

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

TAHA BENİK YÜKSEK LİSANS TEZİ
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
TEMEL EĞİTİM ABD
2018

İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA BECERİLERİNİN VE YAZMA HIZLARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TAHA BENİK

GAZİANTEP
ARALIK 2018

T.C.
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

**İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA
BECERİLERİNİN VE YAZMA HIZLARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TAHA BENİK

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN

GAZIANTEP
ARALIK 2018

TEZ ONAY SAYFASI

Öğrencinin Adı ve Soyadı: Taha BENİK

Üniversite: Gaziantep Üniversitesi

Enstitü: Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Anabilim Dalı ve Program: Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Tezin Başlığı: İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin ve Yazma Hızlarının İncelenmesi

Tezin Savunma Tarihi: 28/12/2018

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Doç. Dr. Ayhan DOĞAN
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Dr. Öğr. Üyesi Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

Dr. Öğr. Üyesi Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN

Doç. Dr. Ergün HAMZADAYI

Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

İmzası



Dr. Öğr. Üyesi Erhan TUNÇ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

İmza:.....

Adı ve Soyadı: Taha BENİK

Öğrenci Numarası: 201626738

Tez Savunma Tarihi:28 .12.2018

TEŐEKKÜR

Araştırmanın amacı, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerisi ve yazma hızlarını çeşitli değişkenler (kullanılan el, cinsiyet, okulların bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi, okul öncesi eğitim alma durumu ve yaş) açısından incelemektir. Araştırmada elde edilen verilerin ve araştırma sonuçlarının gelecekte yapılacak çalışmalara yol göstereceği düşünölmektedir.

Bu araştırmanın oluşturulmasında yardımlarını esirgemeyen, yaptığım çalışmanın her aşamasında bilgi ve tecrübesini benimle paylaşan tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN'a, uygulamaların yapıldığı okulların yönetici, öğretmen ve öğrencilerine sonsuz teőkürlerimi sunarım.

Her anımda yanımda olan, sevgilerini ve desteklerini hiç esirgemeyen başta eşim olmak üzere bütün aileme teőkürlerimi sunuyorum.

Taha BENİK



ÖZET

İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA BECERİLERİNİN VE YAZMA HIZLARININ İNCELENMESİ

BENİK, Taha

Yüksek Lisans Tezi

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN

Aralık-2018, 114 sayfa

Bu araştırmanın amacı, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini ve yazma hızlarını çeşitli değişkenler (kullanılan el, cinsiyet, okulların sosyo-ekonomik düzeyi, okul öncesi eğitim alma durumu ve yaş) açısından incelemektir. Araştırmada sıralı açıklayıcı karma model kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Gaziantep ilinde öğrenim gören 1. sınıf öğrencileri oluştururken örneklemini ise, evrenden tabakalı örnekleme ile seçilmiş olan alt, orta ve üst sosyo-ekonomik çevrede bulunan okullarda öğrenim gören 210 öğrenci oluşturmaktadır. Ayrıca araştırmada, ilkokul birinci sınıfı okutmakta olan 16 sınıf öğretmeni ile de görüşme yapılmıştır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen “Yazma Becerisi Değerlendirme Ölçeği”, yarı yapılandırılmış görüşme formu, yazma becerileri için kullanılan dikte metni ve yazma hızını ölçmek için kullanılan okuma metni kullanılarak toplanmıştır. Öğrencilerin yazma becerileri ve yazma hızları; yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi, korelasyon ile test edilmiş ve öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ise içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin yazma becerisi değerlendirme ölçeğinden yazma becerisine ilişkin aldıkları en küçük değer 21 iken en yüksek değer ise 63 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin ortalama yazma beceri puanları 43.2’dir. Öğrencilerin cinsiyetlerine, yaşlarına, okul öncesi eğitim alma durumlarına, kullandıkları ele göre ve okullarının bulunduğu sosyo-ekonomik çevreye göre yazma becerilerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Yazma becerisinin okunaklılık alt ölçeğinden elde edilen verilerde, öğrencilerin en çok harflerin uzantılarında, harfleri satırlara uygun şekilde yazmada, sayfa düzenine ve temizliğine dikkat etmede ve yazılarındaki genel estetikte hatalar yaptıkları görülmektedir. Yazma becerisinin imlâ ve noktalama işaretlerine uygunluk alt ölçeğinden elde edilen verilerde öğrencilerin çoğunlukla; kelime içerisinde eksik harf

bulundurmamada, yazısını imlâ kurallarına uygun yazmada, virgüli, kesme işaretini, kısa çizgiyi kullanmada hatalar yaptıkları görülmüştür.

Öğrencilerin yazma hızı sonuçlarına bakıldığında, yazdıkları en az harf sayısı 2 iken en yüksek harf sayısı ise 63 harf olarak görülmektedir. Öğrenciler ortalama 24 harflik yazma hızına sahiptir. Öğrencilerin yaşlarına, okul öncesi eğitim alma durumlarına ve okullarının sosyo-ekonomik çevresine göre yazma hızlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülürken cinsiyet ve kullanılan el açısından anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Yapılan korelasyon analizinde, yazma becerisi ve yazma hızı arasında istatistiksel açıdan pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ($r=.56$; $p<.01$).

Yapılan görüşme analizlerine göre, öğretmenler dik temel yazının daha okunaklı olduğunu ve öğrencilerin yazma hızında dik temel yazı ile daha hızlı yazdıklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Dik temel yazı öğretirken ise en çok harfleri karıştırma (b-d gibi), harfler arasında fazla boşluk bırakma ve kelimeler arasında boşluk bırakmama gibi sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, karşılaştıkları sorunların çözümüne ilişkin düzenli dikte çalışması yaptırmayı, dönüt verme-düzeltilmeyi, çocukla daha fazla ilgilenmeyi ve öğrencilerin okul öncesi eğitime yönlendirilmesi gerektiğini önermişlerdir.

Anahtar kelimeler: Yazma becerisi, yazma hızı, dik temel yazı, ilkökul 1. Sınıf

ABSTRACT**STUDY OF WRITING SKILLS AND WRITING SPEED OF PRIMARY SCHOOL
FIRST GRADE STUDENTS**

BENİK, Taha

Master Thesis

Elementary Education Department

Supervisor: Dr. Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN

December-2018, 114 Pages

The aim of this study is to investigate the various variables (handedness, gender, socio-economic environment, pre-school education status, and age) of writing skills and writing speeds of Primary School students. Sequential explanatory mixed model was used in this study. The centre of the study was formed by the first class students in 2017-2018 school year in the province of Gaziantep, while the sample consists of 210 students studying in schools with lower, middle and upper socio-economic environment selected from the center by stratified sampling. In addition, there search contains interviews with 16 primary school first grade classroom teachers. The research data were collected using the “Writing Skills Assessment Scale” developed by the researcher, the semi-structured interview form, dictation text used for writing skills, and the reading text used to measure writing speed. Writing skills and writing speeds of the students were tested with percentage, frequency, arithmetic mean, Standard deviation, independent groups t-test, one-way variance analysis, correlation and the semi-structured interviews with teachers were analyzed with content analysis.

According to the findings obtained from the study, according to the writing skills assessment scale the lowest value related to the writing ability of the students was found to be 21 and the highest value was found to be 63. The average writing ability value of the students was to be found 43.2. The writing skills of the students differ significantly according to their gender, age, pre-school education status, handedness and the socio-economic environment of their schools. In the data obtained from the legibility subscale of the writing skill, it has been observed that the students are making mistakes in the extensions of the letters, writing letters in line, paying attention to the layout and neatness of the page and the general aesthetics

of their writing. In the data obtained from the spelling and punctuation subscale, it has been observed that the students are making mistakes in keeping the missing letter in the word, writing in accord once with the spelling rules, using commas, apostrophes and short lines.

The minimum number of letters written by the students in writing speed results is two, while the highest number of letters is 63 letters. Students have an average writing speed of 24 letters. There was a significant difference in terms of age, pre-school education status related to the writing speed of the students, where as there was no significant difference in terms of gender and the hand used. Additionally, there was a significant difference between writing speed and the lower-middle and upper-upper socio-economic environment of the schools. In correlation analysis, there is a statistically positive and moderate correlation between writing skills and writing speed ($r=.56$; $p<.01$).

According to interview analysis, teachers that vertical basic writing is more legible, and that they feel as the students write faster with vertical basic writing. While teaching vertical basic writing, they stated that they encountered problems mostly such as mixing letters (such as b-d), leaving too much space between the letters, and not leaving any spaces between the words. Teachers recommend regular dictation studies, giving feedback – correction, paying more attention to the child and to direct them to pre-school education as the solution of the problems they face.

Keywords: Writing skills, writing speed, vertical basic writing, primary school

İÇİNDEKİLER

ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xi
EKLER LİSTESİ	xiii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.Problem.....	3
1.2.Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Sayılıtlar.....	8
1.5.Sınırlılıklar.....	8
1.6.Tanımlar	8

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Dil Becerileri.....	9
2.1.1.Dinleme Becerisi	10
2.1.2. Konuşma Becerisi	11
2.1.3.Okuma Becerisi	13
2.1.4. Yazma Becerisi	15
2.1.4.1. Okunaklılık.....	17
2.1.4.2. İmlâ ve Noktalama Kurallarına Uygunluk.....	18
2.4.1.2.1. İmlâ (Yazım).....	18

2.4.1.2.2. Noktalama işaretleri.....	18
2.1.4.3. Yazma Hızı	19
2.2. Yazı	20
2.2.1. Dik Temel Yazı	22
2.2.2. Bitişik Eğik Yazı	23
2.2.3. Bitişik Eğik Yazı ve Dik Temel Yazıya Genel Bir Bakış	24
2.2.4. Yazı Yazmaya Etki Eden Faktörler.....	25
2.2.4.1. Harflerin Şekilleri.....	26
2.2.4.2. Kalem Tutma	26
2.2.4.3. Oturuş Şekli	26
2.2.4.4. Kullanılan El.....	27
2.2.4.5. Kas Gelişimi	28
2.2.4.6. Yönler	29
2.2.4.7. Boşluklar.....	29
2.2.4.8. Çizgi Takibi.....	29
2.2.4.9. Büyük- Küçük Harf Kullanımı.....	30
2.3. Yazma	30
2.3.1. Yazma Öğretiminin Amacı.....	31
2.3.2. Yazma Öğretiminin Önemi	32
2.3.3. Yazma ve Okuma.....	32
2.3.4. Yazmaya Hazırlık Dönemi	33
2.3.5. Yazma Öğretiminde Öğretmenin Rolü	34
2.4. İlk Okuma Yazma Öğretimi.....	34
2.4.1. İlkokuma Yazma Öğretiminin Amacı	35
2.4.2. İlkokuma Yazma Öğretiminin Önemi	35
2.4.3. Türklerde İlkokuma ve Yazma Öğretiminin Tarihsel Gelişimi	36
2.4.3.1. 1924 İlkokul Programı	36
2.4.3.2. 1926 İlkokul Programı	36
2.4.3.3. 1936 İlkokul Programı	36
2.4.3.4. 1948 İlkokul Programı	37
2.4.3.5. 1968 İlkokul Programı	37
2.4.3.6. 1981 İlkokul Programı	37
2.4.3.7. 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı	38
2.4.3.8. 2015 İlkokul Türkçe Programı	38

2.4.3.9. 2018 İlkokul Türkçe Programı	38
2.4.4. İlkokuma ve Yazma Öğretim Yöntemleri.....	39
2.4.4.1. Ses Temelli Cümle Yöntemi (Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi).....	41
2.4.4.1.1. Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin (Ses Esaslı İlkokuma Yazma Öğretimi) Özellikleri.....	41
2.4.4.1.2. Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin (Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi) İlkeleri.....	42
2.4.4.1.3. Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin (Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi) Aşamaları	42
2.4.4.1.3.1. İlkokuma Yazmaya Hazırlık.....	42
2.4.4.1.3.2. İlkokuma Yazmaya Başlama ve İlerleme	43
2.4.4.1.3.3. Bağımsız okuma ve yazma	44
2.5. İlgili Araştırmalar	44
2.5.1. İlkokuma ve Yazma Alanında Yapılan Araştırmalar.....	45
2.5.2. Yazma Becerisi Alanında Yapılan Araştırmalar.....	51
2.5.3. Yazma Hızı Alanında Yapılan Araştırmalar	58
2.5.4. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	59
2.5.5. Araştırmaların Genel Olarak Değerlendirilmesi	62

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	64
3.2. Evren ve Örneklem.....	64
3.2.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet ve Yaş Dağılımları	64
3.2.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okullarının Sosyo-Ekonomik Düzeylerine İlişkin Dağılımları	65
3.2.3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumları	65
3.2.4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazı Yazarken Kullandıkları Ele İlişkin Durumları	66
3.2.5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Özellikler	66
3.3. Veri Toplama Araçları.....	66
3.3.1. Yazma Becerisi Değerlendirme Ölçeği	67
3.3.2. Öğretmen Görüşme Formu.....	69
3.4. Verilerin Toplanması	70
3.5. Verilerin Analizi	70

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Nicel Bulgular	72
4.1.1. Yazma Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular	72
4.1.2. Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Yaşa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .	73
4.1.3. Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	73
4.1.4. Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	74
4.1.5. Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Kullandıkları Ele Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	74
4.1.6. Öğrencilerin Yazma Becerisinin Okullarının Sosyo- Ekonomik Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	75
4.1.7. Öğrencilerin Yazma Beceri Düzeylerinin Okunaklılık Alt Ölçütüne İlişkin Bulgular	76
4.1.8. Öğrencilerin Yazma Beceri Düzeylerinin İmlâ Kurallarına ve Noktalama İşaretlerine Uygunluk Alt Ölçütüne İlişkin Bulgular	77
4.1.9. Yazma Hızı Düzeyine İlişkin Bulgular	78
4.1.10. Yazma Hızının Yaşa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	78
4.1.11. Yazma Hızının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	79
4.1.12. Yazma Hızının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	79
4.1.13. Yazma Hızının Yazı Yazarken Kullanılan Ele Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	80
4.1.14. Öğrencilerinin Yazma Hızlarının Okulların Sosyo- Ekonomik Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	80
4.1.15. Öğrencilerin Yazma Becerileri ile Yazma Hızları Arasındaki Korelasyon Değeri.	81
4.2. Nitel Bulgular	82
4.2.1. Öğrencilerin Dik Temel Yazıyla mı Yoksa Bitişik Eğik Yazıyla mı Hızlı Yazdıklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri	82
4.2.2. Öğrencilerin Dik Temel Yazıyla mı Yoksa Bitişik Eğik Yazıyla mı Daha Okunaklı Yazdıklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri	83
4.2.3. Öğrencilerin Dik Temel Harflerle Yazarken Yaptıkları Yazım Hatalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri	84
4.2.4. Öğretmenlerin Yazma Öğretiminde Yaşadıkları Sorunların Çözümüne İlişkin Görüşleri.....	85

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1. Öğrencilerin Yazma Becerileri ve Yazma Hızları ile İlgili Tartışma.....	88
5.2. Öğretmen Görüşlerine İlişkin Tartışma	93

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	95
6.1.1. Yazma Becerisine İlişkin Sonuçlar	95
6.1.2. Yazma Hızına İlişkin Sonuçlar	96
6.1.3. Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	97
6.2. Öneriler	97
KAYNAKLAR	99
EK 1.....	107
ÖZGEÇMİŞ.....	113

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Sınıflardaki Çocukların Cinsiyetlerine Göre Harf Bazında Bir Dakikada Ortalama Yazma Hızları.....	20
Tablo 2.2. Dik Temel ve Eğik Harflerin Yazımındaki Farklılıklar.....	25
Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet ve Yaş Dağılımına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	65
Tablo 3.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okullarının Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	65
Tablo 3.3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumlarına İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	66
Tablo 3.4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazı Yazarken Kullandıkları Ele İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	66
Tablo 3.5. Yazma Becerisi Değerlendirme Ölçeği Maddelerinin Faktör Yükleri....	68
Tablo 3.6. Yazma Becerisi Değerlendirme Ölçeği Maddelerinin Anti-imağ Korelasyon Katsayıları, Ortak Varyansları, Öz Değerleri, Açıklanmış Varyans Yüzdeleri, Ortalamaları, Standart Sapmaları, Madde Alt Ölçek Korelasyonları ve Alt-Üst Grup t Değerleri.....	69
Tablo 4.1. Öğrencilerin Yazma Beceri Değerlendirme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	72
Tablo 4.2. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Yazma Becerilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	73
Tablo 4.3. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yazma Becerilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	73
Tablo 4.4. Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumlarına Göre Yazma Becerilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	74
Tablo 4.5. Öğrencilerin Kullandıkları Ele Göre Yazma Becerilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	74
Tablo 4.6. Öğrencilerin Okullarının Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Yazma Becerilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Betimsel Sonuçlar.....	75

Tablo 4.7. Öğrencilerin Okullarının Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Yazma Becerilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları.....	75
Tablo 4.8. Öğrencilerin Yazma Beceri Düzeylerinin Okunaklılık Ölçütüne İlişkin Bulgular.....	76
Tablo 4.9. Öğrencilerin Yazma Beceri Düzeylerinin İmlâ Kurallarına Uygunluk Ölçütüne İlişkin Bulgular.....	77
Tablo 4.10. Öğrencilerin Yazma Hızlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	78
Tablo 4.11. Öğrencilerin Yaşa Göre Yazma Hızlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	79
Tablo 4.12. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yazma Hızlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	79
Tablo 4.13. Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre Yazma Hızlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	80
Tablo 4.14. Öğrencilerin Kullandıkları Ele Göre Yazma Hızlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	80
Tablo 4.15. Öğrencilerin Okullarının Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Yazma Hızlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Betimsel Sonuçlar.....	80
Tablo 4.16. Öğrencilerin Okullarının Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Yazma Hızlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları.....	81
Tablo 4.17. Öğrencilerin Yazma Becerileri İle Yazma Hızları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Korelasyon Analizi Sonuçları.....	81
Tablo 4.18. Öğretmenlere Göre Dik Temel Yazı veya Bitişik Eğik Yazıdan Hangisi İle Öğrencilerinin Daha Hızlı Yazdıklarına ve Nedenlerine İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı.....	82
Tablo 4.19. Öğretmenlere Göre Dik Temel Yazı veya Bitişik Eğik Yazıdan Hangisi İle Öğrencilerinin Daha Okunaklı Yazdıklarına İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı.....	83
Tablo 4.20. Öğretmenlere Göre Yazma Öğretiminde Öğrencilerinin Yazım Hatalarına İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı.....	84
Tablo 4.21. Öğretmenlerin Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Çözümlerine İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı.....	86

EKLER LİSTESİ

	Sayfa
EK 1. Yazma Becerisi Değerlendirme Ölçeği.....	106
EK 2. Dikte Metni.....	107
EK 3. Yazma Hızı Metni.....	108
EK 4. Öğrenci Yazılarından Fotoğraflar.....	109

BÖLÜM I

GİRİŞ

Dil bir toplumun çağdaş ve demokratik olabilmesini sağlayan çok önemli araçtır. Dil, insanlarda öğrenmeyi, zihni ve sosyal gelişmeyi destekleyen en önemli iletişim aracıdır. Bu iletişim aracını doğru kullanan ülkeler kültürlerini geliştirmeye, gelecek nesillere aktarmaya, teknolojik ve sosyal açıdan ilerlemeye devam edebilirler.

İnsanlar çağlar boyunca birbirleriyle iletişim kurmak, yeni bilgiler edinmek ve kültürlerini aktarabilmek için dil becerilerinden faydalanmışlardır. Dil becerilerini kullanarak birbirlerini etkileyen insanlar, bunu kalıcı hale getirebilmek için ise yazıyı icat etmiştir. Yazı, düşünen insanın sözlü olarak kurduğu iletişimi; mağara duvarları, kâğıt, bilgisayar gibi araçlara aktaracağı bir beceri olarak ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda sözlü ve yazılı iletişim becerilerini etkili kullanabilen insanlar gelecek kuşaklarına daha iyi bir kültür birikimi bırakırlar.

Kültür yüzyıllardır kuşaktan kuşağa geçmektedir. Önceleri sözlü olarak aktarılan kültürün artık yeterli olmadığı görülmektedir. Yazılı kaynaklar bu yüzden çağımızda önemli bir yere sahiptir. Gelecek nesilleri bu verilerle donatarak onların günümüz çağındaki yeni düzene ayak uydurmalarına yardımcı olmak gerekmektedir. İnsanlar arasında artık yazışmalar ve konuşmalar resmîyetten uzaklaşmaya ve sosyal mecra alanlarına kaymaya başlamıştır. Bu durum insanları sürekli iletişim içinde tutmaya ve yazmaya zorunlu hale getirmektedir. Hızla gelişmekte olan bu çağda geçmiş çağlara göre yazma eğitimi ve iletişim daha da önemli hale gelmektedir. (Kırmızı, 2016).

Eğitimin temelini “okuma” ve “yazma” oluşturmaktadır. Yazma ve okuma çoğunlukla birlikte düşündüğümüz etkinliklerdir. Yazma genellikle okumadan sonra

gelen ve onun bir tamamlayıcısı olan eylem olarak algılanır. Okuma esas olandır. Yazma ise okumadan sonra bir şekilde başarılabilecek olan ikincil etkinlik olarak görülmektedir. Oysa insanlığın tarihinde ilk keşfettiği şey yazmadır (Kırmızı, 2016).

Yazma; konuşma, okuma ve dinlemenin yanında düşünmeyi de olumlu yönde etkileyen önemli bir beceridir. Öğrencilere yeni beceriler katmada, onların dil becerilerini geliştirmede yazma önemli bir yer tutmaktadır. Yazdıklarını başkalarıyla paylaşabilme, kalıcı hale getirme ve pratiğe dökmeye yazmanın rolü büyüktür (Güneş, 2014).

Yazma her bireye özgü bir beceridir ve çoğu kişinin bireysel olarak bu hususta problem yaşaması mümkündür. Dinleme, konuşma ve okuma becerileri içinde yazma becerisi en zor gelişenidir. Çünkü dinleme ve konuşmayı doğduğumuz andan itibaren kullanırız, okumayı ise görme duyumuyla algılayabiliriz ancak yazma bütün bunların bir araya gelmiş halidir; eğitim ile kazanılır (Duran ve Akyol, 2010, s.818). Bu bağlamda eğitim sürecinde yazılı anlatım çalışmalarının daha etkili kılınabilmesi için öncelikle yazma eğitiminin amaçlarının ve yazma becerisinin geliştirilmesinde göz önünde bulundurulacak temel öğelerin, tarihsel gelişim sürecinde ortaya çıkan yazma teori ve modellerinin incelenmesi önem taşımaktadır (Karadağ, 2016).

Yazma becerisi içerisinde imlâ kurallarını, okunaklılığı ve birçok dil becerisini barındırır. Bu becerinin gelişmesiyle program, öğrencinin zihninde düşündüğü, anımsadığı, geliştirdiği verileri kurallara uyarak yazıya dökmelerini, yazma alışkanlığı kazanmalarını ve yazma yeteneğini geliştirmelerini amaçlamaktadır. Dil becerileri içerisinde yer alan yazma becerisi diğer becerilerden beslenmektedir. Yazma becerisini ilerletmek için öğrenciler sürekli olarak okuma, yazma çalışmaları yapmalıdırlar (Karadağ, 2016).

Öğrenciler yazma becerilerini kullanırken dikkat edilmesi gereken bir diğer husus ise yazma hızıdır. Yazma hızı, öğrencilerin kullandıkları harfleri yazıya dökerken ne kadar hızlı olabildiklerini bu harfleri kullanmada ne kadar ustalaştıklarını gösteren bir unsurdur. İlkokulda okuma-yazmanın asıl amaçlarından birisi de öğrencilerin doğru ve güzel bir yazı yazma becerilerinin yanında iyi bir yazma hızlarına sahip olmalarını sağlamaktır. Öğrencilerin yazma hızının geliştirilmesi hem eğitsel yönden hem de yazılı iletişim açısından öğrencilere katkı

sağlayabilir. Bu çalışma dik temel yazıyla yazmayı öğrenen öğrencilerin yazma becerilerinin ve yazma hızlarının ne düzeyde olduğunu incelemesi açısından önemlidir. Bu bölümde araştırma ile ilgili problem durumuna, amaçlara, öneme, sayılıtlara, sınırlılıklara ve tanımlara değinilmiştir.

1.1.Problem

İnsan, sosyalleşebilmek için ve hayatını sürdürebilmek için sürekli olarak diğer insanlarla etkileşim kurmak zorundadır. Dil becerilerini etkili kullanan insanların çevresiyle bağları da kuvvetli olur (Demir, 2010). Konuşmanın iletişimde önemli bir yeri vardır. Kişilerin konuşarak fikirlerini, hislerini ve gördüklerini karşısına anlatması ile aynı şeyleri yazarak anlatması arasında çok bir fark yoktur. Birinde konuşma becerisi kullanılırken diğerinde yazma becerisi kullanılmaktadır. Ortak özelliklerinden dolayı konuşma ile yazma birbirinden ayrılamaz. Bu iki beceri birbirini tamamlayan parçalardır (Çelenk, 2005).

Yazı, “düşüncenin belli işaretlerle tespit edilmesi, harfleri yazma biçimi” diye açıklanırken; yazma ise, “yazmak işi” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2018). Konuşma dilinde kullanılan sözlerin çeşitli işaretlerle kâğıt üzerine dökmeye yazı denir. Öğrencilerin, istenilen ölçüde yazı yazmaları, onların büyük ölçüde konuşma ve düşünme yetilerine bağlıdır (Çelenk, 2003).

Yazma, akıldaki fikirleri, hissedilenleri ve öğrenilenleri kağıda aktararak insanın kendini ifade etme biçimidir. İletişim kurmadaki ihtiyaçların karşılanmasının yanında bireylerin öğrenme süreçlerine de katkı sağlamaktadır (Belet ve Yaşar, 2007). Türkçe öğretiminin önemli bir öğrenme alanını oluşturan yazma, bilgiden çok beceri gerektirir ve bu beceriler uygulama ile kazanılmaktadır (MEB, 2005).

Maria Montessori (Akt. Gray, 1975, s.260), uzun tecrübelerinden hareketle, yazma işinin hem bilişsel hem de iyi bir devinişsel becerisi geliştirme hazırlığını gerektirdiğini belirtmiştir. Bilişsel hazırlık, çocuğa yazmayı öğrenmenin önemini kavratarak bir öğrenme arzusu uyandırmaktır. Devinişsel hazırlık ise; çocuğun yazı araçlarını kullanma ve alfabedeki harflerin şekillerini çizme becerilerinin geliştirilmesini içermektedir.

Yazma becerisinin gelişimi için çok zaman istediği ve dil kuralları çerçevesinde yazılması gerektiği söylenebilir. Düşünmeyi gerektiren, dilin kurallarına uyulması zorunluluğunu gözetilen planlı bir süreçtir. Yazma becerisi,

doğuştan getirilen bir yetenek değil; doğrudan doğruya eğitimle elde edilen bir beceridir. Bu beceri, elverişli ortamda, uygulama ve denemelerle özen ve çaba ile kazanılır (Güneyli, 2006).

Alan yazına bakıldığında; ülkemizde, yazma becerisine ve yazma hızına dair pek çok araştırma yapıldığı görülmüştür. Yazma becerilerini geliştirmek ve yazma becerisinin öğrenciler üzerindeki etkisini incelemek amacıyla ilkökul düzeyinde öğrenciler üzerinde çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Yazma becerisi üzeri yapılan çalışmaların (Aydın, 2016; Akın, 2016; Güler, 2016; Çelenk ve Bayat 2015; Bay, 2015; Işık, 2014 ve Toker, 2006) bir kısmı ilkökuma ve yazma üzerine yapılan çalışmalardır. Dik temel yazı ve bitişik eğik yazıya yönelik olarak, bu iki yazı stiline karşılaştırılmasına ilişkin Yıldız, Ataş, Yekeler ve Aktaş (2016), Arcagök, Kobak, Demir ve Şahin (2017), Şad ve Demir (2017); Kırmızı ve Kasap (2013), Vinter ve Chartrel (2010), Asher (2006), Rosenblum, Weiss ve Parush (2003), Graham, Weintraub ve Berninger (1998) tarafından araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Yazma becerisi alanında yapılan diğer çalışmalarda (Uyar, 2016; Göksu, 2016; Durmuşçelebi ve Yener 2014; Tartar, 2013; Özdemir, 2014; Şentürk, 2013; Erdoğan, 2012; Van Hoorn, Maathuis, Peters ve Hadders-Algra 2010; Özdemir, 2008; Medwell ve Wray 2007; Graham, Weintraub ve Berninger 2001) yazma becerisine ilişkin veriler elde edildiği ve yazma becerisinin geliştirmesinin amaçlandığı görülmektedir. Söğüt (2018), Kurtlu ve Korucu (2015), Balkan (2015), Şahin (2012), Memiş ve Harmankaya (2012), Coşkun (2011), Ateş ve Yıldız (2010), Bayraktar (2006) ve Duran (2009) ise yazma hatalarına yönelik çalışmalar yapmışlardır. Balkan (2015), çalışmasında öğrencilerin bitişik eğik yazıda bir çok hata ile karşılaştıklarını ancak yaş ilerledikçe bu hataların azaldığını tespit etmiştir.

Höbek (2017), Kadioğlu (2012), Erdoğan (2012), Temur (2012), O'Mahony, Dempsey ve Killeen (2008), Bay (2008) ve Subsawad, Trombly, Henderson ve Tickle-Degnen (2002) çalışmalarıyla yazma hızı alanında yeni veriler elde etmeyi amaçlamışlardır. Kadioğlu (2012), araştırmasında yazma hızına ilişkin araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf seviyelerinin üzerinde bir hıza sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Türkiye'de yazma öğretimi, 1981 İlkokul Programına göre "Cümle Çözümleme Yöntemi" ile yapılmışken, 2005 İlköğretim Programına göre ise "Ses Temelli Cümle Yöntemi" kullanılarak yapılmıştır. Ses Temelli Cümle Yöntemi ile

birlikte yazı öğretiminde bitişik eğik yazı stili kullanılmaktaydı. İlkokuma yazma öğretiminde, “Ses Temelli Cümle Yöntemi”, 2018 programındaki yeni adıyla “ Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi” yöntemi olarak verilmiştir. Yöntemle ilgili fazla bir değişiklik yapılmamakla birlikte yazı stili olarak dik temel yazının veya bitişik eğik yazının kullanılması öğretmenlerin kararına bırakılmıştır. Dik temel yazıya ilişkin, okuma ve yazma boyutunda yeni öğrenci kitapları düzenlenerek 2017-2018 eğitim öğretim yılında öğrencilere dağıtılmıştır.

Yazma becerileri, yazma hızı, ilkokuma ve yazma üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, araştırmaların genelde bitişik eğik yazı stiline yoğunlaştığı ve dik temel yazı stiline çok fazla yer almadığı görülmüştür. Bu durumda dik temel yazı ile yapılan çalışmalara da ilgili alanda ihtiyaç duyulmaktadır.

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin 2017-2018 Türkçe dersi öğretim programı doğrultusunda dik temel harflerle yaptıkları yazma çalışmaları sonucunda ortaya çıkan yazım hatalarının, yazılarındaki okunaklılık durumlarının ve imlâ kuralları ile noktalama işaretlerini kullanımlarının ne durumda olduğu bilinmemektedir. Ayrıca öğrenciler dik temel harfler ile öğrenim görürken bitişik eğik yazıya oranla yazma hızlarında bir değişiklik olup olmadığı da bilinmemektedir.

Özetle yukarıda belirtilen gerekçeler doğrultusunda, öğrencilerin yazma becerilerindeki okunaklılık düzeylerinin, yazım hatalarının ve yazma hızının belirlenmesinin öğrencilerin okulda ve daha sonraki hayatlarında başarılı olmalarında önemli bir etken olacağı düşünülmektedir. Bu bakımdan çalışmanın yeni başlanan dik temel harflerle yazı öğretimine önemli katkılar sağlayacağı, öğretmenleri öğrencilerin becerilerini dikkate almaları konusunda yönlendireceği ve alana önemli katkılar yapacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda araştırmadan elde edilen bu bulguların alanda yapılacak yeni çalışmalara yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın problem cümlesi “İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerileri ve yazma hızı ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilebilir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini ve yazma hızlarını incelemektir. Ayrıca bu çalışmada öğretmenlerin yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ile bu sorunlara çözüm önerilerini

incelemek ve öğretmenlerin öğrencilerinin yazma hızları ile yazılarındaki okunaklılık düzeylerini incelemek amaçlanmıştır.

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin yazma beceri düzeyleri nasıldır?
2. Öğrencilerin yaşa göre yazma beceri düzeylerini nasıldır?
3. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre yazma beceri düzeyleri nasıldır?
4. Öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumlarına göre yazma beceri düzeyleri nasıldır?
5. Öğrencilerin kullandıkları ele göre yazma beceri düzeyleri nasıldır?
6. Öğrencilerin okulların bulunduğu sosyo-ekonomik çevreye göre yazma beceri düzeyleri nasıldır?
7. Öğrencilerin yazma beceri düzeylerine ilişkin okunaklılık durumları nasıldır?
8. Öğrencilerin yazma beceri düzeylerine ilişkin imlâ ve noktalama işaretlerine uygunluk durumu nasıldır?
9. Öğrencilerin yazma hızı düzeyleri nasıldır?
10. Öğrencilerin yaşa göre yazma hızı düzeyleri nasıldır?
11. Öğrencilerin cinsiyete göre yazma hızı düzeyleri nasıldır?
12. Öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumlarına göre yazma hızı düzeyleri nasıldır?
13. Öğrencilerin kullandıkları ele göre yazma hızı düzeyleri nasıldır?
14. Öğrencilerin okullarının bulunduğu sosyo-ekonomik çevreye göre yazma hızı düzeyleri nasıldır?
15. Öğrencilerin yazma becerileri ile yazma hızları arasında bir ilişki var mıdır?
16. Öğretmen görüşlerine göre öğrenciler dik temel yazıyla mı yoksa bitişik eğik yazıyla mı daha hızlı yazmaktadırlar?
17. Öğretmen görüşlerine göre öğrenciler dik temel yazıyla mı yoksa bitişik eğik yazıyla mı daha okunaklı yazmaktadırlar?
18. Öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin dik temel harflerle yazma öğretimi yaparken karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
19. Öğretmenlerin dik temel harflerle yazma öğretiminde yaşadıkları sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okuma, yazıya aktarılmış verileri zihin süzgecinden geçirerek anlamlandırma süreci olarak; yazma da, kişinin kendi zihnindekileri üzerinde toplumla uzlaşmış sembolleri kullanarak metne aktarma süreci olarak tanımlanabilir. Yazmada işlenen süreç okumanın yansıtılmasıdır. Yazma, bireylerin duygularını, düşüncelerini ve isteklerini kurallar dâhilinde işaretlerle anlatmasıdır. Bu, yalnızca sembolleşme ve kaydetme eylemi olmayıp aynı zamanda bunların anlamlandırılmasını da içermektedir. Bu bağlamda yazma, bir stenografin düşünmeksizin duyduklarını kodlama işlemi olarak algılanmamalıdır. İnsanın kendi varlığını ve zihnindeki yaratıcı noktaları keşfettiği öğrendiklerini aktardığı bir eylemdir (Kırmızı, 2016).

Yazma işi birçok unsuru içerisinde bulunduran zihinsel açıdan karmaşık bir olaydır. Yazma, güzel yazı yazma sanatı olarak düşünülse de asıl olanı zihinsel becerilerin son aşamaya kadar zorlanmasıdır (Karadağ ve Kayabaşı, 2011, s. 990). Bu bağlamda yazma, beyindeki karışık fikir ve düşüncelerin düzenlenmesini ve berraklaşmasını sağlayan önemli bir çıktı olarak algılanabilir. Yazmanın birincil hedefi bireylerin düşünce dünyalarını kalıcı olarak aktarabilmeleridir. Yazı ile yazarak not almak veya başkalarının düşüncelerini kâğıda aktarmak özellikle kayıt cihazlarının bu kadar geliştiği günümüzde çok da elzem olmayan bir özellik olarak görülmektedir. Sanatsal bir değerken öğreten ve eğiten bir araca dönüşmüştür. Daha sonralarda ise insanların kendilerini anlatmalarında en çok kullandıkları bir araca dönüşmüş ve eğitim ile öğretimde vazgeçilmez bir unsur haline gelmiştir (Kırmızı, 2016).

Günümüze kadar yazma üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde genelde bitişik eğik yazı ile sınırlı kaldığı görülmüştür. Dik temel harflere ilişkin bu alanda yapılan çok fazla çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışmanın, dik temel harfleri ilk kez kullanan birinci sınıf öğrencilerini kapsamı ayrıca ölçme araçlarının çeşitliliği bakımından da diğer araştırmalardan farklılaştığı, ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin dik temel harflerle yazma becerisi ve yazma hızını bilimsel sonuçlarıyla ortaya koymakta ve bu konuda yapılacak diğer araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmen yetiştiren kurumlara, öğretmenlerin ilkökuma-yazma ve dik temel yazı öğretimine ilişkin çalışmalarına,

MEB'in Türkçe dersindeki ilkokuma-yazma öğretimi programını geliştirme çalışmalarına katkı vereceği düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Bu çalışmanın temel sayıtları:

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşme esnasında sorulan sorulara samimi cevaplar verdikleri kabul edilmektedir.

1.5.Sınırlılıklar

1. Örneklem, Gaziantep ilindeki altı ilkokulun öğrencileri ve bu öğrencilerin öğretmenleri ile sınırlıdır.

2. Yazma becerilerinin değerlendirilmesi, hazırlanan ölçek, dikte metni, yazma hızı metni ve öğretmen görüşleri ile sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Dik temel yazı: İlkokul öğrencilerinin basit çizgilerle ve daha fazla zorlanmadan yazmayı öğrenmeleri için bazı yazı biçimleri vardır. Dik ve yuvarlak şekillerden oluşan bu harflere dik temel yazı denir (Güneş, 2007).

Yazma becerisi: Duygu, düşünce ve hayallerin, bilinen ve görülenlerin, okunan ve/veya duyulanların dil aracılığıyla kağıt üzerine güzel ve etkili bir şekilde aktarılmasını içeren dil becerisidir (Calp, 2009).

Yazma hızı: Yazma hızı, genellikle bir dakika içerisinde öğrencilerin yazabildikleri harf veya kelimelerin toplamı anlamına gelmektedir (Akyol, 2006).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Dil Becerileri

Dil bir milletin kendi özünü yansıtan, diğer milletler içinde kültürünü korumasını sağlayıp var olmasını sağlayan çok önemli bir unsurdur. Büyük devlet adamı Mustafa Kemal Atatürk'ün "Türkiye Cumhuriyeti'ni kuran Türk halkı, Türk milletidir. Türk milleti demek; Türk dili demektir. Türk dili, Türk milleti için kutsal bir hazinedir. Türk dili, Türk milletinin kalbidir, zihnidir (Müjgan, 1981, s.35)." sözleri dilin bir millet için ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Dil, bütün öğrenme alanlarının temelidir. Dil öğretiminde asıl hedeflenen kendisini ifade edebilen, farklı kaynaklardan beslenerek kendini birden fazla alanda geliştirebilen, farklı bağlamlarda dilin de farklı anlamlar kazandığını görebilen öğrenciler yetiştirmektir (MEB, 2006:2). Dil birçok farklı amaca hizmet eder. Bunlardan biri de insanlarla iletişime geçmeyi sağlamasıdır. Bu iletişimi oluşturan yapı ise belirli kurallar dâhilinde ortak belirlenen nesnelere oluşturulur (Coşkun, 2014).

Dilin hizmet ettiği amaçların başında şüphesiz iletişim aracı olması gelir; fakat bu amacın yanı sıra çocukların gelişimi açısından da çok büyük önem taşıdığı göz ardı edilemez. Bu gelişim hem sosyal hem zihinsel hem de fiziksel açıdan ele alınabilir. Dil sayesinde çocuk tüm bu alanlardaki gelişimini başarılı ve sağlıklı bir şekilde tamamlayabilir. Dil olmadan tüm bu alanlarda başarının tamamlanabilmesi mümkün olmamaktadır (Coşkun, 2014). Dil becerilerini dinleme, konuşma, okuma ve yazma diye sıralayabiliriz.

2.1.1.Dinleme Becerisi

Yeni bir dil öğrenirken teorikten başlamak yerine o dilin konuşulduğu ortamlarda bulunmak, telaffuzunu öğrenmek dil öğretiminde en etkili sonucu verir. Bu yıllardır duyduğumuz bir açıklamadır. Bu açıklamada asıl ele alınan nokta insanın yeni bir şey öğrenirken en etkili öğrenme biçiminin duyma ve dinlemeden geçtiğidir. Zira insanın duyduğu bir şeyi anlamlandırması çok daha kolay olacaktır. Bu tanımdan yola çıkarak çocuklarda dil edinme sürecinin de dinleme ile başladığını söyleyebiliriz. Çocuk dinlediği bir şeyi çok daha kolay anlamlandırarak ve bu sayede konuşma yazma okuma gibi diğer alanlarda da dinleme ile beceri kazanacaktır. Dinleme becerisini kullanarak zihinsel yapılarını ve bununla doğru orantılı olarak iletişim becerilerini de geliştireceklerdir. Özellikle ilköğretim döneminde çocukların konuşma becerisinden çok dinleme becerilerinin gelişim gösterdiği gözlenmiştir. Dinleme becerisi gelişmiş çocuklar bu beceri sayesinde etrafından daha fazla bilgi toplayabilmekte ve bu bilgileri kullanarak zihinsel yapılarının gelişimine katkı sağlamaktadırlar (Öz, 2005).

Dinleme becerisi gelişmiş olan bireyler hayatın her alanında bir adım öndedir; çünkü dinleme becerisi diğer birçok beceri ve alana göre gelişimin temelini oluşturmaktadır. Dinleme becerisi çocukluk döneminden başlayarak hayatımızın her döneminde bu kadar önemli bir yere sahip olmasına rağmen ihmal edilmiştir. Bu sorunun temelini inecek olursak ilköğretimden başlayarak okullarda yaptığımız en büyük hatayı da görmüş oluruz. Ne yazık ki okullarımızda eğitim veren birçok öğretmenimiz karşısına gelen çocuğu her anlamda donanımlı olarak görmekte ve bu şekilde eğitim öğretime başlamaktadır. Gelen çocukta hangi beceriler var çocuk neleri yapabiliyor bunun üzerinde durmadan tüm çocukları eşit seviyede düşünerek adım atmak yanlıştır. Ne yazık ki bu bariz hata sebebiyle birçok beceride olduğu gibi dinleme becerisi de ihmal edilmiş olmaktadır. Bu sebeple de okullarımızda etkili dinleme adına yapılan birçok çalışma sağlıklı sonuç vermemektedir (Tüzel, 2014).

Dinleme sürecinin ilk aşaması şüphesiz işitmedir; fakat bu tanıma genelleyerek işitme ve dinleme aynı anlama gelir demek doğru değildir. İşitme sadece kulak yoluyla elde ettiğimiz sesi duyma şeklidir diye tanımlanabilir. Oysa dinleme de birey bilinçli olarak isteyerek duyduğuna odaklanır. Öğrenme her öğrencide farklı şekillerde gerçekleşir. Bazı öğrenciler yazarak bazıları resmederek

bazıları da dinleyerek öğrenir. Dinleme yoluyla öğrenme gerçekleştiren bireyler bu öğrenme şeklini hayat boyu kullanmaya devam ederler. Dinleme becerisini kullanarak öğrenme sağlayan bireylerde zihinsel bir ön hazırlık süreci vardır. Ön hazırlık sonrasında da bireyin dinlediğini anlamlandırabilmesi için duyduğu bilgiyi yine birçok farklı zihinsel aşamadan geçirmesi gerekir. Bu sebeple dinleyerek öğrenme gerçekleştiren bireylere bu becerilerini geliştirecek çalışmalar yaptırmak etkili olacaktır (Öz, 2005).

Bugün birçok eğitim veren kurumda en etkili iletişim yolu sözlü dildir; yani iletişim konuşarak sağlanmaktadır. Bu kadar sözel iletişime önem veren bir toplumda dinleme becerisi gelişmemiş bireylerin hem akademik hem de sosyal olarak başarılı olmalarını beklemek doğru olmayacaktır. Bu duruma düşmemek için yapılabilecek en güzel çalışma ise çocukların küçük yaşlarda iletişim becerilerini geliştirmektir (Öz, 2005).

Bireylerin büyük çoğunluğunun yazılı dil ile tanışmaları ebeveynlerinin kendilerine okudukları kitapları dinledikleri yıllara dayanmaktadır. Dinleme becerisi sosyal hayatta olduğu kadar eğitim hayatında da oldukça etkili yere sahiptir. Günümüz eğitim sisteminde derslerin anlatımından sınıf içindeki iletişime kadar her alanda dinleme becerisi gelişmiş bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Son zamanlarda yapılan birçok sınavın sözel olduğunu düşünürsek dinleme becerisi gelişmemiş bir bireyin bu şartlar altında akademik başarısından söz etmek çok mantıklı olmayacaktır (Tüzel, 2014). Ayrıca öğrencilerin derslerinde, dinlediklerini yazıya dökebilecekleri dikte çalışmaları içinde dinleme becerisi önemlidir denebilir. Öğrencilerin dinleme becerileri ne kadar yüksek olursa dikte yapma kabiliyetleri dolayısıyla yazma becerileri de bir o kadar yüksek olacaktır.

2.1.2. Konuşma Becerisi

Konuşma, başta aile olmak üzere yakın çevreden kazanılan bir beceridir. Ancak konuşmayı etkileyen pek çok etken vardır. Çocuklar, hiçbir eğitim almadan konuşmayı çevrelerinden kolaylıkla öğrenebilmektedir. Bu öğrenmede taklit ve tekrarın önemli yeri vardır (Taşkaya, 2014). Konuşma becerisi her bireyin sahip olması gereken temel becerilerdendir. Birey konuşma becerisini ilk olarak ailede kazanır sonra bu beceri okulda gelişir ve hayat boyunca da gelişmeye devam eder. Konuşma becerisi de tıpkı dinleme becerisinde olduğu gibi birtakım gelişim

aşamalarından oluşur konuşma becerisi ilk olarak zihinsel bir hazırlık süreci gerektirir. Programda öğrencinin konuşma becerisini geliştirmek için önce zihinsel hazırlık yaptırılmaktadır. Bu çerçevede konuşmaya hazırlık, konuşma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve görgü kurallarına uygun konuşma üzerinde durulmaktadır. Sonrasında kendini sözlü olarak ifade etme becerilerine ağırlık verilmektedir. Bu amaçla ön bilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme yapma gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalara yer verilmektedir. Ayrıca günlük ilişkilerin gerektirdiği farklı durumlara uygun konuşma, eğlenmek ve bilgi edinmek için konuşma, eleştirel ikna edici ve betimleyici konuşma gibi çeşitli tür, yöntem ve teknikler de verilmektedir (Öz, 2005).

Okullarda konuşma eğitimi verilirken öğrencilerin kendilerine örnek olarak gördükleri öğretmenlerdir denebilir. İlkokulda konuşma ile doğrudan alakalı olan ders ise Türkçedir. Türkçe derslerinde öğretmenler öğrencilerinin konuşmayı doğru bir kuralla uygulamalarına, kendilerini ifade edebilmelerine ve değerlere uygun konuşmalarına dikkat etmelidir (Taşkaya, 2014).

Konuşma becerisi birçok farklı şekilde geliştirilebilir; fakat konuşma becerisini geliştirmede en etkili yer okullar ve okullarda islenen derslerdir. Derslerde kullanılacak çeşitli yöntemler ve yapılacak etkinlikler iyi örneklerle desteklendiğinde konuşma becerisini önemli ölçüde geliştirecektir (Taşkaya, 2014).

Farklı dil becerileri farklı zamanlarda kazanılır. Dinleme ve konuşma diğer dil becerilerinden daha önce kazanılmaktadır. Çocukların henüz okula başlamadan dinleme ve konuşma becerilerini büyük oranda edindikleri varsayılır. Ancak bu becerileri yeterli ve uygun bir biçimde edindiklerini söylemek güçtür. Bu nedenle konuşmanın program dâhilinde ve bir rehber eşliğinde öğrenilmelidir. Kısacası doğru, güzel ve etkili bir konuşma için bu konuda özenle hazırlanmış bir öğretim programına, uygun ortam sağlanacak yer olan okula ve bu konuda yeterli eğitim almış öğretmene ihtiyaç vardır (Taşkaya, 2014).

2.1.3.Okuma Becerisi

Zihin gelişimini destekleyen pek çok öğrenme alanı vardır. Bunlardan en önemlisi şüphesiz okumadır. Okuma yaparken yazıların zihinde işlenip anlamlandırılması sırasında beyinde de yapılandırmasını sağlar. Bu sayede çocuk okuduklarını anlamlandırırken aslında beyin fonksiyonlarını da kullanmakta ve zihinsel yapılandırma işlemini de gerçekleştirmektedir (Öz, 2005). Okuma sırasında birey sahip olduğu ön bilgisi ile metinde sunulan bilgi arasında bağ kurmaktadır. Birey sahip olduğu ön bilgiler ile metinde sunulan bilgiyi birleştirip yeni bir düşünceye ulaşmaktır (Yılmaz, 2014).

Okumanın amacı kişinin okuduğu metnin vermek istediği mesajı alabilmektir. Kişi okuduğu metinle bir anlam kurabilmelidir. Okuduğu metinden bir anlam çıkaramayan kişiler sadece seslendirme yapmış zihinde bir tema oluşturmamıştır (Yılmaz, 2014).

Okuma birçok farklı aşamadan oluşan oldukça karmaşık bir süreçtir. Okumaya ilk olarak görsel sembollerin algılanmasıyla başlanılır. Semboller algılandıktan sonra dikkat yoğunlaştırılarak sırasıyla heceler, kelimeler ve cümleler algılanır. Seçilen bilgiler, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, problem çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. İşlenen bilgiler; ön bilgilerle birleştirilmekte ve metinde sunulan görsellerden de yararlanılarak yeniden anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırmada öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, dil bilgisi ve okuma deneyimleri de etkili olmaktadır (Öz, 2005). İnsan hayatı boyunca sürekli okuma eylemi içerisindedir. Okuma, Türkçenin öğretimine yardımcı temel alanlardan birisidir. Diğer beceri alanları ise yazma, konuşma ve dinlemedir. Okuma zihinle yapılan anlamsal bir faaliyettir. Okumada bilgiler gözle ya da dokunma duyusu ile algılanıp beyne iletilmekte ve beyinde anlamlandırılmaktadır (Yılmaz, 2014).

Okuma becerisi ilköğretimde başlar ve hayat boyu devam eder. İlköğretimde kazanılamayan okuma yazma becerileri ileriki eğitim dönemlerinde sağlıklı olarak kazanılamaz. İlköğretim düzeyindeki öğrencilerin okuma başta olmak üzere diğer birçok beceriyi kazanmış olmaları beklenir. İlköğretimde temel olan dört dil becerisini geliştirmiş öğrencilerin ileriki dönemlerde zihinsel ve üst düzey becerilerini de geliştirecekleri varsayılır (Öz, 2005).

Okuma becerisini ilköğretimde kazanamayan öğrencilerin kişisel gelişimleri ve devam eden süreçte kuracakları ilişkilerin de sağlıklı olması beklenemez. Tüm becerilerin zamanında kazandırılması önemlidir. Genel bir çıkarımda bulunacak olursak öğrencilerin hayatlarının diğer aşamalarında da başarılı olmaları için temel becerileri zamanında kazanmış olmaları gerekmektedir; zira sınıf düzeyinin yükselmesiyle öğrenciden becerileriyle ilgili beklentileri de yükseltmektedir (Öz, 2005).

Öğrencilerin kelime tanıma becerisi, fonetik (ses) ve grafik bilgiyle (sembol) ilgili beceriler kazanmasına ve gelişmesine bağlıdır. Fonetik bilgi; konuşma kelimelerindeki ses bilinciyle ilgili bilgiyi, grafik bilgi ise harf ve ses arasındaki ilişki bilgisini ifade etmektedir. Öğrencinin kelimeyi tanıması için bu iki bilgiyi eş zamanlı olarak kullanması gerekmektedir. Başka bir deyişle öğrencinin kelimeyi okuyup anlayabilmesi için fonetik ve grafik bilgiyi aynı anda kullanması gerekmektedir. Bu iki beceriyi etkin kullanan öğrenci hangi harfin hangi sesle ilişkilendirileceğini ve ilgili sese karşılık gelen sembolü bilmektedir (Yılmaz, 2014). Bu tanımın gerçekleşmesi için de öğrencinin kelimelerle ilk kez karşılaşması halinde onu gözlemleyerek kelimeyi doğru okuyup anlaması ve o kelimeyi doğru öğrenmesi gerekmektedir. Zamanında doğru tanımlanamayan kelimeler sebebiyle ileriki dönemlerde yapılacak okuma yazma süreçlerinde zorlamalar yaşamalarına neden olabilirler (Öz, 2005).

Öğrencinin kelimeyi tam olarak algılayamaması, kelimenin fiziksel olarak okumaya elverişli olmaması, şekil bakımından birbirine benzemesi vb sebepler okumanın yapılamamasına sebep olur. Bu durumlarla karşılaşan öğrenciler ya tamamen kelimeyi okuyamaz ya okuduğu harfler arasında yer değiştirmeler yaparak anlamlı okumalar yapamaz ya da yazılanları tersine çevirir. Her durumda da sağlıklı bir okumanın oluşmaması durumu mevcuttur. Bu sebeple öğrenciler okuma yaparken bir gözlemci onları takip etmeli ve hata yaptıkları yerde düzeltmeler yapmalıdır. Yoksa öğrenci yanlış okuyacak ve özellikle ilk kez karşılaştığı kelimeyi okuduğu yanlış şekliyle tanıyacaktır. Gözlem dışında yapılacak olanlardan en önemlisi de öğrencinin okuyamadığı kelimenin tanınmasını sağlamaktır. Bu tanımın sağlanması için o kelimelerin bolca geçtiği metinlerin okutulması, okunamayan kelimenin yazma şeklinin gösterilmesi de faydalı olacaktır (Yılmaz, 2014).

Günümüz gelişmelerine ayak uydurabilen, çıkarımlarda bulunabilen, yeni bilgiler üretebilen bireylerin yetişmesinde aile ile birlikte okullarda uygulanacak programların da etkisi büyüktür. Okuma becerisinin geliştirilmesi için birtakım kuralların üzerinde özenle durmak gerekmektedir. Sürece başlamadan okuma kurallarını yerine getirmek sağlıklı bir ilerleme açısından önemlidir. Bu kuralların ilk sırasında okuma sürecine hazırlık yerini alır. Daha sonrasında öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerine de ağırlık vermek gerekmektedir. Unutulmamalıdır ki okuma sadece göz ile kazanılan bir beceri değildir. Bireyin gördüklerini zihninde yapılandırıp işlemeyle okuma tam anlamıyla gerçekleşir. Çocuklarda bu beceriyi geliştirmek için dikkat çekici, okumaya merak uyandıracak himaye masal tarzı kitaplar kullanmak etkili olacaktır (Öz, 2005).

2.1.4. Yazma Becerisi

Dinleme, konuşma ve okuma beceri alanlarının son aşamasını yazma becerisi oluşturmaktadır. Yazma süreci aslında bir düşünme sürecidir; bu sebeple bu beceriye teknik olarak bakmakla birlikte zihinsel aşamalarını da görmek gerekmektedir. Diğer üç beceride olduğu gibi yazma becerisini de kazanırken zihinsel adımlardan geçilir. Önce zihinde anlamlandırıp yazılacaklar arasında ilişki kurulur, sonra kâğıda aktarılır (Demirel, 2004). Okunaklılık, imlâ ve noktalama kurallarına uygun olma ile yazma hızının yazma becerisinin temelini oluşturduğu görülmektedir.

Yazma becerileri, davranışçı yaklaşımda ikinci derecede ele alınmış, öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmeleriyle fazla ilgilenilmemiştir. Hatta yazma alışkanlığı hiç gündeme getirilmemiştir. Öğrencilere sürekli okudukları kitaplar ve okuma alışkanlıkları sorulmuştur. Öğrenciler kitap okuyarak yazma becerilerini de geliştirecekleri düşünülmüştür. Yazma ödevleri verildiğinde, öğrencilerin güzel yazanları taklit etme, onların yazdıklarını değiştirerek aktarma veya kopyalama yaptıkları görülmüştür. Zamanla bu alışkanlık haline gelmiş, başkalarının yazdıklarını aktaran ancak kendi zihnindekileri ifade edemeyen, ezberlediklerini ya da başkalarından kopyaladıklarını yazan, yazma alışkanlığı ve yazma becerisi yeterince gelişmemiş bireyler yetişmiştir (Güneş, 2014). Bu durum yeni yetişen neslin okuduklarını zihninde anlamlandırmasını sağlasa da onu öznelendirerek kendince cümlelerle yazıya dökmesini engellemiş ve hazırca bir nesil yetişmesine neden olmuştur.

Yazma becerilerinin gelişimi, bireylerin sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimini de desteklemektedir. Yazma, çocukların okuma becerilerinin gelişiminde ve okul başarısında oldukça önemlidir. Bu bağlamda yazılı anlatım becerisi okul yaşamındaki başarının temelini oluşturmakta ve bireyin kişisel başarısının sınırlarını belirlemektedir. Bireylerin hem okul hayatları hem de sosyal hayatlarında kazanıp kullanabilecekleri en önemli becerilerden birisi de yazma becerisidir. Yazma becerisi okul hayatıyla sınırlı kalmayıp günlük yaşamda birçok farklı alanda karşımıza çıkmaktadır. İnsanların bu beceriyi geliştirirken bireysel olarak düşünmeyip yazacaklarını okuyacak bir okuyucu kitlesi de olduğunu düşünerek yazması önem arz edecektir (Karadağ, 2016).

Her birey kendisini yazılı olarak ifade edebilecek beceriye sahip olmalıdır. Bireylerin yazma becerisini en etkili ve doğru biçimde kullanabilmeleri için de teknikleri iyi bilip uygulamalıdır. Yazma becerisini kazanan ve etkili şekilde kullanabilen bireylerin yaşam boyu başarısından söz etmemek de imkânsızdır (Güneş, 2014).

Öğrenci, yazma becerisi ile yazı amaçlarını belirlemeyi ve kurallarını nasıl uygulaması gerektiğini bilir. Okuma becerisi yazma becerisine doğrudan etki etmektedir. Yazma becerileri çeşitli çalışmalarla geliştirilir. Öğrenciler, düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde yazma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalar yapmalıdır. Ayrıca, eğlenmek ve bilgi edinmek için yazma, sorgulayıcı, ikna edici, betimleyici ve serbest yazma gibi tür, yöntem ve tekniklere de yer verilmelidir. Bu becerinin gelişimi öğrencinin sürekli okumasına, okuduklarını yazıya dökmesine ve bu yazdıklarını zihinsel süreçlerinde anlamlandırarak çeşitli konuşmalarda kullanmasına ya da yeni yazılar yazmasına bağlıdır (Güneş, 2014).

Yazma becerisinin alt başlıkları Işık'a (2014) göre; okunaklılık, imla ve noktalama kurallarına uygunluk ve yazma hızı olarak geçmektedir. Yazma hızı, genellikle verilen zaman dilimi içerisinde yazılan harf sayısına göre belirlenmektedir.

İmlânın alt başlıkları yazı içerisindeki noktalama, büyük harflerin kullanımı, paragraf başları, yazının yazılış biçimi vb olarak sıralanabilir (Duran, 2010). Yazıda diğer önemli alt başlıklardan bir diğeri de okunaklılıktır. Harfler arasındaki bırakılan

boşluk harflerin boyutları vb okunaklılığı oluşturan unsurlardandır. İmlâ ve okunaklılığın ortak olan yanı, yazının başkası açısından okunmasını kolaylaştırmasıdır (Koenke, 1986; Akt. Akyol, 2012).

2.1.4.1. Okunaklılık

Yazıdaki okunaklılığın değerlendirilmesinde birçok farklı unsur ele alınır. Okunaklılık daha çok yazının fiziksel boyutuyla ilgilidir (Graham, Berninger ve Weinraub, 1998, s.3; Akt. Akyol, 2000). Okunabilirlik düzeyinin tespiti zordur. Bunun için harflerin boyutları, sayfaya yerleştirilmeleri, aralıkların en uygun biçimde ayarlanması gibi pek çok unsurun tespiti işlemleri vardır (Ziviani ve Elkins, 1986; Akt. Akyol, 2006).

Okunaklılık öğrencilerin öğrenimleri için çok önemlidir. Yazı öğretimi yapılırken harf şekillerine ve harflerin başlangıç bitiş noktalarını doğru öğretmek gerekir. Okunaklılıklarını geliştirebilmek için çocukların harfleri doğru yazmalarına ve başlarda yavaş yazmalarına dikkat edilmelidir. Öğrencilerin okunaklılığını geliştirebilmek için öğretmenlerin zamanları yeterlidir.

Çocuklarda günlük yazı çalışmalarına geçebilmek için bazı gözlemlerin yapılmış olması gerekir. Gözlemlerimiz sonucunda çocuk verilen bazı ölçütleri tam anlamıyla yapabiliyorsa günlük yazı çalışmalarına başlanabilir. Bunun için (Akyol, 2006):

1. Harflerin aynı boyda yazılmasına,
2. Büyük harflerin satır çizgisine uygun yazılmasına,
3. Harf ve kelimeler yazılırken uygun boşluklar bırakılmasına,
4. Yazarken küçük harflerin alt ve üst uzantılarına,
5. Harflerin kılavuz çizgisine uygun bir şekilde hizalanmasına dikkat edilmesi gerekmektedir. Günlük yazı yazma çalışmalarına bu aşamalar tamamlandıktan sonra başlanabilir.

Elbette ki her çocuğun bütün bu şartları eksiksiz yerine getirmesi beklenemez. Ayrıca bu belirtilen şartların kavratılması tane tane olmalıdır. Çalışma yapraklarının mutlaka bitirilmesi diye bir sıkıntı olmamalı ve eleştiride ileri gidilmemelidir (Akyol, 2006).

2.1.4.2. İmlâ ve Noktalama Kurallarına Uygunluk

Düzgün düşünebilme, ifade edebilme ve yazabilmeye olanak sağlayan dil bilgisi öğretimi ile öğrenciler, dilin faydalarını, kullanılma alanını meydana çıkarırlar. Temel dil öğretimindeki ulaşılmak istenen amaca anlatma etkinlikleri ile ulaşılmaktadır. Fakat bu etkinlikler yazma çalışmaları ve dilin kuralları ile desteklenmektedir (Sever, 2000).

Öğrencilerin duygu, düşünce, istek ve hayallerini yazılı metinlerde de doğru olarak ifade edilebilmesinde yazım kurallarının önemine dikkat çekilmeli ve bu kuralların doğru şekilde öğretilmesi ihmal edilmemelidir. Hangi seviyede olursa olsun öğrencilerin bu konuda daha iyi yetiştirilmesi için hazırlanan Türkçe öğretim programlarında bu konu üzerinde ısrarla durulmuştur. Bu yüzden hedef kitleye noktalama işaretlerini yerli yerinde kullanabilme yeterliliğiyle birlikte yazım kurallarını doğru olarak kullanma yeteneğinin kazandırılması Türkçe derslerinin hedefleri arasında gösterilmektedir (Karagül ve Maden, 2014).

2.4.1.2.1. İmlâ (Yazım)

Yeni kelimeler öğrenildiğinde, anlamıyla ve örnek cümle içindeki kullanımı ile beraber deftere yazdırılabilir. İmla için önemli bir uygulama da diktedir. Dikte, sınıf seviyesi için uygun bir metin ya da parçanın öğretmen tarafından söylenip öğrenciler tarafından yazılmasıdır. Dikte çalışmaları birinci sınıftan başlayarak tüm sınıflarda seviyeye uygun bir biçimde yaptırılabilir. İmla çalışmaları sırasında imla kılavuzu ve Türkçe sözlük temel başvuru kaynaklarıdır. İmlâ kurallarının iletişimi kolaylaştırmak ve yazmada birliği sağlamak şeklinde iki temel işlevi vardır. İmlâ kuralları öğretilirken öncelikle kullanımı göstermek, buna ilişkin farklı örnekler vermek, kuralı sezdirmek ve ilerleyen sınıflarda kuralın ne olduğunu söylemek şeklinde sıralanabilir (Sever, 2000).

2.4.1.2.2. Noktalama işaretleri

Noktalama işaretleri, okuma esnasında anlamayı kolaylaştırmak, düşünceleri en iyi şekilde ifade etmek için kullanılır. Aynı zamanda seslerin bütün olgularının metindeki yansımalarıdır (Onan, 2012). Noktalama işaretlerinin özelliklerine kısaca bakacak olursak:

Nokta, tamamlanmış cümle sonuna konur. Sıra belirtmek için sayılardan sonra konur. Tarihlerin yazımında gün, ay ve yılı belirten sayıları ayırmada kullanılır. Saat veya dakika gösteren sayıları ayırmada kullanılır. Bir metinde madde belirten rakamlardan sonra konulur.

Virgül, eş görevli kelimeleri birbirinden ayırmak için kullanılır. Arasözleri göstermek için arasöz sayılan cümle iki virgül arasında kullanılır. Tırnak içine alınmayan aktarma cümlelerinden sonra konur. Hayır, evet, yok, peki, olur, haydi, öyle gibi kelimelerden sonra konur. Cümlede anlam onay bildiren karışıklığını gidermek için kullanılır. Sıralı yani peş peşe gelen cümleleri ayırmak için kullanılır. Hitap belirten sözcükten sonra kullanılır.

Kısa çizgi, eylemlerde kök ve gövdeye gelen ekleri göstermek için kullanılır. Ekleri gösterirken başlarına yine kısa çizgi konur.

Kesme işareti, kişi isimlerinden sonra saygı anlamını veren kelimelere ek gelirse bu ekleri ayırmak için kullanılır. Kısaltmalarda ekleri ayırmak için kullanılır. Sayılara getirilen ekleri ayırmada kullanılır (MEB, 2006: 36-37).

Noktalama işaretleri okunan yazının daha anlaşılır olmasını sağlar. Cümleleri ayırır, anlamı daha etkili hale getirir. Ayrıca okumanın düzenli olmasını sağlar. Hem okuyucunun hem de dinleyicinin ilgisini ve dikkatini canlı tutar. Konuşmada vurgu ve tonlamalar varken yazmada noktalama işaretleri vardır. Yazılardan noktalama işaretleri çıkarıldığında anlam karışır ve anlama zorlaşır. Noktalama işaretlerinin eksikliği anlam karışıklıklarına ve yanlış anlamalara yol açabilir. Bu nedenle cümle içinde ve sonunda gerekli noktalama işaretleri doğru bir biçimde kullanılmalıdır. Noktalama işaretlerinin öğretiminde de kuralların ezberletilmesinden uzak durulmalıdır. Örnek cümle ve metin üzerinde yapılan uygulamalarla işaretlerin hangi durumlarda ve neden kullanıldığı gösterilmelidir (Sever, 2000).

2.1.4.3. Yazma Hızı

Yazma hızını ölçebilmek için daha önceden öğrencilerin bir dakikada yazdıkları kelime sayılarına bakılırdı. Ancak bu ölçü çok yaygın bir şekilde kullanılmamaktadır. Çünkü kelime sayısı ile yazma hızını ölçmek Türkçenin sahip olduğu kelime yapısına uygun değildir. Ayrıca dik temel harf yazma hızını ölçmekte Türkçedeki hecelerin 1-4 harf arası değiştiği düşünüldüğünde mümkün

görülmemektedir. Bu ölçümün yerine öğrencilerin bir dakikada yazdığı harf sayısının ölçülmesi daha doğrudur. Çünkü Türkçemizde her harf ve har ses okunup yazılmaktadır (Güneş, 2007).

Her bireyin yazı yazma süresi farklıdır. Bunu şekillendiren harf sayısıdır (Ziviani ve Elkins, 1986; Akt, Akyol, 2006). Yazarken hızlı olabilme ve bu hızı geliştirmede esas olan yazma alıştırmalarının sürekli ve kesintisiz olarak yapılmasıdır. Çocuk belli bir zaman tutarak ve bu zamanla yarışarak yazma hızını kendisi de geliştirebilir. Ayrıca yazma çalışmaları için öğrenci teşvik edilebilir. Graham, Berninger, Weintraub ve Shafer (1998; Akt. Akyol, 2006). Araştırmacılar birinci ve dokuzuncu sınıf düzeyleri için ayrı ayrı yapılan çalışmalarda yazma hızını ölçmeye çalışmışlardır. Bu araştırmalar sonucunda, yazma hızının kız ve erkeklerde farklı sürelerde meydana geldiği tespit edilmiştir. Cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre yazma süresine ilişkin veriler aşağıdaki Tablo 2.1’de belirtilmiştir (1998, Akt. Akyol, 2006):

Tablo 2.1. Sınıflardaki Çocukların Cinsiyetlerine Göre Harf Bazında Bir Dakikada Ortalama Yazma Hızları

Sınıflar	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Kız	21	36	50	66	75	91	109	118	121
Erkek	17	32	45	61	71	78	91	112	114

Tablo 2.1. incelendiğinde, birinci sınıftaki öğrencilerden kız öğrencilerin (21) erkek öğrencilerden (17) daha hızlı yazdıkları sonucuna ulaşılabilir. Öğrenciler yavaş yazdıklarında yazacakları yazıları unutmakta ve yorularak dersten soğumaktadırlar. Çok hızlı yazdıklarında ise yazıları estetikten uzak ve düzensiz olur. Öğrencilere devamlı olarak yazılarının estetik, okunaklı ve doğru bir şekilde kurallara uygun olması gerektiği söylenmelidir. Yazma hızı bu özelliklerden daha sonra gelmektedir. Öğrencilerin yazma hızlarını artırmanın birçok yolu vardır. Öğrencilere kısa bir metni tahtaya yazarak veya kitaptan yazdırarak dikte çalışması yaptırmak veya öğrencinin daha önce öğrendiği bir konuda akıllarında kalanları kâğıda dökmesini sağlamak yazma hızını geliştirebilir.

2.2. Yazı

Yazı; iletişim kurmada önemli rol oynayan, belli anlamlara gelen işaretlerden ve şekillerden oluşmuş insanın kendini anlatabildiği bir araçtır. İlk zamanlarından beri insanlar kendini anlatmak, hislerini ve fikirlerini başkalarına aktarma isteği içinde olmuşlardır. Geçmiş yüzyıllara bakacak olursak mağaraların duvarlarına çizilen basit resimler ve çizgiler insanlar arasındaki iletişimin o zamanda var olduğunu göstermektedir. Bu resim ve çizgilerin basit iletişim işaretleri olduğu tespit edilmiştir. Sözlü iletişimin ilk defa yazıya aktarılması resim, çizgi ve işaretler yoluyla olmuştur. Yapılan çizimler zamanla düzenli ve kurallı bir hal alarak toplulukların kültür biçimleriyle yoğrulmuş ve ortaya farklı yazı türleri çıkmıştır. Bu yazılar zamanla kullanıldığı milletler tarafından benimsenmiş ve onların kültürü ile bütünleşmiştir. Yazı, yalnızca insanlara mahsus bir iletişim aracıdır (MEB, 2012).

Yazının ilk olarak Sümerler tarafından bulunarak ortaya çıkarılması M.Ö. 3000 yıllarında olmuştur (MEB, 2012). “Eski Sümer kralları ve rahipleri yazının uzman yazıcılar tarafından vergi borcu olarak koyunların kayıtlarının tutulması için kullanılmasını istiyordu. Yazının uzman olmayan kişilerce kişisel olarak kullanılması çok sonra, yazı sistemlerinin giderek basitleşmesi ve daha fazla anlatım gücü kazanması sonucunda oldu” (Diamond, 2010, s. 301; Akt. Maden ve Karadağ, 2014). Yazı şekillerinin gelişmesinde kişilerin kültür durumları ve medeniyet seviyeleri etkili olmuştur. İbrani, Süryani ve Arabî dillerinde yazılmış olan ilk yazılar çivi ile kaya ve sütunların üstüne yazılmış olarak bulunmuşlardır. Yazı geçmişten günümüze kadar kullanılan biçimlerine göre pek çok şekilde sınıflandırılır. Bunlar resimlerle ifade (ikonografi), konuyu seri hâldeki resimlerle anlatan (ideografi), kısmen resim kısmen fonetik ifade (analitik sistem), sesin grafik şeklini ifade eden yazı (fonetik sistem), hecelerin ayrı ayrı sembollerle ifadesi (heceleme), sesli sessiz 20-40 harften meydana gelen (alfabe) yazılardır (MEB, 2012).

Bu çalışmada ilgilenilen boyut yazının alfabeden meydana gelen kısmıdır. Yazı yıllar geçtikçe gelişme kat etmiş resimlerle anlatılan yazılardan alfabeye kadar bir dönüşüm gerçekleştirmiştir. Ancak insanoğlu hiçbir zaman yazıdan vazgeçememiştir.

Yazı, öncelikle iletişim unsurları arasında esas sayılan olgulardan biridir. Ne amaçla yazı yazılır sorusunun yanıtı okunmak için olacaktır. Okunan herhangi bir yazı, bize başkalarının duygu ve düşüncelerinin iletilmesini sağlar. Fakat bu duygu

ve düşüncelerin iletilmesi başka yollarla da gerçekleşebilir. Bu yollar; sözlü iletişim ve sesli medyadır fakat bu yollarla gerçekleşen eylem kalıcı olmaz. Ancak yazarak bunlar kalıcı hale getirilebilir. Böylece yazı olgusu kulağa ve göze hitap etmeyi başarır (MEB, 2012).

Göze hoş gelen yazının farklı yazım stilleri vardır. Bu stiller toplulukların kendi kimliklerini aktarma biçimleridir. Günümüzde bu yazı stillerinden dik temel veya eğik harflerden hangisiyle yazı yazma becerisinin öğretilmesi gerektiği araştırmacılar arasında tartışma konusu olmuştur. Hangi öğretim tekniğinin faydalı olacağı konusunda kesin bir sonuç ortaya konmamıştır. Akyol'a (2000) göre dik temel harflerle yazmanın avantajı yazının okunaklı olması, eğik harflerle yazmanın avantajı ise hızlı yazabilmeyi desteklemesidir. Ancak Graham, Berninger ve Weintraub dördüncü ve dokuzuncu sınıflar seviyesinde yaptıkları araştırmada okunabilirlik ve hız bakımından eğik harfler ile dik temel harfler arasında okuma yazmaya başlama arasında herhangi bir farklılık bulamamışlardır. İki yazıyı da birlikte kullananların daha hızlı, bazense daha okunaklı yazdıkları sonucuna varmışlardır.

2.2.1. Dik Temel Yazı

Dik temel yazıya baktığımızda anlaşılır, bozulmamış ve kolay yazımlı bir tür karşımıza çıkmaktadır. Diğer yazılarda olduğu gibi küçük ve büyük harflere sahiptir. Dik, eğik ve yuvarlak şekilde yazılırlar (MEB, 2012). İlkokuma yazma öğretimine bazı ülkeler dik temel harflerle başlamayı seçmektedirler. Öğrencilerin ilk başta zorluk yaşamamaları ve temel yazıyı iyi kavramaları için sadeleştirilmiş yazı biçimleri seçilmektedir. Temel harflerin oluşumunda yuvarlak ve dik çizgiler kullanılır. İşte bu harfler dik temel yazıyı oluşturmaktadır (Güneş, 2007).

Akyol (2012), dik temel yazı ile eğik yazı arasındaki farkın harflerin birleştirilmesi olmadığını, farklılığın harfleri oluşturmak için yapılan hareketler olduğunu ifade etmektedir. Harfin ortaya çıkışı başladığı noktadan yazıldığı yöne kadar önemli bir husustur. Bu durum öğrencinin dik temel harflerle yazarken yavaş yazmasına sebep olmaktadır.

Dik temel harfler üç eşit aralığa yerleştirilir. Büyük harfler aynı boydadır ve iki aralığa yazılır. Küçük harflerde ise harfin gövdesi, ikinci aralıktadır. Bazı

harflerin aşağı ve yukarıya olan gövde uzantıları birinci aralığa, ikinci aralığa veya her üç aralığa da sarkabilir. Harflerin yazılış yönleri ok işaretleri ve rakamlarla öncelik sırasına göre gösterilmelidir (Artut ve Demir, 2007, s.69) MEB'e (2012) göre dik temel yazıda üç temel harf düzeni vardır. Bunlar: “E, F, H, T, İ, L, T, ı, i, f, t” harfleri dörtgen, “A, K, M, N, V, Y, Z, k, v, z” harfleri üçgen, “B, C, Ç, D, G, Ğ, J, O, Ö, P, R, S, Ş, U, Ü, a, b, c,d, e, f, g, h, i, m, n, o, ö, p, r, s, ş, u, ü ve y” harfleri de daire düzenine göre yazılır.

Türkiye'de 2005 yılına kadar ilkokuma yazma öğretimi dik temel harflerle yapılırken, 2005-2017 yılları arasında bitişik eğik yazı kullanılmış; 2017 yılında yayımlanan yeni program ile yazma öğretiminde dik temel harfler veya bitişik eğik harfleri kullanma tercihi öğretmenlere bırakılmıştır.

2.2.2.Bitişik Eğik Yazı

İlkokuma-yazma öğretiminde 2005 yılı Türkçe Öğretim Programı ile yazma stili olarak bitişik eğik yazı kullanılmaya başlanmıştır. Bu yazı stilinde harfler birbirine bağlanarak ilerlenir. Öğrencilerin kalemleri belirli bir açı ile eğik tutmaları gerekir (MEB, 2005).

Öğrenciler ilkokuma yazma öğrenmeye başladıklarında, kalemi ellerine alıp eğik ve dairesel çizgiler çizmektedirler. Öğrencilerin fiziksel yapıları dolayısıyla kalemi eğri olarak tuttıkları görülmektedir. Bitişik eğik yazını geri dönüşlere izin vermemesi akıcı ve kesintisiz bir yazıyı desteklemektedir. Bu durum harflerinde doğru yazılmasını sağlamaktadır. Harflerin hangi yönde yazılacağı sorununu ortadan kaldırmaktadır. Yazıdaki devamlılık, öğrencinin zihnindeki bilgilerinde devamlılığını sağlamakta ve birbirlerine destek vermektedir. Öğrenciler dik temel harfleri öğrendikten sonra bitişik eğik yazıya geçiş yapılmak istendiğinde güçlüklerle karşılaşmaktadır. Bu sebeplerden ilkokuma yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlangıç yapılmalıdır. Yazıdaki estetiklik öğrencilerin estetik olarak bakış açılarını da etkilemektedir (MEB, 2005).

Bitişik eğik el yazısı, çocuğun karakter kazanmasıdır, disiplin edilmesidir. Çocuk el yazısına ait kaideleri doğru öğrenmediğinde kelime ya da harfleri olduklarından daha geniş veya dar yazabilmekte, harflerde, kelimelerde, satırlarda istikamet belirleyememekte; kalemi kâğıda bastırarak ya da silik yazmakta; harfleri

birbirine bağlamakta kararsızlık göstermekte veya yanlış bağlamakta; tertip, düzen, noktalama hataları yapmaktadır. Yazı yazmanın başlarında çocukların yazıyı olduğundan daha yavaş yazdıkları gözlenmekte; ilerleyen haftalarda harflere ve yazım bağlantılarına hâkim oldukça, yazma hızı da artmaktadır (Ferah, 2007).

Bitişik eğik el yazısını doğru yazabilmek için çocukların öğrenmeleri gereken bazı temel çizgiler vardır. Bazı harflerin de grafik özellikleri birbirine benzediğinden ilk başlarda yazılışlar ve okunuşları esnasında karşılaştırmaları doğaldır. Öğretmenlerin özellikle yazılışları ve okunuşları benzer olan harfleri ayırt edici çalışmalar yaptırmaları gerekmektedir (Ferah, 2007).

2.2.3. Bitişik Eğik Yazı ve Dik Temel Yazıya Genel Bir Bakış

Öğrenciler ilerleyen zamanlarda kendine has bir yazı stili geliştirirler. Bazen öğretmenlerin öğrencilerinin yazılarında gördüğü hatalar aslında öğrencinin kendine has yazma stiliyle ilgili olabilir. Öğrenciye dik temel yazı veya bitişik eğik yazı ile yazma öğretimi yaptırılmasıyla ilgili yapılan araştırmalarda, iki tür yazı stiline de çocukların seviyelerine göre olmadığını ortaya konmuştur (Akyol, 2006).

Blumenfeld (1997; Akt. Akyol, 2006) dik temel ve bitişik eğik yazı yazmada kalem tutma konusunda uyarıda bulunmaktadır. Kalem tutuşu dik temel yazıda daha dik olmalıyken bitişik eğik yazıda ise biraz daha eğimli olmalıdır. Bu aşamada çocukların zorlanması normaldir. Bu iki yazı stili arasında kalem tutma ve kaleme bastırma bakımından farklılaşma vardır (Akyol, 2006).

Harfler dik temel yazı yazarken ters yazma dediğimiz “b-d” gibi harflerin karıştırılması bitişik eğik yazıda karşımıza çıkmamaktadır. Mosse’ye (1982; Akt. Akyol, 2006) göre fiziksel ve yazılış olarak birbirine benzeyen küçük harflerdeki (ı, I, l vb.) yazım yanlışları da bitişik eğik yazıyla ortadan kaldırılmaktadır (Akyol, 2006). Aşağıdaki Tablo 2.2’de bu iki harf türü arasındaki farklılıklara değinilmiştir (Akyol, 2000).

Tablo 2.2. Dik Temel ve Eğik Harflerin Yazımındaki Farklılıklar

Dik temel Harfler	Bitişik Eğik Harfler
1) Bağımsız harf düzeni.	1) Birleştirilmiş harfler.
2) Her harfte veya çizgi sonlarında kalem kalkmaktadır.	2) Yazılan kelimelerin sonunda kalem kalkmaktadır.
3) Yuvarlak ve düz şekillerden oluşur.	3) Kıvrımlı, oval ve bağlayıcıdır.
4) Yazarken çizginin üzerinde tekrar dönülme yok.	4) Yazılan çizginin üzerinden tekrar geçilir.
5) Yazı dik yazılmaktadır.	5) Yazı eğik yazılmaktadır.

Tablo 2.2. incelendiğinde, dik temel harfler ile bitişik eğik harflerin birbirlerinden çok farklı oldukları görülmektedir. Bağımsız harfler ile yazılan dik temel harflere kıyasla bitişik eğik yazı da harfler birbiriyle birleştirilmelidir. Birinde geri dönüşler yaşanırken diğerinde yaşanmamaktadır. Yazı yazılırken birinde her harften sonra kalem kalkarken diğerinde kelime sonlarında kalem kalkmaktadır. İkisinin öğretimine ilişkin son kılavuzda yapılan açıklamalar bakılacak olursa:

Bitişik eğik ve dik temel harflerin şekil özellikleri ve geometrilerindeki esas özellikleri değişik olduğu için ikisi için de yazma öncesinde yapılacak sürekli ve doğru çizgi çalışmalarının benzer olmadığı konusuna dikkat edilmelidir. Bitişik eğik yazı yazma çalışmasından önce kavisli, dalgalı, dairesel ve kesintisiz çizgiler çizdirilirken dik temel harfler ile yazdırmadan önce dik, eğik, dairesel ve yatay çizgiler çizdirilmelidir. Dik temel yazı şeklinde dairesel çizgi aktarılıp öğretilmeye çalışılırken saatin iki noktasından başlanmalı, sol tarafa doğru eller kâğıt üstüneyken aynı yere gelinceye kadar çizdirilmelidir. Dik temel harflerin yazılış tarafları, soldan sağa ve yukarıdan aşağıya olacak şekilde ortaya konmalıdır. Bitişik eğik harflerin yazılış tarafları ise soldan sağa, sürekli ve eğik olarak ortaya konmalıdır (MEB, 2018).

2.2.4. Yazı Yazmaya Etki Eden Faktörler

Yazı yazmaya etki eden faktörler; harflerin şekilleri, kalem tutma, oturuş şekli, kullanılan el, kas gelişimi, yönler, boşluklar, çizgi takibi ve büyük-küçük harf kullanımı olarak sıralanabilir. Yazı yazmaya etki eden faktörlerle ilgili açıklamalar bu bölümde verilmiştir.

2.2.4.1. Harflerin Şekilleri

Yazı yazmayı öğretirken esas olan hızlı ve anlaşılır yazabilmeyi öğrenciye kavratılmaktır. Bu amaç için öğrenciye harflerin biçim olarak düzgün öğretilmesi şarttır. Çocuk, hızlı ve düzgün olarak harflerin biçimlerini ilk olarak kafasında canlandırabilmelidir. Bu motorsal üretimin hızını artırmada esas olandır. Çocuğa harfleri en doğru şekliyle yani yön ve hareket olarak beraber öğretirsek anımsatma daha doğru ve kolay olacaktır. Öğretici olarak öğretmen öncelikle harflerin oluşumuna modellik etmeli ve bol bol alıştırma vererek görsel sembollerle öğretimi desteklemelidir. Harfleri zihinden yazdırma işlemi yapmalı, bu çalışmalarını artırmalıdır. Harflerin başlama ve bitme noktaları, alt ve üst uzantıları gösterilip kâğıt üstünde takibi sağlanmalıdır. Öğrencilerin çabaları takdir edilmeli, desteklenmeli ve öğrencilere en uygun dönüt verilmeye çalışılmalıdır (Akyol, 2006).

2.2.4.2. Kalem Tutma

Çocukların kullanacağı yazı kalemleri belli standartlarda olmalıdır. Kalem tutma, farklı biçimlerde karşımıza çıkar. Fazlasıyla çeşitlendirilebilir; fakat araştırmacıların çoğunluğun üzerinde karar kıldığı kalem tutma biçimi üç parmak ile olanıdır. İşaret parmağı ve başparmağın uç taraflarının birbirine dokunacak biçimde kalem tutma noktasına yerleştirilip orta parmağın uç kısmıyla desteklenmesi biçimidir (Akyol, 2006). Kalem tutma öğrencilerin ilk okuma yazma öğrenmelerinde çok büyük etkidir. Öğrenciler kazandıkları bu beceriyi hayatları boyunca kullanacaklardır. Kalemi hatalı tutan öğrencilerin elleri çabuk yorulduğu gibi yazıları da estetik değerlerden uzak kalmaktadır. Öğretmenler bu beceriyi kazandırabilmek için öğrencilerle yakından ilgilenmelidir.

2.2.4.3. Oturuş Şekli

Yazma konusunda özellikle önemsenmesi gereken nokta oturma biçimidir. Çocuk sırasına oturduğu vakit sıkıntısız ve düzgün biçimde ayaklarını yere koyabilmelidir. Çocuğun oturduğu sandalye veya sıra boyuna uygun olmaz ve yüksek gelirse çocuk yere basamaz. Böyle bir durumda çocuk oturduğu yerden kayarak kalkar ve rahatsız olur. Ayrıca masanın sıradan daha aşağıda kalması çocuğun yazarken fazlaca eğilmesine sebep olacağı için çocuğun fiziki olarak zorlanmasına ve yazı yazma açısından da olumsuzluklara neden olur. Çocuğun

oturduğu sıranın masasıyla uyumlu olması gerekir. Kolun masa üzerine yayılma şekli ile kalem tutuş şekli de ayağa kalkması sonucunda etkilenecektir. Öğrencinin oturuş şekline göre eli de masaya değmeli ve defterini tutabilecek şekilde olmalıdır. Yazma aşamasında masanın üzerine eğilmek eli ile başını tutmak veya sıraya dizlerini doğru bir şekilde yerleştirmemek öğrencinin oturuş şeklini bozan ve yazı yazmasını etkileyen unsurlardandır (Akyol, 2006).

2.2.4.4. Kullanılan El

El tercihi yazmada ilk dikkat edilmesi gereken konulardandır. Öğrenci başlarda sağ elini, sol elini veya iki elini de kullanarak yazabilir. Genellikle öğrenciler tarafından sağ el tercih edildiği için sol el tercih eden öğrencileri sağ ellerini seçmeleri için zorlamak öğrencide yazmaya karşı yanlış bir tutum oluşturur. Öğretmen öğrencinin hangi elini kullandığını izlenimlerine ve öğrencilerin resim yaparken yazarken veya oyunlardaki hareketlerine dayanarak belirleyebilir (Akyol, 2006).

Yazı yazarken öğrencilerin sağ veya sol eli seçmeleri herhangi bir sorun yaratmaz. Fakat iki elini de kullanan öğrenciler ilerde sıkıntı yaşayabilirler. Bir işi yaparken bazen sağ bazense sol elini kullanma olayına iki ellilik denir. Bu hususta öğretmenin kesinlikle öğrenciyi uyarması gerekmektedir. Öğretmen çeşitli etkinliklerle öğrencisinin aktif kullandığı elini bulmasını sağlamalıdır (Akyol, 1997).

Sağ elle yazan öğrenciler genellikle sınıflarda çoğunluğu oluşturduğu için öğretmenler bu öğrencilere fazladan bir ilgi gösterme gereği duymamaktadır. Ancak sol elle yazan öğrencilere dikkat edilmezse ilerleyen zamanlarda sorunlar görülebilir. Akyol (2006) sol elle yazmada gerekli beceriler kazanılırsa bir sorunla karşılaşmayacağını vurgularken sol elle yazan öğrencilerde aşağıdaki sorunlarla karşılaşabileceğini belirtmiştir:

- Temiz ve okunaklı yazamamak,
- Yazarken sol elini hilal şeklinde bükme,
- Defteri sol elle yazmaya uygun şekilde tutamamak,
- Harflerin uzantılarını yanlış yapmak,
- Harf ve kelime boşluklarını uygun şekilde ayarlayamamak,
- Kolayca yorulmak,

- Kalemi yanlış tutmak,
- Uygun oturmamak.

Bu sorunların çözümünde öğretmene büyük bir iş düşmektedir. Öğretmen öğrencinin sıradaki pozisyonuna ve öğrencinin yazı yazarken karşılaştığı problemlere dikkatle eğilmeli sorunların çözümünde öğrencisine yardımcı olmalıdır.

2.2.4.5. Kas Gelişimi

Yazmada küçük kaslar önemlidir. Gelişimlerini tamamlamada zorlanan öğrenciler yazma aşamasında da zorluklarla karşılaşır. Kaslar gelişirken önce büyük kaslar daha sonra ise küçük kaslar gelişir. Öğrencilerin önce büyük kaslardan omuzdaki kasların, daha sonra kollardaki, sonrasında ise bilekteki kasların ve en son parmak kaslarının yazmaya elverişli hale gelmesi gerekmektedir. Basit bedensel hareketler yaparak meyve toplama hareketleri ve yağmur yağdırma hareketleri yaptırılarak bu hareketler geliştirilebilir. Havada yazı çalışmaları yaparken özen gösterilmelidir. Eğer birebir çocuğu karşımıza alarak havada yazdırma yaparsak elimizi çok fazla yukarı kaldırmamalıyız. Elimiz göğsümüz dengesinde olmalı (Akyol, 2012).

Öğrencilere yazı öğretimi yapılırken, yazma aşamasında ve yazmaya hazırlık aşamasında aşağıdaki hareketler (Akyol, 2006):

1. Havada yazma çalışmaları,
2. Kumda yazma çalışmaları,
3. Bahçede dökülmüş yapraklarla yazma çalışmaları,
4. Fasulyelerle yazma,
5. Tahtada yazma,
6. Kâğıtlara yazılmış harflerin üzerinden çizerek yazma çalışmaları yaptırılmalıdır.

İlkokul birinci sınıfa geçmiş bir öğrencinin yazmak için hazır olması gerekmektedir. Yazarken hızlı olmak, satır çizgilerine yerleştirmek, harf boyutlarına dikkat etmek öğrencilerin küçük kaslarının ve kas kontrollerinin gelişmiş olmasına bağlıdır. Fakat birinci sınıfa başlayan öğrencilerin küçük kaslarının tam olarak gelişmediği göz önünde bulundurarak öğrencilere çok fazla yazı çalışması yaptırılmamalıdır. Bu durum öğrencilerin yorulmasına ve yazmaya karşı isteksiz

davranmasına yol açabilir. Sonuç olarak çocukların estetikten uzak bir yazı yazmasına neden olabilir (Çelenk, 2003:10).

2.2.4.6. Yönler

Türkçede üst çizgiden alt çizgiye ve defterin solundan sağına doğru hareket edilerek yazılmaktadır. Çizgi çalışmalarına başlarken öğretmenin bu noktalara önem vermesi gerekmektedir. Oklar kullanılarak önce öğretilen harfin ve kullanılan biçimlerin başladıkları ve bittikleri noktalar gösterilmelidir. Öğrencilere yön kavramlarını öğretmek çok önemlidir. Öğrenciler bu kavramları öğrenemezse harflerin bağlantılarını uygun şekilde yapamayabilirler. Diyagonal ve yatay bağlantılar iyi kavratılmalıdır. Yuvarlaklar saatin tersi yönünde hareket edilerek yazılmalıdır (Akyol, 2006).

2.2.4.7. Boşluklar

Yazı öğretiminde harfler ile kelimeler arasında bırakılan boşluklara da dikkat edilmelidir. Bu boşluklar göze hoş gelecek şekilde dengeli ve uyum içinde olmalıdır. Harf, kelime ve satır aralarındaki uyum, kolay ve rahat okunabilirliği sağlamalı, öğrencinin gözünü yormamalıdır (Calp, 2009). Okunabilirlik ve göze hoş gelme açısından bu noktalara dikkat etmek gerekir. Sayfaların kenarında boşluk bırakılmasına dair öğrenciler bilgilendirilmelidir. Sonrasında harfler, kelimeler ve cümleler arası boşluklar bırakılması gerektiği öğrencilere anlatılmalıdır. Öğrenciler kalemleri veya parmaklarını defter üzerine koyarak cümlelerle kelimelerin arasına boşluklar koymasını öğrenebilirler (Akyol, 2006).

Yazıdaki boşluğun ayarlanması harfler arasında eşit boşluklar bırakılarak yapılmamalı; dik harfler arasında fazla, eğik ve yuvarlak harfler arasında daha az boşluk bırakılmalıdır. Kelimeler arasındaki boşluklarda ise büyük dik temel harfler yazılırken iki kelime arasına “E” harfi, küçük dik temel harf yazılırken ise iki kelime arasına “e” harfi girebilecek kadar boşluk bırakılmalıdır (Calp, 2009).

2.2.4.8. Çizgi Takibi

Çizgiyi takip edememek de çocuklarda görülen problemler arasındadır. Öğrenciler yazarlarken üst satır çizgisine çok yaklaşabilir, alt satır çizgisine çok yakın ya da bu çizgilerin üzerine yazma sorunları ile karşılaşabilirler. Alttaki çizginin

üstüne yazdıklarında yazılanların ortalarından çizgi çekilmiş gibi bir görünüm oluşabilir (Akyol, 2012).

2.2.4.9. Büyük- Küçük Harf Kullanımı

Yazı öğretimini, özel durumlar dışında, küçük harflerle sürdürmek önemlidir. Çünkü okuma ve yazmada en çok küçük harfler kullanılmaktadır. Büyük harflerin kullanım alanı oldukça sınırlıdır. Öğrenciler, gerek öğrenim hayatlarında gerekse yetişkin olarak katılacakları toplum hayatında büyük ölçüde küçük harf karakterleri ile yazılmış metinlerle karşı karşıya geleceklerdir. Bu nedenle yazı öğretiminde daha çok küçük harfleri kullanmak ve büyük harflerin sadece biçim özelliklerini vermek yerinde olacaktır (Calp, 2009).

2.3. Yazma

Yazma sessiz bir dil kullanma eylemidir. Bireyler, kullandıkları iç dilin ritmini zamanla kavrar. Bu iç diyalog oluşturmanın farkına erken yaşlarda varılırsa yazılı anlatım becerisi de o kadar yüksek olur (Karadağ, 2016). , Dört temel dil becerisinden birisi olan yazma, medeniyet tarihinde çok büyük değişimlere sebep olmuş bir icadın, yani yazının ürünüdür (Diamond, 2010, s. 298; Akt. Maden ve Karadağ, 2014).

İnsanların birbirleriyle iletişimlerinde kullandıkları en etkili araç olan ve kültürlerini geleceğe aktarmasında önemli rol oynayan yazmada yer alan hız ve okunabilirlik önemli öğelerdir. Bunların gelişmesi ve belirli bir noktaya gelmesi için öğrencilerin harfleri sade ve rahat bir şekilde yazabilir olmalarına bağlıdır. Eğer harflerin yazımı rahat ve hızlı olmazsa çocuk yazarken aynı anda düşünme işlemini gerçekleştiremez. Sonuçta öğrencinin yazılarında sorunlar oluşmaya başlar ve öğrenci yazma çalışmalarına sevecek ve isteyerek katılmayabilir (Akyol, 2006).

Yazma çalışmaları öğrencileri ve çevresindekilerle birlikte yürütülmektedir. Programda hedef, yazmadaki özelliklerini ve düşünsel özelliklerini belirli bir seviyeye yükseltmektir. Öğrenciler programda, önce zihinsel hazırlık yaparak yazma becerilerini geliştirirler. Bu anlamda “yazmaya hazırlık, yazma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve

kurallarına uygun yazma” kazanımları verilmektedir. Sonrasında öğrencinin kendisini yazılı bir şekilde ifade etmesi kazanımına önem gösterilir. Yazı yazarken; hem eğlenip hem de bilgi edinme amacı ile yazma, yazmada serbestlik, sorgulayarak yazma, ikna ederek yazma ve betimleme yaparak yazma şeklinde değişik özellikte yol ve araçlar kullanılabilir (Öz, 2005).

Yapılandırmacı yaklaşımda yazma aşaması başlarken öncelikle bellekteki veriler düzenlenmelidir. Yazılacak olan yazının hedefi ile metodu belirlenmeli ve veriler daha önceden ortaya konmalıdır. Zihinsel işlemlerden yararlanarak sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, eleştiri yapma, tahminde bulunma, çözümlenme ve üretim yapma vb. durumlar kullanılıp veriler düzenlenmelidir. Sonunda ortaya çıkan veriler harflerle, hecelerle, kelimelerle ve cümlelerle yazıya dökülmelidir (Güneş, 2014).

2.3.1. Yazma Öğretiminin Amacı

Yazma öğretimi bireylerin sosyal, bilişsel ve duygusal gelişimlerini sağlamada önemli bir yer tutmaktadır. İlkokulun ilk yılından başlayarak öğrencilerin duygu, düşünce ve isteklerini yazılı bir biçimde ifade etmelerini sağlamak büyük önem arz etmektedir (Karadağ, 2016). Genel olarak yazma öğretiminin amaçları şöyle sıralanabilir (Güneş, 2014):

Dil becerileri: Yazma öğretiminde temel amaç dil becerilerini ileri bir seviyeye ulaştırmaktır. Yazma becerileri okuma, dinleme ve konuşma gibi diğer becerileri kullanarak bilgiye ulaşılmasını sağlamaktadır.

İletişim becerileri: Yazma, bireyin dileklerini, gereksinimlerini, duygularını paylaşmasını getirmektedir. Yazma, yazılı iletişimin önemli bir ögesidir. Öğrencinin yazma becerileri yazılı iletişim için de gereklidir.

Öğrenme ve anlama becerileri: Yazma bilgilerin, yeniliklerin, düşüncelerin kâğıda dökülmesini sağlamaktadır. Sonuçta elde edilen veriler birleşerek, genişleyerek ya da özetlenerek öğrenmeyi gerçekleştirirler.

Zihinsel beceriler: Yazma öğretimi yapılırken öğrencinin zihinsel becerilerinin göz önünde bulundurulması gerekir.

Sosyal beceriler: Öğrenci yazarak düşüncelerini, duygularını, sosyal olayları, kültürel değerleri vb. başkalarına aktarır. Bu durum, öğrencinin kendini çevreleyen sosyal yapıyı anlamasını kolaylaştırabilir ve böylece de kendini başkalarına tanıtabilir.

Görüldüğü gibi yazma ile dilsel, zihinsel, sosyal, iletişim, öğrenme ve anlama gibi becerilerin geliştirilmesi amaçlanır. Bahsedilen beceriler ile yazma öğretiminin amacı, yöntemi ve teknikleri değişmiştir.

2.3.2. Yazma Öğretiminin Önemi

Yazma ile fikirler, hisler, istenilen şeyler yazılı bir şekilde ortaya konmaktadır. Bilgiye oranla becerilerin gelişmişliği ne kadar iyi olursa yazma aşaması da o kadar başarılı olur. Çünkü yazma Türkçede çok önemli bir yere sahiptir. Yapılan uygulamalar bu beceriyi geliştirir. İnsanların hayatında okuma kadar öneme sahip olan yazma; hisleri, fikirleri ve düşleri sade ve basit bir şekilde kâğıda aktarırken zihinsel becerilere de ihtiyaç duyar. Bu beceriler ile öğrenciler düşünceleri sıralama, sınırlama, düzenleme, yazı amacını belirleme ve kuralları uygulama hakkında fikir sahibi olurlar (Öz, 2005).

Öğrencilerin istenilen ölçüde yazı yazmaları, onların büyük ölçüde konuşma ve düşünme yetilerine bağlıdır. O nedenle yazma çalışmalarında yaşanan hayatla bağlantının olması yazılı anlatım çalışmalarının olmazsa olmazlarından (Çelenk, 2005).

2.3.3. Yazma ve Okuma

İnsanoğlu sesi, şekli, olay şifrelemeyi öğrendikten sonra o şifreleri okumaya başlamıştır. Yazmanın sadece dinlenen bir söz öbeğini alfabede simgelerle aktarma olarak algılanması da okumanın ardına gizlenmiş, okumanın önemi altında yıpranmış bir yazma algısından kaynaklanmaktadır (Kırmızı, 2016). Yazma olmadan okuma olmayacaktır. Bu nedenle her ne kadar ihmal edilse de yazma önemli bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır.

Öz'e (2005) göre yazma becerisi, okuma becerisini doğrudan etkilemektedir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilmeleri için sürekli okumaları, yazmaları, yazdıklarını incelemeleri, tartışmaları ve beğendikleri anlatımları bularak kullanmalarına bağlıdır.

2.3.4. Yazmaya Hazırlık Dönemi

Yazmaya hazırlık çalışmaları ihmal edilmemelidir. Hem düzensiz hem de düzenli çizgi çalışmaları mutlaka yaptırılmalıdır. Özellikle yeterince düzenli çizgi çalışma yapılan öğrenciler harfleri yazmakta çok zorlanmaz.

İlk harfi yazımı çalışmalarından itibaren öğrencinin yazıları sürekli kontrol edilmelidir. Özellikle harflerin bağlantılarının, alt ve üst noktalarının bitimine; harflerin orantılarına ve harfler arası boşluklara dikkat edilmelidir. Çünkü öğrencilerin ilk öğrenmeleri yanlış olursa ve düzeltilmezse zamanla bu alışkanlık haline gelir. Yanlış alışkanlıkların düzeltilmesi de yeni bir beceriyi öğretmekten daha zor olabilir. Diğer derslerde de öğrencilerin yazıyı düzgün yazmasına dikkat edilmelidir. Yazma, sadece Türkçe dersiyile sınırlı değildir.

Öğrencilerle bu alanda yapılacak çalışmalardan bir kaçı kalemi doğru kavramaları ve defterlerini sıralarının üstüne yerleştirmelerini öğretmektir. Sol el kullanan öğrenciler sağ ellerini kullanmaları konusunda zorlanmamalı onlara izin verilmelidir. Karalamalar yapmaları, boyamalar yapmaları, kâğıtları keserek yapıştırma çalışmaları tarzında çalışmalar öğrencilerin yazmaya hazırlıkları için başlangıç teşkil edebilirler (Öz, 2005).

Kalemi tutmasını ve defteri kullanmasını öğrenen öğrenciler, ilk başta sayfada serbest çizgi çalışması yapmasına, karalamalar yapmasına izin vermekle, yazma hazırlığına başlanır. Yazılarını yazarken soldan sağa doğru yazması gerektiği öğrenciye öğretilir. Öğrencinin çizgilerin yönlerini öğrenmesi için yazma hazırlığı aşamasında kullanılacak olan çizgi çalışmalarına ağırlık verilir (Öz, 2005).

Yazma çalışmalarında da amaca ulaşacak en sade ve en kısa yol seçilmelidir. Bunun için çok çeşitli ve gereksiz çizgiler yerine, harf yazmaya yarayacak çizgiler çizmekle yetinilmelidir. Harf yazmak için altı temel çizgi bulunmaktadır. Bunlar; dik çizgi, yatay çizgi, sola eğri çizgi, sağa eğik çizgi, eğik çizgi ve yuvarlak çizgidir. Bu altı çizgiyi çizebilenler, yazmaya hazır sayılmaktadır. Altı temel çizgi kolaylık sırasına göre şöyle çizilmeli (Öz, 2005);

- Dik çizgi: Yukarıdan aşağıya doğru çizilmeli, olabildiğince düzgün olmalıdır (↓)

- Yatay çizgi: Soldan sağa doğru çizilmeli, düzgün çizilmesine özen gösterilmelidir (→)
- Sola eğik çizgi: Büyük “A” harfinin sol bacağı çizgisi (/)
- Sağa eğik çizgi: Büyük “A” harfinin sağ bacağı çizgisi (\)
- Eğik çizgi: Çeşitli harflerin yazımında kullanılan çizgiler (C)
- Yuvarlak çizgiler: Çeşitli harflerdeki yuvarlak çizgiler tepeden başlayarak sola doğru çizilir (O)

2.3.5. Yazma Öğretiminde Öğretmenin Rolü

Akyol'a (2006) göre, “Yazmayla ilgili evrensel amaçlar yazının; kişisel tarzın gelişmesine, okunabilirliğe, hızı, akıcılığa ve sanatsallığa yardımcı olmasıdır.” Bu hususta farklı görüşler ve sınırlı olanaklarla karşılaşmak mümkündür. Öğretmenlerin bu noktada öğrencilerine yazmaya yönelik alışkanlık kazandırması büyük önem taşımaktadır. Kazanılan alışkanlık yazının okunabilirliğini ve hızlı yazmayı geliştirmede ana etkidir. Harflerin düzgün olarak yazılmasının sağlanmasına öğretmen büyük önem vermelidir. Öğrencilere konuya ilişkin dönütler vermesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin rahat bir şekilde yazı yazmayı öğretebilmesi için bazı noktalara dikkat etmesi gerekmektedir. Öncelikle öğretmenlerin derslerine planlı bir şekilde girmesi gerekmektedir. Daha sonra yaptığı planla birlikte öğrencilerin öğrendikleri harfleri yazabilmesi ve yazdıklarının aklında kalması için çaba göstermelidir. Yazdıkları harflerin yönleri nizami bir şekilde olmalıdır. Eğer yanlış kazanılırsa düzeltmek için öğretmekten daha fazla çaba göstermek gerekecektir. Çocukların kalem tutacağı eli bilmemesi özellikle okul öncesi eğitim almamış öğrenciler için gayet normaldir. Öğretmenin bu hususta dikkat etmesi gerekir. Çocuğun sonraki günlerde yaptığı yazı çalışmalarını takip edilerek kalem tutacağı eli kendisini yönlendirerek zorlamadan seçtirilmelidir. Öğrenciler yazma çalışmalarında harfleri okunaklı ve düzgün yazmaya başladıklarında artık serbest yazma çalışmalarına geçilebilir (Akyol, 2012).

2.4. İlk Okuma Yazma Öğretimi

İlkokuma-yazma aşaması çocuğun, yazı sistemini çözdüğü ve artık erişkin insanlar gibi yazdığı aşamadır. Çocuk için yoğun ve ağır bir dönemdir. Çocuk bir

tarafından harf şekillerini, boyutlarını, yazılışını, bitişirilmesini, yazılış yönünü, kelimeler arasında bırakılması gereken boşlukları, büyük- küçük harfleri, noktayı, virgüli vb. kuralları öğrenirken, diğeri taraftan da ses algısının yerleşmesiyle beraber seslerle harfleri birbiriyle örtüştürmeye başlamaktadır. Seslerle harfler arasındaki ilişkiyi keşfetmeye başladığı zaman, yazma işlemi kolaylaşmaktadır. Ses bilinci gelişmiş öğrenciler, seslerle harflerin ilişkisini daha kolay yazma aşamaları gerekmektedir. Gelişen aşamada kelime tanımayı, zihinsel sözlüğü zenginleştirmeyi, kendini ifade etmeyi ve metin üretmeyi sağlayacak çalışmalar yapılmaktadır (Güneş, 2014). Ayrıca ilkokuma yazmada, çocuklar hem harfleri doğru yazmayı hem de doğru sesletmeyi öğrenerek Türkçemizi imlâ ve yazım kurallarına hâkim hale gelmektedirler (Ferah, 2007).

2.4.1. İlkokuma Yazma Öğretiminin Amacı

İlkokuma ve yazma öğretimi, sadece okuma becerileri ve yazma becerileri ile sınırlanmamalıdır. Düşünmeyi, anlamayı, sıralamayı, sınıflamayı, sorgulamayı, ilişki kurmayı, analiz-sentez yapmayı ve değerlendirme yapmayı sağlayan zihinsel becerilerin ilerletilmesinde ilkokuma ve yazma çalışmaları önemli bir yere sahiptir. Yeni programda Türkçenin ana özelliklerinin kazandırılmasının amaçlandığı bir ilk okuma yazma öğretim süreci planlanmıştır (MEB, 2018).

2.4.2. İlkokuma Yazma Öğretiminin Önemi

İlkokuma ve yazma öğretimi birinci sınıf düzeyinde eğitimi etkileyen önemli bir etken durumundadır. Öğrencilerin edindikleri beceriler ve kazandıkları alışkanlıklar hem ilkokulda hem de ileriki eğitim hayatlarında başarılarına etki edecektir. Bu dönemde kazandıkları becerileri diğeri derslerde de kullanacaklardır. İlkokul birinci sınıfta öğrencilere sağlam bir ilkokuma yazma eğitimi verilmesi, onların ileriki öğrenim hayatlarında başarılı olmalarının ön şartıdır. İlkokuldan yüksek öğretime kadar öğrenimini tamamlamış bireyler, hem kendilerini hem de içinde buldukları toplumu daha üst bir yaşam standardına taşıma imkânını elde etmiş olurlar. Bundan dolayı, eğitimin birey, toplum ve ülke kalkınmasında önemi büyüktür (Göçer, 2014).

2.4.3. Türklerde İlkokuma ve Yazma Öğretiminin Tarihsel Gelişimi

Türk ulusunun var olduğu tarihten itibaren çeşitli yazı türleri kullandıkları bilinen bir gerçektir. Milattan önce dördüncü yüzyılda Sümer Türkleri ilk olarak çivi yazısını keşfetmişlerdir (Uslay, 1975: s.8) İlk gelişmiş alfabe Göktürklerde görülür. Orhun yazıtları Göktürkçe harfler ile yazılmıştır. Göktürklerle birlikte Uygurlar da Uygurca denilen alfabelerini kullanmışlardır. Ancak daha sonraları İslamiyet'in kabulü ile uzunca bir süre Arap Alfabeti kullanılmıştır.

On dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısından itibaren kullanmakta olduğumuz Arap Alfabeti'nin değiştirilmesine yönelik tartışmalar başlamış. Antepi Münif Efendi 1862 yılında Arap Alfabeti'nin ıslah edilmesini ve daha sonra Latin harflerine geçilmesi gerektiğini dile getirmiştir (Göçer, 2014).

Cumhuriyet ilan edildikten sonra devam eden süreçte 26 Haziran 1926'da Atatürk'ün emriyle kurulan Dil Encümeni tarafından 29 harften oluşan alfabe tasarlanmış, Atatürk 1928 yılında ulusa sesleniş ile Latin harflerini halka duyurmuştur. Bu tarihten sonra basılan bütün gazeteler ve devletin resmi yazı işlemleri Latin harfleriyle yürütülmüştür (Serin, 2003). Cumhuriyet'in ilanından günümüze kadar birçok ilkokul programı uygulanmıştır. Bu programlar:

2.4.3.1. 1924 İlkokul Programı

Cumhuriyet rejiminin ilanının sonrasında 1924 İlkokul Programı'nda "ses ve sözcük" yöntemlerinden birini seçme hakkı öğretmene tanınmıştır. O tarihten sonra harf yöntemi ile okuma-yazma öğretmek kaldırılmıştır.

2.4.3.2. 1926 İlkokul Programı

1926 yılında harf yöntemi ve ses yöntemi İlkokul Programının yayımlanması ile kaldırılmıştır. Öğretmenlerin sözcük yöntemi ile karma yöntem arasında karar vermesi istenmiştir. (Yılmaz, 2009).

2.4.3.3. 1936 İlkokul Programı

1936 yılında ilkokuma yazma öğretiminin, birleştirme ve çözümlenme yöntemiyle öğretilmesi öngörülmektedir (Calp, 2009). Yayımlanan "Yeni İlkokul Müfredat Programı", okuma-yazma öğretimine yönelik yenilikler içermektedir.

İsmail Hakkı Baltacıoğlu, “1936 Yeni İlkokul Müfredat Programı’nın alfabenin kavratılmasıyla ilgili hem kelime usulüne, hem de cümle usulüne yer veren metodunu olumlu bulduğunu belirtmiştir” (Yılmaz, 2009).

2.4.3.4. 1948 İlkokul Programı

1948 İlkokul Programında ilkokuma ve yazmaya, basit cümlelerle başlanacağı, zamanla bu cümlelerin kelimelere, kelimelerin, hecelere, hecelerin ise harflere bölüneceği açıkça belirtilmiştir. Çözümleme yönteminden, Cumhuriyet’in kurulduğu yıllardan beri kullanılmak istenmekte ancak uygulamaya yönelik kaynağın olmayışından dolayı 1948 yılına kadar bu yöntemden çok fazla yararlanılmamıştır. 1948 İlkokul Müfredat Programıyla ilkokuma ve yazma öğretiminde çözümleme metodu uygulanmış, verimliliği anlaşılmış ve olumlu sonuçlar alınmıştır (Yılmaz, 2009). İlkokuma yazma kolaydan zora doğru cümlelerle başlanmalıdır. Zaman içerisinde cümlelerin kelimelere, kelimelerin hecelere, hecelerin ise harflere bölündüğu görülür. İlkokuma yazmaya ilk olarak büyük harfler gösterilirken sonrasında öğrencilere küçük harfler de gösterilir (Calp, 2009).

2.4.3.5. 1968 İlkokul Programı

1968 İlkokul Programında da okuma kitabı ve metnin öğretmeni sınırlamaması kaydı ile çözümleme yöntemi devam etmiştir. Bu programa göre, ilkokuma yazmaya öğrencilerin anlayabileceği kısa cümlelerle başlanır. Programda büyük harfler ile küçük harflerin bir arada verilmesi gerekliliği belirtilmiştir (Calp, 2009).

2.4.3.6. 1981 İlkokul Programı

Yazmaya hazırlık çalışmaları programda önemli bir yer tutmaktadır. Çalışmalar, “araç-gereç hazırlığı, yazmaya hazırlık, okumaya hazırlık” olarak ortaya konulmuştur. Cümle çözümleme yöntemi ile öğretim yapılmıştır (Calp, 2009). 1981 yılında ilkokul ile ortaokulun birleştirilmesiyle teşkil edilen “ilköğretim okulları” için hazırlanan Türkçe programı yayımlanmıştır. “Genel Amaçlar”, “Açıklamalar”, “İlkokuma-Yazma”, “Anlama”, “Anlatım”, “Dil Bilgisi”, “Yazı”, “Yöntem”, “Araç ve Gereçler”, “Ölçme ve Değerlendirme” bölümlerine ayrılmış olan programda, Türkçe öğretiminin genel amaçları sekiz madde olarak tespit edilmiştir.

2.4.3.7. 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı

2005 yılında, yapılandırıcı yaklaşımla ele alınan ilköğretim programları değiştirilmiş ve okuma yazma yöntemi de “Ses Temelli Cümle Yöntemi” olarak belirlenmiştir. Yeni program ve okuma yazma yöntemi, 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanmaktadır (Yılmaz, 2009). Yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ kuramı gibi yaklaşımlar doğrultusunda hareket edilmesi ve öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması ses temelli cümle yönteminin önemli özellikleri arasındadır (Göçer, 2014).

2.4.3.8. 2015 İlkokul Türkçe Programı

2015 İlkokul Türkçe Programı’nda, 2005 programında olduğu gibi okuma-yazma öğretiminde “Ses Temelli Cümle Yöntemi” kullanılmasına karar verilmiştir. Yazma öğretimi yapılırken “süreç temelli yazma modeli” tercih edilmiştir. Kazanımların seçiminde yazma ile ilgili becerilerin peş peşe gelmesi ile ortaya çıkan bir planlama yapılmıştır. Hazırlık aşamasından bağımsız yazma aşamasına kadar ulaşan bu planlama çok uzun bir sürece yayılabilir. Bu noktada öğrenciye "süreç temelli yazmanın" kademeleriyle alakalı beceriler kazandırmak önem arz etmektedir (MEB, 2015).

Ayrıca ilkokuma yazmada yazma stili olarak bitişik eğik yazı benimsenmiştir. Yapılan yazı çalışmalarının 8. sınıfa kadar bitişik eğik yazı ile devam etmesi gerektiği dile getirilmiştir. İlkokuma-yazma çalışmalarının; sözlü iletişim, okuma ve yazma ile birlikte ele alınması gerektiği vurgulanmıştır. Ses Temelli Cümle Yöntemi’nin son aşaması olan “okuryazarlığa ulaşma”, aşaması “bağımsız okuma ve yazma” olarak değiştirilmiştir (MEB, 2015).

2.4.3.9. 2018 İlkokul Türkçe Programı

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda, 2015 programında kullanılan “Ses Temelli Cümle Yöntemi’nin” yerine “Ses Esaslı İlk Okuma Yazma” öğretimi tercih edilmiştir. İlkokuma yazma öğretimi yapılırken dik temel harflerin veya bitişik eğik harflerin kullanılabileceği kılavuzda belirtilmiştir.

MEB’e (2018) göre, ilkokuma yazma öğretimi, temelde okuma ve yazma becerileri ile sınırlandırılmaz. Öğretim yapılırken, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili

kullanmaya dönük becerilerin kazandırıldığı bir ilkokuma yazma öğretimi amaçlanmaktadır.

2.4.4. İlkokuma ve Yazma Öğretim Yöntemleri

İlkokuma ve yazma yöntemleri kendi içinde çözümlene yöntemi, bireşim yöntemi ve karma yöntem olarak ayrılabilir. Yöntemler okuma-yazma öğretiminde aşamalar halinde birbirinden etkilenecek ve birbirlerini geliştirerek ilerlemişlerdir. Bu yöntemlerden aşağıda kısaca bahsedilmiştir.

Cümle çözümlene yöntemleri; kelime, cümle ve hikâye yöntemi olarak üçe ayrılır. Bu yöntemler aşağıda kısaca bahsedilmiştir.

Kelime yönteminin temelini adından da anlaşılacağı üzere kelime oluşturur. Öğretmenin öğrettiği kelimeler cümlelerin ya da cümleciklerin içinde kullanılır. Sonrasında kelimeler parçalanarak hecelere, heceler ise harflere ayrılır. Öğrencinin dikkatinin çekilmesi bu aşamada önemlidir. Öğretmenin verdiği kelimeler cümle veya yazı içerisinde anlamlı bir bütün oluşturacak gibi düşünülerek seçilmelidir (Yılmaz, 2009).

Cümle yöntemi öğretiminde yola cümleden çıkılmaktadır. Kullanılan kelimeler cümlenin içinde somut manada yer alabilirler. Verilen cümlelerin öğrenciye bilgilerde aktarmasına dikkat edilmelidir. Öğretilen cümlelerin veya cümleciklerin bir bütün oluşturacak şekilde seçilmesi öğrenci açısından daha faydalı duruma gelir (Yılmaz, 2009).

Hikâye yöntemi, cümle yönteminin daha da genişletilmiş halidir. Çocuklar için hikâyeler daha ilgi çekici olduğu için okuma-yazma öğretiminde fayda sağlayacağı düşünülmüştür. Bütün düşüncelerin bir araya gelmesiyle oluşturulan yöntemde diğer yöntemlerin sıkıntılarının da çözülebileceği konusunda görüşler oluşmuştur. Önce hikâye anlatıp çocukların ilgisini çekerek başlanan yöntem, devamında hikâyenin bütün aşamaları öğrencilere verilir. Sonrasında analiz yöntemine geçip hikâye içerisindeki cümlelerden kelimelere, kelimelerden hecelere, hecelerden de seslere geçilerek öğrencilerin okumayı tahlil etmelerine olanak sağlanmaktadır (Yılmaz, 2009).

Bireşim yöntemlerini; harf yöntemi, ses yöntemi ve hece yöntemi olarak üçe ayrılır. Bu yöntemlerden aşağıda kısaca bahsedilmiştir.

Harf yöntemine öğrencilere harfler verilerek başlanılır. Yöntemde öğretilen harfler ikişer üçer hecelenebildikten sonra ortaya kelime ve cümle çıkar (Yılmaz, 2009).

Ses yönteminde ya da diğer adıyla fonetik yöntemde önce sesler verilir. Kelimelerin ilk seslerinden yararlanarak sesler gösterilir. Mesela “o” sesini öğretmek için “okul”, “a” sesini öğretmek içinse “at” kelimesi kullanılabilir. Öğretimde belirli bir sıra izlenir. Önce alfabemizdeki ünlü sesleri daha sonrasında ise ünsüz sesler verilir. Bu şekilde devam ederek önce iki veya üçer heceler oluşturulur sonrasında oluşturulan heceler kelimelere ve kelimelerden de cümlelere doğru devam eder (Yılmaz, 2009).

Hece yönteminde hecelerle başlanır. Öğrencilerin öğrendikleri heceler arttıkça bu hecelerden kelimeler ve cümleler türetilerek süreç ilerletilir. Hecelerle başlanması bireşim yönteminden farklılaştırırsa da hecelerden kelimelere kelimelerden de cümlelere ilerleyen bir yöntem uygulanması benzer yönlerinin olduğunu da göstermektedir (Yılmaz, 2009).

Karma yöntemde ise ilkokuma ve yazmayı kısa sürede öğretmek amaçlanır. İllkokuma ve yazmada işe önce cümleler ve kelimeler ile başlanmaktadır. Ancak hecelerle harfler hemen gösterilip öğretilir. Böylelikle öğrencilere cümle, kelime, hece ve harf birlikte kavratılmaya çalışılır. Birkaç cümleden sonra heceler ve harfler aynı zamanda öğretilir. Yöntemde öğrencilere bir anda birden çok uyarıcı verilmesi çocukların okuma-yazma öğrenmesinde sorunlarla karşılaşmasına neden olmaktadır. Sonuç olarak bu yöntemin öğrencilerin okuduklarını doğru ve çabuk anlama yeteneklerinin geliştirilmesinde yeterli olmadığı görülmüştür (Calp, 2009).

Çelenk’e (2002) göre, karma yöntem bireşimsel yöntemlerin yarattığı sıkıntılar çözülmek istenmiştir. Aynı zamanda çözümlene yöntemlerinde uygulama yaparkenki zorlukları aşmak için öğretmenler tarafından ortaya çıkarılan iki yöntemin ortası niteliğinde bir yöntemdir.

2.4.4.1. Ses Temelli Cümle Yöntemi (Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi)

İlk olarak 2005 yılında başlanan “Ses Temelli Cümle Yöntemi” yaklaşımı 2018 yılında yayınlanan yeni kılavuz ile birlikte “Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi” olarak değiştirilmiştir. Bu yeni benimsenen yöntemde yazma öğretiminde dik temel harflerin veya bitişik eğik harflerin seçimi öğretmene bırakılmıştır. Öğrenciler yazı yazarlarken göğüslerini yazı masasına dayamamalı, her iki kolun üçte ikisi masa üzerinde durmalı, ayaklar rahat vaziyette yan yana yere basmalıdırlar. Öğrencilere gözleri ile materyal arasındaki uzaklığın 25-30 cm olması gerektiği sıklıkla hatırlatılmalıdır. Yazı yazarken kalemi baş, işaret ve orta parmakları arasında rahat ve serbest tutmalarına, işaret parmağını fazla bastırmamalarına dikkat edilmelidir. Kalemi doğru tutmak, yazı yazmak için önemlidir. Kalem, çok sıkılmadan ve bilek zorlanmayacak şekilde tutulmalıdır. Öğrenciler, yazı yazarken kâğıdı eğimli tutmayı tercih edebilir. Bu durumda öğrencilere baskı yapılmamalı, yazı kolaylığı açısından kâğıt tutuşu konusunda esnek davranılmalıdır (MEB, 2018).

Birinci sınıf öğrencilerine ilkokuma yazma öğretmek onlara bu becerilerin kazandırılmasının da ötesinde Türkçeyi güzel, düzgün ve aktif bir şekilde kullanma becerileri de kazandırmaktadır. Ayrıca okuma-yazma becerilerinin kazanılması diğer insanlarla iletişim kurabilme, karşılaştığı sorunlara çözüm üretme ve doğru kararlar verme gibi becerileri de geliştirir. Seçilecek yol ile öğretilen konu benzerlik gösterdiğinde öğrenci başarısı da artacaktır (Akyol, 2006).

2.4.4.1.1. Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin (Ses Esaslı İlkokuma Yazma Öğretimi) Özellikleri

Bu yöntemde ilkokuma yazmaya seslerle başlanılır. Sesler belirli bir aşamada verildikten sonra heceler, kelimeler ve cümlelere cümlelerden ise metinlere geçilmektedir. Bu yöntemde kısa bir zamanda cümle aşamasına geçilecek şekilde öğretim planlanmaktadır (Akyol, 2006).

“Ses Temelli Cümle Yöntemi” ile ilkokuma yazmayı öğretirken diğer dil becerileriyle de bağlantı kurulur. Türkçede ki beş öğrenme alanı da öğretim içerisine dâhil edilerek daha aktif bir öğrenme ortamı oluşturulur. Hem yapılandırıcı öğretime hem de Türkçenin ses yapısına uygun olması bu yöntemi daha da kullanışlı hale getirmektedir (Öz, 2005).

2.4.4.1.2. Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin (Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi) İlkeleri

İlkokuma-yazma öğretiminde dikkat edilmesi gereken bazı ilkeler vardır.

1. Ön bilgiler harekete geçirilmelidir.
2. Sentez yöntemine öncelik verilmelidir.
3. Elde edilen hecelerin anlamlarının olmasına dikkat edilmelidir.

4. Ortaya çıkan hecelerin; okunmasının kolay olması, dilimizde sık kullanılması, anlaşılır ve somut anlamlara sahip olması, öğrencinin zihninde canlanabilmesi, kullanışlı hecelerden oluşması gerekmektedir (Öz, 2005).

2.4.4.1.3. Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin (Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi) Aşamaları

İlkokuma-yazma öğretimi yapılırken “Ses Esaslı İlkokuma Yazma Öğretimi'nin” bazı aşamaları vardır. Bu aşamalar ilkokuma yazmaya hazırlık, ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme ile bağımsız okuma ve yazmadır. Aşağıda bu aşamalara kısaca değinilmiştir.

2.4.4.1.3.1. İlkokuma Yazmaya Hazırlık

İlkokuma yazmaya hazırlık çalışmalarında izlenmesi gereken yollar; dinleme eğitimi, parmak, el ve kol kaslarını geliştirme ile boyama ve çizgi çalışmaları olarak sıralanabilir.

Dinleme eğitimi çalışmaları öğrencilere harf öğretimine geçilmeden önce bitirilmelidir. Öğrencilere yapay ve doğal sesler dinlettirilmeli ancak harflerin seslerini dinlettirilmemelidir. Dinletilen sesin (eşek, köpek, korna vb.) kaynağı ve hangi tür ses olduğu söylenmelidir. Öğrencilerin işittikleri sesleri bilip bilmedikleri sorulup taklit etme çalışmaları yapılabilir. Çalışmalarında müzik dersi kazanımlarından da yararlanılabilir. Dinleme eğitimi çalışmalarında öğrencinin daha sonra öğreneceği harflere ve bu harflerle ses ilişkisi kurabilmelerine imkân sağlanmalıdır (MEB, 2018).

Parmak, el ve kol kaslarını geliştirme çalışmalarında öğretmen yazma aşamasına geçmeden öğrencilerin parmak, el ve kol kaslarını geliştirmek için farklı çalışmalar yapmalıdır. Yaptığı çalışmalar boyama ve çizgi çalışmalarına öğrenciyi hazırlar nitelikte olmalıdır (MEB, 2018). Yazma aşamasına geçilmeden öğrencilere bazı oyunlar öğretilerek el ve kol kaslarının geliştirilmesi sağlanmalıdır. Aşağıdaki etkinlikler bu aşamada kullanılabilir (Öz, 2005):

- Parmaklar ile şarkılar söylenebilir. Örneğin, “sağ elimde beş parmak, sol elimde beş parmak...” şarkısı öğrencilere öğretilir.
- Parmaklar ile sırada ses çıkararak yağmur yağdırma sesi çıkartılabilir.
- Esneme hareketleri ile sağ tarafa ve sol tarafa doğru dönme hareketleri yaptırılabilir.
- Daldan meyve toplama ya da parmaklarını esnetip kapatarak havada nesne yakalama taklidi yapılabilir.

Boyama ve çizgi çalışmalarına geçilmeden önce öğrencinin kalem tuttuğu elin artık bilinmesi gerekmektedir. Öğrencilere kullandıkları eli değiştirmeleri konusunda baskı yapılmamalıdır. Öğrenciler rahat yazdıkları eli seçmelidirler. Boya kalemlerini kullanarak öğrencilerin görsel sanat etkinlikleri yapmaları sağlanabilir. Çizgi çalışmalarında harflerin yazıldığı yönler, şekillerine ve okunaklılığa dikkat ederek estetik bir yazı ortaya çıkaracak çalışmalara ağırlık verilmelidir.

2.4.4.1.3.2. İlkokuma Yazmaya Başlama ve İlerleme

İlkokuma ve yazmaya başlama ve ilerleme; sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme, harfi okuma ve yazma, harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma ve metin okuma aşamalarından oluşmaktadır.

Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etmede çocuk harflerin şekillerinin farkına varmaya ve harfleri tanımaya başladığı aşamadır. Duyduğu seslerle harfler arasında tam bir bağdaştırma yapamaz. Ayrıca yazdıkları harfler kurallara uygun olmayabilir. Bunda çocuğun harfleri tanımaya yeni başlamasının payı büyüktür. Öğretmen görsellerden, şiirlerden ve şarkılardan yararlanabilir. Ayrıca öğretmen ve veli ilişkisi bu aşamada çok önemlidir. Öğrenciye zamanında verilen geri dönütler ileride karşılaşılabilecek sorunları önleyecektir.

Harfi okuma ve yazmada çocuk artık harfleri tanımaya ve duyduğu sesleri ayırt etmeye başlamıştır. Öğrendiği harfleri okumaya ve yazmaya bu aşamada başlar. Gösterilen kelimeleri yazmakta zorluk çekebilir. Söylenen kelimeleri yazamadığında tek harf kullanarak anlatmaya çalışabilir. Öğrencilere harfleri öğretirken önce küçük sonra büyük harfler öğretilmelidir.

Harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturmada çocuklar artık harflerden heceler, hecelerden kelimeler ve kelimelerden de cümleler yazabilir. Yazma ile ilgili kuralların bazılarını uygulayabilir. Öğrendiği harfleri seslendirmede ve yazmada daha başarılıdır. Kılavuz çizgilerini izlemekte zorlanabilir. Heceler verilirken kapalı hecelerden açık hecelere doğru ilerlenmelidir. Daha sonra ikiden fazla harf içeren heceler verilebilir.

Metin okumada ise artık çocuk heceleme işini çözmüştür. Öğretmen öğrenciye basit metinler vererek okumasını sağlayabilir. Yazısı estetik bir hal almaya başlamış ve düzelmeye başlamıştır. Öğretmen, öğrencinin birbirine benzeyen harfleri karıştırmaması, okunaklı yazması, sayfa düzenine dikkat etmesi ve harf yönlerini doğru yazmasını sağlamalıdır. Bu aşamada dikte çalışması öğrencinin duyduğu sesleri ayırt etmesi ve öğrendiği harflerin pekiştirilmesi açısından çok önem taşımaktadır (Calp, 2009).

2.4.4.1.3.3. Bağımsız okuma ve yazma

Bu aşamada bütün sesler öğrenciye öğretilmiştir. Öğretmen öğrencilerine vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okumaları için çeşitli okuma türlerinden yaptırmalıdır. Bu dönemde öğrenciler arası farklılıklar olabileceği için öğretmenin bu farklılıkları gözeterak öğrencilerinin gelişimlerini sağlamalıdır. Öğrencilerin sevdikleri tekerlemeler ninniler şarkılar bu aşamada kullanılabilir (Calp, 2009).

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırma konusuna paralel olabilecek nitelikte ilkokuma ve yazma, yazma becerisi ve yazma hızı alanında yapılmış olan ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.5.1. İlkokuma ve Yazma Alanında Yapılan Araştırmalar

Çiftçi (2018) çalışmasında, ilköğretim 1.sınıf öğrencilerine ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan Okuma Yazma Öğreniyorum kitabının içerik yönünden yeterliliği hakkında öğretmen görüşlerini almayı, öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimi aşamasında karşılaştıkları okuma yazma öğreniyorum kitabından kaynaklanan sorunları ortaya çıkarmayı ve çözüm önerileri sunmayı amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemi ile yapılan araştırmada veri toplama araçları olarak yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu ve doküman analizi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 1. sınıf okutan 16 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmenler ilkokuma ve yazma öğretimi için kitabın daha anlaşılır, daha işlevsel ve görsel içerikle zenginleştirilmiş olmasını gerekli görmüşlerdir. Öğretmenler ilkokuma yazma kitabının basit, anlaşılır etkinliklerden oluşturulup hece oluşturmada yapılan hataların giderilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Gürbüzürk, Akran ve Üner (2018) çalışmalarında, okuma-yazma öğretiminde uygulanacak olan dik temel yazı konusunda öğretmen algılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmış ve veri toplama aracı olarak ise, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve sınıf öğretmenlerine, “dik temel yazı.....benzemektedir. Çünkü.....” ifadesinin yer aldığı bir form dağıtılmıştır. Araştırmanın örneklemini 110 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenler dik temel yazıyı bitki, hız, yiyecek, spor dalı, kural ve araç olarak; bitişik eğik yazıyı ise hayvan, yemek, doğa, sanat, karmaşıklık ve basit bir eylem olarak tanımlamışlardır. Yapılan benzetmelerden yola çıkılarak öğretmenlerin dik temel yazıyı pratik, hızlı, rahat, disiplinli ve derli toplu bulurken, bitişik eğik yazıyı daha karmaşık, zor, zahmetli ve zaman alıcı buldukları tespit edilmiştir.

Arcagök, Şahin, Demir ve Kobak (2017) çalışmalarında, sınıf öğretmenliği alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının bitişik eğik yazı ile dik temel yazı kullanımlarına yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 15 kız 15 erkek olmak üzere 30 sınıf öğretmeni adayını oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, katılımcıların bitişik eğik yazıya oranla dik temel yazıya bakışları daha olumludur.

Şad ve Demir (2017) çalışmalarında, dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde dik temel ve bitişik eğik yazıyla oluşturulmuş metinlerin etkisini irdelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu ilkökul dördüncü sınıflar arasından seçilmiş 300 öğrenci oluşturmuştur. Deneysel desen ile oluşturulan çalışmada veri toplama araçları olarak araştırmacılar tarafından dik temel yazı ve bitişik eğik yazı için ayrı ayrı hazırlanmış iki eşdeğer başarı testi geliştirmişlerdir. Araştırma sonuçlarına baktığımızda, dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlamalarına yönelik aldıkları puanlar arasında dik temel yazı ile bitişik eğik yazı arasında bir fark bulunamamıştır. Madde bazında yapılan çözümlenmelerde sorulardaki zorluk düzeylerinin dik temel yazı veya bitişik eğik yazı biçiminden etkilenmediği sonucunu elde ettikleri görülmektedir.

Aydın (2016) çalışmasında, ilkokuma yazma öğretimine doğrudan bitişik eğik el yazısı ile başlayan 9. sınıf öğrencilerinin gündelik ve akademik (dersle ilgili) yazma eylemlerinde bitişik yazıyı kullanma oranlarını ve yazı hızlarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmada 315, 9. sınıf öğrencisine ve 27 öğretmene yazılı görüşme formu uygulanmış ayrıca 9. sınıflarda öğrenim gören 67 öğrencinin ve 10. sınıflarda öğrenim gören 45 öğrencinin yazı yazma hızları yazı hızı ölçme formu ile ölçülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin bitişik eğik yazıyı yavaş dik temel yazıyı ise daha hızlı yazdıkları sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak, araştırmaya katılan öğrenciler göre, sınıf öğretmenlerinin %12'lik bir kısmının yazı tahtasını kullanırken bitişik eğik yazı kullanmadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca Türkçe öğretmenlerinin büyük oranda bitişik eğik yazı kullanarak model olmaya çalıştıkları ve derslerinde öğrencileri bitişik eğik yazı kullanmaları konusunda yönlendirdikleri görülmüştür. Bu da ilerleyen sınıflarda yazının okunaklılığını ve hızını olumsuz etkilemiştir. Diğer branş öğretmenlerinin ise yazı konusunda model olmadıkları ve öğrencileri serbest bıraktıkları ya da öğrencilerden bitişik eğik yazı kullanmamalarını istedikleri görülmüştür. Öğrencilerin %61'i 4, 5 ve 6. sınıflarda bitişik eğik yazıyı bırakmışlardır. Öğrencilerin sadece %10'unun bitişik eğik yazıya devam ettikleri ortaya çıkmıştır. Bu duruma öğrencilerin bitişik eğik yazıyı yavaş yazmaları, İngilizce dersinde w, q, x harflerini bitişik eğik yazı ile yazamamaları, branş öğretmenlerinin dik temel yazı kullanmaları, öğrencilerden dik temel yazı ile yazmalarını istemeleri ve öğrencilerin bitişik eğik yazı ile yazdıkları yazıları okuyamamaları, arkadaşlarının dik temel yazı kullanmaya başlamaları, bitişik eğik

yazı kullanırken yorulmaları ve sıkılmaları, dik temel yazıyı daha kolay bulmaları sebep olmuştur. 9. sınıflarda derse giren öğretmenler yazıların okunmaması, yavaş yazılması, karma bir yazının ortaya çıkması, öğretmenlerin bilmemesi, harflerin kuralsız yazılması, defterler ve ödevlerin düzensiz olması, öğrencilerin zorlanması ve öğrencilerin de okuyamıyor olması problemlerini dile getirmişlerdir.

Akın (2016) araştırmasında, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma, yazma ve okuduğunu anlama düzeylerini okula başlama yaşı açısından incelenmeyi amaçlamıştır. Betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin okuma, yazma ve okuduğunu anlama seviyelerinde aldıkları puanlar 60–66 ay; 67–69 ay; 71 ve üzeri ayda birinci sınıfa başlayan öğrencilerin yaş grupları üzerinden çözümlenmiştir. 72 ve üzeri ayda birinci sınıfa başlayan öğrencilerin okuduklarını anlama seviyelerinin diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okuma-yazma ve okuduğunu anlama düzeylerinin okul öncesi eğitimi alma durumlarına bakıldığında, okul öncesi eğitim alan öğrenciler üç grupta da başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin okuma-yazma ve okuduğunu anlama seviyelerinin ailelerinin gelir durumuna göre incelenmesinde, ailelerin refah seviyesi yükseldikçe öğrencilerdeki okuma ve okuduğunu anlamaya yönelik aldıkları puanlarda da yükselme görülmüştür. Cinsiyete göre değerlendirildiğinde ise kız öğrencilerin yazma seviyelerinin erkeklerden ilerde olduğu görülmüştür.

Güler (2016) araştırmasında, ilkokul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin okula başladıkları yaşlara göre okula uyumlarının ve okuma-yazma becerilerinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 337 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin okula başlama yaşı ilerledikçe okula uyum düzeyleri ve okuma-yazma ölçeklerinden almış oldukları puanların arttığı gözlenmektedir. Okul öncesi eğitim alan öğrenciler, okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere göre okuma-yazma beceri ölçeğinden daha yüksek puan almışlardır ve anlamlı olarak farklılaşmışlardır. Öğrencilerin, okula uyum düzeylerinin okuma yazma becerileri üzerindeki etkisine bakıldığında, okula daha iyi uyum sağlayan öğrencinin okuma yazma becerisinin daha iyi olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okula başlama yaşıyla okula uyumları ve okuma yazma becerileri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Yıldız, Ataş, Yekeler ve Aktaş (2016) çalışmalarında, bitişik eğik yazı ile ilkokuma yazma öğrenen öğrencilerin dik temel yazıyı nasıl öğrendiklerini ve yazıya nasıl döktüklerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu ilkokul, ortaokul ve liseden toplamda 710 öğrenci meydana getirmiştir. Araştırmada karma yöntem kullanılmış ve veri toplama araçları olarak öğrenci görüşme anketi ve dik temel yazma becerisi gözlem formu kullanılmıştır. Sonuçta bitişik eğik harfler ile ilkokuma yazmayı öğrenen öğrencilerin neredeyse hepsinin dik temel harflerle de yazmayı bildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler dik temel harfleri daha çok kendi başlarına ve çevrelerinden öğrendiklerini belirtmişlerdir. Okulda ve okul dışında öğrencilerin yazı stillerinin değiştiği gözlenmiştir. Bu değişimin nedenleri arasında, öğrencilerin yazıyı kolay bir şekilde yazmayı istemeleri, hızlı yazmayı istemeleri ve çevrenin etkileri sayılabilir. Öğrenciler büyük harfleri yazarken harflerin başlangıç ve bitiş noktalarında hatalar yapmakla birlikte genelinde büyük ve küçük dik temel harfleri doğru bir şekilde yazdığı görülmüştür.

Çelenk ve Bayat (2015) çalışmalarında, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma-yazma becerilerindeki başarı düzeylerini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Tarama modeli kullanılan çalışmada araştırmacılar veri toplama araçları olarak çalışmalarına paralel olan ölçme araçları geliştirmişlerdir. Araştırmada 50 birinci sınıf öğrencisi yer almıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, birinci dönem ve ikinci dönem yazma becerisi bulgularında birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine ilişkin elde ettikleri puanların ortalamasına bakıldığında, öğrencilerin yeterli düzeyde yazma becerilerine sahip oldukları söylenebilir. Ortalamada en yüksek puanın “Yazma araç-gereçlerini temiz kullanma.” becerisinde olduğu görülmektedir. Genel olarak öğrencilerin defterlerini düzenli kullandığı, dikte çalışmalarında kâğıdı düzenli ve temiz kullandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Yıl sonunda yazma becerilerinin başarı puan ortalamasında evet ve kısmen cevaplarının birbirine yakın olduğu bulunmuştur. Birinci sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikte kâğıtları incelendiğinde yazılarında eğikliği sağlayamadıkları, harf yazımında büyük-küçük harf düzenine dikkat etmedikleri, harfler arasında bağlantıları yapamadıkları, “s,r,n,z” benzeri harfleri sade ve okunaklı yazamadıkları ve genel olarak göze hoş gelen bir şekilde yazamadıkları görülmüştür.

Işık (2014) çalışmasında, ilkokul birinci sınıfa 60-66 aylıkken başlayan öğrencilerin ikinci sınıfa devam ederken okuma ve yazma becerilerinin gelişim

durumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, 60-66 aylıkken ilkokul birinci sınıfa başlayan ve 2013-2014 eğitim öğretim yılında ikinci sınıfa devam eden 38 ilkokul ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, ilkokul birinci sınıfa 60-66 aylıkken başlayan öğrencilerin ikinci sınıfa devam ederken okuma ve yazma becerilerinin olması gereken seviyeden daha geride olduğu tespit edilmiştir. Özellikle okuduğunu anlama ve okunaklı yazma boyutlarında seviyelerinin daha da düşük olduğu görülmüştür.

Kırmızı ve Kasap (2013) çalışmalarında, dik temel harfler ve bitişik eğik harflerle ilkokula yazma öğretimi hakkında öğretmenlerin görüşlerini almayı amaçlamışlardır. Durum deseni çalışması ile yapılan araştırmada, araştırmacılar veri toplama aracı olarak kişisel bilgiler formu ve açık uçlu sorulardan oluşan bir anket kullanmışlardır. Elde edilen verilerin analiziyle, öğretmenlerin hem okuma öğretiminde hem de yazı öğretiminde dik temel harfleri tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlere göre öğrenciler dik temel harflerle estetik ve okunabilirliği yüksek yazmaktadırlar. Bitişik eğik yazı öğretimi öğretmenlere zor geldiği için öğretmenlerin dik temel harfleri kullandıklarını belirttikleri görülmektedir.

Tosunoğlu (2010) çalışmasında, metin dışı özelliği taşıyan yazı karakterlerinin okuduklarını anlamalarına etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Ayrıca metnin dış özelliklerinden biri olan yazı karakterinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmada, 4. sınıfta okuyan 33 öğrenci örneklemini oluşturmaktadır. Deneysel yöntem ile yapılan çalışmada veri toplama aracı olarak ön-test, ara-test ve son-test uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, yazma ve okuma yapılırken kullanılan yazı stillerinin aynı olması gerektiği; yazarken farklı, okurken farklı yazı stili kullanıldığında öğrencinin anlamlandırma seviyesinin de azaldığı bulunmuştur. Türkçe derslerinde öğrencilerin anlamalarını kolaylaştıracak yazı stilleri ile buna paralel yazma becerileri kazandırılmalıdır.

Arslan ve Ilgın (2010) çalışmalarında, ilk kez birinci sınıfta bitişik eğik yazı ile başlayıp dördüncü sınıfa geçmiş öğrenciler ile birlikte branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin yazı şekilleri ile ilgili bakış açılarını incelemeyi amaçlamışlardır. İlkokulda 10 sınıf öğretmeni, 41 dördüncü sınıf öğrencisi ve dokuz branş öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Nitel olarak tasarlanan araştırmada görüşme yöntemi kullanılmıştır. Yazı yazmaya karşı isteksiz bir bakış açısına sahip

olan öğrenci ve öğretmenler gerek duymadıkça yazma çalışmaları yapmadıklarını belirtmişlerdir. Genel olarak öğretmenler birinci sınıfta dik temel yazının tercih edilmesi gerektiği savını dile getirdikleri görülmektedir.

Turan (2010) araştırmasında, ilkokul birinci sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazıya, ses temelli cümle yöntemine ve diğer yazı türlerine bakış açılarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya, toplam 102 birinci sınıf öğretmeni katılmıştır. Betimsel tarama modeli kullanılan araştırmada araştırmacı, verilerini toplamak için kendisinin geliştirdiği anketi kullanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin tamamına yakınının ses temelli cümle yöntemine dayalı verilen ilkokuma yazma öğretiminde ilerleyen zamanlarda serbest okuma-yazma aşamasına geçtikleri gözlenmiştir. Öğrenciler bu yöntemde sestem heceye çok daha rahat geçiş yapmakla birlikte daha hızlı yazmaktadırlar. Bitişik eğik yazı stiline ses temelli cümle yöntemi ile birlikte kullanılmasına velilerde kısmen de olsa olumlu bakarlarken, bu yazı stili hakkında tam bir fikirlerinin olmadığı tespit edilmiştir.

Gülbaş (2008) araştırmasında, ilkokul birinci sınıf ilkokuma-yazma öğretiminde uygulanan yeni öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda 44 ilkokulda görev yapmakta olan 104 sınıf öğretmeni ile çalışmıştır. Araştırmasında betimsel yöntemi kullanmış ve veri toplama aracı olarak ise anket kullanmıştır. Araştırma sonucunda yeni öğretim programı ile öğrencinin erken okuma yazmaya başladığı ve öğrencilerin öğrendiklerinin zihinlerinde kalıcı izler bıraktığı görüşleri öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Bitişik eğik yazının öğretimine öğretmenlerin ön yargı ile baktıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler, dik temel harfleri öğretmenin eğik yazıya göre daha kolay olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca kitaplarda yer alan gözlem ve değerlendirme formlarının çok olması öğretmenlerin olumsuz görüş bildirdiği noktalardan biridir.

Bay (2008) çalışmasında, ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretiminin ayrıntılı değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini toplam 144 ilköğretim 1. sınıf öğrencisi ve 155 2. Sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Tarama modeli ile yapılan çalışmada, ön-test, son-test anketi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yüzde 85 ve üzeri bir oranda ilgili becerileri yönünden geliştikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yüzde 12'si ve daha aşağısı ise süreçte yer alan 25 beceriyi ortalama ya da daha

düşük bir düzeyde geliştirdikleri görülmüştür. İlkokul birinci sınıfa devam eden 144 öğrenci çoğunlukla yazma becerilerini kazanmıştır. Ancak bazı kazanımları almada eksiklikleri olduğu sonucuna varılmıştır. Eksikliklerin başında öğrencilerin %40'ının hâlâ dik bir yazıyla ve sola eğik bir şekilde yazdıkları bulunmuştur. Öğrencilerin yazılarında %4'ünün düzensiz, %1'inin satır çizgisinden altında veya üstünde yazdığı, %10'unun kelimeler arasında boşluklar bıraktığı, %12'sinin eksik ve kurlsız yazdığı, %3'ünün karalama yaparak yazdığı belirlenmiştir. Ayrıca %23'ünün ise yazı yazarlarken oturma düzenini uygulamadığı, %10'unun ise çok hızlı veya çok durağan yazdığı, %3'ünün söylenenden yavaş yazdığı, tamamının ise kalem tutma konusunda bir problem yaşamadığı sonuçları elde edilmiştir.

Toker (2006) çalışmasında, öğrencilerin okuduklarını anlamalarında cümle çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yönteminin etkisine bakmayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda ikinci sınıf öğrencilerinden toplam 200 öğrenci ile çalışmıştır. Araştırmada betimsel bir çalışma yapılmış olup araştırmacı tarafından geliştirilen okuduğunu anlama testi ve görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ilkokuma ve yazmayı cümle çözümleme yöntemi ile öğrenmiş olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi ortalamalarının ses temelli cümle yöntemi ile öğrenenlerin ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

2.5.2. Yazma Becerisi Alanında Yapılan Araştırmalar

Uyar (2016) çalışmasında, yazma becerisi alanında son çeyrek yüzyılda (1990-2015) Türkiye'de yapılmış olan yüksek lisans tezlerinin taranıp değerlendirilerek, bu alandaki çalışmaları meydana çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada yarı deneysel, deneysel ve eylem araştırmaları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda birbirinden farklılaşan dört tema oluşmuştur. Yapılan değerlendirmeler sonucunda, tezlerin odaklandığı iki temadan on bir tez ile yazılı anlatımın değerini artırmaya yönelik öğretimsel müdahaleler ve on tez ile yazılı anlatımın içeriğini zenginleştirmeye yönelik ön uygulamalar olduğu belirlenmiştir. Yazılı anlatıma katkı sağlayan tez sayısı bir, yazılı anlatım becerilerini geliştirmede teknolojinin etkisine odaklanan tez sayısı ise iki olarak bulunmuştur.

Göksu (2016) çalışmasında, 2005-2015 yılları arasında ilkokul seviyesindeki öğrencilerin yazma becerileri ile ilgili yapılmış olan bilimsel makalelerin ve yüksek lisans-doktora tezlerini farklı açılardan incelemeyi amaçlamıştır. Toplamda 63

makale ve 101 lisansüstü tez incelenmiştir. Betimsel yöntemle yapılan çalışmada, tez/makale inceleme formunu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, ilköğretim düzeyinde yazma becerileriyle ilgili en fazla makalenin 2015 (%23.8) yılında, tezin ise 2007 (% 17,82) yılında yapıldığı, makalelerin ve tezlerin daha çok tarama (%73.0) modelinde desenlendiği, hem makalelerde hem de tezlerde nicel (%39.7) yöntemin nitel (%34.9) yöntemle orana daha fazla kullanıldığı, makale ve tez çalışmalarındaki örneklerin en çok sınıf öğretmenlerinden (%15.9), sonrasında birinci sınıf öğrencilerinden (%14.3) seçildiği belirlenmiştir. Aynı zamanda, makalelerde daha çok doküman incelemesinin (%61.9), tezlerde ise görüşmenin (%15.9) kullanıldığı; veri toplama aracı olarak da makalelerde dereceli puanlama anahtarının (%19.0) tezlerde ise anketlerin (% 16) kullanıldığı tespit edilmiştir.

Kurtlu ve Korucu (2015) çalışmalarında, altıncı sınıf öğrencilerinin dik temel ve bitişik eğik yazıdaki yazım yanlışları ve noktalama işaretleri bakımından karşılaştırılmasını amaçlamışlardır. Keşfedici sıralı desene göre düzenlenen çalışmada görüşme ve doküman incelemesi veri toplama araçlarını oluşturmaktadır. Elde edilen sonuçlarda, nicel bulgular ile nitel bulgular arasında benzerlik vardır. Noktalama işaretleri ve imlâ kurallarını uygulama bakımından iki yazı stili arasında kesin bir sonuca varılamamıştır. Ancak bu konuda bitişik eğik yazıda daha az sorunla karşılaşıldığı dik temel yazıda daha fazla kelime kullanıldığı ve iki yazı stilinde de hataların benzeştiği söylenebilir. Ayrıca dik temel yazıda harf yazımında yanlışlıklar ortaya çıkarken bitişik eğik yazıda sözcük yazımında sorunlarla karşılaşmakta oldukları görülmektedir.

Ünlü ve Tok (2014) çalışmalarında, öğretmen görüşlerine dayanarak ilkokul, ortaokul ve lise seviyesinde yazma becerisinde karşılaşılan problemleri, karşılaştırmalı olarak analiz etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 60 öğretmen oluşturmaktadır. Bu öğretmenler eşit olarak üç grupta seçilmiş ve sınıf öğretmeni, Türkçe öğretmeni ile edebiyat öğretmenleridir. Bütüncül çoklu durum deseni kullanılarak yapılan çalışmada veri toplama araçlarından “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlarda, yazma becerisinde öğrencilerin tüm seviyelerde genel olarak sorunlar yaşadıkları ve öğretmenlerin öğrencilere yazma çalışmaları için çok fazla zaman ayırmadıkları gözlenmiştir.

Ayrıca öğretmenlerin izledikleri yolun ve kullandıkları araçların etkili olmadığı tespit edilmiştir.

Demircioğlu (2014) çalışmasında, okul öncesi ve ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin yazmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini sınıf (n=6) ve okul öncesi öğretmenleri (n=5) oluşturmaktadır. Tarama modeli ile yapılan çalışmada veri toplama aracı olarak “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen görüşlerine göre, yazmayı etkileyen 10 faktörün olduğu, doğru kalem tutma şeklinin baş, işaret ve ortak parmaktan oluşması gerektiği, sınıf ortamında kullanılan sıraların öğrencilerin fiziksel özelliklerine uygun olması gerektiği, kalemin yanlış tutulması durumunda öğretmenlerin model olma, pekiştirme verme, gözlem yapma gibi tepkide buldukları, okul öncesi eğitimin kalem tutmada önemli bir faktör olduğu, yazı yazarken kâğıt pozisyonunun eğimli veya dik olabileceği sonucuna ulaştıkları görülmektedir.

Özdemir (2014) araştırmasında, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazı özelliklerinin incelenmesini, 72 ay ve üzeri öğrenciler ile 60-72 ay arası okula başlayan öğrencilerin bitişik eğik yazı yazma becerilerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmasında tarama modelini kullanan araştırmacı, veri toplama aracı olarak bitişik eğik yazı değerlendirme anahtarı ve yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu kullanmıştır. Araştırmaya 12 devlet ve iki özel okul toplamda 218 birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise toplamda 50 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin bitişik eğik yazılarında biçim, hizalama, boşluk, ebat, bitişiklik, eğim, harflerin okunaklılığı açısından 72 ay ve üzeri okula başlayan öğrencilerin 60-72 ay aralığında okula başlayan öğrencilerden daha avantajlı olduğu görülmüştür.

Durmuşçelebi ve Yener (2014) çalışmalarında, 2005 yılında uygulamaya konulan bitişik eğik yazı uygulamasının kullanılabilirliğini ve bugünkü durumda kullanım düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemi 136 öğrenciden oluşmaktadır. Betimsel yöntem kullanılarak yapılan çalışmada araştırmacılar veri toplama araçları olarak; “dikte metni”, “bitişik eğik yazı puanlama anahtarı” ve “doküman incelemesi” kullanmışlardır. Sonuçta ilkokul seviyesindeki öğrencilerin bitişik eğik yazıyı düzenli olarak kullandıkları ancak ortaokul

öğrencilerinin son sınıflara doğru gittikçe bu yazı stilinden uzaklaşarak dik temel yazıya geçtikleri görülmektedir.

Şentürk (2013) çalışmasında, yapılandırılmış ev ödevlerinden ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma becerilerinin ne kadar etkilendiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmasında sontest kontrol gruplu modeli kullanan araştırmacı, veri toplama araçları olarak, “öğrenci-veli kişisel bilgiler formu”, “ödev değerlendirme çizelgesi”, “okumaya geçiş zaman çizelgesi”, “okuma hızlarına ait çizelge” hazırlanmış ve Obalar tarafından 2009 yılında geliştirilen, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış “okuma becerisi ölçeği”, “dikte ve yazma becerisi ölçeği”, “okuduğunu anlama (cümle-metin) ölçeği”, “yazım kuralları ölçeği” ile “görsel okuma ölçeklerini” kullanmıştır. Araştırmaya 24’ü deney, diğer 24’ü kontrol grubu olmak üzere toplam 48 birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda, ev ödevlerinin birinci sınıf öğrencilerinin okuma, okuduğunu anlama, görsel okuma ve anlama, dikte ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde; öğrencilerinin yazım kurallarına uymalarında ve daha erken okumaya geçmelerinde pozitif yönde bir etki bıraktığı belirtilmiştir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının dikte ve yazma becerisi ölçeklerinden aldıkları son test puanlarının ortalamaları arasındaki t testi sonuçları ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dikte ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde yapılandırılmış ev ödevlerinin olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Deney ve kontrol grubuna uygulanan yazım kuralları ölçeğindeki sonuçlar ile yapılandırılmış ev ödevlerinin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin yazım kurallarına uymalarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Tartar (2013) çalışmasında, yazı becerilerini dikte çalışması ile geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, 26 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmış ve veri toplama araçları olarak “öntest-sontest metni”, “yazı değerlendirme anahtarı”, “rubrik” ve “öz değerlendirme formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, dikte çalışması ile deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazı değerlendirme anahtarı hata ve öz değerlendirme puanları arasında anlamlı bir fark bulunurken; rubrik puanında fark bulunmamıştır. Buna göre, dikte çalışması öğrencilerin yazı becerilerini geliştirmektedir. Deneysel çalışmadan beş hafta sonra yapılan izleme çalışmasında deney grubunun sontest ve izleme testi sonuçları arasında rubrik puanında anlamlı fark bulunurken, yazı değerlendirme hata puanı ve öz değerlendirme puanları

arasında fark bulunmamıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, dikte çalışması sadece değerlendirme amacıyla kullanılmasının yanında yazı becerilerini geliştirmek amacıyla da kullanılabilir.

Kadıoğlu (2012) çalışmasında, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı becerisi, yazma hızı ve yazmaya karşı tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Tarama modeli kullanılan çalışmada, araştırmacı bitişik eğik yazı beceri ölçeği, bitişik eğik yazıya ilişkin tutum testi, öğretmen görüş formu ve kişisel bilgiler formundan veri toplama aracı olarak yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin bitişik eğik yazı becerileri; okul öncesi eğitim alma, cinsiyet, yazı yazarken kullanılan el, gittiği okulun sosyo-ekonomik seviyesine göre anlamlı bir farklılığa sahiptir. Yazma hızı ise; okul öncesi eğitim alma, yaş, gittiği okulun sosyo-ekonomik seviyesi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğrencilerin bitişik eğik yazıya karşı tutum testlerinden aldıkları sonuçların olumsuz çıktığı görülmüştür. Öğrencilerin bitişik eğik yazı becerileri ile yazma hızları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Erdoğan (2012) araştırmasında, bitişik eğik yazı yazmadaki gelişimlerinin ilkokul ilköğretim birinci sınıf öğrencilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya çalışma grubu olarak 117 birinci sınıf öğrencisi seçilmiştir. Araştırmada betimsel modeli kullanan araştırmacı, veri toplama aracı olarak bitişik eğik yazı değerlendirme formunu kullanmıştır. Araştırma sonucunda, yazma hızı bakımından öğrencilerde gelişme olduğunu ancak öğrencilerin bitişik eğik yazılarının okunaklılık açısından gelişme göstermediğini ortaya koymuştur.

Şahin (2012) çalışmasında, bitişik eğik yazı öğretirken sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları belirlemek ve bu sorunların çözümü için yeni öneriler sunmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi 266 sınıf öğretmeni tarafından oluşturulmuştur. Çalışma tarama modeli ile yapılmış ve araştırmacı çalışmada “bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan problemler anketini” veri toplama aracı olarak kullanmıştır. Sonuç olarak öğretmenler, yazı öğretiminde çok fazla sorunla karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin yazımında yanlışlık yaptıkları küçük harfler “f, r, s ve k”, büyük harfler “F, H, G, T ve D” olarak bulunmuştur. Ayrıca “b ile d”, “r ile n”, “m ile n”, “u ile v” harflerini yazarken birbiri ile karıştırdıkları görülmektedir.

Memiş ve Harmankaya (2012) çalışmalarında, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazmadaki hatalarıyla görsel algı düzeylerini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemini 185 birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma tarama modeli ile yapılmış; veri toplama aracı olarak “yazım hataları analizi” ve “gelişimsel görsel algı testi-2” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenci defterleri incelenmiştir. Öğrencilerin en çok yaptıkları hatalar; satıra başlarken büyük harfle başlamamaları, birleşmemesi gereken büyük harfleri kendilerinden sonra gelen harflerle birleştirmeleri, harflerin yazımlarında boşluklar bırakmaları, harf yönlerini doğru yazamamaları, yazılış olarak birbirine benzeyen büyük ve küçük harfleri karıştırmaları, dik bir şekilde yazmaları ve yazarken çizgilerin dışına çıkmaları olarak belirlenmiştir.

Coşkun (2011) çalışmasında, ilkokulda uygulanan bitişik eğik yazı öğretimi uygulamalarını değerlendirilmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın modeli tarama modeli seçilmiş ve veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “dikte metni”, “bitişik eğik yazı analitik puanlama anahtarı”, “öğretmen görüşme formu”, “öğrenci görüşme formu”, “veli görüşme formu”, “bitişik eğik yazı sınıf gözlem formu” ve “doküman analizi” kullanılmıştır. Araştırmada tabakalı tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle belirlenen 24 sınıf öğretmeni ve 16 Türkçe öğretmeni olmak üzere toplamda 40 öğretmen, 400 öğrenci seçmiştir. Türkçe öğretmenlerinin bitişik eğik yazıda başarı ortalamaları 3.01; sınıf öğretmenlerinin başarı ortalamaları 3.12; 3. sınıf öğrencilerinin başarı ortalamaları 2.20; 5. sınıf öğrencilerinin başarı ortalamaları 2.77; 6. sınıf öğrencilerinin başarı ortalamaları 3.20; 8. sınıf öğrencilerinin başarı ortalamaları 2.38 olarak bulunmuştur. Bitişik eğik yazı puanlamasında yazı eğikliği dışında bütün alanlarda ve üçüncü sınıftan altıncı sınıfa doğru başarı düzeyinin düzenli olarak arttığı fakat sekizinci sınıfta belirgin olarak düştüğü tespit edilmiştir. Sekizinci sınıflardaki düşüşün temel sebebi, bu öğrencilerin eğitimlerinde dik temel yazıyı daha çok kullanmaları olarak gösterilmiştir.

Ateş ve Yıldız (2010) çalışmalarında, dik temel yazıyla yazmayı öğrenen öğrenciler ile bitişik eğik yazıyla yazmayı öğrenen öğrencilerin eğik yazıya ilişkin başarılarını okunaklılığa ve yazmadaki hatalarına göre karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Çalışmada tarama modeli kullanılmış ve araştırmacılar veri toplama araçları olarak kendilerinin geliştirdiği “Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği” kullanmışlardır. Araştırmanın örneklemini (792) üçüncü sınıf öğrencileri

oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarında, örnekleme oluşturan üçüncü sınıf öğrencilerinden yarısından fazlasının okunaklı yazamadığı ayrıca okunaklılık açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır. Yazım hatalarına ilişkin grupların anlamlı farklılaşmadığı ancak “sözcük atlama/ekleme” ve “hece atlama/ekleme” hatalarını cümle çözümleme grubunun, ”satır sonunda hece ayırma” hatasının da ses temelli cümle grubunun daha fazla yaptığını belirledikleri görülmektedir.

Duran (2009) araştırmasında, bitişik eğik yazı çalışmalarında, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okul öncesinde yazmaya hazırlığa yönelik eğitim alıp almama durumlarının izlenerek ve öğretmen görüşlerine başvurarak değerlendirmeyi amaçlamıştır. Kontrollü son-test modeli ile yapılan çalışmada veri toplama araçları olarak görüşme, yazılı dokümanların incelenmesi formu ve gözlem kullanılmıştır. Araştırma başında örneklem olarak seçilen 80 öğrenciye yazı çalışmalarına hazırlık eğitimi verilmiş, daha sonrasında birinci sınıfa kayıt olan bu öğrenciler farklı sınıflara dağıldığı için kalan 60 kişi ile araştırma sürdürülmüştür. Araştırma sonucunda, öğrencilerin yazı öğretimi için oturuş düzenlerinin doğru olduğu, kağıdı ve kalemi nasıl tutmaları gerektiğini bildikleri, yazıya başlarken sol taraflarından sağa doğru ve yukarı taraftan aşağı doğru yazmaları gerektiğini bildikleri belirlenmiştir. Harflerin arasında bağlantıları kolay bir şekilde kurdukları görülmüştür. Yazıyı hızlı yazmada, imla kurallarını uygulamada daha başarılı oldukları ve yazılarının okunaklılıklarının deney grubunda yer alan öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin bu kazanımları yerine getirmede problemlerle karşılaştıkları belirlenmiştir.

Özdemir (2008) çalışmasında, yazı öğretiminde kullanılan etkinliklerin ve bitişik eğik yazı öğretiminin öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirmiştir. Araştırmanın örneklemini, Manisa ili Demirci ilçesinde bulunan ilköğretim okullarındaki 1. ve 2. sınıfları okutan 88 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada betimsel tarama modelini kullanan araştırmacı, veri toplama aracı olarak anket formu kullanmıştır. Araştırma sonucunda bitişik eğik yazı uygulamasının öğretmenler tarafından genel bir kabul gördüğü ve olumlu karşılandığı anlaşılmış ancak bazı sıkıntılarında yaşandığı tespit edilmiştir. Özellikle okul öncesi eğitim almamış öğrencilere bitişik eğik yazı öğretiminin zor ve uzun zaman aldığı, öğrenci velilerinin yazı öğretim çalışmalarını destekleyemedikleri ve uygulamada okuma-

yazma materyallerinin dik temel harflerle hazırlanmış olmasının birinci sınıfta sorunlar ortaya çıkardığı belirlenmiştir. Bitişik eğik yazınının avantajları konusundaki öğretmen görüşlerinin mezun olunan okul, cinsiyet ve kıdem değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir.

Bayraktar (2006) araştırmasında, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda hangi tür hatalar yaptıklarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Betimleyici tarama modeli ile yapılan çalışmada veri toplama araçları olarak bitişik eğik yazı değerlendirme formu ve öğretmen görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 70 birinci sınıf öğrencisi ve bu sınıfları okutan öğretmenler oluşturmuştur. Elde edilen sonuçlara bakıldığında, harfleri eğik yazmada ve harfleri birleştirmede, harfleri anlaşılır ve okunaklı bir şekilde yazmada ve harfleri satır çizgilerine yazmada birinci sınıf öğrencilerinin sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Satır başı yapmada, kelimeler arası boşluk bırakmada ve kelime bölmede sorunlar yaşadıkları, göze hoş gelen bir yazı yazamadıkları belirlenmiştir. Öğrencilerden okul öncesi eğitimi alanlar almayanlara göre daha başarılıdır. Ancak harfleri doğru yazmada okul öncesi eğitimi almayan öğrenciler alanlara oranla daha iyidirler. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma hızlarına bakıldığında bir dakikada ortalama 36 harf yazdıkları görülmektedir.

2.5.3. Yazma Hızı Alanında Yapılan Araştırmalar

Höbek (2017) çalışmasında, ilkokul öğrencilerinin yazma hızının belirlenmesini amaçlamıştır. Betimleyici tarama modeli ile yapılan çalışmada veri toplama araçları olarak, doküman inceleme formu ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini sekiz ilkokulda öğrenim gören toplam 605 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmacı birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfların bitişik eğik yazı ile yazma hızlarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, ilkokula devam eden öğrencilerin sınıf seviyesi, okul öncesi eğitim alma durumu, okulun bulunduğu yerleşim yeri açısından yazma hızlarında anlamlı bir şekilde farklılaşma görülmüştür. Öğrenciler bir dakikada ortalama 53.5 harf yazmaktadırlar. Birinci sınıf öğrencilerinin yazma hızı ortalamaları ise 34.2 olarak bulunmuştur.

Bay (2015) çalışmasında, öğretim programı ile 2005 yılında uygulanmaya başlanan “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ile ilkokula-yazma öğretimini irdelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada 116 ilkokul birinci sınıf öğrencisi örneklem olarak

seçilmiştir. Öğrencilerin okuma-yazma hızları ve okuduklarını anlama seviyeleri sekiz ay boyunca takip edilmiştir. Araştırmada tarama modeli ve gözlem tekniği gibi çeşitli model ve teknikler kullanılmıştır. Elde edilen verilere bakıldığında, öğrencilerin büyük çoğunluğunun birinci sınıf seviyesinin üzerinde yazma hızına sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlara göre, “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ile ilkokuma-yazmayı öğrenen birinci sınıf öğrencilerinin tamamına yakını seviyelerinin ilerisinde yazma hızına sahiptirler.

Temur (2012) araştırmasında, 3. sınıf öğrencilerinin yazma hızlarını kalem tutumu ve el pozisyonuna göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada, Türk ve Amerikan öğrencileri çalışma grubuna almıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, Türk öğrencilerin yarısından fazlası 90 derecelik bir açı ve üstünde işaret parmağını tutarken, Amerikan öğrencileri için sonuçlar tam tersi çıkmıştır. İşaret parmağının yazma hızı açısından anlamlı bir farklılığı olmadığı görülmüştür. Türk öğrencilerin kalem tutuşu 45 dereceye kadar dışa dönükken, Amerikan öğrenciler 45 dereceden fazla bir dışa dönük tutuş sergilemiştir. Öğrencilerin kalem tutuş açıları ile yazma hızları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda, ön kol pozisyonu ve başparmak pozisyonu yazma hızı ortalamalarını etkileyen önemli iki değişken olarak belirlenmiştir.

2.5.4. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Vinter ve Chartrel (2010), “Effects of Different Types of Learning on Handwriting Movements in Young Children” adlı çalışmalarında, farklı öğrenme stillerinin çocukların el yazısı davranışlarına etkisini araştırmışlardır. Beş yaş grubundaki öğrencilerin kontrol grubu olduğu çalışmada öğrencilerin bitişik eğik yazı performansları incelenmiştir. Çalışmada, görsel, kinestetik, hem görsel hem kinestetik eğitimlerinin, bitişik eğik yazı becerisine etkisi araştırılmıştır. Çalışma, anasınıfının son sınıf öğrencilerine, bitişik eğik yazı eğitimine başlamadan önce yapılmıştır. Öğrenciler görsel, kinestetik, hem görsel hem kinestetik olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Çocukların tamamı, sağ elle yazan öğrencilerdir. Kontrol grubunun, ilk ve son sezon ölçümleri arasında, kendi içinde herhangi bir fark yokken; deney grubunda hem kendi içinde hem de kontrol grubuyla karşılaştırmalarda yüksek farklar bulunmuştur. Hem görsel hem de kinestetik eğitimin en fazla etki gösteren eğitim olduğu görülmüştür. Görsel eğitimin; yazı

kalitesi seviyesinde etkili olduğu, kinestetik eğitimin de yazma hızında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görsel eğitimin, öğrencilerde yazı materyalinin biçimlendirilmesinde katkı sağladığı, kinestetik eğitimin de el yazısını kullanmaya ve yazmayı geliştirmeye katkı sağladığı kabul edilmiştir.

Van Hoorn, Maathuis, Peters ve Hadders-Algra (2010) çalışmalarında, okul çağı çocuklarında el yazısı becerisi, görsel motor uyum ve nörolojik durumu incelemeyi amaçlamışlardır. 131 erkek, 69 kız olmak üzere toplam 200 öğrenciyle çalışmışlardır. Öğrencilerin 118'i, orta öğrenim görürken; 82'si özel eğitim görmektedir. Her öğrenci dört tane değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Bunlar; nörolojik test, motor performans testi, el yazısı testi ve görsel motor entegrasyon gelişimi testidir. Araştırma sonucunda düşük el yazısı hızı ile nörolojik bozukluk arasında yüksek oranla anlamlı fark bulunmuştur.

O'Mahony, Dempsey ve Killeen (2008), "Handwriting speed: Duration of Testing Period and Relation to Socio-economic Disadvantage and Handedness" adlı çalışmalarında, sekiz ile on sekiz yaş arasındaki öğrencilerle çalışmıştır. Hız testiyle el yazısını incelemişlerdir. Ayrıca İrlanda eğitim sisteminde öğrenim gören öğrencilerin yazı yazarken kullandıkları ele ve sosyo-ekonomik düzeye göre yazma hızlarını incelemeyi de amaçlamışlardır. Test, üç dakikalık ve dokuz dakikalık olmak üzere iki farklı aşamada yapılmaktadır. Alan yazına göre, kısa zamanlı el yazısı hızını ölçen testler nedeniyle öğrenciler düşük puan almaktadırlar. Ayrıca alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların yazma hızı, düşük çıkmaktadır. Araştırma sonucunda yazı yazarken sağ ya da sol elini kullanan öğrenciler arasında, yazma hızına göre anlamlı bir fark oluşmadığı görülmüştür.

Medwell ve Wray (2007) araştırmalarında, öğretmenlerin kompozisyon çalışmalarında, el yazısı becerilerinde, erkeklerin kızlara oranla daha düşük başarı sergilediğini, ne kadar çaba harcarsa da kızlar kadar iyi kompozisyon ve yazı yazamayacaklarına dair ön yargıya sahip olduklarından bahsetmişlerdir. Ancak son yıllarda, bu hususta birkaç tane sürpriz nitelikte araştırmanın ortaya çıktığını ve bu önyargının artık aşılması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Çalışmanın bulgularına bakıldığında, yazıda serilik oluşturulabilmesi için çocukların küçük yaşlarda yazı pratiği yapmalarının öneminden de bahsedilmiştir. Ayrıca, erkeklerin yazılarının

geliştirilmesi ve kızlar kadar güzel yazabilmeleri için önemli çalışmalar yapılması gerektiğini araştırmalarında belirtmişlerdir.

Rosenblum, Weiss ve Parush (2003) çalışmalarında, el yazısı zorluklarına yöntem ve sonuçlarıyla değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar el yazısı alanında, 1980 yılından günümüze kadar yapılan tüm çalışmaları ele almışlardır. Araştırmacılar, el yazısının karmaşık bilişsel, kinestetik, devinişsel becerileri içine alan kompleks bir insan aktivitesi olduğunu vurgulamışlardır. Çocukların, yüksek seviyede bir yazı yazma becerikliliğine sahip olmanın, okul başarısını da beraberinde getirdiğinin farkında olduğunu belirtmektedirler. El yazısı becerisi düşük olan çocukların, yazı becerilerini geliştirmede zorluklar yaşadıkları; bu nedenle, öğrencilerin duygusal ve akademik gelişmelerinin zarar gördüğüne değinmişlerdir. Araştırmacılar çalışmalarının el yazısı yöntemi açısından keşif sayılabilecek nitelikte olduğunu belirtmişlerdir.

Subsawad, Trombly, Henderson ve Tickle-Degnen (2002), “Testing the Effect of Kinesthetic Training on Handwriting Performance in First-Grade Students” adlı çalışmalarında, birinci sınıfta verilen kinestetik eğitiminin el yazısına, el yazısının işlekliliğine ve el yazısı hızına olan etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini, 30 erkek ve 15 kız olmak üzere toplam 45 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada deney ve kontrol olmak üzere iki grup oluşturulmuş ve deney grubuna kinestetik eğitimi verilmiştir. Uygulanan testler sonucunda, iki grup arasında el yazısı işlekliliği, yazma hızı açısından herhangi bir fark bulamadıkları görülmektedir.

Graham, Weintraub ve Berninger (1998), “The Relationship Between Handwriting Style and Speed and Legibility” adlı çalışmalarında, yazma hızı ile el yazısı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada; kopyalama, hikaye yazma ve açıklama yapma şeklindeki üç tip yazı yazma modeli ile dördüncü ve dokuzuncu sınıflar arasında öğrenim gören 600 çocukla çalışılmıştır. Yazma hızı kopyalama ödevleri ile ölçülmüştür. Yazı stili kavramı ile anlatılmak istenen, öncelikle bir metnin tamamı sadece dik yazı kullanarak yazdırılmıştır. İkinci olarak, bir metnin tamamı sadece el yazısı kullanarak yazdırılmıştır. Üçüncü olarak, bir metni daha çok el yazısı kullanarak dik yazıyla beraber yazmak ve dördüncü olarak bir metni daha çok dik yazı kullanarak el yazısıyla beraber yazdırılmıştır. El yazısı stili olarak, karışık bir stil kullananların sadece el yazısı ya da sadece dik yazı

kullananlara oranla daha hızlı yazdıkları bulunmuştur. El yazısı stili, ağırlıklı olarak el yazısı olmak kaydıyla karışık stil olanların diğer üç stile oranla işlevlik açısından daha iyi olduğu belirtilmiştir. Araştırmacıların dik yazı ile el yazısı arasında ise anlamlı bir farklılık bulamadıkları görülmektedir.

Graham, Weintraub ve Berninger (1998) çalışmalarında, birinci ve üçüncü sınıftaki 300 öğrencinin el yazılarındaki harf becerilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Öğrencilerin, bellekten, küçük alfabe harflerini elle yazmaları istenmiştir. Harflerin üç özelliği “tüm kısımlar, doğru 132 biçimleme, döndürme ya da tersine çevirme yokluğu” her sınıf ve harfin, kontrol edilen diğer göstergelerin etkisinden sonra okunaklı harflerin göstergesi için anlamlı bir katkı vermiştir. Sırasıyla harflerin okunaklılığı, diğer göstergelerin hepsi kontrol edildikten sonra, metnin okunaklı olduğuna dair önemli katkılar sağlamaktadır. Araştırmada öğretim ve değerlendirmedeki uygulamalar da tartışıldığı görülmektedir.

Porter, Lanunziata, Cooper, Hill ve Swisher (1984), “D’Nealian and Zaner-Bloser Manuscript Alphabets and Initial Transition to Cursive Handwriting” isimli çalışmalarında, yeni alfabenin el yazısına geçişi kolaylaştırıp kolaylaştırmadığını araştırmışlardır. Yeni alfabeğe göre, el yazısı eğitimi gören 112 tane birinci sınıf öğrencisi ile geleneksel yazı formuna göre eğitim gören 134 birinci sınıf öğrencisi örneklem olarak alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre el yazısı metnlerinin verimliliği açısından iki grup arasında anlamlı fark bulamadıkları görülmektedir.

2.5.5. Araştırmaların Genel Olarak Değerlendirilmesi

Yazma hızını ve yazma becerisini etkileyen unsurlara bakıldığında bunların; kullanılan el, yaş, cinsiyet, okul öncesi eğitim alma ve okulların sosyo-ekonomik çevresi gibi farklı değişkenler olduğu görülmektedir.

İlkokuma yazma ile ilgili çalışmalara bakıldığında, karşımıza daha çok ses temelli cümle yöntemi, yazma becerisi, yazma hızı, bitişik eğik yazı, dik temel yazı ve öğretmen ya da öğrenci görüşleri çıkmaktadır. Ayrıca araştırmacıların yukarıda belirtilen; kullanılan el, yaş, cinsiyet, okul öncesi eğitim alma, sosyo-ekonomik durum, sosyo-kültürel durum gibi araştırma sonucunu değiştirebilecek birçok varyasyonu da incelemiş oldukları görülmektedir. Çalışma sonuçlarında araştırmacıların genellikle birbirine yakın sonuçlar elde etmiş oldukları gözlenmiş

olsa da bazı farklı çalışmalarda tahmin edilen sonuçların dışında bulgulara ulaşıldığı da görülmektedir.

Dik temel yazı ile bitişik eğik yazı üzerinde araştırma yapan araştırmacıların genellikle farklı sonuçlara ulaştıkları ancak yapılan araştırmalarda dik temel yazı adına genellikle daha olumlu görüşlerin belirtildiği gözlenmiştir (Arslan ve Ilgın 2010; Gürbüzürk, Akran ve Üner 2018; Arcagök, Şahin, Demir ve Kobak 2017; Kırmızı ve Kasap 2013). Bir diğer husus, yazma becerilerinin ve yazma hızlarının geliştirilmesi ile ilgilidir. Araştırmacılar yazma becerilerinin ve yazma hızlarının geliştirilmesi konusunda cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitim alma, kullanılan el, sosyo-ekonomik düzey gibi birçok değişkenin etkisini incelemişlerdir. Araştırmaların sonucunda, okul öncesi eğitim alan, cinsiyeti kız olan, yaş olarak daha büyük yaşlarda olan, sağ elini kullanan ve ekonomik düzeyi iyi olan öğrencilerin genelde yazma becerilerinin ve yazma hızlarının da iyi olduğu sonucuna ulaştıkları görülmektedir (Höbek, 2017; Özdemir,2014; Ünlü ve Tok, 2014; Kadioğlu, 2012).

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerisi ve yazma hızı düzeylerini incelemektir. Çalışmanın modeli sıralı açıklayıcı karma yöntem olarak seçilmiştir. Sıralı açıklayıcı modelde nicel verilere öncelik verilir, nitel verilerin yapısal rolünü nicel veriler artırır. Karma araştırma; tek bir çalışmanın içerisindeki nitel ve nicel araştırma verilerinin toplanmasını, analiz edilmesini ve yorumlanmasını içermektedir (Leech ve Onwuegbuzie, 2009, s.266).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini, Gaziantep ilinde bulunan ilkokul birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 2017-2018 eğitim öğretim yılı ikinci dönemi mayıs ve haziran aylarında araştırma verileri toplanmıştır. Okullar Gaziantep ilinde buldukları çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi temel alınarak seçilmiştir. Alt sosyo-ekonomik düzeyi köy okulları oluşturmaktadır. Orta sosyo-ekonomik düzey ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki okulları ise il merkezinde bulunan ortalama ve yüksek gelir seviyesine sahip çevreler oluşturmaktadır. Toplamda altı okulda öğrenim gören 210 birinci sınıf öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Ayrıca öğrencilerin öğretmenleri ve halen birinci sınıf okutmakta olan 16 öğretmen de çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu kapsamda seçilen okullar için uygulama öncesi gerekli izinler alınmış ve uygulama yapılacak okul idaresi ile sınıf öğretmeni uygulama hakkında bilgilendirilmiştir.

3.2.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet ve Yaş Dağılımları

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet ve yaş dağılımlarına ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet ve Yaş Dağılımına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Değişkenler		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Erkek	95	45.2
	Kız	115	54.8
Toplam		210	100.0
Yaş	60-72 ay	92	43.8
	72 ay ve üzeri	118	54.2
Toplam			100.0

Tablo 3.1. incelendiğinde, araştırmaya 95 erkek ve 115 kız olmak üzere toplamda 210 birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin 43.8'i 60-72 ay ve 54.2'si ise 72 ve üzeri aylarda ilkokul birinci sınıfa başlamışlardır.

3.2.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okullarının Sosyo-Ekonomik Düzeylerine İlişkin Dağılımları

Araştırmaya katılan öğrencilerin okullarının sosyo-ekonomik düzeyine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okullarının Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişkenler		<i>f</i>	%
Okul sosyo-ekonomik düzeyi	Üst	71	33.8
	Orta	67	31.9
	Alt	72	34.3
Toplam		210	100.0

Tablo 3.2'deki verilere göre, araştırmaya katılan birinci sınıf öğrencilerinden yüzde 33,8'i üst, yüzde 31,9'u orta ve yüzde 34,3'ü ise alt düzeydeki sosyo-ekonomik düzeye sahip okullara devam etmektedir.

3.2.3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumları

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul öncesi eğitimi alma durumlarına ilişkin yüzde ve frekans dağılımları Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3'e göre, araştırmaya katılan birinci sınıf öğrencilerinin yüzde 68.6'sı okul öncesi eğitim almışken yüzde 31.4'ü okul öncesi eğitim almadan birinci sınıfa başlamıştır.

Tablo 3.3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumlarına İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılımları

Değişkenler		<i>f</i>	%
Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	Evet	144	68.6
	Hayır	66	31.4
Toplam		210	100.0

3.2.4 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazı Yazarken Kullandıkları Ele İlişkin Durumları

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazı yazarken kullandıkları ele ilişkin yüzde ve frekans dağılımları Tablo 3.4’te verilmiştir.

Tablo 3.4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazı Yazarken Kullandıkları Ele İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılımları

Değişkenler		<i>f</i>	%
Kullandığı El	Sağ	177	84.3
	Sol	33	15.7
Toplam		210	100.0

Tablo 3.4’te araştırmaya katılan birinci sınıf öğrencilerinin yüzde 84.3’ü sağ elini kullanırken yüzde 15.7’si sol elini kullanmaktadır.

3.2.5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Özellikler

Araştırmaya katılan 16 öğretmenin tamamı halen birinci sınıf okutan öğretmenlerdir. Bu öğretmenlerden dokuzu kadın yedisi ise erkektir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin görev yaptıkları süre en çok 21 ve en az üç yıldır. Uygulamaya katılan öğretmenler hem bitişik eğik yazı ile hem de dik temel yazıyla en az bir kere ilkokuma yazma öğretimi yapmış sınıf öğretmenleridir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Yazma Becerisi Değerlendirme Ölçeği”, “Öğretmen Görüşme Formu”, öğrencilere uygulanan bir adet dikte metni ile öğrencilerin yazma hızlarını ölçmek için kullanılan bir adet yazma metni kullanılmıştır.

3.3.1. Yazma Becerisi Değerlendirme Ölçeği

Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekle öğrencilerin yazma becerileri ve yazma hızları ölçülmüştür. Ölçek geliştirilirken, öncelikle ilgili alan yazın taranmıştır. Balkan'ın (2010) “Yazım Hataları Değerlendirme Ölçeği”, Yıldız ve Ateş'in (2010) “Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği”, Tartar'ın (2013) “Yazı Değerlendirme Anahtarı”, Kadioğlu'nun (2012) “Bitişik Eğik Yazı Beceri Ölçeği”nden yararlanılarak “Yazma Becerisi Değerlendirme Ölçeği” oluşturulmuştur. Ölçeğin hazırlanmasında aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

1. Oluşturulan ölçek ilk olarak, dört ilkokul birinci sınıf öğretmeninin görüşüne sunulmuştur. Maddelerin son hali için Türkçe öğretimi, öğretim programları, ölçme ve değerlendirme alanlarında uzman birer akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Alınan görüşler ile birlikte ölçeğin maddelerinde düzeltme, ekleme ve çıkarma işlemleri yapılmıştır.

2. Sonuç olarak, 22 maddelik üçlü Likert tipi bir ölçek oluşturulmuştur. Ölçekteki maddeler; “Evet”, “Kısmen”, “Hayır” şeklinde derecelendirilmiştir.

3. Geçerlik-güvenirlik çalışması kapsamında ölçek, Gaziantep ilinde bulunan toplam 6 okulda 210 birinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır.

4. Ölçek puanları 3 ve 1 arasında verilmiştir. Faktör analizine geçilmeden önce, anti-imağ korelasyon katsayıları ile maddelerin standart sapma değerlerine bakılmış ve standart sapma 1.00'in altında, anti-imağ korelasyon katsayıları ise .50'nin altında olan maddeler analizden çıkartılmıştır. Öz değeri 1.00 değerini aşan iki faktör (12.298 ve 1.578) bulunmuştur. Faktörlere ait olan çizgi grafiği (scree plot) incelendiğinde, iki faktörlü bir çözümün olabileceği gözlenmiştir.

5. Ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkarmak için asal aksellere göre döndürülmüş (varimax rotated) temel bileşenler analizinden faydalanılmıştır. Ölçekteki bir maddenin yükü .40'ın üstünde ve bu maddenin faktör yükü diğer faktörlerdeki yükünden .20 kadar veya daha yüksek ise madde o faktörde sayılmıştır. Bu durumda birinci alt ölçekte 12 madde, ikinci alt ölçekte 9 madde yer almış ve bir madde alt ölçekler dışında kalmıştır. Birinci alt ölçekte bulunan 12 maddenin puan ranjı .59 ve .78; 2. alt ölçekte bulunan 9 maddenin puan ranjı .86 ve .63 arasında değişmektedir. İki faktörün varyansın %66.08'ini açıkladığı görülmüştür.

6. Birinci alt ölçek ile ikinci alt ölçekte kalan maddeler incelendiğinde; birinci alt ölçekte okunaklılığa ilişkin maddelerin, ikinci alt ölçekte ise imlâ ve noktalama kuralları ile ilgili maddelerin yer aldığı görülmüştür.

7. Elde edilen faktör çözümünün faktör yükleri, maddelerin ortak varyans değerleri, faktörlere ait öz değerler, faktörlerin açıkladığı varyans değerleri, maddelerin ortalama ve standart sapma değerleri ile madde alt ölçek korelasyon ve alt-üst grup t değerleri Tablo 3.5’de ve Tablo 3.6’da gösterilmektedir. Bu çözüm için Kaiser-Meyer-Olkin örneklem yeterlilik değeri (.96) oldukça yeterli bulunmuştur. Ölçeğin madde analizi sonucunda madde toplam puan korelasyonlarının .58 ile .88 , aritmetik ortalama değerlerinin 1.53 ile 2.44; standart sapma değerlerinin ise .65 ile .92 arasında değiştiği bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach alfa değeri yeterli düzeydedir (.96). Yazma Becerisi Değerlendirme Ölçeği Ek.1’de yer almaktadır.

Tablo 3.5. Yazma Becerisi Değerlendirme Ölçeği Maddelerinin Faktör Yükleri

Maddeler	1.Altölçek (Faktör Yüğü)	2.Altölçek (Faktör Yüğü)
3.Sayfa düzenine ve temizliğine dikkat etmiştir.	.78	.41
1.Harfleri yazısı boyunca dik temel harf düzenine uygun yazmıştır.	.77	.42
14.Yazının genel bir estetiğı vardır.	.76	.48
9.Kelimedeki harf aralığı yeterli düzeydedir.	.75	
3.Harflerin başlangıç yerleri doğrudur.	.75	
21. Yazı genel itibarı ile okunaklıdır.	.74	.51
2. Harfleri satırlara uygun yazmıştır.	.73	.52
12.Cümleler arasındaki mesafe yeterlidir.	.72	.37
8.Harflerin şekillerini değıştirmemiştir.	.70	
4.Harflerin uzantıları olması gerektiğı kadardır.	.68	.40
7.Yazarken harflerin yerini değıştirmemiştir. (yalnız- yalnız)	.62	.42
15.Harfere gereksiz çizgi veya nokta eklememiştir.	.59	.39
16.Yazısını imlâ kurallarına uygun yazmıştır.		.86
18.Virgülü kuralına uygun olarak doğru ve yerinde kullanmıştır.		.77
10.Kelime içerisinde eksik harf bulunmamaktadır.		.73
19.Kesme işaretini kuralına uygun olarak doğru ve yerinde kullanmıştır.		.72
17.Noktayı kuralına uygun olarak doğru ve yerinde kullanmıştır.	.38	.70
5.Büyük ve küçüğü yazılım olarak birbirine benzeyen harfleri doğru yazmıştır (j,J-i,i,İ).	.42	.70
6.Birbirine benzeyen harfleri doğru yazmıştır. (b-d)	.42	.67
20.Kısa çizgiyi kuralına uygun olarak doğru ve yerinde kullanmıştır.	.33	.64
11.Kelimede gereksiz harf bulunmamaktadır.	.39	.63

Yazma becerisi değerlendirme ölçeğinin maddelerinin anti-ııaj, korelasyon katsayıları, ortak varyansları, öz değerleri, açıklanmış varyans yüzdeleri, ortalamaları, standart sapmaları, madde alt ölçek korelasyonları ve alt-üst grup t değerleri Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6. Yazma Becerisi Değerlendirme Ölçeği Maddelerinin Anti-ııaj Korelasyon Katsayıları, Ortak Varyansları, Öz Değerleri, Açıklanmış Varyans Yüzdeleri, Ortalamaları, Standart Sapmaları, Madde Alt Ölçek Korelasyonları ve Alt-Üst Grup t Değerleri

Maddeler	Anti-ııaj Korelasyon Katsayısı	Ortak Varyans	Ortalama	Standart Sapma	Madde Alt Ölçek r	Alt-Üst Gruplar t Değeri
13. madde	.94	.79	2.18	.80	.85	30.95
1. madde	.97	.77	2.31	.74	.84	21.58
14. madde	.95	.81	2.13	.82	.87	46.20
9. madde	.93	.59	2.44	.77	.62	9.67
3. madde	.95	.65	2.27	.81	.73	15.34
21. madde	.97	.59	2.28	.77	.88	28.63
2. madde	.95	.81	2.12	.77	.88	28.44
12. madde	.96	.66	2.26	.86	.78	19.42
8. madde	.95	.51	2.38	.84	.58	10.06
4. madde	.95	.63	2.04	.76	.76	18.56
7. madde	.96	.57	2.28	.89	.75	17.14
15. madde	.96	.50	2.25	.83	.69	13.46
16. madde	.93	.83	1.70	.78	.79	23.61
18. madde	.93	.61	1.53	.65	.61	10.72
10. madde	.95	.63	1.74	.84	.72	16.08
19. madde	.95	.60	1.74	.86	.69	15.77
17. madde	.97	.64	2.00	.83	.76	19.56
5. madde	.96	.67	2.00	.88	.79	22.43
6. madde	.94	.63	2.01	.92	.77	24.92
20. madde	.96	.53	1.70	.86	.67	15.49
11. madde	.96	.55	1.88	.88	.72	18.80

3.3.2. Öğretmen Görüşme Formu

Araştırmacı tarafından dik temel yazma becerisi ve yazma hızı ile ilgili öğretmenlerin görüşlerini almak amacı ile ilgili alan yazın taranarak oluşturulmuş formdur. Bu formda öğretmenlerin öğretmenlik yaptıkları toplam yıl, kaç kez birinci sınıf okuttukları ve cinsiyet bilgileri alınmıştır. Ayrıca dik temel harfler ile bitişik eğik harflere ilişkin görüşlerine başvurulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin dik temel yazı becerileri ve yazma hızları ölçülmüştür. Araştırmacı tarafından ilgili alan yazın incelenerek “Yazma Becerisi Değerlendirme Ölçeği” geliştirilmiştir. Ölçeğin bölümlerinin okunaklılık, imla ve noktalama ile yazma hızından oluştuğu söylenebilir. Aynı zamanda öğrencilerin yaş, cinsiyet, okul öncesi alma durumları, kullandıkları el ve okullarının sosyo-ekonomik düzeyi ölçekte yer almıştır. Araştırmacı uygulamadan önce gerekli bilgileri okul idaresinden ve sınıf öğretmeninden alarak bu maddeleri doldurmuştur.

Uygulamada, yazma becerisini ölçmek için seçilen dikte metni öğrencilere okunmuştur. Daha sonra araştırmacı metni öğrencilerin yazabileceği bir okuma hızıyla okumuştur. Öğrenciler dikte edilen metni kendilerine verilen boş çizgili kâğıda dik temel yazıyı kullanarak yazmışlardır.

Sonrasında yazma hızı için seçilen metnin olduğu kâğıt öğrencilere verilerek öğrencilere zaman ölçer vasıtasıyla bir dakika verilmiş ve öğrencilerin önlerindeki metne bakarak verilen süre içerisinde kâğıdı doldurmaları istenmiştir. Süre başlangıcında ve sonunda gerekli uyarılarla öğrencilerin yazma işlemine başlamaları ve yazma işlemini bitirmeleri sağlanmıştır.

Öğretmenlere ise araştırmacı tarafından ilgili alan yazın taranarak oluşturulan standartlaştırılmış açık uçlu “Öğretmen Görüşme Formu” uygulanmıştır. Görüşme soruları alan uzmanlarından görüş alınarak düzenlenmiştir. Öğretmenlerden ders sonrasında sınıfta veya öğretmenler odasında dik temel yazı ve bitişik eğik yazı öğretimine ilişkin görüşler alınmıştır. Görüşmelerde notlar tutulmuş ve ses kayıt cihazı kullanılmış araştırmacı daha sonra bu kayıtları da kâğıda aktararak yazılı veriler haline dönüştürmüştür. Öğretmenlerin görüşleri araştırmacı tarafından alınmış genel ve alt amaçlar doğrultusunda toplanan veriler çözümlenmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini ve yazma hızlarını belirlemek için uygulanacak testlerden elde edilen verilerin değerlendirilmesinde spss paket programı kullanılmıştır. Uygulanan metinlerden elde edilen ham veriler araştırmacı ve bir Türkçe öğretmeni ile birlikte yazma beceri

değerlendirme ölçeği üzerinde puanlandırılmıştır. Elde edilen puanların aritmetik ortalaması alınmış ve ortak bir sonuca varılmıştır. Araştırma sonucunda görüşmeden elde edilen verilerin frekans ve yüzdeleri alınarak bu hesaplamalar üzerinden karşılaştırmalı yorumlar yapılmıştır. Görüşmede kullanılan açık uçlu sorular ve alınan cevaplar da yorumlara dâhil edilmiştir. Verilerin analizinde genel olarak; frekans, yüzde hesaplamaları, aritmetik ortalama, standart sapma hesaplamaları, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi, korelasyon ve içerik analizi kullanılmış ve bu analizlerde .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda, frekans, yüzde hesaplamaları, aritmetik ortalama, standart sapma hesaplamaları, tek yönlü varyans analizi, bağımsız gruplar t testi ve korelasyon kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan bu analizler birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerisi ve yazma hızı ile okul öncesi eğitim alma durumları, cinsiyetleri, yazı yazarken kullanılan el, yaş, okullarının sosyo-ekonomik düzeyinin analizlerinde kullanılmıştır. Ayrıca araştırmadan elde edilen verilerle yazma becerisinin alt boyutları olan okunaklılık ve imlâ ve noktalamanın incelenmesinde de aritmetik ortalama ile frekans ve yüzde hesaplamaları kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunu ise öğretmenlere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturmaktadır. Bu formda birinci sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ile bu sorunlara çözüm önerileri, yazma hızı ve okunaklılık ile ilgili görüşleri de alınmıştır. Öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar incelenerek maddeler halinde dönüştürülüp puanlanmış ve tabloya aktarılmıştır. Görüşme sonuçları nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi ile değerlendirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde nicel ile nitel verilere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bu bulgular araştırmanın alt amaçları çerçevesinde düzenlenmiştir.

4.1. Nicel Bulgular

Araştırmada toplanan verilerden elde edilen nicel veriler bu bölümde sunulmuştur. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerisi ve yazma hızına ilişkin bulgular; yazma beceri düzeylerine, yaşa, cinsiyete, okul öncesi eğitimi alma durumuna, kullandığı ele ve okullarının sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerine göre incelenmiştir.

4.1.1. Yazma Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğrencilere uygulanan yazma becerisi değerlendirme ölçeğinde yazma becerisine ilişkin elde edilen verilerden ortalama ve standart sapma ile en küçük ve en büyük değerler Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğrencilerin Yazma Beceri Değerlendirme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Öğrenci Sayısı	\bar{x}	Ss	En Küçük Değer	En Büyük Değer
210	43.2	13.1	21	63

Tablo 4.1’e göre, araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi ölçeğinden almış oldukları puanların ortalaması 43.2’dir. Ölçekten alınan en düşük puan 21 en yüksek puan ise 63’dür.

4.1.2. Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Yaşa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin yazma becerisi değerlendirme ölçeğinden elde edilen verilerde yazma becerilerinin yaşa göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız gruplar t testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Yazma Becerilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Yaş	N	\bar{x}	Ss	t	p
60-72 ay	92	40.6	13.4	-2.574	.011
72 ay ve üzeri	118	45.3	12.5		

Tablo 4.2’ye göre 60-72 ay ve 72 ay ve üzeri öğrenciler arasında dik temel yazma becerileri açısından anlamlı bir farklılık vardır ($p < 0.05$). Buna göre 72 ay ve sonrasında okula başlayan öğrencilerin puan ortalaması 60-72 ay öğrencilerin puan ortalamasından yüksektir.

4.1.3. Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin yazma becerisi değerlendirme ölçeğinden elde edilen verilerde yazma becerilerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız gruplar t testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yazma Becerilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	t	p
Kız	115	45.8	12.7	3.230	.001
Erkek	95	40.1	13.0		

Tablo 4.3’e göre araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin dik temel harflerle yazma becerileri arasında anlamlı bir fark vardır ($p < 0.05$). Bu sonuçlara

göre kız öğrencilerinin puan ortalaması erkek öğrencilerin puan ortalamasından yüksektir.

4.1.4. Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin yazma becerisi değerlendirme ölçeğinden elde edilen verilerde yazma becerilerinin okul öncesi eğitim alıp almama durumlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız gruplar t testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumlarına Göre Yazma Becerilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Okul Öncesi Alma Durumu	N	\bar{x}	Ss	t	p
Evet	144	45.9	11.9	4.589	.000
Hayır	66	37.4	13.7		

Tablo 4.4'e göre öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almama durumlarına göre uygulanan yazma becerisi ölçeği verilerine bakıldığında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p < 0.05$). Buna göre okul öncesi eğitim alan öğrencilerin yazma becerisi daha yüksektir.

4.1.5. Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Kullandıkları Ele Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin yazma becerisi değerlendirme ölçeğinden elde edilen verilerde yazma becerilerinin kullandıkları ele göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız gruplar t testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğrencilerin Kullandıkları Ele Göre Yazma Becerilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Kullanılan El	N	\bar{x}	Ss	t	p
Sağ	177	42.3	13.1	-2.468	.014
Sol	33	48.3	12.2		

Tablo 4.5'e göre sağ ve sol el kullanan öğrencilerin yazma becerisi ölçeği sonuçlarına bakıldığında aralarında anlamlı bir fark vardır ($p<0.05$). Buna göre sol el kullanarak dik temel yazı yazan öğrencilerin ortalaması sağ el kullanarak yazanlardan daha yüksektir.

4.1.6. Öğrencilerin Yazma Becerisinin Okullarının Sosyo- Ekonomik Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin okullarının sosyo-ekonomik düzeylerine ilişkin elde edilen betimsel değerler Tablo 4.6.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.6. Öğrencilerin Okullarının Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Yazma Becerilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Betimsel Sonuçlar

Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyi	N	\bar{x}	Ss
Alt	72	34.2	11.9
Orta	67	45.6	11.6
Üst	71	50.1	10.2

Yapılan analizde alt grup 47.2, orta grup 61.3 ve üst grubunda 67.1 ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Elde edilen veriler arasında üst grubun ortalaması, alt ve orta grupların ortalamasından yüksektir. Bu gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek üzere tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.7'de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. Öğrencilerin Okullarının Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Yazma Becerilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

	KT	Sd	KO	F	p	Scheffe
Gruplar Arası	9600.9	2	4800.4			
Grup İçi	26441.0	207	127.7	37.5	.000	Alt-Orta
Toplam	36041.9	209				Üst-Alt

Tablo 4.7' ye göre okulların sosyo-ekonomik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p<0.05$). Scheffe testi incelendiğinde bu farklılığın alt-orta ve üst-alt gruplar arasında olduğu görülmektedir. Tablo 4.6 incelendiğinde bu farklılığın üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullar lehine olduğunu görebiliriz.

4.1.7. Öğrencilerin Yazma Beceri Düzeylerinin Okunaklılık Alt Ölçütüne İlişkin Bulgular

Okunaklılık, yazı değerlendirmelerinin ve harflerin ifade düzeylerinin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Yazının okunaklılığına karar verebilmek için boşluklara, eğime, büyüklüğe, biçime, çizgi takibine, çizgi kalitesine ve yazının temizliğine dikkat etmek gerekmektedir (Ediger, 2001; Akt. Yıldız ve Ateş, 2010). Yazma becerisi ölçeğinin okunaklılık alt boyutuna ilişkin yapılan analiz Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. Öğrencilerin Yazma Beceri Düzeylerinin Okunaklılık Alt Ölçütüne İlişkin Bulgular

Maddeler		Evet	Kısmen	Hayır
4. Harflerin uzantıları olması gerektiği kadardır.	<i>f</i>	65	89	56
	%	31.0	42.4	26.7
2. Harfleri satırlara uygun şekilde yazmıştır.	<i>f</i>	78	80	52
	%	37.1	38.1	24.8
13. Sayfa düzenine ve temizliğine dikkat etmiştir.	<i>f</i>	90	67	53
	%	42.9	31.9	25.2
14. Yazının genel bir estetiği vardır.	<i>f</i>	87	64	59
	%	41.4	30.5	28.1
3. Harflerin başlangıç yerleri doğrudur.	<i>f</i>	105	57	48
	%	50.0	27.1	22.9
7. Yazarken harflerin yerini değiştirmemiştir (yalnız-yanlız)	<i>f</i>	121	27	62
	%	57.6	12.9	29.5
21. Yazı genel itibari ile okunaklıdır.	<i>f</i>	101	67	42
	%	48.1	31.9	20.0
12. Cümleler arasındaki mesafe yeterlidir.	<i>f</i>	116	38	56
	%	55.2	18.1	26.7
15. Harflere gereksiz çizgi veya nokta eklememiştir.	<i>f</i>	106	51	53
	%	50.5	24.3	25.2
1. Harfleri yazısı boyunda dik temel harf düzenine uygun yazmıştır.	<i>f</i>	102	72	36
	%	48.6	34.3	17.1
8. Harflerin şekillerini değiştirmemiştir.	<i>f</i>	129	32	49
	%	61.4	15.2	23.3
9. Kelimedeki harf aralığı yeterli düzeydedir.	<i>f</i>	129	44	37
	%	61.4	21.0	17.6

Tablo 4.8’e göre okunaklılık konusunda öğrencilerin çok fazla sorunla karşılaşmadıkları görülmektedir. Ortalama olarak sorun yaşadıkları maddeler sırasıyla “harflerin uzantıları olması gerektiği kadardır.”, “harfleri satırlara uygun şekilde yazmıştır.”, “sayfa düzenine ve temizliğine dikkat etmiştir.”, “yazının genel

bir estetiği vardır” olarak söylenebilir. Öğrencilerin en iyi olduğu maddeler ise “yazı genel itibari ile okunaklıdır.”, “cümleler arasındaki mesafe yeterlidir.”, “yazarken harflerin yerini değiştirmemiştir (yalnız-yanlız)”, “harfleri yazısı boyunca dik temel harf düzenine uygun yazmıştır.”, “harflerin başlangıç yerleri doğrudur.”, “harflerin şekillerini değiştirmemiştir.”, “kelimedeki harf aralığı yeterli düzeydedir.” ve “harflere gereksiz çizgi veya nokta eklememiştir.” olarak sıralanabilirler.

4.1.8. Öğrencilerin Yazma Beceri Düzeylerinin İmlâ Kurallarına ve Noktalama İşaretlerine Uygunluk Alt Ölçütüne İlişkin Bulgular

Kelime öğretimi sırasında kelimenin söyleyişi ile beraber yazımının da öğretilmesi gerektiği belirtilmiştir. Dil bilgisi öğretiminin önemli bir boyutu olan imla, kelimelerin doğru yazımını amaçlar (Sever, 2000). Yazma becerisi değerlendirme ölçeğinin imlâ kurallarına ve noktalama işaretlerine uygunluk ölçütüne ilişkin bulgular Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9. Öğrencilerin Yazma Beceri Düzeylerinin İmlâ Kurallarına Uygunluk Alt Ölçütüne İlişkin Bulgular

Maddeler		Evet	Kısmen	Hayır
18. Virgülü kuralına uygun olarak doğru ve yerinde kullanmıştır.	<i>f</i> %	19 9.0	73 34.8	118 56.2
10. Kelime içerisinde eksik harf bulunmamaktadır.	<i>f</i> %	55 26.2	45 21.4	110 52.4
16. Yazısını imlâ kurallarına uygun yazmıştır.	<i>f</i> %	43 20.5	61 29.0	106 50.5
19. Kesme işaretini kuralına uygun olarak doğru ve yerinde kullanmıştır.	<i>f</i> %	58 27.6	39 18.6	113 53.8
20. Kısa çizgiyi kuralına uygun olarak doğru ve yerinde kullanmıştır.	<i>f</i> %	56 26.7	35 16.7	119 56.7
11. Kelimede gereksiz harf bulunmamaktadır.	<i>f</i> %	71 33.8	43 20.5	96 45.7
5. Büyük ve küçüğü yazılım olarak birbirine benzeyen harfleri doğru yazmıştır (j, J-i, İ)	<i>f</i> %	82 39.0	45 21.4	83 39.5
6. Birbirine benzeyen harfleri doğru yazmıştır. (b,d – m,n)	<i>f</i> %	90 42.9	33 15.7	87 41.4
17. Noktayı kuralına uygun olarak doğru ve yerinde kullanmıştır.	<i>f</i> %	72 34.3	66 31.4	72 34.3

Tablo 4.9'daki imlâ kurallarına uygunluk ölçütüne göre öğrencilerin genel olarak sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Öğrencilerin en çok sorun yaşadıkları maddeler; “virgüli kuralına uygun olarak doğru ve yerinde kullanmıştır.”, “kelime içerisinde eksik harf bulunmamaktadır.”, “yazısını imlâ kurallarına uygun yazmıştır.”, “kesme işaretini kuralına uygun olarak doğru ve yerinde kullanmıştır.”, “kısa çizgiyi kuralına uygun olarak doğru ve yerinde kullanmıştır.”. Öğrencilerin daha az sorun yaşadığı maddeler ise “kelimede gereksiz harf bulunmamaktadır.”, “büyük ve küçüğü yazılım olarak birbirine benzeyen harfleri doğru yazmıştır (j,J-i,İ)”, “birbirine benzeyen harfleri doğru yazmıştır. (b,d – m,n)”, “noktayı kuralına uygun olarak doğru ve yerinde kullanmıştır.” olarak sıralanabilirler.

4.1.9. Yazma Hızı Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmada ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma hızı; yazma hızı düzeylerine, yaşa, cinsiyete, okul öncesi eğitim alma durumuna, yazı yazarken kullanılan ele ve okulların bulunduğu sosyo-ekonomik çevreye göre incelenmiştir.

Öğrencilere uygulanan yazma becerisi değerlendirme ölçeğinde elde edilen verilerden yazma hızına ilişkin ortalama ve standart sapma ile en küçük ve en büyük değerler Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10. Öğrencilerin Yazma Hızlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Öğrenci Sayısı	\bar{x}	Ss	En Küçük Değer	En Büyük Değer
210	24	12.3	2	63

Tablo 4.10'e göre araştırmada elde edilen verilere bakıldığında birinci sınıf öğrencilerinin bir dakika içerisinde yazdıkları harf sayısı ortalamasının 24 olduğu görülmektedir. En küçük değer 2, en büyük değer ise 63'tür.

4.1.10. Yazma Hızının Yaşa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin yazma becerisi değerlendirme ölçeğinden elde edilen verilerde yazma hızlarının yaşa göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız gruplar t testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 4.11'de verilmiştir.

Tablo 4.11. Öğrencilerin Yaşa Göre Yazma Hızlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Yaş	N	\bar{x}	Ss	t	p
60-72 ay	92	20.6	11.2	-3.016	.003
72 ay ve üzeri	118	25.7	12.6		

Tablo 4.11'e göre araştırmada elde edilen verilere bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerden 60-72 ay ve 72 ay ve üzeri aylarda ilkokula başlayan öğrenciler arasında yazma hızları açısından anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p < 0.05$). Bu sonuçlara göre 72 ay ve üzerinde okula başlayan öğrencilerin yazma hızları daha yüksektir.

4.1.11. Yazma Hızının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin yazma becerisi değerlendirme ölçeğinden elde edilen verilerde yazma hızlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız gruplar t testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 4.12'de verilmiştir.

Tablo 4.12. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yazma Hızlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	t	p
Kız	115	24.9	11.6	1.909	.058
Erkek	95	21.7	12.9		

Tablo 4.12'ye göre araştırmada elde edilen verilere bakıldığında araştırmaya katılan kız ve erkek öğrenciler arasında yazma hızları açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > 0.05$).

4.1.12. Yazma Hızının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin yazma becerisi değerlendirme ölçeğinden elde edilen verilerde yazma hızlarının okul öncesi eğitim alma durumlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız gruplar t testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 4.13'te verilmiştir.

Tablo 4.13'e göre araştırma sonucunda elde edilen verilere bakıldığında okul öncesi eğitimi alan ve okul öncesi eğitimi almayan öğrenciler arasında anlamlı bir

fark vardır ($p < 0.05$). Buna göre okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin yazma hızları daha yüksektir.

Tablo 4.13. Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre Yazma Hızlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Okul Öncesi Alma Durumu	N	\bar{x}	Ss	t	p
Evet	144	25.5	12.5	3.910	.000
Hayır	66	19.0	10.5		

4.1.13. Yazma Hızının Yazı Yazarken Kullanılan Ele Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin yazma becerisi değerlendirme ölçeğinden elde edilen verilerde yazma hızlarının kullanılan ele göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız gruplar t testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 4.14’te verilmiştir.

Tablo 4.14. Öğrencilerin Kullandıkları Ele Göre Yazma Hızlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Kullanılan El	N	\bar{x}	Ss	t	p
Sağ	177	23.3	12.3	-0.378	.711
Sol	33	24.2	12.2		

Tablo 4.14’e göre yazı yazarken sağ elinin kullanan öğrencilerle sol elinin kullanan öğrenciler arasında yazma hızları açısından fark bulunmamaktadır ($p > 0.05$).

4.1.14. Öğrencilerinin Yazma Hızlarının Okulların Sosyo- Ekonomik Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin okullarının sosyo-ekonomik düzeylerine ilişkin yazma hızlarından elde edilen betimsel değerler Tablo 4.15’de gösterilmiştir.

Tablo 4.15. Öğrencilerin Okullarının Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Yazma Hızlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Betimsel Sonuçlar

Okullarının Bulunduğu Sosyo-Ekonomik Düzey	N	\bar{x}	Ss
Alt	72	17.4	10.4
Orta	67	27.0	12.4
Üst	71	26.3	11.6

Tablo 4.15, incelendiğinde yapılan analizde alt sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda öğrenim gören öğrenciler 17.4, orta sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda öğrenim gören öğrenciler 27.0 ve üst sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda öğrenim gören öğrenciler ise 26.3 ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Elde edilen veriler arasında orta sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda öğrenim gören öğrencilerin ortalaması, alt ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda öğrenim gören öğrencilerin ortalamasından yüksektir. Farklı düzeylerdeki okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek üzere tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.16’te gösterilmiştir.

Tablo 4.16. Öğrencilerin Okullarının Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Yazma Hızlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

	KT	Sd	KO	F	p	Scheffe
Gruplar Arası	4103.2	2	7464.1			Alt-Orta
Grup İçi	27549.2	207	182.3	15.4	.000	Üst-Alt
Toplam	31652.4	209				

Tablo 4.16’ya göre birinci sınıf öğrencilerinin yazma hızlarında okullarının sosyo-ekonomik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p < 0.05$). Scheffe testi incelendiğinde bu farklılığın alt-orta ve üst-alt gruplar arasında olduğu görülmektedir. Tablo 4.14 incelendiğinde bu farklılığın orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullar lehine olduğunu görebiliriz.

4.1.15. Öğrencilerin Yazma Becerileri ile Yazma Hızları Arasındaki Korelasyon Değeri

Araştırmada elde edilen verilerden hareketle öğrencilerin yazma becerileri ve yazma hızları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere pearson çarpım moment korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17. Öğrencilerin Yazma Becerileri İle Yazma Hızları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	N	r	p
Yazma Becerisi Yazma Hızı	210	0.558	0.000

Tablo 4.17. incelendiğinde yazma becerisi ve yazma hızları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucunda

puanlar arasında istatistiksel açıdan pozitif ve orta düzeyde manidar(anlamalı) bir ilişki vardır ($r=.56$; $p<.01$).

4.2. Nitel Bulgular

Araştırmada toplanan verilerden elde edilen nitel veriler bu bölümde sunulacaktır. İlkokul birinci sınıf okutan 16 birinci sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Araştırmacı tarafından öğretmenlere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formundan alınan cevaplar incelenmiş, analiz edilmiş ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

4.2.1. Öğrencilerin Dik Temel Yazıyla mı Yoksa Bitişik Eğik Yazıyla mı Hızlı Yazdıklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

İlkokul birinci sınıfta yapılan yazma öğretiminde öğrencilerin dik temel yazıyla mı yoksa bitişik eğik yazıyla mı daha hızlı yazdıkları sorulan öğretmenlerden toplanan cevaplar yazma stili ile hızlı yazma nedeni temaları adı altında aşağıdaki Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18. Öğretmenlere Göre Dik Temel Yazı veya Bitişik Eğik Yazıdan Hangisi İle Öğrencilerinin Daha Hızlı Yazdıklarına ve Nedenlerine İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Kod	<i>f</i>
Yazı Stili	Dik temel yazı	13
	Bitişik eğik yazı	3
Hızlı yazma nedeni	Dik temel yazıda geri dönüşlerin olmaması	4
	Dik temel yazı el ve kas gelişimine uygun	1
	Dik temel yazıda harf bağlantı sıkıntısı olmaması	1
	Bitişik eğik yazı kas gelişimine uygun	1
	Bitişik eğik yazı dikkat dağıtmıyor	1

Tablo 4.18. incelendiğinde, görüşme yapılan öğretmenlerden 13’ü öğrencilerin dik temel yazıyla daha hızlı yazdıklarını belirtirken, üç öğretmen ise öğrencilerin bitişik eğik yazı ile daha hızlı yazdıklarını belirtmiştir.

Öğrencilerin hızlı yazma nedenleri sorulan öğretmenler soruyla ilgili olarak “*Bitişik eğik yazı stili kas gelişimlerine daha uygun olduğun için daha hızlı yazılmaktadır.*” (G3) “*Bitişik eğik yazıda genelde hızlı yazmaya çalıştıkları için*

noktalı olan harflerin noktalarını koymayı unutuyorlar. Ama dik temel harflerle yazıda bu tür sorunlar olmuyor.” (G1), “Dik temel yazı el ve kas gelişimine daha uygun olduğunu düşünüyorum.” (G5), “Bitişik eğik yazıda bağlantı yerlerinden dolayı yazmada problem yaşıyorlar.” (G9), “Dik temel harflerle harfleri çıkarmaları daha kolay olduğu için yazma hızları da artıyor.” (G12) diyerek soru hakkındaki görüşlerini belirtmişlerdir.

Özetle, toplanan cevaplardan yola çıkarsak öğretmenler, öğrencilerinin el ve kas gelişimlerine uygun olduğu için, noktalama işaretlerinde sıkıntı yaşamadıkları için, harflerde bağlantı problemi olmadığı için dik temel yazıyla öğrencilerinin daha hızlı yazdığını düşünmektedirler.

4.2.2. Öğrencilerin Dik Temel Yazıyla mı Yoksa Bitişik Eğik Yazıyla mı Daha Okunaklı Yazdıklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

İlkokul birinci sınıfta yapılan yazma öğretiminde öğrencilerin dik temel yazıyla mı yoksa bitişik eğik yazıyla mı yazdıkları yazıların daha okunaklı olduğu sorulan öğretmenlerden toplanan cevaplar okunaklılık teması adı altında aşağıda Tablo 4.19 ‘da verilmiştir.

Tablo 4.19. Öğretmenlere Göre Dik Temel Yazı veya Bitişik Eğik Yazıdan Hangisi İle Öğrencilerinin Daha Okunaklı Yazdıklarına İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Kod	<i>f</i>
Okunaklılık (Dik Temel Yazı N=16)	Harfler arası boşluk olması	7
	Yazarken harf şekillerinin değişmemesi	2
	Harflerin kurallara uygun yazılması	2
	Harflerin yavaş yazılması	1

Tablo 4.19 incelendiğinde görüşme yapılan öğretmenlerden; yedisi harfler arası boşluk bırakıldığı için, ikisi harflerin şekillerinde değişme olmadığı için, ikisi harfler kurallara uygun yazıldığı için, biri ise dik temel harflerde yavaş yazıldığı için öğrencilerin dik temel harflerle daha okunaklı yazdıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin tamamı ise dik temel harflerle yazılan yazıların daha okunaklı olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin dik temel harflerle yazdıkları yazıların daha okunaklı olduğu cevabını veren öğretmenler, “Yavaş yazıldığı için dik temel yazı daha okunaklıdır.” (G2), “Dik temel yazıda harfler arası boşluk olduğu için yazı kötü bile olsa anlaşılıyor.” (G5), “Bitişik eğik yazıda bağlantı yaparken harflerin şekilleri değişmektedir.” (G10), “ Dik temel yazı daha okunaklı çünkü bitişik eğik yazıda harfleri birbirine karıştırıyorlar ve kurallar aykırı birleştirme yapıyorlar.” (G13) diyerek görüşlerini belirtmişlerdir.

Özetle, öğrencilerin dik temel harflerle yazdıkları yazıların daha okunaklı olduğunu belirten öğretmenler, dik temel yazıda harfler arası boşluk bırakılması, harflerin yavaş yazılması, harflerin kurallara uygun yazılması ve harflerin şekillerinin değişmemesi gibi nedenlerle öğrencilerin yazılarının daha okunaklı olduğunu düşünmektedirler.

4.2.3. Öğrencilerin Dik Temel Harflerle Yazarken Yaptıkları Yazım Hatalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

İlkokul birinci sınıf okutan öğretmenlerle yapılan görüşmede dik temel harflerle yazarken öğrencilerin yaptıkları hatalar sorulmuş ve ilgili cevaplar toplanarak yazım hataları teması adı altında Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.20. Öğretmenlere Göre Yazma Öğretiminde Öğrencilerinin Yazım Hatalarına İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Kod	f
Yazım Hataları	Harfleri karıştırma (b-d gibi)	9
	Harfler arasına fazla boşluk bırakma	7
	Kelimeler arasına boşluk bırakmama	3
	Büyük-küçük harf karıştırma	2
	Harfleri eksik yazma	2
	Harfleri ters yazma	2
	Satır başı ve kısa çizgi kullanımı	1
	Harf boyutları	1
	Eğik yazma	1
	Sıkıntı yaşamama	1

Tablo 4.20. incelendiğinde görüşme yapılan öğretmenlerin yazma hataları temasında, “Bazı öğrenciler harfler arasında çok boşluk bırakıyor.” (G1), “Kelimeler arasında boşluk bırakmayı unutan öğrenciler kendi yazılarını okumakta

güçlük çekiyorlar.” “harflerde büyüklük-küçüklük sorunları yaşanıyor.” (G2), “Bazen de harfleri eksik yazıyorlar.” (G8), (G9), “Bazen harflerin eğik yazıldığını gördüm.” (G6), “Kısa çizgiye ve satır başlarına dikkat etmeme gibi sorunlar yaşadım.” (G12), “Harfleri karıştıran öğrenciler olabiliyor, örneğin; b ve d’yi karıştırıyorlar.”(G9), “Yazarken d,b ve m,n” gibi birbirine benzeyen harfleri dikte çalışmalarında karıştıran öğrenciler oluyor.” (G14), “Harflerin boyutlarını ayarlama da biraz sorun yaşanıyor.” (G13), “Harfleri ters yazma gibi sorunlar yaşadım.” (G12) ve “Dik temel yazıda genel olarak bir sıkıntıyla karşılaşmadım.”(G4), diyerek görüşlerini belirtmişlerdir.

Özetle, araştırmaya katılan öğretmenlerden öğrencilerinin yazma hatalarına ilişkin alınan cevaplardan yola çıkacak olursak, öğretmenler en çok harfleri karıştırmada daha sonra ise kelimeler arasında fazla boşluk bırakmada öğrencilerinin sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Kelimeler arasında boşluk bırakmama, büyük-küçük harf karıştırma, harfleri eksik yazma, harfleri ters yazmada ise biraz daha az sorun yaşadıklarını belirtirlerken, en az satır başı ve kısa çizgi kullanımı, harf boyutları, eğik yazmada sorunlar yaşamışlardır. Bir öğretmen ise dik temel harfleri öğretirken hiçbir sıkıntıyla karşılaşmadığını belirtmiştir.

4.2.4. Öğretmenlerin Yazma Öğretiminde Yaşadıkları Sorunların Çözümüne İlişkin Görüşleri

İlkokul birinci sınıf okutan öğretmenlerle yapılan görüşmede öğretmenlerin yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunların çözümü sorulmuş ve ilgili cevaplar toplanarak öğretmen, veli ve MEB temaları adı altında toplanmıştır. Sonuçlar aşağıda Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.21. incelendiğinde, öğretmenlerle yapılan görüşmede toplanan verilerden yola çıkarak öğretmen temasında alınan cevaplar, *“Öğrencilerle dikte çalışması yapılırken boşluk bırakmalarında, harfleri karıştırıp karıştırmamalarında devamlı kontrol edilmelidir.” (G3), “Yazma eğitimi daha kapsamlı bir şekilde ele alınmalı öğrencilerin el becerilerini geliştirmek için çeşitli uygulamalar yapılmalı ve bol bol dikte çalışması yapılmalıdır.” (G8), “Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilmek için yazdıkları yazılarda boşluk bırakma, paragraf çizgilerine uyma ve büyük küçük harfe dikkat etmeleri gerektiği için en başta yazma öğretimi yapılırken bu hususlara dikkat edilmeli öğrencilerin yaptıkları yanlışlar anında*

düzeltilmelidir.” (G10), “Yazarken büyük harfler ile küçük harfleri karıştırabiliyorlar. Birbirine benzeyen harfleri b ve d gibi yazarken karıştırabiliyorlar. Bunları önlemek için böyle bir sorunla karşılaşıldığında anında düzeltme yapılması gerekmektedir.” (G4), “Okuma yazma öğretiminde yaşanan güçlükleri önlemek adına en önemli çözüm veli ile iletişimi güçlendirilmelidir.” (G3), “Yazılarının okunaklı olabilmesi için yazılarında dik temel harf düzenine uymaları gerekir. Bunun için yazılan yazılarda öğrencilerin doğru satır çizgilerini kullanmalarına sayfa temizliğine dikkat etmelerine özen gösterilmelidir.” (G12) öğrencilerin karşılaştıkları sorunların düzeltilmesinde dikkat edilmesi hususlar olarak öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

Tablo 4.21. Öğretmenlerin Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Çözümlerine İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Kod	f
Öğretmen	Düzenli dikte çalışması	5
	Dönüt verme, düzeltme	3
	Veli ile iletişime geçme	1
	El becerilerini geliştirme	1
	Birebir ilgilenme	1
	Yazı kurallarını öğretme	1
	Çocukla daha fazla ilgilenme	2
Veli	Tekrar yaptırma	1
	Okul öncesi eğitime yönlendirme	2
MEB	Ders kitaplarının niteliğini arttırma	1
	Görsel içerikli kaynaklar hazırlama	1

Veli temasında, *“Ailelerin daha fazla ilgili olması birçok şeye çözüm olacaktır.” (G13), “Okuma yazma öğretiminde yaşanan güçlükleri önlemek adına en önemli çözüm veli ile iletişimi güçlendirerek harflerin bol tekrar yapılmasını sağlamaktır.”(G3)* cevapları öğrencilerin yaptıkları hataların azaltılmasında velilerin özen göstermesi gereken hususlar olarak öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

MEB temasında, *“Milli Eğitim Bakanlığı tarafından verilen kaynak kitaplar ve okuma yazma defterleri çok sade ve basit öğrencilerin harfleri daha iyi algılayabilmeleri için görseller içeren daha çok içeriğe sahip kaynaklar üretilebilir.” (G6), “Öğrencilerin okul öncesi eğitimi alarak okula başlamaları gerektiğini düşünüyorum. Çünkü okul öncesi eğitim öğrencilerin küçük kas becerilerini*

geliştirmelerinde oldukça etkili olduğunu düşünüyorum.” (G1), “Milli Eğitim Bakanlığı tarafından verilen kitapların daha fazla etkinlik içermesi gerekir.” (G9) cevapları öğrencilerin yaptıkları yazma hatalarının azaltılmasında Milli Eğitim Bakanlığı’nın dikkate alması gereken hususlar olarak öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

Özetle, araştırmaya katılan öğretmenler, en çok düzenli dikte çalışması, dönüt verme, düzeltme, çocukla daha fazla ilgilenme, okul öncesi eğitime yönlendirmenin karşılaşılan sorunlara çözüm olabileceğini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerden bir kısmı ise veli ile iletişime geçmenin, el becerilerini geliştirmenin, birebir ilgilenmenin, yazı kurallarını öğretmenin, tekrar yaptırmanın, ders kitaplarının niteliğini arttırmanın ve görsel içerikli kaynaklar hazırlamanın öğrencilerin karşılaştığı sorunlara çözüm olabileceğini söylemişlerdir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümde, birinci sınıf öğrencilerinin dik temel yazı ile yazma becerileri ve yazma hızlarına ilişkin elde edilen bulgular ve öğretmenlerin görüşleri tartışılmıştır.

5.1. Öğrencilerin Yazma Becerileri ve Yazma Hızları ile İlgili Tartışma

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, birinci sınıf öğrencilerinin dik temel yazı yazma becerisi değerlendirme ölçeğinden aldıkları ortalama beceri puanları 43.2 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin dik temel yazı becerilerinin orta düzeyde olduğu düşünülebilir. Yazma hızına ilişkin bulgulara bakıldığında ise öğrencilerin dik temel yazıyla bir dakikada ortalama yazdıkları harf sayısı ise 24 olarak bulunmuştur. Sonuca bakıldığında, araştırmaya dahil olan öğrenciler, dik temel yazıyla yazarken ortalamanın altında bir yazma hızına sahiptir.

Alan yazın sonuçlarına bakıldığında; Bayraktar (2006) araştırmasında, birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik harflerle bir dakikada ortalama 36 harf yazdıklarını tespit ettiği görülmektedir. Höbek (2017), ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı ile bir dakikada yazdıkları ortalama harf sayısını 34 olarak bulduğu görülmektedir. Aydın (2016), dokuzuncu sınıftaki öğrenciler ile yaptığı çalışmada bitişik eğik yazı hızlarının yavaş olduğunu, dik temel yazı hızının ise normal düzeyde olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler alan yazın sonuçlarına göre bitişik eğik yazı ile daha hızlı yazmaktadır. Öğrenciler dik temel harflerde her harfi ayrı yazmalı, harfler arası boşluklar bırakmalı ve dik yazmalıdır. Öz (2005), bitişik eğik yazının geri dönüşlere izin vermemesinin ve kesintisiz olmasının bu yazı stilini daha hızlı ve akıcı kıldığını belirtmiştir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre yazma beceri ve yazma hızlarına bakıldığında, kız ve erkek öğrenciler arasında yazma becerisi açısından kız

öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık varken, cinsiyetlerine göre yazma hızlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Kız öğrencilerin yazma beceri ortalamaları ve yazma hızları erkek öğrencilerden yüksektir. Alan yazın sonuçlarına bakıldığında; Akın (2016), Özcan (2014) ve Kadioğlu (2012), yaptıkları araştırmalarda kız öğrencilerin beceri puan ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaştıkları görülmektedir. Medwell ve Wray (2007), erkeklerin yazılarının geliştirilmesi ve kızlar kadar güzel yazabilmeleri için önemli çalışmalar yapılması gerektiğini araştırmalarında belirtmişlerdir. Ayrıca Höbek (2017), Kadioğlu (2012), Temur (2012), Bay (2010) yazma hızı üzerine yaptıkları çalışmalarda kız ve erkek öğrenciler arasında yazma hızı açısından anlamlı bir farklılık bulamamışlardır. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Ancak Güler (2016) ve Özdemir (2014) ise yaptıkları araştırmalarda kız ve erkek öğrencilerin yazma beceri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulamamışlardır. Alan yazın sonuçlarına bakıldığında, genel olarak kız öğrencilerin yazma beceri düzeyleri erkek öğrencilerden daha iyidir. Bu durumun oluşmasına kız öğrencilerin zihinsel olgunlaşma bakımından daha erken gelişim kaydetmesi gösterilebilir (Bacanlı, 2000). Ayrıca Keskinılıç ve Keskinılıç (2007) çalışmalarında, erkek çocuklarının doğuştan da olsa kız çocuklarına göre biraz irice olduklarını ancak ilkokulda bunun tersine döndüğünü ve kızların gelişimlerinin erkeklerden daha hızlı gerçekleştiğini belirtmiştir. Genel olarak alan yazından elde edilen sonuçlar araştırma sonuçları ile uyumaktadır.

Öğrencilerin yaşlarına göre yazma beceri ve yazma hızlarına bakıldığında, 60-72 aylıkken birinci sınıfa başlayan öğrenciler ile 72 ay ve üzerinde okula başlayan öğrenciler arasında yazma becerisi değerlendirme ölçeğinden elde edilen puanlar açısından anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılık 72 ay ve üzerinde birinci sınıfa başlayan öğrenciler lehinedir. Işık (2014), ilkokul birinci sınıfa beş ve beş buçuk yaş civarında başlayan öğrencilerin ikinci sınıfta yazma becerilerinin diğer yaş grubundaki öğrencilere daha geride oldukları sonucuna ulaşmıştır. Kadioğlu (2012), çalışmasında doğum yıllarına göre daha geç yaşta ilkokula başlayan öğrencilerin yazma hızlarının diğerlerine göre ilerde olduğu sonucuna ulaştığı görülmektedir. Özdemir (2014) çalışmasında, öğretmen görüşlerinden aldıkları cevaplara dayanarak beş ve altı yaşında birinci sınıfa başlayan öğrencilerin altı yaş ve üzeri birinci sınıfa başlayan öğrencilere göre motorsal becerilerde, olgunlaşma ve yazmada büyük

sorunlar yaşadıkları sonucunu elde ettiği görülmektedir. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar araştırma sonuçları ile uyumaktadır. İlkokul birinci sınıfa daha geç yaşta başlayan öğrencilerin kas becerilerinin ve gelişim düzeylerinin erken yaşta başlayan öğrencilere oranla daha iyi seviyede olması bu öğrencilerin yazma becerilerinin ve yazma hızlarının iyi olmasını sağlamış olabilir. Öz (2005) de, ilkokul birinci sınıfa başlayacak olan çocukların belirli bir olgunluk düzeyine erişmeleri gerektiğini belirtmiştir.

Öğrencilerin okul öncesi eğitimi alıp almama durumuna göre yazma becerileri ve yazma hızlarına bakıldığında okul öncesi eğitimi alan ve okul öncesi eğitimi almayan öğrencilerin arasında yazma becerisi değerlendirme ölçeğinden elde edilen puanlar açısından anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılık okul öncesi eğitimi alan öğrenciler lehinedir. Güler (2016), Topçu (2012) ve Duran (2009), yaptıkları çalışmalarda okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin yazma becerilerinin okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaştıkları görülmektedir. Ancak yazma hızı bakımından alan yazına bakıldığında; Bay (2008) ve Kadioğlu (2012), çalışmalarında ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitim alma durumlarının, öğrencilerin yazma hızlarında anlamlı farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaştıkları görülmektedir. Alan yazın sonuçlarından hareketle okul öncesi eğitim alarak ilkokula başlayan öğrencilerin yazmaya daha hazır gelmesi, küçük kas becerilerinin gelişmiş olması, harfleri tanınması, yazıların yönünü öğrenmesi ve yazı farkındalığı kazanmış olması bu öğrencilerin yazma beceri düzeylerinin neden daha iyi olduğunu göstermektedir. Göçer (2014), okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin ilkokul birinci sınıfa izin isteme, kalem tutma ve oturma gibi temel becerileri edinerek geldiklerini ve okuma-yazma çalışmalarında ise daha başarılı olduklarını belirtmektedir.

Öğrencilerin okullarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre yazma becerileri ve yazma hızlarına bakıldığında; alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeye sahip okullar arasında, yazma becerisi değerlendirme ölçeğinden elde edilen puanlar açısından anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılık yazma becerisinde üst; yazma hızında ise orta sosyo-ekonomik okullarda okuyan öğrenciler lehinedir. Benzer şekilde Kadioğlu (2012) yaptığı çalışmada, okulların sosyo-ekonomik çevresinin iyileştikçe bitişik eğik yazma becerisinin ve yazma hızının yükseldiğini ortaya koyduğu görülmektedir. Höbek (2017), öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların

bulunduğu yerleşim yerlerine göre yazma hızlarına bakmıştır. En yüksek ilçe merkezinde okuyan öğrenciler sonrasında il merkezi ve en son köy okulunda öğrenim gören öğrencilerin yazma hızında iyi olduğu sonucuna ulaştığı görülmüştür. Obalar (2009) yaptığı çalışmada, okulların sosyo-kültürel çevresi iyileştikçe öğrencilerin okuma yazma becerilerinin de iyileştiği sonucuna ulaşmıştır. O'Mahony, Dempsey ve Killeen (2008), çalışmalarında alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların yazma hızlarının düşük çıktığı sonucuna ulaştıkları görülmektedir. Araştırmada elde edilen sonuçlar alan yazın sonuçları ile uyumaktadır. Öğrencilerin eğitim gördükleri okulların sosyo-ekonomik düzeylerinde artış oldukça yazma beceri düzeylerinde ve yazma hızlarında artış olduğu söylenebilir. Keskinlik ve Keskinlik (2007), çalışmalarında okuma-yazma becerilerinin gelişmesi için öğrencinin çevresinin uyarıcı bolluğuna sahip olması gerektiğini ve yoksul çevre ile kırsal kesimdeki okullara giden çocukların bu becerilerinin gelişiminde sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir.

Öğrencilerin kullandıkları ele göre yazma becerileri ve yazma hızlarına bakıldığında, sağ ve sol el kullanan öğrencilerin arasında yazma becerisi açısından anlamlı bir farklılık varken yazma hızı açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Sol elle dik temel yazı yazan öğrencilerin yazma beceri ortalamaları sağ elle yazan öğrencilere göre daha fazladır. Alan yazın sonuçlarına bakıldığında; Höbek (2017) ve Kadioğlu (2012), bitişik eğik yazı üzerinde yaptıkları araştırmalarında kullandıkları ele göre öğrenciler arasında yazma hızları açısından bir fark bulamamışlardır. Kırmızı (2016), solak öğrencilerin elinin dik yazıyla yazarken harflerin çoğunu kapattığını ama bitişik eğik yazı yazarken öğrencilerin elinin biraz daha sağa kaydığını ve yazıyı kapatmadığını ortaya koymuştur. Kadioğlu (2012), ise çalışmasında sağ elle yazan öğrencilerin ortalamasının sol elle yazan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Alan yazın incelendiğinde çoğunlukla, sağ elle yazan öğrencilerin yazma beceri düzeylerinin daha iyi olduğu görülmektedir. Ancak yazma hızı açısından yazı yazarken kullanılan ele göre araştırmamıza paralel olarak anlamlı bir farklılık bulamadıkları görülmektedir. Bu durumun oluşmasında yapılan çalışmaların çoğunun bitişik eğik yazı üzerine yapılmış olması etkili olabilir. Ayrıca öğrencilerin bitişik eğik yazıda da dik temel yazıda da kullandıkları ele göre yazma hızlarında bir farklılık olmaması yazı yazarken kullanılan elin yazma hızına etki etmediğini gösterebilir. Keskinlik ve Keskinlik (2007), öğrencilerin

çoğunluğunun sağ elle yazdığını ve bunun istendik bir durum olduğunu ancak sol elle yazan öğrencilerin de el değiştirmeleri için zorlanmaması gerektiğini belirtmiştir.

Yazma becerisinin okunaklılık alt ölçeğinden elde edilen verilerde, öğrencilerin okunaklılık konusunda çok fazla sorunla karşılaşmadıkları görülmektedir. Öğrencilerin; harflerin uzantılarında, harfleri satırlara uygun şekilde yazmada, sayfa düzenine ve temizliğine dikkat etmede ve yazılarındaki genel estetiği korumada ortalama olarak iyi oldukları görülmektedir. Harfleri yazısı boyunca dik temel harf düzenine uygun yazma, yazısının genel itibari ile okunaklı olması, cümleler arası mesafe ile kelimedeki harf aralığının yeterli olması, harflerin başlangıç yerlerinin doğru olması, harf şekillerini değiştirmeme ve kelimedeki harf aralığını korumada iyi oldukları söylenebilir. Bu çalışmada öğretmenlerden alınan görüşlerde; öğretmenlerin tamamı dik temel yazı ile öğrencilerinin daha okunaklı yazdıkları görüşünü bildirmiştir. Araştırmamızı destekler nitelikte; Sidekli, Coşkun ve Gökbulut (2006), Arslan ve Ilgın (2010), Aytan, Güney ve Gün (2010) öğretmen görüşlerini almışlar ve öğretmenlerin öğrencilerinin bitişik eğik yazılarını okunaklı bulmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Coşkun (2011) araştırmasında, Türkçe öğretmenlerinin çoğunun öğrencilerin dik temel yazı ile daha okunaklı yazdıklarını, sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun ise öğrencilerin bitişik eğik yazıyı daha okunaklı yazdığı görüşünde olduklarını belirtmiştir. Ayrıca Erdoğan (2012), çalışmasının sonucunda öğrencilerin bitişik eğik yazılarının okunaklılık bakımından gelişim göstermediğini ortaya koymaktadır. Alan yazın sonuçlarında da görüleceği üzere bitişik eğik yazının dik temel yazıya oranla okunaklılık oranının daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durumun oluşmasında öğrencilerin bitişik eğik yazı ile yazarken birleştirme kurallarını doğru uygulayamaması ve dik temel yazıyı yazarken de harfler arası boşluklar kullanması etkili olabilir. Koenke (1986; Akt. Akyol, 2012), bir yazının okunaklı olabilmesi için harflerin doğru yazılması gerektiğinin, boyutları ile boşlukların (harfler, kelimeler ve cümleler arası) iyi ayarlanması gerektiğinin ve yazı çizgisinin takip edilmesi gerektiğinin önemli olduğunu belirtmiştir.

Yazma becerisinin imlâ ve noktalama işaretlerine uygunluk alt ölçeğinden elde edilen verilerde, öğrencilerin en çok kelime içerisinde eksik harf bulundurmamada, yazısını imlâ kurallarına uygun yazmada, virgülü, kesme işaretini, kısa çizgiyi kullanmada sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Öğrencilerin imlâ ve noktalamaya uygunluk alt ölçeğinde, kelimedeki gereksiz harf bulundurmama, büyük

ve küçüğü yazılım olarak birbirine benzeyen harfleri doğru yazmada (i,İ), birbirine benzeyen harfleri doğru yazmada (n,m- b,d) ve nokta kullanımında daha az sorun yaşadıkları söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde; Memiş ve Harmankaya (2012) çalışmalarında genel anlamda, öğrencilerin yarısından fazlasının kılavuz çizgilerini dikkate almadıkları ve yazıyı el yazısı ile dik yazdıkları sonucuna vardıkları görülmektedir. Tüm öğrencilerin yaklaşık olarak yüzde on beşi ise sayfada satır başını farklı yerlerden yaptıklarını ve noktalama işaretlerini ise doğru şekilde kullanamadıkları belirlenmiştir. Bay (2008) çalışmasında, öğrencilerin yazma becerilerini kazanmada hâlâ dik ve sola eğik yazıldığını, kelimeler arasında boşluk bırakmada sorun yaşandığını tespit etmiştir. Çelebi (2014), çalışmasında, harflerin satır üzerine doğru yazma, noktalı harfleri doğru yazma, harfler ve kelimeler arasında uygun boşluk bırakma ve eğik yazmada öğrencilerin iyi olduklarını ortaya koymuştur. Bayraktar (2006), Yurduseven (2007), Başaran (2006) ve Bektaş (2007) araştırmalarında okunaklı yazmada, harflerin büyüklüklerini ayarlama konusunda öğrencilerin sorunlar yaşadıklarını belirttikleri görülmektedir. Araştırma sonuçları ile alan yazın sonuçları benzerlik göstermektedir. İlkokula başlayan öğrenciler yazma alıştırmalarına hazır halde gelmelidirler. Ancak yukarıda belirtilen sorunların yaşanıyor olması öğrencilerin hâlâ küçük kas becerilerini kazanamadığını ve bu süreci ileriki dönemlerde atlatarak yazma çalışmalarında karşılaştıkları sorunları zamanla aşacaklarını gösterebilir. Ayrıca öğrencinin derse karşı ilgisizliği ve dikkat eksikliği, yeterli hazırbulunuşluk seviyesine ulaşamamış olması ve öğrenciye yönelik dikte çalışmalarının yeterince yapılmaması gibi sebepler de öğrencinin yazarken bu tür sorunlarla karşılaşmasına neden olabilir. Bağcı ve Karagül (2014), öğretmenin yazım ve noktalama kuralları üzerinde titizlikle durmasıyla beraber anında geri dönütlerde bulunması ve bu kuralların öğretime yönelik ek etkinlikler ve ödevler vermesi gerektiğini belirtmişlerdir.

5.2. Öğretmen Görüşlerine İlişkin Tartışma

Araştırmadan elde edilen öğretmen görüşlerine göre, öğrenciler en çok harfleri karıştırmada (b-d gibi), harfler arası fazla boşluk bırakmada, kelimeler arasında boşluk bırakmamada, büyük-küçük harf karıştırmada, harfleri eksik yazmada ve harfleri ters yazmada sorunlar yaşamaktadırlar. Öğretmenlerin yapılan görüşmede bu sorunlara çözüm olarak verdikleri cevaplar, “öğretmen”, “veli” ve “MEB” temaları adı altında toplanmıştır. Öğretmen temasında en çok düzenli dikte

çalışması yaptırılması, dönüt verme ve düzeltme yapılması çözüm olarak gösterilmektedir. Veli temasında çocuklarla daha fazla ilgilenilmesi gerektiği önerilirken MEB temasında okul öncesi eğitime yönlendirme ve ders kitaplarının niteliğini arttırma cevapları ön plana çıkmaktadır.

Alan yazın sonuçlarına baktığımızda; Bayraktar (2016) çalışmasında, öğretmenlere göre öğrencilerin en fazla “b-d” harflerini, kendi gözlemine göre de “g-k” harflerini karıştırdıkları sonucuna ulaşmıştır. Coşkun (2014) çalışmasında, bitişik eğik yazı öğretirken öğretmenlerin harfler arası bağlantı, yazı eğikliği, harf başlangıcı, harfler arası boşluk, kelimeler arası boşluk, okunaklı yazamama, ailenin bu konuda bilgisizliği, öğrencinin yeterli gelişime ulaşmamış olması gibi sorunlarla karşılaştıklarını belirlemiştir. Arıcı (2012), öğretmenlerden aldığı görüşlerde ders kitaplarının dik temel yazıyla yazıldığını ve öğrencilerin defterlerinin bitişik eğik yazıya uygun olmadığını bunun öğrencileri olumsuz yönde etkilediğini ve öğrencileri dik temel yazıya yönlendirdiğini belirtmiştir. Bu sonuçlar araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerileri ve yazma hızları ile öğretmen görüşmelerinden elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

6.1.1. Yazma Becerisine İlişkin Sonuçlar

1. Araştırmada yer alan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma beceri düzeyleri ortalamanın üzerindedir.
2. Yazı yazarken sol el kullanan öğrenciler ile sağ el kullanan öğrenciler arasında yazma becerisi açısından sol elini kullananların lehine anlamlı bir farklılık vardır.
3. Kız ve erkek öğrencilerin yazma becerisi açısından aldıkları puanlar arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık vardır.
4. Yaşlarına göre 60-72 ay ile 72 ay ve üzeri ilkokul birinci sınıfa başlayan öğrenciler arasında 72 ay ve üzeri ilkokul birinci sınıfa başlayan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık vardır.
5. Okul öncesi eğitim alan ve okul öncesi eğitim almayan öğrenciler arasında okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık vardır.
6. Öğrencilerin yazma beceri düzeyleri okullarının bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre incelendiğinde, öğrencilerin okullarının bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi arttıkça, yazma beceri düzeylerinin de anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür.

7. Yazma becerisinin okunaklılık alt ölçeğinden elde edilen verilerde, öğrencilerin en çok harflerin uzantılarında, harfleri satırlara uygun şekilde yazmada, sayfa düzenine ve temizliğine dikkat etmede ve yazılarındaki genel estetikte hatalar yaptıkları görülmektedir. Öğrencilerin okunaklılık alt ölçütünde, harflerin yazısı boyunca dik temel harf düzenine uygun yazma, harf şekillerini değiştirmeme ve kelimedeki harf aralığını korumada iyi oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

8. Yazma becerisinin imlâ ve noktalama işaretlerine uygunluk alt ölçeğinden elde edilen verilerde, öğrencilerin en çok kelime içerisinde eksik harf bulundurmada, yazısını imlâ kurallarına uygun yazmada, virgülü, kesme işaretini, kısa çizgiyi kullanmada sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Öğrencilerin imlâ ve noktalamaya uygunluk alt ölçütünde, kelimedeki gereksiz harf bulundurmama, büyük ve küçüğü yazılım olarak birbirine benzeyen harfleri doğru yazmada (i,İ), birbirine benzeyen harfleri doğru yazmada (n,m- b,d) ve nokta kullanımında daha az sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.2. Yazma Hızına İlişkin Sonuçlar

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin bir dakika içerisinde yazdıkları harf sayısı ortalamasının altındadır.

2. Cinsiyete göre kız ve erkek öğrencilerin aralarında yazma hızları açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

3. Kullanılan ele göre yazarken sağ elini kullanan ve sol elini kullanan öğrenciler arasında yazma hızları açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

4. Yaşa göre 60-72 ay ile 72 ay ve üzerinde birinci sınıfa başlayan öğrenciler arasında yazma hızı açısından 72 ay ve üzeri birinci sınıfa başlayan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

5. Okul öncesi eğitim alma durumuna göre okul öncesi eğitim alan ve okul öncesi eğitim almayan birinci sınıf öğrencileri arasında yazma hızları açısından okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür.

6. Öğrencilerin yazma hızı düzeyleri okullarının bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye göre incelendiğinde, orta sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda öğrenim gören öğrencilerin diğer sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda öğrenim gören

öğrencilere göre yazma hızı düzeylerinin de anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür.

6.1.3. Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

1. Öğretmenlere öğrencilerin hangi harf stili ile hızlı yazdıkları sorulduğunda, öğretmenlerin tamamına yakını dik temel harflerle öğrencilerinin daha hızlı yazdıklarını belirtmişlerdir.

2. Öğretmenlere öğrencilerinin yazılarının hangi harf stiliyle daha okunaklı olduğu sorulduğunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı dik temel harfler ile öğrencilerin daha okunaklı yazdıklarını belirtmişlerdir.

3. Öğretmenlere dik temel harflerle öğretim yaparken karşılaştıkları sorunlar sorulduğunda öğrencilerinin; harfleri karıştırmada (b-d), harfler arasına fazla boşluk bırakmada, kelimeler arasına boşluk bırakmamada, büyük-küçük harfleri karıştırmada, harfleri eksik yazma, harfleri ters yazmada, satır başı ve kısa çizgi kullanmada, harf boyutlarında, harfleri dik yazmada sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bir tanesi ise hiçbir sorun yaşamadığını belirtmiştir.

4. Öğretmenlere dik temel harflerle öğretim yaparken karşılaştıkları sorunlara karşı çözüm yolları sorulduğunda alınan cevaplar üç tema altında toplanmıştır. Öğretmen teması adı altındaki cevaplarda öğretmenler; düzenli dikte çalışması, dönüt verme ve düzeltme, veli ile iletişime geçme, el becerilerini geliştirme, birebir ilgilenme ve yazı kurallarını öğretme çözümlerini önermişlerdir. Veli teması adı altındaki cevaplarda öğretmenler; çocukla daha fazla ilgilenme ve tekrar yaptırma çözümlerini önermişlerdir. MEB teması adı altındaki cevaplarda öğretmenler; okul öncesi eğitime yönlendirme, ders kitaplarının niteliğini artırma ve görsel içerikli kaynaklar hazırlama çözümlerini önermişlerdir.

6.2. Öneriler

1. Sınıf öğretmenlerinin ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirebilmek için okunaklılık kısmında; harfler arasındaki boşluklara, kelimeler arasındaki boşluklara, yazının estetik görünümüne, harflerin başlangıç ve bitiş noktalarına, harfleri dik yazmasına harflerin satıra düzgün yerleştirmesine dikkat

etmeleri gerekir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını doğru bir şekilde yerine getirmesine dikkat etmeleri önerilebilir.

2. Bu çalışmada öğrencilerin yazma becerileri ve yazma hızlarının ölçülmesinde yazma becerisi değerlendirme ölçeği geliştirilerek kullanılmıştır. Araştırmacılar öğrencilerin dik temel yazma becerileri ve yazma hızlarını incelemek için gözlem yöntemi ya da doküman incelemesi yöntemlerini kullanabilirler.

3. Araştırmada dik temel yazıda öğrencilerin yazma becerisi ve yazma hızı düzeylerine ilişkin okul öncesi eğitim alma, yaş, kullanılan el, okulların bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi ve cinsiyet değişkenleri incelenmiştir. Araştırmacılar kardeş sayısı, anne-baba eğitim düzeyi, öğrencinin dik temel yazıya karşı tutumları vb. değişkenler açısından da çalışmalar yapabilirler.

4. Bu çalışmada birinci sınıf öğrencilerinin dik temel yazıyı kullanmada yazma becerileri ve yazma hızı düzeyleri incelenmiştir. Araştırmacılar dik temel yazı ile ilgili yazma alanında yazma becerilerinin farklı alt boyutlarında veya farklı kademelerde çalışmalar yapabilir.

5. Daha sonra yapılacak çalışmalarda, dik temel yazıda yazma becerisi üzerine öğretmen yetkinlikleri incelenebilir.

6. Bu araştırmada bitişik eğik yazı ve dik temel yazı arasındaki farklılıklar ile öğretmenlerin dik temel yazı öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve çözümlerine ilişkin öğretmen görüşleri alınmıştır. Araştırmacılar yazma becerisi ve yazma hızına ilişkin bitişik eğik yazı ile dik temel yazı arasındaki farklılıkları öğrenci ve öğretmen görüşleri açısından ortaya çıkaracak yeni çalışmalar yapabilir.

KAYNAKLAR

Akın, S. (2016). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma, yazma ve okuduğunu anlama düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aktaş, E. ve Baki, Y. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazı kullanımına ilişkin görüşleri. *International Journal of Language Education and Teaching*, 2, 45-69.

Akyol, H. (1997). Öğrenme güçlüğü olan çocuklara okuma yazma öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*. Ekim-Kasım-Aralık. Sayı, 136.

Akyol, H. (2005). İlk okuma yazma programı ve öğretimi: Eğitimde yeni yansımalar. *VII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi.

Akyol, H. (2006). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Akyol, H. (2012). *Türkçe ilk okuma-yazma öğretimi* (10. Baskı). Ankara: Pegem.

Akyol, H.(2000). *Yazı öğretimi*. Milli Eğitim Dergisi Süreli Yayınlar Dizisi. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Akyol, H. (2001). *Türkçe ilk okuma-yazma öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Arcagök, S., Kobak, G., Demir, M. K. ve Çavuş, Ş. (2017). Dik temel yazı ve bitişik eğik yazı kullanımına yönelik sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 861-879.

Arıcı, B. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin, Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı hakkındaki görüşleri. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, Yıl:2 sayı:3 .

Arslan, D. ve Ilgın, H. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin bitişik yazı ile ilgili görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Ağustos, Cilt 11, Sayı. 2, s. 69-92.

Artut, K. ve Demir, H. (2007). *Güzel yazı teknikleri ve öğretimi*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ateş, S. ve Yıldız, M. (2010). İlk okuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim 3.Sınıf öğrencilerinin yazılarının okunaklılık ve yazım hataları bakımından karşılaştırılması. *TSA Ankara*. Nisan. Yıl:14 No:1 11-30.

Ateş, S. Yıldırım, K. ve Yıldız, M. (27-28 Mart, 2008). Sınıf öğretmenlerinin sınıf tahtasına yazdıkları yazıların okunaklılık bakımından öğrencilere model olmadaki uygunluğu. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*, Kıbrıs.

Aydın, S. (2016). *İlk okuma yazma öğrenimine doğrudan bitişik eğik yazı ile başlayan 9. sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıyı kullanma durumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aytan, T. Güney, N. ve Gün, M. (2010). İlköğretim Birinci Kademedeki Bitişik eğik yazı Öğretiminde Karşılaşılan sorunlar ve Çözüm Önerileri. *9. Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*. 20-22 Mayıs, Elazığ. 1111-1114.

Bacanlı, H. (2000). *Gelişim ve Öğrenme*. (3. bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Balkan, S. (2015). *Doğum aylarına göre karma oluşturulmuş sınıflarda öğrenim gören ilköğretim birinci sınıf öğrencileri arasında bitişik Eğik el yazısı Yazım hatalarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Başaran, M. ve Karatay, H. (2005). Eğik el yazısı öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi* (168)

Bay, Y. (2008). *Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretiminin değerlendirilmesi (Ankara ili örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bay, Y. (2015). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazmayı öğrenen birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 11, Sayı 1, Nisan, Sayfa 257-277.

Bayat, S. (2013). İlkokuma yazma öğretiminde anlatma becerileri. S. Çelenk, (Ed.) *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Eğiten Kitap.

Bayraktar, Ö. (2006). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda yaptıkları hatalar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bektaş, A. (2007). *Ses temelli cümle yöntemiyle gerçekleştirilen ilk okuma yazma öğretiminin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversite Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Belet, S. ve Yaşar, S. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin Tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3 (1), 69-86.

Calp, M. (2009). *İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Coşkun, H. (2011). *İlköğretim okullarında bitişik eğik yazı uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi.

Coşkun, İ. (2014). Dil öğretimi. M. Yılmaz (Ed.), *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi*. (ss.17-40).Ankara:Pegem Akademi.

Cunbur, M. (1981). *Atatürk ve millî kültür*. Ankara: Kültür Bakanlığı. s.35.

Çelenk, S (2002). İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 1(2), 40-47

Çelenk, S. (2003). *İlk okuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Çelenk, S. (2005). *İlkokuma- yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık

Çelenk, S. ve Bayat, S. (2015). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerileri başarı düzeylerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 14(1), 13-28.

Çiftçi, G. S. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi ve bu süreçte kullanılan kitaplara yönelik görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Antalya.

Demir, T. (2010). Konuşma eğitiminde benmerkezci konuşmaya yönelik bir deneme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, s.415-430.

Demircioğlu, Z. (2014). *Sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin yazmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demirel, Ö. (2004).*Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Duran, E. (2009). *Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Duran, S. (2010). *Yaratıcı yazma yaklaşımının yazılı anlatım becerisinin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi.

Durmuşçelebi, M. ve Yener Avcı, Ö. (2014). İlköğretim öğrencilerinin bitişik eğik yazıyı kullanım düzeyleri. *Turkish or Turkic Volume*, 9/3 Kış, s. 601-618.

Erdoğan, T. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı yazma gelişimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 37, Sayı 165, 93-103.

Göçer, A. (2014). *İlkokuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Göksu, E. (2016). *İlköğretim düzeyi yazma becerileri ile ilgili makalelerin ve lisansüstü tezlerin çok yönlü incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Graham, S. Weintraub, N. Berninger, V. ve Schafer, W. (1998). Development of Handwriting Speed and Legibility in Grade 1-9. *The Journal of Education Research*, 92 (1) 42-52.

Gray, S. W. (1975). *Okuma ve yazma öğretimi*. (N. Yüzbaşıoğulları, Çev.). MEB Yayınları.

Gülbaş, G. (2008). *Yeni ilköğretim 1.sınıf ilkokuma yazma dersi öğretim programı uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güler, H. (2016). *İlkokul 1. sınıfa başlayan öğrencilerin okula başlama yaşlarına göre okula uyumlarının ve okuma-yazma becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*, , Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller* (2.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Güneyli, A. (2006). Kitap İncelemesi. *İlköğretim online*, 5(2), 50-52. <http://ilkogretimonline.org.tr/vol5say2/v5s2k3.pdf> adresinden 31.08.2018 tarihinde alınmıştır.

Gürbüzöztürk, O. Akran, K.S. ve Üner, İ.Z. (2018). Neden dik temel yazı?: Öğretmen algıları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, cilt 8, sayı 2, s.199-237.

H,Akyol.(2000).*Temel yazı*.12.10.2018.
http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/146/akyol.htm

H, Bağcı ve S, Karagül. (2014).Yazım ve noktalama eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel, ve H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı*. (ss.307-334). Ankara: Pegem Akademi.

Höbek, G. (2017). *İlkokul öğrencilerinin yazma hızının belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Mersin.

Işık, A.E. (2014). *60-66 Aylık iken okula başlayan öğrencilerin okuma yazma beceri gelişimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak: Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kadıoğlu, H. (2012). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazma becerisi, hızı ve tutumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Karadağ, R. (2016). Yazma eğitimi. F.S. Kırmızı (Ed.), *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi*. (ss.164-167).Ankara:Anı Yayıncılık.

Karadağ, R. ve Kayabaşı, B. (2011). Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde okuma metinleri olarak gazete köşe yazılarının kullanılması. *Turkish Studies – International Periodical For The Languages, Terature ad History of Turkish or Turkic Volume*, 6/3 Summer 2011, P.989-1010.

Karakaya, İ. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. A. Tanrıöğen, (Ed.). (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Keskinkılıç, S.B. ve Keskinkılıç, K. (2007). *Türkçe ve ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kırmızı, F.S. (Ed.). (2016). *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kırmızı, S.F. ve Kasap, D. (2013). İlkokuma yazma öğretimi sürecinde bitişik eğik yazı ve dik temel harflerle yapılan eğitimin öğretmen görüşlerine göre karşılaştırılması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 8/8 Summer, s. 1167-1186.

Kurtlu, Y. ve Korucu, S. (2015). Altıncı sınıf öğrencilerinin dik temel ve bitişik eğik yazılarının yazım yanlışları ve noktalama işaretleri bakımından karşılaştırılması. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, ÖS-II, s. 167-190.

Leech, N. L. ve Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Qual Quant*. 43, 265–275.

MEB (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.

MEB (2012). *Grafik ve fotoğraf temel yazı*. 10.10.2018.
http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Temel%20Yaz%C4%B1.pdf

MEB (2015). *İlkokul Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.

MEB (2018). *Türkçe dersi öğretim programı*. 12.10.2018.
<http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312239736-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%2018.pdf>

MEB, (2006). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Genel Müdürlüğü.

Medwell, J ve Wray D. (2007). The Boys' Handwriting is Never as Good as The Girls', iş it?. Institute of Education University of Warwick Coventry. CV 4 7 AL. English 4-11, Number 31, Autumn 2007.

Memiş, D.A. ve Harmankaya, T. (2012). İlköğretim okulu birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik el yazısı hataları ile görsel algı düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2012),s. 136-150.

O'Mahony, P. Dempsey, M. ve Killeen, H. (2008). Handwriting speed: Duration of Testing Period and Relation to Socio-economic Disadvantage and Handedness. *Occupational Therapy International*. 15 (3):165-177.

Onan, B. (2012). Dil bilgisi ve okuma öğrenme alanları arasındaki etkileşim üzerine bir analiz çalışması. *İDİL*, 30-47.

Oral, G. (2003). Yine Yazı Yazıyoruz. PagemA Yayıncılık.. *İlköğretim Online*, 5 (2), 50-52. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/ilkonline/issue/8606/107211>

Öz, M. F. (2005). *Uygulamalı ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ö, Karadağ ve S, Maden. (2014). Yazma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel, H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı*. (ss.265-306).Ankara:Pegem Akademi.

Özdemir, K. (2015). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma özelliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özdemir, N. (2008). *İlköğretim 1. kademe yazma öğretiminde etkinliklerin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Porter, J. T., Lanunziata, L. J., Cooper, J. O., Hill, S. D. ve Swisher, K. (1984). D'Nealian and Zaner-Bloser Manuscript Alphanets and Initial Transition to Cursive Handwriting. *The Journal of Educational Research*: Jul/Agu 84, Vol. 77. Issue 6. 343-345.

Rosenblum, S., Weiss P. L. ve Parush S. (2003). Product and Process Evaluation of Handwriting Difficulties:A Review. *Educational Psychology Review*, 15 (1), 41-81.

Serin, A.Y. (2003). *Güzel yazı sanatı*. Sivas: Öz Emek Matbaası.

Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sidekli, S. Coşkun, İ. ve Gökbulut, Y. (2008). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerileri. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyum Bildirileri*, 2-4 Mayıs 2008, Çanakkale, s.700-703.

Söğüt, A. (2018). *İlkokul öğrencilerinin yazım hatalarının ve yazılarının okunaklılık düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Subsawad, P., Trombly, C. A., Henderson, L. ve Tickle-Degnen, L. (2002). Testing the Effect of Kinesthetic Training on Handwriting Performance in First-Grade Students. *American Journal of Occupational Therapy*, 56 (1), 26-33.

Şad, S.N. ve Demir, O. (2017). Dik temel yazı ve bitişik eğik yazı biçimlerinin 4.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Yaz, Cilt:16 Sayı:62, s.801-816.

Şahin, A. (2012). Bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan problemler. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 37, Sayı 165.

Şentürk, A. (2013). *Ev ödevlerinin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tartar, E. (2013). *Dikte (söyleneni yazma) çalışmalarının yazı becerilerinin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Taşkaya, S.M. (2014). Konuşma eğitimi. M. Yılmaz (Ed.), *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi*. (ss.43-51).Ankara:Pegem Akademi.

TDK (2018). *Yazma*. 15.10. 2018. <http://www.tdk.gov.tr>

Temur, T. (2012). Türk ve Amerikan 3. sınıf öğrencilerinin yazma hızlarının bazı değişkenler açısından karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 207-218.

Tok, M. ve Ünlü, M. (2014). Yazma becerisi sorunlarının ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Yaz, Cilt:13 Sayı:50, s.73-95.

Toker, T. (2006). *İlkokuma yazma yöntemleri ve okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Topçu, Z. (2012). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve türkçe dil becerilerine etkisi*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tosunoğlu, M. (2010). Farklı yazı stillerinin okuduğunu anlama sürecine etkisi. *TÜBAR*, Cilt 27, 679-690.

Turan, M. (2010a). Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi ve yazı türlerine ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim*, 187, 8-22.

Turan, M. (2010b). Analogy of lower and capital letters of vertical and italic handwriting in first grade literacy. *Educational Research and Review*. 5(10), 593-603.

Turan, M. Güher, Ö. ve Şahin, Ç. (2008). Sınıf öğretmenlerinin yazı türlerine ilişkin görüşleri. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyum Bildirileri*, 2-4 Mayıs 2008, Çanakkale, 683-686.

Tüzel, S. (2014). Dinleme becerisi. M. Yılmaz (Ed.), *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi*. (ss.17-40).Ankara:Pegem Akademi.

Uslay, Y. (1975). *Yazı sanatı*. İzmir: Marifet Ofset.

Uyar, Y. (2016). Yazma becerisini geliştirmeye yönelik araştırmalar: son çeyrek asrın değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 11/3 Winter, s. 2273-2294.

Van Hoorn, J. F. Maathuis, C. G. Peters, L. H. ve Hadders-Algra, M. (2010). Handwriting, Visuomotor İntegration and Neurological Condition at School Age. *Developmental Medicine&Child Neurology* 2010, 52: 941:947.

Vinter, A. ve Chartrel, E. (2010). Effects of Different Types of Learning on Handwriting Movements in Young Children. *Learning and Instruction* 20 (2010) 476-486.

Yıldız, M. Ataş, M. Yekeler, A.D. ve Aktaş, N. (2016). Dik temel yazıyı nasıl öğrenciler? Nasıl yazıyorlar?. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 11/3 Winter, s. 2461-2480.

Yıldız, M. ve Ateş, S. (2010). İlkokuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin yazılarının okunaklılık ve yazım hataları bakımından karşılaştırılması. *TSA*, 14, (1), 11-30.

Yılmaz, A. Z. (2009).*Uygulama örnekleriyle ilkokuma-yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın.

Yılmaz, M. (2014).*Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi*.Ankara:Pegem Akademi.

Yurduseven, S. (2007).*İlkokuma yazma programının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EK 1.**Yazma Becerisi Değerlendirme Ölçeği**

Cinsiyet: Kız () Erkek ()

Doğum Tarihi:

Okul öncesi eğitim alma durumu: Evet () Hayır ()

Yazı yazarken kullandığı el: Sağ () Sol ()

Sosyo-ekonomik düzey: Alt () Orta () Üst ()

	MADDELER	EVET	KISMEN	HAYIR
1.	Harfleri yazısı boyunca dik temel harf düzenine uygun yazmıştır.			
2.	Harfleri satırlara uygun şekilde yazmıştır.			
3.	Harflerin başlangıç yerleri doğrudur.			
4.	Harflerin uzantıları olması gerektiği kadardır.			
5.	Büyük ve küçüğü yazılım olarak birbirine benzeyen harfleri doğru yazmıştır (j,J- i,İ-ı,I).			
6.	Birbirine benzeyen harfleri doğru yazmıştır. (b,d – m,n)			
7.	Yazarken harflerin yerini değiştirmemiştir. (yalnız-yalnız)			
8.	Harflerin şekillerini değiştirmemiştir.			
9.	Kelimedeki harf aralığı yeterli düzeydedir.			
10.	Kelime içerisinde eksik harf bulunmamaktadır.			
11.	Kelimedede gereksiz harf bulunmamaktadır.			
12.	Cümleler arasındaki mesafe yeterlidir.			
13.	Sayfa düzenine ve temizliğine dikkat edilmiştir.			
14.	Yazının genel bir estetiği vardır.			
15.	Harflere gereksiz çizgi veya nokta eklememiştir.			
16.	Yazısını imlâ kurallarına uygun yazmıştır.			
17.	Noktayı kuralına uygun olarak doğru ve yerinde kullanmıştır.			
18.	Virgülü kuralına uygun olarak doğru ve yerinde kullanmıştır.			
19.	Kesme işaretini kuralına uygun olarak doğru ve yerinde kullanmıştır.			
20.	Kısa çizgiyi kuralına uygun olarak doğru ve yerinde kullanmıştır.			
21.	Yazı genel itibari ile okunaklıdır.			
22.	Öğrencinin bir dakikada yazdığı harf sayısı :			

EK 2.**DİKTE METNİ****VELİ OKULA BAŞLADI**

Veli, büyüdü ve okula gitti. Okul açılmadan önce babası ile birlikte pazara gittiler. Babası Veli'ye kalem aldı. Veli kalemler ile yazı yazdı, resim yaptı. Annesi ona kitap alıp okudu. Veli bilmediklerini öğretmenine sordu. Öğretmeni Veli'ye aferin dedi.

Veli derslerine çok çalıştı. Karne zamanı geldi. Pekiyi ile ikinci sınıfa geçmişti. Çok sevindi. Karnesini annesine ve babasına gösterdi. Onlarda Veli'ye karne hediyesi olarak bir tane kol saati aldılar.



EK 4.**ÖĞRENCİ YAZILARINDAN FOTOĞRAFLAR**

KÜÇÜK TAY

Hava oldukça güzeldi. Gökyüzünde güneş vardı. Küçük tayın canı çok sıkılmıştı. Tek başına kırdaki gezmeye çıktı. Yorulunca çimlere oturdu. Etrafındaki renk renk çiçekleri seyretti. Çiçekler arasında en sevdiği papatyaydı. Küçük tay çok mutlu olmuştu. Kırlarda atlayıp zıplıyordu. Etrafındaki canlıları ve hayatı çok seviyordu.

Aşağıdaki satırlara yukarıdaki metni bir (1) dakika içerisinde bakarak yazacağız.

KÜÇÜK TAY

Hava oldukça güzeldi. Gökyüzünde
güneş vardı

Dinlediğiniz metni aşağıdaki çizgili satırlara yazım kurallarına uygun bir şekilde yazınız.

VERİ

OKULA başla baba VERİ İKİNCİ KİTAP

BABASI OKULA GİTTİ OKUL BAŞLAMADAN ÖCE

BABASI İLE BİRLİKTE Pazarda GİTİVER babası

beliye kalemlere ve veri ile yastı yastı kalemlere

tesisi yaptı Annesi ONA KİTAP ALIP OAKUYU

VERİ BİMLERİK ÖĞRETMENİM SÖZÜ: ÖĞRETMENİM

VELİYE AFERİM dedi - VERİ

VERİ DESİM ÇOK ÇALIŞI KANE SAMANLI PEDI

PEKİ İLE İKİ SIK SERİDİ KANEBİNİ ANNESİ.

VE BABASI GÖSTERDİ ONARDA VELİYE KATHE

HEBİYE OLAK BİR KİTAPHE KOL SATTI ALDILAR

Dinlediğiniz metni aşağıdaki çizgili yerlere yazım kurallarına uygun bir şekilde yazınız.

VELİ OKULA BAŞLADI

Veli, kısıklı büyüdü okula gitti. Okul açılmadan önce babası ile birlikte pazara gittiler. Babası Veli'ye kalem aldı. Veli kalemler ile yazı yazdı, hesap yaptı. Annesi ona kitap alıp okudu. Veli bilmediklerini öğretmenine sordu. Öğretmeni Veli'ye "aferin dedim" Veli derslerine çok çalıştı. Karne zamanı geldi. Bekiyi ile ikinci sınıfa geçmişti. Çok sevindi karne annesine ve babasına gösterdi. Onlar da Veli'ye karne hediyesi olarak bir tane kolsatı aldılar.

ÖZGEÇMİŞ

Taha BENİK, 1992 yılında Yozgat'ta doğdu. İlköğretimini Yozgat'ta Gazi Mustafa Kemal İlkokulu'nda, ortaöğretimini Erdoğan Akdağ Anadolu Öğretmen Lisesi'nde tamamladı. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'ndan 2014 yılında mezun oldu. Taha BENİK orta derecede İngilizce bilmektedir. 2014 yılından beri Gaziantep ili Yavuzeli ilçesinde sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

VİTEA

Taha BENİK was born in Yozgat in 1992. He completed his primary education at Gazi Mustafa Kemal Elementary School in Yozgat, and his secondary education at the Erdoğan Akdağ Anatolian High School. He graduated from Karadeniz Technical University, Faculty of Education, Department of Primary Education in 2014. Taha BENİK speaks moderately English. He has been working as a class teacher in the district of Yavuzeli in the province of Gaziantep since 2014.