

# İLK OKUMA YAZMAYI FARKLI YÖNTEMLERLE ÖĞRENEN İLKÖĞRETİM 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZILARININ OKUNAKLILIK VE YAZIM HATALARI BAKIMINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

Musafa YILDIZ\*  
Seyit ATEŞ\*\*

**Özet:** Bu araştırmanın temel amacı ilk okuma yazmayı Ses Temelli Cümle Yöntemi (STCY-Bitişik Eğik Yazı) ve Cümle Çözümleme Yöntemi (CÇY-Dik Temel Yazı) ile öğrenen ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin yazılarını okunaklılık ve yazım hataları bakımından karşılaştırmaktır. Araştırmada öğrencilerin bitişik eğik yazı performansları karşılaştırılmıştır. Öğrenci yazılarının okunaklılığı Yıldız ve Ateş (2007) tarafından geliştirilen “Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği” ile değerlendirilmiştir. Yazım hatalarına yönelik veriler ise hazırlanan hata listesi ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve t-testi kullanılmıştır. Araştırma için gerekli veriler 2006-2007 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde, Sincan Cumhuriyet İÖO ve Sincan 100. Yıl İÖO üçüncü sınıf öğrencilerinden elde edilmiştir. Sonuç olarak, çalışmaya katılan üçüncü sınıf öğrencilerinin yarıdan fazlasının yazılarının okunaklı olmadığı ve okunaklılık bakımından gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Toplam yazım hataları bakımından da gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı ancak; ‘sözcük atlama/ekleme’ ve ‘hece atlama/ekleme’ hatalarının cümle çözümleme grubu tarafından, ‘satır sonunda hece ayırma’ hatasının da ses temelli cümle grubu tarafından daha çok yapıldığı görülmüştür.

**Anahtar Sözcükler:** Okunaklılık, Bitişik Eğik Yazı, Dik Temel Yazı, Yazı Hataları

## Comparison of the Writings of 3<sup>rd</sup> Grade Students Who Acquired First Reading and Writing in Different Ways, In Respect to Their Legibility and Writing Errors

**Abstract:** The main purpose of this study was to compare the writings of primary education 3<sup>rd</sup> grade students who learned first reading and writing through Phonic Based Sentence Method (PBSM-Cursive writing) and Sentence Analysis Method (SAM-Manuscript writing), in respect to their legibility and writing errors. Cursive writing performan-

---

\* Öğretmen/Gazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği ABD Doktora Öğrencisi. myildiz52@gmail.com.

\*\* Araştırma Görevlisi, Gazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği ABD. seyitates@gazi.edu.tr

ces of the students were compared throughout the study. The legibility of the students' writings were evaluated using "Multidimensional Legibility Scale" developed by Yıldız and Ateş (2007). The data for writing errors were collected with the error list prepared. During the analysis of the data obtained from the study, percentage, frequency, arithmetic average and t-test were used. The data needed for the study were acquired in the second term of the education year 2006-2007 from the 3<sup>rd</sup> grade students of Sincan Cumhuriyet Primary School and Sincan 100. Yil Primary School. As a result, it was determined that the writings of more than the half of the students attended in the study were illegible and there were no meaningful differences between the groups in respect to their legibility. It was also seen that there were no meaningful differences between the groups in respect to their total misspellings, yet it was observed that the errors of "word omission/addition" and "syllable omission/addition" were made more by the sentence analysis group whereas the error of "syllable separation at the end of the line" by the phonic based sentence group.

**Key Words:** Legibility, Cursive, Manuscript, Writing Errors

## Giriş

Yazı "Düşüncenin belli işaretlerle tespit edilmesi, harfleri yazma biçimi." olarak tanımlanırken; yazma ise, "Yazmak işi." olarak ifade edilmektedir (TDK, 2007). Akyol'a (2005:47) göre yazma, "Düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmektir." Demirel (2002:100) yazmayı "Düşünceyi, duyguyu, olayı yazı ile anlatmak." şeklinde tarif etmektedir. Yazma ile ilgili tanımlar incelendiğinde yazmanın iki temel boyutu öne çıkmaktadır. Bunlardan birincisi yazmanın bir eylem olduğu ve performans gerektirdiği; ikinci ise, yazmanın gelişimsel bir süreç olduğudur. Bu süreç yazarın vermek istediği mesajı tasarlaması, oluşturması ve alıcıya göndermesinden oluşmaktadır.

Türkçe öğretiminin önemli bir öğrenme alanını oluşturan yazma, bilgiden çok beceri gerektirir ve bu beceriler uygulama ile kazanılmaktadır (MEB, 2005:22). Yazma öğretimi kazanım ve geliştirme olarak iki aşamada düşünülmelidir. Kazanım, temel bilgilerin öğrenilmesi ve bilgilerin kullanılmasıyla ilgilidir. Yazmanın kazanımı harflerin, hecelerin, kelimelerin ve cümlelerin ne olduğunun ve nasıl yazılacağıyla öğrenilmesiyle ilgilidir (Akyol, 2005:93). Yazının biçimsel nitelik ve içerik olarak iki boyutu bulunduğu ve yazma eğitiminde önceliğin içeri-

ğın düzenlenmesine verilmesi gerektiği (Coşkun, 2007:52) belirtilmekle birlikte el yazısı mekaniği açısından yaşanan güçlüğü yüksek düzey süreçler gerektiren metin oluşturmayı engelleyebileceği öne sürülmektedir (Berninger ve Graham, 1998). Bu konuda dikkat edilmesi gereken nokta, yazı öğretiminde biçimin ve içeriğin birbirine göre önceliği ya da sonralığından ziyade hangi dönemlerde hangisinin öğretimine daha fazla zaman ayrılması gerektiğidir. Akyol'a (2005) göre yazı öğretimi kompozisyon öğretimi değildir. Kompozisyon içerik, organizasyon, dil bilgisi ve imlâ kurallarını kapsamaktadır. Bundan dolayı yazma becerisinin öğretilmesinde dikte ve kopyalama çalışmaları üzerinde özellikle durulmalıdır. Özellikle ilk sınıflarda çocuklara kurallı ve şekillere uygun bir yazı becerisi kazandırılmalıdır.

Öğrencilerden, özellikle ilköğretimin ilk üç yılında; okul çalışmalarını yürütebilecekleri bir araç olarak el yazısı becerisini yeteri düzeyde kazanmaları beklenir. Dördüncü sınıftan itibaren yazılı ödevler, testler ve daha uzun yazma çalışmaları başlar (Rosenblum, Weis ve Parush, 2003:42). Yazma etkinlikleri için ayrı bir ders saati ayrılmalı ve ilk sınıflarda öğretmenin kılavuzluğunda bütün sınıfla ortak yürütülmelidir. Bu toplu çalışmalar ilk üç sınıfta devam etmeli, bireysel yazı çalışmaları ağırlıklı olarak dördüncü sınıftan sonra başlamalıdır (Demirel, 2002:100-101). Bu açıdan bakıldığında ilköğretimin özellikle ilk üç yılında yazı öğretimi üzerinde önemle durulması gerektiği söylenebilir.

Yazı, eğitim kariyerleri boyunca öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerini, kayıt etmelerini ve dönüştürmelerini sağlayan en önemli iletişim aracıdır (Dennis ve Swinth, 2001; Hamstra-Bletz ve Blote, 1993; Tseng ve Cermak, 1993). İlköğretim öğrencileri okuldaki zamanlarının yaklaşık %50'sini yazma ile ilgili görevlerde geçirmektedir (Amundson ve Weil, 1996; McHale ve Cermak, 1992; Tseng ve Chow, 2000). Bir öğrencinin hızlı ve etkili olduğu kadar okunaklı yazma becerisine sahip olması, akademik başarısını ve yazılı iletişim becerisini geliştirmektedir (Amundson ve Weil, 1996; Phelps, Stempel ve Speck, 1985; Tseng ve Cermak, 1993; Tseng ve Hsueh, 1997). Bu durum yazının biçimsel özellikleri ve estetiğiyle ilgili bir kavram olan okunaklılığı gündeme getirmektedir.

Okunaklılık, okuyucuya sunulan el yazısında harflerin ifade yeterliliğini gösterir ve el yazısı değerlendirmelerinin önemli bir boyutunu

oluşturmaktadır. Bir el yazısının okunaklılığına karar vermede eğim, boşluk, büyüklük, biçim, çizgi takibi, çizgi kalitesi ve yazının temizliği gibi ölçütlerin dikkate alınması gerektiği belirtilmektedir (Ediger, 2001). Koenke'ye (1986) göre okunaklılık, harflerin doğru yazılması, boyutlarının (büyüklük, küçüklük) ve boşlukların (harf, kelime, cümle, kenar) iyi ayarlanması, eğri çizgi ve birleştirmelerin doğru yapılması, yazı çizgisinin takip edilmesiyle ilgilidir (Akt. Akyol, 2005:51). Okunaklılık değerlendirmelerinde eğim, boşluk, şekil (harf biçimi), ebat, çizgi kalitesi üzerinde durulurken heceleme, kelime kullanımı, gramer gibi özelliklere değil yalnız fiziksel özelliklere odaklanılır (Graham, Berninger ve Weinraub, 1998:3).

El yazısının niteliğinin ve okunaklılığının nasıl tanımlanacağı konusunda yapılan tartışmaların sonunda, yazı değerlendirme yaklaşımları bütüncül ve analitik olarak iki kategoride toplanmıştır. Bütüncül değerlendirmelerde, yazılar okunabilir olandan okunamayana doğru bir sıralamaya tabi tutulmaktadır. Bu tür değerlendirmede bir yazının okunaklılığı başka yazılarla karşılaştırılarak yapılmaktadır. Analitik değerlendirmede ise yazı, önceden belirlenmiş ve okunaklılığı etkilediği düşünülen ölçütler açısından değerlendirilmektedir. Analitik ölçeklerde bulunması gereken ölçütlerin harf biçimi, ebat, eğim, boşluk ve çizgi takibi olduğu konusunda araştırmacılar arasında birlik vardır (Rosenblum ve diğ. 2003). Yazıyı belirli ölçütler açısından değerlendirmeyi sağladığı ve daha objektif sonuçlara ulaşmayı kolaylaştırdığı düşünüldüğü için bu araştırmada yazı okunaklılığın değerlendirilmesinde analitik yaklaşım temel alınmıştır.

### **Amaç**

Öğretim programlarında ilköğretim okullarında öğrencilere okunaklı yazı yazma becerisinin kazandırılması gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 1968; MEB, 1981; MEB, 1997; MEB, 2005) Öğrencilerin öğretim programlarında oldukça önemsendiği görülen okunaklı yazma becerisine ne düzeyde sahip oldukları merak konusudur.

Bilişsel, kinestetik ve algısal motor bileşenleri içeren bir etkinlik olan yazı (Reisman, 1993) farklı stillerde yazılabilmektedir. Dik temel yazı (manuscript), bitişik eğik yazı (cursive), çoğunluğu dik temel yazıdan oluşan karışık tip (mixed - mostly manuscript) ve çoğunluğu bitişik eğik yazıdan oluşan karışık tip (mixed - mostly cursive) olmak

üzere dört yazı stilinden bahsedilmektedir (Graham, Berninger ve Weintraub, 1998).

Yazı öğretimine hangi tür harflerle (dik temel veya eğik) başlanması gerektiği araştırmacılar arasında tartışmalı bir konudur (Akyol, 2005:48). Rubin'e (1985) göre, dik temel yazıdan bitişik eğik yazıya geçiş, hem çocukların yazdıkları harf ve kelimelerin doğru yazılmasını hem de çocuklar tarafından üretilen fikirlerin yazıya aktarılmasını güçleştirdiği (Akt. Akyol, 2005:51) belirtilmektedir.

İlk okuma yazmayı CÇY ile öğrenen öğrenciler, yazıyı dik temel harflerle öğrendikten sonra, ikinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazı eğitimi almaktaydılar. Yazı Dersi Öğretim Programına (MEB, 1997) göre, ikinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyı öğrenen öğrencilerin, üçüncü sınıfa geldiklerinde kısa bir paragrafı bitişik eğik yazı ile yazma becerisine sahip olmaları gerekmektedir. İlk okuma yazmayı STCY ile öğrenen öğrenciler ise, yazıyı bitişik eğik yazıyla öğrenmektedirler.

Bu araştırmanın amacı, yazmayı dik temel yazıyla öğrenen öğrencilerle bitişik eğik yazıyla öğrenen öğrencilerin bitişik eğik yazı performanslarını okunaklılık ve yazım hataları bakımından karşılaştırmaktır. Yani yazıyı dik temel harflerle öğrenip daha sonra bitişik eğik yazı öğrenen öğrenciler ile yazıyı bitişik eğik yazıyla öğrenerek devam eden öğrencilerin yazma becerileri arasındaki farkı incelemektir. Bu amaç kapsamında her iki grubun yazılarının okunaklılık düzeyleri ve yazım hataları incelenerek karşılaştırılmıştır.

İlk okuma yazma yöntemlerinin değerlendirilmesine yönelik araştırmalar (Gün, 2006; Uğuz, 2006; Özsoy, 2006; Kanmaz, 2007; Bayraktar, 2006; Bektaş, 2007; Beyazıt, 2007; Turan, 2007) genellikle öğretmen, yönetici, müfettiş ve veli görüşlerine göre yürütülmektedir. Ancak bu araştırmada her iki grubun yazı performansının ürünler üzerinden karşılaştırılmasının araştırmanın amacına daha uygun olduğu düşünülmektedir.

## **Yöntem**

### **2.1 Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma, farklı yöntemlerle okuma-yazmayı öğrenmiş ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini incelemeye yönelik olduğundan tarama modeline (Karasar, 2002) göre tasarlanmıştır.

## 2.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2006-2007 eğitim öğretim yılında Ankara ili Sincan ilçesinde bulunan 100. Yıl İlköğretim Okulu ve Cumhuriyet İlköğretim Okulunda öğrenim gören üçüncü sınıf öğrencileri (792) oluşturmaktadır. 100. Yıl İlköğretim Okulu üçüncü sınıf öğrencileri ilk okuma yazmayı CÇY ile öğrenirken, 2004 Türkçe Öğretim Programı'nın pilot uygulamasına katılan Cumhuriyet İlköğretim Okulu üçüncü sınıf öğrencileri STCY ile öğrenmişlerdir.

Araştırma örneklemini bu evrenden tabakalı örnekleme ile seçilen 98 öğrenciden oluşmaktadır. Bu örnekleme için, önce evren araştırma açısından önemli görülen belirli bir değişkene göre alt evrenlere ayrılır. Her bir alt evrenden alınacak eleman miktarı o alt evrenin bütün evren içindeki payı oranında belirlenir (Karasar, 2003). Buna göre 2006-2007 öğretim yılı itibariyle ilköğretim üçüncü sınıf düzeyinde 13 şubeye sahip olan 100. Yıl İlköğretim Okulundan ve yine aynı sınıf düzeyinde 11 şubeye sahip olan Cumhuriyet İlköğretim Okulundan random yoluyla 5'er şube seçilmiştir. Seçilen bu şubelerdeki öğrenciler Türkçe dersi birinci dönem karne notlarına göre düşük (karne notu:1), orta (karne notu:3) ve yüksek (karne notu:5) olmak üzere üç alt evrene ayrılmış ve her alt evrenin kendi oranında temsil edilmesi sağlanmıştır. Örneklemi oluşturan öğrencilerin cinsiyetlerine ve okuma yazmayı öğrendikleri yönetime göre dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine ve İlk Okuma Yazmayı Öğrendikleri Yönetime Göre Dağılımı

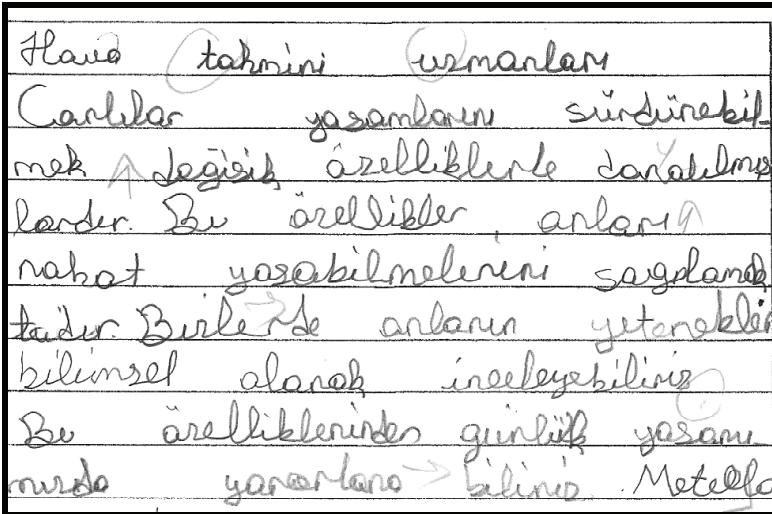
Değişken	Kategoriler	N	%
<b>Cinsiyet</b>	Kız	53	54.1
	Erkek	45	45.9
	<b>Toplam</b>	98	100.0
	<b>Yöntem</b>		
	Cümle Çözümleme	48	49.0
	Ses Temelli Cümle	50	51.0
	<b>Toplam</b>	98	100.0

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre da-

ğılımları incelendiğinde öğrencilerin yaklaşık %54'ünün (N=53) kız, %46'sının ise (N=45) erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin ilk okuma yazmayı öğrendikleri yöneme göre dağılımları incelendiğinde öğrencilerin %49'unun (N=48) cümle çözümleme grubuna, %51'inin (N=50) ses temelli cümle grubuna dahil olduğu görülmektedir.

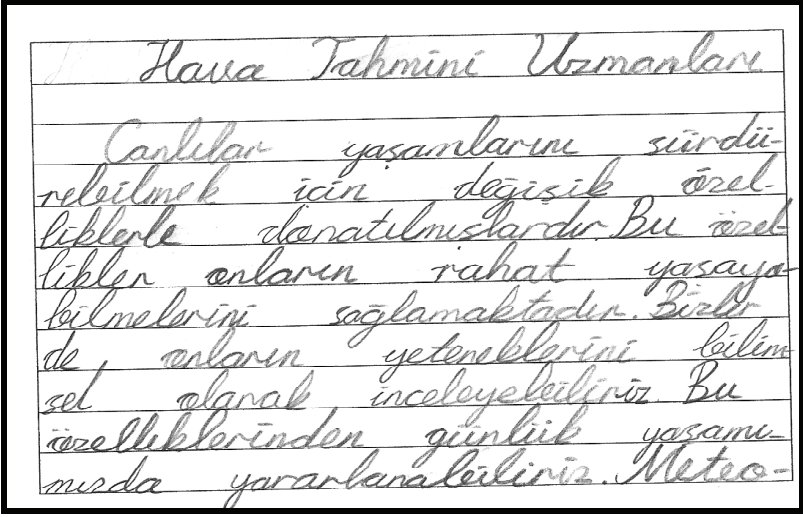
### 2.3 Veri Toplama Araçları

*Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği*: Bu çalışmada öğrenci yazılarının okunaklılığının değerlendirilmesinde Yıldız ve Ateş (2007) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır (Ek: 1). Analitik değerlendirme yaklaşımına göre hazırlanan bu ölçekte okunaklılık; *eğim, boşluk, ebat, biçim ve çizgi takibi* olmak üzere beş faktör üzerinden değerlendirilmektedir. Her faktör *tamamen yeterli(3), kısmen yeterli(2) ve yeterli değil(1)* şeklinde derecelendirilerek gerekli açıklamalar yapılmıştır. Bu ölçekten alınabilecek en düşük puanın 5 ve en yüksek puanın 15 olacağı dikkate alınarak, toplam puanı 5 - 8.3 olan öğrencilerin yazıları *okunaklı değil*, toplam puanı 8.4 - 11.7 olan öğrencilerin yazıları *orta düzeyde okunaklı*, toplam puanı 11.8 - 15 olan öğrencilerin yazıları ise, *okunaklı* olarak değerlendirilmiştir. Şekil 1 ve 2'de yazı örnekleri ve değerlendirme yaklaşımına ilişkin örnekler verilmiştir.



Şekil 1: Okunaklılık Bakımından Yetersiz Yazı Örneği

Şekil 1’de görülen yazı örneği okunaklılık bakımından analiz edildiğinde; yazının *eğim* bakımından yetersiz (1 puan), *boşluk* bakımından orta düzeyde yeterli (2 puan), *ebat* bakımından orta düzeyde yeterli (2 puan), *biçim* bakımından yetersiz (1 puan) ve *çizgi takibi* bakımından yetersiz (1 puan) olduğu görülmektedir. Toplam okunaklılık puanının 7 olması, yazının okunaklılık bakımından yetersiz olduğunu göstermektedir.



Şekil 2: Okunaklı Yazı Örneği

Şekil 2’de görülen yazı örneği okunaklılık bakımından analiz edildiğinde; yazının *eğim* bakımından yeterli (3 puan), *boşluk* bakımından yeterli (3 puan), *ebat* bakımından yeterli (3 puan), *biçim* bakımından orta düzeyde yeterli (2 puan) ve *çizgi takibi* bakımından yeterli (3 puan) olduğu görülmektedir. Toplam okunaklılık puanının 14 olması yazının okunaklı olduğunu göstermektedir.

*Yazım Hataları Formu*: Yazım hatalarının belirlenmesinde Erden, Kurdoğlu ve Uslu (2002) tarafından yapılan çalışmada kullanılan hata türlerinden hareketle; harf atlama/ekleme, hece atlama/ekleme, ters yazma, harf karıştırma, kelimeleri bitişik/ayrı yazma, satır sonunda hece ayırma, sözcük atlama/ekleme, sözcüğü yanlış yazma ve imla hataları üzerinde durulmuştur. Yazım hataları öğrenci hatalarıyla örneklendirilerek açıklanmıştır.



1. *Harf Atlama/Ekleme*: Dikte ettirilen kelimelerde bulunan harflerin atlanması ya da kelimelere yeni harfler eklenmesi şeklinde yapılan hatalardır. Örneğin; ‘tahmini’ yerine ‘tamini’, ya da ‘tahminim’ kelimelerinin yazılması.

2. *Hece Atlama/Ekleme*: Dikte ettirilen kelimelerde bulunan en az bir hecenin atlanması ya da kelimelere yeni hece eklenmesi şeklinde yapılan hatalardır. Örneğin; ‘Bu hayvanlar deprem gibi...’ yerine ‘Bu haylar deprem gibi..’ ya da ‘Bu hayvanlarla deprem gibi..’ şeklinde yazılması.

3. *Ters Yazma*: Dikte ettirilen kelimelerde bulunan bazı harflerin ya da hecelerin yerlerinin değiştirilerek yazılması şeklinde yapılan hatalardır. Örneğin; ‘hayvanlar’ yerine ‘haylarvan’ ya da ‘örümcek’ yerine ‘ömürcek’ yazılması.

4. *Harf Karıştırma*: Dikte ettirilen kelimelerde bulunan bazı harflerin yerine ses ya da şekil benzerliği olan başka bir harfin yazılmasıdır. Bunlar f-v, m-n, b-p, b-d, d-t, c-ç, t-k harflerinin karıştırılmasıdır. Örneğin; ‘hava’ yerine ‘hafa’ ya da ‘yetenek’ yerine ‘yedenek’ yazılması.

5. *Kelimeleri Bitişik/Ayrı Yazma*: Dikte ettirilen kelimelerin arasında gerekli boşluğu bırakılmaması ya da bitişik yazılması gereken kelimelerin ayrı yazılmasıdır. Örneğin; ‘sürdürebilmek’ yerine ‘sürdürebilmek’ yazılması.

6. *Satır Sonunda Hece Ayırma*: Dikte ettirilen sözcüklerin satır sonunda uygun olmayan yerlerden ayrılmasıdır. Örneğin, ‘yete-nek’ yerine ‘yet-enek’ şeklinde ayrılması ya da ‘incele-yebiliriz’ yerine ‘incelyebiliriz’ biçiminde ayrılması.

7. *Sözcük Atlama/Ekleme*: Dikte ettirilen cümleler içindeki bir kelimenin tamamen atlanması ya da cümleye yeni bir kelime eklenmesidir. Örneğin; ‘Sinek, örümcek, köstebek gibi hayvanlar...’ yerine ‘Sinek, örümcek gibi hayvanlar...’ yazılması.

8. *Sözcüğü Yanlış Yazma*: Dikte ettirilen kelimenin tamamen yanlış yazılmasıdır. Örneğin; ‘meteoroloji’ yerine ‘metalorci’ ya da ‘sağlamaktadır’ yerine ‘sallamaktadır’ yazılması.

9. *İmlâ Hataları*: Dikte ettirilen metinde kullanılması gereken nokta, virgül, büyük harf gibi imlâ kurallarına ilişkin hatalardır.

**2.4 Veri Toplama Süreci:** Öncelikle MEB tarafından ilköğretim 3. sınıf ders kitabı olarak kabul edilmiş bir kitap belirlenmiştir. Bu kitaptan seçilen bir metinden beş cümlelik bir bölüm öğrencilere dikte şeklinde yazdırılmıştır. Hem yazı okunaklılığının hem de yazım hatalarının değerlendirilmesinde öğrencilerden elde edilen bu dokümanlar kullanılmıştır.

Okunaklılık ve yazım hataları değerlendirmeleri önce araştırmacılar tarafından bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir. Daha sonra her bir yazı örneğinin okunaklılık puanı ve hataları karşılaştırılmıştır. Araştırmacıların farklı puanlama yaptıkları durumlarda, yazılar üzerinde tartışılarak okunaklılık puanı ve hatalar konusundaki görüş ayrılığı giderilmiştir.

## Bulgular

**Tablo 2.** Öğrenci Yazılarının Okunaklılık Düzeylerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Okunaklılık Düzeyleri	STCY		CÇY		Toplam	
	F	%	f	%	f	%
Okunaklı	6	12	5	10.4	11	11.2
Orta Düzeyde Okunaklı	18	36	17	35.4	35	35.7
Okunaklı Değil	26	52	26	54.2	52	53.1
<b>Toplam</b>	<b>50</b>	<b>100</b>	<b>48</b>	<b>100</b>	<b>98</b>	<b>100</b>

Tablo incelendiğinde, ilk okuma yazmayı STCY ile öğrenen 6 öğrencinin (%12), CÇY ile öğrenen 5 öğrencinin (%10.4) toplamda ise 11 (%11.2) öğrencinin yazılarının *okunaklı* olduğu görülmektedir. İlk okuma yazmayı STCY ile öğrenen 18 öğrencinin (%36), CÇY ile öğrenen 17 öğrencinin (%35.4) toplamda ise 35 (%35.7) öğrencinin yazılarının *orta düzeyde okunaklı* olduğu görülmektedir. İlk okuma yazmayı STCY ile öğrenen 26 öğrencinin (%52), CÇY ile öğrenen 26 öğrencinin (%54.2) toplamda ise 52 (%53.1) öğrencinin yazılarının *okunaklı olmadığı* görülmektedir. Öğrencilerin yarıdan fazlasının yazılarının okunaklı olmadığı ve her iki grupta da bu durumun birbirine eşit olduğu görülmektedir.

**Tablo 3.** Öğrencilerin Okunaklılığın Boyutlarına İlişkin Puanlarının İlk Okuma Yazmayı Öğrendikleri Yönteme Göre t Testi Sonuçları

Okunaklılığın Alt Boyutları	STCY		CÇY		t	P
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Eğim	1.58	.76	1.29	.58	1.37	.17
Boşluk	1.94	.76	2.02	.73	.53	.59
Ebat	1.92	.75	1.63	.81	.550	.58
Biçim	1.58	.67	1.39	.49	1.54	.13
Çizgi Takibi	1.72	.70	1.57	.72	.35	.72
<b>Toplam</b>	<b>8.64</b>	<b>2.27</b>	<b>8.31</b>	<b>2.60</b>	<b>662</b>	<b>.51</b>

Tablo 3 incelendiğinde, yazmayı cümle çözümleme yöntemiyle öğrenen öğrencilerin okunaklılığın alt boyutlarına ilişkin puanlarının yazmayı ses temelli cümle yöntemiyle öğrenen öğrencilerin puanlarından boşluk hariç tüm boyutlarda daha düşük olduğu ancak aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir [eğim için ( $t_{(97)} = 1.37$ ;  $p > .05$ ), boşluk için ( $t_{(97)} = .53$ ;  $p > .05$ ), ebat için ( $t_{(97)} = .550$ ;  $p > .05$ ), biçim için ( $t_{(97)} = 1.54$ ;  $p > .05$ ), çizgi takibi için ( $t_{(97)} = .35$ ;  $p > .05$ )]. Toplam okunaklılık puanları açısından bakıldığında da; ilk okuma yazmayı STCY ile öğrenen öğrenciler için ( $\bar{X} = 8.64$ ), CÇY ile öğrenen öğrenciler için ( $\bar{X} = 8.31$ ) olduğu ve arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ( $t_{(97)} = 662$ ;  $p > .05$ ).

**Tablo 4.** Öğrencilerin Yazım Hatalarının İlk Okuma Yazmayı Öğrendikleri Yönteme Göre “t” Testi Sonuçları

Hata Türü	STCY		CÇY		t	P
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Harf Atlama/Ek.	.86	.24	.62	.32	1.180	.241
Hece Atlama/Ek.	.56	.21	1.12	.25	2.594	.011
Ters Yazma	.04	.02	.08	.02	.889	.376
Harf Karıştırma	.20	.13	.14	.03	.480	.380
Kel. Bit/Ayrı Yazma	1.50	.62	1.62	.28	.364	.717
Satır Sonu Hece Ayırma	.42	.27	.04	.01	2.702	.008
Sözcük Atlama/ Ekleme	.20	.12	1.12	.34	3.824	.000
Sözcüğü Yanlış Yazma	2.34	.59	3.16	.87	1.115	.263
İmlâ Hataları	3.36	1.12	4.25	.98	.877	.384
<b>Toplam</b>	<b>9.94</b>	<b>3.45</b>	<b>12.47</b>	<b>3.19</b>	<b>1.421</b>	<b>.159</b>

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin yazmayı öğrendikleri yöntem göre *hece atlama/ekleme*, *sözcük atlama/ekleme* ve *satır sonunda hece ayırma* hatalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı [*hece atlama/ekleme* için ( $t_{(97)} = 2.594$ ;  $p < .05$ ), *sözcük atlama/ekleme* için ( $t_{(97)} = 3.824$ ;  $p < .05$ ), *satır sonunda hece ayırma* için ( $t_{(97)} = 2.702$ ;  $p < .05$ )] görülmektedir.

Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında *hece atlama/ekleme*, *sözcük atlama/ekleme* hatalarının cümle grubu tarafından daha çok yapılrkren *satır sonunda hece ayırma* hatasının ses grubu tarafından daha çok yapıldığı belirlenmiştir. Diğer hata türleri ve toplam hata puanları bakımından gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

### **Tartışma**

Yazma bir iletişim süreci olarak düşünüldüğünde yazı, üretilen düşüncenin alıcıya gönderildiği kanaldır. Bu kanalın açık ve anlaşılır olması yazının biçimsel nitelikleri ile yakından ilgilidir. Biçimsel olarak doğru oluşturulamamış ve organize edilememiş bir yazının verilmek istenen mesajı anlamına uygun olarak ulaştırması mümkün değildir. Okunaklı yazı yazmanın ilköğretimin ilk yıllarında öğrencilerin kazanması gereken bir beceri olduğu sıkça vurgulanmaktadır. İlköğretim üçüncü sınıfın yazı olgunluğunun kazanıldığı dönem (Erden, Kurdoğlu ve Uslu, 2002:12) olduğu kabul edilirse; ilk üç sınıfın okunaklı yazı yazma becerisinin öğrenciye kazandırılmasındaki önemi daha da artmaktadır.

İlköğretim üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde yürütülen bu araştırmanın sonuçları öğrencilerin yarıdan fazlasının yazılarının okunaklı olmadığını göstermektedir. Bu durum öğretim programlarında (MEB, 1968; MEB, 1981; MEB, 1997; MEB, 2005) öğrencilere kazandırılması öngörülen okunaklı yazma becerisinin yeterince kazandırılmadığını göstermektedir. Okunaklılık bakımından yeterli olmayan yazıların, öğrencilerin estetik bakış açısı geliştirmelerine beklenen katkıyı yapamacağı söylenebilir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin yazılarının okunaklılık düzeylerinin ilk okuma yazmayı öğrendikleri yöntem göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı anlaşılmıştır. Bu durum Graham, Berninger ve Wein-

traub (1998) tarafından yapılan araştırmanın dik temel yazı ve bitişik eğik yazı arasında okunaklılık açısından anlamlı farklılık olmadığı yönündeki sonuçlarıyla kısmen örtüşmesine rağmen Akyol'un (2005), Rubin'den (1985) aktardığı 'yazıda tür değişiminin okunaklılığı olumsuz etkilediği' yönündeki bulgularla çelişmektedir.

Sınıfta yazı öğretimine ayrılan zamanın yazı başarısı üzerindeki etkisinin anlamsız olmasına rağmen öğretmenlerin yazı becerileri ve yazı öğretimine yönelik tutumlarının öğrencilerin yazı başarılarını anlamlı düzeyde yordadığı belirtilmektedir (Graham ve diğ., 2008:65). Dolayısıyla önemli olan, yazı öğretimine ayrılan zaman değil bu zamanın öğretimsel olarak nasıl değerlendirildiğidir. Öğretmenlerin yazı öğretimine yönelik gerekli bilgi ve becerilere, yazı öğretimine yönelik olumlu tutuma ve iyi bir el yazısına sahip olmaları gerekmektedir. Yıldırım ve Ateş (2009) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları; öğretmenlerin kendi yazılarını öğrencilere model olma açısından uygun buldukları ve kendilerini bitişik eğik yazı öğretiminde yeterli gördüklerini belirtmektedir. Ancak Yıldız, Yıldırım ve Ateş (2009) tarafından yapılan araştırma, öğretmenlerin sınıf tahtasına yazdıkları yazıların okunaklılık bakımından öğrencilere model olmada yeterli olmadığını göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin kendilerini bitişik eğik yazı yazma ve öğretme konusunda tam olarak yeterli görmediğinin belirlendiği araştırmalar da (Bayraktar, 2007; Bektaş, 2007; Beyazıt, 2007; Turan 2007) bulunmaktadır

Bitişik eğik yazı öğretimine ne zaman geçilmesi gerektiği konusunda farklı görüşler ileri sürülmektedir. Bu konuda dünyada farklı uygulamalar bulunmaktadır. Graham ve diğ. (2008) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin çoğunluğu, dik temel yazı öğretimine okul öncesi dönemden itibaren başlanması ve bitişik eğik yazı öğretimine ikinci ya da üçüncü sınıfta geçilmesi gerektiğini düşünmektedir. Ancak yapılan bu araştırmanın sonuçları bitişik eğik yazıya geçiş için beklemenin öğrencilerin yazılarının okunaklılığı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Bitişik eğik yazıyı ikinci sınıftan itibaren öğrenen öğrencilerin, ilk okuma yazma sürecinde bitişik eğik yazıyı öğrenen akranlarından daha okunaklı yazamadıkları görülmüştür.

Başaran (2006) yaptığı araştırmada öğrencilerin yazılarını eğitim, boşluk, koyuluk, harflerin yüksekliği vb. boyutlar açısından incelemiştir.

tir. Araştırma sonucunda öğrencilerin yaklaşık %19'unun bu ölçütleri tam olarak karşıladığını ve büyük çoğunluğunun bu ölçütleri açısından yetersiz olduğunu belirtmiştir. Demir (2003) öğrencilerin yazım hatalarını belirlemeye yönelik yaptığı araştırmada; 3. sınıf öğrencileri tarafından en çok yapılan hataların harf büyüklüğüne ve satır çizgisine uymama olduğunu tespit etmiştir. Yapılan bu araştırmada öğrencilerin yaklaşık %11'inin yazıları okunaklı bulunurken, %50'den fazlasının yazılarının ise okunaklı olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum araştırma bulgularının Başaran (2006) ve Demir (2003) tarafından yapılan araştırmalarda okunaklılıkla ilgili boyutlarda ortaya çıkan yetersizlik ve hatalarla kısmen örtüştüğünü göstermektedir. Ayrıca yapılan bazı araştırmalarda (Beyazıt, 2007; Bayraktar, 2006; Turan ve Akpınar, 2008) elde edilen; öğrencilerin bitişik eğik yazı yazmada zorlandıkları, bazı harfleri birbirine bağlamada, deftere yerleştirmede, yazıdaki eğimi sürdürmede ve okunaklığı sağlamada sıkıntı yaşadıkları yönündeki bulgular da bu araştırmanın sonuçlarını doğrular niteliktedir.

Araştırmaya katılan her iki öğrenci grubu tarafından en çok yapılan hataların; *imlâ hataları, sözcüğü yanlış yazma ve kelimeleri bitişik/ayrı yazma* olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, Erden, Kurdoğlu ve Uslu (2002) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmada en çok yapılan hatalar arasında bulunan *sözcüğü yanlış yazma ve kelimeleri bitişik/ayrı yazma* hatalarının her ikisinin de kelime tanıma becerisiyle yakından ilgili olduğu söylenebilir. Akyol'a (2005:157) göre kelime tanıma, okuma sürecinde karşılaşılan kelimeleri doğru bir şekilde seslendirebilmektir. Yazma sürecinde kelime tanıma ise işitilen kelimelerin doğru bir şekilde yazılması olarak düşünülebilir.

Öğrencilerin kelime tanıma becerileri arttıkça bu tür yanlışlarında da azalma olacaktır. Özellikle imlâ hatasının çok yapılmış olmasında; bu hatanın kapsamının diğerlerine göre daha geniş olmasının (noktalama, büyük küçük harf, ayrı yazılması gereken bağlaçlar vb.) etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca ters yazma ve harf karıştırma hatalarının daha çok öğrenme güçlüğü olan öğrenciler tarafından yapılıyor olması (Erden, Kurdoğlu ve Uslu, 2002) bu tür hataların araştırmaya katılan öğrenciler tarafından neden daha az yapıldığını açıklayabilir.

Yazım hataları gruplar bakımından karşılaştırıldığında *hece atla-*

*ma/ekleme* ve *sözcük atlama/ekleme* hatalarının yazıyı dik temel harflerle öğrenen cümle grubu tarafından daha çok yapıldığı belirlenmiştir. Bitişik eğik yazıyla kelime yazım sürecinde elin kaldırılmaması ve düşüncenin akışının bozulmaması bu hataların bitişik eğik yazı grubu tarafından neden daha az yapıldığını açıklayabilir. Araştırma sonucunda *satır sonunda hece ayırma* hatasının daha çok bitişik eğik yazı grubu tarafından yapıldığı anlaşılmıştır. Bu sonuç, Beyazıt (2006) ve Bayraktar (2006) tarafından yapılan araştırmalarda, ilk okuma yazmayı STCY ile öğrenen öğrencilerin satır sonunda hece ayırma hatası yaptıkları yönündeki bulgularıyla örtüşmektedir. Bitişik eğik yazıda harflerin birbirine bağlı olarak yazılıyor olması, bitişik eğik yazı grubunun satır sonunda kelimeleleri doğru yerden ayırmada daha çok hata yapmasına neden olduğu söylenebilir. Ancak her iki grupta karşılaşılan bu hata türlerinin nedenlerine ve düzeltilmesine ilişkin daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir.

Yazı becerisi hem okunaklılık hem de içerik boyutuyla öğrencinin tüm öğrenim hayatı boyunca akademik olarak değerlendirilmeli ve okul başarısında etkili olan bir yapıya kavuşturulmalıdır. Bu becerinin değerlendirilmesi için standart değerlendirme yöntemleri geliştirilmelidir. Yazı değerlendirmelerini gerekli kılan bir başka neden ise yazma güçlüklerinin erkenden tespit edilerek giderilmesine yönelik çalışmaların yapılabilmesidir. Araştırmacılar, yazma güçlüklerinin öğrencilerin sosyal faaliyetleri ve akademik gelişimleri için ciddi sonuçları olabileceğini iddia etmektedirler (Kaminsky ve Powers, 1981; Martlew, 1992). Yazı hem okuyucuyu hem de yazarı etkilediğinden dolayı oldukça önemlidir (Graham ve Harris, 2000). Ayrıca öğretmenlerin okunaklılık açısından iyi yazılan sayfalara yüksek not verme eğiliminde oldukları ve zayıf el yazısının çocuğun yeterliliği hakkındaki bakış açısını olumsuz yönde etkileyebileceği belirtilmektedir (Graham, Haris ve Fink, 2000).

Öğrencilerin yazılarının okunaklılığını olumsuz etkileyen bir diğer durum da ilk okuma yazma öğretiminin tamamlanmasının ardından yazı defterlerinin türünde meydana gelen değişimdir. İlk okuma yazma öğretimi sürecinde dört çizgi üç aralıklı defterler kullanılmaktadır. Bu defterler bitişik eğik harflerin gövdelerini, alt ve üst uzantılarını satıra yerleştirmeyi kolaylaştırmaktadır. Bu defterlerin kullanıldığı dönemde öğrencilerin yazılarının daha okunaklı olduğu bilinmektedir. İlk okuma

yazma öğrenildikten sonra iki çizgi tek aralıklı defterler kullanılmaya başlanmaktadır. Ayrıca çalışma kitaplarının çoğunluğu da iki çizgi tek aralıklı sayfa yapısına sahiptir. Defter türündeki ve sayfa yapılarındaki bu değişikliğin öğrencilerin yazılarının okunaklı olmasını olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir. Özellikle ilköğretimin ilk üç sınıfında bitişik eğik yazı yazmaya daha uygun materyaller kullanılması konusunda gerekli önlemler alınmalıdır.

Uygulamanın içerisinden gelmiş araştırmacılar olarak, araştırma sonuçlarından ve uygulama sürecindeki gözlemlerimizden hareketle; Türkiye’de yazı öğretimine yönelik etkinliklerin ilk okuma yazma öğretim sürecine sıkıştırıldığını söyleyebiliriz. Yani ilk okuma yazmanın öğretilmesinden sonraki süreçte sistematik bir yazı öğretiminin yapılmadığı görülmektedir. İlk okuma yazmayı öğrenen öğrenciler okul yılları boyunca pek çok ödev ve yazı göreviyle karşılaşmaktadır. Bu görevlerin çokluğu öğrencileri gelişigüzel yazı yazmaya yöneltirken, öğretmenler de öğrencilerin yazılarını kontrol edip gerekli dönüt ve düzeltme işlemlerini tam olarak yapamamaktadır. Bu durum yanlış öğrenmelerin ve alışkanlıkların giderilmesini güçleştirerek okunaklılık bakımından yetersiz ve hatalı yazıların ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Yazı becerisinin yaşla ve okulla birlikte geliştiği (Graham ve Weintraub, 1996) ve yazıların okunaklılık düzeylerinin dördüncü sınıf düzeyinde şekillendiği (Mojet, 1991) belirtilmektedir. Bu açıdan bakıldığında ilköğretimin ilk yıllarında okullardaki yazı öğretiminin niteliği oldukça önem taşımaktadır. Sonuç olarak, öğrencilere okunaklı ve doğru yazma becerisinin kazandırılmasında tartışmasız olarak en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin hem nitelikli yazı becerisi kazanmaları hem de nitelikli yazı öğretimi konularında daha iyi yetiştirilmesi gerektiği söylenebilir.

### **Kaynaklar**

- Amundson, S.J., & Weil, M. (1996). Prewriting and Handwriting skills. In J. Case-Smith, A.S. Allen, & P.N. Pratt (Eds.) *Occupational Therapy for Children* (pp. 524-541). St, Louis, MI; Mosby-year book.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başaran, M. (2006). *İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde Öğrencilerin Yaptıkları Ya-*



- zım Yanlışları. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi (109-114). Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bayraktar, Ö. (2006). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bitişik Eğik Yazıda Yapılan Hatalar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bektaş, A. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Gerçekleştirilen İlk Okuma-Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Berninger, V., & Graham, S. (1998). Language by Hand: A Synthesis of A Decade of Research on Handwriting. *Handwriting Review* 12, 11-25.
- Beyazıt, N. (2007). *İlk Okuma Yazma Öğretiminin Kazandırılmasında Çözümleme Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yönteminin Farklı Bakış Açılılarıyla Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Coşkun, E. (2007). Yazma Eğitimi, A. Kırkkılıç, H. Akyol (Edt.) *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (49-91). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dennis, J. L., & Swinth, Y. (2001). Pencil Grasp and Children's Handwriting Legibility During Different Length Writing Tasks. *The American Journal of Occupational Therapy* 55, 171- 183.
- Demir, K. G. (2003). *İlköğretim Birinci ve İkinci Kademe Öğrencilerin Yazım Hataları ve Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ediger, M. (2001). *Assessing Handwriting Achievement*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 346 082.
- Erden, G., Kurdoğlu, F. ve Uslu, R. (2002). İlköğretim Okullarına Devam Eden Türk Çocukların Sınıf Düzeylerine Göre Okuma Hızı ve Yazım Hataları Normlarının Geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13 (1): 15-13
- Graham, S. (1982). Measurement of Handwriting Skills: A Critical review. *Diagnostic*, 8, 32-42.
- Graham, S., & Weintraub, N. (1996). A Review of Handwriting Research: Progress and Prospects From 1980 to 1994. *Educational Psychology Review*, 8, 7-87.
- Graham, S., Berninger, V. W., & Weintraub, N. (1998). The Relationship Between Handwriting Style and Speed and Legibility. *The Journal of Educational Research* 5, 290-296.
- Graham, S., & Harris, K. (2000). The Role of Self-Regulation and Transcription Skills in Writing and Writing Development. *Educational Psychologist*, 35, 3-12.

- Graham, S., Harris, K.R., & Fink, B. (2000). Is Handwriting Causally Related to Learning to Write? Treatment of Handwriting Problems in Beginning Writers. *Journal of Educational Psychology* 92, 620-633.
- Graham, S., Harris, K.R., Mason L., Fink-Chorzempa, B., Moran S. ve Saddler, B. (2008). How do Primary Grade Teachers Teach Handwriting? A National Survey. *Reading Writing*, 21:49-69.
- Gün, A. (2006). *Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algıları ve Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Hamstra-Bletz, L. & Blote, A. (1993). A Longitudinal Study on Dysgraphic Handwriting in Primary School. *Journal of Learning Disability* 26, 689-699.
- Kaminsky, S., & Powers, R. (1981). Remediation of Handwriting Difficulties, a Practical Approach. *Academic Therapy* 17, 19-25.
- Kanmaz, A. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemini Uygulayan Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Yöntem Hakkındaki Görüşleri ve Öğrencilerin Okuma Yazma Becerilerini Değerlendirmeleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Martlew, M. (1992). Handwriting & Spelling: Dyslexic Children's Abilities Compared Children of the Same Chronological Age and Younger Children of the Same Spelling Level. *British Journal of Educational Psychology* 62, 375-390.
- McHale, K., & Cermak, S. A.(1992). Fine Motor Activities in Elementary School: Preliminary Findings and Provisional Implications for Children With Fine Motor Problems. *American Journal of Occupational Therapy* 46, 898-892.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.
- MEB. (1997). *İlköğretim Okulu Türkçe Eğitimi Yazı Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1981). *2098 Sayılı Tebliğler Dergisi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1968). *İlkokul Programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Mojet, J. (1991). Characteristics of the Developing Handwriting Skill in Elementary Education. In J. Wann, A. Wing, N. Sovik (Edt.), *Development of Graphic Skills: Research, Perspectives and Educational Implications* (53-75). London: Academic Press.
- Özsoy, U. (2006). *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

- Phelps, J., Stempel, L., & Speck, G. (1985). The Children's Handwriting Scale: A New Diagnostic Tool. *Journal of Educational Research* 79, 46-50.
- Reisman, J. E. (1991). Poor handwriting, who is referred? *American Journal of Occupational Therapy*. 45, 849-852.
- Reisman, J. E. (1993). Development and Reliability of the Research version of the Minnesota Handwriting Test. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, 13, 41-55.
- Rosenblum, S., Weis, P.L. ve Parush, S. (2003). Product and Evaluation of Handwriting Difficulties. *Educational Psychology Review*, 15, 1: 41-81.
- TDK (2007). Türk Dil Kurumu. 01.10. 2007 tarihinde <http://www.tdk.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- Tseng, M. H., & Cermak, S. H. (1993). The Influence of Ergonomic Factors and Perceptual - Motor Abilities on Handwriting Performance. *American Journal of Occupational Therapy* 47, 919-926.
- Tseng, M. H., & Chow, S. M. K. (2000). Perceptual-Motor Function of School-Age Children With Slow Handwriting Speed. *American Journal of Occupational Therapy* 54, 83-88.
- Tseng, M. H., & Hsueh, I. P. (1997). Performance of School-Age Children on a Chinese Handwriting Speed Test. *Occupational Therapy International* 4, 294 - 303.
- Turan, M. (2007). *İlköğretim Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Programında Uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulamadaki Etkililiği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Turan, M. ve Akpınar, B. (2008). İlköğretim Türkçe Dersi İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Ses Temelli Cümle ve Bitişik-Eğik Yazı Yöntemlerinin Değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (1), 121-138.
- Uğuz, S. (2006). *Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmenler Tarafından Algılanma Biçimleri ve Uygulamada Karşılaşılan Güçlükler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Bitişik Eğik Yazı Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*. 2. Uluslararası Türkçenin Eğitimi- Öğretimi Kurultayı'nda sunulan bildiri. 2-3-4-Temmuz, Ürgüp-Göreme, Türkiye.
- Yıldız, M. ve Ateş, S. (2007). *İlköğretim 3. Sınıf Öğrenci Yazılarının Okunaklılık Bakımından İncelenmesi*. I. Ulusal İlköğretim Kongresi'de sunulan poster bildiri. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Yıldız, M., Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2009). Sınıf öğretmenlerinin Sınıf Tahtasına Yazdıkları Yazıların Okunaklılık Bakımından Öğrencilere Model Olmadaki Uygunluğu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 75-88.

**Ek 1. Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği**

	Tamamen Yeterli (3)	Orta Düzeyde Yeterli (2)	Hiç Yeterli Değil (1)
<b>Eğim</b>	Harfler yaklaşık 60-70 derece bir eğimle metin boyunca düzgün ve sağa yatık olarak yazılmıştır. ( )	Harfler ölçülere uygun olmasa da sağa yatık olarak yazılmış ve bu yatıklık metin boyunca kısmen devam etmektedir. ( )	Harflerin eğimi oldukça düzensiz, eğimin yönü tutarsızlık göstermektedir. Dik, sola ve /veya sağa yatık harfler bir arada görülmektedir. ( )
<b>Boşluk</b>	Harfler, kelimeler ve cümleler arasındaki boşluk uygun ve metin boyunca tutarlı bir şekilde devam etmektedir. ( )	Harfler, kelimeler ve cümleler arasındaki boşluklarda bazı tutarsızlıklar vardır. Boşluklar metnin tamamında tutarlı değildir. ( )	Harfler, kelimeler ve cümleler arasındaki boşluklar uygun olmayıp, metnin tamamında tutarsızlık görülmektedir. ( )
<b>Ebat</b>	Harfler rahatça okunacak büyüklükte ve bu büyüklük metnin tamamında tutarlıdır. Büyük küçük harf oranı tamamen uygundur. ( )	Harflerinin ebatları normalden büyük ya da küçük olmasına rağmen tutarlıdır. Büyük küçük harf oranlarında da bazı tutarsızlıklar vardır. ( )	Harflerin ebatları düzensizdir. Metnin genelinde büyük küçük harf oranlarında tutarsızlık görülmektedir. ( )
<b>Biçim</b>	Harfler kurallarına uygun olarak yazılmıştır. Başlama ve bitiş yerleri uygun ve doğru şekilde yapılmıştır. Alt ve üst uzantılar ile gövde kısımları orantılıdır. Harf birleştirmeleri oldukça düzgündür. ( )	Harflerin başlama ve bitiş yerlerinde, alt ve üst uzantıları ile gövde kısımlarında bazı yanlışlıklar yapılmıştır. Harf birleştirmeleri kısmen düzgündür. ( )	Harflerin yazılışları, alt ve üst uzantıları ile gövde kısımlarının, başlama ve bitiş yerleri hatalıdır. Harf birleştirmeleri de nerdeyse hiç düzgün değildir. ( )
<b>Çizgi Takibi</b>	Satır çizgisi oldukça düzgün takip edilmiş, satır çizgisinden sapma, üste veya alta çıkma ve satır sonunda çizgiden taşma yapılmamıştır. ( )	Satır çizgisinin takibinde bazen sıkıntılar görülmektedir. Kısmen alta veya üste sapmalarla birlikte satır sonu taşmaları da görülebilmektedir. ( )	Satır çizgisi takibi oldukça yetersizdir. Alta veya üste sapmalar sürekli görülmekte, satır sonu taşmaları da oldukça fazla yapılmaktadır. ( )
<b>Toplam Okunaklılık Puanı:</b>			
( ) Okunaklı(11.8-15) ( )Orta Düzeyde Okunaklı (8.4-11.7) ( )Okunaklı Değil (5 – 8.3)			