



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

YÜKSEK
LİSANS
TEZİ

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN GÖRSEL ALGI
DÜZEYLERİ İLE YAZIM HATALARININ
İNCELENMESİ

Günel BABAYEVA

İLKÖĞRETİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI

Antalya, 2020

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
İLKÖĞRETİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN GÖRSEL ALGI DÜZEYLERİ İLE
YAZIM HATALARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Günel BABAYEVA

Danışman: Doç. Dr. Yasin ÖZKARA

Antalya,2020

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans / Doktora tezi /Dönem projesi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

...../...../.....

Günel BABAYEVA

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Günel BABAYEVA'nın bu çalışması 25.11.2019 tarihinde jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı İlköğretim Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği** ile kabul edilmiştir.

İMZA

Başkan : Doç. Dr. Alper SİNAN

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bölümü



Üye : Doç. Dr. Metin DEMİR

Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü



Üye (Danışman) : Doç. Dr. Yasin ÖZKARA

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü



YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Görsel Algı Düzeyleri ile Yazım Hatalarının İncelenmesi

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Ramazan KARATAŞ

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Hazırlamış olduğum tez çalışmamda, değerli zamanını ayırıp, beni ilgiyle ve sabırla dinleyen, elinden geleni fazlasıyla yapan, her sorun yaşadığımda çekinmeden yanına gidebildiğim, gelecekteki mesleki hayatımda bana verdiği değerli bilgilerden faydalandığım, samimiyetini hiç bir zaman benden esirgemeyen sevgili danışmanım Doç. Dr. Yasin ÖZKARA'ya, yüksek lisans aşamasında benden desteklerini esirgemeyen saygı değer hocalarım Doç. Dr. Alper SİNAN'a, Prof. Dr. Yüksel KAŞTAN'a, Doç. Dr. Mustafa DOĞRU'ya, Doç. Dr. Cemali SARI'ya ve ilkokuldan itibaren emeği geçen tüm öğretmenlerime teşekkürü kendime borç bilirim.

Varlıkları ile beni güçlü kılan aileme, şu ana kadar benden desteğini esirgemeyen, başarılarımla gurur duyan, bana inanan, sabırlı, ileri görüşlülüğünü örnek aldığım kıymetlim, canım babam; Vahid BABAYEV'e, manevi desteğini her an yanımda hissettiğim canım annem Pervane BABAYEVA'ya, canım abim Ahmediye BABAYEV'e ve ailesine, pozitif enerjileriyle bana umut aşılayan arkadaşlarım; Günel ABDULLAYEVA'ya, Ulviyye ZEYNALOVA'ya, Gözde EREN'e, Sebine HACIZADE'ye ve çok değerli ailelerine canı gönülden minnetlerimi sunarım.

Bu zorlu aşamada benden yardımlarını esirgemeyen çok değerli Yusuf ŞAPUL'a sonsuz teşekkürler.

Günel Babayeva

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN GÖRSEL ALGI DÜZEYLERİ İLE YAZIM HATALARININ İNCELENMESİ

BABAYEVA, Günel

Yüksek Lisans Tezi

İlköğretim Anabilim Dalı

Kasım 2019, 73 sayfa

ÖZET

Bu araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin görsel algı ve bellek düzeyleri belirlenerek çeşitli değişkenler (cinsiyet, okul öncesi eğitim alıp almadığı) açısından değerlendirilmiştir. Aynı zamanda dördüncü sınıf öğrencilerinin yazım hataları incelenmiş ve öğrencilerin görsel algı düzeylerine göre hata dağılımları yorumlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Kepez ilçe merkezinde, 2018–2019 eğitim-öğretim yılında ilköğretim okullarında öğrenim gören 106 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur.

Bu çalışmada dördüncü sınıf öğrencilerinin görsel algı düzeyleri “Benton Görsel Algı ve Bellek Testi” (Benton Visual Retention Test) ile belirlenmiştir. “Benton Görsel Algı ve Bellek Testi” (Benton Visual Retention Test) 1974 yılında Benton tarafından geliştirilmiş ve ülkemizde de uygulanan bir testtir. Öğrenciler ile ilgili kişisel bilgiler için Öğrenci Tanıma Formu, yazım hatalarını incelemek için ise 2018-2019 eğitim döneminde araştırmacı tarafından geliştirilen ve ön uygulaması yapılmış olan “Yazım Hatalarını İnceleme Envanteri” kullanılmıştır. Veriler SPSS 22.0 istatistik programına uygun şekilde kodlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Algı, Görsel Algı, Görsel Bellek, Yazım Hatası, BGBT, Dördüncü Sınıf Öğrencileri.*

INVESTIGATION OF VISUAL PERCEPTION LEVELS AND PRINTING ERRORS OF PRIMARY FOURTH YEAR STUDENTS

BABAYEVA, Günel

Master's Thesis

Department of Primary Education

Supervisor: Doç. Dr. Yasin ÖZKARA

November 2019, 73 pages

ABSTRACT

In this study, visual perception and memory levels of elementary school fourth graders were determined and evaluated in terms of various variables (gender, pre-school education). At the same time, fourth graders' typos were examined and error distributions were interpreted according to the students' visual perception levels. The study group consisted of 106 fourth year students who studied in primary schools in the 2018-2019 academic year in the Kepez district center of Antalya province Directorate of National Education.

In this study, the level of visual perception of fourth graders was determined by the "Benton visual Retention test". "Benton visual Retention test" is a test developed by Benton in 1974 and applied in our country. Student identification form was used for personal information about students and "spelling errors review inventory" was developed and pre-applied by the researcher during the 2018-2019 education period to examine spelling errors. The data is encoded in accordance with the SPSS 22.0 statistical program.

Key Words: Perception, Visual Perception, Visual Memory, Typo, BGBT, Fourth Grade Student.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	i
ÖZET	ii
ABSTRACT.....	iii
TABLolar LİSTESİ	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	viii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	ix

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	3
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Alt Problemler	4
1.5. Araştırmanın Varsayımları	5
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.7. Tanımlar	6

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dikkat	7
2.2. Algı	8
2.3. Görsel Algı	8
2.4. Bellek.....	10
2.5. Yazma Becerisi.....	11
2.5.1. Yazım Kuralları	13
2.5.2. Noktalama İşaretleri	16
2.5.3. Yazma Becerisinin Öğretim Süreci	17
2.5.4. Yazmayı Etkileyen Unsurlar	18
2.5.5. Yazmaya İlişkin Kazanımlar	19
2.5.6. Yazım Yanlışları.....	20

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	24
3.2. Çalışma Grubu.....	24
3.3. Veri Toplama Araçları.....	25
3.3.1. Benton Görsel Bellek Testi (BVRT)	25
3.3.2. Öğrenci Tanıma Formu	26
3.3.3. Yazım Hataları İnceleme Envanteri.....	26
3.4. Veri Toplama Süreci.....	26
3.5. Verilerin Analizi	27
3.5.1. Normallik Yaklaşımı	27

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Öğrencilerin Benton Görsel Algı Ölçeği ve Yazım Hataları Testinden Aldıkları Puanlara Ait İstatistikler	29
4.2. Öğrencilerin Benton Görsel Algı Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumları	30
4.3. Öğrencilerin Benton Görsel Algı Ölçek Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumları.....	31
4.4. Öğrencilerin Yazım Hataları Test Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumları	32
4.5. Öğrencilerin Yazım Hataları Test Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumları.....	34
4.6. Öğrencilerin Yazım Hataları Test Puanlarının Benton Görsel Algı Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumları.....	35

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	38
5.2. Öneriler.....	40
KAYNAKÇA	41
EKLER.....	45
EK-1: Araştırmada Uygulanan Veri Toplama Aracı İzin Yazıları	45
EK-2: Yazım Hataları İnceleme Envanteri.	48
EK-3: Yazım Hataları ile İlgili Öğrenci Defterlerinden Örnekler.	51
EK-4: Öğrenci Tanıma Formu.....	56
EK-5 Bildirim Sayfası	57
ÖZGEÇMİŞ	58
İNTİHAL RAPORU	59

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı	24
Tablo 3.2: Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre Dağılımı	24
Tablo 3.3: Benton Görsel Bellek Testi'nin Değerlendirme Normları	26
Tablo 3.4: Benton Görsel Bellek Testi Standart Seviyelendirilmesi	27
Tablo 4.1: Görsel Algı ve Yazım Hataları Testine Ait Betimseller	29
Tablo 4.2: Cinsiyet Değişkeninde Yer Alan Düzeylere Ait Normallik Bulguları	30
Tablo 4.3: Görsel Algı Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları	31
Tablo 4.4: Okul Öncesi Eğitim Durumu Değişkeninde Yer Alan Düzeylere Ait Normallik Bulguları	31
Tablo 4.5: Görsel Algı Ölçek Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Durumuna Ait T Testi Sonuçları	32
Tablo 4.6: Cinsiyet Değişkeninde Yer Alan Düzeylere Ait Normallik Bulguları	32
Tablo 4.7: Yazım Hataları Puanlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları	33
Tablo 4.8: Okul Öncesi Eğitim Durumu Değişkeninde Yer Alan Düzeylere Ait Normallik Bulguları	34
Tablo 4.9: Yazım Hataları Puanlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları	35
Tablo 4.10: Benton Görsel Algı Düzeylerine Ait Normallik Bulguları	35
Tablo 4.11: Yazım Hataları Puanlarının Benton Görsel Algı Düzeylerine Ait Kruskal Wallis Sonuçları	37

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 4.1: Benton Görsel Algı Puanlarının Cinsiyet Değişkenin Düzeylerine Ait Q-Q Grafiği	30
Şekil 4. 2: Benton Görsel Algı Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Değişkenin Düzeylerine Ait Q-Q Grafiği.....	31
Şekil 4. 3: Yazım Hataları Puanlarının Cinsiyet Değişkenin Düzeylerine Ait Q-Q Grafiği.....	33
Şekil 4. 4: Yazım Hataları Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Değişkenin Düzeylerine Ait Q-Q Grafiği	34
Şekil 4. 5: Yazım Hataları Puanlarının Benton Görsel Algı Değişkenin Düzeylerine Ait Q-Q Grafiği	36

KISALTMALAR LİSTESİ

BVRT	:	Benton Visual Retention Test
BGBT	:	Benton Görsel Bellek Testi
A.M.	:	Semantic Memory
E.M.	:	Epizodic Memory
P.M.	:	Procedural Memory
SPSS	:	Statistical Package for Social Sciences
MEB	:	Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	:	Türk Dil Kurumu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Günümüzde iletişim, teknolojinin gelişmesiyle büyük ehemiyet kazanmıştır. Bununla birlikte birçok iletişim aracı da kullanılmaktadır. İletişim araçları arasında özellikle bilgisayar ve telefon daha çok yaygınlaşmıştır. İnternet olgusu hayatımızı her yönden etkileyerek iletişimde mekân ve zaman kavramlarının ortadan kalkmasına sebep olmuştur. Fakat unutulmamalıdır ki, iletişimin temeli dil, dili kalıcı yapan da yazıdır.

Yazma, duygularımızı ve düşüncelerimizi sembollerle ifade eden, iletişim kurarken kullandığımız vasıtalar"dır. Yazma süreci okul öncesinden itibaren başlamaktadır. Dördüncü sınıfta ise artık bireysel olarak yazma çalışmalarına başlanır.

Yazı, iletişim aracı olarak asırlardır milletler tarafından farklı şekillerde kullanılmıştır. Yazının keşfi kadar hiçbir buluş, daha çok insanlık medeniyetine katkıda bulunmamıştır. İnsanlar yıllarca elde ettikleri deneyimleri gelecek nesillere yazı vasıtasıyla aktarmış ve bugünkü bilim, medeniyet ve kültür seviyesine ulaşmıştır (Karatay H. , 2011).

Yazma bilişsel becerileri de önemli kılmaktadır. Çünkü öğrenci, öncelikle düşündüklerini sıralar, planlı şekilde düzenler, daha sonra sınıflandırır. En sonda ise yazıyı kâğıda aktarır. Buna bağlı olarak, planlı bir şekilde yazma çalışmalarına başlarken bu tür etkinliklere de yer verilmelidir (Yılmaz M. , 2012).

Yazmada iki unsur önem arz etmektedir.

- Hız
- Okunabilirlik

Hız, harfin şekil olarak kolay oluşturulmasını, okunabilirlik ise çocuğun yazdığı yazının kendisi ve başkaları tarafından kolay şekilde okunmasını ifade eder (Akyol, 2005).

Yazma becerisi, bilginin kazanılması ve anlatılmasıyla ilgili süreçlerden oluşur (Göçer, 2010). Güneş'e (2007) göre yazmanın gelişimsel, fiziksel, zihinsel ve etkileşimsel süreçlerden oluşmuştur (Alisinanoğlu ve Şimşek , 2012).

Yazmanın daha düzgün ve anlamlı bir şekilde belirtilmesinde dikkatin önemi vurgulanmaktadır. Buna bilişsel bir gelişim çerçevesinden bakıldığında ise, algı, hafıza ve

dikkat eğitim-öğretim sürecinde gelişime ve değişime açılan kapıdır (Yurdakul ve diğerleri, 2012).

Görsel algılama, görsel ayırt etme, uyarınları tanıma ve daha önceki deneyimlerle ilişkilendirilerek yorumlama yeteneğidir (Tepeli, 2013).

Görsel algı eğitiminde, görsel bellek, eşleştirme ve görsel ayırt etme alanlarının gelişiminde etkinlikler önemli yer tutmaktadır. Bu etkinlikler, yüksek seviyeli bilişsel işlemler için temel oluşturur (Ercan ve Aral, 2011).

Bellek, geçmiş deneyimlerin ve olayların tutma ve hatırlanma sürecidir. Görsel bellek ise, görsel izlenimlerin görünür şekilde olmasa bile bellekte kalmasını sağlayan algısal bir yetenektir. Solso, Maclin ve Terry'ye (2007) göre hafızanın çeşitli sayıda fonksiyonu vardır ve bunlar da farklı şekillerde sınıflandırılmıştır;

Bunlar;

1. Duyusal hafıza,
2. Çalışma hafızası,
3. Uzun süreli hafıza,
4. Görsel hafıza,
5. Görsel kısa süreli hafıza,
6. Uzamsal kısa süreli hafıza,
7. Fotoğraf hafızası,
8. Epizodik hafıza
9. Semantik hafıza.

Görsel hafıza, görsel şekilde sunulan sahneleri, görüntüleri, kelimeler gibi diğer bilgileri hatırlama yeteneğidir (Sarıca ve Usluel, 2016).

Araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin görsel algı ve bellek düzeyleri ve yazım hataları analiz edilmiştir. Çalışma beş ana bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümde, problem durumu ve problem cümlelerinden kısa bir şekilde bahsedilerek araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, alt problemleri, sınırlılıkları ve varsayımları belirtilmiştir.

İkinci bölümde, konu ile ilgili şu ana kadar üzerinde çalışılmış araştırmalar incelenmiş, konuya ilişkin yurt dışında ve yurt içinde yapılmış araştırmalara da yer verilmiştir.

Üçüncü bölümü, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizinde izlenecek istatistiksel yöntemlere uygun açıklamalar oluşturmaktadır.

Dördüncü bölümde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular ve bulguların analizine yer verilmiştir.

Beşinci bölümde, araştırma sonucunda çıkan bulgular yorumlanmaya çalışılmış, bu bulguların sonucunda sonuçlar sıralanarak bu konuyla ilgili araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Birey, doğduğu andan itibaren oluşturduğu potansiyel ile sosyal durumdaki çevresel uyarıcıları birleştirebilme özelliğine sahip psiko-sosyal varlıktır. Bu birleşim bireyde kişisel özelliklerini geliştirmek için olanak sağlar. Bireylerin algılama, akıl yürütme ve düşünme gibi becerilerinde psiko-sosyal faktörler etkilidir. Örnek olarak, iki farklı birey bir olay karşısında aynı duyguyu hissedebilir ama bu duygusuyla ilgili açıklamalarında farklılıklar olabilir (Özkara, 2013).

Her gün beynimize bir sürü bilgi, algı, izlenim ve etkiler gelir. Ancak bunlardan bir kısmı beyinde kalır, bazıları ise unutulur, Tüm bunlar "hafıza " denilen hatırlama yeteneğini oluşturur. Bazı şeyler anında unutulur. Bazıları sınav başarılıncaya kadar, aklımızda tutulur. Algılar ve olaylar ise hafızada bir ömür boyu saklanır (Vester, 1991). Bilgiler algılarla, algılar ise duylara bağlıdır. Duyumların değerlendirilerek anlamlı bir hale getirilmesi sonucunda algılama gerçekleşir. Algının oluşumunda, duyu organlarımızın mekanizmasının ve yapısının önemli bir rolü vardır. Bunun yanı sıra duyuma bir anlam yüklediğimiz zaman da algı meydana gelir. Böylelikle insan ne tür bir tepki vereceğine karar verir (Okanlı, 2019).

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; 2018-2019 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin görsel algı düzeylerini inceleyerek çeşitli değişkenler (cinsiyet, okul öncesi eğitim alma durumu) açısından belirlemektir. Öğrencilerin ne tür yazım hataları yaptıkları ve yazım hatası puanlarında görsel algı düzeylerine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemekte araştırmanın amacını oluşturur.

1.3.Araştırmanın Önemi

Yazma becerisi en önemli becerilerden biri olup, konuşma, dinleme ve okuma becerilerinden sonra kazanılmaktadır. Bu beceri, dil becerilerinin en karmaşık olanı ve en zor kazanılanıdır (Bozpolat, 2015).

Yazma, herhangi bir konuda duygu, hayal veya orijinal fikirleri belirli bir bütünlük içerisinde yazıya aktarılma işidir. Yazı yazmak belli bir bilgi ve deneyim isteyen zorlu bir iştir (Göçer, 2010). Bu beceri daha çocukluk yıllarından itibaren öğrenilmeye başlanır ve böylece bireyin tüm yaşamını etkiler. Son yüzyıla bakacak olursak, güzel ve verimli yazı öğretimi üzerinde önemle durulmaktadır. Yazının buradaki en büyük vazifesi; düşüncüyü kalıcı kılarak, taşıması ve onu yaymasıdır.

Bu araştırma çalışması ülkemizde dördüncü sınıf öğrencilerinin görsel algı düzeylerini ilk defa ölçecek olması itibariyle önem arz etmektedir. Yanı sıra çalışmada yazma hatalarının belirlenerek görsel algı düzeylerine göre incelenmesi de çalışmaya farklı bir anlam katmaktadır. Özellikle öğrencilerin görsel algı düzeylerini ölçmek için kullanılan Benton Görsel Bellek Testi'nin okuma ve yazma alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4.Alt Problemler

1. Öğrencilerin Benton Görsel Algı ölçeği ve yazım hatası testinden aldıkları puanlara göre dağılımı ne düzeydedir?
2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin görsel algı düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin görsel algı düzeyleri okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılık göstermekte midir?
4. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazım hatası puanları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
5. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazım hatası puanları okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılık göstermekte midir?
6. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazım hatası puanları görsel algı düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

1.5.Araştırmanın Varsayımları

Araştırmanın göz önünde bulunarak hazırlandığı varsayımlar aşağıda maddeler halinde belirlenmiştir.

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçme araçlarına verdikleri yanıtların samimi ve doğru olduğu varsayılmaktadır.
2. Veri toplama araçlarının araştırmanın konusuna ve amacına uygun olduğu varsayılmaktadır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmada aşağıdaki sınırlılıklar mevcuttur:

1. Bu çalışma, Antalya ili Kepez ilçesinde 2018-2019 eğitim öğretim yılında öğrenim gören dört ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırmada incelenecek olan görsel algılama alanları Benton Görsel Algı Testi'nin ölçtüğü alanlar ile sınırlıdır.

1.7.Tanımlar

Algı: Duyu organlarımıza gelen uyarıcıların anlamlı bir hale getirilmesi sürecidir (Koç H. , 2008).

Görsel Algı: Görsel uyarınları tanıma, ayırt etme ve daha önceki deneyimlerle birleştirerek yorumlama yeteneğidir (Koç E. , 2002).

Dikkat: Düşünceyle duyuları bir şeyin üzerinde toplayarak uyanık şekilde getirmek olarak tanımlanmaktadır (Güleryüz, 2004).

Bellek: Olayları, geçmiş deneyimleri tutma ve hatırlama sürecidir (Çıralı, 2014).

Görsel Bellek: Görsel olarak sunulan kelimeleri, görüntüleri, sahneleri veya diğer bilgileri hatırlama yeteneğidir (Sarıca & Usluel, The effect of digital storytelling on visual memory and writing skills, 2016).

Yazma: Beynimizde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir (Keskinılıç & Keskinılıç, 2007).

Yazım Hatası: Öğrencinin yazı yazarken dilbilgisi kurallarına dikkat etmeden harflerin yazım ve kullanım şekillerinde yaptıkları hatalardır (Harmankaya, 2012).

Noktalama İşareti: Duygu ve düşünceleri daha açık şekilde ifade etmek, okuma ve anlamayı kolaylaştırmak, cümlelerin yapısını belirlemek, sözün ton ve vurgu gibi özelliklerini belirtmek için kullanılan işaretlere denir (TDK, 2000).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dikkat

Dikkat, bilincin belirli bir noktada toplanmış haline denir (Selçuk, 1996). Dikkat, bireylerin duyu organları yardımıyla ulaşabildiği ve bu yolla farkına vardığı fenomenal çevresinde oluşan uyarıcılara zihinsel alıcılarını yönlendirmesi durumudur (Keane ve Eysenck, 2000). Bu durum, duyu ve düşünceyi bir obje üzerine toplayarak uyanık hale getirilmesi olarak ta ifade edilebilir.

Dikkat çekme ise beklenti oluşturma ve ilgi uyandırmak için yapılmış bir eylemdir. Örneğin, ders çalışırken, konuya ve amaca uygun farklı türde dikkat çekilebilir (Güleryüz, 2004).

Dikkat, ilginin belirli bir konu ve uyarıya odaklanmasıdır. Dikkatini odaklamada ve devam ettirmekte zorlanan bireyler her zaman, yaşamlarının her aşamasında da zorluk çekebilirler (Akıncı ve diğerleri, 2019).

Dikkat, yönelim (orientation), sürdürülme ve odaklanma tepkisi olarak üç temel bileşenden oluşmaktadır (Baddeley, 1990). Oldukça karmaşık bir işlemdir. Her türlü bilinçli bir işlevin, düşünme ve öğrenmenin vazgeçilmez şartıdır. Bununla da bazı farkındalıkların kazanılmasını sağlar.

Dikkat zihinsel bir süreç ve öğrenmeyi başlatan bir mekanizmadır. En genel anlamıyla özetleyecek olursak, dikkat zihinsel bir çalışmanın odaklaşmasıdır. Skinner'e (1977) göre öğrenme zamanı uyarıcı kontrolü dikkat vasıtasıyla oluşturulur. Gestalt kuramına göre ise dikkat, şekil-zemin ilişkisi yoluyla da izah edilmektedir. Burada şekil dikkatin üzerine odaklandığı, zemin de sınır alanında olan fakat dikkat edilmeyendir.

Dikkatin üç temel yapısı vardır;

1. Genel uyarılmışlık hali
2. Seçicilik
3. Yoğunlaşma

Bu üç temel noktalar birbirini izlemektedir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde öncelik olarak genel bir uyanıklık seviyesi oluşturulur, sonra öğrencilerin dikkati öğretim materyali ve

öğrenme yaşantılarının hedefe ilişkin özelliklerine yöneltilir, daha sonra ise öğrencilerin zihinsel bir gayret içine girmelerine teşvik edilir (Öztürk, 2000).

2.2. Algı

Erdemir'e (1999: 18) göre, birey doğduktan itibaren tüm hayatı boyunca duyularını kullanarak çevresinde olup bitenleri anlamak, kendini yeni durumlara uydurmak ve bunu yorumlamak için algıyı kullanmaktadır (Akaroğlu ve Dereli, 2012).

Algı, duyuşsal bilginin değerlendirilmesi için gerçekleşen yüksek düzeydeki bir biliş kapsar. Kısacası algı kavramı, hissettiklerimizin yorumlanmasını içermektedir.

Duyu organlarımız, çevrede olup bitenleri anlamamızı sağlar. Algı ise, duyu organlarımıza gelen uyarıların anlamlı bir hale getirilmesi sürecidir. Algılama zamanı duyu organlarımız ses, tat, görüntü, dokunma ve koku yoluyla uyarılır. Algı kavramı ile ilgili ilk araştırmalar Gestalt psikologları tarafından yapılmıştır. Duyu organları yoluyla beyine gelen uyarıcılar beyinde yorumlanır (Koç H. , 2008). Algı, beynin çevresel uyarıcılardan gelen bilgileri ayıklayan, ayıklayan ve yorumlayan bir süreçtir. Bunun yanı sıra duyu organlarına eğitim yaşantıları yoluyla gelen uyarıların seçilmesi ve bellekteki uzun süreli bilgilerle karşılaştırılıp anlamlı bir hale gelmesi sürecidir. Algılar tek bir şekilde değil, bütünlükler halinde algılanır. Bunların ayrıntılanması ise, bir sonraki süreçlerde gelen yeni uyarılara göredir (Güleryüz, 2004). Akman ve Erden (1998) çocuk gelişiminde algının farklı alanlarda etkili olduğunu belirtmişlerdir. Algılama çocuklarda anlamamanın ve kavramanın gelişmesinde önemli bir temel oluşturmaktadır. Böylece algı, çocuğun dikkatini bir noktaya toplar, süreci uzatır ve onu yönlendirir. Algıyla ilgili yapılan çalışmalarda çocuğa verilen etkinliğin belirli bir düzen içerisinde yapılabilmesi sağlanmaktadır. Görsel algı algılananların bellekte depolanmasına imkan sağlar. İşitsel algı da dinleme becerisini artırır (Yüksel, 2009).

2.3. Görsel Algı

Görsel algı, sık sık kullandığımız bir beceridir. Günlük yaşam becerileri ve eğitimsel faaliyetler görsel motor ve görsel algı becerilerini bir arada gerektirmektedir (Akaroğlu ve Dereli, 2012). Birey içinde bulunduğu dış çevreyle ilişkili izlenimlerinin önemli bir bölümünü görme sayesinde gerçekleştirir. Görsel algılamanın hayata geçebilmesi için öncelikle kişinin psikolojik olarak görmeye hazır olması gerekir. Bireyin, kendisini çevreleyen görüntü karmaşası içinden neyi görmek istediği ve görmek için gerek duyduğu görsel algılamanın

gerçekleşmesi sürecinde önem taşımaktadır. Örnek olarak, öğrencilerin parlak ve canlı renkleri daha kolay algılayabilmeleri, pastel renklerden ise hoşlanmamaları gibi. Bilişsel süreçler görsel algılamanın gerçekleşmesinde önemli bir etkendirler. Çocuğun neyi nasıl algılayıp, neyi algılayamayacağı, duyuşsal olarak algıladığı görüntülere ne tür anlamlar yükleyeceği, yaşam deneyim alanı ve büyük ölçüde bilgi birikimiyle ilişkilendirilmiştir (İnceoğlu, 2004).

Mangır ve Çağatay (1990), görsel algılamanın öğrencinin duyuşsal durumunu da etkilediğini vurgulamaktadırlar. Örneğin, resim yaparken ve kâğıt keserken zorlanan çocuk zamanında hem okumayı öğrenmekte hem de istediği bir şeyi yazarak anlatmakta zorlanabilir. Bunun sonucunda da çocuk kendisini başarısız ve beceriksiz olarak görmeye başlayacaktır. Böylece kendine güveni de azalacaktır. Bu duruma anne, baba ve öğretmen tepki gösterirse durum daha da karmaşık hale gelebilir ve çocuk duyuş yönünden çöküntüye düşebilir.

Görsel algı sadece görme yeteneği değildir (Yıldırım, Akman ve Alabay, 2012). Aynı zamanda görsel uyarınları ayırt etme, tanıma, gruplama, önceki yaşantılarıyla da ilişkilendirip yorumlama yeteneğidir (Kurtz, 2006).

Görsel algı eğitimi, çocukları okula hazırlamada ve onların tüm gelişim alanlarını desteklemede etkilidir. Türkiye’de çocukların potansiyellerinin açığa çıkarılmasında etkili olan görsel algı eğitimine göre yapılan çalışmaların yetersiz olduğu bilinmektedir. Bu sebeple çocuğun hayatında önemli olan görsel algıyı destekleyecek olan eğitim programlarının hazırlanması gerekmektedir (Ercan ve Aral, 2011).

Harwell, görsel algı alanında sorun yaşayan çocuklarda görülebilecek zorlukları şu şekilde sıralamıştır;

- Göz ağrısından yakınır,
- Gözlerini sürekli ovar,
- Çalışma yaparken tek gözünü kapatır,
- Okurken satır atlar ve tekrar okur,
- Harfleri tersten yazar (b-d-p),
- Harfleri yazarken ters çevirir (u-n),
- Yazıların bulanık olduğundan yakınır,
- Başını veya kâğıdı tuhaf şekilde döndürür,
- Yazdığını doğru şekilde kopyalayamaz,
- Görünen kelime veya nesnenin ne olduğunu ayırt edemez,

- Büyük yazıları rahat okur, küçüklerindeyse zorlanır,
- Kelimelerde sıralama hatası yapar (roman-orman, çok-koç),
- Resimdeki ana düşünceyi anlamaz,
- Benzerlik ve farklılıkları görmekte çok yavaştır,
- Harfleri ve kelimeleri bitişik yazar,
- Harfler satır çizgisinden taşar,
- Harflerin şekli bozuktur,
- Sınırlı bir boyama etkinliği yapamaz,
- El yazısı okunaksızdır,
- Kalem çok sıkı tutar ve sıklıkla kalem ve boya kalemlerinin ucunu kırar,
- Kesemez,
- Yapıştırılmaz,
- Düzensiz, kırışik defter ve kâğıtları vardır (Duru, 2008).

Görsel algı sadece iyi görmek kabiliyeti değildir. Burada görsel uyaran, göz tarafından değil, beyin tarafından yorumlanır. Örneğin, dört çizgiden oluşan bir şekil görüldüğünde duyum imajı gözlerle olmaktadır. Ancak bunun “kare” olduğunu bilerek tanımlamak ise bir düşünme hadisesidir. Chalfat ve Schefellin, görsel algının komponentlerini şekil-zemin algısı, görsel ayırım, görsel bütünleştirme ve objeyi tanıma olarak tanımlamıştır (Duru, 2008).

2.4. Bellek

Bellek, bilgiyi algılama, saklama, hatırlama, düzenleme ve kodlamayla tanımlanan bilişsel bir süreçtir. Bu bilgilerin saklandığı yer ve saklanan bilgilerin kendisidir. Bir şeyin bellekte yer alması ve istenildiği zaman hatırlanabilmesi için o şeyin öncelikle algılanması gerekir. Algılama sonucunda elde edilen izlenimlerin zihinde tutulması gerekir.

Bellek türleri aşağıdaki gibidir;

1. Kısa süreli Bellek
2. Uzun süreli Bellek (Yılmaz M. 2018).
3. Anlamli Bellek (S.M.)

4. Anısal Bellek (E.M.)

5. İşlemsel Bellek (P.M.)

Kısa süreli bellek, duyuşsal bellek ve uzun süreli bellekteki bilgilerin karşılaştırılarak tekrar işlenerek davranışa dönüştürülmesini sağlayan yerdir. Bu bellek türüne çalışan bellek te denir. Kısa süreli bellek, bilgileri 20-30 sn. gibi kısa sürede tutmaktadır. Kısa süreli bellekte bilgiler tekrar olarak üretilir, uzun süreli belleğe kodlanarak şekillenir (Güleryüz, 2004).

Uzun süreli bellek, kısa süreli bellekteki bilgilerin eski bilgilerle birlikte düzenlenerek saklandığı yerdir. Algıların bu bellek türüne geçişi, protein sentezine bağlıdır. Hafızaya gelen bilgi kanaldan ne kadar çok kaydedilebilirse, kendisi ve beynin içeriğindeki tasarım ve görüntü birbiriyle ne kadar çok benzeşirse, değişik yönleriyle birçok noktaya yerleşir. Buradaki bilgiler geç unutulur, kolay hatırlanır ve ararken yerleri kolay bir şekilde bulunur (Vester, 1991). Uzun süreli bellek, anısal, anlamlı ve işlemsel bellek olarak türde incelenmektedir:

Anısal Bellek (Episodic Memory), olaydaki kişi ve nesnelere, olayın geçtiği yer ve zamanla ilgili algıların depolandığı yerdir. Burada okunup yazılacak bir metin veya bir öykünün dramalaştırılması, müzikle ve resimle desteklenmesi, duyuşsal bir ortamın oluşturulması, öğrenirken birçok organın kullanılmasına yol açacak ve bu şekilde kalıcı bir öğrenme sağlanacaktır (Güleryüz, 2004).

İşlemsel Bellek (Procedural Memory), bir işi yaparken basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru işlemlerin sıra düzenidir. Bu bellekte, sırası takip edilerek gerçekleştirilen kurallar ve eylemler toplanır (Erden ve Akman, 1995).

Bellek, edinmiş tecrübeleri ve öğrenilenleri tam, doğru ve güvenilir bir biçimde hafızada tutma becerisidir. Çeşitli görsel materyallerden yararlanarak bellek stratejisini geliştirmiş çocuk, gelecek hayatında da çevreye kolay uyum sağlayabilen, toplumun her zaman ihtiyaç duyduğu, yaşadığı dünyayı daha da iyi anlamlandıran, nitelikli ve başarılı bir birey olabilecektir (Özyürek ve Ömeroğlu, 2013).

2.5. Yazma Becerisi

İnsan daima etraf çevresi ile iletişim halindedir. Bu onun sosyal bir varlık olmasını kanıtlamaktadır. Çevresinde bulunan diğer bireylerle de farklı şekillerde iletişimini gerçekleştirir. Bu iletişim yollarından birinin yazı olduğunu söyleyebiliriz. Yazı, sözlü iletişimin mümkün olmadığı vakitlerde bilgi akışını sağlama, iletişimi kolaylaştırma, gelecekte de var olma, gelecekteki yaşam kaygısı ve ihtiyacının sonucu olarak ortaya çıkmıştır (Duran,

2009). Yazma, bireyin duygu ve düşüncelerini yazı denilen şekillerle, başka birinin anlayabileceği şekilde anlatılması eylemlerini kapsar. Yazmak sadece okul için bir zorunluluk değildir. Aynı zamanda insanlık tarihinin temel bir unsurudur. Yazma, toplumun altyapısının bir parçasıdır (Bazerman, 2009).

Yazma becerisi, doğuştan gelen beceri değil, alıştırmalar yaparak geliştirilen bir beceridir. Bu beceri çalışmayla gelişir ve ilhama dayalı olmasına rağmen güzel düşüncelerin uygun zamanda gelmesi, bunun uygulanmasının sonucudur (Özkara, 2007). Birey okuduklarını, konuştuklarını ve dinlediklerini yazma becerisi sayesinde doğru şekilde aktarır. Bu beceri, diğer dil becerilerinin (okuma, dinleme, konuşma) de etkili bir şekilde kullanılmasında önemlidir ve buna göre de bu becerinin öğretmenler tarafından öğrencilere kavratılması beklenir (Gürbüz Türk, Akran ve Üner, 2018). Yazma bir eser, hareket etme kapasitesi, yerleşmiş bir faaliyet, bir teknoloji veya bir sosyal organizasyon şekli anlamına gelebilir (A.Prior ve Lunsford, 2008).

İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programında (2005:22) yazma becerisi şöyle açıklanmıştır:

Yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir. Bunun için öğrencilerin dinledikleriyle okuduklarını iyi anlamaları ve beyinde yapılandırmaları gerekmektedir. Yazma duyguların, düşüncelerin, isteklerin, tasarıların yazılı olarak ifade edilmesidir. Türkçe öğretiminin önemli bir alanını oluşturan yazma, bilginin yanında becerileri de gerektirmektedir. Bu beceriler ise uygulama ile kazanılır. Yazma becerisi özellikle okuma becerisi ile doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine, tartışmalarına ve beğendikleri anlatımları bularak kullanmalarına bağlıdır. (Duran, 2009). İletişimde kullanılan en etkili ve kalıcı araçlardan biri yazıdır. Yazıda önemli olan unsurlar ise okunabilirlik ve hızdır. Bu iki unsurun kazanılabilmesi için harfler şekil olarak kolay ve basit nitelikte olmalıdır. Eğer harfler hızlı ve kolay bir şekilde üretilmiş olmazsa, o zaman çocuk da yazıları sayfa üzerine doğru bir şekilde yerleştiremez. Yazmaya ilişkin mekanik zorluklar yüksek seviyedeki yazma sürecini üç şekilde etkilemektedir;

- ✓ Harfleri yazarken çok fazla dikkatin harcanması, yazıdaki bütünlük için gereken anlamın ve düşüncelerin unutulmasına yol açar.
- ✓ Eğer dikkat, yazmanın mekanik yönüne yoğunlaşırsa, hem yazıdaki planlamayı olumsuz yönde etkiler hem de yazının daha az fikrî ve karmaşık ilişki yönünden zayıflığa yol açar.

- ✓ Çocuk mekanik boyuta daha fazla zaman ayırırsa, düşüncelerini etkili bir şekilde ifade etmesi için yeterli zaman bulamaz (Akyol, 2007).

Görsel yetersizliği olan öğrencilerin yazmaları daha yavaştır ve yazdıkları harfler normalden daha büyüktür. Etkili yazı yazabilmek için, birinci olarak iyi bir şekilde yazma eğitimi almaya ve bunun sonucunda uygulamada da başarılı olabilmek gerekir. Öğrencilerde yazma hatalarını ortaya çıkararak bunun üzerine çalışma yapılması, onlarda bu becerilerin gelişmesine katkı sağlar. Eğer öğrencilere ilkokulda soyut, kendi yaşamlarından uzak yazma çalışmaları yaptırılırsa, yazılı anlatım çalışmalarında başarısız olurlar. Test türü değerlendirmelere daha fazla yer verilirse, bu da yazılı anlatım çalışmalarında gerilemeye sebep olur (Arıcı, 2008)

Yazı Eğitiminin İşlevleri, dört başlık altında toplanmıştır;

1. İletişimi sağlar,
2. Duygu ve düşüncelerin ifade edilmesine yardımcı olur,
3. Estetik gelişime katkıda bulunur,
4. El-göz-beyin iş birliğini geliştirir (Uysal, 2008).

Türkiye’de ilkokul, lise ve üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin yeteri kadar iyi olmadığı görülmektedir. İster ilkokul ister lise, isterse de üniversite kademesinde olursa olsun öğrenciler kompozisyon yazmada hoşnut olmadıkları gözlemlenmektedir. Buradan da görüldüğü gibi öğrencilerin çoğunluğu yazma etkinliklerine katılmayı sevmiyor (Arıcı, 2008).

Yazma becerisini geliştirmekle birlikte bireylerin bilgileri ile kendi düşünceleri arasında bağlantı kurma, bilgiyi taşıma ve metnin yapısında tutarlılık sağlama olanağı artmaktadır. Öğrencilerde yazılı anlatım becerisinin gelişmesinin yanı sıra estetik bir duyarlılık ta ön plana çıkmaktadır. Yazılı anlatımın ilim olarak algılanma durumu, yerini sanatsal bir duyuşa bırakmaktadır (Ungan, 2007).

2.5.1. Yazım Kuralları

Herhangi bir dilde doğru şekilde yazabilmek için dil bilgisi kurallarını bilmek yeterli değildir. Aynı zamanda kelimeyi tam ve doğru olarak yazıya aktarmak da gerekmektedir. Ancak yazının kelimeyi tam olarak karşılaması mümkün değildir. Diğer yandan, kelimeyi tam olarak karşılamak için yazıyı işaretlerle doldurmak da kullanımı zorlaştırmaktadır. Özetle bu işaretlerin bireyler tarafından aynı şekilde kullanılmasını sağlamak, yazıda birliği ve beraberliği

gerçekleştirmek, okuma ve yazmayı kolaylaştırmak için bazı kurallara uymak ve doğru işaretleri kullanmak gerekir. Bunların tümüne birden Yazım Kuralları denir (Uludağ, 2002).

Yazma, algısal ve psiko-motor yanları yüksek düzeyde olan bir beceridir. Yazı yazarken öncelikle uyulması gereken kuralları bilmeli, ona uygun yazmak gerekmektedir. Öğrencilerin yazı yazma becerilerini geliştirmek için öncelikle zihinsel hazırlık yaptırılır;

- ✓ Yazmaya hazırlık yapılır,
- ✓ Yazma amacı belirlenir,
- ✓ Amacına uygun yöntem seçilir,
- ✓ Ele alınacak konu sınırlandırılır,
- ✓ Dikkat konu üzerine yoğunlaştırılır,
- ✓ Kuralına uygun yazma üzerinde durulur (Keskinliğiç, 2007).

Yazma, öğrencinin bilgi toplaması, toplanan bilgileri sıralayarak anlamlı bütünlükler oluşturmasıdır. Yazmanın bilişsel boyutunu; akıcılık, anlatımda sadelik, yazının güzel, ilgi uyandırıcı sürükleyici ve sürükleyici olması duyuşsal, bastırma, kalemi tutma, yazı yazarken sırada oturuş, defteri tutuş da yazmanın devinişsel bir boyutunu oluşturmaktadır (Güleryüz, 2004).

Öğrencilere okuma yazma becerisi kazandırılırken üç temel öge dikkate alınmalıdır:

A. Yazma Kurallarını Uygulama

- ✓ Yazmaya başlamak için hazırlık yapar.
- ✓ Dik temel harfleri kuralına uygun yazar.
- ✓ Harfler, kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluk bırakır.
- ✓ Matematiksel kelimeleri doğru şekilde yazar.
- ✓ Kurallı ve anlamlı cümleler yazar.
- ✓ Yazıda noktalama işaretlerini doğru kullanır.
- ✓ Sayfa düzenine dikkat eder.

B. Kendini Yazılı Şekilde İfade Etme

- ✓ Olayları oluş sırasına göre yazmaya dikkat eder.
- ✓ Yazarken günlük hayattan ve kendi yaşantısından örnekler verir.
- ✓ Duygu ve düşüncelerini anlatacak yazılar yazar.
- ✓ Kendisini tanıtan yazılar yazar.

C. Tür, Teknik ve Yönteme Uygun Yazma

- ✓ Hikaye yazar.
- ✓ Tebrik kartı ve davetiye yazar.
- ✓ Yazılarında betimlemeler yapar.
- ✓ Serbest yazmaya istek duyar.
- ✓ İşbirliği yaparak yazar (MEB, 2004).

Yazma becerisi, insanın büyük bir bilinç kullanma gücüyle eş anlamlıdır. Okumak uykudan uyanmak, yazmak ise koşmaya başlamaktır. O nedenle ki, çocuklara koşma becerisini kazandırmak çok önemlidir. Yazma, beyinde oluşturulmuş bilgilerin, duygu düşünce ve isteklerin yazıya dökülmesi işlemidir. Buna göre öğrencilerin hem dinlediklerini hem de okuduklarını iyi anlamaları ve beyinde yapılandırmaları gerekir. Yazma sürecine beyindeki yapılandırılmış bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır. Öncelikle yazmanın amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgiler seçilir. Daha sonra seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçilerek yazılır. Bilgilerin doğru şekilde yazılması, düşünme ve zihinsel becerilerin gelişimiyle de ilişkilidir. Yazma, algısal ve psiko-motor yanları yüksek düzeyde olan beceridir. Yazma becerileri uygulama ile kazanılır. Yazma becerisi özellikle okuma becerisiyle doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine, beğendikleri anlatımları bularak kullanmalarına ve tartışmalarına bağlıdır. Yazarken uyulması kuralları bilmek ve bu kurallara uygun olarak yazmak gerekir.

Yeni Türkçe programında;

- ✓ Yazmaya hazırlık,
- ✓ Yazma amacını belirlemek,
- ✓ Amacına uygun yöntem belirlemek,
- ✓ Dikkatini yoğunlaştırmak
- ✓ Kurallara uygun yazma üzerinde durulmaktadır.

Bunun yanı sıra, kendini yazılı şekilde ifade etme becerilerine de ağırlık verilmelidir.

Bu amaçla,

- ✓ Görsellerden yararlanma,
- ✓ Düşüncelerini mantıksal bütünlük olarak yazma,
- ✓ Önbilgileri kullanma,
- ✓ Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeler kullanma,

- ✓ Karşılaştırma yapma,
- ✓ Sebep-sonuç ilişkisi kurma,
- ✓ Sınıflama,
- ✓ Değerlendirme,
- ✓ Özetleme,
- ✓ Anlama ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalara da yer verilmektedir (Keskinlik, 2007).

Yazım kuralları, bir dildeki seslerin belirlenen şekillerdeki harflerle ve daha sonra da heceler, kelimelerin ve cümlelerin kurallara uygun şekilde doğru yazılışı noktalama işaretleri ise, dilin yazılı ifadelerde anlama ve anlatmaya destek sağlayan yazı işaretleri olarak bilinmektedir. İlköğretim okullarının birinci sınıflarından itibaren öğretmenlerin bu iki husus üzerinde önemle durmaları gerekmektedir. Hem yazıda birlik ve bütünlüğün sağlanması, hem de iletişimin daha rahat yapılması için bunun çok önemli bir husus olduğu unutulmamalıdır (Uludağ, 2002).

Yazım kurallarının iki temel kuralı belirlenmiştir. Bunlardan birincisi iletişimi kolaylaştırmak, ikincisi ise yazmada birliği sağlamaktır. İletişimin anahtarlarından birisi “güzel konuşma” diğeri ise “doğru yazmak” tır. Eğer kuralına uygun, başarılı bir yazım yöntemi sağlanamazsa, öğrenci eğitim sonrası üstlenecek görevlerde de zorluk çekecektir. Kısacası yazım kurallarını iyi bilip te yerinde kullanmazsak hem yazmada birliği bozmuş hem de iletişimi güçleştirmiş oluruz (Uludağ, 2002).

2.5.2. Noktalama İşaretleri

Noktalama işaretleri, anlatılmak istenen düşünceye ve duyguya kolay bir şekilde ulaşmasını sağlayan işaretlerdir. Noktalama işaretleri, ilk olarak, karışabilecekleri ayırmak ve karışmayı önlemek için kullanılmış, daha sonralar ise duyguların aktarılmasına yardımcı olacak işaretler geliştirilmiştir. Hem Türkçe ’de hem de yabancı dillerde noktalama işaretlerinin farklı şekillerde, aynı amaç için kullanıldığı görülmektedir. Bu amaçta anlatılmak isteneni doğru bir şekilde anlatabilmektir (Atasoy, 2010).

Noktalama işaretleri yazılı anlatımda belirli görevler üstlenmiştir. Duygular ve düşünceler, istek ve hayaller yazıyla yorumlanırken söz konusu işaretleri görmezden gelmek, yazının düzgün şekilde anlaşılmasını zorlaştırır, cümleler ve kelime grupları arasındaki anlam ilişkisini ortadan kaldırır. Noktalama işaretlerinin kullanılacağı yerleri doğru şekilde bilmek ve kullanmak kompozisyonda da başarıyı artırır. (Özbay, 2000).

Bazı noktalama işaretleri, mana değeri taşımaktadır. Virgül, ünlem, üç nokta ve soru işareti, içinde buldukları cümleleri anlam yönünden düzenler ve aynı zamanda cümlenin vurgusunu belirlemede de önemli bir etkiye sahiptir. Bir noktalama işareti, sesli okuma ve konuşmadaki sesin şiddetinde, hızında, tonunda ve değişiklik yapılması gereken yerlerde kullanılıyorsa, demek bu işaretin bir ses değeri vardır (Atasoy, 2010).

2.5.3. Yazma Becerisinin Öğretim Süreci

Yazma becerisi kendi yapısından kaynaklanan karmaşık bir süreçtir. Uygulama sürecinde düzeltme ve değerlendirme süreçlerinin yeteri kadar izlenememesi, öğretmenden kaynaklanan dış problemler ve sınıftaki öğrencilerin yoğunluğundan yola çıkarak, yazma becerisinin diğer dil becerilerine göre yeteri kadar geliştirilemediği söylenebilir. Ayrıca, yazma öğretim sürecinde beceri geliştiren etkinliklerde çeşitliliğin olmaması, yazma becerisini iyileştirici ve geliştirici yetersiz dönütler zaman dilimi içerisinde öğrencilerde yazıya karşı olumsuz bir tutum sergilemesine sebep olabilmektedir (Karatay H. , 2013).

Öğrencilere doğru, açık, başarılı ve güzel bir yazma becerisi kazandırmada izlenecek yol; konu seçimi, amaç belirleme, kelime seçimi, mantıklı bir düzen içinde yazma, cümle kurma, imla kurallarına uyma ve noktalama işaretlerini etkili bir şekilde kullanma olarak ifade edilmiştir.

- a. Konu seçimi, yazının ilk aşaması olarak kabul edilebilir. Öğrencilerin ilgi ve bilgi alanına giren konuların seçiminde yazma becerilerini kullanmaları için fırsat verilmelidir.
- b. Amaç belirleme, yazmaya başlamadan önce yazının niçin yazıldığı sorusuna verilen cevaptır. Yazma eyleminin hedefi öğrencinin ihtiyacını giderecek bir eylem olduğu ve belirli amaçlarla yazıldığını öğrenciye hissettirmektir.
- c. Kelime seçimi, konunun içeriğine uygun kelime seçerek yazma eyleminin gerçekleştirilmesini hedefler. Öğrencilerin etkili ve başarılı bir şekilde yazı yazabilmeleri için kelime dağarcığını zenginleştirme çalışmaları yapılmalıdır.
- d. Mantıklı bir düzen içinde yazma, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini düzgün bir şekilde ifade edebileleri için planlama yapmaları gerekmektedir. Bununlada öğrencilerin anlatmak istediklerini sırasıyla ve akıcı bir şekilde aktarmaları sağlanır.
- e. Cümle kurma, bunun için Türkçenin mantığını ve gramerini iyi bilmek gerekir. Yazma becerisi kazandırıldığında kurallı cümle bilgisi öğrenmeleri ve cümleler arası bağ kurmaları desteklenmesi gerekmektedir.
- f. İmla kuralları ve noktalama işaretleri, yazının gerçek amacına uygun anlatılmasını sağlamaktadır. İmla kurallarının öğretilmesi yazma eyleminde büyük önem taşır. Bunun

için cümlenin anlamı üzerindeki etkisine yönelik uygulamalar yapılmalıdır (Keskinkılıç, 2007).

Yazı öğretimi için öncelikle öğrencinin zihinsel hazırlığını sağlamak gerekir. Zihinsel hazırlık çalışması zamanı yapılması gereken ilk iş öğrencide güçlü bir yazma isteği ve arzusu uyandırmak olacaktır. Öğretmenlerin bilmesi gereken bir nokta budur ki öğrenciler yazma eğiliminde kendi becerileri ile yüz yüze geldiklerinde kendilerini yetersiz olarak ta algılayabilirler. O zaman öğretmenden motivasyon bekleyebilirler. Öğretmenin gerçekleştireceği öğrenme öğretme etkinliği ne kadar güçlü olursa olsun öğrenen birey öğrenme arzusuyla dolu olmadıkça etkinliğin gerçekleşme düzeyi düşük olacaktır (Duran, 2009).

2.5.4. Yazmayı Etkileyen Unsurlar

1. Oturuş

Yazmada öncelikle oturma şekline dikkat edilmelidir. Çocuk sandalyeye oturduğu zaman ayakları yere düzgün bir şekilde basmalıdır. Üzerinde yazı yazılacak masa, oturduğu sıraya uygun olmalıdır. Masa yüksek, oturduğu sandalye alçak olursa çocuk, kolu çabuk yorulur, rahat şekilde yazamaz. Yazı yazarken masanın üzerine yatmak, başını elini dayayarak sabitlemeye ve dik tutmaya çalışmak da yazmayı olumsuz etkiler (Akyol, 2007). Öğrenci, ışığı kesmeden, deftere bastırmadan yazı yazmalıdır. Defterin üzerine bastırarak yazması onun hem sıkılmasına hem de uyumasına sebep olur. Eğer üzerinde yazılan zemin sallantılıysa, sabit durmuyorsa yazı kalitesi de düşer (Duran, 2009).

2. Yazı Yönleri

Türkçe yazmada temel yönler, yukarıdan aşağı, soldan sağdır. Yön kavramı gelişmemiş çocuklar harf bağlantılarını doğru şekilde yapmayabilirler. Yönlere dikkat etmeme çocuklarda hem motorsal hem de algısal olarak yaşanabilir. Öğrenci eğer, sol göz oryantasyonuna sahip ise o halde materyali görsel şekilde soldan sağa değil, aksine sağdan sola doğru tarayacaktır. Bu durum hem hecelerin doğru yazılmasına hem de kelimelerin cümle içerisinde doğru sıralanmasını olumsuz şekilde etkiler (Akyol, 2005).

3. El Tercihi

Yazma zamanı izlenecek ilk madde el tercihidir. Çocuklar genellikle sağ elini tercih etmektedir. Sol el tercihi yapan öğrenciler, sağ el tercihi için zorlanmamalıdır. Çocuklardaki el tercihi öğretmenin gözlemleri sonucu tespit edilir. Öğretmen çocuklarda farklı şekillerde gözlem yaparak kararını vermelidir. Öğretmen sol elini kullanan çocuklara özel olarak yardım etmelidir. Örneğin, böyle çocukları tahtaya çağırarak pratik yapma imkânı verilmelidir (Akyol,

2007). Sol eli tercih eden öğrencilerin kalemleri sağ eli tercih eden öğrencilerin kalemlerinden biraz daha dayanıklı olmalı, kalem uçları ise çok sivri olmamalıdır (Norton ve Charles, 1980). Çocuk el tercihi konusunda kesin bir karar verememe durumu yaşayabilir. Bu durumda öğretmen çocuğun hangi eli çoğunlukla kullandığını belirlemelidir (Harmankaya, 2010).

2.5.5. Yazmaya İlişkin Kazanımlar

4. sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin kazanımları aşağıdaki şekildedir;

- ✓ Şiir yazar.
- ✓ İşlem basamaklarına uygun yönergeler yazar.
- ✓ Hikâye edici metinler yazar.
 - Olayların oluş sırasına göre yazılması hatırlatılır.
 - Kişi, olay, mekân gibi unsurların anlatılması sağlanır.
- ✓ Bilgilendirici metinler yazar.
 - Duygu ve düşüncelerini yazdıklarına aktarmaları için teşvik edilir.
 - Kendi belirledikleri konuya ilişkin araştırma yapmaları istenir.
- ✓ Hayali öğeler içeren kısa metinler yazar.
- ✓ Görselleri ilişkilendirip bir olayı anlatır.
- ✓ Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.
- ✓ Yazarken dilimize henüz yerleşmemiş, yabancı dillerden alınmış sözcüklerin Türkçelerini kullanır.
- ✓ Formları yönergelerine uygun şekilde doldurur.
- ✓ Yazıda büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerinde kullanır.
 - Nokta, virgül, ünlem, üç nokta, gibi işlevlerin üzerinde durulur.
- ✓ Yazdıklarını doğru bir şekilde düzenler.
 - Noktalama ve sınıf düzeyine uygun yazım kuralları ile sınırlandırılır.
- ✓ Yazdıkları yazıları paylaşır.
 - Öğrenciler yazdıklarını sınıf içinde okumaları için teşvik edilir.
 - Okul veya sınıf panosunda sergilemeleri için teşvik edilir.
 - Yazdıkları yazıları sınıf içerisinde okumaları için ısrar edilmemelidir.
 - Şiir ve kompozisyon yarışmalarına katılsınlar diye teşvik edilmelidir.
- ✓ Yazılarında eş sesli sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır.
- ✓ Yazılarını zenginleştirmek amacıyla grafik, çizim ve görseller kullanır.
- ✓ İmza atar.

- Atacağı imzanın anlamı, isminin baş harfi ile soy isminin bütününün sembolize edilmesi gerektiği vurgulanır ve öğrencilere kendi imzalarını belirlemeleri için kılavuzluk yapılır.
- ✓ Kısaltmaları ve onlara gelen ekleri doğru şekilde yazar.
- ✓ Sayıları doğru şekilde yazar.
- ✓ Sayıların birden fazla kelimeyle yazımı, harflerle yazımı ve romen rakamlarının yazımı üzerinde durulur.
- ✓ Yazarken bağlaçları kuralına uygun şekilde kullanır.
- “Ki” ve “de” bağlaçlarının doğru yazımı sağlanır.
- ✓ Yazarken kelimeleri gerçek anlam, mecaz anlam ve terim anlamı ile kullanır.
- ✓ Harflerin yapısal özelliklerine uygun olarak metinler yazar.
- ✓ Öğrenciler, kendi yazı stillerini oluşturmaları için teşvik edilir.
- ✓ Yazım stratejilerini uygular.
- ✓ Pekıştirmeli sözcükleri doğru şekilde yazar (MEB, 2019).

2.5.6. Yazım Yanlışları

Yazının başarılı olmasında yazım kurallarına uymak, noktalama işaretlerini yerinde ve doğru bir şekilde kullanmak önemlidir. Yazım yanlışlarına yer verilmemelidir. Noktalama işaretlerinin önemi vurgulayacak olursak; Noktalama işaretleri, yazarın paylaşmak istediği duyguya veya anlatmak istediği düşünceye okurun kolaylıkla ulaşmasını sağlayan işaretlerdir. Noktalama işaretleri, en başta, karışmayı önlemek için ve karışabilecek olanı ayırmak için kullanılmıştır. Daha sonralar ise duyguların da aktarılmasına yardımcı olacak farklı işaretler geliştirilmiştir. Türkçede şimdiye kadar noktalama işaretlerinin hem değişik şekillerde hem de farklı mantıklarla aynı amaç için kullanıldığı görülmektedir. Belirtilen bu amaç, anlatılacak olanı doğru bir şekilde anlatabilmektir (Atasoy, 2010).

Yazım yanlışları, yazı yazarken iletişim sorunlarına neden olan önemli öğelerdendir ve genel olarak eğitim öğretimde öğrencilere öğretilen yazılı anlatım kazanımlarındandır. Yazım yanlışları öğrencilerde anlam kurma becerilerini zayıflatır (Akkaya, 2013). Yazım kuralları ve noktalama işaretleri yazı yazma tekniğinin temel taşlarıdır (Uludağ E. , 2002). Yazım yanlışları cümle, yapı, ses, özellikle de anlam bilgisiyle ilişkilidir (Share, 2004). Başka bir çalışmada, yazım yanlışlarının bunlar dışında da ilişkilendirildiği vurgulanmıştır. Böyle ki, Stevenson (1984) kendisinin “Yazım ve Okuma Engelleri” (1984) isimli çalışmasında, Japon ve Çin öğrencilerde okuma engelli olanların yazım yanlışlarının diğerlerinden daha fazla olduğunu vurgulamıştır (Stevenson, 1984). Bunun sonucunda, yazma becerisi kazanımlarından biri olan

yazım yanlışları; konuşma, dinleme ve okuma temel becerileriyle de yakından ilişkilidir. Anlamı yanlış bilinen kelimeler, yanlış telaffuz edilen ve dinlenen bir kelimenin yazımı da yanlış olacaktır. Kısacası, yazım yanlışlarının nedenleri tek değil, çok boyutludur (Akkaya, 2013).

Yazı için önemli hususlardan biri, yazım yanlışlarının nedenlerinin bilinmesidir. Feridun Y. Çankaya'nın "İmlâ Öğretimi" (1964) kitabında yazım yanlışlarının nedenleri aşağıdaki gibi maddelemektedir:

- ✓ Öğrenciden kaynaklananlar;
 - 1) Psikolojik
 - 2) Dikkat
 - 3) Zekâ
 - 4) İlgi
 - 5) Alışkanlık
- ✓ Fizyolojik Olanlar;
 - 1) Görme
 - 2) Konuşma
 - 3) İşitme
 - 4) Kas koordinasyonu
- ✓ Öğretmenden kaynaklananlar
- ✓ Eğitim öğretim ortamından kaynaklananlar (Akkaya, 2013).

Bu bölümde; araştırmanın konusu ve amacıyla ilgili hem yurt içinde hem de yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Taylan (2001) tarafından araştırılmış bir çalışmada, ilkokul öğretmenlerine, programda belirtilen harflerin yazılışlarındaki problemler hakkındaki görüşleri sorulmuş ve öğretmenlerin %57,1'in harflerin yazılış şekillerini uygun olduğunu belirtmiştir. Diğer öğretmenlerin %42,9'u çeşitli harfler üzerine görüşler bildirmiştir. Bu araştırma sonucunda öğrencilerin bazı harflerin yazılışına hala alışamadığı belirlenmiştir.

Koç (2002), çocukların görsel algı becerilerinin geliştirilmesi için bir eğitim programı hazırlamıştır. Böylece anaokulundaki 31 öğrenciye 8 hafta boyunca her hafta 3 gün, yarımşar saatlik eğitim programı uygulanmıştır. Diğer 39 öğrenciden oluşan kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim programı uygulanmamıştır. Frostig'in oluşturduğu Görsel Algı Testi her iki

gruba ön test, son test olarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ise deney grubunun görsel algı becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Summers vd. (2003:148), hazırladıkları çalışmalarda sınavlarda üniversite öğrencilerinin yazıdaki başarılarını etkileyen etkenleri belirlemiş ve yazma hızını değerlendirmiştir. Kalem tutma, yazı sili, okunaklılık, bıkkınlık, akademik beceri ve yorgunluk üzerine veriler toplanmıştır. Sonuçlar ise sınavda yazıdaki başarısında süreli bir hız testi kullanmanın başarıyı etkilemediğini göstermiştir. Diğer yandan bıkkınlık, kalem tutma ve akademik becerinin yazıdaki başarısı ile ilgili olduğunu göstermiştir.

Macchi vd. (2003), görsel algı becerilerini epilepsi ve geri maskeleyen çocuklarında değerlendirmiştir. Bunun için yaşları 6 ve 17 arasında değişen 324'ü erkek, 338'i kız, olmak üzere toplam 662 öğrenci ile çalışılarak yaşın etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Çocuklara aynı zaman çerçevesinde antiepileptik bir ilaç tedavisi de uygulanmıştır. DTVP-2 tedaviden üç ay ara ile tekrarlanmıştır. Sonuç olarak çocuklar tedavi süresinde ve sonrasında aynı yaştaki sağlıklı çocuklara göre daha kötü performanslar sergilemiş ve ilaç tedavisi görenlerin başarılarını istatistiksel anlamda ehemiyet arz edecek kadar etkilememiştir.

Demir (2003), ilköğretim birinci ve ikinci kademe öğrencilerinde karşılaşılan yazım hataları ve bu konu ile ilgili öğretmen görüşleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, yazım hatalarının üst sınıflarda da devam etmesinin nedeni olarak yazı öğretimi konusunda acele edilmesine ve bu konuda eğitim almamış öğretmenlerin birinci sınıfta yanlış öğretim yapmaları gösterilmiştir. Sonuçlar şu şekilde devam etmektedir: öğretmenler harflerin bazılarının (g, ğ, t, d, z, ı, i, k, l) yazımında problem yaşandığını; yuvarlağı olan harflerin tam yuvarlanmadığını, çizgileriyle birleştirilemediğini, gerektiğinden daha eğik yazıldığını, noktalı harflerin (ç, i, ü, ö, s) noktasız harflerle (c, ı, u, o, s) karıştırıldığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlere göre (a, e, k, g, p, y, d, f, m, n, s, Z, R, D, S, K, G, Y, M) harflerinin yazımında öğrenciler zorluk çekmektedir. Problemler harflerin olduğu kelime ve cümlelerde sözü edilen harfler eksik veya fazla yazılmaktadır.

Minacapelli (2004), yaşları altı ve dokuz arasında değişen yedi kız yedi erkek öğrenci ile çocuklar için Dynamic Occupational Therapy Cognitive Assessment (DOTCA- Ch) isimli testin geçerlik çalışmasını yapmıştır. DOTCA-Ch'nın görsel algı ile ilgili kısmında DVTP-2 ve Wide Range Assessment of Visual Motor Abilities (WRA VMA)'yi kullanmıştır. Tipik Amerikan öğrencilerinin görsel motor becerilerinde DOTCA-Ch ile DVTP-2 arasında anlamlı derecede ilişki görülürken WRA VMA ile arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Görener (2006), görsel algı ve becerilerin gelişimine yönelik bir sanat eğitim modeli hazırlanması ve bu sanat eğitim programının çocukların görsel algı gelişimine etkisinin incelenmesi amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmada örnekleme oluşturan 50'si kız 50'si erkek olmak üzere 100 ilköğretim öğrencisi Denver II Gelişimsel Tarama Testi'ne tabi tutulmuştur. Araştırmada çocukların görsel algılamalarını belirlemek için Frostig Görsel Algı Testi kullanılmıştır. Araştırmaya dahil edilen çocuklara Frostig Görsel Algı Testi ön test olarak uygulanmıştır. Ön testin değerlendirilmesi sonucunda araştırmacı tarafından; Göz-Motor Koordinasyonu, Sekil-Zemin algılaması, Sekil Sabitliğini algılama, Mekân ile Konumu algılama ve Mekân İlişkilerini algılama boyutlarında görsel algı becerilerini geliştirecek görsel sanat eğitim programı hazırlanarak çocuklara uygulanmıştır. Uygulama haftada üç gün olmak üzere on iki hafta devam etmiştir. Görsel sanat eğitim programı uygulandıktan sonra Frostig Görsel Algı testi araştırmaya dâhil edilen çocuklara son test olarak uygulanmıştır. Sonuçlara bakıldığında çalışma grubunun Göz-Motor Koordinasyonu, Sekil-Zemin Algılaması, Sekil Sabitliğini algılama, Mekân ile Konumu Algılama ve Mekân İlişkilerini algılama boyutlarında anlamlı bir gelişme gösterdiği görülmüştür.

Brown vd. (2008), çocukların dört bağımsız motor becerinin ölçümünde DTVP-2'yi uygulamışlardır. Yaşları 5 ile 11 arasında değişen 185'i kız 171'i erkek 365 sağlıklı çocuktan alınan veriler dört bağımsız motor becerinin faktör analizinin belirlenmesinde kullanılmıştır. Mekânda Konum alt testinden altı faktör, Sekil- Zemin alt testinden beş faktör, Görsel Tamamlama ve Şekil Değişmezliği alt testlerinden ise dört faktör alınarak bir araya getirildiklerinde Bağımsız Motor Görsel Algı becerisini 21 faktörle ölçülmüştür sonucuna varılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel bir niteliktedir. Tarama modeline uygun tasarlanmıştır. Tarama modeli nicel araştırma türlerinden biridir. Burada amaç, geçmişte veya günümüzde var olan bir durumu olduğu gibi betimlemektir (Karasar, 2009).

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma tarama modeli esas alınarak yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Antalya ili Kepez ilçesi merkez Baraj İlkokulu'nda öğrenim görmekte olan 106 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin uygulanması için Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurularak yazılı izin alınmıştır.

Tablo 3.1. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Erkek	51	48,1
Kız	55	51,9
Toplam	106	100,0

Öğrencilerin cinsiyet dağılımları yukarıdaki tabloda gösterilmektedir. Bu incelemeye göre birbirine benzerlik göze çarpmaktadır (%48,1'i erkek, %51,9'u kız,).

Tablo 3.2. Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre Dağılımı

Okul Öncesi Eğitim Alma	f	%
Evet	69	65,1
Hayır	37	34,9
Toplam	106	100,0

Tablo 3.2'e göre öğrencilerin büyük bir kısmının (%65,1) okul öncesi eğitim aldığı, geriye kalan %34,9'unun ise okul öncesi eğitim almadıkları görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin görsel algı ve bellek düzeylerini belirlemek için Benton Görsel Bellek Testi (Benton Visual Retention Test) kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan veri analizinin güvenilirliği sağlamak için elde edilen veriler, iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Kişisel bilgiler, araştırmacı tarafından hazırlanan öğrenci tanıma formu ile elde edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin yazım hataları Türkçe defterleri toplanarak analiz edilmiştir.

3.3.1. Benton Görsel Bellek Testi (BVRT)

Araştırmada kullanılan Benton Görsel Bellek Testi, görsel algı (visual perception), gördüğünü kavrama (visuoconstructive) ve görsel hafıza yeteneklerini ölçmek için kullanılır. BGBT, birçok bölümden, A-C-D-F-G formlarından oluşan bir testtir (Yurdakul, 2012)

Benton Görsel Bellek Testi, öğrencilerin algılarının ölçülmesinde kullanılabilecek uygun araçlardan biri olarak düşünülmektedir.

Araştırmada Benton Görsel Bellek Testi'nin F formu kullanılmıştır (EK ve bu test çoktan seçmeli bir testtir. 15 karttan oluşan F formunda, birinci kartta görülen şekil incelenir, ardından gösterilen karttaki 4 şeklin arasından ilk görülen şekli bulmaya çalışılır. Birinci kart gösterilirken, şeklin incelenmesi için yaklaşık 10 saniye zaman verilir. Benton görsel bellek testi 8 yaş üzeri çocuklara uygulanmaktadır, görsel-mekansal belleği ölçen bir performans testidir. Bu test, 1974 yılında Benton tarafından geliştirilmiştir. Şekillerin kullanıldığı testte bakarak çizilmesi, gecikmeli olarak çizimin akıldan yapılması, başka şekiller arasından tanıma şeklinde bellek testi yapılmaktadır. BGBT Şekilleri hafızada tutma becerisini değerlendirerek, görsel belleğin algılama ve motor yeteneğinden ayırt edilmesini sağlamaktadır. Test ülkemizde, çeşitli gelişim özellikleri olan sağlıklı bireyler ve farklı şekilde klinik örneklemeleri için kullanılmıştır.

Benton Görsel Bellek Testi Özellikleri;

- Performans testidir.
- Bireysel olarak uygulanır.
- Uygulama yaşı 8 yaş ve üzeridir.
- Uygulama süresi 5 dakikadır (Küt, 2019).

Tablo 3.3. *Benton Görsel Bellek Testi'nin Değerlendirme Normları*

Puan	Değerlendirme
14-15	Yüksek
12-13	Orta Düzey
11	Ortanın Altı
10	Yetersizlik Sınırı
9	Yetersiz
8	Çok Yetersiz

3.3.2. Öğrenci Tanıma Formu

Öğrencilerin cinsiyeti, okul öncesi eğitim alma durumu ile ilgili sorulardan oluşmaktadır.

3.3.3. Yazım Hataları İnceleme Envanteri

Yazım Hataları İnceleme Envanteri 2018-2019 eğitim-öğretim yılında araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. 2019 İlköğretim Programı'nda (MEB, 2019) yer alan ilkokul dördüncü sınıf yazma kazanımları incelenerek hazırlanmıştır. Daha sonra 2018-2019 eğitim-öğretim döneminde 106 dördüncü sınıf öğrencisinin Türkçe defterleri toplanarak yazım hataları incelenmiş ve Yazım Hataları İnceleme Envanterine yaptıkları yazım hatalarının dökümleri yapılmıştır. Öğrenci yazılarını araştırmacı ve deneyimli sınıf öğretmeni değerlendirmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği uzman görüşü alınarak sağlanmıştır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın öğrencilere uygulanması aşağıdaki şekilde olmuştur:

1. Öncelikle, BGBT'nin uygulama izni için üniversite onaylı Objektif Testler Uygulayıcı Eğitimi alınmış ve program başarıyla tamamlanmıştır.
2. Antalya il Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama için gerekli izinler alınmış ve çalışmanın yapılacağı okula giderek, okul müdürüne çalışmada uygulanacak ölçekler için gereken bilgiler verilmiştir.
3. Öğrencilere Öğrenci Tanıma Formu dağıtılarak ailelerin bu formları doğru bir şekilde doldurmaları istenmiştir.
4. Uygulamanın daha verimli olması için uygulamanın yapıldığı sınıf ortamlarının sessiz ve görsel uyarıcılardan arındırılmış şekilde olmasına ve kullanılacak masaların boş olmasına da

özen gösterilmiştir. BGBT'nin uygulama sürecinde öğrencilerin Türkçe defterleri toplanarak incelenmiştir. Buna örnek fotoğraflar çekilip arşivlenmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Veriler SPSS 22,0 istatistik programına uygun olarak kodlanmıştır.

Tablo 3.4. *Benton Görsel Bellek Testi Standart Seviyelendirilmesi*

Standart Puanlar	Seviye Tanımları	Yüzde Oranları
14-15	Yüksek	25,7
12-13	Orta Düzey	42,9
11	Ortanın Altı	12,4
10	Yetersizlik Sınırı	9,5
9	Yetersiz	5,7
8	Çok Yetersiz	3,8

Tablo 3.4'te Benton Görsel Testi uygulanarak seviyelendirilmiş ve dördüncü sınıf öğrencilerinin standart puanlara göre yüzde oranları verilmiştir. Buna göre öğrencilerin büyük bir kısmı (%42,9) orta düzeyde, %25,7'sinin yüksek seviyede, %12,4'ünün ortanın altında, geriye kalan kısmı ise yetersizlik sınırı (%9,5), yetersiz (%5,7) ve çok yetersiz (%3,8) seviyelerde oldukları belirlenmiştir.

3.5.1. Normallik Yaklaşımı

Veri analizinde seçilecek istatistiksel yaklaşımın ilk evresini, analize dahil edilen veri grubunun dağılımının nasıl olduğunu belirlenmek oluşturur. Veri grubu belirli bir hipotetik evren dağılımına, bu dağılımı tanımlayan ortalama, standart sapma gibi parametrelere dair hesaplamalar içeren teknik ve yöntemlere dayanıyorsa normal yani parametrik bir dağılım, bundan farklı olarak, bir evren dağılımından bağımsız, beklenen-gözlenen değer farkları, sıra ve sıra farkları gibi daha temel ve betimsel tahminlere dayalı hesaplamalar içeren esnek yöntem ve tekniklere dayanıyorsa normal olmayan yani parametrik olmayan dağılım gösterir. Normal dağılan veri grubuna uygulanan istatistiksel analizler çeşitli varsayımları karşılayan ve güçlü delillerden oluşur. Parametrik olmayan istatistiksel analizler ise herhangi bir varsayımın test

edilmediği ancak parametrik analizlere göre daha zayıf kalan analiz gruplarıdır. (Howitt ve Cramer, 2011; Ravid, 2011; Field, 2009; Stevens, 2009)

Normalliğin test edilmesi seçilecek olan analiz türü için ön şart olarak kabul görmekte ve söz konusu varsayımların test edilmesinden birden çok yaklaşım bulunmaktadır. Literatürdeki yaklaşımlar incelendiğinde normalliğin test edildiği farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bunlar çeşitli betimsel, grafiksel ve istatistiksel yöntemlerden oluşmaktadır. Çalışma kapsamında her değişkenin alt grup düzeyinde normalliğin test edilmesi ona uygun analizin uygulanması adına bazı normallik test etme yöntemleri tercih edilmiştir. Bunlardan ilki istatistiksel bir hipotez yaklaşımı olarak Kolmogorov Smirnov (K-S) ve Shapiro Wilk testidir. Bu testler veri grubunun normal dağılım özelliği taşıdığı yokluk hipotezi üzerinden analizleri gerçekleştirir. Analizi sonucu elde edilen anlamlılık değerinin 0.05 den büyük çıkması dağılımın normal, 0.05 den küçük çıkması ise dağılımın çarpık yani normal bir dağılım olmadığını ortaya koyar. Veri grubunun 35 ten büyük olması durumunda K-S testi, küçük olması durumunda Shapiro-Wilk kullanılması uygun görülmektedir (McKillup, 2012). Normalliğin test edildiği bir diğer yöntem olan çarpıklık indeksinin istatistiksel olarak manidarlığının test edildiği ‘Z testi’ bu amaçla kullanılacak testlerden biridir. Bu testte “puanların dağılımının normal dağılımdan manidar bir şekilde farklılaşmadığı” şeklinde kurulan yokluk hipotezi test edilmektedir. Test sonucunda hesaplanan p değerinin $\alpha=0.05$ için 1.96 ve $\alpha=0.01$ için 2.58’den küçük çıkması, puanların normal dağılımdan geldiğinin kanıtı olmaktadır (Howitt ve Cramer, 2011; Field, 2009; Hair, vd. 1998). Bir diğer yaklaşım olan basıklık ve çarpıklık değerlerinin (-1, +1) değer aralığında yer alması sonucu normal kabul edilmesidir. Bu değer aralığı dışında yer alan veri gruplarının çarpık dağılımlar oluşturduğu ile alakalı çalışmalar bulunmaktadır. (McKillup, 2012; Field, 2009; Johnson ve Wichern, 2007; Thode, 2002). Normalliğin test edilmesinde istatistiksel yaklaşımlar kadar grafiksel yorumlarda önem arz etmektedir. Normalliğin test edildiği grafiksel yaklaşımlardan bir tanesi olan Q-Q grafiği beklenen ve gözlenen değerlerin kesimi olan noktaların 45 derecelik bir doğru üzerinde yayılmasının sonucunda veri dağılımının normalliğine işarettir. (Büyük Öztürk, 2018).

Çalışmada yer alan değişkenlerin alt düzeylerine uygulanan normallik test etme yöntemlerinden önce uç değerler temizlenmiş, daha sonra normal dağılım göstermeyen veri gruplarına dönüştürmeler uygulanmış buna rağmen dağılımları normal kararı alınmayan veri gruplarına parametrik olmayan istatistiksel analizler uygulanmıştır. Normallik için birden fazla yöntemin tercih edilmesinde temel amaç sonuçlara bütünsel bir yaklaşım sunmaktır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Öğrencilerin Benton Görsel Algı Ölçeği ve Yazım Hataları Testinden Aldıkları Puanlara Ait İstatistikler

Tablo 4. 1. *Görsel Algı ve Yazım Hataları Testine Ait Betimseller*

Ölçek	Değişken	Grup	N	En düşük puan	En yüksek puan	Ortalama	Standart Sapma	
Görsel Algı Testi	Cinsiyet	Kadın	51	8	15	11.88	1.99	
		Erkek	55	8	15	12.40	1.65	
	Okul Öncesi Eğitim	Evet	69	8	15	11.98	1.76	
		Hayır	37	8	15	12.45	1.95	
			Genel	106	8	15	12.15	1.84
	Yazım Hataları	Cinsiyet	Kadın	51	21	37	28.68	3.60
Erkek			55	23	39	29.67	3.46	
Okul Öncesi Eğitim		Evet	69	21	37	29.26	3.29	
		Hayır	37	23	39	29.08	4.03	
		Genel	106	21	39	29.19	3.54	

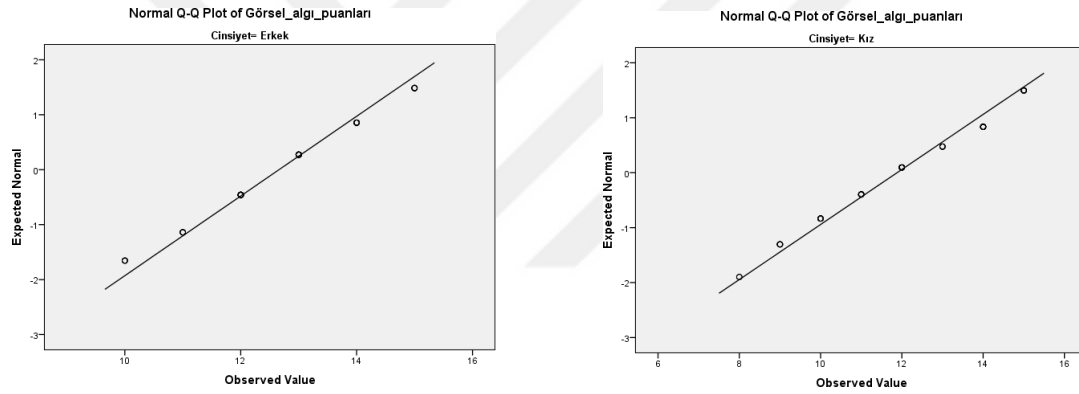
Tablo 4.1. incelendiğinde öğrencilerin görsel algı testleri kızlar alt grubunda $X=11.88$, $S.S=1.99$, erkekler alt grubunda $X=12.40$, $S.S=1.65$, okul öncesi eğitim alanlarda $X=11.98$, $S.S=1.76$ okul öncesi eğitim almayanlarda $X=12.45$, $S.S=1.95$ genel olarak baktığımızda ise $X=12.15$, $S.S=1.65$ olduğu görülmektedir.

Yazım hataları testinden alınan puanlar incelendiğinde ise kızlar alt grubunda $X=29.68$, $S.S=3.60$, erkekler alt grubunda $X=29.67$, $S.S=3.46$, okul öncesi eğitimi alanlarda $X=29.26$, $S.S=3.29$, okul öncesi eğitimi almayanlarda $X=29.08$, $S.S=4.03$ genel olarak baktığımızda ise $X=29.19$, $S.S=3.54$ olduğu görülmektedir.

4.2. Öğrencilerin Benton Görsel Algı Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumları

Tablo 4. 2. Cinsiyet Değişkeninde Yer Alan Düzeylere Ait Normallik Bulguları

Düzy	K-S Testi (p değeri)	Basıklık	Çarpıklık	Z istatistiği	Karar
Erkek	0.000	0.596	-0.598	1.85	Normal
Kız	0.031	-0.897	-0.051	0.15	Normal



Şekil 4. 1. Benton Görsel Algı Puanlarının Cinsiyet Değişkeninin Düzeylerine Ait Q-Q Grafiği

Tablo 4.2’de cinsiyet değişkeninin alt düzeylerine ait normallik verileri incelendiğinde erkek ve kız öğrenciler için hesaplanan Kolmogorov-Smirnov (K-S) test sonuçlarının anlamlı, çarpıklık değerlerinin kendi standart hata değerlerine bölünerek elde edilen Z istatistiğinin 1.96’den küçük, basıklık ve çarpıklık değerinin (-1, +1) aralığında olduğu görülmektedir. Aynı zamanda Şekil 4.1’de cinsiyet değişkeninin düzeylerine ait dağılım incelendiğinde normale yakın bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Buna göre cinsiyet değişkeninin alt düzeylerinin normale yakın bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Elde edilen bulgular normallik varsayımı gerektiren analizlerin yapılmasına uygun olduğunu göstermektedir. Cinsiyet değişkeninde yer alan alt düzey sayısının iki olmasından ötürü grup ortalamalarını karşılaştırmak adına t testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.3’te gösterilmiştir.

Tablo 4. 3. Görsel Algı Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları

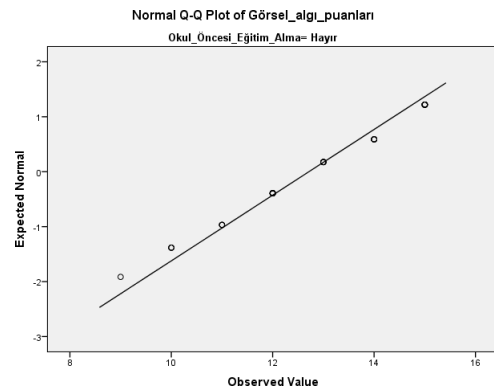
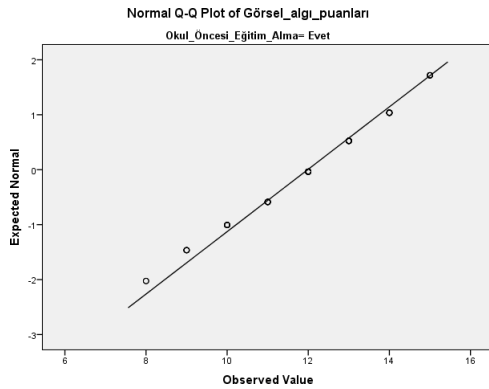
Değişken	Düzy	N	Ortalama	Standart Sapma	SD	t	p
Cinsiyet	Erkek	51	11.88	1.99	104	1.459	0.148
	Kız	55	12.40	1.65			

Tablo 4.3'e göre öğrencilerin görsel algı ölçek puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t_{(104)}=1.459$, $p>0.05$. Buna göre kız öğrencilerin görsel algı ölçek puanları (12.40) erkek öğrencilerin görsel algı ölçek puanları (11.88) arasında istatistiksel ve pratikte bir fark olmadığı söylenebilir.

4.3. Öğrencilerin Benton Görsel Algı Ölçek Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumları

Tablo 4. 4. Okul Öncesi Eğitim Durumu Değişkeninde Yer Alan Düzeylere Ait Normallik Bulguları

Düzy	K-S Testi (p değeri)	Basıklık	Çarpıklık	Z istatistiği	Karar
Evet	0.000	-0.452	-0.260	0.89	Normal
Hayır	0.014	-0.152	-0.551	1.42	Normal



Şekil 4. 2. Benton Görsel Algı Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Değişkenin Düzeylerine Ait Q-Q Grafiği

Tablo 4.4. incelendiğinde okul öncesi eğitim durum değişkeninin alt düzeylerine ait normallik verileri incelendiğinde alan ve almayan öğrenciler için hesaplanan Kolmogorov-Smirnov (K-S) test sonuçlarının anlamlı, çarpıklık değerlerinin kendi standart hata değerlerine bölünerek elde edilen Z istatistiğinin 1.96'den küçük, basıklık ve çarpıklık değerinin (-1, +1) aralığında olduğu görülmektedir. Şekil 4.2'de okul öncesi eğitim değişkeninin düzeylerine ait dağılım incelendiğinde ise normale yakın bir dağılım gösterdiği söylenebilir Buna göre okul öncesi eğitim alıp almama durum değişkeninin alt düzeylerinin normale yakın bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Elde edilen bulgular normallik varsayımı gerektiren analizlerin yapılmasına uygun olduğunu göstermektedir. Okul öncesi eğitim değişkeninde yer alan alt düzey sayısının iki olmasından ötürü grup ortalamalarını karşılaştırmak adına t testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.5'te gösterilmiştir.

Tablo 4. 5. Görsel Algı Ölçek Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Durumuna Ait T Testi Sonuçları

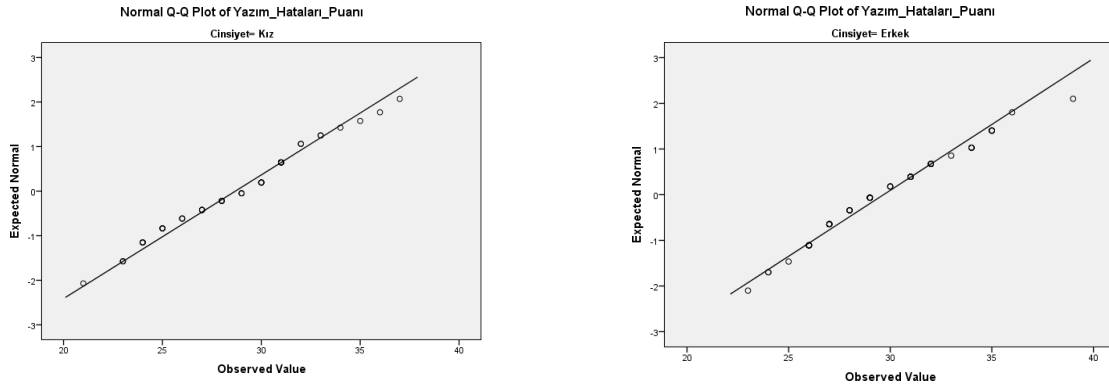
Değişken	Düzy	N	Ortalama	Standart Sapma	SD	t	p
Okul Öncesi Eğitim	Evet	69	11.98	1.76	104	1.271	0.206
	Hayır	37	12.45	1.95			

Tablo 4.5.'e göre öğrencilerin görsel algı ölçek puanları okul öncesi eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t_{(104)}=1.271$, $p>0.05$. Buna göre okul öncesi eğitim alan öğrencilerin görsel algı ölçek puanları (11.98) okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin görsel algı ölçek puanlarına (12.45) arasında istatistiksel ve pratikte bir fark olmadığı söylenebilir.

4.4. Öğrencilerin Yazım Hataları Test Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumları

Tablo 4. 6. Cinsiyet Değişkeninde Yer Alan Düzeylere Ait Normallik Bulguları

Düzy	K-S Testi (p değeri)	Basıklık	Çarpıklık	Z istatistiği	Karar
Erkek	0.039	-0.280	0.403	1.25	Normal
Kız	0.026	-0.411	0.020	0.06	Normal



Şekil 4. 3. Yazım Hataları Test Puanlarının Cinsiyet Değişkenin Düzeylerine Ait Q-Q Grafiği

Tablo 4.6. incelendiğinde cinsiyet değişkeninin alt düzeylerine ait normallik verileri incelendiğinde erkek ve kız öğrenciler için hesaplanan Kolmogorov-Smirnov (K-S) test sonuçlarının anlamlı, çarpıklık değerlerinin kendi standart hata değerlerine bölünerek elde edilen Z istatistiğinin 1.96'den küçük, basıklık ve çarpıklık değerinin (-1, +1) aralığında olduğu görülmektedir. Şekil 4.3'te cinsiyet değişkeninin düzeylerine ait dağılım incelendiğinde ise normale yakın bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Buna göre cinsiyet değişkeninin alt düzeylerinin normale yakın bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Elde edilen bulgular normallik varsayımı gerektiren analizlerin yapılmasına uygun olduğunu göstermektedir. Cinsiyet değişkeninde yer alan alt düzey sayısının iki olmasından ötürü grup ortalamalarını karşılaştırmak adına t testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.7.'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 7. Yazım Hataları Puanlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları

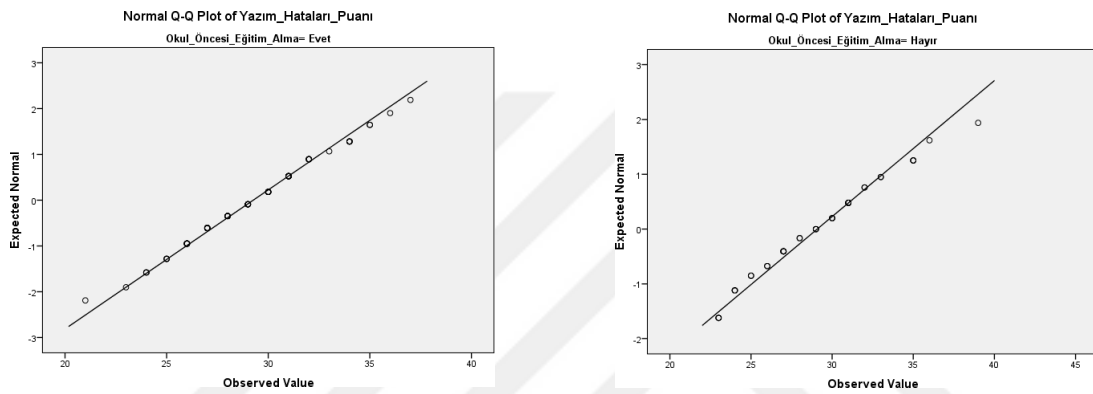
Değişken	Düzyey	N	Ortalama	Standart Sapma	SD	t	p
Cinsiyet	Erkek	51	29.67	3.46	104	1.437	0.154
	Kız	55	28.68	3.60			

Tablo 4.7'ye göre öğrencilerin yazım hataları test puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t_{(104)}=1.437$, $p>0.05$. Buna göre kız öğrencilerin yazım hataları test puanları (28.68) erkek öğrencilerin yazım hataları test puanları (29.67) arasında istatistiksel ve pratikte bir fark olmadığı söylenebilir.

4.5. Öğrencilerin Yazım Hataları Test Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Durumuna Göre Farklaşma Durumları

Tablo 4. 8. *Okul Öncesi Eğitim Durumu Değişkeninde Yer Alan Düzeylere Ait Normallik Bulguları*

Düzy	K-S Testi (p değeri)	Basıklık	Çarpıklık	Z istatistiği	Karar
Evet	0.200	-0.214	0.035	0.12	Normal
Hayır	0.200	-0.372	0.371	0.95	Normal



Şekil 4. 4. *Yazım Hataları Test Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Değişkenin Düzeylerine Ait Q-Q Grafiği*

Tablo 4.8. incelendiğinde okul öncesi eğitim durum değişkeninin alt düzeylerine ait normallik verileri incelendiğinde alan ve almayan öğrenciler için hesaplanan Kolmogorov-Smirnov (K-S) test sonuçlarının anlamlı olduğu, çarpıklık değerlerinin kendi standart hata değerlerine bölünerek elde edilen Z istatistiğinin 1.96'den küçük, basıklık ve çarpıklık değerinin (-1, +1) aralığında olduğu görülmektedir. Şekil 4. 4'te okul öncesi eğitim alma değişkeninin düzeylerine ait dağılım incelendiğinde ise normale yakın bir dağılım gösterdiği söylenebilir Buna göre okul öncesi eğitim alıp almama durum değişkeninin alt düzeylerinin normale yakın bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Elde edilen bulgular normallik varsayımı gerektiren analizlerin yapılmasına uygun olduğunu göstermektedir. Okul öncesi eğitim değişkeninde yer alan alt düzey sayısının iki olmasından ötürü grup ortalamalarını karşılaştırmak adına t testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4. 9.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.9. Yazım Hataları Puanlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları

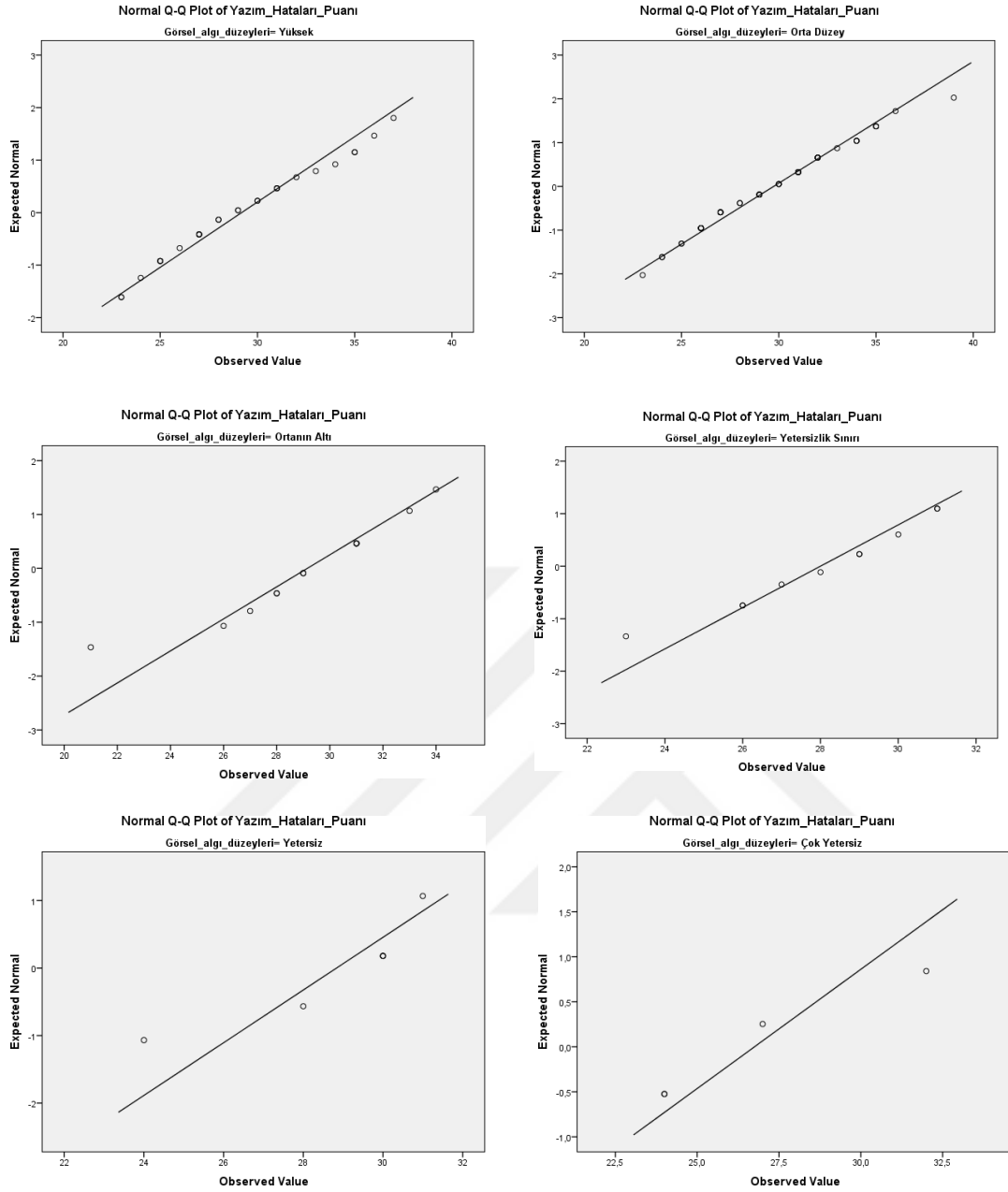
Değişken	Düzy	N	Ortalama	Standart Sapma	SD	t	p
Okul Öncesi Eğitim	Evet	69	29.26	3.29	104	0.247	0.805
	Hayır	37	29.08	4.03			

Tablo 4.9.'a göre öğrencilerin yazım hataları test puanları okul öncesi eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t_{(104)}=0.247$, $p>0.05$. Buna göre okul öncesi eğitim alan öğrencilerin yazım hataları test puanları (29.26) okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin yazım hataları test puanları (29.08) arasında istatistiksel ve pratikte bir fark olmadığı söylenebilir.

4.6. Öğrencilerin Yazım Hataları Test Puanlarının Benton Görsel Algı Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumları

Tablo 4.5. Benton Görsel Algı Düzeylerine Ait Normallik Bulguları

Düzy	K-S Testi (p değeri)	Basıklık	Çarpıklık	Z istatistiği	Karar
Yüksek	0.386	-0.820	0.311	0.69	Normal
Orta	0.562	-0.322	0.270	0.77	Normal
Ortanın Altı	0.300	1.854	-2.012	3.26	Normal Değil
Yetersizlik Sınırında	0.536	0.065	-0.662	0.96	Normal
Yetersiz	0.039	3.065	-1.757	2.07	Normal Değil
Çok Yetersiz	0.199	0.848	1.278	1.191	Normal Değil



Şekil 4.1. Yazım Hataları Puanlarının Benton Görsel Algı Değişkenine Ait Q-Q Grafiği

Tablo 4.10 incelendiğinde Benton Görsel Algı alt düzeylerine ait normallik verileri incelendiğinde hesaplanan Shapiro Wilks (S-W) test sonuçlarının yetersiz alt düzeyinde anlamlı diğer alt düzeylerde anlamlı olmadığı, çarpıklık değerlerinin kendi standart hata değerlerine bölünerek elde edilen Z istatistiğinin ortanın altı yetersiz ve çok yetersiz alt düzeylerinde 1.96'dan büyük diğer alt düzeylerde 1.96'dan küçük, basıklık ve çarpıklık değerinin ortanın altı yetersiz ve çok yetersiz alt düzeylerinde (-1,+1) aralığında olmadığı diğer alt düzeylerde (-1, +1) aralığında olduğu görülmektedir. Şekil 4.5 incelendiğinde ise ortanın altı, yetersiz ve çok

yetersiz alt düzeylerinin normal dağılıma uymadığı diğer alt düzeylerin ise kısmen bu koşulu sağladıkları söylenebilir. Buna göre Benton Görsel Algı düzeylerinden ortanın altı, yetersiz ve çok yetersiz gruplarının çarpık diğer alt düzeylerin ise normale yakın bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Elde edilen bulgular normallik varsayımı gerektiren analizlerin yapılmasına uygun olmadığını ve bunun alternatifi olan parametrik olmayan analizlere yönlmesi gerektiğini göstermektedir. Benton görsel algı düzey sayısının ikiden fazla olmasından ötürü grupları karşılaştırmak adına Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.11’de gösterilmiştir.

Tablo 4.11. *Yazım Hataları Puanlarının Benton Görsel Algı Düzeylerine Ait Kruskal Wallis Sonuçları*

Değişken	Düzyey	N	Sıra Ortalaması	Sd	Ki Kare	p
Benton Görsel Algı	Yüksek	27	52.46	5	3.853	0.571
	Orta	46	57.77			
	Ortanın Altı	13	55.58			
	Yetersizlik Sınırı	10	43.10			
	Yetersiz	6	51.50			
	Çok Yetersiz	4	33.63			

Tablo 4.11’e göre öğrencilerin yazım hataları test puanları, Benton görsel algı düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır, $X^2(sd=2,n=106) = 3.853, p>0.05$.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın sonuç bölümünde elde edilen bulgular yorumlanarak sonuçlara ulaşılmıştır. Alt problemlere göre sonuçlar aşağıda verilmektedir;

Araştırmanın birinci alt problemine göre, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin görsel algı ölçeği ve yazım hatası puanları incelenerek analiz edilmiştir. Yaptıkları yazım hatalarını inceleyecek olursak, dik temel harflerin yazımı alt başlığında genel olarak yapmış olduğu hatalar şunlardır: küçük ve büyük yazılım olarak birbirine benzeyen harfleri doğru yazmadıkları, yazının önemli bir boyutunu kapsayan noktalama işaretlerine dikkat etmedikleri, dik temel yazı harflerini yönlerine uygun ve doğru yazmadıkları, yazıda harf boyutlarına dikkat etmedikleri olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin daha az sayıda yaptıkları yazım hataları ise, harflerin başlangıç yönünü yanlış yazdıkları, aynı harfleri farklı şekillerde ve düzensiz yazdıkları, kelime ve cümlelerde harfler arası uygun boşlukların bırakılmadığı olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin yazıda, kelime kullanımında genel olarak kelimeler arası boşluklara dikkat etmedikleri, kelime ve cümlelerde harfler arası uygun boşlukların bırakılmadığı, az sayıda öğrencinin ise cümle sonuna sığmayan kelimelerde satır sonu çizgisine dikkat etmedikleri belirlenmiştir. Cümlelerdeki yazım hatalarına dikkat edersek, öğrencilerin bütüne yakınının sayfada satır başlangıçlarını farklı yerlerden yaptıkları, cümle içindeki bağlaçlardan “de”, “ki” ve soru eki olan “mi” eklerinin ayrı yazılmasına dikkat etmedikleri, az sayıda öğrencinin ise cümle içinde özel adların büyük harfle yazılmasına dikkat etmedikleri belirlenmiştir.

Harmankaya (2010), yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin ne tür yazım hataları yaptıklarını birinci sınıf öğrencileri üzerinde çalışmıştır ve bütüne yakınının yapmış olduğu hataları; harfler yazılırken el kaldırıldığı için kesintiler oluşturdukları, yazılım olarak birbirine benzeyen harfleri yanlış yazdıkları, daha az sayıda yapılan hataları ise harfleri düzensiz yazdıkları, harflerin gövde kısmını doğru yazmadıkları, üst uzantılara dikkat etmedikleri, yazım esnasında alt uzantılara dikkat etmedikleri, harfin bitiş çizgisini yanlış doğru çizmedikleri, harfin başlangıç çizgisini yanlış yerden başlattıkları, yazıda harf boyutlarına dikkat etmedikleri, cümle ve kelimelerde harfler arası uygun boşluklar bırakmadıkları olarak belirlemiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemini sonuçlandıracak olursak; ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin görsel algı puanlarının cinsiyete göre farklılaşma durumları belirtilmiştir. Cinsiyet değişkeninin düzeylerine ait dağılım incelenirken, normale yakın bir dağılım gözlemlenmiş ve öğrencilerin görsel algı ölçek puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Buna benzer olarak, Duru (2008:48) anasınıfı ve ilköğretim birinci sınıfa giden 6 yaşındaki çocuklar ile yaptığı çalışmada da cinsiyetler arasında bir farklılık olup olmadığını incelemiş fakat anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Mangır ve Çağatay (1987:37-38) çalışmalarında görsel algılamada çocukların cinsiyetlerinin etkisini olmadığını belirlenmiştir. Kısacası erkek ve kız öğrencilerin görsel algılamalarını genel olarak eşit düzeyde bulmuştur. Harmanakaya'nın (2010) yapmış olduğu çalışmada ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin görsel algılarını Gelişimsel Görsel Algı Testi (GGAT-2) ve bitişik eğik el yazısı hatalarını incelemiştir. Genel Görsel Algı puanlarını değerlendirirken kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını bulmuştur.

Araştırmanın üçüncü alt problemleri doğrultusunda; ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin görsel algı puanlarının okul öncesinde eğitim alma durumuna göre farklılaşma durumları belirlenmiştir. Buna göre okul öncesi eğitim alan öğrencilerin görsel algı ölçek puanları ile okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin görsel algı ölçek puanları arasında istatistiksel bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır.

Kırca (2010), okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluk düzeylerine etkisini incelemiş ve yaptığı çalışmada okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların cinsiyete göre okula hazır bulunuşluk düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya koymuştur.

Araştırmanın dördüncü ve beşinci alt probleminin sonuçlarına göre, öğrencilerin yazım hataları puanlarının cinsiyete ve okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre farklılaşma durumları belirtilmiştir. Buna göre yazım hataları puanlarının kız öğrencilerin yazım hataları test puanları (28.68) erkek öğrencilerin yazım hataları test puanları (29.67) arasında istatistiksel ve pratikte bir fark olmadığı söylenebilmektedir. Aynı zamanda okul öncesi eğitim alan öğrencilerin yazım hataları test puanları (29.26) okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin yazım hataları test puanları (29.08) arasında da istatistiksel bir farkın olmadığı söylenebilir.

Uludağ (2002), yapmış olduğu çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre yazım kurallarını uygulama becerisi bakımından daha başarılı oldukları görülmektedir.

Araştırmanın altıncı alt problem sonuçlarına göre ise, Öğrencilerin yazım hataları ölçek puanlarının, Benton görsel algı düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır.

Lewis (1965), el yazısı hatalarının tipleri ve görsel algılama arasındaki ilişkiyi araştırmış ve harf formasyonundaki hata oranı ile görsel algılama arasında sadece az bir ilişki saptamıştır.

5.2. Öneriler

1. Bu çalışmada ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik görsel algı ve görsel bellek düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Görsel algı, dikkat ve bellek düzeylerini ölçmek için kullanılan objektif testlerle farklı yaş grubundaki çocukların seviyeleri belirlenebilir.
2. Bu çalışmada dik temel yazım hataları incelenmiştir. Öğretmenler veya öğretmen adayları yazım hatalarını belirlemede daha farklı yöntem ve teknikler araştırabilirler.
3. İlkokul dördüncü sınıflarda öğrencilerin yazım hatalarının düzeltilmesi, birinci sınıflara göre daha çok zaman kaybettirdiği için öğretmenlerin ve ebeveynlerin bu yönde daha dikkatli olmaları gerekir. Bunun için okullarda yazmayla ilgili etkinlikler yapılmalı ve yanlışlar zamanında belirtilmelidir.
4. İlkokul sınıfları arasında yazım hatalarına yönelik karşılaştırma yapılabilir.
5. Çalışma sırasında öğrencilerin görsel algı veya bellek düzeylerini ölçmek için Benton Görsel Bellek Testi (BVRT) kullanılmıştır. Bu ölçek farklı yaş grupları için okuma ve yazma çalışmalarında da kullanılabilir.
6. Eğitimciler, özellikle ilkökul öğrencilerinin görsel yeteneklerini ölçebilmeleri ve bunu ileriki projelerinde kullanabilmeleri için objektif testler eğitimi olarak uygulayıcı olabilirler.

KAYNAKÇA

- Akkaya, A. (2013). 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazım Yanlışları Sıklığı ve Yazım Yanlışlarının Nedenlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 8/4*, 33-52.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2007). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alisinanoğlu, F., & Şimşek, Ö. (2012). Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarının Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi 2* (2).
- Arıcı, A. F. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Hataları. *Eğitim Fakültesi Dergisi XXI* (2), 209-220.
- Atasoy, F. O. (2010). Noktalama İşaretlerinin Tarihi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 5/2*, 823-861.
- Atasoy, F. O. (2010). Noktalama İşaretlerinin Tarihi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 5/2*, 823-861.
- Baddeley, A. (1990). *Human Memory: Theory and Practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bozpolat, E. (2015, 11 20). *Türkçe Öğretmen Adaylarının Dört Temel Dil Becerisine İlişkin Metaforik Algıları*. [www.turkishstudies.net: http://www.turkishstudies.net/DergiTamDetay.aspx?ID=8552](http://www.turkishstudies.net:www.turkishstudies.net/DergiTamDetay.aspx?ID=8552) adresinden alındı
- Çıralı, H. (2014). Dijital hikaye anlatımının görsel bellek ve yazma becerisi üzerine etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara.
- Duran, E. (2009). *Bitisik Eğik Yazı Öğretimi Çalışmalarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Duru, H. (2008). Gelişimsel Görsel Algı Testi-2'nin 6 Yaş Çocukları İçin Güvenirlik ve Geçerlik Ön Çalışması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ercan, Z. G., & Aral, N. (2011). Anasınıfı Çocuklarının Görsel-Motor Koordinasyon Gelişimine Görsel Algı Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 443-466.
- Erişti, S. D., Uluuysal, B., & Dindar, M. (2013). Görsel Algı Kuramlarına Dayalı Etkileşimli Bir Öğretim Ortamı Tasarımı ve Ortama İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 47-66.

- Frostig, M. (1968). Pictures and Patterns. *Teacher's Guide*.
- G.S.Reynolds. (1977). *Edimsel (operant) Şartlanma*. (İ. Dinç, Çev.) Ankara: H.Ü. Yayınları A-22.
- Göçer, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 3 (12), 179.
- Göçer, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 179-195.
- Güleryüz, H. (2004). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Harmankaya, T. (2010). İlköğretim Okulu Birinci Sınıf Öğrencilerinin Görsel Algı Düzeyleri İle Yazım Hatalarının İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Zonguldak.
- Harmankaya, T. (2012). İlköğretim okulu 1.sınıf öğrencilerinin bitişik eğik el yazısı hataları ile görsel algı düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*,.
- İnceoğlu, M. (2004). *Tutum-Algı İletişim*. Ankara: Elips Kitap.
- Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi. *Nobel Yayıncılık*.
- Karatay, H. (2011). 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Tutumlarını ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. *Literature and History of Turkish Volume 6/3*, 1029-1047.
- Karatay, H. (2013). Süreç Temelli Yazma Modelleri: Planlı Yazma ve Değerlendirme. *Pegem Yayıncılık(Ed.), Yazma Eğitimi*, 22-30.
- Keane, & Eysenck. (2000). *Cognition and Emotion*. Philadelphia: Cognitive Psychology: A Student's Handbook (4th Ed.), Chapter 18.
- Keskinkılıç, K., & Keskinkılıç, S. B. (2007). *Türkçe ve İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Koç, E. (2002). Görsel-Algı Becerilerinin Gelismine Yönelik Örnek Bir Program Modelinin Hazırlanması ve Ana Sınıfı Çocuklarında Görsel Algı Gelismine Etkisinin İncelenmesi.
- Koç, H. (2008). Coğrafya öğretim programındaki kazanımların öğrencilerin harita beceri düzeyleri üzerine etkisi. *Doktora Tezi*. Ankara.
- Kurtz, L. A. (2006). *Visual Perception Problems in Children with AD/HD, Autism and Other Learning Disabilities*. London Jessica Kingsley Publishers: A Guide for Parents and Professionals.
- Küt, D. (2019, 06 22). *Dikkat Testleri*. <https://www.didemkut.com.tr/testler/dikkat-testleri> adresinden alındı

- Lewis. (1965). Analysis of errors in the formation of manuscript letters by first-grade children. *American Education Research Journal*.
- MEB. (2004). Türkçe Öğretim Programı.
- MEB. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı. *MEB Basımevi*, 35-36.
- Okanlı, A. (2019, 10 16). Çocuk Psikolojisi ve Ruh Sağlığı. *Duyum ve Algı Kavramları*, s. 2-20.
- Özbay, M. (2000). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri (alan araştırması)*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Özkara, Y. (2013). İlköğretim Türkçe Eğitimi Sürecinde Mizah Unsurlarından Yararlanma. *Milli Folklor*, 25 (100), 182-188.
- Öztürk, Y. D. (2000). Öğrenme ve Öğretmede Dikkat. *Milli Eğitim Dergisi*, 144.
- Sarıca, H. Ç., & Usluel, Y. K. (2016). Eğitsel Bağlamda Dijital Hikaye Anlatımı: Bir Rubrik Geliştirme. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6 (2), 65-84.
- Sarıca, H. Ç., & Usluel, Y. K. (2016). The effect of digital storytelling on visual memory and writing skills. *Computers & Education*, 2.
- Selçuk, Z. (1996). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Share, D. L. (2004). Orthographic learning at a glance: On the time course and developmental onset of self-teaching. *J. Experimental Child Psychology* 87, 267–298.
- TDK. (2000). *İmla Kılavuzu*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Tepeli, K. (2013). Frostig Görsel Algı Eğitim Programı ile Birlikte Verilen Nesne Kontrol Beceri Eğitiminin 54-59 Aylık Çocukların Nesne Kontrol Becerilerine Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 252-260.
- Uludağ, E. (2002). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bazı Yazım Kurallarını Uygulama Becerilerinin Kayıtlı Olunan Program ve Cinsiyet Bakımından İncelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Uludağ, E. (2002). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazım ve Noktalama Kurallarını Uygulama Beceri Düzeyleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt-Sayı: 4-1*, 97-114.
- Ungan, S. (2007). Yazma Becerisinin Gelistirilmesi ve Önemi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Cilt,2, Sayı 23*, 461-472.
- Uysal, S. (2008). İlköğretim Yazı Dersi Programının Tarihsel Değişim Süreci İçerisinde Bitişik Yazı Eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 303-314.
- Vester, F. (1991). *Düşünmek, Öğrenmek, Unutmak*. (A. Arıtan, Çev.) İstanbul: Arıtan Yayınevi.

Yılmaz, M. (2012). İlköğretim 1. Kademe Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerilerini Geliştirmede Planlı Yazma Modelinin Önemi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 9, Sayı 19*, 321-330.

Yılmaz, M. (2018). Bellek. Keşif Akademi: https://www.academia.edu/11773397/PS%C4%B0KOLOJ%C4%B0YE_G%C4%B0R%C4%B0C5%9E-_BELLEK_MUSTAFA_YILMAZ_KE%C5%9E%C4%B0F_AKADEM%C4%B0_ adresinden alındı

Yüksel, Ö. (2009). *Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocuklarda Frostig Görsel Algı*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Yurdakul, N. A. (2012). Sekiz Yaş Grubu Çocuklarda Hareket Eğitiminin Dikkat ve Hafıza Gelişimine Etkileri. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 103-108.

EKLER

EK-1: Araştırmada Uygulanan Veri Toplama Aracı İzin Yazıları



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890-20-E.11221156
Konu : Anket Uygulaması

13.06.2019

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Günel BABAYEVA'nın "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Görsel Algı Düzeyleri ile Yazım Hatalarının İncelenmesi" adlı araştırmasını, İlimiz Kepez İlçesinde bulunan İlkokullarda, uygulama isteği ile ilgili 11/06/2019 tarih ve 16281 sayılı yazısı, İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 13/06/2019 tarihinde incelenerek "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi" esaslarına uygun olduğu tespit edilmiştir.

Komisyonumuzca, "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Görsel Algı Düzeyleri ile Yazım Hatalarının İncelenmesi" isimli araştırmasını, İlimiz Kepez İlçesinde bulunan İlkokullarda öğrenin gören 4. Sınıf öğrencilerine, bahse konu Genelge ve çalışma takvimi doğrultusunda, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yapılması,

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 02/04/2019 tarih ve 12935 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
13.06.2019

Yüksel ARSLAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. MERKEZ/ANTALYA
E-posta: projeler07@meh.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mehmet KARAKAŞ Md. Yrd.
Tel: (0 242) 238 60 00
Faks: (0 242) 238 61 11

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1da6-ab69-382a-89b2-d475 kodu ile teyit edilebilir.

KARİYER POLİKLİNİĞİ

KURSIYERİN			
ADI SOYADI	GUNEL BABAYEVA		
KİMLİK NO	99818153060		
DOĞUM TARİHİ	19.08.1994		
KAYIT NO	142	DÖNEM/GRUBU	2018-19
SERTİFİKA PROGRAMININ			
ADI	Objektif Testler Uygulayıcı Eğitimi Sertifika Programı		
SEVİYE	Objektif Testler		
BAŞLAMA TARİHİ			
BİTİŞ TARİHİ			

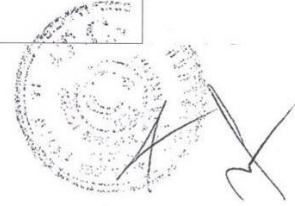
Kariyer Polikliniği ile Üniversitelerin birlikte düzenlediği Objektif Testler Uygulayıcı Eğitimi sertifika programını başarı ile tamamlayarak sertifikasını almaya hak kazanmıştır.



EK-2: Yazım Hataları İnceleme Envanteri

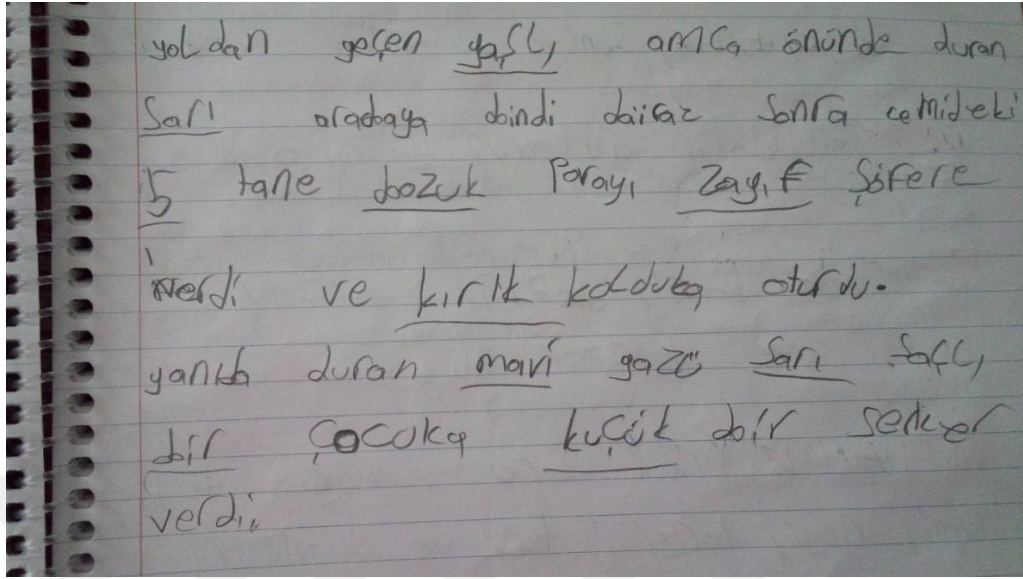
YAZIM HATALARI İNCELEME ENVANTERİ

Harflerin Yazımı	Evet- Kısmen	Hayır
Y1. Dik temel yazı harfleri yönlerine uygun ve doğru yazılmamıştır.		
Y2. Harfler düzensiz yazılmıştır (aynı harf farklı şekillerde yazılmıştır).		
Y3. Harflerin gövde kısmı doğru yazılmamıştır.		
Y4. Harfin başlangıç yönü yanlıştır.		
Y5. Yazıda harf boyutlarına dikkat edilmemiştir.		
Y6. Kelime ve cümlelerde harfler arası uygun boşluklar bırakılmamıştır.		
Y7. Küçük ve büyük yazılım olarak birbirine benzeyen harfler yanlış yazılmıştır.		
Y8. Cümleye başlarken büyük harfin kullanımına dikkat edilmemiştir.		
Y9. Kelimeler arası boşluklara dikkat edilmemiştir,		
Y10. Cümle sonuna sığmayan kelimelerde satır sonu çizgisine dikkat edilmemiştir.		
Y11. Sayfada satır başlangıçları farklı yerlerden yapılmıştır.		
Y12. Cümle içinde noktalama işaretlerine dikkat edilmemiştir.		
Y13. Cümle içinde özel adların büyük harfle yazılmasına dikkat edilmemiştir.		
Y14. Ağızdan çıkarken birbirlerine benzeyen bazı seslerin ("ğ" ve "y") kelimedeki doğru kullanımına dikkat edilmemiştir.		
Y15. Kılavuz çizgileri dikkate alınmamıştır.		
Y16. Cümle içinde bağlaç olan "ki", "de" ve soru eki olan "mi" eklerinin ayrı yazılmasına dikkat edilmemiştir.		

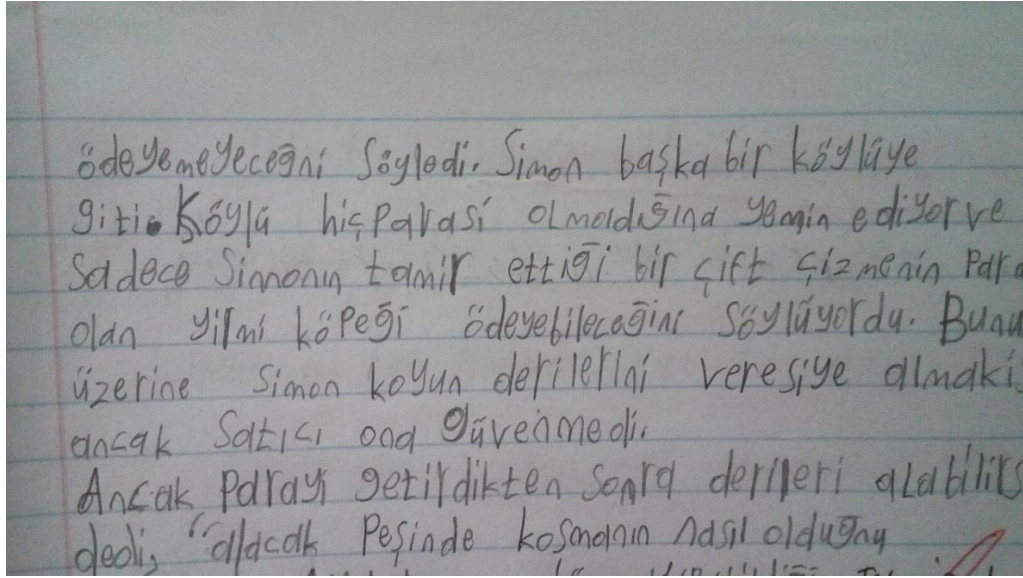


EK-3: Yazım Hataları ile İlgili Öğrenci Defterlerinden Örnekler

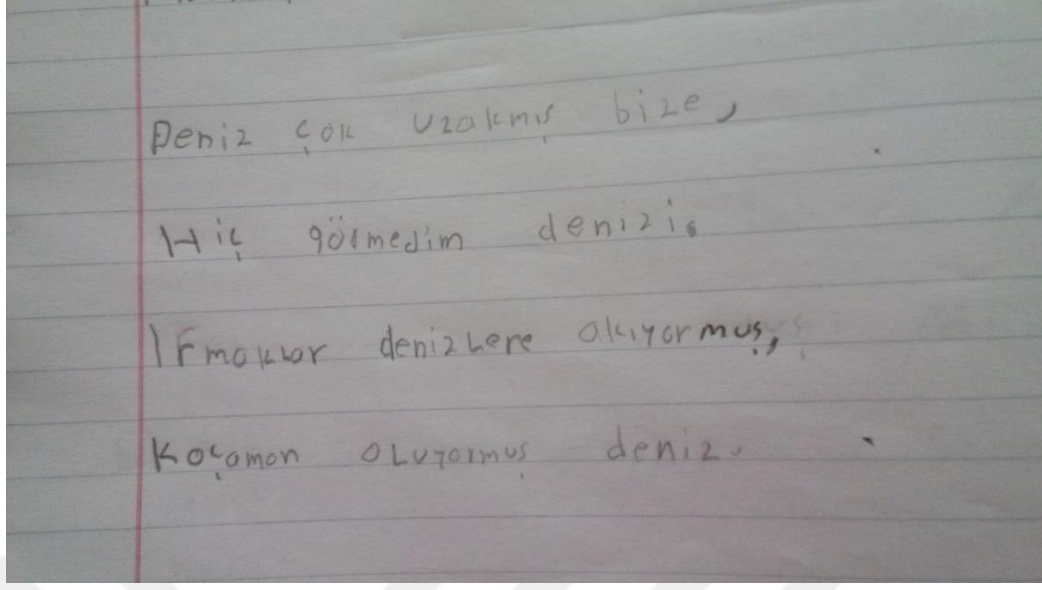
Y1. Dik temel yazı harfleri yönlerine uygun ve doğru yazılmamıştır.



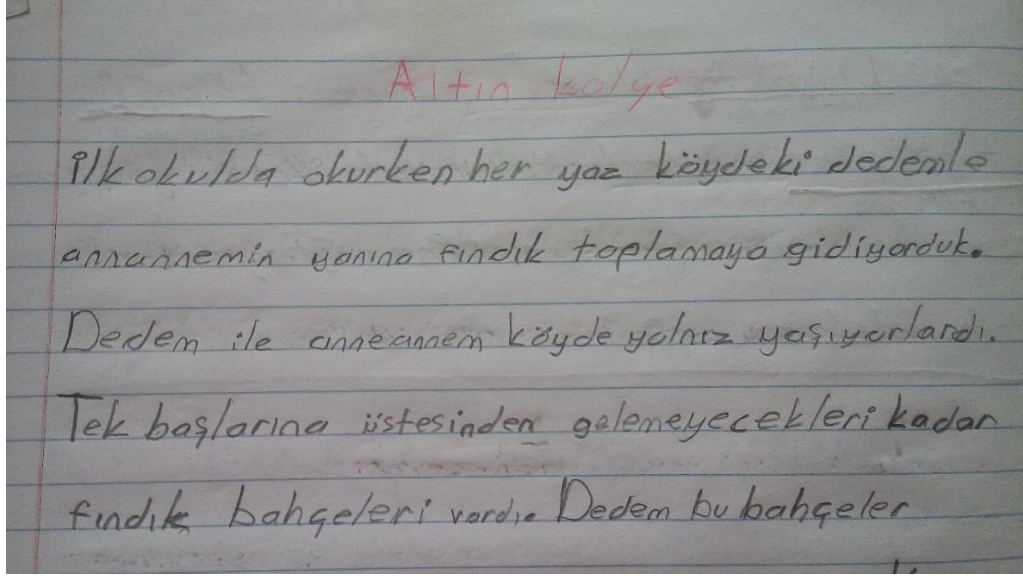
Y2. Harfler düzensiz yazılmıştır (aynı harf farklı şekillerde yazılmıştır).



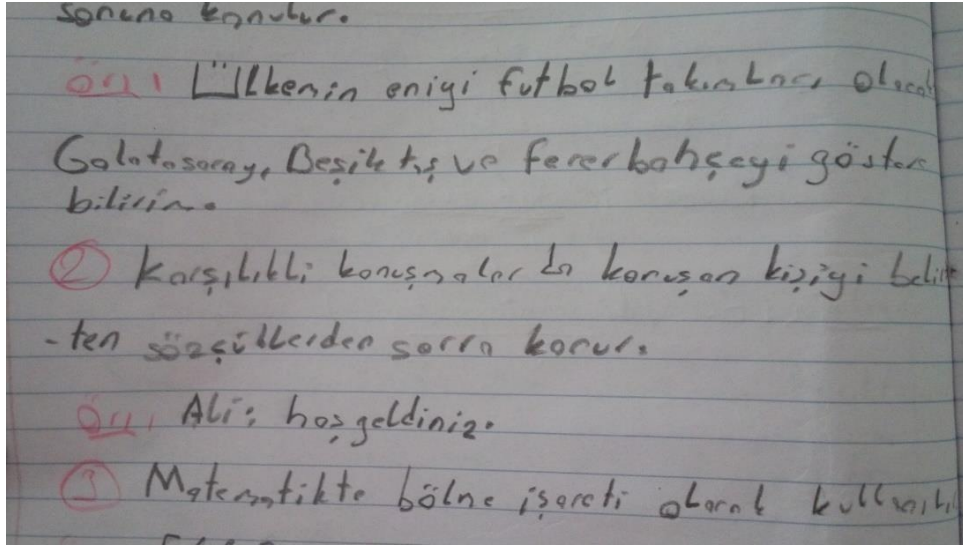
Y3. Harflerin gövde kısmı doğru yazılmamıştır.



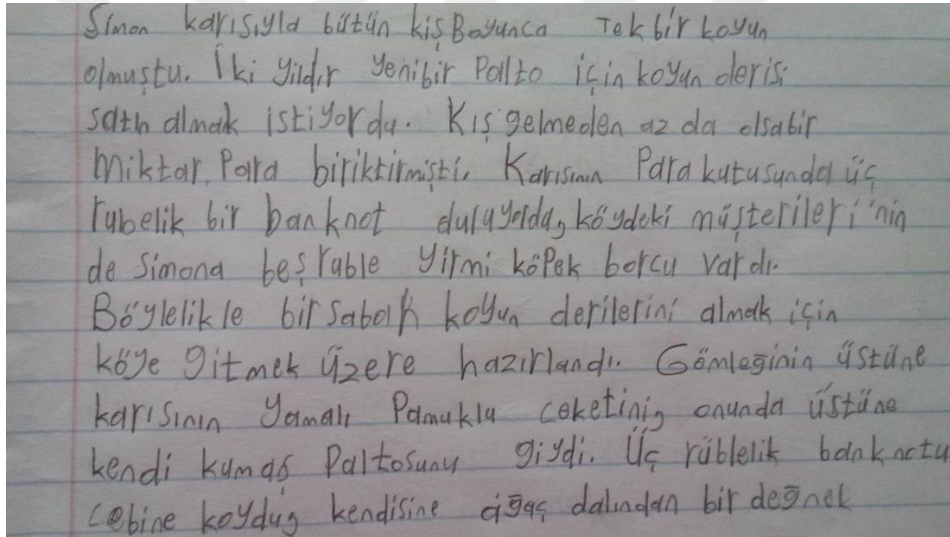
Y4. Harfin başlangıç yönü yanlıştır.



Y5. Yazıda harf boyutlarına dikkat edilmemiştir.



Y6. Kelime ve cümlelerde harfler arası uygun boşluklar bırakılmamıştır.



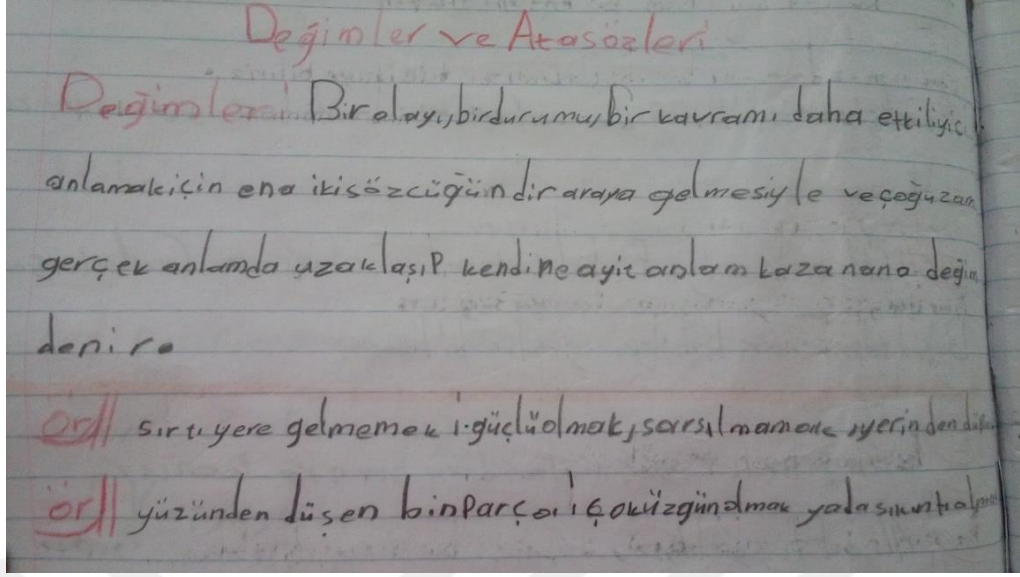
Y7. Küçük ve büyük yazılım olarak birbirine benzeyen harfler yanlış yazılmıştır

ASLa Aclle etmez ve daima zamanda hazır,
durdu Bay Fogg'un evinde işleriyle
ilgili de Bir uşığı vardı yeni uşığı
otuz yaşlarında Bir Fırsıs kuvetlydi
Bay Fogg cevap verdi evet dünya turuna
çıkıyozuz guzuri Fal taşı gibi aclle
dünya turu mu

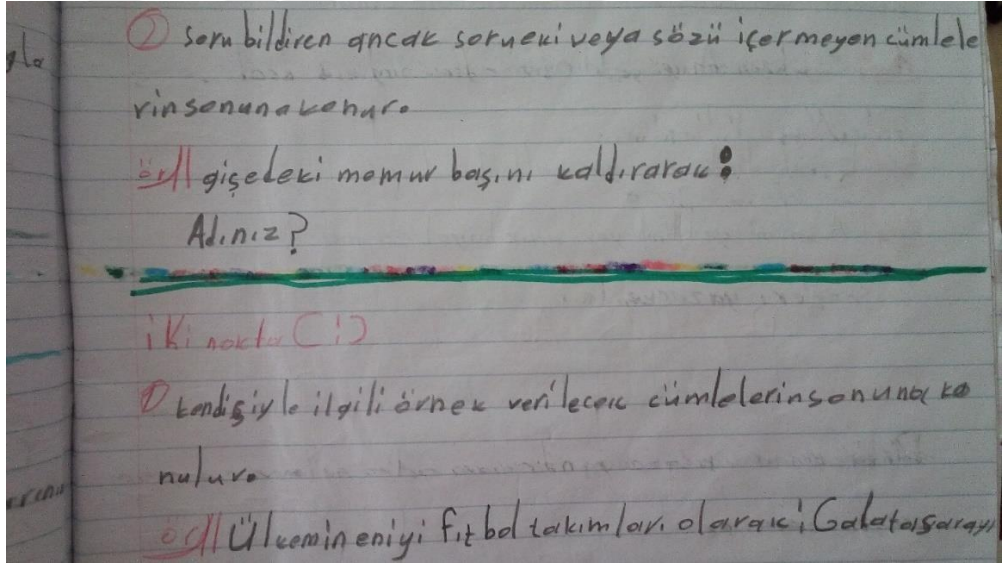
Y8. Cümleye başlarken büyük harfin kullanımına dikkat edilmemiştir.

Örneğin balık sözcüğündeki "k" çıkarıldığında geige kelan
"bal" sözcüğünün kökü olmaz çünkü "bal" ile "balık" arasında
sözcüklerin arasında hiç bir anlam yoktur "bal" farklı bir
sözcük "balık" başka bir sözcüktür onun için
"bal" "balık" sözcüğünün kökü olmaz söz cüklerin
kökü ne gelire yeni bir sözcük düsturan yada onun
çesitli yönlere (çoğuluk, kişi ve benzeri) belirtilen
parçelere et denir Örneğin kitap-lar ev-de dil-ler sözcük-
lerinde kırmızı ile yazılanlar etic ekleri grupta in-
celenir

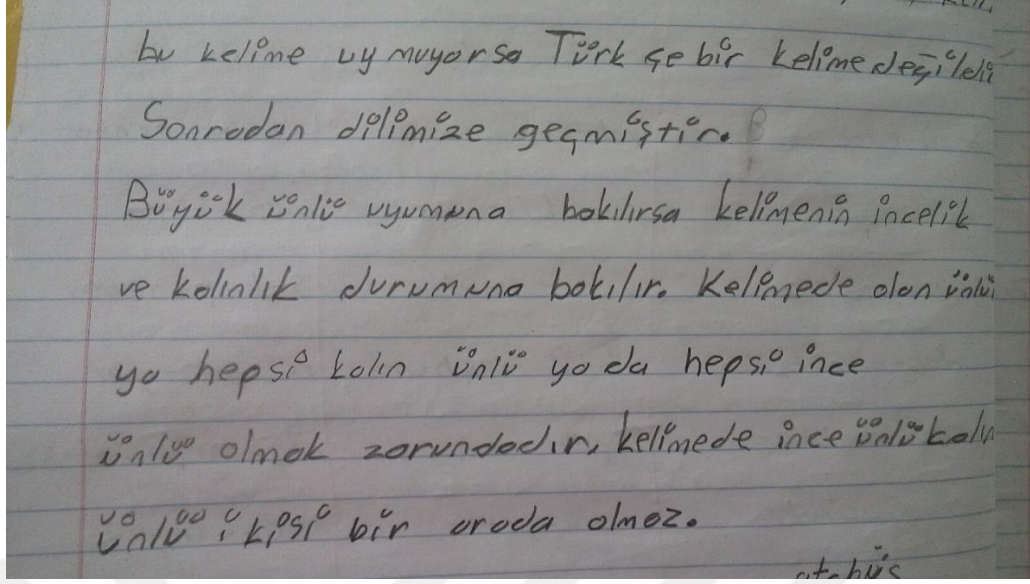
Y9. Kelimeler arası boşluklara dikkat edilmemiştir.



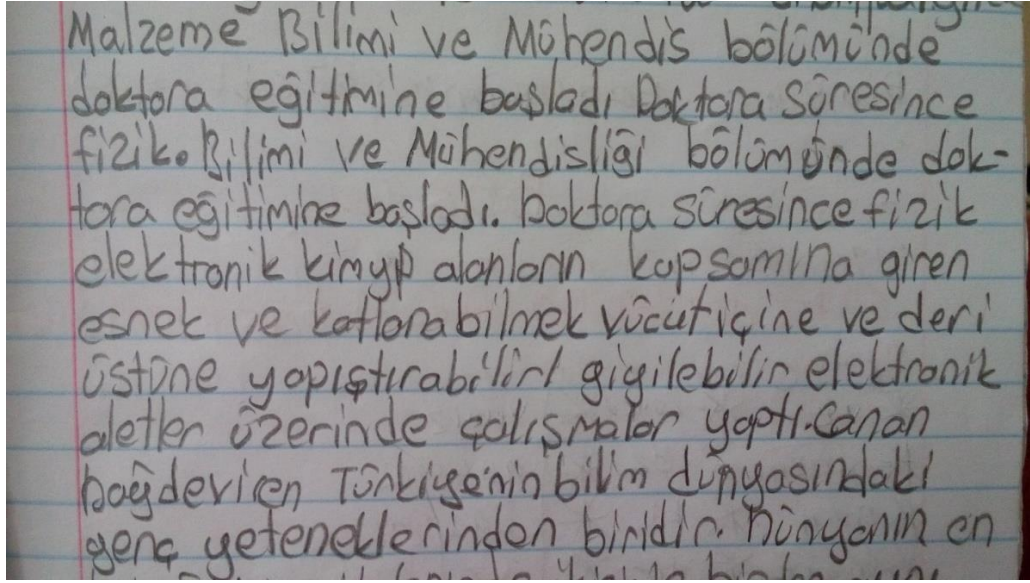
Y10. Cümle sonuna sığmayan kelimelerde satır sonu çizgisine dikkat edilmemiştir.



Y11. Sayfada satır başlangıçları farklı yerlerden yapılmıştır.



Y12. Cümle içinde noktalama işaretlerine dikkat edilmemiştir.



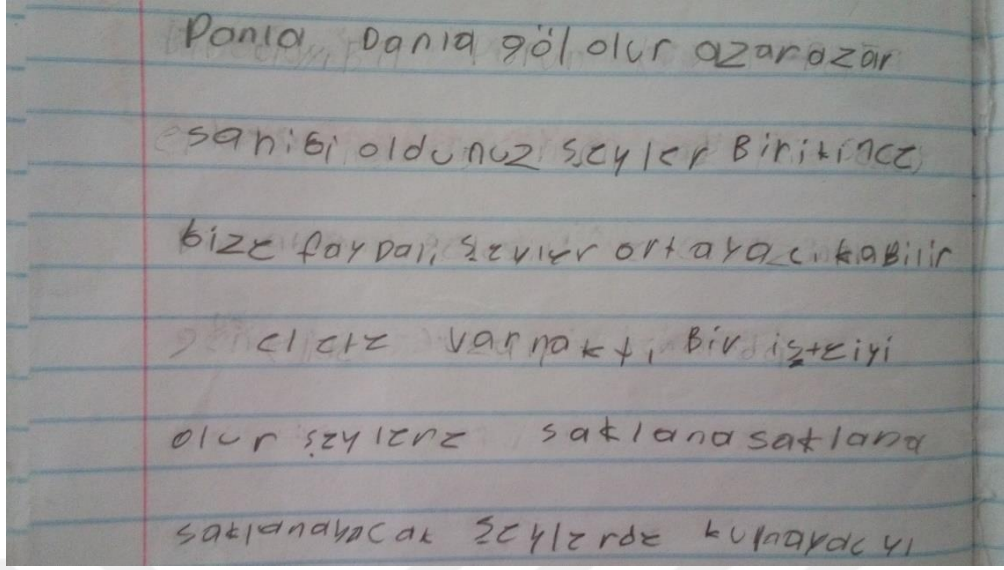
Y13. Cümle içinde özel adların büyük harfle yazılmasına dikkat edilmemiştir.

Kaya ile sinan Nevruz şenliklerinde
Kaya'la, sinan bir pazar günü televizyonu önüne alıya uzandı, tele-
vizyon seyreliyorlardı. Derinde yağmur yağıyordu hava çok soğuktukizler her-
tanın sanunu halını üzerine uzandı televizyon seyreliyorlardı. Kaya'yla, sinan
büyük bir tartışma yaşandı sinan kendini şanslı hissediyordu duggu, sevgi, saygı,
öğünceklere, sevinçle duggu sultan ile ikizler bir pastaneye girdiler. Kaya, sinan
hemen pastanın yanına gittiler. Kaya, sinan ikisi pasta alırken sultan durun
Sultan almayın ikizler izinsiz pasta almayın demiş izinsiz pasta almayın demiş kurabigeni-

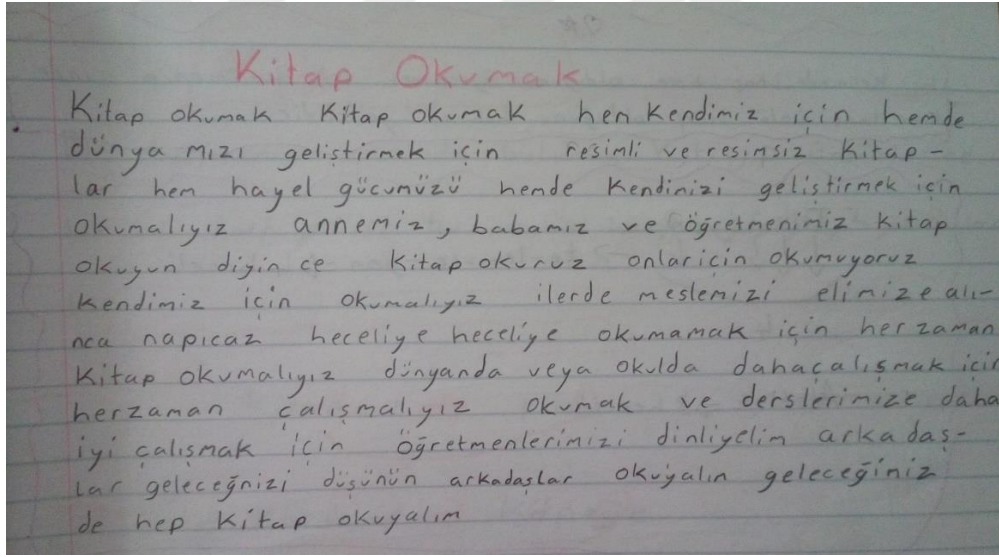
Y14. Ağızdan çıkarırken birbirlerine benzeyen bazı seslerin ("ğ" ve "y") kelimedeki doğru kullanımına dikkat edilmemiştir.

Musa'nın Papatyan
Yamurlu bir havaydı taşların altına hopluyorduk bazenleri
Suya bastımız olurdu bir musa vahnis yeni babasının
islahatı için babasının çıkarılmış abisi Onu kızmış
sona gaire gitmişlerdi or kaptı onu takip etmiş
sona musa onarı görmüş söyle demiş siz beni
hiç takip ediyorsunuz arkanızı demişlerdi Oyun

Y15. Kılavuz çizgileri dikkate alınmamıştır.



Y16. Cümle içinde bağlaç olan "ki", "de" ve soru eki olan "mi" eklerinin ayrı yazılmasına dikkat edilmemiştir.



EK-4: Öğrenci Tanıma Formu

ÖĞRENCİ TANIMA FORMU

Bu anket "İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Görsel Algı Düzeyleri ile Yazım Hatalarının İncelenmesi" amacıyla düzenlenmiştir. İçtenlikle vereceğiniz cevaplar bu çalışmaya en büyük katkıyı sağlayacaktır. Vereceğiniz bilgiler gizli tutulacaktır. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Günel BABAYEVA

1. Öğrencinin Adı Soyadı:

2. Öğrencinin cinsiyeti:

3. Doğum tarihi:

4. Öğrencinin devam ettiği okul:

Sınıf:

5. Annenin öğrenim durumu;

- a) Okur-yazar değil b) Okur -yazar c) İlkokul mezunu d) Ortaokul mezunu
e) Lise mezunu f) Üniversite mezunu

6. Babanın öğrenim durumu;

- a) Okur-yazar değil b) Okur-yazar c) İlkokul mezunu
d) Ortaokul mezunu e) Lise mezunu f) Üniversite mezunu

7. Çocuğunuz daha önce okul öncesi eğitim aldı mı?

- a) Evet (Açıklayınız).....
.....
b)Hayır

EK-5 Bildirim Sayfası

BİLDİRİM

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

Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Günel BABAYEVA

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Günel Babayeva

Doğum Yeri: Azərbaycan/Gakh
Doğum Tarihi: 19.08.1994

E-posta: gunkabayeva94@gmail.com
Tel: (0536) 924 96 69



EĞİTİM DURUMU

2000-2011	2 numaralı orta okul-lise
2011-2015	Qafqaz Üniversitesi Pedaqoji fakültesi. Sınıf Öğretmenliği bölümü.
2013-2014	Marmara Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği (Mevlana Değişim Proqramı)
2015-2019	Akdeniz Üniversitesi Eğitim bilimleri, İlköğretim (Tezli Yüksek Lisans)

İŞ DENEYİMİ

2011	Baku/Ahmedli "Istek" Lise'sinde Stajer Öğretmen
2014-2015	Baku/Yasamal 21No_lu Orta Okul'da Stajer Öğretmen
2014-2015	Baku/ "SOS Çocuk köyleri- Azerbaycan" Birliğin'de Gönüllü Öğretmen
2016-2018	Antalya/ilke Bilim Kişisel Gelişim Kurs Merkezi'de Gönüllü Öğretmen

SEMİNER, KURSLAR ve SERTİFİKALAR

1. Certificate Of Proficiency in Turkish/ Türkçe Yeterlik Belgesi/ Level C1
2. Certificate Of Attendance/Mevlana Exchange Programme
Marmara Üniversitesi, İstanbul, Ocak 21, 2014
3. Certificate Of Participation/ Time Management Training
"Zamanı Yönetmek" Eğitim Konferansı, Baku, Şubat 5, 2015
4. "AGBank" Forex Konferansı katılım sertifikası, Ocak 29 – 30 - 31, 2015
5. Sertifika/ Objektif Testler Uygulayıcı Eğitimi, T.C. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkez Müdürlüğü 30.11.2018 – 07.05.2019

İNTİHAL RAPORU

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN GÖRSEL ALGI DÜZEYLERİ İLE YAZIM HATALARININ İNCELENMESİ

ORIJINALLIK RAPORU

[Signature]

% 18	% 15	% 10	%
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	dergipark.gov.tr İnternet Kaynağı	%1
2	eefdergi.erkincan.edu.tr İnternet Kaynağı	%1
3	adudspace.adu.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	%1
4	toad.halileksi.net İnternet Kaynağı	%1
5	dergipark.ulakbim.gov.tr İnternet Kaynağı	%1
6	www.turuz.info İnternet Kaynağı	%1
7	acikerisim.selcuk.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	%1
8	sbe.giresun.edu.tr İnternet Kaynağı	%1