



[T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ]



[DOKTORA TEZİ]

[1-6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKICI YAZMA BECERİLERİNE YÖNELİK
BİR NORM GELİŞTİRME ÇALIŞMASI]

[Elife Nur SAYDAM]

[DANIŞMAN
Prof. Dr. Muhammet BAŞTUĞ]

[Temel Eğitim Anabilim Dalı]

[Sınıf Öğretmenliği, Doktora Programı]

[Aralık, 2024]

TEZ KABUL VE ONAYI

Elife Nur SAYDAM tarafından, **Prof. Dr. Muhammet BAŞTUĞ** danışmanlığında hazırlanan "**1-6. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Yazma Becerilerine Yönelik Bir Norm Geliştirme Çalışması**" başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından **02/12/2024** tarihinde yapılan sınav sonucunda **oy birliği** ile başarılı bulunarak **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Tez Jürisi

		İmza	Sonuç
DANIŞMAN	Prof. Dr. Muhammet BAŞTUĞ		☒
	İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Temel Eğitim Anabilim Dalı		Kabul ☐ Ret
ÜYE	Prof. Dr. Mustafa BAŞARAN		☒
	Yıldız Teknik Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı		Kabul ☐ Ret
ÜYE	Prof. Dr. Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER		☒
	İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı		Kabul ☐ Ret
ÜYE	Prof. Dr. Hayati AKYOL		☒
	Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı		Kabul ☐ Ret
ÜYE	Doç. Dr. Dilek ALTUN		☒
	Boğaziçi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı		Kabul ☐ Ret

“SAYDAM” Ailesine ithaf ediyorum...

BÜTÇE DESTEKLERİ

1-6. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Yazma Becerilerine Yönelik Bir Norm Geliştirme Çalışması

Bu tez çalışması için herhangi bir kurumdan bütçe desteği alınmamıştır.

TEŞEKKÜR

2017 yılında yollarımızın kesiştiği, lisans yıllarımda tanışma fırsatına eriştiğim yüksek lisans tezim de dahil olmak üzere gerçekleştirdiğimiz birçok çalışmada yaptığı danışmanlık ve gösterdiği yol ile birlikte akademik birikimim üzerinde en büyük paya sahip olan; doktora tez danışmanlığımı yürütenin yanı sıra hem akademik hem de yaşam üzerine sunduğu bakış açıları ve önerilerle benim için bir danışmandan çok daha fazlası olan Prof. Dr. Muhammet BAŞTUĞ hocama en içten saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum. Dilerim ki birlikte çok daha iyi çalışmalara imza atarız.

Destegini hiçbir koşulda esirgemeyen, akademik bilgi birikimi ve yaşam tecrübelerini her fırsatta paylaşan; sahip olduğum bilgi, beceri ve tecrübeler üzerinde büyük bir rolü olan Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanım Prof. Dr. İrfan BAŞKURT hocama sonsuz saygı, hürmet ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Dikkat, sabır ve emek gerektiren bir süreç olan veri toplama sürecini sorunsuz bir şekilde tamamlamamda emeği geçen tüm arkadaşlarıma, sınıf ve branş öğretmenlerimize, süreçte öğretmen adayı olup bugünün sınıf öğretmenleri olan Sakarya Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programı'ndaki öğrencilerime, okul idarecilerine, doktora tez savunma jürimde yer alan Prof. Dr. Hayati AKYOL, Prof. Dr. Mustafa BAŞARAN, Prof. Dr. Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER ve Doç. Dr. Dilek ALTUN hocalarıma; sürecin ilerleyişi için katkı yapan tüm resmi kurum ve yöneticilerine teşekkürlerimi sunuyorum. Tezimi biçimsel ve içeriksel olarak inceleyerek değerli görüşlerini benimle paylaşan Türkçe Eğitimi alan uzmanı değerli hocam ve arkadaşım Doç. Dr. Nahide İrem AZİZOĞLU'na; her zaman yanımda oldukları ve beni destekledikleri için dostlarım Tuğçe DEĞİRMENCİ ve Dr. Gülşah KURU'ya çok teşekkür ediyorum. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü ve Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanına, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı'ndaki hocalarıma ve çalışma arkadaşlarıma da süreçteki destek ve anlayışları için teşekkürlerimi iletiyorum.

Kıymetli ve saygıdeğer ebeveynlerim; babam Sami SAYDAM ve annem Bahriye SAYDAM'a, değerli abim Mehmet SAYDAM'a hem eğitim hem de gündelik hayatımın her anında hissettirdikleri ve gösterdikleri karşılıksız sevgi ve destek için sonsuz teşekkürlerimi sunuyor, yaşamları boyunca dilediklerinin çok daha fazlasına kavuşmuş olmanın sevincini tatmalarını diliyor ve eğitim hayatımın önemli bir çıktısı olan bu doktora tezimi kendilerine ithaf ediyorum.

Ve benimle birlikte yürümeye devam eden ve devam edecek olan tüm yaşam yoldaşlarıma teşekkür ediyorum; var oldukları için sonsuz *şükrediyorum...*

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

TEZ KABUL VE ONAYI.....	ii
BEYAN.....	iii
BÜTÇE DESTEKLERİ.....	v
TEŞEKKÜR.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ŞEKİL LİSTESİ.....	x
TABLO LİSTESİ	xi
SİMGE VE KISALTMA LİSTESİ.....	xiii
ÖZET.....	xiv
ABSTRACT	xvi
1. GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Amaç.....	8
1.2.1. Alt Problemler.....	9
1.3.Çalışmanın Önem ve Dayanakları.....	9
1.4.Sayıltı.....	11
1.5.Sınırlılıklar.....	11
1.6.Tanımlar	13
2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE / ALAN YAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	14
2.1.Yazma.....	14
2.1.1.Kuramsal Temeller ve Tanım.....	14
2.1.2.Yazmanın Doğası.....	19
2.1.3.Türkiye'de ve Dünyada Öğretim Programlarında Yazma.....	22
2.1.4.Dilin Yapısı ve Yazma.....	27
2.1.5.Yazma Gelişimi.....	31
2.1.6.Yazmanın Bileşenleri.....	33
2.1.7.Yazma Güçlüğü.....	36

2.2. Akıcı Yazma.....	41
2.3. Norm ve Norm Geliştirme.....	50
2.4. Yazma ve Akıcı Yazma Becerisi İle İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	54
3. YÖNTEM.....	73
3.1. Araştırmanın Modeli.....	73
3.2. Çalışma Grubu.....	74
3.3. Veri Toplama Araçları.....	75
3.3.1. Hikâye Başlatıcılar (Story Starters).....	76
3.3.2. Dikte ve Kopyalama Çalışmalarına Yönelik Okuma Metinleri.....	77
3.3.3. Mekanik Yazma Başarısı Değerlendirme Rubriği.....	78
3.4. Veri Toplama Süreci.....	78
3.4.1. Pilot Çalışmalara Yönelik Süreç.....	78
3.4.2. Araştırmaya Yönelik Süreç.....	79
3.5. Veri Analizi.....	82
4. BULGULAR.....	85
4.1. Pilot Uygulamalara İlişkin Bulgular.....	85
4.2. Araştırmanın Uygulamalarına İlişkin Bulgular.....	88
4.2.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	92
4.2.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	98
4.2.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	104
4.2.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	110
4.2.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	116
4.2.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	119
4.2.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	122
4.2.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	124
5. TARTIŞMA	126
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	140
KAYNAKLAR.....	143
EKLER.....	169
EK-1 Akıcı Yazma Uygulamalarında Kullanılan Hikâye Başlatıcılar.....	169

EK-2 Dikte ve Kopyalama Uygulamalarında Kullanılan Metinlere İlişkin Bölümler.....	170
EK-3 Mekanik Yazma Başarısı Değerlendirme Rubriği.....	185
EK-4 Uygulama Fotoğrafları.....	186
EK-5 Çizgili A4 Uygulama Kâğıdı ve Analiz Örneği.....	189
EK-6 MEB İzni.....	194
EK-7 Araştırmaya İlişkin Etik Kurul İzni.....	195
İNTİHAL RAPORU İLK SAYFASI.....	197
ETİK KURUL İZİN YAZISI.....	198
KURUM İZNİ YAZILARI.....	199
ÖZGEÇMİŞ.....	200

ŞEKİL LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 2.1. Dil Aileleri Sınıflaması (Ergin, 2013).....	27
Şekil 2.2. Yazmanın Bileşenleri.....	34
Şekil 2.3. Akıcı Yazmanın Bileşenleri.....	42
Şekil 2.4. Okuma ve Yazmada Akıcılık.....	46
Şekil 4.1. 50. yüzdelik dilimde bulunan 1-6. sınıf öğrencilerinin hikâye başlatıcılarla akıcı yazma becerilerine ilişkin norm değerleri	94
Şekil 4.2. 50. yüzdelik dilimde bulunan 1-6. sınıf öğrencilerinin dikte ile akıcı yazma becerilerine ilişkin norm değerleri.....	100
Şekil 4.3. 50. yüzdelik dilimde bulunan 1-6. sınıf öğrencilerinin kopyalama ile akıcı yazma becerilerine ilişkin norm değerleri	106

TABLO LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 2.1.: Graham ve diğerleri (1998) tarafından harf miktarı bakımından yazma hızı üzerine literatürde yapılan çalışmaların sınıflaması.....	55
Tablo 2.2.: Tadatada (2011) tarafından hazırlanan öğrencilerin yazma becerilerinin haftalık gelişim oranları.....	56
Tablo 2.3.: Malecki & Jewell (2003) tarafından öğrencilerin yazma becerilerine yönelik belirlenen değerler.....	57
Tablo 2.4.: Graham ve diğerleri (1998) tarafından hazırlanan 1-9. sınıf öğrencilerinin yazma hızı değerleri.....	61
Tablo 3.1.: Çalışma grubunda yer alan öğrencilere ilişkin demografik bilgiler.....	75
Tablo 4.1.: 1-6. sınıf öğrencilerinin hikâye başlatıcılara (story starters) yönelik akıcı yazma ortalama norm değerleri (Pilot-ilkbahar-3 Dk.).....	85
Tablo 4.2.: 1-6. sınıf öğrencilerinin hikâye başlatıcılarla (story starters) akıcı yazma uygulamalarında mekanik bakımdan yaptıkları hata türleri ve yüzdelik değerleri (Pilot-ilkbahar-3 Dk.).....	86
Tablo 4.3.: 1-6. sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerine ilişkin betimsel değerler.....	88
Tablo 4.4.: 1-6. sınıf öğrencilerinin hikâye başlatıcılara (story starters) yönelik akıcı yazma norm değerleri (Toplam yazılan sözcük miktarı/3 Dk.).....	92
Tablo 4.5.: 1-6. sınıf öğrencilerinin hikâye başlatıcılara (story starters) yönelik akıcı yazma norm değerleri (Doğru yazılan sözcük miktarı/3 Dk.).....	96
Tablo 4.6.: 1-6. sınıf öğrencilerinin dikte uygulamalarına yönelik akıcı yazma norm değerleri (Toplam yazılan sözcük miktarı/3 Dk.)	98
Tablo 4.7.: 1-6. sınıf öğrencilerinin dikte uygulamalarına yönelik akıcı yazma norm değerleri (Doğru yazılan sözcük miktarı/3 Dk.).....	102
Tablo 4.8.: 1-6. sınıf öğrencilerinin kopyalama uygulamalarına yönelik akıcı yazma norm değerleri (Toplam yazılan sözcük miktarı/3 Dk.)	104
Tablo 4.9.: 1-6. sınıf öğrencilerinin kopyalama uygulamalarına yönelik akıcı yazma norm değerleri (Doğru yazılan sözcük miktarı/3 Dk.)	108

Tablo 4.10.: 1-6. sınıf öğrencilerinin akıcı yazma norm değerlerinin (50. yüzdalık dilim) yazma uygulama türlerine (hikâye başlatıcı, dikte, kopyalama) göre karşılaştırılması (Toplam yazılan sözcük miktarı/3 Dk.).....	110
Tablo 4.11.: 1-6. sınıf öğrencilerinin akıcı yazma norm değerlerinin (50. yüzdalık dilim) yazma uygulama türlerine (hikâye başlatıcı, dikte, kopyalama) göre karşılaştırılması (Doğru yazılan sözcük miktarı/3 Dk.).....	113
Tablo 4.12.: 1-6. sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerinin sınıf düzeyi değişkenine ilişkin analiz sonuçları	116
Tablo 4.13.: 1-6. sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerinin sosyoekonomik düzey değişkenine ilişkin analiz sonuçları.....	119
Tablo 4.14.: 1-6. sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerinin cinsiyet değişkenine ilişkin analiz sonuçları.....	122
Tablo 4.15.: 1-6. sınıf öğrencilerinin hikâye başlatıcılarla (story starters) akıcı yazma uygulamalarında mekanik bakımdan yaptıkları hata türleri ve yüzdalık değerleri.....	124

SİMGE VE KISALTMA LİSTESİ

Kısaltmalar	Açıklama
Akt.	:Aktaran
Df:	:Degree of Freedom (Serbestlik Derecesi)
Dk.	:Dakika
DYSS	:Doğru Yazılan Sözcük Sayısı
DYO	:Doğru Yazma Oranı
Eng.	:English
Max.	:Maksimum Değer
MEB	:Millî Eğitim Bakanlığı
MOE	:Ministry of Education
OECD	:Organisation for Economic Co-operation and Development
Ort.	:Ortalama Değer
p	:Probability (İstatistiksel Anlamlılık Değeri)
S.Dz.	:Sınıf Düzeyi
S.E.D	:Sosyoekonomik düzey
S.O.	:Sıralar Ortalaması
S.S.	:Standart Sapma
TDK	:Türk Dil Kurumu
TTKB	:Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
TYSS	:Toplam Yazılan Sözcük Sayısı
U.T.	:Uygulama Türü
Vd.	:Ve diğerleri
Z	:Z puanı (Ortalama Değerden Uzaklığı Gösteren Değer)

ÖZET

DOKTORA TEZİ

[1-6. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Yazma Becerilerine Yönelik Bir Norm Geliştirme Çalışması]

[Elife Nur SAYDAM]

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Sınıf Öğretmenliği, Doktora Programı

[Danışman: Prof. Dr. Muhammet BAŞTUĞ]

[Bu araştırmada 1-6. sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerine ilişkin norm değerlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada 1-6. sınıf öğrencilerinin akıcı yazmaya yönelik norm değerlerinin belirlenebilmesi için bir yıl boyunca üç farklı mevsimde [sonbahar/güz (Ekim), kış (Ocak) ve ilkbahar (Mayıs)] hikâye başlatıcılarla metin oluşturma, dikte ve kopyalama yazma uygulamaları ile akıcı yazma becerileri boylamsal olarak araştırılmıştır. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden boylamsal model ile tasarlanmıştır. 2022-2023 öğretim yılında İstanbul İlinde alt, orta ve üst olmak üzere farklı sosyoekonomik düzeyde yer alan 5 farklı ilçede 2344'ü kız, 2656'sı erkek olmak üzere toplam 5000 1-6. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilen araştırmada kaynaştırma ve farklı uyruklardan olan göçmen öğrenciler araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak hikâye başlatıcılarla akıcı yazma uygulamaları için her mevsim ve sınıf düzeyinde farklı olmak üzere araştırmacı tarafından oluşturulan ve uzman görüşleriyle son hali verilen hikaye başlatıcılar (story starters); dikte ve kopyalama ile akıcı yazma uygulamaları için her mevsim ve sınıf düzeyinde farklı olmak üzere Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylanmış, geçmiş yıllara ait Türkçe ders kitaplarından alınan öyküleyici metinler; akıcı yazma sürecinde yapılan mekanik hata türlerinin tespit edilmesine yönelik ise araştırmacı tarafından oluşturulan ve uzman görüşleriyle son hali verilen Mekanik Yazma Başarısı Değerlendirme Rubriği kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde

öğrencilerle gerçekleştirilen hikâye başlatıcı ile akıcı yazma uygulamaları 1 dakikalık düşünme-hayal etme ve 3 dakikalık yazma; dikte ile akıcı yazma uygulamaları 3 dakikalık yazma ve kopyalama ile akıcı yazma uygulamaları 3 dakikalık yazma süresi çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde her öğrencinin farklı mevsimlerde farklı akıcı yazma uygulama türünde yazmış oldukları toplam sözcük ve doğru sözcük sayıları hesaplanmıştır. Doğru sözcük sayıları hesaplanırken toplam yazılan sözcük sayısından doğru yazılan sözcük sayısı çıkarılmıştır. Yazım yanlışları Türk Dil Kurumu yazım kılavuzuna göre belirlenmiştir. Öğrencilerin mekanik bakımdan hata türleri ise hikâye başlatıcılarla gerçekleştirilen akıcı yazma uygulama türünde belirlenmiştir. Veri analizinde birbirinden farklı yüzdeler dilimlerde yer alan öğrencilerin farklı yazma uygulamalarında akıcı yazma becerilerine yönelik norm değerlerin belirlenebilmesi ve öğrencilerin akıcı yazma becerilerinin sınıf düzeyi, cinsiyet ve sosyoekonomik düzey bakımından incelenebilmesi için SPSS 25.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin her sınıf düzeyinde, farklı mevsimlerde ve farklı yazma uygulama türlerindeki akıcı yazma norm değerleri çeşitli yüzdeler dilimler [10., 25., 50. 75. ve 90.] bakımından oluşturulmuştur. Ayrıca aynı sınıf düzeyinde 50. yüzdeler diliminde bulunan öğrencilerin akıcı yazma norm değerleri uygulama türlerine (hikâye başlatıcı, dikte, kopyalama) göre karşılaştırılmıştır. Bununla beraber öğrencilerin akıcı yazma becerilerinin sınıf düzeyi, cinsiyet ve sosyoekonomik düzey değişkenleri bakımından anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Öğrencilerin hikâye başlatıcılarla akıcı yazma esnasında farklı sınıf düzeylerinde birbirinden farklı mekanik yazma hataları yaptığı belirlenmiştir.]

Aralık 2024 , [217] sayfa.

Anahtar Kelimeler: [Akıcı yazma, Yazma normu, Hikâye başlatıcı, Dikte, Kopyalama.]

ABSTRACT**Ph.D. THESIS****A Norm Development Study on Fluent Writing Skills of Grade 1-6th Students****[Elife Nur SAYDAM]****İstanbul University-Cerrahpaşa****Institute of Graduate Studies****Department of Basic Education****Primary Education Doctorate Program****[Supervisor : Prof. Dr. Muhammet BAŞTUĞ]**

[In this study, it was aimed to determine the norm values of 1st-6th grade students' fluent writing skills. In the study, in order to determine the norm values of 1st-6th grade students' fluent writing skills, fluent writing skills of 1st-6th grade students were investigated longitudinally in three different seasons [fall (October), winter (January), and spring (May)] for one year through text generation with story starters, dictation and copy writing practices. The study was designed with a longitudinal model from quantitative research methods. In the study, which was carried out with a total of 5000 1st-6th grade students, 2344 girls and 2656 boys, in 5 different districts located at different socioeconomic levels, including lower, middle and upper socioeconomic levels in Istanbul Province in the 2022-2023 academic year, inclusion and immigrant students of different nationalities were excluded from the scope of the study. In the study, story starters, which were created by the researcher and finalized with expert opinions, were used as data collection tools for fluent writing practices with story starters, different for each season and grade level; narrative texts taken from Turkish textbooks of previous years approved by the Board of Education for fluent writing practices with dictation and copying, different for each season and grade level; and the Mechanical Writing Success Evaluation Rubric, which was created by the researcher and finalized with expert opinions, was used to identify the types of mechanical errors made in the fluent writing process. During the data collection process, fluent writing practices with story starters were carried out within the framework of 1 minute of

thinking-imagining and 3 minutes of writing; fluent writing practices with dictation were carried out within the framework of 3 minutes of writing; and fluent writing practices with copying were carried out within the framework of 3 minutes of writing. In the analysis of the data, the total number of words and correct words written by each student in different types of fluent writing practice in different seasons were calculated. When calculating the number of correct words, the number of correctly written words was subtracted from the total number of written words. Spelling errors were determined according to the Turkish Language Association spelling guide. The mechanical error types of the students were determined in the type of fluent writing practice carried out with story starters. In the data analysis, SPSS 25.0 package program was used to determine the norm values for the fluent writing skills of students in different percentiles in different writing practices and to examine the students' fluent writing skills in terms of grade level, gender and socioeconomic level. As a result of the research, fluent writing norm values of students at each grade level, in different seasons and in different writing practice types were formed in terms of various percentiles [10th, 25th, 50th, 75th and 90th]. In addition, the fluent writing norm values of the students in the 50th percentile at the same grade level were compared according to the practice types (story starter, dictation, copying). In addition, it was seen that students' fluent writing skills differed significantly in terms of grade level, gender and socioeconomic level variables. It was determined that students made different mechanical writing errors at different grade levels during fluent writing with story starters. |

December 2024, [217] pages.

Keywords: [Writing fluency, Norm of writing, Story starter, Dictation, Copying.]

1. GİRİŞ

Bu bölümde çalışmanın problem durumuna, amacına, alt problemlerine, önemine, sayıltılarına, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

İnsanoğlunun var olduğu günden bugüne kadar değişmeyen temel istek ve ihtiyaçlarından biri de kendini ifade etmektir. Bu ihtiyacı giderebilmek, düşünce ve isteklerini aktarabilmek amacıyla içinde bulunulan zamanın elverdiği koşullar çerçevesinde farklı yöntem ve araçlar kullanılmıştır. Milattan önceki dönemlerden başlayarak var olan fakat zaman içerisinde gelişerek farklı biçimlere evrilen bu araçlardan biri kuşkusuz yazı olmuştur. İnsanlar kimi zaman dumanla kimi zaman da güvercin gibi bir canlı aracılığıyla sürekli iletişim halinde kalarak meramlarını anlatmak isteseler de bu araçların hiçbirisi yazı kadar kalıcı olamamıştır. Tarih lügatlarında yer alan Latince “Verba Volant, Scripta Manent” yani “Söz Uçar, Yazı Kalır” sözü de yazının yapısı gereği kalıcılığını açıkça ortaya koyar niteliktedir. Dolayısıyla dünya üzerinde bir düşünceyi, duyguyu ifade edebilmek amacıyla ortaya çıktığı ilk günden beri yani günümüzün kalem-kâğıt işlevini gören ilk ilkel materyallerin yazmak amacıyla kullanıldığı andan itibaren yazmak, insanlığın en önemli eylemleri arasında yer almaya devam etmektedir.

Tarihi çağlar içerisinde ateş, tekerlek gibi icatlarda olduğu gibi insanlığın uygarlaşması sürecindeki kırılma noktalarından biri olan yazının icadı, tarihi devirlerin başlamasına öncülük etmesiyle birlikte bilim, sanat ve kültür alanında binlerce yıllık bir birikimin oluşmasına olanak sağlamaktadır (Calp, 2007; Özbay, 2005). Uzun yıllar sonucunda oluşan kültürün önemli bir unsuru ise dildir. Kültür, dilin alt becerileri ile dünya üzerinde farklı coğrafyalarda yayılma imkanına kavuşmaktadır. Bu beceriler zincirinin en son halkası ve en uzun soluklu olanı ise yazmadır. Kültüre ait her bir değer kaybolmadan korunabilmesi, nesilden nesile aktarılabilmesi ancak ve ancak yazı ile gerçekleştirilebilir (Göçer, 2014; Kardaş, 2013). Çünkü dinlenen, konuşulan ya da okunanlar geriye herhangi bir kanıt bırakılmadan unutulabilmektedir. Fakat yazı, ortaya koyduğu yazılı kanıtlar sayesinde uzun ömürlüdür. Bugün yapılan tarihi araştırmalarda ilgili döneme ilişkin incelemeler, meydana gelen olay ya da yaşanmışlıkların ait olduğu dönemin yazılı kaynaklarına -geçmişe gitmek gibi bir teknoloji ya da imkân olmadığından- başvurularak gerçekleştirilmekte; tek somut kanıt olan yazılı kaynaklara dayalı olarak yorumlanmaktadır.

Günümüzden yaklaşık 5500 yıl öncesinde milattan önce 3500-3000 yılları arasında icat edilen yazı, Orta Asya'dan Mezopotamya'ya göç etmiş Sümerler tarafından icat edilerek geliştirilmiştir (Sevim, 2018). Yazı icat edilmeden önce ilk insanlar konuşma dili ile ifade edemedikleri meramlarını, duygularını, düşüncelerini çeşitli bedensel hareketler ve taş, kazık, sivri cisimler ile mağara duvarlarına çeşitli işaretler çizerek ifade etmeye çalışmış, iletişim ihtiyaçlarını bu yolla gidermişlerdir (Yıldız, 2000). Mağara duvarlarındaki bu işaretlerin yazının ilk adımları kullanılan taş, kazık ve sivri cisimlerin ise ilk ilkel yazı yazma araçları olduğu söylenebilir. Hatta yazının gelişimi bir piramide benzetilecek olursa piramitin en alt basamağında mağara duvarlarına çizilen basit işaret ve simgelerin yer alacağı ifade edilebilir. Sümerler yazı ile birlikte insanoğlunun düşüncelerini ve nesneleri doğadan alıp tabletler üzerine kaydetmeye başlamışlardır (Artut ve Demir, 2007). Böylece mağara duvarlarındaki işaretler zaman içerisinde resim yazısı olarak adlandırılan piktografiye, Mezopotamya'daki çivi yazısına, Mısır'daki hiyerogliflere, hat sanatına, Orta çağ kaligrafisine ve Çin yazılarına evrilerek değişime uğramıştır (Uslay, 1975; Akt. Göçer, 2014).

Yazmanın insan yaşamındaki önemi ve kritik rolü özünde bir anlatma aracı olmasından kaynaklanmaktadır. Bozkurt'a (2000) göre yazma, sözü çevrenin sınırları dışına yayarak kalıcı hale getiren, insanlar arasındaki duygu ve düşünce akışını sağlayan güçlü bir bağ olarak nitelendirilmektedir. Olayların kuşaklar arası aktarımında, devlet yönetiminde, gündelik yaşamda, sağlık, ticaret gibi birçok alanda anlatım aracı olarak kullanılan yazma (Serin, 2003), dünya üzerinde yer alan bütün ülkelerde ilkokulun her aşamasında titizlikle üzerinde durulan bir beceri olmakla beraber eğitimin bütün kademelerinde öğrencilerin ortak sınıf taleplerini karşılayabilmek için edinmeleri gereken bir yetkinlik alanı olarak görülmektedir (Volman, van Schendel, & Jongmans, 2006). Bu yetkinliğin öğrencilerin hem okulda hem de gündelik yaşantılarında dili kullanmalarına, bilgilerini düzenleyerek zenginleştirmelerine, düşüncelerini genişletmeleri ve zihinsel sözlüklerini geliştirmelerine yardımcı olması bakımından da işlevsel olduğu ifade edilmektedir (Güneş, 2013; McHale & Cermak, 1992).

Yazma, örgün eğitimin ilk basamağı olan ilkokulda edinilmesi gereken temel skolastik becerilerden biridir. Bireylerin öğrenme süreçlerine yaşamları boyunca eşlik eden ve eşzamanlı bir şekilde öğrenilenlerin de gösterilmesinde önemli bir işleve sahip olan yazma (Marr, Cermak, Cohn ve Henderson, 2003; Feder ve Majnemer, 2007) bilgisayar kullanımının önemli ölçüde arttığı günümüz teknoloji çağında dahi akademik öğrenmeyi sürdürmenin en önemli araçlarından biridir (Chien, Brown, & McDonald, 2010; McHale & Cermak, 1992). Özellikle

e-posta ile dijital mesajlaşmanın, dizüstü bilgisayarlar aracılığıyla not almanın yaygınlaştığı son yıllarda, kalem-kâğıt kullanarak el ile yazı yazmak ile klavye kullanarak yazı yazmanın bireylerde yol açtığı bilişsel farklılıklarla bireylerin dil becerilerini öğrenme biçimleri üzerindeki etkileri sinirbilimciler ve eğitimciler tarafından karşılaştırılarak tartışılmaya devam edilmektedir. Ayrıca klavye ile yazı yazma ve kalem-kâğıt kullanarak el ile yazma arasında süregelen bu durum, yazmanın geleceğine yani ilerleyen yıllarda yazmanın kullanımına yönelik çeşitli farklı görüşler ortaya koysa da yapılan deneysel çalışmalar halen el yazısı kullanan öğrencilerin ilgili konuyu daha iyi kavradıklarını ortaya koyar niteliktedir. Muller ve Oppenheimer (2014) 67 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdikleri bir araştırmalarında öğrencilere 15 dakikayı biraz geçecek şekilde hazırlanmış olan bir TED konuşmasını dinleterek sınıfta kullandıkları normal not alma stratejilerini uygulayarak not almalarını istemişlerdir. Dinleme ve not alma işleminin tamamlanmasının ardından öğrenciler çalışma belleğini yoran 2 adet 5 dakikalık bir görevi (bir okuma aralığı görevi gibi) tamamlamışlar ve katılımcılar hem olgusal-hatırlama hem de kavramsal-uygulama sorularını yanıtlamışlardır. Araştırmada klavye ile yazılan kelime sayısının, el yazısı ile yazılan kelime sayısından daha fazla olduğu tespit edilmiş ancak araştırmacılar çalışma sonucunda klavye kullanımı ile yazı yazmanın daha fazla not alma imkânı sunarken bireylerin bilgiyi işlemelerine ve yeniden çerçevelendirmelerine fırsat sunmadığını vurgulamışlardır. Konnikova (2014) el yazısı ve öğrenme üzerine gerçekleştirilen araştırmaları derlediği bir çalışmada harflerin yazarak hafızaya alındığında daha iyi ve etkili öğrenilmesinin yanı sıra bireyin genel öğrenme yeteneğinin ve hafıza kapasitesinin de bundan olumlu yönde etkilendiğini ifade etmiştir. Ayrıca el ile yazmanın fikir üretiminde artışa katkı sağladığını, iyi düzeyde el yazısı yazabilen öğrencilerin beyinlerinde okuma ve yazma alanlarındaki aktivasyonun yüksek olduğunu açıklamıştır.

Longchamp, Zerbato-Poudou ve Velay (2005) okul öncesi çocuklarda yazı alıştırmalarının harf tanıma üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmalarında çocukların yazmayı öğrenirken el yazısı yerine klavyeye dayalı bir yöntem kullanarak motorsal koşullarının değiştirilmesinin daha sonraki harf tanıma performanslarını etkilediği hipotezini test etmişlerdir. Ortalama yaşları 3:10 (46 ay) ve yaş aralıkları 2:9 (33 ay) ile 4:9 (57 ay) olan 41 erkek ve 35 kız olmak üzere toplam 76 çocuk çalışmaya katılmıştır. Bütün çocuklar algısal motor gelişimlerinin değerlendirilmesi için bir ön teste tabi tutulmuş ve ön testler doğrultusunda eşleştirilmiş bir şekilde 2 gruba ayrılmışlardır. Yazılması en kolay olan, simetrik olmayan ve okulda ilk öğretilen büyük harflerden 12 tanesi 3 hafta boyunca bir gruba el yazısı ile, diğer gruba ise klavye ile öğretilmiştir. Çalışma sonucunda el yazısı eğitimi alan büyük yaştaki

çocukların klavye ile yazma eğitimi alanlara göre harf tanıma testlerinde daha başarılı performans sergiledikleri ortaya konulmuştur.

İlkokuldan itibaren formal olarak gerçekleştirilen öğrenim sürecinde Türkçe dersinin yanı sıra diğer bütün derslerde başarılı olmak için öncül bir beceri niteliğine sahip olan yazma; Wildová (2014)'ya göre bir dilde okuma becerisinin edinimi ile birlikte zorunlu eğitimin temel ve ilk hedefleri arasında yer almaktadır. Bu doğrultuda dünya üzerindeki ülkelerin ana dili öğretim programlarında da bireylerin dillerini doğru ve etkili bir şekilde kullanabilmeleri için yazma becerisinin öğretimine önemle yer verilmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) kapsamında da öğrencilere yazma becerisinin kazandırılması ve bu becerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin yazma alışkanlığı kazanabilmeleri ve kurallarına uygun yazı yazabilmeleri hedeflenmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) incelendiğinde ilkokul düzeyinde farklı sınıf düzeylerinde yazmaya yönelik hedef ve kazanımların birbirinden farklılaştığı görülmektedir. Bununla birlikte program kapsamında ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf düzeylerinde yazma becerisinin edinimi sürecine yönelik gerçekleştirilmesi beklenenler belirtilmiştir (s.14). Bu doğrultuda ilkokul birinci sınıfta bireylere yazma becerisinin kazandırılması sürecinin tamamlanması hedeflenirken; ikinci sınıfta yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların gerçekleştirilmesi planlanmaktadır. Üçüncü ve dördüncü sınıfta ise öğrencilerin kendilerine has yazı alışkanlığı kazanarak; okunaklı, düzgün yazı yazmaları ve yazılarını güzelleştirmeleri beklenmektedir (MEB, 2019).

Öğretim programlarında her ne kadar yazmaya yer verilse de 2003 yılında Amerikan Ulusal Yazma Komisyonu tarafından yayımlanan rapora göre sınıflarda yazma becerisine yönelik çalışmaların ihmal edildiği belirtilmektedir. Ayrıca yazmaya yönelik belirlenen hedeflere ulaşılabilmesi için mevcut durumda yapılan yazma çalışmalarına ayrılan zamanın iki kat artırılması gerektiği ifade edilmektedir (National Commission on Writing, 2003). Persky, Daane ve Jin (2003) The National Assessment of Educational Progress'e göre 4. sınıf öğrencilerinin %72'sinin, 8. sınıf öğrencilerinin %69'unun ve 12. sınıf öğrencilerinin %77'sinin olması gereken yazma performansının altında kaldıklarını ifade etmiştir. Amerikan Ulusal Yazma Komisyonu'nun (National Commission on Writing) (2006) yayınladığı "*Yazma ve Okul Reformu*" adlı bir diğer raporda Amerika Birleşik Devletleri'nde yazma becerisinin dil ve iletişimde gerektiği yerde olmama durumunun devam etmesi halinde eğitimdeki büyüme ve gelişme potansiyelinin gerçekleştirilemeyeceği belirtilmektedir. Ayrıca raporda okul yıllarında

yazma pratiğinin giderek daha az önemsenmesi nedeniyle ilerleyen yıllarda kaybolma tehlikesiyle karşı karşıya kalma ihtimali olduğu ve yazma öğretiminde köklü değişikliklerin yapılmasına yönelik çeşitli açıklamalarda bulunulmuştur. Bunlardan biri “Time (*Zaman*)” başlığı altında öğrencilerin yazmaya harcadığı zaman miktarının artırılması, müfredat genelinde yazma ödevlerinin verilmesi ve yazmayı teşvik etmek için okul dışında daha fazla zamanın kullanılması olarak belirtilmiştir. Tüm bunların temelinde öğrencilerin *yazma uğraşısı ile daha çok zaman geçirmesinin* olduğu ifade edilebilir. Günümüze gelindiğinde ise eğitim süreçlerinde el yazısının kullanımı ile yazma ve klavye kullanımı tartışmaları halen süregelmekte, zihinsel ve fiziksel olarak avantaj ve dezavantajları karşılaştırılmaya devam edilmektedir (Güneş, 2016; Muller ve Oppenheimer, 2014; Longchamp, Zerbato-Poudou ve Velay, 2005).

Dil becerileri içerisindeki en kapsamlı ve karmaşık yapıya sahip olan yazma becerisinin (Feder ve Majnemer, 2007) sınıf ortamlarında ihmal edilmesinin ve bu beceriye gereken önemin verilmemesinin zihinsel ve psikomotor başta olmak üzere yazma esnasında çalışmakta olan tüm alt becerilerin ihmal edilmesine yol açabileceği söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin yazma becerilerini geliştirip desteklemeye yönelik çalışmalara sınıf ortamlarında yeterli zamanın ayrılmamasının bireylerin gündelik yaşamlarını kısıtlamakla birlikte okul yaşamlarındaki akademik başarılarını da engelleyici bir unsur olduğu söylenebilir. Bilge (2020) ve McHale ve Cermak’a (1992) göre öğrencilerin okul ödevlerini yapabilmeleri, ders sürecinde yazılı notlar alabilmeleri, yazılı değerlendirme faaliyetlerine ve test uygulamalarına aktif bir şekilde katılarak öğrendiklerini gösterebilmeleri için yazma becerisini kazanmış olmaları gerekmektedir. Bununla birlikte öğrenciler tüm bu eylemleri gerçekleştirebilmeleri için yalnızca yazma becerisini kazanmakla kalmayıp bütün düşüncelerini kâğıda aktarabilecekleri kadar yeterli hızda da yazabilmelidirler (Sassoon, 2005). Montgomery’e (2007) göre öğrencilerin yazma hızları yazılı değerlendirme sürecinde başarıyı etkileyen kritik bir faktör olarak ifade edilmektedir. Çünkü bildiği halde bildiklerini belirlenen süre içerisinde kâğıda aktaramayan öğrenci başarısız olmadığı halde başarısız olarak nitelendirilebilmektedir. Benzer şekilde sınıf içi yazma çalışmalarında ya da ev ödevlerinde yazmaya olması gerekenden daha fazla zaman ayıran öğrencilerin hem zaman kaybı yaşayacağı hem de sınıf düzeyi arttıkça kapsamı genişleyen müfredata yetişebilmelerinin zorlaşması bakımından yazmanın belirli bir hız ve düzeyde olması gerektiği düşünülmektedir. Bu durum her ne kadar öğrencilerin gelişimlerine, okudukları sınıf düzeylerine, cinsiyetlerine, sosyoekonomik düzeylerine vb. demografik değişkenlere göre değişiklik gösterebilse de öğrencilerin akıcı yazı yazabilen birer

yazar olmalarını yani *akıcı yazma* becerisini kazanmış bireyler olmaları gerekliliğini değiştirmemektedir.

Uluslararası düzeyde yapılan uygulamalar incelendiğinde öğrencilerin akıcı yazma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Montgomery, 2005). Bu doğrultuda İngiltere’deki okullarda öğrencilerin belirli bir hızda yazmalarını sağlamak amacıyla çeşitli hedefler konulmuş ve bir dakikada yazmaları gereken kelime sayılarını gösteren kriterler oluşturulmuştur. Bu kriter değerler çerçevesinde öğrencilerin ulaşmaları beklenen hedefler önceden belirlenmiş olmakla birlikte hedeflenen düzeyde olmayan öğrencilerin tespiti sağlanabilmektedir. Ayrıca uygulanabilecek muhtemel müdahalelerin planlanmasının kriter değerler ile öğrencilerin yazma düzeylerinin karşılaştırılıp değerlendirilmesiyle gerçekleştirildiği ifade edilebilir. Türkiye’de ilk ve ortaokul düzeylerinde okutulmakta olan Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) incelendiğinde ise dil becerilerinin *akıcılık* boyutunun yalnızca *okuma* becerisi ile sınırlı kaldığı görülmektedir. Öğretim programı kapsamında akıcı okuma başlığı altında sınıf düzeylerine yönelik olarak hazırlanmış kazanımların yanı sıra öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek amacıyla yapılabilecek örnek çalışmalara (koro halinde okuma, sesli ve sessiz okuma, vurgu tonlama...) yer verilmiştir. Fakat öğretim sürecinin ilerleyişinde önemli bir basamak olan yazma becerisinin akıcılık boyutu *-akıcı yazma-* program kapsamında yer almamaktadır. Bu doğrultuda da yazma hızına yönelik herhangi bir kazanım ya da öğrencilerin yazma hızlarına ilişkin bir hedef belirlenmemiştir. Bilge’ye (2020) göre bu durum öğretim programında öğrencilerden yazma hızına dair bir beklentinin olmadığını gösterir niteliktedir. Mayıs 2024 tarihinde yayımlanan “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Dersi Programı’nda ise yazma akıcılığına yalnızca *kavramsal düzeyde* ilk okuma ve yazma öğretiminin son aşaması olan “Bağımsız Okuma ve Yazma” sürecinde yer verilmiştir. Bu kapsamda öğrencilerden harflerin temel form ve yönergelerine uygun bir biçimde *işlek ve akıcı yazmaları*; duygu, düşünce ve deneyimlerini anlatımda estetik yapıya dikkat ederek yazılı olarak ifade etmelerinin beklendiği vurgulanmıştır. 2019 programı ile karşılaştırıldığında 2024 yılında hazırlanan yeni programda yazma akıcılığının yer almasına ve öğrencilerden bağımsız yazma sürecinde beklenen bir beceri olduğu ifade edilmesine rağmen; 2019 programında olduğu gibi yeni programda da yazma akıcılığına yönelik herhangi bir *kazanım ve hedefin* belirlenmediği görülmektedir.

İlkokul (1-4. sınıf) ve ortaokul (5-6. sınıf) öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyinde gerçekleştirilen bir yazma faaliyetinde öğrencilerin *yazma miktarları* bakımından akıcı yazı yazabilen bir yazar olup olmadıklarına dair kriter norm değerler ile değerlendirilmelerinin gerçekleştirilmesine imkan tanıyacak bir ölçütün olmaması; yazma becerilerine yönelik olarak öğrenciyi değerlendirme ve öğrenciye geri dönütler verme gibi eğitimin önemli mekanizmalarının tam olarak işleyememesi durumunu ortaya çıkarmaktadır. Çünkü her öğrenme ürünüde olduğu gibi bireylerin akıcı yazma performanslarını ortaya koyabilmek için de bir ölçme gerçekleştirilmekte fakat akıcı yazmaya yönelik elde edilen ölçüm sonuçları Türk öğrencilere yönelik standartlaştırılarak oluşturulmuş herhangi bir kriter sayısal değer olmaması nedeniyle değerlendirilememektedir. Bu durum yazmayı iyileştirmeye yönelik planlamaların (müdahale programlarının tasarlanması, müdahaleye ihtiyaç duyan öğrenci tespiti vb.) gerçekleştirilememesine neden olmakla birlikte bu çalışmanın *en temel dayanağını ve problem durumunu* oluşturmaktadır. Tadatada (2011), yazma akıcılığına yönelik kısa ölçümler gerçekleştirilerek geliştirilen genel yazma becerilerine ilişkin göstergelerin risk altında olan ya da olmayan öğrencilerin genel yazma başarılarının değerlendirmeleri ile yazma becerisi alanında ilerleme kaydedip kaydetmediklerinin belirlenmesinde önemli indikatörler olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte okuma akıcılığında yaygın şekilde kullanılan değerlendirme kriterleri olarak nitelendirilen normların yazma alanında ilgili literatürde yetersiz olduğunu da belirtmiştir (Tadatada, 2011). Bu doğrultuda çalışma kapsamında da 1-6. sınıfa devam etmekte olan Türk öğrencilerin akıcı yazma norm değerlerinin tespit edilmesinin akıcı yazmanın değerlendirilmesine yönelik ilgili literatürdeki boşluğun doldurulmasına katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Bireylerin öğrenme ve bildiklerini aktarma süreçlerinde kritik bir role sahip olan akıcı yazma becerilerinin ölçülmesinde dikte, kopyalama, hikâye başlatıcıların kullanımı ile yeni bir metin oluşturma gibi farklı ölçme yöntemlerinin kullanıldığı çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Golmohamadi vd., 2019; Summers & Catarro, 2003; Tadatada, 2011; Youngman, 2010). Bu araştırmalar mevcut olmasına rağmen ilgili literatürde bu yöntemlerin akıcı yazma uygulamalarında aynı çalışma grubu ile birlikte *bütüncül* bir şekilde uygulanarak ele alındığı araştırmalarda sınırlılıklar bulunmaktadır. Yazma çalışmalarında kullanılan ölçme yöntemlerinin kendi yapı ve uygulamaları gereği dinleme, hafıza kapasitesi ve kodlama yeterliliği, artalan bilgi, dil tecrübesi, akıcı okuma, metin yapısı, motorsal yetenek gibi etkilendikleri çeşitli faktörlerin bulunmasının (Berninger, 1999; Hayes, 2009; Hyland, 2003) yazmaya yönelik tek bir ölçme yönteminin kullanımıyla bireylerin akıcı yazma becerilerine

yönelik yargıda bulunmayı ve norm geliştirme çalışmalarını kısıtlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca yeni bir metin oluşturma görevinin bir bilgi, alt yapı, artalan bilgi, yaşanmışlık ve birtakım tecrübeler gerektiriyor oluşu bu yöntemin bireylerin akıcı yazma becerilerini ölçmede tek bir ölçüm yöntemi olarak kullanılmasına çeşitli sınırlılıklar getirmektedir. Çünkü normal şartlar altında yazabilecek iken ilgili konuda herhangi bir fikri yahut yaşamışlığı olmadığı için birey, kendisinden beklenen akıcı yazma görevini tam anlamı ile yerine getiremeyebilir. Bu durumu Hyland'ın (2003), akıcı yazma sürecinde kullanılacak olan konu üzerine bireylerin çeşitli araştırma ve incelemeler yaparak ön bilgi edinmelerinin onlara yazma esnasında kullanabilecekleri malzemeyi sağlayan önemli bir unsur olduğu ve bunun bireyin yazma esnasındaki akıcılığına katkı sağlayacağına yönelik görüşü destekler niteliktedir. Bu doğrultuda akıcı yazmanın farklı ölçme yöntemleri ile karşılaştırmalı olarak ölçülmesinin daha doğru sonuçlar ortaya koyabileceği söylenebilir. Bireylerin akıcı yazma becerilerine yönelik olarak tasarlanan bu çalışmayı ilgili alanda yazma becerileri çerçevesinde gerçekleştirilmiş olan araştırmalardan farklılaştıran kritik noktalardan birinin de bu olduğu ifade edilebilir.

Bu doğrultuda 1-6. sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerine yönelik norm değerleri belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma, yazmaya yönelik üç farklı ölçme yöntemi (hikâye başlatıcılarla metin oluşturma, dikte, kopyalama) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Böylece öğrencilerin akıcı yazma becerilerine yönelik norm değerlerin geliştirilmesi sürecinde ölçülmek istenilen beceriye *-akıcı yazma-* ilişkin değerlerin *tam, doğru ve bütün yönleriyle* ortaya konularak çalışmanın geçerliliğin artırılması hedeflenmiştir.

1.2. Amaç

Bu çalışmanın temel amacı, 1-6. sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerine ilişkin norm değerlerin belirlenmesidir. Bu temel amaçtan hareketle çalışmanın problem cümlesini *“1-6. sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerinin norm değerleri nedir?”* sorusu oluşturmaktadır. Bu çalışma kapsamında ve problem cümlesi çerçevesinde aşağıdaki alt problemler oluşturulmuş ve bu alt problemlere yanıt aranmıştır.

1.2.1. Alt Problemler

Bu çalışmanın problem cümlesi doğrultusunda oluşturulan alt problemlere aşağıda yer verilmiştir:

1. 1-6. sınıf öğrencilerinin *hikâye başlatıcılar (story starters)* ile akıcı yazma becerilerine yönelik norm değerleri sonbahar, kış ve ilkbahar döneminde ne düzeydedir?
2. 1-6. sınıf öğrencilerinin *dikte* ile akıcı yazma becerilerine yönelik norm değerleri sonbahar, kış ve ilkbahar döneminde ne düzeydedir?
3. 1-6. sınıf öğrencilerinin *kopyalama* ile akıcı yazma becerilerine yönelik norm değerleri sonbahar, kış ve ilkbahar döneminde ne düzeydedir?
4. 1-6. sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerine yönelik norm değerleri (50. yüzdelik dilim) yazma uygulaması türlerine (hikâye başlatıcı, dikte, kopyalama) göre nasıl değişim göstermektedir?
5. 1-6. sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerileri *sınıf düzeyine* göre değişim göstermekte midir?
6. 1-6. sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerileri *sosyoekonomik düzeye* göre değişim göstermekte midir?
7. 1-6. sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerileri *cinsiyete* göre değişim göstermekte midir?
8. 1-6. sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerinde (hikâye başlatıcı) yaptıkları mekanik hata türleri nelerdir?

1.3. Çalışmanın Önem ve Dayanakları

Yazma bireylerin süregelen yaşamlarının farklı dönemlerinde formal ya da informal olarak gerçekleştirdikleri öğrenmeye dair her türlü yaşantılarının temelinde yer alan, gündelik yaşamlarındaki iletişimi sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmeleri, kişisel gelişimlerine katkıda bulunarak bağımsız yaşayabilmelerini destekleyen bir dil becerisidir. İlkokul başta olmak üzere devamında gelen bütün kademelerde eğitime dair tüm yaşantıların *okuma* becerisi ile birlikte *temel mekaniğini oluşturan yazma*, çocukların eğitim yaşantılarının ilk dönemi olan ilkokulun ilk yıllarında kazanmaları gereken yapıtaşlarından biridir. Bu bakımdan eğitim-öğretim faaliyetlerinin belirlenen plan ve sistematik içerisinde ilerleyebilmesinde yazma becerisinin süreci yürütmeyi destekleyen önemli bir kaynak olduğu söylenebilir.

İlkokulun ilk basamaklarında öncelikli amaç yazmanın formal bir ortamda temel kurallarının öğretilerek devamındaki yıllarda bireylerin akıcı yazma becerilerinin gelişimini sağlamak ve onları bilgi, birikim, duygu, his ve düşüncelerini akıcı bir şekilde yazarak ifade edebilen yazarlar haline getirebilmektir. Böylece hem öğrenmenin, farklı disiplinlerde yazabilmenin ve bilgi üretiminin kesintisiz bir şekilde devamı sağlanacak hem de dilin yazılı olarak üst boyutlarda kullanımının öncülü, aktif ve hızlı düşünme ile eleştirel okuryazarlığın bir alanı olan akıcı yazmayı işlevsel bir şekilde kullanma imkânını verecektir. Ayrıca akıcı yazı yazabilmenin, içerdiği yüksek motorsal devinim doğrultusunda bireylerin içerisinde bulunduğumuz yüzyılın kuşkusuz gereklerinden biri olan klavye üzerindeki yazma hızlarına da yansımalarının olabileceği düşünülmektedir.

1-6. sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerine yönelik norm değerlerin belirlenmesini amaçlayan bu çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda normal gelişim göstermekte olan Türk çocuklarının akıcı yazma becerilerine ilişkin norm değerleri ulusal alan yazına kazandırılarak akıcı yazmaya yönelik standardize edilmiş değerlerin ortaya konulması öngörülmektedir. Türk çocuklarının yazma hızlarına yönelik Türkiye'nin farklı bölgelerindeki lokal alanlarda küçük örneklemeler ile gerçekleştirilen çalışmaların yanı sıra 7 bölge 81 ilden göç almış, Türkiye'yi yansıtabilecek bir şehir olan İstanbul İlinde akıcı yazma norm değerlerinin ortaya konulmasının öğrencilerin hali hazırda bilinmeyen akıcı yazma profillerinin oluşturulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca yazının üretimi sürecinde mekaniksel bakımdan yapılan hata türlerinin tespit edilmesine de imkân sağlayacağı düşünülmektedir. Bunların yanı sıra bu çalışmadan elde edilecek sonuçların akıcılığın yalnızca *okuma* becerisi kapsamında değerlendirildiği Türkçe dersi öğretim programında *yazmanın akıcılık* boyutundaki eksikliği ortaya koyması ve yazma güçlüğünün muhtemel sebeplerinden biri olan *müfredat temelli* eksikliklerin giderilmesine yönelik olarak program geliştiricilere yol göstermesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Çalışma kapsamında yıl içerisinde farklı mevsimlerde gerçekleştirilen müfredat temelli yazma ölçümlerine dayalı olarak öğrencilerin akıcı yazma gibi temel akademik bir alandaki gelişimlerinin izlenebileceği; böylece elde edilecek sonuçların öğrencilerin akıcı yazma düzeylerinin *nasıl bir ilerleme kaydettiğine* dair ilgili alanda çalışmalar sürdüren araştırmacılara ve gerçekleştirilecek çalışmalara yön vereceği

düşünülmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin akıcı yazma becerilerinin taranması sonucunda belirlenecek norm değerler ve yazma hatası türleri doğrultusunda akıcı yazma becerileri bakımından risk altındaki öğrencilerin tespit edilebilmesi; öğrencilerin sınıf düzeyleri göz önünde bulundurularak hem yazma hızını hem de yazının mekaniksel olarak üretimine yönelik akıcı yazma stratejileri ve müdahale programlarının planlanmasına katkı sağlaması bakımından da çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışma kapsamında 1-6. sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerine yönelik norm değerlerin ve akıcı yazma sürecinde yazının mekaniksel olarak üretimi sürecinde yapılan hata türlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.4. Sayıltı

1. Çalışma grubuna dahil edilen 1-6. sınıf düzeyindeki öğrencilerin çalışma kapsamında gerçekleştirilen akıcı yazma uygulamalarına (hikâye başlatıcı (story starter), dikte ve kopyalama) içtenlikle katılım sağladıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma aşağıda belirtilen sınırlılıklar çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

1. Çalışma kapsamında 1-6. sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerine yönelik norm değerleri, akıcı yazmanın niceliksel boyutunu oluşturan “yazma hızı” ile sınırlandırılmış ve öğrencilerin yazma hızlarına ilişkin norm değerleri geliştirilmiştir.
2. Çalışma kapsamında 1-6. sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerine (hikâye başlatıcı) ilişkin mekanik hata türleri, yazının tipografik (biçimsel) özellikleri ile sınırlandırılmıştır.
3. Çalışma, İstanbul İlinde alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeyden olmak üzere toplam 9 farklı devlet ilk ve ortaokulunda öğrenim görmekte olan toplam 5000 öğrenciden elde edilen veriler ile sınırlandırılmıştır.
4. Çalışma, 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılı süresince sonbahar, kış ve ilkbahar olmak üzere 3 farklı mevsimde gerçekleştirilen üçer dakikalık hikâye başlatıcı (story starter), dikte ve kopyalama olmak üzere 3 farklı akıcı yazma uygulama türünden elde edilen veriler ile sınırlandırılmıştır.

5. Çalışma, hikâye başlatıcılarla (story starter) akıcı yazma uygulamalarında öğrencilere verilen başlatıcı cümlelere yönelik düşünme süreleri ilgili literatürle paralel olarak bir dakika ile sınırlandırılmıştır.
6. Çalışma, bütün sınıf düzeylerinde sonbahar, kış ve ilkbahar mevsimlerinde kullanılmak üzere hazırlanan toplam 17 hikâye başlatıcı (story starter), 17 okuma metni (dikte ve kopyalama çalışmalarına yönelik) ve Mekanik Yazma Başarısı Değerlendirme Rubriği'nden elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.



1.6.Tanımlar

Beceri:

Beceri, bilişsel (mantıksal, sezgisel ve yaratıcı düşünme kullanımı) ve pratik (el becerisi, teknik, malzeme, alet ve araç kullanımı) yönü olan; bilgiyi uygulayabilme, problemleri çözebilme ve teknik bilgiyi (know-how) kullanarak görevleri yerine getirebilme işlemidir (Avrupa Komisyonu, 2008).

Yazma:

Yazma; el-göz-ince motor uyumu gibi alt düzey algısal-motor; bilişsel planlama ve işleyen bellek süreçleri gibi üst düzey bilişsel aktivitelerin sürekli etkileşim içerisinde olduğu kompleks skolastik bir beceridir (Graham & Harris, 2000; McCutchen, 2000).

Akıclık:

Bireylerin yerine getirecekleri görevleri çok fazla çaba ve zahmet göstermeden kesintiye uğramadan hızlı ve doğru olacak biçimde yerine getirme işlemleridir (Brand ve Brand, 2006).

Akıcı Yazma:

Yazma becerisindeki hız, doğruluk ve kolaylıktır (Hudson, 2002).

2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE / ALAN YAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.YAZMA

2.1.1. Kuramsal Temeller ve Tanım

Yazma en genel perspektiften tanımlanacak olunursa bireylerin anlama ve anlatma süreçlerinde kullanılan çoklu zihinsel işlemleri içeren insani bir motorsal eylem ve temel bir dil becerisidir. Tarihin ilk dönemlerinden itibaren birbirinden farklı birçok yöntem ve aracı kullanarak kendini ifade etmeye ve iletişim kurmaya çalışan insanoğlu, günümüzden yaklaşık 5500 yıl önce Orta Asya'dan Mezopotamya'ya göç eden Sümerler tarafından icat edilen yazı ile yüzyıllar boyunca iletişimde en sık kullanılacak mühim bir aracı elde etmiştir. Olay, olgu ve bilgilerin tarih sayfalarına kaydedilmesine olanak sağlamasının yanı sıra özellikle sözlü iletişimin mümkün olmadığı durumlarda duygu ve düşüncelerin kolay ve sağlıklı bir şekilde ifade edilmesi, bilgi akışının oluşturularak kesintiye uğramadan sağlanması bakımından da yazma kayda değer bir öneme sahiptir.

Yazma, yazma öğretimi süreci sonunda öğrenilen okuryazarlık becerilerinden biridir. Eğitim alanında bireylerin öğrenme olgularını yani bir bakıma nasıl öğrendiklerini bilimsel yollarla açıklayabilmek amacıyla tarih boyunca çok sayıda “*kuram*” kullanılmıştır. Kuram kavramı, sistemli bir biçimde düzenlenmiş birçok olayı açıklayan ve bir bilime temel olan kurallar bütünü (Türk Dil Kurumu [TDK], 2024), olguları açıklamak için geliştirilmiş olan, sınanmış, büyük kitleler tarafından kabul edilmiş ilkeler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Amerikan Mirası Sözlüğü [American Heritage Dictionary], 2007). Eğitim alanındaki kuramlar öğrenme, motivasyon, bellek, zekâ gibi birbiri ile ilişkili bütün bileşenleri ve bunların eğitim üzerindeki rolünü açıklamaktadırlar (Tracey, Morrow & Ülper, 2017). Halen günümüzde eğitim alanında yapılan birçok uygulama kuramların eğitsel yönüne dayandırılmaktadır. Yazma fiziksel ve zihinsel bir alt yapının temelinde ortaya çıkan, öğrenme süreci sonunda edinilen bir dil becerisi olduğundan eğitim araştırmaları çerçevesinde öğrenmeyle ilgili ortaya konulan ve öğrenmenin alt yapısını oluşturan kuramların da yazma becerisine ve bu becerinin öğrenilme sürecine yön vereceği ifade edilebilir.

Yazma üzerine yapılan ilk araştırmalar, herhangi bir teorik çerçeveye dayanmamakla birlikte yazma eğitimini geliştirmenin öncüleri olmuştur. İlk araştırmalar, başlangıçta yazmanın bir bilgi üretme ve insani gelişim aracı olmasından ziyade *yazma yeteneğini* tek bir boyuttan inceleyerek yazmanın yalnızca becerisel olarak iyileştirilmesine yani mekaniksel olarak gelişimine odaklanmıştır. Bu çalışmalar, 1970 ve 1980’li yıllardaki yazma araştırmaları hareketine de yol aarak yazma alanındaki teori ve modellerin geliştirilmesine kaynaklık etmiştir (Nystrand, 2006). Prior (2006) yazma alanındaki ilk araştırmaların bilişsel süreçlerin teorik çerçevesinde yürütüldüğünü belirtmiş, “toplum” ve “kültür” unsurlarının göz ardı edilerek sürece dâhil edilmediğini ifade etmiştir. Bununla beraber yazma araştırmalarının dilbilgisi ve mekanik temelinde başlayıp, bilişsel süreçlere daha sonra ise yazmada toplumun rolüne doğru ilerlediğini aaraklamıştır.

Okuryazarlık becerilerinin genel tarihi incelendiğinde bu becerilere temel sağlayan kuramlardan birinin, eğitim alanının da başlıca kuramlarından olan “*Zihinsel Disiplin Kuramı/Teorisi*” (*Mental Discipline Theory*) olduğu belirtilmektedir (Brooks, 1970). Zihin-beden metaforuna dayalı olarak aaraklanan teoriye göre zihin, kendi içsel güçleriyle zenginleşmekte ve zihinsel gelişimin temel yasasının *zihinsel egzersiz* olduğu vurgulanmıştır (Stanic, 1986).

Brooks (1970) tarafından aklı çalıştırma kuramı olarak bilinen Zihinsel Disiplin Kuramı’nda zihin, bir metafor olarak ‘kas’a benzetilmekte ve nasıl vücuttaki bir kas, düzenli ve sürekli olarak yapılan egzersizlerle güçleniyorsa benzer şekilde sürekli çalışan bir zihnin de gelişim göstereceğini aaraklanmıştır. Aktif olarak çalışmayan ve kullanılmayan bir kas gevşemekle birlikte yetisini de kaybedebilmektedir. Zihinsel bir egzersiz olmadan bekleyen boş bir zihnin gelişimi yavaşlamakla birlikte zihin sahip olduğu gücü kaybetmekle karşı karşıyadır (Brooks, 1970). Bigge ve Shermis (1992) doğru materyaller aracılığıyla zihnin disiplin altına alındığı Zihinsel Disiplin Kuramı’nı şöyle özetlemektedir:

‘Zihinsel disiplindeki ana nokta, fiziksel olmayan nesne olarak görülen aklın çalıştırılncaya dek hareketsiz kaldığıdır. Bellek, istek, mantık ve azim olarak örneklendirilebilecek aklın öğeleri, “aklın kasları” gibidir; fiziksel kaslar gibi, bunlar ancak alıştırma yoluyla güçlendirilebilir ve yeterli alıştırmadan sonra kendiliğinden çalışırlar. Bundan dolayı, öğrenme, yetili davranışı ortaya çıkarmak için ortak hareket eden aklın öğelerini güçlendirme veya disiplin altına alma meselesidir.’ (Akt. Tracey, Morrow & Ülper, 2017).

Zihinsel Disiplin Kuramı'nın, temel ilkesi ve tanımı dikkate alındığında zihnin sürekli çalıştırılması gerektiği, öğrenmenin ancak bu şekilde gerçekleşebileceğine vurgu yapılmıştır. Brooks (1970) buna yönelik olarak zihnin *yeteneklerini geliştirmek*, zihnin en yüksek etkinlik verimlilik potansiyeline ulaşarak bunları güvence altına almak için, *ilgili yeteneğin sürekli ve mantıklı bir şekilde çalıştırılması* gerektiğini ifade etmiştir. Eğitim alanında bu kuramın kullanımına yönelik gerçekleştirilen değerlendirmelerin yanı sıra (Cao, Liu & Ren, 2023; Britannica, 2024; Stanic, 1986) yazma becerisi ve yazmada akıcılık bakımından bu kuram irdelendiğinde ise yazmanın, yazma alıştırmaları ile yapılan pratiklerle öğrenilebileceği ve akıcı bir hale gelebileceği, bu alıştırmaların sıklığı ve miktarındaki azalmalarda yazmanın zihinsel ve fiziksel bileşenlerinin yeterince çalıştırılmamasına dayanan *yazmaya yönelik kayıplar* meydana gelebileceği ifade edilebilir. Çünkü bu kurama dayalı olarak zihindeki yazma ile ilgili alanın dolayısıyla yazma becerisinin ancak ve ancak yazma pratiklerinin sürekliliği neticesinde gelişim sağlayabileceği söylenebilir. Bu durum, yazma becerisi çerçevesinde değerlendirildiğinde formal eğitimde ilkokuldan başlayarak yazma öğretimi sürecinde sınıf içi yazma pratiklerine verilmesi gereken önemi ortaya koyar niteliktedir. Ayrıca yazmanın ihmal edilmemesinin becerinin gelişimi ve sürekliliği için bir gereklilik olduğu ifade edilebilir.

“Öğrenme” ve “Yazma” tarihi incelendiğinde ilk kuramlardan olması ve günümüzden 2000 yıldan daha fazla bir süre öncesinde geliştirilmesine rağmen halen bireylerin öğrenme sürecinde uygulanabiliyor oluşu nedeniyle ön plana çıkan Zihinsel Disiplin Kuramı'nın yanı sıra zihinsel gelişimi temele alan *Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı*, Lev Vygotsky'nin öğrenmede en önemli unsurun çocuğun etkileşim içinde olduğu çevre olduğunu açıkladığı *Sosyokültürel Öğrenme Kuramı*, Piaget'in ve Vygotsky'nin kuramlarından izler taşıyan *Bruner'in Yapısalcı Teorisi* ve yazma becerisinde zihinsel gelişimin ve bilginin önemini vurgulayan, Emilia Ferreiro'nun yazma öğretimine gelişimsel olarak yaklaşan *Yazma Gelişim Teorisi* de öğrenmeye ve bir öğrenme ürünü olan yazma süreçlerine yön veren kuramlar arasında yer almaktadır (Mutlu, 2020). Yazma gelişim teorisinde, yazma becerilerinin gelişimi okul öncesinden başlanarak daha üst düzeylere kadar götürülmekte; dil ve zihinsel becerilerin gelişiminin birlikte değerlendirilmesi esas alınmaktadır. Yazma öğretiminde davranışsal yönden çok yazmanın zihinsel yönüne odaklanılmakta ve zihinsel becerilerin geliştirilmesi önemslenmektedir (Güneş, 2009).

Yazma alanındaki teoriler incelendiğinde son 30 yıl içerisinde; araştırmacıların fikirlerini ortaya koyabilmek, kavramlar ve bunlar arasındaki ilişkiyi resmedebilmek için oluşturdukları 3 teori ön plana çıkmaktadır. Bunlar; “*Yazmanın Bilişsel Süreç Teorisi*”, “*Yazmanın Sosyal-Bilişsel Süreç Teorisi*” ve “*Yazmanın Sosyokültürel Teorisi*” olmakla birlikte şu şekilde özetlenebilir (Leggette vd., 2015):

Flower ve Hayes (1981) tarafından geliştirilen “*Yazmanın Bilişsel Süreç Teorisi*”, yazma esnasındaki düşünme süreçlerinin araştırılmasını amaçlamaktadır. Bu teoriye göre yazma bir dizi düşünme sürecidir ve süreçteki her aşama doğrusal olmayıp birbiri içerisine gömülüdür. Flower ve Hayes, zihinsel süreçleri yazma eylemini gerçekleştiren yazarın alet çantası olarak nitelendirmektedir.

Flower (1994) tarafından ortaya konulan, sosyal ve bilişsel teorilerin tek başlarına bir anlamının olmadığını savunan “*Yazmanın Sosyal-Bilişsel Süreç Teorisi*”ne göre yazma yalnızca yazarın değil, aynı zamanda onu çevreleyen toplum ve insanların özellikleri, tutumları, hisleri ile şekillenen bir inşa süreci olarak tanımlanmaktadır. Teori, toplumun yazma üzerinde oynadığı rolle birlikte bilişsel süreçlerin de yazma üzerindeki rolünü vurgulayarak yazmaya derinlemesine bir bakış açısı sunmaktadır.

Yazmanın yazarın sosyal bağlamı içerisinde yer aldığını ifade eden Prior (2006) tarafından oluşturulan “*Yazmanın Sosyokültürel Teorisi*” yazmanın sosyal, tarihi ve siyasi bağlamlarının araştırılması sonucu ortaya çıkmıştır. Bu teoriye göre yazma, yerleşik sosyal bağlamın bir parçası olarak ortaya çıkan uygulama topluluklarından etkilenen bir eylem olarak görülmektedir.

Leggette vd. (2015) yapmış oldukları bir çalışmada, yazmanın “*Bilişsel Süreç*”, “*Sosyal-Bilişsel Süreç*” ve “*Sosyokültürel*” teorilerini; teorilerin eğitim ve uygulamalarda kullanılmadan önce analizlerinin yapılması gerektiğini savunarak değerlendirilmelerine yönelik Dudley-Brown tarafından geliştirilen bir dizi özel kriter (doğruluk, tutarlılık, verimlilik, basitlik/karmaşıklık, kapsam, kabul edilebilirlik ve sosyokültürel fayda) çerçevesinde incelemişlerdir. Çalışmaları sonucunda yazmanın “*Bilişsel Süreç*” teorisinde sosyal bağlamın ele alınmaması; “*Sosyokültürel*” teoride ise zihinsel süreçlerin ele alınmaması nedeniyle teorilerin günümüz çağına uygun olmadığını ifade etmiş; hem sosyal bağlam bakımından hem de zihinsel süreçleri içermesi bakımından “*Sosyal-Bilişsel Süreç Teorisi*”nin her yönüyle eksiksiz ve günümüze uygun bir teori olduğunu belirtmişlerdir.

Kuramsal temellerinin yanı sıra yazma kavramı ile ilgili literatür incelendiğinde araştırmacılar ve yazmaya yönelik bilimsel araştırmalar yapmak üzere oluşturulmuş topluluk ya da komisyonlar tarafından yazmanın farklı özellikleri vurgulanarak çeşitli şekillerde tanımlandığı görülmektedir. 2002 yılı Eylül ayında Amerika Birleşik Devletleri'nde 4300'den fazla okul ve koleji bünyesinde barındıran bir kuruluş olan The College Board tarafından yazmanın öğretimi ve öğrenimi sürecine odaklanmayı hedefleyerek kurulan Ulusal Yazma Komisyonu'nun (eng. *National Comission on Writing*) 2003 yılında yayınladığı rapora göre yazma bilginin ifade edilmesi, nesiller boyunca aktarılabilmesi için birbirine bağlı karmaşık bir dizi fiziksel ve düşünsel faaliyetin aktif olarak çalıştığı bir işlem olarak tanımlanmıştır (National Comission on Writing, 2003). Rosenblum, Weiss ve Parush (2003) yazmanın bilişsel, kinestetik ve algısal motor gibi çoklu bileşenlerin bir araya gelerek oluşturduğu karmaşık bir beceri olduğunu ifade etmişlerdir. Nunan'a (2003) göre yazma, düşüncelerin ortaya çıkarılarak nasıl ifade edileceğinin belirtilmesi ve okuyucuya düşüncelerin cümle ve paragraflar halinde sunulmasıdır. Meyers (2006) ise yazmanın düşüncelerin kâğıda yazılı olarak aktarılacak bir araya getirilmesi ve bunların süreç içerisinde yeniden gözden geçirilerek düzenlenmesini içeren bir eylem olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca yazmanın yazarak geliştirilebilen bir beceri olduğunu da vurgulamaktadır. Atasoy (2015) yazmanın insanoğlunun zihinsel gelişimini sağlamakla birlikte zihinsel gelişmişliğini de gösteren bir niteliğe sahip olduğunu belirtmektedir. Güneş (2007), Keskinçilic (2005) ve Zorbaz (2014)'a göre zihinde yapılandırılan her türlü fikir, bilgi, duygunun yazıya dökülmesi ya da başka bir yüzeye dökülme işlemi olan yazma kavramı, Akyol (2018)'a göre düşüncelerin ifade edilebilmesi için sembol ve işaretlerin motorsal olarak üretilmesidir. Bay (2008) da yazma davranışı esnasındaki sembollerin üretilme sürecinde psiko motor ve algısal yönlerin aktif ve yüksek düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Turhan Ağrelim (2017) yazmanın iletişim kurma, duygu ya da düşünce aktarma işlevinin yanı sıra bireylere süre gelen bir düşünme alışkanlığı kazandıran bir eylem olduğunu belirtmiştir. Ayrıca yazmanın yalnızca dilin kurallarını doğru kullanılmanın çok ötesinde bir düşünme süreci olduğunu vurgulamaktadır. Yazı kavramı ise, bireylerin zihinlerinde oluşturdukları ifadeleri ve tasarıların yazma eylemi aracılığıyla bir yüzey üzerinde okunabilir kılan bir araçtır (Kodan, 2016). Literatürde yazmaya yönelik yapılan tanımlar incelendiğinde yazmanın temelinde bir fikir, duygu, düşünce ve aktarılacak istenilen bir bilgi yer aldığı ve bu becerinin birden fazla kompleks beceriyi kapsadığı görülmektedir.

2.1.2. Yazmanın Doğası

Uluslararası yazında yazma kavramının ne olduğunun karşılaştırmalı olarak tanımlanabilmesi, yazma becerisinin arka planındaki bileşenlerin ve yazmanın teorik alt yapısının ifade edilebilmesi kısacası *yazma becerisini yazma yapan unsurların yani yazmanın doğasının* açıklanabilmesine yönelik “*Nature of Writing*” temelli bilimsel yazılar kaleme alınmıştır (URL 1, 2, 3, 4). Yazma okul öncesi yıllardan yazma gelişimi temelleri ile başlayan ve yetişkinliğe kadar sürekli değişen bir eylem olarak nitelendirilmektedir. Rowe ve Wilson (2015) bu durumu yazmanın okul öncesinden itibaren gelişmeye başlayan ve gelişimin dinamik fakat nadiren doğrusal bir gelişim olarak ifade etmektedir. Yazmanın değişken ve karmaşık doğası, zaman içerisinde öğretimindeki uygulamaların değişiklik göstermesine de yol açmıştır. Bundan dolayı yazma gelişiminin incelenen yönleri de sürekli bir değişkenlik göstermiştir. 19. yüzyılda Amerika Birleşik Devletleri’nde bireylere yalnızca el yazısı öğretilirken 20. yüzyılda yalnızca orta ve üst sınıf düzeylerinde olmak kaydıyla kompozisyon yazma çalışmaları sınıf ortamlarına getirilmiştir (Applebee, 1981). Günümüzde ise çocukların okulun ilk gününden itibaren yazma sürecine dahil olmalarını sağladıkları bir sistem uygulanmaya devam edilmektedir (Applebee, 2000). Ayrıca Applebee’nin (2000) oluşturduğu alternatif yazma modelleri vizyonu günümüz okullarında “özel yazma için farklı türlerin öğretimi, sözlü dil ile yazılı dilin bütünleştirilmesi, dilin farklı düzeylerinde yazmanın uygulanması, yazma stratejilerine yönelik eğitim verilmesi ve bu stratejilerin kullanımı ile yazmanın sosyal eylemlere katılım olarak görülmesi” çerçevesinde uygulanmakta ve yazmanın çeşitli yönlerini etkilemektedir. Yazma üzerine yapılan araştırmalar yazma alanında çalışan araştırmacıların birbirinden farklı bakış açılarından etkilenirken; yazmaya yönelik bakış açıları da yazma bilişsel, dilbilimsel, (vücudun kapsamlı motor kontrol sisteminin bir alt bileşeni olan) sensorimotor, sosyal/duygusal/motivasyonel, dikkat/yürütücü ve disiplinlerarası modellerin şekillenmesine de katkıda bulunmuştur. Yazmaya yönelik çoklu bakış açıları, yazarların yazmaya ilişkin bakış açılarının incelenmesinde farklı metodolojik yaklaşımların kullanılmasını doğurmuştur. Anketler, yazı örnekleri ve sınıf gözlemleri, yazıların doğrudan gözlemi, içeriğin değerlendirilmesi, yazmanın amacı, iyi yazmanın özellikleri ve yazma stratejileri üzerine yazara sorular sorarak yazma bilgisinin teorik arka yapısının irdelenmesi bunlara örnek olarak gösterilebilir.

Yazmanın tek adımlı bir işlem olmadığını ifade eden Oshima & Hogue (2006) yazma eyleminin gerçekleştirildikten sonra yazılanların tekrar tekrar okunduğu ve düzenlemeler yapılan bir süreci kapsadığını ifade etmiştir. Nunan (2003) yazmanın fikir üretmeyi düşünme, iyi yazının nasıl ifade edileceğini düşünme, fikirleri açıkça ifade etme ve düzenleme faaliyetlerinin tamamını kapsadığını belirtmiş; en temel düzeyde yazmanın sözcükleri veya fikirleri bir ortama aktarmak için yapılan fiziksel bir eylem olduğunu söylemiştir. Öte yandan yazmanın fikirlerin icat edilmesi, bunların nasıl ifade edilebileceğinin düşünülmesi ve bunların okuyucunun anlayabileceği ifadeler halinde düzenlenmesinden oluşan zihinsel bir çalışma olduğundan bahsetmiştir. Okuyucu ve yazar arasındaki ayrılmaz bir parça olan yazma eylemi, aktif ve üretken olunan bir süreçtir. Raimes (1983) yazmayı zaman ve mekân olarak birbirinden ayrılan kişiler arasındaki bağlantıyı sağlayan araç olarak tanımlarken Byrne (1997) belirli bir uzlaşma göre düzenlenmiş grafiksel semboller aracılığıyla fikirlerin aktarımı olarak açıklamaktadır. Yazmanın hem fiziksel hem zihinsel boyutu olduğunu ifade eden Nunan'a (2003) göre yazma hem ifade etmeyi hem de etkilemeyi amaçlar. Bir süreç olmasının yanı sıra hem de bir üründür. Tüm bunlar yazmanın kendi içindeki *çelişen* fakat çatışmalarıyla bir *bütün* olduğunu gösterir niteliktedir. Deneyimlerin aktarılması, konuşmanın ulaşılabilir olmadığı durumlarda düşünceleri keşfetmek ve fikir, olgu, düşüncelerin kayıt altına alınmasını sağlayan yazma (Harris, 1993) öğrenmenin ayrılmaz bir parçası ve son noktası olarak nitelendirilmektedir. Örnek verilecek olunursa özellikle ilkökul düzeyinde gerçekleştirilen ziyaret, gezi ve etkinliklerin son aşaması yazma aracılığıyla kayıt altına alınmakta ve deneyimler yazılı ortama aktarılmaktadır. Yazmanın eğitici yönü de bu noktada ortaya çıkmaktadır (URL 2, 3). Yazmanın eğitiminde Nunan (2003) öncelikle öğrencilerin dili doğru kullanmayı bilmeleri gerektiğini bunun ardından fikrin ifadesinin doğru ve etkileyici bir şekilde yapılması gerektiğini belirtmiştir. Brown (1994) *yazmanın bazı yönleri* olduğunu ifade etmiş; iyi bir yazma becerisinin *mekanik unsurlar, içerik, organizasyon, sözcük kullanımı* gibi çeşitli yönlerinin olduğunu söylemiştir. Reid (1993) yazma becerisinin doğasını açıklarken içerik (amacın açık ve net oluşu), organizasyon (fikirler arası geçişte tutarlılık), stil (söz dizimlerinin ve kavramların amaca uygun oluşu) ve doğruluk (yazma mekanizmalarının doğruluğu) kriterlerini sıralamıştır (URL 2, 3). Hughes de iyi bir yazının özelliklerinden birinin "*akıcılık*" olduğunu vurgulamıştır. Nation (2008), akıcılık gelişiminin tanıdık materyallerle, daha önce çalışılmış olan yazma metinleriyle tekrarlanan yazma pratikleri ile sağlanabileceğini ifade etmiştir. Purwanto (2004) yazmayı ve yazma esnasındaki akıcılığı etkileyen en önemli faktörün Zihinsel Disiplin Kuramının da temel felsefesini oluşturan pratikler yapmak yani yazma bakımından ele alındığında yazma çalışmalarının sürdürülmesi olduğunu belirtmiş yazma

eğitiminde iyi öğreticiler, iyi teknikler olsa dahi pratik eksikliğinin yazma becerisinin gelişimini olumsuz yönde etkileyeceğini vurgulamıştır. Yazma pratikleri düzenli olarak programa entegre edildiğinde ve yazma becerisinin gelişimini desteklemek amacıyla yapılan yazma pratikleri notlandırılmadığında öğrencilerin yazma eylemini daha rahat ve herhangi bir kaygı duymadan gerçekleştirebilecekleri söylenebilir. Günlük yazma, mektup yazma, şiir yazma, özet çıkarma gibi yazma çalışmaları hem sınıf hem de ev ortamında yapılabilecek yazma pratiklerine örnek olarak verilebilir (URL 3). Fulwiler (1991), öğrencilerin nitelikli ve akıcı yazabilmelerinde öğretici kişinin kendisi için yararlı olabilecek kadar öğrenciler için de etkili olabilecek kaynak ve materyalleri seçtiğinden emin olmaları gerektiğini söylemiştir. Purwanto (2004) yazma pratiklerinin yanı sıra öğrencilerin öğrenme süreçleri ile birlikte yazma eğitimi sürecini etkileyen iki büyük faktör olduğunu; bunlardan birincisinin ilgi, tutum, motivasyon gibi içsel; müfredat, tesis, yönetim gibi dışsal faktörler olduğunu belirtmiştir. Tüm bu etkenler yazmanın *çok yönlü bir doğası* olduğunu; dil becerilerinin içinde karmaşık bir örgüye sahip olduğunu gösterir niteliktedir (Feder ve Majnemer, 2007).

Okuryazarlık becerilerinin bir kolu olan yazma, bireylerin iletişim kurma, haberleşme, kendini ifade etme, bilgiyi sunma gibi ihtiyaçlarının karşılanmasında kilit bir rol oynamaktadır (Atasoy, 2015; Erdoğan, 2012). Reçete yazma, not alma, mesaj yazma, e-posta oluşturma, günlük tutma, alışveriş listesi hazırlama, ödev yapma, başvuru ya da şikâyet gibi çeşitli formları doldurma gibi eylemler esnasında günlük hayatta ihtiyaç duyulan yazma becerisi hem evde hem de okulda yazma öğretiminin devam etmesini gerekli kılmaktadır (Chan & Lee, 2005; Crouch & Jakubecy, 2007). Sosyal yaşamın sağlıklı bir şekilde devam ettirilmesiyle birlikte mesleki ihtiyaçların karşılanabilmesinde ve okul başarısının sürdürülebilmesinde bu beceri kaçınılmaz bir ihtiyaç haline gelmektedir (Datchuk & Kubina, 2012). Bu doğrultuda bireylere eğitim hayatlarının ilk yılları olan ilkokulda edindirilmesi ve geliştirilmesi gereken yazma becerisi, gelişen teknolojiyle birlikte artan bilgisayar kullanımına rağmen akademik başarının sağlanması ve gösterilmesinde kalıcı bir öneme sahiptir (Chien, Brown & McDonald, 2010). Hem öğrenme sürecinde hem de bireyin neyi ya da neleri bildiğini göstermenin en güçlü araçlarından biri olarak nitelendirilen yazma (Santangelo & Olinghouse, 2009), öğrencilerin ortak sınıf taleplerinin karşılanabilmesi için gereken skolastik yani eğitsel ortamlarda gerekli olan bir işlevselliğe sahiptir (Feder & Majnemer, 2007; Volman, van Schendel & Jongmans, 2006). Longcamp ve diğerleri (2008) klavye ile yazarak öğrenmenin aksine el yazısı ile yazmanın daha doğru ve kalıcı öğrenmeyi sağladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca yazmanın ilgili genel müfredat programlarının ilerleyişlerinin planlandığı gibi aksamadan işlemesine de imkân

sağlayacağı söylenebilir. Çünkü okul çalışmalarının (ders esnasında not tutma, yazılı ödevlerin tamamlanması, yazılı sınavlara dahil olma vb.) büyük bir kısmı öğrencilerin kalem ve kâğıdı kullanarak el yazısı yazmalarını gerektirmektedir (McHale & Cermak, 1992). İlkokulun ilk yıllarından başlayarak yetkin bir el yazısına sahip olunmamasının öğrencilerin akademik başarısızlıklarına sebep olmakla birlikte öğrencilerin benliklerine yönelik olumsuz düşünceler oluşturmalarına hatta zaman içerisinde yazmaya karşı olumsuz tutum sergilemelerine ve yazmaya karşı yabancılaşmalarına yol açabileceği düşünülmektedir. Bireylerin yetkin bir yazma becerisine sahip olabilmeleri, sosyal, bilişsel ve duyuşsal açıdan gelişimlerinin desteklenebilmesi için Türkiye ve diğer dünya ülkelerinde örgün eğitim yapmakta olan okullarda bireylere yazma eğitimi verilmektedir. Gerçekleştirilen bu yazma eğitimi ile bireylerin amaca uygun yazabilmeleri, yazma esnasında dil bilgisi kurallarına uymaları, noktalama işaretleri, yazım kuralları ve sözcükleri doğru şekilde kullanmaları, doğru ve anlaşılır cümleler kurmaları, herhangi bir konu hakkındaki fikirlerini planlayarak yazıya aktarabilmelerine yönelik yetkinliğin kazanılması hedeflenmektedir (Belet ve Yaşar, 2006). Karadağ (2020) ilk ve ortaokullarda gerçekleştirilen yazma eğitiminin temel amaçlarını ise aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

1. Öğrencilerin gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak, belli bir amaç doğrultusunda duygu, düşünce ve isteklerini etkili bir biçimde yazılı olarak ifade etmelerini sağlamak.
2. Öğrencilerin sözcüklerini zenginleştirerek konunun özelliklerine uygun düşünceleri geliştirme yollarını kullanmalarını sağlamak.
3. Öğrencilerin içerik, dilbilgisi, yazım ve noktalama kuralları bakımından kendi yazılarını inceleyerek gerekli düzeltmeleri yapma beceri ve alışkanlığını kazandırmak.
4. Öğrencilere farklı yazım türlerini tanıyarak yazma alışkanlığı kazandırmak.

2.1.3. Türkiye’de ve Dünyada Öğretim Programlarında Yazma

Türkçenin öğretimi sürecinde bireylerin yetkin bir yazma becerisi edinebilmelerine yönelik olarak belirtilen amaçlar dahil olmak üzere dilin diğer beceri alanlarındaki hedeflere ulaşabilmek ve öğretimin planlanması doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Türkçe Dersi Öğretim Programları hazırlanmıştır. Temel dil becerisi olması bakımından Türkçe öğretiminin önemli bir ayağını oluşturan yazma becerisine Türkçe Dersi Öğretim Programları

kapsamında yer verilmiştir. Böylece yazma öğretimi, örgün eğitim yapmakta olan resmi ve özel okullar için standart bir hale getirilmiştir.

Yazma eğitimi bakımından öğretim programlarında ön plana çıkan hususlar incelendiğinde; Cumhuriyet döneminde ilk olarak 1924 yılında hazırlanan İlk Mektepler Türkçe Dersi Müfredat Programı'nda 1. sınıflarda yazı ile Tahrir yani yazmaya yönelik ders saati ayrılmamış; 1. sınıfta yalnızca “Elifba” öğretimi gerçekleştirilmiştir. Üst sınıflarda ise Tahrir (yazma) eğitiminde doğru, sade ve tabi olunması gerektiği vurgulanmıştır. Öğrencilerin yazılarında imla, dil bilgisi ve fikir hatalarına dikkat edilmesi gerektiği belirtilmiş ve yazma eğitiminde amacın öğrencilerde muntazam ve temiz yazma alışkanlığının geliştirilmesi olduğu ifade edilmiştir (Temizyürek & Balcı, 2015). 1968 programında daha önceki programlardan farklı olarak “yazı” bölümü yer almış ve öğrencilerin okunaklı, *süratli*, işlek ve güzel el yazısı yazmaları amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin temiz ve düzenli yazarak el yazısı hatalarını düzeltebilmeleri hedeflenmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda el yazısı uygulamalarına ve örneklerine de yer verilmiştir (Kardaş, 2020). 1968 programında öğrencilerin süratli bir şekilde yazı yazabilmelerine yönelik belirlenen amaç yazma akıcılığı bakımından değerlendirildiği ve akıcılığın boyutlarından birinin belirli bir hızda yani belirli süratte yazmak olduğu düşünüldüğünde öğrencilerden akıcı yazı yazmalarının beklendiği ifade edilebilir. Ayrıca öğrencilerden temiz, güzel ve düzenli bir yazı yazmalarına yönelik konulan hedefin, akıcılığın bir diğer boyutu olan okunaklılık ve estetiği destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Yapılandırmacı yaklaşımın temele alındığı 2005 İlköğretim Türkçe Öğretim Programı'nda “yazma” beş öğrenme alanından biri olarak belirtilmiştir. Ayrıca temel dil becerilerine yönelik kazanımlar, sınıf düzeylerine göre ayrı ayrı olacak şekilde tablolar halinde verilmiştir (Kardaş, 2020).

2024 yılı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Dersi Programı'nın öncelikli olarak uygulandığı sınıf düzeylerinin (ilk ve ortaokul düzeylerinde; ilkökul 1. sınıf, ortaokul 5. sınıf) haricinde kullanılmaya devam edilen 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilere yazma becerisinin kazandırılması gerektiği belirtilmiş; ardından yazma becerisinin geliştirilerek sürekliliğinin sağlanması vurgulanmış ve amaçlanmıştır. Ayrıca her sınıf düzeyinden öğrencinin yazma alışkanlığı kazanması ve kurallarına uygun bir şekilde yazabilmesi hedeflenmiştir. 2024 yılı “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Dersi Programı”nda da öğrencilerin yazma becerisini kazanmaları, yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri ve yazma becerilerini geliştirmeleri amaçlandığı belirtilmiştir. Ayrıca ilk okuma

yazma öğretiminde öğrencilerin ezberden uzak ve eksiksiz bir şekilde öğrenmelerinin sağlanması gerektiği açıklanarak öğrencinin bu becerileri (okuma/yazma) öğrenme süreçlerinin hızlı değil anlamlı bir şekilde gerçekleşmesinin önemli olduğu ifade edilmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2019) ilişkin içerik incelendiğinde yazma alanına yönelik olarak ilkökul düzeyinde farklı sınıf düzeylerinde hedef ve kazanımların birbirinden farklılaştığı görülmektedir. Birinci sınıfta ilk okuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilere yazma becerisinin kazandırılması ve süreç sonunda öğrencilerin bağımsız yazma becerisine sahip olmaları; ikinci sınıfta öğrencilerin kazandığı yazma becerisinin uygulamalarla geliştirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Çünkü yazma ancak uygulama ile kazanılan bir beceridir. Üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrencilerin düzgün, temiz ve okunaklı yazılar yazması, harflerin aslî ve ilave unsurlarını kavraması, bunları yazılarında uygulaması ve ikinci şahıslar tarafından okunabilir şekilde yazma becerisi kazanması hedeflenmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin kendilerine özgü yazma becerisi edinmeleri ve geliştirmeleri beklenmektedir. Sonuç olarak öğrencilerden kendilerine has, okunaklı ve düzgün yazarak ve yazılarını güzelleştirmeleri istenmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programında (2019) ilkökul seviyesinde yazma alanına yönelik kazanımlar incelendiğinde;

1. sınıf düzeyinde boyama-çizgi çalışmaları, harfleri-rakamları tekniğine göre yazma, hece ve kelime yazma; boşluk, büyük harf, noktalama işareti kullanımı, dikte-bakarak-kopya ederek serbest yazma ile yazma stratejilerinin kullanımının yer aldığı görülmektedir.

2. sınıf düzeyinde anlamlı kurallı cümle, şiir, kısa yönergeler yazma; form doldurabilme, başlık yazabilme, boşluk kullanımı, soru ekini uygun kullanabilme, dikte-bakarak-kopya ederek serbest yazma ile yazma stratejilerinin kullanımının yer aldığı görülmektedir.

3. sınıf düzeyinde şiir, kısa metin, hikâye edici metin, kısa yönergeler yazabilme, uygun başlık belirleyebilme, form doldurabilme, büyük harf ve noktalama kullanımı, harfleri yapısal özelliklerine uygun yazabilme, yazma stratejilerinin kullanımı gibi kazanımlar yer almaktadır.

4. sınıf düzeyinde ise şiir, yönerge, hikâye edici-bilgilendirici-hayali öğeler barındıran kısa metin yazma, büyük harf ve noktalamanın uygun kullanımı, imza atma, kısaltmalara gelen ekleri doğru yazma, bağlaçları kuralına uygun kullanma ve yazma stratejilerini uygulayabilme gibi kazanımlar yer almaktadır.

Ortaokul seviyesinde ise 5. sınıflarda şiir yazma, bilgilendirici ve hikâye edici metin yazma, yazma stratejilerini kullanma, büyük harfleri ve noktalama işaretlerini kullanma, bir işin basamaklarını yazma, atasözü-deyim ve özdeyişleri kullanma, uygun başlık belirleme, form doldurma, uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanma gibi kazanımlar yer almaktadır.

6. sınıflarda ise şiir yazma, bilgilendirici ve hikâye edici metin yazma, yazma stratejilerini kullanma, uygun başlık belirleme, form doldurma, duyuru-ilan-reklam metinleri gibi kısa metinler yazmaya yönelik kazanımlar yer almaktadır. Türkiye’de yazma beceri alanına yönelik gerçekleştirilen uygulamalar yürürlükte olan Türkçe Dersi öğretim Programı kapsamındaki kazanımlar doğrultusunda sürdürülürken dünya ülkelerinde yazma alanına yönelik gerçekleştirilen uygulamalar değişkenlik göstermekte ve ülkelerin yazma eğitime yönelik birbirinden farklılaşan ana dili öğretim politikaları çerçevesinde gerçekleştirilmektedir.

OECD tarafından organize edilen uluslararası PISA sınavlarında yüksek başarıya sahip Finlandiya’da 2014 yılında revize edilen Finlandiya Ana dili ve Edebiyat Programı hedef, içerik ve ulaşılması gereken performanslar olarak 3 temel husus doğrultusunda oluşturulmuştur. Yapılandırmacı anlayışının benimsendiği Finlandiya programında temel dil becerileri sınıf düzeylerine göre farklılaştırılmıştır. Programın genel amaçları *yazma* becerisi bakımından incelendiğinde yazma becerilerinin geliştirilmesi, çeşitlendirilmesi ve yazmanın alışkanlık haline getirilmesi belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin performanslarının takip edilerek gerekli durumlarda desteklenmelerinin gerekliliği vurgulanmıştır. 3-5. sınıftaki hedefler arasında ise öğrencilerin metin üretme ve metinleri farklı amaçlar için yorumlama becerilerinin geliştirilmesi yer almaktadır. Bu hedefler çerçevesinde 1-2. sınıf düzeyinin yanı sıra bu sınıf düzeylerinde yazma becerisinin daha üst düzeylere çıkarılarak geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca bu hedef doğrultusunda öğrencilerin yazılı metinler oluşturmayı öğrenmesi, *el yazısı ile akıcı yazmayı öğrenmesi* gibi alt hedefler yer almaktadır. Metin üretim sürecinin *akıcı hale getirilmesi için gerekli olan uygulamaların gerçekleştirilmesi, yöntem ve tekniklerin kullanılması* gerektiği belirtilmiştir (Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı [URL 5], URL 6). Tüm bu durumun, yazma sürecindeki akıcılığın yazma eğitiminde önemsendiğini gösterir nitelikte olduğu söylenebilir.

PISA sınavlarında başarılı olan ülkelerden biri olan Kore’de uygulanmakta olan Kore Dili Öğretim Programı’nda (Ministry of Education-MOE, 2007) 6 temel dil beceri alanı bulunmaktadır. Programda her sınıf düzeyinde dil beceri alanlarına yönelik başarı standartları ve örneklerine yer verilmiştir. Yazma becerisi bakımından incelendiğinde

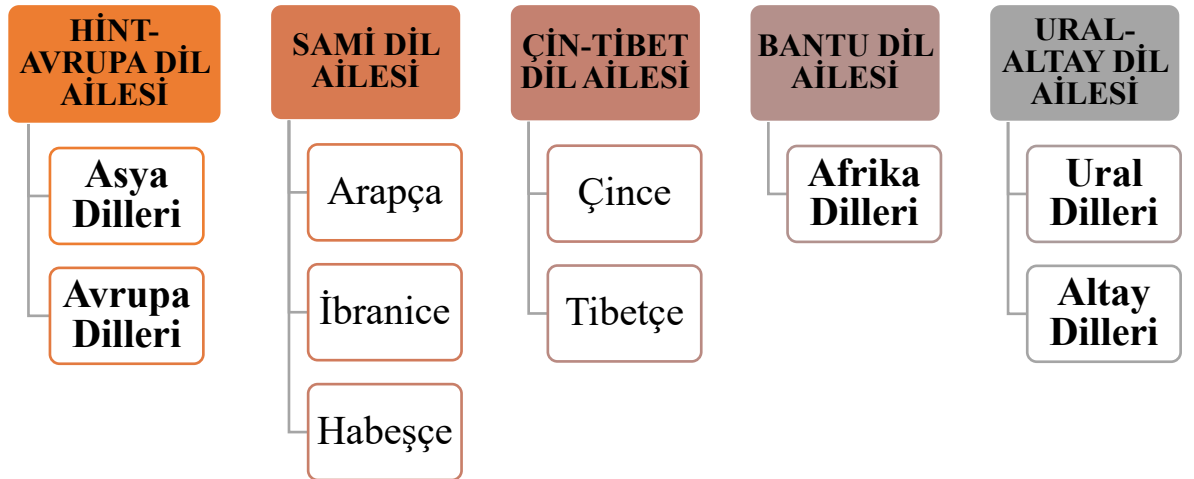
öğrencilerden yazılı üretim için gerekli olan bilgi ve becerileri öğrenmelerinin beklendiği belirtilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin performanslarını ortaya koyabileceği yazma çalışmalarının ve etkinliklerinin yapılması gerektiği; değerlendirmelerin ise öz ve akran akran değerlendirmesi aracılığıyla yapılabileceği belirtilmiştir. Programdaki başarı standartlarından örnek verilecek olunursa 7. sınıf düzeyindeki maddelerden birinde öğrencilerden çeşitli medya içeriklerine yönelik olarak kısa sürede açıklamalar yazmaları ifadesi yer almaktadır. Öğrencilerden “kısa sürede” bir yazma performansının beklenmesi akıcı yazmanın bileşenlerinden biri olan yazma hızını gerektirdiğinden; programda doğrudan belirtilmese de öğrencilerin yazma akıcılıklarına yönelik bir beklentiye ortaya koyar nitelikte olduğu söylenebilir. 2023 yılında yayımlanan bir raporda ise Covid-19 salgını sonrasında öğrencilerin temel akademik becerilerinde çeşitli eksikliklerin meydana geldiği belirtilmiş; bu durumun ülkede büyüyen bir sorun oluşturduğu açıklanmıştır. Bu sorunla mücadele edebilmek amacıyla bakanlık tarafından 2023-2027 yıllarını kapsayan “*Öğrencilerin Temel Akademik Yeterliklerini Güvence Altına Alma Planı*” hazırlanmıştır. Böylece bireylerin okuma, yazma ve aritmetik becerilerden oluşan akademik becerilerindeki düşüşün temel nedenlerinin analiz edilmesi ve bu becerilerin gelişimine destek sağlanması amaçlandığı ifade edilmiştir (MOE, 2023).

Almanca, Fransızca, İtalyanca ve Romanşça olmak üzere 4 resmi dili olan İsviçre’de, ülkenin farklı bölgelerinde eğitim faaliyetlerinin standartlaştırılabilmesi ve sorunsuz bir şekilde devam ettirilebilmesi için kantonların bir araya gelerek uzlaştığı bir öğretim planı oluşturulmuştur. “Öğretim Planı 21” olarak adlandırılan bu öğretim programı (Lehrplan21; <https://www.lehrplan21.ch/>), 21 kantonun imzası ile birlikte farklı dillerin resmi dil olduğu İsviçre’de uygulamalardaki farklılıklar sebebiyle ortaya çıkabilecek sorun ve karmaşaların engellenerek eğitimde belirli standartların oluşmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Bu öğretim planı kapsamında temel dil becerilerinden biri olan yazma, alt kazanım sayıları bakımından diğer dil becerilerine göre en çok alt kazanıma sahip dil beceri alanı olarak programda yer almaktadır. Bu durumun, kantonların yazma becerisinin önemi üzerinde uzlaştıklarını ortaya koyar nitelikte olduğu ifade edilebilir. Yazmaya yönelik olarak programda öğrencilerden *okunaklı, işlek, akıcı bir el yazısının* beklendiği bunun yanı sıra klavye kullanımında verimliliğin de öne çıktığı söylenebilir. Ayrıca programda öğrencilerin yazmanın üst düzeydeki aşamalarında performans gösterebilmeleri için *yazma akıcılığına* sahip olmalarının gerekliliği vurgulanmıştır. Üretken olmak, sahip olunan kelime dağarcığı ve cümle kalıplarının işleme konulması gerektiği açıklanmıştır (Stebler, 2021). Programdaki bu vurgu ve açıklamalar

doğrultusunda öğrencilerin *yazma becerisi alanında akıcı el yazısı yazma yetkinliğine sahip* birer birey olmalarının hedeflendiği ifade edilebilir.

2.1.4. Dilin Yapısı ve Yazma

Öğrenme süreçlerinin ana mekanizması olarak nitelendirilebilecek olan ve yazmanın da alt becerilerinden biri olduğu dil, öğretilen ve insanoğlunun kendini ifade ederek hayat boyu geliştirmesinde başat bir role sahip bir beceridir. Bireylerin doğuştan getirdiği potansiyel becerileri, öğretim süreçleriyle desteklenmekte ve bireylerin dil becerilerinin gelişiminin sağlanması hedeflenmektedir. Dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalara yön veren önemli faktörlerden biri dilin yapısıdır. Bununla birlikte dünya üzerinde dil öğretiminde uygulanan yöntem, teknik ve uygulamalar beyin araştırmalarıyla beraber yürütülmektedir. Çünkü OECD tarafından yapılan “Öğrenen Beyin, Beyni Anlama ve Yeni Bir Öğrenme Bilimine Doğru” yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçlar doğrultusunda beynin işleyişine uygun dil eğitimi üzerinde durulmaktadır (OECD, 2007; Güneş, 2016). Dilin ve nöronların çalışma prensibinin incelendiği bu araştırmalarda bazı dillerin öğretiminin ve öğreniminin kolay, bazı dillerin ise daha zor olduğu belirtilmektedir. Bu noktada ilgili dilin yapısı devreye girmektedir. Köken bakımından incelendiğinde dünyadaki başlıca dil aileleri Şekil 2.1.’de yer almaktadır.



Şekil 2.1. Dil Aileleri Sınıflaması (Ergin, 2013).

Türkçe, Dünya üzerindeki dil aileleri sınıflandırmasında Ural-Altay Dil Ailesinin Altay kolunda yer almaktadır. Türkçenin içerisinde bulunduğu Altay dillerinin en belirgin özelliği; sondan eklemeli olmasıdır. Bununla beraber;

1. Biçimsel olarak bağlantılılığın olması,
 2. Sözcükte biçimsel olarak değişikliğin olmaması,
 3. Ünlü uyumunun olması,
 4. Sözcüklerin çift ünsüzle başlamaması,
 5. Ön ek yani artikellerin olmaması,
 6. Gramatik olarak cinsiyetin olmaması (İngilizcedeki he/she gibi),
 7. Söz diziminde yardımcı unsurların önce; esas unsurun daha sonra gelmesi,
 8. Sıfatların isimden önce gelmesi,
 9. Soru ekinin olması,
 10. Cümlelerin tamamlanmış bir düşüncenin düzenli bir hiyerarşisi olarak kurulması;
- Altay dillerinin nitelikleri arasında yer almaktadır (Elmalı, 2024).

Yazıldığı gibi okunan ve okunduğu gibi yazılabilen, Türkiye Cumhuriyeti'nin resmi dili olarak günümüzde kullanılan Türkiye Türkçesi'nin temellerinin ise Ömer Seyfettin, Ziya Gökalp, Ali Canip Yöntem ve Akil Koyuncu'nun *yazı dili ile konuşma dilini birleştirmeyi* amaçladıkları “Yeni Lisan” hareketi ile atıldığı kabul edilmektedir. Türkçe, morfolojik yani biçimsel bakımdan da birbirinden farklı görevlerde olan çeşitli eklerin köke geldiği fakat kökün yapısında herhangi bir değişimin olmadığı “bağlantılı diller” sınıfında yer almaktadır (Elmalı, 2024).

Hartmann ve Stork'a (1972) göre öğrenme kolaylığı sağlayan ve en az harf içerecek şekilde düzenlenen Türk alfabesi, en ideal sesçil yazım dizgesi olarak nitelendirilmektedir (Akt. Eker, 2007). Türkçenin bu bakımdan hem sahip olduğu fonolojik sistemi hem de morfolojik yapısı bakımından incelendiğinde diğer dünya dillerine göre dilin alt beceri alanlarındaki kullanımı bakımından bazı avantajlara sahip olduğu söylenebilir. Örneğin morfolojik bakımdan “Yalınlayan” dil sınıflamasında olan Çince’de sözcüklerin çekimlerinin olmaması, tek heceli olması ve özellikle sözcüklerin kullanıldıkları yere göre anlam kazanmaları söz konusudur. “Bükümlü” diller sınıfındaki Hami-Sami dil ailesinden olan Arapça ve Hint-Avrupa dil ailesinin Avrupa kolundaki Germen, Roman ve İslav dilleri ile Asya kolundaki Farsça ve Hint

dilindeki sözcüklerde çekim esnasında kökün yapısı ve kökteki ünlü değişmektedir. Türkçenin yapısında ise belirtilen bu durumlar söz konusu değildir (Gürlek, 2024).

Güneş (2016) Türkçenin öğretim üstünlükleri ve zenginlikleri üzerine hazırlamış olduğu çalışmada; uluslararası düzeyde dillerin öğrenilmesi sürecine yapılmış olan araştırmalar sonucunda Türkçenin erken yaşlarda ve kolay öğrenildiğini, dünyada dilini en erken Türk çocuklarının öğrendiğini belirten sonuçların olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bu çalışmada Uluslararası Çocuk Dili Araştırmaları Derneği'nin 10. Kongresi'nde Prof. Klann-Delius'un Türkçenin mükemmel bir şekil yapısının olduğunu, kök-ek birleşimlerinin uyumlu olduğunu, şahıs ve zamanı belirleyen eklerinin düzenli olduğunu, diğer dillere göre daha kolay öğrenildiğini, Türk çocuklarının 2-3 yaşına kadar dil bilgisi kurallarına uygun konuştuğunu belirttiği açıklanmıştır. Bir dilin edinimi sürecinin temelinde yatan noktalardan biri ses ve harf ilişkisidir. Türkçenin de yapı bakımından dilin edinimi yani dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin öğrenimi sürecinde öğrencilere sağladığı kolaylıklar bulunmaktadır. Günümüz araştırmaları sonucunda Türkçenin yapı bakımından diğer dillere göre sahip olduğu avantajlar aşağıdaki şekilde sınıflandırılmıştır (Güneş, 2016):

1. Türkçenin yapısının beynin işleyişine uygun olması,
2. Türkçede her sesin bir harfle, her harfin bir sesle gösterilmesi (ses-harf ilişkisi),
3. Türkçede ses uyumunun olması,
4. Türkçede harf sayısının az olması,
5. Türkçenin ses zenginliğine sahip olması,
6. Türkçede son seslerin de okunması.

Tüm bu özellikler, özellikle okuma ve yazma becerilerinin zihinsel ve fiziksel olarak işleyiş süreçlerini kolaylaştırmaktadır. Örneğin Türkçede her sese ait harf sayısının tek olması yazma çalışmalarını kolaylaştırmakta, bireylerin ses ile yazı sistemi arasındaki benzerlikleri fark etmelerini sağlamaktadır. Klavyede (F) yazmak da dahil olmak üzere her ses tek bir harfle kodlandığından bireylerin akıcı yazma sürecini desteklemekle birlikte sözlü dilden yazılı dile geçişi kolaylaştırmaktadır. Fakat Germen dilleri sınıfında yer alan İngilizce, Almanca da olduğu gibi dünya dilleri arasında birçok dilde doğrudan harf-ses uyumu bulunmamakta; sözcükler yazıldığı gibi okunmamakta, okunduğu gibi de yazılmamaktadır. Bu durum sözlü dilin yazılı dile aktarımını zorlaştırabilmektedir. Özellikle dil öğretim sürecinde çocukların yazma becerilerinin mekaniksel bakımdan geliştirilmesine yönelik yaptırılan yazma pratiklerinden biri

olan dikte (söyleneni yazma) çalışmalarında güçlüklerin meydana gelmesine yol açabilmektedir. Çocukların gelişimsel özelliklerinden biri olan önce kelimelerin sonundaki sesleri, sonra başındakileri ayırt etmeleri ile Türkçenin son sesleri okunan bir dil yapısına sahip olması da çocukların ses bilinçlerini ve Türkçeyi öğrenmelerini destekleyen bir nitelik olduğu söylenebilir.

Dil becerilerinin birbirine geçmiş halkalardan oluşan bir zincir olduğu düşünülecek olursa yazmanın bu zincirin son halkasını oluşturduğu söylenebilir. Güneş (2009) ve Pürsün (2023) yazmanın dil becerileri içerisinde en son gelişen beceri olduğunu belirtmektedirler. Yazma becerisinin en son edinilmesinin yanı sıra en zor öğrenilen dil becerisi olduğu da ilgili literatürde yazmaya yönelik yapılmış çalışmalarda yer belirtilmektedir (Can & Altunbaş Yavuz, 2017). İlgili literatürde anadilde olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de dört temel dil becerisi içerisinde hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin en zorlandıkları alanın yazma olduğu; yazmanın en zor ve zaman alan bir beceri olduğu belirtilmektedir (Çakır, 2010). Hem anadilde hem de yabancı bir dilin öğretiminde yazma becerisinin kazanılma zorunluluğu veya isteği öğrencilerin motivasyonlarını ve yazma alanındaki başarılarını etkileyebilmektedir. Bildiği halde yazılı olarak ifade edememek, öğrencilerin dil edinimine yönelik olumsuz tutum geliştirmelerine yol açabilir. Bu nedenle başlayarak yazma öğretiminin bütün süreçlerinde alan bilgisi ile birlikte alan eğitimi bilgisine de sahip öğretmenlerin öğrencilere rehberlik etmesi önemlidir. Çünkü Shulman (1986) alan eğitimi bilgisinin, alan bilgisini sadece kendisi için bilmekten öteye başkaları (öğrenciler) ile paylaşabilecek nitelikte anlayabilmek, diğerleri ile paylaşırken nasıl bir yol izlenmesi gerektiği noktasında temel olarak nereden başlanabileceğinin bilgisine ve karşılaşılabilecek zorlukların farkındalığına sahip olmak olduğunu ayrıca bilgiyi diğerleri ile paylaşırken hangi materyal ve gösterimlere öncelik verilmesi gerektiği bilgisine de sahip olunması demek olduğunu ifade etmiştir. Bu doğrultuda ilgili literatürde okullarda öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde yazma eğitimcilerinin uymaları gereken ilkeler aşağıda sıralanmıştır. Bu ilkeler doğrultusunda yazma eğitimcileri tarafından

- 1.Öğrencilerin herhangi bir konu hakkında duygu, düşünce, bilgi, deneyim, izlenimlerini kendi ifade biçimleri ve sözcük dağarcıkları ile ifade etmelerinin sağlanması,
- 2.Öğrencilerin duygu, düşünce, izlenimlerini gelişim ve hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olarak anlatmalarına olanak sağlayacak konulara yer verilmesi,
- 3.Yalnızca yazma çalışmalarını gerçekleştirmek üzere ders saatinin ayrılması,

4.Yazma becerisinin gelişimi zaman aldığından etkinliklerin basitten karmaşığa doğru tasarlanması,

5.Yazma çalışmalarında öğrencilerden kendilerini, çevrelerini, çevrelerindeki nesneleri betimlemeleri ve tanımlamalarının istenmesi,

6.Bir konu hakkında öğrencilere ikna edici yazılar yazdırılması,

7.Öğrencilerin yazılı anlatımlarına dönüt verilmesi,

8.Öğrencilerin yazmaya teşvik edilmesi ve yazmaları için istek uyandırılması,

9.Yazma çalışmalarının yalnızca Türkçe dersi ile sınırlandırılmaması; başka dersler ve günlük yaşamla ilişkilendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

10. Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmalarına teşvik edilmesi, ortaya koydukları özgün fikirler ile yazma çalışmalarına kaynaklık eden metinlerin içeriklerinin zenginleştirilmesinin gerektiği ifade edilmiştir (Demirel & Şahinel, 2006; Susar Kırmızı, 2008).

2.1.5. Yazma Gelişimi

Yazma öğretimi ilköğretim birinci sınıfta başlayıp ilerleyen yıllarda devam eden bir süreç olsa da yazma becerisinin temelleri okul öncesi dönemde atılmaktadır. Bu yönüyle yazmanın erken yaşlarda başlayan gelişimsel bir nitelik taşımakta olduğu ifade edilmektedir. Yazı yazma, ‘*çocuğun zihninde yazı yazdığı algısına sahip olduğu*’ ve ‘*yazı yazıyorum*’ dediği fakat yazıya benzemeyen karalamalar yaptığı bir süreçle başlamaktadır. Çocuğun yazıyormuş gibi yapması, yazı yazan yetişkinleri taklit etmesi yazmanın ilk girişimlerini oluşturmaktadır (Griffith vd., 2008). Çocukların kâğıtlara çeşitli işaretler çizmesi, karalamalar yapması, harflere benzer şekiller üretmeleri hatta çoğu kendi isimlerinde bulunan harflerin formlarını oluşturmaları, çevrelerindeki insanlara mesaj ya da mektup yazıyormuş gibi yapmaları, duyduklarını yazıyormuş gibi davranışlar göstermeleri okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya yönelik ilk becerileridir (Ranweiller, 2004). Tüm bu davranışlar çocuklar tarafından erken yaşlarda sözcüklerin yazılı olarak nasıl kodlandığı öğrenilmeden önce gerçekleştirilmektedir (Clay, 2005). İlgili literatürde bu kavram ‘*Emergent writing*’ yani gelişmekte olan yazma olarak yer almaktadır ve çocuğun; duygu, düşünce veya herhangi bir mesajı iletme amacıyla kâğıt üzerinde yaptığı her türlü işaretleme olarak tanımlanmaktadır (Mayer, 2007). Başka bir tanıma göre ise emergent writing yani gelişen yazma çocukların dili harfler, işaretler ve anlamlı karalamalarla anlatması olarak ifade edilmektedir (Cabell, McGinty & Justice, 2007). Çocuklar bir nesneyi etiketlemek ya da herhangi bir şeyi hatırlamak için karalamaları kullanırlar. Karalamaların içerisinde alfabede yer alan harfler yer almaz ve bu nedenle karamalay yapan

çocuk dışında onun taşıdığı gerçek anlam kimse tarafından bilinmemektedir. Fakat çocuklar yaptıkları bu karalamalar aracılığıyla yazılı dilin amacını erken yaşlarda kavramaya başlamaktadırlar (Bodrova & Leong, 2007; Smith, 2006). Bu nedenle de karalamaların, çocuğun duygularını ve fikirlerini kâğıtla bağlantı kurarak aktarmayı sağlaması ve yazıyı keşfetmesinde önemli bir rol oynaması bakımından yazma eğitimi üzerine çalışan uzmanlar tarafından desteklenmesi gerektiği belirtilmektedir (Healy, 1997). Erken yaşlarda yapılan karalamalar ilerleyen yıllarda yerini gelişerek belirgin yazı formlarına bırakmaktadır. Fakat her çocuk yaptığı bu karalamaları ilerleyen yaşlarda bırakarak gelişme gösteremeyebilmektedir. Bu süreçte çocuğun yazmasına imkân tanınmaması ve başkalarının yazı yazdığını gözlemleyememesi ilkokulun ilk yıllarına kadar karalamaların devam etmesine yol açmaktadır (Clay, 2001; Trawick-Swith, 2006). Oysa ki yazma sosyal bir beceridir ve çocuklar erken yaşlarda okul öncesi dönemden itibaren gerek çevre düzenlemeleri gerek eğitim organizasyonunun planlanması gerek çocukların yazıya teşvik edilmesi ve hazırlanabilmeleri için gerekli materyallerin gelişimsel özelliklerine uygun ve kolaylıkla ulaşılabilir mekanlarda olmasıyla yazı yazmaya gelişimsel olarak her yönden hazırlanmalı ve teşvik edilmelidir (Vacca vd., 2006).

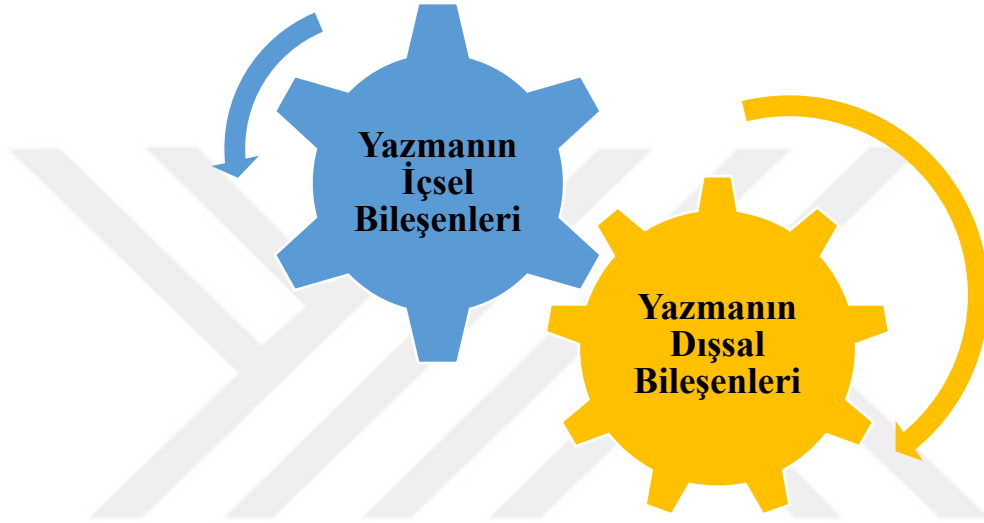
Yazma becerisinin gelişimsel olarak sürecinin ortaya konulabilmesi ve bu becerinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmaların sonucunda Hayes ve Flower tarafından 1980 yılında “Etkili Yazım Modeli” geliştirilmiş ve bu model 1994 yılında Berninger ve Swanson tarafından genişletilerek “*Yazının Basit Görünümü*” olarak adlandırılmıştır (Berninger & Swanson, 1994). Bu tezin genel yapısına kaynaklık eden bu modelin ilk aşamasını anaokulundan ilkokula kadar devam eden kopyalama çalışmaları oluşturmaktadır. İlkokul ikinci sınıfa kadar devam eden kopyalama sürecinde yazının mekaniksel özelliklerinin kavranması ve pekişmesi hedeflenmektedir. Yazmanın mekaniksel boyutu temelde yazının biçimsel özellikleriyle ilgilidir. El yazısının biçim, düzen, ebat ve noktalama işaretlerinin kullanımı yazmanın mekaniksel boyutunu oluşturan bileşenler olarak ifade edilmektedir (Graham, Harris, Mason, FinkChorzempa, Moran ve Sadler, 2008). Bu doğrultuda el yazısı sürecinde yazar tarafından yazı yazılırken harf şekillerinin, boyutlarının kurallarına uygun ve doğru oluşturulup oluşturulmaması, satır çizgisinin takip edilip edilmemesi; kelimeler içerisinde harflerin, cümle içerisinde kelimeler arasında gerekli ve yeterli boşluğun bırakılıp bırakılmaması, dilin yazım kurallarına uyulup uyulmaması, noktalama işaretlerinin gerekli olan yerlerde kullanılıp kullanılmaması, yazının genel olarak temiz, düzenli bir şekilde oluşturulup oluşturulmaması yazmanın mekaniği yani biçimi ile ilgilidir (Mason, Harris ve Graham, 2011).

Yazının Basit Görünümü'nün ilk aşamasında 1. ve 2. sınıfta öğrencilere herhangi bir zihinsel yük yüklenmeksizin yalnızca bakarak ve gördüğünü yazarak (kopyalama ile) motorsal anlamda bir otomatikliğin kazandırılması ve yazının şekilsel özelliklerinin eksiksiz bir şekilde ortaya konulma pratikliğinin kazandırılması hedeflenmektedir. Bu aşama, yazmayı öğrenme ve öğrenilenlerin pekiştirilmesi olarak da ifade edilebilir. Ancak bu şekilde modelin 2. aşaması olan bir sonraki aşamaya geçilebileceği söylenebilir. Çünkü modelin ikinci aşaması olan metin üretimi üçüncü sınıfta başlamakta ve bu aşamada öğrencilerden akıcı metin üretebilmeleri için akıcı yazma becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Bireylerin akıcı bir şekilde yazabilmeleri için öncelikle belirli bir hıza sahip olmaları ve motorsal düzeyde pratikliğe ulaşmış olmaları beklenmektedir (Hudson, 2002). Modelin son aşaması olan yürütme işlevleri ise; öğrencinin planlama yapması, izlemesi ve gözden geçirmesi gibi üst düzey süreçlere odaklanmaktadır (Koenig, Eckert & Hier, 2016). Üst düzey süreçlerin işleyebilmesi için ilkokulun ilk yıllarında yazı öğretiminin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi ve öğrencilerin öncelikle sürekliliği olacak şekilde pratiklerle yazmanın mekaniklerinde ustalaşmaları gerektiği söylenebilir. Yazma mekaniklerinde yeterince pratikleşmemiş, ustalaşmamış ve otomatikleşmemiş bir öğrencinin metnin içeriğini oluşturma, organize etme ve yeniden düzenleme aşamalarıyla uğraşamayacağı ve buna vakit ayıramayacağı söylenebilir.

2.1.6. Yazmanın Bileşenleri

El yazısı yazmak erken yaşlardan itibaren yazmaya yönelik temelleri atılan hazırbulunuşluluk becerileriyle birlikte yeterli görsel-motor kontrol ve planlama, bilişsel ve algısal beceriler, dokunsal ve kinestetik algı ile birlikte gerçekleşen karmaşık bir beceridir. Lame'e göre yazı eğitiminin formal olarak henüz başlamadığı erken yaşlarda çocukların ihtiyaç duyduğu çeşitli beceriler bulunmaktadır. Bunlar; küçük kas gelişimi, el-göz koordinasyonu, yazı yazma aletini tutma becerisi, halka ile düz ve yatay çizgi gibi kalem vuruşlarını yapabilme, harflerin algılanarak benzerlik ve farklılıklarının farkına varılabilmesi, harflerin görsel analizlerinin yapılabilmesi ve yazı yönüne yönelik farkındalığın oluşmasıdır (Akt. Kaya, 2016). Yazma esnasında birden çok bilişsel işlem koordineli bir şekilde çalışmaktadır. Yapısı gereği kapsamında bulunan alt performans beceriler yazmanın zorlu ve kompleks yapısını oluşturmaktadır (Daly, Kelley, & Krauss, 2003; Feder & Majnemer, 2003). Kaiser'e (2009) göre de el yazısını etkileyen birden çok bileşen bulunmaktadır. Bunlar bireylerin içsel kapasitesini oluşturan içsel bileşenler ile çevresel ve biyomekanik faktörlerin oluşturduğu dışsal

bileşenlerdir. İçsel bileşenleri ince motor beceriler, görsel algı, el-göz koordinasyonu, motorsal planlama, görsel-motorsal entegrasyon, duyuşal işlevler, dikkat ve bellek gücü oluşturmaktadır. Ayrıca bunlara bireyin yaş ve cinsiyet gibi özellikleri de eklenebilir (Feder & Majnemer, 2007; Kaiser, 2009). Yazmanın bu bileşenlerinin çalışma prensibinin tıpkı birbirini çeviren dişli çarkların çalışma prensibiyle benzer doğrultuda olduğu ve birbirlerinden bağımsız olmadıkları söylenebilir (**Şekil 2.2.**).



Şekil 2.2.Yazmanın Bileşenleri.

Yazılı metin üretme süreçlerinin temeli olan yazma öğretimi sonucunda edinilen yazma becerisinin içsel bileşenleri, bireylerin sahip olduğu içsel beceri kaynaklarıdır. Bu kaynaklar bireyde potansiyel bir şekilde bulunmakla birlikte dışsal faktörler aracılığıyla geliştirilebilir niteliktedir. Grafomotor olarak adlandırılan yazma esnasında kullanılan ince motor beceriler ve kas hareketleri yani bireylerin el gücü, görsel algı, ortografik kodlamalar, el-göz koordinasyonu, yazı yazma gelişimi, dikkat, sesbilgisel (fonolojik) farkındalık, motorsal planlamalar, bellek gücü, yazı yönü farkındalığı, alfabedeki harflerin yazılış yönlerinin bilgisi, temel çizgilerin çizilebilmesi, yazmak için gerekli olan materyali tutabilme gibi değişkenler bireylerin yazma becerilerine yön veren faktörlerdendir (Amundson & Weil, 2006; Berninger et al., 2006; Eliason ve Jenkins, 2003; Marr, Windsor, & Cermack, 2001; Roston, Hinojosa, &

Kaplan, 2008; Volman, van Schendel & Jongmans, 2006; Yost ve Judi, 2001; Woodward & Swinith, 2002).

Öğrencilerin yetkin bir yazma süreci deneyimleyebilmeleri için kâğıt üzerinde yazı yazarken harflerin formlarını, harflerin gerektirdiği temel çizgileri, çizgilerin gerçekleştirildiği süreçteki el hareketlerini koordine edebilmeleri gerekmektedir. Bu süreç ise bireyin görsel algı, el-göz koordinasyonu ve ortografik kodlama süreciyle doğrudan ilişkilidir. Yost ve Judi (2001) yapmış oldukları çalışmalar sonucunda görsel algı düzeyi yüksek olan öğrencilerin nitelikli bir yazma süreci deneyimlediklerini ortaya koymuşlardır. Daly, Kelly ve Kraus (2003) yapmış oldukları araştırma sonucunda öğrencilerin harfleri kopyalama becerileri ile görsel-motorsal entegrasyonları arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Cornhill & Case-Smith (1996) el yazısı için göz koordinasyonunu gerekliliğini vurgulamış; bu durumu el yazısının görsel sistemin rehberliğinde gerçekleşmesiyle açıklamışlardır. Aki ve diğerleri (2008) az gören çocuklar ile tipik gelişim gösteren akranlarının yazma performanslarını değerlendirmeye yönelik yapmış oldukları çalışmaları sonucunda az gören çocukların akranlarına göre daha düşük yazma performansı gösterdiklerini belirtmişlerdir. Görsel-motor kontrolün, görsel algının ve ince motor becerilere ilişkin bileşenlerin yazma üzerindeki etkilerine dair hazırlanan birçok raporun ortak bulgusunda motorsal bakımdan geriliği olan çocukların yazma performanslarının normal gelişime sahip akranlarına göre daha zayıf olduğu yönündedir (Case-Smith, 2002; Daly, Kelly & Kraus, 2003; Feder, vd., 2005; Graham, Struck, Santoro, & Berninger, 2006; Klein, Guiltner, Sollereder, & Cui, 2011; O'Hare, 2004). Ortografik kodlama ise harfleri el yazısı ile oluşturabilmek için harflerin biçimlerinin bellekte tutulması işlemidir (Berninger vd.; 2006). Tek bir harfin, bütün bir kelimenin ya da bir harf kümesinin hafızada saklanması ve hafızadan gerektiğinde alınması olarak da nitelendirilmektedir. Yazma sürecinde ortografik olarak kodlanmış olan şekillerin hafızadan alınmasının ardından motor hareketlerle yazının ortaya çıkmasında ortografik kodlamanın kritik bir rol üstlendiği söylenebilir. Öğrenmenin ön koşulu olan dikkat de yazmayı etkileyen becerilerden biridir. Özellikle doğru yazma sürecinde dikkatin toplanması ve sürdürülmesi yazmanın da sürdürülebilirliği bakımından önem arz etmektedir. Kuşçu'ya (2010) göre bireylerin dikkat becerilerinin düzeyleri, onların gördüklerini, okuduklarını, deneyimlediklerini, her türlü yaşantılarını hatırlamaları; öğrenme kapasiteleri ve öğrenme faaliyetleri üzerine yoğunlaşabilmeleri bakımından önemli bir role sahiptir. Yazma becerisinin edinimi sürecinde ve bireyin bağımsız olarak yazı yazması esnasında bu sürece odaklanıp odaklanmaması yetkin bir yazma faaliyeti gerçekleştirilmesinde belirleyici olabilmektedir. Harf-ses ilişkisinin kurulmasında kritik bir

beceri olan sesbilgisel yani fonolojik farkındalık ise, bireylerin sözcüklerdeki ses birimlerini fark etmelerini kolaylaştırmaktadır. Böylece harf-ses ilişkisini kuran bireyler sözcükleri daha hızlı ve kolay bir şekilde tanıyabilmekte ve yazma otomatik bir şekilde hız kazanabilmektedir. Ehri (2005)'nin erken dönemdeki yazı yazma gelişimi sürecine yönelik oluşturduğu fonolojik yaklaşımı da bu durumu desteklemektedir. Yazı yazma esnasında beyinde birçok bilişsel işlev de eş zamanlı olarak çalışmaktadır. Motorsal planlamaların yanı sıra bilgilerin çağrıldığı uzun süreli hafıza ve çeşitli işlemlerin yapıldığı kısa süreli hafıza da yazma sürecinde ön plana çıkmaktadır. Uzun süreli hafızanın yazma becerisindeki önemi üzerine çalışan Hayes (2009) kelime bilgisi, dil bilgisi, hedef kitlenin özellikleri, konu bilgisi, harflerin yazılış biçimleri gibi bilgilerin depolandığı uzun süreli hafızanın olmaması durumunda yazmanın gerçekleşmeyeceğini belirtmiştir. Kısa süreli hafıza ise yazma sürecinde o an'a kadar zihinden yazıya aktarılmış olan dilin temsillerini oluşturan her türlü yazılı sembolü gözden geçirmektedir (Berninger, 1999). Alamargort ve Fayol'a (2009) göre ise yazı yazma ve yazılı bir metin oluşturma sürecinde bilgilerin korunabilmesi ve işlenebilmesi için çalışan hafıza da önemli bir rol üstlenmektedir. Çalışan hafıza yazma sürecinde ve yazılı bir metin oluşturma esnasında bütün süreçlerin dinamik bir şekilde çalışmasını sağlamaktadır. Böylece bilginin hafızadan çağırılması, düzenlenmesi, hedeflerin göz önünde bulundurulması, fikrin düzenlenmesi, kelime-cümle ve metin yapılarının oluşturulması ile tekrar gözden geçirme işlemlerinin tamamı çalışan hafıza tarafından koordine edilmektedir (Alamargort & Fayol, 2009; Berninger, 1999).

Yazmanın alt performans becerilerinin gelişmişlik düzeyi doğrudan yazma becerisinin niteliğini etkilemektedir (Daly, Kelley, & Krauss, 2003; Feder & Majnemer, 2003). Bu performans becerilerden bir ya da birkaçında meydana gelen herhangi bir sorun ya da eksiklik bireylerin el yazısı yazma süreçlerinde sorunların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Şekil 2.1.'de belirtildiği üzere dişli çarklardan birinde meydana gelen sorun diğer dişlilerin de işlevlerini yerine getirmesini engelleyebilecektir. Dişlilerin sorunsuz bir şekilde çalışması, diğer dişlilerin de sorunsuz bir biçimde çalışmasının ön koşulu olduğu söylenebilir.

2.1.7. Yazma Güçlüğü

Yazmanın bileşenlerinde meydana gelen ya da gelebilecek sorunlar disgrafi olarak adlandırılan yazma güçlüğüne neden olabilmektedir. Yazma güçlüğü, bireyin yazma yeteneğinin zekâ kapasitesinden, yaşından, seviyesine uygun olarak almış olduğu eğitim düzeyinden daha düşük olma durumu olarak tanımlanmaktadır (DSM, 2013).

Hamstra-Bletz ve Blote'e (1993) göre de disleksik disgrafi olarak adlandırılan el yazısı güçlüğü, yazılı dilin üretim sürecinde meydana gelen özel bir öğrenme güçlüğüdür. Yapılan araştırmalar, okul çağındaki çocukların özellikle de erkek çocukların %10 ile 20'sinin farklı türlerde el yazısı güçlükleri yaşadıklarını ortaya koymuştur (Ratzon, Efraim, & Bart, 2007; Rosenblum, Parush, & Weiss, 2003). Bununla birlikte öğrencilerin %10 ile %34'ü arasında değişmekte olan bir oranla eğitim faaliyetlerinin gerektirdiği yetkin el yazısına sahip olmadıklarını tespit eden çalışmalar da bulunmaktadır (Akt. Yıldız, 2013). Rosenblum, Weiss ve Parush (2004) ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin %10-30'luk kısmının yazma güçlükleri yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu sorun herhangi bir nörolojik problemi olmayan, ortalama bir zekaya sahip ve aynı eğitimi alan bireylerde de meydana gelebilmektedir. Çünkü yazma güçlüklerinin nedenleri çok yönlü olabilir ve her bireyde farklılık gösterebilir. Bireylerin yazma esnasında dikkatini toplayamaması, yazıyı yerleştirememesi, yazma esnasında meydana gelen hafıza, dil, motorsal ve bilişsel aksaklıklar yazma güçlüklerinin belli başlı sorunları arasında yer almaktadır (Akyol, 2012).

Yazma sürecinde güçlük yaşayan öğrenciler, bilişsel süreçleri yeterince kullanamadıklarından düşüncelerini kâğıda istedikleri içerik, şekil ve düzende aktaramazlar ve bu da yazılarının hem nicelik hem de niteliksel bakımdan kayba uğramasına neden olmaktadır (Graham ve Hall, 2016). Öğrencinin yazma sürecinde yaşadığı güçlükler, yazmanın mekaniksel bakımdan üretimine çok zaman harcanmasına yol açtığından öğrencilerin yazma esnasında olması gerekenden daha çok enerji ve zaman harcamalarına neden olmakta; dolayısıyla güçlük yaşamayanlara göre öğrencilerin dezavantajlı duruma düşerek akademik başarısızlıklarla karşı karşıya kalmaları durumunu oluşturmaktadır (Graham vd., 2006; Graham vd., 2008). Burada kastedilen öğrencilerin yazma esnasında harflerin şekil, ebat, biçim, düzen ve noktalama bakımından yeterli düzeyde otomatik olmaması yani bu süreçte öğrencinin pratikleşmemesine dayalı olarak yaşadığı zorluklardır. Örneğin İngilizce el yazısı yazmada güçlük çeken ve yavaş yazan bireylerle yapılan çalışmalar, mekaniksel olarak üretilen kelimelerde harflerin yanlış üretildiğini, hizalamanın zayıf olduğunu, harf boyutlarının eşit olmadığını ve hem harfler hem de sözcükler arası boşluğun düzensiz olduğunu göstermektedir (Case-Smith, 2002). Oysaki nitelikli bir yazının okunaklı ve yazmanın mekanikleri bakımından yeterince akıcı ve otomatikleşmiş olması gerekmektedir. Graham (1999) yazma güçlüğü problemi yaşayan öğrencilerin, yazı yazma esnasında yazmanın mekaniğine (yazıda biçim, düzen, ebat) gereğinden fazla zaman harcadığını belirtmişlerdir. Bunun nedeni ise öğrencilerin düşüncelerini kâğıda aktarmaya çabalaması, fikirlerini aktarırken seslerin karşılığı olan

sembolleri yani harfleri kâğıda olabildiğince doğru bir şekilde yansıtmak istemeleridir. Yazı yazarken yalnızca mekaniksel üretime odaklanmak, tüm dikkatin yazının biçimsel özelliklerine verilmesi ile sonuçlanmaktadır. Bu durum dilin akıcı kullanımını engellemekle beraber noktalama hatalarının da artışına yol açabilmektedir. Bir düzen içerisinde yalnızca harflerin üretilmeye çalışılması, öğrencinin yazının mekaniksel üretim dışındaki diğer boyutlarını göz ardı etmesine neden olmaktadır. Bu durum yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin tek bir unsura odaklanmalarından dolayı niceliksel olarak hem az sayıda metin üretiminde bulunmalarına hem de içeriğe ayrılan zaman yetersizliği sebebiyle niteliksel bakımdan zayıf metinler oluşturmalarına sebep olmaktadır (Westwood, 2008).

Berninger ve diğerlerine göre (1997) yazmanın çok bileşenli süreçleri düşük ve yüksek seviyeli işlemler olmak üzere sınıflandırılmıştır. Düşük seviyeli süreçler; bellekte harf gösterimlerini oluşturmak, temsillere erişmek ve bunları bellekten almak, motorsal planlama ve motorsal üretim yapmaktır. Üst düzey süreçlerde ise planlama, cümle ve metin düzeylerinde dil oluşturma, yazılı metni inceleme ve gözden geçirme stratejileridir. Yazma güçlüğüne sahip olan öğrenciler, nitelikli bir yazma için gerekli olan düşük ve yüksek seviyeli işlemlerin birçok boyutunda önemli zorluklar yaşamaktadırlar (Graham & Hall, 2016). Grafomotor becerilere katılmakta güçlük yaşayan öğrenciler, fiziksel alanda yaşadıkları zorlukların yanı sıra bilişsel alanda yaşadıkları zorluklar nedeniyle konu seçimi, fikir ortaya koyma, planlama yapma ve organize etme, yazma sürecine yönelik bilgi sahibi olma, taslak yazma, yazma stratejilerini kullanma ve gözden geçirme becerilerini hem kazanma hem de etkili bir biçimde kullanabilmek için olması gerekenden daha fazla çaba göstermek durumunda kalmaktadırlar. Ayrıca yazma sürecinde içerik üzerinde de sürekli düzenlemeler yapmaya çalışmaktadırlar (Troia, Shankland & Wolbers, 2012; Graham & Hall, 2016; Mason, Harris & Graham, 2011). Schneck'e (2010) göre yazma esnasında ince motorsal becerilerle birlikte kas hareketlerine katılmakta güçlük çeken bireyler, harflerin formlarını geri getirmede zorluğa sebebiyet veren zayıf hafızaları nedeniyle dikkatlerini toplamada da zorlanmaktadırlar.

Yapılan çalışmalar, yazı karakterlerindeki yetersiz okunaklılığın el yazısında güçlük çeken öğrencilerle birlikte dikkat eksikliği ve hiperaktivite ile gelişimsel koordinasyon bozukluğu gibi gelişimsel engellere sahip bireylerde de görülebileceğini göstermektedir (Miller vd., 2001; Karande vd., 2007; Racine, Majnemer, Shevell, & Snider, 2008). Bu durumun ise öğrencilerin eğitsel ortamlarda yazma gelişimlerinin kısıtlanmasına ve geride kalmalarına, okul yaşantılarında üst sınıf düzeylerinde eğitim faaliyetlerine katılmakta zorlanmalarına, meslek

sahibi olma ve günlük yaşamda sosyal faaliyetlere aktif katılmada sorunlarla karşı karşıya kalmalarına yol açabilmektedir (Graham & Harris, 2013). Tüm bu süreç, bireylerin kendilerine yönelik yeterlik algılarının azalması, öz güven kaybı, hayal kırıklığı yaşama gibi duyuşsal bakımdan olumsuzlukların ortaya çıkarak bireylerin ebeveyn ve öğretmenlerinin beklentilerini karşılayamadığı yönünde bir inanca sahip olmalarıyla sonuçlanabilmektedir (Sovik, Arntzen, ve Karlsdottir, 1993; Jones ve Christensen, 1999). Bireylerin yazma performansları hedefe odaklanma, ilgi, tutum, motivasyon, başarı ve başarısızlığa verilen tepki, öz güven ve öz inanç gibi bileşenlerden etkilendiği için yazma güçlüğü çeken öğrencilerin yazmaya karşı özgüvenlerinin düşük olduğu ifade edilebilir. Ayrıca bu öğrenciler yazamayacaklarına karşı bir inanç da oluşturabilmektedirler. Bu da onların yazmaktan kaçmalarına ve yazmaya karşı isteksiz olmalarına neden olabilmektedir (Troia, Shankland & Wolbers, 2012). Yazmanın hayatın her alanında olan bir beceri olduğu düşünüldüğünde tüm bu yazmaya karşı bireyde oluşan olumsuzlukların ve yazma güçlüklerinin bireylerin sosyal, akademik ve mesleki hayatlarına olumsuz yönde yön vereceği söylenebilir.

Yazma güçlüğü olan bireylerdeki güçlüklerin giderilmesi ve bireylerin yazma performanslarının iyileştirilmesindeki kritik süreçlerden biri tanılama sürecidir. Yalnızca yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin değil yazma güçlüğü yaşayabilecek risk altındaki öğrencilerin de belirlenmesi gerekmektedir. Bu aşamada öğrencilerin değerlendirilmesi, hangi öğrencilerin yazma güçlüğüne sahip olup olmadığını belirleyecek olan kriter ortaya konulması önem arz etmektedir. Bunlarla birlikte öğrencilerin yaşadığı sorunların bireysel kaynaklı olup olmadığı araştırılmalıdır. Bireysel kaynaklı olmayan sorunların giderilmesinde öğrencinin aldığı eğitim-öğretim faaliyetleri ve çevresel kaynaklı sorunlar incelenmelidir. Özellikle yazma öğretiminin gerçekleştirildiği, kurallarına uygun yazma becerisi ile birlikte yazma alışkanlığı ve sevgisinin kazandırılmaya çalışıldığı ilkökul yıllarında (MEB, 2019) yazma güçlükleri ile karşılaşıldığında güçlüğü doğru bir şekilde tespit edilerek öğrencilerle bireysel olarak ilgilenilmelidir. Burada önemli olan öğrencinin hangi konuda güçlük yaşadığını belirlemek ve yeterli bir ihtiyaç analizi yapmaktır. Bu konuda öğretmenlere büyük bir görev ve sorumluluk düşmektedir. Sundeen'e (2015) göre öğretmenin yeterliği, yazma güçlüklerine yönelik bilgisi ve bakış açısı, yazma eğitimine yönelik alan bilgisi, deneyimleri, yeterlik algısı sorunun çözümünde önemli bir rol oynamaktadır. Bireyin ihtiyacına uygun bir müdahale programının uzmanlarla birlikte hazırlanması ve uygulanması, sınıfta olumlu bir ortamın oluşturulması, yalnızca hatalara odaklanılmaması, yazmaya yönelik olumlu bir tutumun geliştirilmeye

Yazma eğitiminde her ne kadar yazının fiziksel ve biçimsel olarak üretimi önemli olsa da her yazının okuyucusuna iletmeyi hedeflediği bir mesaj bulunmaktadır. Bu noktada yazarın iletmek istediği tüm mesajı eksiksiz bir şekilde aktarabilmesi ve yazının içeriğine yoğunlaşabilmesinde akıcı yazı yazabiliyor olması önemli bir husustur. Çünkü Westwood'a (2008) göre akıcı yazma içeriğe yoğunlaşabilmenin ön koşuludur. Bu doğrultuda bölümün devamında akıcı yazma başlığına yer verilecektir.

2.2. AKICI YAZMA

Akıcılık kavramı genel olarak hızlı, çaba gerektirmeyen, herhangi bir engelle takılmadan bir görevi yerine getirmek olarak tanımlanmaktadır (Hudson, 2002). Brand ve Brand (2006) akıcılık kavramını bireylerin eylemlerini kesintiye uğramadan, herhangi bir tutukluk yaşamadan, zahmet göstermeden, olabildiğince hızlı ve doğru bir şekilde gerçekleştirmeleri olarak ifade etmiştir. Bir dilin kullanımı esnasında konuşma, yazma, okuma gibi dilin çeşitli alt becerileri aktif olarak kullanılmaktadır. Akıcılık ile dil becerilerinin kullanımı, o dilin alt becerilerinde bir zorluğun meydana gelmemesi durumu olarak açıklanabilmektedir. Örneğin akıcı okuma, okumanın belirli bir hızda, doğrulukta ve anlamı yansıtan bir şekilde okunması olarak ifade edilmektedir (Baştuğ, 2021). Akıcı yazma ise, yazma esnasında yazarın kelimeleri kâğıda dökmek için çok fazla gayret göstermemesi ve fikirlerin ilişkilendirilmesi üzerine dikkatin toplanmasıdır (Bilge, 2019). Atasoy'a (2015) göre ise akıcı yazma anlatımında herhangi bir duraksamaya yol açacak unsurlara yer vermeden yazının rahat okunacak şekilde yazılmasıdır. Kıbrıs (2010) yazı çalışmalarında iyi bir anlatımın özelliklerini açıklarken akıcılık kavramını yazının dile takılmadan, kolayca seslendirilebilme ve okunabilmesi olarak açıklamıştır.

İlkokul, öğrencilerin temel okuma ve yazma becerilerini öğrenme yıllarıdır. Okuma becerisi bakımından incelendiğinde özellikle 1. sınıfta öğrencilerin yaptığı okuma çalışmaları okumayı öğrenmek içindir. Sınıf düzeyi arttıkça okumanın amacı ve nasıl yapıldığı farklılık göstermektedir. İlkokulun ilk yıllarında özellikle 1. sınıfta amaç okumayı öğrenmek iken; sonraki sınıflarda öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir (Baştuğ, 2021). Yazma becerisinde de bu durum benzerlik göstermektedir. İlkokulun ilk yıllarında yapılan yazma etkinliklerinin öncelikli amacı, öğrencilerin herhangi bir bilgi ya da mesajı aktarmaları değil; yazma becerisini edinmeleri ve bu sürecin devamında belirli bir hız kazanmalarını sağlayarak okunaklı estetik bir yazı üretmeleri yani öğrencilere akıcı yazma becerilerinin kazandırılıp geliştirilmesidir (Berninger & Swanson, 1994). Chenoweth ve Hayes'e (2001) göre akıcı yazma becerisi yazarların fikirlerini unutmadan yazılı ortama aktarabilmeleri hususunda önemli bir işleve sahiptir. Bireylerin akıcı yazma becerilerinin gelişmişliği eğitim süreçlerinin ilerleyişinde belirleyici bir unsur olabilmektedir. Graham (1992) akıcı yazabiliyor olmanın yazmanın mekaniklerinin fikirlerin aktarımını, yazma esnasındaki planlamayı engellemediğini belirtmektedir. Alan yazında akıcı yazma üzerine yapılmış olan çalışmalar akıcı yazma ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koyar

niteliktedir (Ahmed, 2011; Bilge, 2019). Araştırmacılar müfredat gerekliliklerinin, yazılı sınav ya da dikte edici yazma uygulamaları esnasında hızlı ve okunaklı bir el yazısı yazabilmenin mühim olduğunu belirtmektedirler (Montgomery, 2006). Ayrıca yapılan başka bir çalışmada yükseköğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin yazılı sınavlarda yazacaklarını belirlenen süre içerisinde ifade edemediklerini ve ek süreye ihtiyaç duydukları ifade edilmiştir (Akt. Bilge, 2019). Akıcı yazma üstlendiği görevler bakımından tutukluk yaşamadan ve mekanik engellere takılmadan hızlı not alınması gereken bir durumda, açık uçlu soruların yer aldığı yazılı sınavlarda, ödev yapımında, müfredatın ilerleyişi başta olmak üzere eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde bir amiral gemi rolü üstlenmektedir.

Akıcı yazma, zihinsel olarak oluşan fikirlerin bedensel olarak da belirli bir nicelik ve nitelikte üretiminde önemli bir beceridir. Akıcı yazma esnasında üretilen fikirlerin, duygu ve düşüncelerin yazılı olarak aktarılırken belirli bir hızda ve okunaklılıkta yazılması gerekmektedir. Ancak bu şekilde bireyler akıcı bir yazar niteliğine sahip olabilirler. Bu doğrultuda akıcı yazmanın *hız* ve *okunaklılık* olmak üzere 2 temel bileşeni bulunmaktadır (Cammaroto, 2005). **Şekil 2.3.**'te akıcı yazmanın bileşenleri yer almaktadır.



Şekil 2.3. Akıcı Yazmanın Bileşenleri.

Bireylerin belirli bir süre içerisinde yazılarına dahil edebildikleri yapı birimleri ya da kelime sayıları akıcı yazmanın hız boyutunu oluşturmaktadır. Yazma hızı, yazının doğruluğu ve niteliği gibi boyutlardan farklılık göstermektedir. Akıcı yazma üzerine gerçekleştirilen pek çok araştırma akıcılık ölçümü için hızı esas almaktadır (Hudson, 2002). Amundson (2005) yazma hızını dakikada yazılan harf sayısı olarak ifade etmiştir. Bilge (2020) ise yazma hızının değerlendirilebilmesi için çeşitli yöntemlerin kullanılabileceğini belirtmiş; yazma hızı ölçümlerinde harf, hece, kelime, cümle sayılarının hesaplanabileceğini açıklamıştır. Ayrıca düşünme süreci hariç ya da dahil olabilecek şekilde öğrencilerin toplam yazma sürelerinin de hesaplanabileceğini ifade etmiştir. Bu ölçümler gerçekleştirilirken belirli bir süre içerisinde bireylerin motorsal olarak üretmiş oldukları yapı birimleri esas alınmaktadır. Koenig (2013) yazma akıcılığının ölçülmesinde yazılan toplam kelime sayısının hesaplanmasının en hızlı yol olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra yalnızca doğru yazılan kelimelerin sayılarak yapıldığı hesaplamaların öğrencilerin yazma becerilerini daha doğru sonuçlarla ortaya koyacağı da ifade edilmiştir.

Akıcı yazma ölçümlerinde özellikle ilkokul öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmalarda geçerli ve güvenilir bir puanlama ölçütü olan “*Program Tabanlı Ölçme*” gerçekleştirilmektedir. 1970’li yıllarda geliştirilen Program Tabanlı Ölçme, bireylerin okuma-yazma-matematik gibi alanlardaki gelişimlerini izleyebilmek ve inceleyebilmek için geliştirilmiştir. Program Tabanlı Ölçmede genellikle 3 dakika olmak üzere öğrencilere sınırlı bir zaman dilimi verilmekte ve süre sonunda belirlenen ölçütlere göre yazılan yazılar değerlendirilmektedir. Espin ve diğerleri (2000), (2005) bu ölçütlerin yazılan toplam kelime sayısı, yazılan toplam harf sayısı, yazılan toplam doğru kelime sayısı vb. gibi ölçütler olduğunu ve ilkokul öğrencilerinin akıcı yazma becerilerinin ölçülmesinde sıklıkla kullanıldığını belirtmiştir. Akıcı yazmaya yönelik ilgili literatürde dikte, kopyalama ve bireylerin yeni bir metin oluşturmaya yönelik yazma uygulamalarının yapıldığı görülmektedir. Yeni bir metin oluşturma, ilgili literatürde story starter yani hikâye başlatıcılar olarak yer almaktadır. Bunlar yazara bir kelime grubu ya da bir cümle verip metni tamamlamasını sağlamak; bir resim verip onun hakkında yazmasını istemek, bir hikâyenin sonunu verip başlangıcını oluşturmalarını istemek olabilmektedir. Hudson (2002) bu uygulamalar içerisinde en yaygın olarak kullanılan başlatıcı bir cümle verilmesi olduğunu açıklamıştır. Başlatıcı cümle ya da başlatıcı olay, yazma becerilerinin Program Tabanlı Ölçme aracılığıyla belirlenmesinde de kullanılan bir tekniktir. Akıcı yazma uygulamalarında uygulama süreleri belirlenirken ise öğrencilerin sınıf düzeylerinin göz önünde bulundurulması gerektiği ve süre bazlı ölçümlerin 1, 2, 3, 5, 7 dakika gibi zamanlamalar çerçevesinde yapılabileceği ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra yazma hızı ölçümleri gerçekleştirilirken belirli bir metnin

öğrenciler tarafından ne kadar sürede yazıldığına yönelik ölçümler de yapılabilmektedir. Bazı çalışmalarda ise öğrencilere yazılarının tamamını bitirecekleri kadar süre verilmekte ve belirli zaman aralıklarında (örneğin 3. dk, 5. dk, 7. dk.) öğrencilerden yazmakta oldukları kelimeleri işaretlemeleri istenmektedir (Bilge, 2020).

Akıcı yazmanın bir diğer boyutu ise yazının okunabilirliği ve estetik olmasıdır. Yazı okunaklılığı temelde yazının yazım şekliyle ilgilidir (Duran, 2011). Amundson (2005) okunaklılığı, el yazısı ile yazılanların öğretmen, ebeveyn, çocuk ya da terapistler tarafından rahatlıkla okunabilmesi olarak açıklamıştır. Graham, Struck, Santoro ve Berninger (2006) okunaklılığın kelimeler arası boşluk, harfler arası boşluk, satır üzerinde hizalama, harflerin büyüklüğü gibi kriter boyutlardan oluştuğunu ifade etmişlerdir. Başka bir tanıma göre ise okunaklılık, harflerin kâğıt üzerinde uygun ölçütlerde yazılması, doğru eğime sahip olması, harfler ve kelimeler arasındaki boşluğun doğru ayarlanması, satır çizgisi hizasında yazılması, harfler arasındaki bağlantıların, alt ve üst uzantıların doğru yönde yapılması gibi fiziksel özellikleri kapsamaktadır (Tseng & Chow, 2000; Zachry vd., 2016). Bir yazının öğrencilerin belirlenen süre içerisinde yazma miktarı bakımından (birimsel olarak harf, kelime ya da cümle bazında) niceliğinin çok iyi olması, o yazının iyi olduğunu söylemek için tek başına yeterli olmamaktadır. Miktar bakımından fazla olan fakat okunamayan bir yazının nitelikli olduğu söylenemez. Bu nedenle belirli bir hız düzeyinde olmakla birlikte yazılan yazının estetik ve okunabiliyor olması gerektiği söylenebilir.

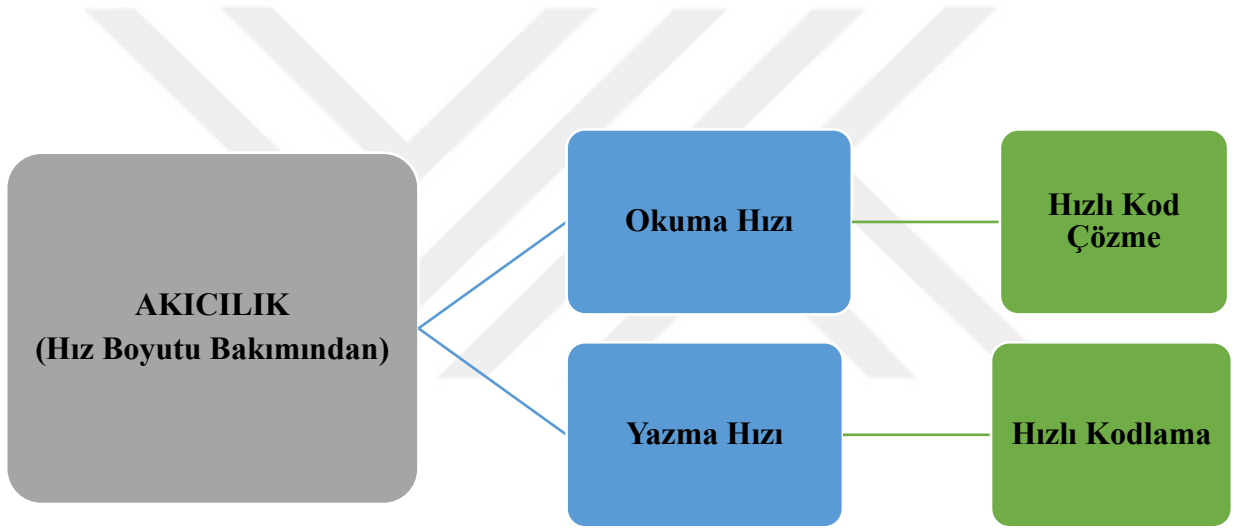
Akıcılık üzerine yapılan araştırmalarda akıcılığın ne olduğu ve akıcılık kapsamında hangi kriterlerin ele alınması gerektiği tartışılmıştır. Bazı uzmanlar akıcılığın yalnızca hız ve belirli bir zaman dilimindeki üretim miktarı ile alakalı olduğunu ifade ederken; bazı araştırmacıların yazma akıcılığında yazma hızıyla birlikte aynı zamanda doğru yazmanın da değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Atasoy'a (2015) göre doğruluk hatalardan arınık olma olarak ifade edilmektedir. Yazma doğruluğu değerlendirilirken ise okuma doğruluğunda olduğu gibi çeşitli kriterler belirlenebilmektedir. Örnek verilecek olunursa; okuma esnasında bir bireyin yapmış olduğu tekrar, atlama, ekleme, ters çevirme ve değiştirmeler hata türü olarak kabul edilmekte (Mellard, Woods & Fall, 2011) ve öğrencilerin belirlenen süre içerisinde okudukları toplam kelime sayılarından yapmış oldukları hata türleri çıkarılarak doğru okudukları toplam kelime sayıları belirlenmektedir. Buradan hareketle bireylerin doğru okuma oranları da hesaplanabilmektedir. Benzer şekilde yazmada da motorsal üretim esnasındaki atlamalar, eklemeler, ters çevirmeler ve yer değiştirmeler doğru ve yanlış

yazılan sözlüklerin belirlenmesinde kriter olarak kullanılabilir. Böylece belirlenen sürenin içerisinde öğrencilerin hem salt mekaniksel üretimleri belirlenebilmekle birlikte doğru yazma oranları da tespit edilebilmektedir. İlgili alan yazında akıcı yazmaya yönelik birbirinden farklı değerlendirme yöntemleri kullanılsa da yalnızca mekaniksel olarak üretimin yanında bireylerin hem doğru hem de bu yazılarını okunabilir bir şekilde yazılı ortama aktarmalarının sağlıklı bir yazılı iletişimin en önemli gerekliliklerinden olduğu söylenebilir.

Akıcı yazma ile ilgili alan yazın incelendiğinde akıcı yazmaya yönelik iki bakış açısının oluşturulduğu görülmektedir. Bunlardan birinci bakış açısının “*otomatiklik*” ikinci bakış açısının ise “*oran/süre*” olduğu ifade edilebilir (Atasoy, 2015). Bireylerin yazma esnasında akıcı olup olmamalarını belirleyen kritik nokta yazının mekaniksel olarak üretiminde yani harf oluşturma, kelimeleri yazma gibi zihinlerindeki düşüncelerin kodlanması esnasındaki otomatikleşmişlik düzeyleridir (Hudson, 2002). Deeney (2010) otomatikliği, bir işi hızlıca fazla çaba sarf etmeden yapabilme becerisi olarak tanımlamaktadır. Yeni edinilen becerilerin kullanımının ilk zamanlarında zihinsel yük, dikkat, kişinin tüm enerji ve çabasının ilgili becerinin öğrenilmesi ve nasıl kullanıldığına yöneldiği söylenebilir. Samuels (1979) bu durumun becerinin kazanılmasının ardından çok sayıda yapılan pratik ve tekrarlarla bireylerin otomatikleşmesi ve bilişsel yükün başka alanlara aktarılmasıyla değiştiğini ifade etmiştir. İkinci bakış açısı olan “*oran/süre*”ye göre ise akıcı yazma esnasında bireylerin otomatikleşmiş olmalarıyla beraber süre ve miktar oranı da önemli bir kıstas olarak değerlendirilmektedir (Atasoy, 2015). Belirlenen süre içerisindeki metin üretim oranı ve olabildiğince fazla harf, hece, kelime ya da cümlelerin yazılabilmesi bu bakış açısına göre önemlidir (Chenowith & Hayes, 2001).

Yazma akıcılığındaki otomatiklik, okuma akıcılığındaki otomatikleşme prensibiyle benzer şekilde açıklanabilir. Ehri’nin okumayı geliştirme sürecinin son aşaması olan otomatiklik döneminde bireyler, görsel yollarla algıladıkları yazılı sembollerini çabası ve hızlı bir şekilde seslendirebilmektedirler (Akt. Baştuğ, 2021). Bu bir bakıma bireylerin yazılı sembollerin kodlarını hızlı bir şekilde çözerek yani belirli bir okuma hızında sözel olarak ifade etmeleri olarak açıklanabilir. Akıcı yazmada da bireyler mekaniksel olarak harflerin ve kelimelerin nasıl oluşturulacağı yani yazılı semboller olarak yazılı ortama aktarılacakları kodlanacağı hususunda ne kadar otomatikleşirlerse yani belirli bir yazma hızına ulaşarak yazma eylemini gerçekleştirirlerse hız bakımından daha iyi bir performans sergileyerek akıcı bir yazma süreci gerçekleştirebilirler. Tüm bu bilgiler doğrultusunda akıcı okuma becerisine sahip

olmayan bireylerin dikkatleri kodların çözümlenmesi yani ilgili harfin nasıl seslendirildiği çabası üzerine toplanırken, akıcı yazma becerisine sahip olmayan yazarlarda ise dikkatin yazılı olarak kodlama yani motorsal olarak üretilerek yazılı ortama aktarılması çabasına ayrıldığı söylenebilir. Akıcılığın okuma ve yazma becerilerinde üstlendiği görev, Şekil 2.4.'te gösterildiği gibi açıklanabilir. Reutzel, Mohr ve Jones (2019), gerçekleştirdikleri bilimsel bir araştırma sonucunda harflerin adlandırılma ve harflerin yazılma akıcılığının ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. El ile beyin arasındaki güçlü bağlantı, öğrenciler harfleri yazılı ortama aktarırken aynı zamanda harfleri daha hızlı bir bakıma daha akıcı bir şekilde tanımalarına yardımcı olmaktadır. Sonuç olarak; harfler el yazısı ile yazıldıkça yazma akıcılığı artarken bir yandan da harflerin daha iyi tanınmasının akıcı okuma esnasında gerekli olan hızlı harf adlandırmayı da kolaylaştırdığı söylenebilir (MacKenzie, 2019).



Şekil 2.4. Okuma ve Yazmada Akıcılık.

Yazma esnasında yazmanın mekaniklerine odaklanmak, otomatikleşmemiş olmak yani hızlı kodlama yapamamak yazılı ortama aktarılacak olan fikirlerin unutulmasına sebep olmakla birlikte bireylerin fikir üretimlerindeki akışı da kesintiye uğratmaktadır (Christensen, 2009). Ayrıca bu durum yazma esnasında yazmanın yüksek düzeyli işlemleri olan planlama, içerik, hedef kitleye uygunluk yerine harflerin kelimelerin hafızadan getirilmesi, sembollere çevrilerek kâğıda aktarılması gibi yazmanın düşük seviyeli işlemlerine odaklanılmasına ve sembollerin bir araya gelerek ifade ettiği anlamın kaybolmasına yol açmaktadır (Hudson, 2002; Berninger, 1999). Bireylerin akıcı yazamamaları, zihinsel becerilerinin de yavaşlamasına yol açmaktadır. Ayrıca eğitim-öğretim faaliyetleri bakımından düşünüldüğünde öğrencilerin akıcı bir yazma performansı sergilememeleri okulla ilgili yazma görevlerinde daha uzun zamana ihtiyaç

duymalarına ve daha çok çaba sarf etmelerine sebep olmaktadır (Amundson, 2001; Akt. Calp, 2013). Yazma esnasında öğrencilerin uzun süre çaba sarf etmesi bir süre sonra öğrencinin yalnızca ilgili harfin sembolünü üretmeye odaklanmasına neden olduğundan yazının okunaklılığını ve estetik yapısını da kaybetmesine yol açacaktır. Bu durumun ise öğrencilerin akademik başarısızlıklarla karşı karşıya kalmalarına zemin hazırlayacağı söylenebilir. Montgomery (2005) İngiltere’de 7. sınıf düzeyindeki öğrencilerin yaklaşık olarak %10’unun harf ve ses arasındaki ilişkilerin kurulmasında güçlük yaşanan disleksik düzeyde olduğunu ve öğrencilerin üçte birinin yazma becerisi için belirlenen kriterleri sağlayamadığını ifade etmektedir. Hammerschmidt ve Sudsawad (2004) öğrencilerin okunaksız el yazısı yazmaları nedeni ve bu duruma müdahale edilebilmesi amacıyla okul çağındaki çocukların sıklıkla mesleki terapistlere yönlendirildiklerini ifade etmiştir.

Amerikan Ulusal Yazma Komisyonu, dünya üzerinde akıcı yazma üzerine yapılan uygulamalar olsa da genel olarak eğitim faaliyetlerinde yazma becerisinin ihmal edildiğini; bu nedenle akıcı yazma uygulamalarına da gerekli önemin verilmediğini açıklamaktadır. Dünya üzerinde akıcı yazmaya yönelik yapılan uygulamalar incelendiğinde İngiltere’de 1989 yılında yazma ve sunum üzerine milli bir programın yürürlüğe konulduğu görülmektedir. Bu program çerçevesinde öğrencilerin akıcı yazma becerilerine yönelik çeşitli hedefler konulmuştur (Akt. Bilge, 2019). Ayrıca Montgomery (2005) İngiltere’de öğrencilerin yazma hızlarının değerlendirilebilmesi için dakika başına düşen birimsel hedeflerin olduğunu belirtmektedir. Amerika Birleşik Devletleri’nde de öğrencilerin akıcı yazma becerileri 1984’ten beri incelenmektedir (Ballator vd., 1999; Akt. Bilge, 2022). Türkiye’de ise uygulanmakta olan güncel Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2019) yalnızca ilk okuma yazma öğretimi sonunda öğrencilerin bağımsız yazma becerisini kazanmalarının ve okunaklı bir yazı yazabiliyor olmalarının hedeflendiği belirtilerek akıcı yazmaya yönelik herhangi bir kazanıma hiçbir sınıf düzeyinde yer verilmemiştir. 2024 programında ise öğrencilerden işlek ve akıcı yazmalarının beklendiğine yönelik bir ibare bulunmaktadır. Ayrıca akıcı yazma üzerine yapılan bilimsel çalışmalar incelendiğinde ise yapılan araştırma sayısının sınırlı olduğu görülmektedir.

Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı öncülüğünde alınan resmi kararlarla ülke çapında uygulamaların yürürlüğe girerek öğrencilerin akıcı yazma becerilerinin geliştirilmesinde bir çabanın gösterilmesi gerekmektedir. Akıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi bireylerin fikirlerini takip edip düzenleyebilecek yetkinliğe erişmelerini sağlayacaktır (Christensen, 2009). Bu süreçte öğrencilerin öncelikle dil tecrübelerinin artırılmasına özen gösterilmesi

(Chenowith & Hayes, 2001), özellikle ilkokulun ilk yıllarında öğrencilere yazma kurallarının doğru ve uygulamalı bir şekilde açıklanarak gösterilmesi, bunların yanı sıra sınıf öğretmenlerinin serbest yazma, dikte ve kopyalama çalışmaları ile günlük ve haftalık yazma rutinleri oluşturmalarının önemli olduğu söylenebilir. Uygulayıcı sınıf öğretmenin bu konuda yeterli alan bilgisine sahip olması ve kendini yetiştirmiş olması da önemli bir husustur. Yazma uygulamalarında sorun yaşayan öğrencilerin öğretmen tarafından hangi konuda hatalar yaptığı tespit edilmeli ve olabildiğince erken müdahale edilmelidir. İlkokulda öğrencilerin otomatiklik kazanabilmesi için günlük hayatta en sık kullanılan kelimeler sıklıkla yazdırılarak bu kelimelerin yazımında öğrencilerin pratikleşmesi sağlanmalıdır. Ayrıca yazma uygulamalarında ürün odaklı olmak yerine süreç temelli yazma çalışmaları da desteklenmelidir. Akıcı yazma becerilerinin geliştirilmesinde öğrencileri sürekli kesintiye uğratmamak amacıyla yazılanların uygulama sonunda kontrol edilmesi; öğrencilerin yazma korkusu olmadan akıcı bir şekilde yazmalarına da yardımcı olabilmektedir (Read, 2000). Yazma uygulamalarının yanı sıra akıcı yazma becerilerinin gelişiminde yazmanın birbirine bağlı olan bileşenleri ve alt becerilerin gelişimi erken çocukluk döneminden itibaren desteklenmelidir (Höbek & Taşkaya, 2018). Çünkü Galbraith (2009) yazı yazma sürecinin tüm bileşenlerinin yetkin bir yazma becerisi için önemli olduğunu belirtmiştir.

Akıcı yazma üzerine yapılan çalışmalar sonucunda araştırmacılar akıcı yazma becerisine sahip olan bireylerin yani akıcı yazarların özelliklerini çeşitli şekillerde sıralamıştır. Brand ve Brand'e (2006) göre akıcı yazarlar kelimelerin görsel olarak kontrolüne sahip bireyler olarak tanımlanmaktadır. Yani buna göre akıcı yazarlar kelimeleri tanıyan, onları nasıl yazacaklarını bilen, kelimelerin köklerini ve kelimelerdeki eklerin işleyişine hâkim olan bireylerdir. Atasoy (2015) ise akıcı yazarların;

1. Düşüncelerini kâğıda rahat bir şekilde zorlanmadan döktüklerini,
2. Yazma sürecinde çok fazla durmadıklarını ve sık düzeltmeye ihtiyaç duymadıklarını,
3. Kısa sürede miktar ve nitelik bakımından iyi düzeyde yazdıklarını
4. Yazdıkları yazıların dil bilgisi kurallarına uygun olduğunu,
5. Farklı cümle yapılarını doğru bir şekilde kurabildiklerini,
6. Yazılarında kelime çeşitliliğinin fazla olduğunu
7. Düşüncelerini bütünlük içerisinde tutarlı bir şekilde ifade ettiklerini belirtmiş;

Ayrıca yazma esnasında;

1. Anlamca açık ve kolay anlaşılan sözcüklerin kullanılması,
2. Anlatılmak istenilen fikri tam olarak yansıtan kelimelerin seçilmesi,
3. Sözün uzatılmaması, kısa ve öz bir anlatımın tercih edilmesi,
4. Aynı sözcüklerin tekrarından kaçınılması,
5. Uzun cümlelerin başı ile sonunun uyum içinde olması,
6. Anlaşılması zor cümlelerin kurulmasından kaçınılmasının yazarların akıcılığı

sağlayabilmesinde önemli olduğu belirtilmiştir.

Bireylerin akıcı yazma becerilerinin edinimi ile birlikte bu becerilerin değerlendirilmesi ve değerlendirme sürecinde kullanılacak olan kriterler ile referans değerler de ele alınması gereken önemli bir husustur. Bu doğrultuda bölümün devamında norm ve norm geliştirme başlığına yer verilecektir.

2.3. NORM VE NORM GELİŞTİRME

Ölçme ve değerlendirme, iç içe geçmiş ve birbirinin ayrılmaz iki parçası olan temel istatistik kavramlarıdır. Her ne kadar birbirine yakın olsa da ölçme ve değerlendirme kavramları birbirinden farklı şekilde tanımlanmaktadır. Birey ya da nesnelerin çeşitli niteliklerinin, ilgili niteliğe uygun araçlar aracılığıyla gözlenerek elde edilen sonuçların sembollerle ifade edilmesi olarak tanımlanan *ölçme* (Büyüköztürk, vd., 2018); niteliklerin sembol ve sayılarla gösterilmesi (Turgut & Baykul, 2010) ve temelde bir betimleme, belirli kurallara göre değişkenin çeşitli değerlerine semboller verme olarak da açıklanmaktadır (Karasar, 2017). Değerlendirme ise; gerçekleştirilen bir ölçme işlemi sonucunda elde edilen bilgilerin uygun ölçüt ya da ölçütlerle karşılaştırılarak ilgili nesne ya da birey hakkında karar verme işlemidir (Erkuş, 2019). Baykul'a (2010) göre ise değerlendirme işlemi, ölçme sonuçlarının bir ölçüt ile karşılaştırılması ve ölçülen nitelik hakkında bir yargıya varma sürecidir. Bu süreçte ölçme sonuçlarını yorumlayabilmek ve sonuçların ne derece yeterli olduğunu belirleyebilmek -yani değerlendirme işlemini gerçekleştirebilmek- için *değerlendirmenin değişmeyen değeri olan ölçütlerin* tanımlanması gerekmektedir (Turgut & Baykul, 2010; Baykul, 2010). Kullanılan ölçüt/lerine göre yapılan değerlendirme türlerinden biri de norm dayanaklı değerlendirmelerdir (norm-referenced assesment) (Murphy & Davidshofer, 2005).

Norm dayanaklı değerlendirme kavramının temelinde yer alan ve Fransızca kökenli olan "*norm*" kavramı, Türk Dil Kurumu Sözlüğünde yargılamanın kendisine göre yapıldığı ölçüt, uyulması gereken kural, düzgü; önceden belirlenmiş kalıp olarak tanımlanmaktadır (Dağdelen, 2005; Türk Dil Kurumu [TDK], 2022). Norm dayanaklı değerlendirmeler en genel şekilde açıklanacak olursa; gözlem/ölçümün gerçekleştirildiği bireylerin birbirleri ile karşılaştırıldığı ya da ölçüm/gözlem yapılan davranışa yönelik olarak bir referans grubun belirlendiği ve yeni gözlem/ölçümlerdeki her bir performansın, referans grubun performansı ile karşılaştırıldığı değerlendirmeler şeklinde gerçekleştirilmektedir (Urbina, 2004). Bu tür değerlendirmelerin gerçekleştirilebilmesi için öncelikle gözlenecek ya da ölçümü gerçekleştirilecek davranış/lara yönelik bir *normun geliştirilmesi* gerekmektedir. Erkuş'a (2019) göre norm geliştirme ölçme aracından elde edilen bir ölçüme yönelik olarak yargıda bulunabilmek için uygun ölçütlerin oluşturulmasıdır. Bu doğrultuda norm geliştirmenin; değerlendirme ölçütlerini geliştirme ve bir standart oluşturma işlemi olduğu söylenebilir.

Norm geliştirme sürecinde bir standardizasyon (standartlaştırma) yapılmakta ve standart puanlar oluşturulmaktadır. Standardizasyon, Thurstone (1926) ve Gulliksen'den (1950) günümüze kadar gelmiş bir işlem olmakla birlikte temelinde grup değerlerine bağlı kalınarak aynı metrik sisteme dönüştürme, ölçüt oluşturma ya da ham puanların standart puanlara çevrilmesi olarak ifade edilmektedir. Ancak ham puanların standart puanlara çevrilmesi norm geliştirme için yeterli değildir. Çünkü doğrusal olarak gerçekleştirilen bu işlem, ham ve standart puanların dağılımlarının aynı kalmasına yol açacak bir faktördür. Bu nedenle standardizasyon sürecinde ham puanlara “*normalleştirme*” -dağılımın ideal normal dağılıma uydurulması- ve “*düzgünleştirmenin*” -etkileyici değişkenin artış ya da azalış eğilimine uydurulması- işlemi yapılarak olası örnekleme hatalarının önlenmesi gerekmektedir. Bununla birlikte norm geliştirme sürecinde kullanılan ölçme araçlarının geçerli ve güvenilir olduğundan emin olunmalıdır. Bu süreçte uygulamaların yapıldığı örneklem grubunun ise birbirinden farklı her alt grubu yansıtabilecek kadar büyük ve heterojen özetle temsil edicilik düzeyi yüksek olmalıdır (Erkuş, 2019). Örneklemenin temsil edicilik düzeyinin yüksek olmasının, muhtemel örnekleme hatalarını en az düzeye indirmekle birlikte ilgili değişkene yönelik doğru norm değerlerinin oluşturulmasına ve bu norm değerleri doğrultusunda doğru kararların verilmesini sağlayacağı söylenebilir.

Norm geliştirme aşamaları genel olarak maddeler halinde ifade edilecek olunursa aşağıda belirtilen sıra ve süreç göz önünde bulundurulmalıdır (Erkuş, 2019):

1. Kültürel yapı dikkate alınmalıdır.
2. Evreni hem nitelik hem de nicelik olarak temsil edebilecek yeni bir örneklem oluşturulmalıdır.
3. Ölçümler esnasında kullanılan ölçme araçlarının kullanım standartlarına yönelik azami düzeyde titiz olunmalıdır. Veri toplayıcılar, ölçme araçları hakkında bilgilendirilmeli ve bu konuda eğitilmelidirler.
4. Etkileyici potansiyel değişkenlere yönelik bilgi toplanmalıdır.
5. Uygulama sahasından alınan verilerin elektronik ortamdaki veri girişleri dikkatli ve özenli bir şekilde gerçekleştirilmelidir. Eksik veri ya da uç puanların kontrolleri sağlanmalıdır.
6. Ham puanların dağılımı, toplam puan ile alt boyut bileşen ve etkileyici değişken düzeylerine göre ayrı ayrı incelenmelidir. Alt düzeylerdeki yapılardan herhangi birinde evreni temsil edici örneklem ortaya çıkarsa yeniden veri toplamak için alana çıkıp bu eksikliği giderici veri toplanmalıdır.

7. İlgili alan yazında ölçeğin ölçtüğü yapıya göre farklılaştığı bulunan, olası etkileme potansiyeli olan değişken ve düzeyleri incelenmelidir.
8. Her boyut, düzey, tek boyut ya da çok bileşenli yapıların ham puanlarının yığılmalı frekansı bulunmalıdır.
9. Ham puanların dağılımı düzgünleştirilmelidir.
10. Düzgünleştirilen ham puanlar yüzdelik ya da standart puanlara dönüştürülmelidir. Doğrulama yapabilmek için düzgünleştirilmiş ham puanlar ile dönüştürülmüş puanların grafiği çizilmelidir.
11. Norm değer tabloları hazırlanmalıdır.

Her öğrenme sürecinde olduğu gibi dil becerileri alanlarından biri olan yazma öğretimi sürecinde de bir ölçme değerlendirme işlemi gerçekleştirilmektedir. Gerçekleştirilen bu ölçme ve değerlendirme ile ilgili beceri alanına yönelik olarak bireylerin performansları tespit edilmekte ve bu performanslarına yönelik çeşitli yargılarda bulunmaktadır (Erkuş, 2019; Öz, 2011). Yazma becerisinin de ölçme değerlendirme süreci yazmanın çeşitli yöntem ve teknikleri kullanılarak duygu, düşünce, fikir ve görüşlerin yazı yoluyla ifade edildiği *yazılı anlatım* şeklinde gerçekleştirilmektedir (Bülbül, 2000). Slomp (2012), yapmış olduğu çalışmada yazmanın gelişimsel bir nitelik taşıyan yönüne vurgu yaparak yazmanın değerlendirilmesinde ürün odaklı olmak yerine yazmanın çok boyutlu bir şekilde gelişimsel yaklaşım benimsenerek değerlendirilmesinin öneminden bahsetmiştir. Bunların yanı sıra çalışmada yazmanın gelişimsel bir perspektif ile değerlendirilirken teori, yapı ve yöntemler bakımından çeşitli zorluklarla karşılaşılacağı da ifade edilerek yazma değerlendiricilerinin kullanabileceği değerlendirme uygulamaları tüm boyutlarıyla tartışılmıştır. Gündüz ve Şimşek (2011), günümüzde halen yazma eğitiminde öğrenci başarısının tespitinde kullanılabilecek objektif bir ölçme aracı olmadığını, yazma öğretimi yapan eğitimcilerin bu hususta ortak bir karara varmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun nitelikli ve belirli bir standarttaki değerlendirme sürecinin yapılmasını da sekteye uğratacağı düşünülmektedir. Çünkü; bir değerlendirme yapabilmek için gerçekleştirilen ölçme işlemi; değerlendirmeden ayrı düşünülmeyecek bir yapıya sahiptir (Büyüköztürk vd., 2018). Gündüz ve Şimşek (2011) yazma çalışmalarının değerlendirilmesinin kişiden kişiye değiştiğini, kimilerinin yazım ve noktalama kurallarını; kimilerinin anlatım biçimlerini ve yaratıcılığı; kimilerinin ana dilin doğru ve yerinde kullanılışını; kimilerinin ise eleştiri yeteneğini ve düşüncüyü derinleştirmeyi ölçüt olarak aldığını belirtmişlerdir. Calp (2005) “yazılı anlatımın değerlendirilmesinde belirgin ölçütler bulunmadığı için öğretmen ve öğrenci arasında, bir yazılı anlatım ürünüde önemsenmesi

gereken özelliklerin neler olması gerektiği hakkında kopukluklar vardır” görüşüyle bu durumu desteklemektedir.

Tüm bu bilgiler çerçevesinde Türk öğrencilerin akıcı yazma becerilerini değerlendirmeye yönelik olarak da bir normun, belirlenmiş standart değerlerin olmaması neticesinde; gerçekleştirilen bu araştırmada 1-6. sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerine yönelik bir standart ve ortak bir nokta oluşturabilmek için akıcı yazma normlarının belirlenmesi hedeflenmiştir.



2.4. YAZMA VE AKICI YAZMA BECERİSİ İLE İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu başlık altında yazma ve akıcı yazma becerisine yönelik olarak yurtdışında ve yurtiçinde gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

Yurtdışında gerçekleştirilen çalışmalar incelenecek olunursa;

Uluslararası literatürde sınırlı olsa da yazma hızı üzerine gerçekleştirilen çalışmalar ilk defa 1912 yılında Ayres tarafından gerçekleştirilmiştir. Ayres standart bir metnin çocuklar tarafından alışana dek kopyalamalarını istemiş bunun ardından çocukların bu metni yazma süreleri kaydedilmiştir. Freeman (1954) ise yeni bir el yazısı skalası isimli çalışmasında öğrencilerin yazabildikleri harf miktarları üzerine bir norm çalışması gerçekleştirmiş ve 2. sınıftan 8. sınıfa kadar çocukların yazma hızlarının dakikada 30 harften 80 harfe kadar yükseldiğini belirlemiştir. 1961 yılında ise Groff, 4, 5 ve 6. sınıfa devam etmekte olan toplam 4834 öğrenci ile gerçekleştirdiği kopyalama yazma uygulamasından elde ettiği sonuçları ile Ayres'in sonuçlarını karşılaştırarak bir araştırma gerçekleştirmiştir (Akt. Ziviani & Elkins, 1984). 1980'li yıllardan sonra da farklı sınıf düzeylerinde dakikada yazılan harf miktarları bakımından farklı araştırmacılar tarafından çeşitli değerler ortaya konularak öğrencilerin yazma miktarları üzerine bir sınıflama yapılmaya çalışılmıştır. Yapılan bu sınıflamalar Graham ve diğerleri (1998) tarafından bir araya getirilmiştir. Bu çalışmalara ilişkin veriler Tablo 2.1.'de yer almaktadır. Graham ve diğerleri (1998) bu çalışmalardan elde edilen genel izlenimin, el yazısı hızının kademeli olarak geliştiği ve sonraki her sınıf düzeyinde daha da hızlandığı varsayımı (Graham & Weintraub, 1996) ile tutarlı olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 2.1. Graham ve diğerleri (1998) tarafından harf miktarı bakımından yazma hızı üzerine literatürde yapılan çalışmaların sınıflaması.

Ziviani (1984)	Phelps vd. (1985)	Sassoon vd. (1986)	Hamstra-Beltz & Blote (1990)				
		Normal	Hızlı	Sınıf Düzeyi	Grup 1	Grup 2	Grup 3
-	-	46	55	2	24	25	25
33	25	-	-	3	35	34	39
34	37	64	82	4	46	42	49
38	47	-	-	5	54	59	
46	57	-	-	6	66		
52	62	-	-	7	-		
-	72	-	-	8	-		
-	-	-	-	9	-		
-	-	117	140	10	-		

*Yazma hızı, dakikada yazılan harf sayısı olarak hesaplanmıştır.

Temur (2012), Ziviani (1998) ve Rosenblum (2003)'dan uyarlayarak dünyadaki yazma hızı araştırmalarına yönelik bir sınıflandırma gerçekleştirmiştir. Bu sınıflamada Wallen tarafından 1996 yılında Avustralya'daki 3. sınıf öğrencilerinin bir dakikada 54, 4. sınıf öğrencilerinin 57 harf yazabildiği görülmüştür. Tseng ve Hsueh'in 1997 yılında Çin'de 2. sınıf öğrencilerinin dakikada 7.27 karakter, 3. sınıf öğrencilerinin 11.35 karakter ve 4. sınıf öğrencilerinin 15.77 karakter yazdıklarını belirlediği ifade edilmiştir. Ziviani ve Watson-Will'in 1998 yılında Avustralya'da 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerin bir dakikada 68, 4. sınıf öğrencilerinin ise 78 harf yazabildiğini tespit ettiği belirtilmiştir. Erez ve diğerlerinin 1999 yılında İsrail'de 2. Sınıf öğrencilerinin 38, 3. sınıf öğrencilerinin 46 harf; Koziatsek tarafından 2003 yılında ABD'deki 4. sınıf öğrencilerinin 30 harf yazabildiklerini ortaya koyduğu görülmüştür.

Tadatada (2011) ilkökul çağındaki çocukların bir okul yılı boyunca yazma becerilerindeki gelişim oranlarını incelemek amacıyla yapmış olduğu çalışmasında öğrencilerden 3 dakikalık bir süre içerisinde hikâye başlatıcıların kullanılarak elde edildiği yazma örnekleri almış ve bunları müfredat temelli ölçüm çerçevesinde toplam yazılan kelime

sayısı, doğru hecelenen toplam kelime sayısı ve doğru kelime dizilimlerinin incelendiği toplam kelime sayısı bakımından inceleyerek öğrencilerin yazma becerilerindeki haftalık gelişim oranlarını sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırmada veriler sonbahardan kışa, kıştan ilkbahara ve sonbaharadan ilkbahara olmak üzere yer almıştır. Çalışmadan elde edilen veriler Tablo 2.2.'de yer almaktadır.

Tablo 2.2. Tadatada (2011) tarafından hazırlanan öğrencilerin yazma becerilerinin haftalık gelişim oranları

Yazılan Toplam Kelime Bakımından					
Sınıf Düzeyi	1	2	3	4	5
Sonbahardan	0.60	0.58	0.74	0.60	0.36
Kışa					
Kıştan	0.24	0.23	-0.18	-0.21	-0.51
İlkbahara					
Sonbahardan	0.45	0.43	0.35	0.25	-0.01
İlkbahara					
Doğru Hecelenen Kelime Bakımından					
Sonbahardan	0.57	0.63	0.73	0.58	0.35
Kışa					
Kıştan	0.29	0.25	-0.12	-0.15	-0.47
İlkbahara					
Sonbahardan	0.45	0.46	0.37	0.26	0.00
İlkbahara					
Doğru Kelime Dizimi Bakımından					
Sonbahardan	0.46	0.56	0.69	0.45	0.38
Kışa					
Kıştan	0.22	0.28	-0.11	-0.10	-0.40
İlkbahara					
Sonbahardan	0.36	0.44	0.35	0.22	-0.05
İlkbahara					

Malecki & Jewell (2003), bir okul yılının sonbahar ve ilkbahar dönemlerinde müfredat temelli ölçüm çerçevesinde öğrencilerin 3 dakikalık yazılı örneklerini alarak toplam yazılan kelime sayısı, doğru hecelenen toplam kelime sayısı ve doğru kelime dizilimlerine ilişkin sonbahar ve ilkbahar dönemlerine yönelik bir veri tablosu oluşturmuşlardır (URL 7). Elde edilen ölçüm sonuçları Tablo 2.3.'te yer almaktadır.

Tablo 2.3. Malecki & Jewell (2003) tarafından öğrencilerin yazma becerilerine yönelik belirlenen değerler

Yazılan Toplam Kelime Bakımından		
Sınıf Düzeyi	Sonbahar	İlkbahar
1	8	14
2	24	31
3	36	36
4	41	46
5	51	67
6	44	58
Doğru Hecelenen Kelime Bakımından		
1	5	10
2	20	27
3	32	33
4	38	44
5	48	65
6	42	56
Doğru Kelime Dizimi Bakımından		
1	2	7
2	15	24
3	28	31
4	38	42
5	46	63
6	41	54

Youngman (2010) öğrencilerin yazma akıcılıklarını belirleyebilmek ve bölge okullarının yazma normlarını ortaya koyabilmek amacıyla Amerika Birleşik Devletleri'nin Bowling Green bölgesindeki farklı sosyoekonomik düzeylerdeki ilkokullarda 1-5. sınıf düzeyinden olmak üzere toplam 1565 öğrenci ile akıcı yazma üzerine bir araştırma gerçekleştirmiştir. Her sınıf düzeyinde 3 farklı mevsimde (güz/kış/ilkbahar) farklı hikâye başlatıcılar kullanılarak öğrencilerin belirlenen süre içerisinde akıcı yazma becerilerinin ölçüldüğü çalışma sonucunda öğrencilerin yazı örnekleri üzerinden toplam yazılan sözcük sayısı, doğru yazılan sözcük sayıları belirlenerek 10, 16, 25, 50, 75, 84 ve 90. yüzdelik dilimlerde yer alan öğrencilerin yazma performansları ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda her mevsim ve sınıf düzeyine özgü akıcı yazma norm tabloları oluşturulmuştur.

Golmohamadi ve diğerleri (2019) tarafından 2, 3, 4 ve 5. sınıfa devam etmekte olan İranlı öğrencinin el yazısı hızlarına ilişkin norm değerlerin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırma, her sınıf düzeyinden 100 olmak üzere toplam 400 öğrenci ile yürütülmüştür. Yazma uygulamalarında Fars alfabesinin tamamını içeren metinler kullanılmıştır. Öğrencilere verilen 5 dakikalık süre içerisinde yaptırılan yazma uygulamaları sonucunda her sınıf düzeyinde dakikada yazılan harf miktarları düşük, orta ve yüksek hızda ranj aralıkları bakımından sınıflandırılarak belirlenmiştir. 2. sınıf düzeyinde düşük hızda yazan öğrencilerin 24-36 harf, normal hızda yazan öğrencilerin 36-50 harf, yüksek hızda yazan öğrencilerin 51-63 harf; 3. sınıf düzeyinde düşük hızda yazan öğrencilerin 20-42 harf, normal hızda yazan öğrencilerin 43-66 harf, yüksek hızda yazan öğrencilerin 67-90 harf; 4. sınıf düzeyinde düşük hızda yazan öğrencilerin 24-51 harf, normal hızda yazan öğrencilerin 52-80 harf, yüksek hızda yazan öğrencilerin 81-108 harf ve 5. sınıf düzeyinde düşük hızda yazan öğrencilerin 30-57 harf, normal hızda yazan öğrencilerin 58-85 harf ve yüksek hızda yazan öğrencilerin 86-113 harf yazabildiği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra kız öğrencilerin el yazısı hızlarının erkek öğrencilerden istatistiksel bakımdan önemli düzeyde yüksek olduğu da araştırma sonucunda elde edilen bulgular arasında yer almaktadır.

Hester (2001) yapmış olduğu doktora tez çalışması kapsamında yazma akıcılığı üzerine bir araştırma gerçekleştirmiş ve bu çalışmasını 7. ve 8. sınıf düzeyindeki 85 öğrenci ile birlikte tasarlamıştır. Öğrenciler 3 öyküleyici ve 3 açıklayıcı metin yazma uygulamalarını gerçekleştirmeden önce yazı yazacaklarını konu hakkındaki ipuçlarına yönelik aşinalıklarını likert tipi bir ölçekle değerlendirmişlerdir. Öğrencilerin dakikada yazdıkları sözcük miktarları farklı zaman dilimlerinde ölçülmüştür. Ayrıca ilk 5. ve 10. dakikalarda öğrencilerden o an'a

kadar yazdıkları kısmı işaretlemeleri istenmiştir. Yazısını bitirenlerin bitirdikleri süre kaydedilmiştir. Yazısını tamamlamayan öğrencilere ders bitimine kadar -50 dk.- süre verilmiştir. Böylece öğrencilerin toplamda 3 farklı zamanda yazdıkları kelime miktarları belirlenmiştir. Yazma hızı ise her iki tür için dakikada yazılan kelime sayısının ortalaması olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin öyküleyici yazma uygulamasında dakikada 13.88 kelime, açıklayıcı yazma uygulamasında ise dakikada 10.96 kelime yazabildiği belirlenmiştir.

Summers & Catarro (2003) 18-39 yaş aralığında bulunan 66 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında üniversite öğrencilerinin el yazısı hızlarını ve yazılı çıktıların etkileyen faktörleri incelemişlerdir. Bu faktörler kapsamında öğrencilerin kalem kavrama, akademik başarı, yazma stili, öğrencilerin ağrı ve yorgunluk dereceleri ve okunaklılık değişkenleri değerlendirilmiştir. Öğrencilere bir cümlelin tekrar tekrar kopya edilmesini gerektiren standartlaştırılmış 3 dakikalık bir el yazısı hızı testi uygulanmıştır. Ayrıca soruların önceden bilindiği ve soruların önceden bilinmediği 2 saatlik 2 ayrı yazılı sınav da uygulanmıştır. Araştırma sonucunda 3 dakikalık kopyalama ile yazma çalışmasında öğrencilerin ortalama olarak dakikada 37.83 kelime yazabildikleri görülmüştür. Dakikada yazılan en düşük kelime miktarının 27, en yüksek kelime miktarının ise 51.7 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin yazılı değerlendirmede daha fazla miktarda yazı ürettikleri, dinamik kalem tutuşunun kısa süreli yazma görevlerinde avantajlı olduğu, yazma kolunda yaşanan ağrının seviyesinin daha az yazma ile ilişkilendirildiği belirlenmiştir. Öğrencilerin yazma kolundaki ağrı seviyesinin düşüklüğünün öğrencilerin yazmada yavaş olmalarından mı ya da ağrı yaşamamak için mi yavaş yazdıklarının belirsiz olduğu vurgulanmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin yazdıkları yazı miktarları ele alınırken yazma hızı yerine yazılı çıktı teriminin kullanılmasının uygunluğu belirtilmiştir.

Chenowith ve Hayes (2001) anadilleri İngilizce, yabancı dilleri Fransızca ve Almanca olan üniversite öğrencileri ile gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarında dil deneyimi arttıkça dakikada yazılan kelime sayısı bakımından yazma akıcılığının da arttığını ortaya koymuşlardır. Ayrıca öğrencilerin anadillerinde dakikada ortalama 17.2 kelime, yabancı dillerinde ise dakikada ortalama 10.75 kelime yazabildiklerini belirlemişlerdir.

Graham ve diğerleri (1998) 1-9. sınıfa devam etmekte olan her sınıf düzeyinden 100 öğrenci olmak üzere toplam 900 öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında ilkokulun başından ortaokul sonuna kadar öğrencilerin yazma hızı ve okunabilirliği hakkında normatif değerler belirlemeyi amaçlamışlardır. Ayrıca hız ve okunabilirlik arasındaki ilişkiyi, kız ve erkek öğrenciler ile sağ ve sol elini kullanan öğrencilerin el yazılarındaki olası farklılıkları ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda bir paragrafın kopyalanması, bir anlatının (masal, hikâye gibi) ve bir konu hakkında duygu ve düşüncelerin belirtildiği bir deneme yazısı yazdırılmıştır. Bütün görevler okunabilirlik bakımından puanlanırken hız açısından yalnızca kopyalama görevi aracılığıyla gerçekleştirilen yazma çalışması puanlanmıştır. Diğer görevlerde yazı yazarken planlama gerektirmesi, bilinmeyen kelimelerin hecelenmesinde duraklama meydana gelmesi durumlardan kaynaklı olarak hız açısından puanlanmamıştır. El yazısı hızı için 1.5 dakika içerisinde doğru olarak kopyalanan harf sayısı 1.5 dakikaya bölünerek dakikada doğru yazılan harf sayısı belirlenmiştir. Okunaklılık için ise el yazısındaki eğim, aralık, harfin oluşumu, harfin boyutu gibi hususların değerlendirilmesine imkân sunan, yazının ilgili kritere uygunluğuna bağlı olarak 1’den 9’a kadar puanlanan ve puan arttıkça yazı okunaklılığının yüksek olduğu ifade edilen TOLH El Yazısı Okunaklılığı Testi (Larsen & Hammill, 1989) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yazma hızına ilişkin değerler 1. sınıfta 18.97; 2. sınıfta 33.96; 4. sınıfta 63.26; 5. sınıfta 72.74; 6. sınıfta 84.74; 7. sınıfta 99.96; 8. sınıfta 115.20; 9. sınıfta ise 117.63’tür. Belirlenen değerler ve cinsiyet, kullanılan el değişkenlerine ilişkin sonuçlar şekil 6’da yer almaktadır. Tüm sınıf düzeylerinde kız öğrencilerin ortalamalarının erkek öğrencilerin ortalamalarından yüksek olduğunu belirlenmiştir (1, 6 ve 7. sınıflarda istatistiksel olarak anlamlı). Sağ elini kullanan öğrencilerin sol elini kullananlara göre daha hızlı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin el yazısındaki hızları bir sınıf düzeyinden diğerine artış göstermiştir. Bu artışın miktarı 1-4. sınıf düzeyindeki öğrencilerde sabitken; 4 ve 5. sınıflar arasında gelişimin hızı azalmıştır. Araştırmanın sonuçlarına ilişkin değerler aşağıda yer alan Tablo 2.4.’te gösterilmiştir.

Tablo 2.4. Graham ve diğerleri (1998) tarafından hazırlanan 1-9. sınıf öğrencilerinin yazma hızı değerleri.

Sınıf		Erkek	Kız	Sağ-El	Sol-El	Bütün
Düzeyi				Kullanan	Kullanan	Öğrenciler
1	<i>M</i>	17.44	20.51	19.16	17.27	18.97
	<i>SD</i>	5.60	7.91	6.75	9.14	6.99
2	<i>M</i>	31.55	36.77	34.63	26.67	33.96
	<i>SD</i>	8.63	15.14	12.74	5.09	12.50
3	<i>M</i>	44.80	49.80	47.10	50.44	47.30
	<i>SD</i>	12.57	13.88	13.55	11.56	13.41
4	<i>M</i>	60.58	65.78	63.96	56.22	63.26
	<i>SD</i>	14.70	19.41	17.40	14.57	17.24
5	<i>M</i>	70.91	74.57	73.05	70.24	72.74
	<i>SD</i>	14.74	15.59	15.01	17.34	15.21
6	<i>MD</i>	78.29	91.19	85.83	72.17	84.74
	<i>SD</i>	17.56	18.31	18.45	21.87	18.96
7	<i>MD</i>	91.01	108.56	100.15	92.67	99.96
	<i>SD</i>	22.89	18.79	22.38	28.82	22.59
8	<i>MD</i>	112.43	117.87	113.89	92.33	115.20
	<i>SD</i>	19.20	19.50	22.88	39.77	19.44
9	<i>MD</i>	113.66	121.44	116.05	108.73	117.63
	<i>SD</i>	20.36	19.0	23.58	40.81	19.97

*Her sınıf düzeyinde N=100, Yazma hızı, dakikada yazılan harf sayısı olarak hesaplanmıştır.

Sawyer, Francis ve Knight (1992) 9 alt, 21 orta ve 20 üst grup olmak üzere 10. sınıfa devam eden toplam 50 öğrenci ile gerçekleştirdikleri araştırmada 108 kelimelik bir paragrafın sınav koşullarındaymış gibi okunaklı ve hızlı bir şekilde 3 dakika boyunca öğrencilerden kopyalanmasını istemişlerdir. Daha sonra bir satır bırakarak 2 dakika boyunca daha paragrafı kopyalamaya devam etmeleri istenmiştir. Bunun ardından bir resim uyararı verilerek çok sayıda faaliyetin olduğu bir açık hava kent sahnesinin tasvir edilmesi istenmiştir. Resimle ilgili yazılabilecek basit ve karmaşık düzeydeki cümlelere de örnekler verilmiştir. Düşünme süresi olarak 4, yazma süresi olarak 2 dakika verilmiştir. Öğrencilere hızlı, okunaklı ve düşünerek zaman harcamamaları talimatı verilmiştir. Her 3 grupta da deneme türünde 50-60 dakika arasında değişen yazılı kurs ödevi alıştırmaları yapılmıştır. Her öğrenci için kopyalama

çalışmasının ilk 2 dakikasında kopyalamanın 3. dakikasında ve resimli uyaran kullanılarak yapılan serbest yazmanın iki dakikası için yazdığı harf ve kelime sayısı ayrı ayrı hesaplanmıştır. Kurs ödevi alıştırmalarında da iki dakikalık zamandaki yazma miktarı hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda 2 dakika içerisinde kopyalama görevinde 50.32 kelime ve 214.78 harf; serbest yazımda 2 dakika içerisinde 58.82 kelime ve 220.20 harf yazıldığı belirlenmiştir. Ayrıca yazma görevlerinde sürenin sonuna doğru yorgunluk kaynaklı yazma hızında bir azalmanın olmadığı ortaya konmuştur (kopyalama çalışmasında 2 dakikada 107.4 harf; 3. dakikada 118.5 harf yazıldığı görülmüştür.). Kısa süreli kopyalama görevi ile de serbest yazma arasında orta düzeyde bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir.

Amundson (1995) gerçekleştirdiği çalışmada 1-8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin bakarak yazma (kopyalama) uygulaması sonucunda bir sınıflandırma gerçekleştirmiş ve öğrencilerin dakikada yazdıkları kelime miktarlarını belirlemiştir. Öğrencilerin 1 dakikalık zaman dilimi içerisinde ortalama olarak 1. sınıf düzeyinde 5 kelime, 2. sınıf düzeyinde 6 kelime, 3. sınıf düzeyinde 7 kelime, 4. sınıf düzeyinde 8 kelime, 5. sınıf düzeyinde 10 kelime, 6. sınıf düzeyinde 12 kelime, 7. sınıf düzeyinde 14 kelime ve 8. sınıf düzeyinde 16 kelime yazdıkları belirlenmiştir.

Graham (1990) öğrencilerin kompozisyon oluşturma görevlerindeki el yazısı hızlarını belirleyebilmek için gerçekleştirdiği çalışmasında toplam harcanan süre ile toplam yazılan kelime sayısını oranlamış ve öğrencilerin el yazısı hızlarını tespit etmiştir. Öğrenme güçlüğü yaşayan 4. ve 6. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışma sonucunda 4. sınıf öğrencilerinin dakikada 4 ile 5 kelime yazarak bir kompozisyon oluşturabildiğini; 6. sınıf öğrencilerinin ise yazma sırasındaki ortalama el yazısı hızlarının dakikada ortalama 9 kelime olduğunu belirlemiştir.

Findenque, Smith ve Sullivan'ın (1986) çalışmasında bakarak yazma (kopyalama) çalışması ile 4-6.sınıfların dakikada ortalama 7-10 kelime yazabildikleri; Pisha'nın (1993) çalışmasında ise 3-4. sınıf ile 5-6. Sınıfların kopyalama ile dakikada ortalama 12 ile 14 kelime yazabildikleri görülmüştür. Ayrıca bu çalışmada 3-4. sınıfa devam etmekte olan özel eğitim gerektiren özel gereksinimli öğrencilerin kopyalama çalışmasında dakikada 0 ile 3 kelime yazabildikleri; 5-6. sınıfa devam etmekte olan özel eğitim gerektiren özel gereksinimli öğrencilerin ise 7 ile 12 kelime yazabildikleri ifade edilmiştir.

Ziviani ve Elkins (1986) kalem tutuşun el yazısı hızı ve okunabilirliği üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmalarını yaşları 8 ile 14 arasında toplam 282 öğrenci ile gerçekleştirmişlerdir. Öğrencilerin kalem tutuşları çekilen fotoğraflar aracılığıyla belirlenen kriterlere göre değerlendirilmiştir. Öğrencilerden “kediler ve köpekler” ifadesini 2 dakika boyunca kopyalamaları istenmiştir. Bu ifade öğrencilerin kolayca ezberleyebileceği, geniş bir yaş aralığına uygulanabilen ve daha önceki araştırmalarda da kullanılmış bir ifade olduğundan seçilmiştir. Ayrıca öğrencilerden “hızlı kahverengi tilki tembel köpeğin üzerinden atlar” şeklindeki bir cümleyi kopyalamaları istenmiştir. Yazma hızını belirlemek için dakikada yazılan harf sayısı hesaplanmıştır. Okunabilirlik için ise yazdırılan cümle 1 ile 7 arasında puanlanmıştır. Araştırma sonunda kalemi tavsiye edilen tarzda tutan öğrencilerin ortalama olarak dakikada 35.89, 36.89, 37.35, 38.15 harf arasında yazdığı belirlenmiştir. Ayrıca standart ve standart olmayan tutuşlar arasında hız ve okunabilirlik bakımından anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bireylerdeki zayıf düzeydeki el yazısı performansının altında yatan diğer faktörlerin araştırılması gerektiği de önerilmiştir.

Ziviani & Elkins (1984) 3-7. sınıfa devam etmekte olan toplam 575 öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğrencilerin el yazısı performanslarını hız ve okunaklılık bakımından değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmada “kedi ve köpek” gibi kelime grupları 2 dakika boyunca yazdırılmış ve bu yazma uygulaması ile yazma hızı hesaplaması gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda 3. sınıf öğrencilerinin dakikada 32.6, 4. sınıf öğrencilerinin dakikada 34.2, 5. sınıf öğrencilerinin dakikada 40.65, 6. sınıf öğrencilerinin dakikada 46.1, 7. sınıf öğrencilerinin dakikada 52.1 harf yazabildikleri görülmüştür. Ayrıca harf oluşumdaki doğruluğun 6. sınıf düzeyine kadar kademeli olarak arttığı, 7. sınıfta ise performansın düştüğü bu durumun öğrencilerin liseye hazırlanma süreçlerine daha fazla önem vermesi ve yazma becerisinin izlenmesine gereken önemin verilmemesi muhtemel durumu ile açıklanmıştır. Hizalamada da benzer durum tespit edilmiştir. Aralığa ilişkin ise kelimeler arasındaki fark 3. sınıftan 7. sınıfa azalmıştır. Tüm sınıf düzeylerinde kızların daha hızlı ve küçük yazdığı belirlenmiştir.

Pianko (1979) 17 üniversite birinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirdiği araştırmasında öğrencilerin bir metni oluşturma sürecini karakterize etmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda en az 400 kelimedenden oluşacak şekilde 5 kompozisyon konusu belirlenmiştir. Bunlardan yalnız birinde öğrenciler yazı yazarken kayıt altına alınmıştır. Yazma sürecini etkileyen faktörlerin belirlenebilmesi için her bir öğrenciyle yazma deneyimleri hakkında

röportaj da yapılmıştır. Öğrencilerin dakikada ortalama 9.3 kelime yazdığı belirlenmiştir. Ayrıca yazma sürecinde öğrencilerin yaptıkları davranışlar kayıt altına alındığından yazma esnasının tamamının yazarak değil; duraklamaların ve düşünme gibi anların da olduğu görülmüştür.

Cohen (1997) 78'i kız 75'i erkek olmak üzere toplam 153 lise öğrencisi ile birlikte gerçekleştirdiği çalışmada 3 dakikalık süre içerisinde öğrencilere bitişik eğik el yazısı ile çabuk yazmalarını gerektiren bir kopyalama uygulaması (bakarak yazma) yaptırmıştır. Araştırmada kız ve erkek öğrenciler için yazma hızı aralıkları belirlenmiştir. Yazma hızı belirlenen süre içerisinde yazılan toplam kelime sayısına göre değerlendirilmiştir. Kızlar için ortalama yazma puanının 107; erkekler için ise 92.7 olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerin yazma puanlarının 70 ile 145 arasında; erkek öğrencilerin puanlarının ise 29 ile 144 arasında değiştiği tespit edilmiştir.

Jordan, Michaud & Kaiser (2016) yapmış oldukları araştırmada İsviçre'de İngilizce konuşulan bir okulun birinci sınıf öğrencilerinin el yazısı becerilerini ince motor aktiviteleri, dijital tablet egzersizleri, animasyonlu modeller ve kâğıt-kalem uygulamalarını içeren LetterSchool adlı müdahale programı aracılığıyla pilot bir uygulama doğrultusunda geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma deney grubunda 16, kontrol grubunda 14 olmak üzere toplam 30 birinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Bu öğrenciler içerisinde beş çift olmak üzere ikiz öğrenciler de bulunmaktadır. 10 haftalık uygulama sonucunda elde edilen bulgulardan yalnızca ikiz öğrencilerin sonuçları rapor edilmiş ve deney grubundaki ikizlerin kontrol grubundaki ikizlere göre el yazısı okunaklılıklarında gelişme gösterdikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra deney ve kontrol gruplarındaki ikiz öğrencilerin el yazısı hızı için anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Kent, Wanzek, Petscher, Al Otaiba & Kim (2013) yapmış oldukları araştırmada anaokulu ve ilkokul birinci sınıftaki yazma akıcılığı ve yazma kalitesinde; dikkat, okuma, transkripsiyon ve sözlü dilin hem eşzamanlı hem de boylamsal olarak rolünü incelemişlerdir. 10 anaokulu ve toplam 31 sınıftan olmak üzere farklı etnik kökene sahip toplam 265 öğrencinin katıldığı çalışmada öğrencilerin okuma, heceleme, el yazısı akıcılığı ve sözlü dil bileşenlerinin yanı sıra dikkati de içeren bir yazma gelişimi modeli araştırılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda kurulan yapısal eşitlik modellerinde dikkati içeren bir modelin yalnızca dil ve okuryazarlık faktörlerini içeren bir modelden daha uyumlu olduğu; dikkat, okuma ve heceleme

yeterliyle ilgili olan üst düzey okuryazarlık faktörü ve yazmadaki otomatikliğin anaokulundaki kompozisyon akıcılığıyla pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Dikkat ve üst düzey okuryazarlık faktörlerinin birinci sınıfta hem kompozisyon kalitesini hem de akıcılığını yordadığı belirlenmiştir. Ayrıca sözlü dilin birinci sınıftaki yazma kalitesi ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Klein, Guiltner, Sollereder & Cui (2011) yapmış oldukları çalışmada ince-motor, görsel-motor ve görsel algı ile el yazısındaki doğruluk ve el yazısındaki hız arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma 3, 4, 5 ve 6. sınıflardan olmak üzere toplam 99 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örnekleminde yer alan öğrencilerin tek veya komorbid olmak üzere çeşitli tanıları bulunmaktadır. Öğrencilerin 27'sinin öğrenme güçlüğü, 38'inin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, 15'inin gelişimsel koordinasyon bozukluğu, 8'inin obsesif kompulsif bozukluk veya karşıt olma karşı gelme bozukluğu ve 3'ünün ise otizm spektrum bozukluğu tanısı bulunmaktadır. 38 öğrenci Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı-Dördüncü Baskı'ya göre herhangi bir tanı almamış ancak motor, dil, sosyalleşme veya öğrenme gibi alanlarda işlevsel güçlükler tanısı almıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre motorsal beceriler ile el yazısı okunaklılığı arasındaki korelasyonların .07 ile .38 arasında; motorsal beceriler ile el yazısı hızı arasındaki korelasyonların .04 ile .42 arasında değişmekte olduğu belirlenmiştir. Aşamalı çoklu regresyon analizinde, açıklanan el yazısı varyansının okunaklılık için $\leq 20\%$ ve hız için $\leq 26\%$ olduğu belirlenmiştir.

Sharma (2020) 6-12 yaş arasında (1-6. sınıf) okula devam çocukların el yazısı performanslarını cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre incelemeyi amaçladığı çalışmasını Hindistan'ın Güney Delhi kentinde 1096 öğrenci ile birlikte gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda çalışmaya dahil öğrencilerin tamamının %34.48'inde el yazısı yetersizliği olduğu belirlenmiştir. Ayrıca erkek öğrencilerin %67'sinin kız öğrencilerin %33'ünün el yazısı güçlüğü yaşadığı ortaya konmuştur. Sınıf düzeyi değişkenine göre sonuçlar incelendiğinde sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin el yazısı hızlarının ve okunaklılık düzeylerinin arttığı görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre ise kız öğrencilerin hem daha okunaklı hem de daha hızlı yazdığı tespit edilmiştir. Farklı kalem tutuşa sahip olan öğrencilerin hız ve okunaklılık puanları arasında da anlamlı bir fark olduğu araştırmanın sonuçları arasında yer almaktadır.

Alan yazında öğrencilerin el yazısı hızlarına ilişkin çalışmaların olmasının yanı sıra klavyede yazma hızlarına yönelik çalışmaların da olduğu ve sınıf düzeylerine yönelik önerilen klavye yazma hızlarının belirlendiği de görülmektedir (URL 8): Foulds (1980) yetişkinlerle gerçekleştirdiği çalışmada daha önce klavye deneyimi olanların kompozisyon yazımında dakikada ortalama 18.1 kelime yazabildiklerini, klavye deneyimi olmayanların ise dakikada ortalama 10.2 kelime yazabildiklerini belirtmiştir. Graham ve diğerleri (1991) yılında 5. ve 6. sınıf düzeyindeki deneyimli klavye kullanıcısı olan öğrencilerin dakikada ortalama olarak 6 kelime yazabildiklerini ortaya koymuştur. Nicholson (2004) 1, 2 ve 3. sınıf düzeylerinde klavye hızı bakımından öğrencilerden herhangi bir beklenti olmadığını ve yalnızca doğru yazıma odaklanılması gerektiğini belirtirken; 4. sınıf düzeyinde beklentinin dakikada 14 kelime, 5. sınıf düzeyinde 17 kelime, 6. sınıf düzeyinde 20 kelime, 7. sınıf düzeyinde 25 kelime, gençlerde 35-45 kelime, iş yerinde klavye kullanımı çok olan yetişkinlerde 35-50 kelime ve sekreter ya da yönetici asistanı gibi yetişkin bireylerde 50-65 kelime olduğunu belirtmiştir. Honaker'a (2003) göre 6. sınıf öğrencilerinin dakikada 9-14 kelime, 7. sınıf öğrencilerinin 11-16 kelime ve 8. Sınıf öğrencilerinin 13-18 kelime yazabilmeleri önerilmektedir. Ayrıca 5. sınıf düzeyinde erkek öğrencilerin dakikada 8.5 kelime, kız öğrencilerin 10.5 kelime; 8. sınıf düzeyinde erkek öğrencilerin 17.7 kelime, kız öğrencileri ise 18.9 kelime yazmaları beklenmektedir. Bunların yanı sıra Amerika Birleşik Devletleri Utah Eyaleti'nde Utah Eyaleti Eğitim Ofisi tarafından öğrencilerin klavye yazma hızlarına yönelik oluşturulan bir sınıflamanın olduğu website oluşturulmuştur. Burada 3. sınıf düzeyinde dakikada 15 kelimenin, 4. sınıf düzeyinde 20 kelimenin, 5. sınıf düzeyinde 25 kelimenin ve 6. sınıf düzeyinde 27 kelimenin yüksek doğrulukta yazılmasının beklenmekte olduğu belirtilmektedir.

Yurtiçinde yapılan çalışmalar incelenecek olunursa;

Okatan ve Arslan Özer (2020) ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin yazma okunaklılığı ve hızlarını betimlemeyi amaçladıkları çalışmalarını 25 öğrenci ile gerçekleştirmişlerdir. Serbest yazma (20 dk.), dikte ve kopyalama (3 dk.) uygulamalarının yaptırıldığı araştırma kapsamında birinci sınıf öğrencilerinin eksik harfle yazma ve harfleri yanlış yazma hatalarını yaptıkları görülmüştür. Yazma hızı bakımından ise öğrencilerin dakikada doğru yazdıkları harf sayısı hesaplanmıştır. Öğrencilerin dikte uygulamasında doğru yazdıkları harf sayısının 4-15 arasında; serbest yazmada uygulamasında 1-19.3 arasında ve kopyalama uygulamasında 8.3-29.3 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin kopyalama (bakarak yazma) uygulamasında dikte ve serbest yazma çalışmalarına göre daha hızlı yazdıkları belirlenmiştir.

Kadıoğlu (2012) ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı becerilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasını 364 birinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda birinci sınıf öğrencilerinin bir dakikada yazdıkları ortalama harf yazma hızlarının 31.4 olduğu; en hızlı yazan öğrencinin dakikada 64 harf, en yavaş öğrencinin ise 9 harf yazdığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almama ve sosyoekonomik düzeylerine göre yazma hızları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilirken cinsiyet değişkenine göre yazma hızları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir.

Höbek ve Taşkaya (2018) yapmış oldukları çalışmada ilkökull öğrencilerinin yazma hızlarını belirlemeyi amaçlamışlar ve çalışmalarını betimsel tarama modelinde tasarlamışlardır. Mersin İlinde toplam 605 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencisi ile birlikte gerçekleştirilen araştırma kapsamında Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2015-2016 yılında Türkçe ders kitabından sınıf seviyesine uygun olarak seçilen farklı türde (şiir, öyküleyici ve bilgilendirici) metinler kullanılmıştır. Öğrenciler kendilerine verilen metinleri belirlenen 1 dakikalık süre içerisinde bitişik eğik el yazısı ile metne bakarak yazmışlardır. Öğrencilerin yazma hızlarının belirlenebilmesi için toplam yazdıkları harf sayısı hesaplanmıştır. Ayrıca çalışma kapsamında öğrencilerin yazma hızları cinsiyet, okul öncesi eğitim alma durumu, kullanılan el, okulların bulunduğu yerleşim yeri ve yazılan metin türü değişkenleri bakımından da değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin yazma hızlarının sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığı ve araştırmaya katılan öğrencilerin 1 dakikada yazdıkları harf sayısı ortalamasının 53.5 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ilkökull öğrencilerinin yazma hızı, okul öncesi eğitim alma durumu, okulun bulunduğu yerleşim yeri ve yazılan metin türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Zorbaz ve Özçelik (2015) ortaokul öğrencilerinin (5-8. sınıf) 20 dakikalık sürede metin üretimlerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesini amaçladıkları çalışmalarını nedensel karşılaştırma modeli ile tasarlamışlar ve 817 öğrenci ile gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonucunda 20 dakikalık süre içerisinde ortaokul öğrencilerinin %40.5'inin 51 ilâ 100, %32.4'ünün de 30 ilâ 50 kelimeden oluşan metinler ürettikleri görülmüştür. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha uzun metinler oluşturdukları, metin uzunluğunun 5. sınıftan 7. sınıfa doğru düzenli bir biçimde arttığı da araştırmanın sonuçları arasında yer almaktadır. Ayrıca metin üretiminde sosyoekonomik düzey değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturduğu da belirlenmiştir.

Türker ve Tunç (2020) ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma hızlarını yaş, sınıf düzeyi, cinsiyet, okul öncesi eğitim alıp almama gibi çeşitli değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarını 95 öğrenci ile gerçekleştirmişlerdir. Öğrencilerden Türkçe ders kitaplarından seçilen birer metni dik temel yazı ile kopya etmeleri istenmiştir. 1 dakikalık zaman dilimi içerisinde gerçekleştirilen uygulama sonunda öğrencilerin yazdıkları harf sayıları hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda 3. sınıf öğrencilerinin dakikada ortalama olarak 50.59 harf; 4. sınıf öğrencilerinin ise 54.97 harf yazabildikleri belirlenmiştir.

Benik (2018) ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerisi ve yazma hızlarını çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasını 210 birinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Yazma hızı kapsamında öğrencilerden 1 dakikalık süre içerisinde seçilen bir metne bakarak yazmaları istenmiştir. Süre sonunda öğrencilerin yazdıkları harf sayıları hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda birinci sınıf öğrencilerinin dakikada ortalama 24 harf yazdıkları görülmüştür. Yazma hızına ilişkin en düşük değerin 2, en büyük değerin ise 63 olduğu belirlenmiştir.

Temur (2012) Türk ve Amerikan 3. sınıf öğrencilerinin yazma hızlarını bazı değişkenler bakımından incelemeyi amaçladığı çalışmasını ABD’den 36, Türkiye’den 39 olmak üzere toplam 75 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin yazma hızları 2.5 dakika içerisinde belirlenen bir metni bakarak yazma uygulaması ile belirlenmiştir. Aynı metin ABD’deki öğrenciler için İngilizce’ye de çevrilmiştir. Çeviri kaynaklı farklılıkların olmaması için yazılan harf ve kelime sayıları birlikte değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda yazılan harf miktarı bakımından Türk öğrencilerin yazma hızlarının (115.30) Amerikan öğrencilerden (72.11) yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca her iki ülke öğrencilerinin verileri kendi içinde değerlendirildiğinde de cinsiyete göre anlamlı bir farklılık elde edilmemiş de olsa betimsel veriler incelendiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Arslan ve Bağcı (2017) 2-7. sınıfa devam etmekte olan öğrencilerin yazı hızlarını çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasını 497 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Öğrencilere birincisi aralık ayında, ikincisi mayıs ayında olmak üzere olabildiğince hızlı bir şekilde 3’er dakikalık bakarak yazma çalışması yaptırılmıştır. Öğrencilerin yazı hızları 3 dakika içerisinde yazılan doğru harf sayısına göre belirlenmiştir. Araştırma sonucunda yazma hızının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği ve kızların erkek öğrencilere göre daha hızlı yazdığı

görülmüştür. Öğrencilerin yazı hızlarının 2. sınıfta 17.81; 3. Sınıfta 19.66; 4. sınıfta 19.63; 5. sınıfta 18.04; 6. sınıfta 17.84 ve 7. sınıfta 17.33 olduğu görülmüştür.

Yekeler Gökmen ve diğerleri (2022) 4-8. sınıf öğrencilerinin el yazısı hızlarını sınıf, cinsiyet, el tercihi ve el yazısı stili değişkenleri bakımından gelişimini inceledikleri çalışmalarını toplam 322 öğrenci ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada öğrencilerin el yazısı hızlarını değerlendirebilmek amacıyla Türkçe ders kitabında yer alan ve öğrencilere okutulması uygun görülen bilgilendirici bir metin seçilmiştir. Öğrencilerin el yazısı hızlarının belirlenebilmesi için bir dakikalık süre içerisinde kendilerine verilen metni kopyalayıp yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin el yazısı hızlarının belirlenmesinde dakikada yazılan harf sayısı hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında öğrencilerin el yazısı hızları bağımlı değişken; cinsiyet, sınıf düzeyi, el tercihi, el yazısı stili ise bağımsız değişken olarak ele alınmıştır. Araştırma sonucunda 4. Sınıf öğrencilerinin ortalama 59.50, 5. sınıf öğrencilerinin 76.07, 6. sınıf öğrencilerinin 94.46, 7. sınıf öğrencilerinin 104.62, 8. sınıf öğrencilerinin 116.79 harf yazdıkları görülmüştür. Ayrıca 4-8. sınıf öğrencilerinin el yazısı hızı ortalamalarının sınıf düzeyi, cinsiyet ve el yazısı stiline göre anlamlı olarak farklılaştığı; el tercihiye göre anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir. Sınıf düzeyi arttıkça ortalama el yazısı hızının da arttığı ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha hızlı yazdığı araştırmanın sonuçları arasında yer almaktadır.

Temur, Aksoy ve Tabak (2012) ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin kalem tutma biçimleri, kavrama ve sıkıştırma kuvvetlerinin yazma hızı ve hatalarına etkisini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarını tarama modelinde 412 birinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda öğrencilerin baş, işaret ve orta parmakla desteklenen kalem tutuş şeklini tercih ettikleri görülmüş, yazma hata puanı ile kavrama ve sıkıştırma kuvveti arasında düşük negatif düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Yazma hızı ile kavrama kuvveti arasında ise düşük pozitif düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Ayrıca yazma hızının cinsiyet değişkenine göre değiştiği; kız öğrencilerin yazma hızlarının erkek öğrencilerden fazla olduğu tespit edilmiştir.

Atasavun Uysal ve Aki (2012) az gören öğrencilerde el yazısı becerileri ile görsel motor kontrol arasındaki ilişkiyi inceledikleri ve bunu normal gören öğrencilerin performansları ile karşılaştırmayı amaçladıkları çalışmalarını 42 az gören, 26 normal gören olmak üzere toplam 68 akran öğrenci ile gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonucunda yazma hızı, yazı okunaklılığı ve

görsel motor açısından iki grup arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Az gören öğrencilerin düşük okunabilirlik ve yavaş yazması doğrultusunda yazma performanslarının normal akranlarına göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca görsel motor kontrolün, hız ve okunaklılık ile ilişkili olduğu; az gören öğrencilerde de görsel motor kontrolün yazma performansı süresi ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur.

Kaya ve diğerleri (2020) yapmış oldukları çalışmada geri bildirimin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. 21'i deney 21'i kontrol grubu olmak üzere toplam 42 öğrenci ile gerçekleştirilen araştırma yarı deneysel desenlerden öntest sontest kontrol gruplu desen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Akıcı Yazma Değerlendirme Rubriği, hikâye yazma konuları ve geri bildirim formu kullanılmış ve çalışma sekiz haftada tamamlanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olmasına rağmen, kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Geri bildirim dayalı akıcı yazma çalışmalarının gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinin, Türkçe Dersi Öğretim Programına göre yazma çalışmalarını gerçekleştiren kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılı oldukları ortaya konmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin yazma çalışmalarının yazma miktarı, dil ve anlatım doğruluğu, kelime seçimi, söz dizimi, düşüncelerin düzenlenişi bakımından kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu görülmüştür. Sonuç olarak geri bildirim yönteminin öğrencilerin akıcı yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğu belirtilmiştir.

Bilge (2022) 2006, 2009, 2015 ve 2019 yıllarına ait Türkçe Dersi Öğretim Programlarında akıcı yazmanın yerini incelemek ve karşılaştırmak amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasını nitel desende gerçekleştirmiş ve doküman incelemesi yapmıştır. Çalışma sonucunda öğretim programlarında akıcı yazma kavramının terim olarak geçtiği hiçbir kazanımın olmadığı, yalnızca akıcı yazmanın hız boyutuna yönelik olarak yalnızca 1 kazanımın olduğu belirlenmiştir. Sözcüklerin imla bakımında doğru yazımı ile ilgili kazanımların daha çok olduğu tespit edilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programlarında akıcı yazmanın göz ardı edildiği ve bu kavrama yer verilmediği ortaya konmuştur.

Bilge ve Kalenderoğlu (2022) 5. sınıf öğrencilerinin okuma-yazma-konuşmada akıcılık, kelime hazinesi ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarını 94 öğrenci ile birlikte nicel araştırma yöntemi ile gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada akıcı

yazma kapsamında 1 dakika düşünme ve 5 dakika başlangıç cümlesini tamamlama uygulaması yapılmış ve öğrencilerin silgi kullanmaları engellenmiştir. Akıcı yazma değerlendirilirken toplam hece sayısı, doğru kelimelerdeki hecelerin toplam hece içindeki oranı, yazıyı düzeltme/silme sayısı değişkenleri esas alınmıştır. Araştırma sonucunda akıcı yazmaya yönelik belirlenen betimsel istatistik sonuçlarına göre öğrencilerin dakikada yazdıkları toplam hece sayısı (yanlış yazılan kelimeler dahil) 28.6 (yaklaşık 29 hece) olarak belirlenmiştir. Doğru yazılan kelimelerdeki hecelerin toplam yazılan kelimelerdeki hecelere oranının ise (yani hecelerin doğru yazılma oranı) %94.2 olduğu görülmüştür.

Nacar Çukuryurt (2022) akıcı okuma ile akıcı yazma arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı çalışmasını nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli çerçevesinde 2, 3 ve 4. sınıf düzeylerinden olmak üzere toplam 206 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Çalışmada öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin ölçümünde öğrencilerin dakikada okudukları toplam kelime sayıları ve okuma hataları belirlenmiştir. Akıcı yazma becerilerinin ölçümünde ise öğrencilere bir giriş cümlesi verilmiş ve 4 dakikalık zaman dilimi içerisinde öğrencilerin bir hikâyeye giriş cümlesi olabilecek nitelikteki giriş cümlesini devam ettirmeleri istenmiştir. Ayrıca öğrencilere 3 dakikalık bir kopyalama çalışması yaptırılmıştır. Akıcı yazma hem süreç hem de ürün bakımından değerlendirilmiştir. Öğrencilerin yazma miktarlarının belirlenmesinde ise dakikada yazılan hece sayısı hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma hızları ile akıcı yazma ve kopyalama becerileri arasında her sınıf düzeyinde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Bu ilişkinin düzeyinin en yüksek 2. sınıf düzeyinde olduğu görülmüştür. Ayrıca sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin okuma hızları, akıcı yazma ve kopyalama becerilerinin de arttığı belirlenmiştir.

Atasoy (2015) ortaokul öğrencilerinin akıcı yazma becerilerini değerlendirmeyi amaçladığı çalışmada ağırlıklı olarak nicel veri toplama tekniklerini kullanmış ve nitel verilerle de nicel tekniklerle elde edilen verileri desteklemiştir. Öğrencilerin akıcı yazma becerileri yazma miktarı, doğruluk, yazma işlekliliği, söz dizimi işlekliliği ve düşüncelerin düzenlenişi olmak üzere 5 farklı boyutta incelenmiştir. 379 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda öğrencilerin toplam yazdıkları hece sayıları ile metinlerin doğruluk düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki; toplamda yazmış oldukları hece miktarı ile söz dizimi işleklilik düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki; söz dizimi işleklilik düzeyi ile doğruluk düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yazma

miktarı, doğruluk, düşüncelerin düzenlenişi bakımından kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir.

Yurtdışında ve yurtiçinde “yazma” ve “akıcılığa” ilişkin ilgili literatür incelendiğinde; “yazma akıcılığını” konu alan çeşitli bilimsel araştırmaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu araştırmalar kapsamında öğrencilerin yazma akıcılıklarının başlangıç cümlesi verilerek hikâye tamamlama, dikte (söyleneni yazma), kopya etme (bakarak yazma) gibi farklı yöntemler yoluyla yazı örneği alınarak; küçük yaş gruplarında daha kısa süreli (1-3-5 dk. gibi), büyük yaş gruplarında ise daha uzun bir zaman dilimi verilerek; öğrencilerin yazı örneklerinin bazı çalışmalarda toplam/doğru yazılan *harf sayılarının*; bazı çalışmalarda toplam/doğru yazılan *kelime sayısının* hesaplanarak irdelendiği görülmüştür. El yazısı ile yazmanın yanı sıra klavye ile akıcı yazmaya yönelik performans değerler de belirlenerek karşılaştırmalar da gerçekleştirilmiştir. İlgili literatürde akıcı yazma becerilerinin ölçümüne yönelik yapılan tarama ve deneysel modelde araştırmalar yer alsa da yazma akıcılığının standartlaştırılmış değerler kapsamında incelenerek akıcılığın değerlendirildiği güncel çalışmalara ihtiyacın olduğu görülmektedir. Bu çerçevede; bu tez kapsamında 1-6. sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerine yönelik norm değerlerin geliştirilmesinin gelecek araştırmalarda kullanılabilecek bir ölçüt sunması ve yazma literatürünün “akıcılığı değerlendirme” boyutuna yapacağı katkı bakımından bir öneme sahip olduğu ifade edilebilir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modelinden, çalışma grubundan, veri toplama araçlarından, veri toplama sürecinden (pilot çalışma ve araştırma süreci) ve veri analizinden bahsedilecektir.

3.1. Araştırmanın Modeli

1-6. sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerine yönelik norm değerlerin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden boylamsal tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma, bir eğitim-öğretim yılının belirli dönemlerinde gerçekleştirilen tekrarlı ölçümler doğrultusunda tasarlandığından prospektif bir araştırma (ileriye dönük olma) niteliği taşımaktadır (Euser, Zoccali, Jager & Dekker, 2009). Frankel, Wallen ve Hyun'a (2012) göre dünyanın keşfedilebilir tek bir gerçeklikten oluştuğu inancına dayanan nicel araştırmalar, olay ve olguların nesnelleştirilerek ölçülerek sayısal olarak ifade edilebilmesini sağlayan araştırma türleridir (Büyüköztürk vd., 2018). Tarama çalışmaları ise bir çalışma grubu ya da örneklem aracılığıyla araştırmaya ait evrenin beceri ya da tutumlarının sayısal olarak ortaya konulmasını sağlayan çalışmalardır ve kesitsel ya da boylamsal olarak gerçekleştirilebilir (Fowler, 2009). Boylamsal çalışmalarda belirli zaman dilimleri içerisinde üzerinde çalışılan örneklem grubu ile birlikte tekrarlı ölçme işlemleri gerçekleştirilmektedir. Böylece boylamsal tarama çalışmalarıyla aynı örneklem grubundaki kişilerin incelenen beceri ya da tutumlarının zamana bağlı değişimlerine odaklanılabilmektedir (Zeegers, 2001).

Bu araştırmada, 1-6. sınıf öğrencileri ile bir yıllık süreç içerisinde sonbahar (Ekim ayı), kış (Ocak ayı) ve ilkbahar mevsiminde (Mayıs ayı) aynı öğrenci grubuyla, aynı akıcı yazma uygulamalarının tekrarlı ölçümleri gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle çalışma, ileriye doğru izlemenin gerçekleştirildiği bir araştırmadır. Bu doğrultuda ise 1-6. sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerine yönelik norm değerler boylamsal çerçevede ortaya konulmuştur. Çalışma kapsamında öğrencilerin akıcı yazma becerilerine yönelik belirlenen sayısal nicelikteki değerlendirme ölçütleri (norm değerler), akıcı yazmanın niceliksel boyutunu oluşturan “*yazma hızı*” çerçevesinde ortaya konulmuştur. Öğrencilerin yazma hızlarının ölçülmesi ve buna dayalı olarak norm değerlerin geliştirilmesi, ilgili literatürde yer alan 3 dakikalık sürede motorsal olarak üretilen yapı birimleri (toplam ve doğru yazılan sözcük miktarı) kapsamında gerçekleştirilmiştir.

Çalışma kapsamında akıcı yazmanın niteliksel boyutunda ise; öğrencilerin akıcı yazma becerilerine ilişkin sıklıkla yaptıkları mekanik hata türleri belirlenmiştir. Öğrencilerin yazma hataları; yazının font (karakter) olarak uygunluğu, fontun büyüklüğü, yazı karakterlerinin uygun aralıklar ile yazılması gibi hususları ele alan, yazının formunu ve görsel olarak biçimini kapsayan “*tipoğrafik*” bakımdan değerlendirilmiştir. Tipoğrafik çerçevede yapılan değerlendirme “Yazı Büyüklüğü: Harf puntosunun ilgili sınıf düzeyine uygunluğu”, “Satır Çizgilerine Yazma: TTKB Dik Temel Abece harflerinin harfin yapısına uygun şekilde satır çizgisi üzerine oturtulması”, “Harflerin Yazılış Biçimi: Harflerin TTKB Dik Temel Abece Yazı Fontuna uygunluğu”, “Yazı Düzeni: Yazının, kâğıdın üst bölümünden başlanarak aşağı doğru belirli satır aralıkları bırakılarak yazılması”, “Kelimeler Arası Açıklık: Ard arda gelen kelimeler arasına bırakılan uygun aralık miktarı”, “Kâğıt Düzeni: Kâğıt üzerinde sağ, sol, alt ve üst bölümlerden yeteri miktarda boşluk bırakılması”, “Harfler Arası Boşluk: Ard arda gelen harfler arasına bırakılan uygun aralık miktarı” ve “Yazı Temizliği: Yazının silgi izi ve kalem lekelerinden arınıklığı” hususları dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim yılının sonbahar (Ekim), kış (Ocak) ve ilkbahar (Mayıs) dönemlerinde İstanbul İli’nde Ümraniye, Güngören, Fatih, Bakırköy, Ataşehir İlçeleri olmak üzere alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeye göre tabakalandırılmış 5 farklı ilçedeki 127 sınıfta toplam 5000 ilk (1-4. sınıf) ve ortaokul (5-6. sınıf) öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın gerçekleştirildiği ilk ve ortaokullar bünyesinde yer alan sınıflarda öğrenim görmekte olan kaynaştırma ve farklı uyruklardan (Afgan, Suriye vb.) olan göçmen öğrenciler çalışma grubu kapsamı dışında tutulmuş ve araştırma yalnızca Türk öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. İlçelerin sosyoekonomik düzeye göre sınıflandırması gerçekleştirilirken 31 Aralık 2021 tarihinde İstanbul Valiliği Açık Kapı Şube Müdürlüğü tarafından hazırlanan ve yayınlanan “İstanbul’un Sosyoekonomik Analizi” adlı çalışma kapsamında yer alan hane halkı geliri tablosundan faydalanılmıştır. Aşağıda Tablo 3.1.’de araştırmanın çalışma grubuna ilişkin demografik özellikler sunulmuştur:

Tablo 3.1.: Çalışma grubunda yer alan öğrencilere ilişkin demografik bilgiler

Değişken		Öğrenci Sayısı	Yüzde (%)
Sosyo Ekonomik Düzy	Alt	1716	34.32
	Orta	1452	29.04
	Üst	1832	36.64
	Toplam	5000	100
Cinsiyet	Kız	2344	46.88
	Erkek	2656	53.12
	Toplam	5000	100
Sınıf Düzeyi	1	1000	20
	2	1035	20.7
	3	910	18.2
	4	850	17
	5	580	11.6
	6	625	12.5
	Toplam	5000	100

Tablo 3.1. incelendiğinde araştırmanın çalışma grubunda yer alan toplam 5000 ilk ve ortaokul öğrencisinin 1716'sının (%34.32) alt, 1452'sinin (%29.04) orta ve 1832'sinin (%36.64) üst sosyoekonomik düzye sahip olduğu görülmektedir. Cinsiyet değişkeni bakımından incelendiğinde katılımcı öğrencilerin 2344'ünün (%46.88) kız, 2656'sının (%53.12) ise erkek öğrenci olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyi bakımından incelendiğinde ise 1000 öğrencinin 1. sınıf düzeyinde (%20.00), 1035 öğrencinin 2. sınıf düzeyinde (%20.70), 910 öğrencinin 3. sınıf düzeyinde (%18.20), 850 öğrencinin 4. sınıf düzeyinde (%17.00), 580 öğrencinin 5. sınıf düzeyinde (%11.60) ve 625 öğrencinin (%12.50) 6. sınıf düzeyinde olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın veri toplama sürecinde 3 temel veri toplama aracı kullanılmıştır.

1. Hikâye Başlatıcılar (Story Starters)
2. Dikte ve Kopyalama Çalışmalarına Yönelik Okuma Metinleri
3. Mekanik Yazma Başarısı Değerlendirme Rubriği

3.3.1. Hikâye Başlatıcılar (Story Starters)

Araştırma kapsamında 1-6. sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerinin güz, kış ve ilkbahar dönemlerindeki norm değerlerini belirleyebilmek amacıyla araştırmacı tarafından her sınıf düzeyine yönelik 3 farklı mevsimde kullanılmak üzere hazırlanan birbirinden farklı toplam 17 hikâye başlatıcı (story starter) kullanılmıştır. Hazırlanan hikâye başlatıcıları için (story starters) 2 sınıf eğitimi alan uzmanından görüşler alınmış cümleler içerisinde bireylerin hayal güçlerini ve düşünce akışlarını kısıtlayabilecek ipuçları çıkartılarak hikâye başlatıcılara son hali verilmiştir (EK-1). İlkokul birinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin güz mevsiminde ilk okuma yazma öğretimi süreçleri devam ettiği ve öğrenciler bağımsız yazma becerisini kazanmadığı için güz mevsiminde uygulanmak üzere birinci sınıflara yönelik hikâye başlatıcı (story starter) oluşturulmamıştır.

Hikâye başlatıcı (story starters) cümleler araştırmacı tarafından Word programında hazırlanan çizgili A4 sayfalarının ilk satırına yerleştirilmiştir. Ayrıca yazının karakteri ve boyutu öğrencilerin okumalarını ve kavrama düzeylerini etkileyeceğinden (Lester & Cheeck, 1998; Akt. Alpan-Bangir, 2008) öğrencilere yazılı bir şekilde hazır olarak verilen hikâye başlatıcılarda Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından onaylanmış ders kitaplarında kullanılmakta olan TTKB Dik Temel Abece yazı karakteri kullanılmıştır. Ayrıca 1. sınıflar için 16 punto; 2. ve 3. sınıflar için 14 punto; 4.-5. ve 6. sınıflar için 12 punto kullanılmıştır (TTKB, 2021).

Güz, kış ve ilkbahar dönemleri için her sınıf düzeyine yönelik hazırlanan hikâye başlatıcılar, bireylerin hayal güçlerini kullanarak yaratıcı düşünmelerine olanak sağlayan ucu açık cümlelerdir (Ör: “*Kaldırımda yürüyorduk ki aniden bir gürültü duyduk...*” Hikâye başlatıcı, 3. sınıf, Sonbahar dönemi). Hikâye başlatıcılardaki temel amaç, bireylerin ucu açık bırakılmış başlatıcı cümleyi okuduktan sonra kendilerine verilen süre içerisinde zihinlerinde olayı diledikleri gibi tamamen özgür bir biçimde devam ettirmeleri ve düşünme süresi (1 dk.) bitiminde olabildiğince hızlı bir şekilde düşündüklerini kendilerine verilen süre içerisinde (3 dk.) yazılı olarak kâğıda aktarmalarıdır. Böylece bireylerin kendilerine verilen hikâye başlatıcısının devamına yönelik zihinlerinde oluşturdukları her türlü fikrin unutulmadan yazıya aktarılması amaçlanmaktadır.

3.3.2. Dikte ve Kopyalama Çalışmalarına Yönelik Okuma Metinleri

İlkokul (1-4. sınıf) ve ortaokul (5-6. sınıf) öğrencilerinin akıcı yazma becerilerinin dikte ve kopyalama bakımından norm değerlerini belirleyebilmek için her sınıf düzeyinde bir metin olmak üzere toplam 17 farklı öyküleyici okuma metni kullanılmıştır. Dikte ve kopyalama çalışmaları kapsamında kullanılan metinler, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylanmış farklı sınıf düzeyindeki (1-6. sınıf) Türkçe ders kitaplarından seçilmiştir. Öğrencilerin ders kitaplarındaki metinlere aşina olmaları ya da metinleri ezberleme ihtimallerine yönelik olarak önlem almak amacıyla metinler okullarda şu an okutulmayan geçmiş yıllara ait Türkçe ders kitaplarından seçilmiştir. Aşağıda her sınıf düzeyinde kullanılan metinlerin isimlerine ve ders kitaplarında yayımlandıkları yıl bilgisine yer verilmiştir.

1.Sınıf:

Ocak: “*Bir Okul Gezisi*” (2018)

Mayıs: “*Kanat Çırpan Uçurtma*” (2018)

2.Sınıf:

Ekim: “*Arkadaşım Papi*” (2018)

Ocak: “*Efe Tiyatroya Gidiyor*” (2018)

Mayıs: “*Sarman Kedinin Yavruları*” (2018)

3.Sınıf:

Ekim: “*Kralın Tohumu*” (2019)

Ocak: “*Son Pişmanlık*” (2019)

Mayıs: “*Ormanlar Kralı*” (2019)

4. Sınıf:

Ekim: “*Eskiciyle Para Babası*” (2019)

Ocak: “*Pinti*” (2019)

Mayıs: “*Şakacı Fil*” (2019)

5. Sınıf:

Ekim: “*Güvercin*” (2017)

Ocak: “*Püf Noktası*” (2017)

Mayıs: “*Güneşin Uyuduğu Yer*” (2017)

6. Sınıf:

Ekim: “*Görevini Unutan Saat*” (2017)

Ocak: “*Sınıf Başkanı*” (2017)

Mayıs: “*Bal Gibi İsim Tamlaması*” (2017)

Dikte ve kopyalama çalışmaları kapsamında kullanılan metinler EK-2’de yer almaktadır.

3.3.3. Mekanik Yazma Başarısı Değerlendirme Rubriği

Mekanik Yazma Başarısı Değerlendirme Rubriği, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin yazmış oldukları yazıları, niteliksel bakımdan değerlendirebilmek amacıyla Baştuğ ve Şenel (2021) tarafından hazırlanan “İlk Okuma Yazma Öğretim Süreci Yazma Becerileri Sınıf Takip Çizelgesi” doğrultusunda araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Rubrik kapsamında yapılan inceleme, akıcı yazmanın *tipografik (yazının biçimsel boyutu)* bakımdan değerlendirilerek yazılarda yapılan mekanik hata türlerinin belirlenmesini sağlamaktadır. Böylece akıcı yazmanın bileşenlerinden biri olan niteliksel boyut değerlendirilmektedir. Tipografik olarak “Yazı Büyüklüğü”, “Satır Çizgilerine Yazma”, “Harflerin Yazılış Biçimi”, “Yazı Düzeni”, “Kelimeler Arası Açıklık”, “Kâğıt Düzeni”, “Harfler Arası Boşluk” ve “Yazı Temizliği” olmak üzere toplam 8 alt maddeden oluşan rubriğe 2 sınıf eğitimi alan uzmanı görüşüyle son hali verilmiştir (EK-3). Mekanik Yazma Başarısı Değerlendirme Rubriği ile değerlendirme gerçekleştirilirken öncelikle ilgili yazı örneği incelenmekte ve kriter madde ile karşılaştırılmaktadır. Gerçekleştirilen karşılaştırma sonucunda yazı madde kapsamında istenilen kriteri karşılama niteliğine bağlı olarak “En Yüksek=3; En Düşük=0” olacak şekilde puanlanır. Her bir kriter maddeden elde edilen puanlar toplanarak öğrencilerin madde toplam puanları elde edilir. Bu toplam puanlardan en düşük ve en yüksek puanlar oluşturulur. Bununla birlikte öğrencilerin her sınıf düzeyinde sıklıkla yaptığı hata türü/leri belirlenir. Araştırmanın pilot çalışmaları gerçekleştirilmeden önce kriter maddeyi karşılayan yazı (1); karşılamayan yazı (0) şeklinde puanlanırken; pilot çalışmalarda yazı örneklerinin değerlendirmelerinin gerçekleştirilmesi ve bazı öğrencilerin yazılarının mekanik bakımdan (1) ve (0) puanlamasına uygun olmaması nedeniyle değerlendirme rubriğinin puanlama sistemi sınıf eğitimi alan uzmanı görüşleriyle mevcut haline getirilmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

3.4.1. Pilot Çalışmalara Yönelik Süreç

Araştırmanın pilot çalışmaları 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılı bahar yarıyılında Sakarya İli Hendek İlçesi’nde yer almakta olan 1 devlet ilkokulu (1-4. sınıf) ve 1 devlet ortaokulu (5-6. sınıf) olmak üzere toplam 2 okul kapsamında gerçekleştirilmiştir. Uygulamalara yönelik fotoğraflar EK-4’te yer almaktadır. Pilot çalışmalar her sınıf düzeyinden (1-6. sınıf) 30 öğrenci olmak üzere toplam 180 öğrenci ile birlikte araştırmacı tarafından hazırlanan ve 2 sınıf eğitimi alanı uzman görüşleriyle son hali verilen ilkbahar dönemi hikâye başlatıcıları (story starters) ile gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmaların yalnızca hikâye başlatıcılara (story starters) yönelik gerçekleştirilmesinde hazırlanan açık uçlu cümlelerin yani hikâye başlatıcıların öğrenciler

tarafından anlaşılabilirliğini kontrol etmek ve araştırma sürecinde meydana gelebilecek muhtemel problemleri tespit ederek önlemler almak amaçlanmıştır.

Pilot uygulamalar gerçekleştirilmeden önce uygulamaların yapılmasının planlandığı okulların yönetimine ve sınıflardan sorumlu olan sınıf öğretmenlerine çalışmanın kapsamı açıklanmış ve gerekli izinler alınmıştır. Hikâye başlatıcıların (story starters) uygulamaları gerçekleştirilirken öncelikle ilk satırında ucu açık bırakılmış olan başlatıcı cümlelerin yazdığı çizgili A4 sayfaları (EK-5) öğrencilere araştırmacı tarafından dağıtılmış ve öğrencilerden başlatıcı cümleyi sessiz bir şekilde okumaları istenmiştir. Bunun ardından öğrencilerden gözlerini kapatması istenmiş ve *“Sizce bu hikâye nasıl devam etmiş olabilir? Hayal edin. Hikayenizi dilediğiniz gibi devam ettirebilir ve tamamlayabilirsiniz.”* yönergesi verilmiştir. Araştırmacı tarafından o yönerge verildikten sonra öğrencilerin düşünme süreleri olan 1 dakikalık zaman dilimi kronometre ile başlatılmıştır. Bu süre içerisinde birkaç defa araştırmacı tarafından hikâye başlatıcısı sınıf içerisinde sesli bir şekilde tekrar edilmiştir. Sürenin tamamlanmasının ardından öğrencilerden gözlerini açmalarını istenmiş ve *“Haydi bakalım, şimdi bütün düşündüklerinizi olabildiğince hızlı bir şekilde cümlenin devamına yazın.”* yönergesi verilmiş ve 3 dakikalık yazma süresi kronometre ile başlatılmıştır. Süre tamamlanınca öğrencilere kalem bırakmaları söylenmiş ve yazı yazmaları engellenmiştir.

Sınıf uygulamalarının tamamlanmasının ardından öğrencilerin kâğıtları toplanmış ve her öğrencinin yazdığı toplam sözcük sayısı, doğru sözcük sayısı ve doğru yazma oranı belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin yazıları mekanik bakımdan da Mekanik Yazma Başarısı Değerlendirme Rubriği aracılığıyla değerlendirilmiştir. Böylece her sınıf düzeyindeki öğrencilerin yazma esnasında en çok yapmış oldukları hata türleri belirlenmiştir. Pilot uygulama sürecinde hikâye başlatıcılardan (story starters) elde edilen veriler bulgular bölümünde sunulmuştur.

3.4.2. Araştırmaya Yönelik Süreç

Araştırmaya yönelik veri toplama sürecine başlanmadan önce ilk ve ortaokul düzeylerindeki okullarda uygulamaları gerçekleştirebilmek amacıyla İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden E-59090411-4456417013 sayılı anket ve araştırma izni alınmıştır. Ayrıca İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’ndan E-74555795-050.01.04-519838 ve 2022/315 sayılı etik kurul onayı alınmıştır.

Yazma uygulamalarının tamamı 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılının güz ve bahar yarıyılına kapsamakla birlikte güz (Ekim ayı), kış (Ocak ayı) ve ilkbahar (Mayıs ayı) olmak üzere 3 farklı mevsimde gerçekleştirilmiştir. Bütün sınıf düzeylerinde her 3 mevsimde de *hikâye başlatıcı (story starter)*, *dikte* ve *kopyalama* olmak üzere 3 yazma uygulaması gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar araştırmacı ile birlikte sınıf eğitimi alanında bilim uzmanı ünvanına sahip 4 uygulayıcı olmak üzere toplam 5 kişilik bir ekip ile birlikte gerçekleştirilmiştir. Uygulamalara başlamadan önce araştırmacı tarafından uygulayıcı ekibe hikâye başlatıcı, dikte ve kopyalama uygulamalarının nasıl gerçekleştirileceğine yönelik bilgilendirme amaçlı bir *uygulayıcı eğitimi* verilmiştir. Bu eğitim kapsamında sınıflarda uygulamalar esnasında öğrencilere hangi yönergelerin verileceği, dikte metnlerinin nasıl okunacağı, sürecin nasıl başlatılacağı ve bitirileceğine yönelik çalışma ve hazırlıklar yapılmıştır. Bu doğrultuda uygulamaların sınıf ortamlarında belirli bir standartta ilerlemesi amaçlanmıştır. Bununla birlikte araştırmacı tarafından diğer uygulayıcıların gözlemci olduğu örnek hikâye başlatıcı, dikte ve kopyalama yazma uygulamaları yapılmıştır. Uygulamalar kapsamında bir sınıfta hikâye başlatıcı, dikte ve kopyalama uygulamalarının her biri farklı ders saatlerinde gerçekleştirilmiştir. Her bir yazma uygulaması, çalışmanın gerçekleştirildiği sınıf ortamındaki öğrenciler ile eşzamanlı ve toplu olarak tamamlanmıştır. Uygulayıcılar, araştırmanın veri toplama sürecinde aynı ders saatlerinde farklı sınıflarda eşzamanlı olarak uygulamalarına devam etmişlerdir.

Araştırmanın veri toplama sürecine bütün sınıf düzeylerinde öncelikle hikâye başlatıcı (story starter) uygulamaları ile başlanmıştır. Araştırmacı tarafından önceden fotokopi aracılığıyla çoğaltılan ilk satırında ucu açık bırakılmış olan başlatıcı cümlelerin yazdığı çizgili A4 sayfaları öğrencilere sınıf ortamında dağıtılmıştır. Öğrencilere kâğıtların dağıtılmasının ardından yapılacak uygulama hakkında araştırmacı tarafından kısa bir açıklama yapılmış, yapılacak çalışmaların kronometre ile süre tutularak yapılacağı hakkında öğrenciler bilgilendirilmiş ve öğrencilerden kâğıtları üzerinde yazan cümleleri sessiz bir şekilde okumaları istenmiştir. Bütün öğrencilerin başlatıcı cümleyi okuduğundan emin olunduktan sonra öğrencilerden gözlerini kapatmaları istenmiş ve “*Sizce bu hikâye nasıl devam etmiş olabilir? Hayal edin. Hikayenizi dilediğiniz gibi devam ettirebilir ve tamamlayabilirsiniz.*” yönergesi verilerek öğrencilerin başlatıcı cümleden yola çıkarak zihinlerinde diledikleri gibi bir hikâye kurmaları ve hikâye başlatıcısını devam ettirmeleri istenmiştir. Yönergenin verilmesinin ardından öğrencilerin 1 dakikalık düşünme süreleri başlatılmıştır. Öğrencilerin düşünme süreleri devam ederken hikâye başlatıcısı araştırmacı tarafından sesli ve yavaş bir şekilde birkaç

defa tekrar edilmiştir. 1 dakikalık düşünme süresi tamamlanınca öğrencilere gözlerini açmaları söylenmiştir. Bütün öğrencilere kurşun kalemelerini ellerine almaları söylenmiş ve *“Haydi bakalım, şimdi bütün düşündüklerinizi olabildiğince hızlı bir şekilde cümlelerin devamına yazın.”* yönergesi verilerek 3 dakikalık yazma süresi kronometre aracılığıyla başlatılmıştır. Süre tamamlanınca öğrencilerin yazma eylemleri durdurularak kâğıtlar toplanmıştır. Her sınıftaki hikâye başlatıcı uygulamalarının tamamı (uygulamayı öğrencilere açıklama-uygulamayı gerçekleştirme ve kâğıtların toplanması) ortalama olarak 15 dakika sürmüştür. Bütün sınıf düzeylerinde ve yıl içinde farklı mevsimlerde gerçekleştirilen bütün hikâye başlatıcı uygulamalarının süreci açıklanan şekilde devam etmiş ve süreç tamamlanmıştır.

Hikâye başlatıcılara (story starters) yönelik verilerin toplanmasının ardından bütün sınıf düzeylerinde söyleyip yazdırma yani dikte çalışmalarına başlanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce araştırmacı tarafından öğrencilere çizgili kâğıtlar dağıtılmış ve öğrencilere söylenenlerin yazılacağı yani dikte çalışmasının gerçekleştirileceği söylenmiştir. Öğrencilere gerçekleştirilecek bu çalışmanın 3 dakika süreceği açıklanmış ayrıca öğrencilerden bu süre içerisinde olabildiğince hızlı ve kurallara uygun bir şekilde yazmaları istenmiştir. Araştırmacı tarafından ilk cümle söylenildiği andan itibaren kronometre aracılığıyla 3 dakikalık süre başlatılmıştır. Her cümle en fazla 2 kez tekrar edilmiştir. Süre tamamlanınca öğrencilere kalemelerini bırakmaları ve yazı yazmamaları söylenerek yazı yazmaları engellenmiştir. Dikte uygulamaları Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylanmış farklı sınıf düzeyindeki (1-6. sınıf) Türkçe ders kitaplarından seçilen okuma metinlerinden belirlenen bölümler aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Her sınıf düzeyinde de kendi içerisinde dikte çalışmaları kapsamında güz, kış ve ilkbahar mevsimlerinde farklı metinlerden belirlenen birbirinden farklı bölümler kullanılmıştır. Bütün sınıf düzeylerinde ve yıl içinde farklı mevsimlerde gerçekleştirilen dikte uygulamalarının tamamının süreci açıklanan şekilde devam etmiş ve süreç tamamlanmıştır.

Dikte çalışmalarına yönelik verilerin tamamlanmasının ardından bütün sınıf düzeylerinde bakarak yazma yani kopyalama çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Kopyalama uygulamalarına başlamadan önce araştırmacı tarafından öğrencilere çizgili kâğıtlar dağıtılmıştır. Öğrencilere kendilerine bir yazı örneği verileceği söylenmiş ve öğrencilerden bu örnekteki yazıya bakarak yazıyı önlerinde yer alan çizgili kâğıda kopyalamaları istenmiştir. Öğrencilere gerçekleştirilecek bu çalışmanın 3 dakika süreceği açıklanmış ayrıca öğrencilerden bu süre içerisinde olabildiğince hızlı ve kurallara uygun bir şekilde yazmaları istenmiştir. Öğrencilere araştırmacı tarafından başla komutu verilmiş ve kronometre aracılığıyla 3 dakikalık süre

başlatılmıştır. Süre tamamlanınca öğrencilere kalemlerini bırakmaları ve yazı yazmamaları söylenerek yazı yazmaları engellenmiştir. Kopyalama çalışmalarında da dikte uygulamalarında kullanılmak üzere Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylanmış, farklı sınıf düzeyindeki (1-6. sınıf) Türkçe ders kitaplarından seçilen okuma metinlerinin belirlenen bölümleri kullanılmıştır. Dikte çalışmasında kullanılan paragraf ilgili sınıf düzeyindeki kopyalama uygulamasında kullanılmamıştır. Her sınıf düzeyinde de kendi içerisinde kopyalama çalışmaları kapsamında güz, kış ve ilkbahar mevsimlerinde farklı metinlerden belirlenen birbirinden farklı bölümler kullanılmıştır. Bütün sınıf düzeylerinde ve yıl içinde farklı mevsimlerde gerçekleştirilen kopyalama uygulamalarının tamamının süreci açıklanan şekilde devam etmiş ve süreç tamamlanmıştır.

3.5. Veri Analizi

Araştırmanın veri toplama sürecinde gerçekleştirilen yazma uygulamaları (hikâye başlatıcı -story starter-, dikte, kopyalama) sonucunda elde edilen veriler [toplam yazılan sözcük sayısı (yazım kurallarına göre doğru ve yanlış yazılan tüm sözcüklerin toplam sayısını ifade eder), doğru yazılan sözcük sayısı] öncelikle Excel programına aktarılmıştır. Toplam sözcük sayısını; her bir öğrenciye ait uygulama kâğıdında yazılı olan toplam kelime sayısı oluşturmaktadır. Doğru sözcük sayısı ise öğrencinin uygulama kâğıdına yazmış olduğu toplam sözcük sayısından yanlış yazmış olduğu kelime sayısı çıkartılarak belirlenmiştir. Yanlış yazılan sözcükler belirlenirken sözcük ve harflerin estetiksel özellikleri göz ardı edilmiş; Türk Dil Kurumu tarafından belirlenen yazım esasları dikkate alınmıştır (TDK, 2022). Bu çerçevede aşağıdaki kriterler doğrultusunda değerlendirme gerçekleştirilmiş ve bu kriter maddelerinde yer alan hataları içeren sözcükler yanlış kabul edilmiştir:

1. Yazılan sözcüklerde harf ya da hece atlama, fazladan harf veya hece ekleme.
(Ör: Değişik-Deişik/ Araba-Arba / Bir an-Bi an/ Otomobil-Otomobiil / Kırmızımsı-Kırmızısımsı)
2. Harf noktalarının ya da uzantı çizgilerinin unutulması.
(Ör: Üzüm-Uzüm/ Bahçe-Bahce / Şemsiye-Semsiye /Çiçek-Cicek)
3. Sözcüğün konuşma dilinde yazılmış olması.
(Ör: Yiyeceğiz-Yiyiceğiz / Bir şey- Bişi / Herkes-Herkez)
4. Sözcüklerdeki ses olaylarını (ünsüz benzeşmesi, ünsüz yumuşaması vb.) yazıya aktarmamak.
(Ör: Gittim-Gitdim / Kitabı-Kitapı)
5. Sözcüğün içerisindeki harfi ya da heceyi değiştirmek.

(Ör: Normal-Normel)

6. Sözcüğün içerisindeki harflerin ya da hecelerin yerini değiştirmek.

(Ör: Sonra-Sorna)

7. Tamlama hataları.

(Ör: Gürültünün *olduğu* yere doğru koştuk.- Gürültünün *olan* yere doğru koştuk.)

8. Kişi eklerinin unutulması.

(Ör: Biz okula *gittik*-Biz okula *gitti*.

Yavru köpek masanın üzerine çıkınca masayı *devirdi*-Yavru köpek, masanın üzerine çıkınca masayı *devrildi*.)

9. Saatlere gelen eklerin konuşma diline göre yazılması.

(Ör: Saat 00.00'dı.-Saat 00.00'ydi.)

10. Kelimelerde yer alan harflerde düzeltme yapılmaya çalışılma ve iki farklı harfin üst üste yazılması. (Ör: Kælem)

Dikte ve kopyalama çalışmalarında yazılan kelimeler de Türk Dil Kurumu yazım kılavuzu esas alınarak değerlendirilmiş bunun yanı sıra aşağıda yer alan kriterler de göz önünde bulundurulmuştur:

11.Dikte ve kopyalama çalışmaları kapsamında değerlendirme gerçekleştirilirken çalışmada kullanılan metin/ler referans alınmıştır ve öğrencilerin uygulama kâğıtlarında da sözcük ve cümlelerin referans alınan metinde olduğu sırada yer almasına dikkat edilmiştir. Metin içerisinde yer almayan *kelimelerin eklenmesi* (süre içerisinde mekaniksel bir üretim söz konusu olduğundan toplam sözcük içerisinde sayılmış fakat referans metinde olmayan sözcük doğru yazılan sözcük kapsamına alınmamıştır) yazım hatası olarak değerlendirilmiştir.

(Ör: Benim babam bir kaptan- Benim babam *büyük* bir kaptan)

12.*Aynı kelimelerin birden çok kez yazılması* (süre içerisinde mekaniksel bir üretim söz konusu olduğundan fazladan yazılan sözcük toplam sözcük içerisine dahil edilmiş fakat fazla yazılan sözcüklerden biri yanlış yazılan sözcük kapsamına alınmıştır) dikte ve kopyalama çalışmalarında yazım hatası olarak değerlendirilmiştir.

(Ör: Benim babam bir kaptan- Benim babam *babam* bir kaptan)

13.Referans metinlerde olmasına rağmen *atlanan ve yazılmayan kelimeler* toplam sözcük sayısı içerisine dahil edilmeyerek yalnızca uygulama kâğıdına yazılmış olan kelimeler doğrultusunda toplam yazılan sözcük sayısı belirlenmiştir.

Verilerin analizinde tanımlayıcı ve betimleyici istatistikler kullanılmıştır. Öğrencilerin akıcı yazma becerilerine yönelik norm tablolarını oluşturabilmek amacıyla SPSS 25.0 paket programı aracılığıyla her uygulama türüne (hikaye tamamlama, dikte ve kopyalama) yönelik olarak her mevsim kapsamında bütün sınıf düzeylerinde 10., 25., 50., 75. ve 90. yüzdeler dilimlere karşılık gelen toplam ve doğru yazılan kelime miktarları hesaplanmış (Habstrouck & Tindal, 2017); belirtilen yüzdeler dilimlerde yer alan öğrencilerin akıcı yazma performanslarına yönelik veriler bir araya getirilerek akıcı yazma norm tabloları oluşturulmuş ve bulgular bölümünde sunulmuştur (50. yüzdeler dilim yılın belirli bir zamanında herhangi bir sınıf düzeyinde normal gelişim göstermekte olan tipik bir öğrencinin performans değerini ifade etmektedir. 50. yüzdeler dilimin altında kalan 10. ve 25. dilimde yer alan öğrenciler muhtemel risk grubunu; 75. ve 90. yüzdeler dilimde yer alan öğrenciler ise yüksek performans gösteren grup değerlerini göstermektedir).

Öğrencilerin yazma performanslarına ilişkin verilerin sosyoekonomik düzey, sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleri çerçevesinde analizleri için SPSS 25.0 paket programından faydalanılmıştır. Aynı sınıf düzeyindeki öğrencilerin yazma performanslarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek için Mann Whitney-U Testi testi (normallik şartı sağlanmadığından $p<.05$); sosyoekonomik düzey ve sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek için ise Kruskal-Wallis Testi (normallik şartı sağlanmadığından $p<.05$) kullanılmıştır.

Mekanik yazma başarısına yönelik olarak ise; öğrencilerin yazma performansı ve kriter madde karşılaştırmaları sonucunda gerçekleştirilen mekanik yazma başarısına yönelik puanlamalar her kriter madde bazında Excel programına aktarılmıştır. Her sınıf düzeyinde her bir kriter maddeden alınan toplam puan belirlenmiştir. En düşük toplam puanın alındığı madde ilgili sınıf düzeyinde yazma esnasında öğrenciler tarafından en çok yapılan mekanik hata türü olarak belirlenmiş; bulgular bölümünde tablolaştırılarak sunulmuştur.

4. BULGULAR

Bu bölümde 1-6. sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerine yönelik norm değerlerin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmanın pilot uygulamalarına ve alt problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Pilot Uygulamalara İlişkin Bulgular

Tablo 4.1.: 1-6. sınıf öğrencilerinin hikâye başlatıcılara (story starters) yönelik akıcı yazma ortalama norm değerleri (Pilot-ilkbahar-3 Dk.)

Sınıf Düzeyi	TYSS * ($\bar{X}$)	DYSS ($\bar{X}$)	DYO (%) ($\bar{X}$)
1	5	4	80
2	12	11	92
3	17	16	94
4	18	18	100
5	19	18	95
6	27	25	93

TYSS: Toplam Yazılan Sözcük Sayısı, **DYSS:** Doğru Yazılan Sözcük Sayısı, **DYO:** Doğru Yazma Oranı (%).

*Toplam yazılan sözcük sayısı, yazım kurallarına göre doğru ve yanlış yazılan tüm sözcüklerin toplam sayısını ifade etmektedir.

Tablo 4.1.'de 1-6. sınıf öğrencilerinin ilkbahar döneminde gerçekleştirilen 3 dakikalık pilot hikâye başlatıcı (story starter) uygulamalarına yönelik akıcı yazma ortalama norm değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 4.1. incelendiğinde öğrencilerin ilkbahar dönemindeki akıcı yazma norm değerleri incelendiğinde verilen 3 dakikalık süre içerisinde; 1. sınıf öğrencilerinin ortalama olarak toplam 5 sözcük ve bu sözcüklerden 4'ünü doğru yazarak %80 düzeyinde doğru yazma oranına sahip oldukları; 2. sınıf öğrencilerinin ortalama olarak toplam 12 sözcük ve bu sözcüklerden 11'ini doğru yazarak %92 düzeyinde doğru yazma oranına sahip oldukları; 3. sınıf öğrencilerinin ortalama olarak toplam 17 sözcük ve bu sözcüklerden 16'sını doğru yazarak %94 düzeyinde doğru yazma oranına sahip oldukları görülmektedir. 4. sınıf öğrencilerinin ortalama olarak toplam 18 sözcük ve bu sözcüklerden 18'ini doğru yazarak %100 düzeyinde doğru yazma oranına sahip oldukları; 5. sınıf öğrencilerinin ortalama olarak toplam 19 sözcük ve bu sözcüklerden 18'ini doğru yazarak %95 düzeyinde doğru yazma oranına sahip oldukları; 6. sınıf öğrencilerinin ise ortalama olarak toplam 27 sözcük ve bu sözcüklerden 25'ini

doğru yazarak %93 düzeyinde doğru yazma oranına sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca tüm sınıf düzeylerindeki öğrencilerin akıcı yazma becerilerine ilişkin doğru yazma oranları karşılaştırılarak incelendiğinde en yüksek doğru yazma oranının 4. sınıf öğrencilerine ait olduğu görülmektedir (DYO: %100).

Tablo 4.2.: 1-6. sınıf öğrencilerinin hikâye başlatıcılarla (story starters) akıcı yazma uygulamalarında mekanik bakımdan yaptıkları hata türleri ve yüzdelik değerleri (Pilot-ilkbahar-3 Dk.)

S.Dz.	Hata Türü							
1	HAB	YB	KAA	YD	SÇY	HYB	YT	KD
	%16.66	%16.02	%15.38	%12.82	%12.17	%11.53	%10.25	%5.12
2	KAA	YB	YD	SÇY	HYB	HAB	YT	KD
	%17.88	%15.23	%15.23	%13.24	%13.24	%12.58	%7.94	%4.63
3	KAA	HAB	YB	HYB	SÇY	YD	YT	KD
	%18.56	%16.16	%15.56	%14.97	%12.57	%11.97	%6.58	%3.59
4	YB	HAB	KAA	YD	HYB	SÇY	YT	KD
	%17.77	17.77	%15.55	%15.55	%14.81	%10.37	%7.40	%0.74
5	KAA	HAB	YD	YB	HYB	SÇY	YT	KD
	%19.27	%16.86	%15.66	%14.45	%14.45	%10.84	%7.22	%1.20
6	YB	HYB	YD	HAB	YT	SÇY	KAA	KD
	%18.11	%18.11	%18.11	%11.81	%10.23	%8.66	%8.66	%6.29

S.Dz.: Sınıf Düzeyi, **YB:** Yazı Büyüklüğü, **SÇY:** Satır Çizgilerine Yazma, **HYB:** Harflerin Yazılış Biçimi, **YD:** Yazı Düzeni, **KAA:** Kelimeler Arası Açıklık, **KD:** Kâğıt Düzeni, **HAB:** Harfler Arası Boşluk, **YT:** Yazı Temizliği.

Tablo 4.2.'de 1-6. sınıf öğrencilerinin ilkbahar döneminde 3 dakika içerisinde gerçekleştirilen hikâye başlatıcılar (story starters) ile akıcı yazma pilot uygulamalarında mekanik bakımdan yaptıkları hata türlerine ve bu hataların ilgili sınıf düzeyinde yapılan tüm yazma hataları içerisindeki yüzdelik değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 4.2. incelendiğinde 1. sınıf öğrencilerinin ilkbahar döneminde hikâye başlatıcılar ile akıcı yazma pilot uygulamalarında mekanik bakımdan sıklıkla yaptıkları 3 hata türünün, Harfler Arası Boşluk (%16.66), Yazı Büyüklüğü (%16.02) ve Kelimeler Arası Açıklık (%15.38); 2. sınıf öğrencilerinin Kelimeler Arası Açıklık (%17.88), Yazı Büyüklüğü (15.23) ve Yazı Düzeni (%15.23); 3. sınıf öğrencilerinin Kelimeler Arası Açıklık (%18.56), Harfler

Arası Boşluk (%16.16) ve Yazı Büyüklüğü (%15.56); 4. sınıf öğrencilerinin Yazı Büyüklüğü (%17.77), Harfler Arası Boşluk (17.77), Kelimeler Arası Açıklık (%15.55) ve Yazı Düzeni (%15.55); 5. sınıf öğrencilerinin Kelimeler Arası Açıklık (%19.27), Harfler Arası Boşluk (%16.86) ve Yazı Düzeni (%15.66); 6. sınıf öğrencilerinin ise Yazı Büyüklüğü (%18.11), Harflerin Yazılış Biçimi (%18.11) ve Yazı Düzeni (%18.11) hatalarını en yüksek oranda yaptıkları görülmektedir.



4.2. Araştırmanın Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.3.: 1-6. sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerine ilişkin betimsel değerler

Mevsim	Sınıf Düzeyi	Mod	Medyan	Ort.	S.S.	Max.
GÜZ	TYSS	1	-	-	-	-
		2	19	15	14	42
		3	23	20	20	59
		4	34	29	28	63
		5	44	35	34	74
		6	42	39	37	66
	DYSS	1	-	-	-	-
		2	11	12	12	33
		3	17	17	17	50
		4	25	26	26	62
		5	31	31	31	71
		6	42	35	34	61
KİŞ	TYSS	1	5	6	6	25
		2	32	22	22	49
		3	34	30	28	55
		4	36	35	33	60
		5	52	45	44	73
		6	41	39	39	77
	DYSS	1	4	4	4	28
		2	19	19	19	45
		3	31	28	28	52
		4	35	32	32	60
		5	42	42	42	72
		6	37	37	37	72
İLKBAHAR	TYSS	1	16	13	12	33
		2	24	26	26	65
		3	40	33	32	65
		4	38	34	33	79
		5	44	43	41	70
		6	52	41	40	92
	DYSS	1	12	10	10	30
		2	24	23	23	23
		3	33	30	29	65
		4	35	30	29	56
		5	42	38	36	66
		6	48	37	35	77

*TYSS: Toplam Yazılan Sözcük Sayısı, DYSS: Doğru Yazılan Sözcük Sayısı.

**Öğrencilerin toplam ve doğru yazdıkları sözcük sayılarına ilişkin betimsel değerler belirlenirken her sınıf düzeyinde ilgili mevsimdeki 3 dakikalık hikâye başlatıcı, dikte ve kopyalama uygulamalarına ilişkin sayısal değerlerin tamamı analize dahil edilmiştir.

Tablo 4.3.'te 1-6. sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerine ilişkin betimsel değerler yer almaktadır. Tablo 7 incelendiğinde uygulamaların gerçekleştirildiği 3 dakikalık süre içerisinde güz mevsimi kapsamında 2. sınıf öğrencilerinin ortalama olarak toplam 14, 3. sınıf öğrencilerinin 20, 4. sınıf öğrencilerinin 28, 5. sınıf öğrencilerinin 34 ve 6. sınıf öğrencilerinin 37 sözcük yazabildikleri görülmektedir. Bu sonuçlardan yola çıkarak sınıf düzeyi arttıkça yazılan toplam sözcük sayısının ortalama olarak arttığı söylenebilir. Doğru yazılan sözcük sayısı bakımından ise 2. sınıf öğrencilerinin ortalama 12, 3. sınıf öğrencilerinin 17, 4. sınıf öğrencilerinin 26, 5. sınıf öğrencilerinin 31 ve 6. sınıf öğrencilerinin 34 doğru sözcük yazdıkları görülmektedir. Elde edilen bu veriler, sınıf düzeyi arttıkça ortalama olarak doğru yazılan sözcük sayısının da arttığını gösterir niteliktedir.

Kış mevsimi kapsamında incelendiğinde toplam yazılan sözcük bakımından 1. sınıf öğrencilerinin ortalama 6, 2. sınıf öğrencilerinin 22, 3. sınıf öğrencilerinin 28, 4. sınıf öğrencilerinin 33, 4. sınıf öğrencilerinin 44 ve 6. sınıf öğrencilerinin 39 sözcük yazdıkları görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda toplam yazılan sözcük bakımından 1. sınıftan 5. sınıfa kadar sınıf düzeyi arttıkça yazılan toplam sözcük sayısının ortalama olarak arttığı ve 5. sınıfların 6. sınıflar da dahil olmak üzere diğer tüm sınıf düzeylerine göre yazma miktarı bakımından en yüksek ortalama değere sahip olduğu söylenebilir. Doğru yazılan sözcük bakımından incelendiğinde 1. sınıf öğrencilerinin ortalama 4, 2. sınıf öğrencilerinin 19, 3. sınıf öğrencilerinin 28, 4. sınıf öğrencilerinin 32, 4. sınıf öğrencilerinin 42 ve 6. sınıf öğrencilerinin 37 doğru sözcük yazdıkları görülmektedir. Elde edilen bu veriler doğrultusunda 1. sınıftan 5. sınıfa kadar sınıf düzeyi arttıkça ortalama olarak doğru yazılan sözcük sayısının arttığı ve 5. sınıfların 6. sınıflar da dahil olmak üzere diğer tüm sınıf düzeylerine göre yazma miktarı bakımından en yüksek ortalama değere sahip olduğu ifade edilebilir.

İlkbahar mevsimi kapsamında incelendiğinde toplam yazılan sözcük bakımından 1. sınıf öğrencilerinin ortalama 12, 2. sınıf öğrencilerinin 26, 3. sınıf öğrencilerinin 32, 4. sınıf öğrencilerinin 33, 4. sınıf öğrencilerinin 41 ve 6. sınıf öğrencilerinin 40 sözcük yazdıkları görülmektedir. Elde edilen bu veriler doğrultusunda toplam yazılan sözcük bakımından 1. sınıftan 5. sınıfa kadar sınıf düzeyi arttıkça yazılan toplam sözcük sayısının ortalama olarak arttığı söylenebilir. Ayrıca 5. sınıfların 6. sınıflar da dahil olmak üzere diğer tüm sınıf düzeylerine göre yazma miktarı bakımından en yüksek ortalama değere sahip olduğu söylenebilir. Doğru yazılan sözcük bakımından ise; 1. sınıf öğrencilerinin ortalama 10, 2. sınıf öğrencilerinin 23, 3. sınıf öğrencilerinin 29, 4. sınıf öğrencilerinin 29, 4. sınıf öğrencilerinin 36

ve 6. sınıf öğrencilerinin 35 doğru sözcük yazabildikleri görülmektedir. Bu sonuçlardan yola çıkarak 1. sınıftan 3. sınıfa kadar sınıf düzeyi arttıkça yazılan doğru sözcük sayısının arttığı, ayrıca 3 ve 4. sınıfların aynı miktarda doğru sözcük yazabildikleri söylenebilir. Bununla birlikte 5. sınıfların 1, 2, 3, 4 ve 6. sınıflardan miktar bakımından daha fazla doğru sözcük yazabildikleri ifade edilebilir.

Öğrencilerin akıcı yazma becerileri aynı sınıf düzeyinde farklı mevsimlerdeki ortalama değerler bakımından incelendiğinde (ör: 2. sınıf güz-kış-ilkbahar mevsimlerinde yazılan sözcük sayılarının karşılaştırılması); toplam yazılan sözcük bakımından 1. sınıf düzeyinde kış mevsiminden ilkbahar mevsimine ilerledikçe ortalama olarak yazılan toplam sözcük miktarında bir artışın olduğu görülmektedir. 2. ve 3. sınıf düzeyinde de güz mevsiminden ilkbahar mevsimine gidildikçe yazılan toplam sözcük sayısında bir artışın olduğu görülmektedir. 4. sınıf düzeyinde ise güz mevsiminden kış mevsimine doğru bir artışın olduğu; kış ile ilkbahar mevsimlerinde ortalama olarak yazılan toplam sözcük sayısının eşit miktarda olduğu görülmektedir. 5. sınıf düzeyinde güz mevsiminden kış mevsimine doğru ortalama olarak yazılan toplam sözcük miktarında artışın olduğu; kıştan ilkbahara ilerledikçe ise ortalama olarak yazılan toplam sözcük miktarında bir düşüşün olduğu görülmektedir. 6. sınıf düzeyinde ise kış mevsiminden ilkbahar mevsimine doğru ortalama olarak yazılan toplam sözcük miktarında artışın olduğu görülmektedir. Doğru yazılan sözcük sayısı bakımından incelendiğinde ise 1. sınıf düzeyinde kış mevsiminden ilkbahara doğru ortalama olarak yazılan doğru sözcük sayısında bir artışın olduğu görülmektedir. 2. ve 3. sınıf düzeylerinde ortalama olarak yazılan doğru sözcük sayısı kış mevsiminden ilkbahara doğru artış göstermektedir. 4, 5 ve 6. sınıf düzeyinde ise ortalama olarak yazılan doğru sözcük sayısı güz mevsiminden kış mevsimine doğru bir artış göstermektedir. Bu sınıf düzeylerinde kış mevsiminden ilkbahara doğru ilerledikçe ortalama olarak yazılan doğru sözcük sayısında bir düşüşün olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3., 1-6. sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerinin toplam ve doğru yazılan sözcük sayılarının maksimum değerlerine göre incelendiğinde ise; güz mevsiminde hem toplam hem de doğru yazılan sözcük bakımından 2-5. sınıf kapsamında sınıf düzeyi arttıkça yazılan maksimum sözcük miktarının da arttığı, 6. sınıf düzeyinde yazılan maksimum sözcük miktarının 5. sınıflardan düşük olmakla beraber diğer sınıf düzeylerinden yüksek olduğu görülmektedir. Kış mevsiminde toplam yazılan sözcük bakımından maksimum değerler incelendiğinde 1-6. sınıflarda sınıf düzeyi arttıkça toplam yazılan sözcük miktarının da arttığı

görülmektedir. Doğru yazılan sözcük bakımından ise 1-5. sınıf kapsamında sınıf düzeyi arttıkça doğru yazılan sözcük miktarının arttığı; 5 ve 6. sınıf düzeyinde ise doğru yazılan maksimum sözcük miktarlarının eşit olduğu görülmektedir. İlkbahar mevsiminde toplam yazılan sözcük sayısının maksimum değeri bakımından 1.sınıf<2.sınıf=3.sınıf<4.sınıf>5.sınıf<6.sınıf şeklinde bir sıralama yapılabilir. Doğru yazılan sözcük sayısının maksimum miktarı bakımından ise 1.sınıf>2.sınıf<3.sınıf>4.sınıf<5.sınıf<6.sınıf şeklinde bir sıralama gerçekleştirilebilir.

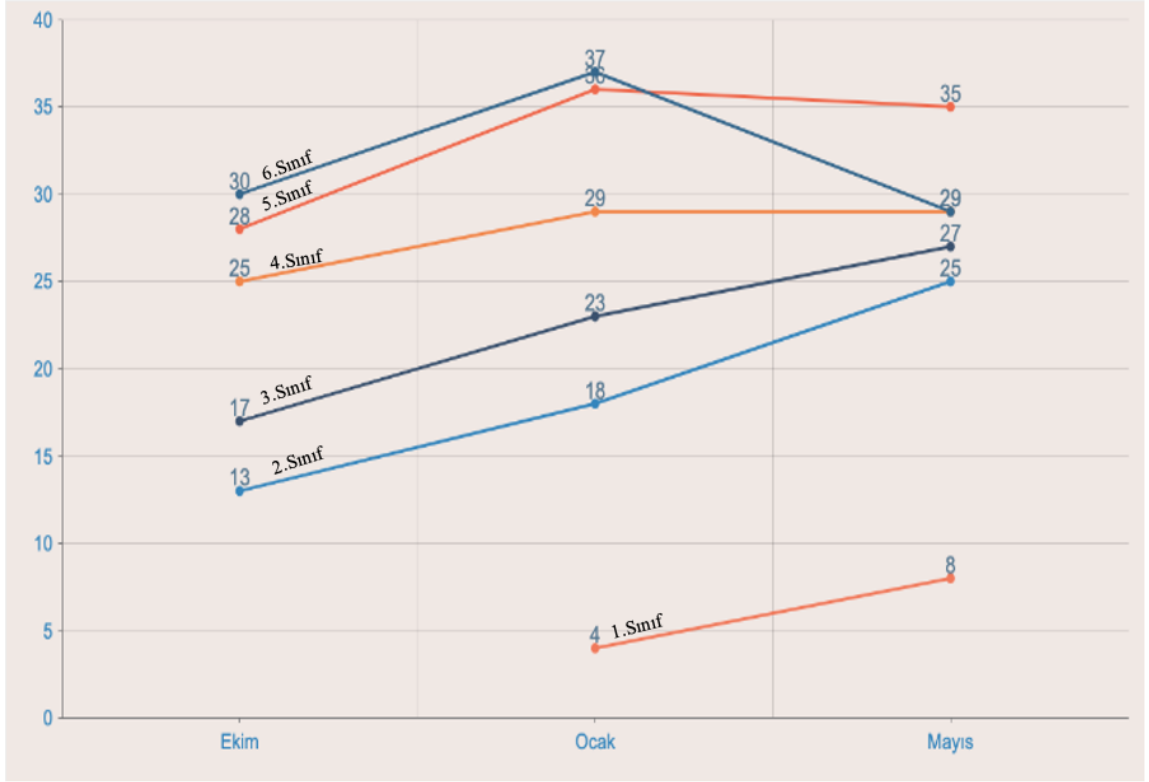


4.2.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 4.4.: 1-6. sınıf öğrencilerinin hikâye başlatıcılara (story starters) yönelik akıcı yazma norm değerleri
(Toplam yazılan sözcük miktarı/3 Dk.)

Sınıf Düzeyi	Yüzdelik Dilim	Sonbahar	Kış	İlkbahar
1	90		11	17
	75		7	13
	50		4	8
	25		2	4
	10		1	2
2	90	23	29	37
	75	18	24	31
	50	13	18	25
	25	8	12	18
	10	5	6	13
3	90	29	35	42
	75	23	29	35
	50	17	23	27
	25	11	16	20
	10	6	10	15
4	90	38	41	42
	75	32	35	37
	50	25	29	29
	25	18	22	23
	10	11	16	17
5	90	40	50	51
	75	35	43	44
	50	28	36	35
	25	20	30	26
	10	13	24	15
6	90	46	52	46
	75	38	45	38
	50	30	37	29
	25	24	29	20
	10	17	20	12

Sınıf Düzeyi	Sonbahar (TYSS/3dk.) 50%	Kış (TYSS/3dk.) 50%	İlkbahar (TYSS/3dk.) 50%
1	-	4	8
2	13	18	25
3	17	23	27
4	25	29	29
5	28	36	35
6	30	37	29



Şekil 4.1. 50. yüzdalık dilimde bulunan 1-6. sınıf öğrencilerinin hikâye başlatıcılarla akıcı yazma becerilerine ilişkin norm değerleri

Tablo 4.4.'te ve Şekil 4.1.'de 1-6. sınıf öğrencilerinin 3 dakikalık süre içerisinde toplam yazılan sözcük miktarı bakımından hikâye başlatıcılara (story starters) yönelik akıcı yazma norm değerlerine yer verilmiştir. Tabloda öğrencilerin akıcı yazma performansına ilişkin değerler her sınıf düzeyinde başarı sıralaması bakımından farklı yüzdalık dilimlere denk gelen öğrencilerin akıcı yazma performans değerleri bakımından karşılaştırılarak yer almaktadır. 50. yüzdalık dilimde yer alan değerler/kelime miktarları, ilgili sınıf düzeyinde belirtilen mevsimde tipik gelişim gösteren ortalama bir öğrencinin akıcı yazma performansına/ toplam yazmış olduğu kelime miktarına ilişkin değerlerdir. 90. ve 75. yüzdalık dilimlerde yer alan değerler ise ilgili sınıf düzeyi ve mevsimde akranlarına göre daha yüksek performans sergileyen/daha fazla kelime yazabilen; 10. ve 25. yüzdalık dilimlerde yer alan değerler ise akranlarına göre daha düşük performans sergileyen/daha az kelime yazabilen öğrencilere aittir.

Tablo 4.4. ortalama bir öğrenci bakımından (50. yüzdilik dilim) incelendiğinde 4, 5 ve 6. sınıflar hariç olmak üzere diğer sınıf düzeylerinde günden ilkbahara doğru ilerledikçe toplam yazılan kelime miktarlarında bir artışın olduğu görülmektedir. Bu artışın miktarının daha düşük sınıf düzeylerinde daha fazla olduğu söylenebilir. Bununla birlikte her mevsimde sınıf düzeyi arttıkça toplam yazılan kelime miktarının da arttığı görülmektedir (ilkbahar mevsimi 5. sınıftan 6. sınıfa geçişte hariç).

Bu doğrultuda güz mevsiminde 3 dakika içerisinde hikâye başlatıcı uygulaması kapsamında (ortalama bir öğrenci için) 2. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 13, 3. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 17, 4. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 25, 5. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 28, 6. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin ise toplam 30 kelime yazabildiği görülmektedir.

Kış mevsiminde 3 dakika içerisinde (ortalama bir öğrenci için) 1. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 4, 2. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 18, 3. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 23, 4. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 29, 5. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 36, 6. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin ise toplam 37 kelime yazabildiği görülmektedir.

İlkbahar mevsiminde 3 dakika içerisinde (ortalama bir öğrenci için) 1. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 8, 2. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 25, 3. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 27, 4. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 29, 5. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 35, 6. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin ise toplam 29 kelime yazabildiği görülmektedir.

Elde edilen bu değerler 1-6. sınıf öğrencilerinden ilgili sınıf ve mevsimde hikâye başlatıcılarla akıcı yazma uygulamaları kapsamında toplam yazılan sözcük miktarı bakımından *beklenen performans değerler* olarak ifade edilebilir.

Tablo 4.5.: 1-6. sınıf öğrencilerinin hikâye başlatıcılara (story starters) yönelik akıcı yazma norm değerleri (Doğru yazılan sözcük miktarı/3 Dk.)

Sınıf Düzeyi	Yüzdelik Dilim	Sonbahar	Kış	İlkbahar
1	90		9	15
	75		5	10
	50		3	6
	25		1	3
	10		0	1
2	90	21	27	34
	75	16	22	28
	50	11	16	22
	25	7	10	15
	10	3	5	10
3	90	27	33	39
	75	21	28	32
	50	15	21	25
	25	9	14	18
	10	5	8	11
4	90	36	39	40
	75	30	34	34
	50	23	27	28
	25	17	20	21
	10	10	13	15
5	90	39	47	48
	75	33	41	41
	50	26	35	31
	25	18	28	21
	10	11	22	7
6	90	43	49	42
	75	36	43	34
	50	28	35	25
	25	22	27	16
	10	15	15	9

Tablo 4.5.'te 1-6. sınıf öğrencilerinin 3 dakikalık süre içerisinde doğru yazılan sözcük miktarı bakımından hikâye başlatıcılara (story starters) yönelik akıcı yazma norm değerlerine yer verilmiştir. Tabloda öğrencilerin akıcı yazma performansına ilişkin değerler her sınıf düzeyinde başarı sıralaması bakımından farklı yüzdelik dilimlere denk gelen öğrencilerin akıcı yazma performans değerleri bakımından karşılaştırılarak yer almaktadır. 50. yüzdelik dilimde yer alan değerler/doğru yazılan kelime miktarları, ilgili sınıf düzeyinde belirtilen mevsimde tipik gelişim gösteren ortalama bir öğrencinin akıcı yazma performansına/yazmış olduğu doğru kelime miktarına ilişkin değerlerdir. 90. ve 75. yüzdelik dilimlerde yer alan değerler ise ilgili sınıf düzeyi ve mevsimde akranlarına göre daha yüksek performans sergileyen/daha fazla doğru kelime yazabilen; 10. ve 25. yüzdelik dilimlerde yer alan değerler ise akranlarına göre daha düşük performans sergileyen/daha az doğru kelime yazabilen öğrencilere aittir. Tablo 4.5., ortalama bir öğrenci bakımından (50. yüzdelik dilim) incelendiğinde sınıf düzeylerinde günden ilkbahara doğru ilerledikçe doğru yazılan kelime miktarlarında bir artışın olduğu görülmektedir (5. ve 6. sınıf kıştan ilkbahara geçiş hariç). Bu artışın miktarının daha düşük sınıf düzeylerinde daha fazla olduğu söylenebilir. Bununla birlikte her mevsimde sınıf düzeyi arttıkça doğru yazılan kelime miktarının da arttığı görülmektedir (kış ve ilkbahar mevsimlerinde 5. sınıftan 6. sınıfa geçişte hariç).

Bu doğrultuda güz mevsiminde 3 dakika içerisinde hikâye başlatıcı uygulaması kapsamında (ortalama bir öğrenci için) 2. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 11, 3. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 15, 4. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 23, 5. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 26, 6. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin ise toplam 28 kelimeyi *doğru* yazabildiği görülmektedir.

Kış mevsiminde 3 dakika içerisinde (ortalama bir öğrenci için) 1. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 3, 2. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 16, 3. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 21, 4. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 27, 5. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 35, 6. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin ise toplam 35 kelimeyi *doğru* yazabildiği görülmektedir.

İlkbahar mevsiminde 3 dakika içerisinde (ortalama bir öğrenci için) 1. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 6, 2. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 22, 3. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 25, 4. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 28, 5. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 31, 6. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin ise toplam 25 kelime yazabildiği görülmektedir.

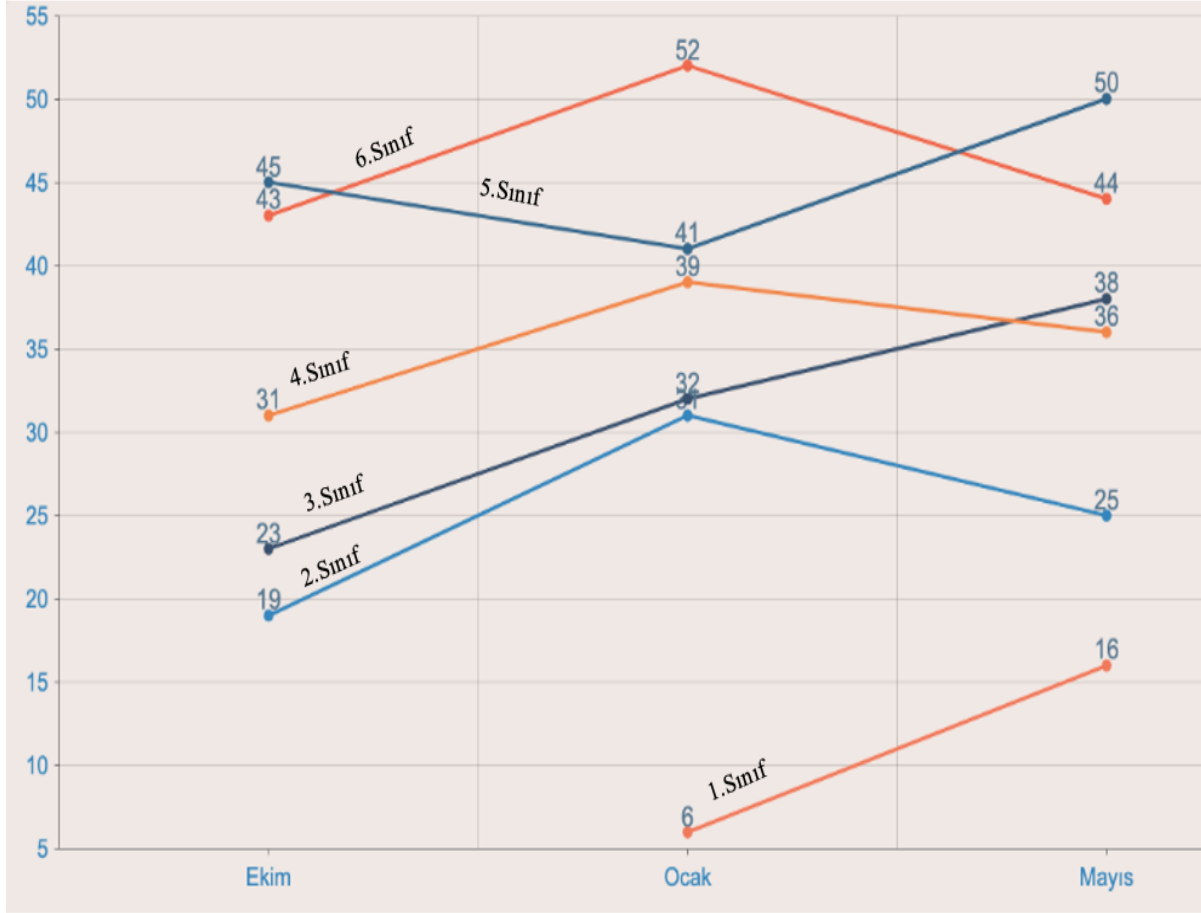
Elde edilen bu değerler 1-6. sınıf öğrencilerinden ilgili sınıf ve mevsimde hikâye başlatıcılarla akıcı yazma uygulamaları kapsamında doğru yazma miktarı bakımından *beklenen performans değerleri* olarak ifade edilebilir.

4.2.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 4.6.: 1-6. sınıf öğrencilerinin dikte uygulamalarına yönelik akıcı yazma norm değerleri
(Toplam yazılan sözcük miktarı/3 Dk.)

Sınıf Düzeyi	Yüzdelik Dilim	Sonbahar	Kış	İlkbahar
1	90		9	18
	75		8	16
	50		6	16
	25		5	12
	10		2	8
2	90	21	35	33
	75	20	32	30
	50	19	31	25
	25	15	26	23
	10	11	18	20
3	90	31	34	42
	75	28	34	40
	50	23	32	38
	25	20	29	33
	10	17	25	32
4	90	37	46	42
	75	34	44	39
	50	31	39	36
	25	28	36	34
	10	24	33	29
5	90	46	61	48
	75	44	55	46
	50	43	52	44
	25	38	48	39
	10	30	43	35
6	90	56	47	52
	75	53	45	51
	50	45	41	50
	25	42	37	45
	10	40	35	36

Sınıf Düzeyi	Sonbahar (TYSS/3dk.) 50%	Kış (TYSS/3dk.) 50%	İlkbahar (TYSS/3dk.) 50%
1	-	6	16
2	19	31	25
3	23	32	38
4	31	39	36
5	43	52	44
6	45	41	50



Şekil 4.2. 50. yüzdalık dilimde bulunan 1-6. sınıf öğrencilerinin dikte ile akıcı yazma becerilerine ilişkin norm değerleri

Tablo 4.6.'da ve Şekil 4.2.'de 1-6. sınıf öğrencilerinin 3 dakikalık süre içerisinde toplam yazılan sözcük miktarı bakımından dikte uygulamalarına yönelik akıcı yazma norm değerlerine yer verilmiştir. Tabloda öğrencilerin akıcı yazma performansına ilişkin değerler her sınıf düzeyinde başarı sıralaması bakımından farklı yüzdalık dilimlere denk gelen öğrencilerin akıcı yazma performans değerleri bakımından karşılaştırılarak yer almaktadır. 50. yüzdalık dilimde yer alan değerler/kelime miktarları, ilgili sınıf düzeyinde belirtilen mevsimde tipik gelişim gösteren ortalama bir öğrencinin akıcı yazma performansına/toplam yazmış olduğu kelime miktarına ilişkin değerlerdir. 90. ve 75. yüzdalık dilimlerde yer alan değerler ise ilgili sınıf düzeyi ve mevsimde akranlarına göre daha yüksek performans sergileyen/daha fazla kelime yazabilen; 10. ve 25. yüzdalık dilimlerde yer alan değerler ise akranlarına göre daha düşük performans sergileyen/daha az kelime yazabilen öğrencilere

aittir. Tablo 4.6. ortalama bir öğrenci bakımından (50. yüzdilik dilim) incelendiğinde sınıf düzeylerinde günden ilkbahara doğru ilerledikçe toplam yazılan kelime miktarlarında bir artışın olduğu görülmektedir (2, 4 ve 5. sınıf kıştan ilkbahara; 6. sınıf günden kışa hariç olmak üzere.) Bu artışın miktarının daha düşük sınıf düzeylerinde daha fazla olduğu söylenebilir. Bununla birlikte her mevsimde sınıf düzeyi arttıkça toplam yazılan kelime miktarının da arttığı görülmektedir (kış mevsimi 5. sınıftan 6. sınıfa geçiş; ilkbahar mevsimi 3. sınıftan 4. sınıfa geçiş hariç olmak üzere).

Bu doğrultuda güz mevsiminde 3 dakika içerisinde dikte uygulaması kapsamında (ortalama bir öğrenci için) 2. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 19, 3. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 23, 4. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 31, 5. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 43, 6. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin ise toplam 45 kelime yazabildiği görülmektedir.

Kış mevsiminde 3 dakika içerisinde (ortalama bir öğrenci için) 1. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 6, 2. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 31, 3. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 32, 4. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 39, 5. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 52, 6. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin ise toplam 41 kelime yazabildiği görülmektedir.

İlkbahar mevsiminde 3 dakika içerisinde (ortalama bir öğrenci için) 1. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 16, 2. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 25, 3. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 38, 4. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 36, 5. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 44, 6. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin ise toplam 50 kelime yazabildiği görülmektedir.

Elde edilen bu değerler 1-6. sınıf öğrencilerinden ilgili sınıf ve mevsimde dikte ile akıcı yazma uygulamaları kapsamında toplam yazılan sözcük miktarı bakımından *beklenen performans değerler* olarak ifade edilebilir.

Tablo 4.7.: 1-6. sınıf öğrencilerinin dikte uygulamalarına yönelik akıcı yazma norm değerleri (Doğru yazılan sözcük miktarı/3 Dk.)

Sınıf Düzeyi	Yüzdelik Dilim	Sonbahar	Kış	İlkbahar
1	90		7	16
	75		6	15
	50		4	12
	25		2	8
	10		0	3
2	90	20	33	30
	75	18	31	27
	50	15	28	23
	25	11	23	20
	10	7	13	13
3	90	27	33	40
	75	24	31	38
	50	20	29	34
	25	15	25	30
	10	10	18	22
4	90	34	46	39
	75	32	41	36
	50	28	37	32
	25	24	33	28
	10	19	28	19
5	90	44	57	43
	75	42	53	42
	50	39	50	38
	25	32	44	34
	10	25	36	24
6	90	53	46	50
	75	49	43	48
	50	42	39	45
	25	39	36	38
	10	32	29	30

Tablo 4.7.'de 1-6. sınıf öğrencilerinin 3 dakikalık süre içerisinde doğru yazılan sözcük miktarı bakımından dikte uygulamalarına yönelik akıcı yazma norm değerlerine yer verilmiştir. Tabloda öğrencilerin akıcı yazma performansına ilişkin değerler her sınıf düzeyinde başarı sıralaması bakımından farklı yüzdelerle dilimlere denk gelen öğrencilerin akıcı yazma performans değerleri bakımından karşılaştırılarak yer almaktadır. 50. yüzdelerle dilimde yer alan değerler/doğru yazılan kelime miktarları, ilgili sınıf düzeyinde belirtilen mevsimde tipik gelişim gösteren ortalama bir öğrencinin akıcı yazma performansına/yazmış olduğu doğru kelime miktarına ilişkin değerlerdir. 90. ve 75. yüzdelerle dilimlerde yer alan değerler ise ilgili sınıf düzeyi ve mevsimde akranlarına göre daha yüksek performans sergileyen/daha fazla doğru kelime yazabilen; 10. ve 25. yüzdelerle dilimlerde yer alan değerler ise akranlarına göre daha düşük performans sergileyen/daha az doğru kelime yazabilen öğrencilere aittir. Tablo 4.7. ortalama bir öğrenci bakımından (50. yüzdelerle dilim) incelendiğinde sınıf düzeylerinde günden ilkbahara doğru ilerledikçe doğru yazılan kelime miktarlarında bir artışın olduğu görülmektedir (4 ve 5. sınıf kıştan ilkbahara; 6. sınıf günden kışa hariç olmak üzere). Bu artışın miktarının daha düşük sınıf düzeylerinde daha fazla olduğu söylenebilir. Bununla birlikte her mevsimde sınıf düzeyi arttıkça doğru yazılan kelime miktarının da arttığı görülmektedir (kış mevsimi 5. sınıftan 6. sınıfa geçiş; ilkbahar mevsimi 3. sınıftan 4. sınıfa geçiş hariç olmak üzere).

Bu doğrultuda güz mevsiminde 3 dakika içerisinde dikte uygulaması kapsamında (ortalama bir öğrenci için) 2. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 15, 3. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 20, 4. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 28, 5. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 39, 6. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin ise toplam 42 kelimeyi *doğru* yazabildiği görülmektedir.

Kış mevsiminde 3 dakika içerisinde (ortalama bir öğrenci için) 1. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 4, 2. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 28, 3. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 29, 4. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 37, 5. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 50, 6. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin ise toplam 39 kelimeyi *doğru* yazabildiği görülmektedir.

İlkbahar mevsiminde 3 dakika içerisinde (ortalama bir öğrenci için) 1. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 12, 2. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 23, 3. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 34, 4. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 32, 5. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 38, 6. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin ise toplam 45 kelime yazabildiği görülmektedir.

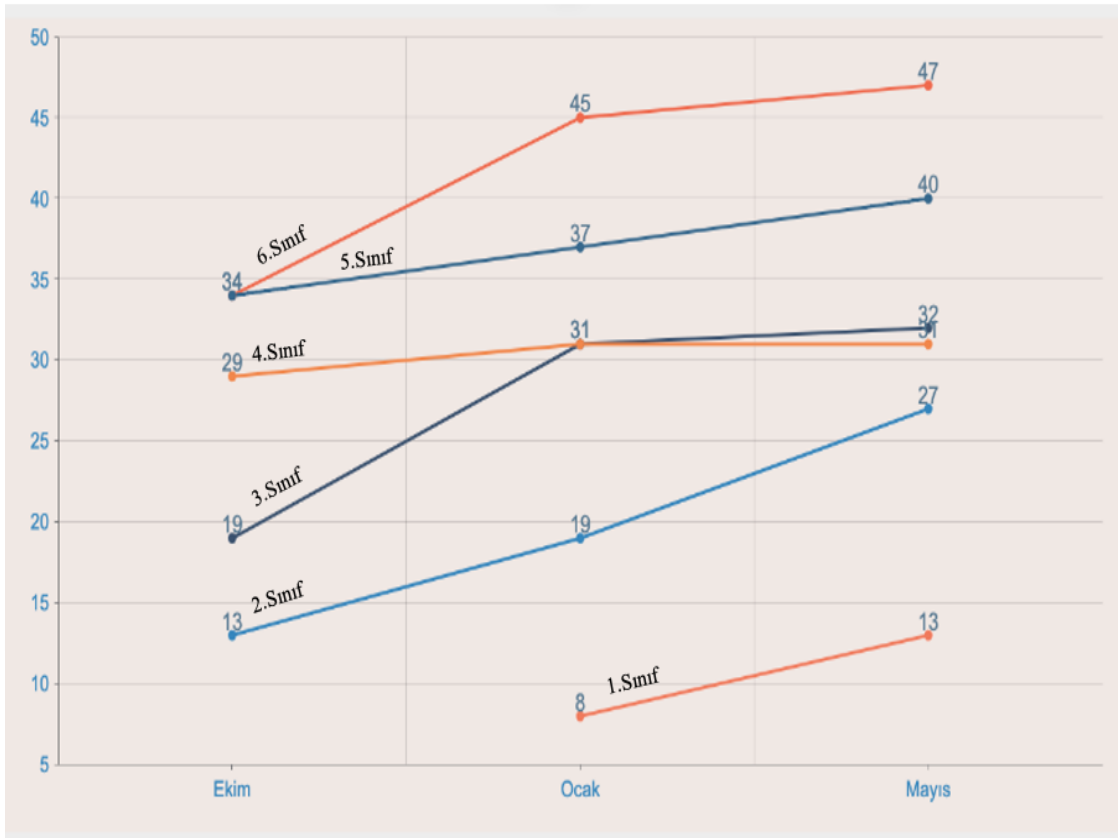
Elde edilen bu değerler 1-6. sınıf öğrencilerinden ilgili sınıf ve mevsimde dikte ile akıcı yazma uygulamaları kapsamında doğru yazma miktarı bakımından *beklenen performans değerleri* olarak ifade edilebilir.

4.2.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 4.8.: 1-6. sınıf öğrencilerinin kopyalama uygulamalarına yönelik akıcı yazma norm değerleri
(Toplam yazılan sözcük miktarı/3 Dk.)

Sınıf Düzeyi	Yüzdelik Dilim	Sonbahar	Kış	İlkbahar
1	90		13	22
	75		10	18
	50		8	13
	25		6	10
	10		5	7
2	90	17	27	36
	75	15	23	32
	50	13	19	27
	25	10	14	22
	10	7	11	18
3	90	28	41	43
	75	24	37	37
	50	19	31	32
	25	15	27	27
	10	12	22	22
4	90	38	42	45
	75	33	37	39
	50	29	31	31
	25	24	27	27
	10	20	23	21
5	90	44	55	60
	75	37	50	55
	50	34	45	47
	25	29	39	39
	10	23	32	30
6	90	49	52	66
	75	42	45	52
	50	34	37	40
	25	29	33	34
	10	24	24	26

Sınıf Düzeyi	Sonbahar (TYSS/3dk.) 50%	Kış (TYSS/3dk.) 50%	İlkbahar (TYSS/3dk.) 50%
1	-	8	13
2	13	19	27
3	19	31	32
4	29	31	31
5	34	45	47
6	34	37	40



Şekil 4.3. 50. yüzdalık dilimde bulunan 1-6. sınıf öğrencilerinin kopyalama ile akıcı yazma becerilerine ilişkin norm değerleri

Tablo 4.8.'de ve Şekil 4.3.'te 1-6. sınıf öğrencilerinin 3 dakikalık süre içerisinde toplam yazılan sözcük miktarı bakımından kopyalama uygulamalarına yönelik akıcı yazma norm değerlerine yer verilmiştir. Tabloda öğrencilerin akıcı yazma performansına ilişkin değerler her sınıf düzeyinde başarı sıralaması bakımından farklı yüzdalık dilimlere denk gelen öğrencilerin akıcı yazma performans değerleri bakımından karşılaştırılarak yer almaktadır. 50. yüzdalık dilimde yer alan değerler/kelime miktarları, ilgili sınıf düzeyinde belirtilen mevsimde tipik gelişim gösteren ortalama bir öğrencinin akıcı yazma performansına/toplam yazmış olduğu kelime miktarına ilişkin değerlerdir. 90. ve 75. yüzdalık dilimlerde yer alan değerler ise ilgili sınıf düzeyi ve mevsimde akranlarına göre daha yüksek performans sergileyen/daha fazla kelime yazabilen; 10. ve 25. yüzdalık dilimlerde yer alan değerler ise akranlarına göre daha düşük performans sergileyen/daha az kelime yazabilen öğrencilere aittir. Tablo 4.8. ortalama bir öğrenci bakımından (50. yüzdalık dilim) incelendiğinde sınıf düzeylerinde günden ilkbahara doğru ilerledikçe toplam yazılan kelime miktarlarında bir artışın olduğu görülmektedir (4. sınıf kıştan ilkbahara hariç olmak üzere). Bu artışın miktarının daha düşük sınıf düzeylerinde daha

fazla olduğu söylenebilir. Bununla birlikte her mevsimde sınıf düzeyi arttıkça toplam yazılan kelime miktarının da arttığı görülmektedir (sonbahar mevsimi 5. sınıftan 6. sınıfa geçiş; kış mevsimi 3. sınıftan 4. sınıfa geçiş ve 5. sınıftan 6. sınıfa geçiş; ilkbahar mevsimi 3. sınıftan 4. sınıfa geçiş ve 5. sınıftan 6. sınıfa geçiş hariç olmak üzere).

Bu doğrultuda güz mevsiminde 3 dakika içerisinde kopyalama uygulaması kapsamında (ortalama bir öğrenci için) 2. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 13, 3. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 19, 4. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 29, 5. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 34, 6. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin ise toplam 34 kelime yazabildiği görülmektedir.

Kış mevsiminde 3 dakika içerisinde (ortalama bir öğrenci için) 1. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 8, 2. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 19, 3. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 31, 4. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 31, 5. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 45, 6. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin ise toplam 37 kelime yazabildiği görülmektedir.

İlkbahar mevsiminde 3 dakika içerisinde (ortalama bir öğrenci için) 1. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 13, 2. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 27, 3. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 32, 4. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 31, 5. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 47, 6. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin ise toplam 40 kelime yazabildiği görülmektedir.

Elde edilen bu değerler 1-6. sınıf öğrencilerinden ilgili sınıf ve mevsimde kopyalama ile akıcı yazma uygulamaları kapsamında toplam yazılan sözcük miktarı bakımından *beklenen performans değerler* olarak ifade edilebilir.

Tablo 4.9.: 1-6. sınıf öğrencilerinin kopyalama uygulamalarına yönelik akıcı yazma norm değerleri (Doğru yazılan sözcük miktarı/3 Dk.)

Sınıf Düzeyi	Yüzdelik Dilim	Sonbahar	Kış	İlkbahar
1	90		12	19
	75		8	15
	50		6	11
	25		4	8
	10		4	5
2	90	16	25	33
	75	13	21	29
	50	11	16	25
	25	8	12	20
	10	6	8	15
3	90	26	38	40
	75	21	35	34
	50	16	30	29
	25	12	25	24
	10	9	19	18
4	90	36	40	42
	75	31	35	36
	50	26	30	28
	25	23	25	23
	10	18	20	16
5	90	40	52	54
	75	36	47	48
	50	31	42	42
	25	25	35	35
	10	18	28	27
6	90	46	48	61
	75	40	41	47
	50	32	35	37
	25	27	30	30
	10	21	22	22

Tablo 4.9.'da 1-6. sınıf öğrencilerinin 3 dakikalık süre içerisinde doğru yazılan sözcük miktarı bakımından kopyalama uygulamalarına yönelik akıcı yazma norm değerlerine yer verilmiştir. Tabloda öğrencilerin akıcı yazma performansına ilişkin değerler her sınıf düzeyinde başarı sıralaması bakımından farklı yüzdeler dilimlere denk gelen öğrencilerin akıcı yazma performans değerleri bakımından karşılaştırılarak yer almaktadır. 50. yüzdeler diliminde yer alan değerler/doğru yazılan kelime miktarları, ilgili sınıf düzeyinde belirtilen mevsimde tipik gelişim gösteren ortalama bir öğrencinin akıcı yazma performansına/yazmış olduğu doğru kelime miktarına ilişkin değerlerdir. 90. ve 75. yüzdeler dilimlerinde yer alan değerler ise ilgili sınıf düzeyi ve mevsimde akranlarına göre daha yüksek performans sergileyen/daha fazla doğru kelime yazabilen; 10. ve 25. yüzdeler dilimlerinde yer alan değerler ise akranlarına göre daha düşük performans sergileyen/daha az doğru kelime yazabilen öğrencilere aittir. Tablo 4.9. ortalama bir öğrenci bakımından (50. yüzdeler dilim) incelendiğinde sınıf düzeylerinde günden ilkbahara doğru ilerledikçe doğru yazılan kelime miktarlarında bir artışın olduğu görülmektedir (3, 4 ve 5. sınıf kıştan ilkbahara geçiş hariç olmak üzere). Bu artışın miktarının daha düşük sınıf düzeylerinde daha fazla olduğu söylenebilir. Bununla birlikte her mevsimde sınıf düzeyi arttıkça doğru yazılan kelime miktarının da arttığı görülmektedir (kış mevsimi 3. sınıftan 4. sınıfa geçiş ve 5. sınıftan 6. sınıfa geçiş; ilkbahar mevsimi 3. sınıftan 4. sınıfa geçiş ve 5. sınıftan 6. sınıfa geçiş hariç olmak üzere).

Bu doğrultuda güz mevsiminde 3 dakika içerisinde kopyalama uygulaması kapsamında (ortalama bir öğrenci için) 2. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 11, 3. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 16, 4. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 26, 5. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 31, 6. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin ise toplam 32 kelimeyi *doğru* yazabildiği görülmektedir.

Kış mevsiminde 3 dakika içerisinde (ortalama bir öğrenci için) 1. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 6, 2. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 16, 3. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 30, 4. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 30, 5. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 42, 6. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin ise toplam 35 kelimeyi *doğru* yazabildiği görülmektedir.

İlkbahar mevsiminde 3 dakika içerisinde (ortalama bir öğrenci için) 1. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 11, 2. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 25, 3. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 29, 4. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 28, 5. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 42, 6. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin ise toplam 37 kelime yazabildiği görülmektedir.

Elde edilen bu değerler 1-6. sınıf öğrencilerinden ilgili sınıf ve mevsimde kopyalama ile akıcı yazma uygulamaları kapsamında doğru yazma miktarı bakımından *beklenen performans değerler* olarak ifade edilebilir.

4.2.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 4.10.: 1-6. sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerine yönelik norm değerlerinin (50. yüzdelik dilim) yazma uygulama türlerine (hikâye başlatıcı, dikte, kopyalama) göre karşılaştırılması (Toplam yazılan sözcük miktarı/3 Dk.)

MEVSİM									
S.Dz.	SONBAHAR (GÜZ)			KIŞ			İLKBAHAR		
	Hikâye Başlatıcı	Dikte	Kopyalama	Hikâye Başlatıcı	Dikte	Kopyalama	Hikâye Başlatıcı	Dikte	Kopyalama
1	-	-	-	4	6	8	8	16	13
2	13	19	13	18	31	19	25	25	27
3	17	23	19	23	32	31	27	38	32
4	25	31	29	29	39	31	29	36	31
5	28	43	34	36	52	45	35	44	47
6	30	45	34	37	41	37	29	50	40

S.Dz.: Sınıf Düzeyi, U.T.: Uygulama Türü.

Tablo 4.10.'da 50. yüzdilik dilimde yer alan 1-6. sınıf öğrencilerinin 3 dakikada yazdıkları toplam sözcük miktarı bakımından akıcı yazma norm değerlerinin uygulama türlerine göre karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

1. sınıf düzeyinde; sonbahar mevsiminde öğrencilerin ilk okuma yazma öğretimi sürecinin devam etmesi nedeniyle yazma uygulamaları gerçekleştirilmemiştir. Kış mevsiminde birinci sınıf öğrencilerinin en yüksek miktarda kopyalama uygulamasında (8 sözcük), en düşük miktarda ise hikâye başlatıcı ile (4 sözcük) yazma uygulamasında yazdıkları görülmektedir. İlkbahar mevsiminde de en düşük yazma miktarının hikâye başlatıcılarla (8 sözcük) yazma uygulamasında olduğu görülmekle birlikte en yüksek yazma miktarının dikte (16 sözcük) uygulamasında olduğu görülmektedir.

2. sınıf düzeyinde; sonbahar mevsiminde öğrencilerin en yüksek yazma miktarının dikte uygulamasında (19 sözcük) olduğu görülmektedir. Hikâye başlatıcı ile yazma ve kopyalama uygulamalarındaki yazılan sözcük miktarlarının (13 sözcük) ise eşit olduğu görülmektedir. Kış mevsiminde yazılan en yüksek sözcük miktarının dikte (31 sözcük), en düşük sözcük miktarının ise hikâye başlatıcılarla yazma uygulamasında (18 sözcük) yazıldığı görülmektedir. İlkbahar mevsiminde ise öğrencilerin yazdıkları en yüksek sözcük miktarlarının kopyalama (27 sözcük) uygulamasında olduğu; hikâye başlatıcılar ve dikte ile yazma miktarının (25 sözcük) ise eşit olduğu görülmektedir.

3. sınıf düzeyinde; sonbahar mevsiminde öğrencilerin en yüksek yazma miktarının dikte uygulamasında (23 sözcük), en düşük yazma miktarının ise hikâye başlatıcı ile (17 sözcük) yazma uygulamalarında olduğu görülmektedir. Kış ve ilkbahar mevsimlerinde yazılan en yüksek sözcük miktarının dikte (kış-32 sözcük; ilkbahar-38 sözcük), en düşük sözcük miktarının ise hikâye başlatıcılar ile yazma uygulamasında (kış-23 sözcük; ilkbahar-27 sözcük) olduğu görülmektedir.

4. sınıf düzeyinde; sonbahar, kış ve ilkbahar mevsimlerinde öğrencilerin en yüksek yazma miktarının dikte (sonbahar-31 sözcük; kış-39 sözcük; ilkbahar-36 sözcük), en düşük yazma miktarının ise hikâye başlatıcılarla yazma uygulamasında (sonbahar-25 sözcük; kış-29 sözcük; ilkbahar-29 sözcük) olduğu görülmektedir.

5. sınıf düzeyinde; sonbahar ve kış mevsimlerinde öğrencilerin en yüksek yazma miktarının dikte (sonbahar-43 sözcük; kış-52 sözcük), en düşük yazma miktarının ise hikâye başlatıcılarla yazma uygulamasında (sonbahar-28 sözcük; kış-36 sözcük) olduğu görülmektedir. İlkbahar mevsiminde ise en yüksek yazma miktarının kopyalama (47 sözcük),

en düşük yazma miktarının ise hikâye başlatıcılarla yazma uygulamalarında (35 sözcük) olduğu görülmektedir.

6. sınıf düzeyinde; sonbahar ve ilkbahar mevsimlerinde öğrencilerin en yüksek yazma miktarının dikte (sonbahar-45 sözcük; ilkbahar-50 sözcük), en düşük yazma miktarının ise hikâye başlatıcılarla yazma uygulamasında (sonbahar-30 sözcük; ilkbahar-29 sözcük) olduğu görülmektedir. Kış mevsiminde ise en yüksek yazma miktarının dikte (41 sözcük) uygulamasında olmakla birlikte hikâye başlatıcı ve kopyalama ile yazma uygulamasındaki (37 sözcük) yazma miktarlarının eşit olduğu görülmektedir.



Tablo 4.11.: 1-6. sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerine yönelik norm değerlerinin (50. yüzdelik dilim) uygulama türlerine (hikâye başlatıcı, dikte, kopyalama) göre karşılaştırılması (Doğru yazılan sözcük miktarı/3 Dk.)

MEVSİM									
S.Dz.	SONBAHAR (GÜZ)			KIŞ			İLKBAHAR		
	Hikâye Başlatıcı	Dikte	Kopyalama	Hikâye Başlatıcı	Dikte	Kopyalama	Hikâye Başlatıcı	Dikte	Kopyalama
1	-	-	-	3	4	6	6	12	11
2	11	15	11	16	28	16	22	23	25
3	15	20	16	21	29	30	25	34	29
4	23	28	26	27	37	30	28	32	28
5	26	39	31	35	50	42	31	38	42
6	28	42	32	35	39	35	25	45	37

S.Dz.: Sınıf Düzeyi, U.T.: Uygulama Türü.

Tablo 4.11.'de 50. yüzdilik dilimde yer alan 1-6. sınıf öğrencilerinin 3 dakikada yazdıkları doğru sözcük miktarı bakımından akıcı yazma norm değerlerinin uygulama türlerine göre karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

1. sınıf düzeyinde; sonbahar mevsiminde öğrencilerin ilk okuma yazma öğretimi sürecinin devam etmesi nedeniyle yazma uygulamaları gerçekleştirilmemiştir. Kış mevsiminde öğrencilerin en yüksek doğru yazma miktarının kopyalama (6 sözcük), en düşük doğru yazma miktarının ise hikâye başlatıcılar ile (3 sözcük) yazma uygulamasında olduğu görülmektedir. İlkbahar mevsiminde ise en yüksek doğru yazma miktarlarının dikte (12 sözcük), en düşük doğru yazma miktarının ise hikâye başlatıcılar ile (6 sözcük) yazma uygulamasında olduğu görülmektedir.

2. sınıf düzeyinde; sonbahar ve kış mevsimlerinde öğrencilerin en yüksek doğru yazma miktarını dikte (sonbahar-15 sözcük; kış-28 sözcük) uygulamasında yazabildikleri görülmekle birlikte öğrencilerin sonbahar mevsiminin hikâye başlatıcı ve kopyalama uygulamalarında eşit miktarda yazdıkları görülmüştür (sonbahar: hikâye başlatıcı ve kopyalama- 11 sözcük). Benzer şekilde kış mevsiminde de öğrencilerin hikâye başlatıcı ve kopyalama uygulamalarında eşit miktarda yazdıkları görülmektedir (16 sözcük). İlkbahar mevsiminde ise en yüksek doğru yazma miktarının kopyalama (25 sözcük), en düşük doğru yazma miktarının ise hikâye başlatıcı ile (22 sözcük) yazma uygulamasında yazıldığı görülmektedir.

3. sınıf düzeyinde; sonbahar mevsiminde öğrencilerin en yüksek doğru yazma miktarının dikte (20 sözcük), en düşük doğru yazma miktarının ise hikâye başlatıcı ile (15 sözcük) yazma uygulamasında olduğu görülmektedir. Kış mevsiminde öğrencilerin en yüksek doğru yazma miktarının kopyalama (30 sözcük), en düşük doğru yazma miktarlarının ise hikâye başlatıcı ile (21 sözcük) yazma uygulamasında olduğu görülmektedir. İlkbahar mevsiminde ise en yüksek doğru yazma miktarının dikte (34 sözcük), en düşük doğru yazma miktarının ise hikâye başlatıcı ile (25 sözcük) yazma uygulamasında yazıldığı görülmektedir.

4. sınıf düzeyinde; sonbahar ve kış mevsiminde öğrencilerin en yüksek doğru yazma miktarının dikte (sonbahar-28 sözcük; kış-37 sözcük), en düşük doğru yazma miktarının ise hikâye başlatıcı ile (sonbahar-23 sözcük; kış-27 sözcük) yazma uygulamasında olduğu görülmektedir. İlkbahar mevsiminde ise öğrencilerin en yüksek doğru yazma miktarının sonbahar ve kış mevsimlerinde de olduğu gibi dikte (32 sözcük) uygulamasında olduğu; ilkbahar mevsimindeki hikâye başlatıcı ve kopyalama uygulamasındaki doğru yazma miktarlarının ise eşit olduğu görülmektedir (28 sözcük).

5. sınıf düzeyinde; sonbahar ve kış mevsiminde öğrencilerin en yüksek doğru yazma miktarının dikte (sonbahar-39 sözcük; kış-50 sözcük), en düşük doğru yazma miktarının ise hikâye başlatıcı ile (sonbahar-26 sözcük; kış-35 sözcük) yazma uygulamasında olduğu görülmektedir. İlkbahar mevsiminde ise öğrencilerin en yüksek doğru yazma miktarının kopyalama (42 sözcük), en düşük doğru yazma miktarının ise hikâye başlatıcı ile (31 sözcük) yazma uygulamasında olduğu görülmektedir.

6. sınıf düzeyinde; sonbahar ve ilkbahar mevsiminde öğrencilerin en yüksek doğru yazma miktarının dikte (sonbahar-42 sözcük; ilkbahar-45 sözcük), en düşük doğru yazma miktarının ise hikâye başlatıcı ile (sonbahar-28 sözcük; ilkbahar-25 sözcük) yazma uygulamasında olduğu görülmektedir. Kış mevsiminde en yüksek doğru yazma miktarı dikte ile (39 sözcük) yazma uygulamasında iken; öğrencilerin hikâye başlatıcı ve kopyalama ile yazma uygulamasında eşit miktarda yazdıkları görülmektedir (35 sözcük).

4.2.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 4.12.: 1-6. sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerinin sınıf düzeyi değişkenine ilişkin analiz sonuçları

	Toplam Yazılan Sözcük Sayısı				Doğru Yazılan Sözcük Sayısı		
	Bakımından				Bakımından		
Mevsim	Sınıf Düzeyi	S.O.	df	p	S.O.	df	p
Güz	2	2736.99	4	.000**	2815.05	4	.000**
	3	4663.98			4576.26		
	4	7245.75			7299.37		
	5	8603.75			8509.96		
	6	9241.48			9254.07		
Aralarında Anlamlı Farkın Olduğu Sınıf Düzeyleri (.000)					Aralarında Anlamlı Farkın Olduğu Sınıf Düzeyleri (.000)		
2-3/2-4/2-5/2-6/3-4/3-5/3-6/4-5/4-6/5-6					2-3/2-4/2-5/2-6/3-4/3-5/3-6/4-5/4-6/5-6		
Kış	1	1832.06	5	.000**	1897.73	5	.000**
	2	5951.33			5958.94		
	3	7932.08			7968.52		
	4	9611.61			9640.61		
	5	12281.05			12175.33		
	6	11202.14			11090.99		
Aralarında Anlamlı Farkın Olduğu Sınıf Düzeyleri (.000)					Aralarında Anlamlı Farkın Olduğu Sınıf Düzeyleri (.000)		
1-2/1-3/1-4/1-5/1-6/2-3/2-4/2-5/2-6/3-4/3-5/3-6/4-5/4-6/5-6					1-2/1-3/1-4/1-5/1-6/2-3/2-4/2-5/2-6/3-4/3-5/3-6/4-5/4-6/5-6		
İlkbahar	1	2121.02	5	.000**	2317.50	5	.000**
	2	6375.88			6559.30		
	3	8760.63			8767.39		
	4	8880.79			8817.09		
	5	11311.51			10976.71		
	6	10694.78			10463.90		
Aralarında Anlamlı Farkın Olduğu Sınıf Düzeyleri (.000)					Anlamlı Farkın Olduğu Sınıf Düzeyleri (.000)		
1-2/1-3/1-4/1-5/1-6/2-3/2-4/2-5/2-6/3-5/3-6/4-5/4-6					1-2/1-3/1-4/1-5/1-6/2-3/2-4/2-5/2-6/3-5/3-6/4-5/4-6		

*Öğrencilerin akıcı yazma becerilerine ilişkin sayısal değerler analiz edilirken her sınıf düzeyinde ilgili mevsimdeki hikâye başlatıcı, dikte ve kopyalama uygulamalarına ilişkin sayısal değerlerin ortalamaları alınmıştır.

**p<0,01; S.O.: Sıralar Ortalaması.

Tablo 4.12.'de 1-6. sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerinin sınıf düzeyi değişkenine ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Tablo 4.12. incelendiğinde güz, kış ve ilkbahar mevsimlerinde hem toplam yazılan sözcük sayısı bakımından hem de doğru yazılan sözcük sayısı bakımından 1-6. sınıf öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre akıcı yazma becerilerinin istatistiksel bakımdan anlamlı (önemli) olarak birbirinden farklılaştığı görülmektedir. Elde edilen bu sonuç öğrencilerin sınıf düzeylerinin farklılaştıkça akıcı yazma becerilerinin hem toplam yazılan sözcük hem de doğru yazılan sözcük sayısı bakımından birbirinden farklılık gösterdiğini ortaya koyar niteliktedir. Toplam yazılan sözcük sayısı bakımından incelendiğinde öğrencilerin güz mevsiminde akıcı yazma becerilerine ilişkin en düşük sıra ortalamasının 2. sınıf düzeyindeki ($X_{S.O_GÜZ_2}=2736.99$) öğrencilere, en yüksek sıra ortalamasının ise 6. sınıf düzeyindeki ($X_{S.O_GÜZ_6}=9241.48$) öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Ayrıca tabloda öğrencilerin akıcı yazma becerilerine ilişkin sıra ortalamaları incelendiğinde güz mevsiminde sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin miktar bakımından toplam yazdıkları sözcük sayısının da arttığı görülmektedir. İkili karşılaştırma analizi sonuçlarına göre ise 2-3. sınıf, 2-4. sınıf, 2-5. sınıf, 2-6. sınıf, 3-4. sınıf, 3-5. sınıf, 3-6. sınıf, 4-5. sınıf, 4-6. sınıf ve 5-6. sınıflar arasında toplam yazılan sözcük sayısı bakımından anlamlı farklılaşmaların olduğu görülmektedir.

Kış ve ilkbahar mevsimlerinin her ikisinde de toplam yazılan sözcük sayısı bakımından öğrencilerin akıcı yazma becerilerine ilişkin en düşük sıra ortalamasının 1. sınıflara ($X_{S.O_KİŞ_1}=1832.06$; $X_{S.O_İLKBAHAR_1}=2121.02$), en yüksek sıra ortalamasının ise 5. sınıf ($X_{S.O_KİŞ_5}=2281.05$; $X_{S.O_İLKBAHAR_5}=11311.51$) düzeyindeki öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Her iki mevsimde de 1. sınıftan 5. sınıfa kadar sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin akıcı yazma becerilerine ilişkin sıra ortalamaları da artış göstermekte olmakla birlikte 5. sınıf düzeyinden 6. sınıf düzeyine doğru ise öğrencilerin akıcı yazma becerilerine ilişkin sıra ortalamaları düşmektedir. İkili analiz sonuçlarında ise kış mevsiminde 1-2. sınıf, 1-3. sınıf, 1-4. sınıf, 1-5. sınıf, 1-6. sınıf, 2-3. sınıf, 2-4. sınıf, 2-5. sınıf, 2-6. sınıf, 3-4. sınıf, 3-5. sınıf, 3-6. sınıf, 4-5. sınıf, 4-6. sınıf ve 5-6. sınıf; ilkbahar mevsiminde ise 1-2. sınıf, 1-3. sınıf, 1-4. sınıf, 1-5. sınıf, 1-6. sınıf, 2-3. sınıf, 2-4. sınıf, 2-5. sınıf, 2-6. sınıf, 3-5. sınıf, 3-6. sınıf, 4-5. sınıf, 4-6. sınıf ve 5-6. sınıflar arasında anlamlı farklılaşmaların olduğu görülmektedir. İlkbahar mevsiminde 3-4 ve 5-6. sınıfların ortalama değerleri birbirinden farklı olmasına rağmen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bir değer taşımamaktadır. Elde edilen bu sonuç, bu sınıf düzeyindeki öğrencilerin toplam yazılan sözcük sayısı bakımından akıcı yazma becerilerinin farklı sınıf düzeylerinde olmalarına rağmen birbirinden farklılaşmadığını, her iki sınıf düzeyindeki

öğrencilerin de akıcı yazma becerilerindeki başarı performanslarının benzerlik taşıdığını gösterir niteliktedir.

Doğru yazılan sözcük sayısı bakımından incelendiğinde öğrencilerin güz mevsiminde akıcı yazma becerilerine ilişkin en düşük sıra ortalamasının 2. sınıf düzeyindeki ($X_{S.O_GÜZ_2}=2815.05$) öğrencilere, en yüksek sıra ortalamasının ise 6. sınıf düzeyindeki ($X_{S.O_GÜZ_6}=9254.07$) öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Ayrıca tablo incelendiğinde güz mevsiminde sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin miktar bakımından doğru yazdıkları sözcük sayısının da arttığı görülmektedir. İkili karşılaştırma analizi sonuçlarına göre ise 2-3. sınıf, 2-4. sınıf, 2-5. sınıf, 2-6. sınıf, 3-4. sınıf, 3-5. sınıf, 3-6. sınıf, 4-5. sınıf, 4-6. sınıf ve 5-6. sınıflar arasında doğru yazılan sözcük sayısı bakımından anlamlı farklılaşmaların olduğu görülmektedir.

Kış ve ilkbahar mevsimlerinin her ikisinde de doğru yazılan sözcük sayısı bakımından öğrencilerin akıcı yazma becerilerine ilişkin en düşük sıra ortalamasının 1. sınıflara ($X_{S.O_KİŞ_1}=1897.73$; $X_{S.O_İLKBAHAR_1}=2317.50$), en yüksek sıra ortalamasının ise 5. sınıf ($X_{S.O_KİŞ_5}=12175.33$; $X_{S.O_İLKBAHAR_5}=10976.71$) düzeyindeki öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Her iki mevsimde de 1. sınıftan 5. sınıfa kadar sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin akıcı yazma becerilerine ilişkin sıra ortalamaları da artış göstermekte olmakla birlikte 5. sınıf düzeyinden 6. sınıf düzeyine doğru ise öğrencilerin akıcı yazma başarılarına ilişkin sıra ortalamaları düşmektedir. İkili analiz sonuçlarında ise kış mevsiminde 1-2. sınıf, 1-3. sınıf, 1-4. sınıf, 1-5. sınıf, 1-6. Sınıf, 2-3. Sınıf, 2-4. sınıf, 2-5. sınıf, 2-6. sınıf, 3-4. sınıf, 3-5. sınıf, 3-6. sınıf, 4-5. sınıf, 4-6. sınıf ve 5-6. sınıf; ilkbahar mevsiminde ise 1-2. sınıf, 1-3. sınıf, 1-4. sınıf, 1-5. sınıf, 1-6. sınıf, 2-3. sınıf, 2-4. sınıf, 2-5. sınıf, 2-6. sınıf, 3-5. sınıf, 3-6. sınıf, 4-5. Sınıf ve 4-6. sınıflar arasında anlamlı farklılaşmaların olduğu görülmektedir. İlkbahar mevsiminde 3-4 ve 5-6. sınıfların ortalama değerleri birbirinden farklı olmasına rağmen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bir değer taşımamaktadır. Elde edilen bu sonuç, bu sınıf düzeyindeki öğrencilerin doğru yazılan sözcük sayısı bakımından akıcı yazma becerilerine ilişkin başarı performansının birbirlerinden farklı sınıf düzeylerinde olmalarına rağmen farklılaşmadığını gösterir niteliktedir.

Toplam yazılan sözcük sayısı bakımından sınıf düzeylerinin kendi kapsamında üç farklı mevsimdeki (1. sınıflar için kış ve ilkbahar) sıra ortalamaları incelendiğinde 1, 2, 3 ve 4. sınıf yani ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin akıcı yazma becerilerine ilişkin başarı performans

değerlerinin yıl boyunca artış gösterdiği görülmektedir (Ör: 2. sınıfların güz, kış ve ilkbahar ortalaması). Bunun yanı sıra 4, 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerine ilişkin sıra ortalamaların güz mevsiminden kış mevsimine doğru artış gösterdiği fakat kıştan ilkbahara doğru ortalama değerlerde düşüş olduğu görülmektedir. Bu durum doğru yazılan sözcük sayısı kategorisinde de benzerlik taşımaktadır.

4.2.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 4.13.: 1-6. sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerinin sosyoekonomik düzey değişkenine ilişkin analiz sonuçları

		Toplam Yazılan Sözcük Sayısı			Doğru Yazılan Sözcük Sayısı		
		Bakımından			Bakımından		
Mevsim	S. E. D.	S.O.	df	p	S.O.	df	p
Güz	1	5781.73	2	.000**	5648.55	2	.000**
	2	6724.10			6800.29		
	3	5833.68			5892.67		
		Grup 1 ile Grup 2 (.000)			Grup 1 ile Grup 2 (.000)		
		Grup 2 ile Grup 3 (.000)			Grup 2 ile Grup 3 (.000)		
Kış	1	7305.08	2	.000**	7113.66	2	.000**
	2	7445.83			7566.41		
	3	7696.27			7774.96		
		Grup 1 ile Grup 3 (.000)			Grup 1 ile Grup 2 (.000)		
		Grup 2 ile Grup 3 (.000)			Grup 1 ile Grup 3 (.000)		
					Grup 2 ile Grup 3 (.000)		
İlkbahar	1	6284.52	2	.000**	6288.34	2	.000**
	2	7795.88			7752.37		
	3	8018.48			8059.02		
		Grup 1 ile Grup 2 (.000)			Grup 1 ile Grup 2 (.000)		
		Grup 1 ile Grup 3 (.000)			Grup 1 ile Grup 3 (.000)		
		Grup 2 ile Grup 3 (.000)			Grup 2 ile Grup 3 (.000)		

*Öğrencilerin akıcı yazma becerilerine ilişkin sayısal değerler analiz edilirken her sınıf düzeyinde ilgili mevsimdeki hikâye başlatıcı, dikte ve kopyalama uygulamalarına ilişkin sayısal değerlerin ortalamaları alınmıştır.

**p<0,01; S.O.: Sıralar Ortalaması; 1: Alt sosyoekonomik düzey, 2: Orta sosyoekonomik düzey, 3: Üst sosyoekonomik düzey.; S.E.D: Sosyoekonomik düzey.

Tablo 4.13.'te 1-6. sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerinin sosyoekonomik düzey değişkenine göre analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Tablo 4.13., toplam yazılan sözcük bakımından incelendiğinde 1-6. sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerinin sosyoekonomik düzeye göre güz, kış ve ilkbahar olmak üzere üç mevsimde de istatistiksel bakımdan anlamlı (önemli) olarak birbirinden farklılaştığı görülmektedir ($p=.000<0.01$). Elde edilen bu sonuç sosyoekonomik bakımdan farklı düzeyde olan öğrencilerin akıcı yazma becerilerinin de birbirinden farklı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda farklı sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin toplam yazılan sözcük miktarı bakımından farklı başarı düzeylerine sahip oldukları ifade edilebilir.

Toplam yazılan sözcük bakımından;

Sosyoekonomik düzeye göre grupların akıcı yazma becerilerine ilişkin sıra ortalamaları incelendiğinde güz mevsiminde orta sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin akıcı yazmada en yüksek başarıya sahip olduğu; alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin ise akıcı yazmada en düşük başarıya sahip olduğu görülmektedir ($X_{S.O_2}=6724.10 > X_{S.O_3}=5833.68 > X_{S.O_1}=5781.73$). Yapılan ikili karşılaştırma analizlerinde ise anlamlı farklılaşmaların alt-orta ve orta-üst sosyoekonomik düzeyler arasında olduğu görülmüştür.

Kış ve ilkbahar mevsiminde sosyoekonomik düzeye göre akıcı yazma başarısı sıra ortalamalarına bakıldığında en yüksek başarıya üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin; en düşük akıcı yazma başarısına ise alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin sahip olduğu görülmektedir (Kış: $X_{S.O_3}=7696.27 > X_{S.O_2}=7445.83 > X_{S.O_1}=7305.08$; İlkbahar: $X_{S.O_3}=8018.48 > X_{S.O_2}=7795.88 > X_{S.O_1}=8018.48$). Elde edilen bu sonuç üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin orta sosyoekonomik düzeydekilerden; orta sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin ise alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerden yazılan sözcük miktarı bakımından toplamda daha çok sözcük yazabildiğini göstermektedir. Yapılan ikili karşılaştırmalarda ise kış mevsiminde anlamlı farklılaşmaların alt-üst ve orta-üst sosyoekonomik düzeyler arasında; ilkbahar mevsiminde ise alt-orta, alt-üst ve orta-üst sosyoekonomik düzeyler arasında gerçekleştiği görülmüştür.

Tablo 4.13., doğru yazılan toplam sözcük sayısı bakımından incelendiğinde 1-6. sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerinin sosyoekonomik düzeye göre güz, kış ve ilkbahar olmak üzere üç mevsimde de istatistiksel bakımdan anlamlı (önemli) olarak birbirinden farklılaştığı görülmektedir ($p=.000<0.01$). Elde edilen bu sonuç sosyoekonomik bakımdan farklı düzeyde olan öğrencilerin doğru yazılan sözcük sayısı bakımından akıcı yazma başarılarının da birbirinden farklı olduğunu ortaya koymaktadır. Buradan yola çıkarak farklı sosyoekonomik

düzeyde bulunan öğrencilerin toplam yazılan doğru sözcük miktarı bakımından farklı düzeylerde başarı gösterdikleri ifade edilebilir.

Doğru yazılan sözcük bakımından;

Sosyoekonomik düzeye göre grupların akıcı yazma becerilerine ilişkin sıra ortalamaları incelendiğinde güz mevsiminde orta sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin akıcı yazmada en yüksek başarıya sahip olduğu; alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin ise akıcı yazmada en düşük başarıya sahip olduğu görülmektedir ($X_{S.O_2}=6800.29 > X_{S.O_3}=5892.67 > X_{S.O_1}=5648.55$). Yapılan ikili karşılaştırma analizlerinde ise anlamlı farklılaşmaların alt-orta ve orta-üst sosyoekonomik düzeyler arasında olduğu görülmüştür.

Kış ve ilkbahar mevsiminde sosyoekonomik düzeye göre akıcı yazma becerisine ilişkin sıra ortalamalarına bakıldığında en yüksek başarıya üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin; en düşük akıcı yazma başarısına ise alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin sahip olduğu görülmektedir (Kış: $X_{S.O_3}=7113.66 > X_{S.O_2}=7566.41 > X_{S.O_1}=7774.96$; İlkbahar: $X_{S.O_3}=6288.34 > X_{S.O_2}=7752.37 > X_{S.O_1}=8059.02$). Elde edilen bu sonuç üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin orta sosyoekonomik düzeydekilerden; orta sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin ise alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerden yazılan sözcük miktarı bakımından toplamda daha çok doğru sözcük yazabildiğini göstermektedir. Yapılan ikili karşılaştırma analizlerinde ise kış mevsiminde anlamlı farklılaşmaların alt-orta, alt-üst ve orta-üst sosyoekonomik düzeyler arasında olduğu görülmüştür. İlkbahar mevsiminde ise anlamlı farklılaşmanın alt-orta, alt-üst ve orta-üst sosyoekonomik düzeyler arasında olduğu görülmektedir.

4.2.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 4.14.: 1-6. sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerinin cinsiyet değişkenine ilişkin analiz sonuçları*

Mevsim	Cinsiyet	Toplam Yazılan Sözcük Sayısı			Doğru Yazılan Sözcük Sayısı		
		Bakımından			Bakımından		
		S.O.	Z	p	S.O.	Z	p
Güz	1	6194.98	-5.780	.000**	6290.94	-8.631	.000**
	2	5828.84			5744.15		
Kış	1	7558.29	-1.549	.121	7670.32	-4.551	.000**
	2	7448.65			7348,12		
İlkbahar	1	7691.52	-5.286	.000**	7893.59	-10.877	.000**
	2	7317.75			7124.43		

*Öğrencilerin akıcı yazma becerilerine ilişkin sayısal değerler analiz edilirken her sınıf düzeyinde ilgili mevsimdeki hikâye başlatıcı, dikte ve kopyalama uygulamalarına ilişkin sayısal değerlerin ortalamaları alınmıştır.

**p<0,01; S.O.: Sıralar Ortalaması; 1: Kız, 2: Erkek.

Tablo 4.14.'te 1-6. sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerinin cinsiyet değişkenine göre analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Tablo 4.14., öğrencilerin akıcı yazma becerileri kapsamında toplam yazılan sözcük sayısı bakımından incelendiğinde 1-6. sınıf öğrencilerinin güz ve ilkbahar mevsiminde akıcı yazma becerilerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı (önemli) bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($p=.000<0.01$). Kız ve erkek öğrencilerin akıcı yazma becerilerinin sıra ortalamaları incelendiğinde hem güz hem de ilkbahar mevsiminde anlamlı farklılığın kız öğrencilerin lehine olduğu ve kızların akıcı yazma becerilerine ilişkin sıra ortalamalarının her iki mevsimde de erkek öğrencilerin sıra ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir (Güz: $X_{S.O_Kız}=6194.98 > X_{S.O_Erkek}=5828.84$; İlkbahar: $X_{S.O_Kız}=7691.52 > X_{S.O_Erkek}=7317.75$). Elde edilen bu sonuca göre toplam yazılan sözcük sayısı bakımından kız öğrencilerin akıcı yazmada daha başarılı olduğu ve kız öğrencilerin belirlenen süre içerisinde erkek öğrencilere göre daha çok sözcük yazabildiği ve yazma miktarlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Toplam yazılan sözcük sayısı bakımından kış

mevsimindeki değerler incelendiğinde ise öğrencilerin akıcı yazma becerilerinin istatistiksel olarak anlamlı (önemli) bir farklılık göstermediği görölmektedir($p=.121>0.01$). İstatistiksel olarak anlamlı bir fark olmamasına rağmen kız ve erkek öğrencilerin sıra ortalamalarına bakıldığında kız öğrencilerin sıra ortalamalarının, erkek öğrencilerin sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu görölmektedir (Kış: $X_{S.O_Kız}=7558.29> X_{S.O_Erkek}=7448.65$).

Doğru yazılan sözcük sayısı bakımından incelendiğinde ise 1-6. sınıf öğrencilerinin güz, kış ve ilkbahar mevsimlerinde akıcı yazma becerilerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı (önemli) bir farklılık gösterdiği görölmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin doğru yazılan sözcük sayısı bakımından güz, kış ve ilkbahar mevsimlerinde sıra ortalamaları incelendiğinde her üç mevsimde de anlamlı farklılığın kız öğrencilerin lehine olduğu ve kızların doğru yazılan sözcük sayısı bakımından akıcı yazma becerilerine ilişkin sıra ortalamalarının her üç mevsimde de erkek öğrencilerin sıra ortalamalarından yüksek olduğu görölmektedir. (Güz: $X_{S.O_Kız}=6290.94> X_{S.O_Erkek}=5744.15$; Kış: $X_{S.O_Kız}=7670.32> X_{S.O_Erkek}=7348.12$; İlkbahar: $X_{S.O_Kız}=7893.59> X_{S.O_Erkek}=7124.43$). Bu bulgulardan yola çıkarak güz, kış ve ilkbahar mevsimlerinde kız öğrencilerin sözcük miktarı bakımından belirlenen süre içerisinde erkek öğrencilere göre daha çok doğru sözcük yazabildiği ve doğru yazabildikleri kelime miktarlarının daha fazla olduğu söylenebilir.

4.2.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 4.15.: 1-6. sınıf öğrencilerinin hikâye başlatıcılarla (story starters) akıcı yazma uygulamalarında mekanik bakımdan yaptıkları hata türleri ve yüzdelik değerleri*

S.Dz.	Hata Türü							
1**	YB	KAA	HAB	HYB	SÇY	YD	KD	YT
	%21.03	%18.11	%14.10	%12.08	%11.88	%10.04	%8.00	%4.76
2	YB	KAA	HAB	HYB	SÇY	YD	KD	YT
	%18.88	%17.23	%14.26	%13.20	%11.71	%11.68	%11.32	%1.72
3	YB	KAA	HAB	SÇY	HYB	YD	KD	YT
	%19.56	%16.97	%15.50	%15.22	%12.97	%10.61	%6.67	%2.50
4	YB	KAA	YD	KD	YT	HAB	HYB	SÇY
	%18.70	%16.84	%16.62	%14.81	%14.48	%13.40	%3.37	%1.74
5	YB	YD	HYB	KD	YT	SÇY	KAA	HAB
	%18.20	%17.95	%16.50	%14.42	%13.68	%10.82	%5.23	%3.20
6	YB	YD	HYB	YT	KD	SÇY	KAA	HAB
	%19.01	%17.92	%15.75	%15.62	%13.86	%13.59	%2.45	%1.80

*Öğrencilerin akıcı yazma becerilerine ilişkin hata türleri belirlenirken hikâye başlatıcı (story starters) uygulamalarında her kriter maddeden aldıkları değerlerin güz, kış ve ilkbahar mevsimlerindeki ortalamaları alınarak hesaplama yapılmıştır.

**1. sınıf öğrencilerinin yalnızca kış ve ilkbahar mevsimlerindeki uygulamalardan elde edilen verileri değerlendirilmiştir.

S.Dz.: Sınıf Düzeyi, **YB:** Yazı Büyüklüğü, **SÇY:** Satır Çizgilerine Yazma, **HYB:** Harflerin Yazılış Biçimi, **YD:** Yazı Düzeni, **KAA:** Kelimeler Arası Açıklık, **KD:** Kâğıt Düzeni, **HAB:** Harfler Arası Boşluk, **YT:** Yazı Temizliği.

Tablo 4.15.'te 1-6. sınıf öğrencilerinin hikâye başlatıcılarla (story starters) akıcı yazma uygulamalarında mekanik bakımdan yaptıkları hata türlerine ve bu hataların ilgili sınıf düzeyinde yapılan tüm yazma hataları içerisindeki yüzdelik değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 4.15. incelendiğinde 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin hikâye başlatıcılarla akıcı yazma esnasında sıklıkla yaptığı yazma hatalarının sırasıyla “Yazı Büyüklüğü, Kelimeler Arası Açıklık ve Harfler Arası Boşluk” olduğu görülmektedir. 4. sınıf öğrencilerinin sırasıyla en çok “Yazı Büyüklüğü, Kelimeler Arası Açıklık ve Yazı Düzeni” mekanik hata türünü yaptığı görülmektedir. 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin ise “Yazı Büyüklüğü, Yazı Düzeni ve Harflerin Yazılış Biçimi”nde sıklıkla mekanik yazma hatası yaptığı görülmektedir. Tablo incelendiğinde “Yazı Büyüklüğü” hata türünün bütün sınıf düzeylerinde akıcı yazma esnasında ortak yapılan mekanik hata türü olduğu görülmektedir. Ayrıca tabloda ilkokulun ilk üç yılında (1.,2.,3. sınıf)

öğrencilerin aynı mekanik hata türünü sıklıkla yaptığı görülmektedir (Yazı Büyüklüğü- Kelimeler Arası Açıklık-Harfler Arası Boşluk). Bu durum 5. ve 6. sınıf öğrencilerinde de benzerlik göstermektedir (Yazı Büyüklüğü- Yazı Düzeni- Harflerin Yazılış Biçimi).



5. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar ilgili alan yazın çerçevesinde tartışılmıştır.

1-6. sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerine ilişkin norm değerlerin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma sonucunda 1. sınıftan 6. sınıfa kadar bir yıl boyunca güz, kış ve ilkbahar mevsimleri olmak üzere farklı zaman dilimlerinde farklı akıcı yazma uygulama türlerine (hikâye başlatıcı, dikte, kopyalama) yönelik olarak norm değerler geliştirilmiştir. Belirlenen bu değerler ilgili akıcı yazma türü uygulaması kapsamında bu çalışmanın sınırlılıkları doğrultusunda öğrencilerden yazma miktarı bakımından (kelime sayısı cinsinden) beklenen performans değerleridir. 1-6. sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerine yönelik norm değerlerin geliştirilmesinin amaçlandığı bu çalışma sonucunda hikâye başlatıcılarla akıcı yazma uygulamalarında *sırasıyla güz, kış ve ilkbahar mevsimi olacak şekilde* -metnin akışında değerler bu sırayla verilecektir- 50. yüzdilik dilimde bulunan ve tipik gelişim gösteren bir öğrenci için 1. sınıflarda elde edilen değerler 3 dakikada toplam yazılan sözcük bakımından (-/4/8), 2. sınıflarda (13/18/25), 3. sınıflarda (17/23/27), 4. sınıflarda (25/29/29), 5. sınıflarda (28/36/35) ve 6. sınıflarda ise (30/37/29) şeklindedir. Dikte (söyleyip yazdırma) ile akıcı yazma uygulamalarında 50. yüzdilik dilimde bulunan ve tipik gelişim gösteren bir öğrenci için 1. sınıflarda elde edilen değerler 3 dakikada toplam yazılan sözcük bakımından (-/6/16), 2. sınıflarda (19/31/25), 3. sınıflarda (23/32/38), 4. sınıflarda (31/39/36), 5. sınıflarda (43/52/44) ve 6. sınıflarda ise (45/41/50) şeklindedir. Kopyalama (bakarak yazma) ile akıcı yazma uygulamalarında 50. yüzdilik dilimde bulunan ve tipik gelişim gösteren bir öğrenci için 1. sınıflarda elde edilen değerler 3 dakikada toplam yazılan sözcük bakımından (-/8/13), 2. sınıflarda (13/19/27), 3. sınıflarda (19/31/32), 4. sınıflarda (29/31/31), 5. sınıflarda (34/45/47) ve 6. sınıflarda ise (34/37/40) şeklindedir. Geliştirilen bu norm değerler, ilgili sınıf düzeyinde, mevsimde ve yazma uygulaması türünde öğrenciler tarafından üretilmesi beklenen toplam kelime miktarlarıdır. Bu doğrultuda örnek verilecek olunursa 2. sınıfa devam etmekte olan bir ilkokul öğrencisinden hikâye başlatıcılarla akıcı yazma uygulamasında kış mevsiminde 3 dakika içerisinde ortalama olarak minimum toplam 18 kelimeyi yazabiliyor olması beklenmektedir. 3. sınıfa devam etmekte olan bir öğrencinin dikte ile akıcı yazma uygulamalarında ilkbahar mevsiminde 3 dakika içerisinde ortalama olarak minimum toplam 38 kelimeyi yazabiliyor olması beklenmektedir. 5. sınıfa devam etmekte olan bir öğrencinin kopyalama ile akıcı yazma uygulamalarında güz mevsiminde 3 dakika içerisinde ortalama olarak minimum toplam 34 kelimeyi mekaniksel olarak üretebiliyor olması beklenmektedir.

Belirlenen bu değerler tipik gelişim gösteren ortalama düzeydeki bir öğrenciye ait olduğundan ilgili mevsim, sınıf düzeyi ve uygulama türünde minimum düzeyde bu miktarlarda yazamayan öğrencilerin akıcı yazamadıkları ve bu süreçte zorluk yaşadıkları söylenebilir. Ayrıca bu öğrencilerin yazma performansı bakımından da risk grubunda oldukları ifade edilebilir. Dil beceri alanlarından biri olan okuma becerisine ilişkin ilgili literatürde (Hasbrouck & Tindal, 2007) bireylerden sınıf düzeylerine göre okuma akıcılığı kapsamında beklenen performans değerler olmasına karşın yazma akıcılığı kapsamında ulusal literatürde oluşturulmuş *norm değerler yer almamaktadır*. Ulusal alanyazında uluslararası literatürde olduğu gibi bölgesel okullarla ya da farklı yaşlardan öğrenci gruplarıyla yazma hızı üzerine gerçekleştirilen çalışmalar yer almaktadır. Bu durum Türk öğrencilerin akıcı yazmaya yönelik profillerine ve akıcı yazma uygulamalarında öğrencilerden beklenen performans değerlere erişimi kısıtlayıcı bir durum oluşturmaktadır. Ayrıca kendi etnik kökeni içerisindeki akranlarına göre değerlendirildiğinde akıcı yazma gelişimi bakımından “*olması gereken*” düzeyde olmayan ve müdahale gerektiren öğrencilerin tespitini güçleştirmektedir. Bu çerçevede bu araştırma kapsamında elde edilen akıcı yazmaya yönelik norm değerlerin Türk öğrencilere yönelik belirli *kıstaslar ve değerlendirme ölçütleri* sunması bakımından *özgün bir değere sahip olduğu ve işlevsel bir rol üstlendiği* söylenebilir. Hambleton (2001) ve Irwin (2007) bu bağlamda standartların belirlenmesi işlemi olan norm geliştirmenin bir *geçme puanı* belirleme süreci olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda ilgili beceri alanında yeterli düzeyde olan ve olmayan öğrencilerin birbirinden ayırt edilebilmesi için kullanılan *performans noktası ve yeter seviyesinin* tespitinin de norm değerler aracılığıyla ortaya konulduğunu ifade etmişlerdir.

Youngman (2010) farklı sosyoekonomik düzeyler (alt, orta ve üst) ve farklı etnik kökenlerde öğrencilerin bulunduğu 5 farklı bağımsız bölge okulunda (ABD-Yellow Green) 1-5. sınıf düzeyindeki öğrencilerle birlikte gerçekleştirdiği hikâye başlatıcılarla 3 dakikalık yazma uygulamaları sonucunda yerel bağımsız okullara ait yazma normlarını oluşturmuştur. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre 1. sınıf düzeyinde (50. yüzdelerlik dilimdeki öğrenciler) sosyoekonomik bakımdan düşük düzeydeki okullara ait toplam yazılan sözcük bakımından norm değerleri (5/17/13), (5/16/13); orta düzeydeki okula ait norm değerleri (6/16/19) ve yüksek düzeydeki okullara ait norm değerleri (10/23/28), (9/14/25) olarak belirlenmiştir. Türk öğrencilerin akıcı yazma norm değerleri ile karşılaştırıldığında 1. sınıflar düzeyinde bütün mevsim ve sosyoekonomik düzeylerde belirlenen bu değerlerin Türk öğrencilerin norm değerlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Youngman (2010) tarafından geliştirilen norm değerler ile karşılaştırıldığında farklı sosyoekonomik düzeylerdeki okullardan yüzde 10'luk [ör:(3/5/12), (4/10/10), (1/5/3), (1/5/5)], ve yüzde 16'luk dilimdeki [ör:(1/7/8), (1/7/5),

(2/5/9)] öğrencilerin yazma miktarları ile yüzde 50'lik dilimde yer alan Türk öğrencilerin akıcı yazma performanslarının benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu durumun 1. sınıfta gerçekleştirilen yazma öğretimindeki farklılıklar, öğrencilerin yazı çalışması yapılan konu hakkındaki ön bilgi seviyelerindeki farklılıklar, okuma-yazmaya hazırlıktaki öncül becerilerin ve motorsal becerilerinin gelişmişlik düzeyleri ile okullarda yapılan yazma alıştırmalarının farklılaşması gibi faktörlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Youngman (2010) tarafından 2. sınıf düzeyinde 50. yüzdeler dilimde sosyoekonomik bakımdan düşük düzeydeki okullara ait toplam yazılan sözcük bakımından norm değerler (14/25/24), (13/24/28); orta düzeydeki okula ait norm değerler (18/28/35) ve yüksek düzeydeki okullara ait norm değerler (23/27/31), (21/26/33) olarak belirlenmiştir (50. yüzdeler dilim). Türk öğrencilerin akıcı yazma norm değerleri ile karşılaştırıldığında 2. sınıflar düzeyinde düşük sosyoekonomik düzeydeki okullara ait norm değerlerin Türk öğrencilere ait norm değerler ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Yüksek ve orta sosyoekonomik düzeydeki okullardaki 2. sınıf öğrencilerinin 3 dakikalık zaman diliminde toplam yazdıkları sözcük miktarlarının, 2. sınıfa devam eden Türk öğrencilerin yazdığı toplam sözcük miktarından daha fazla olduğu söylenebilir. Yüksek sosyoekonomik düzeydeki okullardaki 16. [ör:(13/18/23)] ve orta sosyoekonomik okullarda ise 25. yüzdeler dilimde [ör:(18/20/23)] yer alan öğrencilerin yazma normlarının, Türk öğrencilerin 50. yüzdeler dilimdeki akıcı yazma norm değerleri ile benzeştiği söylenebilir.

Youngman (2010) tarafından 3. sınıf düzeyinde 50. yüzdeler dilimde sosyoekonomik bakımdan düşük düzeydeki okullara ait toplam yazılan sözcük bakımından norm değerler (27/42/30), (20/27/34); orta düzeydeki okula ait norm değerler (31/45/33) ve yüksek düzeydeki okullara ait norm değerler (31/45/47), (36/46/47) olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar, 50. yüzdeler dilimde yer alan Türk öğrencilerin norm değerleri (17/23/27) ile karşılaştırıldığında bütün sosyoekonomik düzeydeki öğrencilere ait norm değerlerin 3. sınıf düzeyindeki Türk öğrencilerin norm değerlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. 3. sınıf düzeyindeki Türk öğrencilere ait akıcı yazma norm değerler, Youngman (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada yüksek sosyoekonomik düzeydeki okullardaki 10. (21/24/26), (20/28/24) ve 16. (24/25/29); orta sosyoekonomik düzeydeki 25. (15/23/19) ve düşük sosyoekonomik düzeydeki 16. yüzdeler dilime (17/23/15) denk gelen norm değerler ile benzerlik göstermektedir.

Youngman (2010) tarafından 4. sınıf düzeyinde 50. yüzdeler dilimde sosyoekonomik bakımdan düşük düzeydeki okullara ait toplam yazılan sözcük bakımından norm değerler (29/43/27), (22/39/34); orta düzeydeki okula ait norm değerler (22/37/40) ve yüksek düzeydeki okullara ait norm değerler (45/46/49), (42/42/51) olarak belirlenmiştir. Bu norm değerlerin,

Türk öğrencilerin akıcı yazma norm değerleri (25/29/29) ile karşılaştırıldığında daha yüksek olduğu görülmektedir. Her iki çalışmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde 4. sınıfa devam etmekte olan Türk öğrencilerin norm değerlerinin Youngman'ın araştırmasında yüksek sosyoekonomik düzeydeki okullardan 10. yüzdilik dilimde yer alan öğrencilerin değerleri (28/27/33) ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Youngman (2010) tarafından 5. sınıf düzeyinde 50. yüzdilik dilimde sosyoekonomik bakımdan düşük düzeydeki okullara ait toplam yazılan sözcük bakımından norm değerler (45/52/32), (32/63/60); orta düzeydeki okula ait norm değerler (43/50/41) ve yüksek düzeydeki okullara ait norm değerler (50/50/44), (43/54/52) olarak belirlenmiştir. Bu norm değerlerin, Türk öğrencilerin akıcı yazma norm değerleri (28/36/35) ile karşılaştırıldığında daha yüksek olduğu görülmektedir. Her iki çalışmadan elde edilen sonuçlar karşılaştırıldığında 5. sınıfa devam etmekte olan Türk öğrencilerin norm değerlerinin Youngman'ın araştırmasında yüksek sosyoekonomik düzeydeki okullardan 16. yüzdilik dilimde yer alan öğrencilerin değerleri (33/33/29) ve (34/32/32); orta (29/34/29) ve düşük (27/37/26) sosyoekonomik düzeydeki okulların ise 25. yüzdilik dilimlerine ilişkin norm değerler ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ayrıca Youngman'ın (2010) çalışmasında 5. sınıf düzeyinde 50. yüzdilik dilimdeki öğrencilere ait norm değerlerin, 90. (46/52/46) ve 75. (38/45/38) yüzdilik dilimde yer alan 6. sınıf Türk öğrencilerin akıcı yazma norm değerleri ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

1-6. sınıfa devam etmekte olan Türk öğrencilerin 3 dakikalık kopyalama çalışmasına ilişkin norm değerler ile Amundson (1995) tarafından 1-8. sınıf öğrencilerinin kopyalama uygulamasında dakikadaki el yazısı hızına ilişkin oluşturulan değerler 3 dakikalık bir süre çerçevesinde değerlendirilerek karşılaştırıldığında; her iki çalışmadan yazma hızına yönelik elde edilen sonuçların benzerlik gösterdiği söylenebilir. Örnek verilecek olunursa; Amundson tarafından 1. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin ortalama olarak dakikada 5 kelime yazabildiği belirlenmiştir. Yani kelime uzunluğuna göre değişmekle birlikte 3 dakika içerisinde yaklaşık olarak öğrencilerin 15 kelime yazabildiği söylenebilir. 1. sınıftaki Türk öğrencilerin de ilkbahar mevsiminde 13 kelime yazabildiği belirlenmiştir. Yine Amundson'un çalışmasında 2. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin ortalama olarak dakikada 6; 3. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin ise 7 kelime yazabildiği belirlenmiştir. 3 dakikalık bir süre içerisinde 2. sınıf öğrencilerinin 18, 3. sınıf öğrencilerinin ise yaklaşık olarak 21 kelime yazabileceği söylenebilir. Türk öğrencilerin de değerleri incelendiğinde 2. sınıf öğrencilerinin kış mevsiminde ortalama olarak 19 kelime yazabildiği; 3. sınıf öğrencilerinin sonbahar mevsiminde ortalama olarak 19 kelime yazabildiği görülmüştür. Graham ve diğerleri (1998) tarafından oluşturulan 1-9. sınıf öğrencilerinin

kopyalama uygulamasına yönelik dakikadaki el yazısı hızlarına ilişkin değerler de Türk öğrencilere verilen 3 dakikalık bir süre çerçevesinde değerlendirildiğinde; her iki çalışmadan elde edilen değerlerin benzerlik taşıdığı ifade edilebilir. Örnek verilecek olunursa; Graham ve diğerleri 5. sınıf öğrencilerinin kopyalama çalışmasında dakikada 15 kelime yazabildiklerini belirlemiştir. Bu değer 3 dakikalık bir sürede yaklaşık olarak 45 kelimeye ulaşabileceği söylenebilir. 5. sınıfa devam etmekte olan Türk öğrencilerin de kış mevsiminde 45, ilkbahar mevsiminde ise 47 kelime yazabildikleri görülmüştür. Pisha (1993) 3-4 ve 5-6. sınıf düzeyindeki öğrencilerin kopyalama çalışmasında dakikada ortalama 12 ile 14 kelime arasında yazabildiklerini belirtmiştir. Bu sonuçlar 3 dakikalık bir zaman diliminde değerlendirildiğinde elde edilen değerlerin (36 ile 42 kelime arasında) Türk öğrencilerin 3, 4, 5 ve 6. sınıfa devam etmekte olan öğrencilerin farklı mevsimlerdeki norm değerleri ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Kopyalama çalışmalarında elde edilen sonuçların benzerlik göstermesi, aynı sınıf düzeyinde ve gelişimsel olarak aynı aşamada olan öğrencilerin motorsal gelişim bakımından birbirlerine yakın olmaları ile açıklanabilir. Çünkü kopyalama çalışmalarında bireylerden yalnızca bakarak yazmaları yani gördüklerinin aynısını mekanik olarak üretmeleri istenmektedir. Konuya ilişkin ön bilgi, kelime hazinesi gibi düşünmeyi ve zaman harcamayı gerektiren bir durum olmadığı ve motorsal hızın tespitinde kopyalama çalışmalarının önemli bir belirleyici olmasından kaynaklı olarak Türk öğrencilerin kopyalayarak yazma norm değerleri ile diğer çalışmalardaki değerlerin benzeştiği söylenebilir.

Graham (1990) tarafından gerçekleştirilen el yazısı ile kompozisyon yazma çalışmasında 4. sınıf öğrencilerinin dakikada ortalama 4 ile 5 kelime, 5. sınıf öğrencilerinin ise dakikada ortalama 9 kelime yazabildikleri belirlenmiştir. Bu değerler 3 dakikalık bir zaman dilimi çerçevesinde değerlendirildiğinde kelimelerin uzunluğuna göre değişiklik gösterebilmekle birlikte yaklaşık olarak 4. sınıf öğrencilerinin 12 ile 15 kelime, 5. sınıf öğrencilerinin 27 kelime yazabileceği söylenebilir. Bu değerler, Türk öğrencilerin hikâye başlatıcılarla metin oluşturma norm değerleriyle karşılaştırıldığında sonuçların Türk öğrencilerin lehine olduğu ifade edilebilir. 4. sınıfa devam etmekte olan Türk öğrencilerin mevsimsel olarak sırayla 25,29,29 kelime yazabildikleri; 5. sınıfa devam etmekte olan Türk öğrencilerin ise mevsimsel olarak sırayla 28,36,35 kelime yazabildikleri ve bu değerlerin Graham'ın çalışmasındaki sonuçlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yazma sonuçlarına ilişkin değerler arasındaki bu farklılığın öğrencilerin yazacakları konuya ilişkin ön bilgileri, kelime dağarcıklarının zenginliği, Türk dilinin fonolojik bakımdan sahip olduğu avantajlarla -harf/ses uyumu ve ilişkisinin olması- açıklanabilir.

Findenque, Smith ve Sullivan'nın (1986) çalışmasında 4-6. sınıf öğrencilerinin el yazısı kullanarak kopyalama uygulaması ile dakikada ortalama 7 ile 10 kelime aralığında yazabildikleri belirlenmiştir. Bu değerler Türk öğrencilerin uygulamalarında olduğu gibi 3 dakikalık bir zaman dilimi çerçevesinde değerlendirildiğinde öğrencilerin 21 ile 30 kelime yazabildikleri söylenebilir. Bu değerlerin daha çok Türk öğrencilerin 4. sınıf kopyalama norm değerleri ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Türk öğrencilerin 5. ve 6. sınıftaki kopyalama değerlerinin Findenque ve diğerlerinin çalışmasındaki 5. ve 6. sınıfa ilişkin değerlerden daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Bu durumun bakarak yazdırılan metinlerdeki kelime uzunluklarının farklılığından kaynaklanabileceği söylenebilir. Ayrıca Türk öğrencilerin lehine olan durum, Türk dilinin yapısal olarak sağladığı kolaylıkların dilin beceri alanlarından biri olan yazmadaki yansımasıyla açıklanabilir.

Akıcı yazma uygulamalarına ilişkin norm değer tabloları incelendiğinde sınıf düzeylerinin mevsimler arası kendi içerisindeki yazılan kelime miktarlarındaki artışın alt sınıf düzeylerinde daha fazla olduğu belirlenmiştir. Örneğin; hikâye başlatıcılarla akıcı yazma uygulamalarında 1. sınıflarda kış mevsiminden (toplam yazılan 4 kelime) ilkbahara (toplam yazılan 8 kelime) geçerken toplam yazılan kelime sayısı 2 katına çıkarken; daha üst sınıflarda kelime sayılarında bu düzeyde bir artış görülmemiştir. Bununla birlikte alt sınıf düzeylerinde sınıflar arası geçişte kelime miktarı bakımından artış daha fazla iken; üst sınıflarda sınıflar arası kelime miktarı artışının azaldığı bazı sınıflar arasında geçişlerde yazılan kelime miktarı bakımından azalmaların da olduğu görülmektedir. Graham ve diğerleri (1998) tarafından 1-9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin dakikada yazdıkları harf sayısına ilişkin oluşturulan normatif sonuçlarda da 1-4. sınıf düzeyinde öğrencilerin el yazısı hızları bir sınıf düzeyinden diğerine sabit oranda artarken 4 ve 5. sınıflar arasında yazma hızı gelişiminin azaldığı görülmüştür. Ziviani ve Elkins (1984) de 3. sınıftan 6. sınıfa kadar öğrencilerin harf oluşturma performanslarının arttığını fakat 6. sınıftan 7. sınıfa doğru performansın düştüğünü belirlemiştir. Yekeler Gökmen ve diğerleri (2022) tarafından 4-8. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırmada da sınıf düzeylerine göre yapılan çoklu karşılaştırmalarda 6-7. ve 7-8. sınıf düzeylerindeki öğrencilerin el yazısı hızlarında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Bu durumun, özellikle ilkokulun ilk yıllarında okuma ve yazma gibi temel akademik becerilerin kazandırılması hedefine yönelik gerçekleştirilen yazma uygulamaları ve yazma becerisinin ilk yıllardaki sıkı takibi çerçevesinde olduğu ifade edilebilir. Çocuklar ne kadar çok yazma pratiği yaparsa el yazısı becerilerinin de o düzeyde gelişeceği ve otomatikleşeceği söylenebilir. Yazma sürecinde otomatiklik kazanmak mekaniksel olarak ilgili

dilin yazılı sembollerinin zaman kaybetmeden ve olması gereken sürede üretilmesini sağlamaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) da ilkokulun ilk yıllarında öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi ve yazı alışkanlığı kazanmalarına yönelik çalışmaların yaptırıldığı belirtilmektedir. Bununla birlikte özellikle ilkokulun ilk yıllarına denk gelen erken çocukluk döneminin çocukların öğrenmeye karşı en açık yıllar olması ve çocukların öğrenmeye karşı gösterdikleri ilgi ortaya çıkan bu durumu destekleyici niteliktedir. Senemoğlu (2012) da erken çocukluk dönemindeki çocukların öğrenmeye karşı duyarlılıklarının diğer gelişim dönemlerine göre değerlendirildiğinde daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Daha üst sınıf düzeylerinde hem sınıflar arası geçişte hem de sınıfların kendi içerisinde mevsimler arası geçişte daha alt sınıf düzeylerindeki yazma miktarı bakımından artışın görülmemesinin; ilkokulun ilk yıllarında gerçekleştirilen yoğunlukta yazma pratikleri ve rutinlerinin gerçekleştirilmemesi, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin yazmaya karşı tutumları ya da verdikleri önem, öğrencilerin ortaokul sonunda ortaokuldan liseye geçiş sınavlarına hazırlanmaları; dolayısıyla yazılı ifadenin ihmal ve çeşitli fiziksel, bilişsel ve duygusal değişimi beraberinde getiren ergenlik dönemine geçiş gibi faktörlerden kaynaklı olabileceği söylenebilir. Sonuç olarak ortaya çıkan bu durum üst sınıf düzeylerine doğru ilerledikçe yazma becerisinin kaybedildiğini, ihmal edildiğini, yazmaya gereken önemin verilmeyerek yeterli zamanın ayrılmadığını gösterir niteliktedir. Amerikan Ulusal Yazma Komisyonu (National Commission on Writing, 2003) tarafından yayımlanan çalışmada belirtilen sınıf ortamlarında yazmanın ihmal edildiği ve sınıflarda yazma becerisine daha çok vakit ayrılması gerektiğine dair sonuçlar da bu durumu destekler niteliktedir.

Hester (2001) tarafından yazma akıcılığı üzerine gerçekleştirilen bir araştırma sonucunda ise 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ipuçları verilen öyküleyici yazma kategorisinde dakikada 13.88 yani yaklaşık olarak 14 kelime yazabildikleri; açıklayıcı yazma kategorisinde ise dakikada 10.96 yani yaklaşık olarak 11 kelime yazabildikleri belirlenmiştir. Elde edilen bu değerlerin 3 dakikalık bir zaman dilimi çerçevesinde değerlendirildiğinde yazılan kelimelerin uzunluğuna göre değişkenlik göstermekle birlikte öyküleyici kategorisinde yaklaşık olarak 42, açıklayıcı kategorisinde ise yaklaşık olarak 33 kelimeye denk geldiği söylenebilir. Bu değerlerin 1-6. sınıf Türk öğrencilerinin hikâye başlatıcılarla 3 dakikalık akıcı yazma norm değerleri ile karşılaştırıldığında 5. ve 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerin 75. ve 90. yüzdalık dilimlerinde yer alan öğrencilerin akıcı yazma norm değerleri ile benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. Hikâye başlatıcı kategorisinde 5. ve 6. sınıf Türk öğrencilerinin norm değerlerinin, karşılaştırıldıkları 7. ve 8. sınıf düzeyindeki öğrenci grubunun yazma performans değerleri

bakımından daha yüksek olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Chenowith ve Hayes'in (2001) yazma akıcılığı üzerine gerçekleştirmiş olduğu çalışma sonucunda anadilleri İngilizce olan üniversite düzeyindeki öğrencilerin dakikada ortalama 17.2 yaklaşık olarak 17 kelime; yabancı dillerde ise dakikada ortalama 10.75 yaklaşık olarak 11 kelime yazabildikleri belirlenmiştir. Bu sonuç 3 dakikalık bir zaman dilimi bakımından değerlendirildiğinde üniversite öğrencilerinin anadillerinde yaklaşık olarak 51 kelime yazabildikleri söylenebilir. Üniversite öğrencilerinin bu yazma performans değeri, 1-6. sınıf Türk öğrencilerinin hikâye başlatıcılarla akıcı yazma norm değerleri ile karşılaştırıldığında yüzde 90'lık dilimde bulunan 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin ilkbahar mevsiminde yazmış oldukları toplam kelime miktarları ile yüzde 90'lık dilimde bulunan 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerin kış mevsiminde yazmış oldukları toplam kelime miktarları ile benzerlik göstermektedir. Bu durumun öğrencilerin yazma çalışması gerçekleştirdikleri konu ile ilgili *ön bilgileri, anadillerinin yapısı ve bu yapının yazma beceri alanına olan etkisi, yazı yazma tecrübeleri, cinsiyetleri, kalem tutuşları* gibi çeşitli faktörlerden kaynaklı olarak ortaya çıkabileceği söylenebilir. Çünkü yazma araştırmaları üzerine gerçekleştirilen çalışmalar bireylerin yazma beceri alanındaki başarılarını etkileyebilecek *birden çok değişkenin* olduğunu göstermektedir.

Zorbaz ve Özçelik (2015) 5, 6, 7 ve 8. sınıfa devam etmekte olan ortaokul öğrencilerinin 20 dakikalık süre içerisinde kendilerine sunulan konulardan birini seçerek gerçekleştirdikleri metin üretimlerini incelediği araştırmasında 5. sınıflara ait metin uzunluğunun ortalama 54,65 (yaklaşık olarak 55) kelimeden, 6. sınıflara ait metin uzunluğunun ise ortalama 67,85 (yaklaşık olarak 68) kelimeden oluştuğu sonucunu elde etmişlerdir. Bu değerler bu çalışma kapsamında elde edilen 5. ve 6. sınıfa devam etmekte olan Türk öğrencilerin 3 dakikalık süre içerisinde yazmış oldukları kelime miktarlarının altında kalmaktadır. (5. sınıflarda 50'lik dilimde mevsimsel olarak sırayla: 28/36/35; 6. sınıflarda 50'lik dilimde mevsimsel olarak sırayla: 30/37/29). Bunun yanı sıra Türk öğrencilerin 3 dakikada yazmış olduğu kelime miktarları 20 dakika çerçevesinde düşünüldüğünde -kelime uzunluğu değişkenine göre değişiklik göstermekle beraber- elde edilen değerlerin Zorbaz ve Özçelik'in çalışmasına katılan öğrencilerde de gözlemlendiği saptanmıştır.

Summers ve Catarro (2003) 66 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında aynı cümlelerin tekrarlı bir şekilde kopya edilmesini gerektiren 3 dakikalık bir yazma testi uygulaması sonucunda öğrencilerin ortalama olarak dakikada 37.83 yaklaşık olarak 38 kelime yazabildiklerini belirlemişlerdir. Dakikada yazılan en düşük kelime miktarının 27,

en yüksek kelime miktarının ise 51.7 yaklaşık olarak 52 kelime olduğunu ortaya koymuşlardır. Öğrencilerin dakikada en düşük, ortalama ve en yüksek ortalama yazdıkları kelime sayıları 3 dakikalık bir zaman dilimi çerçevesinde değerlendirildiğinde; elde edilen kelime miktarının 1-6. sınıf Türk öğrencilerinin kopyalama uygulamaları ile akıcı yazma çalışmalarına ilişkin norm değerlerden yüksek olmasının yaş ve sınıf düzeyine bağlı olarak dil gelişim düzeyi ve yazma tecrübesindeki artış dolayısıyla beklenen bir sonuç olduğu ifade edilebilir.

Erdoğan (2012) kopyalama çalışması ile birinci sınıf öğrencilerinin yazı yazma gelişimlerini incelediği çalışması kapsamında öğrencilerin yazma performanslarına yönelik birinci dönem sonunda aldıkları puanların, birinci dönem başında aldıkları puanlardan, ikinci dönem sonunda aldıkları puanların ise birinci dönem sonunda ve başında aldıkları puanlardan anlamlı olarak farklılaştığını tespit etmiş ve birinci sınıf öğrencilerinin yazma hızlarının yıl boyunca gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur. 1-6. sınıf Türk öğrencileri ile gerçekleştirilen bu çalışmada da kopyalama çalışmaları sonucunda elde edilen norm değerler hem toplam hem de doğru yazılan sözcük bakımından incelendiğinde bütün yüzdelik dilimlerde birinci sınıf öğrencilerinin yazdıkları sözcük miktarlarında yıl boyunca artışın olduğu belirlenmiştir. Okuma yazma öğretimi süreci sonunda öğrencilerin harf-ses ilişkisini kavraması, Türkçe'nin harf-ses ilişkisini destekleyen bir yapıya sahip olması ve *kopyalama gibi bakarak yazma çalışmalarında dilin okunduğu gibi yazılmasının* bu süreçte önemli bir işlevi olduğu söylenebilir.

Okatan ve Arslan Özer'in (2020) birinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdikleri araştırmaları sonucunda öğrencilerin bakarak yazma (kopyalama) hızlarının, dikte ve serbest yazma hızlarından yüksek olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuç, bu araştırma kapsamında 1. sınıfa devam etmekte olan Türk öğrencilerinin farklı yazma uygulamalarındaki kış mevsimi akıcı yazma norm değerleri ile benzerlik gösterir niteliktedir. 1. sınıfa devam etmekte olan Türk öğrencilerin hikâye başlatıcılarla akıcı yazma kış mevsimi norm değeri toplam 4 kelime iken, dikte uygulamasında bu değer 6 kelimeye; kopyalama (bakarak yazma) uygulamasında ise 8 kelimeye yükselmektedir. Yine bu araştırma kapsamında 1. sınıfa devam etmekte olan Türk öğrencilerin doğru yazdıkları sözcük sayısı bakımından sahip oldukları norm değerler bakımından da sonuçlar benzerlik taşımaktadır. 1. sınıfa giden Türk öğrencilerin hikâye başlatıcılarla akıcı yazma (doğru yazılan sözcük bakımından) norm değerleri kış mevsiminde 3, ilkbahar mevsiminde 6 kelime iken; dikte uygulamasında kış mevsiminde 4, ilkbahar mevsiminde 12; kopyalama yani bakarak yazma uygulamasında kış mevsiminde 6 kelime, ilkbahar mevsiminde ise 11 kelimedenden oluşmaktadır. Elde edilen sonuçlar kopyalama yani

bakarak yazma esnasında öğrencilerin belirli bir süre içerisinde daha hızlı yazdığını ve mekaniksel olarak harf ve kelime cinsinden daha çok üretim yapılabildiğini ortaya koyar niteliktedir. Bu durumun *kopyalama yani bakarak yazma uygulamasının diğer uygulamalara göre bireyde daha az zihinsel yük oluşturmamasından kaynaklı* olması ile açıklanabilir. Serbest yazma uygulamasında bireylerin ön bilgisi, tecrübesi, kelime hazinesi; dikte uygulamasında bireyin dinleme becerisi gibi çeşitli faktörlerin yazmayı etkilemesi yazma sürecini karmaşık bir yapıya dönüştürebilmektedir. Kopyalama yani bakarak yazmada ise bireyin gördüğünü kopyalayabilme yetisinin ve gördüklerini yazıya aktarabilecek motorsal becerilerinin gelişmişliği bakarak yazma sürecinin tamamlanmasını sağlayabilecek faktörler arasında yer almaktadır.

Sınıf Düzeyi;

1-6. sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerileri sınıf düzeyi değişkenine göre incelendiğinde -kış ve ilkbahar mevsimlerinde 5. ve 6. sınıf düzeyleri hariç olmak üzere- sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin mekaniksel olarak ürettikleri toplam ve doğru kelime miktarının da arttığı bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular arasında yer almaktadır. Elde edilen bu bulgu ilgili literatürde yazma becerisinin sınıf düzeyine göre incelendiği çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik gösterir niteliktedir (Graham vd., 1998; Hamstra-Bletz & Blöte, 1990; Phelps, Stempel & Speck, 1985; Skar vd., 2021; Yekeler Gökmen, 2022; Ziviani, 1984). Skar vd. (2021) çalışmaları sonucunda sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin el yazısı akıcılıklarının da arttığını ortaya koymuşlardır. Sharma (2020) gerçekleştirdiği araştırmasının sonucunda sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin hem el yazısı hızlarının hem de el yazılarındaki okunaklılık düzeylerinin arttığını tespit etmiştir. Ulusal literatürde de Yekeler Gökmen vd. (2022) gerçekleştirdikleri çalışmada el yazısına ilişkin genel bulgularında sınıf düzeyi arttıkça el yazısı hızına ilişkin ortalama değerlerinde arttığını belirlemişlerdir. Bununla beraber sınıf düzeyi değişkeninin el yazısı hızı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu ve el yazısı varyansının %31'ini açıkladığını belirlemişlerdir. Bu sonuç ilgili araştırmada el yazısı hızını açıklayan en etkili değişken olarak ifade edilmiştir. Türkben (2021) araştırmasında sınıf düzeyinin ortaokul 6-7-8. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini anlamlı olarak etkileyen bir değişken olduğunu belirlemiştir. Zorbaz ve Özçelik'in (2015) çalışmasında sınıf düzeyi yükseldikçe ortalama metin uzunluğunun artması bu araştırmada sınıf düzeyleri arttıkça yazılan toplam ve doğru kelime sayılarındaki artış sonuçlarıyla benzerlik gösterir niteliktedir. Bay ve Erdoğan (2023) ilkökul 1-4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışması sonucunda öğrencilerin sınıf seviyesi arttıkça bakarak yazma (kopyalama), söyleneni yazma (dikte), anladığını yazma ve bir konuda

fikrini yazmaya yönelik yazma uygulamalarında sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin yazdığı ortalama harf sayılarının da arttığını belirlemiştir. İlgili literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin yazma hızlarının artmasına bağlı olarak mekaniksel olarak yazılı üretimin de arttığı görülmektedir. Dennis ve Smith (2001) okula devam etmekte olan okul çağı öğrencilerinin sınıf düzeyleri arttıkça daha hızlı ve daha uzun süre yazı yazabildiklerini açıklamıştır. Graham (2006) sınıf düzeyi arttıkça yazma akıcılığında görülen artışı; öğrencilerin bir sınıftan diğerine geçerken yazmaya yönelik deneyimlerinin artması ve bu deneyimlere bağlı olarak öğrencilerin el yazısı performanslarının gösterdiği gelişim ile açıklamaktadır. Bu doğrultuda Sınıf düzeyi arttıkça bireylerin *bilgi birikimlerinin artması, kelime dağarcıklarının gelişmesi*, öğrencilerin *dil becerileri bakımından gelişimsel düzeylerinin artması* ile öğrencilerin süreç içerisindeki yazma deneyimlerinin artması aynı zaman diliminde farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin farklı miktarlarda yazmaları sonucunun nedenleri arasında gösterilebilir.

Sosyoekonomik düzey;

1-6. sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerileri sosyoekonomik düzey değişkenine göre incelendiğinde sosyoekonomik düzey arttıkça öğrencilerin mekaniksel olarak ürettikleri toplam ve doğru kelime miktarlarının da arttığı belirlenmiştir (güz mevsimi hariç). Elde edilen bu sonuç ilgili literatürdeki araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterir niteliktedir. O'mahony, Dempsey ve Killeen (2008) İrlanda eğitim sistemi kapsamında eğitim görmekte olan öğrencilerle gerçekleştirdiği araştırmasında sosyoekonomik bakımdan dezavantajlı durumda olan okullardaki öğrencilerin el yazısı hızlarının ortalamanın altında olduğunu belirlemişlerdir. Montgomery (2015) sosyoekonomik bakımdan farklı bölgelerde yer alan 3 farklı okulda 5. Sınıf düzeyinde gerçekleştirdiği çalışma sonucunda yüksek düzeydeki bölgede bulunan okulun öğrencilerinin dakikada yazdığı kelime sayısının daha yüksek olmasıyla birlikte bu okulun öğrencilerin ortalama olarak yaptıkları yazım hatalarının diğerlerine göre daha az olduğunu belirlemiştir. De Waal ve Pienaar (2020) gerçekleştirdikleri boylamsal çalışmada sosyoekonomik statünün temel okuryazarlık becerileri bakımından akademik başarılarının üzerinde orta düzeyde anlamlı bir rol oynadığını belirlemişlerdir. Ayrıca sosyoekonomik statünün öğrencilerin akademik başarılarını 4. sınıfta doğrudan ve 7. sınıfta ise dolaylı olarak etkilediğini tespit etmişlerdir. Ulusal literatürde ise Dölek ve Hamzadayı (2018) farklı sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin yazma becerilerini karşılaştırmayı amaçladığı çalışması sonucunda sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin yazılı anlatımların biçim, içerik oluşturma, içerik düzenleme, kelime seçimi ve dilbilgisi boyutlarında daha başarılı olduğunu

belirlemiştir. Zorbaz ve Özçelik (2015) öğrencilerin metin üretimlerini ailenin gelir düzeyine göre incelediği çalışması sonucunda öğrencilerin metin üretimlerinin ailenin gelir durumuyla benzer şekilde arttığını belirlemiştir. Temur (2006) 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yazı dilindeki kelime hazinelerini çeşitli değişkenler açısından incelediği doktora tez çalışması sonucunda öğrencilere uygulanan 3 farklı yazılı anlatım uygulaması neticesinde elde edilen toplam ve farklı kelime sayılarının gelir düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarında daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Cheng ve Kaplowitz (2016) sosyoekonomik düzeyin bireylerin akademik başarıları üzerinde güçlü bir yordayıcı olduğunu belirtmiştir. Harwell ve diğerleri (2017) ile Coro ve diğerleri (2009) sosyoekonomik düzeyin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde belirleyici bir değişken olduğunu ifade etmiş; öğrencilerin düşük sosyoekonomik düzeyde yaşamaya devam ettikçe akademik eksikliklerinin de devam edeceğini açıklamıştır. Sosyoekonomik düzeyin özelde yazma becerileri genelde ise akademik başarı üzerindeki bu etkisi, öğrenciye sunulan imkanların ailenin sosyoekonomik düzeyi doğrultusunda sağlanması olarak ifade edilebilir. Gerekli olan araç-gereçlerin temin edilip edilmemesi, materyallerin kalitesi gibi çeşitli unsurların da ailenin sosyoekonomik düzeyi çerçevesinde şekillendiği söylenebilir.

Cinsiyet;

1-6. sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerileri cinsiyete göre incelendiğinde güz, kış ve ilkbahar olmak üzere bütün mevsimlerde mekaniksel olarak toplam ve doğru kelime miktarı üretiminde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç ilgili literatürde yazma başarısının cinsiyete göre incelendiği araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterir niteliktedir. Uluslararası literatürde yazma hızının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen çalışmalar (Ziviani, 1984; Ziviani & Elkins, 1984; Groff, 1961; Skar vd., 2021; Montgomery, 2015) kapsamında da kız öğrencilerin yazma hızlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sharma (2020) Hindistan’da 1-6. sınıfa devam eden öğrencilerle gerçekleştirdiği araştırmasında hem el yazısı hızı hem de okunaklılık yani yazma kalitesi bakımından kız öğrencilerin daha başarılı olduğunu tespit etmiştir. Skar vd. (2021) 1-2 ve 3. sınıf düzeylerinden olmak üzere toplam 4950 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmasında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha hızlı olduğunu yani el yazısı yazma akıcılıklarının daha iyi olduğunu belirlemiştir. Ayrıca birinci sınıftan üçüncü sınıfa doğru ilerledikçe kız öğrencilerle erkek öğrencilerin el yazısı akıcılıkları arasındaki değer farkının genişleme eğilimi gösterdiği de çalışmanın sonuçları arasında yer almaktadır. Elde edilen tüm bu sonuçlar, bu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Ulusal literatürde de Temur (2006)

4. ve 5. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirmiş olduğu araştırmasında bilgilendirici, öyküleyici ve anı türündeki yazılı anlatım uygulamalarında kullanılan toplam kelime sayısı ile farklı kelime sayısının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini; bu anlamlı farklılığın kız öğrenciler lehine olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuca göre 3 farklı yazılı anlatım türünde kız öğrencilerin hem yazdığı toplam kelime sayılarının hem de kullandığı farklı kelime sayısının erkek öğrencilerden fazla olduğu ortaya konmuştur. Temur, Aksoy ve Tabak (2012), yapmış oldukları çalışma kapsamında birinci sınıf öğrencilerinin yazma hızlarını belirlemiş ve öğrencilerin harf yazma hızının cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak değiştiğini; bu farkın kız öğrenciler lehine olduğunu tespit etmişlerdir. Zorbaz ve Özçelik (2015) ortaokul öğrencilerinin kelime miktarı bakımından metin üretimlerini inceledikleri çalışmalarında aynı süre içerisinde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha uzun metinler oluşturduğunu belirlemişlerdir. Bay (2023) 1-4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin bir dakikalık süre içerisinde bir konuda fikirlerini yazma çalışmasında kızların yazma hızlarının yani dakikada yazdıkları ortalama harf sayısının erkeklerin dakikada ortalama yazdığı harf sayısından daha fazla olduğunu belirlemiştir. Ayrıca aynı çalışma kapsamında kız öğrencilerin yazma hatalarına ilişkin kriter maddelerde hata yapma oranlarının erkeklere göre daha düşük olduğu da ortaya konmuştur. Elde edilen bu sonuçlar cinsiyet değişkeninin bireylerin yazma performansı üzerinde belirleyici değişkenlerden biri olabileceğini, erken yaşlardan başlayarak erkek öğrencilerin yazı yazma gelişimlerinin desteklenmesinin gerekliliğini ortaya koyar niteliktedir. Bunun yanı sıra ilerleyen yıllarda muhtemel yazma güçlükleriyle karşı karşıya kalmamaları ve akıcı yazabilmeleri için okul öncesi dönemden itibaren desteklenmeleri ve takip edilmeleri gerektiği düşünülmektedir.

1-6. sınıf öğrencilerinin hikâye başlatıcılarla akıcı yazma esnasında mekanik bakımdan ilkokulun ilk üç yılında en çok yazı büyüklüğü, kelimeler arası açıklık ve harfler arası boşlukta hatalar yaptıkları belirlenmiştir. 4. sınıfta yazı büyüklüğü, kelimeler arası açıklık ve yazı düzeninde yapılan yazma hataları, 5. ve 6. sınıfta yazı büyüklüğü, yazı düzeni ve harflerin yazılış biçiminde görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlar ilgili alan yazında yazma hataları üzerine yapılan çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik gösterir niteliktedir. Süğümlü (2020) ortaokul öğrencilerinin yazma hataları üzerine gerçekleştirdiği çalışmada 5. ve 6. sınıfların yazı örneklerinde bu çalışmada da olduğu gibi sözcüklerdeki harflerin yazımında yanlışlıklar olduğunu belirlemiştir. Akkaya (2013) çalışması sonucunda 6. sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz harflerin yazımında yanlışlıklar yaptıklarını ortaya koymuştur. Bu çalışmada da 6. sınıf öğrencilerinin harflerin yazılış biçimi bakımından mekanik yazma hataları yaptıkları

belirlenmiştir. Okatan ve Arslan Özer (2020) birinci sınıfların yazma becerilerini betimlediği çalışmada birinci sınıf öğrencilerinin serbest yazma uygulamalarına ait yazı örneklerde öğrencilerin kelimeler arasında gereğinden fazla boşluk bıraktıklarını görmüştür. Calp (2013) 2. sınıfa devam etmekte olan bir öğrencinin yazma sorunlarını gidermek için planladığı çalışmada 2. sınıf öğrencisinin yazı yazma ile ilgili olarak harflerin boyutlarını satır boşluğuna göre ayarlama, kelimedeki harfler arası boşluk gibi kriterlerde yazma hataları yaptığını tespit etmiştir. Ayrıca çalışma sonunda bu hatalarda düzelme olmadığı da rapor edilmiştir. Öğüt (2018) ilkokul 1-2-3 ve 4. sınıf öğrencilerinin yazma hatalarını belirlediği çalışmada öğrencilerin %47.4'ünün kelimelerdeki harf aralıklarının yetersiz olduğunu ve öğrencilerin %35.8'inin yazıyı sayfaya doğru olarak yerleştiremediğini, %43.1'inin ise yazıyı sayfaya kısmen doğru olarak yerleştirebildiğini ortaya koymuştur. Bu araştırma kapsamında da öğrencilerin ilkokulun ilk üç yılında harfler arası boşlukta hatalar yaptıkları, 4. sınıfta ise yazının sayfadaki düzeniyle ilgili sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin ilgili literatür ile bu çalışma sonucunda belirlenen yazma hataları incelendiğinde aynı sınıf düzeyindeki öğrencilerin yaptıkları yazma hatalarının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu durum yaklaşık olarak aynı gelişimsel düzeyde bulunan öğrencilerin benzer hatalar yaptığını ve ilgili sınıf düzeyinde yapılan hatalar göz önünde bulundurularak hataların giderilmesine yönelik çalışmaların gerekliliğini ortaya koyar niteliktedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlara yönelik oluşturulan önerilere yer verilmiştir.

1-6. sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerine yönelik norm geliştirmeyi hedefleyen bu araştırma kapsamında aşağıda maddeler halinde verilen sonuçlara ulaşılmış ve ilgili sonuca yönelik şu öneriler sunulmuştur:

1.sınıftan 6.sınıfa kadar her sınıf düzeyinde öğrencilerin hikâye başlatıcılar, dikte ve kopyalama uygulamaları çerçevesinde güz, kış ve ilkbahar olmak üzere bir yıl içerisindeki üç farklı zaman diliminde farklı yüzdelik dilimlerde (10., 25., 50., 75. ve 90. yüzdelik dilimler) bulunan öğrencilerin akıcı yazma esnasında göstermeleri beklenen performans değerlerini gösteren akıcı yazma norm değerleri belirlenmiştir. 1-6. sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerine ilişkin norm değerleri, öğretmen ya da değerlendirici kişi tarafından ilgili yazma uygulaması kapsamında öğrencilerin akıcı yazma performanslarına ve düzeylerine ilişkin değerlendirme yapabilme ve bir yargıda bulunabilmelerine imkân sağlayan bir ölçüt, yani öğrenci performans değerlerinin karşılaştırıldığı bir kriter değer olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda *ilkokulun ilk yıllarından itibaren sınıf öğretmenlerinin ve ortaokul düzeyinde özellikle Türkçe öğretmenleri tarafından öğrencilerin akıcı yazma becerilerinin belirli aralıklarla ölçülerek takip edilmesi, elde edilen değerlerin bu araştırma kapsamında elde edilen norm değerler ile karşılaştırılması* önerilmektedir. Hem akademik başarı üzerindeki literatürde kanıtlanmış etkisi hem de gündelik yaşamın her alanında bireylerin yazılı olarak kendilerini ifade edebilmelerini sağlayan ve güçlü bir iletişim aracı olan akıcı yazmaya yönelik norm değerlerle karşılaştırmalı olarak yapılacak öğrenci performans değerlendirmelerinin; yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin tespitini kolaylaştıracağı ifade edilebilir. Bunun yanı sıra risk altında olan ya da beklenen akıcı yazma performans değerinin üzerinde başarı gösteren öğrencilerin belirlenerek ihtiyaçlarına uygun akıcı yazma pratikleri de planlanabilecektir. Yazma birden çok bileşenden etkilenen karmaşık bir yapıya sahip olduğundan öğrencilerin akıcı yazmaya ilişkin norm değerleri, nicel yöntemle planlanacak başka araştırmalar çerçevesinde cinsiyet, kullanılan el gibi çeşitli değişkenler bakımından sınıflandırılabilir (Ör: 2. sınıf düzeyinde kış mevsiminde kız öğrencilerin hikâye başlatıcılara yönelik norm değerleri/3. sınıf düzeyinde erkek öğrencilerin güz mevsiminde dikte uygulamasına ilişkin norm değerleri). Bu araştırmanın çalışma grubu kapsamında olmayan yaş gruplarıyla akıcı

yazmaya yönelik norm geliştirme çalışmaları gerçekleştirilebilir. Öğrencilerin akıcı yazma norm değerlerinin yanı sıra öğretmen görüşleri, araştırmacı deneyimlerinden oluşan günlüklerden de faydalanılarak öğrencilerin akıcı yazma performanslarının değerlendirildiği karma desende yeni araştırmalar tasarlanabilir. İlgili sınıf düzeyinde akıcı yazmaya yönelik beklenen ölçüt performansı (50. yüzdelik dilim) göstermeyen öğrencilerle bu durumun nedenlerinin araştırıldığı çalışmalar tasarlanabilir.

1-6. sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerileri sınıf düzeyi değişkenine göre değerlendirildiğinde sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin akıcı yazma becerilerine ilişkin başarı performanslarının da artış gösterdiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda özellikle ilkokulun ilk üç yılında yeterli dikte ve kopyalama çalışmalarıyla öğrencilerin mekaniksel üretim bakımından otomatikleşmelerinin sağlanması ve daha üst sınıflarda ise yazma stratejilerinin kullanılarak serbest yazma etkinliklerine yer verilmesi önerilebilir. Öğrencilerin yazma becerisine yönelik ilgi ve motivasyonlarını kaybetmeden, onlarda otomatikleşmeye engel olabilecek yazma korkusu oluşturmaktan farklı sınıf düzeylerinde yaptırılan yazma çalışmalarının kendi yapısından kaynaklanan gerekliliklerin uygulanmasının sağlanması, yazma sürecinin takip edilmesi ve günlük-haftalık yazma rutinlerinin oluşturulması önerilmektedir.

1-6. sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerileri sosyoekonomik düzey değişkenine göre değerlendirildiğinde sosyoekonomik düzey arttıkça öğrencilerin akıcı yazma becerilerinin de arttığı belirlenmiştir. Bu sonuç doğrultusunda öğrencilere yazma pratikleri yaparak akıcı yazma becerilerini geliştirebilecekleri gerekli materyal ve ortamların sunulması önerilmektedir.

1-6. sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerileri cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiğinde kız öğrencilerin akıcı yazma becerilerine ilişkin başarı performanslarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç doğrultusunda okul öncesi dönemde erkek öğrencilerle yazma gelişimine yönelik uygulamaların ihmal edilmemesi ve öğretmen tarafından hassasiyetle takip edilmesi önerilmektedir. İlkokul yıllarında ise yazma öğretimindeki her aşamada öğrencinin süreç odaklı bir değerlendirme ile izlenmesi, yaşadığı zorlukların vakit kaybetmeden giderilmesi gerektiği söylenebilir.

1-6. sınıf öğrencilerinin akıcı yazma sürecinde yaptıkları mekanik hata türleri incelendiğinde öğrencilerin sınıf düzeylerine göre çeşitli yazma hataları yaptıkları görülmüştür. Bu yazma hatalarının ilkokulun ilk üç yılında birbiriyle benzerlik gösterdiği, 4. sınıftan itibaren

öğrencilerin yazma hatalarının ilkokulun ilk üç yılından farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca 5 ile 6. sınıfta da aynı yazma hatalarının yapıldığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda yazma süreçlerindeki yazma hatalarının en aza indirilebilmesi için ilgili sınıf düzeyinde öğrencilerin yaptıkları hatalar göz önünde bulundurularak yazmayı iyileştirmeye yönelik uygulamalarının gerçekleştirilmesi gerektiği söylenebilir.



KAYNAKLAR

- Ahmed, Y., 2011, *Developmental relations between reading and writing at the word, sentence and text levels: a latent change score analysis*, Master thesis, The Florida State University.
- Aki, E., Atasavun, S. ve Kayihan, H., 2008, Relationship between upper extremity kinesthetic sense and writing performance by students with low vision, *Perceptual and Motor Skills*, 106, 963-966. <https://doi.org/10.2466/pms.106.3.963-9>
- Akkaya, A., 2013, 6. sınıf öğrencilerinin yazım yanlışları sıklığı ve yazım yanlışlarının nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri, *Electronic Turkish Studies*, 8(4), 33-52.
- Akyol, H., 2012, *Türkçe öğretim yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H., 2018, *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Alamargot, D. ve Fayol, M., 2009, *Modelling the development of written composition*, In The SAGE handbook of writing development, R. Beard, M. Debra, M. Nystrand, & J. Riley (Eds.), Los Angeles: SAGE.
- Alpan-Bangir, G., 2008, Ders kitaplarındaki metin tasarımı, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 107-134.
- Amerikan Mirası Sözlüğü (The American Heritage Dictionary of the English language), 2007.
- Amundson, S. J., 1995, Evaluation tool of children's handwriting, Homer, AK: O.T. Kids.
- Amundson, S. H., 2005, *Prewriting and handwriting skills*, In Occupational therapy for children, J. Case-Smith (Ed.), (5th ed., pp. 587-614.) St. Louis, MO: Elsevier Mosby.
- Amundson, S. J. ve Weil, M., 2006, *Prewriting and handwriting skills*, In Occupational therapy for children, J. Case-Smith (Ed.), (5th ed., pp. 587-610). St. Louis, MO: Elsevier Mosby.
- Applebee, A. N., 1981, *Writing in the secondary school: English and the content Areas*, Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

- Applebee, A., 2000, *Alternative models of writing development*. In R. Indrisano & J. R. Squire (Eds.), *Perspectives on writing: Research, theory, and practice* (pp. 90–110). Newark, DE: International Reading Association.
- Artut, K. ve Demir, H., 2007, *Güzel yazı teknikleri ve öğretimi*, (3. Basım), Anı Yayıncılık.
- Arslan, D. ve Bağcı, H., 2017, İlköğretim öğrencilerinin (2.-7. sınıf) yazı hızı: kesit çalışması, *Journal of International Social Research*, 10(50), 451-461. doi:10.17719/jisr.2017.1678
- Atasavun Uysal, S. ve Aki, E., 2012, Relationship between writing skills and visual-motor control in low-vision students, *Perceptual and Motor Skills*, 115(1), 111-119. doi: 10.2466/24.27.25.PMS.115.4.111-119
- Atasoy, A., 2015, *Ortaokul öğrencilerinin akıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Avrupa Komisyonu, 2008, Think Small First – A Small Business Act for Europe, COM (2008) 394 final, Brussels.
- Baştuğ, M. ve Şenel, G., 2021, *İlk okuma ve yazma öğretimi el kitabı*, Ankara: Pegem Akademi.
- Baştuğ, M., 2021, *Akıcı Okumayı Geliştirme: Kavramlar, Uygulamalar, Değerlendirmeler*, Ankara: Pegem Akademi.
- Bay, Y. ve Erdoğan, S., 2023, İlkokul öğrencilerinin yazma hızları ve hataları, *International Journal of Social Science Research*, 12(1), 20-47.
- Bay, Y., 2008, *Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baykul, Y., 2010, *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*, Ankara: Pegem Akademi.
- Belet, Ş. ve Yaşar, Ş., 2006, Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.

- Benik, T., 2018, *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin ve yazma hızlarının incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Berninger, V.W. ve Swanson, H. L., 1994, *Children's writing, Towards a process theory of the development of skilled writing*, Vol. 2, 57-81.
- Berninger, V. W., Vaughan, K. B., Abbott, R. D., Abbott, S. P., Woodruff Rogan, L., Brooks, A. ve Reed, E., 1997, Treatment of handwriting problems in beginning writers: Transfer from handwriting to composition, *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 652–666. Doi: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.4.652>
- Berninger, V. W., 1999, Coordinating transcription and text generation in working memory during composing: automatic and constructive processes, *Learning Disability Quarterly*, 22 (2), 99-112. doi:10.2307/1511269
- Berninger, V. W., Rutberg, J. E., Abbott, R. D., Garcia, N., Anderson-Youngstrom, M., Brooks, A. ve Fulton, C., 2006, Tier 1 and Tier 2 early intervention for handwriting and composing. *Journal of School Psychology*, 44(1), 3–30. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.12.003>
- Bilge, H., 2019, *Okuma, yazma ve konuşmada akıcılık ile okuduğunu anlama ve kelime hazinesi arasındaki ilişki*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bilge, H., 2020, *Yazma becerisinin ihmal edilen bir yönü ve akıcı yazmanın mühim bir boyutu: Yazma hızı*, (Türk eğitimine adanan bir ömür: Dr. Asiye Duman'a armağan), Ed. Kalenderoğlu, İ., Kanık Uysal, P., Ankara: Pegem Akademi.
- Bilge, H., 2022, 2006-2019 yılları arasında kullanılan türkçe öğretim programlarının akıcı yazma becerisi açısından karşılaştırılması, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 199-215. <https://doi.org/10.16916/aded.980671>
- Bilge, H. ve Kalenderoğlu, İ. 2022, Okuma, yazma ve konuşmada akıcılık ile okuduğunu anlama ve kelime hazinesi ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 47(209). <http://doi.org/10.15390/EB.2022.9609>

- Bodrova, E. ve Leong, D. J., 2007, *Zihnin araçları erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı*, Haktanır, G. (Hazırlayan), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bozkurt, F., 2000, *Türkiye Türkçesi*, (2. Baskı) Hatiboğlu Yayınevi, Ankara.
- Brand, M. ve Brand, G., 2006, *Practical fluency: classroom perspectives, grades K-6*, Protland: Stenhouse Publishers.
- Britannica, 2024, Web: <https://www.britannica.com/science/mental-discipline-theory> [E.T.15.09.2024].
- Brooks, E., 1970, *Selections from mental science and methods of mental culture*. In J.K Bidwell & R. G. Clason (Eds.), *Readings in the history of mathematics education* (pp 76-90). Washington, DC: National Council of Teachers of Mathematics (Original work published 1883).
- Bülbül, A. R., 2000, *Yazılı anlatım ve yazı türleri*, Nobel Yayın Dağıtım.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Ekgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F., 2018, *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Cabell, S., Q, McGinty, A., S. ve Justice, L., M. 2007, *Assessing print knowledge*, In K.L. Pence (Eds.), *Assesment In Emergent Literacy*, (pp. 327-377). San Diego: Plural.
- Calp, M., 2005, *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*, Konya: Eğitim Kitabevi.
- Calp, M., 2007, *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi* (3. Basım), Konya: Eğitim Kitabevi.
- Calp, M., 2013, Yazma problemi olan bir öğrenciye bitişik eğik yazı öğretimi (Bir eylem araştırması), *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-28.
- Cammaroto, L., 2005, *Handwriting*, In A. Wagenfeld & J. Kaldenberg (Ed.), *Foundations of pediatric practice for the occupational therapy assistant*. (1st ed.) Thorofare, NJ: SLACK. Pp. 243-259.

- Can, B. ve Altunbaş Yavuz, S., 2017, Okuma-yazma güçlüğü: Kimin için?, *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 86-113. <https://doi.org/10.29065/usakead.300983>
- Cao, C.-P., Liu, S.-J. ve Ren, Y.-M., 2023, How to cultivate the modern self: Development of the concept of mental discipline in the university history of the united states, *Education Sciences*, 13, (1),89. <https://doi.org/10.3390/educsci13010089>
- Caro, D. H., McDonald, J. T. ve Willms, J. D., 2009, Socioeconomic status and academic achievement trajectories from childhood to adolescence, *Canadian Journal of Education*, 32 (3), 558–590.
- Case-Smith, J., 2002, Effectiveness of school-based occupational therapy intervention on handwriting, *American Journal of Occupational Therapy*, 56, 17-25. doi: [0.5014/ajot.56.1.17](https://doi.org/10.5014/ajot.56.1.17)
- Chan, A. H. S. ve Lee, P. S. K., 2005, Effects of different task factors on speed and preferences in Chinese handwriting, *Ergonomics*, 48(1), 38–54, doi:[10.1080/00140130412331303902](https://doi.org/10.1080/00140130412331303902)
- Cheng, S. T. ve Kaplowitz, S. A., 2016, Family economic status, cultural capital, and academic achievement: The case of Taiwan, *International Journal of Education Development*, 49, 271–278, doi:10.1016/j.ijedudev.2016.04.002
- Chenowith, N. A. ve Hayes, J. R., 2001, Fluency in writing generating text in 11 and 12, *Written Communication*, 18(1), 80-98.
- Chien, C.-W., Brown, T. ve McDonald, R., 2010, Rasch analysis of the assessment of children's hand skills in children with and without disabilities, *Research in Developmental Disabilities*, 32, 253–261. doi:10.16/j.ridd.2010.09.022
- Christensen, C. A., 2009, *The critical role handwriting plays in the ability to produce highquality written text*, In The SAGE handbook of writing development, R. Beard, D. Myhill, J. Riley, & M. Nystrand (Eds.), London: SAGE, (s. 284-299).

- Cohen, M. R., 1997, Individual and sex differences in speed of handwriting among high school students, *Perceptual and Motor Skills*, 84(3), 1428-1430. <https://doi.org/10.2466/pms.1997.84.3c.1428>
- Clay, M. M., 2001, *Change over time in children's literacy development*, Portsmouth, NH: Heinemann.
- Clay, M., 2005, *An observation survey of early literacy achievement*, Usa New Zealand: Heinemann.
- Cornhill, H. ve Case-Smith, J., 1996, Factors that relate to good and poor handwriting, *American Journal of Occupational Therapy*, 50, 732-739.
- Crouch, A. L. ve Jakubecy, J. J., 2007, Dysgraphia: How it affects a student's performance and what can be done about it, *Teaching Exceptional Children Plus*, 3(3), 1-13.
- Çakır, İ., 2010, Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur?, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 1-12.
- Dağdelen, İ., 2005, Norm, *Mevzuat Dergisi*, 8, 89.
- Daly, C. J., Kelley, G. T. ve Krauss, A., 2003, Relationship between visual-motor integration and handwriting skills of children in kindergarten: a modified replication study, *American Journal of Occupational Therapy*, 57, 459-462. Doi: [10.5014/ajot.57.4.459](https://doi.org/10.5014/ajot.57.4.459)
- Datchuk, S. M. ve Kubina, R.M., 2012, A review of teaching sentence level writing skills to students with writing difficulties and learning disabilities, *Remedial and Special Education*, 34(3), 180-192. Doi: 10.1177/0741932512448254
- De Waal, E. ve Pienaar, A. E., 2020, Influences of early motor proficiency and socioeconomic status on the academic achievement of primary school learners: The NW-CHILD study, *Early Childhood Education Journal*, 48(5), 671-682. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01025-9>

- Deeney, T. A., 2010, One-minute fluency measures: Mixed messages in assessment and instruction, *The Reading Teacher*, 63 (6), 440-450. Doi: [10.1598/RT.63.6.1](https://doi.org/10.1598/RT.63.6.1)
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M., 2006, *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*, (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- 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), 175-183. Doi: [10.5014/ajot.55.2.175](https://doi.org/10.5014/ajot.55.2.175)
- Dölek, O. ve Hamzadayı, E., 2018, Comparison of writing skills of students of different socioeconomic status, *International Journal of Progressive Education*, 14(6), 117-131.
- DSM-5 Tanı Ölçütleri Başvuru Kitabı, 2013, Amerikan Psikiyatri Birliği. (H. Köroğlu, Çev.). Ankara: HYB.
- Duran, E., 2011, Bitişik eğik yazı harflerinin yazım şekillerine ilişkin öğretmen görüşleri, *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 55-69. Doi: <https://doi.org/10.7822/egt33>
- Ehri, L., 2005, Learning to read words: theory, findings, and issues, *Scientific studies of reading*, 9(2), 167-188. Doi: https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4
- Eker, S., 2007, Türkçenin sesbirimleri ve belirgin altsesbirimleri, *İlmi Araştırmalar*, (24), 23-42.
- Elmalı, M., 2024, *Türkçenin dünya dilleri arasındaki yeri*, (Ed. Hayati Develi), içinde Türk Dili I, İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.
- Eliason, C. ve Jenkins, L., 2003, *A practical guide to early childhood curriculum*, (7th ed.) New Jersey: Merrill Prentice Hall.

- Erdoğan, E., 2012, *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdoğan, T., 2012, İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı yazma gelişimlerinin incelenmesi, *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 93-103.
- Ergin, M., 2013, *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak.
- Erkuş, A., 2019, *Temel kavramlar ve norm türleri*, Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme III (Erkuş, A. ve Selvi, H.), 70-82, Ankara: Pegem Akademi.
- Erkuş, A., 2019, *Grup değerlerine ve sıralamaya dayalı “norm” geliştirme*, Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme III (Erkuş, A. ve Selvi, H.), 85-119, Ankara: Pegem Akademi.
- Espin, C. A., Skare, S., Shin, J., Deno, S. L., Robinson, S. ve Brenner, B., 2000, Identifying indicators of growth in written expression proficiency for middle school students. *The Journal of Special Education*, 34, 140–153. Doi: 10.1177/002246690003400303
- Espin, C. A., De La Paz, S., Scierka, B. J. ve Roelofs, L., 2005, The relationship between curriculum-based measures in written expression and quality and completeness of expository writing for middle school students, *The Journal of Special Education*, 38(4), 208-218. Doi: 10.1177/00224669050380040201
- Euser, A. M., Zoccali, C., Jager, K. J. ve Dekker, F. W., 2009, Cohort studies: prospective versus retrospective, *Nephron Clinical Practice*, 113(3), c214-c217. doi: 10.1159/000235241
- Feder, K. P. ve Majnemer, A., 2003, Children’s handwriting evaluation tools and their psychometric properties, *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, 23, 65-84.
- Feder, K. P., Majnemer, A., Bourbonnais, D., Platt, R., Blayney, M. ve Synnes, A., 2005, Handwriting performance in preterm children compared with term peers at age 6 to 7 years, *Developmental Medicine and Child Neurology*, 47, 163-170.

- Feder, K. P. ve Majnemer, A., 2007, Handwriting development, competency, and intervention, *Developmental Medicine and Child Neurology*, 49, 312-317.
- Findenque, A. Smith, M. ve Sullivan, G., 1986, Keyboarding: The issues today. Proceedings of the 5th Annual Extending the Human Mind Conference. University of Oregon.
- Flower, L. ve Hayes, J. R., 1981, A cognitive process theory of writing, *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387.
- Flower, L., 1994, *The construction of negotiated meaning: A social cognitive theory of writing*. Carbon-dale, IL: Southern Illinois University Press.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N.E. ve Hyun, H.H., 2012, *How to design and evaluate research in education* (Eight Edition), New York: McGraw-Hill.
- Fowler, F. J., 2009, *Survey Research Methods* (4th ed.), Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fulwiler, T., 1991, *College writing: A personal Approach to Academic Writing*, United States of America: Foresman and Company.
- Galbraith, D., 2009, *Writing about what we know: genereting ideas in writing*, In R. Beard, D. Myhill, J. Riley, & M. Nystrand (Eds.), *The SAGE handbook of writing development*, London: SAGE, (pp. 48-64). Doi: 10.4135/9780857021069.n4
- Golmohamadi, G., Sakhai, F. ve Fadaei, A. R., 2019, Standardization of students handwriting speed in grades 2-5 in elementary schools in tehran and factors that influence it, *Middle-East Journal of Scientific Research*, 27, (6), 514-518. Doi: 10.5829/idosi.mejsr.2019.514.518
- Göçer, A., 2014, *Yazma eğitimi*. 5. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Graham, S., 1990, The role of production factors in learning disabled students' compositions, *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 781–791. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.781>

- Graham, S., 1992, Helping students with ld progress as writers, *Intervention in School and Clinic*, 27 (3), 134-144.
- Graham, S., Berninger, V., Weintraub, N. ve Schafer, W., 1998, Development of Handwriting Speed and Legibility in Grades 1-9, *The Journal of Educational Research*, 92(1), 42-52.
- Graham, S., 1999, Handwriting and spelling instruction for students with learning disabilities: A review, *Learning Disability Quarterly*, 22, 78-98. Doi: [tps://doi.org/10.2307/1511268](https://doi.org/10.2307/1511268)
- Graham, S. ve Harris, K. R., 2000, The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development, *Educational Psychologist*, 35, 3-12. Doi: https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_2
- Graham, S., 2006, *Writing*. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 457–478). Earlbaum.
- Graham, S., Struck, M., Santoro, J., & Berninger, V. W., 2006, Dimensions of good and poor handwriting legibility in first and second graders: Motor programs, visualspatial arrangement, and letter formation parameter setting, *Developmental Neuropsychology*, 29, 43-60. Doi: [10.1207/s15326942dn2901_4](https://doi.org/10.1207/s15326942dn2901_4)
- Graham S. ve Harris K. R., 2013., *Designing an effective writing program*, In *Best practices in writing instruction* (Vol. 2, pp. 3-25) Graham S., MacArthur C., Fitzgerald J. (Eds.), New York, NY: Guilford.
- Graham, S. ve Hall, T. E., 2016, Writing and writing difficulties from primary grades to college: Introduction to the special issue, *Learning Disability Quarterly*, 39(1), 3-4. Doi: <https://doi.org/10.1177/0731948715592154>
- 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 and Writing*, 21, 49-69. Doi: <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9064-z>

- Griffith, P.L., Beach, S.A., Ruan, J. ve Dunn, L., 2008, *Literacy for Young Children*, London: Corwn Press.
- Groff, P. J., 1961, New Speeds in Handwriting, *Elementary English*, 38, 564-565.
- Gulliksen, H., 1950, *Theory of mental tests*, John Wiley & Sons Inc. Doi: <https://doi.org/10.1037/13240-000>
- Gündüz, O. ve Şimşek, T., 2011, *Uygulamalı yazma eğitimi el kitabı*. Grafiker Yayınları.
- Güneş, F., 2007, *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güneş, F., 2009, Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-21.
- Güneş, F., 2013, *Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller*, Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F., 2016, Türkçenin öğretim üstünlükleri ve zenginlikleri, *Millî Eğitim Dergisi*, 45 (210), 93-113.
- Güneş, F., 2016, Eğitimde kalem ve tuşlarla yazma tartışmaları, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 19-33.
- Gürlek, M., 2024, *Dillerin Sınıflandırılması*, içinde Türk Dili I, (Ed. Hayati Develi), İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.
- Hambleton, R. K., 2001, *Setting performance standards on educational assessments and criteria for evaluating the process*, In *Setting performance standards: Concepts, methods and perspectives*, G. J. Cizek (Edt). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, (ss. 89-116).
- Hammerschmidt, S. L. ve Sudsawad, P., 2004, Teachers' survey on problems with handwriting: Referral, evaluation, and outcomes, *American Journal of Occupational Therapy*, 58, 185–192. doi:10.5014/ajot.58.2.185

- Hamstra-Bletz, L. ve Blöte, A. W., 1990, Development of handwriting in primary school: A longitudinal study, *Perceptual and Motor Skills*, 70, 759-770. Doi: <https://doi.org/10.2466/pms.1990.70.3.759>
- Hamstra-Bletz, L. ve Blöte, A. W., 1993, A longitudinal study on dysgraphic handwriting in primary school, *Journal of Learning Disabilities*, 26, 689-699. Doi: 10.1177/002221949302601007
- Harwell, M., Maeda, Y., Bishop, K. ve Xie, A., 2017, The surprisingly modest relationship between SES and educational achievement, *The Journal of Experimental Education*, 85(2), 197-214.
- Hasbrouck, J. ve Tindal, G., 2017, An update to compiled ORF norms (Technical Report No. 1702). Eugene, OR, Behavioral Research and Teaching, University of Oregon.
- Hayes, J. R., 2009, *From idea to text*, R. Beard, D. Myhill, M. Nystrand, & J. Riley (Eds.), In The SAGE handbook of writing development (65-79). London: SAGE. Doi: <http://dx.doi.org/10.4135/9780857021069.n5>
- Healy, J. M., 1997, *Çocuğunuzun gelişen aklı*, A.B. Dicleli (çev.) İstanbul.
- Hudson, R. F., 2002, *Compositional fluency and spelling accuracy of second-grade students under six priming conditions*. Doctorate Thesis, University of Florida. (Web: https://ufl-flvc.primo.exlibrisgroup.com/permalink/01FALSC_UFL/pek2if/cdi_proquest_journals_276098908)
- Hester, J. L., 2001, *Investigating writing fluency in seventh and eighth graders' narrative and expository first drafts*, Doctorate Thesis, University Of Illinois At Chicago, Chicago.
- Höbek, G. ve Taşkaya, S. M., 2018, İlkokul öğrencilerinin yazma hızının belirlenmesi, *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2433-2445. doi: 10.17218/hititsosbil.356223

Hughes, A., Op. Cit, p. 102.

Hyland, K., 2003, *Second language writing*, New York: Cambridge University. Doi: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667251>

Irwin, P., 2007, *An alternative examinee-centered standard setting strategy*, Doctoral Thesis, University of Nebraska, ABD.

Jones, D. ve Christensen, C. A., 1999, Relationship between automaticity in handwriting and students' ability to generate written text, *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 44–49. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.1.44>

Jordan, G., Michaud, F. ve Kaiser, M.-L., 2016, Effectiveness of an intensive handwriting program for first grade students using the application LetterSchool: A pilot study, *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 9(2), 176–184. <https://doi.org/10.1080/19411243.2016.1178034>

Kadıoğlu, H., 2012, *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazma becerisi, hızı ve tutumlarının incelenmesi*, Doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kaiser, M.-L. 2009, *Endogenous and exogenous factors that influence handwriting in children*. Lausanne, Switzerland: Université de Lausanne, Faculté des sciences sociales et politiques.

Karadağ, R., 2020, *Yazma eğitimi*, İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi içinde Susar Kırmızı, F. (Ed.), (2. Baskı), 165-205, Ankara: Anı Yayıncılık.

Karande, S., Satam, N., Kulkarni, M., Sholapurwala, R., Chitre, A. ve Shah, N., 2007, Clinical and psychoeducational profile of children with specific learning disability and co-occurring attention-deficit hyperactivity disorder, *Indian Journal of Medical Sciences*, 61, 639–647.

Karasar, N., 2017, *Bilimsel araştırma yöntemi*, Nobel Yayıncılık.

Kardaş, D., 2020, *Geçmişten günümüze Türkçe dersi öğretim programları*, Türkçe öğretim programları içinde Temur, N., Şengül, M. (Ed.), s.17-56, Ankara: Pegem Akademi.

- Kardaş, M. N., 2013, *İşbirlikli öğrenme yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerine etkisi*, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, B., Ateş, S., Yıldırım, K. ve Rasinski, T., 2020, Geri bildirimin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerine etkisi, *Eğitim ve Bilim*, 45(201). doi:http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.8413
- Kaya, B., 2016, Yazma güçlüğü olan bir ilkökul 4. sınıf öğrencisine bitişik eğik yazı öğretimi, *Journal of Turkish Studies*, 11(3), 1407-1434.
- Kent, S., Wanzek, J., Petscher, Y., Al Otaiba, S. ve Kim, Y.-S., 2014, Writing fluency and quality in kindergarten and first grade: The role of attention, reading, transcription, and oral language, *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 27, 1163-1188. doi:10.1007/s11145-013-9480-1
- Keskinkılıç, K., 2005, *İlkokuma yazma öğretimi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kıbrıs, İ., 2010, *Türkçe 1 Yazılı Anlatım*. Ankara: Kök Yayınları.
- Klein, S., Guiltner, V., Sollereder, P. ve Cui, Y., 2011, Relationships between fine motor, visual-motor, and visual perception scores and handwriting legibility and speed, *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, 31, 103-114. Doi: 10.3109/01942638.2010.541753
- Kodan, H., 2016, Yazma güçlüğü olan üçüncü sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(2), 523-539.
- Koenig, E. A., Eckert, T. L. ve Hier, B. O., 2016, Using performance feedback and goal setting to improve elementary students' writing fluency: A randomized controlled trial, *School Psychology Review*, 45(3), 275-295.
- Koenig, E. A., 2013, *Closing The Feedback-Standard Gap with The Use of A Performance Feedback and Goal Setting Intervention to Improve Elementary Students' Writing Fluency*, Doctoral Thesis, Syracuse University.

- Konnikova, M., 2014, What's lost as handwriting fades, The New York Times Science, Web: <https://www.nytimes.com/2014/06/03/science/whats-lost-as-handwriting-fades.html> [E.T.11.09.2024]
- Kuşçu, Ö., 2010, *Orff-Schulwerk yaklaşımı ile yapılan müzik etkinliklerinin okulöncesi dönemdeki çocuklarının dikkat becerilerine etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Leggette, H. R., Rutherford, T., Dunsford, D. ve Costello, L., 2015, A Review and Evaluation of Prominent Theories of Writing, *Journal of Applied Communications*, 99(3). <https://doi.org/10.4148/1051-0834.1056>
- Longcamp, M., Boucard, C., Gilhodes, J. C., Anton, J. L., Roth, M., Nazarian, B. ve Velay, J.L., 2008, Learning through hand- or typewriting influences visual recognition of new graphic shapes: Behavioral and functional imaging evidence, *Journal of Cognitive Neuroscience*, 20(5), 802–815. Doi: <https://doi.org/10.1162/jocn.2008.20504>
- Longcamp, M., Zerbato-Poudou, M.-T. ve Velay, J.-L., 2005. The influence of writing practice on letter recognition in preschool children: A comparison between handwriting and typing, *Acta Psychologica*, 119(1), 67-79. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2004.10.019>
- MacKenzie, B., 2019, How to teach handwriting-and why it matters, Web: <https://www.edutopia.org/article/how-teach-handwriting-and-why-it-matters/> [E.T.17.09.2024]
- Malecki, C. K. ve Jewell, J., 2003, Developmental, gender, and practical considerations in scoring curriculum-based measurement writing probes, *Psychology in the Schools*, 40(4), 379–390. <https://doi.org/10.1002/pits.10096>
- Marr, D., Cermak, S., Cohn, E. S. ve Henderson, A., 2003, Fine motor activities in Head Start and kindergarten classrooms, *American Journal of Occupational Therapy*, 57(5), 550–557. <https://doi.org/10.5014/ajot.57.5.550>

- Marr, D., Windsor, M. ve Cermak, S., 2001, Handwriting readiness: Locatives and visuomotor skill in the kindergarten year, *Early Childhood Research and Practice*, 34, 1–28.
- Mason, L. H., Harris, K. R. ve Graham, S., 2011, Self-regulated strategy development for students with writing difficulties, *Theory Into Practice*, 50(1), 20-27. Doi:10.1080/00405841.2011.534922
- Mayer, K., 2007, Emergent knowledge about writing, *Young Children*, 62(1), 34-40.
- McCutchen, D., 2000, Knowledge acquisition, processing efficiency, and working memory: Implications for a theory of writing, *Educational Psychologist*, 35, 13-23.
- McHale, K. ve 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 (10), 898–903. Doi: 10.5014/ajot.46.10.898
- Mellard, D. F., Woods, K. ve Fall, E., 2011, Assesment and Instruction of Oral Reading Fluency Among Adults With Low Literacy, *Adult Basic Education and Literacy Journal*, 5(1) 3-14.
- Meyers, A., 2006, *Composing with Confidence*, Pearson Education Inc., New York.
- Miller, L. T., Missiuna, C. A., Macnab, J. J., Malloy-Miller, T., ve Polatajko, H. J., 2001, Clinical description of children with developmental coordination disorder, *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 68, 5–15. Doi: 10.1177/000841740106800101
- Millî Eğitim Bakanlığı, 2019, Türkçe Dersi Öğretim Programı. Erişim adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf>
- Ministry of Education- MOE, 2007, 2023. <https://english.moe.go.kr/main.do?s=english>
- Montgomery, D., 2006, *Spelling, handwriting and dyslexia: overcoming barriers to learning*. London: Routledge.

- Montgomery, D., 2007, *Spelling, handwriting and dyslexia: overcoming barriers to learning*, London: Routledge.
- Montgomery, D., 2005, Cohort analysis of writing in Year 7 following two, four and seven years of the National Literacy Strategy, *Support for Learning*, 23(1), 3-11. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2008.00362.x>
- Montgomery, D., 2015, *Teaching gifted children with special education needs: Supporting dual and multiple exceptionality*, London: Routledge.
- Mueller, P. A. ve Oppenheimer, D. M., 2014, The pen is mightier than the keyboard: Advantages of longhand over laptop note taking, *Psychological Science*, 25(6), 1159-1168. <https://doi.org/10.1177/0956797614524581>
- Murphy, K. R. ve Davidshofer, C. O., 2005, *Psychological testing: Principles and applications*, New Jersey: Pearson.
- Mutlu, H. H., 2020, *Yazmanın fiziksel ve zihinsel süreçleri*. Kuramdan uygulamaya yazma eğitimi (1. Baskı), içinde (45-64), Ankara: Pegem Akademi.
- Nacar Çukuryurt, G., 2022, *Akıcı okuma ile akıcı yazma arasındaki ilişkinin incelenmesi*, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- National Comission on Writing, 2003, Report of the neglected “r” the need for a writing revolution in America’s schools and colleges, College Entrance Examination Board, New York.
- National Commission on Writing, 2006, Writing and school reform, New York: College Board.
- Nation, I. S. P., 2008, Teaching ESL/EFL Reading and Writing, New York: Taylor & Francis e-Library. Doi: <https://doi.org/10.4324/9780203891643>
- Nunan, D., 2003, *Practical English Language Teaching*, McGraw Hill Publications, the USA.

- Nystrand, M., 2006, *The social and historical context for writing research*. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 11–27). New York, NY: The Guilford Press.
- OECD, CERI, 2007, Ministère de l'Éducation de l'Ontario, Recherche sur le cerveau, apprentissages et acquisition de la lecture.
- O'Hare, A., 2004, Hands up for handwriting, *Developmental Medicine and Child Neurology*, 46(10), 651. Doi:10.1017/S0012162204001094
- Okatan, Ö. ve Arslan-Özer, D. A., 2020, İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin betimlenmesi, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 720-731. <https://doi.org/10.16916/aded.681425>
- O'Mahony, P., Dempsey, M. ve Killeen, H., 2008, Handwriting speed: Duration of testing period and relation to socio-economic disadvantage and handedness, *Occupational Therapy International*, 15(3), 165–177. <https://doi.org/10.1002/oti.255>
- Oshima A. ve Hogue, A., 2006, *Introduction to Academic Writing*, Second Edition, New York: Longman.
- Öğüt, A., 2018, *İlkokul öğrencilerinin yazım hatalarının ve yazılarının okunaklılık düzeylerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Öz, F., 2011, *Türkçe Öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Özbay, M., 2005, Bilim ve kültür aktarıcısı olarak yazı, *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (2), 67-74.
- Persky, H. R., Daane, M.C. ve Jin, Y., 2003, The Nations Report Card: Writing 2002 (NCES 2003-529) Washington, DC: US Department of Education. Institute of Education Sciences. National Center for Education Statistics.

- Phelps, J., Stempel, L. ve Speck, G., 1985, The children's handwriting scale: A new diagnostic tool, *The Journal of Educational Research*, 79(1), 46-50. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220671.1985.10885646>
- Pianko, S., 1979, A description of the composing processes of college freshman writers, *Research in the Teaching of English*, 13(1), 5–22. <http://www.jstor.org/stable/40170675>
- Pisha, B., 1993, Rates of development of keyboarding skills in elementary aged children with and without learning disabilities.
- Prior, P., 2006, *A sociocultural theory of writing*, In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 54–66). New York, NY: The Guilford Press.
- Purwanto, M. N., 2004, *Psikologi Pendidikan*, Bandung: Rosdakarya.
- Pürsün, T., 2023, Yazma güçlüğü yaşayan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin yazma becerisinin geliştirilmesi, *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(3), 509-526. <https://doi.org/10.30703/cije.1170120>
- Racine, M. B., Majnemer, A., Shevell, M. ve Snider, L., 2008, Handwriting performance in children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), *Journal of Child Neurology*, 23, 399–406. Doi: 10.1177/0883073807309244.
- Ranweiller, L.W., 2004, *Preschool readers and writers early literacy for strategies*, Michigan: High Scope Press.
- Ratzon, N. Z., Efraim, D. ve Bart, O., 2007, A short-term graphomotor program for improving writing readiness skills of first-grade students, *American Journal of Occupational Therapy*, 61, 399–405. Doi: 10.5014/ajot.61.4.399
- Read, C., 2009, *Learning to use alphabetic writing*, In R. Beard, D. Myhill, J. Riley, & M. Nystrand (Eds.), *The SAGE handbook of development* (p. 260-270). London: SAGE.

- Reutzel, P., Mohr, K. A. ve Jones, C. D., 2019, Exploring the relationship between letter recognition and handwriting in early literacy development, *Journal of Early Childhood Literacy*, 19(3), 349-374. <https://doi.org/10.1177/1468798417728099>
- Rosenblum, S., Weiss, P. L. ve Parush, S., 2003, Product and process evaluation of handwriting difficulties, *Educational Psychology Review*, 15(1), 41–81, doi:10.1023/A:1021371425220
- Rosenblum, S., Parush, S. ve Weiss, P. L., 2003, Computerized temporal handwriting characteristics of proficient and non-proficient handwriters, *American Journal of Occupational Therapy*, 57, 129-138. Doi: 10.5014/ajot.57.2.129
- Rosenblum, S., Weiss, P. L. ve Parush, S., 2004, Handwriting evaluation for developmental dysgraphia: Process versus product, *Reading and Writing*, 17(5), 433-458. Doi: <https://doi.org/10.1023/B:READ.0000044596.91833.55>
- Roston, K. L., Hinojosa, J. ve Kaplan, H., 2008, Using the minnesota handwriting assessment and handwriting checklist in screening first and second graders' handwriting legibility, *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 1, 100–115. Doi: Doi:10.1080/19411240802312947
- Rowe, D. W. ve Wilson, S. J., 2015, The development of a descriptive measure of early childhood writing: Results from the Write Start! writing assessment. *Journal of Literacy Research*, 47(2), 245–92. Doi:10.1177/1086296X15619723
- Samuels, S. J., 1979, The method of repeated readings, *Reading Teacher*, 32, 403-408.
- Santangelo, T. ve Olinghouse, N. G., 2009, Effective writing instruction for students who have writing difficulties, *Focus on Exceptional Children*, 42(4), 1-20. Doi: 10.17161/fec.v42i4.6903
- Sassoon, R., 2005, *Handwriting: The way to teach it*, London: Paul Capman Publishing.

- Sawyer, C. E., Francis, M. E. ve Knight, E., 1992, Handwriting Speed, Specific Learning Difficulties and the GCSE, *Educational Psychology in Practice*, 8(2), 77-81. <https://doi.org/10.1080/0266736920080202>
- Schneck, C. M., 2010, *A frame of reference for visual perception*, In Pediatric occupational therapy P. Kramer & J. Hinojosa (Eds.), (3rd ed., pp. 349–389). Philadelphia: Lippincott, Williams & Wilkins.
- Senemoğlu, N., 2012, *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*, (21. Baskı), 3-5, Ankara: Pegem Akademi.
- Serin, A.Y., 2003, *Güzel yazı sanatı*, Sivas: Öz Emek Matbaası.
- Sevim, O., 2018, *Yazı dili ve özellikleri*, (Ed. Kardaş, M.N. ve Koç, R.). Kuram ve uygulamada Türk Dili-1, Ankara: Pegem Akademi.
- Sharma, K., 2020, Gender and grade differences in handwriting performance among the school children, *Journal of Infant, Child and Adolescent Health*, 4(2), 23-31.
- Shulman, L. S., 1986, Those who understand: Knowledge growth in Teaching, *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. Doi: <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Skar, G. B., Lei, P. W., Graham, S., Aasen, A.J., Johansen, M. B. ve Kvistad, A. H., 2021, Handwriting fluency and the quality of primary grade students' writing, *Reading and Writing*, 35(2), 509-538. Doi: 10.1007/s11145-021-10185-y
- Slomp, D. H., 2012, Challenges in assessing the development of writing ability: Theories, constructs and methods, *Assessing Writing*, 17(2), 81-91. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.asw.2012.02.001>
- Smith, T. J., 2006, *Early child development*, (4th ed), United States of America. Pearson Education.

- Sovik, N., Arntzen, O. ve Karlsdottir, R., 1993, Relationship between writing speed and some parameters in handwriting, *Journal of Human Movement Studies*, 25, 133–150.
- Summers, J. ve Catarro, F., 2003, Assessment of handwriting speed and factors influencing written output of university students in examinations. *Australian Occupational Therapy Journal*, 50(3), 148-157. Doi: <https://doi.org/10.1046/j.1440-1630.2003.00310.x>
- Sundeen, T. H., 2015, Writing instruction for adolescents in the shadow of the common core state standards, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(2), 197-206. Doi: <https://doi.org/10.1002/jaal.444>
- Susar Kırmızı, F., 2008, Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin yaratıcı yazma başarısına etkisi ve yazılı anlatım ürünlerinin değerlendirilmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 41, 251-275. Doi: 0.1501/Egifak_0000001463
- Süğümlü, Ü., 2020, Ortaokul öğrencilerinin yazma çalışmalarındaki yazım ve noktalama hatalarının belirlenmesi, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 528-542. <https://doi.org/10.16916/aded.706748>
- Stanic, G. A., 1986, Mental discipline theory and mathematics education, *For the Learning of Mathematics*, 6(1), 39-47.
- Stebler, M. Z., 2021, *İsviçre’de ana dili öğretimi*, içinde Kuram ve uygulamada dünyada ana dili öğretimi, Ed. (Alver, M. ve Süğümlü, Ü.), s. 203-235, Anı Yayıncılık.
- Tadatada, A., 2011, *Growth rates of curriculum-based measurement-written expression at the elementary school level*, Unpublished master's thesis, Western Kentucky University, Bowling Green.
- Temizyürek, F. ve Balcı, A., 2015, *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe öğretim programları*, (2.Basım), Nobel Yayıncılık.

- Temur, T., Aksoy, C. C. ve Tabak., H., 2012, İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin kalem tutma biçimleri ve kavrama-sıkıştırma kuvvetlerinin yazma hızı ve hatalarına etkisi, *Eğitim ve Bilim*, 37 (165), 307-319.
- Temur, T., 2006. *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yazı dilindeki kelime hazinelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Temur, T., 2012, Türk ve Amerikan 3. sınıf öğrencilerinin yazma hızlarının bazı değişkenler açısından karşılaştırılması, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (17), 207-218.
- Thurstone, L. L., 1926, The mental age concept, *Psychological Review*, 33(4), 268-278. Doi: <https://doi.org/10.1037/h0072344>
- Tracey, D. H., Morrow, L. M. ve Ülper, H., 2017, *Okumaya genel bir bakış kuram ve modellere giriş*, Ankara: Pegem Akademi.
- Trawick-Swith, J., 2006, *Early childhood development*, (4th ed.) New Jersey. Pearson Education, Inc.
- Troia, G. A., Shankland, R. K., & Wolbers, K. A., 2012, Motivation research in writing: Theoretical and empirical considerations, *Reading & Quarterly*, 28(1), 5-28. Doi: <https://doi.org/10.1080/10573569.2012.632729>
- Tseng, M. H. ve Chow, S. M. K., 2000, Perceptual-motor function of school-age children with slow handwriting speed, *The American Journal of Occupational Therapy*, 54(1), 83-88. Doi: 10.5014/ajot.54.1.83
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y., 2010, *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*, Ankara: Pegem Akademi.
- Turhan Ağrelim, H., 2017, *Türkçe öğretiminde çok uyaranlı eğitim durumları*, Ankara: Pegem Akademi.

Türk Dil Kurumu, 2022, *Norm*, Erişim adresi <https://sozluk.gov.tr/>

Türk Dil Kurumu, 2024, *Ses, harf ve alfabe*, Erişim adresi <https://sozluk.gov.tr/>

Türkben, T., 2021, Ortaokul öğrencilerinin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonları arasındaki ilişki, *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 900-922. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-78814>

Türker, M. ve Tunç, E., 2020, İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma hızının incelenmesi, *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 1-9.

TTKB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2021, *Ders kitaplarında okunabilirlik*, Büyükyıldız, A. (Ed.), Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, ISBN: 978-975-11-5596-2. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_04/15195812_ders_kitaplarinda_okunabilirlik_2021.pdf (E.T.:11.11.2024).

Urbina, S., 2004, *Essentials of psychological testing*, New York: Wile.

Vacca, J.A.L., Vacca, R.T., Gove, M.K, Burkey, L.C., Lenhart, L.A. ve McKeon, C.A., 2006, *Reading and learning to read*, (6th edition) Boston: Pearson Education Inc.

Volman, M. J. M., van Schendel, B. M. ve Jongmans, M. J., 2006, Handwriting difficulties in Primary school children: A search for underlying mechanisms, *American Journal of Occupational Therapy*, 60, 451–460. <https://doi.org/10.5014/ajot.60.4.451>

Yekeler-Gökmen, A. D., Yıldız, M., Aktaş, N. ve Ataş, M. 2022, Handwriting speeds of 4th-8th grade students, *International Electronic Journal of Elementary Education*, 15(2), 123-136.

Yıldız, N., 2000, *Eskiçağda yazı malzemeleri ve kitabın oluşumu*, Türk Tarih Kurumu Yayınları.

- Yıldız, M., 2013, Yazma güçlüğü (disgrafi) olan bir ilkokul 2. sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(4), 281–310. Doi: <https://doi.org/10.12780/UUSBD222>
- Youngman, E. A., 2010, *The development of curriculum-based measurement local norms in the area of written expression*, Western Kentucky University, Master Theses & Specialist Projects. <https://digitalcommons.wku.edu/theses/174/>
- Yost, L. W. ve Judi, L., 2001, The relationship between performance on the developmental test of visual perception and handwriting ability, *Journal of Education*, 101, 75-77.
- Zachry, A. H., Doan, A. P., Lancaster, S. B., Simmons, B., Smith, C. ve Wicker, J. N., 2016, A comparison of print and cursive handwriting in fifth and sixth grade students: A pilot study, *The Open Journal of Occupational Therapy*, 4(2), 3.
- Zeegers, P., 2001, Approaches to learning in science: A longitudinal study, *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 115-132. Doi: <https://doi.org/10.1348/000709901158424>
- Ziviani, J., 1984, Some elaborations on handwriting speed in 7 to 14 year olds, *Perceptual and Motor Skills*, 58, 535-539. Doi: <https://doi.org/10.2466/pms.1984.58.2.535>
- Ziviani, J. ve Elkins, J., 1984, An evaluation of handwriting performance, *Educational Review*, 36(3), 249-261. Doi: <https://doi.org/10.1080/0013191840360304>
- Ziviani, J. ve Elkins, J., 1986, Effect of pencil grip on handwriting speed and legibility, *Educational Review*, 38(3), 247–257. doi:10.1080/0013191860380305
- Zorbaz, K. Z., 2014, *Yazma eğitimi*, İçinde, Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi, Yılmaz, M.(ed.), (ss. 109-147), Ankara: Pegem Akademi.
- Zorbaz, K. Z. ve Özçelik, B. 2015, Ortaokul öğrencilerinin metin üretimlerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 7(2), 167-182.

Westwood, P., 2008, *What teachers need to know about reading and writing difficulties*, Australia: Acer Press.

Woodward, S. ve Swinth, Y., 2002, Multisensory approach to handwriting remediation: Perceptions of school-based occupational therapists, *American Journal of Occupational Therapy*, 56, 305–312. Doi: 10.5014/ajot.56.3.305

Wildová, R., 2014, Initial reading literacy development in current primary school practice, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 159, 334-339. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.12.383

URL 1:

chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://wac.colostate.edu/docs/books/lifespan-writing/chapter5.pdf

URL 2:

<https://digilib.uns.ac.id/dokumen/download/71660/MzY2MTkx/A-Comparative-Study-On-Teaching-Writing-Using-Guided-Writing-And-Interactive-Writing-A-Quasi-Experimental-Study-At-Eleventh-Grade-Of-SMA-N-3-Boyolali-Academic-Year-20162017-CHAPTER-2.pdf>

URL 3:

<https://repository.ump.ac.id/4647/3/DIANA%20EKA%20CHAPTER%20II.pdf>

URL 4:

chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repository.uin-suska.ac.id/6923/3/BAB%20II.pdf

URL 5:

<https://www.oph.fi/en>

URL 6:

<https://okm.fi/etusivu>

URL 7:

https://www.interventioncentral.org/sites/default/files/pdfs/pdfs_blog/wright_Learning_Spark_Blog_29_March_2013_Grs_1_5_Identfy_Writing_Difficulties_NORMS_Table.pdf

URL 8:

chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.qiat.org/docs/resourcebank/hwrit ing_kybding_rate_info.pdf

EKLER

EK-1 Akıcı Yazma Uygulamalarında Kullanılan Hikâye Başlatıcılar

Güz Mevsimi (Ekim ayı)

2. Sınıf: “Yavru köpek bir anda masanın üzerine atladı...”
3. Sınıf: “Kaldırımda yürüyorduk ki aniden bir gürültü duyduk...”
4. Sınıf: “Her akşam olduğu gibi terk edilmiş evin önünden yürüyorduk...”
5. Sınıf: “Sabah uyandığımızda bütün insanlar birer robota dönüşmüştü...”
6. Sınıf: “Gözlerimi kapatınca kendimi bir zaman makinesinin içinde buldum...”

Kış Mevsimi (Ocak ayı)

- 1.Sınıf: “Öğretmenimiz sınıfa elinde kocaman bir kutu ile girdi...”
2. Sınıf: “Ormanın derinliklerine doğru ilerlerken araba aniden durdu....”
3. Sınıf: “Evin kapısını açar açmaz burnuma bir koku gelmeye başladı...”
4. Sınıf: “Küçük kardeşimle otururken bir anda ışıklar söndü...”
- 5.Sınıf: “Evin tahta merdivenlerinden gelen sesle uyandım...”
- 6.Sınıf: “Çekmeceyi açtım ve sihirli kalemimi kutusundan çıkardım...”

İlkbahar Mevsimi (Mayıs ayı)

1. Sınıf: “Bavulları hazırlamış evden çıkıyorduk...”
2. Sınıf: “Bahçe kapısının önünde kahverengi eski bir çanta buldum...”
3. Sınıf: “Çalılıkların arkasında gizli bir kapı keşfettim...”
4. Sınıf: “Odaya girdiğimde her zamanki yerinde yoktu...”
5. Sınıf: “Hazırladığım karışık meyve suyundan sonra görünmez oldum...”
6. Sınıf: “O sabah yeni süper gücümle uyanmıştım...”

EK-2 Dikte ve Kopyalama Uygulamalarında Kullanılan Metinlere İlişkin Bölümler

*1.Sınıflarda güz (sonbahar) mevsiminde dikte ve kopyalama uygulaması gerçekleştirilmediğinden metin kullanılmamıştır.

2.SINIF GÜZ (SONBAHAR)

Dikte:

Benim babam bir kaptan. Uzak ülkelere yolculuk yapar her zaman. Gittiği ülkelerden, değişik armağanlar getirir bana. En güzel armağanı, Afrika'dan getirdi. Bir papağan. Tüyleri allı yeşilli. Odamda papağanımın kafesini koymak için özel bir yer yaptık. Papağan adını kısaltıp Papi adını verdim ona. Eğer yeterince uğraşırsam konuşmayı öğrenebilirmiş papağanlar. Ben de yanına her gittiğimde uzun uzun konuşmaya başladım onunla. "Öyle olmaz." dedi babam. "Tek tek sözcükleri, sık sık yineleyeceksin. Öyle öğrenir konuşmayı papağan. Konuşmayı da öğrenemez zaten. Senden öğrendiği sözcükleri yineler yalnızca." Ben de yanına her gittiğimde 'Merhaba.' dedim Papi'ye.

Kopyalama:

Bir gün oyuncaklarımla oynuyordum odamda. Pek ilgilenmemiştim Papi'yle. İncecik bir sesin, "Merabaaa." diye bağırmasıyla sıçradım yerimden. Papi'ydi bağırın. İlk kez konuşmuştu papağanım. Çok mutlu oldum. Hemen yanına koşup bir sürü yemle ödüllendirdim onu. Böyle böyle eğiterek bir sürü sözcük öğrettim Papi'ye. Biraz yanlış söylüyordu sözcükleri ama olsun. Hoşuma gidiyordu onun konuştuğunu duymak. "Meraba" dan sonra "Ginaydin" demeyi öğrendi. Yani, "Günaydın." Odaya başka birileri geldiğinde, "Hoş gildiniz" yani 'Hoş geldiniz.' demeyi öğrendi.

3.SINIF GÜZ (SONBAHAR)

Dikte:

Bir zamanlar ülkelerden birinde yaşlı bir kral varmış. Bu kralın çocuğu yokmuş. Kral yaşlandıkça kendi yerini kime bırakabileceğini düşünmeye başlamış. İyiliksever, dürüst ve doğrulardan asla sapmayan biri kendisinden sonra kral olsun istiyormuş.

Bunun için şöyle bir yol izlemiş. Adamları ülkedeki bütün erkek çocuklarına birer çiçek tohumu dağıtmış. Kral da bu tohumlardan çıkacak çiçekler arasında en güzel hangisi olursa kendisinden sonra çiçeği yetiştirenin kral olacağını ilan etmiş. Bu çocuklardan biri de Mete'ymiş. Mete, kralın verdiği tohumu saksıya dikmiş; ama uzunca bir süre beklemesine rağmen saksıda çiçek çıkmamış. Annesi belki yanlış bir saksıya diktiği için çıkmayacağını söyleyince de tohumu yeni bir saksıya, başka türlü bir toprağa dikmiş; ama nafile, yine hiçbir bitki yeşermemiş, çiçek açmamış.

Kopyalama:

Sonunda kralın söylediği gün gelmiş. Ülkenin bütün çocukları rengarenk, birbirinden güzel çiçeklerle kraliyet sarayının önünde sıraya dizilmişler. Ellerinde çiçek olmayan yalnızca Mete varmış. Mete'nin elinde boş saksı, öylece duruyormuş. Kral çocukları tek tek dolaşmış çiçeklerine bakmış kimini bir iki sözle övmüş ama yoluna devam elmiş. Mete'nin yanına gelince onun boş saksısına bakıp:

- Çocuğum, senin saksında çiçek yok ki!
- Evet kralım, maalesef benim tohumum büyümedi!

Bu cevap üzerine yaşlı kral küçük Mete'yi kucaklamış ve bundan böyle kendisini evlat edineceğini kendisinden sonra da onun kral olacağını duyurmuş. Meydandakiler bu işe bir anlam verememişler. "Bunca güzel çiçek varken nasıl olur da saksısı boş olan bir çocuk veliaht ilan edilir!" diye birbirlerine sormuşlar. Ahalinin merakını kral şu açıklamayla gidermiş:

- Benim dağıttığım çiçek tohumlarının hepsi daha önce sıcak sudan geçmişti, yani hiçbirinden çiçek çıkma ihtimali yoktu. Ama sadece bu çocuk bana gerçeği anlattı; işte bu yüzden benden sonra o kral olacak.

4.SINIF GÜZ (SONBAHAR)**Dikte:**

Bir zamanlar yoksul bir eskici varmış, eski ayakkabıları onarırmış. Bir yandan işini yaparken bir yanda da şarkı söylermiş. Sabahtan akşama kadar böyle geçirirmiş zamanını. Oradan gelip geçenler eskicinin şarkılarına bayılır, öyle durup hayranlıkla dinlerlermiş. O da beğenildiğini görünce büsbütün coşar, mutlu mu mutlu, gırtlığının tüm gücüyle söyler de söylermiş artık. Ama bir de komşusu varmış ki tam karşıtıymış bizim eskicinin, tam bir para babasıymış. Zenginlik içinde yüzer, çok az şarkı söyler, çok da az uyurmuş. Sabaha karşı uykuya dalınca da bizim para babası yiyecek ve içecekler gibi uykunun da pazarda satılmamasından yakınmaya başlamış. Günün birinde, parlak bir düşünce gelmiş aklına. Güzel sesli eskiciyi köşküne çağırtmış.

Kopyalama:

"Dostum, söyler misin bana, sen yılda ne kadar para kazanırsın?" diye sormuş. Bizim şen eskici gülümsemiş.

"Yılda mı dediniz efendim? Ben böyle yapmam hesabımı." demiş.

"Bir günün hesabını sonraki günün hesabına eklemem hiçbir zaman. Yılın sonunu getireyim, yeter. Nasıl olsa, her gün kendi ekmeğini getirir."

"Peki, günde ne kadar kazanırsın?" diye üstelemiş para babası.

"Kimi zaman çok, kimi zaman az ama hep bir şeyler kazanırım işte." demiş eskici. "İşin tatsız yanı boş kalmaktır; ülkemizde bayram sayısı çok fazla."

Para babası gülmüş.

"Bak ben sana bir yardımda bulunayım." demiş. "Al şu yüz altını, özenle sakla, gerekince de hiç çekinmeden harca."

Bizim eskici yüzlerce yıldır topraktan çıkarılan tüm altınların önüne yığıldığını sanmış. Alıp evine getirmiş altınları. Getirip de şöyle önüne koyunca, bir korkudur çökmüş içine. “Ya bu altınları çalarlarsa?” diye söylenmiş. Sonra altınları sarmış, sarmalamış, evinin bodrum katına gömmüş. Ama hiç ayırımında olmadan, altınlarla birlikte bir şeyi daha gömmüş: Yaşama sevincini.

Artık şarkı söylemez olmuş, sesini yitirmiş. Uyku da gitmiş. Evine gelenlere kuşkuyla bakar olmuş. Yerli yersiz kaygılanmaya başlamış. Gün boyu gözü kapıda, kulağı kırısteymiş artık. Geceleri bir kedi hafif bir gürültü yapacak olsa, birileri altınları alıp gidecek sanarak yatağından fırlayıveriyormuş. En sonunda bu yaşama dayanamaz olmuş. Altınları sakladığı yerden çıkarmış. Artık uykusundan uyandırmadığı adamın kapısını çalmış. “Efendim, alın şu yüz altınızı da bana şarkılarımı ve uykumu geri verin.” demiş.

5.SINIF GÜZ (SONBAHAR)

Dikte:

Hindistan’daki büyük bir ormanda bir karga yaşarmış, yuvasının nerede olduğunu kimse bilmezmiş. Ağaç dalları arasında bulunan yuvasında etrafı seyrederken bir avcının yaklaştığını fark etmiş. Karga avcıyı gözetlemeye başlamış. Avcının bir elinde sopa diğer elinde de ağ varmış. Karga bu sevimsiz avcıdan iyice şüphelenmeye başlamış. Kendi kendine:

-Bu sevimsiz, çirkin yüzlü avcı galiba beni avlamaya gelmiş. Benim için gelmese bile başka bir kuşu avlayacağından eminim.

Karga, bu düşüncelerle avcıyı izlemeye başlamış. Avcı bir süre yürüdükten sonra düz bir yere gelip ağını sermiş. Ağın üzerine de cebinden çıkardığı buğday tanelerini serpiştirmiş. Daha sonra da bir ağacın arkasına gizlenmiş.

Bir süre geçtikten sonra bir güvercin sürüsü ağın yakınına konmuş. Bu güvercinlerin içinde başkanları da varmış. Hazırlanmış tuzağı fark edemeyen güvercinler buğday tanelerini yemeye başlamışlar. Ne var ki bu ziyafetleri uzun sürmemiş. Hemen ağlara yakalanmışlar. Güvercinlerin yakalandığını gören avcı sevinçle onlara doğru koşmaya başlamış. Avcının kendilerine doğru sevinç çığlıkları atarak koştuğunu gören

güvercinler korkmuşlar. Bu korkuyla da kanat çırpmaya başlamışlar. Güvercinlerden bazıları da bağırp çağırarak ağlamaya başlamış.

Kopyalama:

Güvercinlerin başkanı:

--Kardeşlerim, beni dinleyin! Hep bir ağızdan bağırmayın. Herkes kendi başına kurtulmayı da düşünmesin. Böyle yaparsanız hemen avcının eline geçersiniz. Avcıya yakalanmak istemiyorsanız beni dinleyin. Hep birlikte hareket etmeliyiz. Birlikte hareket ederek avcıdan kurtulabiliriz.

Güvercinler, başkanlarını dinlemişler. Güvercinlerden biri heyecan içinde sormuş:

--Peki ne yapmamız gerektiğini bize söyler misin?

Güvercinlerin başkanı:

--Aynı anda hep birlikte kanat çırpmalıyız. Böyle yaparsak ağla birlikte havalanmayı başarabiliriz.

Tüm güvercinlerin kabul etmesiyle birlikte aynı anda kanat çırparak havalanmışlar. Güvercinlerin ağla birlikte göğe yükselişini gören kötü kalpli avcı çok üzülmüş. O da güvercinlerin arkasından koşmaya başlamış.

Karga da bulunduğu yerden olup bitenleri seyrediyormuş. Ama durumu çok merak eden karga, güvercinlerin arkasından onların gittiği yöne doğru uçmaya başlamış. Ağla birlikte hareket eden güvercinlere başkanları:

--Arkadaşlar! Biliyorum, hepimiz bu şekilde çok yoruluyoruz. Ama biraz daha dayanmalıyız. Aynı zamanda da tarlaların üzerinden uçmamalıyız; çünkü avcı bizi takip ediyor.

Güvercinler sormuşlar:

--Peki, avcının bizi takip etmemesi için ne yapmalıyız?

6.SINIF GÜZ (SONBAHAR)

Dikte:

Yeşillikler arasında mis gibi havasıyla küçük bir kasaba vardı. Kasabada yaşayan herkes çalışmayı çok severdi. Erkenden kalkıp herkes yola koyulurdu.

Yolun üzerinde bir saat kulesi vardı. Görevi, her gün yoldan geçenlere zamanı hatırlatmaktı. Kasabada yaşayanlar için bu saat kulesinin önemi çok büyüktü. Çünkü zamanı bir şaşırırlarsa tüm işler aksardı. O zaman neler olacağını düşünmek bile istemezlerdi.

Çok önemsendiğinin farkında olan saat kulesi son günlerde pek şırmarmış görünüyordu. Çünkü kendisinin ulaşılmaz olduğunu, onsuz hiç kimsenin işini yapamayacağını düşünüyordu. Üzerinde uçan kuşların kanat çırpışlarıyla alay ediyordu. Kuşlar da artık onu tanıyamaz olmuştu.

Rüzgârın uğultusu ile uykudan uyanan saat başını kaldırıp:

— Hiç utanmıyor musun, üzerimde esip duruyorsun? Senin yüzünden uykumdan oldum, diyerek rüzgâra çıktı.

Rüzgâr:

— Senin görevin uyumak değil, sen uyursan zaman ilerlemez ki, dedi.

Ama bizim saat aynı sinirli, kendini beğenmiş tavırla suratını asıp rüzgârı tersledi.

Rüzgâr:

— Vuuu! Artık esmeyeceğim, sana çok kırıldım, deyip gitti.

Kopyalama:

Saat, arkadaşı rüzgârın gidişini umursamadı bile. Kendini ulaşılamaz gördüğü için başka arkadaşlarım var zaten diye düşündü. Sabah güneşi tüm ışıklarını arkadaşı saatin üzerine yolladı. Saat uykudan zorlukla araladığı gözlerini öfkeyle güneşe çevirdi. Yüzünü ekşitti.

— Bana bak! Senin başka işin yok mu? Işıklarına ihtiyacım yok, beni rahatsız ediyor. Neden beni uykumdan uyandırıyor, dedi.

Güneş şaşkın şaşkın tüm renklerini saatin üzerinden çekti.

— Benim görevim bu. Ama senin görevin uyumak değil. Sen uyursan zaman durur, işler yolunda gitmez. Demeye kalmadan saatin yüzünü diğer tarafa çevirdiğini fark etti. Saatin bu tavrına çok üzülen güneş, ışıklarını kasabanın üzerinden çekti. Kasabada artık karanlık günler başlamıştı. Bir gün kara bulutlar saatin üzerinde durdular.

Şıpır şıpır yağmur taneleri toprağa düşmeye başladı. Bu sırada uyumakta olan bizim saatin üzerine de damlalar düştü. Saat feryat figan bağırmaya, haykırmaya başladı:

— İmdat imdat! Durdurun şu yağmur damlalarını! Beni rahatsız ediyorlar. Ne biçimsiniz siz? Gidin başka toprakları ıslatın. Ben burada uyumak istiyorum, diyerek yağmur yüklü bulutları uzak şehirlere kovaladı.

Yağmur bulutları, saatin bu kırıcı hareketinden sonra bir daha buralara uğramamaya karar verdiler. Bu arada kasabada yaşayan herkesin düzeni bozulmuştu. Nasıl bozulmasın ki, zamanı yürütmekle görevli saat sürekli uyuyordu. Görevini unuttuğu için işler aksamıştı. Hayat zorlaşmıştı. İşler artık yolunda gitmiyordu. Bir de tembellik yapmak uğruna dostlarını gücendiren saatin verdiği zararlar vardı.

1.SINIF KİŞİ

Dikte:

Geçen hafta sonu anneannemlerde kaldım. Pazar sabahı, okulun düzenlediği geziye katılmak üzere yola çıktık. Okulun önüne vardığımızda servisler hazır bekliyordu. Heyecanlıydım. Kim bilir ne kadar çok eğlenecektik! Zeynep, kocaman bir salıncak ipi getirmiş. Serdar yeni futbol topunu almış yanına. Ben de voleybol topumu almıştım tabii. İçim kıpır kıpırdı. İnşallah çok güzel geçer, dedim kendi kendime.

Kopyalama:

Gezi alanına varınca dedem salıncığımızı kurdu. Biz kızlarla voleybol oynadık, ip atladık. Salıncakta birbirimizi uçurduk. Bir saat sonra yorgunluktan çimenlerin üzerine serilmiş bir hâlde bulduk kendimizi. İnsan eğlenmekten de yorulur muydu hiç? Masmavi gökyüzüne bakıp derin bir nefes aldım. Ne güzel gündü! Akşama doğru toparlandık. Pilim bitmiş gibiydi. Eve gider gitmez temizlenip pijamalarımı giymeli ve rahat bir uyku çekmeyi tasarlıyordum. Az sonra yağmur yağmaya başladı. Hava

aniden serinledi. Camları kapattık. Araç, fazla hızlı gidiyordu. Öğretmen şoförün yanına gitti. İkisi de tedirgin görünüyordlardı. Cama yaslanıp uyuklayan Serdar hariç ...

2.SINIF KİŞİ

Dikte:

Efe'nin annesi bir gün gazetede çocuklar için bir tiyatro oyunu ilanı gördü. Efe'yi bu oyuna götürmeye karar verdi. İnternet'e girdi. İki bilet satın aldı. Bir bilet Efe için, bir bilet kendisi için. Ama Efe'ye söylemedi. Ona sürpriz yapacaktı. Tiyatro günü geldiğinde annesi ve Efe, hazırlanıp evden çıktılar. Tiyatroya geldiklerinde Efe sevinçten bir çığlık attı. Sürprizi anlamıştı.

Kopyalama:

Kapıdan içeri girerlerken biletlerini görevliye uzattılar. Görevli, biletlerin bir bölümünü yırtıp aldı, kalan kısımlarını da geri verdi. İçeri geçtiler. Burada herkes oyunun başlamasını bekliyordu. Tam o sırada anons duyuldu: "Oyunumuz başlamak üzeredir." Salona geldiklerinde biletleri yer göstericiye verdiler. Yer gösterici de onlara koltuklarını gösterdi. Efe ve annesi yerlerine oturdu. Ardından bir zil sesi duyuldu. Perde açıldı ve oyun başladı.

3.SINIF KİŞİ

Dikte:

Bir zamanlar çok güzel evler yapan bir yapı ustası varmış. İyice yaşlanınca patrona: "Beyim, yoruldum, yaşlandım, gücüm de kalmadı. Müsaade ederseniz, işimden ayrılmak ve bundan sonraki hayatımı eşim, çocuklarım ve torunlarımla birlikte geçirmek istiyorum. Patronu onun ayrılmasına üzölmüş: "Gerçekten çok güzel işler yaptın, yanımda çalışmaktan son derece memnundum. Fakat madem ayrılmak istiyorsun, sen bilirsin.

Kopyalama:

Senden son bir isteğim olacak. Bana son kez bir ev inşa edip öyle ayrılmanı istiyorum. Bu ev, senin son eserin, hatıran olacaktır. Yapı ustası bu teklifi kabul etmiş. Hemen işe başlamış. "Nasıl olsa ayrılacağım, başka iş almayacağım." diyerek yaptığı işi önemsememiş. Malzemeyi kalitesiz seçmiş. Temeli, duvarları ve diğer ince işçilikleri baştan savma yaparak işi bitirmiş. Patron evi görmek için gelmiş. Kendisi ne verilen anahtarı yapı ustasına doğru uzatmış:

- Al bu anahtarı. Bu ev artık senin, demiş.

Yapı ustası, hiç beklemediği bu sözleri duyunca şaşırılmış. Şoka girmiş. Kendi kendine:

- Aahh ... benim akılsız kafam ah! Bu evin benim olacağını bilseydim, hiç böyle kötü bir ev yapar mıydım, demiş.

4.SINIF KİŞİ**Dikte:**

Pintinin biri, elinde ne var ne yoksa hepsini altınla değiştirmiş, onu da götürüp gizlice bir yere gömmüş. Her gün gelir toprağı kazar ve altınlarını bir müddet seyrettikten sonra tekrar gömermiş. Akıllı altınlarından bir an olsun gitmezmiş. Bir gün böyle, beş gün böyle, hep aynı şeyi yaparmış. Sonunda adamın biri onu uzaktan görmüş ve ne yaptığını merak etmiş. Pinti gittikten sonra toprağı kazarak altınları alıp yerine taş parçaları koymuş.

Kopyalama:

Ertesi gün pinti gelip toprağı tekrar kazmış. Bir de bakmış ki altınlar yok. Dövünüp ağlamaya, saçını başını yolmaya başlamış. Tesadüfen oradan biri geçiyormuş. Pintinin dövünüp ağladığını görünce merak edip yanına yaklaşmış. Ne ağlıyorsun, diye sormuş. Pinti, olanları anlatınca adam ona şöyle demiş: "Bu kadar ağlayıp dövünmen boşuna. Senin altının ha varmış ha yokmuş. Toprağın altındaki

altınlardan sana ne fayda? Senin için altınla taşın bir farkı mı var? Anlaşıyor ki sen altının varken de onun bir hayrını görmüyormuşsun.”

5.SINIF KİŞİ

Dikte:

Vaktiyle testi ve çanak çömlek imal edilen kasabalardan birinde, uzun yıllar bu meslekte çalışan bir çırak, kalfa olup artık kendi başına bir dükkân açmayı arzu eder olmuş. Ne yazık ki her defasında ustası ona:

“Sen,” demiş, “Daha bu işin püf noktasını bilmiyorsun. Biraz daha emek vermen gerekiyor.” Ustanın bu sonu gelmez nasihatlerinden sıkılan kalfa, artık dayanamaz ve gidip bir dükkân açar. Açar açmasına da yeni dükkânında güzel güzel yaptığı testiler, küpler, vazolar, sürahiler onca titizliğe ve emeğe rağmen orasından burasından yarılmaya, yer yer çatlamaya başlar. Kalfa bir türlü bu çatlamaların önüne geçemez. Nihayet ustasına gider ve durumu anlatır.

Kopyalama:

Usta: Sana demedim mi evladım; sen bu işin püf noktasını henüz öğrenmedin. Bu sanatın bir püf noktası vardır.

Usta bunun üzerine tezgâha bir miktar çamur koyar ve: “Haydi” der, “Geç bakalım tezgâhın başına da bir testi çıkar. Ben de sana püf noktasını göstereyim.” Eski çırak ayağıyla merdaneyi döndürüp çamura şekil vermeye başladığında usta önünde dönen çanağa arada sırada “püf” diye üfleyerek zamanla testiye çatlatacak olan bazı küçük hava kabarcıklarını patlatıp giderir. Böylece çırak da bu sanatın püf denilen noktasını öğrenmiş olur. Her sanatın incelik gereken nazik kısmına da o günden sonra püf noktası denilmeye başlanır.

6. SINIF KİŞİ

Dikte:

Mehmet okulunda oldukça tanınmış bir çocuktur. Arkadaşları ona "Demokrat Mehmet" derdi. Doğrusu bu isim çok hoşuna giderdi. Okuldaki diğer Mehmetlerden farklı olduğunu düşünürdü. O yıl okullar açıldığında sınıf öğretmenleri kendi istediğine göre bir başkan seçmeyi uygun gördü. Bu seçim türü Mehmet'e her zaman ters gelirdi. Başkan mademki sınıfı temsil ediyordu o hâlde seçim hakkı öğrencilerde olmalıydı.

Öğretmen sınıf başkanını seçeceği gün Mehmet söz hakkı isteyip itiraz etti:

- Öğretmenim, demokrasi çağında yaşıyoruz, başkanı sizin seçmeniz demokrasiye aykırı değil midir?
- Demokrasi dediğin de neymiş, anlat da bilgilenelim.

Kopyalama:

Sınıf öğretmenleri aynı zamanda Türkçe dersi öğretmenleriydi. Mehmet'i denemek için sormuştu sorusunu. Bakalım istediği şeyin farkında mıydı? Demokrasi, kısaca halkın kendi seçtikleri tarafından yönetilmesidir, dedi Mehmet ayağa kalkarak. Halk belli bir süre için kendisini yönetecek milletvekillerini seçer. Tabii ki oy kullanarak. Seçilen insanlar, o belli süre dolunca tekrar millete gitmek zorunda olduklarından, kendilerini millete beğendirmek zorundadırlar. Bu bakımdan halkın isteklerine, arzularına göre hareket ederler.

Öğretmen tekrar sordu:

- Peki, bu yönetim biçiminin tersi nedir?
- Diktatörlük, efendim. Diktatörleri halk seçmez. Yani seçimle işbaşına gelmezler. Ya babalarından kalan koltuğa otururlar ya da zorla yönetimi devirip yerine geçerler.

Mehmet'in cevabını duyunca öğretmen daha da güldü: — Biraz daha aç bakalım? Mehmet bütün bu soruların geleceğini bildiği için hazırlık yapmıştı. Araştırdıklarından öğrendiği kadarını anlatmaya başladı:

1.SINIF İLKBAHAR

Dikte:

Çocuklar akşam okuldan evlerine dönerken mahallede duvara asılmış bir ilanla karşılaştılar. İlan şöyleydi: “Bu hafta Yeşiltepe’de uçurtma yarışması yapılacaktır. Uçurtması en yükseğe çıkan bir bisiklet kazanacaktır.”

Kopyalama:

İlanı okuyan çocuklar heyecanlanmışlardı. O akşam uçurtmalarını hazırlamaya başladılar. Yeşiltepe’de küçük bir çocuğun çaldığı düdükle yarış başladı. Az sonra uçurtmalardan birinin hızla yükseldiği görüldü.

2.SINIF İLKBAHAR

Dikte:

Sarman'ı ilk kez bahçede görmüştüm. Yeşil çimenlerin üstüne yatmıştı. Güneşleniyordu. Tüyleri sarıydı. Uzun ve bol tüylüydü. Kirli yüzüne bakınca anladım. O bir sokak kedisiydi. Ama onu yine de çok sevdim. Onu ikinci kez gördüğümde anne olmuştu. Altı yavrusu vardı. Dördü kendisi gibi sarıydı, ikisi ise Siyahtı. Ona yaklaşıncı beni fark etti. Yeşil gözlerini açıp kapadı. Sırtını okşadım. Hoşuna gitmişti.

Kopyalama:

O gün ilk iş olarak bakkala gidip süt aldım. Küçük bir tabak buldum sonra. Yavrular sütü keyifle içtiler. Kalanını da anneleri içti. Kedikleri, her sabah böyle besledim. Bana alıştılar. Onları sevmeme, onlarla oynamama izin verdiler. Evimde bir

köpeğim vardı. Olmasaydı, yavrularından birini alır, evime götürürdüm. Çok da mutlu olurduk. Günler geçti, yavrular azaldı.

3.SINIF İLKBAHAR

Dikte:

Ormanlar kralı aslan çok yaşlanmış ve kısa bir süre sonra da ölmüş. O gece ormandaki bütün hayvanlar yeni bir kral seçimi için bir alanda toplanmışlar. Sabaha kadar konuşup tartışmışlar ama bir sonuca varamamışlar. Herkes seçim için bir başka yöntem öneriyormuş. Gece bitmiş, gün ışırmış ama aralarında bir anlaşmaya varamamışlar. Yaşlı bir adam o sabah ormanda ağır ağır ilerliyormuş. Onu gören küçük tavşan sevinçle haykırmış.

Kopyalama:

Hey arkadaşlar! Bize bu konuda akıl verebilecek biri geliyor. Bir insan.
-Ona soralım, ne dersiniz?
Bu işe akli yatan bütün hayvanlar bir anda yaşlı odamın çevresini sarmış. Adam korkuyla titrerken kurt bir adım öne çıkmış:
- Bizden korkmana gerek yok insan kardeş. Dün sabah kralımız aslan öldü. Biz de yeni kralımızı seçmek için toplandık ama bütün gece bir karara varamadık. Bize bir yol göstermeni istiyoruz senden.

4.SINIF İLKBAHAR

Dikte:

Yağmur ormanlarının birinde bir fil yaşarmış. Bu filin en büyük zevki diğer hayvanlara şaka yapmaktır. Hortumuna doldurduğu suyu, en olmadık zamanda birisinin üzerine püskürtür ve kahkahalarla gülermiş. Bazen de öyle kötü şakalar yaparmış ki hayvanlar ne yapacaklarını şaşırırmış. Bu şakalardan bunalan hayvanlar bir toplantı yaparak, "Artık bu işin tadı kaçtı. Biz de ona öyle bir şaka yapalım ki anlasın şaka yapmanın ne demek olduğunu." diyerek aralarında anlaşmışlar.

Kopyalama:

Bir gün fil uyurken diğer hayvanlar filin hortumuna bir tıpa tıkamış. Fil uyanınca nefes alamadığını görüp çok korkmuş. Sonra da üfledikçe üflemiş. O üfledikçe, üflediği hava kendisini şişirmeye başlamış. Şiştikçe hafiflemiş ve tıpkı bir balon gibi yükselmeye başlamış. Fil yukarılara doğru çıkınca soğuk bir hava ile karşılaşmış ve öyle bir hışırılmış ki hortumundaki tıpa çıkmış. Tıpa çıkınca karnındaki hava da boşalmış. Hava çıktıkça bizim yaramaz fil alçalmış ve yere yavaşça inmiş. Fil yere inince de birazcık canı yanmış.

5. SINIF İLKBAHAR**Dikte:**

Güneş sayısız defa doğup batmaktan yorulmuştu. "Nerede uyusam? diye düşündü. Gökyüzünde uyuyacak bir yer yoktu. Ama yeryüzünde belki de uyuyacak bir yer bulabilirdi.

Denize sordu: "Afedersiniz öyle çok yoruldum ki.. Biraz uyumazsam bitkinlikten mahvolacağım. Acaba sizin üzerinizde uyuyabilir miyim? Deniz, bu yorulmuş güneşe baktı ve: "Üzerimde uyumanızı isterdim ama öylesine sıcaksınız ki üzerime yattığınızda ben kuruyuverir giderim. Ama ben kurursam balıklar nereye gider sonra? Hepsi de ölürler." dedi.

Kopyalama:

Deniz haklıydı. Güneş, denizde uyuyamayacağını anlamıştı. Oradan ayrıldı. Az sonra yağmur yüklü büyük bir buluta rastladı. Bu bulut pekâlâ serin bir yatak olabilirdi. "Bir dakika bakar mısınız?" dedi buluta. Yağmur yüklü bulut durdu:

"Söyleyin ne istiyorsunuz?"

Güneş:

"Yorgunum ve uyumak istiyorum." dedi. "Kısa bir süre için benim yatağım olur musunuz?"

Yağmur yüklü bulut:

“İsterdim ama susuzluk çeken bir ÷lkeye yağmurlarımı boşaltmaya gidiyorum. Oradaki insanlar kaç haftadır beni bekliyorlar.”

6.SINIF İLKBAHAR

Dikte:

O sene birinci sınıfın haylaz şubesi korkunç bir sınıftı. Öteki şubede başarı yüzde seksen beş olduğu halde bu şubede ikinci dönem sonuna kadar yüzde otuz bile değildi. Gerçi bunları öbürlerinden bir buçuk ay kadar sonra almıştım ama bu derece geri kalmak için şüphesiz bu bir sebep değildi. Öteki şubede “tembelce” saydıklarımız ayarındaki talebeleri bu şubede iftihar listesine yazıyorduk. Küçük Mehmet Yakut da işte bunlardan biriydi. Hemen hemen babası yerinde kocaman adamların yanı başında bir nokta kadar küçücük, yırtık gömleği, yamaları kopuk elbiseleriyle cin gibi otururdu.

Kopyalama:

Aylar ve aylar geçtiği hâlde isimle sıfatı bir türlü birbirinden ayıramayan; zamire fiil, fiile bağ diyen; okuduğunu anlamayan, kazara anladığını da asla anlatamayan bu acayip sınıftan bıkmış usanmıştım. Üçüncü dönem başında bütün umudumun, bütün çalışma gücümün tükenmiş olduğunu gördüm. Bu sıralarda çarşamba gününün ikinci saati boş kalan bitişik sınıftan beş, on öğrenci o saati geçirmek üzere benden izin aldılar. Hepsi de zeki, uyanık, sevimli çocuklardı. İçlerinde Rifkî Ezici adında biri vardı ki gülünç olaylar karşısında kendini hiç tutamaz; beyaz, şişman yumruklarını ağzına tıkayarak kıkır kıkır gülerdi. Onu bu huyundan bir türlü vazgeçirememiştim.

EK-3 Mekanik Yazma Başarısı Değerlendirme Rubriği

(Çalışma kapsamında öğrencilerin mekanik yazma hatalarını tipografik bakımdan değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır.)

MEKANİK YAZMA BAŞARISI DEĞERLENDİRME RUBRİĞİ

Yazma başarısı değerlendirme rubriği, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin yazmış oldukları yazılardaki hata türlerini belirleyebilmek amacıyla oluşturulmuştur. Değerlendirme gerçekleştirilirken ilgili yazı örneği incelenir; kriter madde ile karşılaştırılır. Karşılaştırma sonucunda yazının niteliği 0=En Düşük; 3=En Yüksek olacak şekilde puanlanır.

ÖĞRENCİNİN ADI SOYADI:	(3)	(2)	(1)	(0)
Yazı Büyüklüğü				
Satır Çizgilerine Yazma				
Harflerin Yazılış Biçimi				
Yazı Düzeni				
Kelimeler Arası Açıklık				
Kâğıt Düzeni				
Harfler Arası Boşluk				
Yazı Temizliği				

EK-4 Uygulama Fotoğrafları





EK-5 Çizgili A4 Uygulama Kâğıdı ve Analiz Örneği

Kış mevsimi, 5. Sınıf hikâye başlatıcı örneği

Çalılıkların arkasında gizli bir kapı keşfettim.

İlkbahar mevsimi 3. Sınıf hikâye başlatıcı örneği

Bilgilendirme: Uygulama kağıtları üzerinde yer alan sayısal ifadelerde sol tarafta toplam yazılan sözcük sayısı, sağ tarafta doğru yazılan sözcük sayısı yer almaktadır.
(Toplam yazılan sözcük sayısı/Doğru yazılan sözcük sayısı)

ADI SOYADI: [REDACTED]

Evin kapısını açar açmaz burnuma bir koku gelmeye başladı. Kokuyla aldığım yere yürüdüm (bi) baktım.

6/5

ADI SOYADI: [REDACTED]

Öğretmenimiz sınıfa elinde kocaman bir kutu ile girdi. kitap ve kalemler olsun isterdim Ben

6/6

ADI SOYADI: 

Evin kapısını açar açmaz burnuma bir koku gelmeye başladı.

Ve o kokunun ne olduğunu bulmaya çalıştım,

Çünkü çok güzel kokuyordu,

~~Nisan~~ ne olduğunu buldum,

Ama, parfüm kokuyormuş,

Tahminim doğru çıkmaya başlamıştı,

Ve ondan sonra

25/24

ADI SOYADI: 

Ormanın derinliklerine doğru ilerlerken araba aniden durdu.

Çünkü ordek ve yavruları vardı
hem ağaçlarda ~~SİLO~~

8/17

ADI SOYADI: [REDACTED]

Evin kapısını açar açmaz burnuma bir koku gelmeye başladı. Ve kokuyu takip etmeye başladım. Koku mutfığa doğru gidiyordu. Annem mutfaktaydı ve kurabiye yapıyordu. Annemin yanına gittim ve kurabiye yedim.

20/20

ADI SOYADI: [REDACTED]

Ormanın derinliklerine doğru ilerlerken araba aniden durdu.

~~Arabanın önüne~~ ağaç vardı.

Araba aniden durunca adam az daha cama çarpıyordu ama emniyet kemeri onu korudu yani emniyet kemeri önemli birşeydir onu takarsak sağlığımıza zarar gelmez.

28/29

EK-6 MEB İzni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-56131835

29/08/2022

Konu : Anket ve Araştırma İzni (Elife Nur SAYDAM)

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa Rektörlüğünün 22.08.2022 tarihli ve 462429 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 24.08.2022 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : 1-6. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Yazma Becerilerine Yönelik Bir Norm Geliştirme Çalışması
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : Ataşehir, Bağcılar, Bakırköy, Beylikdüzü, Büyükçekmece, Fatih, Gaziosmanpaşa, Güngören, Kartal, Sultanbeyli, Ümraniye, Üsküdar
Araştırma Kişiler : İlkokul ve Ortaokul Öğrencileri
Araştırmanın Süresi : 2022 - 2023 Eğitim - Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmasında ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Uğur ALADAG
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- 1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (15 Sayfa)
- 2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İmrân Öksem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon : 0212 384 36 30 Bilgi İçin : Aykut ÇELİK
E-posta : strategigelistirme34@meb.gov.tr Unvanı : Büro Hizmetleri
Kop Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 013d-a943-321d-894d-c5f4 kodu ile teyit edilebilir.

EK-7 Araştırmaya İlişkin Etik Kurul İzni

İÜC Tarih ve Sayı: 26.10.2022-519838



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu
Başkanlığı



Sayı :E-74555795-050.01.04-519838
 Konu :2022/315 Sayılı Etik Kurul Onayı

26.10.2022

Sayın Elife Nur SAYDAM
 İ.Ü.C Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
 Eğitim Bilimleri Bölümü
 Doktora Programı Öğrencisi

İlgi : 24.09.2022 tarihli proje başvurunuz.

Danışmanlığını **Prof. Dr. Muhammet BAŞTUĞ'**un üstlendiği, **"1-6. sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerine yönelik bir norm geliştirme çalışması"** başlıklı **"Doktora Tezi"** çalışmanız, Etik Kurulumuzun **04.10.2022** tarihinde gerçekleştirilen toplantısında görüşülmüş olup, **2022/315 no'lu Etik Kurulu Onay Formu** ilişikte gönderilmiştir.

Gereği için bilgileriniz rica olunur.

Prof. Dr. Selçuk HÜNERLİ
 Başkan

Ek:Onay Formu

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSPM8L60Z3

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-universitesi-cerrahpasa-ebys>

Adres:İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Rektörlüğü, 34320 Avcılar-İstanbul
 Telefon:0212 404 03 00 Faks:0212 404 07 01
 Web:<https://www.iuc.edu.tr>
 Kep Adresi:iuc@hs01.kep.tr

Bilgi için: Zeynep CÖMERT
 Dahili: 19456





T.C. İÜC Tarih ve Sayı: 25.10.2022-514959
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ CERRAHPAŞA
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI
ETİK KURULU BAŞKANLIĞI
KARAR FORMU



Başvuru Tarihi: 24.09.2022

Toplantı Karar No: 2022/315

İlgili Makama;

Danışmanlığını **Prof. Dr. Muhammet BAŞTUĞ'**un üstlendiği İÜC Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü **Doktora Programı Öğrencisi Elife Nur SAYDAM** "1-6. sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerine yönelik bir norm geliştirme çalışması" başlıklı "**Doktora Tezi**" başvurusu ile "İÜC Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kuruluna" başvurmuş olup, Kurulumuzun **04.10.2022** tarihinde gerçekleştirilen toplantısında yapılan değerlendirmeler sonucunda, adı geçen çalışmanın etik açıdan uygun olduğuna oybirliği/oyçokluğu ile karar verilmiştir.

Unvanı / Adı / Soyadı	Kurumu	Raportörün araştırma ile ilişkisi	Karar	İmza
Prof. Dr. Selçuk HÜNERLİ (Başkan)	Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi	E ☒ H ☒	☒ Onay ☒ Katılmadı ☒ Ret ☒ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Mehmet AÇIKALIN (Başkan Yardımcısı)	Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi	E ☒ H ☒	☒ Onay ☒ Katılmadı ☒ Ret ☒ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Hülya AŞKIN BALCI	Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu	E ☒ H ☒	☒ Onay ☒ Katılmadı ☒ Ret ☒ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Behiye AKÇAY	Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi	E ☒ H ☒	☒ Onay ☒ Katılmadı ☒ Ret ☒ M.Katılmadı	
Doç. Dr. Hanife Banu ATAMAN YANCI	Spor Bilimleri Fakültesi	E ☒ H ☒	☒ Onay ☒ Katılmadı ☒ Ret ☒ M.Katılmadı	
Doç. Dr. Mustafa KADİHASANOĞLU	Cerrahpaşa Tıp Fakültesi	E ☒ H ☒	☒ Onay ☒ Katılmadı ☒ Ret ☒ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Fatma Yasemin KUTLU	Sos.ve Beş. Bil. Arş. Etik Kurulu/Üye	E ☒ H ☒	☒ Onay ☒ Katılmadı ☒ Ret ☒ M.Katılmadı	

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Rektörlüğü, 34320 Avcılar-İstanbul Tel : (0 212) 4737000-17031 Elektronik Ağ: iuc.etikkurul@istanbul.edu.tr

İNTİHAL RAPORU İLK SAYFASI

Elife Nur Saydam_Doktora Tez Benzerlik Raporu

ORJİNALLİK RAPORU

%15

BENZERLİK ENDEKSİ

%14

İNTERNET KAYNAKLARI

%8

YAYINLAR

%7

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1

acikbilim.yok.gov.tr

İnternet Kaynağı

%2

2

img.eba.gov.tr

İnternet Kaynağı

%2

3

Submitted to The Scientific & Technological
Research Council of Turkey (TUBITAK)

Öğrenci Ödevi

%1

4

mbaegitim.com

İnternet Kaynağı

%1

5

fliphtml5.com

İnternet Kaynağı

%1

6

issuu.com

İnternet Kaynağı

%1

7

dergipark.org.tr

İnternet Kaynağı

%1

8

docplayer.biz.tr

İnternet Kaynağı

%1

9

9lib.net

İnternet Kaynağı

<%1

ETİK KURUL İZİN YAZISI

Uyarı: Canlı denekler üzerinde yapılan tüm araştırmalar için Etik Kurul Belgesi alınması zorunludur.

- ☒ **Etik Kurul izni gerekmektedir.**
- ☐ **Etik Kurul izni gerekmemektedir.**

Elife Nur SAYDAM
(İmza)

