



Balkanlardan Doğan Bir Yaklaşım Yabancılar Türkçe Öğretiminde Fonetik-Fonolojik Uygulama Önerisi: Verbotonal Yöntem

A Phonetic-Phonological Approach Proposal for Teaching Turkish to Foreigners: The Verbotonal Method, Originating in the Balkans

GÖNÜL ERDEM NAS*

Öz

Yabancılar Türkçe öğretiminde (YTÖ) sesletim ve bürünsel özellikler, iletişim becerisinin temel bileşeni sayılmasına karşın öğretim programlarında çoğunlukla ikincil bir konumda ele alınmaktadır. Türkçenin sekiz ünlülü sistemi, ünlü uyumu, <ğ> yazıbirimi ve göreceli olarak esnek sözcük vurgusu, yabancı öğrencilerde tutarlı hata örüntüleri oluşturmakta; mevcut öğretim materyallerinde prozodi ve sesletim öğretiminin çoğu zaman örtük kalması bu güçlükleri derinleştirmektedir. Oysa doğru işitsel algı, dil öğretiminin ön koşulu olarak değerlendirildiğinde sesletim öğretimi, yalnızca seslerin taklidiyle sınırlı olmayan; ritim, tonlama, bedensel katılım ve bağlamlı iletişim etkinlikleriyle birlikte tasarlanması gereken bir alan hâline gelmektedir. Bu çalışmada, Petar Guberina ve Zagreb Ekolü tarafından geliştirilen verbotonal yöntemin YTÖ bağlamında, özellikle A1 ve A2 düzeyinde, sesletim ve bürün öğretiminde kullanım önerileri kuramsal açıdan değerlendirilmektedir. İnceleme, Guberina'nın kuramsal metinleri ile Badanjek'in Türkçe öğretimine yönelik SGAV (Structuro-Globale Audio-Visuelle) temelli uygulama önerisi başta olmak üzere, farklı dil çiftlerinde yürütülmüş verbotonal uygulama örneklerini birlikte ele almaktadır. Bulgular, verbotonal yöntemin Türkçeye özgü sesletim güçlükleri için sistematik bir çerçeveyi sunduğunu; özellikle /u/, /ö/, /ü/ ve <ğ> odaklı algı-üretim çalışmalarında, ritim-tonlama ve düzeltici optimal ilkelerinin başlangıç düzeyi Türkçe öğretimine uyarlanabilir olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Verbotonal yöntem, yabancılar Türkçe öğretimi, sesletim öğretimi, bürün, düzeltici optimaller, Türkçe fonetik.

Abstract

Although pronunciation and prosodic features are considered fundamental components of communicative competence in teaching Turkish as a foreign language (TTFL), they are predominantly treated as secondary concerns in educational curricula. The eight-vowel system of Turkish, vowel harmony, the grapheme <ğ>, and relatively flexible word stress generate consistent error patterns among foreign learners; the often implicit treatment of prosody and pronunciation in teaching materials further exacerbates these difficulties. If accurate auditory perception is accepted as a prerequisite for production, pronunciation teaching cannot be limited to imitation of individual sounds; it must be designed together with rhythm, intonation, bodily participation, and contextualized communicative activities. This study theoretically evaluates the use of the verbotonal method, developed by Petar Guberina and the Zagreb School, in TTFL, especially at A1 and A2 levels. The analysis reads Guberina's theoretical texts together with Badanjek's SGAV-based proposal for Turkish language teaching and selected verbotonal applications in other language pairs. The findings indicate that the verbotonal method offers a systematic framework for Turkish-specific pronunciation difficulties and that rhythm-intonation work and corrective optimal principles can be adapted to beginner-level Turkish instruction, especially for /u/, /ö/, /ü/ and <ğ>.

Keywords: Verbotonal method, teaching Turkish as a foreign language, pronunciation teaching, prosody, corrective optimals, Turkish phonetics.

* Doç. Dr. / Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Afyonkarahisar/ TÜRKİYE, gonulerdem2002@yahoo.com, ORCID: 0000-0001-8100-3884

Giriş

Yabancı dil öğretiminde sesletim becerisi, iletişim yeterliğinin görünür yüzü olarak anılmakla birlikte öğretim uygulamalarında çoğunlukla ikincil bir konumda ele alınmaktadır. Özellikle, iletişimsel yaklaşımın yaygınlaşmasıyla birlikte sesletim öğretimi dilbilgisi ve sözcük bilgisi karşısında sistematik ilgiden uzaklaştırılmıştır ancak yabancı dil kullanıcılarının iletişimde karşılaştıkları ilk engelin çoğu zaman sesletim kaynaklı olduğu, hedef dilin bürünsel örüntülerinden saptıkça ana dili konuşuru dinleyicilerin anlama yükünün arttığı farklı bağlamlarda ortaya konulmuştur. Bu durum, sesletim öğretiminin müfredatın doğal bir bileşeni olarak yeniden ele alınmasını zorunlu kılmaktadır.

YTÖ alanında son yirmi yılda kurumsal ve akademik kapasite önemli ölçüde genişlemiş; Yunus Emre Enstitüsü, TÖMER merkezleri ve üniversitelerin ilgili bölümleri üzerinden ders kitabı, ölçme aracı ve öğretmen yetiştirme programları çoğaltılmıştır ancak alan araştırmaları, sesletim ve özellikle bürün boyutunun bu genişlemeye oranla daha sınırlı bir gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Türkçe ders kitaplarının prozodi öğretimi açısından incelendiği çalışmalar, vurgu, ritim ve tonlama hedeflerinin büyük ölçüde örtük bırakıldığını; ancak seslerin öğretiminin çoğunlukla alfabe tanıtımı düzeyinde kaldığını göstermektedir. Buna bağlı olarak, A1 ve A2 düzeyindeki öğrencilerin Türkçenin ayırt edici ses ve bürün özelliklerini yapılandırılmış bir biçimde kazanabildikleri bir çerçeveye duyulan ihtiyaç, belirlenmektedir.

Türkçenin ses sisteminde yer alan kimi birimler, tipolojik açıdan farklı anadillerden gelen öğrenciler için güçlükler içerir ki bu her dil öğreniminde doğal bir durumdur. Sekiz ünlülü dizgede /ı/, /ö/ ve /ü/ ünlülerinin hem tek başlarına hem de ünlü uyumu bağlamında kazanılması, <ğ> yazıbiriminin çevresel bağlamına göre değişen ses değeriyle yorumlanması, ön damak ile art damak ünsüzlerinin ön-art karşıtlığı içinde yer alması, görelilik olarak son heceye eğilimli ancak morfolojik ve sözlüksel ölçütlerle istisnalar gösteren sözcük vurgusu gibi boyutlar, öğretim sürecinde özel bir müdahaleyi gerektirmektedir. Bu müdahalenin dağınık uyarılarla değil bütüncül ve sistematik bir yöntem çerçevesinde yapılandırılması, kazanım sürecinin niteliğini belirleyici öneme sahiptir.

Türkçenin sesletiminin yabancılar öğretiminde seslerin boğumlanma özellikleri, vurgu, tonlama ve ritim gibi bürünsel unsurların özel olarak ele alınması gerektiği belirtilmiştir (Erdem Nas, 2020, s. 703-714). Mevcut yaklaşımların bir kısmı parçalı birim düzeyinde kalmakta bir kısmı ise bürün boyutunu yalnızca örtük bir bileşen olarak ele almaktadır. Petar Guberina ve Zagreb Ekolü tarafından 1950'li yıllarda geliştirilen ve önce işitme engellilerin rehabilitasyonunda uygulanan, daha sonra yabancı dil öğretiminde de kullanılan verbotonal yöntem, hem parçalı birimleri hem de bürünsel özellikleri kapsayan, algı ve üretim

süreçlerini birlikte ele alan bütüncül bir yaklaşım sunmaktadır (Guberina, 1986a, s. 3-4; Guberina, 1986b, s. 1-2; DiJohnson-Craig, 1971, s. vi). Türkçe bağlamında ise Badanjek'in Hırvatça konuşurlara yönelik başlangıç düzeyi Türkçe SGAV tasarımı, yöntemin Türkçeye aktarılabilirliğini doğrudan tartışan en güncel ve ilgili çalışmalardan biridir (2025, s. 9, 67-70). Bu çalışma, bu uygulama önerisini daha geniş YTÖ bağlamı içinde yeniden değerlendirerek ve farklı dillerden öğrencilerin uygulamalarını da içererek Türkçenin sesletim ve bürün öğretimine yönelik kuramsal-uygulamalı bir çerçeve geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bununla birlikte Badanjek'in yayımlanmamış yüksek lisans tezi, doğrudan genellenebilir ampirik kanıt sunmaktan çok, Türkçeye yönelik SGAV temelli ders tasarımının nasıl kurulabileceğini gösteren güncel bir uygulama örneği olarak değerlendirilebilir.

Bu çalışmanın temel amacı, verbotonal yöntemin Türkçe öğretiminde, özellikle A1 ve A2 düzeyinde, hangi kuramsal ve uygulamalı olanaklarla kullanılabileceğine dair bir yöntem ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda bazı soruların yanıtı aranmaktadır. İlki verbotonal yöntemin kuramsal temelleri ile YTÖ'nün kuramsal çerçevesi arasındaki bağlantının nasıl kurulabileceğidir. İkincisi, Türkçenin fonetik-fonolojik özelliklerinin yönetime ne ölçüde uygun olduğudur. Üçüncüsü, A1-A2 düzeyinde yöntemin hangi somut uygulama stratejileri ile gerçekleştirilebileceğidir. Sonuncusu ise verbotonal yöntemin işitsel-dilsel ve iletişimsel yaklaşım karşısında sergilediği güçlü ve zayıf yanların neler olduğudur.

Çalışmanın özgün katkısı ise hem kuramsal hem de uygulamalı düzeydedir. Kuramsal düzeyde, Zagreb Ekolü'nün birincil kaynakları ile farklı dillerde yürütülmüş uygulamalı çalışmalardan hareketle Türkçenin tipolojik özelliklerine uyarlanmış bir kavramsal çerçeve önerilmektedir. Uygulamalı düzeyde ise Badanjek'in (2025, s. 9, 50-66) Türkçe öğretimi için geliştirdiği SGAV temelli başlangıç dersi tasarımı, Wen ve arkadaşlarının (2020, s. 9-14, 22-28) düzeltici optimal çalışmaları ve diğer verbotonal uygulama örnekleriyle birlikte değerlendirilerek A1-A2 programlarında kullanılabilir ritim-tonlama ve düzeltici optimal etkinlik örnekleri sunmaktır. Bu çalışma, deneysel bir uygulama raporu değil, kaynak temelli kuramsal bir derleme ve uygulama önerisi niteliğindedir. İncelemede verbotonal yöntemin kurucu metinleri, Zagreb Ekolü'ne ilişkin ikincil kaynaklar, farklı dil çiftlerinde yürütülmüş seçili uygulama çalışmaları ve Türkçenin sesletim özelliklerine ilişkin temel betimleyici kaynaklar birlikte değerlendirilmiştir. Kaynaklar, yöntemin kuramsal ilkeleri, Türkçeye aktarılabilirliği ve A1-A2 düzeyinde uygulanabilir etkinlik örnekleri sunma kapasitesi ölçütleriyle seçilmiştir. Bu nedenle çalışmanın sonuçları deneysel etkililik kanıtı olarak değil, ileride yürütülecek uygulamalı araştırmalar için kuramsal ve pedagojik bir çerçeve önerisi olarak değerlendirilmelidir.

2. Verbotonal Yöntemin Kuramsal Temelleri

Verbotonal yöntem, Hırvat dilbilimci Petar Guberina (1913-2005) tarafından Zagreb Üniversitesi bünyesinde geliştirilen ve temelde işitme engellilerin sesletim rehabilitasyonuna odaklanan kapsamlı bir kuramsal sistemdir. Guberina'nın 1934-1939 yılları arasında konuşma dilbilimi (lingvistika govora) üzerine yürüttüğü araştırmalar, 1950'li yılların başında sistematik bir yaklaşıma dönüştürülerek verbotonal sistem adı altında toplanmıştır (Guberina, 1986a, s. 3). Roberge'nin Guberina tanıtım yazısı da Zagreb merkezli bu gelişimi, yöntemin algı-üretim ve işitme-konuşma alanlarındaki kurumsallaşmasını açıklayan yardımcı bir kaynak niteliğindedir (Roberge, 2018, s. 8-9). 1954 yılında kurulan Zagreb Fonetik Enstitüsü, hem yöntemin kuramsal gelişiminin hem de uygulamalı araştırmalarının merkezi olmuş; 1961'de Paris'te yayımlanan Voix et Images de France serisi ile yöntemin yabancı dil öğretimine aktarımı çalışmalarına da uyarlanmıştır (Guberina, t.y., s. 1; Roberge, 2018, s. 8-9). Bu tarihsel gelişim, yöntemin temel bir özelliğini görünür kılmıştır: verbotonal yaklaşım, işitsel rehabilitasyon ile yabancı dil öğretimi arasında ortak bir kuramsal zemin üzerinde yükselmekte her iki alan da “algı-üretim birliği” ilkesine dayandırılmaktadır.

Yöntemin kuramsal zemininde, klasik yapısalcı dilbilimden ayrılan dinamik ve etkileşimsel bir dil anlayışı yer almaktadır. Guberina'ya göre yapı, yalnızca biçimsel bir düzen değil; bireyin toplumla ve bedensel deneyimle kurduğu karşılıklı ve sürekli ilişkiler bütünüdür (1986a, s. 10). Bu anlayış, dilin salt kuralların oluşturduğu soyut bir sistem olarak değil; düşünen, hisseden ve konuşan öznenin varoluşsal ifadesi olarak tanımlanmasını sağlamaktadır (Guberina, 1986a, s. 11; Guberina, 1995, s. 157-158). Konuşmanın bu geniş tanımını, öğretim uygulamalarının biçimsel tekrarlara indirgenemeyeceğini sesletimin anlam, bağlam ve duygusal içerikten ayrı ele alınamayacağını ortaya koyar. Ayrıca bu yaklaşım, çok boyutlu bir dil yapısı kavrayışını da beraberinde getirmektedir. Sözcükler, yatay boyutu; tonlama, ritim ve diğer “konuşma değerleri” ise dikey boyutu oluşturmakta bu iki boyut birbirinden bağımsız değil eş zamanlı olarak işlev görmektedir (Guberina, 1986a, s. 11).

Verbotonal yöntemin bilimsel özgünlüğü, işitsel filtreleme kuramına dayalı akustik çerçevesinde belirginleşmektedir. Yöntem, konuşma seslerinin farklı frekans aralıklarında iletilmesine ve bu aralıkların algı üzerindeki etkilerinin sistematik olarak incelenmesine odaklanmaktadır (Guberina, 1986b, s. 1). Bu kuramsal çerçeveye göre her sesin algılanması için gerekli olan optimal bir frekans bölgesi bulunmakta ve bu bölge izole edildiğinde konuşmacı sesin en ayırt edici akustik örüntüsünü alabilmektedir. Örneğin yapılan deneysel çalışmalarda /i/ ünlüsünün 2400-4800 Hz aralığındaki dar bir bant içinde yeterli şiddetle iletildiğinde normal işitmeye sahip bir dinleyici tarafından doğru

biçimde algılandığı tespit edilmiştir (Guberina, 1986b, s. 1-2). Bu bulgu, yöntemin düzeltici optimailler (corrective optimaills) kavramının temelini oluşturmaktadır hedef dildeki belirli bir sesin yabancı öğrencide hatalı biçimde üretildiğinde sesin optimaill frekans bandı üzerinden sunulmasıyla algısal yeniden yapılandırma gerçekleştirilmektedir (Wen vd., 2020, s. 9-14, 22-28).

Verbotonal yaklaşımda algı ile üretim ayrılmaz bir bütün olarak kabul edilmektedir. Guberina'nın işitme engellilerde yürüttüğü çalışmalardan türeyen "Algı ne ise üretim de odur," ilkesi, yabancı dil öğretiminde de doğrudan uygulanabilir bulunmuştur. Bu ilkeye göre, öğrenci hedef dildeki bir sesi olduğu gibi algılayamıyorsa onu doğru biçimde üretemez ve algı hatası üretim hatasına zemin hazırlayan temel değişkendir. Dolayısıyla sesletim öğretimi, yalnızca motor tekrar düzeyinde değil algısal yeniden biçimlendirme düzeyinde de ele alınmalıdır. Benzer biçimde, DiJohnson ve Craig'in Pennsylvania'da yürüttüğü klasik kontrollü deneyinde, verbotonal grubundaki işitme engelli okul öncesi çocukların konuşma gelişimi, geleneksel yaklaşımla eğitilen kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde daha ileri düzeyde tespit edilmiş, sosyal yetkinlik ve dudaktan okuma puanı yüksek çocuklarda ise yaklaşık iki katı oranında kazanım göstermiştir (DiJohnson-Craig, 1971, s. vi). Bu bulgu, algı-üretim birliği ilkesinin uygulamalı geçerliğini ortaya koymaktadır.

Verbotonal yöntemin pedagojik uzantılarından biri, Yapısal-Global İşitsel-Görsel (Structuro-Globale Audio-Visuelle, SGAV) yaklaşımıdır. SGAV, Guberina ve Paul Rivenc'in 1954'teki kuramsal formülasyonunun ardından Saint-CloudEcole Normale Supérieure ile Zagreb Fonetik Enstitüsü'nün ortak çalışmalarıyla 1956-1960 yılları arasında pedagojik uygulamaya dönüştürülmüştür (Guberina, t.y., s. 1). SGAV'ın temel pedagojik ilkeleri, dilin anlam taşıyan bütünler -global yapılar- içinde sunulması, işitsel girdinin görsel bağlam ile birlikte yapılandırılması, ritim, tonlama ve sözcük vurgusunun öğretimin merkezine yerleştirilmesi olarak belirlenmiştir. Türkçe için önerdiği başlangıç düzeyi SGAV dersleri de bu çizgiyi izlemekte; kısa diyaloglar, görsel destekli bağlam, grup ve bireysel tekrar, fonetik düzeltme ve sınırlı gramer açıklamasını aynı ders akışı içinde birleştirmektedir. Bu nedenle SGAV, YTÖ bağlamında yalnızca tarihsel bir yöntem bilgisi değil, Türkçenin sesletim öğretimi için somut ders tasarımına dönüştürülebilecek bir uygulama zemini olarak değerlendirilmelidir (Badanek, 2025, s. 9, 60-66).

Yöntemin kuramsal bütünlüğü içinde ayrıca bedeninin merkezî rolü dikkat çekmektedir. Guberina'nın sistemleştirdiği yaklaşımda ses, yalnızca kulak ile algılanan akustik bir olay değil; bedeninin alıcı (receptor) ve iletili (transmitter) şeklinde bir bütün olarak katıldığı dinamik bir yapıdır (Guberina, 1986b, s. 1). Eller, kollar, gövde hatta kemikler ve dişlerin konuşma iletiminde işlev gördüğü ve sesin bu çok merkezli alıcı sistem üzerinden bütüncül olarak kavrandığını

öne sürer. Bu ilke, yöntemin “makro-ritmik vücut hareketleri” bileşenine temel oluşturur; böylelikle sesletim öğretiminin kulaktan geçen uyarıdan ibaret kalmadığını bedensel ritim ve görsel-işitsel açıdan desteklenmesi gereken pedagojik bir zorunluluk olduğunu belirtir.

Verbotonal yöntem, pedagojik uygulamada birbirini tamamlayan beş temel bileşen üzerinden işletilmektedir, s. düzeltici optimaller, işitsel filtreler, ritim-tonlama çalışmaları, makro-ritmik vücut hareketleri ve global algı ilkesi. Bu bileşenler, birbirinden bağımsız teknikler olarak değil; algı-üretim birliği ilkesi etrafında bütünleşen bir sistem olarak ele alınır.

Düzeltilici optimaller, verbotonal yöntemin en ayırt edici bileşeni kabul edilmektedir. Kavram, belirli bir sesin en iyi algılandığı ve üretildiği akustik koşul setini tanımlamaktadır. Wen ve arkadaşları (2020, s. 9-17, 22-28), Çinli İngilizce öğrencileri üzerinde yürüttükleri çalışmada düzeltici optimallerin hedef dile özgü sorunlu sesler için uygulamalı olarak belirlenebileceğini ve algısal müdahalede de etkili olduğunu tespit etmiştir. Düzeltici optimallerin belirlenmesi dört aşamalı bir süreci gerektirmektedir, s. hedef sesin öğrencinin ana dilindeki en yakın eşleniğinin saptanması, hatalı üretimin akustik profilinin çıkarılması, optimal frekans bandının belirlenmesi ve bu banda göre filtrelenmiş uyarının öğrenciye sunulması. Bu süreç, sesletim öğretimini hatadan sonuca gidilen reaktif bir düzeltme etkinliğinden çıkararak kuramsal temelli bir müdahaleye dönüştürmektedir.

İşitsel filtreler, düzeltici optimallerin uygulanmasını teknik olarak mümkün kılan araçlardır. Klasik verbotonal uygulamalarda, SUVAG aparatı adıyla bilinen özelleşmiş işitsel filtreleme sistemi kullanılmış; bu sistem farklı frekans bantlarını seçici olarak güçlendirme ya da bastırma işlevi görmüştür (Guberina, 1986b, s. 1-3). SUVAG (“Système Universel Verbotonal d’Audition Guberina” (Guberina Evrensel Verbotonal İşitme Sistemi) kurumunda verbotonal ilkelere dayalı rehabilitasyon ve eğitim süreçlerinin elektroakustik araçlar, hareket uyarımları ve fonetik ritim çalışmalarıyla birlikte yürütülmesi, yöntemin yalnızca kuramsal değil kurumsallaşmış bir uygulama geleneğine sahip olduğunu da göstermektedir (Bakota vd., 2022, s. 266-271). Günümüzde dijital ses işleme teknolojisinin yaygınlaşmasıyla birlikte aynı ilkenin yazılım tabanlı araçlarla -equalization, band-passfiltering- gerçekleştirilebildiği görülmektedir. Bu açıdan verbotonal yöntemin teknolojiyle uyumu, modern YTO uygulamaları için önemli bir olanak sunmaktadır.

Ritim-tonlama çalışmaları, yöntemin bürün boyutunu sistematik biçimde öne çıkaran bileşenidir. Guberina (t.y., s. 1) tarafından geliştirilen çerçeveye göre her dilin kendine özgü bir ritim-tonlama örüntüsü bulunmakta yabancı dil öğrencisi, yeni dildeki sesleri değil öncelikle yeni dilin ritim-tonlama örüntüsünü içselleştirmektedir. Yani yabancı dilde maruz kalınan ilk beceri

şüphesiz konuşma ve konuşmayı oluşturan bütünülerdir. Bu bileşen kapsamında sözcük öbekleri, kısa diyaloglar ve nazım niteliğindeki kısa metinler, öncelikle vurgu ve tonlama kalıpları üzerinden çalıştırılmakta; böylelikle öğrenci, parçalı birim düzeyine ancak bürünsel çerçeve kurulduktan sonra yönlendirilmektedir. Türkçe SGAV tasarımı, derslerin diyalog, görsel bağlam ve tekrar sırasıyla kurulmasıyla oluşturulacak örnek materyallerle Türkçenin başlangıç düzeyinde ritim, tonlama ve sesletim hedeflerinin iletişimsel işlevlerden ayrılmadan öğretilmesini öngörür.

Makro-ritmik vücut hareketleri, verbotonal yöntemin dıştan en ayırt edici görünen kısmıdır. Öğretici ve öğrenci, çalışılan ritim-tonlama örüntüsünü, kol, el, gövde ve baş hareketleriyle eş zamanlı üretmekte; bu hareketler hem ritmin somutlaşmasına hem de belleğe daha kalıcı yerleşmesine hizmet etmektedir (Ville, 2021, s. 1-2). Ritim, yalnızca sesin bir özelliği olarak değil, dil öğretiminde kaynak ve alıcı bedeninin de parçası olan bir örüntü olarak ele alınmaktadır. Bu bileşenin temelinde, ses üretiminin yalnızca ses yolundan değil bütün bedenden çıkan bir örüntü olduğu varsayımı yer alır. Makro-ritmik hareketler, özellikle başlangıç düzeyindeki öğrencilerde bürünsel örüntülerin içselleştirilmesine kolaylık sağlayan bir pedagojik araç olarak değerlendirilmektedir. Hareketlerin tam olarak hangi biçimde uygulanacağı dilin tipolojik özelliklerine göre uyarlanmaktadır. Türkçede sözcük vurgusu, ünlü uyumu ve hece örüntüsünün birlikte oluşturduğu akış bu açıdan özel bir uyarlama gerektirmektedir.

Global algı ilkesi, bütün bileşenleri bütünleştiren çatı kavramdır. Bu ilkeye göre öğrenci, sesleri birer birer ve bağlamsız birimler olarak değil anlamlı bir bütünün parçası olarak algılamaktadır. Dolayısıyla pedagojik sunum da bu bütünlüğü koruyarak bütünden parçaya doğru ilerleyen bir mantıkla yapılandırılmaktadır. Gómez Goikoetxea'nın (Gómez Goikoetxea, 2022, s. 10-23) yetişkin İspanyolca konuşurlara İngilizce sesletim öğretimi için tasarladığı verbotonal temelli seminer, yöntemin başka dil çiftlerinde de öğrencilerin hata sistemi, güdülenme ve sesletim farkındalığıyla birlikte ele alınabildiğini göstermektedir. Türkçe için uygulama örneği ise bu uyarlama mantığını doğrudan Türkçeye taşımakta diyalog, görsel bağlam, ritim-tonlama ve hedef ses düzeltmesini tek bir başlangıç dersi yapısı içinde birleştirmektedir (Badanjek, 2025, s. 9, 67-70).

Verbotonal yöntem, kuramsal kimliği Zagreb Ekolü içinde biçimlenmiş olmakla birlikte çağdaş ikinci dil (L2-D2) fonolojik edinim kuramlarıyla dikkate değer kesişim noktalarına sahiptir. Bu kesişim noktalarının değerlendirilmesi, yöntemin güncel kuramsal zemin içindeki konumunu netleştirmekte YTÖ bağlamındaki uyarlamanın kuramsal meşruiyetini güçlendirmektedir.

Flège'nin Konuşma Öğrenme Modeli (Speech Learning Model, SLM), D2 seslerinin edinimini ana dil sesleri ile hedef dil sesleri arasındaki algısal benzer-

likler üzerinden açıklamaktadır (1995, s. 233-277). Bu modele göre D2'deki yeni bir ses, ana dildeki en yakın eşleniğinden yeterince farklı algılanabildiği ölçüde ayrı bir fonolojik kategori olarak kurulabilmektedir. Verbotonal yöntemin düzeltici optimaller bileşeni, tam olarak bu algısal farklılaşma sürecini hedeflemekte öğrencinin hedef sesi, ana dili kategorisinden ayrı bir optimal içinde işitmesine olanak vermektedir. Bu açıdan, SLM ile verbotonal yaklaşım arasında işlevsel bir örtüşme bulunmaktadır. Benzer biçimde Best'in Algısal Asimilasyon Modeli (Perceptual Assimilation Model, PAM), D2 seslerinin ana dil kategorilerine nasıl uyarlandığını incelemektedir (1995, s. 171-204). Bu model, uyarlamanın türüne göre edinim güçlüğüne göre değiştiğini öne sürer. Böylelikle verbotonal müdahalenin uyarlama kalıbı zayıf eşleşmeli ya da çift kategorili türlerde özellikle verimli olabileceği değerlendirilebilir.

Ritim ve tonlama öğretimine ilişkin kuramsal gelişmeler de verbotonal yaklaşımla örtüşen bir yön izlemektedir. Derwing ve Munro iletişimsel anlaşılabilirlik (comprehensibility) üzerine yürüttükleri araştırmalarda, bürünsel özelliklerin anlaşılabilirlik üzerindeki etkisinin parçalı birim doğruluğundan daha belirleyici olabileceğini ortaya koyar (2005, s. 379-397). Bu bulgu, verbotonal yöntemin bürün merkezli pedagojik yöneliminin güncel kuramsal temellerini güçlendirmektedir. Zimmer ve Orgun'un IPA Handbook'taki Türkçe betimlemesi ise Türkçede sözcük vurgusunun çoğunlukla son hecede görüldüğünü, ancak vurgusuz ekler ve sözlüksel istisnalar nedeniyle tek çizgili bir vurgu kuralıyla açıklanamayacağını göstermektedir (1999, s. 154-155). Bu nedenle Türkçenin bürünsel özellikleri, özellikle vurgu ekseninde, tek çizgili bir sonhece kuralıyla açıklanamayacak ölçüde değişkenlik göstermektedir. Bu durum, verbotonal yöntemin Türkçeye uyarlanmasında değişken vurgu örüntülerine sahip dillerle geliştirilen materyallerden yararlanma olanağı sunmaktadır.

Öğretim yöntemleri tarihsel ve kuramsal açıdan değerlendirildiğinde verbotonal yaklaşımın bütüncü bir konumda durduğu görülmektedir. Yabancı dil öğretim yöntemlerinin değişim çizgisi, işitsel-dilsel yaklaşım, iletişimsel yaklaşım ve görev temelli/karma yönelimler üzerinden izlenebilir (Badanjek, 2025, s. 18-20). Verbotonal yöntem, işitsel-dilsel yaklaşımın mekanik tekrara indirgenen öğretim yönelimini anlam ve bağlam ile dengeleyip iletişimsel yaklaşımın örtük bıraktığı fonetik boyutu açık biçimde kuramlaştırarak iki yaklaşım arasında özgün bir sentez sunmaktadır. Bu sentezin YTÖ için ne tür bir ders tasarımı yansıyabileceği çalışmada değerlendirilecektir.

3. Türkçenin Ses Sistemi ve Verbotonal Olanaklar

Türkçe, artılık-önlük, düzlük-yuvarlaklık ve genişlik-darlık olmak üzere üç ikili karşıtlık üzerine yapılan sekiz ünlülü simetrik bir dizgeye sahiptir (Zimmer-Orgun, 1999, s. 154-155). Bu dizgede /a, e, ı, i, o, ö, u, ü/ ünlüleri yer

almakta; düzlük-yuvarlaklık ve arthlık-önlük karşıtlıkları, ünlü uyumunun temelini oluşturmaktadır. Yabancı öğrenciler açısından bu dizge, yalnızca sekiz ayrı ünlünün öğrenilmesi anlamına gelmez aynı zamanda eklenme süreçlerinde ünlü seçimini yöneten fonolojik bir düzenin içselleştirilmesini de gerektirir. Yabancı öğrencilerin Türkçe ünlü dizgesiyle karşılaştıkları tutarlı güçlük alanları çalışmalar ve uygulamalar ekseninde üç boyutta değerlendirilebilir. İlki, ana dilde bulunmayan /ɪ/, /ö/ ve /ü/ ünlülerinin edinimidir. Alan gözlemleri ve sesletim öğretimi deneyimleri, Arapça ve Farsça gibi farklı ses dizgelerinden gelen öğrencilerde /ɪ/ ve /i/ ünlülerinin sıklıkla birleştirildiği, /ö/ ve /ü/ ünlülerinin yerine düz ya da yarı yuvarlak alternatiflerin kullanıldığı gibi güçlüklerin ortaya çıkabildiğini göstermektedir. İkincisi, ünlü uyumunun işletimidir. Türkçede ek morfolojisinin ünlü uyumu kurallarına göre biçimlenmesi, öğrencide hem algısal bir kategorilendirmeyi hem de üretimde ünlü seçimini yönetebilme yeterliğini gerektirmektedir. Üçüncüsü ise tonlama ve vurgu örüntüsü içinde ünlülerin nispi süre ve şiddet değişikliklerinin doğru üretilmesidir.

Verbotonal yöntemin düzeltici optimaller bileşeni, bu üç boyut için sistematik bir müdahale çerçevesi sunmaktadır. /ɪ/ ünlüsü için hedef bölge, yüksek merkez frekans düzeyinde değil, göreceli olarak düşük F2 değeri ile belirginleşen akustik bir profildir. Bu profilin öğrenciye uygun bağlam ve ritmik örüntü içinde sunulması, /ɪ/ ile /i/ arasındaki algısal karışmayı azaltabilir. /ö/ ve /ü/ ünlülerinde ise yuvarlaklık ve önlük özelliklerinin eş zamanlı algılanması gerekir. Badanjek, Hırvatça konuşurlara yönelik Türkçe SGAV tasarımı da özellikle IPA [y] sesinin -Türkçedeki /ü/ ünlüsünün- Hırvatçada bulunmaması nedeniyle güçlük oluşturduğunu belirtmekte ve bu ses için optimalden daha az optimale ve neoptimale ilerleyen sözcük-cümle listeleri önermektedir (2025, s. 67-70). Bu öneri, Türkçeye özgü düzeltici optimal matrisinin nasıl kurulabileceğine ilişkin doğrudan bir örnek niteliğindedir.

Türkçenin ünlü sisteminin verbotonal çerçeveye uyarlanabilirliği, uluslararası uygulamalardan elde edilen bulgularla da desteklenmektedir. Wen ve arkadaşlarının Çinli İngilizce öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışma, ana dilinde bulunmayan ünlülerin düzeltici optimaller aracılığıyla daha ayrıntılı frekans bantları içinde yeniden yapılandırılabileceğini göstermiştir (2020, s. 9-17, 22-28). Bu bulgu, Türkçe için doğrudan genellenmemeli ancak [y] odaklı Türkçe materyaliyle birlikte okunduğunda, /ɪ/, /ö/ ve /ü/ gibi öğrenci ana dilinde karşılığı bulunmayan ünlüler için algı-üretim temelli bir müdahale programının geliştirilebileceğini göstermektedir (Badanjek, 2025, s. 67-70).

Türkçenin ünsüz dizgesi, yirmi bir ünsüzü kapsayan ve boğumlanma yeri ile boğumlanma biçimi açısından zengin bir biçimde yapılanmış bir sistemdir. Dudak, diş-dudak, diş, alveol, alveol-damak, damak ve art damak boğumlanma yerleri ile patlamalı, sürtünmeli, akıcı, kayıcı ve akıcı-süzülmeli boğumlanma

biçimleri bu sistemde temsil edilmektedir (Zimmer-Organ, 1999, s. 154-155). Yabancı öğrencilerin Türkçe ünsüzleri edinirken karşılaştığı güçlükler, büyük ölçüde ana dillerindeki karşılığın bulunmaması, boğumlanma yerinin görece olarak farklılaşması ve art damak-ön damak ayrımının sistem düzeyinde yer almamasıyla bağlantılıdır.

Türkçenin ünsüz sistemi içinde verbotonal yöntemle özellikle uygun görünen alan, ince-kalın karşıtlığı olarak bilinen damak-art damak ayrımıdır. Türkçede bazı ünsüzlerin çevresinde yer alan ünlünün artlığı ya da önlüğüne bağlı olarak ince (palatalize) ya da kalın (velarize) ses değeriyle gerçekleştiği ve bu gerçekleşmenin fonetik düzeyde ayrı birer birim olarak değerlendirilebileceği ileri sürülmektedir. Örneğin, /k/ ünsüzü “kar” sözcüğünde art, “kel” sözcüğünde (ünlülerin etkisiyle) ön boğumlu bir akustik profil sergilemektedir. Bu farklılaşma, yabancı öğrenciler için doğrudan öğretilmediği durumlarda, kalıcı bir aksan özelliği olarak yerleşmekte; öğretim süreci içinde ise genellikle açık biçimde ele alınmamaktadır. Verbotonal yöntemin düzeltici optimaller bileşeni, bu ön-art farklılaşmasının akustik profilini filtrelenmiş örnekler aracılığıyla öğrenciye sunma olanağı vermektedir. Bu sayede öğrencinin ayrımı önce algı ardından üretim düzeyinde kazanması sağlanabilmektedir.

Türkçenin ses-yazı ilişkisi bakımından en tartışmalı birimlerinden biri <ğ> yazıbirimidir. Alan araştırmalarında <ğ>'nin çevresel bağlama göre değişen akustik davranışı üzerinde tam bir uzlaşıya ulaşamadığı kimi dil bilimcilerin bu birimi bağımsız bir ünsüz olarak kabul ederken kimilerinin önceki ünlünün uzaması olarak değerlendirdiği belirtilmektedir. Son dönem ölçümlü ses çalışmalarında ise bu birimin bağımsız bir seslik izinin bulunmadığı, daha çok çevre sesler üzerinde etkili olduğu görüşü öne çıkmaktadır (Yılmaz Davutoğlu, 2011, s. 21-37; Ergenç-Bekar, 2020, s. 251-254). Öğretim bağlamında pratik olarak kabul edilen çerçevede <ğ>, ön ünlülerle komşuluğunda zayıf bir kayı- cıya, art ünlülerle komşuluğunda ise çoğunlukla ünlü uzamasına karşılık gelmektedir. Yabancı öğrencilerin bu birime ilişkin karşılaştıkları temel güçlük, alfabede ayrı bir simgeyle temsil edilmesine karşın üretimde sabit bir değerinin bulunmamasıdır.

Verbotonal yaklaşımın <ğ> ünsüzü için önerebileceği yöntem parçalı birim düzeyinde değilbürünsel bağlam düzeyinde öğreticiye işletilmelidir. Ünsüzün çevresel koşullarına göre değişen gerçekleşme biçiminin ritim-tonlama çalışmaları içine yerleştirilmiş sözcük kümeleri üzerinden öğretilmesi, öğrencinin <ğ>'yi izole bir fonem olarak değil bağlam içinde akıcılık ve uzatma işlevi gören bir birim olarak algılamasını sağlayabilir. Bu yönelim, verbotonal yöntemin “global algı” ilkesiyle örtüşmekte aynı zamanda literatürde <ğ> öğretiminde önerilen “bağlam temelli yaklaşım” ile de tutarlılık göstermektedir.

Öğretim malzemesi tasarımında “dağ-dağa, soğuk-soğuğu, eğitim-öğren” gibi minimal kümelerin ritmik örüntülerle birlikte sunulması, bu bileşenin uygulamaya dönüştürülmesi için kullanılabilir bir stratejidir.

3.1. Türkçenin Bürünsel Özellikleri

Türkçenin bürünsel yapısı, sözcük vurgusu, öbek vurgusu ve tümce tonlaması olmak üzere üç kademede incelenebilmektedir. Sözcük vurgusunun Türkçede göreceli olarak son heceye eğilimli olduğu, istisnaların morfolojik ve sözlüksel ölçütlere göre belirlendiği ve bu nedenle Türkçenin sabit vurgulu diller arasında değerlendirilmediği bilinmektedir (Zimmer-Organ, 1999, s. 155; Dryer-Haspelmath, 2013); ancak vurgunun işlevi, ayırt edici olmaktan çok bölümlenmeye yöneliktir ve sözcük içinde anlam farklılaşmasına yol açmamaktadır. Yer adları, özel adlar, kimi alıntı sözcükler ve bazı ekler -özellikle olumsuzluk eki [-mA]- bu genel eğilimin önemli istisnalarını oluşturmaktadır. Vurgu kuralının bu göreceli esnekliği, yabancı öğrencilerde istikrarlı kalıplaşmamış vurgu üretimine ve buna bağlı olarak Türkçeye özgü ritim algısının zayıflamasına yol açmaktadır.

Türkçenin bürünsel yapısı, tek bir son-hece kuralına indirgenemeyecek ölçüde bağlama duyarlıdır. Zimmer ve Organ'a göre Türkçede sözcük vurgusu çoğunlukla son hecede görülmekte; ancak vurgusuz ekler ve sözlüksel istisnalar ana vurgunun yerini değiştirebilmektedir (1999, s. 154-155). Bu durum, ritim öğretiminde hangi örüntünün referans alınacağı sorusunu beraberinde getirmektedir. Verbotonal yöntemin bu soruyu yanıtlama biçimi, işlevsel bir yaklaşımda şöyledir; tek bir soyut ritim tipolojisine kategorik olarak bağlanmak yerine dilin gerçek kullanım örneklerinden türetilen vurgu ve tonlama örüntülerini öğretim malzemesinin merkezine yerleştirmek. Bu yaklaşım, Türkçenin bürünsel davranışının bağlama duyarlı yönleriyle de uyumludur.

Cümle tonlaması, Türkçenin iletişim işlevleri açısından en belirleyici bürünsel boyutudur. Bildirme, soru, emir ve ünlem cümlelerinin ayrımı büyük ölçüde tonlama eğrisinde ortaya çıkan değişikliklerle yapılmakta; bu ayrım sentaktik yapıdan bağımsız olarak da gerçekleştirilebilmektedir. Örneğin, “Geldin.” bildirimi ile “Geldin?” sorusu arasındaki yapısal eşitlik, yalnızca tonlama eğrisinde işlenen çıkışla bozulmaktadır. Yabancı öğrencilerin tonlama kalıplarının zayıf kalması, en temel iletişim işlevlerinde bile anlaşılabilirliğin düşmesine neden olmaktadır. Verbotonal yöntemin ritim-tonlama çalışmaları bileşeni, bu işlevsel tonlama kalıplarını somut hareket örüntüleriyle birlikte çalıştırma olanağı vermekte; böylece, öğrencinin tonlamayı biçimsel bir kural olarak değil; iletişimsel bir işlev olarak içselleştirmesini desteklemektedir.

Bu nedenle A1-A2 düzeyinde prozodi (bürün) öğretimini açık hedefler hâline getiren ve bunu diyalog, görsel bağlam, ritim-tonlama ve fonetik

düzeltilme sırası içinde işleyen materyallere gereksinim vardır. Türkçe SGAV tasarımı bu açıdan önemlidir; çünkü başlangıç düzeyi Türkçe derslerini günlük iletişim durumları üzerinden kurarken, her dersin dinleme, tekrar, ritim-tonlama ve belirli seslerin düzeltimiyle desteklenebileceğini göstermektedir. Bu yöntem, verbotonal yöntemin sunduğu sistematik bütün çalışmasının YTÖ için doldurulması gereken somut bir boşluğa yanıt verebileceğini düşündürmektedir.

4. Verbotonal Yöntemin A1-A2 Düzeyinde Uygulama Önerileri

A1 ve A2 düzeyindeki Türkçe öğrencileri, dilin temel iletişim işlevlerini kazanırken eş zamanlı olarak ses sisteminin temel birimlerini ve bürünsel örüntülerini içselleştirmektedir. Bu iki sürecin birbirinden bağımsız ele alınması, hem iletişim becerisinin hem de sesletim doğruluğunun gelişimini sınırlandıırabilir. Bu nedenle verbotonal yöntemle dayalı bir A1-A2 uygulama modeli, iletişimsel ders akışıyla fonetik-fonolojik hedefleri aynı etkinlik içinde birleştirmelidir. Uygulamada dersler kısa diyaloglarla açılabilir, görsel materyallerle desteklenebilir, grup veya bireysel tekrarlarla pekiştirilebilir ve belirli sesler için fonetik düzeltme çalışmalarıyla tamamlanabilir.

Isınma aşamasında öğrenci, hedef bürünsel örüntülere ve sesletim odaklarına hazırlanmaktadır. Bu hazırlık, ders öncesinde gerçekleştirilen kısa nefes ve beden-ritim etkinlikleriyle sağlanabilir. Sunum aşamasında, günlük iletişim işlevine bağlı kısa bir diyalog, resim ya da görsel bağlam eşliğinde sunulur. Türkçe SGAV derslerinde de diyaloglar, öğrencinin anlamı doğrudan çeviriyle değil, bağlam, jest, mimik ve görsel destekle kurmasını sağlayacak biçimde tasarlanmıştır. Ritim-tonlama aşamasında diyalog, önce bütün olarak; ardından öbek, sözcük ve hedef ses düzeyinde çalıştırılır. Bütünleştirme aşamasında ise öğrenci aynı ritmik-tonal kalıbı yeni sözcükler ve iletişim durumları içinde yeniden kullanır.

Verbotonal yöntemin özgün bileşenlerinden biri olan makro-ritmik vücut hareketleri, Türkçe gibi sözcük vurgusu, hece akışı ve ünlü uyumunun birlikte işlediği dillerde farklı bir uyarlama gerektirmektedir. İngilizce gibi güçlü vurgu karşıtıllıklarıyla işleyen dillerde makro-ritmik hareketler, vurgulu heceler arasındaki düzenli zaman aralığını somutlaştırmaya odaklanırken Türkçe için önerilen uyarlama, hecelerin görelî akışını ve ünlü uyumunun yarattığı ritmik sürekliliği somutlaştırmaya yönelmektedir. Bu çerçevede, her hece için küçük bir el ya da parmak hareketi yapılması; ünlü uyumu içinde gelen ekler için ise bu hareketlerin bir el değişikliğiyle sürdürülmesi önerilebilir. Böylece, öğrenci, ünlü uyumunu salt kurallar düzeyinde değil; bedensel olarak hissedilen bir ritmik akış olarak kavrayabilir.

Örnek bir etkinlikte, “ev-evde-evden; okul-okulda-okuldan” biçimindeki isim çekim kümeleri, öğretici tarafından her hece için bir el hareketiyle birlikte

tekrarlanabilir. “Ev-” ve “okul-” çekirdek sözcükler sağ el ile; “-de, -den, -da, -dan” ekleri sol el ile üretilebilir. Bu ayrım, öğrencinin ünlü uyumunun sözcük gövdesi ile eklenme örüntüsü arasındaki ilişkiyi yapıyı görsel ve kinestetik olarak kavramasını sağlamasına yardımcı olur. Benzer biçimde “geliyor, gidiyor, biliyor” gibi şimdiki zaman örüntülerinde vurgunun son heceye kaymasının küçük bir yukarı el hareketiyle somutlaştırılması, vurgu öğretimi için işlevsel bir strateji olarak kullanılabilir.

Düzeltilici optimallerin A1-A2 düzeyinde uygulanabilir biçime dönüştürülmesi, öğreticinin belirli bir teknik altyapıyla donanmasını gerektirmektedir; ancak temel ilkelerin sınıf ortamında kısmi olarak işletilebileceği görülmektedir. Örneğin /ı/-i/ karşıtlığında öğrenci için hedef sözcük öncelikle yalıtılmış bir ritmik bağlamda ("kız, kış, sıcak, ılık") sunulabilir; ardından aynı sözcüğün ünlüsü kontrollü biçimde uzatılarak işitsel algının yeniden düzenlenmesi sağlanabilir. Bu yaklaşım, [y] sesi için kullanılan optimalden neoptimala doğru ilerleyen materyal mantığıyla uyumludur: öğrenci önce hedef sesi en uygun ses çevresinde duyar ve üretir, daha sonra aynı sesi daha güç bağlamlarda kullanmaya yönlendirilir. /ö/ ve /ü/ ünlüleri için önerilen müdahale stratejisinde, yuvarlaklığın hem işitsel hem de görsel kanallarla öne çıkarılması temel alınmaktadır. Öğretici, /ö/ ve /ü/ ünlülerini içeren sözcükleri ("göz, öğrenci, süt, tütün") üretirken dudaklarındaki yuvarlaklığı belirgin biçimde görünür kılar; öğrenci ise öncelikle bu görsel konfigürasyonu model alır. Türkçe SGAV önerisinde [y] sesi için kullanılan el hareketi -iki elin baş üzerinde üçgen oluşturacak biçimde birleştirilmesi- sesin daha ön ve gergin üretilmesini destekleyen bedensel bir ipucu olarak sunulmaktadır. Bu tür hareketler, tek başına artikülasyon tarifi değil, işitsel algı, görsel destek ve beden ritmini birleştiren verbotonal bir müdahale olarak değerlendirilmelidir (Badanjek, 2025, s. 67-70).

<ğ> yazıbirimi için ise parçalı birim odaklı müdahaleden ziyade bağlamsal bir müdahale önerilmektedir. “Dağ-dağa, ağaç-ağaca, eğit-eğitim, öğren-öğretmen” gibi minimal çiftler, ritim-tonlama çalışmasının içine yerleştirilmekte; öğrenci bu kümeleri bir ritmik bütünün parçası olarak üretmektedir. Amaç, <ğ>’nin çevresel bağlamında ünlü süresi ve akıcılık olarak gerçekleşen rolünü, öğrencinin izole bir ses olarak değil ritmik bir işlev olarak içselleştirmesini sağlamaktır. Bu yaklaşım, <ğ> öğretiminde sıkça karşılaşılan “Bu harf gerçekten tam söylenemez mi?” türünden yaygın yanılsamayı da azaltmaktadır.

A1 düzeyinde ritim-tonlama çalışmalarının merkezinde, günlük iletişim işlevlerine karşılık gelen kısa diyaloglar ve kalıp ifadeler bulunmaktadır. “Merhaba, nasılsın?-İyiyim; teşekkür ederim.-Sen nasılsın?” biçimindeki temel bir karşılama diyalogu, ritim-tonlama çalışmasının prototipik malzemesi olarak kullanılabilir. Bu malzeme, öncelikle tam tonlama eğrisiyle sunulmakta;

ardından tümce sonundaki soru tonlamasının yukarı doğru eğilimi, bildirim tonlamasının ise aşağı doğru iniş eğilimi, makro-ritmik el hareketleriyle eş zamanlı olarak üretilmektedir. Öğrencilerin bu sunuma aynı hareketlerle eşlik etmesi istenmekte; daha sonra grup çalışmaları ile diyalogun tamamı ritim-tonlama bütünlüğü içinde uygulanmaktadır.

A2 düzeyinde ise çalışma malzemesi, dolaylı anlatım ve daha karmaşık tümce yapıları ile genişletilmektedir. “Bugün hava çok güzel; değil mi?” biçimindeki tümcelerde, “Değil mi?” cümlesinin ayrı bir ritmik-tonal birim olarak işletilmesi öne çıkarılabilir. Benzer biçimde, “Eğer yarın yağmur yağarsa evde kalırım.” gibi koşullu tümcelerde koşul öbeği ile ana tümce arasındaki ritmik ayrımın işaretlenmesi öğrencinin hem anlam kurgusunu hem de prozodik yapıyı birlikte kazanmasını sağlamaktadır. Bu tasarım, iletişimsel etkinliklerin sesletim ve bürün öğretimini dışarıda bırakmamakta aksine onlar üzerinden zenginleştirilmesine olanak vermektedir.

4.1. Değerlendirme Araçları

Verbotonal temelli bir öğretim programında değerlendirme, algı ve üretim boyutlarını ayrı ayrı kapsayacak biçimde tasarlanmalıdır. Algı değerlendirmesinde, minimal çiftler üzerine kurgulanmış ayırt etme testleri -örneğin "kız-kış, göz-köz, tüy-toy" çiftleri- kullanılabilir. Üretim değerlendirmesinde ise öğrencinin seçilmiş cümleleri sesli okuması ya da yapılandırılmış bir konuşma görevini tamamlaması istenerek üretilen örnekler hem öğretmen değerlendirmesi hem de basit akustik analiz araçları ile incelenmektedir. SUVAG bağlamında yürütülen değerlendirme çalışmalarında verbotonal öğreticiler ile dil ve konuşma uzmanlarının öğrenci gelişimini birlikte izleyebildiği gösterilmiştir (Čilić Burušić vd., 2021, s. 85-93). YTÖ bağlamında bu bulgu, öğretici gözlemi, algı testi ve öğrenci öz-değerlendirmesinin birlikte kullanılabileceği çok boyutlu bir değerlendirme tasarımına işaret etmektedir.

Öz-değerlendirme araçları, öğrencinin kendi sesletim sürecine ilişkin farkındalığını artıran önemli bir bileşendir. A1-A2 düzeyinde öz-değerlendirme, öğrenciye kendi üretimini dinleyebileceği kayıt olanaklarının sunulması ve öğretim öncesi-sonrası kayıtların karşılaştırılması biçiminde yapılandırılabilir. Bu yaklaşım, verbotonal yöntemin "Algı, öğretim öncesi aşamada belirleyicidir" ilkesiyle tutarlıdır. Öğrencinin kendi üretimindeki hataları önce algısal düzeyde fark etmesi, düzeltici motor müdahalenin etkili olabilmesi için bir ön koşul sayılmaktadır. Öğretmenin bu süreçte sunduğu geri bildirim ise hataları listeleme biçiminde değil, öğrencinin global ritmik-tonal performansına odaklanan bütüncül bir geri bildirim biçiminde düzenlenmelidir.

İşitsel-dilsel yöntem, 1940'lı yıllarda ABD'nin askerî dil okulları bağlamında gelişmiş; bu yöntem, davranışçı öğrenme kuramı ve yapısalcı dilbilim

ilkeleriyle yabancı dil öğretimine sistematik bir çerçeve kazandırmıştır (Zeng, 2025, s. 38). Bu yöntemde dil, alışkanlık oluşturmaya dayanan bir davranış örüntüsü olarak tanımlanmakta; öğretim süreci, dinleme, konuşma, okuma ve yazma sırasıyla kurgulanmaktadır. Türkçe öğretimi alanında da işitsel-dilsel yöntem kimi uygulamalarda tercih edilmiş; özellikle başlangıç düzeyinde kalıp cümlelerin tekrarı ve mekanik alıştırmalar üzerinden kullanılmıştır. Yöntemin sesletim öğretimine olan özel ilgisi, verbotonal yaklaşım ile yüzeyde benzerlik göstermektedir; ancak kuramsal ve uygulamalı düzeylerde belirgin farklılıklar bulunmaktadır.

En temel farklılık, dil ve sesletimin tanımlanma biçiminde ortaya çıkmaktadır. İşitsel-dilsel yöntem, sesletimi bir alışkanlık oluşturma süreci olarak ele almakta bu doğrultuda tekrar ve taklidi merkeze yerleştirmektedir. Verbotonal yöntem ise sesletimi algısal bir yeniden yapılandırma süreci olarak tanımlamakta öğrencinin hedef sesi doğru üretmesinin ön koşulu olarak onu doğru algılamasını hedeflemektedir. Bu farklılık, uygulamaya iki şekilde yansımaktadır. İlki, işitsel-dilsel yöntemde tekrar edilen birimin anlamsal içeriği ikincil konumdayken, verbotonal yaklaşımda birim her zaman anlamlı ve bağlamlı bir bütün içinde sunulmaktadır. İkincisi, işitsel-dilsel yöntemde hatanın düzeltilmesi doğrudan model tekrarı üzerinden yapılırken verbotonal yöntemde hata, öğrencinin algısal örüntüsünün yeniden kurgulanmasını gerektiren sistematik bir müdahalenin konusu yapılmaktadır.

İletişimsel yaklaşım, 1970'lerden itibaren yabancı dil öğretiminde baskın paradigma olarak yerleşmiş, dilin kurallar sisteminden çok belirli durumlarda işlevi olan bir iletişim aracı olarak tanımlanmasını sağlamıştır. Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR) tarafından uluslararası düzeyde çerçevelenen bu yaklaşım, YTÖ alanında da özellikle 2000'li yılların sonundan itibaren baskın bir konuma yerleşmiştir. İletişimsel yaklaşımın sesletim öğretimine ilişkin temel duruşu, sesletimin iletişimi engellemediği sürece sistematik müdahale gerektirmediği yönündedir. Bu duruş, sesletim öğretiminde açık ders hedefi olarak yer almaması yanında bunun anlamlı iletişim bağlamlarında örtük biçimde gelişeceği varsayımına dayanmaktadır.

Verbotonal yöntem ile iletişimsel yaklaşım arasındaki ilişki, karşıtlıktan çok tamamlayıcılık ekseninde değerlendirilmelidir. Verbotonal yaklaşım, iletişimsel yaklaşımın anlam ve bağlam vurgusunu kuramsal olarak paylaşmakta; iletişimsel etkinliklerin fonetik boyutuyla birlikte tasarlanması durumunda öğrenme sürecinin zenginleşeceğini öne sürmektedir. İletişimsel yaklaşımın örtük bıraktığı sesletim öğretimi, verbotonal yöntemin bileşenleri aracılığıyla açık bir öğretim alanı olarak yeniden yapılandırılabilir. Örneğin, CEFR'in A1 ve A2 düzeyleri için öngördüğü işlev temelli hedefler -tanıtım, yön sorma, basit alışveriş vb.-verbotonal yöntemin ritim-tonlama çalışmaları ile doğrudan

eşleştirilebilmekte böylece iletişimsel amaç ile fonetik kazanım aynı etkinlik içinde gerçekleştirilebilmektedir.

Üç yaklaşımın sesletim öğretimi açısından karşılaştırılması, verbotonal yöntemin özgün konumunu görünür kılmaktadır. İşitsel-dilsel yöntem, sesletime odaklanmakta ancak bunu anlamdan yalıtık bir tekrar süreci olarak ele almaktadır. İletişimsel yaklaşım, anlam ve bağlamı merkeze alırken sesletimi örtük bırakmaktadır. Verbotonal yöntem ise her iki yaklaşımın güçlü yanlarını bir araya getirerek sesletimi anlamlı bir bağlam içinde aynı zamanda sistematik bir öğretim alanı olarak ele almaktadır. Bu özgün konum, yöntemin YTÖ’de bir seçenek olmaktan çok mevcut iletişimsel çerçevenin üzerine yerleştirilebilecek bir sesletim ve bürün omurgası işlevi görebileceğini düşündürmektedir.

Bu çerçevede önerilebilecek uygulamalı bir model, mevcut iletişimsel ders kitabı içeriklerinin verbotonal bileşenlerle zenginleştirilmesine dayanmaktadır. Model kapsamında, ders kitabındaki her bir iletişim işlevi bir ritim-tonlama prototipine bağlanarak sözcük öğretimi düzeltici optimaller için fırsat alanı olarak kullanılabilir ve her ders saatinde kısa bir makro-ritmik hareket bölümü yer alabilir. Türkçe SGAV dersleri, başlangıç düzeyinde şu öğelerle kurulabilir: günlük diyaloglar, resimli materyaller, sözlü tekrar, fonetik düzeltme ve sınırlı gramer açıklaması. Bu biçimde tasarlanmış hibrit model, mevcut YTÖ programlarına yüksek maliyetli bir değişiklik getirmeksizin sesletim ve bürün öğretimini sistematize etme olanağı sunar (Badanjek, 2025, s. 9, 60-66).

Tartışma

Bu çalışmanın bulguları, verbotonal yöntemin YTÖ alanında özellikle A1 ve A2 düzeyinde kullanılabilirliğine ilişkin çok boyutlu bir kuramsal çerçeveye ortaya koymaktadır. Bulgular dört ana eksen etrafında değerlendirilebilir: yöntemin kuramsal uyumluluğu, dilsel uyarlanabilirliği, uygulamalı uygulanabilirliği ve alan için doğurduğu sonuçlar.

Yöntemin kuramsal uyumluluğu açısından, verbotonal yaklaşım çağdaş D2 fonolojik edinim kuramlarıyla (Flege, 1995, s. 233-277; Best, 1995, s. 171-204) ve iletişimsel anlaşılabilirlik araştırmalarıyla (Derwing-Munro, 2005, s. 379-397) örtük biçimde hizalanmaktadır. Bu hizalanma, yöntemin yarım yüzyıl aşkın bir süredir geliştirilmiş kuramsal birikiminin güncel literatürde yeniden okunabilmesine olanak vermektedir. Yöntemin bu kuramsal saydamlığı, YTÖ’de verbotonal yaklaşımı uygulamak isteyen bir öğretmen ya da program tasarımcısının kuramsal meşruiyetini kurması açısından önemli bir avantaj sağlamaktadır. Bununla birlikte kuramsal çerçevenin çağdaş terminolojiye dönüştürülmesi için ek bir metodolojik çabaya gereksinim duyulmakta özellikle Hırvatça ve Fransızca birincil kaynakların Türkçeye sistematik çevirisi bu çabanın temel bir boyutu olarak belirginleşmektedir.

Dilsel uyarlanabilirlik açısından bulgular, Türkçenin ses sistemi ve bürünsel özelliklerinin yöntemin bileşenleri için uygun bir uygulama alanı oluşturduğunu göstermektedir. Simetrik ünlü dizgesi, düzeltici optimaller için öngörülebilir bir müdahale alanı; <ğ> yazıbirimi ise global algı ilkesinin sınanabildiği özgün bir örnek oluşturmaktadır. [y] sesi için geliştirdiği optimalden neoptimale ilerleyen materyal listeleri, Türkçedeki sorunlu seslerin öğretiminde kontrastif çözümleme, ritmik bağlam ve bedensel ipuçlarının birlikte kullanılabileceğini göstermektedir (Badanjek, 2025, s. 67-70).

Türkçede sözcük vurgusunun genellikle son heceye yönelmesi, ancak vurgusuz ekler ve sözlüksel istisnalar nedeniyle değişkenlik göstermesi (Zimmer-Orgun, 1999, s. 154-155), yöntemin uygulamalı boyutu için potansiyel bir risk alanı oluştursa da verbotonal yaklaşımın soyut tipolojiye değil gerçek kullanım örneklerine dayanan pragmatik yönelimi, bu riski önemli ölçüde azaltmaktadır.

Uygulamalı gerçekleştirilebilirlik açısından çalışmanın geliştirdiği A1-A2 düzeyi önerilerinin mevcut iletişimsel ders kitabı altyapısıyla uyumlu biçimde işletilebildiği öngörülebilir. Makro-ritmik hareketler, düzeltici optimal örnekleri ve ritim-tonlama çalışmaları, özelleşmiş teknik donanım gerektirmeksizin sınıf ortamında uygulanabilecek düzeyde sadeleştirilebilir. Bununla birlikte SGAV temelli öğretim, görsel materyal, ses kaydı, öğreticinin hazırlığı ve sınırlı leksik kapsam gibi pratik koşullara bağlıdır. İleri düzeylerde okuma, yazma ve sistematik gramer öğretimiyle desteklenmesi gerekir. Bu nedenle önerilen model, klasik SUVAG aparatına dayalı tam verbotonal uygulamanın yerine geçen bir eşdeğer değil YTÖ sınıflarına uyarlanmış sınırlı ve deneysel olarak sınanması gereken bir öğretim çerçevesi olarak görülmelidir.

Alan için doğurduğu sonuçlar açısından çalışma, YTÖ'de sesletim ve bürün öğretiminin örtük bir boyut olmaktan çıkarılıp açık bir öğretim alanı olarak yeniden yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte verbotonal yöntemin bu yeniden yapılandırma için kuramsal olarak sağlam, uygulamalı olarak işletilebilir bir çerçeve sunabildiği de çalışmanın çıktıları içindedir. Öğretici yetiştirme programlarında verbotonal yaklaşımın temel ilkelerine ilişkin kısa süreli bir eğitim bileşeninin eklenmesi, alanın kalitesi açısından anlamlı bir katkı sağlayabilir. Son olarak ders kitabı ve materyal tasarımında prozodi boyutunun açık hedefler ve ritmik örüntüler aracılığıyla görünür kılınması gerektiği vurgulanmalıdır. Bu çıkarımlar, alan politikaları, öğretmen yetiştirme ve materyal tasarımı düzeylerinde somut uygulamalara dönüştürülebilir niteliktedir.

Çalışmanın bulguları değerlendirilirken bazı sınırlılıkların da açıkça kabul edilmesi gerekmektedir. Bu sınırlılıklar, verbotonal alanyazınının önemli bir bölümünün Hırvatça ve Fransızca olması nedeniyle yorumlama sürecinin çeviri ve terminoloji aktarımını gerektirmesidir. Diğer sınırlılık, çalışmanın kuramsal

bir derleme ve uygulama önerisi niteliğinde olmasıdır; önerilen etkinlikler deneysel verilerle desteklenmiş değildir. Başka sınırlılık ise Türkçe SGAV tasarımının Hırvatça konuşurlar ve başlangıç düzeyi bağlamında geliştirilmiş olmasıdır; bu nedenle sonuçlar farklı ana dillere sahip öğrenici gruplarına doğrudan genellenemez (Badanjek, 2025, s. 9, 60-66).

Sonuç

Yabancılar Türkçe öğretiminde sesletim ve bütün öğretimi, hem iletişim yeterliğinin temel bir bileşeni hem de mevcut öğretim programlarında sistematik biçimde ele alınmayan bir alan olarak değerlendirilmektedir. Bu çalışmada, Petar Guberina ve Zagreb Ekolü tarafından geliştirilen verbotonal yöntemin YTÖ bağlamında -özellikle A1 ve A2 düzeyinde- hangi kuramsal ve uygulamalı olanaklarla kullanılabileceği kuramsal bir derleme çerçevesinde ortaya konmuştur. Bulgular, yöntemin kuramsal zemininin çağdaş D2 fonolojik edinim kuramlarıyla tutarlı olduğunu ve Türkçe öğretimine yönelik SGAV tasarımının kuramsal zeminin Türkçeye aktarılabilirliğini somut biçimde gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Çalışmanın araştırma sorularına verdiği yanıtlar şöyle özetlenebilir. Verbotonal yöntemin kuramsal temelleri, algı-üretim birliği, global algı ve bedensel katılım ilkeleri üzerinden YTÖ'nün kuramsal çerçevesine doğrudan bağlanmaktadır. Türkçenin ses sistemi ve bürünsel özellikleri; düzeltici optimaller, ritim-tonlama çalışmaları ve makro-ritmik hareket bileşenleri için uygun uygulama alanları sunmaktadır. A1-A2 düzeyinde yöntem, ısınma-sunum-ritim/tonlama-bütünleştirme döngüsü üzerinden işletilmekte; iletişimsel etkinliklerin sesletim ve bütün boyutuyla zenginleştirilmesine olanak vermektedir.

Alan için sunulan öneriler şu eksenlerde belirginleşmektedir: Öğretmen yetiştirme programlarında verbotonal yöntemin temel ilkelerine yönelik kısa süreli bir eğitim bileşeninin eklenmesi; ders kitabı ve materyal tasarımında bütün boyutunun açık hedefler ve ritmik örüntülerle yapılandırılması; TÖMER ve benzeri kurumların ders planlarında sesletim ve bütün öğretimine özel zaman dilimlerinin ayrılması; öğretmen el kitaplarında Türkçeye özgü düzeltici optimal örneklerinin yer almasıdır. Bu önerilerin hayata geçirilmesi hem öğretimin niteliğini hem de öğrencilerin iletişim yeterliliklerini belirgin biçimde etkileyecek niteliktedir.

Verbotonal yöntem, yarım yüzyılı aşkın bir tarihsel birikime sahip olmasına karşın Türkçe alanyazınında görece az tanınan ve sistematik bir şekilde ele alınmamış bir yöntem olarak durmaktadır. Bu çalışma, yöntemin YTÖ bağlamındaki potansiyelini görünür kılarak alana kuramsal bir başlangıç noktası sunmayı amaçlamaktadır. Türkçe öğretimine yönelik güncel uygulama önerisi, bu başlangıç noktasını güçlendiren doğrudan bir kaynak değeri taşımaktadır.

Çalışmanın önerileri hem mevcut öğretim uygulamalarının zenginleştirilmesi hem de gelecek ampirik araştırmaların planlanması için bir çerçeve oluşturmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecinde sesletim ve bütün öğretiminin hak ettiği kuramsal ve uygulamalı ağırlığa kavuşması, alanın uzun vadeli gelişimi açısından öncelikli bir hedef olarak belirginleşmektedir.

Kaynakça

- Badanjek, M. (2025). *Primjena verbotalne metode u poučavanju turskog jezika* (Verbotonal yönteminin Türkçe öğretiminde uygulanması). [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sveučilište u Zagrebu
- Bakota, K., Pavičić Dokoza, K., Bilonić Milošević, S. (2022). Verbotonalni model rehabilitacije i odgoja i obrazovanja učenika oštećena sluha i/ili govora s posebnim osvrtom na rad u osnovnoj školi Poliklinike SUVAG, Zagreb. *Acta Iadertina*, 19(2), 265-279.
- Best, C. T. (1995). A direct realist view of cross-language speech perception. W. Strange (Ed.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research* içinde (s. 171-204). York Press.
- Čilić Burušić, L., Pavičić Dokoza, K., Bakota, K. (2021). The correlation of students' progress assessed by verbotonal teachers and speech and language pathologists and social support reported by parents. *Odgojno-obrazovne teme*, 4(2), 77-95.
- Derwing, T. M., Munro, M. J. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *TESOL Quarterly*, 39(3), 379-397.
- DiJohnson, A., Craig, W. N. (1971). *An investigation of the verbotonal method with preschool deaf children: A preliminary interim report*. University of Pittsburgh.
- Dryer, M. S., Haspelmath, M. (Eds.). (2013). *WALS Online*. Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. <https://wals.info/>
- Erdem Nas, G. (2020). Türkçenin sesletiminin yabancılara öğretimi üzerine notlar. *Journal of Turkish Research Institute*, 67, 703-714.
- Ergenç, İ., Bekar, İ. P. (2020). *Türkçenin ses dizgesi* (2. bs.). Seçkin Yayıncılık.
- Flege, J. E. (1995). Second language speech learning: Theory, findings, and problems. W. Strange (Ed.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research* içinde (s. 233-277). York Press.
- Gómez Goikoetxea, A. (2022). *Verbo-tonal method: Improvement of English pronunciation in adult Spanish-speaking learners* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya.

- Guberina, P. (1986a). Lingvistika govora kao osnova verbotonalnog sistema i strukturalizam u općoj lingvistici (Konuşma dilbilimi verbotonal sistemin temeli ve genel dilbilimde yapısalcılık). *Govor*, 3(1), 3-18.
- Guberina, P. (1986b). Metodologija verbotonalnog sistema (Verbotonal sistemin metodolojisi). *Govor*, 3(1), 19-36.
- Guberina, P. (1995). Filozofija verbotonalnog sistema (Verbotonal sistemin felsefesi). *Filologija*, 24-25, 157-164.
- Guberina, P. (t.y.). *Audiovizuelna globalnostrukturalna metoda* (Görsel-işitsel global-yapısal yöntem). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za fonetiku.
- Roberge, C. (2018). Introducing Professor Petar Guberina. *Bulletin of the Faculty of Foreign Studies, Sophia University*, 53, 1-12.
- Ville, S. (2021). *The verbotonal method in foreign language acquisition* (Conference paper). ISAPH 2021, Universitat Rovira i Virgili.
- Wen, F., Lian, A.-P., Sangarun, P. (2020). Determination of corrective optimals for Chinese university learners of English. *Govor*, 37(1), 3-28.
- Yılmaz Davutoğlu, A. (2011). Ğ ünsüzünün akustik analiz yöntemiyle sorgulanması. *Konservatoryum*, 1(1), 21-37.
- Zeng, R. (2025). A review of the Audiolingual Method. *Frontiers in Sustainable Development*, 5(1), 38-41.
- Zimmer, K., Orgun, O. (1999). Turkish. International Phonetic Association (Ed.), *Handbook of the International Phonetic Association: A guide to the use of the International Phonetic Alphabet* içinde (s. 154-158). Cambridge University Press.

Etik Beyan ve Açıklamalar:

1. Bu makalenin yazar(lar)ı, etik kurul iznine gerek olmadığını beyan etmektedir.
 2. Bu makalenin yazar(lar)ı, araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyduklarını kabul etmektedir.
 3. Bu makalenin yazar(lar)ı, kullanmış oldukları resim, şekil, fotoğraf gibi bütün belgelerin kullanımında tüm sorumlulukları kabul etmektedir.
 4. Bu makalenin benzerlik raporu bulunmaktadır.
-

Extended Summary

Pronunciation and prosody are fundamental components of communicative competence; nevertheless, they often remain secondary or implicit in teaching Turkish as a foreign language (TTFL). The institutional expansion of Turkish language teaching has not been accompanied by an equally systematic development of pronunciation instruction. This gap is particularly significant at the A1 and A2 levels, when learners begin to

establish perceptual categories and production habits. Turkish presents recurring challenges, including its eight-vowel system, vowel harmony, /ɯ/ /ö/, and /ü/, the context-dependent realization of <ğ>, palatal-velar distinctions, and relatively flexible stress. The study therefore addresses the need for a comprehensive framework combining segmental pronunciation with rhythm, intonation, perception, bodily participation, and contextualized communication.

The main purpose is to determine how the verbotonal method, developed by Petar Guberina and the Zagreb School, can be adapted to beginner-level TTFL. The inquiry examines the relationship between the method's principles and TTFL theory, the compatibility of Turkish phonetics and phonology with the method, concrete A1-A2 strategies, and its strengths and limitations compared with audiolingual and communicative approaches. The study thus introduces a method that has received limited attention in Turkish scholarship and formulates a pedagogically usable framework for future classroom practice and empirical research.

Methodologically, the article is a source-based theoretical review and pedagogical proposal rather than an experimental effectiveness study. Guberina's primary texts are examined alongside studies of the Zagreb School, selected verbotonal applications in different language pairs, descriptions of Turkish phonetics and phonology, and research on second-language speech perception. Particular attention is given to Badanjek's SGAV-based lesson design for Croatian-speaking beginners and to research on corrective optimals. Sources were selected for their ability to clarify the method, demonstrate its possible transfer to Turkish, and support adaptable A1-A2 activities. The findings therefore represent theoretically grounded interpretations and instructional possibilities, not direct empirical evidence of effectiveness.

The review identifies perception-production unity as the central principle of the verbotonal system: learners cannot reliably produce a target sound that they do not perceive accurately. Instruction must therefore restructure auditory perception rather than rely solely on imitation. The method operationalizes this principle through corrective optimals, auditory filtering, rhythm and intonation practice, macro-rhythmic body movements, and global perception. Corrective optimals provide favorable conditions in which a problematic sound is first perceived and produced before practice moves to more difficult environments. Global perception presents language as a meaningful whole through dialogue, visual context, rhythm, emotion, gesture, and communicative intention. These principles correspond with contemporary second-language speech models emphasizing perceptual categorization and the role of prosody in comprehensibility.

The findings indicate that Turkish is well suited to verbotonal adaptation. Its vowel system offers clear areas for perceptual intervention, especially when learners merge /ɯ/ with /i/ or have difficulty combining frontness and rounding in /ö/ and /ü/. Vowel harmony can be taught as both a rule and a bodily experienced rhythmic pattern. Palatal and velar consonant realizations may be highlighted through selected contexts. The grapheme <ğ> is especially compatible with global perception because it has no single stable segmental realization; it should be taught through rhythmic word groups and connected speech, where vowel length and continuity become perceptible. Turkish stress and sentence intonation likewise require context-sensitive practice rather than a single rule of final stress.

For A1-A2 instruction, the study proposes a four-stage cycle: warm-up, presentation, rhythm-intonation practice, and integration. Breathing and body-rhythm activities prepare learners for the target pattern. A short dialogue is introduced through images, gesture, and context; learners practice it first as a complete rhythmic-intonational unit, then at phrase, word, and sound levels, and finally transfer the pattern to new situations. Macro-rhythmic movements can represent syllable flow, suffixation, vowel harmony, stress, and rising or falling intonation. Corrective work may progress from favorable to difficult contexts for /ɯ/, /ö/, and /ü/, while <ğ> is practiced through contextualized inflected forms. Greetings and questions suit A1; tag questions, conditional structures, and longer intonation groups extend the model at A2.

Assessment should address perception and production separately but interpret them together. Minimal-pair discrimination can assess perception, while oral reading and structured speaking provide samples for teacher judgment and basic acoustic analysis. Learners may compare recordings made before and after instruction to develop self-awareness. The verbotonal method occupies a complementary position between two traditions: unlike the audiolingual method, it does not reduce pronunciation to decontextualized habit formation; unlike communicative practices that leave pronunciation implicit, it provides systematic intervention. It can therefore serve as a pronunciation and prosody framework integrated into communicative TTFL rather than replacing it.

In conclusion, the verbotonal method offers a coherent and adaptable framework for making pronunciation and prosody explicit in beginner-level TTFL. Its main contribution is the integration of auditory perception, production, meaning, prosody, and bodily experience within contextualized instruction. However, the model

requires empirical testing. Much of the foundational literature is in Croatian and French, and Badanjek's Turkish design is an unpublished thesis focused on Croatian-speaking beginners; its conclusions cannot be generalized automatically. Future studies should test the model with different first-language groups, develop Turkish-specific corrective optimal inventories, and evaluate gains in perception, production, and comprehensibility. Teacher education, textbooks, and TÖMER-type curricula should also allocate explicit training, materials, and instructional time to pronunciation and prosody.