

**T.C.  
DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI  
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SINIF VE OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN  
YAZMAYI ETKİLEYEN FAKTÖRLERE İLİŞKİN  
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Zeynep DOĞAN DEMİRCİOĞLU**

**Kütahya, 2014**

**T.C.  
DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI  
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SINIF VE OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN  
YAZMAYI ETKİLEYEN FAKTÖRLERE İLİŞKİN  
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Zeynep DOĞAN DEMİRCİOĞLU**

**Danışman:**

**Doç. Dr. Turan TEMUR**

**Kütahya, 2014**

## Yemin Metni

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yazmayı Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

...../...../2014

Zeynep DOĞAN DEMİRCİOĞLU

## Kabul ve Onay

Zeynep DOĞAN DEMİRCİOĞLU'nun hazırladığı “Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yazmayı Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı Yüksek Lisans tez çalışması, jüri tarafından lisansüstü yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği / oyçokluğu ile kabul edilmiştir.

...../...../2014

Doç. Dr. Turan TEMUR (Danışman) .....

Doç. Dr. Ali Fuat ARICI .....

Yrd. Doç. Dr. Muhammet ÖZDEN .....

Doç. Dr. Turan TEMUR  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## Önsöz

Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlanan bu araştırma, birçok değerli insanın katkılarıyla ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın her aşamasında yardımlarını benden esirgemeyen, bana yol göstererek bu tezin bitmesinde büyük katkı sağlayan ve her zaman yanımda olan değerli danışmanım Sayın Doç. Dr. Turan TEMUR'a sonsuz teşekkür ederim.

Tezin başlığının yapılandırılmasında katkısı olan Sayın Doç. Dr. Ali Fuat ARICI'ya ve tezin yöntem kısmında yol gösteren Sayın Yrd. Doç. Dr. Muhammet ÖZDEN'e teşekkür ederim.

Araştırmanın başından son noktasına kadar sevgisiyle ve sabıyla hep yanımda olan hayat arkadaşım sevgili eşim Hilmi'ye, hayatımın her anında destek ve sabırlarını hiç esirgemeyen fedakar anneme ve babama, benim ikinci annem ve babam olan abim ve ablam sevgili Özkan ve Özlem'e teşekkür ederim.

Zeynep DOĞAN DEMİRCİOĞLU

## İçindekiler

### Sayfa

Önsöz .....	iv
İçindekiler .....	v
Şekiller Listesi.....	vii
Tablolar Listesi.....	viii
Özet .....	ix
Abstract .....	x
Giriş.....	1
Problem Durumu .....	1
Dil .....	1
Dil becerileri. ....	2
Dinleme .....	3
Konuşma.....	5
Okuma. ....	6
Yazma.....	8
Yazılı Anlatım.....	11
Okul Öncesi Eğitimi .....	11
Bitişik Eğik Yazı .....	13
Yazmayı Etkileyen Faktörler.....	14
El tercihi.....	16
Kalem tutma.....	17
Kalem tutma şekilleri. ....	19
Kalem tutmaya ilişkin sınıflamalar. ....	20
Bükülme derecesine göre işaret parmağı. ....	21
Ön Kol Pozisyonu. ....	22
Kalemi kavrayan parmak sayısı. ....	22
Başparmak pozisyonu.....	23
Kalemi kavrama noktası. ....	23
Oturma şekli ve kağıt tutma şekli .....	24
Sıra veya masa özellikleri .....	25
Kas gelişimi .....	26
Yazma hızı .....	27
Araştırmanın Amacı .....	28
Yöntem.....	30
Çalışma Grubu.....	31
Çalışma grubuna ait bilgiler.....	31
Veri Toplama Araçları.....	33
Görüşme soruları.....	34
Verilerin Çözümlemesi.....	34
Bulgular ve Yorum.....	35
Sonuç-Tartışma ve Öneriler .....	76
Sonuç ve Tartışma .....	76
Yazmayı etkileyen faktörler.....	76
Kalem tutma şekli .....	77

Yanlış tutulan kalem .....	78
Oturma şekli.....	79
Sıra özellikleri.....	79
Yanlış oturma şekli .....	80
Defter veya kağıt tutma şekli .....	81
İşaret parmağı .....	81
Önkol pozisyonu .....	82
Kalemi kavrayan parmak sayısı .....	82
Baş parmak .....	83
Kalemi kavrama noktası .....	83
Öneriler .....	85
Kaynakça.....	86
Ekler .....	93

## Şekiller Listesi

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. Kalem tutan işaret parmağının bükülmesinin doksan derecenin altında olması.....	21
Şekil 2. Kalem tutan işaret parmağının doksan derecenin üstünde olması.....	21
Şekil 3. Kalem tepe noktasının omuzla arasında kırk beş dereceye kadar açı yapması .....	22
Şekil 4. Kalem tepe noktasının omuzla arasında kırk beş dereceden fazla bir açı yapması.....	22
Şekil 5. Kalem üç parmakla tutma.....	22
Şekil 6. Kalem iki parmakla tutma.....	22
Şekil 7. Kalem tutan baş parmağın işaret parmağıyla kesişik olması.....	23
Şekil 8. Kalem tutan başparmağın kalem üzerinde olması.....	23
Şekil 9. Kalem kalem ucuna en yakın yerden tutma.....	23
Şekil 10. Kalem kalem ucundan uzak bir yerden tutma.....	23
Şekil 11. Kalem kalem ucunun biraz üstünde tutma.....	24
Şekil 12. Her sınıf için ortalama el yazısı.....	28
Şekil 13. Doksan derece altında tutuş.....	51
Şekil 14. Doksan derece üstünde tutuş.....	51
Şekil 15. Kırk beş dereceden fazla dışa dönük.....	56
Şekil 16. Kırk beş dereceye kadar dışa dönük.....	56
Şekil 17. Üç parmakla kavrama.....	61
Şekil 18. İki parmakla kavrama.....	61
Şekil 19. İşaret parmağı ile kesişik.....	66
Şekil 20. Kalem üzerinde.....	66
Şekil 21. Üst noktadan kavrama.....	71
Şekil 22. Orta noktadan kavrama.....	71
Şekil 23. Alt noktadan kavrama.....	71



## Tablolar Listesi

### Sayfa

Tablo 1. Yazmayı etkileyen faktörlere ilişkin bulgular .....	35
Tablo 2. Doğru kalem tutmaya ilişkin bulgular .....	38
Tablo 3. Kalem yanlış tutan öğrencinin fark edilmesi durumunda yapılanlara ilişkin bulgular .....	40
Tablo 4. Doğru oturma şekline ilişkin bulgular .....	42
Tablo 5. Sıra özelliğinin çocuklara uygunluğuna ilişkin bulgular .....	44
Tablo 6. Yanlış oturan öğrencinin fark edilmesi durumunda yapılanlara ilişkin bulgular .....	47
Tablo 7. Yazı yazma esnasında defter ya da kağıdın nasıl tutulması gerektiğine ilişkin bulgular .....	49

## Özet

### **Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yazmayı Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi**

Yazmayı etkileyen faktörler öğrencilerin bilişsel, devinişsel ve duyuşsal gelişimini kapsamaktadır. Bilişsel alan, öğrencilerin sahip olduğu bilgileri zihinsel bir süreçten geçirerek yazıya aktarması olarak tanımlanabilir. Kalem tutma, kağıt pozisyonu, oturuş şekli ve kas gelişimi gibi değişkenler ise devinişsel alanı oluşturan öğelerdir. Yazmanın duyuşsal içeriği ise öğrencinin yazmayı sevmesi ve yazısının güzelliği gibi değişkenlerden oluşmaktadır.

Okul öncesi ve ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin yazmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu araştırma nitel bir çalışmadır. Araştırmada veriler on iki sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Konya ili Çeltik ilçesinde görev yapan sınıf (n=6) ve okul öncesi öğretmenlerini (n=5) oluşturmaktadır.

Araştırmada öğretmen görüşlerine göre, yazmayı etkilen on faktörün olduğu bulunduğu, doğru kalem tutma şeklinin baş, işaret ve ortak parmaktan oluşması gerektiği, sınıf ortamında kullanılan sıraların öğrencilerin fiziksel özelliklerine uygun olması gerektiği, kalemin yanlış tutulması durumunda öğretmenlerin model olma, pekiştireç verme, gözlem yapma gibi tepkide buldukları, okul öncesi eğitimin kalem tutmada önemli bir faktör olduğu, yazı yazarken kağıt pozisyonunun eğimli veya dik olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Yazma, yazmayı etkilen faktörler, okul öncesi ve sınıf öğretmeni

## Abstract

### **Examining the Opinions of Elementary and Preschool Teachers on Effecting Factors on Writing Skills of Students**

The factors which affect writing involve cognitive, psychomotor and affective development. Cognitive domain can be described as student's transfer of his/her knowledge to writing after a mental process. Variables like holding pencil, position of paper, sitting position and muscle development constitute psychomotor domain. Affective domain of writing involves variables like student's liking of writing and niceness of his/her writing.

This is a qualitative study which aims to analyse opinions of pre-school and primary school teachers about factors that affect writing. The data were collected through a semi-structured interview form including 12 questions. Working group of the study includes class teachers (n=6) and pre-school teachers (n=5) working Çeltik county of Konya.

According to the opinions of teachers, ten factors that affect writing were found. Some findings like holding a pencil correctly means using of thumb, index and middle finger, the desks in the class must match the physical characteristics of students, teachers should set an example if student uses pencil incorrectly, giving reinforcer, observing, pre-school education's being important for holding pencil, paper's position can be downward or upright during writing were found.

**Keywords:** Writing, the factors affecting writing, pre-school and elementary school teachers

## **Giriş**

Araştırmanın giriş bölümünde araştırmanın önemi, araştırmanın amacı, problem durumu, problem cümlesi ile alt problemlere yer verilmiştir.

Dil becerileri birbiri içine geçmiş sarmal bir yapıdan oluşmaktadır. Dinleme ile başlayan yapı konuşma, okuma ve yazma ile devam etmektedir. Yazma diğer üç dil becerisinin üst düzeyinde yer alan hem kinestetik hem bilişsel bir süreçtir. Yazma öğretimi ise okul öncesi ve birinci sınıfta başlayan ve hayat boyu devam eden bir süreçtir. Hayat boyu devam eden bu süreçte kazanılan yazma becerilerin daha sonra değiştirilmesi mümkün olmayabilir. Bu sebeple okul öncesi ve birinci sınıfta kazanılan yazmaya ilişkin çeşitli faktörlerin doğru biçimde yönlendirilmesi gerekmektedir. Bu yönlendirmeyi yapacak kişiler ise özellikle okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenleri olmaktadır. Bu açıdan okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenleri yazmaya ilişkin faktörleri çocuğa kazandırmada kritik öneme sahiptirler. Okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenlerinin yazmaya ilişkin faktörler hakkında ne bildiklerini ve bu bildiklerinin çocuğa nasıl geçtiğini yorumlamak bu araştırmanın ana konusunu oluşturmaktadır. Ayrıca okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin yazmaya ilişkin faktörler hakkında bildiklerinin tesadüfi mi, alan yazını inceledikleri için mi yoksa deneyimleri sonucunda mı ulaştıklarını irdelemek araştırmanın bir diğer konusunu oluşturmaktadır.

### **Problem Durumu**

#### **Dil**

Dil; insanoğlunun düşünme, iletişim kurma, kültürünü nesilden nesile aktarma ve sosyalleşme gibi birçok eylemi yerine getirebilmesine olanak sağlayan bir beceridir. Aksan'a (2006) göre, duygu, düşünce ve istekleri aktaran dil, insanlar arası anlaşmayı sağlayan seslerden oluşan sistemdir. Ona göre dil aynı zamanda gizemi çözülmemiş sırlı bir varlıktır.

Dil, insanlar arası anlaşmayı sağlayan doğal bir vasıta, kendine özgü yasaları olan ve bu yasalar etrafında gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli anlaşmalar bütünüdür (Ergin, 2007).

Porzig (1995) ise dilin insanların kendi aralarında konuşmasını sağlayan araçlar olduğunu vurgulamaktadır. Farklı bir bakış açısıyla Kaplan (2009) dili, insanların duygu ve düşüncelerini aktaran, millet kavramının oluşumuna katkı sağlayan ve konuşulan ve yazılan cümlelerden ibaret olan bir sistem olarak tanımlamıştır.

Aksoy'a (1975) göre dil, insanların düşüncesinden doğmuş, doğduktan sonra da düşüncelerinin yaratıcısı olmuştur. Öğrenilen bilgiler ve başkalarının düşüncesi yine dil yoluyla elde edilebilmektedir. Dilin toplumla sıkı bir ilişki halinde olduğunu söyleyen Demirel (1999) ve Aksan (2006) ise; her toplumun kendi bireyleri arasında anlaşma sağlamalarının dil olgusuyla gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Dil sadece bir iletişim aracı değil, aynı zamanda insanın içinde yaşadığı ortamda konumunu belirleyen bir unsurdur. Dili toplumsal değerlerin koruyucusu olarak nitelendiren Sağır (2002), dilin bireyin düşünmesini sağlayan canlı bir varlık olduğunun üstünde durmaktadır.

Dilin bir bildirim aracı olduğunu belirten Korkmaz (2005) ise, doğada var olan insanı bir grup, hayvanı ise diğer grup olarak düşünürsek; her grubun kendi aralarında beraber yaşayabilmeleri ve anlaşabilmeleri aralarındaki bildirişme aracına bağlıdır. İnsanlardaki bildirişme en gelişmiş haliyle bilinirken hayvanlardaki ise en ilkel halidir. Bir çocuğun ailesi ve çevresi içerisinde gelişmesi esnasında kendi iç dünyasında da gelişmeler meydana gelmektedir. İnsanın iç ve dış dünyasında meydana gelen tüm değişikliklerin cevabı dildir.

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere dil hakkında farklı açıklamalar bulunmaktadır. Her ne kadar farklı tanımlar da olsa bu tanımların birbirini tamamlayan özellikleri olduğu görülmektedir. Dil hakkındaki ifadeler değerlendirildiğinde dilin, bireyler arasındaki iletişimi, anlaşmayı, kültürler arası aktarımı sağladığı özellikle de toplumun değerlerini içinde barındırdığı anlaşılmaktadır.

***Dil becerileri.*** Dil eğitiminin en önemli amacı bireylere dört temel dil becerisini kazandırmaktır (Demirel, 1999; Alperen, 1989). Birbiriyle ilişkili ve bütünsellik içinde geliştirilmesi gereken bu beceriler dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Dinleme ve konuşma becerilerinin ortak özelliği doğal ortamda, eğitim almadan edinilmeleri ve eğitim yoluyla geliştirilebilmeleri iken, okuma ve yazma

becerilerinin ortak özelliği ise genellikle eğitim yoluyla kazanılması ve bu süreçte geliştirilmesidir (Öztürk, 2012).

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı' na göre 1-5. sınıflar düzeyinde çocukların öncelikle dil ve zihinsel becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmelidir (TTKB, 2009). Türkçe öğretimi, bireylere dilsel beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasında önemli görevler üstlenmektedir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995).

*Dinleme.* Dil becerilerinden biri olan dinlemenin hayata atılan ilk adım olduğu ve önemli zihinsel süreçler içinde gerçekleştiğini ifade eden farklı tanımlar bulunmaktadır. Dinleme, duyulanı zihin süzgecinden geçirmektir. Duyulan ifadeler beyinde sentezlenirken dinleme gerçekleşmiş olur (Güneş, 2007; Erten, 1996). Keskinlikçi' a (2004) göre dinleme, konuşanın sesini duymak, ifadelerini kavramak ve gerekli olacak bilgileri saklamak için seslere dikkatle yoğunlaşmadır. Kişinin içinde yaşadığı toplumun üyesi olmasının en önemli şartlarından birinin dinleme olduğu söylenebilir. Ayrıca işitme ve dinleme birbirinden ayrılması gereken kavramlardır. İşitme bilinç dışı olurken dinleme bilinçli bir eylemdir (Özbay, 2005; Demirel, 1999; Göğüş, 1978).

Dinleme, iletişim kurmanın ön hazırlığını oluşturmanın yanı sıra, kişide öğrenme, anlama ve zihinsel becerileri geliştirmede önemli bir yere sahiptir (Güneş, 2007; Güteryüz, 2004). Etkili iletişim dinleme becerisiyle doğru orantılıdır. Dinleme becerisi bir süreç olmanın yanında davranış olarak da ele alınmalıdır. Çünkü duyulan bilgiler analiz edilir, var olan bilgilerle sentezlenir ve değerlendirilir (Lu, 2005).

Kalaycı ve Temur'a (2005) göre dinleme, terminaldeki duyurulardan; televizyondaki haberlere, müziklere kadar hayatın her alanında bulunmaktadır. Anadili öğrenmeden yabancı dil öğrenmeye kadar dinleme becerisi aktif olarak kullanılmaktadır. Aynı zamanda çocuk okul yaşamının büyük bir kısmında da dinlemeyi aktif olarak kullanmaktadır.

Dil eğitiminde temel, dinleme becerisi ile atılır. Diğer dil etkinlikleri dinleme etkinliği üzerine inşa edilir (Çelenk, 2010). Dinleme diğer dil alanlarının temelini oluşturur. Maslow'un piramidi gibi dinleme en alt kısımda yer alır.

Dinleme gerçekleştiğinde konuşma, konuşma gerçekleştiğinde okuma, okuma gerçekleştiğinde ise anlama oluşur. Alttaki basamak altlanırsa sonraki basamaklarda sorunlar gerçekleşebilir.

Karşındakinin konuştuklarını duyarken aynı zamanda bilgiyi depolama işini yapma dinlemenin esas konusudur. Eğitim- oğretim faaliyetlerinin de ilk aşamasını oluşturan dinleme eylemi çocuğun oğrenme hayatında oldukça önemli bir yere sahiptir.

Dinleme becerisini geliştiren ocuk; oğrenme, zihinsel ve sosyal becerileri de geliştirmiş olmaktadır. Oğrenci merkezli olan dinleme becerilesi etkinlikleri şoyledir: Dinlediklerini zihinde canlandırma, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, çıkarımlar yapma, sonucu tahmin etme, değerlendirme, arkadaşlarıyla paylaşımda bulunma vb. (Güneş, 2007). ocuğu merkeze alan anlayışa göre dinleme becerisinde alıcı konumda olan çocuktur. Sadece iletişim kurmak için kullanılmayan dinleme becerisi dil etkinliklerinin zeminini oluşturmada önemli bir yere sahiptir. Dinleme, sadece iletişim kurmak için değil bunun yanı sıra zihinsel ve sosyal birçok faaliyetin temelini oluşturmaktadır.

Birinci sınıf oğrencisinin ilk etkinliklerinden biri olan dinleme, ilkokuma ya da ilk dinleme olarak adlandırılabilir. Dinlediği bir masalı anlayan ve sorgulayan ocuk etkili bir okuma yazmanın birinci şartını sağlamış olur (Güleryüz, 2004). Okul ncesi ve birinci sınıf oğrencilerin masal, hikaye vb. okuma esnasında dinlediği kavramları etkin bir şekilde anlamlandırabiliyorsa dinleme becerisini kazanmış denilebilir. Dinlemeye ocuğun açısından bakan Cüceloğlu (1998) ise, insanların bir başkası tarafından dinlenirken kendilerini bulduklarını ve kim olduklarını anladıklarını ifade etmektedir.

Temur'a (2010) göre, dinleme insan hayatında çok önemli bir yere sahiptir. Çünkü insan dil ile ilgili ilk bilgileri dinleme yoluyla edinir. Bu dinleme aslında hayatı anlamlı kılma, çevrede olup bitenleri anlama adına gelişigüzel bir şekilde başlasa da zamanla, bir oğrenim yolu haline gelmektedir. Bu yüzden bütün derslerde özellikle de Türkçe derslerinde dinleme becerisinin insan yaşamındaki önemi vurgulanmalı, bu becerinin kazandırılması ve bilinçli bir şekilde kullanılması için özel çalışmalar yapılmalıdır.

Dinleme etkinliğinin etkili olabilmesi için öğretmenlere sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenler iyi dinlemeyi alıştırmacı yöntemler geliştirmeli ve bu yöntemleri uygulatmalıdır (Göğüş, 1978). Dinleme becerisi diğer dil alanlarının temelini oluşturduğu için bu beceriye ne kadar önem verilirse diğer becerilerinde gelişmesi o oranda olabilir. Bu yüzden dinleme becerisini geliştirici etkinlikler yapılmalıdır. Bu doğrultuda dinleme becerisini geliştirmek için amaçlı dinleme etkinlikleri yapılabilir. Temur'a (2010) göre dinleme becerisinin geliştirilmesinde dinleme metni öncesinde sorular verilmiştir. Verilen bu sorular öğrencilerin metni amaçlı ve seçici dinlemelerini sağlamıştır. Metin sonrasında verilen sorular ise öğrencinin metnin tümüne odaklanmasına neden olmuştur.

İfade edilen tanımlar incelendiğinde dinlemenin hem iletişimin hem de öğrenmenin ilk basamağını oluşturduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra dinleme ve işitmenin birbirinden ayrı kavramlar olduğunun üstünde durulmuştur. Birbirinden ayrı olan bu kavramlar aynı zamanda birbirini tamamlayan iki kavram olduğunun altı çizilmiştir.

*Konuşma.* Konuşma becerisinin temelini dinleme oluşturur. Dinleme duygu ve düşünceleri sözle ifade etmedir (Güneş, 2007 ve Demirel, 1999). Göğüş (1978), konuşmanın kişinin istek ve düşüncelerini sözle ifade etme biçimi olduğunu vurgulamaktadır. Konuşmanın bu düşünce ve isteklerin doğması ve bildirilmesi bakımından incelendiğinde bireysel bir etkinlik gibi görünsede söz başkalarına yöneltildiği zaman konuşma toplumsal bir etkinliğe dönüşmektedir.

Konuşma, bir toplumun demokratik olması için gerekli olan önemli bir dil etkinliğidir (Akyol, 2010). Özbay (2005) ise, birey ve toplumun menfaati için konuşma becerisini geliştirmek gerekmektedir. Bu bağlamda Türkçe öğretmenlerine büyük sorumluluk düşmektedir. Özbay, ezbere dayalı çalışmalar yerine bol bol uygulamalar yaparak güzel ve etkili konuşan kişilerin model alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Konuşma çocukların kendilerini ifade etmeleri, tartışmaları, işbirliği yapmaları, ortak karar almaları, problem çözebilmeleri açısından önemli bir alandır (Güneş, 2007). Konuşma becerisi gelişmiş kişilerin sağlıklı iletişim kurmaları, kendini rahatlıkla ifade edebilmeleri beklenebilir. Güzel konuşmayı çocuktan büyüğe herkesin arzu ededeğini ifade eden Akyol (2010), çocukların



kendilerini rahat ifade etmeleri amacıyla hikaye anlatma yöntemi, pandomim gibi çeşitli etkinlikler uygulanabilir. Bu etkinlikler sayesinde çocuklar kendi seslerine güvenmeyi ve hikâye yorumlamayı öğrenebilirler.

İlk okuma yazma çalışmaları sırasında da konuşma becerisinin geliştirilmesi için çaba sarfedilmelidir. Öğrenciler ilkokuma yazma çalışmalarından kopuk olmamak üzere konuşma becerisini geliştirici çalışmalar içinde olmalıdır. Anne-baba ve öğretmenlerin en öncelikli işi çocuğu konuşmaya isteklendirmek ve yüreklendirmektir (Çelenk, 2010). Konuşma becerisini etkin bir şekilde kazanmış olan çocuk ilkokuma sürecinde kendine olan güvenini de arttırmış olacaktır. Ayrıca çocuk merkezli sistemin en önemli fırsatlarından biri de konuşma becerisini daha da ön plana çıkarmasıdır.

İlköğretim birinci sınıfa gelen çocuk konuşma becerisini kazanmış olarak okula gelmektedir. Ancak çocuğun konuştuğu dil, içinde bulunduğu çevrenin dil özelliklerini gösterir. Bu nedenle seslerin söylenişinde yöresel özellikler olabilir. Çocuğun yerel ağzının düzeltilmesi sürece yayılmalıdır. Bu konuda aşırı kuralcılık çocuğu okuldan uzaklaştırabilir (Güleryüz, 2004; Sever, 1997; Akyol, 2010 ve Yıldız, Okur, Arı & Yılmaz, 2010). Konuşma ile ilgili yapılan tanımlarda insan olmanın gerekliliğiyle alakalı pek çok unsur yer almaktadır. Bir birey bulunduğu toplumun dilini benimsemektedir ve o dili hayatı boyunca kullanmaktadır.

*Okuma.* Okuma; yazıdaki tüm duygu ve düşüncelerin anlaşılması ve yorumlanması gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri içeren karmaşık bir süreçtir (Sever, 1997). Demirel (1999) okumayı yazının anlamlı ses haline dönüşmesi olarak tanımlamaktadır. Göğüş (1978) ise okumayı sesleri tanımak ve bunların anlamlarını öğrenmek olarak nitelendirmiştir. “Günümüzde okuma; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak da tanımlanmaktadır” (Akyol, 2005).

Okumanın anadili öğretimi etkinliklerinden olduğunu ifade eden Güleryüz’e (2004) göre öğrencinin etrafındaki yazıları algılaması, algıladıklarını da zihinsel işlemlerden geçirdikten sonra anlamlandırması okumadır. Okuma faaliyetiyle bilgiyi kazanan çocuk olayları algılar. Daha sonra ise olaylar arası bağlantı kurarak dünyayı algılar.

Okuma becerisinin temelleri özellikle okul öncesi dönemde atılmaktadır. Okul öncesinde yapılan okuma yazma çalışmaları öğrencilerin birinci sınıftaki okuma- yazma başarısını doğrudan etkilemektedir (Denton, West & Walston, 2003). Örneğin okul öncesindeki okuma ve yazmaya hazırlık çalışmaları (Whitehurst & Lonigan, 2001) ve yapılan ses farkındalığı etkinlikleri (Juel, 1988) birinci sınıfta okuma başarısını etkilemektedir. Temeli okul öncesi ve birinci sınıfta atılan okuma ve yazma becerileri, öğrencilerin orta öğrenimdeki başarısını da doğrudan etkilemektedir (Cuninham & Stanovich, 1997).

İlkokuma, duygu ve düşünceyi işaret ve sembolle anlatma etkinliğidir. İlkokuma aşama aşama gerçekleşmelidir. Çocuk önce metinleri dinlemektedir daha sonra metinlerin yazıldığı şekilleri öğrenerek okuma yazmayı öğrenmektedir (Güleryüz, 2004). İlkokumayla aynı anlamda da kullanılabilen ilkokuma-yazma becerisi birbirinden ayrı olarak algılansa da okuma ve yazma baştan itibaren birbiriyle bağlantılıdır (Yıldız ve diğ., 2010).

Okuma alanında yukarıda vurgulananların dışında Akyol ve Temur (2008) iyi okuyucu olarak nitelendirilen öğrencilerin sınıf kitaplığını devamlı kullanan, kendine güvenen, okumaya ilgi duyan öğrenciler olduğunu ancak öğrencilerin sadece okulda değil ev ortamında da desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Çocuklara küçük yaşlardan itibaren kitap okuma faaliyetlerinin gerekliliğini düşünen Akyol'a (2005) göre aileler çocuklara kitap okurken yetişkine okur gibi değil çocukla konuşur gibi kitap okunması gerektiğinin üzerinde durmuştur.

İlkokuma faaliyetlerini sürdüren öğretmenler okuma faaliyetlerini aşamalara ayırmak durumundadır. Böylece okuma faaliyetlerindeki ürünler istenilen düzeyde olabilir. Özellikle birinci sınıfta okuma ve yazma çalışmaları ikinci döneme kalmadan bitirilmektedir. Bunun sonucunda da okuyan birçok çocuk okuduğunu anlamada zorluk çekebilir. Hatta öğretmenler birinci sınıfın ilk döneminde bitirilen okuma yazma çalışmaları yüzünden çocukların okuduğunu ancak okuduğunu anlamadıklarını ifade etmektedir. Okuduğunu anlamaya dair araştırmalara bakıldığında okuma yazma sürecinin dar bir zamana sıkıştırılmayacak kadar güç bir süreç olduğu görülmektedir. Bu yüzden birçok öğretmen ve bu alanda yapılan araştırmalar okuma yazma ve okuduğunu anlamaya yönelik çalışmaların ilköğretimin tüm aşamasına yayılması gerektiğini

hatta bu çalışmaların hayatın tümünü kapsayacak kadar zamana ihtiyacı olduğunu belirtmişlerdir. Yukarıdaki düşünceye paralel olarak Akyol (2005) ifadesinde; “Okuma becerisi akademik, sosyal, siyasal, ve kişisel değerlere sahiptir. Çocuklar okula başlar başlamaz okumanın öğretilmesine büyük önem ve ağırlık verilmektedir. İlköğretimde okuma becerilerini uygun şekilde kazanıp yeterince geliştiremeyenler daha sonraki öğretim dönemlerinde ve diğer alanlarda başarısı olabilmektedirler.” bulunmuştur.

Okuma tanımlarından anlaşılacağı üzere okuma ilk aşamada sembolleri ifade etme gibi basit bir süreçmiş gibi gözükse de okumanın zihinsel işlemler sonucu olduğunda yadsınamaz bir gerçektir. Bu yüzden alan yazınında okumanın karmaşık bir süreç olduğu özellikle vurgulanmaktadır. Ayrıca okumaya ilişkin ilk çalışmaların ailede başladığına işaret eden görüşler de okuma becerisini geliştirmeye büyük katkı sağlamaktadır.

*Yazma.* Alan yazınında yazma çeşitli şekillerde ifade edilmiştir. Yazma, düşünce ve duyguyu yazı ile anlatmaya denir. Konuşmadan farklı yetenekler içeren yazma dört temel dil becerisinin son basamağıdır (Demirel, 1999 ve Coşkun, 2009). Beyinde oluşturulmuş bilgilerin yazıya aktarılmasına yazma denir. Yazma, bilginin sonuçlandırılıp elde edilmesinden oluşan bir süreçtir (Güneş, 2007 ve Carter, Bishop & Kravits, 2002). Aynı zamanda yazmayı mekanik bir süreç olarak algılamak yerine çocuğun duygu ve düşüncesini katarak eleştirel bir düşünme süreci olarak kabul etmek gerekir (Demirel, 1999). Yazma, diğer becerilere göre daha üst düzey bilişsel beceridir. (Cemiloğlu, 2009). Yazmanın sadece bilgi aktarımından ibaret olmadığını aynı zamanda bilginin beyinde sentezlenmesi gerektiğini söylemek mümkündür. Yazmanın diğer dil becerilerinden daha zor olmadığını savunan görüşler de bulunmaktadır. Göğüş’e (1978) göre yazma konuşma gibi bir anlatım yoludur. Konuşan kimse rahatlıkla yazabilir. Yazmanın zor bir yetenek olmadığını göstermek ise öğretmenlere düşmektedir.

Yazma, seslere ve harflere karşı farkındalık oluşturmada bir yoldur. Seslere ve harflere karşı oluşan farkındalık yazmayı kolaylaştırıcı nitelik taşımaktadır (Aram, 2005 ve Whitehurst & Lonigan, 2001). Clay’e (2001) göre yazma, okuma sürecinde kritik bir öneme sahiptir. Çünkü çocuklar harfleri yazarken her bir harfe

dikkatini vererek öğrenirler. Çocuklar harflerin uzantılarına, bağlanma yerlerine kısacası harflerin biçimlerine yoğunlaştıklarında yazma eylemi gerçekleşmektedir.

Yazma insan hayatının belli bir dönemine sıkıştırılmış bir olgu değildir. İlköğretim birinci sınıftan başlayıp hayatının sonuna kadar çok uzun bir süreci içermektedir. Küçük yaşlarda öğrenilen bilgi ileriki zamanlarda değişimi güç olduğu için ilköğretimde hem güzel ve doğru yazma hem de düşünceleri doğru ortaya koyma açısından öğrencilere yazma becerisinin önemle kazandırılması gerekmektedir (Uludağ, 2002). Yazma, algısal ve psiko-motor alanları ağır basan bir beceri olduğu için birinci sınıf çocuğunun yazmaya geçebilmesinde kalemi tutacak kas olgunluğuna erişmesi gerekmektedir. Çocuk yazma eğitimine sistemli olarak birinci sınıfta karşılaşmaktadır (Keskinkılıç, 2004).

Çocuğa işlek, okunaklı bir yazı yazma becerisi kazandırmak ilköğretim birinci sınıfın temel amaçlarından biridir. Bu yüzden ilköğretim birinci sınıftan itibaren hem hızlı, doğru, anlayarak ve eleştirerek okumayı hem de işlek ve estetik görünümlü bir yazı yazmak için ilköğretime önem vermek gerekmektedir (Akyol & Duran, 2010). Güzel yazı yazmanın temeli ilköğretim birinci sınıf olduğu için birinci sınıf öğretmenlerinin yazı defterlerini sıklıkla kontrol etmeleri ve geri dönüt vermek şartıyla dikte çalışmalarına ağırlık vermeleri gerekmektedir.

Yazmanın temelini birinci sınıftan değil okul öncesinden atıldığını savunan Levin ve Diğerleri'ne (2005) göre ise okul öncesinde çocuklar harflere odaklanmaya başladıkları için harfleri kopya etmeye çalışmaktadırlar. Özellikle kendi isimlerinde bulunan harfleri kopya etmek için çaba sarf ederler. Okul öncesi çocukları başka harfleri yazma girişiminde buldukları zaman bile kendi isimlerinde bulunan harfleri yazmaya çalışırlar. (Aram & Biron, 2004). Aram (2005) ve Whitehurst ve Lonigan'a (2001) göre yazma çalışmalarında okul öncesi çocukları cesaretlendiren aktiviteler yapmak gerekmektedir. Yazma çalışmaları için atılan ilk adımlar sosyal aktiviteler aracılığıyla atılmaktadır. Okul öncesinde yapılabilecek yazma çalışmalarına örnek olabilecek sosyal aktivitelere örnek vermek gerekirse; çocuğa nasıl yazılacağını gösterme için bir restoranda fatura yazma, bir postanede mektup yazma ve adresleme veya yemek siparişi verme gibi yazma etkinlikleri örnek olabilir (Neuman & Roskos, 1997).

Okul Öncesi Eğitim Program' ına (2012) göre okul öncesinde yapılan okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle amaç çocukların ilkokula geçişini kolaylaştırmak ve okuma yazma öğrenme sürecini kolaylaştırmaktır.

İlköğretim Türkçe Dersi Program'ında (2009), yazma becerisi ise şöyle açıklanmıştır;

Türkçe öğretiminin bir diğer önemli alanı da yazmadır. Yazma, zihindeki duygu,düşünce ve bilgilerin yazılı olarak ifade edilmesidir. Yazma becerileri dinleme, konuşma ve okuma becerileriyle doğrudan ilişkilidir. Yazma; öğrencilerin düşüncelerini geliştirme, bilgilerini düzenleme, dili etkili kullanma, öğrenme, düşünme, anlama, iletişim kurma ve duygularını aktarma becerilerini de geliştirmektedir.

Okul öncesi ve birinci sınıf programları incelendiğinde; yazmaya hazırlık çalışmalarının sadece birinci sınıfta başlamadığı görülmektedir. Günümüz toplumunda çocuğun doğar doğmaz çeşitli uyarıcılarla karşılaşması söz konusudur. Üstelik aileler çeşitli iletişim araçlarının yaygınlaşması ve bilinçlendirme programlarının artması sayesinde geçmişe göre eğitim- öğretime çok daha bilinçli yaklaşmaktadır. Bu yüzden ki artık bilinçli eğitim ailelerle başlamaktadır. Okul öncesi öğretmenleriyle devam etmektedir. Özellikle son dönemlerde zorunlu hale gelen okul öncesi sınıflarında öğretmenler okuma-yazma çalışmaları için birinci sınıf öğretmenlerine katkı sağlamaktadırlar.

İnsanlar duygu ve düşüncelerini düşünce süzgecinden geçirdikten sonra kendini yazılı olarak ifade edebilme becerisine sahiptir. Bu beceri çokta güç bir eylem değildir. Günümüzde de geçmişte de öğrencilerin kendini yazılı olarak anlatması kendilerini sözlü olarak anlatmasından çok daha zor olmaktadır. Bu zorluğu ortadan kaldırmak için öğrencilere yerinde yönergeler ve güdüleme çalışmaları yaparak; yazı, kompozisyon, kısa hikayeler yazdırmak kısacası yazılı anlatıma geçmek için çaba sarf edilmelidir.

Dinleme, konuşma, okuma ve yazma her açıdan birbirini tamamlayan kavramlardır. Bu kavramları tamamlamadan yazılı anlatıma geçmek tutarsızlık yaratır. Yazılı anlatım sürecinde olgunlaşmayan dil becerileri, yapılan çalışmaların sonucunu anlamsız yazılar bütününe çevirebilir.

Dili doğru, iletişimi ise etkili kullanabilmek eğitimle gerçekleşmektedir. Eğitimden kasıt; çocuğun dilin kurallarını iyi öğrenmesi, dilin özelliklerini bilmesi, sözcüklerin doğru ve yerinde kullanılması ve başarılı bir anlatıma sahip olunmasıdır (Çelik, 2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencileri okuma-yazma öğretimine geçmeden yazılı anlatım becerilerini gösteremez. Yazma ile ilgili çeşitli faaliyetler yaparak yazılı anlatım becerileri geliştirilmelidir (Güleryüz, 2004). Yazılı anlatım süreç isteyen bir kavramdır. Okuma-yazma faaliyetini gerçekleştirdikten sonra yazma ile ilgili etkinlikler yapmak çocuğun kendini yazılı olarak ifade etmesinde gelişmelere neden olabilir. Sınıflarda yapılan dikte, kompozisyon, akrostij vb çalışmaları çocukların yazılı anlatımlarına katkı sağlayabilir. Sallabaş'a (2009) göre, yazılı anlatımda eksiklerin giderilmesi ve kurallarına uygun ürünlerin ortaya konması ancak eğitimle sağlanabilir. İyi yazı yazmak için; gözlem yapmak, düşünmek, okumak ve anadilini iyi kullanmak gerekir.

### **Okul Öncesi Eğitimi**

Aral, Kandır ve Yaşar'a (2000) göre çocuğun doğumundan birinci sınıfa kadar olan zaman dilimi okul öncesini oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitimde temel amaç aile ve eğitim kurumlarının işbirliğiyle çocuğun bedensel, zihinsel, kinestetik ve dil gelişimlerinin genel anlamda kazandırmaktır.

Kurumsal eğitim zincirinin ilk halkası olan okul öncesi dönem 0-6 yaş arasını kapsayan çocuğun yaşamında bu döneme ve ileriye dönük hedefleri olan bir dönemdir. Bu yaşlarda verilen ve verilmeyen birçok unsur onun geleceğini etkilemektedir (Öztürk, 2005).

Toplumun üretken bireylerini yetiştirmek için özellikle çocuğun doğumundan sonraki ilk altı yılına önem vermek gerekmektedir. Çünkü bu dönemde çocuğun bilişsel, sosyal, dil ve motor gelişimi en üst düzeyde olmaktadır. Çocuğun sağlıklı bir beyin gelişimine ulaşabilmesi için sağlıklı beslenmesi, zengin çevresel uyarıcılara maruz kalması ve çocuğa öğrenme ortamları sağlanması gerekmektedir. Erken yaşam deneyimleri çocuğun öğrenmeye karşı tutumunu etkilemektedir. Okul öncesi dönemde olumsuz deneyimler yaşayan çocuğun özdeğerinin düşük olması beklenebilir (MEB, 2012). Geleneksel öğrenme anlayışının aksine aktif öğrenme ortamı sayesinde zengin

deneyimler yaşıyan çocuğun okul öncesi dönemde yaratıcı, kendine güveni olan ve arkadaşlarına karşı olumlu tavır göstermesi beklenebilir.

Dil gelişimi ve dilin kazanımı konusunda yapılan bilimsel çalışmalarda; ilk yaşların özellikle de okulöncesi yıllarının kritik dönem olduğu, dilin çocuğun öğrenmesinde önemli bir etken olduğu, bu yaşlardaki kazanımların daha sonraki öğrenmeleri büyük ölçüde etkilediği sonucu vurgulanmaktadır. Bu nedenle okul öncesi yıllarda çocuğun dil gelişimine önem verilmesi, dil gelişimini destekleyici öğretim-öğrenme ortamlarının, uyarıcı zengin çevrenin hazırlanması ve Türkçe dil etkinliklerinin yeteri kadar ve uygun şekilde uygulanması gereklidir (Damar, 2009).

Okul öncesi eğitim almış çocuklar, okuma ve yazma konusunda deneyim sahibi olmaktadır. Okul öncesine devam etmiş çocuklar yazının soldan sağa devam ettiği, satır bittiğinde bir alt satıra geçildiği, kitap sayfalarının sol baş sayfadan başlayarak sağ arka sayfalara doğru ilerlediğinin farkındadır. Ancak bu deneyimleri okul öncesi eğitimi almamış çocuklar okuma-yazmaya ilişkin söylemleri yapmada zorluk çekebilirler. Ayrıca okul öncesi eğitimi tecrübesine sahip çocuklar okul öncesi eğitim almamış çocuklara oranla ilkokuma-yazma çalışmalarında daha başarılıdır (Çelenk, 2010).

Okul öncesi eğitim alanında yapılan bilimsel çalışmalarda, okul öncesi eğitiminin çocuğun tüm hayatını etkilediği ve olumlu bir okul öncesi yaşantısının özgüveni tam çocuklar yetiştirmeye ortam sağladığı görülmektedir. Aynı zamanda kendini rahat ifade eden 0-6 yaş çocukları akademik yaşantılarında da başarılı bireyler haline gelebilmektedir.

Ülkemizde okul öncesi eğitiminin zorunlu hale gelmesi ve yeni kazanımlarda duyuşsal, özbakım becerileri, dil alanı, sosyal-duygusal alan ve psikomotor alanların tümüne hitap eden etkinliklerin yer alması okul öncesi eğitiminin geleceğini olumlu etkilemektedir. Böylece okul öncesinde ki çocuk kesme, tutma, çekme, itme vb gibi etkinliklerle ince motor kaslarını geliştirme fırsatı bulmaktadır. Okul öncesi dönemdeki eğitim sayesinde birinci sınıfa gelen öğrenci çeşitli uyarıcılarla önceden karşılaşmaktadır. Bu açıdan bakıldığında artık okul öncesi ve birinci sınıf hatta ilköğretim birbirinden ayrı düşünölmeyecek iki kavram haline gelmektedir. Özellikle ince motor kaslarını geliştirmek adına hem

okul öncesi hemde birinci sınıfta anlamlı ve işe yarar etkinlikler yapılmalıdır. Yeni yaklaşımlarla okul öncesinde eğitimde ilk akla gelen basit oyuncaklarla sadece oyun oynamak değil çocuğu okula ve hayata hazırlamaktır. Öyle ki artık okullarımızda ki başarı ya da başarısızlıklar okul öncesindeki eğitime bağlanmaktadır.

### **Bitişik Eğik Yazı**

Bitişik eğik yazı ses temelli cümle yöntemiyle birlikte anılmaktadır. Ses temelli cümle yönteminde çocuklara ilk başta sesler hissettirilmektedir. Daha sonra sesler birleştirilerek hece oluşturulmaktadır. Bitişik eğik yazı birinci sınıfa geçen öğrencilere kolaylık sağlayabilir. Çünkü birinci sınıfa gelen çocuğun küçük kas gelişimi henüz gerçekleşirken bitişik eğik yazıda bu gelişime pozitif yönde katkı sağlamaktadır.

Yazı öğretiminde bitişik eğik yazı yöntemi önemli bir yer tutmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre bilgiler bütünleşerek anlamlaşır ve zihinde yapılandırılır. Yeni öğrenilen bilgiler eski öğrenilen bilgiyle anlamlı bir bağ kurmaktadır. Bitişik eğik yazı çocuğu zihinsel yönden destekleyen önemli bir kavramdır. Bitişik eğik yazı sistemiyle beynin çalışması doğru orantılıdır. Harflerini tek tek inceleyen beyin harfleri birleştirerek kelimeyi tanımaktadır. Bitişik eğik yazı, hızlı yazılması, kelimeyi tanımayı kolaylaştırması, dikkati geliştirmesi, bağlantılı ve ayrıntılı düşünmeyi geliştirmesi, beden gelişimine uygun olması vb sebeplerinden ötürü birçok ülkede kullanılmaktadır (Güneş, 2007). Türkiye’de 2004 yılıyla beraber pilot uygulamalarla başlayan yapılandırmacı yaklaşımın bir sonucu olan bitişik eğik yazı yöntemi günümüze kadar uygun bir yöntem olarak gelmiştir. Beynin çalışmasıyla eğik yazı yöntemi aynı doğrultuda çalışması bu yöntemin uygulanabilir olmasına katkı sağlamaktadır.

İlkokuma-yazma çalışmalarına başlayan çocuğun kalem tuttuğunda eğik ve dairesel çizgiler çizdiği için bitişik eğik yazıya geçişi kolay olmaktadır. Bitişik eğik yazının kesintisiz olması soldan sağa olarak yazmayı sağlar. Kesintisiz yazılan yazı okumada da akıcılığa neden olmaktadır. Çeşitli araştırmalar çocuğun el yazısı yazarken dik yazıya oranla daha zevk aldığını göstermektedir. Bitişik eğik yazı, sentez yöntemine uygun olduğundan ses temelli cümle yöntemi ile



ilkokuma-yazma öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır (Calp, 2009). Bitişik eğik yazı, ilk kalem tutan çocuğun kas gelişimine uygunluk göstermektedir. Eline kalem alan çocuk genel olarak elini kaldırmadan yuvarlak karalamalar yapmaktadır. Karalama yaparken elini kaldırmayan çocuk bitişik eğik yazıya geçtiğinde bunun kolaylığını yaşamaktadır. Dik temel yazının keskin bitişlerinde daha çok ve çabuk yorulan çocuk bileğine ve parmaklarına uygun yuvarlak hareketleri daha kolay yapabilmektedir.

Araştırmalara göre bitişik eğik yazı öğrencinin zihinsel gelişimine katkı sağlamakta ve dikkatini geliştirmektedir. Bitişik eğik yazı hızlı yazılmakta, okuma-yazma sürecinde kelime tanımayı kolaylaştırmakta, öğrencilerin beden ve kas gelişimine de uygun olmaktadır. Araştırmalar bitişik eğik yazının solak öğrencilere de uygun olduğunu göstermektedir (TTKB, 2009). Temur'a (2011b) göre, bitişik eğik yazıda öğrencilerin akıllarında tutması gereken bazı kurallar mevcuttur. Bunlar: harflerin birbirine bağlanarak yazılması, bir harfin bitmesi ile diğerinin bağlantısının başlaması ve harflerin genellikle tepeden bağlanmasıdır. Hızlı ve bağlantılı yazılan bitişik eğik yazı çocuğun zihinsel gelişimine de katkı sağlamaktadır. El yazısındaki bağlantılar çocuğun daha hızlı okumasına olanak tanımaktadır.

Dik temel ve eğik yazıda kaleme bastırma pozisyonları değişkenlik göstermektedir. Çocuk eğik yazı yazarken kaleme daha az baskı yapmaktadır. Bitişik eğik yazıda okunaklılık daha kolay olmaktadır. Kesintisiz olan bitişik eğik yazı çocuğun yön becerisini daha kolay kazanmasına yardımcı olmaktadır. Çocuk elini sıklıkla kaldırmadığı için kalemin kaldığı noktadan daha rahat başlar. Bunun sonucunda çocuğun hem yazma hızı hem de düşünme hızı artmaktadır (Akyol, 2005). Kesintisiz devam eden bitişik eğik yazı çocukların daha akıcı yazmalarını sağlayacaktır. Eli daha az yorulan çocuğun yazıyı daha severek yazacağı düşünülebilir.

### **Yazmayı Etkileyen Faktörler**

Köksal'a (2003) göre yazmanın bilişsel, devinişsel ve duyuşsal alanı bulunmaktadır. Edinilen bilgilerin yorumlanması için zihinsel süreçten geçmesi yazmanın bilişsel alanını oluşturmaktadır. Yazmanın duyuşsal alanını yazının

güzelliği, çekiciliği, akıcılığı vb oluşturmaktadır. Devinişsel boyutu ise defter, kağıt, kalem kullanma, yazma işlemindeki kas hareketleri oluşturmaktadır.

Devinişsel alan içinde; kağıt, kalem tutma, oturuş pozisyonu, kalem tutma açısı gibi yazmayı etkileyen faktörler bulunmaktadır. Özellikle öğretmenler bilişsel, devinişsel ve duyuşsal boyutu bir bütün olarak görmelidirler. Çünkü kalemi doğru tutamayan bir çocuk güzel yazabilir, biçim olarak güzel yazı yazan bir çocuk yazdığını anlamlandıramıyor olabilir. Dolayısıyla biçim olarak güzel bir yazı yazıyor olması çocuğun diğer alanlarında da iyi olduğunu göstermez. Çocuklar hem güzel yazı yazmalı, hem defteri-kağıdı doğru tutmalı hem de bütün bunları yaparken yazdığı şeyin anlamını düşünmelidir.

Yazı yazarken akla gelebilecek çeşitli unsurlar yazmayı etkileyen unsurlar içine girebilir. Örneğin; sağ- sol ellilik, kalem tutma, kağıt tutma pozisyonu, oturuş biçimi, masa- sıra oranı vb yazmayı etkileyen unsurları kapsamaktadır.

Yazma öğretiminde hazırbulunuşluk ve öğretim süreci oldukça önemlidir. Kalem tutma, oturuş şekli ve kağıt tutma pozisyonu açısından birinci sınıfa başlayan çocuk bu kavramlara yabancı olmasa da bu kavramların öğretimi birinci sınıflara bırakılmaktadır. Birinci sınıf, bu kavramları öğretmede geç kalınmış bir dönem olabilir. Bu yüzden okul öncesi dönem tüm bu kavramları öğretmede hem eğitim kurumları açısından hem de ebeveynler açısından çok önemli bir zaman dilimidir (Temur, 2011b). Yazmayı etkileyen faktörleri sosyal çevrenin bir parçası olan ailede öğrenmek olasıdır. Bu açıdan bakıldığında çocuk için aile ile başlayan okul öncesi ve birinci sınıfla devam eden bir yazma süreci gerçekleşmektedir.

Yazmayı etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bunları bireysel ve çevresel faktörler olmak üzere ikiye ayırabiliriz. Bireysel faktörler; bilişsel, görsel algı, motor kontrol, kas gelişimi. Çevresel faktörler ise sosyal, kültürel ve fizikseldir (Ziviani & Watson-Will, 1998). Temur'a (2011a) göre kalem tutma, kağıt pozisyonu ve oturuş şekli gibi yazmayı etkileyen faktörlerin üzerinde okul öncesi dönemde durulmalıdır. Çocuklar okul öncesi dönemde yazmaya ilişkin tecrübelerini ebeveyn kontrolünde geçirir. Bu aşamada anne-baba yazma konusunda ilk öğretici konumundadır. Ancak anne-babanın yazma konusunda eğitim almaları gerekmektedir. Ülkemizde bu durum genellikle sınıf öğretmenlerine düşmektedir. Bu açıdan öğretmen yazma etkinliklerinden önce

kalemin nasıl kavranacağını, masa üzerinde kağıdı nasıl tutması gerektiğini, yazmanın soldan sağa, yukarıdan aşağı olduğunu öğrencilerine net bir şekilde anlatmalıdır. Bu aşamadan sonra öğretmen yazma çalışmalarına ağırlık vermelidir.

Yazmayı etkileyen faktörler açısından alan yazınları incelendiğinde; yazmaya hazırlık aşamasındaki kilit noktalardan biri de çocuğa yazma öncesi, esnası ve sonrasında yapılması gerekenlerle ilgili doğru yönerge vermektir.

Öğretmen çocuğun el tercihi de dikkat etmelidir. Çünkü el tercihi çocuğun kağıt tutuşunu ve oturma şeklini doğrudan etkilemektedir. Ayrıca öğretmen öğrencilerin kas gelişimini de yakından takip etmelidir (Temur, 2011b).

### **El tercihi**

Yazmanın ilk aşaması el tercihidir. Bir çocuğun el tercihleri şunlar olabilir: sağ, sol veya iki elliliktir. El tercihi öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Öğretmen öğrencileri çeşitli etkinlikler esnasında gözlemleyerek el tercihi karar vermelidir. Ancak sol eli çocuklara sağ elini kullanması için herhangi bir zorlama söz konusu olmamalıdır (Akyol, 2005). Zorlama yaşayan çocuklarda özellikle yazmaya karşı isteksizlik söz konusu olabilir. Bunun için ilk önce aile daha sonra okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenleri çocuğa el tercihi konusunda yardımcı olmalıdırlar.

Sol elini kullanan öğrencilere yüksek sınıflarda yazı yazmak yerine biraz daha alçak sınıflarda yazı yazmaları önerilir. Bu durum yazdıkları yazıyı daha rahat görmelerine yardımcı olmaktadır. Okuma ve yazma da dilimiz soldan sağa doğru olduğu için sol elini kullanan çocuk hem kinestetik hem de algısal olarak problem yaşayacaktır. Bu yönde problem yaşayan çocuk okuma-yazmaya karşı olumsuzluklar yaşayabilir (Thomson & Watkins' ten aktaran Keskinçelik, 2004).

Anasınıfı zorunlu hale gelmeden önce kalem nasıl tutulursa rahat edilir, masada bulunan kağıt nasıl konumlandırılırsa güzel bir yazı çıkar, sırada otururken ne şekilde oturmalıyız ki yazıyı olumlu etkilesin gibi soruların cevaplarını sınıf öğretmenleri vermektedir. Ana sınıfı zorunlu hale geldikten sonra 1. sınıfa gelen çocuklarda gözle görülebilir şekilde okuma yazma etkinliklerinde hazır bulunuşluk fark edilmektedir. Artık birinci sınıfa gelen çocuk

okul öncesinde bilinçli yazma etkinliklerine katılmaktadır. Okul öncesi dönemde çocuklar pastel boya tutma, kuru boya kalemleri tutma, boyama yapma, kağıt tutma, el-göz koordinasyonu, yazı yazma yönleri gibi birçok etkinliği katılmaktadır. 2004' ten itibaren "constructivism" yaklaşımıyla birlikte de tek düze öğretimden vazgeçilmiştir. Öğretimde tek düzelikten ayrılma sonucunda anasınıfı ve birinci sınıfın birbirleriyle olan ilişkisi artmıştır.

### **Kalem tutma**

Çocuğun kalem tutması el tercihindenden sonra gelen önemli bir aşamadır. Öğretmenler çocuğa nasıl kalem tutması gerektiğini gösterme aşamasında mutlaka çocuğun yeterli ince motor kaslarına erişmiş olup olmadığına da dikkat etmelidir. El kasları gelişmeyen çocuk çabuk yorulabilir, yazma çalışmalarına isteksiz katılabilir hatta erkenden yazı yazmayı bırakabilir.

Yazma iletişimin bir parçası olduğu kadar eğitim öğretimin de içerisinde yer alan bir beceridir. Yazma eğitiminde geçmiş yaşantı önemlidir. İlköğretim birinci sınıfında bulunan birçok öğrenci okumaya ilişkin becerileri (ses farkındalığı) önceden kazanırken bazı öğrenciler de bu becerileri kazanamayabilirler. Okul öncesindeki deneyimler ilköğretim birinci sınıfı etkilemektedir. Yazma çalışmalarında hazırbulunmuşluk önemlidir. Öğrenciler duyuşsal açıdan hazır olsa da psikomotor alanında da hazır olması gerekmektedir (Temur, Aksoy, ve Tabak, 2011).

Doğru kalem tutma şeklinin var olup olmadığına dair birçok araştırma söz konusudur. Doğru bir kalem tutma şekline bahsetmek mümkün değildir. Sadece farklı kalem tutma şekillerinin okunaklılık ve yazma hızlarında farklılıklara neden olmaktadır (Koziattek ve Powell, 2003; Ziviani ve Elkins, 1986; Temur, 2011c).

Kalem tutmanın birçok şeklinin olmasına rağmen, üç parmakla kalem tutma en uygun olarak görülmektedir. İşaret parmağıyla başparmak arasına alınan kalem, orta parmağın üzerine yatırılarak yazma en uygun tutuş şekillerinden bir tanesidir (Keskinkılıç, 2004). Çocuk kalemi tutarken kendini kasarsa yani; kalemi fazla bastırmam lazım düşüncesine girerse kalemi fazla bastıracağından yazısını doğru yazamayabilir. Bu da çocuğun yazıya karşı olumsuz tavır geliştirmesine neden olabilir.

Temur'a (2011a) göre her öğrencinin kendilerini rahat hissettikleri bir kalem tutma şekilleri vardır. Bu tutuş şekli bazen doğru bazen yanlış bir tutuş olabilmektedir. Öğrenciler için kalemi doğru noktadan kavrama ya da doğru parmaklarını kullanmaya yönelik doğrudan bir eğitim söz konusu değildir. Çocukların kalemi doğru tutamamasında ise çeşitli sebepler vardır. Bu sebepler: Anne babanın yanlış model olması, okul öncesindeki çocuğun hala boyama-karalama aşamasını geçememesi, birinci sınıf öğretmenlerinin yazmaya gerekli zaman ayırmamasıdır.

Öyle ki bazı aileler okuma yazma çalışmalarında o kadar aceleci davranmaktadır ki doğru olmayan bilgilerle çocuklarına hem okuma hem de yazma çalışmaları yaptırmaktadırlar. Aileler çocuklarına doğru rol model olmalıdır. Okuma yazma eğitiminde yanlış bilgi, tecrübeler ve aceleci tavırlar öğrencinin ileri adımlar atmasını engelleyebilir. Ayrıca özellikle birinci sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin dil etkinliklerine yaparak-yaşayarak, eğlenceli ve bir o kadar planlı faaliyetlerle katkı sağlamalıdır. Bilhassa birinci sınıf öğretmenleri öğrencileri hemen okuyup yazabilsin diye dil etkinliklerini üstün körü geçerse hem okuma alanında hem de yazma alanında ciddi problemlerle karşı karşıya kalabilirler.

Kalem tutma ile güzel yazı arasında doğru orantı vardır genellemesi yanlıştır. Bir çocuk güzel yazıyorsa doğru kalem tutuyordur diyemeyiz. Doğru kalem tutmayan çocuk farklı kaslarını çalıştırabilir. Doğru tutuşta yanlış tutuşa göre daha doğru kaslar çalışacağından daha az yorulma sağlanacaktır (Temur, 2011a). Kalemi doğru tutamayan çocukta yazmaya hatta öğrenmeye karşı bıkkınlık hissi oluşabilir. Çünkü gereksiz bir şekilde fazla ya da az kullanılan el kasları çocuğun daha erken bir zamanda yazma faaliyetini bitirmesine neden olabilir. Bu nedenle kalem tutmada yerinde ve doğru yönlendirmelerle tüm olumsuz sonuçlara engel olunabilir.

Boyama için uygun olan kalem biçimi kalın kalemlerdir. Bu yüzden veliler boyama ya da yazı yazmak için alınan kalem, kalemtraş, silginin nasıl olması gerektiği hakkında bilgilendirilmelidir. Kalitesiz kalemler çocuğun kağıda daha fazla bastırmasına ve hem elinin yorulmasına hem de kalemin ucu kırıldığı için kalemin çabuk bitmesine sebep olur (Akyol, 2005). Bu doğrultuda

bilgilendirilmeyen veliler ve öğretmenler çocuğa kullanamayacağı materyallerle yazma çalışması içine girmesi ve çocuğu bu yönde zorlaması öğrencinin yazma geleceğini olumsuz etkileyecektir.

***Kalem tutma şekilleri.*** Alan yazınında pek çok kalem tutma şekli olduğu ifade edilmektedir (Koziatek & Powell, 2003; Ziviani & Elkins, 1986; Temur, 2011c; Phelps & Stempel'den akt Akyol, 2005) Ancak araştırmalar üç parmakla kalem tutmanın olumlu olacağını ön görmektedir. İşaret ve baş parmağı kalem tutma kısmına yerleştirip orta parmakla desteklenmelidir. Kalem kağıt yüzeyine 45 derecelik açı oluşturarak yerleştirilmelidir. Yazma sırasında kalem omzu göstermelidir (Phelps & Stempel'ten aktaran Akyol, 2005). Omzu gösteren kalemin en tepesi omzu gösterdiğinde, kalemin baş, işaret ve orta parmak arasına alındığında ve sağ eli bir çocuk için kağıdın sıra üzerinde sola doğru 45 derecelik bir açı oluşturduğunda doğru bir kalem tutma şeklinden bahsetmenin doğru olacağını söylemek mümkündür.

Kalem yazma noktasına yakın tutulmamalıdır. Bu örneği gösteren çocuklar için kalem üzerine yazım noktası ile tutulacak nokta arasında en az iki santim aralık kalacak şekilde bantla dolanabilir. Sol ellilerde bu mesafe daha fazladır. Kalem tutmadaki bu sorunlara öğretmen hemen müdahale etmelidir. Bunun yanında kalemi kalemin tam uç kısmından tutan çocuklar yazdıklarını göremedikleri için masalarına oturmak yerine ayakta yazarlar ve sıra üzerine iyice kapanırlar. Bu durum çocuğun yazı yazarken çabuk yorulmasına neden olabilir (Akyol, 2005). Çocuklar arasında hatta büyükler arasında yapılan kalem tutma davranışlarından biri olan kalemin açılma noktasından tutma çabası kişiyi doğru olmayan bir yazma eylemine götürebilir.

Yazmaya ilişkin incelenen bilimsel verilere göre; güzel yazı yazmanın sırrı doğru kalem tutma değildir. Her güzel yazı yazan çocuk doğru kalem tutmayabilir. Doğru kalem tutmanın ilk göstergesi yazı yazarken daha az yorulmaktır. Ayrıca çocukların yazı yazarken veya boyama yaparken çeşitli kalem tutma şekilleri ortaya çıkmaktadır. Kalem tutmada önemli olan baş, orta ve işaret parmağına odaklanabilmektir.

Araştırmalar yazma eğitiminde kritik noktaların bulunduğu, çocuğun yazmaya karşı hazır olup olmadığını test eden bir çok kavram söz konusu

olduğunu göstermektedir. Bu açıdan Harison (1976) öğrencilerin yazmaya karşı hazır bulunuşluk durumunu incelemiştir. Bunlar; çocuğun harfleri tanıma ve benzerlerinden ayırt etmesi, görsel algıyı, çocuk yazı yazarken soldan sağa, yukarıdan aşağı bir yönü takip etmesi ya da bazı harflerin uzantılı olduğunu bazılarının ise olmadığını kavraması görsel uzamsal ilişkiyi, parça halinde bulunan bir bütünün tekrar eski haline getirebilmek görsel motor beceriyi, görülen bir cismin kopyasını çizebilme el- göz koordinasyonunu, bilgiler lazım olduğunda tekrar ortaya koyabilmek ise hatırlamayı ortaya koymaktadır.

*Kalem tutmaya ilişkin sınıflamalar.* Doğru bir kalem tutma şeklinden bahsetmek mümkün değildir. Bunun sonucunda da bir çok kalem tutma şekli ortaya çıkmıştır. O yüzden kaç çeşit kalem tutma şekli vardır sorusuna cevap vermek gerekmektedir. Araştırmalarda farklı kalem tutma şekillerinin mevcut olduğu görülmektedir. Bunlar: Kalem üzerindeki parmak sayısı, ön kol pozisyonu, işaret parmağı eğim derecesi, başparmak pozisyonu gibi değişkenlerdir. Bu değişkenler yazma hızında ortalamalar arasında farklılıklara yol açtığı ancak bu farklılıkların istatistiki olarak anlamlı bulunmadığı görülmektedir (Tseng, 1986; Temur ve diğ., 2011). Ziviani ve Elkins (1986) farklı kalem tutma şekillerinin alt kümeleri olduğunu ortaya koymuştur. Bunlar:

- Bükülme derecesine göre işaret parmağı
  - Doksan derece altında tutuş
  - Doksan derece üstünde tutuş
- Ön kol pozisyonu
  - Kırk beş dereceye kadar dışa dönük
  - Kırk beş dereceden fazla dışa dönük
- Kalemi kavrayan parmak sayısı
  - Üç parmak kavrama
  - İki parmak kavrama
- Başparmak pozisyonu
  - İşaret parmağı ile kesişik

- Kalem üzerindedir.

Yukarıdaki kalem tutma şekillerine ek olarak Temur'a (2011c) göre kalemi kavrama noktası diye yeni bir değişken eklenmiştir.

- Alt noktadan kavrama
- Orta noktadan kavrama
- Üst noktadan kavrama

Aşağıda görülen resimler Ziviani ve Elkins (1986) ve Temur'un (2011c) yaptığı araştırmalar doğrultusunda çıkan sınıflandırmalara örnek olabilecek niteliktedir.

Bükülme derecesine göre işaret parmağı.



Şekil 1. Kalemi tutan işaret parmağının bükülmesinin doksandan altında olması



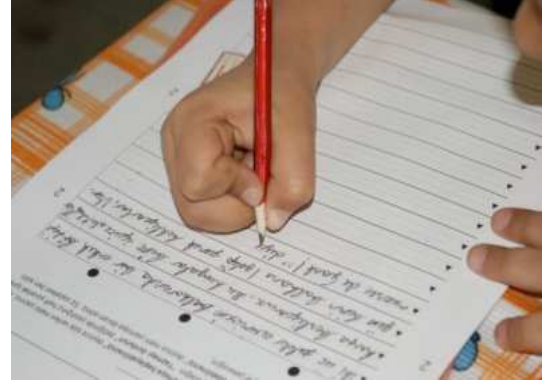
Şekil 2. Kalemi tutan işaret parmağının doksandan üstünde olması



### Ön Kol Pozisyonu.



Şekil 3. Kalem tepe noktasının omuzla arasında kırk beş dereceye kadar açı yapması



Şekil 4. Kalem tepe noktasının omuzla arasında kırk beş dereceden fazla bir açı yapması.

### Kalemi kavrayan parmak sayısı.



Şekil 5. Kalemi üç parmakla tutma.



Şekil 6. Kalemi iki parmakla tutma.

Başparmak pozisyonu.



Şekil 7. Kalem tutan baş parmağın işaret parmağıyla kesişik olması



Şekil 8. Kalem tutan başparmağın kalem üzerinde olması

Kalemi kavrama noktası.



Şekil 9. Kalemi kalem ucuna en yakın yerden tutma.



Şekil 10. Kalemi kalem ucundan uzak bir yerden tutma



Şekil 11. Kalem kalem ucunun biraz üstünde tutma.

### **Oturma şekli ve kağıt tutma şekli**

Oturma şekli ve kağıt pozisyonu yazmayı etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Özellikle yazı yazarken tek bir doğru oturma şeklinin olduğunu söylemek güçtür (Davies, 1958). Nasıl yazı yazarken tek bir tutuştan söz edilemiyorsa doğru oturma şekli olarak da tek bir oturma şeklinden söz etmek zor olabilir. Akyol'a (2006) göre yazmada oturma şekli önemlidir. Masanın yüksek sıranın alçak olduğu durumlarda çocuğun kolları rahat olmayacağı için çabuk yorulacak bu yüzden ayakta yazı yazmak için uğraşacaktır. Ayakta yazı yazma ise çocuğun kalem tutma şeklini etkileyecektir. Defteri ya da yazı kağıdını tutuş şekli ise çocuğun yazma becerisi geliştikçe kullanılan ele göre yazı defterini sağa veya sola kaydırılabilir.

Vücudunu yeterince dik tutmayan çocuklar düşük kas gücüne sahiptir. Bu nedenle yazı yazma için gerekli olan ince motor kasları gerekli düzenlemeyi yapamaz hale gelmektedir (Graham & Weintraub, 1996). İnce motor kasları gelişmeyen çocuğun doğru kalem ve kağıt tutması beklenemeyebilir.

Öğrencilerin doğru oturmaları için çeşitli faktörlere bakılmaktadır. Bunlar; kâğıt pozisyonu, yazan el, yazmayan el (diğer el), beden duruşu ve gözlerin uygun

nitelikte olmasıdır (Croutch, 1976). Doğru oturan çocuk yazı yazarken çalışması gereken tüm küçük kaslar devreye girebilir. Yazı yazarken yazan el kadar yazmayan elinde çok önemli görevleri söz konusudur.

Noda ve Tanaka-Matsumi'e (2009) göre öğretmenlerin oturma şekli konusundaki söylemleri yeterli olmadığı görüşündedirler. Dolayısıyla öğrencilerde doğru oturma eylemini uygulamakta zorlanabilirler. Ayrıca yanlış oturma biçimi öğrencinin dikkatini dağıttığı gibi fiziksel açıdan da pek çok sorunla karşılaşmasına neden olmaktadır.

Yanlış oturan çocuklardaki şikayetler; özellikle bel ağrısı ve göğüslerini sıraya dayadıkları için göğüs kafeslerinin ağrıdığına dair ifadelerdir.

Temur'a (2011c) göre, sağ el ve sol el durumuna göre kağıt pozisyonu değişebilir. Sağ eli bir kişi kağıdı veya defteri sola 40-45 derece eğimli, sol elini ise destek unsuru olarak tutmalıdır. Bedenini de sola eğimli şekilde tutmalıdır. Sol elliler için de açıklanan tüm aşamaların tersini düşünmek mümkündür. Bunun yanı sıra gözler kağıda 40 cm kadar mesafeli olmalıdır.

Çocuklar kağıdı doğru olmayan bir pozisyonda tuttuklarında, sol elini kağıt üzerinde gezdirebilirler. Bu gezdirmede yazdıkları şeyi silmeye hatta karalamaya neden olabilir (Temur, 2011a).

### **Sıra veya masa özellikleri**

Öğrencilerin doğru oturması üzerinde yazı yazılacak olan masa ya da sıranın öğrencinin boyu ile doğru orantılı olmasına bağlıdır. Oturma şeklini ise çocuğun oturduğu masa ve sıra oluşturmaktadır. Çocuk yazı yazarken ayağı yere değmiyorsa, sırtı oturduğu yere değmiyorsa biraz zaman sonra bel kaslarında ağrı oluşacaktır. Bu sebeple sıra ve masalar çocuğun özelliklerine göre tercih edilmelidir (Temur, 2011a). Çocuğun fiziksel özelliklerine göre sıra ve masa tercihi yapılmalıdır. Çocuğun fiziksel özelliklerine doğru orantılı tercih edilmeyen sıra veya masalar çocukta gelişimsel bozukluklara neden olabilir.

Kavak ve Bumin (2009) tarafından yapılan araştırmaya göre engelli ve normal öğrenciler için değişik biçimde planlanmış masalar öğrencilerin okunaklı yazmalarını etkilemektedir. Bu araştırmaya göre öğrencinin yazma performansını

olumlu yönde etkileyecek masa şöyledir: 20 derece eğimli ve vücudu bir miktar içine alan masa öğrencinin yazma performansını olumlu yönde etkilemektedir.

### **Kas gelişimi**

Bedenimizde büyük kas geliştikten sonra küçük kaslar gelişir. Önce omuz kasları gelişen çocuk daha büyük şekiller yaparken küçük kaslardan olan el kasları geliştikçe yazma hareketleri daha küçülmektedir (Akyol, 2005). Büyük kaslardan küçük kaslara doğru ilerleme gösteren kaslar yazmanın önemli değişkenlerindedir. Okul öncesi veya birinci sınıfta ilk defa eline kalem alan çocuk karalama yaptığında kalemle daha büyük hareketler yaparken zaman geçtikçe küçük kaslar geliştiği için ellerine kalem aldıklarında daha küçük hareketler yapabilir.

Keskinlik'e (2004) göre ise, çocuklarda parmak, el, bilek, kol ve omuz kaslarının gelişmesi çok önemlidir. Çocuğun kaslarını kuvvetlendirmek yazma esnasında oluşabilecek yorgunluğu ortadan kaldırmaktadır.

Çok iyi futbol topu oynayan çocuk ya da bisiklete binen çocuk doğru kalem tutar diye bir açıklamada bulunmak mümkün değildir. Çünkü kas gelişimi büyükten küçüğe doğru sıralanmaktadır. Bisiklete binen çocuğun büyük kasları gelişmiştir. Çocuğun küçük kaslarının gelişmesi için hem zaman gerekir hem de çeşitli faaliyetler içinde bulunması gerekir. Üç yaşındaki çocuktan parmak kaslarının tam anlamıyla gelişmesi beklenmemelidir. Onun zamanını yani çocuğun küçük kas gelişiminin hazır bulunuşluğunu beklemek gerekebilir.

Birinci sınıfa gelen çocuk kas gelişimini olumlu yönde tamamladığında yazma sürecindeki etkinliklere daha hazır olduğu görülmektedir. Bu nedenle çocuğun kas gelişimi için hem anne babaya hem de okul öncesi dönem için okul öncesi öğretmenlerine de görev düşmektedir (Temur, 2011b). Yazmaya ilişkin bazı etkenlerin öğretilmesinde birinci sınıftan önce okul öncesi ve ailede verilmesi gerekmektedir. Mesela; kalemin nasıl kavranacağı, kağıt ya da defterin nasıl tutulacağı ve sağlıklı oturma şekli vb. Fizyoterapistlerle de görüş alış verişinde bulunarak çocuğun kas gelişimine en uygun kalemler üretilerek kalem tutmadaki zorluklar yanilebilir (Temur ve diğ., 2011). Günümüzde çocuklar kalem, boya ve diğerleriyle okul öncesi çağda rahatlıkla karşılaşmaktadır. Bu yüzden aileler çocuklarına bu doğrultuda doğru bilgilendirmede bulunmalıdırlar.

İlköğretimde el yazıda zorlanan çocukların ince motor kaslarında problem olduğu görülmektedir. Bu çocukların kalem kontrolünde zorluklar yaşadığı bilinmektedir. Sonuç olarak ince kasta yapılmayan pratikler okunaksız, yorucu ve yavaş yazmalara neden olmaktadır (Taylor, 1985). El kaslarının gelişmesi için çocuklara çeşitli oyun ve faaliyetler için ortam sağlanmalıdır. El kasları gelişen çocukların yazmaya daha istekli yaklaşacakları düşünülebilir.

Kas gelişimi yeterli gelişemeyen çocuklarda kalemi doğru kavrayamama, kalemi rahat hareket ettirememe ve sesleri doğru yazamama gibi eylemler görülmektedir (Temur, 2011b). Kalemi rahat hareket ettiremeyen çocuğun yeteri kadar ince motor kaslarının gelişmediğini söylemek zor değildir.

İnce kasların gelişmesi için yeterince etkinlik yapılmadığında öğrencilerin yazıya karşı isteksizliği söz konusu olmaktadır. Çocukların yazıya karşı ilgisizliği yazma esnasında çok çabuk yorulmalarına bağlanabilir.

### **Yazma hızı**

Groff'a (1961) göre istatiki olarak anlamlı bulunmasa da yaş ilerledikçe yazma hızı artmaktadır ve kalem tutma şekline bağlı olarak yazma hızı ortalamalarında farklılıklar bulunmuştur. Yazı eğitiminde hız ve okunaklılık en önemli unsurlardır (Ziviani, 1986). Hızlı yazan çocuğun yavaş yazan çocuklara oranla yaşının daha büyük olması dikkat çekicidir.

Yazma hem okunaklı hem de makul bir süre içinde gerçekleşmelidir. Bu yüzden çoğu el yazı değerlendirmeleri yazma hızına göre değerlendirilir. Fakat farklı yazma araçlarının yazma hızını etkileyeceği göz önünde bulundurulmalıdır. Genellikle hız ya belli bir metin yazmak için gerekli olan zamanı ya da belli bir zaman içinde türetilen metni kaydederek hesaplanır (Goonetilleke, Hoffmann & Luximon, 2009). Yazma hızı yazılan harf sayısının ne kadar zaman dilimi içinde yazıldığıyla ilgilidir. (Ziviani & Elkins'ten aktaran Akyol, 2005).

Yazma hızının geliştirilmesinde önemli unsurlardan biri yazma çalışmalarının düzenli yapılmasıdır. Bunun yanında yazma hızını olumlu etkileyecek şekilde çocuk ödüllendirilebilir (Akyol, 2005). Yazma hızının olumlu yönde geliştirilmesinde eğitimin en önemli parçalarından biri olan pekiştiricilerin önemli bir yeri bulunmaktadır.

Bu konu doğrultusunda yapılan araştırmalara göre, yaş arttıkça yazma hızı da artmaktadır. Ancak aynı sınıf düzeyindeki öğrencilerin yazma hızı ise çeşitli etkenlere göre değişiklik göstermektedir. Bu etkenler ise kalem tutma şeklini, küçük ve büyük kas gelişimini ve el- göz koordinasyonunu kapsamaktadır (Ziviani & Watson-Will, 1998). Aynı yaşta bulunan çocuklardaki yazma hızı çeşitli nedenlerle farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar genelde gelişimsel ve fiziksel etkenleri içine almaktadır.

Sınıf	Erkekler (sayı= 825)			Kızlar (sayı= 700)			Toplam(sayı= 1525)			
	n	Ort	S.s	n	Ort.	S.S	Olasılık	n	Ort	S.s
2	153	7.50	2.94	141	7.01	2.82	0.142	294	7.27	2.89
3	169	10.79	3.71	116	12.17	3.74	0.002	285	11.35	3.77
4	156	15.23	4.01	121	16.36	3.76	0.011	277	15.77	4.03
5	172	16.18	3.29	149	17.25	3.17	0.005	321	16.69	3.27
6	175	17.59	5.41	173	18.61	4.34	0.055	348	18.10	4.92

Ort: ortalama, S.s: standart sapma, n: sayı

şekil 12. Her sınıf için ortalama el yazısı

El yazısı hızı yaş ile birlikte artmaktadır. 6.sınıf çocukların el yazısı hızı (18.10 karakter sayısı/ dakika) 2.sınıf çocuklardan ( 7.27 karakter sayısı/ dakika) iki buçuk kat daha hızlı olmaktadır. El yazısı yazma hızındaki en büyük artış 2, 3 ve 4. sınıflarda grlmektedir. Üstelik, yaş ile cinsiyet arasında önemli bir etkileşim söz konusudur. Post hoc analiz kızların önemli ölçüde 3, 4 ve 5. sınıflarda erkeklerden daha hızlı yazdığını göstermektedir. Ama kızların ve erkeklerin el yazısı hızında 2 ve 6. sınıflarda önemli ölçüde farklı olmadığı grlmektedir (Tseng & Hsueh, 1997).

### Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilkokul birinci sınıf ve okul öncesi ğretmenlerinin yazmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerini incelemektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu görüşlere tecrübeleri sonucunda mı yoksa alan yazını inceledikleri için mi vardıkları araştırmanın diğer amacını oluşturmaktadır. Bu araştırmanın yapılmasının önemli nedenlerinden biri de var olan sınırlı alan yazısıdır.

Okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenleri diğer dil etkinliklerinde olduğu gibi yazma becerisini öğretme ve geliştirmede kritik bir öneme sahiptir. Öyle ki okul öncesi ve ilkokul sıralarında öğrenilen yazmaya ilişkin faktörler kişinin tüm hayatını etkilemektedir. Öğrenilen bu bilgilerin sonradan değiştirilmesi oldukça zor olmaktadır. Bu açıdan araştırmada öğretmen seçiminde okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenleri tercih edilmiştir. Araştırmada ilkokul birinci sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin yazı yazarken kalemi ve kağıdı nasıl tuttukları, yazı yazarken nasıl oturdukları, yazı yazılan masa ve sıranın boyutunun nasıl olması gerektiği ile ilgili görüşlerinin yanı sıra kalem tutmaya ilişkin gösterilen fotoğrafları nasıl yorumladıkları görülmektedir.



## Yöntem

Sınıf öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin yazmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu çalışma nitel bir araştırmadır. Araştırmada veriler görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır.

Nitel araştırmanın başlangıç noktası varsayımlarla ve bireyler veya grupların sosyal ya da insan sorununa değinmesiyle ve yorumlamasıyla oluşmaktadır (Creswell, 2013). Nitel araştırmanın materyalleri alan notları, beyanlar, görüşmeler, konuşmalar, fotoğraflar, kayıt ve kişisel notlardan oluşmaktadır. Nitel araştırma bu materyalleri yorumlayan doğal bir yaklaşımdır. Doğal yaklaşımdan kasıt, nitel araştırma materyallerini doğal ortamında yorumlamaktır (Denzin & Lincoln, 2000).

Görüşme en az iki kişi arasında sözlü olarak devam eden bir iletişimidir. Görüşme cevabı aranan sorular hakkında derin bilgi sahibi olmamızın yanı sıra anket ve gözlem gibi yöntemlerle birleştirilerek kullanılan esnek bir araştırma aracıdır. (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2010).

İçerik analizi doğrudan gözlenemeyen insan davranışları üzerinde çalışır. İçerik analizi bir metnin belli kurallar dahilinde yapılan kodlamalarla özetlenen sistematik bir tekniktir. Görüşmeler, tartışmalar ve konuşmalar içerik analizi tekniği kullanılarak incelenebilir (Stemler, 2001'den aktaran Büyüköztürk ve diğ. 2010).

Görüşme soruları iki aşamalı görüşme süreci ile gerçekleştirilmiştir. İlk 7 soru yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile oluşturulurken daha sonraki sorular klinik görüşme tekniğine uygun olarak hazırlanmıştır.

Klinik görüşme nitel metodların biomedikal sorunlara uygulanması sonucunda oluşmuştur. Klinik nitel araştırma fiziksel, davranışsal, kültürel, tarihsel, sosyal, duygusal ve ruhsal yöntemleri kapsayan şu sorulara cevap bulmayı amaçlar:

- Bedenimizde neler olur?

- Yaşantımızda neler olur?
- Kim neyde güçlüdür?
- Hayatımız, bedenimiz ve gücümüz arasındaki karmaşık ilişki nedir?  
(W. L. Miller & Crabtree, 2005).

### **Çalışma Grubu**

Bu araştırmanın çalışma grubu Konya ili Çeltik ilçesinde görev yapan sınıf (n=6) ve okul öncesi öğretmenlerinden (n=5) oluşmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Öncelikle ilçedeki sınıf ve okul öncesi öğretmenleri tespit edilmiş ve araştırmaya katılıp katılmak istemedikleri sorulmuştur. Dolayısıyla öğretmenlerin belirlenmesinde gönüllük ilk aşamayı oluşturmuştur. Ancak araştırmacı hedeflediği amaca ulaşabilmesi için gönüllü olsa bile ücretli/ stajyer/ ilk yılında öğretmen gibi kriterleri gözetenek çalışma grubuna deneyimli öğretmenlerin olmasına dikkat etmiştir.

### **Çalışma grubuna ait bilgiler**

Aşağıda araştırmaya katılan öğretmenler ilişkin bazı bilgiler bulunmaktadır. Araştırma sürecinde öğretmenlerin gerçek isimleri yerine araştırmacı tarafından belirlenen kodlar kullanılmıştır. Öğretmenlerin isimleri kodlanırken okul öncesi öğretmenleri OÖ, sınıf öğretmenlerine ise SÖ kodu verilmiştir. Bu kodların yanındaki rakamlar ise öğretmenlerin görüşme sırasını ve kişiyi belirtmektedir. Örneğin; OÖ1: Araştırmada görüşülen birinci okul öncesi öğretmenidir.

**OÖ1:** Araştırmada görüşülen birinci okul öncesi öğretmenidir. Konya ili Çeltik ilçesinde bir devlet okulu bünyesindeki ana sınıfında çalışan bayan bir öğretmendir. Altı yıllık öğretmenlik deneyimine sahiptir. İlk atandığı ilde bir sene görev yaptıktan sonra bu ilçede görev yapmaya devam etmektedir. OÖ1 ile yapılan görüşme 27 dakika 14 saniye sürmüştür.

**OÖ2:** Araştırmada görüşülen ikinci okul öncesi öğretmenidir. Konya ili Çeltik ilçesinde bir devlet okulu bünyesindeki anasınıfında çalışan bayan bir öğretmendir. Altı yıllık öğretmenlik deneyimine sahiptir. İlk atamasından bu yana aynı okulda görev yapmaktadır. ÖÖ2 ile yapılan görüşme 7 dakika 27 saniye sürmüştür.

**SÖ1:** Araştırmada görüşülen ikinci sınıf öğretmenidir. Konya ili Çeltik ilçesinde bir devlet okulu bünyesinde birinci sınıf öğretmeni olarak çalışan bay bir öğretmendir. Dokuz yıllık öğretmenlik deneyimine sahiptir. İlk atandığı ilde belli süre görev yaptıktan sonra bu ilçede görev yapmaya devam etmektedir. OÖ2 ile yapılan görüşme 8 dakika 15 saniye sürmüştür.

**OÖ3:** Araştırmada görüşülen üçüncü okul öncesi öğretmenidir. Konya ili Çeltik ilçesinde bir devlet okulu bünyesindeki ana sınıfında çalışan bayan bir öğretmendir. On altı yıllık öğretmenlik deneyimine sahiptir. Ülkenin çeşitli il ve ilçelerinde görev yapmıştır. OÖ3 ile yapılan görüşme 9 dakika 58 saniye sürmüştür.

**SÖ2:** Araştırmada görüşülen ikinci sınıf öğretmenidir. Konya ili Çeltik ilçesinde bir devlet okulu bünyesinde birinci sınıf öğretmeni olarak çalışan bayan bir öğretmendir. Yirmi sekiz yıllık öğretmenlik deneyimine sahiptir. Ülkenin çeşitli il ve ilçelerinde görev yapmıştır. SÖ2 ile yapılan görüşme 7 dakika 33 saniye sürmüştür.

**SÖ3:** Araştırmada görüşülen üçüncü sınıf öğretmenidir. Konya ili Çeltik ilçesinde bir devlet okulu bünyesinde birinci sınıf öğretmeni olarak çalışan bayan bir öğretmendir. On altı yıllık öğretmenlik deneyimine sahiptir. Ülkenin çeşitli il ve ilçelerinde görev yapmıştır. SÖ3 ile yapılan görüşme 8 dakika 53 saniye sürmüştür.

**OÖ4:** Araştırmada görüşülen dördüncü okul öncesi öğretmenidir. Konya ili Çeltik ilçesinde bir devlet okulu bünyesindeki ana sınıfında çalışan bayan bir öğretmendir. Dokuz yıllık öğretmenlik deneyimine sahiptir. İlk atamasından bu yana aynı ilçede görev yapmaktadır OÖ4 ile yapılan görüşme 7 dakika 21 saniye sürmüştür.

**SÖ4:** Araştırmada görüşülen dördüncü sınıf öğretmenidir. Konya ili Çeltik ilçesinde bir devlet okulu bünyesinde birinci sınıf öğretmeni olarak çalışan bay bir öğretmendir. Yirmi bir yıllık öğretmenlik deneyimine sahiptir. Ülkenin birçok il ve ilçesinde görev yapmıştır. SÖ4 ile yapılan görüşme 8 dakika sürmüştür.

**SÖ5:** Araştırmada görüşülen beşinci sınıf öğretmenidir. Konya ili Çeltik ilçesinde bir devlet okulu bünyesinde birinci sınıf öğretmeni olarak çalışan bay bir

öğretmendir. Yedi yıllık öğretmenlik deneyimine sahiptir. Eğitim alanında yüksek lisans yapmıştır. Ülkenin çeşitli il ve ilçelerinde görev yapmıştır. SÖ5 ile yapılan görüşme 8 dakika sürmüştür.

**OÖ5:** Araştırmada görüşülen beşinci okul öncesi öğretmendir. Konya ili Çeltik ilçesinde bir devlet okulu bünyesindeki ana sınıfında çalışan bayan bir öğretmendir. Üç yıllık öğretmendir. Açık öğretim okul öncesi bölümünde okuduğu için okuduğu dönemde de ücretli öğretmenlik yapmıştır. İlk atamasından bu yana aynı yerde görev yapmaktadır. OÖ5 ile yapılan görüşme 12 dakika sürmüştür.

**SÖ6:** Araştırmada görüşülen altıncı sınıf öğretmendir. Konya ili Çeltik ilçesinde bir devlet okulu bünyesinde birinci sınıf öğretmeni olarak çalışan bayan bir öğretmendir. Altı yıllık öğretmendir. Ülkenin çeşitli illerinde görev yapmıştır. OÖ5 ile yapılan görüşme 8 dakika 11 saniye sürmüştür.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veriler bir görüşme formu yardımıyla toplanmıştır. Bu görüşme formu araştırmacı tarafından alan yazını taraması sonrasında taslak olarak hazırlanmış ve alan uzmanları görüş ve eleştirileri doğrultusunda yapılandırılmıştır. Araştırmacı yarı yapılandırılmış bir görüşme formu şekline getirdiği ölçeğini önce okul öncesi ve birinci sınıf öğretmeni olmak üzere 2 tane öğretmenle pilot uygulama yapmıştır. Öğretmen görüşlerinden sonra sorular yeniden düzenlenmiştir. Daha sonra okul öncesi (n=5) ve birinci sınıf öğretmenlerine (n=6) uygulamıştır. Öğretmenlere uygulanan bu görüşme formu 12 sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunu uygulama esnasında, öğretmenlerin izni dahilinde ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Ayrıca 8. sorudan itibaren klinik görüşme yapılmıştır. 8. sorudan itibaren öğretmenlere yazı yazma sırasında kalem tutma, kağıt pozisyonu ve oturma şeklini içeren soruları sorarken fotoğraf çekimi yapılmıştır. Uygulama yapılan ortamda sadece araştırmacı ile uygulama yapılan öğretmenin olmasına dikkat edilmiştir. Bu araçları kullanmadaki amacım; elde ettiğim verileri kayıt altında tutmak ve ihtiyaç anında tekrar kullanmak içindir. Araştırmada sorulan sorular aşağıda bulunmaktadır.

### **Görüşme soruları**

1. Yazmayı ne tür faktörlerin etkilediğini düşünüyorsunuz ( okunaklı yazma, yazma hızı vb) Neden?
2. Sizce doğru bir kalem tutma şekli nasıldır?
3. Bir öğrencinin kalemi yanlış tuttuğunu fark ettiğinizde doğru tutması için neler yapıyorsunuz?
4. Sizce doğru oturma şekli nasıldır?
5. Sıraların özelliklerinin çocuklara uygunluğunu nasıl değerlendiriyorsunuz?
6. Bir çocuğu yanlış oturduğunu düşündüğünüzde ona ne gibi telkinde bulunursunuz?
7. Yazı yazarken defteri ya da kağıdı nasıl tutmamız gerektiğini düşünüyorsunuz?

8, 9, 10, 11 ve 12. sorular (Ek-1) öğretmenlerin araştırmacı tarafından verilen fotoğrafları yorumlamalarına yöneliktir.

### **Verilerin Çözümlemesi**

Araştırmada görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin analizinde nitel veri analizi yöntemlerinden olan içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sürecinde toplanan veriler sınıf öğretmeni (n=6) ve okul öncesi (n=5) öğretmenlerine sorulduktan sonra sınıflandırılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden sınıf öğretmenlerine SÖ1, SÖ2 okul öncesi öğretmenlerine ise OÖ1, OÖ2 şeklinde kodlar verilmiştir. Sorulan soruların cevapları 22 sayfalık ham veri metinleri elde etmeyi sağlamıştır. Daha sonra bu metinler değerlendirilip kodlanmıştır. İlk 7 soru için oluşturulan kodlar ilgili alan yazını ve araştırma soruları sonucunda elde edilen veriler göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Oluşturulan tabloda anahtar kelimelerin karşılıklarına öğretmenlerin açık ifadeleri yerleştirilmiştir. 8-12 arası sorularda ise fotoğraflar gösterildikten sonra sorular sorulup yorumları istenmiştir. Bu doğrultuda verilen cevapların yorumları yapılmıştır.

## Bulgular

Araştırmanın bu kısmında okul öncesi ve sınıf öğretmenlerine sorulan soruların cevapları içerik analizi yapılarak tablolar oluşturulmuştur.

Tablo 1

### Yazmayı Etkileyen Faktörlere İlişkin Bulgular

S1.Soru: Yazmayı ne tür faktörlerin etkilediğini düşünüyorsunuz?	
Kastedilen	İfade edilen
Yazı Etkinlikleri (OÖ1, OÖ2, SÖ3, SÖ5)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Bizim yazmayla çok işimiz olmadığı için defter düzenine ilk başta önem veriyorum.</li><li>• Bence en önemli faktör düzgün bir yazıdır.</li><li>• Yazarak öğrenme daha kalıcı.</li><li>• Dikte çalışması, bakmadan yazma birinci sınıfta daha etkili oluyor.</li></ul>
Kas gelişimi (OÖ1, SÖ1, OÖ3, OÖ4)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sene başında kasların gelişimine bakarak çocuklara bireysel yaklaşıyoruz.</li><li>• Çocuklar kalem tutmayı öğrenmesi ve yeterli kas gelişimine ulaşması lazım ilk başta</li><li>• Yazmada en önemli faktör çocuğun kas gelişimi.</li><li>• Kas gelişimleri etkili olması için oyun hamurları etkilidir.</li><li>• Çocukların kas gelişimi tam olarak gelişmediği için yazma konusunda sıkıntıları olabiliyor.</li><li>• Özellikle küçük kasların gelişmesi gerektiğine inanıyorum.</li></ul>
Aile (OÖ1)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Son yıllarda ailelerin daha dikkatli olduğunu düşünüyorum.</li></ul>
Defter düzeni (OÖ1)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Bizim yazmayla çok işimiz olmadığı için defter düzenine ilk başta önem veriyorum.</li></ul>
Özgüven (OÖ1)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Yazdığı şeyleri kaldırıp gösteriyorum kendine özgüveni gelsin diye.</li></ul>
Okul öncesi eğitim (OÖ1, SÖ1, SÖ4)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Çeşitli sebeplerle okul öncesi eğitim almamış çocuklardan bir değil birkaç adım önde başlıyorlar.</li></ul>
Kalem tutma becerisi (OÖ2, SÖ1, OÖ5, SÖ6)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Çocuklar kalem tutmayı öğrenmesi lazım.</li><li>• Okul öncesi öğrencisine kalem tutma çalışması yaptırmalıyız.</li></ul>
Parmak (SÖ4)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Yazmayı etkileyen şey parmak yapısı ve parmak gelişimidir.</li></ul>
Oturuş şekli, el tercihi, sıra (SÖ6)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Oturuş şekli, kalemi tutuşu, oturduğu sıranın düzgünlüğü, hangi elini kullandığı.</li></ul>
Bitişik el yazı (SÖ1, SÖ2)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Bitişik el yazı çok etkili oluyor okunaklı yazmada çocuk sürekli devam ettirdiği için yazıtı eli yoruluyor ve yazıtı bozmaya başlıyor.</li></ul>

Sınıf ve okul öncesi öğretmenlerine göre yazmayı etkileyen faktörler “on” farklı kategori altında toplanmaktadır. Bunlar; yazı etkinlikleri, kas gelişimi, aile, defter düzeni, özgüven, okul öncesi eğitim, kalem tutma, bitişik eğik yazı, parmak gelişimi, parmak yapısı, oturuş şekli-el tercihi ve sıradır.

Öğretmenler tarafından “Yazı etkinlikleri” yazmayı etkileyen faktörler arasında önemli görülmektedir. OÖ2’e göre “Okul öncesi olarak yazma çalışması yapıyoruz.” SÖ3 ifadesinde “Yazmanın etkili olduğunu düşünüyorum. Yazarak öğrenme daha kalıcı. Dikte çalışması, bakmadan yazma birinci sınıfta daha etkili oluyor” yer almaktadır. SÖ5 ise “Bence en mantıklı faktör düzgün bir yazı. Yazı olmadan karşımızdaki insan bizi anlayamaz.” şeklinde ifade etmiştir.

“Kas gelişimi” öğretmenler tarafından yazmayı etkileyen faktörler arasında önemli bir unsur olarak görülmektedir. OÖ1 “Sene başında çocukların kas gelişimine bakarak bireysel yaklaşıyoruz”. OÖ2 ifadesinde “Çocukların ilk başta yeterli kas gelişimine ulaşması lazım”. SÖ1’e göre “Yazmada en önemli etken çocuğun kas gelişimidir. Diğer arkadaşlarına göre kasları gelişmemiş olanlarda biraz daha zorlanıyoruz.” SÖ2’e göre “El kasları çok etkili oluyor.” OÖ3 ise “Kas gelişimlerinin etkili olması için oyun hamurları etkili oluyor.” OÖ4’e göre “Çocukların kas gelişimi tam olarak gelişmediği için yazı yazma konusunda sıkıntıları olabiliyor. O yüzden ilk pastel kalın boya veriyoruz.” OÖ5, “Öğrencilerin küçük kaslarının gelişmesi gerektiğine inanıyorum.” diyerek kas gelişimine dikkati çekmiştir.

“Aile” OÖ1 öğretmeni tarafından yazmayı etkileyen faktörlerden aile kavramını ön plana almıştır. Bu doğrultuda OÖ1 “Son yıllarda ailelerin biraz daha dikkatli olduğunu düşünüyorum. Bazı çocuklar hazır gelebiliyor.” değerlendirmesini yapmıştır.

“Defter düzeni” öğretmenlerce yazmayı etkileyen bir etmen olarak değerlendirilmektedir.” OÖ1 “Ben önce defter düzenine önem veriyorum. Sayfalar, defter nasıl tutulur. Sorumluluktur bu.” ifade etmiştir.

“Özgüven” öğretmenler tarafından önemli bir değişken olarak görülmektedir. OÖ1 ifadesinde “Belli düzen halinde yazılan defterleri kaldırıp gösteriyorum çocuğun kendine özgüveni gelsin diye” demiştir.

“Okul öncesi eğitim” öğretmenler tarafından önemli görülen bir değişkendir. OÖ1 “Okul öncesi eğitim almış çocuklar çok belli. Değişik sebeplerden dolayı okul öncesi eğitim almamış çocuklar bir adım değil birkaç adım önde başlıyorlar bence.” SÖ1’e göre “Okul öncesi eğitim almış çocuklar etkiliyor.” SÖ4 ise “Anasınıfından hazırlık almadıysa öğretmen 1. Sınıfta kalem tutmaya zaman ayırıyor. Çocuğun süreç içinde gelişmesi pek sağlıklı olmuyor. Diğer arkadaşlarıma yetişeyim diye yazıyı da bozuyor.” şeklinde belirtmiştir.

Bir değişken olarak “Kalem tutma becerisi” öğretmenler tarafından önemli görülmektedir. OÖ2’e göre “Kalem tutmayı öğrenmesi lazım çocuk.” SÖ1 “Yazmada önemli faktörlerden bir tanesi kalem tutma becerisi veya kalemi kullanma becerisidir.” OÖ5’de “Okul öncesi çocuk da hemen kalem tutma çalışması yapamayız.”

“Parmak” öğretmenler tarafından önemli bir madde olarak görülmektedir. SÖ4’e göre “Yazmayı etkileyen şeyin parmak gelişiminin iyi olması ve parmak yapısının nasıl olduğudur.” demiştir.

Öğretmenler “Oturuş şekli, el tercihi ve sıra” faktörünü önemli görmektedir. SÖ6’a göre “Oturuş şekli, kalemi tutuşu, oturduğu sıranın düzgünlüğü, hangi elini kullandığı. Çünkü solak bir öğrenci kalemi ters tutuşundan dolayı bir bozukluk oluyor. Onun dışında zemin yazının düzgün ya da eğri olmasına neden oluyor. Eğer düzgün oturmuyor, eğri oturuyorsa bu da yazıyı bozacaktır.” ifade etmiştir.

Öğretmenler tarafından önemli bir unsur olarak görülen “Bitişik el yazı” hakkında çeşitli görüşler mevcuttur. SÖ1’e göre “Yeni sistemde bitişik eğik yazı ile yazıyoruz. Bu biraz zorluyor ama çocukların yazıları daha güzel oluyor.” SÖ2 ise “Bitişik el yazı çok etkili oluyor okunaklı yazmada çocuk sürekli devam ettirdiği için yazıyı eli yoruluyor ve yazıyı bozmaya başlıyor.” diyerek bitişik el yazısına dikkat çekmiştir.

Ayrıca öğretmenler yazmayı etkileyen faktörlere ilişkin çocuğun kişisel özelliği, çocuğa dönüt verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Örneğin SÖ1 düşüncelerini “Yazmada ikinci etken kişisel özelliktir. Kişisel özellik yazının kaligrafisini etkiliyor.” biçiminde ifade ederken yine aynı



katılımcı “Özellikle birinci sınıftayken hataların anında düzeltilmesi etkili oluyor.” biçimindeki ifadeleriyle kişisel özelliklerin de yazmayı etkileyen faktörlerden olduğunu belirtmiştir.

OÖ4’e göre “Okul öncesinde el-göz uyumu noktaları birleştirip çizgi çalışmaları yaparken önemlidir.” şeklinde belirtmektedir.

OÖ1’e göre “Genelde önce bireysel yaklaşıyoruz çocuklara.” açıklamasında bulunmuştur

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda yazmayı etkileyen faktörler on başlık altında toplanmıştır. Bu başlıkların hepsi de yazmayı doğrudan ya da dolaylı bir şekilde etkilediği görülmektedir. Öğretmenler yazmayı etkileyen faktörler nelerdir sorusuna genellikle kas gelişimiyle ilgili cevaplar verseler de diğer on üç kategoride yer alan kavramlar yazmayı etkileyen faktörler arasında yer alabilir niteliktedir.

Tablo 2

*Doğru Kalem Tutma Şekline İlişkin Bulgular*

S2. Soru: Sizce doğru bir kalem tutma şekli nasıldır?	
Kastedilen	İfade edilen
Üç parmak (OÖ1, OÖ2, SÖ1, SÖ2, SÖ3, OÖ3, OÖ4, SÖ5, OÖ5, SÖ6)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sonuçta 3 parmağımızın arasında odaklanacak bir şey. Çok fazla alternatifi yok.</li><li>• İşaret, baş parmağı ve orta parmağımızın ortasında olması gerekiyor.</li><li>• Parmak gevşek bir şekilde ,baş parmakla desteklenecek orta ve işaret parmağıyla tutacak şekilde.</li><li>• Klemi iki parmağımız arasında bastırırsak alttan tuttuğumuzda da kalemin hareketi sağlanıyor.</li><li>• Klemi işaret, orta parmak ve baş parmakla tutarız. Yüzük parmakla da destek alabiliriz.</li><li>• Bu konuya dikkat etmek gerek. Üç parmağın arasında olmalı.</li><li>• Üç parmağımız (baş, işaret ve orta parmak).</li><li>• Baş, işaret ve orta parmakla yazmalıyız.</li></ul>
Dört parmak (SÖ4)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Serçe parmağımız üzerinde dört parmak sıkışmış ve sağ elin baş parmağı, işaret parmağı ve yüzük parmaklar sıkışarak kalem tutulabilir. En ideali budur. Kolda biraz daha bükülmüş açı olabilir.</li></ul>

Sınıf ve okul öncesi öğretmenlerine göre doğru kalem tutma şekilleri “iki” gurup altında toplanmaktadır. Bunlar; üç parmak ve dört parmaştır (serçe, baş, işaret ve yüzük).

Bir etmen olarak “Üç parmak” öğretmenler tarafından önemli görülmektedir. Doğru kalem tutma şeklinin üç parmakla olacağını belirten OÖ1 görüşlerini “Doğru kalem tutma kişiden kişiye değişmemeli. Kalem tutma çok değişikliğe uğrayacak bir şey değil. Sonuçta üç parmağımız arasında odaklanacak bir şey. Çok fazla alternatifi yok.” şeklinde ifade etmiştir. SÖ3 ise “Bu konuda çok dikkat etmek gerek. Üç parmağın arasında olmalı.” diyerek kalem tutmada üç parmağın önemli olduğunu vurgulamıştır. OÖ4’de “Üç parmak” açıklamasında bulunmuşlardır. OÖ2’e göre” İşaret, baş ve orta parmağın ortasında olmalıdır.” SÖ1 ise “Başparmakla desteklenecek orta ve işaret parmağıyla tutulacak şekilde.” Açıklama yaparak her parmağın işlevinden bahsetmiştir. SÖ2 “Kalemi iki parmağımızın arasında bastırarak alttan tuttuğumuzda kalemin hareketi sağlanır.” OÖ3’de “Kalemi işaret parmağı, baş ve orta parmakla tuttuğumuzda yüzük parmakla da destek alabiliriz.” OÖ4’e göre “Baş, işaret ve orta parmak.” diyerek kısa bir görüş bildirmiştir. SÖ5’e göre “Baş, orta ve işaret parmağı ile yazmalıyız.” diyen öğretmenler üç parmağa odaklanmaktadırlar.

Baş, işaret ve orta parmakla tutu

“Dört parmak” SÖ4 öğretmeni tarafından önemli bir madde olarak görülmektedir. SÖ4’e göre “Serçe parmağın üzerine dört parmak sıkışmış ve sağ elin başparmağı, işaret parmağı ve yüzük parmaklar tutularak kalem tutulabilir.” açıklamasında bulunmuştur.

Üç parmak ve dört parmak maddelerin yanı sıra öğretmenlerden biri kalem tutmanın kişiden kişiye değişebilecek bir şey olmadığını ve kalem tutarken parmakların gevşek olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

ÖO1 “Doğru kalem tutma kişiden kişiye değişmemeli.” demiştir

SÖ1’e göre “Parmaklar gevşek bir şekilde olmalı.” demiştir.

Öğretmenlerin çoğunluğu kalemi baş, orta ve işaret parmağı arasına sıkıştırarak kullanmamız gerektiğini söylemektedir. Bazı öğretmenler ise bu üç parmağı kast ederek üç parmak kavramını kullanmışlardır. Sadece bir öğretmen

baş, işaret, orta parmağın yanında serçe parmağını da kalem tutmada görevli parmaklar olarak görmüştür.

Tablo 3

*Soruya İlişkin Bulgular*

Kastedilen	İfade edilen
Göstermek ve izlemek (OÖ1, SÖ1, OÖ3, OÖ4, SÖ4, SÖ5, SÖ6)	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Sen kalemi yanlış tutuyorsun demem. Beni izlemesini söylerim.</i></li><li>• <i>İlk önce kalemi kendim uygulamalı olarak tutuyorum. Tabi ben bıraktıktan sonra eski haline dönebiliyor</i></li><li>• <i>Örnek gösteririz.</i></li><li>• <i>Yönlendirmede bulunabilirim. Onun dışında zorlayamam.</i></li><li>• <i>Önce kendim gösteriyorum. Pekiştireç gerekirse pekiştireç veriyorum.</i></li><li>• <i>Önce kendim gösteririm. Doğru tutan arkadaşını örnek gösteririm. En son ödüllendirmeye giderim.</i></li><li>• <i>Doğru tutan arkadaşını gösteririm, yanlış tutan arkadaşını gösteririm hangisinin güzel yazdığını karşılaştırabilsin diye.</i></li></ul>
Tekrar (OÖ1, SÖ1)	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Birkaç deneme yapıyoruz. Sonra ona yazdırıyorum. Hala bir değişiklik yoksa tekrar.</i></li></ul>
Birlikte (OÖ2, OÖ4, SÖ4)	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Ellerinden tutarak içerden dışarı, dışarıdan içeri boyayarak ilerliyoruz.</i></li><li>• <i>Birkaç deneme yapıyoruz. Sonra ona yazdırıyorum.</i></li><li>• <i>Önce birlikte tutturuyorum ben. Bir arkadaşından yardım almasını sağlıyorum. Birbirleriyle yardımlaşma çok etkili oluyor.</i></li></ul>
Arkadaş Yardımı (OÖ2)	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Bir arkadaşından yardım almasını sağlıyorum.</i></li></ul>
Çizgi çalışması (SÖ2)	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Kalemi doğru tutmak için çizgi çalışmasına önem veriyorum.</i></li></ul>
Uyarmak, müdahale etmek (OÖ3, SÖ4)	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Önce uyarıyoruz. Örnek veriyoruz. Sonra görsel örnek veriyoruz. Oyunla veriyoruz.</i></li></ul>
Pekiştireç (SÖ3, OÖ4)	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Önce kendim gösteriyorum. Sonra ellerinden tutarak içerden dışarı, dışarıdan içeri boyayarak ilerliyoruz. Pekiştireç gerekirse pekiştireç veriyorum.</i></li></ul>
Ödüllendirme (SÖ5)	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Önce kendim gösteririm. Doğru tutan arkadaşını örnek gösteririm. En son ödüllendirmeye giderim.</i></li></ul>
Yönlendirme (OÖ5)	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Ufak çizgilerle doğru tutmasını sağlıyoruz.</i></li><li>• <i>İyilikle halletmeye çalışıyoruz. Baktık ki çocuk bu konuda ısrarlı çok fazla bir şey yapamıyoruz.</i></li></ul>

Sınıf ve okul öncesi öğretmenleri çocuğun yanlış kalem tuttuğunda neler yaptığını “dokuz” farklı kategori altında toplamaktadır. Bunlar; göstermek ve izlemek, tekrar, birlikte, arkadaş yardımı, çizgi çalışması, çizgi çalışması, uyarmak ve müdahale etmek, pekiştireç, ödüllendirme ve yönlendirmedir.

Öğrencinin yanlış kalem tuttuğunda “Göstermek ve İzlemek” bir faktör olarak öğretmenler tarafından önemli görülmektedir. OÖ1 ifadesinde “Sen kalemi yanlış tutuyorsun demem. Beni izleyip fark etmesini sağladım. Birkaç deneme yaparız.” demiştir. SÖ1 “İlk önce kalem tutma şeklini kendim uygulamalı olarak gösteriyorum.” OÖ3’de “Örnekler veriyoruz sonra görsel olarak örnek veriyoruz.” OÖ4’e göre “Önce nasıl olduğunu kendim gösteriyorum.” SÖ4’e göre “Örnek gösteririz.” SÖ5 “Önce kendim gösteririm.” SÖ6 ise “Önce kendi tuttuğum şekilde tutmasını göstermeye çalışıyorum.” söyleminde bulunmaktadır. OÖ3’e göre “Arkadaşlarının güzel yazdığını onun da yazabileceğini söylüyoruz.” SÖ5’e göre “Doğru tutan arkadaşını gösteririm, yanlış tutan arkadaşını gösteririm hangisinin güzel yazdığını karşılaştırabilsin diye.” ifadesinde bulunarak yazı yazarken öğrencilere örnek göstermenin yazmayı olumlu etkilediğini düşünmektedir.

“Tekrar” okul öncesi ve sınıf öğretmenleri tarafından önemli görülmektedir. OÖ1’e göre “ Birkaç deneme yapıyoruz hala değişiklik yoksa tekrar yapıyoruz. Bütün gözler o çocuğun üstünde olunca da bocalıyor.” SÖ1 ise “Tabi ben bıraktıktan sonra eski haline dönebiliyor. Bir süre tekrar etmek gerekiyor.”

Değişken olarak “Birlikte”, öğretmenler tarafından önemli olarak değerlendirilmektedir. OÖ2’e göre “Öncelikle birlikte tutturuyorum ben. Hadi birlikte yapalım diyorum doğru tutması için. Yoksa doğru yazamıyorlar mutsuz oluyorlar.” OÖ4 ise “Ellerinden tutarak içerden dışarı, dışarıdan içeri boyayarak ilerliyoruz.” SÖ4’de “Örnek gösterdikten sonra hala yanlış yazıyorsa birlikte tutarak yazmasını sağlarız.” demiştir.

Bir unsur olarak “Arkadaş yardımı” öğretmenler tarafından önemli olarak savunulmaktadır. OÖ2’e göre “Arkadaşlarından yardım almasını sağladım. Birbirleriyle yardımlaşma daha etkili oluyor aslında. Arkadaşım doğru güzel yazıyorsa ben de yapabilirim diyor.”

Öğretmenler “Çizgi çalışması” bir etmen olarak değerlendirmektedirler. SÖ2’e göre “Kalemi doğru tutmak için çizgi çalışmasına önem veriyorum. Çünkü kalemi yanlış tuttuğu sürece yazı yazması mümkün değildir çocuğun. Ufak çizgilerle doğru tutmasını sağlayarak başlıyoruz.” ifadesinde bulunmuştur.

Bir faktör olarak “Uyarmak, müdahale etmek” öğretmenler tarafından önemli görülmektedir. SÖ4 ise “Örnek gösterdikten sonra yazıları yanlış yazıyorsa bu defa müdahale ederiz.” OÖ3’de “Önce uyarıyoruz.” demişlerdir.

Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinden bazıları “Pekiştireç” değişkenini önemli görmektedirler. SÖ3 ifadesinde “İyilikle halletmeye çalışıyoruz.” OÖ4 ise “Pekiştireç gerekirse pekiştireç veriyorum.”

“Ödüllendirme” sınıf öğretmenlerince önemli bir unsur olarak algılanmaktadır. SÖ5 “En son ödüllendirmeye giderim.” diyerek ödüllendirmeyi önemli görmektedir.

Öğretmenler tarafından önemli görülen bir diğer madde ise “Yönlendirme”dir. OÖ5’e göre “Yönlendirmede bulunabilirim. Onun dışında zorlayamam. Çocuk diretiyorsa da zorlayamam. Çünkü zorlarsam daha kötü olacak.” açıklamasında bulunmuştur.

Tablo 4

*Soruya İlişkin Bulgular*

S4.Soru: Sizce doğru oturma şekli nasıldır?	
Kastedilen	İfade edilen
Dik olmak (OÖ1, OÖ2, SÖ1, OÖ3, SÖ3, OÖ4, OÖ4, SÖ4, SÖ5, SÖ6)	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Biraz daha dik yazılmalı mesafe iki karış olursa iyi olur.</i></li><li>• <i>Mümkün merteye çocuk dik oturmalı.</i></li><li>• <i>Velilerde örnek olmalı.</i></li><li>• <i>Arkamıza yaslanarak oturma sağlıyorum</i></li></ul>
Öne eğilme (OÖ2, SÖ6, OÖ5, SÖ2)	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Öyle çok öne de eğilmemeli.</i></li><li>• <i>Eğer çalışma yapıyorsak, yazı yazıyorsak hafif öne eğilebiliriz.</i></li><li>• <i>Hafif bir eğim vererek.</i></li></ul>
Rahat (SÖ4, SÖ5)	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Dik ve rahat olmalı.</i></li></ul>
Sabit (OÖ5)	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Sandalyeyle bütün şekilde oturacağız. Sabit oturacağız.</i></li></ul>

Sınıf ve okul öncesi öğretmenlerine göre doğru oturma şekli “dört” ana başlık altında toplanmaktadır. Bunlar; dik olmak, öne eğilme, rahat ve sabittir.

Doğru oturma şeklinin dik olması gerektiğini düşünen öğretmenler “Dik olmak” faktörünü önemli görmektedir. OÖ1’in düşüncesine göre “Dik oturma sağlanmalı.” OÖ2’e göre “Biraz daha dik yazılmalı mesafe iki karış olursa iyi

olur.” SÖ1’e göre “Mümkün merteye çocuk dik oturmalı.” OÖ3 ise “Sandalyede dik durmalı.” SÖ3’e göre “Bel arkaya yaslanmalı ve dik durmalı.” OÖ4’e göre “Çocuklar dik bir şekilde sandalyeye oturmalı.” SÖ4’e göre “Öğrenci dik oturmalı.” SÖ5’de “Dik ve rahat bir oturuş olmalı.” SÖ6 “Sırtı dik olmalı.” ifadesinde bulunmuşlardır.

Bir değişken olarak “Öne eğilmek” öğretmenler tarafından doğru oturma şekli açısından önemli görülmektedir. OÖ2’e göre “Öyle çok öne de eğilmemeli.” SÖ6’a göre “Eğilmemeli masaya.” demişlerdir.

“Öne eğilmek” maddesini bir faktör olarak gören OÖ5 ise “Eğer çalışma yapıyorsak, yazı yazıyorsak hafif öne eğilebiliriz. Çok fazla eğilmeyeceğiz ama.” değerlendirmesini yapmıştır.

Bir faktör olarak “Rahat” öğretmenler tarafından önemli görülmektedir. SÖ4’e göre “Dik ve rahat olmalı. Hem beden yorulmaz hem çocuğun dikkati yazıya olur hem de daha güzel bir yazı yazılır.” SÖ5’e göre “Dik ve rahat bir oturuş olmalı bence. Sıralarımız çok rahat olmasa da. Ne kadar rahat otururlarsa o kadar güzel yazacaklarını söyleriz.” diyerek yazmayı etkileyen faktörlerde rahatlık konusuna değinmişlerdir.

“Sabit” anahtar sözcüğü OÖ5 öğretmeni tarafından bir değişken olarak ifade edilmektedir. OÖ5’e göre “Sandalyeyle bütün şekilde oturacağız. Sabit oturacağız.” demiştir.

Tablo 5

*Sıra Özelliklerinin Çocuklara Uygunluğuna İlişkin Bulgular*

S5.Soru: Sıraların özelliklerinin çocuklara uygunluğunu nasıl değerlendiriyorsunuz?	
Kastedilen	İfade edilen
Sıranın yüzeysel özellikleri (OÖ1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ben kendi sınıfım için düşününce mobilya kolay silinebilen, üzerinde pütürleri olamayan masalarımız var.</li> </ul>
Sıranın rengi (OÖ1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Açık renk olmalı uyarıcı olması için.</li> </ul>
Boy özelliği (OÖ1, SÖ1, OÖ3, SÖ3, OÖ4, SÖ4, SÖ5, SÖ6)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Boyu çok önemli. Çocukları zorlayacak derecede aşağıda olmamalı..</li> <li>• Birinci sınıf özellikle sıralar alçak olmalı. Şuan ki sıralar standart bence.</li> <li>• Çocukların boylarına göre.</li> <li>• Öğrencilerimizin fiziksel özellikleri aynı değil boyu uzun olan kısa olan var.</li> <li>• Birinci sınıftaki çocukların boylarına rahatlıkla uygun olmalı.</li> </ul>
Orantı (OÖ1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yani malzemelerimiz düzgün orantılı malzeme olarak da güzel.</li> </ul>
Uygunluk (OÖ2, SÖ5)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Birinci sınıf olarak çok sert. Birinci sınıf öğrencisinin yaşı daha küçük olduğu için o yüzden uygun değil.</li> </ul>
Sıranın neyden yapıldığı (SÖ1, OÖ5)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sıralarımız tahta sıra. Öğrencinin uykusunu getirmemesi açısından, motivasyon açısından biraz daha elverişli olabilir.</li> <li>• Tahta sandalyeleri bir yerden bir yere taşımak zor oluyor. Plastik ve yaslanabileceği bir sandalye olması gerekiyor.</li> </ul>
Tek kişilik (SÖ2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sıralar tek kişilik olmalı. Çantasını yerleştirmesinde kalemi koymasında iki kişi oturduğunda hem kitap hem defter kullanması mümkün olmuyor.</li> </ul>
Bel seviyesi ve Göğüs altı hizası (OÖ3, OÖ4, SÖ6)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yazı çalışmalarında çok eğilmeden kendini zorlamadan hemen bel seviyesinin üstünde olduğunda daha verimli oluyor.</li> <li>• Çocukların bel hizasında olmalı.</li> <li>• Göğüs altı hizasında olursa rahat yazar.</li> </ul>
Rahatlık (OÖ3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Çocuk rahat oturabilmeli.</li> </ul>
Standart (SÖ3, SÖ4)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Şuan ki sıraların hepsi standart boyutta.</li> <li>• Okullarımıza gönderilen sıralar kişiye göre değil. Aynı standart sıralar.</li> </ul>
Ortopedik (SÖ5)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ortopedik olmalı bence. Bel destekli olan sandalye olursa daha iyi olur.</li> </ul>

Sınıf ve okul öncesi öğretmenleri sıraların özelliklerin çocuklara uygunluğunu “on bir” grup altında toplamaktadır. Bunlar; sıranın yüzeysel

özellikleri, sıranın rengi, boy özelliği, orantı, uygunluk, sıranın neyden yapıldığı, tek kişilik, bel seviyesi-göğüs altı hizası, rahatlık, standart ve ortopediktir.

Sıra özelliğinin çocuklara uygunluğunu değerlendiren öğretmenler “Sıranın yüzeysel özellikleri” faktörünü önemli görmektedir. OÖ1 ifadesinde “Ben kendi sınıfım için düşününce mobilya kolay silinebilen, üzerinde pütürleri olmayan masalarımız var.” demiştir.

“Sıranın rengi” OÖ1 öğretmeni tarafından bir değişken olarak değerlendirilmiştir. OÖ1’e göre “Açık renk olmalı uyarıcı olması için.” demiştir.

“Boy” değişkenini bir etmen olarak ifade eden öğretmenler şunlardır:

OÖ1 ifadesinde “Boyu çok önemli. Çocukları zorlayacak derecede aşağıda olmamalı veya çocukları yorarak fazla enerji sarf ederek ulaşabileceği kadar aşağıda ya da yukarıda olmayacak.”

SÖ1’ de “Boylarına uygun sıra kullanmaya çalışıyoruz.”

OÖ3 “Sıralar çocukların boyuna uygun olmalı.”

SÖ3 “Birinci sınıf özellikle sıralar alçak olmalı. Şu anki sıralar standart bence.”

OÖ4 ise “Çocukların boylarına göre.”

SÖ4 ise her öğrencinin farklı olan fiziksel özelliğine değinmektedir. “Öğrencilerimizin fiziksel özellikleri aynı değil boyu uzun olan kısa olan var. O yüzden her sınıfta üç farklı boy özelliği gözetilerek kısa olana kısa, standart olana ve standart dışı olana sıralar olmalı.”

SÖ5 söyleminde “Birinci sınıftaki çocukların boylarına rahatlıkla uygun olmalı.”

Son olarak SÖ6 ise “Sıranın boyutu önemli. Çocuk çok eğilmek zorunda kalmamalı ya da uzanmaması gerekir.”

“Orantı” maddesini OÖ1 okul öncesi öğretmeni değerlendirmiştir. “Yani malzemelerimiz düzgün orantılı malzeme olarak da güzel.” şeklinde değerlendirmiştir.



Bir değişken olan “Uygunluk” maddesine OÖ2 öğretmeni değinmiştir. “Birinci sınıf olarak çok sert. Birinci sınıf öğrencisinin yaşı daha küçük olduğu için o yüzden uygun değil.” ifadesinde bulunmuştur.

Bir unsur olan “Sıranın neyden yapıldığı” ise okul öncesi ve sınıf öğretmenleri tarafından önemli görölmektedir. SÖ1 söyleminde “Sıralarımız tahta sıra. Öğrencinin uykusunu getirmemesi açısından, motivasyon açısından biraz daha elverişli olabilir. Kırsal bölgede yaşıyoruz soğuk bölge olduğu için kışları çocuklara minder getirmelerini söylüyoruz. Soğuk havlarda biraz daha elverişsiz.” OÖ5 ise “Sandalyelerin plastik olmasına dikkat ediyorum. Tahta sandalyeleri bir yerden bir yere taşımak zor oluyor. Benim sınıftaki sandalyelerin arkaları yok tabure şeklinde çocuklar bunda zorlanıyor. Çocuklar yaslanayım derken düşebiliyor. Plastik ve yaslanabileceği bir sandalye olması gerekiyor.” açıklamasını yapmışlardır.

“Tek kişilik” maddesini SÖ2 öğretmeni bir değişken olarak algılamaktadır. SÖ2’e göre “Sıralar tek kişilik olmalı. Çantasını yerleştirmesinde kalemi koymasında iki kişi oturduğunda hem kitap hem defter kullanması mümkün olmuyor. Yazı yazarken de bu sorun yaşanıyor. Kimi çocuk daha fazla kolunu açıyor, birbirini etkileyebiliyorlar. Sıra oynama konusunda da sırayı hareket ettirdikleri için yanlış yazıyorlar.” şeklinde belirtmiştir.

“Bel seviyesi-Göğüs altı hizası” maddesine OÖ3 ve OÖ4 okul öncesi öğretmenleri ve SÖ6 sınıf öğretmeni değinmektedir. OÖ3’e göre “Yazı çalışmalarında çok eğilmeden kendini zorlamadan hemen bel seviyesinin üstünde olduğunda daha verimli oluyor.” OÖ4’de “Çocukların bel hizasında olmalı.” SÖ6’a göre “Göğüs altı hizasında olursa rahat yazar.” demiştir.

Farklı bir değişken olan “Rahatlık” OÖ3 okul öncesi öğretmenine göre “Çocuk rahat oturabilmeli.” olarak ifade edilmiştir.

“Standart” değişkenine ise SÖ3 ve SÖ4 öğretmenleri tarafından değinilmiştir.

SÖ3 ifadesinde “şu anki sıraların hepsi standart boyutta”. SÖ4’e göre “Okullarımıza gönderilen sıralar kişiye göre değil. Aynı standart sıralar. Öğrencilerimizin fiziksel özellikleri aynı değil, boyu uzun olan kısa olan var. O

yüzden her sınıfta üç farklı boy özelliği gözeterek kısa olana kısa, standart olana ve standart dışı olana sıralar olmalı.”

Bir faktör olarak “Ortopedik” öğretmenler tarafından önemli görülmektedir. SÖ5 “Ortopedik olmalı bence. Bel destekli olan sandalye olursa daha iyi olur.” demiştir.

Tablo 6

*Yanlış Oturan Öğrencinin Fark Edilmesi Durumunda Yapılanlara İlişkin Bulgular*

S6.Soru: Bir çocuğu yanlış oturduğunu düşündüğünüzde ona ne gibi telkinde bulunursunuz?	
Kastedilen	İfade edilen
Hikaye ,film vb örnek vermek (OÖ1, OÖ3, SÖ3, SÖ4, SÖ5, OÖ5)	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Daha önce okunulmuş bir hikayedeki bir kahramandan örnek veriyorum.</i></li><li>• <i>Bütün öğrencilere söylerim. Sadece ona söylemem. Bütün öğrencileri kapsayacak şekilde oyun oynarız.</i></li></ul>
Model olmak (SÖ1, SÖ2, OÖ2, OÖ3, OÖ4)	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Özellikle birinci sınıfta yaparak yaşayarak model alarak etkili oluyor.</i></li><li>• <i>Dik oturman gerekir yoksa şekil bozukluğu olur diyorum.</i></li><li>• <i>Önce nasıl oturması gerektiğini gösteririm.</i></li><li>• <i>Çocuğun karşısında uygulamalı olarak gösteririm.</i></li><li>• <i>Yanına otururum.</i></li></ul>
Sürekli düzeltmek (SÖ2)	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Devamlı yanlış yaparsa sürekli düzeltiyorum.</i></li></ul>
Uyarmak (SÖ4, SÖ6)	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Yanlış oturuyorsa önce ikaz ederim.</i></li><li>• <i>Gözlemlerim, dikkat ederim, sürekli uyarırım. Bir fayda sağlamıyorsa bırakırım öyle.</i></li></ul>
Arkadaşlarını örnek vermek (SÖ4, SÖ5)	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Doğru oturan bir öğrenci örnek verilir.</i></li><li>• <i>Arkadaşlarını örnek gösteririm.</i></li></ul>
Sırtını sıvazlamak (SÖ6)	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Çok kamburunu çıkararak oturuyorsa sırtını sıvazlarım.</i></li></ul>

Sınıf ve okul öncesi öğretmenleri çocuğun yanlış oturduğunda çocuğa karşı nasıl bir telkinde bulduklarını “altı” ana başlık altında toplamaktadır. Bunlar; hikâye, film den örnek vermek, model almak, sürekli düzeltmek, uyarmak, arkadaşlarını örnek vermek, sırtını sıvazlamak.

“Hikâye, film den örnek verme” okul öncesi ve sınıf öğretmenleri tarafından bir faktör olarak değerlendirilmektedir.

OÖ1 ifadesinde “Daha önce okunulmuş bir hikâyedeki bir kahramandan örnek veriyorum. Zaten siz başlattığınız zaman onlar devamını anlatıyor. Bazen hikâyeye oluyor bazen film izliyoruz. O anda izlediği bir filmin kahramanını örnek gösterebiliriz.”

OÖ3 ise ifadesinde “Oturma şekli ile ilgili konuşacaksam onunla ilgili masal okuyorum, fıkra anlatıyorum. Tabi onlar örneklerden etkilenip oturuşlarını düzeltiyorlar.”

SÖ3’e göre “Birinci sınıfta örnek vererek yaklaşmalıyız. Arkana yaslan, dik otur demek yerine böyle yaklaşılmalı. Aa şu arkadaşın ne güzel oturuyor kim onun gibi oturuyor demek gerekir.”

SÖ4 “Doğru oturan bir öğrenci örnek verilir ya da kendimiz doğru oturarak örnek verebiliriz.”

SÖ5’de “Arkadaşlarını örnek veririm.”

OÖ5’e göre “Bütün öğrencilere söylerim. Sadece ona söylemem. Bütün öğrencileri kapsayacak şekilde oyun oynarız.” demişlerdir.

Bir faktör olarak “Model olmak” öğretmenler tarafından önemli görülmektedir. SÖ1’e göre “Özellikle birinci sınıfta yaparak yaşayarak model olarak etkili oluyor. Çocuğun yanında oturarak model olarak gösteriyoruz. “OÖ3’e göre” İlerleyen yaşlarda kemiklerin düzgün olmaz. Dik oturman gerekir yoksa şekil bozukluğu olur diyorum.” ifade etmişlerdir. OÖ2 söyleminde “Yanına otururum. Kendim otururum. Acaba böyle oturarak yoruluyor musun derim.” SÖ1 ise “Çocuğun yanında oturarak model olarak gösteriyoruz”. OÖ4’e göre “Çocuğun karşısında uygulamalı olarak gösteririm. Bu şekilde birkaç denemeden sonra çocuklar zaten öğreniyorlar. Köy yerinde evlerinde masa sandalye olmadığı için okulda birkaç kere göstermek gerekiyor. Çocuklar bunu gözlemleyerek davranışa dönüştürüyorlar.” demişlerdir. SÖ2 “Önce nasıl oturması gerektiğini gösteririm” şeklinde açıklama yapmıştır.

SÖ2 öğretmeni tarafından “Sürekli düzeltmek” bir etmen olarak görülmektedir. SÖ2’e göre “Devamlı yanlış yaparsa sürekli düzeltiyorum.” demiştir.

“Uyarmak” değişkeni SÖ4 ve SÖ6 öğretmenleri tarafından önemli görölmektedir.

SÖ4’e göre “Yanlış oturuyorsa önce ikaz ederim.”

SÖ6’a göre “Gözlemlerim, dikkat ederim, sürekli uyarırım. Bir fayda sağlamıyorsa bırakırım öyle.”

Bir değişken olan “Arkadaşlarını örnek vermek” öğretmenler tarafından önemli görölmektedir. SÖ4’e göre “Doğru oturan bir öğrenci örnek verilir.” SÖ5 ise “Arkadaşlarını örnek gösteririm.” açıklamasında bulunmuşlardır.

SÖ6 öğretmeni tarafından “Sırtını sıvazlamak” anahtar sözcüğü önemli bir değişken olarak değerlendirilmektedir. SÖ6 ifadesinde “Kamburunu çok çıkararak oturuyorsa sırtını sıvazlarım. Çok yaklaşarak yazıyorsa omzundan geriye doğru iterek dik durmasını sağlarım.” demiştir.

Tablo 7

*Yazı Yazma Esnasında Defter Ya Da Kâğıdın Nasıl Tutulması Gerektiğine İlişkin Bulgular*

S7.Soru: Yazı yazarken defteri ya da kâğıdı nasıl tutmamız gerektiğini düşünüyörsünüz?	
Kastedilen	İfade edilen
Eğimli (OÖ5, OÖ4, SÖ3, SÖ6)	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Hafif eğerim ama illaki tüm herkesin böyle yapması gerekmiyor.</i></li><li>• <i>Çocuğun durumuna göre biraz eğik olabilir.</i></li><li>• <i>Kendime defteri yaklaştırıyorum. Artık eğik yazıyoruz. Hafif çapraz tutuyoruz.</i></li><li>• <i>Sola yatık tutarım kâğıdı.</i></li></ul>
Düz (SÖ5, OÖ1, SÖ2, OÖ3,SÖ1)	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Ne kadar düz tutarsak defterimizi daha güzel yazı olur.</i></li><li>• <i>Temelde düz tutulması gerekir.</i></li><li>• <i>Çocuk yazıyı daha rahat nasıl yazıyorsa öyle tutar.</i></li><li>• <i>Çizgi çalışmalarında dik tutarız. Resimlerde ve boyamalarda yan tutarız.</i></li><li>• <i>Çocuklar sıraya dik durmalı, defterde dik olmalı.</i></li><li>• <i>Dik tutarak kâğıdı daha seri yazabiliyorum.</i></li></ul>

Sınıf ve okul öncesi öğretmenlerine göre yazı yazarken defteri nasıl tutmamız gerektiği “iki” farklı kategori altında toplanmaktadır. Bunlar; eğimli, düzdür.

“Eğimli” maddesi okul öncesi ve sınıf öğretmenleri tarafından önemli olarak değerlendirilmektedir. OÖ5 ifadesinde “Hafif eğerim ama illaki tüm herkesin böyle yapması gerekmiyor.” OÖ4 ise “Çocuğun durumuna göre biraz eğik olabilir.” SÖ3’de “Kendime defteri yaklaştırıyorum. Artık eğik yazıyoruz. Hafif çapraz tutuyoruz” demiştir. SÖ6’a göre “Kendim sağlak olduğum için sola yatık tutarım kâğıdı.” ifadesinde bulunmuştur.

“Düz” faktörünü önemli gören öğretmenler şunlardır:

SÖ5’ e göre “Ne kadar düz tutarsak defterimizi daha güzel yazı olur.”

OÖ1 ise “Temelde düz tutulması gerekir.”

SÖ2’de “Kesinlikle düz tutmalı.” demiştir.

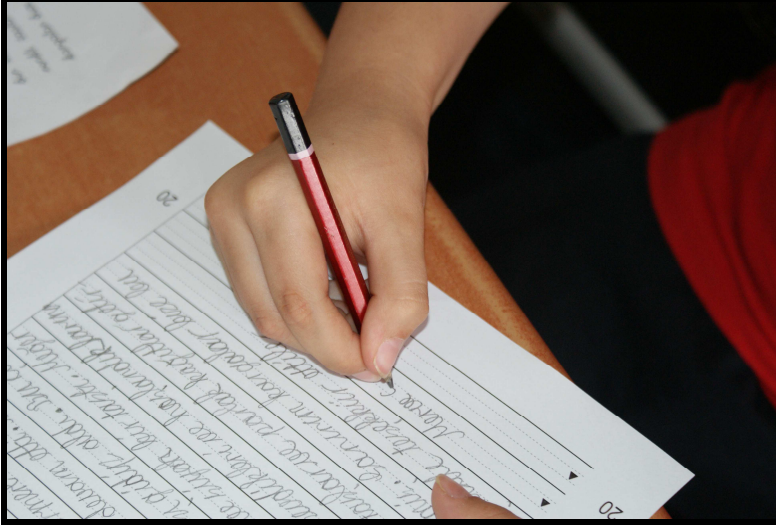
OÖ3’e göre “Çizgi çalışmalarında dik tutarız. Resimlerde ve boyamalarda yan tutarız.”

SÖ2 ise “Kesinlikle düz tutmalı.”

SÖ1’e göre “Çocuklar sıraya dik durmalı, defterde dik olmalı çocuklar üzerine abandığı için. Yazı yazacakları kısım sağ ele yakın olmalı düzgün yazma açısından.”

OÖ1 “Dik tutarak kâğıdı daha seri yazabiliyorum.” ifadelerini vermişlerdir.

S8.Soru: Aşağıda gördüğünüz fotoğraflarda işaret parmakları birbirinden farklıdır. Hangi fotoğraftakinin doğru bir tutuş olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?



Şekil 13. Doksan derece altında tutuş



Şekil 14. Doksan derece üstünde tutuş

İşaret parmağına ilişkin olarak sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerine iki farklı bükülme derecesine göre işaret parmağı fotoğrafı verilmiştir. Birinci fotoğrafta işaret parmağı bükülme açısı doksan derecenin altında (Şekil 13) iken ikinci fotoğrafta ise bükülme açısı doksan derecedir (Şekil 14). Sınıf ve okul öncesi öğretmenlerine göre işaret parmağı bükülme derecelerine göre fotoğraflar üç görüş altında ele alınabilir. Birincisi, bazı öğretmenlere göre yalnızca Şekil 14 fotoğrafı doğrudur. İkincisi ise yalnızca Şekil 13 doğrudur. Üçüncüsünde ise her iki fotoğrafında doğru olmadığı görüşüdür.

Şekil 14'deki fotoğrafın doğru olduğunu düşünen okul öncesi (OÖ1, OÖ2, OÖ4, OÖ5) ve sınıf (SÖ2, SÖ4, SÖ5, SÖ6) öğretmenleri, Şekil 13'deki kalemin dik tutulması, başparmağın işaret parmağından çok daha öne çıkması, Şekil 13'deki fotoğrafta öğrencinin kalemi çok ucundan tutması, kalemi gereğinden fazla sıkmasından dolayı çabuk yorulacağını düşünmesi, kendi kalem tutuşuna benzetmesini dayanak olarak göstermektedirler. Şekil 14'deki işaret parmağının doğru olduğunu düşünen öğretmenlerden,

OÖ1 görüşünü “Şekil 13 ve Şekil 14'deki fotoğraflara kesin olarak karar vermek zor. Ancak işaret parmağımızı Şekil 13'deki gibi tuttuğumuzda kalem çok fazla dik olur. Her zamanki yazma tarzı değil. Biz yazı yazarken işaret parmağımız ön planda gibi ancak onu destekleyen aslında başparmağımız. O yüzden Şekil 14 doğru.” şeklinde ifade ederken;

OÖ2 “Şekil 14 fotoğrafı doğru. Çünkü Şekil 13'de parmakları zorlar aynı zamanda işaret parmağının biraz daha bükülmesi gerekiyor.” demiştir.

SÖ2 ise “Şekil 14'de parmak çok yorulur. Parmaklara çok baskı verir. Şekil 13'de yanlış bence. Başparmak biraz daha yukarda olmalıydı. İkisinden birini seçmem gerekirse Şekil 14 daha doğru.” açıklamasını yapmıştır.

OÖ5' e göre ise “Şekil 14 daha doğru. Çünkü çocuk kalemi iki parmağıyla kavramış. Üçüncü parmağıyla da destek vermiş. Şekil 13'de iki parmağıyla destek vermiş. Bu yüzden Şekil 13'de yazı yazarken zorlanır.” görüşünü savunmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinden SÖ6 “Şekil 14 benim gibi tutuyor. Bende böyle tuttuğum için doğru tutuş bu. İşaret parmağını bükmesi doğru.” diyerek öğrencinin kendisi gibi tuttuğu için Şekil 14’ü doğru bir tutuş olarak değerlendirmiştir.

Okul öncesi öğretmeni (OÖ1) bükülme derecesi doksan derece olan işaret parmağı Şekil 14’ü doğru kabul etmektedir. OÖ1 her iki fotoğrafın doğru olduğuna karar vermekte zorlansa da Şekil 13’deki tutuşun kalemi çok dik tutmaya neden olduğunu düşünmektedir. Şekil 14’deki işaret parmağı ön planda olmasının yanında başparmağında onu desteklemesi gerektiğini düşünmektedir. OÖ1 bu konuda, “Şekil 13 ve Şekil 14’e kesin olarak karar vermek zor. Ancak işaret parmağımızı Şekil 13’deki gibi tuttuğumuzda kalem çok fazla dik olur. Her zamanki yazma tarzı değil. Biz yazı yazarken işaret parmağımız ön planda gibi ancak onu destekleyen aslında başparmağımız. O yüzden Şekil 14 doğru.” demiştir.

Şekil 14 fotoğrafındaki bükülme derecesi doksan derece olan işaret parmağını doğru olarak kabul eden okul öncesi öğretmeni (OÖ2), Şekil 13’deki tutuşun parmakların bükülmesine neden olduğu için parmakları gereğinden fazla zorladığını düşünmektedir. OÖ2 ifadesinde, “Şekil 14 doğru. Çünkü Şekil 13 parmakları zorlar aynı zamanda işaret parmağının biraz daha bükülmesi gerekiyor.” diyerek yazı yazarken işaret parmağının nasıl durması gerektiğini vurgulamıştır.

Sınıf öğretmeni (SÖ2), Şekil 14’deki parmakların çok baskı altında olduğunu bu yüzden parmakların yorulacağını düşünse de Şekil 13’deki başparmağın kalemi çok aşağıda tuttuğunu düşündüğü için bu resmin yanlış olduğunu düşünmektedir. SÖ2, “Şekil 14 doğru. Çünkü Şekil 13’de parmakları zorlar aynı zamanda işaret parmağının biraz daha bükülmesi gerekiyor.” diyerek bükülme derecesi doksan derece olan işaret parmağı (Şekil 14) nı doğru olarak kabul etmiştir.

Bükülme derecesi doksan derece olan işaret parmağı (Şekil 14) nı doğru olarak kabul eden ana sınıfı öğretmeni (OÖ4), Şekil 13’deki resimde çocuğun el kaslarını çok kastiğini bu yüzden Şekil 14’deki fotoğrafın daha uygun olduğunu



düşünmektedir. OÖ4' e göre, “Şekil 14 daha doğru. Çocuk çok kasmamalı kaslarını. Bu yüzden Şekil 13 yanlış.” ifadesinde bulunmuştur.

Şekil 14 fotoğrafını doğru olarak kabul eden sınıf öğretmeni (SÖ4), Şekil 13'deki fotoğrafta çocuğun parmakları kalemin ucuna yaklaştığı için parmaklarını gereğinden fazla sıkacağını bunun sonucunda kalemi istediği gibi hareket ettiremeyeceğini ifade etmiştir. SÖ4' e göre, “Şekil 14'deki fotoğraf doğru. Şekil 13'de kalem ucuna çok yaklaştığı için çocuk parmaklarını çok sıkar. İstediği şekilde kalemi hareket ettiremez.” şeklinde belirterek bükülme derecesi doksan derece olan işaret parmağının doğru olduğunu savunmuştur.

(Şekil 14) fotoğrafını doğru olduğunu savunan sınıf öğretmeni SÖ5'e göre, Şekil 14'deki fotoğrafta rahat bir tutuş olduğu için kalem parmakları arasına rahat oturmuştur. Aynı zamanda parmakları kalemi desteklemiş olduğunu ifade etmiştir. SÖ5 bu konuda, “Bence Şekil 14 fotoğrafı doğru. Şekil 13'de rahat bir tutuş yok. Şekil 14'deki fotoğrafta kalemi daha rahat tutmuş ve desteklemiş. Şekil 13'de kalem rahat oturmamış.” demiştir.

Ana sınıfı öğretmeni (OÖ5), bükülme derecesi doksan derece olan işaret parmağı (Şekil 14) nı doğru olarak kabul etmiştir. OÖ5, Şekil 13'deki fotoğrafta kalemi üç parmağıyla tutması gerekirken kaleme sadece iki parmağıyla hâkim olmuştur düşüncesine sahiptir. OÖ5 bu açıdan, “Şekil 14 daha doğru. Çünkü çocuk kalemi iki parmağıyla kavramış. Üçüncü parmağıyla da destek vermiş. Şekil 13'de iki parmağıyla destek vermiş. Bu yüzden Şekil 13'de yazı yazarken zorlanır.” diye düşünmektedir.

İşaret parmağının bükülme derecesi doksan derece olan Şekil 14'ü doğru olarak kabul eden sınıf öğretmeni (SÖ6), Şekil 14'deki fotoğrafı kendi tutuşuna benzettiği için doğru tutuş olduğunu düşünmektedir. Aynı zamanda işaret parmağındaki dışa doğru bükülmenin doğruluğunu ifade etmektedir. SÖ6 bu konuda, “Şekil 14'deki fotoğraftaki çocuk benim gibi tutuyor. Ben de böyle tuttuğum için doğru tutuş bu. İşaret parmağını bükmesi doğru.” demiştir.

Şekil 13 fotoğrafını doğru olarak kabul eden okul öncesi öğretmeni (OÖ3), Şekil 14'deki işaret parmağını da doğru olarak kabul etse de öğrencinin kalemi çok sıkıştırmış olduğunu düşünmektedir. OÖ3 bu konuda, “Şekil 13'deki çocuk

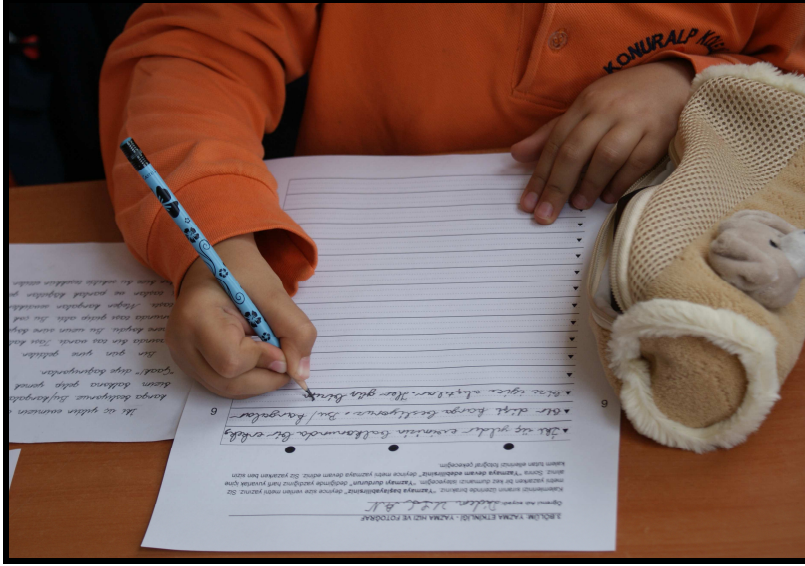
eğri tutmuş. Şekil 14'deki resim doğru ama çok sıkıştırmış. Dolayısıyla Şekil 13'deki daha doğru." diyerek işaret parmağının bükölme derecesi doksan derecenin altında olması gerektiğini vurgulamıştır.

Őekil 13 ve Őekil 14'deki her iki fotoğrafında doğru olmadığını dűřünen sınıf öğretmenleri (SÖ1, SÖ3) bulunmaktadır. SÖ1 her iki fotoğraftaki tutuşlarda çocukların yorulacağını ifade etmiştir. Őekil 14'deki işaret parmağının iç bükey olduğu, Őekil 13'de ise kalem tutuşun çok dik olduğu için parmakların çabuk yorulacağını söylemiştir. SÖ1'e göre "Őekil 14'de çocuğun parmağı iç bükey olduğu için yazı yazarken yorulacaktır. Yazmaktan sıkılacaktır. Őekil 13'de çok dik olduğu için yorulacaktır. İki de doğru değil bence." belirtmiştir.

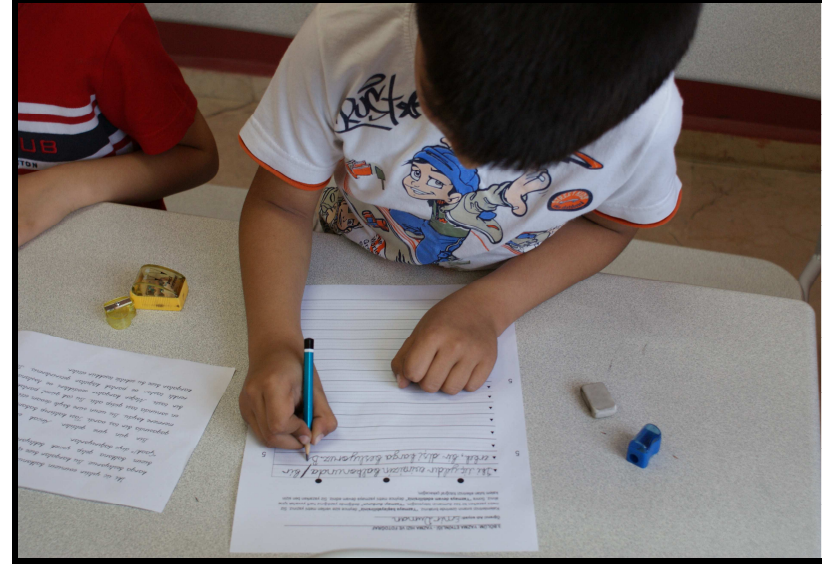
SÖ3 ise her iki fotoğraflardaki tutuşların normal olmadığını ileri sürmüştür. SÖ3 bu konuda "ocuk Şekil 13'de rahat etmez. Şekil 14'de de çok bastırmış. Ama Şekil 13 daha doğru görünüyor. İki de normal bir tutuş değil bence." ifadesinde bulunmuştur.

Öğretmenlerin işaret parmağına ilişkin görüşleri incelendiğinde konu hakkında kesin bir yargılarının olmadıkları görölmektedir. Örneğin hangi fotoğrafın doğru olduğuna ilişkin "neden?" sorusunun cevabının tam olarak açıklayamamışlardır. Doğru fotoğrafı neden seçtiklerine ilişkin dayanak sunmak yerine doğru kabul etmedikleri fotoğrafın yanlışlığı üzerinde daha fazla durmayı tercih etmişlerdir.

S9.Soru: Aşağıda gördüğünüz fotoğraftaki önkol pozisyonları birbirinden farklıdır. Hangi fotoğraftakinin doğru bir tutuş olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?



Şekil 15. Kırk beş dereceden fazla dışa dönük



Şekil 16. Kırk beş dereceye kadar dışa dönük

Sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerine ön kol pozisyonuna göre iki farklı fotoğraf verilmiştir. Birinci fotoğrafta ön kol duruş açısı dışa doğru kırk beş derece (Şekil 15) iken ikinci resimde ise ön kol duruş açısı dışa doğru kırk beş derece altındadır (Şekil 16). Sınıf ve okul öncesi öğretmenlerine göre ön kol duruş açısına göre fotoğraflar üç kategoriye ayrılabilir. Birinci gruptaki öğretmenlere göre, yalnızca Şekil 15 fotoğrafı doğrudur. İkinci gruptaki öğretmenlere göre ise, yalnızca Şekil 16 doğrudur. Üçüncü gruptaki öğretmenlerde her iki fotoğrafında doğru olmadığı görüşündedirler.

Okul öncesi OÖ4 öğretmeni ile sınıf SÖ1, SÖ2, SÖ3, SÖ4, SÖ5 öğretmenleri Şekil 15'deki fotoğrafın doğru olduğunu ifade etmektedir. Genellikle öğretmenler Şekil 16'daki yanlışları öne çıkararak Şekil 15'deki fotoğrafın doğru olduğunu söylemektedirler. Örneğin; Şekil 16'da çocuğun sıraya çok yaklaştığını, çocuğun ayakta yazdığını, çocuğun öne eğildiğini Şekil 15 fotoğrafında ise kolunun rahat olduğunu ifade etmişlerdir. Şekil 15'deki ön kol duruşunun doğru olduğunu düşünen öğretmenlerden,

OÖ4 düşüncesini, “Şekil 15 doğru. Çocukla kağıt arasında belli mesafe var. Şekil 16'da çocuk kağıda çok eğilmiş.” olarak ifade etmiştir.

SÖ1'e göre “Şekil 15 doğru. Şekil 16'da çocuk sıraya çok yaklaşmış. Göğüs kafesini olumsuz etkiler. Şekil 15'de sıra ile olan mesafe daha uygun.” demiştir.

SÖ2'e göre “Şekil 15 daha doğru. Şekil 16'daki fotoğrafta çocuk ayağa kalkmış.” diye düşünmüştür.

SÖ3 ise “Şekil 15 daha doğru. Çocuk arkasına yaslanmış. Şekil 16'da çocuk öne eğilmiş. Bel açısından yanlış.” ifadesinde bulunmuştur.

SÖ4'e göre ise “Şekil 15 daha doğru. Orda bir açı verilmiş yazıya. Hem kolunun rahatlığı hem de yazmış olduğu yazıyı görerek yazıya hakim olur. Kalem tutması daha uygun olur.” diye vurgulamıştır.

SÖ5 ise “Şekil 15 doğru. Eğim sağlanmış. Vücudumuza açısı olarak Şekil 15'deki fotoğraf daha doğru.” olarak savunmuştur.

Okul öncesi öğretmeni (OÖ4), ön kol açısı dışa doğru kırk beş derece olan pozisyonu (Şekil 15) doğru olarak kabul etmiştir. OÖ4'e göre, Şekil 15'de çocuğun kağıtla olan mesafesini doğru bulduğu için bu fotoğrafı seçmiştir. Şekil 16'da ise çocuğun kağıda çok eğildiğini savunmuştur. OÖ4, "Şekil 15 doğru. Çocukla kağıt arasında belli mesafe var. Şekil 16'da çocuk kağıda çok eğilmiş." demiştir.

Ön kol açısı dışa doğru kırk beş derece olan duruşu (Şekil 15) doğru olarak kabul eden sınıf öğretmeni (SÖ1), Şekil 16'da göğüs kafesini olumsuz etkileyecek şekilde öne eğilen çocuğun kağıda çok yaklaştığını belirtmiştir. SÖ1 ifadesinde, "Şekil 15 doğru. Şekil 16'da sıraya çok yaklaşmış. Göğüs kafesini olumsuz etkiler. Şekil 16'da sıra ile olan mesafe daha uygun." şeklinde açıklamıştır.

Ön kol duruşu dışa doğru kırk beş derece olan Şekil 15 fotoğrafını doğru olarak kabul eden sınıf öğretmeni (SÖ2), çocuğun ayağa kalktığı için Şekil 16 fotoğrafını doğru bulmamaktadır. SÖ2'e göre "Şekil 15 daha doğru. Şekil 16'da çocuk ayağa *kalkmış*." diye düşünmüştür.

SÖ3, ön kol açısı dışa doğru kırk beş derece olan duruşu doğru kabul etmiştir. Şekil 16'daki fotoğrafta çocuk arkaya yaslanmadığı için bel açısından doğru bulmamıştır. SÖ3 "Şekil 15 daha doğru. Çocuk arkasına yaslanmış. Şekil 16'da çocuk öne eğilmiş. Bel açısından yanlış." açıklamasında Şekil 15 fotoğrafını doğru bulduğunu ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenlerinden SÖ4, ön kol açısı dışa doğru kırk beş derece olan duruşu doğru kabul etmiştir. Şekil 15'deki fotoğrafta kolu rahat olduğu için yazıya bir açı verdiğini bu sayede yazıyı görerek yazdığını ifade etmiştir. SÖ4'e göre "Şekil 15 daha doğru. Orda bir açı verilmiş yazıya. Hem kolunun rahatlığı hem de yazmış olduğu yazıyı görerek yazıya hakim olur. Kalem tutması daha uygun olur." değerlendirmesini yapmıştır.

Ön kol açısı dışa doğru kırk beş derece olan ön kol duruşu (Şekil 15)' nu doğru olarak kabul eden sınıf öğretmeni (SÖ5), çocuğun yazı yazarken gerekli olan eğimi sağladığı için Şekil 15 fotoğrafını doğru bulmaktadır. SÖ5 ifadesinde "Şekil 15 doğru. Eğim sağlanmış. Vücudumuza açısı olarak Şekil 15 daha doğru." şeklinde belirtmiştir.

Şekil 16'daki ön kol pozisyonunun doğru olduğunu düşünen okul öncesi öğretmenleri (OÖ2, OÖ3, OÖ5) ve sınıf öğretmenleri (SÖ6) de bulunmaktadır. Öğretmenler çocuğun parmak sayısına, kağıtla çocuk arasında olan uzaklığa, kendi tutuşuna olan yakınlığa ve işaret parmakların duruşuna bakarak Şekil 16'daki fotoğrafın doğru olduğunu ifade etmişlerdir. Şekil 16'daki fotoğrafın doğru olduğunu düşünen öğretmenlerden alınan alıntılar şöyledir:

OÖ2'e göre "Şekil 16 doğru. Şekil 15'de tamamen parmakları ile kavramış. Ama diğerinde dediğim gibi başparmak ve işaret parmağı söz konusu." diye belirtmiştir.

OÖ3'e göre "Şekil 16 doğru. İki kolunu da kullandığı için daha verimli olur. Şekil 15'deki fotoğraftaki çocuk çok uzak kalmış kağıda, adapte olamaz." açıklamasında bulunmuştur.

OÖ5 ise "Hangisi olduğunu bilmiyorum. İkisinde de işaret parmakları düzgün durmuyor. Ama belki Şekil 16 olabilir." demiştir.

SÖ6'a göre "Bunda da 9/b doğru. Yine benim tutuşuma yakın. Daha düz yazmış. Diğerinde bileğinden bükülmüş." şeklinde savunmuştur.

Okul öncesi öğretmeni OÖ2 ön kol açısı dışı doğru kırk beş dereceden az olması gerektiğini bulmuştur. Şekil 15 fotoğrafında parmaklara odaklanmıştır. Şekil 16'da gereken üç parmağın devreye girdiğini düşünmektedir. OÖ2 "Şekil 16 doğru. Şekil 15'de tamamen parmakları ile kavramış. Ama diğerinde dediğim gibi başparmak ve işaret parmağı söz konusu." demiştir.

Ön kol açısı dışı doğru kırk beş dereceden az olan pozisyonu (Şekil 16) doğru olarak kabul eden okul öncesi öğretmeni (OÖ3), yazı yazarken iki kolunda kullanılmasını verimli bulduğunu açıklamıştır. Ayrıca çocuğun kağıda olan mesafesinin uzak olduğunu tespit etmiştir. OÖ3'e göre "Şekil 16 doğru. İki kolunu da kullandığı için daha verimli olur. Şekil 15 çok uzak kalmış kağıda adapte olamaz." diye belirtmiştir.

OÖ5'e göre ön kol açısı dışı doğru kırk beş dereceden az olan pozisyonu doğru olarak kabul etmiştir. OÖ5 ifadesinde ön kol pozisyonu açısından hangi fotoğrafın doğru olduğu konusunda kararsızlık yaşasa da fotoğraflardaki işaret parmaklarına dikkat etmiştir. OÖ5 ifadesinde "Hangisi olduğunu bilmiyorum.

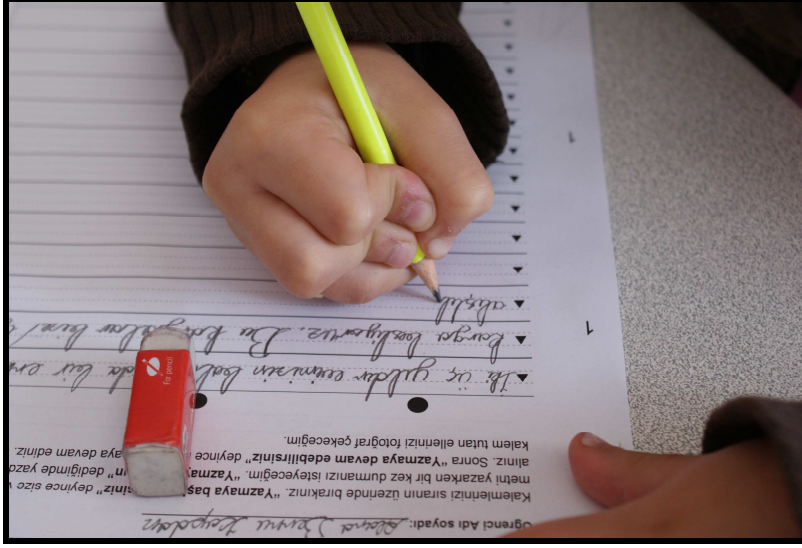
İkisinde de işaret parmakları düzgün durmuyor. Ama belki Şekil 16 olabilir.” şeklinde söylemiştir.

Ön kol açısı dışa doğru kırk beş dereceden az olan duruşu doğru olarak kabul eden okul öncesi öğretmeni (SÖ6), Şekil 16 fotoğrafını kendi tutuşuna benzer olduğu için ve yazı yazarken bileğinden bükmediği için doğru bulmuştur. SÖ6’a göre “Bunda da Şekil 16 doğru. Yine benim tutuşuma yakın. Daha düz yazmış. Diğerinde bileğinden bükülmüş.” demiştir.

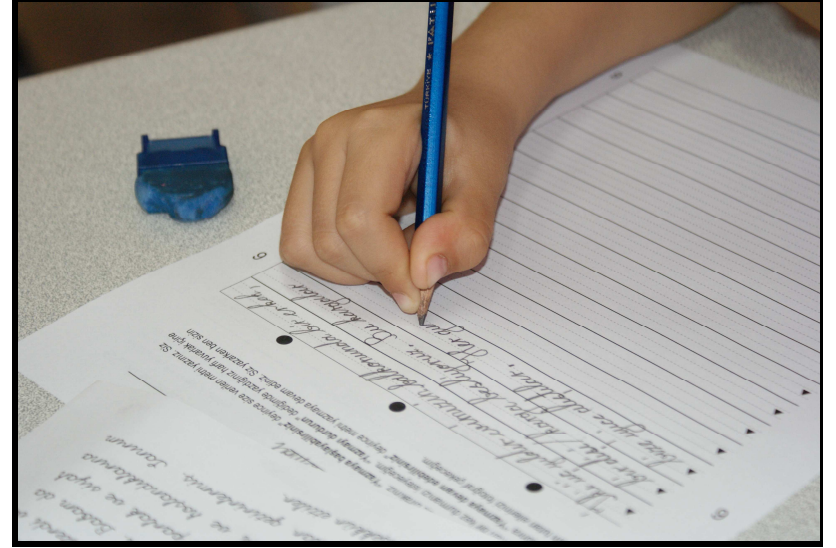
Şekil 15 ve Şekil 16 fotoğraflarının her ikisinin de doğru olmadığını düşünen okul öncesi öğretmeni (OÖ1) nin görüşüne göre iki fotoğraftaki orta parmakların kalemi doğru tutmadığına dikkat çekmiştir. OÖ1 “İki fotoğrafta doğru değil gibi ama orta parmakların duruşu farklı. Şekil 16’da orta parmağın duruşu yazmayı güçleştirir. İkisi de doğru değil.” açıklamasında bulunmuştur.

Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin ön kol duruşunun açısıyla ilgili soruların cevapları değerlendirildiğinde ön kol pozisyonunun ne olduğuna ilişkin fikirleri çok çeşitlilik göstermektedir. Genellikle verilen cevaplarda ön kol pozisyonuyla alakalı olmayan konulara değinilmiştir. Aşağıda gördüğünüz resimlerdeki önkol pozisyonları birbirinden farklıdır. Hangi resimdeki doğru bir tutuş olduğunu düşünüyorsunuz? Neden? sorusuna verilen cevaplarda işaret parmak, orta parmak, kağıtla çocuk arasında ki mesafe vb. gibi çeşitli konular göze çarpmaktadır. Öğretmenler ön kol pozisyonu hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları için soruya doğrudan cevap vermekte zorlanmışlardır. Ayrıca neden? sorusunun cevabı hiçbir soruda net olarak görülmemektedir. 8. soruda da olduğu gibi doğru fotoğrafın doğruluğunu ortaya koymak yerine yanlış olan fotoğraftan yola çıkarak görüşlerini savunmuşlardır.

S10.Soru: Aşağıda gördüğünüz fotoğraftaki kalemi kavrayan parmak sayısı farklıdır. Hangi fotoğraftakinin doğru bir tutuş olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?



Şekil 17. Üç parmakla kavrama



Şekil 18. İki parmakla kavrama



Sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerine kalemi kavrayan parmak sayısına göre iki farklı fotoğraf verilmiştir. Şekil 17'deki fotoğrafta kalemi tüm parmaklarıyla kavırken Şekil 18'deki fotoğrafta ise kalemi üç parmağıyla kavramıştır. Sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin kalemi kavrayan parmak sayısı açısından hemfikir olduğu görülmektedir. Görüşmeye katılan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin tümü Şekil 18 fotoğrafını doğru bulmaktadır.

Okul öncesi ve sınıf öğretmenleri Şekil 17'deki çocuğun kalemi tüm parmaklarıyla kavraması sonucunda el kaslarının daha çabuk yorulacağını, çabuk sıkılacağını, rahat yazı yazamayacağını, kalemi istediği gibi hareket ettiremeyeceğini savunmaktadırlar. Şekil 18'deki fotoğrafın doğru olduğunu düşünen öğretmenlerin ifadeleri şöyledir:

OÖ1 ifadesinde “Şekil 17’de bütün parmaklar kalemi kavramış ama ne gibi durumda böyle bir yazma şekli kullanır bilemem. Kavrama açısından düşündüğünüzde Şekil 17’de daha çok parmak kavırıyor. Ama doğruluğu açısından düşünürsek Şekil 18’deki fotoğrafta daha az parmak kavramış ve daha doğru.” demiştir.

OÖ2 ise “Şekil 18 daha doğru. Şekil 17’de tüm parmaklarıyla kavramış bu yüzden kolaylık olmaz. Daha çok yorulur.” İfadesinde bulunmuştur.

SÖ1 “Şekil 18 daha uygun. Şekil 17’de daha çok daha çok parmak var. Kalemi rahat hareket ettiremez. Şekil 17’de dört parmak var.” açıklamasını yapmıştır.

SÖ2 söyleminde “Şekil 18 doğru. Şekil 17’de daha fazla parmak çalışacak ve daha çok yorulacak. Yazıyı çok fazla etkileyeceğini zannetmiyorum.” demiştir.

OÖ3’ e göre “Şekil 18 doğru. Şekil 17’de tüm parmaklarını kullanırsa kas sıkışır, doğru yazamaz.” savunmasında bulunmuştur.

OÖ4’de “Şekil 18 fotoğrafı doğru. Şekil 17’deki fotoğrafta tüm kaslarını kullanmış. Kasları yorulur ve çabuk sıkılır.” ifadesini kullanmıştır.

SÖ4’ e göre “Dört tane parmakla tutulan kalemde daha rahat bir yazı sağlanamaz. En güzeli baş, işaret ve orta parmakla esneme hareketi yaparak daha rahat yazı sağlanır. Şekil 18’de daha rahat yazı sağlanır.” demiştir.

SÖ5 ise “Şekil 18 doğru bence. Şekil 17’deki fotoğrafta dört parmakla tutmuş. Ne kadar çok parmakla tutarsak yazımız o kadar kötü olur ve yazarken zorlanırsınız. Şekil 17’de çocuğun ne kadar çok bastırıldığını anlayabiliyorum.” demiştir.

SÖ6 “Şekil 17’de bütün parmaklarıyla kavramış. Bu yazarken elini daha çok sıkmasına ve elinin yorulmasına neden olacaktır. Kalem de daha çok bastıracağı için daha çok yorulacak. Şekil 18’de üç parmağıyla sabitlenmiş daha doğru. Parmağı daha çok yorulacak bastırmadan yazacak.” açıklamasını yaparak kalemi ne kadar çok parmak kavransa çocuğun o kadar çok yorulacağını ifade etmektedir.

Kalemi kavrayan parmak sayısı açısından incelenen bu soruda, Şekil 18 fotoğrafını doğru kabul eden okul öncesi öğretmeni (OÖ1), Şekil 17’deki parmak sayısının fazlalığı yazıyı nasıl etkileyeceği konusunda kesin bir yargı söylememektedir. Şekil 18 resminde daha az parmak söz konusu olduğu için doğru olduğunu kabul etmiştir. Ancak bu fotoğrafın doğru olduğuna dair kesin bir gerekçe belirtmemiştir. OÖ1 ifadesinde “Şekil 17’de bütün parmaklar kalemi kavramış ama ne gibi durumda böyle bir yazma şekli kullanır bilemem. Kavrama açısından düşündüğümüzde Şekil 17’de daha çok parmak kavıyor. Ama doğruluğu açısından düşünürsek Şekil 18’de ise daha az parmak kavramış ve daha doğru.” açıklamasında bulunmuştur.

Şekil 18 fotoğrafını doğru kabul eden okul öncesi öğretmeni OÖ2, yazmada az parmak kullandığında kolaylık sağlanacağını düşünmektedir. OÖ2’ye göre “Şekil 18 daha doğru. Şekil 17’de ise kalemi tüm parmaklarıyla kavramış. Şekil 17’de kolaylık olmaz. Daha çok yorulur.” şeklinde vurgulamıştır.

Sınıf öğretmeni SÖ1 kalemi kavrayan parmak sayısına göre gösterilen fotoğraflardan Şekil 18 fotoğrafını doğru bulmuştur. Şekil 17’de dört parmak olduğu için kalemi rahat hareket ettiremeyeceğini düşünmektedir. SÖ1 ise “Şekil 18 daha uygun. Şekil 17’de daha çok daha çok parmak var. Kalemi rahat hareket ettiremez. Şekil 17’de dört parmak var.” diyerek çok parmak kullanımının yazıya olumsuz etkisini vurgulamıştır.

Gösterilen fotoğraflarda kalemi kavrayan parmak sayısı açısından değerlendirmesi istenen SÖ2'ye göre, yazı yazarken ne kadar parmak varsa o kadar çok yorulma söz konusu olmaktadır. SÖ2 ifadesinde “Şekil 18 doğru. Şekil 17’de daha fazla parmak çalışacak ve daha çok yorulacak. Yazıyı çok fazla etkileyeceğini zannetmiyorum.” diye belirtmiştir.

Şekil 18 fotoğrafını doğru kabul eden okul öncesi öğretmeni SÖ3, Şekil 17 fotoğrafında kullanılan beş parmağın parmakları olumsuz etkileyeceğini düşünmektedir. OÖ3'e göre “Şekil 18 doğru. Şekil 17’de çocuk tüm parmaklarını kullanırsa kas sıkışır, doğru yazamaz.” demiştir.

Okul öncesi öğretmeni OÖ3, kalemi kavrayan parmak sayısı ile ilgili fotoğraflardan Şekil 18’in doğru olduğunu vurgulamıştır. OÖ3'e göre yazı yazarken kullanılan parmaklar ne kadar çok olursa o kadar kas sıkışacağını söylemektedir. OÖ3 “Şekil 18 doğru. Şekil 17’de ise tüm parmaklarını kullanırsa kas sıkışır, doğru yazamaz.” ifadesinde bulunmuştur.

Kalemi kavrayan parmak sayısı açısından incelendiğinde, Şekil 18 fotoğrafını doğru kabul eden okul öncesi öğretmeni (OÖ4), Şekil 17’deki fotoğrafta fazla parmak kullandığını, kullanılan bu kadar kasın hem yazı yazarken çabuk sıkılacağını hem de çabuk yorulacağını öngörmüştür. OÖ4 ifadesinde “Şekil 18 doğru. Şekil 17’de tüm kaslarını kullanmış. Kasları yorulur ve çabuk sıkılır.” şeklinde açıklamıştır.

Şekil 18 fotoğrafını doğru kabul eden sınıf öğretmeni (SÖ4), yazı yazarken kullanılan baş, orta ve işaret parmağı yazıda verimliliği arttırdığını düşünmektedir. SÖ4 “Dört tane parmakla tutulan kalemde daha rahat bir yazı sağlanamaz. En güzeli baş, işaret ve orta parmakla esneme hareketi yaparak daha rahat yazı sağlanır. Şekil 18’de daha rahat yazı sağlanır.” diyerek kalem tutmadaki üç parmağın önemini vurgulamıştır.

Sınıf öğretmeni SÖ5, kalemi kavrayan parmak sayısı açısından gösterilen fotoğrafları incelemiştir. SÖ5'e göre kalemi dört parmakla tutmanın yazıyı kötü etkileyeceğini düşünmektedir. SÖ5 ifadesinde “Şekil 18 doğru bence. Şekil 17’de dört parmakla tutmuş. Ne kadar çok parmakla tutarsak yazımız o kadar kötü olur

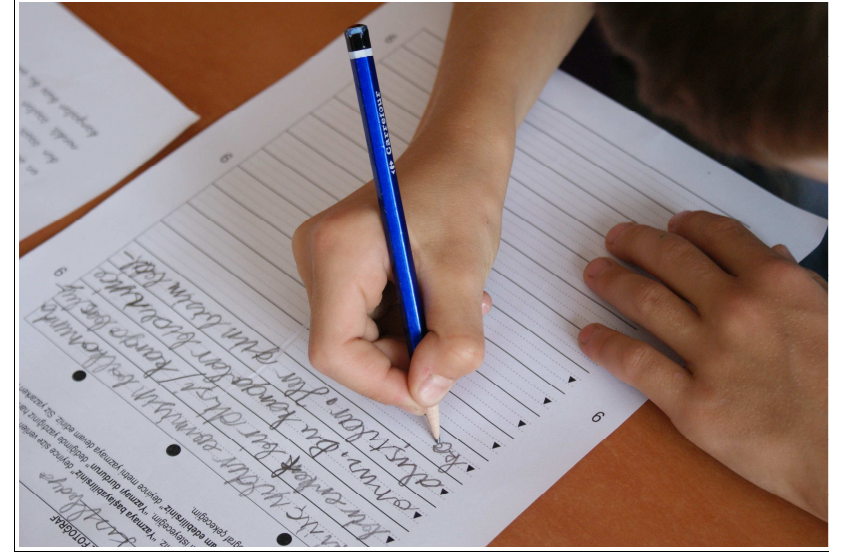
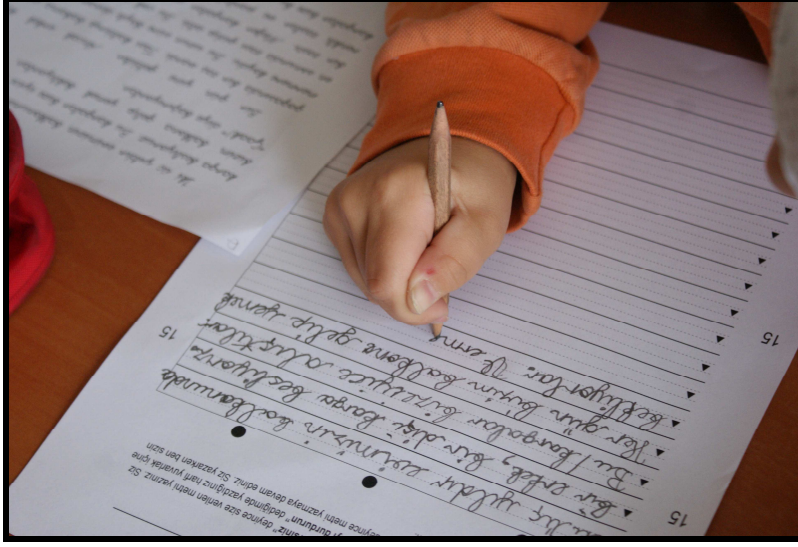
ve yazarken zorlanırsınız. Şekil 17’deki fotoğrafta çocuğun ne kadar çok bastırıldığını anlayabiliyorum.” demiştir.

Kalemi kavrayan parmak sayısı açısından irdelenen fotoğraflardan OÖ5 Şekil 18 fotoğrafını doğru kabul etmiştir. OÖ5, Şekil 17’de çocuğun kalemi tüm parmaklarıyla tutmaya çalıştığı için parmaklarını kastediğini düşünmektedir. OÖ5, “Şekil 18 doğru. Şekil 17’deki fotoğrafta o kadar değişik şekilde tutmuş ki çocuk tüm parmaklarını kullanmış ama çocuk bayağı kasılmış gibi. Şekil 18’de daha rahat tutuyor gibi.” açıklayarak kalemi rahat tutması için tüm parmakların kullanılmaması gerektiğini söylemiştir.

Kavrayan parmak sayısı açısından değerlendirildiğinde, Şekil 18 fotoğrafını doğru kabul eden sınıf öğretmeni (SÖ6), kalemi üç parmakla tutmanın kalemi daha az bastırmasına bunun sonucunda daha az yorulmasına vesile olacağını ifade etmiştir. SÖ6’a göre “Şekil 17’de bütün parmaklarıyla kavramış. Bu yazarken elini daha çok sıkmasına ve yorulmasına neden olacaktır. Kalemi de daha çok bastıracağı için daha çok yorulacak. Şekil 18’de üç parmağıyla sabitlenmiş daha doğru. Daha az parmağı yorulacak bastırmadan yazacak.” diyerek bu öğretmenin de kalem tutmada üç parmağın önemine vurgu yapmıştır.

Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin kalemi kavrayan parmak sayısı fotoğraflarını incelediklerinde tüm öğretmenlerin, kalemi çok parmakla kavramanın el kaslarını yoracağını bunun sonucunda çocukta yazıya karşı isteksizlik oluşacağı ve yazıyı olumlu olmayan yönde etkileyeceği çıkarımında bulunmuşlardır. Araştırmaya katılan okul öncesi ve sınıf öğretmenleri bu soruya verdikleri cevaplardan da anlaşılacağı gibi kalemi kavrayan parmak sayıları hakkında öğretmenler daha bilinçli cevaplar vermişlerdir. Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin kalemi kavrayan parmak sayısının baş, işaret ve orta parmak dışında artması durumunda kasların gereksiz yorulacağını söylemektedirler.

S11.Soru: Aşağıda gördüğünüz resimlerdeki başparmak pozisyonları farklıdır. Hangi resimdeki doğru bir tutuş olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?



Şekil 19. İşaret parmağı ile kesişik

Verilen iki fotoğrafta sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmenlerinden başparmak tutuşuyla ilgili bir değerlendirme yapmaları istenmiştir. Şekil 19'daki fotoğrafta kalemi baş ve işaret parmaklarıyla kavarken Şekil 20'deki fotoğrafta ise kalemi üç parmağıyla kavramıştır. Araştırmaya katılan sınıf ve okul öncesi öğretmenleri başparmak pozisyonu açısından aynı görüştedirler. Görüşmeye katılan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin hepsi Şekil 20 fotoğrafını doğru bulmaktadır.

Okul öncesi ve sınıf öğretmenleri Şekil 19'daki çocuğun kalemi baş parmağıyla kavraması sonucu orantısız tutuşa, kalemi gereğinden fazla sıkmaya, kasların yorulmasına, kaleme hakim olmada sorun yaşamasına, güzel olmayan bir yazı ortaya çıkmasına neden olacağını düşünmüşlerdir. Şekil 20'deki fotoğrafın doğru olduğunu düşünen öğretmenlerin ifadeleri şöyledir:

OÖ1'e göre "Şekil 20 doğru. Şekil 19'da başparmak işaret parmağını daha fazla engelliyor gibi. Kalemi yalnızca başparmak yönlendiriyor gibi. Şekil 20'deki tutuş daha orantılı ve işaret parmağı daha doğru." ifadesinde bulunurken;

OÖ2'e göre "Şekil 20 doğru. Şekil 19'da başparmak ve işaret parmağını birleştirmiş. Hani kalemi çok sıkmış bu da parmaklarına ağrı yapar." açıklamasını yapmıştır.

SÖ1'e göre "Şekil 20 doğru. Şekil 19'daki fotoğraf çocuk kaleme hakim değil. Kalem düşmesin diye tutmuş. Kalemi hareket ettirmede Şekil 19'da kalemi fonksiyonel tutamaz. Yazının kaligrafisi değişir." demiştir.

SÖ2 ise "Şekil 20 doğru. Şekil 19'daki gibi yaparsa belirli süreden sonra aynı düzeni sağlayamaz. Harfleri çok farklılık gösterir. Yazıyı bozar belli süreden sonra. Çünkü başparmağı sıkı sıkı acı vermeye başlar." şeklinde düşünmüştür.

OÖ3'e göre "Şekil 19 yanlış. Başparmağı arasına almış, kas sıkışması olur. Dik yazı yazamaz ve eğik yazar." vurgusunu yapmıştır.

SÖ3'e göre "Şekil 20 doğru. Şekil 19 başparmağın hiç etkisi yok. Doğru tutamaz. Sadece işaret ve orta parmakla kalem tutmuş." diyerek üç parmağın önemine değinmiştir.

OÖ4 e göre “Şekil 20 doğru. Çocuklar kaslarını çok yormamalı. Şekil 19 kalem ortada kalmış. Başparmağıyla sıkılmış. Kaslarını yormuş. Kalem tam kavrayamamış.” düşüncesini savunmuştur.

SÖ4 “Başparmağın köküne kadar yapıştırmış Şekil 19. O şekilde güzel ve rahat yazı sağlanamaz.” demiştir.

SÖ5’e göre “Şekil 20 daha doğru. Başparmak kalemi tam olarak kavıyor bu arada. Yani Şekil 19’da başparmağın arasına sıkıştırmış. El yazısında özellikle kalem rahat hareket etmeli. Ama burada kalemi rahat hareket ettiremez.” ifadesinde bulunmuştur.

OÖ5 ise “Şekil 19’daki tutuşu ben bile denediğimde rahat yazamıyorum. Ama Şekil 20 daha rahat olacaktır. Şekil 19’da başparmağın iç kısmına yerleştirmiş. Burada rahat yazacağını düşünmüyorum.”

SÖ6’a göre “Şekil 19’da başparmağının çok arkasından tutmuş. Bu şekilde daha zor yazar. Kalem biraz daha önde olduğunda parmakların fonksiyonu daha etkili olacak. Ama diğerinde sadece birleşme yerinde olduğu için daha zor hakim olacak kaleme. Şekil 20’deki tutuş daha doğru geldi bana.” diyerek bu tutuşla kaleme zor hakim olunacağını dikkatini çekmiştir.

Başparmak pozisyonu açısından incelenen bu soruda, Şekil 20 fotoğrafını doğru kabul eden okul öncesi öğretmeni (OÖ1), fotoğrafta gösterilen Şekil 19 fotoğrafında başparmağının işaret parmağını engellediğini, kalemin başparmak tarafından yönlendirildiğini düşünmektedir. OÖ1’e göre “Şekil 20 doğru. Şekil 19’da başparmak işaret parmağını daha fazla engelliyor gibi. Kalem yalnızca başparmak yönlendiriyor gibi. Şekil 20’deki tutuş daha orantılı ve işaret parmağı daha doğru.” şeklinde açıklamıştır.

Başparmak pozisyonu açısından bakıldığında, Şekil 20 fotoğrafını doğru kabul eden okul öncesi öğretmeni (OÖ2), Şekil 19’da ki tutuşta baş ve işaret parmağının arasına alınan kalemin parmakları ağrıacağını söylemektedir. OÖ2 ifadesinde “Şekil 20 doğru. Şekil 19’da başparmak ve işaret parmağını birleştirmiş. Hani kalemi çok sıkılmış buda parmaklarına ağrı yapar.” açıklamasını yapmıştır.

Sınıf öğretmeni SÖ1'den başparmak pozisyonu açısından verilen iki fotoğrafın değerlendirmesi istenmiştir. SÖ1, Şekil 19'daki tutuşta çocuk kalem hakim olmadığı için yazının şeklinin bozulacağını iddia etmiştir. SÖ1'e göre "Şekil 20 doğru. Şekil 19'daki fotoğraf çocuk kaleme hakim değil. Kalem düşmesin diye tutmuş. Kalemi hareket ettirmede Şekil 19'da kalemi fonksiyonel tutamaz. Yazının kaligrafisi değişir." demiştir.

On birinci soruda verilen iki fotoğraftan hangisinin başparmak pozisyonu açısından doğru olduğunun değerlendirilmesi istenmiştir. SÖ2 fotoğrafları değerlendirmesi sonucunda Şekil 20 fotoğrafının doğru olduğunu savunmuştur. Şekil 20 fotoğrafını doğru kabul eden sınıf öğretmeni (SÖ2), Şekil 19'da çocuğun başparmağını çok sıkıldığını bunun yazıyı kötü etkileyeceğini açıklamıştır. SÖ2, "Şekil 20 doğru. Şekil 19'daki gibi yaparsa belirli süreden sonra aynı düzeni sağlayamaz. Harfleri çok farklılık gösterir. Yazıyı bozar belli süreden sonra. Çünkü başparmağı sıkı sıkı acı vermeye başlar." şeklinde düşünmüştür.

Başparmak pozisyonu açısından incelenen bu soruda, Şekil 20 fotoğrafını doğru kabul eden okul öncesi öğretmeni (OÖ3), Şekil 19 fotoğrafında başparmak arasına alınan kalem kasların sıkışmasına ve dik yazıdan ziyade eğik yazı yazacağını iddia etmiştir. OÖ3 ifadesinde, "Şekil 19 yanlış. Başparmağı arasına almış, kas sıkışması olur. Dik yazı yazamaz ve eğik yazar." demiştir.

Şekil 20 fotoğrafını doğru kabul eden sınıf öğretmeni (SÖ3), Şekil 19'da yazı yazarken başparmağının etkisi olmadığını sadece işaret ve orta parmak sayesinde kalemi tuttuğundan bahsetmiştir. SÖ3, "Şekil 20 doğru. Şekil 19 başparmağın hiç etkisi yok. Doğru tutamaz. Sadece işaret ve orta parmakla kalem tutmuş." diye belirtmiştir.

Okul öncesi öğretmeni OÖ4, başparmak pozisyonu açısından incelediği bu soruda Şekil 20 fotoğrafını doğru kabul etmiştir. OÖ4, Şekil 19'da kalemi tam kavrayamamış olduğunu kavramak için kalemi gereğinden fazla sıkıldığını ve parmaklarının yorulduğunu ifade etmiştir. OÖ4'e göre "Şekil 20 doğru. Çocuklar kaslarını çok yormamalı. Şekil 19'da kalem ortada kalmış. Başparmağıyla sıkılmış. Kaslarını yormuş. Kalemi tam kavrayamamış." demiştir.

Başparmak pozisyonu yönünden ele alınan bu soruda, Şekil 20 fotoğrafını doğru kabul eden sınıf öğretmeni (SÖ4), Şekil 19'daki fotoğrafta başparmağın



dibine kadar gelen kalem yazının güzelliğini olumsuz yönde etkileyeceğini düşünmüştür. SÖ4'e göre "Başparmağın köküne kadar yapıştırmış Şekil 19. O şekilde güzel ve rahat yazı sağlanamaz." ifadesini kullanmıştır.

Şekil 20 fotoğrafını doğru kabul eden sınıf öğretmeni (SÖ5), el yazısında kalemi rahat ettirmek gerektiğini bu yüzden Şekil 20'de kalemin tutuşunun yanlış olduğunu ifade etmiştir. Kalemi başparmağın arasına sıkıştırmanın özellikle el yazısını kötü etkileyeceğini savunmuştur. SÖ5, "Şekil 20 daha doğru. Başparmak kalemi tam olarak kavriyor bu arada. Yani Şekil 19'da başparmağın arasına sıkıştırmış. El yazısında özellikle kalem rahat hareket etmeli. Ama burada kalemi rahat hareket ettiremez." ifadesinde bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmeni OÖ5 bu soruyu başparmak pozisyonu açısından irdelemiştir. OÖ5, Şekil 20 fotoğrafını doğru kabul eden, Şekil 19'daki fotoğrafta başparmağın iç kısmına yerleştirmenin doğru bir tutuşu engellediğini düşünmektedir. OÖ5' e göre "Şekil 19'daki tutuşu ben bile denediğimde rahat yazamıyorum. Ama Şekil 20 daha rahat olacaktır. Şekil 19'da başparmağın iç kısmına yerleştirmiş. Burada rahat yazacağını düşünmüyorum." diye belirtmiştir.

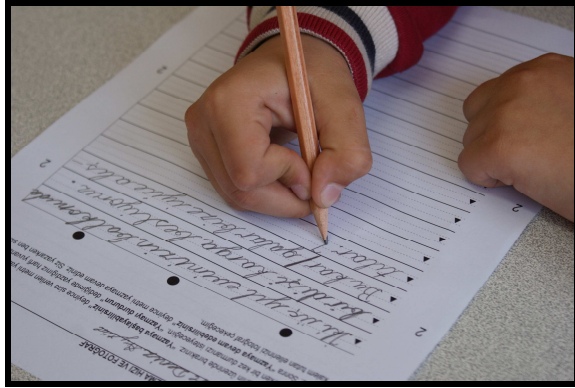
Başparmak pozisyonu açısından incelenen bu soruda, okul öncesi öğretmenlerinden SÖ6 Şekil 20 fotoğrafındaki tutuşun doğru olduğunu savunmaktadır. SÖ6, Şekil 19'daki tutuşta kalemi baş ve işaret parmağının birleşme yerine sıkıştırdığı için kaleme hakim olmanın zor olacağını düşünmektedir. SÖ6' a göre "Şekil 19'da başparmağının çok arkasından tutmuş. Bu şekilde daha zor yazar. Kalem biraz daha önde olduğunda parmakların fonksiyonu daha etkili olacak. Ama diğerinde sadece birleşme yerinde olduğu için daha zor hakim olacak kaleme. Şekil 20'deki tutuş daha doğru geldi bana." vurgusunu yapmıştır.

Araştırmaya katılan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin başparmak pozisyonuyla ilgili soruların cevapları incelendiğinde, öğretmenlerin tümü kalemi başparmağın arasına sıkıştırılan tutuşun doğru bir tutuş olmadığını ifade etmişlerdir. Bir önceki soruda sorulan kalemi kavrayan parmak sayısında verilen tutarlı cevaplar kadar etkin olan bu soruda da öğretmenlerin kalem tutmada başparmağın ön planda olmaması gerektiğini düşünmektedirler.

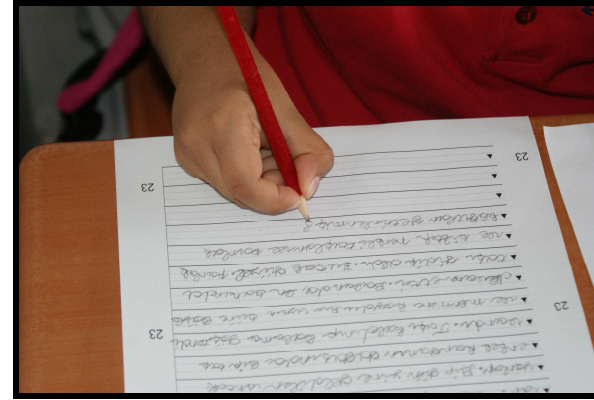
S12.Soru: Aşağıda gördüğünüz resimlerdeki kalemi kavrama noktaları farklıdır. Hangi resimdeki doğru bir tutuş olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?



Şekil 21. Üst noktadan kavrama



Şekil 22. Orta noktadan kavrama



Şekil 23. Alt noktadan kavrama

Kalemi kavrama noktası açısından üç fotoğraf verilen sınıf ve okul öncesi öğretmenlerine hangisinin doğru tutuş olduğu sorulmuştur. Birinci fotoğrafta kalemi üst noktadan kavramakta (Şekil 21), ikinci fotoğrafta kalemi orta noktadan kavramakta (Şekil 22), üçüncü fotoğrafta ise kalemi kalem ucuna yakın alt noktadan kavramaktadır (Şekil 23). Kalemi kavrama noktasına göre gösterilen fotoğrafların cevapları dört görüş altında toplanabilir. Birincisi, bazı öğretmenlere göre yalnızca Şekil 21 fotoğrafı doğrudur. İkincisi, yalnızca Şekil 22 doğrudur. Üçüncüsü ise Şekil 23 doğrudur. Dördüncüde ise sadece bir öğretmen Şekil 21 ve Şekil 22 arasında herhangi bir fark görememektedir ve her iki fotoğrafın da doğru olduğu görüşündedir.

Sınıf öğretmenlerinden SÖ3 ve SÖ4 Şekil 21 fotoğrafını doğru olduğunu ifade etmiştir. Şekil 22 ve Şekil 23 fotoğrafında kalemin ucuna daha yakın olduğunu, kağıt ve kalem tutuşların orantısız olduğunu savunmaktadırlar. Şekil 21'deki kalemi tutma noktasının doğru olduğunu düşünen öğretmenlerden,

SÖ3' e göre "Şekil 21'de işaret parmağını yormuş ama resim net değil. Şekil 21 daha doğru. Şekil 22 ve Şekil 23 fotoğrafları çok yakın görünüyor kalemin ucuna." açıklamasını yapmıştır.

SÖ4 ise "Şekil 21'de daha güzel tutmuş. Şekil 22'de işaret parmağı çok eğik. Fakat kağıtların duruşu açısından Şekil 22'de kalem ve kağıdın durumu orantılı. Şekil 21'de güzel tutmuş ama kağıt orantısız. Şekil 23'de ise iki parmakla tutmuş güzel bir yazı elde edemeyiz, parmaklarımız yorulur. "görüşünü savunmuştur.

Kalemi kavrama noktası açısından incelenen bu fotoğrafta Şekil 21 fotoğrafını doğru kabul eden sınıf öğretmeni (SÖ3), Şekil 21 fotoğrafındaki işaret parmağının parmakları yormasına rağmen bu fotoğrafı doğru bulmuştur. Çünkü Şekil 22 ve Şekil 23 fotoğraflarını kalemin açılan kısmına çok yakın olduğunu savunmuştur. SÖ3'e göre "Şekil 21'de işaret parmağını yormuş ama resim net değil. Şekil 21 daha doğru. Şekil 22 ve Şekil 23 fotoğrafları çok yakın görünüyor kalemin ucuna." demiştir.

Şekil 22'deki fotoğrafın doğru olduğunu düşünen okul öncesi OÖ2, OÖ3, OÖ5 ve sınıf SÖ1, SÖ2, SÖ5, SÖ6 öğretmenleri, Şekil 22'deki çocuğun diğer resimlere göre kalemin orta noktasından kavradığını düşünmektedir. Şekil 22'deki kalemi kavrama noktasının doğru olduğunu düşünen öğretmenlerden,

SÖ1' e göre "Şekil 22'deki fotoğraf doğru. Daha rahat kavrar, çok yakın da değil çok uzakta değil. Şekil 21 ve Şekil 23'deki fotoğraflarda kalemi kalem ucuna çok yakın ve uzak tutmuş, bu çocuğu zorlar." demiştir.

SÖ2 ise "Şekil 22 doğru. Şekil 21'deki fotoğrafta kalemin üzerindeki tutuşun yeri çok yukarda. Şekil 23'de çok yakın. Parmak uçlarını çok yorar." açıklamasını yapmıştır.

OÖ3 ifadesinde "Şekil 21 yanlış, Şekil 22 doğru. Şekil 21'de elini çok yatırmış kalem tam dik durmuyor. İşaret parmağını da geriye almış." şeklinde belirtmiştir.

SÖ5 "Şekil 22 daha doğru. Ne kadar çok geriden tutarsak ya da ne kadar çok ileriden tutarsak yazımız zorlaşır ama şöyle bakınca Şekil 22'de kalemi tutuşun yeri daha ortada olmuş gibi duruyor. Aslında Şekil 22 daha doğru." diyerek kalemin orta noktadan tutulmasına dikkat çekmiştir.

OÖ5 "Şekil 22 doğru. Şekil 23 kalemin çok aşağısında, rahat yazamaz. Zannetmiyorum ki yazısı da güzel olsun. Şekil 21'de de çok yüksekte tutmuş. Şekil 22'de daha rahat tutacaktır." ifadesinde bulunmuştur.

SÖ6' a göre "Şekil 21'de çok fazla kalem ucu ön planda. Şekil 22'de orta karar. Uç kısmı çok da olmayacak az da olmayacak. Ortada olmalı." demiştir.

Kalemi kavrama noktası açısından incelenen bu fotoğrafta Şekil 22 fotoğrafını doğru kabul eden sınıf öğretmeni (SÖ1), Şekil 22 fotoğrafındaki çocuğun kalemi tuttuğu yerin orta karar bir duruşta tuttuğunu aksi takdirde çocuğu zorlayacağını ifade etmiştir. SÖ1'e göre "Şekil 22 doğru. Daha rahat kavrar çok yakın da değil çok uzak da değil. Şekil 21 ve Şekil 23 çok yakın ve uzak tutmuş, bu çocuğu zorlar." demiştir.

Şekil 22 fotoğrafını doğru kabul eden sınıf öğretmeni SÖ2, çocuğun Şekil 21'deki fotoğrafta kalemin uç bölgesine çok yaklaştığını, Şekil 23'de ise kalemin uç bölgesinden çok uzaklaştığını düşünmektedir. SÖ2 ifadesinde, “Şekil 22 doğru. Şekil 21 çok yukarda. Şekil 23 çok yakın. Parmak uçlarını çok yorar.” şeklinde açıklamıştır.

Okul öncesi öğretmeni (OÖ2) kalemi kavrama noktası açısından değerlendirdiğinde, fotoğrafın net olmadığını düşündüğü için karar vermekte zorlansa da Şekil 22'deki fotoğrafta çocuğun kalemi orta kısmında tuttuğuna karar kılmıştır. OÖ2' e göre “Şekil 22 doğru. Pardon, net çıkmamış. Şekil 21 parmaklarını tamamen kullanmış ama Şekil 22 doğru. Kalemi ortalamış.” demiştir.

Okul öncesi öğretmeni OÖ3 kalemi kavrama noktası açısından incelediği bu fotoğrafta Şekil 22 fotoğrafını doğru bulmuştur. OÖ3, Şekil 21'deki fotoğrafta kalemi çok yatırmış olduğu için Şekil 22'deki fotoğrafı doğru bulmaktadır. OÖ3 “Şekil 21 yanlış, Şekil 22 doğru. Şekil 21'de elini çok yatırmış kalem tam dik durmuyor. İşaret parmağını da geriye almış.” ifadesinde bulunmuştur.

Kalemi kavrama noktası açısından irdelendirilen bu soruda Şekil 22 fotoğrafını doğru kabul eden sınıf öğretmeni (SÖ5), fotoğraflara ilk baktığında bir karmaşa yaşasa da Şekil 22'deki tutuşun kalemi tam ortaladığını düşünmektedir. OÖ3'e göre “Şekil 23 daha doğru. Ne kadar çok geriden tutarsak ya da ne kadar çok ileriden tutarsak yazımız zorlaşır ama şöyle bakınca Şekil 22'de daha ortada olmuş gibi duruyor. Aslında Şekil 22'de daha doğru.” şeklinde belirtmiştir.

Şekil 22 fotoğrafını doğru kabul eden okul öncesi öğretmeni OÖ5, kalemi kavrama noktası açısından Şekil 22'deki tutuşta kalemi ortaladığı için rahat bir tutuş olduğunu öne sürmüştür. OÖ5'e göre “Şekil 22 doğru. Şekil 23'de kalemin çok aşağısında, rahat yazamaz. Zannetmiyorum ki yazısı da güzel olsun. Şekil 21'de de çok yüksekte tutmuş. Şekil 22'de daha rahat tutacaktır.” demiştir.

Sınıf öğretmeni SÖ6, Şekil 22'deki fotoğrafın kalemi kavrama noktası açısından en uygun olduğunu, çocuğun kalemi orta noktasından kavramasının doğru kalem tutmasını sağlayacağını söylemiştir. SÖ6 ifadesinde “Şekil 21'de çok

fazla kalem ucu ön planda. Şekil 22’de orta karar. Uç kısmı çok da olmayacak az da olmayacak. Ortada olmalı.” demiştir.

Şekil 23’deki fotoğrafın doğru olduğunu düşünen okul öncesi (OÖ4) öğretmeni, Şekil 23’de kasların çok sıkıldığını düşünmektedir. Şekil 23’deki kalemi kavrama noktasının doğru olduğunu düşünen öğretmenlerden OÖ4 ise “Şekil 21 kasları çok sıkılmış. Şekil 22’de de kasları çok sıkılmış ama Şekil 23 daha doğru. Çocuklar kasları çok sıkarsa yazma isteği azalır.” ifadesini kullanmıştır.

Kalemi kavrama noktası açısından incelenen bu fotoğrafta Şekil 23 fotoğrafını doğru kabul eden okul öncesi öğretmeni (OÖ4), öğrencinin kalem tutuşundaki kas durumuna dikkat etmiştir. Diğer fotoğraflarda kalemi tutuşlarda el kaslarının çok sıkıldığını öne sürmüştür. OÖ4’e göre “Şekil 21 kasları çok sıkılmış. Şekil 22’de de kasları çok sıkılmış ama Şekil 23 daha doğru. Çocuklar kasları çok sıkarsa yazma isteği azalır.” ifadesini kullanmıştır.

Şekil 21 ve Şekil 22 fotoğrafının doğru olduğunu düşünen okul öncesi (OÖ4) öğretmeni, Şekil 21 ve Şekil 22’deki fotoğraflarda herhangi bir ayırım rastlamasa da Şekil 23’deki fotoğraftaki tutuşun kalemin ucuna çok yakın olduğunu bunun sonucunda çocuğun yorulacağını savunmuştur. OÖ4, “Şekil 23 yanlış, çok aşağıda çocuğu yorar. Şekil 21 ve Şekil 22 arasında fark yok gibi ama Şekil 22’de yakın gibi duruyor. Birazda göreceli bence. Şekil 21 ve Şekil 22’de çok fark yok. Bazen parmak yapısı, parmak kalınlığı da kalemi nereden tutacağımızda etkili bence.” diyerek parmak yapısının kalemin neresinden tutulması gerektiğini etkilediğini savunmuştur.

## **Sonuç-Tartışma ve Öneriler**

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar tartışılmıştır. Öğretmenlere sorulan soruların sonuçları ayrı başlıklar altında sunulmuştur. Son olarak sonuçlar doğrultusunda öneriler belirtilmiştir.

### **Sonuç ve Tartışma**

#### **Yazmayı etkileyen faktörler**

Araştırmaya katılan sınıf ve okul öncesi öğretmenleri yazmayı ne tür faktörlerin etkilediğini düşünüyorsunuz sorusuna çoğunlukla kas gelişiminin yazmayı etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu bir çocuğun yazmaya başlayabilmesi için yeterli kas gelişime ulaşması gerektiğini ve bu kas gelişimine ulaşmak içinde oyun hamurları ve çeşitli oyunlarla bu gelişmeye katkı sağlanması gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca sınıf ve okul öncesi öğretmenleri özellikle küçük kaslar ne kadar gelişirse kalem tutma ve yazı yazma sürecinde yazmaya adapte olma sürelerinin azaldığını belirtmişlerdir.

Sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinden bazıları yazmayı bitişik eğik yazının etkilediğini düşünmektedirler. Bitişik eğik yazı ile yazılarının daha güzel olduğunu ancak yazmayı el kaldırmadan ve devamlı yaptıkları için ellerinin çabuk yorulduğunu belirtmişlerdir.

Sınıf ve okul öncesi öğretmenlerden bazıları okul öncesi eğitim almamış çocukların okul öncesi eğitim almış çocuklara göre daha geride olduklarını ya kalem tutmayı bilmediklerini ya da kalem tutmayı bilseler de kalemi yanlış tuttıklarını söylemişlerdir. Öğretmenler yanlış kalem tutan çocuğa yeteri kadar zaman ayıramadığı zaman çocuk diğer arkadaşlarına yetişmek için yazıyı bozduğunu belirtmişlerdir.

Sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinden bir kısmı dikte çalışmasının yapılmasının ve hatalara anında dönütle cevap verilmesinin yazmayı etkilediğini düşünmüşlerdir. Bunların yanı sıra yazı yazarken çocuklara uygun sıra ve masa olması gerektiğini, çocukların parmak yapılarının kalem tutmaya hazır olup olmadığını da belirtmiştir.

Öğretmenlerden biri de çocuğun yazı yazarken kullandığı el ve oturma şeklide yazmayı etkilemektedir ifadesini kullanmıştır.

Bu bulgular genel olarak özetlemek gerekirse sınıf ve okul öncesi öğretmenleri yazmayı etkileyen faktörlerin yazı etkinlikleri, kas gelişimi, aile, defter düzeni, özgüven, okul öncesi eğitim, kalem tutma, bitişik eğik yazı, parmak gelişimi, parmak yapısı, oturuş şekli, el tercihi ve sıra olduğunu ifade etmişlerdir.

Ziviani ve Watson-Will (1998)'e göre yazmayı etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bunları bireysel ve çevresel faktörler olmak üzere ikiye ayırabiliriz. Bireysel faktörler; bilişsel, görsel algı, motor kontrol, kas gelişimi. Çevresel faktörler ise sosyal, kültürel ve fizikseldir. Birinci soruda öğretmenlerin yazmayı etkileyen faktörlerin toplamını düşündüğümüzde Ziviani ve Watson-Will (1998)'in çalışmasını destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

Bu maddelerin çoğunluğu yazmayı direk olarak etkileyen faktörlerdir. Geriye kalan kısmı ise yazmayı dolaylı etkileyen faktörler arasında sayılabilir. Bu sebeple araştırmaya katılan sınıf ve okul öncesi öğretmenlerin çoğunluğu yazmayı ne tür faktörlerin etkilediğini rahatlıkla ifade etmişlerdir.

### **Kalem tutma şekli**

Araştırmaya katılan sınıf ve okul öncesi öğretmenleri sizce doğru kalem tutma şekli nasıldır? sorusuna çeşitlilik arz eden cevaplar vermişlerdir. Öğretmenlerden bazıları kalem tutmanın kişiden kişiye değişmemesi gerektiğini tek bir kalem tutmanın var olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Sınıf ve okul öncesi öğretmenlerin bir kısmı kalem tutmanın üç parmaktan ibaret olduğunu söylemişlerdir ancak hangi parmaklar olması gerektiğini belirtmemişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı ise doğru kalem tutmanın baş, işaret ve orta parmaktan oluşması gerektiğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda kalemi doğru kavramak için baş, işaret ve orta parmak kullanılmalıdır. Baş ve işaret parmakları ile kavranan kalem orta parmak ile desteklenerek yazma işlemi sağlanmalıdır (Temur, 2011b ve Phelps ve Stempel'den aktaran Akyol 2005).

Kalemi gevşek tutmanın doğru kalem tutma şekillerinden biri olduğunu belirten öğretmenlerde bulunmaktadır. Bunun yanında bazı öğretmenlerde kalem tutmada baş, işaret ve orta parmağın yanı sıra serçe parmağı da görevlendirmiştir.



İkinci soruya verilen cevaplar doğrultusunda ortaya çıkan faktörler “üç parmak ve dört parmak” olduğu söylenebilir. Sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğu kalem tutmanın üç parmakla olması gerektiğini düşünse de doğru kalem tutma hakkında tam ve net bir bilgiye sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır.

### **Yanlış tutulan kalem**

Araştırmaya katılan sınıf ve okul öncesi öğretmenlerine sorulan bir öğrencinin kalemi yanlış tuttuğunu fark ettiğinizde doğru tutması için neler yapıyorsunuz sorusuna çoğunlukla nasıl kalem tutulduğunu gösterdiklerini ve öğrencilerin öğretmenleri kalem tutarken izlemelerini sağladıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin yanlış kalem tuttuklarını gören öğretmenler kalemi doğru tutulmasının nasıl olması gerektiğini gösterip yaptıklarını hatta öğretmen ve öğrenci beraber kalem tuttuklarını belirtmişlerdir.

Sınıf ve okul öncesi öğretmenlerin bazıları çocukların doğru kalem tutmalarını sağlamak için doğru kalem tutan arkadaşlarını örnek gösterdiklerini ve arkadaşlarından yardım almaları gerektiğini ifade etmişlerdir.

Doğru kalem tutması için bolca çizgi çalışması yapılması gerektiğine inanan sınıf ve okul öncesi öğretmenleri doğru kalem tutmayan çocuğu uyardığını ve müdahale ettiğini kalemi doğru tutması için tekrarlar yapması gerektiğini belirtmişlerdir. Kalemi yanlış tutan çocuğa öğretmen anında müdahale etmelidir (Akyol, 2005). Temur (2011) çocuğun kalemi yanlış tutuşu eğer düzeltilmezse ömür boyu süren bir durumu yaratacağı için bu süreçte öğretmenlerin gereken özeni göstermesi gerektiğini söyleyerek öğretmenlerin görüşlerini desteklemiştir.

Sınıf ve okul öncesi öğretmenlerin birkaçı da çocukların doğru kalem tutma alışkanlığını kazanmaları için pekiştireçlerle desteklenmeleri gerektiğini düşünmektedirler.

İkinci soruya verilen cevaplarda oluşan anahtar kelimeler “göstermek ve izlemek, tekrar, birlikte, arkadaş yardımı, çizgi çalışması, uyarmak ve müdahale etmek, pekiştireç, ödüllendirme ve yönlendirme” dir. Araştırmaya katılan sınıf ve okul öncesi öğretmenleri çocukların doğru kalem tutması için çocuklara kalem tutmayı göstermesi, çocukları bu süreçte izlemesi, sıklıkla tekrar ettirmesi, arkadaşlarından yardım istemesi ve her aşamada pekiştireç ve ödüllerle bu süreci

desteklemesi olumlu bir yoldur. Ancak öğretmenlerin bazıları çocukların doğru kalem tutmaları için onları eleştirmesi ve onlara devamlı müdahale etmesi çocuğun yazmaya karşı isteğini azaltabileceğinden bu durumun doğru bir yol olduğu söylenemeyebilir.

### **Oturma şekli**

Araştırmaya katılan sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin sizce doğru oturma şekli nasıldır? Sorusuna genellikle arkaya yaslanarak dik oturmalıyız demişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler iletişim araçları ve velilerin çocuğun doğru oturma şekline katkı sağlamak için önemli görülen iki unsur olduğunu belirtmiştir.

Yazı yazarken çocukların doğru oturması için üzerinde yazı yazılacak masa ve sıra çocuğun boyu ile orantılı olmalıdır. Çocuk ayağını yere basmalı ve sırtını dayayabilmelidir (Temur, 2011a; Akyol, 2005). Bu doğrultuda sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinden bazıları çocuğun göğüs gelişimini olumsuz etkilememesi için oturduğu sıra ve masanın boyuna ve yaşına uygun olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin bir kısmı çocukların doğru oturmalarını sağlamak için bu doğrultuda çocukları uyardıklarını, sıraya sabit oturmaları gerektiğini ve öne eğilmeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

Dördüncü soruya verilen cevapların maddeleri “dik olmak, öne eğilme, rahat ve sabit”tir.

### **Sıra özellikleri**

Araştırmaya katılan sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin sıraların özelliklerinin çocuklara uygunluğunu nasıl değerlendiriyorsunuz? Sorusuna cevaben sıraların boy özelliğinden bahsetmektedirler. Araştırmaya katılan öğretmenler çocukların boylarına ve yaşlarına en uygun olan sıraların tercih edilmesi gerektiğini söylemişlerdir. Öğretmenler sıraların boyunun çok alçak veya çok yüksekte olmaması gerektiğini, şuan ki sıraların tüm çocuklar için standart olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenlerden biri boyu yüksek olan sıraların çocukların göğüs gelişimini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerden bazıları sıraların tek kişilik olması halinde daha rahat yazı yazacaklarını ve sıraların tahta yerine plastik olmasının çocukların fiziksel gelişimi yönünden olumlu olacağını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan sınıf ve okul öncesi öğretmenleri çocukların oturması gereken sıraların boylarına uygun ve ortopedik olması konusunda hem fikirdir. Öğretmenler Kavak ve Bumin (2009)'in araştırmasını destekler nitelikte görüş bildirmişlerdir. Bu doğrultuda Kavak ve Bumin (2009) masa ve sıra seçiminin çocukların sınıf düzeyleri ve fiziksel özelliklerine göre seçilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Çocukların durumuna göre seçilen masa ve sıraların okunaklı yazmalarını olumlu etkilediğini vurgulamıştır.

Beşinci soruya verilen cevapların faktörleri “sıranın yüzeysel özellikleri, sıranın rengi, boy özelliği, orantı, uygunluk, sıranın neyden yapıldığı, tek kişilik, bel seviyesi-göğüs altı hizası, rahatlık, standart ve ortopedik.”dir.

### **Yanlış oturma şekli**

Araştırmaya katılan sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin bir çocuğun yanlış oturduğunu düşündüğünüzde ona nasıl bir telkinde bulunursunuz? Sorusuna genellikle dinlediği bir hikayeden, izlediği bir filmde veya yanına oturarak çocuğa doğruyu göstermeye çalışırım demişlerdir.

Öğretmenlerden bazıları ise çocuğu sürekli uyararak veya düzelterek yanlış oturmasını düzeltirim demişlerdir. Öğretmenlerden bir kaçı da doğru oturan bir öğrenciyi örnek gösteririm ya da doğru oturan öğrenciyi ödüllendirmeye giderim demişlerdir.

Noda ve Tanaka-Matsumi (2009)'e göre öğretmenlerin öğrencilere doğru oturması konusunda verdiği bilgilerin yeterli olmadığı görüşü bu sonucu destekler niteliktedir. Bunun yanı sıra Noda ve Tanaka- Matsumi (2009) yanlış oturuş şekli hakkında bilgi verenlerin fizyoterapistler olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Altıncı soruya verilen cevapların maddeleri “göstermek ve izlemek, tekrar, birlikte, arkadaş yardımı, çizgi çalışması, uyarmak ve müdahale etmek, pekiştirme, ödüllendirme ve yönlendirme.”

### **Defter veya kağıt tutma şekli**

Araştırmaya katılan sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin sizce yazı yazarken defteri ya da kağıdı nasıl tutmamız gerektiğini düşünüyorsunuz? Sorusuna bir kısmı defteri hafif eğimli tutmamız gerekir derken bir kısmı ise defterin sırada dik veya düz tutulması gerektiğini söylemişlerdir. Öğretmenlerden birkaçı defteri ya da kağıdı öğrencinin kendi durumuna göre yön vermesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Alan yazınına bakıldığında, kağıt veya defter tutma pozisyonu sağ el ve sol eli çocuğa göre değişkenlik göstermektedir. Sağ eli bir çocuk kağıdı sola 40-45 derece eğimli tutması halinde daha rahat bir yazı yazacağı ön görülmektedir (Temur, 2011b). Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu yazı yazarken kağıdı nasıl tutmamız konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Yazı yazarken kağıdı hafif eğimli tutmamız gerekir diyen öğretmenlerin yanı sıra çocuk kendi durumuna göre belirlemeli diyen öğretmenlerde vardır. Bunun yanı sıra yazı yazarken kağıdı düz tutmalıyız diyen öğretmenler de mevcuttur.

Yedinci soruya verilen cevapların maddeleri “eğimli ve düz” dür.

### **İşaret parmağı**

Araştırmaya katılan sınıf ve okul öncesi öğretmenlerine işaret parmağı açısından farklı fotoğraflar gösterilmiştir. Şekil 13’de işaret parmağının bükülme derecesi doksan derecenin altında iken Şekil 14’de işaret parmağının bükülme derecesi doksan derecedir. Öğretmenlerin çoğunluğu kalem tutarken işaret parmağının doksan derece olması gerektiğini düşünmektedirler. Öğretmenler kalem tutarken işaret parmağı doksan derece olmazsa işaret parmağının gereğinden fazla yorulacağını ifade etmişlerdir. Şekil 14’ü doğru kabul eden öğretmenlerden bazıları kendi kalem tutuşuna yakın olduğu için doğru kabul ettiğini söylemiştir.

Şekil 13’ü kabul eden öğretmenlerden bir tanesi ise neden doğru olduğunu açıklayamamıştır. Her iki fotoğrafın da doğru olmadığını savunan öğretmenler Şekil 13’deki fotoğrafta çocuk işaret parmağını çok dik tuttuğunu Şekil 14’deki fotoğrafta ise işaret parmağını çok sıkı olduğunu ifade etmiştir.

Bunun yanı sıra öğretmenler kendilerine göre doğru olan fotoğrafın gerekçesini açıklamak yerine kendilerine göre doğru olmayan fotoğrafın neden yanlış olduğunu açıklamayı uygun görmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli Şekil 14'ü doğru bularak kalem tutarken işaret parmağının doksan derece olması gerektiğini desteklemişlerdir.

### **Önkol pozisyonu**

Araştırmaya katılan sınıf ve okul öncesi öğretmenlerine önkol pozisyonu açısından farklı iki fotoğraf gösterilmiştir. Şekil 15'deki önkol açısı dışı doğru kırk beş derece iken Şekil 16'daki fotoğrafta ön kol açısı dışı doğru kırk beş dereceden azdır.

Şekil 15'deki fotoğrafın doğru olduğunu kabul eden öğretmenler Şekil 16'daki fotoğrafın yanlışlarını söylemişlerdir. Öğretmenler Şekil 16'daki fotoğrafta çocuğun kağıda çok yakın olduğunu ve sıraya çok yaklaştığını söyleyerek Şekil 15'deki fotoğrafın doğru olduğunu söylemiştir.

Şekil 16'daki fotoğrafın doğru olduğunu söyleyen öğretmenlerden bazıları fotoğraftaki parmak sayısının ve parmakların duruşunun diğer fotoğrafa göre daha uygun olduğunu söylemiştir. Öğretmenlerden bazıları ise yazı yazarken iki kolunu da kullandığı için Şekil 16'yı doğru kabul etmişlerdir.

Öğretmenlerin önkol pozisyonu açısından gösterilen fotoğrafların doğruluklarıyla ilgili açıklama yaparken önkol pozisyonu dışında başka faktörlere bakarak açıklama yaptıkları söylenebilir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin tümü önkol pozisyonu hakkında net bir bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir.

### **Kalemi kavrayan parmak sayısı**

Araştırmaya katılan sınıf ve okul öncesi öğretmenlerine parmak sayısı farklı olan iki fotoğraf gösterilmiştir. Şekil 17'deki fotoğrafta kalemi üç parmaktan fazla parmakla tutarken Şekil 18'deki fotoğrafta baş, işaret ve orta parmak yani üç parmakla tutmuştur.

Araştırmaya katılan sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin tümü Şekil 18 fotoğrafını doğru kabul etmiştir. Öğretmenler Şekil 17 fotoğrafındaki tutuşta

çocuğun parmaklarının çok yorulacağını, parmaklarını çok kastığını ve hareketinin sınırlı olacağını söylemiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tümü kalemi kavrayan parmak sayısının baş, işaret ve orta parmak olan fotoğrafın doğru olduğunu söyleyerek kalemi kavrayan parmak sayısının nasıl olması konusunda net ve doğru bilgiye sahip olduklarını ortaya koymuşlardır.

### **Başparmak**

Araştırmaya katılan öğretmenlere baş parmak tutuşuyla ilgili iki resim gösterilmiştir. Şekil 19'da kalem baş ve işaret parmağıyla kavranırken Şekil 20 fotoğrafında kalem baş, işaret ve orta parmakla kavranmıştır.

Araştırmaya katılan tüm öğretmenler Şekil 19 fotoğrafındaki kalem tutuşun doğru olmadığını belirtmiştir. Öğretmenler Şekil 19'daki fotoğrafta orantısız bir tutuş olduğunu, parmakların gereğinden fazla sıkıldığını bu nedenle kasların çabuk yorulduğunu, kaleme hakim olmada sorunlar yaşanabileceğini bunun sonucunda da güzel bir yazı çıkmayacağını söylemişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tümü on birinci soruda fikir birliğine ulaşıp Şekil 20 fotoğrafının doğru olduğunu söyleyerek başparmak pozisyonu hakkında doğru ve net bir görüş bildirmişlerdir.

### **Kalemi kavrama noktası**

Araştırmaya katılan sınıf ve okul öncesi öğretmenlerine kalemi kavrama noktalarıyla ilişkin üç fotoğraf gösterilmiştir. Şekil 21'de kalem üst noktadan kavranmakta, Şekil 22'de kalem orta noktadan kavranmakta, Şekil 23'de ise kalem alt noktadan kavranmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu Şekil 22 fotoğrafını doğru olduğunu belirtse de öğretmenlerden bazıları ise Şekil 21 fotoğrafını kabul etmiştir. Sadece bir öğretmen Şekil 23 fotoğrafının doğru olduğunu söylemiştir.

Şekil 21 fotoğrafını doğru kabul eden öğretmenler diğer fotoğraflarda kalem tutulan noktaların kalem ucuna çok yakın olduğunu ve orantısız kalem tutulduğunu savunmuştur. Şekil 22 fotoğrafında kalemin orta noktasından tutulduğu için öğretmenlerin çoğu tarafından doğru kabul etmiştir.

Araştırmaya katılan օđretmenlerin çoğunluğu kalemin orta noktasından tutulması gerektiğini savunmuştur. Şekil 22 fotoğrafı dışında diğer fotoğrafların doğruluğunu savunan օđretmenlerde fotoğrafı inceleyerek bakmadıkları gօrlmřtir. nk Şekil 22 fotoğrafında kalemin orta noktasından tutulmasına rağmen fotoğrafı inceleyerek bakmadıkları için Şekil 22 fotoğrafını yanlış saymışlardır. Oysaki Şekil 22 fotoğrafının yanlış olduğunu dşnen օđretmenlerde kalemin orta noktasından tutulması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Alan yazını araştırmaya katılan օđretmenlerin gօrřleriyle aynı doğrultudadır. Temur (2011c)'a gօre kalemi orta noktadan (standart) kavrayan օđrenciler ile alt veya st noktadan kavrayan օđrencilerin yazma hızları arasında farklılık gօzlenmiřtir. Kalemi orta noktadan kavrayan çocuklar daha hızlı yazmaktadır.

## **Öneriler**

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan hareketle geliştirilen öneriler aşağıda belirtilmiştir.

- Okul öncesi ve birinci sınıf müfredatında kalem-kağıt tutma ve oturuş şekli ile ilgili bilgilendirici, yönlendirici ve görsellerle desteklenmiş bilgiler yer almalıdır.
- Yapılan bu araştırmada öğretmenler yazmayı etkileyen faktörlerden sadece fiziksel boyutunu dikkate alarak cevaplar vermişlerdir. Bundan sonra yapılacak olan araştırmalarda yazmanın sosyal, bilişsel ve duyuşsal boyutları da dikkate alınmalıdır.



## Kaynaklar

- Aksan, D. (2006). *Dil Őu bűyűlű dűzen*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksan, D. (1995). *Her yűnűyle dil (Ana izgileriyle dilbilim)*. Ankara: Tűrk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksoy, Őmer A. (1975). *GeliŐen ve űzleŐen dilimiz*. Ankara: TDK Yayınları.
- Akyol, H. (2005). *İlk okuma yazma űğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H., & Temur, T. (2008). Ses temelli cűmle yűntemi ve cűmle yűntemi ile okuma-yazma űğrenen űğrencilerin okuma becerilerinin űğretmen gűrűŐlerine gűre deęerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Ŭniversitesi Sosyal Bilimler Enstitűsű Dergisi*, 9, 79-95.
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun tűrke űğretim yűntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H., ve Duran, E. (2010). BitiŐik eęik yazı űğretimi çalıŐmalarının çeŐitli deęiŐkenler açısından incelenmesi. *Tűrk Eęitim Bilimleri Dergisi*, 8, (4), 817-838.
- Alperen, N. (1989). *Tűrke (Gűzel konuŐma, okuma ve yazma) űğretim rehberi*. İstanbul: Milli Eęitim Basımevi.
- Aral, N., Kandır, A., ve YaŐar, M.C. (2000). *Okul űncesi eğitim ve ana sınıŐı programları*. Ankara: Ya-Pa Yayın Pazarlama.
- Aram, D. (2005). Continuity in children's literacy achievements: A longitudinal perspective from kindergarten to school. *First Language*, 25, 259–289.
- Aram, D., & Biron, S. (2004). Joint storybook reading and joint writing interventions among low SES preschoolers: Differential contributions to early literacy. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 588–610.
- Bűyűkűztűrk, Ő., Kılıç akmak, E., Akgűn, Ő. E., Karadeniz, Ő., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araŐtırma yűntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Calp, M. (2009). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Carter, C.; Bishop, J., & Kravits, aaL. (2002). *Key to Effective learning* (3rd Ed.). New Jersey: Printice Hall.
- Cemiloğlu, M. (2009). *Dil bilimi açısından türkçe yazılı anlatım ve anlatım teknikleri öğretimi*. Bursa: Alfa Aktüel Yayıncılık.
- Clay, M. M. (2001). *Change over time in children's literacy development. portsmouth*. NH: Heinemann.
- Coşkun, E. (2009). Yazma Eğitimi, İçinde Akyol, H. ve Kırkkılıç A. (Ed.) *İlköğretimde Türkçe öğretimi (49-50)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Mesut Bütün & Selçuk Beşir Demir ( Çev. Edt.). Ankara: Siyasal Yayıncılık.
- Croutch, B. (1976). Handwriting and correct posture. In J. Arena (Eds.), *Building handwriting skills* (pp.43-44). USA: Academic Therapy Publications.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 934–945.
- Cüceloğlu, D. (1998). *İçimizdeki çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelenk, S. (2010). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım.
- Çelik, M, E. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, Sonbahar 2012, 7(1), 727-743.
- Damar, M. (2009). Okul öncesi eğitimde dil etkinlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 38, (182), 96-105.
- Davies, E. (1958). *The elementary school child and his posture patterns*. Newyork: Appleton Century Crofts Inc.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Denton, K., West, J., & Walston, J. (2003). *Reading—Young children's achievement and classroom experiences: Findings from the condition of education*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ergin, M. (2007). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım.
- Erten, S. A. (1996). Dinleme – Anlama becerisinin önemi ve geliştirme yolları. *Anadili Dergisi, 1*, 51-54.
- Goonetilleke, R. S., Hoffmann, E. R. & Luximon, A. (2009). Effects of pen design on drawing and writing performance. *Applied Ergonomics 40*, (2), 292– 301.
- Göğüş, B. (1978). *Ortaokullarda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara:Gül Yayınevi.
- Graham, S., & Weintraub, N. (1996). A review of handwriting research: Progress and prospects from 1980-1994. *Educational Psychology Review, 8*, (1), 7-87.
- Groff, P. J. (1961). New speeds in handwriting. *Elementary English, 38*, 564-565.
- Güleryüz, H. (2004). *Türkçe ilköğretim yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın.
- Harrison, E. M. (1976). The brain-damaged child and writing problems. In J. Arena (Ed.), *Building Handwriting Skills* (pp. 1-10). USA: Academic Therapy.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: Alongitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology, 80*, 437–447.
- Kalaycı, N. & Temur, T. (2005). İlköğretim okullarında dinleme becerisini nasıl geliştirebiliriz?. *Eğitime Bakış, 7*, 53-63.
- Kaplan, M. (2009). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergah Yayınları.

- Kavak, S. T., & Bumin, G. (2009). The effects of pencil grip posture and different desk designs on handwriting performance in children with hemiplegic cerebral palsy, *J Pediatr (Rio J)*, 85, (4), 346-352.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (1995). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Keskinkılıç, K. (2004). *İlk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Korkmaz, Z. (2005). *Türk dili üzerine araştırmalar (birinci cilt)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Koziattek, S.M., & Powell, N. J. (2003). Pencil grips, legibility and speed of fourth-graders writing in cursive. *American Journal of Occupational Therapy*, 57, (3), 284-288.
- Köksal, K. (2003), *Okuma yazmanın öğretimi*. Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Levin, I., Both-De Vries, A., Aram, D., & Bus, A. (2005). Writing starts with own name writing: from scribbling to conventional spelling in Israeli and Dutch children. *Applied Psycholinguistics*, 26, 463–477.
- Lu, J. (2005). The listening style inventory as an instrument for improving listening skills. *Sino-US English Teaching*, May, (2) 5, 45-50.
- MEB. (2012). *36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology*. United States of America: Sage Publication.
- Miller, W. L., & Crabtree, B. F. (2005). Clinical research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 605-640). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Neuman, S. B., & Roskos, K. (1997). Literacy knowledge in practice: Contexts of participation for young writers and readers. *Reading Research Quarterly*, 32, 10–32.

- Noda, W., & Tanaka-Matsumi, J. (2009). Effect of a classroom-based behavioral intervention package on the improvement of children's sitting posture in Japan. *Behavior Modification*, 33, (2), 263-273.
- Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Ankara: Akçağ Basım Yayın Dağıtım.
- Öztürk, B. K. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, (2), 59-72.
- Porzig, W. (1995). *Dil denen mucize*, (Çeviren: V. Ülkü) Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Sağır, M. (2002). *İlköğretim okullarında Türkçe dil bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sallabaş, M, E. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 181, 94- 107.
- Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şaşan,H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*, 74-75, 49-52.
- Taylor, J.(1985). The sequence and structure of handwriting competence: where are the breakdown points in the mastery of handwriting?. *British Journal of Occupational Therapy*, 48, 205-207.
- Temur, T. (2010). Dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların üniversite öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 303-319.
- Temur, T., Aksoy, C. C., & Tabak, H. (2011). Kalem kavrama noktası, oturuş şekli ve kağıt pozisyonu değişkenleri açısından ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin yazma hızları ve hatalarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 191, 24-37.
- Temur, T., & Çakıroğlu, A. (2011). *Etkinliklerle yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Pegem Akademi.

- Temur, T., Pilten, G., Şahin, A., & Demir, E. (2011b). Yazı ve yazma becerisi. Turan Temur(Ed.) *İlk okuma ve yazma öğretimi içinde*.(s.92-119). Ankara: Pegem Akademi.
- Temur, T. (2011). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin kalem tutma şekilleri ile kavrama sıkıştırma kuvvetlerinin betimlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11, (4), 2189-2205.
- Tseng, M. H. (1986). Development of pencil grip on handwriting speed and legibility. *Educational Review*, 38, 247- 257.
- Tseng, M. H., & Hsueh, I. P. (1997). Performance of school aged children on a chinese handwriting. *Occupational Therapy International*, 4, (4), 294-303.
- TTKB (2009). *İlköğretim türkçe dersi (1.-5. sınıflar) öğretim programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi. Ankara. <http://ttkb.meb.gov.tr/> (02.08.2012).
- TTKB (2012). *Okul öncesi eğitim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. Ankara. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> (17.03.2013).
- Uludağ, E. (2002). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama beceri düzeyleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1).
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, (23), 461-472.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (s. 11–29). NY: The Guilford Press.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., & Yılmaz, Y. (2010). Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi. Cemal Yıldız (Ed.), *Okuma ve Anlama Öğretimi* (115-123). Ankara: Pegem Akademi.
- Ziviani, J., & Elkins, J. (1986). Effect of pencil grip on handwriting speed and legibility. *Educational Review*, 3, 247- 257.

Ziviani, J., & Watson-Will, A. (1998). Writing speed and legibility of 7-14 year-old school student using modern cursive script. *Australian Occupational Therapy Journal*, 45, 59-64.

## **Ekler**

### **Ek-1: Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yazmayı Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi**

---

Merhaba benim adım Zeynep Doğan Demircioğlu. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalında Yüksek Lisans öğrencisiyim.

Öncelikle bana vakit ayırdığınız için teşekkür ederim. Bu araştırmanın en temel amacı sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin yazmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu amaca ulaşabilmem için sizin görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım.

Yapacağım görüşmede size yönelteceğim toplam 12 soru bulunmaktadır. Bu soruları içtenlikle cevapladığınızda alan yazınında ve uygulamalarda kullanılacak akademik bir bilginin ortaya çıkmasına katkı sağlamış olacaksınız. Bu görüşme yaklaşık olarak 20 dakika sürecektir. Sorulara vereceğiniz cevapları not etmeye çalışacağım ancak izniniz olursa ses kaydı almak isterim. İzin verdiğiniz takdirde alacağım ses kayıtları ve sorulara vereceğiniz cevaplar kesinlik bu araştırmanın amacı dışında kullanılmayacaktır.

Hazırsanız sorularımı yöneltmek istiyorum.



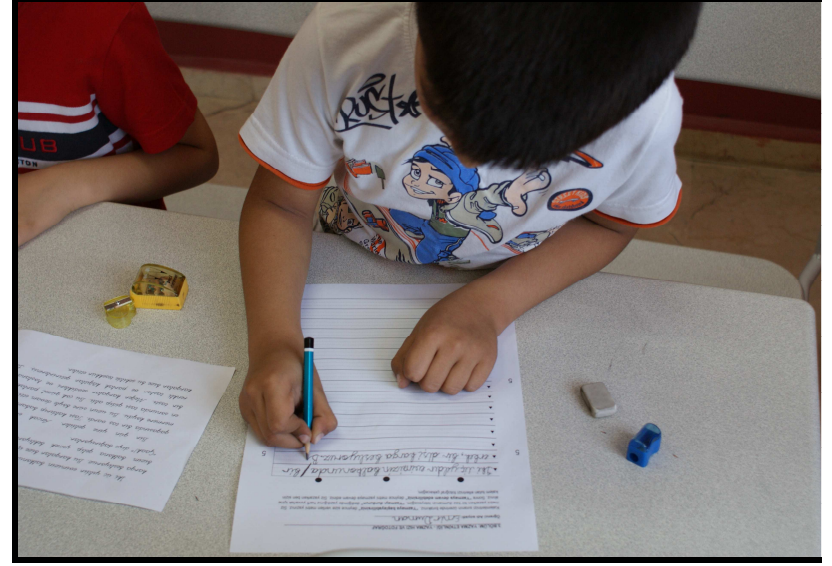
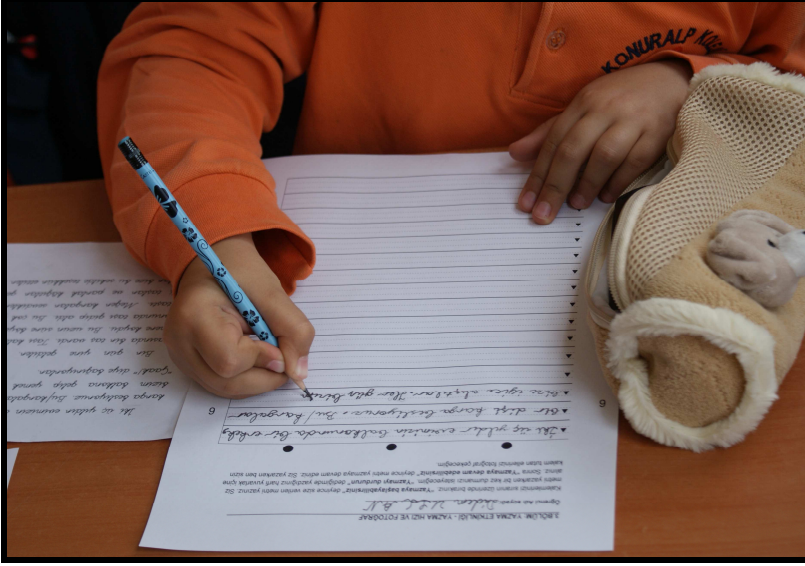
### **Görüşme soruları**

1. Yazmayı ne tür faktörlerin etkilediğini düşünüyorsunuz ( okunaklı yazma, yazma hızı vb) Neden?
2. Sizce doğru bir kalem tutma şekli nasıldır?
3. Bir öğrencinin kalemi yanlış tuttuğunu fark ettiğinizde doğru tutması için neler yapıyorsunuz?
4. Sizce doğru oturma şekli nasıldır?
5. Sıraların özelliklerinin çocuklara uygunluğunu nasıl değerlendiriyorsunuz?
6. Bir çocuğu yanlış oturduğunu düşündüğünüzde ona ne gibi telkinde bulunursunuz?
7. Sizce yazı yazarken defteri ya da kağıdı nasıl tutmamız gerektiğini düşünüyorsunuz?

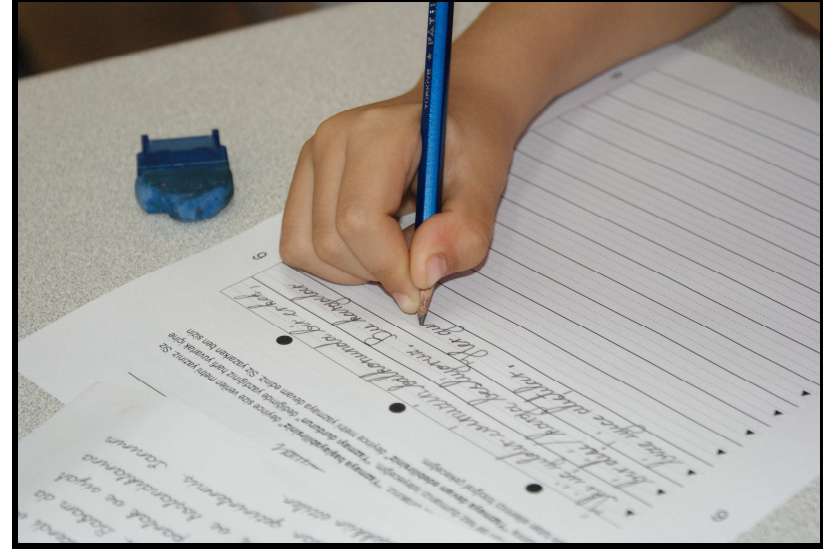
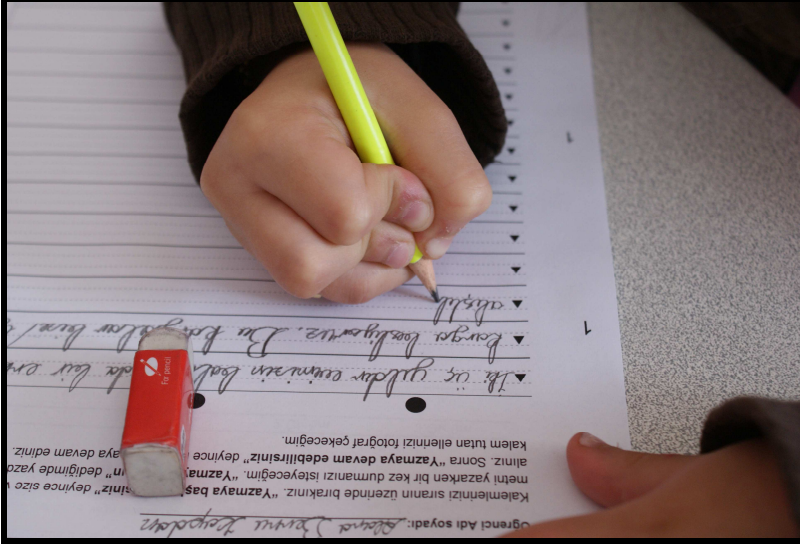
8. Aşağıda gördüğünüz resimlerdeki işaret parmakları birbirinden farklıdır. Hangi resimdeki doğru bir tutuş olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?



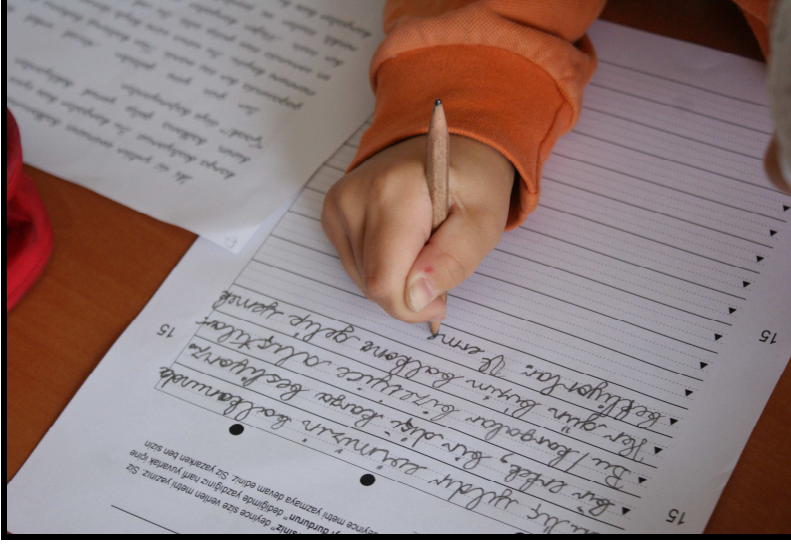
9. Aşağıda gördüğünüz resimlerdeki önkol pozisyonları birbirinden farklıdır. Hangi resimdeki doğru bir tutuş olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?



10. Aşağıda gördüğünüz resimlerdeki kalemi kavrayan parmak sayısı farklıdır. Hangi resimdeki doğru bir tutuş olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?



11. Aşağıda gördüğünüz resimlerdeki başparmak pozisyonları farklıdır. Hangi resimdeki doğru bir tutuş olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?



12. Aşağıda gördüğünüz resimlerdeki kalem kavrama noktaları farklıdır. Hangi resimdeki doğru bir tutuş olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?

