



SESBİRİMSEL METİN DİKTESİ UYGULAMALARININ A2 DÜZEYİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ¹

THE EFFECT OF PHONEMIC TEXT DICTATION PRACTICES ON A2 LEVEL STUDENTS' WRITING SKILLS

Gökhan ÇETİNKAYA²
Ergün HAMZADAYI³

Öz

Bu araştırmanın temel amacı, öğrencilerin bilgi düzeyindeki yazma davranışlarını uygulama düzeyine çıkarabilmelerinde sesbirimsel metin diktesi uygulamalarının etkili olup olmadığını belirlemektir. Araştırma, Gaziantep Üniversitesi TÖMER'de öğrenim görmekte olan Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A2 düzeyindeki 18 kişiden oluşan bir sınıfta gerçekleştirilmiş olup bu öğrencilerden ön-test ve son-test uygulamalarına katılan 11 öğrenci araştırma kapsamına alınmıştır. Çalışmada deneysel desen kullanılmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi, frekans ve yüzde istatistikleriyle çözümlenmiştir. Araştırmanın verilerinden elde edilen bulgular, öğrencilerin ön-uygulama ve son-uygulamaları arasında son uygulama lehine isim ve fiil soylu sözcüklerdeki ünlü ses yanlışları açısından %60'lık, ünsüz ses yanlışları açısından %65'lik ve bu sözcüklere gelen eklerin yazımındaki yanlışlar açısından %65'lik bir düzelmenin gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, sesbirimsel metin diktesi uygulamaları öğrencilerin ünlü ve ünsüz sesler ile sözcüklere gelen ekleri (şahıs, zaman, iyelik) doğru kullanabilmeleri açısından önemli ölçüde katkılar sağlamıştır.

Anahtar Kelimeler: Dikte, sesbirimsel metin diktesi, yazma becerisi

Abstract

The aim of this study was to determine whether phonemic text dictation is effective or not on putting in practice the students' knowledge about writing behaviors. The study was conducted on 18 A2 level (according to the European language portfolio) students. 11 students who participated in pre-applications and post applications were included in the study. Experimental design was used in the study. The gathered data were analyzed by employing the techniques of content analysis, frequency and percentage. According to the results of the study, it is determined that there is a total of 60 percent improvement at vowels, 65 percent improvement at consonants and 65 percent improvement at writing suffixes on denominative and deverbative words in favor of post application between pre and post applications in terms of mistakes students made during the implementation of writing. Consequently, phonemic text dictations were very effective for students' performance on writing vowels, consonants and suffixes on denominative and deverbative words.

Key Words: Dictation, phonemic text dictation, writing education

¹ Bu makalenin kısa bir özeti 4-6 Temmuz 2013 tarihlerinde Niğde Üniversitesi'nde gerçekleştirilen 6. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı'nda sunulmuştur.

² Yrd. Doç. Dr., Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, gokhancetinkaya76@hotmail.com

³ Yrd. Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, hamzadayi@gantep.edu.tr

1. GİRİŞ

Yabancı bir dili öğrenme sürecinde öğrencilerin anadillerinin etkisiyle diller arası ya da hedef dilin zorluklarından kaynaklanan diliçi hatalar gelişebilir. Öğretmenin öğrencilerin yapacakları olası hataları öngörmesi ve yeterli öğrenmeyi sağlaması gerekir. Öğretmen süreç içinde ve sonunda öğrencilerin sözlü ya da yazılı çıktıklarına yönelik yanlış çözümlenmeleri yapmalı, yanlış kullanımların kalıcı olarak yerleşmemesi için konuya uygun teknikler kullanarak etkinlikler gerçekleştirmelidir. Çünkü yetersiz ve yanlış öğrenme öğrencinin hedef dilde hem anlama hem de anlatma becerilerini tümleşik olarak olumsuz yönde etkiler.

Uygulamalı dilbilim alanında çalışan araştırmacılar hata türlerini ikiye ayırırlar: Edim (performance) hataları ve edinç (competence) hataları. Edim hataları yabancı dil öğrenenlerin yorgun oldukları ya da acele ettikleri zaman yaptıkları hatalardır. Bu tür hatalar öğrencinin az bir çabayla üstesinden gelebileceği türden hatalar olarak görülebilir. Diğer taraftan, edinç yanlışları yetersiz öğrenme temelli olduğundan daha önemlidir (Touchie, 1986:76).Touchie (1986) çalışmasında İngilizce öğrenen Arap öğrencilerin yaptıkları edinç hatalarını ayrıntılı olarak açıklamaktadır. Anılan çalışmaya göre, sesbilimsel yanlışlara İngilizce öğrenen Arap öğrencilerin /p/ ve /b/ sesbirimleri arasındaki ayrımı sağlayamama konusundaki yetersizlikleri örnek verilebilir. Bunun sonucu olarak, “bird (kuş)” ve “prison (hapishane)” yerine “pird” ve “brison” gibi yanlış sesletimler ya da yazımlar yapabilirler. Biçimbilimsel yanlışlara da İngilizcede düzensiz çoğul grubunda yer alan “woman” sözcüğünün “women” yerine “womans” olarak üretimi örnek verilebilir. Sözlüksel yanlış türlerinde ise genel olarak anadilinden hedef dile olumsuz aktarım olduğu görülmektedir. Anadilinde zaman ifadesinde saat hem bir kavram hem de zaman anlamında kullanıldığından “The clock is now ten” kullanımı söz konusu olmaktadır. “Clock” İngilizcede duvar saati anlamında kullanılırken burada “time” sözcüğünün yerini aldığı görülmektedir. Son olarak, sözdizimsel hatalara sözcük sıralaması, özne-eylem uyumu ve ardıl gönderim adılı (resumptive pronoun) kullanımı örnek verilebilir. İngilizce öğrenen Arap öğrencilerin “The boy that I saw him* is called Ali” ürettikleri tümce “him” ardıl gönderim adılıının kullanılmaması gereken bir durumda kullanıldığı görülmektedir. “*Arapçada sıfat işlevli yan tümcelerde adil kullanımı oldukça sık rastlanan bir durumdur.*” (Meral, 2011). Bu yüzden öğrencilerin anadilinden hedef dile olumsuz aktarım yapması söz konusudur.

Yabancı dil öğretiminde yapılan hataların iki temel kaynağı vardır. Birinci kaynak anadili girişimi (interference) iken ikinci kaynak diliçi ve gelişimsel etkenlerle ilişkilendirilebilir. Anadilinin etkisiyle ortaya çıkan hatalar dillerarası hatalar olarak tanımlanmaktadır. Bu aynı zamanda olumsuz aktarım kavramıyla da örtüşmektedir. (Touchie, 1983).Diliçi ve gelişimsel hatalar ise hedef dilin zorluklarından kaynaklanır. Diliçi ve gelişimsel etkenler şunlardır (Touchie, 1986:77-79):

1. *Yalınlaştırma* (Simplification): Öğrenciler karmaşık yapılar yerine basit biçim ve yapıları seçerler. Bu duruma örnek olarak öğrencilerin “*present perfect continuous*” kullanmak yerine “*simple present*” kullanmaları verilebilir.

2. *Aşırı genelleme* (Over generalization): Bir bağlamdaki biçimin ya da yapının kullanımının uygulanması mümkün olmayan bağlamlara taşınması olarak açıklanmaktadır. Örneğin, yabancı dil olarak İngilizce öğrenenler İngilizcede geçmiş zaman ekinin –ed olduğu kuralından yola çıkarak bu kural dışında kalan “went” ve “came” sözcüklerini kendi genellemeleri ışığı altında “goed” ve “comed” olarak kullanmaya başlarlar. Bu sözcüklerin özel durumlarını fark edince tekrar onları genelleme dışında tutarlar.

3. *Aşırı düzeltme* (Hypercorrection): Bazen öğretmenlerin öğrencilerin yanlışlarını düzeltmeye yönelik aşırı çabaları öğrencilerin doğru biçimlerin yerine yanlış yapmalarına neden olabilir. Örneğin, öğretmenlerin İngilizce öğrenen Arap öğrencilerin /p/ sesbirimini doğru üretmeleri konusundaki ısrarları öğrencilerin /b/ sesbirimi kullanması gereken yerde /p/ sesbirimi kullanmalarına neden olabilir. “Bird” sözcüğü yerine “pird” sözcüğünü kullanabilirler.

4. *Yanlış öğretim* (Faulty Teaching): Bazen öğrencilerin yaptıkları yanlışlar, öğretim araçları ve içerik sunum sırasından (basitten karmaşığa; somuttan soyuta ilkelerine aykırı olarak) kaynaklanan öğretmen temelli nedenler olabilir. Sözü edilen bu etken yukarıda yer alan “*aşırı düzeltme*”den kaynaklanan yanlışlarla girişik olarak karşımıza çıkar. Ayrıca bazı öğretmenler öğrencilerin yanlışlarından etkilenecek yanlış aktarımlarda bulunabilir.

5. *Kemikleşme* (Fossilization): Bazı yanlışlar, özellikle sesletim yanlışları uzun süre yinelenildiğinde kalıcı olup düzeltilmesi güçleşebilir. Kemikleşmiş yanlışlara İngilizce öğrenen Arap öğrencilerin /p/ ve /b/ sesbirimini ayırt etme konusundaki yetersizliği örnek verilebilir.

6. *Kaçınma* (Avoidance): Bazı sözdizimsel yapıların üretimi kimi öğrencilere zor gelebilir. Bunun sonucunda, bu öğrenciler söz konusu yapıları üretmekten kaçınarak basit yapıları kullanırlar. İngilizce öğrenen Arap öğrenciler edilgen yapıyı (passive voice), Japon öğrenciler ise ilgilendirme (relativization) yapılarını kullanmaktan kaçınırlar.

7. *Yetersiz öğrenme* (Inadequate learning): Bu durum, kural kısıtlamalarının göz ardı edilmesi ve (ya) eksik öğrenme nedenlidir. İngilizcede geniş zamanda “o” adının kullanıldığı olumlu tümcelerde “s” takısının kullanılmaması buna örnek verilebilir.

8. *Yanlış kavram oluşumu* (False concepts hypothesized): Birçok öğrencinin yaptığı yanlışların temelinde öğrencilerin hedef dil hakkında geliştirdikleri yanlış oluşumlar yer alabilir. Örneğin, bazı öğrenciler “to be” fiilini geniş zamanın bir işaretçisi olarak görebilir ve bunun sonucunda “he is talk to the teacher (O öğretmenle konuşur olmak)” gibi yanlış bir tümce oluşturabilirler.

Dil öğretiminin merkezinde dil becerileri (dinleme, okuma, konuşma, yazma, görsel okuma ve sunu) vardır. Gerek anadilinin edinilmesinde gerekse bir dilin ikinci dil olarak öğrenilmesinde temel

beceriler içinde yazma geliştirilmesi en zor dil becerisi konumundadır (Kılınç ve Tok, 2012:256). Doğal dil edinim sürecinde dinleme ve konuşma becerilerinin sırasıyla edinildiği ve sonrasında çocuğun okula başlamasıyla birlikte okuma ve yazma becerilerinin kazanıldığı görülmektedir. Yabancı dil öğrenim sürecinde de izlenmesi gereken mantıksal sıralama doğal dilin edinim düzeniyle benzer özellikler göstermektedir. Öncelikle hedef dile ilişkin girdi sağlanmalı yani öğretmen öğrencilerin üretecekleri çıktılarını öncelikle iletişim ortamına uygun bir biçimde göstermeli ardından öğrencilerin öğrendikleri yapıda konuşmalarını sağlamalıdır. Öğrenci hazır olduğunda da okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi yönünde çalışmalar yapılmalıdır.

Yazma becerisinin şu hedeflerin elde edilmesine yardımcı olduğu düşünülmektedir:

- a. Öğrenme sürecini kontrol etmeye,
- b. Öğrencilerin seviyelerini belirlemeye,
- c. Öğretilen yapıların veya kelimelerin pekiştirilmesine,
- d. Dil yanlışlarının görülmesine,
- e. Noktalama işaretlerinin öğretilmesine,
- f. Diğer becerilerin daha iyi öğrenilmesine,
- g. Öğrencide dil yetilerinin gelişmesine,
- h. Öğrencilerin yaratıcı düşünmelerine,
- i. Öğrenilen konuların kısa dönem bellekten uzun dönemli belleğe aktarılmasına,
- j. Öğrencilerin yetilerini (competence) performansa dönüştürmelerine (Çakır, 2010:167-168).

Brown ve Abeywickrama (2010), yazılı performansın taklit (imitative), denetim (controlled), tepkisel (responsive) ve yaygın (extensive) olmak üzere dört ulam içerdiğini öne sürmektedir. Taklit, uygun sözcük, öbek ve tümce üretimi için temel yazma becerilerinin oluşması için gerekli görülmektedir. Tepkisel yazma ise, öğrencinin tümce düzeyinde dilbilgisini ustalıkla uygulama becerisine sahip olması ve sonrasında söylem düzeyinde uygulamalara odaklanması durumudur. Yaygın yazmada ise yazmanın tüm süreçlerini uyguladıktan sonra, öğrencilerin tez, proje raporu gibi üst düzey beceri gerektiren amaçları gerçekleştirerek taslak oluşturması söz konusudur.

Yazma performansına ilişkin ulamlar içinde taklit yazma başlangıç düzeyinde yazmaya başlayanlar için en yararlı olanıdır; çünkü tümce kalıbı alıştırmaları ile onlara pekiştirme olanağı sağlamaktadır. Her ne kadar bazı dikte türleri bu ulamda yer alsın da, dikte biçimsel (mekanik) yazma aşamalarının dışında öğretim ve test amaçlı kullanılabilir (Liao, 2012).

Temel düzeyde seslerin tam karşılıklarının ve kelimelerin doğru yazımı büyük önem taşımaktadır (Kılınç ve Tok, 2012). Bu bakımdan başlangıç aşamasında kemikleşmenin önüne geçmek; öğrencilerin sesleri ve sözcükleri doğru yazabilmelerini sağlayabilmek için uygun tekniklerin öğretim sürecinde işe koşulması gerekir.

Yabancı dil öğrenme ve öğretme alanında dikte yüzyıllar boyunca kullanılmış olan önemli bir tekniktir. Dikte tekniği öğrencilerin öğrenme sürecinde yaptıkları yanlışları tanılamak ve düzeltmek için de kullanışlı bir araçtır. Dikte öğrencilere özenli dinleme alışkanlığı kazandırır; aynı zamanda öğrencilerin hedef dildeki sesleri ayırt etme becerilerini geliştirir (Kavaliauskienė ve Darginavičienė, 2009). Dikte hedef dilin ses ve hecelemesinin desteklemesinin yanında öğretmenin öğrencilerin dilbilgisi ve anlama yetersizliklerini açığa çıkarmasında ve çözümlemesinde de yardımcı olur (Alkire, 2002).

Olumlu sonuçlar elde etmek için dikte uygulamasında dikkat edilmesi gerekenleri Ezenwosu (2011:23-24) şu şekilde sıralamaktadır:

- a. Okuma araçları seçilirken öğrencilerin ilgi ve becerileri göz önünde bulundurulmalıdır.
- b. Etkinlikler kolaydan zora doğru işletilmelidir. Öğrencilerin bildiği araçlardan başlayıp, yalından karmaşığa doğru hareket edilmelidir.
- c. Her bir etkinlik öğrencilerin kuralları anlaması ve davranış biçimine dönüştürmesi için iki kez uygulanmalıdır.
- d. Öğrencilerin yapılması beklenen işi tam olarak anlaması için etkinliğe başlamadan önce anlaşılır açıklamalar yapılmalıdır.

Montalvan (1990)'a göre, diktenin en az yirmi çıkar kazanımı vardır ve bunlardan en önemlileri şunlardır:

- a. Dikte dört temel dil becerisinin tümleşik olarak yapılandırılmasına yardımcı olur.
- b. Dilbilgisi öğrenimine yardımcı olur.
- c. Kısa süreli belleğin geliştirilmesine yardımcı olur.
- d. Konuşucuya yönelik dikkatli dinleme uygulamaları, öğrencilerin not alma etkinliklerinde yararlı olacaktır.
- e. Dikte hedef dilde bilinçaltı düşünmeyi destekler.
- f. Düzeltmeler öğrencilerle yapılabilir. Bu yolla çevriyazılara yönelik akran düzeltmeleri öğrencileri sözlü iletişime yönlendirecektir.

Sawyer ve Silver (1961; akt. Alkire, 2002) dil öğreniminde kullanılabilecek 4 tür dikte tekniği tanımlamaktadır. Bunlar;

1. Sesbirimsel öge diktesi (Phonemic item dictation)
2. Sesbirimsel metin diktesi (Phonemic text dictation)
3. Yazımsal öge diktesi (Orthographic item dictation)
4. Yazımsal metin diktesi (Orthographic text dictation)

Sesbirimsel öge diktesi, öğretmenin bir dilin belirli (seçilmiş) seslerini öğrencilerin yazması için sunduğu bir tekniktir. Sesbirimsel öge diktesi öğrencilerin hedef dilin seslerini tanıma ve karşılaştırma becerilerini artırır böylece doğru çıktı (üretim) üretmelerini sağlar. Bu teknik, başlangıç düzeyindeki öğrencilerin anadillerindeki ses dizgesini hedef dil ses dizgesine bindirmesini (girişimini) engeller.

Sesbirimsel metin diktesi, sesbirimsel öge diktesinin bir uzantısıdır. Öğrencilerin, öğretmenin sesli olarak aktardığı metni okuduğu gibi yazıya geçirdikleri bir tekniktir. Sesbirimsel öge diktesi konuşma dilinde seslerin nasıl değiştiğini anlamak için etkili bir yoldur.

Türkçedeki semboller (harfler) konuşma dilinde değişmemektedir. Ancak, sesbirimsel metin diktesi öğrencilerin daha önce öğrendikleri hedef dilinin seslerini tanıma ve hedef dildeki ses olaylarını yazılı anlatımlarına yansıtılabilmelerinde bir başka deyişle bilgi düzeyindeki yazma davranışlarını uygulama düzeyine aktarabilmede etkili bir yöntem olarak kullanılabilir.

Yazımsal öge diktesi, ayrı ayrı belirli sözcüklerin geleneksel heceleme testinde olduğu gibi söylenip yazdırıldığı bir tekniktir. Dilin heceleme ve ses dizgesi arasındaki ilişkiyi desteklemek açısından yararlıdır. Türkçe –ecek ekinde olduğu gibi.

Yazımsal metin diktesi, birleştirilmiş parçaların öğrenciler tarafından çevriyazılara dönüştürüldüğü bir tekniktir.

Yabancılar Türkçe öğretimi alanında yapılan yanlış çözümlenmesi çalışmalarının sonuçları öğrencilerin yazılı metinlerinde yazım ve noktalama yanlışlarını sıklıkla yaptıklarını göstermektedir (Bölükbaş, 2011; Büyükkiz ve Hasırcı, 2013; Yağmur Şahin, 2013).

Bölükbaş'ın (2011), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin yanlış çözümlenmesi yaklaşımına göre değerlendirildiği çalışmasının sonuçlarında yapılan yanlışların %54,50'sinin yazım ve noktalama yanlışları olduğu, yapılan yazım yanlışlarının %62,2'sinin de olumsuz aktarımdan kaynaklandığı belirtilmektedir. Çalışmanın önerilerinde ise, derslerde özellikle ünlü harfleri pekiştirici etkinliklere yer verilmesi, öğrencilere dikte çalışmaları yaptırılarak her öğrencinin her şeyden önce Türkçe abeceyi tam olarak öğrenip öğrenmediklerinin denetlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bunun yanında, öğrencilerin yazım-noktalama sorunlarının temel düzeydeyken çözülmesi gerektiği, çözülmemesi durumunda orta ve ileri düzeyde bu yanlışların kalıcı olabileceği belirtilmektedir.

Büyükkiz ve Hasırcı'nın (2013), B2 (Orta) düzeyinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirdikleri çalışmalarının sonuçlarında toplam 1282 yanlış belirlendiği görülmektedir. Belirlenen yanlışların büyük bölümü %44,46'lık bir oranla yazım-noktalama yanlışlarıdır. Bu durum, çalışmanın sonuçlar bölümünde yabancılar Türkçe öğrenen uzmanların gerek dersteki sınıf içi uygulamalarında gerek bu alanda yazılan ders araçlarında yazım ve noktalama konusuna yeterli zamanı ayırmamalarının ve gereken önemi vermemelerinin doğal bir

sonucu olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca çalışmanın öneriler bölümünde de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazım ve noktala yanlışlarının aza indirilmesi için temel düzeyden başlanarak yazma çalışmalarına ve öğrencilere yanlışlarına ilişkin geri bildirimlere gereken önemin verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Yağmur Şahin'in (2013), yaptığı çalışmadan elde edilen sonuçlara göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ek kullanımına dönük olarak en fazla çekim eklerinde yanlış yaptıkları görülmektedir. Çekim ekleri içinde yapılan yanlışlar çoktan aza doğru sıralandığında ise en çok kip ve şahıs eklerinde, daha sonra hal ekleri, tamlama ekleri, çokluk ekinde yanlış yapıldığı; öte yandan soru ekinin, ekleşmiş edatın ve eşitlik ekinin ise diğerlerine oranla daha az yanlış yapılan konulardan olduğu belirtilmektedir. İlgili çalışmanın sonuçlarında yapım ekleri açısından öğrencilerin en çok isimden isim yapım ekleri ve sonrasında da fiilden fiil yapım eklerinin yazımında yanlış yaptığı belirtilmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin bilgi düzeyindeki yazma davranışlarını uygulama düzeyine çıkarabilmelerinde sesbirimsel metin diktesi uygulamalarının etkili olup olmadığını incelemektir. Çalışmanın problem tümcesi “*Öğrencilerin bilgi düzeyindeki yazma davranışlarını uygulama düzeyine çıkarabilmek amacıyla dikte uygulaması yapılan grubun ön-uygulama ve son-uygulamaları arasında son uygulama lehine gelişme var mıdır?*” olarak belirlenmiştir.

Bu probleme ilişkin alt problemler şunlardır:

1. İsim ve fiil soylu sözcüklerdeki ünlü ses yanlışları açısından öğrencilerin ön-uygulama ve son-uygulamaları arasında son uygulama lehine bir azalma (düzeltme) var mıdır?
2. İsim ve fiil soylu sözcüklerdeki ünsüz ses yanlışları açısından öğrencilerin ön-uygulama ve son-uygulamaları arasında son uygulama lehine bir azalma (düzeltme) var mıdır?
3. İsim ve fiil soylu sözcüklere gelen çekim eklerinin (şahıs, zaman ve iyelik eklerinin) yazımındaki yanlışlar açısından öğrencilerin ön-uygulama ve son-uygulamaları arasında son uygulama lehine bir azalma (düzeltme) var mıdır?

2. YÖNTEM

Çalışmada deneysel desen kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi, frekans ve yüzde istatistikleriyle çözümlenmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırma, Gaziantep Üniversitesi TÖMER’de öğrenim görmekte olan Avrupa Dil Portfolyosu’na göre A2 düzeyindeki 18 kişiden oluşan ve bir sınıfta gerçekleştirilmiş olup bu öğrencilerden ön-test ve son-test uygulamalarına katılan 11 öğrenci araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin tamamının anadili Arapça’dır.

2.2. İşlem Basamakları

Öğrencilere yüz (100) sözcükten oluşan “Ben ve Ailem” adlı metin öğretmen tarafından okunarak yazdırılmıştır (ön-uygulama). Bu metin üzerinde dönüt ve düzeltme işlemi yapılmamış, metin yazdırıldıktan sonra öğrencilerden alınmıştır.

Öğrencilere devam eden 3 haftalık bir süreçte toplam yedi ders saati (her ders 40 dakika) dikte çalışması yaptırılmıştır. Uygulama sürecinde öğretmen ve öğrenciler tarafından yapılan etkinlikler sıralı ve karşılıklı olarak aşağıda yer alan Tablo 1’de sıralanmıştır:

Tablo 1.Sesbirimsel Metin Diktesi Uygulama İşlem Basamakları

Öğretmen Etkinlikleri	Öğrenci Etkinlikleri
Öğretmen tarafından dikte edilecek metnin dil özellikleri, zaman yapısı, konusu ve türü açıklanır.	Öğrenciler öğretmenin açıklamalarını dinler, eğer soruları varsa yöneltirler.
Dikte edilecek metinle benzer dil, yapısal, tür özelliklerinde bir metin incelemeleri için yansıya perdeye yansıtılır.	Öğrenciler perdeye yansıtılan metni dil özellikleri, zaman yapısı, türü vb. bakımdan inceler ve tartışırlar.
Önceden özellikleri açıklanan metin öğretmen tarafından öğrencilere anlayabilecekleri hızda sesli olarak okunur.	Öğrenciler, öğretmen tarafından okunan metni dikkatle dinlerler.
Öğretmen metni ikinci kez sesli okuyarak öğrencilere paragraf paragraf dikte ettirir.	Öğrenciler dikte edilen paragrafı yazarlar.
Öğretmen dikte edilen paragrafı yansı ile perdeye yansıtır. Bu işlem metin tamamlanıncaya kadar paragraf paragraf devam eder.	Öğrenciler yazdıkları paragrafı özgün metinle karşılaştırarak yanlışlarını bulurlar ve yanlışların üstünü çizerek altına doğrusunu yazarlar.
Öğrenciler inceleme işlemini tamamladıktan sonra, öğretmen öğrencilere “çalışmasını paylaşmak isteyen var mı?” diye sorar. İstekli bir öğrencinin çalışması taranarak yansı ile perdeye yansıtılır.	Öğrenciler perdeye yansıtılan çalışmayı incelerler. Benzer ve farklı yanlışları yapan öğrenciler yanlışlarını örneklendirerek dile getirir.
Öğretmen konuyla ilgili bilgi eksikliği varsa açıklamalarla ve örneklerle gidermeye çalışır.	Öğrenciler dinler, anlamadıkları bölümleri sorarlar.

3 haftalık sürecin sonunda 100 sözcükten oluşan “Ben ve Ailem” adlı metin öğrencilere tekrar yazdırılmıştır(son-uygulama). Metin üzerinde düzeltme işlemleri yapılmadan öğrencilerden alınmıştır.

Öğrencilerden alınan metinler oluşturulan tabloya göre çözümlenmiş ve bu çözümlerinin sonucu elde edilen veriler istatistiksel ifadelere dönüştürülmüştür.

2.3. Verilerin Toplanması ve Çözülmesi

Bu araştırma yukarıda yer alan üç temel probleme yanıt bulmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın birinci aşamasında, verilerin çözümlenebilmesi amacıyla araştırma soruları bağlamında ulamlar oluşturulmuştur. Ulamlar oluşturulurken öğrencilerin yazılı dokümanları incelenmiş ve yazma sürecinde sıklıkla yapmış oldukları yanlışlar belirlenmiş ve bu yanlışlar alt başlık olarak kabul edilmiştir. Böylelikle öğrencilerin ünlü ve ünsüz seslerden hangilerini karıştırdıkları, yanlış yazdıkları ya da yazmadıklarını belirlemeye yarayacak bir inceleme tablosu (Bulgular bölümünde veri girişi yapılan tablolar yer aldığından burada ayrıca verilmemiştir. Bakınız: Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4) oluşturulmuştur.

Çalışmanın ikinci aşamasında, uygulama işlem basamakları bölümünde de belirtilen 100 sözcükten oluşan metin öğretmen tarafından okunarak öğrencilerin yazmaları istenmiştir. Öğrenciler dikte edilen metni yazdıktan sonra, kağıtları toplanmış yazdıkları metin üzerinde her hangi bir düzeltme işlemi gerçekleştirilmemiş inceleme tablosu doğrultusunda iki ayrı araştırmacı tarafından ayrı ayrı çözümlenerek yaptıkları yanlışlar tespit edilmiş ve daha önceden belirlenen ulamlar doğrultusunda sınıflandırılmıştır.

Son uygulama aşamasında, ön uygulamada dikte yaparak yazdırılan metin öğrencilere tekrar yazdırılmış ve ön uygulama aşamasında yapılan işlemler tekrar edilerek toplanan metinler yine iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı çözümlenmiştir. Araştırmacılar arasındaki tutarlılığın güvenilir olduğu (%96) görülmüştür.

Araştırmacıların çözümlenmeleri arasındaki tutarlılığın güvenilirliği için aşağıdaki formül kullanılmıştır (Tavşancıl ve Aslan, 2001):

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Uzlaşma sayısı}}{\text{Uzlaşma} + \text{Uzlaşmama sayısı}}$$

3. BULGULAR ve YORUMLAR

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın soruları çerçevesinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerden elde edilen ön-test ve son-test verilerinin çözümlenmesi sonucu ortaya çıkan bulgulara ve yorumlarına yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci sorusuna ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci sorusu “İsim ve fiil soylu sözcüklerdeki ünlü ses yanlışları açısından öğrencilerin ön-uygulama ve son-uygulamaları arasında son uygulama lehine bir azalma (düzeltme) var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur.

Bu soruya yanıt aramak için çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ön-test ve son-test uygulamalarında yer alan isim ve fiil soylu sözcüklerdeki ünlü ses yanlışları sayıları ve değişim oranları tablo ve yorumlarla sunulmuştur. Elde edilen bulgular aşağıda Tablo 2’de gösterilmektedir:

Tablo 2.İsim ve fiil soylu sözcüklerdeki ünlü ses yanlışları açısından öğrencilerin ön-uygulama ve son-uygulamaları arasındaki farklar

	Ön Uygulama	Son Uygulama	Değişim (Düzelme) %
İsim ve fiil soylu sözcüklerin köklerindeki ünlü ses yanlışları	212	85	60
ı ----- i karışırımı	19	11	42
a----- e karışırımı	57	22	61
e -----i karışırımı	34	17	50
o, ö, u, ü -----o, ö, u, ü karışırımı	62	26	58
Diğer ünlü ses karışırımları	33	5	85
Ünlü ses eksikliği	7	4	43

Tablo 2 incelendiğinde, isim ve fiil soylu sözcüklerde görülen ünlü ses yanlışları açısından öğrencilerin ön-uygulama ve son uygulamaları arasında son uygulama lehine %60’lık bir düzeltme gerçekleştiği görülmektedir. Bir başka deyişle, öğrenciler son uygulamada, ilk uygulamada yaptıkları yanlışların %40’ını tekrarlamış, %60’ını ise tekrarlamamıştır.

Alt ulamlar açısından bakıldığında ise, ön uygulamada ünlü sesler arasındaki en büyük karışırımın *ö, o, ü, u* sesleri arasında gerçekleştiği görülmektedir. Öğrenciler bu sesleri birbirinin yerine kullanmışlardır. Bu durum, hedef dildeki (Türkçe) bazı seslerin öğrencilerin anadilinde harf olarak bulunmamasından kaynaklanmış olabilir. Ancak, dikte uygulamalarından sonra 62 olan karışırım sayısının 26’ya düştüğü görülmektedir.

Öğrencilerin birinci dikte uygulamasında *a* ile *e* sesini 57 kez ve *e* ile *i* sesini ise 34 kez karışırtdıkları görülmektedir. Ancak ikinci uygulamada bu karışırım sayısının azaldığı görülmektedir. Öteki ulamlara bakıldığında da birinci ve ikinci dikte uygulamaları arasında ikinci uygulamanın lehine azalma olduğu görülmektedir. Öte yandan, birinci uygulamada görülen ses eksiklerinin ikinci uygulamada azalmış olması öğrencilerin dinleme konusunda da daha iyi odaklandıklarının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Bu veriler dikte uygulamalarının öğrencilerin ünlü sesleri doğru bir biçimde uygulayabilmeleri açısından onlara büyük katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu “İsim ve fiil soylu sözcüklerdeki ünsüz ses yanlışları açısından öğrencilerin ön-uygulama ve son-uygulamaları arasında son uygulama lehine bir azalma (düzeltme) var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur.

Bu soruya yanıt aramak için çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ön-test ve son-test uygulamalarında yer alan isim ve fiil soylu sözcüklerdeki ünsüz ses yanlışları sayıları ve değişim oranları tablo ve yorumlarla sunulmuştur. Elde edilen bulgular aşağıda Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3.İsim ve fiil soylu sözcüklerdeki ünsüz ses yanlışları açısından öğrencilerin ön- uygulama ve son-uygulamaları arasındaki farklar

	Ön Uygulama	Son Uygulama	Düzelme %
İsim ve fiil soylu sözcüklerdeki ünsüz ses yanlışları	46	16	65
m ----- n karışırımı	3	1	67
p ----- b karışırımı	13	4	69
ç ----- c karışırımı	7	4	43
Diğer ünsüz ses karışırımları	13	4	69
Ünsüz ses eksikliği	10	3	70

Tablo 3 incelendiğinde, isim ve fiil soylu sözcüklerde görülen ünsüz ses yanlışları açısından öğrencilerin ön-uygulama ve son uygulamaları arasında % 65’lik bir düzeltme gerçekleştiği görülmektedir. Bir başka deyişle, öğrenciler son uygulamada, ilk uygulamada yaptıkları yanlışların %35’ini tekrarlamış, %65’ini ise tekrarlamamıştır.

Alt ulamlar açısından bakıldığında ise, ön uygulamada sesler arasındaki en büyük karışırım *p* ile *b* sesleri arasında gerçekleşmiştir. Birinci dikte uygulamasında *ç* ile *c* seslerinin 7 kez, *m* ile *n* seslerinin ise 3 kez karışırıldığı görülmektedir. Ancak, ikinci uygulamada bu karışırımın sayısının azaldığı görülmektedir. Diğer ünsüzlerin 13 kez karışırıldığı birinci uygulamada ünsüz seslerin 10 kez kullanılması gerekirken kullanılmadığı görülmektedir. Ancak ulamların bütünü dikkate alındığında ikinci dikte uygulamalarında öğrencilerin yaptıkları yanlışların azaldığı görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü sorusuna ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu “İsim ve fiil soylu sözcüklere gelen çekim eklerinin (şahıs, zaman ve iyelik eklerinin) yazımındaki yanlışlar açısından öğrencilerin ön-uygulama ve son-uygulamaları arasında son uygulama lehine bir azalma (düzeltme) var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur.

Bu soruya yanıt aramak için çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ön-test ve son-test uygulamalarında yer alan isim ve fiil soylu sözcüklere gelen çekim eklerinin (şahıs, zaman ve iyelik eklerinin) yazımındaki yanlış sayıları ve değişim oranları tablo ve yorumlarla sunulmuştur. Elde edilen bulgular aşağıda Tablo 4’te gösterilmektedir.

Tablo 4.İsim ve fiil soylu sözcüklere gelen eklerin yazımındaki yanlışlar açısından öğrencilerin ön-uygulama ve son-uygulamaları arasındaki farklar

	Ön Uygulama	Son Uygulama	Düzelme %
İsim ve fiil soylu sözcüklere gelen eklerin kullanımındaki yanlışlar	86	30	65
Büyük ve küçük ünlü uyumundan kaynaklı yanlışlar	21	7	67
Ses olaylarından (benzeşme, yumuşama, daralma vb.)kaynaklı yanlışlar	8	3	62
Eklerin kullanılmamasından ya da doğru yazılmamasından kaynaklı yanlışlar (Şahıs, iyelik, zaman)	57	20	65

Tablo 4 incelendiğinde, isim ve fiil soylu sözcüklere gelen eklerin kullanımındaki yanlışlar açısından öğrencilerin ön-uygulama ve son uygulamaları arasında % 65’lik bir düzeltme gerçekleştiği görülmektedir.

Alt ulamlar açısından bakıldığında ise, ön uygulamada öğrencilerin ekleri kullanmada büyük sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Ekleri 57 kez ya kullanmamış ya da doğru yazamamışlardır. Bu durum dinleme-anlama açısından da başlangıçta bir sorunun olduğunu göstermektedir. Özellikle kullanılmayan iyelik ve şahıs ekleri bunun bir kanıtı olarak düşünülebilir. Ancak, ikinci dikte uygulamasında 57 olan yanlış sayısının 20’ye düştüğü görülmektedir.

Öte yandan, eklerdeki büyük ünlü ve küçük ünlü uyumlarındaki yanlışların 21’den 7’ye düşmesi dikte uygulamalarının öğrencilerin eksiklikleri konusunda kendilerinde bir farkındalık yarattığını göstermektedir.

Ses olaylarından kaynaklı yanlışların düzelmiş olması da dikte uygulamalarının öğrencilerde uyandırdığı bilişsel farkındalıkla açıklanabilir. Nitekim, her bir dikte uygulamasından sonra öğrencilerden konuyla ilgili gelen sorular bunun bir kanıtı olarak görülebilir. Bu veriler sesbirimsel metin diktesi uygulamalarının öğrencilerin ekleri doğru bir biçimde kullanabilmeleri açısından onlara büyük katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada, öğrencilerin bilgi düzeyindeki yazma davranışlarını uygulama düzeyine çıkarabilmelerinde sesbirimsel metin diktesi uygulamalarının etkisi incelenmiştir. Ön uygulama sürecinde öğrencilere yüz (100) sözcükten oluşan bir metin sesbirimsel metin diktesi uygulaması yoluyla yazdırılmıştır. Öğrencilerin ön-uygulama sürecinde yazdıkları metinler incelenmiş; böylece isim ve fiil soylu sözcüklerdeki ünlü ve ünsüz seslerin yazımında yapılan yanlışlar, ayrıca bu sözcüklere gelen eklerin yazımındaki yanlışlar açısından çözümlenmiştir. Yapılan çözümleme sonucunda, isim ve fiil soylu sözcüklerdeki ünlü seslerin yazımında 212, ünsüz seslerin yazımında 46 ve bu sözcüklere gelen eklerin yazımında 86 yanlış olduğu saptanmıştır. Sonrasında, öğrencilere üç haftalık bir süreçte toplam yedi ders saati dikte çalışması yaptırılmıştır. Üç haftalık uygulama sürecinin ardından, 100 sözcükten oluşan ön-uygulama metni son-uygulamada da öğrencilere sesbirimsel metin diktesi uygulamasıyla tekrar yazdırılmıştır. Öğrenciler tarafından son-uygulamada yazılan metinler üzerinde yapılan çözümleme sonucunda, isim ve fiil soylu sözcüklerin köklerindeki ünlü seslerin yazımlarında 85 yanlış ve %60 oranında bir düzelme, ünsüz seslerin yazımında 16 yanlış ve %65 oranında bir düzelme, bu sözcüklere gelen eklerin yazımında 30 yanlış ve %65 oranında bir düzelme bulgulanmıştır.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin, isim ve fiil soylu sözcük köklerindeki ünlü ve ünsüz seslerin ve bu sözcüklere gelen eklerin yazımındaki yanlışlarının temelinde anadillerin etkisi olduğu düşünülmektedir. Çünkü çalışma grubunda yer alan öğrencilerin tümünün anadili Arapçadır. Çalışmanın giriş bölümünde de belirtilen İngilizce öğrenen öğrencilerin /p/ ve /b/ sesbirimleri arasındaki ayrımı sağlama konusundaki yetersizliklerine benzer biçimde anadili Arapça olup Türkçe öğrenen öğrencilerin ön uygulama metinlerinde de karşılaşılmıştır. Dikte uygulamalarından sonra ise bu durumunun %69 oranla düzelme gösterdiği ve toplam yanlış sayısının 4'e düştüğü görülmüştür. Anadili Arapça olan öğrencilerin Türkçeyi öğrenme sürecinde ünlü ve ünsüz seslerin yazımlarında ve bu sözcüklere gelen eklerin kullanımında yaptığı yanlışların uzun süre yinelenerek kemikleşmesi düzeltilmesini güçleştirebilir.

Bu araştırma, yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin bilgi düzeyindeki yazma davranışlarını uygulama düzeyine çıkarabilmelerinde sesbirimsel dikte uygulamalarının oldukça yararlı olduğunu ortaya koymaktadır. Sesbirimsel dikte uygulamaları öğrencilerin ünlü ve ünsüz sesler ile sözcüklere gelen ekleri (şahıs, zaman, iyelik) doğru kullanabilmeleri açısından öğrencilere büyük oranlarda katkılar sağlamıştır. Çalışmanın veri tabanından elde edilen bulgular, aynı zamanda anadili Arapça olup Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dinleme sürecinde Türkçe sesbirimleri ayırt etme ve anlamlandırma becerileri ile yazma sürecinde uygulama yeterlikleri konusunda ön görünüm sağlamaktadır. Bu durum yanlış çözümlemesi sürecinde de dikte tekniğinin kullanışlı bir veri toplama aracı olduğunu göstermektedir.

Araştırmadan ulaşılan sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara yönelik aşağıda yer alan öneriler geliştirilmiştir:

- Yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde özellikle harfler öğretilirken ünlü ve ünsüz harflerin üzerinde -sesletimleriyle birlikte- durulmalı ve bu bilgiler dikte uygulamalarıyla desteklenmelidir.
- Ses olayları ile büyük ve küçük ünlü uyumları daha fazla bilişsel işlem gerektiren durumlardır. Bu nedenle söz konusu konular öğretilirken ses olayları ile büyük ve küçük ünlü uyumlarının sıklıkla problem durumu oluşturduğu metinler hazırlanmalı ve bu metinlerden yararlanılarak dikte uygulamaları gerçekleştirilmelidir.
- Öte yandan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde kullanılan kitapların hiçbirinde dikte uygulamalarına yer verilmediği görülmektedir. Bu eksiklik giderilmeli ve kitaplarda dikte uygulamalarına yer verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Alkire, S. (2002). Dictation As a Language Device. *The Internet TESL Journal*, Vol Iiii, No 3.
- Aygüneş, M.(2007). *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretilmesinde Okuma Becerisi Geliştirme Yolları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Ün. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Brown,H. D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*.New York:Longman.
- Brown, H. D. & Abeywickrama, P. (2010). *Language Assessment: Principless and Classroom Practices*. New York: Longman.
- Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/3*, 1357-1367.
- Büyükkiz, K.K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümlene yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 51-62.
- Çakır, İ. (2010). Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur? *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 165-176.
- Ezenwosu, N., E. (2011). Dictation as a Veritable Tool for Language Proficiency on Project Educational Reform in Nigeria. *An International Multidisciplinary Journal, Ethiopia Vol. 5 (6), Serial No. 23*, 18-25
- Kavaliauskienė, G., & Darginavičienė, I. (2009). Dictation in the ESP classroom: A tool to improve language proficiency. *ESP World*, 8(2).
- http://www.espworld.info/Articles_23/issue_23.htm (E.T. 01.11.2013)
- Kılınç, A. Ve Tok, M. (2012). Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Öğretimi. Aziz Kılınç ve Abdullah Şahin (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (2. Baskı)* içinde (s. 254-280). Ankara: Pegem Akademi.
- Liao, Y. (2012). *The Effects of Integrating Dicto-Gloss Into Sentence Writing Instruction On Junior High School Students' English Writing Performance*. Unpublished Masters' Thesis: National Taiwan University of Science and Technology.

Meral, H.M. (2011). Türkçe Ardıl Gönderim İlişkisi. *Dilbilim, Vol. 2, Issue 2, 9-32.*

Montalvan, R. (1990). Dictation updated: Guidelines for Teacher-training Workshops.

<http://dosfan.lib.uic.edu/usia/E-USIA/education/engteaching/intl/pubs/dictatn.htm> (E.T. 02-05-2013)

Tavşancıl, E., Aslan, A. E. (2001). *Sözel Yazılı ve Diğer Materyaller İçin İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri (1.Basım)*. İstanbul: Yeni Çizgi Yayın Dağıtım.

Touchie, H., Y. (1986). Second Language Learning Errors: Their Types, Causes and Treatment. *JALT Journal, 8(1):75-80.*

Yağmur Şahin, E. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarındaki Ek Yanlışları. *Tarih Okulu Dergisi (TOD), Yıl 6, Sayı XV, 433-449.*