



Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı

DİKTE (SÖYLENENİ YAZMA) ÇALIŞMALARININ YAZI
BECERİLERİNİN GELİŞİMİNE ETKİSİ

Emine TARTAR

Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. Derya ARSLAN

Yüksek Lisans Tezi

Burdur, 2013

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı

DİKTE (SÖYLENENİ YAZMA) ÇALIŞMALARININ YAZI
BECERİLERİNİN GELİŞİMİNE ETKİSİ

Emine TARTAR

Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. Derya ARSLAN

Yüksek Lisans Tezi

Burdur, 2013



**MAKÜ EĞİTİM BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS JÜRİ ONAY FORMU

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 19.04.2013 tarih ve 2013/38-1 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 03.05.2013 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Emine TARTAR'ın Dikte (Söyleneni Yazma) Çalışmalarının Yazı Becerilerinin Gelişimine Etkisi konulu tez çalışması İlköğretim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE : Yrd. Doç. Dr. Derya ARSLAN

(Tez Danışmanı)

ÜYE : Yrd. Doç. Dr. Behsat SAVAŞ

ÜYE : Yrd. Doç. Dr. Harun ŞAHİN

ONAY

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun
...../...../..... tarih ve/..... sayılı kararı.

İMZA/MÜHÜR

Bildirim Sayfası

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

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun 2 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

03 /05/2013

Emine TARTAR

ÖZET

Dikte (Söyleneni Yazma Çalışmalarının) Yazı Becerilerinin Gelişimine Etkisi

Emine TARTAR

Bu araştırmanın amacı, yazı becerilerini dikte çalışması ile geliştirmektir. Araştırma 2012-2013 eğitim öğretim yılının birinci döneminde, Burdur iline bağlı bir ilkokulun iki dördüncü sınıfında yürütülmüştür. Çalışmada Öntest- Sontest Kontrol Gruplu Deneme Modeli kullanılmıştır. Deney grubunda iki hafta boyunca her gün iki saat dikte çalışması etkinlikleri uygulanırken, kontrol grubunda Türkçe ders kitabı etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öntest-sontest metni, yazı değerlendirme anahtarı, rubrik ve öz değerlendirme formu kullanılmıştır. Veriler SPSS (Statistical Package Fort The Social Science) ile çözümlenmiş ve analizde ilişkisiz örneklem için, Mann Whitney U-Testi, ilişkili örneklem için Wilcoxon İşaret Sıralar Testi kullanılmıştır.

Bu araştırmada dikte çalışması sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazı değerlendirme anahtarı hata ve öz değerlendirme puanları arasında anlamlı bir fark bulunurken rubrik puanında fark bulunmamıştır. Buna göre, dikte çalışması öğrencilerin yazı becerilerini geliştirmektedir. Deneysel çalışmadan beş hafta sonra yapılan izleme çalışmasında deney grubunun sontest ve izleme testi sonuçları arasında rubrik puanında anlamlı fark bulunurken, yazı değerlendirme hata puanı ve öz değerlendirme puanları arasında fark bulunmamıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, dikte çalışması sadece değerlendirme amacıyla kullanılmasının yanında yazı becerilerini geliştirmek amacıyla da kullanılabilir. Bunun yanında, öğretmenler, öğrencilere ilkokul birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda Türkçe derslerinde 10- 15 dakikalık düzenli dikte çalışmaları yaptırabilir.

Anahtar Sözcükler: İlkokul 4. Sınıf, dikte (söyleneni yazma) çalışmaları, yazı becerileri.

ABSTRACT

The Effect Dictation Studies to Development of Handwriting Skills

Emine TARTAR

The purpose of this study is to develop handwriting skills with dictation studies. The research was conducted in two 4th classes of a primary school connected to the province of Burdur in the first period of 2012-2013 academic year. In the study, the pretest-posttest control group experimental model was used. Whereas dictation activities was applied as two hours in each day along two weeks in the experimental group, in the control group Turkish textbook activities were applied. In the research, as a datum collection tool, pretest-posttest text, handwriting evaluation key, rubric and self-assessment form were used. The data were analyzed with SPSS (Statistical Package Fort The Social Science) and in the analysis, for independent samples Mann-Whitney U-test, for related samples Wilcoxon Sign Ranks Test was used.

In this research, in the conclusion of dictation study, whereas a significant difference between writing evaluation key, mistake and self-assessment scores of students in experimental and control group was found, no difference was found in the rubric score. According to this, the dictation study develops students' handwriting skills. In its observation study done five weeks later from its experimental study, whereas there was a significant difference in its rubric score between the post-test and observation text results of experimental group, no difference was found between its writing evaluation error score and self-assessment scores. According to the results of this research, the dictation study can be used not only for the purpose of evaluation but also to improve writing skills. In addition to this, teachers can have students done 10-15 minute-regular dictation studies in Turkish lessons at the first, second and third grades of primary school.

Key Words: Dictation, handwriting skills, 4th grade.

ÖNSÖZ

Öğretmenlik mesleğine başladığım ilk yıllarda sınıfımdaki öğrencilerin yazılarıyla ilgili büyük sıkıntı yaşıyordum. Öğrenciler bir metni bakarak yani kopya ederek yazabiliyor ancak söyleneni yazarken hata yapıyorlardı. Bu sorunu gidermek amacıyla sınıfımda çeşitli etkinlikler ve çalışmalar yapıyordum. Bu etkinlikler ve çalışmalarla öğrenci yazılarındaki hatalar kısmen azalıyordu. Ancak bu hataları tamamen gidermek, kalıcı çözüm bulmak amacıyla bu çalışmayı yapmaya karar verdim.

Bu araştırmanın her aşamasında hem bilimsel hem de manevi katkılarıyla bana yol gösteren, dikkatli ve titiz uyarılarda bulunan, beni cesaretlendiren ve başaracağıma inandıran danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Derya ARSLAN'a yardımları ve gösterdiği sabırdan dolayı sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum. Fikirleriyle araştırmama katkı sağlayan hocalarım Yrd. Doç. Dr. Behsat SAVAŞ ve Yrd. Doç. Dr. Harun ŞAHİN'e teşekkür ediyorum.

Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans programını kazandığım yıl Van'ın Özalp ilçesine bağlı bir ilkokulda görev yapmaktaydım. Tayinim Burdur'a çıkana kadar derslere Van'dan Burdur'a gelip giderek katılıyordum. Bu zorlu süreç içerisinde her zaman yanımda olan, hiçbir desteğini benden esirgemeyen ve yolculuklarda bana eşlik eden sevgili anne ve babama, tez çalışmam sırasında benden yardımlarını ve sabrını esirgemeyen eşim İlker TARTAR'a teşekkür ediyorum.

Ayrıca çalışmamı uyguladığım okuldaki dördüncü sınıf öğrencilerine ve öğretmenlerine teşekkür ederim.

Emine TARTAR

03.05.2013

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	iv
TABLolar DİZİNİ.....	vii
BÖLÜM I	
GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Problem Cümlesi.....	4
1.3 Alt Problemler.....	4
1.4 Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	5
1.5 Sayıtlar.....	6
1.6 Sınırlılıklar.....	6
1.7 Tanımlar.....	6
BÖLÜM II	
KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1 Yazı.....	8
2.2 Yazının Tarihi.....	8
2.3 Yazının Önemi.....	9
2.4 Yazı Biçimleri.....	12
2.4.1 Dik Temel Yazı.....	12
2.4.2 Bitişik Eğik Yazı.....	13
2.5 Yazı Biçiminin Seçilmesiyle İlgili Tartışmalar.....	13
2.6 Yazı Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler.....	16
2.7 Yazıyı Etkileyen Faktörler.....	19
2.8 Yazı Öğretimi.....	21
2.9 Dikte.....	26
2.10 Yazıların Değerlendirilmesi.....	28
2.10.1 Bütüncül ve Analitik Değerlendirme.....	31
2.11 İlgili Çalışmalar.....	32

BÖLÜM III

YÖNTEM.....	42
3.1 Araştırma Modeli.....	42
3.2 Çalışma Grubu.....	43
3.3 Veri Toplama Araçları.....	45
3.3.1 Ön Uygulama.....	48
3.4 Deneysel İşlem.....	49
3.4.1 Hazırlık Süreci.....	49
3.4.2 Uygulama Süreci.....	50
3.5 Verilerin Analizi.....	51

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR.....	52
4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	52
4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	58
4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	60
4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	61
4.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	65
4.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	66
4.7 Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	68

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	75
5.1 Sonuçlar.....	75
5.2 Öneriler.....	77

KAYNAKLAR.....	79
----------------	----

EKLER.....	89
EK-1 Yazı Değerlendirme Anahtarı.....	90
EK-2 Rubrik.....	91
EK-3 Öz Değerlendirme Formu.....	92
EK-4 Öntest- Sontest Metni.....	93
EK-5 Deneysel Çalışma Dikte Metinleri.....	94
EK-6 İzin Yazısı.....	105

EK-7 Deney Grubundaki Bir Öğrencinin Yazı Örnekleri.....	106
EK-8 Kontrol Grubundaki Bir Öğrencinin Yazı Örnekleri.....	119
ÖZGEÇMİŞ.....	122

TABLOLAR DİZİNİ

<u>Tablo</u>	<u>Sayfa</u>
1. Araştırma modeli.....	42
2. Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre dağılımı.....	43
3. Deney Kontrol Grubu Öntest Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	44
4. Metinlerin Özellikleri.....	46
5. Deneysel İşlem Basamakları.....	49
6. Deney Grubu Öğrencilerinin Öntest Yazı Hataları Sonuçları.....	53
7. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest Yazı Hataları Sonuçları.....	56
8. Deney Öncesi ve Sonrası Deney Grubu Öğrencilerinin Dikte Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	59
9. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dikte Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	60
10. Deney Grubu Öğrencilerinin Deneysel Çalışma Sürecindeki Yazı Değerlendirme Anahtarı Puanlama Sonuçları.....	62
11. Deney Grubu Öğrencilerinin Deneysel Çalışma Sürecindeki Rubrik Puanlama Sonuçları.....	63
12. Deney Grubu Öğrencilerinin Deneysel Çalışma Sürecindeki Öz Değerlendirme Puanlama Sonuçları.....	64
13. Dikte Becerilerinin Gruba Göre Mann Whitney U-Testi Sonucu.....	65
14. Deney Sonrası ve İzleme Sonucu Deney Grubu Öğrencilerinin Dikte Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	67
15. Deney Grubu Öğrencilerinin Sontest Yazı Hataları Sonuçları.....	69
16. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sontest Yazı Hataları Sonuçları.....	72

BÖLÜM I

Giriş

Yazı, konuşma dilindeki sözcük ve cümlelerin bazı sembolik şekil ve çizimlerle kâğıt vb. üzerine saptanmış biçimleridir (Çelenk, 2007:154). Yazma ise duygu, düşünce, istek ve hayallerin dışarıdan gelen uyarıcıların ifade edilebilmesi için gerekli, uzun tekrarlar sonucu belli özelliklere uygun olarak öğrenilmiş şekil, grafik, sembol, rakam ve harflerin motorsal olarak üretilmesidir (Akyol, 2007; Güteryüz, 2002; Keskinkılıç, 2007). Bununla birlikte yazmak bireyin estetik yönünü geliştiren, paylaşım sürecidir (Yılmaz, 2006). Güneş (2007), yazının, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemi olduğunu, yazma sürecinin zihinde başladığını ve düşüncelerin yazıya dökülmesiyle tamamlandığını belirterek, yazının en önemli işlevlerinin bilgi verme ve bakış açısı oluşturma olduğunu vurgulamıştır.

Bir anlatma becerisi olarak yazma, insanoğlunun binlerce yıldır kullandığı en önemli iletişim araçlarından biridir (Coşkun, 2009: 50). Yazının tarihi Sümerler'le başlamaktadır. Sümerlerin piktografi ile başlayan bir çeşit resim yazısı olan çivi yazılarından Mısır hiyerogliflerine, Müslümanların hat sanatından Ortaçağ'ın kaligrafisi ve Çin yazılarına dek uzunca bir serüven yaşanmıştır (Artut ve Demir, 2007:2).

Yazının icadı, insanlığa konuşmanın yanında çok önemli, yeni bir iletişim aracı kazandırmıştır. Yazı sayesinde kuşaklar ve toplumlar arasında bilgi ve kültür aktarımı çok daha kolay ve etkili hale gelmiştir (Coşkun, 2009: 50). İnsanlar yaşam boyu bilgiyi yaymak, aktarmak ve sağlıklı iletişim için yazıya gereksinim duymaktadır (Yılmaz, 2006:36).

Çağlar boyunca yazılı iletişim, toplumların gelişmişlik düzeylerini gösteren önemli faktörlerden biri olmuştur. Gelişmişlik düzeyi yüksek ülkelerde yazılı iletişimde fazladır. Teknolojik gelişmeler sonucunda artan iletişim araçlarında yazılı anlatımın ağırlık kazandığı görülmektedir (Coşkun, 2009:50). Bireyin yazı yazabilmesi için anadilinde öncelikle okuma-yazmayı yani yazı dilini öğrenmesi gereklidir (Kılıç, 2003:8).

Yazı öğretimi birçok faktörden etkilenmektedir. Öncelikle alfabe ve alfabeye uygun yazı biçimi (dik temel yazı, bitişik eğik yazı) yazı öğretimini şekillendirmektedir. Ayrıca yazı öğretiminde kullanılacak araç-gereçler öğretimin verimliliği açısından

belirleyici bir etkidir (Artut ve Demir, 2007; Duran, 2009). Akyol (2007), oturuş, kas gelişimi, yönler, el tercihi, boşluklar, harfler, yazımında güçlük çekilen harfler, kalem ve kalem tutma, yazılacak kağıt ve kağıdın pozisyonu, yazma hızı, çizgi takibi, yazma becerileri, yazıya başlama vb. faktörleri yazıyı etkileyen faktörler olarak tanımlamıştır. Yazıyı etkileyen faktörler bunlarken, öğrencinin bu beceriyi nasıl öğrendiği meselesi de önem taşımaktadır (Ferah, 2007). Yazı öğretimi öğretmenin kullandığı yöntem, ilkokuma yazma öğretim yönteminden etkilenmektedir.

Türkiye’de okuma- yazma öğretimi birlikte gerçekleştirilmektedir (Öz ve Çelik, 2007). Türkiye’de yazma öğretimi, 1981 İlkokul Programına göre “dik temel yazı ile cümle yöntemi” kullanılarak yapılmıştır, 2005 İlköğretim Programı’na göre ise “bitişik eğik yazı ile ses temelli cümle yöntemi” kullanılarak yapılmaktadır. Ses temelli cümle yönteminde de cümle yönteminde de hazırlık çalışmaları vardır. Hazırlık çalışmalarından sonra, ses temelli cümle yönteminde seslerden cümlelere gidilirken, cümle yönteminde basit cümlelerle başlanarak ses öğretimine doğru ilerlenmektedir.

Cümle yöntemi ile okuma öğretildiğinde yazı öğretiminde dik temel yazı kullanılmıştır. Yazma etkinliklerine “hazırlık” çalışması ile başlanmaktadır. Öğrenci yazıya hazırlanırken, kalem ve defter tutma öğretilir ve harf yazmaya yarayacak çizgi çalışmaları yapılır (Öz ve Çelik, 2007). Hazırlık devresi tamamlandıktan sonra, cümle vermeye geçilir (Binbaşıoğlu, 2004; Öz ve Çelik, 2007). Yeteri kadar cümle öğretildikten sonra (Binbaşıoğlu, 2004), cümleler kelimelere, kelimeler hecelere ayrılarak yazılır ve kelimelerden ayrı cümleler oluşturulur ve en sonunda alfabeyi oluşturan harflerin adları öğretilir (Binbaşıoğlu, 2004; Öz ve Çelik, 2007).

Ses temelli Cümle Yönteminde öğrencilerin gelişimine uygun olan bitişik eğik yazı harfleri kullanılır. Okula başlama yaşının 66 aya çekilmesi nedeniyle 14 haftalık uyum süreci uygulanır. Yazmaya hazırlık çalışmaları ile başlanır. Bu aşamada sırada doğru oturma, kitap tutma ve açma, görsel okuma ve okumaya özendirme çalışmaları yapılır. Ayrıca el becerilerini geliştirici hareketler, çeşitli boyamalar, kalem tutma alıştırmaları, serbest ve düzenli çizgi alıştırmaları gibi etkinlikler yapılır (Vural, 2005). İlkokuma yazma öğretimine seslerle başlanır (Akyol, 2007). Bir ses iyice kavratıldıktan sonra diğer sese geçilmektedir (Öz ve Çelik, 2007). Öğrencinin sesi (Harfi) fark etmesi için gerekli çalışmalar yapılmaktadır (Samancı, 2007). Anlamli bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere, cümlelere ve metinlere ulaşılır. (Akyol, 2007:87).

Yazma, bilgiden çok beceriyi gerektirmektedir. Bu beceriler ise uygulama ile kazanılmaktadır (Keskinılıç ve Keskinılıç, 2005:152). Yazı öğretimi, ilköğretimin en temel konu ve koşullarından biridir. Anaokulundan başlayarak resimlerle, el-kol hareketleriyle karalama ve çizgilerle başlayan, çocuğun önemli bir gelişim sürecine ortam sağlayan anlamlı bir etkinliktir (Artut ve Demir, 2007:13). Yazma eylemi sürecinde edinilen davranışlar ve tarz, ancak ilköğretim birinci sınıftan itibaren gerçekleşebilir (Yılmaz, 2006:37-38). Birinci sınıf öğretmenin yazıyı nasıl öğrettiği önemli bir konudur.

Öğretmen harflerin oluşumuna modellik eder (Akyol, 2007). Harfin kaç hamlede yapılacağını (Bayraktar, 2006), nerede başlayıp nerde biteceği (Akyol, 2007; Bayraktar, 2006), alt ve üst uzantıları (Akyol, 2007) ve nasıl birleştirileceğini (Bayraktar, 2006) öğrenciye anlatır. Sonra öğretmen, tahtada harfin nasıl yazılacağını gösterir ve öğrenciye harfin yazılışı havada, sırada, defterde tekrar ettirilir ve görülen yanlışlıklar anında düzeltilir (Bayraktar, 2006).

Yazma eyleminde öğrenciye kazandırılacak temel davranışların başında öncelikli olarak; okunaklılık, hızlılık, akıcılık, süreklilik, işlevsellik ve estetik gelir (Yılmaz, 2006, Çelenk, 2007). Yazı yazma tekniği, öğrencilere, ilköğretim döneminde kavratılmaya çalışılır, daha sonraki eğitim kademelerinde de geliştirilir. İlköğretim birinci ve ikinci kademedeki Türkçe derslerinde görülenlerin bakarak yazımı yani kopyalanması ve dinlenenlerin anlaşılacak yazımı yani dikte çalışmaları ilköğretimde yazma becerisine temel teşkil eden etkinliklerdendir (Göçer, 2010).

Dikte, dinlenen bir metnin yazıya geçirilmesi işidir (Göçer,2010). Bazı kaynaklarda söyleneni yazma (Baydık ve Kudret, 2012) bazı kaynaklarda dikte (Akyol, 2007; Göçer, 2010; Karadağ, 2005) bazı kaynaklarda ise yazdırma (Nas, 2003) olarak kullanılmaktadır. Dikte etme, yaygın bir test etme aracı olarak bilinse de, öğrenenin yeterliliğini geliştirmek için iyi bir öğrenme tekniği olarak da kabul edilebilir (Rahimi, 2008:33). Dikte, çocukların edindikleri yazmaya ilişkin becerilerini denetlemek (kontrol etmek) için uygulanır. Bir başka deyişle, yazdırma, çocukların, yazım düzeylerini anlamak ve bir kuralın öğrenilip öğrenilmediğini denetlemek için başvurulur (Nas, 2003:226). Yapılan araştırmalara göre, öğrencilere haftada iki gün onar dakika yaptırılacak dikte çalışmalarının, yazma, telaffuz, sözcük dağarcığı vb. alanlarda dikkate değer gelişim sağlamaktadır (Yangın, 2002:124).

Yazma çalışmaları yazım düzeyini denetlemeye yardımcı olur ancak, bu çalışmalar bir yoklama biçiminde değil, sürekli bir gözlem ve denetleme ile izlenmelidir (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 1995). Yazı çalışmalarını değerlendirmek çok önemlidir, bu öğrencilerle ilgili önemli bilgiler sağlar (Gunning, 2010). Öğretmenler şahsi kanaatlerine güvenerek sınıflarındaki öğrencilerinden çeşitli zamanlarda topladıkları biriktirilmiş yazı örnekleri ile karşılaştırarak öğrencilerinin ilerlemelerini gözlemlemişlerdir (Gray, 1964). Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için sadece yazma çalışmaları yapmak yeterli değildir. Bazı yazılar öğretmen tarafından incelenip değerlendirildikten sonra yazıların öğrenciye gösterilmesi gerekmektedir. Öğrenci bir yazısındaki yanlışlarını görüp düzeltmekle bütün yazım yanlışlarından kurtulamaz. Ancak zaman içerisinde yapılan çalışmalarla yazım yanlışlarını düzeltebilir (Kazan, 2005). Öğrenci yazdığı yazının neresinde hata yaptığını görmeli ve bunun doğru biçimlerini de öğrenmesi gerekmektedir. Böylece bir sonraki yazı çalışmasında aynı hataların tekrarlanma olasılığı azalacaktır (Temizkan, 2008:50).

Problem

Dikte çalışmasının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi nedir?

Alt Problemler

- 1) Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deneysel çalışma öncesi yazı hataları nelerdir?
- 2) Deney grubu öğrencilerinin dikte çalışması öntest-sontest puanları (öz değerlendirme, rubrik, yazı değerlendirme anahtarı) arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 3) Kontrol grubu öğrencilerinin dikte çalışması öntest-sontest puanları (öz değerlendirme, rubrik, yazı değerlendirme anahtarı) arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 4) Deney grubu öğrencilerinin dikte çalışması sürecindeki gelişimleri, öz değerlendirme, rubrik, yazı değerlendirme anahtarına göre nasıldır?

5) Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dikte çalışması son test puanları (öz değerlendirme, rubrik, yazı değerlendirme anahtarı) arasında anlamlı bir fark var mıdır?

6) Deney grubu öğrencilerinin dikte çalışması son test-izleme testi puanları (öz değerlendirme, rubrik, yazı değerlendirme anahtarı) arasında anlamlı bir fark var mıdır?

7) Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deneysel çalışma sonrası yazı hataları nelerdir?

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Yazmayı öğrenmek okumayı öğrenmekle birlikte çocuğun hayatındaki en önemli uğraştır ve öğrenim hayatının temellerini oluşturur. Yazmak bireyin hayatı boyunca kullandığı bir beceridir. Bu nedenle öğrencinin yazma becerisini zamanında kazanması önemlidir.

Zorunlu eğitimin başlangıcı olan ilkokulda öğrencilere yazmayı öğretmek sınıf öğretmenlerinin temel hedeflerinden biridir. Ara sınıflarda yazma bilmeyen öğrencilerin yazma güçlükleri, öğrenci ilkokula devam ederken çözümlenmelidir. Çünkü ortaokula geldiklerinde ders sayıları artmakta, branşlaşma başlamakta ve dersler ağırlaşmaktadır. Bu durumda öğrencinin temel yazma becerisini öğrenmesi zorlaşacaktır.

Çalışmalarda, yazma çoğunlukla okuma ile birlikte araştırılmıştır (Aktürk, 2009; Bay, 2008; Bektaş, 2007; Dedeli, 2008; Değirmenci, 2008; Karadağ, 2005; Öz, 2009; Samancı, 2007; Turan, 2007; Ünüvar, 2002). Yazmanın tek başına araştırıldığı çalışmalarda ise (Akbayır, 2006; Arslan, 2012; Bayraktar, 2006; Coşkun, 2011; Duran, 2009; Duran, 2010; Erdoğan, 2012; Göçer, 2010; Özdemir, 2008; Şahin, 2012; Taylan, 2001; Tonyalı, 2010; Yılmaz, 2008) dikte üzerinde durulmamış dikte sadece test etme aracı olarak kullanılmıştır. (Bayram ve Erdemir, 2006; Erden, Kurdoğlu, Uslu, 2006; Göçer, 2010; Yıldız ve Ateş, 2010) Yazı öğretimi alanında özellikle dikte ederek yazdırma ile ilgili çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Buradan hareketle bu çalışmanın amacı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini, dikte çalışması ile geliştirmeye çalışmaktır.

Yazı becerisi ilkokulda kazandırılan bir beceridir. İlkokulda yazı becerilerinin geliştirilmesine dönük çalışmalar sınırlıdır. Bu çalışmanın yazı becerilerinin geliştirilmesiyle ilgili araştırmalara katkı getireceği düşünülmektedir.

Dikte ile yazma çalışmalarda test etme amacıyla kullanılmaktadır. Diktenin yazı becerilerini geliştirme amacıyla kullanıldığı çalışmalar sınırlı bulunmaktadır. Bu çalışmanın dikte ile yazı becerilerinin geliştirilmesine katkı getireceği düşünülmektedir.

Yazı becerisinin izlenmesinde değerlendirme araçları önemlidir. Bu araştırmada kullanılan yazı değerlendirme araçlarının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sayıtlılar

1)Dikte çalışması ile yazdırılacak metinlerin öğrencilerin düzeyine uygun olduğu varsayılmıştır.

2)DeneySEL çalışmada kontrol dışı, deneyi etkileyen faktörlerin olmadığı varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1)2012-2013 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

2)Burdur ilinde bulunan bir ilkokul ile sınırlıdır.

3)Öğrencilere dikte yapılarak yazı yazdırılması ile sınırlıdır.

4)Deney grubunda günde iki saat Türkçe dersi ile sınırlıdır.

Tanımlar (Terimler)

Yazı: Duygu, düşünce, istek ve hayalleri ifade etmek için kullanılan sembol veya işaretlerdir.

Yazma: Yazının eyleme geçirilmesi işlemidir.

Dikte: Dikte, başka kişi tarafından okunan bir metni kişinin belirli kurallar çerçevesinde yazıya dökmesi işlemdir.

BÖLÜM II

Kuramsal Çerçeve

Yazı

Yazı, konuşma dilindeki sözcük ve cümlelerin bazı sembolik şekil ve çizimlerle kâğıt üzerine saptanmış biçimleridir (Çelenk, 2007:154). Yazma ise duygu, düşünce, istek hayallerin ve dışarıdan gelen uyarıcıların ifade edilebilmesi için gerekli, uzun tekrarlar sonucu belli özelliklere uygun olarak öğrenilmiş şekil, grafik, sembol, rakam ve harflerin motorsal olarak üretilmesidir (Akyol, 2007, Güteryüz, 2002, Keskinılıç, 2007). Bununla birlikte yazmak bireyin estetik yönünü geliştiren, paylaşım sürecidir (Yılmaz, 2006). Yazmak, duygularımızı düşüncelerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı, yazı ile anlatmaktır (Sever, 2004:24). Güneş (2007) yazının, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemi olduğunu, yazma sürecinin zihinde başladığını ve düşüncelerin yazıya dökülmesiyle tamamlandığını belirterek, yazının en önemli işlevlerinin bilgi verme ve bakış açısı oluşturma olduğunu vurgulamıştır.

Yazma ile ilgili tanımlar incelendiğinde yazmanın iki temel boyutu öne çıkmaktadır. Bunlardan birincisi yazmanın bir eylem olduğu ve performans gerektirdiği; ikincisi ise, yazmanın gelişimsel bir süreç olduğudur. Bu süreç yazarın vermek istediği mesajı tasarlaması, oluşturmaları ve alıcıya göndermesinden oluşmaktadır (Yıldız ve Ateş, 2010:12).

Yazının Tarihi

Yazı, insanoğlunun duygu ve düşüncelerini anlatmak için seslerin karşılığı olan simgeleri bulması sonucu oluşan özel bir kullanım alanıdır. İnsanlar arasında ses unsuru olmaksızın anlaşmayı sağlayan işaretlerin tamamı yazı kapsamında değerlendirilir (Elbir, 2005). Yazı dili bir dilin yazılırken kullanılan şekline denir. Nasıl konuşma dilinin aracı ses ise, yazı dilinin aracı da harftir. Yazı dili konuşma dilinden çok sonra ortaya çıkmıştır (Calp, 2005:21). Yazının keşfi, uygarlık yolunda çok önemli bir aşamadır. Öyle ki, tarih yazının kullanılışı ile başlar (Munis, 1973).

Yazının tarihi Sümerler'le başlamaktadır (Artut ve Demir, 2007, Elbir, 2005). Sümerlerin piktografi ile başlayan bir çeşit resim yazısı olan çivi yazılarından Mısır hiyerogliflerine, Müslümanların hat sanatından Ortaçağ'ın kaligrafi ve Çin yazılarına

dek uzunca bir serüven yaşanmıştır (Artut ve Demir, 2007:2). Başlangıçta insanlar iletişim kurabilmek, mesaj iletebilmek için işaret dilini geliştirmeye gereksinim duymuşlardır. Taş, kaya veya tahta üzerine kazılan, çizilen piktografik özellikler içeren ilk işaretler (özellikle hesap kayıtlarını tutmak için) tarihsel süreç içinde ilk görsel dilin oluşumuna zemin hazırlamıştır (Artut ve Demir, 2007:1). Zamanla konuşma dili zenginleşmiş ve sözcüklerin sayısı çoğalmıştır. Böylece sözcükleri anlatmak için kullanılan işaret ve şematik resimler yetersiz kalmıştır. Bu zorluğu gidermek için de, sözcüğü meydana getiren her ses için bir şekil düşünülmüştür (Kılıçkan, 2004:8). Böylece alfabeye doğru bir yaklaşım başlamıştır. Bu tür uygulanan yazı biçimlerine fenografi (hece yazısı) denir (Kılıçkan, 2004:8). Binlerce yıl süren çalışmaların sonucu olan bugünkü alfabeler, insanlığın ortak yapıtıdır (Munis, 1973).

Alfabe yazısının meydana geliş tarihi, ortaya çıkışı çok zor ve hala çözülmemiş sırlarla dolu bir meseledir. Çünkü dünya medeniyetinin büyük bir başarısı olan alfabe yazısına Türkler de katkıda bulunmuşlar ve bunu, gelecek nesillere miras olarak bırakmışlardır (Amanjolov, 2006). Türklerin bilinen ilk yazılı belgelerinde Köktürk (Orhun) alfabesi kullanılmıştır. Bu alfabeden başlayarak Türkler, günümüze kadar çok sayıda alfabe ve yazı kullanmışlardır. Bunlar; Göktürk alfabesi, Uygur alfabesi, Arap alfabesi, Kiril alfabesi, Latin alfabesi' dir (Yaman, 2008:44-45).

Cumhuriyetin ilanından sonra, okur-yazar sayısının düşüklüğü göz önüne alınarak, 1 Kasım 1928 tarihinde Latin alfabesi kökenli yeni alfabeğe geçilmiştir (Taylan, 2001:14). Dile uygun olmayan harfler çıkarılmış ve yeni harfler eklenerek 29 harfli Türk Alfabeti oluşturulmuştur (Munis, 1973 ve Taylan, 2001). Bu değişiklik sonrası ülke genelinde okuma yazma oranı hızla yükselmiştir (Taylan, 2001:14).

Büyük bir hızla değişen teknolojik olanaklar güçlü bir iletişim ağının da gelişmesine zemin hazırlamıştır. İletişimdeki gelişme ve değişimler yazının işlevini de büyük ölçüde etkilemiştir. Elektronik yazı seçenekleri ve biçimleri görsel efektlerle zenginleştirilmiş, her geçen gün geniş bir tipografik uygulama alanı içinde etkin olmaya başlamıştır (Artut ve Demir, 2007:13).

Yazının Önemi

Yazı, insan aklının en güzel buluşudur. Çünkü yazı, duyguların, düşüncelerin, bilgilerin, zekanın fotoğrafı, düşünen kafaların gölgesi; insanoğlunun ölüme karşı tek çaresidir. (Karaalioğlu, 1984). Bir anlatma becerisi olarak yazma, insanoğlunun

binlerce yıldır kullandığı (Coşkun, 2009) en önemli (Coşkun, 2009, Tonyalı, 2010) ve en etkili iletişim araçlarından (Akyol, 2007). Yazının icadı, insanlığa konuşmanın yanında çok önemli yeni bir iletişim aracı kazandırmıştır (Coşkun, 2009). Her ne kadar yazı haricinde de iletişim kurma imkanına sahip olursa da yazının kalıcı olma özelliği yazıyı farklı kılmaktadır (Tonyalı, 2010).

Yazı insanlığın ilerlemesini sağlayan en önemli etmendir (Tonyalı, 2010). Yazı sayesinde kuşaklar ve toplumlar arasında bilgi ve kültür aktarımı çok daha kolay ve etkili hale gelmiştir. Çağlar boyunca yazılı iletişim, toplumların gelişmişlik düzeylerini gösteren önemli faktörlerden biri olmuştur. Gelişmişlik düzeyi yüksek ülkelerde yazılı iletişimde fazladır. Teknolojik gelişmeler sonucunda artan iletişim araçlarında yazılı anlatımın ağırlık kazandığı görülmektedir (Coşkun, 2009: 50). Bilim yığılarak ilerler. Yani önceki bilgiler sonraki bilgilere ulaşmada yardımcı olur (Tonyalı, 2010). Yazıyla bütün görüş ve buluşlar kayıt altına alınmış böylelikle insanların duygu ve düşüncelerinin farklı coğrafyalara ve geleceğe ulaştırmasına imkan sağlamıştır (Yılmaz, 2008). Yazı bulunmamış olsaydı, insanlık kendini bu derece tanımayacak, uygarlık yerinde sayacaktı (Karaalioğlu, 1984). Belki de insanoğlu daha önce icat ettiği birçok şeyi yeniden icat edecek; birçok bilgiye tekrar tekrar ulaşmak zorunda kalacaktı.

Yazı toplumlar için çok önemlidir çünkü toplumları bir arada tutan unsurların başında kültür gelmektedir (Tonyalı, 2010). Kültürün gerçek okulu ise yazıdır (Karaalioğlu, 1984). Kökü yüzyıllar öncesine dayanan kültürel unsurların kuşaklar arasında bilinmesi ancak yazı vasıtasıyla olabilmektedir (Tonyalı, 2010). Yazının öğretimi ise, planlı bir şekilde okullarda gerçekleştirilir.

Günümüzde bireyin öğrenmeleri çoğunlukla yazı yoluyla olmaktadır. Öğretim çoğu zaman yazılı öğeler kullanılarak yapılmakta ya da yazılı öğeler sözel ifadeleri destekleyici ve kalıcılığı sağlamak için kullanılmaktadır. Dolayısıyla yazı, öğretimin vazgeçilmez bir aracı konumundadır. Bireyin anadilini konuşuyor olması, çağdaş toplumlarda pek çok ihtiyacını karşılamak için yeterli olmamaktadır. Bu yüzden bireyin anadilinde öncelikle okuma-yazmayı yani yazı dilini öğrenmesi gereklidir (Kılıç, 2003). İnsanlar yaşam boyu bilgiyi yaymak ve aktarmak ve sağlıklı iletişim için yazıya gereksinim duyarlar. Yazı konuşmaya göre duyguları ifade etmek için son derece etkili bir araçtır. Yazı ile düşünceleri kaydetmek, aktarmak ve bazı soruları dile getirmek, çözüm aramak mümkündür (Yılmaz, 2006:36). Yazma, bireyin bilgisini, görgüsünü, duygu ve düşüncelerini anlatmanın başka bir deyişle diğer

insanlarla paylaşmanın bir aracıdır. Bu nedenle de yazma becerisinden yoksun bir insanın, toplum ve insanlık için yeterli bir birey olduğunu söylemek zordur (Değirmenci, 2008:14).

Başlangıçta öğrenciler tarafından önemsiz ve sıkıcı olarak algılanabilen yazı etkinlikleri özellikle beden eğitimi, resim ve müzik gibi pek çekici bir etkinlik olarak görülmez. Bu durumda öğretmen, onlara yazı dersinde edinilen bilgi ve deneyimleri günlük yaşamı ve hayatı anlamlı kılacak önemli bir faktör olduğunu örneklerle açıklaması gerekir. Örneğin; insanlar arasında önemli bir iletişim aracı olduğunu, güzel yazı ile toplum içinde ayrıcalıklı bir yeri olabileceğini, edinilen bilgi ve deneyimlerinin diğer derslerin ifadesinde yararlı olabileceğini, pratik yaşamda; mektup, davetiye, basit afiş tasarımları, doğum günü, bayram ve diğer özel günlere yönelik uygulama alanlarında kullanabilecekleri anlatılabilir (Artut ve Demir, 2007:14). Kötü yazı çoğunlukla ciddi okuma güçlüğü ile ilişkili olsa da, iyileştirme programlarında bu göz ardı edilmektedir. İyileştirilmesi gereken beceriler üst düzey beceriler olduğundan, yazıya çok önem verilmemektedir. Ancak, bu düşük seviyede bir beceri olsa da, yetersiz yazı düşük notlara ve düşük benlik kavramına yol açmaktadır. Düzgün ya da okunaklı olmayan yazılı çalışma çoğunlukla düşük notlandırılmaktadır ve aynı zamanda öğretmene ve öğrenciye, öğrencinin diğer öğrenme güçlükleri ile ilgili daimi hatırlatıcıdır (Gunning, 2010:154).

Okunaklı yazı kişinin kendine güvenini arttırabilir. Öğrencilerin okuma zorluklarına tanı konulmamış olsa da, yazıları öğretmenler, ebeveynler ve yaşlıları tarafından izlenmektedir. Okunaklı yazı gurur kaynağı olabilir. Olağan bir durumdur ki öğrenciler yazıları konusunda haklı ya da haksız eleştirilere maruz kalırlar. Diğer tüm şartların eşit olduğu durumlarda, düzgün yazı ile yazılmış kağıtlar, neredeyse hiç okunaklı olmayan yazıdan daha çok puan almaktadır (Gunning, 2010:490).

Kişisel gelişimin sağlanmasında 'yazı'nın önemli bir yeri vardır. 'Yazmak' belleğin geliştirilmesi ve 'bilgi'nin kalıcılığının sağlanması açısından oldukça önemlidir. Öğretmenler, öğrencilerine ders çalışma yöntemi olarak, yazmalarını önermektedirler. Çünkü, yazının kuralına uymaya çalışma, kişiyi belli bir disiplin kazanmaya zorunlu kılar. Yazmak, insan belleğinin disiplin kazanması, diri kalması, biçimlenmesi açısından da işlevselliği küçümsenmeyecek bir eylemdir. Özellikle matematik ve fen bilgisi derslerine çalışacak öğrencilere problemleri mutlaka yazarak çözmeleri öğütlenir. Aynı şey, dil dersleri için de geçerlidir. Yabancı dil öğrenenler yazarak çalışma yapmaktadırlar (Akbayır, 2010:3).

Yazma, bilgiden çok beceriyi gerektirmektedir. Bu beceriler ise uygulama ile kazanılır. Okuma gibi yazmanın da insan yaşamında önemli bir yeri vardır. Duygu, düşünce ve hayallerini açık ve anlaşılır olarak yazma çeşitli zihinsel becerileri gerektirir. Öğrenciler bu beceriler yoluyla düşüncelerini sıralamayı, sınırlamayı, düzenlemeyi, yazı amacını belirler ve kuralları uygulamayı öğrenirler. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine, tartışmalarına ve beğendikleri anlatımları bularak kullanmalarına bağlıdır (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2005: 152).

Yazı Biçimleri

Bugün yeryüzünde birbirinden çok farklı yazılar kullanılmaktadır. Her ulusun kullandığı yazı sistemi-karakteri geçmişte kullandıklarıyla birebir aynı olmadığı da bilinmektedir. Yazılardaki farklılıklar veya bazı benzerlikler yazı anlayışındaki gelişmenin bir sonucu olmakla beraber kültürel etkileşim ve iletişimin bir sonucu olarak düşünülmektedir (Artut ve Demir, 2007:1).

Okula yeni başlayan öğrencilere etkili ve güzel yazı öğretimi, eğitimcilerin üzerinde durduğu önemli konulardan biridir. Çünkü çocukluk yıllarında öğrenilen beceriler hayat boyu sürmektedir. Bu nedenle çocuklara öğretilecek yazı, yazı biçimi ve yöntemleri konusunda çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Bu araştırmalarda çocuğun zihinsel, bedensel, sosyal gelişimi, psikolojisi dikkate alınarak uygun yazı biçimi ve öğretim yöntemleri belirlenmeye çalışılmaktadır. Okuma-yazma öğretiminde yaygın olarak iki yazı biçimi kullanılmaktadır. Bunlar dik temel ve bitişik eğik yazı olmaktadır. Yazı biçimleri hakkında çeşitli araştırmalar yapılmış ve önemli bulgulara ulaşılmıştır. Son yıllarda ağırlıklı olarak bitişik eğik yazı üzerinde durulmaktadır.

Dik Temel Yazı

Bütün yazı çeşitleri temel yapısını dik temel harflerden alır. Kurallara uygun yazılan harflerin okunuşu kolay ve görünümü güzeldir. Dik temel yazıyı kurallarına uygun yazanlar tüm yazı çeşitlerini kolaylıkla öğrenir (Kılıçkan, 2004:32).

Kısa ve kesik çizgilerle yukarıdan aşağıya ve soldan sağa yazılmaktadır. Düz ve sade çizgiler çizilmektedir. Her çizgi ve harften sonra el kaldırılarak, kalemin yeri değiştirilmektedir. Yazma işlemi seri olarak gitmemekte, sık sık kesilmekte ve her harften sonra boşluk bırakılmaktadır (Güneş, 2007:138). Dik temel harfler üç eşit aralığa yerleştirilir. Büyük harfler aynı boydadır ve iki aralığa yazılır. Küçük harflerde

ise harfin gövdesi, ikinci aralıktadır. Bazı harflerin aşağı ve yukarıya olan gövde uzantıları birinci aralığa, ikinci aralığa ve ya her üç aralığa da sarkabilir. Harflerin yazılış yönleri ok işaretleri ve rakamlarla öncelik sırasına göre gösterilmelidir. Öğretmen, harfleri tahtaya yazarken sesli olarak harflerin yazılışını saymalıdır, böylece harfin kaç hamlede ortaya çıktığı daha iyi kavranabilecektir (Artut ve Demir, 2007:69).

Bitişik Eğik Yazı

Bitişik eğik yazı (eğik el yazısı) okuyup yazan kişinin kullandığı günlük el yazısıdır. Herkesin kullandığı günlük el yazısının biçimi kişilere göre değişir. Çünkü kişilerin el yetisi ve titreşimi farklıdır (Kılıçkan, 2004:65).

Bitişik eğik yazı, harflerin birbirine bağlanarak kelimeler oluşturulan ve 70 derece sağa eğik yazılan bir yazıdır. Bitişik eğik yazı demek, bir harfin bittiği nokta ile bu harften sonra gelen harfin başladığı noktayı birbirine bağlamak demektir (Güneş,2007:138-139). Harflerin bağlantı biçimlerine özellikle dikkat edilmektedir (Artut ve Demir, 2007). Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarına çizgi ve şekillerle başlamak daha uygun olur. Çizgiler yukarıdan aşağıya doğru çizilmeli ve yuvarlak şekiller saatin iki noktasında başlayıp yukarı doğru ilerleyip sola doğru devam ederek bitiş noktasına ulaşmalıdır. Tek çizgilerle yapılan çalışmalar yeterli değildir ve çizgiler mutlaka birbirleriyle birleştirilmelidir (Akyol, 2007). Bitişik eğik yazının öğretiminde harfler ayrı ayrı ele alınarak çalışılmaktadır (Artut ve Demir, 2007). Önce küçük harflerin yazımı ile başlanmaktadır. Çünkü büyük harfler bitişik yazılmamaktadır. Büyük harfler sadece kendinden sonra gelen küçük harfle bitişik yazılmaktadır (Güneş, 2007:139). Birkaç harf öğretildikten sonra öğrenilen harflerin, diğer harflerle olan bağlantıları kavratılarak hece ve kelime alıştırmaları yapılmaktadır. Bitişik eğik yazı yazma işleminde kelimenin yazılışı bitinceye kadar kalemin kağıt yüzeyinden kaldırılmaması gerekir (Artut ve Demir, 2007:32).

Yazı Biçiminin Seçilmesiyle İlgili Tartışmalar

Türkiye’de ilkokuma yazma öğretimine 2005-2006 eğitim öğretim yılında ilk defa bitişik eğik harflerle başlanmıştır. Daha önce 1981 programına göre okuma yazma öğretimi dik temel harflerle yapılmaktaydı. Öğrenci ikinci sınıfın ikinci dönemine geçtiği zaman bitişik eğik yazıyı öğreniyordu. Yazı öğretiminde bitişik eğik yazının kullanılması, tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Yazı öğretimine dik temel

harflerle mi bitişik eğik harflerle mi başlanması gerektiği konusunda çeşitli araştırmalar yapılmaktadır.

Bitişik eğik yazıya geçilme nedenleri 2005 İlköğretim Programında aşağıdaki gibi açıklanmıştır (Vural, 2005):

1. İlkokuma yazma öğrenmeye başlayan öğrencilerin, kalem ellerine ilk aldıklarında eğik ve dairesel çizgiler çizdikleri gözlenmektedir.
2. Öğrenciler anatomik yapıları gereği kalem eğik olarak tutmaktadırlar.
3. Bitişik eğik yazının akıcı ve kesintisiz olması, soldan sağa doğru yazı yönünü desteklemektedir.
4. Bitişik eğik yazı geri dönüşlere izin vermemektedir. Bu durum yazının akıcı ve doğru yönde gelişimini sağlamaktadır.
5. Bitişik eğik yazı, harflerin doğru yazımını desteklemektedir. Harflerin yazılış yönlerinin karıştırılması sorununun ortaya çıkmasını önlemektedir.
6. Bitişik eğik yazıdaki süreklilik düşüncelerdeki sürekliliğe yansımakta, birbirlerini desteklemektedir. Yazıda kazanılan bu akıcılık okuma becerisine de yansımaktadır.
7. Dik temel harflerin ardından bitişik eğik yazı harfleri ile yazmaya başlayan öğrenciler bitişik eğik yazıya geçişte güçlük çekmektedirler. Bu nedenle ilkokuma yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlanmaktadır.
8. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin bitişik eğik yazı harflerini yazmada bir problemle karşılaşmadıklarını ve bu yazı türünden zevk aldıklarını göstermektedir.

9. Bitişik eğik yazının estetik görünümü, öğrencilerin estetik bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bitişik eğik yazı öğretimi ile resim ve müzik derslerinin öğretimleri arasında ilişki bulunmaktadır.
10. Bitişik eğik yazı alışkanlığı, öğrencilerin diğer yazı karakterleriyle yazılmış metinleri okumalarında problem çıkarmamaktadır. Deneysel çalışmalar, öğrencilerin değişik sillerde yazılmış harfleri tanımakta ve okumakta güçlük çekmediklerini ortaya koymuştur.

Akyol (2007) programda yapılan açıklamaların yanında bitişik eğik yazının etkililiğine ilişkin olarak aşağıdaki açıklamaları yapmaktadır:

1. Eğik harflerin sadece bir başlangıç noktası varken dik harflerin farklı başlangıç noktaları vardır. Bu durum çocuk açısından sıkıntılara yol açmaktadır.
2. Eğik harflerin görüntüleri birbirinden farklıdır. Bundan dolayı çocuk harfleri birbirine karıştırmadan yazabilmektedir.
3. Dik temel harflerde sorun, harf yazımında hareketlerin nerede başlayacağını ve nasıl bitirileceğinin kolay öğrenilemeyişidir. Çünkü farklı noktalardan birleştirme söz konusudur. Oysa eğik yazı harflerinin çoğu el kaldırmadan tek harekette yapılmaktadır.
4. Programda seçilen bitişik eğik yazıyla öğretim yönteminde daha fazla kelime öğrenilmektedir.
5. Öğrencilerin yazıları arasındaki yazım farklılıkları azalmaktadır.
6. Bitişik eğik yazıda harfler ayna görüntüsü oluşturmaz. Çünkü bütün harflerin şekilleri birbirinden farklıdır.

Bitişik eğik yazı öğretiminin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olduğu belirtilmektedir. Güneş'e (2007) göre, yapılandırıcı yaklaşım, bilgilerin bütünleştirilerek anlamlandırılmasını ve zihinde yapılandırılmasını öngörmektedir. Yapılandırıcı

yaklaşımında, öğrencinin öğrendiği her bilgi bir sonraki bilginin alt yapısını oluşturmaktadır. Yani bilgiler önceden yapılandırılmış bilgiler üzerine oturtulmakta, ikisi arasında anlamlı bağlar kurulmakta ve bütünleştirilmektedir. Bu işlem bilginin üst üste konulması demek değil bilgi üzerinde düşünülmesi, bilginin anlamlandırılması ve ön bilgilerle yeniden birleştirilmesidir. Bitişik eğik yazı sürekli bağlantılar yapılarak yazılan bir yazı olduğu için öğrencilerin bilgileri zihninde bütünleştirerek yapılandırmasına katkı getirmektedir.

İlkokuma yazma öğretiminin hangi yazı biçimiyle yapılması gerektiği konusunda çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Çalışma sonuçlarında ilkokuma yazma öğretiminin dik temel harflerle yapılması gerektiği sonucunu bulan araştırmacılar (Bektaş, 2007; Coşkun, 2011; Duran, 2011; Şahin, 2008) olduğu gibi bitişik eğik harflerle yapılması gerektiği sonucunu bulan araştırmacılar da (Arslan ve Ilgın, 2010; Arslan, Aytaç ve Ilgın, 2011; Çevik, 2006; Özdemir, 2008; Turan, 2007) bulunmaktadır. Şahin (2008) çalışmasında bitişik eğik yazıyla okuma yazma öğrenen öğrencilerin gazete, kitap okurken zorlandıkları, Duran (2011) ise bitişik eğik yazı harflerin tamamının yazım şekillerinin uygun olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanında Bektaş (2007) öğrencilerin bitişik eğik yazıya uygun olarak yapılan çizgi çalışmalarında, dik yazıya uygun yapılan çizgi çalışmalarından daha fazla zorlandıkları sonucuna ulaşmıştır. Coşkun'un (2011) ve Duran'ın (2011) çalışmalarının bulgularına göre, bitişik eğik yazıdan vazgeçilmesi gerektiği görülmektedir. Buna karşın, Arslan ve Ilgın (2010), öğretmenlerin ve öğrencilerin bitişik eğik yazıyı tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bitişik eğik yazının; güzel (Çevik, 2006; Turan, 2007), akıcı (Çevik, 2006; Özdemir, 2008), estetik olduğu, hızlı yazıldığı (Turan, 2007), kesintisiz ve harflerin doğru yazımını desteklediği için (Özdemir, 2008), tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Arslan, Aytaç ve Ilgın (2011), çalışmalarının sonucunda öğrencilerin okuma hızlarına metnin bitişik eğik ya da dik temel yazı ile yazılmış olmasının etkisi olmadığını belirlemiştir.

Yazı Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler

Öğrencilerin okula, sınıfa uyumları sağlandıktan sonra, ellerine yazma materyalleri verilmeye başlanır. Ellerinde yazı araç ve gereçleri bulunan öğrenciler, yazmaya karşı sabırsızdırlar. Bu durum öğretmenin işini kolaylaştırır. Verilen her materyalin amacına uygun olarak nasıl kullanılacağı öğretilmelidir. Örneğin, kalem ve defterin nasıl tutulacağı, defter sayfalarının nasıl açılacağı, kalemle ve defter sayfası üzerinde yazma, silgi kullanma, vb. bu konulardaki iyi alışkanlıkların, kısa bir devre

içerisinde tamamen öğrenilmiş olması beklenilmemelidir. Bunların tamamen öğrenilmesi çok daha uzun zaman alır (Duran, 2009:35). Yazma eylemi, bir yazı aracıyla yazı yüzeyinin karşılıklı teması ile gerçekleşir. Yazı öğretiminde kullanılacak araç-gereçler, öğretimin verimliliği açısından belirleyici bir etkindir (Duran, 2009, Artut ve Demir, 2007). Yazı öğretiminde; yazı defteri, yazı kalemleri, mürekkepler, silgi, kalemtraş, yazı tahtası, tebeşirler, boya kalemleri, dolma kalemler, kalem sapları ve cetvel kullanılmaktadır.

Kağıtlar, yazının yazılıp saklandığı en temel araçtır. Defter ise öğrencinin hayatı boyunca özellikle de öğrenim hayatında kullanacağı en önemli araçlardan biridir. İlkokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine uygun olarak A5(14,8x21), A4(21x29,7), A3(29,7x42) boyutlarındaki yazı defterleri tercih edilir (Artut ve Demir, 2007:17). İlkokul birinci sınıfta yazı öğretimine üç aralık ve dört çizgiden oluşan güzel yazı defteri ile başlanmaktadır. Birinci sınıfın sonlarına doğru tek aralıklı iki çizgili deftere geçilmektedir.

Yazı çalışmalarına çoğu kez kurşun kalemle başlanır. Kullanılacak kalem kolay yontulur, içi normal koyulukta ve yumuşaklıktadır (Artut ve Demir, 2007). Çok sert ve kalitesiz kalemler kağıt üzerinde kolay hareket ettirilemez. Çocuk doğal olarak kalemi fazla bastırıldığından sürekli kalemin ucunu kırar (Akyol, 2007). Tutuşu zor, aksesuarlı, çok ince, kısa, kalın kalemler veya yaygın olarak kullanılan bastırmalı hazır uçlu kalemlerle yazmak daha güçtür (Artut ve Demir, 2007). Kalın kalemler boyama için uygundur fakat yazma için uygun değildir (Akyol, 2007).

Yazı araçlarından bir diğeri de silgilerdir. Silgilerin yumuşak, kağıtta iz bırakmayanları tercih edilir. Kokulu silgiler, hem sağlık hem de kullanım açısından uygun değildir (Artut ve Demir, 2007:18). Yumuşak ve sildikten sonra iz bırakmayan silgiler tercih edilir. Mürekkepli çalışmalarda silgi kullanmak zordur. Mürekkep silgileri sert olduğu için, dikkatli silinmezse kağıdı tüylendirir veya yırtar. Bu nedenle yanlış yazmamaya özen gösterilmelidir. Silgi soldan sağa doğru çekilerek kullanılır (Kılıçkan, 2004:21). Yazı çalışmalarında öğrenciler, daha özenli, dikkatli yazmaları konusunda uyarılır, silgi kullanımı mümkün olduğunca aza indirilir (MEB, 2000:25).

Yazı tahtası diğer bir yazı aracıdır. Yazı tahtası yeterince büyük ve boyanmış olmalıdır. Yerden yüksekliği 60-65 cm olursa, öğrenciler rahatlıkla kullanabilirler. Yazı tahtasının ekonomik kullanımına özen gösterilmelidir. Yazı tahtasına, en üstten başlayarak yazı yazılmalıdır. Rastgele bir köşesine yazılmamalıdır (Ferah, 2007:137). Tahta kullanımında, satır arası düzen satır sonu yazının eğimi, harf ve

kelime arası boşluklar gibi dikkat edilmesi gereken kurallar öğrenciye yansıtılmalıdır. Tahta, boyutlarına göre üç ya da dört parçaya ayrılarak kullanılabilir. Tahtanın bölünmesi, gözlerin görme açısıyla ilgilidir. Alan genişledikçe bütünü görme ve algılama azalmaktadır (Duran, 2009:36).

Koyu renkli, mat, ışığı yansıtmayan (siyah-yeşil) tebeşirleri kaydırmayan yazı tahtaları kullanışlıdır. Tebeşirlerin ise, yumuşak kolay kırılmayan, toz yapmayan türden olanı tercih edilir (Artut ve Demir, 2007:18). Tebeşir izini kolay silen ve tozları içinde tutan keçeden yapılmış tahta silgileri kullanılmaktadır. Yazı tahtasındaki tebeşir izlerini silerken silgi, yukarıdan aşağıya doğru çekilir (Kılıçkan,2004:21).

Gelişen teknolojiyle birlikte farklı tahtalar kullanılmaya başlanmıştır. Eğitimde kullanılan kara tahtaların çıkardığı tebeşir tozu ve kirlilikten korunmak amacıyla üzerine mürekkepli kalemle yazılan beyaz tahtaya geçilmektedir. Beyaz tahtada kullanılan mürekkepli kalemlerin mürekkeplerinin silinebilir olmasına ve tahtada iz bırakmamasına dikkat edilmektedir. Ayrıca kalemlerin mürekkep doldurulabilir olanları daha kullanışlıdır. Şimdiyse tahtaya yazılanları kaydederek gerektiğinde daha sonra da kullanabilme veya öğrenciler ile paylaşabilme imkanı sunabilen akıllı tahtaya geçilmektedir.

Yazı öğretiminde öğrenciye yazı yazmayı sevdirmek amacıyla çeşitli boya kalemleri kullanılmaktadır. Birinci sınıfta çizgi alıştırmaları ve çözümlene çalışmalarında ilgi çekmek ve çözümlenmeye hizmet amacıyla yazı alıştırmalarında öğrencinin daha iyi motive olması için (MEB, 2000:25) diğer sınıflarda da kenar süslerinde (MEB, 2000, Duran, 2009), yazı başlıklarında, blok, dekoratif yazı ile bezeme, marka, amblem ve afiş tasarımı çalışmalarında pastel, kuru boya, flomaster kalemleri kullanılmaktadır (MEB, 2000:25). Boya kalemleri ile yapılan çalışmalar öğrencilerin, parmak kaslarını ve estetik duygularını geliştirmektedir. Küçük kas gelişimi için yapılan yinelemelerin ve çizgi alıştırmalarının bıktırıcı olmaması için bu kalemler kullanılır. Renkli kalemler çalışmaları monotonluktan kurtarmaktadır (Duran, 2009).

Gelişen teknolojiyle birlikte bilgisayarlar üzerinde herhangi bir metin zahmetsizce yazılabilir, grafikler oluşturulabilir, hatta gazete, dergi ve kitapların sayfa düzenlemeleri yapılabilmektedir. Aynı şekilde bilgisayarlar belgeleri tablolarla, resimlerle, şekillerle, çerçevelerle ve benzer öğelerle zenginleştirilebilmektedir.

Yazıyı Etkileyen Faktörler

Yazı ile verilen mesajın okuyucu tarafından doğru ve eksiksiz olarak anlaşılması için, yazarın yazının mesajını hangi kelimelerle ifade edeceğini, nasıl düzenleyeceğini ve kurallara uygun yazmanın gereğini bilmesi gereklidir (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2005:152). Öğrenciler yazma eylemini sistemli olarak birinci sınıfta, ilkokuma-yazma eğitimi sürecinde öğrenirler (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2005:153). Birinci sınıf çocuğunun yazabilmesi için her şeyden önce elinin kalemi tutabilecek olgunluğa ulaşmış olması gerekmektedir. Ayrıca el olgunlaşmasına koşut olarak göz örnekleri görebilmeli ve yazımı gözlemleyebilmelidir. Yazımın böyle motor becerilerin yanında bilişsel yanı da vardır. Yazarken uyulması gereken kuralları bilmek ve bu kurallara uygun yazmak gerekmektedir (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2005:152). Akyol (2007), oturuş, kas gelişimi, yönler, el tercihi, boşluklar, harfler, yazımında güçlük çekilen harfler, kalem ve kalem tutma yazılacak kağıt ve kağıdın pozisyonu, yazma hızı, çizgi takibi, yazma becerileri, yazıya başlama vb. faktörleri yazıyı etkileyen faktörler olarak tanımlamıştır.

Kasları gelişmemiş olan çocuklar harflerin yazımında zorlanırlar (Taylan, 2001; Özdemir, 2008). Okula başlayan her öğrenci aynı fiziksel gelişimi göstermemiş olabilir. Öğretmen kas gelişimi için hazırlık çalışmalarında nasıl bir sıra takip edeceğini iyi bilmelidir (Taylan, 2001). Keskinkılıç'a (2005) göre, yazmada parmak, el, bilek, kol ve omuz kasları önemlidir. Kas gelişimini tamamlamayan öğrenciler motorsal üretimde zorlanırlar. Kas gelişiminde büyük kaslardan küçük kaslara doğru bir yol izlenmelidir (Öz ve Çelik, 2007:91). Çocuğun; yazmaya başlamadan önce çeşitli oyunlarla el kol kasları geliştirilmeli, kas esnekliği sağlanmalıdır (Güneş, 2007; Öz ve Çelik, 2007:91). Bu çalışmalara yazma etkinliklerinden önce başlanmalı, okulun birkaç haftasında ve sonrasında aralıklarla ama düzenli olarak sürdürülmelidir (Öz ve Çelik, 2007:91). Öğrenci eğer okur-yazar bir aileden geliyorsa, kalem tutma, çizgi çizme ve resim yapma gibi becerileri önceden kazanmış olmaktadır. Ancak, çevresinde kalem tutma ve yazı yazma işlemlerini görmeyen çocukların, okulda yazmaya hazırlanmaları gerekmektedir. Öğretmen el ve kol kaslarını geliştirici çalışmalar yapmalı ve öğrencileri yazmaya hazırlamalıdır. Yazmaya hazırlık olarak el hareketleri, boyama, kalem tutma, serbest çizgi çalışmaları verilmektedir. Öğrencilerin gelişme durumuna göre daha farklı çalışmalarda yapılabilir (Güneş, 2007:218).

Yazmada ilk husus el tercihidir. Sağ eli kullanmak genellikle istenilen bir durumdur ancak öğrenci ısrarla kalemi sol eline alıyorsa onu el tercihi konusunda öğrenci kesinlikle zorlamamalıdır (Keskinkılıç, 2005). Akyol'a (2007) göre, Türkçe de yukarıdan aşağıya ve soldan sağa temel yönlerdir, öğretmen bunlara dikkat çekmeli ve çekerken mutlaka oklar kullanmalıdır. Sağ el ile yazanlar, kağıdı sol el ile tutarlar, sol el ile yazanlar ise, kağıdı sağ elle tutarlar. Eğik yazı için kağıdın sağ elle yazanda sola, sol el ile yazanda ise sağa doğru hafifçe meyilli olması gerekir (Gray, 1964).

Yazmada öncelikle oturma şekline dikkat edilmektedir (Akyol, 2007). Yazı yazma sürecinde rahat ve dik oturma şekli kazandırılmaktadır (Yılmaz, 2006). Çocuk sıraya oturduğu zaman ayakları yere düzgünce basmaktadır (Akyol, 2007:61). Öğrencilerin yazarken çarpık oturması engellenmektedir (Coşkun, 2011). Oturuşta, serbest el de masa üzerinde bulunmalı ve defteri kontrol edecek durumda olmaktadır (Akyol, 2007:61). Duran (2010), "bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi" adlı çalışmasında, yazı öğretiminin kritik aşamalarından birinin yazı yazacak bireyin (çocuk) uygun oturma pozisyonunda olmasının gerekliliğini belirtmiştir. Yazı yazarken uygun bir biçimde oturmanın sağlanması, harflerin doğru biçimde yazılmasını ve bireyin uzun süre oturarak yazı becerisi gösterebilme davranışını olumlu yönde etkileyecektir. Uygun biçimde oturmanın başılamaması bireyde yazı yazmaya karşı olumsuz duygu ve tutumların gelişmesine neden olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Yazı yazarken öğrencilerin göz sağlığını bozacak şekilde durma, yanlış kalem tutma gibi yanlışlıkları zamanında düzeltilmeli ve bunların alışkanlık haline gelmesi engellenmelidir (Coşkun, 2011). Öğrenciler yazı yazarken göğüslerini, yazı masasına dayamadan, her iki kolun üçte ikisini masa üzerinde tutarak, kalçalar sıra ve sandalyeye yerleştirilerek, ayaklar yan yana yere basmalıdır. Kâğıt veya defter, öğrencinin önünde sıra kenarına paralel durmalı; sol el, yazı yazıldıkça kâğıdı veya defteri yukarı, sağa, sola itmek suretiyle göz uzaklığını ayarlamalıdır (Coşkun, 2011:9). Defterlerin sıranın üzerine gereği gibi yerleştirmeleri sağlanmalıdır. Göz ile defter arasındaki mesafe 25-30 cm. civarında tutularak, çalışma sırasında defterin üzerine kapanarak yazan öğrenciler sık sık kontrol edilerek doğru davranışlar kazandırılmasına yönelik uyarılar yapılmaktadır. Defterler, öğrencilerin rahat yazabilecekleri şekilde hafif yan tutulabilir, alt satırlara ve diğer sayfalara geçişte defter, yukarı, aşağı, sağa ve sola kaydırılarak uyarılama yapılır (Yılmaz, 2006:38).

Öğrencinin kalemi yanlış tutması, ellerin çabuk yorulmasına neden olmakta ve güzel yazı yazmasını engellemektedir. Bunu önlemek için öğretmen her öğrencinin kalem tutuşu gözlemlenerek, kalemi doğru tutma alışkanlığı kazandırılabilir. Ancak, öğrencinin kalem tutma biçimi üzerinde zorlama yapılmadan, çocuğun küçük uyarılarla, zamanla kalem tutmada kendilerine en uygun doğru biçimi kazanacaklarını unutmamak gerekmektedir (Öz ve Çelik, 2007:98). Kalemler yumuşak (B serisi 2 veya 3) cinsten olmaktadır. Özellikle çizgi alıştırmalarına ilgi çekmek ve motive etmek amacıyla renkli kuru kalemler de kullanılabilir (Yılmaz, 2006).

Yazı öğretiminde, harfleri yazmada temel yönler, soldan sağa ve yukarıdan aşağıya şeklinde olmaktadır. Öğretmen okuma yazmaya hazırlık aşamasında yönlere dikkat çekmektedir. Yönlere dikkat çekmek için oklar, resimler, şekiller kullanılabilir. Yazım yönüyle birlikte harflerin başlangıç ve bitiş noktaları ile bağlantıları gösterilmektedir. Ayrıca yazı yönünün öğrencinin kas gelişimine uygun olması yazı öğretimini kolaylaştırmaktadır (Güneş, 2007).

Yazmada cümleler, kelimeler, harfler arası ve sayfa kenarlarındaki boşluklar dikkate alınmalıdır. Okunabilirlik ve estetik açıdan bunlar önemlidir. Öncelikle sayfa kenarlarında bırakılması gereken boşluklar vurgulanmalıdır. Daha sonra da sırasıyla harfler, kelimeler ve cümleler arası boşluklara çocukların dikkati çekilmelidir (Akyol, 2007:63).

Yazı çalışmalarında kullanılan tüm materyallerin öğrencilere uygun olması gerekir. Bu amaçla kullanılan kalem, kağıt, defter vb. seçiminde öğrencinin sahip olduğu gelişimsel özellikler göz önünde bulundurulmaktadır. Yazı öğretiminde araç görevi üstlenecek metinlerin seçimi rastgele değil, öğretilecek harf, kelime ve cümleyi kapsayacak şekilde yapılmaktadır (Özdemir, 2008). Öğrenilen kelime ve cümleleri içeren metinler seçilmektedir (Güneş, 2007). Anlamli metinlerin seçilmesine özen gösterilebilir.

Yazı Öğretimi

Yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir. Bunun için öğrencilerin dinledikleriyle okuduklarını iyi anlamaları ve beyinde yapılandırmaları gerekmektedir. Yazma sürecine beyinde yapılandırılmış bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır. Bilgilerin doğru olarak yazılması, düşünme becerilerinin gelişimiyle ilişkili bulunmaktadır (Keskinkılıç, 2007).

Yazma, konuşma gibi bir anlatım yoludur. Ancak ondan ayrı becerileri de gerektirir. Öğrencilerin bir konuda istenileni uygun bir biçimde yazması, onların konuşma ve düşünme yetilerine bağlıdır. Bu yönden yazma çalışmalarını konuşmalara bağlama, yazılı anlatma etkinliklerinin çıkış noktası olacaktır. Çünkü öğrencilerin okul içi ve okul dışı hayatlarında ilk başvurdukları anlaşma aracı konuşmadır (Özdemir, 2008:14). Konuşma diliyle yazı dili arasında bağ kurmak için öğretmen çocukların ağızından çıkan sözcük ya da cümleleri zaman zaman tahtaya yazmalıdır. Bu yazmanın amacı çocukların ağızdan çıkan sözcüğün yazılabildiğinin algılanmasını sağlamaktadır (Allen and Allen 1966, Staffer 1980, Akt:Çelenk,2007).

Yazma, öğrencilerin hayatlarının sonuna kadar kullanmak zorunda oldukları bir beceridir (Tonyalı, 2010:36). Bu beceri ilköğretim döneminde öğrencilere kazandırılması gereken (Tonyalı, 2010, Yılmaz ve Özer, 2011), ilköğretimin en temel konu ve koşullarından biridir (Artut ve Demir, 2007). Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde kağıda aktarabilmeleri iyi bir yazma eğitimi almalarıyla mümkün olur (Yılmaz ve Özer, 2011:286). Yazma süreci okul öncesinden başlayarak (Yılmaz ve Özer, 2011, Artut ve Demir, 2007) resimlerle, el, kol hareketleriyle, çizgilerle (Artut ve Demir,2007) ve karalamayla (Artut ve Demir, 2007, Yılmaz ve Özer, 2011) çocuğun gelişim sürecine ortam sağlayan anlamlı bir etkinliktir (Artut ve Demir, 2007). Okula başladığında kazanmış olduğu bu ön bilgi, onun yazı çalışmalarına fayda sağlayacaktır (Yılmaz ve Özer, 2011:286). Yazma eylemi sürecinde edinilen davranışlar ve tarz, ancak ilköğretim birinci sınıftan itibaren gerçekleşebilir. Bu anlamda okul, en etkili ve en verimli ortamlardan biridir.

Yazı öğretimi, öğrencilerin kendilerini, duygularını, düşüncelerini, isteklerini, hayallerini ifade etmelerini sağlamak için, onları cesaret ve zevk eşliğinde geçmiş birikimlerinden faydalanarak bir adım daha ileri seviyede yazabilir duruma getirebilmelidir (Yılmaz, 2008:212). Yazı öğretiminde hedef yazma becerisini kazanmış olan çocuğun, güzel (Özdemir, 2008) işlek, (Özdemir, 2008, Çelenk, 2002) doğru, (Çelenk, 2002) hızlı, (Çelenk, 2002, Yılmaz, 2006) okunaklı ve akıcı bir yazma yeteneğini kazanmasıdır (Yılmaz, 2006). Yazı becerisinin kazandırılması diğer derslerin başarısını da önemli ölçüde etkilemektedir (Özdemir, 2008:13). Arıcı (2007), bireyin duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilmesinin sadece Türkçe dersi için değil, diğer derslerdeki akademik başarısı için hatta bütün yaşamı için gerekli olduğunu belirtmektedir. Yazma çalışmalarında merkezde daima öğrenci olmalıdır. Öğrenciyi öğretmenin bulunduğu seviyeye çekmekten ziyade, öğrenciyi kendi bulunduğu seviyeden kapasitesi ve algılama-anlama gücü nispetinde

yukarılara doğru çağırarak temel anlayış olmalıdır. Her öğrenci çeşitli nedenlerden dolayı farklı yapı ve seviyededir. Dolayısıyla yazma etkinlikleri de öğrenciye göre olmalıdır (Yılmaz, 2008:213).

Yazmayı öğrenmek bir beceri işidir. Yazının kurallarını öğrenmek kolaydır; fakat uygulamak zordur. Uygulama aşaması; ne bilindiğini, ne kadar bilindiğini, bilinenlerde ne kadar var olduğunu somut bir biçimde ortaya koyar. Bu nedenle, yazmayı öğrenmeye çalışan kişi, içinde bulunduğu sürecin ciddiyetini iyi anlamalı ve karşılaşılabileceği olumsuzluklara direnmeyi öğrenmelidir (Akbayır, 2010:7-8).

Türkiye’de okuma- yazma öğretimi birlikte gerçekleştirilmektedir (Öz ve Çelik, 2007). Türkiye’de yazma öğretimi, 1981 İlkokul Programına göre “dik temel yazı ile cümle yöntemi” kullanılarak yapılmıştır ve 2005 İlköğretim Programı’na göre “bitişik eğik yazı ile ses temelli cümle yöntemi” kullanılarak yapılmaktadır. Cümle yönteminde yazmada hazırlık dönemi olup basit cümlelerle başlanarak ilerlenirken, ses temelli cümle yönteminde seslerden cümlelere gidilir.

Cümle yöntemi ile yazma öğretiminde dik temel yazı kullanılır. Yazma etkinliklerine “hazırlık” çalışması ile başlanmaktadır. Hazırlık devresi tamamlandıktan sonra, cümle verme, kelime tanıma, hece tanıma, harf seslerinin adlarını duyma devreleri gelir (Öz ve Çelik, 2007).

Hazırlık aşamasında kalem ve defter tutmanın öğretilmesinden sonra, önce sayfa üzerine serbest çizgiler çizmeleri, bir tür karalama yapmaları sağlanmalıdır (MEB, 2000:28-29). Hazırlanmış alıştırmalar üzerindeki çalışmalarla soldan sağa yazılacağı fikri verilmelidir. Yukarıdan aşağıya, soldan sağa yuvarlak eğik çizgiler çizme alışkanlığı vermek için türlü alıştırmalar yaptırılmalıdır (MEB, 2000; Öz ve Çelik, 2007). Yazıya geçişten önce, çizgi alıştırmaları kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru yaptırılır. Dik çizgiler, yukarıdan aşağıya; yatay çizgiler soldan sağa doğru çizdirilir. Yuvarlak çizgi saat kadranı 2 noktasından başlayarak, sola doğru eller kağıttan kaldırılmadan aynı noktaya gelene kadar çizilir. Bu çizgi alıştırmaları, sırasıyla havada, sıra üzerinde, tahtada yaptırılır, daha sonra alıştırma kitaplarına, deftere çizdirilerek pekiştirilir. Öğrencilerin harfleri yanlış yazdıkları gözlemlenirse, düzeltme işi üzerinde ısrarla durulmalıdır. Harfler ve kelimeler arasında bırakılan boşluklar göze hoş gelecek şekilde, dengeli ve uyum içinde olmalıdır. Harf, kelime ve satır aralarındaki uyum, kolay ve rahat okunabilirliği sağlamak içindir (MEB, 2000:28-29). Öğrenciler cümle ve kelimelerin önce

söylenmesini sonra okunmasını daha sonra yazılmasını öğreneceklerdir (MEB, 2000).

Her cümle öğretmen tarafından tahtaya yazılırken öğrencilerin yazının yazılış şekline ve boylarına dikkat etmesi sağlanır. Sonra öğrenciye öğretilen cümlenin fişi dağıtılır ve öğrenci cümleyi defterine yazar. Yeteri kadar cümle öğretildikten sonra (Binbaşıoğlu, 2004), cümleler kelimelere, kelimeler hecelere ayrılarak yazılır ve kelimelerden ayrı cümleler oluşturulur ve en sonunda alfabeyi oluşturan harflerin adları öğretilir (Öz ve Çelik, 2007, Binbaşıoğlu, 2004, Güteryüz, 2002).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan Türkçe programında ilk okuma ve yazma çalışmalarının yürütülmesinde uzun yıllar uygulanan “Cümle Yöntemi” nden “ Ses Temelli Cümle Yöntemi” ne geçilmiştir (Akyıldız, 2006). Yazı öğretiminde, öğrencilerin gelişimine uygun olarak bitişik eğik yazı harfleri kullanılmaktadır (Öz ve Çelik, 2007).

Ses temelli Cümle Yönteminde öğrencinin gelişimine uygun olan bitişik eğik yazı harfleri kullanılır. İlkokuma yazma öğretimine hazırlık çalışması ile başlanmaktadır. Yuvarlak ve bitişik devam eden çizgiler çizilmektedir. Akyol'a (2007) göre, yukarıdan aşağıya doğru çizilmeli ve şekiller saatin iki noktasında başlayıp yukarı doğru ilerleyip sola doğru devam ederek bitiş noktasına ulaşılmalıdır. Tek çizgilerle yapılan çalışmalar yeterli değildir ve kullanılan çizgiler mutlaka birbirleriyle birleştirilmektedir.

Hazırlık çalışması tamamlandıktan sonra ses öğretimine geçilir. Öğrencinin sesi fark etmesi için gerekli çalışmalar yapılmaktadır. Sesin içinde geçtiği sözcüklerin yer aldığı görsellerle, öykülerle, hayvan sesleriyle (Samancı, 2007) çeşitli şarkılarla (Samancı, 2007, Akyıldız, 2006) tekerleme ve canlandırma ile ses öğrenciye hissettirilir (Akyıldız, 2006). Günlük hayatta kullandıkları sözcüklerden veya sınıfında bulunan arkadaşlarının isimlerinden yola çıkarak sesin içinde bulunduğu çeşitli örnekler verilir (Samancı, 2007). Sonra tek tek harflerin yazılışı öğretilir. Harflerin öğretilmesinde acele edilmemelidir. Bir harf iyice kavratılmadan diğer bir harfe geçilmez (Öz ve Çelik, 2007). Öğrencinin sesi (harfi) fark etmesi için gerekli çalışmalar yapılmalıdır (Samancı, 2007). Harf üzerinde öğrencilere yeterli sayıda alıştırmayı yaptırılır. Deftere yazılanlar, öğretmen tarafından kontrol edilir (Öz ve Çelik, 2007). Harf yazma çalışmaları bittikten sonra ebatlar üzerinde durulmalı ve küçük harfler büyük harflerin yarısı kadar olmalıdır. Son olarak da üst ve alt uzantılar üzerinde durulur. Harf çalışmaları yaparken harfler arası ve kelimeler arası

boşluklara dikkat çekilir (Akyol, 2007). Anlamalı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere, cümlelere ve metinlere ulaşılmaktadır (Akyol, 2007, Akyıldız, 2006). İlk okuma yazma öğretimi, kısa sürede cümlelere ulaşılacak şekilde düzenlenmektedir (Akyol, 2007:87). Bu yöntemde diğer seslerin verilmesi beklenmeden eldeki malzeme kullanılarak anlamlı kelime ve cümlelere hızlı bir şekilde ulaşılmaya çalışılır (Akyıldız, 2006:59).

Akyol'a (2007) göre, ses temelli cümle yönteminde yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler, kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması öğrencinin bilgilerini yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. Bu yönüyle ses temelli cümle yöntemi, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun bir yöntemdir. Bu yöntemle yazma öğretiminde, çok sayıda hece, kelime, cümle ve metinlerle çalışılmaktadır. Bu durum öğrencilerin cümleleri ezberlemesini engellemekte; tam tersine, cümleyi anlayarak öğrenmesini gerektirmektedir. Böylece öğrencilerin anlama düzeyleri gelişmektedir (Öz ve Çelik, 2007:83).

Ses Temelli Cümle Yöntemiyle sadece okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmamakta dinleme, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanlarına yönelik becerilerin de eşgüdüm içerisinde geliştirilmesi düşünülmektedir (Göçer, 2008:28). Ses Temelli Cümle Yöntemi, düşünen, anlayan, eleştiren, sorgulayan, sorun çözen, bilgi üreten öğrencilerin yetiştirilmesine temel olmakta ve öğrencilerimizin geleceğine yön vermektedir (Güneş, 2007:200).

Yazmada konuşma ve düşüncelerin yazı ile tespiti söz konusu olduğundan, öğrenciye bu becerinin nasıl öğretildiği meselesi de önem taşımaktadır (Ferah, 2007: 15). Yazı öğretiminde ilk iş yazıya hazırbulunuşluk düzeyini yükseltici çalışmalarda öğrencide güçlü bir yazma arzusu ve isteği uyandırmak olacaktır. Bütün öğretmenlerin bilmesi gereken bir nokta şudur ki yazma eyleminde öğrenciler kendi becerileriyle yüz yüze geldiklerinde kendilerini yetersiz olarak algılayabilirler. O anda öğretmenden kendilerini güdüleyici destek bekleyebilirler. Öğretmenin gerçekleştireceği öğretme öğrenme etkinliği ne kadar güçlü olursa olsun, öğrenen birey öğrenme istek ve arzusuyla dolu olmadıkça, etkinliğin gerçekleşme düzeyi düşük olacaktır (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2005:180). Akyol'a (2007) göre, rahat bir şekilde yazı yazmayı öğrenebilmek için bazı noktalara dikkat etmek gerekmektedir. Öncelikle öğretmenlerin iyi bir günlük plan hazırlaması gerekmektedir. Bu plan dahilinde öğrencilerin öğretilen harfleri kabul edilebilir şekilde yazabilmesi ve ne yazacağını hatırlayabilmesi için çalışılması gerekmektedir. Her şeyden önce harf

yönlerinin doğru takip edilmesine çok dikkat edilmeli çünkü yanlış kazanılan bir becerinin doğrusunu kazandırmaya çalışmaktan daha zor bir çalışma yoktur. Öğrencilerin eğitim hayatlarında onlar için en yakın ve en önemli model öğretmenlerdir. Bu model olma durumunu öğretmenin hayatı boyunca hiç unutmuyarak yaşaması gerekir. Öğretmenin tahtaya yazdığı yazı, öğrencinin defterine attığı imza, öğrencinin yazısı için söyledikleri öğrenciler için unutulmayacak söz ve tavırlardır (Yılmaz, 2008:211). Öğretmenler yazı öğretiminde yönergeler kullanmaktadır. Öğrencilerin harflerin nasıl oluşturulacağını anlayabilmeleri için yönergeler kinestetik tabanlı verilmektedir. Harfleri sunarken, öğrenciler harfleri önce havada yazmaktadır. Öğretmenler öğrencileri kalem kullanmadan önce sıralarında takip etmektedir. Öğrenciler harfleri yazmaya başladığında, harfi oluşturmak için gerekli olan hareketi ezberlemelidir. Küçük harflerin kullanılacağı bir metin oluştururken, öğrenciler 'aşağı doğru çiz, karşıya doğru çiz' diyebilirler. Kısa süreli eğitim periyodları daha etkili olacaktır. Günde on ya da on beş dakika yeterli olacaktır. Ancak, yazı becerileri heceleme, yazma çalışmaları ya da öğrencinin yazı yazarken geçirdiği süreçte uygulanabilir (Gunning, 2010:490-491).

Yazı yazma tekniği, öğrencilere, ilköğretim döneminde kavratılmaya çalışılmakta, daha sonraki eğitim kademelerinde de geliştirilmektedir. İlköğretim birinci ve ikinci kademedeki Türkçe derslerinde kopya (görülenlerin bakarak yazımı) ve dikte (dinlenenlerin anlaşılacak yazımı) çalışmaları ilköğretimde yazma becerisine temel teşkil eden etkinliklerdendir (Göçer, 2010). Dikte öğretmen tarafından hazırlanmış olan okuma parçalarının öğretmen tarafından uygun aralıklarla okunması ve öğrencilerinde öğretmenin söylediğini yazmasıdır. Kopyalayarak yazma ise, dikteden farklıdır. Kopyalayarak yazma, öğrenci, metne bakarak, gördüğünü aynen yazmasıdır (Karanlıktagezer, 1977:123).

Dikte

Dikte, dinlenen bir metnin yazıya geçirilmesi işidir (Göçer,2010). Derlenen bir metnin aynen yazılması işine ise "dikte yapma" denir (Yılmaz, 2008:216). Bazı kaynaklarda söylenen yazma (Baydık ve Kudret, 2012) bazı kaynaklarda dikte (Göçer,2010, Akyol, 2007, Karadağ, 2005) bazı kaynaklarda ise yazdırım (Nas, 2003) olarak kullanılmaktadır.

Dikte çalışması yazı öğretiminde farklı amaçlarla kullanılmaktadır. Araştırmacılar bazıları dikte çalışmalarını test etme aracı olarak kullanırken (Bayram ve Erdemir,

2006; Erden, Kurdoğlu, Uslu, 2006; Gocer, 2010; Nas, 2003; Yıldız ve Ateş, 2010) bazıları da yazmayı öğrenenin yeterliliğini geliştirmek için iyi bir öğrenme tekniği olarak kullanmaktadır (Rahimi, 2008). Dikte (yazdırım), yazım yanlışlarını ortaya çıkaran bir çalışmadır, yazmayı öğretici bir çalışma değildir. Çocukların edindikleri yazıma ilişkin becerilerini denetlemek (kontrol etmek) için uygulanır. Bir başka deyişle, dikteye, çocukların, yazım düzeylerini anlamak ve bir kuralın öğrenilip ğrenilmediğini denetlemek için başvurulabilir (Nas, 2003:226). Diğer yandan dikte çalışması ile öğrencilerin bilmediği kelime ve kavramlar, iyi öğrenemediği kelimeler kolaylıkla ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin çoğu, belli bir kelimeyi yazamamışlarsa, bu kelime veya cümle üzerinde tekrar durulur. Ortak hatalar üzerinde mutlaka durularak öğrencinin düzeltmesi için cümle veya kelimenin yeteri kadar tekrarı yapılabilir (Karanlıkagezer, 1977:123-124). z (2006), dikte ile kelimelerin yazılışlarının ğretilmeyeceğini, üzerinde durulmuş kelimelerin, ne dereceye kadar doğru yazıldığını kontrol etmek için kullanılabileceğini savunmaktadır. Akyol'a (2007), göre yazı ğretimi sadece kompozisyon yazmak değildir. Öğrencilere yazma becerisi kazandırırken kurallara uygun kompozisyon yerine dikte ve kopyalama çalışmaları yaptırılmalıdır. Dikte yöntemi, öğrenciyi pasif duruma getirmesinden dolayı eleştirilse de öğrencilerin yazım kurallarını öğrenip öğrenmediklerini tespit etmek (Elbir, 2005:67) ve yazma becerisini geliştirmek amacıyla sıklıa kullanılmaktadır (Karadağ, 2005).

Dikte alışmalarında; Türkçe yazım kurallarına uygun yazabilme, dinleme becerisi kazanma, bir işi zamanında bitirebilme, el, göz ve zihin koordinasyonunu sağlayabilme amaçlanır (Elbir, 2005). İlk sınıflarda dikte çalışmalarına yer verilmelidir (nalan, 2006:100). Yapılan araştırmalara göre, öğrencilere haftada iki gün onar dakika yaptırılacak dikte çalışmaları, yazma, telaffuz, sözcük dağarcığı vb. alanlarda dikkate değer gelişim sağlamaktadır (Yangın, 2002:124).

Dikte alışması hazırlık, uygulama ve değerlendirme olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Hazırlık aşamasında metin seçimi yapılmaktadır. nalan'a (2006) göre, dikte çalışmaları içerik olarak yıldırıcı olmayan, anlaşılır, hata yapma olasılığı en alt düzeyde olan, o zamana kadar yazımı üzerinde durulmuş kelimelerden oluşan metinlerle yapılmalıdır. Dikte yapılacak metin; öğrencilerin yaş ve düzeylerine uygun olmalıdır, konusuyla sınıfa uygun ve öğrencilere okutulmaya elverişli olmalıdır, o zamana kadar imlası üzerinde durulmuş kelimelerden meydana gelmelidir, öğrencilerin yazamayacakları kadar g kelimeler bulunmamalıdır, kolaylıkla yazacaklarına şüphe olmayan parçalarla da zaman harcanmamalıdır (z, 2006).

Ayrıca metin en çok on dakikada yazılabilecek uzunlukta olmalıdır (Nas, 2003; Öz, 2006; Yangın, 2002).

Dikte çalışmasının uygulama aşamasında sınıf içinde öğretmenin dikte çalışmasını nasıl yaptığı yer alır. Nas'a (2003:226) göre, dikte çalışmalarında önce, yazdırılacak yazıda çocuklar için yeni sayılacak sözcükler varsa bunlar tahtaya yazılır, anlamları açıklanır. Daha sonra, öğretmen yazıyı okur. Bir seferde çocukların anlayabilecekleri sayıda sözcük söylenmelidir. Okunanları çocuklar yazarlar. Gerekirse yazı bir kez daha okunabilir.

Dikte çalışmasının son aşaması değerlendirmedir. Dikte çalışmalarında öğrenci yazılarının kontrolü önemlidir (Elbir, 2005). Yazıların değerlendirmesi öğrencilerle ilgili önemli bilgiler sağlar (Gunning, 2010).

Yazıların Değerlendirilmesi

Ölçme ve değerlendirme, öğretimi tamamlayan bir süreçtir. Bir dersle ilgili öğretme-öğrenme sürecinin istenen ürünleri eksiksiz olarak vermesi bu sürecin adım adım izlenmesine ve her adımda görülen eksiklik ve aksaklıkların daha sonraki adıma geçmeden giderilmesine bağlıdır (Özçelik, 1987:4). Ölçme değerlendirmenin amacı öğrencilerin yetersizliklerini tespit etmek ve öğretim süreci içerisinde gidermektir. Onun için ölçme değerlendirme süreklilik gerektirmektedir (Akyol, 2007:144).

Öğrencilerin yazılarının incelenip düzeltilmesi, onların yazmaya motive edilmesi yazı becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilir (Yılmaz ve Özer, 2011). Öğretmenler sınıflarındaki öğrencilerinden çeşitli zamanlarda topladıkları biriktirilmiş yazı örnekleri ile karşılaştırarak öğrencilerinin ilerlemelerini gözlemlemişlerdir (Gray, 1964). Yazma çalışmaları yazım düzeyini denetlemeye yardımcı olur ancak, bu çalışmalar bir yoklama biçiminde değil, sürekli bir gözlem ve denetleme ile izlenmelidir (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 1995). Öğretmen değerlendirme yaparken önce yazıları gözden geçirir. Öğretmen yanlışları bulur, yanlış düzeltmek yerine, yanlışın altını çizmesi ve düzeltme işini öğrenciye bırakması gerekmektedir. Yazılarla ilgili genel kanaatler, yazının üstüne veya altına, öğrenciyi yüreklendirmek için yazılabilir (Kazan, 2005).

Dikte çalışmasında öğrencinin yazı gelişimini görmek amacıyla değerlendirmenin yapılması dikte çalışmasının en önemli parçasıdır. Elbir'e (2005) göre, öğrencilerin gelişimini görmek için her öğretmen bir dikte takip formu oluşturabilir. Dikte takip formu'nda yer alabilecek bazı özellikler: metne uygun noktalama işaretleri

kullanabilme, kelimeleri Türkçe imla kurallarına uygun olarak yazabilme, metni zamanında ve eksiksiz olarak tamamlayabilme, harfleri Türkçe yazı karakterlerine uygun olarak yazabilme ve yazdığı metni uygun bir biçimde paragraflara bölebilmeye şeklinde sıralanmaktadır.

Öğretmenler, öğrenci yazılarını değerlendirmek amacıyla yazı değerlendirme araçları kullanmaktadır. Araştırmacılar yazıları değerlendirirken yazıyı çeşitli faktörlere göre incelemektedir. Her faktör çeşitli şekillerde derecelendirilmektedir. Yazı değerlendirmede; Bayraktar (2006) ve Yıldız ve Ateş (2010) üçlü derecelendirme, Akyol (2007), Calp, (2009), Güneş (2007), Öz ve Çelik, (2007), Vural (2005) ve Yılmaz, (2006) dördü, Coşkun (2011) ve Yıldız (2010) beşli şekilde, derecelendirme kullanmıştır. Araştırmacıların yazıyı değerlendirme faktörleri incelendiğinde yazıyı; yazı düzeni (Akyol, 2007; Calp, 2009; Güneş, 2007; Öz ve Çelik, 2007; Vural, 2005; Yılmaz, 2006), yazı büyüklüğü (Akyol, 2007; Calp, 2009; Güneş, 2007; Öz ve Çelik, 2007; Vural, 2005; Yıldız, 2010; Yılmaz, 2006), yazı yönü (Bayraktar, 2006; Duran, 2010), satır çizgisine yazma (Akyol, 2007; Bayraktar, 2006; Calp, 2009; Güneş, 2007; Öz ve Çelik, 2007; Vural, 2005; Yıldız, 2010; Yıldız ve Ateş, 2010; Yılmaz, 2006; Yılmaz, 2008), boşluklar (Akyol, 2007; Bayraktar, 2006; Calp, 2009; Coşkun, 2011; Güneş, 2007; Öz ve Çelik, 2007; Vural, 2005; Yıldız, 2010; Yıldız ve Ateş, 2010; Yılmaz, 2006; Yılmaz, 2008), biçim (Yıldız ve Ateş, 2010; Yılmaz, 2008), harflerin yazılış biçimi (Akyol, 2007; Calp, 2009; Güneş, 2007; Öz ve Çelik, 2007; Vural, 2005; Yılmaz, 2006), yazının temizliği (Akyol, 2007; Calp, 2009; Güneş, 2007; Vural, 2005; Yıldız, 2010; Yılmaz, 2006), okunaklılık (Bayraktar, 2006; Yılmaz, 2008), yazı eğikliği (Bayraktar, 2006; Coşkun, 2011; Yıldız, 2010; Yıldız ve Ateş), harfleri bağlama, (Bayraktar, 2006; Coşkun, 2011; Duran, 2010), harflerin alt ve üst uzantısına dikkat etme (Bayraktar, 2006), harflerin başlangıç ve bitiş noktaları, noktalı (ç, i, j, ö, Ğ, ü) ve çizgili (f, ğ, t,z) harflerin yazımı (Coşkun, 2011) harflerin yüksekliği ve genişliği (Coşkun, 2011; Yıldız ve Ateş, 2010), okunaklılık, hız (Duran, 2010), yazım ve noktalama (Bayram ve Erdemir, 2006; Duran, 2010; Yılmaz, 2008) yönlerinden inceledikleri görülmüştür. Kazan'a (2005) göre, yazıların değerlendirilmesinde kullanılan ölçütlerden bazıları; yazıda kullanılan harfler doğru şekilde yazılması, yazıda imla kurallarına uyulması, yazıda noktalama işaretlerinin yerli yerinde kullanılması, kullanılan noktalama işaretlerinin gerekli kıldığı imla değişikliklerinin yapılmasıdır.

Değerlendirmenin diğer bir boyutu da sonuçların öğrencilerle paylaşılmasıdır. Temizkan'a (2008) göre, değerlendirme sonuçlarının öğrenci ile paylaşılması

gerekmektedir. Böylece öğrenci yazdığı yazının neresinde hata yaptığını görmekte ve bunun doğru biçimlerini de öğrenmektedir. Böylece bir sonraki yazı çalışmasında aynı hataların tekrarlanma olasılığı azalacaktır. Kazan'a (2005) göre, öğrenci bir yazıdaki yanlışlarını görmekle yazma yanlışlarından kurtulamaz ancak, zaman içinde çalışarak bu yanlışlardan kurtulabilir. Ayrıca Sassoon'a (2003) göre, çocuklar kendi yazı örneklerini saklamaktan ve ne derece geliştiklerini görmekten keyif alırlar. Öğrenciler kendi yazı örneklerini dosyalama konusunda desteklenmelidir. Eğer öğrencilere kendi yazılarını değerlendirme becerisi sağlanırsa ilerleme yolunda öz eleştiri ve ihtiyaçları olan motivasyonu kazanmalarına yardımcı olunur. Gunning'e (2010) göre, öğrenciler aynı zamanda kendi yazılarını değerlendirmeyi öğrenmelidir.

Arslan 'a (2012) göre, yazı değerlendirmeleri sonucunda öğrenciler, yazı yazmayı öğrenenler, yazı güçlükleri yaşayan ve yazamayan öğrencileri belirlemeye yardımcı olmaktadır. Sassoon'a (2003) göre, öğretim yöntemi ya da öğretim şekli ne kadar iyi olursa olsun bazı öğrenciler okul hayatlarının bazı aşamalarında yazı problemleri yaşayacaklardır. Öncelikle öğrencinin yazma yanlışlarını zorlanmadan mı yoksa öğretimdeki bazı eksikliklerden mi kaynaklandığını bilmek gerekir. Farklı araştırmacılar çalışmalarında dikte çalışmalarında öğrencilerin yaşadığı sorunları belirlemeye çalışmıştır. Her araştırmacı çeşitli sonuçlar ortaya koymuştur. Erden, Kurdoğlu, Uslu (2002), araştırmaları sonucunda, dikte çalışmalarında karşılaşılan sorunları harf atlama, sözcük atlama, hece atlama, ters yazma, harf karıştırma, birleşik yazma, hece ayırma, sözcük ekleme, sözcüğü yanlış yazma, imla hataları, yavaş yazma, hatasız yazma, yazamama olarak ifade etmiştir. Karadağ (2005) ve Bektaş (2007) dikte çalışmalarında en büyük sorunun harf eksikliği olduğunu ifade etmiştir. Akyol (2007), öğrencinin yazma sorunları arasında, yazı çizgilerine dikkat etmemek, harfler, kelimeler, cümleler arası boşluklarla kenar boşluklarına dikkat etmemek, kelimeleri yanlış heceleme ve organizasyon sorunları olduğunu belirtmiştir. Bayraktar (2006), çalışmasında öğrencilerin yazılarının estetik beğeni uyandırmamasının nedenini öğrencilerin özellikle dikte çalışmalarında hızlı yazabilmeyi ön plana alıp yazının güzelliğini ikinci plana atmaları olduğunu vurgulamıştır.

Yazılı eserlerin analitik ya da bütüncül değerlendirmeleri öğrencinin yazı yazma becerileri ile ilgili kesinlikle bilgi sağlamaktadır. Ancak, yalnızca yazılı eserin son halini dikkate alarak, öğrencinin yazı yazma sürecindeki kontrolünü değerlendirmek oldukça zordur. Yazı yazma sürecinde öğrencinin kontrolünü değerlendirme öğrencinin gözlemlenmesini, süreç içinde, sınıfta yazma sürecinin ve öğrencinin

gelişimini destekleyen değerlerin gözlemlenmesini gerektirmektedir (Lipson & Wixson, 2009).

Bütüncül ve Analitik Değerlendirme

İyi yapılandırılmış rubrikler hem öğretmene hem de öğrenciye önemli beceriler üzerinde odaklanma şansı sağlar. Etkili olması için rubriklerin tutarlı olması gerekir. Üç ila beş arası değerlendirme kriteri içermelidirler. Yoksa hem öğrenci hem de öğretmen detaylarda kaybolur. Her değerlendirme kriteri öğretilebilir bir beceri içermelidir. Rubriği geliştirmenin ilk basamağı değerlendirilecek işin ya da performansın özelliklerini belirlemektir (Gunning, 2010).

Bütüncül puanlamada, değerlendirme tüm yazının bir derlemesi olarak ele alınır. Analitik puanların aksine bütüncül puanlama “genel izlenime dayalı” tek bir puanlama oluşturur (Arter & McTighe, Akt:Lipson & Wixson, 2009). Öğretmen örneğe bir bütün olarak yaklaşır. Genel olarak etkili olup olmadığına bakılmaktadır. Bütüncül olarak puan verirken iyi, orta ya da zayıf olarak değerlendirme yapabilir. Bütüncül puanlama yazıyla ilgili genel izlenimi kazanmada mükemmel bir araç iken analitik puanlama öğretmene öğrencinin yazısındaki güçlü ve zayıf olduğu noktaları göstermede yardımcı olur (Gunning, 2010). Bazen öğretmenler ya da değerlendirmeyi yapan diğer insanlar, yazıyı bileşenleri açısından analiz etmek ister. Analitik puanlama yaklaşımı kullanıldığında, öğretmenler belirli yazı becerileri ya da yazılı eserin özellikleri açısından yaklaşır ve tüm eser açısından değerlendirir. Genellikle, puanlar ya da notlar birçok bileşene verilir ve daha sonra bunlar toplanarak son puan oluşturulur (Lipson and Wixson, 2009).

İlgili Çalışmalar

Bu bölümde yazı öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Erden, Kurdoğlu, Uslu (2002), İlköğretim Okullarına Devam Eden Türk Çocuklarının Sınıf Düzeylerine Göre Okuma Hızı ve Yazım Hataları Normlarının Geliştirilmesi adlı çalışmalarında, yaş ve sınıf düzeylerine göre okuma hızları ve yazım hatalarının belirlenmesini amaçlamışlardır. Tarama modelinde bir çalışmadır. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nce üst, orta ve alt sosyoekonomik düzeyleri temsil edebileceği önerilen ilköğretim okulları arasından seçkisiz yöntemle seçilen okullarda 1-5'inci sınıflara devam eden öğrenciler örnekleme oluşturmuştur. Uzman görüşü ile oluşturulmuş standart bir metin yüksek sesle okunarak çocuğun duyduğunu yazması istenmiş ve yazım hataları saptanmıştır. Araştırmanın sonunda dikte çalışmalarında karşılaşılan sorunları harf atlama, sözcük atlama, hece atlama, ters yazma, harf karıştırma, birleşik yazma, hece ayırma, sözcük ekleme, sözcüğü yanlış yazma, imla hataları, yavaş yazma, hatasız yazma, yazamama olarak belirlenmiştir.

Rosenblum, Weiss, Parush'un (2004), araştırmalarının amacı yazı sürecinin dijital temelli değerlendirilmesi ile geleneksel değerlendirilmesinin iyi ve disgrafik yazan öğrencileri ayırmalarının karşılaştırılmasıdır. Bu çalışmada ayrıca kopyalayarak ve dikte ederek yazma biçimlerinin yazı değerlendirmede kullanılmasının önemi üzerinde durulmaktadır. Her biri 8 ve 9 yaşlarında olan 100 kişilik üçüncü sınıf öğrencilerden oluşan, elyazısıyla iyi yazan (n=50) ve disgrafik (n=50) iki grup, İsrailin dört farklı bölgesinden (büyük kasaba, küçük kasaba, kibbutz ve toplu yerleşim) alınan 8 devlet okulundan seçilmiştir. Çalışmaya katılan öğrenciler ana dili olan İbraniceyi sözlü ve yazılı iletişimde birincil araç olarak kullanan ve sağlıklı (sağ ellerini kullanan) bireylerdir. Belgelenmiş gelişme geriliği, nörolojik veya fiziksel bozukluğu olan çocuklar çalışmanın dışında bırakılmıştır. Öğretmenlerin el yazısı yeterlilik anketine göre çocuklar yetkin ve yetersiz el yazısına sahip olarak gruplara ayrıldıktan sonra, yazarlardan biri tarafından tüm çocuklara İbrani dili için geçerli, güvenilir, standart İbrani dili el yazısı değerlendirmesini Hebrew yazı değerlendirme (Hebrew Handwriting Evaluation) (Erez & Parush, 1999) formu uygulanmıştır. Bu iki değerlendirme (öğretmen el yazısı yeterlik anketi ve Hebrew yazı değerlendirme) aracı arasında yüzde yüzlük uyuşma bulunmuştur. Yetkin el yazısına sahip olan çocuklar, disgrafik el yazısına sahip çocuklarla cinsiyet, yaş, okul ve sınıf olarak eşleştirilmiştir. Disgrafik el yazısı grubundaki her bir çocuk için, sınıf arkadaşından eşleştirilmiş bir kontrol katılımcı seçilmiştir ve aynı sınıf öğretmeni tarafından

eğitilmiştir. Bu yüzden, iki grup arasında yaş (yetkin elyazısına sahip çocuk için 8.68 ± 0.27 yıl ve disgrafik elyazısına sahip çocuk için 8.61 ± 0.35 yıl) ve cinsiyet oranı (her iki grupta da %30 kıza karşın %70 erkek) açısından bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmada dijital tablet kullanılmıştır. Öğrencilere kopyalayarak yazma ve dikte çalışması yaptırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre dijital temelli ve geleneksel değerlendirmenin ikisi de iyi yazan ve disgrafik öğrencileri ayırt etmektedir ve yazı güçlüklerinin belirlenmesini kolaylaştırmaktadır. Bundan başka kopyalama ve dikteyle yazma sonuçları disgrafik öğrenci grubunda anlamlı bulunurken yetkin yazan öğrenci grubunda geleneksel değerlendirmeye göre dikteyle ve bakarak yazma sonuçları arasında fark bulunmamıştır. Araştırmada değerlendirme yapılırken dikte ve kopyalayarak yazma çalışmalarının ikisinin de kullanılması önerilmektedir.

Karakaya (2005), “İngiliz ve Türk Orta Dereceli Öğretim Kurumlarında Dil Öğretimi ve Diğer Derslerin Öğretiminde Dilin Kullanım Şekilleri” aldı çalışmasında iki farklı ülkedeki orta dereceli öğretim kurumlarında dil becerilerini geliştirmek ve diğer ders öğretim süreçlerinde dilin kullanım metot ve tekniklerinin benzerliklerinin ve farklılıklarının belirlenmesini amaçlayan tarama çalışmasıdır. Araştırma için her iki ülkenin öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler arasından random tekniği ile 120'şer öğretmen seçilmiş ve iki ülkede araştırma örnekleme oluşturulmuştur. İki araştırma örneklemeden veriler anket aracılığı ile toplanmıştır. Anket formu, İngilizce ve Türkçe olmak üzere kapalı ve açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, İngiliz öğretim süreçlerinde dikte etmek şeklinde yazı yazmanın çok az kullanıldığı ve öğretmen grubunun büyük çoğunluğu tarafından hiç kullanılmadığı görülürken Türk öğretim süreçlerinde dikte etme veya ettirme şeklindeki yazma etkinliklerinin çok fazla kullanıldığı belirlenmiştir.

Karadağ (2005), “ilköğretim birinci basamakta görev yapan öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde çözümlene (cümle) ve bireşim (harf) yöntemlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi” adlı çalışmasında ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan çözümlene ve bireşim yöntemlerinin etkililiği ile ilgili İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerilerinin “neler” olduğunun belirlenmesi amaçlamıştır. Tarama modelinde nitel bir araştırmadır. Araştırmanın örnekleme, Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 15 ilköğretim kurumunda görev yapan 22 öğretmen alınmıştır. Nitel veriler öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşme yoluyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde, betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde gerek çözümlene ve gerekse bireşim yöntemlerinin uygulanmasında

bazı sorunlarla karşılaştıkları anlaşılmıştır. Bu sorunları aşmak için kullanılacak yöntemler arasında dikte çalışmaları da yer almaktadır. Karadağ, araştırmanın bulgularına dayanarak Yazma becerisini geliştirmek amacıyla dikte çalışmalarına yer verilmesini önermiştir.

Bayram ve Erdemir (2006), çalışmalarında, Amasya'daki İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin “İmla Kurallarını Kullanma Düzeyleri” ni değerlendirmeyi amaçlamışlardır. İmlâ kurallarıyla ilgili eksikliklerin belirlenmesi aşamasında bir metni dikte ederek 6, 7 ve 8. sınıfta okuyan 450 öğrenciye yazdırmışlardır. Çalışmalar incelenip aritmetik ortalama, ağırlıklı ortalama alınmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin, inceltme-uzatma işaretinin kullanılmasında, bağlaç olan 'ki' nin yazımında, bağlaç olan 'de' nin yazımında, soru ekinin yazımında hata yaptıkları, buna karşın büyük harflerin yazımında ve ünsüz uyumunda başarılı oldukları ortaya çıkmıştır.

Bayraktar (2006), çalışmasında öğrencilerin bitişik eğik yazı ile yazı yazarken hangi davranışları gösterdiğini, yaptıkları hataları tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın modeli “betimleyici, tanımlayıcı tarama modelidir. 70 öğrenci ve 15 öğretmen ile çalışılmıştır. Nitel çözümlene teknikleri kullanılmıştır. Yazı değerlendirme formu oluşturulmuştur, öğretmen ve öğrencilere uygulanmıştır ve öğrenciler gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda, okul öncesi eğitim almış çocukların, yazıya hazırlık aşamasında daha başarılı olduğu gözlenmiş, öğrencilerin harfleri eğik yazma ve birleştirmelerde hata yaptıkları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin yazılarının estetik beğeni uyandırmadığı sonucuna ulaşılmış ve bunun nedeni olarak da öğrencilerin özellikle dikte çalışmalarında hızlı yazabilmeyi ön plana alıp yazının güzelliğini ikinci planda bırakmaları olduğu belirlenmiştir. Bayraktar, çalışmasında dikteyi çalışmamıştır, dikteyi sadece veri toplama aracı olarak kullanmıştır.

Çevik (2006), bu çalışmada, ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulaması, 2005-2006 öğretim yılında Bursa il merkezinde Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 12 ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 20 sınıf öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma verileri, öğretmen görüşlerini daha net ortaya çıkarabilmek amacıyla, nitel araştırma yöntemlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Öğretmenlerden bazılarının ilkokuma yazma öğretiminin etkililiğini artırmak için dikte çalışmalarına yer verdikleri

ortaya çıkmıştır. Çevik’de araştırmanın bulgularına dayanarak, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla sık sık dikte çalışması yapılmasını önermiştir.

Bektaş (2007), “ses temelli cümle yöntemiyle gerçekleştirilen ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirmesi” konulu araştırmasında, ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretim sürecinin nasıl geliştiğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma nitel ve nicel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmada nitel ve nicel veriler toplandığı için iki ayrı şekilde örneklem alınmıştır. 172 öğretmen anket çalışmasına katılmıştır. Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki birer okuldan 2’şer, orta sosyo-ekonomik düzeydeki iki okuldan 3 öğretmen olmak üzere toplam 7 birinci sınıf öğretmeni örnekleme alınmıştır. Araştırmada nitel veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları, nicel veriler ise yine araştırmacı tarafından geliştirilen “Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Gerçekleştirilen İlkokuma ve Yazma Öğretim Sürecini Değerlendirme Anketi” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada nitel verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Sonuç olarak araştırmaya katılan 172 öğretmenin yarıdan fazlası öğrencilerin bitişik eğik yazıya hazırlık amacıyla yapılan çizgi çalışmalarında zorlandıklarını belirtmiştir. Görüşmelerde de yedi öğretmenden altısı, öğrencilerin bitişik eğik yazıya uygun olarak yapılan çizgi çalışmalarında zorlandıkları yönünde ifadeler kullanmışlardır. Çizgileri birleştirememeye, eğik yazamama, çizgilerin sarmal oluşu, dairesel hareketleri ters yapma eğilimi gibi alanlar, öğrencilerin zorlandıkları noktalar olarak belirtilmiştir. Ayrıca bulgular kısmında dikte çalışmalarında görülen en büyük sorun harf eksiği olarak ifade edilmiştir.

Özdemir (2008), çalışmasında ilköğretim öğretmenlerinin, MEB tarafından verilen 1. Sınıf ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan Okuma Yazma Öğreniyorum kitabında yer alan yazı öğretiminde kullanılan etkinlikler ile bitişik eğik yazı öğretimine ilişkin görüşleri tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma betimsel tarama yönteminde bir çalışmadır, verilerin toplanması amacıyla, likert tipi anket formu kullanmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu, Manisa ili Demirci ilçesinde bulunan ilköğretim okullarının 1. ve 2. sınıflarını okutan öğretmenler oluşturmaktadır. Verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması sürecinde, hem nicel hem de nitel yöntemlerden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonunda, bitişik eğik yazının öğrencilerin anatomik yapısına ve zihinsel gelişimine uygun olduğu, akıcı ve kesintisiz olduğu dolayısıyla yazma hızını arttırdığı ve harflerin doğru yazımını desteklediği kabul edilmiştir. Dik harflerin farklı başlangıç noktalarının yarattığı karmaşayı bitişik eğik yazının ortadan

kaldırdığı ve öğrencileri yazıya karşı isteklendirdiği ifadelerinde öğretmenlerin kararsız kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Turan ve Akpınar'ın (2008) çalışmalarının amacı ilkokuma-yazma öğretiminde kullanılması zorunlu olan ses temelli cümle yöntemi ile bitişik-eğik yazı uygulamalarının etkililiğini belirlemektir. Araştırma, tarama modelinde olup, betimsel bir çalışmadır. Araştırmaya, 413 öğretmen, 78 okul yöneticisi ve 265 ilköğretim müfettiş olmak üzere toplam 756 kişi katılmıştır. Araştırmada veriler anket ve görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, katılımcıların ilkokuma yazma öğretiminde, bitişik eğik yazıyı kullanmak istedikleri görülmektedir.

Tok, Tok ve Mazı (2008), çalışmalarında öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde çözümlenme ve ses temelli cümle yöntemleri hakkındaki görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışma tarama modelinde, betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini, Hatay İli Antakya İlçesinde görev yapan 157 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 44 maddelik anket kullanılmıştır. Verilerin analizinde tek örneklem kay-kare testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; bitişik eğik yazının daha zevkli ve akıcı yazıldığı, çözümlenme yöntemiyle ise, dik temel harflerle yazılmış yazıların okunmasının daha kolay olduğu ortaya çıkmıştır.

Karaman ve Yurduseven'in (2008), çalışması Ses Temelli Cümle Yöntemine dayalı ilk okuma-yazma programına ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan betimsel bir araştırmadır. Çalışma evrenini, 2006–2007 öğretim yılında Uşak il merkezinde bulunan 38 ilköğretim okulunda görevli 186 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan 47 maddelik 5 dereceli Likert tipi anket kullanılmıştır. Verilerin analizinde t-testi, ANOVA ve Tukey testi kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin ilk okuma yazma programı ile ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları, programda yer alan kazanımları ulaşılabilir buldukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen görüşlerine göre kalabalık sınıflar uygulamada sorunlar yaratmaktadır; programın uygulanmasına yönelik yeterli hizmet içi eğitim alınamamıştır ve bitişik eğik yazı yazma konusunda öğrenciler zorluk yaşamaktadır.

Rahimi (2008), 65 İngilizce yabancı dil öğrencisi ile yaptığı çalışmasında, diktenin öğrencilerin dil yeterliliklerini geliştirmeye etkisini araştırmıştır. Deneysel bir çalışmadır. Bir deney grubu (n=34) ve bir kontrol grubu (n=31) seçilmiştir.

Öğrencilerin yaşları ortalama 22'dir. Tüm koşullar, özellikle öğretim materyalleri her iki grup için de aynıdır ancak deney grubunda bir dönem boyunca düzenli olarak dikte çalışmaları yapılmıştır. Her oturumda bir metin olmak üzere 50 metin yazdırılmıştır. Her oturumda metinlerin zorluk düzeyi ve uzunluğu artmıştır. Her bir dikte çalışması 10 dakika sürmüştür. Dikte çalışmalarında farklı kitaplardan seçilen metinler kullanılmıştır. Dil yeterliliğini ölçmek için çoktan seçmeli sorulardan oluşan test, hem test öncesi hem test sonrasında kullanılmıştır. Sonuçlara göre her iki grubunda tüm yeterlilik testlerindeki performanslarında iyileşme olduğu belirlenmiştir. Ancak, test bileşenleri ile ilgili olarak, deney grubu gramerde, kelimedede, okuma ve dinlediğini anlamada gelişme gösterirken, kontrol grubu testin yalnızca kelime bölümünde gelişme göstermiştir.

Öz (2009), ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükleri ve nedenlerini öğretmen ve ebeveyn görüşlerine dayalı olarak belirleyebilme çalışılmıştır. Nitel bir araştırmadır. Yarı yapılandırılmış görüşme 18 birinci sınıf öğretmeni ve 54 ebeveynle yapılmıştır. Görüşmeler kayıt altına alınmış ve daha sonra kayıtlar not alınarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler, çocukların dikte çalışmalarında duydukları kelimelerin tamamını eksiksiz yazamadıklarını belirtmişlerdir.

Yiğit (2009)'in araştırmasında, ilköğretim birinci sınıfta çocuklara ses temelli cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretirken öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Betimsel tarama niteliğinde olan araştırma 2008- 2009 eğitim- öğretim yılında Şırnak ili merkez ve merkeze bağlı 31 ilköğretim okulunda birinci sınıfları okutan 66 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel verilerin toplanmasında anket, nitel verilerin toplanmasında görüşme tekniklerinden yararlanılmıştır. Öğretmenler, ses temelli cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretirken yaşadıkları güçlükleri gidermek için dikte çalışmasından yararlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre öğrencilerin dikte çalışmalarında yaşadıkları güçlükler; öğrencilerin sesli harfleri unutmaları, aynı iki ses yan yana geldiğinde aynı seslerden birini yazamamaları, ve uzun kelimelerde son heceyi yazamamalarıdır. Öğretmenler, bu sorunları gidermek için çalışmalarda sesleri vurgulayarak söylediklerini, öğrencilere yazdıklarını okutup hatalarını kendilerine buldurduklarını ve bol bol alıştırmayı yaptıklarını belirtmişlerdir.

Duran (2010), deneysel çalışmasında, bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Deney grubunu, Ankara ili Keçiören ilçesinden seçilen ana sınıflarında bitişik eğik yazıya hazırlık eğitimi alıp aynı okulun birinci sınıfına devam eden öğrenciler (60 öğrenci) oluşturmaktadır. Kontrol grubunu ise ana sınıfında yazıya hazırlık eğitimi almayıp aynı okulun birinci sınıfına devam eden öğrenciler (60 öğrenci) oluşturmaktadır. Bu araştırmada, yapılan ölçümlerden elde edilen nicel veriler, “gözlem” ve “görüşme” yöntemlerinden elde edilen verilerle desteklenmiştir. Araştırmanın sonuçları bitişik eğik yazı öğretimi sürecinde öğrencilerin oturma biçimlerinin yazı güzelliği ve okunaklılığı açısından önemli olduğunu göstermiştir. Deney grubundaki öğrencilerin tamamına yakınının, bitişik eğik yazı öğretimi için uygun oturdukları, kalem nasıl tutacakları ve kâğıdı hangi eğimle tutacaklarını, sayfayı nasıl çevireceklerini bildikleri; soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru yazmaları gerektiğini bilerek yazıya başladıkları, harfler arası bağlantı kurmakta zorluk çekmedikleri gözlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha hızlı yazı yazdıkları, imla kurallarını uygulama konusunda daha başarılı oldukları ve yazılarının okunaklı olduğu görülmüştür. Bu becerileri geliştirme konusunda kontrol grubu öğrencilerinin sorunlar yaşadığı gözlenmiştir.

Yıldız ve Ateş (2010), ilkokuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim 3. Sınıf öğrencilerinin yazılarını okunaklılık ve yazım hataları bakımından karşılaştırdığı çalışmaları tarama modelindedir. Araştırma için gerekli veriler 2006-2007 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde, üçüncü sınıf öğrencilerinden elde edilmiştir. Yazım hatalarını belirlemek için dikte yönteminden yararlanmıştır. Çalışmanın değerlendirilmesinde Yıldız ve Ateş tarafından analitik değerlendirme yaklaşımına göre hazırlanan ölçek kullanılmıştır. Dikte ettirilen kelimelerde öğrencilerin; harf atlama-ekleme, hece atlama-ekleme, ters yazma, harf karıştırma, kelimeleri bitişik ayrı yazma, satır sonunda hece ayırma, sözcük atlama-ekleme, sözcüğü yanlış yazma ve imla hataları gibi hatalar yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Coşkun (2011), çalışmasında, İlköğretim okullarındaki bitişik eğik yazı uygulamalarını 3, 5, 6 ve 8. sınıf öğrencileri, bu öğrencilerin velileri, ilköğretim okullarında görev yapan Sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin görüşleri, sınıf gözlemleri, dikte metni ve doküman analizi aracılığıyla değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışma betimsel tarama modelindedir. Araştırmanın örnekleminde toplamda 40 öğretmen, 400 öğrenci ve 20 veli yer almıştır. Örnekleme ulaşmak için öğretmenler 5 farklı

okulun Sınıf ve Türkçe öğretmenlerinden; öğrenciler ve bu öğrencilerin velileri de 4 farklı okuldan seçilmiştir. Çalışmada elde edilen veriler nitel çözümleme teknikleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın bir bölümünde veri toplama aracı olarak dikte metni kullanılmıştır. Dikte metni araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Dikte metninde alfabedeki tüm harflerin büyük ve küçük biçimlerinin en az 2 kez yer aldığı kelimeler listesinden ve 132 kelimelik bağımsız bir metinden oluşmaktadır. Oluşturulan dikte metni 4 Türkçe öğretimi ve bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşüne sunulmuş ve alınan görüşler doğrultusunda metne son şekli verilmiştir. Dikte metinleri bitişik eğik yazı dereceli puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmacı öğrencilerin yazılarının estetik beğeni uyandırmadığı sonucuna ulaşmış ve bunun nedeni olarak da öğrencilerin dikte çalışmalarında hızlı yazabilmeyi ön plana alıp yazının güzelliğini ikinci plana atmaları olduğunu tespit etmiştir.

Horne, Ferrier, Singleton'nın (2011) çalışmaları, bilgisayar tabanlı dikte görevlerinin bilgisayarda yazma ve el ile yazma hızını ölçmek için yapılan iki çalışmayı içermektedir. İlk çalışmada, 11 ila 17 yaşları arasında 19 farklı ortaöğretim okuluna kayıtlı 952 öğrenciye, bilgisayar tarafından dikte edilen metinler el yazısı ve bilgisayar ile yazdırılmıştır. Hem el yazısı hem yazı yazma için, bilgisayar tarafından hesaplanan hız ve değerlendirici tarafından hesaplanan hız arasında yüksek korelasyon bulunmuştur ve bilgisayarlı hesaplamanın yazı yazma hızı oluşumunda güvenilir bir method olmasının yanı sıra kullanışlı ve zaman kazandıran bir yöntem olduğu da görülmüştür. Yazı yazma hızında, el yazısına kıyasla yaşla bağlantılı olan birtakım kazanımlar ve yazı yazma becerilerinde el yazısı becerilerine kıyasla daha fazla çeşitlilik olduğu görülmüştür. Ancak, yavaş yazan öğrencilerin neredeyse yarısının (85 standart puanın altında) orta hızda ya da daha iyi hızda oldukları görüldü. İkinci çalışmada, 13 ila 14 yaşları arasında 55 öğrenciye el yazısı hızı için Hedderly Cümle Tamamlama Testi uygulanmıştır. İki test formatı arasındaki belirgin farklılıklara rağmen, aralarında oldukça makul seviyede korelasyon bulunmuştur ($r=0.54$). Bilgisayar tabanlı görevde yavaş el yazısı olan çocukların neredeyse üçte birinin daha önce desteğe ihtiyaçlarının olduğu tespit edilmemişti ancak yazılı sınavlarda dezavantajlı olacaktı. Serbest yazıdaki "düşünme" zamanını çıkararak, bilgisayarlı dikte görevleri fiziksel el yazısı ve/veya bilgisayarla yazı yazma problemlerini yansıtarak 'daha net' ölçümler vermiştir.

Baydık ve Kudret (2012), 'in çalışmalarının amacı sınıf öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemini kullanmanın etkilerini ve öğretmenlerin yöntemi kullanma

uygulamalarına ilişkin görüşlerini incelemektir. Araştırma nitel bir çalışmadır. Araştırmaya özel bir ilköğretim okulunun birinci, ikinci ve üçüncü sınıfları okutan on üç sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmada, araştırmacının sorularına yanıt bulmak amacıyla on açık uçlu soru kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler, ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğretiminde öğrencilerin sözcükleri okurken ve bir alt satıra yazarken heceleri hatalı ayırmalarını engellemek için dikte çalışmasından yararlanmışlardır. Ayrıca öğrencilerin söyleneni yazarken harf /hece atlamalarını, söylenenleri, doğru yazabilmeleri için sözlü ipucu vermenin ve harfleri yazdırırken harfi çağrıştıracak resimleri ipucu olarak kullanmanın etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Vlachos ve Bonoti (2012), çalışmalarında, çocukların yazma performansında yaş ve cinsiyet etkilerini değerlendirmenin yanı sıra yetkin, orta derece ve zayıf derece yazı yazanlar arasında yaş ve cinsiyet farklılıklarını araştırmayı amaçlamaktadırlar. 7 - 12 yaşları arasında 210 çocuğa, anlık yazma (spontane yazma), kopyalama, dikte etme yaptırılmış ve Luria- Nebraska nöropsikolojik ölçeği uygulanmıştır. Dikte çalışmasında öğrencilerden 11 büyük harfi, beş sözcüğü ve 10 sözcükten oluşan bir cümleyi yazmaları istenmiştir. Çalışmanın sonucunda, yaşın yazma performansında anlamlı etkisi olduğu bulunmuştur. Çocuklukta yazma yetkinliğine ulaşma sürecinin cinsiyetle bağlantılı olduğu bulunurken, erkeklerin zayıf derece yazanlar arasında olduğu belirlenmiştir.

Erdoğan (2012), çalışmasında, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı yazma gelişimlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Betimsel modelde bir çalışmadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu Ankara ilinde farklı sosyo-ekonomik düzeyde üç ilkokulun rastgele seçilen üç birinci sınıfı (toplam 117 öğrenci) oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan "Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Formu" ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler üç araştırmacı tarafından değerlendirilmiş, değerlendirmelerin ortalaması alınmıştır. İlişkili örneklem için Tek Yönlü ANOVA kullanılmıştır. Öğrencilerin birinci dönem başında, sonunda ve ikinci dönem sonunda bitişik eğik yazıyla yazdıkları metinler değerlendirilerek bitişik eğik yazı yazma gelişimleri belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında; Araştırmada ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazılarının okunaklılık açısından gelişim göstermediği, yazma hızı açısından ise gelişim gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Şahin (2012), çalışmasında sınıf öğretmenlerinin, bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaştıkları problemlerin belirlenmesi ve problemlerin giderilmesine yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesini amaçlamıştır. Araştırmanın yürütülmesinde tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2009–2010 öğretim yılında Kırşehir il merkezinde görev yapan 266 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Bitişik Eğik Yazı Öğretiminde Karşılaşılan Problemler Anketi” ile elde edilmiştir. Anketten elde edilen verilerin istatistiksel analizinde, yüzde (%) ve frekans (f) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin bitişik eğik yazı öğretiminde genel olarak çok fazla problemle karşılaşmadıkları tespit edilmiş, öğrencilerin f, r, s ve k küçük harfleri ile F, H, G, T ve D büyük harflerinin yazımında daha çok hata yaptıkları; “b ile d”, “r ile n”, “m ile n”, “u ile v” harflerini karıştırdıkları ve birbirlerinin yerine yazdıkları saptanmıştır.

Arslan’ın (2012), çalışmasının amacı ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin yazı öğretimi uygulamalarını; öğretim, değerlendirme, yazı güçlükleri açısından incelemektir. Çalışmada, nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Burdur il ve ilçe merkezlerinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 54 birinci sınıf öğretmeni çalışmaya katılmıştır. Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre birinci sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu ders saatlerinin haftada iki saatini yazı öğretimine ayırmaktadır. Öğrenciler; “e, c, ı, i, o, ç, ö, u, l, y, ü, a” harflerini kolaylıkla, “f, k, r, H, b, z, s, m” harflerini zorlanarak yazmaktadır. Birinci sınıf öğretmenleri, öğrencilerin yaşadığı güçlükleri sırasıyla; harflerin şekilleri, harfleri birleştirme, harf eğikliği, bazı harflerin yazımında zorlanma, el yazısında zorlanma, ilk günlerde zorluk, fiziki gelişim ve harflerin yönleri olarak belirtmektedir. Birinci sınıf öğretmenleri yazamayan öğrencilerle sırasıyla; tekrar, harfin üzerinden geçme, tahtada yazma, alıştırma yapma, elinden tutarak yazma, noktalı yazılmış harfler üzerinden geçme çalışmalarını yapmaktadır. Öğretmenler en fazla, sırasıyla; harf şekillerini inceleyerek, kontrol ederek, düzeltme yaparak, çizgilere yazımı inceleyerek, yazı güzelliğine bakarak, düzene bakarak, boşluk kullanımını açısından değerlendirme yapmaktadır.

BÖLÜM III

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Dördüncü sınıf öğrencilerinin dikte ile yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bu araştırmada deneme modeli kullanılmıştır. Deneme modelleri, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelidir (Karasar, 2009:87). Deney ve kontrol grubunun gelişmelerini izlemek amacıyla araştırma “Öntest – Sontest Kontrol Gruplu Deneme Modeline” göre tasarlanmış ve araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Buna göre araştırmanın modeli, Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırma Modeli

Gruplar	Öntest	Uygulama	Sontest
Deney	Dikte metni, Yazı Değerlendirme Anahtarı, Rubrik, Öz Değerlendirme Formu	Dikte Çalışması	Dikte metni, Yazı Değerlendirme Anahtarı, Rubrik, Öz Değerlendirme Formu
Kontrol	Dikte metni, Yazı Değerlendirme Anahtarı, Rubrik, Öz Değerlendirme Formu	Türkçe Ders Kitabı Etkinlikleri	Dikte metni, Yazı Değerlendirme Anahtarı, Rubrik, Öz Değerlendirme Formu

Tablo 1’de görüldüğü gibi deneysel çalışmadan önce ve sonra deney ve kontrol grubunda öntest-sontest metni dikte ile yazdırılmıştır. Deney grubunda dikte ile

yazma etkinlikleri izlenirken, kontrol grubunda Türkçe ders kitabı etkinlikleri uygulanmıştır.

Bu araştırma, 2012-2013 eğitim öğretim yılının birinci döneminde aralık ayı içerisinde dördüncü sınıflarla iki hafta uygulanmıştır. Deney grubunda dikte ile yazma etkinliklerine, günde iki saat ayrılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Burdur merkeze bağlı bir ilkokulda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma grubu olarak dördüncü sınıf seçilmesinin nedeni: öğrencilerin ilk okuma yazmayı öğrenmeleri açısından ilkokulun önem taşımasıdır. Ayrıca dördüncü sınıftan sonra öğrenciler ikinci dörde geçecekler ve tamamen branş dersleri başlayacaktır. İlkokulda öğrencilerden yazı becerisini kazanmaları beklenmektedir.

Araştırmada okulda bulunan 2 dördüncü sınıf ile çalışılmıştır. Deney ve kontrol grubu Öntest – Sontest Kontrol Gruplu Deneme Modeli'ne göre yansız atama ile seçilmiştir. Öntest- sontest kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2009:97). Çalışma grubunda yer alan öğrenci sayıları ve öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

	Kız	Erkek	Toplam
Deney Grubu	6	7	13
Kontrol Grubu	8	5	13
Toplam			26

Tablo 2'de görüldüğü gibi deney grubu 13 ve kontrol grubu 13 öğrenci olmak üzere çalışma grubu toplam 26 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubunda 8 kız, 5 erkek, kontrol grubunda 7 erkek, 6 kız öğrenci bulunmaktadır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrenci sayısının az olması nedeniyle analizlerde parametrik olmayan

testler kullanılmıştır. Veriler belirli bir dağılıma (Normal, Binom, Poisson vb.) uygunluk göstermiyorsa, birim sayısı çok az ya da veriler heterojen yapıda ise parametrik olmayan testler tercih edilir (Özdamar, 2009:400).

Deney ve kontrol gruplarının öntest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Mann Whitney U Testi ile incelenmiştir. Bu testin sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Deney Kontrol Grubu Öntest Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Yazı değerlendirme anahtarı	D	13	13.92	181	79	.778
	K	13	13.08	170		
Rubrik	D	13	11.62	151.00	60.00	.201
	K	13	15.38	200.00		
Öz değerlendirme	D	13	15.08	196.00	64.00	.293
	K	13	11.92	155.00		

Tablo 3'de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının öntest dikte metni yazı değerlendirme anahtarı hata puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($u=79$, $p>.05$).

Deney ve kontrol gruplarının öntest dikte metni rubrik puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($u=60.00$, $p>.05$).

Deney ve kontrol gruplarının öntest dikte metni öz değerlendirme puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($u=79$, $p>.05$). Sonuçlar dikkate alındığında deney ve kontrol grubu arasında dikte puanları açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Sonuç olarak grupların homojen olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla öntest – sontest metni, dikte metinleri, yazı değerlendirme anahtarı, dereceli puanlama anahtarı (rubrik) ve öz değerlendirme formu kullanılmıştır.

Deneysel çalışmada kullanılmak üzere metinler seçilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığının uygun gördüğü kaynak kitaplar ve ders kitapları incelenmiştir. Uygulamanın yapılacağı okulların kullandığı ders kitapları inceleme dışında tutulmuştur. Metinlerin öğrencilerin seviyesine uygun olmasına ve her harfi içermesine dikkat edilmiştir. Tablo 4’de metinlerin özellikleri verilmiştir.

Tablo 4.

Metinlerin Özellikleri

Metnin Adı	Sizin İçin	Türkiye'm Uyanıyor	Masal Perisi	Sirk	Neden Rüya Görürüz	Kış Hazırlıkları	Yeteneklerim	Antika Ayna	Çiftçi ile Eşekleri	Altın Yumurtlayan Tavuk	Kurbağa ile Fare	
	Şiir	Şiir	Şiir	Bilgilendirici	Bilgilendirici	Bilgilendirici	Öyküleyici	Öyküleyici	Öyküleyici	Öyküleyici	Öyküleyici	
Metnin Türü												
Metnin Kelime Sayısı	70	71	77	70	106	111	84	89	93	95	105	
Harflerin Sayısı	a	47	56	54	61	75	93	47	74	52	64	81
	b	5	13	11	14	15	21	16	10	9	12	40
	c	6	7	4	8	6	9	3	3	8	5	4
	ç	10	2	8	8	10	4	4	7	16	10	6
	d	15	11	16	18	31	20	17	36	21	16	21
	e	31	37	41	48	56	50	57	57	73	43	47
	f	-	3	-	1	2	2	2	1	6	2	1
	g	7	8	9	6	14	8	9	12	10	15	10
	ğ	5	4	1	2	8	11	6	11	10	8	11
	h	5	9	4	2	6	8	3	2	7	6	5
	ı	22	15	20	9	29	51	20	30	29	30	14
	i	57	25	46	48	71	33	38	71	51	39	49
	j	-	-	-	-	-	1	-	2	-	-	-
	k	11	25	21	25	34	33	21	32	31	22	27
	l	23	28	35	38	48	49	27	26	25	34	26
	m	7	18	22	11	32	21	26	38	20	25	29
	n	45	22	23	31	52	29	28	45	43	51	40
	o	2	13	9	5	13	13	24	12	5	9	15
	ö	-	3	1	3	12	2	4	4	7	9	4
	p	6	5	7	6	1	13	3	10	3	7	5
	r	30	43	45	37	70	71	43	37	44	40	60
	s	17	10	22	14	16	18	19	7	17	11	10
	ş	9	5	3	4	8	14	4	13	29	18	21
	t	4	18	9	9	17	17	17	22	21	24	12
	u	2	15	8	8	21	36	23	15	13	25	48
	ü	7	17	7	10	45	11	12	10	20	24	11
v	-	2	3	4	6	8	5	4	4	7	3	
y	12	24	14	19	27	22	24	20	18	19	16	
z	12	5	5	8	33	18	13	14	7	9	8	

Metinlerin kelime sayısı 70 ile 110 kelime (kelime sayısı $\bar{x}=88$ 'dir), harf sayısı 397 ile 758 harf (harf sayısı $\bar{x}=520$ 'dir) arasında değişmektedir. İncelenen metinler arasından "Antika Ayna" (öyküleyici) metni deneysel çalışmada kullanılacak öntest-sontest metni olarak seçilmiştir. Uygulama süresi ve öğrencilerin düzeyi dikkate alınarak üç bilgilendirici, üç şiir ve dört öyküleyici olmak üzere on metin seçilmiştir. Metinler; Yeteneklerim (öyküleyici), Sizin İçin (şiir), Sirk (bilgilendirici), Çiftçi ve Eşekleri (öyküleyici), Türkiye'm Uyanıyor (şiir), Neden Rüya Görürüz (bilgilendirici), Altın Yumurtlayan Tavuk (öyküleyici), Masal Perisi (şiir), Kış Hazırlıkları (bilgilendirici), Kurbağa ile Fare (öyküleyici)'dir.

Öğrencilerin yazılarını değerlendirmek için yazı değerlendirme anahtarı oluşturulmuştur. Değerlendirme anahtarını oluşturmak amacıyla alan taraması yapılarak, madde havuzu oluşturulmuştur. Havuzdan seçilen maddeler ile yazı değerlendirme anahtarı oluşturulmuştur. Otuz iki maddeden oluşan yazı değerlendirme anahtarı ile ilgili üç sınıf öğretmenin görüşleri alınmış, görüşlere göre düzenlemeler yapılmıştır.

Öğrencilerin yazılarını değerlendirmek için ikinci olarak rubrik geliştirilmiştir. Rubrik, belli bir öğretim süreci sonunda beklenen öğrenci performansının farklı boyut ve düzeylere bölünerek değerlendirilmesidir (Sezer, 2005). Korkmaz'a (2004) göre rubrik, öğrenci performansını tanımlayan kriterleri ve farklı seviyelerdeki performansı bu kriterlerle birlikte puanlamaya yarayan rehberdir. Puanlama anahtarı maddeleri araştırmacı tarafından alan taraması yapılarak oluşturulan madde havuzundan seçilmiştir. Maddeler ile ilgili üç sınıf öğretmenin görüşleri alınmıştır. Sekiz maddeden oluşan rubrik ön uygulama için hazırlanmıştır.

Öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri için üçüncü olarak öz değerlendirme formu geliştirilmiştir. Öz değerlendirme, öğrencilerin kendi öğrenmeleriyle, özellikle öğrenme sonuçları ve başarılarıyla ilgili yargıda bulunmalarınıdır (Kanatlı, 2008:32). Etkin bir öz değerlendirme öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini ve yeteneklerini geliştirmelerini sağlarken öğrendiklerinin de farkına varmalarına yardımcı olmaktadır (Bahar, Nartgün, Durmuş, Bıçak, 2006). Alan taraması yapılarak, öz değerlendirme formunun madde havuzu oluşturulmuştur. Havuzdan seçilen maddeler ile değerlendirme formu hazırlanmıştır. Otuz maddeden oluşan öz değerlendirme formu ile ilgili üç sınıf öğretmenin görüşleri alınmıştır. Sınıf öğretmenlerinin hizmet yılları dört, beş ve on iki'dir. Öğretmenlerin görüşlerine göre düzenlemeler yapılmıştır.

Ön Uygulama

Ön uygulama için beşinci sınıflardan bir sınıf seçilmiştir. Ön uygulama 2012-2013 eğitim öğretim yılının ekim ayında yapılmıştır. Uygulamanın beşinci sınıfta yapılmasının nedeni öğrencilerin dördüncü sınıftaki yazıyla ilgili kazanımları (kelimeler cümleler ve satırlar arasında uygun boşluklar bırakır, yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanır, yazılarında imla kurallarını uygular, sayfa düzenine ve temizliğine dikkat eder, bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazar) kazanmış olmalarıdır. Öğrencilere öntest- sontest metni söylenerek yazdırılmıştır.

Öğrenciler metni tamamladıktan sonra öz değerlendirme formu dağıtılmıştır. Öğrenciler kendi yazılarını öz değerlendirme formuna göre değerlendirmişlerdir. Öğrencilerin yazıları araştırmacının kendisi ve bir sınıf öğretmeni tarafından değerlendirilmiştir. Yazı değerlendirme anahtarı ve rubrik değerlendirmelerinin uyumluluklarını test etmek için Kendall W Testi kullanılmıştır. Kendall W Testi değerlendiricilerin kendi içlerindeki uyumluluğunu ve test içi uyumluluğun güvenilirliğini değerlendirmede yararlanılır (Özdamar, 2009:499). İki değerlendiricinin puanlaması doğrultusunda yapılan analiz sonucunda yazı değerlendirme anahtarı (Kendall W=0,248, $p>0.05$) ve rubrik (Kendall W=1,00, $p>0.05$) değerlendirmelerinde puanlayıcılar arasında uyum olduğu saptanmıştır.

Ön uygulama sonucunda öz değerlendirme formu ve yazı değerlendirme anahtarının madde sayıları değişmiştir. Öğrencilerin yazılarının değerlendirilmesi sonucunda yeni maddeler eklenmiştir. Öz değerlendirme formuna altı madde daha eklenerek otuz altı maddeye ulaşılmıştır. Yazı değerlendirme anahtarına ise altı madde daha eklenerek otuz sekiz maddeye ulaşılmıştır. Rubrik ön uygulama sonucunda da sekiz madde olarak kalmıştır. Eklenen maddeler; harfi eksik yazma (harflerin alt üst çizgilerini, noktalarını tam olarak yazma, örneğin; ç-i-ğ-t-ö), ayrı yazılması gereken heceyi birleşik yazma (da-ki gibi), birleşik yazılması gereken heceyi ayrı yazma (da-ki gibi), birleşik yazılması gereken kelimeyi ayrı yazma (alışveriş gibi), gerekmeyen yerlerde noktalama işareti kullanma, kelimeyi yazarken elini kaldırma'dır. Öğrenciler yazı değerlendirme anahtarında hata sayısına göre puan almaktadır, hata sayısı arttıkça puan yükselir hata sayısı azaldıkça puan düşmektedir. Öğrenciler rubrik'ten en az 8 en fazla 24 puan alabilirler. Öğrenciler öz değerlendirme formundan en az 36, en fazla 108 puan alabilirler.

Deneysel İşlem

Dikte çalışmasının öğrencilerin yazı becerilerini gelişimine etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu deneysel çalışmada aşağıda verilen Tablo 5'teki işlem basamakları izlenmiştir.

Tablo 5.

Deneysel İşlem Basamakları

Aşama	Tarih	Metin	Değerlendirme
Ön-test	07.12.2012	Antika Ayna	Öz
Bir	10.12.2012	Yeteneklerim	değerlendirme
İki	11.12.2012	Sizin için	anahtarı,
Üç	12.12.2012	Sirk	Yazı
Dört	13.12.2012	Çiftçi ve Eşekleri	değerlendirme
Beş	14.12.2012	Türkiye'm Uyanıyor	anahtarı, Dereceli
Altı	17.12.2012	Neden Rüya Görürüz	puanlama anahtarı
Yedi	18.12.2012	Altın Yumurtlayan Tavuk	(rubrik)
Sekiz	19.12.2012	Masal Perisi	
Dokuz	20.12.2012	Kış Hazırlıkları	
On	21.12.2012	Kurbağa ile Fare	
Son-test	24.12.2012	Antika Ayna	

Tablo 5'te deneysel çalışmanın aşamaları, uygulama tarihleri, yazdırılan metinler ve değerlendirme araçları verilmektedir. Çalışma öntest ve sontest uygulamalarıyla birlikte toplam on iki gün sürmüştür. Deneysel çalışmanın ayrıntıları aşağıda verilmiştir.

1.Hazırlık Süreci

Deneysel çalışmanın hazırlık sürecinde veri toplama araçları geliştirilmiştir. Deneysel çalışmayı uygulamak amacıyla Burdur İl Millî Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır. İzin alındıktan sonra okul müdürü, branş öğretmenleri ve dördüncü sınıf

öğretmenleriyle görüşülmüştür. Seçilen beşinci sınıflarda ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamanın sonucunda veri toplama araçlarına son şekli verilmiştir.

Dördüncü sınıflarda öntest uygulanmıştır. Antika Ayna metni dikte yapılarak yazdırılmıştır. Öz değerlendirme formu, rubrik ve yazı değerlendirme anahtarı ile öğrenci yazıları değerlendirmiştir. Öntest sonucunda deney ve kontrol grupları yansız atama ile belirlenmiştir.

2. Uygulama Süreci

Araştırmada kontrol grubunda Türkçe ders kitabı etkinlikleri izlenirken, deney grubunda dikte çalışmaları uygulanmıştır. Araştırmada deney grubunda uygulama araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. İki hafta boyunca her gün iki saat çalışılmıştır.

Uygulama sürecinde aşağıdaki aşamalar izlenmiştir:

1. Öğrencilere yazmaları için araştırmacı tarafından çizgili kağıt dağıtıldı. Öğrencilere yazı kendi kalemleri ile yazdırıldı, silgi kullanmalarına izin verilmedi. Deney grubunda metinler araştırmacı tarafında okunarak öğrencilere yazdırıldı. Metinde yer alan cümleler üç- dört kelimededen oluşan gruplara bölünerek söylenmiştir. Öğrencilerin isteğine bağlı olarak kelime grupları, öğrencilere yazmaları için bir kez daha söylenmiştir. Öğrencilerin metinleri yazmaları, metinlerin kelime sayısına bağlı olarak, ortalama on- on beş dakika sürmüştür.
2. Öğrencilerin kendi yazılarını değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrenciler yazılarını dağıtılan öz değerlendirme formuna göre değerlendirmiştir. Yazıdaki hatalarını belirlerken renkli kalem kullanabilecekleri söylenmiştir.
3. Öğrenciler sırasıyla ayrı bir sınıfa alınmıştır. Yazdıkları metin okutulmuş ve okumaları kayıt edilmiştir. Öğrenciler metni okurken rubrik araştırmacı tarafından doldurulmuştur.
4. Günün sonunda öğrenci yazıları yazı değerlendirme anahtarı ile değerlendirilmiştir.
5. Ertesi gün metin tahtaya yazılmıştır, öğrenciler de bakarak defterlerine yazmıştır. Bütün sınıfın yaptığı ortak hatalar tahtada metin üzerinde vurgulanmıştır.
6. Öğrencilerle birebir görüşülerek çalışmaları birlikte incelenmiştir. Yazılarında bulunan hatalar birlikte düzeltilmiştir.
7. Bu uygulama 10 gün boyunca uygulanmıştır.

8. Sontest metni deney ve kontrol grubu öğrencilerine yazdırılmıştır. Öğrenciler yazılarını öz değerlendirme formuna göre değerlendirmiştir. Öğrencilere kendi yazdıkları metin okutulmuştur ve okumaları kayıt edilmiştir. Öğrenciler yazılarını okurken araştırmacı tarafında rubrik doldurulmuştur. Son olarak öğrenci yazıları yazı değerlendirme anahtarı ile değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, verilerin analizinde ilişkisiz örneklem için, Mann Whitney U-Testi, ilişkili örneklem için Wilcoxon İşaret Sıralar Testi kullanılmıştır. Çalışmanın ikinci, üçüncü ve altıncı alt problemlerinde Wilcoxon İşaret Sıralar Testi, beşinci alt problemde Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın, bulgular ve yorumuna ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Bu bölümde, değerlendirme araçlarının uygulanmasıyla elde edilen veriler istatistiksel tekniklerle analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular alt problemler dikkate alınarak tablolatırılmış ve analiz sonuçlarına bağılı olarak yorumlanmıştır.

1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Birinci alt problem; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deneysel çalışma öncesi yazı hataları nelerdir? şeklinde ifade edilmiştir. Birinci alt probleme çözüm aranırken deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest yazı hatalarına bakılmıştır. Öğrencilerin yazı hataları sonuçları Tablo 6 ve 7'de verilmiştir.

Tablo 6.

Deney Grubu Öğrencilerinin Öntest Yazı Hataları Sonuçları

Yazı Hataları	Öğrenci													Toplam
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
Harf unutma.	3	-	-	1	1	5	-	4	10	5	1	4	6	40
Harf ekleme.	2	-	-	-	-	2	3	3	-	1	1	1	1	14
Harflerin yerini değiştirme (yalnış-yanlış gibi).	1	-	1	1	-	1	-	1	1	-	1	1	1	9
Harfleri yanlış birleştirme.	25	66	26	24	32	50	43	32	34	38	36	45	30	481
Harflere gereksiz çizgiler ekleme.	1	-	-	-	2	4	2	4	4	1	8	1	7	34
Harfin alt uzantısını yanlış yazma.	1	2	-	-	-	4	10	3	4	-	3	-	8	35
Harfin üst uzantısını yanlış yazma.	2	2	14	3	4	18	20	15	2	3	5	5	18	111
Büyük ve küçük yazılım olarak birbirine benzeyen harfleri yanlış yazma.	1	-	-	-	-	-	2	3	-	-	1	-	-	7
Harfler arasında uygun boşluk bırakmama.	27	17	18	9	24	30	5	9	5	9	46	35	19	253
Sesleri birbirine karıştırma (r-y gibi).	2	-	1	4	4	1	1	3	1	-	-	4	2	23
Büyük P,N,V,F,T harflerini kendinden sonra gelen küçük harfle birleştirme.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Harfi eksik yazma (ç-i-ğ-t-ö).	17	-	7	10	5	17	8	27	14	5	-	12	5	127
Söylenen heceyi yanlış yazma.	-	-	1	-	3	-	1	-	-	-	-	-	-	5
Hece ekleme.	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	2
Hece unutma.	-	-	-	2	1	1	4	3	-	2	2	6	2	23
Ters yazma (ve-ev gibi).	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Ayrı yazılması gereken heceyi birleşik yazma (da-ki gibi).	-	1	-	-	-	2	2	1	2	1	1	1	1	12
Birleşik yazılması gereken heceyi ayrı yazma (da-ki gibi).	1	-	-	3	-	-	1	-	-	-	-	-	-	5

Yazı Hataları	Öğrenci													Toplam
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
Kelime atlama.	1	-	-	1	-	-	4	1	-	2	-	-	1	10
Kelime ekleme.	1	-	-	1	-	-	1	-	-	1	1	1	2	8
Kelimeyi yanlış yazma.	1	1	1	2	-	1	-	-	-	1	-	-	2	9
Kelimeyi yanlış bölme.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Kelimeler arasında uygun boşluk bırakmama.	1	5	7	-	3	8	9	3	3	-	11	11	2	63
Kelimeyi yazarken elini kaldırma.	4	-	1	5	3	7	8	12	5	3	7	3	6	64
Birleşik yazılması gereken kelimeyi ayrı yazma(alışveriş gibi).	-	-	-	-	2	1	2	1	1	1	2	2	-	12
Cümleler arasında uygun boşluk bırakmama.	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	2
Cümle başında büyük harf kullanmama.	1	-	-	1	-	3	-	-	1	1	-	-	-	7
Özel ismin ilk harfini büyük harfle yazmama.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Noktayı yerinde kullanamama.	-	1	-	1	-	2	4	1	1	1	-	1	1	13
Virgülü yerinde kullanamama.	4	3	-	3	-	3	3	3	2	3	3	1	3	31
Soru işaretini yerinde kullanamama.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Ünlem işaretini yerinde kullanamama.	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	2
Kısa çizgiyi yerinde kullanamama.	-	-	-	-	-	-	2	-	-	3	-	-	-	5
Kesme işaretini yerinde kullanamama.	1	-	-	-	-	1	1	1	1	1	1	-	1	8
İki noktayı yerinde kullanamama.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Uzun çizgiyi yerinde kullanamama.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13
Tırnak işaretini yerinde kullanamama.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Gerekmeyen yerlerde noktalama işareti kullanma.	4	3	10	2	8	-	4	1	1	3	-	4	7	47

Tablo 6'da görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin ön test metnini yazarken çoğunlukla yaptıkları yazı hataları; harfleri yanlış birleştirme, harfler arasında uygun boşluk bırakmama, harfi eksik yazma (ç-i-ğ-t-ö), harfin üst uzantısını yanlış yazma, kelimeyi yazarken elini kaldırma, kelimeler arasında uygun boşluk bırakmama, gerekmeyen yerlerde noktalama işareti kullanma, harf unutma, harfin alt uzantısını yanlış yazma, harflere gereksiz çizgiler ekleme, sesleri birbirine karıştırma (r-y gibi), hece unutma olduğu görülmüştür. Öğrencilerin yazı yazarken; ters yazma (ve-ev gibi), kelimeyi yanlış bölme ve özel ismin ilk harfini büyük harfle yazmama hatalarını yapmadıkları görülmüştür. Metinde soru işareti, tırnak ve iki nokta kullanılmadığı için onlar değerlendirilmemiştir.

Yazı Hataları	Öğrenci													Toplam
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	12	
Kelime atlama.	-	-	-	1	1	2	-	-	3	3	4	3	-	17
Kelime ekleme.	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	-	1	-	4
Kelimeyi yanlış yazma.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1	3	-	6
Kelimeyi yanlış bölme.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1	-	-	3
Kelimeler arasında uygun boşluk bırakmama.	10	4	3	-	2	5	1	11	2	6	4	-	-	48
Kelimeyi yazarken elini kaldırma.	3	3	6	4	10	6	10	2	4	5	3	1	3	60
Birleşik yazılması gereken kelimeyi ayrı yazma(alışveriş gibi).	2	1	-	1	1	1	1	1	-	1	1	1	1	12
Cümleler arasında uygun boşluk bırakmama.	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	4
Cümle başında büyük harf kullanmama.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	2
Özel ismin ilk harfini büyük harfle yazmama.	-	-	-	-	-	1	-	-	-	2	-	-	-	3
Noktayı yerinde kullanamama.	1	-	1	1	-	-	2	-	-	1	-	-	-	6
Virgülü yerinde kullanamama.	3	1	3	2	3	3	-	-	3	3	3	3	3	30
Soru işaretini yerinde kullanamama.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Ünlem işaretini yerinde kullanamama.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Kısa çizgiyi yerinde kullanamama.	-	-	-	-	-	3	-	-	-	3	1	1	-	8
Kesme işaretini yerinde kullanamama.	-	-	-	-	1	1	-	-	-	1	1	1	-	5
İki noktayı yerinde kullanamama.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Uzun çizgiyi yerinde kullanamama.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13
Tırnak işaretini yerinde kullanamama.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Gerekmeyen yerlerde noktalama işareti kullanma.	1	3	6	4	5	-	1	3	5	1	1	2	2	34

Tablo 7'de görüldüğü gibi, kontrol grubu öğrencilerinin ön test metnini yazarken çoğunlukla yaptıkları yazı hataları; harfleri yanlış birleştirme, harfler arasında uygun boşluk bırakmama, harfin üst uzantısını yanlış yazma, harfi eksik yazma (ç-i-ğ-t-ö), harf unutma, harflere gereksiz çizgiler ekleme, kelimeyi yazarken elini kaldırma, kelimeler arasında uygun boşluk bırakmama, gerekmeyen yerlerde noktalama işareti kullanma, virgülü yerinde kullanamama, harfin alt uzantısını yanlış yazma, sesleri birbirine karıştırma (r-y gibi), büyük P,N,V,F,T harflerini kendinden sonra gelen küçük harfle birleştirme olarak görülmüştür. Öğrencilerin yazı yazarken; ters yazma (ve-ev gibi), birleşik yazılması gereken heceyi ayrı yazma (da-ki gibi), ünlem işaretini yerinde kullanamama hatalarını yapmadıkları görülmüştür. Metinde soru işareti, tırnak ve iki nokta kullanılmadığı için onlar değerlendirilmemiştir.

2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İkinci alt problem; deney grubu öğrencilerinin dikte çalışması öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? şeklinde ifade edilmiştir. İkinci alt probleme çözüm aranırken deney grubunun öntest ve sontest dikte puanları arasındaki farkı belirlemek için Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Öğrencilerin dikte çalışması sonucunda aldıkları yazı değerlendirme anahtarı hata, rubrik ve öz değerlendirme puanları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

Deney Öncesi ve Sonrası Deney Grubu Öğrencilerinin Dikte Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Sontest- Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Yazı değerlendirme anahtarı	Negatif Sıra	13	7.00	91.00	3.182	.001
	Pozitif Sıra	0	.00	.00		
	Eşit	0	-	-		
Rubrik	Negatif Sıra	0	.00	.00	3.210	.001
	Pozitif Sıra	13	7.00	91.00		
	Eşit	0	-	-		
Öz değerlendirme	Negatif Sıra	0	.00	.00	3.184	.001
	Pozitif Sıra	13	7.00	91.00		
	Eşit	0	-	-		

Tablo 8'deki analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin dikte çalışmasında deney öncesi ve deney sonrası yazı değerlendirme anahtarı hata puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $z=3.182$, $p<.05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın negatif sıralar, yani sontest puanı lehine olduğu görülmektedir. Öğrencilerin deney öncesindeki yazı hatalarının deneysel işlemde sonra azaldığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrası rubrik puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir, $z=3.210$, $p<.05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehine olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrası öz değerlendirme puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $z=3.184$, $p<.05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehine olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlara göre, düzenlenen dikte çalışması programının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Karadağ (2005), araştırmasında dikte çalışmalarına önem verilmesi gerektiğini açıklamıştır. Bu

araştırmada ilkokuma yazma öğretiminde çözümlene ve bireşim yöntemlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunları aşmak için kullanılacak yöntemler arasında dikte çalışmalarına yer verilmesi gerektiği açıklanmıştır.

3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Üçüncü alt problem; kontrol grubu öğrencilerinin dikte çalışması öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? şeklinde ifade edilmiştir. Üçüncü alt probleme çözüm aranırken kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest dikte puanları arasındaki farkı belirlemek için Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Öğrencilerin dikte çalışması sonucunda aldıkları yazı değerlendirme anahtarı hata, rubrik ve öz değerlendirme puanları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest-Sontest Dikte Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Sontest- Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Yazı değerlendirme anahtarı	Negatif Sıra	9	7.33	66.00	2.119	.034
	Pozitif Sıra	3	4.00	12.00		
	Eşit	1	-	-		
Rubrik	Negatif Sıra	1	4.50	4.50	2.149	.032
	Pozitif Sıra	8	5.06	40.50		
	Eşit	4	-	-		
Öz değerlendirme	Negatif Sıra	3	3.67	11.00	2.413	.016
	Pozitif Sıra	10	8.00	80.00		
	Eşit	-	-	-		

Tablo 9'da görüldüğü gibi kontrol grubu öğrencilerinin yazı değerlendirme anahtarı puanların öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $z=2.119$, $p<.05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın negatif sıralar, yani sontest puanı lehine

olduğu görülmektedir. Öğrencilerin deney öncesindeki yazı hataları deneysel işlemden sonra azaldığı görülmektedir.

Kontrol grubu ğrencilerinin aldıkları rubrik puanların ntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $z=2.149$, $p<.05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehine olduğu görülmektedir.

Kontrol grubu ğrencilerinin öz değerlendirme puanların ntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $z=2.413$, $p<.05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehine olduğu görülmektedir.

Bu bulgulara göre, Türkçe ders kitabı etkinleri uygulanan kontrol grubu ğrencilerinin dikte yazma becerilerinin gelişim gösterdiği söylenebilir. Bunun nedeninin ntest metni ile sontest metni arasındaki sürenin kısa olması ve bu sürede öğrencilerin metni unutmadıkları olduğu söylenebilir. Bunun yanında öğrencilerden bu süre içerisinde gelişmeleri beklenmektedir.

4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Dördüncü alt problem; deney grubu ğrencilerinin dikte çalışması sürecindeki gelişimleri, öz değerlendirme, rubrik, yazı değerlendirme anahtarına göre nasıldır? şeklinde ifade edilmiştir. Dördüncü alt probleme çözüm aranırken, deney grubu ğrencilerinin dikte çalışmalarını değerlendirmek için yazı değerlendirme anahtarı, rubrik ve öz değerlendirme sonuçlarına bakılmıştır. Deney grubu ğrencilerinin dikte çalışma süresinde yazı değerlendirme anahtarı puan sonuçları Tablo 10'da verilmektedir.

Tablo 10.

Deney Grubu Öğrencilerinin Deneysel Çalışma Sürecindeki Yazı Değerlendirme Anahtarı Puanlama Sonuçları

Öğrenci	Yeteneklerimiz	Sizin İçin	Sirk	Çiftçi ile Eşekleri	Türkiye'm Uyanıyor	Neden Rüya Görürüz	Altın Yumurtlaya Tavuk	Masal Perisi	Kış Hazırlıkları	Kurbağa ile Fare
1	66	79	54	73	42	60	45	31	29	27
2	31	43	35	41	34	43	28	29	24	24
3	48	46	42	48	42	51	41	29	23	39
4	56	55	44	54	29	44	34	30	28	23
5	56	70	46	63	67	66	49	46	34	52
6	106	112	81	93	87	110	76	74	55	68
7	95	98	114	109	73	81	70	54	66	57
8	96	146	113	104	128	124	82	81	70	71
9	65	67	60	103	44	86	38	36	44	41
10	57	63	52	66	47	86	46	46	40	44
11	68	129	59	52	82	68	64	43	50	52
12	58	123	54	82	52	64	35	37	27	33
13	57	87	50	61	68	59	36	30	46	34
Ortalama	66	86	61.8	73	61.1	72.4	49.5	43.5	41.2	43.4

Tablo 10'da görüldüğü gibi tüm öğrencilerin yazı hata sayısı dikte çalışması sonucunda azalmıştır. Öğrencilerin metinlere göre yazı hatalarının ortalama puanı birinci metinden ($\bar{x}=66$) onuncu metine ($\bar{x}=43.4$) doğru azalmıştır. Öğrencilerin yazı hatalarının son metne doğru azaldığı görülmektedir. Bu duruma göre dikte çalışmalarının yazı hatalarını azaltmada etkili olduğu söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin dikte çalışma süresinde rubrik puan sonuçları Tablo 11'de verilmektedir.

Tablo 11.

Deney Grubu Öğrencilerinin Deneysel Çalışma Sürecindeki Rubrik Puanlama Sonuçları

Öğrenci	Yeteneklerimiz	Sizin İçin	Sirk	Çiftçi ile Eşekleri	Türkiye'm Uyanıyor	Neden Rüya Görürüz	Altın Yumurtlaya Tavuk	Masal Perisi	Kış Hazırlıkları	Kurbağa ile Fare
1.Öğrenci	19	19	20	20	20	20	20	20	20	20
2.Öğrenci	19	19	18	19	21	20	22	22	20	21
3.Öğrenci	18	20	19	19	20	20	20	20	21	21
4.Öğrenci	18	18	18	18	20	21	21	22	21	21
5.Öğrenci	19	18	19	18	19	19	18	18	20	20
6.Öğrenci	16	16	19	16	19	19	19	19	20	18
7.Öğrenci	17	15	15	18	16	17	17	19	18	20
8.Öğrenci	15	14	17	15	15	16	19	17	17	18
9.Öğrenci	18	19	20	21	20	18	21	17	21	19
10.Öğrenci	17	19	18	16	18	18	19	19	19	20
11.Öğrenci	18	17	19	19	16	18	18	20	20	20
12.Öğrenci	19	19	20	18	20	21	20	20	20	20
13.Öğrenci	18	19	20	17	19	20	20	20	20	20
Ortalama	17.76	17.84	18.61	18	18.69	19	19.53	20.84	19.76	19.84

Tablo 11'de görüldüğü gibi tüm öğrencilerin rubrik puanları dikte çalışması sonucunda artmıştır. Öğrencilerin metinlere göre rubrik puanı birinci metinden ($\bar{x}=22.30$) onuncu metine gelindiğinde ($\bar{x}=25.38$) artmıştır. Öğrencilerin rubrik puanlarının ortalamaya göre son metne doğru arttığı görülmektedir. Bu duruma göre dikte çalışmalarının öğrencilerin yazılarının gelişmesini sağladığı söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin dikte çalışma süresinde öz değerlendirme puan sonuçları Tablo 12’de verilmektedir.

Tablo 12.

Öğrencilerin Deneysel Çalışma Sürecindeki Öz Değerlendirme Puanlama Sonuçları

Öğrenci	Yeteneklerimiz	Sizin İçin	Sirk	Çiftçi ile Eşekleri	Türkiye’ m Uyuyor	Neden Rüya Görürüz	Altın Yumurtlaya Tavuk	Masal Perisi	Kış Hazırlıkları	Kurbağa ile Fare
1.Öğrenci	90	100	99	88	90	96	100	102	102	102
2.Öğrenci	97	82	83	92	93	93	97	93	90	96
3.Öğrenci	82	81	79	66	67	96	90	90	97	91
4.Öğrenci	77	85	87	92	91	94	98	95	98	100
5.Öğrenci	94	81	91	97	94	94	96	98	94	92
6.Öğrenci	85	74	79	80	90	89	90	94	94	100
7.Öğrenci	90	70	85	78	95	92	97	90	83	94
8.Öğrenci	72	67	89	88	85	90	91	85	97	93
9.Öğrenci	101	96	100	88	95	81	101	85	91	95
10.Öğrenci	94	94	96	94	94	95	97	95	94	85
11.Öğrenci	75	72	102	102	94	70	98	82	92	95
12.Öğrenci	94	91	94	91	94	90	96	96	98	98
13.Öğrenci	106	102	98	93	89	80	101	87	91	97
Ortalama	89	84.23	90.92	88.38	90.07	89.23	96.30	91.69	93.92	94.46

Tablo 12’de görüldüğü öğrencilerin ortalamaya göre öz değerlendirme puanları dikte çalışması sonucunda artmıştır. Öğrencilerin metinlere göre öz değerlendirme puanı birinci metinden ($\bar{x}=89$) onuncu metine ($\bar{x}=94.46$) doğru artmıştır. Öz değerlendirme puanlarının 1, 3, 4, 6, 7, 8, 11 ve 12 nolu öğrencilerde son metinlerde ilk metne göre bir artış olduğu görülürken 2, 5, 9, 10 ve 13 nolu öğrencilerde azalma görülmektedir. Bu bulguya göre dikte çalışmalarının öğrencilerin yazılarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Beşinci alt problem; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dikte çalışması son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? şeklinde ifade edilmiştir. Beşinci alt probleme çözüm aranırken, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinden dikte çalışmalarına katılan öğrencilerle Türkçe ders kitabı etkinliklerine katılan öğrencilerin uygulama sonrasında yazı değerlendirme anahtarından aldıkları puanlar arasındaki farkı belirlemek için Mann Whitney U-testi uygulanmıştır. Öğrencilerin dikte çalışması sonucunda aldıkları yazı değerlendirme anahtarı hata, rubrik ve öz değerlendirme puanları Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13.

Dikte Becerilerinin Gruba Göre Mann Whitney U-Testi Sonucu

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Yazı değerlendirme anahtarı	Deney	13	9.92	192.00	38.00	.017
	Kontrol	13	17.08	222.00		
Rubrik	Deney	13	15.38	200.00	60.00	.184
	Kontrol	13	11.62	151.00		
Öz değerlendirme	Deney	13	17.85	232.00	28.00	.004
	Kontrol	13	9.15	119.00		

Tablo 13'de, iki haftalık bir deneysel çalışma sonunda, dikte çalışmalarına katılan öğrenciler ile Türkçe ders kitabı etkinliklerine katılan öğrencilerin yazı hataları arasında yazı değerlendirme anahtarı puanlarına göre anlamlı bir fark bulunmuştur, $u=38.00$, $p<.05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, dikte çalışması uygulamasına katılan öğrencilerin, Türkçe ders kitabı etkinliklerine katılan öğrencilere göre yazma hatalarının daha az olduğu anlaşılmaktadır.

Deneysel çalışma sonunda, dikte çalışmalarına katılan öğrenciler ile Türkçe ders kitabı etkinliklerine katılan öğrencilerin rubrik puanlarına göre anlamlı bir fark yoktur, $u=60.00$, $p>.05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, dikte çalışması uygulamasına katılan öğrenciler ile Türkçe ders kitabı etkinliklerine katılan öğrenciler arasında rubrik puanları göre fark olmadığı anlaşılmaktadır.

Deneysel çalışma sonunda, dikte çalışmalarına katılan öğrenciler ile Türkçe ders kitabı etkinliklerine katılan öğrencilerin öz değerlendirme puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur, $u=28.00$, $p<.05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, dikte çalışması uygulamasına katılan öğrencilerin, Türkçe ders kitabı etkinliklerine katılan öğrencilere göre öz değerlendirme puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Yazı değerlendirme anahtarı ve öz değerlendirme puanlarına göre, dikte çalışması uygulamasının, yazma becerilerini artırmada etkili olduğu söylenebilir. Çevik (2006)'in çalışmasında, öğretmenlerden bazılarının ilkokuma yazma öğretiminin etkililiğini artırmak için dikte çalışmalarına yer verdikleri ortaya çıkmıştır. Çevik'te araştırmanın bulgularına dayanarak, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla sık sık dikte çalışması yapılmasını önermiştir.

6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Altıncı alt problem; deney grubu öğrencilerinin dikte çalışması son test-izleme testi puanları (öz değerlendirme, rubrik, yazı değerlendirme anahtarı) arasında anlamlı bir fark var mıdır? şeklinde ifade edilmiştir. Altıncı alt probleme çözüm aranırken deney grubu öğrencilerinin sontest ve izleme testi dikte puanları arasındaki farkı belirlemek için Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Öğrencilerin dikte çalışması sonucunda aldıkları yazı değerlendirme anahtarı hata, rubrik ve öz değerlendirme puanları Tablo 14 'de verilmiştir.

Tablo 14.

Deney Sonrası ve İzleme Sonucu Deney Grubu Öğrencilerinin Dikte Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	İzleme Testi- Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Yazı değerlendirme anahtarı	Negatif Sıra	6	7.08	42.50	.210	.834
	Pozitif Sıra	7	6.93	48.50		
	Eşit	0	-	-		
Rubrik	Negatif Sıra	8	4.94	4.88	1.997	.046
	Pozitif Sıra	1	5.50	6.00		
	Eşit	4	-	-		
Öz değerlendirme	Negatif Sıra	9	5.72	51.00	1.649	.099
	Pozitif Sıra	2	7.25	14.50		
	Eşit	2	-	-		

Tablo 14'de görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinin sontest ve izleme testi yazı değerlendirme anahtarı hata puanları arasında anlamlı bir fark yoktur, $z=.210$, $p>.05$.

Deney grubu öğrencilerinin sontest ve izleme testi rubrik puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir, $z=1.997$, $p>.05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın negatif sıralar, yani izleme testi puanı lehine olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin yazılarının geliştiği söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin sontest ve izleme testi öz değerlendirme puanları arasında anlamlı bir fark yoktur, $z=.1.649$, $p>.05$. Rubrik sonuçları dikkate alındığında öğrencilerin yazı gelişimlerinin devam ettiği ancak, sontest ile izleme testi arasında geçen beş haftalık sürenin kısa olması sebebiyle öğrencilerin yazılarının kısmen geliştiği söylenebilir. Ayrıca öğrenciler iki haftalık dikte çalışması etkinlikleri sonucunda öntest-sontest metnini unutmadan kısa bir süre sonra tekrar izleme testi uygulanmıştır. İzleme testini yazarken öğrencilerin sıkılmış olmalarının ve isteksiz davranışlarının yazı hatalarının artmasına neden olduğu söylenebilir.

7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Yedinci alt problem; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deneysel çalışma sonrası yazı hataları nelerdir? şeklinde ifade edilmiştir. Yedinci alt probleme çözüm aranırken, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sınıfta yazı hatalarına bakılmıştır. Öğrencilerin yazı hataları sonuçları Tablo 15 ve 16'da verilmiştir.

Tablo15.

Deney Grubu Öğrencilerinin Sontest Yazı Hataları Sonuçları

Yazı Hataları	Öğrenci													Toplam
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
Harf unutmama.	-	-	-	-	2	4	4	4	7	9	-	1	5	36
Harf ekleme.	-	-	-	2	-	3	1	1	1	-	-	-	1	9
Harflerin yerini değiştirme (yalnış-yanlış gibi).	1	-	-	-	-	1	-	1	2	1	1	1	1	9
Harfleri yanlış birleştirme.	8	3	5	8	8	17	18	16	2	12	14	9	11	131
Harflere gereksiz çizgiler ekleme.	1	2	-	2	4	2	2	2	2	3	3	1	2	26
Harfin alt uzantısını yanlış yazma.	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Harfin üst uzantısını yanlış yazma.	1	3	-	-	4	8	2	13	8	5	6	6	3	59
Büyük ve küçük yazılım olarak birbirine benzeyen harfleri yanlış yazma.	-	-	3	-	-	-	3	-	-	-	1	-	6	13
Harfler arasında uygun boşluk bırakmama.	4	5	-	6	13	14	14	3	4	8	9	12	-	92
Sesleri birbirine karıştırma (r-y gibi).	-	2	9	-	1	9	2	4	1	1	1	6	3	39
Büyük P,N,V,F,T harflerini kendinden sonra gelen küçük harfle birleştirme.	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Harfi eksik yazma (ç-i-ğ-t-ö).	3	-	-	8	-	-	-	2	-	-	-	2	1	16
Söylenen heceyi yanlış yazma.	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Hece ekleme.	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Hece unutmama.	-	-	-	2	2	1	3	3	4	-	-	-	7	22
Ters yazma (ve-ev gibi).	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	3
Ayrı yazılması gereken heceyi birleşik yazma (da-ki gibi).	1	-	-	-	-	1	3	1	1	1	1	5	1	15
Birleşik yazılması gereken heceyi ayrı yazma (da-ki gibi).	-	-	-	-	3	1	1	-	-	-	1	-	-	6

Yazı Hataları	Öğrenci													Toplam
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
Kelime atlama.	-	-	2	1	2	-	4	3	1	-	2	-	-	15
Kelime ekleme.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Kelimeyi yanlış yazma.	-	-	-	-	-	2	1	1	-	-	-	-	-	4
Kelimeyi yanlış bölme.	-	-	-	-	-	-	-	-	31	-	2	-	-	33
Kelimeler arasında uygun boşluk bırakmama.	3	-	1	2	-	1	-	-	-	-	-	-	-	7
Kelimeyi yazarken elini kaldırma.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Birleşik yazılması gereken kelimeyi ayrı yazma(alışveriş gibi).	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Cümleler arasında uygun boşluk bırakmama.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Cümle başında büyük harf kullanmama.	1	-	-	1	-	1	1	-	1	1	1	1	-	8
Özel ismin ilk harfini büyük harfle yazmama.	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Noktayı yerinde kullanamama.	-	-	-	-	-	-	2	2	-	-	-	-	-	4
Virgülü yerinde kullanamama.	-	-	2	3	1	1	-	2	-	1	2	1	-	13
Soru işaretini yerinde kullanamama.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Ünlem işaretini yerinde kullanamama.	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	2
Kısa çizgiyi yerinde kullanamama.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Kesme işaretini yerinde kullanamama.	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
İki noktayı yerinde kullanamama.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Uzun çizgiyi yerinde kullanamama.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Tırnak işaretini yerinde kullanamama.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Gerekmeyen yerlerde noktalama işareti kullanma.	-	-	5	2	-	1	2	3	-	-	4	-	2	19

Tablo 15'de görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin sontest metnini yazarken çoğunlukla yaptıkları yazı hataları; harfleri yanlış birleştirme, harfler arasında uygun boşluk bırakmama, harfin üst uzantısını yanlış yazma, sesleri birbirine karıştırma (r-y gibi), harf unutma, kelimeyi yanlış bölme, harflere gereksiz çizgiler ekleme, hece unutma olarak görülmüştür. Öğrencilerin yazı yazarken; kelime ekleme, kelimeyi yazarken elini kaldırma, birleşik yazılması gereken kelimeyi ayrı yazma (alışveriş gibi), kısa çizgiyi yerinde kullanamama, uzun çizgiyi yerinde kullanamama hatalarını yapmadıkları görülmüştür. Metinde soru işareti, tırnak ve iki nokta kullanılmadığı için onlar değerlendirilmemiştir.

Deney grubu öğrencileri deneysel çalışma sonrasında, harfleri yanlış birleştirme, harfin üst uzantısını yanlış yazma, harfler arasında uygun boşluk bırakmama, harfi eksik yazma (ç-i-ğ-t-ö), kelimeler arasında uygun boşluk bırakmama, kelimeyi yazarken elini kaldırma, gerekmeyen yerlerde noktalama işareti kullanma hatalarını azaltmışlardır.

Tablo 16.

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sontest Yazı Hataları Sonuçları

Yazı Hataları	Öğrenci													Toplam
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
Harf unutmama.	1	-	1	2	1	24	1	-	-	18	-	7	-	55
Harf ekleme.	2	1	1	1	-	2	2	-	-	2	2	5	-	18
Harflerin yerini değiştirme (yalnış-yanlış gibi).	1	-	-	1	2	-	-	-	-	1	-	1	1	7
Harfleri yanlış birleştirme.	9	9	9	14	6	10	14	7	6	18	16	14	9	141
Harflere gereksiz çizgiler ekleme.	10	-	3	3	5	3	1	2	2	2	4	2	1	38
Harfin alt uzantısını yanlış yazma.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Harfin üst uzantısını yanlış yazma.	2	5	19	3	27	14	8	7	24	3	11	-	3	126
Büyük ve küçük yazılım olarak birbirine benzeyen harfleri yanlış yazma.	-	-	-	3	2	2	2	-	-	1	3	2	-	15
Harfler arasında uygun boşluk bırakmama.	8	24	12	18	9	6	11	8	9	12	9	12	8	146
Sesleri birbirine karıştırma (r-y gibi).	3	-	2	1	4	5	2	1	1	9	1	10	1	40
Büyük P,N,V,F,T harflerini kendinden sonra gelen küçük harfle birleştirme.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Harfi eksik yazma (ç-i-ğ-t-ö).	3	-	1	3	12	10	-	1	-	52	21	-	3	106
Söylenen heceyi yanlış yazma.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Hece ekleme.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1	-	3
Hece unutmama.	2	-	-	-	-	-	-	-	2	11	-	5	-	20
Ters yazma (ve-ev gibi).	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Ayrı yazılması gereken heceyi birleşik yazma (da-ki gibi).	3	1	-	2	2	4	2	1	1	2	2	4	1	25
Birleşik yazılması gereken heceyi ayrı yazma (da-ki gibi).	1	-	-	1	1	2	1	-	-	2	1	-	-	9

Yazı Hataları	Öğrenci													Toplam
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
Kelime atlama.	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	2
Kelime ekleme.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Kelimeyi yanlış yazma.	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	2
Kelimeyi yanlış bölme.	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	2
Kelimeler arasında uygun boşluk bırakmama.	-	1	-	-	5	-	-	-	-	-	3	-	1	10
Kelimeyi yazarken elini kaldırma.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Birleşik yazılması gereken kelimeyi ayrı yazma(alışveriş gibi).	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Cümleler arasında uygun boşluk bırakmama.	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	2
Cümle başında büyük harf kullanmama.	1	1	1	-	-	1	-	-	-	2	-	1	-	7
Özel ismin ilk harfini büyük harfle yazmama.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	2
Noktayı yerinde kullanamama.	2	-	-	4	2	-	1	-	-	1	-	-	-	10
Virgülü yerinde kullanamama.	1	-	3	4	2	1	3	-	1	2	4	2	1	24
Soru işaretini yerinde kullanamama.	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Ünlem işaretini yerinde kullanamama.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Kısa çizgiyi yerinde kullanamama.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Kesme işaretini yerinde kullanamama.	-	-	-	-	1	1	-	1	-	-	1	1	-	5
İki noktayı yerinde kullanamama.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Uzun çizgiyi yerinde kullanamama.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Tırnak işaretini yerinde kullanamama.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Germeyen yerlerde noktalama işareti kullanma.	2	4	4	6	5	1	3	5	3	-	4	3	5	45

Tablo 16'de görüldüğü gibi, kontrol grubu öğrencilerinin sontest metnini yazarken çoğunlukla yaptıkları yazı hataları; harfler arasında uygun boşluk bırakmama, harfleri yanlış birleştirme, harfin üst uzantısını yanlış yazma, harfi eksik yazma (ç-i-ğ-t-ö), harf unutma, gerekmeyen yerlerde noktalama işareti kullanma, sesleri birbirine karıştırma (r-y gibi), harflere gereksiz çizgiler ekleme, ayrı yazılması gereken heceyi birleşik yazma (da-ki gibi), virgülü yerinde kullanamama, harf unutma olarak görülmüştür. Öğrencilerin yazı yazarken; harfin alt uzantısını yanlış yazma, büyük P,N,V,F,T harflerini kendinden sonra gelen küçük harfle birleştirme, söylenen heceyi yanlış yazma, ters yazma (ve-ev gibi), kelimeyi yazarken elini kaldırma, birleşik yazılması gereken kelimeyi ayrı yazma (alışveriş gibi), ünlem işaretini yerinde kullanamama, kısa çizgiyi yerinde kullanamama, uzun çizgiyi yerinde kullanamama hatalarını yapmadıkları görülmüştür. Kontrol grubu öğrencilerinin yapmadıkları hata maddesinin fazla çıkmasının nedeninin yaptıkları hataların belli maddelerde toplanması olduğu söylenebilir. Metinde soru işareti, tırnak ve iki nokta kullanılmadığı için onlar değerlendirilmemiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin sontestte, harf unutma, harfleri yanlış birleştirme, harfin üst uzantısını yanlış yazma, harfler arasında uygun boşluk bırakmama, harfleri yazarken elini kaldırma hatalarında azalma görülmüştür.

BÖLÜM V

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, dikte çalışmasının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkileri dört alt probleme dayalı analiz edilmiş, ulaşılan bulgulardan elde edilen sonuçlar ve sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler aşağıda verilmektedir.

Sonuçlar

Bu araştırmada problem, “dikte çalışmasının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi nedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın problemine çözüm aranırken alt problemlerinden elde edilen bulgulara dayanılarak ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmaktadır:

1. Deney grubu öğrencileri ön test metnini yazarken; harfleri yanlış birleştirme, harfler arasında uygun boşluk bırakmama, harfi eksik yazma (ç-i-ğ-t-ö), harfin üst uzantısını yanlış yazma yazı hatalarını yapmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test metnini yazarken; harfleri yanlış birleştirme, harfler arasında uygun boşluk bırakmama, harfin üst uzantısını yanlış yazma, harfi eksik yazma (ç-i-ğ-t-ö) yazı hatalarını yapmıştır. Deney grubu öğrencileri yazı yazarken; ters yazma (ve-ev gibi), kelimeyi yanlış bölme ve özel ismin ilk harfini büyük harfle yazmama hatalarını yapmamışlardır. Kontrol grubu öğrencileri ise yazı yazarken; ters yazma (ve-ev gibi), birleşik yazılması gereken heceyi ayrı yazma (da-ki gibi), ünlem işaretini yerinde kullanamama hatalarını yapmamışlardır.
2. Deney grubu öğrencilerinin dikte çalışması öntest-sontest “yazı değerlendirme anahtarı hata, rubrik ve öz değerlendirme” puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Dikte çalışması etkinliklerine katılan öğrencilerin yazı hatalarında azalma olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre dikte çalışmaları sonucunda öğrenci yazıları gelişme göstermiştir.
3. Kontrol grubu öğrencilerinin dikte çalışması öntest-sontest “yazı değerlendirme anahtarı hata, rubrik ve öz değerlendirme” puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Türkçe ders kitabı etkinliklerine katılan kontrol grubu öğrencilerinin iki haftalık süre içerisinde gelişim gösterdiği belirlenmiştir.

4. Deney grubu öğrencilerinin deneysel çalışma sürecinde metinlere göre öz değerlendirme ve rubrik puan ortalamalarına göre son metne doğru bir artış olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yazı hatalarının sınıf ortalama puanlarının ise son metne doğru azaldığı görülmektedir.
5. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dikte çalışması son test “yazı değerlendirme anahtarı hata ve öz değerlendirme” puanları arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. Fakat deney ve kontrol grubu öğrencilerinin rubrik puanları arasında fark bulunmamıştır. Bu sonuca göre, dikte çalışması etkinliklerine katılan öğrencilerin, Türkçe ders kitabı etkinliklerine katılan öğrencilere göre yazma hatalarının azaldığı, öğrencilerin yazılarının geliştiği görülmektedir. Buna göre, düzenli yapılan dikte çalışmasının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür.
6. Deney grubu öğrencilerinin dikte çalışması son test-izleme testi “yazı değerlendirme anahtarı hata ve öz değerlendirme” puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ancak “rubrik” puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. İzleme testi sonucuna göre, dikte çalışması dördüncü sınıf öğrencilerinin yazı becerilerini kısmen geliştirmiştir.
7. Deney grubu öğrencileri son test metnini yazarken, harfleri yanlış birleştirme yazı hatasını yapmışlardır. Kontrol grubu öğrencileri son test metnini yazarken; harfler arasında uygun boşluk bırakmama, harfleri yanlış birleştirme, harfin üst uzantısını yanlış yazma, harfi eksik yazma (ç-i-ğ-t-ö) yazı hatalarını yapmışlardır. Deney grubu öğrencilerinin yazı yazarken; kelime ekleme, kelimeyi yazarken elini kaldırma, birleşik yazılması gereken kelimeyi ayrı yazma (alışveriş gibi), kısa çizgiyi yerinde kullanamama, uzun çizgiyi yerinde kullanamama hatalarını yapmadıkları görülmüştür. Kontrol grubu öğrencilerinin yazı yazarken; harfin alt uzantısını yanlış yazma, büyük P,N,V,F,T harflerini kendinden sonra gelen küçük harfle birleştirme, söylenen heceyi yanlış yazma, ters yazma (ve-ev gibi), kelimeyi yazarken elini kaldırma, birleşik yazılması gereken kelimeyi ayrı yazma (alışveriş gibi), ünlem işaretini yerinde kullanamama, kısa çizgiyi yerinde kullanamama, uzun çizgiyi yerinde kullanamama hatalarını yapmadıkları görülmüştür.

Deney grubu öğrencileri deneysel çalışma sonrasında, harfleri yanlış birleştirme, harfin üst uzantısını yanlış yazma, harfler arasında uygun boşluk bırakmama, harfi eksik yazma (ç-i-ğ-t-ö), kelimeler arasında uygun boşluk bırakmama, kelimeyi yazarken elini kaldırma, gerekmeyen yerlerde noktalama işareti kullanma hatalarını azaltmışlardır.

Kontrol grubu öğrencileri sonestte, harf unutma, harfleri yanlış birleştirme, harfin üst uzantısını yanlış yazma, harfler arasında uygun boşluk bırakmama, harfleri yazarken elini kaldırma, hatalarında azalma göstermiştir.

Öneriler

Elde edilen sonuçlara dayanılarak araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Düzenli dikte çalışması derslerde sadece değerlendirme amaçlı kullanılmasının yanında Türkçe dersinde yazı becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılabilir.
2. Öğretmenler, öğrencilere ilkokul birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda Türkçe derslerinde 10- 15 dakikalık düzenli dikte çalışmaları yaptırabilir.
3. Bu araştırma sınıf öğretmenleri tarafından uygulanarak tekrarlanabilir. Böylece farklı bir kişi ile dikte çalışmalarının yazı becerilerine etkisi araştırabilir.
4. Dikte çalışmaları için sınıf düzeyine uygun on- on beş dakikalık sürelerde yazdırılabilecek dikte metinleri geliştirilebilir.
5. Öğrencilerin okuma yazmayı öğrenmelerinden itibaren derslerde dikte çalışması etkinlikleri yaptırılabilir.
6. Dikte çalışmasının yazı becerilerinin gelişimine etkisini araştıran çalışmalar daha çok yapılabilir.
7. Bu çalışmada çalışma grubundaki öğrenci sayısı azdır. Yapılacak çalışmada daha büyük öğrenci gruplarıyla dikte çalışması yapılabilir.
8. Yazı değerlendirme araştırmaları daha fazla yapılarak yazı ile ilgili değerlendirme araçlarının sayıları arttırılabilir.

9. Bu çalışmada dikte ile öğrencilerin yazı becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Yazı becerilerini geliştirmek için kopyalayarak yazma ile ilgili deneysel çalışmalar da yapılabilir.
10. Yazı becerilerini geliştirmek amacıyla dikte ve kopyalayarak yazma çalışmaları birlikte yapılabilir.
11. Bu çalışmada izleme testi için beş haftalık sürenin uygun olmadığı görülmüştür. Öğrenciler metni üçüncü kez yazdıkları için sıkılmışlar ve daha az özen göstermişlerdir. Bu nedenle, yazı çalışmasıyla ilgili izleme testleri en az iki ay sonra yapılabilir.
12. Yazı değerlendirme araçlarının geçerlik ve güvenirliğiyle ilgili araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbayır, S. (2006). Yazılı anlatım becerilerinin yazma becerisi edinimindeki işlevleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akbayır, S. (2010). Yazılı anlatım nasıl yazabilirim?. Ankara: Pegem Akademi.
- Aktürk, Y. (2009). *İlkokuma yazma öğretiminde “ses temelli cümle yöntemi” nin uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri; (Şanlıurfa/Viranşehir Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Şanlıurfa: Selçuk üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akyıldız, S. (2006). Uygulamalı ilkokuma yazma öğretimi. (3. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Akyol, H. (2007). Türkçe ilkokuma yazma öğretimi. (6. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Amanjolov, A. S. Aktaran: Koç, K. (2006). Türk filolojisi ve yazı tarihi. Ankara: Ötüken Neşriyat A.Ş.
- Arıcı, A. F. (2007). Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım sorunları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 34616–20.
- Arslan, D. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin yazı öğretimlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2829-2846.
- Arslan, D., Aytaç, A., Ilgın, H. (2011). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin yazı biçimlerine (dik temel yazı ve bitişik eğik yazı) göre okuma düzeyleri. *New World Sciences Academy*, 6(2), 1422-1434.
- Arslan, D., Ilgın, H. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin bitişik eğik yazı ile ilgili görüşleri. *İnönü üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 11(2), 69-92.
- Artut, K. Demir, H. (2007). *Güzel yazı teknikleri ve öğretimi*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., Bıçak, B. (2006). *Geleneksel-alternatif ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Bay, Y. (2008). *Ses temelli cümle yöntemiyle ilkokuma yazma öğretiminin değerlendirilmesi; (Ankara İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisan tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baydık, B. Kudret, Z. (2012). Öğretmenlerin ses temelli cümle yönteminin etkilerine ve öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45 (1), 1-22.
- Bayraktar, Ö. (2006). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda yaptıkları hatalar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bayram, Y. Erdemir, A. (2006). Amasya'daki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin "imla kurallarını kullanma düzeyleri" üzerine bir değerlendirme. *Millî Eğitim, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları*, 171, 140-155.
- Bektaş, A. (2007). *Ses temelli cümle yöntemiyle gerçekleştirilen ilkokuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Binbaşıoğlu, C. (2004). *İlkokuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Calp, M. (2005). Anlatım unsuru olarak dil. Mehrali Calp (Editör). *Yazılı ve sözlü anlatım*. İstanbul: Lisan Yayıncılık, ss. 9-56.
- Calp, M (2009). İlkokuma yazma öğretimi. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, ss. 9-31.
- Cemaloğlu, N. (2001). *İlkokuma yazma öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Coşkun, E. (2009). İlköğretimde Türkçe öğretimi. Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol (Editörler). (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi, ss. 49-90.

- Coşkun, H. (2011). *İlköğretim okullarındaki bitişik eğik yazı uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelenk, S. (2002). İlkokuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri, 1(2), 40-47. <http://www.ilkogretim-online.org.tr> adresinden 5 Aralık 2008'de alınmıştır.
- Çelenk, S. (2007). İlkokuma yazma programı ve öğretimi. Ankara: Maya Akademi.
- Çevik, S. O. (2006). *Birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri; (Bursa İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dedeli, S. (2008). *Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre ses temelli cümle yöntemiyle ilkokuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Değirmenci, M. (2008). *İlkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Duran, E. (2010). Bitişik eğik yazı çalışmalarının çeşitli değişkenler açısında incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (4), 817-838.
- Duran, E. (2009). *Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Duran, E. (2011). Bitişik eğik yazı harflerinin yazım şekillerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 55-69.
- Elbil, B. (2005). Yazılı anlatım. Mehrali Calp (Editör). *Yazılı ve sözlü anlatım*. İstanbul: Lisan Yayıncılık, ss. 33-56.

- Elbil, B. (2005). Yazılı anlatımla ilgili bazı terim ve kavramlar. Mehrali Calp (Editör). *Yazılı ve sözlü anlatım*. İstanbul: Lisan Yayıncılık, ss. 59-69.
- Erden, G., Kurdoğlu, F., Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13 (1), 5-13.
- Erdoğan, T. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı yazma gelişimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37 (165), 93-103.
- Ferah, A. (2007). *Türkçe ilkokuma yazmayı öğrenme*. (3. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Göçer, A. (2008). *Etkinlik temelli ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (12), 178-195.
- Gray, W. S. (1964). *Okuma ve yazı öğretimi*. (Çev. Nejat Yüzbaşıoğulları). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Gunning, T. G. (2010). *Assessing and correcting reading and writing difficulties*. (Fourth Edition). Boston: Pearson.
- Güleryüz, H. (2002). *Programlanmış ilkokuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*. (6. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Horne, J. Ferrier, J. Singleton, C. (2011). Computerised assessment of handwriting and typing speed. *Educational & Child Psychology*, 28 (2), 52-66.
- Karaalioğlu, S. M. (1984). *Sözlü ve yazılı kompozisyon konuşmak ve yazmak sanatı*. (33. Baskı). İstanbul: İnkılap Kitapevi.

- Karakaya, Ş. (2005). İngiliz ve Türk orta dereceli öğretim kurumlarında dil öğretimi ve diğer derslerin öğretiminde dilin kullanım şekilleri. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 331-352.
- Karanlıktagezer, N. (1977). *Türkçe öğretim rehberi*. (2. Baskı). Ankara: Ünlü Matbaa ve Zarf Sanayii.
- Kanatlı, F. (2008). *Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karadağ, R. (2005). *İlköğretim birinci basamakta görev yapan öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde çözümlene (cümle) ve bireşim (harf) yöntemlerinin etkinliğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karaman, M.K., Yurduseven, S. (2008). İlkokuma yazma programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (1), 115-129.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma teknikleri*. (19. Baskı) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., Sever, S. (1995). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kazan, Ş. (2005). Yazılı anlatımda karşılaşılan hatalar. Mehrali Calp (Editör). *Yazılı ve sözlü anlatım*. İstanbul: Lisan Yayıncılık, ss. 192-212.
- Keskinkılıç, K. (2005). *İlkokuma yazma öğretimi*. (3. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keskinkılıç, K. (2007). *Strateji, yöntem ve teknikleriyle Türkçe ve ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Keskinkılıç, K. Keskinkılıç, S. B. (2005). *Türkçe'nin temel becerileri ve ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretimi*. (1. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

- Kılıç, A. (2003). *Kuramdan uygulamaya ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegama Yayıncılık.
- Kılıçkan, H. (2004). *Doğru ve güzel yazı yazmak, okullarda yazı*. İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- Korkmaz, H. (2004). *Fen ve teknoloji eğitiminde alternatif değerlendirme yaklaşımları*. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Lipson, M. Y. Wixson, K. K. (2009). *Assessment Instruction Of Reading and Writing Difficulties*. (Fourth Edition). USA: Pearson.
- MEB. (2000). İlköğretim okulu ders programları 1. Sınıf. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Munis, E. (1973). *Evrimi ile yazı sanatı*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Nas, R. (2003). *Türkçe öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitapevi Yayınları.
- Öz, F.M. (2006). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öz, F.M., Çelik, K. (2007). *Uygulamalı ilkokuma yazma öğretimi*. (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öz, E. (2009). *İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin öğretmen ebeveyn görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özçelik, D. A. (1987). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Meteksan Ltd. Şti. Baskı Tesisleri.
- Özdamar, K. (2009). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. (7. Baskı). Eskişehir: Kaan Kitapevi.
- Özdemir, N. (2008). *İlköğretim birinci kademe yazı öğretiminde etkinliklerin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Rahimi, M. (2008). Using dictation to improve language proficiency. *The Asian EFL Journal*, 10 (1), 33-47.
- Rosenblum, S. Weis, P.L. ve Parush, S. (2004). Handwriting evaluation for developmental dysgraphia: process versus product. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 17, 433–458,
- Samancı, S. (2007). *Ses temelli cümle yöntemiyle okuma- yazma öğretiminde ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları problemler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon: Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sassoon, R. (2003). *Handwriting. The way to teach it*. London: Paul Chapman Publishing.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sezer, S. (2005). Öğrencinin akademik başarısının belirlenmesinde tamamlayıcı değerlendirme aracı olarak rubrik kullanımı üzerinde bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 72–84.
- Şahin, A. (2012). Bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan problemler. *Eğitim ve Bilim*, 37 (165), 168-179.
- Taylan, F. (2001). *İlköğretim yazı öğretimi programının birinci bademe uygulamasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Temizkan, M. (2008). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım çalışmalarını düzeltme ve değerlendirme durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9 (3), 49-61.
- Tok, Ş., Tok, T. N., Mazi, A. (2008). İlkokuma yazma öğretiminde çözümlenme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Educational Administration: Theory and Practice*, 53, 123-144.

- Tonyalı, E. (2010). *Yaratıcı yazma uygulamalarının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turan, M. (2007). *İlköğretim birinci sınıf Türkçe dersi ilkokuma yazma programında uygulanan ses temelli cümle yönteminin uygulamadaki etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turan, M. Akpınar, B. (2008) . İlköğretim Türkçe dersi ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle ve bitişik eğik yazı yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (1), 121-138.
- Uğuz, S. (2006). *Ses temelli cümle yönteminin öğretmenler tarafından algılanma biçimleri ve uygulamada karşılaşılan güçlükler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünüvar, P. (2002). *Burdur ili ilköğretim okullarında ilkokuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Vlachos, F., Bonoti, F. (2006). Explaining age and sex differences in children's handwriting: A neurobiological approach. *European Journal of Developmental Psychology*, 3 (2), 113-123.
- Vural, M. (2005). İlköğretim okulu ders programları ve öğretim klavuzları. Erzurum: Yakutiye Yayıncılık.
- Yaman, E. (2008). *Yazma sanatı yazılı anlatım*. (1. Baskı). Ankara: Savaş Yayımevi.
- Yangın, B.(2002). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Dersal Yayıncılık.

- Yıldız, M. Ateş, S. (2010). İlkokuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin yazılarının okunaklılık ve yazım hataları bakımından karşılaştırılması. *TSA*, 14, (1), 11-30.
- Yıldız, M. (2010). *Göç eden ailelerin çocuklarının okul öncesi eğitim alan ve almayanlarının ilkokuma-yazma becerilerinin gelişimine yönelik ilköğretim birinci sınıf öğretmen görüşleri; (Mersin örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisan tezi, Mersin: Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, Z. A. (2006). *Uygulama örnekleriyle ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yılmaz, S. T. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, M. Özer, B. (2011). İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerilerini Geliştirmede Planlı Yazma Modeline Etkisi. 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu. Bildiri Cilt 1. Cumhuriyet Üniversitesi. Sivas.
- Yiğit, V. (2009). *Ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi; (Şırnak ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER

EK- 1: Yazı Değerlendirme Anahtarı

EK- 2: Rubrik

EK- 3: Öz Değerlendirme Formu

EK- 4: Öntest-Sontest Metni

EK- 5: Deneysel Çalışma Dikte Metinleri

EK- 6: İzin Yazısı

EK- 7: Deney Grubundaki Bir Öğrencinin Yazı Örnekleri

EK- 8: Kontrol Grubundaki Bir Öğrencinin Yazı Örnekleri

EK 1: Yazı Değerlendirme Anahtarı

YAZI DEĞERLENDİRME ANAHTARI			Hata Sayısı
Maddeler			
HARF	1.	Harf unutma.	
	2.	Harf ekleme.	
	3.	Harflerin yerini değiştirme (yalnış-yanlış gibi).	
	4.	Harfleri yanlış birleştirme.	
	5.	Harflere gereksiz çizgiler ekleme.	
	6.	Harfin alt uzantısını yanlış yazma.	
	7.	Harfin üst uzantısını yanlış yazma.	
	8.	Büyük ve küçük yazılım olarak birbirine benzeyen harfleri yanlış yazma.	
	9.	Harfler arasında uygun boşluk bırakmama.	
	10.	Sesleri birbirine karıştırma (r-y gibi).	
	11.	Büyük P,N,V,F,T harflerini kendinden sonra gelen küçük harfle birleştirme.	
	12.	Harfi eksik yazma (ç-i-ğ-t-ö).	
HECE	13.	Söylenen heceyi yanlış yazma.	
	14.	Hece ekleme.	
	15.	Hece unutma.	
	16.	Ters yazma (ve-ev gibi).	
	17.	Ayrı yazılması gereken heceyi birleşik yazma (daki gibi).	
	18.	Birleşik yazılması gereken heceyi ayrı yazma (daki gibi).	
KELİME	19.	Kelime atlama.	
	20.	Kelime ekleme.	
	21.	Kelimeyi yanlış yazma.	
	22.	Kelimeyi yanlış bölme.	
	23.	Kelimeler arasında uygun boşluk bırakmama.	
	24.	Kelimeyi yazarken elini kaldırma.	
	25.	Birleşik yazılması gereken kelimeyi ayrı yazma(alışveriş gibi).	
CÜMLE	26.	Cümleler arasında uygun boşluk bırakmama.	
İMLA	27.	Cümle başında büyük harf kullanmama.	
	28.	Özel ismin ilk harfini büyük harfle yazmama.	
	29.	Noktayı yerinde kullanamama.	
	30.	Virgülü yerinde kullanamama.	
	31.	Soru işaretini yerinde kullanamama.	
	32.	Ünlem işaretini yerinde kullanamama.	
	33.	Kısa çizgiyi yerinde kullanamama.	
	34.	Kesme işaretini yerinde kullanamama.	
	35.	İki noktayı yerinde kullanamama.	
	36.	Uzun çizgiyi yerinde kullanamama.	
	37.	Tırnak işaretini yerinde kullanamama.	
	38.	Gerekmeyen yerlerde noktalama işareti kullanma.	

EK 2: Rubrik

DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI (RUBRİK)			
MADDELER	Uygun değil (1)	Bazen uygun (2)	Her zaman uygun (3)
Okunaklı yazar.			
Yazı boyunca eğikliği korur.			
Temiz yazar.			
Satır çizgisine yazar.			
Hızlı yazar.			
Harfleri uygun büyüklükte yazar.			
Bastırarak yazar.			
Silik yazar.			

EK 3: Öz Değerlendirme Formu

ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU				
	Maddeler	Evet	Bazen	Hayır
1	Eksik harf yazmadım.			
2	Fazladan harf eklemedim.			
3	Harfleri doğru yerden bağladım.			
4	Harflerin alt uzantısını doğru yazdım.			
5	Harflerin üst uzantısını doğru yazdım.			
6	Harfler arasında uygun boşluk bıraktım.			
7	Harfleri çok büyük yazdım.			
8	Harfleri çok küçük yazdım.			
9	Söylenen heceyi doğru yazdım.			
10	Ayrı yazılması gereken heceyi birleşik yazmadım (da-ki gibi).			
11	Birleşik yazılması gereken heceyi ayrı yazmadım (da-ki gibi).			
12	Kelime eklemedim.			
13	Kelime atlamadım.			
14	Harfi eksik yazmadım. (ç-i-ğ-t-ö).			
15	Kelimeyi doğru ayırdım.			
16	Kelimeler arasında uygun boşluk bıraktım.			
17	Kelimeyi yazarken elimi kaldırmadım.			
18	Birleşik yazılması gereken kelimeyi ayrı yazmadım (alışveriş gibi).			
19	Cümleler arasında uygun boşluk bıraktım.			
20	Yazı boyunca eğikliği korudum.			
21	Satır çizgisine yazdım.			
22	Temiz yazdım.			
23	Silik yazdım.			
24	Bastırarak yazdım.			
25	Okunaklı yazdım.			
26	Cümle başında büyük harf kullandım.			
27	Özel ismin ilk harfini büyük yazdım.			
28	Noktayı yerinde kullandım.			
29	Soru işaretini yerinde kullandım.			
30	Ünlemi yerinde kullandım.			
31	Kısa çizgiyi yerinde kullandım.			
32	Kesme işaretini yerinde kullandım.			
33	İki noktayı yerinde kullandım.			
34	Uzun çizgiyi yerinde kullandım.			
35	Tırnak işaretini yerinde kullandım.			
36	Gerekmeyen yerde noktalama işareti kullanmadım.			
Yazdığınız yazıyla ilgili neler düşünüyorsunuz?				

EK 4: Öntest-Sontest Metni**Antika Ayna**

Annem Pazar alışverişine gitmişti. Ben de kız kardeşimle televizyonda çizgi film izliyordum. Kapının zili çaldığında kardeşime dikkatli olmasını, elindeki topu artık bırakmasını söyledim. Kapıyı açtığımda okul arkadaşımı gördüm. Öğretmenimizin verdiği konu için kütüphaneye birlikte gidip gidemeyeceğimizi sordu.

Arkadaşım Ajda'ya annemin pazara gittiğini, kardeşimi yalnız bırakamayacağımı açıkladım. Eğer biraz beklerse annemin gelmek üzere olduğunu, o zaman birlikte gidebileceğimizi anlattım. Ajda kapıdan içeriye giriyordu ki bir gürültü duyuldu.

- Eyvah! Kardeşim bir şey kırdı, diyerek yanına gittiğimde gördüklerime inanmak istemiyordum.

Annemin anneannesinden kalma antika ayna yere düşmüş paramparça olmuştu.

EK 5: Deneysel Çalışma Metinleri

Metnin Adı	Sayfa No
Yeteneklerimiz	95
Sizin İçin	96
Sirk	97
Çiftçi ile Eşekleri	98
Türkiye'm Uyanıyor	99
Neden Rüya Görürüz	100
Altın Yumurtlayan Tavuk	101
Masal Perisi	102
Kış Hazırlıkları	103
Kurbağa ile Fare	104

Yeteneklerimiz

Sınıfımızda herkesin başarılı olduğu farklı alanlar var. Görev dağılımı yaparken bunu göz önünde bulundururuz. Mesela Ahsen çok güzel yazı yazar. Büyüyünce de yazar olmak istiyor. Erhan ise güzel resim yapar. Oda ressam olmak istiyor dememi bekliyorsunuz ama o mimar olmak istiyor. Seren gitar dersleri alıyor. Bazen gitarını okula getirip kursta öğrendiği şarkıları bize çalıyor. Gerçekten bu konuda çok yetenekli olduğunu düşünüyorum. Umarım büyüyünce de devam eder. Beni merak mı ettiniz? Ben basketbol oynamayı seviyorum. Yeteneğimi geliştirmek ve ileride iyi bir basketbolcu olmak istiyorum.

Sizin İçin

Sizin için, insan kardeşlerim her Şey sizin için;

Gecede sizin için gündüzde;

Gündüz gün iŐıŐı, gece ay iŐıŐı;

Ay iŐıŐın da yapraklar, yapraklarda merak, yapraklar da akıl;

Gün iŐıŐında bin bir yeşil;

Sarılarda sizin için pembelerde;

Merhabalar sizin için;

Sizin için limanda sallanan direkler;

Günlerin isimleri ayların isimleri;

Kayıkların boyları sizin için;

Postacının ayaŐı, testicinin eli;

Alınlarda akan ter;

Cephelerde harcanan kurşun;

Sizin için, her Şey sizin için.

Sirk

Sirkin büyölü dünyasına kapılmayan çocuk, yok gibidir. Özellikle cambazlar, peri gibi beyaz giysileri ile ipte adeta dans ederler. Sirkte, sadece cambazlar mı var? Ateş çemberinin içinden atlayan aslanlar, rengarenk giysiler içinde koca burunlu, büyük ayakkabılı palyaçolar, sandalyeler üzerinde amuda kalkan küçük sevimli köpekler daha neler neler...

Sirk çadırının içinde tam bir şenlik, tam bir eğlence. Uzaklardan bile duyulan müzik eşliğinde gösterilerini yapan cambazlar ve hayvanlar, seyircilere keyifli dakikalar yaşatıyorlar.

Çiftçi ile Eşekleri

İki eşegi olan bir çiftçi nehrin karşısındaki kasabaya sünger ve tuz götürecekti. Eşeklerden birine tuz diğerine sünger yüklemiştir. Yola çıkmışlar. Nihayet nehrin kenarına varmışlar. Az ileride bir köprü varmış. Fakat çiftçi daha çabuk gideceklerini düşünerek nehirden geçmeye karar vermiş. Sünger yüklü eşegin üstüne binmiş. Tuz yüklü eşegin sırtındaki tuzlar suda erimiştir. Eşek hemencecik karşıya geçmiştir. Ama diğer eşegin sırtındaki süngerler suyu çekince ağırlaşmıştır. Eşek de çiftçide suya düşmüştür. Onları gören köylülerin. Yardımıyla son anda boğulmaktan kurtulmuşlar.

Çiftçi yaptığı hatayı anlamıştır. Sabırsızlığının cezasını neredeyse canıyla ödeyecekti. Dönüşte tabi ki köprüden geçmiştir.

TÜRKİYE’M UYANIYOR

Silindi karanlığından
Pırıl pırıl sabahlara.
Tarlalar motor sesiyle uyandı,
Bereket yüklü bahara

Keyfince akmayacak gayrı,
Seyhan, Sakarya, Tunca.
Alabildiğine yeşermiş tohum,
Rahat topraklar boyunca.

Kemirmiyor yeşil kurt, pembe kurt
Gönlünce büyümede pamuk.
Mesut günlere doğru Türkiye’
Aydınlık ufuk.

Yollar büyüdükçe ferah,
Bozkır yollara aşık.
Bir dost el gibi uzamada
Her yana ışık.

Cümle dertler tükenir bir gün,
Türkiye’
Rüzgar gibi savruluyor harmanlar,
Çalmak üzere özlenen saat.

Neden Rüya Görürüz

Rüyalar, mutluluk verici olabildiği gibi çok çılgınca, çok ürkütücü ya da öfkelenendirici olabilir. İnsanların rüyalarda bu duyguları hissetmeleri çok doğaldır. Uykumuzun önemli bir bölümünde rüya görürüz. Uyurken kaslarımız hareketsizdir. Bu durum, rüyalarımızı hareket etmeden yaşamamızı sağlar. Elbette bizim güvenliğimiz için. Rüyamızda bizi kovalayan aslandan gerçekten kaçmamak için. Ama güvenlik sistemi her zaman iyi işlemez. Bir de bakarsınız ki rüyadaki aslandan kaçarken yataktan düşmüşsünüzdür.

Rüyalar, uykudayken zihnimize beliren olaylar, düşünceler ve görüntülerdir. Neden rüya gördüğümüze ilişkin birbirinden farklı pek çok görüş var. Kimilerine göre insan, rüyalarında korkularını, mutluluklarını, üzüntülerini görür. Kimileri de rüyaların zihnimizi temizlediğini düşünüyor. Kimileri ise rüya görmenin yaratıcı olmamızı sağladığını söylüyor.

Altın Yumurtlayan Tavuk

Köylünün biri pazardan bir tavuk almış. Ertesi gün, tavuğun yumurtasını almak için kümese gitmiş. Fakat gördüğü manzara karşısında, hayretten donakalmış. Çünkü yumurta pırıl pırıl parlıyormuş. Eline alıp incelediğinde, yumurtanın altından olduğunu görmüş. Bir gün sonra, kümese girince yine aynı manzara ile karşılaşmış. Artık bu olay, her gün devam ediyormuş. Köylüde bu altınları satıp her geçen gün biraz daha zenginleşiyormuş.

Köylü, zenginleştikçe açgözlü bir insan olmuş. Her gün bir altın almak yerine, tavuğu kesip içindeki bütün altınları birden almaya karar vermiş. Fakat tavuğu kesince içinde hiçbir şey olmadığını görmüş. Böylece açgözlülüğünün cezasını çekmiş.

Masal Perisi

Ben masal Perisi'yim,

Güzel masallar anlatırım.

Onların her birini

Gökyüzü ülkesinden yıldızlar getirir hediye,

Çocuklar dinlesin diye.

Masal masal içinde,

İpek bir şal içinde...

Al satarım, bal satarım,

Bir sihirli gül satarım,

Bir koklayan uçar gider,

Kırk kapıyı açar gider.

Ben bir masal Perisi'yim,

Güzel masallar anlatırım

Geceler boyu.

Çocuklar peşimden yetişsin diye

Kırk yılda giderim ancak

Bir arpa boyu.

Sonra varırım devler ülkesine.

Sizi korkutursa eğer masaldaki devlerim, hiç merak etmeyin

Onların kulaklarını çekerim.

Kış Hazırlıkları

Çocukluğumuzda eşsiz bağ bozumları yaşadık. Ekim ayı, kasabamızın en güzel aylarından biriydi. Bu ayda ne kışın dondurucu soğuğu ne yazın kavurucu sıcaklığı vardır. Güneş parlak, gök açıktır. Rüzgarlar serin serin eser. Yağan yağmurlar bahçeleri, bağları, evleri ve sokakları yıkayan, tertemiz yapan tabii bir banyodur.

Bu ayda, bağlarda üzümler toplanır; pekmez, pestil, sucuk ve kesme gibi kış tatlıları yapılır; küplere doldurulur. Bağ bozumu dolayısıyla diğer bütün kış hazırlıkları da tamamlanır. Büyük kazanlarda kavurmalar pişirilir. Pastırma yapılır. Bulgur, yarma, dövme, nişasta, tarhana, un hazırlanır. Sebzeler kurutulur. İplere dizili biberler, haftalarca pencerelerde güneşe karşı konur. Turşu ve reçeller yapılır.

Kısacası, kasım ayı girince kış hazırlıkları tamamlanmış olur.

Kurbağa İle Fare

Fare ile kurbağa dost olmuşlar. Sabahtan akşama kadar beraber oynuyorlarmış; ancak geceleri birbirlerinden ayrılmak zorundalarmış. Bu da onları çok üzüyormüş. Nihayet, fare düşünüp taşınmış. Bu duruma, bir çare bulmuş. Kurbağaya, “aziz dostum, seni görmeden bir dakika olsun duramıyorum. Her halde, sen de benim gibi düşünüyorsun. Bu duruma bir çare buldum. Şu ipi al. Bir ucunu ayağına bağla. Bende öteki ucunu kuyruğuma bağlayayım. Ne zaman birbirimizi görmek istersek ipi çeker buluşuruz.” demiş.

Kurbağa, farenin bu teklifini kabul etmiş. İple birbirlerine bağlanmışlar. Aradan birkaç gün geçmiş. Fareyi gören bir karga, onu kaptığı gibi havalanmış. Tabi kurbağada beraber...

Karga, bu duruma çok sevinmiş. Bir taşla iki kuş vurmanın keyfi okunuyormuş yüzünden.

EK 6: İzin Yazısı

T.C.
BURDUR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.15.20.03 -604/143-7

Konu : Araştırma izni

.../12/2012

04 ARA 2012

MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Emine TARTAR'ın "Dikte (söyleneni yazma) Çalışmalarının Yazı Becerilerinin Gelişimine Etkisi" konulu araştırmasını ilimiz merkez ilçe Yazıköy İlkokulu, Kayaaltı İlkokulu ve Askeriye İlkokulu 4.sınıf öğrencilerine uygulamak istemesi ile ilgili Öğrenci İşleri Başkanlığının 12.11.2012 tarih ve 1321-6317 sayılı yazıları örneği ve ekleri ilişikte sunulmuştur.

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Emine TARTAR'ın "Dikte (söyleneni yazma) Çalışmalarının Yazı Becerilerinin Gelişimine Etkisi" konulu araştırmasını ilimiz merkez ilçe Yazıköy İlkokulu, Kayaaltı İlkokulu ve Askeriye İlkokulu 4.sınıf öğrencilerine uygulamasını uygun görüşle olurlarınıza arz ederim.

Mehmet KUYUMCU
Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
65.../112/2012
İsmail ÇİFTÇİ
Vali Yardımcısı
Millî Eğitim Müdürü



Burdur Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Balçelievler Mh Şeker Cad. 15100 BURDUR
Telefon : (0248) 233 11 19-120
Faks : (0248) 233 13 43
Ayrıntılı bilgi: M.KUYUMCU MD.YRD.



EK- 7: Deneysel Çalışma Grubundaki Bir Öğrencinin Yazı Örnekleri

Metnin Adı	Sayfa No
Öntest Metni: Antika Ayna	107
Yeteneklerimiz	108
Sizin İçin	109
Sirk	110
Çiftçi ile Eşekleri	111
Türkiye'm Uyanıyor	112
Neden Rüya Görürüz	113
Altın Yumurtlayan Tavuk	114
Masal Perisi	115
Kış Hazırlıkları	116
Kurbağa ile Fare	117
Sontest Metni: Antika Ayna	118

D4

okuyuşine Antika Ayna

Annem pazar alışına gitmişti. Bende ise kardeşimle tekevizyonda çizgi film izliyordum. Kapının zili çaldığında kardeşime dikkatli olmasını elinde Topu antik bırakmasını söyledim. Kapıyı açtığımda okul arkadaşımı gördüm. Öğretmenim verdiği konu için kitüphaneye billete gidip gidemeyeceğimizi sordu. Arkadaşım Azda ya ama pazara gittiğini kardeşimi yalnız bırakamayacağına söyledim. Eğer biraz kalırsamın gelmesi üzere olduğunu özaman bilete gidemeyeceğimizi anlattım. Azda kapıda işiriyi gıyışındak bir gürültü duyuldu eyvallah kardeşim başına kuş dişerek yanına gittiğinde gördüklerine inanamaz istemiyordum. Annemin annesinden kalma antika ayna yeri dişmiş. Peramparası almıştı.

2.

Yeteneklerimiz

Sınıfımızda herkesin başarılı olduğu farklı alanlar var. Görev dağılımı yapar
 her birimiz için göz önünde bulundurmamız. Mesala Ahşen çok güzel yazı yazıyor.
 Büyüdüğünde yazarak olmak istiyor. Erhan ise güzel resim yapar. Oda ressam
 olmak istiyor. Demem çalışıyoruz ama da ressam istiyor. Demem'i
 bekliyoruz ama Seren gitar dersleri alıyor. Bazen gitarını okula
 getirip. Kursta öğrendiği şarkıları bize çalıyor. Gerçekten bu konuda
 çok yetenekli olduğunu düşünüyorum. Umarım büyüdüğünde devam ed
 Beni merak mı ettiniz? Ben basketbol oynamayı seviyorum. Yeteneğimi
 geliştirmek ve ileride iyi bir basketbolcu olmak istiyorum.

4 numaralı

(u)

Sizin İçin

Sizin için ~~-----~~
 İnsan kardaşların
 Her şey sizin için ~~-----~~
 Gecede sizin için gündüzde,
 Gündüzde ~~ışığı~~ gece ay ışığı ~~-----~~
 Ay ışığında yapraklar yapraklarda merak ~~-----~~
 Ay ışığında ~~-----~~
 Gün ışığında kimbir yeşil ~~-----~~
 Sanki sizin için pambıklar ~~-----~~
 Merhabalar sizin için ~~-----~~
 Sizin için dimando salınam içtelle ~~-----~~
 Günlerin isimleri ayların isimleri ~~-----~~
 Kayaların boyaları sizin için ~~-----~~
 Postacının ayazı ~~-----~~
 Akıllarda olan ter ~~-----~~
 Gözlerde haricane kursun ~~-----~~
 Sizin için her şey sizin için ~~-----~~

L1

Sirk

Sirkir büyükü kapınmayan çocuk, yoksul gibidir. Özellikle camballar persu gibi beyaz ipti ağıda sirkte sadece camballar mı var? Bütün çemberinden atlayan aslanlar, rengarek giysiler içinde kocası burunlu büyük ayakkabı polyonralar sandalyeler üzerinde amudo kalkan küçük sevinç köpekler. Daha nebe nebe sirk cadıların içinde tam bir şenlik tam bir eğlence uzaklardan bile duyulan müzik eşliğinde gösterilerini camballar ve hayvanlar seyircilere büyük bir dakikalar yaşatıyorlar.

4

Çiftçi ile Eşekleri

İki eşeği olan bir çiftçi nehir karşısındaki ki sünger ve tuz götürecekti mi. Eşeklerden birine tuz diğersine sünger yüklenmiş. Yola çıkıyorlar nihayet nehin kenarına varmışlar. Orada bir köprü varmış. Fakat çiftçi daha kabul gideceklerini düşünerek, Nehirden geçmeye karar vermiş. Sünger yüklü eşeğin üstüne düşmüş. Tuz yüklü eşeğin sirtında ki tuz bar suda erimiş. Eşek hemencek karşıya geçti. Ama diğer eşeğin sirtındaki süngerler ağırlaşmış. Eşekte çiftçide suya düşmüş. Onları gören köylüleri yerdinmiş. Son anda boğulmadan kurtulmuşlar. Çiftçi yaptığı hayati anlamış. Tabii ki neredeyse canıyla ödemiş. Diğersine köprüden geçirmiş.

4

Türkiyem Uyanıyor

Tilindi karanlığından,
 Pırl pırl, sabaklara,
 Turlalar, motor sesiyle uyandı,
 Bereket yürekli bahara.

Keyfince akmayacak gayri,
 Seyhan, Sakarya, Tunca.
 Alabildiğine yeşermiş toprak,
 Rahat topraklar boynuca.

Kemirmiyor yeşil kurt, pembe kurt,
 Gönlünce büyümeye pamuk.
 Mesut günlere doğru Türkiyem,
 Aydınlık Ufuk.

Yollar büyüdüğüne ferah,
 Bosluk yollara aşık,
 Bir dest el gibi uzamada,
 Her yana ışık.

Cümle dentler tükene bir gün,
 Türkiyem gök maviliyle rahat,
 Rüzgar gibi sallanan ağar,
 Çalmak üzere özlener saat.

4

Neden Rüya Görürüz

Rüyalar mutluluk vereceği gibi çok ~~çok~~ ^{çok} korkutucu ya da ~~öfkeli~~ ^{öfkeli} olabilir. İnsanlara rüyalarla bu duyguları hissetmelerini çok doğaldır. Uykuımızın önemli bir yerinde rüya görürüz. Uyurken kollarımız hareketsizdir. Bu durum rüyalarımızı hareket etmeden yaşamamızı sağlar. Elbette bizim güvenliğimiz için rüyamızda bizi kovalayan aslıandan kaçmamak için. Ama güvenlik sistemi her zaman iyi işlemez. Bir de bakarsınız ki. Rüya'daki aslıandan kaçarken düşmüşsünüzdür. Rüyaalar uykudayken zihninizi düşünür. Ve neden rüya gördüğümüze ilişkin birbirinden farklı çok çok görüş var. Kimilerine göre insan rüyalarında korkuları, mutluluklarını, üzüntülerini görür. Kimileride rüyalarla zihninizin temizlediğini düşünüyor. Kimileri ise rüya görmemizi yaratan olmamızı sağladığını söylüyor.

Altın Yumurtlayan Tavuk

Köylünün biri pazarda bir tavuk almış. Ertesi gün tavuğun yumurtasını almak için Kümese gitmiş. Fakat gördüğü manzara karşısında hayretten donma kalmış. Çünkü yumurta pırlı pırlı parlıyordu. Eline alıp incelediğinde yumurtanın altından olduğunu görmüş. Bir gün sonra kümese girince yine aynı manzara ile karşılaşmış. Artık bu olay her gün devam ediyormuş. Köylüde bu altınları satıp Her geçen gün biraz daha zenginleşiyormuş. Köylü zenginleştiğiçe as gözleri bir insan olmuş. Her gün bir altın alma üzere tavuğu kesiyordu. Taındaki bütün altınları bir den almaya karar vermiş. Fakat tavuğu kesince hiç birşey olmadığını görmüş. Böylece as göz lülüğünün cezasını görmüş.

Maşal Perisi

Ben maşal perisiyim,
 Güzel maşallar anlatırım.
 Onların her birini,
 Gökkuşuğu üklesinden yıldızlar getirir hediye.
 Çocuklar dinlesin diye,
 Maşal maşal içinde,
 İpek bir şal içinde,
 Al satırım bal satırım,
 Bir sihirli gül satırım,
 Bir baklayan uyar gider,
 Kırk kopyu uyar gider,
 Ben bir maşal perisiyim,
 Güzel maşallar anlatırım.
 Yıca bir bayu,
 Çocuklar peşinden yestirsin diye,
 Kırk yıldı giderim arca,
 Bir uyar bayu,
 İnce cevirim davar ilkesine,
 Sizi korkutursa eğer maşalladiki de his merak etmeyiniz,
 Onların kulaklarını çalınız.

4-

Kış Hazırlıkları

Çocukluğumuzda eşsiz bağ hazırları yapardık. Ekim ayı karsabonumuz en güzel aylarından biriydi. Bu ayda da kışın dondurucu soğuğu ne yazık ki kavurucu sıcak vardı. Güneş parlak değil acaktır. Rüzgarlar serin serin esen yağın yağmur tar bahçeleri bağları evleri ve sokakları yuhayır tertemiz yapan tabii ki bayadur. Bu ayda bağlarda ürünler toplanır. Pekmele, pestil, sucuk ve kama gibi kış tatlıları yapılır. Göklere bağ hazırları dolasıyla diğer bütün kış hazırlıklarında tamamlanır. Büyük kavanozlar da kavurmalar pişirilir. Postama yapılır. Bulgur, yarma, döşeme, nişasta tarhana un hazırlanır. Sebzeleer kurutulur. İplere dizilir. Beiberler haftalarca pencereleerde güneşe karışır konur. Turşu ve reçeller yapılır. Kasım ayı gerince kış hazırlıkları tamamlanmış olur.

4-

Kurbaga İle Fare

Fare ile kurbaga dost olmuşlar. Sabaktan akşam kadar beraber oynuyor-
 larmış. Ancak geceleri birbirlerinde ayrılmak zorunda olmuş. Bunda onları
 çok üzüyormuş. Nihayet fare düşünüp taşınmış. Bu duruma bir çare
 bulmuş. Kurbaga avız dostum. Seni görmede bir dakika olsun duyamı-
yorum. Her halde sende benim gibi düşünüyörsün. Bu duruma bir çare
buldum. Şu ipi al. Bir ucunu ayağına bağla. Bende öteki ucunu kury-
 nuğuma bağlayım. Ne zaman birbirimizi görmel istersin. İpi seker bu-
 lusuruz demis. Kurbaga; fareni bu teklifini kabul etmiş. İple birbirlerine
 bağlanmışlar. Arada bir haç gün geçmiş. Fareyi gören bir karga oru
 kaptığı b gili havalanmış. Tale kurbagada beraber. Karga bu duruma
 pek sevmiş. Bir taşla iki kuş vurmanın feyfi okunuyormuş yürünöden.

R-

Antika Ayna

Annem, pazar alışverişine gitmişti. Ben de bu kez kardeşimle televizyonda çizgi film izliyordum. Kapının zili çaldığı anda kardeşime dikkatli olmasını, elindeki topu bırakmasını söyledim. Kapı açıldığında okul arkadaşımı gördüm. Öğretmenimizin verdiği konuyu için kütüphaneye birlikte gidip gidemeyeceğimizi sordu. Arkadaşım Ajda'ya annemin pazara gittiğini, kardeşimi yalnız bırakacağımı söyledim. Eğer biraz beklerse annemin gelmek üzere olduğunu, o zaman birlikte gideceğimizi anlattım. Ajda kapıdan içeri giriyordu ki bir gürültü duyuldu. Eyvallah! kardeşim busey Kırdı. Diğer yanına gittiğinde gördüklerime inanamak istemiyordum. Annemin annanesinde kalı. Antika ayna yere düşmüş. Parçaları elverişli.

EK-8 Kontrol Grubundaki Bir öğrencinin Yazı Örnekleri

Metnin Adı	Sayfa No
Öntest Metni: Antika Ayna	120
Sontest Metni: Antika Ayna	121

K3

Antika Ayna

Annem pazar alışverişine gitmişti. Ben de kız kardeşimle tabiiyanda izgittim idiyordum. Kapının zili çaldığında kardeşime dikkatli olmasını, elindeki topu arka bahçemize söyletim. Kapıyı açtığımda okul arkadaşımı gördüm. Öğretmenimizin verdiği para için kütüphaneye gidip geleceğime sordu. Arkadaşım Ayda ya annemin pazara gittiğini, kardeşimi yalnız bırakamayacağını açıkladı. Eği baya beklese, annemin gence üzere davasına o zaman birlikte gelebileceğime anlattı. Ayda kapıdan içeriye giriyordu ki ki gürültü duyuldu. Eyvallah! Kardeşim bir şey vardı, diye yanına gittiğimde, gözdelemeye inanmadı, istemişiyordum. Annemin annesinden kalma Antika Ayna yere düşmüş, parçaları ayrılmıştı.

Antika Ayra

Annem pazar alışverişine gitti. Ben de bu kardaşımı televizyonda çığırılmaz izliyordum. Kapının zili çaldığında kardaşım dikkatli davranışını, elindeki topu artı buram buramı seyledim. Kapıyı açtığımda okul arkadaşımı gördüm. Öğretmenimizin verdiği konu için kutuphaneye birlikte gidip gidemeyeceğimizi sordum. Arkadaşım kolda ya çırpılın pazarı gittiğini, kardaşımı yanına burkamayacağına açıkladı. Eğer biraz beklersen annemin gönlü üzre olacağını, o zaman birlikte gidilebileceğimizi anlattım. Ayda, kapıdan içeriye giriyordu ki, bir çürülmüş duyuldu. Eyvah! Kardaşım bir şey kurtarılmış yanına gittiğinde, gördüklerime inanılmaz istemiyordum. Annemin omuzlarında kalma Antika ayra yere düşmüş, parçalanmış olmuştu.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Emine TARTAR
Doğum Yeri ve Tarihi : Ankara 06.11.1985

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Süleyman Demirel Üniversitesi İlköğretim Sınıf
Öğretmenliği Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrenimi :

Bildiği Yabancı Diller :

Bilimsel Faaliyetleri :

İş Deneyimi

Projeler :

Çalıştığı Kurumlar : Van/Özalp Bodurağaç İlköğretim Okulu, Van/Özalp
3Nisan İlköğretim Okulu, Burdur/Merkez Yazıköy
İlkokulu

İletişim

E- Posta Adresi : emiiik_85@hotmail.com

Tarih : 03/05/2013