022 tarihli, 04-100-001-0574/22 sayılı kararla etik izni verilmiştir.
Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.
Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %19
Etik şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 04.04.2024-**Kabul Tarihi:** 20.06.2024-**Yayın Tarihi:** 21.06.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1502172
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / ift Taraflı Körleme
² Dr. Öğr. Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakóltesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilimdalı / Dr., Erzincan Binali Yıldırım University, Faculty of Education, Department of Elementary Education, Department of Preschool Teaching (Erzincan, Türkiye), melikeulucay@gmail.com, **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0001-6333-1286>, **ROR ID:** <https://ror.org/02h1e8605>, **ISNI:** 0000 0001 1498 7262, **Crossref Funder ID:** 501100009706

The Effect of Diction Training on the Prosodic Speaking Skills of Bosnian Students Learning Turkish as a Foreign Language³

Abstract

The aim of this research is to examine the effect of diction training on the prosodic speaking skills of Bosnian students learning Turkish as a foreign language. This research, which is based on a mixed method in which both quantitative and qualitative research designs are used together, was conducted with an exploratory design. The study group consists of 15 B2 level students studying at the Department of Turkish Language and Literature at Zenica University. Diction training was given to the experimental group students for 2 hours per week for 10 weeks. The data of the study were collected with the "Prosodic Speaking Skill Observation Form" and the "Semi-structured interview form"; Quantitative data were analyzed with SPSS statistical package program, and qualitative data were analyzed with content analysis. As a result of the research, a significant difference was detected between the pre-test scores and post-test scores of the experimental group, which was given diction training for 10 weeks, and this difference was seen to be in favor of the post-test scores. Accordingly, it was concluded that diction training was effective on the prosodic speaking skills of B2 level Bosnian students learning Turkish as a foreign language. According to the interviews conducted with the students, 53% of the students considered their prosodic speaking skills inadequate before the study, while 60% of the students. It was concluded that the students were unaware of most of their mistakes before the study, that their knowledge was incomplete, and that they realized that they could improve their speaking skills by working on these practices.

Keywords: Teaching Turkish as a Foreign Language, Speaking Skills, Diction, Prosody

³ **Statement (Thesis / Paper):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Ethics Statement: Ethical approval was granted by the Ethics Commission of the University of Zenica with the decision dated 04.04.2022 and numbered 04-100-001-0574/22.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 19

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 04.04.2024-**Acceptance Date:** 20.06.2024-

Publication Date: 21.06.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1502172

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Giriş

Zihinsel ve fiziksel bir süreç olan konuşma eyleminin gerçekteşmesi, çeşitli aşamalardan oluşan çok yönlü ve karmaşık süreçler gerektirmektedir. Konuşma becerisi, anında dönüt alınmasıyla pratiklik sağlaması ve uygun kullanıldığında iletişimi güçlü kılması yönüyle diğer dil becerilerine göre ön plana çıkmaktadır. Toplumsal yaşamın düzeni ve bireyin akademik gelişimi için etkili kullanılması gereken ve geliştirilebilir bir beceri olan konuşma becerisi, üzerinde hassasiyetle durulması gereken bir konudur. Dil öğretim programları ve faaliyetleri planlanırken konuşmanın tüm boyutları dikkate alınmalıdır.

Konuşma eğitiminde dikkat edilmesi gereken noktalardan biri konuşma anında ne söylenildiği kadar “nasıl söylenildiği”dir. Somutlaştırılacak olursa konuşmanın “nasıl söylendiği” kısmı diksiyondur ve bu, konuşmanın fiziksel boyutunu ilgilendirmekle birlikte zihinsel ve duyuşsal boyuttan da ayrı düşünülemez. Diksiyon, TDK sözlüğünde (2024) “Seslerin, sözlerin, vurguların, anlam ve heyecan duraklarını kurallarına uygun olarak söyleme biçimi.” olarak tanımlanmıştır. Güler ve Hengirmen (2005) diksiyonu duygularımızı ve düşüncelerimizi sözle ifade ederken seslerin ve sözcüklerin hakkını vererek; cümleleri doğru, güzel, etkili ve yalın bir biçimde söyleyerek; sesimizi doğru ve düzgün kullanarak; tonlama, durak ve vurgulara dikkat ederek etkili ve güzel bir biçimde seslenme sanatı olarak tanımlar ve aşağıdaki maddelerin etkili ve güzel konuşmada olması gerektiğini belirtir:

- a. sesin uyumu ve söylenişi
- b. hece ve sözcüklerin vurguları
- c. uzun ve kısa hecelerin doğru söylenmesi
- d. seslerin doğru boğumlandırılması
- e. sözcüklerin iyi ve doğru tonlanması
- f. sözcüklerin anlam değerlerinin iyi kavranması ve bu değerlerin sesimize en iyi biçimde yansıtılması
- g. jest, mimik ve takınılacak hareketler

Yukarıdaki maddelere göre konuşma sırasında ileticinin ruhsal durumunu yansıtabilmesi, anlamın tam olarak iletilebilmesi ve dilin yapısının gerektirdiği şekilde ezgisel kullanılabilmesi için dilin prozodik (bürünsel) olarak adlandırdığımız özelliklerinin kullanımı ön plana çıkmaktadır. Bu özellikler söyleniş biçimini yansıtır ve yazı dilinde gösterilmez. Uzunluk/süre, vurgu, durak, perde-değişimi/ton (ritm) ve ezgi gibi özellikler anlam ayırıcı işlev taşımaktadır (Demircan, 2009) ve jest-mimikler dilin bir bileşeni değildir fakat eř zamanlı bir şekilde anlamı somutlaştırarak konuşmaya eşlik eder. (McNeill, 2005). Ezgi ise, özellikle konuşma sezdirimlerinin aktarılışında ve yorumlamayı temellendiren çıkarımların oluşturulmasında, egemen öğe konumundadır. (Ergenç, 2008).

Prozodi eğitimini ilk olarak evinde alan çocuk 5 yaşına kadar hemen hemen seslerin tamamını çıkarabilir. Fakat ailenin dil konusunda sahip olduğu yeterlilik, çocuğa bakmakla görevli kişinin gösterdiği özen çocuğun dil gelişimi üzerinde etki gösteren en önemli çevresel faktördür. Okul döneminde ise Korkmaz’a (2005) göre ilköğretim yıllarında daha çok üst-sesbilgisel yetiler kazanılır ve bu dilin akıcı hatta şiirsel kullanımı açısından önem taşımaktadır.

Türkçe yazıldığı gibi okunan fakat yazıldığı gibi konuşulan bir dil değildir. Huber (2008) bir ses birim, bir harf ilkesine en çok yakınlaşmış bulunan yazılar için İspanyolca ve Türkçenin yazılarının örnek verildiğini belirterek bu yazılarda bile ses birim- yazı birim uyumsuzluğu olan birçok örnek barındırdığını vurgular. “Sev-ecek-im” biçimbirimleri “seveceğim” olarak yazılır fakat az çaba kanunu gereği “sevice:m” olarak söylenmelidir. Böylece yazı dili ve sözlü dil arasındaki fark kendini gösterir. Oysa okumayı öğrenmeden önce bozuk söyleyiş şekli sevcem ya da doğru şekli sevice:m olarak seslendiren birçok ana dili kullanıcısı okullarda formal olarak dili öğrenirken “seveceğim” diye telaffuz etmeye başlar. Bu yüzden ana dili derslerinde fonetik ve diksiyondan faydalanılarak bu farklılıkların doğru söyleniş açısından vurgulanması gerekir. Güler ve Hengirmen’e (2005:113) göre fonetik dilin sesle ilgili kurallarını verir ve söyleniş yönüyle ilgilenir. Diksiyon ise güzel ve etkili söyleyişin tüm özelliklerini öğretmek bu konuda beceri kazandırır. Dolayısıyla fonetik ve diksiyon birbirini tamamlar.

Türkçenin prozodik özelliklerinin öğretimi ana dili öğretiminde olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de önem taşımaktadır. Türkçe öğrenen yabancılar Türkçenin prozodisine hâkim olmadığı için anlaşılma sorunları yaşamakla birlikte konuştukları Türkçe hoşagiderlikten uzaktır. Karatay ve Tekin’e (2019) göre yabancı dil öğrenen bir bireyin o dili anlama ve doğru kullanma becerileri, öncelikle hedef dilin ses özelliklerinin farkına vardığı, bunları tanıdığı ve doğru üretebildiği ölçüde gelişir. Kritik yaş sonrası yabancı dil öğreniminde yabancı dilin en güç öğrenilen alanının ses alanı olduğuna dikkat çeken Huber (2008) bir dilin konuşucuları, kendi dillerinde bulunmayan eklemelenmiş somut sesleri duyduklarında eğer bu sesler şaklamalı sesler gibi çok ender olan sesler değilse bu sesleri kendi dillerindeki bir ses birimin üyesi olarak algıladığını, bunu yaparken sesin belli bazı özelliklerinin temel olarak alındığını ve yabancı sesin ana dilindeki o özelliği taşıyan bir ses birim kapsamına sokulduğunu belirtir. Dolayısıyla yetişkinlere dil öğretirken yanlış eklemelenmiş seslerin dile yerleşmemesi için eklemelenme yerlerinin doğru öğretimi üzerinde hassasiyetle durulması gerekli ve etkili bir yöntemdir. Bunlarla birlikte kültürel yapıların farklılığı tonlamayı da ciddi boyutta etkilemekte ve farklı dil konuşurları aynı duyguları hedef dilde ifade ederken tonlama yapmakta zorluk yaşamaktadır. Bunun için de fazlaca tonlama ve ezgileme pratiği yapmak gerekmektedir.

Türkçenin vurgu düzeni Türkçenin genel yapısı ile paralellik gösterir. Bu düzenin en önemli niteliği değişken olmasıdır. Her değişimin anlamdaki duygu değerini azaltıp arttırmak ya da odaklaştırma yapmak gibi bir işlevi vardır (Börekçi, 2005). Türkçede tümce düzeyinde tümce tonları, sözcüksel vurgudan daha baskın olmakta ve bulunduğu konumlara bağlı olarak odağın tonsal özellikleri de değişmektedir. Öte yandan, Sırpçada⁴ sözcüksel vurgu, odağın tümce içindeki yerine bakmaksızın tonsal özellikleri her zaman korumakta ve tümce tonları ile birlikte karmaşık tonsal yapıyı oluşturmaktadır. İki dilin bu farklı tonsal özelliği, Türkçenin ezgisel, Sırpçanın perde vurgulu dil grubuna ait olduklarını göstermektedir. (Ivočević, 2011) Her iki dil arasındaki bu farklılık Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dezavantajlı durumlar ortaya çıkarmaktadır. Erdem Nas ve Akbulut (2021), ana dili Boşnakça olan konuşurların Türkçe sesletimindeki cümle ve sözcük vurgu üretimlerini incelediği çalışmalarında temel seviyedeki Boşnak konuşurlarının seslendirdiği okuma metinlerindeki Türkçe cümle ve sözcük vurgularının çoğu kez ana dili konuşurlarının sesletimi ile örtüşmediğini tespit etmiştir.

Yabancılar Türkçe Öğretimi ders kitaplarında daha çok parçalı birimler ile ilgili etkinliklerin yer aldığı parçalarüstü birimler ile ilgili etkinliklerin yok denecek kadar az olduğu bu yüzden prozodi ile ilgili planlama ve uygulamaların süreçte son derece yetersiz kaldığı bilinen bir gerçektir. Kurt (2019) ders

⁴ Boşnakça, Hırvatça ve Sırpça Güney Slav dilleri içinde konumlandırılabilir. Bu üç dil edebi standartlar bakımından tek dil olarak kabul edilmekle birlikte diller arasında fark siyasi kimliğe, bazı küçük gramer ve kelime dağarcığı farklılıklarına dayanmaktadır. (Kordić 1997, Friedman 1999, Greenberg 2004, aktaran Werle, 2009).

materyallerinde ayrı bir başlık altında telaffuz çalışmalarına yer verilmemesinin önemli bir eksiklik olduğunu belirterek, dünyadaki dil öğretim materyallerinde telaffuza yönelik çalışmalara özel bir önem verildiğine ve Türkçenin yapı, anlam ve söyleyiş özelliklerini dikkate alan telaffuz eğitime yönelik bir çerçeve program hazırlanmasının bu alandaki önemli bir boşluğu dolduracağına dikkat çekmektedir.

Türkçenin öğretiminde parçalı ses birimlerin yoğunlukla verilmesi sonucu oluşan mekanik bir öğretimden ziyade duygu ve düşünce dünyasını kapsayıcı biçimde hem parçalı hem parçalarıüstü ses birimlerinin birlikte öğretilmesi konusunda materyallerin geliştirilmesine ihtiyaç vardır. (Erdem Nas ve Akbulut, 2021). Bürünsel özelliklerin öğretimine dair, yaklaşımları rehber alan, konu ilgililerine ve öğrencilere çeşitlilik sağlayacak uygulamalara alan yazında fazlaca rastlanmaz çünkü eğitimcilerin bunun için sadece zaman ayırmaları yetmez öğretim etkinlikleri için bir çaba göstermeleri de gerekir. Bu bakımdan hem anadili konuşucularının hem de Türkçe öğrenen yabancıların konuşma ve okuma gelişimlerine bürünsel yönden katkı sağlayacak işlevsel ve kullanışlı bu etkinliklerin iletişimsel bir dil sınıfında, bağlam içerisinde hedefe ulaşmada kullanılmaları yarar sağlar (Karatay ve Tekin, 2019).

Alan yazın incelendiğinde ilk ve ortaokullarda ana dili öğretiminde betimsel çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Tekşan ve Karaca, (2020) altıncı sınıf öğrencilerinin konuşmalarında karşılaşılan söyleyiş ve boğumlama yanlışlarını tespit etmiştir. Keskin, Başbuğ ve Akyol (2013), dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma becerisi ve konuşma prozodileri arasındaki ilişkiyi tespit ettikleri çalışmalarında öğrencilerin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasında, pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki çıktığı sonucuna varmışlardır. Aytaç (2017) ise ilkökul öğrencilerinin prozodileri ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında prozodinin, okuduğunu anlamının bir göstergesi olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Ayrıca çeşitli eğitimlerin öğrencilerin konuşma becerileri üzerindeki etkisini araştıran uygulamalı çalışmalar da yapılmıştır. Söz konusu eğitimler; diksiyon etkinlikleri, dijital öykü destekli prozodi eğitimi, bilgisayar destekli prozodi eğitimi, doğrudan öğretim modeline dayalı konuşma eğitimi, radyo tiyatrosu temelli uygulanan metin seslendirme çalışmalarıdır. Çalışmalarda bu eğitimlerin, ortaokul öğrencilerinin ve Türkçe Eğitimi bölümü öğrencilerinin konuşma becerilerine, prozodiyi algılama ve yansıtma becerilerine nasıl katkı sağladığı incelenmiştir. (Aslan, 2018; Mert Duran, 2021; Çetin, 2013; Kemiksiz, 2016; Erdem, 2020). Bu çalışmaların ortak özelliği yapılan etkinliklerin öğrencilerin konuşma becerilerinin dış yapı unsurlarına katkı sağladığı sonucu olmuştur.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ise bazı araştırmalarda Türkçe Öğretim Seti Ders Kitapları, Avrupa Dil Portfolyosu ve YTÖ müfredat programında telaffuz öğretim, vurgunun ve diksiyonun nasıl ele alındığı incelenmiş, etkinlik ve model önerileri sunulmuştur. (Toraman Ünal, 2020; Sis ve Ateş, 2018; Şenyiğit ve Okur 2019; Gülen, 2018.) Tekin 2023, araştırmasında Haptic Sesletim eğitimi yaklaşımını tanıtmış ve Türkçenin bürünsel özelliklerinin öğretilmesi için bu yaklaşımla hazırlanmış etkinlik önerileri sunmuştur. Yine alan yazında ara düzeyde diksiyon eğitiminin ve görsel geribildirim etkinlikleriyle gerçekleştirilen bürün öğretim, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sesli okuma becerilerine etkisinin incelendiği (Özkan, 2015; Çelebi, 2017), görsel-işitsel özdeşliğe dayalı çağrışım tekniğinin ve bilgisayar destekli kelime vurgusu eğitiminin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin telaffuz becerilerine etkisinin (Koçak, 2020; Sarıman, 2016) incelendiği çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmaların sonucunda öğrencilere verilen diksiyon eğitiminin ve çeşitli tekniklere dayalı olarak gerçekleştirilen etkinliklerin sesli okuma becerilerini ve telaffuz becerilerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Yapılan bu çalışmalar incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere diksiyon eğitimi verilerek prozodik konuşma becerileri üzerindeki etkisini tespit eden bir çalışmaya rastlanmamıştır. Diksiyon etkinliklerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin prozodik

konuşma becerilerine katkı sağlayacağı ve bu konuda onlara farkındalık kazandıracığı düşüncesinden hareketle bu araştırma önemli görülerek gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmanın amacı diksiyon eğitiminin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Boşnak öğrencilerin prozodik konuşma becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu kapsamda aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır.

1. Diksiyon eğitiminden önce ve sonra yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Boşnak öğrencilerin parçalarüstü birimler boyutundaki becerileri anlamlı düzeyde farklılık göstermiş midir?
2. Diksiyon eğitiminden önce ve sonra yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Boşnak öğrencilerin söyleyiş boyutundaki becerileri anlamlı düzeyde farklılık göstermiş midir?
3. Diksiyon eğitiminden önce ve sonra yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Boşnak öğrencilerin anlam boyutundaki becerileri anlamlı düzeyde farklılık göstermiş midir?
4. Diksiyon eğitiminden önce ve sonra yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Boşnak öğrencilerin beden dili boyutundaki becerileri anlamlı düzeyde farklılık göstermiş midir?
5. Diksiyon eğitiminden önce ve sonra yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Boşnak öğrencilerin prozodik konuşma becerileri anlamlı düzeyde farklılık göstermiş midir?
6. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Boşnak öğrencilerin diksiyon eğitimine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Diksiyon eğitiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin prozodik konuşma becerilerine etkisinin incelendiği bu araştırma, hem nicel hem de nitel araştırma desenlerinin birlikte kullanıldığı karma yönteme dayanmaktadır ve açıklayıcı desenle gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem araştırması “Bir yöntem olarak, tek bir araştırmada veya bir araştırmalar dizisinde hem nitel hem de nicel verilerin toplanmasına, analiz edilmesine ve harmanlanmasına odaklanmaktadır. (Creswell ve Plano Clark, 2015) Açıklayıcı desen ise içinde araştırmacının nicel bir aşamayı yöneterek başladığı ve ikinci bir aşamayla özel sonuçlar aramaya başladığı bir karma yöntem desendir. (Creswell ve Plano Clark, 2015) Bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin alışılmış ders uygulamaları dışında almış oldukları diksiyon eğitimiyle ilgili deneyimlerini betimlemek ve düşüncelerini öğrenmek için nicel sonuçların yeterli olmadığı düşünüldüğünden açıklayıcı desen tercih edilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda yarı deneysel yöntemlerden biri olan tek grup ön test son test deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende, deneysel işlem uygulanmadan önce ve sonra katılımcıların performansı ölçülür. İşlem öncesi ve sonrası puanları karşılaştırarak, işlem etkisinin büyüklüğü değerlendirilebilir. (Field ve Hole, 2019)

Araştırmanın ilk aşamasında “Prozodik Konuşma Becerisi Gözlem Formu” kullanılarak nicel veriler toplanmış ve analiz edilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda ise deneysel sürece katılan 15 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler ile öğrencilerin almış oldukları diksiyon eğitimi deneyimleri üzerine değerlendirme yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre bu örnekleme yöntemi, araştırmacı yakın ve erişilmesi kolay bir durumu seçtiği için araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Bu araştırmada kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenen çalışma grubu, Zenica Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde öğrenim gören B2 seviyesindeki 15 kız öğrencidir. Balkanlar genelinde Türk Dili ve Edebiyatı öğrenimi gören öğrencilerin büyük çoğunluğu kız olduğu için çalışmaya sadece kız öğrenciler katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada ilgili literatür taranarak araştırmacı tarafından geliştirilen Prozodik Konuşma Becerisi Gözlem formu nicel veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Formda öğrencilerin konuşmalarını değerlendirmeye yönelik "parçalarıüstü birimler, söyleyiş, anlam ve beden dili" olmak üzere dört ana boyut belirlenmiş ve 18 maddeden oluşan bir taslak form geliştirilmiştir. Forma son şeklini vermek için 6 Türkçe Eğitimi alan uzmanı ve 1 diksiyon eğitmeni olan haber spikerinin görüşlerine başvurulmuştur. Görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve 2 madde çıkarılarak 16 maddelik forma son hali verilmiştir. Ön test ve son test olarak uygulanan bu form iki uzman tarafından ayrı ayrı puanlanmıştır. Formdaki puanlama anahtarı çok yeterli (5), yeterli (4), orta (3), yetersiz (2) ve çok yetersiz (1) biçimindedir.

Araştırmanın nitel veri toplama aracı 6 maddeden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Bu form katılımcıların diksiyon eğitimine ilişkin deneyim ve görüşlerini betimlemeleri ve nicel verileri desteklemek amacıyla hazırlanmış ve öncelikle 3 öğrenci üzerinde denenmiştir. Maddelerin öğrenciler tarafından açık ve anlaşılır bulunduğu belirlendikten sonra form, deneysel sürece katılan tüm öğrencilere uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadaki çalışma grubu sayısı düşük olduğundan parametrik testlerin uygulanıp uygulanamayacağına karar verebilmek için nicel veri setine öncelikle SPSS programından yararlanılarak betimsel istatistikler yapılmıştır. Çarpıklık ve basıklığın normal dağılım göstermediği görülmüştür. Uygulanan Shapiro Wilk testinde de verilerin normal dağılım sergilemediği görülmüştür. Bu nedenle veri setine nonparametrik test uygulanmaya karar verilmiştir. Çalışma grubunun ön test son test puanlarını karşılaştırmak için Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır.

Ön test ve son teste veri oluşturacak konuşmalar video kaydına alınmıştır. Kayıtlar, uygulamaların birden fazla izlenip formun eksik veya yanlış doldurulmasını engellemek için alınmış bir önlemdir. Formlar ön test ve son test için, araştırmacı ve alan uzmanı tarafından bağımsız zamanlarda doldurularak veri analiz programına girilmiştir. Veri analiz programı aracılığıyla farklı puanlayıcılar arasındaki ilişki kat sayıları hesaplanmıştır. Sungur (2010) korelasyonun -1 ile +1 aralığında olduğunu, puanın +1'e yaklaştıkça pozitif yönlü mükemmel bir doğrusal ilişki, -1'e yaklaştıkça ise negatif yönlü mükemmel bir doğrusal ilişki olduğuna dikkat çeker. Araştırmadaki gerek ön test gerekse son test korelasyonlarının pozitif yönde olduğu görülmüştür. Spearman'ın Sıralama Korelasyon Katsayısı

analizine göre uzmanların ön test puanlamaları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r_{\text{spearman}}=.757, p=.001 < 0.01$). Benzer şekilde uzmanların son test puanlamaları arasında da pozitif, doğrusal ve güçlü bir ilişki olduğu görülmektedir ($r_{\text{spearman}}=.779, p=.001 < 0.01$). Aşağıdaki tabloda ön test ve son testte puanlayıcılar arasındaki ilişki katsayılarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1. Farklı Puanlayıcılara Göre Ön Test- Son Test Spearman Testi Sonuçları

Puanlayıcılar	n	r	p	
Araştırmacı	15	Ön Test	.757	.001*
Türkçe Eğitimi Uzmanı		Son Test	.779	.001*

*<.05

DeneySEL süreç sonrasında deney grubunun tamamıyla yapılan görüşmelerin ses kaydı alınmış ardından bunlar yazıya geçirilmiştir. Veriler Nvivo programı kullanılarak içerik analiziyle çözümlenmiştir. Soruların cevapları iki uzman tarafından değerlendirilerek ayrı ayrı kodlama yapılmış ardından temalara ulaşılmış ve öğrencilerin cevaplarından yapılan doğrudan alıntılar ile bulgular desteklenmiştir.

Uygulama Süreci

Araştırma 2021-2022 akademik yılında, Zenica Üniversitesi, Felsefe Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı bölümünde öğrenim gören B2 seviyesindeki öğrencilerle yürütülmüştür. Sürecin başında öğrenciler araştırmacı tarafından yapılandırılmamış gözlemlerle incelenmiştir. Ardından öğrencilerin konuşma düzeylerini tespit etmek amacıyla hazırlıklı konuşma yapmaları istenmiş ve konuşmalar kayıt altına alınmıştır. Alınan kayıtlardaki öğrenci performansları 2 alan uzmanı tarafından ön test olarak uygulanan Prozodik Konuşma Becerileri Gözlem Formuyla puanlanmıştır. Araştırmada deney grubu öğrencilerine müfredatlarında var olan Konuşma Eğitimi dersinde 10 hafta, haftada 2 saat olarak diksiyon eğitimi uygulanmıştır. Eğitim sırasında bütüncül yaklaşım temel alınarak doğrudan yöntem uygulanmış ve bu yöntem için dinle ve taklit et, fonetik eğitim, tekerleme ve mani kullanımı, kayıt ve tekrar tekniği, sesli okuma, dramatizasyon ve rol yapma teknikleri kullanılmıştır. Uygulama süreci Tablo 2’de verilmiştir. Çalışma kontrol gruplu olmadığı için deney süresi 10 hafta ile sınırlı tutulmuştur.

Tablo 2. Uygulama Süreci Haftalık Ders Planı

Hafta	Konu
1. Hafta	Doğru ve Güzel Konuşmanın Önemi, Türkçe İçin Diksiyonun Önemi
2. Hafta	Diyafraam Nefesi Çalışmaları
3. Hafta	Boğumlama Çalışmaları
4. Hafta	Boğumlama Çalışmaları
5. Hafta	Vurgu Çalışmaları
6. Hafta	Vurgu ve Duraklama Çalışmaları
7. Hafta	Tonlama ve Ezgileme Çalışmaları
8. Hafta	Tonlama ve Ezgileme Çalışmaları
9. Hafta	Jest ve Mimik Çalışmaları
10. Hafta	Akıcı Okuma ve Akıcı Konuşma Çalışmaları

Deney süresi boyunca her hafta yapılan çalışmalar ev ödevi olarak verilmiş, öğrenciler kendi seslerini kaydetmiş ve öğreticiye göndermiştir. Öğreticinin dönüt vermesi ve öğrencilerin yeniden kayıt oluşturmasıyla etkileşim deney süresince canlı tutulmuştur. Deneysel sürecin ardından öğrencilere son test olarak uygulanan Prozodik Konuşma Becerileri Gözlem Formu yine 2 uzman tarafından ayrı ayrı puanlanmış ve sonuçlar istatistiksel olarak analiz edilmiştir.

Bu çalışma sadece prozodik gelişimi ölçmektedir; deney süresince anlam bilgisi ve gramer eğitimi verilmemiştir. Gözlem formunda anlam boyutu; öğrencilerin akıcı konuşma gereği “anlaşılabilir uzunlukta cümle kurabilme” durumları ile sınırlandırılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın “Diksiyon eğitiminden önce ve sonra yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Boşnak öğrencilerin parçalarüstü birimler boyutundaki becerileri anlamlı düzeyde farklılık göstermiş midir?” şeklinde ifade edilen birinci sorusuna yönelik bulguları aşağıda verilmiştir.

Tablo 3. Deney Grubunun Parçalarüstü Birimler Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Boyut	Son Test- Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Parçalarüstü Birimler	Negatif Sıralar	1	1,50	1,50	-3,329	,001*
	Pozitif Sıralar	14	8,46	118,50		
	Eşit	0				

*<.01

Yapılan analiz sonucunda Tablo 3’e göre deney grubunun parçalarüstü birimlere yönelik ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. ($z = -3,329$, $p = ,001 < ,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında tespit edilen farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehine olduğu görülmektedir.

Araştırmanın “Diksiyon eğitiminden önce ve sonra yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Boşnak öğrencilerin söyleyiş boyutundaki becerileri anlamlı düzeyde farklılık göstermiş midir?” şeklinde ifade edilen ikinci sorusuna yönelik bulguları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4. Deney Grubunun Söyleyiş Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Boyut	Son Test- Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Söyleyiş	Negatif Sıralar	0	,00	,00	-3,302	,001*
	Pozitif Sıralar	14	7,50	105,00		
	Eşit	1				

*<.01

Tablo 4’e göre, yapılan analiz sonucunda deney grubunun söyleyiş boyutuna yönelik ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. ($z = -3,302$, $p = ,001 < ,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında tespit edilen farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehine olduğu görülmektedir.

Araştırmanın “Diksiyon eğitiminden önce ve sonra yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Boşnak öğrencilerin anlam boyutundaki becerileri anlamlı düzeyde farklılık göstermiş midir?” şeklinde ifade edilen üçüncü sorusuna yönelik bulguları aşağıda verilmiştir.

Tablo 5. Deney Grubunun Anlam Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Boyut	Son Test- Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Anlam	Negatif Sıralar	1	2,50	2,50	-1,000	,317
	Pozitif Sıralar	3	2,50	7,50		
	Eşit	11				

Yapılan analiz sonucunda Tablo 5'e göre öğrencilerin anlam boyutunda ön test ve son test puanları arasında, anlamlı düzeyde fark olmadığı belirlenmiştir ($z=1,000$, $p=,317 > ,05$). Tabloya göre ön test son test puanları arasında çoğunluğun (11 öğrenci) eşit puan aralığında dağıldığı görülmektedir.

Araştırmanın “Diksiyon eğitiminden önce ve sonra yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Boşnak öğrencilerin beden dili boyutundaki becerileri anlamlı düzeyde farklılık göstermiş midir?” şeklinde ifade edilen dördüncü sorusuna yönelik bulguları aşağıda verilmiştir.

Tablo 6. Deney Grubunun Beden Dili Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Boyut	Son Test- Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Beden Dili	Negatif Sıralar	0	,00	,00	-2,739	,006*
	Pozitif Sıralar	9	5,00	45,00		
	Eşit	6				

* $< .01$

Tablo 6'ya göre yapılan analiz sonucunda deney grubunun beden dili⁵ boyutuna yönelik ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. ($z = -2,739$ $p = ,006 < ,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında tespit edilen farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehine olduğu görülmektedir.

Araştırmanın “Diksiyon eğitiminden önce ve sonra yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Boşnak öğrencilerin prozodik konuşma becerileri anlamlı düzeyde farklılık göstermiş midir?” şeklinde ifade edilen beşinci sorusuna yönelik bulguları aşağıda verilmiştir.

Tablo 7. Deney Grubunun Ön-Test Puanları ile Son-Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test- Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	0	,00	,00	-3,414	,001*
Pozitif Sıralar	15	8,00	120,00		
Eşit	0				

* $< .01$

⁵ Araştırmada beden dili yalnızca jest ve mimikle sınırlı tutulmuştur.

Yapılan analiz sonucunda deney grubunun ön-test puanları ile son-test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur ($z = -3,414$, $p = ,001 < ,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamlar dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son-test puanları lehinde olduğu görülmektedir.

Araştırmanın “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Boşnak öğrencilerin diksiyon eğitimi ile ilgili deneyimleri nasıldır?” şeklinde ifade edilen beşinci sorusuna yönelik bulguları aşağıda verilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin Diksiyon Eğitimi Öncesinde Kendi Konuşma Becerilerini Nasıl Değerlendirdiklerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Frekans	%
Eğitim öncesi konuşma becerisini değerlendirme	İyi	2	13
	Kötü	5	33
	Yetersiz	8	53
	Toplam	15	100

Tablo 8’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Boşnak öğrencilerinin eğitim öncesindeki Türkçe konuşma becerilerini -diksiyon eğitimi süreci bittikten sonra- nasıl değerlendiklerine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Buna göre eğitim sürecinden önce öğrencilerin %13’ü kendilerini “iyi”, %33’ü “kötü”, %53’ü ise “yetersiz” olarak değerlendirmiştir. Aşağıda bu değerlendirmelerle ilgili öğrencilerin bazı görüşlerine yer verilmiştir.

Ö10: “Konuşma becerim gayet iyiydi ama diksiyon uygulamalarından sonra ilerliyor yani daha iyidir bence. Şimdi daha hızlı konuşabilirim ama yine de çalışıyorum. Diksiyon ile konuşma becerimi ilerletmek istiyorum her zaman. Şimdi daha iyi.”

Ö1: “Diksiyon uygulamalarından önceki konuşma becerimi kötü değerlendiriyorum çünkü hiçbir şey bilmiyordum, yani çok kötü konuşuyordum.”

Ö3: “Bence çok kötü değilmiş ama yine de eksikim vardı. Benim için en çok korkunç şey hatalarımın hata olduğunu anlamamaktır ve bu yüzden de ortasındayım diyebilirim yani hem de pekiyi değilmiş hem de pek kötü değilmiş, yetersizmiş.”

Ö9: “Mesela diksiyon uygulamalarından önce konuşma becerim pekiyi değildi. Evet, konuşuyordum ama çoğu zaman hata yapıyordum. Bunu farkında değildim. Çok yanlışlarım vardı bu dersten önce.”

Öğrencilerin görüşlerine bakıldığında kendilerini değerlendirirken öncesinde yaptıkları hataların çoğunun farkında olmadıklarını, bilgilerinin eksik olduğunu ve bu uygulamalar üzerinde çalışarak konuşma becerilerini geliştirebileceklerini fark etmiş oldukları görülmektedir.

Tablo 9. Öğrencilerin Diksiyon Eğitimi Sürecine Yönelik Olumlu Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Kod	f	%
Eğitim Süreci ile İlgili Olumlu Görüşler	Aktif Katılım	Derste yoğun uygulama yapılması	5	33
		Ödevle tekrar etme	6	40

Öğretici desteği

Yardımcı

9

60

Tablo 9 öğrencilerin sürece yönelik olumlu görüşlerini göstermektedir. Buna göre öğrencilerin %33'ü derste yoğun uygulama yapılmasının, %40'ı evde ödevle tekrar etmenin, %60'ı da öğreticinin yardımcı olmasından dolayı sürecin iyi geçtiğini belirtmişlerdir. Aşağıda bu görüşlere yönelik ifade örneklerine yer verilmiştir.

Ö5: “Bu alıştırmalar bize çok yardımcı oldu, hocam bizi Türkçe ile en iyi şekilde tanıştırdı. Telaffuz ederken yaptığımız hataları düzelttik. Şimdi Türkçe hem konuşurken hem de metin okurken bizim için çok daha iyi bence. Hocam bize birkaç kez bazı kelimeleri nasıl telaffuz edildiğini anlattı ve her birimiz onları doğru telaffuz edene kadar devam etmedik. Bence bu çok önemli. Düzeltene kadar tekrar etmemiz.”

Ö12: “Ben beğendim, derslerimiz çok eğlenceli oldu ve evde çok egzersizler yaptım.”

Ö13: “Bununla ilgili gerçekten çok olumlu düşüncelerim var. Öncelikle bu sınıfta konuşma eğitimi dersimiz çok iyi geldi. Hocamızla beraber tonlama ve vurgulama egzersizleri yaptık ve şimdi görüyorum ki bu derslerden çok etkili bir sonucumuz var. Türkçe kelimeleri daha iyi çıkarabiliyorum ve diksiyonum güzelleşiyor. Hocamızla yaptıklarımız konusunda daha güzel konuşuyorum ve kendime güveniyorum.”

Öğrencilerin görüşlerine bakıldığında derste bol uygulama yapılmasının, tekrarlara yer verilmesinin ve hem araştırmacının hem de kendilerinin aktif rol almalarının onların konuşma becerilerine katkı sağladığını ve böylece etkili sonuçlar aldıklarını düşündürdüğünü göstermektedir.

Tablo 10. Öğrencilerin Diksiyon Eğitimi Sürecine Yönelik Olumsuz Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Kod	f
Eğitim Süreci ile İlgili Olumsuz Görüşler	Başlangıçta Zorluk	15	100
	Bir sönestrin yetersiz oluşu	5	33

Tablo 10. Öğrencilerin süreçle ilgili olumsuz nitelik taşıyabilecek görüşlerini göstermektedir. Buna göre öğrencilerin tamamı sürecin başta zor olacağını düşünmüş fakat süreç ilerledikçe kolaylaştığını görmüşlerdir. Öğrencilerin %33'ü ise bu eğitim için bir sönestrin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Aşağıda öğrencilerin süreçle ilgili düşüncelerine yönelik ifadelerine yer verilmiştir.

Ö7: “Uygulamalar derse olan ilgimi artırdı. Etkinliklerden önce ben bunu yapamayacağımı düşünüyordum ama şimdi öyle değil. Kolay gelmeye başladı.”

Ö11: “Diksiyon derslerim çok ilginç. Dersten önce her şeyin zor olduğunu yani öğrenemeyeceğimi düşünüyordum ama sonra iyiydi yani öğrendim. O kadar zor değil.”

Ö15: “Başlangıçta söylediğim gibi bence sadece bu uygulamaların daha etkili olması için yabancılar için daha fazla zaman gerektirdiğini düşünüyorum, o kadar. Bir sönestr bana göre yeterli değil. Sadece çok çalışmak gerekiyor.”

Ö2: “Bu yıl yeterli ders vardı ama yani her yılda bu ders olması gerekiyor.”

Ö3: “Bence bu uygulamalar her yılda olmalıydı. Mesela ben şimdi üçüncü yıldıym ve bu uygulamaları şimdi yaptım bence yani her yılda birinci yıldan sonra her yılda bu uygulamalar olmalıydı çünkü bir dili öğrenmek için yani iyi öğrenmek için en önemli şeylerden biri de konuşmaktır.”

Yukarıdaki görüşlere göre dil yapılarının farklı olması tüm öğrencilere uygulamaların başta zor olacağını düşündürmekle birlikte egzersiz yaptıkça kolaylaştığı anlaşılmaktadır. Bazı öğrenciler eğitimin sadece bir dönem verilmesini yetersiz bulmakta her yıl farklı derslerin içeriklerinde de yer alması gerektiğini düşünmektedirler.

Tablo 11. Öğrencilerin Diksiyon Eğitiminin Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Kod	f	%	
Eğitimin Olumlu Yönleri	Konuşma Becerisine Katkı	Diksiyonun önemini kavrama	9	60	
		Uygulamaların yardımcı olduğunu düşünme	4	27	
		Telaffuzun güzelleşmesi ve gelişmesi	1	7	
		Bilgiyi artırıcı	1	7	
		Türkçeyi daha iyi tanıma	1	7	
		Yanlış telaffuzun anlamı değiştirdiğini fark etme	1	7	
		Yanlış telaffuzun kulağa hoş gelmemesi	1	7	
		Söz varlığını geliştirme	1	7	
		Tonlama sayesinde duyguları daha iyi aktarabilme	2	13	
		Derse Yönelik Tutum	Faydalı	15	100
	Derse olan ilginin artması		14	93	
	Harika		1	7	
	Eğlenceli		5	33	
	İlginç		2	13	
	Zevkli		1	7	
	Gururlandırıcı		1	7	
	Uygulamaların Diğer Derslere Etkisi		Genel bir başarı sağlama	6	40
			Hızlı ve iyi okuma	8	53
			İyi konuşma	4	27
	Uygulamaların Günlük Hayata Etkisi	Özgüven gelişimi	4	27	
Duyguları daha iyi aktarabilme		2	13		
İnsanlar üzerinde etki yaratabilmeyi öğrenme		1	7		

Tablo 11. Türkçe öğrenen Boşnak öğrencilerin diksiyon eğitimi ile ilgili olumlu düşüncelerini göstermektedir. *Konuşma Becerisine Katkı* temasına yönelik olarak öğrencilerin %60'ı, uygulamalar sonucunda diksiyonun önemini kavradıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin %27'si, uygulamaların konuşma becerilerini geliştirmeye yardımcı olduğunu ifade ederken, %13'ü, tonlama sayesinde duygularını daha iyi aktarabildiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler uygulamaların telaffuzlarını

geliştirdiğini, uygulamaların kendilerine yardımcı olduğunu, bilgilerini artırdığını, Türkçeyi daha iyi tanıdıklarını, yanlış telaffuzun anlamı değiştirdiğini fark ettiklerini ve kulağı tırmaladığını, söz varlıklarını geliştirici etkiye sahip olduklarını belirtmişlerdir. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir.

Ö1: Evet düşünüyorum çünkü ne kadar önemli diksiyon anladım ve o yüzden çok çalıştım. En beğendiğim ve faydalı bulduğum vurguydu. Çünkü bu Boşnakçada yok o yüzden bana çok ilgili geldi ve o yüzden ona çok çalıştım.

Ö2: Uygulamaların konuşma becerime katkı sağladığını düşünüyorum.

Ö3: 3. Tabii ki de var. Bu uygulamalar yani bütün yaptığımız uygulamalar bize sadece yardım etmişler ben mesela şimdi bir şey okumadan önce vurguya bakarım ve sonra okurum. Ve bu ders söylediğim gibi sadece yardım etmiş ve faydalı olmuş.

Ö12: Bu egzersizler bana gerçekten yardımcı oldu bazı kelimeler yanlış telaffuz edildiğinde şimdi eğer hiçbir şey duyuyorum yani, eğer yanlış yaparsam duyuyorum, fark ediyorum. Şimdi hangi kelimeyi nasıl söylediğime dikkat ediyorum.

Ö8: En beğendiğim ünlülerden ve ünsüzlerden telaffuzu çünkü sadece sesli harflerin ve ünsüzlerin yanlış telaffuz edilmesinin bir kelimenin anlamını değiştirebileceğini ve kulağa hoş gelmediğini fark ettim ve bunu uygulamak ilginç.

Ö13: Aynı tonlama ile konuşunca Türkçe çok sıkıcı olur. Duyularımıza göre konuşmamız lazım. Sadece ağızımızdan değil ruhumuzdan gönlümüzden konuşmamız gerekiyor. Bunun için en faydalı bulduğum etkinlik tonlamadır. Bence bu çok önemli.

Ö14: Evet fazlasıyla ilgimi artırdı çünkü bu ders hakkında, bu uygulamalar hakkında daha önceden bir bilgiye sahip değildim. Sadece güzel konuşma olarak biliyordum ve bu kadar fazla alıştırmasının bu kadar dallarının olduğunu bilmiyordum ve aslında diksiyonun ne kadar önemli olduğunu anladıktan sonra daha fazla ilgi duymaya başladım ve ne kadar ileride öğretmen olursam öğrencilerime nasıl yardımcı olabileceğimi de öğrendim.

Bu görüşlere göre eğitimin en fazla katkısı öğrencilerin çoğunun diksiyonun önemini kavramaları ve gerekli olduğunu anlamaları yönündedir. Öğrenciler; diksiyon eğitiminin konuşma becerilerini geliştirme noktasında kendilerine yardımcı olduğunu, bilgilerini artırdığını, Türkçeyi daha iyi tanıdıklarını ve yanlış telaffuzun anlamı değiştirdiğini fark etmeleri ve yanlış telaffuz duymaktan rahatsız olmaları yönünde farkındalık kazandıklarını, söz varlıklarını geliştirdiğini ve tonlama yaparak duyularını artık daha iyi aktarabildiklerini düşünmektedir.

Öğrencilerin *Derse Yönelik Tutum* temasına yönelik görüşleri şöyledir: Öğrencilerin %100'ü uygulamaları faydalı bulmuşlardır. %93'ü uygulamalar sayesinde derse olan ilgilerinin arttığını, %33'ü ise uygulamaların eğlenceli olduğunu belirtmiştir. Belirtilen görüşler arasında "ilginç, zevkli, harika, gururlandırıcı" gibi ifadeler de vardır. Öğrencilerin uygulamalara karşı olumlu tutum sergilediklerine yönelik bazı ifade örnekleri aşağıdaki gibidir.

Ö3: Bütün etkinliklerden önce bu ders çok sıkıcı olacağını düşündüm ama sonra çok eğlenceli oldu. Bazı hataları gördükten sonra çok güldük ve böyle gülüşüyle çok kolay öğrendik. Derste yaptığımız uygulamalar gerçekten harikaydı.

Ö5: Başta fonetiğin çok sıkıcı ve ilginç olmadığını düşündüm ama son dersleri yaptığımız çok ilginçti ve fikrim değişti. Yani vurgu benim için çok, çok iyi. Başta biraz sıkıcı geldi ama sonra fikrim değişti.

Ö9: Derse ilgimi artırdı. Bu ders böyle ciddi olacağını hiç düşünmüyordum ve onla karşılaştığım zaman daha ciddi olduğunun farkında oldum ve çok şey öğrendim.

Ö10: Etkinliklerden önce, çok zor olduğunu düşündüm ama sonra daha kolay oluyor, zevkli geldi. Yaptıkça her gün daha iyidir.

Ö13: Tabii ki de çok artırdı, etkinliklerden önce nasıl çıkaracağımı çok merak ediyordum. Bu konuşma sonucumu iyi mi kötü olacak diye biraz endişeleniyordum, çünkü elimden zaten geleni her şeyi yapıyordum. Şimdi sonuç iyi olduğu için gururluyum.

Öğrencilerin *Uygulamaların Diğer Derslere Etkisi* temasına yönelik görüşlerine bakıldığında %40'ı uygulamaların dersler üzerinde genel bir başarı sağladığını, %53'ü hızlı ve iyi bir okuma sağladığını ve %27'si diğer derslerde de iyi konuşabildiklerini belirtmiştir. Aşağıda bazı öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

Ö2: Evet bu uygulamalar diğer Türkçe derslerimdeki başarıyı etkiledi bence etkinlikler derse karşı ilgimi artırdı. Çok iyiydi, daha iyi bir metni okuyabilirim. Daha önce çok hatalarım çok çok vardı.

Ö4: Benim için evet etkiledi, diğer Türkçe derslerindeki konuşma becerim daha iyi her zaman sözleri ve cümleleri en doğru şekilde konuşmaya çalışıyorum.

Ö5: Evet, diğer derslerimde bazı metinleri okumak çok gelişti ve hocam ile yapılan uygulama ve derslerin sonucudur.

Ö6: Evet bir şekilde tüm dersler bağlı ve o yüzden bu çok iyi geldi.

Ö7: . Evet çok etkiledi. Mesela her Türkçe derslerini etkiledi. Okumamı çok etkiledi.

Ö8: d. Tabii ki öyle, diğer derslerde bana çok yardımcı oldu. Artık Türkçe fiillerin ve bazı kelimelerin kısaltmalarını daha da kolay anlıyorum. Gidicem mesela.

Ö11: Tabii ki etkiledi, böylelikle kitapları daha iyi okudum ve ders yani bilgimi artırdım. Okumamı etkiledi.

Ö15: Evet başarıyı etkiledi çok. Mesela bir metin okuduğumda dahi iyi vurguluyorum kelimeleri önceki gibi değildir ve çekinmiyorum. Hem konuşurken hem okurken çekinmiyorum, cesaretimi artırdı diyebilirim.

Öğrencilerin *Uygulamaların Günlük Hayata Etkisi* temasına yönelik görüşleri şöyledir: Öğrencilerin %27'si özgüvenlerinin geliştiğini, %13'ü duygularını daha iyi aktarabildiğini, %7'si ise konuşurken

insanlar üzerinde etki yaratabilmeyi öğrendiklerini belirtmiştir. Uygulamaların öğrencilerin günlük hayatlarında nasıl bir etki yarattığına yönelik ifade örnekleri aşağıdaki gibidir.

Ö2: En faydalı etkinlik bence en sevdiğimiz kitap ya da film ya da başka geliştiren konuları konuşma becerimiz için hazırladığımız konuşmalar, bana çok bunun yardımı oldu. Çok çekiniyordum ve bu kendime güvenmemi sağladı.

Ö3: Evet etkilediler yani sadece derslerde değil hayatımda da konuştuğum zaman da bu uygulamalar faydalıydı. Daha güzel konuşmaya çalışıyorum.

Ö10: Evet, diğer Türkçe derslerimdeki başarıyı etkiledi. Mesela başka bir programlar veya törenlerde hepimizle konuşabiliriz yani bence daha kolay oluyor bu dersten sonra, özgüvenimi artırdı diyebiliriz.

Ö14: Olumlu düşüncelerim var. Bana çok fazla yardımcı oldu. Daha güzel konuşabiliyorum konuşma yapmadan önce nasıl planlama yapmam gerektiğini öğrendim, nelere dikkat etmem gerektiğini öğrendim ve vurgulama konusunda çok fazla bilgiye sahip değildim ancak şimdi hangi heceleri hangi kelimeleri daha çok vurgu yaparak insanlar üzerinde nasıl etki yaratabileceğimi daha iyi biliyorum.

Tablo 12. Öğrencilerin Diksiyon Eğitimi Sonrasında Konuşma Becerilerini Nasıl Değerlendirdiklerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Frekans	%
Eğitim sonrası konuşma becerisini değerlendirme	Daha iyi	15	100

Tablo 12. öğrencilerin diksiyon eğitiminden sonra konuşma becerilerini nasıl değerlendiklerini göstermektedir. Buna göre öğrencilerin %100'ü eksikleri olduğunu fakat daha iyi olduklarını düşünmektedir. Aşağıda bu görüşlere ilişkin ifadeler yer verilmiştir.

Ö15: Şu an konuşmamı bence daha iyidir yani özgüven artışı ve eski gibi çekinmiyorum ve kelimeleri vurguluyorum. Bunun farkındayım. Konuşmam ve okumam daha iyi önceki gibi değil.

Ö13: . Şimdi becerim gayet güzel olduğunu fark ettim artık küçük hatalarımı düzeltiyorum ve Türkçenin geleceği için hiç korkmuyorum aslında ileriye gideceğim.

Ö12: Kendimi çok geliştirdiğimi düşünüyorum ama hala egzersiz yapmak için bolca yerim var.

Ö11: Uygulamalardan sonra notumu 8 e artırdım. Diksiyonum üzerinde daha da çalışacağım, bunun için neler yapmam gerektiğini biliyorum artık.

Ö5: Şimdi iyi, çok iyi değil ama iyi. Bence çok alıştırmalar yapmamız gerekiyor. Ama okumam çok iyi ve bu kadar. Çünkü en başta biz bu önemli şeyleri dikkat etmiyoruz. Şimdi nelere dikkat edeceğiz öğrendim.

Ö8: Konuşma becerilerimi çok daha iyi değerlendiriyorum bu dersin sayesinde ama yine de pratik yapıyorum ve konuşmamın kulağa daha da iyi gelmesini istiyorum ama şimdi diğerlerinde daha fazla hata görüyorum ve kulaklarım çınlıyor. Derslerden önce böyle değildi.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmanın sonucunda 10 hafta süreyle diksiyon eğitimi verilen deney grubunun ön-test puanları ile son-test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiş, bu farkın son-test puanları lehinde olduğu görülmüştür. Buna göre diksiyon eğitiminin Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 seviyesindeki Boşnak öğrencilerin prozodik konuşma becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Boyutlar açısından incelendiğinde parçalarüstü birimler, söyleyiş ve beden dili boyutlarında son test lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Bu boyutlarda deney süresince zihinsel ve fiziksel süreçlerin aktif kullanımı, yapılan uygulamaların ve verilen ödevlerin bol pratik yapılmasını sağlamasıyla son test lehine anlamlı farklılık görüldüğü söylenebilir. Çalışmada anlam boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. B2 seviyesinde tüm dil yapılarının henüz edinilmemiş olması nedeniyle çalışmanın anlam boyutunda anlamlı bir farklılık görülmediği düşünülebilir.

Çalışmadan sonra deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmeler eğitimin etkililiği konusunda nicel verileri destekler niteliktedir. Bu görüşmelere göre çalışmadan önce öğrencilerin %53'ü prozodik konuşma becerilerini yetersiz görürken çalışmadan sonra öğrencilerin %60'ı becerilerinin daha iyi olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin çalışmanın öncesinde hatalarının çoğunun farkında olmadıklarını, bilgilerinin eksik olduğunu ve bu uygulamalar üzerinde çalışarak konuşma becerilerini geliştirebileceklerini fark etmiş olduklarını ifade etmeleri çalışmanın nicel sonuçlarıyla örtüşmektedir. Öğrenciler uygulama sürecinde hem araştırmacının hem de kendilerinin aktif olmasının ve deney sürecine dâhil olan ev ödevlerinin sürece katkı sağladığını belirtmiştir. Diksiyon eğitimi, konuşma organlarının ve sesin doğru kullanılabilmesi için -bir nevi antrenman yapar gibi- düzenli ve yoğun çalışma gerektirir. Bunun için süreçte bol egzersiz yapılmış olması öğrencileri olumlu etkilemiştir.

Deneye katılan öğrencilerin tamamı sürecin başında zorlandığını ifade etmiş ancak eğitimin ilgi çekici olması nedeniyle süreç içinde rahatladıklarını belirtmişlerdir. Türkçe ve Boşnakça arasında prozodik yapının farklı olmasından dolayı sürecin başında öğrencilerde kaygı ortaya çıkması beklenen bir durumdur. Aynı zamanda yabancı dil öğrenimi ana dili öğrenimine göre daha karmaşık zihinsel süreçler gerektirdiği için öğrencilerin %5'i, yalnızca bir sömestr boyunca uygulamayı yeterli görmemiş bu uygulamaların Türkçe öğrenim süreleri boyunca devam etmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Alınan görüşlere göre öğrencilerin deney sürecinden önce prozodi ile ilgili bir farkındalık taşımadıkları ortaya çıkmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında telaffuz becerisinin göz ardı edildiği (Toraman Ünal, 2020; Şenyiğit ve Okur 2019), vurgu konusuna değinilmediği (Sis ve Ateş, 2018), fonetik ve diksiyon öğretimi konusunda kapsamlı araştırmalar bulunmadığı (Gülen, 2018) göz önüne alındığında öğrencilerin bu konuda farkındalıklarının az olması beklenen bir durumdur.

Çalışma sonunda öğrencilerin prozodik konuşma becerileri daha da geliştirilebilir olmasına rağmen öğrencilerin diksiyon eğitiminin konuşma becerilerinde gelişme sağladığı hatta okumalarına katkı sağladığını fark etmiş olmaları, diğer derslerindeki başarılarına ve günlük hayattaki Türkçe kullanımlarına etki ettiğini belirtmeleri deney uygulamalarının olumlu etkisini somut bir şekilde ortaya koymaktadır. Uygulamalar sonrasında öğrencilerin diksiyonun önemini ve gerekliliğini kavramış olması yani uygulamaların onlarda farkındalık yaratmış olması çalışmanın en önemli sonuçlarından biri olarak kabul edilebilir. Çünkü diksiyon eğitimi teknik bilgilerin uygulamalı olarak verilmesinden ibarettir. Tekniği öğrenip farkındalık kazanan öğrenci asıl gelişimi kendi çabalarıyla gerçekleştirecektir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar alan yazında yer alan çeşitli çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Parçalarüstü birimlerle ilgili çeşitli tekniklere dayalı olarak gerçekleştirilen etkinliklerin ve diksiyon eğitiminin öğrencilerin sesli okuma becerilerini ve telaffuz becerilerini olumlu yönde etkilediğine dair çalışmalar yapan Özkan 2015, Sarıman 2016, Çelebi 2017, Koçak 2020 gibi araştırmacıların sonuçlarıyla bu çalışmanın sonuçları benzerlik göstermektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin prozodik konuşma becerilerinin gelişmesi için sistemli bir eğitime ihtiyaçları vardır. Yabancılara Türkçe Öğretimi programının ve ders kitaplarının bu konudaki eksiklikleri giderilmelidir. Öğrencilerin diksiyon becerilerinin gelişmesi ve öğrendiklerinin içselleştirilmesi için süreçte aktif olmaları ve fazlaca pratik yapmaları gerekmektedir. Bunun için öğretici, bu alanda uzman ve iyi bir rehber olmalı aynı zamanda kitaplardaki eksiklikleri kendisi gidermelidir.

Bu çalışma 10 haftalık bir sürede öğrencilerin gelişimi üzerinde etkili olmuş ve farkındalık yaratmıştır ancak yabancı dil öğrenenler için yeterli olmamaktadır. Ayrıca 10 haftalık bu eğitim kalıcılık adına da yeterli olmayabilir. Dolayısıyla bu çalışmalar sistemli bir şekilde sürece yayılmalı ve diğer beceri alanlarında yapılacak etkinliklerle desteklenmelidir. Türkçenin prozodik özelliklerine A1 seviyesinden itibaren dikkat çekilmeli ve diksiyon uygulamalarına aşamalı bir şekilde tüm seviyelerde yer verilmelidir.

Diksiyon etkinlikleri konuşma eğitimi derslerinde kullanılabileceği gibi bu etkinlikler, diğer dil becerileri derslerinin içeriklerinde de yer almalıdır. Öğrencilere verilen diksiyon eğitimi farklı yaklaşım ve yöntemlerle birlikte teknoloji destekli uygulamalar ile daha kalıcı hale getirilebilir.

Kaynakça

- Aslan, M. A. (2018). *Diksiyon etkinliklerinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Aytaç, A. (2017). Prozodi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 102-113.
- Börekçi, M. (2005). Türkçede vurgu-tonlama-ölçü-anlam ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12), 187-207.;1
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (Çev. Y. Dede ve S. B. Demir). Anı Yayınları.
- Çelebi, S. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görsel geri bildirim etkinlikleriyle gerçekleştirilen bürün öğretiminde sesli okuma becerisine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çetin, D. (2013). *Bilgisayar destekli prozodi eğitiminin vurgu, ton ve duyguyu algılama ve yansıtma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demircan, Ö. (2009). *Türkçenin ses dizimi*. Der Yayınları.
- Erdem, A. (2020). *Metin seslendirme çalışmalarının konuşma becerisinin dış yapı unsurlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erdem Nas, G. ve Akbulut, B. (2021). Yabancılar Türkçe öğretimine bürün bilimsel bir yaklaşım – Boşnak konuşurların Türkçe vurgu üretimleri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Bellekten*, 72 (Aralık), 185-208.
- Ergenç, İ. (2008). Dilin beyindeki gerçekleşmesi ve konuşma eylemi. *Kognitif Nörobilimler*, 169-185.
- Field, A., & Hole, G. (2019). *Araştırma nasıl tasarlanır ve raporlaştırılır* (A. Özer, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Güler, E. ve Hengirmen M. (2005). *Ses bilimi ve diksiyon*. Engin Yayınevi.
- Gülen, G. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde diksiyon* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Huber, E. (2008). *Dilbilime giriş*. Multilingual Yayınları.
- Ivođević, S. (2011). *Bürün, bilgi yapısı ve sözcük diziliş etkileşimi: Türkçe - Sırpça örneği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karatay, H. ve Tekin, G. (2019). Konuşma eğitiminin bürün özellikleri ve öğretilmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, (18), 1-28.
- Kemiksiz, Ö. (2016). *Doğrudan öğretim modeliyle 5. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Keskin, H., Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: ilişkiel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 168-180.
- Koçak, A. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde telaffuz: bir karma yöntem araştırması ve ünlülerin telaffuz öğretimine yönelik yeni bir teknik* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Korkmaz, B. (2005). *Dil ve beyin, Çocuklarda dil ve konuşma bozuklukları*. Cilt 1. Aba Yayın.
- Kurt, M. (2019). Yabancılar Türkçe öğretiminde telaffuzun geliştirilmesine yönelik uygulamalar. İ. Çetin (Ed.), *Prozodi (Bürün Bilimi) Ve Konuşma Çalıştayı Bildiriler Kitabı* içinde (s.133-139). Türk Dil Kurumu Yayınları
- Mcnell, D. (2005). *Gesture and thought*. University of Chicago Press.

- Mert Duran, C. M. (2021). *Dijital öykü destekli prozodi eğitiminin sekizinci sınıf öğrencilerinin prozodik unsurları algılama ve yansıtma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Özkan, N. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde ara düzeyde (B1-B2) diksiyon eğitiminin sesli okuma üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarıman, G. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bilgisayar destekli eğitimin kelime vurgulama becerisine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Sis, N. ve Ateş, A. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde vurgu. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 4(68), 135-146.
- Sungur, O. (2010). Korelasyon analizi, Ş. Kalaycı (ed.), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (114-127). Asil Yayın Dağıtım.
- Şenyiğit, Y. ve Okur, A. (2019). Yabancılar Türkçe öğretiminde konuşma becerisi ve telaffuz eğitimi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (52), 519-549.
- Tekin, G. (2023). Haptic sesletim eğitimi yaklaşımı ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanımı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 259-273.
- Tekşan, K. ve Karaca, A. (2021). Öğrencilerin konuşmalarında karşılaşılan söyleyiş ve boğumlama yanlışlarının belirlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 111-130.
- Toraman Ünal, E. (2020). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Ders Kitaplarında Kullanılan Sesletim Yöntem ve Uygulamaları (Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- TDK (2024). *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> erişim tarihi 21.01.2024
- Werle, A. (2009). *Word, phrase, and clitic prosody in Bosnian, Serbian, and Croatian*. PHD Thesis, University of Massachusetts, Amherst. (Order No. 3349749). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global.