

The Place of Dictation in Teaching Turkish as a Foreign Language

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Diktenin Yeri¹

Gülden Tüm²

ABSTRACT: The aim of this study to investigate the impact of dictation applied frequently as an effective method in language teaching, whether foreign learners of Turkish language become aware of phonetics of letters in their target language-Turkish, approximate period of producing target language with no errors, and foreign learners' opinions about dictation as well. There have been limited studies on dictation in a foreign language; however, these studies give descriptive aspects of using dictation done in native languages. Therefore, this study is considered as a contribution in this field, especially for language instructors to give a clear idea whether ten-week dictation application could improve learners' writing skills in teaching Turkish as a foreign language. The data of this study are carried out by 19 Erasmus students taking Turkish lessons in a Turkish University in Turkey. The other point is to draw attention to corpus studies which strongly needs to shed light on the lexical issues. The results indicate that learners in multi-national classes dramatically start correcting their written morphological mistakes within seven weeks.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, dictation, writing skills, Erasmus

ÖZ: Bu çalışmanın amacı yabancı dil öğretim alanında sıkça başvurulan diktenin, öğrencilerin hedef dildeki yazma becerilerine etkisinin yanı sıra öğrencilerin hedef dildeki sesleri daha iyi tanıyıp tanımadıkları, yazım yanlışlarından arınmış bir dili kullanma süreleri ve onların derste uygulanan dikte ile ilgili görüşlerini araştırmaktır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında öğrencilere yazma becerisinin dikte yöntemiyle geliştirilebileceği konusu üzerine sınırlı çalışma vardır ve bu çalışmalar betimsel düzeyde kalmıştır ve doğrudan dikte uygulamasının süresiyle ilgili çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmanın verilerini Türkiye'de Türkçe dersleri alan 19 Erasmus öğrencileriyle yapılan 10 haftalık dikte çalışması oluşturmaktadır. Bu çalışmanın sonunda çok uluslu sınıflarda kullanılan dikte yönteminin öğrencilerin sesbirimsel ve yazımsal öğeleri yazarken başarı gösterdikleri bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, dikte yöntemi, yazma becerisi, Erasmus

¹ Bu çalışma 20-21 Mayıs, 2016 tarihleri arasında Almanya Münih'te düzenlenen 2. Uluslararası Yabancılar Türkçe Öğretimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği Bölümü, guldentum@gmail.com

Giriş

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler değişik coğrafya, sosyokültürel farklılık, anadillerinin farklı dil ailesine ait olması gibi değişik durumlardan dolayı hedef dili öğrenirken birçok zorlukla karşılaşmaktadır. En büyük zorluklardan birisi de öğrencilerin duydukları ya da öğrendikleri bilgileri yazılı metinlere dnştrememeleridir. Bu nedenle yabancı ya da ikinci dil olarak Türkçenin etkili ve doğru öğretilmesi için de kullanılan yöntemlerin önemi büyüktür. Demirel (2006) birden fazla yöntemin etkili yanlarının ders planında yer alması gerektiğini vurgularken ulaşılabilecek hedeflerden bahsetmiş ve öğrencide geliştirilmek istenen davranışların oluşması için yöntemlerin işlenmesi gerekliliğini savunmuştur. Bunun nedeni dil öğreniminin tam anlamıyla gerçekleştirilmesinin ancak etkili yöntemler sayesinde mümkün olmasıdır. Dil ğretiminin temel unsurları olan becerilerin kazandırılması da ancak doğru, uygulanabilir, eğlenceli etkinliklerle ve dolayısıyla doğru yöntemlerle sağlanabilir. Bozkurt, Bülbül ve Demir (2014, 161) becerilerin tümleşik olarak öğretilmesinin öğrencilerin zihinsel gleri üzerindeki yükü kaldırdığını, dinlediğini anlamak ve anlamlandırmak için fırsatlar yarattığını ifade etmektedir. Bu fırsatlardan yararlanabilmek için öğrencilerin genel ve dil becerilerini etkin kullanabilmeleri bir anlamda onların ana dillerine hâkim olmalarına bağlıdır. Çünkü dil yetisi, her insanda doğuştan itibaren vardır ve edinilen dil kodları diğer dillerin öğrenimi ya da edinimi için de kullanılır. Bir anlamda ana dili hâkimiyeti ile yabancı dil becerilerinin bütünlük içinde gelişmesi doğru orantılıdır. Richards ve Rodgers (2001, 153) bütünlüğü iletişimsel dil ğretim yaklaşıma dayandırarak iletişimci yöntemin gerek dilin yapısı (dil ve beyin ilişkisi) gerekse dilin iletişimsel boyutuyla kullanımının önemli olduğunu çünkü anlamlı dil girdilerinin öğrenme sürecine somut katkı sağladığını savunmuştur. Dilin en küçük biriminden (ses-birim) en büyük birimine (anlambirim) doğru hiyerarşik bir yapı oluşturma yapısalcı dil bilimine dayanır (Köksal ve Barışoğlu, 2013, 85). Aksan (2000) ise öğrenmenin bilişsel yaklaşım boyutunu ele alarak birimlerin çözümlenmesinin beyinde işlenerek yapıların kullanıma dönüştürülmesine katkı sağladığını, öğrenmenin anlamlı hale geldiğini ve böylece öğrenmenin gerçekleştiğini belirtmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için bildirişimde yer alan mesajları doğru anlayabilmesi gerekmektedir (zbay, 2005). Özellikle konuşan kişinin vermek istediği mesajı doğru anlayabilme iyi bir dinleyici olmasına bağlıdır. Çünkü dinleme işitilenleri anlamak için gerçekleştirilen zihinsel bir etkinliktir (Güneş, 2007). Ancak ğrenciler zihinsel etkinliği gerektirirler dahi dil yapılarını uygulayabilmede ve özellikle yazılı metinlere dönüştürebilmekte zorluk yaşamaktadırlar. Örneğin, ğrencinin kendi anadilindeki semboller ile hedef dildeki semboller farklı sesletime sahip ise o zaman dilin doğru bir sesletimle öğrenilmesi çok daha önem kazanır. Çünkü ğrencinin ana dili, öğrendiği diğer yabancı dil(ler) ve hedef dildeki semboller aynı ya da benzer sesli olabildiği gibi tamamen başka sesletim özelliği de taşıyabilir. Bazı durumlarda ise hedef dil ile ana dili arasında harflerin sembolleri bulunmayabilir.

Tablo 1. Bazı Sembollerin Farklı Alfabelerdeki Farklı Sesletimi

Diller	Sembol	Sesletimi
Çekçe	j	/y/
	e	/e/
	é	/e:/
	ě	/ye/
	ž	/j/
Lehçe	y	/ɪ/
	ł	/w/
	ą	/oun/
Macarca	dzs	/c/
	cs	/ç/
	zs	/j/
Romence	c	kendisinden sonra gelen sembole göre /ç ya da k/,
	y	/i/
İngilizce	c	/s/
	c	/k/
	c	/ş/
	c	/ç/

Tabloda da görüldüğü gibi farklı alfabelerde yer alan sembollerin farklı sesletimi ve yazımı öğrencilerin algılamalarını ve yazımlarını da etkiler. Bu farklı dillerdeki örnekler, Türkçenin sesletimi açısından bir avantaja dönüşür çünkü Türk Alfabesinde her sembolün kendine has tek sesi vardır ve yazıldığı gibi okunur; bir anlamda istisnalar diğer dillerle kıyaslandığında çok azdır. Ancak bu durum bazı öğrenciler için zaman zaman problemlere dönüşebilir. Anadili ile hedef dil arasındaki semboller çok farklı (örneğin Ş sesi İngilizcede SH, Lehçede Ś, Çekçede Č, Litvanca C, Rusçada Ш, Macarca S, Almancada TSCH); anadil ile hedef dil arasındaki sembollerin bulunmaması (örneğin Türkçede ğ, ö, ı, ü ve Rusçada И sembolünün /ts/ Türkçede bu sese sahip olmaması) biçimbirimlerin uygulanmasında da sıklıkla zorluğa neden olmaktadır. Bu nedenle Türkçe öğretiminde farklı yöntem ve tekniklerin kullanımına gereksinim vardır. Dikte de yazma becerilerinin geliştirilmesi için yararlı bir yöntemdir ancak bu alanda yapılan çalışmaların çok sınırlı olması sebebiyle daha çok çalışma yapılmasına ihtiyaç duyulmuş ve katkı sağlanabilmesi düşüncesiyle bu araştırma yapılmıştır.

Yabancı Dil Öğretiminde Dikte

Kidd (1992, 49) kuramsal ve uygulamaya dayalı birçok nedenden dolayı dikte uygulamasını gerek bilişsel öğrenme gerekse hedef dilin dil bilgisi yapılarını farkında olmadan öğrenmeyi geliştiren bir işlem olarak nitelemektedir. Davis ve Rinvoluceri (1988) ise diktenin yaratıcı dil kullanımı fırsatları yaratmasının yanı sıra öğrenciler arasında da anlamlı iletişim kurulmasına olanak sağlayan ve diktogloss gibi çeşitli farklı teknikler

sunan bir yöntem olduğunu ifade etmektedir. Yabancı dil ğretiminde hali hazırda birçok ilginç ve etkileyici teknikler kullanılması dolayısıyla ‘Bir başkasına o anda söyleyerek yazdırma, yazdırım’ olarak tanımlanan (TDK: <http://www.tdk.gov.tr>) geleneksel dikte ilk etapta sıkıcı bir tutum gibi algılansa da bu yöntem sayısız ilginç ve güdüleyici teknik kullanımına imkân tanımaktadır (Ur, 1984; Schechter, 1984: akt, Kidd, 1992, 49). Wajnryb (1990) zellikle dilbilgisi öğretmek için tasarlamış ve diktogloss olarak isimlendirdiği dikte tekniğini ilginç, güdüleyici ve iletişimsel olarak nitelendirmektedir. Sawyer ve Silver (1961; aktaran, etinkaya ve Hamzadayı, 2014) ise dil öğreniminde dikte tekniğini a) sesbirimsel öğe diktesi, b) sesbirimsel metin diktesi, c) yazımsal öğe diktesi ve ) yazımsal metin diktesi olarak dört türde tanımlamıştır. Bu çalışmada da sesbirimsel öğe diktesi ve yazımsal öğe diktesi üzerinde durulacaktır. Sesbirimsel ğe diktesi, öğretmenin bir dilin belirli seçilmiş seslerini öğrencilerin yazması için sunduğu bir tekniktir ve öğrencilerin hedef dilin seslerini tanıma ve karşılaştırma becerilerini artırır. Böylece bu yöntemle özellikle başlangıç düzeyinde (A1-A2) olan ve farklı dil ailelerinden gelen öğrencilerin doğru üretim yapmalarına olanak sağlanır. Çünkü bu tekniğin uygulanması yoluyla başlangıç düzeyindeki öğrencilerin anadillerindeki ses dizgesini hedef dile uygulaması engellenebilir. Yabancı dil olarak Türkçe ğretimindeki en büyük sorunlardan biri öğrencilerin sesbirimleri ya da biçimbirimleri kendi anadillerinden ya da öğrendikleri diğer baskın yabancı dillerden aktarmalarıdır (Tüm, 2012). Sesbirimsel ğe diktesi sözcükleri yazma tekrarı sağlayacağından öğrenciler için bir pekiştireç, ğretmen için ise öğrencilerin yazılı metinlerini sistematik olarak değerlendirerek kayıt altına alma imkânı sunmaktadır.

Notion (1990) yaptığı çalışmada öğrencilerin öğrenmelerinin gerçekleşebilmesi için bilgiyle 5 ila 16 kez karşılaşmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bu da diktenin pekiştireç yönünü göstermektedir. Bacanlı (1999) da Notion’a benzer vurguda bulunarak öğrenmenin tekrar ya da yaşantı yoluyla davranışlarda kalıcı değerlişimlere dönüştüğünü ifade etmektedir. Yazımsal ğe diktesi ise ayrı ayrı belirli sözcüklerin geleneksel heceleme testinde olduğu gibi söylenip yazdırıldığı tekniktir. Dilin heceleme ve ses dizgesi arasındaki ilişkiyi desteklemek amacıyla yararlı bir türdür. Yabancı dil olarak Türkçe ğretiminde Türkçenin biimbirimlerindeki değerlişimler (rneğin, sözlük-sözlüğü) ğrencilerin yazmaları sırasında seslerin düşürülmesine, yanlış kodlanıp üretilmesine neden olabilir. Oxford (1990) ğrencilerin dil öğrenirken zihinsel bağlar oluşturma, imge ve sesleri kullanma, gözden geçirme gibi bellek stratejilerini kullandığını ve dili uygulamaya geçerken ileti alıp gönderirken çözümlleme ve uslamlama yapabilmek için bilişsel stratejilerini harekete geçirdiklerini ifade etmektedir. Dolayısıyla ğrenme ortamında yapılan dikte uygulamaları öğrencilerin hedef dilde tüm bu sıralanan öğrenme stratejilerinden yardım alabileceklerini gösterir. Zira Montalvan (1990: aktaran, etinkaya ve Hamzadayı, 2014, 5)’a göre diktenin dört temel dil becerisinin tümleşik olarak yapılandırılması, dilbilgisi öğrenimini kolaylaştırması, kısa süreli belleğin geliştirilmesi, not alma etkinliklerine yardımcı olması, hedef dilde bilinçaltı düşünmeyi desteklemesi gibi birçok açıdan yararı vardır. Dikte çalışmalarında bütünsellik ilkesine bağlı kalarak bir bağlam içerisinde karşılaşılan sözcükleri yazdırmak önemlidir. Böylelikle ğrencilerin yeni karşılaştıkları bağlamlardaki sözcüklerin zihinlerinde bağ kurması sağlanacağından sistematik olarak dikte çalışmasına yönelinmelidir. Sonuç olarak dikte dilin temel işlevlerinin kazanamları açısından dil

yapılarının keşfedilerek öğrenilmesi olarak ifade edilen *anlayıp çözme işlevidir* (Halliday ve Hasan, 1989).

Dil Bilgisi Öğretiminde Dikte

Dil bilgisi, yalnız dil becerilerini kazandırmaya yönelik değil, aynı zamanda dilin sesleri, sözcük türleri, bunların yapıları, cümle olarak dizilmeleri ve cümle içindeki görevlerin çekimleriyle ilgili kuralları inceleyen bilim dalıdır (Göğüş 1978: aktaran, Aytaş ve Çeçen, 2010,79). Oller (1978: aktaran, Kidd, 1992,50) dil bilgisini sözdizimsel, anlambilimsel ve edimsel bilgi kavramı olarak nitelendirmekte ve öğrenciyi de dil bilgisinden aldığı sinyallerin anlam ve yapısını anlamaya yönelik şekillendiren, düzenleyen ve yeniden yapılandırarak anlamlı hale getirecek yeteneği ya da kapasitesi olan kişi olarak açıklar. Bir anlamda dikte öğrencinin bu kapasitesini geliştiren ve uygulama imkânı sağlayan mükemmel bir araçtır ve öğrenciyi sadece forma değil anlambilimsel ve işlevsel olarak anlama odaklanması yönünde cesaretlendirir. Böylece dikte dilbilgisi edincini ve yetkinliğini tümleşik olarak geliştirerek toplumdilbilimsel ve anlambilimsel açıdan ilişkilendirir (Larsen-Freeman, 1991). Kidd (1992)'e göre Krashen dil edinim modelini ortaya koyarken dilbilgisi öğretim yöntemi olarak diktenin etkisini bilinçaltı yapıların edinimi olarak vurgular (s.51). Örneğin, iyi seçilmiş bir metnin belirli biçimbirimsel yapılarını içereceği için öğrencileri i+1 düzeyinde teşvik edeceği böylece diktenin etkili bir katılım ve anlama odaklanmayı gerektirdiği vurgulanır. Krashen'a göre bir taraftan anlamlı girdi ve edinim kendiliğinden oluşurken diğer taraftan da bilinçli öğrenme sağlanır. Başka bir deyişle, öğrencilere edinçlerinin üzerinde bir girdi sunulduğunda en iyi edinimi gerçekleştirirler. Çünkü öğrencinin dil düzeyi 'i' ile gösterilirken, biraz üzerindeki yapı ise 'i+1' olarak ifade edilir. Böylece öğrencilere bağlam ve ek bilgiler sunulduğunda, öğrenciler doğrudan forma odaklandıkları için dilbilgisi yapılarının kurallarını içselleştirmiş olur ve öğrencilerin hem alımlamalı hem de üretimsel yetenekleri gelişir. Ancak dikkat edilmesi gereken unsur girdi düzeyinin öğrenci gereksinimi ve düzeyine uygun şekilde ayarlanmasıdır. Avrupa Dilleri öğretimi ortak çerçeve metni (ADÖÇ) de öğrencilerin dil gereksinim ve düzeylerini belirlemede ve dilsel yetenekleri: sözcük yeteneği, dilbilgisel yetenek, anlambilgisel yetenek, sesbilgisel yetenek ve ortografik (yazım) yetenek olarak sıralamakta ve iletişimin en üst seviyede gerçekleşebilmesi için bu dil yeteneklerinin önemini vurgulamaktadır (MEB Çeviri Komisyonu, 2009, 104). ADÖÇ sözlüksel edinci dildeki sözcük bilgisi ve bunları kullanabilme yeteneği olarak ifade etmekte ve kullanımlarını *sıfat, ad, adılar, soru sözcükleri, iyelikler, edatlar, bağlaçlar ve ekler* gibi tek sözcüklü yapı unsurları olarak sınıflandırmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin yazılı anlatım etkinliklerinde sözcükleri yanlış yazdıkları sıkça gözlenmektedir. Sesletimi birbirine yakın olan sözcükleri ayırt etmeyle ilgili problem yaşadıkları için yazılı metinlerde çokça yanlışlara rastlanmaktadır. Öğrencilerde sözcük içindeki aynı sesin (elli-eli) bir sessizini düşürmesi gibi eğilimler göze çarpmaktadır. ADÖÇ sözlüksel edinç becerileri ile ilgili kazanımları A1: temel düzeyde sözcük ve kalıp tümce dağıncısı; A2: temel düzeyde iletişim için yeterli sözcük bilgisi olarak nitelendirmektedir (MEB Çeviri Komisyonu, 2009, 106). ADÖÇ dilbilgisel edinci, bir dile

ait dilbilgisel kaynakları tanıma ve kullanma olarak tanımlar. Dilbilgisel edinç becerileri ile ilgili kazanımları A1: sadece basit dilbilgisel yapıyı kontrollü kullanabilir; ve A2: basit yapıları doğru olarak kullanır fakat sistematik olarak temel hatalar yapabilir olarak tanımlar (MEB Çeviri Komisyonu, 2009, 106). Ayrıca dil bilgisi öğretiminde dilbilgisel karmaşıklığın nedeninin diller arası farklılıkların sonucu ortaya çıktığını belirtmekte ve bu öğelerin öğrencilerin öğrenme düzeylerinin değerlendirilmesi açısından önemli olduğu ifade etmektedir. ADÖÇ anlambilimsel yetiyi, dilbilgisel yeti (edinç) ve edibilimsel yeti (edim/uygulama) olarak ayırır. Dilbilgisel olarak ulamların, dilbilgisel unsurların, yapıların anlamlarıyla ilgilenir; edibilimsel anlambilim ise mantıksal çıkarımlarla ulaşılan farklı yan anlamlarıyla ilgilenir. ADÖÇ; sesbilimsel edinci iletişimin başarılı olması için doğru sesletim, vurgulama ve tonlama gerekliliğinden (Nunan, 1989: akt. Köse, 2014, 337) bahsederken ayrıca sesbilgisel yetenek düzeylerinin artırılması için de öğrencilere sözlü özgün dil örneklerinin sunulması ve sesletim alıştırmaların yapılması gerektiğini böylece öğrencilerin sesbirimleri birbirinden ayıran ses özellikleri ve sözcüklerin sesbilimsel düzenlenişini ve sesbilgisel eksiltmeleri fark edeceğini vurgulamaktadır. Son olarak, ADÖÇ yazma edincinde simgelerin yazıya geçirilmesi ve yazıbirimlerin öneminden bahseder ve simgelerin üretimi ve algılanmasındaki beceri ve bilgiyi vurgular. Bu çalışmada da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin farklı yazı sistemlerinden geldikleri için sözcüklerin doğru yazımı ve üretiminin oluşması için bazı unsurları bilmesi gerekliliği vurgulanmaktadır. Yabancı dil öğretimi alanındaki çalışmalar sistematik olarak yapılan diktenin üretimi artırdığını göstermektedir. Türkçenin ana dili olarak öğretiminde dikte ile ilgili birçok çalışmaya rastlanmasına rağmen yabancı dil olarak Türkçenin öğretimindeki dikte çalışmasının betimsel çalışma ve metine odaklı olduğu tespit edilmiş ancak diktenin sürece dayalı gelişimi konusunda bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmanın alana önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin Türkçenin sesbirimsel ve yazımsal özelliklerini doğru kullanabilme düzeyine çıkarabilmelerinde sesbirimsel öğe diktesi ile yazımsal öğe diktesi uygulamalarının etkili olup olmadığını ve öğrencilerin ne kadar sürede doğru yazma becerisine ulaşacağını incelemektir. Problemin alt başlıklarını oluşturan sorular şunlardır:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler sürekli sesbirimsel ve yazımsal öğe diktesi yöntemleri kullanıldığında sözcüklerin yazılı şeklini doğru üretebilmekte midir?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sürekli sesbirimsel ve yazımsal öğe diktesi yöntemleri kullanıldığında sözcüklerin yazılı şeklini doğru üretebilmesi süreci ne kadar sürmektedir?
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancıların dikte konusundaki görüşleri nelerdir?

Yöntem

Üniversitesi Eğitim Fakültesinde kredili ya da gönüllü olarak A1-A2 düzeyinde TEB 206 Erasmus Başlangıç Türkçe dersleri alan 19 Erasmus öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin ülkelere göre dağılımı şöyledir: Polonyalı N.5, Macar N.3, Çek N.4, Litvanya N.3, Romanya N.4. Veri toplama aracı A1-A2 düzeyindeki Türkçe ders kitabında yer alan ve bağlamsal olarak öğretilen rastgele seçilmiş 100 sözcükten oluşan listedir. Bu liste dört kısma bölünerek her dersin sonunda öğretmen tarafından yüksek sesle belirli hece tonuyla iki defa okunarak katılımcılara yazdırılmıştır. Yazılan sözcüklerle ilgili dönüt ve düzeltme işlemi yapılmamış ve sözcük listesi öğrencilerden alınmıştır. Türkçe dersleri her hafta üç saattir ve 10 hafta boyunca katılımcılara her dersin sonunda sözcükler yazdırılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sürekli sesbirimsel ve yazımsal öge diktesi kullanıldığında sözcükleri doğru üretip üretmedikleri ile sözcükleri doğru üretebilme sürecinin ne kadar sürdüğü sorusuna cevap aranmıştır. 10 haftalık verilerin çözümlenmesi esnasında son üç haftada gönüllü katılımcıların derse katılmamaları verilerin sağlıklı değerlendirilmesini etkilediğinden bu çalışma sadece yedi haftayla sınırlandırılmış ve analizler yedi haftalık sunulmuştur. Katılımcılardan alınan sözcük listeleri bilgisayarda yazılarak haftalık tablolar oluşturulmuş ve iki araştırmacı tarafından sözcüklerin doğru yazımsal öğeler içerip içermediği tespit edilerek yanlış doğru sayılarıyla ilgili elde edilen veriler çözümlenmiştir. İstatistiksel ifadelere dönüştürülen bu verilerin güvenilirliği [uzlaşma sayısı÷uzlaşma+uzlaşmama sayısı=güvenirlilik] 0.91 olarak bulunmuştur.

BULGULAR

19 Erasmus öğrencisinin (Polonyalı N.5, Macar N.3, Çek N.4, Litvanya N.3, Romanya N.4) Türkçe dersinin sonunda yazmış oldukları listeler haftalık tablolar halinde düzenlenmiştir. Ancak Türkçe dersine zorunlu ve gönüllü katılan öğrencilerin 10 haftalık sözcük listesinin eksik olması, bazı öğrencilerin dikte çalışmasına katılmaması dolayısıyla tüm derslere katılan ve dikte çalışmasını gerçekleştiren her ülkeden iki öğrencinin listeleri seçilerek araştırmacıların katılımı 10 öğrenci olarak belirlenmiştir (ülke X 2=10). A1-A2 düzeyindeki Türkçe ders kitabından seçilen ve öğretmen tarafından okunarak öğrencilere yazdırılan sözcüklerle ilgili tablo oluşturulmuştur.

Dikte Uygulamasının Sözcüklerin Üretilmesindeki Sonuçları

Çalışmanın birinci sorusu yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sürekli sesbirimsel ve yazımsal öge diktesi yöntemleri kullanıldığında sözcükleri doğru üretip üretmedikleriyle ilgilidir ve öğrencilerin yedi hafta boyunca yazmış oldukları sözcüklerin doğru ve yanlış sayıları ve oranları ile ilgili değerler aşağıdaki Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Türkçe Yazılan Sözcüklerin Yedi Haftalık Dikte Uygulaması

Milliyet	Ders sonlarında yapılan sesbirimsel ve yazımsal öge diktesindeki sözcüklerin yanlış sayıları						
	1.hafta	2.hafta	3.hafta	4.hafta	5.hafta	6.hafta	7.hafta
Leh	87	77	68	56	64	52	36
Leh1	72	87	64	44	51	54	33
Macar	48	40	28	24	0	4	4
Macar1	54	52	44	28	0	0	0
Çek	68	68	60	57	48	36	32
Çek1	72	71	76	44	46	45	20
Litvanyalı	82	74	68	60	52	44	20
Litvanyalı1	96	70	68	64	56	40	16
Romanyalı	96	64	32	44	44	40	40
Romanyalı1	72	56	32	28	32	40	40

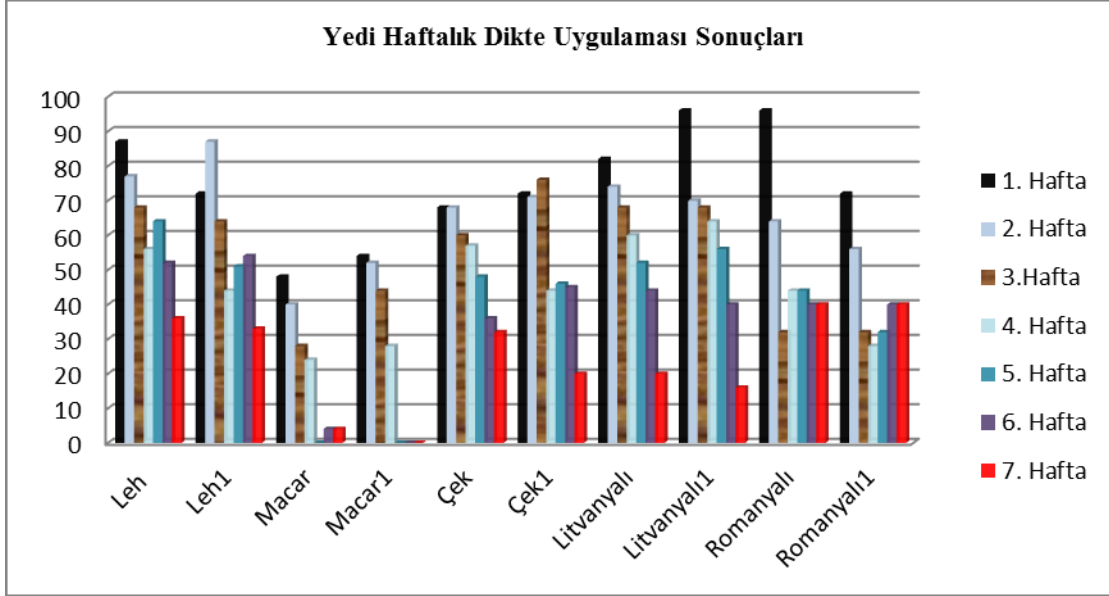
Tablo 2’de görüldüğü gibi öğrencilerin çoğunluğunun ilk dikte çalışmasında sözcükleri yanlış yazmış oldukları görülmektedir. En fazla yanlış yapan öğrenciler Litvanyalı1 ve Romanyalı (%96), daha sonra Leh (%87) ve Litvanyalı (%82) öğrencidir. İlk dikte uygulamasında en az hatalı yazımsal ögeler Macar öğrenciler tarafından gerçekleştirilmiştir. Bunun nedeni Macarca ve Türkçe sözcükler arasındaki benzerlikler olmasıdır. Örneğin, Macarcadaki *cs* sembolü Türkçedeki *ç* sembolüne eş değerdir ve yine aynı şekilde *sok* kelimesi Macarcada çok anlamına gelmektedir. Başka bir örnek ise dikte uygulamalarında ‘aynı’ sözcüğünü Litvanyalı öğrenci *aine*, Romanyalı *aiu* olarak yazarken Macar öğrencinin *ayne* olarak yazmasıdır. Aşağıdaki Tablo 3, öğrencilerin bazı kelimeleri birinci ve beşinci dikte uygulamasında nasıl biçimbirimler halinde yazdıkları hakkında bilgi vermektedir.

Tablo 3. Bazı Sözcüklerin Dikte Uygulamasındaki Biçimbirimsel Görünümleri

Milliyet	Hafta	Ders sonlarında yapılan sesbirimsel ve yazımsal öge diktesindeki rastgele seçilen sözcüklerin birinci ve beşinci haftadaki yazılım şekilleri						
		<i>el çantası</i>	<i>kağıt</i>	<i>çünkü</i>	<i>müşteri</i>	<i>özür</i>	<i>soğuk</i>	<i>ısı</i>
Leh	1.	el cantınısı	kalt	schomke	müşteve	üzuv	sog	össe
	5.	el cantose	kaöt	çunku	mustere	ozür	sogok	ese
Macar	1.	el çantaca	kalıt	csünkü	müştere	özör	souk	ösi
	5.	el çantası	kiğalt	çünkü	müşteri	özür	soğuk	ısı
Litvanyalı	1.	el çentase	kelt	şünkü	müşter	özür	souk	ıs
	5.	el çantası	kalt	-	müştere	özgüz	souk	ısı
Çek	1.	elcan tase	kilt	yünki	müstiri	üzur	souk	üsi
	5.	el çağntesi	kait	çımki	müştere	öziv	souk	esi
Romanyalı	1.	el çiantasi	kalt	çuugi	müştiri	özür	souc	as
	5.	el çeantasi	cealt	çiunku	müştere	özür	soük	ısı

Tablo 3’te görüldüğü gibi öğrencilerin sesbirim ve biçimbirimleri tanımları için belirli bir sürenin geçmesi gerekmektedir. Tabloda verilen seçkisiz sunulan sözcüklerin yazımında öğrencilerin ana dillerinden ya da diğer öğrendikleri dillerden etkilendikleri ve yazıya geçirdikleri ifade edilmektedir (Tüm, 2012). Örneğin Leh öğrencinin müşteri sözcüğü için yazmış olduğu müşteve sözcüğündeki /sh/ sesbirim Türkçedeki /ş/ sesbirimine eşittir. Öğrencilerin sözcükleri yazarken sistematik hata yaptıkları gözlenmiştir ancak çalışmanın yönünü değiştirmemek için onlara düzeltme ya da dönüt verilmemiştir. Bu ayrı bir çalışma konusu olarak çalışma dışı bırakılmıştır.

Araştırmanın ikinci problem sorusu ise yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere sürekli sesbirimsel ve yazımsal öge diktesi uygulanıldığında sözcükleri doğru üretebilmesi sürecini belirlemektir. Aşağıdaki Tablo 3'te, öğrencilerin yedi haftalık süreçteki yazılı metinlerin üretilme şekilleri verilmiştir.



Şekil 1. Türkçe Sözcüklerin Yedi Haftalık Dikte Uygulamasındaki Biçimbirimsel Görünümü

Şekil 1'de verilen sonuçlar değerlendirildiğinde dikte uygulama sürecinin başlangıcında en büyük zorluğu özellikle Litvanyalı1 (L1) ve Romanyalı (R) öğrencilerin yaşadığı (L1 ve R %96), görülmektedir. İlk haftalarda Leh (%87) ve Litvanyalı öğrencinin (%82) sesbirimleri yanlış yazdığı, Romanyalı ve Leh1 öğrencilerinin aynı oranda (%72) hata yaptıkları anlaşılmaktadır. En az hatalı yazım oranı ise Macar öğrencilere aittir (M %48 ve M1 %54). Şekil 1 sistematik olarak yanlışların düzeltilmesi açısından ele alındığında Macar, Macar1 Çek, Litvanyalı, Litvanyalı1 ve Romanyalı öğrencilerin yanlışlarını giderek düzelttiklerini göstermektedir (M1 %54-%0; Ç %68-%32; L %82-%20; L1%96-%16 ve R %96-%40). Ancak Leh, Leh1, Macar, Çek1, Romanyalı ve Romanyalı öğrencileri bazı haftalarda yanlış sözcük sayısını artırmışlardır. Örneğin sözcüklerin doğru yazılmasında en başarılı olan öğrencilerden Macar öğrenci beşinci haftada hiç hatalı sözcük yazmamışken altıncı ve yedinci hafta bazı sözcükleri hatalı yazmıştır (dördüncü hafta 28; beşinci hafta 0; altıncı ve yedinci hafta 4 sözcük). Yedi haftalık dikte uygulamalarında en başarılı öğrenci Macar1 (%100) ve Macar (%91) olurken Litvanyalı öğrencilerin başarı oranları da dikkat çekicidir (L%75,61 ve L1 %72,23). Bu şekilden de görüleceği gibi dikte yöntemi öğrencilerin hedef dildeki sesbirimsel öğeleri daha iyi tanıması, biçimbirimsel yanlışların düzeltilerek başarı sağlanması, büyük ünlü uyumuna göre eklerin getirilmesi ile ilgili sezgilerin güçlendirilmesi, sözcüklerin görev (isim, eylem, sıfat, bağlaç, ve edat vb.) işlevlerine (yapım ve çekim ekleri) göre yapılandırılmasında farkındalık yaratması, duyuşsal zekanın harekete geçirilmesiyle sözcük dağarcığının pekiştirilmesi, sözdizimsel yapıların zihinde daha iyi canlandırılarak yazım hatalarının ortadan kaldırılması ve not almaya yönelik kazanımlar elde edilmesi gibi bir çok açıdan öğrenciye yarar sağlamaktadır.

Katılımcıların Dikte İle İlgili Görüşleri

Araştırmanın üçüncü problem sorusu ise yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancıların dikte konusundaki görüşlerinin neler olduğunu belirlemektir. Aşağıda Türkçe dersi alan öğrencilerin dikte uygulaması ile ilgili İngilizce yazmış oldukları görüşleri Türkçeye çevrilerek verilmiştir.

- Ö.1. *Dikte öğretmen için de nerede hata yaptığımız konusunda fikir verir.*
- Ö.3. *Yabancı öğrenci olarak uzun bir öğrenme sürecinden geçtim ve bu süreçte öğrenmeme birçok faktör katkıda bulundu. Bunlardan birisi de diktendir.*
- Ö.4. *Dikte, öğrenmede önemli bir rol oynamaktadır; burada dikte ile kastım sözcükler ve kısa basit cümlelerdir. Yani A1-A2 seviyesini kastediyorum.*
- Ö.6. *Kelime diktesi yaptırırken öğretmenler öğrencilere sözcük sözcük yazdırmalıdır. Bu onların kelime bilgisini artırır ve sözcüklerin eklerle nasıl yazılacağı konusunda fikir verir.*
- Ö. 9. *Dikte hatalar konusunda fikir verir. Diğer önemli nokta diktenin değerlendirme ve geribildirim sunmasıdır. Böylece Türkçede zor olan bazı çekim eklerini kolayca öğrenebiliriz.*
- Ö. 10. *Öğretmenin yanlışları daire içini almasıyla zayıf noktalarımızı görebilir ve onu düzeltmek için daha çok çaba sarfedebiliriz. Öğrenciler olarak hatalarımızdan öğreniriz ve bu hatalar boşluğun kapatılması konusunda bir köprü vazifesi görür.*

Öğrencilerin dikte ile ilgili görüşleri incelendiğinde diktenin öğrenme (Ö3, Ö9, Ö10), hataları düzeltme (Ö1, Ö9, Ö10), geribildirim (Ö9, Ö10), özdeğerlendirme (Ö6, Ö9, Ö10), gibi konularda yararlı olduğu vurgulanmaktadır. Özellikle Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması dolayısıyla sözcük yazımda sorunlar olduğu görülmektedir. Bu sorunların giderilmesi için diktenin yararlı olduğu düşüncesi hâkimdir. Öğrencilerin kendi öz değerlendirmeleri konusunda da görüş bildirdikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenler için de öğrencilerin gelişimi konusunda kayıt özelliği taşıdığı vurgulanmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kazanımlardan en zor ve anlamanın en mühim unsurlarından biri olarak öğrencilerin öğretim hayatı boyunca kullanacağı dinleme becerisinin geliştirilmesi çok önemli; öğrencilerin duyduklarını yazılı metinlere dönüştürmeleri ise çok daha önemlidir. Dikte yöntemi zaman zaman olumsuz bir uygulama olarak dile getirilse de dinleme ve yazma becerilerinin geliştirilmesi, yardım almaksızın yanlışların düzeltilmesi ve üretime dönüştürülmesi, öğretici açısından yazılı üretimin ölçülmesi ve takip edilmesi açısından büyük kolaylık sağlar. Bu nedenle öğretimin başlangıcından itibaren sistemli olarak öğrencilerin dikte yöntemiyle dinlemeye maruz bırakılması demek öğrencilerin dil kullanımını doğru ve sistemli halde uygulayabilmesi anlamına gelir. Önce belirli bağlam içerisinde hazırlanan sözcük listeleri daha sonra kısa cümlelere ve takiben de metinlere gönüştürülerek öğretim süresince kullanılmalıdır. Böylece öğrenciler dinleme ve duyma arasındaki ayrımsamayı daha iyi yapacak ve yazılı ve sözlü iletişimde daha başarılı olacaklardır. Özellikle öğrencilerin seviyesi dikkate

alınarak hazırlanacak sözcük listesi ya da ders kitaplarındaki dikte kullanımına uygun sözcükler öğrencileri kolayca güdüleyebilmenin yanı sıra üstbilişsel becerilerinin harekete geçirilmesiyle sonuçlanacaktır. Böylece dil bilgisi kuralları ezberlenmes öğrencinin yaşantısına sokularak bir alışkanlık durumuna getirilir. Öğretmen açısından da öğrenci hatalarının ders konusu yapılarak düzeltilebilmesi anlamını taşır. Bir anlamda öğretmenlere de sözcük türetebilme kuralların gözden geçirilmesi konusunda imkân tanıyarak dinlemenin ikincil beceri olmaktan çıkıp öğrencilerin eğlenerek öğreneceği bir beceriye dönüşürerek sözcük dağarcığının da farkında olmadan geliştirilmesine katkıda bulunur. Aynı zamanda kuralların sözcüklerin şekillenmesinde ne derece önemli olduğu ve uyulmaması halinde iletişimsel sorunlara neden olabileceği gösterilmiş olur. Ancak dikte uygulamasında sözcüklerin mutlaka öğrencilerin kendi sözcüksel bilgi ve yeterliliğinin gözardı edilmeden seçilmesi gerekir. Böylece dikte uygulamaları ölçülebilen ve değerlendirilmesi nesnel olarak sağlanabilen bir yöntem olarak daha etkin şekilde eğitim programlarında yer alabilir.

Ayrıca, bugün hata açıklamaları yapılan öğrenci derlemleri bilgisayar destekli dikte etkinlikleri hazırlamada kullanılmaktadır. Bu derlemler İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarından derlenen derlemlerdir. Örneğin İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen Türk öğrenciler için yazılı ve sözlü derlemler (Kilimci, 2014; Kilimci ve Can, 2009) olmasına karşın, Türkçeyi ikinci ya da yabancı dil olarak öğrenen diğer dillerden öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatımlarından derlenen derlemler mevcut değildir. Bu tür derlemlerin hazırlanması iki açıdan yararlıdır: Biçimbirimsel, sözlüksel ve dilbilgisel açılardan hata açıklamalarının yapılarak dikte çalışmalarında yararlanılması en çok hata yapılan öğelerin üzerinde durulmasına olanak sağlayacak ve bunun yanı sıra öğrencilerin hedef dilin sesbirimsel ve yazımsal özelliklerini doğru kullanabilme düzeylerini arttırmasına katkıda bulunacaktır. İkincil olarak da yabancı dil Türkçe öğretmenlerinin olası hataları daha yakından tanımalarına ve öğretimin daha hızlı ve kalıcı olmasına olanak sağlayacaktır.

Kaynakça

- Aksan, D. (2000). Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Türkçe. Ankara: TDK Yayınları.
- Aytan, N., ve Kılıçarslan, R. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Müzik Klipleriyle Bazı Ünlem Kelimelerinin Öğretimi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, UDES 2015, 2007-2018.
- Aytaş, G., & Çeçen, M. A. (2010). Ana Dili Eğitiminde Dil Bilgisi Öğretiminin Yeri ve Önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 77-89.
- Bacanlı, H. (1999). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bozkurt, B., Bülbül, F., ve Demir, H. (2014). Dikte ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi. *Turkish Studies*, 9 (6), 159-173.
- Çetinkaya, G., & Hamzadayı, E. (2014). Sesbirimsel Metin Diktesi Uygulamalarının A2 Düzeyindeki Öğrencilerin Yazma Becerileri Üzerindeki Etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, C.13, 49, 1-15.
- Davis, P., & Rinvoluceri, M. (1988). *Dictation: New methods, new possibilities*. Ernst Klett Sprachen.
- Demirel, Ö. (1999). *Yabancı Dil Öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yay.
- Demirel, Ö. (2006). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Gne, F. (2007). Türkçe Ğretimi ve Zihinsel Yapılandırma. Nobel yayınları, Ankara.
- Halliday, M.A.K. ve Hasan, R. (1989). Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social Sebiotic Perspective. Oxford: OUP
- Kidd, R. (1992). Teaching ESL Grammar Through Dictation. TESL Canada Journal/Revue Tesl Du Canada. Vol. 10, No. 1, Fall, 49-61.
- Kilimci, A. (2014). LINDSEI-TR: A New Spoken Corpus Of Advanced Learners Of English. *International Journal Of Social Sciences And Education*, 4(2), 401-410.
- Kilimci, A., ve Can, C. (2009). Uluslararası Türk Ğrenici İngilizcesi Derlemi/TICLE: Turkish International Corpus of Learner English. *XXII. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri*.
- Kksal, D., ve Varıoğlu, B. (2012). Yabancı Dil Ğretiminde Yaklaşım Yöntem ve Teknikler. *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Ğretimi*, 81-111.
- Köse, D. (2014). İletişimsel Dil Edinci Açısından Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe. Türkçe EĞitiminde Kuramsal ve Uygulamalı Yaklaşımlar. 327-341.
- Larsen-Freeman, D. (1991). Teaching Grammar. *Teaching English As A Second Or Foreign Language*, 2, 279-296.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı eviri Komisyonu, (2009), Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni Ğrenme-Ğretme-Değerlendirme, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları, Ankara.
- Notion, I.S.P. (1990). Teaching and Learning Vocabulary. New York: Newbury House.
- Oxford, R. (1990). Language Learning Strategies: What Teachers Should Know. Bostan: Heinle and Heinle Publishers.
- Özbay, M. (2005). *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme EĞitimi*. Akay yayınları, Ankara.
- Richards, J. C., and Rodgers, T. S. (2001). Aproaches and Methods in Language Teaching. New York: CUP.
- Wajnryb, R. (1990). Grammar Dictation. Oxford: Oxford University Press.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe Ğretiminden Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi, TBAR-XXVII, 621-643.
- Tm, G. (2012). Reasons for Errors Done by Belarusian Learners Learning Turkish as a Foreign Language. *Hacettepe Üniversitesi EĞitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education) 42. 418-429. WOS:000306867400037 ISSN: 1300-5340
- Tm, G. (2012). Linguistic Difficulties for Polish Students Studying Turkish as a Foreign Language: A Case Study. *International Journal of Social Science*. Volume 5 Issue 2, p. 305-316. DOI: http://dx.doi.org/10.9761/jasss_91
- Yetikinler İçin Avrupa Dil Portfolyosu, TMER (T.Y). Avrupa Dil Portfolyosu: onaylı model No: 56.2004 <http://www.coe.int/portfolio>