

# İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA HIZININ BELİRLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GÜRDAL HÖBEK

MERSİN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI  
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

MERSİN  
MART - 2017

# İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA HIZININ BELİRLENMESİ

## YÜKSEK LİSANS TEZİ

GÜRDAL HÖBEK

MERSİN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

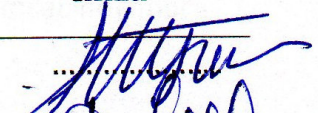
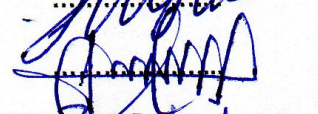

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI  
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

Danışman  
Doç. Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA

MERSİN  
MART - 2017

ONAY

Gürdal HÖBEK tarafından Doç. Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA danışmanlığında hazırlanan "Deneme Tez Başlığı (İlkokul Öğrencilerinin Yazma Hızının Belirlenmesi)" başlıklı bu çalışma aşağıda imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından oy birliği ile Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Görevi	Ünvanı, Adı ve Soyadı	İmza
Başkan	Doç.Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA	
Üye	Doç.Dr. Lütfi ÜREDİ	
Üye	Doç.Dr. Sabahattin ÇİFTÇİ	

Yukarıdaki Jüri kararı Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 19/04/2012 tarih ve 2012/04 sayılı kararıyla onaylanmıştır.

  
Prof. Dr. Gülşen AVCI  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Bu tezde kullanılan özgün bilgiler, şekil, tablo ve fotoğraflardan kaynak göstermeden alıntı yapmak 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu hükümlerine tabidir.

## ETİK BEYAN

Mersin Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliğinde belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlâk kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak kullandığımı,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü Mersin Üniversitesi veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı,
- Tezin tüm telif haklarını Mersin Üniversitesi'ne devrettiğimi

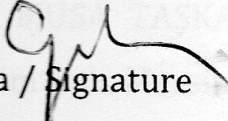
beyan ederim.

## ETHIC DECLARATION

This thesis is prepared in accordance with the rules specified in Mersin University Graduate Education Regulation and I declare to comply with the following conditions,

- I have obtained all the information and the documents of the thesis in accordance with academic rules,
- I presented all the visual, auditory and written in formations and results in accordance with specified ethics,
- I refer in accordance with the norms of scientific Works about the case of exploitation of the other's work,
- I used all of there ferred works as there ferences,
- I did not do any tampering in the used data,
- I did not present any part of this thesis as an another thesis at Mersin University or another university,
- I transfer all copyrights of this thesis to the Mersin University.

31 Mart 2017/ 31 March 2017

  
İmza / Signature  
Gürdal HÖBEK

## ÖZET

### İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA HIZININ BELİRLENMESİ

Bu araştırmada, ilkokul öğrencilerinin yazma hızının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan araştırma betimleyici tarama modeline uygun olarak düzenlenmiştir. Araştırmanın evrenini, Mersin ilinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve devlet okullarında kayıtlı toplam 370.446 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, 2015-2016 öğretim yılında Mersin iline bağlı, Toroslar, Erdemli ve Gülnar ilçelerinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 8 ilkokulda öğrenim gören toplam 605 öğrenci oluşturmaktadır. Bu araştırmada veriler doküman inceleme forumu ve kişisel bilgi forumu ile toplanmıştır. Öğrencilerin yazma hızını belirlemek için kullanılan metinler, 2014-2015 Eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı ilkokul Türkçe ders kitaplarından sınıf seviyesine göre seçilmiştir. Araştırmacı örneklem olarak seçilen okullara 2015-2016 öğretim yılı bahar döneminde, mayıs-haziran aylarında, farklı günlerde gitmiştir. Öğrencilere, yazılı olan yönerge okunduktan sonra önce kişisel bilgiler forumu araştırmacı rehberliğinde öğrenciler tarafından doldurulmuş, devamında araştırmacı tarafından hazırlanmış olan üç farklı (şiir, öyküleyici ve bilgilendirici) türde metni kâğıdın alt tarafında oluşturulmuş alana bitişik eğik el yazı ile yazmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin yazma hızları 1 dakika içerisinde bakarak yazma etkinliğine dayalı olarak belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından öğrencilerin bakarak yazdıkları harf sayısı hesaplanmıştır. Araştırmada, ilkokul öğrencilerinin bitişik eğik yazı ile yazma hızı çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Bu değişkenler; cinsiyet, okul öncesi eğitim alma durumu, kullanılan el, okulların bulunduğu yerleşim yeri ve yazılan metin türüdür. Öğrencilerin yazdıkları yazıda estetik kaygı güdülmemiştir. Ayrıca yanlış yazılan harfler sayıma dâhil edilmemiştir. 1. uzman ile 2. uzman arasındaki okuma sonucu %10 farklı olduğunda 3. uzmana okutulmuş ve 3. uzmanın okuduğu harf sayısı geçerli sayılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerle ilgili yapılan analizlerde SPSS 16 paket programı kullanılmıştır. Ölçümler normal dağılım göstermediği için nonparametrik testler (*Mann Whitney U Testi*, *Kruskal-Wallis H Testi*, *Friedman Testi* ve *Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi*) verilere uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak şu sonuçlara ulaşılmıştır: İlkokul öğrencilerinin yazma hızı; sınıf seviyesi, okul öncesi eğitim alma durumu, okulun bulunduğu yerleşim yeri, yazılan metin türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ayrıca ilkokul öğrencilerinin 1 dakikada yazdıkları harf sayısı ortalama 53.5'tir. Sınıf seviyesine göre yazma hızı ortalamaları ise 1. sınıf düzeyinde 34.2, 2. sınıf düzeyinde 46.8, 3. sınıf düzeyinde 58.7, 4. sınıf düzeyinde ise 74.8 harftir.

**Anahtar kelimeler:** Yazı, Yazma, Bitişik eğik yazı, Yazma hızı.

**Danışman:** Doç. Dr. SERDARHAN MUSA TAŞKAYA, Mersin Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı, Mersin.

## ABSTRACT

### THE DETERMINATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS' WRITING SPEED

In this research our aim is to find out the speed of primary students' writing. It is prepared by a descriptive tripping model to reach our target. The universe of the survey is the total 370.446 students who are registered in government and private schools related to Ministry of National Education. The sample was supplied from 605 primary students who attend 8 different schools in Mersin, Toroslar, Erdemli and Gülnar in 2015-2016. They're government schools joined to the National education Ministry. The texts which are used to find out the speed of the students' writing were chosen from the Turkish Coursebooks of National Education Ministry to in 2014-2015 according to the classroom level. The researcher visited these schools in the Spring term and in different days in May and June. First an instruction was read in class. Then the students filled in their personal information form under the researchers' observation. Then they are asked to write with their own handwriting the articles from three different (poems, stories and information) prepared by the researcher. Their speed was defined according to their writing in one minute. The number of the letter they wrote in one minute was found. In this study, their speed in writing italic handwriting was inspected using different changeables are their sexes, their pre-school education probability, their using left or right hand, their living area the kind of the article they write. The researcher didn't look while their handwriting is good or bad estetically. If they wrote wrong letters, he didn't count them. If the reading result different more than ten percent between the first and the second expert, the third expert read it and the results of the third was accepted. In the analyses for he supplies. In this inquiry SPSS 16 packet programmes were used. As the measurements weren't delivered normally Mann Whitney U Test, Kruskal Wallis H Test, Friedman Test and Wilcoxon Signed Test practised the supplies. These result were reached after these searches the special of the students handwriting differ according to probability of pre-school education, their school area, the types of the written article. And also the average letter number which primary students can write in one minute is 53.5. the average writing speed is like that in the first classes 34.2, in the second classes 46.8, in the third classes 58.7, in the fourth classes 74.8 letters.

**Key words:** Writing, Italic handwriting, the Speed of the handwriting.

**Supervisor:** Assoc. Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA, Mersin University, Department of Primary School Education, Mersin.

## TEŞEKKÜR/ÖNSÖZ

Günümüzde öğrencilerin okunaklı, estetik ve belli hızda yazma becerisi göstermeleri eğitimcilerin giderek üzerinde önemle durduğu konulardan biri olmaktadır. Çocukluk yıllarında öğrenilen yazma becerileri, hayat boyu sürmektedir. Bu nedenle öğrencilerin yazma becerisini etkileyen faktörler konusunda farklı araştırmalar yapılmaktadır. Yaptığımız bu çalışmada önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmanın amacına ulaşması ve alana katkı getirmesi beklenmektedir.

Bu araştırma süresince görüş ve önerilerini esirgemeyen başta saygıdeğer danışmanım Doç. Dr. SERDARHAN MUSA TAŞKAYA'ya, değerli hocalarım Doç. Dr. LÜTFİ ÜREDİ'ye ve Yrd. Doç. Dr. Serkan SAY'a çok teşekkür ederim. Yine araştırmaya katkı sağlayan yüksek lisans arkadaşım Gökhan ÖZMEN'e, mesai arkadaşlarıma, uygulama yapmak için beni sınıflarında misafir eden saygı ve sevgilerini esirgemeyen öğrencilere ve değerli öğretmenlerine de teşekkür ederim.

Ayrıca tez çalışmam boyunca desteğini esirgemeyen sevgili eşim Kezban MERCAN HÖBEK'e, değerli kardeşim Fazilet HÖBEK'e ve her zaman moral bulduğum biricik oğlum Rüzgâr Emir HÖBEK'e çok teşekkür ederim.

Gürdal HÖBEK

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
İÇ KAPAK	
ONAY	
ETİK BEYAN	
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
TEŞEKKÜR	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar DİZİNİ	vi
KISALTMALAR ve SİMGELER	vii

<b>1. GİRİŞ</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler	2
1.4. Araştırmanın Önemi	2
1.5. Sayıtlar	3
1.6. Sınırlılıklar	3
1.7. Tanımlar	3
<b>2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR/ ALANYAZIN</b>	<b>4</b>
2.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	4
2.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	7
2.3. Araştırmanın Kuramsal Temelleri	11
2.4. Yazı	11
2.5. Yazma	13
2.5.1. Yazma Öğretimi	14
2.5.2. Yazma Öğretiminin Amacı	16
2.5.3. Yazma Öğretiminin Önemi	17
2.5.4. Yazma ve Okuma	18
2.5.5. Yazmaya Hazırlık Dönemi	19
2.5.6. Yazma Becerisinin Geliştirilmesi	20
2.5.7. Yazma Öğretimini Etkileyen Unsurlar	23
2.5.7.1. Yazma Öğretiminde Öğretmenin Rolü	24
2.5.8. Yazma Öğretimde Yaşanan Sorunlar ve Çözümleri	25
2.6. İlk Okuma Yazma Öğretimi	26
2.6.1. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Amacı	27
2.6.2. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Önemi	28
2.6.3. İlk Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri	29
2.6.3.1. Çözümleme Yöntemleri	29
2.6.3.1.1. Sözcük Yöntemi	29
2.6.3.1.2. Cümle Yöntemi	30
2.6.3.1.3. Metin (Öykü) Yöntemi	30
2.6.3.2. Bireşim Yöntemleri	30
2.6.3.2.1. Harf (Alfabe) Yöntemi	31
2.6.3.2.2. Ses (Fonetik) Yöntemi	31
2.6.3.2.3. Hece Yöntemi	31
2.6.3.2.4. Ses Temelli Cümle Yöntemi	31
2.6.3.2.4.1. Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin Özellikleri	31
2.6.3.2.4.2. Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin İlkeleri	32
2.6.3.2.4.3. Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin Aşamaları	33
2.7. Bitişik Eğik Yazı	33
	33
	iv



	<b>Sayfa</b>
2.7.1. Bitişik Eğik Yazının Faydaları	34
2.8. Yazı Yazmaya Etki Eden Faktörler	35
2.8.1. Kalem Tutma	35
2.8.2. Oturuş Şekli	37
2.8.3. Kâğıt Pozisyonu	38
2.8.4. Kullanılan El	39
2.8.5. Kas Gelişimi	40
2.8.6. Yönler	40
2.8.7. Boşluklar	40
2.8.8. Harflerin Şekilleri	40
2.9. Yazma Hızı	41
2.10. Yazma Hızını Etkileyen Unsurlar	42
2.10.1. Kâğıt Pozisyonu	42
2.10.2. Kalem Tutma	43
2.10.3. Oturuş Şekli	43
2.10.4. Harfler	43
2.10.5. Kas Gelişimi	43
<b>3. YÖNTEM</b>	<b>45</b>
3.1. Araştırma Modeli	45
3.2. Evren ve Örneklem	45
3.3. Veri Toplama Araçları	48
3.4. Verilerin Toplanması	48
3.5. Veri Analizi	48
<b>4. BULGULAR</b>	<b>50</b>
4.1. Yazma Hızının Sınıf Düzeyinde Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	50
4.2. Yazma Hızının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	51
4.3. Yazma Hızının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	51
4.4. Yazma Hızının Kullanılan Ele Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	52
4.5. Öğrencilerinin Yazma Hızlarının Okulların Bulunduğu Yerleşim Yerlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	52
4.6. Öğrencilerin Yazma Hızlarının Metin Türüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	53
<b>5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER</b>	<b>54</b>
5.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	57
5.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	59
<b>KAYNAKLAR</b>	<b>60</b>
<b>EKLER</b>	<b>67</b>
Ek-1. İzin	67
Ek-2. Doküman inceleme formu	68
Ek-3. 1. Sınıf metinleri	69
Ek-4. 1. Sınıf öğrenci yazısı	71
Ek-5. 2. Sınıf metinleri	73
Ek-6. 2. Sınıf öğrenci yazısı	75
Ek-7. 3. Sınıf metinleri	77
Ek-8. 3. Sınıf öğrenci yazısı	79
Ek-9. 4. Sınıf metinleri	81
Ek-10. 4. Sınıf öğrenci yazısı	83
<b>ÖZGEÇMİŞ</b>	<b>85</b>

## TABLolar DİZİNİ

	<b>Sayfa</b>
Tablo 3.1. Örneklem Grubuna Ait Bilgiler	46
Tablo 3.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Frekans ve Yüzde Değerleri	47
Tablo 4.1. İlkokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Yazma Hızları	50
Tablo 4.2. Cinsiyete Göre Yazma Hızları	51
Tablo 4.3. Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre Yazma Hızları	51
Tablo 4.4. Yazı yazarken Kullandıkları Ele Göre Yazma Hızları	52
Tablo 4.5. Okulların Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Yazma Hızları	52
Tablo 4.6. Metin Türüne Göre Yazma Hızlarının Karşılaştırılması	53



## KISALTMALAR ve SİMGELER

<b>Kısaltma</b>	<b>Tanım</b>
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
STCY	Ses Temelli Cümle Yöntemi
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
Akt.	Aktaran
Vb.	Ve benzeri



## 1. GİRİŞ

İnsan, doğduğu andan itibaren dış dünya ile tanışır ve çevresindeki diğer insanlarla doğal bir iletişim ve etkileşim sürecini başlatır. Dinlemeyle başlayan dil öğrenme süreci, konuşmayla devam eder. Okul dönemine eriştiğinde ise okuma ve yazma becerisini kazanmakla beraber dört dil becerisini öğrenmiş olur.

İnsan, çevresindeki diğer insanlarla sağlıklı bir iletişim kurmak için farklı iletişim kanallarını kullanır. Bu iletişim kanallarından birinin, yazı olduğu bilinmektedir. Yazının, sözlü iletişimin mümkün olmadığı durum ve zamanlarda duygu ve düşünceleri daha kolay ifade etme, bilgi akışını oluşturma, gelecekte var olma, yarınlarda yaşama kaygısı ve ihtiyacının sonucu olarak ortaya çıkmış olduğunu söylemek mümkündür. İnsanlar yaşam boyu edindiği bilgi ve içinde bulunduğu tüm olay ve olguları yazıyla birlikte tarihe kaydetmişlerdir. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte yazılı olan tüm bilgi ve dokümanlar insanlığın hizmetine sunulmuştur (Artut, 2005; Duran, 2009; Kadioğlu, 2012). Yani yazının geçmişle günümüz arasında bir ayna görevi üstlendiği söylenebilir.

İnsan, üretilen dili, yazı aracılığı ile dış dünyaya aktarabilmekte ve dilin kalıcılığını sağlamaktadır. Günümüzde yazılı iletişim için birçok alfabe kullanılmakta; kolaylık sağlaması için veya estetik kaygılardan dolayı, bu alfabelerdeki harflerin de çok farklı stillerde yazıldıkları görülmektedir. Ülkemizde kullanılan Latin alfabesi için en çok bilinen yazma stilleri ise dik temel yazı ve bitişik eğik el yazısıdır (Başaran ve Karatay, 2005).

2005 İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda bitişik eğik yazı öğretimi "ses temelli cümle yöntemi" ile birlikte yeniden ele alınmış ve ilköğretimin birinci sınıflarından itibaren bitişik eğik yazının öğretilmesi ve ilerleyen sınıflarda da bu yazıya devam edilmesi ayrıca diğer bütün derslerde bitişik eğik yazının kullanılması gerektiği belirtilmiştir (Bayraktar, 2006; Şahin, 2012). Buna rağmen, öğrencilerin bitişik eğik yazıyı ortaokuldan itibaren bıraktıkları gözlemlenmiştir.

İşlek ve okunaklı biçimde yazma becerisi günümüzde insanların en önemli ihtiyaçlarından biri olmuştur. Bu ihtiyacı karşılamak için ilk okuma yazma döneminde hızlı, doğru, anlayarak ve eleştirerek okuma becerisi ile beraber estetik ve işlek bir yazı yazma becerisinin temeli sağlam atılmalıdır (Göçer, 2008; Duran ve Akyol, 2010). Bunun için ilkokula başlayan öğrencilerin yazmaya hazır olmaları ve yazma kurallarını doğru şekilde öğrenmiş olmaları gereklidir.

"El yazıları, yazanın kişiliği hakkında ipucu verdiği için güzel yazı yazmak, önemli bir uğraştır. Ancak yazının güzelliği, okunabilirliğinden farklı bir durumdur. Okunabilir her yazı güzel olarak nitelendirilmeyebilir. Yazı yazmak için, güzel görünen harfleri yan yana

getirmekten daha fazlası gerekmektedir. Çünkü güzel yazı, insanları birbirinden farklı yapan, iletişimin de ötesinde yaşamsal bir anlatım şeklidir" (Schade, 1990; akt. Artut, 2005: 69).

### **1.1. Problem Durumu**

Günümüzde gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde öğrencilerin yazma hızına önem verildiği ve bu konuda yapılan araştırmaların sayısı ve niteliğinin dikkat çekici olduğu fark edilmektedir. Bundan dolayı Türkiye’de de yazma hızının ilkökul seviyesinde ne düzeyde olduğunun belirlenmesi gerekmektedir.

### **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada ilkökul öğrencilerinin yazma hızı, çeşitli değişkenler (öğrencinin cinsiyeti, yaşı, yazmada kullandığı el, okul öncesi eğitimi alma durumu, okulun bulunduğu yer) açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

### **1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler**

Bu amaçla oluşturulan alt problemler şunlardır:

1. İlkokul öğrencilerinin yazma hızı sınıf düzeyinde farklılık göstermekte midir?
2. İlkokul öğrencilerinin yazma hızı cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. İlkokul öğrencilerinin yazma hızı okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılık göstermekte midir?
4. İlkokul öğrencilerinin yazma hızı kullanılan ele göre farklılık göstermekte midir?
5. İlkokul öğrencilerinin yazma hızı okulların buldukları yerleşim yerlerine göre farklılık göstermekte midir?
6. İlkokul öğrencilerinin yazma hızı metin türüne göre farklılık göstermekte midir?

### **1.4. Araştırmanın Önemi**

1. Öğretmen yetiştiren kurumların, öğretmenlerin ilk okuma yazma ve bitişik eğik yazı eğitimi ile ilgili çalışmalarına katkı sağlayacağı,
2. MEB İlköğretim Türkçe dersi ilk okuma yazma öğretimi programını geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı,
3. Konu ile ilgili yapılan yeni araştırmalara ışık tutacağı,
4. Rehberlik Araştırma Merkezlerinin (RAM) yönlendirme çalışmalarına ışık tutacağı,
5. Türkiye’de öğrenim gören ilkökul öğrencilerinin yazma hızı ortalamalarına kaynak oluşturacağı beklenmektedir.

## 1.5. Sayıtlar

Bu araştırmanın temel sayıtları, araştırmaya katılan öğrencilerin veri toplama araçlarına samimi cevaplar verdikleri ve yönergelere uygun olarak hareket ettikleri kabul edilmektedir.

## 1.6. Sınırlılıklar

Araştırmadan elde edilen bulgular;

1. Zaman açısından, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Örneklem açısından; Mersin ili; Toroslar ilçesi, Çukurova İlkokulu, Mustafa Kemal İlkokulu, Erdemli ilçesi; Sultan Akın İlkokulu ve Barboros İlkokulu, Gülnar ilçesi; Şeyh Ömer İlkokulu, Bereket İlkokulu, Kayrak İlkokulu ve Zeyne İlkokulu öğrencileri ile sınırlıdır.
3. Konu açısından, bitişik eğik yazı ile sınırlıdır.

## 1.7. Tanımlar

**Bitişik eğik yazı:** “Yeterli motor ve kas becerisinin olduğu çocuklarda bir kelimeyi oluşturan harflerin doğru bağlantılar yapılarak hızlı, akıcı, okunaklı ve sağa eğik yazılmasıdır” (Çoşkun, 2011: 30-31).

**Okuma hızı:** “Okuma hızı, öğrencilerin bir dakikada doğru olarak okudukları kelime sayısını ifade etmektedir” (Yıldız, 2013: 1468).

**Yazı:** “Beyinde yapılandırılmış bilgilerin kâğıda dökülmesi işlemi olduğunu, yazma sürecinin zihinde başladığını ve düşüncelerin yazıya dökülmesiyle tamamlandığını belirterek yazının en önemli işlevlerinin bilgi verme ve bakış açısı oluşturma olduğunu vurgulamaktadır” (Güneş, 2013: 157).

**Yazma:** “Düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri kurallarına uygun bir şekilde ve okunaklı olarak üretebilmektir” (Akyol, 2000: 37).

**Yazma hızı:** “Yazma hızı, belli bir süre içerisinde harf veya kelime üretimi anlamına gelmektedir” (Temur, 2012: 208). Genellikle yazma hızı belirlenirken 1 dakikada yazılan harf sayısı baz alınmaktadır.

## 2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR/ALANYAZIN

### 2.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Lam, Au, Leung, Cecilia ve Li-Tsang (2011), "Chinese Handwriting Performance of Primary School Children with Dyslexia" adlı çalışmasında, disleksi olan ve olmayan Çinli ilköğretim öğrencilerinin, Çince el yazısı performansını, hız ve doğru yazma açısından incelemişlerdir. Yüz otuz yedi disleksi, yedi yüz elli altı disleksi olmayan rastgele seçilmiş ilköğretim öğrencisi ile çalışılmıştır. Doksan Çin yazı karakteri, Çin El Yazısı Değerlendirme Ölçeği ile ölçülmüştür. Ölçek, Hong Kong daki iki üniversitenin proje geliştirme takımı tarafından geliştirilmiştir. Disleksi grup ile diğer grup arasında, yazma hızı ve doğru yazma açısından anlamlı fark bulunmuştur. Disleksili çocukların aynı yaştaki akranlarına göre, anlamlı derecede yavaş yazdıkları ifade edilmiştir.

O'Mahony, Dempsey ve Killeen (2008), "Handwriting speed: Duration of Testing Period and Relation to Socio-economic Disadvantage and Handedness" isimli araştırmasında, İrlandalı sekiz ile on sekiz yaş arasındaki öğrencilerle çalışmıştır. El yazısı hızı testiyle, İrlanda eğitim sisteminde öğrenim gören öğrencilerin yazı yazarken kullandıkları ele ve sosyo-ekonomik düzeye göre yazma hızlarını incelemiştir. Test, üç dakikalık ve dokuz dakikalık olmak üzere iki farklı aşamada yapılmaktadır. Ayrıca alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların yazma hızı, düşük çıkmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; yazı yazarken sağ ya da sol elini kullanan öğrenciler arasında, yazma hızı açısından herhangi bir fark bulunamamıştır.

Weintraub, Drory-Asayag, Dekel, Jakobovits ve Parush (2007) "Developmental Trends in Handwriting Performance Among Middle School Children" adlı çalışmalarında, yedinci ve dokuzuncu sınıf öğrencisi olan ortalama on üç yaşındaki yüz otuz beş İsraili öğrenciyle çalışmışlardır. Araştırma bulgularına göre, el yazısında hız ve işlerliğin yaşa göre değişmediği, kızların el yazısı performansının erkeklerden daha iyi olduğu, defter düzeninin işleklik açısından anlamlı derece farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Stephen (2006), "El Yazısı Hızının Çocukların Yazısı ile İlişkisi" konulu yaptığı çalışmada, ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin hareket becerilerini geliştirmesinin yetişkinlerden daha çok zaman aldığını saptamıştır. Buna göre, öğrencilerin yazma hızı yazdıkları yazının kalitesi ve uzunluğuna göre değişmektedir. Öğrencilerin yazma becerileri yazının akıcılığı ile bağlantılıdır. Araştırmacı telaffuz eğitiminin hızlı yazma becerisine olumlu etkisinin olduğunu belirlemiştir. Yazma hızı ve yazma akıcılığı arasındaki ilişkinin büyük yaştaki (4-9. sınıflar) çocuklardan çok, küçük yaştaki (1-3. sınıflar) çocuklarda daha kuvvetli olduğunu vurgulamaktadır.

Koziattek ve Powell, (2003)' de yaptıkları çalışmada "4. Sınıf öğrencilerinin el yazısında kalem tutma şekillerinin yazının okunabilirliğini ve yazma hızına etkisini araştırmışlardır. 38 öğrenci etkin üç parmak kalem tutuş şeklini, 18 öğrenci etkin dört parmak tutuş şeklini, 22 öğrenci çapraz üç parmak kalem tutuş şeklini, 21 öğrenci çapraz dört parmak kalem tutuş şeklini kullanmışlar. Bir öğrenci dört parmakla kalem tutuş şeklini 1 öğrencide kalemi parmak arasıyla tutarak yazmıştır. Parmak arasıyla kalemi kavrama hariç bütün kalem tutuş şekillerinde yazma hızı ortalamaları benzerdir. Elde edilen ortalama hızlar son zamanlarda yayınlanan 4. sınıf harf ortalaması olan dakikada 29.45 ve 34. 75 arası ortalamadan daha yavaştır."

Subsawad, Trombly, Henderson ve Tickle-Degnen (2002), "Testing the Effect of Kinesthetic Training on Handwriting Performance in First-Grade Students" isimli araştırmasında, birinci sınıf öğrencilerinin kinestetik eğitiminin el yazısı uygulamalarına, el yazısı işleğine, el yazısı hızına olan etkisi incelenmiştir. Araştırmada, otuzu erkek on beşi kız olmak üzere kırk beş tane altı ile yedi yaş arasındaki kinestetik özelliği olan birinci sınıf öğrencileriyle çalışılmıştır. Deney ve kontrol olmak üzere iki grup oluşturulmuş ve deney grubuna, kinestetik eğitim uygulanmıştır. Uygulanan testler sonucunda, iki grup arasında el yazısı işleği, yazma hızı açısından herhangi bir fark bulunamamıştır.

Tseng ve Chow (2000), "Perceptual-Motor Function of School-Age Children With Slow Handwriting" isimli araştırmasında, düşük hızda yazan okul çağı çocuklarının psikomotor ölçümlerindeki farklılıkları araştırmıştır. Düşük ve normal hızla yazan öğrencilerin dikkatlerindeki farklılıklar da incelenmiştir. Ayrıca, bütün bu faktörler arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Otuz dört tane düşük hızda yazan öğrenci ile otuz beş tane normal hızda yazan öğrenciye üç tane algısal motor test, bir tane de dikkat testi uygulanmıştır. Öğrenciler, Tayvan'da ilkokulda öğrenim gören, yedi ile on bir yaş arasındaki çocuklardır. Araştırma sonuçlarına göre; düşük ve normal hızda yazan öğrencilerin görsel hafızaları, uzamsal bağlantı kurma becerileri, şekil sabitliği, görsel ardışık zekâ, biçim-zemin ilişkisi, üst düzeyde yazma hızı, görsel kinestetik integrasyonları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Düşük hızda yazan öğrenciler arasında, el yazısı hızında yaş, görsel ardışık zekâ ve görsel kinestetik integrasyonunun çok önemli üç faktör olduğu belirtilmiştir. Normal hızla yazan öğrenciler arasında, yaş ve üst düzeyde yazma hızının önemli iki faktör olarak ayırt edici olduğu belirtilmiştir.

Graham, Weintraub, Berninger ve Schafer (1998), "Development of Handwriting Speed and Legibility in Grade 1-9" isimli çalışmalarında, ilköğretim birinci sınıftan dokuzuncu sınıfa kadar, dokuz yüz tane çocukta el yazısı hızı ve işleğinin gelişimini incelemişlerdir. Çalışmada, her çocuğa üç tane yazı görevi verilmiştir. Bu yazı görevleri şunlardır: Bir paragrafı bakarak yazmak, bir öykü yazmak, bir kompozisyon yazmak. Birinci sınıftan üst sınıflara doğru çıktıkça, paragrafı bakarak yazma becerisinde, çocukların el yazısı hızı artmaktadır. Ancak bu artış, orta



seviyedeki sınıflara kadar sürmektedir. İlerleme hızı, dokuzuncu sınıfa gelindiğinde, nerdeyse yetişkin hızına yaklaşmaya başlamıştır. Üç yazı becerisi kategorisinde de işleklik orta seviyededir. Kızların el yazısı, erkeklerden daha okunaklıdır. Birinci, altıncı ve yedinci sınıflarda kızlar erkeklerden daha hızlı yazabilmektedir. Sağ elini kullananlar, sol elini kullananlara göre daha hızlı yazabilmektedir. Yazı ürünlerinde, işleklik açısından anlamlı fark bulunamamıştır. El yazısı hızı açısından, öykü yazma ve kompozisyon yazma kategorisinde düşük de olsa (% 1) anlamlı fark vardır.

“Modern el yazısı birçok Avustralya okullarında müfredatta şimdiye kadar yer almaktadır. Fakat el yazısının avantajlarına ilişkin tartışmalar devam etmektedir. Tartışmaların arkasında mesleki terapistler el yazısında zorlanan öğrencileri belirlemeye ve tedavi etmeye devam etmektedir. Bundan dolayı 7 ile 14 yaş arasındaki çocuklara el yazı performans testinin alt hız testi uygulandı. Yazma hızında kız erkekler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Aksine okunabilirlikte erkeklere göre kızlarda daha anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Hız ve okunabilirlik arasında düşük bir korelasyon vardır. Sonuçlar mevcut mesleki terapi uygulaması ve bu yeni yazma stiline doğru bir yer değiştirmede tartışılır” (Ziviani ve Watson-Will, 1998).

Tseng ve Hsueh, (1997)’de yaptığı araştırmada, “yavaş el yazı hızı okul çağı çocuklarının karşılaştığı el yazısı zorluklarının en büyük problemlerinden biridir. Bu çocuklar sıklıkla değerlendirme ve müdahale için mesleki terapistlere yönlendirilir. Fakat şimdiye kadar Çince yazı sistemi için okul çağı çocuklarına hiçbir el yazı hız belgesi yayınlanmadı. Bu çalışmanın amacı Çin’de 2 ve 6. Sınıf öğrencilerinin el yazı hızlarını belgelemektir. Bu çalışmanın sonuçları öğrencilerde var olan el yazı hızı problemlerini mesleki terapistlere nesnel bir ilkeyle taramalarını sağlayacaktır. Çin kitaplarından bölümler yazmışlardır. 5 dakika sürmüştür. Sonuçlar yaşla beraber yazma hızının arttığını göstermiştir. 2, 3 ve 4. sınıflar arasında artış oranı en büyük oldu. Üstelik 3, 4 ve 5. sınıflarda kızlar erkeklerden daha hızlı yazmıştır.”

Yazma hızı üzerine yapılan araştırmalara göre; kalemi kavrama şekli ve noktası, kâğıt pozisyonunun yazma hızına etkisi incelendiğinde, parmak arasıyla kalemi kavrama hariç bütün kalem tutuş şekillerinde yazma hızı ortalamaları benzer olduğu, bunun yanı sıra kâğıdı doğru tutma ve gözle kâğıt arasında uygun uzaklık bırakma yazının niteliğini ve hızını etkilerken dik kâğıt pozisyonu kullanan öğrencilerin kâğıdı eğimli tutan öğrencilere göre daha yavaş yazmaktadır. Ayrıca ayakta yazı yazan öğrencilerin oturarak yazı yazan öğrencilerden daha yavaş yazdıkları saptanmıştır (Artut ve Demir, 2004; Duran, 2009; Gray, 1956, akt. Yangın, 2007; Koziattek ve Powell, 2003; Temur, 2012; Temur, Aksoy ve Tabak, 2011). Cinsiyet değişkeninin yazma hızına etkisi incelendiğinde, kızların erkeklerden daha hızlı yazdıkları tespit edilmiştir. Ayrıca birinci sınıftan üst sınıflara doğru çıktıkça çocukların yazma hızı artmıştır (Weintraub, Drory-Asayag, Dekel, Jokobovits ve Parush, 2007; Graham, Weintraub, Berninger ve Schafer, 1998; Temur, 2011; Tseng ve Hsueh, 1997). Buna rağmen Ziviani ve Watson-Will

(1998), yaptıkları çalışmada yazma hızında kız erkekler arasında anlamlı bir fark bulunmamakla beraber okunabilirlik erkeklere göre kızlarda daha anlamlı bir fark oluşturmaktadır.

Öğrencilerin, sosyo-ekonomik düzeylerinin yazma hızı üzerinde anlamlı bir farklılık göstermektedir (Kadioğlu, 2012; O'Mahony, Dempsey ve Killeen, 2008). Ayrıca öğrencilerin yazma hızlarının gelişim göstermesinde bitişik eğik el yazı yapısı ve öğrenci yaşı önemli bir etkidir (Erdoğan, 2012; Kadioğlu, 2012; Tseng ve Chow, 2000). Öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumlarının yazma hızı üzerindeki etkisi anlamlı bir farka neden olmamaktadır (Bay, 2010). Bunun yanısıra okul öncesi eğitim almış olan öğrencilerin daha hızlı yazdıkları da başka bir çalışmada saptanmıştır (Kadioğlu, 2012). Yine araştırmalar incelendiğinde, yazma becerisinde kullanılan el, yazma hızını etkileyen değişkenlerden biridir. Araştırmalarda, yazma hızında el tercihi sağ ya da sol elini kullanan öğrenciler arasında, yazma hızı açısından herhangi bir fark bulunmamakla (Kadioğlu, 2012; O'Mahony, Dempsey ve Killeen, 2008) beraber sağ elini kullanan öğrencilerin de daha hızlı yazdıkları (Graham, Weintraub, Berninger ve Schafer, 1998) tespit edilmiştir.

## 2.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Vidin (2013), araştırmada, ilkokul ikinci sınıfta okuyan, okuma-yazma becerilerinde yetersizlikleri bulunan bir öğrencinin bireysel okuma yazma çalışması ile okuma yazma becerisindeki ilerlemesi ve bu bireysel çalışmanın sınıf içindeki durumuna ve akademik başarısına etkileri incelenmiştir. Araştırmanın başında öğrencinin yazma hızı oldukça düşüktür. Dakikada ancak 10 kelime yazabilmekteydi. Sınıfta yapılan dikte çalışmalarında ise çalışmaya katılabilmek için yazıyordu, onunda çoğunu yanlış ve eksik bir şekilde yazmaktaydı. Çalışmalarda, öğrencinin doğru yazmasını öğrenmesi için bolca yazma alıştırmaları yapılmış; ayrıca eve de yazma ödevleri verilmiştir. Yapılan çalışmalar ve alıştırmalar, öğrencinin yazma hızına da etki etmiştir. Öğrenci yazma hızı olarak dakikada 10 kelimedenden ortalama 20 kelimeye çıkmıştır. Ayrıca sınıf içerisinde öğretmenin tahtaya yazdığı cümleleri defterine ya da kitabına hızlı bir şekilde yazmaktadır. Sınıfta yapılan dikte çalışmalarına ise arkadaşları ile birlikte daha kolay katılabilmekte; hızlı ve doğru bir şekilde yazmaktadır.

Kadioğlu (2012), yaptığı araştırmada, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı becerisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı becerisi, yazma hızı ve bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Analizler sonucunda öğrencilerin bitişik eğik yazı becerisi; okul öncesi eğitim alma, anaokuluna gitme süresi, cinsiyet, ailenin kaçınıcı çocuk olunuşu, sahip olunan kardeş sayısı, baba eğitim düzeyi, ailenin sosyo-kültürel ekonomik durumu, yazı yazarken

kullanılan el, gittiği okulun sosyo-ekonomik seviyesi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğrencilerin yazma hızı; okul öncesi eğitim alma, anaokuluna gitme süresi, yaş, ailenin kaçınıcı çocuk olunuşu, kardeş sahibi olma durumu, sahip olunan kardeş sayısı, ailenin sosyo-kültürel ekonomik durumu, gittiği okulun sosyo-ekonomik seviyesi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğrencilerin bitişik eğik yazı yazma becerisi ile bitişik eğik yazıya ilişkin tutum arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Öğrencilerin bitişik eğik yazı yazma becerisi ile yazma hızı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Temur (2012), Türk ve Amerikan 3. sınıf öğrencilerinin yazma hızlarının işaret parmağı bükülme derecesi, başparmak ve ön kol pozisyonu değişkenleri açısından değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre Türk öğrencilerin yarıdan fazlası 90° ve üstü; Amerikan öğrencilerin ise yarıdan fazlası 90° 'nin altında bir açıda işaret parmağını tutmaktadırlar. İşaret parmağı yazma hızında anlamlı bir değişime yol açmamaktadır. Türk öğrenciler 45°'ye kadar dışa dönük, Amerikan öğrenciler ise 45°'den fazla dışa dönük bir tutuş tercih etmektedirler. Öğrencilerin tercihleri arasındaki bu fark anlamlıdır. Türk öğrencilerin yarıdan fazlası başparmağını kalem üzerinde konumlandırırken Amerikan öğrencilerinin yarıdan fazlası ise işaret parmağı ile kesik bir şekilde konumlandırmaktadır. Başparmak pozisyonu değişkeninde gözlemlenen farklılık, istatistikî olarak anlamlı değildir. Ayrıca işaret parmağı bükülme derecesi öğrencilerin yazma hızı ortalamalarında anlamlı bir değişime yol açmazken, ön kol pozisyonu ve başparmak pozisyonu yazma hızı ortalamalarını etkileyen önemli iki değişken görünümündedirler.

Erdoğan (2012), yaptığı araştırmada, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı yazma gelişimlerini incelemeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin birinci dönem başında, sonunda ve ikinci dönem sonunda Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Formu yazma hızı boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı "İlişkili Örneklemeler (Tekrarlı Ölçümler) İçin Tek Yönlü ANOVA" ile incelenmiştir. Öğrencilerin "yazma hızı" boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin yazma hızlarının her iki dönemde de başka bir deyişle bir yıl boyunca gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin yazma hızlarının gelişim göstermesinde bitişik eğik yazının yapısının etkili olduğu söylenebilir. Bitişik eğik yazıda öğrenciler sürekli bağlantılar yaptıkları ve kelimeleri yazarken kalemi kaldırmadıkları için hızlı yazabilmektedirler. Bitişik eğik yazının bu özelliği, öğrencilerin yazma hızlarının artmasını sağlamaktadır.

Temur (2011b), ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin kalem tutma biçimleri ile kavrama ve sıkıştırma kuvvetlerini incelemeyi amaçlayan bu çalışma sonucunda öğrencilerin işaret parmaklarını doksan derecelik açının altında tutanların oranı araştırmaya katılanların yarıdan fazlasını oluşturmaktadır. Öğrencilerin % 60'ı ön kol pozisyonu 45° dereceye kadar dışa dönük bir biçimde ayarlamaktadırlar. Öğrencilerin 4/5'i kalemi baş ve işaret parmağı ile

kavramaktadır. Öğrencilerin % 63'ü başparmağını kalem üzerinde konumlandırmaktadırlar. Öğrencilerin yarısı kalemi orta noktadan kavrarken, % 38.5'nin de üst noktadan kavradığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca birinci sınıf öğrencilerinin kavrama ve sıkıştırma kuvvetleri erkekler lehine, yazma hızı ise kızlar lehine cinsiyete dayalı olarak farklılık göstermektedir.

Temur, Aksoy ve Tabak (2012), ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin kalem tutma biçimleri, kavrama ve sıkıştırma kuvvetlerinin yazma hızı ve hatalarına etkisini test etmeyi amaçlayan araştırmada öğrencilerin yarıdan fazlası yazılarını yazarken işaret parmağını doksan derece üstü bir açıda tutmaktadırlar. Önkol pozisyonu açısından ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin 2/3'ü yazılarını yazarken önkollarını 45 dereceye kadar dışa dönük bir pozisyonda tutmaktadırlar. İlköğretim öğrencilerinin 4/5' i yazılarını yazarken kalemini baş ve işaret parmağı ile kavramaktadırlar. Birinci sınıf öğrencileri yazma sürecinde başparmaklarına iki farklı şekilde pozisyon vermektedirler. Araştırmaya katılanların % 80' i başparmaklarını kalem üzerinde konumlandırırken % 20' si işaret parmağı ile kesişik bir şekilde tutmaktadırlar. Bu araştırmada elde edilen bir diğer önemli sonuç da kalemi kavrama noktası ile ilgilidir. Öğrencilerin yarıdan fazlası kalemi orta noktadan kavrarken; % 23' ü alt noktadan, % 12' si de üst noktadan kavramaktadır. Erkek öğrenciler kavrama ve sıkıştırma kuvvetleri açısından kız öğrencilere göre daha fazla güç açığa çıkarmaktadırlar. Ancak erkek öğrenciler kız öğrencilerden daha fazla yazım hatası yapmaktadırlar. Yazma hızı açısından ise kızlar erkeklerden daha hızlı yazmaktadırlar.

Temur, Aksoy ve Tabak (2011), ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin; kalemi kavrama noktası, kâğıt pozisyonu ve oturuş şeklinin (yazma pozisyonu) yazma hızı ve hatalarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin üçte ikisinin kalemi orta noktadan kavradığı, yarısından fazlasının öne doğru eğilerek yazı yazdıkları belirlenmiştir. Kâğıt pozisyonu açısından, yazı yazma sürecinde, öğrencilerin % 59.9'u sağa ya da sola 45 ile 90 arasında eğim vererek kağıdı tutmaktadır. Yazma ve kâğıt pozisyonu, kalemi kavrama noktası değişkenlerinin, öğrencilerin yazma hızı ve hata puanları ortalamalarında farklılığa yol açtığı söylenebilir. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, yazma hızlarının, oturma şekillerine göre değiştiği gözlemlenmiştir. Yazma hızında meydana gelen değişikliğin % 4.3'ü ayakta yazma ve dik kağıt pozisyonu değişkenleriyle açıklanabildiği görülmüştür.

Ses Temelli Cümle Yöntemi (STCY) ile ilk okuma yazma öğretiminin değerlendirilmesi yapılmıştır. İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okuma yazma hızları ve anlama düzeyleriyle ilgili sonuçlar incelendiğinde; STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeylerinin genel anlamda seviyelerinin çok üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin devam ettikleri okul türünün; "okuma hızlarında, bakarak yazma, söyleneni yazma, bir konuda kendini ifade ederek yazma" hızlarında farklılık

olusturmadığı görülmüştür. Ancak “metinden anladığını yazma” hızında pilot olmayan okula devam eden öğrencilerin, pilot olan okula devam eden öğrencilere göre daha hızlı yazdıkları ve farkın pilot olmayan okul lehine olduğu belirlenmiştir. Okuduğu metni anlamayla ilgili olarak genel anlamda farklılık bulunmamıştır. İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitim alma durumlarının, öğrencilerin okuma ve yazma hızlarında anlamlı farklılığa neden olmadığı, ancak okuduğu metni anlamaya yönelik olarak yapılan etkinliklerin bazılarında anlamlı farklılığa neden olduğu görülmüştür (Bay, 2010).

Dik kâğıt pozisyonu kullanan öğrencilerin kâğıdını eğimli tutan öğrencilere göre 5.9 harf daha yavaş yazdıkları söylenebilir. Ayakta yazı yazan öğrenciler, oturarak yazı yazan öğrencilerden 9.5 harf daha yavaş yazmaktadırlar. Çok yavaş yazmak, öğrencilerin yazacaklarını unutmasına ve daha çabuk yorulup dersten zevk almamasına neden olur. Çok hızlı yazmak ise; özensiz ve bozuk bir yazının ortaya çıkmasına neden olur. Sık sık öğrencilere, önemli olanın yazının düzgün, okunabilir ve kurallara uygun olarak yazılması gerektiği hatırlatılmalıdır. Hızın, ikincil bir öncelik olduğu vurgulanmalıdır (Duran, 2009).

Yılmaz (2009), eğitilebilir zihinsel engelli bireylerin akademik başarılarını ve yaşam kalitelerini doğrudan etkileyen yazma becerilerinin geliştirilmesi için kullanılabilecek fizyoterapi yöntemlerinin yazı yazma becerisine etkileri incelemiştir. Yazı yazma aktivitesi yedi kritere ayrılmıştır. Bunlar; yönler, boşluklar, harflerin şekilleri, yazımında güçlük çekilen harfler, kalem tutma, yazma hızı ve yazının okunaklılığıdır. Öğrencilerin başlangıç performansları değerlendirildikten sonra uygulanan egzersiz programı sırasında çeşitli periyotlarla ve program sonrasında öğrenciler değerlendirilerek sonuçlar analiz edilmiştir. Yapılan çalışma sonucu elde edilen veriler değerlendirilerek; eğitilebilir zihinsel engelli öğrenciler için hazırlanacak uygun duyuşal-motor bir egzersiz programının yazı yazmaya etki eden kriterler üzerinde ayrı ayrı ve bir bütün olarak yazı yazma üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür.

Yangın (2007), okul öncesi eğitim kurumlarında altı yaş grubundaki öğrencilerin yazmayı öğrenmeye hazır olup olmadıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaca ulaşmak için, öğrencilerin kalemi doğru kullanıp kullanamadıkları; kâğıdı doğru kullanıp kullanamadıkları, gözle kâğıt arasında uygun uzaklık bırakıp bırakmadıkları; dikey, yatay, eğik, yuvarlak ve eğri çizgilerle ve bunların kombinasyonlarını düzgün çizip çizemedikleri; dikey, yatay, eğik, yuvarlak ve eğri çizgilerle ve bunların kombinasyonlarını doğru çizip çizemedikleri; iç, dış, alt, üst, sağ ve sol kavramlarını bilip bilemedikleri; düzgün kesme, katlama ve yapıştırma becerilerini kazanıp kazanamadıkları saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin % 14,1'inin kalemi doğru tutmayı öğrenememiş olmasının, bu öğrencilerin yazılarının niteliğini ve yazma hızını olumsuz yönde etkileyebileceği söylenebilir. Ayrıca, “dik, yatay, eğik, yuvarlak ve bunlardan oluşan çizgileri” doğru çizmede, öğrencilerin bu beceriyi “Orta” düzeyde kazanmış

olmaları onların birinci sınıfta hızlı yazma becerisini kazanmada güçlük çekecekleri anlamına gelebilir. Öğrencilerin %65,6'sının çizerken kâğıdı doğru tutabildikleri, %34,4'ünün tutamadıkları; %59,4'ünün gözle kâğıt arasında uygun uzaklık bırakabildikleri, %40,6'sının ise bırakamadıkları görülmektedir. Kâğıdı doğru tutma ve gözle kâğıt arasında uygun uzaklık bırakma yazının niteliğini ve hızını, göz sağlığını etkileyen davranışlardır (Artut ve Demir, 2004; Gray, 1956; akt. Yangın, 2007).

Tok (2001), araştırmasında, ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin etkililiğine ilişkin görüşleri belirlemeyi amaçlamıştır. Öğretmenlerin %90,5'i, okuma yazma öğretiminde Çözümleme Yöntemi ile daha başarılı olduklarını ifade etmiştir. Okuma yazma hızı yönünden Çözümleme Yöntemi'nin daha uygun olduğunu savunanların oranı % 92,3 olarak hesaplanmıştır. Bireşim Yöntemi'yle okuma yazma öğrenen öğrencilerin, tatil dönüşlerinde okuma yazma yönünden geri bir seviyeye düşüklerini belirtenlerin oranı %42,9 olarak ifade edilmiştir. Araştırmaya katılanların yarısından fazlası karma yöntemle, yarısına yakını Bireşim Yöntemi'yle öğrenen öğrencilerin ileri sınıflardaki okumalarında harf ve hece düşüklüğünün olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların %90,5'i, Çözümleme Yöntemi'yle okuma yazma öğrenenlerin, okuduğu metni daha iyi anlayabildiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin %90,5'ine göre Çözümleme Yöntemi ile okuma yazma öğrenenler daha hızlı ve doğru yazabildiklerini belirttikleri ifade edilmiştir.

### **2. 3. Araştırmanın Kuramsal Temelleri**

Bu bölümde araştırma kapsamında yer alan yazı, yazma, yazmayı etkileyen unsurlar bitişik eğik yazı, yazma hızını etkileyen faktörlerle ilgili kuramsal açıklamalara ve araştırma konusu ile ilgili yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

### **2.4. Yazı**

İnsanlar; duygularını, düşüncelerini, bilgilerini, kültürlerini, sanat ve bilim alanındaki birikimlerini paylaşmak ve gelecek kuşaklara kolay aktarmak için yazıya gereksinim duyarlar. İnsan yaşamında medeniyete çok önemli katkı sağlayan yazının icadı aynı zamanda günümüzde insanlar için vazgeçilmez bir iletişim aracı olmuştur. Yazı yazma becerisi öğrencilerin diğer derslerdeki başarısını da önemli ölçüde etkilediği için yazıyı doğru ve etkili kullanmanın pek çok faydası vardır (Calp, 2010; Coşkun, 2007; Çiçek, 2011; Demirkol, 2012; Kılıçkan, 2004). Öğrencilerin işlek ve estetik bir yazı üretmelerinde özellikle okuma-yazma aşamasında sınıf öğretmenlerine büyük sorumluluk düşmektedir.

"Yazı, insanoğlunun duygu ve düşüncelerini anlatmak için harf, rakam, sembol ve benzeri yollarla anlaşmayı sağlayan özel bir anlatım aracıdır. El yazısı, bilgisayarların yazın ve

okumadaki yaygınlığına rağmen, eğitimciler ve terapistler tarafından büyük ilgi gören önemli bir yaşam becerisi olarak varlığını korumaktadır” (Feder ve Majnemer, 2007; akt. Calp, 2013).

İlköğretim birinci sınıfta sınıf öğretmenleri tarafından okuma ile paralel öğretilen yazının bireyin eğitim hayatında önemli bir yeri vardır. Dolayısıyla bireyin yazı yazabilmesi için anadilinde öncelikle okuma-yazmayı becermesi gerekir. Okuma ve yazma birlikte gösterildiği için okuma öğretim yöntemi, yazı öğretimini etkilemektedir. Türkiye’de de okuma öğretimine paralel ilerleyen yazı öğretiminde, harflerin sesi öğretilirken, yazılışı da programda gösterilen harf şekillerine ve ses gruplarına göre öğretilmektedir (Arslan, 2012; Kılıç, 2003).

“Yazı öğretimine yönelik uygulamalarda, oyunlaştırma ve dramadan yararlanmak amaca yönelik öğrenmenin daha etkin ve kalıcı hale getirilmesinde anlamlı olabilir” (Artut, 2005: 56). Öğrenciler bu sayede yazıyı daha etkin kullanma deneyimi edinmiş olur.

Yazı, insanların birbirleriyle iletişimi sağlamak için kullandıkları, dil denen sistemi, belli işaretlerle anlatan ikinci bir sistemdir. Yani insanlar arasında ses faktörü olmaksızın anlaşmayı sağlayan işaretlerin bütünü yazı boyutunda ele alınır. Aynı zamanda özel bir kullanım alanına sahip olan yazı, insanoğlunun duygu ve düşüncelerini anlatmak için bazı sembolik şekil ve çizimlerle konuşma dilindeki kelime ve cümlelerin kâğıt üzerine aktarılış biçimleri olarak tanımlanmaktadır Bir başka deyişle yazı, sözün görselleştirilmiş halidir (Çelenk, 2007; Özbay, 2006).

Güneş (2013: 157) ise yazının: “Beyinde yapılandırılmış bilgilerin kâğıda dökülmesi işlemi olduğunu, yazma sürecinin zihinde başladığını ve düşüncelerin yazıya dökülmesiyle tamamlandığını belirterek yazının en önemli işlevlerinin bilgi verme ve bakış açısı oluşturma olduğunu vurgulamaktadır.”

Duygu, düşünce ve ifade aracı olmasıyla birlikte bilişsel, duyuşsal, kinestetik ve psikomotor özellikleri bir arada işe koşan karmaşık bir etkinlik olan yazı, halen günümüzde kalıcı olma özelliği ile farklılığını korumaktadır. Ayrıca yazı, bireye özgü bir ifade aracı olmasından ötürü bireysel farklılıkları ortaya çıkarır. Dolayısıyla bireyin kişisel üslubunu, üstün estetik beğenisini oluşturan, geliştiren bir sanat kolu olarak kabul edilen yazı, yalnızca bir öğretim tekniği ya da iletişim aracı değil; aynı zamanda kişiliğin yansımasıdır (Artut ve Demir, 2007; Tonyalı, 2010). Örneğin, kişinin her zaman aynı biçimde ve kendi el yazısı ile yazdığı imza, aynı zamanda kişinin hem yazı stili hem de karakteri hakkında da ipucu vermektedir.

“Günlük yaşamda kullanılan yazılar üzerinde sanatçılar tarafından yapılan; tarz ve yapı değişkenlikleri, çeşitli biçim ve karakter özellikleri güzel yazının doğmasına neden olmuştur. Yani gündelik yazının belirli ölçülerinin değişkenliklerinden kaynaklanan güzel yazı, kendi yapısına özgü kurallar bütünlüğü içinde gerçekleşir” (Artut, 2005: 69-70).

## 2.5. Yazma

Medeniyetin önemli göstergelerinden biri olan yazma sayesinde uygar insanlar, bilgileri gelecek kuşaklara ulaştırarak yeni aşama kat etme ve varlığını belirlemek için yazmaya gereksinim duyarlar. Bu bakımdan yazmak, hayatın somutlaşmış şeklidir (Özdemir ve Binyazar, 1998; Yaman, 2008). Dolayısıyla yazılı iletişimin sıklıkla kullanıldığı bu dönemde, yazma becerisinin yaşamımızda ne kadar önemli olduğu her alanda fark edilmektedir.

Genel olarak yazma; insanların duygu ve düşüncelerini başkalarına aktarmak amacıyla dilin kurallarına uygun biçimde birtakım yazılı sembol ve işaretlerin kullanıldığı etkili ve kalıcı iletişim faaliyetidir (Akyol, 2000; Alperen, 2001; Göçer, 2010; Güteryüz, 2000; Sever, 2004; Şahin, 2012; Şenol, 2001; Toker, 2006; Yangın, 1999).

Yazma, bireylerin iletişim kurmaya yönelik ihtiyaçlarını gidermesi yanında bireyin düşünme gücünü ve estetik yönünü geliştiren algısal ve psiko-motor yanları yüksek düzeyde olan bir beceridir (Belet ve Yaşar, 2007; Toker, 2006; Yangın, 1999; Yılmaz, 2006; Ünalın, 2006). Yazma; bireyin, duygu ve düşüncelerini uzun uğraşlar sonunda üretilmiş olan şekil ve semboller aracılığıyla birtakım kurallara uyarak kendini ifade etme becerisi olarak tanımlanabilir (Güteryüz, 2000).

Akyol (2000) ve Göçer (2010)'a göre yazma; duygu, düşünce, gözlem ve tecrübelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri dilin kurallarına uygun bir şekilde planlayıp okunaklı bir biçimde meydana getirmektir. "Yazmak, bilinçle bilinçaltının birleşip bütünleşmesine yardımcı olan bir tür ruhsal-sinirsel kas etkinliğidir. Yazmak, düşünceyi damıtır, berraklaştırır ve netleştirir" (Covey, 2006: 153; akt. Göçer, 2010: 179).

Yazmayla ilgili tanımlar incelendiğinde, yazmada genel amacın duygu ve düşüncelerin yazı aracılığıyla ifade edilmesi şeklinde bir genelleme yapılabilir. Yazma işinin gerçekleşmesi için birtakım sembollere ve işaretlere ihtiyaç duyulur. Bu sembol ve işaretler de kuralına uygun olarak dizilerek en güzel ve anlamlı olacak şekilde kâğıtta gösterilir. Böylece okuyucuların daha seri okumaları ve anlamaları için de kolaylık sağlanmış olur.

Bireyin, yazmayı eylemsel olarak değil, zihinde yeni bir şeyler üretme süreci olarak düşünmesi gerekir. Bireyin toplum içinde hedefine ulaşmasının en önemli yollarından biri de yazmadır. Birey yazma alanında uzman olmasa da yazılı kültürün olduğu bir dönemde yaşadığı için yazma becerisini olduğunca kullanabilmelidir (Akbayır, 2010). Birey, yazma becerisini ne kadar iyi kullanırsa; bir o kadar da düşünme becerisini geliştirmiş olur.

Günlük yaşamımızda konuşmadan sonra en sık kullandığımız becerilerden biri olan yazmanın en önemli hedefi, anlatılmak istenen duygu ve düşünceleri okuyucuya iletmektir. Tüm bireyler uğraştığı alanla ilgili bilgileri başkalarına iletmek ve kendilerini ifade etmek için yazma davranışına gereksinim duyarlar (Özbay, 2013). İnsanlar arasında iletişimin daha hızlı ve kolay gerçekleşmesi için yine yazmaya ihtiyaç duyulmuştur.



Yazma, hem bireyin hem de toplumun vazgeçemeyeceği bir davranış ve bir ihtiyaçtır. Yazma sorumluluğunu üstlenmiş bireyin diğer bireyleri temsil etme noktasında bir adım önde olduğunu gösterir. Yazma, bundan dolayı ki bütün bireylerin misyon ve ihtiyacı olarak ortaya çıkar (Özdemir ve Binyazar, 1998). Yazma, bireyin eğitim hayatında edindiği kritik davranışlardan biridir. Bundan dolayı iyi yazma becerisine sahip olmak için zamanında ve doğru bir biçimde yazmayı öğrenmek de bir o kadar önemlidir.

Yazma eyleminde, psikomotor beceriler daha sık kullanıldığı için öncelikle çocuğun eli kalemi kavrayacak olguluğa ulaşmış olması gerekir. Yazmak için sadece elin olgunlaşması yetmez, aynı zamanda yazarken el ve göz eş güdümlü hareket edebilmelidir. Yani harfleri kuralına uygun biçimde yazmak için örnek yazıların yazılışı iyi izlenmelidir. Bireyin yazı ile aktarmak istediği duygu ve düşüncenin karşı tarafa tam olarak iletilmesi için verilmek istenen mesajın ne şekilde hangi kelimelerle yazılması gerektiğini yani yazma kurallarını öğrenmiş olması gerekir (Yangın, 1999). İşlevsel ve estetik bir yazının ortaya çıkmasında birçok faktörün etkili olduğu anlaşılmaktadır.

“Yazma bir iletişim süreci olarak düşünüldüğünde yazı, üretilen düşüncenin alıcıya gönderildiği kanaldır. Bu kanalın açık ve anlaşılır olması yazının biçimsel nitelikleri ile yakından ilgilidir. Biçimsel olarak doğru oluşturulamamış ve organize edilememiş bir yazının verilmek istenen mesajı anlamına uygun olarak ulaştırması mümkün değildir” (Yıldız ve Ateş, 2010: 22).

### **2.5.1. Yazma Öğretimi**

“Yazının yazılmasında uyulması gereken kurallar, harflerin yazılış yönleri, birbirine oranları, büyük ve küçük harflerin yazılış biçimleri, güzel yazı yazma çalışmaları yazı öğretimi olarak ifade edilebilir. İlköğretim birinci sınıfta yazı öğretimi, ilk okuma yazma öğretimiyle birlikte yapılan çalışmaları kapsar” (Güleryüz, 2002: 23).

Türkiye’de yazma öğretimi, 1981 İlkokul Programına göre “dik temel yazı ile cümle yöntemi” kullanılarak yapılmıştır, 2005 İlköğretim Programına göre ise “bitişik eğik yazı ile ses temelli cümle yöntemi” kullanılarak yapılmaktadır. Ses temelli cümle yönteminde de cümle yönteminde de hazırlık çalışmaları vardır. Hazırlık çalışmalarından sonra, ses temelli cümle yönteminde seslerden cümlelere gidilirken, cümle yönteminde basit cümlelerle başlanarak ses öğretimine doğru ilerlenmektedir.

Dil becerileri dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden oluşur. Bu dört dil becerisinden en son ve en zor gelişeni yazma becerisidir (Akbayır, 2010; Babayiğit ve Erkuş, 2014). Çünkü yazma, bilgiden çok çeşitli zihinsel beceri gerektiren bir eylemdir. Bu beceriler ise uygulama ile kazanılır (MEB, 2009).

“Yazma eylemi sürecinde edinilen davranışlar ve tarz, ancak ilköğretim birinci sınıftan itibaren gerçekleşebilir. Bu anlamda okul, en etkili ve en verimli ortamlardan biridir. Bu konuya

ilişkin farklı öğretim yöntem ve tekniklerin kullanılması bir araç olarak görülebilir” (Artut, 2005: 56).

Yazma becerisi ilköğretim döneminde öğretmenler aracılığıyla belirli bir program kapsamında yapılmalı ve derslerde bu becerilere daha çok yer verilmelidir. Yazma etkinlikleri yalnızca Türkçe dersi için değil tüm dersler için de gerekli olan bir beceridir. İfade etme becerilerinden biri de yazma becerisidir. Bundan dolayı, öğrenciler duygu, düşünce ve bilgi aktarmada yazma becerisini yoğun olarak kullanmaktadır (Babayiğit ve Erkuş, 2014; Taşkaya ve Yetkin, 2015).

Yazma eğitiminde iki önemli basamaktan söz etmek mümkündür: birincisi, öğrenciyi yeterli bilgi, birikim ve deneyim konusunda olgunlaştıracak hazırlık dönemi; ikincisi ise, belli bir yeterliğe ulaşmış öğrencilerin etkili ve yaratıcı yazma çalışmaları dönemi (Göçer, 2010).

Bireyin karakterinin bir yansıması olan yazı öğretiminde öncelikli olarak amaca uygun ortamlar oluşturulmalıdır. Güzel yazı yazma alışkanlığı ve becerisi ilköğretimden itibaren öğrenciye planlı olarak kazandırılır. Yazı öğretimi sürecinde özellikle harflerin tanıtılması ve kavratılmasında doğadaki bazı varlıklarla ve günlük yaşamda sıkça kullanılan objelerle olan benzerliklerinin ilişkilendirilmesi etkili bir öğretim modeli olarak düşünülmektedir (Artut, 2005). Öğrencilerin gelişim özellikleri de dikkate alınarak yapılan ilk okuma yazma etkinlikleri doğru seçilmiş öğretim ilkeleri ile de hedefine daha kolay ulaşır.

Öğrencilerden, özellikle ilköğretimin ilk üç yılında; okul çalışmalarını yürütebilecekleri bir araç olarak el yazısı becerisini yeteri düzeyde kazanmaları beklenir. Dördüncü sınıftan itibaren yazılı ödevler, testler ve daha uzun yazma çalışmaları başlar (Rosenblum, Weis ve Parush, 2003).

Çocuk, hızlı ve okunaklı yazma becerisini yeterince kavrayamamışsa yazma esnasında yazı içeriğinin organizasyonel yapısıyla ilgilenmesi beklenemez. Bu tür yetersizlikler, çocuğun düşüncelerini kâğıt üzerine gerektiği gibi aktaramamasına ve yazılan metinde çok fazla karmaşıklığa ve öğrencinin yazma isteğinin sönmesine sebep olmaktadır (Graham, Berninger, Weintraub ve Schafer, 1998).

Deniz’de (2003) bireyin, başarılı bir yazılı ifade gösterebilmesi için, sözcük dağarcığının fazla olması, başarılı bir gözlemci ve okuyucu olması, hedefine yönelik bir amacı olması, dilin niteliklerinin farkına varması, geniş ve sık düşünmesi, duygu ve düşüncelerini akıllı ve uyumlu bir düzene oturtması, kimseye bağlı kalmadan kendini serbest ifade etmesi ve yazma davranışını isteyerek yapması gerektiğini belirtmektedir.

“Uygulamanın içerisinden gelmiş araştırmacılar olarak, araştırma sonuçlarından ve uygulama sürecindeki gözlemlerimizden hareketle; Türkiye’de yazı öğretimine yönelik etkinliklerin ilk okuma yazma öğretim sürecine sıkıştırıldığını söyleyebiliriz. Yani ilk okuma yazmanın öğretilmesinden sonraki süreçte sistematik bir yazı öğretiminin yapılmadığı

görülmektedir” (Yıldız ve Ateş, 2010: 26). Bunun en önemli nedenlerinden biri günümüzde özellikle sınıf öğretmenlerinin birinci sınıftan sonraki dönemlerde yazma çalışmalarını öğrencilere daha çok bilgi aktarma amaçlı yapmasıdır.

Çocuklara anadil öğretiminde yazma becerisi konusunda başarılı olmaları için çocukların kendine olan güvenleri önemli bir etkidir. Bu çocukların daha okulun ilk yıllarında seri ve hızlı yazmayı öğrenmiş olması gerekir ki ilerleyen sınıflarda yazma alanındaki beklentileri daha kolay karşılayabilsin (Akyol, 2006). Bunun için öğretmenlerin daha ilkökul birinci sınıftan itibaren öğrencileri bıktırmamak şartıyla yazma çalışmalarına geniş zaman ayırması gerekir.

Öğretmenlerin yazmayı ev çalışmalarında sıkça yaptırması ve devamında yeterince kontrol ve düzeltme işlemlerini yeterince yapamaması, öğrencilerin geri düzeltilmesi zor olan özensiz yazı yazma alışkanlığı kazanmalarına neden olmaktadır. Bu da doğal olarak kuralına uygun ve estetik bir yazının ortaya çıkmasına engel olmaktadır (Yıldız ve Ateş, 2010). Bu durumu önlemek için öğretmenlerin kısa ve öz yazma etkinliklerini ev çalışması olarak vermesi daha sağlıklı olacaktır.

Yazma becerisiyle ilgili alan yazı incelendiğinde, iyi bir yazma da estetik kaygı muhakkak güdülmelidir. Günümüzde bu konuya yeterince önem verilmemektedir. Bunun için yazmanın önemini çocuklara ilkökul yıllarından itibaren en iyi şekilde aşılama çalışılmalıdır. İlkokul birinci sınıfa başlayan öğrenciler yazma eylemi ile ilk defa karşılaşmaktadır. Artık her birinin ayrı yazılış şekilleri olan harfleri yazma ve kuralları kavrama dönemi başlamıştır. Ancak parmak ve el kasları uzun süre yazmak için hazır değildir. Bunun için yazma becerisi çocukların hazırbulunuşluk seviyelerine göre gösterilerek onların ilgisini çekecek etkinliklerle sevdirmeye çalışılmalıdır. Ödev olarak yazma mümkün olduğunca az ve öğrencinin seviyesine uygun olarak verilmelidir. Aksi takdirde öğrenciler yazmaya karşı negatif bir tutum geliştirebilir. Bu da öğrencinin zamanla yazmadan uzaklaşmasına hatta soğumasına neden olabilir.

### **2.5.2. Yazma Öğretiminin Amacı**

“Günümüzün ve geleceğin öğrencilerinin yetiştirilmesinde, ilköğretim birinci sınıftan itibaren etkili bir okuma-yazma öğretimini gerçekleştirmek; düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi kullanabilen ve sorun çözebilen bireylerin yetişmesi amaçlanmıştır” (MEB, 2009: 232). Yine okuma yazma sayesinde; bilinçli, doğru karar alacak ve çevresine faydalı olacak bireyleri topluma kazandırmaya yönelik önemli bir adım atılmış olacaktır.

Yazı öğretiminde temel amaç, çocuğun duygu ve düşüncelerini yazma kurallarına uygun bir biçimde, okunaklı ve bir o kadar da çabuk yazma becerisini öğrenmesidir. Bunun için harf şekillerinin doğru olarak kavratılması gerekir. Çocuk harflerin şekillerinin hızlı ve doğru olarak zihninde canlandırabilmelidir (Calp, 2010; Toker, 2006). Örneğin, öğrencilerin seviyesine uygun

dikte çalışmalarını düzenli olarak yaptırtmak ve öğrencilerin ilgisini çekecek konular üzerinden öğrencileri yazmaya teşvik etmek yazma hızını artırmada etkili olabilir.

Yine yazma eyleminin temel amaçlarından biri yazıda; okunaklılık, hızlılık, akıcılık, süreklilik, işlevsellik ve estetiği kazandırmaktır (Çelenk, 2007; Yılmaz, 2006). Yazıda istenilen bu özelliklerin ortaya çıkması için yazmayı öncelikli etkileyen öğretmen, öğrenci, sınıf ve ailenin eşgüdümlü olarak hareket etmesi gerekir.

Türkçe öğretiminin temel amaçlarından birisi “Yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmelerini sağlamaktır” (MEB, 2006: 7). Bu noktada yazmanın önemini kavratma ve yazma alanında iyi olan öğrencileri keşfetme sorumluluğu özellikle sınıf ve Türkçe öğretmenlerine düşmektedir.

Çelenk (2003)’e göre, “yazma öğretiminin genel hedeflerini; çocuğun açık, okunaklı ve işlek bir yazı yazma becerisi ile duygu, düşünce ve izlenimlerini yazılı olarak anlatabilme yeteneğinin geliştirilmesi biçiminde özetlenebileceğini aktarmıştır” (Akt. Bayraktar, 2006: 5).

### **2.5.3. Yazma Öğretimin Önemi**

Yazma öğretimi; bireyin duygu, düşünce ve izlenimleri yazı aracılığı ile dilin kurallarına uygun bir şekilde ifade etme becerisi; işlek, okunaklı ve estetik yazı yazma becerisinin kazandırılması sürecidir (Bayat, 2012).

“Yazma becerisi, insanın büyük bir bilinç kullanma gücüyle eş anlamlıdır. Derler ki; okumak, uykudan uyanmak; yazmak ise koşmaya başlamaktır. O nedendir ki, çocuklara koşma becerisini kazandırmak çok önemlidir” (Güleryüz, 2002: 22). Yani öğrencilerin doğru ve düzenli okumalarını sağlamak ve öğrencilerde yazmaya karşı bir istek uyandırmak, geleceğin yazar adaylarını belirlemede atılmış önemli adımlardan biridir, denilebilir.

Bağcı’ya (2011: 694) göre “Yazmak, insanın günlük çalışmalarında olduğu kadar, meslekî bilgilerini başkalarına aktarması açısından da bir ihtiyaçtır ve konuşma gibi hayatın ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir. Bu yüzden duygu ve düşüncelerin yanlış anlaşılmaya sebep olmayacak şekilde anlatılabilmesi gerekir. Nitekim bu, ilköğretimi bitiren her öğrencinin kazanması gereken bir beceridir.”

“Yazma bir birey için günlük yaşamda olduğu kadar okul yaşamında da büyük bir öneme sahiptir. Çünkü araştırmalara göre ilköğretim seviyesindeki bir sınıfta zamanın yaklaşık % 30-60’nın ince motor becerileri ve yazma etkinlikleri ile geçmektedir” (Surrey vd., 2001; Mchale vd., 1992; akt. Temur, Aksoy ve Tabak, 2011: 24).

Günümüzde, okula yeni başlayan öğrenciler etkili ve güzel yazı öğretiminin temellerini okulun ilk yıllarında kazanmaktadır. Daha sonra öğrencilerin kazanılan bu becerileri yaşamları

boyunca kullanacak olmaları eğitimciler için bu konunun ne kadar önemli olduğunu göstermektedir (Coşkun, 2010; Erdoğan, 2012; Yıldırım ve Ateş, 2010). Günümüzde hayatın hemen hemen her alanında yazı kullanıldığından ve gelecekte de kullanılmaya devam edeceğinden yazma becerisi her zaman önemini koruyacaktır.

Yazma, çocuklar ilkokula başladıkları andan itibaren önemli olmaya başlar. Çünkü çocuk duygularını, düşüncelerini ve bilgisini yazı yoluyla öğretmenine ve çevresine iletir. Çocuklar büyüdükçe ve yazı yazma ile ilgili ödevleri ve yazmaları gereken bölümlerin uzunluğu artar. Yani bir insanın yaşamı boyunca el fonksiyonları ve yazı yazma becerileri önemli olmaya devam eder (Özdemir, 2006). “Yazma, öğrencilerin akademik başarılarını da etkileyen önemli bir faktördür” (Temur ve ark., 2011: 24). Okuma yazma becerisi, bireyin okul ve sosyal alanındaki başarısı ile sahip olduğu potansiyeli geliştirmesi açısından son derece önemlidir (Turan ve Akpınar, 2008).

Öğretmenler ders çalışma yöntemi olarak yazmayı tavsiye etmektedirler. Çünkü yazmak, bilginin hafızada daha uzun süre yer edinmesi ve hafızanın dinç olması bakımından oldukça önemlidir. Bundan dolayı yazma becerisini kuralına uygun olarak öğrenmek çok önemlidir (Akbayır, 2010). Birey, vermek istediği mesajları en sade, en etkin şekilde yazıyla kendini anlatır (Kadioğlu, 2012).

#### **2.5.4. Yazma ve Okuma**

“Dilin en önemli işlevlerinden biri olan iletişim, okuma gibi yazma yoluyla da sağlanır. İnsan her zaman iletişim kurmak maksadıyla yazmaz ancak yazdıkları başkaları tarafından okunduğunda iletişim gerçekleşmiş olur. İnsan hayatının her aşamasında bu beceriye ihtiyaç duyar” (MEB: 2006: 7). Birey, ancak bol bol okuyarak dilini ve bilgi dağarcığını geliştirebilir, böylece yazmaya hazır olur. Dili iyi kullanan yazarların bol bol okudukları ve yazdıkları bilinen bir gerçektir.

Dinleme, konuşma ve okuma becerilerinden sonra yazma becerisi öğrenilir (Coşkun, 2007). Diğer beceriler öğrenilmeden doğru bir yazma becerisinin kazanılması mümkün görünmemektedir. Babayiğit ve Erkuş ‘a (2014) göre bireyin yazma becerisini tam kavraması için hem bilişsel hem de psikomotor alanda istenilen yeterliliğe ulaşması gerekmektedir.

“Okumak; yazmak için önemli bir başlangıç, bir uyanıştır. Okumak; bir nevi yazmaya hazırlık, yazmanın önkoşulu olarak da görülebilir” (Kadioğlu, 2012: 16). Burdan da anlaşılacağı gibi yazma becerisi ile okuma becerisi arasında doğrudan bir ilişki vardır (Toker, 2006).

İyi bir yazma becerisi öncelikle iyi bir okuyucu olmayı gerektirir. Okuduğunu özümseyen bir kişi hem kalıplarla düşünme alışkanlığından kurtulup bakış açısını hem de yazma becerisini geliştirecektir (Şimşek, 2015). İyi bir okuyucu olmak için bireye zamanında okuma alışkanlığı kazandırmak gerekir.

“Bebeklik ve okul öncesi dönemde kitapla tanıştırılan çocukların şu özellikleri öğrendikleri gözlenmiştir: Çocuk kitabın nasıl kullanılacağını, yazılı olanın anlamlı olması gerektiğini, yazı ve konuşmanın ilişkili olduğunu, kitap dilinin konuşma dilinden farklı olduğunu, kitapların eğlenceli olduklarını öğrenir” (Tür ve Turla, 1999: 24). Bireyin özellikle bebeklik döneminde kitaplarla tanışması, dil becerisinin gelişmesine önemli katkı sağladığı bir gerçektir.

“Öğrencilerin yazmaya karşı kişisel bir merak duymasının okuma alışkanlığıyla yakından ilgisi vardır. Öğrenciler okudukça bir birikim kazanmakta, beğendiği yazarlar gibi yazma isteği duymaktadır” (Tok, Rachim ve Kuş, 2014: 270).

“Çocuğun okuma kültürü edinme süreci ardışık bir süreçtir... Aşamalı bir sıra izleyen bu sürecin ilk basamağı, ‘dinleme alışkanlığı’ edinmedir. Bu alışkanlığın ardından, ‘okuma-yazma becerisi’ edinilir. Bu beceriyi de ‘okuma alışkanlığı becerisi’, ‘eleştirel okuma becerisi’ ve ‘evrensel okuryazarlık becerisi’ izler” (Sever, 2012: 24). Bu sıralama, aynı zamanda usta bir yazar olmak için de takip edilecek bir yol olarak düşünülebilir.

İyi yazan bireylerin çok okudukları herkes tarafından kabul edilen bir yargıdır. Peki, gerçekten çok okuyan bireyler doğru ve yaratıcı yazabiliyorlar mı? Bu noktada ‘doğru okuma’ becerisi önem kazanmaktadır. Çünkü, ancak doğru okumalar sayesinde bireyler doğru yazma becerisini gösterebilmektedir (Eroğlu, 2013).

Yazma, bir üretim, iletişim ve ifade aracıdır. Okumada olduğu gibi yazma da anlamları zihinde yapılandırma işidir. Zihinde yapılandırılmış bilgileri gözden geçirme önemli bir işlemdir. Bu işlem sırasında yazma konusu ve düşünceler belirlenmekte, vurgulanacak anahtar kelimeler, kavramlar, olaylar vb. seçilmekte, gerekli zihinsel kaynaklar toplanmaktadır (Güneş, 2007). Devamında ise doğru ve anlamlı cümlelerle kuralına uygun olarak kağıda aktarma işlemi gerçekleşir.

“Türkçeyi doğru ve kurallarına uygun olarak kullanmak, özgün bir anlatıma sahip olmak, gözlem yapmak, çok okumak ve okudukları üzerinde düşünmek ve nihayet hepsinden önemlisi, düşündüklerini yazılı olarak ifade etmek gerekir” (Gündüz ve Şimşek, 2011: 25).

Eğitim evde başlar, okulda devam eder. Bundan dolayı evdeki bireylerin çocuklara örnek birer okuryazar kimliği modeli sergilemeleri çok önemlidir. Ebeveynler günümüzde okumaya önem verdikleri kadar yazmaya ne yazık ki önem vermemektedirler. Halbuki bu konuda çocukları meraklandırarak farklı yazma etkinlikleri yaptırarak çocukların yazma becerisini geliştirmelerine fırsat vermiş olurlar.

#### **2.5.5. Yazmaya Hazırlık Dönemi**

Okula başlayan çocuk yazmayı öğrenmek için gerekli olan kelime hazinesi ve dil bilgisi şekillerini öğrenmiştir ve öğretmen tarafından verilen öğrenme yönergelerini de anlayabilecek

yeterliliktedir. Yazı yazmayı öğrenmede ortaya çıkan güçlükler, öğretmen tarafından gerekli yardımlarla ortadan kaldırılabılır (Ferah, 2001). Öğrencilerin okuma yazma becerisini kazanabilecek olgunluğa erişmeleri hem okuma yazmanın daha kolay ve başarılı gerçekleşmesini hem de öğretmenlerini daha iyi anlamasını sağlar.

Türkçe daha çok sesçil (fonetik) bir yazım olduğu için kelimelerin çoğu ağızdan çıktığı gibi yazılır. Yani konuşulduğu gibi yazılır. Bundan dolayı öğretmenler ilkokulun daha ilk yılından itibaren öğrencilerin her harfi doğru telaffuz etmeleri için doğru telaffuz çalışmaları yapmaya özen göstermelidir. Böylece yazmaya iyi bir zemin hazırlanmış olur (Nas, 2001). Özellikle öğretmenlerin öğrencilerle yüz yüze görüştüğü zamanlar her yönüyle öğrencilere örnek olmaları çok önemlidir.

**a. El hareketleri:** Yazmaya başlamadan önce öğrencilerin çeşitli oyunlarla el kol kasları geliştirilmelidir.

**b. Boyama:** Çeşitli boya kalemleriyle resim yapma etkinlikleri yapılabilir.

**c. Kalem tutma:** İlk okuma yazma öğretimi açısından kalem tutmanın ayrı bir önemi bulunmaktadır. Öğrencilerin bu aşamada edinecekleri alışkanlıklar ömür boyu sürmektedir.

**d. Serbest çizgi çalışmaları:** Serbest çizgi çalışmaları bitişik eğik yazıya hazırlayıcı nitelikte olmalıdır:

- Karalama (kuş yuvası, çember, bulut yapma).
- Sürekli ve eğik çizgiler çizme (dalga, yılan, halat vb.).

**e. Düzenli çizgi çalışmaları:** Bu aşamada yapılacak çizgi çalışmaları harfleri yazmaya hazırlık niteliğindedir (MEB, 2005).

### 2.5.6. Yazma Becerisinin Geliştirilmesi

Yazı yazma eğitimle geliştirilen bir beceridir (Özdemir, 2006). Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri devamlı okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını gözden geçirmelerine, tartışmalarına ve hoşuna giden ifadeleri kullanmalarına da bağlıdır (MEB, 2009).

İlköğretim Türkçe Öğretim Programı'nda (2005) ifade edildiği gibi yazma, bilginin yanında becerileri de gerektirir ve bu beceriler de uygulama ile kazanılır. Özellikle yazmaya ilişkin ihmal, çocuk için yorucu bir etkinlik olan yazma becerisinin geride kalmasına sebep olacaktır. Yazma tekrarları eğer dozunda olursa kalıcılığı sağlayacak, fazla olursa öğrenciyi her türlü akademik etkinlikten soğutup yazının bozulmasına neden olacaktır. Etkinlik temelli öğrenme kapsamında yazmanın bile eğlenceli hale getirilmesi gerekir. Sayfaların öğrenciler tarafından güzelleştirilmesine, çeşitli çıkartmalarla renklendirilerek süslemelerinde temalar oluşturulmasına izin verilmeli ve yazma öğretim sürecinde muhakkak öğrencilerin renkli kurşun boya kalemlerinin bulunmasına özen gösterilmelidir. Bununla birlikte öğretmenin de el yazısı ile örnek olması gerekir.

Akyol'a (2010) göre iyi bir yazmanın ortaya çıkması için, harflerin büyüklüğüne ve küçüklüğüne ayrıca harf, kelime ve cümleler arasındaki boşluklara, harflerin birleşim yerlerine ve sayfa kenar boşluklarına dikkat edilmelidir.

Yazma eylemi; yazı yazmakla kazanılır. Öğrencilerin; düşünce, olay ve durumları sözcük kapasitelerini kullanarak serbest biçimde yazıya aktarmalarına öğretmenler rehberlik etmelidir. Yazma becerisi kolay kazanılan bir beceri olmadığından yazmaya daha fazla zaman ayrılmalıdır. Bu beceriyi öğretirken farklı etkinlikler kullanılmalı ve kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru hareket edilmelidir (Demirel, 2004). Birey yazma sürecini; okuma, konuşma ve düşünme becerileriyle eş güdümlü olarak sürdürürse yazma eylemini etkili kullanmış olur (Kadioğlu, 2012).

Yazma becerilerini geliştirmek için öğrenciler dış dünyayı yazılı olarak aktarıırken kendi duygu, düşünce ve hayallerini de işin içine katarak yazılı anlatımda özgünlüğe ulaşması oldukça önemlidir (Aşılıoğlu, 1993). Yazı yazma, süreç içinde gelişen bir beceri olduğu için öğretmenler ürün odaklı değerlendirme yerine süreç odaklı değerlendirmeye ağırlık vermelidirler. Çünkü bu süreçte öğrencilerin yazma performanslarını daha rahat bir biçimde ifade ettikleri tespit edilmiştir (Koçyiğit ve Sefer, 2004).

Öğrencilerin yazma becerilerini ilerletmek için sınıf içi etkinliklerde yazmaya yönelik uygulamalar yapılmalı ve her zaman noktalama ve yazım kurallarına özen gösterilmeli, doğru ve estetik örnek yazılar incelenmeli hatta matematik, fen bilgisi ve dil derslerinde de yazma etkinlikleri daha sık yapılmalıdır (Akbayır, 2010; Demirel, 1999; Ünalın, 2006). "Yapılan araştırmalara göre, öğrencilere haftada iki gün onar dakika yaptırılacak dikte çalışmaları, yazma, telaffuz, sözcük dağarcığı vb. alanlarda dikkate değer gelişim sağlamaktadır" (Yangın, 2002: 124, akt. Göçer, 2010: 186).

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için yazmaya hazırlık çalışmalarına, yazma amacına, konuya uygun yöntem seçme ve yazma kurallarına özen gösterilmelidir. Öğrencilerin serbest yazma etkinliklerine yeterince zaman ayrılmalı ve yazma hataları ile ilgili onlara dönüt verilerek onlarla birebir ilgilenilmeye çalışılmalıdır. Öğrencilerin iyi bir yazma becerisi kazanmaları için özellikle ilköğretim döneminde Türkçe derslerinde bakarak yazma ve dikte etkinliklerine sıkça yer verilmelidir (Göçer, 2010).

Öğrencilerin yazma becerisinin gelişebilmesi için; gelişime engel olan nedenler öğretmenler tarafından sade bir dille ayrıntılı olarak incelenip tespit edilmesi ve daha sonra güzel ve etkileyici bir ifade ile yazıya canlılık kazandırabilmesi oldukça önemlidir (Artut, 2005; Coşkun, 2010).

Koç ve Müftüoğlu (1998: 76; akt. Coşkun, Taşkaya ve Bal, 2013: 7-8), yazma becerileri geliştirmek için yapılması gereken bir dizi işlemi şu şekilde ifade etmektedir:



- ✓ Yazma beceri ve alışkanlığı ancak yazmakla öğrenilip gelişeceğinden öğrencilere her fırsatta yazı yazdırmak,
- ✓ Öğrencilere önceden hazırlık yaptıkları ya da yapmadıkları bir konuya yönelik yazı yazdırmak,
- ✓ Yazı yazdırılacak konuları, genel, belirsiz, beylik konulardan değil, kişisel saptamalara, tartışma ve eleştirilere götürecek konulardan ya da ilgilerini çekecek güncel, sanatsal, kültürel konulardan seçmek,
- ✓ Yazılardaki yazım yanlışlarını düzeltmek, bunları düzeltmeyi sınıf içinde konuşarak, anlatarak, doğrularını göstererek düzeltmek,
- ✓ Konu ve konu sınırlamasının ne olduğunu öğrencilere somut bir biçimde örneklerle anlatmak,
- ✓ Konuyu hangi açıdan ele alıp, hangi açıdan işleyeceğini öğrenciye buldurmak, konuyla ilgili amacı ayırt etme yetisini kazandırmak,
- ✓ Konuyla ilgili söylenecekleri saptamak ve sıraya koymayı öğretmek,
- ✓ Sözcüğün, kavram birimi; cümlenin, yargı birimi; paragrafın da düşünce birimi olduğunu, paragrafla yazının bütünü arasında bir benzerlik bulunduğunu, örnekler üzerinden öğretmek.
- ✓ Hatası olan öğrenci mutlaka metnin tümünü hatasız olarak defterine yazmalıdır.
- ✓ Öğretmen yapılan her çalışmayı bir sonraki doğru ve güzel yazı yazma çalışması için esas almalı, yazım kuralları, noktalama işaretleri ve kelime hazinesi yönünden programın seviyesine göre geliştirmelidir.
- ✓ Doğru ve güzel yazı yazma çalışmaları, sadece sınav gibi, çalışmaların notla değerlendirildiği, yukarıdaki çalışmanın dışında, notla değerlendirmenin yapılmadığı, dikte takip formuna işlenmeyecek, alıştırmalar ile de yapılmalıdır. Hazırlık alıştırmalarında, öğrencilerin çalışmaları arkadaşları veya kendileri tarafında da kontrol edilebilir. Böyle bir çalışmada örnek metnin doğrusu tahtaya yazılarak veya tepegözle yansıtılarak, öğrencilerin kendilerinin veya arkadaşlarının hatalarını görmeleri ve düzeltmeleri sağlanmalıdır.

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için öncelikle öğretmenlerin daha sonra yöneticilerin yazma becerisinin önemini iyice kavramış olması gerekir. Bu becerinin önemini anlaşılması için öğrencilere etkili ve estetik yazmaya özendirecek etkinlikler yapılabilir. Özellikle ilkokul döneminde bu etkinliklerin bol bol yapılabilmesi için yazmaya ayrılan zamanın arttırılması gerekir. Bu zaman diliminde yapılan yazma etkinliklerinde öğrencilere yazma kuralları yeterince kazandırılmalı ve öğrencilerin yazma esnasında ve sonrasında yapılan hataları fark etmeleri sağlanmalıdır. Yazma hatalarını fark etmeyenleri ise öğretmenler iyi gözlemlemeli ve anında onlara müdahale etmelidir. Ayrıca öğrencilerin yazmaktan zevk

alabilecekleri konuma ulaşmaları için ise yine öğretmenlerimize büyük sorumluluk düşmektedir. Örneğin, okul içinde, okullar arasında ve ulusal alanda yazmaya yönelik yapılan değişik etkinliklere (şiir, hikâye, kompozisyon yazma, günlük tutma vb.) yönlendirilebilir.

### 2.5.7. Yazma Öğretimini Etkileyen Unsurlar

“Öğrencilerin yazma performansını pek çok faktör etkileyebilir. Bu faktörlerin başında bireysel farklılıklar (bilişsel gelişim, görsel algı, motor gelişim, kas gelişimi ve kontrolü vb.) ve çevresel faktörler (sosyal, fiziksel ve kültürel) gelmektedir” (Ziviani, 1995; akt. Temur, 2012: 208). Bu faktörler yazma eğitimini doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir.

Yazma eğitiminin temelini öğrenci, öğretmen ve program oluşturur. Bu üç unsurunda yazma eğitiminde önemli bir yeri vardır. Ancak yazma becerisini gerçekleştirmek için çeşitli zihinsel becerilerin kullanıldığı etkin öğrenme faaliyetinde rol alan öğrencinin sorumluluğu oldukça fazladır. Ayrıca yazma becerisini kazandıran öğretmenin de öğrenciye rehberlik etmesi ve onların bu süreçteki durumlarını takip etmesi de gerekmektedir (Açıkgöz, 2011). Ayrıca öğretmenler öğrencilerin bu sorumluluğunu başarıyla yerine getirmeleri için, yazmanın gerçekleştiği sınıfın ve oturduğu sıranın özelliklerini, çocuğun gelişim özelliklerini ve yazmada kullanılan materyalleri göz ardı etmemelidir.

Öğretmen ve ebeveynler, çocuğun yazma becerisi hakkında konuşurken kullandığı cümlelere çok dikkat ederek doğru bir yaklaşım içinde olmalıdırlar. Aksi takdirde çocuğu yazma zevkinden mahrum bırakarak bu zevkten uzaklaşmasına neden olabilirler. Öğretmenlerin hedefi; yalnızca işlek ve estetik bir yazı yazmak değil, aynı zamanda, yazı yazmaktan mutlu olan öğrencileri geleceğe hazırlamak olmalıdır (Kadıoğlu, 2012). Bunu başarabilmek için özellikle öğretmenlere ve ebeveynlere büyük sorumluluk düşmektedir.

Eğitim sürecine öğrenci etkin bir şekilde dâhil olmalıdır. Öğretmenin rehberliğinde uygulayıcı konumunda olan öğrencinin gayreti olmadan uygulamadan beklenen hedeflere ulaşılması mümkün değildir. Bazen öğrencinin gayreti dahi tek başına yeterli olamayabilir. Hazır bulunuşluk, kişilik gelişimi, yetişilen aile ve çevrenin sosyo-ekonomik durumları gibi birçok etken yazma sürecinde öğrencinin dolayısıyla yazma faaliyetinin niteliğinde belirleyici olabilmektedir (Tağa ve Ünlü, 2013). Bundan ötürü öğrenciden beklenen başarılı bir yazma performansının ortaya çıkmasında etkili olan bileşenlerin sağlıklı bir şekilde işlemesi önem kazanmaktadır.

Doğrudan yazma eğitiminde etkisi bulunmayan dış etkenlerin varlığından da söz edilebilir. Örneğin, kitle iletişim araçları, yaşanan çevrenin nitelikleri ve kültürel yapısı birer dış etken olarak kabul edilebilir. Dış etkenler, yazma eğitiminin temel unsuru olarak değerlendirilen öğrenci, öğretmen ve programın niteliğini etkileyebilir, bazen de belirleyici olabilir. Genelde bu etkinin öğrencinin yazıdaki başarısını artırdığı ifade edilebilir. Dış etkenler

başlığı altında toplanabilecek olan bu unsurların olumsuz etkisini yazma eğitiminden tamamen dışlamak, bu mümkün olmadığında en azından olumsuz etkiyi asgari düzeye çekebilmek, şayet yapılabiliyorsa söz konusu tesiri olumlu hâle dönüştürmek öğrenci başarısında önemli bir rol oynayabilir (Tağa ve Ünlü, 2013). Örneğin, çocuğun okuma ve yazma eylemlerine olan ilgisini artırmak için kullandığı odanın ortamı buna uygun donanımlarla zenginleştirilebilir.

#### **2.5.7.1. Yazma Öğretiminde Öğretmenin Rolü**

Sınıf öğretmenlerinin temel amaçlarından biri de öğrencilere yazmayı öğretmektir. Yazma güçlüğü yaşayan ilkökul ara sınıf öğrencileri daha ortaokula başlamadan önce yazma becerisini kavramış olmalıdır. Çünkü ortaokulda ders sayısı ve müfredat konuları arttığı için öğretmenler yazma becerisine yeterince zaman ayıramamakta ve bundan ötürü öğrencilerin yazmayı öğrenmesi güçleşecektir (Tartar, 2013). Öğrencilerin üst sınıflarda bu sorunu yaşamaması için özellikle sınıf öğretmenlerinin ilkökul döneminde yazma etkinlerine önem vermesi gerekir.

Öğretmenlerin birçoğu halen geleneksel strateji ve yöntemlerle ders işledikleri için öğrencilere yazma becerisini tam anlamıyla kazandıramamaktadırlar. Bundan dolayı ülkemiz yazma eğitimi boyutunda yeterli düzeyde değildir (Göçer, 2010). İstenilen düzeye ulaşmak için ise eğitim sisteminin ve programının bu işin uzmanları tarafından tekrar gözden geçirilip düzenlenmesi şarttır.

Öğretmenler, yazı öğretimi konusunda kendini yetiştirmiş pozitif düşünebilen bir eğitimci olmalıdır (Yıldız ve Ateş, 2010). Öğrencilere yazma becerilerinin kazandırılması ve onlarda yazma ilgi ve isteğinin oluşmasında Türkçe öğretmenlerine büyük sorumluluk düşmektedir. Bu sorumluluğun belli başlı amacı ise öğrencilere düzenli düşünme ve yazma alışkanlığı kazandırmaktır (Sever, 2004). Bunu sağlayabilmek için öğretmenlerin mesleğin gerektirdiği bilgi ve deneyimi edinme döneminde amacına uygun olarak hazırlanmış öğretim plan ve programları etkili ve kalıcı şekilde öğrenmesi oldukça önemlidir.

Öğretmenler bilgi ve becerileri doğrultusunda yöntem ve teknik kullanmaktadır. Bu yöntem ve tekniklerle birlikte başarılı olarak hazırlanmış programlar sayesinde de çocukların estetik yazma becerisinin temelleri sağlam atılmış olur. Ters durumda ise sağlam atılmayan bu temeller yani yanlış öğrenmeler müdahale edilmediği sürece devam edebilir (Artut, 2005).

İyi bir yazmanın ortaya çıkması için öğretmenin öncelikle yazma becerisine önem vermesi daha sonra yazmaya uygun yöntem ve teknikleri kullanması, öğretmenin öğrencileri sözlü olarak yerinde güdülemesi ve öğretmenin yazmaya yeterince zaman ayırması gerekir.

### 2.5.8. Yazma Öğretimde Yaşanan Sorunlar ve Çözümleri

Yazmada karşılaşılan sorunlar öğrenen, öğretene, öğrenme ortamı ve yazma gereçlerinden kaynaklanabilir. Özellikle yazıyı etkileyen faktörlerin saptanması ile yazmada ortaya çıkacak problemler büyük ölçüde önlenmiş olur. Bunlarla beraber öğrencinin olgunlaşma seviyesi, kalem ve kağıdı tutuş biçimi, yazının stili ve yazmanın gerçekleştiği yer göz ardı edilmemelidir (Taşkaya ve Yetkin, 2015). Yazmayı etkileyen bu faktörlerin hepsi doğru ve güzel bir yazı performansı için çok önemlidir. Bunlardan bir veya birkaçının ihmal edilmesi yazmada birtakım sorunların oluşmasına neden olacaktır.

Akyol'a (2006: 103-104) göre yazma sürecinde öğrencilerin genellikle karşılaştıkları sorunları aşağıdaki başlıklar altında toplamak mümkündür:

- Dikkati toplayamama,
- Yazının kâğıt yüzeyine yerleştirilmesiyle ilgili sorunlar,
- Aşamalandırma sorunları,
- Hafıza sorunları,
- Dil sorunları,
- Bilişsel problemler,
- Motorsal sorunlar.

İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin yazı öğretimi incelendiğinde, yazı güçlüklerinin çoğunlukla harflerin yazılış şekilleriyle ilgili olduğu gözlemlenmiştir. Bu yazı güçlüklerini ortadan kaldırmak için, özellikle yazımı zor olan harfler üzerinde düşünerek ve çalışarak, bu harflerin farklı yazım şekilleri geliştirilebilir (Arslan, 2012). "Yazmada harfler kolay ve hızlı bir şekilde üretilmezlerse, çocuk yazma sırasında organizasyonel yapıyla (fikirlerin organizasyonu, yazılanların sayfa üzerinde uygun bir şekilde yerleştirilmesi, vb.) ilgilenemez. Bu durum yazmada önceleri nitelik ve nicelik açısından yetersizliğe daha sonraları da yazmaktan nefrete dönüşebilir" (Yılmaz, 2009: 11-12).

Yangın (2007; akt. Demirkol, 2012: 18-19) ve Yılmaz'a (2013) göre, ise öğretmenin yazmada karşılaştığı sorunların sebeplerinden bazıları şunlardır:

- Kalıplaşmış yöntemler kullanmak,
- Denetim yetersizliği,
- Sıkıcılık,
- Dersin sanat dersi olduğunun unutulması,
- Değerlendirmede yönlendirme eksikliği,
- Zaman yetersizliği.

İlk okuma yazma için öğrencilerin el ve parmak kaslarının yeterince gelişmiş olması, harflerin hangi yönde nasıl yazıldığını fark etmesi, yazma için gerekli materyalleri yerinde kullanması ve yazmaya güdülenmesi gerekir. Aksi takdirde istenilen bir yazının ortaya

çıkmasına engel olabilir. Hatta yazmaya karşı negatif bir tutum da geliştirebilir (Yangın, 2007; akt. Demirkol, 2012).

Aktaş ve Baki'ye (2014) göre öğrenciler yazma etkinliklerinde sınıf öğretmeni denetiminde dördüncü sınıfın sonuna kadar birinci sınıfta öğrendiği bitişik eğik yazıyı kullanmaktadırlar. Diğer yandan, ortaokul beşinci sınıftan itibaren branş öğretmenleri tarafından yürütülen derslerde bitişik eğik yazının kullanılmadığı fark edilmektedir. Bu da yazı öğretiminin sürekliliğine ket vuran önemli bir unsur olmaktadır.

Öğrenciler genel olarak yazmayı temel eğitim döneminde öğrendikleri için özellikle sınıf öğretmenlerine yazmaya hazırlık sürecinde büyük sorumluluk düşmektedir. Ayrıca yazma sırasında öğretmenin öğrencilerle birebir ilgilenip, yaptıkları yanlışları düzeltmesi, aynı zamanda diğer öğretmen ve uzmanların fikrini de alması yazmada karşılaşılan sorunları azalmasında etkili olabilir. Demirel ve Şahinel (2006) ise yazma sorunlarını azaltmak için yazma hatalarının öğrenciye düzeltilmesinin etkili bir yöntem olabileceğini belirtmişlerdir

Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini doğru ve estetik bir yazı ile ifade etmeleri için yazı öğretimi konusunda deneysel ve betimsel çalışmalar yapılabilir (Arslan, 2012). Bu tür çalışmalar neticesinde öğrencilerin kendilerini en iyi şekilde anlatabildikleri bir yazı öğretimi modeli geliştirilebilir.

İlköğretimde kazandırılmaya başlanan yazma becerisinin amacına uygun gerçekleşmesi için kullanılan programın işlevliği ve öğretmenlerin bu konudaki birikimleri ve tutumları oldukça önemlidir (Aktaş ve Baki, 2014).

## **2.6. İlk Okuma Yazma Öğretimi**

“İlk okuma yazma; bireyin kendini gerçekleştirme, hayata hazırlanması, sosyal bir varlık olarak toplumla etkili iletişime geçebilmesi, var olan yazılı ve görsel materyalleri anlaması, kendini etkili bir şekilde yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmesine imkân sağlayacak olan en temel ihtiyaçtır” (Bay, 2008: 7-8).

Günümüzde bireylerin en önemli gereksinimlerinden biri; bilgi ve birikimlerini; işlek ve okunaklı biçimde yazmaktır. Tüm derslerin temelini oluşturan ilkokuma yazma öğretimi ilköğretim birinci sınıftan itibaren hızlı, doğru, anlayarak ve eleştirerek okumak, işlek ve estetik görünümlü bir yazı ile yazmakla gerçekleştirilir (Duran ve Akyol, 2010; Göçer, 2008; Toker, 2006). Bunu başarmak için gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin ilkokuma yazma becerisinin hayatımızdaki önemini iyice kavramış olması gerekir.

“İlk okuma yazma; çocuğun ihtiyacı olan dinleme, konuşma, okuma, yazma, görselleri okuma ve görselleri sunma gibi temel becerilerinin gelişimine imkân sağlayan sistematik bir etkinliktir” (Bay, 2008: 7-8).

Öğrencilerin okulda öğreneceği en temel becerilerden biri olan ilk okuma yazma, temel eğitimin ilk hedefleri arasındadır (Çelenk, 2007; Kılıç, 2000). Başarılı bir öğretim, davranış kazandırma aşamasında kullanılacak en etkili yöntemi belirleme ve bu yöntemi doğru zamanda ve doğru şekilde kullanma ile olanaklıdır. İlköğretim birinci sınıfta ilk okuma yazma öğretiminde başarısızlığın nedeni kullanılan yöntem-teknik yanlışlığı ve bunların yetersizliğidir. Çünkü, ilk okuma yazma öğretimindeki başarı büyük ölçüde öğretmenin kullandığı yöntemin etkisine bağlıdır (Kılıç, 2000). Doğru seçilmiş yöntem ve teknikler sayesinde öğrencilere okuma-yazma becerisi daha kolay kazandırılır.

Temel okuma-yazma becerilerini kazanmış olan çocuğun bunlara ek olarak hızlı, doğru ve anlayarak okuması, okumaktan zevk alması ve işlevsel bir yazma yeteneği geliştirmesi beklenir (Çelenk, 2007). Ancak bu beklentiyi bütün öğrenciler aynı düzeyde karşılayamazlar.

“İlköğretime başlayan öğrencilerden bazıları okuma ve yazmaya ilişkin önemli beceriler (ses farkındalığı, yazma bilinci) kazanırken bazıları ise bu becerileri edinemeyebilir. Özellikle okul öncesinde yaşanan bu deneyimler öğrencilerin okuma ve yazmaya hazırbulunuşluğunu etkilemektedir” (Temur, 2011b: 2189-2190).

### **2.6.1. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Amacı**

İlk okuma yazma öğretimindeki amaç, bilimsel yöntem ve tekniklerle, çocuğun psikolojik yapısına uygun, doğru, hızlı, anlayarak ve eşleştirerek okuma alışkanlığı kazandırmaktır (Damar, 1996).

Günümüzün ve geleceğin öğrencilerinin yetiştirilmesinde, ilk okuma yazma öğretiminin amacı, sadece okuma ve yazma gibi becerilerin kazandırılması değil, aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, ilişki kurma, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin de geliştirilmesini içermektedir. Bu süreçte Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma, iletişim kurma, problem çözme, karar verme, öğrenmeyi yaşam boyu sürdürme gibi becerilerin de geliştirilmesi beklenmektedir. Buradan hareketle, ilköğretim birinci sınıftan itibaren etkili bir okuma-yazma öğretimini gerçekleştirerek; düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi kullanabilen ve sorun çözebilen bireylerin yetişmesi amaçlanmıştır (MEB, 2009). Bu amaç doğrultusunda hayata hazırlanmış öğrenciler hem toplumun gelişmesinde hem de ülkenin kalkınmasında önemli rol oynarlar.

Çağın gereklerine ve öğrencinin gelişim düzeyine uygun bu becerilerin geliştirilmesi; bazı eğitim yaklaşım ve modellerini göz önünde bulundurulmasını gerektirmektedir. Bunlar; yapılandırıcı yaklaşım, çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, sarmal, tematik ve beceri yaklaşımı gibi yaklaşım ve modellerdir. Bu yaklaşım ve modeller çerçevesinde geliştirilen yeni Türkçe Öğretim Programı’nda ilk okuma

yazma öğretimine ayrı bir önem verilmiş ve yöntem olarak Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin kullanılması ön görülmüştür (MEB, 2009).

### **2.6.2. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Önemi**

Gelişmiş toplumlara baktığımızda, okuma yazma oranının yüzde yüzlere çıktığını görmekteyiz. “Modern toplumsal hayatın gelişmesiyle okuma yazma öğrenmenin önemi artmış olup okuryazarlık oranındaki yükseklik çağdaş gelişmenin bir ölçütü haline gelmiştir” (Çelenk, 2002: 40). Gelişmiş toplum seviyesine ulaşmak için eğitilmiş, kendini yetiştirmiş bireylere ihtiyaç vardır. Bu ihtiyacın karşılanması için ise öncelikle okuma yazma becerisini tam anlamıyla kazanmış bireylerin geleceğe hazırlanması kaçınılmaz olmuştur. Turan ve Akpınar'a (2008) göre hayatımızdaki en önemli becerilerden birisi okuma-yazma olmuştur. Çünkü birey başarılı bir okuma yazma becerisi sayesinde kendini birçok alanda geliştirmeye önemli bir zemin hazırlamış olur.

Okuma yazma, bir yandan insanlığın birikmiş deneyimlerini eski kuşaklardan yeni kuşaklara aktarmaya yararken öte yandan, yaşayan kuşaklar arasında önemli ve son derece etkili bir haberleşme, anlaşma aracı niteliğindedir. Hayatımıza bu kadar yakından girmiş olan okuma yazma becerisini kazandıran öğretim faaliyetlerinde, ilk alışkanlıkların, dikkatli bir şekilde verilmesi gerekmektedir (Öz, 1998). Çocuklara bu alışkanlıkları daha okulun ilk yıllarında kazandırılması ve bunun devamının sağlanması oldukça önemlidir.

İnsanlığın sahip olduğu çağdaş uygarlığın, büyük ölçüde, okuma yazmaya dayanan bir uygarlık olduğu söylenebilir. Bu kadar büyük bir işleve sahip olan okuma yazma becerisinin temelleri, ilk okuma yazma çalışmaları ile atılmaktadır (Ünüvar, 2002). Bu derece önemli olan okuma ve yazma becerilerini çocukların bilinçli ve istekli olarak devam ettirmesi için özellikle sınıf öğretmenlerine bu konuda önemli görevler düşmektedir.

İlkokuma yazma öğretimi eğitim öğretim faaliyetlerinin en temel ögesidir. Okuma yazma öğrenmeden eğitim öğretimde ilerleme kaydetmek mümkün değildir. Yani, okul öncesi eğitimden sonraki tüm eğitim kademelerinde, öğrencilerin başarıları aldıkları iyi bir ilk okuma yazma eğitime bağlıdır (Şenol, 1999). Bununla beraber öğrencilerin aynı başarıyı devam ettirmeleri için de birinci sınıftan sonraki dönemlerde de okuma ve yazma becerilerini etkin şekilde sürdürmeleri bir o kadar önemlidir.

Ayrıca okuma yazma becerisini kazanmış öğrenciler daha mutlu bir hayata gözlerini açmış olurlar. Çünkü bu beceriler hayatın her alanında kullanıldığı için her bireyin geç de olsa bu becerileri öğrenmiş olması ve daha rahat bir yaşam sürdürmesi bakımından çok önemlidir (Vidin, 2013).

### **2.6.3. İlk Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri**

Geçmişten bugüne baktığımızda okuma-yazma öğretiminde birçok farklı yöntem kullanıldığı tespit edilmiştir. Zaman içinde bu yöntemlerin değişip günümüz koşullarına uygun, zamandan tasarruf edebileceğimiz ve daha verimli bir okuma yazma becerisini kazandırmaya yönelik yöntemler geliştirilmiştir (Güleryüz, 2000). Gelecek kuşaklarda da bu yöntemlerin değişmesi ve yeni yöntemlerin geliştirilmesi birer ihtiyaç olacaktır. Bu yöntemlerin ortaya çıkmasında ve geliştirilmesinde kendini farklı alanlarda ispatlamış başarılı kişilerin çalışmaları kaynak oluşturmuştur. Yine geçmişten bugünü incelediğimizde okuma-yazma öğretiminde genel olarak üç yöntemin daha sık kullanıldığını görmekteyiz. Bunlar; çözümlene (cümle) ve bireşim (harf) yöntemidir.

#### **2.6.3.1. Çözümlene Yöntemleri**

Genel olarak çözümlene yöntemi Lev Vygotsky'in yapılandırmacı öğrenme kuramına (constructivism) dayanmaktadır (Reyhner, 2003; akt. Karadağ ve Gültekin, 2007).

Bu yöntemde, metin, cümle ve sözcükten başlayan teknikleri vardır. En yaygın kullanılan şekli okumaya çocuk için anlam içeren cümlelerden başlanmasıdır. Cümleler zaman içerisinde sözcüklere, sözcükler hecelere, hecelerde seslere (harflere) ayrılarak devam eden bir süreç izler. Daha sonrada elde edilen seslerden yeni heceler, hecelerden sözcükler, sözcüklerden cümleler ve metinler oluşturularak okuma yazma öğretimi gerçekleştirilir (Çelenk, 2007). Yine bu yöntemde özellikle yakından uzağa, kolaydan zora ve öğrenciye görelilik öğretim ilkeleri göz önüne alınarak öğretim yapılır. Yani öğretimin tümdengelim ilkesi ile de bütünleştirilebilir.

Karadağ ve Gültekin'e göre (2007) çözümlene yönteminin bütünü kavrama, somut ve kalıcı öğrenmeler sağlama, algılama kolaylığı, sözcüklerin tam telaffuz edilmesi, anlamlı metinler oluşturma, biçim ve içeriğin zihinde yapılandırılmasını sağlama açısından daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

##### **2.6.3.1.1. Sözcük Yöntemi**

Okuma yazma çalışmalarına, öğrenci için anlamı olan sözcüklerin öğretimi ile başlanır. Öğrenciler öğretilen sözcükleri cümle içinde kullanır. Bu yöntemde öğrencinin dikkati "hece, harf, ses" gibi sözcük ayrıntılarına çekilir. Bu yöntemin kurucusu ve çocuklar için resimli kitabın yazarı olarak comenius (1552-1670) kabul edilir. Sözcük düşünce ve bellek için temel birimdir. Öğrencilerin dikkati metin üzerine çekilerek, okudukları metin üzerinde düşünmeye, zevk ve ilgiyle okumaya alıştıırırlar (Güleryüz, 2000: 81).



#### **2.6.3.1.2. Cümle Yöntemi**

Hue, “Bu metotlar, gerçek dil bilimini teşkil eden, ne sözcük nede harftir; sadece cümledir; zira cümle düşünce birimlerini, tam fikirleri temsil eder. Eğer cümle tabi dil birimi ise, okuma ve konuşmanın tam birimi yine cümledir. Cümlenin genel anlamı okuyanın ve konuşanın zihninde yer ettiği zaman ancak normal okunur ve telaffuz edilir” demektedir (Gray, 1964: 99; akt. Güteryüz, 2000: 82).

Bu yöntemi kullananlar, okuma yazma öğrenme aşamasında parçadan çok bütün üzerinde durduğu yani bütünü bireyin zihninde ve dilinde daha anlamlı olduğu görüşündedir.

#### **2.6.3.1.3. Metin (Öykü) Yöntemi**

Bu yöntemde çözümlene ve bireşim yöntemleri birlikte verilmektedir. Yine bu yöntemde metin önce okunur, yazdırılır, canlandırılır ve öğrencilere anlatılarak öğrencilere ezberlettirilerek yazdırılır. Sonra da metnin cümleleri alınıp çözümlenir. Bundan sonraki aşamalar cümle öğretim yöntemindeki gibi sürdürülür. Bu yöntem ülkemizde kullanılmamaktadır (Akyıldız, 2006). Bu yöntemde bütünden parçaya doğru öğrenme yolu izlenildiği görülmektedir.

#### **2.6.3.2. Bireşim Yöntemleri**

Bireşim yöntemi fonetik değerleri (harf ya da sesi temel alan) ele alan bir yaklaşımdır. Bu yöntemde önce alfabetik sıraya göre sesler (harfler) tanıtılır. İkili, üçlü ve dördü hecelerde bu harfler kullanılır. Sonra bu hecelerden sözcükler, cümleler ve metinler üretilir (Toker, 2006). Bu yöntemde okuma yazma öğretimi harflerin seslendirilmesi ve kavratılması sağlandıktan sonra heceler, kelimeler, cümleler ve paragraflar kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru oluşturulur (Akyol, 2005).

Kendini bu alanda yetiştirmiş olan bireyler, bireşim (harf) yönteminin çocukların gelişim özelliklerine daha uygun olduğunu vurgulamaktadır. Bireşim yöntemi, okumada B. F. Skinner’in davranışçı öğrenme kuramına uygun olduğu belirtilmektedir (Reyhner, 2003; akt. Karadağ ve Gültekin, 2007).

Bu yöntemle okuma yazma öğretiminde; öğrencilere “a” harfinden “z” harfine kadar alfabedeki bütün harfler sırasıyla öğretilir ve sonrasında bütün harflerin büyük ve küçük yazılışları iyice öğrenilinceye kadar sayısız tekrar yapılır. Daha sonra, iki harf birleştirilerek heceler yapılır. Bu şekilde hecelerden kelimelere, kelimelerden de cümlelere geçilir (Güneş, 2005).

### **2.6.3.2.1. Harf (Alfabe) Yöntemi**

Ülkemizde uzun yıllar kullanılmış ve Kur'an okuma öğretiminde halen kullanılan bir yöntemdir. Önce alfabedeki harfler öğretiliyor, sonra heceler, sözcükler ve dualar okutuluyor. Öğrenci Bu yöntemle birçok alıştırmayı yaptıktan sonra öğreniyor. Bu yöntem oldukça eski bir yöntemdir ve günümüz eğitim anlayışına uygun düşmemektedir. O dönemin eğitimcileri bu yöntemi eleştirmekte ve daha ileri olan "ses" ve "sözcük" yöntemlerini geliştirerek cümle yöntemine doğru adım atmışlardır (Güleryüz, 2000: 77-78).

### **2.6.3.2.2. Ses (Fonetik) Yöntemi**

Bu yöntem seslerin adını vererek değil, sesi tanıtarak işe başlamaktadır. Bu yöntemin uygulanmasında bazı zorluklarda görülmektedir. Sessiz harfler, sesli harflerle telaffuz edilirken, araya başka sesler ilave oluyor ve sözcük gerçek anlamıyla okunamıyor. Bu yöntemde sözcük üzerinde fazla durulmakta ve anlama engellenmektedir. Bundan dolayı nitelikli okuma yazma öğretilmediği söylenebilir (Güleryüz, 2000: 79-809).

### **2.6.3.2.3. Hece Yöntemi**

Okuma yazma öğretiminde önce heceler çocuklara tanıtılır devamında sözcük oluşturulur ve sonrasında oluşturulan sözcüklerle anlamlı cümleler elde edilir. Bu cümleler bir araya getirilerek okuma metinleri oluşturulur. Buradan da anlaşılacağı gibi bu yöntem cümle yönteminin son aşamasına kadar benzerlik göstermektedir. Bu yöntemde en önemli faktör hecedir denilebilir. Hecelerde okuma yazmanın ana bileşenlerini oluşturmaktadır (Güleryüz, 2000). Bu yöntemde öncelikli olarak açık hecelerin oluşturulması ve çocuklara tanıtılması okuma yazmaya ulaşma yolunda daha kolay yararlı olacaktır.

### **2.6.3.2.4. Ses Temelli Cümle Yöntemi**

Ses Temelli Cümle Yöntemi'nde ilk okuma yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamlı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden, hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılmaktadır. İlk okuma yazma öğretimi, cümlelere kısa sürede ulaşılacak şekilde düzenlenmektedir. Okuma ve yazma, ilk okuma-yazma öğretimi boyunca birlikte sürdürülmektedir. Okunan her öge yazılmakta; yazılanlar da okunmaktadır. Yazı öğretiminde, öğrencilerin gelişimine uygun olan bitişik eğik yazı harfleri kullanılmaktadır (MEB, 2009: 232).

#### **2.6.3.2.4.1. Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin Özellikleri**

Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin özellikleri şöyle sıralanabilir:

- Ses Temelli Cümle Yöntemi'nde ilk okuma-yazma öğretimi, dinleme, konuşma becerilerinden kopuk, sadece okuma-yazma becerilerini geliştirme olarak değil; Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte yürütülmektedir.

- İlk okuma-yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler, kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması öğrencinin, bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. Ses Temelli Cümle Yöntemi, bu yönüyle yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına uygundur.
- Bu yöntem tek tip, belirli kalıplara sıkıştırılmış ve belirli sayıdaki cümlelerle ilk okuma-yazma öğretimi yerine, çeşitliliğe ağırlık vermektedir. Bu nedenle öğrenciler çok sayıda ve çeşitli hece, kelime, cümlelerle ilk okuma-yazmayı öğrenmektedir.
- Öğrencilere sunulan zengin içerik, onların temel düşünme becerilerini, yaratıcılıklarını ve zekâ alanlarının gelişimine katkı sağlamaktadır.
- Okuma-yazma öğretiminde ilerleme, kolaydan zora doğru belirli bir sıra içinde yürütülmektedir.
- Ses Temelli Cümle Yöntemi öğrencinin dikkat gelişimine uygun bir yöntemdir. Bu yöntem öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin dikkat gelişimini de sağlamaktadır.
- Yöntemin bir gereği olarak ilk okuma-yazma öğretiminde ses, harf, hece, kelime, cümle ve metin oluşturma sırası izlenmektedir. Bu süreç, öğrencinin cümle kurma ve metin oluşturma becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır.
- Öğrenciler hece, kelime, cümle ve metin oluşturma sürecine bizzat katıldıklarından bu yöntem öğrencilerin yaratıcılığını geliştirici olmaktadır.
- Bu yöntemle ilk okuma-yazma öğretiminde, çok sayıda hece, kelime, cümle ve metinlerle çalışılmaktadır. Bu durum öğrencilerin cümleleri ezberlemesini engellemekte ve cümleyi anlayarak öğrenmesini gerektirmektedir. Böylece öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmektedir.
- Türkçede her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçenin ses yapısına uygundur.
- Öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varması sağlamakta; dil gelişimine doğru telaffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunmaktadır.
- Öğrencilerin sesleri belirli bir sıra içinde öğrenmesi, yazma sürecinde kelimelerin doğru yazımını öğrenmesini sağlamaktadır.
- Öğrenciler yazma ile okuma arasındaki benzerlikleri görmekte, yazının harflerin birleştirilmesiyle okumanın ise seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlamaktadır.
- Öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini kolaylaştırmaktadır.
- Öğrencilerin ilk okuma-yazmayı öğrenme sürecinde bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktır (MEB, 2009: 233).

#### **2.6.3.2.4.2. Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin İlkeleri**

İlk okuma-yazma öğretim sürecinde dikkat edilecek ilkeler şunlardır:

1. Öğrencinin ön bilgilerinden hareket edilmelidir.
2. Ağırlıklı olarak sentez tekniği kullanılmalıdır.
3. Özellikle ve öncelikle anlamlı heceler elde edilmelidir.
4. Oluşturulacak hecelerin;
  - Kolay okunmasına,

- Türkçede kullanım sıklığına sahip olmasına,
  - Anlamın açık ve somut olmasına,
  - Anlamın görselleştirilebilir (canlandırılabilir, resimlenebilir vb.) olmasına,
  - İşlek hece yapısına sahip olmasına dikkat edilmelidir.
5. Kısa sürede cümlelere ulaşılmalıdır.
  6. İmkânlar ölçüsünde görsellere başvurulmalıdır.
  7. Somut öğelerden yararlanmaya ağırlık verilmelidir.
  8. Hece tablosu kullanılmamalıdır. Ancak öğrenilen heceler tekrarlama amaçlı kullanılabilir.
  9. Öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanmalıdır. Bu amaçla aşağıdaki etkinliklerden yararlanılabilir:
    - Yeni öğrenilenleri önceki öğrenilenlerle ilişkilendirme
    - Deftere, yazı tahtasına vb. yazma
    - Yazılanları sergileme
    - Çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri yapma (MEB, 2009: 233-234).

#### **2.6.3.2.4.3. Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin Aşamaları**

Ses Temelli Cümle Yöntemi'ne göre ilk okuma-yazma öğretimi aşağıdaki aşamalar izlenerek :

##### **1. İlk okuma-yazmaya hazırlık**

##### **2. İlk okuma-yazmaya başlama ve ilerleme**

- Sesi hissetme ve tanıma
- Sesi /harfi okuma ve yazma
- Sesten/harften, heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma
- Metin oluşturma

##### **3. Okuryazarlığa ulaşma**

İlk okuma-yazma çalışmalarında dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu birlikte ele alınmalıdır. Bütün çalışmalar, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın 1. sınıf düzeyindeki kazanımların gerçekleştirilmesine yönelik düzenlenmelidir (MEB, 2009: 233-234).

#### **2.7. Bitişik Eğik Yazı**

“Ülkemizde Atatürk'ün önderliğinde 1928 yılında bitişik eğik yazı ile okuma yazma seferberliği başlatılmış, çocuk ve yetişkinlere uzun yıllar bitişik eğik yazı öğretilmiştir. Bitişik eğik yazı öğretimi Ses Temelli Cümle Yöntemi ile birlikte yeniden ele alınmış ve bitişik eğik yazı ile ilk okuma yazma öğretimi öngörülmüştür” (MEB, 2009: 235). Bitişik eğik yazının tarihine baktığımızda, uzun yıllar öncesine dayandığı söylenebilir.

Bitişik eğik el yazısının en temel özelliği harflerin belli kurallara göre birleştirilerek belli derecede sağa yatık bir pozisyonda olmasıdır. Öğrencilerin erken yaşlarda bu yazıyla karşılaşmaları onlar için bir avantaja dönüşebilir. Çocukların parmakları bitişik eğik el yazıya

kolaylıkla uyum sağladığı için yazmaya hazırlık çalışmalarında yeterli zamanın ayrılması gerekir. Böylece, öğrencilerden beklenen akıcı ve hızlı yazma becerisi daha kolay kazanılabilir.

“Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlanmakta ve bütün yazılar bitişik yazı ile yazılmaktadır. Bitişik eğik yazıda harflerin birbirine nasıl bağlanacağını iyi bilmek gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilere önce harflerin yazımı ile bağlantıları öğretilmelidir” (MEB, 2009: 235). Sınıf öğretmenlerinin bu öğretimi gerçekleştirirken estetik şekilde harfleri birleştirmeye özen göstermesi gerekmektedir.

Yeni Türkçe Öğretim Programı'yla ilk okuma-yazmaya bitişik eğik yazı ile başlanmakta ve ilköğretim boyunca bütün derslerde bitişik eğik yazının kullanılması öngörülmektedir (Bayraktar, 2006). Ancak ilerleyen sınıflarda özellikle ortaokul döneminde öğrencilerin bitişik eğik yazıyı kısmen kullandıkları gözlemlenmiştir. Bu sıkıntının yaşanmasında, branş öğretmenlerinin bitişik eğik yazı konusunda hem önyargılı hem de yeterli bilgi ve tecrübelerinin olmaması etken olabilir.

“Cumhuriyet'ten günümüze kadar Türkçe öğretim programları incelendiğinde bitişik eğik yazının giderek ihmal edildiği dikkat çekmektedir. Kemal Atatürk'ün başöğretmen sıfatıyla Türk insanına Latin alfabesini öğrettiği kara tahta başında yazdığı harfler, bitişik eğik yazının bu dönemde kullanıldığının bir göstergesidir” (MEB, 2005: 235). Günümüzde ise bitişik eğik yazının kullanışlı olup olmadığı halen tartışma konusu olmaya devam etmektedir.

### **2.7.1. Bitişik Eğik Yazının Faydaları**

Yapılan araştırmalarda bitişik eğik yazı öğrencilerin fizyolojik gelişimlerine uygun olmakla beraber beyindeki düşünce ve düzenleme sistemlerini desteklediği saptanmıştır. Bitişik eğik yazının aynı zamanda yazma becerisinde farklı el tercihlerine de uygun olduğu belirtilmiştir (MEB, 2009). Yine bitişik eğik yazı ile yazan öğrencilerin yazma hızlarının dik temel harflerle yazanlardan daha yüksek olduğu bilinmektedir.

Bitişik eğik yazı el kalkmadan daha akıcı ve hızlı yazıldığı için öğrenciler yazacaklarını unutmadan daha hızlı ve düzenli şekilde yazıya aktarabilmektedir. Ayrıca dik temel yazıda karşılaşılan kesinti durumu ve harfler arasında uygun boşluk bırakma sorunu bitişik eğik yazıda yaşanmamaktadır (Akyol, 2005; Başaran ve Karatay, 2005; Güneş, 2006; Duran ve Akyol, 2010; Şahin, 2012). Bitişik eğik yazının birçok yönden yararlı olduğu yapılan araştırmalardan da anlaşılmaktadır.

Öğrenciler bitişik eğik yazıda harflerin bağlantı ve ayrıntıları üzerinde yeterince düşünmek zorunda oldukları için öğrencilerin bir noktada yoğunlaşmalarına katkı sağlamaktadır. Okuma becerisiyle yazma becerisi ilişkili olduğundan okuma ve yazmadaki gelişmelerin tamamı öğrenenin birtakım zihinsel faaliyetlerini de (düşünme, anlama, sorgulama vb.) güçlendirmektedir (Güneş, 2006). Bitişik eğik yazının öğrenciler için daha uygun bir yazı

tipi olduğunu ve bu yazıyı öğrencilerin en iyi şekilde kavramaları için harflerin yazımına başlamadan önce gerekli ön çalışmaların (çizgi, parmak, yön vb.) yeterince yapılmış olması başarılı bir yazma aşaması göstermesini sağlar (Beyazıt, 2007; Çiftçi, 2005).

Birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyı kullanan öğrencilerin dik temel yazanlara göre % 30-50 oranında zaman kazandıkları ve okul yazısı olarak da daha kolay yazıldığı belirlenmiştir. Dik temel yazıyı hızlı ve akıcı yazanlar dik temel harfleri de birbirine bağlayarak yazdıkları gözlemlenmiştir (Ouzoulias, 2004; akt. Döngel, 2009: 25 ). Bitişik eğik yazı öğrencinin, daha hızlı ve akıcı yazması, kalemi doğru kavrama başarısı özellikle düşüncelerini görsel olarak ifade etme yeteneğini olumlu yönde desteklemektedir (Coşkun, 2011). Bitişik eğik yazıyı öğrenenler arasındaki yazım farklılıkları azaldığı, dik temel harflerle yazılmış yazıları daha kolay okudukları ve bu yazıyla öğretim yönteminde daha fazla sözcük öğrendikleri gözlemlenmiştir (Akyol, 2010). İlgili literatür incelendiğinde bitişik eğik yazının çocukların gelişimine daha uygun olduğu görülmektedir.

Bitişik eğik yazı; öğrencilerin duygu ve düşüncelerini anlamlı şekilde yazıya daha hızlı aktarmaları, el ve parmak kaslarına uygun olması, sağa yatık kesintisiz yazılması, eğik ve dairesel çizgileri içermesi, rakam ve işaretleri daha kolay fark edip okunması, öğrencilerin resim yeteneklerini geliştirmesi ve diğer harflere göre daha hızlı yazılması ayrıca sol elle yazan öğrencilere kolaylık tanınması bakımından oldukça faydalıdır (MEB, 2009).

## **2.8. Yazı Yazmaya Etki Eden Faktörler**

Yazma eyleminde öğrenciye kazandırılacak temel davranışların başında; okunaklılık, hızlılık, akıcılık, süreklilik ve estetik gelir.

Etkili bir yazma öğretiminde, kalem kavrama, kâğıdın konumu, oturma biçimi ve vücut pozisyonunun ne şekilde olması gerektiği öncelikle gösterilmelidir (Yıldız, Açıan, Berber, Bulut ve Zalimhan, 2015).

### **2.8.1. Kalem Tutma**

Yazmanın temel araçlarından birisi kalemlerdir ve etkili bir yazma için kalemin rahat bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Bunun için kalemin kolayca kontrol edebildiği bir kalem tutuş biçimine ve kalemin uygun noktadan kavranmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Kalem tutmanın birçok şekli olmasına karşın üç parmakla kalem tutma en uygunu olarak görülmektedir (Calp, 2010; Keskinçilic ve Keskinçilic, 2005). Bu tutuşta, kalem, başparmak ve işaret parmağı ile tutulur ve orta parmak ile desteklenir. Diğer iki parmak gevşek bir biçimde kıvrılır. El bileği hafifçe bükülür. Kalemin hareketleri el bileğinden ziyade, parmaklar tarafından kontrol edilir (Pins-ker, Young ve King, 2003; akt. Yıldız, Açıan, Berber, Bulut ve Zalimhan, 2015: 63).

Çocuğun el kasları güçlendikçe doğru kalem tutma şeklini de daha rahat kazanmış olur. Çünkü doğru kalem tutma şekli iyi bir yazma için önemlidir (Calp, 2013). Bundan dolayı çocuklara anasınıfından itibaren doğru kalem tutma şekli gösterilmeli ve tutma da zorlanan çocuklarla birebir ilgilenilmelidir.

Üç parmak ile tutma pozisyonunda işaret parmağı ile başparmak arasına alınan kalem, orta parmağın üzerine yatırılarak yazma malzemesine yöneltilir. Bu açı 45 veya 55 derece olacak biçimde olmalıdır. Bazı öğrenciler kalemi çok sıkı kavrayabilir veya kaleme fazla bastırabilirler. Çocuğun bu bedensel gerginliği, yazma hedeflerini ulaşmayı engelleyen bir değişkendir. Bu durumda öğretmen öğrenciye anında yardımda bulunmalıdır (Keskinkılıç, 2007). Öğretmen gerekirse aile ve bu alanda uzman kişilerle iletişime geçerek geçerli çözümler üretebilmelidir.

Kalem tutma ile güzel yazı yazmanın arasında doğrudan bir ilişkinin olduğunu söylemek güçtür. Bir çocuk kalemi doğru tutmadan da güzel bir şekilde yazabilir. Ancak doğru bir kavrama ile el, kol ve parmak koordinasyonu sağlanacağından yanlış tutuşa göre daha rahat hareket etme söz konusu olacaktır (Temur, 2011a). Yani kalemi doğru biçimde kavrayan öğrencilerin daha estetik bir yazı yazma ihtimalleri yüksektir, denilebilir.

Çocukların kalemi kavramaya başladıkları dönemde özellikle anasınıfında ve birinci sınıfta yanlış tutuşların önüne geçilmeli ve kalemi doğru kavramanın nasıl olacağı özenle gösterilerek ve kavratılarak öğretilmelidir. Başaran ve Karatay'a (2005) göre kalemi kavrama için ideal noktanın kalemin ucuyla işaret parmağı arasında 1,5-2 cm'lik mesafe olduğu belirtilmektedir. Yılmaz'a (2009) göre bu mesafeye uymayanlara yazma esnasında müdahale edilmelidir, problem çözülmüyorsa kalem üzerine yazım noktası ile tutulacak nokta arasında en az iki santim mesafe kalacak şekilde plastik bantlar dolanarak önlem alınabilir.

Kalem tutma konusunda öğrenciler daha çok kendi isteğine göre hareket etmektedirler. Bunun sonucunda yanlış kalem tutma pozisyonları oluşmaktadır. Bu da hayat boyu devam edebilmektedir. Gerek anasınıfında gerekse birinci sınıfta öğretmenler maalesef bu konu üzerinde yeterince durmamaktadır. Ayrıca ailelerin bu konudaki yetersizlikleri de bir gerçek olarak kabul edilmelidir. Bundan dolayı öğrenciye doğru kalem tutma becerisini kavratmak için doğru parmaklarla doğru kavraması gerektiği konusunda ailelerin evde, özellikle anasınıfı ve birinci sınıf öğretmenlerinin ise okulda gösterip anlatmaları önemsenmelidir (Temur, 2011b).

Öğrencilerin kalem tutarken ellerinin acımasını engellemek için kalem tutmayı kolaylaştıran araçların kullanılabilirliğini belirtmektedirler (Aslan, 2012). Kalemler yumuşak cinsten olmalıdır. Özellikle çizgi alıştırmalarına ilgi çekmek ve motive etmek amacıyla renkli kuru kalemler de kullanılabilir (Artut, 2005).

Özellikle kalemi doğru tutmada zorlanan çocuklar için doğru ve rahat bir şekilde kavrayacakları kalemler kullanılmalıdır. Yanlış tutma davranışları süreklilik gösterdiğinde

ilerleyen dönemlerde bu davranışların değiştirilmesi zor olacaktır. Yine kalem yazma noktasına çok yakın tutanlar bileklerini yay gibi bükükleri için yazdıklarını yeterince göremediklerinden ayağa kalkıp sıranın üzerine kapanırlar. Bu durum özellikle sol elle yazan çocuğun çabuk yorulmasına ve pek de estetik olmayan bir yazı yazmalarına neden olacaktır. Bu sıkıntının yaşanmaması için öğretmenin zamanında önlem alması ve müdahale etmesi çok önemlidir (Yılmaz, 2009). Öğretmenler bu sıkıntıları en aza indirmeleri için öğrencilerini çok iyi gözlemlemeli ve kalem tutma sürecini çok iyi yönetmelidir.

Öğrencilerin yazmak için kullanacakları uygun kalemleri seçme konusunda öğretmenler öğrencileri ve anne- babaları yönlendirebilirler. Taylor'a (2006) göre, öğrenciler yazma stillerine en uygun ve en rahat ettikleri kalem kullanmalıdır. Ancak çocukların parmak ve el yapılarına uygun ergonomik özelliklere sahip kalemlerin çok yaygın olmadığı bilinmektedir. Kalemler standart üretilmekte ve öğrenciler bu kalemleri kullanmak durumunda kalmaktadırlar. Bu durum bazı öğrencilerin zorlanmalarına neden olmaktadır.

### **2.8.2. Oturuş Şekli**

Yazmada etkili olan faktörlerden birisi de oturuş şeklidir. Öğrencilerin doğru oturmasını sağlayan unsurlardan biri, üzerinde yazı yazılacak masa veya sıranın öğrencinin boyu ile orantılı olmasıdır (Temur, 2011a). Bu durum öğrencinin psikomotor gelişimi için de çok önemlidir.

Oturma şekli, öğrencilerin fiziki gelişimine, sınıf arkadaşları ve öğretmeni ile rahat iletişim kurmalarına, düzgün ve güzel bir yazıyı kavramalarına etki eden bir unsur olduğu için oturma şekli daha yazmaya hazırlık aşamasında öğretilmelidir. Öğrenci deftere fazla eğilmeden ve ışığa engel olmadan yazmalıdır. Öğrencinin yanlış oturma şekli, yazma eylemine olan dikkatini ve ilgisini azaltır. Ayrıca istenilen yazının ortaya çıkmasında yazı yazılan yerin düz ve sabit olması gerekir (Duran, 2009). Yanlış biçimde oturan öğrenciler sınıflarda öğretmenler, evlerde ise ebeveynler tarafından sürekli uyarılmalı ve çocuklara doğru oturma biçimi gösterilmelidir.

Artut'a (2005) göre, öğrencilere yazı yazma sürecinde rahat ve dik oturma şekli kazandırılmalıdır. Göz ile defter arasındaki mesafe 25-30 cm. civarında olmalı, çalışma sırasında defterin üzerine kapanarak yazan öğrenciler sık sık kontrol edilerek doğru davranışlar kazandırılmasına yönelik uyarılarda bulunulmalıdır.

Çocuğun doğru oturması için ayaklarının yere tam olarak temas etmesi ve bunun için oturacağı uygun sıra ya da sandalye olması gerekir. Bu şartlar uygun olmadığında çocuğun doğru oturması ve rahat yazması güç olacaktır. Ayrıca üzerinde yazılan masa ile oturuş sıranın çocuğun yaş grubuna uygun olması ve yazmada kullanılmayan elinde defteri kontrol edecek şekilde tutulması gerekir (Akyol, 2006).



Yazma esnasında fazla yorulmamak ve kasların sağlıklı çalışması için rahat oturuş şekli çok önemlidir. Maalesef ilköğretim seviyesinde öğrencilere oturma biçimi konusunda düzenli ve planlı bir eğitim verilememektedir. Bundan dolayı öğrencilere doğru oturma şeklini öğretmek için bu işte uzman olan farklı meslek gruplarından (örneğin, fizyoterapistler) yardım alınabilir. Kafa ne çok fazla geriye ne de yazılan zeminin üzerine eğik olmamalıdır. Yazmayan el kağıdın üzerine konmalıdır. Vücudun genel ağırlığı yazmayan tarafa verilmeli ki diğer taraf rahat hareket edebilsin. Okullarda bulunan öğrenci sıra ve oturakları öğrencilerin yaşlarına ve fiziki durumlarına göre ayarlanmalıdır. Yoksa oturuş pozisyonu çoğunun fiziksel gelişimini de olumsuz etkiler. Sol elini kullanan öğrenciler yine sol elle yazanlarla beraber oturtulmalı ki yazma esnasında yazmayı olumsuz etkileyecek kol veya dirsek çarpışması yaşanmasın (Kavak ve Bumin, 2009; Pinskar, Noda ve Tanaka-Matsumi, 2009; Young ve King, 2003).

Öğrencinin yazı yazarken sırada doğru oturması, hem estetik bir yazının ortaya çıkmasına hem de uzun süre sırada yazma eylemine katkı sağlayacaktır. Aksi takdirde öğrencinin yazmaya karşı negatif yönde davranış geliştirmesine sebep olabilir (Duran ve Akyol, 2010).

Calp (2005:154) sırada oturma becerisi kazandırmada aşağıdaki hususlara dikkat edilmesi gerektiğini belirtmiştir:

- Sırada sırt hafif öne eğik olmak üzere dik oturulur.
- Kalçalar oturma yüzeyine yerleştirilir.
- Ayaklar zemine tam temas edecek şekilde düz konur.
- Göğüs ve dirsekler sıraya dayanmadan düzgün olarak oturtulur.
- Kolun dirsekten önceki üçte ikisi sıra üzerinde tutulur.
- Sıraya ışık soldan gelecek biçimde oturulur.

### 2.8.3. Kâğıt Pozisyonu

Kâğıt pozisyonu sağ elli ve sol elli olmaya göre değişmektedir. Sağ elli birinin sıra üzerinde kâğıt tutma biçiminin sola 40-45 derece eğimli bir şekilde olması gerekmektedir. Aynı şekilde beden duruşu da sola eğimli şekilde olmalıdır. Sağ el ile yazan bir öğrenci için sol el de destek unsurudur. Ayrıca gözler beden duruşuna göre değişebileceği gibi ortalama kâğıttan 40 cm kadar uzak olması gerekmektedir. Aynı şekilde sol elli bir öğrenci de kağıdını 40-45 derece sağa eğimli bir şekilde tutarken beden duruşunu da sağa eğimli bir şekilde ayarlaması gerekmektedir. Öğrenci sağ elini de kâğıdı desteklemek amacıyla kullanılmalıdır (Temur, 2011b: 2191-2192).

Defterlerin öncelikle sıranın üzerine gereği gibi yerleştirmeleri sağlanmalıdır. Defterleri ve yazı kâğıdını öğrencilerin rahat yazabilecekleri şekilde hafif yan tutabilir, alt satırlara ve diğer sayfalara geçildikçe defter, yukarı, aşağı, sağa ve sola kaydırılarak uyarlama yapılır. Bu

uyarlama şekline göre yazının yönü de etkilenecektir (Artut, 2005; Yılmaz, 2009). Öğrencilerin istenilen yazı yönünü kavrayabilmeleri için doğru kağıt, defter tutma pozisyonunu iyi ayarlaması gerekir.

Masanın üzerinde öğrencilerin kâğıdı doğru pozisyonda konumlandırmalarında, yapışkan bant, yardımcı olarak kullanılabilir (Pinskar, Young ve King, 2003). Ancak öğretmenler öğrencilerin kağıt tutmaya başladığı kritik dönemlerde (okul öncesi ve birinci sınıf) yazmaya hazırlık çalışmalarında doğru kağıt tutma şeklini öğrencilere kazandırmaları halinde böyle materyalleri kullanmaya gerek kalmaz.

#### **2.8.4. Kullanılan El**

Yazmada öncelikli olarak el tercihinin dikkat edilmelidir. Öğrencilerin hangi elini kullandığı el tercihiyle ilgilidir. Fakat öğrenci sağ elle yazdığı için sağ el tercih edilen bir durumdur. Ancak sol elini kullanan öğrencilerin daha rahat yazmaları için sıraların sol taraflarına oturtulmalıdır. Sol elle yazmaya alışmış öğrenciler el tercihinin değişirmeye zorlanmamalıdır (Akyol, 2006; Artut, 2005). Burada özellikle okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin sol elini kullanan öğrencilere karşı doğru bir yaklaşım sergilemeleri öğrencilerin işlek ve estetik bir yazı üretmeleri bakımından çok önemlidir.

El tercihinin tespit etmede etkili yollardan birisi öğretmenin gözlemleridir. Öğretmen çocukları değişik durumlarda (oyun oynarken, resim yaparken vb.) gözlemleyerek kararını vermelidir. Sol elini kullanan öğrencilere öğretmen özel ilgi göstermelidir. Öğrenciyi tahtada izlemeli ve gerektiğinde ona yardım etmelidir (Akyol, 2000). Öğretmen öğrenciye yardım ederken onun duygu ve düşüncelerini olumsuz etkileyecek tavırlardan kaçınmalıdır.

Çocukların çoğunluğu yazma becerisini sağ elle gerçekleştirmektedir. Ancak yine de el tercihi konusunda kararsız kalmış öğrenciler olabilir. Önemli olan öğretmenlerin bu tür çocukları sınıf içinde ve dışında hangi elini daha rahat ve sık kullandığını gözlemleyerek öğrencinin el tercihinin yönünü vermelidir (Yılmaz, 2009). Yazma eyleminde sağ elini tercih edenlerin daha rahat ve düzgün yazdıkları bilinmektedir.

Öğrencilerin sağ elle yazıyor olması istenilen bir davranıştır. Fakat öğrenci sol elini kullanmaya alışmış ise öğrenciye el değiştirme konusunda ısrarcı olunmamalıdır. Sol elini kullanan öğrencilerin yazdıklarını daha iyi görmeleri için alçak sıralarda yazmaları önerilir. Ayrıca ışığın da sağdan gelmesine dikkat edilmelidir (Vidin, 2013). Çünkü öğrencilerin uygun bir ortamda yazma eylemini gerçekleştirmesi yazmaya karşı tutumunu etkilemektedir.

“Öğrencinin oturma düzeni, kalem tutma biçimi, defter pozisyonu el tercihinin etkilenecektir. Öğretmen yazma sürecinde öğrencinin tercih ettiği duruş ve pozisyonları el tercihinin dikkate alınarak değerlendirmeli, öğretiminin bu duruma uygun düzenlenmelidir” (Yıldız, Açıkan, Berber, Bulut ve Zalımlıhan, 2015: 63).

### **2.8.5. Kas Gelişimi**

Yazma da omuz, kol, bilek ve parmak kasları önemlidir. Kas gelişimini tamamlamayan çocuklar motorsal üretimde zorlanırlar. Kas gelişiminde büyükten küçüğe doğru bir yol izlenmelidir. Önce omuz kol, sonra bilek, daha sonra da parmak kasları geliştirilmelidir. Havada geniş kol hareketleri yaparak kol kasları, kum masalarında çalışmalar yaparak da bilek, parmak ve kol kasları geliştirilebilir. Özellikle parmak kasları yeterince gelişmemiş olan çocuklar kalemi rahat bir şekilde tutamazlar (Akyol, 2003).

### **2.8.6. Yönler**

Öğretmen daha çizgi çalışmaları aşamasında yönlere dikkat çekecektir. Yönere dikkat çekmek için mutlaka oklar kullanılmalıdır. Harflerin ve diğer şekillerin başlangıç ve bitiş noktaları vurgulanmalıdır. Yön kavramı gelişmemiş çocuklar harfleri birbirine karıştırabilir. Örneğin “b” harfi “d” harfi olarak veya tersi yazılabilir (Akyol, 2003: 54). Harflerin doğru yazılış yönünü zamanında öğrenemeyen öğrencilerin ilerleyen sınıflarda da bu sorunu yaşamaya devam ettikleri söylenebilir.

### **2.8.7. Boşluklar**

Yazmada cümleler, kelimeler, harfler arası ve sayfa kenarlarındaki boşluklar da dikkate alınmalıdır. Okunulabilirlik ve estetik açısından bunlar da önemlidir. Öncelikle sayfa kenarlarında bırakılması gereken boşluklar vurgulanmalıdır. Daha sonraları da sırasıyla cümle, kelime ve harf aralarındaki boşluklara çocukların dikkatleri çekilmelidir. Kalem ve parmak kullanarak cümle ve kelimeler arası boşluklar kavratılmaya çalışılabilir. Ayrıca kenar boşluklarını iyi kavratmak için kenar süslemeleri de yaptırılabilir (Akyol, 2003). Ancak, öğrencilerin kenar süslemelerini amacına uygun olarak yapmalarına dikkat edilmelidir.

### **2.8.8. Harflerin Şekilleri**

Çocukların parmaklarını daha hızlı hareket ettirmeleri için harflerin doğru yazılış şekillerini daha çabuk hatırlamaları önemli bir etkidir. Eğer çocuğa harflerin yönleriyle ve hareket sayısı ile birlikte kavratırsak hatırlama daha kolay ve düzenli olur. Öğretmen her şeyden önce harflerin oluşumuna modellik etmelidir ve harflerin üzerinden geçerek yapılan alıştırmalara yer vermeli, görsel ipuçlarını (oklarla yön gösterme) kullanmalı, harfleri hafızadan yazdırma çalışmaları yapmalıdır. Harflerin başlangıç ve bitiş noktaları, alt ve üst uzantıları gösterilerek, kâğıt üzerindeki çizgilerin takibi sağlanmalıdır. Öğrenci gayretleri olumlu değerlendirilip dönüt verilmelidir (Akyol, 2003).

## 2.9. Yazma Hızı

Güneş (2007) ve Temur'a (2012) göre yazma hızı, belirli zaman diliminde yazılan harf veya kelime sayısını ifade etmektedir. Bireyin iletişimde önemli bir yere sahip olan yazıdaki en önemli faktörler hız ve okunabilirliktir (Akyol, 2000; Ziviani, 1984). Okunabilirliğin ölçülmesinde; harflerin uzantıları, boyutları, sayfaya uygun boşluklarla aktarılması gibi birçok faktörün dikkate alınması gerektiğinden, yazma hızını ölçmekten daha zordur denilebilir (Akyol, 2006).

İlköğretimin temel hedeflerinden biri temel el yazısı yazma becerisinin kazandırılmasıdır. Öğrencilerinin düzgün ve estetik bir yazı yazma becerisinin yanında etkili bir yazma hızı performansı da göstermeleri gerekir. Etkili el yazısı yazma hızı göstermeleri eğitsel gelişimi kadar yazılı iletişim kurması bakımından da önemlidir (Phelps vd., 1985; Tseng vd., 1993; Amundson vd., 1996; akt. Tseng vd., 1997). Günümüzde yazılı kaynakların sayısındaki artış, yazma becerisinin daha sık kullanılmaya başlanıldığını göstermektedir.

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme, giderek temiz, düzgün, güzel ve hızlı yazmaları, daha sonraki çalışmaları ve başarıları için zorunlu olmaktadır. Bu beceriler, yaşam boyu kullanılacağından küçük yaşlardan itibaren bu becerilerin geliştirilmesine önem verilmelidir (Güneş, 2007). Zamanında kazanılmayan bu beceriler ilerleyen dönemlerde yazma sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır.

El yazısının niteliğiyle ilgili dikkate alınması gereken önemli bir değişken de yazma hızıdır. Bazı uzmanlar el yazısıyla çok yavaş yazan öğrencilerin yazarken düşünce ve planlarını untabildiklerini ileri sürmektedir (Graham ve Weintraub, 1996).

Duran'a (2009: 51) göre "Çok yavaş yazmak, öğrencilerin yazacaklarını unutmasına ve çabuk yorulup dersten zevk almamasına neden olur. Çok hızlı yazmak ise; özensiz ve bozuk bir yazının oluşmasına neden olur. Sık sık öğrencilere, önemli olanın yazının düzgün, okunabilir ve kurallara uygun olması gerektiği hatırlatılmalıdır. Hızın, ikincil bir öncelik olduğu vurgulanmalıdır." Özellikle ilkökul döneminde yapılan yazma etkinliklerinin asıl amacı öğrencilere bilgi aktarmak değil öğrencilerin yazmaya olan ilgilerini artırmak, okunaklı ve estetik bir yazı üretmek olmalıdır. Bundan dolayı öğrencilerin ilkökul döneminde yazma sorunlarını gidermiş olması çok önemlidir.

Öğrencilerin akıcı ve okunaklı yazı yazma becerisi; ifade etme, iletişim kurma ve akademik başarı kadar fikirlerin kaydedilmesinde de çok önemlidir. Yazı yazmada problemleri olan çocuk ödevlerini zamanında bitirebilmek veya dikkatini daha çok yazısını düzeltmek için kullanmak zorunda kaldığı için bilginin anlamını kaçırmaktadır (Uyanık, Bumin, Düger ve Kayıhan, 2001).

Akıcı yazmada, duygu ve düşünceleri ifade edebilmek amacıyla gerekli harfleri zihinsel ve bedensel olarak üretebilmek önemlidir. Akıcı yazmada kullanılacak temel beceriler, hız ve

okunaklılık olmaktadır. Harflerin kolay ve hızlı yazılmaması öğrencinin düşüncelerini sayfaya aktarmasını güçleştirecektir. Akıcı yazma becerisini geliştiremeyen öğrenci, kelime kelime ve yavaş yazmaktadır. Yazma becerisinin yeterince gelişmemesi, metin oluşturma sürecinde öğrencinin zihinsel becerilerini kullanmasını olumsuz etkilemektedir. Yazma hızının yavaş olması, öğrencinin düşüncesini yazıya aktarmadan unutmasına neden olmaktadır. Bu şekilde yazan öğrenciler kelime ile çok uğraştıklarından metnin anlamına dikkatlerini verememekte ve kendilerini iyi ifade edememektedirler. Bu nedenle yazma öğretiminde öğrencilerin gelişim düzeyleri dikkatle izlenmelidir (Güneş, 2007).

Öğrenciler yazı ödevlerini tamamlamada daha uzun zamana ihtiyaç duyarlar, sınıfta not almada zorlanırlar ve yazı hızları arkadaşlarından düşükse onları engeller. Yazı yazma hızı, yazı bölümlerinin kompleksliği artınca tipik olarak azalır (Amundson, 2001; akt. Calp, 2013). Yazmak için seçilecek cümle ve metinlerin öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekecek özellikte olmasına ve öğrencinin düzeyine uygun olmasına dikkat edilmelidir (Calp, 2005).

“Yazma hızının geliştirilmesinde en önemli etken yazma alıştırmalarının düzenli olarak yapılmasıdır. Çocuk bunu zaman ile yarışarak kendisi de yapabilir. Ayrıca yazma çalışmaları uygun şekillerde ödüllendirilerek motive edilebilir” (Akyol, 2006: 74). Tseng ve Hsueh’e (1997) göre, yavaş el yazı hızı okul çağı çocuklarının karşılaştığı el yazısı zorluklarının en büyük problemlerinden biridir. Bu çocuklar sıklıkla değerlendirme ve müdahale için mesleki terapistlere yönlendirilir.

Yazma hızının çocuklara kazandırılması için öncelikle çocukların yazmaya özendirilmesi ve yazmanın öneminin bu dönemlerde kavratılması gerekir. Eğitimciler çocuklara daha ilkökul birinci sınıftan itibaren yazma eylemine başlamadan hangi kurallara uyması gerektiğini fark ettirmelidir. Örneğin, doğru oturuş şekli, kağıdı ve kalemi doğru tutuş şekilleri gösterilerek uygulamalar eşliğinde anlatılmalıdır. Hatalı davranış gösteren çocuklar anında uyarılmalı ve doğru davranış gösterilmelidir. Çocukların yazma becerisini sevmeleri için de öğretmenin örnek teşkil etmesi fazlasıyla önemlidir. Çünkü öğretmen her yönden çocuklar için örnek bir modeldir. Öğretmenin bu konuda kendini yetiştirmiş olması ve çocukların yazmayı sevmesi için yazmaya teşvik edici ödülleri ve yönergeleri etkin kullanması çok önemlidir.

## **2.10. Yazma Hızını Etkileyen Unsurlar**

### **2.10.1. Kâğıt Pozisyonu**

İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin kâğıt pozisyonunun yazma hız ve ortalamalarında bir farklılığa sebep olduğu söylenebilir. Kâğıdını dik (90) tutan öğrencilerin yazma hızları kâğıdını eğimli tutan öğrencilere göre hem daha yavaş hem de yazma sürecinde daha çok hata yapma eğiliminde oldukları söylenebilir (Temur ve ark., 2011: 33).

“Dik kâğıt pozisyonu kullanan öğrencilerin kâğıdını eğimli tutan öğrencilere göre 5,9 harf daha yavaş yazdıkları söylenebilir” (Duran, 2009: 51). Yazma hızında kâğıt pozisyonunun da önemli bir etken olduğu ve bundan dolayı bu konuya okul öncesi dönemden itibaren özen gösterilmesi gerektiği kaçınılmazdır.

### **2.10.2. Kalem Tutma**

Kalemi kavrama noktası farklılaştıkça öğrencilerin yazma hızı ve hata oranları da değişmektedir. Örneğin kalemi üst noktadan kavrayan öğrenciler alt ve orta noktadan kavrayan öğrencilere oranla daha yavaş yazmaktadırlar.... Sonuç olarak kalemin kavranma noktası yazma hızı ve hatalarında bir değişime yol açmaktadır (Temur ve ark., 2011: 34).

Parmak arasıyla kalemi kavrama hariç bütün kalem tutuş şekillerinde yazma hızı ortalamaları benzerdir (Koziattek ve Powell, 2003). Bu sonuç farklı unsurların yazma hızını değişik oranlarda etkilediğini göstermektedir.

### **2.10.3. Oturuş Şekli**

Temur ve ark. (2011: 35-36) yaptığı araştırmada, öğrencilerin çoğunluğu öne eğilerek yazmaktadır. Ayrıca öğrencilerin % 15'inin yazı yazarken ayakta yazdıkları saptanmıştır. Ayakta yazı yazan oturanlara göre öğrenciler hem daha yavaş yazmaktadırlar hem de daha çok yazım hatası yapmaktadırlar.

Öğrencinin doğru oturma pozisyonunu öğrenmesi, oturduğu sıra ve oturağın ebatlarının öğrencinin fiziksel gelişimine uygun olması ve yazmada tercih edilen ele göre oturma düzeni oluşturma, yazma hızını etkileyen önemli faktörlerdendir.

### **2.10.4. Harfler**

“Çocuğun hızlı ve okunaklı yazabilmesi için harflerin öncelikli olarak öğrencinin zihninde canlandırabilmesini sağlamak gerekir. Harflerin zihinde canlanması harflerin canlanması harflerin yazılması hızını artırmada önemli bir etken olmaktadır. Başka bir deyişle öğrenciye bir harf sorulduğunda öğrencinin harfin nasıl yazılacağını direk söyleyebilmesidir” (Akyol, 2010: 64). Bundan dolayı çocukların doğru ve hızlı yazabilmeleri için harflerin öğretimi aşamasında harflerin yazılış şekillerini tam kavramış olması oldukça önemlidir.

### **2.10.5. Kas Gelişimi**

Yazma davranışında daha çok ince motor beceriler kullanıldığı için çocuğun el ve parmak kaslarının kalemi rahatlıkla kavrayabilecek olgunluğa ulaşmış olması gerekir. Aksi takdirde çocuk, kalemi doğru kavramakta zorlanacak ve beklenen yazma hızına ulaşmakta güçlük yaşayacaktır. Bundan dolayı öğretmenler yazmaya yeni başlayan çocukların kas

gelişimlerini iyi gözlemlemeli ve ince motor becerilerini geliştirmek için; parmakları tek tek açıp kapama, hamura değişik şekiller verme, ipe makarna dizme gibi etkinlikleri daha sık yaptırılmalıdır. Çünkü çocukların doğru, güzel ve hızlı yazma performansı göstermeleri için özellikle ince motor becerilerinin yazmaya hazır olması ve diğer yazma kurallarını öğrenmiş olması gerekir. Ayrıca okul öncesi dönem, çocukların el becerilerinin gelişiminde oldukça önemli yıllar. Çocukların bu dönemde yaptıkları aktiviteler, okul döneminde yapılan yazı yazma, kesme ve kullanılan diğer araçlar için temel oluşturmaktadır.



## 2. YÖNTEM

### 3.1. Araştırma Modeli

İlkokul öğrencilerinin yazma hızını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, “betimleyici tarama modeli” kullanılmıştır. “Sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan tarama araştırmaları, geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili olarak görüşlerin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır” (Karakaya, 2011: 59).

Bu çalışmada, yapılan ölçümlerden elde edilen verilerin yanında, nitel veri toplama yöntemlerinden “doküman inceleme” yöntemi ile de elde edilen veriler kullanılmıştır. “Araştırma kapsamında incelenen konuyla ilgili olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı belgelerin analiz edilmesiyle veri sağlanmasına doküman incelemesi denilmektedir” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 188).

### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma, ilkokul öğrencilerinin yazma hızını belirlemek için 2015-2016 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Mayıs ayında gerçekleştirilmiştir. Mersin ilinde MEB’e bağlı resmi ve özel okullarda kayıtlı olan öğrenciler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Mersin İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nün resmi web sitesindeki sayısal verilere göre özel ve devlet okullarda 370.446 öğrenci bulunmaktadır.

Araştırma evreninin çok büyük sayıda olmasından dolayı örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklem grubu “tabakalı örnekleme” ve “basit tesadüfî örnekleme” yöntemleri kullanılarak belirlenmiştir.

“Tabakalı örnekleme, sınırları belirlenmiş bir evrende alt tabakalar veya alt birim gruplarının var olduğu durumlarda kullanılır. Burada önemli olan, evren içindeki alt tabakaların varlığından yola çıkarak evren üzerinde çalışmaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 105).

Bu yöntemde göre evrende bulunması muhtemel tabakalar belirlenmiştir. Bu tabakalar: “Köy, İlçe Merkezi, İl merkezi” olarak belirlenmiştir. Daha sonra bu tabakalarda yer alan okullarda ortalama kaç katılımcının olacağı ve örneklem sayısına ulaşmak için kaç okul alınması gerektiği belirlenmiştir. Buna göre 8 ilkokul alındığında, örneklem için gereken katılımcı sayısına ulaşılacağı öngörülmüştür. Burada okulların belirlenmesinde ise “basit tesadüfî örnekleme” yöntemi kullanılmıştır.

“Bu yöntemde evrendeki her bireyin örnekleme seçilme şansı birbirine eşit ve birbirinden bağımsızdır. Dolayısıyla hesaplamalarda da her bireye verilecek ağırlık aynıdır. Bu yöntemin kullanılabilmesi için ele alınan probleme ait bilgilerin evrene göre homojen olması



gerekir. Uygulanması oldukça kolaydır. Evrendeki birimler önce listelenir ve numaralanır. Sonra rastgele sayılar tablosu kullanılarak örnekleme girecek denekler belirlenir” (MEB, 2011: 14-15).

Çalışma evreni belirlenirken Mersin ilinde yer alan ilçeler iki grup haline getirilmiştir. Birinci grupta merkez ilçeler, ikinci grupta diğer ilçeler yer almıştır. Basit tesadüfî örnekleme yöntemi ile birinci gruptan “Toroslar” ilçesi seçilmiştir. Bu ilçede 120 özel ve devlet okulunda, “58.115” öğrenci bulunmaktadır. İkinci grupta yer alan 9 ilçeden 2 ilçe yine “basit tesadüfî yöntem” ile seçilmiştir. Bu ilçeler; “Erdemli ve Gülnar” olarak belirlenmiştir. Bu ilçelerde 68 özel ve devlet okulunda “33.838” öğrenci bulunmaktadır. Seçilen çalışma evreni toplam “92.053” öğrenciden oluşmaktadır. Bu sayının araştırma evreni içindeki oranı ise “% 25” olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın genel evrenini ise Türkiye’de 2015-2016 öğretim yılında, bütün resmî ilkokullarda kayıtlı olan 5 milyon 128 bin 664 öğrenci oluşturmaktadır (MEB, 2016).

Öğrencilerin dokümanları okunduktan sonra, uzman görüşü doğrultusunda okunaklılığın olmadığı, yönergeyi yanlış anladığı veya dik temel harflerle yazıldığı gerekçesiyle 24 öğrencinin dokümanı örneklem dışına alınmıştır.

**Tablo 3.1. Örneklem Grubuna Ait Bilgiler**

TABAKA	İLÇE	OKUL	ÖĞRENCİ SAYISI
İL MERKEZİ	Toroslar	Çukurova İlkokulu	130
		Mustafa Kemal İlkokulu	104
İLÇE MERKEZİ	Erdemli	Sultan Akın İlkokulu	102
		Barboros İlkokulu	88
KÖY	Gülnar	Kayrak İlkokul	50
		Bereket İlkokulu	38
		Şeyh Ömer İlkokulu	27
		Zeyne İlkokulu	66
<b>TOPLAM</b>			<b>605</b>

Araştırmada, ilkokul öğrencilerinden gönüllük esasına göre meydana getirilen çalışma grupları ile çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grupları, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı Mersin

ili; Toroslar ilçesi, Çukurova İlkokulu, Mustafa Kemal İlkokulu, Erdemli ilçesi; Sultan Akın İlkokulu ve Barbaros İlkokulu, Gülnar ilçesi; Şeyh Ömer İlkokulu, Bereket İlkokulu, Kayrak İlkokulu ve Zeyne İlkokulu öğrencileri arasından belirlenmiştir.

Aşağıda verilen Tablo 3.2’de, araştırma örnekleminde yer alan katılımcıların cinsiyet değişkenine göre gruplandırıldığında en çok yığılmanın “%51.4” ile erkek katılımcılarda olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan kızlar grubunun oranı ise “%48.6” olmuştur. Araştırmaya örnekleminde yer alan katılımcıların sınıf seviyesi değişkenine göre gruplandırıldığında, en çok yığılmanın “26.9” ile “1.sınıf” olduğu görülmektedir. En az yığılma ise “%22.8” ile “2.sınıf” olduğu görülmektedir. Araştırmaya örnekleminde yer alan katılımcıların okul öncesi eğitim alma durumu değişkenine göre gruplandırıldığında, en çok yığılmanın “%83.3” ile “Evet” grubunda olduğu görülmektedir. Araştırmaya örnekleminde yer alan katılımcıların yazı yazarken kullanılan el tercihi değişkenine göre, en çok yığılmanın “87.4” ile “Sağ el” olduğu görülmektedir. Araştırmaya örnekleminde yer alan katılımcıların okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre en çok yığılmanın “38.7” ile “İl Merkezi” olduğu görülmektedir. En az yığılma ise “%29.9” ile “Köy” görülmektedir.

**Tablo 3.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Frekans ve Yüzde Değerleri**

Değişkenler	Gruplar	<i>f</i>	%
<b>Cinsiyet</b>	Erkek	294	48.6
	Kız	311	51.4
<b>Sınıf Seviyesi</b>	1.sınıf	163	26.9
	2.sınıf	138	22.8
	3.sınıf	149	24.6
	4.Sınıf	155	25.7
<b>Okul Öncesi Eğitim</b>	Evet	504	83.3
<b>Alma Durumu</b>	Hayır	101	16.7
<b>Yazı Yazarken Kullandığı El</b>	Sağ	529	87.4
	Sol	76	12.6
<b>Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri</b>	Köy	181	29.9
	İlçe Merkezi	190	31.4
	İl Merkezi	234	38.7
<b>Toplam</b>		605	100

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler doküman inceleme forumu ve kişisel bilgi forumu ile toplanmıştır. Öğrencilerin yazma hızını belirlemek için kullanılan metinler ise Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2014-2015 Eğitim-öğretim yılında kullandığı Türkçe ders kitaplarından sınıf seviyesine göre seçilmiştir. Seçilen kitaplar şunlardır:

- Gültekin, İ. ve Pekdemir, A. Z. (2013). İlköğretim Türkçe 4 Ders Kitabı. (Editör: Akyol, H.). (4. Baskı). Ankara: Devlet Kitapları.
- Değirmenci, G. ve Karafilik, F. (2010). İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 1. (Editör: Çelik, İ.). Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.
- Arhan, S. ve Coşkun, S. (2013). İlköğretim Türkçe 2 Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı. 2. Kitap. (Editör: Akyol, H.). (4. Baskı). Ankara: Devlet Kitapları.
- Aydın, G. ve Demirel T. (2013). İlköğretim Türkçe 3 Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı. 2. Kitap. (Editör: Akyol, H.). (4. Baskı). Ankara: Devlet Kitapları.

Bu kitaplardan seçilen yazma metinleri Ek-3-4-5-6'da verilmiştir.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmacı örneklem olarak seçilen okullara farklı günlerde gitmiştir. Öğrencilere, yazılı olan yönerge okunduktan sonra önce kişisel bilgiler forumu araştırmacı rehberliğinde öğrenciler tarafından dolduruldu devamında araştırmacı tarafından hazırlanmış olan üç farklı (şiir, öyküleyici ve bilgilendirici) türde metni kâğıdın alt tarafında oluşturulmuş alana bitişik eğik yazı ile yazmaları sağlandı. Öğrenciler yazma esnasında zaman kaybı olmaması için silgi kullanmamıştır. Öğrencilerin yazma hızları 1 dakika içerisinde bakarak yazma etkinliğine dayalı olarak belirlenmiştir. Bakarak yazmada ayrılan süre (bir dakika) araştırmacının çaldığı düdük sesiyle başlamış yine düdük sesiyle bitirilmiştir. Böyle bir uygulamanın amacı bütün öğrencilerin aynı anda yazmaya başlamaları ve aynı anda kalemi bırakmalarını sağlamaktır.

### 3.5. Veri Analizi

Araştırmacı tarafından öğrencilerin bakarak yazdıkları harf sayısı hesaplandı. Öğrencilerin yazdıkları yazıda estetik kaygı güdülmemiştir. Ayrıca yanlış yazılan harfler sayıma dâhil edilmemiştir. 1. uzman ile 2. uzman arasındaki okuma sonucu %10 farklı olduğunda 3. uzmana okutulmuş ve 3. uzmanın okuduğu harf sayısı geçerli sayılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerle ilgili yapılan analizlerde SPSS 16 paket programı kullanılmıştır.

Analizlerde sayısal değişkenlerin normallik testi  $n > 30$  olduğu için Kolmogorov- Smirnov testi ile verilerin normal dağılıma uyup uymadığı incelenmiştir. Ölçümler normal dağılım göstermediği için ( $p < .05$ ) nonparametrik testler (*Mann Whitney U Testi*, *Kruskal-Wallis H Testi*, *Friedman Testi* ve *Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi*) verilere uygulanmıştır. İki ilişkisiz örneklemede

elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini *Mann Whitney U Testi*, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini *Kruskal-Wallis H Testi* ve birbiri ile ilişkili iki ya da daha fazla değişkene ait dağılımların karşılaştırılarak dağılımlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla *Friedman Testi* kullanılmıştır.

Çalışmadaki analizlerde .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Yapılan istatistiksel testlerin yorumlanmasını kolaylaştırmak için istatistiksel testlere ilişkin tabloların her birinde ayrıca ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.



#### 4. BULGULAR

İlkokul öğrencilerin yazma hızı; cinsiyete, okul öncesi eğitim alma durumuna, yazı yazarken kullanılan ele, okulun bulunduğu yerleşim yeri ve yazılan metin türü değişkenine göre incelenmiştir.

##### 4.4. Yazma Hızının Sınıf Düzeyinde Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

İlkokul birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin bir dakikada yazdıkları harf sayısı ortalaması ve sınıf düzeyleri arasındaki fark Tablo 4.1'de verilmiştir.

**Tablo 4.1. İlkokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Yazma Hızları**

Sınıf	n	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ortalaması	En Küçük Değer	En Büyük Değer	Sd	X <sup>2</sup>	P	Sınıflar arası fark
1.	163	34.2	11.5	131.47	8	73				
2.	138	46.8	10.5	258.28	20	78				2-1
3.	149	58.7	15.8	363.23	27	100		317.35	.00	3-2
4.	155	74.8	20.2	465.30	29	131	3			3-1
										4-3
<b>Toplam</b>	<b>605</b>	<b>53.5</b>	<b>21.4</b>	<b>304.57</b>	<b>8</b>	<b>131</b>				4-2

\*:p<.05 Kruskal-Wallis H Testi kullanıldı.

Tablo 4.1'de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin bir dakikada yazdıkları harf sayısı ortalama 53,5 çıkmıştır. En küçük değer 8 iken en büyük değer ise 131'dir. Yine tabloya göre sınıf düzeyi değişkenine göre 1, 2, 3 ve 4. sınıf seviyesinde öğrenciler arasında yazma hızları açısından anlamlı fark bulunmaktadır (p<.05).

Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için yapılan ikili karşılaştırma testi (*Mann Whitney U*) sonucunda, 2. sınıflarla 1. sınıflar arasındaki farkın 2. sınıf lehine, 3. sınıfla 2 ve 1. sınıf arasındaki farkın 3. sınıf lehine ve 4. sınıfla 3, 2 ve 1. sınıf arasındaki farkın da 4. sınıf lehine olduğu tespit edilmiştir (p<.05). Sınıflar arasındaki bu farklılaşmanın sebebi ise 1. sınıf ortalamasının ( $\bar{X}$ =34,2), 2. sınıf ortalamasının ( $\bar{X}$ =46,8), 3. sınıf ortalamasının ( $\bar{X}$ =58,7) ve 4. sınıf ortalamasının ( $\bar{X}$ =74,8) olması, yani sınıf seviyesi yükseldikçe ortalama puanında yükselmesi gösterilebilir.

#### 4.5. Yazma Hızının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

İlkokul öğrencilerinin yazma hızı cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği Tablo 4.2’de verilmiştir.

**Tablo 4.2. Cinsiyete Göre Yazma Hızları**

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	294	52.6	21.4	296.75	87243.50		
Kız	311	54.4	21.5	308.91	96071.50	-856	.392
<b>Toplam</b>	<b>605</b>	<b>53.5</b>	<b>21.45</b>	<b>302.83</b>	<b>91657.50</b>		

\*:p>.05 Mann Whitney U Testi kullanıldı.

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere, cinsiyete göre kızların ortalama puanları ( $\bar{X}$ =54,4) erkeklerin ortalama puanlarından ( $\bar{X}$ =52,6) yüksek çıkmıştır. Ancak tabloya göre, kız ve erkek öğrenciler arasında yazma hızları açısından istatistik olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir (p>0.05).

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

İlkokul öğrencilerinin yazma hızı okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılık gösterip göstermediği Tablo 4.3’te verilmiştir.

**Tablo 4.3. Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre Yazma Hızları**

Okul Öncesi Eğitim Aldı mı?	N	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	504	54.5	21.9	309.54	156006.50		
Hayır	101	48.9	18.5	270.38	27308.50	-2.055	.040
<b>Toplam</b>	<b>605</b>	<b>51.7</b>	<b>20.2</b>	<b>289.96</b>	<b>91657.50</b>		

\*:p<.05 Mann Whitney U Testi kullanıldı.

Tablo 4.3’te görüldüğü üzere, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin puan ortalaması ( $\bar{X}$ =54,5) okul öncesi eğitim almayanlardan ( $\bar{X}$ =48,9) daha yüksektir. Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrenciler arasında yazma hızı açısından anlamlı fark bulunmaktadır (p<0.05). Bu sonuçlara göre ilkökul öğrencilerinin yazma hızları okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre okul öncesi eğitim alanların lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

#### 4.7. Yazma Hızının Kullanılan Ele Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

İlkokul öğrencilerinin yazma hızı kullandıkları ele göre farklılık gösterip göstermediği Tablo 4.4'te verilmiştir.

**Tablo 4.4. Yazı yazarken Kullandıkları Ele Göre Yazma Hızları**

Yazı Yazarken Kullanılan El	n	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Sağ	529	53.9	21.6	305.46	161587.00		
Sol	76	51.1	19.9	285.89	21728.00	-.912	.362
<b>Toplam</b>	<b>605</b>	<b>52.5</b>	<b>20.8</b>	<b>295.675</b>	<b>91657.50</b>		

\*:p<.05 Mann Whitney U Testi kullanıldı.

Tablo 4.4'te görüldüğü üzere, sağ elini kullanan öğrencilerin yazma hızı ortalaması ( $\bar{X}=53,9$ ) sol elini kullanan öğrencilerin yazma hızı ortalamasından ( $\bar{X}=51,1$ ) yüksek çıkmıştır. Yine tabloya göre, sağ elini kullanan öğrencilerle sol elinin kullanan öğrenciler arasında yazma hızları açısından istatistik olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır (p<0.05).

#### 4.8. Öğrencilerinin Yazma Hızlarının Okulların Bulunduğu Yerleşim Yerlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

İlkokul öğrencilerinin yazma hızı okulların buldukları yerleşim yerine göre farklılık gösterip göstermediği Tablo 4.5'te verilmiştir.

**Tablo 4.5. Okulların Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Yazma Hızları**

Grup No	Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri	n	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	p	Gruplar Arası Fark
1	Köy	181	45.5	16.4	240.63				
2	İlçe Merkezi	190	57.5	19.4	344.45	2	35.359	.000	2-1 3-1
3	İl Merkezi	234	56.5	24.6	317.59				
	<b>Toplam</b>	<b>605</b>	<b>53.5</b>	<b>21.4</b>	<b>300.89</b>				

\*:p<.05 Kruskal-Wallis H Testi kullanıldı.

Tablo 4.5'te görüldüğü üzere, ilkokul öğrencilerinin yazma hızının en yüksek olduğu ortalama "İlçe Merkezi" grubu ( $\bar{X}=57,5$ ) en düşük ortalama ise "Köy" grubu ( $\bar{X}=45,5$ ) olduğu

görülmektedir. Tabloya göre, okulların bulunduğu yerleşim yerine göre yazma hızları açısından anlamlı fark bulunmaktadır ( $p<0.05$ ).

Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için yapılan ikili karşılaştırma testi (*Mann Whitney U*) sonucunda, farklılaşmanın “İlçe Merkezi” grubu ile “Köy” grubu arasında ve “İl Merkezi” grubu ile “Köy” grubu arasında olduğu görülmektedir. “İlçe Merkezi” grubu ile “Köy” grubu arasındaki farkın “İlçe Merkezi” lehine, “İl Merkezi” grubu ile “Köy” grubu arasındaki farkın da “İl Merkezi” lehine olduğu görülmektedir. Farkın kaynağını ise “İlçe Merkezi” grubu ortalamasının ( $\bar{X}=57.5$ ) “Köy” grubu ortalamasından ( $\bar{X}=45.5$ ), “İl Merkezi” grubu ortalamasının ( $\bar{X}=56.5$ ) “Köy” grubu ortalamasından ( $\bar{X}=45.5$ ) anlamlı düzeyde daha yüksek çıkması oluşturmaktadır.

#### 4.9. Öğrencilerin Yazma Hızlarının Metin Türüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

İlkokul öğrencilerinin yazma hızı metin türüne göre farklılık gösterip göstermediği Tablo 4.6’da verilmiştir.

**Tablo 4.6. Metin Türüne Göre Yazma Hızları**

Grup No	Metin Türü	n	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	p	Gruplar Arası Fark
1	Şiir	605	47.9	21.8	1.40				2-1
2	Öyküleyici	605	57.1	22.7	2.42	2	354.021	.000	3-1
3	Bilgi verici	605	55.5	21.9	2.17				2-3

\*: $p<0.05$  Friedman Testi kullanıldı.

Tablo 4.6’da görüldüğü üzere, yazma hızı en yüksek ortalama “Öyküleyici” ( $\bar{X}=57,1$ ) en düşük ortalama ise “Şiir” ( $\bar{X}=47,9$ ) olduğu görülmektedir. Yine tabloya göre, öğrencilerin yazdıkları metin türüne göre yazma hızı açısından anlamlı fark bulunmaktadır ( $p<0.05$ ).

Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için yapılan ilişkili ikili karşılaştırma testi (*Wilcoxon İşaretli-Sıralar*) sonucunda, farklılaşmanın “Öyküleyici” grup ile “Şiir” grubu, “Öyküleyici” grup ile “Bilgi Verici” grup ve “Bilgi Verici” grup ile de “Şiir” grubu arasında olduğu görülmektedir. “Öyküleyici” grup ile “Şiir” grubu arasındaki farkın “Öyküleyici” grup lehine, “Öyküleyici” grup ile “Bilgi Verici” grup arasındaki farkın da “Öyküleyici” grup lehine ve “Bilgi Verici” grup ile de “Şiir” grubu arasındaki farkın “Bilgi Verici” grup lehine olduğu görülmektedir. Farkın kaynağını ise “Öyküleyici” grubun ortalamasının ( $\bar{X}=57,1$ ) “Şiir” grubunun ortalamasından ( $\bar{X}=47,9$ ) ve “Bilgi Verici” grubun ortalamasından ( $\bar{X}=55,5$ ), “Bilgi Verici” grubun ortalamasının da “Şiir” grubunun ortalamasından ( $\bar{X}=47,9$ ) daha yüksek çıkması oluşturmaktadır.



## 6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada ilkokul öğrencilerinin yazma hızlarının; sınıf düzeyine, cinsiyete, okul öncesi eğitim alma durumlarına, yazı yazarken kullanılan ele, okulun bulunduğu yerleşim yerine ve yazılan metin türüne göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin sınıf seviyesi yükseldikçe hem yazma hızının hem de en küçük değer ile en büyük değer artışı görülmektedir. Graham ve Weintraub (1998), "The Relationship Handwriting Style and Speed and Legibility" isimli çalışmasında, 1-5. sınıflar seviyesinde yaptıkları çalışmada yazma hızını tespit etmeye çalışmışlardır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre sınıf seviyesi arttıkça hem kızların hem de erkeklerin yazma hızı ortalamalarının arttığını saptamışlardır. Bu çalışmanın sonucu da araştırmamızın sonucunu destekler niteliktedir.

Araştırmada kız ve erkek öğrenciler arasında yazma hızları açısından elde edilen bulgulara göre cinsiyet yazma hızı üzerinde anlamlı fark oluşturmamakla beraber yazma hızı ortalamalarına bakıldığında araştırmaya katılan kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin yazma hızının birbirine çok yakın olduğu da söylenebilir. Bu çalışmanın Kadioğlu (2012), Temur (2012), Bay (2010) ve Ziviani ve Watson-Will (1998), çalışmalarında cinsiyetin yazma hızı açısından anlamlı bir farklılık olmadığını bulguları ile benzerlik göstermektedir. Ancak bazı araştırmalarda ise farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bu araştırmalar (Duran, 2009; Graham, Weintraub, Berninger ve Schafer 1998; Koziatsek ve Powell, 2003; Temur, 2011b; Temur, Aksoy ve Tabak, 2012; Temur, Aksoy ve Tabak, 2011; Tseng ve Hsueh, 1997) sonucuna göre kızların erkeklerden daha hızlı yazdıkları gözlemlenmiştir. Yine bazı araştırmalarda da (Cohen, 1997; Ziviani, 1996) erkeklerin kızlarda daha hızlı yazdıkları saptanmıştır. Obalar da (2009), yaptığı araştırmada da öğrencilerin, okuma yazma becerisi ölçeklerinden aldıkları puanlar, cinsiyete göre kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre yazma hızı, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okul öncesi eğitim almayan öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuçlara göre ilkokul öğrencilerinin okul öncesi eğitim almalarının, öğrencilerin yazma hızları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu söylenebilir. Ayrıca bu sonuç, okul öncesi eğitimi almış olan öğrencilerinin yazma hızlarının, eğitim almayan öğrencilere göre daha hızlı olması gerektiği beklentisini karşılamaktadır.

Kadioğlu (2012), "İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bitişik Eğik Yazma Becerisi, Hızı ve Tutumlarının İncelenmesi" isimli çalışmasında okul öncesi eğitim alan öğrencilerle okul öncesi eğitim almayan öğrenciler arasında yazma hızı açısından anlamlı fark bulunmaktadır. Ancak bir başka araştırmada da (Bay, 2010) öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumlarının yazma hızı üzerindeki etkisi anlamlı bir farka neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Taşçı

(2016), " Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Başarısına Etkisi" isimli araştırmasında, okul öncesi eğitimi alan çocukların almayan çocuklara oranla; akademik başarılarının ve sosyal, duyuşsal ile psikomotor alanlarının daha iyi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tatal (2013), "İlk Okuma-Yazma Öğrenmede Okula Başlama Yaşının Okuma-Yazma Başarısına Etkisi" isimli araştırmasında, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin ilk okuma-yazma ve okuduğunu anlama başarıları, okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin ilk okuma-yazma ve okuduğunu anlama başarılarından daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Topçu (2012), yaptığı araştırmada okul öncesi eğitimi alan çocukların, dinleme, konuşma, okuma, dikte ve yazma becerilerinin Okuma Yazma Ölçek puanlarına göre, okul öncesi eğitimi almayan çocuklardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Duran (2009), "Bitişik Eğik Yazı Öğretimi Çalışmalarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" isimli doktora tezinde anaokulu eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin tamamının yazı anındaki uygun oturma, kâğıt tutma, yazı yönü becerisi ölçütü, bağlantı ölçütü, hızlı yazı yazma, imla kurallarına uyma, okunaklılık bakımından anaokulu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerine oranla daha başarılı oldukları sonucuna varmıştır. Altıntaş da (2015) ve Çelenk (2008), çalışmalarında okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin uyum ve hazırlık dönemi etkinliklerinde daha başarılı olduklarını saptamış ve benzer sonuçlar elde etmişlerdir.

Bu araştırmada, yazı yazarken sağ elinin kullanan öğrencilerle sol elinin kullanan öğrenciler arasında yazma hızları açısından anlamlı fark bulunmamakla beraber yazma hızı ortalaması sağ elini kullanan öğrencilerin sol elini kullanan öğrencilerden yüksek çıkması, sağ elini kullanarak yazan öğrencilerin daha hızlı yazdıkları beklentisini kısmen karşılamaktadır. Kadioğlu (2012) ve O'Mahony, Dempsey ve Killeen (2008), çalışmasında öğrencilerin yazı yazarken kullandıkları ele göre yazma hızlarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre yazı yazarken sağ ya da sol elini kullanan öğrenciler arasında yazma hızı açısından herhangi bir fark bulunmamakla beraber Graham, Weintraub, Berninger ve Schafer (1998), "Development of Handwriting Speed and Legibility in Grade 1-9" isimli çalışmalarında sağ elini kullananlar öğrenciler, sol elini kullanan öğrencilere göre daha hızlı yazdıkları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların bulunduğu yerleşim yerlerine göre yazma hızı en yüksek olan grup "İlçe Merkezi" daha sonra sırasıyla "İl Merkezi" ve "Köy" grubu olduğu sonucuna ulaşılır. Yine "İlçe Merkezi" ile "İl Merkezi" grubunda bulunan okulların yazma hızı ortalamalarının birbirine yakın olduğu, "Köy" grubunda bulunan okulların ise yazma hızının "İlçe Merkezi" ve "İl Merkezi" grubunda bulunan okullardan anlamlı şekilde düşük olduğu söylenebilir. Karakuş Tayşi (2007), yaptığı araştırmada, hikâye türünü anlamada 8. sınıf öğrencilerinin okullarının buldukları yerleşim bölgesi ile başarı testi puanları sonuçlarına göre anlama becerileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin olarak; yerleşim bölgelerine göre hikâye türünü anlamada anlamlı bir farklılık görülmüştür. Grubun genel

aritmetik ortalamasıyla yerleşim bölgelerindeki öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında ilde ve ilçede öğrenim gören öğrencilerin hikâye türünden aldıkları puanların aritmetik ortalaması köyde öğrenim gören öğrencilere oranla daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç hikâyeyi anlama üzerine olmasına rağmen yazmanın da anlamayla ilişkisi düşünüldüğünde ikisi arasında bir paralellik olduğu söylenebilir.

Coşkun ve Samancı'nın (2011) araştırmasında, il ve ilçe merkezindeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin köy okullarında öğrenim gören öğrencilere göre Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumları ve sosyal becerilerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Mahony, Dempsey ve Killeen (2008), yaptığı çalışmada öğrencilerin yazı yazarken kullandıkları ele ve sosyoekonomik düzeye göre yazma hızlarını incelemiştir. Alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların yazma hızı düşük bulunmuştur. Benzer şekilde sonuç, yapılan çalışmada görülmektedir. Alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin yazma hızı düşük, yapılan bu çalışmada da köy öğrencilerinin yazma hızı diğerlerinden düşük çıkmıştır.

Öğrencilerin yazdıkları metin türüne göre yazma hızı açısından elde edilen bulgulara göre öğrenciler en çok "Öyküleyici" daha sonra sırasıyla "Bilgi verici" ve "Şiir" metni türünde başarılı oldukları söylenebilir. Öğrencilerin okul öncesi ve ilkokulda daha çok hikâye ve masal türünde kitaplarla tanışıp okumaya ve yazmaya başlaması bu araştırma sonucunu destekler. Bay (2008), araştırmasında ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinden anladığını yazma hızları incelendiğinde; %22'si 1. sınıf düzeyinde iken, %40'ı 2. sınıf, %30'u 3. sınıf, %7'si 4. sınıf ve %1'inin ise 5. sınıf düzeyinde yazdığı belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin %78'inin hikâye edici bir metni anlama ve anladığını yazma düzeyleri seviyelerinin üzerinde çıkmıştır. Şiirin daha kolay okunduğu ve yazıldığı varsayımı göz önüne alındığında bu çalışmadaki sonuç, şiir daha yavaş yazılmıştır.

Vatansever'in (2008) araştırma sonucuna göre öyküleyici metin ve genel başarı testinden aldıkları puanlar bakımından ses temelli yöntem ile okuma yazma öğrenen öğrenciler, çözümleme yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerden daha başarılı bulunmuştur. Ses temelli yöntem ile okuma yazma öğrenen öğrenciler çözümleme yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerden öyküleyici metin ve genel başarı puanlarına bakılarak okuduklarını daha iyi anladıkları söylenebilir. Çözümleme yöntemi ve ses temelli yöntem ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin bilgilendirici metin ve şiir başarı testinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Williams, Joanna, Kendra ve Kristen (2004), yaptığı araştırma sonucunda ise ilköğretimin ilk kademesinde daha çok öyküleyici metinlere ağırlık verildiğini, daha sonraki yıllarda ise bilgilendirici metinler ağırlık kazanmaya başladığını gözlemlemişlerdir. Ayrıca bilgilendirici metinler, ilköğretim okulu öğrencilerinin eğitiminde ihmal edilen bir tür olmaktadır. Sidekli (2005)'in yaptığı araştırma sonucuna göre ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun öyküleyici metinleri anlama düzeyi, öğretici

metinlere göre daha yüksek düzeydedir. Sallabaş (2007)'in araştırma sonucuna göre de ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerileri puan ortalamaları arasında, öyküleyici metin yazmanın lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Öyküleyici anlatımın bilgilendirici anlatıma göre daha iyi durumda olmasının sebebi olarak, çocukluk dönemi okumalarının büyük ölçüde öyküleyici metinlere dayalı oluşunun aynı konudaki yazılı anlatımı da güçlendirmesi sonucunu doğurduğu söylenebilir. Araştırma sonucunda da görüldüğü gibi öğrenciler öyküleyici metinleri daha iyi anlamaktadır.

Bu araştırmaya göre, ilkokul öğrencilerin yazma hızı; okul öncesi eğitim alma durumu değişkenine göre okul öncesi eğitim alanların, yazılan metin türü değişkenine göre öyküleyici metin türü ve okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre ise ilçe merkezinde bulunan okulların lehine anlamlı bir fark oluşturduğu, cinsiyet ve kullanılan el değişkenine göre ise istatistik olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucu elde edilen bulgulara dayalı olarak öğrencilerin yazma becerisini ve hızını geliştirmek amacıyla aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

### **5.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler**

1. Öğretmenlerin okuma yazmayı bir an önce öğretmeliyim kaygısının düşürülmesi ve okuma-yazmanın paralel yürütülmesi yararlı olacaktır.
2. El yazısında hız ve okunaklılık önemli olduğundan; okul öncesi, sınıf öğretmenleri ve ebeveniler bu konuda gerekli hassasiyeti göstermelidir.
3. Yazma becerisi sadece çocuğun akademik hayatında değil tüm yaşamı boyunca kişiliğini yansıtan önemli faktörlerden biri olduğundan velilere ve öğretmenlere yazma becerisinin önemi ile ilgili seminerler düzenlenmelidir.
4. İlkokuma yazmaya hazırlık sürecinde öğrencilerin küçük kas becerilerini geliştirmelerine yönelik oyun hamurları ile şekiller yapma, ağaçtan elma toplama gibi farklı etkinlikler daha sık yaptırılmalıdır.
5. Sınıf öğretmenleri, yazma etkinliğini ev ödevi olarak verdiklerinde öğrencilerin sınıf seviyesine uygun, dikkatini ve ilgisini çekecek yazma etkinlikleri olmasına ve yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerine zemin oluşturmalıdır.
6. Öğretmenler, öğrencilerin yazı yazarken kullandıkları ele göre oturma planı yapmalıdır. Sırada otururken sol elini kullanan öğrenciyle sağ elini kullanan öğrenci yan yana ise yazı yazma konusunda sıkıntı yaşanabilir. Bundan dolayı öğretmenlerin aynı elini kullanan öğrencileri aynı sırada oturtmalarını konusunda daha dikkatli olmalıdır.
7. Okulun bulunduğu yerleşim yeri yazma hızını etkilediği için özellikle kırsal bölgedeki okullarda görevli öğretmen ve yöneticiler öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek için

okul içinde, okullar arasında ve ulusal alanda yapılan yazmaya yönelik değişik etkinliklere (şiir, hikaye, kompozisyon yazma, günlük tutma vb.) öğrencileri daha sık yönlendirmelidir.

- 8.** Sınıf, okul öncesi ve rehberlik öğretmenleri, okul yöneticileri ve veliler öğrencilerin birinci sınıfa başlamaları için sadece takvim yaşlarını gözetmenin isabetli bir yaklaşım olmadığını göz önünde bulundurmalıdırlar. Bu konuda birlikte hareket ederek gerekli ön görüşme ve gözlemleri yaptıktan sonra en doğru kararı vermelidirler.
- 9.** Her öğrencinin boy uzunluğu, kilosu, parmak uzunlukları vb. fiziksel özellikleri farklıdır; ancak oturdukları sıraların ölçüleri aynıdır. Bu durumda öğrencinin özelliklerine göre ayarlanabilen masa ve sıraların üretilmesi yalnızca yazma süreçlerinin gelişimi açısından değil sağlıklı bir beden duruşu için de zorunlu görünmektedir.
- 10.** Sayfalarca verilen yazı alıştırmaları henüz küçük kasları tam gelişmemiş olan birinci sınıf öğrencilerinin sıkılmasına, yorulmasına, yazıya olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olur. Bu nedenle birinci sınıf okutan öğretmenlerin ödev konusunda daha dikkatli olmaları gerekmektedir.
- 11.** İlkokul öğretmen kılavuz kitaplarında yazma etkinliklerinin daha somut örneklerle belirtilmesi yazma becerisinin gelişimi açısından faydalı olacaktır.
- 12.** Öğrencilerin daha hızlı yazmaları için özellikle ilkokulun ilk yıllarında bitişik eğik yazının kuralları (harflerin yazılış yönü ve eğimi, satır takibi, harflerin birleşim yeri vb.) iyi öğretilmelidir.
- 13.** Özellikle okul öncesi ve birinci sınıfta öğrencileri olan velilere yazmanın önemi ve yazmayı etkileyen faktörler konusunda öğretmenler tarafından seminer verilmesi önerilir.
- 14.** Bitişik eğik yazı ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin bu beceriyi daha da geliştirmeleri için, öğrencilerin ilk okuma yazmayı öğrendikten sonra verilen Türkçe kitaplarındaki farklı türdeki metinlerin bitişik eğik yazı ile yazılmasına özen gösterilmelidir.
- 15.** Okul öncesi eğitimi en az iki yıl olmalı ve zorunlu eğitim kapsamına alınmalıdır.
- 16.** Kırsal bölgede bulunan okulların altyapı yetersizlikleri giderilmelidir.
- 17.** Yazma etkinliklerinde özellikle ilkokulun ilk yıllarında öğrencilerin ilgisini çeken farklı türde kısa metinler belli aralıklarla yazdırılmalıdır.
- 18.** Öğretmenlerin, öğrencilerin yazma hızını artırmak için yazma çalışmalarının başında sınıfın yazma hızı ortalamasını bulmaları önerilir.

## 5.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Öğrencilerin yazma hızının; sınıf mevcudu, öğretmen ve okul yöneticileri yeterlilikleri değişkenleri göz önüne alınarak yeni araştırmaların yapılması önerilmektedir.
2. Yazma becerisinin; öğrencinin akademik başarısı, okuma hızı, okuduğunu anlama becerisi ve resim yapabilme yeteneği ile olan ilişkisi dikkate alınarak farklı araştırmalar yapılabilir.
3. Öğrencilerin bu araştırmada kullanılan metinleri yazmaları için 1 dakika süre verilmiştir. Yeni araştırmalarda, süre sınırlaması genişletilerek yazdırılabilir.
4. Bu araştırmadaki yazma etkinliği, günün farklı ders saatlerinde yapılmıştır. Yapılacak yeni araştırmalarda deney ve kontrol grupları oluşturularak yazma hızının günün hangi ders saatinde daha fazla olduğu tespit edilebilir.
5. Bu araştırmada öğrenciler metinleri bitişik eğik yazı ile yazmıştır. Yeni araştırmalarda, metinler dik temel harflerle yazdırılarak yazma hızı hesaplanabilir.

## KAYNAKLAR

- [1]. Akbayır, S. (2010). *Yazılı anlatım*. Ankara: Pegem Akademi.
- [2]. Aktaş, E. ve Baki, Y. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazı kullanımına ilişkin görüşleri. *International Journal of Language Education and Teaching*, 2(4), 56-80.
- [3]. Akyıldız, S. (2006). *Uygulamalı ilkokuma yazma öğretimi*. (3. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- [4]. Akyol, H. (2010). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- [5]. Akyol, H. (2006). *Türkçe ilkokuma-yazma öğretimi*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- [6]. Akyol, H. (2005). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi: eğitimde yeni yansımalar*. VII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- [7]. Akyol, H. (2003). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- [8]. Akyol, H. (2000). Yazı öğretimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 146, 37-48.
- [9]. Alperen, N. (2001). *Türkçe okuma ve yazma eğitim rehberi*. Ankara: Alperen Yayınları.
- [10]. Altıntaş, E. (2015). *1. Sınıflarda uygulanan uyum ve hazırlık çalışmalarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- [11]. Artut, K. (2005). İlköğretim 1 kademe birinci sınıf yazı öğretiminde temel ilkeler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 69-74.
- [12]. Artut, K. ve Demir, H. (2004). *Güzel Yazı Teknikleri Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- [13]. Artut, K. ve Demir, H. (2007). *Güzel yazı teknikleri ve öğretimi*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- [14]. Arslan, D. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin yazı öğretimlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2829-2846.
- [15]. Aşlıoğlu, B. (1993). *Okullarda türkçe öğretimi*, Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- [16]. Babayiğit, Ö. ve Erkuş, B. (2014). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dikte becerilerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 123-135.
- [17]. Bağcı, H. (2011). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri ile yazım kurallarını uygulayabilme düzeyi. *Electronic Turkish Studies*, 6(1), 693-706.
- [18]. Başaran, M., Karatay, H. (2005). Eğik el yazısı öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 168, 48-59.
- [19]. Bay, Y. (2008). *Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretiminin değerlendirilmesi (Ankara ili örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [20]. Bay, Y. (2010). Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma Yazma Öğrenen İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 11(1), 257-277.
- [21]. Bayat, S. (2012). *Stake'in Uygunluk/Olasılık Modeline Göre İlkokuma Yazma Programının Değerlendirilmesi*. Doktora tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- [22]. Bayat, S. (2013). *İlkokuma yazma öğretiminde anlatma becerileri*. Süleyman Çelenk,(Ed.) *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Eğiten Kitap.
- [23]. Bayraktar, Ö. (2006). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda yaptıkları hatalar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [24]. 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.
- [25]. Beyazıt, N. (2007). *İlk okuma yazma öğretiminin kazandırılmasında çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yönteminin farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- [26]. Calp, M. (2005). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Eğitim Kitabevi.

- [27]. Calp, M. (2010). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- [28]. Calp, M. (2013). Yazma problemi olan bir öğrenciye bitişik eğik yazı öğretimi (bir eylem araştırması). *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-28.
- [29]. Çelenk, S. (2002). İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online E-Dergi*, 1(2), 40-47.
- [30]. Çelenk, S. (2007). *İlkokuma- yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- [31]. Çelenk, S. (2008). İlköğretim okulları birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma ve yazma öğretimine hazırlık düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* . 8 (1), 83-90.
- [32]. Çiftçi, F. (2005). İlk okuma yazma programı ve öğretiminin değerlendirilmesi. *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu bildiriler kitabı içinde* (s. 146-158). Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- [33]. Cohen, M. R. (1997). "Individual and sex differences in speed of handwriting among high school students". *Perceptual and Motor Skills*, 84, 1428-1430.
- [34]. Coşkun, İ., Taşkaya, S. M. ve Bal, T. (2013). Sınıf öğretmenlerinin türkçe dersinde ölçme değerlendirme yöntemi olarak dikte çalışmasından yararlanma durumları. *Trakya University Journal Of Social Science*, 15(2), 1-16.
- [35]. Coşkun, E. (2007). *İlköğretimde türkçe öğretimi*. Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol (Ed.) "Yazma becerisi". Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- [36]. Coşkun, İ. (2010). *İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki gelişimin birbirini etkileme durumu: Eylem araştırması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [37]. Coşkun, H. (2011). *İlköğretim okullarındaki bitişik eğik yazı uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- [38]. Coşkun, N. ve Samancı, O. (2011). İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda sosyal beceri düzeyi ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutumların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 32.
- [39]. Çiçek, T. (2011). *Güzel yazı teknikleri ve öğretimi*. (2. Baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi.
- [40]. Damar, M. (1996). *İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle öğretmen nitelikleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- [41]. Demirel, Ö. (2004). *Türkçe öğretimi*. (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- [42]. Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. (2. Baskı). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- [43]. Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi* (7. Baskı), Pegem Akademi: Ankara.
- [44]. Demirkol, N. (2012). *2. sınıfa devam eden iki öğrencinin yazım hatalarının düzeltilmesi üzerine bir durum çalışması*. Yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- [45]. Deniz, K. (2003). "Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu". *Türklük Bilimi Araştırmaları (Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı)*, 13, 233- 255.
- [46]. Döngel, M. (2009). *Hafif düzeyde zihin engelli öğrencilere yazma becerilerinin kazandırılmasında kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- [47]. Duran, E. (2009). *Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [48]. Duran, E. ve Akyol, H. (2010). Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 817-838.
- [49]. Erdoğan, T. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı yazma gelişimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 93-103.



- [50]. Eroğlu, Z. D. (2013). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları ile doğru yazma becerileri arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 8(9), 1441-1453.
- [51]. Ferah, A. (2001). Eylem boyutuyla ilkokuma -yazma ve ezberleme. *Millî Eğitim Dergisi*, 149,55-61.
- [52]. Göçer, A. (2008). *Etkinlik temelli ilk okuma ve yazma öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- [53]. Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi*. 3(12), 178-195.
- [54]. Graham, S., B., V. ve Weintraub N. (1998). The relationship handwriting style and speed and legibility. *The Journal Of Educational Research*.
- [55]. Graham, S. ve Weintraub, N. (1996). A Review of handwriting research: progress and prospects from 1980-1994. *Educ. Psychol. Rev.* 8.
- [56]. Graham, S., Berninger, V., Weintraub, N. ve Schafer, W. (1998). Development of handwriting speed and legibility in grades. 1-9. *The Journal of Educational Research*. 92 (1), 42-52.
- [57]. Güteryüz, H. (2002). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- [58]. Güteryüz, H. (2000). *Programlanmış ilk okuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- [59]. Güneş, F. (2005). Niçin Ses Temelli Cümle Yöntemi: Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım. Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- [60]. Güneş, F. (2006). Niçin bitişik el yazısı. *MEB Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 71, 17-19.
- [61]. Güneş, F. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- [62]. Güneş, F. (2013). Türkçe öğretimi. Yaklaşımlar ve modeller. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- [63]. Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Uygulamalı yazma eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- [64]. Kadioğlu, H. (2012). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazma becerisi, hızı ve tutumlarının incelenmesi*. Doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- [65]. Karadağ, R. ve Gültekin, M. (2007). İlkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve bireşim yöntemlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 102-121.
- [66]. Karakaya, İ. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Abdurrahman Tanrıoğen, (Ed.). (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- [67]. Karakuş Taysi, E. (2007). *İlköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin hikâye ve deneme türü metinlerindeki okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [68]. Kavak, S. T. Ve Bumin, G. (2009). *The effects of pencil grip posture and different desk designs on handwriting performance in children with hemiplegic cerebral palsy*, J Pediatr (Rio J), 85(4), 346-352
- [69]. Keskinılıç, K. ve Keskinılıç, S. B. (2005). *Türkçenin temel becerileri ve ses temel-li cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Asil Yayınevi.
- [70]. Kılıç, A. (2003). *Kuramdan uygulamaya ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- [71]. Kılıç, A. (2000). *İlkokuma yazma öğretiminde programlandırılmış öğretime göre metin yönteminin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- [72]. Kılıçkan, H. (2004). *Doğru ve güzel yazı yazmak okullarda yazı*. İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- [73]. Koçyiğit, B. K. ve Sefer, D. G. (2004). *Süreç değerlendirme yaklaşımı ile yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma: Benim öykülerim*. 6-9 Temmuz 2004. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.

- [74]. Koziatek, S. M. ve Powell, N. J. (2003). "Pencil grips, legibility, and speed of fourth-graders' writing in cursive". *American Journal of Occupational Therapy*, 57, 284-288.
- [75]. Köksal, K. (1999). *Okuma yazmanın öğretimi. (1.Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- [76]. Lam, S. S. T., Au, R. K. C., Leung, H. W. H., Cecilia, W.P. ve Li-Tsang (2011). Chinese Handwriting Performance of Primary School Children with Dyslexia. *Research in Developmental Disabilities*, 32(5), pp 1745-1756.
- [77]. MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu.(1. Baskı)*. Ankara: MEB Basımevi.
- [78]. MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6. 7. 8. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- [79]. MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu.(1.-5. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- [80]. MEB. (2011). Örneklemeler. Ankara: Sağlık Hizmetleri Sekreterliği Yayını. <http://megep.meb.gov.tr/> den alınmıştır. (02.03.2017)
- [81]. MEB. (2016). Öğrenci sayısı 17 milyon 588 bine yükseldi. Haber. <http://meb.gov.tr/ogrenci-sayisi-17-milyon-588-bine-yukseldi/haber/10675/tr>. (18.03.2016)
- [82]. Nas, R. (2001). *Metinlerle ilk okuma yazma öğretimi. (Gözden Geçirilmiş ve Genişletilmiş 2. Baskı)*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- [83]. Noda, W. ve Tanaka-Matsumi, J. (2009). Effect of a classroom-based behavioral intervention package on the improvement of children's sitting posture in Japan. *Behavior modification*, 33(2), 263-273.
- [84]. Obalar, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerileri ile sosyal duygusal uyum ve zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- [85]. O'Mahony, P., Dempsey, M., Killeen, H. (2008). Handwriting speed: Duration of Testing Period and Relation to Socio-economic Disadvantage and Handedness. *Occupational Therapy International*. 15(3), 165-177.
- [86]. Öz, M. F. (1998). *Uygulamalı ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- [87]. Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Öncü Kitap.
- [88]. Özbay, M. (2013). *Türkçe özel öğretim yöntemleri. (6. Baskı)*. Ankara: Öncü Kitap.
- [89]. Özdemir, Ö. (2006). *Disgrafi problemi olan çocuklarda üst ekstremit motor eğitiminin yazı yazma üzerine etkisi*. Yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- [90]. Özdemir, E. ve Binyazar, A. (1998). *Yazma öğretimi yazma sanatı*. İstanbul: Papirüs Yayıncılık.
- [91]. Pinsker, J., Young, S. ve King, S.M. (2003). *Targeting handwriting qld year 1-3 te-acher research book*. Blake Publis-hing.
- [92]. Rosenblum, S., Weiss P. L. ve Parush S. (2003). Product and Process Evaluation of Handwriting Difficulties: A Review. *Educational Psychology Rewiev*, 15 (1), 41-81.
- [93]. Sallabaş, M., E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeyi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [94]. Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme. (4. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- [95]. Sever, S. (2012). *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Tudem Yayıncılık.
- [96]. Sidekli, S. (2005). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öğretici ve öyküleyici metinlere göre okuduğunu anlama becerilerinin sınanması*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [97]. Stephen, T. Peverly. (2006). The Importance of Handwriting Speed in Adult Writing. *Developmental Neuropsychology*, 2006, Vol. 29 Issue 1, p197-216, 20p; DOI: 10.1207/s15326942dn2901\_10; (AN 19320776)

- [98]. 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.
- [99]. Şahin, A. (2012). Bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan problemler. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(165), 152-166.
- [100]. Şenol, M. (1999). *Okuma yazma öğretiminin tasviri bibliyografyası*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- [101]. Şenol, M. (2001). Okuma ve Yazma Öğretiminin Kaynakları. Afyon Kocatepe Üniv. Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt.2, Sayı:42.
- [102]. Şimşek, Ş. (2015). *Yazılı anlatım etkinlikleriyle ilgili öğretmen-öğrenci algularının karşılaştırılması*. Doktora tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- [103]. Tağa T. ve Ünlü S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 1285-1299.
- [104]. Tartar, E. (2013). *Dikte (söylenen yazma) çalışmalarının yazı becerilerinin gelişimine etkisi*. Yüksek lisans tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- [105]. Taşçı, N. (2016). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim başarısına etkisi*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- [106]. Taşkaya, S. M. ve Yetkin, R. (2015). İlköğretim 1-5. sınıf öğrencilerinde görülen yazma sorunlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüş ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(9), 157-169.
- [107]. Taylor, J. (2006). Developing handwriting skills. in snowling, M.J., Stackhou-se, J.(Ed.) *A practitioner's handbook. Dislexia. Speech and language (2nd Edition)*, (229-252). London: Whurr Publishers.
- [108]. 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.
- [109]. Temur, T. (2011a). Yazı ve yazma becerisi. Turan Temur. (Ed.). *İlk okuma ve yazma öğretimi* (İkinci Baskı ) içinde (s. 91-119). Ankara. Pegem Akademi.
- [110]. Temur, T. (2011b). İlköğretim 1.sınıf öğrencilerinin kalem tutma şekilleri ile kavrama ve sıkıştırma kuvvetlerinin betimlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2189- 2205.
- [111]. Temur, T., Aksoy, C. C. ve Tabak, H. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin kalem tutma biçimleri ve kavrama-sıkıştırma kuvvetlerinin yazma hızı ve hatalarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 307-319.
- [112]. Temur, T., Aksoy, C. C. ve Tabak, H. (2011). Kalem kavrama noktası, oturuş şekli ve kâğıt pozisyonu değişkenleri açısından ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin yazma hızları ve hatalarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 191, 24-37.
- [113]. Tok, S. (2001). İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Bahar, 257-276.
- [114]. Tok, M., Rachım, S., ve Kuş, A. (2014). Yazma Alışkanlığı Kazanmış Öğrencilerin Yazma Nedenlerinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2).
- [115]. Toker, T. (2006). *İlkokuma yazma yöntemleri ve okuduğunu anlamaya etkisi*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- [116]. Tonyalı, E. (2010). *Yaratıcı yazma uygulamalarının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- [117]. 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.

- [118]. Tseng, M. H. ve Chow, S. M. K. (2000). Perceptual-Motor Function of School-Age Children With Slow Handwriting Speed. *American Journal of Occupational Therapy*, 54, 83-88.
- [119]. Tseng, M. H. ve Hsueh, I. P. (1997). "Performance of school-aged children on a Chinese handwriting speed test". *Occupational Therapy International*, 4 (4), 294- 303.
- [120]. Turan, M. ve Akpınar, B. (2008). İlköğretim Türkçe dersi ilkökuma-yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle ve bitişik eğik yazı yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 121-138.
- [121]. Tür, G. ve Turla, A. (1999). *Okul öncesinde çocuk, edebiyat ve kitap*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- [122]. Tural, Ö. (2013). *İlk okuma-yazma öğrenmede okula başlama yaşının okuma-yazma başarısına etkisi*. Yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- [123]. Uyanık, M., Bumin, G., Düger, T., Kayıhan, H. (2001). İlkokul öğrencilerinin yazı yazma performanslarına etki eden faktörlerin araştırılması. *Türkiye Klinikleri Fiziksel Tıp ve Rehabilitasyon Dergisi*, 1(3), 161-167 (TÜBİTAK Türk Tıp Dizini).
- [124]. Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. (3. Baskı.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- [125]. Ünüvar, P. (2002). *Burdur ili ilköğretim okullarında ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- [126]. Vatansever, H. (2008). *Çözümleme (cümle) yöntemi ve ses temelli cümle yöntemine göre okuma yazma öğrenmiş çocukların okuduğunu anlamadaki başarı durumlarının değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- [127]. Vidin, G. (2013). *Bir ilkokul ikinci sınıf öğrencisinin okuma yazma öğrenmesindeki güçlüklerin ve çözümüne yönelik çalışmanın etkililiğinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- [128]. Yaman, E. (2008). *Yazma sanatı yazılı anlatım*. Ankara: Savaş Yayınevi.
- [129]. Yangın, B. (1999). *İlköğretimde Türkçe öğretimi. İlköğretimde etkili öğretme ve öğrenme öğretmen el kitabı*. Modül 4. Ankara: MEB Yayınları.
- [130]. Yangın, B. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki altı yaş çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazır bulunuşluk durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 294-305.
- [131]. Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 57-71.
- [132]. Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 1461-1478.
- [133]. Yıldız, M. ve Ateş, S. (2010). İlk okuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin yazılarının okunaklılık ve yazım hataları bakımından karşılaştırılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(1), 11-30.
- [134]. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- [135]. Yıldız, M., Açıkan, M., Berber, V., Bulut, S. ve Zalımlıhan, R. (2015). İlkokul öğrencilerinin yazma sürecindeki ergonomik tercihleri: Kalem tutma, el tercihi, oturuş ve kağıt pozisyonu. *International Journal of Social Science*, 40, 61-71.
- [136]. Yılmaz, Z. A. (2006). *Uygulama örnekleriyle ilkökuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- [137]. Yılmaz, S. (2009). *İlköğretim birinci kademedeki eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerde fizyoterapi yöntemleri kullanılarak çalışan ince motor fonksiyonların yazma becerilerine etkilerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- [138]. Ziviani, J. (1984). Some elaborations on handwriting speed in 7-14 year olds. *Perceptual and Motor Skills*, 58, 535-539.

- [139]. Ziviani, J. (1996). "Use of modern cursive handwriting and handwriting speed for children aged 7 to 14 years". *Perceptual and Motor Skills*, 82, 282.
- [140]. Ziviani, J. ve Watson – Will, A. (1998). Writing Speed and Legibility of 7 – 14 Year – Old School Student Using Modern Cursive Script, *Australian Occupational Therapy Journal*, 45, 59-64.
- [141]. Weintraub, N., Drory-Asayag, A., Dekel, R., Jokobovits, H. and Parush, S. (2007). Developmental Trends in Handwriting Performance Among Middle School Children. *Occupational Therapy Journal of Research*. 27(3), 104-113.
- [142]. Williams, Joanna P., Kendra M. Hall, Kristen D. Lauer (2004). *Teaching Expository Text Structure to Young At-Risk Learners: Building the Basics of Comprehension Instruction*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.



## EKLER

### Ek-1. İzin



T.C.  
MERSİN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34776202-605-E.5734138  
Konu: Gürdal HÖBEK Tez Çalışması  
İzin Talebi

24.05.2016

#### DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Müdürlüğümüze muhatap 20.05.2016 tarihli ve 5637037 sayılı dilekçe yazısı.  
b) Valilik Makamının 23.05.2016 tarihli ve 34776202-605-E.5691862 sayılı olur yazısı.

Mezitli Vali Şenol Engin İlkokulu öğretmeni aynı zamanda Mersin Üniversitesi yüksek lisans öğrencisi Gürdal HÖBEK'in "**İlkokul Öğrencilerinin Yazma Hızlarının Belirlenmesi**" konulu tez çalışması izin talebi incelenmiştir.

Mezitli Vali Şenol Engin İlkokulu öğretmeni aynı zamanda Mersin Üniversitesi yüksek lisans öğrencisi Gürdal HÖBEK'in söz konusu tez çalışmasını 2015-2016 eğitim öğretim döneminde İlimiz Toroslar ilçesi Mustafa Kemal ve Çukurova ilkokulları, Erdemli ilçesi Sultan Akın ve Barbaros ilkokulları ile Gülnar ilçesinde bulunan ilkokullarda görevli öğretmenler ile öğrenim gören öğrencilere gönüllük esasına dayalı olarak ve eğitim öğretimi aksatmadan (**Mühürlü ve onaylı soruları kullanarak**) uygulaması, uygulama sonucunda hazırlanacak raporun **basılı ve dijital ortamda İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze vermek şartı** ile uygun görüldüğüne ilişkin Valilik Makamının ilgi (b) oluru yazımız ekinde gönderilmiş olup söz konusu mühürlü ve onaylı anket sorularını almak üzere Gürdal HÖBEK'in İl Millî Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Hizmetleri-2 (İstatistik) şubesine müracaatı gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Ahmet TÜRKKAN  
Vali a.  
Şube Müdürü

#### EKLER:

- 1- Valilik Oluru (1 sayfa)
- 2- Anket Soruları (10 sayfa)

#### DAĞITIM

- 1-Gürdal HÖBEK-Mezitli Vali Şenol Engin İlkokulu
- 2-Mezitli, Toroslar, Erdemli ve Gülnar Kaymakamlıkları  
(İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri)

Güvenli Elektronik İmzalı

Aslı ile Aynıdır.  
24.05.2016  
Mehmet ŞİMŞEK KAYA

Mersin İl Millî Eğitim Müdürlüğü Dumlupınar Mahallesi GMK. Bulvarı Yenişehir / MERSİN Bilgi İçin :Ahmet TÜRKKAN-ŞUBE MÜDÜRÜ / Mehmet ŞİMŞEK KAYA-ŞEF Strateji Geliştirme Hizmetleri 3 (Araştırma Planlama İstatistik) Birimi Telefon: 0 (324) 329 14 81- 84 Dahili Tel:255-120 Faks: 0 (324) 327 35 18 - 19 E-Posta: mersinmem@meh.gov.tr - istatistik33@meh.gov.tr Elektronik Ağ:http://mersin.meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meh.gov.tr> adresinden 0316-7063-318c-aa8b-3bd3 kodu ile teyit edilebilir.

## Ek-2. Doküman inceleme formu

### EK- DÖKÜMAN İNCELEM FORMU

Sevgili Öğrenciler,

“İlkokul Öğrencilerinin Yazma Hızı” adlı yüksek lisans tezim için hazırladığım kişisel bilgiler formunu doldurmanızı istiyorum. Sizlere ait bu bilgiler başka amaçlarla kullanılmayacaktır. Çalışmama katıldığınız için teşekkür ederim.

Cinsiyetiniz: Erkek ( ) Kız ( )

Sınıfınız: 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( )

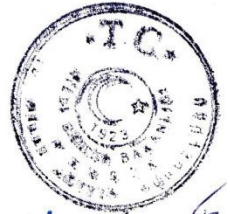
Yerleşim yeriniz: Köy ( ) İlçe merkezi ( ) İl merkezi ( )

Yaşınız: 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10 ( ) 11 ve üzeri ( )

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

Yazı yazarken kullandığınız el: Sağ el ( ) Sol el ( ) Her ikisi de ( )

	Yazılan harf sayısı
1. Okuma	
2. Okuma	



### Ek-3. 1. Sınıf metinleri

1. Sınıf Metinleri

#### Yönerge

Çocuklar, görmüş olduğunuz yazıyı aşağıda noktalı yerlere noktalama ve imla kurallarına dikkat ederek "bitişik eğik el yazı" ile yazınız. 1 (bir) dakikada hızlı ve okunaklı yazmanızı istiyorum. Düdük sesiyle yazmaya başlayıp yine düdük sesiyle kalemi bırakacaksınız. İlginiz ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Artık dişiniz çıktı der,  
Süt vermez cici anneniz.  
Alır kucığına sever,  
Toprak ikinci annemiz.

Besler bizi binbir öğün,  
Yemişler, sebzeler bir gün.  
Beni yanına götürün,  
Toprak ikinci annemiz.

.....

.....

.....

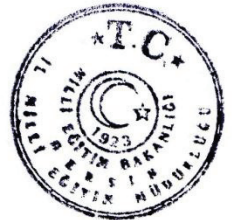
.....

.....

.....

.....

.....



*(Handwritten signature)*

*(Handwritten initials)*



## 1. sınıf metinleri

Keloğlan bir masal kahramanıdır. Masal kahramanlarının memleketleri olmaz. Ne zaman yaşadıkları da belli değildir. Dedik ya, masal kahramanı işte adı üstünde.

Keloğlan masalları, yüzyıllardan beri anlatılan geleneksel masallarımızdan biridir. Kahramanımız biraz saf gibi görünmesine rağmen, sevimli ve hazırcevaptır.

---

---

---

---

---

Yaz geldi. Nasıl bir kış geçirdik anlamadım. Kış aylarında İzmir'e neredeyse hiç yağmur yağmamıştı. Haziran ayı gelmişti. Karnelerimizi aldık ve yaz tatiline çıktık.

Açık hava oyunları oynadığımız güzel bahar havaları gitti. Sıcak nedeniyle gündüz oyun oynayamıyorduk. Parkların, bahçelerin keyfi akşam saatlerinde çıkıyordu.

---

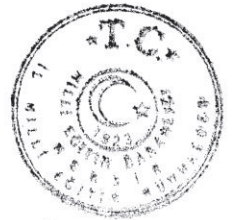
---

---

---

---

*[Handwritten signature]*



*[Handwritten initials]*

**Ek-4. 1. Sınıf öğrenci yazısı**

Yönerge

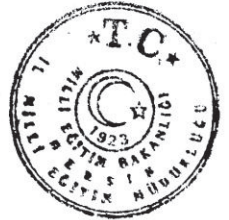
Çocuklar, görmüş olduğunuz yazıyı aşağıda noktalı yerlere noktalama ve imla kurallarına dikkat ederek "bitişik eğik el yazı" ile yazınız. 1 (bir) dakikada hızlı ve okunaklı yazmanızı istiyorum. Düdük sesiyle yazmaya başlayıp yine düdük sesiyle kalemi bırakacaksınız. İlginiz ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Artık dişiniz çıktı der,  
Süt vermez cici anneniz.  
Alır kucağına sever,  
Toprak ikinci annemiz.

Besler bizi binbir öğün,  
Yemişler, sebzeler bir gün.  
Beni yanına götürün,  
Toprak ikinci annemiz.

Artık dişiniz çıktı der,  
Süt vermez cici

Doğru yazılan harf sayı  
- 33 -



*Handwritten signature*

*Handwritten initials*

Keloğlan bir masal kahramanıdır. Masal kahramanlarının memleketleri olmaz. Ne zaman yaşadıkları da belli değildir. Dedik ya, masal kahramanı işte adı üstünde.

Keloğlan masalları, yüzyıllardan beri anlatılan geleneksel masallarımızdan biridir. Kahramanımız biraz saf gibi görünmesine rağmen, sevimli ve hazırcevaptı.

Keloğlan bir masal kahramanıdır masal kahramanı

↓

Doğru yazılan harf sayısı = 40

Yaz geldi. Nasıl bir kiş geçirdik anlamadım. Kiş aylarında İzmir'e neredeyse hiç yağmur yağmamıştı. Haziran ayı gelmişti. Karnelerimizi aldık ve yaz tatiline çıktık.

Açık hava oyunları oynadığımız güzel bahar havaları gitti. Sıcak nedeniyle gündüz oyun oynayamıyorduk. Parkların, bahçelerin keyfi akşam saatlerinde çıkıyordu.

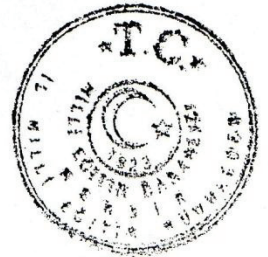
Yaz geldi nasıl bir kiş geçirdik

↓

Doğru yazılan harf sayısı = 27

*[Handwritten signature]*

*[Handwritten initials]*



## Ek-5. 2. Sınıf metinleri

2. sınıf metinleri

### Yönerge


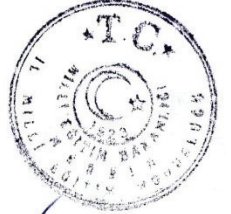
Çocuklar, görmüş olduğunuz yazıyı aşağıda noktalı yerlere noktalama ve imla kurallarına dikkat ederek "bitişik eğik el yazı" ile yazınız. 1 (bir) dakikada hızlı ve okunaklı yazmanızı istiyorum. Düdük sesiyle yazmaya başlayıp yine düdük sesiyle kalemi bırakacaksınız. İlginiz ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Uykuya ilk dalanları  
Götürürdü uçan halı.  
Kuş misali ağırlardı,  
On çocuğu her bir dalı.

Peri kızı saçlarını  
Tarıyorken şu pınarda,  
Keloğlancık geziyordu,  
Başı dumanlı dağlarda.

bu çok sevdiğim  
sevdiğim çok sevdiğim  
kızı

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

  
  
mç

## 2. sınıf metinleri

Halk oyunlarımız yurdumuzun dört bir yanında coşkuyla, sevgiyle, heyecanla oynanan oyunlardır. Tarihin en eski dönemlerinde dini inanışlar, doğayı taklit etme gibi sebeplerle insanlar birtakım hareketler yapmaya başlamışlar. Zamanla bu hareketlere müzik, ritim, ses gibi öğeler katılmış. Bu öğeler ise halk oyunlarının daha çabuk gelişmesine ve daha fazla yaygınlaşmasına yardımcı olmuştur.

---

---

---

---

---

Bizim sokakta yeni bir kütüphane açıldı. Bizim sokağın çocukları buna çok sevindiler, kütüphanede çalışan teyzeyi çok beğendiler, çok sevdiler. Ona kütüphaneci teyze diyorlardı. Bir gün aralarında konuşurlarken:

- Kütüphaneci teyze ne iyi insan değil mi, dedi içlerinden biri.
- Evet, çok iyi insan. Aynı zamanda çok da bilgili. Anlaşılan bütün kitapları okumuş.

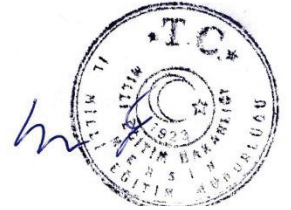
---

---

---

---

---



## Ek-6. 2. Sınıf öğrenci yazısı

### Yönerge

Çocuklar, görmüş olduğunuz yazıyı aşağıda noktalı yerlere noktalama ve imla kurallarına dikkat ederek "bitişik eğik el yazı" ile yazınız. 1 (bir) dakikada hızlı ve okunaklı yazmanızı istiyorum. Düdük sesiyle yazmaya başlayıp yine düdük sesiyle kalemi bırakacaksınız. İlginiz ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

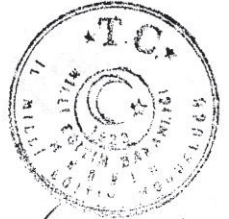
Uykuya ilk dalanları  
Götürürdü uçan halı.  
Kuş misali ağırlardı,  
On çocuğu her bir dalı.

Peri kızı saçlarını  
Tarıyorken şu pınarda,  
Keloğlancık geziyordu,  
Başı dumanlı dağlarda.

Uykuya ilk dalanları  
Götürürdü uçan halı

Yazılan harf sayısı = 35  
Yanlış yazılan harf = 1

Doğru yazılan harf sayısı = 34



Handwritten signature or initials in cursive script.

Handwritten initials or mark.

Halk oyunlarımız yurdumuzun dört bir yanında coşkuyla, sevgiyle, heyecanla oynanan oyunlardır. Tarihin en eski dönemlerinde dini inanışlar, doğayı taklit etme gibi sebeplerle insanlar birtakım hareketler yapmaya başlamışlar. Zamanla bu hareketlere müzik, ritim, ses gibi öğeler katılmış. Bu öğeler ise halk oyunlarının daha çabuk gelişmesine ve daha fazla yaygınlaşmasına yardımcı olmuştur.

Halk oyunlarımız yurdumuzun dört bir yanında  
coşkuyla sevilir.

Yazılan harf sayısı = 51

Yanlış yazılan harf = 2

Doğru yazılan harf = 49

Bizim sokakta yeni bir kütüphane açıldı. Bizim sokağın çocukları buna çok sevindiler, kütüphanede çalışan teyzeyi çok beğendiler, çok sevdiler. Ona kütüphaneci teyze diyorlardı. Bir gün aralarında konuşurlarken:

- Kütüphaneci teyze ne iyi insan değil mi, dedi içlerinden biri.
- Evet, çok iyi insan. Aynı zamanda çok da bilgili. Anlaşılan bütün kitapları okumuş.

(49)

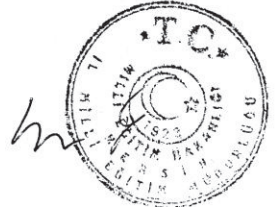
Bizim sokakta yeni bir kütüphane açıldı  
Sokağın saçı

Yazılan harf sayısı = 45

Yanlış yazılan harf = 1

Doğru yazılan harf = 44





### Ek-7. 3. Sınıf metinleri


#### Yönerge

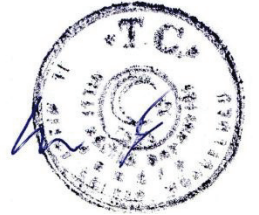
Çocuklar, görmüş olduğunuz yazıyı aşağıda noktalı yerlere noktalama ve imla kurallarına dikkat ederek "bitişik eğik el yazı" ile yazınız. 1 (bir) dakikada hızlı ve okunaklı yazmanızı istiyorum. Düdük sesiyle yazmaya başlayıp yine düdük sesiyle kalemi bırakacaksınız. İlginiz ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Yollar uzun, hedef yüce,  
Çalışarak gündüz gece,  
Tembelliğin bileğini  
Bükme gerek yavrucuğum.

Yağmurlara karışarak,  
Nehirlerle yarışarak,  
Engin bilgi denizine  
Akımak gerek yavrucuğum.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....



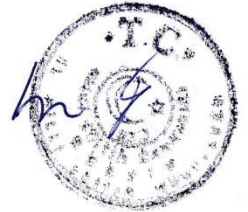




Höşmerim, Anadolu'nun birçok yerinde yapılan bir yemek çeşididir. Tatlısından tuzlusuna kadar çok değişik türde olanları vardır. En tanınmış Balıkesir ve Çanakkale dolaylarında yapılanıdır. Şeker, tuzsuz peynir, un ve yağ ile yapılır. Sevilerek yenen çok güzel bir helvadır. Belki de helvaların en güzelidir.

Soğuk bir kış günü pencereden kar yağışını seyrediyordum. Kar taneleri uçuşa uçuşa, döne döne yere düşüyorlardı. Her şeyin üstüne yavaşça konuyorlardı: Çamaşır ipinin, ağaçların, duvarların, ibriğin, her şeyin üstüne. Bahçenin her yanını kar kaplamıştı.

Büyük bir kar tanesi pencereye doğru savruluyordu. Elimi pencereden uzatıp kar tanesinin altına tuttum. Avucuma süzülerek düştü. Nasıl da temiz ve apaktı.



### Ek-8. 3. Sınıf öğrenci yazısı

#### Yönerge

Çocuklar, görmüş olduğunuz yazıyı aşağıda noktalı yerlere noktalama ve imla kurallarına dikkat ederek "bitişik eğik el yazı" ile yazınız. 1 (bir) dakikada hızlı ve okunaklı yazmanızı istiyorum. Düdük sesiyle yazmaya başlayıp yine düdük sesiyle kalemi bırakacaksınız. İlginiz ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Yollar uzun, hedef yüce,  
Çalışarak gündüz gece,  
Tembelliğin bileğini  
Bükmek gerek yavrucuğum.

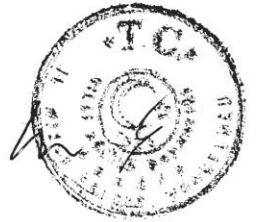
Yağmurlara karışarak,  
Nehirlerle yarışarak,  
Engin bilgi denizine  
Akmak gerek yavrucuğum.

Yollar uzun, hedef yüce,  
Çalışarak gündüz gece,  
Tembelliğin bileğini  
Bük

Doğru yazılan harf sayısı

60 harf

*(Handwritten signature)*



Höşmerim, Anadolu'nun birçok yerinde yapılan bir yemek çeşididir. Tatlısından tuzlusuna kadar çok değişik türde olanları vardır. En tanınmış Balıkesir ve Çanakkale dolaylarında yapılanıdır. Şeker, tuzsuz peynir, un ve yağ ile yapılır. Sevilerek yenen çok güzel bir helvadır. Belki de helvaların en güzelidir.

Höşmerim, Anadolu'nun birçok yerinde yapılan bir yemek çeşididir. Tatlısından tuzlusuna kadar çok değişik türde olanları vardır. En tanınmış Balıkesir ve Çanakkale dolaylarında yapılanıdır. Şeker, tuzsuz peynir, un ve yağ ile yapılır. Sevilerek yenen çok güzel bir helvadır. Belki de helvaların en güzelidir.

↓  
Yazılan harf sayısı = 66  
Yanlış yazılan harf = 1  
Doğru yazılan harf = 65

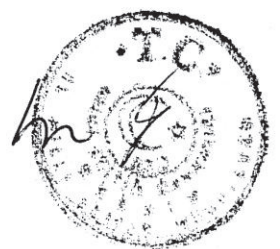
Soğuk bir kış günü pencereden kar yağışını seyrediyordum. Kar taneleri uçuşa uçuşa, döne döne yere düşüyorlardı. Her şeyin üstüne yavaşça konuyorlardı: Çamaşır ipinin, ağaçların, duvarların, ibriğin, her şeyin üstüne. Bahçenin her yanını kar kaplamıştı.

Büyük bir kar tanesi pencereye doğru savruluyordu. Elimi pencereden uzatıp kar tanesinin altına tuttum. Avucuma süzülerek düştü. Nasıl da temiz ve apaktı.

Soğuk bir kış günü pencereden kar yağışını seyrediyordum. Kar taneleri uçuşa uçuşa, döne döne yere düşüyorlardı. Her şeyin üstüne yavaşça konuyorlardı: Çamaşır ipinin, ağaçların, duvarların, ibriğin, her şeyin üstüne. Bahçenin her yanını kar kaplamıştı.

↓  
Doğru yazılan harf sayısı = 65

*[Handwritten signature]*



#### Ek-9. 4. Sınıf metinleri

4. SINIF METNİ

##### Yönerge

Çocuklar, görmüş olduğunuz yazıyı aşağıda noktalı yerlere noktalama ve imla kurallarına dikkat ederek "bitişik eğik el yazı" ile yazınız. 1 (bir) dakikada hızlı ve okunaklı yazmanızı istiyorum. Düdük sesiyle yazmaya başlayıp yine düdük sesiyle kalemi bırakacaksınız. İlginiz ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

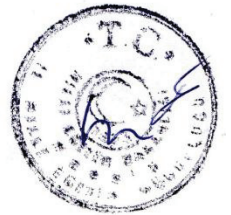
Biz medyayla büyüyen  
Zamane çocukları,  
Eğlencemiz tek kişilik  
İnternet oyunları.

Gazete ve dergilerin  
Okuduğumuz kolları,  
En çok okunanlar  
Magazin sayfaları.

Kendi adımız gibi  
Biliyoruz onları.  
Onlar evlerimizin  
Her akşam konukları.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

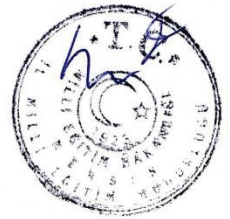




#### 4. sınıf metinleri

Ağızda bulunan bakterilerden oluşan bakteri plağı şekerli ve unlu yiyeceklerin ağızda kalan artıklarından asit oluşturabilmektedir. Bu asitler, dişlerin mineral dokusunu bozarak dişin minesinin bozulmasına ve sonuçta da diş çürüğünün başlamasına ve oyuklara neden olmaktadır. Uzun yıllar, nedeni bilinmeyen bir hastalık gözüyle bakılan diş çürüğünün günümüzde pek çok sebebe bağlı bir hastalık olduğu anlaşılmıştır.

Bardaktan boşanırcasına yağmur yağıyordu. Sokak anaları, caddeler, küçük çukurlar, bahçeler, parklar yağmur sularıyla dolmuştu. Sokaklardan şarıl şarıl yağmur suları akıyordu. Hemen her çocuk gibi Emre de yağmurun altında koşmak, oynamak, ıslanmak, biriken sulara ayaklarını şap şap vurmak istiyordu. Ancak annesi "Islanıp üşütürsün, hasta olursun." diyerek dışarı çıkmasına izin vermemişti.



#### Ek-10. 4. Sınıf öğrenci yazısı

##### Yönerge

Çocuklar, görmüş olduğunuz yazıyı aşağıda noktalı yerlere noktalama ve imla kurallarına dikkat ederek "bitişik eğik el yazı" ile yazınız. 1 (bir) dakikada hızlı ve okunaklı yazmanızı istiyorum. Düdük sesiyle yazmaya başlayıp yine düdük sesiyle kalemi bırakacaksınız. İlginiz ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Biz medyayla büyüyen  
Zamane çocukları,  
Eğlencemiz tek kişilik  
İnternet oyunları.

Gazete ve dergilerin  
Okuduğumuz kolları,  
En çok okunanlar  
Magazin sayfaları.

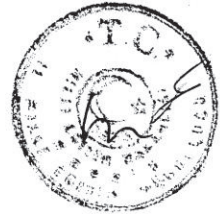
Kendi adımız gibi  
Biliyoruz onları.  
Onlar evlerimizin  
Her akşam konukları.

Biz medyayla büyüyen  
Zamane çocukları,  
Eğlencemiz tek kişilik  
İnternet oyunları.

Gazete

Yazılan harf sayısı = 74  
Yanlış yazılan harf = 1  
Doğru yazılan harf = 73

*[Handwritten signature]*



Ağızda bulunan bakterilerden oluşan bakteri plağı şekerli ve unlu yiyeceklerin ağızda kalan artıklarından asit oluşturabilmektedir. Bu asitler, dişlerin mineral dokusunu bozarak dişin minesinin bozulmasına ve sonuçta da diş çürüğünün başlamasına ve oyuklara neden olmaktadır. Uzun yıllar, nedeni bilinmeyen bir hastalık gözüyle bakılan diş çürüğünün günümüzde pek çok sebebe bağlı bir hastalık olduğu anlaşılmıştır.

Ağızda bulunan bakterilerin oluşan bakteri plağı şekerli ve unlu yiyeceklerin ağızda kalması

Doğru yazılan harf sayısı = 79

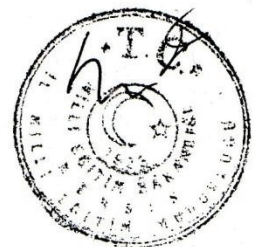
Bardaktan boşanırcasına yağmur yağıyordu. Sokak araları, caddeler, küçük çukurlar, bahçeler, parklar yağmur sularıyla dolmuştu. Sokaklardan şarıl şarıl yağmur suları akıyordu. Hemen her çocuk gibi Emre de yağmurun altında koşmak, oynamak, ıslanmak, biriken sulara ayaklarını şap şap vurmak istiyordu. Ancak annesi "Islanıp üşütürsün, hasta olursun." diyerek dışarı çıkmasına izin vermemişti.

Bardaktan boşanırcasına yağmur yağıyordu. Sokak araları, caddeler, küçük çukurlar, bahçeler, park

Yazılan harf sayısı = 81

Yanlış yazılan harf = 2

Doğru yazılan harf = 79



## ÖZGEÇMİŞ

**Adı ve Soyadı** : Gürdal HÖBEK

**Doğum Tarihi** : 01 Ocak 1984

**E-mail** : gurdal\_h@hotmail.com

**Öğrenim Durumu** :

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Sınıf öğretmenliği	Adana	2002-2006
Yüksek Lisans	Sınıf öğretmenliği eğitimi	Mersin	2014-2017

### ESERLER (Makaleler ve Bildiriler)

#### Makaleler

1. Höbek, G. ve Üredi, L. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Eğilimlerinin Değerlendirilmesi.  
*Inesjournal The Journal Of Internationel Education Science*, 2017, 4(10), 255-273.

#### Bildiriler

1. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (UEBK); İstanbul üniversitesi ve pegem yayınları, 2016  
"Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Eğilimlerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi "  
isimli araştırma sözlü bildirim olarak sunulmuştur.