Turkish Studies - Language and Literature

eISSN: 2667-5641

INTERNATIONAL BALKAN UNIVERSITY
Sponsored by IBU

www.turkishstudies.net/language

Research Article / Araştırma Makalesi

Yurt Dışında Yaşayan İki Dilli Türk Çocuklarla Yazma Çalışması

Writing Study with Bilingual Turkish Children Living Abroad

Mahir Kalfa[*] - Filiz Mete[**]

Abstract: Listening skills begin to develop spontaneously when an individual is born. Similarly, every child who completes a period of physical development without special effort begins to speak when the time comes. When the child reaches a certain age, he starts to acquire reading and writing skills as well as listening and speaking skills. Acquisition of language skills takes place in the following order; listening, speaking, reading and writing. The most recent and learned skill is writing. Because the act of writing is a complex process, requiring physical and mental skills and effort. Primary schools these are the classes in which language skills, which are considered as the beginning of education level, are dealt with at the basic level. In the Turkish course program 2019, first stages of the first literacy process prepare the child for physical and mental literacy, then distinguish the sounds he listens to and write them with the correct letters. This study was designed determine the level of writing words while listening and translate them into letters of 90 students who should have completed the first stage but were born and raised abroad so naturally bilingual. One of the methods of improving writing skills is dictation. In this study, a text was used in the Turkish course of 7th and 8th grades for the purpose and the students were dictated by dictation method. Written papers were collected and examined. However, it was determined that students made more mistakes than expected.

Structured Abstract: The subjects in this study were bilingual Turkish children who were born and raised in Germany and who were studying in grades 6, 7 and 8. The subject of the research is the Turkish learning status of these children. However, only Turkish phonetics was studied; morphology, semantics, syntax and punctuation rules are excluded from the study. In this context, working errors are; sound drop, sound deriving and use of false sound.

[*] Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD.
Assoc.Prof. Hacettepe University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Turkish Education
ORCİD 0000-0002-5986-1206
mahirkalfa@hotmail.com

[**] Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD.
Assoc.Prof. Hacettepe University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Turkish Education
ORCİD 0000-0002-8835-3884
flzmt27@gmail.com

Cite as/ Atıf: Kalfa, M. & Mete, F. (2020). Yurt dışında yaşayan iki dilli Türk çocuklarla yazma çalışması, *Turkish Studies-Language*, 15(1), 233-246. https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.40076

Received/Geliş: 09 December/Aralık 2019 *Checked by plagiarism software*

Accepted/Kabul: 24 March/Mart 2020 **Published/Yayın:** 30 March/Mart 2020

Copyright ã INTAC LTD, Turkey CC BY-NC 4.0

The aim of this study is to evaluate the 6th, 7th and 8th grade students' ability to recognize sounds and match them with letters through dictation activity. Identifying problems will increase the impact of improvement efforts and provide more effective teaching. In this context, it is thought that it will contribute to the teaching of Turkish as a foreign language and to researchers interested in writing education.

In the study, what is the level of the students' recognizing the sound they listen to and converting them into letters in grades 6, 7 and 8? is the answer to the question.

For this purpose, the answers to the following sub-problems were examined:

ē What sounds are the most difficult when students write the words they listen to?

ē What is the position of the students in terms of form and legibility?

The research was conducted with descriptive scanning model. Because the study aims to determine the current situation. In this context, dictation activity was carried out with the students and the results were examined.

In the 2018-2019 academic year, a study was conducted with Turkish students studying in grades 6, 7 and 8 in Nuremberg / Germany. After an activity in Turkish classes in the classroom, the answers were received in writing. 30 randomly selected papers from each level were selected and included in the study. Thus, a total of 90 students (30 from grades 6, 30 from grades 7 and 30 from grades 8) were evaluated.

Based on the findings obtained at the end of the study; the students did not write the letter 'y' in the words they wrote using the present tense, the suffixes that were written as 't' in the past tense suffixes were written as 'd', and the most problematic and confused letters were 'ı-i', 'c-ç'. , 'u-o' and 's-z'. There are also examples where ‘v’ is written as ‘w’. It has been determined that also there are problems in using ‘ö’ and ‘ğ’ too.

Examining the writings of the students in terms of shape and legibility, it was found that almost all of the 90 students (except 8) wrote in adjacent handwriting, did not use commas and end-of-sentence points within the sentence and most of them (62 students) were not legible.

The fact that the numerical values of the papers, which were classified as good and bad in terms of shape and legibility during the investigations, was found to be almost equal according to the level of male-female and grade, showed that there is no need for detailed separation.

The target group of this study was the Turkish children who were born and raised abroad and who were educated in schools with a different language, even though their mother tongue was Turkish. According to the result of the study, it was determined that the children who have reached the level of secondary school failed to listen to the words they knew.

The fact that the target group studied in this study is children living abroad requires a more sensitive approach to the issue. Because these children are already exposed to their mother tongue in very limited environments and they gradually lose their motivation for learning Turkish. Even the word education abroad for the development of writing skills in children the skills they most challenging and giving more space to dictate the work and the development of activities for children living in Turkey are recommended.

Key words: Primary Education, Turkish Teaching, Bilingualism, Writing Skills, Dictation.

Öz: Dinleme becerisi birey doğduğu zaman kendiliğinden gelişmeye başlamaktadır. Benzer şekilde özel çaba olmaksızın fiziksel gelişim dönemini tamamlayan her çocuk zamanı geldiğinde konuşmaya başlar. Belli yaşa geldiğinde eğitim öğretim sürecine alınan çocuk dinleme ve konuşma becerilerinin yanında okuma ve yazma becerilerini edinmeye başlar. Dil becerilerinin edinimi genellikle; dinleme, konuşma, okuma ve yazma sırasını takip eder. En son sırada yer alan ve öğrenilen beceri, yazma becerisidir. Zira yazmak eylemi, bedensel ve zihinsel beceri ve çaba gerektiren karmaşık bir işlem sürecidir. Eğitim seviyesinin başlangıcı sayılan ilkokul dil becerilerinin temel seviyede ele alındığı sınıflardır. Türkçe 2019 programının 1. sınıflar için ilk okuma yazma sürecinde yer alan aşamalar çocuğu önce fiziksel ve zihinsel okuma yazmaya hazırlamakta, daha sonra dinlediği sesleri ayırt etme ve doğru harflerle yazıya dökebilme çalışmalarını kapsamaktadır. Bu çalışma, artık ilk aşamayı bitirmiş olması gereken ancak yurt dışında doğup büyümüş ve doğal olarak iki dilli olan 90

öğrencinin tanıdıkları kelimeleri dinleyerek yazıya dönüştürebilme düzeylerini belirleme amacıyla tasarlanmıştır. Yazma becerisini geliştirme yöntemlerinden birisi de dikte çalışmalarıdır. Bu çalışmada da amaç doğrultusunda 7 ve 8. sınıfların Türkçe dersinde bir metinden faydalanılmış ve dikte yöntemiyle öğrencilere yazı yazdırılmıştır. Öğrenciler tarafından yazılan kâğıtlar toplanmış ve incelemeye alınmıştır. Ancak öğrencilerin beklenilen seviyeden çok daha fazla yanlış yaptıkları belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Temel Eğitim, Türkçe Öğretimi, İki Dillilik, Yazma Becerisi, Dikte.

Giriş

Dil becerilerinin edinimi; dinleme, konuşma, okuma ve yazma sırasıyla gerçekleşir. En son sırada yer alan ve geliştirilmesi için en fazla çaba gerektiren beceri, yazma becerisidir. Dinleme ve okuma becerileri anlamayı, konuşma ve yazma becerileri ise anlatmayı sağlar. Bireyin kendisine gönderilen mesajı doğru anlaması için öncelikle mesajın doğru kodlanması gerekir. Bu bağlamda kendini yazılı ifade edebilmek için her şeyden önce doğru yazmanın kurallarını iyi bilmek gerekmektedir. Konuşarak veya yazarak kendini ifade etmeye çalışan birey için konuşmak elbette daha etkili ve kolay olacaktır. Zira konuşma sürecinde yanlış anlamalara yol açabilecek durumların anında düzeltilebilmesi avantajı vardır. Ayrıca beden dili, jest ve mimikler konuşmanın en büyük destekleyicileridir. Oysa yazarak ifade ederken tek bir şansınız bulunmaktadır ve farklı yorumlara meydan vermeyecek şekilde, doğru kurallar çerçevesinde bunu gerçekleştirebilmek de özel bir çaba gerektirmektedir.

Doğumuyla beraber dinleme becerisi edinmeye başlayan çocuk, belli bir yaşa geldiğinde konuşmaya da başlayacaktır. Eğitim süreciyle birlikte çocuğa okuma ve yazma becerilerinin öğretimi devreye girer. Dil edinimi konusunda araştırmacıların en fazla ilgi gösterdiği alan dilin nasıl edinildiği, okuma ve yazmanın nasıl geliştirildiği olmuştur. Dinleme ve konuşma becerileri özel bir çaba gerektirmeden doğal bir süreçte kendiliğinden edinildiği için bu becerilerin oluşumundan ziyade nasıl daha iyi geliştirilebileceği üzerine kafa yorulmuştur. Ancak alan yazın incelendiğinde dört dil becerisiyle yapılan araştırmalarda yoğunluğun daha çok okuma ve yazma becerisinde olduğu anlaşılmaktadır.

Yazma becerisi konusunda ilk okuma yazma sürecine dair pek çok araştırmanın yanında (Çınar, 2004; Bilir, 2005; Bay, 2010; vb.) ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileriyle ilgili doğrudan yazma becerisini konu alan araştırmalar da mevcuttur (Kantemir, 1976; Temur, 2001; Deniz, 2003; Güner, 2004; Küçük, 2006; Maltepe, 2006; Temur, 2006; Öztürk, 2007; Ungan, 2007; Cavkaytar, 2010; Kurudayıoğlu, Karadağ, 2010; Özbay, Büyükikiz, Uyar, 2011; Özbay, Zorbaz, 2012; vb.). Bu çalışmaların yanı sıra Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanıyla ilgili de yazılı anlatım ve yazma becerileri araştırmaları (Bölükbaş, 2011; Büyükikiz, Hasırcı, 2013; Başoğul, Can, 2014; vb.) bulunmaktadır. Söz konusu çalışmalar incelendiğinde her birisi yazmayı farklı boyut, ölçek ve hedef kitle ile araştırsa da ortak ifade yazma becerisinin dil becerileri arasında en zorlanılan ve karmaşık beceri olduğu yönünde birleşmektedir.

Dinleme, konuşma ve okumanın ardından gelişmeye başlayan bir beceridir, yazmak. Her ne kadar dil becerileri birbirini tamamlayan bütüncül bir yapıda yer alsa da dinleme ve konuşma becerileri birbirine daha yakın ve özel çaba gerektirmeden edinilen dil becerileridir. Okuma ve yazma ise özel çaba ve öğretim gerektiren becerilerdir. Yazma becerisinin gelişimi okuma becerisiyle paralel gelişiyormuş gibi görünse de aslında diğer üç dil becerisinin temelleri üzerinde yükselen bir özelliğe sahiptir. Bu bağlamda en geç öğrenilen, meşakkatli ve karmaşık dil becerisidir denilebilir.

Okuma ve yazma becerileri için öncelikle sesleri bilinçli olarak ayırt etme çalışmalarının yapılması gerekmektedir. Zaten Türkçe 2019 programının 1. sınıflar için olan bölümünde ilk okuma yazma için sesi hissetme, tanıma ve ayırt etmeyi şöyle açıklamaktadır: Okuma yazma öğretiminde ilk olarak ses hissettirilmelidir. Ardından öğrencilere sesin karşılığı olan harf gösterilmeli ve ses harf

ilişkisi kavratılmalıdır. Bu bağlamda, 1. sınıf kazanımlarında yer alan ses harf eşleştirmesi ileriki aşamalarda yazma becerisine etki edecektir. Öğrenciden beklenen durum duyduğu sesleri doğru harflerle eşleştirebilmesidir.

"Dikte, genel olarak söyleneni veya dinleneni yazma amacıyla kullanılan yazı çalışmalarına verilen isimdir" (Coşkun, Taşkaya ve Bal, 2013: 4). Yazma becerisini geliştirmek için sıkça kullanılan bir tekniktir. Demirel ve Şahinel (2006: 135) dikte çalışmalarının, dinlediğini anlama ve doğru yazabilme açısından çok önemli olduğunu belirterek bu çalışmalara zaman zaman sınıf içinde yer verilmesi gerektiğini ve ayrıca bir sınav türü olarak da kullanılması gerektiğini vurgulamaktadırlar. "Özellikle ilk okuma yazma sürecinde sınıf öğretmenleri dikte çalışmalarını daha sık kullanmaktadırlar" (Coşkun, Taşkaya ve Bal, 2013: 14). Öğrencilere yazım ve noktalama kurallarına uygun olarak yazım becerisi kazandırmak için yaptırılacak etkinliklerden birinin de dikte çalışmaları olduğunu belirten Yangın (2002: 124) araştırmaların, öğrencilere haftada iki gün onar dakika yaptırılacak dikte çalışmalarının, yazma, telaffuz, sözcük dağarcığı vb. alanlarda dikkate değer gelişim sağladığını vurgulamaktadır.

Dikte çalışmaları daha çok ilk okuma yazma döneminde kullanılsa da yabancı dil öğretiminde de sıkça başvurulan çalışmalardan biridir. Hatta öğrencinin ana dili ile öğretilen dilin farklı özelliklerini vurgulayan kelimelerin dikte çalışmalarında mutlaka yer almaları önerilmektedir. Örneğin ana dili Türkçe olan öğrencinin İngilizce öğrenme sürecinde yapılacak dikte çalışmasında 'Egypt' (Mısır) gibi dört sessiz harfin yan yana geldiği kelimeler seçilerek özellikle kullanılır. Bu uygulamalar, ilk okuma yazma döneminde yapılan sesleri tanıma ve ayırt etme çalışmalarının, yabancı bir dil öğrenen bireye yazma becerisi için gerekli olan hedef dilin seslerini benimsetme çalışmalarıdır. Yabancı dil öğrenmenin dışında bir de iki dillilik kavramından söz edilebilir.

"İki farklı dilde iletişim kurabilme becerisi" (Yazıcı ve İlter, 2008: 49) anlamına gelen iki dillilik (bilingualism), "iki dilin gramer kurallarının öğrenilmesinin ötesinde iki dilde de sözlü ve yazılı iletişimsel becerilerinin edinilmesini gerektirir" (Ayan ve Koçbağ, 2009: 16). İki dillilik konusunda iki dilde de aynı seviyede olmakla ilgili uzman görüşleri farklılaşmaktadır. Burada söz konusu olan dil becerilerinin ötesinde iki dilli bireylerin dil kültür ilişkisi düşünüldüğünde aynı zamanda iki kültürlü bireyler olmasıdır. "İki kültürlülük ise söz konusu kültürler hakkında duygu ve tutuma sahip olma, kültüre uygun davranma, farkındalık ve empati gibi anlamları içerisinde barındırmaktadır" (Baker, 2011: 4). Buna göre bir insanın iki dili de tamamen aynı derecede bilmesinin hemen hemen söz konusu olmadığını savunan görüşler mevcuttur. Ancak benzer durumları iki dilde de yeterli seviyede ifade edebilme gücünden bahsedilebilir. "Eşdeğer veya bileşik olarak da adlandırılan bu durum ise ancak iki dilin de çocukluk yıllarında öğrenilmesiyle mümkün olmaktadır" (Çavuşoğlu, 2006: 39).

60'lı yıllarda başlayan Almanya'ya işçi göçünün üzerinden yaklaşık 50 yıla yakın bir zaman geçmiş ve ilk göç edenlerin neredeyse 5. kuşağı Almanya'da doğup büyümüştür. İlk dönemlerde sadece okullarda Almancaya maruz kalıp okumak zorunda olan çocuklar hiç değilse aile içinde ve yakın çevresinde yoğun bir şekilde anadili Türkçeyle muhatap olurken gün geçtikçe bu etki gücünü yitirmiş ve günümüzde artık aile içinde bile Türkçe kullanımı yok denecek kadar zayıf kalmıştır. Bu gerçek bizleri yurt dışında yaşayan çocukların Türkçe eğitimine daha da hassas yaklaşmaya zorlamaktadır. Yurt dışındaki çocukların Türkçe eğitimleriyle ilgili yapılan araştırmalar (Molali, 2005; Cengiz, 2006; Cengiz, Türk, 2009; Rezzagil, 2010; Koçak, 2012; Özdemir, Benzer, Akbağ 2009; Aydın, 2013; Yılmaz, 2014; Yaman, Dağtaş, 2015; vb.) bu duruma dikkat çekmekte ve sorunların önemini vurgular niteliktedir.

Bu çalışmada da söz konusu olan kitle Almanya'da doğup büyüyen ve 7 ve 8. sınıflarda okuyan iki dilli Türk çocuklarıdır. Araştırmanın konusu ise bu çocukların Türkçe öğrenim durumlarıdır. Ancak araştırmada sadece Türkçe ses bilgisi konusunda çalışma yapılmış; şekil bilgisi, anlam bilgisi, söz dizimi ve noktalama kuralları inceleme dışında bırakılmıştır. Bu bağlamda çalışma

sese yönelik yanlışlar; ses düşmesi, ses türemesi ve yanlış sesin kullanımı üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Çalışmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin dikte etkinliği aracılığıyla sesleri tanıyıp harflerle eşleştirebilme durumlarını değerlendirmektir. Sorunların tespiti iyileştirme çalışmalarının etkisini arttıracak ve daha etkili öğretim sağlayacaktır. Bu bağlamda özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretenlere ve yazma eğitimi ile ilgilenen araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmada, **"**7 ve 8. sınıflarda öğrencilerin dinledikleri sesi tanıma, harfe dönüştürme becerileri ne düzeydedir?" sorusunun cevabı aranmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki alt problemlerin cevapları incelenmiştir:

- Öğrenciler dinledikleri kelimeleri yazarken en çok hangi seslerde zorlanmaktadır?
- Öğrencilerin yazılarının grafik özellikleri ve okunaklılığı ne durumdadır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, hangi gruplarla gerçekleştirildiği, verilerin hangi araçla ve nasıl toplanıp analiz edildiğiyle ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Araştırma betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Zira çalışma, var olan durumu belirlemeyi amaçlamaktadır. "Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır" (Karasar, 1994: 77). Ayrıca "tarama modellerinde araştırmacı olgulara müdahale etmez" (Sönmez ve Alacapınar, 2011: 46). Bu bağlamda, öğrencilerle dikte etkinliği gerçekleştirilmiş ve sonuçlar incelemeye alınmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Almanya'da yaşayan Türk çocuklar oluşturmaktadır. 2018-2019 eğitim öğretim yılında Almanya/Nürnberg'deki 7 ve 8. sınıflarda okuyan Türk asıllı öğrencilerle Türkçe dersi kapsamında bir çalışma yapılmıştır. Sınıflarda Türkçe dersinde uygulanan bir etkinlikten sonra cevaplar yazılı olarak alınmıştır. Ancak 7. Sınıf seviyesindeki öğrenci gruplarının daha fazla olmasından dolayı çalışma grubu 3 farklı şube olarak ele alınmış ve iki adet 7. Sınıf ve 1. Adet 8. Sınıf grubuyla çalışma gerçekleştirilmiştir. Her gruptan rastgele 30'ar kâğıt seçilmiş ve araştırmaya dâhil edilmiştir. Böylece toplam 90 olmak üzere (7. Sınıf (A şubesi) 30, 7. Sınıf (B şubesi) 30 ve 8. sınıflardan 30) öğrencinin cevap kâğıdı incelemeye alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin toplanabilmesi için oluşturulan bir metin ve 6 adet metin altı soru kullanılmıştır. Kullanılacak metin araştırmacılar tarafından oluşturulmuş kurmaca bir metindir. Metin oluşturulurken araştırmanın amacı doğrultusunda Nürnberg'deki okullarda 7 ve 8. sınıflarda okutulan kitaplarda bulunan metinler incelenerek özellikle kitaplarda yer alan kelimelerden faydalanılmıştır. Oluşturulan taslak metin söz konusu okullarda hedef kitleye Türkçe öğreten öğretmenlerle paylaşılmış ve görüşleri alınmıştır. Öğretmenler, metni doğrudan okuyup dikte ettirmenin sınıf düzeyleri dikkate alındığında fazla kolay olabileceğini bildirmiştir. Bu durum karşısında, araştırmanın veri toplama aracı olarak doğrudan yazdırılan metin değil de oluşturulan metinle ilgili 5N1K soruları hazırlanmasına ve öğretmenlerin önce metni sınıfa bir defa yavaşça okuyup dinleme etkinliği gibi öğrencilerin dinlemesi sonrasında ise dinledikleri kelimelerin cevap olarak istenildiği soruları cevaplamalarının daha uygun olacağına karar verilmiştir. Böylece araştırmacılar ve öğretmenler metinle ilgili uygun olabilecek 5N1K soruları oluşturmuştur.

Oluşturulan sorular özellikle öğrencilerin dinledikten sonra yazmaları beklenen cevaplardaki kelimelere odaklanılarak hazırlanmıştır. En sonunda metin, sorular ve olası cevapların uygunluğu konusunda görüş birliğine varılmış ve ön uygulama için rastgele 6 (her sınıftan 2 kişi) öğrenci belirlenmiştir.

Büyüköztürk (2005: 143) ön uygulamanın, ölçeklerde geçerlik ve güvenirliğin gözleme dayalı verilerle sorgulandığı bir aşama olduğunu belirtir. Bu bağlamda planlanan çalışmaların uygulama öncesi denemesinin yapılarak olası sorunları ortaya çıkarması iyileştirme yapmak için de fırsat oluşturmaktadır. Ancak bu araştırmada yapılan ön uygulamada taslak metin, sorular ve cevaplar incelendiğinde her hangi bir sorunla karşılaşılmamış, sadece metin okuma için ayrılan 20 dakikanın yeterli olmadığı belirlenmiştir. Bunun nedeni ise metin her ne kadar düzeye uygun olsa da söz konusu öğrenciler Almanya'da doğup büyümüş iki dilli çocuklar olduğundan dolayı metnin bir defa okunması soruların cevaplanması için yeterli gelmemiş ve öğretmen ikinci kez metni okumak durumunda kalmıştır. Bunun üzerine esas uygulamada da süre uzatılmış ve öğretmen tarafından metnin iki defa okunmasına karar verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Dikte etkinliğini uygulamak amacıyla 7 ve 8. sınıflarda Türkçe dersinde bir dinleme metni kullanılmıştır. Seçilen metnin öğrencilerin ilgilerine yönelik, kısa cümlelerden oluşan nitelikte olmasına ve çok fazla yeni kelime barındırmamasına dikkat edilmiştir. Metinler sınıf seviyelerinin öngördüğü noktalama işaretleri ve yazım kurallarını kapsamalı, sınıf seviyesine göre öğrencilerin kelime hazinelerine uygun olmalıdır (Turan, 2002). Bu metin de söz konusu nitelikleri taşıdığı için tercih edilmiştir. Öğrencilerin dikte becerilerini belirlemek amacıyla metin, Türkçe öğretmeni tarafından belli bir tempoda iki defa okunarak öğrencilere dinleme etkinliği yaptırılmıştır. Sınıf düzeyleri dikkate alınarak metin doğrudan yazdırılmamış ancak öğrencilere dinledikleri metinle ilgili altı adet 5N1K sorusu sorularak cevapları yazmaları istenmiştir. Yine de uygulamanın sadece dinleme etkinliği olarak ele alınmasını engellemek amacıyla öğrenciler soruları cevaplamaya başladığında öğretmen sırasıyla her sorunun cevabı olabilecek ifadeleri tekrarlayarak cevapları dikte etmeye çalışmıştır. Sonrasında kâğıtlar toplanıp incelemeye alınmıştır. Öğrencilerden toplanan kâğıtlar araştırmacılar tarafından, her bir öğrenci için ayrı ayrı incelenmiş ve yazılan her kelime tablolara doğru veya yanlış olarak kodlanmıştır.

Araştırma Etiği

Araştırmanın uygulanması ve verilerin toplanabilmesi için T.C. Nürnberg Başkonsolosluğu Eğitim Ataşeliğinden 09.08.2018 tarih ve 12386980-44-E. 14470351 sayı numaralı evrak ile gereken izin alınmıştır.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgular alt problemler sıralaması gözetilerek ele alınmıştır. Öncelikle gerçekleştirilen metni dinleme etkinliğinden sonra öğrencilerin yazdıkları cümleler üzerindeki incelemelerden belirlenen yanlış kelime yazımları sınıf sınıf düzeylere göre ayrılmış ve listelenmiştir. Bu durumda öğrencilerin yazarken en fazla zorlandıkları kelimeler ve değişen sesler şöyledir:

Tablo 1. *7. sınıf 30 öğrenci (A)*

1. anlasiorlar (şıy)		
2. asanzör (s)	azansör (s)	asansor (ö)
3. baglanti (ğ-ı)		
4. bulamadi (ı)		
5. çati (ı)		
6. çekmior (y)	cekmior (ç-y)	
7. çewab (c-v-p)		

8. etmişdi (t)			
9. gecirior (ç-y)			
10. gonuşuyor (k)			
11. heyecanliğidi (ıydı)	heycanlıydı (e)		
12. hirziz (ı-s-z)	hırsıs (z)	hirsız (ı)	
13. komanda (u)	komando (u-a)	kımando (u-a)	
14. meraklanmişdi (ı-t)	meraklanmışdı (t)		
15. merdıwen (iv)			
16. şaşkin (ı)			
17. taniyor (ı)			

7. Sınıfa devam eden 30 öğrencinin cevap kâğıtlarından yanlış yazdıkları kelimelerin listesi çıkarıldığında 17 adet kelimenin bulunduğu belirlenmiştir. Sadece bir kâğıtta ve bir kez yanlış yazılan kelimeler tabloya dâhil değildir. Tablo hazırlanırken en az iki kâğıtta aynı yanlışın olduğu kelimeler belirlenmiştir. Toplamda 17 kelime yanlış yazılmış görünse de ayrıca bir kelimenin farklı farklı yanlış yazıldığı durumlar da mevcuttur.

Liste alfabetik sıraya göre hazırlanmıştır. Ancak yanlışlar incelendiğinde iki genel gruptan bahsedilebileceği anlaşılmaktadır: Harflerin yanlış yazımı ve eklerin yanlış yazımı. Bu bağlamda yanlışlar iki açıdan değerlendirilebilir: "Birincisi, anlam açısından değerlendirme, ikincisi ise yazım açısından değerlendirme" (Bozkurt, Bülbül ve Demir, 2014:165). Anlam açısından değerlendirme, hem fonolojik yanlışları hem de dil bilgisi yanlışlarını içerir. Örneğin bu çalışmada belirlenen 'bağlantı' kelimesinin 'balantı' olarak yazılması fonolojik bir yanlış sayılsa da 'meraklanmıştı' kelimesinin 'meraklanmışdı' şeklinde yazılması dil bilgisel bir yanlışlık da yapıldığını gösterir. Şimdiki zaman eklerinde yazılmayan 'y' ve geçmiş zaman eklerinde 't' ye dönüşmesi gereken eklerin kalıp olarak 'd' yazılması dikkat çekmektedir. En fazla sorun çıkaran ve karıştırılan harflerin ise birbirinin yerine yazılan 'ı-i', 'c-ç', 'u-o' ve 's-z' olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca alfabemizde olmayan 'w' nin 'v' yerine kullanıldığı örneklere de rastlanmıştır.

Tablo 2. *7. sınıf 30 öğrenci (B)*

1. almişti (ı)				
2. anlasıyorlar (ş)	anaşıyorlar (l)			
3. aralari (ı)				
4. arkadaşlardi (ı)				
5. asansor (ö)	asonser (a-ö)	asanzür (s-ö)	azansör (s)	
6. attiyorlar (tı)				
7. balantı (ğ)				
8. bulmadi (ı)				
9. cekmiyor (ç)	cekmıyor (ç-i)	çekmior (y)	çekmür (iyo)	cekmiyo (ç-r)
10. eti (t)	etmişdi (t)			
11. fotografcı (ğ-ç)	fotoraf (ğ)			
12. hatti (ı)				
13. hirsis (ı-z)	hirziz (ı-s-z)	hirzil (ı-s-z)	hirsiz (ı)	
14. kamerasi (ı)				
15. kumandasi (ı)	komanda (u)	komando (u-a)		
16. noldunu (e olduğ)				
17. sölicekler (y-e-ye)				
18. televon (f)				
19. vardi (ı)				
20 yapıor (y)	yapior (ı-y)			
21. yayinlamasini (ı)				

30 öğrencinin yer aldığı 7. Sınıf grubundaki yanlışlıklar incelendiğinde Tablo 1'de bulunan A grubunun yanlışlarıyla neredeyse aynı noktalar olduğu anlaşılmaktadır. Bu grubun da şimdiki zaman eklerinde 'y'yi atladığı, geçmiş zaman eklerinde 't' ye dönüşmesi gereken yerlerin kalıp olarak 'd' yazıldığı belirlenmiştir.

En fazla sorun çıkaran ve karıştırılan harflerin de aynı şekilde 'ı-i', 'c-ç', 'u-o' ve 's-z' olduğu 'ö' kullanımında ve 'ğ' de de sorunlar yaşandığı anlaşılmaktadır. Ancak bu grupta A şubesinde 17 olan yanlış kelimelerin sayısının 21'e yükseldiği görülmektedir.

Tablo 3. *8. sınıf 30 öğrenci*

1. açiklama (ı)				
2. anlaşıorlar (y)	annaşiorlar (l-ıy)			
3. annamadı (l)	anamadie (l-ı)			
5. azansör (s)	asansor (ö)	azansör (s)	assansör (-s)	
6. balantı (ğ)				
7. çalişsinlar (ı)	çalişiyordular (ı)			
8. çardı (ğı)	çardılar (ğı)			
9. cekmiyordu (ç)	çekmior (y)	cekmedi (ç)		
10. duyamiordu (ıy)	duymuyulardı (or)			
11. fotoraf (ğ)				
12. gitiler (t)	gidiklerni (tt-i)			
13. haberçi (c)	haberçe (ci)			
14. hırsiz (ı)	hırsısi (zı)	hırsısdan (zt)	hırsısı (z)	hırsisi (ızı)
15. kalmamiş (ı)				
16. kesilior (y)				
17. komada (uman)	komando (u-a)	kummanda (-m)	komanda (u)	
18. konuşıyordu (u)				
19. kullanilir (ı)				
20. meraklanmışdı (t)				
21. mudwak (tf)				
22. oldugunu (ğ)	oldunu (ğu)			
23. parmağıla (y)				
24. paylaşiorlardi (ıy)	paylaşiordu (ıy)			
25. polizler (s)				
26. sosial (y)				
27. sölüyordu (y)				

Tablo 3 incelendiğinde 7. Sınıf (A Şubesi) yanlış yazılan kelime sayısının 17; 7. Sınıf (B Şubesi) 21 olmasına rağmen bu seviyede 27 yanlış yazılan kelime bulunması son derece ters bir bulgu gibi görünmektedir. Ancak toplam cevaplanan soru sayılarına bakıldığında bunun nedeni anlaşılmaktadır. Cevaplanan soru sayılarının sınıflara göre dağılım tablosu aşağıda verilmektedir.

Tablo 4. Cevaplanan soru sayıları

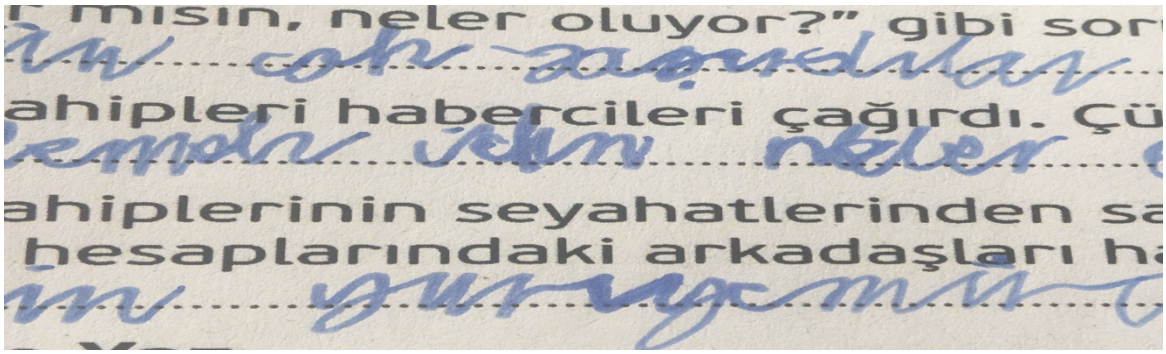
	7. sınıf (A)	**7. sınıf (B)**	**8. sınıf**
1 soru	1	3	-
2 soru	6	-	2
3 soru	3	2	1
4 soru	8	6	3
5 soru	5	10	9
6 soru	7	9	15
Toplam	**30**	**30**	**30**

Tablo 4 incelendiğinde doğru veya yanlış cevap olarak bakılmaksızın bütün sorulara cevap yazan 7. Sınıf (A) sadece 7 kişi olduğu, 7. Sınıf (B) 9 kişi olduğu anlaşılmaktadır. Oysa 8. sınıf öğrencilerinin 15'inin (%50) bütün sorulara cevap yazdığı görülmektedir. Toplam 6 sorudan sadece bir tanesine cevap yazan ise 7. Sınıf (B) 3 öğrenci, 7. Sınıf (A) 1 öğrenci bulunmaktadır. Bu bağlamda 7. Sınıfların 8. Sınıflara göre daha az cevap yazmaları daha az yanlış yazma imkânı sağlamıştır. 8. Sınıflar ise elbette çok soru cevapladıkları için daha fazla yanlış yapmış görünmektedirler. Böylece sorulara cevap yazma ve boş bırakma sayıları ile yanlış yazma sayıları ters orantılıdır.

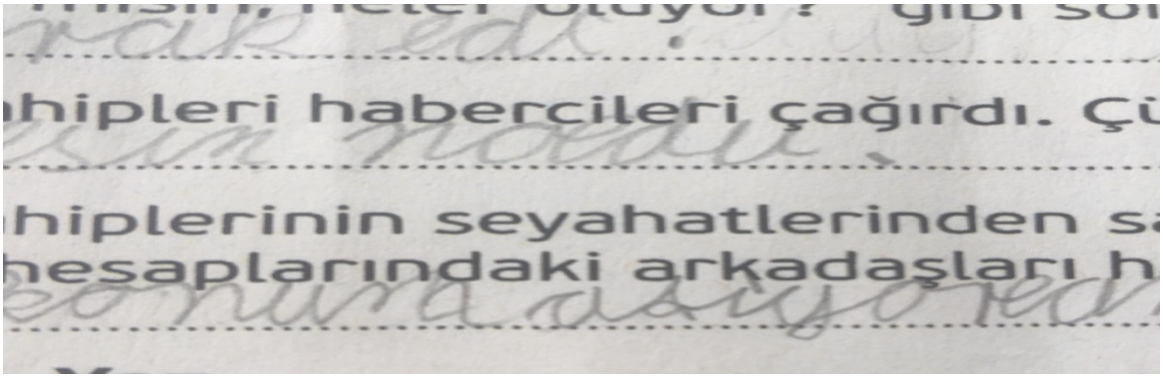
Öğrencilerin şekil ve okunaklılık bakımından yazıları incelendiğinde 90 öğrencinin tamamına yakınının (8 kişi hariç) bitişik el yazısı kullandığı, noktalama işaretlerine önem vermediği ve pek çoğunun yazdıklarının (62 kişi) oldukça zor okunabildiği görülmüştür. Hatta bazı öğrenci kâğıtlarındaki kelimelerin öğretmen ve araştırmacılar cevapları bildikleri halde ne olduğunun bir türlü çözülemediği durumlarla karşılaşılmıştır.

Aşağıda bağlamdan bile ne yazdığı anlaşılamayan kelimelerden örnekler bulunmaktadır:

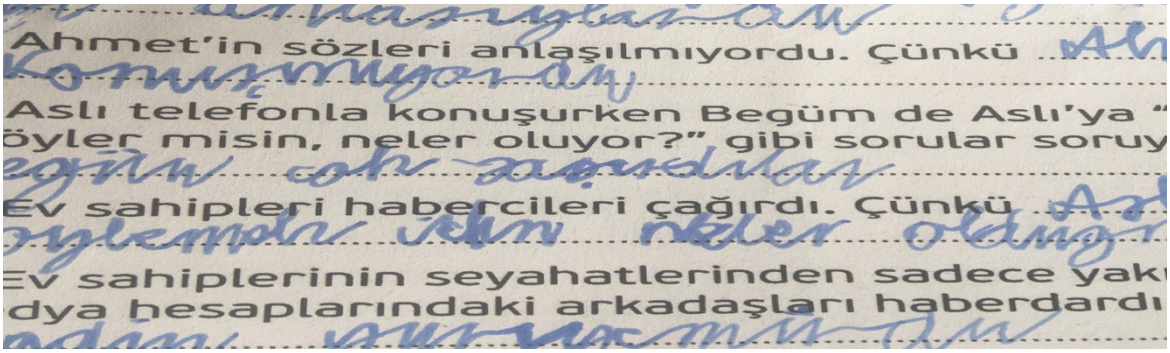
Örnek 1.



Örnek 2.



Örnek 3.



Okunaklı yazı yazmak okuyucular için oldukça önemlidir. Yazılan harfler net okunamadığında okuyucuya zaman kaybettirmekte ve yanlış tahminlerde bulunmalarına yol açabilmektedir. Doğrudan çalışmanın konusu olmadığından cinsiyetin okunaklı yazma konusunda bir fark yaratıp yaratmadığı detaylı olarak ele alınmamıştır. Ancak incelemeler esnasında okunaklı yazan veya yazmayan öğrencilerin özellikle bir grupta yoğunlaştığıyla ilgili her hangi bir kanıya varılmamıştır. Kız-erkek her iki grup ve her sınıftan şekil ve okunaklılık bakımından hemen hemen benzer bulgulara erişilmiştir. Bu bağlamda cinsiyetin etkisiyle ilgili bir yoruma varılamamıştır.

Sonuç

Çalışma sonunda elde edilen bulgulara dayanarak; öğrencilerin şimdiki zaman kullanarak yazdıkları kelimelerde 'y' harfini yazmadıkları, geçmiş zaman eklerinde 't' ye dönüşmesi gereken eklerin 'd' olarak yazıldığı, en fazla sorun çıkaran ve karıştırılan harflerin ise birbirinin yerine yazılan 'ı-i', 'c-ç', 'u-o' ve 's-z' olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca 'v'nin 'w' olarak yazıldığı örneklere de rastlanmıştır. 'ö' kullanımında ve 'ğ' de de sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. Elbette bu durum öğrencilerin yaşadıkları ülkede kullanılan dilin özelliklerinin yansıması olarak da kendini göstermektedir. Ancak ana dili Türkçe olan ve Türkiye'de yaşayan öğrencilerde bile bu tür yazım yanlışları bulunmaktadır. Babayiğit ve Erkuş (2014), ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin dikte becerilerinin değerlendirildiği bir çalışma yapmış ve öğrencilerin daha önce sıklıkla kullanmadıkları kelimeleri yazmada zorlandıkları sonucuna ulaşmıştırlar (sf:133). Sınıf düzeyleri bu çalışmayla farklı olsa da ortaya çıkan sonuca göre bu çalışmanın hedef kitlesi yurt dışındaki çocuklar olduğundan dolayı birbirini destekler mahiyettedir.

7. sınıf (A) yanlış yazılan kelime sayısının 17; 7. Sınıf (B) 21 olmasına rağmen 8. sınıfta 27 yanlış yazılan kelime bulunması ilginç olsa da bunun nedeni; bütün sorulara cevap yazan 7. Sınıf (A) sadece 7 kişinin, 7. Sınıf (B) 9 kişinin olması oysa 8. sınıf öğrencilerinin 15'inin (%50) bütün soruları cevaplamasıdır. Böylece boş bırakılan sorular yanlış yazma oranını düşürmüştür.

Öğrencilerin şekil ve okunaklılık bakımından yazıları incelendiğinde 90 öğrencinin (8 kişi hariç) neredeyse tamamının bitişik el yazısıyla yazdığı, cümle içi virgül ve cümle sonu nokta kullanmadığı ve pek çoğunun (62 kişi) yazısının okunaklı olmadığı anlaşılmıştır.

İncelemeler esnasında şekil ve okunaklılık bakımından iyi-kötü diye ayrılan kâğıtların sayısal değerlerinin kız-erkek ve sınıf düzeylerine göre hemen hemen eşit miktarda bulunması detaylı ayrıştırmaya gerek olmadığını göstermiştir. Bu çalışma, Coşkun ve Coşkun (2012: 770) tarafından gerçekleştirilen ve kız öğrencilerin dikte becerileri ile bitişik eğik yazı becerilerinin erkek öğrencilerden anlamlı derecede farklı çıktığı sonucuyla çelişse de, Babayiğit ve Erkuş'un (2014) Kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin dikte becerisi ölçeği ortalamaları açısından manidar farklılık göstermediği sonucuyla uyumlu olduğu görülmektedir.

Bu çalışmaya konu olan hedef kitle yurt dışında doğup büyümüş ve ana dili Türkçe olsa da farklı bir dille eğitim yapılan okullarda okuyan Türk çocuklarıdır. Çalışma konusu kapsamında ortaya çıkan sonuca göre, ortaokul düzeyine gelmiş çocukların tanıdıkları kelimeleri bile dinleyip yazmayı başaramadıkları belirlenmiştir.

Bu araştırmada çalışılan hedef kitlenin yurt dışında yaşayan çocuklar olması konuya daha da hassas yaklaşmayı gerektirmektedir. Zira söz konusu çocuklar zaten ana dillerine oldukça sınırlı ortamlarda maruz kalmakta ve gittikçe Türkçe öğrenimine dair motivasyon kaybı yaşamaktadır. Türkiye'de yaşayan çocuklar için bile en zorlandıkları beceri olan yazma becerisinin yurt dışındaki çocuklarda geliştirilmesi için kelime öğretimi ve dikte çalışmalarına daha fazla yer verilmesi ve etkinliklerin geliştirilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

Arıcı, A. F. ve Ungan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20, 317-328. https://doi.org/10.12780/uusbd108

Ayan, C. ve Koçbaġ, D. (2009). Çift dillilik ve eğitim. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi, 1-40.

Aydın, S. İ. (2013). İki dilli Türk öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine yönelik bir durum çalışması, Turkish Studies, Volume 8/9, 657-670. https://doi.org/10.7827/turkishstudies.5248

Babayiğit, Ö. ve Erkuş, B. (2014). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dikte becerilerinin değerlendirilmesi. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2 (2), 123-135.

Baker, C. & Wright, W. E. (2011). Foundations of bilingual education and bilingualism. Clevedon: Multilingual Matters.

Başoğul, A. D., Can, S. F. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Balkanlı öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları hatalar üzerine tespitler, Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, Sayı 10, 100-119. https://doi.org/10.18298/ijlet.3181

Bozkurt, B., Bülbül, F. ve Demir, H. (2014). Dikte ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. Turkish Studies, Volume 9/6, 159-173. https://doi.org/10.7827/turkishstudies.6662

Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. Turkish Studies. 6/3, 1357- 1367.

Büyükikiz, K.K. ve Hasırcı, S.(2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümleme yaklaşımına göre değerlendirilmesi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1(4), 51-62. https://doi.org/10.16916/aded.15994

Baştuğ, S. D. (2015). Eğitsel oyunlarla desteklenen dikte etkinliklerinin öğrencilerin dikte becerilerine etkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Bay, Y. (2010). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 3 (1), 164-181. https://doi.org/10.26466/opus.596841

Bilir, A. (2005). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin özellikleri ve ilk okuma yazma öğretimi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 38 (1), 87-100. https://doi.org/10.1501/egifak_0000000268

Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(2), 133-151.

Cavkaytar, S. (2010). İlköğretimde yazılı anlatım becerilerini geliştirmede yazma süreci modelinden yararlanma. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3 (10),133-139.

Cengiz, A. K. (2006). Dil-kültür ilişkisi açısından Hatay'da iki dillilik. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Cengiz, K., Türk, H. (2009). Hatay'da İki Dillilik ve İki Dillilikten Kaynaklanan Dil Karışması. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6 (12), 190-208.

https://doi.org/10.1501/tite_0000000043

Coşkun, E. ve Coşkun, H. (2012). İlköğretim öğrencileri ile sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin bitişik eğik yazı başarı düzeylerinin değerlendirilmesi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32 (3), 761-776. https://doi.org/10.17556/jef.57076

Coşkun, İ., Taşkaya, S. M. ve Bal, T. (2013). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde ölçme değerlendirme yöntemi olarak dikte çalışmasından yararlanma durumları. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 15 (2), 1-15.

Çavuşoğlu, A. (2006). Ana dili, edinimi, önemi ve geliştirilmesi. İlahiyat Fakültesi Dergisi, 11 (1), 37-46.

Çınar, İ. (2004). Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ilk okuma yazma öğretimine ilişkin bir araştırma. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 5, (7), 31-45.

https://doi.org/10.17679/iuefd.99916

Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi. (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık. https://doi.org/10.14527/9786052419908.17

Deniz, K. (2003). Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu. Türklük Bilimi Araştırmaları (Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı), Sayı 13, 233-255.

Güner, G. (2004). Türkçe kompozisyon öğretiminde yazma öncesi yapılabilecek etkinlikler. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı 17, 224-228.

Hamzadayı, E. ve Çetinkaya, G. (2013). Dikte uygulamalarının 5. Sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama becerilerine etkisi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9 (3), 133-143. https://doi.org/10.17556/jef.72765

Juel, C. (1988). Leraning to read and write: a longitudinal study of 54 children from first to fourth grades, Journal of Educational Pschology, 80 (4), 437-447.

https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.4.437

Kan, M. O. ve Hatay, F. (2017). İki dilli ilkokul öğrencilerinin dikte ve yazma becerisi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 5 (2), 217-225. https://doi.org/10.16916/aded.287872

Kantemir, E. (1976). Kompozisyon öğretimi, Millî Eğitim, Sayı 34-37, 14-15.

Karasar, N. (1994). Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler (6. basım), 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.: Ankara.

Koçak, M. (2012).Almanya'da yaşayan Türklerin dil becerileri üzerinde bir inceleme. Zeitschrift für Die Welt Der Türken Journal of World of Turks, 4 (1), 303- 313.

Kurudayıoğlu, M., Karadağ, Ö. (2010). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarının konu seçimleri açısından incelenmesi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 7, Sayı 13, 192 – 207. https://doi.org/10.17218/hititsosbil.445930

Küçük, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım çalışmalarının sorularla yönlendirilmesi, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt 4, Sayı 2, 181-198.

Maltepe, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: yaratıcı yazma yaklaşımları, Dil Dergisi, Sayı 132, 56-66. https://doi.org/10.1501/dilder_0000000056

Molali, N. (2005), Romanya Türk toplulukları örneğinde iki dillilik, Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özbay, M.; Büyükikiz, K. K. ve Uyar, Y. (2011). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki kelime hazineleri üzerine bir inceleme. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15: 149-173. https://doi.org/10.35379/cusosbil.632757

Özbay, M, Zorbaz, K. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeyleri üzerine bir değerlendirme. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 16 (1), 47-72.

https://doi.org/10.12780/uusbd108

Özdemir, S. M., Benzer, H. ve Akbağ O. (2009). Almanya'da yaşayan 15-19 yaş Türk gençlerinin eğitim sorunlarına ilişkin bir inceleme (Kuzey Ren Vestfalya örneği). Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 10 (1), 23-40.

https://doi.org/10.1501/egifak_0000000448

Öztürk, E. (2007). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. https://doi.org/10.14582/duzgef.657

Rezzagil, M. (2010). 5-8 Yaş iki dilli çocukların Türkçe artikülasyon özelliklerinin ses bilgisel (fonolojik) süreçler açısından incelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri, Anı Yayıncılık: Ankara.

Tartar, E. (2013). Dikte (söyleneni yazma) çalışmalarının yazı becerilerinin gelişimine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

Temur, T. (2001). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okul başarıları arasındaki ilişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

https://doi.org/10.21764/maeuefd.340859

Turan, F. (2002). İlköğretim okullarında doğru ve güzel yazı yazma çalışmaları. Milli Eğitim Dergisi, Sayı 155-156.

Temur, T. (2006). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yazı dilindeki kelime hazinelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.639317

Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı 23, 461-472. https://doi.org/10.31795/baunsobed.645330

Yaman, H, Dağtaş, A. (2015). İngiltere'deki iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğreten öğretmenlerin ihtiyaç analizi: swot analizi örneği. Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 2 (4), 47-82. https://doi.org/10.20860/ijoses.53160

Yangın, B. (2002). Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi, Mersin: Dersal Yayıncılık.

Yazıcı, Z. ve İlter, B. G. (2008). Okul öncesi dönemdeki iki dilli/ çok dilli çocukların dil kazanım süreci. Dil Araştırmaları Dergisi, 3, 47-61. https://doi.org/10.31464/jlere.359915

Yılmaz, Y. M. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu, Turkish Studies, Volume 9/3 Winter, 1641-1651. https://doi.org/10.7827/turkishstudies.6216

Yörük, Y. (1983). Yazmak üzerine, Millî Eğitim, Sayı 60, 47-50.