

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**İLKOKUL 2. 3. VE 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA
BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ramazan TOK

TRABZON
Haziran, 2016

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

İLKOKUL 2. 3. VE 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA
BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Ramazan TOK

Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce Yüksek
Lisans Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Özge ERDOĞAN

TRABZON
Haziran, 2016

KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 16 / 06 / 2016

Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Özge ERDOĞAN

Üye : Doç. Dr. Taner ALTUN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Seher BAYAT

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Nevzat YİĞİT
Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Tezimin içerdığı yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Ramazan Tok

16 / 06 / 2016

ÖN SÖZ

Günümüzde yazma, önemli bir öğrenme aracıdır. Çocukluk yıllarından itibaren başlayıp hayatın her döneminde kendine yer bulan yazma eyleminin etkili bir şekilde öğrenilmesi gerekmektedir. Yazma becerilerinin kazanılması gerek okul yaşamında gerekse sonraki dönemlerde bireye pek çok fayda sağlamaktadır. İlkokul öğrencilerinin yazma becerilerinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışmanın alanına katkısı olacağı düşünülmektedir.

Çalışmamın her aşamasında birikimleriyle bana destek olan, sürekli beni yönlendiren, akademik hayatıyla da bana örnek olan danışmanım, değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Özge ERDOĞAN'a ve araştırma sürecinde yardımlarını esirgemeyen, verilerin analiz ve çözümlenmesinde her türlü desteği gösteren, güler yüzüyle her daim örnek aldığım değerli hocam Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN'a gönülden teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışma sürecinde bilgi ve desteğini esirgemeyen değerli arkadaşlarım Caner ÖZDEMİR ve Merve ATAŞ'a teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmamda gerekli düzenlemeleri yapan Yıldızlı TOKİ İlkokulu, Bedri Rahmi Eyüboğlu İlkokulu ve Ülkü İlkokulu idarecilerine teşekkür ederim.

İnsanlığı, cömertliği, fedakârlığıyla ailesinin refahı için bir ömür çalışıp çabalayan değerli babama, sevgi ve yardımseverliğiyle beni büyüten değerli anneme ve desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen kardeşlerime en derin şükran ve sevgimi sunuyorum.

Haziran, 2016
Ramazan TOK

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	x
1. GİRİŞ.....	1
1. 1. Araştırmanın Amacı.....	3
1. 2. Araştırmanın Önemi	3
1. 3. Sayıtlar	4
1. 4. Sınırlılıklar	4
1. 5. Tanımlar	4
2. LİTERATÜR TARAMASI.....	5
2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	5
2. 1. 1. Yazma	5
2. 1. 2. Yazma Becerisi	6
2. 1. 2. 1. Yazılı Anlatım	13
2. 1. 2. 2. Okunaklılık	16
2. 1. 3. Yazma Becerisini Etkileyen Faktörler	18
2. 1. 3. 1. Kalem Tutma	18
2. 1. 3. 2. Kâğıt ve Kâğıdın Pozisyonu.....	19
2. 1. 3. 3. Oturuş	20
2. 1. 3. 4. El Tercihi	20
2. 1. 3. 5. Yazma Hızı.....	21
2. 1. 3. 6. Yazı Yönü.....	21
2. 1. 3. 7. Kas Gelişimi	22
2. 1. 3. 8. Boşluklar	22
2. 1. 3. 9. Çizgi Takibi.....	22
2. 1. 4. Yazma Öğretimi	23
2. 1. 5. İlköğretim Türkçe Öğretim Programında Yazma.....	25

2. 1. 5. 1. Yazma Öğrenme Alanı	25
2. 1. 6. Bitişik Eğik El Yazısı	27
2. 1. 7. Yazma Güçlüğü	31
2. 1. 8. İlgili Araştırmalar	34
2. 1. 8. 1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	34
2. 1. 8. 2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	39
2. 2. Literatür Taramasının Sonucu	42
3. YÖNTEM	43
3. 1. Araştırmanın Modeli	43
3. 2. Evren ve Örneklem.....	43
3. 3. Veri Toplama Araçları.....	44
3. 3. 1. Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği	44
3. 3. 2. Yazılı Anlatımı Değerlendirme İçin Dereceli Puanlama Anahtarı	45
3. 3. 3. Yapılandırılmış Çalışma Kâğıdı	45
3. 4. Verilerin Toplanması.....	46
3. 5. Verilerin Analizi.....	46
4. BULGULAR.....	47
4. 1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	47
4. 2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	48
4. 3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	49
4. 4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	49
5. TARTIŞMA	51
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	56
6. 1. Sonuçlar	56
6. 2. Öneriler	56
6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler	56
6. 2. 2. Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	56
7. KAYNAKLAR	58
8. EKLER	65
9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ.....	71

ÖZET

İlkokul 2. 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin İncelenmesi

Bu araştırmada ilkokul 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğrencilerin yazı yazma performansları incelenmiştir. Çalışmada betimsel türde tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılında Trabzon il merkezindeki üç ilkokulda yürütölmüştür. Araştırma basit olasılıklı (rastgele) örnekleme yolu ile belirlenen 436 öğrenci ile yürütölmüştür. Araştırma verileri, “Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği ve Yazılı Anlatımı Değerlendirme İçin Dereceli Puanlama Anahtarı” ile değerlendirilmiştir. Araştırma verileri SPSS 18 paket programı ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda, aritmetik ortalama puanlara bakıldığında öğrencilerin yazı okunaklılığının orta düzeyde olduğu görölmüştür. Yazılı anlatım çalışmalarının aritmetik puanları incelendiğinde, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin iyi düzeyde olduğu görölmüştür. Öğrencilere uygulanan kopyalama çalışmalarının frekans dağılımları incelendiğinde, öğrencilerin % 25,7’sinin yazısının okunaklı olmadığı görölmüştür. Yazılı anlatım çalışmalarının frekans dağılımları incelendiğinde öğrencilerin %9,8’inin yazılı anlatım becerilerinin kötü seviyede olduğu görölmüştür. Ayrıca yazı okunaklılığında sınıflar arasında anlamlı bir farkın olmadığı, yazılı anlatım becerilerinde ise sınıflar arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi için, mekanik yazma becerileri ile ilgili çalışmaların yapılması ve yazma becerilerini etkileyen değişkenlerle ilgili araştırmalar yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yazma, Yazma Becerileri, Yazma Gelişimi.

ABSTRACT

Investigating The Primary School 2nd, 3rd and 4th Grade Students' Skills of Writing

This research aims to investigate the skills of writing in 2nd, 3rd and 4th grade primary school students. In this reserach the writing performances of the students are analysed. In the work, scanning model in descriptive type is used. The research was done in three primary school in Trabzon in 2014-2015 education year. The research was gone through with 436 students determined by simple probability (random) sampling method. The research data was evaluated using "Multi dimension allegibility scale and Staggered scoring key for written manner of telling evaluation. The research data was analysed by SPSS 18 package programme.

As a result of the research, when looked at the arithmetic average of the students, it was found that their font legibility is at an intermediate level. Analysing the frequency distribution of the work of the students writing, it was found that their writing skills are at a good level. Analysing the frequency distribution of copying works, it was found that 25,7 % of students' writing isn't legible. Analysing the frequency distribution of writing work, it was found that 9,8 % of students' writing skills are at a bad level. It was concluded that there was no significant difference in font legibility, but there was a signficiant difference in writing skills between classes. In the study, to improve student's writing skills, it is suggested that works related with mechanical writing skills and researches about the variables influencing writing skills should be done.

Key Words: Writing, Writing Skills, Improvement of Writing.

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
Tablo 1.	1-9. Sınıflardaki Çocukların Cinsiyetlerine Göre Harf Bazında Bir Dakikada Ortalama Yazma Hızları (Akyol, 2013)	21
Tablo 2.	Öğrencilerden Oluşan Örneklem Grubuna İlişkin Bilgiler	44
Tablo 3.	Değerlendiricilerin Güvenirlik Analizi Sonuçları	45
Tablo 4.	Öğrencilerin Yazı Okunaklılığına İlişkin Puanları	47
Tablo 5.	Öğrencilerin Yazı Okunaklılığına İlişkin Frekans Dağılımları	47
Tablo 6.	Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Puanları	48
Tablo 7.	Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Frekans Dağılımları	48
Tablo 8.	Öğrencilerin Yazı Okunaklılığı Çalışmalarının Sınıflara Göre ANOVA Sonuçları	49
Tablo 9.	Öğrencilerin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Sınıflara Göre ANOVA Sonuçları	50

KISALTMALAR LİSTESİ

Bkz. : Bakınız

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı



1. GİRİŞ

Düşünceyi, duyguyu, olayı yazı ile anlatmaya “yazma” denir. Yazma, konuşma gibi bir anlatım yoludur. Ancak konuşmadan ayrı beceriler de gerektirir. Öğrencilerin bir konuda istenileni uygun bir biçimde yazması, onların konuşma ve düşünme yetilerine bağlıdır. Bu açıdan yazma çalışmalarını konuşmalara bağlama, yazılı anlatım etkinliklerinin çıkış noktası olacaktır. Çünkü, öğrencilerin okul içi ve dışı hayatlarında ilk başvurdukları anlaşma aracı konuşmadır (Demirel ve Şahinel, 2006). Yazma uğraşı okuma, düşünme ve konuşma etkinlikleriyle birlikte yürütülür. Okuduğu ya da duyduğu sözcüklerin gücünü kavrayamayan öğrenci, istenilen düzeyde düşünme gücüne erişmez. Çünkü düşünme, sözcükler arasında ilişki kurmaktır. Yazma ise, düşünce üretmek ya da düşünceyi iletmektir (Köksal, 1999).

Yazma aynı zamanda çocuğun bilerek çözümleyici bir eyleme girişmesini gerektirir. Çocuk, konuşurken çıkardığı seslerin pek bilincinde olmadığı gibi, bu sırada yürüttüğü zihinsel işlemlerin bilincinde hiç değildir. Oysa yazarken, her sözcüğün ses yapısını tanıma, parçalarına ayırmak ve sözcüğü daha önceden çalışmış ve ezberlemiş olması gereken alfabetik simgelerle yeniden üretmek zorundadır. Yine amaçlı biçimde, tümce oluşturmak için sözcükleri belli bir sıraya koymak zorundadır. Yazılı dilin, içinden konuşmayla olan ilişkisi sözlü konuşmanınkinden farklı olduğu için, yazılı dil bilinçli bir çaba gerektirir: gelişme süreci içinde sözlü konuşma, içinden konuşmadan sonra gelir ve ortaya çıkışı için içinden konuşmanın varlığı gereklidir (çünkü yazı yazma eylemi, içinden konuşmanın çevirisinin yapılması demektir.) Ancak düşüncenin dilbilgisi, bu iki durumda aynı değildir. Hatta denilebilir ki, içinden konuşmanın sözdizimi, yazılı konuşmanın sözdiziminin tam karşıtıdır ve sözlü konuşma bu bakımdan ikisinin ortasında yer almaktadır (Vygotsky, 1998).

Yazı, konuşma dilindeki sözcük ve cümlelerin bazı sembolik şekil ve çizimlerle kâğıt üzerine aktarılmış biçimleridir. Öğrencilerin istenilen biçimde yazı yazmaları, onların büyük ölçüde konuşma ve düşünme yetilerine bağlıdır. O nedenle yazma çalışmalarının günlük konuşma diline bağlanması, yazılı anlatım çalışmalarının çıkış noktasını oluşturur. Konuşma nasıl bireylerin duygu, düşünce ve izlenimlerini sözel dille karşısındakine bir şey söyleme işi ise, yazma da aynı konularda karşısındakine bir şey yazma işidir. Bu ortak özelliğinden dolayı yazma öğretimi konuşma öğretimiyle birlikte tasarlanıp geliştirilmesi gereken bir süreçtir. Ancak konuşma yüz yüze yapılan bir eylemdir. Yazma ise o anda birlikte olmayan insanlar arasında olur (Çelenk, 2007).

Yazma eylemi, sadece bir öğrenme alanı değil aynı zamanda bir iletişim aracı, kişinin kendini ifade etme aracıdır. Bir iletişim aracı olarak yazının taşınması gereken en önemli özellik okunaklı olmasıdır. Yazının okunaklı olması onu meydana getiren harf, hece ve kelimelerin kolayca okunur olmasına bağlıdır. Bu bakımdan hangi yazının daha okunaklı yazıldığı, çeşitli araştırmalarla belirlenmeye çalışılmıştır (Güneş, 2007a). Yapılan araştırmalarla okunaklılığın nasıl geliştirilebileceği, yazı okunaklılığını etkileyen unsurlar, yazma hataları ve el yazısının gelişimi hakkında birçok çalışma yapılmıştır (Coppede, Okuda ve Capellini, 2012; Mason, Haris ve Graham, 2011).

Yazmanın bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutu vardır. Yazmanın bilişsel boyutunu; kazanılan bilgilerin, duyuların, görülenlerin sıraya konarak zihinsel işlemlerden geçirilmesi ve yorumlanması oluşturulurken, yazma becerisinin duyuşsal boyutunu; yazılı anlatımın yalınlığı, akıcılığı, çekiciliği, yazının güzelliği ve okunaklılığı oluşturmaktadır. Defter, kâğıt, kalem kullanma ve yazmadaki kas hareketlerinin eşgüdümü ise devinişsel boyutu oluşturur (Köksal, 1999). Yazma becerisi daha çok psiko-motor davranış ağırlıklıdır. Bu beceri öğrencinin küçük kas gelişimine bağlı olarak gelişir. Okula yeni başlayan öğrencilerin küçük kasları henüz istenilen düzeyde değildir. Bunun belli çalışmalarla geliştirilmesi gerekir. Öncelikle yazmaya hazırlık çalışması yapılması, sonra da çizgi çalışmalarına yer verilmelidir (Kılıç, 2003).

Yazı yazmasını bilmek, kelime dağarcığının kapasitesine ve yazılı metinlerle kurulan ilişkinin sıklığına bağlıdır. Kişi, ne kadar çok yazılı materyal okursa yazma becerisi de o kadar nitelikli hale gelir. Yazılı metin örneklerinin kalitesi de bir diğer unsurdur (Kadioğlu, 2012). Bu nedenle yazma becerisi bireyi araştırmaya, eksiklerini tamamlamaya, yanlışlarını düzeltmeye yöneltir. Yazma becerisi insanın bilgi kazanması, zihince olgunlaşması ve tutarlı düşünce alışkanlığı kazanmasında etkin bir şekilde rol oynar. Eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirir. Kişinin kendisini keşfetmesini sağlar. Ayrıca öğrencilerin kendi bakış açılarını etkin bir biçimde yapılandırmasına yardımcı olması, akademik başarıyı artırması ve bireylerin tüm yaşamları süresince kullanacakları önemli bir beceri olmasından dolayı eğitimde önemli bir yer tutar (Özdemir, 2014). Ayrıca yazma becerileri, öğrencilerin düşüncelerini geliştirme, bilgilerini düzenleme, dili akıcı bir şekilde kullanma, düşünme, anlama, iletişim kurma ve duygularını aktarma becerilerini de geliştirmektedir (MEB, 2009).

Öğrenciler okulda geçirdikleri zamanlarının önemli bir bölümünü yazma etkinliklerine ayırmaktadırlar. Yazma gelişimi sağlıklı bir şekilde ilerleyen öğrencinin bu performansı gerek akademik anlamda gerekse duyuşsal anlamda öğrenciyi olumlu etkileyecektir. Aksi bir durumda ise öğrencide özgüven ve motivasyon kaybı yaşanabilir. Dolayısıyla okul

hayatının büyük bir bölümünde karşılaşılan ve devam eden yıllarda da kullanılan yazma eyleminin kazanımı son derece önem arz etmektedir.

1. 1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada ilkokul öğrencilerinin yazma becerileri okunaklılık ve yazılı anlatım açısından iki farklı yönden ve kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Ayrıca çalışma ile ilkokullarda eğitim gören öğrencilerin yazma becerilerinin incelenmesi ile birlikte öğrencilerin üst sınıflara gittikçe yazma becerilerinde gelişimin olup olmadığı hakkında durum tespiti yapılması amaçlanmıştır.

Araştırmanın alt amaçları ise şunlardır:

1. İlkokul 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yazıları okunaklılık açısından ne düzeydedir?
2. İlkokul 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ne düzeydedir?
3. İlkokul 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yazı okunaklılığı sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. İlkokul 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

1. 2. Araştırmanın Önemi

Yazma, edinim ve uğraş olarak bireyin eğitim hayatında en fazla zaman alan eylemlerden birisidir. Yazma sürecinin sağlıklı bir şekilde işlemesi eğitim sürecinde öğrencinin akademik başarısını doğrudan etkilemektedir. Birçok üst düzey bilişsel beceriye sahip olan yazma sürecinde karşılaşılabilecek aksaklıklar, yanlış alışkanlıklar ve olumsuz yaşantılar öğrencinin yazma motivasyonunu ve bununla bağlantılı olarak akademik başarısını olumsuz etkileyebilmektedir. Yazma eyleminde başarılı olamayan öğrenci duyuşsal açıdan kendisini zayıf hissedebilir, özgüven kaybı yaşayabilir. Bu da zaman içinde akademik ve ardından da iş yaşamına yansiyabilir. Dolayısıyla bireyin okul yaşantısının önemli bir bölümünü oluşturan yazma uğraşı, kişiyi hayatı boyunca etkileyebilecek olumlu ya da olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir.

Yazma becerileri ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Özellikle yurt içinde yapılan çalışmalara bakıldığında; yazma becerileri ile ilgili yapılan tez çalışmalarının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışmada ise yazma becerilerine ilişkin üç farklı ölçüm yapılmış ve bu becerilerin sınıf düzeylerine göre nasıl bir gelişim gösterdiği incelenmiştir. Bu bağlamda yapılan çalışma, öğrencilerin yazma becerilerinin ne düzeyde olduğunu ortaya koymasından önem arz etmektedir.

1. 3. Sayıtlar

1. Katılımcılar yazılarında gerçek performanslarını sergilemişlerdir.
2. Veri toplama sürecinde katılımcılar aynı şartlar altında çalışmaya katılmışlardır.

1. 4. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Trabzon' da ilkokul 2. 3. ve 4. sınıfa devam eden öğrencilerle sınırlıdır.
2. Araştırma belirlenen ölçme araçlarıyla toplanan verilerle sınırlıdır.

1. 5. Tanımlar

Yazma: Kişinin zihnindekileri, karşı tarafa iletmek amacıyla belli semboller kullanarak açıklama çabası içine girmesidir.

Yazma becerisi: Yazma eyleminde beklenen performansı yerini getirebilme yetisidir.

Yazma gelişimi: Yazma becerilerinde zaman içinde artış gösterilmesidir.

2. LİTERATÜR TARAMASI

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın konusu ve amacına yönelik olarak, yazma becerisinin içeriği, yazmayı etkileyen unsurlar, yazma öğretimi hakkında bilgiler verilecek ve araştırma konusuna paralel olan araştırmalara yer verilecektir.

2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Yazma, zihindeki duygu, düşünce ve bilgilerin yazılı olarak ifade edilmesidir. Bunun için öğrencilerin dinledikleri ile okuduklarını iyi anlamaları ve zihinlerinde yapılandırmaları gerekmektedir. Yazma süreci ön bilgileri gözden geçirme, düzenleme ve aktarma olmak üzere üç aşamayı içermektedir. Yazmaya zihinde yapılandırılmış duygu, düşünce ve bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır. Yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek düzenlenmektedir. Yapılan düzenleme sonucunda aktarılmasına karar verilen duygu, düşünce ve bilgiler, harf, hece, kelime ve cümleler aracılığıyla aktarılmaktadır. Yazma becerileri bu üç aşamadaki çalışmalarla geliştirilmektedir (MEB, 2009).

Yazma becerisinin bilgi, birikim ve dili etkili kullanmayı gerektirdiği göz önüne alınarak bu sürecin konuşma ve dinleme, okuma ile ilgili çalışmalarla bütünleştirilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir. Hikâye, roman, şiir gibi türlerde ürün vermek, bireysel yetenek ve yaratıcılık gerektirse de öğrencilerin duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini doğru, açık, anlaşılır ve yazma kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazma tekniğine uygun bilgi ve beceriler kazandırılarak sağlanabilir. Bu düşünceden hareketle programda yazmayla ilgili olarak yazma kurallarını uygulama, planlı yazma, farklı türlerde metinler yazma, kendi yazdıklarını değerlendirme, kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma, yazım ve noktalama kurallarını kavrama ve uygulama ile ilgili amaçlara yönelik kazanımlar yer almaktadır. Öğretmen, farklı yöntemlere uygun etkinliklerle yazmayı öğrenciler açısından zevkli hale getirerek yazma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olmalı, öğrencilerin hangi türlerde yazmaya yetenekli olduğunu belirleyerek onları başarılı olduğu türlerde yazmaya teşvik etmelidir (MEB, 2015).

2. 1. 1. Yazma

Yazma bilgi, görgü, duygu ve düşüncelerin yazı aracılığıyla başkalarına aktarılması sürecidir. Bu süreç bütün dil becerileriyle bağlantılı, insan beyninin büyük çaba harcaması

sonucu başardığı karmaşık bir işlemler bütünüdür. İnsan gördüğünü, duyduğunu, hissettiğini, yaşadığını, isteğini ve ihtiyacını aktarma gereği duyan bir varlık olduğu için hayatın hemen her alanında yazmayı kullanmaktadır (Topuzkanamış, 2014). Gerek okulda gerekse okul dışındaki yaşamda sıkça karşı karşıya kalınan yazma eyleminin sağlıklı bir biçimde işlerlik kazanması birey için oldukça önemlidir.

Yazma ile ilgili olarak literatürde birçok tanımlama yer almaktadır. Bunlardan birkaçını şöyle sıralayabiliriz: Güneş'e (2007a) göre yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir. Akyol'a (2013) göre yazma, düşüncelerimizi ifade edebilmek amacıyla gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmektir. Akyıldız (2006) yazmayı, duyguların, düşüncelerin, isteklerin, yazılı olarak ifade edilmesi olarak tanımlamıştır. Köksal (1999) ise, bireylerin gördüklerini, duyduklarını, düşündüklerini ve yaşadıklarını belli kurallara göre yazıyla anlatılması olarak ifade etmiştir. Güteryüz' e (2000) göre yazma, binlerce yılda oluşmuş şekil ve sembollerin uzun tekrarlar sonucu öğretilerek duygu ve düşüncelerini kurallara uygun bir şekilde ifade etme becerisinin kazandırılması olarak ifade edilebilir. Sever'e (2004) göre yazma, duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır. Konuşma gibi, başkalarıyla iletişim kurmanın, kendimizi anlatmanın bir yoludur. İzdeş (2011) yazmayı; iletişim aracı olan dil ile duygu, düşünce istek ve tasarılarımızı anlatmanın iki yolundan biri olarak; Yangın (2002) ise, duygu, düşünce ve isteklerin yazılı işaretlerle aktarılması olarak tanımlamıştır. Yazmayla ilgili tanımlar incelendiğinde, yazmada genel hedefin düşüncelerin yazı yolu ile ifade edilmesi olduğu şeklinde bir genelleme yapılabileceği görölmektedir (şahin, 2012).

Yukarıdaki tanımlara bakıldığında yazma sürecinin karmaşık bilişsel süreçlere sahip olduğu görölmektedir. Yazma eylemi iletişimin iki önemli öğesinden birisi olan anlatma boyutuyla doğrudan ilgilidir. Bu bağlamda yazmayı, kişinin zihnindekileri karşı tarafa iletmek amacıyla belli semboller kullanarak açıklama çabası içine girmesi olarak tanımlayabiliriz.

2. 1. 2. Yazma Becerisi

Kişi; düşündüğünü, konuşmak istediğini, hissettiklerini, anlatılarını yazıyla ölümsüzleştirir. Yazı, kişiden bağımsızdır. Kişi anlatmak istediklerini yazıya döktüğu andan itibaren anlatılanlar kişileşir. Kendine has bilgi, düşünce, birikim haline gelir. Yazı, kendini oluşturan bireyden farklı bir kişiliğe bürünür. Çünkü yazı ölümsüzdür (Kadıoğlu, 2012).

Türkçe öğretiminin temel amaçlarından biri de öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmektir. Yazmak, duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp

yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır. Tıpkı konuşma gibi, başkalarıyla iletişim kurmanın, kendimizi anlatmanın bir yoludur (Sever, 2004).

İpşiroğlu (2006: 27-30), yazma sürecini beş aşama olarak tanımlamıştır:

Ön hazırlık aşamasında, yazma çalışmalarında önemli olan, yazılan konuya ve alana göre önce çağrışımların özgürce harekete geçmesini sağlamaktır ki buna beyin fırtınası da denilir. Beyin fırtınası yazmaya hazırlamanın ilk adımıdır.

Hazırlık aşamasında, ön hazırlık aşamasında beyin fırtınası aracılığıyla kendimize hiçbir sınır tanımadan toplanan malzeme, hazırlık aşamasında ayıklanmaya, seçilmeye, gereksiz olanlar elenmeye, eksik olanlar tamamlanmaya başlanır. Kimi kez gerekli malzemenin tamamlanması için kapsamlı bir araştırma da söz konusu olabilir. Kısaca yazmak istenilen alana ya da konuya göre kısa ya da uzun süreli bir hazırlığa gereksinim vardır. Bu aşamada amacın belirlenmesi doğrultusunda “Neden bu konuyu seçtim? Ne söylemek istiyorum? Elimdeki malzemenin içinde hangisi benim için öncelik taşıyor? Hangisi ne açıdan düşüncelerimi destekliyor?” gibi sorular önem kazanır. Yazmanın itici gücü bu aşamada belirginleşir.

Tasarım hazırlama (düzenleme) aşamasında, ön hazırlık ve hazırlık aşamalarında düşünceleri, çağrışımları, imgeleri, düşleri, bir araştırma söz konusuysa verileri ve belgeleri topladıktan sonra, bunları dizgisel bir bütünlük içinde seçmeye, ayıklamaya, sıralamaya, kısaca bir kurgu oluşturmaya başlanır.

Yazma süreci (yoğurma ve biçimlendirme) aşamasında, en önemli ve uzun süreç, yazma süreci başlar. Çağrışımsal ve çözümlenici düşünmenin içi içe geliştiği bu süreç içinde kimi yazar önceden hazırladığı tasarıma bağlı kılar, kimi ondan bütünüyle kopup, yazma sürecini kendinin de önceden kestiremediği heyecanlı bir yolculuk gibi yaşar.

Öz denetim (eleştirme) aşamasında ise yazma sürecinin bitiminden sonra devreye giren son aşama, yazılanları yeniden gözden geçirerek değerlendirme aşamasıdır. Bu aşamada yazılan metnin bütüncül bir bakışla yeniden gözden geçirilmesi ve bu bağlamda düzetmelerin yapılması gerekir.

Yazma becerisi geliştirilirken, göz önünde bulundurulması gereken birçok etken vardır. Nitekim, yazma kazanımı birden çok değişken içerir. İlk, yazma, duygu ve düşüncelerin simgelerle ifadesi olduğundan yazım bilgisi gerektirir. İkincisi, düşündüklerimizin, tasarladıklarımızın bir aynası olduğundan düşünceyle ilişkilidir. Üçüncü olarak, kişinin duygu, düşünce, istek ve arzularının bir dışavurumu olduğundan psikolojik yönü bulunan bir araçtır. Bunların dışında yazma; bireyi, yazım, dilbilgisi ve metin bilgisine ilişkin çeşitli kurallarla sınırladığından kuralcıdır. Aynı zamanda, üsluba ve bireysel yaratıcılığa olanak sağladığından sanatsaldır (Hamzadayı, 2010).

Yazma becerileri çeşitli etkinliklerle geliştirilir. Öğrencilere düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde yazma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme yapma gibi zihinsel becerileri geliştirici çalışmalar yaptırılmalıdır. Ayrıca eğlenmek ve bilgi edinmek için yazma, sorgulayıcı, ikna edici, betimleyici ve serbest yazma gibi tür, yöntem ve tekniklere de yer verilmelidir (Güneş, 2007b). Bu sayede birçok yöntem, teknik ve etkinliklere yer verilerek öğrencilerin çok yönlü düşünceleri sağlanabilir. Ayrıca yaratıcı çalışmalara katılan öğrencilerin gözünde yazma eylemi; sıkıcı bir hal almaktan çıkarak keyif verici bir görünüme bürünebilir. Bu da öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz bir tutum geliştirmelerinin önüne geçebilir. Bu sayede öğrencilerin yazmaya olan olumlu tutumu; diğer derslerdeki etkinlik ve çalışmalara da yansiyabilir.

Yazma çalışmalarında biçim, içerik, dil ve anlatım ilkelerinin uygulamalarla davranışlara dönüştürülmesi temel amaç olmalı; bu sayede öğrenciye, yazma becerisinin her derste ve tüm hayatında kullanacağı bir beceri olduğu bilinci kazandırılmalıdır (Ünal, 2006).

Yazı yazma aynı zamanda muhatapsız bir konuşma, var olmayan ya da imgesel bir kişiye yönelik, ya da özel olarak kimseye yönelik olmayan bir konuşmadır; bu çocuk açısından yeni bir durumdur. İncelemeler, çocuğa yazı yazmayı öğrenmek için pek bir güdüye sahip olunmadığını göstermektedir. Yazıya hiçbir gereksinme duymamakta, yararı konusunda da yalnızca belli belirsiz bir fikri bulunmaktadır. Konuşmada her tümcenin ortaya çıkışına neden olan bir güdü vardır. İstek ya da gereksinme istemde bulunmaya, soru yanıtı, kafa karışıklığı açıklamaya yol açar. Konuşanların değişen güdeleri, her an sözlü konuşmanın ne yönde gelişeceğini belirler. Sözlü konuşmanın bilinçli olarak yönlendirilmesi gerekmez; durumun dinamiği bu sorunu kendiliğinden çözer. Yazı yazma güdeleri daha soyut, daha anlaksallaşmış ve ivedi gereksinmelerden daha uzaktır. Yazılı konuşmada, durumu kendimiz yaratmak ve zihnimizde canlandırmak zorundayız. Bu da fiili durumdan kopmayı gerektirmektedir (Vygotsky, 1998).

Düşüncenin yazıya dönüşmesi, düşüncüyü karşılayacak olan sözcüklerin yan yana gelmesi ve bunu iletecek bir biçimde düzenlenmesiyle başlayan bir süreçtir. Bu nedenle yazma öncelikle düzenli düşünme alışkanlığı kazandırması bakımından önem taşır. Yazma, bir dil becerisi olmanın yanında; bir araya getirme, planlama, dönüştürme, gözden geçirme gibi bilişsel kontrol gerektiren adımları içeren ve üst düzey düşünmeyi sağlayan bir süreçtir. Yazma, çok sayıda karmaşık duruma dayalı bir karar verme sürecidir (Kuvaç, 2008).

Yazma, iletişim kurmanın duygu, düşünce ve tasarılarımızı, görüp yaşadıklarımızı anlatmanın bir yolu olmanın yanı sıra düzenli düşünme alışkanlığı da kazandırır. Yazmayı

öğretmek düşünmeyi de öğretmek anlamına gelir (Ünalın, 2006). Bunun için öğrencilerin dinledikleriyle okuduklarını iyi anlamaları ve beyinde yapılandırılmaları gerekmektedir. Yazma sürecine; beyinde yapılandırılmış bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır. Yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel süreçlerden geçirilerek yazılmaktadır. Bilgilerin doğru yazılması, düşünme ve zihinsel becerilerin gelişimiyle de ilişkili bulunmaktadır (Akyıldız, 2006).

Yazma öğretiminin iki temel bileşenden oluştuğu söylenebilir. Bunlar: yazmanın öğretim süreci ve yazmanın gelişim süreci. Bu iki temel bileşen birbirinden ayrı olarak düşünülemez. İlk aşamada ses, harf, kelime ve cümle kavramları, işlevleri üzerinde durulurken ikinci aşamada okunaklı, akıcı ve etkili bir anlatımın yapılabileceği bir gelişim beklenir. Fakat her iki aşamada da etkili bir gelişimin sağlanması yapılacak uygulamalarla, etkinliklerle olasıdır (Temur, 2011). Bilgilerin zihinde dikkatlice seçilerek çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmesi, hem aktarma sürecini hem de aktarma işleminde kullanılan cümle ve kelimelerin seçimini kolaylaştırmaktadır. Bu sayede düşünceleri aktarma, düzenleme, gözden geçirme, kısaca yazma süreci denetim altına alınmış olmaktadır (Güneş, 2007b).

Yazma sürecinde dikkat edilmesi gereken özellikleri Göğüş (1978:240-242) şu şekilde vurgulamıştır:

1. Yazma düşünmeye dayalı bir eylem olduğu için öğrenilmiş sözlerin yinelenmesi ve bazı formüllerin ustalıklı kullanılması demek değildir. Bu yüzden öğrenciler, kendi bilgi, yaşantı, deney, izlenim ve duygularını kendi sözcükleriyle, özgürce bildirmeye yöneltilmelidir. Yazma etkinliklerinde seçilecek konular öğrencilerin duygu, düşünce, deney, yaşantı ve bilgilerini anlatabileceği nitelikte olmalıdır.
2. Yazma etkinlikleri için ders saati ayrılmalıdır. Bu ders saatinde öğrencilere çeşitli tümce, paragraf alıştırmaları, denemeler yaptırılarak; tür ve biçim bilgileri verilerek; yaptırılacak ödevlerin konuları üzerinde konuşularak; öğretime incelenmiş ödevler eleştirilip başarılı ödevler okunarak yazma becerisi geliştirilebilir. Dilbilgisi kuralları yazma etkinlikleri içinde, gerekliyse verilmeli ve hemen uygulanmalıdır.
3. Yazma çalışmalarında öğrencilerin buldukları sınıf düzeyi değil, yazma becerisindeki çeşitli gelişim düzeyleri dikkate alınmalıdır. Yazma, kısa sürede öğrenilecek bir bilgi değil, çeşitli alıştırmalarla kazanılacak bir beceri olduğu için ağır gelişir ve zaman ister. Yazma çalışmalarında kolaydan zora, yalından karmaşığa gidilmelidir. Ayrıca öğrenciler her yazılan tür üzerinde biçim, plan, anlatım yönlerinden yeterli oluncaya dek sınıf içi alıştırmaların yapılması ve yeterli sayıda örnek verilmesi gerekmektedir.

4. Yazma ile konuşma çalışmaları arasında ilgi kurulmalıdır. Sınıfta konuşulmuş bir konu, yazma konusu ya da yazma ödevi konusu yapılabilir. Ayrıca öğrenciler yazma ödevlerini yapmadan önce yazma konusu ile ilgili sınıfta konuşturulmalı; böylelikle öğrencilerin duygu ve düşüncelerini zenginleştirmelerine yardım edilmelidir.
5. Yazma derslerinde öğrenciler yazmaya istekli hale getirilmelidir. Bu durum; çekingenleri yüreklendirerek, öğrencilerin yazdıklarını birbirine okuma alışkanlığı oluşturarak, yazma yarışmaları düzenleyerek, okulda gazete, dergi çıkararak sağlanabilir. Yazma etkinlikleri yalnız ana dili dersine özgü olmamalı; öğrencinin başka derslerdeki etkinliğine ve özel yaşamına kaydırılmalıdır (akt., Maltepe, 2006).

Sharples (2003), yazma eyleminin nasıl yapıldığını anlamaya çalışırken karşılaşılan çelişkileri şu şekilde ifade etmektedir:

1. Yazma zahmetli bir zihin etkinliğidir, fakat bazı insanlar çok çaba sarf etmeden yazıyor olabilirler;
2. Birçok yazı planlı bir çalışma ister, fakat bu uğraş biraz da şans gerektirir;
3. Yazma analitiktir, problem çözme ve değerlendirme gerektirir, fakat aynı zamanda suni ve üretken bir süreçtir;
4. Bir yazar ana düşünce, üslup ve dilbilgisi kuralları sınırları dahilinde çalışma ihtiyacı duyar, fakat yaratıcı yazma sınırları aşmayı içerir;
5. Yazma esasen bir zihin etkinliğidir, fakat kalem ve kâğıttan tutun ofis programlarına kadar fiziksel gereçlere de bağlıdır;
6. Yazma yalnız başına yapılan bir uğraştır, fakat bir yazar kültürel ve sosyal dünyanın derinlerine dalmaktadır.

Lame (2001), yazı eğitimine başlamadan önce çocukların ihtiyaç duydukları altı beceriyi tanımlamıştır:

1. Küçük kas gelişimi, el-göz koordinasyonu,
2. Yazı aletini tutmada yetenek,
3. Halka ve çizgi gibi kalem vuruşlarını yapma yeteneği,
4. Harf algılaması, yani şekilleri tanıyabilme, farklılık ve benzerliklere dikkat edebilme, şekilleri oluşturmak için gerekli hareketleri algılayabilme ve gördüğü şeyin doğru bir şekilde sözlü tanımlamasını yapabilmesi,
5. Yazı dilinde oryantasyon yani sağ-sol ayırımı ile kelime ve harflerin görsel analizini içerir (akt., Özdemir, 2006).

İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin kalem ve kağıtla buluşması formel olarak birinci sınıfta başlıyor gibi görünebilir. Oysa öğrenciler okula gelmeden kalem, boya kalemleri,

fırça gibi yazma araçlarını kullanarak okula gelirler. Bu durum onların birinci sınıfta kalem ve kâğıtla ilk kez tanışmadığı anlamını taşımaktadır. Özellikle de okul öncesi eğitim alan öğrenciler boya kalemleriyle önemli etkinlikler yapmaktadırlar. Zaten bireysel farklılıklar ile homojen bir sınıf ortamı oluşturamayan öğretmenler bir de yazma öğretiminde önemli bir sorunla karşı karşıya gelmektedirler. O da her öğrencinin farklı bir yazma deneyimiyle sınıfa gelmesidir. Yazmanın öğretilmesinde bilişsel süreçlerin (zihin gelişimi) etkililiği kadar fiziksel gelişim de önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin yazı yazmaya olan tutumu yani duyuşsal gelişimi de göz ardı edilmemelidir (Temur, 2011). Psiko-motor gelişim bakımından ele alınırsa, birinci sınıfa başlamış öğrencilerin henüz kas ve kemik gelişimi tamamlanmamış; sinir-kas uyumu ve göz-kas uyumu henüz sağlanamamıştır. Bu öğrenciler uzun süre kalem tutamazlar; elleri çabuk yorulur. Onların, cümleleri satırlarca yazmalarını beklemek doğru olmaz. Bu, onların dikkatlerini toplu tutabilme sınırını da aşar. Yazarken harfleri doğru ve düzgün yapamayabilirler. Başlangıçta onları mükemmel yazmaya zorlamak doğru değildir. Duyuşsal gelişim özelliklerinden dolayı desteklenmeye son derece ihtiyaçları vardır. Küçük başarıları ödüllendirilirse, başarılı olma duygusunu hep yaşamak ister ve bunun için çabalar (Yangın, 2002).

Okula yeni başlayan birinci sınıf çocuklarının sinir- kas eş güdümü ve küçük kasları, özellikle de el ve parmak kasları yeterince gelişmemiştir. O nedenle de yazı çalışmalarında el ve parmak kaslarını yeterli ölçüde geliştirmeden yapılacak doğrudan yazma çalışmaları çocukların hemen yorulmasına, yazmadan bıkip usanmalarına, yazma çalışmalarından nefret etmelerine neden olur. Bu durum, öğrencilerin bozuk yazı alışkanlığı geliştirmelerinin önemli nedenlerindendir (Çelenk, 2007).

Küçük kas becerileri henüz tam gelişmemiş olan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin; kalem tutma, yazı yazma faaliyetlerinde bulunması zor bir durumdur. Sayfalarca verilen yazı alıştırmaları, onların isteksiz olmasına, yorulmasına, yazıya olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olur. Bu nedenle, birinci sınıf okutacak olan öğretmenlerin, çocuğu iyi tanıyıp gelişim özelliklerine uygun davranması kaçınılmaz bir durumdur (Kadioğlu, 2012).

Birinci sınıfta, defterde ve kâğıt üzerinde yapılacak tekrarlar sırasında özellikle başlangıçta, her cümlenin yazılışı bitirilmeli, yazıya ara verip gerekli uyarmalar yapılmalı bazı noktalar üzerine çocukların dikkatleri çekildikten sonra onlara tekrar müsaade edilmeli, böylece onlardan daha güzel, daha doğru yazı istenmeli, gelişigüzel tekrarlar yaptırılmamalıdır. İkinci sınıfta, bitişik yazıya başlarken büyük ve küçük harflerin ve bunların bağlantılarının kavratılmasında da tekrara yer vermek faydalı olur. Bu sırada gereksiz ve sıkıcı çalışmalardan kaçınılmalıdır. Öteki sınıflarda, satır ve metin tekrarlamaları yaptırılmamalı, harf ve kelimelerin birkaç defadan fazla tekrarlanması

gerekirse, bu iş ancak türlü metinler içinde tekrarlatılmak suretiyle yapılmalı, bunun için de diğer derslerde fırsatlar hazırlanmalıdır (Ünalın, 2006).

Yazma etkinliği, ilk sınıflarda öğretmen denetiminde bütün sınıfta ortak bir çalışma ile başlar. Birinci sınıfta öğrenciler, okuma yazma öğretimi sırasında kendileri seslerden heceler, hecelerden kelimeler ve kelimelerden cümleler oluşturarak yazmaya başlarlar. Öğretmenlerinin okuduğu metinleri aynen yazarak dikte etme çalışmalarına katılır. Birinci sınıf öğrencileri yazılarında kendisini, ailesini ve çevresini tanıtabilir ve betimleyebilir, duygu, düşünce ve hayallerini birkaç cümleyle anlatabilir. Bu durumu ikinci sınıfta mektup yazma, resimlerden yola çıkarak kısa hikâye oluşturma, konuya uygun olarak kendi duygularını anlatabileceği şiir yazma, o gün yaptıklarını kısaca anlatacağı günlük ve yine kısaca başımdan geçenleri anlatabileceği anı yazma da eklenerek yazma becerisini geliştirebilir. Üçüncü sınıfta öğrenciler herhangi bir konuda açıklama yapmak ve bilgi vermek amacıyla açıklayıcı ve bilgilendirici yazılar yazar. Okudukları ve dinlediklerinin konusundan hareketle kısa oyunlar yazarak sınıfta yazdıklarını canlandırabilir. Dördüncü sınıfta ise; birinci sınıftan beri kullanılan yöntem ve tekniklere sebep sonuç ilişkileri kurarak, problem çözebileceği sorgulayıcı yazma türü de eklenir. Beşinci sınıfta öğrenci artık planlı yazma yöntemine uygun olarak gerçekleştirebileceği yazma çalışmalarına da başlar (Demirel ve Şahinel, 2006).

İlkokul yazı çalışmalarında kademeli iki amaç göz önünde bulundurulacaktır: Birinci amaç, harflerin özelliklerini, yazılış biçim ve yönünü, bağlantısını kavratmak; ikinci amaç da sınıf seviyesine uygun hızda yazı esnekliğini kazandırmak olmalıdır. Böylece başlangıçta ağır yazarak yazı tekniğini kavramış olan öğrencilere, zamanında ve yerinde yapılacak uyarlamalarla daha süratli ve akıcı bir yazı yazmalarına imkân verilmelidir (Ünalın, 2001).

Yazma becerisinin kazanılmasında en büyük engel, mevcut birtakım önyargılardır. Bunlardan biri, iyi yazmanın, ancak bu işi meslek olarak seçenlerin başarması gereken etkinlikler olarak düşünülmesidir. İkincisi de, yazmanın ve konuşmanın doğuştan getirilmiş bir yetenek olduğu önyargısıdır. Oysa yazma, aydın olan, bir başka deyişle okuyan, dinleyen, düşünen, bilgi üreten ve bunları anlatmak zorunda olan kişinin en iyi biçimde yapmak zorunda olduğu işlerden biridir. Bunu başarabilmek ise, tüm başarılar gibi çabaya bağlıdır, gösterilecek özene bağlıdır. Şu çok iyi bilinmelidir ki, güzel ve ustaca yazmak başka, doğru ve düzgün yazmak başkadır. Herkes güzel ve ustaca yazamaz, ama isteyen ve çaba gösteren herkes doğru yazabilir (Kavcar, 1983).

2. 1. 2. 1. Yazılı Anlatım

Yazma, kişinin yazdıklarından hareketle yazdıklarını, kendini, başkalarını ve algılayabildiği her türlü nesne ve varlığı anlama ve bu anlama çabasını düzenleme işidir. Bu eylem sonucu üretilen metnin sahip olması gereken en önemli özellik, yazının anlam taşımasıdır (Topuzkanamış, 2014).

Düşünebilmek, düşünülenleri ifade edebilmek ve başkalarıyla çok yönlü iletişim kurabilmek insanoğlunu diğer varlıklardan ayıran temel özelliklerdendir. Birey dinlemeyi ve buna göre tepki vermeyi daha anne karnındayken öğrenmeye başlarken, bir-iki yaşından itibaren de ebeveynlerin ve aile çevresinin etkisiyle konuşmaya dolayısıyla çevresiyle sözlü iletişime girmeye başlar. Bu süreci okuma ve son olarak yazma takip eder. Bu anlamda yazma, temel dil becerilerinin edinim süreci ve zincirinin son halkasıdır (Kardaş, 2013).

Zorbaz' a (2010) göre yazılı anlatım, zihinde yapılandırılan duygu, düşünce ve bilgilerin düzenlenerek anlamlı bir yapı oluşturan birtakım sembollerle kâğıda veya başka bir yüzeye aktarılmasıdır.

Duygu ve düşünceler sözle de yazıyla da ifade edilebilir. Yazının söze göre belirli üstünlükleri vardır. Yazı konuşmaya göre daha kalıcıdır. Sözlü anlatımda hoş görülebilecek hatalar yazılı anlatımda genellikle olmaz. Yazılı anlatımda yanlışları düzeltmek için sözlü anlatımdakine oranla daha çok zaman vardır. Yazma etkinliği kişiyi, konuyla ilgili araştırma yapmaya, yanlışlarını düzeltmeye yönlendirir ve onun bilgi edinmesini, zihince olgunlaşmasını, tutarlı düşünme alışkanlığı kazanmasını sağlar. Yazmak, insanın günlük çalışmalarında olduğu kadar, mesleki bilgilerini başkalarına aktarması adına da bir ihtiyaçtır ve konuşma gibi hayatın ayrılmaz bir parçası olmuştur. Bu nedenle yazma eğitiminin doğru ve amacına uygun olarak yapılması önemlidir (Şimşek, 2015).

Kişi yazılı anlatım becerisini kullanırken düşünce becerileri aktif bir biçimde kullanılmaktadır. Yazının; motorsal olarak üretimi ile duyu ve düşüncelerin yazılı olarak ifade edilmesi şeklinde iki elementi vardır. Dolayısıyla hem yazının motorsal üretiminde hem de düşüncelerin ifade edilmiş aşamasında düşünce becerilerini kullanmak önem kazanmaktadır (Coşkun, 2010).

Duygu ve düşünceler hangi yolla anlatılırsa anlatılsın iyi bir anlatımın temelini doğru ve özgün fikirler oluşturur. Bunun için anlatıma başlamadan önce sağlıklı fikir üretilebilmeli (buluş) ve bunlar belli bir düzen içinde (plan) bir araya getirilerek amaca uygun olarak ifade (anlatım) edilmelidir. Yazılı anlatımda malzeme (konu, tema vb.) ne kadar ilgi çekici ve güncel olursa olsun, buluş ve planlama iyi yapılmazsa istenen etkiyi yaratmaz. Yani yazının iyi ve başarılı olması, konunun iyi anlatılmasıyla doğrudan ilgilidir (Kardaş, 2013).

Deniz (2000) doğru ve güzel anlatımın ilk şartını zengin bir kelime hazinesine sahip olmaya bağlamaktadır. Çünkü insanlar düşündüklerini ve olayları, kelimelerle ifade edebilirler. Anlatımda kullanılan kelime hazinesi önemlidir; çünkü yazılı anlatım, kelimelerin gerçek ve mecaz anlamlarını bilip bunları cümle içinde kullanabilme becerisini sağlar. Kelime zenginliği zihin ve fikir zenginliği ile birlikte artar.

Yazılı anlatım, öncelikle konunun tespiti ve bu konu içerisinde yer alan duygu ve düşünceleri tam anlamıyla ifade edebilecek kelimelerin seçimiyle başlar. Kelimedenden sonra, cümle, paragraf, yazının niteliğine göre bölüm ve ardından metin meydana gelir. Metni oluşturan bu parçalar belli bir düzen içerisinde bir araya getirilir. Bir yazılı anlatımı meydana getiren parçalar ya da unsurların ilki konudur (Zorbaz, 2010). Yazılı anlatımda konunun belirlenip sınırlandırılması gerekir. Konunun tespiti, her zaman yazan tarafından yapılmayabilir. Günlük yaşamdaki çeşitli ihtiyaçlar, konuyu kendiliğinden ortaya çıkarır. Ancak isteğe bağlı yapılan düzenli çalışmalarda veya yazma eğitimi çalışmalarında bazen konu tespiti, yazan kişi tarafından yapılır. İlköğretimde veya daha üst basamaklardaki eğitim kurumlarında, konu tespiti ve ne tür konuların işleneceği tartışılmaktadır (Deniz, 2000).

Yazılı anlatımda açıklık önemli bir unsurdur. Anlatım sürecinde açıklık; sözcüklerin, deyimlerin, mecazların, atasözlerinin anlam ve işlevlerine uygun kullanılmasını gerektirir. Bunun yanında sözcüklerin ve noktalama işaretlerinin cümlelerde doğru yerde kullanılması da anlatımın açık ve anlaşılır olması için büyük önem arz eder. Farklı anlamlara gelen sözcük ve cümleler, mantıksal yapıdaki kopukluklar da anlatımdaki duruluğu önemli ölçüde önler. Bu nedenle, yazılı anlatımlarda sözcükleri yerli yerinde ve anlamına uygun kullanmak, sözcük tekrarı kaçınmak, anlatılmak isteneni tam karşılayacak sözcükler seçmek, sözcükleri doğru yazmak, konuya uygun deyim ve atasözü kullanmak yazılı anlatımların açık ve anlaşılır olmasını sağlayacaktır (Kardaş, 2013).

Plan yapma ve bu plan doğrultusunda yazma becerisi kazanmış öğrenci daha üst sınıflarda kendisine sunulan herhangi bir konu hakkında kolaylıkla bir metin oluşturabilecektir. Ayrıca metin türlerine göre nasıl bir yazma planı oluşturulması gerektiğine yönelik çalışmalar yapılması ve örnek metinler üzerinde metin planlarının çıkarılması da öğrencilerin belli bir türde yazı yazmasında kolaylık sağlayacaktır (Zorbaz, 2010). Bir düşünceyi, olayı, fikri ve durumu yazılı olarak anlatabilmek, bir bütünlük ister. Bu bütünlük, genel anlamda dış yapı, anlatım, yazım (imlâ) ve noktalamadan oluşur. Bu dört özelliğin başarılı bir şekilde uygulanması doğru ve güzel yazıyı oluşturur. Belirtilen unsurlar tek tek geliştirilerek, bütünü güzelliği sağlar (Deniz, 2000).

Yazılı anlatımın önemi, aslında öğrencinin anlama ve anlatma ile ilgili temel becerilerinin ve kişiliğinin gelişmesine katkısının çok yüksek olmasından kaynaklanır. Anlama ile dili kullanma becerisinin birbirini etkilemesi sebebiyle yazılı anlatım becerisi öğrenciyi çok yönlü geliştiren bir faaliyettir. Sadece zihinsel beceri olarak bile, kişinin yazarken bilgi, duygu ve düşüncelerini tekrar düzenlemesi, sıraya sokması ve netleştirmesi, yazılı anlatımın kişinin gelişmesine ve olgunlaşmasına ne ölçüde katkıda bulunduğu ve öğretim içinde ne kadar önemli bir faaliyet olduğunu kendiliğinden ortaya çıkarır (Şimşek, 2015).

Okullarımızda yazılı anlatım konusunda öğrencilerin hemen gelişme göstermesini beklemek doğru bir davranış değildir. Yazma alışkanlığı, düzenli ve devamlı olarak yapıldığında gelişme gösterecektir. Türkçe dersi bir beceri dersi olduğu için yazma etkinliklerinin temel anlamda bu derste yapıldığı bilinmektedir. Fakat yaşam boyu önemli olan bir becerinin tek bir dersle yürütülmesinin doğru olmadığı düşünülmektedir. Becerinin tam ve etkin olarak kazanılması için diğer derslerde de yazmanın önemi üzerinde durulması gerekmektedir (Ak, 2011).

Yazılı anlatım çalışmalarında tek doğru cevabı ve yalın bir anlatımı bekleyen öğretmenler, öğrencilerin yazı yazmaktan uzaklaşmalarına ve korkmalarına neden olur. Yazmaya korku ile yaklaşan öğrenciler kendi yeteneklerinden emn olamazlar. Öğrencilerin yeteneklerini devre dışı bırakmak onları pasif öğrenen konumuna iter. Oysaki yaratıcı yazmada öğrenciler yazılarına, öğretmenlerinin kendi düşüncelerinin özgünlüğüne önem verileceğini ve yazıda uymaları gereken sabit ifadeler olmadığını bilerek başlarlar. Öğrencilere kendi üslupları ile yazı yazmalarına izin vermek onların yaratıcılıklarını artırır ve yazmanın mistik, bir güç olmadığını öğrenmelerine katkı sağlar. Yazdıkları yazıların hem ilginç hem de anlamlı olması için çaba sarf eden yazarlar, bu arada okudukları metinlerdeki yazarların da aynı çabayı sarf ettiklerini fark ederler. Yazma sürecine yönelik deneyimler sayesinde öğrenciler yazılara, yazarın bakış açısından da bakmaya başlarlar. yazma sürecinde deneyim kazanma ile öğrenciler bir iletiyi anlatabilmenin birçok yolu olduğunu ve her yolun da birbirinden farklı etki yaptığını anlamaya başlarlar. böylece yazılarda ne söylendiğinin değil nasıl söylendiğinin önemli olduğunu anlarlar (Austen, 2005: akt., Erdoğan, 2012).

Yazma eylemine ilişkin olumsuz duygu, düşünce ve davranışların ortadan kaldırılmasında nitelikli bir öğretim süreci oldukça önemlidir. Bu süreçte öğrencilere sunulan fırsatlar onların yazmaya ilişkin bakış açılarını değiştirebilir ve nitelikli yazılar yazmalarında önemli rol oynayabilir (Erdoğan, 2012). Bireyin kişilik özelliklerinden olan mükemmeliyetçilik bireyin yazılı anlatım çalışmalarını olumsuz etkileyebilmektedir. Birey daha güzel ifade etmek isterken yazma acıcılığını kaybedebilir ve birey yazma

tutukluluğuyla karşı karşıya kalabilir. Yazma konusu ilgi çekici değilse, anlatılması gereken çok fazla şey varsa ya da konu hakkında bir şeyler yazmak yıldıracı ise bireyde erteleme durumu söz konusu olabilir. Bu durum da yazma tutukluğuna yol açabilir (Özbay ve Zorbaz, 2012).

2. 1. 2. 2. Okunaklılık

Türkçe öğretiminin önemli bir alanında kendine yer bulan yazma, bilgidan çok becerileri gerektirmektedir (Akyıldız, 2006). Yazma becerisi, dört temel dil becerisi zincirinin son halkasıdır. Yazma becerisini mekanik olarak değil, eleştirel bir düşünme becerisi olarak algılamak ve bilmek gerekir (Demirel ve Şahinel, 2006). Özellikle çocukların yazıları değerlendirilirken yazı okunaklılığının nasıl olduğuyula daha fazla ilgilenilmektedir. Ancak kişinin kendisini ifade etmede kullandığı araçlardan birisi olan yazma uğraşının içerik boyutunun da göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Çocuğun herhangi bir konudaki yazısına bakarak, çocuğun düşünce gücü, bilgi ve kelime dağarcığı, eleştirel bakış açısı ve nitelikli bir ürün elde etmedeki başarısı hakkında bilgi sahibi olunabilir. Bu açıdan yazmanın mekaniğinin yanı sıra içerik boyutunun da ele alınması gerekmektedir.

Yazma, algısal ve motor yanları yüksek düzeyde olan psiko-motor bir beceridir. Biçimsel açıdan okunaklı yazabilmek için her şeyden önce el, kalem tutabilecek olgunluğa erişmiş olmalıdır. Bunun dışında, sadece elin olgunlaşması yazabilmeyi tek başına sağlayamaz. El kalem tutarken, göz de örnekleri görmelidir. Şekil olarak düzgün ve yön olarak da doğru yazabilmek için örneklerin yazılışı gözlenmelidir. Bunlar yazmanın daha çok motor yanlarıyla ilgili özellikleridir. Bunun bir de bilişsel yanı vardır. Yazarken uyulması gereken kuralları bilmek ve bu kurallara uygun yazmak gerekir. Yazı ile verilen mesajın okuyucu tarafından doğru ve eksiksiz anlaşılması için, yazarın mesajını hangi sözcüklerle ifade edeceğin, nasıl düzenleyeceğin ve kurallara uygun bir şekilde yazmasını bilmesi gerekir (Yangın, 2002). Yazı yazmasını bilmek, kelime dağarcığının kapasitesi ve yazılı metinlerle kurulan ilişkinin sıklığına bağlıdır. Kişi, ne kadar çok okursa yazma becerisi de o kadar nitelikli hale gelir. Yazılı metin örneklerinin kalitesi de bir diğer unsur olarak kabul edilir (Kadıoğlu, 2012).

El yazısı bilişsel, duyuşsal, kinestetik ve motorik bileşenleri bir arada işe koşan karmaşık bir etkinliktir. Okul çağındaki çocuklar için edinilmesi gereken önemli bir beceridir. Yazı yazma etkinliği bir öğrencinin okuldaki zamanının önemli bir kısmını alır. Çocuğun okuldaki vaktinin önemli bir kısmı, kalem tutma, defter ve kitap kullanma gibi ince harekât işleri yerine getirerek, özellikle yazı yazarak geçtiğinden, el yazısı becerisinin akademik performansı etkilemesi muhtemeldir (Calp, 2013).

Çocuklar, el yazısında okul işlerini yerine getirebilmek için, yetenekli bir şekilde kullanabilecekleri ustalığı elde etmeyi beklerler (Rosenblum, Weiss ve Parush, 2003). Çocukların bu beklentisi öğretmenler sayesinde gerçekleştirilebilir. Öğretmenlerin sınıf içinde yaptığı yazma çalışmaları, geribildirimler ve değerlendirmeler öğrencilerin kabul edilebilir bir yazma becerisine sahip olmalarında önem arz etmektedir.

Bilgisayar kullanımının artmasına rağmen, el yazısı günlük hayatın temeli olarak kalmıştır (Barnett ve diğerleri, 2011). Yaygın bilgisayar kullanımını rağmen, okunaklı el yazısı, uygulayıcı kişilerin ve eğitimcilerin dikkat etmesi gereken önemli bir yaşam yeteneğidir (Feder, 2007). Ayrıca el yazısının bilişsel süreçlere etkisi ve el yazısındaki akıcılığın zaman içinde düşüncelerin birbirine bağlanmasındaki akıcılığına olan katkısı göz önünde bulundurulduğunda el yazısının yadsınamaz öneminin farkında olunması gerekmektedir. Bunun yanı sıra bilgisayar kullanma ve bilgisayar kullanma yaşına da dikkat edilmesi gerekmektedir. Bilgisayar kullanmayan öğrencilerin “Bakarak Yazma, Söyleneni Yazma ve Metinden Anladığını Yazma” hızlarının ile oturma biçimlerinin bilgisayar kullanan öğrencilere göre daha iyi olduğu görülmüştür. Bu bakımdan öğrencilerin bilgisayar kullanma yaşına ve bilgisayar kullanımının kontrollü bir şekilde yapılmasının önemli olduğu söylenebilir (Bay, 2009).

Rahat ve okunaklı bir şekilde yazı yazmayı öğretebilmek için bazı noktalara dikkat etmek gerekmektedir. Öncelikle öğretmen olarak iyi bir günlük plan hazırlanmalıdır. Bu plan dahilinde öğrencilere öğretilen harfleri kabul edebilir şekilde yazabilmesi ve ne yazacağını hatırlayabilmesi için çalışılmalıdır. Her şeyden önce harf yönlerinin doğru takip edilmesine çok dikkat etmek gerekir. Çünkü yanlış kazanılan bir becerinin doğrusunu kazandırmaya çalışmaktan daha zor bir çalışma yoktur. Bu nedenle başlangıçta işi ciddiyetle ele almak gerekir. İlk günlerde çocuk hangi eliyle tutacağı konusunda kararsız olabilir. Bu konuda dikkatli olunmalıdır. Çocuk telaşlandırmadan ve korkutmadan gözlemlere dayanarak yönlendirilmelidir. Çocuklar harfleri doğru ve okunaklı bir şekilde yaptıktan sonra günlük yazı çalışmalarına geçilebilir. Buna karar verebilmek için aşağıdaki şartların genel olarak yerine getirilmesi gerekmektedir:

1. Bütün küçük harflerin aynı boyda yazılması,
2. Bütün büyük harflerin uygun yükseklikte yazılması,
3. Kelimeler ve harfler arasında uygun şekilde boşluk bırakılarak yazılması,
4. Küçük harflerin uzantılarının(alt ve üst) uygun şekilde yazılması,
5. Harflerin çizgiye uygun şekilde dizilmesi gerçekleştirildiği zaman yazı çalışmalarına rahatlıkla başlanabilir (Akyol, 2013: 54).

El yazısı, çocuğun cevap repertuarı için esas bir araç ve temel bir beceridir. Bununla birlikte yazma güçlüğü çeken çocuklar, bu beceriyi ustalaştırmak için mücadele

etmelidirler (Towle 1978). Bu mücadele sürecinde çocuk birçok zorlukla karşı karşıya kalabilir. Yazı okunaklılığında ve yazılı anlatım becerilerinde bekleneni karşılayamama, çocuğun yazma performansını ve yazmaya olan ilgisini azaltabilir, hatta çocuk yazmaktan nefret edebilir. Bu bakımdan yazma öğretiminde bu çocuklara gerekli bilişsel ve duyuşsal destek verilmeli, pekiştireçler ile ödüller kullanılarak yazı çalışmaları cazibeli hale getirilmelidir. Aksi takdirde yeterli müdahalede bulunulmayan bu çocukların yazma becerilerindeki yanlış alışkanlıkları ve olumsuz tutumu kalıcı hale gelerek içinden çıkılmaz bir hal alabilir.

İlkokul birinci sınıfta yazma öğretiminde, öğrencilere kalem tutma, kalemle istenilen çizgiyi çizme, düzgün, okunaklı ve kurallarına uygun yazı yazma becerileri uzun tekrarlardan sonra kazandırılabilir (Köksal,1999). Öğrenmenin iki temel ayağı olan tekrar ve yaşantılara yeterince yer verilerek gerekli dönüt ve düzeltmelerle beraber öğrencide istenen performans alınabilir. Akyol'a (2013) göre, yazı çalışmaları her gün yapılmalı ve gerekirse uzun bir süre yerine iki farklı zaman diliminde çalışılmalıdır. Bütün bu çalışmalarda çocuğun sırada doğru oturması, kolunu uygun şekilde masaya yerleştirmesi ve kalemi doğru tutması önemli unsurlardır.

2. 1. 3. Yazma Becerisini Etkileyen Faktörler

Kalem tutma, kâğıt pozisyonu, oturuş şekli, yönler ve boşluklar öğrenciye öğretilmesi gereken unsurlardır. Yazmayla ilgili ilk deneyimler evde başladığından anne babanın öğretmesi de mümkündür. Ancak bu konuda eğitim almış olmaları gerekmektedir. Ülkemizde bu görev daha çok sınıf öğretmenlerine düştüğü bir gerçektir. Öğretmen yazma çalışmalarına başlamadan önce kalemin nasıl kavranacağını, kâğıdın sıra veya masa üzerinde en doğru şekilde nasıl tutulacağı, en sağlıklı oturma şeklinin ve vücut pozisyonunun hangisi olduğunu, harfler ve kelimeler arasında ne kadar boşluk bırakılması gerektiği, yazmanın soldan sağa, yukarıdan aşağıya olduğunu öğrencilere açıklamalıdır. Öğrencilerin hepsinin bu bilgileri uygulamaya geçirebildiğinden emin olduktan sonra yazma etkinliklerine başlamalıdır (Temur, 2011).

2. 1. 3. 1. Kalem Tutma

Öğrencilerin ince kas gücüyle kalemi nasıl tuttıkları erken yaştaki çocuklar için hayati öneme sahip bir konudur. Tam da yazma konusunda deneyim kazandıkları andan itibaren öğrenciler, etkili ve verimli bir şekilde kalem tutmaya yönlendirilmeli ve böylelikle cesaretlendirilmelidir. Kalem tutma mesafesi öğrencinin parmağıyla kalem ucu arası düşünüldüğünde $\frac{3}{4}$ ila 1 inç (2,5 – 3,5 cm) arasında olmalıdır. Kalemin açısı kâğıda 45

derece (hafif yan) gelecek şekilde olmalı ve kalemi tuttuğu ele yatık durmalıdır. Kâğıdın, dikey olarak kalemin tutulduğu ele bir tren yolu misali paralel olması gerekir. Küçük yaştaki bazı çocuklarda, plastik kalem kullanılarak yazma alışkanlığı daha uygun bir hale dönüştürülebilir. Yazma deneyiminin başlarında sağlanan olumlu geri dönüt ve olağan modelleme yoluyla, bu alışkanlıklar geliştirilebilir; öğrenciler daha etkili ve kolay yazmaya teşvik edilebilirler (Richards, 2016).

Çocuklar yazma esnasında kalemi çok sıkı kavrayabilirler veya bununla birlikte kaleme fazla bastırabilirler. Çocuğun fiziksel gerginliği, yazma hedeflerine ulaşmayı engelleyen önemli bir değişkendir. Öğretmenin bu öğrencilere anında yardımı gerekecektir (Keskinkılıç, 2002).

Kalem tutma, yazıda okunaklılık, hız, akıcılık açısından önemlidir. Sol elle yazanlar sağ elle yazanlara göre yazdıklarını daha kolay görebilirler. Yanlış tutuşlar, yazarken zorlanmaya, yorulmaya ve yazıda bozulmaya neden olur. Doğru kalem tutma biçimlerinin görselleri sınıfa asılabilir. Doğru kalem tutmanın yerleşmesi uzun süren bir kazanımdır (Duran, 2009). Kalem tutmanın pek çok şeklinin olmasına karşın, üç parmakla kalem tutma en uygunu olarak bilinmektedir. İşaret parmağı ile başparmak arasına alınan kalem, orta parmağın üzerine yatırılarak yazma malzemesine yöneltilir (Keskinkılıç, 2002).

Kalın kalemler boyama için uygundur ancak yazma için uygun değildir. Özellikle veliler öğretmenler tarafından kalem, silgi ve kalemıraş malzemelerinin alımı konusunda bilgilendirilmelidir (Akyol, 2013).

Kalem tutma yazmada çok önemli bir unsur olmasına karşın öğrencilerin kalemi doğru tutması, doğru kavraması, doğru parmakları kullanması açılarından doğrudan bir eğitimin verildiğini söylemek güçtür. Genellikle öğrencilerin kendilerini rahat hissettikleri bir tutuş şekli geliştirdikleri söylenebilir. Bu tutuş şekli doğru bir tutuş olabileceği gibi yanlış bir tutuş olarak karşımıza çıkabilmektedir. Öğrencilerin kalemi yanlış şekillerde tutmalarının altında pek çok faktör bulunmaktadır. Bunların başında okul öncesinde kalemlerle ilk tanışan çocuğa açıklayıcı doğru bilgilerin anne baba tarafından verilmemesidir. Dolayısıyla yanlışla başlayan bu süreç yaşam boyu devam edebilmektedir. İkinci önemli faktör ise okul öncesi eğitim kurumlarında boyama, karalama çalışmaları olduğu halde yeteri kadar kalem tutma üzerine durulmamasıdır. Üçüncü faktör olarak da birinci sınıf öğretmenlerinin okuma yazma hazırlık sürecinde kalem tutmaya yeterince vakit ayıramaması olarak gösterilebilir (Temur, 2011).

2. 1. 3. 2. Kâğıt ve Kâğıdın Pozisyonu

Öğrencilerin yazdıklarını en iyi görebilecek şekilde ve bir esneklikte kâğıt tutma pozisyonunu belirlemelidirler. Sol eli öğrenciler sağ eli öğrenciler göre kâğıda daha az

eğilmelidir. Yazı yazmada kullanılmayan el, kâğıdı tutacak şekilde ve yukarıda bir pozisyonda olmalıdır (Duran, 2009). Çocukların yazma becerileri olgunlaştıkça kullanılan ele göre sağa veya sola yazı defteri kaydırılabilir (Akyol, 2013). Aynı şekilde sol eli bir öğrenci de kâğıdını 40-45 derece sağa eğimli bir şekilde kaydırması gerekmektedir. Öğrenci sağ elini de kâğıdı desteklemek amacıyla kullanmalıdır (Temur, 2011).

2. 1. 3. 3. Oturuş

Oturma, öğrencilerin vücut yapılarının gelişimine, öğretmen ve arkadaşlarıyla etkileşimde bulunmalarına, okunaklı ve estetik bir yazıyı kazanmalarına etki eden bir faktördür. Bu bakımdan yazıda oturma şekli, yazıya hazırlık çalışmalarının başında öğretilmelidir. Öğrenci, dik bir şekilde ve yayılmadan, ışığı kesmeden, deftere abanmadan yazı yazmalıdır. Defterin üzerine abanarak yazması, onun sıkılmasına ve uyumasına neden olur. Üzerinde yazılan zemin; sallanırsa, sabit duramıyorsa, yazı kalitesi düşer. Bu yüzden, masanın sabit durması sağlanmalıdır. Ayrıca, kâğıdın altına hiçbir şey koymadan, masanın üstünde yazılıyorsa üzeri pürüzlü tahta masada yazının kalitesi düşecektir (Duran, 2009).

Öğrenci yazma eylemi için sırada oturduğu zaman, ayakları yere basıyor olması gerekmektedir. Defterle göz arasındaki mesafenin ayarlanması ve yazma esnasında kol ile dirsek arasındaki 2/3 lük bölümünün sıra üzerinde olmasına dikkat edilmelidir. Öğrenci masa ve sıranın yükseklik ve alçaklıklarının yazı yazmaya uygun ayarlanması daha önemlidir. Otururken, serbest olan el masa üzerinde defteri kontrol ediyor şekilde olmalıdır (Keskinkılıç, 2002).

2. 1. 3. 4. El Tercih

Yazmada ilk yapılması gereken husus el tercihidir. Burada sağ, sol ve karışık ellilik söz konusu olabilir. Çocukların çoğunluğu sağ elin tercih etmelidir. Sol elini tercih edenler sağ el için zorlanmamalıdır (Akyol, 2013).

Çocukların çoğu sağ ellerini kullanmaktadır. Öğrencilerin sağ elle yazıyor olması arzu edilen bir davranıştır. Fakat öğrenci sol elini kullanmaya alışmış ise öğrenciye zorlama yapılmamalıdır. Sol elini kullanan öğrencilerin yazdıklarını görmeleri için alçak sıralarda yazı yazmaları önerilir. Ayrıca ışığın da sağdan gelmesi gerekmektedir (Vidin, 2013).

Öğrencilerin hangi elini daha iyi kullandığını gözlem yoluyla tespit edilebileceği gibi basit uygulamalar (testler) da yapılabilir. Öğrencilerin el başatlığı beynin fonksiyonları ile ilgili olduğundan el değişikliği için baskı yapmak daha fazla sorunlara sebep olabilir.

Öğrencilerin daha çok sağ eli olmaları onların veya sol ellilerin bir üstünlüğü anlamına gelmemektedir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta öğrencilerin baskın olarak kullandıkları eli tespit etmek ve kullanılan ele göre oturma, kâğıt pozisyonu gibi konularda öğrencilerin bilgilendirilmesidir (Temur, 2011).

2. 1. 3. 5. Yazma Hızı

Çok yavaş yazmak, öğrencilerin yazacaklarını unutmasına ve çabuk yorulup dersten zevk almamasına neden olabilir. Çok hızlı yazmak ise; özensiz ve bozuk bir yazının oluşmasına neden olur. Sık sık öğrencilere, önemli olanın yazının düzgün, okunabilir ve kurallara uygun olması gerektiği hatırlatılmalıdır. Hızın ikincil bir öncelik olduğu vurgulanmalıdır (Duran, 2009).

Yazma hızının geliştirilmesinde en önemli unsur yazma alıştırmalarının düzenli olarak yapılmasıdır. Çocuk bunu zaman ile yarışarak kendisi de yapabilir. Ayrıca yazma çalışmaları uygun şekilde ödüllendirilerek motive edilebilir (Akyol, 2013).

Tablo 1. 1-9. Sınıflardaki Çocukların Cinsiyetlerine Göre Harf Bazında Bir Dakikada Ortalama Yazma Hızları (Akyol, 2013)

Sınıflar	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Kız	21	36	50	66	75	91	109	118	121
Erkek	17	32	45	61	71	78	91	112	114

2. 1. 3. 6. Yazı Yönü

Türkçe harflerin yazı yönleri yukarıdan aşağıya ve soldan sağa doğru bir yön izler. Öğretmen çizgi çalışmaları aşamasından itibaren yönleri dikkat etmeli ve öğrencilerin dikkatini çekmek için oklar kullanmalıdır. Harflerin ve şekillerin başlangıç ve bitiş noktaları vurgulanmalıdır. Öğretmen burada her harf ve şekil için sayma sayılarını kullanarak harflerin kaç harekette yapılacağını öğretebilir. (c-e-o-l-ı, gibi harfler bir harekette yazılırken öğrenci elini kaldırmadan harflerin yazımını tamamlar. a-p gibi harfler de iki hareketle yazılmaktadır) (Keskinliğiç, 2002).

İlk okuma yazma çalışmalarında yön okumanın ve yazmanın hangi yönlerde yapıldığı ile ilgilidir. Örneğin cümlelerin başlama bitişinin soldan sağa olduğu başka bir satırdaki cümlelerin okunabilmesi veya yazılabilmesi için de yukarıdan aşağıya doğru olması gerektiğinin öğrencilerce bilinmesi gerekmektedir. Okul öncesinde resimli kitapları incelemek, hikâye edici metinler okumak, okurken satır altından parmak takibi yapmak,

basit boyama çalışmaları yapmak okuma ve yazmada yön algısının gelişmesinde ön çalışmalar olarak görülebilir (Temur, 2011).

Harf öğretiminde yönler okla desteklenmeli, görsel şablonlarla harf yönleri gösterilmelidir (Duran, 2009). Yön kavramı gelişmemiş öğrenciler alfabemizde bulunan, b-p-d gibi harfleri karıştırabildikleri gibi, o-e gibi harflerin başlama noktasında yanılmaktadırlar (Keskinkılıç, 2002).

2. 1. 3. 7. Kas Gelişimi

Kas gelişimi, etkili bir yazılı anlatım çalışmasında önemli bir değişkendir. Kas gelişimi yeterli olmayan öğrenciler kalemi kavrayamama, kalemi rahat ettirememe, harf şekillerini yapamama gibi davranışlar gözlenebilir (Temur, 2011).

Parmak, el, bilek, kol ve omuz kasları önemlidir. Yazmaya hazırbulunuşluk düzeyini yükselten çalışmalarda kasların kuvvetlendirilerek yazma eyleminden doğacak yorgunlukların olmaması sağlanır (Keskinkılıç, 2002).

Formal yazıya başlamadan önce çocuk yatay ve diyagonal çizgileri, yuvarlakları, kareleri, üçgenleri yapabilmeli. Özellikle parmak kasları yeterince gelişmemiş olan çocuklar kalemi rahat bir şekilde tutamayabilirler. Böyle durumlarda plastik kalem tutacakları kullanabilirler (Akyol, 2013).

2. 1. 3. 8. Boşluklar

Yazmada cümleler, kelimeler, harfler arası ve sayfa kenarlarındaki boşluklara dikkat edilmelidir. Okunabilirlik ve estetik açıdan bunlar da önemlidir. Öncelikle sayfa kenarlarında bırakılması gereken boşluklar vurgulanmalıdır. Daha sonraları da sırasıyla harfler, kelimeler ve cümleler arası boşluklara çocukların dikkatleri çekilmelidir. Kalem ve parmak kullanarak cümle ve kelimeler arası boşluklar kavratılmaya çalışılabilir (Akyol, 2013).

Yazma sürecinde cümleler, kelimeler, harfler arası ve sayfa kenarlarındaki boşluklar dikkate alınmalıdır. Boşluklar okunabilirlik ve estetik açıdan da önemlidir. Öncelikle sayfa kenarında bırakılması gereken boşluklar vurgulanmalıdır. Daha sonra sırasıyla cümle kelime ve harf aralarındaki boşluklara çocukların dikkatleri çekilmelidir. Kalem ve parmak kullanılarak cümle ve kelimeler arası boşluklar kavratılmaya çalışılmalıdır (Vidin, 2013).

2. 1. 3. 9. Çizgi Takibi

Çizgiyi doğru takip edememek de çocuklarda görülen problemler arasındadır. Çocuklar yazarken üst çizgiye çok yakın veya alt çizginin üzerine yazabilirler. Alt çizginin

üzerine yazdıklarında harflerin ortasından yatay çizgi çekilmiş gibi bir görüntü oluşur. Bazen de çocuk satıra normal başlayıp özellikle sonuna doğru yukarıya veya aşağıya(genelde aşağıya) doğru satıra eğim vererek başka satırlara geçer ve satıra hilal şekline benzer bir şekil alabilir (Akyol, 2013).

2. 1. 4. Yazma Öğretimi

Yazma etkinlikleri formel olarak ilkokul birinci sınıfta başlasa da okul öncesi dönemde öğrenciler kalemle tanışmaktadırlar. Öğretmen eşliğinde yapılan yazma öğretiminde öğretmen en kritik rolü oynamaktadır. Öğretmenin öğrenciye harfleri yazış şeklini göstermesi, geribildirimler vermesi, yazma etkinliklerini eğlenceli hale getirmesi öğrencinin yazma becerisinin gelişimi için oldukça önemlidir.

Demirel ve Şahinel' e (2006) göre, yazma becerisi yazı yazmakla öğrenilir. Yazma eğitimi yönteminin temel ilkesi yazdırmaktır:

1. Güzel yazmak, sadece bazı formülleri beceriyle kullanmak değildir. Öğrenciler, konu üzerinde sözcük dağarcığıyla özgürce bildirmeye yöneltilmelidir.
2. Öğrencilerin kendi düzeyine uygun günlük hayatla ilgili duygu, deneyim, izlenim ve bilgilerini anlatma olanağı verecek konular seçilmelidir.
3. Yazma becerisi kazandırmak için çeşitli alıştırmalar, denemeler, açıklamalar yapılmalı, bunlarla ilgili bilgiler verilmelidir. Yazma dersinde yapılacak çeşitli etkinlikler vardır. Öğrencilere çeşitli cümle, paragraf alıştırmaları, denemeleri yaptırılır, tür ve biçim bilgileri verilir. Yaptırılacak ödevlerin konuları tartışılır. Öğretmen tarafından incelenmiş ödevler eleştirilir, başarılı ödevler okunur.
4. Öğrenci düzeyleri dikkate alınmalıdır.
5. Yazma becerileri oldukça ağır gelişir. Çünkü yazma becerisi çeşitli alıştırmalarla kazanılacak bir beceridir. Zaman ister.
6. Öğrencilerin yazma konusunda kişisel ayrılıkları göz önünde tutulmalıdır. İstekli öğrenciler yöreklendirilmelidir.
7. Sınıfta, yazma etkinliklerine istek uyandırılmalıdır. Bu da yazdıklarını birbirlerine okuma alışkanlığı oluşturarak, yazma yarışmaları düzenleyerek, okulda gazete, dergi çıkararak yaratılabilir.
8. Yazma etkinlikleri başka derslere, özel yaşama kaydırılmalıdır.

Brinkey (2006), yazma ilkelerini şu şekilde ifade etmiştir:

1. Bitmiş bir yazıyı elde etme serüveninde yazma, yazarın sürekli adımlar attığı tekrarlayan bir süreçtir: ön yazı, taslak, gözden geçirme ve düzeltme.

2. Yazar içerik, yapı (edebi inceleme, kurgusal olmayan yaratıcılık veya kurgusal olmayan derin düşünce) ve anlamlandırmayı üretmek için geniş bir yazma stratejisi kullanır.
3. Çeşitli amaçlarla farklı okuyucu kitlesine ulaşmak için öğrenci yazarlar, farklı yazma süreçlerinden istifade ederken kapsamlı bir strateji kullanırlar.
4. Öğrenci yazarlar bir yazar gözüyle okuma yaparlar; okudukları metinlerde diğer yazarların nasıl cümle kurduğunu, metinsel öğeleri ve neticede bütün metni incelerler. Benzer şekilde, öğrenciler okuyucu gözüyle de yazılı metinlerden yararlanırlar; okurken karşılaştıkları bazı metinsel öğe ve örnek cümleleri yazdıkları metinlerle bütünleşirler.
5. Öğrenciler sorular sorarak, soru ve fikirler üretmek konu ve ilgi alanları üzerine çalışmalar yaparlar. Kendi amaç ve okuyucularını takip ettikleri kanallar yoluyla iletişime geçmek için kapsamlı kaynaklardan (örneğin, yazılı veya yazılı olmayan metinler, eserler ve insanlar) bilgi toplar, onları değerlendirir ve birleştirirler.
6. Öğrenci yazarlar yazmak, işbirliği yapmak, yayımlamak; uzmanlar, akranları ve diğer okuyucularla etkileşime girmek için telekomünikasyonu kullanırlar.
7. Öğrenci yazarlar birden çok okuyucuya bilgi ve düşüncelerini aktarmak için kapsamlı olarak medya ve unsurlarını kullanırlar.

Demirel ve Şahinel' e (2006) göre yazma çalışmaları üçe ayrılır:

Kontrollü yazma çalışmasıyla öğrencilerden verilen sözcükleri ve cümle yapılarını aynen ya da istenilen değişiklikleri yaparak yazmaları istenir. Kontrollü yazmada; yer değiştirme, dönüştürme, örneğe uygun bir kompozisyon yazma, yeniden sıraya koyma, sorulara cevap vererek paragraf yazma ve tamamlama alıştırmalarına yer verilir.

Güdümlü yazma çalışmalarıyla öğrencilerden, öğrendikleri sözcükleri ve cümle yapılarını kontrollü bir şekilde kullanmaları ve anlamlı bir paragraf oluşturmaları istenmektedir. Güdümlü yazma çalışmalarında; dikte yapma, dikteli kompozisyon, not alma, öz yazma, ana hatları belirleme, özetleme çalışmaları yapılabilir.

Serbest yazma çalışmalarıyla öğrencilerden, duygu ve düşüncelerin kendi düşünce yapılarına göre yazım kurallarına dikkat ederek yazmaları istenir. Genellikle iki ya da daha çok konuda verilen başlıklardan bir seçilip bir kompozisyon yazılması istenir. Sınıf içinde serbest yazma çalışmalarına dönük alıştırmalara; kompozisyon yazma, mektup yazma, duyuru, haber ve tutanaklar, okumalarla ilgili yazılar, gözlenen ve yaşanan olaylarla ilgili yazılar, resimlere bakarak yazma, rüya, anı, günlük, davetiye, tebrik kartı, istek ve şikâyet yazısı yazma örnek verilebilir.

Harmer (2001), yazma sürecinde öğretmen rollerini şöyle belirtmiştir:

Motive Etme: Öğretmen fikir yürütmeyi sağlamak için en elverişli ortamı düzenler, öğrencileri aktivitenin onlara ne yarar sağlayacağı konusunda bilgilendirir ve bundan en üst düzeyde faydalanmak için öğrencilerin çabalamasını sağlar. Yazma sürecinin uzunluğu ya da kısalığı öğretmenin rolünün süresini etkiler. Özellikle yaratıcı yazma aktivitelerinde fikir üretme daha kolay ve esnek olmaktadır. Örneğin, şiir yazma çalışmalarında hiçbir şey üretmeyen kişilere birkaç satır ya da en azından ipucu verilebilir.

Kaynak: özellikle uzun süreli yazma aktivitelerinde bu rol önem kazanmaktadır. Gerekli olduğu zamanlarda dilsel düzeltmeler yapılabilir. Bu düzeltmeler yıkıcı değil yapıcı bir tarzda olmalıdır. Öğretmen öğrencilere gruplar halinde ya da bireysel olarak yazılar tartışabileceğini belirtir.

Dönüt Verme: yazma aktivitelerine dönüt vermek özel bir ilgi gerektirmektedir. Öğretmen öğrencilere olumlu yaklaşmalı, öğrencilerin yazma çalışmalarının içeriklerini desteklemelidir.

Düzeltilme yaparken öğretmen neye ne derece odaklanacağına öğrencilerin neye ihtiyacı olduğuna doğru karar vermeli ve onlara verilen görevlere iyi odaklanmalıdır (akt., Karakaş, 2011).

2. 1. 5. İlköğretim Türkçe Öğretim Programında Yazma

2. 1. 5. 1. Yazma Öğrenme Alanı

2005 Türkçe dersi öğretim programı dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudan oluşan beş öğrenme alanı üzerinde yapılandırılmıştır. Öğrenme alanları öğrencilerin dil, zihinsel, duygusal ve sosyal yönde gelişimine yönelik çeşitli bilgi, beceri, tutum ve değerleri içermektedir. Programda öğrenme alanları hem kendi içinde hem de diğer öğrenme alanlarıyla bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirmenin amacı öğrencinin dil ve zihinsel becerilerini geliştirme, dili etkili kullanma, öğrenme ve bilgileri zihinde yapılandırma sürecini kolaylaştırmaktadır (MEB, 2009). Öğretim programında yer alan yazma öğrenme alanına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir (MEB, 2009: 17-18).

Okuma gibi yazmanın da insan yaşamında önemli bir yeri vardır. Duygu, düşünce ve bilgileri açık ve anlaşılır yazma, çeşitli zihinsel becerileri geliştirmeyi gerektirir. Öğrenciler yazma becerileri yoluyla düşüncelerini sıralama, sınırlama, düzenleme ve yazma kurallarını uygulamayı öğrenirler. Yazma becerileri dinleme, konuşma ve okuma becerileriyle doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına ve yazdıklarını incelemelerine bağlıdır.

Öğrenciler düşüncelerini kâğıt üzerine yazarak aktarırlar. Kâğıt üzerine aktarılan düşünceler daha kolay incelenmekte, karşılaştırılmakta, genişletilmekte ve yeniden düzenlenmektedir. Bu işlemler öğrencinin hem düşüncelerini hem de zihin yapısını düzenlemeye yardım etmektedir. Bu nedenle yazma becerileri öğrencilerin zihinsel gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır. Yazma becerileri; öğrencilerin düşüncelerini geliştirme, bilgilerini düzenleme, dili etkili kullanma, öğrenme, düşünme, anlama, iletişim kurma ve duygularını aktarma becerilerini de geliştirmektedir.

Programda, öğrencilerin yazma becerileriyle birlikte zihinsel becerilerini de geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Programda öğrencinin yazma becerisini geliştirmek için önce zihinsel hazırlık öngörülmektedir. Bu çerçevede yazmaya hazırlık, yazma amacını belirleme, uygun yöntem seçme, konuyu sınıflandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve kurallarına uygun yazma kazanımlarına yer verilmektedir. Ardından kendini yazılı olarak ifade etme becerileri ele alınmaktadır. Bu amaçla düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde yazma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici kazanımlar sıralanmaktadır. Ayrıca, eğlenmek ve bilgi edinmek için yazma, sorgulayıcı, ikna edici, betimleyici ve serbest yazma gibi tür, yöntem ve teknikler de verilmektedir.

2015 yılında Türkçe (1-8. Sınıflar) öğretim programında değişikliğe gidilmiştir. Programda yazma öğrenme alanı ile ilgili aşağıdaki bilgilere yer verilmiştir (MEB, 2015: 7):

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimleri ile bir konuda görüşlerini ve tezlerini dilin imkânlarından yararlanarak yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Uzun bir süreç isteyen yazma becerisinin kazanılması ve istenen amaçlara ulaşılması, ancak çeşitli ve özendirici yazma uygulamalarıyla mümkün olabilir.

Yazma çalışmalarının istenen amaçlara ulaşabilmesi için yazma çalışmalarının öğrenci tarafından gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi gerekir. Öğrenci yazdıklarını gözden geçirerek anlam bütünlüğünü bozan ifadeler, yazım ve noktalama hataları, anlatım akışında ve iç tutarlılığında uyumsuzluklar varsa bunları belirler, düzeltir ve metni yeniden yazar veya düzenler. Ortaokul yıllarında öğrencilerin kendi çalışmalarını gözden geçirme yanında, akranlarının yazma çalışmalarını da öğretmen tarafından belirlenen kurallar ve ölçütler çerçevesinde inceleyerek yapıcı eleştiri ve öneriler geliştirebilir.

Yazma öğrenme alanında "süreç temelli yazma modeli" esas alınmıştır. Yazma kazanımları, birbiriyle ilişkili birçok becerinin art arda kullanılmasıyla gerçekleşen bir süreç

şeklinde tasarlanmıştır. Hazırlıktan başlayıp paylaşmaya/yayımlamaya uzanan süreç, birkaç haftayı bulabileceği gibi daha uzun zaman da alabilir. Önemli olan, öğrenciye “süreç temelli yazma”nın aşamalarıyla ilgili beceriler kazandırmaktır.

2. 1. 6. Bitişik Eğik El Yazısı

El yazısı hem akademik hem sosyal hem de kültürel yaşamda yer bulan önemli bir beceridir. Öğrencilerin okul ortamında öğretmenlerinden öğrendikleri bu beceriyi yaşamları boyunca kullanılmaktadır. Dolayısıyla el yazısı bireyin yaşamında oldukça önemli yere sahip bir beceridir. Bu becerinin etkili bir şekilde öğretimi için özen gösterilmesi gerekmektedir (Temur, 2011).

El yazısı kendi içerisinde alt becerileri de barındıran karışık bir beceridir. El yazısı etkili bir şekilde öğrenildiğinde düşünce hızında akıcılık sağlayan bir beceridir. Eğer yazı yazmayı öğrenen çocuğun el kasları gelişmemiş ve harflerin şekillerini yanlış yazıyorsa yazıyorsa, kelimeleri hecelerken de hatalar yapacaktır demektir çocukların iyi bir el yazısı becerisine sahip olmasının yolu onu baştan uygun bir şekilde öğretmekten geçmektedir (Temur, 2011).

Okuma yazma öğretiminde yaygın olarak iki tür yazı kullanılmaktadır. Bunlar dik temel ve bitişik eğik yazı olmaktadır. Yazı türleri hakkında çeşitli araştırmalar yapılmış ve önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Son yıllarda ağırlıklı olarak bitişik eğik yazı üzerinde durulmaktadır (Güneş, 2007a).

Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlanmakta ve bütün yazılar bitişik yazı ile yazılmaktadır. Bitişik eğik yazıda harflerin birbirine nasıl başlanacağını iyi bilmek gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilere önce harflerin yazımı ile bağlantıları öğretilmektedir (MEB, 2009).

Bitişik eğik yazının sürekli, akıcı ve hızlı olması, öğrencinin düşüncesini yazıya daha düzenli bir şekilde aktarmasını kolaylaştırmaktadır. Yazıdaki serilik nedeniyle düşüncelerini kaybetmeden hızla yazıya aktarabilen bir öğrenci kendini daha iyi ifade edebilmektedir (Şahin, 2012).

Araştırmalara göre bitişik eğik yazı öğrencinin zihinsel gelişimine katkı sağlamakta ve dikkatini geliştirmektedir. Bitişik eğik yazı hızlı yazılmakta, kelime tanımayı kolaylaştırmakta, öğrencilerin beden ve kas gelişimine de uygun olmaktadır. Araştırmalar bitişik eğik yazının solak öğrencilere de uygun olduğunu göstermektedir. Öğretim programına göre (MEB, 2009: 235-236), bitişik eğik yazı kullanımına ilişkin nedenler ve açıklamalar aşağıda verilmiştir:

1. Araştırmalara göre bitişik eğik yazı öğrencinin zihinsel gelişimine ve dikkatini geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Bitişik eğik yazı, öğrencinin yazı yazarken

harflere, harf bağlantılarına ve ayrıntılara dikkat etmesini zorunlu kılmaktadır. Bu durum öğrencinin dikkatini geliştirmektedir.

2. Bitişik eğik yazıdaki süreklilik ile düşüncedeki süreklilik örtüşmekte ve birbirini desteklemektedir. Böylece yazmada kazanılan akıcılık okuma becerisine de yansımaktadır.
3. Bitişik eğik yazı, sentez yöntemine uygun olduğundan Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır.
4. Araştırmalar okul çağı çocuklarının kalemi ellerine ilk aldıklarında eğik ve dairesel çizgiler çizdikleri göstermektedir. Öğrenciler anatomik yapıları gereği kalemi eğik olarak tutmaktadır. Bu durum öğrencilerin bitişik eğik yazıya geçişini kolaylaştırmaktadır.
5. Bitişik eğik yazının akıcı ve kesintisiz olması, soldan sağa doğru yazı yönünü destekleyici olmaktadır.
6. Bitişik eğik yazı, geri dönüşlere izin vermemektedir. Bu durum yazının akıcı ve doğru yönde gelişimini sağlamaktadır.
7. Bitişik eğik yazı, harflerin doğru yazımını desteklediğinden harflerin yazılış yönlerini karıştırma sorunu ortadan kalkmaktadır.
8. Bitişik eğik yazıda harfler birbirine bağlandığından kelimeler bütün olarak yazılmaktadır. Bu durum öğrencinin kelimeleri tanımasını kolaylaştırmaktadır.
9. Bitişik eğik yazıda öğrenci rakam ve işaretleri daha kolay fark etmektedir.
10. Bitişik eğik yazı dik temel yazıya göre daha hızlı azılmakta ve yazma çalışmalarını kolaylaştırmaktadır.
11. Bitişik eğik yazı ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin diğer harf karakterleriyle yazılmış metinleri okumakta güçlük çekmedikleri deneysel çalışmalarla kanıtlanmıştır.
12. Bitişik eğik yazının estetik görünümü, öğrencilerin estetik bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bitişik eğik yazı öğretimi görsel sanatlar dersine de katkı sağlamaktadır.
13. Bitişik eğik yazı öğrencilerin parmak ve el kasları için uygundur.
14. Bitişik eğik yazı solak öğrenciler için de uygundur. Solak öğrencilerin eli dik yazı yazarken harflerin çoğunu kapatmaktadır. Oysa bitişik eğik yazı yazarken öğrencinin eli biraz daha sağa kaymakta ve yazıyı daha az kapatmaktadır. Öğrenci yazdıklarını daha kolay görmekte ve okumaktadır.

Yazı öğretimi ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, eski araştırmaların çoğu dik temel yazıyı, günümüzde yapılan araştırmalar ise bitişik eğik yazıyı önerdiği görülmektedir. Hatta günümüz araştırmalarından bazıları bitişik eğik yazının daha çok uygun olduğunu ve

okul öncesinden itibaren başlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu araştırmalardan hareketle, çoğu ülkede anaokulundan üniversiteye kadar bitişik eğik yazı öğretilmektedir (Güneş, 2007a).

Bitişik eğik yazı öğretiminde dört temel husus vardır:

1. Harf şekillerinin doğru yazılışı,
2. Harflerin uygun büyüklükte yazılması,
3. Harfler arası bağlantıların uygunluğu,
4. Alt ve üst uzantıların uygun yazılması.

Bu sıralama dikkate alınarak yapılacak olan ilk iş harf şekillerinin doğru yazılmasıdır. Daha sonra ebatlar, bağlantılar ve uzantılar gelir (Akyol, 2013).

Dik temel yazı daha çok çizilen bir yazıdır. Kısa ve kesik çizgilerle daha çok yukarıdan aşağıya ve soldan sağa yazılır. Bitişik eğik yazı kadar çeşitli yönleri içeren hareketli bir yazı değil, düz ve sadedir. Buna karşın bitişik eğik yazı daha çok yazılan yazıdır. Çocuktan parmak, bilek ve dirsek hareketlerini iyi kullanmasını isteyen bir yazıdır. Bitişik eğik yazının üstünlüğü, kelimeleri yazarken kalemi hiç kaldırmadan yazılmasından gelmektedir. Çocuğun başlangıçta elini kaldırmadan bir kelimeyi yazması yorucu olabilir. Ancak, öğrendikten sonra bu durum hızlanmaktadır (Güneş, 2006). Bu durum bireye yazma sırasında birçok fayda sağlamaktadır. Bitişik eğik yazıda öğrenci elini hiç kaldırmadan belirli bir noktadan başlayıp belirli bir noktada bitirmektedir. Harflerin bu şekilde kesintisiz akışı, yazının akıcı ve devamlı olmasını, öğrencilerin harfleri yazacakları fikirleri yazma esnasında akılda tutmalarını mümkün kılmaktadır. El, dik temel harflerle yazı yazarken her harfin yazılışından sonra kalktığı için harfler arasında orantılı ve uygun boşluk bırakma sorun olabilmektedir. Bitişik eğik yazıdaki akış, dik temel harflerle yazı yazarken karşılaşılan harfler arasında oranlı boşluk bırakma problemini de ortadan kaldırmaktadır (Duran, 2009).

Eğik el yazısında bütün harfler sadece bir noktadan (alt çizgiden) başlar. Oysa dik temel harflerin yazımı birbirinden farklı dokuz ayrı noktadan başlamaktadır. Bu durum öğrencilerin kelimeleri yazarken defalarca durmasını ve durduğu yerden farklı bir yerden devam etmesini gerektirmektedir. Harflerin başlaması gibi yazarken sona erdiği noktalar da eğik ve dik temel el yazısında birbirinden farklıdır. Eğik el yazısında harfler sadece bir noktada tamamlanırken, dik temel harfler birbirinden farklı sekiz ayrı noktada tamamlanır (Başaran ve Karatay 2005).

Bitişik eğik yazı, harflerin birbirine bağlanarak kelimeler oluşturulan ve 70 derece sağa eğik yazılan bir yazıdır. Bitişik eğik yazı, bir harfin bittiği nokta ile bu harften sonra gelen harfin başladığı noktayı birbirine bağlamak demektir. Bitişik eğik yazıda harflerin birbirine nasıl bağlanacağını iyi bilinmesi gerekmektedir. Dolayısıyla öğrencilere önce

harflerin yazımı ile bağlantıları öğretilmektedir. Harflerin yazılışı yukarıdan başlamakta ve aşağıda bitmektedir. Bir harfin bittiği yerden onu izleyen harfe başlamak için kalemle soldan sağa ve aşağıdan yukarıya doğru giden bir çizgi çizilmektedir. Bütün harflerin birleştirilmesi bu şekilde olmamaktadır. Örneğin küçük harflerle yazarken “ a, c, g, i, j, m, n, o, p, r, s, u, v, y, z” harflerine geçmek için soldan sağa doğru bir çizgi çizilmektedir (Güneş, 2007a).

Ezbere bilinen bir metni durmadan yazmak şartıyla;

1. İkinci sınıf öğrencilerinin bir dakikada ortalama on hece,
2. Üçüncü sınıf öğrencilerinin bir dakikada ortalama on üç hece,
3. Dördüncü sınıf öğrencilerinin bir dakikada ortalama on beş hece,
4. Beşinci sınıf öğrencilerinin bir dakikada ortalama on yedi hece kadar yazmaları uygun olur (Ünalın, 2006).

Küçük yaştaki öğrencilerin eğik el yazısını öğrenmesi daha kolaydır. Çünkü, eğik el yazısı, dik temel harflere göre daha kolay motor beceriler gerektirmektedir. Bu durum göz önüne alındığında, ilköğretim birinci sınıfta okuyan, erken yaşlarda kayıt edilmiş öğrenciler için, eğik el yazısı ile ilk okuma-yazma eğitimi verilmesinin çocuğa bazı faydalarının olacağını söylemek mümkündür (Başaran ve Karatay, 2005).

Yazma hızını belirlemek için önceden bir dakikada yazılan kelime sayısı kullanılmaktaydı. Fakat bu yaygın bir ölçü değildir. Türkçemizdeki kelimeler en az 2 harften başlamakta 44 harflere kadar çıkmaktadır. Bu nedenle, kelime sayısı ile yazma hızının ölçülmesi, öğrencinin gelişimi hakkında bilgi verici olmamaktadır. Yine bitişik yazı hızının hece sayısı ile ölçülmesi de iyi bir yöntem değildir. Çünkü Türkçemizdeki heceler 1-4 harf arası değişiklik göstermektedir. Bunların yerine, öğrencinin dakikada yazdığı harf sayısının belirlenmesi en doğru ölçü olmaktadır. Çünkü Türkçemizde her harf okunmakta ve okunan her ses yazılmaktadır. Harf sayısı ile ölçmede, öğrencilere birkaç cümle verilmekte ve bunları bir dakika içinde yazmaları istenmektedir. En iyi yöntem öğretmenin cümleleri okuyarak yazdırmasıdır. Öğrencilerin bir dakikada sonunda yazdıkları harfler sayılmakta ve ortalama hız belirlenmektedir (Güneş, 2007a).

El, dik temel harflerle yazı yazarken her harfin yazılışından sonra kalktığı için harfler arasında orantılı ve uygun boşluk bırakma problem olabilmektedir. Eğik el yazısındaki kesintisiz akış, dik temel harflerle yazı yazarken karşılaşılan harfler arasında orantılı boşluk bırakma sorununu da ortadan kaldırmaktadır (Başaran ve Karatay 2005).

Bitişik eğik yazı; öğrencinin yazı yazarken harflere, harf bağlantılarına ve ayrıntılara dikkat etmesini zorunlu kılmaktadır. Sadece yazma sürecinde değil okuma sürecinde de öğrencinin dikkatli olmasını gerektirmektedir. Bitişik eğik yazı yazarken gösterilen dikkat, öğrencinin yazı yazma performansını önemli ölçüde etkilemektedir (Calp, 2013).

2. 1. 7. Yazma Güçlüğü

Yapılan araştırmalar ilkokul çocuklarının % 10-30' unda yazma güçlüğü ortaya çıktığını göstermektedir (Rosenblum, Weiss ve Parush, 2004). Bu sonuç, kişinin önemli bir anlatım aracı olan yazma için önemli bulgudur. Mchale ve Cermak (1992) yaptıkları bir çalışmada, ilkokul sınıflarında yapılan ince kas etkinliklerini incelemiş ve bunun sonucunda ince kas etkinliklerine günün %30 ila 60' ı ayırdığı ve bu etkinliklerin de büyük bir kısmını yazma etkinliklerinin oluşturulduğu görülmüştür. Buradan hareketle, yazmanın çocukluktan itibaren ve devam eden yıllarda da kişinin hayatında kendine yer edindiği açıkça görüldüğü söylenebilir. Dolayısıyla okuldaki etkinliklerin büyük bir bölümünde kendine yer bulan ve eylemi yapan çocukların azımsanamayacak bir kısmında güçlüğü yaşanan yazma uğraşının önemsenererek ele alınması ve yazma becerilerinin üzerinde durulması gerekmektedir.

El yazısı, okula giden çocuklar için en büyük öneme sahip işlevsel yetenektir. Bu yetenekteki zorlanmalar, duygusal sıkıntılar ve akademik başarısızlık okuldan kayıt sildirmeye sebep olabilir. Bu negatif etkiler, yazma becerilerindeki eksikliklerin erken iyileştirilmesiyle önlenabilir (Merwe, Smit ve Vlok 2011). Çocukların okul öncesi dönemden itibaren motor becerileri, kas gelişimleri ve ilgileri takip altına alınması yaşanabilecek olası bir yazma yetersizliğinde müdahalede bulunacak uygulayıcı öğretmenlere kolaylık sağlayabilir. Böylelikle yazma yetersizliği yaşaması muhtemel olan çocukların erken teşhis sayesinde yanlışları önlenerek olumsuz davranışlarının kalıcı olması önlenabilir.

Yazmak, okul çocuğuna çok zor gelen bir etkinliktir. Çocuk, ilk okuma-yazmaya hazırlık aşamasından itibaren kalem, kâğıt ve tebeşirle ilişki kurmak durumundadır. Öncelikle bu yazma araçlarının kullanımı daha sonra ise, amaçlı olarak yazma eylemindeki rollerini öğrenecektir. Yazmayı öğrenmek için gerekli olan kelime hazinesi ve dil bilgisi şekillerini öğrenmiş, öğretmen tarafından verilen öğrenme yönergelerini de yapacağı eylemler için anlayabilecek durumdadır. Yazı yazmayı öğrenmede ortaya çıkan güçlükler, öğretmen tarafından gerekli yardımlarla ortadan kaldırılabılır (Ferah, 2001). Bunun için öğretmenin yazma güçlüğüne gidermedeki yeterliliği oldukça önemlidir. Yazma güçlüğü çeken bir öğrenci karşısında ne yapacağını bilen bir öğretmen gerekli müdahaleleri yaparak öğrencisini bu sıkıntıdan kurtarabilir. Yeterince bilgi ve deneyime sahip olmayan bir öğretmen ise, öğrenciyi görmezden gelebilir veya öğrencisinin yazma güçlüğü yaşadığını görse bile bu sıkıntının üzerine nasıl gideceğini bilemeyeceği için öğrencide kalıcı bir yazma güçlüğüne oluşmasına engel olmayabilir.

Okul yıllarında yazma yeteneği elde etmedeki başarısızlık genellikle akademik başarıyı ve kendine saygıyı olumsuz etkiler (Feder, 2007). El yazısında zorlanmalar, gelişimsel koordinasyon sorunu yaşayan çocuklarda yaygındır ve sıklıkla yetişkinlikte de

devam eder (Barnett ve diğeri, 2011). Yazma yetenekleri gelişmeyen öğrencilerin okuldaki, mesleki ve kişisel başarıları hakkında bazı endişeler vardır (Rogers ve Graham, 2008). Kötü el yazısı yazan çocuklar, yazma yeteneklerini geliştirmede sorun yaşarlar ve bunun bir sonucu olarak, eğitimsel ve duygusal gelişimlerinde acı çekerler (Rosenblum, Weiss ve Parush, 2003). Çocukluk döneminde yaşanan el yazısındaki güçlük, eğitim ortamında yapılabilecek olan erken müdahale ile giderilmelidir. Aksi takdirde çocukluk döneminde başlayıp yetişkinlik hayatı boyunca süregelen bu durum özgüven eksikliğiyle beraber özsaygının da zedelenmesine yol açabilir. Kişinin hayatında uzun soluklu yaşanabilecek bu durum kişinin mesleki başarısına da olumsuz anlamda etki edebilir. Bazı durumlarda, bireyin sorunları artan stresle beraber gizlenerek daha da karmaşıklaşır. Görüldüğü gibi, yetersiz el yazısı, hayatın pek çok alanını etkileyebilir. Bu da güven kaybına yol açarak kariyer ve hatta kişisel ilişkiler üzerinde ciddi sonuçlara yol açabilir. Özetle, el yazısı kalitesinin okul çağındaki çocukların yazı yazma ve akademik performansları üzerinde önemli etkileri vardır (Rosenblum, Weiss ve Parush, 2003).

Yazma, dil ve okuma bozuklukları birlikte olduğundan ve birçok okumayı öğrenmeden önce konuştuğundan ve yazmayı öğrenmeden okuduğundan böyle çocuklara önce ifade edici dil bozukluğu daha sonra yazma güçlüğü tanısı konur. İleri derecedeki olgularda yazılı ifade dil bozukluğu ikinci sınıfta, daha az ciddi olgularda beşinci sınıfta veya sonrasında belirgindir. Yazma güçlüğü olan birçok öğrenci zamanında eğitim desteği alırsa orta eğitime hatta yüksek eğitime devam edebilir (Yorgancı, 2006).

Yazılı ifade bozukluğu olan okul çocuklarının önce kelime hecelemede ve düşüncelerini yaşlarına uygun dil bilgisi normlarına göre ifade etme güçlükleri vardır. Konuştukları ve yazdıkları cümlelerde çok sayıda dil bilgisi yanlışlıkları ve kötü paragraf düzeni bulunur. İkinci sınıfta ve daha sonra çocuklar kısa bir cümleyi yazarken basit dil bilgisi hataları yaparlar. Örneğin devamlı olarak hatırlatılmasına karşın cümleye büyük harfle başlamazlar ve cümlelerin sonuna nokta işareti koymazlar. Yazma güçlüğü'nün ortak özellikleri heceleme, dil bilgisi ve işaretleme hataları, kötü paragraf düzeni ve yazısıdır (Yorgancı, 2006).

Yazı yazmada sorun yaşayan öğrenciler, planlama, düzenleme ve tekrar yetenekleri ile etkili yazmak için mücadele ederler (Graham 1997). Bu karışık mesleki görevler, yazma performansı ile müdahale edilen, vurgulanan yetenek bileşenlerine sahiptir. Motor kontrolü, el hareketlerini yönlendirme, iç algı, görsel algı, sürdürülebilir ilgi, parmakların duyuusal bilinci, tanımlanan yetenek bileşenlerinden bazılarıdır. Kötü el yazısı, çocuğun el yazısı yazma kapasitesindeki yaratılıştan gelen belirtilen faktörlerden ya da çevreden ve biyomekanik bileşenlerle ilgili dış faktörlerden kaynaklanıyor olabilir (Feder, 2007).

Yazma bozukluğu (disgrafi) yazma süreciyle ilgili bir problemdir. Bu tip öğrencilere baktığımızda, yazma hızlarının aşırı hızlı ya da aşırı yavaş olması ve kâğıtların dağınık olmamasının altında yatan sebepler vardır. Onları motivasyonu zayıf, dikkatsiz, tembel ve fevri olarak yaftalamak adil olmaz. Yüzeysel olarak bu yorumlar doğruluk kazansa bile, karşımızdaki vakanın kökeni bu değildir. Yazma bozukluğunun temeli aslında cümle ya da paragrafı sıralama (ilk olarak, sonra, son olarak vs.) sürecinde yaşanır; özellikle ince kas hareketleri bu süreçte seri ve otomatik olmalıdır (Richards, 2016).

El yazısı eğitim ile gelişebilen bir yetenektir. İlk olarak çocuklar, el yazısının belirli bir geleneğe bağlı olduğunu fark etmelidir. Daha sonra bu geleneği öğrenmelidir, örneğin, (a) kullanılan belirli formlar, (b) bu formları üretme yolu, (c) yazıyı ortaya çıkaran yapılar. Tüm bu gelenekler kültürel olarak belirlenir. Kültürlerinin geleneğinden yola çıkarak pratikle el yazısı oluşturmayı çocuklar öğrenir. Bu öğrenme aşamasında destek önemli bir rol oynar. Belirli bir kültürdeki yazı ürünlerinin sonuçlarının kalitesi, o kültürdeki yazı geleneği ile ilişki derecesini gösteren aynadır (Bletz ve Blöte, 2003).

Öğrencilerden yazma etkinliği sırasında bazı becerilere sahip olmaları beklenir. Graham (1997) a göre, aşamaların yüklediği sorumluluk, öğrencilerin yaptığı taktiksel kararları ve değerlendirme türlerini sınırlandırarak, ilerlemesini azaltır. Bu durum öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz bir tavır içinde hareket etmelerine ve istenilen performansı yerine getirememelerine neden olabilir. Dolayısıyla öğretmenlerin yazma sürecinde endişeli olan öğrencilere duyuşsal açıdan destekleyici ifadeler kullanarak öğrencilerin düşük motivasyonu geliştirmelidirler. Gerekli takdirde öğretmenlerle farklı derslerde yapılan etkinliklerle veya oyunlarla endişe sahibi öğrencilere başarı duygusunu tattırarak bu öğrencilerin özgüven ve motivasyonlarını artırmaları yoluna gidilebilir.

Öğretmen danışması ve resmi olmayan sınıf gözlemleriyle, standartlaştırılan, geçerli ve güvenilir araçlar kullanılarak değerlendirilen el yazısı performansı önemlidir. El yazısını iyileştirme çalışmaları, eğitim etkisini ileri sürer (Feder, 2007). İyileştirici programlar, yazmayı öğrenmede zorluk çeken çocuklara yardımcı olmakla beraber bütün öğrencilerde aynı sonuca ulaşmamaktadır. Eğitimcilerin daha fazla öğrenene ulaşabilmesi için daha etkili yollar bulması gerekmektedir. Son zamanlarda, çabalar okul öncesi başarısızlığı önleme üzerine yoğunlaşmıştır. Araştırmacılar öğretimin, öğrenme zorlukları ortaya çıktığı andan itibaren uygulanmaya başlanmasının faydalı olacağı görüşündeler. Problem sonraya bırakılırsa, çocuklara yardım etmek daha da zorlaşacaktır. Yazma zorluğu çeken çocuklar erken teşhis edildiğinde, okul yönetimi gerekli müdahaleyi yapabilir. Erken müdahale ve kaliteli öğretim, daha fazla çocuğun başarılı olmasına yardımcı olacak anahtarlardır (Ziolkowska, 2007).

2. 1. 8. İlgili Araştırmalar

2. 1. 8. 1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Özçakmak (2011) tarafından yapılan bir çalışmada ilköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinin öğretmen görüşleri üzerine değerlendirilmesini amaçlanmıştır. Bu çalışmada, Antakya şehir merkezinde 36 ilköğretim okulunda çalışan 92 Türkçe öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Öğretmen görüşlerinin toplanması amacıyla "6. 7. ve 8. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabı'ndaki Yazma Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçekleri" kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 17.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda 83 yazma etkinliğinden 37'si amaca uygunluk, uygulanabilirlik, düzeye uygunluk ve anlaşılabilirlik açısından yüksek oranda uygun bulunurken; 23 yazma etkinliğinde oran %50'nin altında olduğu görülmüştür. Bunun dışında yazma etkinliklerinin amaca uygunluğu, uygulanabilirliği, düzeye uygunluğu ve anlaşılabilirliğine göre öğretmen görüşlerinde, cinsiyet, bağımsız değişken açısından erkek öğretmenlerin; kıdem bağımsız değişkeni açısından 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin; mezun olunan okul bağımsız değişkeni açısından ise eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin daha olumlu düşündükleri görülmüştür.

Hamaratlı (2015) tarafından yapılan tez çalışmasında, kelime ağı oluşturma yönteminin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin yazma becerisine, akademik başarısına ve motivasyonlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada 27 öğrenciye 6 haftalık deneysel uygulama yapılmıştır. Çalışmada ön test ve son test kompozisyon puanları istatistiksel olarak karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak, deney grubunun lehine anlamlı bir fark elde edildiği, kelime ağı oluşturma yönteminin, yazma becerisine olumlu yönde etki ettiği görülmüştür.

Akbayır (2006) "Yazılı Anlatım Biçimlerinin Yazma Becerisi Edinimindeki İşlevleri" adlı bir çalışma yapmıştır. Eğitim fakültesinde öğrenim gören 20 üniversite öğrencisiyle yürütülen bu çalışmada, öğrencilere 10 hafta içinde 80 metin yazdırılmıştır. Metinlerden elde edilen veriler sonucunda farklı anlatım biçimleri üzerinde çalışan öğrencilerin ilk yazılandan son yazılana doğru yazma becerilerinin arttığı görülmüştür.

Erdoğan (2012) tarafından yapılan tez çalışmasında, süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma, Trabzon ilindeki üç ilköğretim okulunda beşinci sınıfta okuyan 81 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada karışık yöntem (mix method) kullanılmıştır. Araştırmanın uygulama sürecinde deney ve kontrol gruplarına toplam 16 hafta boyunca ikişer saatlik çalışmalar yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki

öğrencilerin uygulamaların başında ve sonunda yazılı anlatım becerileri ile yazmaya ilişkin tutumları ölçme araçları ile belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile yazmaya ilişkin tutum erişileri arasında deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Deney 1 ve Deney 2 gruplarındaki öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile yazmaya ilişkin tutum erişileri arasında ise Deney 1 grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel verileri incelendiğinde deney gruplarındaki öğrenci ve öğretmenlerin kendi sınıflarında gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin görüşlerinin de olumlu olduğu görülmüştür.

Arıcı ve Ungan (2008) konu seçiminin yazma becerisine etkisini inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Özgün yazma ile atasözü açıklamanın yazma becerisine etkisinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada yedinci ve sekizinci sınıf okuyan 102 öğrenciye yazma çalışmaları yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler, özgün yazma ile atasözü açıklama çalışmaları arasında yazılı anlatım becerisi yönünden özgün yazma çalışmaları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Büyükikiz (2012) yaptığı çalışmada Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerilerini ölçmek için ölçek geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunun Ankara'da Türkçe öğrenen 156 öğrenci oluşturmaktadır. Yapılan çalışma sonucunda iki faktörden ve 16 maddeden oluşan bir ölçek geliştirilmiştir.

Vidin (2013), bir ilkokul öğrencisinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesini amaçladığı bir tez çalışması yapmıştır. Nitel araştırma yaklaşımı kullanılarak yapılan bu çalışmada veriler gözlem, görüşme ve doküman analizi yöntemleri ile elde edilmiştir. Araştırmacı öğrenci ile 40 saatlik bir çalışma süreci yürütmüştür. Araştırmadan sonra araştırmacı öğrencinin üçüncü sınıf öğretmeni ile öğrencinin akademik durumunu yarı yapılandırılmış görüşme formu ile değerlendirmiş, öğrencinin yazma becerilerinde ilerleme olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencinin sesleri daha doğru yazdığı, yazma sırasında yaptığı harf birleştirme ve hece ayırma davranışının büyük oranda azaldığı görülmüştür. Bunun yanı sıra öğrenci yazma çalışmalarının sonucunda başlangıçta yetersiz olan noktalama işaretleri ve imla kurallarına uyumun arttığı görülmüştür. Ayrıca düşük olan yazma hızının kabul edilebilir bir seviyeye ulaştığı belirlenmiştir.

Kadioğlu (2012) tarafından ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerisi, hızı ve tutumları üzerine bir doktora tezi yapılmıştır. Çalışmada ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı becerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini 364 öğrenci ile bu öğrencilerin 25 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmada öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmek amacıyla "Bitişik Eğik Yazı Beceri Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin bitişik eğik yazma becerileri; okul öncesi

eğitim alma, anaokuluna gitme süresi, cinsiyet, ailenin kaçınıcı çocuk olunuğu, sahip olunan kardeş sayısı, babanın eğitim düzeyi, ailenin sosyo-kültürel ekonomik durumu, gittiği okulun sosyo-ekonomik seviyesi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin bitişik eğik yazma becerileri ile yazma hızları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görölmüştür.

Yazma becerisiyle ilgili başka bir alışma Korkmaz (2015) tarafından yapılmıştır. Yaratıcı yazma yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin yeterlilik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Deneysel desenli olarak yapılan bu çalışmaya, deney grubunu oluşturan 32 öğrenci ile kontrol grubunu oluşturan 29 altıncı sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin yazısını değerlendirmek için “Yazma Becerisi Değerlendirme Formu” kullanılmış ve verilerin analizinde SPSS 20.0 programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı yazma yöntemi, öğrencilerin yazma becerisine artırmada Türkçe Öğretim Programı’ndaki yazma uygulamalarından daha etkili olduğu görölmüştür.

Gönç (2015) yaptığı tez çalışmasında “Kutadgu Bilig” adlı eserin yazma becerisi açısından değerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Betimsel araştırma yöntemlerinden “doküman incelemesi” yönteminin kullanıldığı araştırmada; eserin yazma becerisi ile ilgili öğeler tespit edilmiş, bunlarla ilgili yorumlar yapılmış ve bu öğeler Türkçe öğretimi açısından değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara bakıldığında; yazma ile ilgili araç gereçlerle, ilgili öğelerde 22 geçiş sıklığıyla 6 farklı kavram işareti; yazma eylemiyle ilgili öğelerde 27 geçiş sıklığıyla 3 farklı kavram işareti ile yazma ile ilgili soylu kavram işareti öğelerinde ise 62 geçiş sıklığıyla 3 farklı kavram işareti tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre, “Kutadgu Bilig” adlı eserin yazma becerisi açısından zengin bir içeriğe sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Arslan (2009) yazma becerisi üzerine yaptığı doktora tezinde, “Yabancı Dil Olarak Almanca” öğretiminde web destekli öğrenme platformu Moodle’ un kullanımının öğrencilerin yazma becerisine katkısını amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2007-2008 yılında mersin Üniversitesi Fen Edebiyat Fakóltesi eviri Bölümü Almanca Tercümanlık Programı Hazırlık sınıflarında eğitim gören 38 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma iki yarıyıl Moodle kullanılarak iki yarıyıldaki uygulama yapılmıştır. Hazırlık eğitimi boyunca yapılan bütün sınavlar yazma becerileri bağlamında karşılaştırılmıştır ve iki grup arasındaki başarı farkına bakılmıştır. Araştırma ve karşılaştırma grubunun sınav puan ortalamalarının ve öz değerlendirme puan ortalamalarının karşılaştırılması için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda web destekli öğrenme platformu Moodle’un öğrencilerin yazma becerilerini olumlu olarak etkilediği görölmüştür.

Keleş (2015) yaptığı tez çalışmasında Türkçe ve Almancanın dil olarak öğretilmesinde kullanılan iki ders kitabında yazma becerisine ayrılan yer ve kullanılan farklı yazma tekniklerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Ders kitabı seçiminde ölçüt örneklem kullanılan çalışmada “doküman analizi” yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda iki farklı dilin öğretimi için hazırlanmış ders kitaplarında farklı beceri alanlarına ağırlık verildiği ve yazma becerileriyle ilgili etkinliklerin birbirlerine denk dağıtıldığı görülmüştür.

Belet ve Yaşar (2007) yazma becerisi ile ilgili yaptıkları çalışmada, öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. 22 deney ve 21 kontrol grubu olmak üzere toplam 43 öğrencinin katıldığı bu çalışmada, öğrenme stratejilerinin yazma becerilerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Çarkıt ve Karadüz (2015) ortaokul yazarlık ve yazma becerileri öğretimi üzerine öğretmen görüşlerinin ve uygulamalarının ele alındığı bir çalışma yapmıştır. Çalışma grubunu Kayseri’de görev yapan ve yazarlık ve yazma becerileri dersi veren 10 öğretmen oluşturmaktadır. Görüşme yoluyla elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda, öğretmenlerin birçoğu dersin amacını kendini ifade ve yazma becerilerinin geliştirilmesi olarak görmüşlerdir. Ayrıca öğretmenlerin bilgi birikimlerinden dolayı öğrencilere yazma becerilerini kazandırırken ve ölçme-değerlendirme yaparken farklı teknikleri kullandıkları görülmüştür.

Çetinkaya ve Hamzadayı (2014) yazma becerisi üzerine bir araştırma yapmışlardır. Sesbilimsel metin diktesi uygulamalarının yabancı dil öğrenen öğrencilerin yazma becerilerine etkisinin araştırıldığı bu çalışma 11 öğrenci ile yürütülmüştür. Ön test ve son test uygulamalarından elde edilen verilerin analizi sonucunda, son uygulama lehine isim ve fiil soylu sözcüklerdeki ünlü ses yanlışları açısından %60’lık, ünsüz ses yanlışlıkları açısından %65’lik ve bu sözcüklere gelen eklerin yazımındaki yanlışlıklar açısından ise, %65’lik bir düzelme olduğu görülmüştür.

Demir (2013) yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Araştırma 518 ilköğretim 8. sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algıları arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Dolayısıyla yazma öz yeterliği yüksek olan öğrencilerin genellikle yaratıcı yazma becerilerinin de iyi olduğu sonucuna varılmıştır.

Doğan ve Müldür (2014) yaptıkları çalışmada yazma etkinlikleri yoluyla 7. Sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Toplamda 14 haftalık ve 30 saatlik bir uygulama süresiyle öğrencilere yazma etkinlikleri uygulanmıştır. Ön test

ve son test kontrol gruplu deneysel yöntemin kullanıldığı bu çalışmada deney grubu öğrencilerinin puanlarının anlamlı derecede daha yüksek çıktığı, eğitim alan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha başarılı hikâye yazdıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Kalfa (2014) yaptığı çalışmada eğitici oyunlarla temel düzeyde Türkçe öğrenen yabancıların yazma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Amaca uygun olarak seçilen oyunların öğrencileri yazmaya sevk edeceği, öğrencilerin orta ve ileri düzeyde yazma becerisine yönelik daha nitelikli ürünle ortaya koymasını sağlayacağı ileri sürülmüştür.

Maden ve Durukan (2010) istasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerisi kazandırmaya ve derse karşı tutuma etkisini inceleyen bir çalışma yürütmüşlerdir. “Kontrol Gruplu Ön Test ve Son Test Modeli” nin kullanıldığı bu çalışma 47 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmanın verileri “Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu” ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda istasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerilerine geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu görülmüştür.

Demir (2012) Türkçe eğitiminde yaratıcı yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada yaratıcı yazma ile cümle ve paragraf yazma ile dış dünyanın izlenimlerinin zihinde canlandırılması ve kâğıda aktarılması amaçlanmıştır. Küçürek öykülerin ele alındığı çalışmada duyular aracılığıyla dış dünyayı algılamanın, ayrıntıların farkında olmanın ve bu ayrıntıları zihinde canlandırmanın öğrencilerin yazılı anlatımda özgünlüğe kavuşacağı belirtilmiş ve ayrıca, araştırmada küçürek öykünün altyapısı ortaya konulmuş ve Türkçe dersinde yaratıcı yazma becerisini geliştirmede hangi düzeyde kullanılabileceği örnek uygulamalarla açıklanmaya çalışılmıştır.

Temizkan (2011) yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yazma becerisi üzerine etkisini inceleyen bir çalışma yapmıştır. Çalışmada “Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Model” kullanılmıştır. 60 ilkokul birinci sınıf öğrencisinin katıldığı çalışmada 10 haftalık bir uygulama süreci olmuştur. Araştırma sonucunda deney grubunun öykü yazma becerisi ölçeğine göre son testte almış olduğu puanların kontrol grubuna göre olumlu anlamda bir farklılık içerdiği görülmüş, bu sonuçlara göre çalışmada Türkçe derslerinde yaratıcı yazma etkinliklerine yer verilmesi ve yazmaları için öğrenciler güven ortamını sağlanması gerektiği vurgusu yapılmıştır.

Yazma becerisi üzerine bir başka araştırmayı da Tiryaki (2013) yapmıştır. Çalışmada yabancı dil öğretimindeki yazma sürecinde öğretmenlere büyük sorumluluk düştüğü, yazma öğretiminde kalıplaşmış ifadeler, deyim ve atasözlerinin kullanılmasına yer verilebileceği belirtilmiştir. Cümle düzeyi yazma aşamasında kelime hazinesi ile anlamlı cümleler ortaya konulabileceği, paragraf düzeyindeki yazma eğitiminde ise; paragrafın tanıtımının uzmanlar tarafından yapılıp cümleler arası geçişlerin kavratılarak

öğrencinin duygu ve düşüncelerini anlamlı bir bütün olarak anlatılabilecek düzeye gelebileceği ifade edilmiştir.

Yılmaz (2012) ilköğretim I. Kademe öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmede planlı yazma modelinin önemi üzerine bir araştırma yapmıştır. Çalışmada öğrencilerin eskiden beri süregelen kompozisyon becerilerinin devam etmekte olduğunu, kompozisyon yazdırma konusunda öğretmenlerin içerik yerine ürünün şekline daha çok önem verdikleri belirtilmiştir. Kompozisyon yazmada "Planlı Yazma Modeli" üzerinde durulmasının öğrencilerin yazma becerisine katkı sunacağı ve ayrıca kompozisyon yazmada şekilden çok içeriğe önem verilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

2. 1. 8. 2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Rogers ve Graham (2008), yazma pratiklerinin yazma becerilerini artırmadaki etkisi üzerine çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada 88 öğrenciye yazı yazma eğitimi verilmiştir. Bunun sonucunda etkili olduğu savunulan dokuz yazma yaklaşımının kimliği saptanmıştır. Bu eğitim stratejilerinin, planlama/çizim, gramer tekniği ve kullanımı, verimlilik için belirlenen hedefler; kelime işlemci ile yazı yazma ve düzenleme, yazı yazma sonuçları için özel takviyeler, yazı öncesi aktivitelerini kullanma, paragraf yazma ve cümle kurma yeteneklerini öğrenme stratejileri olduğu belirtilmiştir.

Graham, Harris ve Fink (2000), el yazısı yazma becerisinin öğrenmeye katkısı, yazma yeterliliği olan ve olmayan başlangıç seviyesindeki yazıcıları kapsayan deneysel eğitim çalışmasını incelemiştir. Yapılan çalışmada ilkokul birinci sınıf çocuklarının el yazısında deneyimledikleri sorunların giderilmesini, el yazılarındaki akıcılığı ve kesinliği arttırmayı amaçlamışlardır. Bunun yanı sıra çalışmada öğrencilerin fonolojik farkındalığının geliştirilmesi amaçlanmış, bu bağlamda öğrencilere yönergeler verilmiştir. Öğrencilere toplamda 15'er dakikalık 27 oturum düzenlenmiştir. Öğrenciler, yaşlılarıyla kıyaslandığında bir iletişim kurma durumu olan talimat almada kayıtsızlık gösterdikleri görülmüştür. Bu durumun eğitimi takip eden günlerde ve 6 ay sonra gelişim gösterdiği tespitine varılmıştır. Ayrıca uygulanan eğitim sonucunda öğrencilerin el yazısı becerilerinin arttığı gözlenmiştir.

Hammerschmidt ve Sudsawad (2004) tarafından yapılan çalışmada, mesleki terapi için ilkokul öğretmenlerinin izin verdiği el yazısı yazmada zorluk çeken öğrencileri işret eden faktörleri, kabul edilebilir el yazısını saptamakta kullanılan kriterleri ve mesleki terapidenden sonra el yazısında aradıkları sonuçları tanımlamayı amaçlanmıştır. Araştırmada 31 kapalı uçlu sorudan oluşan bir anket hazırlanarak 314 öğretmene uygulanmıştır. Bilgiler tanımlayıcı bir şekilde analiz edilip sayısal sıklıkları yüzdeye dönüştürülmüştür. Çalışma sonucunda, mesleki terapiye yönlendirilen el yazılarına bakıldığında, yalnızca

sınıftaki yardım ile öğrencinin el yazısının gelişmediği gözlenmiştir. Ayrıca araştırmacılar, öğretmenlerin el yazısını okuyamadıkları öğrencilerin el yazısını iyileştirmede okunabilirliği artan ve kabul edilebilir olan öğrencilerin el yazılarını kriter olarak tanımlamada kullandıkları tespitine varmışlardır.

Mason, Haris ve Graham (2011), öğrencilerin yazma becerilerini artırmayı amaçlayan bir çalışma yapmışlardır. Araştırmacılar yazı becerilerini artırmak için yazı aşamaları stratejilerinin yer aldığı Öz Düzenleme Stratejisi Eğitimi (SRSD)' ni oluşturdu. Çalışmada SRSD örneklerinin planlama, birleştirme ve tekrarlama üzerindeki etkisi incelendi. Araştırma sonucunda öğrencilerde ilgi eksiliğini olduğu belirlendi. Ayrıca bu araştırmayla etkili sınıf uygulamaları için ipuçları da elde edildi.

Merwe, Smit ve Vlok (2011), el yazısı becerilerini geliştirmeyi amaçladıkları çalışmalarında, 162 terapist temel aşamadaki öğrenenler ile telefon anketi yapmışlardır. Terapistlerin çoğu, seçmeci tedavi yaklaşımında en çok kullanılan psiko-sosyal ve duyuşsal bütünleşme tekniklerine başvurduğu görülmüştür. Aşamaları değerlendirmenin en genel amacı, aynı karşılaştırma gruplarıyla çalışma (97%), tedavi notlarını gözden geçirme (94%), öğretmen anketi (74%) ve öğrenciler ile görüşmedir (73%). Çalışma sonucunda cevap verenlerin %72'si bireysel öğrenci gibi davranmış ve % 67'si ev programlarını değerlendirmiştir.

Barnett ve diğerleri (2011), el yazısı becerilerini incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. 17-25 yaş arasındaki 393 bireye DASH (El Yazısı Hızını Detaylı Değerlendirme) testi uygulanmıştır. El yazısı becerilerini incelemeyi amaçlanan bu çalışmada DASH' in içerdiği beş görevin yeterliliğine bakılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen istatistikler anlamlıdır, fakat el yazısındaki gelişim eğilimleri genel olarak tüm görevlerde az bulunmuştur. Görevlere bağlı olarak, performanslardaki ortalama artış yıllarca doğrusal veya doğrusal olmayan bir eğilim göstermiştir. Ayrıca çalışmada cinsiyetin etkisi genelde az olduğu görülmüştür.

Graham (1997), 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin değişmesinde yönetici kontrolünün rolünü incelemiştir. Yöntemsel desteğin, rutini düzenli bir şekilde oluşturarak bu rutini öğrenmede kullanan öğrencilerin yönetim işlemlerine uygulanması sağlanmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilere verilen yöntemsel destek, katılımcı öğrenciler için yazma becerilerinin gelişimini kolaylaştırmıştır. Ayrıca çalışma sonucunda öğrencilerin yaşadığı sorunlar sadece yönetsel kontrollerden kaynaklanan sorunlar olmadığı, öğrencilerin etkinliklere karşın ilgisiz kalışının yazma etkinlikleri karşısında becerilerini etkilediği görülmüştür.

Yazma becerilerine ilişkin başka bir çalışma da Rosenblum Weiss ve Parush (2004) tarafından yapılmıştır. Çalışmada el yazısı aşamalarının sayısallaştırılmış ve

gelenekselleştirilmiş değerlendirmesini belirleyerek yazma güçlüğü olan ve yazma becerisi olan çocukları ayırt etmek için çocukların el yazılarının karşılanması amaçlanmıştır. Toplamda 100 3. sınıf öğrencisine uygulanan kopya ve dikte çalışmalarında 50 yetersiz yazı becerisine sahip öğrenci ve 50 becerikli yazıcı vardır. Çalışma sonucunda, sayısal bazlı ve geleneksel olan değerlendirmelerin her ikisi de disgrafik olan ve becerikli olan öğrencileri ayırt etmiştir ve her ikisi de yazma zorluğunun anlaşılmasını arttırmıştır. Bununla birlikte, kopya ve dikte yazım görevleri aralarında önemli değişiklikler göstermiştir. Elde edilen sonuçlara göre, disgrafi gelişiminin daha iyi değerlendirilmesi ve daha kapsamlı anlaşılması için, el yazısı aşamalarının ve ürün testlerinin her ikisinin de birlikte kullanımının avantajları ile kopya ve dikte yazımı görevlerinin faydaları kanıtlanmıştır.

Graham ve Harris (1999), yazma becerisi ile ilgili bir çalışma yapmışlardır. İleri düzeyde yazma problemi yaşayan 12 yaşındaki bir öğrencinin yazma becerisini geliştirmek için Öz- Düzenlemeli Strateji Gelişimi (ÖDSG) öğretim modeli kullanılmış ve öğrencinin yazma gelişimi takip edilmiştir. Çalışma sonucunda, ÖDSG modeli ile eğitime tabi tutulan öğrencide; performansa engel olan istenmeyen davranışlarında düzelme görülmüş, yazma süreci ve yazma stratejilerinin geliştiği gözlenmiştir.

Coppede, Okuda ve Capellini (2012), tarafından yapılan çalışmada, öğrenme güçlüğü çeken ve iyi akademik performansa sahip öğrencilerin el yazısı becerileri değerlendirilmiştir. 7- 11 yaş arasındaki kız ve erkek öğrencilerden oluşan çalışma grubu toplamda 192 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin 96' sı öğrenme güçlüğü çeken, 96'sı ise iyi akademik performansa sahip öğrencilerden oluşmaktadır. Her iki gruptaki öğrenciler de dörder gruba ayrılarak toplamda sekiz grup oluşturulmuştur. Öğrencilerin yazı becerilerini belirlemek için öğrencilere dikte çalışması yaptırılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenci gruplarının birinci ve üçüncüsünde ince motor, duyuşal ve kavrayış becerilerinin daha düşük performans gösterdiği görülmüştür. Ayrıca araştırmacılar ince motor, duyuşal ve algısal becerilerinin niteliksel yönlerinin merkezi nörolojik sistemin bütünlüğünü yansıttığı belirtilmektedir. Öğrencilerde görülebilecek muhtemel gelişim bozukluklarının erken tanısı bu sorunların giderilebilmesinde önemli rol oynadığı ifade edilmektedir.

Graham, Harris ve Larsen (2001), öğrenme bozukluğuna sahip öğrencilerde yazma becerilerinin iyileştirilmesi amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada hem yazma becerilerinin geliştirilmesi hem de yazma güçlüklerinin önlenmesi amacıyla 6 ilke sunulmuştur. Bunlar; (a) etkili yazma öğretimi sağlama, (b) bireysel ihtiyaçları karşılamak için öğretiler tasarlama, (c) erken müdahale etme, (d) her çocuğun yazmayı öğrenebileceğinin ümit etme, (e) yazmaya engel teşkil eden unsurları tasarlama, (f)

teknoloji kullanmadır. Araştırmacılar okulların çocuklara yazma becerilerini nasıl kazandırdıklarını incelemişler ve öğrencilerin yaşadıkları yazma güçlüklerini aşmaları için bu 6 altı temel ilkeyi belirlediklerini ifade etmişlerdir.

2. 2. Literatür Taramasının Sonucu

Literatürde araştırma konusuna uygun yazma becerisi ile ilgili konular taranmıştır. Tarama sonucunda yazma becerisi ile ilgili yurt içi ve yurt dışında oldukça fazla çalışmanın olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmalara bakıldığında, daha çok öğrencilerin yazma becerilerini artırmaya yönelik deneysel çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Ayrıca yazmada güçlük çeken öğrencilerin yazı gelişimlerini artırmaya dönük çalışmaların da var olduğu görülmüştür. Fakat özellikle yurt içindeki çalışmalar incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin yazma becerilerini bütünüyle ele alan bir çalışma görülmemiştir. Bu farklılık bu çalışmayı diğer çalışmalardan ayırmakta ve özgün kılmaktadır. İlkokullarda öğrenim gören öğrencilerin yazma becerileri hakkında bilgiler sunan bu çalışmanın eğitimcilere ve araştırmacılara fikir verebileceği ve yararlı olabileceği düşünölmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin analizi ve yorumlanmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3. 1. Araştırmanın Modeli

Bilimsel araştırmalarda istenen çalışmanın amacına ve varılmak istenen noktaya bağlı olarak seçilecek olan yöntemi belirlemek önem arz etmektedir. Burada önemli olan husus istenen konuya ilişkin soruların hangi yöntem ya da yöntemler kullanılarak cevaplanabileceğidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014).

Bu bağlamda yapılan çalışmada mevcut durumu olduğu gibi açıklamaya çalışan betimsel türde tarama modeli kullanılmıştır. "Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Tarama yönteminde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır" (Karasar, 2014, s. 77). Tarama modeliyle yapılan çalışmalarda evrenin özellikleri hem araştırma sorunlarını, hem örneklem seçimini hem de araştırmanın yürütülmesi için kullanılması gereken kaynakların neler olacağını (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014).

3. 2. Evren ve Örneklem

Araştırmada Türkiye'de öğrenim gören ilkokul iki, üç ve dördüncü sınıf öğrencilerinin tamamına ulaşılabilirliği mümkün olmadığından *çalışma evreni* oluşturulmuştur.

Evren, soruları cevaplamak amacıyla ihtiyaç duyulan verilerin (ölçümlerin) elde edildiği canlı ya da cansız varlıklardan oluşan büyük gruptur (çalışmalardır) (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Bir başka ifadeyle evren, çalışma sonuçlarından elde edilen bulguların genellenmek istenilen bir bütündür (Ekiz, 2013). Buna göre, yapılan araştırmanın *çalışma evrenini* 2014 - 2015 yılında Trabzon il merkezinde öğrenim gören iki, üç ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Örneklem, çalışma evreninden, belirli kural ve ölçütlere göre seçilen ve seçildiği çalışma evrenini temsil ettiği kabul edilen küçük kümeye denir. Araştırmada örnekleme ihtiyaç duyulmasının temel nedeni ise, tüm çalışma evrenine ulaşılmasının zaman, maliyet, kontrol ve enerji açısından oldukça güç olmasıdır. Araştırmalar örneklem üzerinden yapılır ve tüm evrene genellenir (Ekiz, 2013).

Araştırmanın örneklemini oluşturan çalışma grubu olasılığa dayalı örnekleme içinde yer alan “basit olasılıklı (rastgele) örnekleme” yolu ile belirlenmiştir. Evrende araştırmaya katılımcıların rastgele yöntemle seçildiği örneklem türüne basit olasılıklı örnekleme denir. Bunu diğerlerinden ayıran en belirgin özellik, katılımcıların araştırma sürecine katılabilmeleri için eşit şansa sahip olmasıdır (Ekiz, 2013).

Çalışmanın örneklemini Trabzon il merkezindeki üç okulda öğrenim gören toplam 436 öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerden Oluşan Örneklem Grubuna İlişkin Bilgiler

Ölçme tekniği	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	Toplam
Kopyalama	127	167	140	434
Yazılı anlatım	127	167	142	436

Tablo 2 incelendiğinde; ikinci sınıflardan 127, üçüncü sınıflardan 167 ve dördüncü sınıflardan 142 olmak üzere üç farklı okuldan toplam 436 öğrencinin örneklem grubunu oluşturduğu görülmektedir.

Birinci sınıf öğrencileri yazma becerileri kazanımlarında yeterli olgunluğa erişemedikleri için çalışmaya dahil edilmemiştir. Erden, Kurdoğlu ve Uslu (2002) öğrencilerin yazma becerilerinin 3. sınıftan itibaren olgunlaştığı, Mojet (1991: akt., Yıldız ve Ateş, 2010) öğrencilerin 4. sınıfta yazı okunaklılığının şekillendiğini belirtmiştir. Birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazmaya bazı sınıflarda yılın ikinci döneminde geçtiği düşünüldüğünden araştırma 2. 3. ve 4. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür.

3. 3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak için kullanılan ölçme araçları aşağıda verilmiştir:

1. Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği
2. Yazılı Anlatımı Değerlendirme İçin Dereceli Puanlama Anahtarı
3. Yapılandırılmış Çalışma Kâğıdı

3. 3. 1. Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği

Öğrencilerin yazı okunaklılığının ölçülmesi için Yıldız ve Ateş (2010) tarafından geliştirilen bu ölçek “Eğim, Boşluk, Ebat, Biçim ve Çizgi Takibi” olmak üzere toplam 5 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte boyutlar “Tamamen Yeterli”, “Orta Düzeyde Yeterli” ve “Hiç Yeterli Değil ” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekte alınabilecek maksimum puan 15’tir. Ölçeğe göre değerlendirilen yazı 11.8 – 15 arasında ise “Okunaklı ”, 8.4 – 11.7

arasında ise “Orta Düzeyde Okunaklı”, 5 – 8.3 arasında ise “Okunaklı Değil” olarak değerlendirilmektedir. Araştırmada uygulanan ölçeğin güvenilirlik düzeyini belirlemek için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alpha değeri; $0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilirli değildir. $0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir. $0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilirliktedir. $0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilirliktedir. Ölçeğin SPSS 20’de yapılan Cronbach’s Alpha değeri 0,763 olarak hesaplanmıştır. Bu değere göre ölçeğin oldukça güvenilir olduğu görülmüştür.

3. 3. 2. Yazılı Anlatımı Değerlendirme İçin Dereceli Puanlama Anahtarı

Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı, Erdoğan (2012: 89) tarafından doktora tezinde geliştirilmiştir. Derecelendirilmiş puanlama anahtarı toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri “1, 2, 3” şeklinde derecelendirilmiştir.

Derecelendirilmiş puanlama anahtarında yer alan maddeler, uygulama sırasında öğrencilere yaptırılacak olan tüm yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirebilecek nitelikte hazırlanmıştır. Derecelendirilmiş puanlama anahtarında toplam 12 madde yer almaktadır ve bu maddeler “1, 2, 3” şeklinde puanlanmaktadır (Erdoğan, 2012).

Değerlendirmenin güvenilirliğini ortaya koymak için araştırmacı dışında üç sınıf öğretmeninden öğrenci çalışmalarını değerlendirmeleri istenmiştir. Aşağıdaki tabloda 2. sınıf öğrencisinin çalışmalarının değerlendirilmesine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 3. Değerlendiricilerin Güvenirlik Analizi Sonuçları

Ölçek	1. Öğretmen	2. Öğretmen	3. Öğretmen	4. Öğretmen
Okunaklılık	7	7	8	7
Yazılı Anlatım	22	24	25	23

Tablo 3’e göre öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesinin güvenilir olduğu görülmektedir.

3. 3. 3. Yapılandırılmış Çalışma Kâğıdı

Çalışmada öğrencilerin okunaklılık ve yazılı anlatım becerilerini ölçülmesinde veri toplamak amacıyla çalışma kâğıdı hazırlanmıştır. Öğrencilerin çalışmalarında kullanmaları için hazırlanan yapılandırılmış çalışma kâğıdının üst bölümünde “Öğrencinin Okul Adı, Sınıfı ve Cinsiyeti” yer almaktadır. Daha sonra yapılandırılmış çalışma kâğıdı ile veriler toplanmış ardından bu veriler iki farklı ölçek ile değerlendirilmiştir.

3. 4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasından önce Trabzon İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Veriler, 2014-2015 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde toplam üç ilkokulda toplanmıştır. Bunun için birer hafta arayla okullara gidilmiştir.

Öğrencilerin yazma çalışmaları için önceden hazırlanan çalışma kâğıtları öğrencilere dağıtılmıştır. Bu çalışma kâğıtlarına kişisel bilgilerini yazmaları istenmiştir. Daha sonra öğrencilere okunaklılık veya yazılı anlatım çalışmalarından biri yaptırılmıştır.

Araştırmada toplam 436 öğrenciye okunaklılık ve yazılı anlatım çalışmaları yaptırılmıştır. Okunaklılık çalışmasına katılan bütün öğrencilere beş dakikalık bir süre verilmiştir. Her öğrenciye okunaklılık çalışması için önceden hazırlanan metinler verilmiştir. Öğrencilerden bu metinlere bakarak metinleri kendilerine dağıtılan çalışma kâğıdına yazmaları istenmiştir. Daha sonra öğrencilere dağıtılan kâğıtlar araştırmacı tarafından toplanmıştır. Metinler hazırlanırken öğrencilerin sınıf bazında bir dakikada yazabileceği ortalama harf sayısı göz önünde bulundurulmuştur. Bunun dışında metinlerdeki kelimelerin açık ve anlaşılır olmasına dikkat edilerek metinler hazırlanmıştır.

Yazılı anlatım çalışması için ise öğrencilere farklı konular sunulmuş ve bu konuları (en sevilen bir günü, anıyı, oyuncağı, hayvanı, spor dalını vb.) anlatan ya da kendilerinin belirledikleri bir konu ile ilgili öğrencilerden bir yazı yazmaları istenmiştir. Öğrencilerden öncelikle kendilerine sunulan konulardan birisini seçmeleri istenmiştir. Bütün öğrenciler konularını belirleyip yazmaya hazır olduktan sonra yazılarını yazmaya başlamışlardır. Konu seçiminde sınıf seviyeleri göz önünde bulundurularak konular çeşitlendirilmiş, bu sayede öğrencilerin rahatça yazı yazabilmeleri sağlanmıştır. Öğrencilere yazılı anlatım çalışması için yeterli süre verilmiştir.

3. 5. Verilerin Analizi

Çalışmanın bu bölümde araştırmada elde edilen verilerin analizine yer verilmiştir.

Çalışmada öğrencilere uygulanan okunaklılık ve yazılı anlatım çalışmalarından elde edilen veriler, araştırmacının dışında üç sınıf öğretmeni iki farklı ölçekle değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 18 paket programı kullanılmıştır. Araştırmada ilk olarak verilerin aritmetik ortalama, standart sapma ve frekansları hesaplanmıştır. Öğrencilerin yazma becerilerinin sınıf değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile belirlenmiştir. Analizler tablolar halinde gösterilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde elde edilen veriler, istatistik teknikler kullanılarak analiz edilmiştir.

4. 1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin yazı okunaklılık becerilerine ait bulgulara yer verilmiştir.

Öğrencilerin yazı okunaklılığını ölçmek için önceden hazırlanan metinler öğrencilere dağıtılmış ve öğrencilerden o metinlere bakarak yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazı okunaklılığına ait puanların aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 4' te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Yazı Okunaklılığına İlişkin Puanları

	Sınıf	N	\bar{x}	Ss
Okunaklılık	2. sınıf	127	9,59	1,96
	3. sınıf	167	10,13	2,02
	4. sınıf	140	10,13	2,14
Toplam		434	9,97	2,05

Öğrencilere uygulanan yazı okunaklılığı çalışmasının sonucunda ortalama puanın 9,97 ve standart sapmanın da 2, 05 olduğu görülmektedir. Yıldız ve Ateş'e (2010) ait olan "Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği" nde "8,4-11,7" arasındaki değerler orta düzeyde okunaklı olarak ifade edilmiştir. Buna göre öğrencilerin kopyalama performanslarının orta düzeyde okunaklı" seviyesinde olduğu elde edilen bulgulara göre söylenebilir. 2. sınıf öğrencilerinin ortalama puanı 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin gerisinde kaldığı görülmektedir.

Öğrencilerin yazı okunaklılığı frekans dağılımlarına ilişkin sonuçlar Tablo 5' te verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Yazı Okunaklılığına İlişkin Frekans Dağılımları

	Okunaklı	Orta Düzeyde Okunaklı	Okunaklı Değil
2. Sınıf	52	34	41
3. Sınıf	27	103	37
4. Sınıf	43	70	27
Toplam	127	205	115

Tablo 5 incelendiğinde okunaklılık çalışmasına toplam 447 öğrenci katılmıştır. Elde edilen bulgulardan bu öğrencilerin 115'inin yazısının okunaklı olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Buradan hareketle yine her dört öğrenciden birisinin yazma becerilerinde yetersizlik olduğu, yazı okunaklılığının beklenenin altında olduğu sonucuna varılabilir. Öğrencilerin okunaklılık çalışmasında harflerin aynısını görmelerine rağmen doğru yazmamaları dikkat çeken bir durumdur.

4. 2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine ait bulgulara yer verilmiştir.

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ölçmek için daha önceden hazırlanan çeşitli konular öğrencilere sunulmuş ve öğrencilerden seçtikleri bir konu ile ilgili yazı yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine ilişkin puanların aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Puanları

	Sınıf	N	\bar{x}	Ss
Yazılı Anlatım	2. sınıf	127	26,61	6,13
	3. sınıf	167	27,25	5,78
	4. sınıf	142	30,35	4,09
Toplam		436	28,07	5,62

Yazılı anlatım çalışmasına ilişkin veriler incelendiğinde, ortalama puanın 28, 07 ve standart sapmanın ise 5,62 olduğu görülmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 36 olduğuna göre öğrencilerinin yazılı anlatım performansları iyi denilebilecek bir seviyededir. Öğrencilerin yazılı anlatım puanı sınıf seviyesinin artmasıyla doğru orantılı olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde elde edilen puanlara ilişkin sonuçlar Tablo 7' de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Frekans Dağılımları

	İyi	Orta	Kötü
2. Sınıf	79	48	20
3. Sınıf	70	68	19
4. Sınıf	101	27	4
Toplam	250	143	43

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine ilişkin tablo incelendiğinde, öğrencilerin %9,8'inin yazılı anlatım becerilerinde kötü seviyede olduğu görülmektedir. Yazılı anlatım çalışmasına göre en yüksek başarıyı 4. sınıf öğrencileri göstermiştir. Onları sırasıyla 3. ve 2. sınıf öğrencileri takip etmiştir. 4. sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğu iyi seviyede yazılı anlatım becerilerine sahip olduğu görülmektedir.

Yukarıdaki tablolar incelendiğinde okunaklılık ve yazılı anlatım çalışmalarına katılan öğrencilerin yazı okunaklılığında zayıf kaldıkları, yazılı anlatım çalışmasında ise iyi seviyede oldukları söylenebilir.

4. 3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde okunaklılık çalışmalarının sınıflar arasında anlamlı farklılığın olup olmadığı değerlendirilecektir.

Öğrencilerin okunaklılık çalışmalarında aldıkları puanlar arasında sınıflara göre anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin sonuçlar Tablo 8' de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğrencilerin Yazı Okunaklılığı Çalışmalarının Sınıflara Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F
Gruplararası	26,172	2	13,086	3,12
Gruplarıçi	1803,496	431	4,184	
Toplam	1829,668	433		

Tablo 8' de öğrencilerin yazı okunaklılığı çalışmalarının sınıflara göre dağılımı incelendiğinde sınıflar arası anlamlı bir farklılığın ($p < ,05$) olduğu söylenebilir. Farkın hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre ikili karşılaştırmalarda p değerinin ($,045$) $,05$ düzeyine çok yakın olması nedeniyle öğrencilerin okunaklılık becerilerinin sınıf düzeyine göre değişmediği söylenebilir.

4. 4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında aldıkları puanlar arasında sınıflara göre anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin sonuçlar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğrencilerin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Sınıflara Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F
Gruplararası	1118,952	2	559,476	19,14
Gruplarıçi	12653,844	433	29,224	
Toplam	13772,796	435		

Yukarıdaki Tablo 9 incelendiğinde sınıflar arası farklılığın anlamlı olduğu ($p < ,05$) söylenebilir. Farkın hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre 4. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin 2. ve 3. sınıf öğrencilerinden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle yazılı anlatım becerilerinin 4. sınıfta artış gösterdiği ve 3. sınıfta anlamlı bir artış göstermediği söylenebilir.

5. TARTIŞMA

Bu bölümde ilkokul 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine ilişkin elde edilen bulgular tartışılmıştır.

Bu çalışmada okunaklılık çalışmasına katılan 447 öğrencinin 115'inin yazısının okunaklı olmadığıdır. Bu bulgu Rosenblum, Weiss ve Parush'un (2004) yaptığı çalışmayla paralellik göstermektedir. Buradan birçok öğrencinin bakarak yazmada zorluk çektiği şeklinde yorum yapılabilir. Bunun sebebi olarak öğretmenlerin bitişik eğik yazı öğretiminde model olamayışları, yazı yetersizliği olan öğrencilere yeterince ilgi gösteremeyişleri olabilir. Yazma çalışmalarına ayrılan zamanın niteliği de oldukça önemlidir.

Yazma alışkanlığının erken yaşlarda başladığı ve hayat boyu devam ettiği düşünüldüğünde, öğrencilerin el yazısı alışkanlıklarının kalıcı hale dönüşmeden önce öğrencileri gerekli eğitimler verilerek yazma becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde yazma sürecinde kalıcı hale gelen yazma yetersizlikleri öğrencileri hem akademik hem de kariyer hayatı boyunca olumsuz etkileyebilir.

Yıldız ve Ateş (2010) ilk okumayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim 3. sınıf öğrencileri üzerinde bir araştırma yapmış ve araştırmada öğrencilerin yaklaşık % 11'inin yazısının okunaklı olduğu, %50' den fazlasının ise yazısının okunaklı olmadığı sonucuna varmışlardır.

Okul yaşındaki çocukların %10-30 arasındakilerin yaşadığı el yazısı sorunlarının eğitimsiz çözülemeyeceğine dair kanıt vardır (Feder, 2007). Okullarda yapılan uygulamalara göre öğretmen, öğrenciler tarafından yazılan yazıların çok az bir kısmını sınıfta okutarak yanlışlarını bulmaya çalışmaktadır. Yazılar üzerindeki düzeltme ve değerlendirme işlemi böyle bir çalışmadan öteye geçememektedir. Böylece öğretmen sınıfın büyük bir kısmını oluşturan öğrencilerin yazdıklarının farkında olamamaktadır. Öğrenciler de yazdıkları yazıların değerini, önemini anlayamadan, nerelerde hata yaptıklarını, nerelerde güzel fikirler ortaya koyduklarını bilemeden yazma çalışmalarını tamamlamaktadırlar (Temizkan, 2008).

Tok ve Ünlü (2014) yazma becerisi sorunları üzerine bir araştırma yapmışlardır. İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşlerinin alındığı çalışmada öğretmen görüşleri karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Çalışmada 20 sınıf, 20 Türkçe ve 20 edebiyat öğretmeninin görüşlerine başvurulmuştur. Elde edilen bulgulara göre ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde öğrencilerin yazma becerisi öğretiminde öğretmenlerin zorlandıkları, her üç kademedede de öğretmenlerin yazma dersi için gerekli zamanı ayırmadıkları ve yazma becerisiyle ilgili yöntem ve teknik bilgilerinin zayıf olduğu belirlenmiştir. Özellikle ortaokul

ve lise öğrencilerinin televizyon ve internet alışkanlığının öğrencilerin yazma becerilerini olumsuz etkilediği, ortaokul ve lisedeki yazma alışkanlığının kazanılmamasının öğrencilerin ilkokulda yazma alışkanlığı kazanmamaları ile açıklanmıştır.

Yıldırım ve Ateş (2010) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin yazma etkinliklerinde kendilerini model olarak yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Fakat 2005 öğretim programıyla birlikte bitişik eğik yazıya geçilmesinden dolayı daha önceden dik temel yazı öğretimi yapan öğretmenler bitişik eğik yazıya yeterince hâkim olamayabilirler. Bu durum öğretmenlerin model olmasını olumsuz etkileyebilir. Yıldız, Yıldırım ve Ateş (2009) sınıf öğretmenlerinin sınıf tahtasına yazdıkları bitişik eğik yazıları değerlendirdikleri çalışmanın sonucunda öğretmenlerin yazılarının öğrencilere model olamayacak nitelikte olduğu görülmüştür.

Graham ve diğerleri (2003), yaptıkları çalışmada ilkokul öğretmenlerinin yazma becerisi yetersiz olan öğrenciler üzerindeki motivasyonlarını incelemiş ve öğretmenlerin %42'sinin yazma güçlüğü çeken öğrencilere yeterli ilgiyi göstermediklerini belirlemişlerdir. Sınıftaki en kritik öğenin öğretmen olduğu düşünüldüğünde, yazma güçlüğü veya akademik olarak öğrencilerin sahip olduğu diğer olumsuz etkilerin giderilmesi ancak öğretmenlerin gerekli motivasyonu göstermeleriyle mümkündür. Öğretmenler, yeterli motivasyonla yazma becerisi yetersiz olan öğrenciler ile ilgilenip, gerekli müdahaleleri yaparlarsa öğrencilerin yaşamış oldukları yazma yetersizlikleri ortadan kalkabilir. Dolayısıyla yazı yetersizliğinin tanı, müdahale ve giderilme aşamalarında öğretmenlerin kararlı ve aktif bir şekilde rol üstlenmeleri gerekmektedir. Ayrıca eğitim süresince, öğrencilere yeteri kadar deneyim kazandırılması onların yazma becerilerinin gelişimi açısından son derece önemlidir.

Öğrencilerin yazma gelişimi açısından öğretmenlerin rolü oldukça önemlidir. Özellikle yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin gelişim göstermeleri büyük ölçüde öğretmene bağlıdır. Güçlüklerin giderilmesinde alınan önlemler, yapılan çalışmalar, etkin müdahaleler yazma sürecinde karşılaşılan güçlüklerin giderilmesinde öğretmenler kritik öneme sahiptir. Graham, Harris ve Fink (2000), yaptıkları deneysel bir çalışmada öğrencilere uygulanan 6 aylık eğitimin sonucunda, çocukların el yazısı becerilerinde olumlu gelişimlerin olduğu ve öncesine göre daha akıcı bir yazıya kavuştukları görülmüştür. Yazma becerilerinin gelişimi ile ilgili yapılan birçok çalışmada olumlu neticeler elde edilmiştir (Maden ve Durukan; 2010; Demirkol, 2012; Yıldız, 2013; Lupeac, 2014). Bu bulgular, el yazısı güçlüklerini önlemede ve eğitim sürecinde öğretmen faktörünün ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde kâğıda aktarabilmeleri iyi bir yazma eğitimi almalarıyla mümkün olur. Bu doğrultuda çocuklara ilköğretimin ilk

yıllarından başlayarak yazma eğitimi çalışmalarının verilmesi, yazılarının incelenip düzeltilmesi, geri bildirimler verilmesi, onların yazmaya motive edilmesi yazı becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilir (Yılmaz, 2012). Öğretmen, öğrencinin yazısında gördüğü eksik ve yanlışlıklara müdahalede bulunmada gecikirse, öğrenci bu yanlış davranış benimsenir ve kalıcı olur. Artık öğrenme düzeyine geçmiş olan bu yanlışların düzeltilmesi de yıllarca süren uğraş ve zahmetle mümkün olacaktır (Kadioğlu, 2012).

Epçaçan ve diğerleri (2012) altı şapka düşünme tekniğinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisini incelemiştir. Yapılan bu çalışma 30 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma sonucunda altı şapkalı düşünme tekniğinin serbest yazma yöntemine göre daha başarılı olduğu görülmüştür.

Doğru ve düzgün yazma doğuştan gelen bir yetenek değil, doğrudan doğruya eğitimle elde edilen bir beceridir. Bu beceri, elverişli ortamda, uygulama ve denemelerle kazanılır. Yazma, olağanüstü yetenekler istemez. Düzgün yazma, yazarak öğrenilen bir sanattır. İyi, doğru, düzenli ve etkili yazmaya giden yol, alıştırmalardan ve dikkatli denemelerden geçer. Güzel ve etkili yazma becerisi ancak bu yolla kazanılır. Bu bakımdan öğretmenlerin ve bize yol gösterebilecek olanların uyarılarına değer vermek, yanlışlardan kurtulma ve düzenli anlatım için özel çaba göstermek gerekir (Kavcar, 1983).

Yazma öğretiminde yapılacak ilk iş öğrencide güçlü bir yazma arzusu ve heyecanı uyandırmak olmalıdır. Bilinmelidir ki; gerçekleştireceğimiz öğretme- öğrenme etkinlikleri ne kadar güçlü olursa olsun, öğrenen birey öğrenme istek ve arzusuyla dolu olmadıkça, öğrenme etkinliklerine yüksek düzeyde katılım gösteremez. Öğrencide çok iyi bir yazma arzu ve isteği uyandırıldıktan sonra düzenlenecek öğretme-öğrenme etkinliklerinde, yüksek düzeyli öğrenci katılımı nedeniyle öğretmenin işi de oldukça kolaylaşacaktır (Çelenk, 2007). Graham (1997) yaptığı araştırmada yazı yetersizliği olan öğrencilerin yazma motivasyonlarının düşük olduğu görülmüştür. Graham çalışmasında öğrencilerin yaşadıkları zorlukların yalnızca yönetsel kontrollerden kaynaklanmadığını, öğrencinin kendi performansına olan bakış açısı ve bunun altında yatan olumsuz düşüncenin de yazma performansına negatif yönde etki ettiğini belirtmiştir. Yazmada güçlük çeken bu öğrencilerin kaygısal problemlerinin giderilmesi çocuğun el yazısı yetersizliğinin giderilmesinde son derece önemlidir. Burada rol alacak en kritik öge öğretmendir. Öğretmen bu süreçte aktif rol almalı, gerekirse veli ile işbirliğine gitmeli ve hatta ihtiyaç halinde mesleki terapistle başvurarak öğrencinin el yazısına karşı kalıplaşmış duyuşsal problemlerin üstesinden gelmelidir.

Araştırmadan elde edilen başka bir bulgu ise, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde iyi seviyede olduklarıdır. Öğrencilerin yazmanın içerik boyutunda iyi seviyede yazma becerilerine sahip olmaları; bol okuma yapmalarıyla, derslerde yapılan

farklı etkinlikler, yöntem ve tekniklerle ilgili olabilir. Geleneksel eğitimin dışında öğrencilere yaptırılan farklı yazma etkinlik, teknik ve yöntemleriyle öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirildiği görülmüştür (Arıcı ve Ungan, 2008; Maden ve Durukan, 2010; Temizkan, 2011; Demir, 2012).

Yazma, sürekli bir düşünce alışverişini koşullayan interaktif bir eylem olduğuna göre yazmaya ilgi duyan, kendini bu alanda geliştirmek isteyen bir kişinin okuma duyarlılığını da geliştirmesi kaçınılmazdır. Kendini kaliteli kitaplarla besleyerek okuduğunu özümseyen, üzerinde düşünen bir okuyucu, basmakalıp klişelerle düşünme alışkanlığından kurtulma olanağını elde edecek, kendi sınırlarını aşacaktır. Yazma genel anlamda insanın kendisini ifade etmesi, kendisini keşfetmesi ise, okuma da kendimize dair yaşama dair bir keşfetme süreci olarak tanımlanabilir. Bu açıdan da yazma ve okuma birbirinden ayrılmaz bir bütünü oluşturur (İpşiroğlu, 2006). Dolayısıyla okuma ve yazma birbirini tamamlayan iki beceridir. Okuma becerisi ve alışkanlığı iyi olan bir öğrenci, zengin bir kelime hazinesine de sahip olacaktır. Bu da yazma aracı ile kendini ifade etmek isteyen öğrencinin işini kolaylaştıracaktır.

Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesindeki amaç, öğrencilerin yazmaya karşı istekli, yazılı anlatım becerilerini kendi kendilerine değerlendirebilen ve gerekli düzeltmeleri bağımsız olarak yapabilen bireyler yetiştirmektir. Bu amaca ulaşmak için takip edilecek öğretim sürecinde öğretmenler, öğrencilere yoğunlaştırmaya giderek azalan bir destek sağlamalıdır. Öğrencilerin başlangıçta öğretmen desteğiyle yapabildiği uygulama ve değerlendirmeleri zamanla bağımsız olarak yapabilecek hale gelmesini hedefleyen bu süreçte öğretmen desteği giderek azalırken öğrencinin sorumluluğunun da giderek artması gerekmektedir. Öğretmen planlayıcı, çalıştırıcı, danışman ve değerlendirici rollerini birleştirerek yazma öğretiminin daha etkili biçimde yapılmasını sağlamaya çalışmalıdır. Bu nedenle öğretmenlerin özellikle yazma yöntemlerini iyi bilmeleri gerekmektedir (Özdemir, 2014).

Çalışmada sınıflar arası yazma becerilerinde anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, yazı okunaklılığı becerilerinde sınıflar arasında anlamlı bir farkın olmadığı, yazılı anlatım becerilerinde ise anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Eğitim sürecinde öğrencilerin üst sınıflara geçtikçe yazma becerilerinin gelişip olgunlaşması beklenir. Erden, Kurdoğlu ve Uslu (2002) yaptıkları araştırmada, yazı olgunluğunun 3. sınıfta kazanıldığı ve hataların hızlı bir şekilde azaldığını dile getirmişlerdir. Ayrıca çalışmada sınıf öğretmenlerinin de öğrencilerin yazma olgunluğunu 3. sınıfta kazanıldığı görüşünü sıklıkla dile getirdikleri belirtilmiştir. Bu bağlamda yapılan çalışmada, öğrencilerin kopyalama ve becerilerinde 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin 2. sınıf öğrencilerine göre anlamlı derecede yüksek olduğu sonucu Erden, Kurdoğlu ve Uslu' nun

(2002) görüşleriyle paralellik göstermektedir. Bu bağlamda öğrencilerin sınıf atladıkça kopyalama becerilerinin olgunlaştığı elde edilen sonuçlara göre söylenebilir. Ayrıca Mojet (1991: akt., Yıldız ve Ateş, 2010) öğrencilerin yazısının 4. sınıfta şekillendiğini belirtmiştir. Çalışma sonucunda 4. sınıf öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin 2. ve 3. sınıf öğrencilerinden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç Mojet' in (1991: akt., Yıldız ve Ateş, 2010) görüşüyle paralellik göstermektedir.

Çalışmadan elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda, öğrencilerin mekanik yazma becerilerinde eksiklik olduğu ve geliştirilmesi gerektiği, yazmanın içerik boyutunda ise iyi oldukları yorumlarına yer verilebilir.



6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlardan hareketle oluşturulan önerilere yer verilmiştir.

6. 1. Sonuçlar

1. Araştırmada öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde iyi düzeyde, yazı okunaklılığı becerilerinde ise orta düzeyde okunaklı sonucuna ulaşılmıştır.
2. Frekans dağılımı incelendiğinde öğrencilerin yaklaşık %25,7' sinin yazı okunaklılığında, %9,8' inin ise yazılı anlatım becerilerinde iyi seviyede olmadığı görülmüştür.
3. Okunaklılık becerilerinin sınıf düzeylerine göre gelişmediği görülmüştür.
4. Dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin 2. ve 3. sınıf öğrencilerinden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

6. 2. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarına paralel olarak bazı önerilerde bulunulmuştur.

6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

1. Yazma becerilerinin geliştirilmesi için özellikle okulda, öğretmen denetiminde gerekli ve yeterli yazma etkinlikleri (dikte yapma, özet çıkarma, günlük yazma vb.) yapılmalıdır.
2. Öğrencilerin okunaklılık becerilerinin geliştirilmesi için öğretmenler tarafından gerekli yazma çalışmalar yapılmalıdır.
3. Yazma becerileri konusunun önemi konusunda öğretmenler bilgilendirilmeli ve öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmelidir.

6. 2. 2. Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Yazmanın mekanik boyutunun geliştirilmesi ile ilgili araştırmalar yapılmalıdır.
2. Öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini incelemek için boylamsal araştırmalar yapılmalıdır.
3. Yazma modellerinin yazma becerilerine etkisi üzerine çalışmalar yapılabilir.

4. Yazma güçlüğünü tetikleyen unsurların belirlenip bunların giderilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
5. Benzer çalışmalar daha fazla öğrenci üzerinde yapılabilir.



7. KAYNAKLAR

- Ak, E. (2011). Yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Akbayır, S. (2006). Yazılı anlatım biçimlerinin yazma becerisi edinimindeki işlevleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Akyıldız, S. (2006). *İlk okuma ve yazma öğretimi*. Trabzon.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arıcı, A.F. ve Urgan, S. (2008). Konu seçiminin yazma becerisine etkisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 33 (357), 19-24.
- Arslan, T. (2009). Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde web destekli öğrenme modeli Moodle'in kullanımı ve öğrenme sürecine etkisi - yazma becerisi bağlamında görgül bir çalışma. Yayımlanmamış doktora tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Barnet, A.L., Henderson, S. E., Scheib, B. and Schulz, J. (2011). Handwriting difficulties and their assesment in young adults with DCD: extension of the DASH for 17-to 25-years-olds. *Springer Science + Business Media LLC*, 18, 114-121
- Başaran, M. ve Karatay, H. (2005). Eğik el yazısı öğretimi. <http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/MilliEgitimDergisi/168/index3-karatay.htm> 18 Mart 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Bay, Y. (2009). İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin bilgisayar kullanmalarının yazma becerilerine etkisi. <http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/223.pdf>. 21 Şubat 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Belet, Ş.D. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3 (1), 69-86.
- Bletz, L. H. and Blöte, A. W. (1993). A longitudinal study on dysgraphic handwriting in primary school. *Journal of Learning Disabilities*, 26 (10), 689-699.
- Brinkley, E. (2006). The collage board english language arts framework, *Western Michigan University*. 29.
- Büyükikiz, K.K. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancılar için yazma becerisi öz yeterlilik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (12), 69-80.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

- Calp, M. (2013). Yazma problemi olan bir öğrenciye bitişik eğik yazı öğretimi. *E International Journal of Educational Research*, 4 (1), 1-28.
- Coppede, A.C., Okuda, P.M.M. and Capellini, S.A. (2012). Performance of children with learning difficulties in fine motor function and handwriting. *Journal of Human Growth and Development*, 22 (3), 297-306.
- Coşkun, İ. (2010). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki gelişimin birbirini etkileme durumu: Eylem araştırması. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çarkıt, C. ve Karadüz, A. (2015). Ortaokul yazarlık ve yazma becerileri dersi bağlamında yazma becerisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 364-381.
- Çelenk, S. (2007). *İlk okuma-yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Çetinkaya, G. ve Hamzadayı, E. (2014). Sesbirimsel metin diktesi uygulamalarının A2 düzeyindeki öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (49), 1-15.
- Demir, T. (2012). Türkçe eğitiminde yaratıcı yazma becerisini geliştirme ve küçürek öykü. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (19), 343-357.
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslar Arası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2 (1), 84-114.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirkol, N. (2012). 2. sınıfa devam eden iki öğrencinin yazım hatalarının düzeltilmesi üzerine bir durum çalışması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Deniz, K. (2000). Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Doğan, Y. ve Müldür, M. (2014). 7. sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 49-66.
- Duran, E. (2009). Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Epçaçan, C., Ulaş, H., Orhan, S., Epçaçan, C. ve Gedik, M. (2012). Altı şapka düşünme tekniğinin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 55, 105-120.

- Erden, G., Kurdoğlu, F. ve Uslu, R. İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13 (1), 5-13.
- Erdoğan, Ö. (2012). Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Feder, K. P. (2007). Handwriting development, competency and intervention. *Development Medicine & Child Neurology*, 49, 312-317.
- Ferah, A (2001). Eylem boyutuyla ilk okuma ve yazma ve ezberleme. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 149; Ocak, Şubat, Mart.
- Gönç, M. (2015). Kutadgu Bilig' in yazma becerisi açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Graham, S. (1997). Executive control in the revising of students with learning and writing difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 89 (2), 223-234.
- Graham, S. and Harris, K. R. (1999). Assesment and intervention in overcoming writing difficulties: an illustration from the self-regulated strategy development model. *American Speech-Language-Hearing Association*, 30, 255-264.
- Graham, S., Harris, K. R. and Fink, B. (2000). Extra handwriting instruction: Prevent writing difficulties right from the start. *Teaching Exepcional Children*, 33 (2), 88-91.
- Graham, S., Harris, K. R., Fink, B. and Arthur, C. M. (2003). Primary grade teachers' instructional adaptations for struggling writers: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 95 (2), 279-292.
- Graham S., Harris, K.R. and Larsen, L. (2001). Prevention and intervention of writing difficulties for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16 (2), 74-84.
- Güteryüz, H. (2000). *Programlanmış ilk okuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güneş, F. (2006). Niçin bitişik eğik yazı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 71, 17-19.
- Güneş, F. (2007a). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2007b). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hamaratlı, E. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde kelime ağı oluşturma yönteminin öğrencilerin yazma becerisi ve motivasyonuna etkisi (Mısır örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.

- Hamzadayı, E. (2010). Bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Hammerschmidt, S.L. and Sudsawad, P. (2004). Teachers' survey on problems with handwriting: Referral, evaluation and outcomes. *American Journal of Occupational Therapy*, 58, 185-192.
- İpşiroğlu, Z. (2006). *Yaratıcı yazma*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- İzdeş, M. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikaye yazma becerisine etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kadioğlu, H. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazma becerisi, hızı ve tutumlarının incelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kalfa, M. (2014). Yabancılara Türkçe öğretiminde temel düzeydeki öğrencilerin eğitsel oyunlarla yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 475-493.
- Karakaş, Ö, A. (2011). Yaratıcı yazma tekniklerinin İngilizce yazma becerisini geliştirmeye etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademi.
- Kardaş, M.N. (2013). İşbirlikli öğrenme yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerine etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kavcar, C. (1983). Düzgün yazmanın önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilgileri Fakültesi Dergisi*, 16 (2), 113-124.
- Keleş, O. (2015). Türkçe ve Almancanın ikinci dil olarak öğretilmesinde kullanılan iki ders kitabının yazma becerisi açısından karşılaştırılması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Keskinkılıç, K. (2002). *İlk okuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılıç, A. (2003). *Kuramdan uygulamaya ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Korkmaz, G. (2015). Yaratıcı yazma yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Kuvañç, E.B. K. (2008). Yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına ve Türkçe dersindeki başarılarına etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Köksal, K. (1999). *Okuma yazmanın öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Lupeac, V. (2014). Physical education for the correction of dysgraphia in primary school pupils. *Palestrica of the Third Millennium- Civilization and Sport*, 15 (2), 122-126.
- Maden, S. ve Durukan, E. (2010). İstasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerisi kazandırmaya ve derse karşı tutuma etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 15 (28), 299-312.
- Maltepe, S. (2006). Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, İstanbul.
- Mason, L. H., Harris, K. R. and Graham, S. (2011). Self-regulated strategy development for students with writing difficulties, *Theory into Practice*, 50, 20-27.
- McHale, K. and Cermak, S. A. (1992). Fine motor activities in elementary school: preliminary findings and provisional implications for children with fine motor problems. *The American Journal of Occupational Therapy*, 46 (10), 898-903.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet kitapları müdürlüğü basım evi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet kitapları müdürlüğü basım evi.
- Merwe, J. V.D., Smit, N. and Vlok, B. (2011). A survey to investigate how south african occupational therapists in private practice are assessing and treating poor handwriting in foundation phase learners: Part II treatment and evaluation practices, *South African Journal of Occupational Therapy*, 41 (3), 11-17.
- Özbay, M. ve Zorbaz, K.Z. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16 (1), 47-72.
- Özçakmak, H. (2011), İlköğretim 6-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki yazma becerisi ile ilgili etkinliklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Özdemir, B. (2014). Analitik yazma ve değerlendirme modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, Ç. (2006). Disgrafi problemi olan çocuklarda üst ekstremit motor eğitiminin yazı yazma üzerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Richards, R.G. (2016). Testing: Critical components in the clinical identification on dyslexia. <http://www.lonline.org/article/5890/>. 20 Şubat 2016 tarihinde edinilmiştir.

- Rogers, A. L. and Graham, S. (2008). A meta- analysis of single subject desing writing intervention research. *Journal of Education Psychology*, 100 (4), 879-906.
- Rosenblum, S., Weiss, P. L. and Parush, S. (2004). Handwriting evaluation for developmental dysgraphia: Process versus product. *Reading and writing: An Interdisciplinary Journal*, 17, 433-458.
- Rosenblum, S., Weiss, P. L. and Parush, S. (2003). Product and process evaluation of handwriting difficulties. *Educational Psychology Review*, 15 (1), 41-81.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Sharples, M. (2003). *How we write: Writing as creative design*. London: Routledge.
- Şahin, A. (2012). Bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan problemler. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 169-178.
- Şimşek, Ş. (2015). Yazılı anlatım etkinlikleriyle ilgili öğretmen-öğrenci algılarının karşılaştırılması. Yayımlanmamış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Temizkan, M. (2008). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım çalışmalarını düzeltme ve değerlendirme durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (3), 49-61.
- Temizkan, M. (2011). Yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yazma becerisi üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (2), 919-940.
- Temur, T. (Ed.). (2011). *İlk okuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tiryaki, E.N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 38-44.
- Tok, M. ve Ünlü, S. (2014). Yazma becerisi sorunlarının ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (50), 73-95.
- Topuzkanamış, E. (2014). Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazma başarısına etkisi. *Uluslar Arası Türkçe Edebiyat Kültür Dergisi*, 3 (2), 274-290.
- Topuzkanamış, E.(2014). Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarısı ve yazma kaygısına etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Towle, M.(1978). Assessment and remediation of handwriting deficits for children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 11(6), 43-51.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. (3. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Vidin, G. (2013). Bir ilkokul ikinci öğrencisinin okuma yazma öğrenmesindeki güçlüklerin ve çözümüne yönelik çalışmanın etkililiğinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Vural, M. (2003). *Ev ve sınıf etkinlikleri antolojisi*. İstanbul: Yakutiye Yayıncılık.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve dil* (çev: Koray, S.). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Yangın, B. (2002). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Dersal Yayıncılık.
- Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 57-71.
- Yıldız, M. ve Ateş, S. (2010). İlk okuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin yazılarının okunaklılık ve yazım hataları bakımından karşılaştırılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 11-30.
- Yıldız, M. (2013). Yazma güçlüğü olan bir ilkokul 2. sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 281-310.
- Yıldız, M., Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2009). Sınıf öğretmenlerinin sınıf tahtasına yazdıkları yazıların okunaklılık bakımından öğrencilere model olmadaki uygunluğu. *Uluslar Arası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 75-88.
- Yılmaz, M. (2012). İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmede planlı yazma modelinin önemi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (19), 321-330.
- Yorgancı, Z. (2006). Öğrenme güçlüğü görülen çocukların anksiyete ve depresyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırılması olarak incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Ziolkowska, R. (2007). Early intervention for student with reading and writing difficulties. *Reading Improvement*, 44 (2), 76-86.
- Zorbaz, K.Z. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.



8. EKLER

Ek 1. Kopyalama Metinleri (Vural, 2003)

2. Sınıf Kopyalama Metni

Kişisel Temizlik

Kişisel temizlikten önce ellerimizin temizliğine dikkat etmeliyiz. Çünkü her işimizi, ellerimizle yapıyoruz. Ellerimiz kirli olduğunda dokunduğumuz her şeyi kirleterek mikropları vücudumuza girmesine neden oluruz. Onun için yemekten önce ve yemekten sonra ellerimizi sabunlu suyla yıkamalıyız. Haftada ortalama iki kez banyo yapmalıyız. Dişlerimizi günde en az iki kere özellikle de yatmadan önce fırçalamalıyız.



Ek 1'in devamı

3. Sınıf Kopyalama Metni

Doğa

Hepimiz doğanın ne olduğunu biliyoruz. Biliyoruz ama doğanın ne kadar önemli olduğunu acaba farkında mıyız?

Doğa, yalnızca nefes aldığımız ortam, deniz veya kıy manzarası değildir. Küçük yaratıklardan dev ağaçlara, insanlara kadar doğa tüm canlılarıyla bir bütündür. İşte bu bütünü tanımaya çalışmalıyız. Doğayı tanıdıkça onu korumanın, temiz tutmanın ne kadar önemli olduğunu da anlayacağız.



Ek 1'in devamı

4. Sınıf Kopyalama Metni

Tomurcuklar

Kışın, yapraklarını dökmüş bir ağaçtan ince küçük dallar koparalım. Bu küçük dalların uç kısımlarında tomurcuklar vardır. Tomurcukların içini açıp dikkatlice incelersek, birbirine yapışmış mini minnacık yapraklar görürüz. İsterseniz, açmak için havaların ısınmasını bekleyen tomurcukları şaşırtalım.

Kopardığımız dalları su dolu bir kavanozun içine koyduktan sonra, güneşli bir yere yerleştirelim. Oda sıcaklığını bahar gelmiş gibi algılayacak olan tomurcuklar, birkaç gün sonra açmaya başlayacaklar.



Ek 2. Öğrencilerin Yapmış Oldukları Okunaklılık Çalışması Örneği

OKUL ADI: <i>Bahri Rahmi Eydeoglu</i>	65
SINIFI : <i>30</i> CINSİYETİ : <i>Erkek</i>	

Doğa

Zeytinli doğayı ne aldığımızı biliyoruz. Biliriz ama doğanın ne kadar önemli olduğunu acaba farkında mıyız?

Doğa sadece rahat aldığımız ortam, değil ve ya bir

Ek 3. Öğrencilerin Yapmış Oldukları Yazılı Anlatım Çalışması Örneği

OKUL ADI: İlköğretim Okulu	6
SINIFI: 2-2 CİNSİYETİ: Erkek	

Ankara'da kayboldum
Abim ben ve ablamla bir parka gittik
sonra birden yolu kaybettik 10 tunc çeşit
yoldaştık sonra annem babam halam ve
amcamı gördük onlarda bizi arıyorlar
sonrada tirene bindik gittiğimiz yerle
eriştik.

9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

1988 yılında Malatya'da doğdu. İlkokul ve ortaokulu Battalgazi İnönü İlköğretim Okulu'nda, liseyi Turgut Özal Lisesi'nde okudu. 2011 yılında İnönü Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programı'nı bitiren araştırmacı, 2011-2013 yılları arasında Hakkari Yüksekova Gazi İlkokulu'nda çalıştı. 2012 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisansa başladı. 2013-2014 yıllarında Trabzon Çaykara Köknar İlkokulu'nda, 2014-2015 yıllarında Trabzon Çarşıbaşı Kovanlıköy İlkokulu'nda ve 2015-2016 yıllarında Bingöl Karlıova 11 Mart İlkokulu'nda asker öğretmen olarak çalıştı.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Adres : Ramazan TOK, Kovanlıköy İlkokulu, Çarşıbaşı TRABZON

E-Posta : rtok2007@hotmail.com

Tel : (0530) 381 86 67