



Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

**ORTAOKUL BEŞİNCİ SINIFTA OKUYAN İKİ DİLLİ ÖĞRENCİLERİN
YAZMA BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Haydar ÖZDEMİR

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2016

ORTAOKUL BEŞİNCİ SINIFTA OKUYAN İKİ DİLLİ ÖĞRENCİLERİN YAZMA
BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Haydar ÖZDEMİR

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Ömer ÇİFTÇİ

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

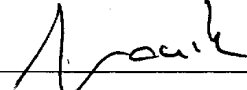
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

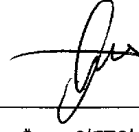
Van, 2016

KABUL VE ONAY

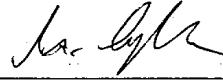
Haydar ÖZDEMİR tarafından hazırlanan "Ortaokul Beşinci Sınıfta Okuyan İki Dilli Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi" başlıklı bu çalışma, 11.01.2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans olarak kabul edilmiştir.



Prof. Dr. Fatma AÇIK (Başkan)



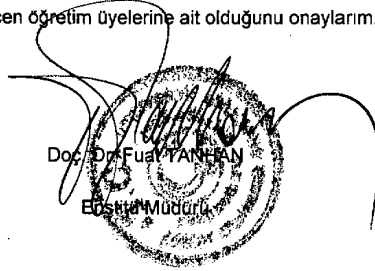
Yrd. Doç. Dr. Ömer ÇİFTÇİ (Danışman)



Yrd. Doç. Dr. Hatice COŞKUN

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

Doc. Dr. Fua YANIRAN
Eğitim Müdürü



BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kağıt ve elektronik kopyalarının Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun 1 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

11.01.2016



Haydar ÖZDEMİR

ÖZET

ÖZDEMİR, Haydar. *Ortaokul Beşinci Sınıfta Okuyan İki Dilli Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Van, 2016.

Bu çalışma, ortaokul beşinci sınıfta okuyan ana dili Kürtçe olan iki dilli öğrencilerin yazma becerilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla anne-babalarının eğitim düzeyi aynı ve bir yılda okudukları kitap sayısı eşit olan aynı demografik özelliklere sahip iki dilli öğrencilerin yazma becerileri ile tek dilli öğrencilerin yazma becerileri karşılaştırılmıştır.

Araştırma tarama modeline dayalı betimsel bir çalışma olup mevcut durumu olduğu gibi gözler önüne sermeyi hedeflemektedir. Araştırmanın çalışma grubunu, Van'ın İpekyolu merkez ilçesinde bulunan 4 farklı ortaokulda öğrenim gören 52 iki dilli ve 52 tek dilli olmak üzere toplam 104 ortaokul beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Öğrencilerin yazma becerilerini belirlemek için onlara farklı zamanlarda birer ders saatinde (ortalama kırk dakika) hikâye ve deneme yazdırılmış, bu hikâyeler Hikâye Yazma Değerlendirme Formuna (İzdeş, 2011) göre; denemeler ise Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeğine (Deniz, 2003) göre değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS programında yer alan “Mann Whitney-U Testi”, ve “Kruskal – Wallis-H Testi” kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0.5 olarak kabul edilmiştir.

Çalışmada elde edilen bulgulara göre hem hikâye hem de deneme yazma becerileri tek dilli öğrencilerin lehine sonuçlanmıştır. İki dilli ve tek dilli öğrencilerin kendi aralarında deneme ve hikâye yazma becerilerinde, baba ve anne eğitim durumuna

göre anlamlı bir farklılık gösterirken bir yılda okudukları kitap sayısı durumuna göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Anahtar Sözcükler

İki Dillilik, yazma becerisi, anne - baba eğitimi ve kitap okuma.



ABSTRACT

ÖZDEMİR, Haydar. *Evaluation of Secondary School 5th Grade Bilingual Students Writing Skills*, Master's Dissertation, Van, 2016

This research was made in order to determine the writing skills bilingual students in Secondary school 5th grade whose mother tongue is Kurdish. For this aim, bilingual students' writing skills whose parents education status is the same, and the number of the books they read is equal, having the same demographic property are compared with the monolingual students writing skills.

The research is a descriptive survey model and it aims to reveal existing state as the same. Work – group of research is composed with Secondary school 5th grade students in Van. And, it consists of 104 secondary school students with 52 monolingual and 52 bilingual at four secondary school in the centre of Van.

In order to determine students' writing skill level, they were made to write story and essay at different times in a lesson (approximate forty minute).The students' story papers were evaluated according to The Story Writing Evaluation Form and their essay papers were evaluated according to The Written Expression Evaluation Scale. To analyse the data “SPSS- Mann Whitney U Test”, “Kruskal - Wallis Test” was used. Significance level was accepted as 0.5 in research.

As a consequence, the dates taken in the survey, students both story and essay writing skills are in favour of monolingual students. While in bilingual and monolingual students' story and essay writing skills, significant differences were found in each other according to their mother and father education status. However, there were no significant differences found in the number of books they read in a year.

Key Words

Bilingualism, writing skill, mother - father education and reading book.



İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	i
BİLDİRİM	ii
ÖZET.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ABSTRACT	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
İÇİNDEKİLER.....	vii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xi
1. BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Dil	1
1.2. İki Dillilik	5
1.3. İki Dilliliğin Avantajları	7
1.4. Yazılı Anlatım	12
2. BÖLÜM: PROBLEM DURUMU.....	17
2.1. Problem Durumu	17
2.2. Problem Cümlesi.....	20
2.2.1. Alt Problemler	20
2.3. Araştırmanın Amacı	21
2.4. Araştırmanın Önemi.....	22
2.5. Sınırlılıklar	23
3. BÖLÜM: YÖNTEM	24
3.1. Araştırmanın Modeli	24
3.2. Çalışma Grubu.....	24
3.3. Veri Toplama Araçları	25

3. 4. Araştırmanın Uygulanması	26
3. 5. Verilerin Analizi.....	27
4. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM.....	29
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	29
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	30
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	32
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	37
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	42
5. BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	46
5.1. Sonuç ve Tartışma	46
5. 2. Öneriler	50
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	51
KAYNAKÇA.....	52
EKLER.....	58
EK- 1: Hikâye yazma değerlendirme formu	58
EK- 2: Yazılı anlatım değerlendirme ölçeği.....	60
EK-3: Hikâye değerlendirme çalışmasında kullanılan iki dilli öğrenci metni	61
EK-4: Hikâye değerlendirme çalışmasında kullanılan iki dilli öğrenci metni	62
EK-5: Hikâye değerlendirme çalışmasında kullanılan iki dilli öğrenci metni	63
EK-6: Hikâye değerlendirme çalışmasında kullanılan iki dilli öğrenci metni	64
EK-7: Hikâye değerlendirme çalışmasında kullanılan tek dilli öğrenci metni.....	65
EK-8: Hikâye değerlendirme çalışmasında kullanılan tek dilli öğrenci metni.....	66
EK-9: Hikâye değerlendirme çalışmasında kullanılan tek dilli öğrenci metni.....	67

EK-10: Hikâye değerlendirme çalışmasında kullanılan tek dilli öğrenci metni.....	68
EK-11: Deneme değerlendirme çalışmasında kullanılan iki dilli öğrenci metni.....	69
EK-12: Deneme değerlendirme çalışmasında kullanılan iki dilli öğrenci metni.....	70
EK-13: Deneme değerlendirme çalışmasında kullanılan iki dilli öğrenci metni.....	71
EK-14: Deneme değerlendirme çalışmasında kullanılan iki dilli öğrenci metni.....	72
EK-15: Deneme değerlendirme çalışmasında kullanılan tek dilli öğrenci metni.....	73
EK-16: Deneme değerlendirme çalışmasında kullanılan tek dilli öğrenci metni.....	74
EK-17: Deneme değerlendirme çalışmasında kullanılan tek dilli öğrenci metni.....	75
EK-18: Deneme değerlendirme çalışmasında kullanılan tek dilli öğrenci metni.....	76
Ek 19: Normal dağılım testi	77

KISALTMALAR LİSTESİ

- akt.** : aktaran
MEB : Millî Eğitim Bakanlığı
N : öğrenci sayısı
Sıra Ort. : aritmetik ortalama
p : anlamlılık düzeyi
r : korelasyon
sd : standart sapma
s. : sayfa
U : Mann Whitney U değeri
 χ^2 : Ki - Kare
HYDF : Hikâye Yazma Değerlendirme Formu
YADÖ : Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği
TEOG : Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (Sınavı)

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Tek ve İki Dilli Öğrencilerin Deneme Yazma Becerilerinin Gruplara Göre Değerlendirmesi.....	29
Tablo 2. Tek ve İki Dilli Öğrencilerin Hikâye Yazma Becerilerinin Gruplara Göre Değerlendirmesi.....	30
Tablo 3. İki Dilli Öğrencilerin Deneme Yazma Puanlarının Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması	31
Tablo 4. İki Dilli Öğrencilerin Hikâye Yazma Puanlarının Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması	31
Tablo 5. Tek Dilli Öğrencilerin Deneme Yazma Puanlarının Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması	31
Tablo 6. Tek Dilli Öğrencilerin Hikâye Yazma Puanlarının Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması	31
Tablo 7. İki Dilli Öğrencilerin Deneme Yazma Becerilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Değerlendirmesi.....	32
Tablo 8. Tek Dilli Öğrencilerin Deneme Yazma Becerilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Değerlendirmesi.....	33
Tablo 9. İki Dilli Öğrencilerin Hikâye Yazma Becerileri Anne Eğitim Durumuna Göre Değerlendirmesi.....	34
Tablo 10. Tek Dilli Öğrencilerin Hikâye Yazma Becerilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Değerlendirmesi.....	35
Tablo 11. İki Dilli Öğrencilerin Deneme Yazma Becerilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Değerlendirmesi.....	37
Tablo 12. Tek Dilli Öğrencilerin Deneme Yazma Becerilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Değerlendirmesi.....	38
Tablo 13. İki Dilli Öğrencilerin Hikâye Yazma Becerilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Değerlendirmesi.....	39

Tablo 14. Tek Dilli Öğrencilerin Hikâye Yazma Becerilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Değerlendirmesi.....	41
Tablo 15. İki Dilli Öğrencilerin Deneme Yazma Becerilerinin Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısı Durumuna Göre Değerlendirilmesi.....	42
Tablo 16. Tek Dilli Öğrencilerin Deneme Yazma Becerilerinin Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısı Durumuna Göre Değerlendirilmesi.....	43
Tablo 17. İki Dilli Öğrencilerin Hikâye Yazma Becerilerinin Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısı Durumuna Göre Değerlendirmesi.....	44
Tablo 18. Tek Dilli Öğrencilerin Hikâye Yazma Becerilerinin Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısı Durumuna Göre Değerlendirmesi.....	45

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde; dil, iki dillilik, iki dilliliğin avantajları ve yazılı anlatım üzerinde durulmuştur.

1.1. Dil

Dil, toplumu meydana getiren bireyler arasındaki iletişim köprüsüdür. Bu köprü olmadan bireyler zihinlerindeki duygu ve düşünceleri başkalarıyla paylaşamazlar. Toplumun sosyal yapısı, o toplumda konuşulan ortak dil ile sağlanır. Toplumu oluşturan bireyler ancak bu iletişim aracı ile ortak fikirler üretebilirler. Dil, bilgi iletmek için, sınırsız birleşimi olan istemli sembollerin kullanıldığı karmaşık bir iletişim sistemidir. Dil, duygusal ve sosyal iletişimin en önemli birimlerinden biridir. Bir anda akla gelemeyecek kadar çok yönlü, farklı farklı nitelikleri olan, bugün bile tam olarak çözülememiş bir varlıktır. Dil, insan ve toplumdan ayrı düşünülemeyecek, bilim, sanat, teknik, kültür gibi bütün alanlarla ilgisi bulunan, aynı zamanda onları oluşturan bir kurumdur (Aksan, 2000). Bunun için dili toplumdan, toplumu da dilden ayrı düşünmemek gerekmektedir. Çünkü bir topluluğun oluşması için insanları bir arada tutan, yaşatan ve geleceğe taşıyan dildir. Dili, toplumsal varlıklar olarak bireyler taşır; dil bireylerde 'söz' ya da 'söylem' olarak gerçekleşir. Başka bir deyişle, her insan, insan türünün ve topluluğunun üyesi olarak söylem oluşturma yetisini gücül olarak taşımaktadır. Ancak bu yetiyi tek insan ya da özne her ne kadar bireysel olarak edimselleştiriyorsa da bireylerin ortak söylem bağlamları 'doğal dil' denilen yapıyı kuşkusuz soyut bir biçimde oluşturmaktadır. Dil ya da buradaki sınırlı kullanımıyla

doğal dil, insanların bir arada yaşamalarından doğan topluluğa, topluma karşılık gelendir. (Çotuksöken, 2002).

Dilbilimsel olarak dil hakkında şunları söylemek mümkündür: “İnsanlar arasında karşılıklı haberleşme aracı olarak kullanılan; duygu, düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam bakımından her toplumun kendi değer yargılarına göre biçimlenmiş ortak kurallarının yardımı ile başkalarına aktarılmasını sağlayan, seslerden örülü çok yönlü ve gelişmiş bir sistemdir.” (Korkmaz, 1992). Aksan (2009)’a göre ise dil: Düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir. Ünlü dil bilimci Martinet (1985) ise dili şöyle tanımlamaktadır: “Dil insan deneyiminin, topluluktan topluluğa değişen biçimlerde, anlamsal bir içerikle sessel bir anlatım kapsayan birimlere, başka bir deyişle anlam birimlerine ayrıştırılmasını sağlayan bildirişim aracıdır; bu sessel anlatım da her dilde belli sayıda bulunan, öz nitelikleriyle karşılıklı bağlantıları da bir dilden öbürüne değişen ayırıcı ve ardışık birimler, başka bir deyişle sesbirimler biçiminde eklemlenir.”

Dilin sözlük anlamı ise, “insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan” biçiminde tanımlanmaktadır. (TDK, 2005)

Gündelik yaşamda dilin yeri bellidir. İnsanın sürekli olarak kullanmak durumunda bulunduğu bu araç bütün insanlığın eksiksiz yararlandığı bir temel yetidir. Ne denli ilkel olursa olsun, hiçbir toplum yoktur ki dilini geliştirmemiş olsun. Dil denilen araçtan yoksun bir kültür bulunmadığına göre, toplumsal insanbilimin özellikle birinci temel sorunuyla dilin yakın ilişkisi bulunmalıdır. İşte bu yakın ilişki bizi, bir araç olarak düşünmekten öteye, dili kültürel kurum olarak ele almaya iter (Köksal, 1999). Dil, aynı zamanda kültür hazinesinin sandukası gibidir. Bir toplumun kültürü, adetleri, gelenekleri, görenekleri, yasaları, kuralları, değerleri ve normları ile ilgili gerekli bilgilere sahip olabilmek için o toplumun diline bakmak gerekmektedir. Kültürü oluşturan değerler bütünü ve yapıların incelenmesinde temel unsur dildir. Dil, milli kültürün temel öğelerinin başında gelir ve insanları birbirine yaklaştıran en önemli

araçtır. Bir ulus, kültür bakımından ileri ise, yüksek bir düşünce yaşamı varsa, ulusların bu üstünlükleri er geç dillerinde ortaya çıkacaktır. Dilinde üstünlüğe erişememiş bir ulusun kültür bakımından da gerçek bir üstünlüğe erişememiş olduğu kuşkusuzdur. İnsanın düşünmesi ancak dille olanaklı olabildiğinden, dilde üstünlük yaratmayan bir ulusun düşünceleri de kapalı, dar ve sınırlı kalır. Bu, bütün kültür üzerine de etki yapar. Öyleyse, kültürle dil birbirlerinden ayrılamazlar. Her ikisi de birlikte gelişirler (Akarsu, 1998: 88).

Dilin temel görevlerinden biri de anlama ve anlatma aracı olmasıdır. Anlatım söz ya da başka yollarla yapılabilir. ‘Dil’ denince akla, yalnızca bir dilde konuşma (Türkçe, İngilizce, Fransızca vb.) gelmez; bir dilde sözlü konuşmanın dışında, duyulara bağlı anlatım biçimleri de vardır: resim dili, renk dili, istatistik dili. (Sever, 2004). İnsanlar barındırdıkları duygu ve düşünceleri sadece sözlü bir şekilde dile getirmezler. İnsanlar konuşmasalar bile beden diliyle, renklerin diliyle ya da sembollerin diliyle anlaşır, iletişim kurabilirler. “Dilin sese bağımlılığı bir zorunluluk değildir. Örnek olarak sağır dilsizlerin işaret dilini verebiliriz. İlkel toplulukların dillerinde anlatımlı hareketler sesle birlikte kullanılır ve önemli bir rol oynarlar.” (Vygotsky, 1998). Aslında, Vygotsky iletişimde kullanılan seslerin önemiyle beraber konuşmanın oynadığı role benzer işaretlerin varlığının da çok önemli olduğunu ileri sürmektedir. Dilin iletişim gücü sadece sözcüklerle sınırlı değildir. Duygu ve düşüncelerin iletilmesinde ses, sembol ve hareketlerin kullanılması dilin işlevsellik gücünü artırır.

Dil, insanların birbirlerine bilgi, düşünce ve eğilimlerini aktarabilmelerinin yanı sıra, fikirlerini düzenleyebilmelerini ve duygularını ifade edebilmelerini mümkün kılar. Kültür değerleri ve bilgilerin çoğu kuşaktan kuşağa sözlü ya da yazılı sözcükler yoluyla iletilmektedir. Dil ve düşünce çalışmalarında yoğunlaşan yirminci yüzyıl dilbilimcileri, psikologları ve sosyologları, bu ikisi arasında sıkı bir ilişki bulmuşlardır. Mehmet Kaplan, “Kültür ve Dil” adlı eserinde bu ilişkiyi; dil, onu konuşanların duygu, düşünce ve hayal dünyalarını tayin eder diye özetlemektedir (Kaplan, 2002). Ona göre, bir milletin dünya görüşü dilinin sahip olduğu kelimelerle sınırlıdır. İnsanlar bildikleri ve tanıdıkları varlıklara, duygu ve düşüncelere ad koyar, bilmediklerinin dillerinde adları

yoktur. Herkes doğrudan kendi yaşantısı yoluyla öğrendiğinden çok daha fazlasını dil yoluyla öğrenir (Dağabakan, 2006).

Her toplumun kendi bireyleri arasında anlaşma sağlamaları, iletişim kurmaları dil olgusuyla gerçekleşmektedir. Dil vasıtasıyla birey toplumu, toplum da milleti meydana getirir. Dil, insanları birbirine bağlayan, bir toplumu gelişigüzel insan topluluğu olmaktan çıkaran, millet haline getiren en önemli öğelerden biridir (Kavcar, 1988).

Günümüze kadar dilin birçok tanımı yapılmıştır. Bu tanımlarda ortak olan temel öğeler şunlardır (Sarı, 2002):

1. Dil bir sistemdir. Başka bir deyişle, dil, belli kalıplara ve kurallara uyar ve dilin kendine özgü belli bir kodlama sistemi vardır.
2. Dil seslerden oluşur. Her ses değişken sembollerle belirtilmekte ve her sesin bir anlamı bulunmaktadır.
4. Dil bir iletişim aracıdır. İnsanlar arasındaki en etkili iletişim aracı dildir. Dilin kapsamına girmeyen sesler, jestler ve mimiklere iletişimin sağlanmasında önemli olmasına karşın bunlar dilin önemini hiçbir zaman azaltmaz. Dilin insanlar arasında iletişim aracı olarak kullanılması dilin toplumsal bir işleve sahip olduğunu ortaya koymakta, ayrıca dil, o toplumla onun kültürü arasında ilişki kurma rolünü de üstlenmektedir.
5. Dil bir düşünce aracıdır. İnsanlar, düşünce, duygu ve isteklerini dille belirtirler.
6. Dil insanların oluşturduğu toplumlarda kullanılır.

İnsanı bireysellikten çıkarıp sosyal bir varlık yapan yine dildir. Dil olmasaydı hayatın inşası bir bireyin yaşı kadar ilerleyebilirdi; ancak dil sayesinde insan, ilkel bir bireyden çıkıp günümüzde uzaya çıkarabilecek kadar medeni bir hale gelmiştir. Dil insanlar arasındaki iletişimi o denli güçlendirmiş ki adeta mesafe kavramını ortadan kaldırmıştır. Kısacası dil insan hayatının kolaylaşması ve medenileşmesi için hayati bir öneme sahiptir.

1.2. İki Dillilik

Bir takım siyasi, kültürel ve ekonomik nedenlerden dolayı bazı topluluklar ana dillerinden başka bir dili de öğrenmek zorunda kalmaktadırlar. Ana dillerinin yanında başka dilleri de kullanabilen bu tür toplumlara iki dilli denilmektedir. İki dillilik günümüzde oluşan ve dile kazandırılan bir kavram değildir. İki dillilik insanlık tarihinden dilin varoluşundan beri süregelen bir olgudur (Grosjean, 1982, Akt., Aydın, 20013). İki dillilik kelimesinin İngilizce karşılığı olan “Bilingualism” kelimesi, Latince iki anlamına gelen “bi” ve dilbilim anlamına gelen “lingualism” kelimelerinin bir araya gelmesiyle oluşmuştur. “İki dillilik genellikle, yeterlik ve işlev gibi farklı unsurlara bağlı olarak, ideal- kısmi ve düzenli - bileşik gibi çeşitli kategorilerde ve kapsamlarda açıklanabilmekte ve tanımlanabilmektedir” (Romaine 1989: 10, Akt, Cengiz, 2006). İki dillilik, birden fazla dilden bir iletiyi alıp anlayabilme ve bu iletiye dönüt verebilme olarak tanımlanabilir.

Mackey (1970) 'e göre ise iki dilliliğin tanımlanmasında dört konu ele alınmalıdır: “Derece, işlev, değişiklik / ardışıklık ve karışma”. Derece, dili konuşan kişinin her bir dildeki yeterliğini ortaya koymak amacını gütmektedir. İşlev, iki dilli konuşmacının konuşmalarının işlevi ve bireyin dille ilgili olarak toplam repertuarının farklı rollerini ortaya koymayı hedeflemektedir. Değişiklik, bireyin her iki dildeki bireysel dil değişikliklerini hangi dereceye kadar yaptığını ele alır. Karışma ise bireyin her iki dilde hangi oranlarda bir araya getirdiğini veya ayrı tuttuğunu inceler (Cengiz, 2006).

İkinci bir dili öğrenmek sadece eğitimsel amaçlara ulaşmayı sağlamaz. Bunun yanında farklı bir kültürü de tanımayı, onunla etkileşime girmeyi sağlar. Bu farklılıkların pozitif bir etki yaratmasını sağlamak için iki dilli çocuklara yönelik özel amaçlı programların uygulanması gerekmektedir. Aksi takdirde programlı bir şekilde öğrenilemeyen ikinci dil çocukta bir takım sorunları da beraberinde getirmektedir.

(Smith ve Damico, 1996) egemen kültürden gelen çocuklarla farklı kültürlerden gelen çocukların dil ve iletişim bakımından farklılıklar gösterdiklerini belirtmişlerdir. Onlara göre, farklı etnik kökene sahip bir çocuk, eğer evinde kullanılan veya genelde tercih edilen dil İngilizce değilse, okula İngilizceyi ya hiç bilmeden ya da çok az bilerek başlamaktadır. Bu durumda bu çocuklar okulda birçok dilsel-iletişimsel zorluklar yaşamaktadırlar. Bu problem, çocukların okuldaki etkileşim ve öğretimde kullanılan dili bilmiyor olmalarından kaynaklanmaktadır (Sarı, 2002).

İki dilli ve çok kültürlü bir toplumda yetişen çocuk, okula başladığında, duygusunu, düşüncesini, istek ve dileklerini dile getirmeye alışkın olduğu dilin artık okul denilen yeni ortamda kullanılmadığını görmektedir. Farklı bir dille karşılaşan çocuğun kendisine olan güven ve başarıma hissi yok olur. Ruhsal, toplumsal ve duygusal ilişkilerdeki güvensizlikleri derleyip, toparlayan ve onlara güvenirliliği kazandıran o ana kadar kullanılan dilin okula başlamakla birlikte bu fonksiyonunu yitirmesi öğrenciyi zor durumda bırakmaktadır. Çocuğun evinde konuşulan dil ile okulda konuşulan dil arasında yaşadığı çelişkinin meydana getirdiği uçurumu kapatmak için okullarda gerekli adımların atılmaması çoğu zaman sosyal problemlerin kaynağını teşkil etmektedir. Hâkim kültüre asimile edilmeye zorlanan ve kendi dillerini değersiz gösteren bir okullaşma sürecine maruz tutulan çocuklar ana dillerini inkâr etme eğilimi gösterebilirler (Tochon, 2009). Bu zorluklar ve sıkıntılar özetle şu şekilde ifade edilebilir. Çocuk kendi dilini konuşmaya başladığında anlaşılmadığını görecektir ve şüphe içine düşecektir. Bu durumu kendi için olumsuzluk olarak algılayacaktır. Çocuğun dil anlamında yaşadığı bu ikilem, ister istemez onun geleceğini etkileyecektir. Dilini sağlam temeller üzerine inşa edemeyen bu bireyler özgüven, kendini ifade edememe gibi sorunları yaşaması da muhtemeldir. Doğru bildiklerinin ve ona kadar kendi diliyle temel eğitiminde aldığı değerlerin belli bir oranda sarsılmasına sebebiyet verecektir. Okula gelinceye kadar ki sosyal, kültürel ve bilgisel birikimini kendi dilinde edinmiş olan bir çocuğa, okula geçiş döneminde sadece yeni bir dil ve kültür ürünleriyle eğitim öğretime zorlamak onu başarısızlığa itmekten başka bir şey değildir.

Problemsiz bir iki dillilik için ana dilin korunup geliştirilmesi gereklidir. Düşünmenin temeli olarak bilişsel yetenek, insanda önceden var olan bir yetenektir.

Aynı zamanda bu yetenek dildeki düşüncelerin üretimi ve iktibas için gereklidir (Özdemir, 1973).

1.3. İki Dilliliğin Avantajları

Tüm çocuklar doğuştan, biyolojik engelleri olmadığı takdirde, tüm dillerin temelinde yatan ortak evrensel dilbilimi bilgisine sahiptir. Ancak büyüdükçe çevresel öğeler, bu yeteneğin zamanla daralmasına yol açar. Çocuklar etraflarında yalnızca bir dile maruz kaldıklarında, diğer dilleri kullanmak için sahip oldukları doğuştan gelen yetileri zamanla kaybeder. Bu anlamda, Cook (2009, Akt., Derince, 2012) aslında tek dillilik ciddi bir dil mahrumiyeti durumudur. Çok dilliliği esas alan bir eğitim anlayışı, çocukların sahip olduğu evrensel dilbilgisini baştan itibaren dikkate alarak çocukların sahip oldukları dil kullanma becerilerinin hızlı bir şekilde canlanmasına yardımcı olur. Chomsky (2009) bu konuda Von Humboldt'tan şu alıntıyı yaparak bu konudaki görüşünü ortaya koymaktadır: “Gerçek anlamıyla bir dili öğretemeyiz; ancak bir dilin beyinde kendi bildiği yolla gelişmesinin şartlarını oluşturabiliriz.” Buradan hareketle, çocuğun dilinin geliştirmesi için uygun ortam ve şartların oluşması gerekir.

İki dil ve ya iki dilden daha fazla dil bilmek öncelikle bireyin iletişim gücünü arttırdığı gibi zihnini, dil gelişimini, pozitif bakış açısını, mukayese gücünü de geliştirmektedir. “Çokkültürlü eğitim ile ilgili yapılmış araştırmalar sonucunda bu eğitim sisteminin öğrenciler arasında iş birliğini artırdığı, pozitif bakış açısını geliştirdiği disiplin sorunlarını azalttığı ve eğitim sistemi açısından daha birçok pozitif kazanım sağladığı saptanmıştır.” (Banks, 1993). İki dilliliğin bir başka pozitif yanı Beykont (2000, Akt., Gök, 2009) şu şekilde açıklanmıştır: “İki dillilik çocuğun zihinsel kapasitesini geliştirmektedir”. İki dile sahip olan çocuk ve yetişkin kişilerin daha zengin bir düşünceye sahip olduğunu belirten Groot (2013) bu sayede beynin daha esnek düşünmesinin sağlandığını ve iletişimde de algılama gücünün tek dil bilen kişilere kıyasla daha iyi olduğunu belirtmiştir. Gök (2009) ise çocuğun birden fazla dil bilmesinin etkisini şu şekilde açıklamıştır: “Beyin üzerine yapılan araştırmalar başka

dilleri öğrenmenin ne denli avantajlar sağladığını ispatlamıştır. Çocuk beyni ikinci, üçüncü dilleri öğrenmeye yetişkinlerden daha müsaittir. Beyin yapısının görüntülenmesi yoluyla yapılan çalışmalar iki dilli olmanın beyin anatomisinde öğrenmeyi olumlu etkileyen değişiklikler meydana getirdiğini göstermiştir".

Çok dilli bireyler, okurken, dinlerken, konuşurken ve yazarken bildikleri dillerin sözcük dağarcıkları ve grameri arasında seçim yapmak için gidip gelirler. Örneğin İngilizce ve Türkçe konuşan biri, duyduğu 'I run/ayran' sözünün 'koşuyorum' mu, yoksa 'yoğurtlu içecek' mi anlamına geldiğini ancak konuşmanın bağlamına bakarak çıkarılabilir (Sol, 2010, Akt., Yılmaz, 2014.). Son dönemde yapılan çalışmalar, beynin yürütsel işlev yapabilme, bir başka deyişle beynin farklı bölgelerinden gelen bilgileri bütünleştirme ve bunlar arasında seçim yapma yetisinin ve dikkat yeteneğinin, çokdilli bireylerde tek dillilere kıyasla daha gelişmiş olduğunu ileri sürmektedir. Çokdilli çocukların dilsel yapıyı anlama becerilerinin tek dilli çocuklardan daha fazla gelişmiş olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan bir araştırmada Bialystok (2010) çocuklara, üzerinde farklı resimler olan kartlar verilerek belli kurallara göre nasıl dizecekleri öğretildiğinde, tek dilli ve çokdilli çocukların aynı hızda öğrendikleri ortaya çıkmıştır. Ancak araştırmacılar kuralları değiştirdiklerinde, çokdilliler yeni kurallara rahatça uyum sağlarken, tek dilliler zorlanmışlardır.

Çok kültürlü bir ulus olan ve bünyesinde farklı milletlerden insanları barındıran Amerika Birleşik Devletlerinde iki dillilik bürosu aşağıdaki maddelerle iki dilliliğin avantajlarını sıralamaktadır (Cengiz, 2006).

Kişisel ve Sosyal Faydaları:

- Değişen sosyal yapıda iletişim yeteneği geliştirme
- Kültürel ve dilsel sınırlarını genişletme
- Diğerlerini daha iyi anlama
- Kültürel olguları daha derin bir seviyede anlama
- Aile üyeleri ile daha iyi ilişkiler geliştirme
- Aile ve toplum değerlerini anlama
- Farklı bir sistemin değerlerini daha iyi anlama
- Başarılı seyahat deneyimleri edinebilmek

Kavramsal ve Akademik Faydaları:

- Anlama ve okuma süreçlerini geliştirmek
- Akademik çalışmalarını inceleme şansına sahip olmak
- Farklı metinlerden bilgi edinebilmek
- Farklı dil yapılarındaki nüansları yakalayabilmek
- Düşünme süreçlerini geliştirebilmek
- Sorgulama ve mantık süreçleri oluşturmak
- Çok yönlülük sağlamak
- Yeni dünyalara açılmak

Berlin ve Kay (1969 Akt. Cengiz, 2006,) ise iki dilli olmanın avantajlarını şu şekilde ifade etmektedirler:

- İki dili kullananlar, kendi dillerinde daha yetkin bir konuma gelirler.
- İki dili kullananlar görece olarak kendi dil görüşlerine daha fazla önem vereceklerdir.
- İki dili kullananlar kavramsal düşüncelere ilişkin isimler üzerinde daha dikkatlidirler.
- İki dili kullanan çocuklar pragmatik dil görüşlerine karşı daha duyarlıdır.
- İki dili kullanan çocuklar daha karmaşık dil yapılarını takip etmede tek dillilere oranla (monolingvist) daha yeteneklidirler.
- İki dili kullanan çocuklar yaratıcılık testlerinde daha iyi bir performans sergilerler.
- İki dili kullananlar kavram dizini yapılarında daha iyi bir performans sergilerler.

Birden fazla dil bilen kişilerin analitik düşünme yetenekleri de tek dil bilenlere oranla daha fazla gelişim göstermektedir. “Analitik işlevselcilikte ve anlamsal netlikte avantajları vardır.” (Balkan, 1970). İki dilliliğin avantajını belirtmek için (Peal ve Lambert 1962)'in yaptığı araştırma sonucu şu şekildedir: “İki dil sistemi ile birlikte, iki dillinin entelektüel deneyimi kişiye zihinsel bir esneklik, kavram dizininde bir üstünlük ve zihinsel yetilerin düzenlenmesinde çeşitlilik kazandırmaktadır; iki dilliler tarafından

geliştirilen yetilerin örüntüleri daha heterojen bir yapıdadır. Bunun tersine, tek dillilerin ise tüm düşünme yapılarında daha üniter bir zeka yapısına sahip olduğu görünmektedir”.

İki dilli toplumlarda farklı kültürlerin daha iyi kaynaştığını da görmek mümkündür. Dilsel ve kültürel farklılıklar tehdit unsuru olmamakla beraber zenginliğin ve sosyal yapının bir göstergesidir. Fishman (1991), iki dilliliğin kültürler ve toplumlar arasında bir geçiş aracı olmanın da ötesinde bir köprü vazifesi gördüğünü ve kültürleri bir potada erittiğini ve birleştirdiğini ileri sürmektedir. Yine aynı şekilde araştırmacı, iki dilliliği ne çağdaş bir strateji olarak görmek ne de günümüz toplumları için açık bir tehdit olarak kabul etmek yerine, modern dünyanın çok kültürlülük gerçeği içerisinde zenginleştirici bir unsur olarak algılamayı tercih etmektedir. İki dillilik aynı zamanda farklı toplumların birbirini daha iyi anlamaları ve beraber daha iyi bir gelecek inşa etmek için kullanabilecekleri bir sistemdir. “İki dillilik bir karşılıklı anlaşma köprüsüdür. İyi şeylerin ve kötü şeylerin de köprüyü geçebilmesine karşın, gerek ekonomik gerek kültürel gerekse de diplomatik anlamdaki iyi yanları düşünüldüğünde iki dillilik iyi bir yatırımdır” (Fishman, 1991). İki dilli eğitim, bir devletin eğitim sistemi için bir yük değil o devletin geleceği için daha başarılı ve mutlu bireyler yetiştirmek için bir eğitim modelidir. İki dille eğitim yapan çocukların dilde son derece başarılı, diğer kültürlere açık olduklarının, kültürel göreceliği, hoşgörüyü ve başkasını dinleyebilme yeteneği elde ettiklerinin saptandığını belirtmiştir (Türkoğlu, 1998).

Birden çok dil öğrenmenin veya öğretilmenin ön koşulu ana dilinin iyi öğrenilmesi veya öğretilmesinden geçtiğini unutmamak gerekir. Çünkü ana dillerinde veya lehçelerinde dilbilimsel sistemleri gelişemediği için hâkim dili edinmede de güçlük çekerler. Bu durum her iki dilde de yetersiz kalmalarına ve ‘yarı dilli’ olmalarına yol açabilir (Skutnabb-Kangas, 1984). Baker (1998)’e göre de, ana dili gelişim düzeyi ilerlemiş olarak ilkokula başlayan çocuklar, okul dilindeki okuma yazma becerilerini daha kolay öğrenmektedirler. İki dilli çocuklar ana dilinde edindiği kelime hazinesi, kavramlar, okuma yazma deneyimleri gibi bilgi ve becerilerini ikinci dile aktarır ve bu da iki dilli çocukların okul dilindeki eğitim başarılarının artmasını sağlar. Ana dil yeterli düzeyde gelişmiş ise, ikinci dil daha kolay kazanılmaktadır. Aksi

takdirde ana dili eğitimi yeteri düzeyde almayan öğrenciler başka dillerde eğitim görmeye başladıklarında eğitim başarıları yeterli düzeyde olmayacaktır. İnsan bir dile tam hâkim olmayabilir fakat o dili anlar. O dili az bildiği için tam konuşamaz, sözcük bulmada ve tümce kurmada zorluk çeker, düşündüğünü tam anlatamaz. Acaba insan bir dile tam hâkim olmayınca, iyi düşünüp fikirlerini ifade edebilir mi? Yapılan araştırmalar, ana dili ile eğitim almamış çocukların genel çoğunluğunun dil-düşünce-iletişim ilişkilerinde sorunlar yaşandığını göstermektedir. Başka bir dille eğitime zorlanan çocuklar yarım dilli olurlar. Her iki dili de yarım yamalak kullanırlar, bu duruma yarım dillilik denir. (Tigris, s. 28). Yazıcı ve Temel (2011) tarafından ana dili eğitimi almayan Almanya'da yaşayan Türk öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırmada: öğrencilerin ikinci dilde yeterli düzeyde başarı gösteremediklerini, bunun sebeplerini de ailede farklı okulda farklı bir dil kullanılması ve eğitim dilinin ana dilinden farklı olmasına bağlamaktadırlar.

Avrupa'da yaşayan göçmen Türk çocukları üzerine yapılan araştırmaların genelinde çocukların ikinci dilde (eğitim dilinde) akademik başarılarının yeterli seviyede olmadığı yönündedir. Ana dilde yeteri kadar girdi alamayan Türk çocukları kavramsal gelişimlerini tamamlayamamakta ve akranlarına göre geri kalmaktadırlar. Kavram gelişimi, dil gelişimi ve bilişsel gelişim koşut geliştiği için birinci dilde edinilen becerilerle ikinci dil arasındaki beceriler arasında da yakın bir ilişki söz konusudur. Dil gelişimi eksik kalan Türk çocuklarının zihinsel becerileri de kısıtlı kalmakta bu onların eğitim yaşamlarında çok ciddi zorluklarla karşılaşmalarına neden olmaktadır.

Eğitimle ilgili çevrelerin bu bulgulardan çıkarması gereken çok sayıda ders vardır. Her şeyden önce çocukların ikinci dil becerilerinin geliştirilebilmesi için çocukların ana dilleri önemli bir araçtır ve bu kaynaktan yararlanılmalıdır, (Yağmur, 2007). İki dilliliğin eğitimde avantaja dönüştürülmesi için iki dilli çocuklarda, erken yaşta bir 'dil farkındalığı' oluşmakta ve bu farkındalık, çocuğun hem genel olarak dil edinmesinde hem de yabancı dil öğrenmesinde destekleyici olmaktadır. Fakat bu farkındalığın ortaya çıkması için çocukların desteklenmeye ihtiyacı vardır. İki dilli olduğu kabul edilmeyen ve buna göre bir eğitim sürecinden geçirilmeyen çocuklardan başarı beklenmemelidir (Schroeder, 2009).

İki dillilik hakkında anlatılan bütün avantajların dezavantaja dönüşmemesi için bireyin ilk öğrendiği dil yani ana dilini iyi öğrenmesine bağlıdır. Ana dilini iyi öğrenmeden öğrenilen ikinci veya üçüncü dillerle birey dil karmaşası yaşayabilir. Bunun için birden çok dil öğrenmenin temel koşulu ana dil eğitiminden sonra bir başka dilin öğretilmesidir.

1.4. Yazılı Anlatım

Yazma, zihnimizdeki duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak daha önce anlamlandırılan çeşitli sembollerle anlatılmasıdır. Bir başka ifadeyle zihinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir (Güneş, 2013). Yazma da konuşma gibi bir ihtiyaçtan doğmuş ve hayatımızın ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Yazılı anlatım, bireyin duygu, düşünce ve hayallerini, dil aracılığıyla güzel ve etkili bir şekilde kâğıt üzerine aktarılmasıdır. Bir başka ifadeyle yazılı anlatım insanın duygu, düşünce ve tasarımlarının, dil kurallarına göre, bir plan çerçevesinde doğru ve etkili bir şekilde yazıyla anlatılmasıdır. Yazılı anlatım, bireyin dil becerileri alanındaki bütün kazanımları bünyesinde barındıran önemli bir beceridir. Çünkü yazma, etkili ve kalıcı bir iletişim yoludur. Yazı, yalnızca bir iletişim aracı olarak değil, insanın simgesel düşüncesinin ulaştığı bir dönüm noktası olarak da insanoğlunun kültürel değişim sürecinde uzun bir arayışın, denemenin ve birikimin sonucudur. Yazıdan önceki dönemlerde nesiller arası söze dayalı bilgi aktarımı mevcutken yazının bulunmasıyla, var olan bilgilerin yeni kuşaklara aktarımı çok daha sağlıklı bir şekilde gerçekleşmiş, böylece insanlık yazıdan sonra her alanda büyük gelişmeler göstermiştir (Özbay, 2005: 71). Bu anlamda yazı, nesiller arası kültür aktarımında önemli bir görev üstlenmektedir.

İletişim aracı olarak kullanılan yazı, yüzyıllardır dünya milletleri tarafından değişik şekillerde kullanılmış, hiçbir yetenek ya da buluş, yazının icadından daha çok insanoğlunun medeniyetine katkıda bulunmamıştır. İnsanoğlu elde ettiği deneyimlerini gelecek nesillere yazı aracılığıyla aktararak bugünkü bilim, kültür ve medeniyet

seviyesine ulaşmıştır. Yazının tarihi, kültür tarihi gibi, tarih öncesi çağların derinliklerindedir. Yazı, icadından günümüze kadar çok değişik biçimler geçirse de iletişimde konuşma kadar öneme sahip olduğu aşikârdır. Her ne kadar yazma ve konuşma anlatma becerisini oluştursa da aralarında önemli bir fark vardır. Konuşmak su üzerine yazı yamaya benzer. Kelimelerimiz, renksiz yüzey üzerinde işaretlidir ve hemen yok olur. Ancak yazma; düşüncelerin, hislerin ve olayların kelimeler vasıtasıyla beyaz sayfalar üzerinde nesiller boyunca devam edecek bir serüven demektir (Wilkinson, 1986). Biz kelimelerle düşünmek istiyorsak, beyaz sayfa üzerine siyah noktalar yaparak konuşmalıyız. Yazı yazmak, düşüncelerimizi daha fazla dikkate almamıza, hislerimizi tahlil etmemize yardım eder. Çünkü yazı yazmak iletişim biçimlerinden sadece biridir. Yazılı iletişimi kurallarına uygun olarak gerçekleştirmenin gereği kendiliğinden ortaya çıkar. Kalıcılık gibi mükemmel bir niteliğin, kendinden beklenen büyük faydaları sağlaması için, onu olabildiğince kusursuz bir seviyede kullanmak üzere, özel bir gayret gösterilmesi gerekmektedir (Ağca, 1999).

Yazılı anlatım, seçilen uygun sözcükler, cümleler ve paragraflarla düşüncelerin düzenlendiği, geliştirildiği bir süreçtir (Isaacson ve Luckner, 1990). Yazma kişisel, mesleki ve toplumsal yönlerden gerekliliği olan ve belli bir amacı olan bir ifade şeklidir. Yazı aynı zamanda kültürün taşıyıcısı ve medeniyetlerin oluşmasında mihenk taşıdır. Yazı, milletlerin geleceği için büyük bir öneme sahiptir. Milletler kendilerine has kültürlerini oluşturup geliştirmelerinde önemli bir işlev görür. Çünkü yazı, dilin en sağlam ayağıdır. Milletleri millet yapan en önemli unsurlar bu ayak sayesinde yüzyıllar öncesinden günümüze, günümüzden de sonsuza dek gidebilecektir (Göçer, 2014). Yazı milletlerin kültür birikiminde önemli bir yere sahip olsa da her yazılan yazıda yazarın izini bulmak mümkündür.

Yazı, bireyden yansıyan biçimdir, öğrenilmiş bir teknik de olsa kendisinden bir izdir. Bireyin kendisidir. Ona özgüdür, onun damgasını taşır, onu vurgular. Parmak izi gibi kesindir, kişiyi belirler. Şahsiyet gibi tektir, bireyden bireye değişir (Altinköprü, 1999). Bir başka deyişle yazı, sözün işaretlerle gösterilmesidir. Yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin kâğıda ya da ekrana dökülmesi işlemidir. Bunun için

öğrencilerin dinledikleri ile okuduklarını iyi anlamaları ve beyinde yapılandırmaları gerekmektedir (Güneş, 2007).

Öğrencilerin yazma becerileri geliştikçe, bilgiyi aktarma, düşünceleri gözden geçirip düzenleme de daha etkili bir şekilde yapılmaktadır. Bu durum daha üst düzey yazmaların ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Akyol, 2008). Günümüzde öneminden hiçbir şey kaybetmeyen yazma becerisini, çocuklarımızın arzu ettiğimiz düzeyde geliştirmesini istiyorsak, eğitim planlamasında yazma becerisine yeteri kadar önemin verilmesi, öğretmenlerimizin donanımlı olması ve eğitim programlarımızın bu yönde hazırlanması bir zorunluluktur. İlköğretim Türkçe Dersi Programında (2005: 22) yazma becerisi şöyle açıklanmıştır;

“Yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir. Bunun için öğrencilerin dinledikleriyle okuduklarını iyi anlamaları ve beyinde yapılandırmaları gerekmektedir. Yazma duyguların, düşüncelerin, isteklerin, tasarıların yazılı olarak ifade edilmesidir. Yazma becerisi özellikle okuma becerisi ile doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine, tartışmalarına ve beğendikleri anlatımları bularak kullanmalarına bağlıdır.”

Yazma eylemi okuma, düşünme ve konuşma etkinlikleriyle birlikte yürütülür. Okuduğu ya da duyduğu sözcüklerin gücünü kavrayamayan birey, istenilen düzeyde düşünme gücüne erişemez. Çünkü düşünmek; sözcükler arasında ilişki kurmaktır. Yazmak ise, düşünce üretmek ya da düşünceyi iletmektir. Kısacası yazma becerisinin, konuşma, dinleme, okuma ve dilbilgisi ile desteklenmesi gerekmektedir. Çünkü yazma bir birikim işidir ve bu birikimin edinilmesinde bu beceriler etkilidir (Özdemir, 2008). Yazma konuşma gibi bir anlatım yolu olmasına rağmen ondan ayrı beceriler de gerektirir. Çünkü yazma becerisi konuşma becerisi gibi bireyin ailesinden ve çevresinden doğal bir şekilde öğrenebileceği bir beceri değildir. Yazma becerisini mekanik bir süreç olarak değil, eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak ve bilmek gerekir (Demirel, 1999). Çünkü konuşma çocuğun doğduğu andan itibaren formal bir eğitim gerektirmeden kendi doğal ortamında öğrenilirken yazma belli bir yaştan itibaren

formal bir eğitim gerektiren bir dil becerisidir. Okul ortamında yazılı anlatım becerisinin gelişmiş olması, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Yazma, okul ortamında iki rol oynamaktadır: Birincisi, bir fikri kanıtlar gibi ifade etme, rapor yazma, metni gözden geçirme, plân yapma ve değerlendirme; ikincisi, öğrencinin bilgisini derinleştirmesinin ve ilerletmesinin bir yolu olmasıdır. Yazma, konu, alan bilgisini, öğrenmek için bir araçtır (Keys, 2000; Sperling, Freedman, 2001). Öğrencilerin bir konuda istenileni uygun bir biçimde yazması, onların konuşma ve düşünme yetilerine bağlıdır. Yazma becerisi, dört temel dil becerisi zincirinin son halkasıdır. Dil becerileri birbirinden ayıramadığı gibi birbirini destekler mahiyettedir. Yazma becerisi bütün becerilerle etkileşim içindedir. Çünkü birinin gelişimi ötekinin gelişmesine katkı sağlayacaktır. Sözelimi, okuduğunu anlama becerisindeki gelişme sözcük dağarcığını zenginleştirmekte; bu durum çocuğun yazma ve konuşma becerilerini de etkileyerek onun daha iyi yazabilmesini ve konuşabilmesini sağlamaktadır. Dilin beceri alanlarındaki bu gelişme ise, dinlediğini anlamayı ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Sever, 2004).

Yazma becerisi, diğer dil becerilerine göre en son kazanılan ve diğer becerilerine göre öğrenilmesi daha zor olan bir beceridir. Bu becerinin istenilen seviye gelmesi için (Demirel, 2003) in söylediği gibi: Çok sayıda alıştırma yapmayı gerekli kılmaktadır”. Yazma becerisi, öğrencilerin genellikle en çok zorlandıkları dil becerisidir. Bu durum; yazma sürecinde yaşanan psikolojik, dilbilgisel ve bilişsel sorunlardan kaynaklanmaktadır (Byrne, 1988). Yazma becerisi konuşma becerisi gibi doğal potansiyelle gelmeyip sonradan eğitim yoluyla öğrenilen bir beceri olması ve yine konuşma becerisi gibi çocukluk döneminin ilk yıllarında değil de okul çağıyla beraber öğrenilen bir beceri olması nedeniyle öğrenciler yazma becerisinde daha çok zorlanmaktadır. Yapılan araştırmalar sonucu bütün okul dönemleriyle beraber ortaokul çağındaki öğrencilerin de yazma becerilerinde birtakım sorunlar tespit edilmiştir. Bunlar: Cümleleri yarım bırakma, bir cümle bitmeden diğerine başlama, cümlelerde anlatım bozukluğu, kelime tercihlerinde önemli düzeyde yanlışlıklar yapma, söylemek istenileni ifade edememe, aynı şeyleri tekrar etme, metinde düşünce ve olayı geliştirmeden yarım bırakma, metindeki cümleler arasındaki bağlantı zayıflığı, arka arkaya düşünceleri sıralama ve tekrara etme, paragrafları ayıramama, metindeki

paragraflar arasında kopukluk olması, metinde ana düşünceyi açık bir şekilde ortaya koyamama ve metinde gereksiz tekrar ve konu dışı bilgileri paylaşma gibi sorunlardır (Coşkun, 2014). Yazma becerisini geliştirmede öğrencilerin güçlük çekmelerinin yalnızca yazmanın doğasından kaynaklanan sorunlara bağlı olmadığı düşünülmektedir. Öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tavırları ve günlük tutma, hikâye yazma vb. alışkanlıklarının olmaması, öğretmenlerin az sayıda var olan yazma derslerinde yeterli yazdırma etkinliklerini uygulamaması, öğrencilerin ana diline duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade edebilecek kadar hâkim olmaması gibi nedenlerden yazma becerilerinin yeterli düzeyde gelişmediği görülmektedir.



2. BÖLÜM

PROBLEM DURUMU

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi ve sınırlılıklar üzerinde durulmuştur.

2.1. Problem Durumu

Bazı kişi, toplum veya ülkeler ana dilleriyle beraber başka dilleri de kullanabilmektedir. Ana dillerinin yanında başka dilleri de kullanabilen bu tür toplumlara iki dilli denilmektedir. İki dillilik günümüzde oluşan ve dile kazandırılan bir kavram değildir. İki dillilik insanlık tarihinden dilin varoluşundan beri süregelen bir olgudur (Grosjean, 1982, Akt., Aydın, 20013). Ayan Ceyhan ve Koçbaş (2009)'a göre İki dillilik, kişinin kendisini ikinci dilde anlaşılabilir bir biçimde ifade edebilmesidir. Burada iki dilin gramerinin öğrenilmesinin ötesinde, iki dilde de sözlü ve yazılı iletişimsel becerilerin edinilmesi söz konusudur. Aksan (1998) ise iki dilliliği: “İnsanın çeşitli sebeplerle ve değişik şartlar altında birden fazla dili edinmesi, kullanması veya ikinci bir dili ana diline yakın düzeyde öğrenmesi” şeklinde tanımlamıştır.

İki dilli çocuklara dil becerileri öğretmek ve onların dil becerilerini geliştirmek için doğru yol ve yöntemlerin izlenmesi gerekmektedir. İki dile sahip bir çocuk, hem anlama ile ilgili güçlükleri engellemek hem de iki dile sahip olmanın potansiyel avantajlarına izin vererek kavramayı etkilemek için bu dil yeterliliğinde uygun seviyeyi

elde etmelidir (Cummins, 1976: 4, Akt., Özkara, 2014). İki dilli çocukların dil becerilerini geliştirmek için onlara yönelik özel amaçlı eğitim programlarının oluşturulup uygulanması gerekmektedir. Aksi takdirde bu çocuklar akranlarına göre sadece dilden kaynaklanan akademik başarısızlık gösterirler.

Dil becerileri sadece bir dersin başarısını değil bütün derslerin başarısını etkilemektedir. Dil becerileri, bireylerin dinlediklerini, gördüklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlaması ve yine bunları tam ve doğru olarak başkalarına anlatması biçimidir. Eğitim öğretimin temelini oluşturan bu becerilerin en başında konuşma ve yazma gelmektedir. Yazma becerisi, günlük hayatımızın hemen hemen her alanında karşımıza çıkmaktadır. Yazı, insanların birbiriyle iletişim kurmak için kullandıkları dil deneni sistemi, belli işaretlerle belirleyen ikinci bir sistemdir. Bir başka deyişle yazı, sözün resimleştirilmiş biçimidir (Özbay, 2007). Yazmak, duyduklarımızı, düşündüklerimizi, hislerimizi, tasarladıklarımızı, özelemlerimizi, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır. “Konuşma gibi, başkaları ile iletişim kurmanın, kendimizi anlatmanın bir yoludur.” (Sever, 2004).

Temel dil becerileri içinde yazma becerisi, diğer dil becerilerine göre ağır gelişmekte ve çok sayıda alıştırmayı gerekli kılmaktadır (Demirel, 2003). Yazma becerisi, öğrencilerin genellikle en çok zorlandıkları dil becerisidir. Bu durum; yazma sürecinde yaşanan psikolojik, dilbilgisel ve bilişsel sorunlardan kaynaklanmaktadır (Byrne, 1988). Yazma becerisi belli bir seviyeye kadar eğitim gerektiren bir beceridir. “Doğal bir dilin konuşucusu olan herkes, dünyaya geldikten sonraki ilk beş yıl içinde ilk dilini yani ana dilini edinir. Özel ya da düzenli bir eğitim almasa da o dille konuşabilir. Buna karşın, yazmayı öğrenemeyebilir. Konuşabildiğimiz bir dilde bile dilin nasıl yazı ile gösterildiğini, yazmanın ne olduğunu okulda öğreniriz.” (Keçik ve Uzun, 2001, s. 63). Yazma becerisi konuşma becerisi gibi doğal potansiyelle gelmeyip sonradan eğitim yoluyla öğrenilen bir beceri olması ve yine konuşma becerisi gibi çocukluk döneminin ilk yıllarında değil de okul çağından sonra öğrenilen bir beceri olması nedeniyle öğrenciler yazma becerisinde daha çok zorlanmaktadırlar.

Öğrencilerin diğer dil becerilerine nazaran yazma becerisinde zorlanmaları belli sorunlarla karşılaşmalarıdır. Öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar genellikle: yazı yazmaya başlayamamak, yazma sırasında dikkatlerini verememe, okunaksız yazma,

yazma hızında tutarsızlık, pek çok basit yanlışlıklar yapmak, bir yazma planı oluşturamamak, kelimeleri yanlış heceleme, olay gelişimini uygun bir şekilde verememek, cümle ve paragraf geçişlerini uygun bir şekilde gerçekleştirememek, kelime haznesinin zayıflığı, çok sayıda kelimenin yanlış yazılması, sıklıkla dil ve imla yanlışlarının yapılması, gelişigüzel cümleler kurma, kelimelerin anlamlarını yeterince bilememe, fikirleri oluşturup yorumlayamama, fikirleri geliştirip organize edememe, hedef kitleyi dikkate almama, çok kısa paragraflar veya cümleler yazma, gibi yazma sorunlarıdır (Akyol, 2006). Yazma becerisini geliştirmede öğrencilerin güçlük çekmelerinin yalnızca yazmanın doğasından kaynaklanan sorunlara bağlı olmadığı bilinmektedir. Öğrencilerin yaratıcı yetilerinin yeterince geliştirilmemesi; ana dili becerileri alanlarında uygulamalı çalışmalara yer verilmeyişinin öğrencilerin düşünebilme, yaratıcı olabilme ve etkili iletişim kurabilme yeterliliklerini olumsuz etkilemesi alan yazında özellikle vurgulanan Türkçe öğretimi sorunları olarak ortaya çıkmaktadır (Topbaş, 1998 ve Sever, 2004, Akt. Maltepe, 2006). İki dilli çocuklar, yazma becerisi için belirtilen bu sorunları yaşamakla beraber eğitim dilinin onların ana dillerinden farklı olma sıkıntısını da yaşamaktadırlar. Çünkü ülkemizde yaşayan iki dilli çocuklara ana dili eğitimi verilmeden toplumun kullandığı egemen dilde eğitim verilmektedir. Bu durum çocuğun eğitim hayatını önemli düzeyde etkilediği gibi yazma becerisini de etkilemektedir. İnsanın bir dili iyi kullanması ancak o dile tam hâkim olması ile mümkündür. Dile hâkimiyet ise o dilin eğitimde kullanılmasına bağlıdır. Bu konuda, (Ayan Ceyhan, 2011)'ın yaptığı araştırma da bunu destekler niteliktedir: “Eğitim sisteminde ana dili Türkçeden farklı olan çocuklar için özel yaklaşımların olmaması nedeniyle öğrenciler okuma yazmayı geç öğrenmekte ve bu gecikmenin bir yansıması olarak ilerleyen sınıflarda kendilerini sözlü ve yazılı ifade etmede zorlanmaktadırlar”. Ana dili, çocukta duygu, düşünce ve kavram gelişiminin gerçekleşmesi açısından oldukça önemli bir yere sahiptir.

Ülkemizin sosyal yapısı göz önüne alındığında farklı kültürlerden gelen ailelerin ana dillerini korudukları görülmektedir. Özellikle doğuda yaşayan Kürt kökenli vatandaşların halen Kürtçeyi kullandıkları, bazı çocukların ilkokula geldiklerinde Türkçeyi öğrendikleri bilinmektedir. Ancak ülkemizde iki dilli çocuklar için farklı eğitim programları uygulanmadığından belli bir yaşa kadar ana dilini kullanan çocuklar

okul yaşamına başladıklarında farklı bir dille karşılaşmaları onların okul başarısını ister istemez etkilemektedir. İki dilli çocukların okuma yazmaya geç başlamaları, kendilerini ifade etmede zorluk yaşadıkları (sözlü - yazılı) ve okul yaşamına adapte olma gibi problemler yaşadıkları gözlenmektedir.

Bu bilgiler ışığında, bu çalışmada beşinci sınıfta okuyan iki dilli öğrencilerin yazma becerileri değerlendirilmeye çalışılmıştır. Beşinci sınıfta okuyan iki dilli öğrencilerin kendilerini yazılı bir şekilde ne kadar ifade edebiliyor sorusuna cevap bulabilmek için aynı demografik özelliklere sahip ve aynı ortamdaki iki dilli öğrenciler ile tek dilli öğrencilerin yazma becerileri karşılaştırılarak bir sonuca ulaşılmaya çalışılmıştır.

2.2. Problem Cümlesi

Ortaokul beşinci sınıfta okuyan iki dilli öğrencilerin yazma becerileri hangi seviyededir?

2.2.1. Alt Problemler

- Tek ve iki dilli öğrencilerin deneme ve hikâye yazma becerileri arasında anlamlı fark var mıdır?
- Tek ve iki dilli öğrencilerin yazma becerileri hangi seviyededir?
- Annenin eğitim durumuna göre tek ve iki dilli öğrencilerin yazma becerileri seviyesi değişmekte midir?
- Babanın eğitim durumuna göre tek ve iki dilli öğrencilerin yazma becerileri seviyesi değişmekte midir?
- Kitap okuma durumlarına göre tek dilli ve iki dilli öğrencilerin yazma becerileri seviyesi değişmekte midir?

2.3. Araştırmanın Amacı

Yazma becerisi bireye doğal potansiyelle gelmeyip sonradan eğitim yoluyla öğrenilen bir beceri olması ve çocukluk döneminin ilk yıllarında değil de okul çağıyla beraber öğrenilen bir beceri olması nedeniyle diğer dil becerilerine göre öğrencilerin daha fazla zorlandıkları bilinmektedir. Dil becerilerinin gelişmesi özellikle de yazma becerisinin gelişmesi ana dile hâkim olmaya bağlıdır. Ancak ülkemizde yaşayan iki dilli çocuklar için bunu düşünmek mümkün değildir. Çünkü onlar ana dillerinden farklı bir dilde eğitim almaktadırlar. Bu çocuklar, ana dilinde eğitim alan akranlarına göre akademik başarılarının daha düşük olması muhtemeldir. Ana dili, çocukta duygu, düşünce ve kavram gelişiminin gerçekleşmesi açısından oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu yüzden dil becerilerini ana dilden ayrı düşünmek mümkün değildir.

Ülkemizde, öğrencilerinin yazma becerisi üzerine yapılan araştırmaların (Özkara, (2014), Coşkun, (2006) vb.) geneline baktığımızda araştırmacılar öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına, cinsiyetlerine, yaşadıkları çevreye, anne babalarının eğitim durumuna, okul kitaplarındaki yazma etkinliklerine vb. durumlar gibi çeşitli faktörlere bakılarak araştırmalarını gerçekleştirmişlerdir. Ancak yazma becerisi üzerine yapılan araştırmaların çoğunda ana dili farklı olan öğrencilerin yazma becerisine değinmemesiyle beraber yazma becerisinin gelişmesinde ana dili farklı bir faktör olarak da ele alınmadığı görülmektedir. Bunun için bu araştırmada ana dilinde eğitim almamış iki dilli öğrencilere birer deneme ve hikâye yazdırarak bu öğrencilerin yazma becerilerinin ne seviyede olduğunu görmek, gerçek anlamda ikinci dilde kendilerini ifade edip edemediklerini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda ulaşılan bilgiler, uygulayıcı ve araştırmacılara yeni araştırma olanakları sunacaktır.

2.4. Araştırmanın Önemi

İnsanlar duygu ve düşüncelerini, anlatma becerileri olan konuşma ve yazma vasıtasıyla dile getirirler. İletişim çağı dediğimiz bu çağda gerek teknolojinin etkisi gerekse sosyal medyanın gücüyle yazı, etkisini konuşmadan daha çok göstermeye başlamıştır. Sözüün geçici olması ve yazının devamlı olması da yazılı anlatımın sözlü anlatımdan daha etkili olduğunu pekiştirmektedir. İnsanlar duygu ve düşüncelerini daha etkili bir şekilde dile getirmek için ana dili eğitimlerini sağlam temeller üzerine kurmaları gerekir. Özellikle ikinci bir dili öğrenmeye çalışan insanların ana dili faktörünü asla göz ardı etmemelidirler. Çünkü ana dilini iyi öğrenemeyen bireyler başka dilleri öğrenmeye kalkıştıklarında daha fazla zorlukla karşılaşır. Özellikle ülkemizde yaşayan iki dilli öğrenciler bu zorlukları somut bir şekilde yaşamaktadırlar. Çünkü ülkemizde yaşayan iki dilli öğrenciler ana dillerinde eğitim görmeden ikinci dilde eğitim görmektedir.

Bu konuyla ilgili yapılan araştırmalarda ve özellikle de Cummins, (2003)'in yaptığı araştırmada; iki dilli öğrencilerin hem birinci dilleri hem de ikinci dillerinde başarılı olabilmeleri için öncelikle birinci dilleri yani ana dillerini çok iyi bilmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Ana dilini iyi bilen bireylerin ikinci dili öğrenmede ve kullanmada daha başarılı oldukları yapılan araştırmalarda açık bir şekilde görülmektedir. Bir bireye hem ana dilini hem de hâkim dili iyice öğretmenin ve sonrasında ikinci dili olan resmi dilinde bireyin başarılı olmasını sağlamanın temel yolu bireye özel eğitim programları hazırlamak ve bu programları sistematik bir şekilde uygulamaktan geçer.

Ülkemizde yazma becerisi üzerine yapılan araştırmalarda çeşitli faktörlerin yazma becerisini etkilediği bilinmektedir. Ancak yapılan araştırmalarda iki dilli öğrencilerin yazma becerilerine hiç bakılmadığı için bu araştırmada iki dilli öğrencilerin yazma becerileri değerlendirilmiştir. Bu çalışmada ana dili faktörünün de yazma becerisini etkilediğini ve bu etkinin alan yazına katkı sunacağı beklenmektedir.

2.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma: 2014 - 2015 eğitim - öğretim yılında Van İpekyolu ilçesindeki dört farklı ortaokulunda okuyan 104 öğrenci ve bu öğrencilerin hikâye ve deneme yazılarıyla sınırlı tutulmuştur.



3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, araştırmanın uygulanmasına ve verilerin analiz edilmesine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, tarama modeline dayalı betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan onu uygun bir biçimde gözleyip belirtmektir (Karasar, 2014: 77). Bu çalışmada iki dilli öğrencilerin yazma becerileri değerlendirilmiştir. Veriler betimsel bir şekilde analiz edilmiş ve sayısallaştırılmıştır. Yorumlar sayısal veriler üzerinden yapılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu, Husrev Paşa, Vankulu, İlkur Ilıcalı ve Rekabet Kurumu Ortaokullarındaki 104 5. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışma grubunun Husrev Paşa, Vankulu, İlkur Ilıcalı ve Rekabet Kurumu Ortaokullarından seçilmesinin amacı;

iki dilli (Türkçe-Kürtçe) öğrenciler ile tek dilli (Türkçe) öğrencilerin aynı sınıf ortamında rahat bir şekilde bulunması ve bu okulların TEOG merkezi sınavına göre eğitim düzeylerinin birbirine yakın olmasıdır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, Van ilinin dört ayrı okulunda öğrenim gören beşinci sınıf öğrencilerinin (104) yazdıkları hikâye ve denemelerden; doldurdıkları öğrenci bilgi formlarından oluşmaktadır. Hikâye yazma becerisi ile ilgili veriler İzdeş (2011) tarafından geliştirilen Hikâye Yazma Değerlendirme Formu kullanılarak toplanmıştır. Formda hikâyelerin içeriğine yönelik maddeler 1-4 arasında puanlaştırılmıştır. " Yetersiz (1), kabul edilebilir (2), yeterli (3) ve çok iyi (4)". Deneme yazmadaki veriler ise Deniz (2003) tarafından geliştirilen Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği aracılığıyla elde edilmiştir. Bu ölçek, 27 maddeden oluşmaktadır. Her bir madde 1 - 10 oranında puanlandırılmıştır. Öğrencilerin ana dilini, anne - babalarının eğitim durumunu ve bir yılda okudukları kitap sayılarını tespit etmek için de bilgi formu kullanılmıştır.

Öğrencilerin yazmaları için seçilen konuların öğrencilerin ilgi ve seviyelerine uygun; hayatlarıyla ilişkilendirebilecekleri; okuduklarını, gözlemlerini ve düşüncelerini yansıtabilecekleri ve kendilerini en iyi şekilde ifade edebilecekleri konular olmasına dikkat edilmiştir. Konuların seçiminde uzman görüşüne başvurulmuştur. Türkçe eğitimi alanında uzman olan on iki kişiye konuyla ilgili form verilip ortaokul beşinci sınıf öğrencilerine yazdırılacak hikâye ve deneme için hangi konuların daha uygun olacağını seçmeleri istenmiştir. Uzmanların verdikleri puanlar değerlendirmeye alınarak yirmi konu arasında en çok puan alan beş konu belirlenmiştir. Bu işlem hem hikâye için hem de deneme için ayrı ayrı yapılmıştır. Hikâye yazdırmak için seçilen konular şunlardır:

- 1- Gittiğiniz bir geziyi hikâye şeklinde yazınız.
- 2- Bir tatilinizi hikâye şeklinde yazınız.
- 3- Gece dışarıda kalan bir çocuğun hikâyesini yazınız.
- 4- İzlediğiniz bir filmi hikâye şeklinde yazınız.

5- Bir anınızı hikâye şeklinde yazınız.

Deneme yazdırmak için seçilen konular şunlardır:

- 1- İnsanlara iyilik yapmanın önemi hakkında bir yazı yazınız.
- 2- Okuldaki bir gününüzü anlatınız.
- 3- Doğa sevgisi hakkında bir yazı yazınız.
- 4- Öğretmenlerimiz neden değerlidir?
- 5- İnsan sevgisi hakkında bir yazı yazınız.

Uzman görüşü alındıktan sonra seçilen beş hikâye konusu ve beş deneme konusu öğrencilere verilmiş, bu beşer konudan birer konu seçerek hikâye ve denemelerini yazmaları istenmiştir.

3. 4. Araştırmanın Uygulanması

Araştırma, öğrencilere kişisel bilgi formu doldurtma, hikâye yazdırma ve deneme yazdırma olmak üzere üç aşamada uygulanmıştır.

Uygulamanın birinci aşamasında, daha önce belirlenen Husrev Paşa, Vankulu, İlknur Ilıcalı ve Rekabet Kurumu Ortaokullarında okuyan beşinci sınıf öğrencilerine kişisel bilgi formu dağıtılarak öğrencilerin ana dili, anne-babalarının eğitim durumu ve bir yılda okudukları kitap sayısı tespit edilmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerden, daha önce uzman görüşü alınıp belirlenen beş hikâye konusundan biri ile ilgili bir hikâye yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdıkları hikâyeler Hikâye Yazma Değerlendirme Formu aracılığıyla değerlendirilmiştir. Bu işlem araştırmacı ve alanında uzman diğer bir araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Üçüncü ve son aşaması da çalışma grubunda belirtilen öğrencilerden daha önce belirlenen beş deneme konusundan biri ile ilgili bir deneme yazmaları istenmiştir. Bütün

öğrencilerden alınan deneme örnekleri Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği aracılığıyla değerlendirilmiştir.

Değerlendirmenin geçerli ve güvenilir olmasını sağlamak amacıyla, öğrencilerin denemeleri ve hikâyeleri araştırmacının yanı sıra alanında uzman diğer bir araştırmacı tarafından da değerlendirilmiştir. Rastlantısal olarak belirlenen her gruptan 20 öğrencinin denemeleri ve hikâyeleri araştırmacı ve alanında uzman diğer bir araştırmacı tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler arasındaki ilişki *Pearson Korelasyon Analizi* ile belirlenmiştir.

Öğrencilere hikâye yazmada verilen puanlar için ($r= 67$, $p<0.01$) orta düzeyde bir uyum bulunmuş.

Öğrencilere deneme yazmada verilen puanlar için ($r= 73$, $p<0.01$) yüksek düzeyde bir uyum bulunmuştur.

3. 5. Verilerin Analizi

Bu çalışma bir doküman analizi çalışmasıdır. Doküman analizi ya içerik analizi ya da betimsel analiz şeklinde yapılır. Bu çalışmada veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Veriler analiz edilirken HYDF ve YADÖ kullanılmıştır. Daha sonra elde edilen nitel verilerin sayısallaştırılması yoluna gidilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2011) nitel verilerin sayısallaştırılmasında amacın güvenilirliği (üç tür güvenilirlik: değişmezlik, tekrarlanabilirlik ve isabet) ve geçerliği artırmak, yanlılığı azaltmak, karşılaştırma yapmak ve tekrar sınamaya olanak vermek olduğunu ifade etmektedirler. Nitel verilerin sayısallaştırılmasında SPSS 21.0 Programı kullanılmıştır. Bunun için yapılan istatistiksel testler aşağıda belirtilmiştir.

Araştırmanın temel problemi olan tek ve iki dilli öğrencilerin yazma becerileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek için Mann Whitney-U testi kullanılmıştır.

Araştırmanın alt problemleri için yapılan istatistiksel testler şu şekildedir:

1- İki dilli öğrencilerin yazma becerileri hangi seviyededir?

Mann Whitney U testinde aritmetik ve sıra ortalamaları

2- Tek dilli öğrencilerin yazma becerileri hangi seviyededir?

Mann Whitney U testinde aritmetik ve sıra ortalamaları.

3- Kitap okuma durumlarına göre tek dilli ve iki dilli öğrencilerin yazma becerileri değişmekte midir?

Kruskal - Wallis-H testi

4- Anne ve babanın eğitim durumuna göre tek dilli ve iki dilli öğrencilerin yazma becerileri değişmekte midir?

Kruskal - Wallis-H ve Mann Whitney U testleri kullanılmıştır. Yukarıda bahsedilen analizler hikâye puanları için ayrı deneme puanları için ayrı yapılmıştır. Verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular ayrıntılı olarak “Bulgular ve Yorum” bölümünde ele alınmıştır.

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın bulguları ve bulgularla ilgili yorumlar yer almaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci Alt Problem: Tek ve iki dilli öğrencilerin deneme ve hikâye yazma becerileri arasında anlamlı fark var mıdır?

Tablo 1. Tek ve İki Dilli Öğrencilerin Deneme Yazma Becerilerinin Gruplara Göre Değerlendirmesi

Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
İki Dilli	52	46.55	2420.50	1042.5	.044
Tek Dilli	52	58.45	3039.50		

Tek ve İki Dilli Öğrencilerin Deneme Yazma Becerilerinin Mann Whitney-U Testi Sonucu Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi, iki dilli öğrencilerin deneme yazma becerileri ile tek dilli öğrencilerin deneme yazma becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur, $U=1042.5$, $p<.05$. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, iki dilli öğrencilerin deneme yazma becerilerinin ($X_{\text{sıra}}= 46.55$) tek dilli öğrencilere göre ($X_{\text{sıra}}=58.45$) daha düşük olduğu görülmektedir. Uygulama sonrasında sıra ortalamalarına bakıldığında tek dilli öğrencilerin deneme yazma becerilerinden aldıkları puanların daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu tek dilliliğin deneme yazma becerisinde daha etkili olduğunu

gösterir. Buradan anlaşılıyor ki iki dilli ve tek dilli öğrencilerin deneme yazma becerileri arasında anlamlı bir fark vardır ve bu fark tek dilli öğrencilerin lehinedir.

Tablo 2. Tek ve İki Dilli Öğrencilerin Hikâye Yazma Becerilerinin Gruplara Göre Değerlendirmesi

Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
İki Dilli	52	43.22	2247.5	869.5	.01
Tek Dilli	52	61.78	3212.5		

Tek ve İki Dilli Öğrencilerin Hikâye Yazma Becerilerinin Mann Whitney-U Testi Sonucu Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2’de görüldüğü gibi, iki dilli öğrencilerin hikâye yazma becerileri ile tek dilli öğrencilerin hikâye yazma becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur, $U=869.5$, $p<.05$. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, iki dilli öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin ($X_{\text{sıra}}=43.22$) tek dilli öğrencilere göre ($X_{\text{sıra}}= 61.78$) daha düşük olduğu görülmektedir. Uygulama sonrasında sıra ortalamalarına bakıldığında tek dilli öğrencilerin hikâye yazma becerilerinden aldıkları puanların daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu tek dilliliğin deneme yazma becerisinde daha etkili olduğunu gösterir. Buradan anlaşılıyor ki iki dilli öğrenciler ile tek dilli öğrencilerin hikâye yazma becerileri arasında anlamlı bir fark vardır ve bu fark tek dilli öğrencilerin lehinedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İkinci Alt Problem: Tek ve iki dilli öğrencilerin yazma becerileri hangi seviyededir?

Tablo 3. İki Dilli Öğrencilerin Deneme Yazma Puanlarının Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması

	N	Aritmetik Ort.	Standart Sapma
İki Dilli	52	54,6538	19,87795

Tablo 3'te görüldüğü gibi, iki dilli öğrencilerin deneme yazma becerileri puanlarının aritmetik ortalaması 54.65; standart sapması ise 19,87'dir.

Tablo 4. İki Dilli Öğrencilerin Hikâye Yazma Puanlarının Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması

	N	Aritmetik Ort.	Standart Sapma
İki Dilli	52	2,4038	,79852

Tablo 4'te görüldüğü gibi, iki dilli öğrencilerin deneme yazma beceri puanlarının aritmetik ortalaması 2.4; standart sapması ise 0.79'dur.

Tablo 5. Tek Dilli Öğrencilerin Deneme Yazma Puanlarının Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması

	N	Aritmetik Ort.	Standart Sapma
Tek Dilli	52	63,3654	19,46443

Tablo 5'te görüldüğü gibi, tek dilli öğrencilerin deneme yazma beceri puanlarının aritmetik ortalaması 63.36; standart sapması ise 19,46'dır.

Tablo 6. Tek Dilli Öğrencilerin Hikâye Yazma Puanlarının Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması

	N	Aritmetik Ort.	Standart Sapma
Tek Dilli	52	2,9038	,77357

Tablo 6’da görüldüğü gibi, tek dilli öğrencilerin hikâye yazma beceri puanlarının aritmetik ortalaması 2.9; standart sapması ise .77’dir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Üçüncü Alt Problem: Annenin eğitim durumuna göre tek ve iki dilli öğrencilerin yazma becerileri seviyesi değişmekte midir?

Tablo 7. İki Dilli Öğrencilerin Deneme Yazma Becerilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Değerlendirmesi

Anne Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	p	
Okuma Yazma Bilmiyor (a)	10	18.10	4	14.247	.007	a-b .7	b-d .03
İlkokul Mezunu (b)	12	18.83				a-c .1	b-e .02
Ortaokul Mezunu (c)	15	28.20				a-d .08	c-d .3
Lise Mezunu (d)	13	34.77				a-e .03	c-e .1
Üniversite Mezunu (e)	2	48.00				b-c .1	d-e .06

Anne eğitim durumuna göre iki dilli öğrencilerin deneme yazma becerilerinin Kruskal Wallis ve Mann Whitney-U Testleri (İkili gruplar için) Tablo 7’de verilmiştir.

Analiz sonuçları, iki dilli öğrencilerin deneme yazma becerileri testinden aldıkları puanların anne eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir, χ^2 (sd= 4, n=52)=14.247, p<.05 (p=.007). İkili gruplar arasındaki ilişkiye bakılırsa: “Okuma yazma bilmeyen” ile “ilkokul mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark yoktur, p> .05, (p= .70). “Okuma yazma bilmeyen” ile “ortaokul mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark yoktur, p> .05, (p= .10). “Okuma yazma bilmeyen” ile “lise mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark yoktur, p> .05, (p= .08). “Okuma yazma bilmeyen” ile “üniversite mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark vardır, p<.05 (p = .03). “İlkokul mezunu” ile “ortaokul mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark yoktur, p> .05, (p= .10). “İlkokul mezunu” ile “lise mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark vardır, p< .05 (p = .03). “İlkokul mezunu” ile “üniversite mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark vardır, p<.05 (p = .02). “Ortaokul mezunu” ile “lise mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark yoktur, p>

.05, ($p = .32$). “Ortaokul mezunu” ile “üniversite mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark yoktur, $p > .05$, ($p = .10$). “Lise mezunu” ile “üniversite mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark yoktur, $p > .05$, ($p = .06$).

Bu bulgu, beş farklı anne eğitim durumunun iki dilli çocukların yazma becerilerini artırmada farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek yazma becerisine sahip grubun, anne eğitim durumu “üniversite mezunu” olan grup olduğu görülmektedir. Anne eğitim durumu “üniversite mezunu” olan grubu sırayla takip eden “lise mezunu”, “ortaokul mezunu”, “ilkokul mezunu” ve “okuma yazma bilmeyen” gruplardır. Buradan anlaşılıyor ki anne eğitim seviyesi yükseldikçe iki dilli çocukların yazma becerileri puanları da yükselmektedir. Öğrencilerin aldıkları puan ile annelerinin eğitim durumu arasında doğrusal bir ilişki vardır.

Tablo 8. Tek Dilli Öğrencilerin Deneme Yazma Becerilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Değerlendirmesi

Anne Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	p	
Okuma Yazma Bilmiyor (a)	10	15.35	4	16.168	.003	a-b .02	b-d .04
İlkokul Mezunu (b)	12	24.04				a-c .06	b-e .02
Ortaokul Mezunu (c)	15	24.37				a-d .002	c-d .02
Lise Mezunu (d)	13	36.19				a-e .03	c-e .02
Üniversite Mezunu (e)	2	50.00				b-c .9	d-e .08

Anne eğitim durumuna göre tek dilli öğrencilerin deneme yazma becerilerinin Kruskal Wallis Testi ve Mann Whitney-U Testleri (İkili gruplar için) Tablo 8’de verilmiştir.

Analiz sonuçları, tek dilli öğrencilerin deneme yazma becerileri testinden aldıkları puanların anne eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir, χ^2 ($sd=4$, $n=52$) = 16.168, $p < .05$ ($P = .003$). İkili gruplar arasındaki ilişkiye bakılırsa: “Okuma yazma bilmeyen” ile “ilkokul mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark vardır, $p < .05$ ($p = .02$). “Okuma yazma bilmeyen” ile “ortaokul mezunu” grupları arasında anlamlı

bir fark yoktur, $p > .05$, ($p = .06$). “Okuma yazma bilmeyen” ile “lise mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark vardır, $p < .05$ ($p = .002$). “Okuma yazma bilmeyen” ile “üniversite mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark vardır, $p < .05$ ($p = .03$). “İlkokul mezunu” ile “ortaokul mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark yoktur, $p > .05$, ($p = .91$). “İlkokul mezunu” ile “lise mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark vardır, $p < .05$ ($p = .04$). “İlkokul mezunu” ile “üniversite mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark vardır, $p < .05$ ($p = .002$). “Ortaokul mezunu” ile “lise mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark vardır, $p < .05$ ($p = .02$). “Ortaokul mezunu” ile “üniversite mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark vardır, $p < .05$ ($p = .02$). “Lise mezunu” ile “üniversite mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark yoktur, $p > .05$, ($p = .08$).

Tablodan elde ettiğimiz bu veriler, beş farklı anne eğitim durumunun tek dilli çocukların yazma becerilerini artırmada farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek yazma becerisine sahip grubun anne eğitim durumu “üniversite mezunu” olan grup olduğu görülmektedir. Anne eğitim durumu “üniversite mezunu” olan grubu sırayla takip eden “lise mezunu”, “ortaokul mezunu”, “ilkokul mezunu” ve “okuma yazma bilmeyen” gruplardır. Buradan anlaşılıyor ki anne eğitim seviyesi yükseldikçe tek dilli çocukların deneme yazma becerileri puanları da yükselmektedir.

Tablo 9. İki Dilli Öğrencilerin Hikâye Yazma Becerileri Anne Eğitim Durumuna Göre Değerlendirmesi

Anne Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p	p
Okuma Yazma Bilmiyor (a)	10	19.10	4	17.308	.002	a-b ,61 b-d ,01
İlkokul Mezunu (b)	12	18.96				a-c ,19 b-e , 08
Ortaokul Mezunu (c)	15	25.87				a-d ,01 c-d ,01
Lise Mezunu (d)	13	37.08				a-e ,07 c-e ,04
Üniversite Mezunu (e)	2	44.75				b-c ,10 d-e ,35

Anne eğitim durumuna göre iki dilli öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin Kruskal Wallis ve Mann Whitney-U Testleri (İkili gruplar için) Sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Analiz sonuçları, iki dilli öğrencilerin hikâye yazma becerileri testinden aldıkları puanların anne eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir, χ^2 (sd=4, n=52)=17.308, $p<.05$ (P=.002). İkili gruplar arasındaki ilişkiye bakılırsa: “Okuma yazma bilmeyen” ile “ilkokul mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark yoktur, $p>.05$, (p= .61). “Okuma yazma bilmeyen” ile “ortaokul mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark yoktur, $p>.05$, (p= .19). “Okuma yazma bilmeyen” ile “lise mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark vardır, $p<.05$ (p = .01). “Okuma yazma bilmeyen” ile “üniversite mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark yoktur, $p>.05$, (p= .07). “İlkokul mezunu” ile “ortaokul mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark yoktur, $p>.05$, (p= .10). “İlkokul mezunu” ile “lise mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark vardır, $p<.05$ (p = .01). “İlkokul mezunu” ile “üniversite mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark yoktur, $p>.05$, (p = .08). “Ortaokul mezunu” ile “lise mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark vardır, $p<.05$ (p = .01). “Ortaokul mezunu” ile “üniversite mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark vardır, $p<.05$ (p = .04). “Lise mezunu” ile “üniversite mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark yoktur, , $p>.05$, (p= .35).

Bu bulgu, beş farklı anne eğitim durumunun iki dilli çocukların yazma becerilerinin artırmada farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek yazma becerisine sahip anne eğitim durumu "üniversite mezunu" olan grubun olduğu görülmektedir. Anne eğitim durumu "üniversite mezunu" olan grubu sırayla takip eden "lise mezunu", "ortaokul mezunu", "okuma yazma bilmeyen" ve "ilkokul mezunu" gruplarıdır. Buradan anlaşılıyor ki "ilkokul mezunu" grubu hariç anne eğitim seviyesi yükseldikçe iki dilli çocukların yazma becerileri puanları da yükselmektedir. Öğrencilerin puanları ile annenin eğitim durumu arasında "ilkokul mezunu" hariç doğru orantı ilişkisi vardır.

Tablo 10. Tek Dilli Öğrencilerin Hikâye Yazma Becerilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Değerlendirmesi

Anne Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	p
--------------------	---	-----------	----	----------	---	---

Okuma Yazma Bilmiyor (a)	10	14.00	4	15.667	.003	a-b .04	b-d .02
İlkokul Mezunu (b)	12	24.29				a-c .01	b-e .16
Ortaokul Mezunu (c)	15	27.60				a-d .01	c-d .11
Lise Mezunu (d)	13	35.19				a-e .07	c-e .31
Üniversite Mezunu (e)	2	37.50				b-c .49	d-e .76

Anne eğitim durumuna göre tek dilli öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Analiz sonuçları, tek dilli öğrencilerin hikâye yazma becerileri testinden aldıkları puanların anne eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir, χ^2 (sd=4, n=52)=15.667, $p<.05$ (P=.003). İkili gruplar arasındaki ilişkiye bakılırsa: “Okuma yazma bilmeyen” ile “ilkokul mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark vardır, $p<.05$ (p = .04). “Okuma yazma bilmeyen” ile “ortaokul mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark vardır, $p<.05$ (p = .01). “Okuma yazma bilmeyen” ile “lise mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark vardır, $p<.05$ (p = .01). “Okuma yazma bilmeyen” ile “üniversite mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark yoktur, $p>.05$, (p= .07). “İlkokul mezunu” ile “ortaokul mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark yoktur, $p>.05$, (p= .49). “İlkokul mezunu” ile “lise mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark vardır, $p<.05$ (p = .02). “İlkokul mezunu” ile “üniversite mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark yoktur, , $p>.05$, (p= .16). “Ortaokul mezunu” ile “lise mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark yoktur, $p>.05$, (p= .11). “Ortaokul mezunu” ile “üniversite mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark yoktur, $p>.05$, (p= .31). “Lise mezunu” ile “üniversite mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark yoktur, , $p>.05$, (p= .76).

Bu bulgu, beş farklı anne eğitim durumunun iki dilli çocukların yazma becerilerinin artırmada farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek yazma becerisine sahip anne eğitim durumu "üniversite mezunu" olan grubun olduğu görülmektedir. Anne eğitim durumu "üniversite mezunu" olan grubu sırayla takip eden "lise mezunu", "ortaokul mezunu", "ilkokul mezunu" ve "okuma yazma bilmeyen" gruplardır. Buradan anlaşılıyor ki anne eğitim seviyesi yükseldikçe tek dilli çocukların yazma becerileri puanları da

yükselmektedir. Tabloda yer alan tek dilli öğrencilerin puanları ile annelerinin eğitim durumu arasında doğru orantı ilişkisi vardır.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Dördüncü Alt Problem: Babanın eğitim durumuna göre tek dilli ve iki dilli öğrencilerin yazma becerileri seviyesi değişmekte midir?

Tablo 11. İki Dilli Öğrencilerin Deneme Yazma Becerilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Değerlendirmesi

Baba Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p	p	
Okuma Yazma Bilmiyor (a)	4	12.50	4	18.870	.001	a-b .30	b-d .06
İlkokul Mezunu (b)	4	15.50				a-c .52	b-e .07
Ortaokul Mezunu (c)	11	16.18				a-d .04	c-d .02
Lise Mezunu (d)	18	29.39				a-e .01	c-e .01
Üniversite Mezunu (e)	15	37.27				b-c .84	d-e .18

Baba eğitim durumuna göre iki dilli öğrencilerin deneme yazma becerilerinin Kruskal Wallis ve Mann Whitney-U Testleri (İkili gruplar için) Sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Analiz sonuçları, iki dilli öğrencilerin deneme yazma becerileri testinden aldıkları puanların baba eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir, χ^2 (sd= 4, n=52) = 18.870, $p < .05$ (P= .001). İkili gruplar arasındaki ilişkiye bakılırsa: “Okuma yazma bilmeyen” ile “ilkokul mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark yoktur, $p > .05$, (p= .30). “Okuma yazma bilmeyen” ile “ortaokul mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark yoktur, $p > .05$, (p= .50). “Okuma yazma bilmeyen” ile “lise mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark vardır, $p < .05$, (p = .04). “Okuma yazma bilmeyen” ile “üniversite mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark vardır, $p < .05$, (p = .01). “İlkokul mezunu” ile “ortaokul mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark yoktur, $p > .05$, (p= .81). “İlkokul

mezunu” ile “lise mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark yoktur, , $p > .05$, ($p = .06$). “İlkokul mezunu” ile “üniversite mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark vardır, $p < .05$, ($p = .007$). “Ortaokul mezunu” ile “lise mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark vardır, $p < .05$ ($p = .02$). “Ortaokul mezunu” ile “üniversite mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark vardır, $p < .05$ ($p = .001$). “Lise mezunu” ile “üniversite mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark yoktur, , $p > .05$, ($p = .10$).

Tablodan elde edilen bu veriler, beş farklı baba eğitim durumunun iki dilli öğrencilerin yazma becerilerinin artırmada farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek yazma becerisine sahip baba eğitim durumu "üniversite mezunu" olan grubun olduğu görülmektedir. Baba eğitim durumu "üniversite mezunu" olan grubu sırayla takip eden "lise mezunu", "ortaokul mezunu", "ilkokul mezunu" ve "okuma yazma bilmeyen" gruplardır. Buradan anlaşılıyor ki baba eğitim durumu yükseldikçe iki dilli çocukların yazma becerileri puanları da yükselmektedir.

Tablo 12. Tek Dilli Öğrencilerin Deneme Yazma Becerilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Değerlendirmesi

Baba Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	P	p	
Okuma Yazma Bilmiyor (a)	4	8.50	4	11.073	.026	a-b .20	b-d .10
İlkokul Mezunu (b)	4	15.50				a-c .08	b-e .04
Ortaokul Mezunu (c)	11	25.50				a-d .05	c-d .84
Lise Mezunu (d)	18	25.61				a-e .02	c-e .06
Üniversite Mezunu (e)	15	34.90				b-c .12	d-e .07

Baba eğitim durumuna göre tek dilli öğrencilerin deneme yazma becerilerinin Kruskal Wallis ve Mann Whitney-U Testleri (İkili gruplar için) Sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Analiz sonuçları, tek dilli öğrencilerin deneme yazma becerileri testinden aldıkları puanların baba eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir,

χ^2 (sd=4, n=52)=11.073, $p<.05$ (P=.026). İkili gruplar arasındaki ilişkiye bakılırsa: “Okuma yazma bilmeyen” ile “ilkokul mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark yoktur, $p>.05$, (p= .20). “Okuma yazma bilmeyen” ile “ortaokul mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark yoktur, $p>.05$, (p= .08). “Okuma yazma bilmeyen” ile “lise mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark yoktur, $p>.05$, (p = .05). “Okuma yazma bilmeyen” ile “üniversite mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark vardır, $p<.05$ (p = .02). “İlkokul mezunu” ile “ortaokul mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark yoktur, $p>.05$, (p= .11). “İlkokul mezunu” ile “lise mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark yoktur, , $p>.05$, (p= .10). “İlkokul mezunu” ile “üniversite mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark vardır, $p<.05$ (p = .04). “Ortaokul mezunu” ile “lise mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark yoktur, $p>.05$, (p = .80). “Ortaokul mezunu” ile “üniversite mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark yoktur, $p>.05$, (p = .06). “Lise mezunu” ile “üniversite mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark yoktur, , $p>.05$, (p= .07).

Bu bulgu, beş farklı baba eğitim durumunun iki dilli çocukların yazma becerilerinin artırmada farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, Baba eğitim durumu "üniversite mezunu" olan grubun olduğu görülmektedir. Baba eğitim durumu "üniversite mezunu" olan grubu sırayla takip eden "lise mezunu", "ortaokul mezunu", "ilkokul mezunu" ve "okuma yazma bilmeyen" gruplardır. Buradan anlaşılıyor ki baba eğitim seviyesi yükseldikçe tek dilli çocukların yazma becerileri puanları da yükselmektedir.

Tablo 13. İki Dilli Öğrencilerin Hikâye Yazma Becerilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Değerlendirmesi

Baba Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	P	p	
Okuma Yazma Bilmiyor (a)	4	14.63	4	13.082	.011	a-b .13	b-d .16
İlkokul Mezunu (b)	4	14.63				a-c .21	b-e .009
						a-d .13	c-d .30
Ortaokul Mezunu (c)	11	21.86				a-e .009	c-e .01
Lise Mezunu (d)	18	27.28				b-c .21	d-e .12

Baba eğitim durumuna göre iki dilli öğrencilerin hikâye yazma becerileri, Kruskal Wallis ve Mann Whitney-U Testleri (İkili gruplar için) Sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Analiz sonuçları, iki dilli öğrencilerin hikâye yazma becerileri testinden aldıkları puanların baba eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir, χ^2 (sd=4, n=52)=13.082, $p<.05$ (P=.011). İkili gruplar arasındaki ilişkiye bakılırsa: "Okuma yazma bilmeyen" ile "ilkokul mezunu" grupları arasında anlamlı bir fark yoktur, $p>.05$, (p= .13). "Okuma yazma bilmeyen" ile "ortaokul mezunu" grupları arasında anlamlı bir fark yoktur, $p>.05$, (p= .21). "Okuma yazma bilmeyen" ile "lise mezunu" grupları arasında anlamlı bir fark yoktur, $p>.05$, (p = .10). "Okuma yazma bilmeyen" ile "üniversite mezunu" grupları arasında anlamlı bir fark vardır, $p<.05$ (p = .009). "İlkokul mezunu" ile "ortaokul mezunu" grupları arasında anlamlı bir fark yoktur, $p>.05$, (p= .20). "İlkokul mezunu" ile "lise mezunu" grupları arasında anlamlı bir fark yoktur, , $p>.05$, (p= .10). "İlkokul mezunu" ile "üniversite mezunu" grupları arasında anlamlı bir fark vardır, $p<.05$ (p = .009). "Ortaokul mezunu" ile "lise mezunu" grupları arasında anlamlı bir fark yoktur, $p>.05$, (p = .34). "Ortaokul mezunu" ile "üniversite mezunu" grupları arasında anlamlı bir fark vardır, $p<.05$ (p = .01). "Lise mezunu" ile "üniversite mezunu" grupları arasında anlamlı bir fark yoktur, , $p>.05$, (p= .11).

Bu veriler, beş farklı baba eğitim durumunun iki dilli öğrencilerin yazma becerilerinin artırmada farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek yazma becerisine sahip grubun baba eğitim durumu "üniversite mezunu" olan grup olduğu görülmektedir. Baba eğitim durumu "üniversite mezunu" olan grubu sırayla takip eden "lise mezunu", "ortaokul mezunu", "ilkokul mezunu" ve "okuma yazma bilmeyen" gruplardır. Buradan anlaşılıyor ki baba eğitim durumu yükseldikçe iki dilli çocukların yazma becerileri puanları da yükselmektedir. Buradaki öğrencilerin aldıkları puanlar ile babalarının eğitim seviyesi arasında doğru orantı ilişkisi vardır.

Tablo 14. Tek Dilli Öğrencilerin Hikâye Yazma Becerilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Değerlendirmesi

Baba Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	P	p	
Okuma Yazma Bilmiyor (a)	4	12.50	4	11.458	.022	a-b .50	b-d .31
İlkokul Mezunu (b)	4	21.25				a-c .21	b-e .12
Ortaokul Mezunu (c)	11	19.86				a-d .05	c-d .08
Lise Mezunu (d)	18	27.58				a-e .02	c-e .007
Üniversite Mezunu (e)	15	34.20				b-c .90	d-e .10

Baba eğitim durumuna göre tek dilli öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin Kruskal Wallis ve Mann Whitney-U Testleri (İkili gruplar için) Sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Analiz sonuçları, tek dilli öğrencilerin hikâye yazma becerileri testinden aldıkları puanların baba eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir, χ^2 (sd=4, n=52)=11.458, $p<.05$ (P=.022). İkili gruplar arasındaki ilişkiye bakılırsa: “Okuma yazma bilmeyen” ile “ilkokul mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark yoktur, $p>.05$, (p= .51). “Okuma yazma bilmeyen” ile “ortaokul mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark yoktur, $p>.05$, (p= .20). “Okuma yazma bilmeyen” ile “lise mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark yoktur, $p>.05$, (p = .05). “Okuma yazma bilmeyen” ile “üniversite mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark vardır, $p<.05$ (p = .02). “İlkokul mezunu” ile “ortaokul mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark yoktur, $p>.05$, (p= .90). “İlkokul mezunu” ile “lise mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark yoktur, , $p>.05$, (p= .32). “İlkokul mezunu” ile “üniversite mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark yoktur, $p>.05$, (p = .12). “Ortaokul mezunu” ile “lise mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark yoktur, $p>.05$, (p = .80). “Ortaokul mezunu” ile “üniversite mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark vardır, $p<.05$, (p = .007). “Lise mezunu” ile “üniversite mezunu” grupları arasında anlamlı bir fark yoktur, , $p>.05$, (p= .10).

Bu bulgu, beş farklı baba eğitim durumunun tek dilli çocukların yazma becerilerinin artırmada farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek yazma becerisine sahip baba eğitim durumu

"üniversite mezunu" olan grubun olduğu görülmektedir. Baba eğitim durumu "üniversite mezunu" olan grubu sırayla takip eden "lise mezunu", "ilkokul mezunu", "ortaokul mezunu" ve "okuma yazma bilmeyen" gruplardır. Buradan anlaşılıyor ki ortaokul grubu hariç baba eğitim seviyesi yükseldikçe tek dilli çocukların yazma becerileri puanları da yükselmektedir. Tablodaki öğrencilerin puanları ile babalarının eğitim durumu arasında ortaokul hariç doğru orantı ilişkisi vardır.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Beşinci Alt Problem: Kitap okuma durumlarına göre tek dilli ve iki dilli öğrencilerin yazma becerileri seviyeleri değişmekte midir?

Tablo 15. İki Dilli Öğrencilerin Deneme Yazma Becerilerinin Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısı Durumuna Göre Değerlendirilmesi

Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısı	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
İki ve aşağı	1	19.00	6	8.575	.199
Üç ve üzeri	1	9.00			
Altı ve üzeri	4	18.25			
On iki ve üzeri	9	22.39			
Yirmi dört ve üzeri	15	27.53			
Kırk sekiz ve üzeri	19	27.61			
Doksan altı ve üzeri	3	46.00			

Bir yılda okudukları kitap sayısı durumuna göre iki dilli öğrencilerin deneme yazma becerilerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Analiz sonuçları, iki dilli öğrencilerin deneme yazma becerileri testinden aldıkları puanların "bir yılda okudukları kitap sayısı" durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir, χ^2 (sd= 6, n=52)=8.575, p>.05 (P= .199). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek yazma becerisine sahip olan grubun okuduğu kitap sayısı "doksan altı ve üzeri" olan grup olduğu görülmektedir. Sıra

ortalamalarına bakıldığında bir yılda okudukları kitap sayısı "doksan altı ve üzeri" olan grubu sırayla takip eden "kırk sekiz ve üzeri", "yirmi dört ve üzeri", "on iki ve üzeri", "iki ve aşağısı", "altı ve üzeri" ve "üç ve üzeri" gruplar takip etmektedir. Buradan anlaşılıyor ki öğrencilerin bir yılda "iki ve aşağısı" kitap okuyan grup hariç bir yılda okudukları kitap sayısı yükseldikçe iki dilli çocukların yazma becerileri puanları da yükselmektedir.

Tablo 16. Tek Dilli Öğrencilerin Deneme Yazma Becerilerinin Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısı Durumuna Göre Değerlendirmesi

Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısı	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	P
İki ve aşağısı	1	24.50	6	7.356	.289
Üç ve üzeri	1	14.50			
Altı ve üzeri	4	21.25			
On iki ve üzeri	9	22.56			
Yirmi dört ve üzeri	15	26.94			
Kırk sekiz ve üzeri	19	26.34			
Doksan altı ve üzeri	3	47.33			

Bir yılda okudukları kitap sayısı durumuna göre tek dilli öğrencilerin deneme yazma becerilerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Analiz sonuçları, tek dilli öğrencilerin deneme yazma becerileri testinden aldıkları puanların bir yılda okudukları kitap sayısı durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir, χ^2 (sd=6, n=52)=7.356, $p>.05$ (P = .289). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek yazma becerisine sahip olan grubun, okuduğu kitap sayısı "doksan altı ve üzeri" olan grup olduğu görülmektedir. Sıra ortalamalarına bakıldığında bir yılda okudukları kitap sayısı "doksan altı ve üzeri" olan grubu sırayla takip eden "yirmi dört ve üzeri", "kırk sekiz ve üzeri", "on iki ve üzeri", "iki ve aşağısı", "altı ve üzeri" ve "üç ve üzeri" gruplar takip etmektedir. Buradan anlaşılıyor ki öğrencilerin bir yılda "iki ve aşağısı" kitap okuyan ile "yirmi dört ve

üzeri" kitap okuyan gruplar hariç bir yılda okudukları kitap sayısı yükseldikçe tek dilli çocukların yazma becerileri puanları da yükselmektedir.

Tablo 17. İki Dilli Öğrencilerin Hikâye Yazma Becerilerinin Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısı Durumuna Göre Değerlendirmesi

Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısı	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	P
İki ve aşağı	1	3.00	6	8.807	.185
Üç ve üzeri	1	18.50			
Altı ve üzeri	4	19.88			
On iki ve üzeri	9	23.78			
Yirmi dört ve üzeri	15	27.63			
Kırk sekiz ve üzeri	19	27.34			
Doksan altı ve üzeri	3	43.00			

Bir yılda okudukları kitap sayısı durumuna göre iki dilli öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Analiz sonuçları, iki dilli öğrencilerin hikâye yazma becerileri testinden aldıkları puanların bir yılda okudukları kitap sayısı durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir, χ^2 (sd=6, n=52)=8.807, p>.05 (P=.185). Ancak grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek yazma becerisine sahip olan okuduğu kitap sayısı doksan altı ve üzeri olan grup olduğu görülmektedir. Sıra ortalamalarına bakıldığında bir yılda okudukları kitap sayısı doksan altı ve üzeri olan okuyan çocukları sırayla takip eden kırk sekiz ve üzeri, yirmi dört ve üzeri, on iki ve üzeri, iki ve aşağı, altı ve üzeri ve üç ve üzeri gruplardır. Buradan anlaşılıyor ki öğrencilerin bir yılda kırk sekiz ve üzeri kitap okuyan grup hariç bir yılda okudukları kitap sayısı yükseldikçe iki dilli çocukların yazma becerileri puanları da yükselmektedir.

Tablo 18. Tek Dilli Öğrencilerin Hikâye Yazma Becerilerinin Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısı Durumuna Göre Değerlendirmesi

Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısı	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	P
İki ve aşağı	1	8.00	6	10.302	.112
Üç ve üzeri	1	2.00			
Altı ve üzeri	4	22.63			
On iki ve üzeri	9	21.94			
Yirmi dört ve üzeri	15	28.81			
Kırk sekiz ve üzeri	19	27.29			
Doksan altı ve üzeri	3	40.83			

Bir yılda okudukları kitap sayısı durumuna göre tek dilli öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Analiz sonuçları, tek dilli öğrencilerin hikâye yazma becerileri testinden aldıkları puanların bir yılda okudukları kitap sayısı durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir, χ^2 (sd=6, n=52)=10.302, p<.05 (P=.112). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek yazma becerisine sahip olan grubun okuduğu kitap sayısı "doksan altı ve üzeri" olan grup olduğu görülmektedir. Bir yılda okudukları kitap sayısı "doksan altı ve üzeri" kitap okuyan grubu sırayla takip eden "yirmi dört ve üzeri", "kırk sekiz ve üzeri", "altı ve üzeri", "on iki ve üzeri", "iki ve aşağısı" ve "üç ve üzeri" gruplar takip etmektedir. Buradan anlaşılıyor ki öğrencilerin bir yılda okudukları kitap sayısı yükseldikçe tek dilli çocukların yazma becerileri puanları da yükselmektedir diyemiyoruz çünkü öğrencilerin puanları okudukları kitap sayısı ile doğru orantı ilişkisi yoktur.

5. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmanın amacı ortaokul 5. sınıfta öğrenimlerine devam eden iki dilli öğrencilerin hikâye ve deneme yazma becerilerinin tek dilli öğrencilerin yazma becerileriyle karşılaştırılarak değerlendirilmesidir. Aynı zamanda hem iki dilli öğrencilerin hem de tek dilli öğrencilerin anne - baba eğitim durumu ve bir yılda okudukları kitap sayısı durumuna göre yazma becerileri değişmekte midir? sorusuna cevap bulabilmektir. Bu amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen analizlerden elde edilen sonuçlar bu bölümde özetlenerek ilgili literatür ışığında tartışılacaktır. Daha sonra konu ile ilgili çalışma yapacak araştırmacılar ile uygulayıcılara yönelik gerekli öneriler elde edilen bulgular doğrultusunda sunulacaktır.

1- Yapılan araştırmada iki dilli öğrenciler ile tek dilli öğrencilerin hem hikâye yazma becerileri hem de deneme yazma becerilerine bakıldığında aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. İki grup arasında bulunan fark tek dilli öğrencilerin lehinedir. Araştırmamızda iki grubun anne - babalarının eğitim durumu ve bir yılda okudukları kitap sayısı gibi demografik özellikleri eşitlendiğinden iki dilli öğrencilerin yazma becerilerinin tek dilli öğrencilere göre daha düşük çıkmasının sebebi, Türkçeyi sonradan öğrenmelerine ve ana dillerinin farklı olmasına bağlanabilir.

İlgili literatürde elde edilen bu bulguyu destekleyebilecek birçok çalışma bulunmaktadır. Örneğin, Zeynep ERDİL (2012) Hollanda'da Yaşayan İki Dilli ve Türkiye'de Yaşayan Tek Dilli Türk Çocukların Dil Özelliklerinin Sohbet ve Öyküleme Dil Örneği Bağlamlarında Karşılaştırılması adlı çalışmasında: Sohbet ve öyküleme bağlamlarından elde edilen dil örneklerinde iki dilli çocukların ana dillerine ilişkin anlambilimsel ve yapısal becerilerinin tek dilli akranlarına göre geri olduğu ve

kronolojik yaşlarından beklenen düzeyde olmadığı bulunmuştur. Bu durumun iki dilli çocukların içinde buldukları toplumda azınlık grubuna ait olmalarından dolayı ana dillerine ilişkin dil girdisi alma olasılıklarının tek dilli akranlarına göre daha kısıtlı olmasından kaynaklandığı söylenmektedir.

Yasin ÖZKARA, 2014'te Antalya'da iki ve tek dilli çocukların Türkçe sözcük dağarcığının karşılaştırılmasını yaptığı çalışmasının sonucunda tek dilli çocukların Türkçe sözcük dağarcığının, Rusça-Türkçe iki dilli çocukların sözcük dağarcığından daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu annelerin eğitim düzeyine göre üniversite mezunu annelerin çocukların sözcük dağarcığı puanlarının lise mezunu annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu, babaların eğitim düzeyinin ise çocukların sözcük dağarcığı gelişiminde etkili bir faktör olmadığı belirlenmiştir. İki dilli öğrencilerin sözcük dağarcığının daha düşük olmasını MEB'in ana dili Türkçe olmayan çocuklara yönelik programlarının olmamasından kaynaklandığını ve bu çocukların konuşmayı öğrenmeden okuma yazmaya başlamaları akademik başarılarının akranlarından daha düşük olmasına neden olduğunu söylemektedir.

İki dilli ve tek dilli öğrencilerin dil düzeylerine etki eden faktörleri inceleyen Yeliz TULU (2009) araştırmasında; iki dilli çocuklarda uyruk, yaş, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, annenin ve babanın Türkiye'de bulunma süresi faktörlerine göre iki dilli çocukların dil gelişim düzeylerine etkisinin olduğunu; cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı ve anaokuluna devam etme süresi faktörlerinin ise dil gelişimine etkisi olmadığını saptamıştır. Tek dilli çocuklarda ise, uyruk, cinsiyet, yaş, annenin eğitim durumu faktörlerinin dil gelişim düzeylerine etkisinin olduğu; sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı, babanın eğitim durumu ve anaokuluna devam süresinin ise etkisinin olmadığını tespit etmiştir.

Kutlay Yağmur (2007)'un Almanya'da yaptığı çalışmasında; Almanya'da yaşayan iki dilli Türk öğrencilerin bilişsel ve dilsel becerilerinin diğer gruplarla kıyaslandığında çok daha geride olduğu görülmektedir. Ana dilde yeteri kadar girdi alamayan Türk çocukları kavramsal gelişimlerini tamamlayamamakta ve akranlarına göre geri kalmaktadırlar. Dil gelişimi eksik kalan Türk çocuklarının zihinsel becerileri de kısıtlı kalmakta bu onların eğitim yaşamlarında çok ciddi zorluklarla karşılaşmalarına

neden olmaktadır. Her şeyden önce Almanca becerilerinin geliştirilebilmesi için çocukların ana dilleri önemli bir araçtır ve bu kaynaktan yararlanılmalıdır. İki dilli eğitim, göçmen Türk çocuklarının eğitim yaşamlarında diğer çocuklardan geri kalmamaları için uygulanması gereken yegâne modeldir. Alman sonuçlar iki dilli çocuklarda iki dilin gelişiminin bir biriyle bağlantılı olduğu kuramını desteklemektedir. Özellikle Almancam baskın diyen Türk çocuklarının Almanca ve Türkçe test sonuçları ikinci dilde ulaşılan beceri seviyesinin kesinlikle birinci dildeki beceri seviyesine bağlı olduğunu göstermiştir. Sonuçlar, dengeli iki dilliliğe sahip çocukların hem Almanca hem de Türkçe becerilerinin çok gelişmiş olduğunu göstermektedir. Eğitim planlayıcıların iddialarının aksine, ana dilde çok sağlam bir temele sahip olan çocukların ikinci dilde de benzer bir seviyeye sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Klatter-Folmer (1996, Akt., Kutlay, 2007) Türk çocuklarının Hollanda ilköğretim okullarında başarı oranlarını araştırdığı doktora çalışmasında, öğrencilerin başarı oranları ile ana dil becerileri arasında çok yakın bir ilişki tespit etmiştir. Ayrıca, Hollandaca becerileri üst düzeyde olan çocukların Türkçe becerilerinin de üst seviyede olduğu görülmüştür. Aynı şekilde Türkçe dil becerileri ile okul başarısı arasında da çok yakın bir ilişki tespit edilmiştir. Okul başarısı en yüksek olan öğrencilerin hem Türkçe hem de Hollandaca becerilerinin ileri düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

2- İki dilli öğrencilerin deneme yazmada aldıkları puanların ortalaması 54,65'tir. Bu bulgu bize gösteriyor ki iki dilli öğrencilerin deneme yazma becerileri seviyesi 100 üzerinden 54,65'tir.

Aynı öğrencilerin hikâye yazmada aldıkları puanların ortalaması ise 4 üzerinden 2,4'tür.

Tek dilli öğrencilerin deneme yazmada aldıkları puanların ortalaması 63,36'dır. Bu bulgu bize gösteriyor ki tek dilli öğrencilerin deneme yazma becerileri seviyesi 100 üzerinden 63,36'dır.

Aynı öğrencilerin hikâye yazmada aldıkları puanların ortalaması ise 4 üzerinden 2,9'dur.

Tek dilli öğrencilerin deneme ve hikâye yazmada aldıkları puanların iki dilli öğrencilerin deneme ve hikâye yazmada aldıkları puanlardan daha fazla olduğunu görmekteyiz. Bu araştırmaya göre tek dilli öğrencilerin yazma becerilerinin iki dilli öğrencilerin yazma becerilerinden daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

3- İki dilli ve tek dilli öğrencilerin hem hikâye hem de deneme yazma becerilerinde annenin ve babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir fark gözlenmiştir. Genel olarak hem annenin hem de babanın eğitim durumu yükseldikçe iki dilli öğrencilerin de yazma becerilerinde aldıkları puanlar yükselmiştir. Ebeveynlerin eğitim durumu öğrencilerin yazma becerisi konusunda önemli bir unsur olduğu tespit edilmiştir. Tulu (2009), Yasin (2014) ve Sarı (2002) çalışmalarında benzer sonuçlar elde etmişlerdir.

4- İki dilli ve tek dilli öğrencilerin bir yılda okudukları kitap sayısına göre hikâye ve deneme yazma becerilerinde anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Dil çocuğun, içinde yaşadığı toplumla iletişime geçmesi açısından önemli olduğu kadar okulda akademik başarı açısından kendini ifade etmesi için de çok önemli bir araçtır. Dil açısından kendini ifade etmede yeterli olan çocuklarda rahat iletişim kurabilme, duygu ve düşüncelerini daha iyi ifade edebilme gibi becerileri kazandığında bütün derslerde olduğu gibi özellikle dil ağırlıklı derslerde akademi başarı göstermesi kaçınılmazdır. Özellikle iki dil arasında kalmış ve her iki dil yönünden de yetersiz olan çocuklar için, dil daha büyük bir önem kazanmaktadır. İki dilli çocuklar, okul hayatına başladıklarında, hem birinci dillerindeki hem de ikinci dillerindeki yetersizlikleri akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu nedenle iki dilli çocukların erken dönemden itibaren dil merkezli programlar yoluyla hem dilsel yetersizlikleri ortadan kaldırılarak akademik başarıları artırılabilir hem de yetişkinlik dönemlerinde dengeli iki dile sahip olmaları sağlanabilir.

Araştırma, belli bir çalışma grubu çerçevesinde yapılmasına rağmen, yazma becerilerinde ortaya çıkan bulguların, diğer iki dilli Kürt öğrencilerde de görülmesi mümkündür.

5. 2. Öneriler

1. İki dillilik ile ilgili literatür incelendiğinde ana diline hâkim olmayan bireylerin ikinci bir dili öğrenirken daha çok zorlandıkları görülmektedir. Öğrencilerin yazma becerilerinin karşılaştırıldığı bu çalışmada da iki dilli öğrencilerin tek dilli öğrencilere göre daha zayıf kaldıkları sonucuna varılmıştır. Bu yönüyle çalışmada ulaşılan sonuçlar genel olarak ilgili literatür ile örtüşmektedir. Ana dili eğitimi eksikliğinden kaynaklanan ve iki dilli öğrencilerin aleyhine olan bu durumun ortadan kaldırılması için uygun bir eğitim ortamının geliştirilmesi kaçınılmazdır.
2. Hem iki dilli hem de tek dilli çocukların yazma becerilerinde ebeveynlerin de etkisi olduğundan çocukların sadece okulda değil, aile ortamında da dillerini geliştirebilmeleri için ailelerle işbirliği sağlanmalıdır.
3. Yazma becerisi diğer dil becerilerine oranla en son ve en zor öğrenilen dil becerisi olduğundan iki dilli çocukların yoğun olduğu bölgelerde daha fazla yazma uygulamaları uygulanmalı ve bu uygulamalar farklı yazı türlerinde denenmelidir.
4. MEB, okula yeni başlamış iki dilli çocuklara okuma yazma öğretme programı sunmadan önce eğitimin yapıldığı dili (Türkçeyi) öğretme programları sunmalıdır.
5. Öğretmen adaylarının, mesleğe atandıklarında karşılaşacakları iki dilli öğrencilerin psikolojilerini anlamaları ve ona göre bir öğretim stratejisi geliştirmeleri için öğretmen yetiştiren kurumların lisans programlarına uygun dersler konulmalıdır.
6. İki dilli öğrencilerin yoğun olduğu bölgelere öğretmen olarak atanan bireylerin, mesleğe başlamadan önce iki dilli öğrencilerin yaşadıkları akademik problemlerden

haberdar edilmeleri ve bu problemleri gidermek için nasıl bir öğretim stratejisi izlemeleri gerektiği ile ilgili çeşitli eğitim seminerlerine tabi tutulmaları gerekir.

7. Araştırmanın bulgularında öğrencilerin okudukları kitap sayısı ile yazma becerileri arasında anlamlı bir fark çıkmamış olsa bile okuma ile yazma arasında doğrudan bir bağlantı olduğu bilinmektedir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmesi için okulda ve evde kitaplıklar oluşturulmalı ve öğrenciler daha fazla kitap okumaya teşvik edilmelidir.

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Yapılan çalışma iki dilli öğrencilerin sadece yazma becerilerini ölçmeye yönelik bir çalışmadır. Bu konuda çalışmak isteyen araştırmacılar iki dilli öğrencilerin okuma, konuşma ve dinleme becerilerini çalışabilirler.
2. Çalışma, iki dilli ortaokul beşinci sınıfların yazma becerilerine yöneliktir. Diğer kademe ve sınıflarda öğrenim gören iki dilli öğrencilerin yazma becerilerine bakılabilir.
3. Bu çalışma sadece iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimlerini ölçmeye yönelik yapılmıştır. Aynı anda hem ana dillerinin gelişimine hem de ikinci dilin gelişimine yönelik bir çalışma yapılarak, çocuğun kendi ana dilinde de ölçek kullanarak iki dilin gelişimi arasındaki ilişki incelenebilir.
4. Bu çalışma Kürtçe - Türkçe bilen iki dilli öğrencilere yöneliktir. Farklı iki dile sahip iki dilli öğrencilerin dil becerileri çalışılabilir.
5. İki dilli öğrencilerin yeni bir dilde başladıkları eğitim kurumlarına adaptasyon ve uyum çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ağca, H. (1999). Yazılı anlatım. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akarsu, B (1998). Wilhelm von Humboldt'da dil –kültür bağlantısı. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Aksan, D. (2000). Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim, 11-100 ve 121-126. Ankara: TDK Yayınları.
- Aksan, D. (2009). Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim, 5. Baskı, 55. Ankara: Türk Dil Yayınları.
- Akyol, H. (2006). Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri, 109-110. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2008). Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri, II. Baskı, 99. Ankara: Kök Yayıncılık
- Altınköprü, T. (1999). İnsanı tanımada yazı ve karakter. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Ayan Ceyhan, M. ve Koçbaş, D. (2009). *Çift dillilik ve eğitim*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi: Eğitim Reformu Girişimi.
- Ayan Ceyhan, M. (2011). *Eğitimde çok dillilik ve ayrımcılık: sosyolojik, eğitimsel, dilbilimsel perspektifler*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi, Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Birimi.
- Aydın, İ. Seçkin (2013). International periodical for the languages, literature and history of Turkish or Turkic volume. *Summer 8/9*.
- Baker, C. (1998). Encyclopedia of bilingualism and bilingual education. Clevedon, UK: Multilingual Matters Press.
- Banks, J. (1993). Multicultural education for young children: racial and ethnic attitudes and their modification, 236-250. New York: Macmillan.

- Balkan, L. (1970). Les effets du bilinguisme francais-anglais sur les aptitudes intellectuelles, Brussels: AIMAV
- Bialystok, E. (2010). Global–local and trail-making tasks by monolingual and bilingual children: Beyond Inhibition. *Developmental Psychology* 46, 93-105.
- Cangızbay, K. (2007). Hiç kimsenin cumhuriyeti. 2. Baskı, 49. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Cengiz, A.K. (2006), *Dil – kültür ilişkisi açısından Hatay’da iki dillilik*. Mustafa Kemal Üniversitesi: Yüksek lisans tezi
- Chomsky, N. (2009). Bilgi sorunları ve dil: Managua dersleri (çev. Veysel Kılıç). İstanbul: BGST Yayınları.
- Coşkun, E., Özbay, M. (Editör) (2014). Yazma eğitiminde aşamalı eğitim, yazma eğitimi, 4. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cook, V. (2009). “Multilingual universal grammar as the norm”, Third language acquisition and universal grammar, *Yan-kit Ingrid Leung, Multilingual Matters*, Clevedon, 55-70.
- Cummins, J. (2003). Bilingual children’s mother tongue: Why is it important for education? *Sprogforum*, 19, 15-20.
- Çotuksöken, B. (2002). Felsefe: özne-söylem. İstanbul: İnkılap Yayınları.
- Dağabakan, D. ve Dağabakan, Öztürk F. (2006), *Dil ve çocukta dil gelişim kuramları*. <http://www.anaokullu.com/aa-belge/okul-oncesi-makale-dil-gelisimi.pdf>, Erişim tarihi: 14.10.2015.
- Demirel, Ö. (1999). İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.
- Demirel, Ö. (2003). Türkçe öğretimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Deniz, K. (2003). *Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu*, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13,233-255.
- Derince, M. Ş., (2012). *Önce anadili analiz raporları 1, ana dili temelli çokdilli ve çokdialektli dinamik eğitim: Kürt öğrencilerin eğitiminde kullanılabilecek modeller*. İstanbul: DİSA Yayınları.
- Erdil, Z. (2012). *Hollanda'da yaşayan iki dilli ve Türkiye'de yaşayan tek dilli Türk çocukların dil özelliklerinin sohbet ve öyküleme dil örneği bağlamlarında karşılaştırılması*. . Hacettepe Üniversitesi, Doktora Tezi.
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift: theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Great Britain: Multilingual Matters Ltd.
- Gencan, T.N (2007). *Dilbilgisi 25*. Ankara: Tekağaç Yayınları.
- Göçer, A. (2014). *Yazma eğitimi I*.Baskı, 8. Ankara: Pegem Yayınları.
- Gök, F. (2009.). *Eğitim hakkı bağlamında ana dilinde eğitim. Ana dilde Eğitim Sempozyumu-II*, 30-31 Mayıs 2009. Ankara, Türkiye.
- Groot, A. (2013). *İki dillilik başarıda öncü rol oynuyor*. Amsterdam, Vrije Universiteit (Serbest Üniversite) *İki Dillilik Sempozyumu*, 11 Haziran 2013
- Güneş, F. (2007), *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. I Baskı, 157. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Isaacson, S. and Luckner, J. L. (1990). *Teaching expressive writing to hearing impaired students. Journal Of Childhood Communication Disorders*, 13,135-152.
- İzdeş, M. (2011). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisi*. Ankara, Gazi Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi.
- Kaplan, M. (2002). *Kültür ve dil*. Dergâh Yayınları, Mayıs.
- Martinet, A. (1985). *İşlevsel genel dilbilim*. Ankara: Birey ve Toplum Yayınları.

- Kaya, İ., Aydın, H., (2013). Türkiye’de anadilde eğitim sorunu: Zorluklar, deneyimler ve iki dilli eğitim modeli önerileri. İstanbul: UKAM Yayınları.
- Kavcar, C. (1988). Türk dili ve edebiyatı öğretimi. Ankara: *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20,1.
- Keçik, İlnur ve Subaşı , Leyla U. (2001). Türkçe sözlü ve yazılı anlatım. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Keys, C.W. (2000). Investigating the thinking processes of eighth grade writers during the composition of a scientific laboratory report. *Journal of Research in Science Teaching*, 37, 676-690.
- Korkmaz, Z. (1992). Gramer terimleri sözlüğü“Dil”, 43. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Köksal, K. (1999). Okuma yazmanın öğretimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Lindholm-Leary, K. (2001). Dual language education. Clevedon: Multilingual Matters Press.
- Mackey, W. (1970). Bilingualism as a world problem. Montreal: Harvest House.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*. Ankara Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2005). ilköğretim Türkçe dersi programı, 1–5. sınıflar için. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Özdemir, E. (1973). Dil ve yazar. Ankara: TDK.
- Özdemir, S.(2008). *Orta öğretim seçme sınavında başarılı olan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerine bir inceleme*. Ankara Gazi Üniversitesi: Yüksek Lisans Tez.

- Özkan, R. (2004). Cumhuriyet ve dil/toplumsal birlik açısından dilin önemi. *Milli Eğitim* 160. İstanbul.
- Özkara, Y. (2014). Temel eğitime başlayan iki ve tek dilli çocukların türkçe sözcük dağarcığının karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 265-277
- Özbay, M. (2007). Türkçe özel öğretim yöntemleri II. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2005). Bilim ve kültür aktarıcısı olarak yazı. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 2, 67-74.
- Peal, E. & Lambert, M. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *General and Applied, Psychological Monographs*, 27, 1-23.
- Schroeder, C. (2009) Radikal gazetesinin 19.11.2009 tarihli sayısında, http://docplayer.biz.tr/4243115-Iki-dillilik-uzerine-akademisyenlerin-ve-kose-yazarlarinin-goruslerini-yansitan-yazilar.html#show_full_text. Erişim Tarihi: 08.09.2015
- Sarı, M.(2002). *İki dilli çocukların çözümlene yöntemiyle okuma – yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı-9, Yüksek lisans tezi.
- Sever, S. (2004). Türkçe öğretimi ve tam öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or not: The education of minorities*. Clevedon,England: Multilingual Matters.
- Smith, M. D., Damico, J, S. (1996), Childhood language disorders. New York: Theime Medical Publishers, İnc.
- Sperling, M. ve Freedman, S. W. (2001). *Review of writing research*. in N. V. Richardson (Eds.). Handbook of research on teaching, 4, 370-389. Washington. DC: American Educational Research.
- Tigris, A. (2009). Anadili eğitimi ve birden fazla resmi dil, 27- 28. Stockholm: Apec Yayınları.

- Tochon, François Viktor (2009). Dil ikilemini çözmek: okullar neden uyum sağlamalı. *Eğitim Bilim Toplum* 6/22, Spring
- Tulu, Y. (2009). *Ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4-7 yaş çocukların dil düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi*. YÖK Tez Merkezi. Ankara, Yüksek lisans tezi.
- Türkçe Sözlük, (2005). Ankara: 10. Baskı, 526. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türkoğlu, A. (1998). Karşılaştırmalı eğitim, Adana: Çukurova Üniversitesi Basımevi.
- Vygotsky, L.S., (1998). Düşünce ve dil (2. Basım, çeviren. Semih. Koray). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Yağmur, K. (2007), İkidilli çocukların dil becerilerinin ölçümü ve eşik kuramı. Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Araştırma ve Uygulama Merkezi Tömer Y., *Dil Dergisi*, Sayı: 135
- Yazıcı, Z. Ve Temel, Z. F. (2011). İkidilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişimi okuma olgunluğu ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı 22.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. Y., (2014). Turkish studies - international periodical for the languages, literature and history of turkish or turkic volume, Ankara, 9/3 Winter, p. 1641-1651.
- Wilkinson, A (1986). The use of the word processor in assisting children's writing development. *Educational Review*, 38, 2.

EKLER

EK- 1: Hikâye Yazma Değerlendirme Formu

Bu form, İzdeş (2011) tarafından geliştirilmiştir.

ÖLÇÜTLER	Çok İyi (4)	Yeterli (3)	Kabul Edilebilir (2)	Yetersiz (1)
Başlık	Başlık hikâyenin konusunu yansıtmaktadır. Başlık dikkat çekicidir.	Başlık hikâyenin konusunu yansıtmaktadır.	Başlık konuyu yansıtmamakla birlikte konuyla ilgilidir.	Başlık hikâyeye ilgisizdir veya başlık yoktur.
Ana Fikir	Hikâye, bir ana fikir etrafında yardımcı fikirlerle birlikte ana fikre uygun ve etkili bir biçimde şekillendirilmiştir.	Hikâye bir ana fikir etrafında şekillendirilmiştir.	Hikâye bir ana fikir etrafında şekillendirilmeyle birlikte bu fikir açık değildir.	Hikâye okuyucuyu bir ana fikre ulaştırma konusunda yetersizdir.
Kelime	Anlam belirsizliği yaratacak veya doğru yerde kullanılmayan kelime yoktur.	Çok az sayıda (1-2) anlam belirsizliği yaratacak veya doğru yerde kullanılmayan kelime vardır.	Birkaç tane (3-4) anlam belirsizliği yaratacak veya doğru yerde kullanılmayan kelime vardır.	Pek çok sayıda (5 ve üzeri) anlam belirsizliği yaratacak veya doğru yerde kullanılmayan kelime vardır.
Cümle	Tüm cümleler anlatılmak istenen yargıyı ifade edici niteliktedir, açık ve anlaşılırdır.	Çok az sayıda (1-2) anlam belirsizliği yaratan cümle vardır.	Birkaç tane (3-4) anlam belirsizliği yaratan cümle vardır.	Pek çok sayıda (5 ve üzeri) anlam belirsizliği yaratan cümle vardır.
Bağdaşıklık (Cümleler Arası Bağlantı)	Cümleler arası bağlantı unsurları doğru kullanılmıştır. Cümlelerin	Cümleler arası bağlantı unsurlarında çok az (1-4) eksik ve hata vardır.	Cümleler arası bağlantı unsurlarında (5 ve üzeri) eksik ve hatalı	Cümleler arası bağlantı unsurları kullanılmamıştır.

	bağlantıları konusunda anlatımı olumsuz etkileyen unsurlar yoktur.		kullanımlar vardır.	
Paragraf	Hikâye paragraflarına uygun şekilde ayrılmıştır.	Hikâyeyi paragrafa ayırmada az sayıda (1-2) hata yapılmıştır.	Hikâyeyi paragrafa ayırmada birkaç (3-4) hata yapılmıştır.	Hikâyeyi paragrafa ayırmada pek çok (5 ve üzeri) hata yapılmıştır. Metin tek bir paragraftan oluşmaktadır.
Yazım	Yazım açısından hiçbir hata yoktur.	Yazım açısından 1 ila 5 arası hata mevcuttur.	Yazım açısından 6 ila 10 arası hata mevcuttur.	Yazım açısından 11 ve üzeri hata mevcuttur.
Noktalama	Noktalama açısından hiçbir hata yoktur.	Noktalama açısından 1 ila 5 arası hata mevcuttur.	Noktalama açısından 6 ile 10 arası hata mevcuttur.	Noktalama açısından 11 ve üzeri hata mevcuttur.

EK- 2: Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği

Bu değerlendirme ölçeği Deniz (2003) tarafından geliştirilmiştir.

DAVRANIŞLAR		Puan
1	Kâğıdın sol, sağ, alt ve üst kısımlarında uygun boşluklar bırakabilme	3
2	Harfleri doğru şekilleriyle okunaklı yazabilme	3
3	Satırları kaydırmadan aynı hizada yazabilme	1
4	Satırlar ve kelimeler arasında eşit boşluklar bırakabilme	2
5	Paragrafları, diğer satırlara göre belirgin bir şekilde içerden başlatabilme	2
6	Kâğıtta uygun yerlere kendini tanıttıcı bilgiler (adı, soyadı, okul, numarası...) ve tarih yazabilme	3
7	Yazı bitiminde temiz ve düzgün bir kağıt verebilme	1
8	Konuya uygun başlık yazabilme	3
9	Giriş paragrafı yapabilme	2
10	Gelişme paragrafı/paragrafları yapabilme	2
11	Sonuç paragrafı yapabilme	2
12	Ana düşünce, duygu veya olayı sunabilme	5
13	Ana düşünce, duygu veya olayı, yardımcı düşüncelerle, örneklerle destekleyebilme	5
14	Ana düşünce, duygu veya olayı sonuçlandırabilme	5
15	Belirtilen/seçilen konuyu kavrama ve konuyla ilgili yazabilme	4
16	Düşünce, duygu ve olay akışında mantık bakımından bütünlük sağlayabilme	4
17	Bilgi yanlışı yapmama	3
18	Anlattıklarında çelişkiye düşmeme	3
19	Düşünce, duygu ve olay tekrarından kaçınabilme	4
20	Konu dışı düşünce, duygu ve olaylara yer vermeme	3
21	Anlatmak istediğini tam karşılayabilecek kelimeler kullanabilme	3
22	Argo ve ağız özelliği taşıyan kelimeler kullanmama	3
23	Kelime tekrarlarından kaçınabilme	3
24	Kelime gruplarını, dil kurallarına uygun oluşturabilme	3
25	Anlamca açık, anlaşılır, dil kurallarına uygun kısa cümleler kurabilme	8
26	Yazım (imla) kurallarına uygun yazabilme	10
27	Noktalama işaretlerini doğru kullanabilme	10
TOPLAM		100

EK-3: Hikâye Değerlendirme Çalışmasında Kullanılan İki Dilli Öğrenci

Asya

Küçük bir kasaba içinde tatlı tatlı bir çocuk varmış. Adı Asya'ymış. Asya çok yalnız bir çocukmuş. Çünkü Asya'yı her kes dışlamış bu nedende Asya ne zaman uykuya dalsa kötü kötü rüyalar görüp hemen uyanırmış. Bir gece yine uykuya dalmasında kadıkması bir odmuş. Asya evinde otur otur canı sıkılmış ve dışarı çıkmak istemiş. Asya dışarı çıkınca siviri bir karandık görmüş sonra dışarı çıkmaktan vazgeçip evine dönmek istemiş fakat kapının kilitlendiğini fark etmiş. Asya gitmeye korkmaya başlamış. Sonra arkada bir çıtırtı duymuş ve Asya korkarak arkasına bakmış sonra çatıların içinden bir kurbağanın çığlığını görmüş ve konuşmaya başlamışlar:

Kurbağa:

- Merhaba Seni kurtarmaya geldim.

- Asya:

- Tamam.

Ve kurtarıp hemen gitmiş.

EK-4: Hikâye Değerlendirme Çalışmasında Kullanılan İki Dilli Öğrenci

Ben, Babam, annem, abim, ve kardeşim İstanbul'a gitmiştik. İstanbul'da bir gün Turyum'a gittik. Turyum'da çarpışan arabaların ve kayalık yerine gittik. Turyum'da çarpışan arabalara bindik babam ve annem'le bindik fotoğraf'lar çektik ve ardından eve gittik. Ertesi gün sabah kalktık kahvaltımızı yapıp çıktık. Dayım bizi gezdirdi, Ayasofya camisi, Sultan Ahmet camisini, kız kulesini gezdirdi, gezdikten sonra. Temeğe gittik yemeğimizi yedikten sonra yine gezmeye devam ettik ve 8 gün çok eğlenmiştik.

EK-5: Hikâye Değerlendirme Çalışmasında Kullanılan İki Dilli Öğrenci

1 - 2012 yılında van da deprem olmuştu benim babam biri
yüksek sesle çağırdı herkes van dan gidiyordu yakın
1 milyon kişi van dan ayrıldı herkes ayrı şehire gidiyordu
3 ay yüksek sesle da kaldık ve yolculuğa gittik
ve 2 saat sonra van'a yaptık ve van da ben
artık hiç deprem olmadı ve van'a herkes geldi
ve evlerine geldi.

EK-6: Hikâye Değerlendirme Çalışmasında Kullanılan İki Dilli Öğrenci

gezme

bir bi goziye gidiken birden bir adam gittiki
 biz dediki bu yoldan gidin bizde dediki
 gidelim burdan say leri nerde onu bize yollan
 birer böyle diz gidin solo donun adında sarra
 zotkan önüne siz sonunda varo bibik
 orda sarra omize büsürü yemekt giketen sarra
 oturdük gay ikdik sohbet etik sarra okşam
 oldu herkes evlerine ve gidiken yabirini şosilon
 babo gelmediler buna sarra hab ardydiler
 daha gikanlar bibohe galyalar ama bitane abm geldi
 edo bize yolu gösterdi kurtardiler herkes
 evine gittiler ve sabah oldu herkes koktr
 kokuşisini ve bidabo arayo adından tezeker
 etiler ve abno büsürü şey vedile eşyo gidi
 gelmediler

yan

Deyiş
izken

inza

~~...~~

2x

EK-7: Hikâye Değerlendirme Çalışmasında Kullanılan Tek Dilli Öğrenci

Batman gezim

Batman, güzellikle dolu bir şehirdir. Fakat hâlâ büyükşehir belediyesi olmamıştır. Batman'ın Ylaşanbeyli'i meşhurdur. Bizde bunu duyduk ve Ylaşanbeyli'e doğru yola çıktık.

Ylaşanbeyli çok güzeldir. Ylaşanbeyli'in en güzel yanında büyük bir fabrika alanı olmaktadır. Ylaşanbeyli'te büyük ve görkemli bir selale vardır. Bizde selaleye bakarak iştahla yemeklerimizi yiyi yorduk. Eve gittiğimizde yayan gittik. Batman'ın yolları genellikle dardır. Dar olduğu içinde esnetler sıra sıra dizilmiştir ve arın bir görüntü vaded etmiştir. Teyzem ertesi gün bizi Esentepe'ye de götüreceğini söyleyince yerimizde duramaz olduk.

Esentepe'ye gittik. Esentepe'de yapay da olsa bir selale vardır. Bu selale geceleyin renklendirilir ve güzelliğine güzellik katar. Batman'da çok eğlenmiştik. Fakat Van'a dönmek zorundaydık. Bundan eminim ki Van'a gidince Batman hasreti burnumda tütücek.

EK-8: Hikâye Değerlendirme Çalışmasında Kullanılan Tek Dilli Öğrenci

2011 yılında depremden dolayı Bursa'ya gitmiştik. Van'da ki okulumu bırakıp Bursa'da yeni bir okula başlamak zorunda kaldım. Bursa'da bir süre kuzenim vardı. Benim yaşımda olan bir tane kuzenim vardı. O kuzenimle beraber aynı okula ve aynı sınıfa gitmek istemiştik. Aynı okula gitmiştik. Ama farklı sınıfa gitmiştik. Çünkü onların sınıfında hiç yer yoktu. O 2-E sınıfına ben ise 2-A sınıfına gitmiştim. Bundan dolayı ben çok üzülürüm. Hatta ağlarım. Sınıfıma ilk girdiğimde çok güzel karşılandım. Bütün arkadaşlarım çok sıcak karşıladı. Bir süre arkadaşım oldu. Sonunda üzülmem geçmişti. Eve gidince geçirdiğim günümü anneme anlattım. Okul evime çok yakındı. Bundan dolayı yürüyerek okula gidiyordum. Okulumun 2. günüydü. Yeni sınıf arkadaşım bana hediyeler almıştı. Çok sevdim. Düşündüm ki bu sınıfa gelince ağlamakla haki değildim. Bu sınıfım çok iyiydi. İyi ki bu sınıfa gelmişim. Tenefüs zili çalınca kuzenimle beraber tenefüse çıktık. Orada büyük bir yarışçı vardı. Kuzenim Van'daki okul formasını giymişti. Üstünde de Hüseyin Paşa i.Ö.Ö yazıyordu. Yaşının üstünde de Van yazıyordu. Bundan dolayı kuzenimle olay etti. Ben çok korktum. Çünkü kuzenim benden küçüktü. Ona bir şey yapamazlar diye onun önüne geçtim ve onu korudum. Kuzenim çok ağlamıştı. Bende ağladım. Daha sonra onlar gittiler. Müdüre şikayet etmeye gidecektik ama çok korktum. Günler geçti. ve istanbul'a gittik. 1 hafta orada kaldıktan sonra tekrar Van'a geldik.

EK-9: Hikâye Değerlendirme Çalışmasında Kullanılan Tek Dilli Öğrenci

Dışarıda Kolan Çocuk

Bir gece Camı açıp sokakta Bir
 Çocuk gördüm içim çok acıdı
 ona Bir Botaniye uzatım
 O çocuk geceyi öyle gecirdi
 Sonra BoBoomla konuştum
 onu yetim haneeye vermek
 İstedim BaBaam önce onu
 görmek İsteddi çocu ona
 götürdüm sonra onu yetim
 haneeye birakt aradon yitor
 geçti ona bakmaya gitim
 onu görüm koskoca adam
 olmuş BoBoom o zaman den
 Beni Benle he günün duydu

EK-10: Hikâye Değerlendirme Çalışmasında Kullanılan Tek Dilli Öğrenci

Ankaradaki Gezim

Biz Ailece yaz tatiline gittik. Ve orada bir ay kaldık. İlk gün biz bir otele yerleştik. tao vandaki eşyalarımız adene Kabir otelde tam beş gün kaldıktan sonra eşyalarımız geldi. evimiz düzenledikten sonra Artık Ankarayı yazmaya başladık. il başta Anıt kabire gittik ve orada bürsü fotoğraf çektik. Anıt 0 gün Anıt kabirde çok eğlenmişim ve oraya gittiğim içinde çok mutluydum ve evimizde Anıt kabir görünüyor. Ve Ankara çok güzel bir şehirdi bunun için oraya bir daha gitmek isterdim herkesin de Ankaraya gitmesini isterdim ve bir ay boyunca orada dolu dolu geçirdim.

EK-11: Deneme Değerlendirme Çalışmasında Kullanılan İki Dilli Öğrenci

Öğretmen Sevgisi Neden Önemlidir

Öğretmen sevgisi çok önemlidir, çünkü öğretmen bize okuma yarma öğretir birin anamın babamın yerine geçiyor. Öğretmen bize güzel ahlakı öğretir. Fakat öğretmen olmasa okuma ve yarma öğrenemerdik. Güzel ahlak nedir bilemezdik. Öğretmenlere saygı ve sevgi göstermek zorundayız. O yüzden dersleri işide öğrenmeli ve çalışkan olmalıyız. Öğretmenlik zor iştir ikide bir birim için oradan buraya koşuyor ve bize foto-kopi çekmek için kendi parasını harcıyor. Projeksiyonu ve bilgisayarını açıp bize ders öğretmek için elinden gelini yapıyor. Bazı kişiler ise öğretmenin bize verdiği değeri parla anlamıyor.

EK-12: Deneme Değerlendirme Çalışmasında Kullanılan İki Dilli Öğrenci

- Bilgi Yarışmanı -

Ben 10 yaşından önce dördüncü sınıfa galdikten sınıf hocamız bir bilgi yarışması düzenleneceğini söyledi. Hocamız sınıfın en çalışkan üç öğrencisini seçiyordu.

Ben arkadaşım Emir ile Pelda katıldık yarışmaya ve o gün geldi bilgi yarışmamıza girmeye satter kalıncı. Bilgi yarışması başladı. S1A sınıfı bizden önce gidiyordu yirmi puan ikinci bizdik ve hemen arkamızda S1E sınıfı S1A sınıfı iki soru bilemedince biz onlara hemen yetiştik sorular bitti. Fakat bizim sınıfı S1E sınıfı birde S1A sınıfı berabere kaldık. Yedek sorulara kaldık S1A sınıfını eledik. Yedek sorular bitince bizim sınıf ile S1E sınıfı berabere kaldık.

Ertesi sabah okula geldiğimizde herşey anlaşıldı aslında S1E sınıfı değil biz kazanmışız. idare yanlışlıkla S1E 'ye on puan fazla vermişti fakat biz kazandığımız halde bize madalya vermediler. Her Cuma günü futbolun yapıldığı bahçede bizi çağırıp madalya vereceklermiş diye ma vermediler. Karne gününde sınıf hocamız bize sınıfıta madalya taktı çok sevindim o gün iste benim hikayem de böyle

EK-13: Deneme Değerlendirme Çalışmasında Kullanılan İki Dilli Öğrenci

insanı sevdiğinde sevgide alır mesela Anneyi
 sevgi gösterdimi sevgi alırsın hocalarında Seni
 Sevdimi bizlerde onları Severiz insanlar birbirine
 nefret gösterdimi o işler habire intikar peşinde
 olur halbu ki sevgi gösterilseydi insanlar birbirini
 bilir ve sonra hiç savaş olmazdı. israil = filistin
 Rusya = uruguay hiç birinde sevgi yok sevgi olsaydı
 ordaki insanlar hep sokağa çıkabilecek cesaret
 olurdu artık evlerine bile sığınamıyorlar o yüzden
 insan sevgisi olsun ve bir brnet oğün bir
 adamın eli çamur oldu ve big yetim çocuğun
 başına sildi ama o çocuk mutlu oldu çünkü
 adamın onu sevdiğini sanıp sevgi aldı ve
 sevgi gösterip adam cennete gitti ve
 bir tük sevgi bile insanın hayatına neler katar
 ama sevgi olmasa insanın hayatı bazenleri
 ölüme yol açar. kurban bayramları şeker bayramları
 insanın birbirine sevgi gösterdiği günlerdir
 ve o sevgi hergün olsa ne güzel birdünya
 olurdu hep barış hep silah sesi olmayan günler
 olur ama hiç kimse'nin umrunda değil ama
 herşey'in içinde sevgi olmasa gerekir. kısacası her
 yerde sevgi olsun barış olsun barış olsun D
 nefret hiç olmasın. 2K

EK-14: Deneme Değerlendirme Çalışmasında Kullanılan İki Dilli Öğrenci

Okuldaki 2 bir günümün

2. Sınıf tıydım oğün 3 ders vardı ve çok çok çok
 Şanssızdim çünkü 3 tenefis boyunca yerden
 kalkana dam ve bunu anlatacağım dersimizi
 isledik zil çaldı ve kartım okulun yerleri
 yıkan misti Sınıftan çıkardım gibi yeri öptüm
 sonra dışarı çık tım birisi beni aradun itti
 ve ben yere 2:30 uzandım yani ne böyle geçti
 sonra eve geldim kara mayun gerim yoktu
 biraz uyladım ve o gün usla unutmucaım

EK-15: Deneme Değerlendirme Çalışmasında Kullanılan Tek Dilli Öğrenci

Öğretmenler çok önemlidir. Onlar olmazdı
 biz birşey öğrenemezdik. Onlarda bizim gibi
 diğer öğretmenler öğretti. Onlar bizi de
 çocuklardı. Onlarda okudular ve sonunda
 birçok şey öğrendiler. Onlarda öğretmenleri birçok
 şey öğrettiler. Şimdi bu öğretmenler çok önemli
 öğrendiklerini bize anlatıyorlar. Bütün öğretmenleri
 çok seviyorum onlara teşekkür ediyorum.
 Benim öğretmenimin adı (. . .)
 O çok anlayışlı bir öğretmen. Birşeyim
 olduğumda hemen anlayıp yardım ediyor.
 Onu çok seviyorum. Sevgilerimle...

EK-16: Deneme Değerlendirme Çalışmasında Kullanılan Tek Dilli Öğrenci

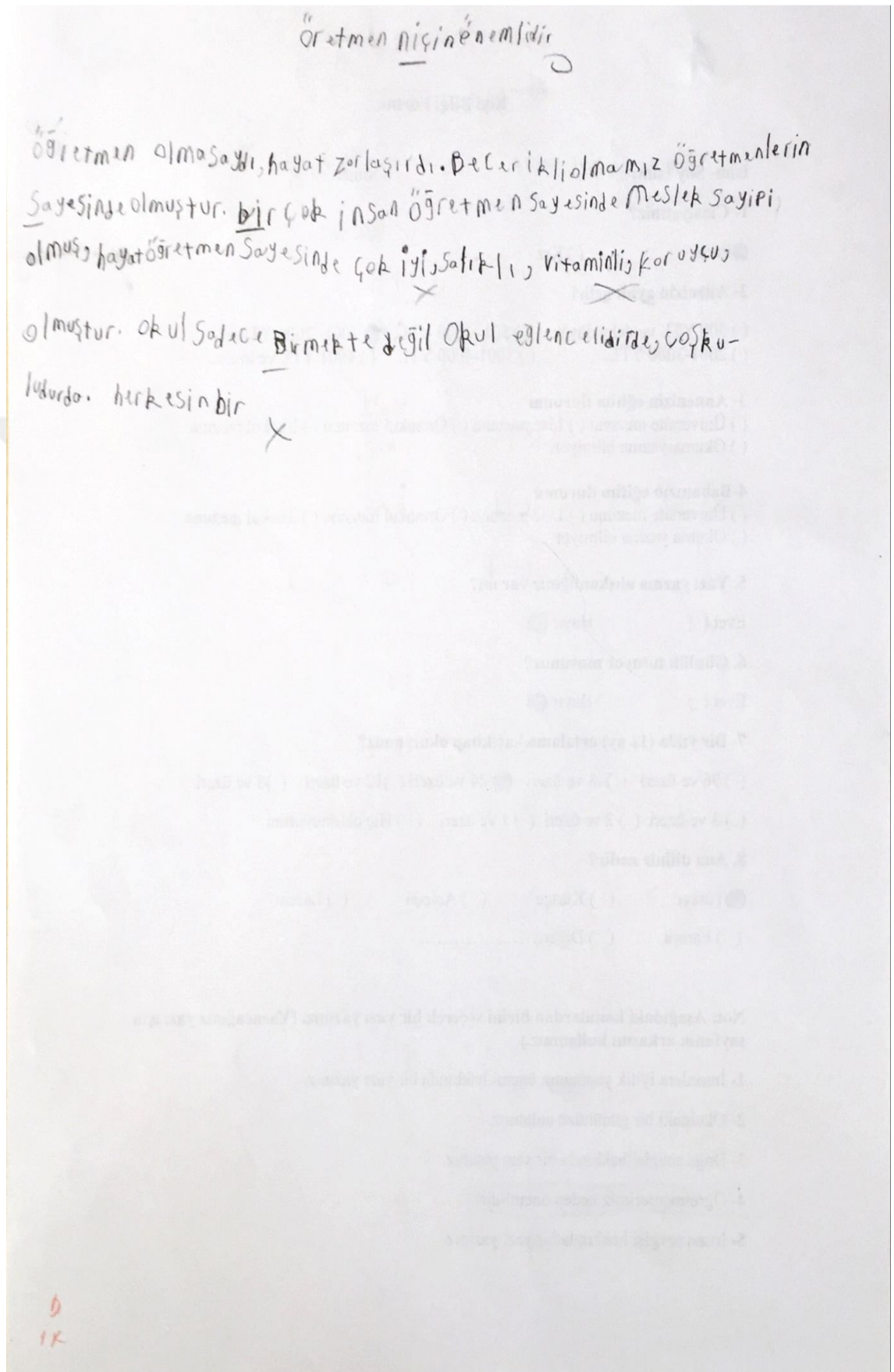
= "iyilik yapmanın önemi" =

iyilik yapmak Allah'ın sevgisini, kazanmak demektir. Eğer iyilik yapmazsak katolöğe yanasmış oluruz. Bu yüzden, kötü alışkanlıklardan kaçınmalı, iyiliğe yönelmeliyiz. iyilik yaparsak Allah ufak bile olsa hatalarımızı siler ne kadar iyilik yaparsak, o kadar sevap kazanırız. Bu yüzden iyilik yapmanın önemini de bilmeliyiz. Allah'ın ve ailemizdeki diğerlerinin gösterdiği yolu takip etmeliyiz. Böylece iyilik yapmanın önemini biliriz.

SON

E/P
11/11

EK-17: Deneme Değerlendirme Çalışmasında Kullanılan Tek Dilli Öğrenci



Ek 19: Normal Dağılım Testi

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Puan	,094	104	,025	,965	104	,008

Normallik testi sonuçlarına göre veriler normal dağılmamıştır ($p < .05$). Bundan dolayı t testi yerine Mann Whitney-U testi yapılmıştır.



