

**ÜSTÜN ZEKÂLI BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İLK OKUMA VE  
YAZMA HATALARININ İNCELENMESİ**

**ESRA ERTÜRK**

**HAZİRAN 2018**

**ÜSTÜN ZEKÂLI BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İLK OKUMA VE  
YAZMA HATALARININ İNCELENMESİ**

**BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ESRA ERTÜRK**

**ÜSTÜN ZEKÂLILAR VE YETENEKLİLER EĞİTİMİ DALINDA  
YÜKSEK LİSANS DERECESESİ İÇİN GEREKLİ ÇALIŞMALAR YERİNE  
GETİRİLMİŞTİR.**

**HAZİRAN 2018**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı



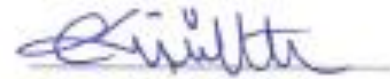
Dr. Öğr. Üyesi Enisa MEDE  
Enstitü Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak gerekli çalışmaları yerine getirdiğini onaylıyorum.



Dr. Tuğba KIRAL ÖZKAN  
Koordınatör

Okuduğumuz bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak onaylanması, dđşüncemize göre, amaç ve kalite olarak tamamen uygundur.



Doç. Dr. Coşkun KÜÇÜKTEPE  
Tez Danışmanı

#### Komite Üyeleri

Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ	(İÜ, TEB)
Doç. Dr. Coşkun KÜÇÜKTEPE	(İÜ, EBB)
Dr. Öğr. Üyesi Ayşin KAPLAN SAYI	(BAU, EBB)



**Bu tezdeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; ayrıca bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmadan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.**

Esra Ertürk

İmza:



## ÖZ

### ÜSTÜN ZEKÂLI BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İLK OKUMA VE YAZMA HATALARININ İNCELENMESİ

Ertürk, Esra

Yüksek Lisans, Üstün Zekâlılar ve Yetenekliler Eğitimi Yüksek Lisans Programı

Tez Yöneticisi: Doç. Dr. Coşkun KÜÇÜKTEPE

Haziran 2018, 93 sayfa

Bu araştırmanın amacı, üstün zekâlı birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma ve yazma hatalarını belirlemektir. Araştırma deseni olarak nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla seçilen 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul'da özel bir okulda eğitimlerine devam eden üstün zekâlı 30 birinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada doküman incelemesi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Veriler nitel içerik analiziyle çözümlenmiş, "Sesli Okuma Hataları Ölçeği" ve "Yazma Hataları Ölçeği" ile değerlendirme yapılmıştır.

Değerlendirmeler sonucunda üstün zekâlı öğrencilerin tamamının en fazla "okurken atlama" ve " vurguya dikkat etmeden okuma" hatalarını yaptığı görülmüştür. Öğrencilerin "ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme" ile "bağımsız okuma ve yazma" aşamasındaki hataları ayrıntılı incelenmiş ve bu iki aşama arasında, tüm yazma hatalarında azalma görülürken "cümleye küçük harfle başlama", "kelimeler arasında fazla boşluk bırakma" ve "satıra yanlış yerden başlayarak yazma" hatalarında artış olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Üstün Zekâ, Üstün Zekâ Eğitimi, İlk Okuma ve Yazma, Üstün Zekâlı Öğrenci, Okuma Hataları, Yazma Hataları

## ABSTRACT

### INVESTIGATION OF FIRST READING AND WRITING FAILURES OF GIFTED FIRST GRADE STUDENTS

Ertürk, Esra

Master's, Gifted and Talented Education Master's Program

Supervisor: Assoc. Dr. Coşkun KÜÇÜKTEPE

June 2018, p. 93

The aim of this research is to determine the first reading and writing mistakes of gifted first grade students. The research design was used as a case study from qualitative research designs. The study group consisted of 30 gifted students who continued their education in a private school in Istanbul during the 2017-2018 academic year, which was selected through benchmark sampling from purposeful sampling methods. In the study, document review was used as data collection tool. The data were analyzed by qualitative content analysis, " Voice Reading Error Scale " and " Writing Error Scale".

As a result of the evaluations, it was seen that gifted students made most of these mistakes; " escape while reading " and " reading without paying attention to emphasis ". Students' mistakes in steps " first reading and writing " and " independent reading and writing " were examined in detail and while it was seen a decrease in all writing mistakes between these two steps, it was determined an increase these three mistakes; " start sentence with lowercase ", " leave too much space between words " and " writing the line from the wrong place ".

Key words: Gifted Intelligence, Gifted Intelligence, First Reading and Writing, Gifted Student, Reading Errors, Writing Errors

## TEŞEKKÜR

Bu çalışmada, üstün zekâlı birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma hatalarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşırken akademik ve manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen ve her zorlu aşamada doğru yolu göstermek için bana ışık tutan, akademik anlamda örnek aldığım danışmanım Doç. Dr. Coşkun KÜÇÜKTEPE'ye teşekkürü bir borç bilirim. Tez yazım sürecinde verdiği destek ve önerilerle varlığını ve desteğini her zaman hissettiren Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ'a, nitel araştırma ve veri analizi aşamalarında akademik anlamda çok şey öğrendiğim Arş. Gör. Aslıhan ALYILDIZ UĞURLU'ya, bu zorlu yolda desteğini esirgemeyen ve her zaman moral kaynağı olan Sayın Sanem BÜLBÜL HÜNER'e, tez yazımında hem format hem de içerikte verdiği destek ve öneriler için Dr. Ayşin KAPLAN SAYI'ya, araştırmanın veri toplama aşamasında destek olan tüm okul yöneticilerine, öğretmen ve öğrencilere sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırma sürecinde varlığını her zaman hissettiğim, akademik motivasyonumun her daim destekçisi olan, bugünlere gelmemin asıl mimarları annem Hülya ERTÜRK, babam Ahmet ERTÜRK ve kardeşim ÖMER FARUK ERTÜRK'e en içten dileklerle teşekkür ederim.

## İÇİNDEKİLER

ÖZ .....	v
ABSTRACT .....	vi
TEŞEKKÜR .....	vii
İÇİNDEKİLER .....	viii
TABLOLAR LİSTESİ .....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ .....	xv
Bölüm 1: Giriş .....	1
1.1 Problem Durumu .....	1
1.2 Çalışmanın Amacı .....	3
1.3 Araştırma Soruları .....	3
1.4 Çalışmanın Önemi .....	4
1.5 Tanımlar .....	5
Bölüm 2: Alan Yazın Taraması .....	6
2.1 Üstün Zekâ Ve Üstün Zekâlı Öğrenci .....	6
2.2 Üstün Zekâlı Öğrencilerin Özellikleri .....	7
2.2.1 Üstün Zekâlı Öğrencilerin Akademik Özellikleri .....	9
2.2.2 Üstün Zekâlı Öğrencilerin Gelişim Özellikleri .....	10
2.2.2.1 Sosyal-Duygusal Gelişim Özellikleri .....	10
2.2.2.2 Fiziksel Gelişim Özellikleri .....	11
2.2.2.3 Bilişsel Gelişim Özellikleri .....	12
2.2.2.4 Dil Gelişimi Özellikleri .....	13
2.2.2.5 Asenkronize Gelişim Özellikleri .....	13
2.3 Üstün Zekâ Eğitiminde Farklı Modeller .....	14
2.3.1 Gruplama .....	14
2.3.2 Hızlandırma .....	15
2.3.3 Zenginleştirme .....	16



2.3.4 Program Daraltma.....	16
2.3.5 Destek Eğitim Odası .....	17
2.3.6 Mentorluk.....	18
2.3.7 Farklılaştırma .....	18
2.4 Okuma .....	19
2.4.1 Okuma Türleri.....	19
2.4.1.1 Sesli Okuma .....	20
2.4.1.2 Sessiz Okuma .....	20
2.4.2 Okuma Unsurları.....	21
2.4.2.1 Fiziksel Unsurlar.....	21
2.4.2.2 Zihinsel Unsurlar.....	21
2.4.3 Okuma Süreçleri .....	21
2.4.4 Okumanın İlkeleri .....	22
2.5 Yazma.....	22
2.5.1 Dik Temel Harflerle Yazı .....	23
2.5.2 Yazıda Bulunması Gereken Özellikler .....	23
2.5.3 Yazma Amaç ve İlkeleri .....	23
2.5.4 Yazma Süreçleri.....	24
2.6 Okuma ve Yazma Hataları .....	24
2.6.1 Okuma Hataları.....	25
2.6.2 Yazma Hataları .....	25
2.7 İlk Okuma ve Yazma Öğretimi .....	26
2.7.1 İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin Amacı.....	26
2.7.2 İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin Önemi.....	27
2.8 İlk Okuma ve Yazma Öğretim Yöntemleri .....	28
2.8.1 Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Yöntemi.....	28
2.8.1.1 Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Yönteminin Özellikleri.....	28

2.8.1.2 Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Yönteminin İlkeleri .....	30
2.8.1.3 Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Yönteminin Aşamaları.....	30
2.8.1.3.1 İlk Okuma Yazmaya Hazırlık .....	30
2.8.1.3.2 İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme.....	32
2.8.1.3.3 Bağımsız Okuma ve Yazma.....	34
2.9 Üstün Zekâlı Öğrencilerin Eğitimi İle İlgili Genel Özellikler.....	35
2.9.1 Üstün Zekâlı Öğrencilerde Matematik Eğitimi .....	37
2.9.2 Üstün Zekâlı Öğrencilerde Fen Eğitimi.....	37
2.9.3 Üstün Zekâlı Öğrencilerde Dil Eğitimi.....	38
2.10 Üstün Zekâlı Öğrencilerde İlk Okuma Yazma.....	39
2.10.1 Üstün Zekâlı Öğrencilerde İlk Okuma Yazma Yöntemleri.....	40
2.10.2 Üstün Zekâlı Öğrencilerde İlk Okuma Yazma Süreçleri.....	41
Bölüm 3: Yöntem.....	43
3.1 Araştırma Modeli .....	43
3.2 Çalışma Grubu.....	44
3.3 Verilerin Toplanması.....	44
3.3.1 Veri Toplama Araçları .....	44
3.3.2 Veri Toplama İşlemleri.....	45
3.3.3 Veri Analiz İşlemleri .....	46
3.4 Sınırlamalar .....	47
Bölüm 4: Bulgular.....	48
4.1 Demografik Bilgilere İlişkin Bulgular .....	48
4.2 Okula Başlarken Okuma Bilen Üstün Zekâlı Öğrencilerin Sesli Okuma Hatalarına İlişkin Bulgular .....	50
4.3 Okula Başlarken Okuma Bilmeyen Üstün Zekâlı Öğrencilerin Sesli Okuma Hatalarına İlişkin Bulgular .....	51
4.4 Üstün Zekâlı Öğrencilerin Tamamının Sesli Okuma Hatalarının Cinsiyete Göre Dağılımına İlişkin Bulgular .....	52

4.5 Üstün Zekâlı Öğrencilerin Tamamının Sesli Okuma Hatalarına İlişkin Bulgular .....	54
4.6 Okula Başlarken Yazma Bilen Üstün Zekâlı Öğrencilerin “İlk Okuma Yazmaya Başlama Ve İlerleme” Aşamasındaki Yazma Hatalarına İlişkin Bulgular .....	55
4.7 Okula Başlarken Yazma Bilmeyen Üstün Zekâlı Öğrencilerin “İlk Okuma Yazmaya Başlama Ve İlerleme” Aşamasındaki Yazma Hatalarına İlişkin Bulgular .....	58
4.8 Üstün Zekâlı Öğrencilerin Tamamının “İlk Okuma Yazmaya Başlama Ve İlerleme” Aşamasındaki Yazma Hatalarının Cinsiyete Göre Dağılımına İlişkin Bulgular .....	60
4.9 Üstün Zekâlı Öğrencilerin Tamamının “İlk Okuma Yazmaya Başlama Ve İlerleme” Aşamasındaki Yazma Hatalarına İlişkin Bulgular .....	61
4.10 Okula Başlarken Yazma Bilen Üstün Zekâlı Öğrencilerin “Bağımsız Okuma Ve Yazma” Aşamasındaki Yazma Hatalarına İlişkin Bulgular.....	64
4.11 Okula Başlarken Yazma Bilmeyen Üstün Zekâlı Öğrencilerin “Bağımsız Okuma Ve Yazma” Aşamasındaki Yazma Hatalarına İlişkin Bulgular.....	67
4.12 Üstün Zekâlı Öğrencilerin Tamamının “Bağımsız Okuma Ve Yazma” Aşamasındaki Yazma Hatalarının Cinsiyete Göre Dağılımına İlişkin Bulgular....	69
4.13 Üstün Zekâlı Öğrencilerin Tamamının “Bağımsız Okuma Ve Yazma” Aşamasındaki Yazma Hatalarına İlişkin Bulgular .....	70
4.14 Öğrencilerin Tamamının “İlk Okumaya Yazmaya Başlama Ve İlerleme” İle “Bağımsız Okuma Ve Yazma” Aşamalarındaki Yazma Hatalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	73
Bölüm 5: Tartışma Ve Sonuçlar.....	75
5.1 Araştırma Sorunlarının Bulgularının Tartışılması.....	75
5.2 Sonuçlar.....	77
5.3 Öneriler.....	78
5.3.1 Uygulayıcılara Yönelik Öneriler .....	78

5.3.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	79
KAYNAKÇA .....	80
EKLER .....	89
A. Birinci Yazma Metni .....	89
B. İkinci Yazma Metni .....	90
C. Okuma Metni .....	91
D. Sesli Okuma Hataları Formu .....	92
E. Yazma Hataları Formu .....	93



## TABLolar LİSTESİ

### TABLolar

Tablo 4.1.1 Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımına Göre Durumları.....	48
Tablo 4.1.2 Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Okula Başladıklarında Okuma Bilme Durumlarına İlişkin Dağılımları.....	48
Tablo 4.1.3 Öğrencilerin Okula Başladıklarında Okuma Bilme Durumlarına İlişkin Cinsiyet Dağılımı.....	49
Tablo 4.1.4 Öğrencilerin Okula Başladıklarında Yazma Bilme Durumlarına İlişkin Dağılımları.....	49
Tablo 4.1.5 Öğrencilerin Okula Başladıklarında Yazma Bilme Durumlarına İlişkin Cinsiyet Dağılımı.....	49
Tablo 4.2 Okula Başlarken Okuma Bilen Öğrencilerin Okuma Hatalarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	50
Tablo 4.3 Okula Başlarken Okuma Bilmeyen Öğrencilerin Okuma Hatalarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	51
Tablo 4.4 Öğrencilerin Sesli Okuma Hatalarının Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	53
Tablo 4.5 Öğrencilerin Tamamının Sesli Okuma Hatalarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	54
Tablo 4.6 Okula Başlarken Yazma Bilen Öğrencilerin “İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme” Aşamasındaki Hatalarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	56
Tablo 4.7 Okula Başlarken Yazma Bilmeyen Öğrencilerin “İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme” Aşamasındaki Hatalarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	58
Tablo 4.8 Öğrencilerin Tamamının “İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme” Aşamasındaki Yazma Hatalarının Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	60
Tablo 4.9 Öğrencilerin Tamamının “İlk Okuma Yazmaya Başlama Ve İlerleme” Aşamasında Yaptığı Yazım Hatalarına İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımı.....	61

Tablo 4.10 Okula Başlarken Yazma Bilen Öğrencilerin ‘‘Bağımsız Okuma ve Yazma’’ Aşamasındaki Hatalarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	64
Tablo 4.11 Okula Başlarken Yazma Bilmeyen Öğrencilerin ‘‘Bağımsız Okuma ve Yazma’’ Aşamasındaki Hatalarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	67
Tablo 4.12 Öğrencilerin Tamamının ‘‘Bağımsız Okuma ve Yazma’’ Aşamasındaki Yazma Hatalarının Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	69
Tablo 4.13 Öğrencilerin Tamamının ‘‘Bağımsız Okuma ve Yazma’’ Aşamasında Yaptığı Yazım Hatalarına İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımı.....	71
Tablo 4.14 Öğrencilerin Tamamının ‘‘İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme’’ ile ‘‘Bağımsız Okuma ve Yazma’’ Aşamalarında Yaptıkları Yazım Hatalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımı.....	73

## KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
BİLSEM	Bilim ve Sanat Merkezi
İÖYBİ	İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme
BOY	Bağımsız Okuma ve Yazma
RAM	Rehberlik Araştırma Merkezi







## **Bölüm 1**

### **Giriş**

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırma soruları, araştırmanın önemi ve araştırmada yer alan temel kavramların tanımları yer almaktadır.

#### **1.1 Problem Durumu**

Eğitim, geçmişin, günümüzün ve geleceğin en büyük ihtiyaçlarından biridir. Bireylerin ve dolayısıyla toplumların gelişmesi, ilerlemesi, yeniliklere uyum sağlaması, üretmesi ve bulunduğu çağa uyum sağlamanın yegâne temeli eğitimidir.

Formal eğitimin temelleri okuma ve yazma süreci ile ilkökul birinci sınıf itibarı ile atılır. Eğitimin temellerinin atıldığı ilk okuma yazma eğitimi öğrencinin kazandığı en temel akademik kazanımdır. İlk okuma ve yazma kazanımı diğer derslerde ve sosyal hayatta önemli bir kilit noktasıdır (Şahin, 2009). Öğrencinin akademik hayatının temellerinin atıldığı bu adımda sadece akademik başarının değil aynı zamanda öğrencinin sosyal hayatının da bir gerekliliğidir. Bu sebeple okuma yazma eğitiminin, öğrencinin hayatında kazandığı en önemli becerilerin başında geldiği söylenebilir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ilk okuma yazma öğretiminde 2005 yılı itibarı ile Ses Temelli Cümle Yöntemi'ne geçilmiştir. Ses Temelli Cümle Yöntemi'nde öğrenciler seslerden hecelere, hecelerden kelimelere, kelimelerden cümlelere ve en son metinlere ulaşmaktadır. 2005 yılından itibaren uygulanan yöntemde bitişik eğik yazı kullanılmıştır. İlk okuma yazmaya hazırlık, ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme ve bağımsız okuma ve yazma olmak üzere üç aşamadan oluşan bu yöntemde 2017 itibarı ile Ses Temelli Cümle Yöntemi olan yöntemin ismi Ses Esaslı Cümle Yöntemi olarak değiştirilmiş ve bitişik eğik yazı yerine dik temel harfler benimsenmiştir.

İlk okuma yazma, eğitimin temelini oluşturan en önemli becerilerden biridir. Bu öğretim sırasında yaşanabilecek bazı hatalar mevcuttur. Bu hatalar okuma ve yazma hataları olarak iki başlıkta incelenir. Bu aşamada öğrencilerin hatalarının kalıcı hale gelmemesi için, yaptıkları hatalarla ilgili mutlaka hızlı bir şekilde geribildirim verilmelidir.

Öğrencilerin okuma ve yazma sürecinde yaptıkları hataların birçok sebebi olabilir. Bunlardan bir tanesi de öğrencinin öğrenme stili, hızı ve becerilerine yönelik eğitim içeriği sunulmaması sayılabilir. Bu sebeple öğrencilerin gelişim özellikleri ilk okuma ve yazma öğretiminde son derece önemlidir. Gelişim özellikleri farklılık gösteren öğrenciler özel eğitime ihtiyaç duyarlar. Özel eğitim; standart eğitim ve öğretim programları ile eğitilemeyen öğrenciler için düzenlenen eğitimidir denebilir.

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenci gruplarından bir tanesi de üstün zekâlı öğrencilerdir. Zekâ somut olmayan ama var olduğu bilinen zihinsel bir güçtür ve zekâ düzeyi yüksek olan bireylerin zihinleri fazlasıyla gizemlidir (Sak, 2014). Literatür genel olarak üstün zekâyı, sahip olunan bilgi, öğrenme yeteneği, motivasyon, ilgi, yaratıcılık ve güçlü hafıza gibi becerilerini kullanarak problem çözme yeteneğine sahip olma olarak tanımlamıştır.

Üstün zekâlı bireylerin olağanüstü potansiyellerini ortaya çıkarmak ve geliştirmek için ihtiyaçları olan eğitim içeriğini sağlamak gerekir. Üstün zekâlı öğrencilerin en fark edilebilir karakteristik özelliği olağanüstü dil gelişimleridir (Witty, 1963). Literatür incelendiğinde üstün zekâlı öğrencilerin diğer öğrencilerden çok daha önce okuma ve yazmayı öğrendikleri veya okula başladıktan birkaç hafta sonra süreci tamamladıkları görülmektedir. Ancak üstün zekâlı öğrenciler bu okuma yazma sürecini informal bir ortamda tamamlar. Formal bir eğitim almadan kendi kendine okuma ve yazma öğrenen öğrencilerin, formal eğitim alan öğrencilere göre yaptıkları okuma ve yazma hatalarının da farklı olması beklenmektedir. Ayrıca okuma ve/veya yazma bilerek okula başlayan öğrenciler aynı zamanda okuma ve/veya yazma hataları ile de okula başlamaktadır. Üstün zekâlı öğrencilerin bu hatalarını önceden tespit etmenin okuma yazma sürecinin daha sağlıklı ilerlemesine olanak sağlayacağı düşünülmüş ve bu sebeple, araştırmada üstün zekâlı öğrencilerin yaptıkları sesli okuma ve yazma hatalarının incelenmesi amaçlanmıştır.

## 1.2 Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, üstün zekâlı birinci sınıf öğrencilerinin sesli okuma ve yazma hatalarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda Ses Esaslı Öğretim Yöntemi ve dik temel harfler ile ilkokulda eğitim gören, “üstün zekâlı” tanısı almış birinci sınıf öğrencilerinin “bağımsız okuma ve yazma” aşamasında yaptıkları okuma hatalarını ve “okuma yazmaya başlama ve ilerleme” ile “bağımsız okuma ve yazma” aşamalarında yaptıkları yazma hatalarını belirlemek amaçlanmıştır.

## 1.3 Araştırma Soruları

Bu çalışma kapsamında “Üstün zekâlı birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma ve yazma sürecinde yapmış oldukları okuma ve yazma hataları nelerdir?” sorusu temel araştırma sorusu olarak belirlenmiştir. Bu soruya yanıt vermek amacıyla aşağıda belirlenmiş olan araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Okumayı bilerek okula başlayan üstün zekâlı birinci sınıf öğrencilerinin “Bağımsız Okuma ve Yazma” aşamasında yaptıkları okuma hataları nelerdir?
2. Okumayı bilmeden okula başlayan üstün zekâlı birinci sınıf öğrencilerinin “Bağımsız Okuma ve Yazma” aşamasında yaptıkları okuma hataları nelerdir?
3. Üstün zekâlı birinci sınıf öğrencilerinin cinsiyet dağılımına göre yaptıkları genel okuma hataları nelerdir?
4. Üstün zekâlı birinci sınıf öğrencilerinin tamamının yaptığı okuma hataları nelerdir?
5. Yazmayı bilerek okula başlayan üstün zekâlı birinci sınıf öğrencilerinin “Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme” aşamasında yaptıkları yazım hataları nelerdir?
6. Yazmayı bilmeden okula başlayan üstün zekâlı birinci sınıf öğrencilerinin “Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme” aşamasında yaptıkları yazım hataları nelerdir?
7. Üstün zekâlı birinci sınıf öğrencilerinin tamamının cinsiyet dağılımına göre “Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme” aşamasında yaptıkları yazım hataları nelerdir?

8. Üstün zekâlı birinci sınıf öğrencilerinin tamamının ‘‘Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme’’ aşamasında yaptıkları yazım hataları nelerdir?
9. Yazmayı bilerek okula başlayan üstün zekâlı birinci sınıf öğrencilerinin ‘‘Bağımsız Okuma ve Yazma’’ aşamasında yaptıkları yazım hataları nelerdir?
10. Yazmayı bilmeden okula başlayan üstün zekâlı birinci sınıf öğrencilerinin ‘‘Bağımsız Okuma ve Yazma’’ aşamasında yaptıkları yazım hataları nelerdir?
11. Üstün zekâlı birinci sınıf öğrencilerinin tamamının cinsiyet dağılımına göre ‘‘Bağımsız Okuma ve Yazma’’ aşamasında yaptıkları yazım hataları nelerdir?
12. Üstün zekâlı birinci sınıf öğrencilerinin tamamının ‘Bağımsız Okuma ve Yazma’’ aşamasında yaptıkları yazım hataları nelerdir?
13. Üstün zekâlı birinci sınıf öğrencilerinin tamamının ‘‘İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme’’ ile ‘‘Bağımsız Okuma ve Yazma’’ aşamasında yaptıkları yazım hataları karşılaştırıldığında dağılım nasıldır?

#### 1.4 Çalışmanın Önemi

Ülkemizde daha önce normal zekâ düzeyindeki öğrencilerle ilk okuma-yazma hataları ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Ancak bu çalışma, üstün zekâlı öğrencilerin ilk okuma ve yazma hatalarıyla ilgili ülkemizde yapılan ilk lisansüstü çalışma olması sebebiyle önemlidir. Ayrıca araştırma bulgularının;

- Bu alandaki akademik çalışmalara katkı sağlaması,
- Araştırmacılara yön göstermesi ve alandaki çalışmalara ışık tutması,
- Üstün zekâlı öğrenciler için hazırlanan farklılaştırılmış eğitim programlarına yeni bir bakış açısı kazandırması,
- Üniversitelerde üstün zekâlılar öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği bölümlerinde yapılan okuma ve yazma çalışmalarına katkı sağlaması,
- Üstün zekâlılar alanında çalışan öğretmenlere kaynak teşkil etmesi beklenmektedir.

## 1.5 Tanımlar

Araştırmada yer alan temel kavramların tanımları aşağıda yer almaktadır:

**Üstün zekâlı öğrenci** : Özel akademik alanlarda veya zekâ, yaratıcılık, sanat ve liderlik kapasitesi yönüyle yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren ve bu tür yeteneklerini geliştirmek için okul tarafından sağlanamayan hizmet veya faaliyetlere gereksinim duyan öğrencilerdir (MEB, 2007).

**İlk okuma ve yazma** : İlk okuma ve yazma, tüm dersler için anahtar rolü oynayan, temel okuma ve yazma becerilerinin yanı sıra düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, değerlendirme, analiz ve sentez yapma gibi zihinsel süreçleri de kapsayan eğitim sisteminin temelini oluşturan beceridir (Pilten, Temur, Şahin ve Demir, 2009).

**Okuma hatası** : Sesli okuma yaparken konuşma ile ilgili yapıların işin içinde bulunduğu ve okurken dikkate alınması gereken kurallara uyulmaması sonucu ortaya çıkan hatalardır (Alyıldız, 2011).

**Yazma hatası** : Yazı yazarken harf, sözcük ve hece atlama, ters, birleşik ve yanlış yazma, harf karıştırma, hece ayırma, sözcük ekleme, sözcüğü yanlış yazma ve imla hataları yaparak yazmadır (Erden, Kurdoğlu ve Uslu, 2002).

## Bölüm 2

### Alan Yazın Taraması

Bu bölümde üstün zekâ, üstün zekâlı öğrenci, üstün zekâ eğitimindeki farklı modeller, okuma ve okuma hataları, yazma ve yazma hataları, ilk okuma yazma öğretimi ve yöntemleri, üstün zekâlı öğrencilerin eğitim özellikleri ve üstün zekâlı öğrencilerde ilk okuma yazma eğitimi ile ilgili ulusal ve uluslararası alan yazın taraması bulunmaktadır.

#### 2.1 Üstün Zekâ ve Üstün Zekâlı Öğrenci

Literatürde kişinin performansına ve davranışlarına bağlı olarak yapılan birçok üstün zekâ ve üstün zekâlı öğrenci tanımları vardır. Ancak herkes tarafından kabul gören tek bir tanım yoktur. Buna karşılık üstün zekâ tanımlarında IQ skoruna bağlı olarak yapılan tanımlar hala kabul oranı yüksek olanlardır.

“Üstün zekâlı çocuk” kavramı ilk olarak Stanford Üniversitesi’nden Prof. Lewis Terman tarafından kullanılmıştır. 1916’da ilk zekâ testini geliştiren Terman sayesinde üstün zekâlılar eğitimine farkındalık artmış (Conklin & Frei, 2011) ve daha sonra üstün zekâ ve üstün zekâlı öğrenci terimleriyle ilgili birçok tanım yapılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Eğitim Merkezi Yönergesi’nde (2015) üstün zekâlı öğrenci ; “Zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren öğrenci” olarak tanımlamaktadır.

Üstün zekâ ile ilgili bir tanım da, düşünme ve performansta nitel ve nicel olarak farklılığa yol açan dinamik, uyarıcı ve etkileşimli süreçlerin bir sonucu olduğudur (Clark, 2002). Üstün zekâda sadece IQ’ya dayalı olmayan bir tanım Renzulli’nin Üç Halka Modeli’dir. Bu tanıma göre üstün zekâ ve yetenek, ortalamanın üzerinde bir IQ sokuru, yaratıcılık ve görevi tamamlama motivasyonu gibi üç özelliğin bir arada olmasına bağlıdır (Eriş, 2015). Üstün zekânın bir başka tanımı da, Tannenbaum’un beş temel öğeden oluşan tanımıdır. Bu tanıma göre genel

zihinsel yetenek, özel yetenek, karakter özellikleri, çevresel faktörler ve şans faktörü vardır (Eriş, 2015).

Üstün zekâya farklı bakış açıları getiren bazı kuramlar; Gardner'ın Çoklu Zekâ Modeli, Stenberg ve Zhang'ın Beşgen Kuramı, Renzulli'nin Üç Halka Modeli, Ayrımsal Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Kuramı, Tennerbaum'un yetenekleri dört sınıfa ayırdığı kuram, Dean Keith Simonton'un Emergenlik Kalıtım ve Epigenetik Gelişim Kuramı, Ziegler ve Heller'in Meta Kuramı, Stenberg'in Başarılı Zekâ Kuramı ve Tennerbaum'un Yıldız Modelidir (Dolu ve Ürek, 2017).

Tanımların çeşitliliğinden de anlaşılacağı gibi, bu alandaki araştırmacılar ve çalışanlar üstün zekâlı olmanın birçok yolu olduğunu kabul ederler. Üstün zekâlı öğrenciler, bir ya da birkaç alanda üstün olabilirler. Bununla birlikte, öğrencinin üstün zekâlı olabilmesi için her alanda değil bir alanda üstün potansiyelinin olması yeterlidir. Bir öğrenci fen bilimlerinde üstün yeteneklere sahip iken matematik alanında olmayabilir. Bazıları ise müzikte yetenekliken yazma becerisinde yetenekli ve başarılı değildir. Birçok uzman üstün zekâyı bilgiyi işleme ve problem çözme becerisinin diğerlerinden hızlı olması şeklinde yorumlar (Kahveci, 2016).

Bu öğrenciler için literatürde, *üstün zekâlı*, *üstün yetenekli*, *üstünler*, *üstün öğrenciler*, *özel öğrenciler*, *özel yetenekliler* gibi birçok terim kullanılır. Bu araştırmada *üstün zekâ* terimi kullanılmıştır.

## 2.2 Üstün Zekâlı Öğrencilerin Özellikleri

Üstün zekâlı öğrencilerin benzer özellikleri olmasına rağmen, her bireyin farklı özelliği olması gibi onların da kendilerine özgü özellikleri vardır. Yakmacı-Güzel (2002), üstün zekâlı öğrencilerin kendilerini normal bireylerden ayıran özellikleri olduğu gibi, diğer üstünlerden ayıran özellikleri olduğunu da vurgulamıştır. Örneğin üstün zekâlı bir öğrenci resim alanında yetenekliken bir başka üstün zekâlı öğrenci yetenekli olmayabilir. Üstün zekâlı bazı öğrenciler sanat alanında yetenekli iken bazıları akademik alanda yetenekli olabilir.

Özyaprak (2016), üstün zekâlı öğrencilerin üç açıdan yaşlılarından farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Bunlar; erken tezahür, yoğunluk/derinlik ve az bulunurluktur. Üstün zekâlı öğrencilerin diğer öğrencilerden daha hızlı ve erken gelişim gösterdiğini, herhangi bir alandaki performansının akranlarından belirgin bir şekilde geliştiğini ve her hangi bir alandaki performansının nadir olduğunu vurgulamıştır. Üstün zekâlı öğrenciler mükemmeliyetçi (Gallagher, 1990), çok soru soran (Terman & Oden, 1951) ve otoriteyi sorgulayan ( Meckstroth, 1991) bir yapıya sahiptir.

Üstün zekâlı çocukların özelliklerine bakıldığında, kendi düşünüş şekillerinin farkında oldukları, kendilerine özgü oldukları, yeni bilgileri diğerlerinden daha hızlı öğrendikleri belirlenmiştir. Aynı zamanda eski bilgilerini daha kısa sürede hatırladıkları, kavram ve fikirleri daha karmaşık gözlemledikleri, bazı konularda daha fazla ilgili oldukları, yeni materyale geçmeden belli bir konuda çok vakit harcadıkları, zekâlarını gösterdikleri farklı yollar olduğu gözlemlenmiştir (Kahveci, 2016).

Üstün zekâlı öğrencilerin birbirinden farklı birçok özelliği olmasına rağmen üç genel özelliklerinin olmasıyla ilgili yaygın bir düşünce vardır. Bunlardan birincisi, genel ve özel yüksek yetenek düzeyi, ikincisi yaratıcılık ve üçüncüsü ise görev yüklenme yeteneğidir (Kahyaoğlu ve Pesen, 2013).

Üstün zekâlı öğrenciler derin düşüncelerden ve karışık problemleri çözmekten hoşlanırlar (Çağlar, 2004), meraklıdırlar ve çok fazla soru üretirler (Hızlı, 2013), radikaldirler, düşüncelerinden çabuk vazgeçmezler, sorunlara birden fazla çözüm üretirler (Ataman, 2004), yeni durumlara çok çabuk uyum sağlarlar.

Genellikle kendi seviyelerinde zekâyâ sahip kişileri arkadaş olarak seçerler ve diğer kişilerle de rahat iletişim kurabilir ve anlaşabilir (Çağlar, 2004). Bencik ve Metin (2006), üstün zekâlı öğrenciler için sosyal, güçlü empati yeteneğine ve ahlaki sorumluluk duygusuna sahip olduklarını söylemiştir. Literatürde genel olarak üstün zekâlı öğrencilerin özellikleri, akademik ve gelişim özellikleri olarak iki ana başlıkta incelenir.



**2.2.1 Üstün zekâlı öğrencilerin akademik özellikleri.** Üstün zekâlı öğrencilerin akademik özellik ve gelişimlerine bakmadan önce, öğrencilerin öğrenme stillerinin akademik başarılarını etkilediği bilinmelidir. Bununla birlikte üstün zekâlı öğrencilerin akademik başarıları ile ilgili bilinen bazı yanlışlar vardır. Bunlar, üstün zekâlı öğrencilerin özel bir eğitime ihtiyaç duymadan kendilerini idare edecek kadar zeki olmaları ve bu öğrencilerin okulda ve dışarda her konuda üstün olduğunu düşünmektir. Çünkü bu düşünce yapısının temelini bireylerin üstün özelliklere sahip olması ve bu üstünlüklerinin onların bütün zorlukları aşabileceği düşüncesidir (Clark 2002, akt. Yaman ve Oğurlu, 2014). Ancak yapılan araştırmalar bütün özel eğitim öğrencilerinin olduğu gibi üstün zekâlı öğrencilerin de özel bir eğitim programına ihtiyacı olduğunu açıkça göstermektedir.

Richert (1991), yapılan araştırmaların üstün zekâlı öğrencilerin neredeyse yarısının istenilen düzeyde başarı gösteremediğini belirtir (akt. Yaman ve Oğurlu, 2014). Bu başarısızlığın temel sebepleri devamsızlık, eksik ödevler, dikkatsizlik ve özensiz çalışma, zararlı arkadaşlıklar ve davranışlar ve aile problemleridir (Reis, 2004). Ancak düşük başarıya sahip öğrencilerin büyük bir çoğunluğunda motivasyon eksikliği olduğu belirlenmiştir (Sak, 2010).

Üstün zekâlı öğrenciler akademik yaşantılarında bir veya birden fazla alanda üst düzey performans gösterirken başka alanlarda üstün bir performans göstermeyebilir. Ayrıca üstün zekâlı öğrenciler bilgiye ulaşmak için araştırmaya ve yönlendirmeye ihtiyaç duymaktadır. Eğitimcilerin üstün zekâlı öğrencileri nasıl eğitecekleri konusunda karar almadan önce araştırma temelli bir anlayış geliştirmeleri önemlidir ( Conklin & Frei, 2011).

Renzulli ‘‘üstün zekâlı öğrenci’’ yerine ‘‘üstün davranışlar’’ kavramını kullanır ve eğitim kurumlarının öğrencilerin eğitimini zenginleştirilmesi gerektiğini savunur (Renzulli, 1994). Bu şekilde üstün zekâlı öğrencilerin var olan potansiyellerini açığa çıkarmalarına olanak sağlanmakta ve akademik alandaki başarıları da olumlu yönde ilerleme göstermektedir.

Tucker & Hafenstein (1997), üstün zekâlı öğrencilerin ilgili oldukları konulara yoğun bir şekilde ilgi gösterdiklerini ve ileri düzeyde problem çözme becerisine sahip olduklarını belirtmiştir.

Kahyaoğlu ve Pesen'in (2013) yaptığı çalışma sonucu üstün zekâlı öğrencilerin en başarılı olduğu öğrenme stilinin katılımcı, en başarısız olduklarının ise pasif öğrenme stili olduğu ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra işbirlikçi, rekabetçi, bağımsız ve bağımlı öğrenme stillerinde de orta düzey bir başarı gözlenmiştir. Buradan yola çıkarak üstün zekâlı öğrencilerin akademik başarılarını sağlamak için en uygun öğrenmenin aktif öğrenme ortamı olduğu görülmektedir.

**2.2.2 Üstün zekâlı öğrencilerin gelişim özellikleri.** Üstün zekâlı öğrencilerin gelişim özelliklerinden bahsetmeden önce bilinmelidir ki, her çocuğun gelişim özelliği birbirinden farklıdır. Kültürel değerler, ekonomik imkânlar ve çocuğa sağlanan imkânlar dâhilinde farklılık gösteren bu gelişim süreci hiçbir zaman tekdüze olamaz. Buradan yola çıkarak üstün zekâlı çocukların da diğer çocuklar gibi kendi aralarında değerlendirildiğinde gelişim özellikleri farklılık gösterebilir denilebilmektedir.

Üstün zekâlı çocukların gelişim özelliklerini bilmek için öncelikle fiziksel, sosyal-duygusal, beyin, bilişsel ve dil alanlarındaki gelişim özelliklerini incelemek gerekir (Şahin, 2015).

*2.2.2.1 Sosyal-duygusal gelişim özellikleri.* Her araştırmada vurgulandığı gibi normal çocukların gelişim özelliklerindeki farklılıklar, üstün zekâlı öğrencilerin gelişimlerinde de farklılık gösterebilir. Buna bağlı olarak üstün zekâlı çocukların sosyal ve duygusal gelişim özellikleri birbirinden farklılık gösterir. Üstün zekâlı öğrencilerin özellikleri incelendiğinde öğrencilerin anlaşılabilirlikleriyle içine kapandığı ve sosyal açıdan gelişimlerinin yavaş ilerlediği tespit edilmiştir. Ancak aynı zamanda üstün zekâlı öğrencilerin liderlik özelliklerinin gelişmesi de bulunan bulgular arasındadır. Bu durum da sosyal açıdan geliştiklerini ve gelişimdeki farklılıkları ortaya koymaktadır.

Clark & Zimmerman (1992), üstün zekalı çocuklarla yaptıkları çalışmalar sonucunda bu çocukların, farkındalıklarının yüksek, yüksek idealleri olan, duygusal yönlerinin gelişmiş, yüksek beklentileri olan, mükemmeliyetçi, ahlaki değerleri ve empati yetenekleri gelişmiş çocuklar olduğunu söylemişlerdir.

Üstün zekâlı öğrenciler duygusal olarak yaşıtlarına göre daha hassastır (Gallagher, 1985), sosyal konulara karşı ilgilidir (Drews, 1972), yaşıtlarına göre daha olgundur (Rogers, 1986), adalet duyguları fazlasıyla gelişmiştir (Rogers, 1986), etik değerleri güçlüdür (Passow, 1988), sabırlı ve merhametlidirler (Torrance, 1977).

Üstün zekâlı öğrencilerde dil gelişimi olağanüstü düzeyde gelişim gösterenlerin akranlarının düzeyine inememesi, sosyal kulüplere kabul edilmek için performansının çok altında hareket ederek başarısız olması ve bazen de kapasitelerini tam anlamıyla kullanmalarından dolayı yalnızlığa itilmeleri sosyal-duygusal yönden gelişimlerini engelleyen etkenlerdendir (Bildiren, 2016). Ancak çoğu üstün zekâlı öğrencinin liderlik yetenekleri gelişmiş olduğundan arkadaşları arasında kabul görebilir ve popüler olabilirler. Mizah ve dramatize etme yönleri geliştiği için arkadaşlarına liderlik ederler. Bu durumlarda üstün zekâlı öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimleri hızlanmış olur (Bildiren, 2016).

Literatür incelemesi sonucu üstün zekâlı öğrencilerin sosyal ve duygusal yönden gelişimleri için en önemli faktörün çevre etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin zihinsel akranlarıyla birlikte olmaları dil becerilerini, mizah yeteneklerini, liderlik özelliklerini kullanabilecekleri uygun ortamı sağlamaktadır. Bu sebeple öğrencilerin gelişimleri için en uygun aile ve okul ortamı hazırlanmalıdır.

*2.2.2.2 Fiziksel gelişim özellikleri.* Üstün zekâlı öğrencilerin diğer öğrencilerden ayırt edici özellikleri vardır. Bunlardan bir tanesi de fiziksel gelişimleri olarak açıklanmaktadır. Üstün zekâlı öğrencilerin fiziksel gelişimleri ile ilgili yapılan araştırmalar ve bulgular sınırlıdır. Ancak her ne kadar üstün zekâlı ve yeteneklilerin fiziksel olarak diğer öğrencilerden farkı olmadığı görüşü olsa da bu tezi çürüten bazı araştırmalar vardır.

‘‘Türkiye’de Ataman’ın (1974) 6-7 yaş grubu çocuklarla yaptığı çalışma sonucunda üstün yetenekli çocukların boy, ağırlık, baş çevresi ve akciğer kapasitesi ölçümlerinin normalaltı yetenek kümesindeki çocuklara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.’’ (Şahin, 2015, s. 79). Ancak literatürde, üstün zekâlı öğrencilerin fiziksel özelliklerinin diğer öğrencilerden farklı olduğunu gösteren net bir çalışmaya rastlanmamıştır.

2.2.2.3 *Bilişsel gelişim özellikleri.* Üstün zekâlı olmak bilişsel bir farklılıktır. Bu sebeple üstün zekâlı öğrencilerin gelişimlerinin en hızlı olduğu alan bilişsel gelişim alanıdır. Buna bağlı olarak mantıksal çıkarımları ve karmaşık düşünme becerileri fazlasıyla gelişmiştir.

Üstün zekâlı öğrencilerin bilişsel özelliklerinden en önemlilerinden bir tanesi, bu öğrencilerin karmaşık ve yeni bilgileri diğer öğrencilerden daha hızlı kavrayabilme yetisidir (Kanlı, 2011). İlgi duydukları alanlarda dikkat süreleri diğer öğrencilere göre oldukça fazladır.

Üstün zekâlı öğrencilerin yaşlarına göre ileri düzey kelime bilgisi ve akıcı konuşma becerisine, güçlü bir zihinsel enerjiye ve hafızaya, hızlı öğrenme becerisine, okuma ve kitaplara olan ilginin erken gelişmesine, yüksek motivasyona, güçlü mizah duygusu ve yaratıcılık gibi özellikleri de genel zihinsel beceri ve gelişim özelliklerindedir (Süel, 2011).

Üstün zekâlı öğrenciler hızlı öğrenir (Hollingworth, 1942), ilgi alanları geniştir (Bloom, 1982), hafızaları güçlüdür (Freeman, 1985), yaratıcıdır (Louise & Lewis, 1992), hayal güçleri geniştir (Schiever, 1985), algılama yetenekleri gelişmiştir (Price & Milgram, 1993). Genelleme yapma, ilişki kurma ve bilgilerin transferinde yaşlarına göre ileridedirler. Normal çocuklar sordukları sorular karşısında aldıkları yüzeysel cevaplarla tatmin olurken üstün zekâlı öğrenci, derinlemesine ve ayrıntılı cevaplar bekler. Analitik düşünme becerileri geliştiği için ilişkileri çabuk anlayabilir ve uygulayabilirler (Bildiren, 2016). Farklı alanlara ilgi duyan ve fazlasıyla meraklı olan üstün zekâlı öğrenciler (Clark, 2002), kavram oluşturmada da yeteneklidirler (Cutts & Moseley, 2004) ve bu da bilişsel gelişimlerinin ileri düzeyde olduğunu bir göstergesidir.

2.2.2.4 *Dil gelişimi özellikleri.* Dil, insanların durumları ayırt etmelerini, davranışlarını ve anlama biçimlerini şekillendirir (Maltepe, 2006). Dil becerisinin bilişsel yeteneklerin sonucu olduğu düşünüldüğünde ileri düzey bilişsel becerilere sahip öğrencilerin ileri düzey dil becerilerinin olması beklenmektedir.

Üstün zekâlı çocukların bilişsel gelişim süreçlerinin erken tamamlandığı ve hızlılık gösterdiği gözlenmiştir. Buna bağlı olarak dil alanındaki gelişimin de hızlı olduğu bulunmuştur (Şahin, 2015). Üstün zekâlı öğrenciler çoğunlukla akranlarına göre daha erken dil yeterliliği kazanmaktadır (Lockwood, 1992, akt. Üşenti, 2013).

Üstün zekâlı öğrencilerin kelime dağarcıkları akranlarına göre daha zengindir. Soyut anlamlı kelimeleri anlamına uygun kullanabilir, entelektüel sohbetler yapabilir, akıcı konuşabilir ve kendini rahatlıkla ifade edebilirler (Bildiren, 2016).

Erken konuşan üstün zekâlı öğrencilerin altı yaşına geldikleri zaman kusursuz okuyucular olmaları yüksek bir ihtimaldir (Dale, Crain-Thoreson & Robinson, 1995). Üstün zekâlı öğrencilerin kelime dağarcıkları genişir (Cutts & Moseley, 2004), dil gelişimleri hızlıdır (Clark, 2002), okumayı yaşitlarından önce öğrenirler (Martinson, 1961), bu sebeple de kitap okumaktan büyük zevk alırlar (Cox, 1977).

Özdemir (2010) üstün zekâlı çocukların dil gelişim özelliklerini; kelime dağarcıklarının zengin olması, soyut sözcükleri yerinde ve anlamına uygun kullanmaları, akıcı konuşmaları, kelimeleri doğru telaffuz etmeleri, okuma ve yazmaya ilgilerinin fazla olması, bu beceriyi erken kazanmaları ve fazla okumaları olarak belirtmiştir.

2.2.2.5 *Asenkronize gelişim özellikleri.* Asenkronize gelişim, gelişim alanlarındaki hızların eş zamanlı olmamasıdır. Üstün zekâlı bireylerde eş zamanlı olmayan gelişim; bilişsel, duyuşsal ve fiziksel gelişim hızlarının eşit olmaması anlamına gelir (Tantay, 2010).

Üstün zekâlı çocuklar genelde okul öncesi dönemde kendi kendilerine oyun oynarlar. Bunun sebebi de genelde çevrelerinde zihinsel düzeylerinde yeteneklere sahip ve koyduğu kuralları anlayabilecek akran bulamamalarıdır (Eriş, 2015). Üstün

zekâlı öğrencilerin zihnindeki ürünleri ile ortaya koydukları ürünleri arasındaki farklılığa sebep olan bu durum asenkronize gelişimdir.

### 2.3 Üstün Zekâ Eğitiminde Farklı Modeller

Üstün zekâlı öğrencilerin eğitiminde birçok farklı model kullanılmaktadır. Bunun sebebi üstün zekâlı öğrenciler için standart bir eğitim programının ortaya konmamış olmasıdır.

Üstün zekâlı öğrencilerin eğitiminde özel sınıf, özel okul, bireysel öğretim, türdeş yetenek kümeleri, zenginleştirme, okula erken başlama ve hızlandırma gibi farklı uygulama yöntemleri kullanılmalıdır. Farklı yaklaşımlarla birlikte, bu yöntemlerden birkaçı birlikte uygulanmalıdır (MEB, 1991).

Clark'a (2002) göre de üstün zekâlı öğrencilerin becerilerini geliştirebilmek için okullardaki standart eğitimin dışında farklı bir eğitim içeriği gerekmektedir.

Üstün zekâlı öğrenciler için uygulanabilecek en iyi olan tek bir eğitim modeli yoktur (Miller, 1990). Bu sebeple uygulanan farklı modellerden gruplama, hızlandırma, zenginleştirme, program daraltma, destek eğitim odası ve mentorluk aşağıda ayrıntılı şekilde incelenmiştir.

**2.3.1 Gruplama.** Üstün zekâlı öğrencilerin eğitiminde kullanılacak modellerden biri gruplamadır. Gruplama iki farklı şekilde yapılır. Birincisi ölçek uygulamaları sonucu belirlenmiş öğrenim alanları, yetenek düzeyleri ve özellikleri yakın olan üstün zekâlı öğrencileri aynı grupta birleştirmektir. Diğerisi ise birinci sınıfa yeni alınacak öğrencilerin incelemeler sonucu üstün, orta yetenekli ve ağır öğrenenler olarak üç gruba ayrılarak farklı müfredat içeriğinin sunulmasıdır (Davashgil, 2004).

Gruplama, normal sınıflardaki üstün zekâlı öğrenciler için, küme gruplamaları, özel sınıf, özel okulda gruplama, kaynak odada gruplama, özel seminer ve kurslar gibi farklı uygulamalarla yapılabilmektedir. Öğrencilerin bu gruplamalara

katılması onlarda yetenek ve benlik algılarında ciddi oranda gelişim göstermektedir (Altıntaş, 2009).

Ataman (2002), üstün zekâlılar eğitimindeki gruplama ile ilgili, belirli özellik ve düzey yakınlıklarına göre gruplandığını, bu gruplara özel program geliştirildiğini ve etkinliklerin de bu grup düzeylerine uygun olması gerektiğini belirtmiştir.

**2.3.2 Hızlandırma.** Üstün zekâlı öğrencilerin genel ve akademik özellikleri doğrultusunda ihtiyaç duyduğu eğitime sahip olası için hazırlanan eğitim modellerinden biri de hızlandırmadır. Üstün zekâlılar eğitiminde programın farklılaştırılmasının sadece ‘‘farklı’’ şeyler yapmak olmadığı, öğrencinin ihtiyaçlarına ve farklılıklarına göre programın düzenlenmesi ve öğretimin de buna uygun hale getirilmesi olduğu bilinmelidir (Kanlı, 2011).

Kanlı (2011), hızlandırmayı 15 başlık altında toplamıştır. Bunlar; okula erken başlama, sınıf atlama, sürekli ilerleme, bireye göre hızlandırılmış öğretim, konuya bağlı hızlandırma, birleştirilmiş sınıf, müfredat daraltma, müfredatın sıkıştırılması, müfredat dışı programlar, çevrimiçi dersler, erken mezun olma, çiftli yerleştirme, ileri yerleştirme, sınavla kredi alma ve uluslararası bakalorya programlarıdır.

Hızlandırma uygulanan üstün zekâlı öğrenciler içerisinde bir de dahi veya olağanüstü üstün zekâlı öğrencilerin hızlandırma programları yer almaktadır. Bunlardan biri olan radikal hızlandırma üstün zekâlı öğrencilerin üç ya da daha fazla yıl öncesinden lise ve üniversiteye girmesidir. Ancak radikal hızlandırma sadece olağanüstü üstün zekâlı öğrencilere (160 üstü IQ skoruna sahip öğrencilere) uygulanmalıdır (Gross & Vliet 2005, akt. Tortop, 2012).

Özsoy ve diğerlerine (1991) göre; farklı hızda yarışan iki otomobilin yarış boyunca aralarındaki mesafenin giderek açılması gibi, üstün zekâlı öğrencilerle diğerlerinin arasındaki mesafe de gitgide açılır. Üstün zekâlı öğrencilere sıradan bir program uygulamak onları yavaşlatır. Bu sebeple programda hızlandırmaya yapmaya ihtiyaç vardır.

Ülkeler eğitim planlamaları gereğince birçok hızlandırma yöntemi kullanmaktadır. Ancak Türkiye’de hızlandırma eğitimi okula erken başlama veya sınıf atlama olarak uygulanmaktadır. Bu durumda öğrencilerin eğitim hayatları boyunca sadece bir kere bir sınıf düzeyi atlayabilmektedir.

**2.3.3 Zenginleştirme.** Zenginleştirme, normal sınıflardaki üstün zekâlı öğrenciler için, onların özellik ve ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanan uygulamalardır (Ersoy ve Avcı, 2000).

Cutts & Moseley (2004), zenginleştirme kavramını, öğrencinin yeterliliğinin altındaki ve öğrendiği konulardaki gereksiz tekrarlar yerine alternatif olarak sunulan bir program olarak tanımlamıştır. Ayrıca zenginleştirmenin amacını, öğrencilerin becerilerini tümüyle kullanabilme, bilgileri genişletme, anlamayı derinleştirme, motivasyonu geliştirme, yaratıcılığa imkân sağlamak olarak belirtmiştir. Çağlar (2004), üstün zekâlı öğrencilerin eğitimi alanında, uygulanan birçok program içinden en uygun olanın zenginleştirme olduğunu söylemektedir.

Zenginleştirme yatay ve dikey olarak iki farklı şekilde yapılabilir. Yatayda yapılan etkinlik çeşidini arttırmakken, dikeyde yapılan zenginleştirme konuyla ilgili derinlemesine yapılan çalışmaları kapsar (Dağlıoğlu, 2004). Zenginleştirme, öğrenciler için derin ve geniş bir program sunar. Bu sayede öğrencilerin daha zengin ve farklı tecrübeler kazanmasına katkı sağlanır (Aygün, 2010).

**2.3.4 Program daraltma.** Program daraltmada amaç; üstün zekâlı öğrencilerin bilgi ve beceri gelişimini öğretime başlamadan önce değerlendirmek, yeteneklerini belirlemek ve akademik ihtiyaçlarını karşılayacak programı onlara sunmaktır (Ogurlu ve Kaya, 2014). Program daraltma, öğrencilerin var olan bililerinden yola çıkarak uygulanır. Burada öğrencinin ihtiyacı olmayan öğrenmeler ayıklanır ve gerekli görüldüğü alanlarda hızlandırma yapılır. Böylelikle öğrenciye zaman kazandırılır (Genç, 2016).



Üstün zekâlı öğrenci eğer ödevlerini ve görevlerini eksiksiz yapıyor, tutarlı olarak diğer arkadaşlarından önce bitiriyorsa, derste sıkılıyor ve konu içindeki kavramları biliyorsa öğrenci için program daraltmaya ihtiyaç olabilir. Böylece program daraltma ile öğrenci kendileri için anlamlı olan çalışmalarda bulunma fırsatı yakalayabilir ( Conklin & Frei, 2011).

Reis, Burns & Renzulli (1992), program daraltma için öncelikle ünitenin hedef ve kazanımlarının belirlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Daha sonra öğrencilere ön test uygulanmalı, ön test sonuçları ile program daraltma uygulanacak öğrenciler belirlenmeli ve seçilen öğrencilere tekrar ön test uygulanmalıdır. Öğrencilere uygulanan daraltılmış programda öğrenci dersi bitirirse zenginleştirme ve farklılaştırma uygulanır. Ders sonunda her öğrenci için bir sonraki eğitimi bilgilendirme amaçlı ayrıntılı notlar alınmalıdır. Ön testler her ünite başında yapılmalıdır ve sorular en zordan başlar. Öğrenci bunları yapabilirse diğer soruları yapma zorunluluğu ortadan kalkar (Eriş, 2013).

**2.3.5 Destek eğitim odası.** Öğrencilerin okul ders saatleri içerisinde bazı derslerden ayrılarak özel olarak oluşturulmuş sınıflarda eğitim aldığı bir yöntemdir. Ülkemizde var olan özel eğitim mevzuatına göre, bir okulda özel eğitim gerektiren ve yetersizliği olmayan öğrenci varsa o okulda destek eğitim odası açmak zorunludur. Öğrenci haftalık ders saatinin %40'ını aşmayacak şekilde bu sınıfta ders alabilmektedir. Bu süre zarfında okula danışmanlık ve rehberlik hizmeti veren kurum Rehberlik Araştırma Merkezidir (RAM).

MEB'in 2016 yılında yayınladığı destek eğitim odası kılavuzunda tanıma göre destek eğitim odası tanımı şu şekildedir: "Okul ve kurumlarda, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları kapsamında yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta eğitimlerine devam eden özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin sunulan eğitim hizmetlerinden en üst düzeyde yararlanmaları amacıyla özel araç- gereçler ile eğitim materyalleri sağlanarak oluşturulmuş eğitim ortamlarıdır". Bu sayede öğrencilerin farklı sınıflarda gelişimlerini destekleyen eğitim içeriklerini almaları sağlanmaktadır.

Dünya üzerinde Pull-Out programlar olarak adlandırılan bu programın içeriği ile destek eğitim odasının içeriği hemen hemen aynıdır. Bu programda öğrenciler, günün belli bölümünde normal sınıftan ayrılarak kendileri için ayrılan başka bir sınıfta, okulun alacağı kararlar doğrultusunda belirlenen bir saat aralığında ders yapar. Ders içerikleri yaratıcılık ve kritik düşünme üzerine kurgulanır ve müfredat dışı konular anlatılır (Eriş, 2015).

**2.3.6 Mentorluk.** Mentorluk usta-çırak ilişkisine dayalı bir akıl hocalığı olarak düşünülebilir. Burada mentor olan kişinin ve öğrencinin sürece istekli olması en önemli koşullardan biridir. Aynı zamanda mentor kişinin alanına yetkin, yaşça çocuktan büyük veya akademik yetkinliğinin daha fazla olması beklenir.

Mentorluk yöntemi, alanında uzman bir yetişkinin, kendisinden yaşça küçük ve üstün zekâ/yetenek tanısı almış bireyle ilgi alanları çerçevesinde birlikte çalışmasıdır. Araştırmalar, bu yöntemin üstün zekâ eğitiminde en etkili yöntem olduğunu ortaya koymuştur (Eriş, 2015).

**2.3.7 Farklılaştırma.** Eğitim programlarında farklılaştırma uygulanan birçok alan vardır ve gereklidir. Öğrencilerin bireysel farklılık ve ihtiyaçlarına yönelik programda düzenleme yapılması ve öğretimin buna uygun hale getirilmesi olan farklılaştırma, öğretim yapıları ve uygulamalarında uyarlamalar kapsar. Farklılaştırmanın bileşenleri göz önüne alındığında farklılaştırmanın sadece “farklı” şeyler yapmak olmadığı bilinmelidir (Sayı, 2013).

Farklılaştırma veya farklılaştırılmış öğretim, öğretmenlere eğitim uygulamalarının tüm yüzlerinde rehberlikte edebilecek kapsamlı bir öğretim yaklaşımıdır” (Tomlinson, 1995; akt. Kanlı, 2011). Clark’a (2008) göre, üstün zekâlı öğrenciler için hazırlanacak olan müfredat çok zor, karmaşık, disiplinler arası, geniş ve kapsamlı olmalı, aynı zamanda gerekli hızlandırmayı da içermelidir.

Farklılaştırılmış bir öğretim, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır. Farklılaştırılmış öğretimde, öğretmen öğretimi öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik ayarlar, seviyelere göre düzenler ve öğrenme ürünlerini çeşitlendirerek yapar (Sayı, 2013).

## 2.4 Okuma

Okuma, ilkokul birinci sınıf düzeyinde ilk okuma yazma eğitimi sürecinde kazanılan bir beceridir. Okuma becerisinin kazanılması ve geliştirilmesi öğrenim ve öğretim sürecindeki en önemli unsurlardan biridir (Elkatmış, 2014).

Okuma, gözlerin ve ses organlarının hareketi ile zihnin anlama ve kavrama çabasına dayanan karmaşık bir etkinliktir. İyi bir okuma, bu hareketlerin uyumlu işlemesine, okuma eylemini gerçekleştiren fizyolojik ve psikolojik özelliklerin sağlıklı ve uyumlu işletilmesine bağlıdır (Karatay, 2014).

“Okuma, ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir.” (Pilten ve diğerleri, 2009). Başka bir tanıma göre okuma, duygu düşünce, deneyim ve izlenimleri karşı tarafa aktarma amacıyla, toplumların kendileri özgü yapılarını kullanıp anlamlandırarak zihinde yapılandırma faaliyetidir (Bay, 2010). “Okuma bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve diğer öğeleriyle görme, algılama ve kavrama eylemidir” (Yardımcı ve Tuncer, 2002).

Okuma eğitimi akademik sürecin temelini oluşturduğu gibi aynı zamanda sosyal hayattaki ve iletişimdeki becerileri geliştirme noktasında son derece önem arz etmektedir. Okuduğunu doğru ve tam anlayan, duygu, düşünce ve izlenimlerini açık ve anlaşılır biçimde anlatan öğrencilerin hemen hemen her derste başarılı olma şansları yüksektir (Karatay, 2014).

Okuma, duyu organlarıyla algılanıp (Sever, 1997), anlamlandırılması ve yorumlanması amacıyla duyu ve ses organlarının eşgüdümlü bir etkinliğidir (Ferah, 2001). Okuma türleri, okuma unsurları, okuma süreçleri ve okuma ilkeleri aşağıda ayrıntılı olarak incelenmiştir.

**2.4.1 Okuma türleri.** Okuma türleri sesli ve sessiz okuma olarak iki ayrılabilir. Bu araştırmada da bu iki ana başlık altında incelenmiştir.

2.4.1.1 *Sesli okuma.* ‘‘Sesli okuma gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organlarının yardımı ile söylenmesidir.’’ (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2014). Ses organının kullanıldığı sesli okumada, gözle tanınan yazı ses organlarıyla seslendirilir ve kulak ile duyulduktan sonra belleğe gönderilir (Güneş, 2000).

Sesli okuma eğitiminin amacı, öğrencilerin metindeki kelimeleri doğru telaffuz etmelerini sağlamaktır. Çünkü kelimelerin doğru telaffuzu aynı zamanda kullanılan anlamın da kavranmasını sağlar. Öğretmen bu sırada öğrencilerin okuma hızlarını ve gelişimlerini de takip etme olanağı sağlar (Karatay, 2014).

German & Newman’a (2007) göre, sesli okuma yeteneği, kod çözme ve konuşma becerilerine bağlıdır. Bu okuma türü, öğrencilerin okurken yaptığı hataları görmek ve bu hataları düzeltmek için bir fırsat olarak değerlendirilebilir (akt. Alyıldız, 2011). Sesli okumanın iki önemli şartı, kelimelerin telaffuzunu doğru yapmak ve okuma zevki uyandırarak konuşur gibi okumaktır (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007).

2.4.1.2 *Sessiz okuma.* Sessiz okuma, seslendirme yapılmadan, konuşmayı sağlayan yapıların sürece dâhil edilmediği okuma türüdür. Sessiz okuma da anlama ön plana çıkar ve sesli okumaya nazaran daha hızlıdır (Alyıldız, 2011).

Sessiz okuma ses organları kullanılmadan gözle yapılır, kişinin yaşamında sesli okumaya nazaran daha fazla yer alır ve okuma sırasında anlam daha çabuk kavranır (Keskinkılıç, 2002). Sesli okuma okula yeni başladığı zamanlarda anlamayı kolaylaştırırsa da, zamanla ses ve göz uzaklığı arttığı için anlama ve ilerleme zorlaşır. Bu sebeple sınıf düzeyi arttıkça sessiz okumaya daha çok yer verilmelidir (Binbaşoğlu, 2004). Sessiz okumanın amacı öğrencilerin metni anlamalarını ve anlam kurma hızlarını arttırmaktır (Karatay, 2014).

Sessiz okuma sırasında parmakla izleme, baş ve gözde hareketleri engellenmeli, özgür okuma etkinliklerine istek uyandırılmalı ve ad, rakam, sözcük ve cümle bulma çalışmaları sessiz okuma ile yaptırılmalıdır (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007).

**2.4.2 Okuma unsurları.** Eğitim öğretimde başarı ve ilerlemeyi etkileyen en önemli unsurlarından biri bireyin çeşitli özellikleridir. Eğitimin tamamında olduğu gibi okuma öğretiminde de bireyin başarısını etkileyen fiziksel ve zihinsel unsurlar mevcuttur.

Okuma, görme ve seslendirme yönüyle fiziksel; kavrama yoluyla da zihinsel bir süreçtir. Okumada başarı sağlamak için iki sürecin eşzamanlı olarak yürütülmesi gerekmektedir (Özbay, 2014).

**2.4.2.1 Fiziksel unsurlar.** Okumanın fiziksel unsurları arasında göz ve göz kasları yer alır. Gözün sıçrayarak hareketi ve alt satıra geçerken çizdiği açı göz kaslarının yorulmasına neden olur. Göz kaslarının yorulması da okumayı engelleyen en önemli faktördür ve okumanın ilk yıllarında göz kasları daha çabuk yorulur.

Göz kaslarının eğitiminde okuma mesafesi önemlidir ve gözle kitap arasındaki mesafe 30-40 cm civarında olmalıdır. Bu alışkanlık çocuklara erken yaşta kazandırılmalıdır. Aynı zamanda kitapların yaş düzeyine uygun puntoyla yazılması gerekir ve birinci sınıf düzeyinde 24 punto olmalıdır (Özbay, 2014).

**2.4.2.2 Zihinsel unsurlar.** Okuma becerisini etkileyen bilişsel unsurlar, yaş, harf bilgisi, algısal beceriler, şifre çözme, fonolojik farkındalık ve zihinsel yaştır (Karakelle, 1998). Okuma eylemi fiziksel unsurlardan göz ile yapılıp beyne iletilir. Ancak asıl okuma ve anlama süreci beyinde gerçekleşir (Karatay, 2014). Bu sebeple okuma ciddi oranda zihinsel de bir süreçtir.

**2.4.3 Okuma süreçleri.** Okuma süreci yedi aşamadan oluşur. Birinci aşama; okul öncesi döneme tekabül eden hazırlık ve taklit aşamasıdır. İkinci aşama; seslerin ve harflerin tanındığı başlangıç aşamasıdır. Üçüncü aşama; okuma stratejilerinin kullanıldığı, temel noktalama işaretlerinin ve hikâye unsurlarının tanındığı gelişim aşamasıdır. Dördüncü aşama; sessiz okumanın yapıldığı ve bilgilendirici metinlerin okunduğu ilerleme aşamasıdır. Beşinci aşama; uzun metinlerin okunduğu, karşılaştırma yapıldığı ve ilgi alanlarının geliştirildiği ilişkilendirme aşamasıdır. Altıncı aşama; karmaşık metinlerin okunduğu ve metinlerdeki olay analizlerinin

yapıldığı akıcı okuma aşamasıdır. Yedinci aşama; bağımsız okuma materyallerinin seçildiği, karmaşık anlamlar üretildiği ve edebi türlerin analiz edilip yorumlandığı bağımsız okuma aşamasıdır (Akyol, 2017).

**2.4.4 Okumanın ilkeleri.** Okuma süreci belirli ilkelere dayanan önemli bir süreçtir. Bu sebeple her okumada olması gereken belli başlı ilkeler olmalıdır. Akyol (1997), insan beyni ve beyinle ilgili süreçler, çocuk gelişimi ve davranış bilimleriyle ilgili olarak okumanın beş temel ilkesini şöyle belirtmiştir;

1. Okuma bir anlam kurma sürecidir.
2. Okuma akıcı olmak zorundadır.
3. Okuma mutlaka stratejik olmak zorundadır.
4. Okuma motivasyon gerektiren bir faaliyettir.
5. Okuma devamlı gelişen bir beceridir.

## 2.5 Yazma

Yazma, ilkokul birinci sınıf düzeyinde ilk okuma yazma eğitimi sürecinde kazanılan bir beceridir. Yazma eğitimi akademik sürecin temelini oluşturduğu gibi aynı zamanda sosyal hayattaki ve iletişimdeki becerileri geliştirme ve kişinin kendini ve düşüncelerini ifade etme noktasında son derece önem arz etmektedir.

Yazma, kişinin düşüncelerini ifade etmesi için sembol ve işaretlerin kullanıldığı motorsal bir üretimdir (Akyol, 2006). Aynı zamanda, duygu, düşünce, istek ve tasarıların yazılı olarak ifade edilmesidir (Elkatmış, 2014). Bir başka tanımla yazma, beyindeki yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007).

Göçer (2010) yazmayı, ‘‘düşünce gücüne sahip olanların görüş, fikir ve duygularıyla gözlem deney ve tecrübelerini, seçilen konuyla ilgili ölçüde planlayıp dilin kurallarına uygun biçimde anlatılması’’ olarak tanımlar. Yazma ile ilgili bir başka tanım da, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülme işlemi olmasıdır (Öz ve Çelik, 2007).

2017-2018 eğitim öğretim yılı itibari ile ilkokullarda dik temel harflerin kullanıldığı yazı stiline geçilmiştir. Bu sebeple dik temel harflerle yazı eğitimi, yazıda bulunması gereken özellikler, yazmanın amaç ve ilkeleri ve yazma süreçleri hakkında bilgiler aşağıda yer almaktadır.

**2.5.1 Dik temel harflerle yazı.** Ülkemizde 2005 yılından itibaren sürdürülen programda bitişik eğik el yazısı kullanılırken, 2017 yılından itibaren dik temel harflerle yazı öğretimine geçilmiştir. Dik temel harflerle öğretimde Ses Esaslı Cümle Yönteminde bulunan tüm aşamalar gerçekleşmektedir. Ancak yazılar eğik ve bitişik yazılmamaktadır.

Dik temel harflerle yazı öğretiminde yazmaya hazırlık sürecinde dik, eğik, dairesel ve yatay çizgiler çizdirilir. Dik temel yazmada dairesel çizgi öğretilirken, saatin 2 noktasından başlanmalı, sola doğru eller kâğıttan kaldırılmadan aynı noktaya gelene kadar çizdirilir. Dik temel harflerin yazılış yönleri, soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru gösterilir ve her harf birbirinden bağımsız olarak yazılır. Harflerin yazım özelliklerine bağlı olarak el kaldırma yapılabilir ve her harf öğretiminde önce büyük harf, sonra küçük harfin yazımı gösterilir (MEB, 2017).

**2.5.2 Yazıda bulunması gereken özellikler.** Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek sadece öğretici yazılar yazdırmakla değil, aynı zamanda dünyayı algulamaları ve anlatımlarında kendi görüşlerini ve hayal güçlerini kullanmalarına imkân sağlamakla olur (Göçer, 2010).

Yazma becerisinin gelişmiş olması yazıda bulunması gereken özelliklere bağlıdır. Bu özellikler, harflerin aralıklara sığdırılmış olması, yazım kurallarına uyulması, yazı büyüklüğünün korunması, sayfa düzeninin sağlanması, imla kurallarına uyulmasıdır. Ancak bir yazıdaki bulunması gereken en önemli özellikler akıcı ve okunaklı olmasıdır.

**2.5.3 Yazma amaç ve ilkeleri.** Yazı yazmak için kalemi doğru tutmak son derece önemlidir. Bu sebeple öğrenci kalemi baş, işaret ve orta parmakları ile rahat

ve serbest tutmalıdır. İşaret parmağını fazla bastırılmamalı ve bilek zorlanmayacak şekilde kalemi tutmalıdır (MEB, 2017).

Yazı yazma kolaylığı açısından kâğıt tutuşu konusunda esnek davranmak gerekir. Bu sebeple yazı yazarken kâğıdı eğimli tutmayı tercih eden öğrencilere baskı yapılmamalıdır (MEB, 2017).

Özer (1987), yazı öğretiminin ilkeleri için, çocuğun yazı gelişiminin göz önünde bulundurulması gerekliliğini vurgulamıştır. Aynı zamanda öğretmenin öğrencilere yazı yazmada örnek olması, kullanılan metinlerin öğretilen harf ve hedeflere uygun olması ve kullanılan araçların öğrenci kullanımına uygun olmasını da yazının ilkeleri arasında saymıştır (akt. Bayraktar, 2006).

**2.5.4 Yazma süreçleri.** Yazma için temel öge amacın belirlenmesidir. Bu aşamada öncelikle öğrenci, ne hakkında yazacağına, yazıyla neler anlatmak istediğine ve yazma sonunda neler önereceğine cevap arayarak yazma işlemine başlamalıdır (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007).

## **2.6 Okuma ve Yazma Hataları**

Hata yapmak öğrenmenin bir paçasıdır (Berman, 2006). İlk okuma yazma süreci de eğitim öğretimde temel oluşturan en önemli süreçtir. Bu sebeple okuma ve yazmada yapılan hatalar da öğrencinin eğitim hayatını temelden olumsuz etkileyecek bir durumdur.

Okuma ve yazma hatalarının zamanında fark edilmesi ve gerekli önlemlerin alınarak düzeltmelerin yapılması son derece önem arz etmektedir. Aksi takdirde her hatanın düzeltilmediği durumda kalıcı hale geldiği gibi ilk okuma yazmadaki hatalar da düzeltilmediği takdirde kalıcı olabilmektedir.

İlk okuma yazma alanında meydana gelen hataların bu süreçte fark edilip düzeltilmesi, bu becerilerin alışkanlık haline getirilmesinde önemli bir etkidir (Alyıldız, 2011).



**2.6.1 Okuma hataları.** Sesli okumada yapılan hatalar, konuşma ile ilgili yapıların kullanıldığı okuma türünde yapılan hataları kapsar ve okuma sırasında öğrencinin okuma kurallarına uymaması sonucu ortaya çıkar (Alyıldız, 2011).

Bay (2010), okuma hatalarını; atlayarak okuma, ekleyerek okuma, tekrarlayarak okuma, izleyerek okuma, okuma esnasında ses tonu, okuma akıcılığı, sesli okuma kuralları, okuma esnasındaki nefes kontrolü şeklinde sıralamıştır.

Harris & Sipay (1990), en sık rastlanan hataların kelime kelime okuma, ekleme, atlama, tersine çevirme, tekrarlar, noktalama hataları ve telaffuz hatalarını olduğunu ortaya koymuştur.

Sesli okuma sırasında yapılan hatalar öğrencilerin okuduklarını anlamasını engellemektedir. Öğrenci okuduğunu anlayamadığı zaman okumaktan soğur ve bu durum öğrenme sürecini olumsuz etkiler. Ancak öğrencinin hataları fark edildiği an düzeltilirse öğrenci okumaya karşı motive olabilir.

**2.6.2 Yazma hataları.** Yazma becerisi en temel becerilerden biridir ve ilkokul birinci sınıf düzeyinde başlar. Sürecin başladığı bu dönemde doğru, akıcı ve etkili yazma becerilerinin gelişmesi de son derece önemlidir. Aynı zaman da yazma hatalarının fark edilip kalıcı hale gelmeden önce düzeltilmesi için de önemli bir fırsattır. Eğer yapılan hatalar bu sınıf düzeyinde düzeltilmez ise ileriki dönemlerde düzeltmek daha zor olacaktır (Temur, 2009). Bu sebeple yazma hataları fark edildiği ilk andan itibaren önlemler alınmalıdır.

Bay (2010), yazma hatalarını yazı yönü, yazı büyüklüğü, satır çizgilerine yazma, kelimeler arası boşluk, harflerin yazılış biçimi, yazının temizliği olarak sıralamıştır. Alyıldız (2011) yaptığı araştırmalar sonucu yazma hatalarını şu şekilde sınıflamıştır:

- Harfleri uygun yere yazamamaya bağlı hatalar,
- Eksik veya yanlış yazmaya bağlı hatalar,
- Yazım kurallarına uymamaya bağlı hatalar,
- Yazının yönüne bağlı hatalar,

- Yazının büyüklüğüne bağlı hatalar,
- Bırakılan boşluklara bağlı hatalar,
- Sayfa düzenine bağlı hatalar.

Yazmayla ilgili kazanımların gereken şekilde olmayışı öğrencilerde üç temel sorun yaşatır. Bunlar, öğrencinin yazma aşamasında öğretmen veya ebeveynleri tarafından yanlış algılanması, fikir üretme ve planlama yapmaya olumsuz etkileri ve öğrencinin etkin bir yazar olmasını engellemesidir (Akyol, 2010).

## 2.7 İlk Okuma ve Yazma Öğretimi

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ilk okuma yazma öğretimine ayrı bir önem verilmiştir. 2005 programından itibaren kullanılan "Ses Temelli Cümle Yöntemi", 2017 programında " Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi" olarak benimsenmiştir. İlk okuma yazma öğretiminin dik temel harf yahut birleşik eğik harflerle gerçekleştirileceği belirtilmiştir (MEB, 2017).

İlk okuma yazma eğitimi, temel düzeydeki becerilerle sınırlı değildir. Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kuma, analiz ve sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerin gelişiminde de ilk okuma yazma öğretiminin önemi yüksektir (MEB, 2017).

**2.7.1 İlk okuma ve yazma öğretiminin amacı.** İlk okuma yazma eğitiminin temel amacı öğrencilere okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasıdır. Ülkemizde birinci sınıf itibari ile başlanan okuma ve yazma eğitimi hem Türkçe dersine hem de diğer alanlara kattığı başarı sebebiyle önem arz etmektedir.

İlköğretimde okuma eğitiminin amacı dil becerileri ile öğrencilerin bilgi edinmelerini, öğrenme sürecinde iyi kavrayıcılar olmalarını sağlamaktır. Yazma eğitiminin amacı ise öğrencilerin duygu ve düşüncelerini iyi anlatabilen bireyler olmalarını sağlamaktır (Karatay, 2014).

Öğrencilerin yetiştirilmesinde ilk okuma yazma eğitiminin temel amacı okuma ve yazma becerisi kazandırmak olsa da tek amaç bu değildir. Aynı zamanda öğrencilerin düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, sentez yapma, ilişki kurma ve değerlendirme becerilerini de geliştirmektir (Güneş, 2005).

Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaya dönük becerilerin kazandırıldığı bir ilk okuma yazma öğretimi amaçlanmaktadır (MEB, 2017). Çelenk (2005), ilk okuma yazma öğretiminin amaçlarını şu şekilde belirtmiştir:

- Düzeye uygun metinleri, gerekli hızda okuyabilme,
- Düzeyine uygun metinleri ve konuşmaları anlayabilme,
- Duygu, düşünce ve izlenimlerini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilme,
- Çevresiyle uygun ve etkili iletişim kurabilme,
- Kurallara uygun yazı yazabilme,
- Türk dilini öğrenebilme ve kullanmaktan zevk alma.

İlk okuma yazma öğretiminin temel amacı öğrencinin var olan konuşma, izleme, anlama, dinleme gibi becerilerinden yola çıkarak, okuma ve yazmaya ilişkin bilgi ve becerileri kazandırmak olmalıdır.

**2.7.2 İlk okuma ve yazma öğretiminin önemi.** Okumanın insan hayatında önemli bir yeri vardır. İnsan hem okulda hem de okul dışında birçok bilgiyi yazılı kaynaklardan okuyarak edinir. Okulda akademik başarı sağlayabilmek, iyi gelişmiş bir okuma becerisi ile mümkündür (Karatay, 2014).

İnsanlar okuma ve yazma becerisi ile kendini ifade eder, dünyayı ve çevresini anlamaya ve anlamlandırmaya çalışır. Haber alma kaynakları, sözlü ve yazılı iletişim kaynakları gibi birçok alanda okuma ve yazma becerisine ihtiyaç duyulur. Bu aşamada insanın okuma ve yazma becerileri ne kadar gelişmiş ise kendini ve dünyayı anlama oranı da o kadar gelişmiş demektir.

İlkokul birinci sınıfta başlayan ilk okuma ve yazma eğitiminin aslında bütün hayatı etkileyecek olan önemi insanın kendisini tanımasını ve anlamlandırmasını sağlayan en temel beceri olmasından kaynaklanır.

## 2.8 İlk Okuma ve Yazma Öğretim Yöntemleri

İlk okuma ve yazma öğretim programları ‘Birleşim Yöntemleri’, ‘Çözümleme Yöntemleri’ ve ‘Karma Yöntem’ olarak üçe ayrılır. Birleşim yöntemlerini; harf tekniği, ses tekniği, hece tekniği ve ses temelli cümle tekniği oluşur. Çözümleme yöntemleri ise; hikâye tekniği, kelime tekniği ve cümle tekniği oluşturur (Pilten ve diğerleri, 2009).

Ülkemizde Cumhuriyet’ten sonra 1924 İlkokul Programı’nda ses ya da sözcük yöntemlerinden birinin, 1926 programında ise kelime ve cümle yöntemlerinden herhangi birinin kullanımı öğretmen takdirine bırakılmıştı. 1936 programında cümle yöntemi, 1948, 1968 ve 1981 programlarında cümle çözümleme yöntemi kullanılmıştır. 2005 ve 2015 programlarında ise içerisinde ufak değişiklikler yapılsa da genel olarak ses temelli cümle yönteminin kullanılması esas alınmıştır. 2017 programında ses esaslı ilk okuma yazma yöntemi kullanılmıştır (Baştuğ ve Demirtaş, 2017).

Bu araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında yapılmıştır. Bu sebeple çalışmada 2017 İlkokul Programı esas alınmıştır. Programda yer alan okuma ve yazma öğretim yöntemi, Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Yöntemi olduğu için, bu yöntem ayrıntılı olarak incelenmiştir.

**2.8.1 Ses esaslı ilk okuma yazma yöntemi.** Ses esaslı ilk okuma yazma öğretiminde, ilk okuma ve yazma öğretimine sesler ile başlanır. Sesler belirlenen beş ayrı grup halinde öğrencilere verilir. Birinci grup ‘‘E,L,A,K,İ,N’’, ikinci grup ‘‘O,M,U,T,Ü,Y’’, üçüncü grup ‘‘Ö,R,I,D,S,B’’, dördüncü grup ‘‘Z,Ç,G,Ş,C,P’’ ve beşinci grup ‘‘H,V,Ğ,F,J’’ seslerinden oluşmaktadır. Okuma ve yazma süreci birlikte yürütülür. Okunan her ses yazılır, yazan her ses okunur. Anlam oluşturabilecek birkaç ses verildikten sonra seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturulur.

**2.8.1.1 Ses esaslı ilk okuma yazma yönteminin özellikleri.** Öz ve Çelik (2007) Ses Esaslı Okuma Yazma Yöntemi’nin özelliklerini şu şekilde aktarmıştır;

- Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu olmak üzere beş öğrenme alanı ile birlikte yürütülmektedir.
- Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına uygundur.
- Öğrencilerin çok sayıda ve çeşitli hece, kelime, cümlelerle, okuma-yazma öğrenmelerini gerekli kılmaktadır.
- Öğrencilerin temel düşünme becerilerini, yaratıcılıklarını ve zekâ alanlarının gelişimine katkı sağlamaktadır.
- Kolaydan zora doğru belirli bir sıra içinde yürütülmektedir.
- İlk okuma ve yazma süreci öğrencinin dikkat düzeyinin gelişimine katkıda bulunmaktadır.
- İlk okuma ve yazma süreci öğrencinin cümle kurma ve metin oluşturma becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır.
- Öğrencinin tüm sürece katılması sebebiyle yaratıcılığı geliştirici olmaktadır.
- Türkçede her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçenin ses yapısına uygundur.
- Öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varması sağlanmakta; öğrencilerin dil gelişimine (doğru telaffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunmaktadır.
- Öğrencilerin bütün sesleri öğrenmesi, yazma sürecinde kelimeleri doğru yazmalarını kolaylaştırmaktadır.
- Öğrenciler yazı ile konuşma arasındaki benzerlikleri görmekte, yazının harflerin birleştirilmesiyle konuşmanın ise seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlamaktadır.
- Öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini kolaylaştırmaktadır.
- Öğrencilerin ilk okuma yazmayı öğrenme sürecinde bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktır.

Ses esaslı ilk okuma yazma yönteminde öğrenciler yazı yazarken her kolun üçte ikisi masa üzerinde durmalı, göğüs masaya dayanmamalı, ayaklar yan yana yere basmalıdır. Göz ile materyal arasındaki ortalama mesafe 25-30 cm olmalıdır. (MEB, 2017).

**2.8.1.2 Ses esaslı ilk okuma yazma yönteminin ilkeleri.** İlk okuma yazma öğretimi sıradan bir iş değil profesyonellik gerektiren bir iştir. Belli bir sistematığı olan, beceri gerektiren yapılandırılmış bir süreçtir. Bu süreç içerisinde kullanılan ses esaslı ilk okuma yazma yönteminin de bazı ilkeleri vardır. Bu ilkeler;

- Öğrencinin ön bilgilerinden hareket edilmelidir.
- Ağırlıklı olarak sentez yöntemi kullanılmalıdır.
- Özellikle ve öncelikli olarak anlamlı heceler elde edilmelidir.
- Aşağıdaki ölçütlerle oluşturulacak hecelerin:
  1. Kolay okunması
  2. Dilde kullanım sıklığına sahip olması
  3. Anlamının açık ve somut olması
  4. Anlamı görselleştirebilir olması (canlandırılabilir, resmedilebilir vb.)
  5. İşlek hece yapısına sahip olmasına dikkat edilmelidir.
- Kısa sürede cümlelere ulaşılmalıdır
- İmkânlar ölçüsünde görsellere başvurulmalıdır
- Somut öğelerden yararlanmaya ağırlık verilmelidir
- Hece tablosu hiçbir şekilde kullanılmamalıdır
- Öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanmalıdır. Bu amaçla aşağıdaki etkinlikler kullanılabilir:
  1. Yeni öğrenilenleri önceki öğrenilenlerle ilişkilendirme
  2. Öğrenci defterlerine yazma
  3. Okunan ve yazılanları sergileme
  4. Çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri yapma (Öz ve Çelik, 2007).

**2.8.1.3 Ses esaslı ilk okuma yazma yönteminin aşamaları.** Ses esaslı ilk okuma yazma yöntemi ‘İlk Okuma Yazmaya Hazırlık, İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme, Bağımsız Okuma ve Yazma’ olmak üzere üç ana başlıktan oluşmaktadır.

**2.8.1.3.1 İlk okuma yazmaya hazırlık.** İlk okuma yazmaya hazırlık aşamasında, dinleme eğitimi, parmak, el ve kol kaslarını geliştirme ve boyama ve çizgi çalışmaları yapılmaktadır. Okuma ve yazmaya hazırlık çalışmalarının yapıldığı bu süreçte öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek de son derece önemlidir.

Bu aşamada öğrencileri okuma yazma sürecine motive etmek, yazma ve okuma çalışmaları için uygun sınıf ortamı hazırlamak, öğrencilerin bu süreci olumsuz etkileyecek bireysel özelliklerini belirlemek gerekir.

İlk okuma yazmaya hazırlık aşamasında ilk olarak dinleme eğitimi çalışmaları yapılır. Ses esaslı ilk okuma yazma öğretim sürecinde dinleme çalışmaları son derece önemlidir. Dinleme eğitimi çalışmaları sayesinde işitsel algısı gelişen öğrenciler, sesleri hissetme, tanıma ve ayırt etme noktasında son derece kolay ilerler (Baştuğ ve Demirtaş, 2017).

“Dinleme eğitimi çalışmaları ilk okuma yazma öğretiminin başında, ilk harfin (e) öğretimine geçmeden önce gerçekleştirilmeli ve tamamlanmalıdır. Öğrencilere harflerin sesleri verilmeden, doğal ve yapay ses kaynaklarından çıkan sesler dinletilmelidir. Dinletilen sesin kaynağını fark etmeleri sağlanmalıdır. Ardından doğal ve yapay ses kaynaklarına karşılık gelen duyduğu sesleri tanıma, ayırt etme ve taklit etme çalışmaları yapılmalıdır. Dinleme eğitimi çalışmaları, öğrencilerin ilk okuma yazma öğrenirken ses harf ilişkisini daha kolay çözebilecekleri ve harfleri doğru ve net seslendirmelerini sağlayacak nitelikte olmalıdır” (MEB, 2017:13).

İlk okuma yazmaya hazırlık aşamasında ikinci olarak parmak, el ve kol kaslarını geliştirme çalışmaları yapılır. Yazmaya başlamadan önce öğrencilerin parmak, el ve kol kaslarını geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmalar boyama ve çizgi çalışmaları öncesinde öğrenciyi destekleyecek nitelikte olmalıdır (MEB, 2017:13).

Kol hareketleri kolun önden arkaya, arkadan öne doğru daire şeklinde döndürme, direksiyon çevirme, yüksekte bir şeye uzanma gibi etkinliklerdir. El ve parmak hareketleri ise elma ve armut toplama oyunları ile hamurlarla yuvarlak yapma, yumruk yapıp serbest bırakma, piyana çalma hareketleri yapma gibi etkinliklerdir (Baştuğ ve Demirtaş, 2017).

İlk okuma yazmaya hazırlık aşamasında üçüncü olarak boyama ve çizgi çalışmaları yapılır. Boyama ve çizgi çalışmaları öğrencilerin küçük kas becerilerini ve kalem tutma becerilerini geliştirmek için yapılan hazırlık çalışmalarıdır. Boyama

çalışmalarında öğrencilerin sevdiği ve eğlenceli etkinlikler yaptırılır. Böylece öğrenci yazıya hazırlanır ve kalem tutmayı öğrenir. Bu aşamada uygun kalem tutmayı öğrenciye beceri olarak kazandırmak yazı aşamasında yaşanacak hataları önlemektedir.

Yazmaya hazırlık çalışmalarında çizgi çalışmalarına da son derece önem verilmelidir. Çünkü öğrencinin yazmaya başlamadan önceki son aşamasıdır. Çizgi çalışmaları sayesinde öğrenciler yazı yazmaya hazır hale gelecektir.

*2.8.1.3.2 İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme.* Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi'nde ikinci aşama ilk okuma yazmaya başlama ve ilerlemedir. Bu aşamayı, sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme, harfi okuma ve yazma, harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma ve metin oluşturmadan oluşan dört aşama oluşturur (Elkatmış, 2014).

İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında ilk olarak sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme çalışmaları yapılır. Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme aşamasında öğrencinin sesi hissetmesi ve tanınması için çalışmalar yapılmaktadır. Öğrencilerin sesi fark etmesi, tanınması, sesin geçtiği sözcüklerde sesi fark etmesi, çevresindeki nesnelere sesi hissedebilmesi, sesin geçtiği sözcükler üretebilmesinin sağlandığı aşamadır (Güneş, 2007). Bu aşamada öğrencilere verilen kısa öyküler, farklı etkinlikler, drama, tekerlemelerle sesi ayırt etmeleri sağlanır (Kolaç, 2008).

Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme aşamasında öğrenci duyduğu sesleri ayırt eder, dinlerken dikkatini yoğunlaştırır ve seçici dinler. En temel amaç öğrencinin sesi hissederek tanınmasıdır. Sesi hissetme aşamasının önceden planlanmış olması gerekir. Ders sırasında drama, şiir, tekerleme ve şarkılar kullanılmalıdır. Sesin bulunduğu görseller öğrencinin yakın çevresinden seçilir ve bolca görsellerden yararlanır (Keskinılıç ve Keskinılıç, 2007).

İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında ikinci olarak harfi okuma ve yazma çalışmaları yapılır. Harfi okuma ve yazma aşamasında öğretilecek olan harf, öğretmen tarafından öncelikle havada el hareketleri ile sonrasında tahtada



nasıl yazıldığı gösterilir. Daha sonra öğretmen sesi okumalı ve öğrencilerin defterlere yazmasını sağlamalıdır (Akyol, 2006).

Harfi okuma ve yazma aşamasında öğrenciler harfleri birleştirmeden sadece okuma ve yazma etkinlikleri yaparlar. Bu aşamada harfler çizilirken mutlaka öğrencinin bildiği eşyalarla ilişki kurulur. Öğrenciler henüz somut işlem döneminde olduğu için, seslerin öğretiminde somut varlıklardan örnekler verilmelidir.

İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında üçüncü olarak harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma çalışmaları yapılır. Öğrencilerin sesleri ve harfleri hissetme, tanıma, ayırt etme ve okuyup yazmaya başladıktan sonraki süreçtir. Öğrenciler bu aşamada:

- Seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturarak okur.
- Seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturarak yazar.
- Duyduğu kelimeleri görsellerle eşleştirir.
- Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluk bırakır.
- Matematiksel ifadeleri doğru yazar (Alyıldız, 2011).

Birinci ses grubunda bulunan iki ses verildikten sonra hemen hece aşamasına geçilir. Öğrenciler yeni sesleri öğrendikçe kelimeler ve cümleler oluşturulur. Bu aşamada dikkat edilmesi gereken ses öğretimi sırasında aynı zamanda hece, kelime ve cümle öğretimine de geçiliyor olmasıdır. Birinci grupta ‘’l’’ sesi verildikten sonra hemen hece oluşumuna geçilmelidir. Kapalı hece verildikten sonra açık hece verilmeli ve zamanla oluşturulan tüm hecelerin anlamlı olmasına özen gösterilmelidir. Bir diğer önemli nokta ise hecelerin öncelikle öğrenci tarafından oluşturulmasını sağlamaktır (Baştuğ ve Demirtaş, 2017).

Hece oluşturulurken, dikkat edilecek hususlar arasında kolay okunması, dilde kullanım sıklığının olması, anlamın açık ve somut olması, işlek hece yapısına sahip olması yer alır.

Heceler oluşturulduktan hemen sonra kelimeler oluşturulur ve öğrencilerin somut işlemler döneminde olduğu göz önünde bulundurularak mümkün olduğunca görsellerden ve materyallerden yararlanır. Kelimeler bir araya getirilerek cümleler oluşturulur ve bu cümlelerde kullanılan kelimelerin mutlaka öğrencilerin sık sık kullandığı kelimelerden oluşmasına dikkat edilir.

İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında dördüncü olarak metin okuma çalışmaları yapılır. Metin oluşturma ilk okuma ve yazmaya başlama ve ilerlemenin son aşamasıdır. Bu aşamadaki metinler anlamlı olmalıdır. Metin oluştururken yazım kurallarına dikkat edilmeli, okutulan metinler çocuğun düzeyine uygun olmalı ve bu süreçte öğrenciler aktif olmalıdır (Baştuğ ve Demirtaş, 2017).

Metin okuma aşamasında öğrenciler, metin ve görsel ilişkisini sorgularken aynı zamanda cümleleri görsellerle ifade edebilir. Okuma sırasında kelimeleri doğru telaffuz eder ve noktalama işaretlerine dikkat eder. Noktalama işaretlerine dikkat ederek yazar, cümle ve metne bakarak yazar ve aynı zamanda dikte çalışmalarına da katılır (Alyıldız, 2011). Bu aşamada metin yazılırken kurallarına uygun yazmaya ve estetiğe önem verilmelidir (Kolaç, 2008).

Öğrencilerin okudukları metinler kelime dağarcıklarını geliştirmelidir. Metnin anlam bütünlüğünün olması, öğrencinin gelişim düzeyine uygun olması, akıcı okumayı destekler nitelikte olması ve öğrenci katılımını sağlaması bu aşamada oldukça önem arz etmektedir (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007).

*2.8.1.3.3 Bağımsız okuma ve yazma.* Bağımsız okuma ve yazma ilk okuma ve yazma eğitimindeki son aşamadır. Öğrenci bu aşamada metin ile görsel arasındaki farklılıkları kavrar, çevredeki kelimeleri okuyabilir, metnin anlamını kavrar, hikâye anlatırken kitap dili kullanır, sevdiği metinleri ayırt edebilir (Wyse & Jones, 2005).

Bu aşamada öğrenciler okuma ve yazma becerilerini yeni kazandığı için sessiz okumadan ziyade sesli okuma çalışmaları daha fazla yapılmalıdır. Öğrenciler 150 kelimeyi geçmeyen bir metni bu aşamada okuyabiliyor olmalıdır (Babayiğit, 2016).

Öğrenci bağımsız okuma ve yazma sürecinde parmakla veya herhangi bir nesne ile takip ederek okumamalıdır. Çünkü göz nesnelere daha hızlı hareket eder ve bu durum okumayı daha hızlı ve etkin olarak tamamlamayı sağlar. Öğrenciler bu aşamada büyük harfleri ve küçük harfleri uygun aralıklarda ve aynı boyutta yazabilmelidir. Yazım hataları olarak kabul ettiğimiz kelimeler ve sesler arasındaki uygun olmayan boşluklar ve harflerin uzantılarındaki hatalar bu aşamada artık yapılmıyor olmalıdır.

Öğretmen öğrencilerin bağımsız okuma ve yazmaya geçtiği dönemde öğrencilere bol bol örnek okuma yapmalıdır (Akyol, 2006). Aynı zamanda öğrencinin yazma becerilerinin gelişmesi için yazma etkinlikleri iyi planlanmış olması ve ders içerisinde eğlenceli hale getirilmesi gerekmektedir.

## **2.9 Üstün Zekâlı Öğrencilerin Eğitimi İle İlgili Genel Özellikler**

Ülkemizde üstün zekâlı öğrenciler için uygulanması gereken farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş eğitim programlarında eksiklikler olduğu bilinmektedir. Üstün zekâlı öğrencilerin belirlenmesi, tanınması ve ihtiyaçları olan eğitimin hazırlanması uzun yıllardır her ülkenin ve eğitim sisteminin üzerinde durduğu bir konu olmuştur. Bununla birlikte yapılan araştırmalar incelendiği zaman öğrencilerin uygun eğitim ortamı hazırlandığı zaman, öğretime karşı olumlu tutum sergiledikleri, akademik başarılarında artış, sınıf içi davranışlarında olumlu yönde ilerleme ve ev ödevlerini tamamlamada olumlu tutum sergiledikleri gözlemlenmiştir.

Okula başlamadan önce de, var olan potansiyelleri her zaman su üstüne çıkmış olan üstün zekâlı öğrencilerin okul öncesi dönemde de maruz kaldıkları informal bir eğitim vardır. Buna paralel olarak, üstün zekâlı öğrencilerin eğitiminin evde başlaması gerektiği nettir. Aileler bu konuda evde okuma yapmalı, öğrencinin her sorusunu cevaplamalı, merak ettiği her şeyi açıklamalıdır. Öğrenciler bu şekilde formal eğitim dışında okumayı öğrenebilirler (Witty, 1963).

Üstün zekâlı öğrencilerin eğitimi incelendiğinde karşımıza çıkan en önemli sorun üstün zekâlı öğrencilerin sıklıkla ihmal edildiğidir. Öncelikle bu öğrencilerin özel bir eğitime ihtiyacı olduğunu kabul etmek ve bununla ilgili gerekli önlemleri

almak ve farklılaştırma çalışmalarını yapmak gerekir. Bu öğrencilerin her sınıfta bulunabilir ve bu sebeple öğretmenler onların tam gelişimi için daha fazla katkıda bulunmalıdır (Witty, 1963).

Üstün zekâlı öğrenciler diğerlerinden daha hızlı ve farklı biçimlerde öğrenir. Normal öğrenciler için hazırlanan yöntem ve teknikler üstün zekâlı öğrencilerin eğitimi için yetersiz kalmaktadır (Okur ve Özsoy, 2013). Mevcut eğitim sistemimiz hızlandırmaya çok az yer verdiği için öğrenciler eğitim sistemine mecbur kalarak öğrenmeye olan motivasyonlarına ket vurulmaktadır (Kanlı, 2011). Üstün zekâlı öğrencilerin öğretmenleri öğrettiği şeylerin içeriğine hâkim olmalı, öğrencinin gelişimine katkı sağlamalı ve gelişimi engelleyen durumlara karşı dikkatli olmalıdır (Zambo, 2009).

Üstün zekâlı öğrencilerin eğitim programlarının amacı, onların farklı yetenek alanlarına göre en uygun düzeyde işlerlik kazandırmak ve potansiyellerini kendilerine, topluma ve insanlığın yararına sunmak olmalıdır (Karabulut, 2010).

Yapılan araştırmalar üstün zekâlı öğrencilerin de kendi içinde ayrıldığını göstermektedir. Akranlarından 1-2 yaş ileride özellik gösteren öğrenciler genel eğitim hizmetleri içinde destek alırken, akranlarından 4 yaş ileride özellik gösteren öğrenciler ayrı eğitim kurumlarında eğitim almaktadır (Ataman, 2007).

Üstün zekâlı öğrencilere uygulanan eğitimin belli özellikleri vardır. Üstün zekâlı öğrenciler bir araya getirilmeli ve akademik açıdan birbirlerine destek olmalıdır. Öğrencilerin motivasyonları arttırılmalı ve mutlaka farklı fırsatlar verilmelidir. Akıl yürütme ve düşünce becerilerini geliştirme konusunda destek verilmeli ve bağımsız araştırma yapmaları sağlanmalıdır (Sheffield, 2003).

Üstün zekâlı öğrencilere yönelik eğitim programları uygulanırken, sınıf mevcutları azaltılmalı, deneysel çalışmalar yapılmalı, yetenek ve ilgi alanlarına göre özel sınıfları oluşturulmalı, eğitimde ucuzluk yerine yeterlilik ve etkililik esas alınmalıdır. Aynı zamanda bu programlar uygulanırken genel eğitim ihmal edilmemelidir (MEB, 1991). Parke'ye (1989) göre ise üstün zekâlı öğrencilerin yetenekleri birbirinden farklı olduğu için mutlaka yeteneklerine uygun bireysel

eğitim verilmelidir. Üstün zekâlı öğrencilerin öğrenme ortamının ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanması, yeteneklerinin gelişmesini, akademik başarılarının artmasını ve sosyal davranışlarının gelişmesine olanak sağlar (Walters & Frei, 2007).

**2.9.1 Üstün zekâlı öğrencilerde matematik eğitimi.** House (1987), üstün zekâlı öğrencileri matematikte diğer öğrencilerden ayıran özelliklerden en belirgin olanını sıra dışı muhakeme becerisi olarak tanımlar.

Özyaprak (2016), üstün zekâlılarda matematik eğitimi ile ilgili öncelikle ön değerlendirme yaparak öğretim hızına karar verilmesi ve öğrencinin hazırbulunuşluğuna uygun bir planlama yapılması gerektiğini belirtmiştir. Böylelikle öğrenciler bildikleri konularda gereksiz zaman kaybetmek yerine yeni bilgiler öğrenerek hem zamanı daha verimli kullanacak hem de öğrenme motivasyonunu arttıracaktır.

Johnson (1994), üstün zekâlıların matematik eğitiminde bulunması gereken 6 özellikten bahsetmiştir. Ona göre içeriğin, geniş kapsamlı, derin, üst düzey zor ve karmaşıklığa sahip olması gerekir. Aynı zamanda programın keşif ortamına sahip olması, problem çözme sürecine odaklanılması, öğretmenin üst bilişsel yaklaşımlar kullanması ve disiplinler arası bir yaklaşım benimsenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

İhtiyaç doğrultusunda farklılaştırılmamış bir matematik müfredatı üstün zekâlı öğrencilerin sıkılmasına, gerilemesine ve düşük başarı göstermesine sebep olmaktadır. Üstün zekâlı öğrenciler hızlandırma, açık uçlu matematik problemleri, üst düzey sorular gibi seçeneklerle farklılaştırılan bir matematik programı ile kaliteli bir matematik eğitimi almalılar (Özyaprak, 2016).

**2.9.2 Üstün zekâlı öğrencilerde fen eğitimi.** Kanlı (2011), yaptığı bir araştırma sonucunda Fen Bilimleri dersinin, öğrencilerin genel ortalamadan çok daha hızlı ilerleyebildiği içerik alanı olduğunu ortaya koymuştur. Buna benzer bir araştırma sonucu da üstün zekâlı öğrencilerin çoğunluğunun fen ve teknoloji alanında yüksek düzeyde ilgisi olduğunu ortaya koymuştur.

Çelikkelen (2010), yaptığı bir çalışmada üstün zekâlı öğrencilerin okullarda kavram öğretiminde, laboratuvar çalışmaları, sınav soruları ve araştırma yapabilme becerisi gibi kazanımlarda sorun yaşadığını tespit etmiştir. Ancak Kahyaoğlu ve Pesen (2013), kendi araştırmalarında üstün zekâlı öğrencilerin fen ve teknoloji dersine karşı tutumlarını olumlu ve yüksek düzeyde bulmuştur. İnanlı da (2017), yaptığı literatür araştırmalı sonucu üstün zekâlı öğrencilerin fen, matematik ve dil bilimleri alanlarında başarılı olduklarını belirtmiştir.

**2.9.3 Üstün zekâlı öğrencilerde dil eğitimi.** Üstün zekâlı öğrenciler dil yeterliliğini diğer öğrencilerden daha erken kazanır. Çoğu üstün zekâlı çocuk erken okuma, geniş kelime hazinesi, okuduğunu anlama ve farklı alanlarda okuma yapma becerilerine sahiptir (Clark, 2002). Bu sebeple sözel alanda yetenekli olan tüm öğrenciler için dil eğitiminde ciddi bir farklılaştırmaya ihtiyaç vardır (VanTassel-Baska & Stambaugh, 2006).

Üstün zekâlı öğrencilerin becerilerini geliştirmek için, ilkokulda standart sessiz ve sesli okuma çalışmaları yapılmalıdır. Daha sonra öğrenciler küçük gruplara ayrılabilir ve okuma laboratuvarları, uygulama materyalleri ve cihazlar kullanılmalıdır. Öğretmenler bu sırada bireysel gelişimi arttırmak için öğrencilere yardımda bulunur ve bir sonraki adıma geçmek için çaba sarf eder (Witty, 1963).

VanTassel-Baska ve Stambaugh (2006), üstün zekâlı öğrencilerin dil eğitim programıyla ilgili olarak aşağıdaki görüşleri belirtmiştir.

- Dil sanatları programlarının müfredat yapısı, yaştan ziyade bilgi ve seviye düzeyine göre değiştirilebilir olmalıdır.
- Dil eğitiminde yazma, tartışma, öğrenci performansı, okuma ve grupla problem çözme her haftanın programında bulunmalı ve bu etkinlikler dengelenmelidir.
- Tartışma temelli tekniklerin kullanılması, ıraksak, analitik, yorumlayıcı ve değerlendirici düşünme davranışları için bilgi sağlayan davranışlar dil programları için önemlidir.
- Eğitimciler üstün zekâlı öğrenciler için ilköğretimden lise düzeyine kadar zorlayıcı müfredatlar sunmalıdır.

- Yeni fikirler üretme ve fikirler arasında bağlantılar görmeyi sağlayan denemeler, edebi dergiler ve başka etkinlik temelli değerlendirmeler dil becerileri programı için önemlidir.
- Program hedefleri derin araştırma ya da farklılaştırma imkanları için birleştirilmeli, sonuçlar üstün zekâlı öğrencileri ihtiyaçlarına yönelik olmalı ve sözel sanatlarla zenginleştirilmelidir (Akt. Sayı, 2013).

## 2.10 Üstün Zekâlı Öğrencilerde İlk Okuma Yazma

Üstün zekâlı öğrenciler dil alanında hızlı gelişim göstermektedir. Bu sebeple okuma ve yazma becerileri de diğer öğrencilerden daha hızlı gelişim gösterir. Ancak şuan uygulanan okuma ve yazma programları her 10 üstün zekâlı öğrenciden 6'sının zekâsını boşa harcamaktadır. Üstün zekâlı öğrenciler, dil eğitimindeki zorluklara hızlıca adapte olurlar ve temel okuma ve yazma becerilerini öğrenirler (Knigh, 2002). Bu sebeple eğer sınıflarda üstün zekâlı öğrenci varsa ve üstün zekâlı öğrencilerle diğer öğrenciler arasında öğrenme farklılığı varsa mevcut okuma-yazma programını onlara göre uyarlamak gerekir (Bennett, 1955).

Üstün zekâlı öğrencilerin ilk okuma ve yazma alanında hız gelişim göstermesi farklılaştırmayı gerekli kılmaktadır. Yapılan araştırmalar sonucu birçok akademik alanda farklılaştırmanın yapıldığı gözlemlenmiştir. Ancak üstün zekâlı öğrencilerin eğitiminde zenginleştirme yapılabilecek en uygun alan okuma ve yazma eğitimidir (Witty, 1963).

Yetenekli öğrencilerin birçoğu okula başladığında okumayı bilerek gelirler. Bilmeden gelenler ise okuma becerilerini hızlı geliştirme potansiyeline sahip olarak gelirler. Bu sebeple okumalarını desteklemek ve geliştirmek için, bireysel olarak erkenden değerlendirilmesi, beceri öğretimi ve edebi türleri okumaları için fırsat sağlanmalıdır (Ogurlu ve Kaya, 2014). Süel (2011), yaptığı araştırmadaki üstün zekâlı öğrencilerden %41.9'unun okuma bilerek okula geldiğini ve % 29'unun da 7,8 ve 9. haftalarda okumaya geçtiğini tespit etmiştir.

Üstün zekâlı çocukların daha erken yaşta konuştukları ve buna bağlı olarak kelime dağarcıklarının yaşlarına göre daha gelişmiş olduğu gözlemlenmiştir. Bu

sebeple de üstün zekâlı çocuklar yaşıtlarından bir ya da iki yıl önce okumayı öğrenirler (Howell, 1979). Günümüzde bazı yetişkinlerde görülen yavaş okuma, okuduğunu tam olarak anlayamama, dinleyememe, kendilerini ifade etmekte hem yazılı hem de sözlü olarak zorlanma gibi sorunlar birinci sınıfta aldıkları ilk okuma ve yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlarla ilgili olabilir. Bu sorunların yaşanmaması için öğrencilerin birinci sınıfta doğru yöntem ve tekniklerle okuma ve yazma eğitimi alması gerekir (Cemaloğlu, 2000).

**2.10.1 Üstün zekâlı öğrencilerde ilk okuma yazma yöntemleri.** Üstün zekâlı öğrencilerin ilk okuma ve yazma alanında farklılaştırılmış bir programa ihtiyaçları olduğu kaçınılmaz bir gerçek olsa da ülkemizdeki ulusal literatür incelendiğinde üstün zekâlılar için uygulanan farklı bir ilk okuma ve yazma programının olmadığı görülmüştür. Levande (1999), üstün zekâlı öğrencilerin yarısının okul öncesinde, diğerlerinin ise okula başladıkları ilk haftalarda okumayı öğrendiklerini belirtmiştir. Buna bağlı olarak da okumada uygulanacak modellerden bir tanesinin zenginleştirme diğerinin ise hızlandırma olduğunu vurgulamıştır.

Okumada zenginleştirme, öğrencinin bulunduğu seviyedeki okuma materyallerinde derinlemesine çalışmalar yapması, hızlandırma ise normal ilerlenmesi gereken okuma sürecinde kendi hızına göre ilerlemesidir (Levande, 1999). Buradan yola çıkarak yapılması gereken ilk adım öğrencinin seviyesini belirleyip, ona göre bir program hazırlamaktır.

Çoğu üstün zekâlı öğrenci okullara okuma bilerek gelir. Okuma yeteneği olan bu üstün zekâlı öğrencileri standart okuma metinleri geriletebilir. Bu koşullarda üstün zekâlı öğrencinin okuma kitabı öğrenciyi zorlayıcı, yetenek alanlarını genişletici ve öğrencinin yaratıcılığını doğru yönlendirmelidir (Witty, 1963).

Bennett (1955), üstün zekâlı öğrencilerin okuma etkinliklerinde 3 özelliğin bulunması gerektiğini belirtmiştir. Bunlardan ilki içeriğinin faydalı olması, ikincisi öğrencinin keyif alabileceği bir içerik olması ve üçüncüsü de içeriğin öğretmenin öğretmek istediği içeriklere uygun olmasıdır. Bu üç özellik kitaplarda mevcut olursa üstün zekâlı öğrencilerin okuma eğitiminde hedefe ulaşma konusunda doğru adımlar atılmış olur.



Üstün zekâlı öğrencilerde yazma eğitimi 3 özelliğe ihtiyaç duyar. Bunlardan ilki öğrenciye geçmişte yazdıklarıyla ilgili bilgi vermek, ikincisi öğrenciye o an ne yazdığı ile ilgili bilgi verilmesi, üçüncüsü de öğrencinin kendi yaratıcılık ve dil becerilerini keşfedeceği bir program yürütmektir (Bennett, 1955).

Dikmen (2003), üstün zekâlı öğrencilerin ilk okuma yazma eğitimi ile ilgili şunları söylemiştir;

- Kendi yetenekleri oranında ilerlemeliler ve asla sınıfa uydurmaya çalışarak frenlenmemelidir.
- Çalışmaları sık sık kontrol edilmelidir.
- Mutlaka sorumluluk verilmelidir.
- Seviyelerine uygun ayrı bir çalışma yapmalıdırlar.
- Yaratıcı ve orijinal çalışmaları desteklenmelidir.
- Diğer öğrencilerden farklı olan yanları kabullenilmelidir.

**2.10.2 Üstün zekâlı öğrencilerde ilk okuma yazma süreçleri.** Üstün zekâlı öğrencilerin dil gelişimlerinin ve okuma yazma süreçlerinin diğer öğrencilerden farklı ve hızlı olduğu bilinmektedir. Bu sebeple de okula başladıkları zaman alacakları ilk okuma ve yazma eğitiminin de farklı olması gerekir.

Süel (2011), yaptığı bir araştırmada üstün zekâlı birinci sınıf öğrencinin fonolojik farkındalık testinin tüm alt boyutlarındaki ve toplam fonolojik farkındalık puanlarının normal zekâ düzeyindeki öğrencilerden daha yüksek olduğunu bulmuştur. Yine aynı araştırmada üstün zekâlı öğrencilerin normal zekâ düzeyindeki öğrencilerden daha hızlı okuduğu sonucuna ulaşmıştır. Süel (2011), araştırmadaki üstün zekâlı öğrencilerden %41.9'unun okuma bilerek okula geldiğini ve % 29'unun da 7,8 ve 9. haftalarda okumaya geçtiğini tespit etmiştir. Dönmez ve Kurt (2004), yapılan birçok araştırma sonucu üstün zekâlı öğrencilerin konuşma, hareket ve okuma özelliklerinin diğerlerinden farklı olduğunun ortaya konduğunu belirtmiştir.

Üstün zekâlı öğrencilerin birçoğu okula başlamadan önce okumayı ve yazmayı öğrendiği gözlenmektedir. Ancak bu öğrenme formal bir eğitim ortamında sağlanmadığı için öğrencilerin okula başladıkları zaman okuma ve yazma düzeyleri

birbirinden farklılık gösterebilir. Bu sebeple üstün zekâlı öğrencilerin okuma yazma eğitimine başlamadan önce mutlaka testlerle bilgi düzeyleri, okuma ve yazmayı ne kadar bildikleri ile okuma ve yazma hataları ölçülmelidir. Öğrencilerdeki bu veriler elde edildiğinde hazırbulunuşluk ve ön bilgileri dikkate alınarak program daraltma uygulanabilir ve ilk okuma yazma programı farklılaştırılabilir.

Öğrencilerin ön bilgilerinden hareketle okuma ve yazma alanındaki ön bilgileri tespit edilmelidir. Öğrencilerden farklı düzeyde olanlar ayrı ayrı gruplanabilir ve her grup öğrenci için farklı içerik hazırlanabilir. Üstün zekâlı öğrencileri okuma yazma sürecini erken tamamladıkları göz önüne alınarak daha geri aşamadaki gruba hızlandırma uygulanırken ileriki aşamalarda olan öğrencilere program daraltma ve zenginleştirme uygulanabilir.

Öğrencilere farklı programlar uygulanırken aynı zamanda okuma ve yazma hataları tespit edilmeli ve bunlarla ilgili düzeltme çalışmaları yapılmalıdır. Öğretmenlerin programı hızlandırırken okuma ve yazma hatalarına dikkat ederek program farklılaştırması yapmaları gerekir.

Üşenti (2013), Üstün zekâlı öğrenciler için Türkçe dersi ile ilgili yapılması gereken farklılaştırılmış programlara ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır. Bu çalışmalar içinde metafor kullanımı, yaratıcı yazarlık gibi etkinliklerin Türkçe dersinde farklılık yarattığını belirtmiştir.

## Bölüm 3

### Yöntem

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması ve sınırlılıklar ile ilgili konulara yer verilmiştir.

#### 3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırmada üstün zekâlı birinci sınıf öğrencilerinin Dik Temel Harflerle Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi'nde yapılan okuma ve yazma hatalarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılmıştır.

Nitel araştırma sistematığe dayalı, kurallara, eleştirel titizliğe uygun, sosyal açıklamalar bulunduran, genelleştirmeye imkân sağlayan ve etik olmalıdır. Denzin ve Lincoln (1994), nitel araştırmanın insanla ilgili disiplinlerde uzun bir tarihinin olduğunu ve yorumlayıcı bir yaklaşım olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı zamanda nitel araştırmanın, kişilerin yaşamlarındaki rutin ve sorunlu anları ve anlamları tanımladığını belirtmişlerdir.

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, farklı disiplinlerde farklı şeyleri ifade eder ve bir olayın yoğun bir şekilde çalışılmasını ifade eder. (Ersoy ve Yalçınoğlu, 2012). Durum çalışmasıyla ilgili bir başka ifade de, derinlemesine çalışma ve karşılaştırma yapmak için verilerin özel durumlara göre düzenlenmesidir. Durum çalışmasında amaç, ilgi duyulan her durum hakkında kapsamlı, sistematik ve derinlemesine bilgi toplamaktır (Bütün ve Demir, 2014).

Her durum çalışması sıkıcı olmadan ve detaylarda boğulmadan araştırmanın odağını aydınlatıcı derece detaylı ve kapsamlı olmalıdır (Bütün ve Demir, 2014). Bu sebeple, üstün zekâlı öğrencilerin okuma ve yazma hatalarının derinlemesine incelendiği bu araştırma da durum çalışmasına örnektir.

### 3.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla seçilen 2017-2018 eğitim öğretim yılında Türkiye genelindeki özel bir okulun İstanbul'daki kampüslerinde öğrenim gören ve üstün zekâlı tanısı almış 30 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın ölçütleri “birinci sınıf öğrencileri” ve “üstün zekâlı olarak tanılanmış öğrenciler” olarak araştırmacı tarafından belirlenmiştir ve çalışma grubu bu ölçütler doğrultusunda oluşturulmuştur. Bu sebeple, ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

### 3.3 Verilerin Toplanması

Bu bölümde veri kaynakları, veri toplama araçları, veri analizi, geçerlik ve güvenirlik ile ilgili konulara yer verilmiştir.

**3.3.1 Veri toplama araçları.** Durum çalışması, katılımcı gözlemleri, görüşmeler ve doküman incelemeleri ile elde edilen verilerin derinlemesine ve boylamsal olarak incelenmesini içerir. (Ersoy ve Yalçınoğlu, 2012).

Araştırmada üstün zekâlı birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma ve yazma sürecindeki okuma ve yazma hatalarını incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla öğrencilerin defterleri toplanmış ve video çekimleri yapılmıştır. Öğrencilerin hem yazıdaki hem de sesli okumadaki hatalarını tespit etmek amaçlandığı ve okuma hatalarını tespit ederken izleyerek okuma hatalarını da değerlendirmek amacıyla video çekimleri yapılmıştır. Bu hataların tespit etmek amaçlı veri toplama aracı olarak doküman incelemesi kullanılmıştır.

Doküman incelemesi, araştırması yapılan olayların ve olguların materyallerinin analizidir. Dokümanlar, nitel araştırmalarda kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır. Araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizi ve film, video, fotoğraf gibi görsel malzemeler de nitel araştırmalarda doküman incelemesinde kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada da öğrencilerin defterleri yazılı doküman incelemesi, video

çekimleri ise görsel doküman incelemesi olarak kullanılmış. Doküman incelemesi söz konusu materyaller ile veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

**3.3.2 Veri toplama işlemleri.** Verilerin toplama işlemi, öğrencilerin “okuma yazmaya başlama ve ilerleme” aşamasının “metin oluşturma” evresi ve “bağımsız okuma ve yazma” evresinde olmak üzere iki farklı dönemde ve üç farklı uygulama ile gerçekleşmiştir. İlk uygulama “okuma yazmaya başlama ve ilerleme” aşamasında yazdırılan “Ben bir Çizgiyim” metniyle yapılmıştır. İkinci uygulama “bağımsız okuma ve yazma” aşamasında “Resim” metni yazdırılarak gerçekleşmiştir. Üçüncü uygulama da “Haberleşme Araçları” metni öğrencilere sesli okuma yaptırılarak “bağımsız okuma ve yazma” aşamasında yapılmıştır. Veriler öğrencilerin “metin oluşturma” evresindeki şubat ayının son haftası ve “bağımsız okuma ve yazma” aşamasında buldukları nisan ayının ilk haftasında toplanmıştır.

Yazma hatalarını belirlemek için “metin oluşturma” evresinde 30 üstün zekâlı öğrenciye “Ben Bir Çizgiyim” metni yazdırılmıştır. Defterler araştırmacı tarafından öğrencilere dağıtıldıktan sonra metin yine araştırmacı tarafından yazdırılmıştır. Yazma işlemi bittikten sonra defterler araştırmacı tarafından toplanmıştır. Diğer yazma metni olan “Resim” metni verileri “bağımsız okuma ve yazma” aşamasında aynı aşamalar uygulanarak araştırmacı tarafından toplanmıştır.

Okuma hatalarını belirlemek için “bağımsız okuma ve yazma” aşamasında öğrencilere “Haberleşme Araçları” metni okutulmuş ve video çekimleri araştırmacı tarafından yapılmıştır. Okuma çalışması yapılırken okullarda bulunan rehberlik servisi ve boş sınıflar kullanılmıştır. Video çekimleri sırasında öğrenciler tek tek odalara alınmış. Video çekimlerinin niteliğini arttırmak ve öğrencinin kaygılı olmasını önlemek amacıyla çekimler sırasında öğrenci ve araştırmacı dışında ortamda başka bir birey bulunmamıştır ve ortamda öğrencinin dikkatini dağıtacak görsel ve işitsel uyarıcının olmamasına dikkat edilmiştir.

Araştırmada kullanılan metinler MEB’e ait kitaplarda öğrencilerin düzeyine uygun olarak belirlenen 15 metin arasından, üç uzman görüşü alınarak seçilmiştir. Bu

metinlerin tamamı MEB'in 2016-2017 eğitim öğretim yılında öğretmen kılavuz kitabında yer alan dinleme metinlerinden düzenlenerek alınmıştır. "Ben Bir Çizgiyim" metni 49 kelimeye, "Resim" metni 33 kelimeye indirgenerek ve düzenlenerek öğrencilere yazdırılmıştır. "Haberleşme Araçları" metni 116 kelimeye indirgenerek ve düzenlenerek öğrencilere okutulmuştur.

**3.3.3 Veri analiz işlemleri.** Analiz, kavramsal kodlama ve sınıflama yoluyla temaların ve bu temalar arasındaki anlamlı ilişkilerin ortaya çıkarılmasıdır. Coffey & Atkinson (1996), verilerin analiz sürecinin kapsamlı ve sistematik bir şekilde olması gerektiği ancak bu sürecin her araştırmada standart olmadığını belirtmişlerdir.

Bu araştırmada doküman incelemesi yazılı ve görsel materyaller ile yapılmış ve nitel içerik analizi ile veri analiz işlemleri gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi, tümevarım-tümdengelim yollarıyla, hem nicel hem de nitel verilerde kullanılabilen bir yöntemdir (Elo & Kyngäs, 2007; Alyıldız, 2011).

İçerik analizinde, birbirine yakın olan veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve yorumlanır. Verilerin analizi aşamasında öncelikle elde edilen veriler kodlanır, bu kodlar belirli kategorilere ayrılarak temalar altında toplanır, veriler belirlenen kod ve temalara göre düzenlenir ve son olarak bulgular yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırma kapsamında öğrencilerden toplanan veriler sonunda yapılan literatür araştırmasıyla okuma ve yazma hataları kapsamlı bir şekilde incelenmiş ve ortaya koyulan bu hatalarda dikkate alınarak araştırmacı tarafından tümevarımsal bir yaklaşımla öğrencilerin sesli okuma ve yazma hataları belirlenmiştir. Bu hataların belirlenme sürecinde önce kodlar oluşturulmuş ve ardından kodların ortak özelliklerinden yola çıkılarak kodları içinde barındıran temalara ulaşılmıştır. Tüm bu işlemler sonucunda "Sesli Okuma Hataları Formu" ve "Yazma Hataları Formu" oluşturulmuştur.

Analiz aşamasında oluşturulan "Sesli Okuma Hataları Formu" ve "Yazma Hataları Formu" ile öğrencilerden toplanan veriler analiz edilmiştir. "Sesli Okuma Hataları

Formu”, “Atlayarak Okuma”, “Ekleyerek Okuma”, “Tekrarlayarak Okuma”, “İzleyerek Okuma”, “Birleştirememeye Bağlı Hatalar”, “Okuma Kurallarına Uymamaya Bağlı Hatalar” ve “Seslendirmeye Bağlı Hatalar” olmak üzere 7 tema altında belirlenen 30 kod ile oluşturulmuştur. “Yazma Hataları Formu”, “ Uygun Aralığa Yazmamaya Bağlı Hatalar”, “ Eksik Yazmaya Bağlı Hatalar”, “ Ekleyerek Yazmaya Bağlı Hatalar”, “ Yanlış Yazmaya Bağlı Hatalar”, “ Yazım Kurallarına Uymamaya Bağlı Hatalar”, “ Bırakılan Boşluklara Bağlı Hatalar”, “ Yazı Yönüne Bağlı Hatalar” ve “ Sayfa Düzenine Bağlı Hatalar” olmak üzere 8 tema altında belirlenen 35 kod ile oluşturulmuştur. Her öğrencinin defteri videosu izlenirken saptanan yeni hatalar için analiz edilen diğer defter ve videolar tekrar incelenmiştir. Okuma ve yazma hataları için hata yapan öğrenci sayıları ile hatanın kaç kez yapıldığı hesaplanarak Excel programında yüzde değerleri bulunmuştur.

### **3.4 Sınırlamalar**

1. Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılının ikinci yarıyılı ile İstanbul ilinde bir özel okula öğrenim gören üstün zekâlı 30 birinci sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma, araştırmacı tarafından geliştirilen yazım hataları formunda yer alan tema ve kodlar ile sınırlıdır.
3. Araştırma, araştırmacı tarafından geliştirilen sesli okuma hataları formunda yer alan tema ve kodlar ile sınırlıdır.
4. Araştırma, “okuma yazmaya başlama ve ilerleme” ile “bağımsız okuma ve yazma” aşamalarında elde edilen yazma hataları ile sınırlıdır.
5. Araştırma, “bağımsız okuma ve yazma” aşamasında elde edilen okuma hataları ile sınırlıdır.

## Bölüm 4

### Bulgular

Bu bölümde çalışma grubundaki öğrencilerin demografik bilgileri ve toplanan verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular yer almaktadır.

#### 4.1 Demografik Bilgilere İlişkin Bulgular

Bu bölümde çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyet, okula başlarken okuma ve yazma bilme durumları ve cinsiyete göre okuma ve yazma bilme durumlarına ait demografik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 4.1.1

*Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımına Göre Durumları*

<b>Cinsiyet Bilgileri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Kız	12	40
Erkek	18	60
<b>Toplam</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

Tablo 4.1.1’de öğrencilerin cinsiyet bilgileri yer almaktadır. Tabloya göre çalışma grubunu oluşturan 30 öğrencinin 12’sini kız, 18’ini erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

Tablo 4.1.2

*Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Okula Başladıklarında Okuma Bilme Durumlarına İlişkin Dağılımları*

<b>Okuma Bilme Durumu</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Okuma Bilen	8	26,66
Okuma Bilmeyen	22	73,33
<b>Toplam</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

Tablo 4.1.2’de öğrencilerin okula başladıklarında okuma bilme durumları yer almaktadır. Tabloya göre çalışma grubunu oluşturan 30 öğrencinin %26,66’lık



dilimine denk gelen 8 kişinin okuma bilerek, %73,33'lük dilimine denk gelen 22 kişinin ise okuma bilmeden okula başladıkları görülmektedir.

*Tablo 4.1.3*

*Öğrencilerin Okula Başladıklarında Okuma Bilme Durumlarına İlişkin Cinsiyet Dağılımı*

<b>Okuma Bilen Öğrenci Cinsiyet Dağılımı</b>	<b>f</b>
Kız	2
Erkek	6
<b>Toplam</b>	<b>8</b>

Tablo 4.1.3 incelendiğinde okuma bilerek okula başlayan öğrencilerin 2'sini kız, 6'sını erkek öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir.

*Tablo 4.1.4*

*Öğrencilerin Okula Başladıklarında Yazma Bilme Durumlarına İlişkin Dağılımları*

<b>Yazma Bilme Durumu</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Yazma Bilen	7	23,33
Yazma Bilmeyen	23	76,66
<b>Toplam</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

Tablo 4.1.4 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan 30 öğrencinin %23,33'lük dilimine denk gelen 7 kişinin yazma bilerek, %76,66'lık dilimine denk gelen 23 kişinin ise yazma bilmeden okula başladıkları görülmektedir.

*Tablo 4.1.5*

*Öğrencilerin Okula Başladıklarında Yazma Bilme Durumlarına İlişkin Cinsiyet Dağılımı*

<b>Yazma Bilen Öğrenci Cinsiyet Dağılımı</b>	<b>f</b>
Kız	2
Erkek	5
<b>Toplam</b>	<b>7</b>

Tablo 4.1.5 incelendiğinde yazma bilerek okula başlayan öğrencilerin 2'sini kız, 5'ini erkek öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir.

## 4.2 Okula Başlarken Okuma Bilen Üstün Zekâlı Öğrencilerin Sesli Okuma Hatalarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “ Okumayı bilerek okula başlayan üstün zekâlı birinci sınıf öğrencilerinin “Bağımsız Okuma ve Yazma” aşamasında yaptıkları okuma hataları nelerdir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla okula başlarken okuma bilen 8 üstün zekâlı öğrencinin sesli okuma hataları “Haberleşme Araçları” metninden yola çıkarak belirlenmiştir.

Tablo 4.2.

*Okula Başlarken Okuma Bilen Öğrencilerin Okuma Hatalarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı*

<b>SESİLİ OKUMA HATALARI</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Atlayarak Okuma</b>		
Hece atlama	5	62,50
Başlığı atlama	1	12,50
Ses atlama	1	12,50
Satır Atlama	1	12,50
Kelime atlama	0	0
<b>Ekleyerek Okuma</b>		
Ses ekleme	0	0
Hece ekleme	0	0
Kelime ekleme	0	0
<b>Tekrarlayarak Okuma</b>		
Heceyi tekrar okuma	3	37,50
Kelimeyi tekrar okuma	3	37,50
Sesi tekrar okuma	1	12,50
Satırı tekrar okuma	1	12,50
<b>İzleyerek Okuma</b>		
Parmakla izleme	2	25
<b>Birleştirememeye Bağlı Hatalar</b>		
Heceleri birleştirmeden bağımsız okuma	1	12,50
<b>Okuma Kurallarına Uymamaya Bağlı Hatalar</b>		
Vurguya dikkat etmeden okuma	2	25
Noktalama kurallarına dikkat etmeden okuma	2	25
Kelimeyi yanlış okuma	1	12,50
Sürekli sallanarak/başka materyalle ilgilenerok okuma	2	25
Önce içinden sessiz okuma yaparak okuma	1	12,50
Alt satıra geçerken fazla bekleme	1	12,50
Sürekli alçak ses tonuyla okuma	0	0
Anlaşılmayacak şekilde mırıldanarak okuma	0	0
Sürekli yutkunarak okuma	0	0
<b>Seslendirmeye Bağlı Hatalar</b>		
Heceleyerek okuma	1	12,50
Sesleri farklı okuma	1	12,50
Göz ve yazı arasında yakın mesafede okuma	1	12,50
Sesleri yanlış telaffuz etme (Sesi ince ya da kalın okuma)	0	0
Sesleri uzatarok okuma	0	0
Seslerin yerini değiştirerek okuma	1	12,50
Hecelerin yerini değiştirerek okuma	0	0

Tablo 4.2. incelendiğinde okula başlarken okuma bilen üstün zekâlı öğrencilerin en fazla yaptığı hatanın %62,50 oranla ‘‘hece atlama’’ olduğu görülmektedir. Bu hatayı %37,50 oranıyla ‘‘heceyi tekrar okuma’’ ve ‘‘kelimeyi tekrar okuma’’ hataları izlemektedir. Okula başlarken okuma bilen üstün zekâlı öğrencilerin ‘‘ kelime atlama’’, ‘‘ses ekleme’’, ‘‘hece ekleme’’, ‘‘kelime ekleme’’, ‘‘sürekli alçak ses tonuyla okuma’’, ‘‘anlaşılmayacak şekilde mırıldanarak okuma’’, ‘‘sürekli yutkunarak okuma’’, ‘‘sesleri yanlış telaffuz etme’’, ‘‘sesleri uzatarak okuma’’ ve ‘‘seslerin yerini değiştirerek okuma’’ hatalarını hiç yapmadıkları görülmektedir.

### 4.3 Okula Başlarken Okuma Bilmeyen Üstün Zekâlı Öğrencilerin Sesli Okuma Hatalarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan ‘‘ Okumayı bilmeden okula başlayan üstün zekâlı birinci sınıf öğrencilerinin ‘‘Bağımsız Okuma ve Yazma’’ aşamasında yaptıkları okuma hataları nelerdir?’’ sorusuna yanıt aramak amacıyla okula başlarken okuma bilmeyen 22 üstün zekâlı öğrencinin sesli okuma hataları ‘‘Haberleşme Araçları’’ metninden yola çıkarak belirlenmiştir.

Tablo 4.3.

*Okula Başlarken Okuma Bilmeyen Öğrencilerin Okuma Hatalarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı*

<b>SESLİ OKUMA HATALARI</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Atlayarak Okuma</b>		
Hece atlama	11	50
Başlığı atlama	11	50
Ses atlama	7	31,81
Satır Atlama	5	22,72
Kelime atlama	1	4,54
<b>Ekleyerek Okuma</b>		
Ses ekleme	9	40,90
Hece ekleme	7	31,81
Kelime ekleme	2	9,09
<b>Tekrarlayarak Okuma</b>		
Heceyi tekrar okuma	11	50
Kelimeyi tekrar okuma	10	45,45
Sesi tekrar okuma	5	22,72
Satırı tekrar okuma	0	0
<b>İzleyerek Okuma</b>		
Parmakla izleme	5	22,72
<b>Birleştirememeye Bağlı Hatalar</b>		
Heceleri birleştirmeden bağımsız okuma	14	63,63

Tablo 4.3 (devam)

<b>SESLİ OKUMA HATALARI</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Okuma Kurallarına Uymamaya Bağlı Hatalar</b>		
Vurguya dikkat etmeden okuma	14	63,63
Noktalama kurallarına dikkat etmeden okuma	11	50
Kelimeyi yanlış okuma	7	31,81
Sürekli sallanarak/başka materyalle ilgilenerok okuma	5	22,72
Önce içinden sessiz okuma yaparak okuma	2	9,09
Alt satıra geçerken fazla bekleme	2	9,09
Sürekli alçak ses tonuyla okuma	1	4,54
Anlaşılmayacak şekilde mırıldanarak okuma	1	4,54
Sürekli yutkunarak okuma	1	4,54
<b>Seslendirmeye Bağlı Hatalar</b>		
Heceleyerek okuma	11	50
Sesleri farklı okuma	8	36,36
Göz ve yazı arasında yakın mesafede okuma	8	36,36
Sesleri yanlış telaffuz etme (Sesi ince ya da kalın okuma)	6	27,27
Sesleri uzatarak okuma	5	22,72
Seslerin yerini değiştirerek okuma	1	4,54
Hecelerin yerini değiştirerek okuma	1	4,54

Tablo 4.3.'te okula başlarken okuma bilmeyen üstün zekâlı öğrencilerin en fazla yaptığı hatanın %63,63 oranla "heceleri birleştirmeden bağımsız okuma" ve "vurguya dikkat etmeden okuma" olduğu görülmektedir. Bu hataları %50 oranla "hece atlama", "başlığı atlama", "heceyi tekrar okuma", "noktalama kurallarına dikkat etmeden okuma" ve "heceleyerek okuma" hataları izlemektedir. Bununla birlikte okula başlarken okuma bilmeyen üstün zekâlı öğrencilerin "satırı tekrar okuma" hatasını hiç yapmadıkları saptanmıştır.

#### **4.4 Üstün Zekâlı Öğrencilerin Tamamının Sesli Okuma Hatalarının Cinsiyete Göre Dağılımına İlişkin Bulgular**

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan "Üstün zekâlı birinci sınıf öğrencilerinin cinsiyet dağılımına göre yaptıkları genel okuma hataları nelerdir?" sorusuna yanıt aramak amacıyla çalışma grubundaki 30 üstün zekâlı öğrencinin sesli okuma hatalarının cinsiyete göre dağılımı "Haberleşme Araçları" metninden yola çıkarak belirlenmiştir.

Tablo 4.4.

## Öğrencilerin Sesli Okuma Hatalarının Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

SESLİ OKUMA HATALARI	KIZ (n=12)		ERKEK (n=18)	
	f	%	f	%
<b>Atlayarak Okuma</b>				
Hece atlama	6	50	10	55,55
Başlığı atlama	5	41,66	7	38,88
Ses atlama	3	25	5	27,77
Satır Atlama	1	8,33	5	27,77
Kelime atlama	1	8,33	0	0
<b>Ekleyerek Okuma</b>				
Ses ekleme	3	25	6	33,33
Hece ekleme	4	33,33	3	16,66
Kelime ekleme	0	0	2	11,11
<b>Tekrarlayarak Okuma</b>				
Heceyi tekrar okuma	5	41,66	9	50
Kelimeyi tekrar okuma	6	50	7	38,88
Sesi tekrar okuma	3	25	3	16,66
Satırı tekrar okuma	0	0	1	5,55
<b>İzleyerek Okuma</b>				
Parmakla izleme	2	16,66	5	27,77
<b>Birleştirememeye Bağlı Hatalar</b>				
Heceleri birleştirmeden bağımsız okuma	8	66,66	7	38,88
<b>Okuma Kurallarına Uymamaya Bağlı Hatalar</b>				
Vurguya dikkat etmeden okuma	8	66,66	8	44,44
Noktalama kurallarına dikkat etmeden okuma	5	41,66	8	44,44
Kelimeyi yanlış okuma	2	16,66	6	33,33
Sürekli sallanarak/başka materyalle ilgilenecek okuma	3	25	4	22,22
Önce içinden sessiz okuma yaparak okuma	2	16,66	1	5,55
Alt satıra geçerken fazla bekleme	1	8,33	2	11,11
Sürekli alçak ses tonuyla okuma	1	8,33	0	0
Anlaşılmayacak şekilde mırıldanarak okuma	1	8,33	0	0
Sürekli yutkunarak okuma	0	8,33	1	5,55
<b>Seslendirmeye Bağlı Hatalar</b>				
Heceleyerek okuma	6	50	6	33,33
Sesleri farklı okuma	6	50	3	16,66
Göz ve yazı arasında yakın mesafede okuma	5	41,66	4	22,22
Sesleri yanlış telaffuz etme (Sesi ince ya da kalın okuma)	3	25	3	16,66
Sesleri uzatarak okuma	2	16,66	3	16,66
Seslerin yerini değiştirerek okuma	1	8,33	1	5,55
Hecelerin yerini değiştirerek okuma	1	8,33	0	0

Tablo 4.4. incelendiğinde kız öğrencilerin en fazla hatası %66,66 oranıyla “heceleri birleştirmeden bağımsız okuma” ve “vurguya dikkat etmeden okuma” hataları olduğu gözlenmiştir. Tabloya göre “başlığı atlama”, “hece ekleme”, “kelimeyi tekrar okuma”, “sesi tekrar okuma”, “heceleri birleştirmeden bağımsız okuma”, “vurguya dikkat etmeden okuma”, “sürekli sallanarak/başka materyalle ilgilenecek okuma”, “önce içinden sessiz okuma yaparak okuma”, “sürekli alçak ses tonuyla okuma”, “anlaşılmayacak şekilde mırıldanarak okuma”, “sürekli yutkunarak

okuma”, “heceleyerek okuma”, “sesleri farklı okuma”, “göz ve yazı arasında yakın mesafede okuma”, “sesleri yanlış telaffuz etme”, “seslerin yerini değiştirerek okuma” ve “hecelerin yerini değiştirerek okuma” hatalarını yapan üstün zekâlı kız öğrencilerin oranının, üstün zekâlı erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Erkek öğrencilerin en fazla hatasının %55,55 oranıyla “hece atlama” olduğu görülmüştür. Tabloya göre “hece atlama”, “ses atlama”, “satır atlama”, “ses ekleme”, “kelime ekleme”, “heceyi tekrar okuma”, “satırı tekrar okuma”, “parmakla izleme”, “vurguya dikkat etmeden okuma”, “noktalama kurallarına dikkat etmeden okuma”, “kelimeyi yanlış okuma” ve “alt satıra geçerken fazla bekleme” hatalarını yapan üstün zekâlı erkek öğrencilerin oranının üstün zekâlı kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

#### 4.5 Üstün Zekâlı Öğrencilerin Tamamının Sesli Okuma Hatalarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Üstün zekâlı birinci sınıf öğrencilerinin tümünün yaptığı okuma hataları nelerdir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla 30 üstün zekâlı birinci sınıf öğrencisinin sesli okuma hataları “Haberleşme Araçları” metninden yola çıkarak belirlenmiştir.

Tablo 4.5.

*Öğrencilerin Tamamının Sesli Okuma Hatalarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı*

SESLİ OKUMA HATALARI	f	%
<b>Atlayarak Okuma</b>		
Hece atlama	16	53,33
Başlığı atlama	12	40
Ses atlama	8	26,66
Satır Atlama	6	20
Kelime atlama	1	3,33
<b>Ekleyerek Okuma</b>		
Ses ekleme	9	30
Hece ekleme	7	23,33
Kelime ekleme	2	6,66
<b>Tekrarlayarak Okuma</b>		
Heceyi tekrar okuma	14	46,66
Kelimeyi tekrar okuma	13	43,33
Sesi tekrar okuma	6	40
Satırı tekrar okuma	1	3,33
<b>İzleyerek Okuma</b>		
Parmakla izleme	7	23,33

Tablo 4.5 (devam)

SESLİ OKUMA HATALARI	f	%
<b>Birleştirememeye Bağlı Hatalar</b>		
Heceleri birleştirmeden bağımsız okuma	15	50
<b>Okuma Kurallarına Uymamaya Bağlı Hatalar</b>		
Vurguya dikkat etmeden okuma	16	53,33
Noktalama kurallarına dikkat etmeden okuma	13	43,33
Kelimeyi yanlış okuma	8	26,66
Sürekli sallanarak/başka materyalle ilgilenecek okuma	7	23,33
Önce içinden sessiz okuma yaparak okuma	3	10
Alt satıra geçerken fazla bekleme	3	10
Sürekli alçak ses tonuyla okuma	1	3,33
Anlaşılmayacak şekilde mırıldanarak okuma	1	3,33
Sürekli yutkunarak okuma	1	3,33
<b>Seslendirmeye Bağlı Hatalar</b>		
Heceleyerek okuma	12	40
Sesleri farklı okuma	9	30
Göz ve yazı arasında yakın mesafede okuma	9	30
Sesleri yanlış telaffuz etme (Sesi ince ya da kalın okuma)	6	20
Sesleri uzatarak okuma	5	16,66
Seslerin yerini değiştirerek okuma	2	6,66
Hecelerin yerini değiştirerek okuma	1	3,33

Tablo 4.5'te öğrencilerin tamamının sesli okuma hatalarına ait tema ve kodlar yer almaktadır. Tablo incelendiğinde çalışma gurubundaki 30 öğrencinin 16'sı tarafından yapılan "okurken hece atlama" ve "vurguya dikkat etmeden okuma" hatalarının en yüksek yük değerine sahip olduğu görülmektedir. En yüksek yük değerine sahip olan bu hataları 15 öğrenci tarafından yapılan "heceyi tekrarlayarak okuma" ve "heceleri birleştirmeden bağımsız okuma" hataları izlemektedir. Tablo incelendiğinde çalışma gurubundaki öğrencilerin en az yaptıkları okuma hatalarının 1 yük değerindeki "kelime atlama", "satırı tekrar okuma", "sürekli alçak ses tonuyla okuma", "anlaşılmayacak şekilde mırıldanarak okuma", "sürekli yutkunarak okuma" ve "hecelerin yerini değiştirerek okuma" okuma hataları olduğu belirlenmiştir.

#### 4.6 Okula Başlarken Yazma Bilen Üstün Zekâlı Öğrencilerin "İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme" Aşamasındaki Yazma Hatalarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan "Yazmayı bilerek okula başlayan üstün zekâlı birinci sınıf öğrencilerinin "Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme" aşamasında yaptıkları yazım hataları nelerdir?" sorusuna yanıt aramak amacıyla

okula başlarken yazma bilen 7 üstün zekâlı öğrencinin yazma hataları ‘‘Ben Bir Çizgiyim’’ metninden yola çıkarak belirlenmiştir.

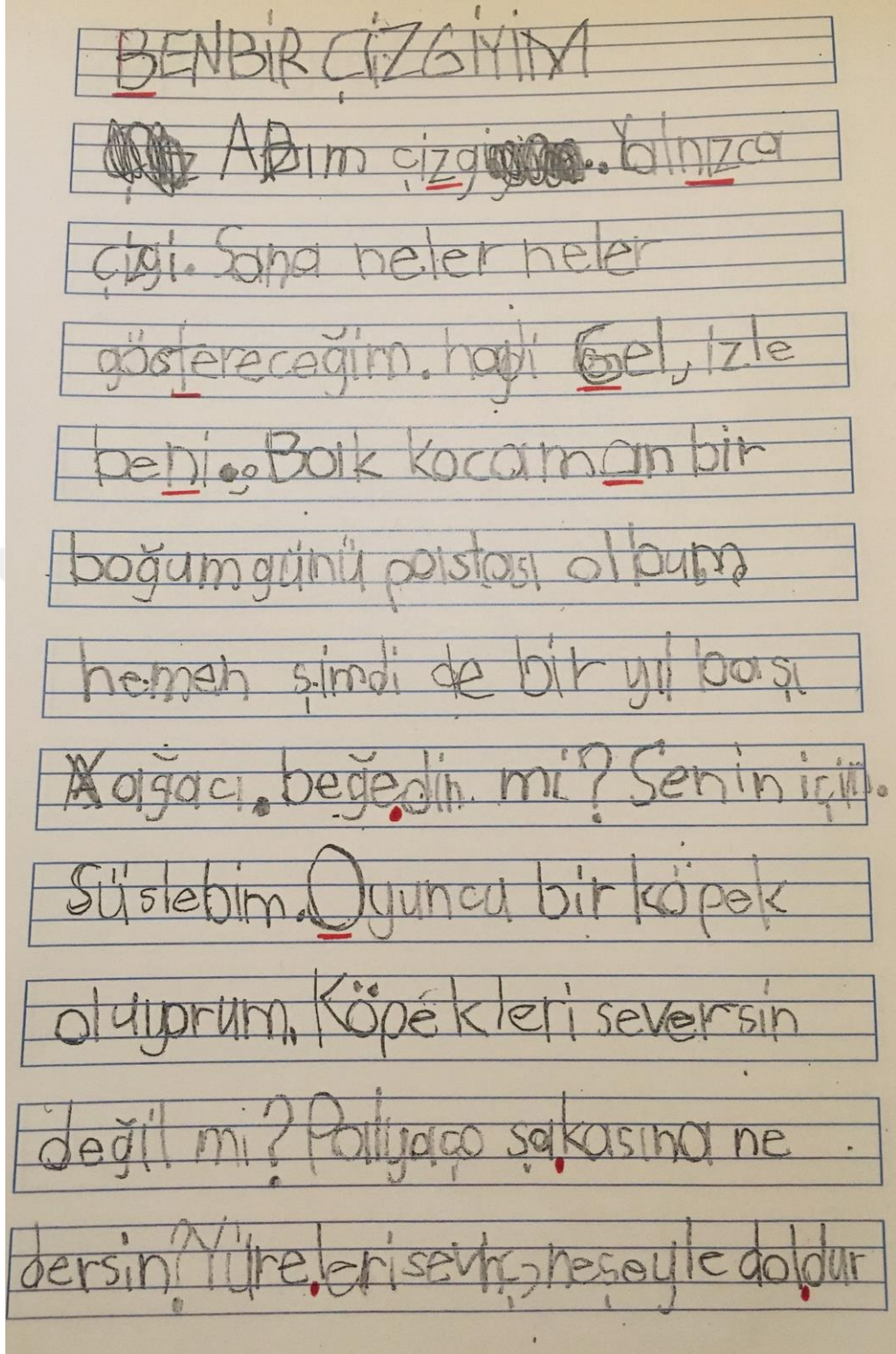
Tablo 4.6.

*Okula Başlarken Yazma Bilen Öğrencilerin ‘‘İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme’’ Aşamasındaki Hatalarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı*

YAZMA HATALARI	f	%
<b>Uygun Aralığa Yazmamaya Bağlı Hatalar</b>		
Harflerin uzantısını kısa yapma	3	42,85
Harfleri ilgili aralıktan daha küçük yazma	2	28,57
Harfleri ilgili aralıktan daha büyük yazma	6	85,71
Harfi uygun olmayan aralığa yazma	2	28,57
Noktalama işaretlerini uygun olmayan aralığa yazma	1	14,28
<b>Eksik Yazmaya Bağlı Hatalar</b>		
Kelimedeki harflerin bir ya da birkaçını eksik yazma	6	85,71
Cümleyi eksik bırakma	2	28,57
Cümlede eksik kelime bırakma	2	28,57
<b>Ekleyerek Yazmaya Bağlı Hatalar</b>		
Kelimeye bir ya da birkaç harf ekleyerek yazma	4	57,28
Cümleye bir ya da birkaç kelime ekleyerek yazma	2	28,57
<b>Yanlış Yazmaya Bağlı Hatalar</b>		
Harfleri şekline uygun yazmama	3	42,85
Kelimedeki harfin yerine başka bir harf yazma	4	57,28
Noktalama işaretlerini şekline uygun yazmama	2	28,57
Kelimedeki harflerin yerini değiştirerek yazma	1	14,28
<b>Yazım Kurallarına Uymamaya Bağlı Hatalar</b>		
Cümleye küçük harfle başlama	3	42,85
Harfle yazılması gereken sayıları rakamla yazma	0	0
Kullanılmaması gereken yerde küçük harf kullanma	2	28,57
Kullanılmaması gereken yerde büyük harf kullanma	5	71,42
Birleşik kelimeleri bölerek yazma	5	71,42
Başlığı küçük harfle yazma	1	14,28
<b>Yazım Kurallarına Uymamaya Bağlı Hatalar</b>		
Satır sonuna sığmayan kelimeleri doğru ayırmadan yazma	1	14,28
Noktalama işaretlerini uygun yerde kullanmama	4	57,28
Ayrı yazılması gereken kelimeleri birleştirerek yazma	0	0
<b>Bırakılan Boşluklara Bağlı Hatalar</b>		
Harfler arasında az boşluk bırakma	1	14,28
Harfler arasında fazla boşluk bırakma	2	28,57
Kelimeler arasında az boşluk bırakma	2	28,57
Kelimeler arasında fazla boşluk bırakma	0	0
Kelime ile soru eki arasında boşluk bırakmama	3	42,85
Cümleler arasında az boşluk bırakma	4	57,28
Cümleler arasında fazla boşluk bırakma	0	0
<b>Yazı Yönüne Bağlı Hatalar</b>		
Noktalama işaretlerini ters yazma	1	14,28
Harfleri ters yazma	4	57,28
<b>Sayfa Düzenine Bağlı Hatalar</b>		
Satıra yanlış yerden başlayarak yazma	0	0
Başlığı satırı ortalamadan yazma	4	57,28
Satır sonunda uygun boşluk bırakmama	4	57,28

Tablo 4.6. incelendiğinde okula başlarken yazma bilen üstün zekâlı öğrencilerin en yüksek orana sahip hatalarının %85,71 ile ‘‘harfleri ilgili aralıktan daha büyük yazma’’ ve ‘‘kelimedeki harflerin bir ya da birkaçını eksik yazma’’ hataları olduğu görülmektedir. Yazma bilen öğrencilerin ‘‘ayrı yazılması gereken kelimeleri birleştirerek yazma’’, ‘‘kelimeler arasında fazla boşluk bırakma’’ ve ‘‘satıra yanlış yerden başlayarak yazma’’ hatalarını hiç yapmadıkları belirlenmiştir.





### Örnek 1

Örnek 1’de öğrencinin “harfleri ilgili aralıktan daha büyük yazma” ve “kelimedeki harflerin bir ya da birkaçını eksik yazma” hatalarını yaptığı görülmüştür. Öğrenci “yalnızca” kelimesini yazarken “n”, “ı” ve “z” harflerini ilgili aralıktan daha büyük, “şapkası” kelimesini yazarken “p” harfini eksik yazmıştır. Öğrencinin diğer pek çok kelimedede aynı hataları yaptığı tespit edilmiştir.

#### 4.7 Okula Başlarken Yazma Bilmeyen Üstün Zekâlı Öğrencilerin ‘İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme’ Aşamasındaki Yazma Hatalarına İlişkin Bulgular

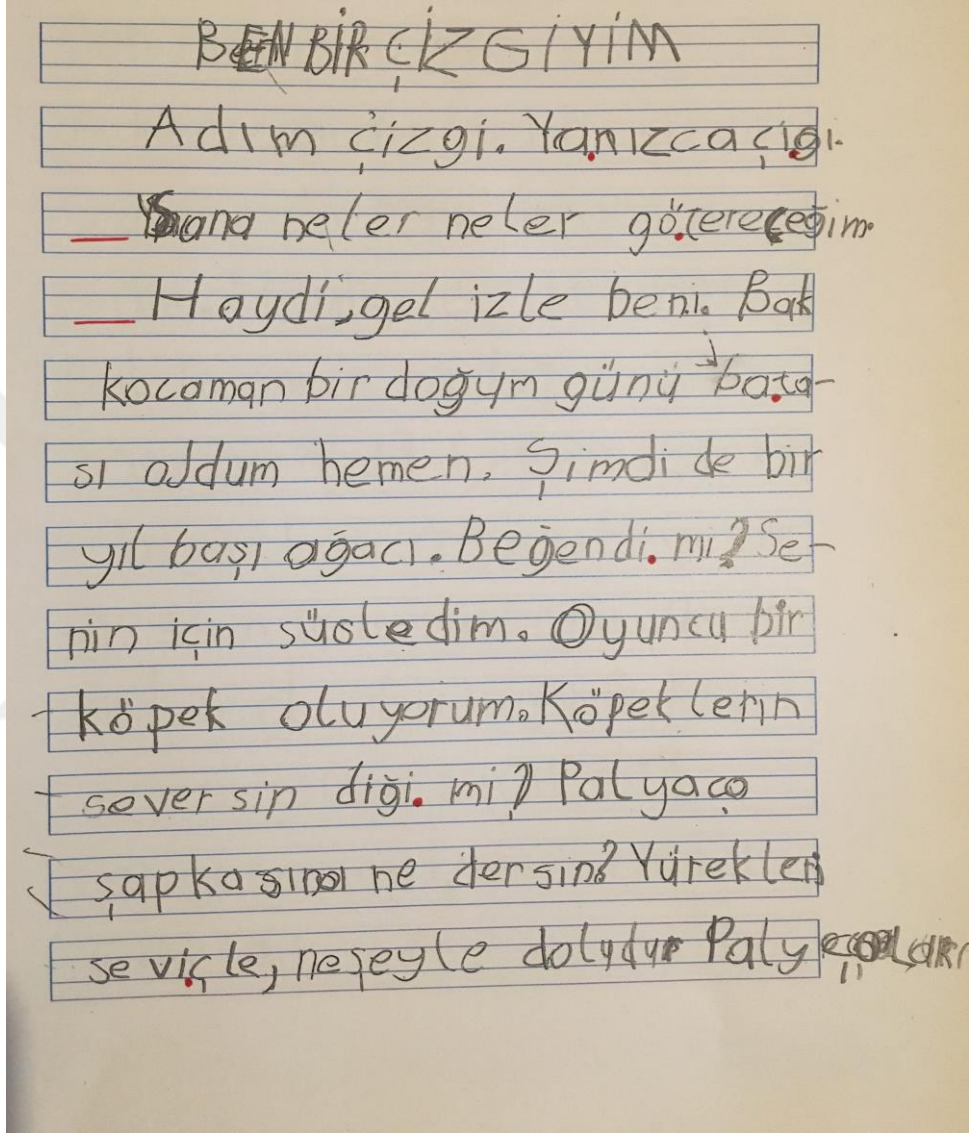
Araştırmanın altıncı alt problemi olan ‘‘Yazmayı bilmeden okula başlayan üstün zekâlı birinci sınıf öğrencilerinin ‘‘Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme’’ aşamasında yaptıkları yazım hataları nelerdir?’’ sorusuna yanıt aramak amacıyla okula başlarken yazma bilmeyen 23 üstün zekâlı öğrencinin yazma hataları ‘‘Ben Bir Çizgiyim’’ metninden yola çıkarak belirlenmiştir.

Tablo 4.7.

*Okula Başlarken Yazma Bilmeyen Öğrencilerin ‘İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme’ Aşamasındaki Hatalarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı*

YAZMA HATALARI	f	%
<b>Uygun Aralığa Yazmamaya Bağlı Hatalar</b>		
Harflerin uzantısını kısa yapma	14	60,86
Harfleri ilgili aralıktan daha küçük yazma	13	56,52
Harfleri ilgili aralıktan daha büyük yazma	19	82,60
Harfi uygun olmayan aralığa yazma	11	47,82
Noktalama işaretlerini uygun olmayan aralığa yazma	5	21,73
<b>Eksik Yazmaya Bağlı Hatalar</b>		
Kelimedeki harflerin bir ya da birkaçını eksik yazma	21	91,30
Cümleyi eksik bırakma	5	21,73
Cümlede eksik kelime bırakma	5	21,73
<b>Ekleyerek Yazmaya Bağlı Hatalar</b>		
Kelimeye bir ya da birkaç harf ekleyerek yazma	11	47,82
Cümleye bir ya da birkaç kelime ekleyerek yazma	7	30,43
<b>Yanlış Yazmaya Bağlı Hatalar</b>		
Harfleri şekline uygun yazmama	19	82,60
Kelimedeki harfin yerine başka bir harf yazma	16	69,56
Noktalama işaretlerini şekline uygun yazmama	8	34,78
Kelimedeki harflerin yerini değiştirerek yazma	5	21,73
<b>Yazım Kurallarına Uymamaya Bağlı Hatalar</b>		
Cümleye küçük harfle başlama	9	39,13
Harfle yazılması gereken sayıları rakamla yazma	3	13,04
Kullanılmaması gereken yerde küçük harf kullanma	12	52,17
Kullanılmaması gereken yerde büyük harf kullanma	16	69,56
Birleşik kelimeleri bölerek yazma	9	39,13
Başlığı küçük harfle yazma	4	17,39
Satır sonuna sığmayan kelimeleri doğru ayırmadan yazma	7	30,43
Noktalama işaretlerini uygun yerde kullanmama	15	65,21
Ayrı yazılması gereken kelimeleri birleştirerek yazma	3	13,04
<b>Bırakılan Boşluklara Bağlı Hatalar</b>		
Harfler arasında az boşluk bırakma	6	26,08
Harfler arasında fazla boşluk bırakma	11	47,82
Kelimeler arasında az boşluk bırakma	10	43,47
Kelimeler arasında fazla boşluk bırakma	4	17,39
Kelime ile soru eki arasında boşluk bırakmama	3	13,04
Cümleler arasında az boşluk bırakma	2	8,69
Cümleler arasında fazla boşluk bırakma	3	13,04
<b>Yazı Yönüne Bağlı Hatalar</b>		
Noktalama işaretlerini ters yazma	3	13,04
Harfleri ters yazma	5	21,73
<b>Sayfa Düzenine Bağlı Hatalar</b>		
Satıra yanlış yerden başlayarak yazma	1	4,34
Başlığı satırı ortalamadan yazma	19	82,60
Satır sonunda uygun boşluk bırakmama	19	82,60

Tablo 4.7. incelendiğinde okula başlarken yazma bilmeyen üstün zekâlı öğrencilerin en yüksek orana sahip hatasının %91,30 ile ‘‘kelimedeki harflerin bir ya da birkaçını eksik yazma’’ hatası olduğu, en düşük orana sahip hatalarının ise %4,34 ile ‘‘satıra yanlış yerden başlayarak yazma’’ hatası olduğu görülmektedir. En az hataları takip eden hata oranı ise %8,69 ile ‘‘cümleler arasında az boşluk bırakma’’ hatasıdır.



### Örnek 2

Örnek 2’de öğrencinin ‘‘kelimedeki harflerin bir ya da birkaçını eksik yazma’’ ve ‘‘satıra yanlış yerden başlayarak yazma’’ hatalarını yaptığı görülmüştür. Öğrenci ‘‘göstereceğim’’ kelimesini yazarken ‘‘s’’ harfini eksik yazmış ve ‘‘Haydi gel, izle beni.’’ cümlesini yazarken satıra çok içerden başlamıştır. Öğrencinin diğer pek çok yerde aynı hataları yaptığı tespit edilmiştir.

#### 4.8 Üstün Zekâlı Öğrencilerin Tamamının ‘İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme’ Aşamasındaki Yazma Hatalarının Cinsiyete Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi olan ‘Üstün zekâlı birinci sınıf öğrencilerinin tamamının cinsiyet dağılımına göre ‘Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme’ aşamasında yaptıkları yazım hataları nelerdir?’ sorusuna yanıt aramak amacıyla çalışma grubundaki 30 üstün zekâlı öğrencinin ‘ilk okumaya başlama ve ilerleme’ aşamasındaki yazma hatalarının cinsiyete göre dağılımı ‘Ben Bir Çizgiyim’ metninden yola çıkarak belirlenmiştir.

Tablo 4.8.

*Öğrencilerin Tamamının ‘İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme’ Aşamasındaki Yazma Hatalarının Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı*

YAZMA HATALARI	KIZ (n=12)		ERKEK (n=18)	
	f	%	f	%
<b>Uygun Aralığa Yazmamaya Bağlı Hatalar</b>				
Harflerin uzantısını kısa yapma	6	50	11	61,11
Harfleri ilgili aralıktan daha küçük yazma	6	50	9	50
Harfleri ilgili aralıktan daha büyük yazma	12	100	13	72,22
Harfi uygun olmayan aralığa yazma	7	58,33	6	33,33
Noktalama işaretlerini uygun olmayan aralığa yazma	3	25	3	16,66
<b>Eksik Yazmaya Bağlı Hatalar</b>				
Kelimedeki harflerin bir ya da birkaçını eksik yazma	10	83,33	17	94,44
Cümleyi eksik bırakma	1	8,33	6	33,33
Cümlede eksik kelime bırakma	3	25	4	22,22
<b>Ekleyerek Yazmaya Bağlı Hatalar</b>				
Kelimeye bir ya da birkaç harf ekleyerek yazma	5	41,66	10	55,55
Cümleye bir ya da birkaç kelime ekleyerek yazma	2	16,66	7	38,88
<b>Yanlış Yazmaya Bağlı Hatalar</b>				
Harfleri şekline uygun yazmama	10	83,33	12	66,66
Kelimedeki harfin yerine başka bir harf yazma	9	75	11	61,11
Noktalama işaretlerini şekline uygun yazmama	5	41,66	5	27,77
Kelimedeki harflerin yerini değiştirerek yazma	3	25	3	16,66
<b>Yazım Kurallarına Uymamaya Bağlı Hatalar</b>				
Cümleye küçük harfle başlama	6	50	6	33,33
Harfle yazılması gereken sayıları rakamla yazma	1	8,33	2	11,11
Kullanılmaması gereken yerde küçük harf kullanma	5	41,66	9	50
Kullanılmaması gereken yerde büyük harf kullanma	7	58,33	14	77,77
Birleşik kelimeleri bölerek yazma	6	50	8	44,44
Başlığı küçük harfle yazma	3	25	2	11,11
Satır sonuna sığmayan kelimeleri doğru ayırmadan yazma	4	33,33	4	22,22
Noktalama işaretlerini uygun yerde kullanmama	9	75	10	55,55
Ayrı yazılması gereken kelimeleri birleştirerek yazma	3	25	0	0
<b>Bırakılan Boşluklara Bağlı Hatalar</b>				
Harfler arasında az boşluk bırakma	2	16,66	5	27,77
Harfler arasında fazla boşluk bırakma	5	41,66	8	44,44
Kelimeler arasında az boşluk bırakma	7	58,33	5	27,77
Kelimeler arasında fazla boşluk bırakma	2	16,66	2	11,11
Kelime ile soru eki arasında boşluk bırakmama	4	33,33	2	11,11
Cümleler arasında az boşluk bırakma	3	25	3	16,66
Cümleler arasında fazla boşluk bırakma	1	8,33	2	11,11
<b>Yazı Yönüne Bağlı Hatalar</b>				
Noktalama işaretlerini ters yazma	4	33,33	5	27,77
Harfleri ters yazma	1	8,33	3	16,66
<b>Sayfa Düzenine Bağlı Hatalar</b>				
Satıra yanlış yerden başlayarak yazma	0	0	1	5,55
Başlığı satırı ortalamadan yazma	11	91,66	12	66,66
Satır sonunda uygun boşluk bırakmama	10	83,33	13	72,22

Tablo 4.8. incelendiğinde ‘‘ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme’’ aşamasında kız öğrencilerin hata oranlarının erkek öğrencilerin hata oranlarına göre daha fazla olduğu görülmektedir. En yüksek hata oranına sahip olan ‘‘harfleri ilgili aralıktan daha büyük yazma’’ hatasını kız öğrencilerin tamamı, erkek öğrencilerin ise %72,22’sinin yaptığı görülmektedir. En düşük hata oranına sahip ‘‘satıra yanlış yerden başlayarak yazma’’ hatasını ise kız öğrencilerin hiç yapmadığı, erkek öğrencilerin ise %5,55’inin yaptığı görülmektedir.

#### 4.9 Üstün Zekâlı Öğrencilerin Tamamının ‘‘İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme’’ Aşamasındaki Yazma Hatalarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi olan ‘Üstün zekâlı birinci sınıf öğrencilerinin tamamının ‘‘Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme’’ aşamasında yaptıkları yazım hataları nelerdir?’’ sorusuna yanıt aramak amacıyla 30 üstün zekâlı birinci sınıf öğrencisinin ‘‘ilk okuma ve yazmaya başlama ve ilerleme’’ aşamasındaki hataları ‘‘Ben Bir Çizgiyim’’ metninden yola çıkarak belirlenmiştir.

Tablo 4.9.

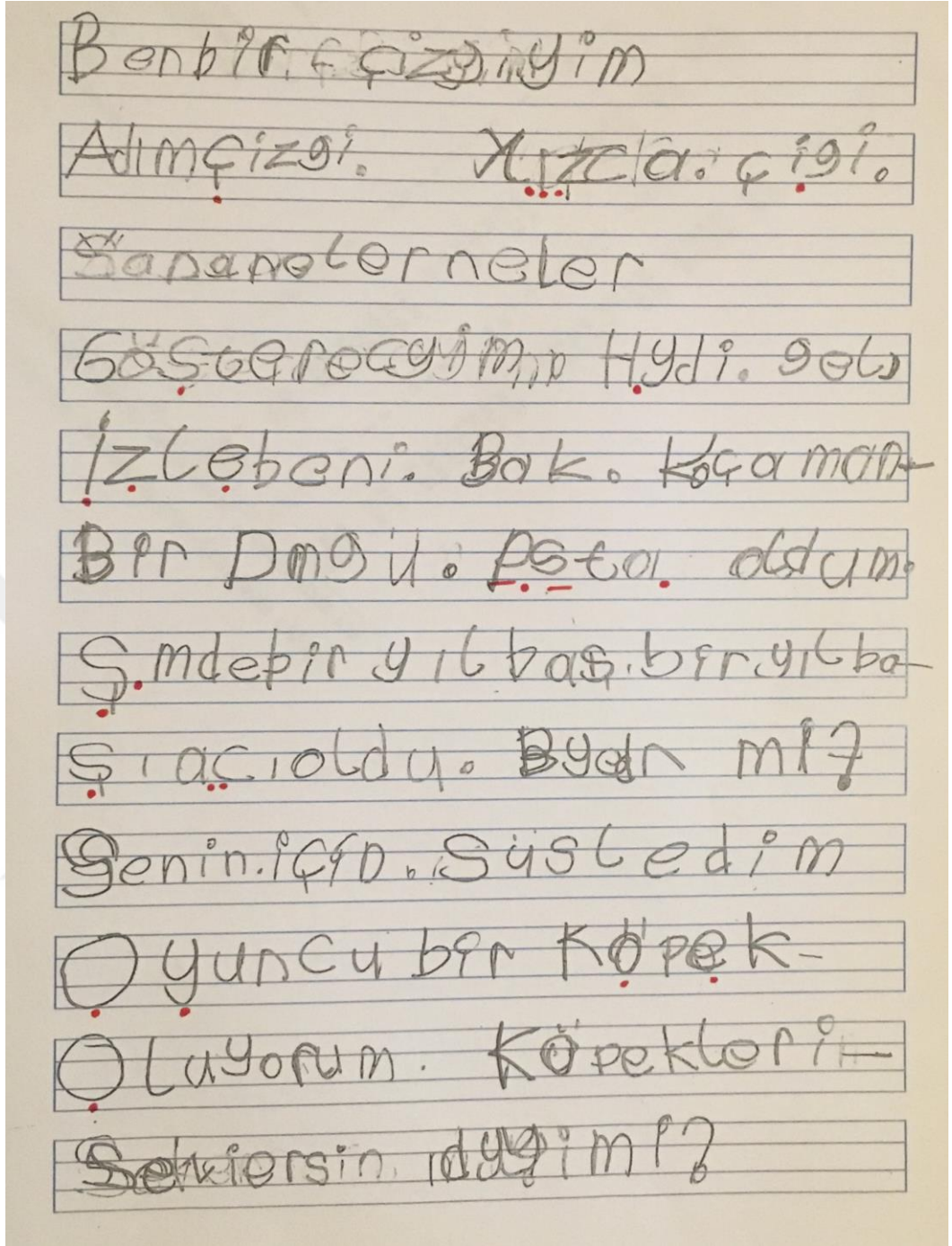
*Öğrencilerin Tamamının ‘‘İlk Okuma Yazmaya Başlama Ve İlerleme’’ Aşamasında Yaptığı Yazım Hatalarına İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımı*

YAZMA HATALARI	f	%
<b>Uygun Aralığa Yazmamaya Bağlı Hatalar</b>		
Harflerin uzantısını kısa yapma	17	56,66
Harfleri ilgili aralıktan daha küçük yazma	15	50
Harfleri ilgili aralıktan daha büyük yazma	25	83,33
Harfi uygun olmayan aralığa yazma	13	43,33
Noktalama işaretlerini uygun olmayan aralığa yazma	6	20
<b>Eksik Yazmaya Bağlı Hatalar</b>		
Kelimedeki harflerin bir ya da birkaçını eksik yazma	27	90
Cümleyi eksik bırakma	7	23,33
Cümlede eksik kelime bırakma	7	23,33
<b>Ekleyerek Yazmaya Bağlı Hatalar</b>		
Kelimeye bir ya da birkaç harf ekleyerek yazma	15	50
Cümleye bir ya da birkaç kelime ekleyerek yazma	9	30
<b>Yanlış Yazmaya Bağlı Hatalar</b>		
Harfleri şekline uygun yazmama	22	73,33
Kelimedeki harfin yerine başka bir harf yazma	20	66,66
Noktalama işaretlerini şekline uygun yazmama	10	33,33
Kelimedeki harflerin yerini değiştirerek yazma	6	20

Tablo 4.9 (devam)

YAZMA HATALARI	f	%
<b>Yazım Kurallarına Uymamaya Bağlı Hatalar</b>		
Cümleye küçük harfle başlama	12	40
Harfle yazılması gereken sayıları rakamla yazma	3	10
Kullanılmaması gereken yerde küçük harf kullanma	14	46,66
Kullanılmaması gereken yerde büyük harf kullanma	21	70
Birleşik kelimeleri bölerek yazma	14	46,66
Başlığı küçük harfle yazma	5	16,66
Satır sonuna sığmayan kelimeleri doğru ayırmadan yazma	8	26,66
Noktalama işaretlerini uygun yerde kullanmama	19	63,33
Ayrı yazılması gereken kelimeleri birleştirerek yazma	3	10
<b>Bırakılan Boşluklara Bağlı Hatalar</b>		
Harfler arasında az boşluk bırakma	7	23,33
Harfler arasında fazla boşluk bırakma	13	43,33
Kelimeler arasında az boşluk bırakma	12	40
Kelimeler arasında fazla boşluk bırakma	4	13,33
Kelime ile soru eki arasında boşluk bırakmama	6	20
Cümleler arasında az boşluk bırakma	6	20
Cümleler arasında fazla boşluk bırakma	3	10
<b>Yazı Yönüne Bağlı Hatalar</b>		
Noktalama işaretlerini ters yazma	4	13,33
Harfleri ters yazma	9	30
Sayfa Düzenine Bağlı Hatalar		
Satıra yanlış yerden başlayarak yazma	1	3,33
Başlığı satırı ortalamadan yazma	23	76,66
Satır sonunda uygun boşluk bırakmama	23	76,66

Tablo 4.9’da yazma hatalarına ait tema ve kodlar yer almaktadır. Tablo incelendiğinde çalışma gurubundaki 30 öğrencinin %90’ı tarafından yapılan ‘‘kelimedeki harflerin bir ya da birkaçını eksik yazma’’ hatasının en yüksek yük değerine sahip olduğu belirlenmiştir. Bu hatayı öğrencilerin %83,33’ünün yaptığı ‘‘harfleri ilgili aralıktan daha büyük yazma’’ hatası izlenmektedir. Öğrencilerin en az yaptıkları yazma hatasının 1 öğrenciye ait olan ‘‘satıra yanlış yerden başlayarak yazma’’, yazma hatası olduğu belirlenmiştir.



### Örnek 3

Örnek 3'te öğrencinin "kelimedeki harflerin bir ya da birkaçını eksik yazma" ve "harfleri ilgili aralıktan daha büyük yazma" hatalarını yaptığı görülmüştür. Öğrenci "Oluyorum" ve "oyuncu" kelimelerini yazarken "o" harflerini ilgili aralıktan büyük, "pasta" kelimesini yazarken "a" harfini eksik yazmıştır.

#### 4.10 Okula Başlarken Yazma Bilen Üstün Zekâlı Öğrencilerin ‘‘Bağımsız okuma ve Yazma’’ Aşamasındaki Yazma Hatalarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi olan ‘‘Yazmayı bilerek okula başlayan üstün zekâlı birinci sınıf öğrencilerinin ‘‘Bağımsız Okuma ve Yazma’’ aşamasında yaptıkları yazım hataları nelerdir?’’ sorusuna yanıt aramak amacıyla okula başlarken yazma bilen 7 üstün zekâlı öğrencinin yazma hataları ‘‘Resim’’ metninden yola çıkarak belirlenmiştir.

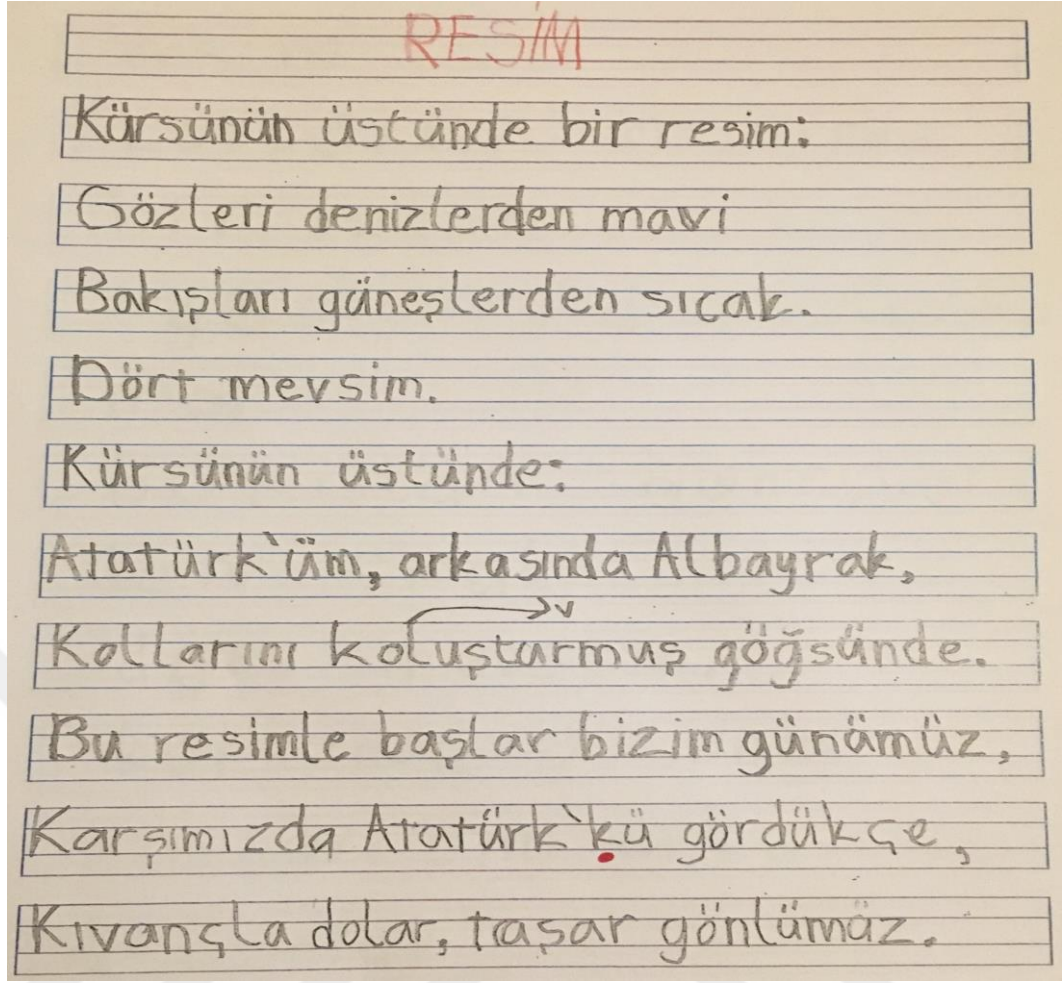
Tablo 4.10.

*Okula Başlarken Yazma Bilen Öğrencilerin ‘‘Bağımsız Okuma ve Yazma’’ Aşamasındaki Hatalarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı*

YAZMA HATALARI	f	%
<b>Uygun Aralığa Yazmamaya Bağlı Hatalar</b>		
Harflerin uzantısını kısa yapma	2	28,57
Harfleri ilgili aralıktan daha küçük yazma	1	14,28
Harfleri ilgili aralıktan daha büyük yazma	3	42,85
Harfi uygun olmayan aralığa yazma	0	0
Noktalama işaretlerini uygun olmayan aralığa yazma	0	0
<b>Eksik Yazmaya Bağlı Hatalar</b>		
Kelimedeki harflerin bir ya da birkaçını eksik yazma	2	28,57
Cümleyi eksik bırakma	0	0
Cümlede eksik kelime bırakma	0	0
<b>Ekleyerek Yazmaya Bağlı Hatalar</b>		
Kelimeye bir ya da birkaç harf ekleyerek yazma	5	71,42
Cümleye bir ya da birkaç kelime ekleyerek yazma	0	0
<b>Yanlış Yazmaya Bağlı Hatalar</b>		
Harfleri şekline uygun yazmama	3	42,85
Kelimedeki harfin yerine başka bir harf yazma	4	57,14
Noktalama işaretlerini şekline uygun yazmama	0	0
Kelimedeki harflerin yerini değiştirerek yazma	0	0
<b>Yazım Kurallarına Uymamaya Bağlı Hatalar</b>		
Cümleye küçük harfle başlama	2	28,57
Harfle yazılması gereken sayıları rakamla yazma	0	0
Kullanılmaması gereken yerde küçük harf kullanma	0	0
Kullanılmaması gereken yerde büyük harf kullanma	1	14,28
Birleşik kelimeleri bölerek yazma	0	0
Başlığı küçük harfle yazma	1	14,28
Satır sonuna sığmayan kelimeleri doğru ayırmadan yazma	1	14,28
Noktalama işaretlerini uygun yerde kullanmama	1	14,28
Ayrı yazılması gereken kelimeleri birleştirerek yazma	0	0
<b>Bırakılan Boşluklara Bağlı Hatalar</b>		
Harfler arasında az boşluk bırakma	0	0
Harfler arasında fazla boşluk bırakma	1	14,28
Kelimeler arasında az boşluk bırakma	0	0
Kelimeler arasında fazla boşluk bırakma	1	14,28
Kelime ile soru eki arasında boşluk bırakmama	0	0
Cümleler arasında az boşluk bırakma	0	0
Cümleler arasında fazla boşluk bırakma	0	0
<b>Yazı Yönüne Bağlı Hatalar</b>		
Noktalama işaretlerini ters yazma	0	0
Harfleri ters yazma	1	14,28
<b>Sayfa Düzenine Bağlı Hatalar</b>		
Satıra yanlış yerden başlayarak yazma	1	14,28
Başlığı satırı ortalamadan yazma	3	42,85
Satır sonunda uygun boşluk bırakmama	2	28,57



Tablo 4.10.'da okula başlarken yazma bilen öğrencilerin “bağımsız okuma ve yazma” aşamasında en çok %71,42 oranla “kelimeye bir ya da birkaç harf ekleyerek yazma” hatasını yaptıkları ve “harfi uygun olmayan aralığa yazma”, “noktalama işaretlerini uygun olmayan aralığa yazma”, “cümleyi eksik bırakma”, “cümlede eksik kelime bırakma”, “cümleye bir ya da birkaç kelime ekleyerek yazma”, “noktalama işaretlerini şekline uygun yazmama”, “noktalama işaretlerini şekline uygun yazmama”, “kelimedeki harflerin yerini değiştirerek yazma”, “harfle yazılması gereken sayıları rakamla yazma”, “kullanılmaması gereken yerde küçük harf kullanma”, “birleşik kelimeleri bölerek yazma”, “ayrı yazılması gereken kelimeleri birleştirerek yazma”, “harfler arasında az boşluk bırakma”, “kelimeler arasında az boşluk bırakma”, “kelime ile soru eki arasında boşluk bırakmama”, “cümleler arasında az boşluk bırakma”, “cümleler arasında fazla boşluk bırakma” ve “noktalama işaretlerini ters yazma” hatalarını hiç yapmadıkları görülmektedir.



#### Örnek 4

Örnek 4'te öğrencinin "kelimeye bir ya da birkaç harf ekleyerek yazma" hatasını yaptığı görülmüştür. Öğrenci "Atatürk'ü" kelimesini yazarken "k" harfi ekleyerek yazmıştır. Ayrıca "harfi uygun olmayan aralığa yazma", "noktalama işaretlerini uygun olmayan aralığa yazma", "cümleyi eksik bırakma", "cümlede eksik kelime bırakma", "cümleye bir ya da birkaç kelime ekleyerek yazma", "noktalama işaretlerini şekline uygun yazmama", "noktalama işaretlerini şekline uygun yazmama", "kelimedeki harflerin yerini değiştirerek yazma", "harfle yazılması gereken sayıları rakamla yazma", "kullanılmaması gereken yerde küçük harf kullanma", "birleşik kelimeleri bölerek yazma", "ayrı yazılması gereken kelimeleri birleştirerek yazma", "harfler arasında az boşluk bırakma", "kelimeler arasında az boşluk bırakma", "kelime ile soru eki arasında boşluk bırakmama", "cümleler arasında az boşluk bırakma", "cümleler arasında fazla boşluk bırakma" ve "noktalama işaretlerini ters yazma" hatalarının hiç birini yapmamıştır.

#### 4.11 Okula Başlarken Yazma Bilmeyen Üstün Zekâlı Öğrencilerin ‘‘Bağımsız Okuma ve Yazma’’ Aşamasındaki Yazma Hatalarına İlişkin Bulgular

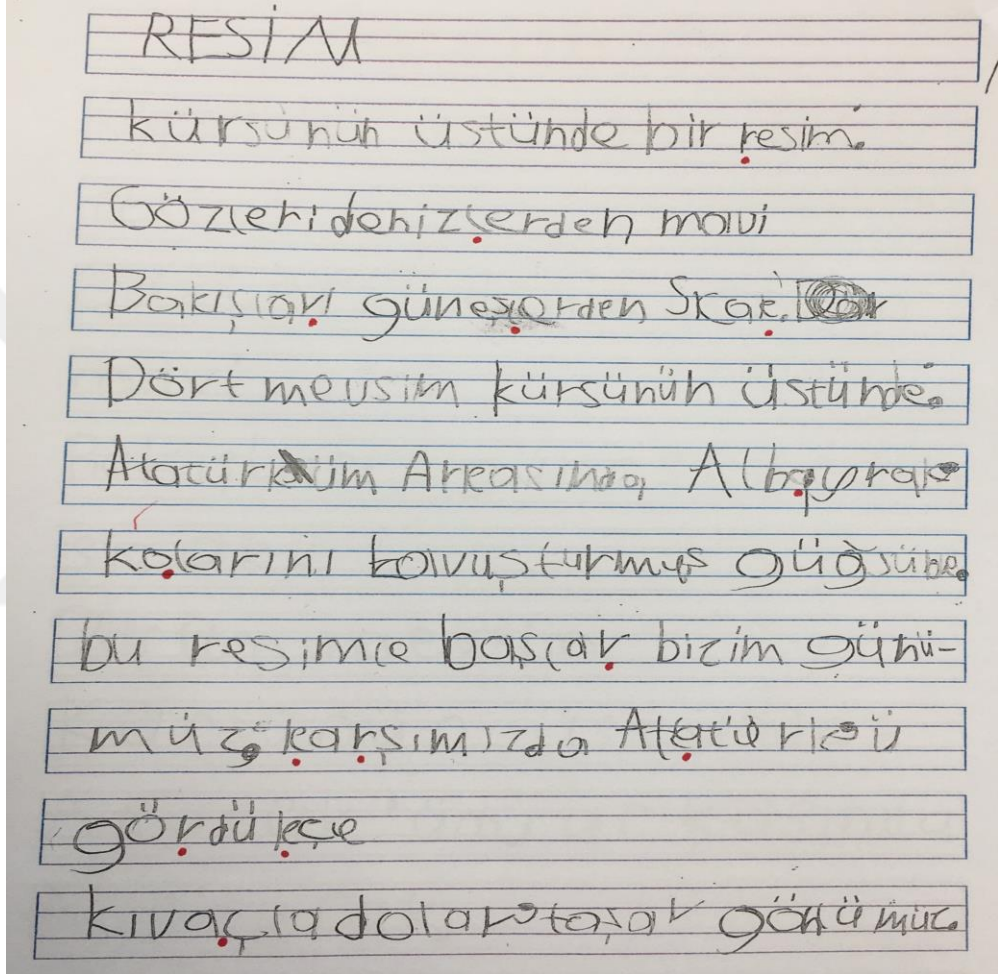
Araştırmanın onuncu alt problemi olan ‘‘Yazmayı bilmeden okula başlayan üstün zekâlı birinci sınıf öğrencilerinin ‘‘Bağımsız Okuma ve Yazma’’ aşamasında yaptıkları yazım hataları nelerdir?’’ sorusuna yanıt aramak amacıyla okula başlarken yazma bilmeyen 23 üstün zekâlı öğrencinin yazma hataları ‘‘Resim’’ metninden yola çıkarak belirlenmiştir.

Tablo 4.11.

*Okula Başlarken Yazma Bilmeyen Öğrencilerin ‘‘Bağımsız Okuma ve Yazma’’ Aşamasındaki Hatalarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı*

<b>YAZMA HATALARI</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Uygun Aralığa Yazmamaya Bağlı Hatalar</b>		
Harflerin uzantısını kısa yapma	12	52,17
Harfleri ilgili aralıktan daha küçük yazma	11	47,82
Harfleri ilgili aralıktan daha büyük yazma	14	60,86
Harfi uygun olmayan aralığa yazma	2	8,69
Noktalama işaretlerini uygun olmayan aralığa yazma	4	17,39
<b>Eksik Yazmaya Bağlı Hatalar</b>		
Kelimedeki harflerin bir ya da birkaçını eksik yazma	17	73,91
Cümleyi eksik bırakma	0	0
Cümlede eksik kelime bırakma	1	4,34
<b>Ekleyerek Yazmaya Bağlı Hatalar</b>		
Kelimeye bir ya da birkaç harf ekleyerek yazma	5	21,73
Cümleye bir ya da birkaç kelime ekleyerek yazma	2	8,69
<b>Yanlış Yazmaya Bağlı Hatalar</b>		
Harfleri şekline uygun yazmama	17	73,91
Kelimedeki harfin yerine başka bir harf yazma	14	60,86
Noktalama işaretlerini şekline uygun yazmama	1	4,34
Kelimedeki harflerin yerini değiştirerek yazma	1	4,34
<b>Yazım Kurallarına Uymamaya Bağlı Hatalar</b>		
Cümleye küçük harfle başlama	12	52,17
Harfle yazılması gereken sayıları rakamla yazma	2	8,69
Kullanılmaması gereken yerde küçük harf kullanma	13	56,52
Kullanılmaması gereken yerde büyük harf kullanma	8	34,78
Birleşik kelimeleri bölerek yazma	6	26,08
Başlığı küçük harfle yazma	1	4,34
Satır sonuna sığmayan kelimeleri doğru ayırmadan yazma	2	8,69
Noktalama işaretlerini uygun yerde kullanmama	9	39,13
Ayrı yazılması gereken kelimeleri birleştirerek yazma	0	0
<b>Bırakılan Boşluklara Bağlı Hatalar</b>		
Harfler arasında az boşluk bırakma	2	8,69
Harfler arasında fazla boşluk bırakma	5	21,73
Kelimeler arasında az boşluk bırakma	3	13,04
Kelimeler arasında fazla boşluk bırakma	4	17,39
Kelime ile soru eki arasında boşluk bırakmama	0	0
Cümleler arasında az boşluk bırakma	0	0
Cümleler arasında fazla boşluk bırakma	1	4,34
<b>Yazı Yönüne Bağlı Hatalar</b>		
Noktalama işaretlerini ters yazma	0	0
Harfleri ters yazma	4	17,39
<b>Sayfa Düzenine Bağlı Hatalar</b>		
Satıra yanlış yerden başlayarak yazma	4	17,39
Başlığı satırı ortalamadan yazma	14	60,86
Satır sonunda uygun boşluk bırakmama	13	56,52

Tablo 4.11.'e göre okula başlarken yazma bilmeyen öğrencilerin “bağımsız okuma ve yazma” aşamasında, %73,91 oranla en fazla “harfleri şekline uygun yazmama” ve “kelimedeki harflerin bir ya da birkaçını eksik yazma” hatalarını yaptıkları görülmektedir. Ayrıca “cümleyi eksik bırakma”, “ayrı yazılması gereken kelimeleri birleştirerek yazma”, “kelime ile soru eki arasında boşluk bırakmama”, “cümleler arasında az boşluk bırakma” ve “noktalama işaretlerini ters yazma” hatalarını hiç yapmadıkları görülmektedir.



### Örnek 5

Örnek 5'te öğrencinin “harfleri şekline uygun yazmama” ve “kelimedeki harflerin bir ya da birkaçını eksik yazma” hatalarını yaptığı görülmüştür. Öğrenci “Kollarını” kelimesini yazarken “l” harfi eksik yazmış ve “Bakışları” kelimesini yazarken “r” sesini şekline uygun yazmamıştır. Ayrıca öğrenci “cümleyi eksik bırakma”, “ayrı yazılması gereken kelimeleri birleştirerek yazma”, “cümleler arasında az boşluk bırakma” ve “noktalama işaretlerini ters yazma” hatalarını yapmamıştır.

#### 4.12 Üstün Zekâlı Öğrencilerin Tamamının ‘‘Bağımsız Okuma ve Yazma’’ Aşamasındaki Yazma Hatalarının Cinsiyete Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırmanın on birinci alt problemi olan ‘‘Üstün zekâlı birinci sınıf öğrencilerinin tamamının cinsiyet dağılımına göre ‘‘Bağımsız Okuma ve Yazma’’ aşamasında yaptıkları yazım hataları nelerdir?’’ sorusuna yanıt aramak amacıyla çalışma grubundaki 30 üstün zekâlı öğrencinin ‘‘bağımsız okuma ve yazma’’ aşamasındaki yazma hatalarının cinsiyete göre dağılımı ‘‘Resim’’ metninden yola çıkarak belirlenmiştir.

Tablo 4.12.

*Öğrencilerin Tamamının ‘‘Bağımsız Okuma ve Yazma’’ Aşamasındaki Yazma Hatalarının Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı*

YAZMA HATALARI	KIZ (n=12)		ERKEK (n=18)	
	f	%	f	%
<b>Uygun Aralığa Yazmamaya Bağlı Hatalar</b>				
Harflerin uzantısını kısa yapma	7	58,33	7	38,88
Harfleri ilgili aralıktan daha küçük yazma	5	41,66	7	38,88
Harfleri ilgili aralıktan daha büyük yazma	8	66,66	9	50
Harfi uygun olmayan aralığa yazma	1	8,33	1	5,55
Noktalama işaretlerini uygun olmayan aralığa yazma	1	8,33	3	16,66
<b>Eksik Yazmaya Bağlı Hatalar</b>				
Kelimedeki harflerin bir ya da birkaçını eksik yazma	7	58,33	12	66,66
Cümleyi eksik bırakma	0	0	0	0
Cümlede eksik kelime bırakma	1	8,33	0	0
<b>Ekleyerek Yazmaya Bağlı Hatalar</b>				
Kelimeye bir ya da birkaç harf ekleyerek yazma	2	16,66	8	44,44
Cümleye bir ya da birkaç kelime ekleyerek yazma	0	0	2	11,11
<b>Yanlış Yazmaya Bağlı Hatalar</b>				
Harfleri şekline uygun yazmama	7	58,33	13	72,22
Kelimedeki harfin yerine başka bir harf yazma	6	50	12	66,66
Noktalama işaretlerini şekline uygun yazmama	1	8,33	0	0
Kelimedeki harflerin yerini değiştirerek yazma	0	0	1	5,55
<b>Yazım Kurallarına Uymamaya Bağlı Hatalar</b>				
Cümleye küçük harfle başlama	4	33,33	10	55,55
Harfle yazılması gereken sayıları rakamla yazma	1	8,33	1	5,55
Kullanılmaması gereken yerde küçük harf kullanma	3	25	10	55,55
Kullanılmaması gereken yerde büyük harf kullanma	5	41,66	4	22,22
Birleşik kelimeleri bölerek yazma	3	25	3	16,66
Başlığı küçük harfle yazma	0	0	2	11,11
Satır sonuna sığmayan kelimeleri doğru ayırmadan yazma	2	16,66	1	5,55
Noktalama işaretlerini uygun yerde kullanmama	6	50	4	22,22
Ayrı yazılması gereken kelimeleri birleştirerek yazma	0	0	0	0
<b>Bırakılan Boşluklara Bağlı Hatalar</b>				
Harfler arasında az boşluk bırakma	1	8,33	1	5,55
Harfler arasında fazla boşluk bırakma	4	33,33	2	11,11
Kelimeler arasında az boşluk bırakma	1	8,33	2	11,11
Kelimeler arasında fazla boşluk bırakma	3	25	2	11,11
Kelime ile soru eki arasında boşluk bırakmama	0	0	0	0
Cümleler arasında az boşluk bırakma	0	0	0	0
Cümleler arasında fazla boşluk bırakma	0	0	1	5,55
<b>Yazı Yönüne Bağlı Hatalar</b>				
Noktalama işaretlerini ters yazma	0	0	0	0
Harfleri ters yazma	2	16,66	3	16,66
<b>Sayfa Düzenine Bağlı Hatalar</b>				
Satıra yanlış yerden başlayarak yazma	3	25	2	11,11
Başlığı satırı ortalamadan yazma	5	41,66	12	66,66
Satır sonunda uygun boşluk bırakmama	8	66,66	7	38,88

Tablo 4.12. incelendiğinde kız öğrencilerin en fazla olan hatasının %66,66 oranıyla “harfleri ilgili aralıktan daha büyük yazma” ve “satır sonunda uygun boşluk bırakmama” olduğu görülmüştür. Tabloya göre “bağımsız okuma ve yazma” aşamasında kız öğrencilerin “harflerin uzantısını kısa yapma”, “harfleri ilgili aralıktan daha küçük yazma”, “harfleri ilgili aralıktan daha büyük yazma”, “harfi uygun olmayan aralığa yazma”, “cümlede eksik kelime bırakma”, “noktalama işaretlerini şekline uygun yazmama”, “harfle yazılması gereken sayıları rakamla yazma”, “kullanılmaması gereken yerde büyük harf kullanma”, “birleşik kelimeleri bölerek yazma”, “satır sonuna sığmayan kelimeleri doğru ayırmadan yazma”, “noktalama işaretlerini uygun yerde kullanmama”, “harfler arasında az boşluk bırakma”, “harfler arasında fazla boşluk bırakma”, “kelimeler arasında fazla boşluk bırakma”, “satıra yanlış yerden başlayarak yazma” ve “satır sonunda uygun boşluk bırakmama” hatalarında yaptıkları hata oranlarının erkek öğrencilerden fazla olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerin en fazla olan hatasının %72,22 oranıyla “harfleri şekline uygun yazmama” olduğu tespit edilmiştir. Tabloya göre “noktalama işaretlerini uygun olmayan aralığa yazma”, “kelimedeki harflerin bir ya da birkaçını eksik yazma”, “kelimeye bir ya da birkaç harf ekleyerek yazma”, “cümleye bir ya da birkaç kelime ekleyerek yazma”, “harfleri şekline uygun yazmama”, “kelimedeki harfin yerine başka bir harf yazma”, “kelimedeki harflerin yerini değiştirerek yazma”, “cümleye küçük harfle başlama”, “kullanılmaması gereken yerde küçük harf kullanma”, “başlığı küçük harfle yazma”, “kelimeler arasında az boşluk bırakma”, “cümleler arasında fazla boşluk bırakma” ve “başlığı satırı ortalamadan yazma” hatalarında yaptıkları hata oranlarının kız öğrencilerden fazla olduğu görülmektedir. Kız ve erkek öğrenciler tarafından “noktalama işaretlerini ters yazma”, “cümleyi eksik bırakma”, “cümleler arasında az boşluk bırakma”, “kelime ile soru eki arasında boşluk bırakmama” ve “ayrı yazılması gereken kelimeleri birleştirerek yazma” hatalarının hiç yapılmadığı görülmektedir.

#### **4.13 Üstün Zekâlı Öğrencilerin Tamamının ‘Bağımsız Okuma ve Yazma’ Aşamasındaki Yazma Hatalarına İlişkin Bulgular**

Araştırmanın on ikinci alt problemi olan “Üstün zekâlı birinci sınıf öğrencilerinin tümünün ‘Bağımsız Okuma ve Yazma’ aşamasında yaptıkları yazım hataları nelerdir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla 30 üstün zekâlı birinci sınıf

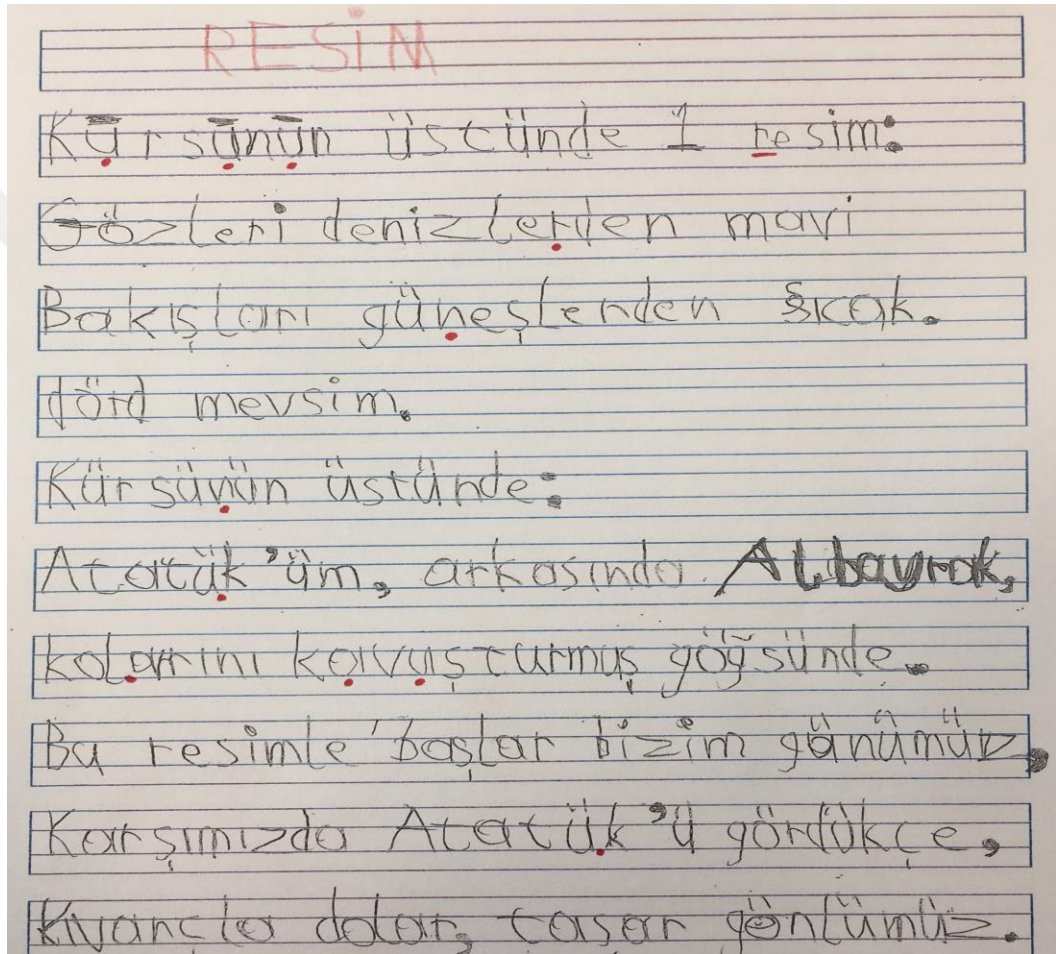
öğrencisinin “bağımsız okuma ve yazma” aşamasındaki hataları “Resim” metninden yola çıkarak belirlenmiştir.

Tablo 4.13.

Öğrencilerin Tamamının “Bağımsız Okuma ve Yazma” Aşamasında Yaptığı Yazım Hatalarına İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımı

<b>YAZMA HATALARI</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Uygun Aralığa Yazmamaya Bağlı Hatalar</b>		
Harflerin uzantısını kısa yapma	14	46,66
Harfleri ilgili aralıktan daha küçük yazma	12	40
Harfleri ilgili aralıktan daha büyük yazma	17	56,66
Harfi uygun olmayan aralığa yazma	2	6,66
Noktalama işaretlerini uygun olmayan aralığa yazma	4	13,33
<b>Eksik Yazmaya Bağlı Hatalar</b>		
Kelimedeki harflerin bir ya da birkaçını eksik yazma	19	63,33
Cümleyi eksik bırakma	0	0
Cümlede eksik kelime bırakma	1	3,33
<b>Ekleyerek Yazmaya Bağlı Hatalar</b>		
Kelimeye bir ya da birkaç harf ekleyerek yazma	10	33,33
Cümleye bir ya da birkaç kelime ekleyerek yazma	2	6,66
<b>Yanlış Yazmaya Bağlı Hatalar</b>		
Harfleri şekline uygun yazmama	20	66,66
Kelimedeki harfin yerine başka bir harf yazma	18	60
Noktalama işaretlerini şekline uygun yazmama	1	3,33
Kelimedeki harflerin yerini değiştirerek yazma	1	3,33
<b>Yazım Kurallarına Uymamaya Bağlı Hatalar</b>		
Cümleye küçük harfle başlama	14	46,66
Harfle yazılması gereken sayıları rakamla yazma	2	6,66
Kullanılmaması gereken yerde küçük harf kullanma	13	43,33
Kullanılmaması gereken yerde büyük harf kullanma	9	30
Birleşik kelimeleri bölerek yazma	6	20
Başlığı küçük harfle yazma	2	6,66
Satır sonuna sığmayan kelimeleri doğru ayırmadan yazma	3	10
Noktalama işaretlerini uygun yerde kullanmama	10	33,33
Ayrı yazılması gereken kelimeleri birleştirerek yazma	0	0
<b>Bırakılan Boşluklara Bağlı Hatalar</b>		
Harfler arasında az boşluk bırakma	2	6,66
Harfler arasında fazla boşluk bırakma	6	20
Kelimeler arasında az boşluk bırakma	3	10
Kelimeler arasında fazla boşluk bırakma	5	16,66
Kelime ile soru eki arasında boşluk bırakmama	0	0
Cümleler arasında az boşluk bırakma	0	0
Cümleler arasında fazla boşluk bırakma	1	3,33
<b>Yazı Yönüne Bağlı Hatalar</b>		
Noktalama işaretlerini ters yazma	0	0
Harfleri ters yazma	5	16,66
<b>Sayfa Düzenine Bağlı Hatalar</b>		
Satıra yanlış yerden başlayarak yazma	5	16,66
Başlığı satırı ortalamadan yazma	17	56,66
Satır sonunda uygun boşluk bırakmama	15	50

Tablo 4.13. incelendiğinde öğrencilerin “bağımsız okuma ve yazma” aşamasında en yüksek oranla (%66,66) “harfleri şekline uygun yazmama” hatasını yaptığı görülmektedir. En çok yapılan ikinci hata ise %63,33 oranla “kelimedeki harflerin bir ya da birkaçını eksik yazma” hatasıdır. Öğrencilerin “bağımsız okuma ve yazma” aşamasında, “cümleyi eksik bırakma”, “ayrı yazılması gereken kelimeleri birleştirerek yazma”, “kelime ile soru eki arasında boşluk bırakmama”, “cümleler arasında az boşluk bırakma” ve “noktalama işaretlerini ters yazma” hatalarını hiç yapmadıkları görülmektedir.



### Örnek 6

Örnek 6’da öğrencinin “harfleri şekline uygun yazmama” ve “kelimedeki harflerin bir ya da birkaçını eksik yazma” hatalarını yaptığı görülmüştür. Öğrenci “Kollarını” kelimesini yazarken “l” harfi eksik yazmış ve “Kürsünün” kelimesini yazarken “ü” seslerini şekline uygun yazmamıştır. Öğrencinin diğer pek çok yerde aynı hataları yaptığı tespit edilmiştir.



#### 4.14 Öğrencilerin Tamamının ‘İlk Okumaya Yazmaya Başlama ve İlerleme’ ile ‘Bağımsız Okuma ve Yazma’ Aşamalarındaki Yazma Hatalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın on üçüncü alt problemi olan ‘‘Üstün zekâlı birinci sınıf öğrencilerinin tamamının ‘İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme’ ile ‘Bağımsız Okuma ve Yazma’ aşamasında yaptıkları yazım hataları karşılaştırıldığında dağılım nasıldır?’’ sorusuna yanıt aramak amacıyla öğrencilerin ‘ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme’ ile ‘bağımsız okuma ve yazma’ aşamasındaki hataları karşılaştırılarak dağılımları belirlenmiştir.

Tablo 4.14.

*Öğrencilerin Tamamının ‘İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme’ ile ‘Bağımsız Okuma ve Yazma’ Aşamalarında Yaptıkları Yazım Hatalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımı*

YAZMA HATALARI	İÖYBİ		BOY	
	f	%	f	%
<b>Uygun Aralığa Yazmamaya Bağlı Hatalar</b>				
Harflerin uzantısını kısa yapma	17	56,66	14	46,66
Harfleri ilgili aralıktan daha küçük yazma	15	50	12	40
Harfleri ilgili aralıktan daha büyük yazma	25	83,33	17	56,66
Harfi uygun olmayan aralığa yazma	13	43,33	2	6,66
Noktalama işaretlerini uygun olmayan aralığa yazma	6	20	4	13,33
<b>Eksik Yazmaya Bağlı Hatalar</b>				
Kelimedeki harflerin bir ya da birkaçını eksik yazma	27	90	19	63,33
Cümleyi eksik bırakma	7	23,33	0	0
Cümlede eksik kelime bırakma	7	23,33	1	3,33
<b>Ekleyerek Yazmaya Bağlı Hatalar</b>				
Kelimeye bir ya da birkaç harf ekleyerek yazma	15	50	10	33,33
Cümleye bir ya da birkaç kelime ekleyerek yazma	9	30	2	6,66
<b>Yanlış Yazmaya Bağlı Hatalar</b>				
Harfleri şekline uygun yazmama	22	73,33	20	66,66
Kelimedeki harfin yerine başka bir harf yazma	20	66,66	18	60
Noktalama işaretlerini şekline uygun yazmama	10	33,33	1	3,33
Kelimedeki harflerin yerini değiştirerek yazma	6	20	1	3,33
<b>Yazım Kurallarına Uymamaya Bağlı Hatalar</b>				
Cümleye küçük harfle başlama	12	40	14	46,66
Harfle yazılması gereken sayıları rakamla yazma	3	10	2	6,66
Kullanılmaması gereken yerde küçük harf kullanma	14	46,66	13	43,33
Kullanılmaması gereken yerde büyük harf kullanma	21	70	9	30
Birleşik kelimeleri bölerek yazma	14	46,66	6	20
Başlığı küçük harfle yazma	5	16,66	2	6,66
Satır sonuna sığmayan kelimeleri doğru ayırmadan yazma	8	26,66	3	10
Noktalama işaretlerini uygun yerde kullanmama	19	63,33	10	33,33
Ayrı yazılması gereken kelimeleri birleştirerek yazma	3	10	0	0

Tablo 4.14 (devam)

YAZMA HATALARI	İOYBİ		BOY	
	f	%	f	%
<b>Bırakılan Boşluklara Bağlı Hatalar</b>				
Harfler arasında az boşluk bırakma	7	23,33	2	6,66
Harfler arasında fazla boşluk bırakma	13	43,33	6	20
Kelimeler arasında az boşluk bırakma	12	40	3	10
Kelimeler arasında fazla boşluk bırakma	4	13,33	5	16,66
Kelime ile soru eki arasında boşluk bırakmama	6	20	0	0
Cümleler arasında az boşluk bırakma	6	20	0	0
Cümleler arasında fazla boşluk bırakma	3	10	1	3,33
<b>Yazı Yönüne Bağlı Hatalar</b>				
Noktalama işaretlerini ters yazma	4	13,33	0	0
Harfleri ters yazma	9	30	5	16,66
<b>Sayfa Düzenine Bağlı Hatalar</b>				
Satıra yanlış yerden başlayarak yazma	1	3,33	5	16,66
Başlığı satırı ortalamadan yazma	23	76,66	17	56,66
Satır sonunda uygun boşluk bırakmama	23	76,66	15	50

Tablo 4.14'e göre öğrencilerin "ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme" aşamasında %90 oranıyla en çok yaptıkları hata "kelimedeki harflerin bir ya da birkaçını eksik yazma" hatası, "bağımsız okuma ve yazma" aşamasında %66,66 oranıyla en çok hata "harfleri şekline uygun yazmama" hatasıdır. Tablo incelendiğinde "İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme" aşamasında %3,33 oranıyla en az yapılan hata "satıra yanlış yerden başlayarak yazma" hatasıdır. Ayrıca öğrenciler "bağımsız okuma ve yazma" aşamasında, "cümleyi eksik bırakma", "ayrı yazılması gereken kelimeleri birleştirerek yazma", "kelimeler arasında fazla boşluk bırakma", "kelime ile soru eki arasında boşluk bırakmama" ve "noktalama işaretlerini ters yazma" hatalarını hiç yapmamıştır. Çalışma grubundaki üstün zekâlı öğrencilerin "ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme" aşamasından "bağımsız okuma ve yazma" aşamasına geçtikten sonra "cümleye küçük harfle başlama" hatasında %6,66, "kelimeler arasında fazla boşluk bırakma" hatasında %3,33 ve "satıra yanlış yerden başlayarak yazma" hatasında %13,33 oranlarında artış belirlenmiştir. Sonuç olarak yazma hataları ile ilgili belirlenmiş olan 35 hatadan yukarıda belirtilen 3 hata dışındaki 32 hatada "bağımsız okuma ve yazma" aşamasında azalma saptanmıştır.

## Bölüm 5

### Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın bu bölümde araştırma sorunlarına ilişkin bulguların tartışılması, sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

#### 5.1 Araştırma Sorunlarının Bulgularının Tartışılması

Üstün zekâlı birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma eğitiminde “ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme” aşamasındaki sesli okuma ve yazma hataları ile “bağımsız okuma ve yazma” aşamasındaki yazma hatalarını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada öğrencilerin okuma hatalarını belirlemek amacıyla yapılan video kayıtları analiz edildiğinde, okuma bilerek okula başlayan öğrencilere ait en fazla hatanın “hece atlama” olduğu, okuma bilmeden okula başlayanların ise, “heceleri birleştirmeden bağımsız okuma” ve “vurguya dikkat etmeden okuma” hataları olduğu görülmüştür. Sesli okuma hatalarında kız öğrencilerin hatalarının erkek öğrencilerden fazla olduğu ve tüm öğrencilere ait en fazla hataların “okurken hece atlama” ve “vurguya dikkat etmeden okuma” hataları olduğu görülmüştür.

Akyol ve Temur (2008) tarafından yapılan bir çalışmada birinci sınıf öğrencilerinin en fazla “heceleme” hatası yapıldığını bulmuştur. Bununla birlikte en sık yapılan hataların “eksik okuma”, “tekrarlı okuma”, “düzeltme” ve “ekleme” olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu araştırma normal zekâ düzeyindeki öğrencilerde yapılmıştır ve bu çalışmayı desteklemektedir. Buradan üstün zekâlı öğrencilerle normal zekâyâ sahip öğrencilerin farklı okuma hataları yaptığı sonucu çıkarılmaktadır. Bu durum da üstün zekâlı öğrenciler için farklı bir okuma programının hazırlanması gerekliliğini göstermektedir. Bununla birlikte Şahin (2008) yaptığı çalışmada en sık görülen sesli okuma hatasının “atlayarak okuma” olduğunu tespit etmiştir (akt. Alyıldız, 2011). Bu durum, bu çalışmadaki sonuçları destekler niteliktedir.

Öğrenci defterlerinin “ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme” aşamasındaki analiz sonuçlarında, yazma bilerek ve yazma bilmeden okula başlayan

öğrencilerin ayrı frekansları ve tüm öğrencilerin frekansları incelendiğinde en fazla yük değerine sahip hatanın ‘kelimedeki harflerin bir ya da birkaçını eksik yazma’ hatası olduğu görülmüştür. Yazma hatalarında cinsiyete ilişkin dağılımda kız öğrencilerin hata oranlarının erkek öğrencilerden fazla olduğu görülmüştür.

Alyıldız (2011) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin ‘okuma yazmaya başlama ve ilerleme’ aşamasında en sık yaptığı hataların ‘harfleri birbirine yakın yazma’ ve ‘satır sonlarında uygun boşluk bırakmama’ olduğunu tespit etmiştir. Çalışma normal zekâ düzeyindeki öğrencilerle yapılmıştır ve bu durum, bu çalışmadaki bulguları destekler nitelikte değildir. Bu durum da üstün zekâlı öğrenciler için farklı bir yazma programı hazırlanması gerekliliğini ortaya koyabilir.

Öğrenci defterlerinin ‘bağımsız okuma ve yazma’ aşamasındaki analiz sonuçlarında, yazma bilerek okula başlayan öğrencilerin ‘kelimeye bir ya da birkaç harf ekleyerek yazma’ ile yazmayı bilmeden başlayan öğrencilerin ‘harfleri şekline uygun yazmama’ ve ‘kelimedeki harflerin bir ya da birkaçını eksik yazma’ hatalarının en fazla yük değerine sahip hatalar olduğu görülmüştür. Yazma hatalarındaki cinsiyete ilişkin dağılımda kız ve erkek öğrenciler arasında belirgin bir farklılık olmadığı ve tüm öğrencilerin yaptığı en yüksek oranlı hatanın ‘harfleri şekline uygun yazmama’ hatası olduğu saptanmıştır. Phelps, Stempek ve Speck (1985) tarafından yapılan araştırma sonucunda ise öğrencilerin en fazla yaptığı yazma hatanın ‘harf şekillerinde yapılan hatalar’ olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular bu araştırmayı da kısmen destekler niteliktedir.

Yapılan yazım hataları analizi sonucunda üstün zekâlı öğrencilerin ‘ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme’ aşamasında yaptıkları hataların eğitim süreci içerisinde azalması beklenirken, ‘bağımsız okuma ve yazma’ aşamasında ‘cümleye küçük harfle başlama’, ‘kelimeler arasında fazla boşluk bırakma’ ve ‘satıra yanlış yerden başlayarak yazma’ hatalarının arttığı gözlemlenmiştir. Diğer tüm hatalarda azalma görülse de bu durumun sebebi öğrencilere uygulanan hızlandırılmış program olabilir. Bu sebeple üstün zekâlı öğrencilere hızlandırma dışında farklı yöntem ve tekniklerle hazırlanmış ilk okuma ve yazma programı sunulabilir.

## 5.2 Sonuçlar

Bu bölümde üstün zekli birinci sınıf öğrencilerin yaptığı sesli okuma ve yazma hatalarına ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Öğrencilere ait yazılı metinler ve videolar incelendiğinde sesli okuma ve yazma hatalarına ilişkin ulaşılan sonuçlar şu şekildedir;

- Yapılan analiz sonuçlarına göre, okuma bilerek okula başlayan üstün zekli öğrencilerin en fazla yaptıkları hata ‘‘hece atlama’’ hatasıdır. Bu hatayı ‘‘heceyi tekrar okuma’’ ve ‘‘kelimeyi tekrar okuma’’ hataları izlemektedir.
- Analizler sonucunda, okuma bilmeden okula başlayan üstün zekli öğrencilerin en fazla yaptıkları hatalar ‘‘heceleri birleştirmeden bağımsız okuma’’ ve ‘‘vurguya dikkat etmeden okuma’’ hatalarıdır.
- Kız ğrencilerin sesli okuma hatalarındaki çeşitlilik erkek öğrencilerden daha fazladır.
- Yapılan analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin tamamı en fazla hatayı ‘‘okurken hece atlama’’, ‘‘vurguya dikkat etmeden okuma’’, ‘‘heceyi tekrarlayarak okuma’’ ve ‘‘heceleri birleştirmeden bağımsız okuma’’ hatalarında yapmıştır.
- Analizler doğrultusunda, ‘‘ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme’’ aşamasındaki yazma bilerek okula başlayan öğrencilerin en fazla ‘‘harfleri ilgili aralıktan daha büyük yazma’’ ve ‘‘kelimedeki harflerin bir ya da birkaçını eksik yazma’’ hatalarını yaptıkları belirlenmiştir.
- Yazma bilmeden okula başlayan öğrenciler ‘‘ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme’’ aşamasında en fazla ‘‘kelimedeki harflerin bir ya da birkaçını eksik yazma’’ hatasını yapmıştır.
- Kız ğrencilerin, ‘‘ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme’’ aşamasındaki yazma hataları erkek öğrencilerden daha fazladır.
- Analiz sonuçlarına göre, ‘‘ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme’’ aşamasında en fazla ‘‘kelimedeki harflerin bir ya da birkaçını eksik yazma’’ hatası yapılmıştır.
- Yazma bilerek okula başlayan öğrenciler, ‘‘bağımsız okuma ve yazma’’ aşamasında en fazla ‘‘kelimeye bir ya da birkaç harf ekleyerek yazma’’ hatasını yapmıştır.

- Yazma bilmeden okula başlayan öğrenciler, “bağımsız okuma ve yazma” aşamasında en fazla “harfleri şekline uygun yazmama” ve “kelimedeki harflerin bir ya da birkaçını eksik yazma” hatalarını yapmışlardır.
- Cinsiyete göre, “bağımsız okuma ve yazma” aşamasındaki yazma hatalarının dağılımı açısından belirgin bir farklılık yoktur. Bununla birlikte hata çeşitliliği farklılık göstermektedir.
- Yapılan analiz sonuçlarına göre, “bağımsız okuma ve yazma” aşamasında en fazla “harfleri şekline uygun yazmama” hatası yapılmıştır.
- Analiz sonuçlarına göre, “ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme” aşamasından “bağımsız okuma ve yazma” aşamasına geçildikten sonra “cümleye küçük harfle başlama”, “kelimeler arasında fazla boşluk bırakma” ve “satıra yanlış yerden başlayarak yazma” hatalarının çoğaldığı saptanmıştır.

### 5.3 Öneriler

Bu bölümde, uygulayıcı ve araştırmacılara yönelik olan önerilere yer verilmiştir.

**5.3.1 Uygulayıcılara yönelik öneriler.** Bu bölümde uygulayıcılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

- Üstün zekâlı öğrencilerin dil gelişim özellikleri dikkate alınarak farklı bir ilk okuma ve yazma programı uygulanmalıdır.
- Üstün zekâlı öğrencilerin birçoğunun okuma ve yazma bilerek okula başladığı düşünülmeli ve mutlaka öğrencilerin ön bilgilerini ve hatalarını tespit ederek bireysel düzeylerine uygun ilk okuma ve yazma programı geliştirilmelidir.
- Üstün zekâlı öğrencilerin çoğu okuma bilerek ve okuma hatalarıyla okula başladığı için, sesli okuma hatalarını önlemek amacıyla öğretmenlerin daha fazla örnek okumalar yaparak öğrencilere rol model olması gerekmektedir.
- Yazma hatalarını önlemek için, ilk okuma ve yazmaya hazırlık aşamasında ince kas becerilerini geliştirme çalışmaları yapılmalıdır.

**5.3.2 Araştırmacılara yönelik neriler.** Bu bölümde araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

- Bu araştırmada üstün zekâlı öğrencilerin ilk okuma yazma ğretiminde ‘‘ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme’’ ile ‘‘bağımsız okuma ve yazma’’ aşamasındaki yazma hataları, ‘‘bağımsız okuma ve yazma’’ aşamasındaki sesli okuma hataları tespit edilmiştir. Araştırmacılar tarafından ilk okuma yazma eğitiminin ‘‘ilk okuma yazmaya hazırlık’’ aşamasını da içeren daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir.
- Bu alışma, üstün zekâlı öğrencilerden oluşan homojen sınıflarda eğitim gören öğrencilerle yapılmıştır. Araştırmacılar heterojen sınıflarda normal zekâ düzeyindeki öğrencilerle birlikte eğitim gören üstün zekâlı öğrencilerle de çalışma yapılabilir.
- Bu çalışmada, çalışma grubunu oluşturan üstün zekâlı öğrenciler ilk okuma yazma eğitiminin hızlandırma uygulanan bir eğitim ortamında almıştır. Araştırmacılar, stn zekâlılar eğitiminde kullanılan diğer yöntemlerle farklılaştırılan veya standart program ile eğitim alan üstün zekâlı öğrencilerle de çalışma yapabilir.
- Bu araştırma bir durum çalışması rneği olduğu için öğrencilerin var olan hataları incelenmiştir. Araştırmacılar tarafından farklı yöntemler uygulanarak ilk okuma ve yazma sürecinin baştan sona incelendiği ve hataların tespit edildiği çalışmalar yapılabilir.
- Veri toplama aşamasında kullanılan metinler normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin kitaplarından alınan metinlerdir. Araştırmacılar stn zekâlı öğrenciler için daha karmaşık metinler seçerek çalışma yapabilir.

## KAYNAKÇA

- Altıntaş, E. (2009). *Purdue modeline dayalı matematik etkinliği ile öğretiminin üstün yetenekli öğrencilerin başarılarına ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2010). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- 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.
- Alyıldız, A. (2011). *Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretiminde öğrenci hatalarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ataman, A. (2004). *Üstün zekâlı ve üstün özel yetenekli çocuklar. 1. türkiye üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar kongresi seçilmiş makaleler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Ataman, A. (2007). *Üstün yetenekli çocuklar ve zenginleştirme*. Ataman, A., Aydoğan Y. Ve Bilgiç N. (Ed.). *Bilim ve sanat merkezlerinde görevli öğretmenlerin mesleki niteliklerinin artırılması*. 3-7 Eylül. Ankara: Sentez Matbaacılık, 13-60.
- Aygün, B. (2010). *Üstün yetenekli ilköğretim ikinci kademe öğrencileri için matematik programına yönelik ihtiyaç analizi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Babayiğit, Ö. (2016). *İlk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi uygulamaları* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Baştuğ, M. ve Demirtaş, G. (2017). *Her ses/harf için özel uygulamalı ilk okuma ve yazma öğretimi el kitabı* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.



- Bay, Y. (2010). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1), 164-181.
- Bayraktar, Ö. (2006). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda yaptıkları hatalar* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bencik, S. ve Metin, N. (2006). Mükemmeliyetçilik ve üstün yetenekliler. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 92-105.
- Bennett, P. L. (1955). A reading and writing program for the talented student. national council of teachers of English. *The English Journal*, 44(6), 335-339.
- Berman, B. (2006). Developing an effective customer loyalty program. *California Management Review*. 43(1), 123-149.
- Bildiren, A. (2016). *Üstün yetenekli çocuklar: Aileler ve öğretmenler için bir kılavuz* (3. Baskı). İstanbul: Doğan Egmont Yayıncılık.
- Binbaşıoğlu, C. (2004). *İlkokuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bloom, B. S. (1982). The role of gifts and markers in the development of talent. *Exceptional Children*, 48, 510-521.
- Cemaloğlu, N. (2000). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted: developing the potential of children at home and at school*. New Jersey: Merrill Prantice Hall Press.
- Clark, B. (2008). *Growing up gifted*. (7 ed.) Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Clark, G. A. & Zimmerman, E. (1992). *Issues and practices related to identification of gifted and talented students in the visual arts* (No. 9202). Storrs: University of Connecticut, The National Research Center of the Gifted and Talented.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*. CA: Nembury Park.
- Conklin, W. & Frei, S. (2016). *Üstün zekâlı ve yetenekliler için eğitim programının farklılaştırılması*. (N. G. Kahveci, Çev.). İstanbul: Özgür Yayınları. (Orijinal basım tarihi 2011).
- Cox, C. M. (1977). Background characteristics of 456 gifted students. *The Gifted Child Quarterly*, 21, 261-267.
- Cutts, N. E. & Moseley, N. (2004). *Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi: Ulusun en büyük kaynaklarından birinin harcanması nasıl önlenir?* (İ. Ersevim, Çev.). İstanbul: Özgür Yayıncılık. (Orijinal basım tarihi 2001)

- Çağlar, D. (2004). *Üstün zekâlı çocukların eğitim modelleri*. Şirin M. R., Kulaksızoğlu A. ve Bilgili A. E. (Ed.). *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çelenk, S. (2005). *Yeni ilk okuma yazma öğretim programının değişik öğretim yaklaşımları ışığında değerlendirilmesi*. Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Kayseri.
- Dağlıoğlu, H. E. (2004). *Okul öncesi çağıdaki üstün yetenekli çocukların eğitimi. I*. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.
- Dale, P. S., Crain-Thoreson, C. & Robinson, N. M. (1995). Linguistic precocity and development of reading: the role of extralinguistic factors. *Applied Psycholinguistics*. 16, 173-187.
- Davaslıgil, Ü. (2004). *Üstün yetenekli çocukların eğitiminin ülkemiz açısından önemi ve istihdamı*. Ulusal Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Durum Tespiti Ön Raporu. 93-94.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dikmen, S. (2003). *İlkokuma yazma öğretimi öğretmen rehberi*. (11. Baskı). İstanbul: Pelikan Tıp Teknik Yayıncılık.
- Dolu, G. ve Ürek, H. 2017. Üstün/Özel Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanlarını Farklılaştıran Değişkenler ve Bir Model Önerisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(1), 32-71.
- Dönmez, N. ve Kurt, Ş. Z. (2004). *Bebeklik ve Okul Öncesi Dönemde üstün yetenekli Çocukların ve Ailelerinin Yönlendirilmesi*. Kulaksızoğlu, A., Bilgili A. E. ve Şirin R. (Ed). *Üstün Yetenekli Çocuklar: Bildiriler Kitabı*, Çocuk Vakfı Yayınları: 64, I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi: 2, s.393-400. İstanbul.
- Drews, E. M. (1972). *Learning together*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Elkatmış, M. (Ed.). (2014). *Türkçe ilkokuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Erden, G., Kurdoğlu, F. ve Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(1), 5-13.
- Eriş, B. (2013). *Her çocuk üstün yeteneklidir*. İstanbul: Alfa Basım Yayın.

- Eriş, B. (2015). *Her çocuk üstün yeteneklidir* (7. Basım). İstanbul: Alfa Basım Yayın.
- Ersoy, A. ve Yalçınoğlu, P. (Çev. Ed.). 2012. *Nitel araştırmaya giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal basım tarihi 2011).
- Ferah, A. (2001). *Her yönüyle Türkçe ilkokuma-yazma*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi Bilim Kültür Eserleri.
- Freeman, J. J. (Ed.). (1985). *The psychology of gifted children: Perspectives on development and education*. New York: Wiley.
- Frei, S. & Conklin, W. (2016). *Üstün zekâlı ve yetenekliler için eğitim programının farklılaştırılması* (Kahveci, N. G. Çev.). İstanbul: Özgür Yayıncılık. (Orijinal basım tarihi 2016)
- Gallagher, J. J. (1990). Editorial: The public and professional perception of the emotional status of gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 13, 202-211.
- Gallagher, S. A. (1985). A comparison of the concept of overexcitabilities with measures of creativity and school achievement in sixth grade students. *Roeper Review*, 8, 115-119.
- Genç, M. A. (2016). Üstün Yetenekli Bireylere Yönelik Eğitim Uygulamaları. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 3(3), 49-66.
- Göçer, A. (2010). *Türkçe öğretiminde yazma eğitimi*. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 3(12), 170-195.
- Güneş, F. (2000). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2005). Ses temelli cümle yöntemi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. 69(6).
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Harris, A. J. & Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability* (9. Baskı). New York: Longman.
- Hızlı, E. (2013). *Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların matematik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hollingworth, L. S. (1942). *Children above 180 IQ stanford-binet: origin and development*. NY: World Book.

- House, P. (1987). *Providing opportunities for the mathematically gifted K-12*. Reston, VA: NCTM
- Howell, S.K. (1979). *Characteristics of talented and gifted children*. Northwest Regional Educational Laboratory.
- İnanlı, Ö. H. (2017). Türkiye’de üstün zekâlı ve yetenekli çocukların dil becerilerine yönelik yapılan araştırmaların değerlendirilmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 75-94.
- Johnson, D. T. (1994). *Mathematics curriculum for the gifted*. J. VanTassel-Baska (Ed.), *Comprehensive curriculum for gifted learners* (2), 231-261. Boston: Allyn & Bacon.
- Kahyaoglu, M. & Pesen, A. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin fen ve teknolojiye yönelik tutumları, öğrenme ve motivasyon stilleri arasındaki ilişki. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*. 3(1), 28-49.
- Kanlı, E. (2011). Üstün zekâlı ve yeteneklilerin alan eğitiminde hızlandırma. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. 16(2), 85-104.
- Karabulut, R. (2010). *Türkiye’de üstün yetenekliler eğitiminin tarihi süreci* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi: kuram ve uygulama* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Keskinkılıç, K. (2002). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, S. B. (2007). *Türkçe ve ilkokuma yazma öğretimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Knigh, B. A. (2002, Haziran). Catering for gifted literacy learners. *Newsletter of The Australian Literacy Educators’ Association*. <https://www.alea.edu.au/documents/item/55> adresinden 15 Mart 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Kolaç, E. (2008). *Çoklu zekâ temelli işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin ilkokuma öğretiminde uygulanabilirliği*. Doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Levande, D. (1999). Gifted readers and gifted instruction. *California Association For The Gifted Communicator*. 30(1).
- Louis, B. & Lewis, M. 1992. Parental beliefs about giftedness in young children and their relation to actual ability level. *Gifted Child Quarterly*, 36, 27-31.

- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Martinson, R. A. (1961). *Educational programs for gifted pupils*. Sacramento, CA: California State Department of Education.
- MEB, (1991). *Üstün yetenekli çocukların eğitimi raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB, (2007). *Bilim ve sanat merkezleri yönergesi*. Ankara.
- MEB, (2015). Bilim ve sanat merkezleri yönergesi ile bilim ve sanat merkezlerine öğretmen seçme ve atama kılavuzu. *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 78(2698), 1273-1297.
- MEB, (2016). *Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2017). *Türkçe programı (1-8. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Meckstroth, E. A. (1991). Guiding the parents of gifted children: The role of counselors and teachers. R. M. Milgram (Ed.), *Counseling gifted and talented children: A guide for teachers, counselors, and parents*. Norwood, NJ: ABLEX.
- Miller, R. C. (1990). *Discovering mathematical talent*. ERIC EC Digest E482, ED 321787.
- Ogurlu, Ü. ve Kaya, F. (Ed.). (2014). *Üstün zekâlılar eğitiminde en iyi uygulamalar*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Okur, A. ve Özsoy, Y. (2013). Üstün zekâlı öğrencilerin türkçe dersine yönelik tutumlarının incelenmesi: Bartın bilsem örneği. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 9(3): 254-264.
- Öz, M. F. & Çelik, K. (2007). *Uygulamalı ilkökuma yazma öğretimi* (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2014). *Anlama teknikleri: 1, Okuma eğitimi* (4. Baskı). Ankara: Öncü Basımevi.
- Özdemir, Ö. (2010). *Üstün yetenekli öğrencilerde yaratıcı yazma çalışmalarının düzeyleri ilköğretim 6, 7, 8. sınıf örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

- Özsoy, Y. (1991). *Üstün yetenekli çocuklar ve eğitimleri ön raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı.
- Özyaprak, M. (2016). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrenciler için matematik müfredatının farklılaştırılması. *İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 115-128.
- Parke, B. N. (1989). *Gifted students in regular classrooms*. Boston: Allyn and Bacon.
- Parsons, J. E., Adler, T. F. & Kaczala, C. M. (1982). Socialization of achievement and beliefs: parental influence. *Child Development*, 53(2), 310-321.
- Passow, A. H. (1988). Educating gifted persons who are caring and concerned. *Roeper Review*, 11, 13-15.
- Phelps, J., Stempels, L. & Speck, G. (1985). The children's writing scale: A new diagnostic tool. *Journal of Educational Research*, 79(1), 46-50.
- Pilten, G., Temur, T., Şahin, A. ve Demir, E. (2009). *İlk okuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Price, G. E. & Milgram, R. M. (1993). *The learning styles of gifted adolescents around the World: Differences and similarities*. In R. M. Milgram, R. Dunn & G. E. Price (Eds.), *Teaching and counseling gifted and talented adolescents: An international learning-styles perspective*. CT: Praeger 229-247.
- Reis, S. M., Burns, D. E. & Renzulli, J. S. (1992). *Curriculum compacting: The complete guide to modifying the regular curriculum for high ability students*. CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1994). *Schools for talent development: A practical plan for total school improvement*. CT: Creative Learning Press.
- Rogers, M. T. (1986). *A comparative study of developmental traits of gifted and average children*. Unpublished doctoral dissertation, University of Denver, Denver: CO.
- Sak, U. (2010). *Üstün zekâlılar özellikleri tanılanmaları eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi.
- Sak, U. (2014). *Üstün Zekâlılar*. (4. Basım). Ankara: Vize Yayıncılık.

- Sayı-Kaplan, A. (2013). *Farklılaştırılmış yabancı dil öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerde erişkiye, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi* (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Schiever, S. W. (1985). Creative personality characteristics and dimensions of mental functioning in gifted adolescents. *Roeper Review*, 7, 223-226.
- Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sheffield, L. J. (2003). *Extending the challenge in mathematics: Developing mathematical promise in k-8 student.*, California: Corwin Press.
- Süel, E. E. (2011). *İlköğretim 1. sınıf üstün ve normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerinin okuma başarıları üzerine etkisinin karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, A. (2009). *Ses temelli cümle yöntemi, ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, F. (Ed.). (2015). *Üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tantay, Ş. (2010). *Özel veya üstün yetenekli çocuklara eğitim veren okul ve merkezlerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Temur, T. (2009). *Yazı ve yazma becerisi: ilk okuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Terman, L. M. & Oden, M.H. (1951). The Stanford studies of the gifted. *The gifted child*. Boston: D. C. Heath. 20-46.
- Torrance, E. P. (1977). *Discovery and nurturance of giftedness in the culturally different*. VA: The Council for Exceptional Children.
- Tortop, H. S. (2012). Olağanüstü üstün yetenekli öğrencilerin eğitim sürecinde radikal hızlandırma ve Türkiye'nin durumu. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 2(2), 106-113.
- Tucker, B. & Hafenstein, N.L. (1997). Psychological intensities in young gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 41(3), 66-75.
- Üşenti, Ü. A. (2013). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere uygulanan farklılaştırılmış Türkçe öğretim programlarının etkililiğinin sınanması* (Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- VanTassel-Baska, J. & Stambaugh, T. (2006). *Comprehensize curriculum for gifted learners*. (3 ed.). Pearson Education, Inc. USA.
- Walters, J., Frei, S. (2007). *Managing classroom behavior and discipline*. USA:Shell Education Press.
- Witty, P. A. (1963). A balanced reading program fort he gifted. *The Reading and the Gifted Child*, 418-424.
- Wyse, D ve Jones, R. (2005). *Teaching English, language and literacy*. London: Routledge.
- Yakmacı-Güzel, B. (2002). *Üstün yeteneklilerin belirlenmesinde yardımcı yeni bir yaklaşım: Dabrowski'nin aşırı duyarlılık alanları* (Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yaman, Y. ve Oğurlu, Ü. (2014). Üstün yetenekli öğrencilerde beklenmedik düşük akademik başarı. *İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11(2), 1-21.
- Yardımcı, M. ve Tuncer, H. (2002). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Ürün Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zambo, D. 2009. Gifted Students in the 21st Century: Using Vygotsky's Theory to Meet Their Literacy and Content Area Needs. *Gifted Education Interntional*. Vol 25, pp 270-280.



## EKLER

### A. Birinci Yazma Metni

#### BEN BİR ÇİZGİYİM

Adım çizgi. Yalnızca çizgi. Sana neler neler göstereceğim. Haydi gel, izle beni. Bak kocaman bir doğumgünü pastası oldum hemen. Şimdi de bir yılbaşı ağacı. Beğendin mi? Senin için süsledim. Oyuncu bir köpek oluyorum. Köpekleri seversin değil mi? Palyaço şapkasına ne dersin? Yürekleri sevinçle, neşeyle doludur palyaçoların.

(MEB'den alınarak düzenlenmiştir.)

## B. İkinci Yazma Metni

### RESİM

Kürsünün üstünde bir resim:

Gözleri denizlerden mavi

Bakışları güneşlerden sıcak.

Dört mevsim.

Kürsünün üstünde:

Atatürk'üm, arkasında Albayrak,

Kollarını kavuşturmuş göğsünde.

Bu resimle başlar bizim günümüz,

Karşımızda Atatürk'ü gördükçe,

Kıvançla dolar, taşar gönlümüz.

(MEB'den alınarak düzenlenmiştir.)

## C. Okuma Metni

### HABERLEŞME ARAÇLARI

Uzaktaki tanıdıklarımızla görüşmek ve haberleşmek için telefon gibi araçlardan yararlanırız. Çevremizde olan bitenleri de gazetelerden ya da radyo, televizyon aracılığıyla öğrenebiliriz.

Bu resimde haberleri öğrenmek ya da haberleşmek için kullandığımız araçlardan hangileri var? Gösterir misin?

Mektupla da haberleşebiliriz. Postacılar mektupları gönderildikleri adreslere teslim ederler.

Peki, ıslıkla haberleşmeye ne dersin? Burası Giresun'daki Kuşköy. Bu dağ köyünde evler tepelerin üzerine kurulmuş. Ködekiler bazen birbirleriyle ıslık çalarak haberleşiyorlar. ıslıkla hemen her şeyi söyleyebiliyorlar. ıslık sesi karşı tepelerden duyulabiliyor.

Eski zamanlarda insanlar haberleşmek için başka yollar da kullanırlardı. Örneğin yüksek yerlerdeki özel kulelerde ateş yakılırdı. Yaklaşan tehlikeler, ateşle ya da dumanla çevredekilere haber verilirdi.

Bazı yerlerde davul çalarak da haberleşirlerdi. Davul sesi çok uzaklardan bile duyulur ve anlaşılabilirdi.

(MEB'den alınarak düzenlenmiştir.)

## D. Sesli Okuma Hataları Formu

<b>SESLİ OKUMA HATALARI FORMU</b>	
<b>Atlayarak Okuma</b>	
Hece atlama	
Başlığı atlama	
Ses atlama	
Satır Atlama	
Kelime atlama	
<b>Ekleyerek Okuma</b>	
Ses ekleme	
Hece ekleme	
Kelime ekleme	
<b>Tekrarlayarak Okuma</b>	
Heceyi tekrar okuma	
Kelimayı tekrar okuma	
Sesi tekrar okuma	
Satırı tekrar okuma	
<b>İzleyerek Okuma</b>	
Parmakla izleme	
<b>Birleştirememeye Bağlı Hatalar</b>	
Heceleri birleştirmeden bağımsız okuma	
<b>Okuma Kurallarına Uymamaya Bağlı Hatalar</b>	
Vurguya dikkat etmeden okuma	
Noktalama kurallarına dikkat etmeden okuma	
Kelimayı yanlış okuma	
Sürekli sallanarak/başka materyalle ilgilenerok okuma	
Önce içinden sessiz okuma yaparak okuma	
Alt satıra geçerken fazla bekleme	
Sürekli alçak ses tonuyla okuma	
Anlaşılmayacak şekilde mırıldanarak okuma	
Sürekli yutkunarak okuma	
<b>Seslendirmeye Bağlı Hatalar</b>	
Heceleyerek okuma	
Sesleri farklı okuma	
Göz ve yazı arasında yakın mesafede okuma	
Sesleri yanlış telaffuz etme (Sesi ince ya da kalın okuma)	
Sesleri uzatarok okuma	
Seslerin yerini değiştirerek okuma	
Hecelerin yerini değiştirerek okuma	

## E. Yazma Hataları Formu

<b>YAZMA HATALARI FORMU</b>	
<b>Uygun Aralığa Yazmamaya Bağlı Hatalar</b>	
Harflerin uzantısını kısa yapma	
Harfleri ilgili aralıktan daha küçük yazma	
Harfleri ilgili aralıktan daha büyük yazma	
Harfi uygun olmayan aralığa yazma	
Noktalama işaretlerini uygun olmayan aralığa yazma	
<b>Eksik Yazmaya Bağlı Hatalar</b>	
Kelimedeki harflerin bir ya da birkaçını eksik yazma	
Cümleyi eksik bırakma	
Cümlede eksik kelime bırakma	
<b>Ekleyerek Yazmaya Bağlı Hatalar</b>	
Kelimeye bir ya da birkaç harf ekleyerek yazma	
Cümleye bir ya da birkaç kelime ekleyerek yazma	
<b>Yanlış Yazmaya Bağlı Hatalar</b>	
Harfleri şekline uygun yazmama	
Kelimedeki harfin yerine başka bir harf yazma	
Noktalama işaretlerini şekline uygun yazmama	
Kelimedeki harflerin yerini değiştirerek yazma	
<b>Yazım Kurallarına Uymamaya Bağlı Hatalar</b>	
Cümleye küçük harfle başlama	
Harfle yazılması gereken sayıları rakamla yazma	
Kullanılmaması gereken yerde küçük harf kullanma	
Kullanılmaması gereken yerde büyük harf kullanma	
Birleşik kelimeleri bölerek yazma	
Başlığı küçük harfle yazma	
Satır sonuna sığmayan kelimeleri doğru ayırmadan yazma	
Noktalama işaretlerini uygun yerde kullanmama	
Ayrı yazılması gereken kelimeleri birleştirerek yazma	
<b>Bırakılan Boşluklara Bağlı Hatalar</b>	
Harfler arasında az boşluk bırakma	
Harfler arasında fazla boşluk bırakma	
Kelimeler arasında az boşluk bırakma	
Kelimeler arasında fazla boşluk bırakma	
Kelime ile soru eki arasında boşluk bırakmama	
Cümleler arasında az boşluk bırakma	
Cümleler arasında fazla boşluk bırakma	
<b>Yazı Yönüne Bağlı Hatalar</b>	
Noktalama işaretlerini ters yazma	
Harfleri ters yazma	
<b>Sayfa Düzenine Bağlı Hatalar</b>	
Satıra yanlış yerden başlayarak yazma	
Başlığı satırı ortalamadan yazma	
Satır sonunda uygun boşluk bırakmama	