

**T.C.  
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**BİTİŞİK EĞİK YAZI VE DİK TEMEL HARFLERLE DÜZ YAZI  
UYGULAMALARININ İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN  
OKUMA VE ANLAMA BECERİLERİNE ETKİSİ**

**Burcu DENİZ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**NİSAN, 2019**

**MUĞLA**

T.C.  
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**BİTİŞİK EĞİK YAZI VE DİK TEMEL HARFLERLE DÜZ YAZI  
UYGULAMALARININ İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA VE  
ANLAMA BECERİLERİNE ETKİSİ**

**Burcu DENİZ**

**Eğitim Bilimleri Enstitüsünce**

**“Yüksek Lisans”**

**Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

**Tezin Sözlü Savunma Tarihi: 04.04.2019**

**Tez Danışmanı: Prof. Dr. İzzet GÖRGEN**

**Jüri Üyesi: Doç. Dr. Sabahattin DENİZ**

**Jüri Üyesi: Doç. Dr. Soner ALADAĞ**

**Enstitü Müdürü: Prof. Dr. Ayşe Rezan ÇEÇEN EROĞUL**

**NİSAN, 2019**

## TUTANAK

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 29/03/2019 tarih ve 282/1 sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin (24/6) maddesine göre, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Burcu DENİZ'in "Bitişik Eğik Yazı ve Dik Temel Harflerle Düz Yazı Uygulamalarının İlkokul 3.Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Becerilerine Etkisi" başlıklı tezini incelemiş ve aday 04/04/2019 tarihinde saat 11:30'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra ..... dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin kabul edildiğine *karar* ile karar verilmiştir.



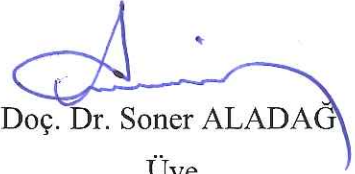
Prof. Dr. İzzet GÖRGEN

Tez Danışmanı



Doç. Dr. Sabahattin DENİZ

Üye



Doç. Dr. Soner ALADAG

Üye

## ETİK BEYANI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanan “Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Çalışmalarının Mesleki Yeterlilik Ölçütleri Yönünden İncelenmesi” başlıklı Yüksek Lisans tez çalışmasında;

- Tez içinde sunulan veriler, bilgiler ve dokümanların akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde edildiğini,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçların bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunulduğunu,
- Tez çalışmasında yararlanılan eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterildiğini,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapılmadığını,
- Bu tezde sunulan çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. .... / .... / 2019



Burcu DENİZ

Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

## ÖZET

### **BİTİŞİK EĞİK YAZI VE DİK TEMEL HARFLERLE DÜZ YAZI UYGULAMALARININ İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA VE ANLAMA BECERİLERİNE ETKİSİ**

**BURCU DENİZ**

**Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**

**Tez Danışmanı: Prof. Dr. İzzet GÖRGEN**

**Nisan 2019, xii+51 sayfa**

İçinde bulunduğumuz toplumda bireylerin yaşadığı topluma uyum sağlayabilmeleri ve kendilerini geliştirebilmeleri için eğitim sürecine girmeleri gerekmektedir. Eğitim elbette ki yaşam boyu devam etmektedir. Ancak yaşadığımız boyunca aldığımız eğitimin önemli bir kısmı okullarda geçmektedir. Bu sebeple bilgiyi edinme yolları, okuduğunu anlama ve yorumlama oldukça önemlidir. Araştırmanın çalışma grubunu Manisa' nın Soma ilçesindeki Nakliyeciler Kooperatifi İlkokulu 3. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma 2013-2014 eğitim öğretim yılı mart ve nisan aylarını kapsamaktadır. Bu araştırmada nedensel karşılaştırma ve nedensel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Bitişik eğik yazı ve düz yazı ile yazılan metinlerin öğrencilerin metni anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için non parametrik tekniklerden Mann Whitney U testi, öğrencilerin bitişik eğik yazı ve düz yazı okuma hızları ve kelime hatalarının tespitine ilişkin ise Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmıştır. Böylece iki farklı yazı biçiminin öğrencilerin metni anlama, okuma hızı ve doğru okuma düzeylerinde anlamlı farklılıklar oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre bitişik eğik yazı ile okuyan öğrencilerde dik temel harflerden oluşan düz yazıyla okuyan öğrencilere göre metni anlama düzeylerinde, okuma hızlarında ve doğru okuma oranlarında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Bitişik eğik yazı, dik temel yazı, okuma, okuduğunu anlama,

## **ABSTRACT**

### **THE EFFECT OF APPLICATIONS OF CURSIVE SCRIPT AND PRINT HANDWRITING ON THE READING AND COMPREHENSION SKILLS OF ELEMENTARY SCHOOL 3RD GRADE STUDENTS**

**BURCU DENİZ**

**Master Thesis, Department of Educational Sciences**

**Supervisor: Prof. Dr. İzzet GÖRGEN**

**April 2019, xii+51 pages**

In the society we live in, individuals need to enter the education process in order to adapt to the society they live in and to improve themselves. Education is of course continuing throughout life. However, a significant portion of the education we have received during our lives takes place in schools. For this reason, the ways of acquiring information, reading comprehension and interpretation are very important. The study group of the research consisted of the 3<sup>rd</sup> grade students of the primary school in the Soma district of Manisa. The research covers the March and April 2013-2014 academic year. In this study causal comparison and casual research patterns were used. In order to determine whether there is a significant difference between the texts written with contiguous oblique letters and vertical basic letters, the Mann Whitney U test was used for non-parametric techniques, the reading speed of the students and the Wilcoxon Signed Ranks test were used for the determination of word errors. Thus, it was examined whether two different writing styles had significant differences in understanding ,reading speed and correct reading levels of students. According to the results of the study, it was found that there were significant differences in reading comprehension levels, reading speed and correct reading rates of the students reading with the oblique letters.

**Keywords:** oblique letters, vertical basic letters, reading, reading comprehension

## ÖNSÖZ

‘Farklı yazı stilleri ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinde etkili midir?’ sorunsalı ile başlayan bu çalışma ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinde iki farklı yazı stili olan bitişik eğik yazı ve düz yazı uygulamalarının ne derece etkili olduğunu tespit etmek üzerine bir çalışmadır. Bu doğrultuda öğrencilerin metni anlama, doğru ve hızlı okuma düzeyleri belirlenmiş ve iki farklı yazı stili açısından irdelenmiştir.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde, araştırma süreci boyunca verdiği destek ve çabayla, çalışmalarımındaki sabırlı ve inancılı davranışları ile her zaman yanımda olan ve yardımlarını benden esirgemeyen değerli danışmanım Sayın Prof. Dr. İzzet GÖRGEN hocama sonsuz teşekkür ederim.

Araştırma sürecim boyunca çalışmalarımdaya kolaylık gösteren ve destekleyen Manisa Soma ilçesindeki çalışma yaptığım Nakliyeciler Kooperatifi sayın okul müdürü, 3.sınıf öğretmenleri ve öğrencilerine çok teşekkür ederim.

Tüm yaşamım ve geçirdiğim eğitim hayatım boyunca beni her adımında destekleyen, bana umut aşılayan, beni koşulsuz seven ve hiç yalnız bırakmayan, eğitime çok değer veren ve kendileri de birer eğitimci olan kıymetli annem ve babam Fatma ve Cemalettin DURUSOY’a, sıkıntılarımı paylaşan canım kardeşim Emine SÖKÜN, eşi Hakan SÖKÜN ‘e, eşim Muhammet DENİZ ve çalışmalarım sırasında hayatımıza katılan canım kızım Duru Su’ya ve eğitim hayatım boyunca bana emeği geçen tüm değerli öğretmenlerime en derin sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunarım.

# İÇİNDEKİLER

	<b>Sayfa</b>
ÖZET .....	v
ABSTRACT .....	vi
ÖNSÖZ .....	vii
TABLolar DİZİNİ .....	x
KISALTMALAR DİZİNİ .....	xi
EKLER DİZİNİ .....	xii

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

1.1. Problem Durumu .....	3
1.2. Araştırmanın Amacı .....	4
1.3. Problem Cümlesi .....	4
1.3. 1.Alt Problemler .....	5
1.4. Araştırmanın Önemi .....	5
1.5. Sınırlılıklar .....	5
1.6. Sayıtlılar .....	6

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okuma .....	7
2.1.1. Okuma Hızı .....	9
2.1.2. Doğru Okuma .....	10
2.2. Anlama .....	11
2.3. Okuma ve Anlama İlişkisi .....	12
2.4. Bitişik Eğik Yazı .....	14
2.5. Dik Temel Yazı .....	16
2.6. İlgili Araştırmalar	
2.6.1. Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Yurt Dışı İlgili Araştırmalar .....	16
2.6.2. Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Yurt İçi İlgili Araştırmalar .....	17
2.6.3. Dik Temel Yazıya İlişkin Yurt Dışı İlgili Araştırmalar .....	19



2.6.4. Dik Temel Yazıya İlişkin Yurt İçi İlgili Araştırmalar .....	19
--	----

## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

3.1. Yöntem.....	22
3.2. Çalışma Grubu .....	23
3.3. Verilerin Toplanması .....	23
3.4. Veri Toplama Araçları ve Metinler .....	23
3.5. Ölçme Araçları .....	23
3.6. İşlem Basamakları .....	24
3.7. Verilerin Analizi .....	24

## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR**

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	26
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	27
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	28

## **BÖLÜM V**

### **TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

5.1. Tartışma ve Sonuç .....	30
5.2. Öneriler .....	33

KAYNAKÇA .....	35
İnternet Kaynakları .....	37
EKLER .....	39
ÖZGEÇMİŞ .....	51

## TABLULAR DİZİNİ

<b>Tablo 4.1</b> Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro Wilk 1 .....	26
<b>Tablo 4.2</b> Metni Anlama Düzeyleri .....	27
<b>Tablo 4.3</b> Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk 2 .....	27
<b>Tablo 4.4</b> Okuma Hızı .....	28
<b>Tablo 4.5</b> Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk 3.....	28
<b>Tablo 4.6</b> Doğru Okuma Düzeyleri .....	29



## KISALTMALAR DİZİNİ

**MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı



## EKLER DİZİNİ

<b>Ek 1.1.</b> Manisa İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi .....	39
<b>Ek 1.2.</b> Soma İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi.....	40
<b>Ek 2.1.</b> Metin Okuma Süreleri ve Kelime Hataları .....	41
<b>Ek 2.2.</b> Yeni Yazı(Dik Temel Yazı) .....	43
<b>Ek 2.3.</b> Yeni Yazı (Sorular) .....	44
<b>Ek 2.4.</b> Yeni Yazı (Bitişik Eğik Yazı) .....	45
<b>Ek 2.5.</b> Yeni Yazı (Sorular) .....	47
<b>Ek 2.6.</b> Eski Bayramlar.....	49
<b>Ek 2.7.</b> Şeker Nine .....	50

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Günümüz çağı değişim ve iletişim çağıdır. Bu değişim ve iletişim sürecinde eğitimin payı oldukça büyüktür. Eğitim süreci de anlama ve öğrenmeyi gerekli kılmaktadır. Anlama ve öğrenmenin gerçekleşmesi için de okuma gerekmektedir. Okuma hayatımızın her alanında gerekli olan, bireylerin öğrenme ve gelişmelerinde en önemli araçlardan biridir. Okuma bilincini kazanmış bir birey okumayı anlama faaliyetinin dışına çıkarıp okumaktan zevk alır hale gelir ve kendini dış dünyaya daha iyi tanıtır.

Atatürk'e göre 'En önemli nokta eğitim işidir, eğitimidir ki bir ulusu ya özgür, bağımsız, ünlü ve yüce bir toplum olarak yaşatır; ya da tutsaklığa ve yoksulluğa sürükler' (Akarsu, 1978, akt. Güneş, 2003). Eğitim süreci ise ilköğretimin ilk kademesinden başlayarak tüm hayatımız boyunca devam eden bir süreçtir. Bu süreç içinde bireyin etkili öğrenim alanı okuma yazmaya geçiş aşaması sırasında gerçekleşmektedir. Günümüz araştırmalarından yola çıkılarak dilin kullanım alanları belirlenmiştir. Bunlar dinleme, okuma, konuşma, yazma, görsel okuma ve sunudur. Öğrenme süreci boyunca en çok okuma kullanılmaktadır (Güneş, 2009: 1). Özdemir (1991: 11)'e göre sözel iletişimde dinlemenin etkili olması gibi yazılı iletişimde de okuma etkilidir. Çünkü her yazılı anlatım okumayı zorunlu kılar. Dinleme gibi okuma da zihinsel bir etkinliktir. Okuma bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir. Diğer bir deyişle yazının anlamlı ses haline dönüşmesidir (Demirel, 2002: 77).

Ruşen (1995: 22)'e göre okuma, duyu organları ile yazılı mesajların algılanıp bunların yorumlanması, anlamlandırılması amacı ile zihnimizin duyu organlarımızla birlikte

yaptığı bir etkinliktir. Okuma işleminde öncelikli amaç işaretlerden fikirlere süratle geçmeyi sağlamaktır. Şu halde okuma işlemi için iki aşama bulunmaktadır.

- Duyu organları ile basılı harflerin, kelimelerin veya sayıların tanınması, birbirinden ayırt edilmesi: Göz etkinliği
- Beyin etkinliği ile bu görüntülerle konuşan dilin duyma uyarıcıları arasında çağrışım yapma: Beyin etkinliği

Okuma, öğrencinin zihinsel gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanıdır. Okuma sürecinde duygu, düşünce ve bilgiler zihinsel kavramlara çevrilmekte, anlamlandırılmakta ve zihinde yapılandırılmaktadır. Bu nedenle Türkçe öğretiminde okuma alanına ayrı bir önem verilmektedir (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2009: 19). Okuma, yazılı metinlerde iletilmek istenen mesajı, duygu ve düşünceleri anlamaktır. Bir metin anlaşılması ve kavranması için okunur. Okuma sonucunda mutlaka anlama gerçekleşmelidir. Eğer çözümlene ve anlama gerçekleşmemişse kavrama oluşmamış, okuma amacına ulaşmamış demektir (Temizyürek ve Çiftçi, 2008).

Luma (2002)'ya göre okumanın esas amacı anlamayı sağlamaktır. Yani anlama, okumada en önemli husustur. Bir okuma etkinliğinin mutlaka anlama ile sonuçlanması gerekmektedir. Diğer türlü görevini tamamlayan bir etkinlik olmaz. Anlama işlemi de bireyin yazılı ve basılı işaretlerin oluşturduğu manayı kavramasıyla mümkün olmaktadır. Bu etkinlik bir işlemler dizisini gerektirir (Akt. Temizkan, 2009). Ancak anlama gerçekleştiğinde okuma etkinliği başarıya ulaşmış denilebilir. Yani metindeki bütünlüğü oluşturmak ve okumayı anlamlı kılmak için anlamının oluşması, iletilen mesajın kavranması gerekmektedir. Güneş (2009: 7)'e göre okuma sırasında önce kelimelerin anlamı bulunmakta, bunlar birleştirilerek cümleler anlaşılacaktır. Yani beyin anlamını keşfettiği kelimeleri toplamakta ve işlemektedir. Böylece anlamlı cümleler oluşturulmakta, bunlar düzenlenmekte, sıralanmakta ve okunan metnin anlamına ulaşılmaktadır.

Eğitim sistemimizde 2005 yılından bu yana öğrenciler ilk okuma yazmaya bitişik eğik yazı ile başlamaktadır. Daha önceki yıllarda 1981 Türkçe programına göre okuma yazma uygulamaları dik temel yazı ile başlanmış. Yalnızca üçüncü sınıftan itibaren

belirli zamanlarda bitişik eğik yazı kullanılmıştır. Ses temelli cümle yöntemini içeren bu okuma yazma uygulaması 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren ise yine dik temel harflerle okuma yazma öğretimine geçilmiş ve ses temelli cümle yöntemine devam edilmiştir. Eğitim insan hayatında yer aldığı tüm zamanlardan itibaren değişim ve gelişim göstermiştir. Bu gelişim sürecinde Türkçe dersi içinde yer alan yazı stiline tercihi de gerek eğitim bilimciler gerekse öğretmenler tarafından her zaman tartışma konusu olmuştur. Kaldırılan uygulamaların tekrar okullarda başlatılma ihtimali düşünülürse bu tartışmaların devam edeceği aşikardır.

İlköğretim 1. sınıftan itibaren okuma yazma faaliyetleri içinde yer alan öğrenci eğitim hayatı boyunca ilk öğrendiği ve alışkın olduğu yazma ve okuma yetisini kullanmaktadır. Dolayısıyla öğrenci bu öğrenmelerini tüm yaşamına aktarmaktadır. Bu çalışmada değişen eğitim sistemi içinde Türkçe dersinde iki farklı yazı stili olan bitişik eğik yazı ve dik temel yazı biçimlerinin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuma, okuduğu metni anlama, okuma hızları ve doğru okuma düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Yazı stillerinin okuma ve anlamadaki etkileri incelenmiştir.

### **1.1. Problem Durumu**

Bireyler gelişen topluma uyum sağlamak, bilgi edinmek, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşabilmek için iletişim kurmak zorundadır. İletişim kurmanın ve gelişmenin en temel yolu ise okumaktır. Okuma kişinin hem gelişmesini, hem iletişim kurmasını hem de öğrenmesini sağlar.

Sever (1997: 19)'e göre Türkçe öğretiminin okuma konusunda önemli görevi öğrencilerde okuma beceri ve alışkanlığını kazandırmaktır. Öğretimin bu amacı ile öğrencilere okuduğunu anlama ve değerlendirme gücü kazandırma amacı birbirini bütünleyen ve ayrılmaz amaçlardır. Okuduğunu anlama gücünden uzak olan birinden pek çok değişken değişse bile amaca uygun okuma yapması beklenemez. Bu sebeple öğrencilerin anlayarak okumalarını oluşturacak bilgi ve tekniklerin yaşama geçirilmesi gerekmektedir. Buna ek olarak okuma becerisini geliştiren bir öğrenci, diğer derslerinde de önemli oranda başarılı olmaktadır. Okuma işlemi doğru bir şekilde yapılırsa amacına ulaşmış olur. Okumada ulaşılmak istenen amaç anlamayı sağlamaktır.

Okuma ve anlama birbirini tamamlayan faaliyetlerdir. Okuma işlemi sadece kelimelerin art arda söylendiği pasif bir faaliyet değildir. Okuyucu metindeki bilgileri alarak bunları kendi süzgecinden geçirerek bilgi, düşünce ve amaçlarına göre şekillendirir. Bu sebeple okuma yaratıcı ve aktif bir işlemdir. Yani okuma ve anlama birbirinin sebep ve sonucu niteliğindedir (Sidekli ve Bulut, 2006: 157).

İlköğretim birinci sınıftan itibaren okuma etkinliği içinde yer alan bir öğrencinin ilerleyen sınıflarda okuma becerisine ek olarak anlayarak, doğru ve hızlı okuma becerisini de edinmesi gerekmektedir. Okuduğunu anlamayla başlayan bu çalışmalar neticesinde öğrenci hem akademik başarı açısından hem de kendini toplumda daha iyi ifade etme açısından gelişim yaşar. Bu sayede kendine güveni artar ve toplumda düşüncelerini daha rahat ifade eder. Bu sebeple etkili bir okumanın sağlanabilmesi için doğru yazı biçiminin seçilmiş olması gerekmektedir.

Bu araştırmanın çıkış noktası, doğru yazı biçiminin öğrencinin okuma ve anlama yetisinde ne derece etkili olduğudur. Çünkü ilkokul yıllarında kazanılan bu okuma becerisi bireyin yaşamı boyunca tüm öğrenmelerini etkileyecektir.

Bu araştırma ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin farklı yazı stilleri olan bitişik eğik yazı ve dik temel harflerle düz yazı uygulamalarının okuduğu metni anlama, doğru okuma ve okuma hızlarındaki etkilerini tespit etmek için yapılmıştır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın genel amacı bitişik eğik yazı ve dik temel harflerle düz yazı uygulamalarının ilköğretim 3.sınıf öğrencilerinin okuma, metni anlama, okuma hızı ve doğru okuma düzeylerine etkisini belirlemektir. Bu hedef doğrultusunda araştırmada belli alt problemlere yanıt aranmıştır.

## **1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi**

Bitişik eğik yazı ve dik temel harflerle düz yazı uygulamalarının ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerine etkisi nedir?



### 1.3. 1. Araştırmanın Alt Problemleri

Ana problem çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

- 1- Bitişik eğik yazı ve düz yazı uygulamaları arasında öğrencilerin okuduğu metni anlama düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2- Bitişik eğik yazı ve düz yazı uygulamaları arasında öğrencilerin okuma hızı düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3- Bitişik eğik yazı ve düz yazı uygulamaları arasında öğrencilerin doğru okuma düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?

### 1.4. Araştırmanın Önemi

Okuma ve okuduğunu anlama bireyin okul yaşantısı ve sosyal hayatındaki başarısı ile kendinde bulunan potansiyelini geliştirmesi açısından son derece önemlidir. Bilgi çağı olarak adlandırılan günümüzde okumanın ve okuduğunu doğru anlamının önemi büyüktür. Şüphesiz temel eğitimin ilk hedefleri arasında okuma yazma becerilerinin kazanılmış olması bulunmaktadır. Ancak okuma yazma öğretirken oluşturulan hedef, çocuğun sadece okuma yazma yetisini kazanması olmamalıdır. Bu becerileri kazanmış olan çocuğun bunlara ek olarak hızlı, doğru ve anlayarak okuması ve bu okuma faaliyetlerinden zevk alması gerekmektedir. Bu sebeple yazı ve metinlerde doğru yöntemin seçilmesinin bireyin doğru anlamasına ve başarısına önemli derecede etki edeceği beklenmektedir.

Araştırma okuma ve okuduğunu anlama ile ilgili yapılabilecek diğer çalışmalara da örnek teşkil edebilir.

### 1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- 1- 2013-2014 eğitim öğretim yılı, Manisa ili Soma ilçesi Nakliyeciler Kooperatifi İlköğretim Okulu 3. sınıf öğrencileri ile,

- 2- 1.alt problemi tespit etmek amacıyla 3/A sınıfından araştırmaya katılan 26 ve 3/B sınıfından 27 öğrenciden elde edilen veriler ile,
- 3- 2. ve 3. alt problemleri tespit etmek amacıyla 3/A sınıfından araştırmaya katılan 28 öğrenciden elde edilen veriler ile,
- 4- Bu alışma doğrultusunda bitişik eğik yazı ve düz yazı uygulamaları arasında öğrencilerin metni anlama, okuma hızı ve doğru okuma düzeyleri ile sınırlıdır.

### **1.6. Araştırmanın Sayıtları**

1. Her iki gruptaki öğrenciler, ölçme araçlarındaki maddeleri hiçbir etki altında kalmadan yanıtlamışlardır.
2. Kontrol edilemeyen değişkenler öğrencileri benzer derecede etkilemiştir.

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın bu bölümünde okuma, okuduğunu anlama, bitişik eğik yazı ve dik temel yazı ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. Okuma

Okuma kavramı ile ilgili literatür tarandığında pek çok tanım bulunmaktadır.

Bay (2008: 3)'a göre okuma evrensel anlamda duygu, düşünce, deneyim ve izlenimleri kalıcı hale getirme ve karşı tarafa aktarma amacıyla topluma göre belirlenmiş şekil, sembol ve resimlerin algılanması, algılanan öğeleri kendine özgü yeniden anlamlandırarak zihinde yapılandırma faaliyetidir. Öz (2007: 23)'e göre zihnin gelişimine en fazla katkıyı sağlayan öğrenme alanı okumadır. Okuma süreci boyunca yazılar zihinsel kavramlara dönüştürülmekte, anlamlandırılmakta ve beyinde yapılandırılmaktadır.

Türkçe Öğretim Programı (2009: 14)'nın genel amaçları incelendiğinde;

- Dinleme, konuşma, yazma, okuma, görsel okuma ve görsel sunu dil becerilerini geliştirmek,
- Türkçe'yi sevdirmek, düzgün ve etkili kullanmalarını sağlamak,
- Metinler arası düşünme yetilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek,
- Okumadan zevk duymalarını ve okumayı alışkanlık haline getirmelerini sağlamak....

olarak ifade edilmektedir.

Akyol (2012: 3)'a göre okumanın gerçekleşebilmesi için öncelikle okuyucu sözcüğü tanımalıdır. Okuyucunun zihinsel sözlüğünü kullanması sebebiyle sözcüğün tanınması gerçekleşmektedir. Sözcüklerin yanlış ya da yetersiz tanınması durumunda da birbirini etkileyerek cümleler, paragraflar ve en son metnin tamamı yanlış anlaşılakta veya anlaşılammaktadır. Okuma sırasında zihinde anlamlandırılan sözcük ve cümleler sürekli belleğe yerleşmekte ve burada okuyucu önceki bilgilerinden de yararlanarak kendi ilgisi doğrultusunda bütünün anlamına ulaşmaya çalışmaktadır. Elde edilen bu anlam, uzun süreli belleğe yönlendirilerek okuma ve anlama işlemi gerçekleşmektedir.

Okuma, bireylerin içinde buldukları toplumla bağ kurmalarını ve oluşan yeni gelişmeleri takip etmelerini sağlayan önemli ve temel bir beceridir. Tekin (1980: 20-21) ve Mills (2000: 68-69) okuma etkinliğinin öğretim programlarının omurgasını oluşturduğunu vurgulamışlardır (Akt. Güneşli, 2007).

Sever (1997: 12)'e göre okuma, metindeki duygu ve düşüncelerin kavranması, analiz edilmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal boyutları bulunan bir süreçtir. Süreçler aşağıdaki şekilde belirtilmiştir.

- Okuma bir iletişim sürecidir.
- Okuma bir algılama sürecidir.
- Okuma bir öğrenme sürecidir
- Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir süreçtir.

Ruşen (1995: 24)'e göre dünyaya bakış açımızı okumayla genişletiriz. Okumayla bilgi hazinemizi geliştirir, tabiattaki güzelliklerin inceliğini keşfeder ve düşüncedeki hızımızı artırırız. Bilgili bir insan olarak yaşamının en etkili yolu okumadır. Özdemir (1991: 15)'e göre okuma “basılı ve yazılı simgelerle iletişim kurma etkinliğidir. Daha doğrusu zihinsel bir eylem, kitapların dünyasına giden yoldur. Yani dünyayı anlama, kavrama çabasıdır.” Demirel (2002: 77)'e göre okuma “ yazının anlamlı ses haline dönüşmesidir. Okuma işlemi gözlerin ve ses organının çeşitli hareketleri ve zihnün yazılı sembolleri anlamasıyla oluşur.”

Tazebay (1997: 18-19) okuma becerisindeki başarıların öğrencilerin diğer derslerindeki başarılarını da artıracığı yönünde olumlu etki edeceğini düşünmektedir. Bu sebeple eğitimde de okuma çok önemli bir adımdır. Çünkü okuma hem zihinsel hem de algısal bir etkinliktir. Okuma kişiyi yanlışlardan ve bilgisizlikten koruyan bir kalkandır. Kişi okuyarak hem kendini hem de içinde bulunduğu toplumu yanlışlıklardan korur. Bu sayede bireyler özgür kalır.

Okumada sadece kelimeler art arda söylenmez, okuma işlemi aktif ve etkileşimli bir süreçtir. Bu sürecin etkililiği aynı zamanda algılamayı da beraberinde getirmektedir. Okumadan zevk alabilmek adına okumayı sadece okul döneminde değil hayatın her alanında etkili kullanmak gerekmektedir.

### **2.1.1. Okuma Hızı**

Okumada hız oldukça önemlidir. Okunan metnin anlamından uzaklaşmaması için belli bir hızın oluşması gerekmektedir. Ulusal Okuma Paneli (2000)'nde okumada hız ve akıcılık üzerinde durulmuştur.

Buna göre;

Okumanın istenilen düzeyde hızlı olabilmesinin, okuma işlemi otomatik bir şekilde gerçekleştirmeye bağlı olduğu belirtilmiştir. Okuma sırasında kelimelerin süratli bir şekilde, daha az bir zihinsel çaba ve dikkatle okunmasının, okumanın otomatikleştiğini gösterdiği belirtilmiştir. Otomatiklik, okunan her bir kelimenin doğru ve süratli bir şekilde tanınması olduğu gibi okunan metnin pürüzsüz ve atik bir şekilde anlaşılıp oluşan anlamı zihinde takip etmeye de bağlıdır. Okuma hızı içinde akıcılık ta yer almaktadır. Akıcılık metni doğru ve problemsiz okuma yeteneğidir. Akıcılık kelime tanıma yeteneğine yüksek oranda bağlıdır. Eğer çocuklar bireysel olarak kelimeleri çözümlemede zorlanırlarsa okudukları üzerinde tamamen odaklanmalarını sağlayan stratejiler üzerinde yoğunlaşamayacaklardır.

Ruşen (1995: 37), okuma hızını 'genel anlamda kişilerin bir dakikalık süre içinde okuyabildikleri kelime sayısının kabul edilmesi olarak' tanımlamaktadır.

Akyol (2012: 4)'a göre akıcı okuma “noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarlarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek konuşurcasına yapılan okumaya denir.” Okuma hızı akıcı okumanın temelini oluşturduğu için kelimeyi okuma esnasında o kelimeyi tanıma oldukça önemlidir. Akıcı okumayı geliştirmek için ise okuma çalışmalarının düzenli olarak yapılması gerekmektedir.

### 2.1.2. Doğru Okuma

Okumada hız kadar doğru okuma da oldukça önemlidir. Kelimeleri yanlış okuyan bir okuyucu bu sebeple metni de yanlış anlayacaktır.

Hudson, Lane ve Pullen (2005)'e göre kelimelerin doğru bir şekilde telaffuz edilmesi doğru okumadır. Diğer bir ifadeyle yazıdaki her bir kelimenin doğru seslendirilmesidir. Bu beceri alfabenin kurallarını anlamayı, ses olaylarını kavramayı, sözcük dağarcığının zengin olmasını, bir sonraki kelimenin ne olduğunu bilebilmek için metindeki ipuçlarını bulmayı ve kullanmayı gerektirir. Kelimelerin düzgün telaffuz edilmesi aynı zamanda hız için de oldukça önemlidir (Akt. Başaran, 2013).

Doğru okuma akıcı okumanın da önemli unsurlarından biridir. Young ve Rasinski (2009), doğru okumayı “metin içerisindeki kelimeleri okuyucunun hatasız bir şekilde telaffuz edebilme becerisi, otomatik okumayı ise, okuyucunun fazla zihinsel çaba göstermeden doğru bir şekilde okuyabilme becerisi olarak ifade etmektedir.” (Akt. Akyol ve Kodan, 2016).

Hudson ve diğerleri (2005)'ne göre yazarın mesajındaki anlama erişebilmek için okuyucunun doğru okuma yapması gerekmektedir. Çünkü kelimelerin yanlış okunması metnin de yanlış yorumlanmasına sebep olacaktır (Akt. Baştuğ, 2012). Öz (2007: 22), okuma sırasında öğrencinin kelimeleri doğru tanımlaması gerektiğini düşünmektedir. Öz'e göre bu tanımlama, öğrencinin zihinsel sözlüğünden yararlanarak kelimenin anlamını belirlemesi neticesinde gerçekleşmektedir. Kelimelerin doğru tanımlanması ise cümlelerin, paragrafların ve böylece tüm metnin doğru ifade edilmesine neden olmaktadır.

Pek çok kaynakta (Samuels, 1979; Richek, Cladwell, Jennings, ve Lerner, 2001; Hudson, Lane ve Pullen, 2005; Rasinski, 2004; Tompkins, 2006; Bashir ve Hook,

2009) akıcı okumanın ön koşulu olarak kelime tanıma gösterilmektedir. Bu tanıma sırasında problem yaşayan öğrencilerin okuması oldukça ağır, kelime bölünerek kesik kesik ve sıkıntılıdır. Dolayısıyla okuyucu kelimeyi tam telaffuz edemediği için sık sık geri dönüşler ve düzeltmeler yapar. Bu sebeple kelimeyi yetersiz tanıma ya da çıkarmama okuma hızını düşürür. Kelime tanımadaki durumdan kaynaklanan yavaş okuma, kişinin otomatikleşmesini engeller ve bu durum anlamaya odaklanmayı güçleştirir (Akt. Baştuğ, 2012).

## 2.2. Anlama

Luma (2002)'ya göre okumadaki asıl amaç anlamayı sağlamaktır. Yapılan bir okuma etkinliğinin gerçek manasına ulaşması için anlama ile sonuçlanması gerekmektedir. Bu da bireyin yazılı ve basılı işaretlerin ifade ettiği manayı kavramasıyla oluşmaktadır. Bu etkinlik bir işlemler sırasını gerektirir. Çünkü okumada en önemli konu anlamadır (Akt. Temizkan, 2009). “Anlama, metinde iletilmek isteneni doğru olarak algılama ve yorumlamadır. Okuma etkinliğinin amaçlarından biridir. Anlama gerçekleşmişse okuma etkinliği başarıyla tamamlanmıştır.” (Güneyli, 2003: 26).

Güneş (2009: 6)'e göre anlama okuma sırasında bilgilerin birleştirilip işlenmesidir. Yani okuma yoluyla edinilen bilgilerin sıralama, sınıflandırma, sorgulama, analiz-sentez yapma, ilişkilendirme gibi çeşitli zihinsel aşamalardan geçirilmesi ve birleştirilerek anlamlandırılması olarak ele alınmaktadır.' Yani anlama birtakım zihinsel faaliyetler dizisidir. Anlama sürecinde okuyucu bu zihinsel faaliyetleri ve kendi algısını birleştirerek kendi deneyimleriyle bir sonuca varmaktadır. Sidekli ve Bulut (2006)'a göre okuma sadece kelimelerin art arda söylendiği basit bir faaliyet değildir. Okuyucu yazıdaki bilgileri alıp bunları kendi bilgi, düşünce ve hedeflerine göre zihninde yoğurur. Buna göre okuma yaratıcı ve aktif bir işlemdir. Yani okuma ve anlama birbirinin sebep ve sonucu niteliğindedir. Güneyli (2003: 27)'e göre anlama “iletilmek istenen mesajın okurun zihninde hiçbir yanılgi olmaksızın canlanmasıdır. Yanılgi olduğu takdirde bireyde yanlış anlama gerçekleşecektir.”

Ruşen (1995: 143)'e göre anlama görülen, işitilen, okunanların kavranması ve algılanmasıdır. Böylece anlama kişilerin öğrenim, eğitim deneyimlerinden elde

ettiklerinin tümü anlamına gelmektedir. Okunanların daha iyi anlamlandırılmasını, zihinde uzun süre kalmasını ve zihnin gelişmesini istiyorsak okuma işlemini anlayarak yapmalıyız.

Türkçe sözlükte (2005: 101) anlama “bir şeyin ne demek olduğunu yani neye işaret ettiğini kavramak, yeni bilgileri eskileriyle bir araya getirerek sonuç niteliğinde başka bir bilgi edinmek şeklinde tanımlanmaktadır.” Anlama, okumayı artırdıkça yani edinilen tecrübe çoğaldıkça gelişim göstermektedir.

### 2.3. Okuma ve Anlama İlişkisi

Okuma, anlam oluşturmaya dayalı beyinde gerçekleştirilen karmaşık bir düşünme sürecidir. Bu süreçte değerlendirme, problem çözme, hayal etme, muhakeme etme gibi öğeler bulunmaktadır. Aynı zamanda okumanın kendine has kuralları vardır. Bunlar;

- Okuma anlam kurma sürecidir.
- Okuma akıcı olmalıdır.
- Okuma stratejik olmalıdır.
- Kişi okumaya güdülenmelidir.
- Okuma hayat boyu devam etmelidir.... Akyol (2012: 4-7).

Aytaş (2005: 2)’a göre okuma, beş duyu organının anlamı oluşturma çabası ve birtakım hareketlerinden meydana gelen karmaşık bir faaliyettir. Genellikle öğrendiklerimizin % 1’ini tatma, % 1.5’ini dokunma, % 3.5 ini koklama, % 11’ini işitme, % 83’ünü görme duyusu yoluyla elde etmekteyiz. Bu sonuçlara bakıldığında göze ve kulağa hitap eden okumanın öğrenmede %94 gibi büyük bir paya sahip olduğu ortaya çıkar.

Akyol (2006: 29) okumayı “ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci” olarak tanımlamaktadır. Çelenk (2003: 99)’e göre “okuma becerisiyle anlatılmak istenen okuduğunu anlama becerisidir. Okuduğunu



anlama becerisini kapsamayan okuma eylemi basit bir seslendirme ve zaman kaybindan öteye gidemez.

İlkokulda kazanılan okuduğunu anlama becerisi, daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerin çoğunu etkilemektedir. Bunun temel nedeni ise okullarda kullanılan öğrenme-öğretme araçlarının çoğunun dile dayalı okunması gereken basılı materyaller (kitap, dergi vb.) olmasıdır. Bloom (1976: 48), çeşitli derslerdeki öğrenme düzeyleriyle okuduğunu anlama gücü arasında bazı korelasyonları belirtmektedir. Okuduğunu anlama gücü ile korelasyonların, edebiyat gibi okumaya dayalı olan derslerde 0,70; matematik dersinde ortaokul yıllarında 0,72, lisede 0,54 fen bilimleri olarak bulunmuştur. Öğrencinin okuduğunu anlama gücünün okuldaki pek çok öğrenme için genel bir giriş davranışı olduğu söylenebilir.

Türkçe öğretim programında (2009: 19) okuma “görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beyin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç” olarak tanımlanmaktadır. Bu süreç görme, anlama ve zihinde yapılandırma olmak üzere üç aşamayı içermektedir.

Anlama, okumanın öncelikli amacı olup okuyucunun bilgi edinmesinde temel özelliktir. Anlamadan yapılan okuma sadece o yazıyı seslendirmektir. Demirel (2002: 81)’e göre “anlayarak okuma sürecinin birinci aşaması iyi okumak, ikinci aşaması da okunan yazıyı kavramaktır. Anlama metinde iletilmek isteneni yorumlama ve değerlendirme etkinliğidir. Yani metinde belirtilenlere kafa yorma işlemidir. Akyol (2007: 33)’a göre anlama “ bir metinde veya görselde yazar tarafından vurgulanan konunun veya mesajın tespit edilmesidir. Anlam kurma ise tespit edilen mesajı okuyucunun ön bilgileri ile analiz ve sentez yaparak yeni bir boyuta ulaşmasıdır. Kısaca anlam kurma üçüncü boyuta ulaşma işidir.”

Okuduğunu anlama faaliyetleri içinde inceleme, karar verme, çevirme, seçim yapma, yorumlama, çıkarsama, öteleme, analiz, sentez ve değerlendirme gibi etkinlikler bulunmaktadır. Yine bu süreçte tahmin etme, sorgulama, özetleme ve anlamı açıklama teknikleri anlamada önemli katkılar sağlamaktadır. Ayrıca dikkat ve seçilen bilgileri zihinde yapılandırma da oldukça önemlidir (Güneş, 2009: 7).

## 2.4. Bitişik Eğik Yazı

Güneş (2007: 10)'e göre bitişik eğik yazı sürekli bağlantılar kurularak oluşturulan bir yazı stili olduğu için öğrencinin bilgi ve düşüncelerini zihinde birleştirerek yapılandırmasına katkı sağlamaktadır. Akyol (2008: 56) ise bitişik eğik yazı genel olarak kesintisiz hareketlerle oluşturulduğundan dolayı soldan sağa yön becerisini daha rahat kazandıracığı düşüncesindedir. Akyol'a göre çocuk elini sık sık kaldırıp tekrar tekrar yazma noktasını bulup devam etmek mecburiyetinde kalmaz.

Bazı kaynaklarda (Sassoon,1993:144; Çınar, 2004: 163; Singh, 2006: 124; Duran ve Çoban, 2011: 19) bitişik eğik yazı, harflerin 70 derecelik enlemlerle yazıldığı, birbirine çizgi ve döngülerle bağlandığı, yazarken elin hiç kaldırılmadığı, yazıya belli bir noktadan başlanıp yazının yine belli bir noktada bitirildiği eğitsel, fizyolojik ve biçimsel boyutları olan akıcı bir yazı stildir (Akt. Erdem, Yılmaz ve Bozkurt, 2014).

Bitişik eğik yazı kullanımına ilişkin gerekçeli açıklamaların bir kısmı ilköğretim Türkçe dersi öğretim programında (MEB, 2009: 235-236) şu şekilde belirtilmiştir:

- Araştırmalara göre bitişik eğik yazı öğrencinin zihinsel gelişimine ve dikkatini geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Bitişik eğik yazı, öğrencinin yazı yazarken harflere, harf bağlantılarına ve ayrıntılara dikkat etmesini zorunlu kılmaktadır. Bu durum öğrencinin dikkatini geliştirmektedir.
- Bitişik eğik yazıdaki süreklilik ile düşüncedeki süreklilik örtüşmekte ve birbirini desteklemektedir. Böylece yazmada kazanılan akıcılık okuma becerisine de yansımaktadır.
- Araştırmalar, okul çağı çocuklarının kalemi ellerine ilk aldıklarında eğik ve dairesel çizgiler çizdiklerini göstermektedir. Öğrenciler anatomik yapıları gereği kalemi eğik olarak tutmaktadır. Bu durum öğrencilerin bitişik eğik yazıya geçişini kolaylaştırmaktadır.
- Bitişik eğik yazının akıcı ve kesintisiz olması, soldan sağa doğru yazı yönünü destekleyici olmaktadır.

- Bitişik eğik yazı, geri dönüşlere izin vermemektedir. Bu durum yazının akıcı ve doğru yönde gelişimini sağlamaktadır.
- Bitişik eğik yazıda harfler birbirine bağlandığından kelimeler bütün olarak yazılmaktadır. Bu durum öğrencinin kelimeleri tanımasını kolaylaştırmaktadır.

Dumont (2004) ise bitişik eğik yazıda harflerin birbirine eklenerek heceler ve kelimelerin meydana geldiğini ifade etmektedir. Yani öğrenci yazı yazma sırasında harflerin ayrıntıları ile harfler arasındaki ilişkilere dikkat etmekte, sürekli bağlantılar yaparak yazmakta ve bu sebeple zamanla bağlantı yapmayı alışkanlık haline getirmektedir. Bu alışkanlık kelimeler, cümleler ve edinilen bilgiler arasında da bağlantı kurmayı sağlamakta ve öğrencinin algılamasını kolaylaştırmaktadır. Öğrenci bu alışkanlığı düşünme sürecine de aktarmakta, okuduklarını ve yazdıklarını bağlantılı olarak düşünmeye başlamaktadır. Böylece bitişik eğik yazı öğrencinin bağlantılı ve ayrıntılı düşünmesini geliştirmektedir (Akt. Güneş, 2017).

Güneş (2006; 17-19)'e göre Türkçe Öğretim Programında temel alınan yapılandırıcı yaklaşım bilgilerin bütünleştirilerek anlamlandırılmasını öngörmektedir. Yapılandırıcı yaklaşımda, öğrencinin edindiği her bilgi bir sonraki bilginin temelini oluşturmaktadır. Yeni edinilen bilgiler önceden yapılandırılmış bilgiler üzerine inşa edilmekte; ikisi arasında anlamlı bağlar kurulmakta ve bütünleştirilmektedir. Bu işlem sadece bilginin biriktirilmesi demek değil, aynı zamanda bilgi üzerinde düşünülmesi, bilginin anlamlandırılması, incelenmesi ve ön bilgilerle yeniden birleştirilmesidir. Bu sayede bitişik eğik yazı hem Türkçe Öğretim Programının anlayışını hem de öğrencinin bilgileri zihninde bütünleştirerek yapılandırmasını desteklemektedir.

Bu araştırmalara göre bitişik eğik yazı öğrencinin zihinsel gelişimine ve dikkatini yoğunlaştırmasına katkı sağlamaktadır. Bitişik eğik yazı, öğrencinin yazı yazma sırasında harflere, harf bağlantılarına ve ayrıntılara dikkat etmesini gerekli bulduğundan bu durum öğrencinin dikkatini geliştirmektedir.

## 2.5. Dik Temel Yazı

Ülkemizde uzun yıllar kullanılan dik temel yazı ile ilgili farklı araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalar genellikle iki farklı yazı stilinin karşılaştırılması şeklindedir.

Güneş (2017: 9)'e göre dik temel yazı her harfin, düz ve sade çizgilerle 90 derece dik yazıldığı bir yazıdır. Bu yazıda ilkokula yeni başlayan öğrencilerin fazla güçlüklerle karşılaşmaması ve yazıyı iyi tanımaları için basitleştirilmiş şekiller kullanılmaktadır. Bunlar dik ve yuvarlak çizgilerden oluşan harflerdir. Buna dik temel yazı denilmektedir. Bara ve Morin (2009) ise “dik temel yazıda harfleri yazmak için elin % 33- % 66 oranında kaldırıldığını ve kalemin yerinin değiştirildiğini ifade etmektedir (Akt. Güneş, 2017). Yani her çizgi ve harften sonra el kaldırılmaktadır. Harfler ve kelimelerin birbirine karışmaması için her kelimededen sonra belirli bir boşluk bırakılmaktadır. Bu sebeple dik temel yazı bitişik eğik yazıya göre daha yavaş yazılmaktadır. Dik temel yazı kısa ve kesik çizgilerle yukarıdan aşağıya ve soldan sağa doğru yazılmaktadır. Harfleri okumak için düz ve sade çizgiler çizilmektedir. Bu yönüyle yazılan değil, daha çok çizilen bir yazıdır.

Dik temel yazının öğretiminde öğrenme sürecinin daha etkili olması amacıyla harfler öğrencinin sıklıkla karşılaştığı nesnelere benzetilerek te yapılabilmektedir. Harfler dik ve belirgin olduğu için yazı öğretimi sırasında bu türden kolaylıklar oluşmaktadır. Aynı zamanda güncel hayatta kullanılan yazı stili olduğu için öğrenci bu yazı türüne daha aşina olmaktadır. Çünkü hem yazılı hem görsel kaynaklarda bu yazı türüne daha fazla rastlanmaktadır.

## 2.6. İlgili Araştırmalar

### 2.6.1. Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Yurt Dışı İlgili Araştırmalar

Amerika’da el yazısının beyni nasıl etkilediğini araştıran Indiana Üniversitesi Psikoloji ve Beyin Bilimleri profesörü Karin James, beyin görüntüleme aracılığıyla bitişik eğik yazının beyin üzerindeki etkilerini çeşitli araştırmalarla incelemektedir. Bu araştırmalar

sonunda özellikle bitişik eğik yazı ile okuma yazma öğretiminin çocuklarda okuma becerilerini geliştirdiğini, zihinsel gelişimi artırdığını ve motor becerilere katkı sağladığını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca bitişik eğik yazının beyindeki sinapsları uyardığını, harekete geçirdiğini, sağ ve sol beyin yarım küreleri arasında dengeyi sağladığını açıklamıştır. Okumanın gelişiminde el yazısının önemli bir rol oynadığını vurgulayan James "İlk okuma yazmayı bitişik eğik yazı ile öğrenen çocukların sadece okumayı hızlı öğrenmekle kalmadıklarını, aynı zamanda bilgiye ulaşma ve fikir üretmede daha başarılı olduklarını" açıklamıştır (James et Engelhardt, 2012). James, çalışmasında iki tür analizden bahsetmektedir. Birincisi ilgi bölgesi analizidir. Bu sinir bölgesinin okuryazar bireydeki harf işlemeyle uğraştığını ifade etmektedir. İkinci analiz farklı eğitim koşullarının beynin diğer bölgelerini nasıl etkilediğini görmek için tüm beynin işlenişini araştırılmıştır. Beynin el yazısı çizim ve şekillerine tepkisi incelenmiştir. Anlamlı bir etkileşim olduğu tespit edilmiştir. Bulgular harf algısının el yazısı deneyimiyle kolaylaştırıldığını gösteren önceki çalışmalara ek olarak el yazısı deneyimlerinin beyindeki harf işleme sistemi için önemli etki oluşturduğunu göstermektedir (Akt. Güneş, 2017).

### **2.6.2. Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Yurt İçi İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde, Türkiye’de bitişik eğik yazıya ilişkin yapılan araştırmalardan okuma ve anlamaya ilişkin olanlar üzerinde durulmuştur.

Erdem, Yılmaz ve Bozkurt (2014) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazıya ilişkin tutumlarını incelemişlerdir. Söz konusu araştırmada öğretmen adaylarının bitişik eğik yazıyla yazılmış metinleri okumaya yönelik tutum puanları, bitişik eğik yazıyla yazmaya yönelik tutum puanlarından ve bitişik eğik yazının işlevine ilişkin inanç puanlarından daha yüksektir sonucuna ulaşılmıştır.

Tosunoğlu 2010 yılında ‘Farklı Yazı Stillerinin Okuduğunu Anlama Sürecine Etkisi’ adlı bir çalışma yürütmüştür. Tosunoğlu yaptığı çalışmasında metnin dış özelliklerinden biri olan yazı karakterinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini tespit etmiştir. Yapılan çalışmada 4. sınıf öğrencilerinden oluşan 3 gruba farklı uygulama yapılmıştır. Çalışma bulgularına göre yazma ve okuma faaliyetlerinde aynı yazı stilini kullanmanın gerekli

olduğu; yazmada ayrı, okumada ayrı yazı stiliyle karşılaşan öğrencilerin anlama düzeylerinde düşme olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazarken kullandıkları yazı stilinden farklı bir yazıyla basılmış bir metni okuma suretiyle yapılan anlama çalışmalarında anlamanın azaldığı gözlemlenmiştir. Öğrenci, tanıdığı yazı stilinde akıcı okuma gerçekleştirmekte ve okuduğunu daha çabuk anlamlandırmaktadır; yeni gördüğu bir yazı stilinde ise öncelikli olarak harflerin temsil ettiği sembollerin kodlarını çözmeye çalışmakta ve anlamı farkında olmadan geri plana atmaktadır. Bu da okuduğunu anlamanın tam olarak gerçekteşmemesine neden olmaktadır.

şahin 2009-2010 yılında ‘Bitişik Eğik Yazıda Karşılaşılan Problemler’ üzerine bir çalışma yürütmüştür. Anket düzenleyerek oluşturduğu çalışmasında sınıf öğretmeninden yararlanmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin bitişik eğik yazı öğretiminde çok fazla problemle karşılaşmadıkları belirtilmiştir. Öğretmenler, bitişik eğik yazıyı tercih nedeni olarak bu stil ile öğrencilerin daha estetik ve daha hızlı yazabildiklerini belirtmişlerdir. Dik temel harf stilini tercih eden öğretmenlerin ise bu stil ile kolay ve okunaklı yazabilme ve bu stilin yaşamda kullanım sıklığını belirtmişlerdir.

Coşkun ve Coşkun 2014 yılında ‘İlkokul ve Ortaokullardaki Bitişik eğik Yazı Uygulamalarına İlişkin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşleri’ isimli çalışma yürütmüşlerdir. İlköğretim okullarındaki bitişik eğik yazı uygulamalarına ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinin değerlendirilmesinin amaçlandığı çalışmaları ilkokul ve ortaokullarda öğrenim görmekte olan 3.5.6. ve 8. sınıf öğrencileri, bu öğrencilerin velileri ve bu okullarda görev yapan sınıf ve Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenleri tahtada çoğunlukla bitişik eğik yazı, Türkçe öğretmenleri ise dik temel yazı kullanmayı tercih etmektedir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler de öğretmenlerin cevaplarını desteklemektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre Türkçe öğretmenlerinin yarısı öğrencilerin bitişik eğik yazıyı, yarısı ise dik temel yazıyı daha hızlı yazdığı görüşündedir. Türkçe öğretmenlerinin çoğu öğrencilerin dik temel yazı ile daha okunaklı yazdıklarını, sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu ise öğrencilerin bitişik eğik yazıyı daha hızlı ve okunaklı yazdığını düşünmektedir. Bu farkın bitişik eğik yazının ilkokulda daha tutarlı biçimde

uygulanmasından ve bu kademedeki öğrencilerin öğretime bitişik eğik yazı ile başlamış olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Öğrencilerin tamamına yakını bitişik eğik yazı ile yazılmış metinleri okumakta güçlük çekmediklerini belirtmiştir. Diğer taraftan velilerin yarısından fazlası çocuğunun yazısını okurken zorlanmaktadır. Sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin oluşturduğu grupta ise öğretmenlerin çoğunluğu bitişik eğik yazı uygulamalarının devam ettirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ancak öğretmenler arasında genel bir görüş birliği yoktur.

#### **2.6.4. Dik Temel Yazıya İlişkin Yurt Dışı İlgili Araştırmalar**

Alan yazın incelendiğinde sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Uluslararası alanda yapılan bu çalışmalardan biri Paudou tarafından 2018 yılında yapılmıştır. Paudou bitişik el yazısının sözcüğün bütünlüğünün sunulması avantajına sahip olup daha hızlı olduğunu savunmaktadır. Ancak söz konusu yazı türünde ustalaşmak zordur. Bu yazı türünde harflerin sözcüğün içinde çok fazla deforme olmasının çocukların bunları doğru bir şekilde tespit etmelerinde sıkıntı oluşturabileceği de düşünülmektedir. Çünkü aralarındaki sınır çok net değildir. Bu da ayırt etme zorluklarına ve anlamın kaymasına neden olur. Ayrıca ayrı yazılan yazıda harflerin tatbiki çok daha kolaydır. Her bir harf ayrı olduğu için şekli daha kolay ayırt edilebilir. Eğer çocuk dikkat eksikliğinden dolayı kelimeler arasındaki sınırlara uyamazsa harflere odaklanmak kelimenin bütünlüğünü engelleyebilir.

#### **2.6.3. Dik Temel Yazıya İlişkin Yurt İçi İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde Türkiye’de dik temel yazıya ilişkin yapılan çalışmalara değinilmiştir.

Şad ve Demir 2017 yılında yaptıkları çalışmada dik temel yazı ve bitişik eğik yazının 4.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini incelemişlerdir. Araştırmada okuma metni ve soruların dik temel yazı ya da bitişik eğik yazı ile hazırlanmış olmasının genel test başarısı açısından öğrencinin okuduğunu anlama düzeyine herhangi bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Arcagök, Kobak, Demir ve Şahin 2017 yılında dik temel yazı ve bitişik eğik yazı kullanımına yönelik sınıf öğretmenleri adaylarının görüşlerine yönelik bir çalışma düzenlemiştir. Çalışmalarında 30 öğretmen adayı bulunmaktadır. Adayların büyük bir bölümü, ders kitapları ve araçlarının dik temel yazı ile yazılmasının daha uygun olacağı yönünde fikir belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan adayların dik temel yazının okunaklı olduğu, okuma yazmaya çabuk geçildiği, yaygın kullanıldığı ve harflerin birbirine karışmamasından dolayı dik temel yazıyı eğitim sürecinde tercih etmişlerdir.

Yıldız, Ataş, Yekeler ve Aktaş 2016 yılında ‘Dik Temel Yazıyı Nasıl Öğrendiler? Nasıl Yazıyorlar?’ konulu bir çalışma yapmışlardır. Araştırma ilkokul 4, ortaokul ve lise 9,10. sınıf öğrencileri üzerine yapılmıştır. Çalışma bulgularına göre ilk okuma yazmayı bitişik eğik yazı ile öğrenen öğrencilerin tamamına yakınının dik temel harfler ile yazma becerisine sahip oldukları ve bu beceriyi daha çok kendi kendilerine ve çevrelerinden öğrendikleri ortaya çıkmıştır.

Öğrencilere daha çok hangi yazı stilini tercih ettikleri sorulduğunda, dördüncü, beşinci, altıncı yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun okulda hem dik hem de bitişik eğik yazı kullandıkları, lise öğrencilerinin ise dik temel yazıyı daha çok tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf seviyesi yükseldikçe bitişik eğik yazı kullanımı azalmakta, dik temel yazı kullanım sıklığı artmaktadır. Öğrencilerin bitişik eğik yazıyı okul dışında tercih etme nedeni kolay ve hızlı yazabilmeleri olarak belirtmişlerdir. Dik temel yazı tercihinin nedeni olarak daha rahat okunabilirlik belirtilmiştir.

Gürbüzürk, Koç Akran ve İş Üner 2018 yılında ‘Niçin Dik Temel Yazı? : Öğretmen Algıları’ adında bir araştırma makalesi hazırlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanarak Diyarbakır, Batman, Siirt, Bitlis ve Van illerinin merkeze bağlı ilkokullarında görev yapan ve gönüllülük esasına göre belirlenen 110 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ‘Bitişik Eğik Yazı’ ile ‘Dik Temel Yazı’ kavramları hakkında geliştirdikleri metaforlarla ilgili olarak elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuş ve araştırma sorularına göre alt başlıklar halinde analiz edilerek yorumlanmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle dik temel yazının günlük yaşamda çok karşımıza çıktığı, yazımının kolay olduğu, yakın çevresindeki nesnelere



ilişkilendirmeyi yaptığı, öğrencinin gelişimini dikkate aldığı, basit olduğu için öğrencilerin sevebileceği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre yapılan benzetmelerden yola çıkılarak öğretmenlerin dik temel yazıyı pratik, hızlı, rahat, disiplinli ve derli toplu bulurken, bitişik eğik yazıyı daha karmaşık, zor, zahmetli ve zaman alıcı buldukları tespit edilmiştir.

Dik temel yazı ile bitişik eğik yazının farklılıklarına ilişkin öğretmenler, yazma, bilişsel ve fiziksel gelişime etkisi, tema, okuma, zaman, kazanım ve önerilen konulara ilişkin görüş belirttikleri görülmüştür. Öğretmen görüşlerinde dik temel ve bitişik eğik yazının harf gösterimine, çocukların bilişsel yapılarına, tema sayısına, bitişik eğik yazının okuma becerisine olumlu katkı sağlamasına, dik temel yazının ise kazanımlarında daha çok dinleme becerisine öncelik vermesine vurgu yapılmıştır.

Susar Kırmızı ve Kasap 2013 yılında sınıf öğretmenleri üzerine ‘İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde Bitişik Eğik Yazı ve Dik Temel Harflerle Yapılan Eğitimin Öğretmen Görüşlerine Göre Karşılaştırılması’ adında bir çalışma yürütmüşlerdir.

Araştırma sonuçlarına göre bitişik eğik yazı stiline okuma hızını arttırdığını belirten öğretmenlerin sayısı oldukça azdır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu dik temel harf stili ile yapılan ilk okuma yazma öğretiminde anlayarak okuma hızının daha kolay geliştiğini belirtmektedir. Bunun nedeni olarak ta bu stiline yaşamda çok kullanılabilirliği, tanınırlığı olarak belirtmektedirler. Ayrıca dik temel harflerin bitişik eğik harflere göre kolay seçilmesi, yazmada daha az odaklanma gerektirmesi, anlayarak okuma hızını da geliştirmektedir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sürecinde kullanılan yöntem, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analiziyle ilgili bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1. Yöntem

İlkokul 3.sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerine metnin yazı biçiminin etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada nedensel karşılaştırma ve nedensel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırma, ortaya çıkmış/var olan bir durum ya da olayın nedenlerini, bu nedenleri etkileyen değişkenleri ya da bir etkinin sonuçlarını belirlemeye dönük bir araştırma türüdür. Bu tür çalışmalarda bir durumun oluşmasında nelerin etkili olduğu bulunmaya çalışılır. Araştırma deseninde birbiriyle karşılaştırılacak en az iki grup varsa “nedensel karşılaştırma” çalışmaları, sadece tek grup varsa “nedensel araştırma” olarak adlandırılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Bu çalışma kapsamında yer alan öğrencilerin okunan metni anlama, doğru ve hızlı okuma düzeyleri metnin yazı biçimi (bitişik eğik – dik temel) değişkenine göre incelenmiştir. Böylece öğrencilerin okuma ve anlama beceri düzeylerinin metinlerin yazı biçimleri açısından farklılık gösterip göstermediği saptanmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgular çerçevesinde öğrencilerin metni anlama ve okuma becerilerinde metnin yazı biçiminin etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim öğretim yılı, Manisa ili Soma ilçesinde bulunan Nakliyeciler Kooperatifi İlköğretim Okulu 3-A ve 3-B sınıfından toplam 59 kişilik öğrenci grubu oluşturmuştur.

### 3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama amacıyla öğrencilerin öyküleri anlama düzeylerini belirlemek için metni anlama testi kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin metni anlama hızları kronometre ile ölçülmüştür. Metni doğru okuma düzeyleri ise ses kayıtları üzerinden yanlış okunan kelimelerin frekansları çıkarılarak belirlenmiştir.

### 3.4. Veri Toplama Araçları ve Metinler

Araştırmada veri toplamak amacıyla üç öykü türü metinden yararlanılmıştır.

1-‘Yeni Yazı’ metni:

Metnin hem dik temel harflerle hem de bitişik eğik harflerle yazılmış formatı kullanılmıştır.

2-‘Şeker Nine’ ve ‘Eski Bayramlar’ metinleri:

‘Şeker Nine’ metni bitişik eğik yazı formatında , ‘Eski Bayramlar’ metni ise dik temel yazı formatındadır. Her iki metin de 142 kelimedenden oluşmaktadır.

Tüm metinler programa ve öğrenci seviyelerine uygunluk ve ilgi çekicilik açısından Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır.

### 3.5. Ölçme Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla metinlerle ilgili anlama düzeyi testi çoktan seçmeli olarak hazırlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin metni okuma hızlarını belirlemek için

kronometre, metni doğru okuma düzeylerini belirlemek için de ses kayıt araçlarından yararlanılmıştır.

Metni Anlama Testi: Bu test ‘Yeni Yazı’ adlı metne dayalı olarak hazırlanmış ve 10 maddeden oluşmuştur. Maddelerin tespitinde Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin test maddelerinin metindeki bilgiyi ne derece ölçtüğü, öğrenci düzeyine uygunluğu konusunda görüşleri alınmıştır.

### **3.6. İşlem Basamakları**

1- Araştırmada 3-A sınıftaki öğrenciler ‘Yeni Yazı’ adlı metni ‘bitişik eğik yazı’ formunda, 3-B sınıftakiler aynı metni ‘dik temel yazı’ formunda sesiz okumuşlardır. Her iki gruba da eşit okuma süreleri verilmiştir. Metinler okunduktan sonra her iki gruba da metni anlama düzeylerini ölçmek amacıyla hazırlanan 10 maddelik çoktan seçmeli test uygulanmıştır.

2- Araştırmanın diğer iki alt probleminde ise öğrencilerin ‘bitişik eğik harflerle yazılı’ metin ile ‘dik temel harflerle yazılı’ metinleri okuma hızları ve doğru okuma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Bu amaçla 3-A grubundaki öğrenciler önce bitişik eğik yazı ile yazılmış ‘Şeker Nine’ adlı metni okumuşlardır. Her bir öğrencinin metni okuma süresi kronometre ile ölçülüp kaydedilmiştir. Her bir öğrencinin okuma sırasında ses kaydı da alınıp okuma yanlışları tespit edilmiştir.

3- Aynı grupta bu işlemler bu kez dik temel harflerle (düz yazı) ile yazılmış denk (kelime sayısı, güçlük düzeyi ve türü açısından) bir metin olan ‘Eski Bayramlar’ adlı metin için yapılmış ve veriler toplanmıştır.

### **3.7. Verilerin Analizi**

Araştırmada verilerin analizi için kullanılan teknikler alt problemler doğrultusunda yapılmıştır.

Araştırmada yapılan normallik testi sonucunda verilerin normal dağılmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle verilerin analizinde non parametrik testler kullanılmıştır. 1.alt problemin tespitine ilişkin non parametrik tekniklerden Mann Whitney U testi, 2. ve 3. alt problemin tespitine ilişkin ise Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır.



## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen veriler çeşitli değişkenlere göre analiz edilerek ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı ve dik temel yazıya göre metni anlama, okuma hızları ve doğru okuma düzeyleri alt problemlerden yola çıkılarak değerlendirilmiştir.

#### 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde bitişik eğik yazı ve düz yazı uygulamaları arasında öğrencilerin metni anlama düzeyleri bakımından anlamlı bir fark olup olmadığına yer verilmiştir. Bu amaçla yapılan metni anlama düzeyleri testine ilişkin puanların normal dağılmadığı Tablo 4.1’de görülmektedir.

Tablo 4.1

*Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Tablosu 1*

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Toplam	,264	53	,000	,860	53	,000

Bitişik eğik yazı ve düz yazı uygulamaları arasında öğrencilerin metni anlama düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusuna cevap aramak ve anlama

düzeylerini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.2

*Metni Anlama Düzeyleri*

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Eğik	26	33.48	870.50	182.500	.002
Düz	27	20.76	560.50		

Tablo 4.2 incelendiğinde aynı metni bitişik eğik yazı ile okuyan öğrenciler ile düz yazı ile okuyan öğrencilerin metni anlama düzeyleri arasında eğik yazı ile okuyanlar lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Verilen metni bitişik eğik yazı ile okuyan öğrencilerin metni anlama testinden almış oldukları puanların sıra ortalaması 33.48, düz yazı ile okuyan öğrencilerin ise 20.76'dır. Bu sonuca göre bitişik eğik yazı ile yazılmış bir metni okuyan öğrencilerin metni anlama düzeyleri aynı metni düz yazı ile yazılmış formda okuyan öğrencilerin metni anlama düzeylerinden anlamlı derecede yüksek çıkmıştır.

#### 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde bitişik eğik yazı ve düz yazı uygulamaları arasında okuma hızında anlamlı farklılıklar olup olmadığına yer verilmiştir. Bu amaçla yapılan okuma sürelerine ilişkin verilerin düz yazı ile ilgili olanların normal dağılmadığı Tablo 4.3' te görülmektedir.

Tablo 4.3

*Kolmogorov- Smirnov ve Shapiro-Wilk Tablosu 2*

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Düz yazı	,180	28	,020	,900	28	,012
Eğik Yazı	,151	28	,103	,943	28	,129

Bitişik eğik yazı ve düz yazı uygulamaları arasında öğrencilerin okuma hızında anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusuna cevap aramak ve okuma hızlarını belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.4

*Okuma Hızı*

Eğik- Düz	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif sıra	26	15.31	398.00	-4.441	.000
Pozitif sıra	2	4.0	8.00		
Eşit	0				

Tablo 4.4 incelendiğinde öğrencilerin farklı yazı formuyla yazılan metinleri okuma hızları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ( $z = -4.441$ ,  $p < .05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında bu farkın bitişik eğik yazılı metni okuma hızı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre öğrenciler aynı metnin bitişik eğik harflerle yazılı formunu dik temel harflerle yazılı formundan daha kısa sürede (daha hızlı) okumuşlardır.

### 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde bitişik eğik yazı ve düz yazı uygulamaları arasında doğru okuma düzeylerinde anlamlı farklılık olup olmadığına yer verilmiştir. Bu amaçla yapılan okuma hatalarına ilişkin verilerin normal dağılımadığı Tablo 4.5’de görülmektedir.

Tablo 4.5

*Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Tablosu 3*

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Düz Yazı	,185	28	,016	,905	28	,015
Eğik Yazı	,243	28	,000	,778	28	,000



Bitişik eğik yazı ve düz yazı uygulamaları arasında öğrencilerin doğru okuma düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusuna cevap aramak ve öğrencilerin doğru okuma düzeylerini belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretili Sıralar testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.6

*Doğru Okuma Düzeyleri*

Eğik-Düz	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	16	11.88	190.00	-2.600	.009
Pozitif sıra	5	8.20	41.00		
Eşit	7				

Tablo 4.6 incelendiğinde öğrencilerin bitişik eğik ve dik temel harflerle yazılan metinleri doğru okuma düzeyleri arasında yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ( $z = -2.600$ ,  $p < .05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında bu farkın bitişik eğik yazılı metni doğru okuma sonuçları lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, öğrenciler aynı metnin bitişik eğik harflerle yazılı formunu okurken dik temel harflerle yazılı formuna göre daha az okuma hatası yapmışlardır.

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Tartışma ve Sonuç

Değişimin hızlı yaşandığı günümüz çağında bu değişim ve ilerlemeye en büyük katkıyı sağlayan eğitimin payı oldukça büyüktür. Eğitimin kapsamına bakıldığında ise okuma ve anlama önemli payı oluşturmaktadır. Bu süreç içinde bireyden anlayarak öğrenmesi istenmektedir. Anlamanın yolu ise okumadan geçmektedir. Okullarda verilen eğitimin amaçlarından biri de anlamaya ek olarak dilimizi doğru ve etkili kullanmaktır.

Değişim çağına uyum sağlayabilmek amacıyla bireylerin iletişim kurmaları gerekmektedir. Okuma bu iletişim yollarından biridir. Okuma eğitimini doğru alabilmek için öncelikle bireyde okuma bilincinin oluşması gerekmektedir. Okuma bilinci oluşmuş bir kişi bunu hem yaşamının her alanında uygular hem de okumaktan zevk alır. Okuma becerisini ve bilincini kazanmış bireyden sadece kelimeleri ayırt etmesi beklenmez. Bunun da ötesinde okumayı yaşantı haline getirmiş olması gerekmektedir. Böylece birey kendini daha iyi ifade eder. Dünyayı, kendini ve olayları daha iyi tanımlar.

İlköğretim programları kapsamında okuma yazma öğretimi ile ilgili tartışma ve farklı bakış açıları bulunmaktadır. Daha önceki yıllarda 1981 Türkçe programına göre okuma yazmaya dik temel yazı ile başlanmıştır. 2005 yılında bitişik eğik yazı doğrultusunda düzenlenen ilköğretim programı 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren yeniden düzenlenmiş ve dik temel harflerle düz yazı uygulamasına tekrar geçilmiştir. Bu geçiş elbette ki okuma ve anlamayı da etkilemektedir. Okuma ve yazma eğitiminin verilmeye

başlandığı birinci sınıftan itibaren kendisine verilen eğitimle diğer sınıf seviyesine ilerleyen öğrenci eğitim hayatı boyunca ve tüm yaşamında bildiği ve alışık olduğu yöntemi uygulayacaktır.

Araştırma sonuçlarına göre;

1.alt problem doğrultusunda ‘bitişik eğik yazı ve düz yazı uygulamaları arasında okuduğu metni anlama düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?’ sorusuna aranan cevaplardan yola çıkılarak aynı metni okuyan öğrenciler arasında bitişik eğik yazı ile okuyan öğrencilerin anlama düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir

Aytaş (2005: 462)’a göre göze ve kulağa hitap eden okumanın öğrenmede % 94’lük önemli bir payı bulunmaktadır. Çelenk (2003: 99) okuma becerisiyle kastedilenin okuduğunu anlama becerisi olduğunu, okuduğunu anlama becerisini içermeyen okuma eyleminin esasında basit bir seslendirme ve zaman kaybı olduğunu ifade etmektedir.

Luma (2002: 9)’ya göre “okumada en önemli unsur anlamadır. Okumanın temel amacı anlamayı sağlamaktır. Bir okuma etkinliğinin mutlaka anlama ile sonuçlanması gerekmektedir. (Akt. Temizkan, 2009: 39). Güneyli (2003: 26)’ye göre “anlama, metinde iletilmek isteneni doğru olarak algılama ve yorumlamadır.” Okumada amacımız anlamanın oluşmasını sağlamaksa bitişik eğik yazı anlama konusunda dik temel harflerle yazmaya göre daha fazla olumlu etki oluşturmaktadır. Buradan hareketle harflerin birbirine eklenerek 70 derece eğik yazılması öğrencinin zihninde daha çabuk idrak oluşturmaktadır diyebiliriz. Bitişik eğik yazıda öğrenciler hem yazarken hem de okurken bağlantıları takip ettiklerinden dolayı daha ayrıntılı düşünmeyi öğrenmektedir. Sürekli bağlantılı yazan ve bağlantı kurarak okuyan öğrenci bu durumu alışkanlık haline getirmekte ve anlama sürecine yansıtılmaktadır. Bitişik eğik yazı öğrencinin yazı yazarken harflere, harf bağlantılarına ve ayrıntılara dikkat etmesini zorunlu kıldığından bu durum öğrencinin dikkatini geliştirmektedir. Bu araştırmaya göre bitişik eğik yazı öğrencinin zihinsel gelişimine ve dikkatini geliştirmesine daha fazla katkı sağlamaktadır diyebiliriz.

2.alt problem incelendiğinde ‘Bitişik eğik yazı ve düz yazı uygulamaları arasında okuma hızı düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?’ sorusunun cevabı, araştırmanın bir diğer sonucu olarak bitişik eğik yazı ile okuyan öğrencilerin daha hızlı okudukları yönünde tespit edilmiştir.

Okuma, harfleri hızlı bir şekilde sese çevirme, seslerden oluşan sözcükleri tanıma, ön bilgilerle ilişkilendirme, metinde bilgiler arası ilişki kurma gibi özelliklerden oluşan çok boyutlu bir süreçtir. Okumada aynı zamanda anlama ve hız birbirini desteklemektedir. Okumanın gelişiminde bitişik eğik yazının önemli bir rol oynadığını vurgulayan James et Engelhard (2012) “ ilk okuma yazmayı bitişik eğik yazı ile öğrenen çocukların sadece okumayı hızlı öğrenmekle kalmadıklarını, aynı zamanda bilgiye ulaşma ve fikir üretmede daha başarılı olduklarını açıklamıştır.” (Akt. Güneş, 2017). Bu görüş araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Sesler arasında boşluk bırakmadan yazmak ve bu doğrultuda okumak hızlı ve bağlantılı düşünmeyi desteklemektedir. Buradan hareketle bitişik eğik yazının yazmada kazandırdığı akıcılığı okuma sırasında da oluşturduğu anlaşılmaktadır.

3.alt probleme göre ‘Bitişik eğik yazı ve düz yazı uygulamaları arasında doğru okuma düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?’ sorusu incelendiğinde dik temel harflerle yazılan metinleri okuyan öğrencilerin okuma sırasında daha fazla kelime hatası yaptıkları tespit edilmiştir. Birbirinden bağlantısız olarak yazılan düz yazı metinleri okuma sırasında anlam kopuklukları oluşturmakta ve gözün sıçraması sırasında göz sözcükten uzaklaşmaktadır. Kelimelerin birbirine bağlanarak eğik yazılmasının ise doğru okumayı desteklediği görülmüştür. Düşüncelerini zihinde bütünleştiren öğrenci okuduğu kelimedenden uzaklaşmadığı için anlam yönünden de okumayı desteklemektedir.

Okuma her çağda ve kültürde üzerinde durulan önemli bir konu olmuştur. Özellikle bilgi ve iletişim çağı olan günümüzde toplumların gelişmişlik düzeyinin göstergelerinden biridir. Okuma, bireyin topluma uyum sağlamasında oldukça önem taşır ve öğrencinin okulda kazanacağı en önemli becerilerden biridir. Ayrıca kişinin zihinsel ve ruhsal gelişiminin yeterli düzeye ulaşması için de önemlidir. İçinde bulunulan topluma ayak uydurabilmek sosyal ve kültürel açıdan gelişmeyi gerektirir. Kendini geliştirmiş bir bireyden kendini ifade edebilmesi ve kendine yetebilmesi beklenmektedir. Bu açıdan bakıldığında okumanın kişinin eğitim düzeyinde oldukça etkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Okuma alışkanlığı edinmiş bir öğrenci okuduğu metni daha çabuk ve farklı biçimlerde yorumlayabilir. Okuma alışkanlığının da oluşabilmesi için öğrencinin okumadan zevk alması gerekmektedir. İşte bu noktada yazı stili okuma ve anlamayı önemli derecede etkilemektedir.

Yapılan bu çalışmadan hareketle eğitim sürecinin temel kavramlarından olan okumanın öğrencinin eğitim hayatına etkisi oldukça önemlidir. Bu doğrultuda düşünülürse yazı stillerinin okuma ve anlamaya, aynı zamanda kişinin eğitim düzeyine, zihinsel, ruhsal ve kişilik gelişimine etkisi yüksektir. İçinde bulunduğumuz teknoloji çağında toplumları meydana getiren bireylerin düşünen ve böylece kendini geliştiren bireyler olması beklenmektedir. Bunun oluşabilmesi için eğitime büyük pay düşmektedir. Bu payın büyük bir kısmı ile Türkçe öğretimi sırasında okuma, yazma ve okuduğunu anlamaya düşmektedir. Çünkü her bir öğrenci geleceğin yetişkin bireyleridir.

## 5.2. Öneriler

Bu başlık altında yapılan çalışmalar sonucunda araştırmacılara ve eğitimcilere yönelik öneriler bulunmaktadır.

Araştırmacılara yönelik öneriler;

1. Alan yazın genel olarak incelendiğinde özellikle dik temel yazı ile ilgili sınırlı sayıda araştırmaya ve bitişik eğik yazı ile ilgili okuma ve anlamadan ziyade yazma boyutuyla ilgili çalışmalara rastlanmıştır. Bu konuyla ilgili çalışmalar çoğaltılabilir.
2. Yapılan çalışmalarda farklı metin türleri kullanılarak, farklı sınıf seviyelerinde çalışmalar desteklenebilir.
3. Öğrencilerin eğitim gördükleri 1.sınıftan itibaren geçirdikleri aşamalar hakkında çalışmalar yürütülebilir.
4. Sadece Türkçe dersi öğretimi sırasında değil, diğer derslerde de bitişik eğik yazı ile ilgili çalışmalar yürütülebilir.

Eğitimcilere yönelik öneriler;

1. Yapılan araştırma sonucundan yola çıkılarak ilköğretim programında daha önceki yıllardaki uygulamalardan da hareketle okullarda okutulan Türkçe dersinin belirli bir saati bitişik eğik yazı dersi olarak yeniden düzenlenebilir.
2. Sınıf öğretmenlerinin yanında branş öğretmenleri de bitişik eğik yazı konusunda eğitim görerek öğrencilere daha faydalı hale getirilebilir.

3. Öğretmenlerin bitişik eğik yazıyı teşvik etmek ve etkili olan durumlarda kullanmaları amacıyla öğrencilerle farklı türde çalışma sürdürmeleri sağlanabilir. Örneğin hayatımızın her alanında yer edinen teknolojinin eğitime kattığı kodlama projesi yazı öğretimi sırasında da kullanılabilir. Harflerin kodlanması mantığıyla bu alanda da çalışmalar yürütülebilir.

4. Daha etkili anlamayı sağlamak amacıyla yazı öğretimi sırasında farklı derslerden de destek alınarak farklı zeka türlerine yönelik çalışmalar düzenlenebilir.

5. Anlayarak ve etkili okumayı farklı yazı çalışmalarında birlikte yürütebilmek amacıyla okullarda dersler ve ders saatleri bu doğrultuda yeniden düzenlenebilir.

6. 2013-2014 eğitim öğretim yılında yapılan bu çalışmada okuma yazma öğretiminin bitişik eğik yazıyla verilip kitaplarda sunulan yazıların dik temel yazıyla verilmesinden hareketle ve diğer araştırmalardan yola çıkılarak Türkçe öğretimi sırasında yazma ve okuma faaliyetlerinde aynı yazı stiline kullanılması gerektiği, derslerin öğretimi sırasında okumada ayrı yazmada ayrı yazı stiliyle eğitim gören öğrencilerin anlama düzeylerinde olumsuz etki oluştuğu gözlemlenmiştir. Bu gözlemlerden hareketle eğitim çalışmalarına olumlu etki oluşturması açısından bu doğrultuda çalışmalar sürdürülebilir.

## KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2007). Türkçe öğretim programı: yenilikler ve sorunlar. *İlk Öğretmen Dergisi*, 6, 32-33.
- Akyol, H. ve Temur, T. (2008). Ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 79-95.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. ve Kodon, H. (2016). Okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21.
- Arcagök, S., Kobak, G., Demir, M. K. ve Şahin, Ç. (2017). Dik temel yazı ve bitişik eğik yazı kullanımına yönelik sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri. *Anadili Eğitimi Dergisi*, 5 (4), 861-879. doi:10. 16916/aded.338579
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamının bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*.13 (4), 2277-2290. Doi: 1012738/estp. 2013.4.1922
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Bay, Y. (2008). *Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretiminin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Bloom, B. S. (1976). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. Çev. Durmuş Ali Özçelik. Ankara: 1979 Milli Eğitim Basım Evi.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coşkun, E. ve Coşkun, H. (2014). İlkokul ve ortaokullardaki bitişik eğik yazı uygulamalarına ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(26), 209-223.
- Çelenk, S. (2003). *İlk okuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Çiftçi, Ö., ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9). 109-129.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erdem, İ., Yılmaz, F. ve Bozkurt, E. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1),1-26. doi: 10.17679/iuefd.78021
- Güneş, F. (2006). Niçin el yazısı? *MEB Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 71, 17-19.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2017). Bitişik eğik ve dik temel yazı savaşları. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(3), 1-20.
- Güneyli, A. (2003). *Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerilerinin sınanması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Güneyli, A. (2007). *Etkin öğrenme yaklaşımının anadili öğretiminde okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. (Yayımlanmış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim. (Türkçe'nin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı): Ankara.
- Gürbüz Türk, O., Koç Akran, S. ve İş Üner, Z. (2018). Neden dik temel yazı: Öğretmen algıları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 199-237, doi: 10.18039/ajesi. 454652



- James, K. H. & Engelhardt L. (2012). The effects of handwriting experience on functional brain development in Pre-literate children. *Trends in neuroscience and education, 1*(1), 32-42.
- MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5.sınıflar)* <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden edinilmiştir.
- Öz, M. F. (2006). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öz, M. F. (2007). *Uygulamalı ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, E. (1991). Türk dili ve edebiyatı okuma ve metin inceleme. *Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Lisans Tamamlama Programı. Yayın no:155*
- Paudou, M. T. (2018) Bitişik el yazısı ve el yazısı harfleri. *Teacher's Hub*.
- Ruşen, M. (1995). *Hızlı okuma*. İstanbul: Alfa Basın Yayın Dağıtım.
- Sever, S. (1997). *Türkçe öğretiminde tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sidekli, S. ve Bulut, B. (2006). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması. *Gazi Üniversitesi Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildirileri. Cilt 1. Ankara.*
- Susar K., F. ve Kasap, D. (2013). İlk Okuma yazma öğretimi sürecinde bitişik eğik yazı ve dik temel harflerle yapılan eğitimin öğretmen görüşlerine göre karşılaştırılması, *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish, 8* (8), 1167-1186.
- Şad, N. S. ve Demir, O. (2017). Dik temel yazı ve bitişik eğik yazı biçimlerinin 4.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 16* (62), 801-816.
- Şahin, A. (2012). Bitişik yazı öğretiminde karşılaşılan problemler. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 37* (165). 169-179.
- Tazebay, A. (1997). *İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tosunoğlu, M. (2010). Farklı yazı stillerinin okuduğunu anlama sürecine etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Tübar- XXVII, 27 Türk Dil Kurumu.*

Türkçe Sözlük (2005). Ankara.

Ulusal Okuma Paneli (2000). *Five components of reading instruction frequently asked questions.*

(<http://www.nwrel.org/learns/resources/toolkit/NationalReadingPanel.FAQ.Pdf>.)

Yıldız, M., Ataş, M., Yekeler, A. D. ve Akyaş, N. (2016). *Dik temel yazıyı nasıl öğrendiler? Nasıl yazıyorlar?* 14.Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu. *11(3)*, 2461-2480, doi: <http://dx.doi.org/10.7827/Turkishstudies.9363>



## Ek 1.1 Manisa İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi

10-MAR-2014 09:52 From:

2311251

Tel:5139094

Page:1/1



T.C.  
MANISA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 46949512/605.01/932120

04/03/2014

Konu: Burcu DENİZ'in Araştırma İzni

### MÜDÜRLÜK MAKAMINA

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012 / 13 No'lu genelgesi,  
b) Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 12.02.2014 tarih ve 689-302.14.00.00-350/2203 sayılı yazısı.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Burcu DENİZ'in "Bitişik Eğik Yazı ve Dik Temel Harflerle Düz Yazı Uygulamalarının İlkokul 3 Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Becerilerine Etkisi" konulu tez çalışmasını, Soma İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Nakliyeciler Kooperatifi İlkokulunda 2013 - 2014 eğitim öğretim yılı Mart ve Nisan ayları içerisinde uygulanmak istediği belirtilmiştir.

Söz konusu ölçeklerin, Soma İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Nakliyeciler Kooperatifi İlkokulunda 03.03.2014 - 30.04.2014 tarihleri arasında, eğitim öğretimi aksatmadan uygulanması Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

A. Mesut ARSLAN  
Şube Müdürü

OLUR  
04/03/2014

Fevzi YÜKSEL  
İl Millî Eğitim Müdürü V.

### EKİ:

Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 nci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evrak.torgu.meb.gov.tr> adresinden 5513-4417-3917-adf4-7d06 kodu ile yapılabilir.

Nispetiye Milli Atatürk Bld. No 2 Merkez/MANISA  
Elektronik Adı: www.meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi Tayfun AİLİ  
Tel: (0 236) 231 46 08 (105)

## Ek 1.2 Soma İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi

T.C.  
SOMA KAYMAKAMLIĞI  
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 51633837.605.01/1203  
Konu : Burcu DENİZ'in Araştırma İzni

12/03/2014

### NAKLİYECİLER KOOPERATİFİ İLKOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 04/03/2014 tarih ve 932120 sayılı yazısı.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Burcu DENİZ'in tez çalışmasını okulunuzda yapmasının uygun olduğuna dair olur ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

  
Mustafa DİKİCİ  
Müdür a.  
Şube Müdürü

### EK 2.1 Metni Okuma Süreleri ve Kelime Hataları

<b>3/A</b> <b>SINIFI</b>				
Öğrenciler	Eski Bayramlar- Süre (dik temel harfler- düz yazı)	Eski Bayramlar- Kelime Hatası	Şeker Nine-Süre (Bitişik Eğik Yazı)	Şeker Nine- Kelime Hatası
1-Tamer	01:26	8	01:10	3
2-Şeymanur	02:20	2	01:59	0
3-Ali	02:08	1	02:00	3
4-Selin	01:43	4	01:24	0
5-Sevde	02:18	7	01:55	3
6-İpek	01:20	0	01:24	1
7-Yiğit Rıza	01:19	1	01:01	0
8-Erkutay	01:05	0	00:52	2
9-Ceyda	01:48	3	01:38	3
10-Hatice İrem	01:15	2	01:02	1
11-Zeynep	01:05	0	00:58	0
12-Ayşenur	01:52	3	01:33	0
13-Gökçe	01:13	0	00:58	0
14-Hiranur	01:30	1	01:18	1
15-Nisanur	01:54	2	01:21	1
16-Ali İhsan	01:26	4	01:04	1
17-Zehra Betül	01:56	1	01:43	0
18-Senanur	02:56	11	02:32	11

19-Emir	02:12	6	01:51	0
20-İlayda	02:12	6	01:56	3
21-Damla	02:07	2	01:55	4
22-Samet	02:16	8	02:15	5
23-Kemal	01:46	8	01:34	3
24-Burak	03:27	6	02:36	10
25-Onur	02:08	6	02:07	2
26-Nisa	02:25	7	02:34	7
27-Emirhan	02:15	1	01:43	1
28-Melike	02:30	8	02:19	3

## EK 2.2

### YENİ YAZI

Kasabada haber bomba gibi patladı. Her evde, her dükkanda, her kahvede o konuşuluyordu. Atatürk, kasabamıza uğrayacakmış.

Günlerce hazırlık yapıldı. Sokaklar silindi, süpürüldü. Evler, dükkanlar bayraklarla donatıldı. Ata'nın uğrayacağı gün yaklaştıkça heyecan arttı.

Ben o sıra ilkokul üçte idim. Harf inkılabı beni ikinci sınıfta yakalamıştı. Birinci sınıfta ve ikinci sınıfın yarısına kadar eski harfleri öğrenmişim. İkinci sınıfın yarısından sonra öğretmenimiz bize yeni harfleri öğretti.

Atatürk'ün geleceğini duyunca okulda yeni harflere daha sıkı sarıldık. Yeni harfleri okuyup yazma hevesi bütün kasabaya yayılmıştı. Koca koca adamlar, okul öğrencileri gibi okuma yazmayı öğrenmeye çalışıyordu.

Beklenen gün geldi. Atatürk kasabaya inince ilk olarak halkı selamladı. Sonra karşılayanların elini sıktı. Daha sonra da Kızılay Bahçesi'nde biraz oturup kahve içti. Kasabanın ileri gelenleri ile sohbet etti.

Kızılay bahçesi okulumuza bitişikti. Arada küçük bir duvar vardı. Ayşe ile ben Atatürk'ü görmek için duvara tırmanmıştık. Tam o sıra küçük bir taş bahçeye düştü. Herkes bize baktı. Eyvah ! Atatürk de baktı. Biz korkumuzdan kaçacak yer ararken Atatürk işaret ederek bizi çağırdı.

Korka korka yanına kadar gittik. Yumuşak bir sesle adımızı sordu. Ayşe heyecandan konuşamadı.

Ben, 'Emine' dedim.

\_ Yeni harflerle okuma biliyor musun?

\_Evet.

\_ Bu küçük kıza bir gazete verin.

Hemen bir gazete bulup verdiler. Ata'nın parmağı ile işaret ettiği yeri titreyen sesimle okudum. Sonra Ayşe'ye gösterdi. O da okudu. Atatürk'ün yüzü gülüyordu.

Gerisini hatırlayamıyorum. Sevinç ve heyecandan oracıkta bayılacaktım. O günü asla unutamam.

**EK 2.3****SORULAR( YENİ YAZI)**

1-Kasabada niçin günlerce hazırlık yapılmıştır?

A)Öğretmeni yeni harfleri öğreteceği için.

B) Atatürk kasabaya uğrayacağı için.

C) Kasabanın ileri gelenleri konuşacağı için.

2-Harf inkılabı yapıldığında çocuk kaçınıcı sınıfta idi?

A)1. sınıfta                      B) 2. Sınıfta                      C) 3. Sınıfta

3- Atatürk kasabaya inince ilk olarak ne yapmıştır?

A)Tüm halkı selamladı.

B)Karşılamanın elini sıktı.

C)Kızılay Bahçesi'ne oturup kahve içti.

4-Çocuklar Atatürk'ü görmek için ne yapmıştır?

A)duvara tırmanmışlar      B)Atatürk' e seslenmişler      C)hazırlık yapmışlar

5-Çocukları fark eden Atatürk o sırada hangi davranışta bulunmamıştır?

A)onları çağırdı                      B) isimlerini sordu                      C) gazete aldırdı

6-Aşağıdakilerden hangisi çocukların hissettiği duygulardan değildir?

A)sevinç                      B) heyecan                      C) üzüntü

7-Atatürk Kızılay Meydanı'nda ne içmiştir?

A) çay                      B) kahve                      C) ayran

8-Aşağıdakilerden hangisi yapılan hazırlıklar arasında değildir?

A)Evler silindi      B)Sokaklar süpürüldü      C)Dükkanlar bayraklarla donatıldı.

9-Kızılay Bahçesi nerededir?

A)dükkanların yanında      B)kahvenin yanında      C)okulun yanında

10-Atatürk çocukların okumaları için onlara ne vermiştir?

A)kitap                      B) gazete                      C) dergi

**Ek 2.4**



## YENİ YAZI

Kasabada haber bomba gibi patladı. Her evde, her dükkanda, her kahvede o konuşuluyordu. Atatürk, kasabamıza uğrayacakmış.

Günlerce hazırlık yapıldı. Sokaklar silindi, süpürüldü. Evler, dükkanlar bayraklarla donatıldı. Ata'nın uğrayacağı gün yaklaştıkça heyecan arttı.

Ben o sıra ilkokul üçte idim. Harf inkılabı beni ikinci sınıfta yakalamıştı. Birinci sınıfta ve ikinci sınıfın yarısına kadar eski harfleri

— Evet.

— Bu küçük kıza bir gazete verin.

Hemen bir gazete bulup verdiler. Ata'nın parmağı ile işaret ettiği yeri titreyen sesimle okudum. Sonra Ayşe'ye gösterdi. O da okudu. Atatürk'ün yüzü gülüyordu.

Gerisini hatırlayamıyorum. Sevinç ve heyecandan oracıkta bayılacaktım. O günü asla unutamam.

Temalara Göre Öyküler-Aktaran: B. Burma, M. Türkan

## Ek 2.5

## SORULARI (YENI YAZI)

1-Kasabada niçin günlerce hazırlık yapılmıstır?

A)  ğretmeni yeni harfleri öğreteceği için.

B) Atatürk kasabaya uğrayacağı için.

C) Kasabanın ileri gelenleri konusacağı için.

2-Harf inkılabı yapıldığında ocuk kainci sınıfta idi?

A) 1. sınıfta

B) 2. Sınıfta

C) 3. Sınıfta

3- Atatürk kasabaya inince ilk olarak ne yapmıstır?

A) Tüm halkı selamladı.

B) Karşılayanların elini sıktı.

C) Kızılay Bahçesi'ne oturup kahve içti.

4-Çocuklar Atatürk'i görmek için ne yapmıstır?

A) duvara tırmanmıstır

B) Atatürk'e seslenmıstır

C) hazırlık yapmıstır

5-Çocukları fark eden Atatürk o sırada hangi davranısta bulunmamıstır?

A) onları çağırdı

B) isimlerini sordı

C) gazete aldırdı

6- Aşağıdakilerden hangisi çocukların hissettiği duygulardan değildir?

A) sevinç

B) heyecan

C)  z nt 

7- Atatürk Kızılay Meydanı'nda ne imıstır?

A) ay

B) kahve

C) ayran

8- Aşağıdakilerden hangisi yapılan hazırlıklar arasında değildir?

A) Eeiler silindi

B) Sokaklar s p n ld 

C) Dükkanlar bayraklarla donatıldı.

9-Kızılay Bahçesi nerededir?

A)dukkânların yanında B)kahvenin yanında C)okulun yanında

10-Atatürk çocukların okumaları için onlara ne vermiştir?

A)kitap B) gazete C) dergi

**Ek 2.6****ESKİ BAYRAMLAR**

Ege sevinç içinde okuldan eve döndü. Babaannesine :

\_Babaanneciğim, öğretmenimiz bugün bayramları anlattı. Bize de ‘Büyükleriniz eski bayramları size anlatsın’ dedi. Bana senin çocukluğundaki bayramları anlatır mısın? dedi. Babaannesi biraz hüzünlenerек:

\_ Tabi anlatırım , dedi. Beni çocukluğumda tam bir hafta bayram temizliği yapılırdı. Sonra bayram alışverişine çıkılır, eve şeker, kahve ve tatlı yapmak için malzeme alınırđ. Ayrıca çocuklara da bayram giysisi alınırđ. Arife günü bayram tatlıları hazırlanır, yemekler yapılırdı. Bayram sabahı evin erkekleri bayram namazına gider, evde kalanlar da kahvaltıyı hazırlardı. Kahvaltı sonrası ailenin en büyüğü kimse onun evinde toplanılır, bayramlaşır yemek yenilirdi. Sıra ile aile büyüklerine, akrabalara, komşulara bayram ziyaretine gidilirdi. Büyüklere giderken tatlı veya çiçek götürülürdü. Onlar da çocuklara mendil arasında para, çorap verirdi. Misafirlere evde yapılan bayram tatlısı, bayram şekeri ve kahve ikram edilirdi. Bayramlarda dargınlar mutlaka barışır veya barıştırılırdı. Şimdiki bayramlar gibi değildi anlayacağın, diyerek iç geçirdi.

Ege, babaannesinin anlattıklarından epeyce etkilenmişti. Babaannesine sımsıkı sarılarak teşekkür etti.

## Ek 2.7

## SEKER NINE

Çocukluğumda mahallemizde yaşayan sevimli, bilgi ve sevgi dolu bir nine vardı. Bu yüzden ona Şeker Nine dendik. Yaz akşamlarında hepimizi evinin bahçesindeki kiraz ağacının dalına astığı gaz lambasının altına toplar. Bize birbirinden güzel, maceralı ve sonunda hep dersler çıkaracağımız hikayeler anlatırdı.

Bir akşam, 'Haydi toplanın bakalım! Bu akşam size iyilik yapmanın önemini anlatan bir hikaye anlatacağım.' dedi. Hepimiz heyecanla bahçeye toplandık. Şeker Nine'nin o geceki hikayesi padişah ile bir köylü arasında geçiyordu. Hikaye uzun sürmüştü ama hiçbirimiz sıkılmadık. Şeker Nine, köylü ile padişahın sözlerini söylerken tıpkı onlar gibi yöresel konuşuyordu. Hareketlerinin canlandırmasını dahi yapıyordu. Hepimiz gülmekten bayılacaktık. Ona Şeker Nine denilmesinin bir sebebi de hikaye anlattığı akşamlarda hepimize rengarenk kucak dolusu şekerler getirmesiydi. Şeker Nine ile buluşacağımız akşamları hepimiz ipe çekiyorduk. O güzel akşamlarda bir yandan şekerlerimizi yiyor, bir yandan da bizi her seferinde başka diyarlara götüren güzel hikayelerini dinliyorduk.

O günleri hala dün gibi hatırlıyorum..

## ÖZGEÇMİŞ

**Adı-Soyadı:** Burcu DENİZ

**Doğum Yeri:** Gaziantep

**Doğum Yılı:** 14.06.1982

**Medeni Hali:** Evli

**e-posta:** bilgelik20@hotmail.com

### EĞİTİM VE AKADEMİK BİLGİLER

**Lise:** Muğla Yatağan Süper Lisesi (2000)

**Lisans:** Manisa Celal Bayar Üniversitesi Demirci Eğitim Fakültesi(2006)

### YABANCI DİLLER

İngilizce

### MESLEKİ BİLGİLER

Şanlı Urfa Ceylanpınar Ceylan İlköğretim Okulu (2008-2012)

Manisa Soma Fikri Akay İlköğretim Okulu (2013-2019)