

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

BİTİŞİK EĞİK YAZI ÖĞRETİMİ ÇALIŞMALARININ ÇEŞİTLİ
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Erol DURAN

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Hayati AKYOL

Ankara – 2009

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Erol DURAN'a ait "Bitişik Eğik Yazı Öğretimi Çalışmalarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı çalışma 20 Nisan 2009 tarihinde, jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan: Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ



Üye : Prof. Dr. Hayati AKYOL (Danışman)



Üye : Prof. Dr. Murat ÖZBAY



Üye : Doç. Dr. Selma YEL



Üye : Yrd. Doç. Dr. Kemal KÖKSAL



ÖN SÖZ

Günümüzde etkili ve güzel yazı öğretimi, eğitimcilerin üzerinde önemle durduğu konulardan biridir. Çocukluk yıllarında öğrenilen yazma becerileri, hayat boyu sürmektedir. Bu nedenle öğrencilere öğretilecek yazı tipi ve yöntemleri konusunda çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Ülkemizde yürütülen bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarına katkı sağlaması nedeniyle hazırlanan bu araştırmada, önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmanın amacına ulaşması ve alana katkı getirmesi beklenmektedir.

Bu çalışmanın her aşamasında rehberlik eden danışmanım, Sayın Prof. Dr. Hayati AKYOL'a, çalışmanın tüm boyutları ve özellikle istatistik ve analiz konularında değerli bilgilerini benimle paylaşan Dr. Ferudun SEZGİN'e, Dr. Hüseyin ŞİRİN'e, Serkan KOŞAR'a, doktora derslerinde bize çok değerli deneyim ve bilgilerini aktaran tüm hocalarıma, verilerin toplanması sırasında büyük desteğini gördüğüm Uzman Öğretmen Okan ÇOBAN'a, Hacı Mustafa Tarman İlköğretim Okul Müdürü Necati ŞAHİN'e, araştırmaya katılan ana sınıfı ve sınıf öğretmenlerine, yetişmemde katkısı olan tüm öğretmenlerime, öğrencilerime ve değerli anneme çok teşekkür ederim.

NİSAN-2009

Erol DURAN

ÖZET

BİTİŞİK EĞİK YAZI ÖĞRETİMİ ÇALIŞMALARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Duran, Erol

Doktora, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hayati AKYOL

2009, 182 sayfa

Bu araştırma, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, ilkokuma yazma öğretimi sürecindeki bitişik eğik yazı çalışmalarının; okul öncesi eğitimi sırasında yazıya hazırlık eğitimi alıp almadıkları dikkate alınarak gözlenmesi, bu gözlemlerin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma da ilköğretim okullarındaki ana sınıfı ve birinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılan gözlem ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak ilkokuma yazma sürecinde bitişik eğik yazı öğretim çalışmalarının, çeşitli değişkenler (oturma, kâğıt tutma, kalem tutma, yazı yönü, bağlantı, hız, imla kurallarına uygunluk ve okunaklılık) açısından değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın birinci bölümünde araştırmanın; “Problem Durumuna”, “İlgili Araştırmalara”, “Problem Cümlesi ve alt probleme”, “Amacı”, “Önemine”, “Varsayımlara”, “Sınırlılıklara”, “Tanımlara” ve “Kısaltmalara” yer verilmiştir. İkinci bölümde, araştırmanın “Yöntem”i anlatılmaktadır. Bu amaçla, sırasıyla: “Araştırma Modeli”, “Evren ve Örneklem”, “Verilerin Toplanması”, “Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışmaları”, “Verilerin Analizi” açıklanmıştır. Üçüncü bölümde, alt problemlere ilişkin “Bulgular ve Yorumlar” açıklanmış, dördüncü bölümde ise araştırmadan elde edilen “Sonuçlar” ve bu sonuçlara bağlı olarak “Önerilere” yer verilmiştir.

Araştırmacı, deney grubu için bitişik eğik yazıya hazırlık etkinlikleri ve çalışma yaprakları hazırlamıştır. Ana sınıfı eğitimi süresinde bu etkinlikleri ve çalışma kâğıtlarını bir program dahilinde (48 ders saati) uygulamıştır. Araştırma verilerinin toplanması için

“Bitişik Eğik Yazı Becerisini Dereceli Puanlama Anahtarı” geliştirilmiştir. Deney ve kontrol grubundan gözlem ve görüşme teknikleri kullanılarak veriler toplanmıştır. Nicel verilerin analizi için t-testi kullanılmıştır. Gözlem ve görüşme sonuçları ise araştırmacı ve uzmanlarla yorumlanarak raporlaştırılmıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin tamamına yakınının, bitişik eğik yazı öğretimi için uygun oturdukları, kalemi 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 öğrenciler, 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 öğrencilerin sorunlar yaşandığı gözlenmiştir.

ABSTRACT

EXAMINING THE CURSIVE WRITING TEACHING SKILLS OF FIRST GRADE STUDENTS IN RESPECT OF SEVERAL VARIABLES

Duran, Erol

Doctor's Degree, Department of Primary Education, Department of Primary School
Teacher Training

Thesis Advisor: Prof. Dr. Hayati AKYOL

2009, 182 pages

The aim of the study was to observe the cursive writing studies of the first graders during the first reading, writing processes; considering whether they took preparatory writing classes at the nursery school and to evaluate these observations in parallel with the teacher's opinions. The observations of nursery school students and first graders at the primary education and the evaluation of cursive writing studies in respect of several variables (sitting, paper holding, pen holding, writing way, binding, writing rate, spelling and readability) during the first reading, writing processes, based on teacher's opinions, were carried out in this study.

In the first chapter of the study, "Problem Definition", "Related Studies", "Problem Statement and Sub-Problems", "Aim", "Importance", "Hypothesis", "Restrictions", "Definitions" and Abbreviations" of the study took place. In the second chapter "The Method of the Study" was mentioned. Therefore, respectively: "Study Model", "Population and Sample", "Data Collection", "Validity and Reliability Studies", "Data Analysis" were demonstrated. In the third chapter, "Findings and Comments" related to sub-problems took place and in the fourth chapter "Conclusions" and "Suggestions" depending on these conclusions.

The researcher, prepared preparatory activities and worksheets of the cursive writing for the experimental group and applied these activities and worksheets during the nursery school education within the scope of a program (48 course hours). In order to collect data, “Rubric of Cursive Writing Skill” was developed. In the experimental ve control group, data were collected by using observation and interview techniques. t-Test was used for quantitative data. Observation and interview conclusions were reported with the suggestions of the researchers and experts.

It was observed that almost all of the students in the experimental group sat optimally for the cursive writing teaching, knew how to hold the pen and in which angle they were to hold the paper, how to turn the page and started writing consciously from left to write and top to down and had no difficulty in binding the letters. The students in the experimental group were observed to write faster, be more successful in spelling and write more readably compared to the students in the control group. It was observed that the students in the control group had difficulties in developing these skills.

İÇİNDEKİLER**Sayfa Numarası**

ÖN SÖZ.....	III
ÖZET.....	IV
ABSTRACT.....	VI
İÇİNDEKİLER.....	VIII
TABLOLAR LİSTESİ.....	XI

1. BÖLÜM: GİRİŞ.....1

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Yazı.....	2
1.3. İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecinde Yazı Öğretimi.....	9
1.3.1. İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecindeki Yazı Öğretimi Etkenleri.....	12
1. 3.1.1. Öğrenci Özellikleri.....	13
1. 3.1.1.1. Zihinsel Özellikler.....	14
1. 3.1.1.2. Fiziksel Özellikler.....	13
1. 3.1.1.3. Duygusal Özellikler.....	17
1. 3.1.1.4. Sosyal Özellikler.....	18
1.3.1.1.5. Dil Gelişim Özellikleri.....	19
1.3.1.2. Aile.....	19
1.3.1.3. Okul.....	23
1.3.1.4. Öğretmen.....	28
1.3.2. İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecindeki Yazı Öğretimi Hazırlıkları.....	30
1.3.2.1. Öğrencinin Zihinsel Hazırlığı.....	32
1.3.2.2. Öğrencinin Fiziksel Hazırlığı.....	33
1.3.2.3. Yazı Araç-Gereçleri ve Kullanımlarına Dönük Hazırlıkları.....	35
1.4. Bitişik Eğik Yazı ve Öğretimi.....	37
1.4.1. İlkokuma Yazmada Yazı Fontu Tercihi.....	41

1.4.2. Bitişik Eğik Yazı Harflerinin Yapısal Özellikleri.....	42
1.4.3. Bitişik Eğik Yazı Yazma Kuralları.....	44
1.5. Bitişik Eğik Yazı Öğretimini Etkileyen Değişkenler.....	46
1.5.1. Oturma	46
1.5.2. Kağıt Tutma.....	48
1.5.3. Kalem Tutma.....	48
1.5.4. Yazı Yönü.....	49
1.5.5. Bağlantı.....	49
1.5.6. Hız.....	50
1.5.7. İmla Kurallarına Uygunluk.....	51
1.5.8. Okunaklılık.....	52
1.6. Bitişik Eğik Yazı Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme.....	53
1.7. İlgili Araştırmalar.....	53
1.8. Problem Cümlesi.....	64
1.9. Amaç.....	65
1.10. Önem.....	67
1.11. Varsayımlar.....	68
1.12. Sınırlılıklar.....	68
1.13. Tanımlar.....	68
1.14. Kısaltmalar.....	69
2. BÖLÜM: YÖNTEM	70
2.1. Araştırma Modeli.....	70
2.2. Evren ve Örneklem.....	72
2.3. Verilerin Toplanması.....	74
2.4. Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışmaları.....	107
2.5. Verilerin Analizi.....	109
3. BÖLÜM: BULGULAR ve YORUM.....	111
3.1. Bitişik Eğik Yazı Becerisi Oturma Ölçütüne İlişkin Bulgular.....	111

3.2. Bitişik Eğik Yazı Becerisi Kalem Tutma Ölçütüne İlişkin Bulgular.....	113
3.3. Bitişik Eğik Yazı Becerisi Kağıt Tutma Ölçütüne İlişkin Bulgular.....	114
3.4. Bitişik Eğik Yazı Becerisi Yazı Yönü Ölçütüne İlişkin Bulgular.....	115
3.5. Bitişik Eğik Yazı Becerisi Bağlantı Ölçütüne İlişkin Bulgular.....	116
3.6. Bitişik Eğik Yazı Becerisi Hız Ölçütüne İlişkin Bulgular.....	117
3.7. Bitişik Eğik Yazı Becerisi İmla Kurallarına Uygunluk Ölçütüne İlişkin Bulgular.....	118
3.8. Bitişik Eğik Yazı Becerisi Okunaklılık Ölçütüne İlişkin Bulgular.....	120
4. BÖLÜM: SONUÇ ve ÖNERİLER.....	127
4.1. Sonuç.....	127
4.2. Öneriler.....	129
KAYNAKÇA.....	132
EKLER.....	149

TABLolar LİSTESİ**Sayfa Numarası**

Tablo 1.	51
İlköğretim 1-5. Sınıflardaki Çocukların Cinsiyetlerine Göre Harf Bazında 1 Dakikada Ortalama Yazma Hızları	
Tablo 2.	73
Ana Sınıfı Eğitimi Sırasında Yazıya Hazırlık Çalışması Alan Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı	
Tablo 3.	74
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı	
Tablo 4.	76
Hafta ve Ders Saatlerine Göre Yapılan Yazıya Hazırlık Etkinlikleri	
Tablo 5.	106
İlköğretim 1. Sınıf İlkokuma Yazma Sürecinde Yapılan Yazı Eğitimi ile İlgili Gözlem ve Görüşmeler	
Tablo 6.	109
Yazı Becerisinin Alt Ölçütlerinin Üç Ayrı Uygulamasından Elde Edilen Puanların Pearson Korelasyon Katsayıları	
Tablo 7.	111
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Oturma Ölçütü Puanlarının t-Testi Sonuçları	
Tablo 8.	113
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kağıt Tutma Ölçütü Puanlarının t-Testi Sonuçları	

Tablo 9.	114
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kalem Tutma Ölçütü	
Puanlarının t-Testi Sonuçları	
Tablo 10.	115
Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazı yönü ölçütü	
Puanlarının t-Testi Sonuçları	
Tablo 11.	116
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bağlantı Ölçütü	
Puanlarının t-Testi Sonuçları	
Tablo 12.	117
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hız Ölçütü	
Puanlarının t-Testi Sonuçları	
Tablo 13.	119
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İmla Ölçütü	
Puanlarının t-Testi Sonuçları	
Tablo 14.	120
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okunaklılık Ölçütü	
Puanlarının t-Testi Sonuçları	

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Araştırmanın birinci bölümünde, problem durumu, kavramsal çerçeve, problem cümlesi ile alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalara yer verilmiştir.

1. 1. Problem Durumu

Bireyler ve toplumlar arasındaki bilgi aktarımı ile uluslararası kültür alışverişini dil sağlamaktadır. Ayrıca, içinde bulunduğumuz topluma uyum sağlama ve toplumla iletişim kurma ancak dil ile mümkündür (Yücel, 2000:11; Şimşek, 1981:37). Dil, düşünce, duygu ve isteklerin, ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü ve çok gelişmiş bir dizge olarak tanımlanmaktadır (Aksan, 1998:55). Toplumda bireyler arasındaki uyum, iletişimin sağlıklı olmasıyla yani dilin doğru kullanılmasına bağlıdır.

Dili öğrenme, bireyin dünyaya gelişi ile birlikte, aile ve yakın çevresindeki kişilerle etkileşimiyle başlar. Dilin yoğun konuşulduğu ortamda büyüyen çocuk, ses bilgisi, biçim birim, söz dizimi, anlam ve kullanım bileşenlerine uygun olarak kelime ve cümleler üretir. Bu süreç, giderek gelişmekte ve okulda verilen eğitimle üst düzey dil becerilerinin geliştirilmesi söz konusu olmaktadır. Okul çağına kadar evde ve sosyal çevrede kendiliğinden gelişen dil, okul döneminde planlı bir şekilde yürütülmektedir.

Dil becerileri, öğrenim yaşamları boyunca öğrencilerin bütün derslerdeki başarılarını etkiler. Okuduğunu doğru çabuk ve tam olarak anlayabilen; duygu, düşünce, izlenimlerini belli bir maksada yönelik olarak açık ve anlaşılır bir şekilde anlatan öğrencilerin hemen hemen her derste başarılı olma şansları yüksektir (Tekin, 1980:18; Akbaba, 1995:26; Civelek, 1994:45).

Günümüzde okuma yazma becerisi, herkesin kazanmak zorunda olduğu bir beceridir. İnsanların öğrenme ihtiyaçları, yeni şartlara uyma zorunluluğu, hayatın sürekli gelişme ve değişme hâlinde bulunması, bireylerin toplumdaki statü ve etkinliklerini artırma çabaları, boş zamanlarını en iyi şekilde değerlendirme gayretleri de okuma yazma öğretimi için gösterilen çabaları artırmıştır (Kılıç, 1996:32). Dil bir iletişim sistemi, okuma ve yazma da bu sistemin öğeleridir (Girgin, 2002:213). Dinleme, konuşma, okuma ve yazma yoluyla bireylerin iletişimini sağlayan bir araç olan dil, dünyaya açılan farklı bir pencere ya da bireyin sınırlarını genişletme yoluyla çevreyi algılayış biçimi olarak tanımlanabilir. Araştırmacı bu çalışmada, “Yazı Becerisi” ve “İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecinde Bitişik Eğik Yazı Öğretimi” konularına değinecektir. Ana sınıfı ve ilkokuma yazma sürecindeki bitişik eğik yazı çalışmalarının çeşitli değişkenler (oturma, kâğıt ve kalem tutma, yazı yönü, bağlantı, hız, imla kurallarına uygunluk, okunaklılık) açısından incelenmesi, bu çalışmanın asıl konusunu oluşturmaktadır.

1. 2. Yazı

İnsan, çevresi ile iletişim ve etkileşim hâlinedir ve bu onun en temel özelliklerinden biri olan sosyal varlık olmasını olanaklı kılmaktadır. İnsan, çevresinde bulunan diğer insanlarla iletişimini farklı yollarla gerçekleştirir. Bu iletişim yollarından birinin yazı olduğu söylenebilir. Yazının, sözlü iletişimin mümkün olmadığı durum ve zamanlarda iletişimi kolaylaştırma, bilgi akışını sağlama, gelecekte var olma, yarınlarda yaşama kaygısı ve ihtiyacının sonucu olarak ortaya çıkmış olduğunu söylemek mümkündür.

Yazı kelimesi Türkçe Sözlük’te, “Düşüncenin belli işaretlerle tespit edilmesi, yazmak işi. Düşünceyi tespiti yarayan işaretler düzeni, alfabe. Harfleri yazma biçimi. Herhangi bir harf düzeninde biçim ve sanat bakımından özellik gösteren tür. Anlam, sanat veya biçim bakımından yazılan şey, makale.” olarak tanımlanmaktadır (TDK Türkçe Sözlük, 2005).

Akyol'a (2000) göre yazı, duygu ve düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri kurallarına uygun bir şekilde ve okunaklı olarak üretebilmektir. Köksal'a (1999) göre ise bireylerin gördüklerini, duyduklarını, düşündüklerini ve yaşadıklarını belli kurallara uygun biçimde yazıyla anlatmasıdır. 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. Yazı, insanların duygu ve düşüncelerini belli dil kurallarına uygun ve düzgün şekilde başkalarına iletmek için herhangi bir madde üzerine çizmek veya yazmak suretiyle kullandıkları işaretlerdir (Phelps vd., 1985:50; Hamstra vd., 1993:689; Yavuzer, 2000:50; Özer, 1987:89; Uslay, 1975:5; Girgin, 2002:212; Tekışık, 1994:26; Kavcar vd., 2004:59; Yaşar, 1993:3).

Yazının bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutları vardır (Tseng vd., 2000:83; Rubin vd., 1982:17; Rosenblum vd., 2003:15). Yazının bilişsel boyutunu, edinilen bilgilerin, duyumların, görülenlerin sıraya konarak zihinsel işlemlerden geçirilmesi ve yorumlanması oluştururken; duyuşsal boyutunu, yazılı anlatımın yalınlığı, akıcılığı, çekiciliği, yazının güzelliği ve okunaklılığı oluşturmaktadır. Defter, kâğıt ve kalem kullanma ve yazmadaki kas hareketlerinin eşgüdümü ise devinişsel boyutu oluşturmaktadır (Köksal, 1999:5; Güteryüz, 2000).

Yazı, ince kas hareketlerini farklı ve koordineli bir biçimde görsellikle birlikte kullanmayı gerektiren ve beynin ele mesaj göndererek dönütünü alabileceği zamandan daha hızlı fakat düşünmekten ve konuşmaktan çok daha yavaş gerçekleşen bir eylemdir. Yazma eylemi bireyin yaşına, deneyimine ve amacına göre; fiziksel, dil bilimsel ve sosyal süreçlerin kendi içinde farklı şekillerde gelişimine etki eden önemli bir etkinliktir (Artut vd., 2004:3).

Yazı, bir canlı organizma gibi doğarak varolan, çoğalan, devam ederken olgunlaşan, zamanla da ömrünü tamamlayıp yok olan, “insanlığın ortak beynidir” (Yazır, 1981:7). Demirel'e (1999:59) göre yazı, düşünce, duygu ve olayı yazı ile anlatmaktır. Yazma konuşma gibi bir anlatım yoludur. Ancak, ondan ayrı beceriler

de gerektirir. Öğrencilerin bir konuda istenileni uygun bir biçimde yazması, onların konuşma ve düşünme yetilerine bağlıdır. Yazma becerisi, dört temel dil becerisi zincirinin son halkasıdır. Yazma becerisini mekanik bir süreç olarak değil, eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak ve bilmek gerekir.

“Yazı” bir çok yönden “söz” den farklı ve üstündür. “Söz uçar yazı kalır.” atasözü yazının söze göre üstün olduğunu vurgulamaktadır. Yazılı anlatım insanların her türlü duygu ve düşüncesini yakın ve uzak çevredeki, hatta gelecekteki insanlara etkili biçimde ulaştırılmasını olanaklı kılar. Yazma, araştırmaya, eksiklerini tamamlamaya, yanlışlarını düzeltmeye yönelttiği için insanın bilgi edinmesini, zihince olgunlaşmasını ve tutarlı düşünme alışkanlığı kazanmasını sağlar (Özbay, 2000:39)

İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programında (2005:22) yazma becerisi şöyle açıklanmıştır:

“Yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir. Bunun için öğrencilerin dinledikleriyle okuduklarını iyi anlamaları ve beyinde yapılandırmaları gerekmektedir. Yazma duyguların, düşüncelerin, isteklerin, tasarıların yazılı olarak ifade edilmesidir. Türkçe öğretiminin önemli bir alanını oluşturan yazma, bilginin yanında becerileri de gerektirmektedir. Bu beceriler ise uygulama ile kazanılır. Yazma becerisi özellikle okuma becerisi ile doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine, tartışmalarına ve beğendikleri anlatımları kullanarak kullanmalarına bağlıdır.”

Yukarıda verilen tanımlardan da anlaşıldığı gibi yazının önemi tartışılmaz. Genel olarak tanımlarda yazının; yaşadıklarımızı, hayal ettiklerimizi düşüncelerimizi, duygularımızı, düşüncelerimizi, belli işaretler yoluyla diğerlerine iletme aracı olduğu vurgulanmıştır. Yazmanın kolay bir ifade yolu olmadığını söylemek mümkündür. Konuşma sırasında kullandığımız vücut dili, jest ve mimikler yanlış anlaşılma pe izin vermez. Duygular ve düşünceler konuşarak tam ve doğru anlatılabilir. İş yazmaya geldiğinde her şey biraz daha zorlaşmaktadır.

Baymur (1959) ise; sözün zaman ve mekân içinde yayılmasına hizmet edecek olan yazının, kültürü geliştirip taşıdığı için kültür hayatında önemli yeri olduğuna değinmektedir. Yazı, bireyin ve toplumun dil gelişimine, gözlemlerin ve düşüncelerin keşfedilmesine, yaratma kuvvetinin beslenmesine, estetik duyguların gelişmesine, ahlak eğitiminin güçlenmesine hizmet eder.

Yazı ve yazı yazmak önemli ve faydalı bir uğraştır. Yazı, insan hafızasının yükünü azaltır, düşüncenin işlemesine, olgunlaşmasına ve zenginleşmesine yarar. Sözü düzenler, anlatımı kuvvetlendirir (Karataş, 2002; Kara, 2006; Öztürk, 2007; Karaalioğlu, 1987).

Uysal (2008:305), yazının işlevlerini dört ana başlık altında toplamıştır:

- ✓ İletişimi sağlar.
- ✓ Duygu ve düşüncelerin ifade edilmesine aracı olur.
- ✓ Estetik gelişime katkıda bulunur.
- ✓ El-göz-beyin iş birliğini geliştirir.

Yazma eylemi dinleme, okuma, düşünme ve konuşma etkinlikleriyle birlikte yürütülür. Okuduğu ya da duyduğu sözcüklerin gücünü kavrayamayan birey, istenilen düzeyde düşünme gücüne erişemez. Çünkü düşünmek; sözcükler arasında ilişki kurmaktır. Yazmak ise düşünce üretmek ya da düşünceyi iletmektir.

Duyan, düşünen, üzülen, sevinen ve heyecanlanan bir varlık olan insan, bu ve benzeri duyguları, başkalarına söz ve yazıyla anlatarak hafifletir ya da zenginleştirir. İnsan olarak düşüncelerimizi, sezgilerimizi, duygularımızı ve görüşlerimizi dışa vurmak zorundayız. Bu dışa vuruş her şeyden önce varoluşumuzun bir gereğidir. Bütün yazılı anlatım etkinliklerinin (şiir, mektup, hikâye, tez, roman, vb.) özünde bu gerçek yatar. Öyleyse yazma kişisel bir gereksinimdir. Yazma, kişisel olduğu kadar aynı zamanda toplumsal bir zorunluluktur. İnsan, içinde yaşadığı toplumun bir üyesi olduğu için çevresindeki kişilerle sürekli ilişkiler kurmak zorundadır. Bu ilişki sürecinde toplumdan etkilenir ve buna karşı tepkisini sözle, yazıyla ya da eylemle gösterir. Hiçbir insan bu doğal ilişkinin dışında değildir (Olgun, 1996).

Yazının icadından beri insan, duyup düşündüklerini, gördüklerini ve başından geçenleri yazıya geçirmiştir. Yazıdan, sadece o dönemin insanları değil, sonraki dönemlerde yaşayacak insanlar da faydalanacaktır. Bugün, geçmiş hakkındaki en sağlıklı bilgiler geçmişten kalmış yazılı belgelerden elde edilmektedir. Yazı insan yaşamındaki düşünceyi kalıcı kılması nedeniyle önemlidir. Duygu, düşünce alışverişini kolaylaştırır. Günümüzde insanların duygu ve düşüncelerini uzaklara ileten, iletişimlerini sağlayan, birçok araç kullanılır. Ancak binlerce yıl öncesine bakıldığında yazının insan düşüncesinin çeşitlendirilmesinde ve geliştirilmesinde etkin bir gücü olduğu görülür (Özkara, 2007).

Başarılı bir okul performansı için yazı dili becerilerinin önemi büyüktür. Yazı dili zayıf olan öğrenciler öğretim programının akademik taleplerini karşılama da yetersiz olurlar (Amudson, 2001:545; Uyanık vd., 2001:161; Phelps vd., 1985:46; Tseng vd., 1993:919; Scneck, 1991:701). Yazı becerisi zayıf bir öğrenciye yazılı bir ödev verildiğinde öğrenci ödevi tamamlayamaz veya öğrencinin verdiği ödev öğretmen tarafından okunamaz. Örneğin; güzel el yazısı ile yazılmış bir ödev, özensiz bir yazı ile yazılmış olandan daha yüksek bir notla değerlendirilir. Görüldüğü gibi çocuğun bilgi kazanımı ve okuldaki başarısını el yazısı etkilendiği için, onun bu temel becerideki başarısı önemlidir (Jongmans vd., 2003:549).

Yazma etkinlikleri öğrencilerin öğrenim hayatında önemli bir yere sahiptir. Yazı, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin fark edilmesini sağlar. Bazı öğrenciler, özellikle işitsel yolla iyi öğrenemeyenler, yazma etkinlikleri sırasında kendilerini daha başarılı ve daha güvende hissederler. Bu öğrenciler için yazma, öğrenmede güdüleyici bir etkidir. Aynı zamanda kompozisyonlar, öğrencilerin kendilerindeki gelişmeyi fark etmeleri yönünden elle tutulur bir değerlendirme aracıdır. Yazma alıştırmaları sınıf içinde farklılık oluşturur ve sürekli işitsel yapılan alıştırmalardan sıkılan öğrencilere dinlenme olanağı sağlar (Byrne, 1988:6)

Dil becerileri içinde en zor gelişeni, yazma becerisidir. Yazma, zaman alan, düşünmeyi gerektiren, dilin kurallarına uyulması zorunluluğunu gözetken planlı bir

süreçtir. Yazının yönü, harflerin işaretleri, harflerin yan yana getirilmesi gibi durumları öğrenebilmek için ana dili eğitime başvurmak gerekmektedir. Yazma becerisi, elverişli ortamda, uygulama ve denemelerle, özen ve çaba ile kazanılır (Güneyli, 2006; Baştürk, 2004:126; Göğüş, 1978; Power vd., 1996:82)

Yazma becerisi bütün becerilerle etkileşim içindedir. Çünkü birinin gelişimi diğerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır. Sözelimi, okuduğunu anlama becerisindeki gelişme sözcük dağarcığını zenginleştirmekte; bu durum çocuğun yazma ve konuşma becerilerini de etkileyerek onun daha iyi yazabilmesini ve konuşabilmesini sağlamaktadır. Dilin beceri alanlarındaki bu gelişme ise dinlediğini anlamayı ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Sever, 2004).

Bir çizgi çalışması bile çeşitli beceriler geliştirmeyi gerektirdiğinden yazmaya yeni başlayan öğrencilerin öğrenmesi gereken birçok beceri vardır. Fakat bütün beceriler bir anda öğrenilemeyeceği için önceliklerin belirlenmesi gerekmektedir. Yazmaya yeni başlayanlar için önemli olan, güzel yazıyı fark etme ve takdir etme, yazma sürecini anlama, yazıya nasıl başlanacağını öğrenme ve yazıyı planlamayı öğrenme olmalıdır.

İlköğretim birinci sınıfta eğitim öğretim süresinin büyük çoğunluğu ilkokuma yazma öğretimi için kullanılır. Okul öncesi eğitimde ise okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına gerektiği kadar zaman ayrılmamaktadır. Bu çalışmada, anasınıflarında bitişik eğik yazıya hazırlık çalışmaları ve ilköğretim birinci sınıfta bitişik eğik yazı öğretimi üzerinde durulmaktadır. Bu çalışma, alandaki bazı yazma gelişim modellerine dayandırılmıştır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre geliştirilen bu model aşağıda açıklanmıştır.

Yazma Gelişim Modeli

Çocuklarda yazma gelişimini inceleyen alanda çeşitli teori ve modeller bulunmaktadır. Bunlardan birisi, yapılandırmacı yaklaşıma göre yazma becerilerini gelişimsel bir süreçte ele alan ve alanda yaygın kullanılan Emilia Ferreiro'nun yazma gelişim teorisidir.

Yazma öğreniminde zihinsel süreçlere ağırlık veren bu model, Piaget ve Firth'in görüşlerinden hareketle oluşturulmuştur. Emilia Ferreiro tarafından (1998) geliştirilen bu modele göre, çocukların öğrenmesi iki önemli aşamada gerçekleşmektedir. Bu aşamalar resim-harf ile alfabetik aşamalar olarak sınırlanmaktadır (Güneş, 2007:165).

a. Resim-harf aşaması: Yazma gelişiminin ilk ve en önemli aşamasını oluşturmaktadır. Bu aşamada çocuk önce resim ve şekilleri tanımaya, onları çizmeye başlamaktadır. Karmaşık şekillerden sonra kelimeleri fark etmeye ve kopyalamaya çalışmaktadır. Emilia Ferreiro, bu gelişim sürecini “harften önceki yazı” şeklinde özetlemektedir. Ferreiro resim-harf aşamasını dört alt aşamaya ayırmaktadır. Bunlar Resim harf aşaması, hece öncesi aşama, hece aşaması, hece-harf aşaması ve harf aşamasından oluşmaktadır. Hece öncesi aşamanın başlangıcında çocuğun çizgileri algıya dayalıdır. Çocuklar bazı şekilleri çizmekte ve çizdiği şekiller yazıya benzemeyen çeşitli şekiller olmaktadır. Hece aşamasında çocuk artık karmaşık çizgileri karalamaları geride bırakmış, harfe yakın çizgilerle ya da bazı harfleri kullanarak düşüncesini ifade etmeye başlamıştır. Hece-harf aşamasında ise çocuk, hece ve harf arası yazılar yazmaktadır. Bazı çocuklar çeşitli yollardan hareket ederek iki harfin bir hece oluşturduğunu öğrenmekte daha da ilerleyerek alfabetik sistemin ilkelerini ve mantığını kavramaya başlamaktadır (Ferreiro, 1998:2001: Aktaran; Güneş, 2007:165). Harf aşamasında, çocuk yazılı dil ile sözlü dil arasındaki ilişkileri keşfetmekte, kelimenin seslerine dayalı harfler yazmaktadır.

b. Alfabe Aşaması: Bu aşama çocuğun yazı sisteminin yapısını iyice anladığı ve yetişkinler gibi yazı yazmaya başladığı aşamadır. Çocuk bir taraftan harflerin şekilleri, boyu, yazılması, bitleştirilmesi, yazı yönü, kelimeler arası boşluk, büyük-küçük harfler, nokta, virgül ,vb. alfabetik ilkeleri öğrenmekte, bir taraftan da ses bilincinin gelişmesiyle birlikte, seslerle harfler arasındaki ilişkiyi yani alfabetik ilişkileri keşfetmeye çalışmaktadır.

Bu araştırmada yukarıda verilen modelin aşamalarından da yararlanılmıştır:

1.3. İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecinde Yazı Öğretimi

Türk Millî Eğitim Sistemi içerisinde, ilköğretim sürecinde “**İlkokuma Yazma**” adı altında bir ders bulunmamaktadır. İlkokuma yazma, Türkçe dersi içinde uzun bir süreci kapsayan bir çalışma alanıdır. İlkokuma yazma, çocuğun okulda Türkçe dersinde kazanacağı önemli becerilerden biridir.

Günümüzde bilgi edinimi ve aktarımı, büyük ölçüde okuma ve yazmaya dayanmaktadır. Çünkü okuma, sistemli bilgi edinmenin, farklı bakış açıları kazanmanın, doğru ve sağlam sonuçlara varabilmenin temelini oluşturur. Aynı şekilde günümüz toplumunun en önemli gereksinimlerinden biri; işlek, okunaklı bir yazı becerisidir. Bu sebeple ilköğretim birinci sınıftan itibaren hızlı, doğru, anlayarak ve eleştirerek okumanın, işlek ve estetik görünümlü bir yazı yazmanın temeli bu ilkokuma yazma öğretimi ile atılır.

İlköğretimin temel olarak kabul edildiği formal eğitim sürecinde, en kritik dönem birinci sınıftır. Okulla ilk kez tanışan çocuklar karmaşık duygular içerisindeyler. Bir yandan okullu olmanın sevinci, diğer yandan aileden ayrılmanın sıkıntısı bazı bocalamaları da beraberinde getirir. Bu nedenle öğretmenler çocuklara, onların kaygılarını en aza indirecek eğitsel oyunlar oynatmalıdır. Bu kaygı ve korkular azaltılmadan ya da ortadan kaldırılmadan öğrencilerle öğretim etkinliklerine başlamak doğru olmaz. Bu nedenle ilk günlerde çocuklarla oyunlar oynamak doğru yol olarak görülebilir. Ruhsal olarak hazır duruma gelen öğrencilerle uygun teknik ve yöntemleri kullanarak çalışmalara başlamak, onların başarılarını artırır (Cornhill vd., 1996:732).

İnsan yaşamının geleceğe ilişkin projesi ve kaderi ilk yıllarda verilen eğitimle çizilmektedir. Yaşamda başarılı olmak, mutlaka ilköğretimin ilk yıllarında kazanılan alışkanlıkların ve özellikle birinci sınıftaki öğretimin niteliğine bağlıdır. İlkokuma yazma öğretimi ile kazandırılacak beceri ve alışkanlıkların niteliği, gerek ilköğretimde, gerekse daha sonraki öğrenim yaşamında bireye gerekli olacak, yalnızca Türkçe dersinde değil, diğer derslerde ve gelecekteki başarısını da büyük

ölçüde etkileyecektir (Kılıç, 2000:18; Göçer, 2000:67; Ertürk, 2001:14; Hamacheck, 1979:300; Dikmen, 1998:2; Kavcar vd., 2004; Öz, 2001; Binbaşoğlu, 2004, Demirel, 2006).

Çocukların çevresinden aldıkları bilgileri yapılandırabilen ve ürettikleri yeni bilgileri çevreye aktarabilen bireyler olmaları gerekiyorsa, bu özelliklerin onlara kazandırılması için en uygun zaman okulun ilk yıllarıdır. Çocukluğun ilk yıllarındaki sosyal gelişim, daha sonraki yıllarda gösterecekleri sosyal becerilerin temelini oluşturur (Martens, 1978). Sosyalleşme için önemli olan davranışların görüldüğü bu dönemde çocuklara toplum içinde kendini ifade etme, sorunları algılama ve çözüm yolları geliştirme, özgüven duyma, yardımlaşma ve dayanışma, toplum düzenini anlayarak toplum içinde kimlik kazanma ve sorumluluk geliştirme, içinde bulunduğu toplumun bireyleriyle iletişim kurma becerileri kazandırılmasında ilkokuma yazma öğretiminin önemli bir rolü vardır.

İlkokuma yazma öğretimi, ana dilinin öğrenilmesine temel teşkil eden ve ilk beceriler olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerilerinin öğretiminin yapıldığı ana dili öğretimidir (Erginer, 1996:29). Güleriyüz (2000:25) ilkokuma yazma öğretimini, “kişilere okuma yazma temel becerisini kazandırmak için yapılan öğretim” şeklinde ifade etmiştir. Tekişik (1994:5) ve Çelenk (2005) ise ilkokuma yazma öğretimini, “çocuğa yaşamı boyunca kullanacağı okuma ve yazmanın temel becerilerini kazandırmak” olarak tanımlamıştır.

İlkokuma yazma öğretiminin amaçları şu şekilde sıralanabilir:

Yeleğen’e (1997:5) göre ilkokuma yazma öğretiminin amacı, “nasıl olursa olsun okuma yazma değil, kişinin bütün yaşantısını etkileyerek olumlu alışkanlıklar ile birlikte pekişmiş bir okuma yazmadır.”

Göçer (2000) ilkokuma yazma öğretiminin amacını, “birinci sınıf öğrencisinin psikolojisine uygun yollarla, gerekli metot ve materyalleri kullanarak yaşamı boyunca kullanacağı okuma yazmanın temel becerilerini kazandırmak” olarak belirtmiştir. Bu ise işlek, doğru, anlamlı ve eleştirici bir bakışla okuma yazma

etkinliklerini doğurmalıdır. Okula yeni gelen çocukların okuma yazma etkinliğinde bulunabilmeleri için yeterli olgunluğa ulaşabilmeleri bakımından onlarla belli bir dönem ilgilenilmesi gerekebilir.

Köksal'a (1999:20) göre, ilkokuma yazma öğretiminin temel amaçları şunlardır:

- ✓ Türkçeyi doğru ve etkili olarak kullanmayı sağlayan temel becerileri kazandırmak, Türk dilini sevdirmek
- ✓ Noktalama işaretlerinin kullanıldığı yerleri öğretmek
- ✓ Birinci sınıf çocuğunun dağarcığına giren sözcük ve cümlelerin doğru yazılışını öğretmek
- ✓ Temel büyük ve küçük harflerin yazılış şekillerini, yönlerini kavramalarını ve doğru ve güzel yazı yazmalarını sağlamak
- ✓ Öğrencilere okuma yazma alışkanlığı ve zevkini kazandırmaya çalışmak

Okul başarısının ilk koşulu, okuma yazma becerisini kazanmaktır (Alpay, 2002:20). Okuma ve yazma bireylerin öğrenme yaşantılarında bir anahtar rolü üstlendiği gibi (Dodd vd., 2003:128), bireylerin özel ve toplumsal yaşamlarında da önemli rol oynamaktadır (Strain, 2003:33). Okuma ve yazmanın bireylerin ve toplumların üzerinde bilişsel, ekonomik ve sosyokültürel alanlarda olumlu etkisi bulunmaktadır. Birey, okuma ve yazma temel becerileriyle kendi özgürlük alanını genişletmekte ve düşünsel evrenini zenginleştirmektedir (Güleryüz, 2000:2).

İlkokuma yazma öğretimi bir fidana su vermeye benzer. Nasıl ki fidana su verdiğimizde fidan su aracılığıyla topraktan besinlerini alıp hem kendini besleyip hem de çevreye meyve veriyorsa, ilkokuma yazmayı öğrenen çocuk da okuma yazma aracılığı ile bilgi edinerek hem kendini geliştirir hem de bilgiyi yayarak çevrenin gelişmesine katkıda bulunur (Özdemir vd., 1987:69).

UNESCO, okuma yazmanın temel bir öğrenme ihtiyacı olduğundan ve insanların varlıklarını sürdürmek, kapasitelerini sonuna kadar geliştirmek, onurlu bir biçimde yaşamak ve çalışmak, kalkınmaya her anlamda katılmak, yaşam

standartlarını yükseltmek, bilinçli kararlar vermek ve öğrenmeyi sürdürmek için gerekli olduğundan söz etmektedir (Şenol, 1999).

İlkokuma yazma öğretimi ve buna ilişkin etkinlikler, çocuğun öğrenme ve öğretme sürecine dair alışkanlıklarının derinlemesine işlendiği bir dönemdir. İlkokuma yazma etkinlikleri ve kullanılan yöntemler, toplum olarak eğitim felsefemizin öğrenciye yansıtıldığı ilk uygulamadır (Ünüvar vd., 2001).

1.3.1. İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecindeki Yazı Öğretimi Etkenleri

İlkokuma yazma öğretimi ilköğretim okullarının birinci sınıfında birkaç aya sığdırılan bir çalışma olarak düşünülmemelidir. Çünkü her çocuk için ilkokuma yazmanın tamamlanma süresi farklıdır. Bu süreyi belirleyen etkenler vardır.

Çocukların yazı öğretimindeki başarıları, birinci sınıf öğrencisi için gerekli fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal ve dil gelişimsel olgunluğuna sahip olup olmadığına, ailenin çocuğa ve okula ilişkin tutumlarına; eğitim, sosyal, kültürel ve ekonomik özelliklerine, çocuğun okul öncesi eğitim alıp almadığına, önceki deneyimlerine, öğretmenin öğretme yöntemlerine ve çocuklara yönelik ilgisine bağlıdır. Bu nedenle öğrencilerin hepsinden aynı başarı beklenmemelidir. Her çocuğun farklı bir birey olarak sahip olduğu bilgi, beceri ve deneyimlerin gelişim göstermesine özen gösterilmelidir.

Araştırmada, ilkokuma yazma öğretimi sürecindeki yazı öğretimi etkenleri; “Öğrenci Özellikleri (zihinsel, fiziksel, duygusal, sosyal ve dil gelişimsel özellikleri)”, “Aile”, “Okul” ve “Öğretmen” olarak sıralanmış ve açıklanmıştır.

1.3.1.1. Öğrenci Özellikleri

Çocuğun altı yaşını bitirmiş olması birinci sınıf eğitimi için yeterli olduğu anlamına gelmemektedir. Çocuğun gelişim özellikleri yönünden de birinci sınıfa hazır olması gerekir. Birinci sınıfa kaydedilmek istenen bir çocuğun bedensel

gelişiminin yeterli olmasına; duyma, görme, konuşma yönlerinden gelişimine; zihinsel yönden okuma yazmaya; toplumsal ve duygusal gelişiminin diğer çocuklarla iletişim kurabilecek düzeye gelmiş olmasına bakılmalıdır (Alıcıgüzel, 2003:71-72).

Yazı öğretiminde ilköğretim birinci sınıf öğrenci özellikleri şu şekilde sıralanmış ve bu özelliklerin etkileri açıklanmaya çalışılmıştır: “Zihinsel”, “fiziksel”, “duygusal”, “sosyal” ve “dil gelişim” özellikleri.

1. 3.1.1.1. Zihinsel Özellikler

İlkokuma yazma öğretimini etkileyen en önemli faktör zekâdır. Zekâ; eğitimcilere göre öğrenme yeteneği, biyologlara göre çevreye uyum sağlama yeteneği, psikologlara göre muhakeme yoluyla sonuca ulaşma yeteneği ve bilgisayar bilimleri ile ilgili olanlara göre bilgiyi işleme yeteneği olarak tanımlanmıştır (Özgüven, 1994). Eğer öğrencinin zekâ seviyesi belli bir sınırın altında ise öğrenci, okuma ve yazmayı öğrenemez. Bazen de yeterli bir zekâ düzeyi olduğu hâlde sinirkas eşgüdümü yeteri kadar gelişmemiş olabilir. Bu durumda bazı öğrenciler, okuma yazmada başarısız olabilir (Binbaşıoğlu, 2004). Üstün zekâlı olmak da bazen okuma yazma için problem olabilir. Çünkü üstün zekâlı öğrenciler, az bir enerji ile ders konularını arkadaşlarından önce kavrarlar. Bu üstünlük onların derse karşı olan ilgilerini azaltabilir. İlgi ve istekleri karşılanmazsa tembelleşebilir (Tan, 2004). Bu durumda olan öğrenciler çok iyi tespit edilmeli ve onların ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde takviye etkinliklere yer verilmelidir.

Okuma yazma, her şeyden önce bir zihin etkinliğidir. Çocuğun zihin etkinlikleri; dikkat, soyutlama, problem çözme, öğrenme, depolama, hatırlama, hayal kurma, konuşma düşünme ,vb. işlemler üzerinde kurulu olarak gelişir. Okuma yazma öğretiminde de çocuğa sunulan cümle, kelime, hece, ses ,vb., soyut şekillerin zihinde canlandırılması gerekir (Coşkun, 2003:31; Eskinazi, 2003; Günçe, 1973:132).

İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin çoğunluğu somut düşünürler. Her şeye, somutlaştırarak bir anlam yüklemeye çalışır. Bazı harflerin şekillerini bazı varlıklara,

örneğin “c” harfini aya benzetebilmektedirler. Daha ileri yaşlara ise mantıksal düşünme başlar ve çocukların problemleri çözmesi somut durumlara bağlı gerçekleşir (Gander vd., 2001).

Ortalama bir zekâ seviyesine sahip her birey okuma yazmayı öğrenebilir. Ancak bireyin ne zaman okuma yazma öğrenmeye başlayacağı onun hazır bulunuşluk düzeyi ile ilgilidir. Öğrencinin okulunu sevmesi, okumayı istemesi, başarılı ve hayattan zevk alan bir birey olarak yetişmesi için eğitim öğretim hayatına hazır olması gerekmektedir.

1.3.1.1.2. Fiziksel Özellikler

Ülkemizde çocuklar altı yaşından itibaren ilköğretim birinci sınıfa alınmaktadır. Bu yaş çocuğunun belli bir fiziksel gelişime sahip olması gerekmektedir. Fiziksel gelişimi yeterli olmayan öğrencilerin gerekli başarıyı göstermeleri zordur. Bu yaşta çocuklar fiziksel yönden çok hızlı olmamakla beraber gelişim içindedirler. Çocuğun vücudu dikey ve yatay yönde gelişim içindedir. Çocuğun fiziksel gelişimi okuldaki başarısını büyük ölçüde etkiler. Başarı geniş ölçüde çocuğun beden sağlığına ve enerjisine bağlıdır. Bu bakımdan öğrencilerin bedenî gelişimleriyle sağlık durumlarının dikkatle takip edilmesi gerekmektedir.

Çocukların fiziksel gelişimi, zihinsel ve sosyal gelişimlerini etkilediği için çok önemlidir. Özellikle görme, işitme ve konuşma sorunları; okur yazarlık gelişimi açısından çok önemlidir ve öğretmenin bu konularda yeterli bilgi ve beceriye sahip olması gerekir (Akyol, 2005:31).

Yazı öğretiminde, omuz, kol, bilek ve parmak kasları önemlidir. Kas gelişimini tamamlamayan çocuklar, motorsal üretimde zorlanırlar. Kas gelişiminde, büyük kaslardan küçük kaslara doğru bir yol izlenmelidir. Önce omuz, kol, sonra bilek, daha sonra da parmak kasları geliştirilmelidir (Akyol, 2005:57). Bunun için düzenli olarak el ve parmak kaslarını geliştirici, oyun biçimine dönüştürülmüş çalışmalar yapılmalıdır (Güneş, 2000:165). Kılıçcı, (1989), okuma yazma

etkinliklerine başlamadan önce, göz-el ve büyük kas-küçük kas koordinasyonunu geliştirecek alıştırmalara daha uzun süre ayrılmasının yararlı olacağı belirtilmektedir.

Okula yeni başlayan çocuklarda fiziksel gelişimlerinde önceki yıllara göre bir yavaşlama görülür. Ancak, bu bedensel gelişmenin yavaşlaması çocuğun hareket becerilerinde olumlu gelişmelere neden olur. Beden gelişimindeki yavaşlamaya rağmen kas dokusunun gelişimi hızlıdır. Ancak kasların işlemleri henüz tam değildir. Bu da çocuğun hareketinde yetersizliğe, ahenksizliğe, uzun bir süre aynı yerde oturamama sorununa yol açar. Çocukların bu hareketliliği, büyüme ve gelişme hâlinde olduklarının çarpıcı bir göstergesidir. Bu nedenle bu sınıfın eğitim ve öğretim etkinlikleri çocukların hareket ihtiyacını karşılayacak şekilde düzenlenmelidir (Çelenk, 2005; Ünal, 2001).

İlköğretim birinci sınıftaki bir çocuğun öğrendiği beceriler, bir ölçüde yaşadığı çevreye ve öğrenme olanaklarına ve bir ölçüde de sınıf arkadaşları arasında neyin ilgi gördüğüne bağlıdır. Bu yaştaki oyun becerileri ve bu becerilerin gelişmişlik düzeyleri arasındaki kız ve erkek çocuklar arasındaki farklılık büyüktür. Genel olarak kızlar ince kaslarla ilgili becerilerde (boyama, dikiş dikme gibi etkinliklerde) üstün çıkarken; erkekler daha büyük kasların kullanımını gerektiren becerilerde (basket, topu atma, uzun atlama) kız öğrencilerden daha üstündür. Çocukların bu becerilerde ulaşabilecekleri mükemmellik düzeyleri ise alıştırmaya olanağı ve bu becerileri öğrenmek için güdülenmiş olmanın yanı sıra öğrenme sırasında çocuklara yapılacak rehberliğe bağlıdır. Özellikle bu rehberlik, becerilerin ilk başlangıç dönemlerinde oldukça önemlidir. Bu dönemde oynanan oyunlarda fiziksel etkinlikler ağırlık kazanır. Çocuk, belli bir yapılanmayı tamamlamış olan bedenini etkili bir şekilde kullanmayı ve oyunlarında bedenini ustaca kullanmayı öğrenir (Bacanlı, 2001:50).

Gülyüz (2000:61), Alston vd., (1987), Bilir (2005:90), Tekişik (1994:7) ve Calp (2005:156) ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fiziksel özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- ✓ Bu yaşı çocukları için uzun ödev ve yazılar bıktırıcı olur. Çizgi çalışmalarında cümleyi iki çizgi/satır arasına yazmada zorlanabilir.
- ✓ Büyük kaslar gelişmiş ve kas-eklem eş güdümü artmıştır. Küçük kaslar, parmak, bilek hareketleri, konuşma ve şarkı söylemede ses örgenleri henüz gelişmemiştir. Her alanda önce büyük ve geniş, serbest hareketlerle işe başlanmalıdır.
- ✓ Çocuklar hareketlidir. Sakin ve sessiz durmaktan hoşlanmazlar. Bedeni bütün hareket ettirirler ve davranışları kontrol altına almada güçlük çekerler. Kâğıt kesme, yırtma, ağaca tırmanma, ip atlama, top, bilye ve sek sek oynamaktan hoşlanırlar.
- ✓ Bu çağdaki çocukta nabız daha süratle atar, nefes alıp verme daha sıktır. Süratli boy atma sebebiyle kas kuvveti zayıftır. Bu nedenle çocuk uzun süre aynı vaziyette kalamaz. Küçük eklemler dakik hareketler yapamaz.

Yazmada en önemli husus el tercihidir. Çocukların çoğu sağ ellerini kullanmaktadırlar. Öğrencilerin sağ elle yazı yazmaları istendik bir durumdur. Öğrenciye de sağ elle yazı yazması önerilir. Fakat çocuk sol elini kullanmaya alışmış ve ısrarla kalemi sol eliyle tutuyorsa, sağ elini kullanmasına zorlanmamalıdır. Araştırmalar sol elle yazı yazma özelliğinin beynin sağ yarım küresinin baskın çalışmasından kaynaklandığını göstermektedir. Öğretmenlerin bu aşamada öğrenciler üzerinde iyi bir gözlem yaparak, sol elini kullanan öğrencileri tespit etmesi gerekir. Sol elini kullanan çocuklara öğretmenin yardımı gerekecektir. Bu öğrencilere tahtada pratik yapma imkânı sağlanmalıdır. Öğretmen öğrenciyi izlemeli ve gerekli yardımı anında yapmalıdır. Sol elini kullanan öğrencilerin yüksek sıralarda yazı yazmak yerine biraz daha alçak sıralarda yazı yazmaları önerilir. Bu durum yazdıklarını görmelerine yardımcı olur (Akyol, 2005:58). Artut vd. (2004:56), sol elini kullanan öğrenciler yazı yazarken ışığın sağ taraftan gelmesi gerektiğini söylemiştir. Böylece elin yazı yazılacak bölgeyi gölgelemesi engellenir. Kâğıt eğimi, sol elini tercih

edenlerde sağ ellerini tercih edenlerin tersinedir. Sol eli öğrenciler kalem, kalemin yazım noktasından 4 cm yukardan tutmalıdır.

Sol elini kullanan öğrenci çoğu zaman problemlerle karşılaşabilir. Okuma ve yazma dilimiz soldan sağa doğru olduğu için sol elini kullanan çocuk yazma eylemine dezavantajlı bir konumda başlayacaktır. Yönlere dikkat etme problem olacak ve problem hem algısal hem de devinsel olarak yaşanacaktır. Eğer çocuk sol göz oryantasyonuna sahipse o zaman materyali görsel olarak sağdan sola doğru tarayacak bu durum hecelerin yanlış yazılmasına neden olacak ve kelimelerin cümle içerisinde doğru dizilmesini olumsuz yönde etkileyecektir (Thomson vd., 1990).

1.3.1.1.3. Duygusal Özellikler

Çocukların duygusal yönden en önemli gereksinimleri: Sevilmek, benimsenmek, beğenilmek ve değer verilmektir. Başarılı olmanın mutluluğunu öğrencilere yaşatmak isteyen öğretmenler, ilkökuma yazma derslerinde öğrencilerine oyun becerisi kazandırarak yeterlik duygularının gelişimlerine yardımcı olmalıdırlar. Öğretmen öğrencilerine değerli bir birey olduklarını hissettirmeli onların başarısızlıklarını ve olumsuz yönlerini değil, başarılı ve olumlu yönlerini konuşmalıdır (Köksal, 1999:25).

İlköğretim birinci sınıf çocuklarında sık görülen özellikler: Kıskançlık, kaygı, sürekli şikâyet etme ve utangaçlıktır. Kaygılı ve güvensiz çocuklar, duygularını açığa vuramadıkları için bazı tikler veya kekemelik oluşabilir. Bu davranışla çocuklar daha çok yetişkinin ilgisini çekme ve beğenisini kazanma amacını güderler. Sınıf içinde öğretmenin sorularına parmağını kaldırmayı beklemeden cevap vermeye ve konuşmaya başlar. Bazı çocuklarda okul öncesi döneminin bencillik, inatçılık, geçimsizlik gibi özellikleri devam ediyor olabilir. Bu sınıf çocuğu iyimserdir, kendine yapılan kötülüğü çabuk unuttur. Eleştiriden hoşlanmazlar, alay ve aşırı şakalardan alınırlar (Aybar vd., 2003). Çocuklar bu dönemde genellikle utangaçtır. Hemen yüzü kızarmaya, heyecanlanmaya başlar. Kıskançlık duyguları da bu zamanda gelişmeye başlar. Çünkü artık ailenin dışında gördüğü ve başarılı olan

arkadaşları vardır, onları kıskanır ve hemen duygusunu belli eder. Ancak ileriki yaşlarda durum böyle değildir. Yani kıskançlık yine vardır fakat artık dolaylı yollardan ifade edilir. Başka bir şekilde gösterilir. (Charles, 2000:14).

Öğrencinin başarılı olabilmesi duygusal yönden sağlıklı olmasına bağlıdır. Yavuz’a (2002) göre duygusal yönden sağlıklı olan çocuklar,

- ✓ Daha iyi öğrenirler.
- ✓ Daha az davranış problemi yaşarlar.
- ✓ Kendileri hakkında daha iyi duygular hissederler.
- ✓ Baskıya karşı koymada daha iyidirler.
- ✓ Daha az şiddet kullanırlar, daha çok empatiktirler.
- ✓ Uyuşmazlıkları çözmede daha iyidirler.
- ✓ Kendilerine zarar veren şeylere karşı bilinçli hareket ederler.
- ✓ Daha çok arkadaşla sahiptirler.
- ✓ Ani hareketleri kontrol etmede daha iyidirler.

1.3.1.1.4. Sosyal Özellikler

İlköğretim birinci sınıf çocuğu sosyalleşme eğilimindedir. İşbirliği isteyen etkinliklerden hoşlanır ve grup çalışmalarında görev alabilir. Bu dönem arkadaşlıkları kısa sürer. Çocuğun arkadaş grubu içinde kabul görmesi ona “yeterlilik” duygusu, kabul görmemesi ise “yetersizlik” duygusu vermektedir.

Okula yeni başlayan bir öğrenci; başkalarıyla iyi ilişkiler kurabilme, arkadaş grubuna uymada fazla güçlük çekmeme, fazla kırgınlık belirtileri göstermeden kabul etme ve öfke ve hoşnutsuzluklarını fazla açığa vurmadan denetim altında tutabilme davranışlarını gösterebiliyorsa, o çocukta toplumsal olgunluk düzeyi gelişmiş demektir. Dolayısıyla artık aile yaşamından ayrılıp okul ortamına uyum sağlayabilir. Çünkü çocuk, artık başkaları ile birlikte çalışmanın, bunun için okula gitmekte olduğunun bilincine varmıştır (Binbaşoğlu, 2004).

İlköğretim birinci sınıfta çocuk, karşısındakini kendisinin de dinlemesi gerektiğini anlamıştır. Çocukta iş birliği ile rekabet hissi aynı anda yer alır. Şöyle ki, oyun oynarken birtakım kurallar koyarlar ve bu kurallara uyulmasını isterler. Kısaca bu dönemde çocuk kuralların, bu kuralların nasıl uygulandığının, kuralların dokunulmaz olduğunun farkına varır (Keskinlik, 2005:23).

1.3.1.1.5. Dil Gelişim Özellikleri

Darıca (2004:40), 60-72 ay çocukların dil gelişim özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- ✓ Adını soyadını söyler.
- ✓ Ailesindeki kişilerin isimlerini söyler.
- ✓ Birbirleriyle ilişkisiz üç farklı yönergeyi istenilen düzeyde yerine getirir.
- ✓ Derecelendirmeye ilgili ifadeleri (büyük, daha büyük, en büyük gibi) anlar.
- ✓ Uzun öyküleri dinler ancak olaylardaki yorumu kaçırabilir.
- ✓ Verilen yönergeleri oyun ya da etkinliklerin içine uyarlar.
- ✓ “Ne zaman, nasıl, niçin?” sorularını açıklayarak cevaplar.
- ✓ En az altı sözcüğü tanımlar.
- ✓ Konuşmalarında “çünkü, daha sonra” gibi bağlaçlar kullanır.
- ✓ Yetişkinlerin kullandığı gramer yapısına uygun gramer kullanır.
- ✓ Özneye uygun fiil kullanımında bazen yardıma gereksinim duyar.

1. 3.1.2. Aile

Ailenin eğitici nitelikteki sosyal çevresi, anne, baba ve çocukları çeşitli hak ve sorumluluklarla birbirine bağlayan ideal bir eğitim ortamıdır. Bu özelliğiyle aile, çocuğu sosyalleştirmeye yarayan bütün unsurlara sahiptir. Aile eğitiminin özelliklerini şu şekilde sıralayabiliriz (Kıncal, 1993:67).

- ✓ Aile hayatının temeli sevgiye, güvene, bağlılığa ve karşılıklı anlayışa dayanır. Bu sebeple normal bir aile ortamı, çocuk eğitimi için en elverişli bir çevredir.
- ✓ Ailede çocuklarını yaşatmak ve onları yetiştirmek eğilimi kuvvetlidir. Dolayısı ile her ana ve baba çocukları için önemli fedakârlıklarda bulunmaktadır.
- ✓ Çocuk ilk duyum ve algılarını aile çevresinde kazandığı gibi, ilk alışkanlıklarını ve ruhsal hayatının bütün temellerini de burada kazanır.
- ✓ Ahlakî karakter bakımından da aile eğitiminin değeri büyüktür.
- ✓ Bir milletin geleceği açısından da aile eğitimi büyük bir öneme sahiptir.

Okul öncesi dönem insan hayatının temelini oluşturur. Bu dönemde yaşantılar onun gelecekte hayata bakış açısını da önemli ölçüde etkiler. Bu nedenle, istenen bir çocuk olarak dünyaya gelmek yaşamın ilk yıllarında sevgi ve şefkatle büyütülmek, tutarlı ve kararlı yetişkin davranışları ve zengin uyarıcılar kişinin sağlıklı bir şekilde gelişmesinin olmazsa olmaz koşullarıdır. İnsandaki potansiyelin en üst sınırlarına kadar geliştirilebilmesi ancak çok erken yıllarda sağlanabilecek imkânlarla mümkündür (Demiriz vd., 2003).

Çocuğa ilk bilgi ve becerileri kazandıran toplumsal kurum olan aile, ana sınıfında ve birinci sınıfta okuma yazma becerisi kazandırmada etkin bir rol oynar (Bronfenbrenner, 1974:23; Şatır, 1996). Çünkü aile bireyin sosyalleştiği ilk alandır. Bu alanda çocuk çevresiyle birlikte yaşamaya, ilişki ve iletişim kurmaya başlar. Çocuklar, doğumundan öğrenim çağına gelinceye kadar yaşamları ile ilgili her türlü temel bilgiyi anne ve babasından öğrenirler. Bu nedenle anne ve babalar aynı zamanda çocukların ilk öğretmenleri konumundadırlar. Yiğit'in (2007) de belirttiği gibi, çocukların yaşam boyu gösterdikleri davranışların önemli bir bölümü okul öncesi dönemde ailenin yanında kazanılmaktadır. Ailede kazanılan davranışlar onların kişiliklerinin oluşmasında önemli bir rol oynar ve yaşam boyu devam eder.

Okuma yazma sürekli bir süreçtir ve basılı materyallerle zenginleştirilmiş bir çevrede, sorumlu bir yetişkinle etkileşim aracılığıyla kolaylaşır (Kim vd., 2002). Aileler ya da çocuğun bakımından sorumlu olan aile üyeleri, çocukların ilk

öğretmenleridir. Onlar uzun bir zaman çocuklarının öğretmeni olma rollerini devam ettirirler. Okuldaki okuma yazma programının başarısı, evdeki ilkokuma yazma çevresine bağlıdır (Morrow, 2001:61; Ortiz, 2001; Oktay, 1983:21; Yavuzer, 2000).

Sulzby vd. (1991), okuma yazma sürecinin doğumla birlikte başlamasını ve çocuk bu beceriyi kazanıncaya kadar devam etmesini önermektedirler. Durum bu açıdan değerlendirildiğinde, çocuğu bir-iki yaşından itibaren ilkokuma yazma sürecinin bir parçası olarak görmek ve ele almak gerekmektedir. İlkokuma yazma becerilerinin kazanımı, ailede, toplumsal çevrede, yuvada, ana sınıfında ve çocuk ilköğretim okuluna başladığında da sürekli gelişme hâlinde olan bir süreçtir. Kısaca vurgulamak gerekirse, çocuğun içinde bulunduğu tüm sosyal ilişkilerin okuma yazma becerisi üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Çocukların okuma yazma öğrenmeye başlamadan önce, zengin okuma yazma araçlarıyla (kitap, gazete, vb.) dolu bir ortamda büyümelerinin ve bir hazırlık dönemi geçirmelerinin ne kadar önemli olduğunu göstermiş olması bakımından önemli sonuçlar ortaya koymuştur. Çünkü okuma yazma araçlarının bulunduğu çevrede yetişmemiş olan çocuklar, daha önce basılı ve yazılı okuma dokümanlarının bulunduğu çevrede yetişen akranları kadar başarılı olamamaktadır (Aktaran: Çelenk, 2005:76; Savaş, 2006; Özgür, 1973).

Çocukların ilkokuma yazma becerilerinin gelişiminde, ebeveynlerin ve öğretmenlerin ilkokuma yazmaya ilişkin tutumları önemlidir. Evde ebeveynlerin, sınıfta ise öğretmenlerin uyguladıkları öğretim yöntemlerinin birbiriyle tutarlı olması, ilkokuma yazma öğretiminin kolaylaştırılmasında önemli etkiye sahiptir (Kim vd., 2002). Çocuklar evde ve okulda ilkokuma yazma becerilerini tutarlı bir şekilde aldıkları zaman başarılı olurlar. Eğer çocuklar ilkokuma yazma eğitiminde tutarsız yöntemlerin etkisinde kalırlarsa, onların okuma yazma bilgileri olumsuz etkilenir ve ilkokuma yazma gelişimleri engellenebilir. Okulda yapılan etkinlikler evde anne ve babalar tarafından desteklenmediği sürece okul eğitiminde başarıya ulaşmak olanaklı değildir (Şimşek vd., 2001; Wang, 2000; Erden, 1998:93; Tharp, 1982:515; Crawford, 1985:18). Genel olarak aileler de okulla daha fazla ilişki içerisinde olmak istemektedirler. Aynı konuda öğretmen görüşlerini inceleyen farklı

araştırmalar da göstermektedir ki, öğretmenlerin okul aile ilişkilerine olumlu bir yaklaşımları mevcuttur (Hoover vd., 2001:418).

Lareau'a (1989) göre düşük gelir grubu aileleri okul ve aile hayatını birbirinden ayrı iki dünya olarak görmektedirler. Bu nedenle çocuklarının eğitimi ile ilgili sorumluluklarını, çocukları okula hazırlamak ve götürmek (okula devamını sağlamak) ve çocuklarının okulda iyi kişilik özellikleri ve davranışları sergilemesini sağlamak ile sınırlı görmektedirler. Bu temel hazırlıkların yerine getirilmesi dışında bir sorumlulukları olduğunun bu  evre içinde yaşayan ailelerin çoğu farkında değildirler. Bu türlü aileler çocuklarının eğitimi ile ilgili okul ve öğretmenler tarafından alınan kararları sorgulamadan kabul etmekte çünkü eğitimsel ilerlemenin daha çok okul ve öğretmenin sorumluluk alanına girdiğini düşünmektedirler. Diğer taraftan orta ve yüksek gelir düzeyine sahip aileler, okul ve evi birbirine bağlı iki alan olarak görmektedirler. Aileler kendilerine okul ile birlikte çocuklarının eğitiminde merkezi bir görev yüklemektedirler. Bu görev tanımı kapsamına çocuğun gelişiminin veya daha genel anlamda davranışlarının gözetim altında tutulması kadar okul ile ilgili karar alma süreçlerine katılım da girmektedir (Hoover vd., 1997:19;  alışkan, 2000).

Okul  ncesi çocuklardaki sosyal biliş düzeyindeki farklılıklarının, 128 okul öncesi dönem çocuğu ile incelendiği araştırma sonuçları, çocukların ailelerinin sosyoekonomik özelliklerinin çocukların zihin gelişimi üzerinde önemli etkileri olduğu, orta sosyoekonomik düzeydeki ailelerden gelen çocukların çalışan ailelerin çocuklarından zihin gelişimi açısından daha iyi bir başarı göstermektedir (Cuttunig vd., 1999; Seifert vd., 2000).

Alt sosyoekonomik düzeydeki ailelerin genellikle daha çok çocukları olduğundan ve sosyal güvenceleri olmadığından, orta ve üst sosyoekonomik düzey ailelerine göre çocukları ile daha az vakit geçirmekte, çevreyi keşfetme ve oyun oynamaya daha az zaman ayırmakta, çocuklarının olgunlaşmaya ba lı başarılarını daha az  d llandirmektedirler (Collard, 1980). Çocuğun erken dönemdeki bu tür yaşantıları, düşünme becerilerinin gelişimini ve kişiler arası çatışmaları   z leme

yeteneğini etkilemektedir. Ayrıca erken dönemlerdeki yaşantı eksikliği, uygun olmayan ebeveyn davranışları, akademik başarıyı ve sosyal uyumu etkilemektedir (Ogbu, 1988; Şendil vd., 2005).

Tortop'un (2003) da belirttiği gibi anne babalar, okul öncesi dönemde çocuklarının kendilerine olan bağımlılığını azaltarak güven kazanmasını sağlayabilirler. Sorduğu soruları anlayabileceği şekilde yanıtlandırarak ve olanakları ölçüsünde çeşitli geziler yaparak çocuğun soru sorma, araştırma yapma, sorgulama ve öğrenme isteğinin artmasını; zaman zaman çocuğun oyunlarına katılarak yeterince oynamasını sağlayarak kişilik, zihin ve beden gelişiminin hızlanmasını sağlayabilirler. Güneş (2004), okur yazar bir ailenin içinde yetişen çocukların kişiliklerinin geliştiğinden, ilgilerinin farklılaştığından, bilgiye ulaşmalarının kolaylaştığından, bilgi kullanımının yoğunlaştığından, bilgi alışverişinin hızlandığından ve üst düzey bir iletişime sahip olduğundan söz etmektedir.

1.3.1.3. Okul

Birey dünyaya geldiği ilk andan başlamak üzere bir bakıma kendini eğitimin de içinde bulur. Aile kurumunda başlayan eğitim süreci belli bir süre sonra biçim değiştirerek okul örgütünde devam etmektedir. Diğer bir deyişle çocuk okul çağına gelene kadar bir topluluk içerisinde planlı programlı bir eğitim süreci yaşamamıştır. Okul öncesi eğitim kurumları ve ilköğretim okulları topluluk içinde disiplinli çalışmayı öğrenciye sunan ilk yerler olarak tanımlanabilir.

Birey açısından büyüme ve gelişmenin en hızlı olduğu dönem 0–6 yaşı kapsayan okul öncesi yıllardır. Eğitimin amaçlarından birisi çocuğun doğuştan getirdiği potansiyeli maksimum düzeye çıkarmaktır. Okul öncesi eğitim kurumları çocukların bedensel, psiko-motor, sosyal, duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerine yardımcı olan, onları ilköğretime ve gelecekteki toplumsal yaşama hazırlayan bunu da anne babaların desteğiyle ve gerektiğinde onları da eğiterek yapan eğitim kurumları olarak işlevlerini yerine getirmektedirler. Okul öncesi yıllarda verilen eğitimin, tüm eğitim kademelerini, hatta tüm yaşamı etkilediği düşünüldüğünde bu

dönemde verilen eğitimin önemi bir kat daha artmaktadır. Okul öncesi yıllar çocuğun dünyayı olduğu kadar kendi tekliğini ve potansiyelini keşfetmesi açısından da kritik bir dönemdir (Ömeroğlu, 1993:115; Kandır, 2001:3).

Kerem vd. (2003:29) ve Şahin (2005:1), okul öncesi dönemi; çocuğun doğduğu günden, temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli roller oynayan; bedensel, psiko-motor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, kişiliğin temellerinin atıldığı dönem olarak tanımlamaktadırlar. Okul öncesi eğitim ise 0–72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı ve çevre imkânları sağlayan, çocukların bedensel, zihinsel, dil, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, kendilerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan eğitim süreci şeklinde ifade edilmektedir.

Öğrencilerin aldıkları okul öncesi eğitim, ilkokuma yazma öğretimi için de oldukça önemlidir. Okul öncesi eğitim kurumuna giden çocuk, hem bedensel hem de psikolojik olarak ilköğretim birinci sınıfa başladığında daha az sorun yaşar. Örneğin, okul öncesi eğitimde çocuk, özellikle parmak kaslarını geliştirecek etkinlikleri yapmaktadır. Kalem tutma becerisi, okul öncesi eğitime devam etmeyen bir çocuğa göre daha gelişmektedir. Bununla birlikte aile ortamından daha erken ayrılmış olduğundan farklı bir ortamda kendi başına gereksinimlerini karşılayabilecek becerileri kazanmıştır. Arkadaşlarına, öğretmenine ve okuluna uyum aşamasını, okul öncesi kuruma gitmemiş arkadaşlarından daha rahat atlatır. Okul öncesi eğitim kurumuna gitmiş çocuğun parmak kaslarının gelişimi yanında; dil kurallarına uygun konuşabilmesi, yeni sözcükler öğrenmesi ve bu sözcükleri yerinde kullanabilmesi, kendini sözel olarak ifade edebilmesi beklenir. Okul öncesi öğretim kurumuna gitmeyen çocuklar için ilköğretim birinci sınıf dönemi sancılı geçebilir. Kâğıt, kalem, kitapla ilk kez ilköğretim birinci sınıfta karşılaşan, okul ve öğretmen ile ilgili çeşitli olumsuz önyargılara sahip çocukların bu dönemi sağlıklı atlatabilmeleri öğretmenin, bilgi ve deneyimine bağlıdır (Calp, 2005; Sağır, 2002).

Türkiye’de okul öncesi eğitimin tarihi açısından mevcut bilgiler yeterli olmamakla birlikte, günümüzde okul öncesi eğitimin tarihi ve önemi ile ilgili bilgilerin eksikliğinin farkına varılmıştır. Son zamanlarda “7 Çok Geç” adı ile anılan bir kampanya başlatılmıştır ki burada da amaç, okul öncesi eğitimin önemine ve gerekliliğine, bu eğitimde yaşın önemine dikkat çekerek insanları daha da bilinçlendirmek olmuştur (Pehlivan, 2006:22).

Okul öncesi eğitimin önem kazanmasını sağlayan etmenler şu şekilde özetlenebilir (Aral vd., 2001:109):

- ✓ Aile ortamında aile bireyleriyle sıkı duygusal ve sosyal etkileşim içinde bulunan çocuk, üç yaşına doğru yaşlılarıyla bir araya gelme, oyun gruplarına katılma ihtiyacındadır. Okul öncesi eğitim kurumları ve bu konuda yapılan diğer uygulamalar çocuğu diğer çocuklarla, eğitsel ve sağlıklı bir ortamda bir araya getirmektedir.
- ✓ Çocuğun zihinsel gelişimi, önemli ölçüde okul öncesi yıllarda oluşmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumları düzenlediği eğitim yaşantılarıyla çocuğun duygularını gelişimini, algılama gücünü artırmaktadır.
- ✓ Okul öncesi eğitim kurumları, toplumun kültürel değerlerini çocuğun özümsemesine yardımcı olmaktadır.
- ✓ Doğumla birlikte başlayan bağımsızlık çabaları okul öncesi eğitim kurumlarında güçlendirilmektedir.
- ✓ Çocuğun yeterlik ve yetersizlikleri, duygusal sorunları, okul öncesi kurumlarda sağlanan dikkatli bir gözlemlerle erken yaşlarda saptanarak gerekli önlemler zamanında alınabilmektedir.
- ✓ Okul öncesi eğitim, çocuğu ilköğretime hazırlayan bir rol oynamaktadır.
- ✓ Okul öncesi eğitim kurumları, çalışan annelerin sorumluluklarını günün belli saatleri içinde üstlenerek, bir yandan annenin gönül rahatlığı içinde işinde verimli olmasını sağlarken diğer yandan çocuğun yetersiz koşullarda zedelenmesini önlemektedir.
- ✓ Düşük sosyo-ekonomik koşullardan gelen çocuklar için düzenli ve bilinçli bir okul öncesi eğitim uygulaması sosyo-ekonomik ve kültürel seviyeleri farklı

ailelerde büyüyen çocuklar arasında meydana gelen eğitim farklılıklarını en aza indirebilmektedir

Koç vd. (2002) ve Çelenk'e (2005:120) göre, okul öncesi eğitim programlarında yer alan etkinlikler, özellikle çocuğun bilişsel ve dilsel becerilerini geliştirmek, onu okuma yazma öğrenmeye hazırlamak üzerine yoğunlaşır. Okul öncesi eğitim, özellikle elverişsiz koşullardan gelen çocukların okula hazırlanmasında önemlidir. Çocukların okuma yazma gelişiminde önemli role sahip anasınıflarında oluşturulacak olan yazılı resimler ve panolarla süslenmiş oyun köşeleri veya odaları, buralarda yapılacak hikâye okuma ve oyun etkinlikleri, çocuklara yazılı dilin örneklerini tanımaları açısından yeni fırsatlar sunacaktır. Okul öncesi dönemde evde veya ana sınıfında katılımlı hikâye okuma çalışmalarına katılmış çocuklar, ilköğretime yazı dilinin biçimsel özelliklerini bilerek başlamaktadır. Bu çocuklar, bir kitaptaki yazıların kitabın birinci sayfasından başlayarak satırların soldan sağa doğru ve daha sonra yukarıdan aşağıya doğru olmak üzere okunduğunu, harflerin ve sözcüklerin belli kalıplar içinde anlamlı bir şekilde bir araya getirildiğini, yazılı sözcüklerle konuşulan sözcükler arasında bir bağ olduğunu daha okula gelmeden öğrenmiş olurlar. Bu bilgilerle okula başladıklarından okuma yazmayı çözümlemede zorluk çekmezler.

Okul öncesi dönemde çocuklara, okuma yazma öncesi harfleri ve kelimeleri tanıma becerilerini geliştirmek amacıyla renkleri, desenleri ve şekilleri fark etmelerini sağlayıcı etkinlikler düzenlenmektedir. Öğrenme yöntemlerini kavramaları ve çocukların birbirleriyle iş birliğini artırmak için oyuncaklar ve çeşitli araçlar kullanmak gerekmektedir. Doğru kalem tutma, ipe boncuk dizme, sınıflandırma, çözüp tekrar kurma gibi el-göz koordinasyonunu artırıcı çalışmalara da yer verilmelidir. Dil gelişimi için çocuklar her fırsatta iletişim kurmaya, bildikleri ve yeni öğrendikleri kelimeleri kullanmaya özendirilmelidir. Çocuklar okula başlamadan yazma becerileri gelişimleri için onlara yuvarlak, yatay ve dikey çizgi çalışmaları yaptırılabilir. Harfleri seslendirme çalışmalarına ve kelime oyunlarına da yer verilebilir. Resim ve desen ayırt etme çalışmaları aynı zamanda çocukların

okuma yazma becerilerinin gelişimi için soldan sağa göz hareketlerinde yardımcı olmalıdır.

Türkiye ve yurt dışındaki ana sınıflarında uygulanan bazı dil ve okuma yazma eğitimi etkinliklerini; okuma, karalama köşeleri oluşturma, kendi kitabını hazırlama, alfabe şarkısını öğrenme, ilkokuma yazmaya başladığında daha kolay aşama kaydedilmesi için bildiği sözcüklerin içindeki sesleri öğrenme, şiirler ve tekerlemeler okuyarak çocukların erken yaşta sözcüklerin seslerden oluştuğunu anlamalarını sağlama, kitapların cümleler ve sözcüklerden oluştuğunu, içinde bilgilerin, hikâyelerin olduğunu; kapaktan başlayarak, kitabın nerede başlayıp nerede bittiğini, sayfaların nasıl çevrileceğini, kitapların nasıl okunduğunu öğrenme olarak sıralanabilir. Bütün bu okul öncesi eğitim etkinlikleri ile çocuk okul ortamına sosyal, bilişsel ve fiziksel uyum sağlayabilecek ve ilkokuma yazma öğretimi sırasında ihtiyaç duyacağı dil gelişim düzeyine ulaşmış olarak ilköğretime başlayacaktır. Okul öncesi desteği, ilköğretim yıllarında zaman kazanımını, etkin bir öğretimi ve öğrenci açısından da daha yüksek başarıyı getirecektir (Orhan, 2007:27).

Ana sınıfında öğrencilerin küçük kaslarını geliştirmek amacıyla yapılan etkinlikler (çizgilerin üzerinden gitmek, çizileri kopya etmek, karalamalar yapmak, kaplamalar yapmak ,vb.) onların, el-göz koordinasyonunu, görsel ve işitsel algılarını, (sağdan sola) sürekliliklerini, düzen algılarını ve hafızalarını geliştirmektedir. Bu gelişimler yazı becerisinin öğrenilmesi için gereklidir (Amundson vd., 2001).

Araştırmacılar, ana sınıfı çocuklarının sadece okuma yazma için gerekli olan ön bilgi ve davranışları kazanmadığını, bunun yanı sıra aşağıdaki dil ile ilgili örneklere benzer pek çok kavramı anlayabildiklerini ve böylece okuma yazma çalışmalarında diğerlerine göre daha fazla başarı elde ettiklerini göstermektedir (Mavrogenos, 1986; Aktaran: Çelenk, 2005):

- ✓ Çevrelerinde gördükleri yazılı sözcükleri başka mekânlardaki sözcüklerle ilişkilendirerek anlamlandırabilmektedirler.

- ✓ Basılı bir yazının bir anlamı olduğunu ve bir düşünce ya da fikri ilettiğini anlayabilmektedirler.
- ✓ Yazılı dilin bazı özelliklerini anlayabilmektedirler; belli bir yöne doğru yazılması, aralarında boşlukların olması, arka arkaya dizilmesi ve şekillendirilmesi, vb.
- ✓ Harflerin isimleri, görsel ve işitsel ayırımının yapılması, yazılan ve söylenen kelimelerin birbirinin karşılığı olması konularında kısmen bilgi sahibidirler.

1.3.1.4. Öğretmen

Eğitim sisteminin başarısı önemli ölçüde, sistemi işleten öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır. Bir ülkenin eğitim sisteminin hedefi, toplumların ihtiyaç duyduğu, rekabet ortamlarının vazgeçilmez unsuru nitelikli insan gücünün sağlanmasında önemli rol oynayan öğretmenler, her zaman ilgi odağı olmuş, öğretmenlerin yetiştirilmesine ilişkin tüm dünyada sayısız araştırmalar yapılmıştır. Hemen hemen yapılan bütün araştırmalarda eğitim sisteminin temel ögesinin öğretmenler olduğu ve sistemin başarısının öğretmenlerin sahip olduğu özellikler ile yakından ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Erişen ve Çeliköz, 2003:427).

Her öğretim faaliyetinde olduğu gibi ilkokuma yazma öğretiminde de temel başarı unsuru öğretmendir. Demirtaş (1992) ve Baytekin (1992), ilköğretim öğretmenin önemini arttıran nedenler arasında ilköğretim birinci kademe öğretmenin bir branş öğretmeni değil, neredeyse bütün dersleri okutabilecek nitelikte bir öğretmen olması gerekliliğini vurgulamıştır. Bir toplumun sosyal, kültürel, ekonomik, teknolojik ve eğitim politikası açısından gelişmesinde ilköğretim birinci kademe öğretmenin rolü ve görevi tartışılmaz

Okula başlayan öğrenciler, ailesinden sonra en çok öğretmenlerine güvenir ve onları severler. Öğretmenin yanlış öğrettiği bir cümleyi ve alışkanlığı öğrencinin ailesi bile düzeltemez. Öğretmene ve okuluna bu kadar sevgi ve inançla bağlı olan

öğrencilere, istenilen beceri ve alışkanlıklar kazandırılmıyorsa bunun nedenlerini yapılan etkinliklerde aramak gerekir. İlköğretim birinci sınıfta öğrencilere hayat boyunca kullanacağı okuma yazma becerisini kazandırmak için her çocuğun duygusal dengesinin oluşması, sosyalleşmesi, kişiliğinin gelişmesi, kendi beden ve zihin güçlerinin tanıtılması sağlanmalıdır. Okula gelene kadar sürekli ailesinin yanı başında olan çocuk, böyle bir topluluk içine girmediği için bu özelliklerinin istenilen şekilde gelişip gelişmediği de bilinemez (Taşkafa vd., 1989:5).

Öğretmenin, ilkokuma ve yazma öğreteceği öğrencilerin bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimini bilmesi gerekir. Öğretmenin, hedef grubunun özelliklerini tanımadan yapacağı eğitsel uygulamalarda başarılı olması imkânsızdır. Ayrıca, öğrencilerin belirli olgunluğa ulaşmadan okuma ve yazma eğitimi alması, başarısızlığa neden olur. Bu sebeple, öğretmen öğrencilerini tanımalı, gelişim eksikliği olan öğrencilerin eksiklerini giderici uygulamalar yapmalıdır (Yangın, 2002; Yılmaz, 2004; Tan, 2004).

Öğrencilerin ilgilerini canlı tutmanın bir yolu, ilkokuma yazmalarına çeşitlilik kazandırmaktır. Örneğin; bir dersin tamamını yazma faaliyetine ayırmak yerine, dersin bir bölümünde yazma, bir bölümünde okuma, bir bölümünde de drama, müzik veya resimleme çalışmaları yapılabilir. Gerekirse bir ders içinde oyun ile öğrenme bir araya getirilebilir. Bu arada öğrenme isteğinin, ilerlemeyi takdir ve teşvik etmekle artacağı dikkate alınmalıdır. Öğretmeninden yerinde takdir ve teşvik gören her öğrencinin daha çok çaba göstereceği ve çalışmalardan da büyük zevk duyacağı kuşkusuzdur. Ayrıca öğretmen yazının, uzun tekrarlar sonucu, sesleri simgeleyen harflerin yazılış yönleri ve oranlarına dikkat edilerek öğrenilebileceğini göz önünde bulundurması gerekir (Şimşek, 1981:19).

Bitişik eğik yazı öğretiminin, uygulayıcıları olan öğretmenler tarafından olumlu ya da olumsuz algılanması, öğretimin başarılı ya da başarısız olmasında önemli bir etkidir. Bitişik eğik yazı öğretimi öğretmenlere iyi tanıtılır ve öğretim ilke, kural ve yöntemleri bilgilendirilirse bitişik eğik yazıya bakış açılarında bir netlik söz konusu olacaktır. Günümüze kadar öğretilen yazı fontları değişiklikler

göstermiştir. Bunlar sadece dik temel yazı, hem dik temel hem bitişik eğik yazı ve sadece bitişik eğik yazıdır. Bu yazı biçimlerinin, beğenilen ve beğenilmeyen yanları tartışılmıştır. Öğretmenler, nasıl uygulayacaklarını çok iyi bildikleri zaman, öğretim sırasında karşılaşılabilecekleri güçlükler azalacaktır.

Yazı öğretimi sırasında, öğretmenin göz önünde bulundurması gereken hususlar şu şekilde özetlenebilir:

- ✓ Yazı derslerindeki çalışmalar sıkıcı olmaktan çıkarılıp ilginç hâle getirilmelidir. Bilinen kelime ve cümlelerle, eğlenceli yazılar, tekerlemeler, bilmeceler, hikâyeler oluşturulmaya çalışılmalıdır.
- ✓ Yazma becerisi kazandırıldıktan hemen sonra düzey üstü ağır metinlerin yazdırılmaması gerekir. Bilinen kelimeler söylenerek yazı yazmaları istenmelidir.
- ✓ Yazı öğretimi sırasında resim, müzik ve beden eğitimi dersleri ile bağlantı kurulmalıdır.
- ✓ Yazı işine ciddi bir zaman ayrılmalıdır.
- ✓ Yazı öğretimi sırasında yapılan hatalar hemen düzeltilmelidir.

1.3.2. İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecindeki Yazı Öğretimi Hazırlıkları

Altı yaşını bitirerek okula başlayan öğrencilerin genel olarak okuma yazma becerisini öğrenebilecek bir olgunluk seviyesinde oldukları kabul edilir. Bununla birlikte, okuma yazmaya hazırlık bakımından öğrenciler arasında bireysel farklar bulunduğu da bir gerçektir. Bu farkların fizyolojik, sosyal ve psikolojik nedenleri vardır. Ancak uygulama açısından önemli olan, sınıfın bir bütün olarak okuma yazma çalışmalarına hazır olmasıdır. Bu amaçla yapılacak işlerden biri, sınıftaki öğrencilerin hepsine, ilkokuma yazma çalışmalarına birlikte başlayabilmeleri için gerekli olan ortak bazı alışkanlıkları ilk günlerde kazandırmaya çalışmaktır. Bu çalışmaları bitişik eğik yazıya hazırlık çalışmaları olarak adlandırmak mümkündür.

Akyol (2005) hazırlık dönemini; sınıf ve okul ortamını tanıtır, bak-anlat, çiz-boya, çizgi çalışmaları şeklinde dört basamağa ayırmaktadır. Bu dönem için iki haftalık sürenin yeterli olacağını belirtmenin yanında son kararın sınıf öğretmenine ait olduğunu vurgulamaktadır. Hazırlık döneminde, öğrencilerin okula ve sınıfa uyumu sağlanır; öğretmen, öğrencilerini tanıma fırsatı bulur, sınıfta birlikte çalışma ortamı yaratılır, okuma ve yazma öğretimi için gerekli sözlü anlatım çalışmaları el ve göz alıştırmaları yaptırılır. Bu çalışmaların planlı olarak ve yeteri düzeyde yürütülmesi önem taşımaktadır. Ertürk (2001) öğretmenlerin hazırlık süresine yeterli zaman ayırmadıklarını belirtmiştir. Bu durum yazı öğretiminde sıkıntılı anların yaşanmasına sebep olmaktadır.

Lame (Aktaran: Amudson, 2001:570) yazı eğitimine başlamadan önce çocukların ihtiyaç duydukları altı beceriyi tanımlamıştır:

- ✓ Küçük kas gelişimi
- ✓ El-göz koordinasyonu
- ✓ Kalem tutma becerisi
- ✓ Halka ve çizgi yapabilme becerisi
- ✓ Harf algılaması, yeni şekilleri tanıyabilme, farklılık ve benzerliklere dikkat edebilme, şekilleri oluşturmak için gerekli hareketleri algılayabilme ve gördüğü şeyin doğru sözel tanımlamasını yapabilmesini içermektedir.
- ✓ Yazı dilinde oryantasyon yani sağ-sol ayırımı ile kelime ve harflerin görsel analizini içerir.

Öğrencilerin ilkokuma yazma becerilerini istenen nitelikte kazanabilmeleri, ilkokuma yazmayı öğrenmeye hazır oluş düzeylerine de bağlıdır. İlkokuma yazmanın yazma boyutundan bakıldığında öğrencilerin yazmaya hazır duruma gelmeleri için şu özelliklere sahip olmaları gerekmektedir: Parmak kaslarının yeterince gelişmiş olması; sinir-kas ve el-göz uyumunun yeterince sağlanabilmesi; yazma için gerekli olan kalem, defter ,vb. araç ve gereçleri doğru kullanabilme; satır, çizgi, yazı, sağ, sol, yukarı, aşağı, eğik, eğri, iç, dış, alt, üst, vb. kavramları bilme; yazmanın yönünün soldan sağa ve yukarıdan aşağı doğru olduğunu bilme; özellikle alfabedeki harflerin

şekillerini oluşturan çizgileri doğru yönde ve düzgün çizebilme; yazmaya istekli olma (Oktay, 1982:11; Taşkafa vd., 1989; Altıntaş, Öner ve Cihangiroğlu, 1994; Akyılmaz ve Kocaoluk, 1995; Dikmen, 1998; Yücel, 2000; Alperen, 2001; Güler, 2002; Yangın, 2007:295).

İlkokuma yazmaya hazırlık çalışmaları “öğrencinin zihinsel hazırlığı, fiziksel hazırlığı ve yazı araç-gereçleri ve kullanımlarına dönük hazırlıklar” olarak sınıflanabilir.

1.3.2.1. Öğrencinin Zihinsel Hazırlığı

Birinci sınıfa başlayan bir öğrencinin, işlem öncesi dönemi bitirmiş, somut işlemler dönemine başladığı varsayılabilir. Piaget’e göre, bir çocuk yedi ile on bir yaşları arasında somut işlemler dönemine geçebilmektedir. Bu kurama göre zihinsel yapılar hazır değilse özümleme yapılamaz, çocuk uyum sağlayamaz ve gerçekleştirilen öğrenme de kalıcı olmaz, çabuk unutulur, genelleştirme olmaz. Bundan dolayı kalıcı bir öğrenme için zihinsel yapıların tamamlanmış olması gerekmektedir. Zihinsel yapıların dikkate alınmadığı bir okulda öğrenme kalıcılığını kaybedecektir (Senemoğlu, 2002:59).

Yazı öğretimi için yapılacak öncelikli iş öğrencinin zihinsel hazırlığını sağlamaktır. Zihinsel hazırlık çalışmalarında yapılacak ilk iş öğrencide güçlü bir yazma arzusu ve isteği uyandırmak olacaktır. Öğretmenlerin bilmesi gereken bir nokta şudur ki yazma eğiliminde öğrenciler kendi becerileri ile yüz yüze geldiklerinde kendilerini yetersiz olarak algılayabilirler. O anda öğretmenlerden kendilerini güdüleyici destek bekleyebilirler. Öğretmenin gerçekleştireceği öğrenme öğretme etkinliği ne kadar güçlü olursa olsun öğrenen birey öğrenme istek ve arzusuyla dolu olmadıkça etkinliğin gerçekleşme düzeyi düşük olacaktır.

1.3.2.2. Öğrencinin Fiziksel Hazırlığı

İlkokuma yazma sürecinde parmak, el, bilek, kol ve omuz kaslarının gelişimi önemlidir. Yazmaya hazır bulunuşluk düzeyine yükseltici çalışmalar kaslarla kuvvetlendirilerek yazma eyleminden doğacak yorgunluklar azaltılır (Cornhill vd., 1996:732).

Keskinkılıç'a (2005:180) göre, yazmaya başlamadan önce öğrencilerin çeşitli oyunlarla el kol kasları geliştirilmelidir. Bu aşamada aşağıdaki çalışmaların uygulanması yazmaya hazır bulunuşluk düzeyini yükseltecek etkinlikler olarak önerilebilir.

- ✓ Taklidi hareketler yaptırılır (uçan kuşun kanat çırpışı, oltaya takılan balığı çekme, denizde yüzme, basketbol topunu potaya atma, kulaç atarak yüzme, direksiyon çevirme, ağaçtan meyve toplama, vb.)
- ✓ Ambalaj kâğıdı, karton, fon kâğıdı gibi büyük alanlı çizgiler çizdirilip bu çizgiler resme dönüştürülür.
- ✓ Elleri yumruk yapıp açıp kapama,
- ✓ Yumruk yapılmış elleri bilekten çevirme,
- ✓ Eski gazetelerdeki çeşitli resim ve şekilleri ucu sivri olmayan küçük makaslarla kesme,
- ✓ Düz kâğıtları kaplama, renkli kâğıtlardan çeşitli şekiller kesip düz kâğıtlara yapıştırma,
- ✓ Elde leke bırakmayan renkli kil ve plastikten hayvan, bitki, eşya ,vb. şekiller yapma (Daha ekonomik olması açısından hamur çalışmaları da yapılabilir.),
- ✓ Eski gazeteleri şerit gibi yırtma,
- ✓ Düğmeyi ilikten çıkarma ve tekrar takma gibi hareketlerle el ve parmak kaslarını geliştirme çalışmaları yapılabilir.

Çocuklar parmaklarına sürdükleri boyalarla kâğıt üzerine şekiller ve yazma yönünde yazı şekilleri ve basit resimler yapabilirler. Boyama kitapları gibi sınırları belirgin bir resmin veya şeklin içini boyama alıştırmaları, çocuğun elini kontrollü bir

şekilde kullanmasını sağlar. Öğrenciye birden bire kalem tutmak yerine, kalem özelliği taşıyan pastel ve keçeli kalemler ile boyama kitaplarındaki resmi sınırlarını taşırmadan boyamaları istenir. Öğrencilere çeşitli resimler (kuş yuvası, çember, bulut yapma, dalga, yılan, halat, vb.) yaptırılır. Yapılan bu çalışmaların çevrede görülen ve bilinen varlık ve nesnelerden örneklendirilmesi öğrencinin çevresiyle bütünleşmesi ve yaptıklarını anlamlandırması bakımından önemlidir.

Öğrencinin fiziksel hazırlığı için tebeşir ve tahta kaleminin tutuş biçiminin kazandırılması ve tahtada yazı yönünde yazı şekilleri yaptırılması gibi çalışmalar yaptırılabilir. Defterlerine çizdikleri her şeklin her fırsatta tahtaya yazdırılmasına çalışılmalıdır. Ayrıca kolaydan zora doğru tüm çizgi çalışmaları tahtada yaptırılabilir.

Öğrenciyi yazma öğretimine hazırlayan önemli unsurlardan biri de çizgi, şekil ve harf alıştırmalarıdır. İlk çizgisel alıştırmalar çocuğun, el kaslarının çalıştırılması ve düzgün yazı yazabilme alışkanlığı kazanması bakımından çok önemlidir, çünkü harfler çeşitli şekillerde çizilmiş çizgilerden oluşmaktadır. Çocuğun bu sembolleri oluşturan çizgileri başarıyla gerçekleştirmesi için el kaslarının alıştırılması ve geliştirilmesi gerekmektedir (Türkçe 1-5. Sınıflar Öğretim Programı, 2005).

Çizgisel örnek alıştırmalar, öğretmen tarafından yazı öğretimi ilkelerine uygun olarak önceden hazırlanır. Seçilen çizgi alıştırmaları harflerin anatomik yapılarına uygun olmalıdır. Başlangıçta harf yapılarını oluşturan çizgileri ve diziliş yönlerinin öğretimi daha karışık harflerin kavranmasında büyük katkılar sağlayacaktır. Buradaki amaç çocukları fazla zorlamadan gerekli tekniği öğretmektir. Bu süreç, çocukların yazı kalemlerini doğru ve rahat tutmaları, gerekli yazı hareketlerini gerçekleştirmeleri açısından gereklidir. Sınıf içi uygulamalarda çizgi alıştırmaları defterlerin yanı sıra tahtaya da çizdirilebilir.

Öğrencilere düzenli çizgi çalışmaları aşamasında bazı desenler izlettirilerek benzerlerinin yaptırılması istenebilir. Desenleri kopye etmek, hem zihinsel hem de fiziksel bir işlemdir. Çocuk bu desenleri kopye ederken görsel düşünme ile elle düşünme arasındaki uyumu güçlenir. Çocuğun el, kol ve göz hareketleri ilişkisi

üzerindeki kontrolü gelişir. Bu etkinliklere ek olarak öğretmen, öğrencilerden büyükçe yazdığı harfleri parmaklarıyla veya kalemle takip etmelerini isteyebilir. Araştırmalar, harf şekillerinin öğretilmesinde noktalar üzerinde iz sürmeden ziyade harflere bakarak kopya edilmesinin daha etkili olduğunu göstermiştir. Eğer noktaları takip etme metodu kullanılacaksa öğrencinin çizilen harfe istediği yerden başlama ihtimaline karşı dikkatli olunmalıdır (Hofmeister, 1992).

1.3.2.3. Yazı Araç-Gereçleri ve Kullanımlarına Dönük Hazırlıklar

Öğrencilerin okula, sınıfa uyumları sağlandıktan sonra, ellerine yazma materyalleri verilmeye başlanır. Elllerinde 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.

Yazma eylemi, bir yazı aracıyla yazı yüzeyinin karşılıklı teması ile gerçekleşir. Yazı öğretiminde kullanılacak araç-gereçler, öğretimin verimliliği açısından belirleyici bir etkidir. Aşağıda yazı öğretiminde kullanılacak araç gereçlerin niteliği ve kullanımı hakkında bilgiler verilmiştir:

Kalem: Yedi yaş çocuğunun değişik görünümlerdeki (çok ince, çok kalın, üç yüzeyli ve keskin köşeli, tepesine süsler takılı) kalemler ilgisini çeker. Böyle kalemler ilgi çekici olduğu hâlde, yazma sırasında çocuğu yorarak yazı yazma isteğini kırar, onların istenilen yazı güzelliğine erişmesine engel olur. Özellikle birinci sınıf öğrencisi, kalem tutma becerisini bu sınıfta öğreneceği için bu kalemlerin kullanılmasına izin verilmemelidir.

Kolay yontulan, içi normal koyulukta ve yumuşaklıkta olan kalemler tercih edilmelidir. Bu özellikleri olan kalemlerin üzerinde 2 rakamı veya HB harfleri

bulunmaktadır. Kalemlerde aranan özellik; rahat tutulabilen, çok ince ya da çok kalın uçlu olmayan, yuvarlak ve normal kalınlıkta olmalarıdır (Keskin, 2006:22; Ferah, 2005:96; Artut vd., 2004:17).

Boya kalemleri birinci sınıfta çok ilgi çekicidir. Bunlarla yapılan kenar süsleri, öğrencilerin parmak kaslarını ve estetik duygularını geliştirir. Küçük kas gelişimi için yapılan yinelemelerin ve çizgi alıştırmalarının bıktırıcı olmaması için bu kalemler kullanılır. Renkli kalemler çalışmalarını monotonluktan kurtarır.

Yazı Tahtası: Koyu renkli, mat, ışığı yansıtmayan (siyah-yeşil) ve tebeşirleri kaydırmayan yazı tahtaları kullanışlıdır. Tebeşirlerin ise yumuşak, kolay kırılmayan, toz yapmayan türden olanı tercih edilmelidir. Eğer asetatlı tahta kullanılacaksa yazı kalemlerinin kokusuz, sağlıklı olumsuz etkilemeyen ve tahtada iz bırakmayan kalitede olmasında yarar vardır.

Köksal (1999:34), yazı tahtasının iyi aydınlanmış, parlaması önlenmiş ve ihtiyaca cevap verebilecek büyüklükte olması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca yeterince büyük yazı tahtası bulunmayan sınıflarda portatif yazı tahtası kullanılmalıdır. Yazı tahtasının yerden yüksekliği 60-65 cm olmalıdır.

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.

Defter: Defter, öğrencinin hayatı boyunca kullanacağı bir araçtır. Öğrenim hayatında da kullanacağı en önemli araçlardan biridir. Kapakları yırtılmış, sayfaları karalanmış ve kıvrılmış defterler öğrencilerin ilgisini çekmez. Çocuklar böyle defterlerden kurtulmak eğilimindedirler (Calp, 2005:156). Bu duyguyla çocuk o defterden çabuk kurtulmak düşüncesiyle yazıyı gelişigüzel ve irice yazar. Bu durum, çocuğu yazma konusunda yanlış alışkanlıklara yöneltir.

Defter kullanımı becerisi kazandırılırken şu hususlara dikkat edilmelidir:

- ✓ Defterin yukarısı, aşağısı, sağı, solu öğretilmelidir.
- ✓ Sayfalar sağ elin işaret parmağıyla, üst orta kısımdan çevrilir.
- ✓ Defterle göz arasındaki mesafe göz sağlığına (25-30 cm) uygun olmalıdır.
- ✓ Defterlerin temiz tutulması ve yırtılmaması gerektiği anlatılır.
- ✓ Defterlerin çantadan çıkarılışı ve tekrar çantaya konuluşu ve dolaplara yerleştirilişi sırasında zarar görmemesi için neler yapılması gerektiği anlatılmalıdır.

Öğrencilerin kullanacakları defterlerin iyi kalitede, bir-iki fasiküllü, orta ebatta olmasına; kâğıtları mat, yazıyı arka sayfaya yansıtmayan kalitede olmasına dikkat edilmelidir. Defter sayfasındaki yazı alanı bitişik eğik yazıya uygun olmalıdır.

Silgi: Yazı çalışmalarının başlangıcında öğrenciler, daha özenli ve dikkatli yazmaları için sık sık uyarılmalıdır. Bu dönemde silgi kullanımı en aza indirilmeli, defter yaprakları yıpratılmamalıdır. Kullanılacak silgi kâğıtta iz bırakmamalı, yumuşak olmalıdır.

Kalemtırış: Kalem kırmadan ve kolayca açan kalemtırışlar tercih edilmelidir. Bıçak, çakı, jilet gibi kesici aletlerin kullanılmasına kesinlikle izin verilmemelidir.

1.4. Bitişik Eğik Yazı ve Öğretimi

Kamu kurum ve kuruluşlarında daktilo ve bilgisayarların yoğun olarak kullanılmaya başlandığı dönemlere kadar; diploma, nüfus cüzdanı, tapu kayıtları, vb. gibi birçok resmi belgenin bitişik eğik yazı ile matbaada basılmışçasına açık, işlek ve estetik olarak yazılmış olduğundan söz edilebilir.

Türkçe Öğretim Programlarında bitişik eğik yazıya gereken önemin verilmeyişi, derslerde bitişik eğik yazı üzerinde yeterince durulmaması, gerekli önemin verilmeyişi, dik temel yazıya geçiş gibi nedenlerle bitişik eğik yazının

kullanılma düzeyi düşmüştür. Bu durum 1997 Yazı Öğretim Programı'na kadar sürmüştür. Kasım 1997 tarih ve 2482 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanan Yazı Öğretim Programı'nda ilköğretim okullarındaki öğrencilere bitişik el yazısı öğretilmesi, yazma becerisi ve alışkanlığının kazandırılması istenmektedir. Bu programın uygulandığı yıllarda çocuklara bitişik yazı öğretilmiş ancak alışkanlık hâline getirilememiştir. 2005 Türkçe (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'yla, ilkokuma yazmaya bitişik eğik yazı ile başlanması ve ilköğretim boyunca bütün derslerde bitişik eğik yazının kullanılması zorunlu hâle getirilmiştir.

Bitişik eğik yazı, kelimedeki tüm harfleri birleştiren ve tek bir hareketle kelimeyi oluşturan bir yazı şeklidir (<http://en.wikipedia.org/wiki/Cursive>). Bitişik eğik yazı ile ilgili yapılan araştırmalar gösteriyor ki 15 farklı bitişik eğik yazı sistemi belirlenmiştir (Talbert, 1991:119). Bazı okullar kendi sistemlerini oluşturmayı tercih ederken bir çoğu ise belirlenmiş bir yazı sistemini kullanmaktadır (Reason, 2000:160).

Akyol (2005:51), bitişik eğik yazının önemini şöyle ifade etmiştir: “Pek çok yazı öğretim materyali sadece harfin nasıl çizileceğini dikkate alırken harfin çiziminde kaleme bastırmanın üzerinde durmamaktadır. Oysa kaleme bastırma hem akıcılıkta hem de öğrencinin isteklendirilmesiyle ilgilidir. Dik temel ve eğik harflerle yazmada kaleme bastırma açısından farklılık vardır. Bitişik eğik yazıda kaleme daha az bastırılmaktadır. Dik temel yazı ile eğik yazı arasındaki farklar pek çok insanın düşündüğü gibi harflerin birleştirilmesi veya birleştirilmemesi değildir. Farklılık, harfleri oluşturmak için yapılan hareketlerdedir. Harflerin başlangıç noktaları, yönler kısacası üretim süreci önemlidir. Dik temel küçük harfleri okunaklı şekilde yazmak için altı ayrı hareket yapılması gerekirken, eğik küçük harfleri yazmada üç temel hareket gerekmektedir. Hareket sayısının fazla olması hem zaman kaybına hem de işin daha karmaşık hâle gelmesine neden olur.”

Okul çağı çocuklarının, kalemi ellerine ilk aldıklarında eğik ve dairesel çizgiler çizdikleri bilinmektedir. Bu yaş çocuğunun kalem tutan parmak kaslarının gelişimine en uygun yazı bitişik eğik yazıdır. Dik yazı yazmak ve kalemi dik tutmak

daha zordur. Dik yazı parmak kaslarının doğal hareketini engellemekte, yazı yazmayı yavaşlatmakta, çabuk yorulmaya neden olmakta ve öğrencide bıkkınlık yaratmaktadır. Ayrıca, bitişik eğik yazının akıcı ve kesintisiz olması, soldan sağa doğru yazı yönünü desteklemekte ve yazı yazarken geri dönüşlere izin vermemektedir. Bu durum yazının akıcı ve doğru yönde gelişimini sağlamaktadır.

İlkokuma yazma öğretiminin temel ilkelerinden birisi öğrencilerin hızlı ve akıcı bir yazı yazma kazanmasıdır. Bu ilkenin kazanımı için bitişik eğik yazı gerekmektedir. Bitişik eğik yazının bilinen karakteristik ve belirleyici özelliği, yazının soldan sağa doğru kesintisiz hareketlerle yazılmasıdır (Fitzgerald, 2004). Bu durum bireye yazma sırasında birçok fayda sağlamaktadır. Bitişik eğik yazıda, öğrenci harfleri yazarken elini hiç kaldırmadan belirli bir noktadan başlayıp yine belirli bir noktada bitirmektedir. Harflerin bu şekildeki kesintisiz akışı, yazının akıcı ve devamlı olmasını, dolaylı olarak da öğrencilerin, harfleri ve yazacakları fikirleri yazma esnasında akılda tutmalarını mümkün kılmaktadır. El, dik temel harflerle yazı yazarken her harfin yazılışından sonra kalktığı için harfler arasında oranlı ve uygun boşluk bırakma problem olabilmektedir. Bitişik eğik yazıdaki kesintisiz akış, dik temel harflerle yazı yazarken karşılaşılan harfler arasında oranlı boşluk bırakma problemini de ortadan kaldırmaktadır.

Bitişik yazı öğretiminin en önemli ilkesi tümevarımdır. Bu ilke doğrultusunda önce tek tek harflerin öğretilmesi gerekir. Öğretimde acele edilmemelidir. Bir harf iyice kavratılmadan diğer bir harfe geçilmez (Öz, 2001:110).

Kazanılmış bitişik eğik yazı becerisinin birçok alanda ve derste öğrenciye fayda sağlayacağından söz edilebilir. Bitişik eğik yazının kullanımı, özellikle ters yazmayı önlediği gibi alfabe seslerinin kazanımını da kolaylaştırır. Öğrenciler, bitişik eğik yazı ile ilk yazma eğitimine başladıklarında diğer stillerde yazılmış yazıları da kolaylıkla okuyabilmektedirler (Fitzgerald, 2004).

Türkçe (1–5. Sınıflar) Öğretim Programında (2005) bitişik eğik yazının kullanımına ilişkin bazı açıklamalar şu şekildedir:

- ✓ Dik temel harflerin ardından bitişik eğik yazı harfleri ile yazmaya başlayan öğrenciler bitişik eğik yazıya geçişte güçlük çekmektedirler (Trap vd., 1983:231). Bu nedenle ilkokuma yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlanmalıdır.
- ✓ Yapılan araştırmalar, öğrencilerin bitişik eğik yazı harflerini yazmada bir problemle karşılaşmadıklarını ve bu yazı türünden zevk aldıklarını göstermektedir.
- ✓ Bitişik eğik yazının estetik görünümü, öğrencilerin estetik bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olduğundan, onların sanatsal gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. Bitişik eğik yazı öğretimi ile resim ve müzik derslerinin öğretimleri arasında ilişki bulunmaktadır.
- ✓ Bitişik eğik yazı alışkanlığı, öğrencilerin diğer yazı karakterleriyle yazılmış metinleri okumalarında problem çıkarmamaktadır. Öğrencilerin, değişik stillerde yazılmış harfleri tanımakta ve okumakta güçlük çekmedikleri deneysel çalışmalarla ispatlanmıştır.

Araştırmalara göre bitişik eğik yazı, sürekli ve hızlı yazılmaktadır. Dik temel yazıda her harften sonra durulduğu için yazı yazma süreci sık sık kesilmekte ve yavaşlamaktadır. Bu durum düşünme sürecini de etkilemektedir. Oysa bitişik eğik yazıdaki süreklilik ve hız, düşüncenin sürekliliği ve hızı ile birleşmekte ve birbirinin gelişimini desteklemektedir. Bitişik eğik yazıda harfler birbirine bağlanarak heceleri, heceler de birbirine bağlanarak kelimeleri oluşturur. Bu durumda öğrenci yazının bütün bağlantıları ve ayrıntıları üzerinde düşünecektir. Ayrıca yazarken harflere, harf bağlantılarına ve ayrıntılara dikkat etmesi öğrencinin dikkatini de geliştirmektedir (Güneş, 2007).

Dik temel yazı daha çok çizilen bir yazıdır. Kısa ve kesik çizgilerle daha çok yukarıdan aşağıya ve soldan sağa yazılır. Bitişik eğik yazı kadar çeşitli yönleri içeren hareketli bir yazı değil, düz ve sadedir. Oysa, bitişik eğik yazı daha çok yazılan yazıdır. Çocuktan parmak, bilek ve dirsek hareketlerini iyi kullanmasını isteyen bir yazıdır. Bitişik eğik yazının üstünlüğü, kelimeleri yazarken kalemi hiç kaldırmadan

yazılmasından gelmektedir. Çocuğun başlangıçta elini kaldırmadan bir kelimeyi yazması yorucu olabilir. Ancak, öğrenildikten sonra bu durum hızlanmaktadır.

Dik temel yazıda görülen harflerin geriye çevrilmesi (e, b, d ,vb.) olayı, bitişik eğik yazıda görülmemektedir. Mosse'ye (1982) göre fiziksel ve yazılış olarak birbirine benzeyen küçük harflerdeki (l, l, l ,vb.) yazım yanlışları da bitişik eğik yazıyla ortadan kalkmaktadır. Blumenfeld'e (1997) göre bitişik eğik yazıda çocuklar harfleri birbiriyle karıştırmamaktadır. Aynı zamanda bu yazının düzenli bir şekilde kavratılması okumaya da yardım etmektedir. Bitişik eğik yazıyla öğretim, özellikle heceleme becerisini geliştirmektedir (Aktaran: Akyol, 2005:53).

Yazı öğretiminde temel amaç; okunaklı ve hızlı yazmayı öğrenciye kazandırmaktır. Bunun için harflerin şekillerinin doğru olarak kavratılmasında fayda vardır. Öğretmen harflerin oluşumuna modellik etmelidir ve harflerin üzerinden geçerek yapılan alıştırmalara yer vermeli, görsel ipuçları (ok yönü) kullanılmalı, harflerin hafızadan yazılması çalışmaları yaptırılmalıdır (Güneş, 2007).

1.4.1. İlkokuma Yazmada Yazı Fontu Tercihi

Yazı öğretimine hangi tür harflerle (dik temel veya bitişik eğik) başlanması gerektiği, araştırmacılar ve uygulamacılar arasında tartışmalı bir konu olmaya devam etmektedir. Yazı öğretimi ile ilgili araştırmalar incelendiğinde eski araştırmaların çoğunun dik temel yazıyı, günümüz araştırmalarının ise bitişik eğik yazıyı önerdiği görülmektedir. Hatta günümüz araştırmalarından bazıları bitişik eğik yazının çok daha uygun olduğunu ve okul öncesinden itibaren başlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu araştırmalardan hareketle, çoğu ülkede ana sınıftan üniversiteye kadar öğrencilere bitişik eğik yazı öğretilmektedir (Güneş, 2007).

Yalçın (2002) yazma eğitiminin bitişik eğik yazı eğitimi biçiminde olması gerektiğini ve bu yazı eğitiminin öğrencinin bütün hayatı boyunca düzgün, okunaklı ve eksiksiz yazma alışkanlığını edinmenin temelini oluşturacağını belirtmiştir.

1.4.2. Bitişik Eğik Yazı Harflerinin Yapısal Özellikleri

Bitişik eğik yazı harfleri özelliklerine göre gruplandırılarak sıralanmıştır. Harfler 2005–2006 Eğitim-Öğretim yılında Türkiye genelinde uygulamaya konulan bitişik eğik yazı harf fontuna göre verilmiştir.

- Harfler çizgi üzerine oturan bir gövdeye sahiptir.

- Küçük Harfler

a b c ç d e f

g ğ h ı i j k l

m n o ö p r s ş

t u ü v y z

Büyük Harfler

A B C Ç D E F G
 Ğ H I İ J K L M
 N O Ö P R S Ş
 T U Ü V Y Z

- Gövde yazılımları

a c e ı m n o r s u v z

- Bazı küçük harfler alt uzantılara sahiptir.

p g ğ j y

- Bazı küçük harfler üst uzantılara sahiptir.

b d h k l t

- Bitişik eğik el yazısında bazı harflerin büyük ve küçük yazımları benzerdir. Örneğin, “ c C, ç Ç, ı I, i İ, j J, o O, ö Ö, p P, s S, ş Ş, u U, ü Ü, v V, z Z ” harflerinin büyük ve küçükleri benzerdir.

1.4.3. Bitişik Eğik Yazı Yazma Kuralları

Reason (2000) ve Senior (1998:309) bitişik eğik yazı kurallarını şu şekilde sıralamışlardır:

- Güzel bir yazı oval ve paralel çizgilerden oluşur.

o | o | o | o | o | o | o

- Benzer harfler aynı yüksekliktedir.

a c s v h b k l

y g ğ j

- Küçük harflerle yazılan kelimeler arasındaki aralık küçük o harfi büyüklüğünde olmalıdır.

Defteri mi otemiz otutarım.

- Üst uzantıya sahip harflerin, üst uzantı yüksekliği, gövdelerinin yüksekliğinden azdır. Ayrıca alt uzantıya sahip harflerin alt uzantı yüksekliği, gövdelerinin yüksekliğinden azdır.

d h k l t g y

- Bitişik eğik yazı büyük harfleri ile kelime yazılırken harfler birleştirilmez.

SINIF ÖĞRET MEN LİĞİ

- ✓ Harflerin yazılışı yukarıdan başlamakta ve aşağıda bitmektedir. Bir harfin bittiği yerden onu izleyen harfe başlamak için kalemle soldan sağa ve aşağıdan yukarıya doğru giden bir çizgi çizilmektedir. Her harfin birleştirilmesi bu şekilde olmamaktadır. Bazı harflerin bağlantısı daha farklı yapılmaktadır. Örneğin küçük harflerle yazarken

“ a , c , g , i , j , m , n , o , p , r , s , u , v , y , z ”

harflerine geçmek için soldan sağa doğru bir çizgi çizilmektedir.

- ✓ Harflerin noktaları ve noktalama işaretleri kelime yazımı bittikten sonra konulmaktadır.

Bitişik eğik yazı öğretimine önce küçük harflerin yazımı ile başlanmaktadır. Çünkü büyük harfler bitişik yazılmamaktadır. Büyük harfler sadece kendilerinden sonra gelen küçük harflerle bitişik yazılmaktadır. Büyük

harflerden “F, N, P, V, T” harfleri, kendilerinden sonra

gelen küçük harflerle de bitişik yazılmamaktadır. Bu harfler yazıldıktan sonra kalem kaldırılmaktadır. Çünkü bu harflerin uzantıları harfin görüntüsünü bozmakta ve başka harfe benzemesine neden olmaktadır. Örneğin “F” harfi

bağlantılı yazıldığında “E” harfine, “ N ” harfi “ M ” harfine, “P” harfi “B” harfine “V” harfi ise “U” harfine benzemektedir. Bu nedenle anılan harfler her zaman bağlantısız yazılmaktadır.

(Akyol, 2005:54), yazı öğretimindeki üç temel hususu şu şekilde sıralamıştır:

- ✓ Harf şekillerinin doğru yazılması
- ✓ Uygun ölçülerde (ebatlarda) yazılması
- ✓ Alt ve üst uzantılarının uygun yazılması

Bu sıralama dikkate alınarak her çalışmada bir iş üzerinde durulmalıdır. İlk iş harf şekillerinin doğru yazılmasıdır. Daha sonra ebatlar ve uzantılar gelir. Harfler tek tek çalışılmalıdır. Bir kaç harf öğretildikten sonra öğrenilen harflerle hece ve kelimeler oluşturulmalı ve yazılmalıdır. Harfi doğru yazma çalışmaları bittikten sonra ebatlar üzerinde durulmalı ve küçük harfler büyük harflerin yarısı kadar (özellikle boy açısından) olmalıdır. Son olarak da üst ve alt uzantılar üzerinde durulmalıdır (Akyol, 2005:54).

1.5. Bitişik Eğik Yazı Öğretimini Etkileyen Değişkenler

Araştırmacı, bitişik eğik yazı öğretimi değişkenlerini: **“Oturma, Kâğıt Tutma, Kalem Tutma, Yazı Yönü, Bağlantı, Hız, İmla Kurallarına Uygunluk ve Okunaklılık”** olarak sıralamış ve açıklamıştır.

1.5.1. Oturma

Yazan kişinin oturması genellikle, yazı yöntemini ve el yazısı ürününün yeterliliğini etkileyen önemli bir faktör olarak sayılır (Parush vd., 1998:305). Çocuğun yazı yazmayı etkili bir şekilde öğrenmesi için sıra ve masa çok önemlidir. Eğer sandalye çok yüksek olursa ve çocukların topukları yere dokunmazsa, kol

kağıda doğru hareket ederken ağırlık değişimi için dengesini sağlayamaz. Eğer masa çok yüksekse kol, parmakları etkili bir biçimde kontrol etmek için oldukça uzağa uzanır.

Yazı yazarken oturma şu şekilde olmalıdır:

Dizler ve kalça 90 derece kıvrımlı ve ayaklar yerdedir. Yazı yazma yüzeyi öğrencinin dirseğinden 5,08 cm yukarıdadır. Sandalyenin üstü öğrencinin omuz kemerinden aşağıdadır (Benbow, 1995:255).

Oturma, öğrencilerin vücut yapılarının gelişimine, öğretmen ve arkadaşlarıyla etkileşimde bulunmalarına, okunaklı ve estetik bir yazıyı kazanmalarına etki eden bir faktördür. Bu bakımdan yazıda oturma şekli, yazıya hazırlık çalışmalarının başında öğretilmelidir.

Calp (2005:154) sırada oturma becerisi kazandırmada aşağıdaki hususlara dikkat edilmesi gerektiğini belirtmiştir:

- ✓ Sırada sırt hafif öne eğik olmak üzere dik oturulur.
- ✓ Kalçalar oturma yüzeyine yerleştirilir.
- ✓ Ayaklar zemine tam temas edecek şekilde düz konur.
- ✓ Göğüs ve dirsekler sıraya dayanmadan düzgün olarak oturtulur.
- ✓ Kolun dirsekten önceki üçte ikisi sıra üzerinde tutulur.
- ✓ Sıraya ışık soldan gelecek biçimde oturulur.

Öğrenci, dik ve yayılmadan, ışığı kesmeden, deftere abanmadan yazı yazmalıdır. Defterin üzerine abanarak yazması onun sıkılmasına ve uyumasına neden olur. Üzerinde yazılan zemin sallantılı olursa, sabit durmuyorsa yazı kalitesi düşer. Bu yüzden masanın sabit durması sağlanmalıdır. Ayrıca kâğıdın altına hiçbir şey koymadan masanın üstünde yazılıyorsa üzeri pütürlü tahta masada yazının kalitesi düşecektir.

1.5.2. Kâğıt Tutma

Öğrenciler yazdıklarını en iyi görebilecek şekilde ve bir esneklikte kâğıt tutma pozisyonunu belirlemelidirler. Sol eli öğrenciler sağ eli öğrencilere göre kâğıda daha az eğilmelidir. Yazı yazılmayan el, kâğıdı tutacak şekilde ve yukarıda bir pozisyonda olmalıdır.

Kâğıt sıra üstünde eğimli olmalıdır, bu yüzden çocuğun kolları sıra üzerinde dinlenirken yazı yazan elinin koluna paraleldir. Kağıdın bu açısı çocuğun kendi yazısını görmesini mümkün kılar. Sağ elini kullanan öğrenciler kâğıt vücut orta hattının sağındayken kâğıtlarının üst tarafını yaklaşık olarak 25-30 derece sola yatırır. Sol elini kullanan üçlü kavrama yapan öğrenciler 30-35 sağa eğim ve orta hattın soluna kâğıt yerleşimi yaparlar (Amudson, 2001:575).

1.5.3. Kalem Tutma

Kalem tutma, yazıda okunaklılık, hız akıcılık açısından önemlidir. Sol elliler sağ ellilere göre yazdıklarını daha kolay görebilirler. Yanlış tutuşlar, yazarken zorlanmaya, yorulmaya ve yazıda bozulmaya neden olur. Bu durum da çocukta kaygıya neden olur. Doğru kalem tutma biçimlerinin görselleri sınıfa asılabilir. Doğru kalem tutmanın yerleşmesi uzun süren bir kazanımdır.

Yazı yazmada kalemin kavranması, gerekli ince hareketleri sağlaması nedeniyle önemlidir. Çocuğun el kasları kuvvetlendiği zaman çocuk doğal olarak etkili kalem kavramasını geliştirir (Nauns, 2000:64).

Çocuk kalemi eline aldığı anda baş parmak ve işaret parmağı oval bir şekildedir. Çocuğun iki elini koordine etme becerisini geliştirmek için kesme, boncuk dizme ve kâğıt katlama etkinlikleri yaptırılabilir. Geniş bir kalem küçük eller için daha rahattır. Eğer öğrenci kalemi boşlukta tutarken zorlanıyorsa yazma için eli yeterli olgunluğa erişmemiştir. Dik yüzeylerde tebeşirle, kalemle basit yazı hareketlerine çalışmalıdır (www.handwritinghelpforkids.com)

Ana sınıfı eğitimi almayan çocuklar için bu süreçte kalemi, kağıdı uygun konumda kullanmanın yerleştirilmesi gerekirken özellikle pek çok çocukta okul öncesi dönemden kaynaklanan yanlış kalem tutmaların düzeltilmesi gerekmektedir.

Çocuklar küçük yaşlarda tercih ettikleri kalem kavramasını geliştirirler (Dennis vd., 2001:175; Amudson, 2001:550). Bir-iki yaşları arasındaki çocuk genellikle kalemi tutarken eller kalem etrafında yumruk yapılı ve kol, omuzdan bütün bir birim gibi hareket eder. Daha sonra iki-üç yaşları civarında başparmak ve işaret parmağı kalem ucuna yakın tutulur, diğer parmaklar kalemin üst gövdesi etrafına sarılmıştır. Üç-dört yaşlar civarında statik üçlü kavrama ortaya çıkar. Genellikle dört-altı yaşları arasında, çocuğun ince motor kontrolü iyileşirken dinamik üçlü kavrama yapılı. Kalemin merkezinden uzakta, dinamik üçlü kavrama genellikle terapistler ve öğretmenler tarafından uygun olarak kabul edilir. Kalem merkezine yakın kontrol edilen kavramaların yazı yazma hızını sınırladığı gözlenmiştir (Blote vd., 1987; Amudson, 2001:550).

1.5.4. Yazı Yönü

Yazı öğretiminde harflerin yazı yönü, başlangıç ve bitiş noktaları, çizgilerin soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru çizilmesi, bir harfi eli kaldırmadan yazma, küçük harflerin yazımı gibi konular da önem taşımaktadır (Güneş, 2007). Harflerin yazılması öğretilirken yönler okla desteklenmeli, görsel şablonlarla harf yönleri gösterilmelidir.

1.5. 5. Bağlantı

Bitişik eğik yazıda harfler birbirine bağlanarak heceler ve kelimeler oluşturulmaktadır. Akyol'a (2005) göre, bitişik eğik yazıda harfler arasında iki tür bağlantı vardır: diyagonal ve yatay bağlantılar. Yatay bağlantılar temel çizgiden başlamayan bağlantılardır. Örneğin “**boran**” kelimesi incelendiğinde “b ile o” arasındaki

bağlantının yatay; “a ile n” arasındaki bağlantının ise diyagonal olduğu görülecektir. Öğretimde diyagonal bağlantı yatay hale getirilirse kelime içerisindeki harflerin arası gereğinden fazla açık olacaktır. Özellikle bu bağlantıların doğru kavratılması zorunluluğundan dolayı bitişik eğik yazı sesten cümleye doğru öğretilmelidir.yazıda el kaldırılmamasını ve bitişikliği sağlayan da bu bağlantılardır. Bunlar üzerinde durulmaması yazı sitilinin değiştirilmesi anlamına gelir.

Bu bağlantıların iyi kavratılması gerekmektedir. Öğrenci yazı yazarken harflerin ayrıntıları ile harfler arasındaki bağlantılara dikkat etmekte, sürekli bağlantılar yaparak yazmaktadır. Öğrenci giderek bağlantı yapmayı alışkanlık haline getirmektedir.

1.5.6. Hız

Dik temel küçük harfleri okunaklı şekilde yazmak için altı ayrı hareket yapılması gerekirken, bitişik eğik küçük harfleri yazmada üç temel hareket gerekmektedir. Yazı yazarken hareket sayısının fazla olması hem zaman kaybına hem de işin daha karmaşık hâle gelmesine neden olur. Hızlı yazı, duygu, düşünce ve hayallerin yazıya aktarılmasını ve not almayı desteklemektedir (Akyol, 2005:51).

Graham vd.’ne (1998) göre yazma sistemiyle ilgili yetersizlikler, metin oluşturmayla ilgili yüksek seviyeli düşünme süreçlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Çocuğun yazması çok yavaş ise düşüncesini ve amacını kâğıt üzerine aktaramadan kaybeder. Yazma sürecinin stresinden dolayı da öğrencinin isteği kaybolur.

Yazı hızını belirlemek için bir dakikada yazılan kelime sayısı veya hece sayısı kullanılmaktadır. Türkçe kelimelerdeki harf sayısı 2 ile 44 arasında değişmektedir. Türkçe hecelerde harf sayısı da değişiklik göstermektedir. Bunların yerine öğrencinin dakikada yazdığı harf sayısı en doğru ölçü olmaktadır. Çünkü, Türkçede her harf okunmakta ve okunan her ses yazılmaktadır. Harf sayısı ile ölçmede, öğrencilere birkaç cümle verilmekte ve bunları bir dakika içinde yazmaları istenmektedir.

Öğrencilerin bir dakika sonunda yazdıkları harfler sayılmakta ve ortalama hız belirlenmektedir (Güneş, 2000:165).

Graham, vd. (1998), 1-5. sınıflar seviyesinde yaptıkları çalışmada yazma hızını tespit etmeye çalışmışlardır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre yazma hızı ortalamaları, cinsiyete ve sınıf seviyesine göre aşağıdaki Tablo 1’de gösterilmiştir

Tablo 1. İlköğretim 1-5. sınıflardaki çocukların cinsiyetlerine göre harf bazında 1 dakikada ortalama yazma hızları

Sınıflar	1	2	3	4	5
Kız	21	36	50	66	75
Erkek	17	32	45	61	71

Yazma hızının artırılması için öğrencilere tahtaya yazılan veya kitaptan alınan kısa bir parçanın deftere hızlı bir şekilde yazdırılması, öğretmenin söylediği cümlelerin yazılması ya da öğrencinin bir konu hakkında bildiklerinin yazılması şeklinde çalışmalar yapılmaktadır (Güneş, 2000:166).

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

1.5.7. İmla Kurallarına Uygunluk

İmla, yazılış, noktalama, büyük harf kullanımı ve paragraf başını kapsamaktadır. İmla, metnin okunabilirliğini artırmaktadır. Paragraf başı okuyucuya uzun süredir devam eden cümlelerden sonra gözlerini dinlendirmesi için imkân tanınması yönünden önemlidir. İmladaki amaç kâğıdın başkası için okunur hâle getirilmesidir. Bazen imladaki hatalar okuyucunun mesajınızı almasını zorlaştırabilir

İmla öğretimiyle ilgili olarak, hatalı metin örneklerini öğrencilere göstererek hataları bulmalarını istemenin, noktalama işaretleri olmayan bir metni verip noktalama işaretlerini kendilerinin koymalarını istemenin, düzeltme işlemlerini grup hâlinde yapmalarını istemenin, yapılan düzeltmeleri incelemelerinin faydalı olacağını vurgulamaktadır.

1.5.8. Okunaklılık

Yazma sadece bir öğrenme alanı değil aynı zamanda bir iletişim aracı, kişinin kendini ifade etme aracıdır. Bir iletişim aracı olarak yazının taşınması gereken en önemli özellik okunaklı olmasıdır. Yazının okunaklı olması onu meydana getiren harf, hece ve kelimelerin kolayca okunur olmasına bağlıdır. Okunabilirlik ve estetik açıdan yazı yazarken sayfa kenarlarındaki harf, kelime ve cümleler arasındaki boşluğa dikkat etmenin önemi belirtilmelidir. Okunaklılık yazı eğitiminde en önemli unsurdur. Doğru şekillendirilmiş harfler, uygun alan kullanımı, doğru bağlantılar ve boşluklar ile yazı okunaklılığı sağlanabilir (Reason,1994; Bayraktar, 2006).

Alston (1987), harf şekillendirmede okunaklılığı etkileyen beş etken tanımlamıştır:

- ✓ Uygunsuz harf şekillendirmesi
- ✓ Harflerin satır aralığına göre küçük ve büyük olması
- ✓ Harflerin yetersiz çevrelenmesi
- ✓ Harflerin eksik kapanması
- ✓ Yanlış harf iniş çıkışları

Okunulabilirliğin ölçülmesi; harflerin gövde, üst ve alt uzantılarının oluşturulması, boyutları, sayfa yüzeyine yerleştirilmeleri ve boşlukların uygun şekilde ayarlanması gibi birden fazla unsurun ölçümüyle ilgili olduğu için hızı ölçmekten daha zordur (Akyol, 2005:69).

1.6. Bitişik Eğik Yazı Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme

Bitişik eğik yazı çalışmaları denetlenmeli ve öğrencilere uygun dönütler verilmelidir. Öğretmen dönütlerin yapıcı olmasına dikkat etmelidir. Olumsuz, utandırıcı veya açık olmayan dönütler yazı eğitiminde beklenen olumlu sonuçları vermeyecektir. Dönütlerin öğrencinin yazması üzerindeki etkisi de kontrol edilmelidir. Bu denetlemelerde öğretmen, kullanacağı ölçütleri belirlemeli ve öğrencilerin kesin olarak takip edebileceği yazı kılavuzları kullanmalıdır. Yazı öğretiminde denetleme hayati öneme sahiptir, çünkü öğrencilerin yanlış öğrenmelerini düzeltmek ilk defa yazmayı öğretmekten daha zordur (Başaran vd., 2005).

Öğretmen, aşağıda sıralanan ölçütleri öğrencilerin yazılarında gözlemlediğinde, öğrencilerinin iyi bitişik eğik yazı yazdığı sonucuna varabilir (Başaran vd., 2005).

- ✓ Bütün küçük harflerin yükseklikleri doğru
- ✓ Bütün büyük harfler aynı yükseklik ve büyüklükte
- ✓ Kelimeler arası boşluklar uygun
- ✓ Kelime içindeki harfler arası boşluklar eşit
- ✓ Harflerin eğimi birbirine paralel
- ✓ Tüm harfler çizgi üzerinde aynı şekilde konumlanmış

Bu ölçütlerin tümü aynı zamanda gelişebileceği gibi her bir ölçütün gerçekleşmesinin farklı zamanlarda da olabileceği unutulmamalıdır.

1.7. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın konusu ile ilişkili araştırmalar, günümüze en uzak tarihten günümüze en yakın tarihe doğru sıralanmıştır.

Ziviani vd. (1986:247)'in araştırmasında, üç parmakla kalem tutmanın, el yazısının hızı ve okunaklılığı üzerine etkisinin belirlemek için yaşları sekiz-on dört

arasında değişen 282 öğrenci üzerinde inceleme yapılmıştır. Bu inceleme sonucunda hızlı ve okunaklı yazma ile kalem tutma şekli arasında bağlantı bulunamamıştır. Bu sonuçlara göre kötü el yazısına neden olarak kalem tutma yerine diğer faktörlere dikkat edilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Araştırmada bu alanda yapılan çalışmaların yetersizliğinden bahsedilmektedir.

Öztürk (1995), okul öncesi eğitim kurumlarına giden ve gitmeyen ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeylerini saptamak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmaya göre de, okul öncesi eğitim kurumlarına giden öğrencilerin alıcı dil düzeyleri ve ifade edici dil düzeyleri, gitmeyenlerden yüksek bulunmuştur.

Ferah (1996:138) ilkokuma yazma öğretiminde görsel algılama ve zekânın yerini incelemiştir. Araştırmada ilkokuma yazma öğretimi sırasında çocukların karşılaştıkları güçlükler tespit edilmiş ilkokuma yazma, görsel algılama ve gelişimsel ilişki ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma İstanbul’da ilköğretim okulu birinci sınıfında okuyan okul öncesi eğitim almış ve okul öncesi eğitim almamış 60 çocukla yürütölmüştür. 30 ocuk okul öncesi eğitim almış, 30 ocuk ta okul öncesi eğitim almamıştır. Araştırmada, Arnold Gesell Gelişim Testi, Frostig Görsel Algı Testi, bir yıl boyunca öğrencilerin tuttukları defterler ve dikte parçası kullanılmış bu amaçlarla ulaşılan veriler üzerinde yapılan istatistiksel analizler sonucunda ilkokuma yazma problemleri tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim almış olan öğrencilerin, Frostig Görsel Algı Testi puanlarının okul öncesi eğitim almamış olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görölmüştür. Aynı sonuç Arnold Gesell Gelişim Testi içinde geçerlidir. Frostig Görsel Algı Testi birinci ve ikinci uygulamalar arası ilişkiye bakıldığında, ikinci uygulamaların birinci uygulamalardan yüksek olduğu görölmüştür. Bu da bir aylık ilkokuma yazma eğitiminin test üzerindeki etkisini göstermiştir.

Uslu’ nun (1998), ilköğretim 1. ve 2. sınıflarda yazı öğretim etkinliğinin değerlendirilmesi ile ilgili yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları saptamaya çalışmıştır. Araştırmanın bulgularına göre;

- ✓ Her sınıf seviyesine uygun bir yazı programının bulunmaması,
- ✓ Yazı programının sadece yazı ve el yazısını kapsar şekilde olması, rakamların, noktalama işaretlerinin öğretimini kapsamaması,
- ✓ Yazı öğretim programındaki el yazısına geçiş süresinin, öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerine uygun olmaması
- ✓ Yazı öğretim programında değerlendirmenin nasıl yapılacağına dair bir yönergenin olmaması gibi sonuçlar elde edilmiştir.

Ekinci (2001), okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin başarıları üzerine etkisini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ise ilköğretim birinci sınıflardaki okul öncesi eğitim almış çocuklar, okul öncesi eğitim almamış olan çocuklardan, zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel gelişim, beceri yönlerinden farklıdırlar. Bu farklılıklar okul öncesi eğitim almış olan çocukların lehinedir. Ayrıca, bu farklılıklar okul başarısını da büyük ölçüde etkilemektedir. Okul öncesi eğitim alan çocukların, almayan çocuklara göre ders başarıları da daha yüksek çıkmıştır.

Taylan (2001) tarafından yapılan “İlköğretim Yazı Öğretimi Programının Birinci. Kademe Uygulamasının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, öğretmenlere programda belirtilen harflerin yazılış biçimlerindeki problemler hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin % 57.1’i harflerin yazılış biçimlerini uygun bulurken, % 42.9’u çeşitli harfler üzerine görüş bildirmiştir. Dikkat edilmesi gereken nokta, bazı harflerin yazılışına çocukların alışamadığı ve bunların yazılışlarında değişiklik yapılabileceği olarak belirlenmiştir.

Temiz (2002), okul öncesi eğitimin, çocuğun dil gelişimine olan etkisini incelemiştir. Bu araştırmaya göre, okul öncesi eğitim alan çocukların dil gelişimleri ortalamaları, okul öncesi eğitim almayan çocukların dil gelişimi ortalamalarından yüksektir. Okul öncesi eğitim almayan kontrol grubu çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları, ön-test puan ortalamalarından yüksek bulunmuştur.

Ünüvar' ın 2002 yılında “Burdur İli İlköğretim Okullarında ilkokuma yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar” adlı araştırmasında ulaşılan sonuçların bir kısmı şöyledir:

- ✓ Okul öncesi eğitim almamış çocuklar ya da okul öncesi eğitim sırasında harflerin yazımını hatalı öğrenen öğrenciler, ilkokuma yazma öğretiminde çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır.
- ✓ Velilerin, çocuklarına harflerin adını öğretmeleri, ilkokuma yazma öğretiminde çeşitli sorunlara neden olmaktadır.
- ✓ Çevrenin okula karşı ilgisiz tavrı ve çevrede konuşulan yöresel ağız, öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde güçlük yaşamasına sebep olmaktadır.

Summers vd. (2003:148), araştırmalarında sınavlarda üniversite öğrencilerinin yazılı başarılarını etkileyen faktörleri belirleyerek yazma hızını değerlendirmiştir. Yazma hızı değerlendirmede bir problem olarak gözükmektedir. Kalem tutma, okunaklılık, yazı sitili, bıkkınlık, yorgunluk, akademik beceri üzerine veriler toplanmıştır. Sonuçlar, sınavda yazılı başarısında kısa süreli bir hız testi kullanmanın başarıyı desteklemediğini göstermiştir. Ayrıca sonuçlar kalem tutma, bıkkınlık ve akademik becerinin yazılı başarısı ile ilişkili olduğunu göstermiştir.

Demir (2003)'in yüksek lisans tezinde, ilköğretim birinci ve ikinci kademe öğrencilerinde rastlanan yazım hataları ve bu konu ile ilgili öğretmenlerin görüşleri değerlendirilmiştir. Bu çalışmada, öğretmenlerin, yazım hatalarının üst sınıflara taşınmasının nedeni olarak yazı öğretimi konusunda acele edilmesine ve bu konuda eğitim almayan öğretmenlerin birinci sınıftaki yanlış öğretimlerine dayandırdıkları görülmektedir. Demir'in araştırma bulgularına göre öğretmenler harflerin bazılarının (g, ğ, t, d, z, ı, i, k, l) yazımında problem yaşandığını; yuvarlağı olan harflerin tam yuvarlanmadığını, çizgileriyle birleştirilemediğini, gerektiğinden daha eğik yazıldığını, noktalı harflerin (ç, i, ü, ö, ş) noktasız harflerle (c, ı, u, o, s) karıştırıldığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlere göre (a, e, k, g, p, y, d, f, m, n, s, Z, R,

D, S, K, G, Y, M) harflerinin yazımında öğrenciler zorluk çekmekte, bu harflerin bulunduğu kelime ve cümlelerde sözü edilen harfler eksik veya fazla yazılmaktadır.

Hoşsoy (2004) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin sınıf içinde düzenledikleri etkinlikler ile uzman görüşü ile saptanmış ilkokuma yazmaya hazırlık programında yapılabilecek etkinlikler karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda, öğretmenlerin sekiz zekâ alanını geliştirici etkinliklere yetersiz ölçüde yer verdikleri görülmüştür. Oysa ilkokuma yazmaya hazırlık çalışmaları ne kadar verimli geçerse, süreç içerisindeki çalışmalarda başarının yakalanmasında ve artırılmasında o kadar kolaylık olur. Ayrıca ilkokuma yazmanın hazırlık ve diğer aşamalarındaki etkinlikler ne kadar çok zekâ alanına hitap edecek şekilde düzenlenirse okuma yazma başarısı da o ölçüde artacaktır.

Ahioğlu (2006), “Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki Ailelerin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Sürecine Etkileme Biçiminin Değerlendirilmesi” adlı tez çalışması da: alt, orta ve üst sosyoekonomik yapıda ilköğretim birinci sınıf düzeyinde 20’şer öğrencinin velisi ve bu öğrencilerin öğretmenlerinden oluşmuştur.

Araştırmanın amacı doğrultusunda veri toplamak için yapılan alan çalışması, öğretmen ve veli görüşme formunu içermektedir. Araştırmada elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir: Üst ve orta sosyoekonomik düzeydeki aileler çocuklarına daha elverişli yaşam koşulları sağlamakta, çocukları ile iletişimleri daha yoğun ve yapıcı olmakta, çocuğun özerkliğine ve gelişimine uygun beklentilerde bulunmakta, çocuğun okuldaki etkinlikleri ile ilgili olup öğretmeni ile daha sık iletişimde bulunmaktadırlar. Bu düzeye dahil çocukların okulda çoğunlukla başarılı oldukları belirlenmiştir.

Alt sosyoekonomik sınıf ailelerinin yaşam koşulları çocuğun zihinsel gelişimine elverişsiz bulunmakta, anne babaların çocukları ile diyalogları yetersiz olup, öğretim ile iletişim istenilen seviyede bulunmamaktadır. Bu aile ortamı ile çocuğun başarısızlığı arasında ilişki belirlenmiştir. Alt, orta ve üst sosyoekonomik

grup velilerinin çocuklarının eğitim öğretim gördüğü okullarda görev yapan üç öğretmenle yapılan görüşmeler sonucunda da orta ve üst sosyoekonomik grup öğretmenlerinin aileden ve çocuğun başarısı ile ilgili konularda yardımlarından alt sosyoekonomik grup öğretmeninden daha memnun oldukları belirlenmiştir. Özellikle üst grup öğretmenin aile ve çocuğa dair beklentilerinin tam olarak karşılandığı belirlenmiştir. Alt grup öğretmeni, anne babaların eğitim durumları, sosyoekonomik düzeyleri, evlerinin uygun bir çalışma ortamına sahip olmaması, anne babaların okula olan olumsuz yaklaşımları gibi nedenlerden dolayı beklentilerinin en alt düzeyde gerçekleştiğini belirtmiştir.

Şahin ve Akyol (2006) yaptıkları araştırmalarında ilköğretim birinci sınıflarda ilkokuma yazma öğretiminde kullanılabilecek yöntemlerden “bireşim yöntemi” ile “çözümleme yöntemi” uygulamalı olarak karşılaştırmış ve hangi yöntemle daha etkili ilkokuma yazma öğretiminin gerçekleştirildiği ortaya koymaya çalışılmıştır. Araştırma kontrollü son-test modeli kullanılarak yürütülmüştür. İlkokuma yazma becerisi kontrol grubunda çözümleme, deney grubunda bireşim yöntemiyle öğretim yapılmıştır. Kontrol grubunda 38, deney grubunda 37 öğrenci çalışmaya katılmışlardır. Bu araştırmada elde edilen sonuçlara göre bireşim yöntemiyle ilkokuma yazma öğrenen deney grubu öğrencilerinin çözümleme yöntemiyle ilkokuma yazma öğrenen kontrol grubu öğrencilerinden okuma yazmaya geçiş süresi, sesli okuma hızları, okuma yanlışlıklarını tekrar etme, yazım yanlışlıkları yapma açısından daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Baş (2006), yaptığı araştırmasında ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazıyla okuma yazma öğretiminde dil öğretimi açısından dikkat edilmesi gereken unsurları ortaya koymaya çalışmıştır. Yaptığı harf sıralaması uygulamaları sonucunda 2004-2005 ve 2005-2006 eğitim öğretim yıllarında Özel Maya İlköğretim okulu birinci sınıf öğrencilerinin dördüncü harf grubu sonunda ses birleştirme becerisini kazanarak okumayı öğrendiklerini gözlemiştir. Ses birleştirme becerisini dördüncü harf grubunda kazanımı, son harf grubunda zorlanan sesler üzerinde daha etkili çalışmayı sağlamaktadır. Bu durum okumada hızı olumlu etkilemektedir. Doğru hece üretimi de okuma hızını artırırken yazım hatalarını da en aza

indirmektedir. Okuma yazmanın birlikte yürütüldüğü bu süreçte benzer yazım özelliklerine sahip harfler büyük ve küçük sembolüyle eş zamanlı öğretilirken farklı yazım biçimleri olan harf sembolleri mutlaka belirli aşamalarla öğretilmelidir. Yazma çalışmaları için alfabedeki tüm harfler hazırlık niteliği taşıyan çizgi çalışmaları ve bitişik eğik yazının el kaldırılmadan yazmaya yönelik bilek hareketleri öğrenciye kazandırılması gerektiğini belirtmiştir.

Kazu vd. (2006), ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin yeni programla gelen bitişik eğik yazıya ilişkin görüşleri doğrultusunda bitişik eğik yazı uygulamalarının faydalı, işleyen ve işlemeyen yönlerini ortaya koyan bir durum tespiti yapmak amacıyla yaptıkları araştırmada öğretmenlerin yeni öğretim programıyla gelen bitişik eğik yazı uygulamalarına karşı bazı konularda olumlu düşünceler besledikleri, bazı konularda da kararsız kaldıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu bitişik eğik yazının öğrencilerine zihinsel, fiziksel, estetik açılarından faydalı olduğu ve ileriye yönelik kişilik kazanımını sağlayacağı, değişik stillerdeki harfleri okumayla birlikte bir çeşitlilik getireceği görüşündedirler.

Özsoy (2006), “ Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler” adlı 242 birinci sınıf öğretmeni ve 110 öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği yüksek lisans tez çalışmasının sonucunda; bitişik ve eğik yazı yazma çalışmalarında önemli sorunların olmadığı görülmüştür. İlköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin bireşim yapma, heceleyerek okuma, okuduklarını anlamama, noktalama işaretlerini yerinde kullanamama sorunları ile karşılaştıklarına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Sınıfta öğrenilen hece, kelime ve cümlelerin tanınmasında zorluk çekilmediği ancak öğrencilerin yeni hece, kelime ve cümlelerle karşılaştıklarında bunları tanıma ve okumada zorlandıkları belirtilmiştir.

Gün (2006) tarafından birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemine ilişkin algı ve görüşlerini ortaya koymak amacıyla 304 adet birinci sınıf öğretmeniyle çalışılmıştır. Ses temelli cümle yöntemine ilişkin birinci sınıf öğretmenlerinin a) algıları ve bu algıları ile cinsiyetleri, kıdemleri, yaşları, mezun oldukları okullar, çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik durumu; b) görüşleri ve bu

görüşler ile çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik durumu arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin algılarının mezun oldukları okul ve okulun sosyo-ekonomik durumuna göre önemli farklılıklar gösterdiği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin algılarının cinsiyet, kıdem ve yasa göre önemli farklılıklar göstermediği saptanmıştır. Öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşler sonucunda öğretmelerin ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazı konusunda genelde olumlu görüş belirttikleri saptanmıştır. Öğretmenler yeni ilk okuma-yazma öğretiminde yaşanan problemlerin giderilmesi ve kendilerinin yeni ilk okuma-yazma müfredatı için yetiştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Özel okulda çalışan öğretmenlerin yeni müfredata yönelik daha olumlu görüşleri olduğu saptanmıştır.

Bayraktar (2006), “İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bitişik Eğik Yazıda Yaptıkları Hatalar” adlı yüksek lisans tezinde, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda hangi tür hatalar yaptıklarını tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ili Altındağ, Keçiören ve Mamak ilçelerindeki 3 ilköğretim okulundan seçilen 70 birinci sınıf öğrencisi ve bu sınıfları okutan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu araştırma kapsamında, öğrenciler için bitişik eğik yazı değerlendirme formu oluşturulmuştur. Gözlenen okullardaki birinci sınıf öğretmenleri için anket formu kullanılmıştır. Öğrenci ve öğretmenlere ait değerlendirme formlarından elde edilen verilerin frekans ve yüzdelikleri alınmış ve araştırmacı tarafından yorumlanmıştır.

Araştırma sonucunda;

- ✓ Birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda harfleri eğik yazamadıkları ve harfleri birleştirirken hata yaptıkları, harfleri açık ve okunaklı yazamadıkları, harf boyutlarını ayarlayamadıkları tespit edilmiştir.
- ✓ Birinci sınıf öğrencilerinin kelimeyi doğru bölemedikleri, satırbaşı yapamadıkları, yazıyı sayfaya yerleştiremedikleri, bütün yazı boyunca eğikliği koruyamadıkları, el yazılarının estetik beğeni uyandırmadığı tespit edilmiştir.

- ✓ Okul öncesi eğitim almış olan öğrencilerin okul öncesi eğitim almayanlara göre genelde daha başarılı oldukları, ancak harfleri doğru şekilde yazmada okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin okul öncesi eğitim alanlara göre daha başarılı oldukları görülmüştür.

Engin (2006) çalışmasında, Ses Temelli Cümle Yönteminin öğretmenler tarafından tam algılanarak doğru uygulanıp uygulanmadığını, hangi konularda eksiklikler olduğunu, öğretim yöntemi ile ilgili karşılaşılan sorunların neler olduğunu ve bu sorunları giderme konusunda yöntemin uygulanabilirliğine dönük öğretmen görüş ve önerilerini araştırmıştır. Bu çalışmaya göre: Öğretmenlerin çoğu ilk okuma-yazma öğretiminde yapılan değişikliği olumlu bulmuşlardır. Yaşanan sıkıntılar yöntemin tam olarak bilinmemesinden kaynaklanmaktadır. Ses Temelli Cümle Yöntemi ile yapılan etkinliklere öğrenciler büyük ilgi göstermektedir. Programda ilk okuma yazma süreci ile ilgili takvim verilmemesi, karışıklık yaratmaktadır. Öğretmenlerin çoğu sesleri gruplarındaki sıralara göre verirken zorlanmaktadırlar. Öğretmenlerin önemli bir kısmı, öğrencilerine kelime türetme, cümle kurma ve metin oluşturma konusunda çalışma yaptırmamaktadır. Etkinlikler için hazırlanan materyallerin çoğu hazır alınmakta ya da öğretmenlerce oluşturulmaktadır. Bu durum okuma ve yazmanın anlamlı ve işlek olmasını olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrencilerin bitişik yazıda sorun yaşamamalarına karşın, bitişik yazının sağa doğru eğilmesinde sorunlarla karşılaşmaktadır. Ses Temelli Cümle Yöntemi ile hazırlanan materyallerin çoğu öğretmen tarafından yeterli bulunmamaktadır. Bu yöntemle kendine güvenen çocuklar yetişmektedir. Veliler, yöntem hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmadıkları için sorunlar yaşanmaktadır.

Korkmaz (2006), “Yeni İlköğretim Birinci Sınıf Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında, birinci sınıf öğretmenlerinin, yeniden yapılandırılan birinci sınıf öğretim programlarını bir yıl uyguladıktan sonra, program hakkındaki düşüncelerini ortaya koymalarını amaçlamıştır. Bu araştırmanın çalışma grubu 116 birinci sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak geliştirilen dört açık uçlu soruyu içeren form öğretmenlere uygulanmıştır. Her soru bir öğretim programını değerlendirmek için hazırlanmış ve ilgili ders programının

olumlu yönleri, olumsuz yönleri ve programın daha iyi olabilmesi için öneriler olarak üç bölümden oluşmaktadır.

Çalışmanın önemli sonuçları: Genel olarak sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu yeni programı olumlu bulmaktadırlar. Fakat yeni programa göre hazırlanan ders kitaplarının tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Sınıfların kalabalık olması, ailelerin program hakkında yeterli bilgi sahibi olmamaları ve öğretmenlerin etkinlikleri değerlendirme sürecinde fazla form ve belge isleriyle uğraşmaları programda istenilen amaca ulaşmayı zorlaştırmaktadır. Yeni ilk okuma yazma öğretimi programının uygulanmasında ortaya çıkan sorunların basında öğrencilerin “heceleme”

Yeni ilk okuma yazma öğretimi programının uygulanmasında ortaya çıkan sorunların basında öğrencilerin “heceleme” konusunda zorlandıkları görülmektedir. Diğer yandan ailelerin yeni program hakkında yeterli bilgi sahibi olmamaları öğretmenin sınıftaki uygulamaları ile evdeki alıştırmaların beraber yürütülmesinde sorunlar yaşanmaktadır. Bu durumda öğretmenin görevi velileri öğretim yılı basında yeni programla ilgili bilgilendirmektir. Bu çalışmaya katılan birinci sınıf öğretmenleri Yeni Birinci Sınıf Türkçe Öğretim programında öngörülen amaçların uygulama sonuçlarıyla örtüştüklerini ifade etmişlerdir. Programda öngörülen yöntem ve tekniklerin öğrencilere uygunluğu düşünülmektedir. Fakat öğretmenler, ders kitaplarında kullanılan metinlerin uzun olmasından ve kullanılan kavramların bazı öğrencilerin seviyelerinin üzerinde olmasından öğrencilerin öğrenmede zorlandıklarını düşünmektedirler.

Turan’ın (2007) “İlköğretim Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Programında Uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulamadaki Etkililiği” adlı çalışmasının amacı, MEB tarafından 2005–2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan, İlköğretim Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlkokuma Yazma Programında yer alan, Ses Temelli Cümle Yönteminin etkililiğini sınıf öğretmenleri, ilköğretim müfettişleri, ilköğretim okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirmektir. Bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilerek geçerlik ve güvenirliği sağlanan anketle elde edilmiştir. Araştırma, Ankara, Bolu, Diyarbakır, Hatay, İstanbul, İzmir, Kocaeli, Samsun ve Van illerindeki görevli toplam 413 sınıf öğretmeni, 78 okul yöneticisi ve 265 ilköğretim müfettişi üzerinde

yürütülmüştür. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme metodu da kullanılmıştır. Araştırmaya katılanlar, ilk okuma yazma öğretimi için daha çok Ses Temelli Cümle Yöntemini; "hızlı okuma" açısından da cümle çözümleme yöntemini daha etkili bularak, tercih etmişlerdir. Ayrıca, "okuduğu metni daha iyi anlama" ve "doğru ve anlamlı okuma açısından" hangi yöntemin etkili olduğu konusunda katılımcılar kararsız kalmışlardır.

Araştırmaya katılanlar, Ses Temelli Cümle Yöntemi ve bitişik eğik yazıya ilişkin olarak genelde olumlu görüşe sahiptirler. Kadın öğretmenler, erkeklere göre, ses temelli cümle yöntemine daha olumlu bakmaktadırlar. Ancak, bitişik-eğik yazıya yönelik erkek öğretmenler daha olumlu tutuma sahiptirler. Araştırmada, velilerin, ses temelli cümle yöntemi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bu yöntemi kısmen olumlu buldukları; bitişik-eğik yazıya da yeterince olumlu bakmadıkları belirlenmiştir. Bundan başka, Türkçe 1-5 Öğretim Programında yer alan dinleme, konuşma, okuma, yazma ve görsel okuma-sunu kazanımlarının öğrenci seviyesine uygun olduğu belirlenmiştir. Kadın öğretmenler, erkeklere göre bu kazanımları daha uygun bulmuşlardır.

Ses Temelli Cümle Yöntemini düşük kıdeme sahip öğretmenlerin, daha yüksek kıdemlilere göre daha fazla benimsedikleri belirlenmiştir. Bitişik eğik yazı konusunda ise, kıdemli öğretmenlerin, düşük kıdemlilere göre daha olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmada ortaya çıkan diğer bir bulgu da, Türkçe Birinci Sınıf Programında yer alan kazanımları kıdemli öğretmenlerin, düşük kıdemlilere göre, öğrenci seviyesine daha fazla uygun bulmuş olmalarıdır. Araştırma bulgularına dayalı olarak, Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Türkçe kazanımlarının, uygulayıcılar tarafından genelde olumlu bulunduğunu göz önüne alırsak; Türkçe Birinci Sınıf programının katılımcılar tarafından başarılı bulunduğu söylenebilir.

Yangın (2007:94), “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Altı Yaş Çocuklarının Yazmayı Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Durumları” adlı araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır:

Çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarının altı yaş grubundaki öğrencilerin yazmayı öğrenmeye hazır olup olmadıklarını belirlemektir. Çalışmanın verileri, 2003-2004 öğretim yılında, Ankara’daki okul öncesi eğitim kurumlarının altı yaş

grubundaki 64 öğrenciye araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeğin bireysel olarak uygulanması ile elde edilmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarının altı yaş grubundaki öğrencilerin yazmayı öğrenmeye hazır olup olmadıkları belirlenmiştir. Araştırma sonuçları şu şekilde sıralanabilir.

- ✓ Okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin % 14,1' i kalem doğru tutamamaktadır.
- ✓ Öğrencilerin % 34,4' ü çizirken kâğıdı doğru tutamakta; % 40,6' sı gözle kâğıt arasında uygun uzaklık bırakamamaktadır.
- ✓ Öğrenciler, “dik, yatay, eğik, yuvarlak ve bunlardan oluşan çizgileri” düzgün çizmede yetersizdirler.
- ✓ Öğrencilerden % 4,7'si “iç ve dış” kavramlarından birini; % 10,9'u “alt ve üst” kavramlarından birini, % 3,1'i her ikisini; % 31,3'ü “sağ ve sol” kavramını öğrenememiştir.
- ✓ Öğrenciler, el becerilerini “yeterli” düzeyde kazanmışlardır.

Bitişik eğik yazı kullanan öğretmenlerin yarıya yakınının yazılarındaki eğimin yetersiz olduğu ve tahta türünün öğretmen yazılarındaki eğimi etkilediği görülmektedir. Nitekim, Ateş vd. (2008), incelenen beyaz tahtalardaki yazılarda eğimi yeterli düzeyde olan bir yazıya rastlanmamıştır. Tahtanın kaygan yüzeyi buna neden olmuş olabilir. Ayrıca ebat ve çizgi takibi açısından da beyaz tahtalardaki yazıların kara tahtalardakine göre daha yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle doğru ve güzel yazı yazma açısından sınıflarda kara tahtaların kullanılması gerektiği söylenebilir. Ayrıca kılavuz çizgili tahtalarda harflerin alt ve üst uzantılarının daha düzgün olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle özellikle ilköğretim 1-3. Sınıflarında, kılavuz çizgili tahtaların kullanılması gerektiği söylenebilir.

1.8. Problem Cümlesi

Ana sınıfında bitişik eğik yazıya hazırlık eğitimi alarak birinci sınıfa başlayan öğrenciler ile ana sınıfında bu eğitimi almadan ilköğretim birinci sınıfa başlayan öğrencilerin, ilköğretim birinci sınıftaki yazı becerileri arasında çeşitli değişkenler açısından farklılıklar var mıdır?

Araştırmada şu alt probleme cevap aranmıştır:

Ana sınıfında bitişik eğik yazıya hazırlık eğitimi alarak ilköğretim birinci sınıfa başlayan deney grubundaki öğrenciler ile ana sınıfında bitişik eğik yazıya hazırlık çalışmaları almadan ilköğretim birinci sınıfa başlayan kontrol grubu öğrencilerinin birinci sınıftaki yazı beceri puanları,

- a) oturma,
- b) kâğıt tutma,
- c) kalem tutma,
- d) yazı yönü,
- e) bağlantı,
- f) hız,
- g) imla kurallarına uygunluk ve
- h) okunaklılık

ölçütü puanları anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

1.9. Amaç

Bu araştırmanın amacı, “ana sınıfı eğitimi sırasında bitişik eğik yazıya hazırlık eğitimi alan deney grubu öğrencileri ile, ana sınıfı eğitimi sırasında bitişik eğik yazıya hazırlık eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin ilköğretim 1. sınıfta okuma yazma öğretimi sürecini, çeşitli değişkenler (oturma, kâğıt tutma, kalem tutma, yazı yönü, bağlantı, hız, imla kurallarına uygunluk ve okunaklılık) açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın amacına ulaştıracak amaçlar şunlardır:

1. Ana sınıfında bitişik eğik yazıya hazırlık eğitimi alarak ilköğretim birinci sınıfa başlayan deney grubundaki öğrenciler ile ana sınıfında bitişik eğik yazıya hazırlık çalışmaları almadan ilköğretim birinci sınıfa başlayan kontrol grubu öğrencilerinin birinci sınıftaki yazı beceri puanları oturma ölçütünde anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

2. Ana sınıfında bitişik eğik yazıya hazırlık çalışmaları alıp ilköğretim birinci sınıfa başlayan deney grubundaki öğrenciler ile ana sınıfında bitişik eğik yazıya hazırlık çalışmaları almadan doğrudan ilköğretim birinci sınıfa başlayan kontrol grubu öğrencilerinin birinci sınıftaki yazı beceri puanları kalem tutma ölçütünde anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

3. Ana sınıfında bitişik eğik yazıya hazırlık çalışmaları alıp ilköğretim birinci sınıfa başlayan deney grubundaki öğrenciler ile ana sınıfında bitişik eğik yazıya hazırlık çalışmaları almadan doğrudan ilköğretim birinci sınıfa başlayan kontrol grubu öğrencilerinin birinci sınıftaki yazı beceri puanları kâğıt tutma ölçütünde anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

4. Ana sınıfında bitişik eğik yazıya hazırlık çalışmaları alıp ilköğretim birinci sınıfa başlayan deney grubundaki öğrenciler ile ana sınıfında bitişik eğik yazıya hazırlık çalışmaları almadan doğrudan ilköğretim birinci sınıfa başlayan kontrol grubu öğrencilerinin birinci sınıftaki yazı beceri puanları yazı yönü ölçütünde anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

5. Ana sınıfında bitişik eğik yazıya hazırlık çalışmaları alıp ilköğretim birinci sınıfa başlayan deney grubundaki öğrenciler ile ana sınıfında bitişik eğik yazıya hazırlık çalışmaları almadan doğrudan ilköğretim birinci sınıfa başlayan kontrol grubu öğrencilerinin birinci sınıftaki yazı beceri puanları bağlantı ölçütünde anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

6. Ana sınıfında bitişik eğik yazıya hazırlık çalışmaları alıp ilköğretim birinci sınıfa başlayan deney grubundaki öğrenciler ile ana sınıfında bitişik eğik yazıya hazırlık çalışmaları almadan doğrudan ilköğretim birinci sınıfa başlayan kontrol grubu öğrencilerinin birinci sınıftaki yazı beceri puanları hız ölçütünde anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

7. Ana sınıfında bitişik eğik yazıya hazırlık çalışmaları alıp ilköğretim birinci sınıfa başlayan deney grubundaki öğrenciler ile ana sınıfında bitişik eğik yazıya hazırlık çalışmaları almadan doğrudan ilköğretim birinci sınıfa başlayan kontrol grubu öğrencilerinin birinci sınıftaki yazı beceri puanları imla kurallarına uygunluk ölçütünde anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

8. Ana sınıfında bitişik eğik yazıya hazırlık çalışmaları alıp ilköğretim birinci sınıfa başlayan deney grubundaki öğrenciler ile ana sınıfında bitişik eğik yazıya hazırlık çalışmaları almadan doğrudan ilköğretim birinci sınıfa başlayan kontrol grubu öğrencilerinin birinci sınıftaki yazı beceri puanları okunaklılık ölçütünde anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

1.10. Önem

Ülkemizde ilkokuma yazma öğretimi ve bitişik eğik yazı ile ilgili araştırmaların çoğunluğu, 2005 Türkçe (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı yürürlüğe girmeden önceki yıllarda yapılan ilkokuma yazma öğretimi sürecinde (bitişik eğik yazı zorunluluğu getirilmeden önce) yapılmıştır. Yeni bilgi, yöntem ve teknikler ilkokuma yazma eğitimi ile ilgili çalışmaların güncellenmesini gerektirmektedir.

Bu araştırmada yapılmasının diğer bir önemi ise benzer bir araştırmanın olmayışıdır. anasınıfı eğitiminin birinci sınıf eğitime katkısını araştıran çalışmalarda, anasınıfı eğitiminin birinci sınıf eğitime etkisi çok genel olarak ele alınmıştır. Bu araştırma ana sınıfı eğitimi sırasında bitişik eğik yazıya hazırlık çalışmalarının ilköğretim birinci sınıf ilkokuma yazma öğretimi sürecine etkilerini inceleyen bir araştırmadır. Bu araştırma ile, ilkokuma yazma sürecinde bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara dönük pratik çözümler sunulmuştur.

Bu çalışma bazı yönleriyle, örneğin ana sınıfı eğitiminin ilköğretim birinci sınıftaki eğitime olumlu katkılarını göstermesi açısından, benzer araştırmaları

doğrulaması, güncelleştirmesi ve mevcut araştırma bulgularını genişletmesi açısından önemlidir.

Araştırma; 2005–2006 Eğitim Öğretim yılında uygulamaya konan ilkokuma yazma sürecinde bitişik eğik yazı ile eğitim uygulanması sırasında karşılaşılan güçlükleri tespit ederek geri dönüt niteliği taşıyan bilgilere ulaşma çabası göstermiştir.

1.11. Varsayımlar

- ✓ Araştırmanın kontrol edilemeyen değişkenleri her iki grubu da (deney ve kontrol) aynı düzeyde etkilemektedir.
- ✓ Veri toplama araçlarının, araştırmanın amacına ve konusuna uygun olduğu varsayılmaktadır.

1.12. Sınırlılıklar

- ✓ Bu araştırmanın uygulama süreci, 2005-2006 Eğitim Öğretim yılı ikinci dönemi ve 2006-2007 Eğitim Öğretim yılı birinci dönemi ile sınırlıdır.
- ✓ Bu araştırma Ankara ili Keçiören ilçesi Hacı Mustafa Tarman İlköğretim Okulu ana sınıfı ve ilköğretim birinci sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
- ✓ Araştırma konusu olan ilköğretim Türkçe dersinin bitişik eğik yazı yazma becerisi alanı ile sınırlıdır.

1.13. Tanımlar

Bitişik Eğik Yazı: Bitişik dik yazısının sağa doğru eğik olarak yazılmasıyla oluşan yazı biçimidir (Karataş, 2002).

Ana Sınıfı Eğitimi: Çocukların bedensel, psiko-motor, sosyal, duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerine yardımcı olan, onları ilköğretime ve gelecekteki toplumsal yaşama hazırlayan bir süreçtir (Kandır, 2001).

Yazı: “Düşüncenin belli işaretlerle tespit edilmesi, yazma işi”, “Alfabe”, “Harfleri yazma biçimi” (TDK Türkçe Sözlüğü, 2005).

1.14. Kısaltmalar

Çev.: Çeviren

f: Frekans

$\bar{X}$: Ortalama

N: Örneklem

sd: Serbestlik derecesi

vd.: ve diğerleri

%: Yüzde

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

MEM: Millî Eğitim Müdürlüğü

TDK: Türk Dil Kurumu

HMTİO: Hacı Mustafa Tarman İlköğretim Okulu

2. BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanma süreci, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ve verilerin analizinde kullanılan tekniklere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan bu çalışma deneysel bir çalışmadır. Bu çalışmada, yapılan ölçümlerden elde edilen verilerin yanında, nitel veri toplama yöntemlerinden; “gözlem”, “görüşme” ve “yazılı dokümanların incelenmesi” yöntemlerinden elde edilen veriler de kullanılmıştır.

Araştırmanın bir boyutunda, deneysel araştırma modellerinden “*kontrollü son-test model*” (‘son-test kontrol gruplu model’ de denilmektedir) kullanılarak yürütülmüştür. Kontrollü son-test modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Gruplara yalnızca son-test uygulanır (Karasar, 2000:98). Bu çalışmada, “ana sınıfı eğitimi sırasında bitişik eğik yazıya hazırlık çalışması alan grup” deney; “ana sınıfı eğitimi sırasında bitişik eğik yazıya hazırlık çalışması almayan grup” ise kontrol grubunu oluşturmaktadır.

Araştırmanın diğer boyutunda, nitel araştırmalarda araştırmanın doğası, konusu ve amacına göre birçok yöntem kullanılmaktadır. Nitel araştırmalarda en yaygın biçimde tercih edilen yöntemler; “**gözlem, görüşme ve yazılı doküman incelemesidir**” (Yıldırım, 1999:10; Ekiz, 2003:61). Görüşme, görüşmecinin cevap almak amacı ile soruları, sözlü ve genellikle yüz yüze olmak koşulu ile deneklere yönelttiği, sohbet havasında yapılan bir etkileşimdir (Kaptan, 1995:181).

Gözlem, herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Bailey (1982); “Eğer bir araştırmacı herhangi bir ortamda oluşan bir davranışa ilişkin ayrıntılı, kapsamlı ve zamana yayılmış bir resim elde etmek istiyorsa gözlem yöntemini kullanabilir.” demektedir (Aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 2003:124). Gözlem tekniğinin en kuvvetli yönü, gözlemlerde doğal belirtilerin gözlenmesiyle, daha yansız veri toplama imkânının bulunmasıdır (Karasar, 2000: 165). Bu araştırma süresince araştırmacı 34 hafta sürecinde haftada 2-3 ders saati gözlem yapmıştır.

Görüşme, daha çok sosyal bilimlerde, betimsel ve tarihi araştırmalarda kullanılmakla birlikte, her alanda kullanılabilecek genel bir veri toplama yöntemidir (Özgüven, 1992:109). Görüşme, insanların perspektiflerini, deneyimlerini, duygularını ve algılarını ortaya koymada kullanılan oldukça güçlü bir yöntemdir). Stewart ve Cash’a (1985:7) göre görüşme; “önceden belirlenmiş ve ciddi amaç için yapılan soru sorma ve cevaplama tarzına dayalı, karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci”dir (Bogdan vd., 1992; Aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 2003:20).

Araştırmacı veri toplamada ve analizde birincil araçtır. Nitel araştırmalar, araştırma sırasında elde edilmiş verileri ya da bulguları inceleyerek hipotezlerini çürütmek ya da desteklemek için bir çaba içerisinde değildir. Aksine elde edilen verilerin sistemli ve planlı bir şekilde incelenmesi sonucunda tümevarım yöntemiyle, kuram üretme yoluna gidilir. İlk önce veriler incelenir, daha sonra bu incelemeyle birlikte araştırılan sosyal olguyu en iyi biçimde yansıtacak teori ortaya çıkarılır (Ekiz, 2003:27-29; Uzuner, 1999:437).

Araştırma süresince görüşmelerde kullanılmış olan temel yöntem sözlü iletişimdir. Sınıf öğretmenleri ve öğrenciler ile konuşarak ve gözlem yaparak veri toplanmaya çalışılmıştır. Araştırmacı, görüşmeler sırasında, çalışılan problemle ilgili ayrıntılı sorularla, problemi derinliğine irdelemeye çalışmıştır. Görüşmelerin doğal ortamı içerisinde “açık uçlu sorularla”, “yönlendirici olmayan” görüşme türünde gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler, diğer verilerle birlikte araştırmanın şekillenmesinde kullanılmıştır.

Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Belgesel tarama da denilen doküman incelemesi metodu, hemen her araştırma için kaçınılmaz olan bir veri toplama tekniğidir. Bu anlamda belgesel tarama belli bir amaca dönük olarak, kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar (Karasar, 2000:183). Bu çalışmada, ilköğretim okulları ile ilgili programların ilkokuma yazma ile ilgili bölümleri, öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı bitişik eğik yazı çalışmaları ve bitişik eğik yazı ile ilgili çeşitli araştırma raporları taranmaya ve analiz edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın şekillenmesinde bu verilerden de istifade edilmiştir.

Gözlem, görüşme ve dokümanların analizi gibi yöntemlerle toplanan veriler öncelikle betimsel bir yaklaşımla doğrudan sunulmaya çalışılmıştır. Araştırmada problemin açık ve ayrıntılı bir biçimde araştırılması, tanımlanması ve açıklanması için sınıftaki öğretmen ve öğrencilerden gözlem yoluyla elde edilen bulguların görüşmeler yoluyla da teyit edilmesine çalışılmıştır. Ayrıca, doküman incelemesinde kullanılan gözlem formlarından elde edilen nicel verilerle, nitel verilerin karşılaştırılması yoluna gidilmiştir. Bu karşılaştırmanın, araştırmanın daha geçerli ve güvenilir hâle getirilmesi bakımından önemli olduğuna inanılmaktadır.

2.2. Evren ve Örneklem

Nitel çalışmada, örneklem seçimi araştırma probleminin özelliği ve araştırmacının sahip olduğu kaynaklarla yakından ilgilidir. Bazen bir birey bile nitel araştırma örneklemi oluşturabilmektedir. Ayrıca nitel çalışmalarda, araştırma kaynaklarının sınırlılığı ve kullanılan bilgi toplama ve veri çözümleme yöntemlerinin özelliği nedeniyle çok sayıda bireyi araştırma örneğine almak olanaklı olmamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2003:54).

Araştırma iki aşamalı bir çalışmadır. Her iki aşamadaki çalışma grupları farklılaşmaktadır. Birinci aşamada çalışma grubunu, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Keçiören ilçesi Hacı Mustafa Tarman İlköğretim Okulu ana

sınıfına devam ederken bitişik eğik yazıya hazırlık çalışmaları alıp 2006-2007 eğitim Öğretim yılında aynı okulun birinci sınıfına devam eden öğrencilerden oluşmaktadır. HMTİO ana sınıfında 80 öğrenciye bitişik eğik yazı çalışmalarına hazırlık eğitimi verilmiştir. Birinci sınıfta ise kayıt değişikliği ve farklı sınıflara kayıt sebebiyle, 80 öğrenciden 60'ı ile araştırmaya devam edilmiştir. İkinci aşamadaki çalışma grubu ise birinci aşamadaki çalışma grubu ve ana sınıfı eğitimi sırasında bitişik eğik yazıya hazırlık çalışması almadan birinci sınıfa başlayan öğrencilerden (60 öğrenci) oluşan gruptur.

Araştırmanın ana sınıfı eğitimi sırasındaki çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Ana sınıfı eğitimi sırasında yazıya hazırlık çalışması alan öğrencilerinin cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet		Toplam
Kız	Erkek	
35	45	80
43.75	56.25	100.0

Tablo 2’deki veriler incelendiğinde, araştırmaya HMTİO ana sınıfından 35 (%43.75) kız, 45 erkek (%56.25) olmak üzere toplam 80 öğrencinin katıldığı görülmektedir.

Araştırmanın ilköğretim birinci sınıftaki çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre dağılımı Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre dağılımı

Grup		Cinsiyet		Toplam
		Kız	Erkek	
Deney	N	30	30	60
	%	50.0	50.0	100.0
Kontrol	N	30	30	60
	%	50.0	50.0	100.0
Toplam	N	60	60	120
	%	50.0	50.0	100.0

Tablo 3’deki veriler incelendiğinde, araştırmaya 60 kız, 60 erkek olmak üzere toplam 120 öğrencinin katıldığı görülmektedir. Bu öğrencilerin 60’ı deney grubunda, 60’ ıda kontrol grubunda yer almaktadır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin 30’u (%50.0) kız, 30’u (%50.0) erkektir. Kontrol grubundaki öğrencilerin 30’u (%50.0) kız, 30’u (%50.0) erkektir.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplamak amacıyla gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacı, 2005–2006 Eğitim Öğretim yılının 2. Döneminden itibaren deney grubundaki öğrencilerin ana sınıfı eğitimi sırasında bitişik eğik yazıya hazırlık çalışmaları yapmış ve bu çalışmalar sırasında, gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yapmıştır. Öğrencileri, ilköğretim bitişik eğik yazı öğretiminin ilk gününden itibaren; oturma, kâğıt ve kalem tutma, yazı yönü ve harfler arasında bağlantı kurma, hız, imla kurallarına uygunluk ve okunaklılık bakımından izlenmiştir. Araştırmacı gözlemlerini, öğrencilerin serbest yazı dönemine (birinci sınıfın ikinci dönemine kadar) kadar devam ettirmiştir. Araştırmacı, gözlemleri esnasında video kayıt cihazı kullanmış ve önemli gördüğü hususları not almıştır. Ayrıca gözlemlerini öğretmen ve öğrencilerle yaptığı görüşmelerle desteklemiştir. Araştırmacı, deney grubundaki öğrencilere ana sınıfında yazı

çalışmalarına hazırlık amacıyla hazırlamış olduğu etkinlik ve çalışma kâğıtlarını (Ek: 1-30) uygulamıştır.

Araştırmacı Ankara ili Keçiören ilçesi Hacı Mustafa Tarman İlköğretim Okulu ana sınıfı öğrencileri ile 16 hafta (48 ders saati) süren bitişik eğik yazı eğitimine hazırlık çalışmaları yapmıştır. Bu araştırmada ilkokuma yazma eğitiminin yazı eğitimi boyutu çalışılmıştır. Araştırmacı, ana sınıfı öğrencilerinin, ilkokuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ve çizgi çalışmaları, ilkokuma yazma konusunda deneyimli sınıf öğretmenleri, öğretim görevlileri ve araştırmacının rehberliğinde hazırlanan “çizgi çalışmaları ve etkinlikler” çerçevesinde, araştırmacı ve/veya ana sınıfı öğretmenin eşliğinde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırmacı, ilköğretim birinci sınıf ilkokuma yazma çalışmaları süresinde 18 hafta (36 ders saati) süresince, ana sınıfında yazıya hazırlık çalışmaları alan ve almayan öğrencileri gözlemlemiş ve hem öğrencilerle hem de öğretmenlerle görüşmeler yapmıştır. Çalışmalar iki ana başlık altında toplanmıştır:

A. Birinci Aşama: Ana Sınıfı Eğitimi Sırasında Yazıya Hazırlık Çalışmaları, Gözlem ve Görüşmeler (16 hafta)

B. İkinci Aşama: İlköğretim Birinci Sınıf Yazı Eğitimi (İlkokuma Yazma) Sırasında Yapılan Gözlem ve Görüşmeler (18 hafta)

A. BİRİNCİ AŞAMA: ANA SINIFI EĞİTİMİ SİRASINDA YAZIYA HAZIRLIK ÇALIŞMALARI, GÖZLEM VE GÖRÜŞMELER

Araştırmacı çalışmanın birinci aşamasında, Ankara ili Keçiören ilçesi Hacı Mustafa Tarman İlköğretim Okulunun ana sınıfına devam eden öğrencilerle (80 öğrenci) çalışmıştır. Bu öğrencilere, ilköğretim birinci sınıfta alacakları yazı eğitimine hazırlık olması amacıyla, yazıya hazırlık etkinlikleri yaptırılmıştır. Birinci aşamadaki etkinlikler 16 hafta (48 ders saati) sürmüştür. Aşağıda sırasıyla, etkinliklerin haftalara dağılımı ve hangi hafta, hangi etkinliğin yapıldığı anlatılmıştır. Her iki okulda da aynı hafta, aynı etkinlikler uygulanmıştır. Bu etkinlikler, Emilie Ferreiro’nun yazı gelişim modeli ile Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim

Programında verilen yazı öğretimine uygun hazırlanmıştır. Ayrıca, uygulama sırasında aynı boyutlarla ilgili gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yapılmıştır.

Tablo 4. Hafta ve ders saatlerine göre yapılan yazıya hazırlık etkinlikleri

HAFTA	DERS SAATİ	YAPILAN UYGULAMALAR
1. Hafta Etkinlikleri	1- 3. Saat	Öğrencilerle Tanışma ve Yazıya İlişkin Tutumlarını Belirleme Çalışmaları
2-3. Hafta Etkinlikleri	4-9. Saat	Küçük Motor Kas Gelişimini Destekleyici Çalışmalar
4. Hafta Etkinlikleri	10-12. Saat	Oturma Çalışmaları
5. Hafta Etkinlikleri	13-15. Saat	Kalem Tutma Çalışmaları
6. Hafta Etkinlikleri	16-18. Saat	Diğer Yazı Araç-Gereçleri (Defter, Silgi ve Kalemтіраш) Kullanımı Çalışmaları
7. Hafta Etkinlikleri	19-21. Saat	Serbest Karalama ve Boyama Çalışmaları
8. Hafta Etkinlikleri	22-24. Saat	Küçük Kas Motor Gelişimini Destekleyici-El-Göz Koordinasyonunu Geliştirici Çalışmalar
9. Hafta Etkinlikleri	25-27. Saat	Düzenli Çizgi Çalışmaları - Yazı Yönü Çalışmaları
10-11. Hafta Etkinlikleri	28-33. Saat	Düzenli Çizgi Çalışmaları - Yazı Yönü Çalışmaları
12. Hafta Etkinlikleri	34-36. Saat	Düzenli Çizgi Çalışmaları - Eğik ve Yatay Çizgi Çalışmaları
13-16. Hafta Etkinlikleri	37-48. Saat	Düzenli Çizgi Çalışmaları - Harflerin Yazılış Yönlerini Destekleyici Çalışmalar ve Bağlantı Çalışmaları

Haftalara Göre Yapılan Uygulama, Gözlem ve Görüşmeler

1. Hafta

Çalışılan Konular: Öğrencilerle Tanışma ve Yazıya İlişkin Tutumlarını Belirleme Çalışmaları

Ders Saati: 1-3. Saat

Uygulama, Gözlem ve Görüşmeler

Bitişik eğik yazı yazmaya hazırlık programının uygulanmalarının başlangıcında, uygulamaların birlikte yapılacağı öğrencilerle sınıf ortamında tanışılmıştır. Bu tanışma sürecinde araştırmacı, altı yıldır ilköğretim okullarında sınıf öğretmeni olarak görev yaptığından ve Gazi Üniversitesinde doktora öğrencisi olduğundan bahsetmiştir.

Öğrencilerin de kendilerini tek tek tanıtmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin kendilerinden bahsederken ya da kendilerini tanıtırken heyecanlandıkları ve kendilerinden söz etmekten duydukları keyif gözlenmiştir.

Tanışmanın ardından birlikte yürütülecek program konuşmaya başlanmıştır. Araştırmacı öncelikle programın yazı yazmayla ilgili olduğunu belirtmiştir. Yazının gerekliliği üzerine öğrencilerin düşünceleri ve düşüncelerini tüm sınıfla paylaşımları sağlanmıştır.

Yazının bireyin yaşamındaki önemi vurgulanmış ve öğrencilerden “Eğer yaşamımızda yazı olmasaydı neler olurdu?” sorusuna yanıt vermeleri istenmiştir. Öğrencilerin bu soruya yanıt ararken çok zorlandıkları gözlemlenmiştir. Yazısız bir yaşamın nasıl olabileceğine ilişkin her öğrencinin konuşması sağlanmıştır.

Birlikte yapılacak yazıya hazırlık uygulamalarının ilköğretim birinci sınıfta serbest yazmaya geçtikleri zamana kadar süreceği belirtilmiştir. İlköğretim birinci

sınıftaki yazı çalışmalarına hazırlık yapmak amacıyla ana sınıfı eğitiminin 2. döneminde yazıya hazırlık etkinliklerinin beraber yapılacağı belirtilmiştir.

1. Etkinlik

Öğrencilere güzel yazı örnekleri gösterilmiştir. Bu güzel yazı örnekleri hakkında konuşulmuştur. Yazmak ve güzel yazının önemi anlatılmıştır. İnsanların birbirleriyle konuşarak ve yazarak iletişim kurdukları üzerinde durulmuştur. Konuşmanın ve yazmanın ömür boyu süren vazgeçilmez iki beceri olduğu belirtilmiştir.

Öğrencilerin çizmek, boyamak, karalamak konusunda oldukça istekli oldukları gözlenmiştir. Kalem (özellikle boya kalemleri ve süslü kalemler), renkli silgi ve defterlere karşı meraklı oldukları, defter kapaklarının renkli olanlarını tercih ettikleri görülmüştür. Öğrencilerinin çoğunun ad ve soyadlarını (dik temel harflerle) yazabildikleri ve bazı harfleri yazabildikleri gözlenmiştir.

Öğrenci ve velilerle, “yazı yazmak” üzerine yapılan görüşmede kaydedilen notlar şunlardır:

- ✓ Öğrenciler, kalemle küçük yaşta tanışmışlardır.
- ✓ Kendilerine oyuncak bebek, araba ,vb. hediyeler kadar çok olmasa da hediye olarak kalem verilmiştir.
- ✓ Kalemlerde tercih, süslü (rengarenk, baş tarafında süsler olan, gövdesine renkli şekillerin veya kahramanların basılı olduğu ,vb.) yüzeye dokunduğunda geniş ve koyu izler bırakan kalemlerdir (boya kalemleri, pastel kalemler ,vb.). Bu kalemlerden süslü olanları kız öğrenciler daha çok tercih ederken, gövdelerinde kahramanların basılı olduğu kalemleri erkek öğrencilerin tercih ettiği gözlenmiştir.

Öğretmenler ile yapılan görüşmede de “öğrencilerin yazı yazmaya karşı tutumlarının nasıl olduğu sorulduğunda; öğrencilerin yazma, çizme, boyama çalışmalarında istekli olduklarını ve bu isteklerinin küçük yaşlardan beridir devam ettiğini ailelerle yapılan görüşmelerden ve kendi tecrübelerinden bildiklerini iletmişlerdir.

2-3. Hafta

Çalışılan Konular: Küçük Motor Kas Gelişimini Destekleyici Çalışmalar

Ders Saati: 4-9. Saat

Uygulama, Gözlem ve Görüşmeler

Küçük kas motor gelişim, eller, bilekler ve kollardaki gelişimi kapsar. Küçük motor kaslar, sadece deneyimlerle gelişir. Bu nedenle kalem ve kâğıt tutma çalışmaları öncesi, sırası ve sonrasında küçük kas motor gelişimi destekleyici etkinlikler yapılmıştır. Bu çalışmalar içinde, özellikle sanat çalışmalarına, boyama, yapıştırma, yırtma, hamur yoğurma gibi etkinliklere yer verilmiştir

Kol, dirsek, el ve parmak hareketlerinin istenilen düzeyde olması, ilkokuma yazma faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi için mutlaka olması gereken unsurların başında gelir. Ana sınıfındaki ilkokuma yazmaya hazırlık çalışmaları sürecinde bu çalışmalara ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Küçük kas motor gelişimini desteklemek amacıyla öğrencilere, aşağıdaki etkinlikler hem 2-3. haftada hem de tekrarlı olarak dönem süresince yaptırılmıştır. Bu hareketler arasında öğrencilerden, iç renkleri boşaltılmış olarak verilen resimleri boya kalemleri ile boyamaları da yer almaktadır.

2. Etkinlik

Öğrencilere, küçük motor kas gelişimlerini desteklemek amacıyla şu hareketler yaptırılmıştır:

- ✓ *Parmakları açıp kapama*
- ✓ *Parmak uçları ile sıraya vurarak yağmur sesinin çıkarılması*
- ✓ *Parmak uçları ile koşan at taklidi yapma*
- ✓ *Sağa sola direksiyon çevirme taklidinin yapılması*
- ✓ *Ağaçtan elma, armut toplama taklidinin yapılması*

3. Etkinlik

- ✓ *Kollarını öne uzatarak sağ elini, hızı giderek artacak şekilde (önce yavaş, sonra hızlı, sonra daha hızlı) aç, kapa.*
- ✓ *Sağ elinin parmaklarını öne doğru uzatarak aç.*
- ✓ *Ellerini açıp kapamaya devam et.*
- ✓ *Kollarını öne uzatarak sol elini, hızı giderek artacak şekilde (önce yavaş, sonra hızlı, sonra daha hızlı) aç, kapa.*

4. Etkinlik

- ✓ *Bir elinle lâstiğin bir ucundan tut.*
- ✓ *Diğer elinle lâstiğin öteki ucundan tut.*
- ✓ *Ellerini zıt yönde hareket ettir.*
- ✓ *Ellerini birbirine yaklaştır.*

5. Etkinlik

- ✓ *Ellerini göğüs hizasında kaldır.*
- ✓ *Başparmağının dışındaki parmaklarını bükerek avuç içine değdir.*
- ✓ *Baş parmağının dışındaki parmaklarını öne doğru uzatarak aç.*

6. Etkinlik

- ✓ Ellerini avuç içi yukarıya / aşağıya bakacak şekilde öne uzat.
- ✓ İşaret parmağının ucunu baş parmağının ucuna değdir.
- ✓ Orta parmağının ucunu baş parmağının ucuna değdir.
- ✓ Yüzük parmağının ucunu baş parmağının ucuna değdir.
- ✓ Serçe parmağının ucunu baş parmağının ucuna değdir.

7. Etkinlik

- ✓ Ellerini, avuç içi aşağıya bakacak şekilde masanın üzerine götür.
- ✓ Bir elinin baş parmağının ucunu masanın üzerine bastır.
- ✓ İşaret parmağının ucunu masanın üzerine bastır.
- ✓ Orta parmağının ucunu masanın üzerine bastır.
- ✓ Yüzük parmağının ucunu masanın üzerine bastır.
- ✓ Serçe parmağının ucunu masanın üzerine bastır.

8. Etkinlik

- ✓ Ellerini göğüs hizasında kaldır.
- ✓ Parmaklarını avuç içinde toplayarak yumruk yap.
- ✓ Bir elinin serçe parmağını yukarı kaldır.
- ✓ Yüzük parmağını yukarı kaldır.
- ✓ Orta parmağını yukarı kaldır.
- ✓ İşaret parmağını yukarı kaldır.
- ✓ Baş parmağını yukarı kaldır.

9. Etkinlik

- ✓ Elinin parmaklarını aç.
- ✓ Elini silginin üzerine götür.
- ✓ Silgiyi iki parmağının arasına alarak sıkıştır.

- ✓ *Silgiyi düşürmeden elini yukarı kaldır.*
- ✓ *Silgiyi düşürmeden elini aşağıya indir.*
- ✓ *Bu hareketi parmaklarının hepsi ile yap.*

10. Etkinlik

- ✓ *Parmakları kullanarak şarkı söyletme (parmak oyunları)*
- ✓ *Parmakları açıp kapatarak far yakıp söndürme taklitleri yapma*
- ✓ *Parmak boyası ile boyama yaptırma*
- ✓ *Sağa ve sola dönüşler yaptırma*
- ✓ *Rüzgarda sallanan ağaç taklidi yaptırma*
- ✓ *Havada top, ağaç, ev ya da çiçek resmi yaptırma*
- ✓ *Oyun hamuru ile yoğurma çalışmaları yaptırma*
- ✓ *Un kaplı zeminde parmağı ile çizme alıştırmaları yaptırma*
- ✓ *Kâğıt yırtma çalışması yapma*
- ✓ *Kâğıt kesme çalışması yapma*
- ✓ *Kâğıt katlama çalışması yapma*
- ✓ *Elekle eleme çalışması yapma*
- ✓ *Kâğıt ,vb. buruşturma çalışması yapma*

4. Hafta

Çalışılan Konu: Oturma Çalışmaları

Ders Saati: 10-12. Saat

Uygulama, Gözlem ve Görüşmeler

Uygulamanın 10-12. saatinde, yazıda uygun oturma uygulamaları yaptırılmıştır. Yazı yazarken oturma çok önemli olduğu ve nasıl olması gerektiği anlatılmıştır. Sırada, sırt hafif öne eğik olmak üzere dik oturulması ve ayaklar zemine tam temas edecek şekilde düz konulması gerektiğinden bahsedilmiştir. Ayrıca, göğüs ve dirsekler sıraya dayanmadan, düzgün olarak ve kolun dirsekten önceki üçte ikisi sıra üzerinde tutulacak şekilde oturma uygulamaları yapılmıştır.

Oturma, öğrencilerin sağlığı için olduğu kadar, rahat ve akıcı yazabilmeleri için de üzerinde durulması gereken bir konudur. Öğrencilerin sıralarında dik olarak ve sağa sola sallanmadan, ayaklarını sallamadan oturmaları gereklidir. Öğrenciler bu tür davranışları, örnek bir uygulama ile yaptıklarında daha kolay kazanmaktadırlar. Bu yüzden örnek uygulamalara önem verilmiştir.

Sınıfta, oturma ve önemi anlatılıp bir uygulama ile gösterilmiştir. Uygulama süresince de öğrencilerin sıradaki oturmaları sürekli kontrol altında tutulmuştur. Yanlış oturma yapan öğrenci hemen uyarılmış ve yanlış oturan düzeltilmesi sağlanmıştır. Velilerden de evde öğrencilerine bu konuyu açıklayıp sandalyede örnek uygulamalar göstermeleri istenmiştir.

11. Etkinlik

Öğrencinin yazma sırasında, hem sağlığı hem de yazının kalitesi için uygun oturması gerektiğinden bahsedilmiştir. Bir oyunla bu pekiştirilmeye çalışılmıştır. Yazı yazarken doğru oturma yarışması yapılmıştır. Ebe ne derse o oturma şekli öğrenciler tarafından gösterilir. Oyunda ebe eğik otur der, oyuncu eğik oturur. Yerinde hareketli otur der, oyuncu yerinde hareket ederek oturur. En son doğru otur der. Oyuncu bu sefer sırt hafif öne eğik olmak üzere dik ve ayaklar zemine tam temas edecek şekilde oturur. Dik oturan öğrenci alkışlanır.

Ana sınıfı eğitiminde sıra ve masa kullanılmaktadır. Sıra ve masada oturma içinde ayrıca eğitim verilmektedir. Ana sınıfındaki öğrencilerin tamamına yakınının oturma eğitimi için hazır bulunuşluk seviyesinin yüksek olduğu gözlenmiştir. Bunun sebebi şöyle açıklanabilir: Evde yemek yemek için masa kullanan ailelerin çocukları, sırada oturma ve masayı kullanma becerisine sahip olarak sınıfa gelmektedir. Bu öğrencilere oturma eğitimi vermek kolaylaşmaktadır.

Öğretmenlerle “çocukların sıra ve masada oturması hakkında” yapılan görüşmede öğretmenler de, çocuklara okula başladıkları günden itibaren sıra ve masa kullanımına dönük eğitimler verdiklerini belirtmişlerdir. Ancak ana sınıfı yaş grubunun hareketli olması ve oturma isteğinin az olması nedeniyle masa ve sırada

oturma alışkanlığının kolay kazanılmadığından ve aylar süren bir eğitim gerektirdiğinden bahsetmişlerdir. Ana sınıfı eğitimi sırasında verilen oturma eğitimi sonunda öğrencilerin sıra ve masada oturma alışkanlığını kazanmış olduğu görülmüştür.

5. Hafta

Çalışılan Konu: Kalem Tutma Çalışmaları

Ders Saati: 13-15. Saat

Uygulama, Gözlem ve Görüşmeler

Öğrencilere kalem ve kalem tutma ile ilgili şu bilgiler verilmiştir:

Kalemin odunsu kısmına parmaklar dokunmalıdır. Yani kalem ucundan biraz geriden (2 cm kadar) ve eğik (45 derece) tutulmalıdır. Yazı yazarken göğüs sıraya dayanmamalıdır. Her iki kolun bilekten dirseğe olan bölümünün üçte ikisi sıra üzerinde olmalıdır. Göz sağlığı için, kâğıt ile göz arasında belirli bir (25-30 cm) uzaklık olmalıdır. Işığın soldan gelmesine özen gösterilmelidir. El, kâğıda yapıştırılır, fazla ağırlık verilmeden el ayası, harflerin yerine göre bu yüzeyde rahatça dolaştırılır.

12. Etkinlik

Öğrencilere insanların ömür boyu yanlarından ayırmadıkları birkaç şeyden birinin kalem olduğu söylenerek onlara kalem örnekleri gösterilmiştir. Bu kalemler: Kurşun kalem, boya kalemleri, pastel, mumlu ve tükenmez kalemlerdir. Kalemlerin bazıları süslemeli, bazıları renkli ve resimli, bazıları ise renksizdir. Öğrencilerin bu kalemler hakkında neler düşündüklerini anlatmaları istenmiştir.

Kurallarına uygun olarak kalem tutma uygulamaları yaptırılmıştır. Öğrencilere farklı renkte, genişlikte ve farklı özelliklerde (boya kalemi, kurşun, mumlu, pastel kalemler ,vb.) kalemler dağıtılmış ve kalem tutma çalışmaları yapılmıştır. Çalışmaya önce ucu ve gövde kalınlığı geniş kalemlerle başlanmış;

mumlu ve pastel kalem kullanımlarından sonra kurşun kalemler kullanılmıştır. Bu çalışmalar aralıklı olarak dönem boyunca sürmüştür.

Öğrencilerin renkli, süslü, ucu kalın ve gövdesi geniş kalemlere daha sempati duydukları gözlenmiştir. Kullandıkları kalemin kâğıt yüzeyinde renkli ve kalın iz bırakması çok hoşlarına gitmiş ve bu durum onların yazıya karşı motivasyonlarını ve ilgisini arttırmıştır. Bu sebeple hem ana sınıfında hem de ilköğretim birinci sınıfın başlarında pastel veya boya kalemi gibi kalemlerin kullanılması, öğrencinin yazıya karşı ilgisini ve motivasyonunu artırabilir.

6. Hafta

Çalışılan Konu: Diğer Yazı Araç-Gereçleri (Defter, Silgi ve Kalemtraş) Kullanımı Çalışmaları

Ders saati: 16-18. Saat

Uygulama, Gözlem ve Görüşmeler

Defter kullanımı becerisi kazandırılırken aşağıdaki yol izlenmiştir:

Öğrencilerin kullanacakları defterlerin iyi kalitede, bir fasiküllü, orta ebatta olmasına; kâğıtlarının mat, yazıyı arka sayfaya yansıtmayan kalitede olmasına dikkat edilmesi gerektiği anlatılarak uygun defter örnekleri gösterilmiştir.

- Defterin yukarısı, aşağısı, sağ, solu öğretilmiştir.
- Sayfaların sağ elin işaret parmağıyla, üst orta kısımdan çevrilmesi gerektiği anlatılmıştır.
- Defterle göz arasındaki mesafenin göz sağlığına uygun olması gerektiği (25-30 cm) söylenmiştir.
- Defterlerin temiz tutulması ve yırtılmaması gerektiği anlatılmıştır.
- Defterlerin çantadan çıkarılışı ve tekrar çantaya konuluşu sırasında zarar görmemesi için neler yapılması gerektiği anlatılmıştır.

Silgi kullanımı becerisi kazandırılırken aşağıdaki yol izlenmiştir:

Öğrencilere silgiler ile ilgili bilgiler verilmiştir. Kullanılacak silgilerin kâğıtta iz bırakmaması ve yumuşak olması gerektiğinden bahsedilmiştir. Yazı çalışmalarının başlangıcında öğrenciler, daha özenli ve dikkatli yazmaları için sık sık uyarılmış ve silgiye olabildiğince az başvurulması önerilmiştir.

13. Etkinlik

Önceden araştırmacı tarafından hazırlanmış yazılı kâğıtlar, öğrencilere dağıtılmış ve bu yazıları silmeleri istenmiştir. Silginin doğru tutulması kavratılmıştır. Sonrasında da nasıl silineceği gösterilmiştir. Silerken kağıdı yırtmamanın önemi üzerinde durulmuştur. Çalışmada aşağıdaki kurallara dikkat edilmiştir:

- Silgi, baş ve işaret parmaklarının arasında kalacak şekilde tutulmalıdır.
- Silginin bir ucu silinecek yazınının üzerine değdirilmelidir.
- Silme sırasında silgi, soldan sağa doğru bastırılarak hareket ettirilmelidir.

Kalemtıraş kullanımı becerisi kazandırılırken aşağıdaki yol izlenmiştir:

Öğrencilere kalemtıraş ve kullanımı ile ilgili bilgiler verilmiştir. Kalem kırmadan kolayca açan kalemtıraşlar tercih edilmesi gerektiği belirtilerek kalemtıraşla kalem açma uygulamaları yapılmıştır.

Öğrencilerin defter, silgi ve kalemtıraş bilgisine sahip oldukları ancak kullanımında yanlışlıklar yaptıkları görülmüştür. Öğrencilerin yazı araç gereçlerini tasarruflu kullanmama eğiliminde oldukları (bir sayfaya birkaç şekil çizmeleri ve sayfanın sadece orta bölümünü kullanma istekleri olduğu) görülmüştür. Öğrenciler yanlış yazdıklarında silgiyle bu yanlış oldukça sert, hızlı bir şekilde sildikleri ve kağıdı yırttıkları gözlenmiştir. Sürekli kalem açma eğiliminde oldukları gözlenmiştir.

Ana sınıfına devam eden öğrencilerin kalem, silgi, defter ve kalemıraş ve bunların kullanımlarına dönük yetersiz bilgileri olduğu görülmüştür. 16 haftalık eğitim süresince bunların kullanımına dönük yetersiz bilgiler giderilmiştir.

7. Hafta

Çalışılan Konu: Serbest Karalama ve Boyama Çalışmaları

Ders Saati: 19-21. Saat

Uygulama, Gözlem ve Görüşmeler

Serbest çizgi çalışmaları, düzenli çizgi çalışmaları için hazırlık niteliğindeki çalışmalardır. Önemlidir ve yeterli miktarda yapılmalıdır. Bu amaçla öğrencilere yeterli sayıda karalama ve resim çalışmaları yaptırılmıştır. Ancak resimde olabildiğince farklı çizgilerin çizilmesi ve boyanması sağlanmıştır. Bu amaçla öğrencilerden, çalışma kâğıtlarında verilen hazır resim boyama etkinliklerinin yanında farklı resim çalışmalarında çevredeki farklı nesnelerin de resmedilmesi istenmiştir.

14. Etkinlik

Öğrencilere özgürce çizgi çizmeleri için büyük zeminlerde (A4 ve daha büyük kâğıtlarda) serbest karalama çalışmaları yaptırılmıştır.

15. Etkinlik

Öğrencilere kalem kullanma zevkini ve sınırlı alanlarda çizme becerisini kazandırmak amacıyla boyama çalışmaları yaptırılmıştır. Boyama çalışmaları sırasında öğrencilerin kalemle ilgili olumlu duygular geliştirmeleri için farklı renkler kullanmaları önerilmiştir. Bu amaçla öğrencilere “Ayçiçeğini Boyuyorum (Ek-1) ve Arı Vız Vız Vız (Ek-2)” çalışma kâğıtları dağıtılarak boyanması istenmiştir.

“Ayçiçeğini Boyuyorum” çalışma kağıdını tamamlamaları sırasında öğrencilerden, her bir ayçiçeği yaprağını farklı renge boyamaları istenmiştir. Öğrenciler, yaprakları boyarken boyayı yaprağın sınırlarından taşırmamaları konusunda uyarılmışlardır. Öğrencilerin bu uyarıya uyamadıkları gözlenmiştir.

16. Etkinlik

Düz sınırlı alanları boyama çalışması yaptırılmıştır.

Bu etkinlik için bir beyaz kâğıt alınır. Bu kağıda çeşitli şekiller çizilir. Şekiller büyük ve kenarları düzgün sınırlıdır. Sonra öğrencilere çeşitli renkte boya kalemleri verilir. Öğrenciden bu şekilleri istedikleri renklere boyamaları istenir.

Çalışmada şunlara dikkat edilmiştir:

- Çalışma, sınırların kalın çizgilerle belirlendiği şekillerden ince çizgilerle belirlendiği şekillere doğru bir sırayla yaptırılabilir.
- Gösterilen kısmın tamamını boyama, sınırları taşırmadan boyama ,vb. ölçütlerin gerçekleşmesi beklenmelidir.

17. Etkinlik

Sınırları girintili çıkıntılı alanları boyama çalışması yaptırılmıştır.

Bu etkinlik için bir beyaz kâğıt alınır. Bu kağıda çeşitli şekiller çizilir. Şekiller büyük ve kenarları girintili olur. Sonra öğrencilere çeşitli renkte boya kalemleri verilir. Öğrenciden bu şekilleri istediği renklere boyamaları istenir.

— Çalışma; sınırların kalın çizgilerle belirlendiği şekillerden ince çizgilerle belirlendiği şekillere doğru bir sırayla yaptırılabilir.

— Gösterilen kısmın tamamını boyama, sınırları taşırmadan boyama ,vb. ölçütlerin gerçekleşmesi beklenmelidir.

Serbest karalama yapmaları istendiğinde, öğrencilerin kurşun kalemi oldukça sert ve hızlı kullandıkları ve çizgileri kalınlaştırmaya çalıştıkları görülmüştür. Boya kalemlerini tercih oranlarının daha yüksek ve kurşun kaleme oranla kullanım hızlarının ise daha düşük olduğu gözlenmiştir.

Ana sınıfı öğrencilerinin en zevk aldıkları etkinliklerden birinin boyama çalışmaları olduğu görülmüştür. Boyama çalışmalarında çok başarılı oldukları söylenebilir. Ancak boyama sırasında çizgi taşırmalarına sıkça rastlanılmış ve bu taşırmaları engellemek amacıyla uyarılarda bulunulmuştur.

Ana sınıfı öğretmenleri, en çok başvurdukları etkinliklerden birinin boyama çalışmaları olduğunu söylemişlerdir. Öğrencilerin bu etkinlikten çok zevk aldıklarını ve en az sıkıldıkları etkinliklerin başında boyama çalışmalarının geldiğini söylemişlerdir.

Boyama çalışmaları, kalem tutma, defter veya sayfa tutma, el ve bilek hareketi antrenmanları sayesinde yazı eğitimine katkı sağlayan bir çalışmadır. Öğrencilerin yapmayı en çok istedikleri ve çokça yapmak istedikleri boyama etkinlik olması, yazıya hazırlık çalışmaları için bir fırsat olarak değerlendirilmiştir. Bu etkinlik dönem süresince pek çok kez yaptırılmıştır.

8. Hafta

Çalışılan Konu: Küçük Kas Motor Gelişimini Destekleyici-El-göz Koordinasyonunu Geliştirici Çalışmalar

Ders Saati: 22-24. Saat

Uygulama, Gözlem ve Görüşmeler

Küçük motor kas gelişimini desteklemek amacıyla aşağıdaki etkinlikler yapılmıştır.

18. Etkinlik

Öğrenciden başparmağını kullanmadan, önüne koyulan nesneyi kaldırıp indirmesi istenmiştir.

19. Etkinlik

Defter veya kitap (işe yaramayan defter veya kitap) sayfası çevirme çalışması
Öğrencilere bir defter veya kitap sayfasının nasıl çevrileceği anlatılmış ve örnek uygulamalarla gösterilmiştir. Sonra bunu kendisinin yapması istenmiştir. Yanlış yapılan durumlarda örnek gösterimler tekrar edilmiştir. Öğrencilerin çoğunun uygun sayfa çevirişini yapmakta zorlandığı görülünce elinden ya da parmağından tutarak beraber sayfa çevirme uygulamaları yapılmıştır. Birkaç tekrardan sonra öğrencilerin sayfa çevirmeyi daha iyi yaptığı görülmüştür.

20. Etkinlik

Kil, oyun hamuru ,vb. malzemeleri şekillendirme

Söz konusu çalışma için kil veya oyun hamuru bulunmuş ve öğrenciye verilmiştir. Başlarda öğrencinin önüne kalem, kutu, silgi ,vb. örnek nesneler; daha sonra daha karmaşık yapılı nesneler konulmuştur. Zamanla nesnelerin karmaşıklık düzeyi hiçbir zaman çocuğun yapamayacağı seviyeyi geçmemiştir.

Böylesi çalışmaları birkaç kez yaptıktan sonra önüne, model koymadan aklından bir şeyler yapması istenmiştir. Ne yapacağına karar veremediği zamanlarda önerilerde bulunulmuştur.

21. Etkinlik

Öğrencilere el-göz koordinasyonunu geliştirmek amacıyla aşağıdaki etkinlikler yaptırılmıştır.

- ✓ *Tahta blok, küp ,vb. nesneleri üst üste dizme çalışması*
- ✓ *İpe boncuk, düğme ,vb. malzeme dizme çalışması*
- ✓ *Duran topa ve balona sopayla vurma çalışması*
- ✓ *Makaraya ip sarma çalışması*
- ✓ *Topu iki eliyle tutup, işaretli olan belirli bir hedefe fırlatma çalışması*
- ✓ *Renkli kutular içine, kutu rengiyle aynı olan nesneyi koyma çalışması*
- ✓ *Zil çalma çalışması*

9. Hafta

Çalışılan Konular: Düzenli Çizgi Çalışmaları - Yazı Yönü Çalışmalarına Hazırlık

Ders Saati: 25-27. Saat

Uygulama, Gözlem ve Görüşmeler

Yazma faaliyetlerinde, üzerinde önemle durulması gereken çalışmalardan birisi de düzenli çizgi çalışmalarıdır. Düzenli çizgi çalışmaları ile öğrencilerin yazıya temel teşkil edecek çizgileri kavramaları ve yazı çalışmalarına hazırlanmaları sağlanır. Bu amaçla, önceden belirlenmiş çizgiler ve hareketler ile yeterince çalıştırılmaları gereklidir.

Bu aşamada temel çizgi çalışmalarına hazırlık etkinlikleri yaptırılmıştır.

22. Etkinlik

- ✓ *Havada, parmağıyla yukarıdan aşağıya, aşağıdan yukarıya eğik çizgi çizme çalışması*
- ✓ *Havada, parmağıyla soldan sağa yatay çizgi çizme çalışması*

Havada yaptırılan çalışmalar masa üzerinde de yapılmıştır.

23. Etkinlik

Sağ ve sol kavramını kazandırmak biraz zaman ve sabır gerektirmektedir. Sağ ellerinin üstüne küçük bir yıldız çizerek işe başlanmıştır. Araştırmacı ve öğretmen öğrencinin sağ ellerinin üstüne bir yıldız çizmişlerdir. “sağ eller havaya” gibi bir komutla grupta küçük oyunlar oluşturulmuş ve “sağ elimizi sallıyoruz ,vb.” etkinliklerle de sağ el vurgulanmıştır. Sağ el kavrandıktan sonra sol el için “Sol el kulak tutsun.” “Sağ el toka yapsın.” ,vb. komutları verilerek sağ ve sol yön kavratılmaya çalışılmıştır.

24. Etkinlik

Öğrencilerden ellerini soldan sağa doğru sallamaları istenmiştir. Ellerin soldan sağa doğru sallamaları ve dönüşte sanki bir alt satıra iniyormuş gibi çapraz bir iniş yapmaları istenmiştir. Öğrencilere defterin ve kağıdın sağ ve solunun nereler olduğu gösterilmiştir. Araştırmacı bir yazı çalışması yaparak soldan sağa doğru yazmayı örneklemiştir.

25. Etkinlik

Öğrencilere, evlerinde besledikleri bir hayvanlarının olup olmadığı sorulmuştur. Evcil hayvan besleyenlerin duygu ve düşünceleri alınmıştır. Öğrencilere “Hayvanları Evlerine Ulaştıralım (Ek-3)” adlı çalışma kağıdı dağıtılmıştır. Bu çalışma kağıdının dağıtılmasındaki amaç, öğrencilerin yazı yönüne dönük çalışma yapmalarıdır. Daha sonra öğrencilere “Hayvanları, yaşadıkları yerlere ulaştırmak amacıyla kesik çizgileri ok yönünde (soldan sağa doğru yazmalarına dikkat edilmiştir.) birleştiriniz ve suda yaşayan hayvanı daire içine alınız.” yönergesi verilmiştir.

Öğrencilerin çalışma kağıdında gördükleri hayvanların isimleri ve bu hayvanlarla ilgili bildikleri hakkında konuşmaları sağlanmıştır.

26. Etkinlik

Öğrencilere “Ben Bir Kurbağayım” etkinliği yaptırılmıştır. Bu etkinlikte her bir öğrencinin kurbağa gibi ses çıkarmaları ve sınıfın solundan sağına doğru sıçrayarak yürüyüş yapması sağlanmıştır. Daha sonra öğrencilerden ayakları ile yaptıkları bu sıçrayış hareketini elleriyle soldan sağa doğru tekrar etmeleri istenmiştir. Bu sıçrayışları öğretmen sınıfın önünde, havada eliyle soldan sağa doğru tekrar etmiştir.

10-11. Hafta

Çalışılan Konular: Düzenli Çizgi Çalışmaları - Yazı Yönü Çalışmaları

Ders Saati: 28-33. Saat

Uygulama, Gözlem ve Görüşmeler

Serbest karalamalar süresince özgür bırakılan öğrenciler hem zemin hem serbestlik içinde idiler. Uzunluğu ve yönü karışık (uzun-kısa karışık) çizgiler çizmekte idiler. Bu çalışmalardan da oldukça hoşlandıkları gözlenmiştir. Uygulamanın bu aşamasından sonra düzenli çizgi çalışmalarına geçilmiştir.

“Düzenli çizgi çalışmaları” ve “yazı yönü çalışmaları” ile ilgili çizdirilen çizgiler, öğrencilerin çevrelerinde gördükleri çizgilerden seçilmiştir. Böylece öğrenciler çizgileri anlam vererek çizmişler ve bu da çalışmalarını onlar için daha anlamlı ve zevkli bir hâle getirmiştir. Öğrenciler, söz konusu çizgileri çizebildikleri zamana kadar düzenli çizgi çalışmaları devam etmiştir.

27. Etkinlik

Öğrencilere farklı araba modellerinin görselleri gösterilerek onlardan bu modellerden en fazla hangisini sevdiklerini nedenleriyle anlatmaları istenmiştir. Daha sonra öğrencilere, yazının soldan sağa sürekliliğini kavramaları ve kıvrım yapabilmeleri amacıyla “Arabam Düüt Düüt (Ek-4)” ve “Ulaşmak İstediklerim (Ek-5)” çalışma kâğıtları dağıtılmış ve çalışma kağıdını tamamlamaları istenmiştir.

28. Etkinlik

Öğrenciler bahçeye çıkarılarak koşu yarışması yaptırılmıştır. Koşu sırasında bahçenin sol tarafına başlangıç noktası, sağ tarafına ise bitiş noktası çizilmiştir. Öğrenciler gruplar hâlinde koşturularak yarışdırılmışlardır. Bir grup koşarken diğer grubun gözleri ve elleriyle onları takip etmesi istenmiştir. Burada amaç öğrencinin eliyle soldan sağa doğru çizgi çizmesini sağlamaktır. Öğrencilerin tamamı koşu

sonrasında yan yana dizilmiş, koşunun başlangıç ve bitiş noktalarını elleriyle havada ve orta hızda çizerek birleştirmeleri istenmiştir.

Öğrenciler sınıfa alınarak “Yarışan Kediler (Ek-6)” adlı çalışma kağıdı öğrencilere dağıtılmış ve çalışma kağıdını tamamlamaları istenmiştir.

Öğrencilere, çalışma kağıdındaki kedilerin soldan sağa mı yoksa sağdan sola mı koştukları sorulduğunda, sınıftaki öğrencilerin tamamından soldan sağa cevabı alınmıştır. Öğrencilerin kesik çizgileri tamamlarken daha cesur, kalem daha az bastırarak ve çizgileri daha düzgün yapabildikleri gözlenmiştir. Ancak öğrencilerin, çizimler sırasında çok sık duraksadıkları ve çabuk yoruldukları fark edilmiştir.

Öğrencilerin çabuk yorulmaları hakkında öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda, küçük kas gelişimini destekleyici çalışmaların tekrar edilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu sebeple önceden araştırmacı tarafından yaptırılmış olan egzersizler öğretmen tarafından aralıklı olarak yaptırılmaya devam edilmiştir.

29. Etkinlik

Öğrencilere “virajlı yollarda yürüme” etkinliği yaptırılmıştır. Öğretmen, tahtaya bir düz yol bir de virajlı yol çizmiştir. Düz ve virajlı yollarda nasıl yüründüğünü sınıfın solundan sağına doğru yürüyerek göstermiştir. Daha sonra her öğrenciden virajlı yollardan nasıl yüründüğünü canlandırması istenmiştir. Öğrencilere “Arkadaşlarımın Yanına Gidiyorum (Ek-7)” çalışma kağıdı dağıtılmıştır. Bu çalışma kağıdını kurşun kalemle doldurmaları istenmiştir. Etkinlik sırasında, “Bir arkadaşını gördüğünde yanına gitmek ister misin?” sorusunu cevaplamaları istenmiştir.

30. Etkinlik

Öğrencilere tavşan ve kaplumbağa hikâyesi anlatılmış ve hikâyeden anladıklarını özetlemeleri istenmiştir. Daha sonra öğrencilere “Yolu Bulalım (Ek-8)” çalışma kağıdı dağıtılmıştır.

Çalışma kağıdındaki kıvrımlarda öğrencilerin çoğunun zorlandığı gözlenmiştir. İnce kıvrımlı çizgileri yapabilme becerisini kazandırmak için öğrencilere çalışma kâğıtları dağıtılarak tamamlamaları istenmiştir.

31. Etkinlik

Öğrencilerden bir çekirge gibi sıçrama ve bir kelebek gibi uçuşma canlandırmaları yapmaları istenmiştir. Daha sonra onlardan “Sıçrayalım, Uçalım (Ek-9)” çalışma kağıdını tamamlamaları istenmiştir.

Çalışma gruplarının tamamına yakınında öğrencilerde sağ ve sol yön kavramının geliştiği görülmüştür. Sağ ve sol kavramında zorlanan öğrenciler için, sağ ve sol yön bilgisi bir kez tekrar edilmiştir. Ayrıca çizgi çalışmaları sırasında yapılan çizgi pratiklerinin, soldan sağa sürekliliği geliştirmeye yardımcı olduğu gözlenmiştir. Ancak, boş ve büyük zeminli kâğıtlara hızlı, bastırarak ve çok tekrarlı yazan öğrencilerin, amaçlı olarak yazılan bu ilk yazı çalışmasında, oldukça ürkek ve yavaş çizimler yaptıkları gözlenmiştir.

Öğrencilerin çizimlerinde çizgi kalitesinin, satır çizgisi ve satır bitimini ayarlayabilme becerisinin düşük olduğu görülmüştür. Öğrencilerin oturma, kalem ve kâğıt tutma becerisinde eksiklikler ve yetersizlikler tespit edilmiştir. Öğrencilerin çoğu kalemi tutarken doğru tutuş sergilememektedirler. Ancak çizgi çizerken kâğıda fazla eğilmekte ve kalemi fazla bastırmaktadırlar. Bunun, öğrencinin çizgiyi doğru çizme ve başarısız olma kaygısından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu amaçla kalem ve kâğıt tutma için verilen önceki bilgiler tekrar edilmiştir.

Kalem ve kâğıt tutma becerisinde az da olsa bir ilerlemenin olduğu görülmektedir. Öğrencilerin düz çizgiyi çizmede ürkekliklerini attıkları ancak kıvrımlı çizgide oldukça zorlandıkları gözlenmiştir. Çizgi temizliği, çizgi kalitesi, satırı takip etme ve satır sonunu ayarlayabilmede istenileni yapamadıkları fark edilmiştir. Düzenli çizgi çalışmalarının başında olunmasından dolayı, böyle bir durumun normal olduğu söylenebilir.

12. Hafta

Çalışılan Konular: Düzenli Çizgi Çalışmaları-Eğik ve Yatay Çizgi Çalışmaları

Ders Saati: 34-36. Saat

Uygulama, Gözlem ve Görüşmeler

Bu aşamada öğrencilerden sınırlı ve sınır genişlikleri aşamalı olarak azalan alanlara sağa eğik yatay çizgi çalışmaları yaptırılmıştır. Sınırlı alana çizgi çizdirme çalışmalarının amacı öğrencilerin çizgi uzunluklarını ve yönünü sınırlamaktır. Bu amaçla sırasıyla şu etkinlikler yapılmıştır.

32. Etkinlik

Öğrencilerden sınıftaki pencereleri saymaları istenmiştir. Pencerenin sağ üst noktasından sol alt noktasına doğru eğik çizgi çizmeleri istenmiştir. Aynı çizme işlemini masaları veya yazı tahtaları ile de yapabilecekleri söylenmiştir. Daha sonra öğrencilerden “Taşırmayalım (Ek 10)” adlı çalışma kağıdını tamamlamaları istenmiştir.

Öğrenciler, yukarıdan aşağıya ve aşamalı olarak sınır genişliğini azaltmayı amaçlayan bu çalışmayı sevmeyerek yapmışlardır. Sınırlama hoşlarına gitmemiştir. Ayrıca çalışmaya motive etmek kolay olmamıştır. Sınırlama çalışmasının zaman alıcı bir çalışma olduğu fark edilmiştir. Bu çalışmaya dönemin ilerleyen haftalarında tekrar ettirilmiştir.

Bitişik eğik yazı, yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya doğru ve sağa eğik çizgiler çizmeyi gerektiren bir yazı biçimidir. Bu amaçla bu aşamada yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya doğru ve sağa eğik çizgiler çizmenin temelini oluşturacak hazırlık etkinlikleri yapılmıştır.

33. Etkinlik

Öğrencilere “hangi mevsimde yağmur yağar?” sorusu sorularak yağmur hakkında konuşmaları sağlanmıştır. Daha sonra bir yağmur yağışı resmi çizmeleri istenmiştir. Yağmur damlalarının hareketlerini düşünmeleri ve havadan toprağa yağmur damlasının düşüşünü hayal etmeleri sağlanmıştır. Hayal çalışmasından sonra öğrencilere “Şemsiyem Bozuldu (Ek-11)” çalışma kağıdı dağıtılmış ve çalışmayı tamamlamaları istenmiştir. Tamamlama sırasında kesik çizgilerin üzerinden giderken mutlaka buluttan yere doğru çizmeleri sağlanmıştır.

34. Etkinlik

Öğrencilere, gemi fotoğrafları gösterilmiştir. Öğrenciler gemi yolculuğu hakkında bilgilendirilmiştir. Öğrencilerle birlikte kâğıttan gemi yapma çalışması yapılmıştır. Bu çalışma ayrıca öğrencinin kas gelişimini de desteklemektedir. Daha sonra öğrencilere “Çizgi Desenlerim (Ek-12)” çalışma kağıdı dağıtılarak tamamlamaları istenmiştir. Geminin yelkenindeki ve halıdaki çizgileri ok yönünde tamamlamaları istenmiştir. Daha sonra birinci resme ilişkin bir hikâye anlatmaları sağlanmıştır. Çalışma kağıdının ikinci aşamasındaki kilim motifi hakkında konuşulmuştur. Evlerindeki kilimin veya halının desenlerinin çok karmaşık olduğundan, ancak bu çalışma kağıdındaki desenin eğik ve yatay çizgili tek desen olduğundan bahsedilmiştir.

Öğrencilerin bitişik eğik yazıda en çok zorlandıkları hususun eğim olduğu gözlenmiştir.

13-16. Hafta

Çalışılan Konular: Düzenli Çizgi Çalışmaları – Harflerin Yazılış Yönlerini Destekleyici Çalışmalar ve Bağlantı Çalışmaları

Ders Saati: 37-48. Saat

Uygulama, Gözlem ve Görüşmeler

Harflerin yazılış yönlerini ve bağlantıyı destekleyici çizgi çalışmaları yapmaları amacıyla öğrencilerle sırasıyla aşağıdaki çalışma kağıdı etkinlikleri yapılmıştır.

35. Etkinlik

Öğrencilerden, ayakkabılarını incelemeleri istenmiştir. Ayakkabılarının üzerinde deseni olanların desenleri incelenmiştir. Daha sonra öğrencilerin, “a, c, ç, d, g, ğ, o, ö” harflerine ve harfler arasındaki bağlantılarına hazırlık yapmaları amacıyla “Ayakkabı Desenim (Ek-13)”adlı çalışma kağıdı dağıtılmış ve tamamlanması sağlanmıştır.

36. Etkinlik

Öğrencilerin doğum günleri hakkında konuşulmuştur. Doğum günüünde evde yaşananlarla ilgili konuşmaları sağlanmıştır. Daha sonra öğrencilere “a, c, ç, d, g, ğ, o, ö” harflerine ve harfler arasındaki bağlantılara hazırlık yapmaları amacıyla “Doğum Günü Pastası (Ek-14)” adlı çalışma kağıdı dağıtılmıştır.

37. Etkinlik

Öğrencilerin “u, ü, U, Ü” harflerinin alt yapısını oluşturacak çalışmalar yapmaları amacıyla çalışma kağıdı (Ek-15) dağıtılmıştır.

38. Etkinlik

Öğrencilere bir elma kurdu görseli gösterilmiştir. Elma kurdunun yaşamı ve hareketleri üzerinde konuşulmuştur. Elma kurdunun kıvrılarak ve sürünerek hareket etmesi taklit ettirilmiştir. Daha sonra öğrencilerin “a, g, d, n, m, y” harflerinin alt yapısını oluşturmak ve bağlantıyı destekleyici çizgi çalışmaları yapmak amacıyla “Elma Kurdu” adlı çalışma kağıdı (Ek-16) dağıtılmış ve çalışma kağıdının tamamlanması istenmiştir.

39. Etkinlik

Öğrenci velilerinden, ay hilal hâlinde iken öğrencilere gökyüzünü incelemeleri istenmiştir. Öğrencilerin incelemeleri sırasında gözlemlediklerini sınıfta paylaşımları sağlanmıştır. Bayrağımızın üzerindeki hilale vurgu yapılmıştır. Daha sonra, öğrencilere “a, c, ç, d, g, ğ, o, ö” harflerinin alt yapısının oluşturulması ve bağlantıyı destekleyici çizgi çalışmaları yapmasını sağlamak amacıyla “Ay Dede” (Ek-17) adlı çalışma kağıdı dağıtılmış ve çalışma kağıdının tamamlanması istenmiştir.

40. Etkinlik

Öğrencilere haftada kaç kere banyo yaptıkları sorusu sorularak temizlik hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra, öğrencilerin “f, h, k, H, l, İ, J, L” harflerinin alt yapısını oluşturması ve bağlantıyı destekleyici çizgi çalışmaları yapmasını sağlamak amacıyla “Duş Alıyorum” adlı çalışma kağıdı (Ek-18) dağıtılmış ve çalışma kağıdının tamamlanması istenmiştir.

41. Etkinlik

Öğrencilerle kediler hakkında konuşulmuştur. Kedilerin en çok ip yumaklarıyla oynamaktan zevk aldıklarına değinilmiştir. Daha sonra, öğrencilerin

“h, k, l, H, J, K, L” harflerinin alt yapısını oluşturmalarını ve bağlantıyı destekleyici çizgi çalışmaları yapmasını sağlamak amacıyla “Kedim ve Yumağı” adlı çalışma kağıdı (Ek-19) dağıtılmış ve çalışma kağıdının tamamlanması istenmiştir.

42. Etkinlik

Öğrencilerin “g, ğ, J, y, E, G, Ğ, J, H, Y” harflerinin alt yapısını oluşturmak ve bağlantıyı destekleyici çizgi çalışmaları yapmasını sağlamak amacıyla çalışma kağıdı (Ek-20) dağıtılmış ve çalışma kağıdının tamamlanması istenmiştir.

43. Etkinlik

Öğrencilerin “m, n, r” harflerinin alt yapısını oluşturmalarını ve bağlantıyı destekleyici çizgi çalışmaları yapmasını sağlamak amacıyla çalışma kağıdı (Ek-21) dağıtılmış ve çalışma kağıdının tamamlanması istenmiştir.

44. Etkinlik

Öğrencilere, harfler arasındaki bağlantıyı destekleyici çizgi çalışmaları yapmaları amacıyla çalışma kağıdı (Ek-22) dağıtılmış ve çalışma kağıdının tamamlanması istenmiştir.

45. Etkinlik

Öğrencilere, göz sağlığının önemi hakkında bilgiler verilmiştir. Göz sağlığı için kullanılan araçlardan birinin gözlük olduğuna değinilmiştir.

Öğrencilerin “b, o, ö” harflerinin alt yapısını oluşturmaları ve bağlantıyı destekleyici çizgi çalışmaları yapmaları amacıyla çalışma kağıdı (Ek-23) dağıtılmış ve çalışma kağıdının tamamlanması istenmiştir.

46. Etkinlik

Öğrencilerin “e, l, b, h, ı, i, k, l” harflerinin alt yapısını oluşturmaları ve bağlantıyı destekleyici çizgi çalışmaları yapmaları amacıyla çalışma kağıdı (Ek-24) dağıtılmış ve çalışma kağıdının tamamlanması istenmiştir.

47. Etkinlik

Öğrencilerle şemsiyenin kullanımına dönük tartışmalar yapılmıştır. Öğrencilerin “s ş S Ş ” harflerinin alt yapısını oluşturmaları ve bağlantıyı destekleyici çizgi çalışmaları yapmaları amacıyla çalışma kağıdı (Ek-25) dağıtılmış ve çalışma kağıdının tamamlanması istenmiştir.

48. Etkinlik

Öğrencilerin “a, c, ç, d, g, ğ, o, ö, p, C, Ç, G, Ğ, O, Ö” harflerinin alt yapısını oluşturmaları ve bağlantıyı destekleyici çizgi çalışmaları yapmaları amacıyla çalışma kağıdı (Ek-26) dağıtılmış ve çalışma kağıdının tamamlanması istenmiştir.

49. Etkinlik

Öğrencilerin “e” harfinin alt yapısını oluşturmaları ve bağlantıyı destekleyici çizgi çalışmaları yapmaları amacıyla çalışma kağıdı (Ek-27) dağıtılmış ve çalışma kağıdının tamamlanması istenmiştir.

Ana sınıfında yazıya hazırlık çalışması alan her çocuğun, ilkokuma yazma öğretimine hazır olduğu ve okuma yazmada önem taşıyan kavram ve becerilerin çoğunu kazanmış olduğu gözlenmiştir.

B. İKİNCİ AŞAMA: İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE YAZI ÇALIŞMALARI, GÖZLEM VE GÖRÜŞMELER

Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler ilkokuma yazma sürecinde, Türkçe 1-5. sınıflar Öğretim Programına uygun olarak MEB tarafından hazırlanmış olan Okuma Yazma Öğreniyorum adlı ders kitabı ile eğitim almışlardır. İlkokuma yazma süreci şu sırayla yapılmıştır (Türkçe 1-5 Sınıflar Öğretim Programı, 2005:252-254)

1. Hazırlık

İlkokuma yazmaya hazırlık aşamasında; genel hazırlık, okumaya hazırlık ve yazmaya hazırlık olmak üzere üç tür çalışma yapılmıştır.

a. Genel Hazırlık

Öğrencilere, sınıf ortamına, arkadaşlarına ve öğretmenlerine alışmaları için okulun ilk gününden itibaren rahat iletişim kurabilecekleri bir ortam sunulmuştur. Bunun için oyunlar, dramalar, şarkılar, bulmacalar birer araç olarak kullanılarak öğrencilerin, ilkokuma yazma çalışmalarına yönelik olumlu tutum geliştirmeleri sağlanmaya çalışılmıştır

Ayrıca öğrenciler çeşitli yönleriyle (görme, işitme, geçirdiği hastalıklar, aile ve sosyal durumu ,vb.) tanınmaya çalışılmış, sınıf ortamının düzenlenmesinde ve ilkokuma yazma öğretiminde bunlar dikkate alınmıştır. Çocukların gelişimi düzenli aralıklarla kontrol edilmiş; aileler, yapılması gerekenler hakkında bilgilendirilmiş, onların sürekli desteği alınmıştır.

b. Okumaya Hazırlık

Okumaya hazırlık aşamasında; oturma, kitabı tutma ve açma, görsel okuma ve okumaya özendirme etkinlikleri yapılmıştır.

c. Yazmaya Hazırlık

Yazmaya hazırlık olarak küçük motor kas gelişimini destekleyici ve el-göz koordinasyonunu geliştirici el hareketleri yaptırılması, boyama, kalem tutma, serbest çizgi çalışmaları ve düzenli çizgi çalışmalarına yer verilmiştir.

2. İlkokuma Yazmaya Başlama ve İlerleme

Bu aşamada sesi hissetme ve tanıma, sesi okuma ve yazma, sestten anlamlı heceler, kelimeler ve cümleler oluşturma ile metin oluşturma çalışmaları yapılmaktadır.

a. Sesi Hissetme ve Tanıma

Bu aşamada aşağıdaki ve benzeri çalışmalar, etkinlikler yapılmıştır:

- ✓ Kısa öyküler anlatma, drama yapma, tekerleme ya da şarkı söyleme gibi etkinliklerle ses hissettirilmeye çalışılmıştır.
- ✓ Sesin geçtiği kelimeler buldurulmuş ve bu kelimeler söylenirken ilgili ses vurgulanmıştır.
- ✓ Görsellerden yararlanılarak sesi ayırt etme çalışmaları yaptırılmıştır.

b. Sesi Okuma ve Yazma

Sesin yazıdaki sembolü olan harflerin yazdırılmasında şunlara dikkat edilmiştir:

- ✓ Öğretmen bu harfin nasıl yazıldığını tahtada göstermiş ve harfi öğrencilerle birlikte okumuştur.
- ✓ Okuma Yazma Öğreniyorum kitabındaki büyükçe çizilmiş harfin üzerinden ok yönünde yazma çalışması yaptırılmış, öğrenciler harfin yazılışına hazırlanmıştır.
- ✓ Öğrencilerin, satır aralıklarına (dört çizgi üç aralık) yazılmış harf örneklerinin üstünden kalemleriyle gitmeleri sağlanmıştır.

- ✓ Öğrenciler dört çizgi, üç aralıktan oluşan satır aralarına harfleri yazmışlar; yazdıkları harflerin doğru yazımına ve seslendirilmesine özen göstermişlerdir.
- ✓ Büyük harfler verilirken oluşturulan kelime ve cümlelerden yararlanılmıştır.
- ✓ Seslerin (harflerin) öğretiminde aşağıda verilen sıralama ele alınmış olmalıdır.

Ses (Harf) Grupları

1. Grup : e, l, a, t	E, L, A, T
2. Grup : i, n, o, r, m	İ, N, O, R, M
3. Grup : u, k, ı, y, s, d	U, K, I, Y, S, D
4. Grup : ö, b, ü, ş, z, ç	Ö, B, Ü, Ş, Z, Ç
5. Grup : g, c, p, h	G, C, P, H
6. Grup : ğ, v, f, j	Ğ, V, F, J

c. Heceler, Kelimeler ve Cümleler Oluşturma

İlkokuma yazma öğretiminin en önemli aşaması heceler üretme, hecelerden kelimeler, kelimelerden de cümleler oluşturmaktır. Bu aşamada aşağıdaki ve benzeri çalışmalar yapılmıştır:

- ✓ Verilen ilk iki sesin ardından bu seslerle ilgili hecelere ulaşılmıştır.
- ✓ Elde edilen hecelerle okuma ve yazma çalışmaları yapılmıştır.
- ✓ Verilen her yeni ses, önceki öğrenilenlerle ilişkilendirilmiş ve yeni heceler ve kelimeler oluşturularak yazdırılmıştır.
- ✓ Sesler verildikçe üretilen heceler artmış ve bunlara bağlı olarak kelime ve cümle oluşturma süreci de kolaylaşmıştır. Bu süreçte elde edilen

kelimelerden; özel adlarda cümle başlarında büyük harf yazımı ve kullanımından eş zamanlı olarak yararlanılmıştır.

- ✓ Elde edilen kelime ve cümlelerin anlamları üzerinde durulmuştur
- ✓ Oluşturulan kelimeler, cümleler okunmuş ve yazılmıştır.

ç. Metin Oluşturma

Öğrenilen kelimelerden ve cümlelerden yararlanılarak metin oluşturulmuştur. Oluşturulan her metin okunmuş ve yazılmıştır. Metin yazdırılırken doğru yazmaya ve yazı estetiğine özen gösterilmiştir.

3. Okur Yazarlığa Ulaşma

Aşama ilkokuma yazma öğretim sürecinin son aşamasıdır. Buna serbest okuma yazma aşaması da denilmektedir. Öğrencilerin şiirleri, tekerlemeleri, hikâyeleri ve okuma kaynaklarından seçtikleri metinleri sınıftaki arkadaşlarına okumaları sağlanmıştır. Ayrıca kendilerini yazılı olarak ifade etmeleri ve yazılanları okuyarak paylaşımları sağlanmıştır. Bu aşamada yazılarını tek çizgili defter satırı üzerinde yazmışlardır.

İlkokuma yazma öğretimi sırasında hem deney hem de kontrol grubunda araştırmacı tarafından gözlem ve görüşmeler yapılmış ve bunlar haftalık olarak aşağıda raporlaştırılmıştır.

Tablo 5. ilköğretim 1. sınıf ilkokuma yazma sürecinde yapılan yazı eğitimi ile ilgili gözlem ve görüşmeler

Hafta	Deney Grubunda Gözlenen ve/veya Görüşme Yapılan Konular	Kontrol Grubunda Gözlenen ve/veya Görüşme Yapılan Konular
1. Hafta	Hazırlık, Serbest Çizgi Çalışmaları	Hazırlık, Serbest Çizgi Çalışmaları
2. Hafta	e, l Harfleri ile Çalışmalar	Hazırlık, Serbest Çizgi Çalışmaları
3. Hafta	a, t Harfleri ile Çalışmalar ve Tekrar Çalışmaları	e, l Harfleri ile Çalışmalar
4. Hafta	i, n, o Harfleri İle Çalışmalar	e, l Harfleri ile Çalışmalar
5. Hafta	r, m Harfleri ile Çalışmalar ve Tekrar Çalışmaları	a, t Harfleri ile Çalışmalar
6. Hafta	Dikte ve Tekrar Çalışmaları	Dikte ve Tekrar Çalışması
7. Hafta	u, k, ı Harfleri ile Çalışmalar	i, n Harfleri İle Çalışmalar
8. Hafta	y, s, d Harfleri ile Çalışmalar	o, r Harfleri ile Çalışmalar
9. Hafta	Dikte ve Tekrar Çalışmaları	m Harfli ile Çalışmalar ve Dikte ve Tekrar Çalışmaları
10. Hafta	ö, b, ü Harfleri ile Çalışmalar	u, k Harfleri ile Çalışmalar
11. Hafta	ş, z, ç Harfleri ile Çalışmalar	ı, y Harfleri ile Çalışmalar
12. Hafta	Dikte ve Tekrar Çalışmaları	s, d Harfleri ile Çalışmalar
13. Hafta	g, c Harfleri ile Çalışmalar ve Dikte Çalışmaları	Dikte ve Tekrar Çalışmaları
14. Hafta	p, h Harfleri ile Çalışmalar ve Dikte Çalışmaları	ö, b, ü Harfleri ile Çalışmalar
15. Hafta	ğ, v Harfleri ile Çalışmalar ve Dikte Çalışmaları	ş, z, ç Harfleri ile Çalışmalar
16. Hafta	f, j Harfleri ile Çalışmalar	g, c, p Harfleri ile Çalışmalar
17. Hafta	Dikte ve Tekrar Çalışmaları	h, ğ, v Harfleri ile Çalışmalar ve Dikte Çalışmaları
18. Hafta	Dikte ve Tekrar Çalışmaları	f, j Harfleri ile Çalışmalar ve Dikte çalışmaları

İlkokuma yazma süreci hazırlık aşaması ile başlamaktadır. Bu ilk aşama, genel hazırlıkları ve okuma yazmaya dönük hazırlıkları içermektedir. Ana sınıfı eğitimi sırasında yazıya hazırlık çalışmaları alan deney grubu öğrencilerinin, yazma eğitimine hazır olduğu gözlenmiştir. Ancak, kontrol grubu öğrencilerinin

çoğunluğunun (28 öğrenci), yazıya uygun oturma sergileyememeleri; kâğıt ve kalem tutma becerilerindeki eksiklikler; çizgi çizebilme becerilerinde yetersizlik ve çekingenlikler nedeniyle, uzun süreli yazı öğretimi hazırlığına ihtiyaç duydukları gözlenmiştir. Kontrol grubu öğretmenleri söz konusu bu hazırlık için 2 hafta süre ayırmışlardır. Genelde öğretmenler hazırlık aşamasında 2 haftalık bir süre ayırmaktadırlar. Bu süre yazı öğretimi hazırlığı için yeterli değildir. Bu hazırlık süresinin kısa tutulmasının sebeplerini şu şekilde sıralayabiliriz: Öğrencileri biran önce okuma yazmaya geçirme telaşı, veliler ve diğer öğretmenlerle rekabet, yönetici baskısı ,vb. nedenler. Hazırlık için yeterince zamanın ayrılmamış olmasının, özellikle yazı öğretimi sürecini olumsuz etkilediği söylenebilir. Deney grubunda ise hazırlık aşaması konusunda olumsuzluklara rastlanmamıştır.

Deney grubundaki öğrencilerle yapılan hazırlık çalışmaları için 10 ders saati süre ayrılmıştır. Bu sürede deney grubunda yazıya ve okumaya hazırlık çalışmasına yer verilmiştir. Okumaya hazırlık çalışmaları daha çok zaman almıştır. Yazıya hazırlık çalışmaları için, ana sınıfında aldıkları eğitim kısaca bir hafta tekrar edilmiştir. Bu tekrar sırasında; kol, dirsek, el ve parmak kaslarını geliştirici çalışmalar, el-göz koordinasyonunu geliştirici çalışmalar, oturma, kalem tutma, serbest ve düzenli çizgi çalışmaları kısaca tekrar edilmiştir. Ancak kontrol grubuna, deney grubunun ana sınıfı eğitimi sırasında yaptığı çalışmalar verilmiş ve bu çalışmalar da yaklaşık 24 ders saati sürmüştür.

2.4. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Veri toplama amacıyla araştırmacı tarafından öğrencilerin yazı becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla bir dereceli puanlama anahtarı (rubric) geliştirilmiştir. Bu ölçeğin kapsam geçerliğinin belirlenmesinde uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu amaçla Türkçe öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği branşındaki 5 öğretim elemanının veri toplama aracı ile ilgili görüşleri değerlendirilmiştir. Buna göre öğrencilerin yazı çalışmalarının; “a) oturma, b) kâğıt tutma, c) kalem tutma, ç) yazı yönü, d) bağlantı, e) hız, f) imla kurallarına uygunluk ve g) okunaklılık” ölçütlerinde değerlendirilmesi uygun görülmüştür. Bu ölçütlerin

etkili bir yazı becerisi kazanılabilmesi için öğrenciler açısından temel ölçütler olduğu kararlaştırılmıştır. İlgili ölçütleri yazı yazma becerisine ilişkin literatürde desteklemektedir. Dereceli puanlama anahtarlarında öğrencilerin belirli bir performansın istenilen en üst düzeyi ile en alt düzeyi arasında nasıl bir yerde olduklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Her bir ölçüt için ayrı dereceli puanlama anahtarı oluşturulmuş ve alan uzmanlarından bu anahtarların amaca uygun olup olmadıklarının belirlenmesi için görüşler alınmıştır. Uzman görüşlerine dayalı olarak değerlendirme araçlarında dil ve biçim açısından gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Veri toplama araçlarından elde edilen verilerin güvenilirlik düzeyinin artırılması amacıyla, her ölçüt bazında üç ayrı zamanda uygulama ve değerlendirme yapılmıştır. Yazı becerisinin alt ölçütleri bazında yapılan üç farklı değerlendirme sonucunda hesaplanan puanların korelasyon katsayılarına ilişkin sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Yazı becerisinin alt ölçütlerinin üç ayrı uygulamasından elde edilen puanların pearson korelasyon katsayıları

Ölçütler	Uygulamalar Arası Korelasyonlar (N=120)					
	U1-U2		U1-U3		U2-U3	
	r	p	r	p	r	p
1. Oturma	.80	.000	.83	.000	.82	.000
2. Kâğıt Tutma	.73	.000	.77	.000	.81	.000
3. Kalem Tutma	.67	.000	.83	.000	.82	.000
4. Yazı yönü	.55	.000	.70	.000	.80	.000
5. Bağlantı	.40	.000	.62	.000	.63	.000
6. Hız	.63	.000	.80	.000	.74	.000
7. İmla	.54	.000	.75	.000	.74	.000
8. Okunaklılık	.51	.000	.44	.000	.70	.000

U1: Birinci uygulama; U2: İkinci uygulama; U3: Üçüncü uygulama

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde, öğrencilerin yazı ölçütlerine ilişkin birinci, ikinci ve üçüncü uygulamalardan aldıkları puanların korelasyonlarının genel olarak yüksek düzeyde ve anlamlı oldukları görülmektedir. Özellikle oturma, kâğıt tutma, kalem tutma ve yazı yönü ölçütlerinde ikinci ve üçüncü uygulamalardan alınan puanların korelasyonları .80 ve üzerindedir ($p<.001$). Birinci ve ikinci uygulamalar için hesaplanan korelasyon katsayıları kısmen daha düşük olmasına karşın, tümü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bununla birlikte, ikinci ve üçüncü uygulamalardan elde edilen korelasyon katsayıları daha yüksektir. Bu bulgu, öğrencilerin zaman içinde gözlenen ölçütler açısından giderek ilerleme kaydettiklerini göstermektedir. İkinci ve üçüncü uygulamalarda en düşük korelasyon katsayısı bağlantı ölçütünde ($r=.63$, $p<.001$), en yüksek korelasyon katsayısı ise oturma ($r=.82$, $p<.001$) ve kalem tutma ($r=.82$, $p<.001$) ölçütlerinde olmuştur.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin üç ayrı uygulamadan elde ettikleri puanlar arasında yüksek düzeyde ve anlamlı korelasyonların olduğu söylenebilir. Bu nedenle, öğrencilerin başarı düzeylerine ilişkin analizlerde bu üç ayrı uygulamadan elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması alınmıştır. Analizler her bir ölçüt için bu yolla hesaplanan puanlar üzerinde yapılmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analiz edilmesi amacıyla öncelikle bitişik eğik yazı becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan sekiz temel ölçüt için yapılan üç ayrı uygulamanın her bir ölçütte aritmetik ortalama değerleri hesaplanarak, belirli bir ölçütü temsilen bir puan elde edilmiştir. Öğrencilerin bu temel ölçütler için hesaplanan puanları, araştırmanın bağımlı değişkenini oluşturmuştur. Bağımsız değişkenler ise ana sınıfı eğitimi sırasında yazıya hazırlık eğitim alınıp alınmadığıdır.

Ölçütler için hesaplanan puanlar üzerinde istatistiksel işlemler yürütülmüştür. Araştırmada, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazı becerilerinin değerlendirildiği ölçütlere ilişkin puanlarının karşılaştırılmasında, bağımsız gruplar için t-testi uygulanmıştır. Büyüköztürk'e (2003) göre, bu test iki ayrı grubun belirli

bir bağımlı değişken açısından karşılaştırılması amacıyla kullanılır. Verilerin yorumlanmasında, grupların aritmetik ortalama ($\bar{X}$), standart sapma (S) ve anlamlılık değerleri (p) dikkate alınmıştır.

3. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, alt problemler çözümlenmiş ve çözümlemelere ilişkin bulgular ve yorumlar sunulmuştur.

Araştırmanın alt problemlerinde belirtildiği üzere, ana sınıfı eğitimi sırasında bitişik eğik yazıya hazırlık çalışması alan deney grubu öğrencileri ile böyle bir hazırlık çalışması almayan kontrol grubu öğrencilerinin yazı becerilerinin karşılaştırılması amacıyla; oturma, kâğıt tutma, kalem tutma, yazı yönü, bağlantı, hız, imla kurallarına uygunluk ve okunaklılık ölçütleri dikkate alınmıştır. Bu ölçütlerin her biri ayrı bir başlık altında çözümlenmiş ve yorumlanmıştır.

3.1. Yazı Becerisi Oturma Ölçütüne İlişkin Bulgular

Ana sınıfı eğitimi sırasında bitişik eğik yazıya hazırlık çalışması alan deney grubu öğrencileri ile böyle bir hazırlık çalışması almayan kontrol grubu öğrencilerinin oturma ölçütü puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin oturma ölçütü puanlarının t-testi sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Deney	60	2.74	.52	11.906	111	.000
Kontrol	60	1.67	.46			

Tablo 7’deki veriler incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin oturma ölçütüne ilişkin aritmetik ortalama değerinin 2.74 olduğu görülürken, bu değer kontrol grubundaki öğrencilerde 1.67 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin oturma ölçütünden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı

bir farklılık vardır ($t=11.906$, $p<.05$). Deney grubundaki öğrencilerin yazı becerisinin oturma ölçütünde kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları anlaşılmaktadır. Deneysel işlem öncesinde yapılan hazırlık çalışmalarının, deney grubundaki öğrencilerin oturma ölçütü açısından kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olmalarına neden olduğu söylenebilir.

Yazı öğretiminin kritik aşamalarından birinin yazı yazacak bireyin (çocuk) uygun oturma pozisyonunda olması gerekliliğidir. 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 başari lamaması bireyde yazı yazmaya karşı olumsuz duygu ve tutumların gelişmesine neden olabilir. Ana sınıfı eğitimi sırasında yazı anındaki uygun oturma ile ilgili eğitim alan deney grubundaki öğrencilerin tamamının bitişik eğik yazı öğretimi için uygun oturma yapabildikleri gözlenmiştir.

Kontrol grubu öğrencileri ise deney grubu öğrencileri gibi ana sınıfı eğitimi sırasında yeterli oturma eğitimi almamışlardır. Kontrol grubundaki öğrenciler oturma ile ilgili olarak oldukça sınırlı (2 saat) bir beceri geliştirme süreci yaşamışlardır. Kontrol grubundaki bu öğrencilere yönelik birinci sınıfta da oturma eğitimine yine yeterince zaman ayrılmamıştır. Bunun nedenleri, oturma eğitiminin önemsenmemesi, bir an önce okuma yazmaya geçirme telaşı, velilerin ve eğitim yöneticilerinin bir an önce okuma yazmaya geçme istemleri ,vb. durumların öğretmenler üzerinde oluşturduğu baskı olarak gösterilebilir.

Yazı sırasındaki uygun oturma eğitimi için öğrencinin birinci sınıfa gelmesinin beklenmesi anlamlı değildir. Hatta oturmaya ilişkin becerilerin öğrencilere kazandırılması için birinci sınıfta zaman harcanması işlevsel görülmemektedir. Çünkü öğrencilerin bedensel gelişimleri için bu sürenin geç olduğundan söz edilebilir. Bu nedenle oturmaya ilişkin becerilerin birinci sınıf öncesinde tamamlanmasının daha sağlıklı bir yol olacağı söylenebilir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin oturma eğitimine geç başlamaları ve bu eğitim için yeterli sürenin ayrılmamış olmasının, öğrenci yazılarının okunaklılığını, hızını ve öğrencilerin yazıya karşı istekliliğini olumsuz yönde etkilediği gözlenmiştir.

3.2. Yazı Becerisi Kâğıt Tutma Ölçütüne İlişkin Bulgular

Ana sınıfı eğitimi sırasında bitişik eğik yazıya hazırlık çalışması alan deney grubu öğrencileri ile böyle bir hazırlık çalışması almayan kontrol grubu öğrencilerinin kâğıt tutma ölçütü puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kâğıt tutma ölçütü puanlarının t-testi sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Deney	60	2.68	.53	9.952	111	.000
Kontrol	60	1.74	.47			

Tablo 8’e göre, deney grubundaki öğrencilerin kâğıt tutma ölçütünden aldıkları puanların ortalaması 2.68 iken, bu değer kontrol grubunda 1.74’tür. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kâğıt tutma ölçütünden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t=9.952$, $p<.05$). Deney grubundaki öğrencilerin kâğıt tutma açısından kontrol grubundakilere göre daha başarılı oldukları anlaşılmaktadır.

Deney grubundaki öğrencilerin tamamının, defteri ve kağıdı hangi eğimle tutacaklarını ve sayfayı nasıl çevireceklerini bildikleri gözlenmiştir. Öğrencilerin neredeyse tamamının (38 öğrenci) üzerine yazı yazılacak materyali (kâğıt ya da defter sayfası) ortalama olarak sola eğik olarak, kâğıtla gözü arasındaki mesafenin 25-30 cm olacak biçimde, elinin 2/3’ünü masa üzerine rahatça yerleştirebildikleri gözlenmiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin çoğunluğunun (32 öğrenci) kâğıt tutma eğitimine ihtiyaç duydukları gözlenmiştir. Ancak kâğıt tutma becerisi de oturma eğitimi gibi 1-2 saatlik eğitimle verilmeye çalışılmış ve önemsenmemiştir. Ancak kâğıt tutmayı yeterli derecede beceremeyen bir öğrenci yazı yazarken oldukça zorlanır. Özellikle yazı harflerinin eğimini vermede ve okunaklılığını sağlamada yetersizlikler yaşar. Ayrıca sayfa düzenine de dikkat edemez.

Kontrol grubu öğrencilerinin çoğunluğunun (32 öğrenci) kâğıt yüzeyine fazla abandıkları gözlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin hiçbirinde bu eksiklik gözlenmemiştir.

3.3. Yazı Becerisi Kalem Tutma Ölçütüne İlişkin Bulgular

Ana sınıfı eğitimi sırasında bitişik eğik yazıya hazırlık çalışması alan deney grubu öğrencileri ile böyle bir hazırlık çalışması almayan kontrol grubu öğrencilerinin kalem tutma ölçütü puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kalem tutma ölçütü puanlarının t-testi sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Deney	60	2.69	.53	12.844	111	.000
Kontrol	60	1.63	.33			

Tablo 9’daki verilere göre, deney grubundaki öğrencilerin kalem tutma puan ortalaması 2.69 iken, bu değer kontrol grubundaki öğrencilerde 1.63’tür. Buna göre, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kalem tutma puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t=12.844$, $p<.05$). Deney grubundaki öğrencilerin kalem tutma konusunda, kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları anlaşılmaktadır.

Deney grubu öğrencilerinin tamamı, çizgi çalışmalarına kurşun kalemle başlamışlardır. Ana sınıfı eğitimi sırasında kurşun kalem kullanma eğitimi almaları, kurşun kalem kullanırken zorlanmalarını engellemiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin tamamı ise hazırlık çalışmalarına boya ve pastel kalemlerle başlamışlardır. Ayrıca çizgi çalışmalarında kurşun kalem kullanımına hazır hâle gelmeden kurşun kalem kullanmışlardır. Yetersiz kalem eğitimi ve yanlış kalem tutmanın yazı öğretim sürecini olumsuz etkilediği gözlenmiştir.

3.4. Yazı Becerisi Yazı Yönü Ölçütüne İlişkin Bulgular

Ana sınıfı eğitimi sırasında bitişik eğik yazıya hazırlık çalışması alan deney grubu öğrencileri ile böyle bir hazırlık çalışması almayan kontrol grubu öğrencilerinin yazı yönü ölçütü puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazı yönü ölçütü puanlarının t-testi sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Deney	60	2.45	.63	8.916	111	.000
Kontrol	60	1.61	.34			

Tablo 10'dan anlaşıldığı üzere, deney grubundaki öğrencilerin yazı yönü ölçütünden aldıkları puanların ortalaması 2.45 iken, kontrol grubundaki öğrencilerin bu ölçüte ilişkin puanlarının ortalaması 1.61'dir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazı yönü puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t=8.916$, $p<.05$). Deney grubundaki öğrenciler, kontrol grubundakilere oranla bu beceri ölçütü açısından daha başarılıdır.

Deney grubu öğrencilerinin çoğunluğu (36 öğrenci) yazıyı soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru yazmaları gerektiğini bilerek yazı öğretimine

başlamışlardır. Ancak kontrol grubu öğrencilerinin çoğunluğunun (27 öğrenci) yazı yönü konusunda bilgiye sahip olmadıkları gözlenmiştir.

3.5. Yazı Becerisi Bağlantı Ölçütüne İlişkin Bulgular

Ana sınıfı eğitimi sırasında bitişik eğik yazıya hazırlık çalışması alan deney grubu öğrencileri ile böyle bir hazırlık çalışması almayan kontrol grubu öğrencilerinin bağlantı ölçütü puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bağlantı ölçütü puanlarının t-testi sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Deney	60	2.19	.41	7.679	111	.000
Kontrol	60	1.64	.34			

Tablo 11’deki veriler incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin bağlantı ölçütü puan ortalamasının 2.19, kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamasının ise 1.64 olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bitişik eğik yazı becerisinin bağlantı ölçütünden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($t=7.679$, $p<.05$). Deney grubundaki öğrenciler bağlantı ölçütü açısından kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılıdır.

Deney grubu öğrencilerinin bazılarının (9 öğrenci) kontrol grubu öğrencilerinin bir çoğunluğunun (29 öğrenci) harfler arası bağlantı kurmakta zorluk çektikleri gözlenmiştir.

- ✓ Her iki gruptaki öğrenciler de b, f, k, o, ö, r, s, ş, v, z harflerinden sonra gelen harflerle bağlantı kurmakta zorluk çektikleri gözlenmiştir.

- ✓ Özellikle iki r harfinin yan yana geldiği (muharrem, berrak ,vb.) kelimelerin yazımı sırasında zorluk çekildiği gözlenmiştir.
- ✓ (F, P, V, N, T) harflerinin arkasından gelen küçük harflerle bağlantı yapılmamasının, hem deney hem de kontrol grubu öğrencileri için zorluk oluşturduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmede bu büyük harflerin bağlantılarının yapılmayışının yazının bitişiklik mantığına uygun olmadığını söylemişlerdir. Ayrıca büyük bitişik eğik harflerin yazım anında birleştirilmemesi de aynı sorunları yaşatmıştır.

3.6. Yazı Becerisi Hız Ölçütüne İlişkin Bulgular

Ana sınıfı eğitimi sırasında bitişik eğik yazıya hazırlık çalışması alan deney grubu öğrencileri ile böyle bir hazırlık çalışması almayan kontrol grubu öğrencilerinin hız ölçütü puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hız ölçütü puanlarının t-testi sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Deney	60	2.47	.45	11.322	111	.000
Kontrol	60	1.62	.33			

Tablo 12’deki verilere göre, deney grubunda bulunan öğrencilerin yazı becerisi hız ölçütünden aldıkları puanların ortalaması 2.47 olurken, kontrol grubundaki öğrencilerin bu ölçütten aldıkları puanların ortalaması 1.62 olmuştur. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hız ölçütü puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($t=11.322$, $p<.05$). Deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha hızlı yazı yazdıkları anlaşılmaktadır.

Deney grubundaki öğretmenler, bitişik eğik yazı hızının artırılması için öğrencilere “tahtaya yazılan veya kitaptan alınan bir kısa parçanın deftere hızlı, güzel ve okunaklı bir şekilde yazılması, öğretmenin söylediği cümlelerin yazılması ya da bir konu hakkında bildiklerinin yazılması” şeklinde çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalarda yazma hızını etkileyen bazı etkenler bulunmaktadır. Örneğin, öğrenci tahtadaki yazıyı okurken zaman kaybı olmakta, öğretmenin söylediklerini duyamamakta ya da kendi bildiklerini yazarken ezberlediklerini hızlı yazmakta, düşünme gerektiren yazıları ise daha geç yazmaktadır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin deney grubundaki öğrencilere oranla yazıları daha yavaş hızda yazdıkları görülmüştür. Deney grubundaki öğrencilerin çoğunluğunun (36 öğrenci), bir ders saati süresince 4 veya 5 cümle yazabildikleri gözlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin çoğunluğunun ise (35 öğrenci), bir ders saati süresince, 2 veya en fazla 3 cümle yazılabildikleri gözlenmiştir.

3.7. Yazı Becerisi İmla Kurallarına Uygunluk Ölçütüne İlişkin Bulgular

Ana sınıfı eğitimi sırasında bitişik eğik yazıya hazırlık çalışması alan deney grubu öğrencileri ile böyle bir hazırlık çalışması almayan kontrol grubu öğrencilerinin imla kurallarına ölçütü puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin imla kurallarına uygunluk ölçütü puanlarının t-testi sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Deney	60	2.37	.50	9.405	111	.000
Kontrol	60	1.61	.37			

Tablo 13’e göre, deney grubundaki öğrencilerin yazı becerisi imla kurallarına uygunluk ölçütü puan ortalamasının ($\bar{X}=2.37$), kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamasından ($\bar{X}=1.61$) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Deney ve kontrol

grubu öğrencilerinin yazı becerisi imla kurallarına uygunluk ölçütünden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t=9.405$, $p<.05$). Deney grubu öğrencilerinin imla kurallarına uygunluk konusunda kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı oldukları söylenebilir.

İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Öğretim Programı'nda (2005), ilköğretim birinci sınıfta verilmesi gereken imla ve noktalama kuralları şu şekilde sıralanmıştır:

- Cümle sonunda nokta (.) kullanımı
- Eş görevli kelimeleri ayırmada virgül (,) kullanımı
- Soru bildiren cümlelerin sonunda soru işareti (?) kullanımı
- Satır sonuna sığmayan kelimeleri ayırmada kısa çizgi (-) kullanımı
- Kişi ve yer adlarının aldığı ekleri ayırmada kesme işareti (') kullanımı
- Cümleye büyük harfle başlama
- Kişi ve yer adlarının ilk harfini büyük yazma

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin tamamının, cümle sonunda nokta işaretini koymakta zorlanmadıkları gözlenmiştir.

Deney grubundaki öğrencilerin çoğunluğunun (35 öğrenci) eş görevli kelimeleri ayırmada virgül kullanımını başarıyla yaptıkları gözlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin bazıları (16 öğrenci) ise virgül kullanmada zorlanmışlardır.

Özel isimlerden sonra gelen ek ile ismi ayırmak için kullanılan kesme işareti, deney grubu (24 öğrenci) ve kontrol grubu öğrencilerinin çoğunluğu (28 öğrenci) tarafından algılanamamıştır.

3.8. Yazı Becerisi Okunaklılık Ölçütüne İlişkin Bulgular

Yazıya hazırlık çalışması alan deney grubu öğrencileri ile böyle bir hazırlık çalışması almayan kontrol grubu öğrencilerinin okunaklılık ölçütü puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okunaklılık ölçütü puanlarının t-testi sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Deney	60	2.30	.35	10.820	111	.000
Kontrol	60	1.57	.36			

Tablo 14’ deki veriler incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin yazı becerisi okunaklılık ölçütü puanlarının ortalamasının 2.30 olduğu, bu değer kontrol grubu öğrencilerinde 1.57’ye düştüğü görülmektedir. Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazı becerisi okunaklılık ölçütünden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t=10.820$, $p<.05$). Deney grubundaki öğrencilerin yazılarının kontrol grubundaki öğrencilerin yazılarına göre daha okunabilir olduğu söylenebilir.

Deney grubundaki öğrencilere 2. hafta e ve l sesleri verilmiş ve yazma çalışmaları yapılmıştır. Çalışmaları sırasında öğrencilerin yazıda hiç zorlanmadıkları gözlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrenciler e harfinin yazımına 3. haftanın başında geçmişlerdir.

Deney grubundaki öğrencilerin, e harfi ile l harfinin yazımını karıştırdıkları gözlenmiştir. Bu amaçla bu iki harfin yazımları birlikte gösterilerek yazım farklılıkları pekiştirilmeye çalışılmıştır. Tekrarlar sonucunda sorunun giderildiği gözlenmiştir. Öğretmenler yapılan görüşmede, e harfinden hemen sonra l harfinin yazdırılması ilk başlarda harflerin yazımlarının karıştırılmasına sebep olduğunu ancak her iki harfin yazılış yönlerinin ve konumlarının benzer olmasının ve her iki harfin birbirinin ardı sıra verilmesinin harflerin yazımlarında kolaylık sağladığını belirtmişlerdir.

- ✓ Başlangıçta deney grubundaki öğrencilerin bazıları (12 öğrenci), kontrol grubu öğrencilerinin çoğunluğu (31 öğrenci) e harfinin başlangıç noktası orta olması gerekirken ya üstten ya da alttan başlangıç yapmışlardır. Dönem sonuna kadar deney grubu öğrencilerin tamamı bu hatadan kurtulmuşlardır. Ancak kontrol grubu öğrencilerinin bir kısmının (9 öğrenci) aynı hatayı yapmaya devam ettikleri gözlenmiştir.
- ✓ “e” harfinin 1. hareketten 2.’ ye dönüşünde üst taraftan bırakılması gereken boşluğun kontrol grubu öğrencilerinin bir kısmı tarafından (8 öğrenci) tam olarak yapılamadığı gözlenmiştir.
- ✓ E: Harfin alt ile üst bölümünün aynı genişlikte yapıldığı gözlenmiştir
- ✓ l : Öğrencilerin “e” harfi ile “l” harfinin yazımını karıştırdıkları gözlenmiştir.
- ✓ L : Harfin alt dönüşünde boğum bırakılamadığı gözlenmiştir.
Harfin sağa doğru üst kıvrımının yapılmasının unutulduğu gözlenmiştir.
- ✓ a : Harfin başlangıç noktasının yanlış yapıldığı gözlenmiştir.
- ✓ A : Öğretmenler harfin verilisinin erken olduğunu belirtmişlerdir. Deney grubu öğrencilerinin bazılarının (16 öğrenci), kontrol grubu öğrencilerinin çoğunluğunun (28 öğrenci) harfi tam olarak doğru yazamadıkları gözlenmiştir. Harfin üçüncü ve dördüncü hareket (A) ile yapılan dönüşü öğrencilere zor gelmiştir. Hem deney grubu hem de kontrol grubu öğretmenleri “ A ”, harfinin ilkokuma yazma sürecinin ortalarında verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.
- ✓ Öğretmenler yapılan görüşmede yazılışının çok zor olmasından dolayı “a” harfinin verilis sırasının erken olduğunu belirtmişlerdir. “a” harfi üç harekette yapıldığı için yazımda zorluk çekildiği gözlenmiştir.
- ✓ t : Deney grubundaki öğrencilerin bazılarının (13 öğrenci), kontrol grubundaki öğrencilerin çoğunluğunun (28 öğrenci) t harfinin orta kuşağını yapmakta zorlandıkları gözlenmiştir. Bu kuşağı çizerken zorlanmanın sebebini öğretmenler, kelime bitiminde el kalkıp sonradan yapmak olarak belirtmişlerdir. İlk defa bu

harfte kelime bittikten sonra elin kaldırılması, daha sonra harfin kuşağının tamamlanması söz konusu olduğu için öğrencilere zor gelmiştir.

- ✓ “t” harfinin orta kuşak harici bölümünün l harfi ile benzeşik olmasının harfin bu kısımlarının yazımına olumlu katkı sağladığı gözlenmiştir.
- ✓ “t” harfinin ortasındaki kuşağı bağlamak için elin kaldırılıp tekrar ortadan yatay bir çizgi çizilmesi zorlanılan bir çalışma olduğu gözlenmiştir.
- ✓ “T” harfi yazılırken ilk önce yukarıdan aşağıya doğru çizilen eğik uzantı daha sonra soldan sağa doğru uzanan üst yatay uzantı çizilmektedir. Bu ana kadar yazılan “e, l, a, E, L, A ” harflerinden farklı olarak öğrenci ilk kez bir harfi iki harekette (el kaldırarak) tamamlamıştır. Hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinde bu durum, bitişik eğik yazı harflerinin öğretiminde karmaşıklığa sebep olmuştur. Yapılan görüşmede öğretmenler, bitişik eğik yazının “el kalkmadan yazılan bir yazı” olması gerektiğini söyleyerek büyük harflerde de el kalkmadan yazılması gerektiğini söylemektedirler. Ayrıca “T” harfinden sonra küçük harf geliyorsa “T” ile küçük harfin bağlanmamasının yanlış olduğunu ve bu kuralın hem “T” harfinde hem de diğer büyük harflerde (F, P, V, N) kaldırılmasını önermişlerdir.
- ✓ T : Öğretmenler “ T ” harfini çizimi sırasında kuyruğun önce, üst uzantının sonra olmasının uygun olmadığını belirtmişlerdir.
- ✓ i : Deney grubundaki öğrencilerin çoğunluğu (35 öğrenci) “i” harfinin üst uzantısı için el kaldırıp geri dönüş yapmayı ve harfi tamamlamayı başarmışlardır. Kontrol grubundaki öğrencilerde, el kaldırıp harfi tamamlama becerisi hâlâ gelişmemiştir. Öğrencilerin çoğunluğu “i” harfinin üst uzantısını unutmaktadır. Bu durumun dönem sonuna doğru gözle görülür şekilde her iki grupta da azaldığı görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin tamamı harflerin üst, alt ve orta kuşak uzantılarını yapabildikleri gözlenmiştir.
- ✓ İ : Öğrencilerin soldan üst uzantıya kıvrım veremedikleri gözlenmiştir.

- ✓ N harfi arkasından gelen küçük harfle birleşmediği için hem deney hem de kontrol grubu öğrencileri tarafından zorlanılarak birleştirilmiştir.
- ✓ o : Deney grubu öğrencilerinin (8 öğrenci) ve kontrol grubu öğrencilerinin bir kısmının (17 öğrenci) üst kısımdaki dönüşü iyi yapamadıkları görülmüştür.
- ✓ r : Harfinin kelimenin ortasında yazılmasında zorluk çekilmiştir. Harf kelimenin ortasında “n” harfine benzemektedir ve okunmada zorluk çekildiği gözlenmiştir.
- ✓ R: Öğretmenler “R” harfinde ilk hareketten sonra (el kaldırıldıktan sonra) harfin devamının yapılmasının zor olduğunu belirtmişlerdir.
- ✓ u : Deney grubu öğrencilerinin bir kısmının (2 öğrenci), kontrol grubu öğrencilerinin bazılarının (7 öğrenci) u ile v harfini karıştırdıkları gözlenmiştir.
- ✓ k : Harfin üst boğumun oluşturulmasında zorlanıldığı gözlenmiştir.
- ✓ K : Deney grubu öğrencilerinin bir kısmının (13 öğrenci), kontrol grubu öğrencilerinin çoğunluğunun (27 öğrenci) harfi yazmakta çok zorlandıkları gözlenmiştir.
- ✓ d : Öğrencilerin, harfin yazımı sırasında, yuvarlak kısmın dönüş aşamasında büyük zorluklar yaşadıkları gözlenmiştir.
- ✓ D: Öğrencilerin, D harfinin yazımında çok zorlandıkları gözlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin bazıları (13 öğrenci) bu harfi uygun ölçülerde ve okunaklılıkta yazamamışlardır. Kontrol grubu öğrencilerinin tamamına yakını (37 öğrenci) ise harfi yazmakta zorlanmıştır.
- ✓ Yapılan görüşmede öğretmenler, D harfinin çiziminin çok zor olduğunu ve mutlaka değişmesi gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler üzerinde yapılan gözlemlerde de bu harfin yazımında oldukça zorlanıldığı görülmüştür. D harfinin diğer harflerle alttan değil üstten bağlantı yapılması gerektiği vurgulanmıştır.
- ✓ Ö : Öğrencilerin, Ö harfinin yazımı sırasında, üst dönüşü yaparken zorlandıkları gözlenmiştir.

- ✓ Ö: Öğrencilerin, Ö harfinin yazımı sırasında, üst dönüşü yaparken zorlandıkları gözlenmiştir.
- ✓ B : Harf yazımı sırasında birinci hareketten sonra el kaldırılması ve ikinci hareketin yapılması öğrencilerin zorlandığı bir durum olarak gözlenmiştir.
- ✓ Uygulamada genellikler haftada 2 harf vermeye gayret edilmiştir. Ancak deney grubunda, Ö, b ve ü harflerinden ikisi sesli harf olduğu için haftada üç ses verilebildiği gözlenmiştir.
- ✓ “S” harfinde üst dönüşte boğum bırakılamadığı, küçük s harfi ile büyük S harfinin çiziminin karıştırıldığı gözlenmiştir.
- ✓ z: Harften bir önce gelen ve harfin arkasından gelen harfle bağlantı yapmakta zorlanıldığı gözlenmiştir.
- ✓ Z : Öğretmenler orta kuşağın gereksiz olduğunu ve kaldırılması gerektiğini vurgulamışlardır.
- ✓ G: Harfin Ç harfinden sonra öğretilmesinin, harfin yazımını kolaylaştırdığı gözlenmiştir.
- ✓ p harfi arkasından gelen harfle bağlantı yapılırken zorluk çekilmektedir.
- ✓ P harfin birinci kısmı ile ikinci kısmı arasında bitişiklik olmaması çizimini zorlaştırmaktadır.
- ✓ f : Harfin çiziminde hem deney (35 öğrenci) hem de kontrol grubu (38 öğrenci) öğrencilerin çoğunluğu zorlanmışlardır. Öğretmenler, f harfinin çizim şeklinin değişmesi gerekliliğini vurgulamışlardır. f harfinin orta kuşağın yapımında ve diğer harfle bağlantı yapılırken soldan ortaya dönüşünde öğrencilerin büyük zorluk çektikleri gözlenmiştir.
- ✓ F Harfin yazımı sırasında elin birden çok kere kalkması sorun olarak gözlenmiştir.
- ✓ J: Kontrol grubundaki öğrencilerin bazıları (15 öğrenci) J harfi ile I harfini yazarken birbirine karıştırmışlardır. Aynı durum deney grubundaki öğrencilerin

bir kısmında da (5 öğrenci) görülmüştür. Ayrıca kontrol grubundaki öğrencilerin çoğunluğunun (26 öğrenci) ve deney grubundaki öğrencilerin bazılarının (15 öğrenci) J harfine küçük j harfindeki gibi nokta koydukları ve bu hatanın düzeltilmesinin zaman aldığı gözlenmiştir.

- ✓ **ğ, g, G, Ğ, j** **Y, y** harflerinin alt boğumlarının yapılmasında zorlanıldığı gözlenmiştir.
- ✓ Bazı küçük harfler (c, ç, l, i, j, o, ö, p, s, ş, u, ü, v, z) ile bunların büyük harflerinin yazımı birbirine çok benzediği için, öğrenci yazım sırasında harfin büyüklük ve küçüklük oranını yakalamakta zorluk çekmektedir.
- ✓ Öğretmenlerin, sert sessizleri ve ünlü harfleri harf grubunun başlarına almak gibi görüşleri bulunmaktadır. Öğretmenleri bu niyetlerinden alıkoyan şey ise bu harf sıralamasına uygun ders kitabı ve yardımcı ders kitabının olmayışıdır.
- ✓ Deney grubundaki öğrencilerin çoğunun, harfi görür görmez, öğretmenin öğretim ve tekrar yapmasına gerek kalmadan yazdıkları görülmüştür. Ancak kontrol grubundaki öğrencilerin öğretmen yazımına ve çok tekrara ihtiyaç duyduğu gözlenmiştir.
- ✓ Ana sınıfı eğitimi sırasında yazıya hazırlık çalışmaları alan gruptaki öğrencilerin tamamına yakını kelime ve cümle üretme sırasında daha önce öğrendikleri harfleri yazabilmekte, geriye dönüşleri, yazıya hazırlık çalışması almayan öğrencilere göre daha az olmaktadır.
- ✓ Öğrencilerin harf yazım öğretim tekniğini kavradıkları görülmüştür. 3. gruptan sonra deney grubuna haftada 2-3 harf öğretmek mümkün iken kontrol grubunda bunun mümkün olmadığı görülmüştür. Kontrol grubuna, en fazla 2 harfin yazımı verilebilmektedir.
- ✓ Öğretmenlerin yazılı değerlendirme çalışmaları için dikte çalışması yapmayı tercih ettikleri gözlenmiştir.

- ✓ Deney grubundakilerin bir kısmı, kontrol grubundakilerin, satır çizgisine dikkat etme, satırlara aynı hizadan başlama, sayfa kenarlarında uygun boşluk bırakma konusunda zorlandıkları gözlenmiştir.
- ✓ Okuma Yazma Öğreniyorum kitabında verilen yazı alanlarının az olması öğrencilerin okunaklı yazı yazmasını engellemektedir.

4. BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

4.1. Sonuçlar

1. Ana sınıfı eğitimi sırasında yazı anındaki uygun oturma ile ilgili eğitim alan deney grubundaki öğrencilerin tamamının bitişik eğik yazı öğretimi için uygun oturma yapabildikleri, kontrol grubundaki öğrencilerin ise sorunlar yaşadıkları gözlenmiştir.

2. Deney grubundaki öğrencilerin kâğıt tutma açısından kontrol grubundakilere göre daha başarılı oldukları anlaşılmaktadır. Deney grubundaki öğrencilerin tamamının, defteri ve kâğıdı hangi eğimle tutacaklarını ve sayfayı nasıl çevireceklerini bildikleri gözlenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin çoğunluğunun kâğıt tutma eğitimine ihtiyaç duydukları gözlenmiştir.

3. Deney grubu öğrencilerinin tamamı, çizgi çalışmalarına kurşun kalemle başlamışlardır. Ana sınıfı eğitimi sırasında kurşun kalem kullanma eğitimi almaları, kurşun kalem kullanırken zorlanmalarını engellemiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin tamamı ise hazırlık çalışmalarına boya ve pastel kalemlerle başlamışlardır. Yetersiz kalem eğitimi ve yanlış kalem tutmanın yazı öğretim sürecini olumsuz etkilediği gözlenmiştir.

4. Deney grubundaki öğrenciler, kontrol grubundakilere oranla yazı yönü beceri ölçütü açısından daha başarılıdırlar. Deney grubu öğrencilerinin çoğunluğu yazıyı soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru yazmaları gerektiğini bilerek yazı öğretimine başlamışlardır. Ancak kontrol grubu öğrencilerinin çoğunluğunun yazı yönü konusunda bilgiye sahip olmadıkları gözlenmiştir.

5. Deney grubundaki öğrenciler bağlantı ölçütü açısından kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılıdırlar. Deney grubu öğrencilerinin bazılarının kontrol

grubu öğrencilerinin bir çoğunluğunun harfler arası bağlantı kurmakta zorluk çektikleri gözlenmiştir.

6. Deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha hızlı yazı yazdıkları anlaşılmaktadır. Deney grubundaki öğrencilerin çoğunluğunun bir ders saati süresince 4 veya 5 cümle yazabildikleri gözlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin çoğunluğunun ise bir ders saati süresince, 2 veya en fazla 3 cümle yazılabildikleri gözlenmiştir.

7. Deney grubu öğrencilerinin imla kurallarına uyma konusunda kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin tamamının, cümle sonunda nokta işaretini koymakta zorlanmadıkları gözlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin çoğunluğunun eş görevli kelimeleri ayırmada virgül kullanımını başarıyla yaptıkları gözlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin bazıları ise virgül kullanmada zorlanmışlardır. Özel isimlerden sonra gelen ek ile ismi ayırmak için kullanılan kesme işareti, deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin çoğunluğu tarafından algılanamamıştır.

8. Deney grubundaki öğrencilerin yazılarının kontrol grubundaki öğrencilerin yazılarına göre daha okunabilir olduğu söylenebilir.

9. Öğretmenlerin, sert sessizleri ve ünlü harfleri harf grubunun başlarına almak gibi görüşleri bulunmaktadır. Öğretmenleri bu niyetlerini uygulamaktan alıkoyan şey ise bu harf sıralamasına uygun ders kitabı ve yardımcı ders kitabının olmayışıdır.

10. Deney grubundaki öğrencilerin çoğunun, harfi görür görmez, öğretmenin öğretim ve tekrar yapmasına gerek kalmadan yazdıkları görülmüştür. Ancak kontrol grubundaki öğrencilerin öğretmen yazımına ve çok tekrara ihtiyaç duyduğu gözlenmiştir.

11. Ana sınıfı eğitimi sırasında yazıya hazırlık çalışmaları alan gruptaki öğrencilerin tamamına yakını kelime ve cümle üretme sırasında daha önce öğrendikleri harfleri yazabilmekte, geriye dönüşleri, yazıya hazırlık çalışması almayan öğrencilere göre daha az olmaktadır.

12. Öğrencilerin harf yazım öğretim tekniğini kavradıkları görülmüştür. 3. gruptan sonra deney grubuna haftada 2-3 harf öğretmek mümkün iken kontrol grubunda bunun mümkün olmadığı görülmüştür. Kontrol grubuna, en fazla 2 harfin yazımı verilebilmektedir.

13. Öğretmenlerin yazılı değerlendirme çalışmaları için dikte çalışması yapmayı tercih ettikleri gözlenmiştir.

14. Deney grubundakilerin bir kısmı, kontrol grubundakilerin, satır çizgisine dikkat etme, satırlara aynı hizadan başlama, sayfa kenarlarında uygun boşluk bırakma konusunda zorlandıkları gözlenmiştir.

15. Okuma Yazma Öğreniyorum kitabında verilen yazı alanlarının az olması öğrencilerin okunaklı yazı yazmasını engellemektedir.

4.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçları bitişik eğik yazı öğretimi sürecinde öğrencilerin oturma biçimlerinin yazı güzelliği ve okunaklılığı açısından önemli olduğunu göstermiştir. Bu nedenle, bitişik yazı öğretimi öncesinde öğrencilere doğru oturma davranışı kazandırılması önerilebilir.

Öğrencilerin yazı öğretimi öncesinde doğru oturma becerisinin yanında kalem tutma, kağıt tutuş ve yazı yönü konularında da beceri kazanmaları önemli görülmektedir.

Araştırmada deney grubu öğrencilerinin bitişik yazı sürecinde harf bağlantı şekilleri konusunda kontrol grubu öğrencilerine oranla daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır. Yazının okunaklılığı ve güzelliği açısından harf bağlantı şekillerinin bilinmesi gerekmektedir. Bu nedenle, öğrenci çalışma kitaplarında ve ders kitaplarında harflerin bağlantı yönlerini pekiştirici etkinliklerin daha fazla sunulması gerektiği söylenebilir.

Yazıda okunaklılık, güzellik ve düzenin yanında hız da önemli bir beceri olarak görülmelidir. Öğrencilerin hızlı yazı yazmalarına yardımcı olacak bilişsel ve psiko-motor becerilerin geliştirilmesi için ders içi ve ders dışı akademik etkinliklerin artırılması önerilebilir.

Millî Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Dairesi'nin öğretmenlerin bitişik yazıya başlamadan önce yapılması gereken hazırlıklar ve bitişik yazı eğitimi sürecinin yönetimine ilişkin hizmetiçi eğitim düzenleyerek, gerekli materyalleri ve ders notlarını basım yoluyla ya da internet aracılığıyla yayımlaması önerilebilir.

Araştırmanın sonuçlarına dayanarak, Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul öncesi eğitimi zorunlu eğitim kapsamına alma çalışmaları kapsamında, ana sınıfında verilecek eğitimin iyi planlanması ve bu dönemde öğrencilerin formal biçimde ilköğretime ve bitişik yazı eğitimine hazırlanması gerektiği söylenebilir.

Benzer araştırmalar farklı öğrenci grupları ile farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda da yapılabilir. Bu araştırmalarda gözlem, görüşme ya da doküman analizi gibi nitel araştırma yöntemleri de kullanılabilir.

Okul öncesi eğitim programında, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olarak, yazma için gerekli olan temel özelliklere ilişkin kazanımlarla, bunların kazanılmasını sağlayacak etkinliklere yer verilmelidir.

Okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenler öğrencilere, kalemin ve kâğıdın/defterin nasıl tutulması, gözle defter arasında uygun uzaklık bırakılması

gerektiğini nedenlerini açıklayarak göstermelidirler. Onlara çizgisiz kâğıtlar üzerinde, kara kalem ve renkli kalemlerle serbest çizgiler çizdirmeli, resimler yaptırmalı; defter üzerinde düzenli çizgileri çizdirmeli; bu süreç boyunca her birini sürekli kontrol ederek yanlışlarını düzeltmelerini ve doğrularını pekiştirmelerini sağlamalıdır.

Öğrencilere, düzenli çizgi etkinlikleri yaptırılırken çizgilerin çiziliş yönleri de öğretilmelidir. Böylece, onların alfabedeki harfleri ve rakamları oluşturan çizgileri doğru ve düzgün çizme beceri ve alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olunmalıdır. Ana sınıfı eğitiminin sonlarına doğru, öğrencilerin zorlanmadan ve isteyerek defter üzerinde düzenli çizgi çalışmaları yapabilecekleri ortamlar oluşturulmalı; onların kalemi ve defteri doğru kullanmalarına; el-göz ve sinir kas uyumunu sağlamalarına; bir sonraki süreçte doğru ve düzgün yazmaya hazır duruma gelmelerine yardımcı olunmalıdır.

Türkçe 1-5 Öğretim programında önerilen harf gruplaması ile ilgili şikayetler bulunmaktadır. Bu açıdan program yeniden gözden geçirilerek alternatif harf gruplamaları ve verilmelidir. öğretmenlerin bazı sessiz harflerin, özellikle sert sessizlerin ve ünlü harflerin, harf grubunun başına alınması gerektiği yönünde bir görüşe sahip olduklarını göstermiştir. Bu nedenle, bu konuda yardımcı olabileceği düşünülen bir uygulama olarak harf sıralamasına uygun ders kitabı ya da yardımcı materyallerin basımının yapılması önerilebilir.

Öğretmenler, müfettişler, veliler ve diğer paydaşlar öğretimde aceleci davranılmaması konusunda görüş birliği içinde olmalı ve okuma yazma öğretimi yüzde yüz birinci sınıfın ilk döneminde bitirilmesi gereken bir etkinlik olarak düşünülmemelidir.

KAYNAKÇA

- AHİOĞLU, Ş. (2006). Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki Ailelerin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Sürecine Etkileme Biçiminin Değerlendirilmesi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- AKBABA, A. (1995). Okuma-Yazma Öğretiminde Yöntem. **Çağdaş Eğitim**, (209). 26-28.
- AKSAN, D. (1998). **Her Yönüyle Dil. Ana Çizgileriyle Dilbilim**. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları: 439.
- AKYILMAZ, L. ve Kocaoluk, Ş. (1995). **Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi**. İstanbul: Kocaoluk Yayınevi.
- AKYOL, H. (2000). Yazı Öğretimi. **Millî Eğitim Dergisi**. 146, 37-48.
- AKYOL, H. (2005). **Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- ALICIGÜZEL, İ. (2003). **Çağdaş Okulda Eğitim ve Öğretim**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- ALPAY, M. (2002). Çocuk Kitaplarının Dil Gelişimine Etkisi ve Okul Başarısına Katkısı. **Çoluk Çocuk**. Ekim, 20-22.
- ALPEREN, N. (2001). **Türkçe Okuma ve Yazma Eğitimi Rehberi**. Ankara: Alperen Yayınları.
- ALSTON, J. ve Taylor, J. (1987). **Handwriting: Theory, Research and Practice**. New York: Nichols Publishing.
- ALTINTAŞ, R., Öner, S. ve Cihangiroğlu, S. (1994). **İlkokuma Yazma Dersi Öğretmen Kılavuzu**. Ankara.

AMUDSON S. J. (2001). **Prewriting and Handwriting Skills. Case-Smith J. Occupational Therapy for Children** (4th.Ed.). St. Louis, Missouri: Mosby.

ARAL, N., Baran, G., Bulut, S. ve Çimen, S. (2001). **Çocuk Gelişimi 1**. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

ARTUT, K. ve Demir, H. (2004). **Güzel Yazı Teknikleri Öğretimi**. Ankara: Anı Yayıncılık.

ATEŞ, S., Yıldız, M. ve Yıldırım, K. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Tahtasına Yazdıkları Yazıların Okunaklılık Bakımından Öğrencilere Model Olmadaki Uygunluğu. **Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu**, 27 - 28 Mart 2008 Gazimağusa, KKTC.

AYBAR, A. ve Soğucaklı, T. (2003). **Birinci Sınıflarda İlkokuma Yazma Matematik Öğretimi Güç Öğrenen Çocukların Eğitimi**. Konya: Dizgi Ofset Matbaacılık.

BAŞ, Ö. (2006). Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Bitişik Eğik Yazıyla İlkokuma-Yazma Öğretiminde Alternatif Harf Sıralaması. **Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi**, 14-16 Nisan 2006. Ankara: Gazi Üniversitesi.

BAŞARAN, M. ve Karatay, H. (2005). Eğik El Yazısı Öğretimi. **Millî Eğitim Dergisi**. Sayı: 168.

BAŞTÜRK, M. (2004). **Dil Edinim Kuramları ve Türkçenin Ana Dili Olarak Edinimi**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

BAYMUR, F. (1959). **Türkçe Öğretimi**. İstanbul: Tan Matbaası.

BAYRAKTAR, Ö. (2006). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bitişik Eğik Yazıda Yaptıkları Hatalar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

BAYTEKİN, Ç. (1992). **Açık öğretim Önlisans Programının İlkokul Öğretmenlerince Değerlendirilmesi. Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon.** Ankara: MEB Yayınevi.

BENBOW M. (1995). **Principles and Practices of Teaching Handwriting.** Handerson A, Pehoski C. **Hand Function in the Child** (1st Ed.). United State of America: Mosby.

BİLİR, A. (2005). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Özellikleri ve İlkokuma Yazma Öğretimi. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.**

BİNBAŞIOĞLU, C. (2004). **İlkokuma ve Yazma Öğretimi.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

BLOTE A. W, Zielstra E. M. ve Zoetewey M. W. (1987). Writing Posture and Writing Movement Studies, 13.

BRONFENBRENNER, U. (1974). **Is Early Intervention Effective? A Report on Longitudinal Evaluation of Preschool Programs.** Washington DC: Department of Health, Education and Welfare, Office of Child Development, No: 55.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2003). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum** (Geliştirilmiş Üçüncü Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

BYRNE, D. (1998). **Teaching Writing Skills** (New Ed.). Longman.

CALP, M. (2005). **İlkokumaYazma Öğretimi.** Ankara: Eğitim Kitabevi.

CHARLES, C. M. (2000). **Öğretmenler İçin Piaget İlkeleri** (Çev. G. Ülgen). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

CİVELEK, S. (1994). Okumanın Önemi. **Çağdaş Eğitim**, (203), 44-45.

COLLARD, R. R., (1980). **Exploratory and Play Behaviors of Infants Reared in an Institution and in Lower and Middle-Class Homes.** Life Span Development. (Edited by: Martin Bloom). New York: Macmillian Punlishing Co.

CORNHILL, H. ve Case, S. J. (1996). Factors That Relate to Good and Poor Handwriting. **American Journal of Occupational Therapy.**

COŞKUN, N. (2003). İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

CRAWFORD, A. (1985). Parental Involvement and Reading Attainment. **Educational and Child Psychology**, 2(1), 17-25.

CUTTING, A. L. ve Dunn, J. (1999). Theory of Mind, Emotion Understanding, Language, and Family Background: Individual Differences and Interrelations. **Child Development**, 70(4), 853-865.

ÇALIŞKAN, M. (2000). Ailenin Bazı Sosyo-Ekonomik Faktörlerinin Öğrencinin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ÇELENK, S. (2005). **İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi.** Ankara: Anı Yayıncılık.

DARICA, N. (2004). **Ana Sınıfı Eğitimcileri İçin Etkinlik Dünyası.** İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

DEMİR, G. K. (2003). İlköğretim 1. ve 2. Kademe Öğrencilerinin Yazım Hataları ve Öğretmen Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

DEMİREL, Ö. (1999). **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi.** Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

DEMİREL, M. (2006). İlkokuma Yazma Öğretimindeki Değişiklikler Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

DEMİRİZ, S., Karadağ, A. ve Ulutaş, İ. (2003). **Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamı ve Donanımı**. Ankara: Anı Yayıncılık.

DEMİRTAŞ, A. (1992). **İlkokula Öğretmen Yetiştirme: Biçim ve Yaklaşımlar, Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon**. Ankara: MEB Yayınevi.

DENNIS J. L. ve Swinth Y. (2001). Pencil Grasp and Children's Handwriting Legibility During Different – Length Writing Tasks. **The American Journal of Occupational Therapy**, 55(2).

DİKMEN, S. (1998) **İlkokuma Yazma Öğretmen Rehberi**. Ankara: Öğretmen Kitapları Dizisi 1.

DODD, B. ve Carr, A. (2003). Young Children's Letter-Sound Knowledge. **Language, Speech and Hearing Services in Schools**, 34, 128-137.

ENGİN, G. (2005). İlkokuma Yazma Öğretimi Uygulamalarında Öğretmen Görüşleri ve Yaşanan Sorunlar. **Gazi Üniversitesi Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı 1. Cilt**. Ankara: Kök Yayıncılık.

EKİNCİ, O. (2001). Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Başarısı Üzerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKİZ, D. (2003). **Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş**. Ankara: Anı Yayıncılık.

ERDEN, M. (1998). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. İstanbul: Alkım Yayınları.

ERGİNER, E. (1996), İlkokuma Yazma Öğretimindeki Sınıf İçi Öğretmen Davranışları ve Sınıf Öğretmenliği Eğitimine Yansımaları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ERİŞEN, Y. ve Çeliköz, N. (2003). Öğretmen Adaylarının Genel Öğretmenlik Davranışları Açısından Kendilerine Yönelik Yeterlilik Algıları. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 4(1), 427-439.

ERTÜRK, A. (2001). İlkokuma Yazma Öğretimi Hazırlık Devresinin Okuma-Yazmadaki Yeri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ESKİNAZİ, L. (2003). 7-12 Yaş Çocuklarına Yönelik Dil Kullanım Yeteneklerini Belirleyen Ölçeğin Oluşturulması ve Geçerlik Güvenirlik Çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

FERAH, A. (1996). İlkokuma Yazma Öğretiminde Görsel Algılamının ve Zekânın Yeri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

FERAH, A. (2005). **Her Yönüyle Türkçe İlkokuma Yazma** (İkinci Baskı). İstanbul: MEB Yayınları.

FITZGERALD, E. L. (2004). **Cursive First: An Introduction to Cursive Penmanship**.

GANDER, M. J. ve Gardiner, H. W. (2001). **Çocuk ve Ergen Gelişimi** (Dördüncü Baskı). Yayına Hazırlayan: Bekir Onur. Ankara: İmge Kitabevi.

GİRGİN, Ü. (2002). **Okul Öncesi Eğitimde Okuma ve Yazma, Konuşma ve Yazma Eğitimi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

GÖÇER, A. (2000). İlköğretim Öğretmeni Adaylarına İlkokuma Yazma Çalışmaları ile İlgili Pratik Öneriler. **Millî Eğitim**, (148).

GÖĞÜŞ, B. (1978). **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi**. Ankara: Gül Yayınevi.

GRAHAM, S., B., V. ve Weintraub N. (1998). The Relationship Handwriting Style and Speed and Legibility. **The Journal of Educational Research**.

GÜLERYÜZ, H. (2000). **Programlanmış İlkokuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

GÜLERYÜZ, H. (2002). **Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

GÜN, A. (2006). Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algıları ve Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

GÜNÇE, G. (1973). **Çocukta Zihin Gelişimi-Piaget Kuramına Toplu Bakış**. Ankara: Baylan Matbaası.

GÜNEŞ, F. (2000). **Uygulamalı Okuma-Yazma Öğretimi**. Ankara: Ocak Yayınları.

GÜNEŞ, F. (2004). **Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi**. Ankara: Ocak Yayınları.

GÜNEŞ, F. (2007). **Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

GÜNEYLİ, A. (2006). Kitap İncelemesi. **İlköğretim Online**, 5(2), 50.

HAMACHECK, D. E. (1979). **Psychology in Teaching, Learning and Growth**. Boston: Allyn and Bacon.

HAMSTRA B. L. ve Blote A. W. (1993). A Longitudinal Study on Dysgraphic Handwriting in Primary School. **Journal of Learning Disabilities**, 26(10).

HOOVER-DEMPSEY K. V. ve Sandler H. M. (1997). Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education? **Review of Educational Research**, 67(1), 3-42.

HOOVER-DEMPSEY, K. V., Battiato, A.C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M. ve Jones, K. P. (2001). Parental Involvement in Homework. **Educational Psychologist**, 36(3), 195-209.

HOŞSOY, M. T. (2004). İlkokuma Yazma Hazırlık Programının ve Öğretmenlerin Düzenledikleri Sınıf içi Etkinliklerinin Çoklu Zekâ Kuramına Göre incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, SBE.

HOFMEISTER, A. (1992). **Handwriting Resource Book**. Utah: University Publication Utah.

JONGMANS M. J., Linthorst, B. E., Westenberg, Y. ve Smits-Engelsman, B. C. M. (2003). Use of task-oriented self-instruction method to support children in primary school with poor handwriting quality and speed. **Human Movement Science**.

KANDIR, A. (2001). Çocuk Gelişiminde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Yeri ve Önemi. **Millî Eğitim**, (151).

KAPTAN, S. (1995). **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.

KARA, H. (2006). **Yazma Motivasyonu**. İstanbul: Yasem Yayınları.

KARAALİOĞLU, S. K. (1987) **Yazmak ve Konuşmak Sanatı-Kompozisyon**. İstanbul: İnkılap Kitabevi.

KARASAR, N. (2000). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: 3A Eğitim ve Danışmanlık Ltd.

KARATAŞ, N. (2002). Bitişik Eğik El Yazısı. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bülteni. Antalya: Sayı:12. <http://www.akdeniz.edu.tr/egitim> (11.05.2007).

KAVCAR, C., Sever, S. ve Oğuzkan, F. (2004). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Ergin Yayınları.

KAZU, H. ve Ersözlü N. Z. (2006). Yeni Müfredatla Gelen Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Öğretmen Görüşleri. **Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi**, 14-16 Nisan 2006. Ankara: Gazi Üniversitesi.

KELLECCİ, N. ve Baş, Ö. (2006). **Okul Öncesinde Bitişik Eğik Yazıya Hazırlık**. Ankara: Maya-Gen Yayıncılık.

KEREM, E. A. ve Cömert, D. (2003). Okul Öncesi Eğitim Sorunlarına Genel Bir Bakış. **Eğitim Araştırmaları**, 4(13).

KESKİNKILIÇ, K. ve Sultan K. (2005). **Türkçenin Temel Becerileri ve Ses Temelli Cümle Yöntemi İle İlkokuma Yazma Öğretimi**. Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.

KESKİNKILIÇ, K. (2005). **İlkokuma Yazma Öğretimi** (Geliştirilmiş Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

KESKİNCİ, Ş. (2006). **2005 Türkçe 1-5 Programına Göre Uygulamalı Okuma-Yazma Öğretimi**. Ankara: Kök Yayıncılık.

KILIÇ, A. (2000). İlkokuma Yazma Öğretiminde Programlandırılmış Öğretime Göre Metin Yönteminin Etkililiği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

KILIÇ, M. (1996). İlkokuma Yazma Öğretiminde Temel Problemler. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

KILIÇCI, Y. (1989). **Okulda Ruh Sağlığı**. Ankara: Tipo Matbaacılık.

KIM, M. ve Kwon, H. Y. (2002). The Differences in Attitudes Toward Emergent Literacy of Children Among Teachers, Mothers and Fathers in Kindergartens and Daycare Centers in Korea. URL:<http://firstsearch.oclc.org/images/WSPL/wsppdf1/HTML/00995/479AK/9 S0.HTM> Erisim: 02.02.2008).

KINCAL, R. Y. (1993). Aile ve Eğitim. **Eğitim Dergisi**, 63-69.

KOÇ, A. A., Taylan, E. E. ve Bekman, S. (2002). **Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimi**. Ankara: AÇEV Yayınları.

KORKMAZ, İ. (2006). Yeni İlköğretim Birinci Sınıf Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi. **Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, (16), 419–428.

KÖKSAL, K. (1999). **Okuma Yazmanın Öğretimi** (Birinci Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

LAREAU, A. (1989). **Home Advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education**. New York: Falmer Press.

MARTENS, R. (1978). **Joy and Sadness in Children’s Sports**. Champaign, Illinois: Human Kinetics Publishers.

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2005). **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu**. Ankara: MEB Basımevi.

MORROW, L. M. (2001). **Literacy Development in the Early Years. Helping Children Read and Write** (Fourth Edition). Printed in the United States of America: Allyn & Bacon.

NAUS, J. (2000). Helping Hands. **Teaching Exceptional Children**, 32(4).

OGBU, J. C. (1988). **Culture, Development, and Education: Psychological Bases for Early Education** (Edited by A. D. Pellegrini). Chichester, New York: John Wiley and Sons.

OKTAY, A. (1982). Okul Öncesi Dönemde Öğrenme ve Okumaya Hazırlıklı Olmak. **Eğitim ve Bilim**, 39.

OKTAY, A. (1983). **Okul Olgunluğu**. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

OLGUN, Y. (1996). **Türk Dil Kompozisyonu**. İstanbul: Alfa Yayınları.

ORAL, E. (2005). **Çizgilerle El Yazısına Hazırlık**. Ankara: Gerhun Yayıncılık.

ORHAN, G. H. (2007). Bilgisayar Destekli Öğretimin İlkokuma Yazma Başarısına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ORTIZ, R. W. (2001). Pivotal Parents: Emergent Themes and Implications on Father Involvement in Children's Early Literacy Experiences. **Reading Improvement**, (3), 132-144.

ÖMEROĞLU, E. (1993). Okul Öncesinde Çocuklar ve Eğitimi. **Ankara 9. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırması Semineri**, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

ÖZ, F. (2001). **Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi**. Ankara: Anı Yayıncılık

ÖZBAY, M. (2000). **İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri (Alan Araştırması)**. Ankara: Bizim Büro Basımevi.

ÖZER, A. (1987). **Güzel Sanatlar Eğitimi**. Ankara: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

ÖZDEMİR, M. ve Sönmez, S. (1987). **Öğretmen El Kitabı**. Ankara. Pegem Yayıncılık.

ÖZGÜR, İ. (1973). **Bugünün Anaokulları**. İstanbul: Takoğlu Matbaacılık.

ÖZGÜVEN, İ. E. (1992). **Görüşme İlke ve Teknikleri**. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.

ÖZGÜVEN, İ. E. (1994). **Psikolojik Testler**. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.

ÖZKARA, Y. (2007). 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ÖZSOY, U. (2006). Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ÖZTÜRK, E. (2007). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ÖZTÜRK, H. (1995). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Giden ve Gitmeyen İlkokul Öğrencilerinin Alıcı ve İfade Edici Dil Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

PARUSH S, Levanon–Erez N. ve Weintraub, N. (1998). Ergonomic Factors Influencing Handwriting Performance. **Work**, **11**, 295–305.

PEHLİVAN, D. (2006). Ana Sınıfı Eğitim Alan ve Almayan Öğrencilerin İlkokuma Yazmaya Geçiş Sürecinin, Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

PHELPS J., Stempel L. ve Speck G. (1985). The Children's Handwriting Scale: A New Diagnostic Tool. **Journal of Educational Research**, **79**(1).

POWER, B. M. ve Hubbard, R. S. (1996). **Language Development A Reader for Teachers**. New Jersey: Prentice Hall.

REASON, R. (2000). **Helping Children With Reading and Spelling**. London: Routledge.

ROSENBLUM, S., Weiss, P. L. ve Parush, S. (2003). Product and Process Evaluation of Handwriting Difficulties. **Educational Psychology Review**, **15**(1).

RUBIN, N. ve Henderson, S. E. (1982). **Two Sides of the Same Coin: Variations in Teaching Methods and Failure Learn to Write** (Special Edition). Forward Trends.

- SAĞIR, M. (2002). **İlköğretim Okullarında Türkçe Dilbilgisi Öğretimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- SAVAŞ, B. (2006). **Okuma Eğitimi ve Çocuklarda Dil Gelişimi**. İstanbul: Alfa Yayınları.
- SENEMOĞLU, N. (2002). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim (Kuramdan Uygulamaya)**. Ankara: Gazi Kitabevi.
- SEIFERT, K. ve Robert H. (2000). **Child and Adolescent Development** (5th Ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
- SENIOR, A. ve Robinson, A. (1998). An Off-Line Cursive Handwriting Recognition System. **Ieee Transactions on Pattern Analysis and Machine Intelligence**, 20.
- SEVER, S. (2004). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- SCHNECK, C. M. (1991). Comparison of Pencil – Grip Patterns in First Graders with Good and Poor Writing Skills. **The American Journal of Occupational Therapy**, 45(8).
- STRAIN, B. L. (2003). Language and Diversity Training: Critical Emphases Needed in Education of Literacy Teachers. **Educational Researcher**, 32(5), 33-37.
- SUMMERS, J. ve Catarro, F. (2003). Assessment of Handwriting Speed and Factors Influencing Written Output of University Students in Examinations. **Australian Occupational Therapy Journal**.
- ŞAHİN, E. (2005). **Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adayları ve Öğretmenleri İçin Uygulama Kılavuzu**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- ŞAHİN, A. ve Akyol, H. (2006). İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Uygulamalı Olarak Karşılaştırılması. **Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi**, 14-16 Nisan 2006. Ankara: Gazi Üniversitesi.

ŞATIR, S. (1996). Özel Tefvîk Fikret Lisesi Öğrencilerinin Akademik Başarılarıyla İlgili Anne- Baba Davranışları ve Akademik Başarıyı Arttırmaya Yönelik Anne- Baba Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ŞENDİL, G. ve Balkan, K. İ. (2005). **Anne Baba Olmak**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

ŞENOL, M. (1999). Okuma Yazma Öğretiminin Tasviri Bibliyografyası. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ŞİMŞEK, R. (1981). **Türkçe Anlatım**. Trabzon: İtia Yayıncılık.

ŞİMŞEK, H. ve Tanaydın, D. (2008). Öğretmen ve Veli Katılımı: Öğretmen-Veli-Psikolojik Danışma Üçgeni. **İlköğretim Online**, URL:<http://ilkogretim-online.org.tr/vol1say1>. Erişim Tarihi: 24.01.2008.

TAN, N. (2004). **Çözümleme Metoduyla Cümle Öğretimi**. İstanbul: MEB Yayınları.

TALBERT, C. ve Johnson, S. (1991). Cursive Handwriting: Measurement of Function Rather Than Topography. **Journal of Educational Research**.

TAŞKAFA, G. ve Işıl, K. (1989). **İlkokuma yazma Öğretimi: Metod ve Teknikler**. Konya.

TAYLAN, F. (2001). İlköğretim Yazı Öğretimi Programının 1. Kademe Uygulamasının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

TDK (Türk Dil Kurumu). (2005). **Türkçe Sözlük**. Ankara: TDK Yayınları.

TDK (Türk Dil Kurumu). (2005). **Yazım Kılavuzu**. Ankara: TDK Yayınları.

TEKİŞİK, H. H. (1994). **Türkçe Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu**. Ankara: Tekişik A.Ş. Web. Ofset Tesisleri.

TEKİN, H. (1980). **Okuduğunu Anlama Gücü ile Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünde Okullarımızda Türkçe Öğretimi**. Ankara: Mars Matbaası.

TEMİZ, G. (2002). Okul Öncesi Eğitimin Çocuğun Dil Gelişimine Olan Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalı.

THARP, R. G. (1982). The Effective Instruction of Comprehension: Results and Descriptions of the Kamakemeha Early Education Programme. **Reading Research Quarterly**, 17, 503-527.

THOMSON, M. ve Watkins, B. (1990). **Dyslexia: A Teaching Book**. Whurr Publisher.

TORTOP, R. (2003). **Uygulamalı Örnekleriyle İlkokuma Yazma Kılavuzu**. İzmir: Top Yayıncılık.

TRAP, J. ve Cooper, J. (1983). Space Size and Accuracy of Second and Third Grade Students' Cursive Handwriting. **Journal Of Educational Research**, 76.

TSENG, M. H. ve Cermak, S. A. (1993). The Influence of Ergonomic Factors and Perceptual – Motor abilities on Handwriting Perfprmance. **The American Journal of Occupational Therapy**, 47(10).

TSENG, M. H. ve Chow, S. M. K. (2000). Perceptual-Motor Function of School Age Children with Slow Handwriting Speed. **American Journal of Occupational Therapy**.

TURAN, M. (2007). İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Programında Uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulamadaki Etkililiği, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, SBE.

UNUTKAN, Ö. P. (2005). **Toprak ile Yumak Çizgiler Dünyasında**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

USLAY, Y. (1975). **Yazı Sanatı**. İzmir: Marifet Ofset.

USLU, S. (1998). İlkokul 1-2. Sınıflarda Yazı Öğretim Etkinliğinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

UYANIK, M., Bumin, G., Düğer, T. ve Kayıhan, H. (2001). **İlkokul Öğrencilerinin Yazı Yazma Performanslarına Etki Eden Faktörleri Araştırılması**. T. Klin: JPM & R, 1.

UYSAL, S. (2008). İlköğretim Yazı Dersi Programının Tarihsel Değişim Süreci İçerisinde Bitişik Yazı Eğitimi. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 16(1), 303-314.

UZUNER, Y. (1999). Niteliksel Araştırmaların Özellikleri. **IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 3** (s. 428-439). Eskişehir: A. Ü. Yayınları.

ÜNALAN, Ş. (2001). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

ÜNÜVAR, P. (2002) Burdur İli İlköğretim Okullarında İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ÜNÜVAR, P. ve Çelik, K. (2001). **İlkokuma Yazma Öğretimi-Modül 5**. Ankara.

WANG, Y. (2000). Children Attitudes Toward Reading and Their Literacy Development. **Journal of Instructional Psychology**.

YALÇIN, A. (2002). **Türkçe Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Akçağ Yayınları.

YANGIN, B. (2002). **Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi**. Ankara: Dersal Yayıncılık.

YANGIN, B. (2007). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Altı Yaş Çocuklarının Yazmayı Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Durumları. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 32.

YAŞAR, Ş. (1993). **Yabancı Dilde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Küçük Gruplarla Öğretim Yönteminin Etkililiği**. Eskişehir: A. Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.

YAZIR, M. B. (1981). **Kalem Güzeli** (Hazırlayan: U. Derman). Ankara: Ayyıldız Matbaası.

YAVUZ, K. E. (2002). **7-12 Yaş Dönemi Çocuklarda Duygusal Zekâ Gelişimi**. Ankara: Bizim Büro Basımevi.

YAVUZER, H. (2000). **Çocuk Psikolojisi** (Onbeşinci Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

YELEĞEN, M. (1997). **İlkokuma Yazma Öğretimi**. İzmir: İz Yayın-Dağıtım.

YILDIRIM, A. ve Şimşek, H. (2003). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YILMAZ, M. (2004). İlkokuma-Yazma Öğretimi. www.testkulubu.com/Rehberlik/Cocuk_Gelisim/122_Ilkokuma_Yazma_Ogretimi.htm. Erişim Tarihi: 07.02.2008.

YÜCEL, E. P. (2000). **Okuma Yazmaya İlk Adım**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

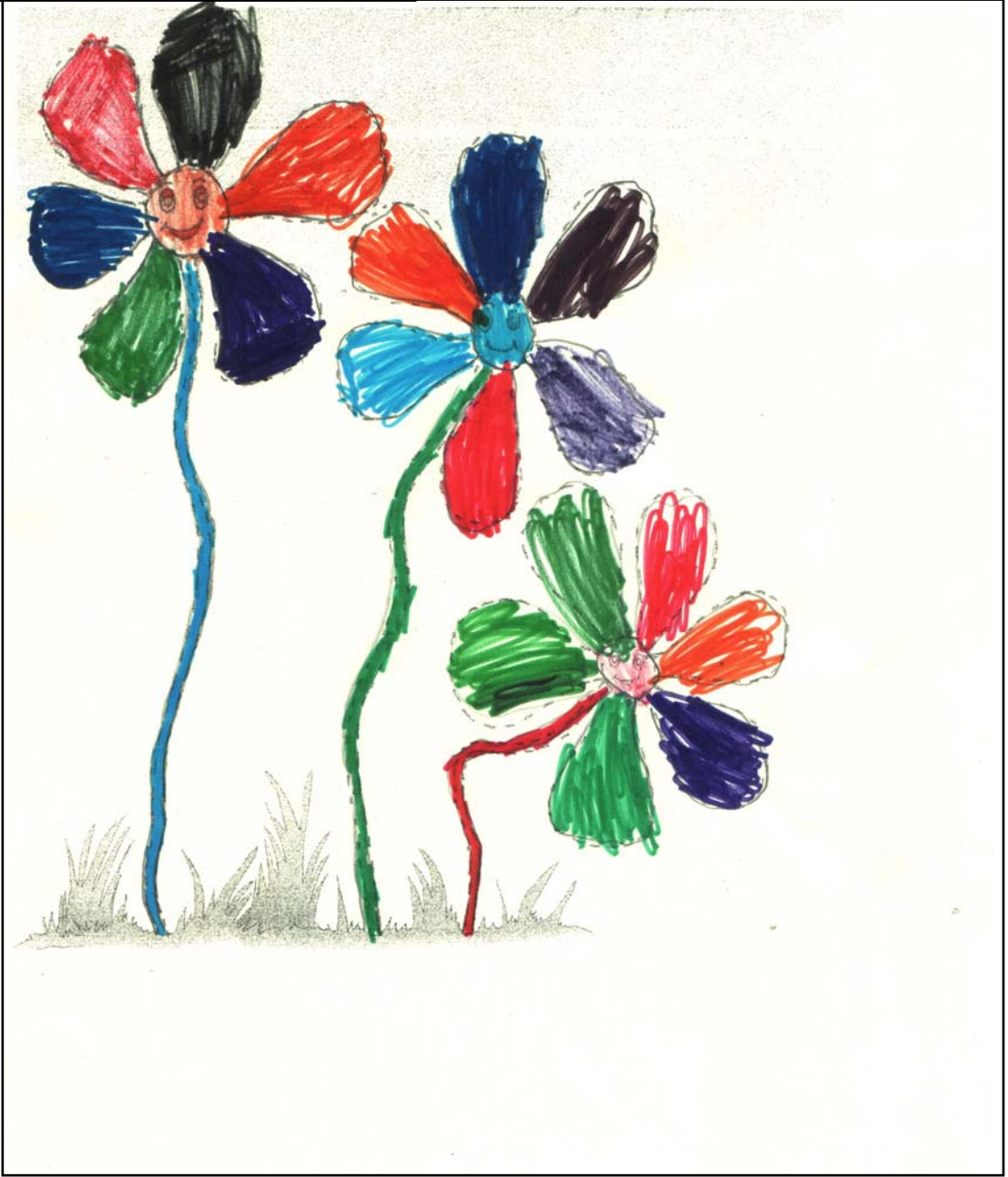
ZIVIANI, J. ve Elkins, J. (1986). Effect of Pencil Grip on Handwriting Speed and Legibility. **Educational Review**, 38(3), 247-257.

AĞ BAĞ KAYNAKLARI

<http://en.wikipedia.org/wiki/Cursive> (20 Aralık 2009 tarihinde indirildi.)

<http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say2/v5s2k3-ahmet%20guneyli.pdf>

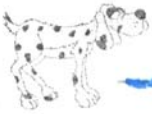
www.handwritinghelpforkids.com/teachertips.html/teachertips.html (19 Mayıs 2008 tarihinde indirildi).

EKLER**Ek-1: Serbest Çizgi Çalışması-Boyama Çalışması****Ayçiçeğini Boyuyorum**

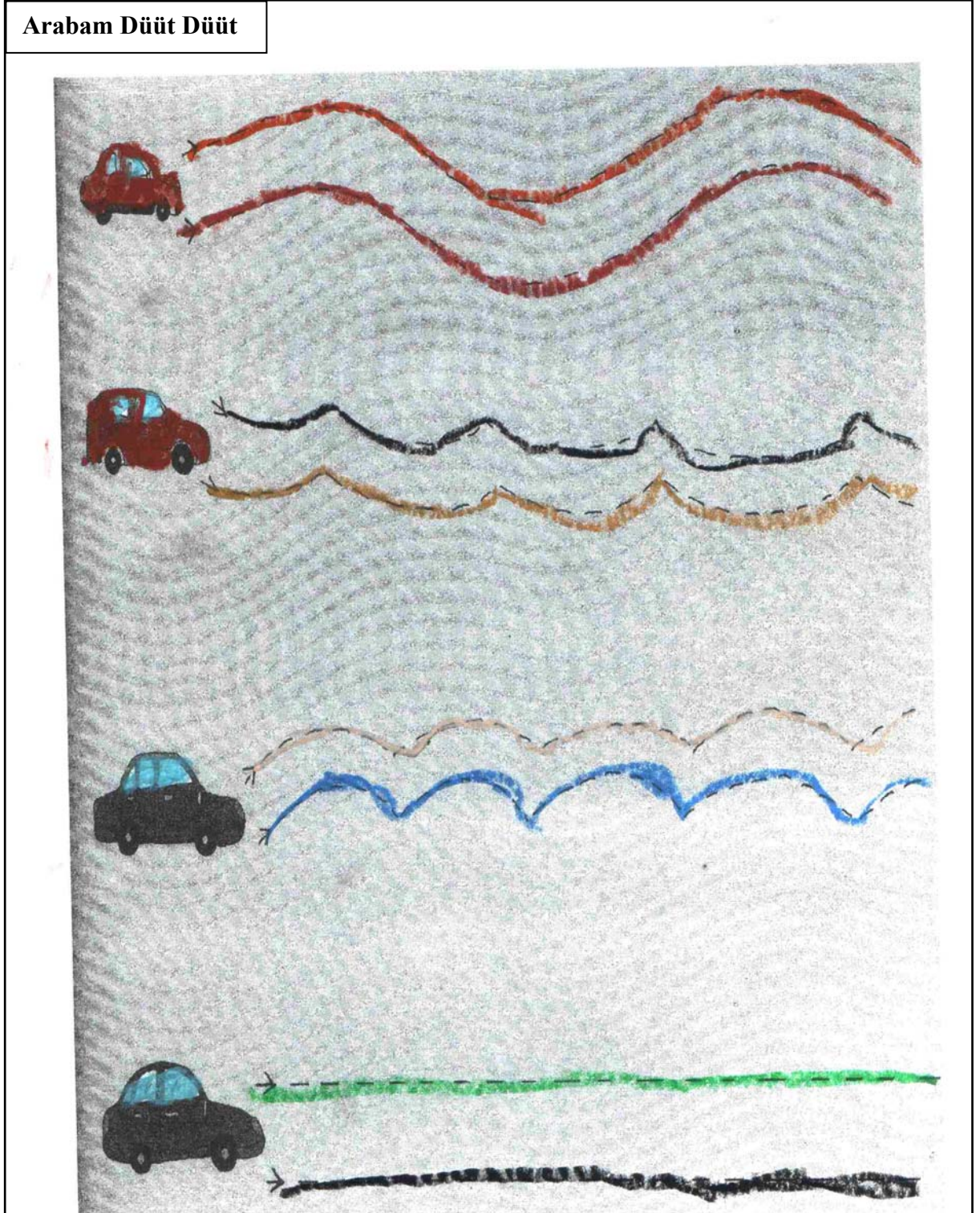
Ek-2: Serbest Çizgi Çalışması-Boyama Çalışması



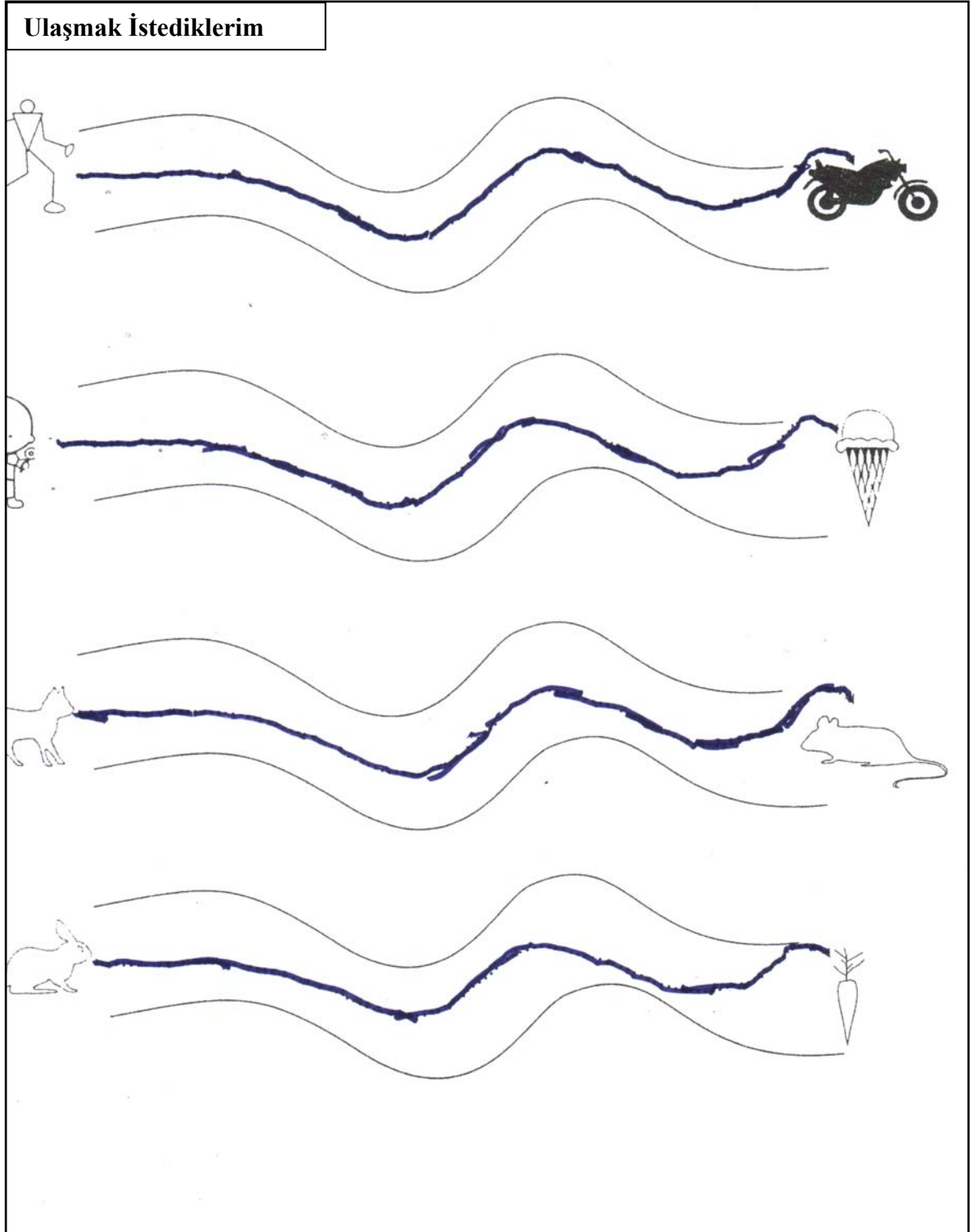
Ek- 3: Düzenli Çizgi Çizebilmeleri ve Yazı Yönünü Geliştirebilmeleri Amacıyla Uygulanmış Çalışma Kağıdı

Hayvanları Evlerine Ulaştıralım	
	
	
	
	

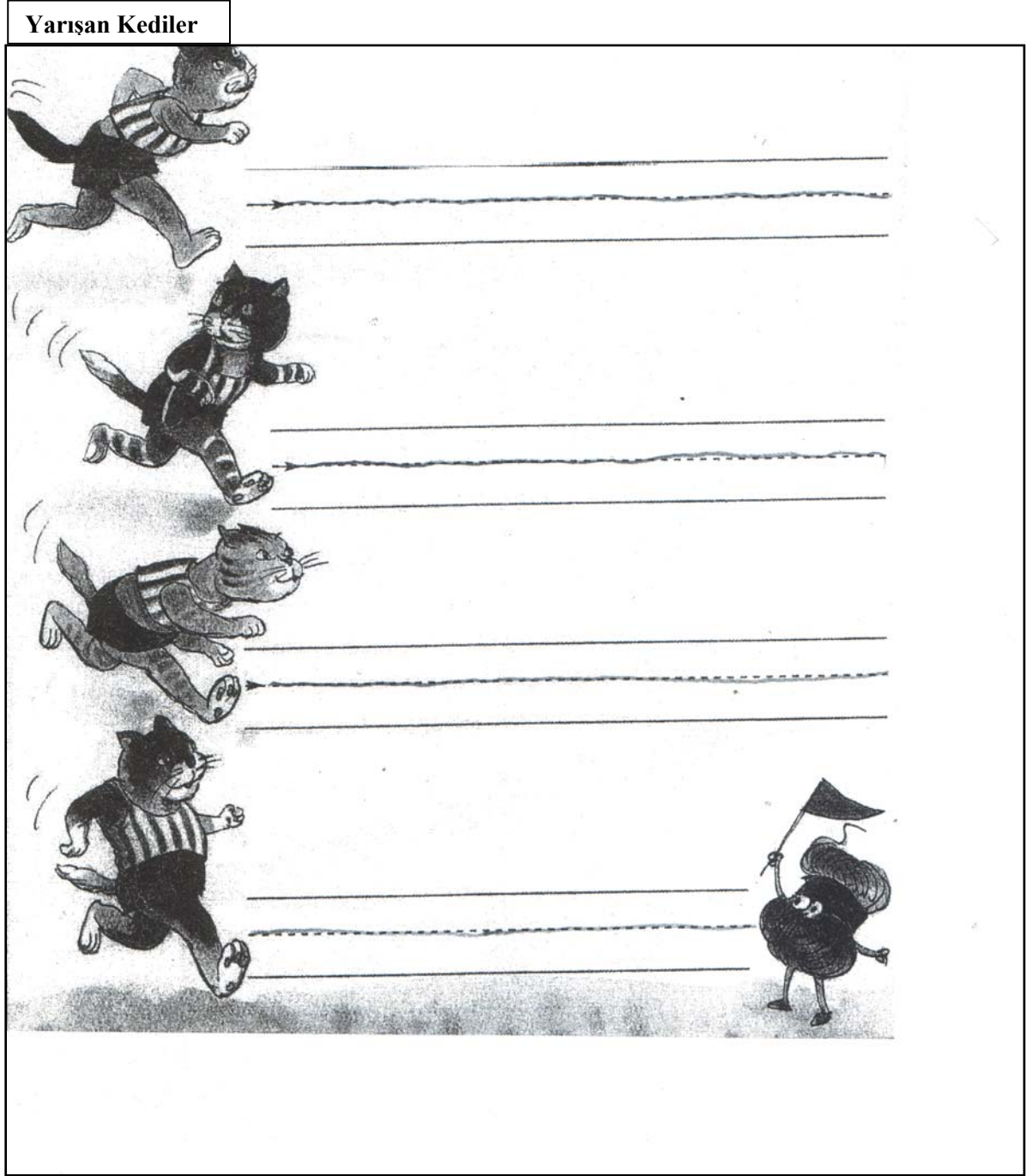
Ek- 4: Düzenli Çizgi Çizebilmeleri ve Yazı Yönünü Geliştirebilmeleri Amacıyla Uygulanmış Çalışma Kağıdı



Ek-5: Düzenli Çizgi Çizebilmeleri ve Yazı Yönünü Geliştirebilmeleri Amacıyla Uygulanmış Çalışma Kağıdı

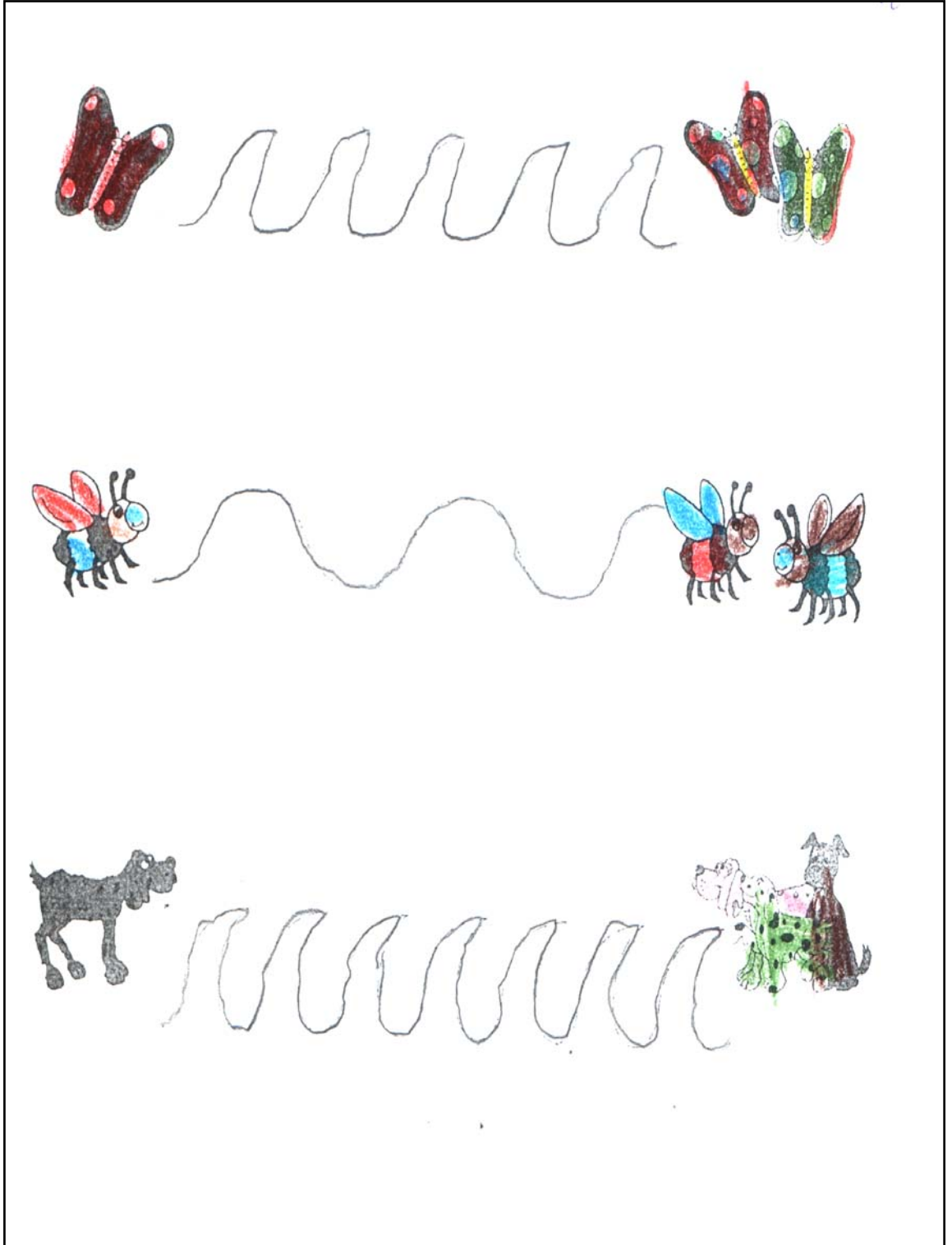


Ek-6: Düzenli Çizgi Çizebilmeleri ve Yazı Yönünü Geliştirebilmeleri Amacıyla Uygulanmış Çalışma Kağıdı

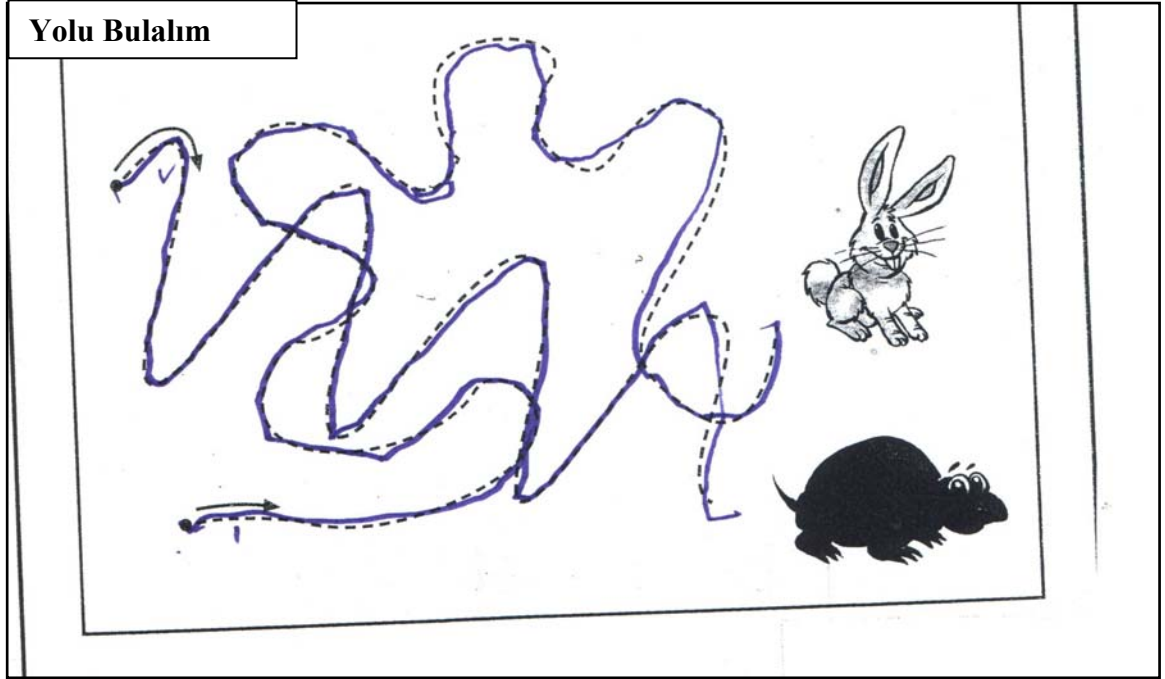


Toprak ile Yumak Çizgiler Dünyası adlı kitaptan (Morpa Kültür Yayınları) alınmıştır.

Ek-7: Düzenli Çizgi Çizebilmeleri ve Yazı Yönünü Geliştirebilmeleri Amacıyla Uygulanmış Çalışma Kağıdı

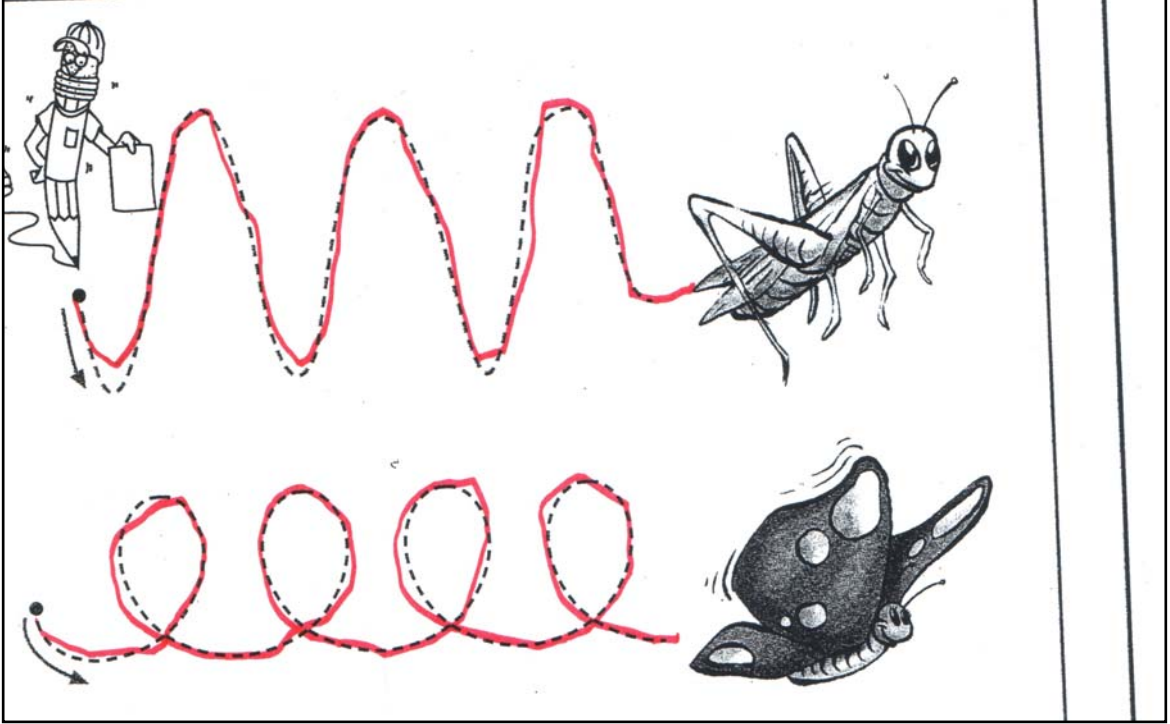


**Ek-8: Düzenli Çizgi Çizebilmeleri ve Yazı Yönünü Geliştirebilmeleri Amacıyla
Uygulanmış Çalışma Kağıdı**

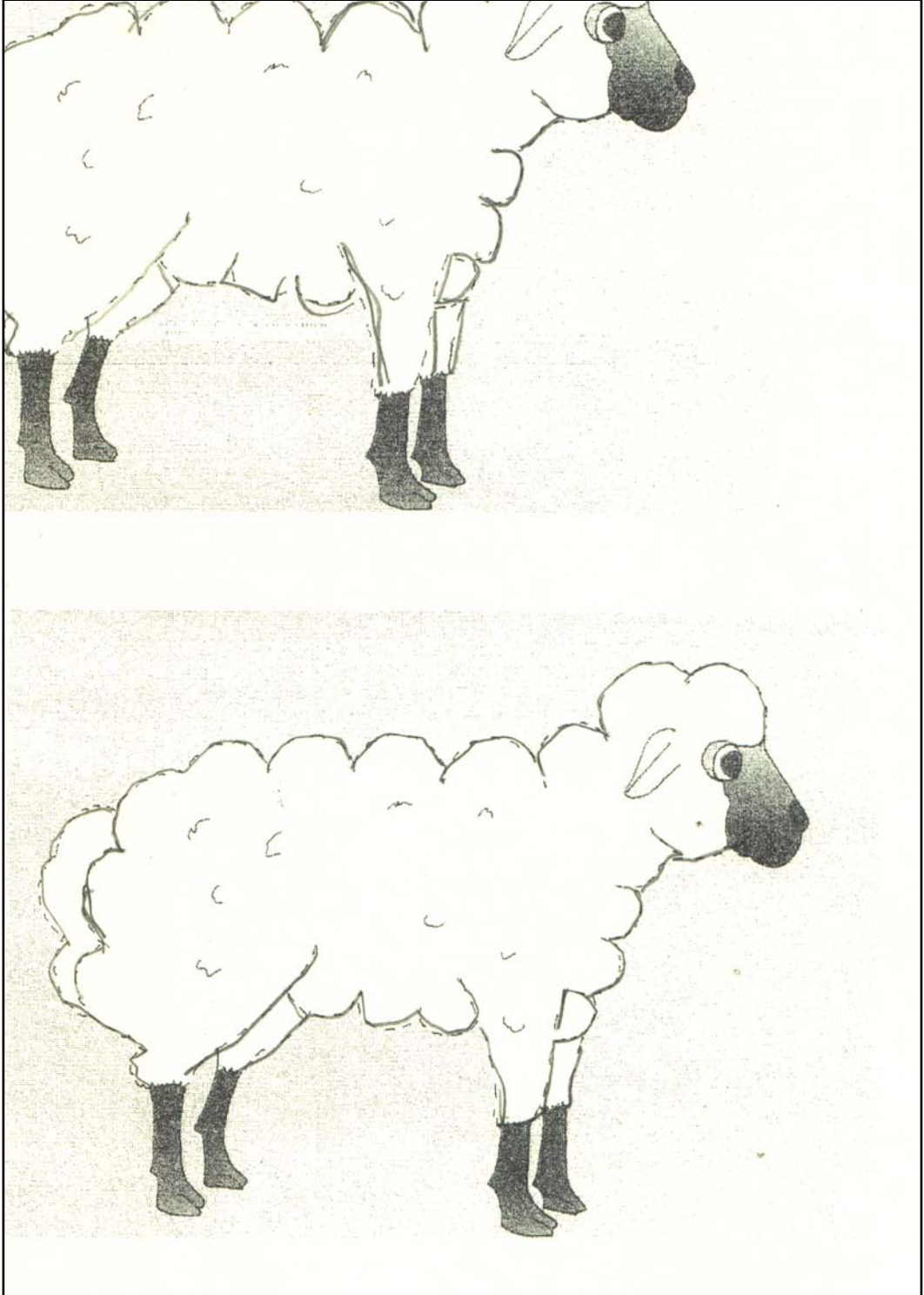


**Ek-9: Düzenli Çizgi Çizebilmeleri ve Yazı Yönünü Geliştirebilmeleri Amacıyla
Uygulanmış Çalışma Kağıdı**

Sıçrayalım, Uçalım



Ek-10: Düzenli Çizgi Çizebilmeleri ve Yazı Yönünü Geliştirebilmeleri Amacıyla Uygulanmış Çalışma Kağıdı

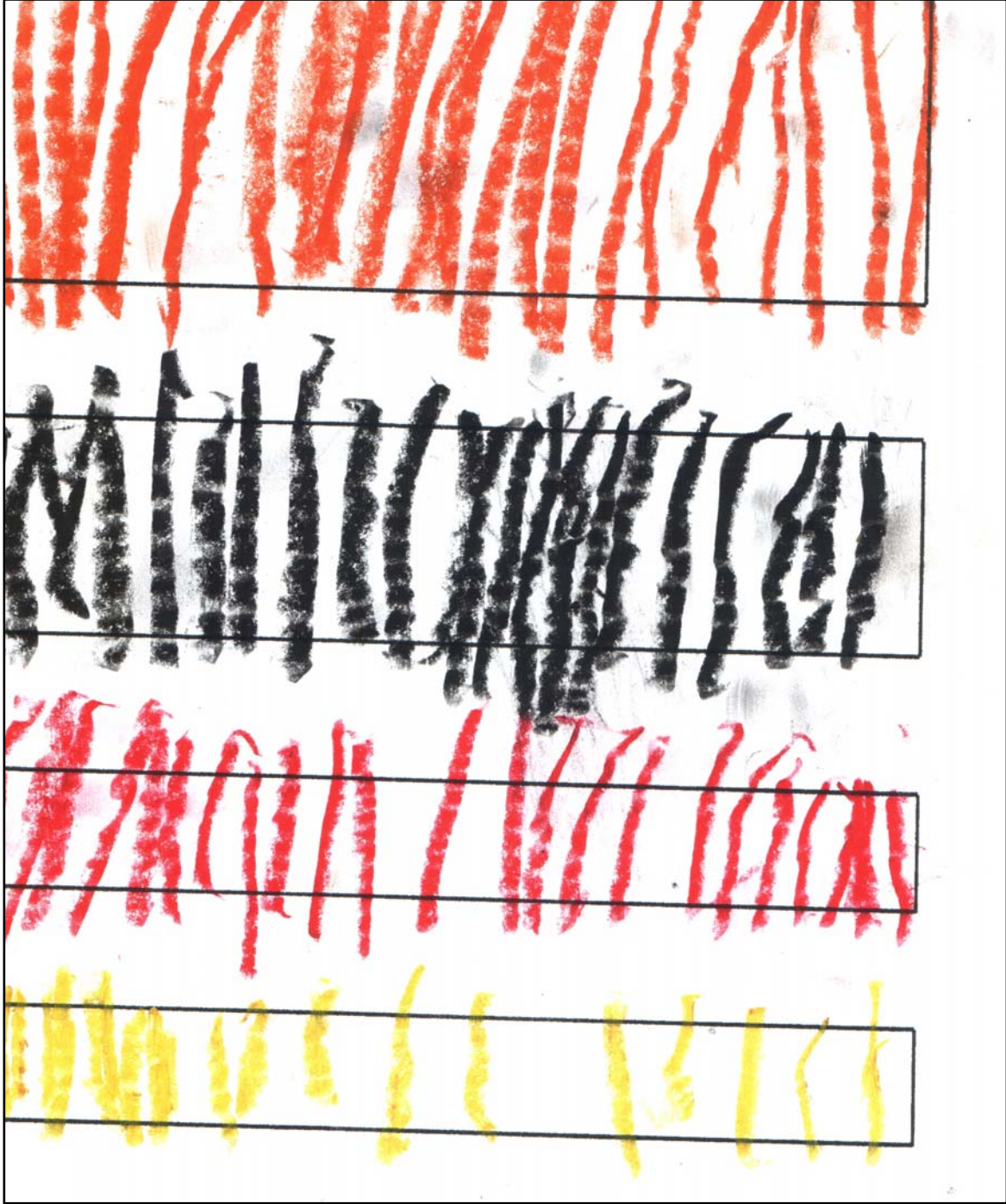


Ek-11: Düzenli Çizgi Çizebilmeleri ve Yazı Yönünü Geliştirebilmeleri Amacıyla Uygulanmış Çalışma Kağıdı



Ek-12: Düzenli Çizgi ve Eğik ve Yatak Çizgi Çizebilmeleri Amacıyla Uygulanmış Çalışma Kağıdı

Taşırmayalım



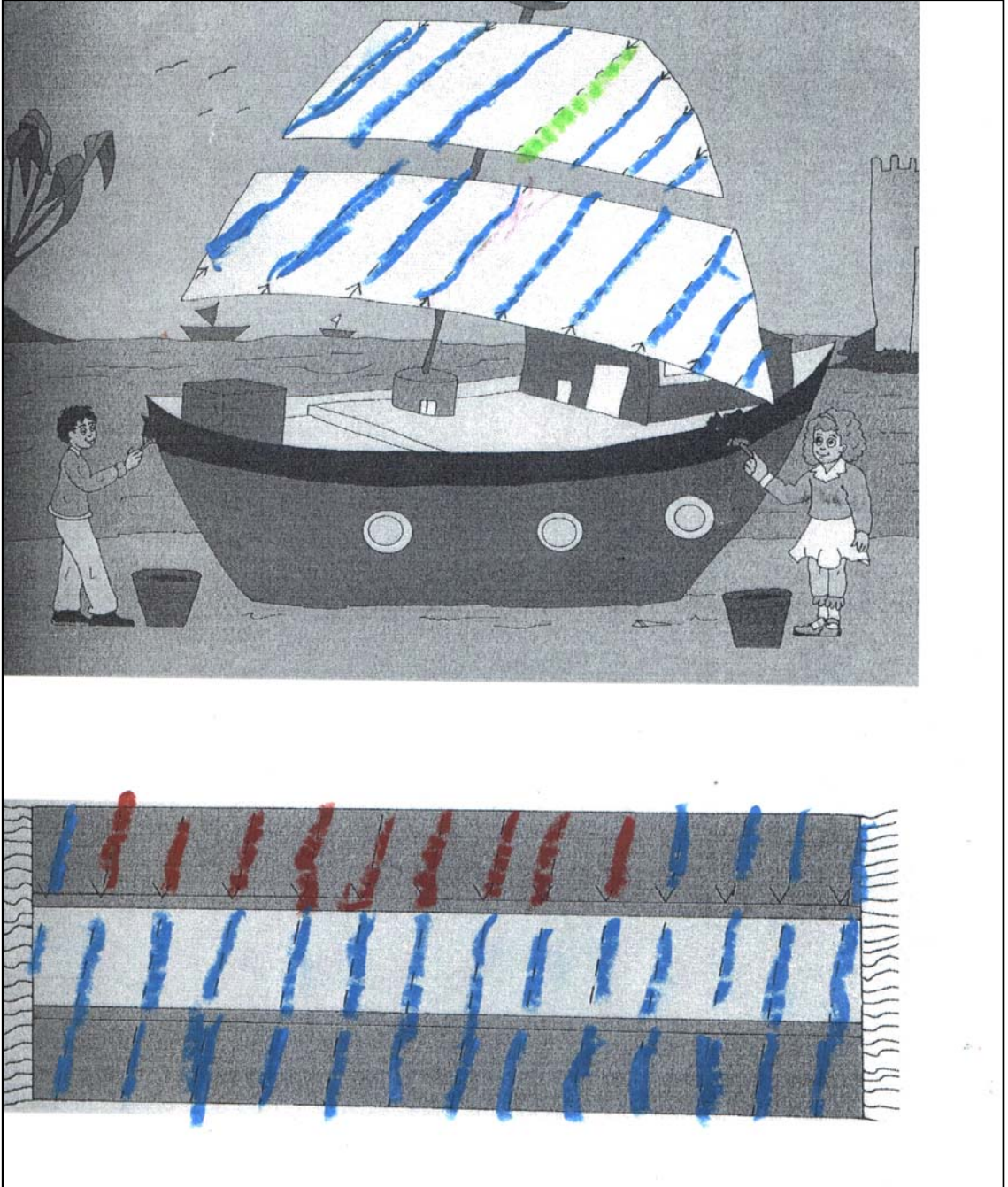
Ek-13: Düzengi Çizgi ve Eğik ve Yatak Çizgi Çizebilmeleri Amacıyla Uygulanmış Çalışma Kağıdı

Şemsiyem Bozuldu



Ek-14: Düzenli Çizgi ve Eğik ve Yatak Çizgi Çizebilmeleri Amacıyla Uygulanmış Çalışma Kağıdı

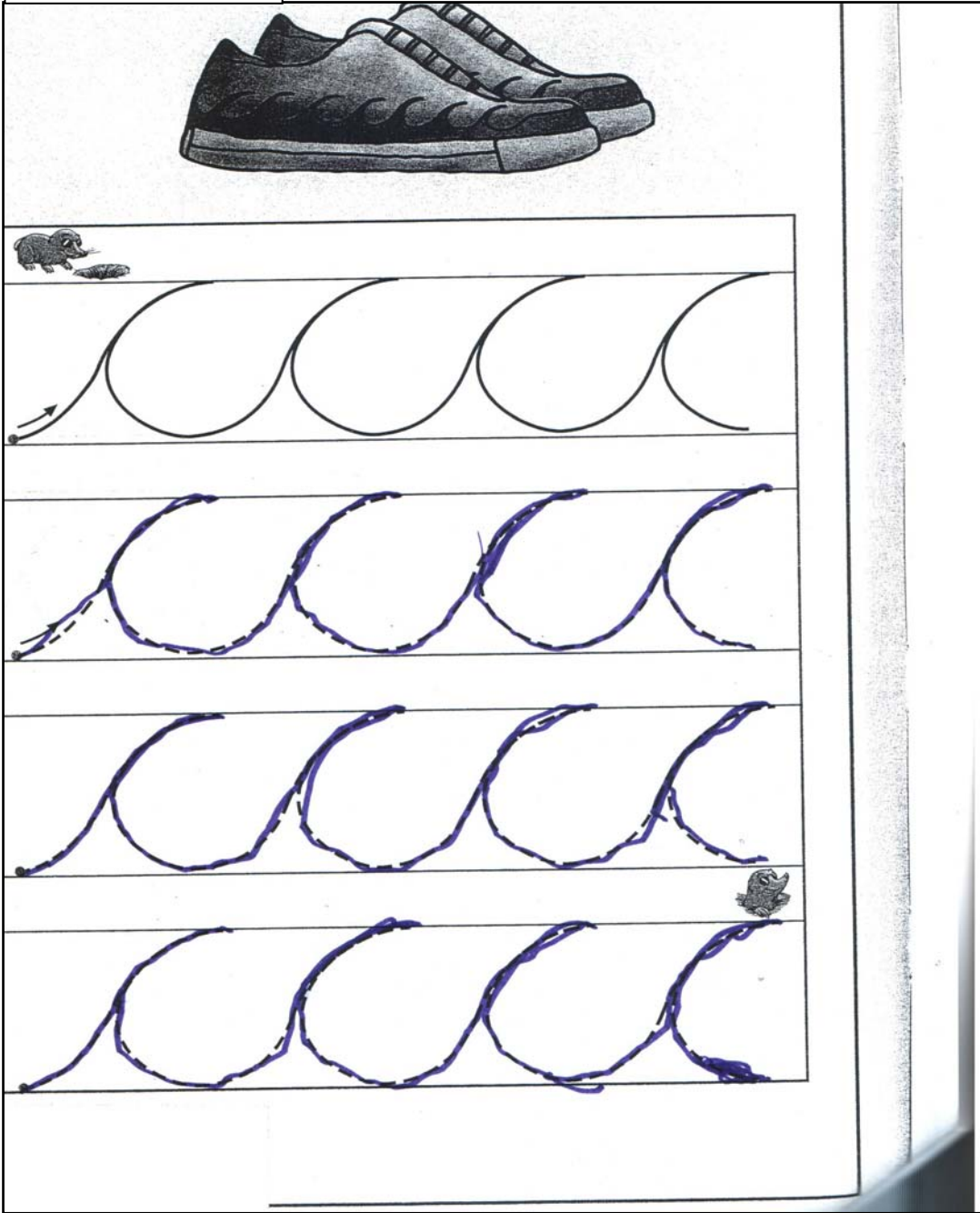
Çizgi Desenlerim



ORAL, E. (2005). Çizgilerle El Yazısına Hazırlık. Ankara: Gerhun Yayıncılık.

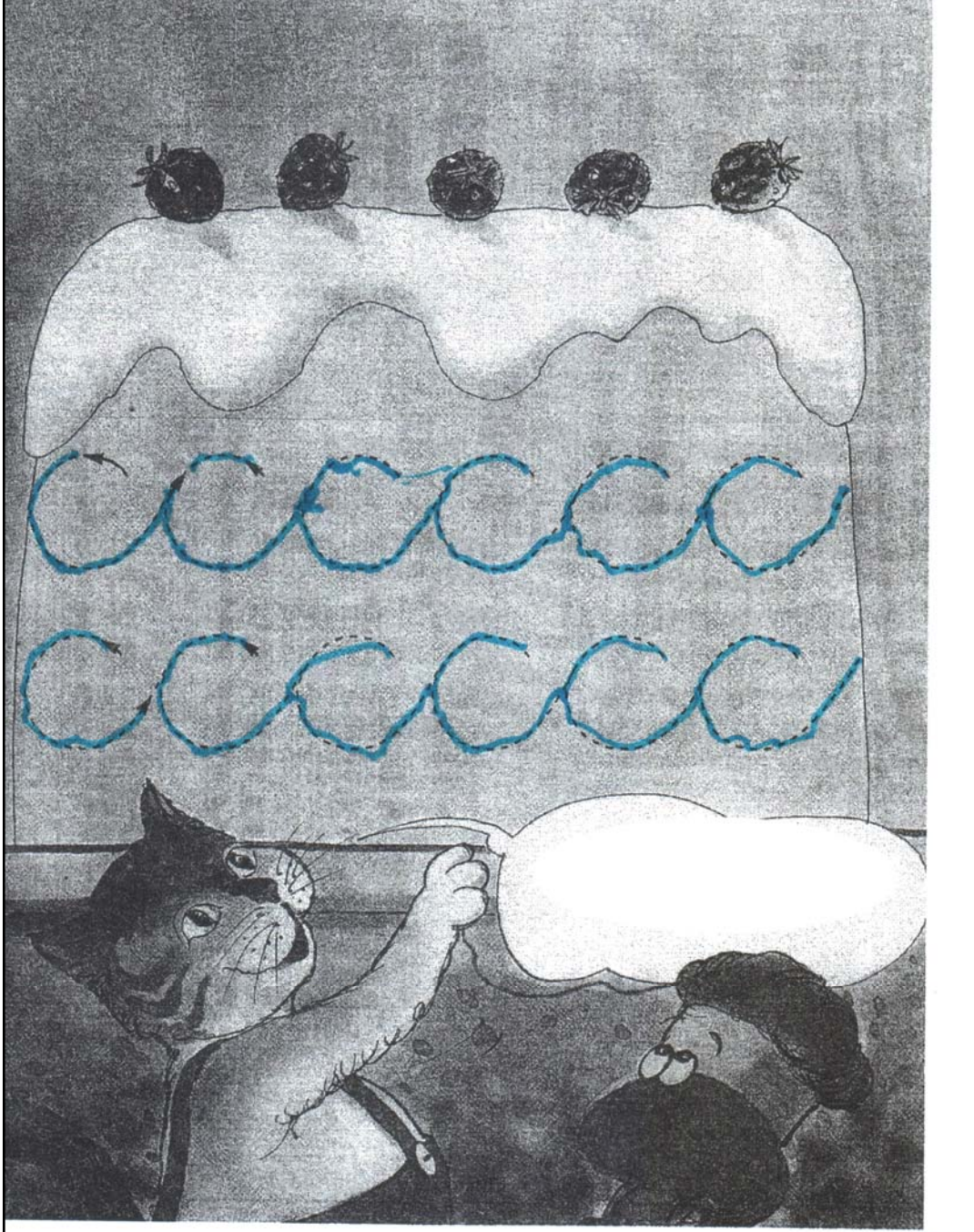
Ek-15: Düzenli Çizgi Çalışmaları – Harflerin Yazılış Yönlerini ve Bağlantılarını Destekleyici Çalışma Kağıdı

Ayakkabı Desenim

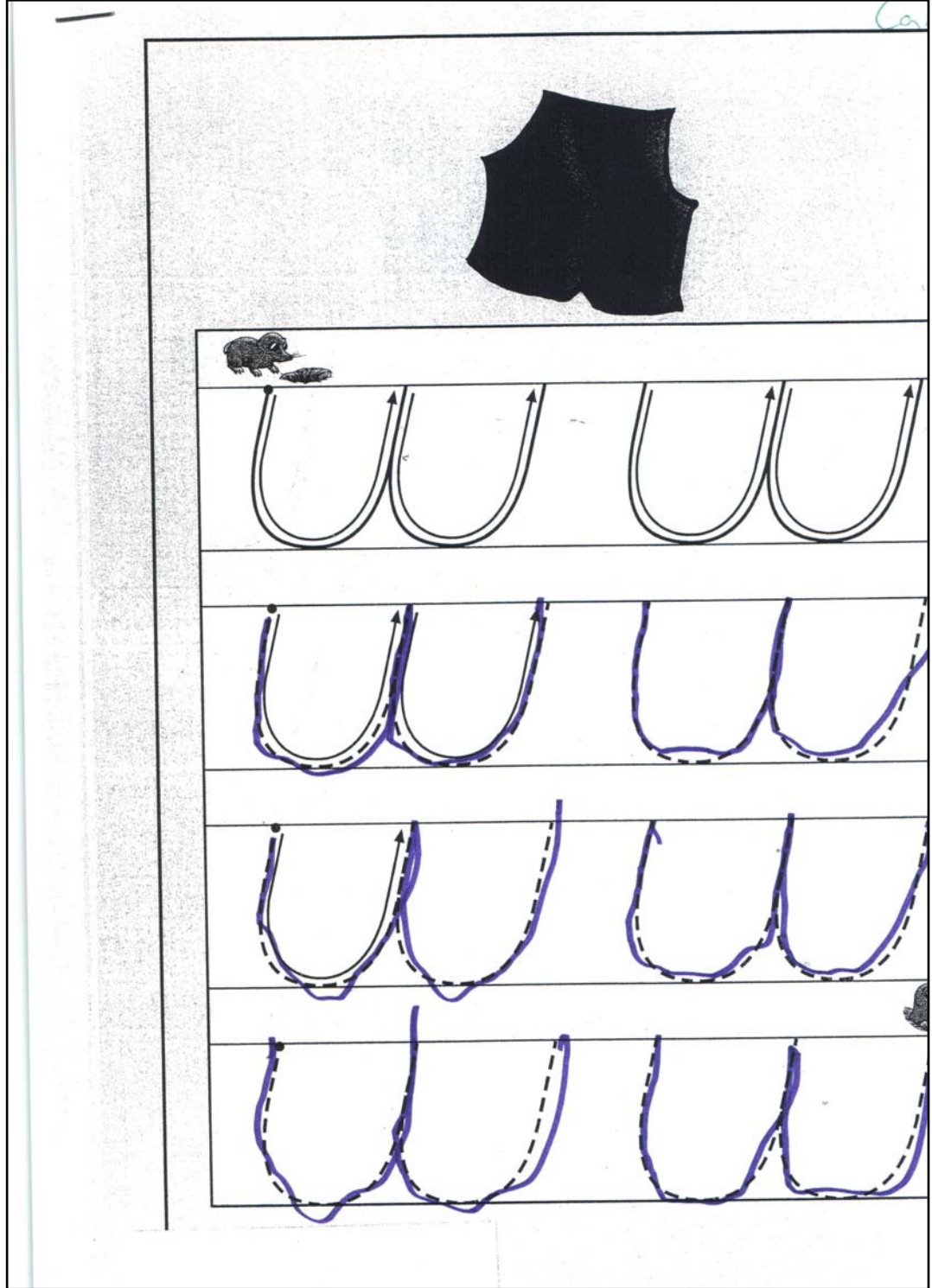


Ek-16: Düzenli Çizgi Çalışmaları – Harflerin Yazılış Yönlerini ve Bağlantılarını Destekleyici Çalışma Kağıdı

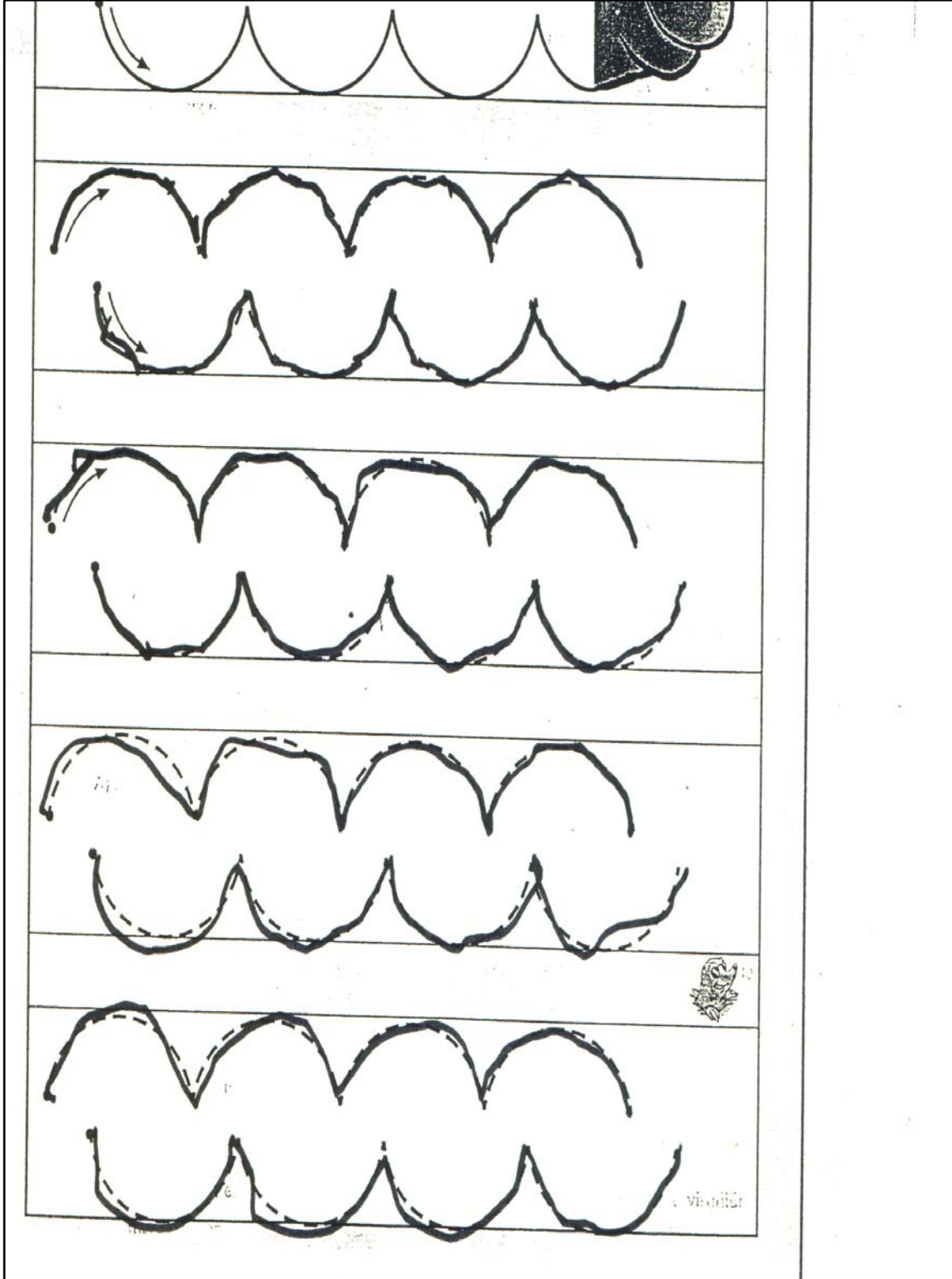
Doğum Günü Pastam



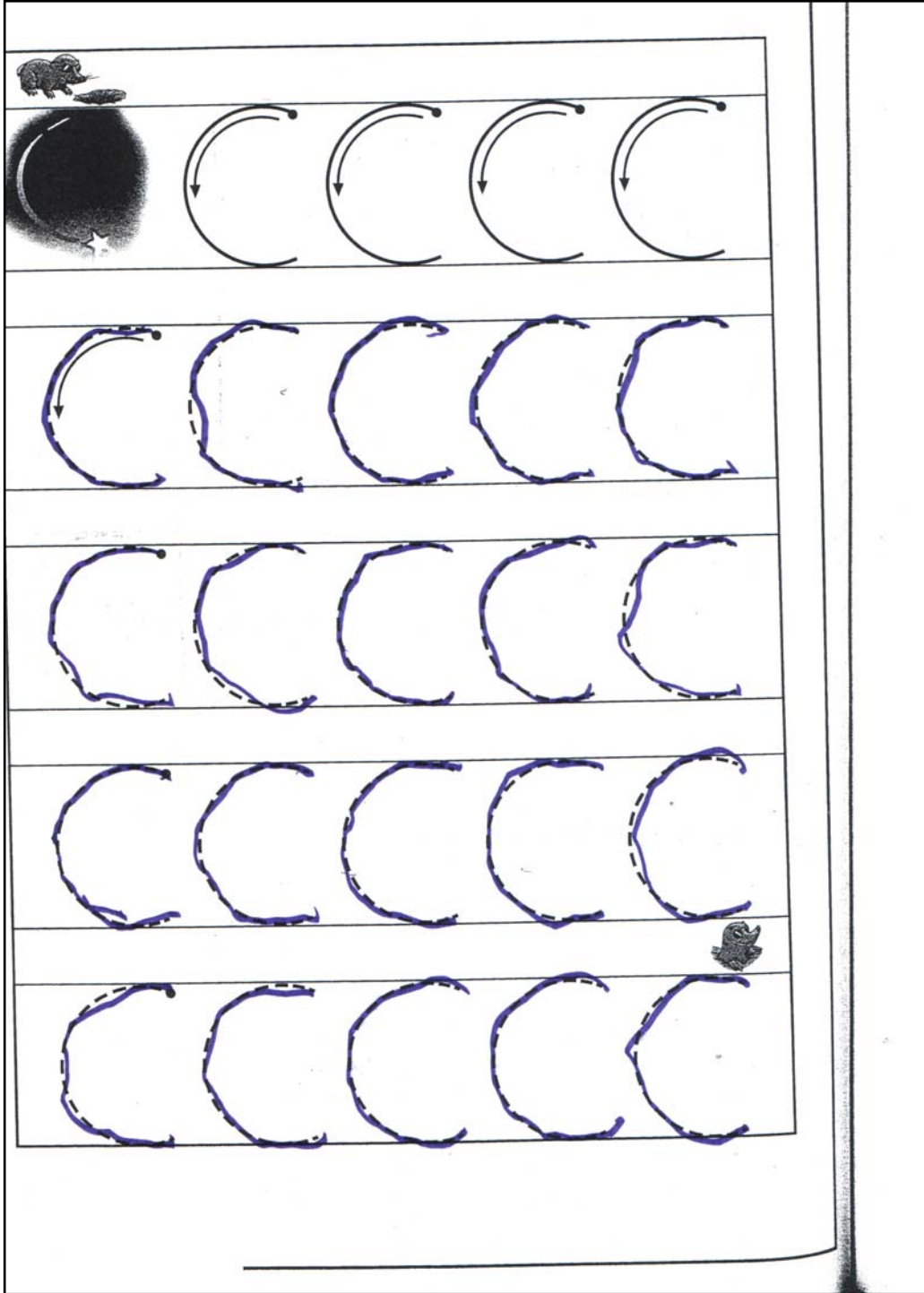
Ek-17: Düzenli Çizgi Çalışmaları – Harflerin Yazılış Yönlerini ve Bağlantılarını Destekleyici Çalışma Kağıdı



Ek-18: Düzenli Çizgi Çalışmaları – Harflerin Yazılış Yönlerini ve Bağlantılarını Destekleyici Çalışma Kağıdı

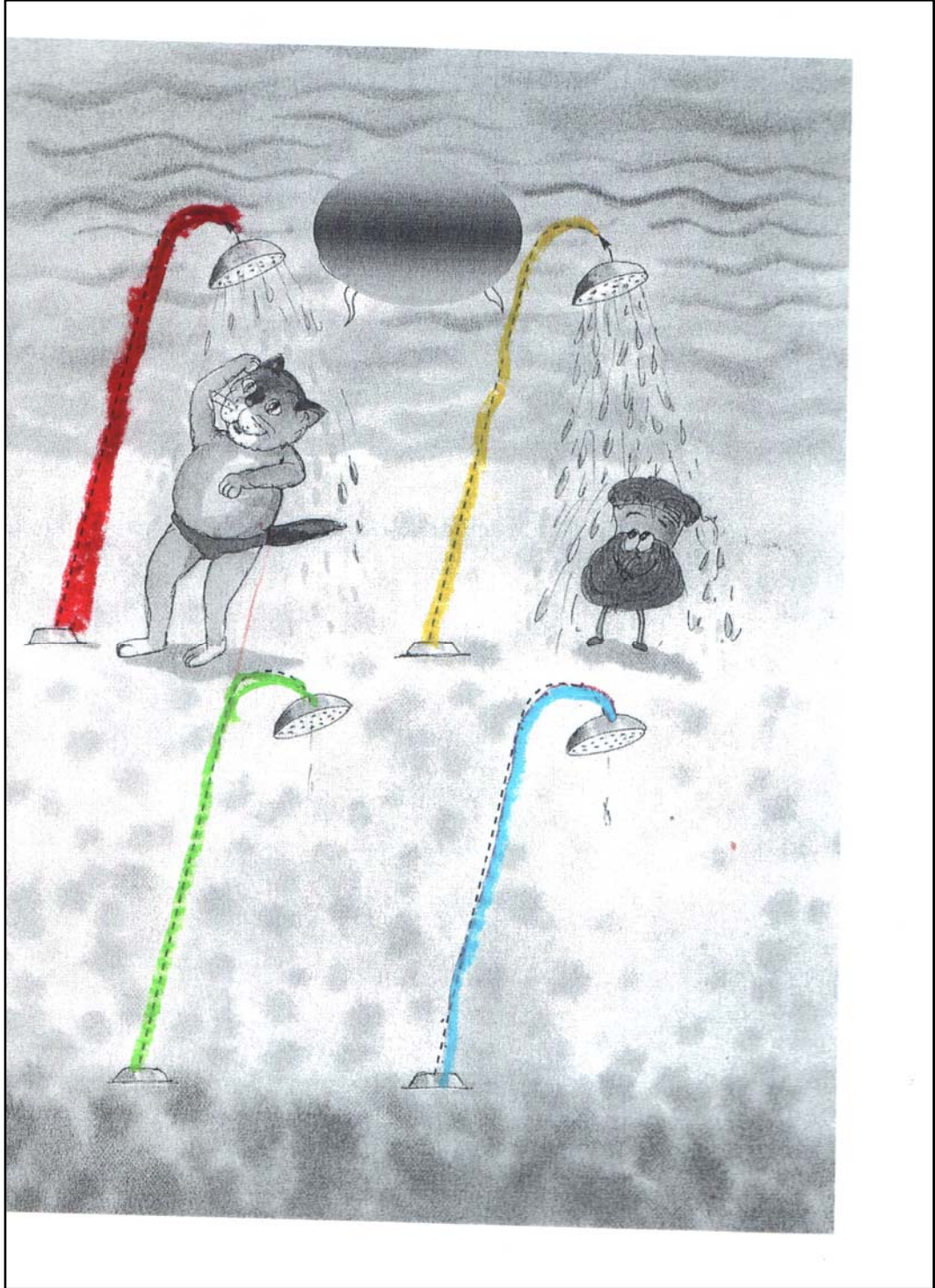


Ek-19: Düzenli Çizgi Çalışmaları – Harflerin Yazılış Yönlerini ve Bağlantılarını Destekleyici Çalışma Kağıdı



KELLECCİ, N. ve Baş, Ö. (2006). Okul Öncesinde Bitişik Eğik Yazıya Hazırlık. Ankara: Maya-Gen Yayıncılık.

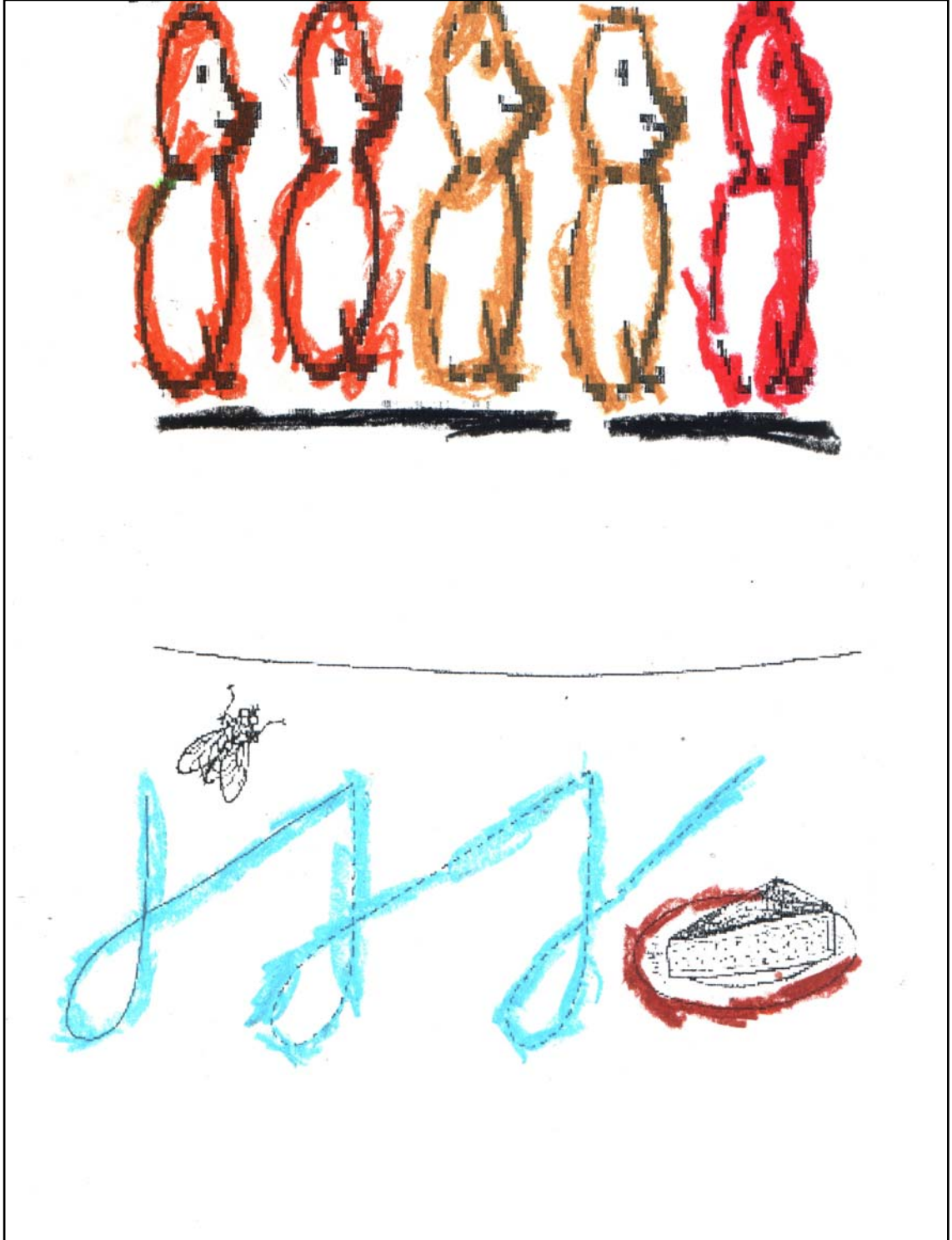
Ek-20. Düzenli Çizgi Çalışmaları – Harflerin Yazılış Yönlerini ve Bağlantılarını Destekleyici Çalışma Kağıdı



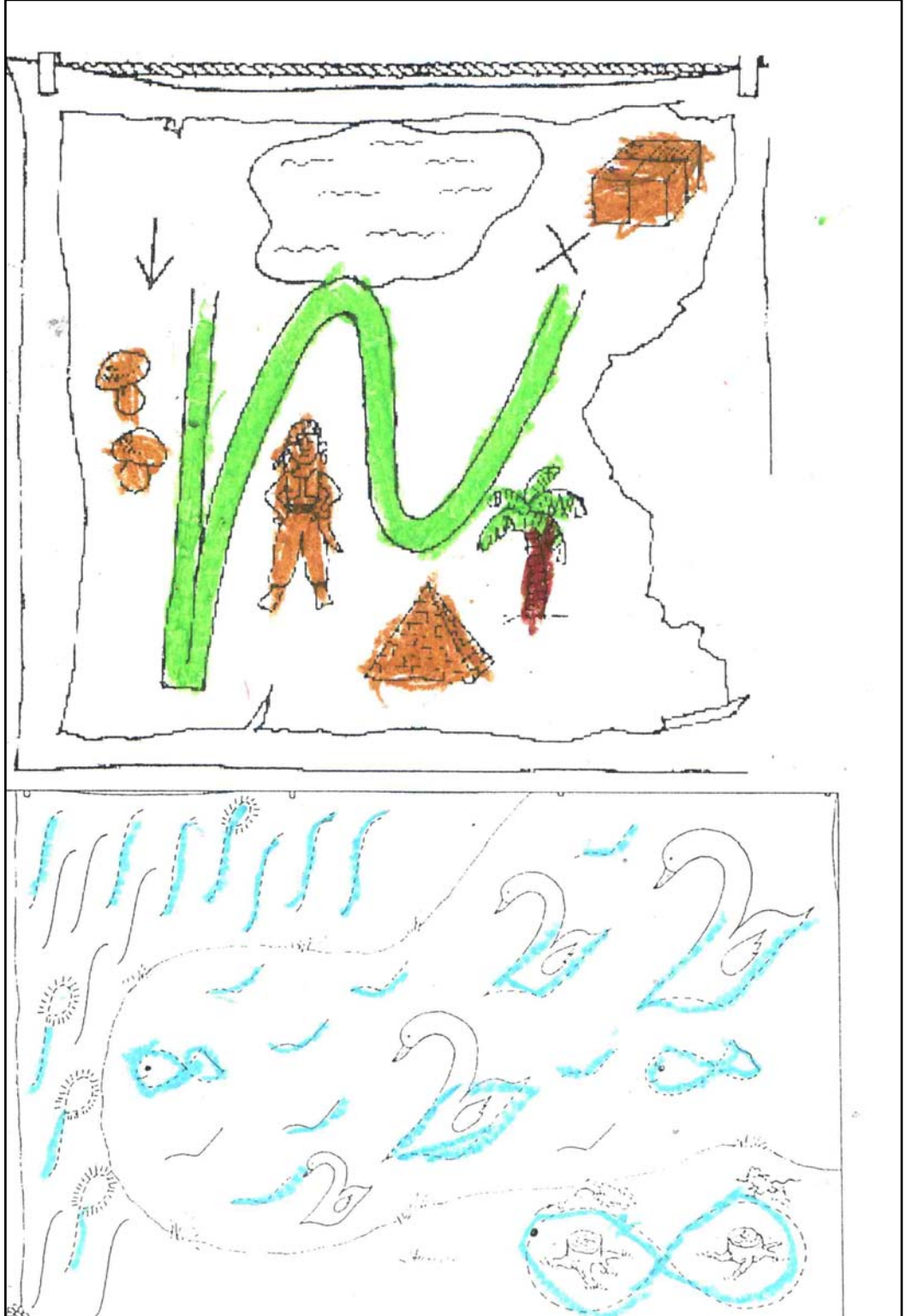
Ek-21: Düzenli Çizgi Çalışmaları – Harflerin Yazılış Yönlerini ve Bağlantılarını Destekleyici Çalışma Kağıdı



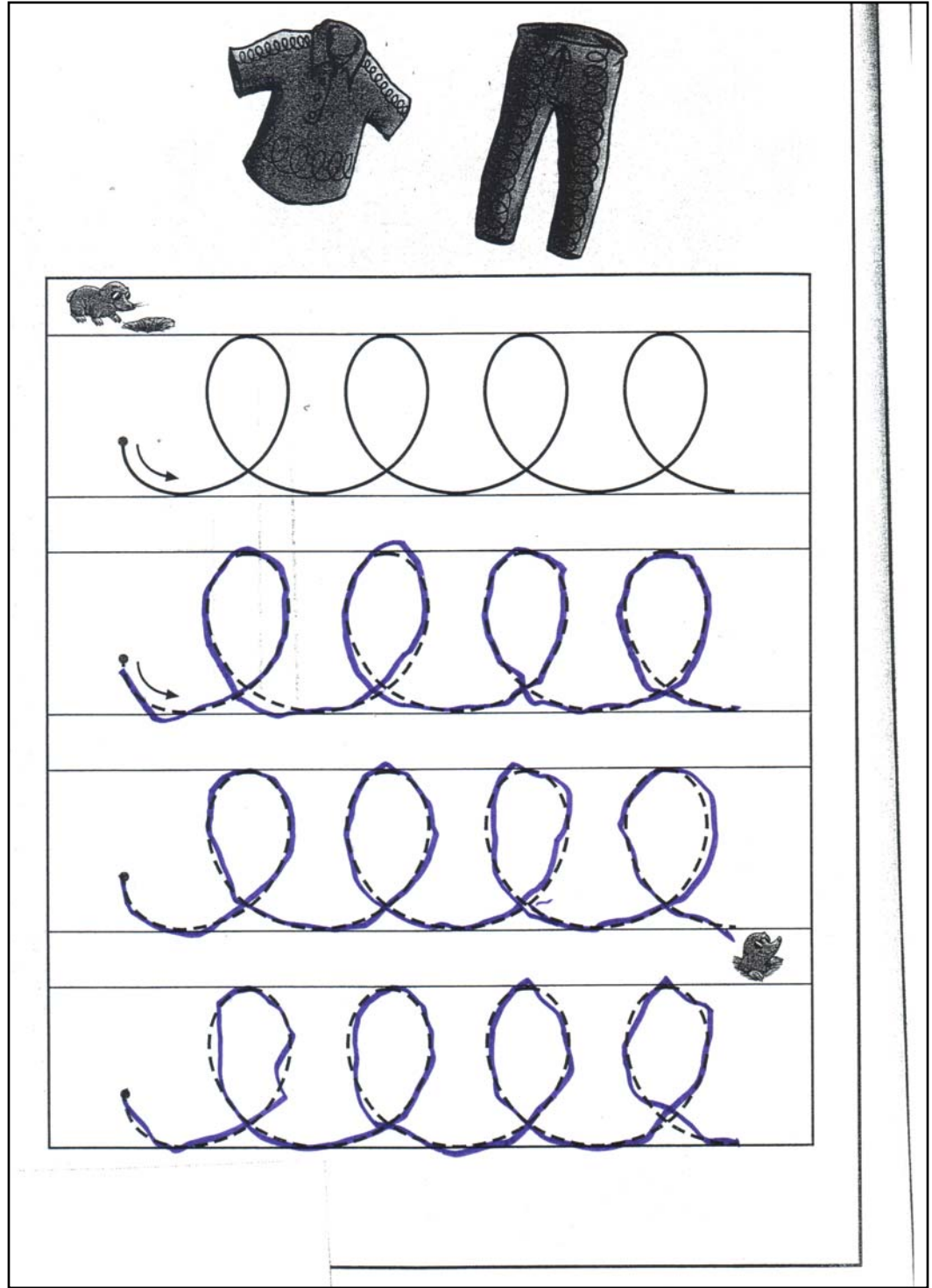
Ek-22: Düzenli Çizgi Çalışmaları – Harflerin Yazılış Yönlerini ve Bağlantılarını Destekleyici Çalışma Kağıdı



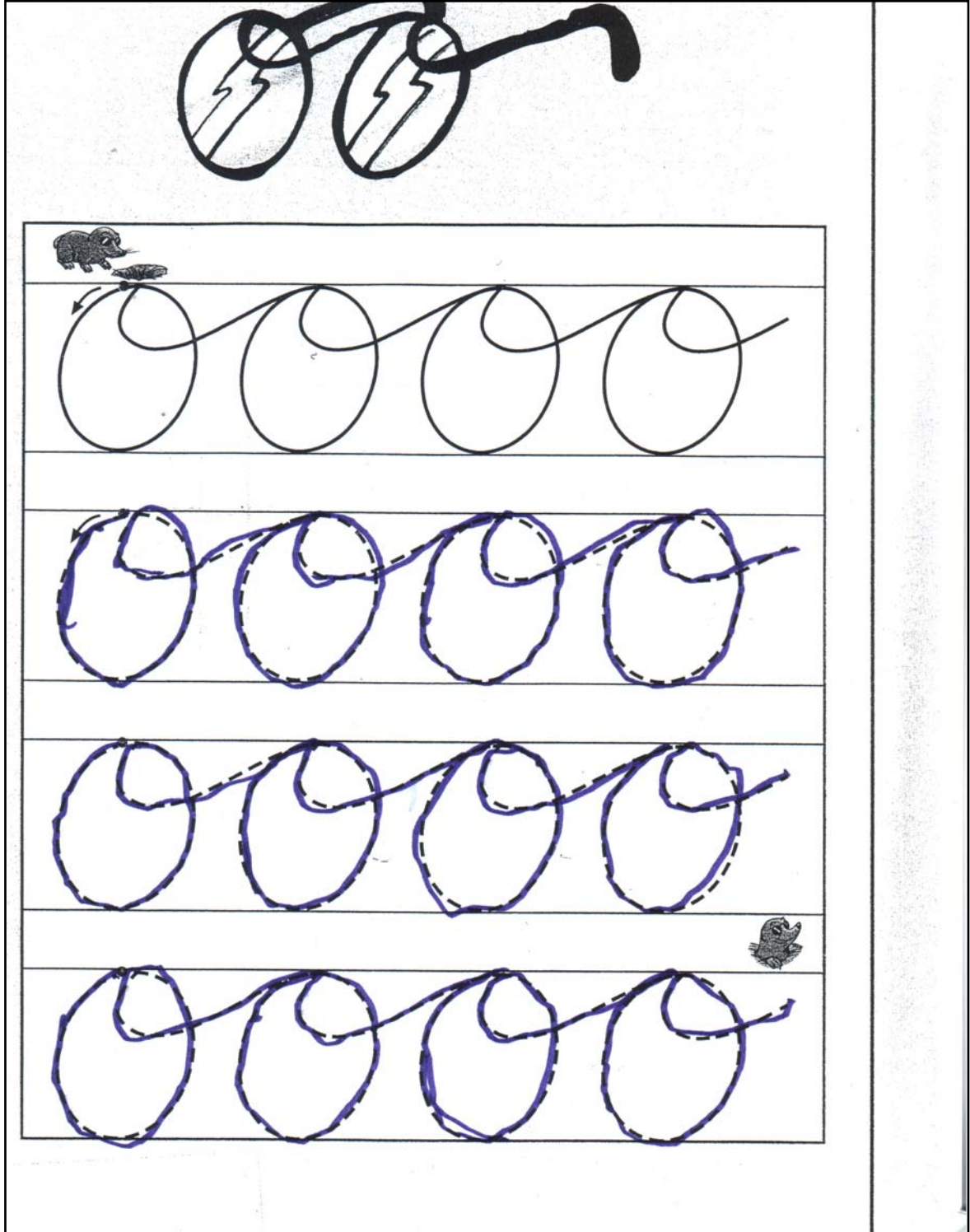
Ek-23: Düzenli Çizgi Çalışmaları – Harflerin Yazılış Yönlerini ve Bağlantılarını Destekleyici Çalışma Kağıdı



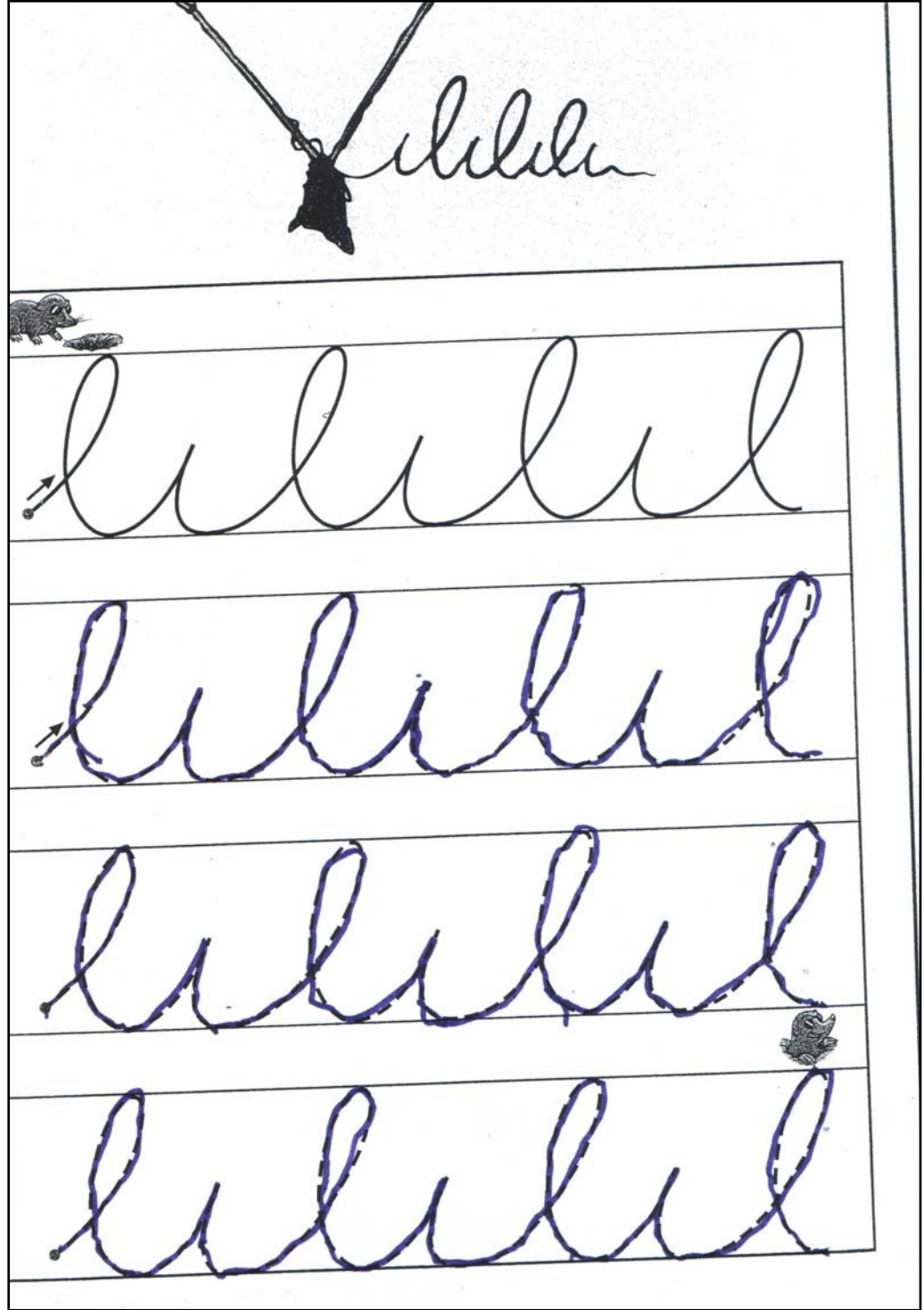
Ek-24: Düzenli Çizgi Çalışmaları – Harflerin Yazılış Yönlerini ve Bağlantılarını Destekleyici Çalışma Kağıdı



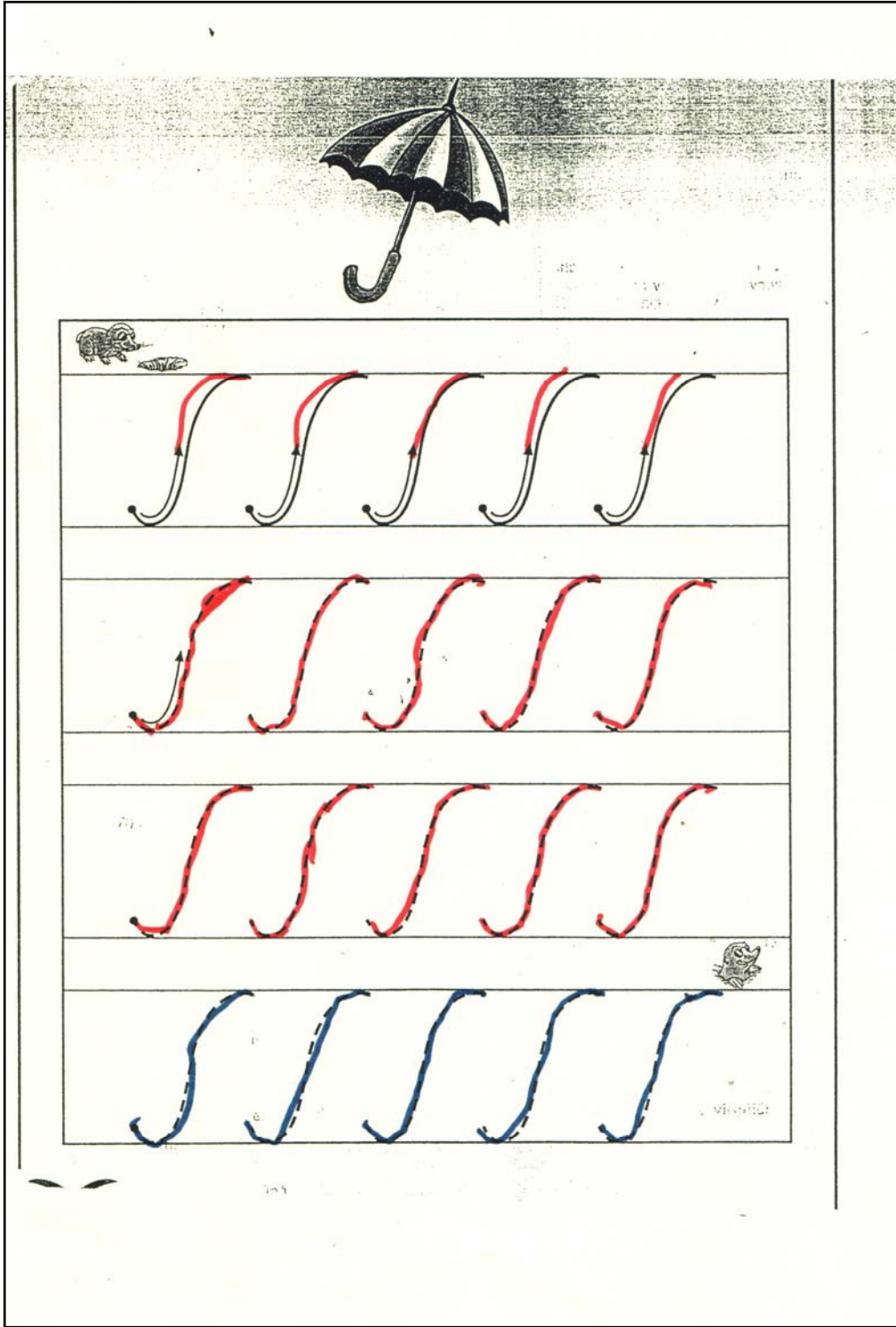
Ek-25: Düzenli Çizgi Çalışmaları – Harflerin Yazılış Yönlerini ve Bağlantılarını Destekleyici Çalışma Kağıdı



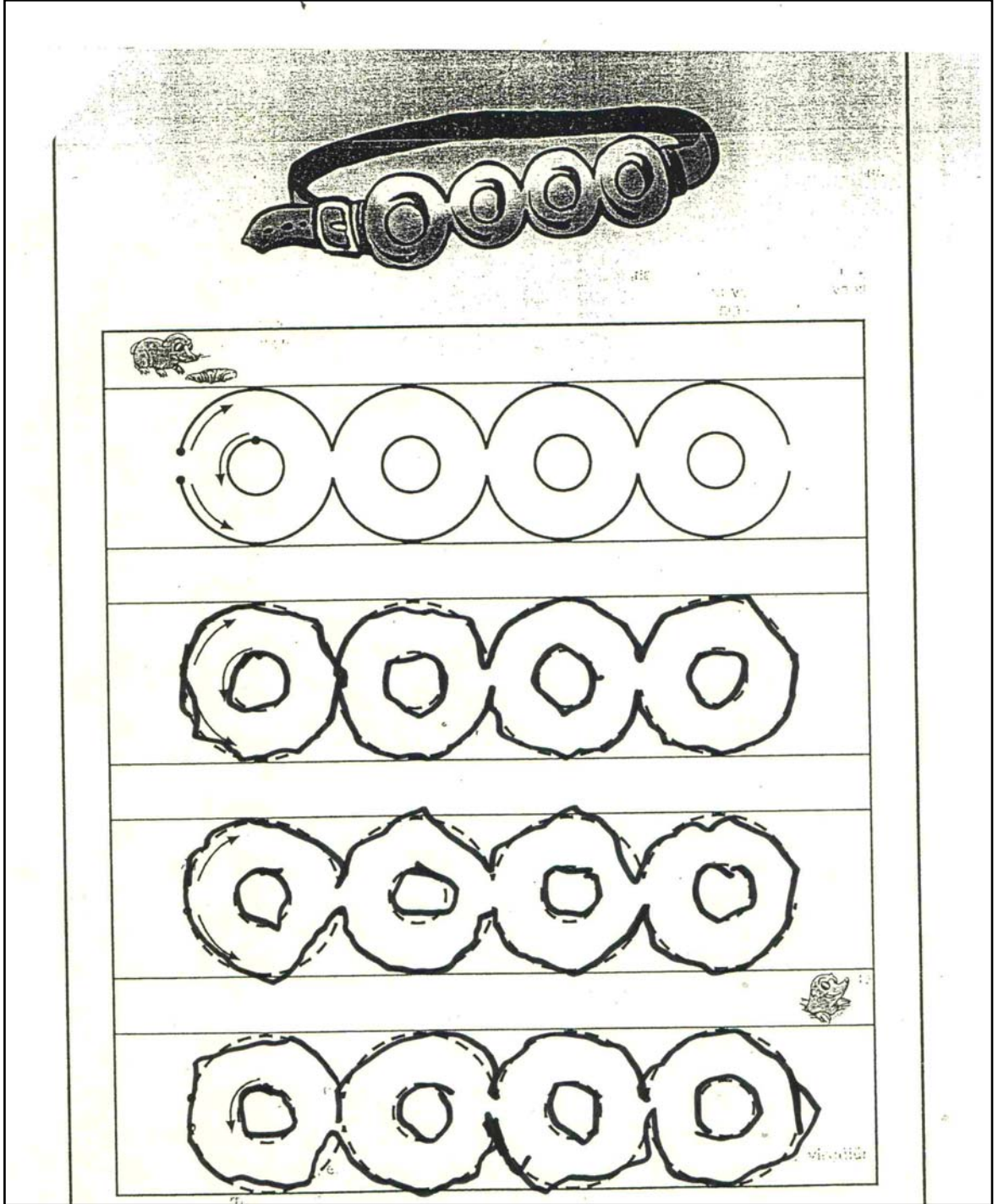
Ek-26: Düzenli Çizgi Çalışmaları – Harflerin Yazılış Yönlerini ve Bağlantılarını Destekleyici Çalışma Kağıdı



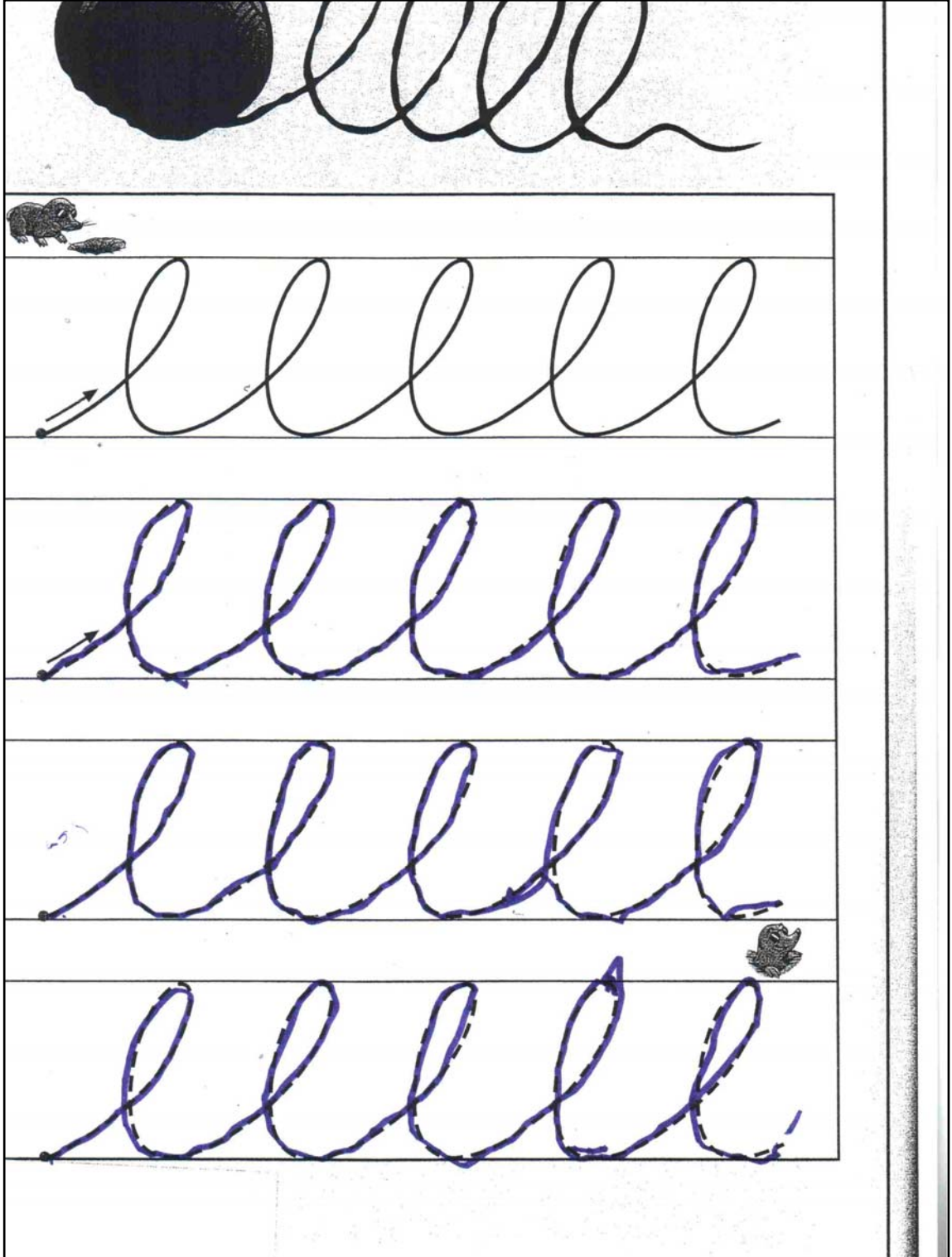
Ek-27: Düzenli Çizgi Çalışmaları – Harflerin Yazılış Yönlerini ve Bağlantılarını Destekleyici Çalışma Kağıdı



Ek-28: Düzenli Çizgi Çalışmaları – Harflerin Yazılış Yönlerini ve Bağlantılarını Destekleyici Çalışma Kağıdı



Ek-29: Düzenli Çizgi Çalışmaları – Harflerin Yazılış Yönlerini ve Bağlantılarını Destekleyici Çalışma Kağıdı



Ek-30. Bitişik Eğik Küçük Harfler

a	ğ	n	u
b	h	o	ü
c	ı	ö	v
ç	i	p	y
d	j	r	z
e	k	s	
f	l	ş	
g	m	t	

Ek-31. Bitişik Eğik Büyük Harfler

A	Ğ	N	U
B	H	O	Ü
C	I	Ö	V
Ç	İ	P	Y
D	J	R	Z
E	K	S	
F	L	Ş	
G	M	T	

Ek-32. Bitişik Eğik Yazı Becerisini Dereceli Puanlama Ölçeği

Öğrencinin Adı Soyadı:

Numarası:

	1 (Gelişime ihtiyacı var)	2 (Kısmen Kabul edilebilir)	3 (Kabul edilebilir)	Puan
Oturma Şekli	Oturma biçimi yazı yazmaya uygun değil	Oturma biçimi yazı yazmaya kısmen uygun	Oturma biçimi yazı yazmaya uygun	
Kâğıt Tutma	Kâğıt tutması yazı yazmaya uygun değil	Kâğıt tutması yazı yazmaya kısmen uygun	Kâğıt tutması yazı yazmaya uygun	
Kalem Tutma	Kalemi uygun olmayan parmaklarla, yanlış açıyla, sıkarak ve bastırarak yazıyor.	Kalemi uygun parmaklarla, doğru açıyla ama sıkarak ve bastırarak yazıyor.	Kalemi uygun parmaklarla, doğru açıyla, sıkmadan ve bastırmadan yazıyor.	
Yazı Yönleri	Harfler birbirine paralel eğimde ve eğiklik yönü sağa doğrudur.	Harfler birbirine kısmen paralel eğimde ve eğiklik yönü sağa doğrudur.	Harfler birbirine paralel eğimde ve eğiklik yönü sağa doğrudur.	
Bağlantı	Harfler arasındaki bağlantılar uygun değil	Harfler arasındaki bağlantılar kısmen uygun.	Harfler arasındaki bağlantılar uygun	
Hız	Uygun hızda yazamıyor.	Orta hızda yazıyor	Uygun hızda yazıyor.	
İmla kurallarına uygunluk	İmla ve noktalamaya dikkat ederek yazıyor.	İmla ve noktalamaya bazen dikkat ederek yazıyor.	İmla ve noktalamaya dikkat ederek yazıyor.	
Okunaklılık	- Harfler doğru şekillendirilmemiş. - Yazı alanı uygun kullanılmamış. - Harfler ve kelimeler arasındaki boşluklar uygun değil.	- Bazı harfler doğru şekillendirilmemiş. - Yazı alanı kısmen uygun kullanılmış. - Harfler ve kelimeler arasındaki boşluklar kısmen uygun	- Harfler doğru şekillendirilmiş. - Yazı alanı uygun kullanılmış - Harfler ve kelimeler arasındaki boşluklar uygun - Yazı temizliği - Çizgi kalitesi - Satır çizgilerinin takibi ve satır bitimini ayarlayabilme	

Öğretmen:

İmza:

Ek-33. İZİN BELGESİ

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.33.05.311-237/899
Konu : Araştırma İzni

02./03/2006

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi : 24.02.2006 tarih ve B.30.2.GÜN.0.F8.00.00/1309 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı doktora öğrencisi Erol DURAN'ın "İlk Okuma Yazma Sürecinde Bitişik Eşik Yazı Çalışmalarının İzlenmesi" konulu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak anketlerin, Ankara İli ilköğretim 1. sınıf öğrencilerine uygulama izin talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen, onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen (1 sayfa – 12 sorudan oluşan) anketin belirtilen okullarda uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Cumaali DEMİRTAŞ
Bakan a.
Müsteşar Yardımcısı

EKLER :
EK-1: Anket Örneği (1 Adet-1 Sayfa)

Bitişik Eğik Yazı Becerisini Değerlendirme Ölçeği

Ölçütler	Yetersiz	Kısmen Yeterli	Yeterli
Harflerin gövdelerini doğru konumlandırır.			
Harflerin alt uzantılarını çizgi yüzeyine doğru konumlandırır.			
Harflerin üst uzantılarını çizgi yüzeyine doğru konumlandırır.			
Harflerin büyüklüklerini doğru yapar.			
Harflerin bağlantılarını doğru yapar.			
Kelime içindeki harfler arasında eşit boşluklar bırakır.			
Harfleri birbirine paralel eğimde yazar.			
Yazdığı harflerin eğiklik yönü sağa doğrudur.			
Kelimeler arasında uygun boşluklar bırakır.			
İmla ve noktalamaya dikkat ederek yazar.			
Sayıları sağa eğik ve doğru biçimde yazar.			
Sayfa düzenine dikkat ederek yazar.			

