



**BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ PORTFOLYO
UYGULAMASININ BİTİŞİK EĞİK
YAZI BECERİLERİNE ETKİŐİ**

Yüksek Lisans Tezi

Ecmel YAŞAR

Eskişehir, 2016

**BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ PORTFOLYO UYGULAMASININ BİTİŞİK EĞİK
YAZI BECERİLERİNE ETKİSİ**

Ecmel YAŞAR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı/İlköğretim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN

Eskişehir

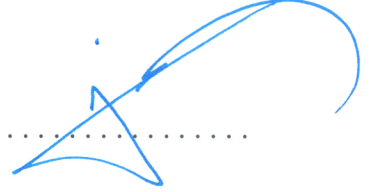
Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temmuz, 2016

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Ecmel YAŞAR'ın "Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulamasının Bitişik Eğik Yazı Becerilerine Etkisi" başlıklı tezi 12.07.2016 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Prof.Dr. Mehmet GÜLTEKİN	
Üye	: Doç.Dr. Şerife Dilek BELET BOYACI	
Üye	: Doç.Dr. Hüseyin ANILAN	


Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdür Vekili

ÖZET

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ PORTFOLYO UYGULAMASININ BİTİŞİK EĞİK YAZI BECERİLERİNE ETKİSİ

Ecmel YAŞAR

İlköğretim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temmuz, 2016

Danışman: Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN

Türkiye’de 2005 yılında ilköğretim programlarındaki düzenlemeyle birlikte ilkokuma yazma öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemi’nin yanı sıra bitişik eğik yazı da kullanılmaya başlanmıştır. Bitişik eğik yazıda 29’u büyük, 29’u da küçük olmak üzere toplamda 58 harf formu yer almakta ve bu formların birbirlerinden farklı yazım ve bağlanma kuralları bulunmaktadır. Ayrıca, bitişik eğik yazı yazma işi; harf formlarının boyutu, satır aralığında yazma, eğimli yazma, imla kurallarına uygun yazma, sözcükler arasında boşluk bırakma gibi kurallardan da etkilenmektedir. Özetle, bitişik eğik yazı öğretme ve öğrenme süreci birçok değişkenden etkilenmektedir. Birinci sınıf öğrencilerinin bireysel farklılık ve ihtiyaçları da göz önüne alındığında, yazı öğretim süreci, bireyselleştirilmesi gereken öğretim süreçlerinin başında gelmektedir.

Bireyselleştirilmiş öğretim, öğrencinin öncelikli olarak hangi bilgi ve beceri boyutlarına ihtiyaç duyduğunu ve bunların hangi sıraya göre öğrenciye kazandırılacağını belirlemeye ve buna uygun öğretimsel planlamalar gerçekleştirmeye dayalı öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Öğrenci merkezli bir diğer yaklaşım da portfolyoya dayalı öğrenmedir. Portfolyoya dayalı öğrenme, öğrenci tarafından seçilmiş öğrenme ürünlerini içeren ve bu kapsamda ortaya konulan çaba, gelişim ve başarıları yansıtan dosyalara dayalı bir öğrenme şeklidir. Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması ise, bireyselleştirilmiş öğretim yaklaşımının öğrenci merkezli doğası ile öğrencilere kendi performanslarını bireysel olarak izleme ve gelişim kayıtlarını tutma fırsatı veren

portfolyonun tamamlayıcı birlikteliğinden oluşturulan öğrenci merkezli bir uygulama modelidir.

Bu araştırmanın genel amacı, Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'nın ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesidir. Araştırmada karma yöntem desenlerinden iç-içe karma yöntem kullanılmış, nitel süreç öntest-sontest kontrol gruplu denel işlem içine gömülmüştür. Araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında, Eskişehir il merkezinde yer alan bir ilkokulun birinci sınıf şubeleri arasından deney grubu olarak belirlenen bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını deney grubunda yer alan 20 öğrenci oluşturmuştur. Kontrol I ve kontrol II grupları olarak da iki farklı sınıfta yer alan 20 ve 17 öğrenci belirlenmiştir. Bitişik eğik yazı öğretiminde deney grubunda Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'na yer verilirken, kontrol gruplarında bu uygulamaya yer verilmemiştir.

Araştırmanın verileri; öğrenci kişisel bilgi formu, anektod kaydı, Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Testi, Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Formu, doküman incelemesi, araştırmacı günlüğü, yarı yapılandırılmış öğrenci ve öğretmen görüşme formu ve odak grup veli görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada nicel veriler; betimleyici istatistiksel yöntemler, Spearman Brown Sıra farkları korelasyon katsayısı, Pearson korelasyon katsayısı, bağımsız gruplar t-testi, tek faktörlü varyans analizi (ANOVA), ilişkili gruplar t-testi, eta-kare ve Cohen's d etki büyüklüğü hesaplamaları ile Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılarak çözümlenmiştir. Nitel veriler ise; doküman analizi ve betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir. Öntest ve sontestteki dokümanların çözümlenmesinde biri araştırmacı olmak üzere üç değerlendirici görev almış, değerlendiriciler arası güvenilirliği sağlamak için Kendall's W hesaplaması yapılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'nın deseninin terminal amaçları belirleme, öndeğerlendirme, tanılama, ders planına karar verme, yardım sağlama ve değerlendirme aşamaları izlenerek gerçekleştirildiği görülmüştür.
- Hem deney hem de kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesinde küçük formlardan en fazla “ α ” formunda, “ α ” formundan sonra sırasıyla “ ℓ ”, “ ℓ ”, “ z ”, “ α ” ve “ α ” formlarında güçlük çektikleri; büyük formlardan ise en fazla “ $\mathcal{J}$ ” ve

D ” formunda, “ $\mathcal{L}$ ve D ” formundan sonra da sırasıyla “ $\mathcal{K}$ ve $\mathcal{L}$ ”, “ $\mathcal{H}$ ”, “ $\mathcal{A}$ ve $\mathcal{B}$ ” formlarında güçlük çektikleri sonucuna ulaşılmıştır.

- Hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonrasında küçük harf formlarından en fazla “ ℓ ” formunda, “ ℓ ” formundan sonra sırasıyla “ α ”, “ α ”, “ α ” ve “ m ” formlarında güçlük çektikleri; büyük formlardan ise en fazla “ $\mathcal{K}$ ” formunda, “ $\mathcal{K}$ ” formundan sonra da sırasıyla “ $\mathcal{E}$ ”, “ $\mathcal{J}$ ” ve “ $\mathcal{F}$ ” formlarında güçlük çektikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Küçük harflerden “ α ”, “ ℓ ”, “ α ” ve “ α ” formları ile büyük harflerden “ $\mathcal{J}$ ” ve “ $\mathcal{K}$ ” formlarının deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi ve sonrasında en çok hata yaptıkları formlar arasında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması öncesinde bitişik eğik yazı becerileri bakımından birbirinden farklılaşmayan deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrasında, deney grubu lehine birbirinden anlamlı derecede farklılaştıkları ortaya çıkmıştır.
- Deney grubunun Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması öncesindeki bitişik eğik yazı beceri düzeyi ile uygulama sonrasındaki bitişik eğik yazı beceri düzeyi arasında uygulama sonrası lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Deney grubundaki öğrencilerin kendi profil belgelerindeki öğretimsel amaçlarına ne derece ulaştıklarına bakıldığında, öğrencilerin tümünün öğretimsel amaçlarını gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Deney ve kontrol grupları güçlük çekilen harf formlarının sayıları bakımından Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması öncesi birbirinden farklılaşmazken, uygulama sonrasında, deney grubunun harf formlarının yazımında kontrol II grubundan daha az güçlük çektiği ortaya çıkmıştır.
- Uygulama öncesinde küçük harf formlarından en fazla “ α ve ℓ ”, “ α ve α ”, “ ℓ ”, “ α ” ve “ n ”den, büyük harf formlarından ise en fazla “ D ”, “ $\mathcal{G}$ ve $\mathcal{H}$ ”de güçlük çeken deney grubunun uygulama sonrasında bu formlarda daha az güçlük çektikleri sonucuna ulaşılmıştır.

- Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması ile birlikte deney grubundaki öğrencilerin yazımında günlük çektikleri harf formu sayılarının uygulama öncesine göre anlamlı derece azaldığı ortaya çıkmıştır.
- Sınıf öğretmeni, Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'nın hataların görülüp düzeltilmesine olanak tanıyan bir uygulama olduğunu, yazma görüşmelerini ve hataların bireysel olarak çalışılmasını etkili bulduğunu, portfolyoların öğrencilere kendi yazı gelişimleri hakkında bilgi vermeyi sağladığını ve uygulamayla birlikte öğrencilerin yazı performanslarında gelişme olduğunu belirtmiştir.
- Öğrenciler, bireysel yazı hatalarını bulmak ve düzeltmekten, dönüt-düzeltilmekten ve portfolyo yoluyla yazı görevlerinin kalıcı hale gelmesinden hoşlandıklarını; bireyselleştirmeye kendi gelişimlerini daha rahat izleyebildiklerini ve kendi yazma becerilerinde gelişme gördüklerini belirtmişlerdir.
- Veliler, uygulamayı etkili bulduklarını, bireyselleştirilmiş portfolyoyu hataların farkına varılmasını sağlayan ve sorumluluk kazandıran bir uygulama olarak gördüklerini, bireysel yazı portfolyoları yoluyla öğrencilerin kendi gelişimlerini takip edebildiklerini ve uygulamayla birlikte öğrencilerin daha iyi ve okunaklı yazar hale geldiklerini belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: İlkokuma yazma, Bitişik eğik yazı, Bireyselleştirilmiş öğretim, Portfolyo, Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması

ABSTRACT

THE EFFECT OF INDIVIDUALIZED PORTFOLIO IMPLEMENTATION ON CURSIVE HANDWRITING SKILLS

Ecmel YAŞAR

Department of Primary Education Master Degree

Anadolu University Graduate School of Educational Sciences, July, 2016

Supervisor: Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN

In Turkey, cursive handwriting in addition to Phonics Based Sentence Method has been brought into use in conjunction with the arrangement of primary school programs in 2005. There are 29 uppercase letter form and 29 lowercase letter form in cursive handwriting and these forms have got several codes of writing and bonding each other. Additionally, the writing action of cursive handwriting is affected by the codes such as the size of letter forms, aligned writing, sloped writing, writing based on right spelling, enough spacing between words. In brief, the teaching and learning process of cursive handwriting is affected by several variables. When taken into account the individual differences and requirements of first-grade students, the teaching process of cursive handwriting is the primary one of teaching processes required being individualized.

The individualized instruction is a student-center approach which relies on determining that which knowledge and skills the student requires and in what order these requirements is going to be acquired to the student, and relies on preparing teaching plans pertaining to the requirements. The other students-center approach is the portfolio based learning. The portfolio based learning is a learning way which includes learning materials selected by the student and within this scope, reflects the displayed efforts, progress and success. The Individualized Portfolio Implementation is a student-center implementation model which designed with complementary synergy of the student-center nature of individualized instruction and portfolio that gives opportunity to the student so that he/she monitors self-performance individually and keeps progress records.

The general aim of this research is to determine the effect of the Individualized Portfolio Implementation on first-grade students' cursive handwriting skills. In the

research, embedded mixed method which is one of the mixed methods was employed, and the qualitative process was embedded in the pretest-posttest control grouped experiment proceeding. The research carried out in a class which was separated out first-grades of a primary school as a experimental group in the downtown of Eskişehir in the second half of the 2014-2015 academic year. The participants of the research comprise 20 first-grade students from experimental group, and 20 and 17 first-grade students from two different class was determined as control I and control II groups. In the teaching process of cursive handwriting, while The Individualized Portfolio Implementation was employed in the experimental group, this implementation was not employed in the control groups.

The data of the reseach was collected by means of student personal information form, anektod record, The Evaluation Test of Cursive Handwriting, Cursive Handwriting Evaluation Form, document analysing, researcher's diary, semi-structured student and teacher interview form and focus grouped parent interview form. The quantitative data was analysed by use of descriptive statistical methods, Sperman Brown correlation coefficient, Pearson correlation coefficient, independent samples t-test, one-way ANOVA, paired samples t-test, size effect calculations of eta-square and Cohen's d and Wilcoxon signed rank test. The qualitative data was analysed by use of document analysis and descriptive analysis. The analysing process of the documents in the pretest and posttest was analysed by three evaluator, one of that was the researcher, and for the purpose of ensuring reliability between evaluator, Kendall's W calculation was conducted. In accordance with the results of the research, these conclusions have been derived:

- It has been observed that The design of The Individualized Portfolio Implementation was employed, following the stages of determining terminal aims, pre-assessment, diagnosis, deciding lesson plan, providing assistance and assessment.
- The conclusion that before the implementation, as lowercase letter the students in the experimental group and control groups had difficulty in form “*ç*” mostly, following form “*ç*”, respectively had difficulty in forms “*ê*”, “*ê*”, “*z*”, “*ç*” and “*ç*”; as uppercase letter students had difficulty in form “*Ê* and *D*” mostly,

following form “ $\mathcal{J}$ and $\mathcal{D}$ ”, respectively had difficulty in forms, “ $\mathcal{K}$ and $\mathcal{L}$ ”, “ $\mathcal{H}$ ”, “ $\mathcal{A}$ and $\mathcal{B}$ ” has been derived.

- The conclusion that after the implementation, as lowercase letter the students in the experimental group and the control groups had difficulty in form “ $\mathcal{k}$ ” mostly, following form “ $\mathcal{k}$ ”, respectively had difficulty in forms “ $\mathcal{x}$ ”, “ $\mathcal{a}$ ”, “ $\mathcal{d}$ ”, “ $\mathcal{e}$ ” and “ $\mathcal{m}$ ”; as uppercase letter students had difficulty in form “ $\mathcal{K}$ ” mostly, following form “ $\mathcal{K}$ ”, respectively had difficulty in forms, “ $\mathcal{E}$ ”, “ $\mathcal{J}$ ” and “ $\mathcal{F}$ ” has been derived.
- The conclusion that as lowercase letter, forms “ $\mathcal{x}$ ”, “ $\mathcal{k}$ ”, “ $\mathcal{d}$ ” and “ $\mathcal{a}$ ” and as uppercase letter, forms “ $\mathcal{J}$ ” and “ $\mathcal{K}$ ” are among the forms that the students in experimental group and control groups had difficulty before and after the implementation has been derived.
- It has been emerged that the groups that did not differentiate from each other in terms of cursive handwriting skill level before The Individualized Portfolio Implementation, differentiated from each other significantly in favor of the experimental group in terms of cursive handwriting skill level after the implementation.
- It has been concluded that the level of cursive handwriting skills that the experimental group has before the implementation and the level of cursive handwriting skills that the experimental group has after the implementation differentiated from each other significantly in favor of the level of post-implementation skills.
- When viewing to what extent the students in the experimental group achieved the educational aims in their own profile documents, it has been concluded that all of the students achieved their own educational aims.
- It has been emerged the fact that while the experimental group and the control groups did not differentiate from each other in terms of the number of letter forms that the students had difficulty in writing before the implementation, the experimental group had less difficulty in writing the letter forms than the control II group had after the implementation.

- It has been concluded the fact that while the experimental group had difficulty in lowercase forms “a and k”, “a and z”, “l”, “d” and “r”, uppercase forms “D”, “G and H” mostly before the implementation, the experimental group had less difficulty in these forms after the implementation.
- It has been emerged that thanks to The Individualized Portfolio Implementation, the number of letter forms that the students in the experimental group had difficulty in writing decreased significantly in comparison with the previous number in pre-implementation process.
- It has been concluded that the teacher perceived The Individualized Portfolio Implementation as a implementation providing opportunity to see and reform errors, regarded the writing conferences and studying the writing errors individually as effective ways, considered that the portfolios provide information to the students concerning their own handwriting progress, and observed the progress in the students’ cursive handwriting performance thanks to the implementation.
- It has been emerged that the students liked finding and reforming writing errors, taking feedback and handwriting duties enduring thanks to the portfolios; could be monitoring their own progress easily thanks to individualizing and they observed the progress on their own cursive handwriting skills.
- It has been emerged that the parents perceived the implementation as effective, considered The Individualized Portfolio Implementation as a implementation that provides for realizing the errors and brings the habit of responsibility. Also, it has been concluded that the parents believed the students could be monitoring their own progress thanks to the implementation and considered the students transformed into a position that could write better and more legible.

Key Words: Literacy education, Cursive handwriting, Individualized instruction, Portfolio, The Individualized Portfolio Implementation

ÖNSÖZ

Her çocuk, tektir, özeldir, biriciktir; yapabildikleriyle de yapamadıklarıyla da değerlidir. Çocuğu gerek yapabildikleri gerek yapamadıklarıyla kabullenebilmek nasıl ki ebeveynlerin görevi ise çocuğun kendi hatalarının, potansiyelinin farkına varmasını ve bu yolla kendi potansiyelini geliştirebilmesini sağlamak da öğretmenlerin görevidir. Öğretmenlerin bu görevi yerine getirebilmesi; öğrenci merkezli, özgür ve bireyselleştirilmiş öğretim ortamlarının oluşturulması yoluyla mümkün olabilecektir. Böyle ortamlarda, kendisine özel olarak hazırlanmış öğretim amaçlarına ulaşmak için kendi ihtiyaç ve tercihleri doğrultusunda öğretim sürecine katılan öğrenciler; etkinliklerinin kaydını tutabilmekte, kendi gelişimlerini doğrudan izleyebilmekte, başarısızlıkları ve hatalarının sorumluluğunu alabilmektedirler. İşte bu öngöründen yola çıkarak bu araştırmada yazı öğretimi temelli Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde birçok kişinin katkısı olmuştur. Araştırmanın başından sonuna kadar hem akademik hem de manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen Sayın hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN'e akademik ve sosyal yolculuğumdaki katkılarından dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Geç tanımama rağmen, kısa bir süre içinde akademik duruşu ve değerli görüşlerinden çok şey öğrendiğim değerli hocam Sayın Prof. Dr. Şefik YAŞAR'a teşekkür ediyor; kendisini saygı ve rahmetle anıyorum.

Araştırmanın planlanmasından raporlaştırılması sürecine kadar, yardımlarını esirgemeyen saygıdeğer hocalarım Doç. Dr. Ş. Dilek BELET BOYACI ve Doç. Dr. Hüseyin ANILAN'a teşekkür ediyorum. Ayrıca, nitel araştırma bağlamında değerli görüşlerinden yararlandığım Sayın Doç. Dr. Ali ERSOY'a, nicel araştırma bağlamında önerilerini aldığım Sayın Yrd. Doç. Dr. Gökhan SERİN'e, uzman görüşüne başvurduğum Sayın Yrd. Doç. Dr. Emel Güvey AKTAY'a ve sınıfında uygulama yapmama imkân tanıyan sınıf öğretmeni Sayın Tacettin YILMAZ'a teşekkür ediyorum.

Bu süreçte beni yalnız bırakmayan ve desteklerini her zaman hissettiğim Arş. Gör. Özgür BABAYİĞİT'e, Arş. Gör. Seçil ÇELİK'e, Arş. Gör. Gülsüm YILDIRIM'a, Arş. Gör. Dr. Erdal PAPATĞA'ya, Arş. Gör. Can UYANIK'a, Arş. Gör. Z. Melis DEMİR'e,

Arş. Gör. Mediha GÜNER'e, Arş. Gör. Betül YAR SEVMİŞ'e, Öğretmen İmam ÇELİK'e, Öğretmen Arif CÜRUN'a, yüksek lisans öğrencisi Hacer ÖZER'e ve ismini sayamadığım diğer tüm meslektaşlarıma teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Son olarak bugünlere gelmemde hiçbir desteği esirgemeyen aileme de ayrıca teşekkürlerimi sunarım.

Ecmel YAŞAR
Eskişehir, 2016



12/07/2016

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.



(İmza)

Emel Yasar

(Adı-Soyadı)

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	vii
ÖNSÖZ.....	xi
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	xiii
İÇİNDEKİLER	xiv
TABLolar DİZİNİ	xix
ŞEKİLLER DİZİNİ	xxii
GÖRSELLER DİZİNİ.....	xxiii
GRAFİKLER DİZİNİ	xxiv
SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xxv
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Okuryazarlık	2
1.3. İlkokuma Yazma	3
1.4. İlkokuma Yazma Öğretim Yöntemleri	7
1.4.1. Ses Temelli Cümle Yöntemi	8
1.5. Yazma.....	12
1.5.1. Yazmanın ve yazı öğretiminin önemi	13
1.5.2. Çocukta yazı gelişimi	14
1.5.3. El yazısı becerisi ve yazı okunaklılığı	16
1.5.4. El yazısı öğretimi ve bitişik eğik yazı.....	20

1.5.5. Bitişik eğik yazının öğretimi.....	23
1.5.6. Yazımında güçlük çekilen harf formları.....	25
1.5.7. Bitişik eğik yazı performansının değerlendirilmesi	26
1.5.7.1. Yazma görüşmeleri.....	27
1.5.8. Türkçe dersi öğretim programında yazı	29
1.6. Bireyselleştirilmiş Öğretim.....	31
1.6.1. Bireyselleştirilmiş öğretimin anlamı.....	32
1.6.2. Bireyselleştirilmiş öğretim sistemleri	34
1.6.3. Bireyselleştirilmiş öğretimin aşamaları.....	37
1.6.4. Bireyselleştirilmiş öğretimin önemi	41
1.6.5. Bireyselleştirilmiş öğretim ve yapılandırmacılık.....	42
1.6.6. Bireyselleştirilmiş el yazısı öğretimi	44
1.7. Porfolyo	45
1.7.1. Portfolyonun tanımı ve kapsamı.....	45
1.7.2. Portfolyonun kullanım amaçları.....	46
1.7.3. Portfolyonun öğretimsel özellikleri.....	48
1.7.4. Portfolyonun içeriği	49
1.7.5. Portfolyo geliştirme süreci.....	51
1.8. Araştırmanın Amacı	54
1.9. Araştırmanın Önemi.....	55
1.10. Araştırmanın Sınırlılıkları	56
1.11. Tanımlar	56
İKİNCİ BÖLÜM	58
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	58
2.1. El Yazısı Öğretimiyle İlgili Araştırmalar.....	58
2.2. Bireyselleştirilmiş Öğretimle İlgili Araştırmalar	63
2.3. Portfolyoyla İlgili Araştırmalar	69
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	74

3. YÖNTEM.....	74
3.1. Araştırmanın Modeli	74
3.2. Araştırma Ortamı ve Katılımcılar.....	76
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri.....	81
3.3.1. Öğrenci kişisel bilgi formu	81
3.3.2. Anektod kaydı.....	81
3.3.3. Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Testi	82
3.3.4. Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Formu.....	84
3.3.5. Doküman incelemesi	85
3.3.6. Araştırmacı günlüğü	86
3.3.7. Yarı yapılandırılmış öğrenci ve öğretmen görüşme formu	87
3.3.8. Odak grup veli görüşme formu.....	88
3.4. Araştırmacı Rolü.....	89
3.5. Uygulama Süreci	90
3.6. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi	92
3.7. Denklik Kontrolü	98
3.8. Araştırmada Geçerlilik ve Güvenilirlik	101
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	106
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	106
4.1. Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'nın Nasıl Gerçekleştiğine İlişkin Bulgular	106
4.1.1. Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'nda terminal amaçları belirleme....	108
4.1.2. Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'nda öndeğerlendirme	108
4.1.3. Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'nda tanılama	110
4.1.4. Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'nda ders planına karar verme.....	111
4.1.5. Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'nda yardım sağlama	119
4.1.5.1. Değerlendirilen bireyselleştirilmiş yazı görevlerinin öğrenciler tarafından incelenmesi	125
4.1.5.2. Sembol pekiştireç tablosuna yıldızların takılması	127

4.1.5.3. Öğrencilerle yazma görüşmelerinin yapılması.....	128
4.1.5.4. Öğrencilerin bir önceki görevleriyle karşılaştırarak yeni yazı görevlerini tamamlamaları	131
4.1.5.5. Bireyselleştirilmiş yazı görevlerinin değerlendirilmesi	133
4.1.5.6. Hafta başında bireysel yazı portfolyolarının düzenlenmesi.....	134
4.1.6. Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'nda değerlendirme	143
4.2. Yazımında Güçlük Çekilen Harf Formlarına İlişkin Bulgular	143
4.3. Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulanan Grup ile Uygulanmayan Gruplar Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	148
4.3.1. Bireyselleştirilmiş portfolyo uygulanan gruba ait betimsel istatistikler	153
4.4. Yazımında Güçlük Çekilen Harf Form Sayılarının Uygulama Sonrasındaki Değişimine İlişkin Bulgular	166
4.5. Sınıf Öğretmeninin Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular	173
4.6. Öğrencilerin Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	183
4.7. Öğrenci Velilerinin Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular	193
BEŞİNCİ BÖLÜM	205
5. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	205
5.1. Sonuçlar	205
5.1.1. Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'nın nasıl uygulandığı ile ilgili sonuçlar	205
5.1.2. Nicel bulgulardan elde edilen sonuçlar	207
5.1.3. Sınıf öğretmenin görüşlerinden elde edilen sonuçlar	210
5.1.4. Öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçlar.....	211
5.1.5. Velilerin görüşlerinden elde edilen sonuçlar	212
5.2. Tartışma.....	213
5.3. Öneriler	220
5.3.1. Karar vericilere yönelik öneriler	220

5.3.2. Uygulayıcılara yönelik öneriler.....	220
5.3.3. Araştırmacılara yönelik öneriler	221
KAYNAKÇA	222
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	



TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1.1. <i>İlkokuma Yazma Aşamaları</i>	6
Tablo 1.2. <i>İlkokuma Yazma Öğretim Yöntemleri</i>	8
Tablo 1.3. <i>Programda Önerilen Ses Grupları</i>	11
Tablo 1.4. <i>Programda Yer Alan Birinci Sınıf Yazma Alanına Ait Kazanım ve Alt Kazanımlar</i> .	30
Tablo 3.1. <i>Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kişisel ve Aile Bilgileri</i>	79
Tablo 3.2. <i>1/F Sınıfı Sınıf Öğretmeninin Kişisel ve Meslek Bilgileri</i>	80
Tablo 3.3. <i>Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Testinde Kullanılan Harfler ve Tekrarlanma Frekansları</i>	83
Tablo 3.4. <i>Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması İşleyiş Süreci</i>	91
Tablo 3.5. <i>El Yazı Hatası Değerlendirme Sembolleri</i>	93
Tablo 3.6. <i>Araştırmada Kullanılan Veri Setlerinin Normal Dağılım Durumları</i>	95
Tablo 3.7. <i>Deney ve Kontrol Gruplarına İlişkin Öntest Puanlarının Betimsel İstatistikleri</i>	99
Tablo 3.8. <i>Öntest Puanlarının Gruplara Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	99
Tablo 3.9. <i>Uygulama Öncesi Hatalı Form Sayılarına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonucu.</i>	100
Tablo 4.1. <i>Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması İşleyiş Takvimi</i>	107
Tablo 4.2. <i>Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulamasının Terminal Amaçları</i>	108
Tablo 4.3. <i>Öğrenci Profil Belgelerinin İçeriği</i>	112
Tablo 4.4. <i>Öğrencilerin Öğretimsel Amaçları</i>	114
Tablo 4.5. <i>Öğretimsel Amaçlara Yönelik Öğretimsel Önlemler</i>	117
Tablo 4.6. <i>Haftalık Metin Temaları</i>	122
Tablo 4.7. <i>Yazma Görüşmelerinde İzlenen Aşamalar ve Öğrencilere Yöneltilen Soru ve Yönergeler</i>	129
Tablo 4.8. <i>Portfolyo Düzenlemesinde Takip Edilen Aşamalar ile Kullanılan Soru ve Yönergeler</i>	135

Tablo 4.9. <i>Dokuz Haftalık Bireyselleştirilmiş Yazı Görevleri Kapsamında Öğrencilerle Öncelikli Olarak Çalışılan Harf Formları/Bağlantıları ve Kurallar</i>	138
Tablo 4.10. <i>Uygulama Öncesi Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yazımında Güçlük Çektikleri Harf Formlarının Frekansları</i>	144
Tablo 4.11. <i>Deney ve Kontrol Gruplarına İlişkin Sontest Puanlarının Betimsel İstatistikleri ...</i>	149
Tablo 4.12. <i>Sontest Puanlarına Ait Varyansların Homojenliği Testi</i>	149
Tablo 4.13. <i>Sontest Puanlarının Gruplara Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	150
Tablo 4.14. <i>Deney Grubuna Ait Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının İlişkili Gruplar T-Testi Sonuçları</i>	151
Tablo 4.15. <i>Kontrol I Grubuna Ait Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının İlişkili Gruplar T-Testi Sonuçları</i>	152
Tablo 4.16. <i>Kontrol II Grubuna Ait Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının İlişkili Gruplar T-Testi Sonuçları</i>	152
Tablo 4.17. <i>Deney Grubuna Ait Öntest ve Sontest Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	153
Tablo 4.18. <i>Deney Grubundaki Öğrencilerin Öntest ve Sontest Ortalamalarına Ait Betimsel İstatistikler</i>	154
Tablo 4.19. <i>Öğrencilerin Öğretimsel Amaçlarını Gerçekleştirme Düzeyleri</i>	156
Tablo 4.20. <i>Uygulama Sonrası Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yazımında Güçlük Çektikleri Harf Formlarının Frekansları</i>	167
Tablo 4.21. <i>Uygulama Sonrası Hatalı Form Sayılarına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonucu</i>	169
Tablo 4.22. <i>Deney Grubundaki Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrasında Yazımında Güçlük Çektikleri Harf Formlarının Frekansları</i>	170
Tablo 4.23. <i>Uygulama Öncesi ve Sonrası Hatalı Form Sayılarındaki Değişimi Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	172
Tablo 4.24. <i>Sınıf Öğretmeninin Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması 'na İlişkin Görüşleri</i>	175
Tablo 4.25. <i>Öğrencilerin Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması 'na İlişkin Görüşleri</i>	186
Tablo 4.26. <i>Uygulama Hakkındaki Genel Görüşlere İlişkin Bulgular</i>	195
Tablo 4.27. <i>Yazı Görevlerinin Bireysel Sunulmasını Değerlendirme 'ye İlişkin Bulgular</i>	196

Tablo 4.28. <i>Velisi Olunan Öğrencinin Bireyselleştirilmiş Yazı Görevlerine Karşı İlgi ve Tutumu'na İlişkin Bulgular</i>	198
Tablo 4.29. <i>Bireysel Yazı Portfolyosunu Değerlendirme'ye İlişkin Bulgular</i>	199
Tablo 4.30. <i>Ödüllendirme Sisteminin Yazı Görevlerine Katılıma Etkisi'ne İlişkin Bulgular...</i>	201
Tablo 4.31. <i>Uygulama Sonrası Yazı Performansını Değerlendirmeye İlişkin Bulgular</i>	202



ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1.1. <i>Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin Aşamaları</i>	10
Şekil 1.2. <i>Bitişik Eğik Yazı Öğretimde Kullanılan Satır Türleri</i>	24
Şekil 1.3. <i>Bireyselleştirilmiş Öğretim Sistemlerinin Sınıflandırılması</i>	36
Şekil 1.4. <i>Öğretmen Temelli Bireyselleştirilmiş Öğretim Yaklaşımı'nın Aşamaları</i>	39
Şekil 1.5. <i>Portfolyo Geliştirme Süreci</i>	51
Şekil 1.6. <i>Stratton'a Göre Portfolyo Geliştirme Süreci</i>	52
Şekil 3.1. <i>Araştırmada Kullanılan İç İç Karma Desenin Akış Şeması</i>	75
Şekil 3.2. <i>Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Deneysel Desen</i>	76
Şekil 3.3. <i>Araştırmanın Denel İşlem Süreci</i>	92
Şekil 4.1. <i>Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulamasında Kullanılan Öğretmen Temelli Bireyselleştirilmiş Öğretim Yaklaşımı'nın Aşamaları</i>	107
Şekil 4.2. <i>Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'ndaki Yardım Sağlama Aşamasının Kısımları</i>	125
Şekil 4.3. <i>Sınıf Öğretmeninin Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması Hakkındaki Görüşleri</i>	174
Şekil 4.4. <i>Öğrencilerin Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması Hakkındaki Görüşleri</i>	185
Şekil 4.5. <i>Öğrenci Velilerinin Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması Hakkındaki Görüşleri</i>	194

GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Görsel 3.1. <i>1/F Dersliğinin Fiziki Durumu (Önden Görünüş)</i>	77
Görsel 3.2. <i>1/F Dersliğinin Fiziki Durumu (Kapıdan Görünüş)</i>	78
Görsel 4.1. <i>Bireysel Yazı Portfolyosunun Dıştan Görünümü</i>	121
Görsel 4.2. <i>Örnek Bireyselleştirilmiş Yazı Görevi Formatı</i>	124
Görsel 4.3. <i>Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması Süresince Kullanılan Sembol Pekiştire Tablosu</i>	128
Görsel 4.4. <i>Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması 'nda Gerçekleştirilen Yazma Görüşmelerinden Bir Kare</i>	130
Görsel 4.5. <i>Öğrencilerin Yeni Yazı Görevlerini Tamamlamalarını Yansıtan Bir Kare</i>	132
Görsel 4.6. <i>Değerlendirilmesi Yapılan Bir Bireyselleştirilmiş Yazı Görevi Örneği</i>	134
Görsel 4.7. <i>Düzenlenmiş ve Gülen Yüz Takılmış Bir Yazı Portfolyosu</i>	137
Görsel 4.8. <i>Fatih'in Öntest ve Sontestte Yazdığı Formlardan Kesitler</i>	159
Görsel 4.9. <i>Hüsniye'nin Öntest ve Sontestte Yazdığı Formlardan Kesitler</i>	160
Görsel 4.10. <i>Yusuf'un Öntest ve Sontestte Yazdığı Formlardan Kesitler</i>	161
Görsel 4.11. <i>Buse'nin Öntest ve Sontestte Yazdığı Formlardan Kesitler</i>	162
Görsel 4.12. <i>İlbey'in Öntest ve Sontestte Yazdığı Formlardan Kesitler</i>	163
Görsel 4.13. <i>Aziz'in Öntest ve Sontestte Yazdığı Formlardan Kesitler</i>	164
Görsel 4.14. <i>Baran'ın Öntest ve Sontestte Yazdığı Formlardan Kesitler</i>	165
Görsel 4.15. <i>Kadir'in Öntest ve Sontestte Yazdığı Formlardan Kesitler</i>	166

GRAFİKLER DİZİNİ

Sayfa

Grafik 4.1. <i>Küçük Harf Formlarının Hata Frekansları</i>	145
Grafik 4.2. <i>Büyük Harf Formlarının Hata Frekansları</i>	145
Grafik 4.3. <i>Deney Grubuna Ait Küçük Harf Formlarının Hata Frekansları.....</i>	147
Grafik 4.4. <i>Deney Grubuna Ait Büyük Harf Formlarının Hata Frekansları</i>	147
Grafik 4.5. <i>Deney Grubundaki Öğrencilerin Öntest ve Sontest Ortalamalarındaki Değişim .</i>	155
Grafik 4.6. <i>Deney Grubuna Ait Küçük Harf Formlarındaki Hataların Frekans Değişimleri .</i>	171
Grafik 4.7. <i>Deney Grubuna Ait Büyük Harf Formlarındaki Hataların Frekans Değişimleri .</i>	171



SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
yy	:Yüzyıl
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
A.G	: Anektod gözlemi
F.G.N	: Fiziksel gözlem notu
5N1K	: Ne? Ne zaman? Nerede? Nasıl? Neden? Kim?
akt	: Aktaran



BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İnsanlık tarihi yazı ile başlamaktadır. Duvar yazıları ve hiyerogliflerin kullanılması ile birlikte ilk insanlar; korkularını, heyecanlarını ve arzularını aynı ortamda bulunmamalarına rağmen, birbirlerine iletebilmiş, kültürlerini gelecek kuşaklara miras olarak bırakmıştır. Kısaca yazı, hem anlıksal hem de tarihsel bir iletişim aracı olarak, medeniyetin doğuşundan günümüz bilgi toplumuna değin önemini korumaktadır.

Küresel değerlerle evrilen günümüz bilgi toplumu; yeniliklere açık, yeni şartlara uyum sağlayabilen, başkalarının düşüncelerine saygılı, bu düşünceler etrafında kendi düşüncelerini de korkmadan ifade edebilen, düşünce ve bilgileri belirli normlar çerçevesinde paylaşabilen, ileri iletişim becerilerine sahip bireylere ihtiyaç duymaktadır. Bu becerilerden biri de yazma becerisidir. Özellikle sanal medya ve sosyal ağların günümüz bilgi çağında hızla gelişmesi ve geniş kitlelere yayılması, yazının ve yazma becerilerinin önemini bir kez daha ortaya çıkarmaktadır. Yirminci yüzyılın başlarında, yalnızca idari yazışmalarda, mektuplaşmalarda ve okullarda kullanılan bu beceri alanı; günümüzde insanların sosyal olarak var olmalarını, birlikte yaşayabilmelerini sağlayan ihtiyaçlardan biri durumuna gelmiştir. İnterneti kullanabilmek, gelen bildirimlere cevap verebilmek, bir kutlama mesajı yayımlayabilmek, dinlenen bir konuşmaya dayalı hatırlatıcı notlar alabilmek, alışveriş listesi hazırlayabilmek, hatıralarımızı saklayabilmek ve diğer birçok ihtiyacımızı karşılayabilmek için, yazıya ve yazma becerilerine büyük ihtiyaç duyulmaktadır.

1.2. Okuryazarlık

Anadilin doğru bir şekilde öğrenilmesi ve iletişimsel süreçlerde ilkelerine uygun bir şekilde kullanılması, o ülkede okuryazarlığa verilen önemle doğru orantılıdır. Okuryazarlık, İngilizcede yer alan “literacy” sözcüğüyle eş anlamlıdır ve bu bağlamda edebiyata hâkim olan, iyi eğitim öğretim almış anlamına gelirken, 19. yüzyılın sonlarına doğru, şimdiki genel anlamlarından biri olan metin okuma ve yazma becerisi olarak tanımlanmaya başlanmıştır (the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2006, s. 148). Okuryazarlık, okuma ve yazma becerisi gibi geleneksel ve bilinen bir anlama sahipken, aynı zamanda,

- beceri temelli okuryazarlık,
- uygulama temelli okuryazarlık,
- öğrenme süreci olarak okuryazarlık,
- metin bilgisine dayalı okuryazarlık

gibi okuryazarlık sınıflamalarını bünyesinde barındırmaktadır. Beceri temelli okuryazarlık da a) okuma, yazma ve sözel beceriler, b) aritmetik becerileri ve c) bilgiye ulaşma becerileri olmak üzere üç alanda incelenebilmektedir (UNESCO, 2006, s. 148).

Okuryazarlığı salt okuma ve yazma becerisi kapsamında ele almak, onun sosyal değerine, kültürel duyarlılığına kısmen ters düşse de (Barton, 2009’dan akt. Baleiro, 2011, s. 17) okuryazarlık; Türk vatandaşları için kendi anadilindeki, Türkiye’de yaşayan yabancıların ise kendi anadillerindeki belli başlı cümleleri okuma ve yazabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (UNESCO, 2006, s. 157). Ülkemizde genç okuryazarlık oranı 2005 yılında %95.60 iken, bu oran 2015 yılında %99,25’e; yetişkin okuryazarlık oranı ise, %88.23’ten %95.01’e çıkmıştır.¹ Oranlardaki bu artış, modern toplumlar arasındaki yerini sağlamlaştırmak isteyen Türkiye’nin okuryazarlık üzerindeki politik, sosyal, ekonomik ve eğitsel çabalarının bir göstergesi niteliğindedir.

Modern toplumsal yaşamın gelişmesiyle birlikte okuryazarlığın önemi daha da anlaşılmış ve okuryazarlık çağdaşlığın bir simgesi durumuna gelmiştir. Günümüz toplumunda bireyin toplumun işlevsel bir üyesi olabilmesi, kendi mesleki ve sosyal koşullarını iyileştirebilmesi; bağımsız, katılımcı ve özgür bir kişilik geliştirebilmesi, okuryazar olabilmesiyle olanaklıdır (Çelenk, 2006, s. 12). Bu bakımdan okuryazarlık,

¹ http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?DataSetCode=EDULIT_DS&popupcustomise=true&lang=en#
(Erişim Tarihi: 02.01.2016)

makro boyutta ekonomik gelişimin, kalkınmanın ve sözel kültürden yazılı kültüre geçişin şartlarını olgunlaştırmakta iken (UNESCO, 2006, s. 149), mikro boyutta, bireyin yaşam kalitesini, istihdam düzeyini ve para kazanma kapasitesini artırmaktadır (OECD, 2008'den akt. Westwood, 2008, s. 2).

Okuryazarlık becerilerinin temeli okulöncesi dönemden itibaren atılmaya başlanmaktadır. Okuryazarlığa da dil becerilerinde olduğu gibi çocuğun doğumuyla başlayan gelişimsel bir olay olarak bakılmalıdır (Ege, 2011, s. 173). Dilin okuma ve yazma boyutları üzerinden şekillenen okuryazarlık becerisi, çocuk ilkokula başladığında ilkokuma yazma süreci kapsamında gelişimini sürdürmeye devam etmektedir.

1.3. İlkokuma Yazma

Formal eğitimin ilk ve en önemli basamaklarından birini oluşturan ilkokul, öğrencilerin sonraki öğrenim yaşantılarını etkilemesi ve ileri eğitim basamaklarının temelini oluşturması bakımından önemli bir işleve sahiptir (Gültekin, 2007, s. 479). İlkokula başlayan öğrencilerin anadillerini gerektiği gibi öğrenmeleri ise, onlardan beklenen davranış değişiklikleri arasında yer almaktadır. Anadilinin temel özelliklerini okul öncesi dönemde öğrenmeye başlayan çocuk, ilkokuma yazma sürecinde, kendi diline ait okuma yazmayı öğrenmeye başlamakta ve sonuç olarak çocuğun dil gelişimi hızlanmaktadır (Coşkun, 2014, s. 110).

İlkokuma yazma süreci, birinci sınıf öğrencilerine okuma ve yazma becerilerinin birlikte öğretilmesine dayanmaktadır. İlkokuma yazma süreci yalnızca okuma ve yazma düzeneğini öğretmekle kalmamakta, ayrıca, okuma yazma seviyesine ulaşıldıktan sonra rahat ve güzel bir okumayı sağlamak, okuduğunu anlamak, okumaktan haz almak gibi beceri ve alışkanlıkların önünü de açmaktadır (Çelik, 2012, s. 4).

Öğrencilerin dilin anlamaya ve anlatmaya dayalı boyutlarında yetkinlik kazanmaları ile akademik ve sosyal yaşamlarında belirli bir konuma gelmeleri, yalnızca okuma becerisinin kazandırılmasıyla mümkün değildir. Bunun için öğrencinin doğru ve hızlı okuyabilen, okuduğunu tam ve doğru anlayabilen, Türkçeyi yalnızca sözlü değil; yazılı olarak da iyi kullanabilen bir performansa ulaşması gerekmektedir (Öz, 2005, ss. 1-2). Okuma, yazma ile iç içedir ve birlikte karmaşık bir yapıyı meydana getirmektedirler. Yazan kişi okuma ve ağırlıklı olarak yazma becerilerini kullandığı için, okuma olmadan yazma, yazma olmadan da okuma eksik kalmaktadır. Bu duruma okuryazarlık

melezlenmesi (hybrid acts of literacy) adı verilmekte ve okuryazarlığın temeli olarak görülmektedir (Bracewell, Frederiksen & Frederiksen, 1982, s. 154). Bu nedenledir ki, okumanın öğretimi yazmanın öğretimiyle, yazmanın öğretimi de okumanın öğretimiyle iç içedir ve bütüncül bir şekilde gerçekleştirilmektedir.

Eskiden “alfabe” olarak kullanılan ve bu nedenle daha çok okuma öğretimi boyutunun ön plana çıkartıldığı ilkokuma yazma öğretimi, eş zamanlı olarak hem okumayı hem de yazmayı kapsamaktadır (Binbaşıoğlu, 2014, s. 1). Dilin anlamaya ve anlatmaya yarayan bu iki boyutunun kazandırılmasını sağlayan ilkokuma yazma öğretiminin genel amacı; dilin temel becerilerinden olan dinleme ve konuşma becerilerinden/boyutlarından yola çıkarak yaşamı boyunca öğrenci tarafından kullanılacak temel okuma yazma becerisini kazandırmaktır (Çelenk, 2006, s. 13). Bu genel amaç doğrultusunda ilkokuma yazmanın alt amaçları;

- okuma, yazma, konuşma, dinleme, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazandırarak Türkçeyi sevdirmek,
- öğrencinin duygu ve düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak anlatabilmesini sağlama,
- sözlü anlatımları geliştirerek, yazılı anlatıma hazırlama,
- doğru sesletimi; harf, hece ve kelimelerin doğru okunuşunu öğretmekle akıcı ve anlamlı okumayı geliştirmek,
- sözcük dağarcığını geliştirmek,
- büyük ve küçük bitişik eğik harflerin formlarını ve yönlerini kavratarak yazı becerilerini geliştirmek,
- kurallarına uygun işlek bir yazı alışkanlığı edindirmek,
- yazı yazarken sırada uygun bir şekilde oturabilme alışkanlığı edindirmek,
- noktalama işaretlerinin işlevlerini ve kullanılması gereken yerlerin bilgisini kazandırma,
- görseller hakkında konuşurma yoluyla anlatım ve gözlem becerilerini geliştirmek,
- etkin bir iletişim becerisi ile
- okuma yazma zevk ve alışkanlığı kazandırma olarak listelenmektedir (Dikmen, 2003, ss. 5-6; Çelenk, 2005’ten akt. Çelenk, 2006, s. 13; Akyol, 2010, ss. 7-8).

Kısacası, ilkokuma yazma öğretimi, öğrenciyi tüm sınıf düzeylerinin temelini oluşturacak işlevsel okuma yazma düzeyine ulaştırmayı amaçlamaktadır (Öz, 2005, s. 2). Böylece öğrenci, kendi anadilini kurallarına uygun bir şekilde kullanacak, etkili iletişim

becerileri kazanacak, kendini ifade etme becerisine ulaşıp bu yolla okul ve sosyal çevrede yer edinmeyi başarabilecektir (Güvey Aktay, 2015, s. 4).

İlkokuma yazma öğretimi, bilimsel yöntem ve tekniklere uygun bir okuma yazma öğretim sürecine dayanmakta ve bu sayede öğrencinin niteliksiz okuma yazma becerisi kazanmasında, hem akademik hem de sosyal yaşamında başarısızlığına neden olacak etmenleri en aza indirmede etkili olmaktadır (Calp, 2010, s. 2).

Bilimsel yöntem ve teknikler aracılığıyla işlevsel okuma yazma becerisini öğrencilere kazandırmayı amaçlayan bir ilkokuma yazma öğretim süreci, amacına ulaşmak için birtakım ilkeleri benimsemektedir. Bu ilkeler şöyle sıralanabilmektedir (Schonell, 1996, ss. 93-95; Literacy Steering Committee, 2000, ss. 4-7; Çelenk, 2006, ss. 13-17):

- ilkokuma ve yazma öğretiminin amaçlarından haberdar olmanın öğrencinin etkin öğrenmesini sağlaması,
- öğretmenin ilkokuma yazma sürecinde ön bilgi ve deneyimlerin metin ile görsel iletilerin anlamlandırılmasında önemli bir rol oynadığının bilincinde olması,
- öğretmenin okuma ve yazmanın ayrı ayrı öğretilmesine kıyasla, birlikte ve iç içe öğretilmesinin bilişsel becerilerin gelişimi açısından daha yararlı olduğunun farkında olması,
- öğrencinin ilkokuma yazma sürecine etkin katılımını sağlamak için, öğretmenin güdüleyici öğrenme ortamları desenlemesi,
- öğretmenin öğrencinin ilkokuma yazma sürecinde yaşayacağı başarısızlığın akademik benlik tasarımını olumsuz etkileyeceğinin bilincinde olması,
- toplu öğretim ilkesinin ilkokuma yazma öğretiminde kullanılması gerektiği,
- ilkokuma yazma öğretiminde bireysel farklılıkların ve bireyselleştirmenin dikkate alınması,
- ilkokuma yazma sürecinde görsel ve işitsel araçlardan faydalanılması,
- görsel araç ve gereçlerin öğrencilerin harf, hece ve sözcükleri kolaylıkla tanıyabileceği şekilde geliştirilmesi,
- öğretim sürecinde kullanılacak yöntem, araç ve gereçlerin öğrencinin gelişim düzeyine uygun olması olarak sıralanabilmektedir.

İlkokuma yazma öğretiminin amacına ulaşabilmesi için uyulması gereken ilkelerinden biri olan öğrenci ön bilgi ve deneyimlerinin dikkate alınması; öğretmenlerin ve ailelerin öğrencinin okuma yazma düzeyini ortaya koyan ilkokuma yazma aşamalarını bilmelerini gerekli kılmaktadır. Bu aşamalar Tompkins (2006'dan aktaran Akyol, 2010, ss. 20-24) tarafından a)okumaya hazırlık, b)okuma yazmanın başlaması ve c)akıcılık olarak adlandırılmıştır. Okumaya hazırlık aşamasında çocuk, yazının bir iletişim aracı olduğunun farkına varmakta, bazı harf ve şekilleri tanımaktadır. Çocuk, ikinci aşama olan okuma yazmanın başlamasında, okuma yazmayı öğrenerek, birçok sözcüğü zihninden yazabilecek düzeye gelmektedir. Son aşama olan akıcılıkta ise çocuk, sözcüğü otomatik olarak tanıma becerisi kazanarak okumada hızlanmakta, yazma becerileri de hem okunaklılık hem de içerik açısından gelişmektedir. Tompkins (2006'dan aktaran Akyol, 2010, ss. 20-24) ile Wilson ve Katz (2009)'ın ilkokuma yazma aşamaları ve çocukların aşamalarda göstermiş oldukları beceriler Tablo 1.1'de yer almaktadır.

Tablo 1.1. İlkokuma Yazma Aşamaları

Aşamalar	Okuma	Yazma
Okuma ve yazmaya hazırlık	• Kitaplara ilgi duymaya başlama • Kitap sayfalarını çevirmekten zevk alma • Okunan metni daha uzun süre dikkatle dinleme • Okur gibi yapma • Metni gözüyle takip etme • Bazı harfleri tanıma • 5-10 sözcüğü ayırt etme • Günlük konuşmada 2500 sözcüğün üstüne çıkma • Sözcükteki heceleri sayabilme	• Yazma ile çizme arasındaki farkı anlama • Bazı harfleri yazma • Kendi ismini yazma • Yön bilgisi ve yön bulma becerisi kazanma • Çok kullanılan sözcükleri yazabilme
Okuma ve yazmanın başlaması	• Harflerin adını ve seslerini bilme • Konuşma ve yazma dilindeki sözcükleri eşleştirme • Çok konuşulan 100'e yakın sözcüğü tanıma • Sesbilgisel farkındalık becerilerini sesbilgisel çözümleme için kullanma • Sözcüğün bir sesini değiştirerek yeni sözcükler elde etme • Logografik okumadan alfabetik okumaya geçme	• Soldan sağa yazma • Büyük ve küçük harfleri ayırt edip yazma • Noktadan sonra büyük harfle yazma • Birkaç cümle ve kısa metinler yazma • Noktalama işaretlerini yerinde ve doğru bir şekilde kullanma • Hecelelemeye uygun yazma

	• Sözcüğün başındaki, içindeki ve sonundaki sesleri ayırt etme • Yavaş ve kelime kelime okuma	
Akıcılık	• Birçok sözcüğü otomatik olarak tanıma ve ayırt etme • Dakikada ortalama 100 sözcük okuma • Bilmedikleri sözcüklerin okunuşunda sesbilgisel stratejiyi kullanma • Metni farklı açılardan ele alıp, çıkarım yaparak okuma • Metindeki ipuçlarından yararlanarak daha iyi anlama	• Yazılarının taslağını çıkarma • Birkaç paragraflık kompozisyon yazma • Teknik sözcükleri yazılarında kullanma

Sözü edilen ilkokuma yazma aşamaları ve bu aşamalarda çocuktan beklenen performans düzeyleri dikkate alındığında, ilkokuma yazma öğretiminin aslında bir öğretim sürecinden çok, karmaşık becerilerin kazandırılmasını amaçlayan bir beceri eğitimi olduğu ön plana çıkmaktadır. Bu becerilerin anadilini hâlâ edinmeye devam eden 5,5-6 yaş grubundaki öğrenciye kazandırılması, onun gelişimsel özelliklerine en uygun ilkokuma yazma yönteminin belirlenmesi ve kullanılmasıyla olanaklı olacaktır.

1.4. İlkokuma Yazma Öğretim Yöntemleri

Tarihsel gelişim sürecinde ilkokuma yazma öğretimi üzerine birçok yöntem geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Ülkenin dili, çağın eğitim anlayışı ve eğitim teknolojilerinde görülen değişikliklere bağlı olarak çeşitlilik gösteren yöntemleri, iyi yöntem veya kötü yöntem olarak sınıflamak doğru değildir. Her yöntemin olduğu gibi ilkokuma yazma yöntemlerinin de etkili ve etkisiz yönleri bulunmaktadır (Özcan, 1994). Etkililik düzeyleri her zaman tartışma konusu olan yöntemler, farklı araştırmacılar tarafından farklı sınıflandırmalara dayalı olarak incelenmiştir. İlkokuma yazma yöntemlerini Tok (2001), bireşim, çözümleme ve karma yöntemler; Çelenk (2005) ve Güneş (2005) fonetik yöntemler, okuduğunu anlamayı temel alan yöntemler ve karma yöntemler; Bentolila ve Germain (2005), dolaylı yoldan anlama ulaştırıcı yöntemler ve doğrudan anlama ulaştırıcı yöntemler; Akyol, (2005'ten akt. Akyol ve Temur, 2008) parçadan bütüne yaklaşımı, bütünden parçaya yaklaşımı ve interaktif/etkileşimli

yaklaşım; Koç (2012), sentez yöntemler, analiz yöntemler ve karma yöntemler; Calp (2010) tümevarım ve tümdengelim yöntemleri; Gray (1975) ile Johnston ve McGeown (2011) ise, sentetik ve analitik yöntemler olarak ele almışlardır.

Alfabe Yöntemi, Sesten Öğretim Yöntemi, Resimli Ses Yöntemi, Sesten Okuma Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yöntemi *Sentetik Yöntemler*; Sözcük Yöntemi ve Cümle Çözümleme Yöntemi ve Hikâye Yöntemi de *Analitik Yöntemler* başlıkları altında incelenebilmektedir. Ses Temelli Cümle Yöntemi ise, öğrencinin sesbilgisel strateji kullanmasına dayanan bir yöntem olmasından ötürü, sentetik yöntemler içerisine dahil edilebilse de aslında sentetik ve analitik yöntemler üstü bir konumda yer almaktadır.

Tablo 1.2. İlkokuma Yazma Öğretim Yöntemleri

Sentetik Yöntemler	Analitik Yöntemler
Alfabe Yöntemi	Sözcük Yöntemi
Sesten Öğretim Yöntemi	Cümle Çözümleme Yöntemi
Resimli Ses Yöntemi	Hikâye Yöntemi
Sesten Okuma Yöntemi	
Ses Temelli Cümle Yöntemi	

1.4.1. Ses Temelli Cümle Yöntemi

Dünya çapında okuma savaşları (reading wars) olarak adlandırılan ve sentetik ile analitik okuma yazma yöntemlerinin etkinliklerine yönelik tartışma, ABD Ulusal Okuma Paneli'nde (US National Reading Panel [NICHD]) ses temelli yaklaşımlarının çözümleme yaklaşımlarına göre daha etkili oldukları sonucuna varılmasıyla bir ölçüde azalmıştır (Johnston, McGeown & Watson, 2011, s. 1366). NICHD'nin 2000 yılındaki raporunda, sentetik yöntemlerden biri olarak sistematik ses temelli yöntemlerden söz edilmektedir. Sistematik ses temelli yöntemler, önceden belli kurallara göre belirlenip sıralanmış seslerin hissettirilip, seslerden hecelere, hecelerden de sözcük ve cümlelere varmayı temel alan yöntemlerdir (Dedeli, 2008, s. 31). Bu yöntemlerden biri de Ses Temelli Cümle Yöntemi'dir.

Ses Temelli Cümle Yöntemi; öğrencinin önbilgilerinden yola çıkarak yeni bilgileri yapılandırması gerçeğinden hareketle, anlamlı bütün oluşturacak birkaç ses sezdirildikten sonra, seslerden hecelere, hecelerden sözcüklere, sözcüklerden kısa sürede

cümlelere ulaşılmasını sağlamaktadır (Akyol ve Temur, 2008, ss.83-84; Akyıldız, 2006, ss. 58-59; Akyol, 2010, s. 87).

Bu yöntem alfabe yönteminden farklılık göstermektedir. Alfabe yönteminde harfler önce ünlü harfler, sonra ünsüzler olmak üzere alfabetik sırada öğretilmekte ve heceler anlamlı olup olmadığına bakılmaksızın ezberletilmektedir. Ses Temelli Cümle Yöntemi'nde ise, harflerin seslerinden yola çıkılmakta ve bu sesler belli bir sistem dahilinde öğretilmektedir. Eldeki seslerden olabildiğince hızlı bir şekilde anlamlı yazı birimlerine (hece ve sözcük) ulaşmak amaçlanmaktadır (Akyıldız, 2006, s. 59). Böylece öğrenci hem Alfabe Yöntemi'nin uzun hece tekrarlarından kaçınmış olur hem de kısa sürede anlamlı yazı birimlerine ulaşacağından dolayı, görme alanını daraltmayarak okuma hızını artırmış olacaktır (Çelenk, 2006, s. 65). Öğrencinin kısa sürede anlamlı birimlere ulaşması, birçok sözcüğü kısa sürede öğrenmesini sağlayarak, sözcük dağarcığını artıracaktır (Akyol ve Temur, 2008, s. 85).

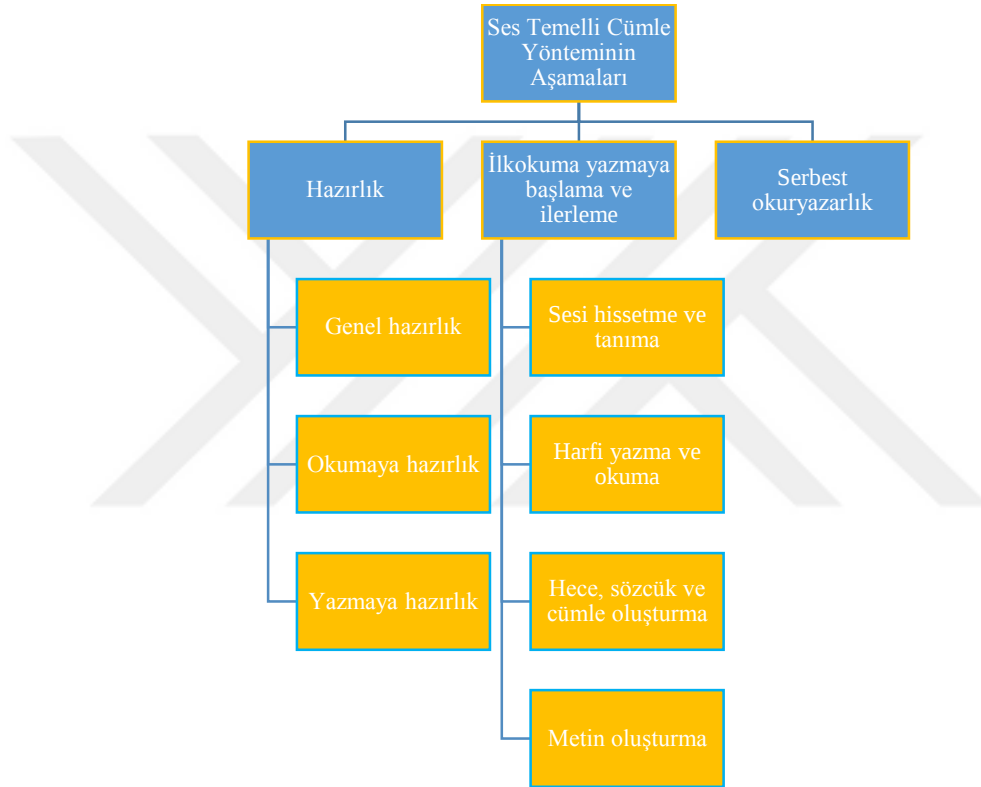
Yöntemde ses, dilin sadece okuma ve yazma boyutlarına dayalı etkinliklerle değil; konuşma, dinleme, görsel okuma ve sunu etkinlikleriyle de öğretilmektedir (Akyol, 2010). Okuma boyutunda seslerden yola çıkılmaktayken, yazma boyutunda bitişik eğik yazı formları kullanılmaktadır (Akyol, 2010, s. 87).

Türkçede her harf bir sese karşılık geldiği için Türkçe ses yapısına uygun olan bu yöntem, öğrencinin kullandığı sesin farkına varmasını sağlayarak, dil gelişimine katkıda bulunmaktadır Öğrenci, bu sesbilgisel farkındalık sayesinde yazının harflerin birleştirilmesiyle, okumanın ise seslerin birleştirilmesiyle oluştuğunu anlayacaktır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009, s. 233).

Sözü edilen özelliklerin işlerlik kazanabilmesi için, Ses Temelli Cümle Yöntemi'ne dayalı ilkokuma yazma öğretiminde, bir takım ilkelerin göz önüne alınması gerekmektedir. Bu ilkeler şöyle sıralanabilir (MEB, 2009, s. 234):

- Öğrencinin ön bilgileri harekete geçirilmelidir.
- Öncelikle anlamlı hecelere ulaşmak amaçlanmalıdır.
- Hecelerin anlamının açık, somut ve görselleştirilebilir olmasına dikkat edilmelidir.
- Kısa sürede anlamlı cümlelere ulaşılmalıdır.
- Somut varlıklardan yararlanılmalıdır.
- Öğrenilenler ön öğrenmelerle ilişkilendirilerek kalıcılık sağlanmalıdır.

Ses Temelli Cümle Yöntemi; 1) hazırlık, 2) ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme ile 3) serbest okuryazarlık olmak üzere üç ana aşamada incelenmektedir. Hazırlık aşaması, genel, okumaya ve yazmaya hazırlık olmak üzere üç; ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşaması ise, sesi hissetme ve tanıma, harfi yazma ve okuma; hece, sözcük ve cümle oluşturma ile metin oluşturma olmak üzere dört alt aşamadan oluşmaktadır (MEB, 2009, ss. 234-235; Akyol, 2010, s. 89; Coşkun, 2014, s. 116).



Şekil 1.1. *Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin Aşamaları*

Yöntemin *genel hazırlık* alt aşamasında, öğrencinin sınıf ortamına, arkadaşlarına ve öğretmenine alışması sağlanmaktadır. Gerekli oturma düzeni sağlandıktan sonra, nesnelerin ismi büyük puntolarla yazılıp üzerlerine yapıştırılmaktadır. Okumaya hazırlık alt aşamasında, oturma pozisyonları, kitap tutma ve açma gösterilmekte, görsel okuma becerileri kazandırılmaktadır. Bak-anlat etkinliklerine yer verilerek öğrencinin görsellerden yola çıkıp konuşma becerilerini geliştirmeleri sağlanmaktadır. Yazmaya hazırlık alt aşamasında, öğrenciye yazı araç ve gereçlerinin kullanım amaç ve şekilleri öğretilmekte ve öğrenci güzel yazı yazmaya güdülendirilmektedir. Çiz-boya çalışmaları

yoluyla öğrenciye kalem tutuşu, defteri ve kâğıdı pozisyonlama gibi beceriler kazandırılmaktadır. Ardından serbest ve düzenli çizgi çalışmalarına geçilmektedir. Serbest çizgi çalışmalarında amaç, öğrencinin yazıya ısındırılmasıdır ve bu amaç doğrultusunda, çizgisiz geniş kâğıtlar kullanılmaktadır. Düzenli çizgi çalışmalarındaki amaç ise, öğrencinin harf formlarına en yakın şekilleri kullanarak bitişik eğik yazıya hazırlanmasını sağlamaktır. Çalışmalar, iki çizgi tek aralıktan oluşan satır üzerinde başlamakta, dört çizgi üç aralıklı satırlarla devam etmektedir (MEB, 2009, s. 238; Akyol, 2010, ss. 89-100; Coşkun, 2014, s. 116).

Sesi hissetme ve tanıma alt aşamasında, öğrencinin önbilgilerinden yararlanarak sesin farkına varmaları sağlanmaktadır. Öykü, şarkı ve tekerlemeler kullanılarak ses hissettirilmekte, sözcükler söylenirken ilgili ses vurgulanmaktadır. Sesi ayırt etme çalışmalarında görsellerden yararlanılmakta ve ünlü harfler sırasıyla sözcüğün başında, içinde ve sonunda tanıtılmaktadır. Ünsüz harflerin tanıtımına ise harf sözcüğün sonunda olacak şekilde başlanmaktadır. Harfî yazma ve okuma alt aşamasında, harflerin yazımı tahtada gösterilmekte ve öğrenciyle birlikte okunmaktadır. Öğrenciden satır aralığına yazılmış harflerin üstünden kalemle gitmeleri ve ardından dört çizgi üç aralıktan oluşan satırlara harfleri yazmaları istenmektedir. Harflerin öğretiminde, Türkçenin ses yapısı, yazım kolaylığı ve anlamlı hece oluşturmadaki işleklik özelliklerine göre belirlenen sistematik temelli harf gruplamalarından yararlanılmaktadır (MEB, 2009, s. 240; Akyol, 2010, ss. 100-102).

Tablo 1.3. Programda Önerilen Ses Grupları

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

Kaynak: MEB, 2009, s. 241

Hece, sözcük ve cümle oluşturma alt aşamasında, ilk iki ses verildikten sonra hemen ilgili hecelere ulaşılmaktadır. Yeni öğrenilen her ses önce öğrenilenlerle ilişkilendirilmekte, yeni hece ve sözcüklere ulaşılmaktadır. Süreçte, bir sonraki harf grubuna geçmeden önce, öğrencinin önceki grupları iyi öğrenmiş olması gerekmektedir. Bu süreçte, öğrencinin sözcük ve cümle oluşturma özendirilmeli, özel adların ilk harfini büyük yazması sağlanmalıdır. İlkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasının son alt aşaması olan *metin oluşturmada*, öğrencinin öğrendiği sözcük ve cümlelerden hareketle *metin oluşturma* amaçlanmaktadır. Öğrencinin metni doğru yazması ve yazdığını yüksek sesle okuması teşvik edilmeli, metindeki cümleler gelişigüzel değil, anlam bütünlüğü oluşturacak şekilde verilmelidir (MEB, 2009, s. 242; Akyol, 2010, ss. 100-102; Coşkun, 2014, s. 117).

Son aşama olan *serbest okuma yazma* ise, öğrencinin akıcı ve anlamlı okuryazarlığa ulaştığının göstergesidir. Bu aşamada, öğrenciden okuma kaynaklarından seçtiği şiir, tekerleme, öykü gibi metinleri ya da kendi yaratımlarını sınıfta arkadaşlarına okuması beklenmektedir (MEB, 2009, s. 242; Coşkun, 2014, s. 118).

1.5.Yazma

Dilin yazma boyutunun bir ürünü olan yazı, insanoğlunun kullandığı en etkili ve kalıcı iletişim araçlarından biridir. Bu araç, farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanan yazma eylemiyle ortaya çıkmaktadır. Yazı ürününün ortaya çıkmasını ve iletişimsel bağlamda kullanılmasını sağlayan yazma eylemini Akyol (2010, s. 51), düşüncelerin ifadesi olan sembol ve işaretlerin motor yollarla üretilmesi; Güneş (2013, s. 158), bilinçte yapılanmış bilgi ve düşüncelerin belli kurallar dahilinde sembollerle anlatılması; Uçgun (2011, s. 9), Sever (2004, s. 24) ve Pilav (2014, s. 86), duygu, düşünce, tasarı ve isteklerin yazılı olarak ifade edilmesi; Keskinlik (2002, s. 115), yazılı işaretlerin geliştirilmesine dayalı algısal ve psikomotor yanları yüksek bir süreç şeklinde tanımlamışlardır. Kistler (1963, s. 3), yazmayı el yazısı açısından ele almış ve yazma araçları yardımıyla yazı formlarının kâğıt üzerine yerleştirilmesi süreci olarak tanımlamıştır. Benzer açıdan, Rai (2012, s. 3), düşük düzey algısal-motor süreçler ile yüksek düzey bilişsel süreçlerin karmaşık birlikteliğinden doğan temel bir beceri olarak tanımlamıştır. Shortes (2004, s. 9) ise yazmayı görsel algı ve ince motor beceriler

arasındaki uyumun, algısal sürecin, motor planlamanın ve uygun pozisyon almanın işlevsel bir bileşkesi olarak ele alınmıştır.

Ele alınan tanımlamalardan yola çıkıldığında yazma; bilgi, düşünce ve duyguların motorsal ya da dijital bir yol kullanılarak, ortak anlamlar verilmiş formlar aracılığıyla okuyucuya iletilme eylemi, yazı ise, bu eylemin formsal ürünü olarak tanımlanabilmektedir. Anlıksal ve tarihsel iletişimi sağlayan bu iletme eylemi, tarihin başlangıcından beri iletişimsel önemini korumaya devam etmektedir.

1.5.1. Yazmanın ve yazı öğretiminin önemi

Yazı ve yazma eylemi, bireyin kendini yakın ve uzak çevresine ifade etmesinin en etkili yollarından biridir. Nitekim okul çağındaki çocuğun kendisini ilgilendiren konularda sahip olduğu düşünceleri kâğıda aktarması, yazının teknik bir iş olmasından öte bireysel bir ifade aracı olduğunu göstermektedir (Gray, 1975, s. 258). Yazı bir ifade aracı olmasının yanı sıra, bir öğrenme aracıdır da. Öğrenme sürecinde kullanılan yazı, bilişsel ve ruhsal olarak öğrencinin gelişimini de olumlu yönde etkilemektedir (Scott, 1999, s. 32). Hem günlük yaşamda hem de öğretim yaşamında önemli bir yere sahip olan yazma becerilerinin yetersizliği sonucunda, öğrencinin sınavlarda düşük not alması, iş yaşamında finansal hataların yapılması, kişilerarası ilişkilerde çatışmaların görülmesi, gönderilerin yerine ulaşmaması gibi olumsuzluklarla karşılaşmaktadır (Kistler, 1963, s.1).

Yazma becerisi diğer dil becerilerine/boyutlarına göre daha yavaş gelişmekte (Demirel ve Şahinel, 2006, s. 111; Maltepe, 2006, s. 5; Karatay, 2011, s. 22); dinleme, konuşma, okuma ve görsel sunu gibi dil beceri alanlarını etkilemekte ve dil becerilerinin bütün olarak gelişmesini sağlamaktadır (Güneş, 2007a, s. 97). Öğrencinin yazma becerilerini yeterli ölçüde kazanamaması:

- Öğrencinin akademik anlamda öğretmen tarafından olumsuz algılanmasına,
- Harflerin doğru yazılmayışına bağlı olarak yazma sürecinin fikir üretme ve planlama aşamalarında sorunlar yaşanmasına,
- Öğrencinin yazar olarak gelişmemesine neden olmaktadır (Akyol, 2010, s. 53).

Böyle bir durumda öğrenci, yazmanın herkeste bulunmayan üstün beceriler gerektirdiği inancına kapılmakta ve yazmaya karşı öz yeterlik inancını kaybetmektedir. Bu durum da öğrencinin yazma becerilerine dayalı akademik etkinliklerden kaçınmasına ve düşük performans göstermesine neden olmaktadır.

İlkokul düzeyinde, gerekli yazma becerilerini edinen öğrenci, bilgileri inceleme, gözden geçirme, ilişkilendirme, irdeleme ve kontrol etme gibi üstbilişsel süreçleri kazanarak; dili kullanma, bilgi birikimini artırma, sözcük dağarcığını geliştirme gibi becerilerin de gelişimini sağlamaktadır (Güneş, 2007b, ss. 160-161; Güneş, 2013, s. 159). Aynı zamanda yazma, öğrenciyi eksikleri tamamlamaya ve yanlışları düzeltmeye yönelttiği için bilişsel olgunlaşmayı ve tutarlı düşünmeyi geliştirmektedir (Özbay, 2000, ss. 39-41). Ruedy (1983'ten aktaran Shortes, 2004, s. 10)'e göre yeterli yazma becerileri, öğrenciyi olduğu kadar öğretmeni de olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmen, yazma yoluyla gelişmiş heceleme becerisi, metin oluşturma güdüsü, özgüven, öğrendiklerini kontrol etme ve hatırlama alışkanlığı kazanan öğrencinin akademik gelişimini daha iyi izleyebilmekte ve sınavlarını okurken daha az zaman harcamaktadır.

Öğrenci, yazmayı temel anlamda ilkokul birinci sınıfta öğrenmesine rağmen, yazı dünyasına erken yaşlarından itibaren duyarlı olmaktadır. Yazı farkındalığı olarak da adlandırılabilir bu durum, ilkokulda kazandırılacak yazı becerilerinin temelini oluşturmaktadır (Güneş, 2007a, s. 97). Bu kapsamda, öğrencinin okul öncesi yazı gelişiminin bilinmesi, öğretmene bireysel ihtiyaçlara uygun yazı programları hazırlama olanağı tanımaktadır.

1.5.2. Çocukta yazı gelişimi

İlkokulda yapılan yazma etkinliklerinin etkili ve kalıcı olması için çocuğun okulöncesinden getirdiği önbilgilerinin nitelikli ve işlevsel olması gerekmektedir. Bu nedenle çocuğun erken yaşlarda yazı bilinci kazanması sağlanmalıdır. Yazı bilinci, yazmanın temel işlevlerinin farkına varma; cümle, sözcük, harf gibi yazı birimlerini tanıma ve yazının yönünü tayin etme gibi becerileri kapsamaktadır (Güneş, 2007a, ss. 97-98). Çocuğun gerekli yazı bilincini kazanabilmesi, 0-6 yaş arasını kapsayan okulöncesi dönemde yazı öncesi becerilerini (pre-writing skills) kazanıp, yazı gelişim aşamalarını sağlıklı bir şekilde geçmesine bağlıdır.

Çocuğun yazma becerisine ulaşmadan önce kazanması gereken yazı öncesi becerileri arasında; küçük kas becerileri, el-göz koordinasyonu, yazma aracını kavrayabilme, daire ve düz çizgi hareketlerini yapabilme ile basılı dile ilgi duyma yer almaktadır (Weil & Cunningham-Amundson Amundson, 1993, s. 59). Appleman (2000, s. 25), yazı öncesi becerileri figürsel anlamda ele alarak, bunları dik, yatay, sağa ve sola eğik çizgi çizebilme; daire, çarpı işareti, kare ve üçgen yapabilme becerileri şeklinde aktarmaktadır. Benbow vd. (1992'den aktaran McCormack, 2008, s. 6) ise, algısal-kinestetik boyuttan ele alarak, algısal beceriler ile büyük-küçük kas becerilerini yazı öncesi becerileri olarak sınıflamaktadır.

Çocuk, yazı öncesi becerilerini yaklaşık 18 aylıkken kazanmaya başlamakta ve 6 yaşına kadar bu süreç devam etmektedir (Levin, 2010, s. 6). Bu süreçte yazı bilincinin temelini oluşturan yazı öncesi beceriler, her çocukta benzer bir sırayla kazanılmakta ve buna yazı gelişim aşamaları adı verilmektedir.

Çocuklar genel anlamda kalem tutabilme becerilerini kazandıkları 10-12. aylar arasında karalama yapmaya başlamaktadırlar. İki-üç yaş civarında yatay, dikey ve dairesel şekiller çizebilmektedirler. Dört-beş yaş arasında çarpı işaretini, sağa ve sola eğik çizgiyi, kareyi, diagonal çizgiyi kopyalayabilmektedirler. Beş-altı yaşlarına geldiklerinde ise, üçgen çizebilmekte, kendi ismini ve birçok küçük/büyük harfi kopyalayabilmektedirler (Weil & Cunningham-Amundson Amundson, 1993, s. 59). Çocuklar, birinci sınıfta, küçük ve büyük harflerin doğru ve okunaklı yazılması gibi yazı mekaniğini öğrenmekte, ikinci sınıfa geldiklerinde ise daha küçük ve okunaklı duruma gelen yazılarını ödevlerini tamamlamak için kullanmaktadırlar (Levin, 2010. s. 6).

Brewer (1998'den aktaran Akyol, 2010, ss. 79-80), yazı gelişim aşamalarını yaştan bağımsız olarak a) karalama, b) doğrusal tekrarlama, c) rastgele harf oluşturma, d) seslerle ilişkilendirerek yazma, e) hecelemeye geçiş ve f) normal yazma olmak üzere altı başlık altında incelemektedir. *Karalama aşaması*, çocuğun eline kalemi alır almaz, kâğıdı karalamaya başladığı aşamadır. Bu aşamada çocuk yazmayla ilgili ilk bilgileri edinir. *Doğrusal tekrarlama*, çocuk, yazının yatay bir şekilde devam ettiğini ve satır bilgisini öğrenmektedir. *Rastgele harf oluşturmada* harflerin belirli şekilleri olduğunu fark eden çocuk, standartlardan uzak ilk harf denemelerini gerçekleştirmektedir. *Seslerle ilişkilendirerek yazma* aşamasında, sesbilgisel farkındalık sayesinde seslerle harfler arasında ilişki kurmaya çalışan çocuk, sözcükleri tek bir harfle göstermeyi ya da

kısaltarak yazmayı denemektedir. *Hecelelemeye geçişte* heceleme becerisi kazanan ve harflerin çoğu hakkında bilgi sahibi olan çocuk, normal yazma aşamasında, harf formlarını daha doğru yazabilmektedir.

Ferreiro (1988'den aktaran Güneş, 2007b, s. 164) ise çocukların yazma gelişim aşamalarını “Yazma Gelişim Teorisi” altında incelemektedir. Ona göre, çocuklar a) resim-harf aşaması ile b) alfabe aşamasından geçerek yazma becerisi kazanmaktadırlar. *Resim-harf* aşamasında çocuk, önce karmaşık şekiller çizmekte ve bu şekillere “araba”, “kalem” gibi adlar vermektedir. Aslında anlamsız olan bu şekiller, çocuk için anlamlıdır. İlerleyen zamanda, resimleri ve şekilleri tanıyıp onları çizmeye başlamakta, sonrasında, sözcükleri fark etmeye ve kinestetik tekniği kullanarak kopyalamaya çalışmaktadır. Aşamanın sonlarına doğru çocuk, hece ve harflerin farkına varmakta, iki harfin bir araya gelerek hece oluşturduğunu öğrenmekte ve yazı birimle ses birim arasındaki ilişkiyi keşfederek, sözcükleri seslere dayalı olarak yazmaktadır. Teoriye göre, alfabe aşaması ise ilkokulla birlikte başlamaktadır. Yazı sistemini daha iyi anlayıp içselleştirdiği bu dönemde çocuk, harf formlarının yazımı, birleştirilmesi ve yazı yönü gibi yazının mekanik kurallarını öğrenmekte, sesbilgisel stratejiyi kullanarak yeni sözcükler keşfetmektedir (Ege, 2011, s. 184).

İlkokul birinci sınıfta yazının kurallı mekaniğini öğrenmeye başlayan öğrenciden okunaklı ve akıcı olan bir el yazı becerisi geliştirmesi beklenmektedir.

1.5.3. El yazısı becerisi ve yazı okunaklılığı

Bilişim teknolojilerindeki gelişmelere bağlı olarak klavye yazarlığının artmasına rağmen, öğrencinin yazma becerisini el yazısı ile kazanması nedeniyle el yazısı önemini sürdürmektedir. Mchale ve Cermak (1992'den aktaran Levin, 2010, s. 7)'ın yapmış oldukları çalışmada, öğrencilerin okuldaki bir günlerinin %31-60'ını ağırlığını el yazısının oluşturduğu motor etkinliklerle geçirdiklerinin ortaya çıkması, bunun bir göstergesidir.

Diğer dil becerilerine/boyutlarına göre daha yavaş gelişen yazma becerisi (Yalçın, 2002, s. 25; Demirel ve Şahinel, 2006, s. 111), algısal beceriler ile işaret parmağı, bilek ve önkolun eşgüdümlü çalışması sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bir metni kopyalayan öğrenci, o metne ait görsel formu algılamakta, satır aralığı ve doğrultusunda, uygun hız

ve kalem basıncında yazma eylemini gerçekleştirmektedir (Khalid, Yunus, Adnan, Harun, Sudirman vd., 2010, s. 1687). Yazma eyleminin ve ortaya çıkan yazı ürününün kalitesini bilişsel, dilsel, kinestetik ve algısal-motor beceriler ile bu becerilerin eşgüdümlemesi sonucu ortaya çıkan motor planlama, ince kas becerilerinin kontrolü, görsel algı gibi etmenler belirlemektedir (Feder & Majnemer, 2007, s. 313; Levin, 2010, s. 7). Dobbie ve Askov (1995'ten akt. Keller, 2001, s. 10) ile Tseng ve Cermak (1993, s. 921) ise, el yazısı becerisinin görsel-işitsel algı, büyük ve küçük kas becerilerinin eşgüdümü, sıralama becerisi, hatırlama, harf bilgisi, kalem tutma, özdeğerlendirme gibi etmenlerden etkilendiğini belirtmektedir. Bu etmenlerden birinde ya da birkaçında ortaya çıkan sorun, öğrencinin yazma güçlüğü yaşamasına neden olabilmektedir. Okul gününün yaklaşık %60'ını el yazısına ve diğer küçük kas becerilerine dayalı etkinliklerle geçiren öğrencilerin yaklaşık %27'si, bu güçlük türünü yaşamaktadır (Mchale & Cermak, 1992'den akt. Rai, 2012, s. 3).

Yazmada güçlük yaşayan öğrenci temel anlamda, el yazısının a) temel el yazısı, b) heceleme ve c) yazılı ifade bileşenlerinde sorunlar yaşamaktadır. *Temel el yazısı bileşeni*, akıcılık ve okunaklılığı içermektedir. *Heceleme (spelling) bileşeni*, yazılı iletiyi tam ve doğru bir şekilde iletmek için dildeki seslerin harflerle eşleştirilmesi anlamına gelmekte ve ortografik çözümleme, ses bilgisel farkındalık, ses bilgisel çözümleme, görsel, işitsel ve motor bellek gibi etmenlerden etkilenmektedir (Friend & Olson, 2008'den akt. Bayraktar ve Seçkin, 2012, ss. 169-170). Burada kullanılan heceleme kavramı, okumadaki hecelemeden farklılık göstermektedir. Okumada birkaç sesin bir araya gelmesiyle oluşan ve sözcüklerin temelini oluşturan hecelerin, vurgulu şekilde okunması anlamına gelen heceleme; yazmada, dildeki seslerin yazı birimlerine dönüştürülüp, hatasız şekilde yazılması anlamına gelmektedir. *Yazılı ifade bileşeni* ise, yaşantı, düşünce ve tasarıların, temel el yazısı ve heceleme bileşenlerinin etkin kullanılması sonucu, yazılı olarak ifade edilmesidir.

El yazısı bileşenleri birbirleriyle ilişkilidir. Erken dönemde gelişen temel el yazı becerisi ve heceleme, yazılı ifadedeki başarıyı artırmaktadır (Graham & Harris, 1997, s. 104). Temel el yazısı becerisini oluşturan akıcılık, harflerin hatasız ve hızlı bir şekilde yazılması ile noktalama/ imla kurallarına dikkat edilmesidir ve genellikle dakikada doğru yazılan harf sayısına göre hesaplanmaktadır. Akıcı yazma becerisi edinemeyen öğrenci, yavaş yazmakta, sözcüklerin mekanik boyutuyla çok uğraşarak, metnin anlamına dikkat

etmemektedir (Selin, 2003, s. 37; Güneş, 2007a, s. 107; Bayraktar ve Seçkin, 2012, s. 169).

Yazılı düşüncenin aktarım aracı olan el yazısı, kolay bir şekilde okunup yazılabildikçe değer kazanmaktadır. Bu da temel el yazısı bileşeninin okunaklılık boyutuna bağlıdır. Harf formlarının doğru yazılması, harf, sözcük ve kenar boşluklarının iyi ayarlanması, harf bağlantılarının doğru yapılması ve satırın taşırılmadan takip edilmesini içeren okunaklılık; okunabilirliğin ve el yazısı kalitesinin göstergesidir (Koenke, 1986'dan akt. Akyol, 2010 s. 55; Levin, 2010, s. 20). Güneş (2007a, s. 100)'in alfabetik ilkeler olarak adlandırdığı okunaklılık;

- tüm küçük ve büyük harf formlarının aynı boyda olması,
- sözcük ve harfler arasında uygun şekilde boşluk bırakılması,
- küçük harflerin alt ve üst uzantılarının uygun şekilde yazılması ve
- harf formlarının satıra uygun şekilde yerleştirilmesini gerekli kılmaktadır (Akyol, 2010, s. 54).

Freeman (1915'den aktaran Quant, 1946, s. 297) ise, okunaklılığın değerlendirilmesi için harf formları ve sözcükler arası boşluğun uygunluğu, satır aralığında yazma, uygun eğim ve satırı izleme özelliklerine bakılması gerektiğini belirtmektedir. Benzer şekilde Weintraub ve Graham (2000, s. 134) da okunaklılığı harf formu, eğim, boyut, sözcükler arası boşluk, satır aralığında yazma ve harf formlarının bağlantısı açısından ele almaktadır.

Okunaklı bir yazıda harf formları birbirine benzememeli ve uygun büyüklükte olmalı, harfin gövdesi ile alt ve üst uzantıları belli bir oranı tutturmalı, harf formları ve sözcükler arası boşluklar ne çok dar ne de çok geniş olmalı, büyük harf formların kullanıldığı durumlarda sözcükler arasına “E” harfi kadar, küçük harf formlarının kullanıldığı durumlarda ise “e” harfi kadar boşluk bırakılmalı ya da boşluklar kalem, parmak kullanılarak kavratılmalı, satırların uzunluğu ve sözcüklerin hizası uygun olmalıdır (Güneş, 2007a, s. 103; Calp, 2010, s. 287; Pilav, 2014, s. 91).

En küçük yazı birimi olmasından dolayı, harf formlarının hatasız ve akıcı bir şekilde yazılması, el yazısı okunaklılığı açısından oldukça önemlidir, Tari (1953, s. 15)'ye göre harf formları hep aynı standartlara uygun olarak yazılmalı, yapısal olarak basit, formsal olarak gövdeleri ve alt-üst uzantıları belli bir oranda yazılmalı, diğer harf

formlarıyla karıştırılmayacak derecede ayırt edici olmalıdır. Güneş (2007a, ss. 101-102)'e göre ise, harf formları görülebilir büyüklükte, küçük harflerin gövde ve uzantıları eşit uzunlukta olmalıdır. Bunun için ilk aşamada iki çizgi bir aralıktan oluşan, sonrasında ise dört çizgi üç aralıktan oluşan satır çizgileri kullanılmaktadır. Dört çizgi üç aralıktan oluşan satır aralığında, harf formunun gövdesi orta aralığa, alt ve üst uzantıları ise en üst ve en alt aralığa yazılmaktadır.

El yazısı okunaklılığını harf formlarının yanısıra yazma hızı ve yazılacak metnin uzunluğu da etkilemektedir. Yazı hızı arttıkça, kaleme uygulanan basınç düzeyinde dengesizlikler görülecek ve bunun sonucunda da motor yaratım bozulup, el yazısı okunaklılığı azalacaktır (Harris & Rarick, 1959, s. 84; Levin, 2010, s.20). Yazılacak metnin uzunluğu arttıkça, okunaklılık da aynı oranda azalmaktadır. Bu doğrultuda Dennis ve Swinth (2001)'in dördüncü sınıf öğrencileriyle yapmış oldukları araştırma, iki ve dört cümlelik metinlerin okunaklılık düzeylerinin sekiz cümlelik metinlere göre daha fazla olduğunu göstermektedir.

El yazısının okunaklı olmadığına farkına varan öğrenci, yazma hızını yavaşlatarak temel el yazısı bileşenine, başka bir deyişle yazı mekaniğine odaklanmakta; sonuçta yazılı ifade bileşenini görmezden gelerek, düşüncelerini planlama ve organize etmede sorunlar yaşamaktadır. Bu durum ise metnin anlatımını ve düşüncelerin tutarlılığını olumsuz etkilemektedir (Graham & Harris, 2006, s. 64; Graham, Harris, Mason, Fink-Chorzempa, Moran vd., 2008, s. 50; Tseng & Cermak, 1993, s. 919; Selin, 2003, s. 36; McCormack, 2008, s. 6; Akyol, 2010, s. 51; Bara & Morrin, 2013, s. 601).

El yazısı okunaklılığının niteliği duruma göre yazılı iletişim sürecinde, mesajın açık bir şekilde iletilmesini sağlamak ya da iletişimsel bir gürültü kaynağı olarak iletişimi engellemektedir (Torres Ortiz, 1993, s. 5). İletişimsel anlamda engel oluşturmeyen okunaklı bir yazı, aynı zamanda öğrencinin bildiklerini ve düşündüklerini kâğıda akıcı bir şekilde yansıtmasını, ödevini geçiştirmeden tamamlamasını ve ders sırasında akıcı bir şekilde not almasını sağlayarak, akademik başarısını yükseltmektedir (Appleman, 2000, s. 1; Graham, Berninger, Weintraub & Schafer, 2001, s. 42; Tseng & Cermak, 1993, s. 919). Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencinin etkinliklere katılımını etkileyen el yazısı okunaklılığı, açık uçlu soruların kullanıldığı sonuç değerlendirme sürecinde, öğrendiklerini kâğıda okunabilir akıcılıkta yansıtması bakımından öğrencileri, değerlendirme güvenilirliği bakımından da öğretmeni olumlu yönde

etkilemektedir. Bu kapsamda Graham ve Weintraub (1996'dan aktaran Graham & Harris, 2006, s. 64)'un yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin daha az okunabilir ve daha fazla heceleme hatası (yazım yanlışları) bulunan sınav kâğıtlarına daha düşük notlar verdikleri bulunmuştur. Elde edilen bu bulguyu, Hughes, Kelling ve Tuck (1983), Chase (1986) ile Sweedler Brown (1992)'un yapmış oldukları araştırmalar da desteklemektedir. Sonuçta, hem öğretme-öğrenme hem de değerlendirme sürecinde okunaksız ve hecelemede hatalı el yazısı yazan öğrenci, yazma etkinliklerinden uzaklaşmakta ve kendini yazamaz bir birey olarak tanımlayıp, kendi yazı gelişimini engellemektedir (Graham, Berninger, Weintraub & Schafer, 2001, s. 42; Graham & Harris, 2006, s. 64).

Okunaklı el yazısı gelişimi, Ziviani (1984)'ye göre ikinci sınıftan altıncı sınıfa kadar devam etmektedir. Hamstra-Bletz ve Blöte (1990), bu sürecin birinci sınıftan başlayıp üçüncü sınıfa kadar sürdüğünü, Mojet (1991) ise gelişimin dördüncü sınıfta yavaş yavaş başladığını ve dördüncü-beşinci sınıflarda zirve yaptığını belirtmektedir (Akt.Graham, Harris, Mason, Fink-Chorzempa, Moran vd.,2008, s. 50;Levin, 2010, s.21).

El yazısı okunaklılığındaki artış, hangi dönem gerçekleşirse gerçekleşsin, birinci sınıftaki yazma etkinlikleri, el yazısı okunaklılığı açısından önemli görülmektedir. Düzenli ve okunaklı el yazısı becerisinin geliştirilmesi için bu düzeyde; harflerin üstünden geçerek yazma, hatalı harf formlarının nasıl yazılacağını anlatma, noktalı harflerin üstünden geçerek yazma, uygun modelleri panoya asma, bireysel farklılıklara dayalı etkinlikler hazırlama gibi önemler alınabilmektedir (Akyol, 2010, s. 76-77).

İlkokuldaki el yazısı gelişim sürecinde, eğitsel etkinliklere dayalı önlemler alınırken, bazı denge noktalarına dikkat etmek gerekmektedir. Denge noktalarından en önemlisi, yazının okunaklı olacak kadar yavaş, anlam bütünlüğünü bozmayacak kadar da hızlı yazılmasıdır. İkinci denge noktası, el yazısının okuyucu tarafından rahat okunabilir, yazar tarafında da rahat yazılabilir olmasıdır. Üçüncü denge noktası ise, el yazısının hem kolay hem de göze güzel gelen bir şekilde yazılmasıdır (Sassoon, 2007, ss. 13-14). Bu denge noktaları gözetilerek öğretilebilecek yazı biçimlerinden biri de latin alfabesine dayalı bitişik eğik yazıdır.

1.5.4. El yazısı öğretimi ve bitişik eğik yazı

El yazısı öğretiminin temel amacı, öğrencilere her ortam, koşul ve konuda okunaklı yazı yazmalarını sağlayacak temel el yazısı becerileri ile kendi yazılarını

değerlendirip düzeltebilme beceri ve alışkanlığı kazandırmaktır (Lewry, Hebert & Miller, 1953'den akt. Kistler, 1963, s. 10).

İlkokulun ilk yıllarında, okunaklı yazı ve heceleme becerilerinin kazandırılması amaçlanmalıdır. Öğrencinin harf formlarını bilip ayırt edebilmesi; harf formlarının özelliklerini, yazılış biçimlerini ve yönünü, harfler arası bağlantıların nasıl yapıldığını, satırı taşırmadan takip edebilmeyi öğrenmesi *okunaklı yazı becerisi* altında, kopya ya da dikte edilen metindeki sözcükleri imla kurallarına uygun olarak yazması ise *heceleme becerisi* altında ele alınabilmektedir. Çelenk (2007, s. 119) de yazı öğretiminde okunaklılığa vurgu yaparak, ilkokuldaki el yazısı öğretiminin amacını “çocuğun; açık, okunaklı ve işlek bir yazma becerisi ile duygu, düşünce ve izlenimlerini yazılı olarak anlatabilme yeteneğinin geliştirilebilmesi” olarak açıklamıştır.

Gray (1975, ss. 259-269), ilkokulda gerçekleştirilecek yazı öğretiminin a) yazıya hazırlık, b) yazının öğrenilmesi ve c) yazının karışık şekillerinin kavranması aşamalarından oluştuğunu belirtmektedir. *Yazıya hazırlık* aşaması, öğrencinin yazı için gerekli olan teknikleri öğrendiği aşamadır ve okuma öğretiminden önce gerçekleştirilmelidir. *Yazının öğrenilmesi* aşaması, harfler, harfler arası bağlantılar ile basit sözcük ve cümleler gibi yazının temel becerilerinin kazanıldığı ve öğrencide yazı zevkinin geliştiği aşamadır. Üçüncü ve son aşama olan *yazının karışık şekillerinin kavranması* ise, temel yazı becerilerinin kazanılmasının ardından karışık cümle ve metinlerin yazıldığı aşamadır. Burada öğrenci yazısının kalitesini ve hızını artırmaktadır.

El yazısının hangi aşamalarda öğretileceği kadar, hangi yaşta, hangi harf sitilleriyle öğretileceği de önemlidir. Öğretime dik temel harflerle mi, yoksa eğik harflerle mi başlanması gerektiği tartışmalı bir konudur. Fransa'da el yazısı öğretimine beş-altı yaşları arasında bitişik eğik yazının basit parçalarının öğretilmesiyle başlanmaktadır. İngiltere'de el yazısı öğretimine okul öncesi kurumlarında başlanmaktadır. ABD'de ise el yazısına birinci sınıfta dik temel yazıyla başlanmakta ve ikinci ya da üçüncü sınıfta bitişik eğik yazıya geçilmektedir. ABD'deki süreçte doğrudan bitişik eğik yazıya geçilmemekte, geçiş aşamasında D'Nealian Alfabesi (the D'Nealian Alphabet) adı verilen ve eğik ama bağlantısız harflerden oluşan yazı sitili kullanılmaktadır (Asher, 2006'dan akt. Arslan, 2012, s. 2830; Graham, 1999, s. 83). Türkiye'de ise, 2005 İlköğretim Türkçe Programı yayınlanana kadar el yazısı öğretimine Cümle Çözümle Yöntemi kapsamında, dik temel harflerle başlanmakta iken, 2005 programıyla birlikte

önerilen Ses Temelli Cümle Yöntemi kapsamında, el yazısı öğretimine bitişik eğik yazı ile başlanmakta ve tüm yazılar bitişik eğik yazı ile yazılmaktadır (MEB, 2009, s. 235).

İngilizcede “cursive” ya da “joined up writing” sözcükleriyle ifade edilen bitişik eğik yazı, Latince “koşmak” anlamına gelen “currere” sözcüğünden türetilmiştir (Ott, 1997’den akt. Akyol, 2010, s. 55). Bitişik eğik yazı, 15. yy.’ın sonlarına doğru önemini artırmıştır. Eğik yazının bitişiklik özelliği ve elin kalkmadan yazılmasına izin vermesi, Kuzey Avrupa’da kullanılan dik temel harflerin ününe gölge düşürerek, bitişik eğik yazının tüm kıtada ve İngiltere’de yaygın olarak kullanılmasını sağlamıştır (Kistler, 1963, s. 6).

Dik temel harflerde, küçük harfleri yazmak için ortalama altı ayrı hareket (stroke) yapılmakta iken, eğik harfleri yazarken üç hareket yapılmaktadır. Bu durum, hareket fazlalığı yüzünden dik temel yazının bitişik eğik yazıya göre daha yavaş yazılmasına sebep olmaktadır (Freeman, 1954, s. 27; Akyol, 2010, s. 55). Dik temel yazıda kalem daha dik tutulurken, bitişik eğik yazıda kalem biraz daha yatık tutulmaktadır. El kaldırılmadan yazıldığı için, öğrencide soldan sağa yön becerisi gelişmekte ve “e, b, d ve g” gibi harflerin geriye çevrilmesi önlenmektedir (Gray, 1975, ss. 245-246; McCormack, 2008, s. 7; Akyol, 2010, ss. 56-57; Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2013, s. 102).

Bitişik eğik yazıyı dik temel yazıya tercih edenler, bitişik eğik yazının daha hızlı ve akıcı olduğunu, öğrencinin yönleri karıştırmasını ve harfleri ters çevirmesini önlediğini, daha ritmik olduğunu, yazımının ve okunmasının daha kolay olduğunu dile getirmişlerdir (Torres Ortiz, 1993, ss. 40-41). Arica ve Yarman Vural (2002, s. 801) ise, bitişik eğik yazıdaki harf formlarının birbirine benzemesi ve formların bağlantılar neticesinde birbirlerinin üstüne binmesi sonucu okunaklılığın azaldığını dile getirmiştir. Hem olumlu hem de olumsuz özellikleri dile getirilen bitişik eğik yazı, İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe Programı (2009, ss. 235-236)’nda şu özellikleriyle ele alınmaktadır:

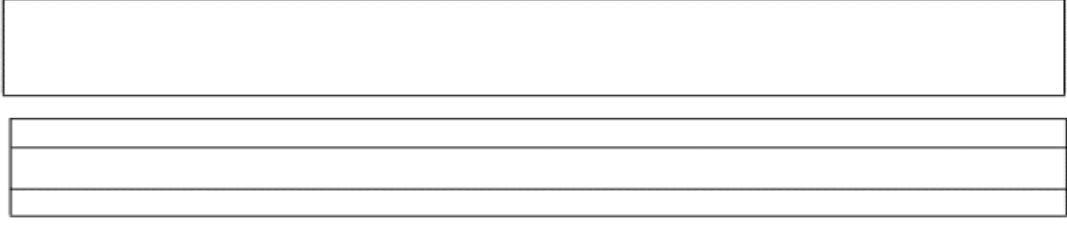
1. Bitişik eğik yazı öğrencinin harf bağlantılarına ve ayrıntılarına dikkat etmesini sağlayarak, dikkat becerisini geliştirmektedir.
2. Bitişik eğik yazıdaki süreklilikle düşüncedeki süreklilik birbirini tamamlamaktadır.
3. Bitişik eğik yazı, sentez yöntemine uygun olduğundan Ses Temelli Cümle Yöntemi’yle ilkokuma yazma sürecini kolaylaştırmaktadır.

4. Bitişik eğik yazının kesintisiz olması, soldan sağa yazı yönünü destekleyici olmaktadır.
5. Bitişik eğik yazı geri dönüşlere izin vermemekle akıcılığı sağlamaktadır.
6. Bitişik eğik yazıda bağlantılar sayesinde öğrenci sözcükleri bütün olarak yazmakta ve algılamaktadır.
7. Bitişik eğik yazının estetik görünümü, öğrencide estetik bir anlayış oluşturmaktadır.
8. Bitişik eğik yazı, solak öğrencilerin elinin biraz daha sağa kaymasını ve böylece yazının kapanmamasını sağlamaktadır.

1.5.5. Bitişik eğik yazının öğretimi

Bitişik eğik yazı öğretiminde, temel el yazısı boyutlarından biri olan okunaklı yazma becerisinin de öngördüğü a) harf formlarının doğru yazılması, b) uygun ölçülerde yazılması, c) harf bağlantılarının uygunluğu ve d) alt-üst uzantıların uygun yazılmasından oluşan amaçlar yer almaktadır (Akyol, 2010, s. 58). Öğretime ses-harf ilişkilerinin sistematik bir şekilde kazandırılmasıyla başlanmakta, sonrasında Tablo 1.3'te verilen sıraya uygun harflerle tek tek çalışılmakta ve öğrenilen harflerle heceler ve sözcükler oluşturulmaktadır. Harflerin ebatları üzerinde durulmalı ve küçük harflerin büyük harflerin yarısı kadar olmasına dikkat edilmelidir. Harflerin birbirine karışmaması için bağlantıların çok dik, harflerin birbirinden uzaklaşmaması içinse çok yatay yapılmaması sağlanmalıdır. Alt ve üst uzantıların her zaman aynı oranda yapılmasına, ne çok uzun ne de çok kısa olmamasına özen gösterilmeli; sözcükler arası boşlukların eşit oranlarda bırakılmasına dikkat edilmelidir. Gerek duyulduğunda, sözcükler arası boşlukları oranlamak için, parmak ya da kalem kullanılmalıdır (Güneş, 2007a, s. 103; Akyol, 2010, s. 58).

Bitişik eğik yazı öğretiminde, geniş aralıklara sahip çizgilere yer veren defterler kullanılmaktadır. Düzenli çizgi çalışmalarında kullanılan iki çizgi tek aralıktan oluşan satırlar yerini, dış iki çizgi arası 2 cm ve sonraki aralıkları 1.3 cm olan dört çizgi üç aralıktan oluşan satıra bırakmaktadır (MEB, 2009, s. 238).



Şekil 1.2. *Bitişik Eğik Yazı Öğretimde Kullanılan Satır Türleri*

Kaynak: MEB, 2009, s. 238

Bitişik eğik yazı öğretiminde, metin oluşturmaya dayalı yazı görevleri yerine, kopyalamaya ya da dikte etmeye dayalı görevler tercih edilmeli, noktalı harf ve sözcüklerin üzerinden geçme etkinlikleri yapılmalıdır. Kopyalama ve dikte etme görevlerini tamamlayan öğrencilerin yazıları incelenmeli, harf bağlantılarının uygunluğu değerlendirilmeli ve öğrencilere rehberlik edilmelidir. “*F, N, P, V* ve *T*” formları yazılış şekilleri nedeniyle kendinden sonra gelen harf formlarına bağlanmamaktadır. Bitişik eğik yazıda, harf formları 45 derecelik açıyla üstten bağlanmakta ve harflerin noktalama işaretleri sözcük yazımı bittikten sonra konulmaktadır. Ayrıca harf formları yukardan başlanıp aşağıda sonlandırılarak yazılmaktadır. Bunun için bağlantılar soldan sağa, yukardan aşağıya gerçekleştirilmektedir. Ancak bazı harf formları kendinden önce ve sonra gelen formlara farklı şekilde bağlanmaktadır. Örneğin; “*kan* ve *kon*” sözcüklerinde “*n*” formu “*a*”ya diyagonal (aşağıdan yukarı bağlanma), “*o*” ya ise yatay bir şekilde bağlanmaktadır. Bu kapsamda, kendisinden sonra gelen formlara diyagonal şekilde bağlanan harf formlarının “*a, c, ç, d, e, f, g, ğ, h, ı, i, j, k, l, m, n, p, s, ş, t, u, ü, y* ve *z*”; yatay şekilde bağlanan formların ise “*o, ö, n* ve *u*” olduğu göz önüne alınmalıdır. Öte yandan, “*e*” formu ile “*l*” formu yazılış şekilleri bakımından birbirine benzemektedir. Öğrenci “*l*”nin kıvrımını kısa yaparak “*e*”ye; “*e*”ninkini de uzun yaparak “*l*”ye benzetebilmektedir. (Güneş, 2007a, s. 102; Akyol, 2010, ss. 59-60; Yıldız vd., 2013, ss. 103-104). Öğretmen, ne kadar dikkat ederse etsin, öğrenciler bazı harf formlarının yazımında güçlük çekmektedirler.

1.5.6. Yazımında güçlük çekilen harf formları

El yazısı öğretiminin temel amaçlarından biri; okunaklı, akıcı ve en az bilişsel çaba gerektiren bir şekilde yazı yazmayı öğretmektir. Bu amaca ulaşmanın temelinde, okunaklılığın en önemli etmeni olan harf formlarının öğrencilere doğru ve etkili bir şekilde öğretilmesi yatmaktadır (Wright & Allen, 1975, s. 432; Wright & Wright, 1980, s. 95; Graham, 1999, s. 84;). Çünkü düşüncelerin yazı mekaniğine odaklanılmadan daha rahat ve doğru bir şekilde aktarılması, harf formlarının otomatik olarak yazılabilmesine bağlıdır (Bara & Morin, 2013, s. 602).

Graham ve Miller (1980'den akt. Torres Ortiz, 1993, s. 23), harf formlarının doğru ve etkili bir şekilde öğrenilip, otomatik olarak yazılabilmesi için formların belli bir grup ve sıra dahilinde öğrenilmesi gerektiğini belirtmektedir. Onlara göre, sırasıyla öğrenilmesi gereken altı grup; “*l, i, t*”, “*o, c, a, e*”, “*n, m, n, u, s*”, “*d, f, h, b*”, “*v, w, k, x, z*” ve “*g, y, p, j, q*”den oluşmaktadır. Alston ve Taylor (1987'den akt. Torres Ortiz, 1993, s. 23) ise; “*c, a, d, g, o, s, f, e, q*”, “*i, l, t, u, y, j, w*”, “*n, n, m, h, b, p, k*”, “*v, w, y*” ve “*k, x, z*” harflerinden oluşan beşli bir grupta önermektedir.

Farklı gruplamalara rağmen, birçok araştırma, öğrencilerin belli başlı bazı harf formlarının yazımında güçlük yaşadıklarını ortaya çıkarmaktadır. Graham, Berninger ve Weintraub (1999'dan aktaran Graham, 1999, s. 85), 300 öğrenci üzerinde yapmış oldukları çalışmada; birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin en çok atladıkları, hatalı ve okunaksız yazdıkları harf formlarının “*q, j, z, u, n* ve *k*” olduğunu bulmuşlardır. Horton (1969)'un 1000 altıncı sınıf öğrencisine ait bitişik eğik yazı örnekleri üzerinde yapmış olduğu çalışmada, yapılan hataların %12'sinin “*n*” formundan kaynaklı olduğu ve diğer %12'lik hata kısmını da “*a, b, c, i, l, m, n, u, v, x*” formlarının oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Newland (1932), “*a, e, n* ve *t*” den oluşan bitişik eğik yazı formlarının okunaksızlık sorunlarının %45'inden sorumlu olduğunu; Lewis ve Lewis (1965) ise, dik temel yazı üzerinde yapmış oldukları çalışmada, en çok “*u, f, h, j, m, n, r*” formlarında hata yapıldığını bulmuşlardır (Akt. Hofmeister, 1992, s. 3). Torres Ortiz (1993, s. 24), yazma şekillerine bağlı olarak, elin kaldırılmadan yazıldığı “*o, l, s* ve *c*” dik temel

formlarının daha rahat; “r, u, h ve t” formlarının ise daha fazla görsel-motor beceri gerektirdiği için daha güç yazıldığını belirtmiştir. Bu araştırmacılara ek olarak, MEB (2009) ise “a, A, k, y, g, Ç ve f” formlarını yazılması zor olan harfler olarak tanımlamış ve bu formların yazımına yönelik hazırlayıcı çizgi çalışmaları yapılmasını önermiştir.

Öğrencinin harf formlarını yazarken daha az hata yapması ve yaptığı hataları düzeltebilmesi için öncelikle, öğretmenin harf formunu yazarak model olması ve harf formunun karakteristik özelliklerini diğer harflerle karşılaştırarak sezdirmesi gerekmektedir. Öğretmen, ihtiyaç duyulduğunda, fiziksel yardım sağlayarak öğrenciyle birlikte formu yazmalı ve öğrenciye yazım performansına yönelik dönüt vermelidir. Ayrıca öğretmen, öğrencinin kendi hatalı ve hatasız harf formlarının farkına vararak özdeğerlendirme yapmasına önayak olmalı, öğrencinin yazı performansındaki gelişimi tablo ve grafikler kullanarak değerlendirmeli ve ilgililerle paylaşmalıdır (Graham & Miller, 1980’den akt. Graham, 1999, s. 84).

1.5.7. Bitişik eğik yazı performansının değerlendirilmesi

Sözlü anlatımdaki hatalar hemen giderilebilmekte ya da görmezden gelinebilmektedir. Yazılı anlatımdaki hatalar ise yazının kalıcılık özelliğinden dolayı, okuyucunun yanlış anlamlara ulaşmasına neden olmakta ve geç giderilmektedir. Bu nedenle ilkokul birinci sınıftan itibaren öğretmenin öğrenci el yazısını sürekli değerlendirmesi ve temel el yazısı bileşenine uygun yazılara ulaşmak için dönüt ve düzeltme vermesi gerekmektedir.

El yazısı becerisini geliştirmeye yönelik görevlerde öğrenciye dönüt ve düzeltme verilmesi, öğrenciye düşüncelerini düzenleme, hatalarını gözden geçirme ve göreve yeniden başlama fırsatı vermektedir (Karatay, 2011, s. 22). Öğretmen, el yazısına düzeltme verirken, a) öğretmen tarafından düzeltme, b) tahtada sınıfça düzeltme, c) öğretmenin açıklamasına göre kişisel düzeltme, d) kümece düzeltme ve e) kümeler arası düzeltme yöntemlerinden birini tercih edebilmektedir (Pilav, 2014, s. 93). İdeal dönüt ve düzeltmeler, genel başarı ifadeleri olmaktan öte, öğrencinin neyi nasıl başardığını açıklayan amaca yönelik ifadeler olmaktadır. Dönüt ve düzeltme alan öğrenci, el yazısı

görevlerinde başarılı olduğuna ya da olacağına dair öz-yeterlilik inancı geliştirmekte ve el yazısı performansı artmaktadır (Akyol, 2010, s. 59; Bayraktar, 2012, s. 204).

İlkokul birinci sınıftaki dönüt ve düzeltmelerin amaç ve içeriğinin büyük bir bölümünü el yazısı okunaksızlığına dayalı yazı hataları oluşturmaktadır. Öğrenciye yazdıkları tüm harf ve sözcükler hakkında dönüt ve düzeltme vermekten öte, hangi formlarda, hangi düzeyde ve nerede hata yaptıklarına dair dönüt ve düzeltmeler verilmesi gerekmektedir (Leung & Komura, 2006, s. 72). Bu da etkili bir el yazı okunaklılığı değerlendirmesi ile mümkün olabilmektedir.

El yazı okunaklılığının değerlendirilmesi, öğrencinin yakın mesafeden kopyalayarak yazdıkları (aynı ya da farklı bir kâğıttaki metni kopyalama), uzak mesafeden kopyalayarak yazdıkları (tahtadaki metni kopyalama), dikte yoluyla yazdıkları veya zihinden yazdıkları metinlerin bir kontrol listesi yardımıyla incelenmesi, hatalı yazımların belirlenmesi ve öğrenciye uygun müdahale programı hazırlanmasını kapsamaktadır. Okunaklılık değerlendirilirken;

- harf formlarının uygunluğuna,
- harflerin ebatına ve birbirlerine oranlarına,
- eğime,
- sözcükler arası boşluklara ve
- satırı taşırmadan takip etmeye bakılmaktadır (Bayraktar ve Seçkin, 2012, s. 174).

1.5.7.1. Yazma görüşmeleri

Öğrenci, yazmayı sürekli yazarak öğrenmektedir ve bu öğrendiklerini paylaşmak istemektedir. Öğrenciyi bu süreçte desteklemek, tekrarlanacak yazı görevlerinde onu güdüleyecektir (Tama & McClain, 2000, ss. 158-164). Bu doğrultuda, el yazısının değerlendirilmesinde, öğrenciyle yazıları hakkında konuşulmalı ve yazı performansı artan öğrenci ödüllendirilmelidir. Öğrencinin kendi yazısı hakkındaki görüş ile beklentilerini ve öğretmenin değerlendirme sonuçlarını ve öğrenciden beklentilerini birbirleriyle paylaştıkları görüşmelere “yazma görüşmeleri” adı verilmektedir.

Yazma görüşmeleri, bireysel olarak yüz yüze gerçekleştirilmektedir. Görüşmede, öğretmen ve öğrenci yan yana oturup yazı görevini birlikte gözden geçirmekte, öğretmen

açık uçlu sorular sorarak öğrenciyi kendi performansı hakkında bilgilendirmektedir. Bu süreçte öğrenci, öğretmeni deneyimli bir dinleyici olarak görmekte ve ona kendi performansı hakkında sorular sorarak yazma becerilerini keşfetmekte, sonrasında ise yazı performansı çıktılarını arkadaşlarıyla paylaşmaktadır. Öğrencinin soru ve yorumları yoluyla öğretmen de öğrencinin yazma görevine ne kadar istekli olduğunu, onun güçlü ve zayıf yanlarını öğrenmektedir (Kissel, 2008, s. 55; Bayraktar, 2012, s. 199). Araştırmalar, yazma görüşmelerinin özyeterlilik algısını, yazmaya karşı tutumu ve yazma başarısını arttırdığını göstermektedir (Harris, 1986; McAndrew & Reigstad, 2001).

Etkileşim oranına bağlı olarak yazma görüşmeleri a) öğretmen merkezli, b) dengeli ve c) öğrenci merkezli olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır. *Öğretmen merkezli yazma görüşmelerinde* öğretmen çok sayıda yönlendirici ya da kapalı uçlu sorular sormaktadır ve süreç öğretmenin etkisinde geçmektedir. *Dengeli yazma görüşmelerinde* öğretmen ile öğrenci eşit konumdadır ve bilgi, hem öğretmenden öğrenciye hem de öğrenciden öğretmene gitmektedir. *Öğrenci merkezli yazma görüşmelerinde* ise, öğretmen az konuşmakta ve öğrencinin gündemi belirleyip, yazı görevinin zayıf ve güçlü yanlarını tartışmasına fırsat vermektedir (Bayraktar, 2012, s. 200).

Yazma görüşmelerinde öğrenciyi güdülemek ve yazı performansları hakkında farkındalık yaratmak için;

- “sonraki görevde neyle ilgili yazı yazmak istiyorsun?”,
- “yazıdaki hataların nedeni sence ne olabilir?”,
- “yazdığın metni düzeltmek için neler yapacaksın?”,
- “hatalarını düzeltmek için şimdiye kadar neler yaptın?”,
- “hatalarını düzeltmek için ne tür düzeltmeler yapacaksın?” gibi yönlendirici sorulara yer verilmektedir (Steward, 1991’den akt. Bayraktar, 2012, ss. 204-205).

Anderson (2010, s. 3), yazma görüşmelerini iki aşamalı olarak değerlendirmiştir. Birinci aşamada öğretmen, öğrencinin yazısını okuyup değerlendirmekte ve ileriki yazı görevini planlamaktadır. Öğrenci de kendi yazısını ayrıntılı bir şekilde açıklayarak, öğretmenin sorularını cevaplamaktadır. İkinci aşamada öğretmen, önemli dönütler vermekte, öğrenciyle düzeltmeler üstünde çalışarak, öğrenciyi bir sonraki yazı görevi için güdülemektedir. Öğrenci bu aşamada, dönütleri dikkatlice dinlemekte, anlayamadığı

yerleri öğretmenine sormakta, düzeltmeler üzerinde çalışmakta, hatalarını görüp nedenini anlayarak güdülenmekte ve sonunda öğrendiklerini uygulamaya geçirmektedir.

Yazma görüşmelerinde zaman etkili bir şekilde kullanılmalı, öğretim programında yer alan kazanımlara uygun yazı görevleri ve değerlendirme şekli belirlenmelidir.

1.5.8. Türkçe dersi öğretim programında yazı

Türkçe Dersi (1-5.sınıflar) Öğretim Programı, öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma, yazma, görsel okuma ve görsel sunuyla ilgili bilişsel beceriler kazanıp, kendilerini akademik ve sosyal açıdan geliştirmelerini, etkili iletişim kurmalarını, Türkçe sevgisiyle okuma ve yazma alışkanlığı kazanmalarını amaçlamaktadır (MEB, 2009, s. 10).

Türkçe Dersi Öğretim Programı, yapılandırmacı yaklaşımı temel almakla birlikte bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, öğrenci merkezli eğitim, çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, sarmal ve tematik yaklaşım gibi farklı eğitim yaklaşımlarından faydalanmaktadır. Bu yaklaşımlar temelinde program; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudan oluşan beş öğrenme alanından meydana gelmektedir (MEB, 2009, ss. 10-13).

Yazma öğrenme alanı, öğrencilerin yazma becerileriyle birlikte bilişsel becerilerini de geliştirmeyi amaçlayan bir alandır. Öğrenme alanında, yazmaya başlamadan önce yazmaya hazırlık yapılması gerektiği, bu kapsamda, yazma amacının belirlenmesi, uygun yöntemin seçilmesi, konunun sınırlandırılması ve dikkatin yoğunlaştırılması öngörülmektedir. Ardından kendini yazılı olarak ifade etme becerisi ele alınmaktadır. Bu kapsamda mantıksal bütünlük içinde yazma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme ve özetleme gibi bilişsel becerileri geliştirici kazanımlar sıralanmaktadır (MEB, 2009, s. 18).

Programda ilkökul birinci sınıf kazanım ve alt kazanımları; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanları kapsamında ele alınmakta ve her bir kazanım etkinlik örnekleri ve açıklamalarıyla birlikte verilmektedir. Dinleme ve konuşma öğrenme alanında üç, okuma öğrenme alanında beş, görsel okuma ve yazma öğrenme alanında iki ve yazma öğrenme alanında ise üç kazanım bulunmaktadır. Yazma

öğrenme alanı kazanımları a) yazım kurallarını uygulama, b) kendini yazılı olarak ifade etme ve c) tür yöntem ve tekniklerine uygun yazmadan oluşmaktadır (MEB, 2009, ss. 24-38).

Tablo 1.4. *Programda Yer Alan Birinci Sınıf Yazma Alanına Ait Kazanım ve Alt Kazanımlar*

Kazanımlar			
	Yazma Kurallarını Uygulama	Kendini Yazılı Olarak İfade Etme	Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma
Alt Kazanımlar	1. Yazma içi hazırlık yapar.	1. Olayları oluş sırasına göre yazar.	1. Davetiye ve tebrik kartı yazar.
	2. Sözcükler, cümleler ve satırlar arasında boşluklar bırakır	2. Yazılarında kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnek verir.	2. Hikaye yazar.
	3. Bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazar.	3. İzlenim ve deneyimlere dayalı yazılar yazar.	3. Yazılarında betimlemeler yapar.
	4. Bütün yazılarını bitişik eğik yazıyla yazar.	4. Duygu, düşünce ve hayallerini anlatan yazılar yazar.	4. İş birliği yaparak yazar.
	5. Matematiksel ifadeleri doğru yazar.	5. kendisini, ailesini ve çevresini anlatan yazılar yazar.	5. Dikte etme çalışmalarına katılır.
	6. Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.	6. Hoşlanıp hoşlanmadıklarıyla ilgili yazılar yazar.	6. verilen cümle ya da metne bakarak yazar
	7. Yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanır.	7. Yazılarında 5N 1K öğelerini vurgular.	7. Seslerden heceler, hecelerden sözcükler, sözcüklerden cümleler oluşturur.
	8. Yazılarında imlâ kurallarını uygular		8. İsteddiği bir konuda yazılar yazar.
	9. Sayfa düzenine ve temizliğine dikkat eder.		
	10. Yazma konusunu belirler.		

Kaynak: MEB, 2009, ss. 34-36

Türkçe Dersi (1-5. sınıflar) Öğretim Programı 2015 yılında güncellenmiştir. MEB'in 2015 yılındaki güncellemesiyle Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nın 2016-2017 eğitim öğretim yılından itibaren birinci ve beşinci sınıflardan başlanarak kademeli olarak uygulanmasına karar verilmiş (MEB, 2015) ve öğretim programı'nın öğrenme alanları; a) sözlü iletişim, b) okuma ve c) yazma olmak üzere üç ana başlık altında toplanmıştır. Programda ilkokuma yazma öğretimi bu üç öğrenme alanı ile birlikte ele alınmış, ilkokuma yazma öğretiminde içerik, yöntem ve uygulamaya ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Program, seslerin tamamı kavratıldıktan sonra en az iki hafta süreyle öğretmen rehberliğinde akıcı okuma çalışmaları yapılmasını ve bunun ardından temalara geçilmesini, ayrıca tüm yazı çalışmalarının birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar bitişik eğik yazıyla yapılmasını önermiştir. Taslakta harf formlarıyla ilgili yeniliklerden de söz edilmiş, bu kapsamda “f, n, s, ş, L, İ, Ş” formlarının yazım, “T ve D” formlarının ise bağlanma şekillerinin değiştiği belirtilmiştir (MEB, 2015, ss. 10-12).

1.6. Bireyselleştirilmiş Öğretim

Geleneksel eğitim sistemlerinde öğrenciler, tüm öğrencileri kapsayan belli bir öğretim programı dâhilinde grupça eğitim almaktadırlar. Okullarımızda eğitim her ne kadar grupla öğretim sürecine dayalı olarak verilse de öğrenme, öğrencinin önbilgilerine dayalı bir şekilde bireysel olarak gerçekleşmektedir.

Grupça öğretim, öğrencinin belli bir program dâhilinde öğretime hazır olup olmadığını, en iyi öğrenme ve çalışma yolunun ne olduğunu, grupça mı, yoksa bireysel mi çalışmayı tercih ettiğini göz ardı etmektedir (Heathers, 1977, s. 343). Grupça öğretimin bu özelliği, 20. yy'ın başlarında bireylerin becerilerini ölçen psikometrik testlerin geliştirilmesiyle eleştiriye açık bir hale gelmiştir. Psikometrik testler, öğrencilerin yalnızca zekâ düzeyleri bakımından değil; yaratıcılık, fiziksel ve sosyal beceriler bakımında da birbirlerinden farklılık gösterdiklerini ve bu farklılığın sınıf düzeyleriyle doğru orantılı olarak arttığını ortaya çıkarmıştır (Gibbons, 1970, s. 28). Öğrencilerin bireysel farklılıkları; belli bir öğretim uygulamasından yararlanma düzeylerini, bu uygulamaya tepkilerini ve tercih ettikleri öğretme-öğrenme yaklaşımlarını doğrudan belirlemektedir (Kuzgun ve Deryakulu, 2004, s. 7).

Öğrenciler aynı şeyi aynı yol ve sürede öğrenememektedirler. Öğretim programlarının öngördüğü amaç ve planlar, öğrencilerin bireysel farklılıkları ile bu farklılıkların şekillendirdiği tercihlerden ötürü her bir öğrenci üzerinde eşit etkiye sahip olmamaktadır (Reasoner, 1977, s. 15). Amaçlara ulaşabilmek için öğretmenlerin, öğrencilerinin bireysel özellik ve gereksinimlerini belirleyip, öğretim uygulamalarında gerekli düzenlemeleri yapmaları gerekli görülmektedir. Bu kapsamda, öğretmenin, hangi yöntem ve yaklaşımı kullanacağına, içeriğin yapısının ne olacağına ve içeriği hangi hız ve sürede sunacağına, öğrencilerin dikkatini nasıl çekeceğine; örneklerin türü, zorluk derecesi ve sayısının ne olacağına, öğrencilerin bireysel mi, yoksa grupça mı öğreneceklerine bireysel farklılıkları dikkate alarak karar vermesi beklenmektedir (Kuzgun ve Deryakulu, 2004, ss. 7-10). Öğretimin bireysel farklılıkları dikkate alarak düzenlenmesi, öğretimin bireyselleştirilmesi anlamına gelmektedir. Öğretimin bireyselleştirilmesinde insana verilen değerin artması, demokratikleşme eğiliminin yaygınlaşması, eğitim teknolojilerindeki hızlı gelişim ile özel eğitim alanındaki gerçekleştirilen öğretim uygulamaları etkili olmaktadır (Yaşar, 1990'dan akt. Güven ve Sözer, 2007, s. 90).

1.6.1. Bireyselleştirilmiş öğretimin anlamı

Öğretimin bireyselleştirilmesinin ya da diğer bir adıyla bireyselleştirilmiş öğretimin birçok tanımı bulunmaktadır. Heathers (1977, s. 342)'a göre bireyselleştirilmiş öğretim; öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını, hazırbulunuşluluğunu, kişiliği ve öğrenme sitillerini göz önüne alan derslerin planlanması ve yürütülmesi amacıyla atılan sistematik adımlardır. Hunsaker ve Roy (1977, s. 366)'a göre genel programın ve günlük derslerin öğrencinin öğrenme ihtiyaçları ve karakterine uygun olarak yeniden planlanması ve uygulanması olan bireyselleştirilmiş öğretim, Webb ve Howard (1977, s. 360)'a göre her bir öğrenci için en uygun öğrenme görevinin, öğreticinin ve kaynağın uygun bir zaman diliminde sağlanmasıdır. Li ve Lu (2012, s. 2292), yapılandırmacı açıdan yaklaşarak bireyselleştirilmiş öğretimi; içeriğin, öğretimsel teknolojilerin ve öğretim basamaklarının her bir bireyin yetenek ve ilgilerine dayandığı yapılandırmacı bir öğretim yaklaşımı olarak tanımlamıştır. Genel öğretim sürecinin düzenlemesine vurgu yapan Hızal (1989'dan aktaran Güven ve Sözer, 2007, s. 90)'a göre ise bireyselleştirilmiş öğretim,

öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarının yanı sıra, öğrenme hız ve becerilerinin de dikkate alınıp etkinliklerin düzenlenmesi sürecidir. Kulik vd. (1979'dan aktaran Mullin & Tidswell, s. 74) bireyselleştirilmiş öğretimi öğrencileri aynı düzeye ulaştırma amacına vurgu yaparak, öğrencilerin eğlenceli bir atmosferde eşitleyici ve daha kaliteli bir eğitim alması olarak; uzmanlaşmaya vurgu yapan Keller (1968'den aktaran Alves, de Souza & Filho, 2014, s. 1) ise, öğrencinin yeterli olana kadar bireysel öğrenme materyali üzerinde çalışıp uzmanlaşması süreci olarak açıklamışlardır.

Genel anlamda, her bir öğrencinin hazırbulunuşluluğunu, öğrenme ihtiyaçlarını ve tercihlerini göz önüne alıp, ders veya etkinlikleri basamaklı ve bireysel olarak planlama, uygulama ve değerlendirme düzeneği olan bireyselleştirilmiş öğretim; usta çırak ilişkilerinin yaşandığı eski çağlara kadar dayanmaktadır. Formal eğitimin toplumda yaygınlaşması ve grupça eğitimin popülerlik kazanmasıyla birlikte bireyselleştirme bir alternatif olarak tartışılmaya başlanmıştır. 18. yy'da Rousseau ve Pestalozzi bireysel gelişime dayalı eğitim kuramlarını geliştirmişlerdir. 20. yy'da sanayileşmenin de etkisiyle grupça öğretimin yapıldığı okullar artmış ve bireyselliğe dayalı öğretim süreçleri göz ardı edilmiştir. Bireyselleştirilmiş öğretim sistemleri, her öğrenciye aynı materyallerin aynı yolla aynı süre içinde öğretildiği bu okullara tepki olarak ABD'de geliştirilmeye başlanmıştır (Harris, 1960'dan akt. Gibbons, 1970, s. 28; Muse, 1998, s. 74; Molenda, 2012, s. 12). Bu kapsamda 1912 yılında Lister Burk ve arkadaşları, ilkokul öğrencilerinin bireysel performans ve hızlarına bağlı öz-öğretimsel (self-instructional) ders planları geliştirmişlerdir. Bundan birkaç yıl sonra ise Charleton W. Washburne, bu yaklaşımı Winnetka Planı olarak okul programının yeniden düzenlenmesinde kullanmıştır. Thorndike ve Skinner'in öğrenme psikolojisine katkı getiren çalışmalarının ve 1960'lardaki özgürleşme ve insan hakları rüzgârının etkisiyle bireyselleştirilmiş öğretim yeniden önem kazanmıştır.

Bireyselleştirilmiş öğretimin önem kazanmasında, grupla öğretim anlayışının dayattığı tek tip insan modeline duyulan tepki etkili olmuştur. 1964 yılında, ABD'de yer alan Congdon Park İlkokulu'ndaki Sürekli Gelişim Programı (Continuous Progress Program)'nın her bir öğrenciye bireysel ders planları hazırlamaya dayalı yaklaşımı, bireyselleştirilmiş öğretimin uygulamadaki ilk örneklerinden biri kabul edilmiştir (Molenda, 2012, ss. 12-13).

1965'te Keller ve Sherman'ın bireyselleştirilmiş dersler vermeleri, bireyselleştirilmiş öğretim sistemlerinin ABD'de hızla gelişmesini sağlamıştır. Bu sistemler; Bireyselleştirilmiş Öğretim Sistemi (Personalized System of Instruction [PSI]), Bireysel Adımlar Çalışması (Self-Paced Study [SPS]), Olasılık Yönetimi (Contingency-Management) ve Modüler Öğretim (Modular Instruction) olarak ele alınabilmektedir (Van der Klauw & Plomb, 1974, s. 214).

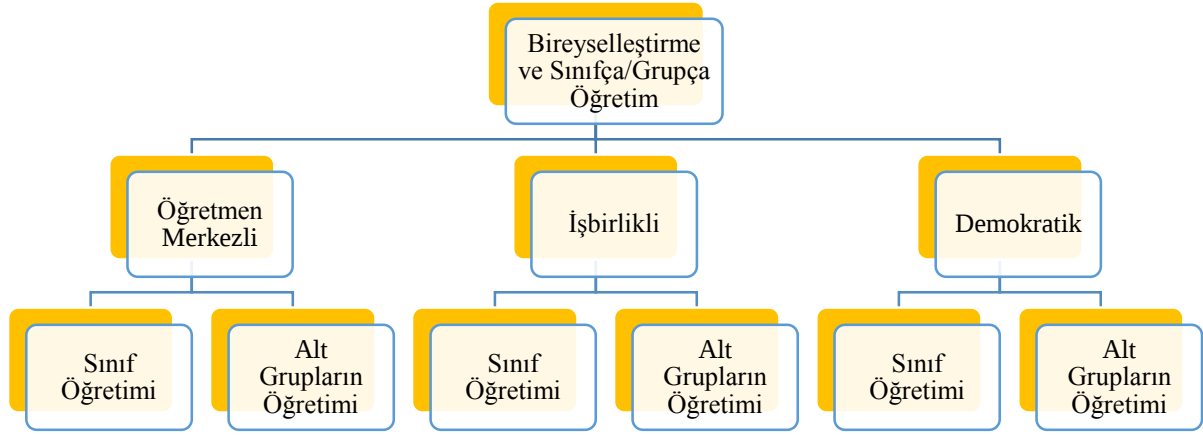
Bireyselleştirilmiş öğretim yaklaşımını diğer yaklaşımlardan ayıran birçok özellik bulunmaktadır. Bunlardan biri, birbirlerinin yerine kullanılmalarına rağmen, bireysel çalışmalardan farklı oluşudur. Bireyselleştirilmiş öğretim, bireysel çalışmadan daha yapısaldır ve aynı zamanda oldukça da esnektir. Öğretimin belli bir konu alanında bireyselleştirilebilmesi için öğretmen ve öğrenciler birçok materyal ve görsel işitsel araçtan seçim yapmakta, öğrencilerin yetenek ve ihtiyaçlarına uygun olarak öğretmenler çalışma basamaklarını planlamaktadırlar (Baker & Goldberg, 1970, s. 776; Landrum & McDuffie, 2010, s. 8). Böylece her bir öğrenci, dersi farklı aşamalarda çalışma fırsatını elde etmiş olmaktadır. Bu düzenlemeyle birlikte öğretme ve öğrenme süreci tüm öğrencilerin ileri düzey gelişimlerini sağlayacak kadar organize ve bir o kadar da esnek bir durum almış olmaktadır. (Adams, 2006, s. 2). Bireyselleştirilmiş öğretimi farklı kılan diğer özellikler; planlamanın öğrencinin ön bilgileri üzerine, amaçların da öğrencinin öğrenme ihtiyaçları üzerine yapılması ve öğretim ile değerlendirme süreçlerinin öğrenciye göre düzenlenmesidir (Landrum & McDuffie, 2010, s. 9). Adı geçen özelliklere yapılan vurgulamalardaki değişiklikler, bireyselleştirilmiş öğretime farklı yaklaşımların doğmasına yol açmıştır.

1.6.2. Bireyselleştirilmiş öğretim sistemleri

Birçok öğretmen, öğrencilerinin bireysel özellik ve öğretimsel ihtiyaçlarını göz önüne alarak derslerini desenlemeyi düşünmekte; ancak bireyselleştirme sürecine nereden başlayıp, hangi yoğunluk ve türde bir sistem kuracaklarına karar verememektedirler. Bunun asıl nedenlerinden biri, öğretmen ve okul yöneticilerine bireyselleştirilmiş öğretim sürecinin aslında ne olduğu ile hangi tür ve aşamalara sahip olduğu hakkında yeterince bilgi verilmemesidir. İkinci neden ise, bireyselleştirilmiş öğretim konusunda uzman eğitici ve denetçilerin öğretim sürecine dâhil olmalarının

engellenmesidir (Webb & Howard, 1977, s. 357). Sonuçta, öğretmenler gelenekselleşmiş grupça öğretime devam etmektedirler.

Gibbons (1970, s. 35), geleneksel sınıfları okutan öğretmenlerin koşul ve isteklerini de göz önüne alarak, grupça öğretim ortamlarına dayalı bir sistem önermiştir. Sistem ilk aşamada bireyselleştirme ve sınıfça/grupça öğretim olarak ikiye ayrılmaktadır. İkinci aşama da öğretmenin sürece müdahale oranına bağlı olarak öğretmen merkezli (active), işbirlikli (responsive) ve demokratik (permissive) olarak üçe ayrılmaktadır. Bu üç aşama da kendi aralarında sınıf öğretimi (class) ve alt grupların (subgrouping) öğretimi olarak ikiye ayrılmaktadır. Öğretmen merkezli bireyselleştirmede genel program öğrenciye göre düzenlense de süreci yönlendiren kişi öğretmendir. Öğrenciden verilen görevi kabul etmesi, planlanan doğrultuda öğrenmesi, görevi zamanında tamamlaması beklenmektedir. Bu sistemde bireyselleştirme, öğrencileri öğretimsel tanıları bağlamında tek tek kapsamakta (sınıf öğretimi) ya da alt gruplar dahilinde düzey gruplarına dayanmaktadır. Demokratik bireyselleştirmede, sürecin kontrolünü kendi eline alan öğrenci, çoğu kararı kendi vermekte, bireysel öğrenmesinin sorumluluğunu alarak deneyim kazanmakta, kendi belirlediği farklı materyallerle, farklı süre ve zamanda, farklı amaçlara ulaşmak için çalışmaktadır. Öğrenci sınıf öğretimi ya da alt gruplar bağlamında çalışabilmektedir. Öğretmen merkezli ve demokratik bireyselleştirmenin karması olan işbirlikli bireyselleştirmede ise sürecin kontrolü öğretmende olsa da öğretmen ve öğrenci arasında etkili bir iletişim ve işbirliği bulunmaktadır. Öğretmen, sınıfta ya da alt gruplarda bireysel olarak çalışan öğrenciyi yönlendirmek yerine, sorular sormakta ve öğrenciyi bireysel görevini tamamlamak için güdülemektedir.



Şekil 1.3. Bireyselleştirilmiş Öğretim Sistemlerinin Sınıflandırılması

Kaynak: Gibbons, 1970, s. 35

Heathers (1977, ss. 343-344); amaç, öğrenci, öğrenme materyali ve grup eşleştirmelerine dayalı bir sınıflama yapmakta ve öğrencinin kendi öğrenme sürecini seçme hakkı olduğunu da vurgulamaktadır. Heathers'a göre;

- okulun her düzeyinde, farklı öğrenciler, farklı öğrenme görevlerinde aynı amaca ulaşmak için çalışabilirler. Hatta standart bir programda dahi, öğrencilerin bireysel ilgilerini ve deneyimlerini yansıtan birçok seçenek yer alabilmektedir.
- aynı öğrenme amaçlarına ulaşmak için farklı öğrenciler farklı öğrenme materyali ve araç gereç kullanabilmektedir.
- farklı öğrenciler, belli bir görevi farklı bireysel ve grupsal düzenlemelerle gerçekleştirebilmektedir.
- farklı öğrenciler, verilen belli bir öğrenme görevini farklı öğretme ve öğrenme yöntemleri kullanılarak gerçekleştirebilmektedir.
- farklı öğrenciler, uygun öğretmen öğrenci eşleşmesini yakalayabilmek için farklı öğretmenlere atanabilmektedir. Öğretmenin kişilik ve öğretme stili öğrencinin ne düzeyde gelişeceği üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.
- farklı öğrencilere bir öğrenme görevini tamamlayabilmeleri için ihtiyaç duydukları farklı miktarlarda zaman verilebilmektedir.

Bireyselleştirilmiş öğretim sistemleri, öğretmenin müdahale düzeyine; amaç, öğrenci, öğrenme materyali ve grup eşleştirmelerine dayalı olarak sınıflandırılmalarının yanı sıra, koşul ve ihtiyaçlara göre de sınıflandırılmaktadırlar. Bu sınıflama; birebir özel dersler, mektupla öğretim uygulamaları, proje yöntemi, akran destekli öğretim, katılımcı kontrollü planlama, bağımsız çalışma ve programlı öğretim gibi bireyselleştirilmiş ya da bireyselleştirilebilir öğretim seçeneklerini kapsamaktadır (Gibbons, 1970, s. 29; Heathers, 1977, s. 342).

Programlı öğretime dayalı bireyselleştirilmiş bir sistemi 1960'da Keller geliştirmiştir. Bireyselleştirilmiş Öğretim Sistemi (Personalized System of Instruction) adını verdiği bu sistem öğrencinin başında öğretmen olmadan kendi kendine öğrenebilmesi esasına dayanmakta ve a) ders materyalinde uzmanlaşma, b) öğreticinin kullanımı, c) katılımcı kontrollü ilerleme, d) yazılı yönergeler uyma ve e) derslerin güdüsel anlamda kullanılması aşamalarını içermektedir (van der Klauw & Plomb, 1974, ss. 214-215; Eyre, 2007, s. 317).

1.6.3. Bireyselleştirilmiş öğretimin aşamaları

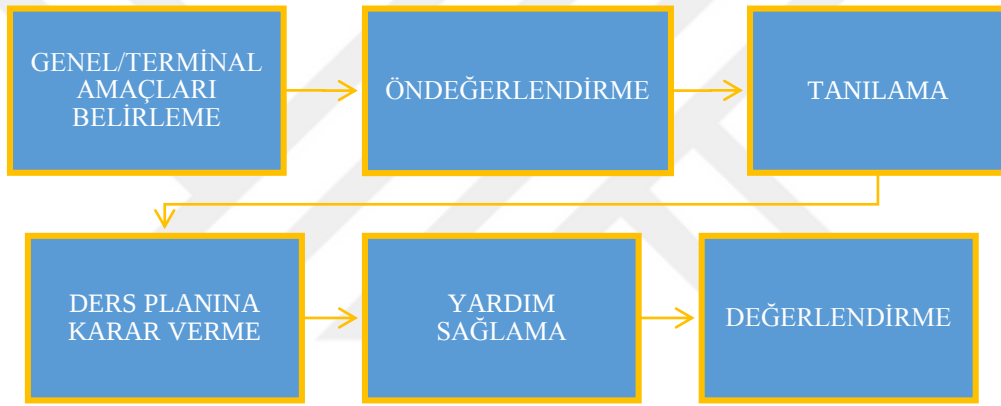
Weber (1977, s. 327), bireyselleştirilmiş öğretimi informal ve formal olarak ikiye ayırmıştır. Ona göre, sistematik aşamalara sahip olmayan informal bireyselleştirme, bazı öğrencilerin belli bir beceri, bilgi ve anlamlandırma sürecinde uzmanlaşmak için daha fazla zamana ihtiyaçları olduğu görüşüne dayanmaktadır. Formal bireyselleştirmede ise, her öğrenci için farklı öğretim planı hazırlama çabası göze çarpmaktadır. Plan hazırlama sürecinde tanılama, planı uygulama ve değerlendirme aşamaları yer almaktadır. Tanılama aşamasında öntest olarak da adlandırılabilen, öğrencinin belli bir öğrenme alanında şu an ne bildiklerini ya da ne yapabildiklerini ortaya çıkaran bir test kullanılmaktadır. Ardından öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarına özgü bir plan oluşturulup uygulanmaktadır. Planı uygulama aşaması, ele alınan öğrenme konusu ve ilgili öğrenme materyallerini kapsamaktadır. Öğrencinin bu materyallerle ya da bu materyaller aracılığıyla çalışması sağlanmakta ve son aşamada, öğrencinin ne kadar öğrendiğini ortaya çıkarmak için son test uygulanmaktadır. Öğrencinin belli düzeyde uzmanlık kazandığı belirlenirse, planın bir ileri düzeyine geçmesine izin verilmektedir (Weber, 1977, s. 327). Weber'in ortaya koyduğu bu üçlü aşamalandırmaya ek olarak birçok aşamalandırmadan söz edilebilmektedir.

Özyürek (1987'den aktaran Vuran, 1996, ss. 75-76) aşamaları a) amacın saptanması, b) performans düzeyinin belirlenmesi, c) öğretimsel amaçların seçilmesi, d) planın uygulanması ve f) değerlendirme olarak sıralamaktadır. Benzer şekilde, Boat, Dinnebeil ve Bae (2010, ss. 3-4), a) her öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini bilmek; b) ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine dayanan öğrenme fırsatları yaratmak; c) olumlu müdahalelerle öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek ve d) önemli amaçların gerçekleştirilmesi yolunda öğrencilerin gelişimini izlemek olarak aşamalandırmaktadır. Reasoner (1977, s. 138-142) ise bireyselleştirme sürecini portfolyo temelli öğrenme kapsamında ele alarak, a) tanılama, b) öğrenci için materyalleri seçme, c) öğrencinin kendisine uygun olan materyalleri diğerlerinin arasından seçmesi, d) portfolyo oluşturma, e) öğretmenin portfolyolara dönüt ve düzeltme vermesi ve f) portfolyoyu değerlendirip puanlaması şeklinde aşamalandırmaktadır. Dell (1972, ss. 14-15) diğer araştırmacılardan farklı olarak; öğrenci, öğretmen ve hem öğrenci hem de öğretmen merkezli üç farklı aşamalandırma önermiştir. Aşamalandırmalardan öğretmen merkezli olanı, küçük yaştaki öğrencilerde daha rahat uygulanmakta ve a) öğretmenin öğrencinin beceri, ihtiyaç ve ilgilerine göre amaçları belirlemesi, b) amaçları düzenlemesi, c) amaçlara uygun materyal ve etkinlikleri seçmesi, d) öğrenciyi denetlemesi, e) öğrenciyi değerlendirip değerlendirmemeye karar vermesi ve f) öğrenciyi değerlendirerek ona dönüt ve düzeltme vermesi aşamalarından meydana gelmektedir.

Adı geçen bütün aşamaların özelliklerini içinde barındıran ve önemli olduğuna inanılan yaklaşım, Heathers (1977, s. 344)'ın önerdiği “Öğretmen Temelli Bireyselleştirilmiş Öğretim Yaklaşımı (A Teacher's Model for Individualizing Instruction)”dır. Bu yaklaşım, formal bireyselleştirme sürecine dayanmakta ve öğrencinin, bireysel ilgi ve ihtiyaçları dahilinde etkinlik ve materyallere karar verme sürecine katılımını öngörmektedir. Yaklaşım altı temel aşamadan oluşmaktadır:

1. Programda bir sonraki sırada yer alan öğrenme amaç ve görevini belirleme, öğrencinin bir önceki amaç/görevde kabul edilebilir performans düzeyi gösterdiğinden emin olma- *Genel/terminal amaçları belirleme.*
2. Seçilen görevde öğrencinin hâlihazırda uzman olduğu kısmı belirleme- *Öndeğerlendirme.*
3. Öğrenciyi hazırbulunuşluluk, ilgi ve istekleri bakımından tanılama ve hangi biçimde bireyselleştirmenin gerçekleştirileceğini belirleme- *Tanılama.*

4. Ders planını öndeğerlendirme ve tanılama aşamalarından gelen bilgiler doğrultusunda hazırlama- *Ders planına karar verme.*
5. Öğrenme görevini yerine getiren öğrencilere gerektiğinde yardım sağlama ve öğrenme materyali gerekli yönlendirmeyi sağlıyorsa ve öğrenci yardımsız bir şekilde görevi tamamlama yeterliliğine sahipse, yardıma daha az yer verme- *Yardım sağlama.*
6. Öğrencinin dersteki performansını değerlendirme ve uzmanlığa erişip erişmediğine karar verme, öğrenci uzmanlığa erişmişse, bir sonraki planlamaya geçme; eğer uzmanlık sağlanmamışsa, ders planını gözden geçirip, yeni çalışma olanakları sağlama- *Değerlendirme.*



Şekil 1.4. Öğretmen Temelli Bireyselleştirilmiş Öğretim Yaklaşımı'nın Aşamaları

Bireyselleştirilmiş öğretimde amaçlar; a) öğretmenin öğrenme sürecinin sonunda öğrencide görmek istediği davranışları betimlemede, b) öğretmen ve öğrenciye öğrenme deneyimleri hakkında dönüt vermede ve c) öğretmenin öğrencinin bireysel gelişimini ölçerken kullanacağı kriterleri sağlamada etkili olmaktadır. Amaçlar, davranışsal ve süresel açıdan terminal ve öğretimsel amaçlar olarak iki kısma ayrılmaktadır. Terminal (genel) amaçlar, bir seri beceri ve kavramın öğrenilmesi sonucu öğrencide meydana gelecek genel anlamlı değişiklikleri içermektedir. Bu amaçlar, birkaç aylık yazılabileceği gibi bir veya iki yıllık da yazılabilmektedir. Öğretimsel amaçlar ise, belli birkaç beceri ve kavramı kapsamakta ve terminal amaçlara ulaşılmasına ön ayak olmaktadır (Dell, 1972, ss. 6-23). Öğretimsel amaçların yazımında, amaç cümlelerinin davranışsal yazılmasına ve öğrencinin hangi şartlar ve durumlarda amaca ulaşmış olacaklarının belirtilmesine

özen gösterilmelidir (Baker & Goldberg, 1970, s. 776; Mager, 1975'den akt. Vuran, 1996, s. 79).

Öğrencinin ders planında başarı sağlayabilmesi için, giriş düzeyinde sahip olduğu beceri, bilgi ve davranışlarından oluşan performans düzeyinin öndeğerlendirme yoluyla belirlenmesi gerekmektedir. Performans düzeyinin belirlenmesinde ilk aşama performans düzeyi hakkında kaba bilgi toplamaktır. İkinci aşama ise, ölçüt bağımlı testlerden yararlanmadır (Baker & Goldberg, 1970, s. 776; Vuran, 1996, s. 77).

Bireyselleştirilmiş öğretim sürecine girecek öğrencinin tanılanması, salt performans düzeyini ölçen ölçüt bağımlı testlerin sonucuna göre değil; aynı zamanda öğrencinin bireysel ihtiyaç, ilgi ve tercihlerine göre yapılmaktadır. Çünkü bireyselleştirilmiş öğretimin çıkış noktaları öğrenme ve güdülenmedir. Bu iki özellik öğrencinin farklılığını ortaya çıkarmakta ve öğretim süreci için önemli ipuçları sağlamaktadır (Hamby, 1989'dan akt. Güven ve Sözer, 2007, s. 90). Öğrencinin ilgilerini, içinden geldiği kültürü, tercihlerini ve inandığı değerleri bilmeyen bir öğretmenin o öğrenci için öğrenme fırsatları yaratması pek de mümkün gözükmemektedir (Boat, Dinnebeil & Bae, 2010, ss. 4-5).

Öğretmenin görevi, tanılama yapıp ders planına karar verdikten sonra bitmemektedir. Bireyselleştirilmiş öğretim sürecinde öğretmenin tanılama, plan oluşturma ve değerlendirme görevlerinin yanı sıra etkili iletişime dayalı yardım sağlama görevi de bulunmaktadır (Baker & Goldberg, 1970, s. 776). Bu görevin temelini öğrenciye dönüt ve düzeltme vermek oluşturmaktadır. Dönüt ve düzeltmenin davranışın hemen ardından verilmesi ve dönüt ifadesinin öğrencinin görevde gösterdiği performansa yönelik olması gerekmektedir (van der Klauw & Plomb, 1974, s. 218). Dönüt ve düzeltme kapsamında ayrıca çoktan aza (a most to least prompting) ve azdan çoğa (least to most prompting) stratejileri ile akran destekli öğretim etkili bir şekilde kullanılabilir (Boat, Dinnebeil & Bae, 2010, ss. 6-7). Öğrencinin görevde yazdığı günlük ya da bültenler üzerinde yapılan yazma görüşmelerinin ve görüşmelerde öğretmenin sorduğu soruların, öğrencinin kendi yanlışlarını görmesinde, düzeltmesinde ve cesaret kazanmasında etkili olduğu bilinmektedir. Öğretmenin yazı görevine renkli kalemlerle dönüt ve düzeltme vermesi, öğrencinin kendi kâğıdını ayrıntılı bir şekilde incelemesini ve öğretmenin yorumunu görerek güdülenmesini sağlamaktadır (Rose, 1999, ss. 137-138).

Bireyselleştirilmiş öğretimin etkili bir şekilde sürdürülebilmesi için sürecin başında olduğu gibi sürecin içinde ve sonunda da değerlendirme yapılması gerekmektedir. Değerlendirmedeki bu süreklilik yeni amaçlar belirlemeyi sağladığı gibi öğrencinin de kendi gelişiminin farkına varmasını sağlayarak, öğretimin başarısını artırmaktadır. Süreç içinde ve bireysel öğretim basamaklarının sonunda yapılan değerlendirme, öğrencinin o basamaktaki ve sürecin tamamındaki uzmanlaşma düzeyini göstermektedir. Öğrenci, o basamakta amaçlanan performansa ulaştığında, bir sonraki basamağa geçmekte, ulaşamadığında ise uzmanlaşana kadar o basamağı çalışmaktadır (Coffin, 1979, s. 36; Muse, 1998, s. 74). Ayrıca değerlendirmenin bireysel amaçlara ne derece ulaşıldığını belirlemesi, diğer öğrencilerle karşılaştırma yapılmasını önlemektedir (Baker & Goldberg, 1970, s. 777; Reasoner, 1977, s. 178). Öğretimde öğrencinin bireysel amaçlarına ulaşabilmesi için öz değerlendirme formları, öğretmen kontrol listeleri, kâğıt kalem testleri, özel güçlüklerin belirlenmesi için tanılayıcı test gibi değerlendirme araçlarına başvurulabilmektedir (Dell, 1972, s. 8).

1.6.4. Bireyselleştirilmiş öğretimin önemi

Kendisi için özel olarak hazırlanmış görevini yerine getiren ve görev hakkındaki görüşlerini paylaşan öğrenci, bireysel farkındalık ve özgüven kazanmakta, görevlerde uzmanlaştıkça yeteneklerine olan inancı artmaktadır. Görevleri kendi öğrenme hızı ve tercihleriyle tamamlayan öğrenci, okul yaşamında daha başarılı olmakta, başarısızlık nedeniyle okulu bırakma olasılığı ise azalmaktadır (Heathers, 1977, s. 345; Schargel & Smink, 2001, s. 46). Öğrencinin kendi performans düzeyi, hızı ve tercihlerine göre öğrenmesi, diğer öğrencilerle girebileceği rekabeti ortadan kaldırmaktır. Böylece öğrenci, yalnızca kendi performansına odaklanarak, bireysel gelişimini takip edebilmektedir. Akademik açıdan kendine yönelen öğrencinin öz yönetim ve öz düzenleme becerileri artmakta, öğrenci ileriki sosyal ve iş yaşamında daha başarılı olmaktadır (Freitas, 2005, s. 13; Çalışkan ve Sünbül, 2008, s. 196). Genel anlamda bu yararları sağlayan bireyselleştirilmiş öğretim, özelde ise ilkokuma yazma becerilerinin (McDonald Connor et al., 2009; McDonald Connor, Morrison, Schatschneider, Toste & Lundblom, 2011), öz yönetim becerisinin (McDonald Connor, Ponitz, Philips, Travis, Glasney et al., 2010) ve matematikteki performansın (Schoppek & Tulis, 2010) gelişmesinde yararlı olmaktadır.

Bireyselleştirilmiş öğretimin önemli özelliklerinden biri de kalabalık sınıflarda rahatlıkla uygulanabilir olmasıdır. Sayıca fazla olan öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların da fazla olması, etkinliklerin düzenlenmesinde yaşanan güçlükler, sınıf yönetimi ile öğretmen-öğrenci iletişimde yaşanan sorunlar, güncelliğini yitirmiş öğretim yöntemleri ve öğretmenin iş yükündeki artış (Wang & Yan, 2011'den akt. Li & Lu, 2012), bu tür sınıflarda bireyselleştirilmiş öğretimin uygulanmasını önemli duruma getirmektedir. Öğrencilere sürekli öğretmen müdahalesi ve yönlendirmesi olmadan etkili öğrenme ortamları oluşturmak ve bağımsız çalışmayı sağlayan yapılandırılmış öğrenme materyalleri sunarak öğrencilerin uzmanlaşmasını sağlamak; kalabalık sınıflardaki bireyselleştirilmiş öğretim uygulamalarının etkililiğini artırmaktadır (Heathers, 1977, s. 345).

Grupça öğretim yapılan geleneksel sınıflardaki öğrencilerin en fazla %20-30'unun öğrenme materyali/etkinliği üzerinde uzmanlaşabilmesi (Wieman, 2007'den akt. Alves vd., 2014, s. 1), uzmanlaşmanın önem ve gereksinimini gün yüzüne çıkarmaktadır. Bireyselleştirilmiş öğretimde uzmanlaşma, öğrenme görevinin tekrarlanma ihtiyacını azaltıp bir sonraki göreve geçiş için önkoşul sağlayarak, önemli bir fark yaratmaktadır. Uzmanlaşma aynı zamanda, öğrencinin öğrenme güdüsünü arttırmakta, öğrenme sürecine etkin katılımını sağlayarak karar verme ve problem çözme becerilerini geliştirmektedir (Heathers, 1977, ss. 344-345; Mullin & Tidswell, 1990, s. 74). Öğretim sürecine giriş performansı ile süreçten çıkış performansını nesnel veriler ışığında karşılaştırarak, göstermiş olduğu uzmanlaşmayı görüp güdülenen öğrenci, bir sonraki öğretim sürecine daha yüksek bir performans ve ilgiyle başlamaktadır.

1.6.5. Bireyselleştirilmiş öğretim ve yapılandırmacılık

Bireyselleştirilmiş öğretim; içeriğin, öğretimsel teknolojilerin ve öğretim basamaklarının her bir bireyin beceri ve ilgilerine dayandırıldığı bir öğretim yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, İsviçreli bilim adamı Jean Piaget'in ifade ettiği "öğrenci kendi öğrenme ve bilgilerini inşa etmelidir." cümlesinde yaşam bulan yapılandırmacı anlayışın yansımalarından biridir (Li & Lu, 2012, s. 2292).

Pozitivist paradigmaya bağlı öğrenme yaklaşımlarında, gerçeğin bireyden bağımsız ve nesnel olduğu ileri sürülürken; yapılandırmacı yaklaşımda, bilginin

(gerçekliğin) bireyin dışında nesnel olarak değil; tersine bireyin özgün deneyimleri, önbilgileri, ilgi ve bireysel ihtiyaçları doğrultusunda olduğu dile getirilmektedir (Gültekin, Karadağ ve Yılmaz, 2007, s. 507). Yapılandırmacılıkta önemli olan, her bir öğrencinin kendi öğrenme potansiyeli, ilgisi ve ihtiyacı doğrultusunda kendi bilgilerini diğerlerinden farklı olarak oluşturabilmesidir. Yapılandırmacı ortamda öğretmen, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunarak, onlara bireyselleştirilmiş öğretim fırsatları sunmaktadır (Yaşar, 1998, s. 72). Öğrencilerin bireysel farklılıklarının temelinde, öğretme öğrenme ortamına getirdikleri önbilgileri yer almaktadır. Wittrock tarafından geliştirilen ve Ausubel'in "öğrenmeyi etkileyen en önemli faktör öğrencinin bilgi birikimidir" düşüncesine dayanan yapılandırmacı yaklaşım; öğrencinin önbilgilerini kullanarak yeni bilgi edinmeleri temeline dayanmaktadır (Özmen, 2004, s. 104). Bu yaklaşımda öğrenme yaşantıları bireylerin içinde bulundukları bağlama göre düzenlenmekte ve öğrenen merkezli tasarımdan yararlanılmaktadır (Erdem ve Demirel, 2002, ss. 83-84). Karadağ ve Korkmaz (2007, s. 42) da yapılandırmacı yaklaşımın bu bireysel boyutlarına dikkat çekmektedir:

Yapılandırmacı yaklaşım bütün öğrencileri aynı farz edip onlara grup halinde seslenmeye karşıdır. Bunun yerine öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına, güçlü ve zayıf yönlerine, ilgilerine ve deneyimlerine önem verir. Programı sıkı sıkıya takip etmek yerine konuları seçmeyi ve kendi şartlarına uyarlamayı tercih eder. Öğrenciler arasında rekabeti desteklemez. Bunun yerine bilgiyi ve sorumlulukları paylaşmaya ve karşılıklı saygıya dayanan bir sınıf atmosferi oluşturmaya çalışır. Öğrenmenin sorumluluğu öğretmen ve öğrenci tarafından paylaşılır.

Yapılandırmacılık bu özellikleri ile geleneksel öğrenme yaklaşımlarından ayrılmaktadır. Bireyselleştirilmiş öğretim de yaş aralıklarına dayalı olarak oluşturulmuş ve her öğrenciyi bireysel farklılıklarına dikkat etmeden aynı öğrenme materyaliyle aynı yöntem ve aynı zaman aralığında öğretime tabi tutan öğretim yaklaşımlarına bir tepki olarak ortaya çıkmıştır (Harris, 1960'dan akt. Gibbons, 1970, s. 28). Her ne kadar bilişsel yaklaşım çerçevesinde ele alınmaya çalışılsa da bireyselleştirilmiş öğretimin bireysel özellik ve ihtiyaçlara vurgu yaparak öğrenmelerin bireysel olarak gerçekleştiği savına sahip olması, bireyselleştirilmiş öğretimi yapılandırmacılığa yaklaştırmaktadır.

1.6.6. Bireyselleştirilmiş el yazısı öğretimi

İlkokuma yazma öğretiminde etkili olduğu kanıtlanan bireyselleştirilmiş öğretim (Çalışkan ve Sümül, 2008; McDonald Connor et al., 2009; McDonald Connor, Morrison, Schatschneider, Toste & Lundblom, 2011), el yazısı öğretiminde de öğrencinin kendi bireysel hata ve gelişimine odaklanmasını sağlayarak, etkili ve güdümlü bir öğretim süreci ortaya koymaktadır (Case-Smith, Holland & Bishop, 2011; Case-Smith, Holland, Lane & White, 2012; Calp, 2013).

Öğrencinin bireysel farklılıkları; kendi el yazısının da diğer öğrencilerden farklı olmasına neden olup, bireysel amaçlar dahilinde, bireysel materyallerle bireysel bir el yazısı öğretimini gerekli kılmaktadır. Bireyselleştirilmiş el yazısı öğretimi, öğrenci merkezli olmakta, öğrencinin öndeğerlendirme ve tanılama sürecinden elde edilen performans ve özellikleri üzerine yapılmaktadır (Kistler, 1963, s. 8; Graham, Harris, Mason, Fink-Chorzempa, Moran et al., 2008, s. 50). Bireyselleştirilmiş yazı öğretimi öğrenciye,

- ilgi duyduğu ve kendisine anlamlı gelen yazı görevlerini yapma,
- el yazısını takip etmede ve geliştirmede özgürlük tanıma,
- adım adım ilerleme olanağı vererek uzmanlaşmasını sağlama,
- el yazısını geliştirmek için güdülenme fırsatı sağlama,
- bireysel dönüt ve düzeltme olanağı verme,
- kendi bireysel başarı ve gelişimini görüp değerlendirme olanakları tanımaktadır (Kistler, 1963, s. 9).

Bireyselleştirilmiş öğretim, el yazısı öğretim sürecinde, öğrenciyi bireysel performansı ve tercihleri bağlamında ele almakta ve öğrencinin bireysel amaçları doğrultusunda adım adım ilerlemesini sağlamaktadır. Öğrencinin yazı görevinde hatalı ve okunaksız yazdığı harf formları öndeğerlendirmede belirlenmekte ve öğrenci bu formlara yeni yazı görevleri aracılığıyla bireysel olarak çalışmaktadır. Bireysel yazı görevleri süresince dönüt ve düzeltmeler tüm sınıfa değil, her bir öğrenciye bireysel amaç ve performansları dahilinde tek tek verilmektedir. Bu yolla güdümlü bir öğretim süreci oluşturulabilmekte ve hem öğrenci hem de öğretmen zamanı ve emeği verimli bir şekilde kullanabilmektedir (Kistler, 1963, s. 9; Hofmeister, 1992, s. 3). Newland (1932), Cole (1936) ve Horton (1970)'un yapmış oldukları araştırmalar, öğrencinin yalnızca hata yaptıkları harf formları üzerinde bireysel amaçlar doğrultusunda çalışması ve bu yönde

öğretmenden dönüt ve düzeltme almasının el yazısı okunaklılığını geliştirdiğini ortaya koymuştur (Akt. Hofmeister, 1992, s. 3). Stewart (1973) ile Bergman ve McLaughlin (1988) de yaptıkları araştırmalarda, öğrencinin kendi bireysel harf hatalarına odaklanmalarının grupça öğretim uygulamalarından daha etkili olduğunu bulmuşlardır.

Bireyselleştirilmiş öğretim sürecinde öğretmen, her biri farklı amaçlar doğrultusunda çalışan öğrencilerinin gelişim kayıtlarını tutmak, öğrenciler ise başarı ve gelişimlerinin somut belgelerini görmek istemektedirler (Dell, 1972, s. 9). Bunun yolu da öğrencilerin yapılandırılmış öğrenme materyalleriyle çalışmalarından geçmektedir. Yapılandırılmış öğrenme materyalleri ile çalışan ve bu materyaller üzerindeki performans ve gelişim kayıtlarını bireysel olarak takip edebilen öğrenci; kayıtlarını paylaşmaktan, bu çalışma doğrultusundaki gelişimlerini öğretmen ve arkadaşlarıyla tartışmaktan mutluluk duymaktadır (Webb & Howard, 1977, ss. 357-358). Bu kapsamda bireyselleştirilmiş süreçte kullanılan portfolyolar, öğrencinin öğrenme ve gelişim kanıtlarını yansıtmaya görevini üstlenmektedir (Franklin & Armstrong, 2005, s. 87).

1.7.Portfolyo

1.7.1. Portfolyonun tanımı ve kapsamı

Uzun zaman oyuncuların, yazarların ve fotoğraf sanatçılarının en iyi eserlerinin örneklerini topladıkları ve paylaştıkları dosyalar olarak bilinen portfolyolar; günümüzde eğitim alanına uygulanarak, öğrencilerin öğrenme süreçlerini çeşitlendirmede ve performanslarını değerlendirmede kullanılmaktadır. Bu durumun gerçekleşmesinde eğitimcilerin son yıllarda sonucun önemli olduğu psikometrik yaklaşımlar kadar sürecin önemli olduğu izlenimci yaklaşımları da kullanmaya başlamaları etkili olmaktadır. Bu kapsamda işlerlik kazanan portfolyolar, eklektik bir yaklaşımla hem süreci hem de sonucu ele almakta (Ocak, 2004, s. 1), öğrenci ile öğretmen kadar velileri de öğrenme süreci ve gelişim hakkında bilgilendirmektedir.

Latince portare (taşımak) ve foglio (kâğıt sayfası) sözcüklerinin birleşiminden oluşan portfolyo (MEB, 2003'den akt. Ocak, 2004, s. 2); Türkçede, “bireysel gelişim dosyası, öğrenci ürün dosyası, ürün seçki dosyası” vb. biçimde adlandırılmaktadır (Bal,

2012, ss. 191-192). Farklı şekillerde adlandırılan portfolyo, araştırmacılar tarafında da farklı tanımlamalarla ele alınmaktadır. Paulson, Paulson ve Meyer (1991, s. 60) öğrencinin seçmiş olduğu, kendi çaba, gelişim ve başarılarını yansıtan öğrenme ürünlerinin derlendiği dosya, Ocak (2004, s. 3) öğrencinin ürünlerini, gösterdiği çabayı, yaşadığı öğrenme sürecini yansıtan özgün koleksiyonlar, Chetcuti ve Pace (2012, s. 19) ise, öğrenci ürünlerinin saklandığı koleksiyonlar olmaktan öte öğrencinin kendi gelişim ve başarılarını özdeğerlendirmeler, tartışmalar yoluyla öğretmeni ve akranlarıyla paylaştığı dosyalar olarak tanımlamaktadır. French (1992, s. 256), portfolyoyu kronolojik özelliğinden yola çıkarak, bir veya birden çok alandaki öğrenci gelişimini yansıtan ürünlerin amaçlı ve kronolojik bir şekilde derlenmesi olarak tanımlamaktadır. Yapılandırmacı paradigmadan bakan Seely (1994, s. 70) ise portfolyoyu, yapılandırılmış öğrenci bilgilerini yansıtan kanıtların dinamik, etkileşimli ve çok boyutlu bir şekilde bir araya getirilmesi olarak tanımlamaktadır. Farklı özellikleri bakımından farklı şekillerde tanımlanan portfolyo, farklı öğretimsel amaçları gerçekleştirmek için farklı şekillerde kullanılmaktadır.

1.7.2. Portfolyonun kullanım amaçları

Portfolyo, öğretim sürecinin başında, süreçte ve sonunda farklı amaçlar doğrultusunda kullanılabilir. Sürecin başında tanılama amacını üstlenen portfolyo, öğrencinin zayıf ve güçlü yönleri hakkında açıklayıcı bilgiler sunarak, performansını artırmak için neler yapabileceği üzerine ipuçları vermektedir (Borthwick, 1995, s. 24). Meyer, Abrami, Wade, Aslan ve Deault (2010, s. 85), Paulson vd. (1991, s. 62) ile Silveira, (2013, s. 15) portfolyonun a) öğretim, b) gösterim ve c) değerlendirme amaçlı geliştirildiğini belirtmektedir. Portfolyo, öğrencinin konuyu hangi düzeyde anladığını ve öğrenme deneyimlerinin nasıl geçtiğini yansıttığı için, etkinlik ve materyal örnekleri yoluyla değerlendirme yapılabilmesini sağlamaktadır (Papp, 2010, s. 2). Portfolyo değerlendirmede, öncelikle portfolyoda bulunan her bir ürün, üretilme aşamasında tek tek, sonrasında bir bütün olarak değerlendirilmektedir. Değerlendirme sürecinde rubrikler, dereceleme ölçekleri, puanlama anahtarları gibi ölçme araçlarından ve öğrencilerin sözlü açıklamalarından yararlanılabilmektedir (Nartgün, 2006, s. 383). Portfolyo değerlendirmeyi geleneksel değerlendirmelerden ayıran temel özellik; geleneksel değerlendirmelerde “hangi öğrenci daha çok biliyor?” sorusu sorulurken,

portfolyo değerlendirmede “öğrenci ne öğrendi, nasıl öğrendi, nasıl düşündü ve bilgiyi nasıl yapılandırdı?” sorularının sorulmasıdır (Korkmaz ve Kaptan, 2002, ss. 167-168). Daha çok alternatif ölçme ve değerlendirme aracı olarak bilinen portfolyolar, zaman içinde bir öğretim yöntemi haline gelerek öğretimsel amaçlar doğrultusunda kullanılmaya başlanmıştır (Wolf, 1996’dan akt. Turan ve Sakız, 2014, s. 50). Challis (1999, s. 370), portfolyonun değerlendirme amacından öte, öğretimsel amaçlar için kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Paulson vd. (1991, s. 61) ise portfolyonun hem öğretim hem de değerlendirme amacıyla kullanılması gerektiğini, bu yolla portfolyonun daha etkili olacağını belirtmektedir.

Öğretim, gösterim ve değerlendirme amaçlarıyla kullanılabilir portfolyonun bu amaçlar kapsamındaki alt amaçları;

- tanılayıcı ve biçimlendirici değerlendirme yapmak,
- performans kanıtlarını (öğrenme ürünlerini) ortaya koymak ve paylaşmak,
- öğrenme ürünlerini ortaya koyan öğrencinin gelişimini göstermek,
- programın gelişmesi gereken noktalarını gün yüzüne çıkarmak,
- dersin ya da ünitenin amaçlarına öğrenci katılımlarını temel alarak geri bildirim vermek,
- öğrenci ürünlerinin yapılma sürecini göstermek,
- öğretim ve değerlendirme süreçlerini eşgüdümlemek,
- öğrencilerin kendilerini değerlendirme fırsatları yaratmak şeklinde listelenebilmektedir (Demirören, Aytuğ Koşan ve Palaoğlu, 2009, ss.20-21; Miller & Singleton, 1997’den akt. şaşmaz Ören, 2014, ss. 284-285).

Portfolyonun kullanılma amaçlarına bağlı olarak, çeşitli türleri bulunmaktadır (Kan, 2007, s. 135). Bunlar; belge, süreç ve etkinlik portfolyolarıdır. *Belge (documentation) portfolyoları*, çalışma portfolyosu olarak da tanınmaktadır. Bu tür, öğrencilerin amaçlara ulaşmak için belirli bir süre içerisinde gösterdikleri gelişme ve ilerlemelerini yansıtan tüm çalışmaları kapsamaktadır. Belge portfolyoları, beyin fırtınası etkinlikleri, plan, taslak ve çizimler, bitirilmiş görevler vb. içerebilmektedir. *Süreç (process) portfolyoları*, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde elde ettikleri tüm kanıtları derlemeyi içerir. Bu tür portfolyolar, öğrencilerin kendi kazanımlarını önceden ortaya konulan bir amaç doğrultusunda nasıl şekillendirdiklerini ve alanda ne derece ilerleme kaydettiklerini belirlemeye yararmaktadır. *Etkinlik portfolyosu*, öğretim süreci sonunda, öğretim

sürecinin nasıl geçtiği ve öğrenciler üzerinde nasıl bir etki bıraktığını ortaya çıkaran belgeleri içermektedir ve bu tür portfolyolar, karar verici değerlendirme amacıyla kullanılabilir.

Lankes (1995'den aktaran Kan, 2007, s. 135) ise portfolyoları şöyle sınıflandırmaktadır:

- Gelişim portfolyosu,
- Öğretmen portfolyosu,
- Uzmanlık portfolyosu,
- Etkinlik portfolyosu,
- Çalışma becerileri portfolyosu ve
- Kolej kabul portfolyosu

Portfolyonun kullanım amaçları, bu amaçların altında listelenen alt amaçlar ve amaçlar tarafından şekillenen portfolyo türleri, portfolyonun öğretimsel özellikleri hakkında ipucu vermektedir.

1.7.3. Portfolyonun öğretimsel özellikleri

Portfolyonun kuramsal temelleri, yetişkin öğrenme ilkeleri ile derin öğrenme ilkelerine dayanmaktadır. Öğrenenin öğrenme sürecinde kendi kendini yönlendirdiğini ve deneyimlerin öğrenme için güdüleyici etkiye sahip zengin birer kaynak olduğunu kabul eden yetişkin öğrenme ilkeleri ile düşünce ve kavramların altında yatan anlamın sorgulanıp yorumlanmasına dayanan derin öğrenme ilkeleri (Demirören vd., 2009, s.20); öğrencinin otonom yollarla bireysel gelişimine dayanan portfolyoyu şekillendirmektedir.

Öğrencinin portfolyo öğretim süreci dahilinde seçtiği ürünlere aldığı dönüt ve düzeltmeler; kendi güçlü ve zayıf yönlerini görüp, nesnel bir şekilde değerlendirme yapmasını, hatalarını gidermek için çalışmasını ve bu yolla otonom öğrenen olmasını desteklemektedir. Hataları çıktıkça, dönüt ve düzeltme alıp gelişim sağlayacağını anlayan öğrenci, hata yapmaktan korkmamaya başlamaktadır (Demirören vd., 2009, ss. 22-23; Turan ve Sakız, 2014, s. 51). Hata yapmaktan korkmayan öğrenci, yansıtıcı düşünebilmekte ve yaptıklarının sorumluluğunu alabilmektedir. Portfolyo sorumluluğu kazanan öğrenci, ürününü portfolyoya neden seçtiğini açıklayıp yorumlayabilmekte,

gelişimini sürdürüp süreç sonunda portfolyo sunusunu gerçekleştirebilmektedir (Challis, 1999, s. 374; Chetcuti & Pace, 2012, s. 20; Demirören vd., 2009, ss. 22-23).

Öğrencinin portfolyo öğretiminde gelişim sağlayabilmesi için dönüt ve düzeltmeler doğrultusunda sürekli denemeler yapması ve bu yolla zayıf gördüğü yönlerini güçlendirmesi gerekmektedir (Şahinkarakaş, 1998, ss. 11-12). Yansıtıcı bir rol üstlenerek öğrenciye performansı hakkında kronolojik bilgiler veren portfolyo, öğretmene de öğretme öğrenme süreci ve içeriğin öğrenilme düzeyi hakkında ipucu sağlamaktadır (Chetcuti & Pace, 2012, s. 20).

En önemli özelliklerden birinin bireysel farklılıkları dikkate alması olan portfolyo, öğretim sürecini iki açıdan bireyselleştirmektedir. Portfolyo, öğretmene dersi her bir öğrencinin ihtiyaç, ilgi ve performans düzeylerine göre düzenleme fırsatı vererek ve öğrencinin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almasını sağlayıp onu otonom öğrenen duruma getirerek, öğretim sürecinin bireyselleştirilmesini sağlamaktadır (Michelson & Preece, 1991'den akt. Benson & Smith, 1998, s. 174; Stefanakis, 2002, s. 143). Süreçte her bir öğrencinin kendi ilgi, ihtiyaç ve performans düzeyi üzerinden portfolyolarını şekillendirmeleri, portfolyo değerlendirme sürecinin de bireyselleşmesini sağlamaktadır. Böylece öğrenci, çalışmalarını arkadaşlarının çalışmalarıyla değil; önceki yaptıklarıyla karşılaştırarak değerlendirmekte, rekabet içine girmemektedir (Norman & Granlund, 1998'den akt. Demirören vd., 2009, s. 23).

1.7.4. Portfolyonun içeriği

Gelişimin kanıtları olan öğrenci ürünlerini içeren portfolyonun öğretim sürecinde etkili bir şekilde kullanılabilmesi, içine hangi ürünlerin hangi kapsamda dahil edileceğine ve bu ürünlerin nasıl seçileceğine bağlı olarak değişmektedir.

Portfolyoya dahil edilecek ürünlerin seçimine öğrencinin kendisi etkin bir şekilde katılmakta ve öğretmenle birlikte seçim ölçütlerini belirlemektedir (Paulson et al., 1991, s. 60). İçerik oluşturulurken esnek olunması gerekmektedir. İçerik seçiminde öğrencinin sınırlandırılması, onun portfolyo sorumluluğuna ve kendini yansıtmaya düzeyine zarar vermekte; seçimde serbest bırakılması ise hangi ürünlerin portfolyo için uygun olacağı konusunda kararsızlık yaşamasına neden olmaktadır (Cunningham, 1998'den akt. Demirören vd., 2009, s. 21). Portfolyonun öğretimsel amacına ulaşabilmesi için içerik

oluşturulurken, gelişim sürecini en net şekilde gösteren öğrenci ürünlerinin seçilmesi gerekmektedir (Paulson et al., 1991, s. 62). Bu kapsamda öğrenciye;

- “bu çalışmada gurur duyduğun bir çalışmanı gösterebilir misin?”,
- “neden gurur duyduğunu açıklar mısın?”,
- “tekrardan ele aldığın bir çalışman oldu mu?”
- “yapmaktan çok zevk aldığın bir çalışman var mı?” ve “neden bu çalışmayı yapmaktan zevk aldın?” gibi sorular sormak yararlı olmaktadır (Karadağ ve Öney, 2006, s. 243).

Challis (1999, s. 374), etkili bir portfolyoda,

- öğrencinin ve öğretmenin adını, öğrenci numarasını ve uygulamanın yılını içeren bir başlık sayfasının,
- portfolyodaki hangi başarıların amaçlara ulaştıracağını ele alan öğrenme amaçları listesinin,
- son portfolyo kontrolünden beri nelerin öğrenildiğine ve hangi amaca ulaşmak için hangi ürünün seçildiğine ilişkin bilgileri içeren yansıtıcı özeti ve
- öğrenme amaçlarının bulunduğu kısma yerleştirilecek kanıtların (öğrenci ürünleri) bulunması gerektiğini belirtmektedir.

Paulson vd. (1991, s. 62) ise amaçsal özelliklere vurgu yaparak, portfolyonun a) genel amaçları, b) öğretimsel amaçları, c) kanıtları (öğrenci ürünlerini), d) ürünlerin nasıl değerlendirileceğine yönelik ölçütleri ve d) kanıtlara yönelik çıkarımları içermesini önermektedirler.

Portfolyo içeriğinin nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşler ne kadar çeşitlenirse çeşitlensin, öğrenci ürünlerinin varlığı, bütün görüşlerin ortak yanını oluşturmaktadır. Genel anlamda, portfolyoya dahil edilebilecek ürünler; sunumlar, makaleler, mektuplar, değerlendirme raporları, el işi ürünleri, tablolar, grafikler, deney raporları, kavram haritaları, gezi notları, fotoğraflar, yazılar, video ve ses dosyaları olarak listelenebilmektedir (Challis, 1999, s. 374; Karadağ ve Öney, 2006, s. 241).

İçerik seçimi; gelişimini takip etmesi ve kendini gelecek öğrenmelere hazırlamak bakımından öğrenci için, öğrenci gelişimlerinin değerlendirilmesi bakımından da öğretmen için önemli olsa da, portfolyo öğretimi, içerik seçiminden daha ayrıntılı bir geliştirme sürecini kapsamaktadır.

1.7.5. Portfolyo geliştirme süreci

Portfolyoyu bir değerlendirme aracı olarak gören Demirören vd. (2009, ss. 21-22), portfolyo geliştirme sürecini; a) amacın tanımlanması, b) portfolyo içeriğine ve bu içeriğin nasıl oluşturulacağına karar verilmesi, c) portfolyo geliştirme ve değerlendirme takviminin oluşturulması, d) değerlendiricilerin seçilmesi, e) öğrenci uyumunun sağlanması, f) karar vermede kullanılacak rehberlerin seçilmesi ile g) güvenilirlik ve geçerlilik kanıtlarının oluşturulması olarak yedi aşamada incelemişlerdir. *Amacın tanımlanması* aşamasında, portfolyonun hangi kazanımları gerçekleştirmek için oluşturulacağı ve öğrenciye ulaştırılmak istenen performans düzeyine karar verilmektedir. *Portfolyo içeriğine ve bu içeriğin nasıl oluşturulacağına karar verilmesi* aşamasında, tanımlanan amaç kapsamında değerlendirilecek performansın düzeyinin belirlenmesiyle içeriğe karar verilmektedir. *Takviminin tasarlanması* aşamasında, ihtiyaç duyulan zaman, insan gücü, materyal gibi değişkenler ele alınarak etkinlik takvimi çıkartılmaktadır. *Değerlendiricilerin seçilmesi* aşamasında, amaca uygun ve bu konuda deneyimli bireylerin seçimi ve bunların portfolyonun amacı, kapsamı ve değerlendirme süreci hakkında eğitilmeleri söz konusu olmaktadır. *Öğrenci uyumu* aşamasında, öğrenciler öğretimin başında portfolyonun amacı ve içeriği ile portfolyo geliştirme ve değerlendirme konularında bilgilendirilmektedirler.

Daha sistematik ve açıklayıcı bir portfolyo geliştirme süreci öneren Barret (2000, ss. 2-3) ise sürecin a) toplama, b) seçme, c) yansıtma, d) tasarlama ve e) sunma olmak üzere beş aşamada gerçekleştiğini belirtmektedir.



Şekil 1.5. Portfolyo Geliştirme Süreci

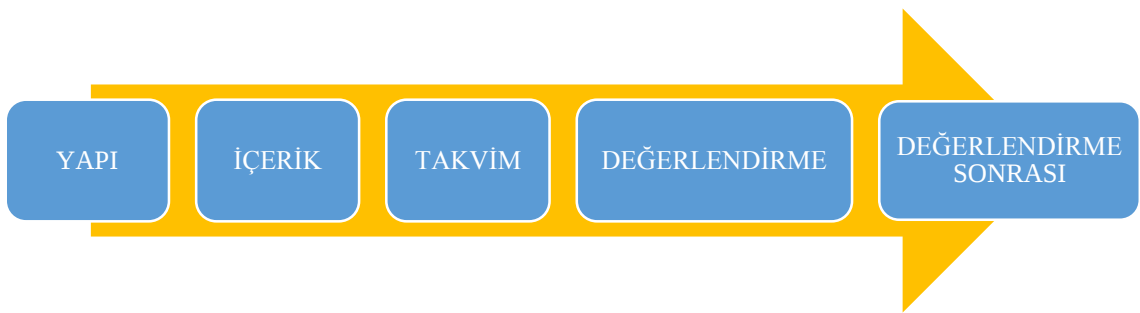
Kaynak: Barret, 2000, ss. 2-3

Toplama aşaması, öğrencinin başarısını gösteren tüm ürünlerin bir araya getirilmesi sürecinden oluşmaktadır. *Seçme* aşaması, toplanan ürünlerden hangilerinin portfolyoya girmesi gerektiğine belirli ölçütler dahilinde karar verme ve o ürünleri seçme

aşamasıdır. *Yansıtma* aşaması, öğrencinin öğretmeniyle birlikte seçtikleri ürünleri hakkında düşünmesinin, performansının ve gelişim düzeyinin farkına varmasının gerçekleştiği süreçtir. Bu süreçte öğretmen, açık uçlu sorular yönelterek öğrencinin daha etkili yansıtımlar yapması sağlamaktadır. *Tasarlama* aşaması, öğrencinin yansıtımlarından yola çıkarak, gelecekteki amaçları ve çalışmaları hakkında tasarımlarda bulunduğu süreci kapsamaktadır. Son aşama olan *sunma* aşaması ise, portfolyonun akranlara ve öğretmene sunulduğu ve tartışıldığı süreçtir. Bu süreçte, öğrenci, üstlendiği portfolyo sorumluluğunu artırarak sürece iyice güdülenmektedir.

Barret (2000)'in önerdiği portfolyo geliştirme sürecinin bir benzerini Petty (2006'dan aktaran Nartgün, 2006, s. 382) önermektedir. Farklı bir biçimde, Demirören vd. (2009) gibi portfolyoyu bir değerlendirme aracı olarak ele alan Petty, a) ürünlerin toplanması, b) değerlendirilecek ürünlerin seçilmesi, c) öğrenci görüşlerinin sunulması, d) öğrencinin planlama yapması ve f) portfolyonun öğretmen tarafında incelenmesi aşamalarını önermektedir. Bu aşamalar sırasıyla, Barret (2000)'in sunmuş olduğu aşamalarla aynı süreci paylaşmaktadır.

Stratton (1992'den akt. Şahinkarakaş, 1998, ss. 6-9) da portfolyoyu bir değerlendirme aracı olarak ele almaktadır. Diğer araştırmacıların aksine, Stratton, portfolyo geliştirme sürecini aşamalı olarak değil de belli başlı bileşenler yoluyla açıklama yoluna gitmektedir. Ona göre bu bileşenler; a) yapı, b) içerik, c) takvim, d) değerlendirme ve e) değerlendirme sonrasıdır.



Şekil 1.6. *Stratton'a Göre Portfolyo Geliştirme Süreci*

Kaynak: *Stratton (1992'den akt. Şahinkarakaş, 1998, ss. 6-9)*

Yapı bileşeni, hem öğretmenin hem de öğrencinin ulaşmak istedikleri amaçları belirledikleri süreci kapsamaktadır. *İçerik* bileşeni, amaçlara bağlı kalınarak içeriğin seçimini kapsamaktadır ve odak, değerlendirici ve kanıt alanlarından oluşmaktadır. Odak

alanı, içeriğin amaçlara yönelik seçilip seçilmediğini; değerlendirici alanı, portfolyo sürecini değerlendirecek değerlendiricilerin belirlenmesini; kanıt alanı ise, portfolyoya seçilecek öğrenci ürünlerini temsil etmektedir. *Takvim* bileşeni, değerlendirmenin ne zaman ve ne şekilde yapılacağını kararlaştırılmasını kapsamaktadır. *Değerlendirme* bileşeni, öğrencinin süreç boyunca dönüt ve düzeltmeler yoluyla informal şekilde değerlendirildiği gerçeğini yansıtmakta ve değerlendirme ölçütlerinin belirlenip öğrenciyle paylaşılmasını içermektedir. Son bileşen olan *değerlendirme sonrası* ise, öğretmen ve öğrencinin değerlendirmeden sonra portfolyolarla ne yapacaklarına karar verdikleri süreci yansıtmaktadır. Bu bileşen geribildirim, veri toplama ve birikimli dosyalama alanlarından oluşmaktadır. Geribildirim alanı, değerlendirme sonucu alınan geribildirimlerin gelecekte yapılacak olan çalışmalara zemin hazırlayacağı; veri toplama alanı, portfolyoların bilimsel araştırma için bilgi sağlayacağı; birikimli dosyalama alanı ise, portfolyonun okulda kalarak gelecek çalışmalarda kullanılacağı düşüncelerine dayanmaktadır.

Bireyi tanımaya ve bu yolla onun akademik ihtiyaçlarına cevap vermeye dayalı olan bireyselleştirilmiş öğretim, öğrencinin okula getirdiği akademik, bilişsel, sosyal ve fiziksel özelliklerinin neler olduğu belirlemekten yola çıkarak, o öğrencinin öncelikli olarak hangi bilgi ve beceri boyutlarına ihtiyaç duyduğunu ve bunların hangi öncelik sırasına göre öğrenciye kazandırılacağını kararlaştıran ve ona uygun olarak öğretimsel planlamalar gerçekleştiren bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda yalnızca öğretmen öğrencisini tanımamakta, öğrenci de kendi yapabildiklerini ve yapabileceklerini görerek kendini tanıma sürecine girmektedir. Bireyselleştirilmiş öğretim sürecinde öğretmeninden çalışmaları hakkında dönüt ve düzeltmeler alan ve bu yolla alt amaçlarına ulaşarak genel amaca varmaya çalışan öğrenci ve ona bu yolda akademik ve sosyal anlamda destek veren öğretmen; performanstaki gelişimi kâğıt kalem sınavlarıyla görmenin yanında izlemek de isteyebilmektedirler. Öğrenci, bireysel performansındaki değişim ve gelişim sürecini ilk elden takip etme fırsatı bularak, öğretmeninden aldığı dönütlerin yanında kendi gelişim hızından ve yönünden de dönütler alabilmekte ve öğrenme sürecine güdülenebilmektedir. Öğrencisinin bireysel performansını öğrencisiyle birlikte ilk elden takip edebilen öğretmen de kendi öğretimsel stratejilerinde ve öğrencisi için tasarladığı bireysel uygulamalarda düzenleme ve iyileştirmeye gidebilmektedir. Bu kapsamda bireyselleştirilmiş öğretim sürecini tamamlayan yaklaşımların başında portfolyoya dayalı

öğrenme gelmektedir. Çünkü öğrencinin kendi bireysel amaçları doğrultusunda şekillenen bireyselleştirilmiş portfolyosuna seçtiği ürünlere aldığı dönüt ve düzeltmeler; öğrencinin kendi güçlü ve zayıf yönlerini görüp, nesnel bir şekilde değerlendirme yapmasını, hatalarını gidermek için çalışmasını ve bu yolla otonom öğrenen olmasını desteklemektedir. Ayrıca, bireyselleştirilmiş öğretimle kendi yapıp yapamadıklarının farkına varması ve kendi performansının sorumluluğunu hissetmesi beklenen öğrenci, bireyselleştirilmiş portfolyo sayesinde hata yapmaktan korkmayarak, yaptıklarının sorumluluğunu alabilmektedir. Portfolyo sorumluluğu kazanan öğrenci, ürününü portfolyoya neden seçtiğini açıklayıp yorumlayabilmekte, gelişimini sürdürüp süreç içinde ve sonunda portfolyo sunusunu gerçekleştirebilmektedir. Bu yolla öğrenci kendi bireysel gelişiminin takipçisi konumuna geçmiş olmaktadır.

Türkçe ses varlığı göz önüne alındığında, yazı dilinde 29’u büyük, 29’u da küçük olmak üzere toplamda 58 harf formu yer almaktadır. Bitişik eğik yazı bağlamında düşünüldüğünde ise, bu 58 farklı formun birbirlerinden farklı yazım ve bağlanma kuralları bulunmaktadır. Ayrıca, bitişik eğik yazı yazma işi, daha önce sözü edildiği gibi, harf formlarının boyutu, satır aralığında yazma, eğimli yazma, imla kurallarına uygun yazma, sözcükler arasında boşluk bırakma gibi kurallardan da etkilenmektedir. Kısacası, bitişik eğik yazı öğretme ve öğrenme süreci birçok değişkenden etkilenmektedir. Birçok değişkenin etkisi altında olan bu süreç, birinci sınıf öğrencilerinin bireysel farklılık ve ihtiyaçları da göz önüne alındığında, bireyselleştirilmesi gereken öğretim süreçlerinin başında gelmektedir. Çünkü yazı öğretimi öğrencilerin yapmış oldukları yazım hataları üzerinden sürdürülmektedir ve hatalar da bireye özgüdür. Öğrencinin daha okunaklı ve akıcı bir el yazı becerisi kazanabilmesi için, en çok yaptığı önemli hataları öğretmeninden aldığı dönüt ve düzeltmelerin yönlendirmesiyle çalışması ve kendi yazı gelişiminin takipçisi olması gerekmektedir. Bu kapsamda, bitişik eğik yazı öğretiminde bireyselleştirilmiş portfolyo uygulanması gerekli görülmektedir.

1.8. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması’nın ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesidir. Genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

1. Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması nasıl gerçekleştirilmektedir?
2. Öğrencilerin yazımında güçlük çektikleri harf formları nelerdir?
3. Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması yapılan deney grubu ile Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması yapılmayan kontrol gruplarının bitişik eğik yazı becerileri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark var mıdır?
4. Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması yapılan deney grubu ile Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması yapılmayan kontrol gruplarının güçlük çektikleri harf formlarının sayısı arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark var mıdır?
5. Öğretmenin Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması hakkındaki görüşleri nelerdir?
6. Öğrencilerin Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması hakkındaki görüşleri nelerdir?
7. Öğrenci velilerinin Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.9. Araştırmanın Önemi

Öğretme-öğrenme ortamına farklı sosyal, ekonomik ve fiziksel çevrelerden gelen öğrencilerin öğretim programının öngördüğü ortak amaçlardan aynı düzeyde yararlanması ve programdan aynı performansla çıkması mümkün gözükmemektedir. Bireysel hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgileri, bireysel ihtiyaçları, güdülenmeleri ve tercihleri birbirinden farklı olan öğrencilerin, en üst düzeyde başarıyla öğretim programı tamamlaması, bireysel amaçların oluşturulması ve öğretim materyallerinin bu amaçlara uygun olarak seçilmesiyle mümkündür. Bunun yolu da, öğrencilerin sınıf ortamına getirdikleri performans düzeyleri (öndeğerlendirme) ile ilgi, ihtiyaç ve tercihlerinin (tanılama) dikkate alınmasıyla sağlanacak bireyselleştirilmiş öğretim uygulamasından geçmektedir. Öğrencilere sürekli öğretmen müdahalesi ve yönlendirmesi olmadan etkili öğrenme ortamları sağlamak, bağımsız çalışmayı sağlayan yapılandırılmış öğrenme materyalleri sunarak öğrencilere öğrenme yollarını göstermek; kalabalık sınıflarda dahi bireyselleştirilmiş öğretim uygulamalarının etkililiğini arttırmaktadır (Heathers, 1977, s. 345). Yapılandırılmış öğrenme materyalleri ile çalışan, bu materyaller üzerindeki performans ve gelişim kayıtlarını bireysel olarak takip eden öğrenciler; kayıtlarını

paylaşmak ve bu çalışma doğrultusundaki ilerlemelerini tartışmaktan mutluluk duymaktadırlar (Webb & Howard, 1977, ss. 357-358).

Yapılandırmacı eğitim yaklaşımının öngördüğü öğrenci merkezlik; başka bir deyişle öğrencinin kendi bireysel çabalarını, performansını ve gelişimini izlemesi ve yeri geldiğinde yön vermesi; portfolyo uygulamalarının önemini artırmaktadır. Öğrencilere daha önceki öğrendiklerini sınama, yanlışlarını düzeltme ve hatta önceki bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini koyma fırsatı veren yapılandırmacı yaklaşımın (Yaşar, 1998, s. 72) öngördüğü portfolyolar sayesinde öğrenci kendi bireysel gelişim sürecini izleme şansı bularak öğrenme etkinliklerine daha istekli bir şekilde katılacaktır.

Bu araştırmada, bireyselleştirilmiş öğretim yaklaşımıyla şekillendirilen yazı görevlerine dayalı portfolyolar kullanılmıştır. Yazı performanslarına dayalı olarak profil belgeleri oluşturulan öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına ve tercihlerine göre tasarlanan yazı görevleri ile öğrencilerin bireyselleştirilmiş portfolyo sürecinde aldıkları geri bildirimlerin, yalnızca bitişik eğik yazı becerilerinin gelişiminde değil; kendi gelişimini izleme, hatalarının farkına varma, sorumluluk alma, paylaşma, bireysel ve düzenli bir şekilde çalışma, kendini ifade etme ile tartışma beceri ve alışkanlıkları kazanmada da yararlı olacağı beklenmektedir.

1.10. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmada aşağıda belirtilen sınırlılıklar söz konusudur:

- Araştırma, 2015-2016 öğretim yılında Eskişehir ili merkez ilkokullarından birinde öğrenimlerine devam eden birinci sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.
- Araştırma, Türkçe dersinde ilkokuma yazma öğretimi kapsamında toplanan verilerle sınırlıdır.

1.11. Tanımlar

Yazma: Düşüncelerin ifade edilebilmesi için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilme (Bayraktar ve Seçkin., 2012, s. 169).

Okuma: Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci (Akyol, 2010, s. 1).

İlkokuma Yazma Öğretimi: Dilin temeli olan dinleme ve konuşma becerilerinden/boyutlarından yola çıkarak yaşamı boyunca öğrenci tarafından kullanılacak temel okuma yazma becerisini kazandırmayı amaçlayan öğretim süreci (Çelenk, 2006, s. 13).

El Yazısı Öğretimi: Öğrencilere her ortam, şart ve konuda okunaklı yazı yazmalarını sağlayacak temel el yazısı becerileri ile kendi yazılarını değerlendirip düzeltebilme beceri ve alışkanlığını kazandıran öğretim süreci (Lewry, Hebert & Miller, 1953'den akt. Kistler, 1963, s. 10).

Bitişik Eğik Yazı: Harflerin bittikleri noktadan diğer harfin başladığı noktaya bağlanmasıyla oluşan ve belli bir eğimle sağa eğik olarak yazılan yazı türü (Güneş, 2007a, ss. 138-139).

Heceleme: Yazılı mesajı tam ve doğru bir şekilde iletmek için dildeki sesleri, bu seslere karşılık gelen harflerle eşleştirme eylemi (Bayraktar ve Seçkin, 2012, s. 170).

Okunaklılık: Eğimin, kelimeler arası boşluğun, hizalı yazmanın ve belirgin harf formlarının uyumlu birlikteliği neticesinde, metnin rahatlıkla okunmasını sağlayan el yazısı niteliği (Carter Good, 1945'ten akt. Kistler, 1963, s. 4).

Bireyselleştirilmiş Öğretim: Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları, hazırbulunuşlulukları, kişilikleri ve öğrenme stilleri göz önüne alınarak, derslerin planlanması ve yürütülmesi süreci (Heathers, 1977, s. 342).

Portfolyo: Öğrencinin seçtiği kendi öğrenme ürünlerini içeren ve bu kapsamda öğrenci tarafından ortaya konulan çaba, gelişim ve başarıları yansıtan dosya (Paulson, Paulson & Meyer, 1991, s. 60).

İKİNCİ BÖLÜM

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümünde araştırmayla ilgili olduğu düşünülen yerli ve yabancı alanyazındaki a) el yazı öğretimi ile ilgili, b) bireyselleştirilmiş öğretim ile ilgili ve c) portfolyo ile ilgili araştırmaların özetlerine yer verilmiştir. Bölümün sonunda ilgili araştırmalarla ilgili değerlendirme yer almaktadır.

2.1. El Yazısı Öğretimiyle İlgili Araştırmalar

Horton (1969)'un yapmış olduğu “An Analysis of Illegibilities in the Cursive Handwriting of 1000 Selected Sixth-Grade Students [Seçilmiş 1000 Altıncı Sınıf Öğrencisinin Bitişik Eğik Yazılarında Görülen Okunaksızlık Durumunun Analizi]” adlı araştırmanın amacı, 1000 altıncı sınıf öğrencisinin bitişik eğik yazı becerilerini cinsiyet ve el başatlığı değişkenlerine göre incelemektir. Nicel desenli olan bu araştırmada, öğrencilerin beş dakika boyunca yazabildikleri kadar yazdıkları üç farklı cümle, hatalı harf formlarının bulunması amacıyla üç farklı değerlendirici tarafından değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde t testi ve varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin yazılarının büyük oranda okunaksız olduğu, kızların yazdığı harflerin %25'inin hatalı olduğu ve en okunaksız yazıların %50'ye yakın harf hatasıyla solak erkek öğrencilere ait olduğu bilgilerine ulaşılmıştır. Araştırmada, bu sonuçlara dayanılarak, bireyselleştirilmiş öğretime dayalı tanılayıcı-iyileştirici el yazısı öğretiminin ve gelişimsel grup öğretiminin gerçekleştirilmesi gerektiği önerilmiştir.

Ayris (1981)'in yapmış olduğu “The Effect of Various Writing Tools on The Handwriting Legibility of First Grade Children [Çeşitli Yazma Araçlarının Birinci Sınıf Öğrencilerinin El Yazı Okunaklılığına Etkisi]” adlı çalışmada, farklı yazma araçlarının birinci sınıf öğrencilerinin yazı okunaklılıkları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Lake County, Florida'da yer alan 35 birinci sınıfta öğrenim gören 525 öğrenci örneklem grubunu oluşturmuştur. Yazma aracı olarak kalın uçlu kurşun kalem, standart 2B kurşun kalem, üçgen kalem tutamağı takılmış standart 2B kurşun kalem, küçük Zaner-Bloser kurşun kalem ve keçeli kalem kullanılmışlardır. Öğrencilerin yazılarını Zaner-Bloser tarafından geliştirilmiş bir ölçme aracı olan “Evaluation Scale-Manuscript”i kullanarak iki değerlendirici değerlendirmiştir. Ölçekte öğrencilerin harf biçimi, dik harf

bağlantıları, sözcükler arası boşluk, hizalı yazma, uygun boyutlarda yazma ve çizgi kalitesine uyma becerileri 0-5 puanları arasında değerlendirilmiştir. Araştırmada, verilerinin analizi için varyans analizi kullanılmış ve aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- a) Yazma aracı, öğrencilerin yazı okunaklılıklarını etkilemekte midir?
- b) Hangi yazma aracı daha iyi bir yazı okunaklılığı sağlamaktadır?
- c) Belli bir yazma aracının sağladığı okunaklılık üzerinde cinsiyet değişkeninin bir etkisi var mıdır?
- d) Belli bir yazma aracının sağladığı okunaklılık üzerinde el başatlığı değişkeninin bir etkisi var mıdır?

Araştırmanın bulgularına göre, yazma araçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Solak ve sağlak öğrenciler arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Kasapoğlu (2010)'nın “A Qualitative Analysis: How Is Elementary Reading and Writing Curriculum Constructed By First Graders? [Bir Nitel Analiz: İlkokul Okuma ve Yazma Programı Birinci Sınıf Öğrencileri Tarafından Nasıl Oluşturulmaktadır?]]” adlı çalışmasının amacı, kâğıt üzerinde yazılı olan programın ne derece uygulanabildiğini ortaya koymak olmuştur. Nitel desenli bu araştırmada veriler 39 birinci sınıf öğrencisinden okuma yazmaya çoktan geçilen ikinci dönemde toplanmıştır. Veriler, öğrencilere verilen yazı görevleri yoluyla toplanmıştır. Çalışma büyük harfleri tanıma, harfleri yazarken çizgilerin farkındalığı, basit gramer hataları, “*F, N, P, V, T*” harflerinin kullanışı, bir metindeki basit gramer hatalarını bulma gibi sorulardan oluşmaktadır. Çalışmada öğrencilerin %44'ünün “*l, e, f, h, j, k* ve *l*” harflerini yazarken hata yaptığı ve sözcükleri yazarken bazı harfleri eksik yazdıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin %18'inin “*y-ğ*” harflerini karıştırdığı, 39 öğrenciden sadece 2'sinin metnin başlığını doğru yazdığı, içinde 7 tane hata bulunan bir metin verildiğinde, öğrencilerin büyük bir kısmının bu hataları fark edemediği görülmüştür. Çalışmanın sonunda öğrencilerin hatalarından yola çıkarak yeni öğretim programının uygulanmasında yetersizliklerin olduğu belirtilmiştir.

Yıldız, Yıldırım ve Ateş'in (2009) gerçekleştirdikleri “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Tahtasına Yazdıkları Yazıların Okunaklılık Bakımından Öğrencilere Model Olmadaki Uygunluğu” adlı çalışmadaki temel amaç, sınıf öğretmenlerinin sınıf tahtasına yazdıkları yazıların okunaklılık bakımından öğrencilere model olma durumunu incelemek olmuştur. Betimsel bir durum çalışması olan bu araştırmada, öğretmen yazıları biçimsel bir nitelik olan okunaklılık; eğim, boşluk, ebat, biçim ve satır takibi gibi ölçütler bakımından değerlendirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Kırşehir ili merkezinde bulunan 13 ilköğretim okulunda görevli 70 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında doküman incelemesi kullanılmış ve veriler doküman analizi yoluyla çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerinin çoğunluğunun bitişik eğik yazı kullandığı, dik yazı kullanan öğretmenlerin sayısının da oldukça fazla olduğu ve bazı öğretmenlerin her iki yazı türünü birlikte kullandığı görülmüştür. Bitişik eğik yazı kullanan öğretmenlerin yarıya yakınının yazılarındaki eğimin yetersiz olduğu, yazıların genelinin boşluk, ebat, biçim ve satır takibi bakımından orta düzeyde yeterli olduğu görülmüştür. Ayrıca kara tahtaya yazılan yazıların okunaklılık bakımından beyaz tahtaya yazılanlardan daha yeterli olduğu anlaşılmıştır.

Yıldız ve Ateş (2010)'in “İlkokuma Yazmayı Farklı Yöntemlerle Öğrenen İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Yazılarının Okunaklılık ve Yazım Hataları Bakımından Karşılaştırılması” adlı araştırmada öğrencilerin bitişik eğik yazı performansları karşılaştırılmıştır. Nicel bir çalışma olan bu araştırmanın örneklemini tabakalı örnekleme yoluyla iki farklı ilköğretim okulundan seçilmiş olan ve bir kısmının cümle çözümleme yöntemi yoluyla bir kısmının ise Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma yazmayı öğrendiği 98 üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Öğrenci yazılarının okunaklılığı Yıldız ve Ateş (2007) tarafından geliştirilen ‘Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği’ ile değerlendirilmiştir. Yazım hatalarına yönelik veriler ise hazırlanan hata listesi ile toplanmıştır. Araştırmada, t testi kullanılarak okunaklılık ve yazım hataları puanları karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda, araştırmaya katılan öğrencilerin yazılarının yarıdan fazlasının okunaklı olmadığı, yazım hataları bakımından cümle çözümleme yoluyla okuma yazma öğrenen grup ile Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğrenen grup arasında anlamlı fark olmadığı ortaya çıkmıştır.

Erdoğan (2012)'in “İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bitişik Eğik Yazı Yazma Gelişimlerinin İncelenmesi” adlı araştırmasının amacı, ilköğretim birinci sınıf

öğrencilerinin bitişik eğik yazı yazma gelişimlerini incelemek olmuştur. Araştırma, Ankara ilindeki üç ilköğretim okulunda okuyan toplam 117 birinci sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırmada betimsel model kullanılmıştır. Öğrencilerin birinci dönem başında, sonunda ve ikinci dönem sonunda bitişik eğik yazıyla yazdıkları metinler “Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Formu” kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma verileri tek yönlü varyans analizi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin bitişik eğik yazılarının okunaklılık açısından gelişim göstermediği, yazma hızı açısından ise gelişim gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Arslan (2012)’ın gerçekleştirdiği “İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Yazı Öğretimlerinin İncelenmesi” adlı araştırmada birinci sınıf öğretmenlerinin yazı öğretim uygulamaları, öğretim, değerlendirme ve yazma güçlükleri hakkındaki görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim kullanılmıştır. 54 birinci sınıf öğretmenin katıldığı bu araştırmanın veri toplama aşamasında görüşmeden ve veri analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun haftalık ders saatlerinin iki saatini yazı öğretimine ayırdıkları; öğrencilerin “e, c, ı, i, o, ç, ö, u, l, y, ü ve a” harflerini kolaylıkla “f, k, n, h, b, z, s ve m” harflerini ise güçlükle yazdıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Demirkol (2012)’un yapmış olduğu “2. Sınıfa Devam Eden İki Öğrencinin Yazım Hatalarının Düzeltilmesi Üzerine Bir Durum Çalışması” adlı araştırmanın amacı, yazma güçlüğü çeken iki öğrencinin uygulanan bireysel program öncesi ve sonrasındaki yazım yanlışları arasındaki farkı ortaya çıkarmak olmuştur. Durum çalışması olarak desenlenmiş bu araştırmada, bitişik eğik yazı öğretiminin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi yapılmıştır. Ayrıca araştırmanın 10 saatlik kısmında heceleme etkinlikleri yapılmıştır. Yazma güçlüğü çeken iki öğrenciye 70 saatlik bir çalışma programı uygulanmış ve bu uygulama kapsamında, önce sesler, sonra iki, üç ve dört sestten oluşan heceler; iki, üç ve dört heceli sözcükler, sonrasında kısa cümleler ve metinler dikte ettirilmiştir. Ayrıca öğrencilere araştırmanın ölçütlerini oluşturan değişkenler hakkında bilgi verilerek yazım hatalarını düzeltmeleri için çalışılmıştır. Araştırma verileri gözlem ve doküman incelemesi yoluyla toplanmış, betimsel analiz ve doküman analiziyle çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda her iki öğrencinin de

yazma sürecinde oturma, kâğıt ve kalem tutma hatalarının tamamen yok olduğu; bağlantı hataları ile eğim hatalarından kaynaklanan harfler arası boşluğun gereğinden az ya da fazla olması hatasının azalsa da tamamen ortadan kalkmadığı ortaya çıkmıştır. Öğrenciler imla ve noktalama konusunda başarılı bir düzeye gelmiş, öğrencilerin doğru yazım ve heceleme başarıları ile yazma ve okuma hızları araştırma öncesine kıyasla araştırma sonrasında daha iyi bir düzeye gelmiştir. Ayrıca araştırmanın sonucunda, öğrencilerin en çok “*a, e, E, İ, ı, ı, l, n, p, P, z, F* ve *m*” harflerinin yazımında güçlük çektikleri ortaya çıkmıştır.

Calp (2013)’in gerçekleştirmiş olduğu “Yazma Problemi Olan Bir Öğrenciye Bitişik Eğik Yazı Öğretimi (Bir Eylem Araştırması)” adlı araştırmanın amacı, yazma güçlüğü olan bir ilköğretim öğrencisinin bu güçlüğü aşmasını sağlamak ve bitişik eğik yazı öğretimi sırasında atılan adımları sergilemek olmuştur. Araştırmada herhangi bir engeli olmamasına rağmen, yazma güçlüğü yaşanan ikinci sınıf öğrencisiyle çalışılmış, araştırma yöntemi kapsamında nitel araştırma desenlerinden biri olan eylem araştırması kullanılmıştır. Araştırmanın başında öğrencinin yazım hataları tespit edilmiş ve söz konusu hataların giderilmesine yönelik olarak bir eylem planı geliştirilmiştir. Bu eylem planı doğrultusunda, öğrenciyle yaklaşık otuz saatlik bir çalışma yürütülmüştür. Çalışma sonunda, öğrencinin çalışma öncesi yirmi yedi olan hata sayısı dokuza inmiş, yazısı da daha okunabilir bir hale gelmiştir. Araştırmacı yaptığı bu çalışmadan yazı öğretiminde öğrenci öğretmen etkileşiminin oldukça önemli olduğu ve yazma güçlüğü olan öğrencilerle bireysel olarak ilgilenildiği takdirde programın öngördüğü düzeye ulaşmanın mümkün olduğu yargılarını çıkarmıştır.

Kuru (2014)’nın yaptığı “Sınıf Öğretmenliği 3. Sınıf Öğrencilerinin Bitişik Eğik Yazılarının Okunaklılık Düzeylerinin Belirlenmesi ve Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Düşünceleri” adlı karma desenli araştırmanın amacı, kendi öğrencilerine bitişik eğik yazı ile yazma öğretecek olan sınıf öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazıyı kullanarak kendilerinin ne derece okunaklı yazdıklarını ve bitişik eğik yazı ile ilgili düşüncelerini ortaya koymak olmuştur. Bu amaçla sınıf öğretmenliği anabilim dalında okuyan 143 üçüncü sınıf öğrencisinin bitişik eğik yazı ile yazmış oldukları metinler değerlendirilmiş ve yazıya ilişkin görüşleri alınmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Yıldız ve Ateş (2007) tarafından geliştirilmiş olan “Çok Boyutlu Okunaklılık

Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca öğrenciler ile yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistikler, t testi ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, kız öğrenciler ve erkek öğrencilerin yazılarının okunaklılık düzeylerinde anlamlı farklar görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin büyük çoğunluğunun bitişik eğik yazı ile yazma konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları, fiziksel olarak ciddi problem yaşadıkları, bu yazı stili ile gelecekte öğretim yapacakları için kaygılandıkları bulgularına ulaşılmıştır.

Coşkun ve Coşkun (2014)’un gerçekleştirmiş oldukları “İlkokul ve Ortaokullardaki Bitişik Eğik Yazı Uygulamalarına İlişkin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşleri” adlı araştırmanın amacı, bitişik eğik yazı uygulamalarına ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinin incelenmesi olmuştur. Araştırmanın örneklemini 40 öğretmen, 60 öğrenci ve 20 veli oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmen, öğrenci ve veli görüşme formları kullanılmış ve toplanan veriler kategorik içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Araştırmanın sonunda, Türkçe öğretmenlerinin dik temel yazıyı tercih ettikleri, ders kitapları ve ders araçlarında kullanılması gereken yazı tipi konusunda öğretmenler arasında görüş birliği olmadığı, velilerin ise dik temel yazı kullanılması gerektiği konusunda görüş belirttikleri, öğretmenlerin velilerin bu yazıyı bilmedikleri için çocuklarına yanlış öğrettiklerini düşündüğü ve öğretmenlere göre öğrencilerin büyük harflerde en çok “F, J, L, V” harflerinde, küçük harflerde ise “f, l, n, d” harflerinde güçlük çektikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

2.2. Bireyselleştirilmiş Öğretimle İlgili Araştırmalar

Kistler (1963)’in gerçekleştirmiş olduğu “A Comparison of Two Methods in the Teaching of Handwriting [İki El Yazı Öğretim Yöntemin Karşılaştırılması]” adlı araştırmanın amacı, doğrudan öğretim ile bireyselleştirilmiş öğretimin verildiği altıncı sınıf öğrencilerinin el yazısı becerileri arasındaki farkı görmek olmuştur. Bu kapsamda, kontrol gruplu deneysel desene dayalı olarak gerçekleştirilen bu araştırmada kontrol grubunu 149 öğrenci, deney grubunu ise başka bir okuldan 112 öğrenci oluşturmuştur. Doğrudan öğretim yapılacak kontrol grubu öğretmenine bir el yazısı danışmanı eşlik ederken, bireyselleştirilmiş öğretim yapılacak gruba herhangi bir danışman verilmemiş;

ancak grubun öğretmenine bireyselleştirilmiş yaklaşıma ve öğrenci tanılamaya yönelik eğitim verilmiştir. Öğretim yılı boyunca öğrencilerin yazı okunaklılıklarını ve yazma hızlarını belirlemek amacıyla dört test uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin ve öğretmenlerin el yazısı derslerine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla anket uygulanmıştır. Araştırmanın verileri çözümlenirken betimleyici istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, doğrudan öğretim yapılan grubun yazı okunaklılığının bireyselleştirilmiş öğretim yapılan gruba göre daha yüksek olduğu; süreç sonunda bütün öğrencilerin el yazı okunaklılığının yazma hızlarından daha çok geliştiği; doğrudan öğretim yapan öğretmenlerin el yazısı öğretiminde yeterli zamana sahip oldukları; bireysel çalışan öğretmenlerin zamansal problem yaşamadıkları; ancak süreci zorlayıcı buldukları; öğrencilerin istek ve coşkuyla sunulan bütün derslerden zevk aldıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Güven ve Sözer'in (2007) gerçekleştirdikleri "Öğretmen Adaylarının Öğretimin Bireyselleştirilmesine İlişkin Görüşleri" adlı çalışmada, ilköğretim kurumlarında görev yapacak öğretmen adaylarının öğretimde bireyselleştirmeye yönelik gerçekleştirmeleri beklenen etkinliklere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Betimsel bir çalışma olan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Bu amaçla Güven tarafından geliştirilen ölçek ilköğretim bölümüne bağlı dört anabilim dalında öğrenim gören 158 son sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde betimleyici istatistiksel yöntemler ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırma sonunda, öğretimin bireyselleştirilmesinde dersi sürdürürken gerçekleştirilmesi beklenen etkinliklere ilişkin maddelere verilen yanıtlarda okulöncesi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adayları lehine ve öğretmen adaylarının öğretimin bireyselleştirilmesinde ders dışında gerçekleştirmeleri beklenen etkinliklere ilişkin maddelere verdikleri yanıtlarda ise okulöncesi öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören öğrencilerin lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Çalışkan ve Sünbül'ün 2008 yılında yaptıkları "İlköğretim İkinci Sınıftaki Okuma Yazma Bilmeyen Öğrencilere Yönelik Bireyselleştirilmiş Öğretim Uygulamasının Öğrenci Erişine Etkisi" adlı çalışmadaki amaç; ilköğretim ikinci sınıfta okuma yazma öğrenememiş öğrencilere okuma yazma öğretiminde bireyselleştirilmiş öğretim yapılan grubun performans ortalamasıyla, geleneksel öğretim yapılan grubun performans

ortalaması arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak olmuştur. Araştırmada deneysel yöntemin öntest-sontest kontrol gruplu deseni kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına okuma-yazma önkoşul davranışlarını yerine getiren yedişer öğrenci atanmış ve deney grubundaki öğrenciler için performans düzeylerine göre uzun ve kısa dönemli amaçlar belirlenmiştir. Araştırma verileri Okuma-Yazma Ölçü Araçları ile toplanmış ve Mann Whitney U-testi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonunda, bireyselleştirilmiş öğretim yapılan grubun okuma performansı ile geleneksel öğretim yapılan grubun okuma performansı arasında bireyselleştirilmiş öğretim yapılan grubun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bireyselleştirilmiş öğretim yapılan grubun yazma performansı ile geleneksel öğretim yapılan grubun yazma performansı arasında da bireyselleştirilmiş öğretim yapılan grubun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

McDonald Connor, Piasta, Glasney, Schatschneider vd. (2009)'nin gerçekleştirdikleri "Individualizing Student Instruction Precisely: Effects of Child X Instruction Interactions on First Graders' Literacy Development [Öğrenciler İçin Öğretimi Etkili Bir Şekilde Bireyselleştirmek: Öğrenci Etkileri X Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Gelişimleri Üzerindeki Öğretimsel Etkileşim]" adlı kontrol gruplu deneysel araştırmada, bireyselleştirilmiş öğretimin birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerilerini geliştirdiği hipotezinden yola çıkılmış ve 10 orta sosyoekonomik okuldaki 47 farklı sınıfta öğrenim gören öğrencilere sonbahar, kış ve ilkbahar süresince bireyselleştirilmiş öğretime dayalı ilkokuma yazma eğitimi verilmiştir. Ölçme araçları olarak "the Woodcock-Johnson III Tests of Achievement (WJ)", "Letter-Word Identification Test", "The Passage Comprehension Test", "The Picture Vocabulary Test" kullanılmış, ayrıca sınıf gözlemi yapılmıştır. Deney grubundan elde edilen veriler, geleneksel eğitim verilen sınıf performansı ile karşılaştırılmıştır. Sonuçta, bireyselleştirilmiş ilkokuma yazma eğitimi veren öğretmenlerin sınıflarının okumaya yazma becerisi boyutunda, geleneksel eğitim verenlerin sınıflarına göre daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır.

McDonald Connor, Ponitz, Philips, Travis, Glasney vd. (2010) tarafından gerçekleştirilen "First Graders' Literacy and Self Regulation Gains: The Effect of Individualizing Student Instruction [Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma ve Özdüzenleme Kazanımları: Bireyselleştirilen Öğretimin Etkisi]" adlı kontrol gruplu deneysel araştırmada, 46 farklı sınıfta eğitim gören 445 birinci sınıf öğrencisi ile

gerçekleştirilen bireyselleştirilmiş ilkokuma yazma öğretiminin öğrencilerin özdüzenleme becerisine etkisi incelenmiş ve öğrenciler geleneksel sınıfta eğitim gören akranlarından oluşan kontrol grubuyla karşılaştırılmıştır. Öğrenci başarısının ölçümü için “the Woodcock-Johnson III Tests of Achievement (WJ)”, öğrenci öz-düzenleme becerisinin ölçümü içinse “the Head-Toes-Kness-Shoulders (HTKS)” ve “Head-to-Toes task”in geliştirilmiş bir versiyonu kullanılmıştır. Araştırma verileri, hiyerarşik linel model (HLM) kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, bireyselleştirilmiş öğretimin özdüzenleme becerisi üzerinde genel bir etkisi olmadığı, ancak zayıf özdüzenleme becerisine sahip öğrencilerin bu becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler kontrol grubundakilerle karşılaştırıldığında ise, onlardan daha gelişmiş bir özdüzenleme becerisine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

McDonald Connor, Morrison, Schatschneider, Toste, Lundblom vd. (2011)’nin yapmış oldukları “Effective Classroom Instruction: Implications of Child Characteristics by Reading Instruction Interactions on First Graders’ Word Reading Achievement [Etkili Sınıf Öğretimi: Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sözcük Okuma Becerileri Temelli Okuma Öğretimi Yoluyla Öğrenci Özellikleri Uygulaması]” adlı araştırma 25 öğretmen ve onların 396 birinci sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Bireyselleştirilmiş öğretime dayalı okuma eğitim alan öğrencilerle geleneksel okuma eğitimi alan öğrencilerin karşılaştırıldıkları bu çalışmada, veri toplama aracı olarak Woodcock-Johnson Tests of Achievement-III ve WJ-III Letter-Word Identification adlı test kitapçıklarındaki testler ve video kaydı kullanılmıştır. Araştırma verileri, hiyerarşik linel model (HLM) ve video analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, bireyselleştirilmiş okuma eğitimi alan öğrencilerin okuma becerilerinin kontrol grubundaki akranlarına göre daha iyi olduğu belirlenmiştir.

Case-Smith, Holland ve Bishop (2011)’in gerçekleştirmiş oldukları “Effectiveness of an Integrated Handwriting Program for First-Grade Students: A Pilot Study [Birinci Sınıflar İçin Geliştirilen Entegre El Yazı Programının Etkililiği: Bir Pilot Çalışma]” adlı tek grup öntest-sontest deneysel desen araştırmasının amacı, bireyselleştirilmiş öğretim temelli “The Write Start Program”ın birinci sınıf öğrencilerine ait el yazı okunaklılık düzeyi üzerindeki etkisini incelemek olmuştur. The Write Start Program’da mesleki terapistlerin ve öğretmen yardımının şekillendirdiği yardımcı öğretmenlik modeli kullanılmıştır. Programda kullanılan bireyselleştirilmiş öğretim içine

gömülü küçük grup uygulamaları, terapistlere öğrenci performanslarını takip edebilme ve öğrencilere anında dönüt verebilme fırsatı tanımıştır. Program 12 hafta sürmüş ve 19 öğrenciden oluşan bir sınıfa uygulanmıştır. El yazı okunaklılıklarının ölçülebilmesi için programın hemen ardından “the Evaluation of Children’s Handwriting Test”, “Minnesota Handwriting Assessment” ve “Woodcock-Johnson Fluency and Writing Samples Test” kullanılmış, araştırma verileri betimsel istatistiki yöntemler, genel liner model ve t testi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın sonunda, öğrencilerin el yazı okunaklılığı, hızlı yazma ve akıcı yazma becerilerinde altı ay boyunca sürdürülen anlamlı bir gelişme olduğu ortaya çıkmıştır.

Case-Smith, Holland, Lane ve White (2012)’ın yapmış oldukları “Effect of a Coteaching Handwriting Program for First Graders: One-Group Pretest-Posttest Design [Birinci Sınıf Öğrencilerine Yönelik Destek Öğretimli El Yazı Programının Etkisi: Tek Gruplu Öntest Sontest Deseni]” adlı araştırmada, farklı bireysel öğrenme ihtiyaçları olan düşük, orta ve yüksek yazı okunaklılık düzeyine sahip birinci sınıf öğrencilerinin yazı okunaklılığını, yazma hızını, yazı akıcılığını ve yazılı ifade becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Tek grup öntest-sontest deneysel desenli bu araştırmaya iki farklı sınıfta öğrenim gören 36 birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Elyazısı ve yazı programı öğretmen ve meslek terapistlerinin koçluğu aracılığıyla 12 hafta sürdürülmüştür. “the Evaluation of Children’s Handwriting Test (ETCH-M)”, “Woodcock-Johnson Writing Fluency and Writing Samples Test” kullanılarak öntest-sontest ve altı aylık izleme testi yapılmıştır. Araştırma verileri tek yönlü varyans analizi yoluyla çözümlenmiştir. Araştırmanın sonunda, öğrencilerin ETCH-M’ye dayalı yazı okunaklılığı, akıcı yazma ve yazı örnekleri boyutlatında gelişme gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca, yazı okunaklılığı becerisinde en büyük gelişmeyi düşük yazı okunaklılığına sahip öğrencilerin gösterdiği, diğer becerilerde düşük, orta ve yüksek yazı okunaklılığına sahip öğrencilerin benzer düzeylerde gelişme gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Li ve Lu (2012)’nın gerçekleştirmiş oldukları “Individualized Instruction in Large Classes of Integrated English in CALL Environments [CALL Ortamlarıyla Birleştirilmiş Kalabalık Mevcutlu İngilizce Derslerinde Bireyselleştirilmiş Öğretim]” adlı tek grup öntest-sontest deneysel desen araştırması, Çin kolejlerindeki kalabalık sınıflarda işlenen İngilizce dersinin yeterlilik ve etkililik problemine çözüm bulmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını bir Çin kolejinin birinci sınıfında iki

farklı derslikte öğrenim görmekte olan 115 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmacılar, herkes için tek bir öğretmen uygulamasından daha öğrenci merkezli bireyselleştirilmiş öğretim uygulamasını kullanmışlardır. İlk etapta öğrencilerden kendi öğrenme planlarını yapmaları istenmiş, ardından öğretmen ihtiyaç analizine uygun olarak ders içeriğini düzenlemiştir. Son olarak, öğretmen, bireysel öğrenmeyi sağlayan ‘rofall’ öğrenme sistemini işler hale getirmiştir. Öğretimin etkililiğinin belirlenmesi için cet-4 testi kullanılarak, yeni öğretim yaklaşımının verileri eski öğretimin verileri ile karşılaştırılmıştır. Verilerin analizinde betimleyici istatistiksel yöntemler ve ilişkili örneklemeler için t testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, bireyselleştirilmiş öğretim alan öğrencilerin kelime dağarcıkları, dilbilgileri, okuma ve dinleme becerilerinin dahil olduğu İngilizce yeterliliklerinin artış gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Rytivaara ve Vehkakoski (2015) tarafından gerçekleştirilen “What is Individual Instruction? Five Storylines of Meeting Individual Needs at School [Bireysel Öğretim Nedir? Okuldaki Bireysel İhtiyaçlara Yönelik Toplantılara Ait Beş Öyküleme]” adlı öyküleyici durum çalışmasına dayanan araştırmada, hafif öğrenme güçlüğü olan iki yedinci sınıf öğrencisi ve onların özel eğitim öğretmen ve annelerinin bireyselleştirilmiş öğretimin anlamı ve uygulanmasına yönelik öyküleri incelenmiştir. Veriler öykü analizi yoluyla çözümlenmiştir. Bulgular, öykülemeye dayalı görüşmeler ve alan notlarıyla toplanmıştır. Bulguların analizi sonucunda katılımcıların bazı durumlarda birbirleriyle çelişen farklı görüşleri olduğu ortaya çıkmıştır. Bu görüşler, beş öykü başlığı altında birleştirilmiştir: a) güçlükler ve sınırlamalar altında bireysel ihtiyaçlar, b) kaynaştırma eğitimi için temel teşkil eden bireyselleştirme, c) bürokratik bir süreç olan bireyselleştirme, d) duyguların ifadesine fırsat veren bireyselleştirilmiş öğretim ve e) aslında bireysel olamayan bir bireyselleştirme. Araştırmanın sonucunda, etkili bir bireyselleştirme için okul-aile arasında ve okulun kendi içinde etkili bir işbirliği sürecinin yaşanması, öğrencilerin öğrenme potansiyellerini kullanabilmeleri için bireyselleştirme sürecinde sistematik olarak yardım almaları gerektiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmen eğitimcilerinin bireyselleştirme kavramını tekrardan ele almaları ve bireyselleştirmenin çok boyutluluğu hakkında görüş birliğine varmaları; öğretmen eğitiminin özel öğretim öğretmenlerine araştırmaya dayalı öğrenme fırsatı yaratması ve tüm öğretmen ve öğretmen adaylarının bireyselleştirme, esnek gruplama stratejileri ile bireysel eğitimin

planlanması hakkında daha fazla bilgiye sahip olma imkanı tanınması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

2.3. Portfolyoyla İlgili Araştırmalar

Şahinkarakaş (1998) gerçekleştirdiği “Portfolio Assessment in Writing Classes: Implementation and Assesment [Yazma Derslerinde Portfolyo Değerlendirme: Uygulama ve Değerlendirme]” adlı araştırmasında 54’ü deney grubunda, 36’sı kontrol grubunda yer alan İngilizce Öğretmenliği birinci sınıf sınıf öğrencileriyle çalışmıştır. Araştırmada aşağıdaki 4 hipotez test edilmiştir.

1. Yazı derslerindeki portfolyoyla değerlendirme uygulaması öğrencilerin yazı yetisini ilerletir.
2. Portfolyo ile değerlendirme, öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirir ve böylece onları otonom öğrenci yapar.
3. Portfolyo ile değerlendirme sistemi öğrencilerin yazı yetisini değerlendirmede kullanılacak güvenilir bir sistemdir.
4. Portfolyo ile değerlendirme sistemi, öğrencilerin yazı yetisini değerlendirmede kullanılacak geçerli bir sistemdir.

Bir eylem araştırması olarak desenlenen bu araştırma, iki yarıyıl sürmüş ve süreç a) planlama, b) harekete geçme, c) gözlemlene ve d) yansıtma modeline göre ilerlemiştir. Süreçte öğrencilerden dört farklı yazma görevini yerine getirmeleri ve bu doğrultuda yazı portfolyolarını oluşturmaları istenmiştir. Araştırma verileri, öğrencilerin yazma becerilerinin ve portfolyolarının değerlendirildiği her dönem yapılan vize ve final sınavları, öğrencilerin portfolyoları hakkında oluşturdukları özdeğerlendirme formları, araştırmacı tarafından geliştirilen beş faktörlü portfolyo değerlendirme rubriği ve öğrencilere yönelik hazırlanan portfolyo anketi yoluyla toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde korelasyon katsayısı, t testi, kay-kare ve betimleyici istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, sözü geçen dört hipotezi de destekler nitelikte çıkmıştır.

Benson ve Smith (1998)’in yapmış oldukları “Portfolios in First Grade: Four Teachers Learn to Use Alternative Assessment [Birinci Sınıflarda Portfolyo: Dört

Öğretmen Alternatif Değerlendirmeyi Öğreniyor]]” adlı araştırma, birinci sınıfta portfolyo değerlendirmeyi kullanan dört öğretmen üzerinde, nitel veri toplama yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veriler toplanmadan önce öğretmenlerle workshop düzenlenmiş, onlara portfolyo öğretiminde kullanılacak yaratıcı etkinlikler öğretilmiş ve portfolyoya karşı olumlu tutum geliştirmeleri sağlanmıştır. Verileri içerik analizi yoluyla çözümlenmiş olan bu araştırmanın sonunda, öğretmenler, portfolyoların a) ailelerle etkili iletişimi sağlayan bir araç, b) öğrencileri cesaretlendirip güdüleyen ve öğrencilerin özdeğerlendirmeleri kapsamında öğretim almalarını sağlayan bir mekanizma ve c) öğrencilerin kendi öğretim süreçlerini takip edip geliştirme fırsatı veren bir düzenek olduğunu belirtmişlerdir.

Ocak (2004)’ın gerçekleştirdiği “Ürün Seçki Dosyaları Hakkında Öğrenci Görüşleri” adlı tarama araştırmasının temel amacı, öğrenci merkezli eğitimde temele alınan ölçme değerlendirme yaklaşımlarından biri olan ürün seçki dosyaları hakkında ilköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin görüş ve düşüncelerini ortaya çıkarmak olmuştur. Araştırma verilerinin anket yoluyla toplandığı araştırmada veriler 194 beşinci sınıf, 178 sekizinci sınıf öğrencisinden toplanmış, betimleyici istatistiksel yöntemler ve t testi yoluyla çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin genel olarak ürün seçki dosyalarının; ölçme ve değerlendirme amaçlı kullanılması ve öğrencilerinin kendi kendilerinin öğrenme biçimlerini tanımlarına yardımcı olması konularında olumlu görüş bildirdikleri; ancak ürün seçki dosyalarının hazırlanmasının fazla zaman alması ve sekizinci sınıf öğrencilerinin fen lisesi sınavları nedeniyle hazırlanma süresinin uzunluğundan şikayetçi oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Elango, Jutti ve Lee (2005)’nin yapmış oldukları “Portfolio as a Learning Tool: Students’ Perspective [Bir Öğrenme Aracı Olarak Portfolyo: Öğrenci Görüşleri]]” adlı tarama modellenli araştırma tıp öğrencilerinin portfolyoyu bir öğrenme aracı olarak nasıl gördüklerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma 143 tıp öğrencisine anket uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri betimleyici istatistiksel yöntemler kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmada, öğrencilerin portfolyonun iletişim becerilerini geliştirdiğini, çalışmalarını gözden geçirmelerini sağladığını, bireysel öğrenmeyi gerçekleştirdiğini, yansıtıcı düşünmeyi sağladığını, bireysel ve profesyonel gelişimlerinin önünü açtığını dile getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin çoğu tarafından portfolyo etkili bir destekleyici öğrenme aracı olarak görülmüştür. Tüm bu olumlu

görüşlerine rağmen öğrenciler, eksiksiz bir portfolyo geliştirmenin stresli ve zaman alıcı bir uğraş olduğunu da belirtmişlerdir.

Bedir, Polat ve Sakacı (2009) tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersine Ait Bir Uygulama Çalışması: Portfolyo” adlı araştırmanın amacı; ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersinde yer alan “Maddenin Yapısı ve Özellikleri” ünitesinin portfolyo uygulaması sonucunda öğrencilerin, Fen ve Teknoloji dersine karşı hem güdülerini hem de tutumlarını incelemek, ayrıca öğrencilerin portfolyoya ilişkin görüşlerini belirlemektir. 29 öğrenciyle gerçekleştirilen çalışmada öğrenciler, öğretmenlerinin ve araştırmacının rehberliğinde portfolyo uygulamasıyla dersi işlemişlerdir. Araştırma, özel durum çalışması yöntemiyle yürütülmüş, veriler öğrencilerle gerçekleştirilen görüşme ile Fen ve Teknoloji tutum ve motivasyon ölçekleriyle elde edilmiştir. Öğrencilerin portfolyo hakkındaki görüşlerinin alınmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nitel veriler, betimsel analiz yöntemiyle, nicel veriler ise t testi yoluyla çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, portfolyonun, öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine karşı motivasyonlarında ve tutumlarında olumlu yönde etkili olduğu gözlenmiştir; motivasyonda anlamlı düzeyde bir farklılık bulunurken, tutumlarındaki artışın anlamlı düzeyde olmadığı gözlenmiştir.

Meyer, Abrami, Wade, Aslan ve Deault (2010)’un gerçekleştirmiş oldukları “Improving Literacy and Metacognition with Electronic Portfolios: Teaching and Learning with ePEARL [Elektronik Portfolyolar ile Okuma Yazmayı ve Üstbilişsel Düşünmeyi Geliştirme: ePEARL ile Öğretme ve Öğrenme]” adlı kontrol gruplu deneysel çalışmada elektronik portfolyonun öğrencilerin okuma yazma ile öz düzenleme becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırma, Kanada’nın üç farklı eyaletinde yer alan 14 öğretmen ve 296 öğrenci ile sürdürülmüştür. Araştırma, 4-6. sınıflarda öğrenimlerini sürdüren öğrencileri kapsamış ve yedi sınıf/121 öğrenci elektronik portfolyonun kullanıldığı deney grubunda, yedi sınıf/175 öğrenci de geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubunda yer almıştır. Gruplar arasındaki farkı bulmak için “the Canadian Achievement Test-4th ed.” ve öğrenci görüşmeleri kullanılmıştır. Araştırma verileri betimsel yolla ve tek yönlü varyans analiziyle çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, elektronik portfolyo uygulanan deney grubunun yazma becerileri ile üstbilişsel beceriler bakımından geleneksel öğretim yapılan kontrol grubuna göre daha iyi bir düzeye geldiği ortaya çıkmıştır.

Bal (2012)'ın gerçekleştirdiği “Öğretmenlerin Matematik Dersinde Ürün Seçki Dosyası Hazırlama, Değerlendirme ve Akademik Başarı Konusundaki Görüşleri” adlı nitel araştırma, öğretmenlerin ürün seçki dosyalarının hazırlanması, değerlendirilmesi ve akademik başarıya etkisine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Araştırma verileri, resmi ilköğretim okulunda görev yapan 23 öğretmenden toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve bu görüşme formu içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin ürün seçki dosyalarının hazırlanması, değerlendirilmesi ve öğrencilerin akademik başarısına olan etkisi konusunda olumlu görüş belirtmişler; ancak bu dosyaların değerlendirilme aşamasında bazı sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.

Turan ve Sakız (2014) tarafından gerçekleştirilen “Fen ve Teknoloji Dersinde Portfolyo Kullanımının Öğrenci Başarısı ve Kalıcılığa Etkisi” adlı araştırmada Fen ve Teknoloji Öğretimi’nde portfolyo kullanımının öğrenci başarısı ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi incelenmiştir. Araştırma, bir okulun iki beşinci sınıfında okuyan 40 öğrenci üzerinde Kuvvet ve Hareket Ünitesi’nde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yöntem olarak gerçek deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak da Kuvvet ve Hareket Ünitesi Başarı Testi kullanılmış, bunun yanı sıra yarı yapılandırılmış öğrenci görüş formu uygulanarak öğrencilerin portfolyo kullanımına yönelik görüşleri alınmıştır. Elde edilen veriler bağımsız gruplar t testi ve betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Bulgular, portfolyo yönteminin öğrencilerin ders başarıları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerinde deney grubu lehine etkileri olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin yarı yapılandırılmış öğrenci görüş formuna verdikleri yanıtlar, portfolyo uygulamasından öğrencilerin zevk aldıklarını, seçilen etkinlikler yoluyla (resim çizme, hikaye yazma, doküman toplama gibi) konuları daha iyi anladıklarını, öğrendiklerini kolayca hatırladıklarını ve fen dersinde başarı düzeyleri yükseldiği için mutlu olduklarını ortaya koymuştur.

İlgili araştırmalar incelendiğinde, el yazı becerileriyle ilgili araştırmaların öğrencilerin yazımında güçlük çektiği harf formlarına ve öğrencilerin yazı okunaklılığına; bireyselleştirilmiş öğretimle ilgili araştırmaların bireyselleştirilmiş öğretimin geleneksel öğretimle karşılaştırılmasına ve bireyselleştirilmiş öğretime ilişkin izlenimlere; portfolyoyla ilgili araştırmaların ise, portfolyoya dayalı öğrenme ve değerlendirmenin etkililiği ile portfolyoya ilişkin izlenimlere odaklandıkları

görülmektedir. Ayrıca, araştırmaların büyük bir kısmının nicel ve deneysel modellenildiği, geri kalanının ise görüş almaya dayalı nitel araştırmalar olduğu dikkat çekmektedir.

El yazı öğretimi, bireyselleştirilmiş öğretim ve portfolyoya dayalı öğrenme/değerlendirme ile ilgili alanyazında birçok araştırmaya rastlanmakla birlikte, bireyselleştirilmiş öğretim yaklaşımı temelli portfolyo uygulamaları üzerine ne yazı öğretimi alanında ne de başka bir alanda yapılmış araştırmaya rastlanmıştır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'nın ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma; eşgüdümlemiş, birbirini destekleyen iki ya da daha çok yöntemin birlikte kullanılmasını öngören yöntemsel çeşitlemeye uygun olarak modellenmiştir (Patton, 1990'dan akt. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Çakmak, 2010, s. 267). Bu kapsamda, araştırmada karma yöntem desenlerinden iç-içe karma yöntem kullanılmıştır.

Karma yöntem araştırması, farklı kuramsal çerçevelerden gelen desenlerin kullanılmasıyla nitel-nicel verilerin toplanması ve elde edilen bu veri türlerinin bütünleştirilmesinden oluşan bir araştırma yaklaşımıdır. Karma yöntem, nicel ve nitel verilerden birinin araştırma probleminin anlaşılmasında ve çözülmesinde yetersiz kaldığı; sonuçların açıklanması, görüşlerin çeşitlendirilmesi ve bulguların genelleştirilmesi gerektiği durumlarda kullanılmaktadır (Creswell, 2014, ss. 4-9; Teddlie & Tashakkori, 2015, s. 41). Karma yöntemin bu araştırmada kullanılma nedeni ise, araştırmanın doğasına uygun olarak a) çeşitleme ve daha geniş geçerliliğe ulaşma, b) nicel ve nitel yöntemleri dengeleme, c) nitel bulgularla nicel bulguları açıklama ve d) güvenilirliği artırmadır. Ayrıca, araştırmanın amaç ve doğasına bağlı olarak, şu karma yöntem kararları alınmıştır (Creswell & Plano Clark, 2015 ss. 73-75):

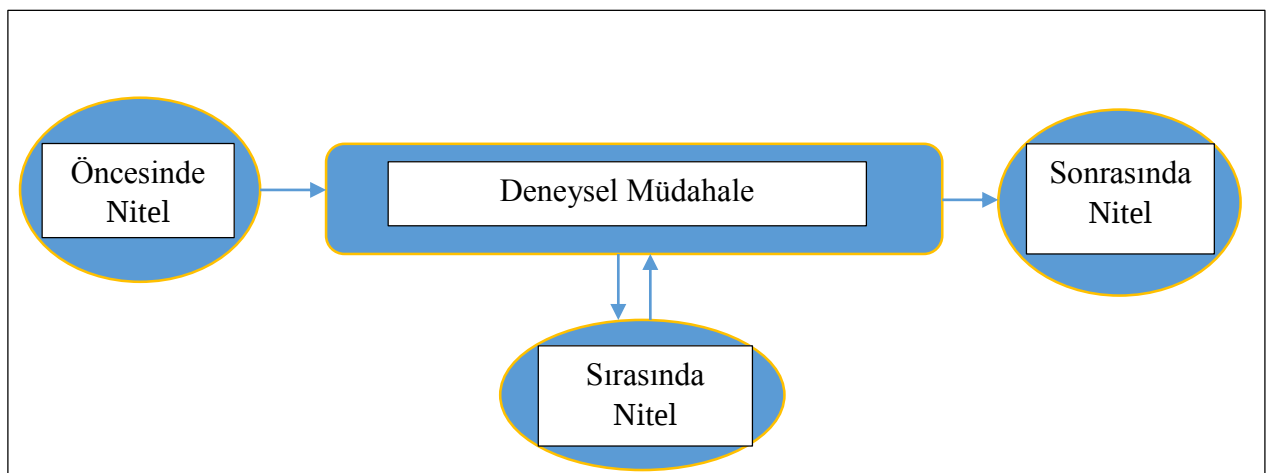
- **İlişkinin bağımsız düzeyi:** Araştırmada nicel ve nitel süreçler birbirinden bağımsızdır. Bu kapsamda, nicel ve nitel alt amaçlar ile bu alt amaçlara yönelik çözümlemeler birbirinden ayrı tutulmuştur.
- **Eşit önceliğe sahiplik:** Araştırmanın amacına ulaşmada nicel ve nitel süreçlere eşit önem verilmiştir.
- **Çok aşamalı zamanlama:** Benimsenen iç içe karma yöntem desenine bağlı olarak, araştırmada, hem eş zamanlı hem de sıralı zamanlı veri toplama aşamalarına yer verilmiştir.

- **Nicel ve nitel sonuçları yorumlama sırasında birleştirme:** Nicel ve nitel süreçlerinden elde edilen sonuçlar, araştırmanın sonuç ve tartışma bölümlerinde birleştirilmiş ve bu yönde çıkarımlarda bulunulmuştur.

İç içe karma yöntem, temelini nicel ya da nitel sürecin daha geniş bir desen içine gömülmesi yoluyla o deseni desteklemesinden almaktadır. Örneğin; bir deney sürecinde, nitel verilerin denel işlem başlamadan önce ya da denel işlem sürecinde toplanması, denel işlemi ve onun sonuçlarını destekleyici nitelikte olmaktadır (Creswell, 2014, s. 16, 228). Desenin güçlü yanları; a) vakit ve kaynak bakımından araştırmacıya ekonomik bir süreç sunması, b) büyük deseni iyileştirmesi, c) iki farklı sonuç türünün ayrı ayrı yorumlanmasını sağlaması olarak ele alınabilmekte ve desen;

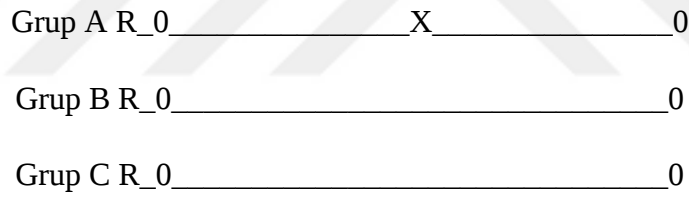
- deneyi planlamak ve nitel sürecin hangi aşamada devreye gireceğine karar verme,
- denel işlemi desteklemek için, nitel verileri toplama, analiz etme,
- nicel verileri toplama ve analiz etme ile
- nitel sonuçların deneysel sonuçları nasıl desteklediğini açıklama aşamalarından oluşmaktadır (Creswell & Plano Clark, 2015, ss. 100-102).

Bu araştırmada; veri toplama sürecini iyileştirmek, öğrenci yazı performansını takip etmek ve uygulamaların nasıl gerçekleştiğini açıklamak amacıyla nitel süreç, denel işlem içine gömülmüş ve oluşturulan desenin NİC(+nit) sembolüyle gösterilmesine karar verilmiştir.



Şekil 3.1. Araştırmada Kullanılan İç İçe Karma Desenin Akış Şeması

Araştırmada nicel veriler, yarı deneysel işlemlerle toplanmıştır. Yarı deneysel işlemlerin özelliği, iç geçerliliği tehdit eden faktörlerin kontrol edilememesi ve katılımcıların seçkisiz atanmamasıdır. Seçkisiz atayamama sorunu, karşılaştırılacak grupların a) öntest puanlarını düzenleyici olarak kullanarak istatistiksel kontrol sağlama, b) grupları baştan homojen seçme veya c) grupları alt gruplara ayırarak alt grupların sonuç üzerindeki etkisini belirleme yollarıyla eşleştirilebilmektedir (Creswell, 2014, s. 168; Büyüköztürk vd., 2010, s. 198). Yarı deneysel işlemler, sınırlılıkları dikkate alındığı sürece, gerçek deney işlemlerinin her daim uygulanamadığı toplum bilimlerinde kullanılabilir (Karasar, 2013, s. 99). “Tek değişken yasası”na uygun olarak, araştırmadaki iki kontrol grubu, düzenleyici öntest puanları aracılığıyla deney grubuna eşit gruplardan seçilmiştir. Denel işlem, öntest-sontest kontrol gruplu desene uygun olarak yapılmıştır. Denel işlemde öntest ve sontest her üç gruba, bağımsız değişken ise yalnızca deney grubuna uygulanmıştır. Kullanılan denel işlem, Campbell ve Stanley (1966, s. 6) tarafından önerilen simgeler aracılığıyla Şekil 3.2’deki gibi gösterilmektedir.



**Şekil 3.2. Öntest-Sontest Kontrol Gruplu
Deneyel Desen**

İç içe karma desenli bu araştırmadaki nitel veriler, denel işlem sırasında gerçekleştirilen doküman incelemesi, araştırmacı günlüğü ve denel işlem sonrasında gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla toplanmıştır.

3.2. Araştırma Ortamı ve Katılımcılar

Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması’nın ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan bu araştırma, Eskişehir Tepebaşı merkez ilçesinde yer alan Ülkü İlkokulundaki 1/F sınıfında gerçekleştirilmiştir. Bu sınıfın seçilmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan

ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırmanın amacına uygun zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırılmasına fırsat veren bir yöntem; ölçüt örnekleme ise, önceden araştırmacı tarafından oluşturulan ölçütlere uyan belli başlı durumların çalışılmasına olanak tanıyan bir alt yöntem olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2010, s. 91; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 140). Bu araştırmadaki ölçüt, orta sosyoekonomik düzeyde bir okulda öğrenimlerini sürdüren ve temel okuma yazma becerilerini kazanmış birinci sınıf öğrencilerine ulaşmak olmuştur. Araştırmanın orta sosyoekonomik düzeydeki okullar arasından Ülkü ilkokulunda yapılmasının nedeni; okul yönetiminin, öğretmenlerin araştırmaya gönüllü olarak katılmak istemelerinden ve öğretme öğrenme sürecine dayalı yeni yaklaşımlara açık olmalarından ileri gelmektedir. Araştırmanın 1/F sınıfında yapılmasının temel nedeni ise, sınıf mevcudunun ve öğrenci profilinin araştırmanın amaç ve doğasına uygun olmasıdır. Bu nedeni sınıf öğretmenin öğrencilerinin el yazılarından şikayetçi olması ve böyle bir araştırmaya sıcak bakması da desteklemiştir. Bu doğrultuda, sınıf öğretmeninden ve toplantı yapılan velilerden formları EK-2 ve EK-3’de yer alan yazılı izinler alınmıştır.



Görsel 3.1. 1/F Dersliğinin Fiziki Durumu (Önden Görünüş)



Görsel 3.2. 1/F Dersliğinin Fiziki Durumu (Kapıdan Görünüş)

Araştırmacı fiziksel gözlem notunda dersliğin fiziki durumunu şu şekilde betimlemiştir:

Araştırmanın yapıldığı derslik, okulun A bloğunun ilk katında yer almaktadır. Dersliğe girildiğinde karşıda öğretmen masası, masanın üzerinde yazıcı ve öğretmen masasının arkasındaki kitaplık göze çarpmaktadır. Dersliğin arkasındaki duvarda bir, sağındaki duvarda ise iki adet kumaş pano yer almaktadır. Derslikte ikili öğretim yapıldığı için, iki adet kitaplık da sınıfın sağ ve sol arka köşelerinde yer almaktadır. Kitaplıkların yanında kıyafet askılıkları ve öğrenci dosyalarının bulunduğu raflar bulunmaktadır. Dersliğin orta alanında 22 adet tekli öğrenci sırası, tavanında ise bir adet projeksiyon cihazı yer almaktadır.

(F.G.N. 09.02.2015)

Araştırmanın katılımcılarını 1/F sınıfında öğrenimlerini sürdüren 22 öğrenci oluşturmuştur. Süreç boyunca, Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'na sınıftaki 22 öğrencinin tümü katılmış olmasına rağmen, biri kaynaştırma öğrencisi, diğeri de okumayı öğrenememiş ve yalnızca ortoğrafik yazı yazabilen yabancı uyruklu öğrenci olmak üzere iki öğrenci araştırmaya dahil edilmemiştir. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin demografik özellikleri, Tablo 3.1'de gösterilmektedir.

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kişisel ve Aile Bilgileri

	Kod Adı	Doğum Tarihi	El Başatlığı	Okulöncesi Eğitim Durumu	Baba Eğitim Durumu	Baba Meslek	Anne Eğitim Durumu	Anne Meslek
1.	Ayça	11.06.2008	Sağ	✓	İlkokul	Serbest Meslek	Lise	Ev Hanımı
2.	Aziz	16.06.2008	Solak	✓	Lise	Serbest Meslek	Üniversite	Devlet Memuru
3.	Ali	12.06.2008	Sağ	✓	Lise	Serbest Meslek	İlkokul	Ev Hanımı
4.	Atakan	30.10.2008	Sağ	✓	Lise	Özel Sektör	Lise	Ev Hanımı
5.	Buse	09.09.2008	Sağ	✓	Lise	Serbest Meslek	Lise	Ev Hanımı
6.	Baran	17.11.2008	Sağ	✓	Üniversite	Devlet Memuru	Lise	Ev Hanımı
7.	Ceylan	25.10.2008	Sağ	✓	Lise	Özel Sektör	İlkokul	Serbest Meslek
8.	Doruk	30.04.2008	Sağ	✓	Ortaokul	Özel Sektör	Lise	Ev Hanımı
9.	Fatih	23.05.2008	Sağ	✓	Lise	Özel Sektör	İlkokul	Ev Hanımı
10.	Gizem	17.12.2008	Sağ	✓	Lise	Özel Sektör	İlkokul	Ev Hanımı
11.	Hüsniye	17.10.2008	Sağ	✓	İlkokul	Serbest Meslek	İlkokul	Ev Hanımı
12.	İlbey	16.04.2008	Sağ	✓	Lise	Serbest Meslek	Üniversite	Devlet Memuru
13.	İsmet	24.07.2008	Sağ	✓	Lise	Serbest Meslek	Lise	Özel Sektör
14.	Kadir	23.04.2008	Sağ	✓	Üniversite	Serbest Meslek	Üniversite	Ev Hanımı
15.	Kemal	03.09.2008	Sağ	✓	İlkokul	Serbest Meslek	Lise	Ev Hanımı
16.	Neşe	20.05.2008	Sağ	✓	Lise	Özel Sektör	Lise	Ev Hanımı
17.	Tülin	10.10.2008	Sağ	✓	Ortaokul	Serbest Meslek	Lise	Ev Hanımı
18.	Ufuk	18.06.2008	Sağ	✓	Lise	Özel Sektör	Lise	Özel Sektör
19.	Yusuf	15.05.2008	Sağ	✓	Lise	Özel Sektör	Lise	Ev Hanımı
20.	Yeşim	06.10.2008	Sağ	✓	Lise	Özel Sektör	Üniversite	Ev Hanımı

Tablo 3.1.'e bakıldığında, öğrencilerin 12'sinin erkek, 8'inin ise kız olduğu görülmektedir. Öğrencilerin en küçüğü 17.12.2008 doğumlu olan Gizem, en büyüğü ise, 16.04.2008 doğumlu olan İlbey'dir. Öğrencilerden Aziz, yazı yazarken sol elini kullanırken, diğer öğrenciler sağ ellerini kullanmaktadırlar. Tüm öğrenciler, okulöncesi eğitimi alarak birinci sınıfa başlamışlardır. Öğrenci babalarının 3'ünün ilkokul, 2'sinin

ortaokul, 13'ünün lise ve 2'sinin ise üniversite mezunu olduğu; 10'unun serbest meslekte, 9'unun özel sektörde ve 1'inin ise devlet kurumunda çalıştığı görülmektedir. Öğrenci annelerinin 5'inin ilkokul, 11'inin lise ve 4'ünün ise üniversite mezunu olduğu; 15'inin ev hanımı olduğu, 2'sinin devlet kurumunda, 2'sinin özel sektörde ve 1'inin ise serbest meslekte çalıştığı görülmektedir.

1/F sınıfı sınıf öğretmenin kişisel ve mesleki bilgileri ise Tablo 3.2.'de gösterilmektedir.

Tablo 3.2. 1/F Sınıfı Sınıf Öğretmeninin Kişisel ve Meslek Bilgileri

Kişisel ve Mesleki Özellikler	
Cinsiyet	Erkek
Yaş	57
Mezuniyet Durumu	Eğitim Enstitüsü
Mesleki Kıdem	35 Yıl
1. Sınıfları Okutma Sayısı	8 Kez
Ses Temelli Cümle Yöntemi ile 1. Sınıfları Okutma Sayısı	2 Kez

Tablo 3.2.'de görüldüğü üzere, sınıf öğretmeni 57 yaşındadır ve eğitim enstitüsünden mezun olarak göreve başlamıştır. 35 yıllık mesleki deneyimi olan öğretmen, bu süreç dahilinde 8 kez birinci sınıfları okutmuş, okutulan 8 birinci sınıftan ikisi ilkokuma yazmayı Ses Temelli Cümle Yöntemi ile öğrenmiştir.

Araştırmada, öğretmen değişkenini kontrol etmek ve “bulaşma etkisi”ni en aza indirmek için, bir yerine iki kontrol grubu kullanılmıştır. Öğretmen değişkenini kontrol etmek amacıyla, kontrol gruplarından birinin öğretmenin bayan, diğerinin erkek; öğretmenlerden birinin mesleki kıdeminin yüksek, diğerinin düşük olmasına dikkat edilmiştir. Denel işlem aşamalarını izleme ve aşamalardan etkilenme anlamına gelen bulaşma etkisini en aza indirmek içinse, kontrol gruplarından birinin deney grubunun aksine sabahçı olan sınıflardan seçilmesine karar verilmiştir. Sonuç olarak, öğrenci 1/E sınıfı kontrol I grubu, sabahçı 1/A sınıfı ise kontrol II grubu olarak belirlenmiştir. Kontrol I grubu öğretmenin cinsiyeti bayan ve mesleki tecrübesi 10 yıl iken, kontrol II grubu öğretmenin cinsiyeti erkek ve mesleki tecrübesi 22 yıldır.

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırmanın veri toplama süreci öncesi, sırası ve sonrasında, kuramsal alt yapıyı oluşturmak ve ilgili araştırmaları ortaya çıkarmak amacıyla alanyazın taraması yapılmıştır. Araştırmanın amacına ulaşmada, “Öğrenci Profil Belgesi” oluşturmak için a) *öğrenci kişisel bilgi formu*, b) *anektod kaydı* ile c) *uygulama öncesi öğrenci görüşme formu*; öğrencilerin profil belgelerinde sergilenecek yazı profillerini çıkarmak, öntest ve sontestleri gerçekleştirmek için d) *Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Testi* ve e) *Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Formu*; öğrencilerin yazı profillerini çıkarmak, ön ve sontestleri gerçekleştirmek ile yazı görevlerindeki yazma performanslarını takip etmek için f) *doküman incelemesi*; Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması’nın nasıl gerçekleştiğini betimlemek için g) *araştırmacı günlüğü*; öğretmen, öğrenci ve velilerin uygulama süreci hakkındaki düşüncelerini öğrenmek içinse h) *yarı yapılandırılmış öğretmen ve öğrenci görüşme formları* ile ı) *odak grup veli görüşme formu* kullanılmıştır.

3.3.1. Öğrenci kişisel bilgi formu

Tanılama basamağında öğrenci profil belgelerinin oluşturulabilmesi için öğrencilerin hangi yiyecek ve içeceklerden hoşlandıkları, nelerden mutlu oldukları, hangi ödülleri tercih ettikleri; en sevdikleri renk, oyuncak ve çizgi film kahramanlarının hangileri olduğu, hangi övgü ifadelerinden hoşlandıkları vb. hakkında bilgi edinebilmek için geliştirilmiştir. Geliştirilen taslak, alandaki üç farklı uzmana sunulmuş ve onlardan gelen dönütlere göre düzenlenip, öğrenci velilerine uygulanmıştır. Velilerden kişisel bilgi formunu doldururlarken, formdaki soruları doğrudan çocuklarına yöneltmemeleri istenmiştir. Velilere çocuklarına yönelik uygulanan kişisel bilgi formu EK-4’te yer almaktadır.

3.3.2. Anektod kaydı

Anektod kaydı, öğrencilerin profil belgesini oluşturmak için kullanılmıştır.

Bir gözlem türü olan anektod kaydının amacı, öğretim süresince ortaya çıkan davranışların özelliklerini ayrıntılı olarak açıklamaktır. Bu gözlem şekli sınıf

öğretmenleri tarafından davranışların nedenleri ve sonuçları hakkında bilgi elde etmek için kullanılmaktadır. Öğretmen, anektod kayıtlarıyla öğrencinin o derste ne yaptığı, kime ne söylediği, arkadaşının buna ne cevap verdiği ve davranışı neye karşı yaptığını ortaya çıkarabilmektedir (Sucuoğlu, 2012, ss. 255-256).

Anektod kaydı süresince öğretmenin yalnızca öğrenciye odaklanması ve her bir öğrenci davranışını yazması gerektiğinden, anektod kayıtları diğer etkinliklerle uğraşılırken tutulamamaktadır. Kayıtlar ortalama 20-30 dakika sürmektedir.

Araştırma sürecinde anektod kayıtları 09.02.2015 ile 21.02.2015 tarihleri arasında toplam 10 gün boyunca tutulmuştur. Her bir öğrenci 30'ar dakikalık periyotlar halinde 3 farklı derste gözlemlenmiş ve öğrenci davranışları kayıt türünün gerektirdiği şekilde davranışsal olarak yazılmıştır. Süreç boyunca;

- öğrencinin her yaptığı ve söylediği yazılmış,
- gözlem metnine öğrenci davranışlarıyla ilgili araştırmacı yorumu eklenmemiş,
- metinde öğrenci davranışları (behaviour), davranış öncesi (antecedent) ve sonrası (consequence) da belirtilerek yazılmış ve
- öğrenciye gözlemlendiğinin fark ettirilmemesi için belli bir mesafeden gözlem yapılmıştır (Cooper, Heron & Heward, 2007, ss. 53-55; Alberto & Troutman, 1990).

Anektod metinlerinden a) öğrencinin kimlerle yakın arkadaşlık kurduğu, b) öğretmen tarafından verilen ödevi ne kadar sürede tamamladığı c) varsa, hangi problem davranışlara sahip olduğu, d) derslere ne derece katılım gösterdiği vb. hakkındaki bilgilere ulaşılmıştır. Metinden çıkarılan sonuçlar ve yorumlamalar, öğrenci profil belgesinin öğrenci tercihleri ve özellikleri bölümlerine eklenmiştir.

3.3.3. Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Testi

Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Testi, öğrencilerin profil belgelerinde sergilenecek yazı profillerini çıkarmak, öntest ve sontestleri gerçekleştirmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Kopya etme sürecine dayalı olarak öğrencilerin yazı okunaklılıkları ile heceleme becerilerini ölçmek için geliştirilen bu test, kılavuz çizgiler üzerine alt alta yazılan 21 cümleden oluşmaktadır. Her bir cümle, alfabedeki bir

ünsüz harfi vurgulayacak şekilde düzenlenmiştir. Testte kullanılan küçük ve büyük harfler ile bu harflerin tekrarlanma frekansları Tablo 3.3'te gösterilmektedir.

Tablo 3.3. *Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Testinde Kullanılan Harfler ve Tekrarlanma Frekansları*

Küçük harfler	f	Büyük harfler	f
a	70	A	2
b	6	B	1
c	6	C	1
ç	5	Ç	1
d	28	D	2
e	49	E	1
f	6	F	1
g	5	G	1
ğ	4	Ğ	0
h	4	H	1
ı	35	I	0
i	51	İ	0
j	2	J	1
k	23	K	1
l	46	L	2
m	14	M	1
n	18	N	1
o	11	O	0
ö	2	Ö	0
p	6	P	1
r	38	R	1
s	14	S	1
ş	2	Ş	1
t	21	T	2
u	9	U	0
ü	6	Ü	0
v	7	V	1
y	25	Y	1
z	7	Z	1

Öğrencilerin uygun yerde doğru noktalama işaretlerini kullanıp kullanmadıklarını ölçmek için, testte yer alan cümlelerin sonuna noktalama işaretleri konulmamıştır. Öğrencilerin heceleme becerilerini ölçmek için de beş cümlede toplamda altı imla hatasına yer verilmiştir. Oluşturulan taslak test, içerik geçerliliğini sağlamak amacıyla üç alan uzmanına sunulmuş ve onlardan gelen dönütler doğrultusunda, öğrencilerin ön yaşantılarına uymayacağı düşünülen bazı sözcükler değiştirilmiştir. Sontest uygulanırken, imla hatalarının türü ve bulundukları cümleler ile noktalama işaretlerinin

türünde bazı değişiklikler yapılmıştır. Geliştirilen “Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Testi” EK-5’te yer almaktadır.

3.3.4. Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Formu

Erdoğan (2012) tarafından geliştirilen bu form, alanyazın taraması yapıp, bitişik eğik yazının değerlendirilmesinde temel alınan ölçütler belirlenerek oluşturulmuştur. Formun oluşturulmasında 5 alan uzmanına danışılmış ve görüşleri alınmıştır. Formun ön uygulaması 68 birinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Ön uygulamanın ardından formda herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Formun Erdoğan tarafından yapılan ön uygulamasında “okunaklılık” boyutu Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.86, “yazma hızı” boyutu KR-20 güvenirlik katsayısı ise 0.87 olarak bulunmuştur.

Erdoğan (2012)’ın ilk etapta geliştirdiği Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Formu iki boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyutta el yazısının okunaklılığı yer almaktadır. Bu boyutta “harfleri doğru yazma”, “harflerin boyutu”, “eğim”, “harfler arası bağlantılar”, “harflerin uzantıları”, “satır çizgilerine yazma” ve “kelimeler arası boşluk” olmak üzere yedi ölçüt yer almaktadır. Formdaki bu ölçütler “çok iyi (5)”, “iyi (4)”, “orta (3)”, “kabul edilebilir (2)” ve “zayıf (1)” olmak üzere beş düzeyde derecelendirilmekte ve puanlanmaktadır. Yazı akıcılığı becerisinin belirlenmesinde kullanılan formun ikinci boyutu ise yazma hızının belirlenmesiyle ilgilidir. Bu boyutta öğrencilerin bir dakikada yazdıkları harf sayısı belirlenerek forma yazılmaktadır. Formda, öğrencilerin yazdıkları her doğru harfe bir puan verilerek yazma hızı boyutundan aldıkları puanlar belirlenmektedir. Erdoğan’ın 2012’de yaptığı asıl uygulamada “okunaklılık” boyutu Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.88, “yazma hızı” boyutu KR-20 güvenirlik katsayısı ise 0.85 olarak bulunmuştur.

Bu araştırmada formun Erdoğan tarafından geliştirilmiş hali kullanılmıştır. Formun bu halinde, birinci boyuta “yazının ve sayfanın temiz olması”, “noktalama işaretlerinin doğru ve yerinde kullanılması” ile öğrencilerin heceleme becerisini ölçen “imla kurallarına uyulması” maddeleri eklenmiştir. Araştırma’nın amaçları dahilinde öğrencilerin el yazısı hızını ölçmek yer almadığından, formun ikinci boyutu araştırmacı tarafından kullanılmamıştır. Araştırmada form 57 birinci sınıf öğrencisine uygulanmış ve

Cronbach's Alfa güvenilirlik katsayısı 0.91 bulunmuştur. Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Formu'nun iç tutarlılık derecesini ortaya çıkarmak için, Cronbach's alpha güvenilirliğinin yanında test-tekrar test güvenilirliği de hesaplanmıştır. Denel işlem sırasında bağımsız değişkenden etkilendiği için, deney grubu test tekrar test kararlılık hesaplamasına dahil edilmemiş, kararlılık hesaplamaları kontrol I ve kontrol II gruplarının öntest-sontest ortalamaları üzerinden yapılmıştır. Bu doğrultuda, araştırmadaki test-tekrar test güvenilirlik katsayısı 0.92 bulunan "Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Formu" güvenilir kabul edilmiştir. Ölçek, EK-6'da, ölçeğin kullanılma izni ise, EK-7'de yer almaktadır.

3.3.5. Doküman incelemesi

Araştırmada, öğrencilerin öntest-sontestlerini gerçekleştirmek, yazı profillerini çıkarmak ve yazı görevlerindeki yazma performanslarını takip etmek için doküman incelemesi kullanılmıştır. Bu kapsamda, öğrencilerin uygulamanın öndeğerlendirme (öntest) ve değerlendirme (sontest) aşamalarında "Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Testi"nde yazdıkları yazılar ve haftalık yazı görevlerindeki yazıları doküman incelemesi yoluyla incelenmiştir.

Doküman incelemesi; araştırılması amaçlanan olgu ve olaylar hakkında bilgiye sahip olan kaynakların bulunması, okunması, notlarının çıkartılması ve değerlendirilmesi süreçlerini kapsayan bir veri toplama tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 217; Karasar, 2013, s. 183). Forster (1995'den aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 223) doküman incelemesi sürecinin a) dokümanlara ulaşma, b) gerçekliğini kontrol etme, c) dokümanları anlama, d) veriyi analiz etme ve e) veriyi kullanma aşamalarından oluştuğunu belirtmektedir. Doküman incelemesi tekniği; günlükler, bireysel mektuplar, otobiyografiler gibi özel dokümanlar ile ofis belgeleri, resmi yazışmalar, toplantı tutanakları, öğrencilerin kayıtları ve dosyaları gibi genel dokümanları veri toplama alanı olarak kullanmaktadır (Bogdan & Biklen, 2007, ss. 133-138; Creswell, 2014, s. 190). Eğitimle ilgili araştırmalarda ise; ders kitapları, program yönergeleri, öğrenci rehberlik ve kayıt dosyaları, öğrenci ders ödevleri ve sınavları ile ders ve ünite planları, öğrenciler hakkında öğretmen yorumları ile veli profilleri doküman incelemesi kapsamında ele

alınabilmektedir (Bogdan & Biklen, 2007, s. 138; Goetz & LeCompte, 1984'den akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 218).

3.3.6. Araştırmacı günlüğü

Araştırmacı günlüğü, alıntılar yoluyla bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'nın nasıl gerçekleştiğini betimlemek için kullanılmıştır.

Araştırmacının süreçte ne duyduğu, gördüğü ve deneyimlediği hakkındaki bilgileri ile veri toplama süreci hakkındaki düşünce ve yansımalarını içeren notlar bütünü oluşturur araştırmacı günlüğü (Bogdan & Biklen, 2007, ss. 118-119), veri toplama sürecini ayrıntılarıyla betimlemeye ve yansıtmaya yarar. Günlük, betimleyici ve yansıtıcı iki bölümden oluşmaktadır. Betimleyici bölüm, uygulamanın, katılımcıların, katılımcılar arası diyalogun ve eylemlerin sözcüklerle resmini çizmeye yarar; yansıtıcı bölüm, araştırmacının araştırma süreci hakkındaki düşüncelerini, endişelerini ve planlamalarını ele almaktadır (Bogdan & Biklen, 2007, s. 120). Lofland ve Lofland (1995'den aktaran Glesne, 2013, ss. 96-97) ise, araştırmacı günlüğünü a) bilişsel notlar, b) kısa notlar ve c) tam notlar olmak üzere üç kısımda incelemektedir. Bilişsel ve kısa notlar, zaman ve olanakların olmadığı durumlarda kullanılmakta ve günün sonunda tam notlara çevrilmektedir.

Araştırmacı günlüğü; çözümlemeler, gözlemler, fikirler, stratejiler, kısa notlar, alıntılar, öğrenci yorumları, puanlar, görüşler, izlenim ve düşünceler gibi türlü verileri kapsayabilmektedir (Bogdan & Biklen, 2007, s. 118; Johnson, 2005'den akt. Yavuzsoy Köse, 2008, s. 54). Uygulamanın gelişim sürecinde ne olduğunu ve oluşum sürecinde neler yaşandığını, araştırmacının olanlar hakkındaki sorularını, tepkilerini ve eylemlerini yansıtan araştırmacı günlüğü; diğer veri toplama araç ve tekniklerini verilerin toplanması ve bulguların sunulması açısından destekleyici bir niteliktedir (Bogdan & Biklen, 2007, s.119). Günlük, genel olarak şu karakteristik özelliklere sahiptir (Gibbs, 2008, ss. 27-28):

- Planlı ve yapısal bir teknik değildir. Genellikle açık uçlu ve serbesttir; kurallara bağlı değildir.
- Olayın kendisini yansıtmaktan çok, olayı yorumlayıcı bir şekilde ele almaktır.

- İnsanların ne yaptıkları ile ne söylediklerinin betimlenmesidir; gerçeklerin bire bir kaydedilmesi değildir.
- Yazıldıkça araştırmanın nitel boyutuna veri desteği sağlayan ve bu yolla raporlaştırma sürecine katkıda bulunan bir yapıya sahiptir.

Araştırmacı, uygulamada yaşanan rutin olayları, sorunları, öğrenci tepkilerini, uygulamada yaşanan sorunları günbegün elektronik olarak yazmıştır. 9 hafta boyunca tutulan araştırmacı günlüğü; kaçınıcı günlük olduğunu belirten bir başlık ve uygulamanın ne zaman, nerede, kim tarafından yapıldığını içeren bilgilerle başlamaktadır. Ayrıca, daha rahat alıntı yapabilmek için ilgili kısımlar ayrı paragraflar içinde verilmiştir.

3.3.7. Yarı yapılandırılmış öğrenci ve öğretmen görüşme formu

Araştırmada, öğrenci profil belgesinde yer alması gereken öğrenci tercihleri kısmının hazırlanabilmesi için öğrencilerle Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'ndan önce; öğretmen ve öğrencilerin uygulama hakkındaki düşüncelerini öğrenmek için uygulamadan sonra yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Araştırmacının katılımcıya soru sormasını içeren bir veri toplama tekniği olan görüşme, araştırmacı ve katılımcının birebir etkileşim kurmasını, katılımcının vereceği cevabı düşünmesini, yüzeysel anlamın yanında derinsel anlama da ulaşılabilmesini, gereksiz bilgilerin ayıklanıp gerçeğin ortaya çıkarılabilmesini sağlamaktadır (Karasar, 2013, s. 166; Teddlie & Tashakkori, 2015, ss. 271-272). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ise, ne tür soruların ne şekilde sorulacağını önceden kesinleştirildiği yapılanmış görüşme ile görüşmeciye serbestlik veren, sınırları olmayan yapılandırılmamış görüşme arasında yer almakta ve her iki tekniğin olumsuz yönlerini azaltmaktadır (Karasar, 2013, ss. 167-168).

Öğrenci ve öğretmen görüşme formları hazırlanırken; kolay ve anlaşılır odaklı sorular yazmaya, katılımcıları yönlendirici ifadelerden kaçınmaya, sondaj sorular hazırlamaya, soruları mantıklı bir şekilde sıralayıp geliştirmeye dikkat edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 156). Bu bağlamda, asıl görüşme formu oluşturulmadan önce taslak görüşme formu oluşturulmuştur. İçerik geçerliliğini sağlamak için, taslaktaki görüşme soruları üç alan uzmanına sunularak onlardan dönüt alınmış ve düzenlemeler yapılarak formlar güncellenmiştir. Uygulama öncesi öğrenci görüşme formu ile uygulama

sonrası öğrenci görüşme formunun iki öğrenciyle pilot uygulaması yapılmış ve soru ifadeleri ile sıralamaları düzenlenerek formlara son şekli verilmiştir. Uygulama Öncesi Öğrenci Görüşme Formu, Uygulama Sonrası Öğrenci Görüşme Formu ve Öğretmen Görüşme Formu sırasıyla EK-8, EK-9 ve EK-10’da yer almaktadır.

Uygulama öncesi ve sonrasında 20 öğrenciyle gerçekleştirilen görüşmeler, okulun A bloğunda yer alan laboratuvar ve kütüphanede gerçekleştirilmiştir. Öğretmenle görüşme ise, laboratuvarda yapılmıştır. Uygulama öncesi öğrenci görüşmeleri toplamda 141 dakika; uygulama sonrası öğrenci görüşmeleri de toplamda 276 dakika sürmüştür. Sınıf öğretmeniyle görüşme ise, 38 dakika sürmüştür. Görüşmelerden önce öğretmen “Görüşme Onay Formu”nu veliler ise çocukları için “Veli Onay Formu”nu imzalayarak görüşmelerin yapılmasına izin vermişlerdir.

3.3.8. Odak grup veli görüşme formu

Öğrenci velilerinin Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması hakkındaki düşünce ve önerilerini ortaya çıkarmak için odak grup görüşmesi yapılmıştır.

Odak grup görüşmesi; belli bir konudaki algıların ortaya çıkartılması için katılımcıların hiçbir müdahale olmadan, hoşgörülü bir ortamda bir araya getirilip o konuyu tartışmalarına dayanan yapılandırılmış bir grup görüşmesidir. Bu görüşme türünde katılımcılar bir araya getirilerek onlardan odakta bulunan konuyu konuşmaları istenmektedir (Bogdan & Biklen, 2007, s. 109; Teddlie & Tashakkori, 2015, s. 270). Genelde 7 ile 10 arasındaki katılımcı sayısı ile gerçekleştirilen odak grup görüşmesinde, her katılımcının sırasıyla aynı soruya cevap vermeleri beklenmektedir. Odak grup görüşmesinde; katılımcıların odaktaki konuyu farklı bakış açılarından ele almaları sağlanarak, bireysel görüşmelerde elde edilebileceklerden daha çeşitli bulgulara ulaşılabilmektedir. Bu süreçte, görüşlerini dile getirmek için birbirlerini güdüleyen katılımcılar, konu hakkındaki gerçek düşüncelerinin de farkına varmaktadırlar. Görüşmeci de bir defada birden fazla katılımcıyla görüşme yapma fırsatı bularak zaman ve emekten tasarruf etmekte, aynı zamanda grubun odak konuyu nasıl tartıştığını ve bu tartışmalarda çoklu bakış açılarının nasıl ortaya çıktığını anlamaktadır (Bogdan & Biklen, 2007, s. 109; Glesne, 2013, s. 178).

Bireysel görüşmelerde olduğu gibi bu görüşme türünde de kolay anlaşılır odaklı sorular yazmaya, katılımcıları yönlendirici ifadelerden kaçınmaya, sondaj sorular hazırlamaya, soruları mantıklı bir şekilde sıralayıp geliştirmeye dikkat edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 156). Bu bağlamda, asıl görüşme formu oluşturulmadan önce taslak görüşme formu oluşturulmuştur. İçerik geçerliliğini sağlamak için taslaktaki görüşme soruları üç alan uzmanına sunularak onlardan dönüt alınmış ve düzenlemeler yapılarak forma son şekli verilmiştir. “Odak Grup Veli Görüşme Formu” EK-11’de yer almaktadır.

Odak grup görüşmesi yapılmadan önce tüm velilerle toplantı yapılmış, görüşmenin türü ve kapsamı hakkında bilgi verilmiştir. Toplantı sonunda, görüşmeye gönüllü olan 8 veli belirlenmiş ve velilere “Veli Onay Formu” imzalatılmıştır. Okulun laboratuvarında gerçekleştirilen odak grup görüşmesi, 75 dakika sürmüştür.

3.4. Araştırmacı Rolü

Araştırmacı, Eskişehir il Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinleri aldıktan sonra, araştırmanın gerçekleştirileceği okulun müdür ve müdür yardımcıları ile görüşmüş, yapılacak araştırma hakkında onları bilgilendirmiştir. Ayrıca, velilerle bilgilendirme toplantısı yapılmış ve araştırma velilere tanıtılarak, gerekli yazılı izinler velilerden alınmıştır.

Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması başlamadan önce, araştırmacı iki hafta boyunca sınıfa giderek gözlemci rolüne bürünmüş ve her bir öğrenciye yönelik olarak anektod gözlemi yapmıştır. Bu süreç, öğrencilerin araştırmacıya alışmasını sağlamanın yanında araştırmacının da okul ve sınıf ortamına alışmasını kolaylaştırmıştır. Gözlem sürecinde araştırmacı öğretim sürecine hiçbir şekilde dahil olmamış, öğrencilerin yazma etkinliklerini yönlendirici eylemlerde bulunmamış, yalnızca öğrencilerin yazı defterlerini incelemiştir.

Araştırmacı *öntest/öndeğerlendirme* aşamasının ardından Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması’nın *ders planına karar verme* aşamasını gerçekleştirmek için iki hafta sınıf yerine ofiste çalışmıştır. Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması’nın işleyiş sürecini oluşturan *yardım sağlama* aşamasında, araştırmacı, etkin rol alarak uygulama

sürecini kendisi yürütmüştür. Araştırmacı yaklaşık iki ders saatinde yazma görüşmelerini gerçekleştirmiş, sonraki saatte ise öğrencilerin bireyselleştirilmiş yazı görevlerini tamamlamalarını sağlamıştır. Öğretmenin hiçbir şekilde *yardım sağlama* aşamasına müdahale etmesine izin vermeyen araştırmacı, ayrıca öğretmenden uygulama dışında yazı öğretimi yapmamasını istemiştir.

Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'nın sonunda, araştırmacı, sınıf öğretmeni, öğrenciler ve öğrenci velileriyle uygulamanın etkililiği ile ilgili görüşmeler yapmıştır. Araştırmacı bu süreçte öğrenci görüşme sorularının geçerliliğini denetlemek için iki öğrenciyle pilot görüşme gerçekleştirmiş ve odak grup görüşmesine katılacak velileri gönüllü olanlar arasından seçmiştir. Araştırmacı ayrıca, görüşülen kişileri yönlendirebilecek sondaj sorulardan kaçınmıştır.

3.5. Uygulama Süreci

Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması, Heathers (1977, s. 344)'ın önerdiği “Öğretmen Temelli Bireyselleştirilmiş Öğretim Yaklaşımı (A Teacher's Model for Individualizing Instruction)”na göre desenlenmiştir. Bu yaklaşım, a) genel/terminal amaçları belirleme, b) öndeğerlendirme, c) tanılama, d) ders planına karar verme, e) yardım sağlama ve f) değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır.

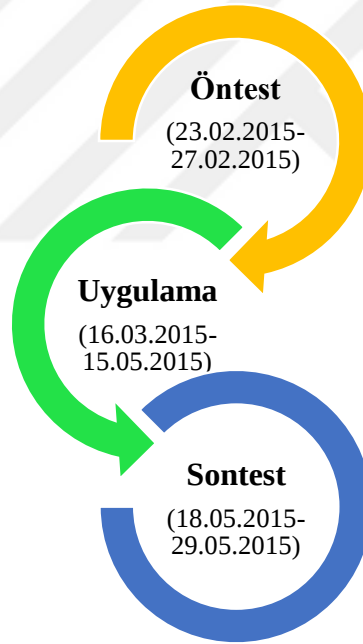
Deney grubu öğrencilerine uygulanan Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'nın *terminal amaçları belirleme aşamasında*, öğrencilerden süreç sonunda göstermeleri beklenen genel amaçlar belirlenmiştir. Bu amaçlar, veri toplama süreci başlamadan önce Türkçe (1-5. sınıflar) Öğretim Programı'nda yer alan “Yazma Kurallarını Uygulama” kazanımına ait alt kazanımlara göre belirlenmiştir. *Öndeğerlendirme aşamasında*, öğrencilerin uygulama öncesi bitişik eğik yazı performanslarının değerlendirilmiş ve bu aşama aynı zamanda denel işlemin öntest görevini de üstlenmiştir. *Tanılama aşamasında*, öndeğerlendirmede gösterilen performanslar üç farklı değerlendirici tarafından puanlanarak öğrencilerin performans düzeyleri belirlenmiş, ayrıca her bir öğrencinin bireysel özellik, ilgi ve tercihleri ortaya çıkartılmış; ortaya çıkartılan performans düzeyleri ile bireysel özellik, ilgi ve tercihler *ders planına karar verme aşaması*'nda “öğrenci profil belgeleri”ne işlenmiştir.

Uygulamanın en uzun aşaması olan yardım sağlama aşamasında, bireyselleştirilmiş yazı görevleri ve bireysel yazı portfolyoları yoluyla öğretim süreci gerçekleştirilmiştir. Bu aşama kendi içinde 1) değerlendirilen bireyselleştirilmiş yazı görevlerinin öğrenciler tarafından incelenmesi, 2) değerlendirilen yazı görevlerinden kazanılmış olan gülen yüzlerin sembol pekiştirici tablosunda yıldıza çevrilmesi, 3) öğrencilerle bu yazı görevleri hakkında yazma görüşmelerinin yapılması, 4) öğrencilerin üzerinde yazma görüşmeleri yapılmış bir önceki güne ait yazı görevleriyle karşılaştırarak yeni görevlerini tamamlamaları, 5) tamamlanan bireyselleştirilmiş yazı görevlerinin çözümlenerek değerlendirilmesi ve 6) hafta başında öğrencilerle birlikte bireysel yazı portfolyolarının düzenlenmesi kısımlarına ayrılmıştır. Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'nın işleyiş süreci Tablo 3.4'te yer almaktadır.

Tablo 3.4. Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması İşleyiş Süreci

İşlem	İşlemin Başlama- Bitiş Tarihi	İşleme Veri Sağlayan Araçlar/Teknikler
Anektod Gözlemi	09.02.2015- 20.02.2015	✓ Anektod kaydı
Öndeğerlendirme (öntest)	23.02.2015- 27.02.2015	✓ Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Testi ✓ Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Formu ✓ Doküman incelemesi ✓ Araştırmacı günlüğü
Tanımlama	23.02.2015- 27.02.2015	✓ Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Testi ✓ Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Formu ✓ Doküman incelemesi ✓ Anektod kaydı ✓ Öğrenci kişisel bilgi formu ✓ Uygulama öncesi öğrenci görüşmeleri ✓ Araştırmacı günlüğü
Ders Planına Karar Verme	02.03.2015- 15.03.2015	✓ Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Testi ✓ Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Formu ✓ Doküman incelemesi ✓ Anektod kaydı ✓ Öğrenci kişisel bilgi formu ✓ Uygulama öncesi öğrenci görüşmeleri
Yardım Sağlama	16.03.2015- 15.05.2015	✓ Doküman incelemesi ✓ Araştırmacı günlüğü
Değerlendirme (sontest)	18.05.2015- 29.05.2015	✓ Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Testi ✓ Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Formu ✓ Doküman incelemesi ✓ Araştırmacı günlüğü
Öğretmen/Öğrenci/Veli Görüşmesi	18.05.2015- 29.05.2015	✓ Yarı yapılandırılmış öğretmen/öğrenci/veli görüşme formları

İç içe karma desenli Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'nın deneysel süreci, yarı deneysel işleme uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Denel işlem, öntest-sontest kontrol gruplu desene uygun olarak yapılmış, öntest ve sontest her üç gruba, bağımsız değişken; başka bir ifadeyle Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması ise yalnızca deney grubuna uygulanmıştır. Tablo 3.4'te gösterilen Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması işleyiş süreci göz önüne alındığında, 23.02.2015-27.02.2015 tarihleri arasında gerçekleştirilen öndeğerlendirme aşaması öntest görevini de üstlenmiş ve öntest kontrol gruplarında da uygulanmıştır. 16.03.2015-15.05.2015 tarihleri arasında gerçekleştirilen yardım sağlama aşaması aynı zamanda denel işlemin uygulama kısmını oluşturmuş ve yalnızca deney grubunda dokuz hafta boyunca uygulanmıştır. 18.05.2015-29.05.2015 tarihleri arasında gerçekleştirilen değerlendirme aşaması ise sontest görevini de üstlenmiş ve sontest kontrol gruplarında da uygulanmıştır.



Şekil 3.3. *Araştırmanın Denel İşlem Süreci*

3.6. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Genel amacı Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'nın ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı becerileri üzerindeki etkisini belirlemek olan araştırma, yedi alt amaçtan oluşmaktadır. İlk alt amacı olan “Bireyselleştirilmiş Portfolyo

Uygulaması nasıl gerçekleştirilmektedir?” sorusuna cevap bulabilmek için, Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması’nın nasıl planlandığı ve hangi basamaklar dahilinde sürdürüldüğü, araştırmacı günlüğünden yapılan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur.

“Öğrencilerin yazımında güçlük çektikleri harf formları nelerdir?” alt amacına cevap bulabilmek amacıyla ve genel anlamda, hem öntest-sontestlerin hem de uygulama sürecinde bireyselleştirilmiş yazı görevlerinin çözümlenmesinde doküman analizi kullanılmıştır. Uygulama sürecindeki bireysel yazı görevlerinin çözümlenmesi yalnızca araştırmacı tarafından, diğer çözümler ise biri araştırmacı olmak üzere üç farklı değerlendirici tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğrenci yazı hatalarının özel semboller kullanılarak açıklayıcı bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğinden (Pilav, 2014, s. 94), değerlendiriciler doküman analizinde araştırmacı tarafından geliştirilen Tablo 3.5.’teki “El Yazı Hatası Değerlendirme Sembolleri”ni kullanmışlardır.

Tablo 3.5. El Yazı Hatası Değerlendirme Sembolleri

Sembol	Sembolün Adı	Sembolün Görevi
	Harf formunda hata	Hatalı harf formlarının çember içine alınmasını sağlamaktadır.
	Sözcükte hata	İmla kurallarına uymayan (yanlış hecelenen) sözcüğün altının çizilmesinde kullanılmaktadır.
	Uzantıda hata	Harf formlarının üst ve alt uzantılarının gereğinden uzun ya da kısa yapılması durumunda, uzantıyı belirtmek için kullanılmaktadır.
	Sayfa temiz değil.	Oldukça okunaksız yazıları ve fazla silgi kullanımından dolayı kararmış, kırıkmış sayfaları belirtmek için sayfanın sağ üst köşesinde kullanılmaktadır.
	Noktalamanın/imlanın doğruluğu	Noktalama işareti doğru yapıldığında ve Bitişik Eğik Yazı Testi’ne yerleştirilen imla hataları düzeltildiğinde kullanılmaktadır.
	Noktalama/imla hatası	Noktalama işareti hatalı konulduğunda ve Bitişik Eğik Yazı Testi’ne yerleştirilen imla hataları düzeltilemediğinde kullanılmaktadır.
	Satır çizgilerinde yazamama	Harf formu orta satır aralığına sığdırılamadığında ya da olması gerekenden daha küçük yazıldığında, o harf formunun üstünde kullanılmaktadır.

	Sözcüklerde yer değişikliği	Kopya edilen cümlelerdeki sözcüklerin yerleri karıştırıldığında, karıştırılan sözcükleri belirtmek için kullanılmaktadır.
	Eksik sözcük	Kopya edilen cümledeki eksik sözcüğü belirtmek için ucuna eksik sözcük yazılarak kullanılmaktadır.
	Satır sonunda taşma	Kopya edilen cümlelerin satıra sığdırılamaması sonucu satır sonlarında taşan formları/sözcükleri belirtmek için kullanılmaktadır.

“Öğrencilerin yazımında güçlük çektikleri harf formları nelerdir?” alt amacını cevaplamak için, deney ve iki kontrol grubu dahil 57 öğrencinin öntest/öndeğerlendirme sürecinde yazdıkları “Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Testi” dokümanları araştırmacı tarafından çözümlenmiştir.

Araştırmanın nicel ölçümlere dayalı alt amaçlarını cevaplamak için üç farklı değerlendirici tarafından çözümlenen “Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Testleri”, yine üç farklı değerlendirici tarafından “Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Formu” kullanılarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme verileri, betimsel ve çıkarımsal istatistiksel yöntemler kullanılarak çözümlenmiştir.

Toplanan verilerin organize edilmesi ve özelliklerinin tanımlanması anlamına gelen betimsel istatistik (Salkind, 2015, s. 8) kapsamında, aritmetik ortalama, toplam puan ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Örneklem üzerinde hesaplanan istatistiklere bağlı olarak evren değerlere ilişkin doğru kestirimler yapma anlamına gelen çıkarımsal istatistik (Büyüköztürk, 2014, s. 5) kapsamında ise öncelikle her bir veri seti için a) çarpıklık katsayısına, b) çarpıklık katsayılarına ait z-puanlarına, c) normal dağılım eğrisinin de gösterildiği histograma, d) normal Q-Q grafiğine bakılmış ve veri setleri 50’den küçük olduğu için e) Shapiro-Wilks testi uygulanmıştır (Tabachnick & Fidell, 2007, ss. 161-165; Field, 2009, s. 138; Akbulut, 2010, s. 20; Büyüköztürk, 2014, s. 42). Normal dağılım durumu incelenirken, sadece Skewness ve Kurtosis gibi çarpıklık katsayılarına bakmak yerine çarpıklık katsayılarına ait z-puanları da incelenmiştir. Skewness ve Kurtosis değerlerini z-puanına dönüştürmek, farklı ölçümlerde kullanılan değerleri karşılaştırma yoluyla Skewness ve Kurtosis değerlerinin nasıl şekillendiğini görmeye yaramaktadır. Skewness ve Kurtosis değerlerinin z-puanları şu şekilde hesaplanmaktadır:

$$Z_{\text{skewness}} = (S-0)/SE_{\text{skewness}} \quad Z_{\text{kurtosis}} = (K-0)/SE_{\text{kurtosis}}$$

Elde edilen z-puanına ait mutlak değerin 0.05 güven düzeyinde 1.96'dan, 0.01 güven düzeyinde 2.58'den ve 0.001 güven düzeyinde 3.29'dan büyük olması istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Normallik durumunun sağlanması içinse, Skewness ve Kurtosis'e ait z-puanlarının anlamlı olmaması gerekmektedir (Field, 2009, ss. 138-139). Bu araştırma %99 güven aralığında (0.01 güven düzeyinde) gerçekleştirildiğinden, Skewness ve Kurtosis'e ait mutlak z-puanlarının 2.58'dan küçük olması beklenmiştir. Bu kapsamda, araştırmada kullanılacak parametrik ve parametrik olmayan testlere, veri setlerinin normal dağılım durumlarını gösteren Tablo 3.6'ya bakılarak karar verilmiştir.

Tablo 3.6. Araştırmada Kullanılan Veri Setlerinin Normal Dağılım Durumları

Veri Setleri	Z _{skewness}	Z _{kurtosis}	Shapiro-Wilk testi	Histogramın Uygunluğu	Normal Q-Q Grafiğinin Uygunluğu	Normallik Durumu
Deney grubunun öntest ortalamaları	0.71	0.64	0.61	✓	✓	Normal dağılım
Deney grubunun sontest ortalamaları	0.30	1.43	0.09	✓	✓	Normal dağılım
Kontrol I grubunun öntest ortalamaları	0.42	0.19	0.84	✓	✓	Normal dağılım
Kontrol I grubunun sontest ortalamaları	0.43	0.20	0.70	✓	✓	Normal dağılım
Kontrol II grubunun öntest ortalamaları	0.50	0.32	0.94	✓	✓	Normal dağılım
Kontrol II grubunun sontest ortalamaları	0.32	0.60	0.91	✓	✓	Normal dağılım
Deney grubunun öntestteki hatalı form sayılarına ait veriler	7.12	7.36	0.00	—	—	Normal dağılım değil
Kontrol I grubunun öntestteki hatalı	8.86	13.07	0.00	—	—	Normal dağılım değil

form sayılarına ait veriler						
Kontrol II grubunun						
öntestteki hatalı form sayılarına ait veriler	5.86	4.02	0.00	—	—	Normal dağılım değil
Deney grubunun						
sontestteki hatalı form sayılarına ait veriler	13.88	39.52	0.00	—	—	Normal dağılım değil
Kontrol I grubunun						
sontestteki hatalı form sayılarına ait veriler	9.91	16.44	0.00	—	—	Normal dağılım değil
Kontrol II grubunun						
sontestteki hatalı form sayılarına ait veriler	13.11	34.09	0.00	—	—	Normal dağılım değil

Tablo 3.6 incelendiğinde, deney, kontrol I ve kontrol II gruplarına ait öntestteki hatalı form sayılarına ilişkin verilere ve bu grupların sontestteki hatalı form sayılarına ilişkin verilere ait $Z_{skewness}$ ve $Z_{kurtosis}$ değerlerinin 2.58’den büyük olduğu, yine bu gruplara ait öntestteki ve sontestteki hatalı form sayılarına ilişkin verilerin Shapiro-Wilk testi anlamlılık düzeyinin 0.01’den küçük olduğu görülmektedir. Ayrıca, grupların öntestteki ve sontestteki hatalı form sayılarına ilişkin verilere ait histogramın normal dağılmadığı, grupların öntestteki ve sontestteki hatalı form sayılarına ilişkin verilere ait normal Q-Q grafiğinin normal dağılım göstermediği görülmektedir. Bu bilgiler göz önüne alınarak; deney, kontrol I ve kontrol II gruplarının öntestteki hatalı form sayılarına ait verilerin ve bu grupların sontestteki hatalı form sayılarına ait verilerin normal dağılmadığı, diğer veri setlerinin ise normal dağıldığı kararına varılmıştır.

Tablo 3.6’da da görüldüğü gibi, bazı veri setleri normallik şartını sağlamadığı için bu veri setlerini içeren ölçümlerde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Öncelikle, deney ve kontrol gruplarına ait denklik kontrolünün sağlanması kapsamında deney ve

kontrol gruplarının uygulama öncesi bitişik eğik yazı becerilerini karşılaştırmak için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA), deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesindeki hatalı harf form sayılarını karşılaştırmak içinse Kruskal Wallis H-testi kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları kapsamında ise, “Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması yapılan deney grubu ile Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması yapılmayan kontrol gruplarının bitişik eğik yazı becerileri arasında istatistiksel bakımdan bir fark var mıdır?” alt amacını cevaplamak için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA), ilişkili gruplar t-testi ve betimsel istatistikler kullanılmıştır. Ayrıca deney ve kontrol gruplarını karşılaştırırken, grup ortalamaları arasındaki varyansın ne kadarının bağımsız değişkenden kaynaklandığını bulmak için eta-kare (η^2), ortalamalar arasındaki farka ait standart sapmayı bulmak içinse Cohen’s d (d) olarak bilinen etki büyüklüğü hesaplamaları yapılmıştır. Hesaplamalar yorumlanırken, d değerinin 0.2 için küçük, 0.5 için orta ve 0.8 için geniş etki büyüklüğünü; eta-kare (η^2) değerinin ise 0.01 için küçük, 0.06 için orta ve 0.14 için geniş etki büyüklüğünü gösterdiği bilgileri göz önüne alınmıştır (Cohen, 1988’den akt. Pallant, 2005, s. 201; Huck, 2012, s. 167). “Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması yapılan deney grubu ile Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması yapılmayan kontrol gruplarının güçlük çektikleri harf formlarının sayısı arasında istatistiksel bakımdan bir fark var mıdır?” alt amacını cevaplamada ise Kruskal Wallis H-testi ve Wilcoxon işaretli sıralar testi tercih edilmiştir. Tüm bu istatistiki işlemler, “Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 20” aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutuna dayalı olan “Öğretmenin/öğrencilerin/velilerin Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması hakkındaki görüşleri nelerdir?” adlı üç alt amacı cevaplamak için, nitel çözümleme yöntemlerinden biri olan betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, araştırma ya da görüşme sorularına dayalı olarak önceden geliştirilen temalar altında gerçekleştirilen bir nitel çözümleme yöntemidir. Yöntemde, görüşülen bireylerin ifadelerinin çarpıcı ve açıklayıcı bir şekilde betimlenip, yorumlanabilmesi için doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 256).

Görüşmelerin çözümlemesi ses kayıtlarının araştırmacı tarafından dinlenmesi ile başlamıştır. Ardından, ses kayıtlarının dökümü yapılmış ve güvenilirlik açısından bağımsız bir araştırmacı tarafından ses kayıtları dinlenerek dökümler kontrol edilmiştir.

Dökümler betimsel olarak çözümlenirken, şu basamaklar takip edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 256):

1. **Betimsel analiz iskeleti oluşturma:** Araştırmanın ilgili alt amaçlarına ve görüşme formundaki sorulara dayalı olarak veri çözümleme iskeleti oluşturulmuştur. Oluşturulan iskelet, kodlandırılacak verilerin hangi temalar altında gruplandırılacaklarını göstermiştir.
2. **Tematik iskelete göre verilerin kodlanması:** Dökümü yapılan veriler defalarca okunmuş ve düzenlenmiştir. Ardından, benzer özelliklere sahip veriler seçilmiş ve aydı kod altında bir araya getirilmiştir. Kodlama işlemi yapılırken, aynı kod altında bir araya getirilecek veriler, aynı renk kalem kullanılarak görselleştirilmiş ve alıntılama yapılacak olanlar işaretlenmiştir.
3. **Bulguların betimlenmesi:** Kodlanan veriler, açık ve okunabilir bir şekilde ilgili temalar altında bir araya getirilmiş, doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Öğretmen ve veli görüşmelerinden elde edilen bulgular, tematik tablolar ve kavram ağlarıyla, öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular ise tematik frekans tablosu ve kavram ağlarıyla betimlenmiştir.
4. **Bulguların yorumlanması:** Betimlenen bulgular açıklanmış, gereken yerlerde karşılaştırılarak ilişkilendirilmiş ve ardından yorumlanmıştır.

3.7. Denklik Kontrolü

Araştırmanın kontrol gruplarının belirlenmesinde, öğretmen değişkenini kontrol etme ve “bulaşma etkisi”ni en aza indirme önlemlerinin göz önüne alınmasının yanında deney grubuyla karşılaştırmak için seçilecek iki kontrol grubunun belli özellikler bakımından deney grubuna denk olması şartı aranmıştır. Bu doğrultuda denklik kontrolleri deney ve kontrol gruplarının a) öntest puanlarına dayalı bitişik eğik yazı becerileri ve b) uygulama öncesindeki hatalı form sayıları bakımından birbirlerinden anlamlı farklılık gösterip göstermedikleri göz önüne alınarak gerçekleştirilmiştir.

Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması’na başlanmadan önce; hem uygulama sonrasında deney grubunun bitişik eğik yazı becerilerindeki gelişimi görebilmek hem de uygulama öncesinde bitişik eğik yazı becerileri açısından deney ve kontrol gruplarının denklik durumunu kontrol etmek amacıyla öntest uygulanmıştır. İki den fazla grubun

(değişkenin) olması ve Tablo 3.6'daki normallik dağılımı göz önüne alınarak, öntest puanlarının karşılaştırılmasında tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Deney, kontrol I ve kontrol II gruplarının öntest puanları arasındaki farklılık durumunu ortaya koyan tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 3.7 ve Tablo 3.8'de yer almaktadır.

Tablo 3.7. Deney ve Kontrol Gruplarına İlişkin Öntest Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Gruplar	N	$\bar{X}$	S
Deney	20	2.65	0.79
Kontrol I	20	2.89	1.03
Kontrol II	17	2.26	0.46

Tablo 3.8. Öntest Puanlarının Gruplara Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	3.62	2	1.81	2.75	0.07	-
Gruplariçi	35.55	54	0.66			
Toplam	39.17	56				

Gruplara ilişkin öntest puanlarının betimsel istatistiklerini içeren Tablo 3.7 incelendiğinde, deney grubunun öntest ortalamasının $\bar{X}=2.65$, kontrol I grubunun $\bar{X}=2.89$ ve kontrol II grubunun $\bar{X}=2.26$ olduğu görülmüştür. Öntest puanlarının gruplara göre tek faktörlü varyans analizi sonuçlarını içeren Tablo 3.8'e bakıldığında ise öntest puanları arasında gruplar bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı ortaya çıkmıştır, $F(2, 54)=2.75$, $p>0.01$.

Betimsel olarak, en iyi bitişik eğik yazı becerisine $\bar{X}=2.89$ ortalamayla kontrol I, en kötü bitişik eğik yazı becerisine $\bar{X}=2.26$ ortalamayla kontrol II grupları sahip gibi gözükse de istatistiksel olarak bu üç ortalama arasında bir fark bulunmamaktadır. Yani istatistiksel açıdan, deney, kontrol I ve kontrol II gruplarının uygulama öncesi bitişik eğik

yazı becerileri düzeyisel olarak benzerlik göstermektedir. Bu kapsamda, gruplar arası bitişik eğik yazı beceri karşılaştırmasına göre grupların denk olduğu görülmüştür.

Bulgular bölümündeki Tablo 4.10’da da yer aldığı üzere, öntestte deney grubu 58 harf formunda toplamda 743, kontrol I grubu 478 ve kontrol II grubu ise 602 hata yapmıştır. 20’şer öğrencisi bulunan deney ve kontrol I gruplarına karşın 17 öğrencisi bulunan kontrol II grubunun mevcutsal farklılığı göz önüne alınıp grupların toplam hata sayıları gruplardaki öğrenci sayısına bölündüğünde, deney grubunun öğrenci başına 37.15, kontrol I grubunun 23.90 ve kontrol II grubunun ise 35.41 harf form hatası olduğu ortaya çıkmıştır. Betimsel nitelik taşıyan bu bulgulara bakıldığında, uygulama öncesinde en fazla harf form hatasının deney grubu, en az harf form hatasının ise kontrol I grubu tarafından yapıldığı söylenebilse de deney ve kontrol gruplarına ait hata sayılarının birbirlerinden istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediklerini görmek gerekmiştir. Bu doğrultuda, Tablo 3.6’daki normallik dağılımı bilgileri ile hatalı form sayılarının öğrenci başına düşen değerleri göz önüne alınarak Kruskal Wallis H-testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına ilişkin uygulama öncesi hatalı form sayıları arasındaki farklılık durumu Tablo 3.9’da yer almaktadır.

Tablo 3.9. *Uygulama Öncesi Hatalı Form Sayılarına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonucu*

Grup	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Deney	58	84.75	2	1.29	0.52
Kontrol I	58	84.20			
Kontrol II	58	93.55			

Tablo 3.9 incelendiğinde; deney, kontrol I ve kontrol II gruplarına ait uygulama öncesindeki hatalı harf form sayılarının istatistiksel olarak birbirlerinden anlamlı farklılık göstermedikleri görülmüştür, χ^2 (sd=2, n=174)=1.29, $p>0.01$. Başka bir ifadeyle uygulama öncesinde bütün grupların harf formlarında benzer sayıda hata yaptıkları söylenebilmektedir. Bu kapsamda, grupların uygulama öncesinde yapmış oldukları hatalı form sayıları açısından da birbirlerine denk oldukları görülmüştür.

3.8. Araştırmada Geçerlilik ve Güvenilirlik

Geçerlilik önlemleri: Geçerlilik, ölçülmek istenen özelliğin diğer özelliklerle karıştırılmadan ne derece doğru ölçülebileceğini ifade eden ve ölçme aracının gerçekte ölçmek istediği değişkeni ölçüp ölçemediğini ortaya koyan bir terimdir. Geçerlilikle ilgili tanımlar; a) ölçme aracının ölçülmek istenen özelliğe uygun olup olmadığı, b) ölçümün kurallara uygun olarak yapılıp yapılmadığı ve c) ölçüm sonuçlarının gerçekte ölçülmek istenen özelliği yansıtıp yansıtmadığı özellikleri üzerinden temellenmektedir (Şencan, 2005, s. 724; Field, 2009, s. 11; Büyüköztürk vd., 2010, s. 118). Bu tanım ve özellikler doğrultusunda, araştırmanın planlanması, uygulanması, verilerinin çözümlenmesi ve raporlaştırılması aşamalarında aşağıdaki geçerlilik önlemleri alınmıştır:

- Deney ve kontrol grupları belirlenirken, değişkenlerin kontrolü sağlanmıştır. Bu doğrultuda fiziksel ve istatistiksel kontrol yollarına başvurulmuştur. Fiziksel kontrol kapsamında, denel işlem süresince bağımsız değişkenin etkisini azaltabilecek öğretmen ve veli müdahalesi, öğrencilerin dik temel harf formlarını kullanma girişimleri, öğretmenin yazı ödevi vermesi ve öğrencilerin bireyselleştirilmiş yazı portfolyolarındaki geçmişe dönük yazı hatalarını düzeltmeleri önlenmiştir. İstatistiksel kontrol kapsamında ise, kovaryans çözümlemeler kullanılmış ve kontrol grupları belirlenirken deney grubunun öntest puanları ile kontrol gruplarının öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemesine ($p>0.01$) dikkat edilmiştir.
- Deney ve kontrol grupları arasındaki “bulaşma etkisi” en aza indirgenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda, kontrol gruplarındaki öğretmenler yalnızca araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmiş, kontrol grubundaki öğrencilere ise hiçbir şekilde bilgi verilmemiştir. Tek kontrol gruplu desende bulaşma etkisinin daha fazla olacağı düşünülerek, bu etkiyi azaltmak için iki kontrol grubu kullanılmış ve bu gruplardan biri öğrenci sınıflardan, diğeri ise sabahçı sınıflardan seçilmiştir. Aynı zamanda, deney grubundaki öğretmenlerden araştırma süreciyle ilgili detaylı bilgiler paylaşmaması istenmiştir.
- Deney grubundaki öğrenciler arasında oluşan “etkileşim etkisi” en aza indirgenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda, öğrencilere “yazı görevlerini en erken

bitirmenin değil, bir önceki etkinlikte yaptıkları bireysel hataları düzelterek yazı görevlerini tamamlamalarının gelişim göstergesi olduğu” söylenmiştir.

- Araştırmada yöntemsel çeşitleme ile veri toplama araçlarına dayalı çeşitleme yapılmıştır. Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda nicel ve nitel yöntemler ile bu yöntemlerin gerektirdiği veri toplama araç ve teknikleri bir arada kullanılmıştır.
- İç geçerliliği sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu doğrultuda, taslak Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Testi ile görüşme formları üç farklı uzmanın görüşüne sunulmuştur.
- Son hali verilen öğrenci görüşme formları kullanılarak iki farklı öğrenciyle görüşme yapılmış ve anlaşılmayan sorular gözden geçirilerek güncellenmiştir.
- Alanda uzun zaman geçirilmiştir. Toplamda on beş hafta süren araştırmada iki hafta anektod gözlemine, sonraki iki hafta öntestlerin uygulanması, tanılama ve öğrenci profil belgelerinin hazırlanmasına ayrılmıştır. Dokuz haftalık ana uygulamadan sonraki haftada ise sontestler uygulanmış ve görüşmeler yapılmıştır. Bu yolla araştırma ortamı ve katılımcılar hakkında daha ayrıntılı bilgiler elde edilmiştir.
- Alanda geçirilen zaman süresince elde edilen nitel veriler, bulguların betimlenmesinde kullanılmıştır. Bu kapsamda, uygulama süresince tutulan araştırmacı günlüğü, Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması’nın nasıl gerçekleştirildiğinin raporlaştırılmasında betimleyici bir rol üstlenmiştir. Ayrıca, nitel verilerin yorumlanması kısmında katılımcı görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.
- Araştırma raporunda, kullanılan yöntemler ve araştırma süreci detaylı bir biçimde aktarılmıştır.
- Nitel bulgular yeri geldiğinde karşılaştırılarak ilişkilendirilmiştir.

Güvenilirlik önlemleri: Güvenilirlik, test puanlarının ve çalışma sürecinin tutarlı ve zaman, yer ve araştırmacı karşısında sabit olmasıdır. Geçerlilikte olduğu gibi güvenilirlikte de tanımlar üç temel özellik üzerinden temellenmektedir. Bunlar; a) ölçülen performans düzeyinin tekrarlı ölçümlerde de tutarlı çıkması, b) testte yer alan maddelerin tutarlı bir şekilde ilgili aynı özelliği ölçmesi ve c) farklı değerlendiriciler tarafından

verilen puanların birbirleriyle tutarlı olmasıdır (Huck, 2012, ss. 68-69; Miles & Huberman, 2015, s. 278). Cronbach (1970'den aktaran Şencan, 2005, s. 14) ise güvenilirliği ölçüm ve gözlemle elde edilen puan dağılımlarının evrendeki puan dağılımıyla paralellik göstermesi olarak ele almış ve buna “genellenebilirlik” adını vermiştir. Günümüzde ilk üç özellik iç güvenilirliğe, diğeri ise dış güvenilirliğe işaret etmektedir. Araştırmada uygulamaya, verilerin toplanmasına ve çözümlenmesine yönelik alınan güvenilirlik önlemleri aşağıda listelenmiştir:

- Araştırmanın genel amacı ve araştırma sorularından oluşan alt amaçlar açıkça belirtilmiş ve araştırma deseninin bu sorularla uyumlu olduğundan emin olunmuştur. Bu doğrultuda, nicel ve nitel bulgular ilgili araştırma soruları altında raporlanmıştır.
- Araştırmacının alandaki rolü ve konumu açıkça belirtilmiştir.
- Öntest ve sontest uygulamaları, hem deney hem de kontrol gruplarındaki öğrencilere bir sınav olarak değil, bir etkinlik olarak tanıtılmıştır.
- Öntest ve sontest süreçleri standartlaştırılmıştır. Test oturumlarının başında öğrencilere “Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Testi”ni nasıl yapacaklarıyla ilgili yönerge verilmiştir. Testler iki ders saati boyunca sürdürülmüş, öğrencilerin teneffüste ve derslerin ortasında birer mola vermeleri sağlanmıştır. Her bir testte öğrencilere iki defa “en güzel, en okunaklı yazınızla yazın” yönergesi verilmiştir.
- Hem nicel hem de nitel veri çözümlemelerinde beklenmedik hatalarla karşılaşılması için birçok çözümleme kontrolü yapılmıştır.
- Öğretmen, veli ve öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler yüksek kalite ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş ve bağımsız bir araştırmacı tarafından ses kayıtları dinlenerek kontrol edilmiştir. Ardından her bir kaydın ayrıntılı dökümü yapılmıştır.
- Verilerin kodlanması süresince kodların tanımlanmasında bir uyumsuzlukla karşılaşılması amacıyla, her bir kavram için aynı kodların kullanılmasına dikkat edilmiştir.
- Verilerin kodlanması biri araştırmacı diğeri uzman iki kişi tarafından çapraz şekilde gerçekleştirilmiştir. Kodların çapraz kontrolünü sağlamak için kodlayıcıların her bir kodu hangi temanın altına yerleştirdikleri belirlenmiştir. Bir kod, kodlayıcılar tarafından farklı temalar altına yerleştirilmişse, araştırmacının

yerleştirmesi kabul edilmiş; ancak, bu durum görüş ayrılığı olarak kabul edilmiştir. Öğretmen, uygulama sonrası öğrenci ve veli görüşmelerinin kodlama güvenilirliğinin hesaplanmasında Miles ve Huberman (1994, s. 64)’ın önerdiği aşağıdaki formül kullanılmış ve görüşmelere ait çapraz kodlama güvenilirlikleri sırasıyla %86, %91 ve %82 bulunmuştur.

$$\text{Güvenilirlik} = \frac{\text{Görüş birliği}}{\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}}$$

- “Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Formu”nun iç tutarlılık derecesini ortaya çıkarmak için Cronbach’s alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach’s alpha, ölçme aracındaki her bir maddenin altta yatan yapıyı ne derece tutarlı ölçtüğünü gösteren bir katsayıdır. Her bir ölçümde tekrardan hesaplanması gereken bu katsayının 0.70’den büyük çıkması beklenmektedir (Pallant, 2005, s. 90). Bu kapsamda, araştırmadaki Cronbach’s alpha güvenilirlik katsayısı 0.91 bulunan “Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Formu” güvenilir bulunmuştur.
- “Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Formu”nun iç tutarlılık derecesini ortaya çıkarmak için, Cronbach’s alpha güvenilirliğinin yanında test-tekrar test güvenilirliği de hesaplanmıştır. Test-tekrar test güvenilirliği, her iki test arasında ne kadar zaman geçerse geçsin tekrarlanan testlerin puanları arasındaki korelasyonel ilişkiye dayanmaktadır. Bu yolla testin her ölçümde tutarlı sonuçlar verip vermediği kontrol edilmektedir. Pearson’s korelasyonu kullanılarak bulunan ve test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ya da tutarlılık katsayısı adlarıyla da bilinen katsayı, 1.00’e yaklaştıkça testin güvenilirliğinin arttığını göstermektedir (Huck, 2012, s. 69). Bu kapsamda, araştırmadaki test-tekrar test güvenilirlik katsayısı 0.92 ($p<0.01$) bulunan “Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Formu” güvenilir kabul edilmiştir.
- “Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Testi”nin puanlanmasında kullanılan “Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Formu”, nesnellığe bağlı kalınarak kullanılmıştır. Nesnellik, değerlendiriciler arası değerlendirme güvenilirliğidir ve değerlendiricilerin aynı kişilere benzer puanlar vermelerine dayanmaktadır (şencan, 2005, ss. 27-28; Büyüköztürk vd., 2010, s. 117). Araştırmada nesnellığe

bağlı kalınmak için, “Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Testi”, biri araştırmacı, biri Türkçe öğretmeni, diğeri de sınıf öğretmeni olmak üzere üç farklı değerlendirici tarafından değerlendirilmiş, ortak dilli bir değerlendirme amacıyla “El Yazı Hatası Değerlendirme Sembolleri” kullanılmıştır. Puanlayıcılar arası güvenilirliği sağlamak içinse “Kendall Uyum Katsayısı (Kendall’s W)” hesaplanmıştır. Kendall Uyum Katsayısı, sıralı ölçeklerde puanlayıcılar arası tutarlılığı değerlendirmek için kullanılmakta ve 0 ile 1 arasında değer almaktadır (Kendall & Babington Smith, 1939, s. 275-276). Kendall’s W testi, n sayıda değerlendiricinin k sayıda değişkene ilişkin puanlarının kendi aralarındaki uyumluluğunun ve test içi uyumluluğun güvenilirliğini belirlemektedir (Özdamar, 1997, s. 382). Değerlendiricilerin “Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Formu” kullanarak her bir öğrenciye verdikleri puanların uyumluluğu Kendall’s W testi kullanarak hesaplanmıştır. SPSS 20 Paket Programı kullanılarak yapılan hesaplamalar sonucunda öntest puanlamalarına dayalı en küçük Kendall’s W puanı $W=0.00$ ($p>0.01$), en büyük Kendall’s W puanı ise $W=0.57$ ($p>0.01$) bulunmuştur. Sontest puanlamalarına dayalı en küçük Kendall’s W puanı $W=0.01$ ($p>0.01$), en büyük Kendall’s W puanı ise $W=0.50$ ($p>0.01$) bulunmuştur. Buna göre, değerlendiriciler arası değerlendirme güvenirliliğinin sağlandığı söylenebilmektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

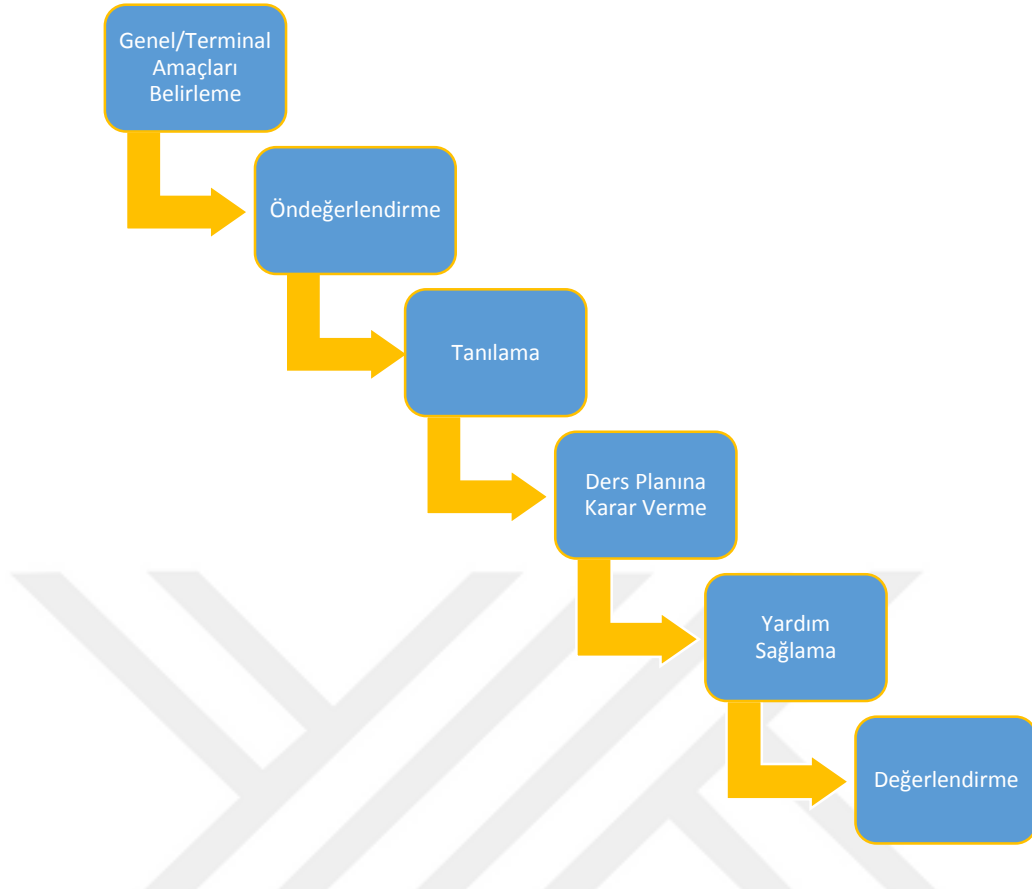
4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'nın ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan araştırmanın bu bölümünde; araştırma verilerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, ilgili alt amaçlar altında raporlanmıştır.

4.1. Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'nın Nasıl Gerçekleştiğine İlişkin Bulgular

Bu çalışmada, deney grubunda yer alan öğrencilerin bitişik eğik yazı becerilerini geliştirmek için sınıfça öğretim stratejisi yerine öğrencilerin bireysel yazı performanslarını, ihtiyaçlarını ve tercihlerini ortaya çıkaracak birey güdümlü bireyselleştirilmiş öğretim yaklaşımı temel alınmıştır. Bireyselleştirilmiş öğretim kapsamında ise öğrencinin kendi bireysel el yazı gelişimini ilk elden takip etmesini, onu sürece dahil ederek güdüleyip, kendi öğrenme sorumluluğunu almasını sağlayacak ve ayrıca araştırmacıya öğrenci gelişim düzeyi hakkında bilgi verecek bireysel bitişik eğik yazı portfolyoları kullanılmıştır. Bireysel portfolyolar süreçte formal bir değerlendirme aracı olarak değil; bireysel öğretimi destekleyip tamamlayan öğretimsel bir araç olarak kullanılmıştır.

Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması, Heathers (1977, s. 344)'ın önerdiği “Öğretmen Temelli Bireyselleştirilmiş Öğretim Yaklaşımı (A Teacher's Model for Individualizing Instruction)”na göre desenlenmiştir. Uygulamanın temelini oluşturan bu yaklaşım; formal bireyselleştirme sürecine dayanmakta ve öğrencinin kendi bireysel ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda etkinlik sürecine katılımını öngörmektedir. Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'nda kullanılan Öğretmen Temelli Bireyselleştirilmiş Öğretim Yaklaşımı'nın aşamaları Şekil 4.1'de gösterilmiştir.



Şekil 4.1. *Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulamasında Kullanılan Öğretmen Temelli Bireyselleştirilmiş Öğretim Yaklaşımı'nın Aşamaları*

Öğretmen Temelli Bireyselleştirilmiş Öğretim Yaklaşımı'nın aşamalarına uygun olarak aşamalandırılan Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması, Tablo 4.1'de yer alan takvim kapsamında gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4.1. *Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması İşleyiş Takvimi*

İşlemler	Başlama-Bitiş Tarihi
Anektod Gözlemi	09.02.2015-20.02.2015
Öndeğerlendirme (öntest)	23.02.2015-27.02.2015
Tanılama	23.02.2015-27.02.2015
Ders Planına Karar Verme	02.03.2015-15.03.2015
Yardım Sağlama	16.03.2015-15.05.2015
Değerlendirme (sontest)	18.05.2015-29.05.2015
Öğretmen/Öğrenci/Veli Görüşmesi	18.05.2015-29.05.2015

4.1.1. Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması’nda terminal amaçları belirleme

“Terminal amaçları belirleme”, Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması’nın ilk aşamasını oluşturmaktadır. Bu aşamada, Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması’na katılan öğrencilerde süreç sonunda gözlenmesi beklenen davranışlar belirlenmiştir.

Tüm öğrencileri kapsayan terminal davranışlar, Türkçe (1-5. sınıflar) Öğretim Programı’nda yer alan birinci sınıf alt kazanımları temel alınarak uygulama süreci başlaman önce yazılmıştır. Programdaki alt kazanımlar, yazma öğrenme alanı içindeki “Yazma Kurallarını Uygulama” kazanımı altında yer almaktadır. Bu kapsamda, öğrencilerin ulaşması beklenen terminal amaçlar Tablo 4.2’de gösterilmektedir.

Tablo 4.2. Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulamasının Terminal Amaçları

Bitişik eğik yazıda kullanılan harf formlarını kurallarına uygun bir şekilde yazar.
Sözcükler arasında uygun boşluklar bırakır.
Bitişik el yazısında noktalama işaretlerini yerinde doğru bir şekilde kullanır.
Yazının ve sayfanın temiz olmasına özen gösterir.
Bitişik eğik yazıyı imla kurallarına uygun olarak yazar.

Terminal amaçlara ulaşılma düzeyi, öğrencilerin dokuz haftalık uygulama süreci sonunda öğretimsel amaçlarını ne derece başardıklarına bağlı olarak değerlendirilmiştir.

4.1.2. Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması’nda öndeğerlendirme

Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması’nın ikinci aşaması olan “Öndeğerlendirme”, iki haftalık anektod gözlemi sonrasında öğrencilerin bitişik eğik yazı performanslarının değerlendirilmesi sürecini kapsamaktadır. Değerlendirmede “Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Testi” ve testin değerlendiriciler tarafından puanlanmasını sağlayan “Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Öndeğerlendirme aşaması aynı zamanda deney ve kontrol gruplarının istatistiksel olarak kontrol edilmesini sağlayan öntest görevini de üstlenmiştir.

Öndeğerlendirme yapılmadan önce sınıf öğretmeni bu süreç hakkında bilgilendirilmiş, öğretmenden değerlendirmenin yapılacağı gün tüm öğrencilerin sınıfta

olmasına özen göstermesi istenmiş; ancak öğrendiği bilgileri öğrencileriyle paylaşmaması önerisinde bulunulmuştur. Öndeğerlendirmeye iki ders saati ayrılmıştır. Beslenme saatinden sonraki ders; birinci kısmı kopya edilecek 21 cümleyi içeren metinden, ikinci kısmı ise metnin kopya edileceği kılavuz çizgili kopya formundan oluşan Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Testi dağıtılmıştır. Öğrencilerden kopya formundaki ad-soyad kısmına adlarını yazmaları ve dikkatlice yönergeyi dinlemeleri istenmiştir. Verilen yönerge kapsamında; a) en güzel yazılarıyla yazmaları, b) sadece kendi testleriyle ilgilenmeleri, c) her bir cümleyi tek bir satıra denk gelecek şekilde aynı sırayla yazmaları, d) her bir cümlenin sonuna uygun noktalama işaretini koymaları, e) imla (heceleme) hatası bulunan cümleleri doğru bir şekilde yazmaları ve f) yazı sürecinde sormak istediklerini parmak kaldırarak sormaları istenmiştir. Bu süreç araştırmacı günlüğüne şöyle yansımıştır:

Öğrencilerin Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Testi'ni kural hatası yapmadan gerçekleştirmeleri benim için oldukça önemli olduğu için, öğrencilere testi yaparlarken nelere dikkat etmeleri konusunda bilgi verdim. Bu bilgileri verirken, tahtayı da kullandım. En sonunda anlamadıkları yer olup olmadığını sordum. Soruları cevapladım. Gelen soruları test süresince de cevaplamaya çalıştım.

(A. G. 23.02.2015)

Öndeğerlendirme süresince, öğrencilerin sordukları sorular öğrencilerin yanına gidilerek bireysel bir şekilde cevaplandırılmış, gelen soruların sıklığına göre bazı yönergeler yüksek sesle tekrar edilmiştir. Teneffüs ziliyle birlikte öğrencilerin ihtiyaçlarını giderebilmesi için mola verilmiş ve öğrenciler döndüklerinde testlerine kaldıkları yerden devam etmişlerdir. Bu süreçte yaşananlar, araştırmacı günlüğünde şöyle belirtilmiştir:

Öğrencilerin teneffüslerde mola vermeleri oldukça işe yaradı. Akılları teneffüste ve oyundayken, teste odaklanabileceklerini hiç sanmıyordum. Teneffüse çıktıklarında öğrencilerden testlerini düşmeyecek şekilde sıralarının altına koymalarını istedim. Döndüklerinde teste odaklanmaları çok uzun sürmedi.

(A. G. 23.02.2015)

İkinci dersin başlarında “en güzel yazınızla yazın” yönergesi ikinci kez verilmiştir. Dersin sonlarına doğru bazı öğrencilerin yoruldukları gözlemlenince iki dakikalık küçük

bir mola verilmiştir. Araştırmacı, mola sürecine yönelik görüşlerini araştırmacı günlüğünde şöyle belirtmiştir:

Bazı öğrencilerin yorulduklarını gördüm. Bazıları ellerini sallıyor, bazıları da etraflarını izliyordu. Birkaç dakikalık küçük bir molanın sırası gelmişti. Herkesin kalemleri bırakmasını ve ellerini havaya kaldırarak çırpmasını istedim. Sonra da onları ayağa kaldırıp oldukları yerde zıplamalarını istedim. Hepsi gülerек bu işe katıldılar. Oturduklarında dinlenmeleri için biraz daha süre verdim. Sonra yazmaya kaldıkları yerden devam etmelerini sağladım. Bu önlemi, standartlaştırmalıyım. Yarınki kontrol öntestinde de bunu uygulayacağım.

(A. G. 23.02.2015)

Dersin sonunda Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Testi öğrencilerden toplanmaya başlanmış, toplanırken de öğrencilerin adlarını yazıp yazmadıkları kontrol edilmiştir.

Aynı yönergeler ve değerlendirme süreci kontrol grubu I (1/E sınıfı) ve kontrol grubu II (1/A sınıfı)'nin öntestleri yapılırken de izlenmiştir.

4.1.3. Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'nda tanılama

Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulamasının üçüncü aşaması, tanılamadır. Tanılama aşaması; her bir öğrencinin Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Testi'nden aldıkları puanların hesaplanması ve bitişik eğik yazı performans düzeylerinin belirlenmesi ile bireysel özellikleri, ilgi ve tercihlerinin ortaya çıkartılması sürecini kapsamaktadır.

Öndeğerlendirmeye aynı hafta gerçekleştirilen tanılama aşamasında, öğrencilerin Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Testi'nde yazdıkları yazılar biri araştırmacı diğerleri de Türkçe ve sınıf öğretmeni olmak üzere toplam üç değerlendirici tarafından doküman analizi kullanılarak çözümlenmiş, ardından Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Formu kullanılarak puanlanmıştır. Çözümlemeler yapılırken, "El Yazı Hatası Değerlendirme Sembolleri" kullanılmıştır. Değerlendiriciler tarafından her bir öğrenciye verilen puanlar Kendall's W testi kullanılarak karşılaştırılmış, değerlendiricilerin verdikleri puanların birbirlerinden anlamlı farklılık göstermememesi ($p > 0.01$) sayesinde de her bir öğrencinin Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Formu'ndan aldıkları madde puanlarının aritmetik ortalaması alınabilmektedir. Örneğin; değerlendiriciler A öğrencisine Bitişik Eğik Yazı

Değerlendirme Formu'nun birinci maddesinden 2, 3 ve 3 puan verdiklerinde, bu üç puan toplanmış ($2+3+3=8$) ve üçe bölünmüştür ($8/3=2.66$). Bu yolla her bir öğrencinin en iyi ve en kötü oldukları üç bitişik eğik yazı becerisi ortaya çıkarılarak performans düzeyleri belirlenmiştir.

Her bir öğrencinin bireysel özellik, ilgi ve tercihlerinin ortaya çıkartılabilmesi için, uygulama öncesinde tutulan anekdot kayıtları kullanılmıştır. Anektod kayıtlarından a) öğrencinin kimlerle yakın arkadaşlık kurduğu, b) öğretmen tarafından verilen ödevi ne kadar sürede tamamladığı c) varsa, hangi problem davranışlara sahip olduğu, d) derslere ne derece katılım gösterdiği vb. hakkındaki bilgilere ulaşılmıştır. Anektod gözlemlerinin yapıldığı uygulama öncesi süreçte, öğrenci velileriyle araştırma izin toplantısı yapılmış ve öğrenci velilerine doldurmaları için EK-4'te yer alan "Öğrenci Kişisel Bilgi Formu" verilmiştir. Velilerden formları doldurmaları istenmiş ve çocuklarına herhangi bir soru sormamaları gerektiği vurgulanmıştır. Cevaplanan formlar yoluyla öğrencilerin hangi yiyecek ve içeceklerden hoşlandıkları, nelerden mutlu oldukları, hangi ödülleri tercih ettikleri, en sevdikleri renk, oyuncak ve çizgi film kahramanlarının hangileri olduğu, hangi övgü ifadelerinden hoşlandıkları vb. hakkında bilgi edinilmiştir. Benzeri bilgiler, öndeğerlendirme haftasında yapılan ve formu EK-8'de yer alan uygulama öncesi öğrenci görüşmeleri yoluyla da elde edilmiş ve bu bilgiler öğrenci kişisel bilgi formundan elde edilen bilgileri desteklemek için kullanılmıştır. Araştırmacı, öğrenci görüşmelerine yönelik olarak araştırmacı günlüğüne şu notu düşmüştür:

Velilerin doldurdıkları Öğrenci Kişisel Bilgi Formu'na ek olarak, bugün öğrencilerle de görüştüm. Hem bilgi hem de görüşme formunda benzer sorular yer almasına rağmen, öğrencilerin tercihlerini ve isteklerini kendi ağızlarından öğrenmem iyi oldu. Hem bu, araştırmadaki ilk görüşmem oldu. Görüşmede laboratuvarı kullandım, iyi oldu. Uygulama sonrası görüşmelerde de burayı kullanmayı düşünüyorum.

(A. G. 27.02.2015)

4.1.4. Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'nda ders planına karar verme

Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'nın dördüncü aşaması olan ders planına karar verme; öğrencinin öndeğerlendirmeden aldığı puanların hesaplanması ve bireysel özellik, ilgi ve tercihlerinin ortaya çıkarılması süreçlerini kapsayan tanılama aşamasından sonra başlamaktadır. Bu aşamada, öğrencinin tanılama aşamasında ortaya çıkartılan

bitişik eğik yazı performans düzeyi ile bireysel özellik ve farklılıklarıyla ilgili bilgiler bir araya getirilerek “öğrenci profil belgesi” oluşturulmaktadır.

Öndeğerlendirme/tanımlama haftasından sonraki iki haftada gerçekleştirilen ders planına karar verme aşamasında, araştırmacı alana inmemiş ve ofis ortamında “öğrenci profil belgeleri”ni oluşturmuştur. Araştırmacı, öğrenci profil belgelerini her bir öğrenciyle ilgili ayrıntılı öğretimsel ve bireysel bilgilere tek bir belge altında ulaşabilmek için düzenlemiştir. Bu kapsamda, öğrenci profil belgeleri dahilinde Tablo 4.3’teki bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğrenci Profil Belgelerinin İçeriği

1. Öğrenci Bilgileri
1.1. Öğrencinin kişisel bilgileri
1.2. Öğrenci tercihleri
1.3. Öğrenci özellikleri
2. Öğrenci Yazı Profili
2.1. Öğrenci öndeğerlendirme puanları
2.2. Öğrencinin en başarısız olduğu bitişik eğik yazı becerileri
2.3. Öğrencinin yazımında güçlük çektiği harf formları
3. Öğrenci Yazı Görev Planı
3.1. Terminal amaçlar
3.2. Öğretimsel amaçlar
4. Ek
4.1. Öğrenciye ait Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Testi

Öğrenci profil belgesi, dört bölüm ve dokuz kısımdan oluşmaktadır. Öğrenci bilgileri bölümü; öğrencinin kişisel bilgileri, öğrenci tercihleri ve öğrenci özellikleri kısımlarından; öğrenci yazı profili bölümü, öğrenci öndeğerlendirme puanları, öğrencinin en başarısız olduğu üç bitişik eğik yazı becerisi ve öğrencinin yazımında güçlük çektiği harf formları kısımlarından oluşmaktadır. Öğrenci yazı görev planı bölümü ise; terminal amaçlar ile öğretimsel amaçlar kısımlarından oluşmaktadır. Son bölüm olan ekte de araştırmacı tarafından çözümlenen öğrenciye ait Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Testi bulunmaktadır.

Öğrenci profil belgesi'nin oluşturulmasına araştırmacı tarafından çekilen öğrenci fotoğrafının yerleştirilmesiyle başlanmıştır. Belgenin birinci bölümündeki “1.1. Öğrencinin kişisel bilgileri” kısmına, sınıf öğretmeninden sağlanan öğrenci kayıt formundaki demografik bilgiler yazılmıştır. “1.2. Öğrenci tercihleri” kısmı, tanılama aşamasında ortaya çıkartılan öğrenci tercihlerinden oluşmuştur. Bu kısım, öğrencinin hangi yiyecek ve içeceklerden hoşlandığı, nelerden mutlu olduğu, hangi ödülleri tercih ettiği, en sevdiği renk, oyuncak ve çizgi film kahramanlarının hangileri olduğu, hangi övgü ifadelerini tercih ettiği gibi bilgileri içermiştir. “1.3. Öğrenci özellikleri” kısmı, öğrencinin anektod kayıtlarından çıkarsanan ve onun a) kimlerle yakın arkadaşlık kurduğu, b) öğretmen tarafından verilen ödevi ne kadar sürede tamamladığı c) varsa, hangi problem davranışlara sahip olduğu, d) derslere ne derece katılım gösterdiği gibi özelliklerinden oluşmuştur.

Belgenin ikinci bölümündeki “2.1. Öğrenci öndeğerlendirme puanları” kısmına, üç farklı değerlendiricinin Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Formu'nda öğrenciye verdikleri her bir puanın aritmetik ortalaması yazılmıştır. “2.2. Öğrencinin en başarısız olduğu bitişik eğik yazı becerileri” kısmı ise, değerlendiricilerin öğrenciye verdikleri puanların ortalamalarına dayalı olarak, öğrencinin en düşük üç puanı aldığı bitişik eğik yazı becerilerinden oluşturulmuştur. “2.3. Öğrencinin yazımında güçlük çektiği harf formları” kısmına, öğrencinin “Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Testi”nde hatalı yazdığı harf formları eklenmiştir. Hatalı formlar, öndeğerlendirmede kullanılan “Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Testi”nin araştırmacı tarafından doküman incelemesi yöntemi kullanılarak çözümlenmesiyle bulunmuştur. Belgenin üçüncü bölümündeki “3.1. Terminal amaçlar” kısmı, Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'nın birinci aşaması olan “Terminal amaçları belirleme”de şekillendirilen amaçlardan oluşturulmuştur. “3.2. Öğretimsel amaçlar kısmı” ise öğrencinin en başarısız olduğu üç bitişik eğik yazı becerisi temel alınarak oluşturulmuştur. Örneğin; A öğrencisi, Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Formu'ndaki en düşük puanlarını “harfleri doğru yazma”, “harflerin boyutu” ve “imla kurallarına uyulması” maddelerinden almış olsun. A'nın en başarısız olduğu becerilerden biri de harflerin doğru yazımı olduğundan dolayı, hangi harf formlarının yazımında güçlük çektiği belirlenmekte ve bu doğrultuda, öğrencinin öğretimsel amaçları a) A, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda başta “f, g, a, j, l, n, s, b, e ve t” formları olmak üzere harf formlarını daha doğru yazar; b) A, dokuz haftalık uygulama süreci

sonunda daha uygun boyutlarda yazar ve c) A, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda daha az imla hatası yapar şeklinde yazılmaktadır.

Öğrencinin testten aldığı en düşük puanlar üç taneden fazla ise, en başarısız olunan beceriler belirlenirken, yalnızca araştırmacının verdiği puanlar dikkate alınmaktadır. Ayrıca, öğrenci üç taneden fazla “1” puana sahip ise, başka bir deyişle araştırmacı da o maddelere diğer değerlendiriciler gibi “1” puan vermişse, o zaman araştırmacı bu beceriler arasından geliştirilmeye en çok ihtiyaç duyulan üç tanesini kendisi belirlemektedir. Her bir öğrencinin öndeğerlendirme sonuçlarına göre şekillendirilmiş öğretimsel amaçları Tablo 4.4’te verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğrencilerin Öğretimsel Amaçları

Öğrenci Adı	Öğretimsel Amaçlar
Ayça	✓ Ayça, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda daha az imla hatası yapar. ✓ Ayça, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda daha eğimli yazar. ✓ Ayça, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda noktalama işaretlerini daha doğru ve yerinde kullanır.
Aziz	✓ Aziz, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda sözcükler arasında daha uygun boyutlarda boşluklar bırakır. ✓ Aziz, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda başta “<i>z</i>, <i>o</i> ve <i>o</i>” formları olmak üzere harf formlarını daha doğru yazar. ✓ Aziz, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda daha eğimli yazar.
Ali	✓ Ali, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda harf formlarının uzantılarını daha uygun boyutlarda yapar. ✓ Ali, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda başta “<i>l</i>, <i>z</i>, <i>e</i> ve <i>n</i>” formları olmak üzere harf formlarını daha doğru yazar. ✓ Ali, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda daha az imla hatası yapar.
Atakan	✓ Atakan, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda başta “<i>d</i>, <i>p</i>, <i>t</i>, <i>ı</i> ve <i>z</i>” formları olmak üzere harf formlarını daha doğru yazar. ✓ Atakan, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda daha uygun boyutlarda yazar. ✓ Atakan, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda harf formlarının uzantılarını daha uygun boyutlarda yapar.
Buse	✓ Buse, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda başta “<i>n</i>, <i>l</i>, <i>o</i>, <i>d</i>, <i>t</i> ve <i>p</i>” formları olmak üzere harf formlarını daha doğru yazar. ✓ Buse, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda daha eğimli yazar. ✓ Buse, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda satır çizgilerini daha az taşıyarak yazar.

Baran	✓ Baran, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda başta “ <i>n, k, D, l ve s</i> ” formları olmak üzere harf formlarını daha doğru yazar.
	✓ Baran, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda satır çizgilerini daha az taşıyarak yazar.
	✓ Baran, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda harf form bağlantılarını daha iyi yapar.
Ceylan	✓ Ceylan, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda başta “ <i>c, k, d, a, s ve z</i> ” formları olmak üzere harf formlarını daha doğru yazar.
	✓ Ceylan, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda harf form bağlantılarını daha iyi yapar.
	✓ Ceylan, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda harf formlarının uzantılarını daha uygun boyutlarda yapar.
Doruk	✓ Doruk, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda sözcükler arasında daha uygun boyutlarda boşluklar bırakır.
	✓ Doruk, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda yazı ve sayfasını daha temiz tutar.
	✓ Doruk, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda başta “ <i>l, z, k ve s</i> ” formları olmak üzere harf formlarını daha doğru yazar.
Fatih	✓ Fatih, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda başta “ <i>s, k, a ve l</i> ” formları olmak üzere harf formlarını daha doğru yazar.
	✓ Fatih, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda daha uygun boyutlarda yazar.
	✓ Fatih, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda harf form bağlantılarını daha iyi yapar.
Gizem	✓ Gizem, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda harf form bağlantılarını daha iyi yapar.
	✓ Gizem, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda harf formlarının uzantılarını daha uygun boyutlarda yapar.
	✓ Gizem, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda başta “ <i>d, a, s, z, k ve y</i> ” formları olmak üzere harf formlarını daha doğru yazar.
Hüsniye	✓ Hüsniye, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda başta “ <i>s, n, k ve z</i> ” formları olmak üzere harf formlarını daha doğru yazar.
	✓ Hüsniye, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda daha uygun boyutlarda yazar.
	✓ Hüsniye, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda harf formlarının uzantılarını daha uygun boyutlarda yapar.
İlbey	✓ İlbey, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda daha eğimli yazar.
	✓ İlbey, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda başta “ <i>d, a ve s</i> ” formları olmak üzere harf formlarını daha doğru yazar.
	✓ İlbey, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda harf form bağlantılarını daha iyi yapar.
İsmet	✓ İsmet, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda harf form bağlantılarını daha iyi yapar.
	✓ İsmet, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda başta “ <i>p, n, s, a, n ve k</i> ” formları olmak üzere harf formlarını daha doğru yazar.
	✓ İsmet, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda satır çizgilerini daha az taşıyarak yazar.
Kadir	✓ Kadir, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda daha eğimli yazar.
	✓ Kadir, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda daha uygun boyutlarda yazar.

	✓	Kadir, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda harf formlarının uzantılarını daha uygun boyutlarda yapar.
Kemal	✓	Kemal, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda başta “ <i>ḳ</i> , <i>ḷ</i> , <i>ı</i> ve <i>m</i> ” formları olmak üzere harf formlarını daha doğru yazar.
	✓	Kemal, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda daha uygun boyutlarda yazar.
	✓	Kemal, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda satır çizgilerini daha az taşıyarak yazar.
Neşe	✓	Neşe, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda başta “ <i>ı</i> , <i>i</i> , <i>ä</i> ve <i>ē</i> ” formları olmak üzere harf formlarını daha doğru yazar.
	✓	Neşe, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda harf formlarının uzantılarını daha uygun boyutlarda yapar.
	✓	Neşe, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda satır çizgilerini daha az taşıyarak yazar.
Tülin	✓	Tülin, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda harf formlarının uzantılarını daha uygun boyutlarda yapar.
	✓	Tülin, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda sözcükler arasında daha uygun boyutlarda boşluklar bırakır.
	✓	Tülin, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda başta “ <i>ṭ</i> , <i>ḷ</i> , <i>ṛ</i> ve <i>ṣ</i> ” formları olmak üzere harf formlarını daha doğru yazar.
Ufuk	✓	Ufuk, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda başta “ <i>ḳ</i> , <i>ṭ</i> , <i>ḷ</i> ve <i>ṣ</i> ” formları olmak üzere harf formlarını daha doğru yazar.
	✓	Ufuk, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda daha eğimli yazar.
	✓	Ufuk, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda harf formlarının uzantılarını daha uygun boyutlarda yapar.
Yusuf	✓	Yusuf, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda başta “ <i>ḳ</i> , <i>m</i> , <i>ḳ</i> ve <i>ḷ</i> ” formları olmak üzere harf formlarını daha doğru yazar.
	✓	Yusuf, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda satır çizgilerini daha az taşıyarak yazar.
	✓	Yusuf, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda yazı ve sayfasını daha temiz tutar.
Yeşim	✓	Yeşim, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda sözcükler arasında daha uygun boyutlarda boşluklar bırakır.
	✓	Yeşim, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda harf formlarının uzantılarını daha uygun boyutlarda yapar.
	✓	Yeşim, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda daha eğimli yazar.

“Öğrenci Profil Belgesi”ndeki “öğrenci yazı profili” bölümüne göre şekillendirilen öğretimsel amaçlara ulaşabilmek için yardım sağlama aşamasında kullanılmak üzere Tablo 4.5’teki öğretimsel önlemler öngörülmüştür.

Tablo 4.5. Öğretimsel Amaçlara Yönelik Öğretimsel Önlemler

Öğretimsel Amaçlar	Öğretimsel Önlemler
✓ Dokuz haftalık uygulama süreci sonunda başta “...” formları olmak üzere harf formlarını daha doğru yazar.	• Haftalık yazı görevlerindeki metinler, öğrencinin güçlük çektiği harf formlarını daha fazla içerecek şekilde bireyselleştirilmiştir. • Haftalık yazı görevlerinin değerlendirilmesinde, güçlük çekilen harf formlarına da yoğunlaşmış, bu doğrultuda da dönüt ve düzeltmeler verilmiştir. • Yazı görüşmelerinde bu formlar üzerinde de çalışılmıştır.
✓ Dokuz haftalık uygulama süreci sonunda daha uygun boyutlarda yazar.	• Harf formlarını satırları taşıracak derecede büyük yazan öğrencinin bireyselleştirilmiş yazı görevleri 28 puntoluk kılavuz çizgilerle hazırlanmış, öğrencinin gelişimine göre kademeli olarak normal boyut olan 23 puntoya indirilmiştir. • Harf formlarını orta satırı doldurmayacak derecede küçük yazan öğrencinin bireyselleştirilmiş yazı görevleri 20 puntoluk kılavuz çizgilerle hazırlanmış, öğrencinin gelişimine göre kademeli olarak normal boyut olan 23 puntoya çıkarılmıştır. • Haftalık yazı görevlerinin değerlendirilmesinde, formların boyutlarına da yoğunlaşmış, bu doğrultuda da dönüt ve düzeltmeler verilmiştir. • Yazı görüşmelerinde form boyutları üzerinde de çalışılmıştır.
✓ Dokuz haftalık uygulama süreci sonunda daha eğimli yazar.	• Öğrencinin bireyselleştirilmiş yazı görevleri eğimli sütun çizgilerini de içerecek şekilde bireyselleştirilmiştir. • Öğrenciye daha eğimli yazabilmek için kâğıdı nasıl pozisyonlaması ve kalemi nasıl tutması gerektiği öğretilmiştir. • Öğrenciye yazı görevinde yer alan eğimli sütun çizgilerini nasıl kullanacağı gösterilmiştir. • Haftalık yazı görevlerinin değerlendirilmesinde, yazı eğimine de yoğunlaşmış, daha çok bu doğrultuda dönüt ve düzeltmeler verilmiştir. • Yazı görüşmelerinde yazı eğimi üzerinde durulmuştur.
✓ Dokuz haftalık uygulama süreci sonunda harf form bağlantılarını daha iyi yapar.	• Haftalık yazı görevlerindeki metinler, beşinci haftadan itibaren öğrencinin güçlük çektiği harf form bağlantılarını daha fazla içerecek şekilde bireyselleştirilmiştir. • Haftalık yazı görevlerinin değerlendirilmesinde, güçlük çekilen harf form bağlantılarına da yoğunlaşmış, bu doğrultuda da dönüt ve düzeltmeler verilmiştir. • Dönüt ve düzeltmeler verilirken, hatalı yapılan bağlantılar öğrencinin en sevdiği renkteki kalemle noktalananarak işaretlenmiştir, öğrencinin sonraki etkinliklerde bu işaretleri azaltmayı hedeflemesi sağlanmıştır. • Yazı görüşmelerinde bağlantı hataları üzerinde de çalışılmıştır.

✓ Dokuz haftalık uygulama süreci sonunda harf formlarının uzantılarını daha uygun boyutlarda yapar.	• Haftalık yazı görevlerindeki metinler, alt ve üst uzantısı olan harf formlarını daha fazla içerecek şekilde bireyselleştirilmiştir. • Dönüt ve düzeltmeler verilirken, uygun boyutlarda yapılmayan uzantılar öğrencinin en sevdiği renkteki kalem kullanılarak “El Yazı Hatası Değerlendirme Sembolleri”ne uygun bir şekilde işaretlenmiş ve öğrencinin sonraki etkinliklerde bu işaretleri azaltmayı hedeflemesi sağlanmıştır. • Yazı görüşmelerinde formların uzantıları üzerinde de çalışılmıştır.
✓ Dokuz haftalık uygulama süreci sonunda satır çizgilerini daha az taşıyarak yazar.	• Harf formlarını satırları taşıracak derecede büyük yazan öğrencinin bireyselleştirilmiş yazı görevleri 28 puntoluk kılavuz çizgilerle hazırlanmış, öğrencinin gelişimine göre kademeli olarak normal boyut olan 23 puntoya indirilmiştir. • Harf formlarını orta satırı doldurmayacak derecede küçük yazan öğrencinin bireyselleştirilmiş yazı görevleri 20 puntoluk kılavuz çizgilerle hazırlanmış, öğrencinin gelişimine göre kademeli olarak normal boyut olan 23 puntoya çıkarılmıştır. • Satır sonunda yazıyı dışarı taşıran öğrencinin bireyselleştirilmiş yazı görevlerindeki kılavuz çizgili satırlar uzatılmış, öğrencinin gelişimine göre kademeli olarak kısaltılarak normal uzunluğuna getirilmiştir. • Haftalık yazı görevlerinin değerlendirilmesinde, formların boyutlarına da yoğunlaşmış, bu doğrultuda da dönüt ve düzeltmeler verilmiştir. • Yazı görüşmelerinde form boyutları üzerinde de çalışılmıştır.
✓ Dokuz haftalık uygulama süreci sonunda sözcükler arasında daha uygun boyutlarda boşluklar bırakır.	• Öğrencinin sözcükler arasına işaret parmağı koyarak yazması sağlanmıştır. • Haftalık yazı görevlerinin değerlendirilmesinde, sözcükler arasında bırakılan boşluklara da yoğunlaşmış, bu doğrultuda da dönüt ve düzeltmeler verilmiştir. • Yazı görüşmelerinde sözcükler arası boşluklar üzerinde durulmuştur.
✓ Dokuz haftalık uygulama süreci sonunda yazı ve sayfasını daha temiz tutar.	• Öğrenciye doğru silgi kullanımının nasıl gerçekleştiği gösterilmiştir. • Öğrencinin daha kaliteli bir silgi kullanması sağlanmıştır. • Öğrenciye hatalı yazılan yerlerin üstünden geçerek düzeltme yerine silgi kullanma alışkanlığı kazandırılmıştır. • Öğrencinin daha kaliteli kalemler kullanması sağlanmıştır. • Öğrenciye her görevin başında ve gerektiği zamanlarda kaleminin ucunu açma alışkanlığı kazandırılmıştır.

✓ Dokuz haftalık uygulama süreci sonunda noktalama işaretlerini daha doğru ve yerinde kullanır.	- Metinler, öğrencinin haftalık yazı görevlerine noktalama işareti konulmadan yerleştirilmiş ve öğrenciden uygun yerer uygun noktalama işaretini koyması istenmiştir. - Dönüt ve düzeltmeler verilirken, yanlış kullanılan noktalama işaretleri, öğrencinin en sevdiği renkteki kalem kullanılarak “✓” ve “X” sembolleriyle işaretlenmiş ve öğrencinin sonraki etkinliklerde “X” işaretini azaltmayı hedeflemesi sağlanmıştır. - Yazı görüşmelerinde noktalama işaretleri üzerinde durulmuştur.
✓ Dokuz haftalık uygulama süreci sonunda daha az imla hatası yapar.	- Metinler, öğrencinin haftalık yazı görevlerine bazı imla hatalarıyla birlikte yerleştirilmiş ve öğrenciden metni kopya ederken imla kurallarına uyması istenmiştir. - Dönüt ve düzeltmeler verilirken, öğrencinin yazısında bulunan imla hataları öğrencinin en sevdiği renkteki kalem kullanılarak “✓” ve “X” sembolleriyle işaretlenmiş ve öğrencinin sonraki etkinliklerde “X” işaretini azaltmayı hedeflemesi sağlanmıştır. - Yazı görüşmelerinde imla kuralları üzerinde durulmuştur.

Belgenin son bölümü olan dördüncü bölümde, araştırmacı tarafından çözümlenen “4.1. Öğrenciye ait Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Testi”ne yer verilmiştir. Kapsamı ve özellikleri belirtilen “Öğrenci Profil Belgeleri”nin örnekleri EK-12’de yer almaktadır.

4.1.5. Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması’nda yardım sağlama

Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması’nın beşinci ve en uzun aşaması, yardım sağlamadır. Yardım sağlama; öğrenme sürecinin gerçekleştiği ve öğrenme görevini yerine getiren öğrenciye gerektiğinde yardım sağlandığı aşamadır. Bu aşamada aynı zamanda, öğrencinin el yazı gelişimi hem öğrencinin kendisi hem de öğretmeni tarafından izlenmekte ve bu doğrultuda iyileştirici önlemler alınmaktadır.

Dokuz haftalık uygulamayı kapsayan yardım sağlama aşamasına, ders planına karar verme aşamasının 13.03.2015 tarihinde sınıf panosuna “sembol pekiştireç tablosunun asılması ve öğrencilere portfolyo dosyalarının teslim edilmesiyle başlanmıştır. Her bir öğrencinin fotoğraflarından ve dokuz haftayı temsil eden sütunlardan oluşan sembol pekiştireç tablosu, panoya sabitlenmiş, tabloya zarar

vermemeleri konusunda öğrenciler uyarılmıştır. Bu uyarıya yönelik olarak araştırmacı, araştırmacı günlüğünde şunları belirtmiştir:

...pano ve panonun başlığı oldukça ilgilerini çekti. Teneffüsü bırakıp etrafıma toplandılar ve panoyu asarken bana yardım etmek için birbirleriyle yarıştılar. Panonun ne işe yarayacağını sordular. Açıklayacağımı söyledim. Panoya yakın oturmak için birbirleriyle çekişmeye başladılar. Panodaki yıldızları ben yokken sökmeleri için uyarıda bulunmam gerektiğini düşündüm. İkna edici bir uyarı... Tabi ki sabahçı sınıftaki öğrencilere de...

(A. G. 13.03.2015)

Her bir öğrenci tek tek masaya çağrılarak, ondan istediği renkteki bir dosya ile hayranı olduğu çizgi film kahramanlarını temsil eden bir etiketi seçmesi istenmiş, seçimin ardından dosyası öğrencinin yanında etiketlenmiştir. Bu süreci araştırmacı, günlüğünde şöyle belirtmiştir:

İşte bireyselleştirmenin ilk somut adımlarını atmıştım. Öğrenciler, en sevdikleri karakterin çıkartmasını seçiyor ben de bitişik eğik yazıyla isimlerini yazıp dosyalarına yapıştırıyordum. Çıkartmaların zamanla dosyalarından sökülme, kıvrılma durumu var bence... Çünkü dosyalarını sürekli çantalarında taşıyacaklar. Bunun yüzden her bir öğrenci için yedek çıkartmalar almam gerekecek.

(A. G. 13.03.2015)

Sonra, öğrencilere dosya içindeki şeffaf ceplere haftalık yazı görevlerini nasıl daha rahat yerleştirebilecekleri gösterilip yaptırılmıştır. Öğrenciler de ellerindeki kâğıtları kıvrarak yerleştirme işlemini tekrarlamışlardır. En sonunda, öğrencilere haftaya etkinliklere (öğrencilerin önöğrenmelerinden yola çıkılarak, alanda “yazı görevi” yerine “yazı etkinliği” ifadesi kullanılmıştır.) başlayacakları hatırlatılmış ve a) yazı dosyaları ile yıldız tablosunun (öğrencilerin önöğrenmelerinden yola çıkılarak, alanda “bireysel yazı portfolyosu” yerine “yazı dosyası”, “sembol pekiştirme tablosu” yerine de “yıldız tablosu” ifadeleri kullanılmıştır.) ne işe yarayacağı, b) etkinliklerin nasıl yapılacağı ve c) uygulamanın ne kadar süreceği hakkında kısa bilgiler verilmiştir.



Görsel 4.1. *Bireysel Yazı Portfolyosunun Dıştan Görünümü*

Bireyselleştirilmiş yazı görevleri 16.03.2015'te başlamış, 15.05.2015'te sona ermiştir. Genel anlamda bireyselleştirilmiş yazı görev süreci, her bir öğrencinin profil belgesinde yer alan a) öğrenci bilgileri ve b) öğrenci yazı görev planına göre bireyselleştirilen haftalık yazı görevlerine dayanmıştır. Her bir öğrenci, “öğrenci profil belgesi” doğrultusunda hazırlanan yazı görevini pazartesi günü almış ve bir ders saati içinde görevini tamamlamıştır. Tamamlanan bireyselleştirilmiş yazı görevleri o günün akşamı araştırmacı tarafından her bir öğrencinin öğrenci profil belgesi'ndeki a) öğrenci bilgileri ve b) öğrenci yazı görev planı dikkate alınarak doküman incelemesi yoluyla çözümlenip değerlendirilmiştir. Salı günü, öncelikle, öğrencilere pazartesi günü tamamladıkları yazı görevlerinin değerlendirilmiş şekli dağıtılmış, dönüt ve düzeltmeleri incelemeleri istenmiştir. Ardından her bir öğrenciyle birlikte pazartesi günü yazı görevinde yaptığı hatalar yazı görüşmesi yoluyla incelenmiştir. Öğrencilerden pazartesi günü yazı görevlerini bireysel yazı portfolyolarına koymamaları istenmiş ve her bir öğrenciye pazartesi günüyle aynı olan yeni bireysel yazı görevi dağıtılmıştır. Öğrencilerden yeni yazı görevlerini eskisiyle (pazartesi günü yazı göreviyle) karşılaştırarak ve eski hataları tekrarlamamaya çalışarak yazmaları istenmiştir. Uygulama, haftanın geri kalan günleri de aynı şekilde sürdürülmüştür. Sonraki haftanın

pazartesi günü öğrencilerle birlikte bireysel yazı portfolyolarının düzenlemesi yapılmış ve haftanın temasına uygun yeni bireyselleştirilmiş yazı görevleri dağıtılmıştır.

Haftalık olarak, her bir öğrenciye kendi profil belgeleri doğrultusunda bireyselleştirilmiş yazı görevleri verilmesine rağmen, o hafta içinde her öğrenci aynı temaya ait metinler üzerinde çalışmışlardır. Haftalık metin temaları, Tablo 4.6’da, temalara göre hazırlanan bireyselleştirilmiş yazı görevleri ise EK-13’te yer almaktadır.

Tablo 4.6. Haftalık Metin Temaları

Hafta	Tarih	Tema	Temanın İçeriği
1. Hafta	16 Mart-21 Mart	Öğütleyici Metinler	Öğrencilerin günlük yaşamda nasıl davranmaları gerektiğini içeren, emir ifadelerine dayalı 6 satırlık cümlelerden oluşmaktadır. Öğrencinin günlük çektiği harf formlarına göre bireyselleştirilmişlerdir.
2. Hafta	23 Mart-27 Mart	Maniler	Dörder satırlık iki farklı maniden oluşmaktadır. Öğrencinin günlük çektiği harf formlarına göre bireyselleştirilmişlerdir.
3. Hafta	30 Mart-3 Nisan	Karşılıklı Diyalog Metinleri	Öğrencinin en sevdiği arkadaşıyla günlük çektiği harf formlarını tartıştığı 8 satırlık karşılıklı konuşma metinlerinden oluşmaktadır.
4. Hafta	6 Nisan-10 Nisan	Şarkılar	Klasikleşmiş çocuk ve gençlik şarkılarından oluşan 8 satırlık metinlerden oluşmaktadır. Öğrencinin günlük çektiği harf formlarına göre bireyselleştirilmişlerdir.
5. Hafta	13 Nisan-17 Nisan	Bilmeceler	5 satırlık beş farklı çocuk bilmecelerinden oluşmaktadır. Öğrencilerden her bir bilmeceyi kopya ettikten sonra cevaplarını da yazmaları ve haftanın sonuna kadar tüm bilmeceleri doğru bilmeleri kuralına dayanmaktadır. Öğrencinin günlük çektiği harf form ve bağlantılarına göre bireyselleştirilmişlerdir.
6. Hafta	20 Nisan-24 Nisan	Bireyselleştirilmiş Saymacalar	Her bir öğrencinin adına ve özelliklerine göre yazılmış 4 satırlık saymaca metinlerinden ve öğrencinin günlük çektikleri harf form ve bağlantılarından meydana gelen 4 satırlık hece ve sözcük setlerinden oluşmaktadır.
7. Hafta	27 Nisan-30 Nisan	Fabl Birleştirme Metinleri	“Aslan ile Fare” fablının 4 satır uzunluğundaki dört parçasından birini içermekte ve öğrencilerin yazı görevlerini bitirmelerinin ardından parçaları en hızlı şekilde bir araya

			getirmeleri kuralına dayanmaktadır. Ek olarak, öğrencinin güçlük çektiği harf form ve bağlantılarından meydana gelen 4 satırlık hece ve sözcük setleri yer almaktadır.
8. Hafta	4 Mayıs-8 Mayıs	Saymacalar	Her bir öğrencinin güçlük çektiği harf formlarına göre bireyselleştirilmiş dört satırlık güncel çocuk saymacalarından oluşmaktadır. Ek olarak, öğrencinin güçlük çektiği harf form ve bağlantılarından meydana gelen 4 satırlık hece ve sözcük setleri yer almaktadır.
9. Hafta	11 Mayıs-15 Mayıs	Bireysel Değerlendirme Metinleri	Öğrencinin uygulama boyunca bireysel olarak çalıştığı harf formlarının neler olduğu ve yazısının gelişip gelişmediği sorularına dayanan ve öğrencinin 4 satırda cevapladığı bireysel soru metinlerinden oluşmaktadır.

Bireyselleştirilmiş yazı görevi, tek bir kâğıt üzerinde iki formdan oluşmuştur. Birinci form, öğrencinin yazı görevini gerçekleştirdiği yerdir. Formun sol üst köşesinde öğrencinin ad ve soyad bilgileri ile etkinlik numarası ve tarih yer almaktadır. Birinci forma ait yan döndürülmüş sayfanın sol kısmında bulunan birinci bölümde, öğrencinin kopya edeceği metin yer almıştır. Kopya edilmeden önce öğrenci tarafından kalemle üzerinden geçilecek metin, bu amaçla noktalı formlardan oluşturulmuştur. İkinci bölüm ise sayfanın sağında bulunmakta ve öğrencinin birinci bölümdeki metni kopya edeceği dört çizgi üç satırdan oluşan kılavuz çizgilerden oluşturulmuştur. Profil belgesinde “dokuz haftalık uygulama süreci sonunda daha eğimli yazar.” öğretimsel amacı bulunan öğrencinin kılavuz çizgileri, eğimli sütun çizgilerini de içerecek şekilde bireyselleştirilmiştir. Bireyselleştirilmiş yazı görevinin ikinci formu, birinci formun arkasındaki sayfaya yerleştirilmiştir. Bu formda, “öğrenci profil belgesi”nde yer alan “öğrenci tercihleri” kısmındaki bilgilerden ve öğrenci isteklerinden yola çıkılarak, her bir öğrenciye özel boyamalar, bulmacalar, bilmeceler, nokta birleştirme boyamaları gibi etkinliklere yer verilmiştir. Birinci ve beşinci haftadaki yazı görevleri, temaları gereği bu formatta oluşturulmamış; diğer haftalarda bahsi geçen format kullanılmıştır. Örnek bir bireyselleştirilmiş yazı görevi, Görsel 4.2’de yer almaktadır.

-Kayna, ne yapıyorsun?

-Hatasız yazıyorum. Tuğçe.

-Hatan ne?

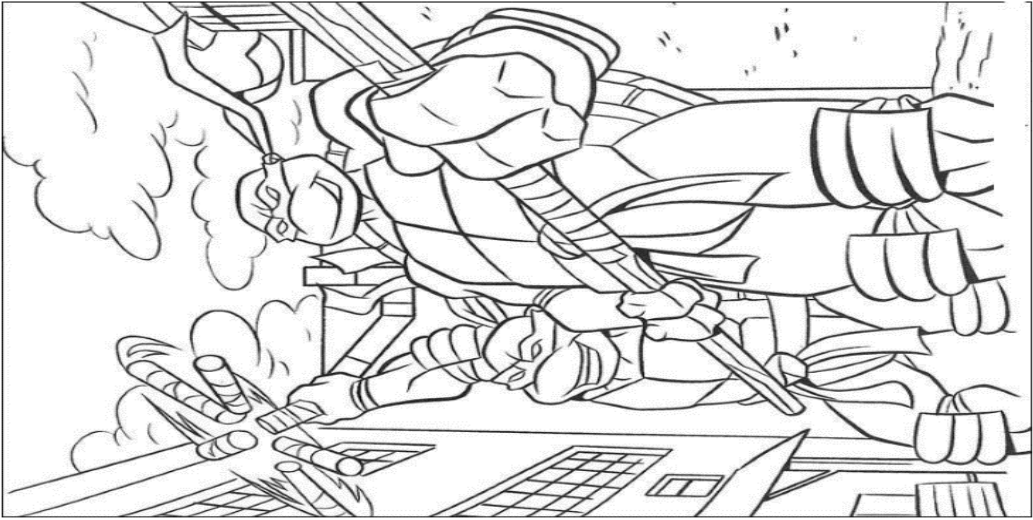
-t. s ve dik yazma

-Cümlede t kullan.

-Saç tellerini tarakla taradı.

-Cümlede s kullan.

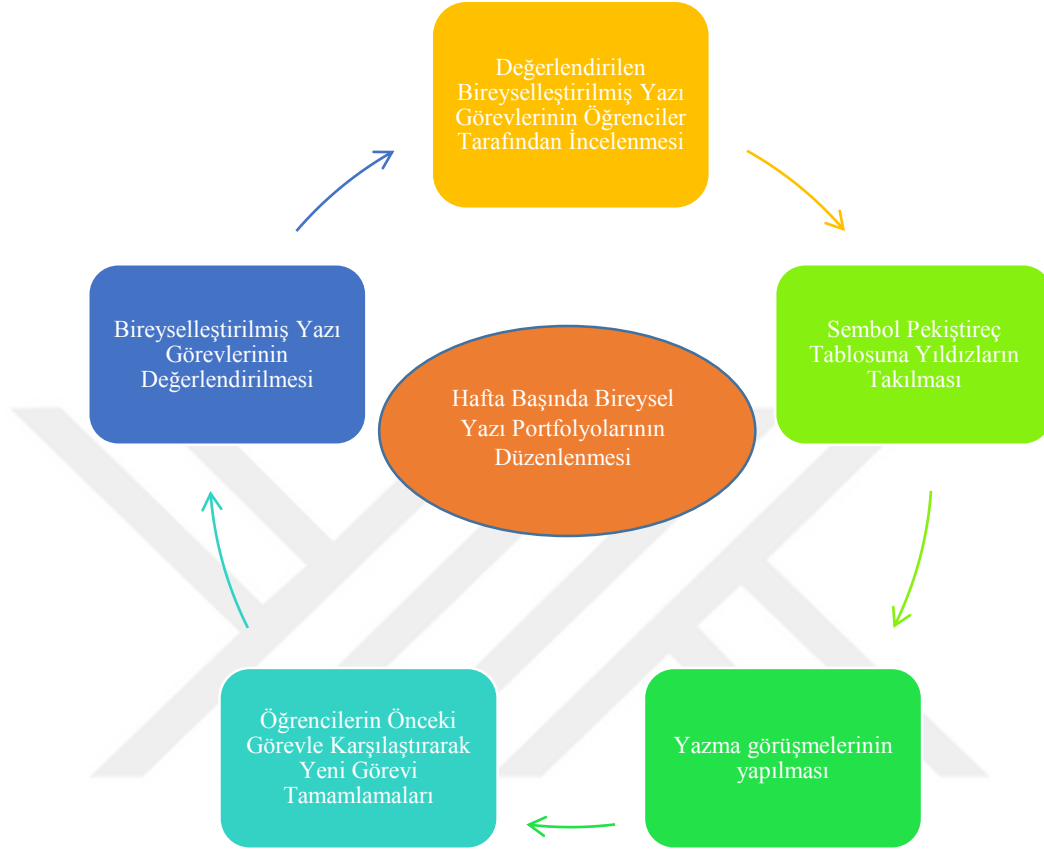
-Esmâ salıncaktan aşağı sarktı.



Görsel 4.2. Örnek Bireyselleştirilmiş Yazı Görevi Formatı

Yukardaki satırlarda kısaca anlatılan yardım sağlama aşaması, kendi içinde, birbirini izleyen altı kısma ayrılmıştır. Bu kısımlar; a) değerlendirilen bireyselleştirilmiş yazı görevlerinin öğrenciler tarafından incelenmesi, b) sembol pekiştireç tablosuna yıldızların takılması, c) öğrencilerle yazma görüşmelerinin yapılması, d) öğrencilerin bir önceki görevleriyle karşılaştırarak yeni görevlerini tamamlamaları, e) bireyselleştirilmiş yazı

görevlerinin değerlendirilmesi ve f) hafta başında bireysel yazı portfolyolarının düzenlenmesidir.



Şekil 4.2. *Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'ndaki Yardım Sağlama Aşamasının Kısımları*

4.1.5.1. Değerlendirilen bireyselleştirilmiş yazı görevlerinin öğrenciler tarafından incelenmesi

Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'nın günlük olarak gerçekleşen ilk kısmını oluşturmaktadır. Öğrencilerin bir gün önce tamamladığı bireyselleştirilmiş yazı görevi, o günün akşamında araştırmacı tarafından değerlendirilmiş ve ertesi sabah öğrencilerin yeni yazı görevleri hazırlanmıştır. Öğrenciler bir hafta boyunca aynı bireyselleştirilmiş yazı görevleriyle çalışacakları için yeni görevlerinin hazırlanması pek fazla zaman almamıştır. Sınıf öğretmeni, son iki buçuk dersi Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'na ayırdığı için ikinci dersi üçüncü derse bağlayan teneffüste sınıfa girilmiş

ve öğrencilerle selamlaşıp sohbet edilmiştir. Bu süreç araştırmacı tarafından araştırmacı günlüğüne şöyle yansımıştır:

3. dersi 4. derse bağlayan teneffüste sınıfa girdim. İşte sınıftaydım. Teneffüse çıkmamış öğrenciler karşıladı ve ‘hoşgeldiniz’ dediler. Sıcak bir karşılayıştı. Bir önceki ders matematikten toplama işlemini öğrendiklerini söylediler. Biraz yorulmuşa benziyorlardı. Bu durum sınıf yöntemi açısından bana fayda sağlar mı, buna pek emin değilim. Öğretmen ödül tablosundaki bazı yıldızların sabahçı öğrenciler tarafından koparıldığını söyledi. Bu olumsuzluğun yaşanacağını tahmin etmiştim. Yıldız öğretmenle en kısa zamanda konuşmayı planlarken, öğretmen de aynı şeyi benimle paylaştı. O da konuşacaktı.

(A. G. 23.03. 2015)

Sınıf öğretmenin üçüncü dersin beslenme saatinden geriye kalan kısmını araştırmacıya devretmesiyle birlikte, bir önceki gün öğrenciler tarafından tamamlanan ve o günün akşamı araştırmacı tarafından değerlendirilen bireyselleştirilmiş yazı görevleri, öğrencilere tekrardan dağıtılmıştır. Yazı görevlerinin öğrencilere daha hızlı dağıtılabilmesi için her gün Ayça ve Buse’den yardım istenmiştir. Bu durum, araştırmacı tarafından araştırmacı günlüğüne şöyle yansımıştır:

Eski yazı görevlerini tek tek öğrenci sırasına giderek dağıtmak, hem çok yorucu hem de zaman alıcı... Buna bir çözüm bulmam gerek, ya öğrencileri çağırıp yazı görevlerini ellerine vereceğim ya da yardımcı öğrenciler kullanacağım. Bir bakayım...

(A. G. 18.03.2015)

Bireyselleştirilmiş yazı görevlerini alan öğrencilerden beş dakika boyunca hangi hataları yaptıklarını incelemeleri ve görevleri üzerinde yazan dönütleri okumaları istenmiştir. Sonrasında, okuduklarından emin olmak için bazı öğrencilerden yazılan dönütlerini sınıfla paylaşmaları istenmiştir. Araştırmacı, araştırmacı günlüğünde bu konudaki paylaşımları şöyle not etmiştir:

Ayça ve Buse’yi yanıma çağırarak, en son değerlendirmesini yaptığım etkinlik 8.’i arkadaşlarına dağıtmalarını istedim. Bu yolla en az 5 dakika kazandığımı düşünüyorum. Öğrencilerden hatalarını kontrol etmelerini ve yazdığım dönütleri okumalarını istedim. İlerleyen zamanlarda fark ettim ki; Nisanur ve Ceyda başta olmak üzere bazı öğrenciler daire içine aldığımı hataları ve bu hataların düzeltmelerini incelerken, yazdıklarını okumuyorlar. Bunun önünü almalıyım. Düşünmem gerek. Öğrencilere okumaları ve hatalarını incelemeleri için 5 dakika veriyorum. Daha fazlası verildiğinde ilgileri başka bir yöne kayıyor.

(A. G. 26.03.2015)

“Değerlendirilen bireyselleştirilmiş yazı görevlerinin öğrenciler tarafından incelenmesi” kısmının sonunda, kimlerin bir önceki etkinliğe göre yazısını geliştirerek (hatalarını azaltarak) bireyselleştirilmiş yazı görevinden “gülen yüz” kazandığı sorulmuştur. Böylece, bir sonraki kısım olan “sembol pekiştireç tablosuna yıldızların takılması”na geçilmiştir.

4.1.5.2. Sembol pekiştireç tablosuna yıldızların takılması

Her bir öğrencinin fotoğraflarından ve dokuz haftayı temsil eden sütunlardan oluşan sembol pekiştireç tablosu, öğrencilerin o hafta içinde en az altı yıldız kazanarak, “öğrenci profil belgeleri”de yer alan tercihlerine uygun haftalık ödüller kazanmaları kuralına dayanmıştır. Sınıf öğretmeninin “canavarlar” demesi öğrencilerin hoşuna gittiği için, “1-F Canavarları” olarak adlandırılan tabloda, yıldızlar temel olarak üç yolla kazanılmıştır; a) yazılarını geliştirmeleri (hatalarını azaltmaları) neticesinde öğrencilerin bireyselleştirilmiş yazı görevlerinden aldıkları her bir gülen yüzün pekiştireç tablosunda yıldıza dönüşmesi, b) hafta başı bireysel portfolyoların düzenlenmesi sürecinde, hafta boyu düzenli tutulan portfolyolara takılan gülen yüzlerin pekiştireç tablosunda yıldıza dönüşmesi ve c) öğrencinin “öğrencilerin bir önceki görevle karşılaştırarak yeni görevi tamamlamaları” kısmında sınıf kurallarına uyarak verimli bir şekilde çalışması. Öğrencinin yeni görevi tamamlama sürecinde kurallara uymaması durumunda ise, tabloda bir yıldız sökülmesi, kurallara uymaya başlamasıyla birlikte tekrardan takılmıştır.

Bireyselleştirilmiş yazı görevlerinde gülen yüz kazanan öğrencilerin parmak kaldırmalarının ardından, her bir öğrenciye sırayla söz hakkı verilerek, yazı görevini havaya kaldırması istenmiş ve neden gülen yüz kazanmış olduğu sorulmuştur. Alınan cevapla birlikte öğrencinin yıldızı, ilgili hafta ile öğrenci fotoğrafının kesiştiği hücreye yapıştırılmıştır. Tablonun yerleştirildiği pano, öğrenci sıralarının gerisinde kaldığı için, yıldızların takılmasında süreç boyunca en yakın sıralarda oturan öğrencilerden yararlanılmıştır. Bu sorunun çözümüne yönelik olarak araştırmacı, araştırmacı günlüğüne şöyle yansıtmada bulunmuştur:

Öğrencilerin yıldızlarını takarken oldukça sorun yaşıyorum. Takarken ya çok fazla eğilip uzanmam gerek ya da oturan öğrencileri rahatsız etmem, hatta kaldırmam gerek. Bunun bir yolu olmalı.

Mesela, tablonun dibinde oturan öğrencileri panoya yıldız takma işiyle görevlendirebilirim. Bu onları sürece daha çok güdüleyebilir. Oturma düzeni de belirli aralıklarla değiştiğinden, bütün öğrenciler bu görevi üstlenmiş olacaklar.

(A. G. 24.03.2015).



Görsel 4.3. *Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması Süresince Kullanılan Sembol Pekiştire Tablosu*

Sembol pekiştireç tablosuna yıldızların takılmasının ardından bir sonraki kısım olan “öğrencilerle yazı görüşmelerinin yapılması”na geçilmiştir.

4.1.5.3. Öğrencilerle yazma görüşmelerinin yapılması

Öğrenci, yazmayı sürekli yazarak öğrenmekte ve bu öğrendiklerini paylaşmak istemektedir. Öğrenciyi bu süreçte yapıcı bir şekilde eleştirmek, tekrarlanacak yazı görevlerinde güdüleyici etki göstermektedir (Tama & McClain, 2000, ss. 158-164). Bu yüzden, Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması’nın yardım sağlama aşamasında “öğretmen merkezli yazma görüşmeleri” kullanılmıştır.

Öğretmen merkezli olarak, öğrencinin kendi yazısı hakkındaki görüş ve beklentileri ile öğretmenin değerlendirme sonuçlarını ve öğrenciden beklentilerini birbirleriyle paylaştıkları bir görüşme türü olan yazma görüşmeleri; sembol pekiştireç tablosuna yıldızların takılmasından sonra başlamıştır. Beş dakika boyunca bir önceki güne ait değerlendirilmiş yazı görevlerini inceleyen öğrencilerden kendi yazı defterleri üzerinde yazı görevinde yapmış oldukları hataları çalışmaları ve harf formlarını dönütte gösterildiği gibi yazmayı denemeleri istenmiştir. Bu sırada da, her gün dönüşümlü olmak kaydıyla, pencere kenarındaki ilk sıradan başlanarak her bir öğrenciyle yazma görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Yazma görüşmelerinde izlenen aşamalar ve bu aşamalarda öğrencilere yöneltilen soru ve yönergeler, Tablo 4.7.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. Yazma Görüşmelerinde İzlenen Aşamalar ve Öğrencilere Yöneltilen Soru ve Yönergeler

Yazma Görüşmesi Aşamaları	Aşamalarda Yöneltilen Soru ve Yönergeler
Öğrencinin yazılmış olan dönütleri okuması	“Yazmış olduğum dönütleri yüksek sesle okur musun?” “Hangi form/bağlantı/kuralda hata yapmışsın?”
Öğrencinin dönütlerde bahsedilen hataları, yazmış olduğu metinde göstermesi ve metin üzerinde yapılmış olan düzeltmeleri incelemesi	“Şimdi de bahsedilen hataları yazında göster misin?” “Yazındaki hataların sebebi sence ne olabilir?”
Araştırmacının öğrencinin hatalı yazımını taklit etmesi	“Şimdi ben, sen oluyorum. Bakalım nasıl yazıyormuşsun”
Araştırmacının yazıdaki hataların sebebini açıklaması	“ <i>α</i> 'ye şapka yakışmamış, bence onu çıkartıp, kuyruğunu da biraz uzatalım.” “ <i>ϕ</i> 'nin gözü kocaman olmuş, tek gözlü dev gibi. Gözünü biraz küçültelim.” “ <i>α</i> 'nın kamburu çıkmış, çok mu fazla yük yüklüyorsun? önceki harfi <i>α</i> 'ya bağlarken, bağlantıyı <i>α</i> 'nın tepesinden değil, yanından yapalım.”
Araştırmacının öğrencinin elinden tutarak doğru formu/bağlantıyı/kuralı yazdırması/yaptırması	“Şimdi de doğrusunu birlikte yazalım.”
Araştırmacının gözetiminde öğrencinin dört defa hatasız yazma denemesi yapması	“Artık sıra sende, harfi/bağlantıyı/kuralı hatasız bir şekilde yazar/yapar mısın?”

Öğrencinin yazı defterinde hatasız yazma
denemelerini sürdürmesi

“Ben arkadaşlarımla çalışırken, sen de yazı
defterinde hatalarına çalışmaya devam et.”

Yazma görüşmelerine yönelik olarak araştırmacı, araştırma günlüğünde şu yansıtmaları yapmıştır:

Öğrencilerle yazma görüşmesi yaparken, öncelikle öğrenciye yazdığım dönütleri okuttum. Sonra daire içine aldığım formları ya da bağlantıları öğrencilere buldurdum ve hatalarının sebebini sordum. Bu formu ya da bağlantıyı nasıl yaptığını kendim yazarak gösterdim. Bu yazımdaki hataların sebebini açıkladı. Sonrasında da doğru olanı yazdım. Öğrencinin elinden tutarak doğrusunu birlikte yazdık. Öğrenciden formun ya da bağlantının doğru halini bu defa da kendisinin yazmasını istedim. Bunları sözcük içinde kullandırttım. Yeni yazı görevine başlayana kadar yazı defteri üzerinden çalışmasını istedim. Bu görevi isteyerek ve heyecanla yerine getiriyorlar, şimdiye kadar büyük bir sorunla karşılaşmadım.

(A. G. 27.03.2015)

Yazma görüşmeleri yaklaşık iki ders saati boyunca sürdürülmüş (beslenme saati olan üçüncü dersin ortasından dördüncü dersin sonuna kadar), her öğrenciye yeterli ve eşit derecede zaman ayırabilmek için, dördüncü dersi beşinci derse bağlayan teneffüsler de kullanılmıştır. Yazma görüşmelerinin ardından yeni görevi tamamlama kısmına geçilmiştir.



Görsel 4.4. Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması 'nda Gerçekleştirilen
Yazma Görüşmelerinden Bir Kare

4.1.5.4. Öğrencilerin bir önceki görevleriyle karşılaştırarak yeni yazı görevlerini tamamlamaları

Yazma görüşmelerinin tamamlanmasının ardından beşinci derste, öğrencilere yeni yazma görevine geçileceği duyurusu yapılmış ve kalemlerinin ucunu açmaları istenmiştir. Ayça ve Buse'nin yardımlarıyla öğrencilere yeni bireyselleştirilmiş yazı görevleri dağıtılmıştır. Öğrencilerden bir önceki gün tamamlanan ve yazma görüşmesi sürecinde üzerinde çalışılan eski yazı görevlerini bireysel portfolyolarına koymamaları istenmiştir. Bunun nedeni, öğrencilerin yeni görevlerini yazarlarken, eski görevlerinde nerede ve hangi harf formunda hata yaptıklarına bakmaları ve yeni görevde bu hatalarını tekrar etmemeye çalışmalarıdır. Öğrenciler, bireyselleştirilmiş yazı görevlerinin ilk formunda yer alan ve noktalı harf formlarından oluşan birinci bölümdeki metnin üzerinden kalemleriyle geçerlerken, “karşılaştırarak yazma”nın ne olduğu sorulmuştur. Cevaplamakta istekli olan öğrencilerden biri tahtaya çağrılarak, karşılaştırarak yazmanın ne anlama geldiği ve ne işe yaradığı anlatılmıştır. Ardından araştırmacı devreye girerek, karşılaştırarak yazmanın ne olduğunu anlatmış ve karşılaştırarak yazıldığında eski hataların tekrar edilmeyeceğinden dolayı yazının gelişeceğini söylemiştir. Bu süreç araştırmacı günlüğünde araştırmacı tarafından şöyle belirtilmiştir:

İlbey'i tahtaya çağırarak, karşılaştırarak, kontrol ederek yazmanın ne olduğunu, nasıl yapıldığını anlatmasını istedim. Sonra ben de sınıfa yüksek sesle tekrar ettim. Karşılaştırarak yazmanın kurallarını ve getirilerini sadece kendim anlatsam, bu kadar etkili olabileceğini düşünmüyorum. Gerçekten de bir arkadaşlarının bunu söylemesi daha etkili oluyor.

(A. G. 07.04.2015)

Noktalı harf formlarından oluşan birinci bölümdeki metnin üzerinden geçen öğrencilerden şimdi de o metni sağ tarafta bulunan kılavuz çizgili satırlara yazmaları istenmiştir. Öğrenciler yazarken, eski görevleriyle karşılaştırmalar yapıyor olduklarından emin olunmuştur. Öğrencilere en güzel yazılarıyla yazmaları gerektiği yönergesi verilmiş ve bunun yolunun da acele etmeden karşılaştırarak yazmaktan geçtiği belirtilmiştir. Bireyselleştirilmiş yazı görevinin birinci formunu bitiren öğrencilerden yazdıklarını kontrol etmeleri ve bir önceki yazı görevindeki hataların aynılarını yapmışlarsa, düzeltmeleri istenmiştir. Araştırmacı bu durumu şöyle belirtmiştir:

Yazılarını bitirenlerden kontrol etmelerini istiyorum. Yusuf'a daha önce acele etmemesi ve dönütlere uyması gerektiğini söylememe rağmen, çok erken bitiriyor ve bir an önce boyama etkinliğine geçmek istiyor. İzin vermediğimde problem davranış göstermeye başlıyor ve ortalıkta dolaşarak yüksek sesle konuşuyor... Buna tepkim ise kâğıdını diğer arkadaşlarından daha fazla kontrol ettirmek ve boyama kısmına geç geçmesini sağlamak.

(A. G. 25.03.2015)

Son kontrollerini de yapan öğrenciler, bireyselleştirilmiş yazı görevlerinin ikinci formu olan boyama etkinliğine geçmişlerdir. Öğrencilerin profil belgesinde yer alan bireysel tercihleri veya haftalık istekleri neticesinde hazırlanan boyama etkinlikleri, öğrencilerin bireyselleştirilmiş yazı görevlerinden sıkılmamalarını ve kendilerine çıkan resimleri/boyamaları birbirlerine göstererek sınıf içi olumlu etkileşimi sağlamıştır. Bu durum araştırmacı günlüğünde şöyle belirtilmiştir:

...herkes yazı kısmını tamamlamış ve boyamalarıyla uğraşıyordu. Birbirlerine boyamada çıkan varlığı gösteriyorlardı. Bu paylaşım hoşlarına gidiyor. Doruk'a kelime ağacı kısmında yardım ettim. Ağaç boyamasını büyük bir ilgiyle yaptığını söyleyebilirim. Dersin bitmesine 5 dakika kala etkinlikleri bana getirmelerini söyledim. Eksiksiz hepsi getirdi. Boyamalarını tamamlamakta güçlük çekmiyorlar.

(A. G. 23.04.2015)

Bireyselleştirilmiş yazı görevlerinin ikinci formunu da tamamlayan öğrencilerden yazı görevlerinin toplanma zamanı gelene kadar beklemleri istenmiştir. Dersin sonunda öğrencilerden üzerinde yazma görüşmeleri yapılan bir önceki günün yazı görevini bireysel portfolyolarına koymaları, yeni tamamladıkları yazı görevlerini ise teslim etmeleri istenmiştir.



Görsel 4.5. Öğrencilerin Yeni Yazı Görevlerini Tamamlamalarını Yansıtan Bir Kare

4.1.5.5. Bireyselleştirilmiş yazı görevlerinin değerlendirilmesi

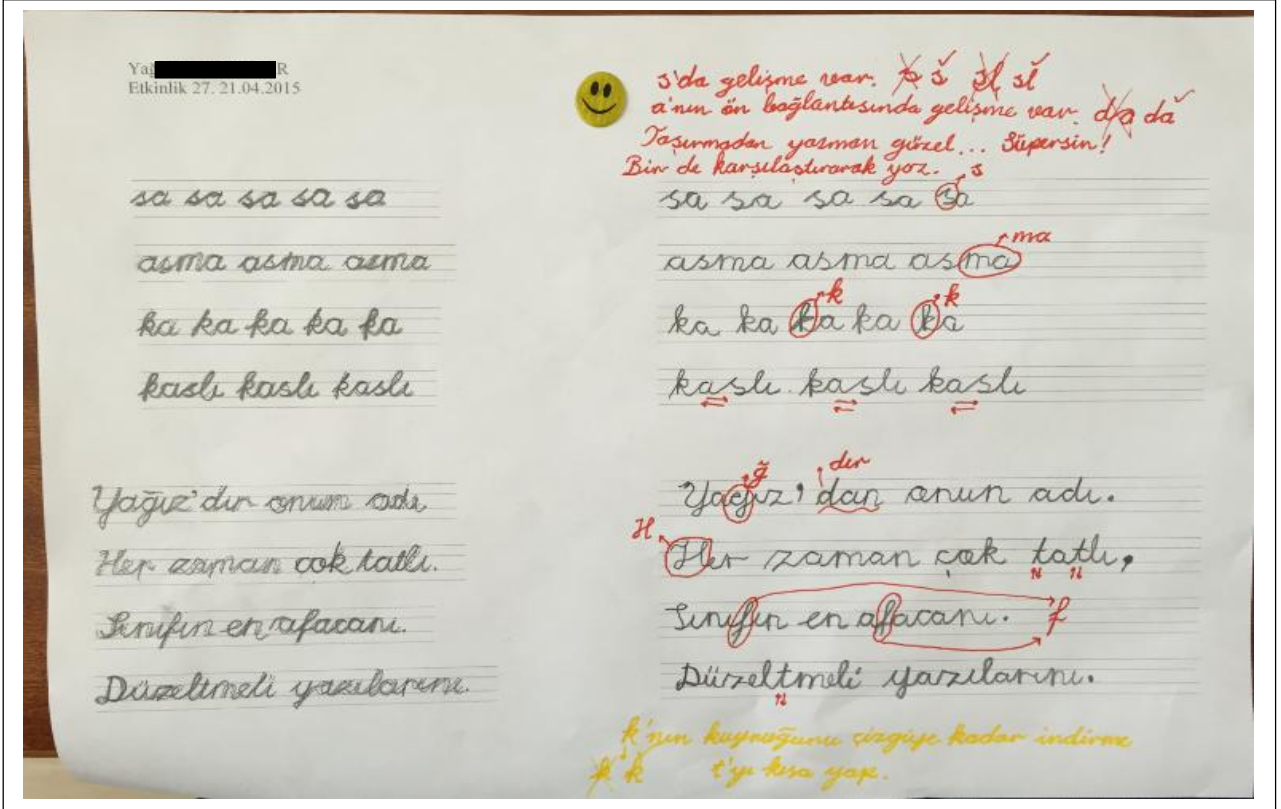
Bireyselleştirilmiş yazı görevlerinin değerlendirilmesi, öğrenciler tarafından tamamlanan yazı görevlerinin her bir öğrencinin öğrenci profil belgesindeki a) öğrenci bilgileri ve b) öğrenci yazı görev planı dikkate alınarak doküman incelemesi yoluyla çözümlenip değerlendirilmesi sürecini kapsamaktadır.

Öğrencilerden toplanan bireyselleştirilmiş yazı görevleri o günün akşamında araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Yazılan metinler çözümlenirken, hatalı formlar ve form bağlantıları çember içine alınmış ve formun/bağlantının doğru şekli daireden ok çıkartılarak gösterilmiştir. Hatalı ve eksik yazılan sözcüklerin altı “El Yazı Hatası Değerlendirme Sembolleri”nde olduğu gibi dalgalı çizgiyle vurgulanmıştır. Orta satıra ve satır sonuna sığdırılamayan formlar da Tablo 3.4’te yer alan “El Yazı Hatası Değerlendirme Sembolleri”ndeki uygun sembollerle işaretlenmişlerdir. Değerlendirme yapılırken, öğrencinin öğretimsel amaçları ve öğretimsel amaçlara uygun olarak o hafta öğrenciyle çalışılan formlar/form bağlantıları/kurallar dikkate alınmıştır. Yani öğrenciyle o hafta “α” ve “ɔ” formu çalışılıyorsa, dönüt ve düzeltmeler de yoğunlukla o formlara yönelik olarak verilmiştir. Dönüt cümleleri emir ifadeleri şeklinde kurulmuş ve öğrencinin en sevdiği renklerdeki kalemler kullanılarak yazılmıştır. Dönütlerde a) hangi harf formunda/bağlantısında ve kuralda hata olduğu, b) hatanın nereden kaynaklandığı ve c) nasıl giderileceği belirtilmiştir. Dönüt cümlesinin hemen yanına harf formunun/bağlantısının veya kuralın hatalı şekli ile doğru şekli yazılmıştır. Değerlendirilen yazı görevi, öğrencinin bir önceki yazı görevinin elektronik kopyasıyla karşılaştırılmış, karşılaştırma sonucunda öğrencinin hatalarında azalma tespit edilmişse, bireyselleştirilmiş yazı görevinin sağ üst köşesine gülen yüz yapıştırılmıştır. Gülen yüz figürünün yanına da gülen yüz kazanmasının nedenini içeren bir not yazılmıştır. Yazılan not, öğrencinin profil belgesinde yer alan ve öğrenci tarafından sevilen övgü sözcükleriyle güçlendirilmiştir. Araştırmacı bu durumu günlüğünde şöyle belirtmiştir:

Değerlendirilmiş yazı görevlerini incelerlerken öğrencilerin ilk etapta dönüt ve düzeltmelere değil de, gülen yüzlerin yanına yazdığım notlara dikkat ettiklerini farkettim. Bunda onlara yazmış olduğum övgü sözcüklerinin en çok hoşlarına giden sözcükler olması etkili bence. Notlarda Aziz’e “paşam”, Ali’ye “çalışkan adam” diye hitap etmem, onların farklı ve özel hissetmesini sağlıyor.

(A. G. 21.04.2015)

Değerlendirilmiş örnek bir bireyselleştirilmiş yazı görevi Görsel 4.6’da yer almaktadır.



Görsel 4.6. Değerlendirilmesi Yapılan Bir Bireyselleştirilmiş Yazı Görevi Örneği

4.1.5.6. Hafta başında bireysel yazı portfolyolarının düzenlenmesi

Şimdiye kadar sözü geçen kısımlar haftanın her günü rutin olarak uygulanırken, altıncı kısım olan “hafta başında bireysel yazı portfolyolarının düzenlenmesi”, yalnızca pazartesi günü yeni yazı görevleri dağıtılmadan önce uygulanmaktadır. Bu kısmın amacı, öğrencinin bir önceki hafta gerçekleştirdiği beş bireyselleştirilmiş yazı görevi içinden kendisine göre a) en kötüsü ile b) en iyisini seçmesi ve bireysel portfolyosundaki şeffaf ceplere arkalı önlü bir şekilde (en kötü görevi başa, en iyi görevi sona gelecek şekilde) yerleştirmesidir. Bu yolla öğrenci, o hafta içinde yazısını geliştirip geliştirmediğini keşfetmekte ve portfolyo sorumluluğu kazanmaktadır. Ayrıca, öğretmeni, arkadaşları ve ailesine yazı ve boyamalarını sergileme fırsatı bulup sürece güdülenmektedir. Beklenen durum; öğrencinin en kötü yazı görevi olarak haftanın başında (pazartesi günü) yapmış olduğu, en iyi yazı görevi olarak da haftanın sonunda (cuma günü) yapmış olduğu

görevleri seçip portfolyosuna yerleştirmesidir. Tersi bir durumda öğrenci, o hafta yazısını geliştiremediğini (hatalarını azaltmadığını) ve bu nedenle içinde bulunduğu hafta da aynı form/bağlantı ve kurallara çalışacağını anlamaktadır.

Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması süresince her pazartesi günü ilk iş olarak bireysel yazı portfolyoları düzenlenmiştir. Dördüncü dersin başında sınıfa girilmiş ve öğrencilerden yazı portfolyolarını çıkarmaları istenmiştir. Araştırmacı tarafından cuma akşamı değerlendirilen bir önceki haftanın son yazı görevleri (cuma günkü görevler) Ayça ve Buse'nin yardımıyla sahiplerine dağıtılmıştır. “Değerlendirilen bireyselleştirilmiş yazı görevlerinin öğrenciler tarafından incelenmesi” kısmında gerçekleştirilen süreçler, burada da gerçekleştirilmiş ve öğrencilerden bu yazı görevlerini portfolyolarına yerleştirmeden önce, geçen hafta yapılan diğer dört yazı görevini de portfolyolarından çıkarmaları istenmiştir (Örneğin; “şimdi de geçen hafta yaptığınız etkinlik 33, 34, 35 ve 36'yı yazı dosyalarımızdan çıkartıp etkinlik 37 ile yan yana dizelim.”). Yazı görevlerini çıkarmakta zorlanan öğrencilere Ayça ve Buse yardımcı olmuştur. Araştırmacı bu durumu araştırmacı günlüğünde şöyle belirtmiştir:

Bazı öğrenciler yazı görevlerini portfolyolarından çıkarmakta zorlanıyor, kâğıtlar kırış kırış oluyor. Bazıları da etkinlik numarası vermeme rağmen, yanlış görevi çıkartıyor. Buna bir çözüm bulmam gerek. Bu işleri hiç zorlanmadan yapan Buse ve Ayça'yı burada da kullanabilirim belki...

(A. G. 30.03.2015)

Sonrasında, çıkardıkları yazı görevlerinden en hatalı ve en hatasız olanı seçmeleri istenmiştir. Seçim işlemi için ortalama beş dakika ayrılmıştır. Seçim işlemini tamamladıklarından emin olduğunda, Ayça ve Buse'nin eşliğinde sırayla öğrencilerin yanına gidilmiş ve Tablo 4.8'de yer alan görüşme aşamaları ve soruları kullanılmıştır.

Tablo 4.8. *Portfolyo Düzenlemesinde Takip Edilen Aşamalar ile Kullanılan Soru ve Yönergeler*

Görüşme Aşamaları	Aşamalarda Yöneltilen Soru ve Yönergeler
Öğrencinin beş yazı görevini incelemesi	“Geçen hafta yaptığın bu beş etkinlikteki hatalarını inceler misin?”
Öğrencinin en kötü yazı görevi göstermesi	“Sence en çok hata yaptığın, yani en kötü etkinliğin, hangisi?”

Öğrencinin neden bu yazı görevini seçtiğini açıklaması	“Neden en kötü olarak bu etkinliği seçtin?”
Öğrencinin en iyi yazı görevini göstermesi	“Sence en az hata yaptığın, yani en iyi etkinliğin, hangisi?”
Öğrencinin neden bu yazı görevini seçtiğini açıklaması	“Neden en iyi olarak bu etkinliği seçtin?”
Öğrencinin geçen haftaki yazısında gelişme olup olmadığını söylemesi	“O halde yazında gelişme var mı, yok mu?”
Öğrencinin geçen haftaki yazısında gelişme olup olmadığının nedenini açıklaması	“Geçen haftaki yazında gelişme olduğunu/olmadığını nasıl anladın?”

Her bir öğrenciyle görüşme yapılmasının ardından, öğrencinin en kötü ve en iyi olarak seçmediği üç yazı görevi Ayça tarafından toplanmıştır. Bir sonraki öğrenciyle görüşme yapılırken, Buse de ihtiyaç duyulduğunda önceki öğrencinin portfolyosunun düzenlenmesine yardımcı olmuştur. Her pazartesi Buse’ye bu işlemleri nasıl yapacağı ve özellikle öğrencinin o haftaki en iyi yazı görevinin en kötüsünden sonra gelecek şekilde portfolyoya yerleştirilmesi gerektiği hatırlatılmıştır. Araştırmacı bu görüşünü günlüğünde şöyle belirtmiştir:

...sonra öğrencilerden en iyi ve en kötü etkinliklerini dosyalarından seçip sıranın üstüne koymalarını istedim. Verdiğim yönergeyi süreç boyunca öğrencilerin çoğunluğunun sorun yaşamadan yerine getirdiğini farkettim. İsmet’in yönergeyi alması ve uygulamaya koyulması her zamanki gibi meşakkatli oldu. Öğrencilerin çoğunun en kötü etkinlik olarak etkinlik 1. ve 2.’yi, en iyi etkinlik olarak da etkinlik 5’i ve 4’ü seçmiş oldukları dikkatimden kaçmıyor. En iyi etkinlikler arasında gülücük kazanmış olanlar çoğunluktaydı. Sonrasında, her bir öğrenciyle görüştükçe en kötü ve en iyi olarak seçmedikleri etkinlikleri Ayça’yla topladık.

(A. G. 23.03.2015)



Görsel 4.7. Düzenlenmiş ve Gülen Yüz Takılmış Bir Yazı Portfolyosu

Öğrencilerle görüşmeler tamamlandıktan sonra, bireysel yazı portfolyosu düzenleme kısmı tamamlanmıştır. Haftanın ilk günü yeni temalı yazı görevleri dağıtıldığı için yazma görüşmeleri yapılmamış, doğrudan yeni yazı görevlerinin tamamlanması kısmına geçilmiştir. Öğrenciler, bir önceki güne ait yazı görevlerine sahip olmadıklarından dolayı, karşılaştırma yapmayarak yeni görevlerini yazmışlardır.

Görüldüğü üzere, Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'nın yardım sağlama aşaması, dokuz hafta boyunca altı kısımda sürdürülmüştür. Her bir öğrenciye öğretimsel amaçları doğrultusunda her hafta farklı harf formları/bağlantıları ve kurallar üzerinde yoğunlaşan bireyselleştirilmiş yazı görevleri sağlanmıştır. Hafta boyunca, belli harf form/bağlantı ve kural hataları üzerinde çalışan öğrenci kademeli olarak hatalarını azaltıp haftanın sonundaki (cuma günü) yazı görevinde en az hata düzeyine ulaşamayınca, bir sonraki hafta da o harf form/bağlantı ve kural hataları üzerinde çalışmıştır. Yardım sağlama aşamasında, öğrencinin öğretimsel amaçlarında yer alan harf form/bağlantı ve kural hatalarının yanında süreç dahilinde ortaya çıkan ya da fark edilen harf form/bağlantı ve kural hataları da bireysel yazı görevlerine dahil edilerek çalışılmıştır. Bu kapsamda, dokuz hafta boyunca her bir öğrenciyle öncelikli olarak çalışılan harf formları/bağlantıları ve kurallar Tablo 4.9'da yer almaktadır.

Tablo 4.9. Dokuz Haftalık Bireyselleştirilmiş Yazı Görevleri Kapsamında Öğrencilerle Öncelikli Olarak Çalışılan Harf Formları/Bağlantıları ve Kurallar

Öğrenciler	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	5. Hafta	6. Hafta	7. Hafta	8. Hafta	9. Hafta
Ayça	- <i>ç</i> ve <i>l</i> formu -İmla hataları -Eğimli Yazma -Noktalama işaretleri	- <i>ç</i> ve <i>l</i> formu -İmla hataları -Eğimli Yazma -Noktalama işaretleri	- <i>l</i> ve <i>ç</i> formu -İmla hataları -Eğimli Yazma -Noktalama işaretleri	- <i>ç</i> ve <i>n</i> formu -İmla hataları -Eğimli Yazma -Noktalama işaretleri	- <i>ç</i> formu - <i>ç</i> 'nin ön bağlantısı -İmla hataları -Eğimli Yazma -Noktalama işaretleri	- <i>ç</i> formu - <i>ç</i> 'nin ön bağlantısı -İmla hataları -Eğimli Yazma -Noktalama işaretleri	- <i>ç</i> 'nin arka, <i>ç</i> 'nin ön bağlantısı -İmla hataları -Eğimli Yazma -Noktalama işaretleri	- <i>ç</i> formu - <i>ç</i> 'nin ön bağlantısı -İmla hataları -Eğimli Yazma -Noktalama işaretleri	- <i>ç</i> formu - <i>ç</i> 'nin ön bağlantısı -İmla hataları -Eğimli Yazma -Noktalama işaretleri
Aziz	- <i>z</i> ve <i>ç</i> formu -Sözcükler arası uygun boşluk -Eğimli yazma	- <i>ç</i> , <i>ç</i> ve <i>z</i> formu -Sözcükler arası uygun uygun boşluk -Eğimli yazma	- <i>z</i> ve <i>ç</i> formu -Sözcükler arası uygun boşluk -Eğimli yazma	- <i>ç</i> ve <i>n</i> formu -Sözcükler arası uygun boşluk -Eğimli yazma	- <i>ç</i> formu - <i>ç</i> 'nin ön bağlantısı -Sözcükler arası uygun boşluk -Eğimli yazma	- <i>ç</i> ve <i>z</i> formu - <i>ç</i> 'nin ön bağlantısı -Sözcükler arası uygun boşluk -Eğimli yazma	- <i>ç</i> ve <i>z</i> formu -Sözcükler arası uygun boşluk -Eğimli yazma	- <i>ç</i> formu -Sözcükler arası uygun boşluk -Eğimli yazma	-Sözcükler arası uygun boşluk -Eğimli yazma
Ali	- <i>l</i> ve <i>e</i> formu -Uygun form uzantıları -İmla hataları	- <i>z</i> ve <i>p</i> formu - Uygun form uzantıları -İmla hataları	- <i>n</i> ve <i>i</i> formu -Uygun form uzantıları -İmla hataları	- <i>l</i> ve <i>n</i> formu -Uygun form uzantıları -İmla hataları	- <i>n</i> formu -Uygun form uzantıları -İmla hataları	- <i>z</i> formu - <i>ç</i> 'nin ön bağlantısı -Uygun form uzantıları -imla hataları	- <i>n</i> 'nin ve <i>ç</i> 'nin ön bağlantısı -Uygun form uzantıları -imla hataları	- <i>n</i> 'nin ön bağlantısı -Uygun form uzantıları -İmla hataları	- <i>z</i> ve <i>ç</i> formu -Uygun form uzantıları -İmla hataları
Atakan	- <i>ç</i> ve <i>z</i> formu -20 puntoluk kılavuz çizgi -Uygun boyutlarda yazma -Uygun form uzantıları	- <i>z</i> ve <i>p</i> formu -20 puntoluk kılavuz çizgi -Uygun boyutlarda yazma -Uygun form uzantıları	- <i>z</i> ve <i>p</i> formu -23 puntoluk kılavuz çizgi -Uygun boyutlarda yazma -Uygun form uzantıları	- <i>ç</i> ve <i>n</i> formu -Uygun boyutlarda yazma -Uygun form uzantıları	- <i>ç</i> 'nin arka bağlantısı -Uygun boyutlarda yazma -Uygun form uzantıları	- <i>ç</i> formu - <i>ç</i> 'nin ve <i>l</i> 'nin arka bağlantıları -Uygun boyutlarda yazma -Uygun form uzantıları	- <i>ç</i> formu - <i>ç</i> 'nin arka bağlantısı -Uygun boyutlarda yazma --Uygun form uzantıları	- <i>ç</i> ve <i>l</i> formu -Uygun boyutlarda yazma -Uygun form uzantıları	- <i>ç</i> ve <i>l</i> formu -Uygun boyutlarda yazma -Uygun form uzantıları

Buse	- <i>n</i> ve <i>a</i> formu -Eğimli yazma -Satıra sığdırma	- <i>n</i> ve <i>k</i> formu -Eğimli yazma -Satıra sığdırma	- <i>d</i> ve <i>p</i> formu -Eğimli yazma -Satıra sığdırma	- <i>s</i> ve <i>n</i> formu -Eğimli yazma -Satıra sığdırma	- <i>s</i> formu -harf bağlantılarını kısaltma -Eğimli yazma -Satıra sığdırma	- <i>z</i> ve <i>s</i> formu - <i>a</i> 'nın ön ve arka bağlantısı -harf bağlantılarını kısaltma -Eğimli yazma -Satıra sığdırma	- <i>s</i> ve <i>z</i> formu -harf bağlantılarını kısaltma -Eğimli yazma -Satıra sığdırma	- <i>s</i> formu - <i>n</i> 'nin ön bağlantısı -Eğimli yazma -Satıra sığdırma	- <i>n</i> 'nin ön bağlantısı -Eğimli yazma -Satıra sığdırma
Baran	- <i>k</i> ve <i>n</i> formu -satıra sığdırma	- <i>l</i> , <i>k</i> ve <i>t</i> formu -satıra sığdırma	- <i>D</i> ve <i>t</i> formu -satıra sığdırma	- <i>s</i> formu -satıra sığdırma	- <i>k</i> 'nin arka bağlantısı -satıra sığdırma -Uygun form bağlantıları	- <i>k</i> formu - <i>k</i> 'nin arka bağlantısı -satıra sığdırma -Uygun form bağlantıları	- <i>k</i> ve <i>k</i> formu -satıra sığdırma -Uygun form bağlantıları	- <i>k</i> formu - <i>n</i> 'nin ön bağlantısı -satıra sığdırma -Uygun form bağlantıları	- <i>k</i> ve <i>s</i> formu -satıra sığdırma -Uygun form bağlantıları
Ceylan	- <i>d</i> , <i>f</i> ve <i>z</i> formu -Uygun form uzantıları	- <i>s</i> , <i>ç</i> ve <i>y</i> formu -Uygun form uzantıları	- <i>k</i> ve <i>y</i> formu -Uygun form uzantıları	- <i>c</i> formu -Uygun form uzantıları	- <i>e</i> 'nin ön, <i>l</i> 'nin ön ve arka bağlantısı -form bağlantılarında elini kaldırmama -Uygun form bağlantıları -Uygun form uzantıları	- <i>n</i> 'nin ön, <i>l</i> 'nin arka bağlantısı -form bağlantılarında elini kaldırmama -Uygun form bağlantıları -Uygun form uzantıları	- <i>n</i> 'nin ön, <i>l</i> 'nin arka bağlantısı -form bağlantılarında elini kaldırmama -Uygun form bağlantıları -Uygun form uzantıları	- <i>a</i> ve <i>ç</i> formu -form bağlantılarında elini kaldırmama -Uygun form bağlantıları -Uygun form uzantıları	- <i>a</i> formu - <i>s</i> 'nin ön bağlantısı -Uygun form bağlantıları -Uygun form uzantıları
Doruk	- <i>z</i> ve <i>k</i> formu -sözcükler arası uygun boşluk -Yazı ve sayfayı temiz tutma	- <i>t</i> ve <i>k</i> formu -sözcükler arası uygun boşluk -Yazı ve sayfayı temiz tutma	- <i>l</i> ve <i>s</i> formu -sözcükler arası uygun boşluk -Yazı ve sayfayı temiz tutma	- <i>s</i> formu -sözcükler arası uygun boşluk -Yazı ve sayfayı temiz tutma	- <i>s</i> formu -sözcükler arası uygun boşluk -Yazı ve sayfayı temiz tutma	- <i>a</i> 'nın ön bağlantısı -sözcükler arası uygun boşluk -Yazı ve sayfayı temiz tutma	- <i>a</i> 'nın ön bağlantısı -sözcükler arası uygun boşluk -Yazı ve sayfayı temiz tutma	-sözcükler arası uygun boşluk -Yazı ve sayfayı temiz tutma	-sözcükler arası uygun boşluk -Yazı ve sayfayı temiz tutma

Fatih	- <i>ş, s</i> ve <i>t</i> formu -28 puntoluk kılavuz çizgi -Uygun boyutlarda yazma	- <i>p</i> ve <i>k</i> formu -26 puntoluk kılavuz çizgi -Uygun boyutlarda yazma	- <i>p</i> ve <i>k</i> formu -26 puntoluk kılavuz çizgi -Uygun boyutlarda yazma	- <i>n</i> formu -26 puntoluk kılavuz çizgi -Uygun boyutlarda yazma	- <i>s</i> 'nin ön, <i>n</i> 'nin arka bağlantısı -26 puntoluk kılavuz çizgi -Uygun boyutlarda yazma -Uygun form bağlantıları	- <i>s</i> 'nin ön, <i>n</i> 'nin arka bağlantısı -Uygun boyutlarda yazma -Uygun form bağlantıları	- <i>m</i> formu - <i>s</i> 'nin ön bağlantısı -Uygun boyutlarda yazma -Uygun form bağlantıları	- <i>p</i> ve <i>m</i> formu - <i>s</i> 'nin ön bağlantısı -Uygun boyutlarda yazma -Uygun form bağlantıları	- <i>p</i> ve <i>m</i> formu - <i>s</i> 'nin ön bağlantısı -Uygun boyutlarda yazma -Uygun form bağlantıları
Gizem	- <i>s, a</i> ve <i>y</i> formu -Uygun form uzantıları	- <i>d</i> ve <i>s</i> formu -Uygun form uzantıları	- <i>z</i> ve <i>k</i> formu -Uygun form uzantıları	- <i>a</i> formu -Uygun form uzantıları	- <i>a</i> formu - <i>y</i> 'nin ön bağlantısı -Formları diyagonal bağlama -Uygun form uzantıları	- <i>a</i> ve <i>d</i> formu -Formları diyagonal bağlama -Uygun form uzantıları	- <i>a, k</i> ve <i>t</i> formu -Formları diyagonal bağlama -Uygun form uzantıları	- <i>k</i> 'nin arka bağlantısı -Formları diyagonal bağlama -Uygun form uzantıları	- <i>k</i> ve <i>s</i> formu -Formları diyagonal bağlama -Uygun form uzantıları
Hüsniye	- <i>s, k</i> ve <i>n</i> formu -20 puntoluk kılavuz çizgi -Uygun boyutlarda yazma -Uygun form uzantıları	- <i>n</i> ve <i>n</i> formu -23 puntoluk kılavuz çizgi -Uygun boyutlarda yazma -Uygun form uzantıları	- <i>m</i> ve <i>k</i> formu -Uygun boyutlarda yazma -Uygun form uzantıları	- <i>n</i> ve <i>z</i> formu -Uygun boyutlarda yazma -Uygun form uzantıları	- <i>n</i> ve <i>m</i> 'nin ön bağlantısı -Uygun boyutlarda yazma -Uygun form uzantıları	- <i>n, m</i> ve <i>f</i> formu -Uygun boyutlarda yazma -Uygun form uzantıları	- <i>f</i> ve <i>t</i> formu -Uygun boyutlarda yazma -Uygun form uzantıları	- <i>p</i> 'nin arka bağlantısı -Uygun boyutlarda yazma -Uygun form uzantıları	- <i>s</i> formu -Uygun boyutlarda yazma -Uygun form uzantıları
İlbey	- <i>d</i> ve <i>s</i> formu -Eğimli yazma	- <i>s</i> ve <i>a</i> formu -Eğimli yazma	- <i>s</i> ve <i>t</i> formu -Eğimli yazma	- <i>s</i> ve <i>n</i> formu -Eğimli yazma	- <i>a</i> 'nın ön bağlantısı -Eğimli yazma -Uygun form bağlantıları	- <i>a</i> 'nın ön bağlantısı -Eğimli yazma -Uygun form bağlantıları	- <i>l</i> ve <i>k</i> formu - <i>a</i> 'nın ön bağlantısı -Eğimli yazma -Uygun form bağlantıları -Bağlantılarda köşesiz çizgi kullanma	- <i>k</i> formu - <i>d</i> 'nin ön bağlantısı -Eğimli yazma -Uygun form bağlantıları -Bağlantılarda köşesiz çizgi kullanma	-Eğimli yazma -Uygun form bağlantıları -Bağlantılarda köşesiz çizgi kullanma

İsmet	- <i>p</i> , <i>n</i> ve <i>n</i> formu -satıra sığdırma	- <i>a</i> ve <i>n</i> formu -satıra sığdırma	- <i>a</i> ve <i>p</i> formu -satıra sığdırma	- <i>k</i> ve <i>n</i> formu -satıra sığdırma	- <i>d</i> 'nin ön bağlantısı -Uygun form bağlantıları -satıra sığdırma	- <i>s</i> formu -Uygun form bağlantıları -satıra sığdırma	- <i>k</i> formu - <i>s</i> 'nin ön bağlantısı -Uygun form bağlantıları -satıra sığdırma	- <i>ç</i> formu - <i>s</i> 'nin ön bağlantısı -Uygun form bağlantıları -satıra sığdırma	- <i>ç</i> formu - <i>s</i> 'nin ön bağlantısı -Uygun form bağlantıları -satıra sığdırma
Kadir	- <i>d</i> , <i>z</i> ve <i>ç</i> formu -Uygun boyutlarda yazma -Uygun form uzantıları	- <i>g</i> ve <i>k</i> formu -Uygun boyutlarda yazma -Uygun form uzantıları	- <i>d</i> ve <i>p</i> formu -Uygun boyutlarda yazma -Uygun form uzantıları	- <i>l</i> ve <i>n</i> formu -Uygun boyutlarda yazma -Uygun form uzantıları	- <i>s</i> formu -Uygun boyutlarda yazma -Küçük formları aynı hizada yazma -Uygun form uzantıları	- <i>s</i> formu -Uygun boyutlarda yazma -Küçük formları aynı hizada yazma -Uygun form uzantıları	- <i>t</i> formu -Uygun boyutlarda yazma -Küçük formları aynı hizada yazma -Uygun form uzantıları	-Uygun boyutlarda yazma -Küçük formları aynı hizada yazma -Uygun form uzantıları	-Uygun boyutlarda yazma -Küçük formları aynı hizada yazma -Uygun form uzantıları
Kemal	- <i>ç</i> ve <i>n</i> formu -28 puntoluk kılavuz çizgi -Uygun boyutlarda yazma -satıra sığdırma	- <i>k</i> ve <i>l</i> formu -26 puntoluk kılavuz çizgi -Uygun boyutlarda yazma -satıra sığdırma	- <i>l</i> ve <i>i</i> formu -26 puntoluk kılavuz çizgi -Uygun boyutlarda yazma -satıra sığdırma	- <i>k</i> ve <i>n</i> formu -26 puntoluk kılavuz çizgi -Uygun boyutlarda yazma -satıra sığdırma	- <i>l</i> 'nin ön bağlantısı -23 puntoluk kılavuz çizgi -Uygun boyutlarda yazma -satıra sığdırma	- <i>z</i> ve <i>l</i> 'nin ön ve arka bağlantıları -Uygun boyutlarda yazma -satıra sığdırma	- <i>z</i> ve <i>l</i> 'nin ön ve arka bağlantıları -Uygun boyutlarda yazma -satıra sığdırma	- <i>l</i> ve <i>t</i> 'nin ön bağlantısı -Uygun boyutlarda yazma -satıra sığdırma	- <i>t</i> 'nin arka bağlantısı -Uygun boyutlarda yazma -satıra sığdırma
Neşe	- <i>d</i> ve <i>i</i> formu -28 puntoluk kılavuz çizgi -Uygun form uzantıları -satıra sığdırma	- <i>p</i> ve <i>a</i> formu -26 puntoluk kılavuz çizgi -Uygun form uzantıları -satıra sığdırma	- <i>p</i> ve <i>s</i> formu -28 puntoluk kılavuz çizgi -Uygun form uzantıları -satıra sığdırma	- <i>k</i> ve <i>n</i> formu -26 puntoluk kılavuz çizgi -Uygun form uzantıları -satıra sığdırma	- <i>k</i> , <i>d</i> ve <i>l</i> formu - <i>d</i> 'nin ön ve arka bağlantısı -Uygun form uzantıları -satıra sığdırma	- <i>k</i> , <i>d</i> ve <i>l</i> formu - <i>d</i> 'nin ön ve arka, <i>a</i> 'nın ön bağlantısı -Formları elini kaldırmadan bağlama -Uygun form uzantıları -satıra sığdırma	- <i>s</i> formu - <i>d</i> 'nin arka bağlantısı - <i>a</i> 'nın ön bağlantısı -Formları elini kaldırmadan bağlama -Uygun form uzantıları -satıra sığdırma	- <i>ç</i> formu - <i>c</i> 'nin ön bağlantısı -Formları elini kaldırmadan bağlama -Uygun form uzantıları -satıra sığdırma	- <i>a</i> ve <i>c</i> formu -Formları elini kaldırmadan bağlama -Uygun form uzantıları -satıra sığdırma
Tülin	- <i>t</i> ve <i>n</i> formu -Uygun form uzantıları	- <i>s</i> , <i>p</i> ve <i>l</i> formu -Uygun form uzantıları	- <i>s</i> ve <i>p</i> formu -Uygun form uzantıları	- <i>k</i> ve <i>n</i> formu -Uygun form uzantıları	- <i>s</i> 'nin ön bağlantısı	- <i>s</i> 'nin ön bağlantısı	- <i>s</i> formu	- <i>t</i> formu	- <i>t</i> formu -Uygun form uzantıları

	-Sözcükler arası uygun boşluk	-Sözcükler arası uygun boşluk	-Sözcükler arası uygun boşluk	-Sözcükler arası uygun boşluk	-Uygun form uzantıları -Sözcükler arası uygun boşluk	-Uygun form uzantıları -Sözcükler arası uygun boşluk	- <i>ç</i> 'nin ön bağlantısı -Uygun form uzantıları -Sözcükler arası uygun boşluk	- <i>ç</i> 'nin ön bağlantısı -Uygun form uzantıları -Sözcükler arası uygun boşluk	-Sözcükler arası uygun boşluk
Ufuk	- <i>ç</i> ve <i>ç</i> formu -Eğimli yazma -Uygun form uzantıları	- <i>ç</i> ve <i>ç</i> formu -Eğimli yazma -Uygun form uzantıları	- <i>ç</i> ve <i>ç</i> formu -Eğimli yazma -Uygun form uzantıları	- <i>ç</i> ve <i>ç</i> formu -Eğimli yazma -Uygun form uzantıları	- <i>ç</i> formu -Küçük formları aynı hizada yazma -Eğimli yazma -Uygun form uzantıları	- <i>ç</i> formu -Küçük formları aynı hizada yazma -Eğimli yazma -Uygun form uzantıları	- <i>ç</i> formu -Küçük formları aynı hizada yazma -Eğimli yazma -Uygun form uzantıları	- <i>ç</i> 'nin ön bağlantısı -Eğimli yazma -Uygun form uzantıları	- <i>ç</i> 'nin ön bağlantısı -Eğimli yazma -Uygun form uzantıları
Yusuf	- <i>B</i> , <i>ç</i> ve <i>m</i> formu -28 puntoluk kılavuz çizgi -satıra sığdırma -Yazı ve sayfayı temiz tutma	- <i>h</i> , <i>ç</i> ve <i>ç</i> formu -26 puntoluk kılavuz çizgi -satıra sığdırma -Yazı ve sayfayı temiz tutma	- <i>ç</i> ve <i>ç</i> formu -26 puntoluk kılavuz çizgi -satıra sığdırma -Yazı ve sayfayı temiz tutma	- <i>ç</i> ve <i>ç</i> formu -26 puntoluk kılavuz çizgi -satıra sığdırma -Yazı ve sayfayı temiz tutma	- <i>ç</i> ve <i>ç</i> 'nin ön bağlantısı -23 puntoluk kılavuz çizgi -satıra sığdırma -Yazı ve sayfayı temiz tutma	- <i>ç</i> formu - <i>ç</i> 'nin ön bağlantısı -satıra sığdırma -Yazı ve sayfayı temiz tutma	- <i>ç</i> formu - <i>ç</i> 'nin ön bağlantısı -satıra sığdırma -Yazı ve sayfayı temiz tutma	- <i>ç</i> 'nin arka, <i>ç</i> 'nin ön bağlantısı -satıra sığdırma -Yazı ve sayfayı temiz tutma	- <i>ç</i> 'nin arka, <i>ç</i> 'nin ön bağlantısı -satıra sığdırma -Yazı ve sayfayı temiz tutma
Yeşim	- <i>ç</i> ve <i>ç</i> formu -Uygun form uzantıları -Eğimli yazma	- <i>ç</i> , <i>ç</i> ve <i>ç</i> formu -Uygun form uzantıları -Eğimli yazma	- <i>ç</i> ve <i>m</i> formu -Uygun form uzantıları -Eğimli yazma	- <i>ç</i> ve <i>ç</i> formu -Uygun form uzantıları -Eğimli yazma	- <i>ç</i> formu -Uygun form uzantıları -Eğimli yazma	- <i>ç</i> formu -Uygun form uzantıları -Eğimli yazma	- <i>ç</i> ve <i>ç</i> formu - <i>ç</i> 'nin ön bağlantısı -Uygun form uzantıları -Eğimli yazma	- <i>ç</i> ve <i>ç</i> 'nin ön bağlantısı -Uygun form uzantıları -Eğimli yazma	- <i>ç</i> ve <i>ç</i> formu - <i>ç</i> 'nin ön bağlantısı -Uygun form uzantıları -Eğimli yazma

4.1.6. Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'nda değerlendirme

Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'nın son aşaması olan ve 18.05.2015-29.05.2015 tarihleri arasında gerçekleştirilen değerlendirmede, dokuz hafta boyunca yardım sağlama aşaması kapsamında bireyselleştirilmiş yazı görevlerini tamamlayan ve bireysel yazı portfolyolarını düzenleyen öğrencilerin bitişik eğik yazı becerilerindeki gelişim düzeyi incelenmiştir. İnceleme sonunda her bir öğrencinin kendi yazı görev planında yer alan öğretimsel amaçlarını gerçekleştirip gerçekleştirmediklerine karar verilmiştir. Kararlar verilirken, öğrencinin o öğretimsel amaçla ilgili olan form maddesinden aldığı puanda artış görülüp görülmediği dikkate alınmıştır. Öğrencilerin öğretimsel amaçlarını gerçekleştirme düzeyleri Tablo 4.20'de yer almaktadır.

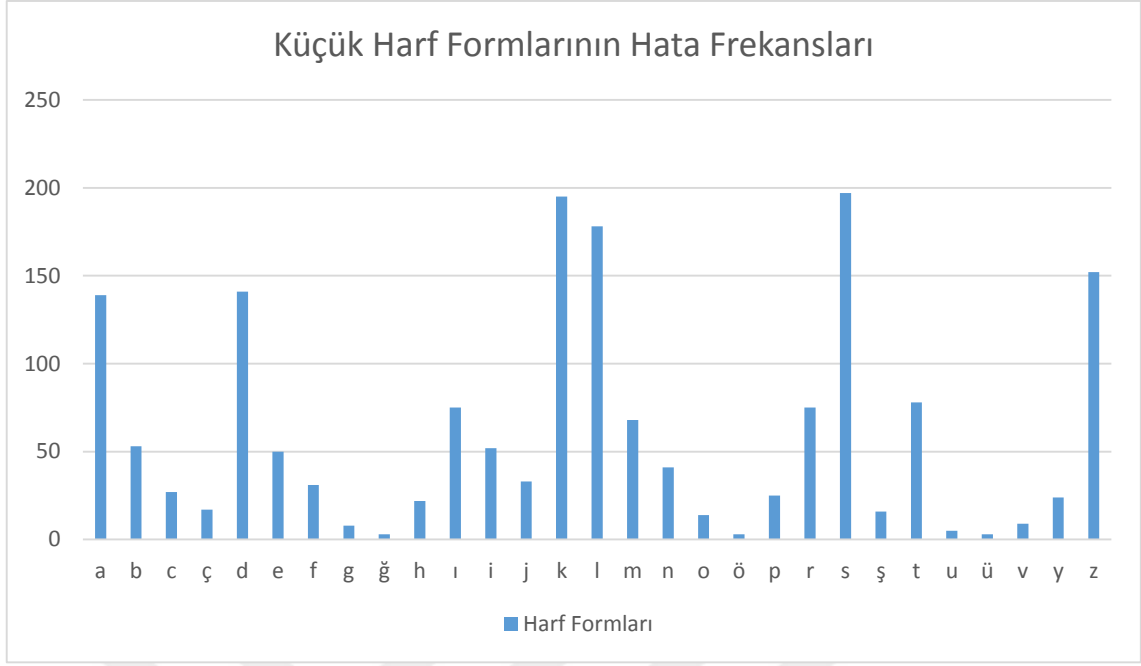
Öndeğerlendirme aşamasında olduğu gibi değerlendirme aşamasında da “Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Testi” ve “Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Öndeğerlendirmeden farklı olarak testteki imla hataları ve bulunması istenen noktalama işaretleri farklılaştırılmıştır. Öndeğerlendirmenin aynı zamanda öntest görevi görmesi gibi sontest görevini de üstlenen değerlendirme, öndeğerlendirmeyle aynı uygulama süreçlerden geçirilerek gerçekleştirilmiştir.

4.2. Yazımında Güçlük Çekilen Harf Formlarına İlişkin Bulgular

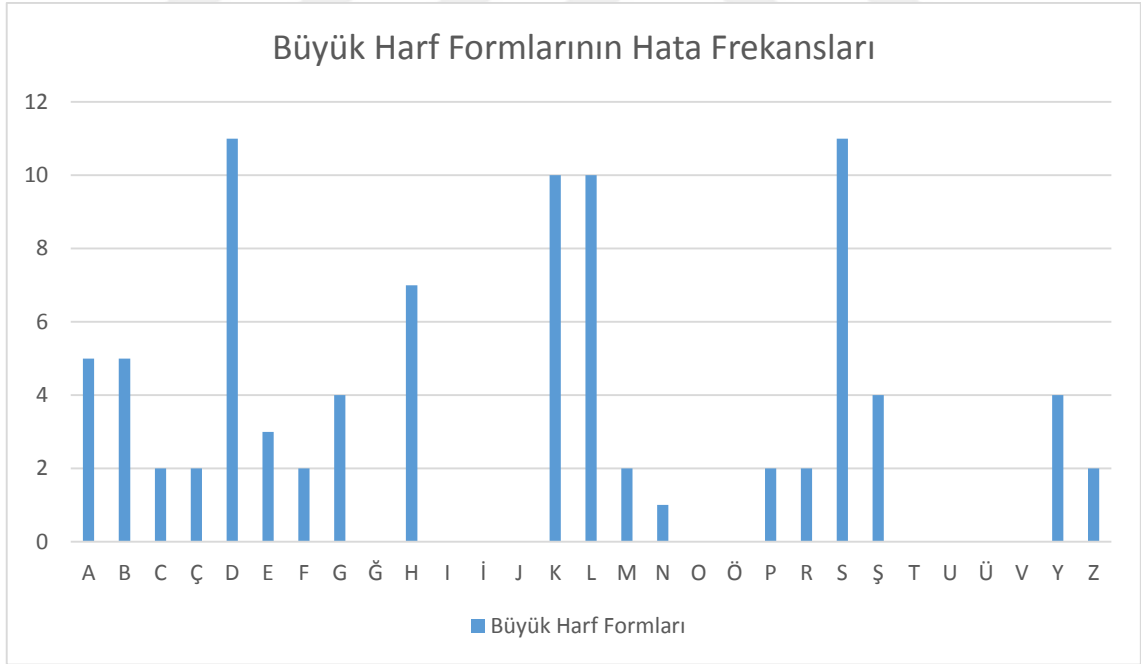
Araştırmanın ikinci alt amacı olan “öğrencilerin yazımında güçlük çektikleri harf formları nelerdir?” sorusunu cevaplamak amacıyla öntestte deney ve kontrol gruplarına gerçekleştirilen ve harf frekansları Tablo 3.3'te verilen “Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Testi” kullanılmıştır. Araştırmacının “El Yazısı Değerlendirme Sembolleri” kullanarak çözümlediği testlerde, çember içine alınan hatalı harf formları ve bu formların frekansları Tablo 4.10, Grafik 4.1 ve Grafik 4.2'de yer almaktadır.

Tablo 4.10. *Uygulama Öncesi Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yazımında Güçlük Çektikleri Harf Formlarının Frekansları*

Küçük Harfler	f_{Deney}	$f_{\text{Kontrol I}}$	$f_{\text{Kontrol II}}$	f_{Toplam}	Büyük Harfler	f_{Deney}	$f_{\text{Kontrol I}}$	$f_{\text{Kontrol II}}$	f_{Toplam}
a	63	24	52	139	A	0	2	3	5
b	21	12	20	53	B	0	3	2	5
c	9	4	14	27	C	1	0	1	2
ç	6	4	7	17	Ç	0	2	0	2
d	49	36	56	141	D	5	4	2	11
e	17	13	20	50	E	1	2	0	3
f	10	14	7	31	F	0	1	1	2
g	2	2	4	8	G	2	1	1	4
ğ	0	2	1	3	Ğ	0	0	0	0
h	5	9	8	22	H	2	3	2	7
ı	32	21	22	75	I	0	0	0	0
i	20	14	18	52	İ	0	0	0	0
j	2	3	28	33	J	0	0	0	0
k	93	46	56	195	K	2	2	6	10
l	59	75	44	178	L	4	3	3	10
m	29	16	23	68	M	1	0	1	2
n	20	9	12	41	N	0	0	1	1
o	4	2	8	14	O	0	0	0	0
ö	0	0	3	3	Ö	0	0	0	0
p	17	2	6	25	P	1	0	1	2
r	48	9	18	75	R	1	0	1	2
s	93	49	55	197	S	0	7	4	11
ş	12	3	1	16	Ş	0	3	1	4
t	34	14	30	78	T	0	0	0	0
u	2	2	1	5	U	0	0	0	0
ü	2	0	1	3	Ü	0	0	0	0
v	6	1	2	9	V	0	0	0	0
y	4	5	15	24	Y	0	2	2	4
z	63	51	38	152	Z	1	1	0	2



Grafik 4.1. *Küçük Harf Formlarının Hata Frekansları*



Grafik 4.2. *Büyük Harf Formlarının Hata Frekansları*

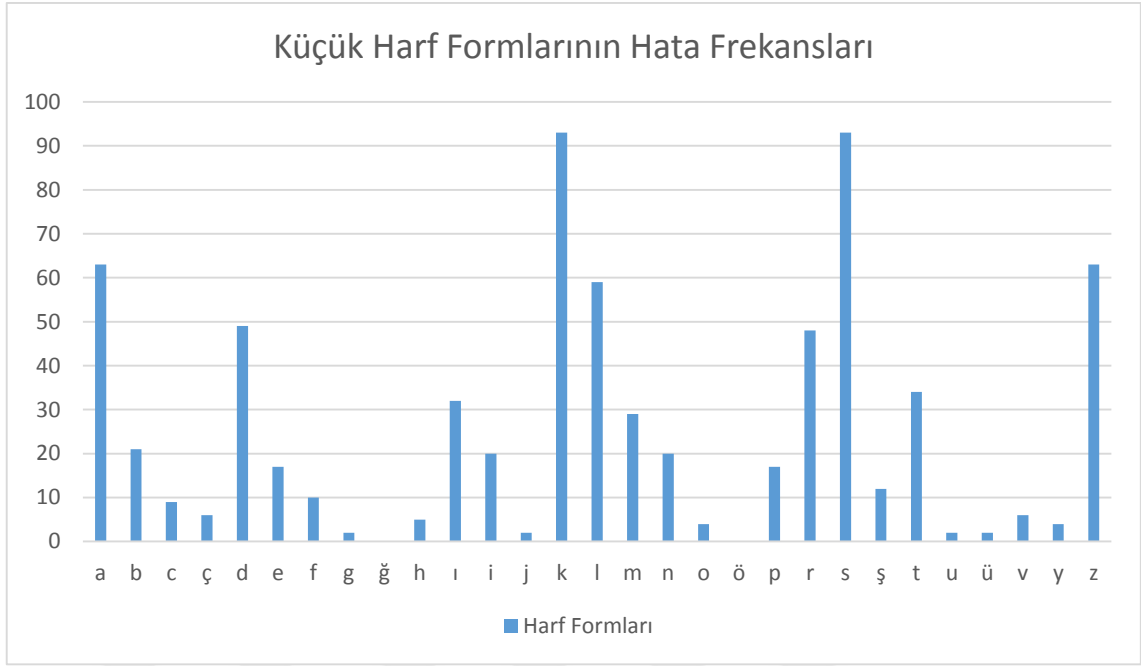
Tablo 4.10 ve Grafik 4.1’de görüldüğü üzere, küçük harf formları arasından 197 hatayla en fazla “s” formunun yazımında güçlük çekildiği bulunmuştur. “s” formunun

ardından 195 hatayla “*k*” formunda, 178 hatayla “*l*” formunda, 152 hatayla “*z*” formunda, 141 hatayla “*a*” formunda ve 139 hatayla da “*o*” formunda güçlük çekilmiştir. Yazımında en az güçlük çekilen küçük harf formları ise, 3’er hatayla “*ğ, ü ve ö*”, 8 hatayla “*g*”, 9 hatayla “*ı*” ve 14 hatayla “*u*” olmuştur.

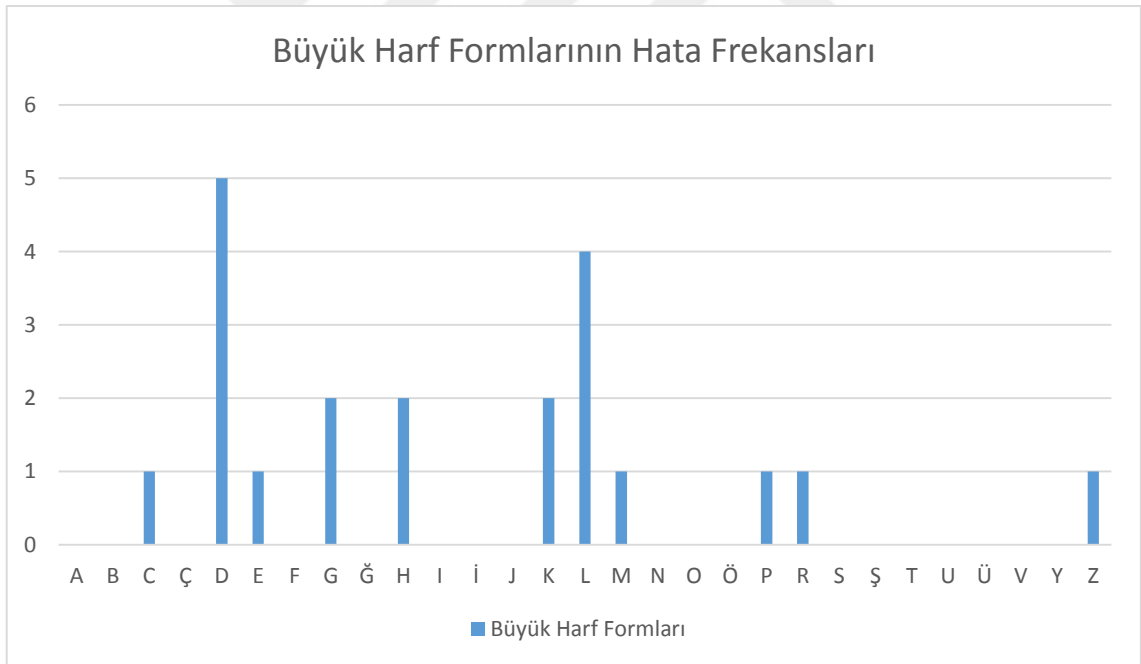
Tablo 4.10 ve Grafik 4.2’de görüldüğü üzere, büyük harf formları arasından 11’er hatayla en fazla “*S* ve *D*” formunun yazımında güçlük çekildiği bulunmuştur. “*S* ve *D*” formunun ardından, 10’ar hatayla “*K* ve *L*” formunda, 7 hatayla “*H*” formunda ve 5’er hatayla ise “*A* ve *B*” formunda güçlük çekilmiştir. Testte yer almayan “*Ç, İ, J, Ö, Ü ve U*” formlarının hata frekansları göz önüne alınmadığında, yazımında güçlük çekilmeyen harf formları “*J, T ve V*”, yazımında en az güçlük çekilen büyük harf formu ise, 1 hatayla “*N*” olmuştur.

Hem küçük hem de büyük formlarda en çok güçlük çekilen formun “*s/S*” olduğu ve “*k/K, l/L* ve *d/D*” formlarının yazımında küçük formlarda olduğu gibi büyük formlarda da yüksek oranda güçlük çekildiği ortaya çıkmaktadır.

Öntestte kullanılan “Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Testi”nde sadece deney grubu öğrencilerinin yapmış oldukları hatalı formlar ve bu formların frekansları Tablo 4.10, Grafik 4.3 ve Grafik 4.4’te yer almaktadır.



Grafik 4.3. Deney Grubuna Ait Küçük Harf Formlarının Hata Frekansları



Grafik 4.4. Deney Grubuna Ait Büyük Harf Formlarının Hata Frekansları

Tablo 4.10 ve Grafik 4.3'te görüldüğü üzere, deney grubuna ait küçük harf formları arasından 93'er hatayla en fazla “*ı*” ve “*ç*” formlarının yazımında güçlük çekildiği bulunmuştur. “*ı*” ve “*ç*” formunun ardından 63'er hatayla “*a*” ve “*z*”

formlarında, 59 hatayla “*ℓ*” formunda, 49 hatayla “*ɔ*” formunda ve 48 hatayla da “*ɾ*” formunda güçlük çekilmiştir. “*ğ*” ve “*ö*” formunda hiç hata yapılmamış, yazımında en az güçlük çekilen diğer küçük harf formları ise, 2’şer hatayla “*g*, *u* ve *ü*” ile 4’er hatayla “*o*” ve “*y*” olmuştur.

Tablo 4.10 ve Grafik 4.4’te görüldüğü üzere, deney grubuna ait büyük harf formları arasından 5 hatayla en fazla “*D*” formunun yazımında güçlük çekildiği bulunmuştur. “*D*” formunun ardından 4 hatayla “*L*” formunda, 2’şer hatayla ise “*G*, *H* ve *K*” formlarında güçlük çekilmiştir. Testte yer almayan “*Ç*, *I*, *J*, *O*, *Ö*, *U* ve *Ü*” formlarının hata frekansları göz önüne alınmadığında, yazımında en az güçlük çekilen büyük harf formları ise, 1’er hatayla “*C*, *E*, *M*, *P*, *R* ve *Z*” olmuştur.

Deney grubunun hata frekanslarına bakıldığında, “*ℓ/K*”nın hem küçük hem de büyük formlarında yapılan hataların fazla olduğu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, deney grubunun hata frekansları ile tüm öğrencilerin (deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin) hata frekansları karşılaştırıldığında, her iki durumda küçük harflerden en çok “*ɔ*” ve “*ℓ*” formlarında hata yapıldığı görülmektedir. Yine her iki durumda da “*α*, *z*, *ɔ* ve *ℓ*” formları en çok hata yapılan formlar arasında yer almaktadır. “*g*, *ğ*, *ö* ve *ü*” formlarının da hem deney grubunun hata frekanslarında hem de tüm öğrencileri kapsayan öntest hata frekanslarında en az hata yapılan formlar arasında yer aldığı görülmektedir. Büyük harf formları ele alındığında, her iki durumda da “*D*, *L* ve *K*” formlarının en fazla hata yapılan harf formları arasında olduğu ortaya çıkmaktadır.

4.3. Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulanan Grup ile Uygulanmayan Gruplar Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan “Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması yapılan deney grubu ile Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması yapılmayan kontrol gruplarının bitişik eğik yazı becerileri arasında istatistiksel bakımdan bir fark var mıdır?”

sorusuna cevap bulabilmek için deney, kontrol I ve kontrol II gruplarının sontest puanları karşılaştırılmıştır.

Deney grubunda hem Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'na başlanmadan önce; hem uygulama sonrasında deney grubunun bitişik eğik yazı becerilerindeki gelişimi görebilmek hem de uygulama öncesinde bitişik eğik yazı becerileri açısından deney grubuna denk kontrol grupları belirleyebilmek amacıyla öntest uygulanmıştır. İki den fazla grubun (değişkenin) olması ve Tablo 3.6'daki normallik dağılımı göz önüne alınarak, öntest puanlarının karşılaştırılmasında tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmış, Tablo 3.10'da da görüldüğü üzere, öntest puanları arasında gruplar bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı ortaya çıkmıştır, $F(2, 54)=2.75, p>0.01$.

Deney grubunda gerçekleştirilen Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'nın ne derece etkili olduğunu ortaya çıkarmak için deney, kontrol I ve kontrol II gruplarına ait sontest puanları karşılaştırılmıştır. İki den fazla grubun (değişkenin) olması ve Tablo 3.6'daki normallik durumu göz önüne alınarak, sontest puanlarının karşılaştırılmasında tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Deney, kontrol I ve kontrol II gruplarının sontest puanları arasındaki farklılık durumunu ortaya koyan tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.11, Tablo 4.12 ve Tablo 4.13'te yer almaktadır.

Tablo 4.11. Deney ve Kontrol Gruplarına İlişkin Sontest Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Gruplar	N	$\bar{X}$	S
Deney	20	4.02	0.54
Kontrol I	20	2.89	0.91
Kontrol II	17	2.11	0.48

Tablo 4.12. Sontest Puanlarına Ait Varyansların Homojenliği Testi

Levene İstatistiği	sd ₁	sd ₂	p
4.11	2	54	0.02

Tablo 4.13. *Sontest Puanlarının Gruplara Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	34.54	2	17.27	37.10	0.00	Deney-Kontrol I, Deney-Kontrol II, Kontrol I-Kontrol II
Gruplarıçi	25.14	54	0.47			
Toplam	59.68	56				

Gruplara ait sontest puanlarının betimsel istatistiklerini içeren Tablo 4.11 incelendiğinde, deney grubunun sontest ortalamasının $\bar{X}=4.02$, kontrol I grubunun $\bar{X}=2.89$ ve kontrol II grubunun $\bar{X}=2.11$ olduğu görülmektedir. Sontest puanlarının gruplara göre tek faktörlü varyans analizi sonuçlarını içeren Tablo 4.13'e bakıldığında ise, sontest puanları arasında sontestlerin uygulandığı gruplar bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu ortaya çıkmaktadır $F(2, 54)=37.10$, $p<0.01$.

Sontest puanları arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için izleme (post-hoc) testleri gerçekleştirilmiştir. Tablo 4.12'de yer alan Levene testi sonuçları istatistiksel olarak anlamsız çıktığından dolayı ($L(2, 54)=4.11$, $p>0.01$), sontest puanlarına ait varyansların homojen dağıldığı kabul edilmiş; bu doğrultuda, en sıkı izleme testi olan ve 1. Tip hatadan kaçınmayı sağlayan Scheffe testi kullanılmıştır (Huck, 2012, s. 272). Scheffe testi sonuçlarına göre, deney grubu sontest ortalamasının ($\bar{X}=4.02$) kontrol I ($\bar{X}=2.89$) ve kontrol II ($\bar{X}=2.11$) gruplarının sontest ortalamalarından istatistiksel olarak olumlu yönde anlamlı farklılık gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, kontrol I grubunun sontest ortalamasının ($\bar{X}=2.89$) da kontrol II grubunun sontest ortalamasından ($\bar{X}=2.11$) istatistiksel olarak olumlu yönde anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir.

Deney grubu ile kontrol I ve kontrol II grupları arasındaki farkın etki büyüklüğünü hesaplamak için eta-kare (η^2) ve Cohen's d hesaplamaları yapılmıştır. Deney ve kontrol I grupları için $\eta^2=0.60$ ve $d=1.51$ değerlerine ulaşılmıştır. Elde edilen bu değerler, bitişik eğik yazı beceri ortalamalarına ait varyansın %60'ının Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'na dayalı olarak ortaya çıktığını ve iki gruba ait ortalamalar arasındaki farkın 1.51 standart sapma olduğunu göstermektedir. Bu durumda, etki büyüklüğünün geniş bir etkiyi yansıttığı söylenebilmektedir. Deney grubu ile kontrol II grubu içinse $\eta^2=0.88$ ve

$d=3.75$ değerlerine ulaşılmıştır. Elde edilen bu değerler, bitişik eğik yazı beceri ortalamalarına ait varyansın %88'inin Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'na dayalı olarak ortaya çıktığını ve iki gruba ait ortalamalar arasındaki farkın 3.75 standart sapma olduğunu göstermektedir. Bu durumda da etki büyüklüğünün geniş bir etkiyi yansıttığı söylenebilmektedir.

Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması öncesi, bitişik eğik yazı beceri düzeyleri bakımından birbirinden farklılaşmayan deney, kontrol I ve kontrol II grupları; deney grubunda Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'nın gerçekleştirilmesinin ardından birbirlerinden farklılaşmışlardır. Bu farklılaşma, beklendiği gibi, Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması alan deney grubu lehine olmuştur. Başka bir ifadeyle, uygulama öncesi kontrol gruplarıyla istatistiksel olarak aynı bitişik eğik yazı beceri düzeyine sahip olan deney grubu, uygulamanın ardından kontrol gruplarından istatistiksel olarak daha iyi bir bitişik eğik yazı beceri düzeyine ulaşmıştır. Ayrıca herhangi bir denel işlem uygulanmayan kontrol I grubu, dokuz haftalık süreç sonunda, kontrol II grubundan istatistiksel olarak daha iyi bir bitişik eğik yazı beceri düzeyine ulaşmıştır.

Tablo 3.7 ve Tablo 4.11 incelendiğinde, deney grubuna ait öntest ortalamasının $\bar{X}=2.65$ 'ten $\bar{X}=4.02$ 'ye yükseldiği, kontrol I grubuna ait sontest ortalamasının öntest ortalamasıyla aynı kaldığı ($\bar{X}=2.89$) ve kontrol II grubuna ait öntest ortalamasının $\bar{X}=2.26$ 'dan $\bar{X}=2.11$ 'e düştüğü görülmektedir. Deney grubuna ait öntest ve sontest ortalamaları farkının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ilişkili gruplar t-testi sonuçları Tablo 4.14'te yer almaktadır.

Tablo 4.14. Deney Grubuna Ait Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının İlişkili Gruplar T-Testi Sonuçları

Ölçüm (Deney)	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Öntest	20	2.65	0.79	19	-10.61	0.00
Sontest	20	4.02	0.54			

Deney grubunun öntest ve sontest ortalamalarına ait ilişkili gruplar t-testi sonuçlarını gösteren Tablo 4.14 incelendiğinde, öntest ve sontest ortalamaları arasında sontest lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir, $t(19)=-10.61$, $p<0.01$. Uygulama öncesi, deney grubunun öntest ortalaması $\bar{X}=2.65$ iken, uygulama

sonrası sontest ortalaması $\bar{X}=4.02$ 'ye yükselmiştir. Başka bir ifadeyle, deney grubunun bitişik eğik yazı becerisi, Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'nın ardından istatistiksel olarak daha iyi bir düzeye ulaşmıştır.

Deney grubunun öntest ve sontest ortalamaları arasındaki farkın etki büyüklüğünü hesaplamak için eta-kare (η^2) ve Cohen's d hesaplamaları yapılmıştır. Öntest ve sontest ortalamaları için $\eta^2=0.71$ ve $d=2.01$ değerlerine ulaşılmıştır. Elde edilen bu değerler, bitişik eğik yazı beceri ortalamalarına ait varyansın %71'inin Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'na dayalı olarak ortaya çıktığını ve öntest-sontest ortalamaları arasındaki farkın 2.01 standart sapma olduğunu göstermektedir. Bu durumda, etki büyüklüğünün geniş bir etkiyi yansıttığı söylenebilmektedir. Kontrol I ve kontrol II gruplarına ait öntest ve sontest ortalamaları farkının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ilişkili gruplar t-testi sonuçları ise Tablo 4.15 ve Tablo 4.16'te yer almaktadır.

Tablo 4.15. Kontrol I Grubuna Ait Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının İlişkili Gruplar T-Testi Sonuçları

Ölçüm (Deney)	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Öntest	20	2.89	1.03	19	0.02	0.99
Sontest	20	2.89	0.91			

Kontrol I grubunun öntest ve sontest ortalamalarına ait ilişkili gruplar t-testi sonuçlarını gösteren Tablo 4.15 incelendiğinde, öntest ve sontest ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir, $t(19)=0.02$, $p>0.01$. Uygulama öncesi, kontrol I grubunun öntest ortalaması $\bar{X}=2.89$ iken, uygulama sonrası sontest ortalamasının da $\bar{X}=2.89$ olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle, kontrol I grubunun bitişik eğik yazı becerisi, geçen sürede gelişme göstermemiştir.

Tablo 4.16. Kontrol II Grubuna Ait Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının İlişkili Gruplar T-Testi Sonuçları

Ölçüm (Deney)	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Öntest	20	2.26	0.46	16	1.83	0.09
Sontest	20	2.11	0.48			

Kontrol II grubunun öntest ve sontest ortalamalarına ait ilişkili gruplar t-testi sonuçlarını gösteren Tablo 4.16 incelendiğinde, öntest ve sontest ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir, $t(16)=1.83$, $p>0.01$. Uygulama öncesi, kontrol II grubunun öntest ortalaması $\bar{X}=2.26$ iken, uygulama sonrası sontest ortalamasının $\bar{X}=2.11$ olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle, kontrol II grubunun bitişik eğik yazı becerisi, geçen sürede gelişme göstermemiştir.

4.3.1. Bireyselleştirilmiş portfolyo uygulanan gruba ait betimsel istatistikler

Deney grubuna Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması öncesi ve sonrasında yapılan öntest ile sonteste ilişkin betimleyici istatistiksel bilgiler, Tablo 4.17’de yer almaktadır.

Tablo 4.17. Deney Grubuna Ait Öntest ve Sontest Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	R*	Min.	Max.	Top.	$\bar{X}$	S
Öntest	20	2.83	1.40	4.23	53.05	2.65	0.79
Sontest	20	1.63	3.20	4.83	80.45	4.02	0.54
Geçerli N	20						

* Ranj

Deney grubuna ait öntest ve sontest ortalamalarına ilişkin betimsel istatistikleri gösteren Tablo 4.17 incelendiğinde, öntestten alınan en yüksek puanın 4.23, en düşük puanın 1.40 ve bu iki puan arasındaki ranjin 2.83 olduğu; öntest ortalamalarına ait toplamın 53.05 olduğu; deney grubunun öntestten ortalama olarak 2.65 puan aldığı ve öntest ortalamalarına ait standart sapmanın 0.79 olduğu görülmektedir. Ayrıca, sontestten alınan en yüksek puanın 4.83, en düşük puanın 3.20 ve bu iki puan arasındaki ranjin 1.63 olduğu; sontest ortalamalarına ait toplamın 80.45 olduğu; deney grubunun sontestten ortalama olarak 4.02 puan aldığı ve sontest ortalamalarına ait standart sapmanın 0.54 olduğu görülmektedir.

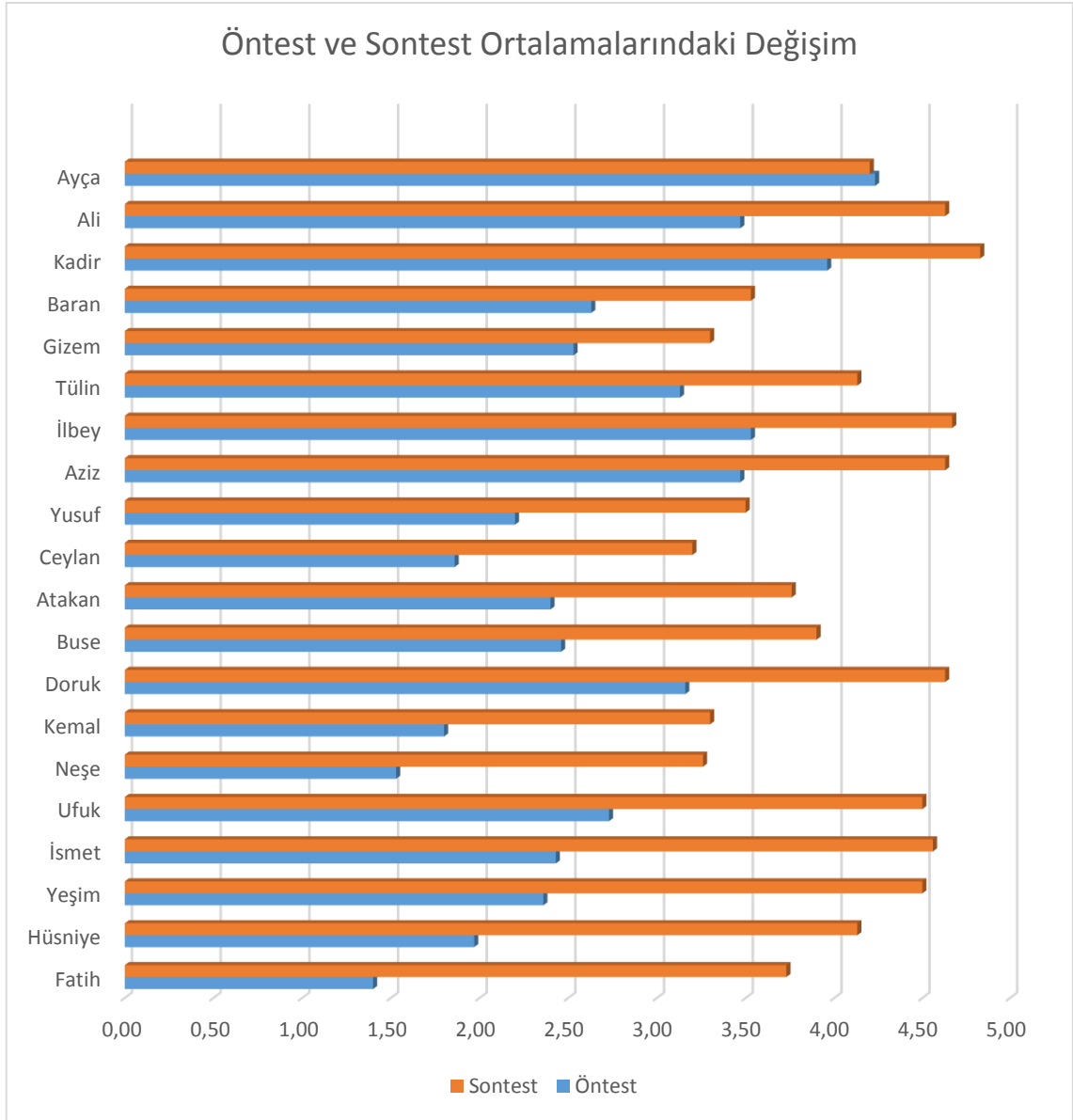
Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Testi’nden alınan en düşük puan olan 1.40’ın Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması sonrası 3.20’ye yükselmesi ve ranjin 2.83 puandan 1.63 puana düşmesi, uygulama sonrası deney grubuna ait bitişik eğik yazı beceri

düzeyinin arttığını gösteren betimsel kanıtlardır. Ranjin 2.83'ten 1.63'e, standart sapmanın ise 0.79'dan 0.54'e düşmesi, uygulama sonrası öğrenci puanlarının olumlu yönde birbirine yaklaştığını göstermektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest ortalamalarını toplu bir şekilde incelemeye yarayan Tablo 4.17'ye ek olarak Tablo 4.18 ve Grafik 4.5, öğrencilerin tek tek öntest ve sontest ortalamaları ile ortalamaları arasındaki değişimi betimsel olarak göstermektedir.

Tablo 4.18. *Deney Grubundaki Öğrencilerin Öntest ve Sontest Ortalamalarına Ait Betimsel İstatistikler*

Gelişim Düzeyleri	Öğrenciler	$\bar{X}_{\text{Öntest}}$	$\bar{X}_{\text{Sontest}}$	S _{Öntest-Sontest}
Mükemmel Düze y Gelişim	1. Fatih	1.40	3.73	1.65
	2. Hüsn iye	1.97	4.13	1.53
	3. Yeş im	2.36	4.50	1.51
	4. İ smet	2.43	4.56	1.51
Ç ok İ yi Düzeyde Geliş im	5. Ufuk	2.73	4.50	1.25
	6. Neş e	1.53	3.26	1.23
	7. Kemal	1.80	3.30	1.06
	8. Doruk	3.16	4.63	1.04
İ yi Düzeyde Geliş im	9. Buse	2.46	3.90	1.01
	10. Atakan	2.40	3.76	0.97
	11. Ceylan	1.86	3.20	0.94
	12. Yusuf	2.20	3.50	0.92
Orta Düzeyde Geliş im	13. Aziz	3.47	4.63	0.83
	14. İl bey	3.53	4.67	0.80
	15. Tü lin	3.13	4.13	0.71
	16. Gizem	2.53	3.30	0.68
Düş ük Düzeyde Geliş im	17. Baran	2.63	3.53	0.64
	18. Kadir	3.96	4.83	0.61
	19. Ali	3.47	4.63	0.49
Geliş im Yok	20 Ayça	4.23	4.20	0.02



Grafik 4.5. Deney Grubundaki Öğrencilerin Öntest ve Sontest Ortalamalarındaki Değişim

Tablo 4.18 ve Grafik 4.5 incelendiğinde, deney grubundaki 20 öğrenciden 19’unun Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması’yla bitişik eğik yazı becerilerini geliştirdiği, 1 öğrencinin ise geliştiremediği görülmektedir. Öntest ve sontest ortalamaları arasındaki standart sapma ($S_{\text{Öntest-Sontest}}$) puanları göz önüne alındığında, en fazla gelişimi Fatih’in gösterdiği görülmektedir ($S_{\text{Öntest-Sontest}}=1.65$). Fatih’in ardından en fazla gelişim gösterenler ise Hüsniye ($S_{\text{Öntest-Sontest}}= 1.53$), Yeşim ($S_{\text{Öntest-Sontest}}=1.51$) ve İsmet’tir ($S_{\text{Öntest-Sontest}}=1.51$). En az gelişim gösteren öğrenci ise Ali’dir ($S_{\text{Öntest-Sontest}}=0.49$). Ali’yi

Kadir ($S_{\text{Öntest-Sontest}}=0.61$), Baran ($S_{\text{Öntest-Sontest}}=0.64$) ve Gizem ($S_{\text{Öntest-Sontest}}=0.68$) izlemektedir. 19 öğrencinin aksine bitişik eğik yazı becerisini geliştiremeyen tek öğrenci Ayça'dır ($S_{\text{Öntest-Sontest}}=0.68$). Öntest ortalaması $\bar{X}=4.23$ olan Ayça, sontestte ortalama $\bar{X}=4.20$ puan alabilmiştir. Tablo 4.18.'de de görüldüğü üzere, öğrenciler bitişik eğik yazı gelişim düzeylerine göre a) mükemmel düzey gelişim, b) çok iyi düzeyde gelişim, c) iyi düzeyde gelişim, d) orta düzeyde gelişim, e) düşük düzeyde gelişim ve f) gelişim yok sınıflarına ayrılmışlardır. Fatih, Hüsnîye, Yeşim ve İsmet mükemmel düzeyde gelişim; Ufuk, Neşe, Kemal ve Doruk çok iyi düzeyde gelişim; Buse, Atakan, Ceylan ve Yusuf iyi düzeyde gelişim; Aziz, İlber, Tülin ve Gizem orta düzeyde gelişim; Baran, Kadir ve Ali ise düşük düzeyde gelişim göstermiştir. Buna karşın, Ayça gelişim gösterememiştir.

Tablo 4.18'e göre, deney grubundaki öğrencilerin hemen hemen tamamının bitişik eğik yazı becerilerini geliştirdiği yorumu yapılabilirken, hangi öğrencilerin "öğrenci profil belgesi"ndeki hangi öğretimsel amacını/amaçlarını gerçekleştirdiğiyle ilgili çıkarım yapılamamaktadır. Öğrencilerin öğretimsel amaçlarını gerçekleştirme düzeyleri Tablo 4.19'da yer almaktadır.

Tablo 4.19. Öğrencilerin Öğretimsel Amaçlarını Gerçekleştirme Düzeyleri

Öğrenci Adı	Öğretimsel Amaçlar	Amacı Gerçekleştirme
Ayça	Ayça, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda daha az imla hatası yapar.	✓
	Ayça, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda daha eğimli yazar.	✓
	Ayça, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda noktalama işaretlerini daha doğru ve yerinde kullanır.	✓
Aziz	Aziz, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda sözcükler arasında daha uygun boyutlarda boşluklar bırakır.	✓
	Aziz, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda başta "z, ı ve ı" formları olmak üzere harf formlarını daha doğru yazar.	✓
	Aziz, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda daha eğimli yazar.	✓
Ali	Ali, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda harf formlarının uzantılarını daha uygun boyutlarda yapar.	✓
	Ali, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda başta "k, z, e ve n" formları olmak üzere harf formlarını daha doğru yazar.	✓
	Ali, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda daha az imla hatası yapar.	✓
Atakan	Atakan, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda başta "d, p, t, ı ve z" formları olmak üzere harf formlarını daha doğru yazar.	✓
	Atakan, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda daha uygun boyutlarda yazar.	✓

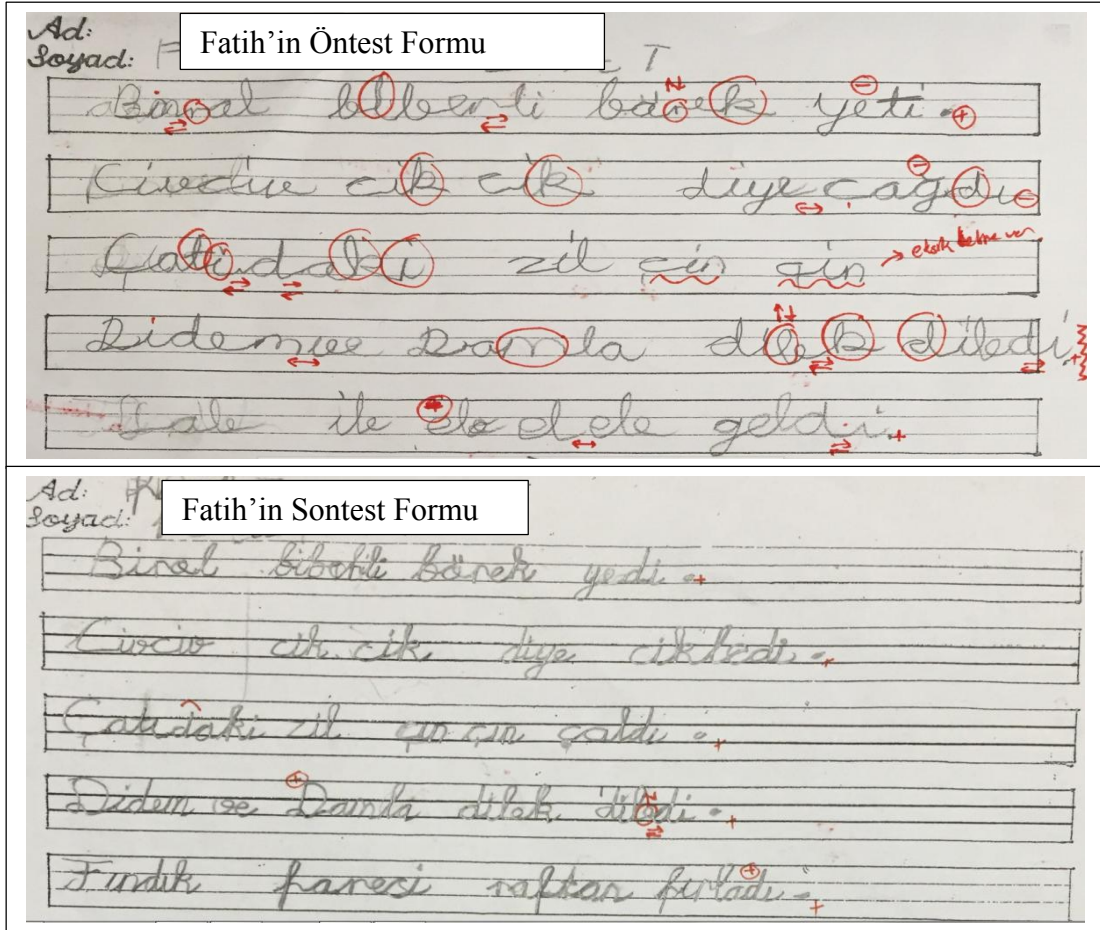
	Atakan, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda harf formlarının uzantılarını daha uygun boyutlarda yapar.	✓
Buse	Buse, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda başta “n, k, a, d, t ve p” formları olmak üzere harf formlarını daha doğru yazar.	✓
	Buse, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda daha eğimli yazar.	✓
	Buse, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda satır çizgilerini daha az taşıyarak yazar.	✓
Baran	Baran, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda başta “n, k, D, l ve s” formları olmak üzere harf formlarını daha doğru yazar.	✓
	Baran, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda satır çizgilerini daha az taşıyarak yazar.	✓
	Baran, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda harf form bağlantılarını daha iyi yapar.	✓
Ceylan	Ceylan, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda başta “c, k, d, a, s ve z” formları olmak üzere harf formlarını daha doğru yazar.	✓
	Ceylan, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda harf form bağlantılarını daha iyi yapar.	✓
	Ceylan, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda harf formlarının uzantılarını daha uygun boyutlarda yapar.	✓
Doruk	Doruk, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda sözcükler arasında daha uygun boyutlarda boşluklar bırakır.	✓
	Doruk, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda yazı ve sayfasını daha temiz tutar.	✓
	Doruk, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda başta “l, z, k ve s” formları olmak üzere harf formlarını daha doğru yazar.	✓
Fatih	Fatih, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda başta “s, k, a ve l” formları olmak üzere harf formlarını daha doğru yazar.	✓
	Fatih, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda daha uygun boyutlarda yazar.	✓
	Fatih, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda harf form bağlantılarını daha iyi yapar.	✓
Gizem	Gizem, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda harf form bağlantılarını daha iyi yapar.	✓
	Gizem, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda harf formlarının uzantılarını daha uygun boyutlarda yapar	✓
	Gizem, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda başta “d, a, s, z, k ve y” formları olmak üzere harf formlarını daha doğru yazar.	✓
Hüsniye	Hüsniye, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda başta “s, n, k ve z” formları olmak üzere harf formlarını daha doğru yazar.	✓
	Hüsniye, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda daha uygun boyutlarda yazar.	✓
	Hüsniye, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda harf formlarının uzantılarını daha uygun boyutlarda yapar.	✓
İlbey	İlbey, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda daha eğimli yazar.	✓
	İlbey, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda başta “d, a ve s” formları olmak üzere harf formlarını daha doğru yazar.	✓
	İlbey, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda harf form bağlantılarını daha iyi yapar.	✓
İsmet	İsmet, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda harf form bağlantılarını daha iyi yapar.	✓
	İsmet, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda başta “p, n, s, a, n ve k” formları olmak üzere harf formlarını daha doğru yazar.	✓

	İsmet, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda satır çizgilerini daha az taşıyarak yazar.	✓
Kadir	Kadir, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda daha eğimli yazar.	✓
	Kadir, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda daha uygun boyutlarda yazar.	✓
	Kadir, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda harf formlarının uzantılarını daha uygun boyutlarda yapar.	✓
	Kadir, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda harf formlarının uzantılarını daha uygun boyutlarda yapar.	✓
Kemal	Kemal, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda başta “ <i>ç, l, i ve m</i> ” formları olmak üzere harf formlarını daha doğru yazar.	✓
	Kemal, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda daha uygun boyutlarda yazar.	✓
	Kemal, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda satır çizgilerini daha az taşıyarak yazar.	✓
	Kemal, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda satır çizgilerini daha az taşıyarak yazar.	✓
Neşe	Neşe, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda başta “ <i>ı, i, d ve l</i> ” formları olmak üzere harf formlarını daha doğru yazar.	✓
	Neşe, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda harf formlarının uzantılarını daha uygun boyutlarda yapar.	✓
	Neşe, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda satır çizgilerini daha az taşıyarak yazar.	✓
	Neşe, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda satır çizgilerini daha az taşıyarak yazar.	✓
Tülin	Tülin, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda harf formlarının uzantılarını daha uygun boyutlarda yapar.	✓
	Tülin, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda sözcükler arasında daha uygun boyutlarda boşluklar bırakır.	✓
	Tülin, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda başta “ <i>ç, l, r ve p</i> ” formları olmak üzere harf formlarını daha doğru yazar.	✓
	Tülin, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda başta “ <i>ç, l, r ve p</i> ” formları olmak üzere harf formlarını daha doğru yazar.	✓
Ufuk	Ufuk, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda başta “ <i>ç, t, l ve s</i> ” formları olmak üzere harf formlarını daha doğru yazar.	✓
	Ufuk, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda daha eğimli yazar.	✓
	Ufuk, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda harf formlarının uzantılarını daha uygun boyutlarda yapar.	✓
	Ufuk, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda harf formlarının uzantılarını daha uygun boyutlarda yapar.	✓
Yusuf	Yusuf, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda başta “ <i>ç, m, l ve h</i> ” formları olmak üzere harf formlarını daha doğru yazar.	✓
	Yusuf, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda satır çizgilerini daha az taşıyarak yazar.	✓
	Yusuf, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda yazı ve sayfasını daha temiz tutar.	✓
	Yusuf, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda yazı ve sayfasını daha temiz tutar.	✓
Yeşim	Yeşim, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda sözcükler arasında daha uygun boyutlarda boşluklar bırakır.	✓
	Yeşim, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda harf formlarının uzantılarını daha uygun boyutlarda yapar.	✓
	Yeşim, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda daha eğimli yazar.	✓
	Yeşim, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda daha eğimli yazar.	✓

Öğrencilerin “öğrenci profil belgesi”nde yer alan öğretimsel amaçlarını gerçekleştirme düzeyleri, o öğretimsel amacı karşılayan “Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Formu” maddesinden alınan öntest ve sontest puanları karşılaştırılarak bulunmuştur. Tablo 4.19’da da görüldüğü gibi öğrencilerin tamamı tüm öğretimsel amaçlarını gerçekleştirmişlerdir. Başka bir deyişle, değerlendirme formundaki ilgili maddelerden sontestte daha yüksek puanlar almışlardır. Ayça, bitişik eğik yazı becerilerinin genelinde gelişim gösterememesine rağmen, ilgili değerlendirme formu

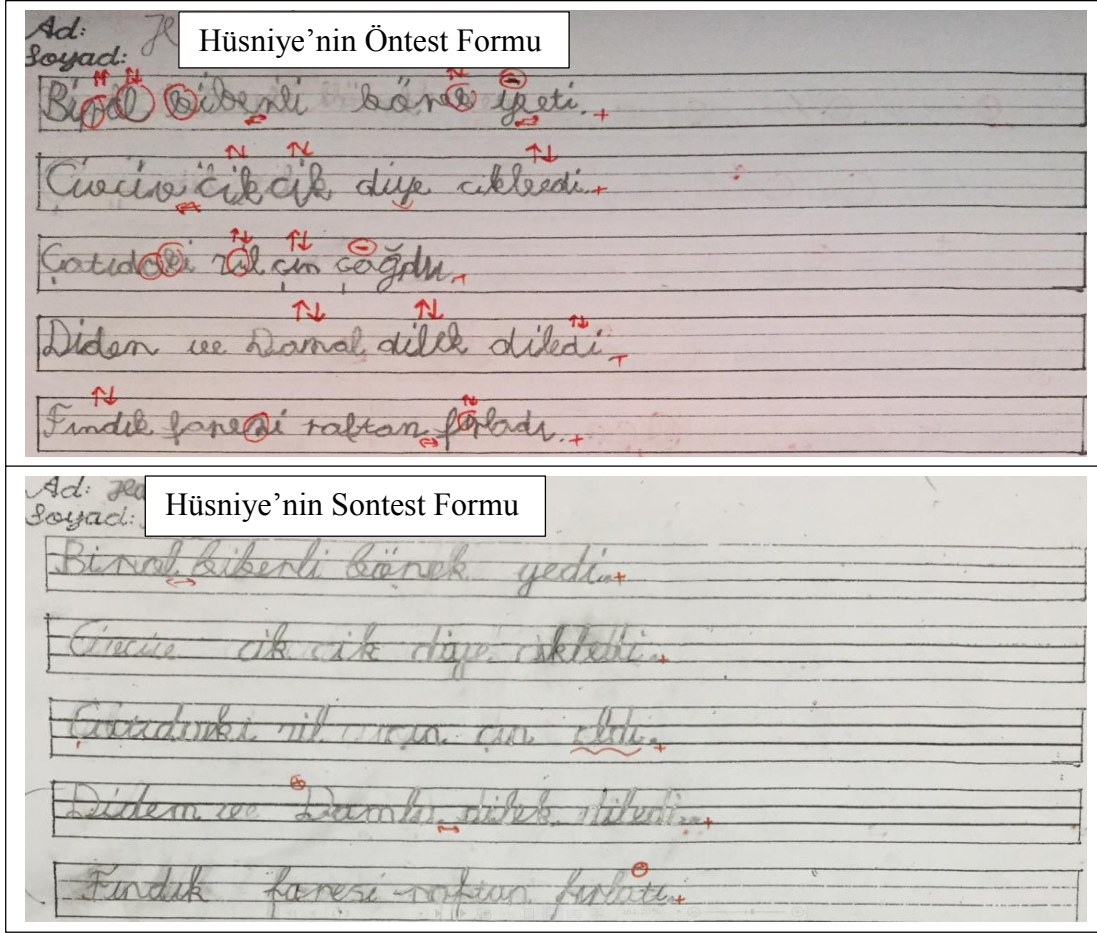
maddelerinden sontestte daha yüksek puanlar alarak öğretimsel amaçlarını gerçekleştirmiştir.

Tablo 4.18.'de yer alan ilk beş gelişim düzeyinin her birini temsilen iki öğrencinin öntest ve sontestte tamamladıkları “Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Testi”nden kesitler aşağıda, testlerin bütünü ise EK-14’te yer almaktadır.



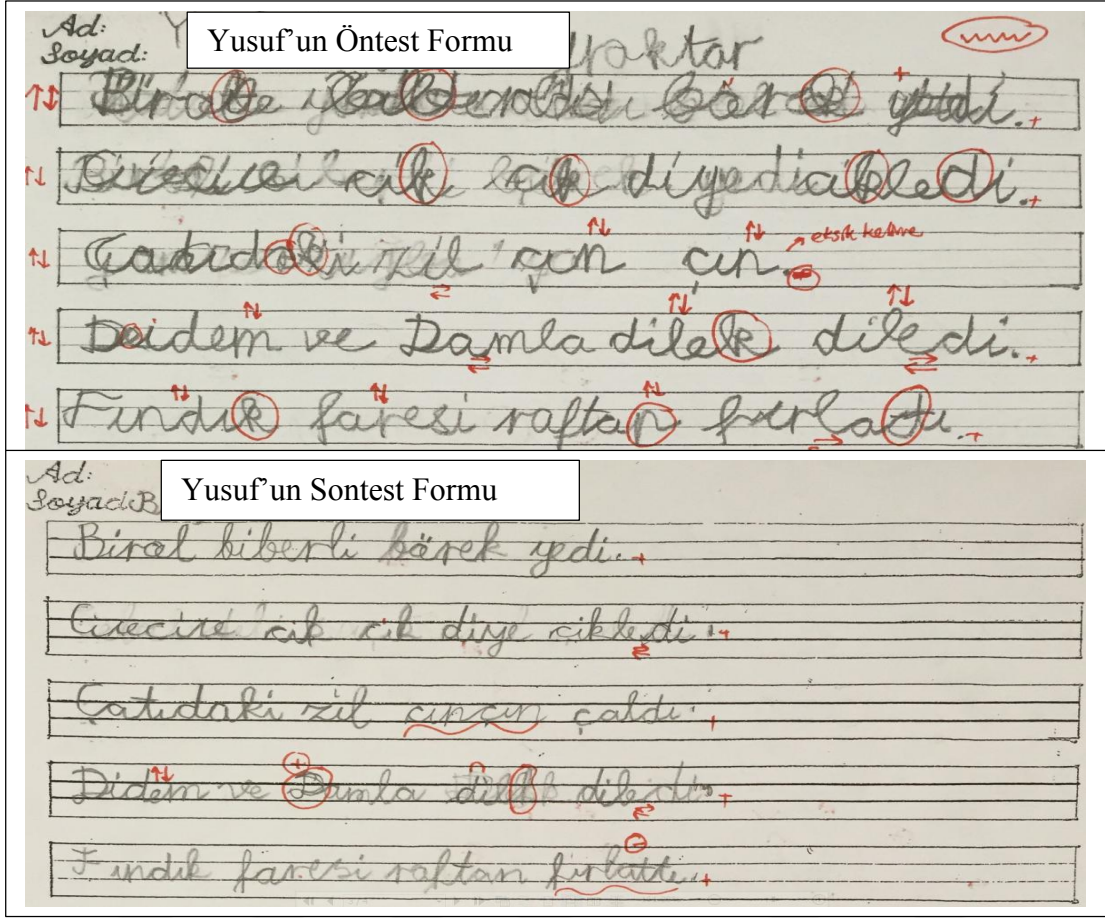
Görsel 4.8. Fatih'in Öntest ve Sontestte Yazdığı Formlardan Kesitler

Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması öncesi başta “s, k, a ve l” formları olmak üzere harf formlarının yazımında güçlük çeken, uygun boyutlarda yazamayıp, harf form bağlantılarında sorun yaşayan Fatih; uygulama sonunda, Görsel 4.8’de de görüldüğü gibi, “s, k, a ve l” ile diğer formları daha okunaklı ve uygun boyutlarda yazar, harf form bağlantılarını daha iyi yapar hale gelmiştir.



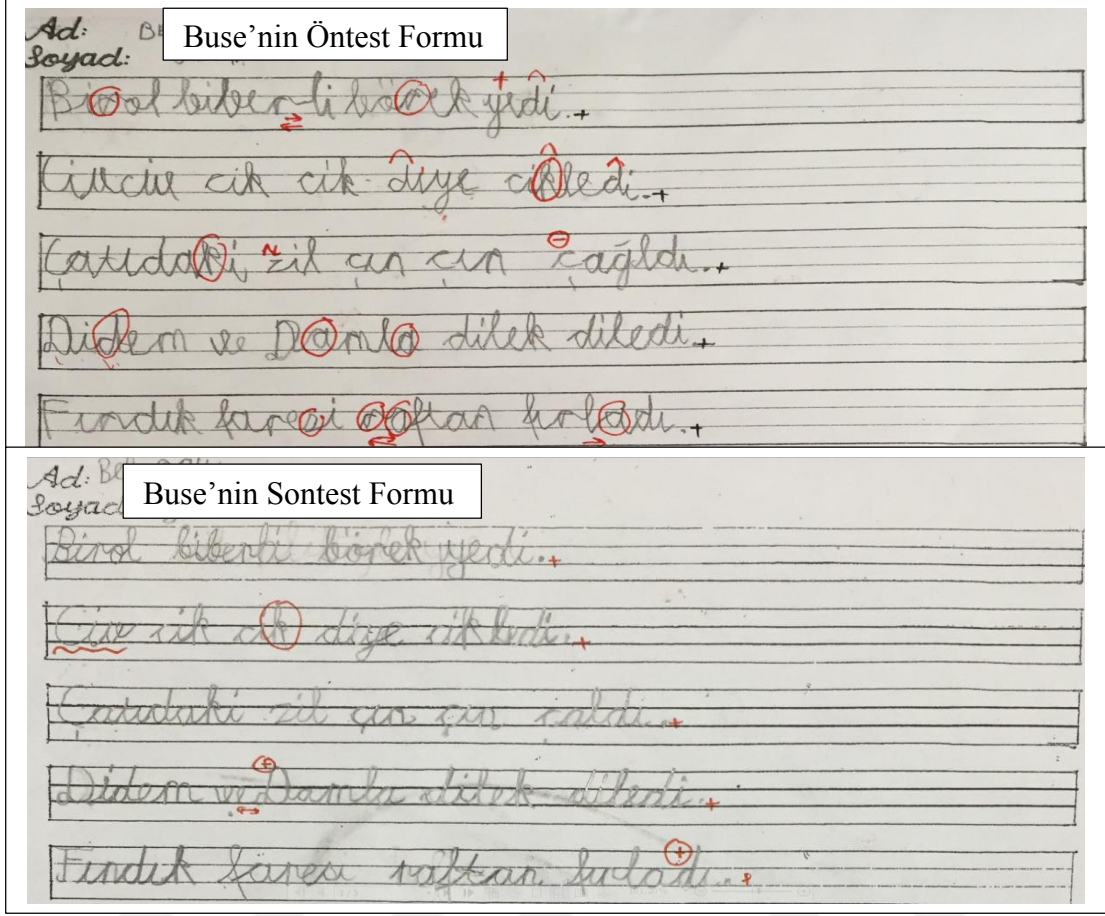
Görsel 4.9. Hüsniye'nin Öntest ve Sontestte Yazdığı Formlardan Kesitler

Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması öncesi başta “s, n, k ve z” formları olmak üzere harf formlarının yazımında güçlük çeken, uygun boyutlarda yazamayıp, harf form uzantılarında sorun yaşayan Hüsniye; uygulama sonunda, Görsel 4.9’da da görüldüğü gibi, “s, n, k ve z” ile diğer formları daha okunaklı ve uygun boyutlarda yazar, harf form uzantılarını daha iyi yapar duruma gelmiştir.



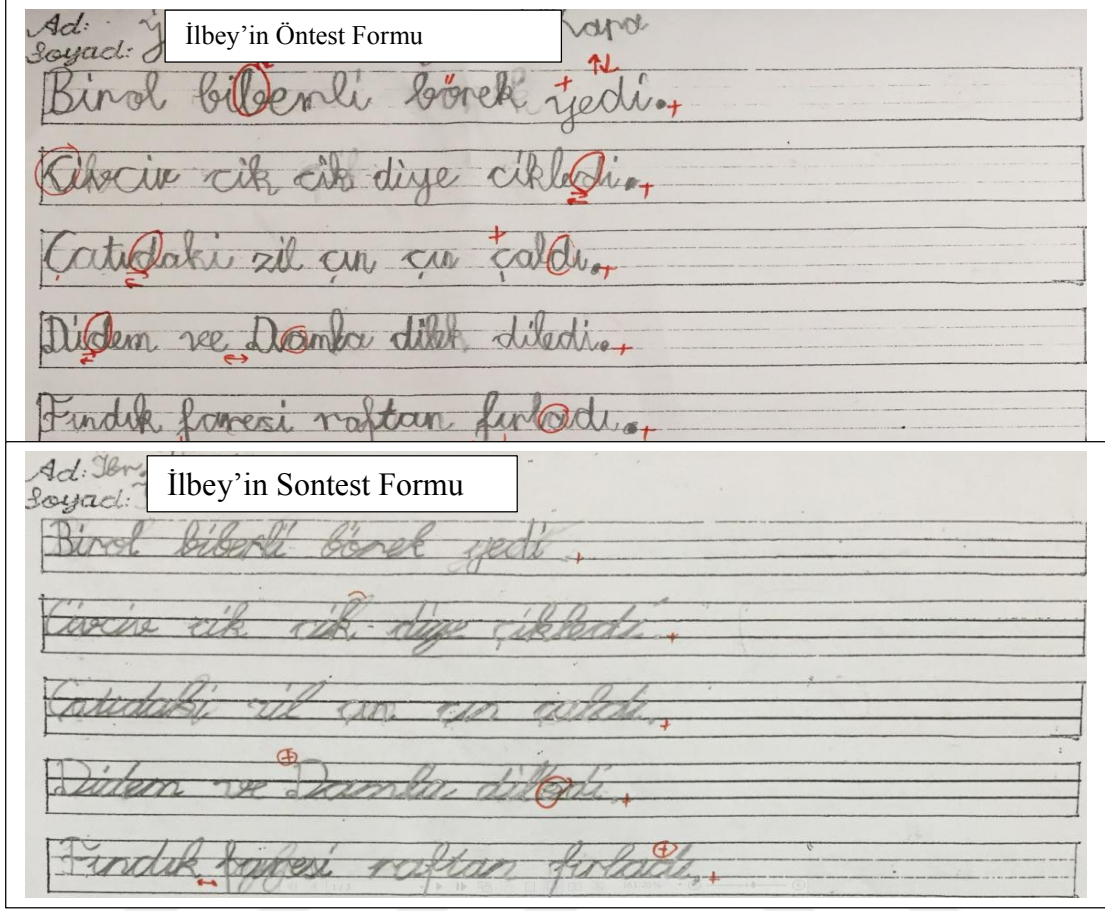
Görsel 4.10. Yusuf'un Öntest ve Sontestte Yazdığı Formlardan Kesitler

Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması öncesi başta “b, m, k ve h” formları olmak üzere harf formlarının yazımında güçlük çeken, satır çizgilerini taşırmadan yazamayıp, yazı ve sayfasını temiz tutamayan Yusuf; uygulama sonunda, Görsel 4.10’da da görüldüğü gibi, “b, m, k ve h” ile diğer formları daha okunaklı ve satırı taşırmadan yazar, harf form uzantılarını daha iyi yapar duruma gelmiştir.



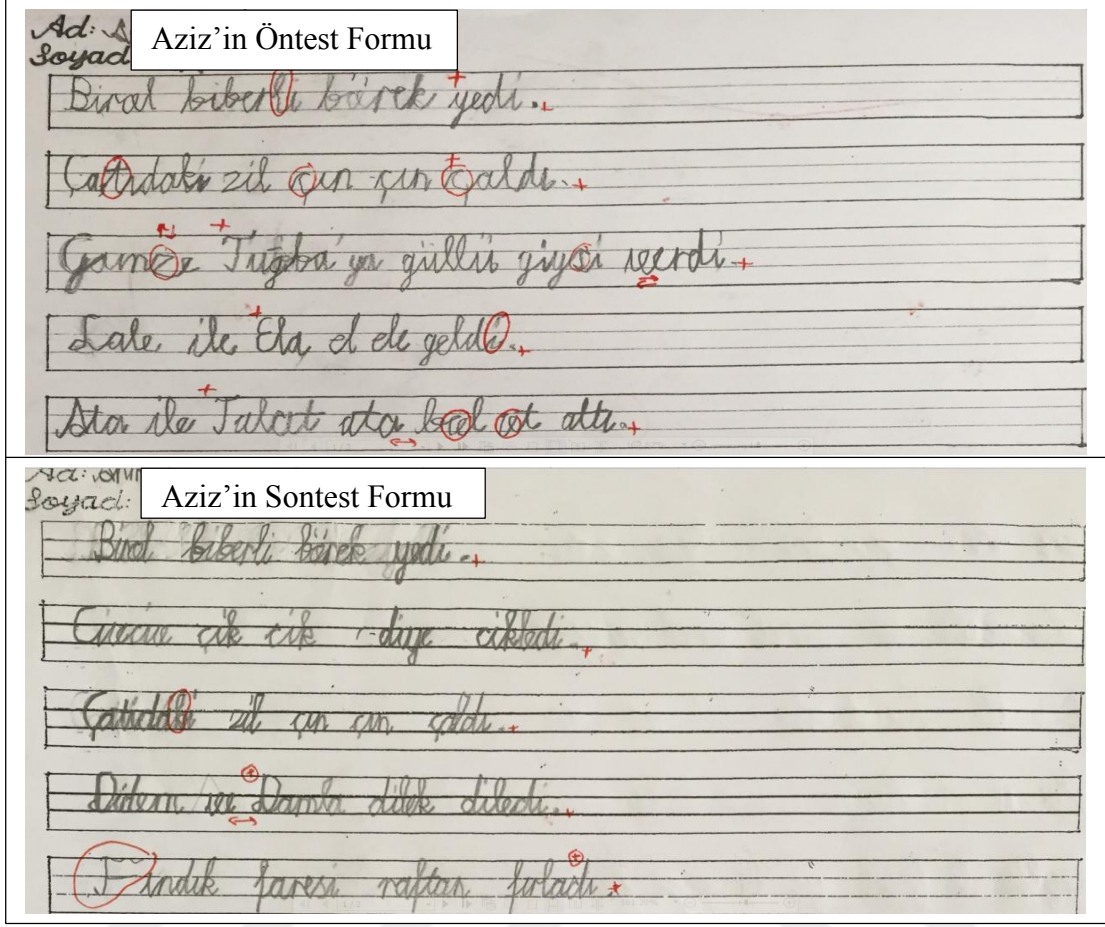
Görsel 4.11. Buse'nin Öntest ve Sontestte Yazdığı Formlardan Kesitler

Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması öncesi başta “n, k, a, d, t ve p” formları olmak üzere harf formlarının yazımında ve eğimli yazmada güçlük çeken, satır çizgilerini taşırmadan yazamayan Buse; uygulama sonunda, Görsel 4.11’de de görüldüğü gibi, “n, k, a, d, t ve p” ile diğer formları daha okunaklı ve eğimli yazıp, satır çizgilerini daha az taşıır hale gelmiştir.



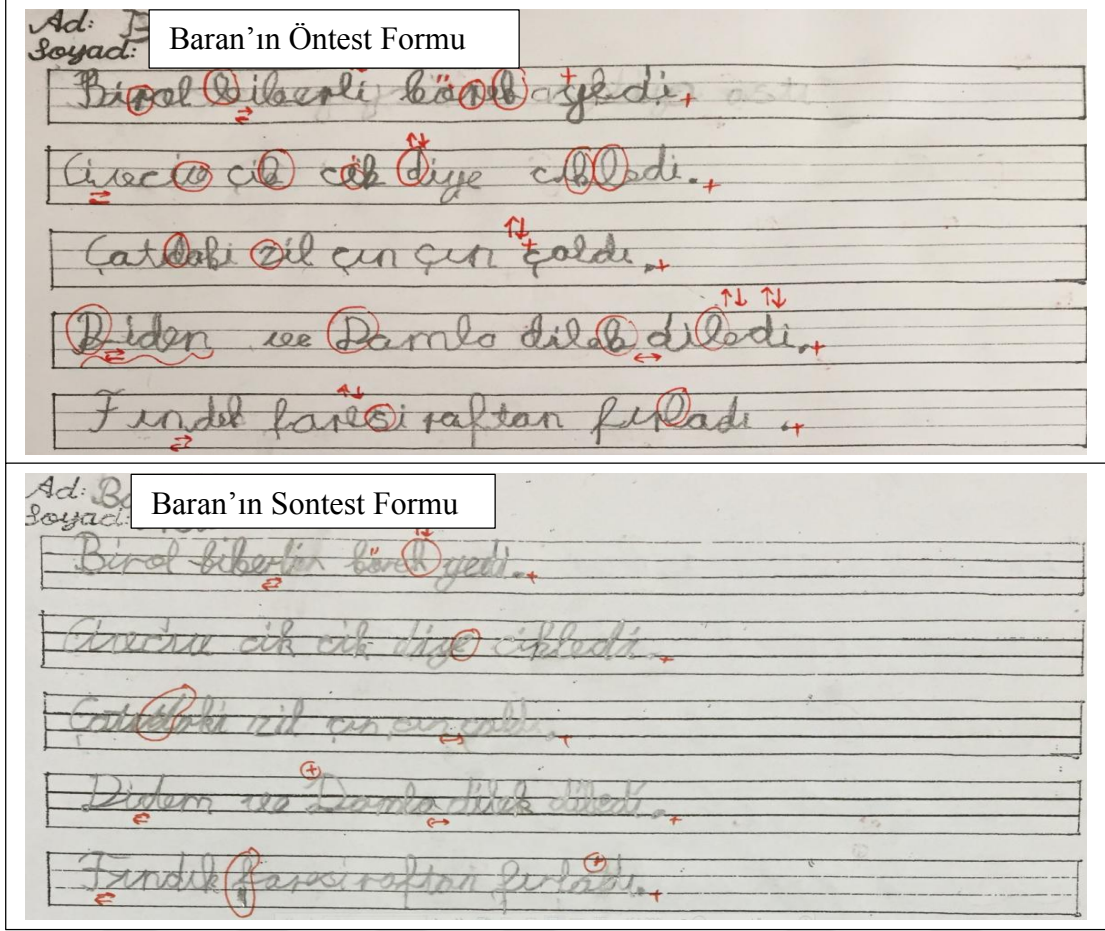
Görsel 4.12. İlber'in Öntest ve Sontestte Yazdığı Formlardan Kesitler

Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması öncesi başta “d, a ve s” formları olmak üzere harf formlarının yazımında ve eğimli yazmada güçlük çeken, harf form bağlantılarında sorun yaşayan İlber; uygulama sonunda, Görsel 4.12’de de görüldüğü gibi, “d, a ve s” ile diğer formları daha okunaklı ve eğimli yazar, harf form bağlantılarını daha iyi yapar hale gelmiştir.



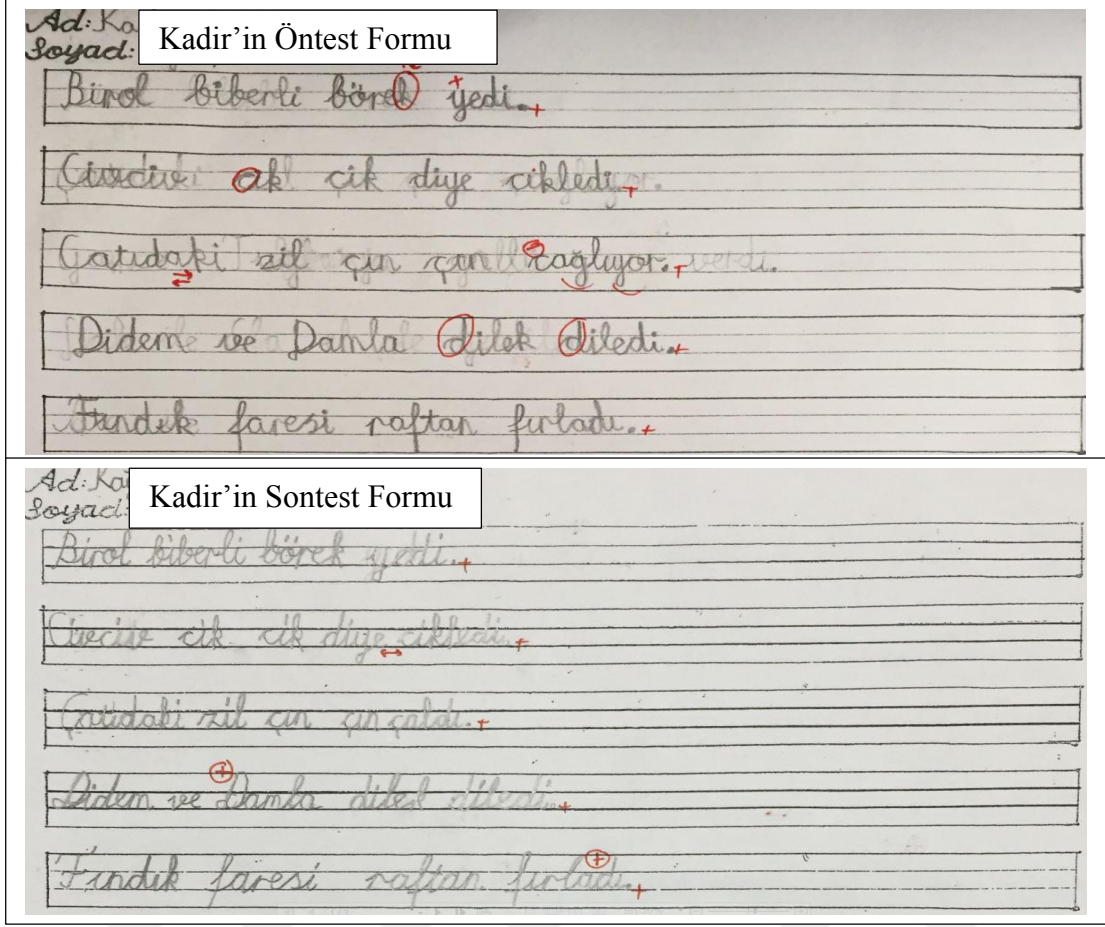
Görsel 4.13. Aziz'in Öntest ve Sontestte Yazdığı Formlardan Kesitler

Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması öncesi başta “z, o ve o” formları olmak üzere harf formlarının yazımında güçlük çeken, sözcükler arasında uygun boşluklar bırakamayan ve eğimli yazmada zorlanan Aziz; uygulama sonunda, Görsel 4.13’te görüldüğü gibi, “z, o ve o” ile diğer formları daha okunaklı ve eğimli yazar, sözcükler arasında uygun boşluklar bırakır hale gelmiştir.



Görsel 4.14. Baran'ın Öntest ve Sontestte Yazdığı Formlardan Kesitler

Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması öncesi başta “n, k, D, l ve s” formları olmak üzere harf formlarının yazımında güçlük çeken, satır çizgilerini taşırmadan yazamayan, harf form bağlantılarında sorun yaşayan Baran; uygulama sonunda, Görsel 4.14’te de görüldüğü gibi, “n, k, D, l ve s” ile diğer formları daha okunaklı ve satırdan taşırmadan yazar, harf form bağlantılarını daha iyi yapar durumu gelmiştir.



Görsel 4.15. Kadir'in Öntest ve Sontestte Yazdığı Formlardan Kesitler

Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması öncesi eğimli ve uygun (büyük) boyutlarda yazmakta güçlük çeken, harf form uzantılarını uygun yapmakta zorlanan Kadir; uygulama sonunda, Görsel 4.15'te de görüldüğü gibi, daha eğimli ve uygun (büyük) boyutlarda yazar, harf form uzantılarını daha iyi yapar hale gelmiştir.

4.4. Yazımında Güçlük Çekilen Harf Form Sayılarının Uygulama Sonrasındaki Değişimine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı olan “öğrencilerin yazımında güçlük çektikleri harf formları nelerdir?” ve dördüncü alt amacı olan “Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması yapılan deney grubu ile Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması yapılmayan kontrol gruplarının güçlük çektikleri harf formlarının sayısı arasında istatistiksel bakımdan fark var mıdır?” sorularına cevap bulabilmek için, deney grubunun

öntest ve sontestte yapmış oldukları form hataları Tablo 4.20, Grafik 4.6 ve Grafik 4.7 aracılığıyla betimlenmiş, uygulama öncesi ve sonrasında yapılan harf form hatalarının sayıları istatistiksel olarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 4.20. Uygulama Sonrası Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yazımında Güçlük Çektikleri Harf Formlarının Frekansları

Küçük Harfler	f_{Deney}	$f_{\text{Kontrol I}}$	$f_{\text{Kontrol II}}$	f_{Toplam}	Büyük Harfler	f_{Deney}	$f_{\text{Kontrol I}}$	$f_{\text{Kontrol II}}$	f_{Toplam}
a	11	48	35	94	A	0	3	3	6
b	2	6	12	20	B	0	4	2	6
c	2	4	5	11	C	0	2	0	2
ç	0	7	5	12	Ç	1	0	0	1
d	1	36	53	90	D	3	0	2	5
e	16	16	12	44	E	3	3	5	11
f	10	3	8	21	F	2	2	4	8
g	3	3	2	8	G	0	2	3	5
ğ	0	2	4	6	Ğ	0	0	0	0
h	1	2	7	10	H	1	2	3	6
ı	6	8	10	24	I	0	0	0	0
i	3	8	12	23	İ	0	0	0	0
j	5	0	5	10	J	1	2	2	5
k	45	73	116	234	K	2	12	4	18
l	9	11	21	41	L	5	0	2	7
m	8	18	30	56	M	0	0	0	0
n	2	6	9	17	N	0	0	3	3
o	0	3	6	9	O	0	0	0	0
ö	2	2	0	4	Ö	0	0	0	0
p	6	5	14	25	P	0	0	2	2
r	11	16	18	45	R	1	0	4	5
s	12	63	43	118	S	3	3	3	9
ş	1	4	7	12	Ş	4	0	3	7
t	14	18	35	67	T	0	0	3	3
u	0	2	0	2	U	0	0	0	0
ü	0	3	2	5	Ü	0	0	0	0
v	2	6	2	10	V	1	0	3	4
y	5	16	11	32	Y	0	3	0	3
z	4	25	22	51	Z	0	3	4	7

Uygulama sonrası deney ve kontrol gruplarının yapmış oldukları harf form hatalarına ait frekansları gösteren Tablo 4.20 incelendiğinde, küçük harf formlarında 234

hatayla en fazla “*ℓ*” formunun yazımında güçlük çekildiği bulunmuştur. “*ℓ*” formunun ardından 118 hatayla “*ɔ*” formunda, 94 hatayla “*α*” formunda, 90 hatayla “*αʰ*” formunda, 67 hatayla “*ɛ*” formunda ve “56” hatayla da “*m*” formunda güçlük çekilmiştir. Yazımında en az güçlük çekilen harf formları ise, 2 hatayla “*u*”, 4 hatayla “*ö*”, 5 hatayla “*ü*” ve 6 hatayla “*ç*” olmuştur. Elde edilen bu bulgular, uygulama öncesi hatalı harf formu frekanslarını gösteren Tablo 4.10’daki bulgularla benzerlik göstermektedir. Hem uygulama öncesi hem de uygulama sonrası hatalı harf form sayıları incelendiğinde, “*ɔ*”, “*ℓ*”, “*αʰ*” ve “*α*” formlarının her iki durumda da güçlük çekilen küçük harf formları arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 4.20’de görüldüğü üzere, büyük harf formları arasında 18 hatayla en fazla “*ℓ*” formunun yazımında güçlük çekildiği bulunmuştur. “*ℓ*” formunun ardından, 11 hatayla “*ɛ*” formunda, 9 hatayla “*ɟ*” 8 hatayla “*ɸ*” formunda güçlük çekilmiştir. Testte yer almayan “*ç̇*, *ɟ̇*, *ɟ̇*, *Q̇*, *Ö̇*, *U̇* ve *Ü̇*” formlarının hata frekansları göz önüne alınmadığında, en az güçlük çekilen harf formunun 1 hatayla “*Ç*” olduğu bulunmuştur. “*Ç*” formunun ardından en az güçlük çekilen büyük harf formları ise 2’şer hatayla “*C* ve *P*” olmuştur. Elde edilen bu bulgular, uygulama öncesi hatalı harf formu frekanslarını gösteren Tablo 4.10’daki bulgularla benzerlik göstermektedir. Hem uygulama öncesi hem de uygulama sonrası hatalı harf form sayıları incelendiğinde, “*ɟ̇*” ve “*ℓ*” formlarının her iki durumda da güçlük çekilen büyük harf formları arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 4.20 incelendiğinde, deney grubunun 58 harf formunda toplamda 208, kontrol I grubunun 455 ve kontrol II grubunun ise 561 hata yaptığı görülmektedir. 20’şer öğrencisi bulunan deney ve kontrol I gruplarına karşın 17 öğrencisi bulunan kontrol II grubunun mevcutsal farklılığı göz önüne alınıp grupların toplam hata sayıları gruplardaki öğrenci sayısına bölüldüğünde, deney grubunun öğrenci başına 10.4, kontrol I grubunun 22.75 ve kontrol II grubunun ise 33 harf form hatası olduğu ortaya çıkmaktadır. Betimsel nitelik taşıyan bu bulgulara bakıldığında, uygulama sonrasında en az harf form hatasının

deney grubu, en fazla harf form hatasının ise kontrol II grubu tarafından yapıldığı söylenebilse de deney ve kontrol gruplarına ait hata sayılarının birbirlerinden istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediklerini görmek gerekmektedir. Bu doğrultuda, Tablo 3.6'daki normallik dağılımı bilgileri ile hatalı form sayılarının öğrenci başına düşen değerleri göz önüne alınarak Kruskal Wallis H-testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına ilişkin uygulama öncesi hatalı form sayıları arasındaki farklılık durumu Tablo 4.21'de yer almaktadır.

Tablo 4.21. *Uygulama Sonrası Hatalı Form Sayılarına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonucu*

Grup	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Deney	58	70.73	2	12.16	0.00
Kontrol I	58	88.96			
Kontrol II	58	102.81			

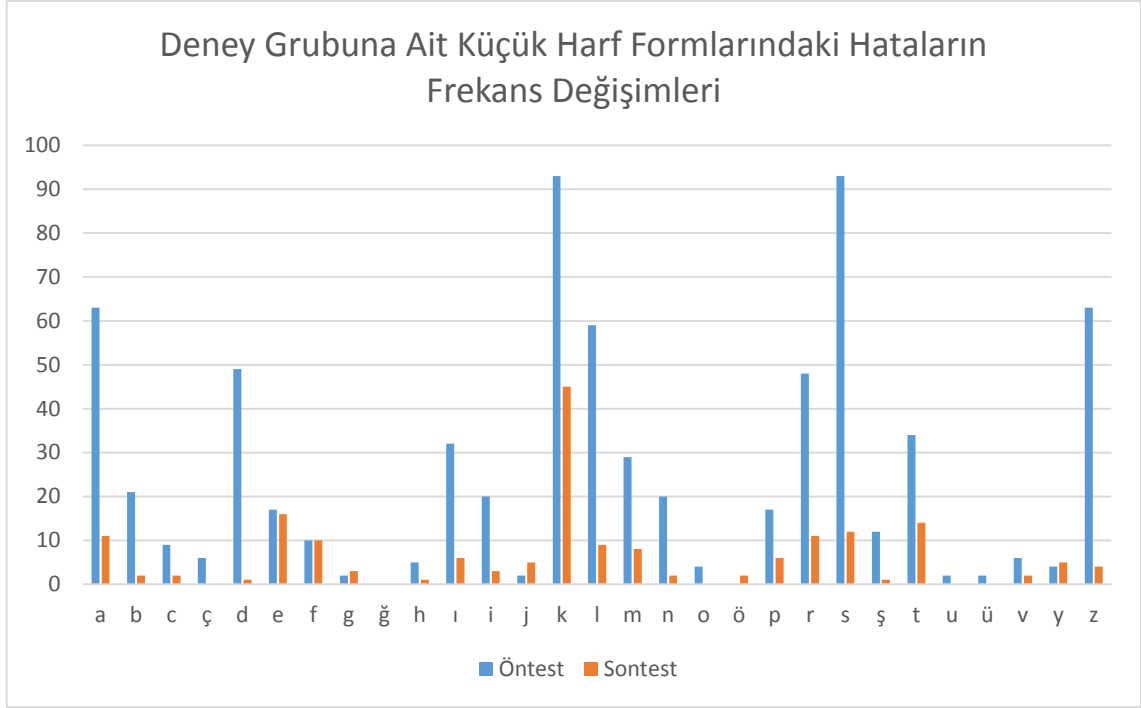
Uygulama öncesi hatalı form sayılarını göre Kruskal Wallis H-testi sonuçlarını gösteren Tablo 3.9 incelendiğinde; deney, kontrol I ve kontrol II gruplarına ait hatalı harf form sayılarının istatistiksel olarak birbirlerinden anlamlı farklılık göstermedikleri görülmüş, χ^2 (sd=2, n=174)=1.29, $p>0.01$, bu doğrultuda, uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının hatalı form sayıları bakımından birbirlerinden farklılaşmadıkları yorumu yapılmıştır. Uygulama sonrası hatalı form sayılarına göre Kruskal Wallis H-Testi sonucunu gösteren Tablo 4.21 incelendiğinde ise; deney, kontrol I ve kontrol II gruplarına ait hatalı form sayılarının istatistiksel olarak birbirlerinden anlamlı farklılık gösterdikleri görülmektedir, χ^2 (sd=2, n=174)=12.16, $p<0.01$. Gruplar arası farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için Mann Whitney U-testleri kullanılmış, 1. tip hatanın önüne geçmek içinse Bonferroni düzeltilmesine başvurularak 0.01 anlamlılık düzeyi üçe bölünmüş ve her bir Mann Whitney U-testi için anlamlılık düzeyi 0.003 alınmıştır. Bu kapsamda, uygulama sonrası deney ve kontrol II gruplarına ait hatalı harf form sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüş, $U=1079$, $p<0.003$; ancak, deney ve kontrol I grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır, $U=1312.50$, $p>0.003$. Elde edilen bu bulgular, Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması öncesinde kontrol I ve kontrol II grupları ile benzer sayıda hata

yapan deney grubunun uygulamadan sonra kontrol II grubundan anlamlı derecede daha az hata yapar hale geldiğini göstermektedir.

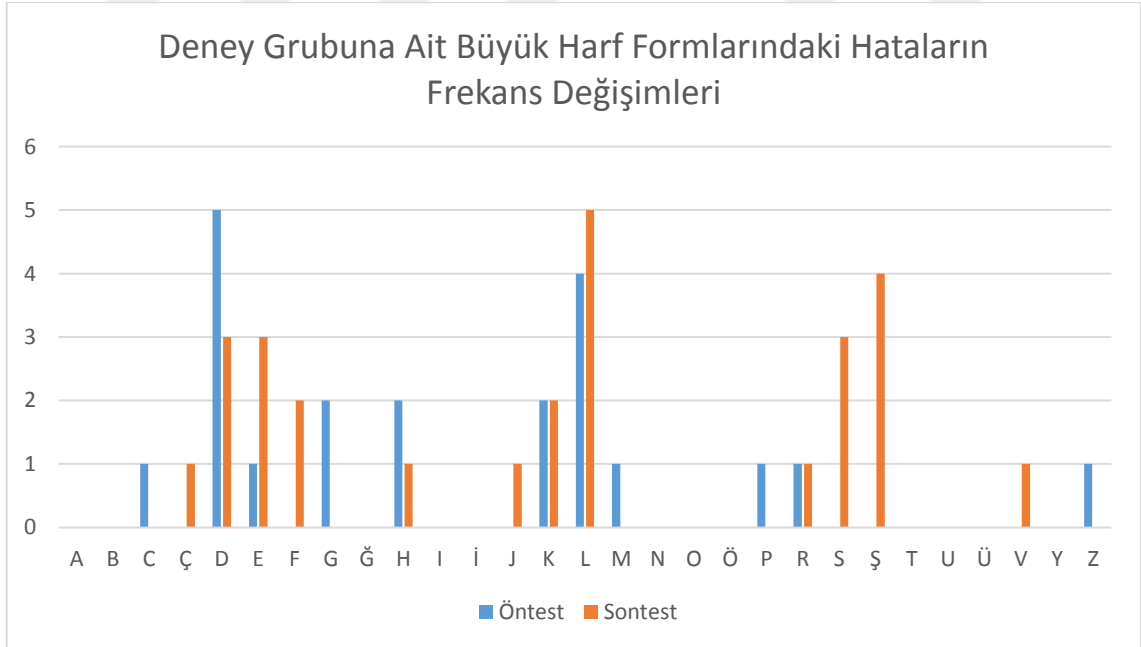
Deney grubu hatalı harf form sayıları bakımından kontrol gruplarıyla karşılaştırılmasının yanında uygulama öncesi ve sonrasındaki hatalı form sayıları bakımından kendisiyle de karşılaştırılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında yazımında güçlük çektikleri harf formlarının frekansları Tablo 4.22’de gösterilmektedir.

Tablo 4.22. *Deney Grubundaki Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrasında Yazımında Güçlük Çektikleri Harf Formlarının Frekansları*

Küçük Harfler	f		Büyük Harfler	f	
	Öntest	Sontest		Öntest	Sontest
a	63	11	A	0	0
b	21	2	B	0	0
c	9	2	C	1	0
ç	6	0	Ç	0	1
d	49	1	D	5	3
e	17	16	E	1	3
f	10	10	F	0	2
g	2	3	G	2	0
ğ	0	0	Ğ	0	0
h	5	1	H	2	1
ı	32	6	I	0	0
i	20	3	İ	0	0
j	2	5	J	0	1
k	93	45	K	2	2
l	59	9	L	4	5
m	29	8	M	1	0
n	20	2	N	0	0
o	4	0	O	0	0
ö	0	2	Ö	0	0
p	17	6	P	1	0
r	48	11	R	1	1
s	93	12	S	0	3
ş	12	1	Ş	0	4
t	34	14	T	0	0
u	2	0	U	0	0
ü	2	0	Ü	0	0
v	6	2	V	0	1
y	4	5	Y	0	0
z	63	4	Z	1	0



Grafik 4.6. Deney Grubuna Ait Küçük Harf Formlarındaki Hataların Frekans Değişimleri



Grafik 4.7. Deney Grubuna Ait Büyük Harf Formlarındaki Hataların Frekans Değişimleri

Tablo 4.22 ve Grafik 4.6’da görüldüğü üzere, öntestte 93’er hatayla en hatalı formlar olan “ $\mathfrak{d}$ ” ve “ $\mathfrak{k}$ ”daki hatalar sontestte sırasıyla 12 ve 45’e düşmüştür. “ $\mathfrak{d}$ ” ve “ $\mathfrak{k}$ ” formunun ardından 63’er hatayla gelen “ $\mathfrak{a}$ ” ve “ $\mathfrak{z}$ ”deki hatalar, 11 ve 4’e gerilemiştir. “ $\mathfrak{l}$ ” formundaki 59 hata 9’a, “ $\mathfrak{d}$ ” formundaki 49 hata 1’e ve “ $\mathfrak{n}$ ” formundaki 48 hata ise 11’e düşmüştür. “ $\mathfrak{q}$ ” ve “ $\mathfrak{u}$ ” ve “ $\mathfrak{ü}$ ” formunda hiç hata yapılmamış, yazımında en az güçlük çekilen diğer küçük harf formları ise, 1’er hatayla “ $\mathfrak{f}$ ”, “ $\mathfrak{h}$ ” ve öntestte 49 defa hatalı yazılan “ $\mathfrak{d}$ ” olmuştur.

Tablo 4.22 ve Grafik 4.7’de görüldüğü üzere, öntestte 5 hatayla en hatalı form olan “ $\mathcal{D}$ ” formundaki hatalar 3’e gerilemiştir. “ $\mathcal{D}$ ” formunun ardından 4 hatayla gelen “ $\mathcal{L}$ ” formundaki hata 5’e yükselmiştir. “ $\mathcal{G}$ ”, “ $\mathcal{H}$ ” ve “ $\mathcal{K}$ ” formlarındaki 2’şer hata, “ $\mathcal{G}$ ”de 0’a, “ $\mathcal{H}$ ”de 1’e düşmüş, “ $\mathcal{K}$ ”da ise sabit kalmıştır. Testte yer almayan “ $\mathfrak{Ç}$ ”, “ $\mathfrak{I}$ ”, “ $\mathfrak{J}$ ”, “ $\mathfrak{O}$ ”, “ $\mathfrak{Ö}$ ”, “ $\mathfrak{U}$ ” ve “ $\mathfrak{Ü}$ ” formlarının hata frekansları göz önüne alınmadığında, yazımında en az güçlük çekilen büyük harf formları ise, 1’er hatayla “ $\mathcal{C}$ ”, “ $\mathcal{H}$ ”, “ $\mathcal{J}$ ”, “ $\mathcal{R}$ ” ve “ $\mathcal{V}$ ” olmuştur.

Betimsel olarak gözlemlenen deney grubuna ait hatalı form sayılarındaki düşüşün istatistiksel olarak da anlam kazanıp kazanmadığını belirlemek için Tablo 3.6’daki normallik durumuna uygun olarak Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 4.23’de yer almaktadır.

Tablo 4.23. *Uygulama Öncesi ve Sonrası Hatalı Form Sayılarındaki Değişimi Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Sontest- Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	30	25.05	751.5	3.76*	0.00
Pozitif Sıra	12	12.63	151.5		
Eşit	16				

* Negatif sıralar temeline dayalı

Uygulama sonrası hatalı form sayısındaki değişimi Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre gösteren Tablo 4.23 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin öntestte

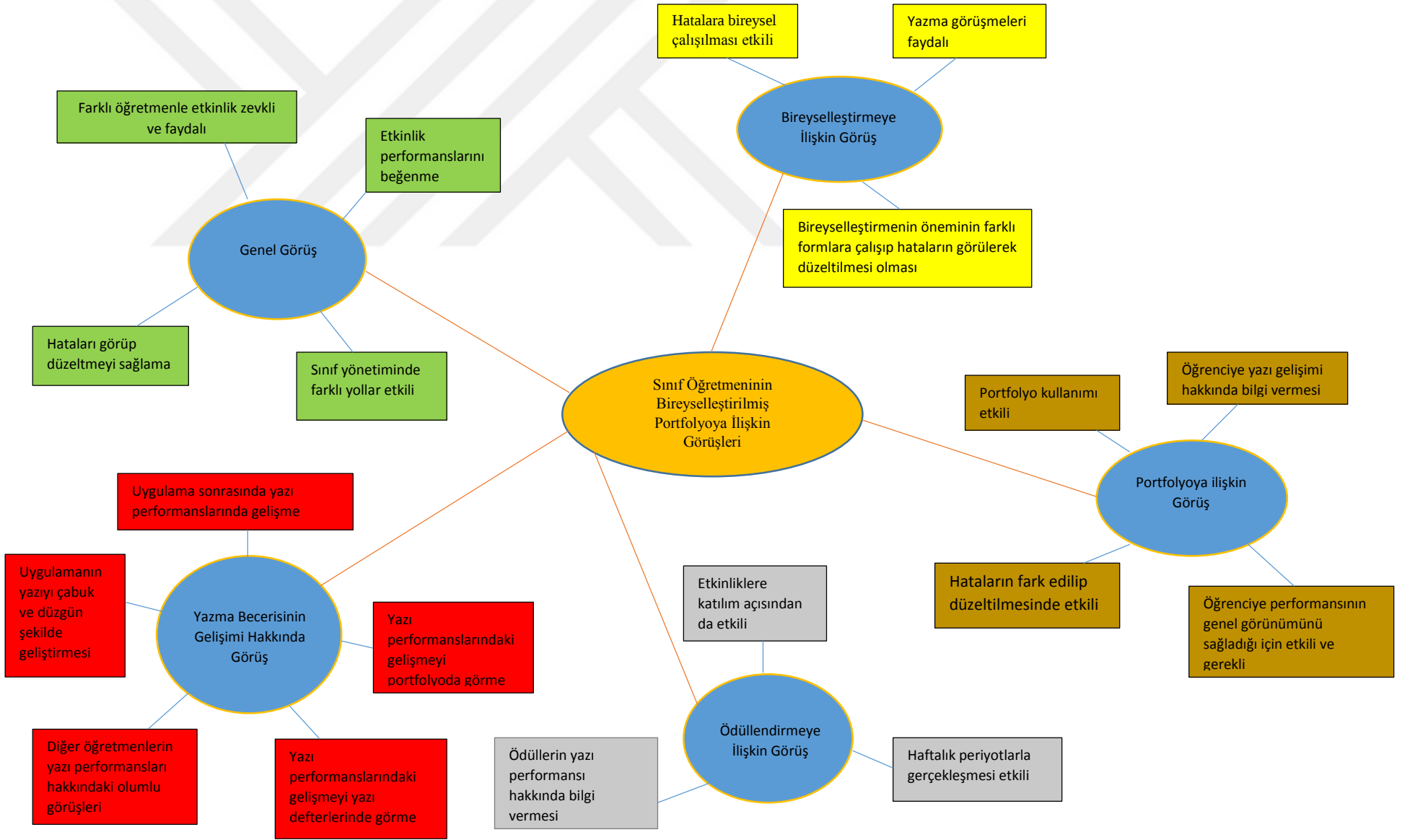
yazdıkları hatalı formlara ait sayılar ile sontestte yazdıkları hatalı formlara ait sayılar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir $z=3.76$, $p<0.01$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları göz önüne alındığında, ortaya çıkan bu farkın negatif sıralar, yani sontest lehine olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle, deney grubundaki öğrenciler, sontestte öntesttekenden istatistiksel olarak daha az form hatası yapmışlardır.

4.5. Sınıf Öğretmeninin Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt amacı olan “öğretmenin Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması hakkındaki görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap bulabilmek için Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması sonrasında, sınıf öğretmeniyle formu EK-10’da yer alan yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Betimsel olarak analiz edilen görüşme verilerine ait bulgular, temalaştırılmış bir şekilde kavramlarıyla birlikte Tablo 4.24’te yer almaktadır. Sınıf öğretmenin Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması’na ilişkin görüşleri, görüşme sorularıyla paralellik gösterecek şekilde 11 tema altında toplanmıştır. Bu temalar;

- yazma becerisinin önemi,
- yazı okunaklılığının öğretme-öğrenme sürecine etkileri,
- bitişik eğik yazı hakkındaki genel görüş,
- öğretimde bireyselleştirmeye yönelik genel görüş,
- portfolyo uygulamalarına ilişkin genel görüş,
- Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması’na ilişkin genel görüş,
- uygulamayı bireyselleştirme boyutundan değerlendirme,
- uygulamayı portfolyo boyutundan değerlendirme,
- uygulamayı ödüllendirme sistemi boyutundan değerlendirme,
- uygulamayı yazı becerisinin gelişimi açısından değerlendirme ve
- diğer görüşler şeklinde sıralanmaktadır.

Sınıf öğretmenin Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması’na ilişkin görüşleri Şekil 4.3 ve Tablo 4.24’te yer almaktadır.



Şekil 4.3. Sınıf Öğretmeninin Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması Hakkındaki Görüşleri

Tablo 4.24. Sınıf Öğretmeninin Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'na İlişkin Görüşleri

Temalar	Kavramlar
Tema 1. Yazma Becerisinin Önemi Birinci sınıfta kazandırılan yazma becerisi diğer kademelerin temelini oluşturduğu için önemli Hatalı şekilde yazma becerisi kazanan öğrenci, okul hayatı boyunca bu hatalarını sürdürür. Güzel yazı becerisi bir alışkanlığa dönüştürülmeli.	Yazma becerisi Hatalı yazı Yazma alışkanlığı Güzel yazı
Tema 2. Yazı Okunaklılığının Öğretme-Öğrenme Sürecine Etkileri Yazı okunaklılığı, sürecinde yazma becerileri gerektiren bütün derslerde önemli ve gerekli bir yere sahiptir. Birinci sınıfta kazanılan okunaklı yazma becerisinin ileriki sınıflarda da sürdürülmesi	Yazı okunaklılığı Güzel yazı Okunaklı yazı Güzel yazıya alışma
Tema 3. Bitişik Eğik Yazı Hakkındaki Genel Görüş Bitişik eğik yazının programca zorunlu tutulmasını doğru bulmama Bitişik eğik yazının günlük yaşamda yeri olmamasına rağmen öğretilmesi Öğrencilerin dördüncü sınıftan itibaren dik temel harflerle yazmaya başlamaları İlkokuma yazma süreci dik temel harflerle başlamalı. Bitişik eğik yazı ilerleyen sınıflarda güzel yazı dersi kapsamında öğretilmeli. Bitişik eğik yazıyı estetik bulmama Bitişik eğik yazıda harf noktalamaları için geriye dönüşlerin yaşanmasını sorun olarak görme Genel anlamda bitişik eğik yazıyı kullanan öğrencilerin yazılarını çok güzel bulmama	Program zorunluluğu Dik temel harfler Günlük yaşamda olmama İlkokuma yazma süreci Güzel yazı dersi kapsamı Estetik yazı Yazıda geriye dönüş
Tema 4. Öğretimde Bireyselleştirmeye Yönelik Genel Görüş Bireyselleştirilmiş öğretim öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda ilk yıllarda başlamalı. İkinci sınıftan itibaren dersler branş öğretmenleri tarafından verilmeli. Branş öğretmenlerinin alan uzmanlığı ve teknik açıdan daha ilerde olduğunu belirtme Branş öğretmenlerinin bireysel performans ve farklılıkları daha rahat fark edip ona uygun etkinlikler hazırlayabileceklerini belirtme Derslerin uzmanı olmadığı için bireyselleştirmeyi gerçekleştirememesi Kalabalık sınıflarda bireyselleştirmeyi etkili bulmama Kalabalık olmayan sınıflarda seviye gruplarına dayalı farklılaştırmayı etkili bulma.	Öğrenci yetenekleri Branş öğretmenleri Alan uzmanlığı Bireysel performans Kalabalık sınıflar Seviye grupları
Tema 5. Portfolyo Uygulamalarına İlişkin Genel Görüş Portfolyo çalışmalarını öğrencilerin yapamaması sonucu velilerin yapması Velilerin müdahalesi sonucu portfolyo uygulamalarının amacına ulaşmaması Sınıfta hazırlanan portfolyonun öğrenci performansını daha iyi yansıtması Portfolyo uygulamalarının en önemli özelliğini yaparak yaşayarak öğrenmeye fırsat tanınması olarak görme. Portfolyonun amacı, öğrencinin kendi ürününü ortaya koyması	Portfolyo çalışmaları Daha iyi ders notu Veli müdahalesi Yaparak yaşayarak öğrenme Öğrenci ürünü
Tema 6. Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'na İlişkin Genel Görüş Öğrencilerin farklı bir öğretmenle etkinlik yapmaları onlar açısından zevkli ve faydalı Öğrencilerin etkinlik performanslarını beğenme Öğrencilerin uygulama sayesinde doğru bildikleri hatalarını görmeleri ve düzeltmeleri Harf formlarının yazılışlarını çok iyi öğrenmeleri Araştırmacının sınıf yönetiminde farklı yollara başvurmasını etkili görme Öğrencilerin yazma, boyama ve resim yapma becerilerinin geliştiğini belirtme	Farklı öğretmen Etkinlik performansları Başarıda araştırmacının rolü Hata düzeltme Harf formlarının yazılışı Sınıf yönetimi Yazı ve boyama performansı

Tema 7. Uygulamayı Bireyselleştirme Boyutundan Değerlendirme	
Yazıların gelişmesinde bireysel yazı hatalarının belirlenmesi ve üzerinde bireysel çalışılması etkili	Bireysel yazı hataları Birebir çalışma Ders yoğunluğu
Bireysel yazma görüşmelerinin oldukça faydalı olduğunu belirtme	Doğru yazı karakteri Farklı harf formları
Her bir çocuğun farklı harf formlarını çalışıp hatalarını görerek düzeltmesinin bireyselleştirmenin önemini göstermesi.	Boyama etkinliği Öğrenci motivasyonu
Boyama etkinliklerinin bireysel isteklere göre belirlenmesinin öğrencilerin hoşuna gitmesi ve onları güdülemesi	
Tema 8. Uygulamayı Portfolyo Boyutundan Değerlendirme	
Uygulamada portfolyo kullanımını etkili bulma	Portfolyo
Portfolyonun öğrenciye haftalık etkinlikler öncesinde, sürecinde ve sonrasında kendi yazı gelişimi hakkında bilgi vermesi	Yazı performansı Yazı hatalarını düzeltme
Portfolyo öğrencilere yazı performanslarının genel görünümünü sağladığı için etkili ve gerekli	Yazı gelişimi
Portfolyo, öğrencilerin hatalarını görüp düzeltmelerinde etkili	
Tema 9. Uygulamayı Ödüllendirme Sistemi Boyutundan Değerlendirme	
Ödüllendirme sistemi sadece sınıf yönetimi açısından değil, yazı ve boyama etkinliklerine katılım açısından da etkili	Haftalık ödüller Sınıf yönetimi Ödüllendirmenin motive ediciliği
Yıldız tablosu ile bireysel etkinlikler ve portfolyolarda kullanılan gülen yüzlerin öğrencilere yazı performansları hakkında dönüt vermesi	Haftalık ödüllendirme Etkinliklere katılım
Ödüllendirmenin haftalık periyotlarla gerçekleşmesi etkili	
Tema 10. Uygulamayı Yazı Becerisinin Gelişimi Açısından Değerlendirme	
Uygulama öncesi ve uygulama sonrası öğrencilerin yazı performansları arasında sonrası lehine bariz bir farklılık görme	Yazı performans farklılığı Dikte becerileri
Öğrenci portfolyoları incelendiğinde uygulama başı ve sonundaki yazı performansları arasında uygulama sonu lehine farklılık görme	Yazılı ifade Sınıf öğretmenleri
Uygulama öncesi ve uygulama sonrası yazı defterlerindeki performanslar arasında uygulama sonrası lehine bir farklılık görme	Bireyselleştirilmiş etkinlik Bireyselleştirilmiş portfolyo
Beklenen düzeyde yazamayan öğrencilerin uygulama sonunda güzel yazabilir duruma geldiğini görme	Bireysel değerlendirme Birinci sınıf seviyesinin üstü
Uygulama sayesinde okunmayan yazıların okunur hale gelmesi	
Diğer sınıf öğretmenlerinin uygulama sonrası yazı performansı hakkında olumlu görüş bildirmeleri	
Diğer sınıf öğretmenlerinin aynı uygulamanın kendi sınıflarında da yapılmasını istemeleri	
Bireyselleştirilmiş portfolyoların yazıyı çabuk ve düzgün bir şekilde geliştirdiğini belirtme	
Bireyselleştirilmiş yazı portfolyosu ile birinci sınıf seviyesinin üstüne geçmeleri	
Tema 11. Diğer Görüşler	
Yapılan uygulamanın dik temel harfler kullanıldığında daha etkili olabileceğini düşünme	Yaşamda uygulanabilirlik Dik temel harfte etkililik
Alandaki yenilikleri öğrenmenin ve uygulamanın mutluluk verici olduğunu belirtme	İleri kademeler Alandaki yenilikler

Sınıf öğretmeninin yazma becerisinin önemiyle ilgili görüşleri tema 1 kapsamında ele alınmış ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Sınıf öğretmeni, birinci sınıfta kazandırılmaya başlanan yazma becerisinin sadece birinci sınıf için değil, diğer öğrenim kademeleri için de önemli olduğunu belirtmiştir. Ona göre, birinci sınıfta hatalı bir şekilde kazanılan yazma becerisi, okul hayatı boyunca hatalarla dolu ve okunaksız bir yazma

alışkanlığına dönüşmektedir. Öğretmen, bu görüşlerini “birinci sınıfta yazma becerisi önemli çünkü diğer sınıfların temelini oluşturacağı için birinci sınıfta yazmaya önem vermek lazım. Güzel yazıyla başlayan güzel yazıyla diğer sınıflarda devam eder. Hatalı bir şekilde yazmaya başlayan o hatalarıyla ileriki sınıflarda devam eder.” ve “...kesinlikle alışkanlık. Alışkanlığa dönüştüğü zaman davranışlar o zaman rahat ediyor. Çocuk da rahat ediyor, biz de rahat ediyoruz öğretmen olarak da” şeklinde ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenin yazı okunaklılığının öğretme-öğrenme sürecine etkileriyle ilgili görüşleri tema 2 kapsamında ele alınmış ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Sınıf öğretmeni, yazma becerilerinde olduğu gibi yazı okunaklılığının da sadece belli bir kademede değil, diğer kademelerde de önemli ve gerekli olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, yazı okunaklılığı sadece dil temelli derslerde değil; aynı zamanda içinde yazılı dil öğelerinin kullanıldığı diğer derslerde de önemli ve gereklidir. Öğretmen bu görüşlerini “...yani diğer dersleri de çünkü yazıların hepsi sadece Türkçeyle değil, diğer derslerde matematik de olsun hayat bilgisinde olsun sosyal bilgiler fen bilgisinde de bunlar yazı yazacaklar. Onun için birinci sınıftaki yazıların düzgün olması ileriki sınıflarda da düzgün olacağı anlamına geliyor güzel yazının.” şeklinde dile getirmiştir.

Yazma becerisinin ve bu beceri grubu içerisinde yer alan yazı okunaklılığının sadece birinci sınıfta ve Türkçe derslerinde değil, diğer kademe ve derslerde de önemli ve gerekli olduğunu vurgulayan sınıf öğretmeni; bunların aksine, tema 3 kapsamında bitişik eğik yazı becerileri hakkında olumsuz görüş bildirmiştir. Ona göre, bitişik eğik yazı, öğretim programlarınca zorunlu tutulmamalıdır. Çünkü öğrenciler ilkokuma yazmayı bitişik eğik yazıyla öğrenmelerine rağmen, hem günlük yaşamda karşılaştıkları okuma materyallerinin hem de öğretimsel materyallerin dik temel harfler kullanılarak hazırlanması, öğrenci ve öğretmenlerin ilerleyen sınıflarda bitişik eğik yazıyı terk ederek dik temel harfleri kullanmalarına neden olmaktadır. Öğretmen bu görüşlerini “...yani bugün bizim Türkiye’de kullandığımız Türkçe matematik sosyal bilgiler fen bilgisi derslerde ondan sonra diğer gazete dergilerde ve diğer yazılarda hep normal yazı bitişik yazı çok yok yani yok denecek kadar az, ama biz öğretiyoruz. Fakat diğer sınıflarda geçerlilik kalmıyor. Dördüncü sınıftan itibaren beşe geçtiği zaman çocuk artık bütün derslerde normal yazı yazar hale geliyor.” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen, ilkokuma yazma sürecinin dik temel harflerle başlaması gerektiğini ve bitişik eğik yazının ise ikinci sınıftan itibaren güzel yazı dersi kapsamında öğretilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu düşüncesini “Normal yazıyla başlansa Türkçe dersinin içinde ayrıyeten haftada bir saat ya da iki saat bir saat oluyordu. Güzel yazı çalışması yapılıyordu. Bu bitişik yazılarla önce harflerden başlanıyor ondan

sonra işte yazma, şiir yazma güzel yazı yazma daha sonra işte mürekkepli kalemle yazma o şekilde defterlerine çok daha güzel yazılarla şiirler yazan, özlü sözler yazan çocukları biz hep gördük, yazdırdık yani.” diyerek dile getirmiştir. Öğretmen ayrıca, bitişik eğik yazıyı estetik bulmadığını belirtmiş ve bitişik eğik yazı yazan öğrencilerin yazılarının da bu doğrultuda güzel olmadığını paylaşmıştır. “...bitişik yazıda elini kaldırmak zorundasın yani. Nerde zorundasın? İşte noktaları koyacaksın Türkçe karakterlerde ç’lerin ş’lerin kuyruklarını koyacaksın t’ninkini yapacaksın. Böyle olunca çocuk yine elini kaldırıyor yani. Yine boşluk oluyor. Yazı da çok güzel yazanlar da var ama genel olarak baktığında bu yüzden yazıları çok güzel olmuyor.” diyerek, bunun nedenlerinden biri olarak da öğrencilerin harf noktalamaları için geri dönüşler yapmasını göstermiştir.

Dördüncü tema kapsamında, öğretimde bireyselleştirmeye yönelik genel görüşlerini paylaşan öğretmen, bireyselleştirmenin öğrencilerin bireysel özellik ve yetenekleri göz önüne alınarak birinci sınıftan itibaren başlaması gerektiğini savunmuştur. Ona göre bireyselleştirme süreci, ikinci sınıftan itibaren derslere branş öğretmenlerinin girmesiyle desteklenmelidir. Öğretmen bu görüşlerini “ikinci sınıftan itibaren. Yani birinci sınıfta bitirecek öğrenecek okumasını yazısını tam olarak oturtacak. Ondan sonra ikinci sınıfa geçtiği zaman branşlaşması lazım. Yani matematik dersine matematik öğretmenin girmesi gerekir. Türkçeye o şekilde...” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca, “Böyle olursa, çocukların bireysel yetenekleri daha iyi ortaya çıkar. Daha iyi kavrarlar daha iyi anlarlar. Biz de hepsini çalışmak hepsini öğretmek zorunda kaldığımız için biraz sıkıntı oluyor.” ve “Sadece branş derslerinde branşlara ayrılır öğretmen onu orda fark eder biz de fark ediyoruz ama biz özel olarak ilgilenemiyoruz. Onla ilgilenir. Çocukların yeteneği neye göreyse öğretmenleri belirler ona göre bir özel çalışma yapabilir.” diyerek, branş öğretmenlerinin bireysel farklılık ve performansları sınıf öğretmenlerinden daha kolay bir şekilde fark edip, ona uygun etkinlikler hazırlayabileceklerini belirtmiştir. Öğretmen, hem kendisinin tüm derslerin öğretiminde uzman olmadığını hem de tüm ders yükünün sırtında olduğunu vurgulayarak, öğretimi bireyselleştiremediğini “Biz de hepsini çalışmak hepsini öğretmek zorunda kaldığımız için bireyselleştirme biraz sıkıntı oluyor. Mesela dördüncü sınıfa geldiğimizde biz bütün dersleri vereceğiz. Fen, sosyal, Türkçe, beden eğitimi, resim, müzik bunların hepsini biz vereceğiz, ama bugün beden eğitimi dersini bir beden eğitimi öğretmenin vermesi çok farklı. Resmi resim öğretmenin vermesi daha farklı. Çünkü teknikleri küçük yaşta öğrenirse, bu çocuk ileri yaşta daha rahat resim yapabilir, daha rahat müzik yapabilir, bir enstrüman çalabilir ama biz dörde kadar bu şekilde yapamıyoruz.” ifadeleriyle dile getirmiştir. Kalabalık sınıflardaki bireyselleştirme çabalarına da değinen öğretmen, bu tür sınıflardaki bireyselleştirme girişimlerini etkili bulmadığını ve kalabalık olmayan sınıflarda da seviye gruplarına dayalı farklılaştırmanın tercih edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu düşüncesini “Kalabalık sınıfların bireyselleştirmede

avantajı yok bence. Dezavantajı daha fazla. İdeal sınıflar 20-25 kişilik öğrenciler o şekilde. Seviye gruplarını da oluşturabiliyorsun. Seviye gruplarına yeterli şekilde dersleri de farklı şekilde verebiliyorsun. İleri seviyede olan çocukları gruplandırıyorsun. Onlara farklı veriyorsun. Diğerlerinde yetiştirmek için farklı ders veriyorsun. Kalabalık olduğu zaman buna imkan yok.” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmen, beşinci tema kapsamında portfolyo uygulamalarına ilişkin genel görüşünü paylaşmıştır. Ona göre portfolyolar, öğrenciler tarafından ilgi görmeyip yapılmayınca, veliler tarafından yapılmakta ve bu durumda portfolyoya dayalı öğrenmenin amacına ters düşmektedir. Öğretmen bu görüşünü “*Mesela özel çalışmalar veriyorsun, ama bu çalışmaların hiç birisini, çoğunu öğrenciler yapamıyor. Yapamadığı için bunları veliler yapıyorlar. Bu çalışmaların çoğunu velilerin çalışması olarak görüyoruz. Verdiğimiz puanları da velilere veriyoruz diye düşünüyorum.*” şeklinde dile getirmiştir. Veli müdahalesinin önüne geçmek için de, portfolyoların sınıfta hazırlanması gerektiğini, böylece portfolyo çalışmalarının da amacına ulaşacağını “*...amacına ulaşmaz da yani bu şekilde yaparsa . Ancak bunu şu şekilde yaptığımızda biz başarılı oluyoruz: Sınıfta verdiğimiz zaman o çalışmayı yani bir haftalık on günlük değil 1 derslik ya da 2 derslik şeklinde o çalışmayı sınıfta verdiğimiz zaman önceden hazırlığını yapacak sınıfta bu çalışmayı yapacak işte o zaman çocuğun eserini görebiliyoruz.*” ifadesiyle dile getirmiştir. Portfolyonun amacını, öğrencinin kendi ürününü ortaya koyarak sürece etkin katılması olarak tanımlayan öğretmen, portfolyonun en önemli özelliğinin de yaparak yaşayarak öğrenme olduğunu belirtmiştir. Öğretmen bu görüşünü “*En güzel öğrenme zaten yaparak yaşayarak öğrenme. Mesela bir küp yaptıracaksın, çocuğa anne babasına yaptırmayacaksın. Kâğıdı getirip burada küpün açık şeklini yapacaksın onu birleştirip küpü göreceksin. Kendi eseri olacak. Y yaparak yaşayarak öğrendiği zaman daha kalıcı oluyor çocukta...*” ifadesiyle aktarmıştır.

Öğretimde bireyselleştirme ve portfolyoya dayalı öğrenme konularındaki genel görüşünü paylaşan öğretmen, bundan sonraki aşamalarda, bireyselleştirme ve portfolyoya dayalı öğrenme süreçlerinin Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması kapsamında ne derece etkili olduğuna ilişkin görüşlerini paylaşmıştır. Öğretmen, ilk etapta altıncı temada yer alan Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması’na ilişkin genel görüşlerini dile getirmiştir.

Öğretmene göre, öğrencilerinin kendisinden farklı bir öğretmeni sınıflarında görmeleri hoşlarına gitmiş ve Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması’ndan zevk almışlardır. Uygulamanın genel anlamda öğrencilerin önceden doğru bildikleri bireysel el yazı hatalarını fark etmelerini sağladığını dile getiren öğretmen, öğrencilerin bireysel

harf form hatalarına yazı görevleri yoluyla çalışarak formların yazılışlarını çok iyi öğrendiklerini belirtmiştir. Bunu “*Öğrenemedikleri yanlış bildikleri doğru olarak bilip de yanlışlarını sizin sayenizde gördüler. Harflerin yazılış şekillerini olsun, oturuş şekillerini olsun, yazı karakterlerini çok iyi öğrendiler.*” cümlesiyle ifade etmiştir. Öğretmen ayrıca, araştırmacının sınıf yönetiminde kullandığı yöntemleri de etkili görmüştür. Hakimiyet kurucu klasik yönetim şekilleri yerine daha farklı ve etkili yöntemlerin kullanıldığını ve öğrencilerin el yazısı ve boyama becerilerinin geliştiğini “*Sonra ders işleme konusundaki o şeyin de sınıfa hakimiyet durumunuz da çok iyiydi. Tabi ki dersi dinlemede sınıf hâkimiyeti çok önemli. Sadece durun çocuklar, susun çocuklarla bu iş olmuyor. Onları farklı şekillerde yönlendirdiğinde daha olumlu cevaplar alabiliyorsun. Yazımız güzel oldu. Resimlerimiz güzel oldu. Boyamalarımız güzel oldu.*” ifadeleriyle belirtmiştir.

Uygulamanın genel anlamda etkili olduğunu, öğrencilerin bireysel hatalarının farkına varmalarını sağladığını dile getiren öğretmen, yedinci tema kapsamında uygulamayı bireyselleştirme boyutundan değerlendirmiştir. Ona göre, el yazılarının gelişmesinde, her bir öğrencinin araştırmacı tarafından bireysel yazı hatalarının belirlenmesi ve bu hatalar üzerinde yazma görüşmeleri aracılığıyla bireysel olarak çalışılması etkili olmuştur. Süreçte kullanılan yazma görüşmeleri de bu bakımdan etkili olmuştur. Öğretmen bu görüşlerini “*Şimdi çocukların doğru bildikleri harfler var, yazabildikleri harfler var, ama yazamadıkları yanlış şekilde yazdıkları harfler de var. İşte yazma görüşmelerinde, bireysel çalışmada bu çok önemli. Onları tek tek belirleyip onun üzerine eğilerek çalışmalar yaptığınız için çocuklar o farklı yazıları bile düzeltebilir bir duruma geldi, düzeldi yıl sonunda... Yazma görüşmelerinin faydası çok fazla...*” ifadeleriyle dile getirmiştir. Ayrıca, uygulamadaki bireyselleştirmenin önemli yönünün her bir öğrencinin yazımında güçlük çektikleri harf formlarını fark etmeleri, bu harf formlarına bireysel olarak çalışıp hatalarını düzeltmeleri olduğunu vurgulamıştır. Öğretmen bu düşüncesini “*her çocuğun farklı harfleri çalıştığını farklı karakterlerdeki hatalarını görüp düzelttiklerini gördüm. Bu da bireysel çalışmanın önemini gösteriyor yani... Gerekli aslında...*” ifadeleriyle vurgulamıştır. Uygulamadaki bireyselleştirmenin sadece bireyselleştirilmiş yazı görevlerinin birinci formuna özgü olmadığını ima eden öğretmen, boyama ve resim etkinliklerini içeren ikinci formun da öğrencilerin bireysel tercihlerine göre düzenlendiğini ve bu sayede etkinliklerin öğrencilerin hoşuna gittiğini ve onları güdülediğini paylaşmıştır. Öğretmen bu paylaşımını “*Yani resim boyama teknikleri zaten anasınıfından öğrenip geliyorlar bunların çoğu şeyini. Fakat birinci sınıfa geldiği zaman, o özeni dikkati*

göstermiyorlar. Sizin yaptırdığınız boyama ve resimlerde farklı olarak kendi istekleri dâhilinde hepsine farklı karakterler çıkıp da boyamaları onların hoşuna gitti.” cümleleri aracılığıyla yapmıştır.

Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması’nı bireyselleştirme boyutundan ele alarak değerlendiren öğretmen, 8. tema kapsamında ise uygulamayı portfolyoya dayalı öğrenme açısından değerlendirmiştir. Ona göre, uygulamada portfolyo kullanılması oldukça etkilidir. Öğrenciler bireysel yazı portfolyoları sayesinde haftalık yazı görevleri öncesindeki, sürecindeki ve sonrasındaki yazı gelişimleri hakkında bilgi sahibi olmuşlar; ayrıca portfolyolarında yer alan önceki boyamalarından daha iyi ve farklı boyamalar yapmışlardır. Kısacası portfolyolar, öğrencilerin yazı performansları hakkında genel görünüm sağlamaktadır. Öğretmen bu düşüncelerini “*Şimdi dosyaların etkinliği yani faydası diyeyim yararı şu oluyor. İlk başlangıçta derse başladığımızdaki yazı karakterleri ile boyaması gözünün önünde görüyor. Orta dönemdekini görüyor. Son dönemde çocuk bunun farkına varıyor en azından yani işte başlangıçta böyle yazıyordum, çalışmalar yaptık, yıl içinde bu şekle geldi, doğrusuna ben kavuştum. Boyamada da aynı şekilde farklı boyamaları gördüğünde değişik renkler kullanarak farklı boyalar eserler ortaya çıkardığı çocukları o yönden daha mutlu ediyor. Onlar dosyalarda yaptığı çalışmalarını görebiliyorlar, başlangıçtan sonuna kadar. Tabiki dosyaların yararı var yani, gerekli.” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen, portfolyonun yazı gelişim sürecinin öğrenciler tarafından takip edilebilmesini ve öğrenciye kendi el yazı performansının genel görünümünü göstermesini sağlamanın yanında öğrencilerin yazı görevlerindeki bireysel hatalarını da görüp düzeltmelerini sağladığını belirtmiştir. Bu konuda öğretmen, “*...doğruya varmada doğruyu bulmada dosyanın etkisi çok fazla yani. Ben bunu yanlış yapıyordum, işte bu çalışma sonunda doğruyu gördüm şeklinde kendisi de görebiliyor yani bunlara baktığında...*” ifadesini kullanmıştır.*

Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması’nı bireyselleştirme ve portfolyoya dayalı öğrenme açısından değerlendiren öğretmen, 9. tema dahilinde ise uygulamada kullanılan ödüllendirme sistemi açısından değerlendirmiştir. Ona göre, uygulamada kullanılan sembol pekiştireç tablosu ve gülen yüzler etkili olmuştur. Çünkü ödüllendirme sistemi, sınıf yönetiminin iyileştirilmesinin yanında bireyselleştirilmiş yazı görevlerine katılımı da artırmıştır. Öğretmen ayrıca ödüllendirme sisteminin öğrencilere kendi el yazı gelişimleri hakkında bilgi verdiğini belirtmiştir. Öğretmen bu düşüncelerini “*Ödüllendirme sistemi onları daha iyi motive ediyor. Ders çalışmada olsun, sınıf içinde kurallara uyma konusunda olsun bu ödüller çok yararlı oluyor. Yıldız sistemi sayesinde, onlar neleri geliştirip geliştiremediklerini daha rahat görebildiler.*” şeklinde ifade etmiştir. Ödüllendirme periyodunun haftalık olmasına da değinen öğretmen, ödüllendirmenin bu şekilde yapılmasının daha etkili olduğunu, daha

sık aralıklarla yapılacak ödüllendirmelerin değerli ve yararlı olmayacağını “Yani bir sayfa yazdı, hemen ver ödülü, iki sayfa yazdı... değil. Anlamını yitiriyor. Bunu bir haftaya yaydın.. bir haftanın sonunda bir ödüle sahip olduğu zaman bunun kıymetini değerini daha fazla biliyorlar. Yoksa her gün verilen ödülün, her gün verilen yıldızın hiçbir faydası olmuyor yani, özelliğini kaybediyor. Bu şekilde yapmanız bence daha iyi oldu.” cümleleriyle ifade etmiştir.

Görüşmenin son kısmında, 10. Tema kapsamında öğretmen, Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması’nı bitişik eğik yazı becerilerinin gelişimi açısından değerlendirmiştir. Ona göre, öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası el yazı performanslarında gözle görülür bir fark oluşmuştur. Öğretmen, el yazı performanslarındaki bu değişimin öğrencilerin bireysel portfolyolarında ve derslerde kullandıkları defterlerde gözlenebildiğini belirtmiştir. Öğrencilerin bireysel portfolyoları incelediğinde, ilk haftalarda yazdıkları yazılar ile son haftalarda yazdıkları yazıları arasında, gözle görülür bir farkla karşılaşmıştır. Öğretmen bu gözlemlerini “Yazı performansları arasında fark görülüyor, görülmez diye bir şey yok. Bunu dosyalarındaki yazılara baktığımızda da görüyoruz. İlk başta benim yazdırdığım defterlere baktığımda şimdiki yazdırdığım defterlere baktığımda da o belirgin bir şekilde ortaya çıktı.” ifadeleriyle dile getirmiştir. Öğretmen ayrıca, uygulama öncesinde beklenen düzeyde yazamayan öğrencilerin dahi uygulama sonunda güzel yazabilir duruma geldiğini “Hatta yazamayan, doğru dürüst yazamayan karmakarışık yazan birkaç öğrenci bile şu zamanda gayet güzel yazar hale geldi. Başta Walet (araştırma dahilinde olmayan öğrenci) mesela olsun, Ceylan olsun yazıları okunmuyordu ilk başlangıçta. Bu yazıları okunmayanların sözcükleri, kelimeleri şimdi okunur hale geldi. Güzel. Söylediğini yazabiliyorlar. Kendi düşüncelerini 3-5 cümleyle ifade edebiliyorlar. Tabi ki yazılarında güzelleşme var, önceki yazıları ben okuyamıyordum, şimdi okuyabiliyorum hepsini de. Bu da tabi sizin çalışmalarınızın sayesinde oldu. Tabi ki belirginlik var çok farklı bir şekilde yani...” şeklinde belirtmiştir. Öğretmen, sadece beklenen düzeyde yazamayan öğrencilerin değil, tüm öğrencilerin uygulama sonrasında okunaklı yazma becerisi kazandığını “Tabi ki yazılarında güzelleşme var. Önceki yazıları ben okuyamıyordum şimdi okuyabiliyorum bütün öğrencilerinkini. Bu da tabi uygulama sayesinde oldu. Tabi ki belirginlik var, çok farklı bir şekilde yani...” sözleriyle açıklamıştır. Uygulamanın etkili olduğunu diğer öğretmenlerin uygulama sonrası yazı performanslarını beğendiklerini dile getirerek vurgulayan öğretmen, benzeri bir uygulamanın diğer sınıf öğretmenleri tarafından da istendiğini aktarmıştır. Öğretmen bu aktarımı “Evet diğer sınıflarda da aynı şekilde dediler yani... Senin sınıfepeyi iyi olmuş şeklinde. Öyle olumlu tepkiler aldık. Keşke bizde de böyle bir uygulama yapılırsa diye kendi aramızda konuştuklarımız da oldu.” şeklinde yapmıştır. Uygulamanın etki ve yararlarını anlatmaya devam eden öğretmen ayrıca, bireyselleştirilmiş portfolyoların

birebir çalışma özelliğine dikkat çekerek el yazısını çabuk ve düzgün bir şekilde geliştirdiğini “Ben bunların hepsini bu şekilde gerçekleştiremezdim. O yanlışlarla belki ikinci sınıfa devam ederlerdi. Çünkü siz bire bir çalıştığınız için... bire bir çalışmalar da çabuk, güzel, düzgün bir yazı haline getirdiler o şekilde... Ama birebir çalışmanın faydası bu olsa gerek.” sözleriyle açıklamıştır. Bireyselleştirilmiş portfolyonun bire bir çalışmalar yoluyla hızlı ve etkili sonuçlar verdiğini dile getirmiş olan öğretmen, bire bir çalışmanın sınıfının birinci sınıf seviyesinin de yukarısına taşıdığını açıklamıştır.

11. tema kapsamında araştırmayla ilgili diğer görüşlerini de paylaşan sınıf öğretmeni, Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması’nın bitişik eğik yazı kullanılarak değil de dik temel harfler kullanılarak yapılmış olmasının daha etkili olabileceği konusunda görüş bildirmiştir. Bu görüşünü “Siz bu uygulamayı bitişik yazı üzerine değil de normal yazı üzerine yapmış olsaydınız, onun üzerinde birebir çalışmış olsaydınız, bu dosyalarla bu verdiğiniz bütün etkinliklerle çocukların yazı karakterleri daha iyi oturur ve güzel yazı dediğimiz normal yazıyla daha da güzel yazabilirlerdi.” şeklinde dile getirmiştir. Öğretmen, bu uygulamada olduğu gibi alandaki yenilikleri öğrenmenin ve uygulamanın mutluluk verici olduğunu paylaşmıştır.

4.6. Öğrencilerin Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt amacı olan “öğrencilerin Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması hakkındaki görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap bulabilmek için, Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması sonrasında, veri setlerine dahil edilen 20 öğrenciyle formu EK-9’da yer alan yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Betimsel olarak analiz edilen görüşme verilerine ait bulgular, temalaştırılmış frekans bilgileriyle birlikte Tablo 4.25’te yer almaktadır. Öğrencilerin Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması’na ilişkin görüşleri, görüşme sorularıyla paralellik gösterecek şekilde 6 tema altında toplanmıştır. Bu temalar;

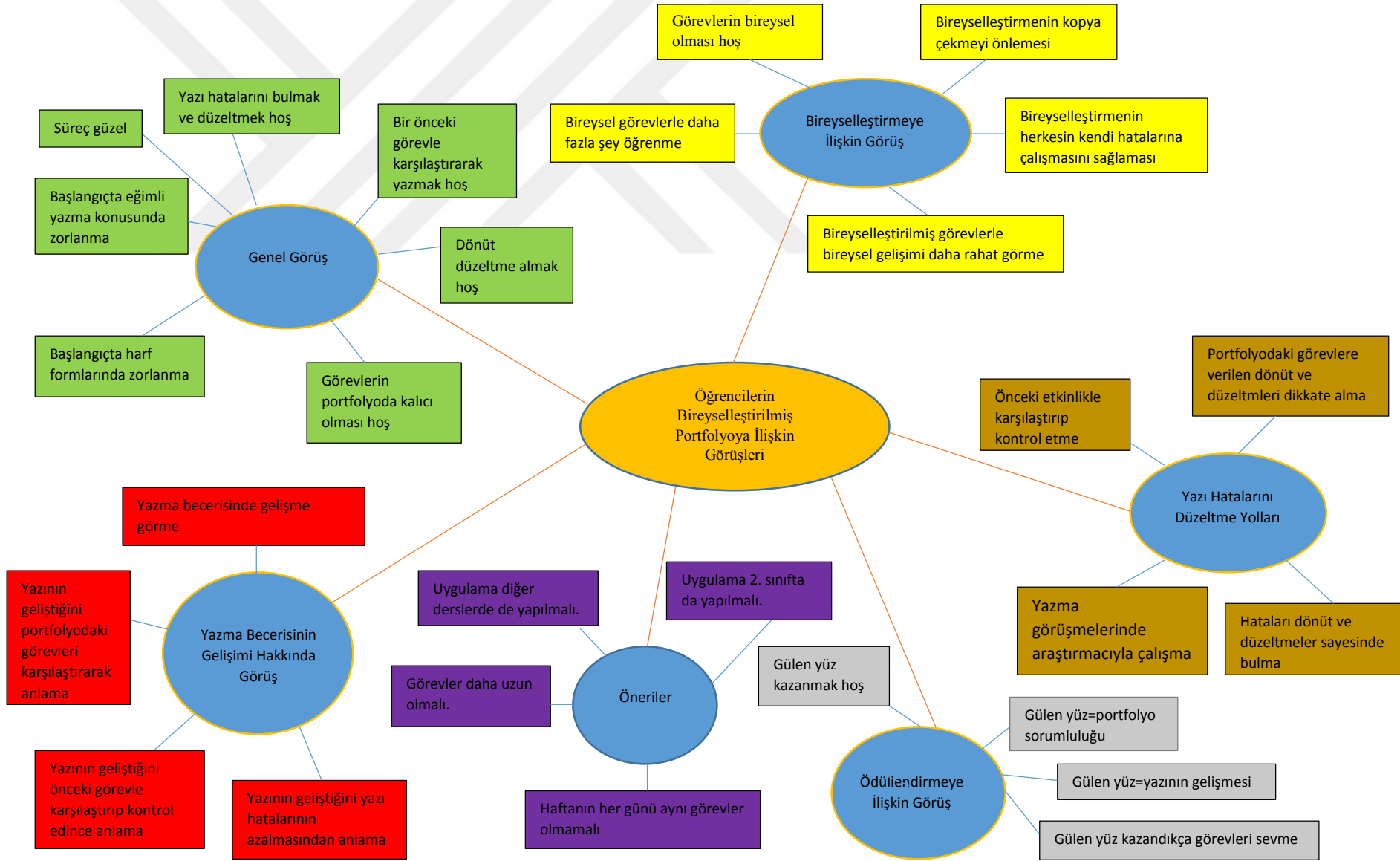
- bireyselleştirilmiş yazı görevleri hakkındaki genel görüş,
- yazı görevlerinin bireysel sunulmasını değerlendirme,
- bireysel yazı hatalarını düzeltme yolları,
- ödüllendirme sistemini değerlendirme,

- yazı performansındaki gelişim ve
- öneriler şeklinde sıralanmaktadır.

Birinci tema olan “bireyselleştirilmiş yazı görevleri hakkındaki genel görüş” ise kendi içinde a) uygulama sürecinin nasıl geçtiğine ilişkin görüş, b) uygulamada hoş giden şeylere ilişkin görüş, c) uygulamada hoş gitmeyen şeylere ilişkin görüş ve d) uygulama sürecinde zorlanılan durumlara ilişkin görüş olmak üzere 4 alt temaya ayrılmıştır.

Öğrencilerin Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması’na ilişkin görüşleri Şekil 4.4 ve Tablo 4.25’te yer almaktadır.





Şekil 4.4. Öğrencilerin Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması Hakkındaki Görüşleri

Tablo 4.25. Öğrencilerin Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması 'na İlişkin Görüşleri

Temalar	f
Tema 1. Bireyselleştirilmiş Yazı Görevleri Hakkında Genel Görüş	
<i>Alt tema 1. Uygulama sürecinin nasıl geçtiğine ilişkin görüş</i>	
9 haftalık etkinlik süreci güzel geçti.	13
9 haftalık etkinlik süreci iyi geçti.	6
9 haftalık etkinlik süreci muhteşem geçti.	1
<i>Alt tema 2. Uygulamada hoşla giden şeylere ilişkin görüş</i>	
Etkinliklerin hoşla gitmesi	6
Etkinliklerin boyama kısmı hoş.	10
Yazı hatalarını bulmak ve düzeltmek hoş.	9
Etkinlerdeki her şeyden hoşlanma	8
Etkinlikleri yaparken zorlanmama	5
Bir önceki etkinlikle karşılaştırarak yazmak hoş.	4
Noktalı cümlelerin üstünden geçip birleştirmek hoş.	4
İmla hatası olan sözcükleri bulmak ve düzeltmek hoş.	2
Etkinliklerin portfolyoda kalıcı hale gelmesi hoş.	2
Şiir temalı etkinlikler hoş.	2
Kurallara uymak hoş.	2
Yazı etkinliklerinin zorlayıcı olması hoş.	1
Hatasız yazmak mutluluk verici.	1
Karşılıklı konuşma ve fabl temalı etkinlikler hoş.	1
Araştırmacıdan dönüt ve düzeltme almak hoş.	1
Etkinliklerin boyama kısmında sevilen çizgi film kahramanlarının çıkması hoş.	1
Tekerleme temalı etkinlikler hoş.	1
<i>Alt tema 3. Uygulamada hoşla gitmeyen şeylere ilişkin görüş</i>	
Etkinliklerin yazı kısmının kısa olması kötü.	2
Gülen yüz alamamak kötü.	2
Etkinliklerin boyama kısımlarını yetiştirememek kötü.	2
Hatalı harfleri bulamamak kötü.	1
Araştırmacıdan herkesin yardım istemesi sorun.	1
Fabl birleştirme etkinliği kötü.	1
<i>Alt tema 4. uygulama sürecinde zorlanılan durumlara ilişkin görüş</i>	
İlk etaplarda bazı harf formlarında zorlanma	11
Bilmece temalı etkinlikler zor.	1
Gülen yüz kazanmak zor.	1
İlk etapta eğimli yazma konusunda zorlanma	1
Noktalı harflerin yazımında zorlanma	1
Noktalama işaretlerinde zorlanma	1
Tema 2. Yazı Görevlerinin Bireysel Sunulmasını Değerlendirme	
Etkinliklerin bireysel sunulması hoş.	17
Herkese aynı etkinlik sunulduğunda kopya çekme durumuyla karşılaşabilme	6
Herkese aynı etkinlikler sunulduğunda etkinliklerin karışabilmesi	5
Bireysel etkinliklerde herkesin sadece kendi yazı hatalarını görüp, çalışması	4
Bireysel etkinlikler eğlenceli.	4
Herkesin farklı yazı hataları olduğu için aynı etkinlikler etkisiz.	2
Bireysel etkinliklerle daha fazla şey öğrenme	2
Etkinliklerde kendini özel hissetmek hoş.	1
Etkinliklerin bireysel sunulması hoş değil.	1
Bireysel etkinliklerle bireysel gelişimini daha rahat görebilme	1
Herkesin farklı etkinliklerinin olması merak uyandırıcı.	1
Tema 3. Bireysel Yazı Hatalarını Düzeltme Yolları	
Bir önceki etkinlikle karşılaştırıp, kontrol etme	9
Yazı hatalarını düzeltmek için portfolyodaki etkinliklerde bulunan dönüt ve düzeltmeler odaklı çalışma	9
Yazı hatalarını araştırmacıyla çalışarak düzeltme	6
Yazı hatalarını araştırmacının verdiği dönüt ve düzeltmelerle bulma	3
Yazı hatalarını yavaş yavaş yazarak azaltma	2
Yazı hatalarını dikkatli yazarak azaltma	1
Tema 4. Ödüllendirme Sistemini Değerlendirme	
Gülen yüz kazanmak hoş.	15

Gülen yüz kazanmak, yazının gelişim gösterdiği anlamına geliyor.	16
Alınan gülen yüz, tabloda yıldız kazanmak anlamına geliyor.	13
Portfolyoyu düzenli ve temiz tutarak gülen yüz kazanmak	5
Yıldız kazanmak, haftalık ödül kazanmak anlamına geliyor.	8
Yıldız kazanınca sevinme, kazanamayınca üzülme	17
Yıldız kazanabilmek için kurallara uyma	5
Yıldız kayıplarını telafi edebilmek hoş.	2
Gülen yüz ve yıldız kazandıkça etkinlikleri sevmeye	1
Tema 5. Yazı Performansındaki Gelişim	
Yazı performansının geliştiğini görme	19
Yazı performansının geliştiğini tahmin etme (ihtimal)	1
Yazısının geliştiğini portfolyodaki haftalık en kötü ve en iyi etkinlikleri karşılaştırarak görme	11
Yazısının geliştiğini bir önceki etkinlikle karşılaştırıp kontrol ettikçe görme	6
Yazısının geliştiğini yazı hatalarının azalmasından anlama	3
Tema 6. Öneriler	
Bireyselleştirilmiş portfolyo uygulamasının diğer derslerde de yapılmasını isteme	17
Bireyselleştirilmiş portfolyo uygulamasının diğer derslerde de yapılmasını istememe	2
Yazı etkinlikleri daha uzun olmalı.	3
Bir haftanın her günü aynı etkinlikler olmamalı.	2
Etkinliklerin yazı ve boyama kısımları daha güzel olabilir.	1
Şiir temalı etkinlikler şarkılaştırılarak okutulmalı.	1
Bireysel etkinlikleri 2. sınıfta da isteme	1
Noktalı cümlelerin üstünden geçip tamamlama alt etkinliği daha az olmalı.	1
Daha komik etkinliklere yer verilmeliydi.	1
Gülen yüz yerine araba çıkarması olmalı.	1
Daha çok bilmece temalı etkinlikler olmalı.	1
Etkinlik dahilinde doğaçlama yazı yazmak isteme	1

1. temanın 1. alt teması olan “uygulama sürecinin nasıl geçtiğine ilişkin görüş”e göre, öğrencilerin tamamı Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması sürecinden memnun kaldıklarını dile getirmiştir. 13 öğrenci sürecin güzel, 6 öğrenci iyi ve 1 öğrenci ise muhteşem geçtiğini ifade etmiştir.

Sürecin çok güzel geçtiğini düşünen Aziz, bu düşüncesini “Çok güzel geçiyor. Eğlenceli. Çünkü böyle bazen şeyleri yazıyoruz. Sonra şiirler falan ondan sonra konuşmaları yaparken ben eğleniyorum öyle. Başka boyamalar da çok iyi. Onlarla da çok eğleniyorum. Hatasız yazınca çok mutlu oluyorum.” ifadeleriyle dile getirmiştir. Sürecin iyi geçtiğini düşünen Fatih ise, “İyi. Çünkü yazımı güzel yazıyordum, hep gülen yüz alıyordum. Kötü etkinliklerimle iyi etkinliklerimi kontrol ediyordum. Eski etkinliğimizle yazdığımız etkinliği kontrol ediyoruz. Yanlışları doğruları buluyoruz. Sonra da silip düzeltiyoruz. Doğrusunu yazıyoruz. Sonra gülen yüz alıyoruz.” diyerek, sürecin iyi geçmesinin altında yatanın yazı hatalarını düzeltebilmeleri olduğunu vurgulamıştır. Arkadaşlarından farklı olarak sürecin süper, muhteşem geçtiğini dile getiren İlbey, “Süper hatta muhteşem. Çünkü hem bir şeyleri öğreniyoruz hem de ellerimiz alışıyor yazmaya. Hem de daha güzel yazmayı öğreniyoruz.” ifadeleriyle muhteşem geçmesinin sebebini yeni şeyler öğrenerek güzel yazı yazmaya alışmalarına bağlamıştır.

2. alt tema “uygulamada hoşla giden şeylere ilişkin görüş”e göre, 6 öğrenci bireyselleştirilmiş yazı görevlerinden hoşlandıklarını, 8 öğrenci yazı görevlerindeki her

şeyden hoşlandıklarını, 10 öğrenci görevlerin boyama kısmını hoş bulduklarını, 9 öğrenci yazı hatalarını bulmanın ve bu hataları gidermenin hoş olduğunu, 4'er öğrenci ise bir önceki yazı göreviyle karşılaştırarak yazmadan ve noktalı cümleleri birleştirmeden hoşlandıklarını dile getirmişlerdir. 2'şer öğrenci imla hatası olan sözcükleri bulma ve düzeltme ile yazı görevlerinin portfolyolarda kalıcı hale gelmesinin hoş olduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca, 1 öğrenci araştırmacıdan yazı performansı ile ilgili dönüt ve düzeltme almayı, 1 öğrenci de boyama kısımlarında sevdiği çizgi film karakterlerinin çıkmasını hoş bulmuştur.

Bireysel yazı görevlerinin boyama kısmından hoşlanan Buse, bu durumu “*Güzel geçiyor işte. Yazı yazıyoruz, ama arkasında boyamalar da çok güzel oluyor. Yazımız aynı zamanda gelişiyor. İlk başladığımız zaman çok kötüydü, ama giderek giderek daha güzel yazdık.*” şeklinde ifade etmiştir. Yazı hatalarını bulmanın ve üzerinde çalışarak bu hataları gidermenin hoş olduğunu düşünen Ayça, bu düşüncesini “*Yanlışları bulmak ve düzeltmek hoş. Harflerin yanlışlarını bulmak. Başka yok. Harflerin yanlışlarını bulmak. Bulunca bir tane bile hatam olmuyor.*” sözleriyle ifade etmiştir. Yusuf ise “*Yazılar falan güzeldi. Yazma çok güzeldi. Hala yazmak istiyoruz yani. Çok sevdim. Yazıları yazıp güzel yazmayı çok sevdim. Eski etkinliklerle karşılaştırarak yazmayı sevdim. Onu sevdim.*” sözleriyle yazı yazmayı çok sevmesinin sebebi olarak bir önceki yazı göreviyle karşılaştırarak yazmayı göstermiştir.

3. alt tema “uygulamada hoşla gitmeyen şeylere ilişkin görüş” incelendiğinde, öğrencilerin yazı görevleriyle ilgili hoşlandıkları şeylerin hoşlanmadıklarından oldukça fazla olduğu ortaya çıkmaktadır. 3. alt temaya göre, 2'şer öğrenci bireysel yazı görevlerindeki yazı kısmının kısa olmasını, gülen yüz almamayı ve yazı görevlerinin boyama kısımlarını yetiştirememeyi hoş bulmamışlardır. 1 öğrenci hatalı formları bulamamanın ve yine 1 öğrenci fabl birleştirme etkinliğinin kötü olduğunu ifade etmişlerdir.

Yazı kısmının kısa olduğunu ve daha uzun olması gerektiğini vurgulayan Neşe, bunu “*Hani böyle yazı uzunluğunun çok da değil, az da değil, orta olmasını isterdim. Hem çabuk bitirirdik, hem de güzel yazardık. Bana azıcık kısa geliyordu.*” sözleriyle açıklamıştır. Bireysel yazı görevlerinde bazen gülen yüz alamamayı kötü bir şey olarak algılayan İlbey ise bu durumu “*Gülen yüz alamamak kötü. Çünkü çok güzel yazsaydım hem yazım geliyordu, hem de yıldız kazanamadım yazım böyle kötüleşti. Hani böyle ikisi de yok ya aynı hataları yapmışım. α'nın mesela d'nin böyle nasıl anlatsam α'nın d'nin bağlantısında hata var.*” şeklinde ifade etmiştir.

4. alt tema “uygulama sürecinde zorlanılan durumlar”a ilişkin görüşe göre, 11 öğrenci uygulamanın ilk zamanlarında bazı harf formlarını doğru yazmakta zorlandıklarını dile getirmişlerdir. 1’er öğrenci ise, uygulamanın ilk zamanlarında eğimli yazmada, noktalı harflerin yazımında ve uygun noktalama işaretlerinin uygun yerlere konulmasında güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Neşe, “*Mesela ğ nin kuyruğunu yapıyorum da hani şapkasını yapamıyordum. Mesela bir de k’de ve d’de, bazı harflerde zorlanmıştım önceleri...*” sözleriyle uygulamanın başlarında hangi formlarda, formların hangi özelliğinde güçlük çektiğini açıklamıştır. İlbey ise, “*Başlarda eğimli yazmak birazcık zordu yani. Ama elim alıştı sonra...*” diyerek ilk etaplarda eğimli yazamadığını, ama uygulamanın ilerleyen dönemlerinde daha eğimli yazabildiğini ima etmiştir.

2. tema “etkinliklerin bireysel sunulmasını değerlendirme” kapsamında, öğrencilerin tamamına yakınının uygulamadaki bireyselleştirme sürecini hoş ve etkili bulduğu ortaya çıkmaktadır. Yine öğrencilerin büyük bir bölümünün bireyselleştirmenin neye yaradığını, bireyselleştirmeyi neden tercih ettiklerini açıkladıkları görülmektedir. 17 öğrenci yazı görevlerinin bireysel olmasından hoşlandıklarını, 6 öğrenci herkesin aynı yazı görevlerini yazması durumunda kopya çekme durumuyla karşılaşılacağını, 5 öğrenci ise, herkesin aynı yazı görevlerini yapması durumunda görevlerin birbiriyle karışabileceğini dile getirmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin 4’ü bireysel görevlerde herkesin sadece kendi yazı hatalarına çalıştığını, 2’si herkesin farklı hataları olduğu için aynı etkinliklerin etkisiz kalacağını ve yine 2’si bireysel yazı görevleri yoluyla daha fazla şey öğrenildiğini ifade etmişlerdir. Arkadaşlarının aksine 1 öğrenci yazı görevlerinin bireyselleştirilmesinden hoşlanmadığını dile getirmiştir. Diğer bir öğrenci ise bireysel görevlerler sayesinde bireysel gelişimini daha rahat görebildiğini paylaşmıştır.

Yazı görevlerinin bireysel olmasından hoşlanan Atakan, “*Özel etkinlikler iyi. Herkesin bir etkinliği var. Bir de herkesin arkasında boyama var. Bir de arkası boşken resim yaptırıyorsunuz.... Çünkü herkesin bir etkinliği var. Çok sevinçliyim. Bir de herkes güzel yazabiliyor artık.*” ifadeleriyle bireysel görevlerden hoşlanmasını herkesin kendine özel, diğerlerinden farklı görevlere sahip olmasına dayandırmıştır. Kopya çekme durumuyla ilgili konuşan Yeşim ise, “*Çünkü herkesinki aynı olunca birisi bana bakacak. Diğeri de herkese bakar. O zaman da bakılan kişide çok hata çıkınca herkeste de o hatalar çıkar, o zaman onun da aynısı olur.*” diyerek, kopya çekildiğinde herkesin aynı hataları yapacağını ve kimsenin el yazısının gelişmeyeceğini vurgulamıştır. Arkadaşlarından farklı olarak, yazı görevlerinin bireyselleştirilmesinden hoşlanmadığını

açıklayan İsmet, “Yani herkes α ’leri β ’leri α ’ları var ya, onların gözlerini yapmıyorlardı. Onlarda da aynı hata vardı. Yani İlbey’in aynı hatası var, α ’sının gözü vardı onun da. O yüzden onun da aynı etkinliği olsun düzeltilmiş olur α ’yı...” diyerek, aynı hataların aynı metin üzerinde çalışılabileceğini belirtmiştir.

Öğrenciler “3. tema bireysel yazı hatalarını düzeltme yolları”nda yaptıkları el yazı hatalarını düzeltmek için hangi yollara başvurdıklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin büyük bir kısmı, el yazılarını önceden yazdıkları yazı görevleriyle karşılaştırarak yazı hatalarını düzelttiklerini ifade etmişlerdir. Bu öğrencilerden 9’u, karşılaştırmayı yeni yazı görevini yazarken bir önceki yazı göreviyle yaptıklarını ve bu yolla yazı hatalarını düzelttiklerini, 9’u ise yazı hatalarını düzeltmek için bireysel portfolyolarındaki daha eski tarihli görevlerdeki dönüt ve düzeltmeleri göz önüne alıp çalışarak yazı hatalarını düzelttiklerini dile getirmişlerdir. 6 öğrenci, yazı hatalarını yazma görüşmeleri yoluyla araştırmacıyla çalışarak düzelttiklerini, 3 öğrenci hatalarını araştırmacının verdiği dönüt ve düzeltmelerle bulduklarını, 2 öğrenci ise yazı hatalarını yavaş yazarak azalttıklarını söylemişlerdir.

Yazı hatalarını düzeltmesinin temeline yeni görevi bir önceki yazı göreviyle karşılaştırmasını ve bir önceki görevde yaptığı hataları görüp o an yazdığı görevde aynı hataları yapmamaya çalışmasını koyan Kadir, bu durumu “Eski etkinlikte hatalarımız varsa karşılaştırıyorduk. Sonra hatamızı buluyorduk. Yeni etkinlikte düzeltiyorduk. Yazımız geliyordu.” ifadeleriyle dile getirmiştir. Kadir’in aksine yazı hatalarını düzeltmenin temeline portfolyosunda bulunan daha eski yazı görevlerindeki dönüt ve düzeltmeleri de takip edip çalışmayı koyan Aziz, “Eski hatalarıma böyle baka baka düzeltiyorum, sizin yazdıklarınıza da bakıyordum. Öyle bakıyordum daha sonra daha güzel şekilde yazıyordum. Dosyalarımındaki bütün hatalara bakıyordum. Sonra bir tane kâğıda yazıyordum. Onları sonra çıkarıp sıranın altına koyuyordum. Sonra da oraya baka baka o hataları düzeltiyordum.” ifadesiyle yazı portfolyosunun yardımıyla hatalarının takibini yaptığını vurgulamıştır. Baran, “Sizinle görüştük, siz çalıştırdınız, sonra biz çalıştık, yazımız daha güzel oldu.” diyerek yazı hatalarının azalmasında yazma görüşmelerinin etkili olduğunu belirtmiştir. “Herkesin hataları yavaş yavaş azalıyor. Bir de herkes hatalarını yaparken hızlı yazmıyor, ama Yusuf dışında....Ben de acele etmeden yazıyorum. Martı Kuşu’nda ben de biraz yavaş yazdım. Çünkü böyle hem yazımı güzel yapmak istedim, hem de kurallardan çıkmak istemedim.” diyen Hüsnüye ise, hem kendi hatalarının hem de diğer arkadaşlarının hatalarının azalmasında yavaş yazmanın etkisinden söz etmiştir.

4. temadaki “uygulamadaki ödüllendirme sistemi”ni değerlendiren öğrencilerin tamamına yakını bireysel yazı görevlerinden ve yazı portfolyolarından gülen yüz, sembol pekiştireç tablosundan da yıldız kazanmanın hoş, mutluluk verici olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin 15’i gülen yüz kazanmanın hoş olduğunu, 17’si pekiştireç tablosunda yıldız kazanmanın sevindirici, kazanamamanın üzücü olduğunu dile getirmişlerdir. Gülen yüz kazanmanın ne anlama geldiğini de yorumlayan öğrencilerden 16’sı bireyselleştirilmiş yazı görevlerinde gülen yüz kazanmanın el yazısının geliştiği anlamına geldiğini, 13’ü gülen yüz kazanmanın tabloda yıldız kazanacağı anlamına geldiğini, 5’i ise portfolyosunu temiz ve düzenli tutarak gülen yüz kazandığını, yani portfolyo sorumluluğu kazandığı için portfolyosuna gülen yüz yapıştırıldığını belirtmişlerdir. Ayrıca 2 öğrenci yıldız kayıplarını telafi edebilmenin hoş olduğunu ve 1 öğrenci gülen yüz ve yıldız kazandıkça yazı görevlerini sevmeye başladığını paylaşmıştır.

“Gülen yüz kazanmak hoşuma gidiyor. Hatta muhteşem gidiyor. Hem yıldız alıyorum hem de yazım geliyor.” diyen İlber, bu ifadesiyle gülen yüz kazanmanın sevindirici olduğunu ve bu sayede ayrıca yıldız kazanabildiğini belirtmiştir. Yazı görevlerinde gülen yüz kazanmasının el yazısındaki hata sayılarının azalmasının ve gelişimin işareti olduğunu düşünen Yusuf, bu düşüncesini “Güzel yazıyorsak, gülen yüz takıyoruz. O yüzden. Bir de az hata çıkınca. Mesela 1-2 hata falan çıkınca.” ifadeleriyle açıklamıştır. Buse ise, bireysel yazı portfolyolarına takılan gülen yüzlerden bahsederek, kazanılan gülen yüzün portfolyo sorumluluğuna işaret ettiğini “Çok güzel. Onun sayesinde yıldız da kazanabiliyorduk. Mesela dosyada boyamamız ya da etkinliğimiz eksik olursa gülen yüz vermiyordunuz. Eksik olmazsa da veriyordunuz. Dosyamızı güzel tutmuşuz yani. O sayede yıldızlarımız da birikiyordu.” sözleriyle açıklamıştır. Sembol pekiştireç tablosunda yıldız kaybetmenin çok bir şey değiştirmedeğini; çünkü yıldızın tekrar alınabildiğini belirten Atakan bunu “Yıldız kazanırken de kaybederken de iyiyim. Zaten yıldızlarımız sökülünce bir daha alabiliyoruz.” sözleriyle dile getirmiştir.

5. Tema “yazı performansındaki gelişim” kapsamında, öğrencilerin tamamına yakını, Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması sonucunda yazı performanslarının geliştiğini ifade etmişlerdir. Bu öğrenciler ayrıca, el yazılarının geliştiğini hangi yollarla anladıklarını da söylemişlerdir. Öğrencilerden 19’u yazı performansının geliştiğini gözlemlediğini, 1’i ise yazı performansında gelişme olduğunu tahmin ettiğini dile getirmiştir. 11 öğrenci el yazısının geliştiğini bireysel yazı portfolyolarında bulunan haftalık en kötü ve en iyi yazı görevlerini karşılaştırarak gördüğünü, 6 öğrenci gelişimi, elinde bulunan yazı görevini bir önceki güne ait görevle karşılaştırarak yazarken

gördüğünü ifade etmiştir. 3 öğrenci ise yazısının geliştiğini yazı hatalarının gün geçtikçe azalmasından anladığını belirtmiştir.

Yazısının geliştiğini düşünen öğrencilerden biri olan Kemal, *“Dokuz hafta sonunda yazım gelişti. Çünkü çok iyi yazmaya başladım.”* diyerek uygulamanın kendisi üzerinde işe yaradığını açıklamıştır. El yazısının geliştiğini nasıl anladığını açıklayan öğrencilerden biri olan Doruk, *“Dosyayı pazartesi günleri evde kontrol ederken gördüm. Eski etkinliklerime baka baka hatalarımı gördüm. Onları düzeltmişim. Hiç hatam çıkmamaya başladı. Hep öyle yaptım.”* şeklindeki ifadesiyle yazı portfolyosundaki eski yazı görevlerini kontrol ederken yazısının geliştiğini anladığını, anlayışında yazı hatalarının azalmış olduğunu görmesinin etkili olduğunu belirtmiştir. Yazısının geliştiğini, elindeki yazı görevini bir önceki yazı göreviyle karşılaştırarak yazarken fark ettiğini belirten Ayça, bunu *“Yazımın geliştiğini eski etkinlikle karşılaştırarak anlıyorum. Yani çok kontrol ettiğimde bulamıyordum bazı hataları. Şimdi daha çok kontrol ediyorum buluyorum hepsini.”* ifadesiyle dile getirmiştir. Atakan ise *“Çünkü hatalarım çok azalmıştı geliştiğini oradan anladım. Hem de gülen yüz aldığımızda...”* sözleriyle yazısının geliştiğini hatalarının azalmasından ve yazı görevlerinden gülen yüz kazanmasından anladığını ifade etmiştir.

Görüşmenin son kısmında, 6. Tema “öneriler” bağlamında, öğrenciler, uygulamayla ilgili geleceğe yönelik isteklerini ve geçmişe yönelik önerilerini dile getirmişlerdir. Öğrencilerin tamamına yakını (17 kişi) Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması’nın diğer derslerde de yapılmasını, 3’ü yazı görevlerinin daha uzun olmasını, 2’si yazı görevlerinin haftalık olmamasını, haftanın her günü değişmesini, 1’i şiir temalı görevlerde şiirlerin şarkılaştırılarak söylenmesini, yine 1’isi, daha çok bilmece temalı yazı görevlerinin olmasını önermişlerdir. Ayrıca 1 öğrenci bireyselleştirilmiş yazı görevlerinin ikinci sınıfta da devam etmesini istemiştir.

Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması’nın diğer derslerde de yapılmasını isteyenlerden biri olan Kemal, bu isteğini yazı görevlerinin eğlenceli olmasına dayandırmış ve bunu *“Etkinlikleri diğer derslerde de istiyorum. Çünkü onlardan hoşlanıyorum. Çünkü çok eğlenceli. Çünkü yazı yazıyoruz.”* sözleriyle dile getirmiştir. Kadir ise *“...diğer derslerde de olmasını isterdim. Yine hatalarımızı bulacağız yani. Sonra bir daha hata yapmayacağız.”* sözleriyle bu isteğinin temelinde diğer derslerde de hatalarını azaltıp başarılı olmak yattığını belirtmiştir. Yazı görevlerinin daha uzun olmasını öneren 3 kişiden biri olan Buse, bu önerisini *“Böyle yazıların satırları çok güzel. Yani çok olmalıydı. Yazılar çok olsun istiyordum. Yazılar çok güzel oluyordu.”* ifadeleriyle dile getirerek aynı zamanda uzun satırlı yazılardan

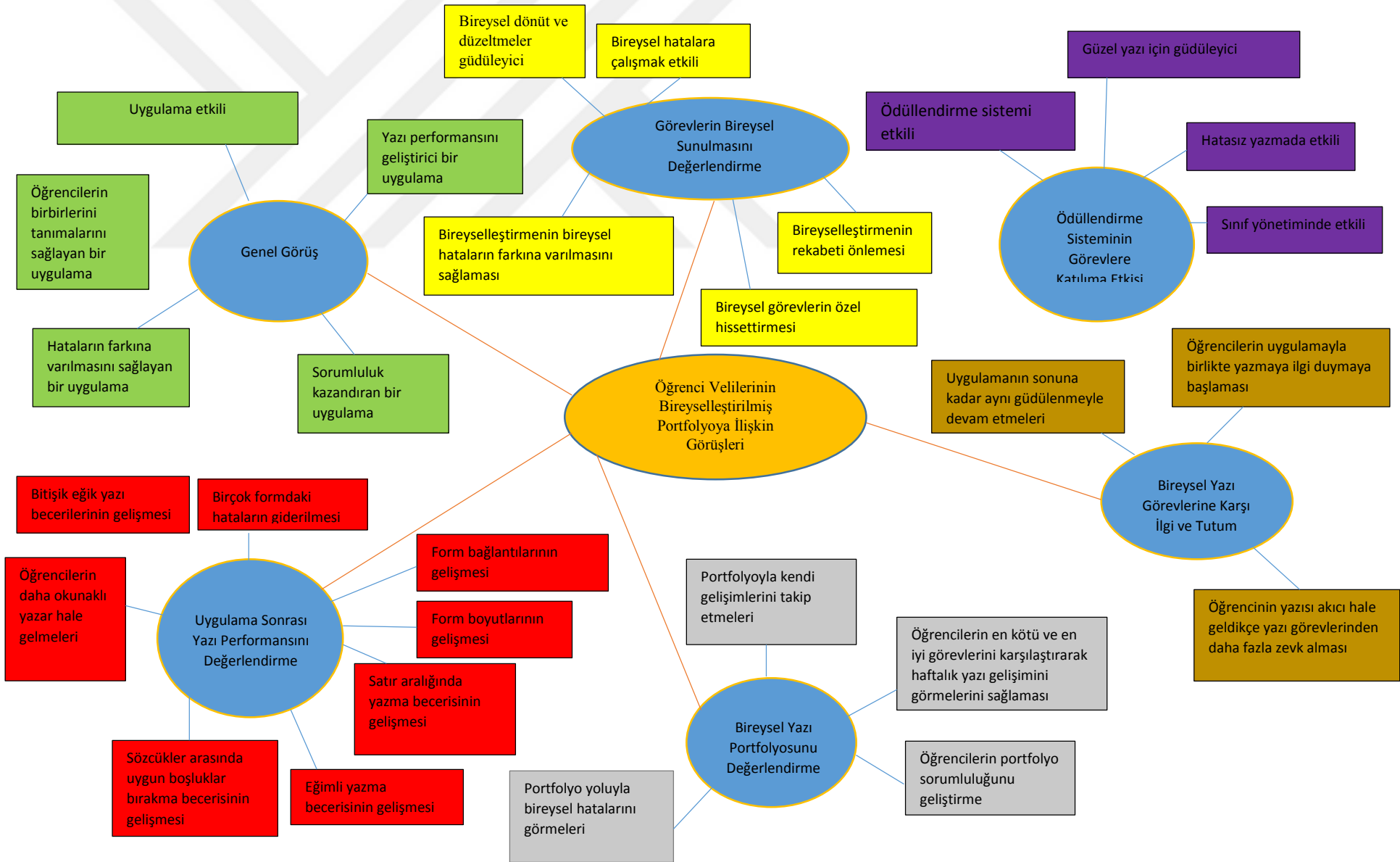
hoşlandığını da belirtmiştir. Atakan ise uygulamaya eleştirel boyuttan yaklaşarak, haftanın her günü aynı yazı görevleri yerine farklı yazı görevleri olması gerektiğini “...*bir de yazılar her zaman bir gün yapınca ikinci gün değişebilirdi.*” ifadesiyle dile getirmiştir.

4.7. Öğrenci Velilerinin Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt amacı olan “öğrenci velilerinin Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması hakkındaki görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap bulabilmek için, görüşmeye gönüllü olduklarını belirten 8 veliyle formu EK-11’de yer alan odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Betimsel olarak analiz edilen görüşme verilerine ait bulgular, temalaştırılarak verilmiştir. Öğrenci velilerinin Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması’na ilişkin görüşleri, görüşme sorularıyla paralellik gösterecek şekilde 6 tema altında toplanmıştır. Bu temalar;

- uygulama hakkındaki genel görüş,
- yazı görevlerinin bireysel sunulmasını değerlendirme,
- velisi olunan öğrencinin bireyselleştirilmiş yazı görevlerine karşı ilgi ve tutumu,
- bireysel yazı portfolyosunu değerlendirme,
- ödüllendirme sisteminin yazı görevlerine katılıma etkisi ve
- uygulama sonrası yazı performansını değerlendirme şeklinde sıralanmaktadır.

Öğrenci velilerinin Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması’na ilişkin görüşleri Şekil 4.5 ve Tablo 4.26-4.31’de yer almaktadır.



Şekil 4.5. Öğrenci Velilerinin Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması Hakkındaki Görüşleri

Tablo 4.26. Uygulama Hakkındaki Genel Görüşlere İlişkin Bulgular

Görüşler	Görüşlerin Sahibi Veliler
Öğrencilerin birbirlerini tanımalarını ve ilgililerini öğrenmelerini sağlayan bir uygulama	Sevda Hanım
Öğrenciye sorumluluk kazandıran bir uygulama	Sevda Hanım
Tüm gelişim alanlarını etkileyen bir uygulama	Sevda Hanım
Öğrencilerin hatalarının farkına varmasını sağlayan bir uygulama	Belgin Hanım, Zübeyde Hanım, Naime Hanım
Yazı performansını geliştirici bir uygulama	Belgin Hanım, Arzu Hanım
Uygulamadan memnun olma	Belgin Hanım, Dilek Hanım, Naime Hanım
Uygulamayı etkili bulma	Arzu Hanım, Dilek Hanım
Uygulamanın bu derece etkili olacağını düşünmemiş olma	Belgin Hanım
Okumayı olumlu etkileyen bir uygulama	Belgin Hanım

Tablo 4.26 incelendiğinde, velilerin tamamının uygulama hakkında olumlu görüş bildirdikleri ve uygulamayı farklı açılardan ele alarak değerlendirdikleri görülmektedir. Sevda Hanım'ın uygulama hakkındaki genel görüşü, uygulamanın kişisel ve gelişimsel açıdan olumlu yönleri üzerinde yoğunlaşmıştır. Sevda Hanım, Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'nın öğrencilerin sadece kendilerini tanımaları açısından değil; birbirlerini, birbirlerinin ilgi ve tercihlerini tanımaları açısından da olumlu etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, uygulamanın yazı yazmadaki başarıyı artırmasının yanında öğrenciye sorumluluk bilincini de kazandırdığını ifade etmiştir. Sevda Hanım bu görüşlerini “*Mesela İlbey Yeşim'in neden hangi rengi sevdiğini biliyor. Normalde bizim aklımıza gelmez işte, Yağmur şu rengi seviyormuş demesi aklımıza gelmez. Ama bu etkinlik sırasında arkadaşlarının da zevk aldığı ya da hoşlanmadığı şeyleri de öğrendiler. O yüzden de çok olumlu oldu.... Ama tek önemli olan yazı yazmakta başarılı olmak değil. Bu etkinlik esnasında kazandıkları işte sorumlulukları disiplinlikleri yani her gün Kayra mesela ince poşeti açıp da yapamadığı için evde tek tek onunla uğraşıyor. Bu benim için bir sorumluluktur. Dosyasını çıkarıp da düzeltip de o dosyayı yerleştirmeye çaba sarf etmesi benim için bir başarıdır yani.*” ifadeleriyle dile getirmiştir. Bununla da kalmayan okulöncesi öğretmeni Sevda Hanım, “*Uygulamanın bilişsel, sosyal, duygusal, psikomotor bütün alanlarda etkili olması çok önemli.*” diyerek uygulamanın tüm gelişim alanlarını da olumlu etkilediğini belirtmiştir.

Belgin, Zübeyde ve Naime Hanımlar; bireyselleştirilmiş portfolyonun öğrencilerin yazı hatalarının farkına varmasını sağlayan bir uygulama şekli olduğunu

paylaşmışlardır. Bu kapsamda Belgin Hanım, “İsmet diyor ki bana; anneciğim o harf öyle değil, sen bana bugüne kadar yanlış öğretmişsin diyor, hatasını görüyor ve özgüveni gelmiş oluyor çocuğun bu durumda. Uygulamayla hatalarını öğreniyorlar. Bilmiyorum ben çok yararını gördüm. Hatta gitmenizi bile istemiyoruz biz şu anda.” ifadesiyle uygulamanın hataların farkına varılmasında etkili olmasının yanında özgüven sağlamaya da yardımcı olduğunu vurgulamıştır. Belgin Hanım ayrıca, uygulama bilgilendirme toplantısında uygulama hakkında bilgi verilmesine rağmen, uygulamanın bu derece etkili olabileceğini hiç düşünmediğini dile getirmiş ve uygulamayı okumayı geliştirici bir uygulama olarak tanımlamıştır. Bu düşüncelerini “Toplantıda bilgilendirme yaptığınızda dedim ki ben; aman biri gelip gider işte. Genelde böyledir yani önemsenmez. Ama uygulama çok güzel düşünülmüş. Çocuklara teşvik oldular.... Okumayı sökmesi gerektiğini yazmayı öğrenmeyi gerektiğini almış. Uygulama aşılamış yani. Çocuğumun okumasına bile faydası oldu yani, düzene girdi.” ifadeleriyle dile getirmiştir. Velilerin tümü uygulama hakkında olumlu görüş bildirmelerine rağmen; Belgin, Dilek ve Naime Hanımlar, uygulamadan memnun olduklarını doğrudan söylemişlerdir.

Tablo 4.27. Yazı Görevlerinin Bireysel Sunulmasını Değerlendirme’ye İlişkin Bulgular

Görüşler	Görüşlerin Sahibi Veliler
Bireysel dönüt ve düzeltmelerin güdüleyici olması	Sevda Hanım, Arzu Hanım, Fatma Hanım, Naime Hanım
Bireysel hatalara çalışmanın etkili olması	Sevda Hanım, Naime Hanım
Bireyselleştirilmiş boyamaların etkili ve zevkli olması	Sevda Hanım, Belgin Hanım, Fatma Hanım
Öğrencilerin uygulamayı bireysel sunulduğu için sevmesi	Sevda Hanım, Belgin Hanım, Dilek Hanım
Bireyselleştirilmiş yazı görevlerinin rekabeti önlemesi	Belgin Hanım, Arzu Hanım, Dilek Hanım
Bireyselleştirmenin bireysel hataların farkına varılmasını sağlaması	Belgin Hanım, Arzu Hanım, Aynur Hanım
Bireysel görevlerinin öğrenciye kendini özel hissettirmesi	Arzu Hanım, Dilek Hanım
Bireyselleştirilmemiş görevlerde formu zaten hatasız yazarların sıkılacak olması	Dilek Hanım, Naime Hanım
Bireysel görevlerin güdüleyici olması	Dilek Hanım, Naime Hanım

Tablo 4.27 incelendiğinde, velilerin tümünün yazı görevlerinin bireysel sunulmasını olumlu karşıladığı ve bireyselleştirmenin farklı olumlu etkilerinden söz ettiği görülmektedir. Sevda, Arzu, Fatma ve Naime Hanımlar, bireysel yazı görevlerinde

sunulan ve her bir öğrencinin hatalarına ve tercihlerine göre bireyselleştirilen dönüt ve düzeltmelerinin güdüleyici olduğunu belirtmişlerdir. Fatma Hanım bu paylaşımını *“Atakan o hafta hangi harfleri çalıştıysanız mesela “z” ile “p”’yi çalıştınız. “z” sesiyle “p” sesini o hafta düzeltti. Sizin düzelttikten sonra “d” harfinde düzelme var zeki adam, “q” harfinde kendini geliştirmişsin akıllı çocuk yazmanız Atakan’ı uçurdu.”* ifadesiyle gerçekleştirmiştir. Sevda ve Naime Hanımlar ayrıca, bireysel hatalar üzerinde çalışmanın etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Belgin, Arzu ve Aynur Hanımlar ise, bireyselleştirmenin öğrencilerin kendi yaptıkları el yazı hatalarının farkına varmasını sağladığını belirtmişlerdir. Belgin, Arzu ve Dilek Hanımlar; öğrencilerin kendi yazı hatalarının farkına vararak, onlara odaklandıkları için aralarında bir rekabet yaşanmadığını, bireyselleştirilmiş yazı görevlerinin bu yolla rekabeti önlediğini ifade etmişlerdir. Arzu Hanım bu durumu, *“Her öğrenci için aynı etkinliği kullansaydınız, öğrenciler zaman zaman geziniyorlar, birbirlerinin çalışmalarına bakıyorlar, o zaman diyeceklerdi ki birbirlerine, bak sen “a”yı becerememişsin ben yaptım. Ama şimdi biliyorlar ki hepsi farklı olduğu için kimse kimsenin dosyasıyla ilgilenmiyor. Herkes kendi önündekiyle ilgileniyor. Bence bu anlamda faydalı bir çalışma oldu, yani bireysel olması kendi hatalarını görmelerini sağladı. Aynı olsaydı, dediğim gibi birbirlerinin dosyalarıyla ilgilenmekten başka bir şey yapmayacaklardı.”* sözleriyle dile getirmiştir. Dilek ve Naime Hanımlar ise bireyselleştirilmemiş normal etkinlikler sunulsaydı, belli harf formlarını hali hazırda hatasız yapan öğrencilerin uygulama sürecinden soğuyacaklarını; ama uygulamanın bireyselleştirilmiş bu halinin öğrencileri güdülediğini belirtmişlerdir. Naime Hanım bunu *“Çocuğun kendisine özel çalışma yapılmasını olumlu buluyorum. Böyle olması çocukları daha teşvik edici oldu. Mesela her çocuğa aynı çalışma verilseydi mesela a harfi. Benim çocuğum “a” harfini güzel yapıyordur onu yaparken sıkılacaktı. “a” harfini yapamayanlar tamam çabalayacaktı, uğraşacaktı ama bunu yapan çocuklar sıkılırdı bunalırdı. Burada ben şu atasözünü söylemek istiyorum. Her yiğidin yoğurt yiyişi farklıdır. Her çocuk aynı değildir. Her çocuğun hataları farklıdır. Yapabildiği şeyler farklıdır, yapamadığı şeyler farklıdır. O yüzden herkesin yapamadığı şeylerin üzerinde durulması olumlu oldu.”* ifadeleriyle dile getirmiştir. Ayrıca Arzu ve Dilek Hanımlar, bireyselleştirilmiş yazı görevlerinin öğrencilere kendilerini özel hissettirdiklerini; Sevda, Belgin ve Dilek Hanımlar da öğrencilerin aslında uygulamayı bireysel sunulduğu için sevdiklerini dile getirmişlerdir. *“Kızımın yazısı çok kötüydü ve nerede hata yaptığını bile bilemiyordu. Ama bu kendine ait çalışma olduğu için sizin yaptığınız çalışma herkese bütün çocuklara özel olduğu için çocuklar da bence kendilerini özel hissettiler. Sadece kendine ait çalışması herkesin kendine ait dosyası olması çocukların hataları görmesini daha kolay sağladığını düşünüyorum.”* diyen Arzu hanım, yazı görevlerinin bireysel olarak sunulmasının

öğrencilere kendilerini özel hissettirmesinin yanında hatalarını daha kolay görmelerini de sağladığını vurgulamıştır. Çoğunlukla bireyselleştirilmenin yazı görevlerinin ilk formu üzerindeki etkisinin dile getirilmesine rağmen; Sevda, Belgin ve Fatma Hanımlar, bireyselleştirilmiş yazı görevlerinin ikinci formunu oluşturan boyama ve resim etkinliklerindeki bireyselleştirmenin de etkili ve öğrenciler için zevkli olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 4.28. Velisi Olunan Öğrencinin Bireyselleştirilmiş Yazı Görevlerine Karşı İlgi ve Tutumu'na İlişkin Bulgular

Görüşler	Görüşlerin Sahibi Veliler
Öğrencilerin uygulamanın başından sonuna kadar yüksek güdülenmeyle devam etmeleri	Sevda Hanım, Belgin Hanım, Arzu Hanım, Zübeyde Hanım, Fatma Hanım
Öğrencilerin uygulamayla birlikte yazmaya ilgi duyar hale gelmeleri	Sevda Hanım, Belgin Hanım, Fatma Hanım, Naime Hanım
Öğrencilerin yazı görevlerine alıştıkça bireysel yazı hatalarını kabul eder hale gelmeleri	Sevda Hanım, Zübeyde Hanım
Yazısı daha akıcı hale geldikçe öğrencinin yazı görevlerinden daha fazla zevk alır hale gelmesi	Sevda Hanım
Öğrencinin yazı görevlerine karşı yeterli güdülenmeye sahip olmaması	Aynur Hanım

Tablo 4.28 incelendiğinde, velilerin tamamına yakınının çocuklarının Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'na güdülenmiş olduklarını belirttikleri görülmektedir. Sevda, Belgin, Arzu, Zübeyde ve Fatma Hanımlar; çocuklarının ilerleyen süreçlerinde uygulamadan kopmadıklarını, sıkılmadıklarını uygulamanın başından sonuna kadar hep yüksek güdülenmişlikle sürece devam ettiklerini dile getirmişlerdir. Arzu Hanım bu durumu “*Yeşim, yazı etkinliklerini başından beri sıkılmadan ilgiyle takip etti. Hala da öyle. Yani herhangi bir olumsuzluk, ilgisizlik gözlemlemedim. Karşılığında sadece sizin takdirinizi almak onun için teşvik ediciydi.*” diyerek açıklamıştır. Yukarıda sözü geçen velilerin aksine, Aynur Hanım, çocuğunun Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'na karşı yeterli güdülenmişlik düzeyine sahip olmadığını, ama elinden gelen gayreti de gösterdiğini “*Yusuf, kişisel olarak çok rahat bir çocuk olduğu için, ne böyle çok heyecanlandığını gördüm, ne de böyle isteksiz olduğunu gördüm. Elinden geleni yapmaya çalıştığını görüyorum, ama öyle aman aman çok istekli görmedim. Yansıtmıyor kesinlikle.*” ifadeleriyle belirtmiştir. Çocuklarının uygulamanın başından sonuna kadar yüksek güdülenmişlikle sürece devam ettiklerini savunan Sevda,

Belgin ve Fatma Hanımlar; ayrıca, Naime Hanımla birlikte Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'nın çocuklarına yazı yazmayı sevdirdiğini ve çocuklarının uygulamayla birlikte yazı yazmaya daha fazla ilgi duyar hale geldiklerini paylaşmışlardır. Naime Hanım bu paylaşımını “Kadir ilk başta bitişik eğik yazmaya karşı çok sorun çıkardı. Yazmak istemiyordu. Ama sizinle beraber çalışma yapmaya başladıkça, haftalık çalışmaya başladıkça, bitişik el yazısına daha ilgili oldu. Daha severek yapmaya başladı. Uygulamanın olumlu etkilerini gördüm ben Kadir üzerinde...” ifadesiyle gerçekleştirmiştir. Sevda ve Zübeyde Hanımlar ise, uygulamaya yaklaşımı alışılmışlık düzeyi açısından ele almış ve çocuklarının uygulamaya alıştıkça bireysel yazı hatalarını daha kolay kabul edebilir duruma geldiklerini dile getirmişlerdir. Sevda Hanım ayrıca, yazısı akıcı hale geldikçe çocuğunun yazı görevlerinden daha fazla zevk alır hale geldiğini “Yazısı yavaştı, şimdi daha akıcı hale geldi. Böylece daha da zevk almaya başladı. Mesela öfkelenirdi, İlbey hatasını çok kabul eden bir çocuk değildi. Yani hata yaptığı zaman kendi değil de siz yanlış göstermişsiniz gibi düşünürdü. Etkinliklere alıştıkça, hatalarını kabul etmeye başladı.” sözleriyle açıklamıştır.

Tablo 4.29. Bireysel Yazı Portfolyosunu Değerlendirme'ye İlişkin Bulgular

Görüşler	Görüşlerin Sahibi Veliler
Öğrencilerin bireysel yazı portfolyosuyla kendi gelişimlerini takip etmeleri	Sevda Hanım, Zübeyde Hanım, Aynur Hanım, Dilek Hanım, Fatma Hanım, Naime Hanım
Öğrencilerin portfolyo sorumluluğunun gelişmesi	Sevda Hanım, Belgin Hanım, Arzu Hanım, Fatma Hanım
Öğrencilerin yazı portfolyosuyla bireysel hatalarının neler olduğunu görmeleri	Sevda Hanım, Belgin Hanım, Arzu Hanım, Zübeyde Hanım, Aynur Hanım, Dilek Hanım, Naime Hanım
Öğrencinin en kötü ve en iyi yazı görevlerini karşılaştırarak haftalık yazı gelişimini görmesi	Fatma Hanım
Portfolyodaki haftalık en kötü ve en iyi yazı görevlerinin her zaman gelişimi yansıtmaması	Sevda Hanım
Öğrencinin bireysel yazı portfolyosundaki gelişimini gördükçe mutlu olması	Belgin Hanım

Tablo 4.29'da görüldüğü üzere, velilerin tamamı bireysel yazı portfolyosu hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir. Yazı portfolyosu veliler tarafından farklı yararları bakımından da ele alınmasına rağmen, velilerin tamamı bireysel yazı portfolyosu sayesinde öğrencilerin kendi yazı gelişimlerini tek bir elden takip edebildiklerini belirtmiştir. Bu görüşü paylaşan velilerden biri olan Dilek Hanım görüşünü “Yaptığı çalışmalarda gülen yüz yapıdırıyorsunuz siz. Ben de Belgin hanıma katılıyorum. O da ilk zamanlar

yaptıklarıyla şimdiki yaptıkları arasındaki farkı dosyasını inceledikçe fark ediyor kendisi. Yazısının önceden daha kötü, ama şimdi daha iyi olduğunu bu sürecin ona faydalı olduğunu farkında.” sözleriyle paylaşarak, yazı gelişiminin fark edilmesinde gülen yüzlerin etkisinin de olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde Fatma Hanım da bu durumu “Dilek Hanımın da dediği gibi ilk bir 10 etkinlikte çok fazla hata var. O hataların üstü okla gösterili... Yuvarlak içine almışsınız bütün harfleri. İlk zamanlarda yuvarlak içine almışsınız bütün yanlışlarını. Son haftalarda yok denecek kadar az. Bir de gelişme var yazmanız dediğim gibi, zeki adam, akıllı adam, zeki çocuk... Böyle sözler gördüğü son etkinliklerde daha bir seviniyor, daha bir motive oluyor. İlk zamanla son zaman müthiş fark var. Bunu kendisi de hissediyor zaten. Ben çok güzel yazmışım, bak gelişme var diyor.” şeklinde ifade etmiştir. Fatma Hanım hariç diğer veliler, bireysel yazı portfolyolarının öğrencilerin kendi gelişimlerini takip edebilmelerini sağlamasının yanında, tıpkı bireyselleştirilmiş yazı görevlerinde olduğu gibi bireysel hatalarının neler olduğunu görmelerini de sağladığını belirtmişlerdir. Yazı portfolyolarının öğrencilerin bireysel hatalarını görmelerini sağladığını dile getiren veliler arasında yer alan Sevda, Belgin, Arzu ve Fatma Hanımlar, bunun yanında, bireysel yazı portfolyolarının portfolyo sorumluluğunun gelişmesini de sağladığını ifade etmişlerdir. Bireysel yazı portfolyolarının bireysel hataların neler olduğunu görülmesini ve portfolyo sorumluluğunun gelişmesini sağladığını savunan Arzu Hanım, bu görüşünü “Yeşim’in kendine ait çalışmalarının olduğu bir dosyasının olması çok hoşuna gittiği için, onu gayet temiz ve düzenli tutmaya çalıştı. Sıralamaları bile onun için çok önemli... Bir sorumluluk almasını sağladı bir kere. Onu temiz tutmaya çalışması güzeldi. Onun için ödül alması çok hoşuna gitti zaten. Dosya Yeşim’i çok motive etti ve geçmişe dönüp hatalarını görmesini sağladı bence. Bütün yazı etkinliklerinin bir arada tutulması çocuklar için bence çok faydalı oldu. Yazısını geliştirdi yani. Aynı hataları tekrar yapmadı.” ifadeleriyle dile getirmiştir. Bireysel yazı portfolyolarının yararlarından söz etmeye devam eden velilerden Fatma Hanım’a göre portfolyonun aynı zamanda öğrencinin kendi en kötü ve en iyi yazı görevlerini karşılaştırmasına olanak tanıyarak, haftalık yazı gelişim düzeyi hakkında bilgi sahibi olmasını sağlamaktadır. Bu durum da Belgin Hanım göre öğrencinin bireysel yazı portfolyosundaki yazı gelişimini görmesini ve mutlu olmasını sağlamaktadır. Ancak Sevda Hanım, yazı portfolyosundaki haftalık en kötü ve en iyi yazı görevlerinin her daim yazı gelişimini yansıtmadığını, o hafta içinde yazı performansındaki düşüşü de gösterebildiğini açıklamıştır. Sevda Hanım bu görüşünü “Portfolyoda bazen haftanın başından sonuna kadar hatalarını azalttıklarını görüyorsunuz. Ama öyle oluyor ki, bir gün önce 13 keskin çizgisi varken, ertesi gün 6 ya düşüyor, ama ertesi gün 17’ye de çıkabiliyor. Böyle de bir şey olabilir. Bazen dikkatleri dağılıyor. Bu onu da yansıtıyor.” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 4.30. Ödüllendirme Sisteminin Yazı Görevlerine Katılıma Etkisi 'ne İlişkin Bulgular

Görüşler	Görüşlerin Sahibi Veliler
Ödüllendirme sisteminin etkili olması	Sevda Hanım, Belgin Hanım, Zübeyde Hanım, Dilek Hanım, Fatma Hanım Naime Hanım
Ödüllendirme sisteminin güzel yazı için güdüleyici olması	Sevda Hanım, Arzu Hanım, Aynur Hanım, Dilek Hanım, Naime Hanım
Ödüllendirme sisteminin hatasız yazmada etkili olması	Naime Hanım
Kazanılan ödülün yazıda gelişim olduğunu göstermesi	Sevda Hanım, Belgin Hanım, Aynur Hanım
Ödüllendirme sisteminin sınıf yönetiminde etkili olması	Sevda Hanım, Naime Hanım
Ödül kazanmalarının öğrencilere mutluluk vermesi	Fatma Hanım, Arzu Hanım

Tablo 4.30 incelendiğinde, velilerin tamamına yakınının Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'nda kullanılan ödüllendirme sisteminin etkili olduğu görüşüne sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca velilerin ödüllendirme sistemi hakkındaki görüşlerinin ödüllendirme sisteminin yazı gelişimi üzerindeki etkileri ile sınıf yönetiminde ödüllendirmenin yeri üzerinde yoğunlaştığı dikkati çekmektedir. Sevda, Arzu, Aynur, Dilek ve Naime Hanımlar; ödüllendirme sisteminin öğrencileri daha güzel ve okunaklı yazmak için güdülediğini dile getirmişlerdir. Bu görüşü paylaşılanlardan biri olan Naime Hanım, hem bu görüşünü hem de ödüllendirme sisteminin hatasız yazmada da etkili olduğu görüşünü “Yazıları düzgün olduğunda, hatasız olduğunda karşılığında bir gülen yüz, bir yıldız almaları, onları biriktirip bir ödüle ulaşmaları motivasyonu artırdı. Daha çok düzgün yazmaya hatasız yazmaya yöneldi. Ben çocuğuma o yönde hiç sözümü geçiremezdim, ama bu uygulama geldiğinden beri ben uğraşmıyorum artık. Kendiliğinden hatasız yazmaya düzgün yazmaya okunaklı yazmaya çalışıyor.” sözleriyle dile getirmiştir. Ayrıca Sevda, Belgin ve Aynur Hanımlar; kazanılan ödüllerin hem öğrencilerin kendilerine hem öğretmene hem de velilere öğrencinin o hafta yazısını geliştirdiği bilgisini vermektedir. Ödüllendirme sisteminin sadece öğrencilerin yazı performanslarında etkili olmadığını belirten Sevda ve Naime Hanımlar, sistemin aynı zamanda sınıf yönetiminde, öğrencilerin kurallara uymasında da etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Bu kapsamda Sevda Hanım, “Tek yazı olarak etkili olmadı ödüllendirme sistemi... Bir kere öğretmene saygıyı zaten öğrendiler. Yani ilk zamanda oturmayı bilmiyorlardı, el kaldırmayı bilmiyorlardı. Sizin bu ödül sisteminin daha büyük bir teşviki oldu. Kurallara uymayı biliyorlar artık. Birbirlerini dinlemeyi öğrendiler.” ifadesinde bulunarak ödüllendirme sistemiyle birlikte öğrencilerin öğretmene saygı duyar hale geldiklerini, söz ve sıra alma davranışlarını

öğrendiklerini belirtmiştir. Fatma ve Arzu Hanımlar ise, ödül kazanmalarının öğrencilere mutluluk verdiğini vurgulamışlardır. Arzu Hanım, “*Bence de ödüllendirme sistemi son derece motive ediciydi. Hak ederek ödül almanın keyfini yaşadılar. Biz de zaman zaman çocuklarımıza hediye alıyoruz, ama burada kazandıkları çok farklı bir şey. Biz sadece içimizden geldiği için alıyoruz, ama burada yazılarını daha düzgün yazdıkları için dosyalarını daha düzenli tuttukları için bu yüzden aldılar ve bunu hak ederek aldıkları için çok mutlu oldular. Ödüllendirme sistemi bence bu konuda çok başarılı oldu.*” diyerek, öğrencilerin ödül kazanarak mutlu olduklarını, ödülü hak ederek kazanmalarının da mutlu olmalarını etkilediğini belirtmiştir.

Tablo 4.31. Uygulama Sonrası Yazı Performansını Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

Görüşler	Görüşlerin Sahibi Veliler
Uygulamayla birlikte bitişik eğik yazı becerilerinin gelişmesi	Sevda Hanım, Belgin Hanım, Arzu Hanım, Zübeyde Hanım, Aynur Hanım, Dilek Hanım, Fatma Hanım Naime Hanım
Uygulamayla birlikte birçok harf formundaki hatanın giderilmesi	Sevda Hanım, Dilek Hanım, Fatma Hanım
Uygulamayla birlikte harf form boyutlarının gelişmesi	Dilek Hanım, Fatma Hanım
Uygulamayla birlikte satır aralığında yazma becerisinin gelişmesi	Dilek Hanım, Fatma Hanım
Uygulamayla birlikte küçük kas becerilerinin gelişmesi	Sevda Hanım, Dilek Hanım
Uygulamayla birlikte eğimli yazma becerisinin gelişmesi	Arzu Hanım, Zübeyde Hanım
Uygulamayla birlikte sözcükler arasında uygun boşluk bırakma becerisinin gelişmesi	Arzu Hanım, Zübeyde Hanım, Fatma Hanım
Uygulamayla birlikte öğrencilerin daha hızlı yazabilir duruma gelmeleri	Zübeyde Hanım, Dilek Hanım
Uygulamayla birlikte öğrencilerin daha okunaklı yazar hale gelmeleri	Belgin Hanım, Dilek Hanım
Uygulamayla birlikte form bağlantılarının gelişmesi	Sevda Hanım
Öğrencilerin diğer sınıflardaki yazma becerileri açısından daha iyi bir konuma gelmeleri	Sevda Hanım
Uygulamanın daha erken başlamasıyla daha yararlı olabilmesi	Arzu Hanım
Uygulama sonunda öğrencinin yazı yazarken artık yorulmaması	Dilek Hanım

Tablo 4.31’de görüldüğü üzere, velilerin tümünün Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması’yla birlikte öğrencilerin bitişik eğik yazı becerilerinin geliştiğini ifade

ettikleri görülmektedir. Ayrıca veliler bu son tema kapsamında, çocuklarının özellikle hangi bitişik eğik yazı becerilerinde gelişim gösterdiklerini de paylaşmışlardır. Uygulamanın bitişik eğik yazı becerilerini geliştirdiğini ifade eden velilerden biri olan Dilek Hanım bu düşüncesini *“Ben de Kemal’in yazılarında çok çok büyük farklılıklar görüyorum. Hakikaten ilk başlarda Kemal de çok kötü yazıyordu. Çok büyük yazıyordu. Çizgiyi hiç takip edemiyordu, aynen başlıyordu, yukarı doğru çıkıyordu. Ama şimdi onlara çok dikkat ediyor. Yanlış yaptığı harfler çok fazlaydı, çok vardı. Onları sürekli verdiğiniz o bir önceki gün yaptığı etkinliğiyle yeni etkinliğini karşılaştıra karşılaştıra yazarak şimdi artık daha düzgün yazıyor. Çok büyük farklılık var. Farklılık çok var. Çok etkili oldu.”* ifadeleriyle dile getirerek çocuğunun artık daha uygun boyutlarda yazabildiğini vurgulamıştır. Sevda, Dilek ve Fatma Hanımlar, bitişik eğik yazı becerilerinin gelişmesinde birçok harf formunda yapılan hataların artık yapılmamasının etkisi olduğunu dile getirmişlerdir. Bunlardan biri olan Belgin Hanım, “α”, “ε” ve “δ” formlarındaki gelişmeyi *“Bir “α” harfi. Mesela “ε” harfini daha uzun yaparken “ı” harfinde daha kısa yapılması gerektiğini öğrendi. Baktığımda yakışan da oymuş yazıya yani. Eğer bitişik yazıysa, demek ki o “ε”nin öyle yazılması gerekiyor. Şimdi “ε”yi İsmet uzattığında ben onu yakıştıramıyorum. Bazen diyor ki, bak anne önceden böyleydi. Ben böyle yapıyordum, diyordu bana. Şimdi yazının daha yakışıklı olduğunu görüyorum, ben de daha güzel olduğunu görüyorum. Yakışan oymuş demek ki. “δ”ler de biliyorsunuz. Ama onu cidden yani sizin “δ” deki hakkınızı ben hayatta ödeyemem bir de “ε”yi biz baya uzun yapıyormuşuz. Oldu yani gelişme oldu. Çok fark etti yani.”* sözleriyle aktarmıştır. Dilek ve Fatma Hanımlar, harf formlarının daha hatasız yazılmasının yanında harf formlarını uygun boyutlarında yazma ve satır aralığında yazma becerilerinde de gelişim gözlemlediklerini; çocuklarının artık çok küçük ya da çok büyük yazmadıklarını, küçük harf formlarının satırın üstüne ya da altına kaymadığını belirtmişlerdir. Fatma Hanım bu görüşlerini *“Atakan’ın da yazılarında düzelme var tabi ki. Güzel yazmak değil, amaç o harfi doğru yazmak. Artık daha büyük, satırı doldurur şekilde yazıyor. Atakan “δ” harfini çok güzel yazardı, ama yanlış yazıyormuş. Yukarı çizgiye kadar ulaşmıyormuş. “y” harfini çok güzel yazardı ama yere basmıyordu, çizgiye basmıyordu, satırın üstündeydi. Doğru yazmanın yanında noktalama işaretlerine de uymayı öğrendiler. Paragraf noktalama işareti virgül... Siz dönüt de yazıyordunuz noktalama işaretlerine dikkat etmen gerekiyor diye... Noktalama işaretlerine de dikkat etmeye başladılar.”* şeklinde ifade ederek form boyutlarının ve satır aralığında yazmanın yanında form uzantılarında ve uygun noktalama işaretlerinin uygun yere konulmasında da gelişme görüldüğünü ifade etmiştir. Yazı gelişiminden bahsetmeye devam eden velilerden Sevda ve Dilek Hanımlar, uygulamayla birlikte öğrencilerin küçük kas becerilerinin geliştiğini, Dilek Hanım bu gelişimle birlikte çocuğunun artık yazı

yazarken yorulmadığını; Zübeyde ve Dilek Hanımlar, uygulamayla birlikte öğrencilerin daha hızlı yazabilir hale geldiklerini dile getirmişlerdir. Arzu ve Zübeyde Hanımlar, gelişimlerin sadece harf formlarında gerçekleşmediğini, bitişik eğik yazının bir gereği olarak eğimli yazma becerisinde de gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Arzu Hanım bu görüşünü “*Sadece harflerde değil, eğik yazmada da etkili oldu. Yeşim uygulama öncesinde eğik yazı yazamıyordu. Sizin de fark ettiğiniz üzere artık eğik yazmaya başladı. Eğimli yazmaya başladı. O yönden bize büyük avantajı oldu.*” sözleriyle paylaşmıştır. Sevda Hanım ise uygulamayla birlikte harf form bağlantılarında gelişme olduğunu, çocuğunun artık harf form bağlantılarını köşesiz çizgilerle yaptığını belirtmiş ve süreç sonunda sınıftaki öğrencilerin yazma becerilerinin diğer sınıflardaki öğrencilere göre daha iyi bir düzeye geldiğini savunmuştur. Sevda Hanım bu görüşlerini “*Harf bağlantılarında bizim problemimiz vardı. İlbey ilk başlarda bağlantılarında problem görmüyordu, ama problem varmış, keskin çizgilerle bağlıyormuş. Ona çabaladı, onu geliştirmeye çalıştı. Bağlantılarımız düzene girdi. Onun dışında iyiyiz yani. Hani yazıda bir problemimiz yok... Harfleri tam anlamıyla doğru gösterdiniz siz. Hani bağlantılarının yumuşak olmasını öğrettiniz. Harflerin kısa mı, uzun mu mesela “t, l, &, d” onlar benim için uzun harflerdir çizgileri. Hangisi kısa, hangisi uzun düzenli bir şekilde takip etmeyi öğrendiler. O yönden de hepsi çok iyi oldu. Yazıda diğer sınıflardan daha iyiyiz.*” şeklinde paylaşmıştır. Uygulamanın yararlarından söz etmeye devam eden velilerden Arzu, Zübeyde ve Fatma Hanımlar; uygulamada verilen dönütler ve sözcükler arasına parmak koyma tekniğiyle birlikte sözcükler arasında uygun boşluk bırakma becerisinin geliştiğini, Belgin ve Dilek Hanımlar ise öğrencilerin uygulamanın sonunda daha okunaklı bir yazı düzeyine ulaştıklarını vurgulamışlardır. Tüm bu olumlu görüşlere rağmen, Arzu Hanım, uygulama okulun ilk haftası gibi daha erken bir dönemde başlamış olsaydı, daha yararlı sonuçlar alınabileceğini ileri sürmüştür. Ona göre, öğrencilerin önceden el yazı karakterlerinin oturmuş olması, uygulamanın yararlarını sınırlandırmıştır. Arzu Hanım buna rağmen, öğrencilerin yazısında çok büyük bir gelişme gördüğünü de itiraf etmiştir. Arzu Hanım bu görüşlerini “*Ben sadece bu çalışma biraz daha erken yapılıyorsa, daha fazla faydası olur muydu diye düşünüyorum. Okulun ilk haftasında olsaydı. Sizin açınızdan yazıları düzeltmek belki daha kolay olurdu. Çünkü belli el alışkanlıkları gelişmiş bulundu. Hani yazıları artık oturdu. Buna rağmen çok büyük bir gelişme var, tabi ki bunu kabul ediyorum.*” şeklinde ifade etmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Genel amacı Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'nın ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı becerileri üzerindeki etkisini belirlemek olan araştırmanın bu bölümünde; a) bulgulara dayalı araştırma sonuçlarına, b) araştırmadan elde edilen sonuçların benzeri diğer araştırma sonuçlarıyla ve kendi içinde tartışılmasına, c) elde edilen sonuçlara dayalı olarak karar vericilere, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırmanın bu kısmında, Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'nın nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin sonuçlar ile uygulamayla ilgili nicel ve nitel bulgulara dayalı sonuçlara yer verilmiştir.

5.1.1. Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'nın nasıl uygulandığı ile ilgili sonuçlar

- Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'nın deseninin a) terminal amaçları belirleme, b) öndeğerlendirme, c) tanılama, d) ders planına karar verme, e) yardım sağlama ve f) değerlendirme aşamalarından oluştuğu görülmüştür. *Terminal amaçları belirleme* aşamasında, öğrencilerde süreç sonunda gözlenmesi beklenen davranışlar belirlenmiş ve davranışsal amaç yazma ilkelerine göre yazılmıştır. *Öndeğerlendirme* aşaması, öğrencilerin bitişik eğik yazı performanslarının değerlendirilmesi sürecini kapsamıştır. Uygulamanın *tanılama* aşamasında; öğrencilerin öndeğerlendirme performansları, üç değerlendirici tarafından puanlanmış, ayrıca her bir öğrencinin bireysel özellik, ilgi ve tercihleri ortaya çıkartılmıştır. Tanılamanın ardından gelen *ders planına karar verme* aşamasında ise tanılama aşamasında ortaya çıkartılan bitişik eğik yazı performans düzeyi ile bireysel özellik ve farklılıklarla ilgili bilgiler; öğrencilerle ilgili detaylı öğretimsel ve bireysel bilgilere tek bir belge altında ulaşabilmek için bir araya getirilerek, her bir öğrenciye özel “öğrenci profil belgesi” oluşturulmuştur. Öğrenci profil

belgeleri; a) öğrenci bilgileri, b) öğrenci yazı profili, c) öğrenci yazı görev planı ve d) ekler olmak üzere dört bölüm ile bu dört bölümün kapsadığı dokuz kısımdan oluşturulmuştur. Belgenin öğrenci bilgileri bölümü; öğrencilerin kişisel bilgileri, öğrenci tercihleri ve öğrenci özellikleri kısımlarından, öğrenci yazı profili bölümü; öğrencinin öndeğerlendirme puanları, en düşük üç puanı aldığı bitişik eğik yazı becerileri ve yazımında güçlük çektiği harf formları kısmından meydana getirilmiştir. Öğrenci yazı görev planı bölümü; terminal amaçlar ile öğretimsel amaçlar kısımlarından, son bölüm olan ek ise, değerlendiricilerden biri tarafından çözümlenmiş olan öğrenciye ait öndeğerlendirme metninden oluşturulmuştur. Öndeğerlendirme aşamasında, deney grubu öğrencilerinin testi nasıl yapacakları hakkında birçok soru sorduğu, araştırmacının bu sorulara cevap yetiştirmekte zorlandığı, teneffüslerini tamamlayan öğrencilerin testlerine devam etme konusunda herhangi bir güçlük yaşamadıkları, testleri yaparken bazı öğrencilerin yorulduğu, araştırmacının ise bu soruna karşı süreç içinde dinlendirici önlemler geliştirdiği ve bunları standartlaştırdığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca tanılama aşamasında, öğrencilerin tercih ve isteklerini onların kendi ağzından öğrenmenin etkili olduğu da görülmüştür.

- Uygulamanın en uzun aşaması olan *yardım sağlamada*, öğrenme süreci gerçekleştirilmiş, öğrenme görevini yerine getiren öğrenciye yardım sağlanmıştır. Ayrıca, kullanılan bireysel yazı portfolyoları aracılığıyla öğrencinin el yazı becerisinin gelişimi hem öğrencinin kendisi tarafından hem de araştırmacı tarafından izlenmiş ve bu doğrultuda iyileştirici öğretimsel önlemler alındığı görülmüştür. Uygulamanın yardım sağlama aşaması; a) değerlendirilen bireyselleştirilmiş yazı görevlerinin öğrenciler tarafından incelenmesi, b) değerlendirilen yazı görevlerinden kazanılmış olan gülen yüzlerin sembol pekiştireç tablosunda yıldıza çevrilmesi, c) öğrencilerle bu yazı görevleri hakkında yazma görüşmelerinin yapılması, d) öğrencilerin üzerinde yazma görüşmeleri yapılmış bir önceki güne ait yazı görevleriyle karşılaştırarak yeni görevlerini tamamlamaları, e) tamamlanan bireyselleştirilmiş yazı görevlerinin çözümlenerek değerlendirilmesi ve f) hafta başında öğrencilerle birlikte bireysel yazı portfolyolarının düzenlenmesi şeklinde desenlenmiştir. Yardım sağlama aşamasında, sembol pekiştireç tablosunun ve tablonun başlığının öğrencilerin

ilgisini çektiği, öğrencilerin tabloya yakın oturmak için birbirleriyle çekiştikleri, ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin yazma görüşmeleri dahilinde kendilerine verilen yönergeleri isteyerek yerine getirdikleri ve bu süreçlerde önemli sorunlarla karşılaşmadığı, kontrol ederek yazma işinin ne anlama geldiğinin belli öğrenciler tarafından diğer öğrencilere açıklanmasının etkili olduğu, öğrencilerin bireyselleştirilmiş yazı görevlerinin ikinci formunda yer alan boyama etkinliklerini birbirlerine göstermekten hoşlandıkları, yazı görevlerini tamamlamakta güçlük çekmedikleri, değerlendirilmiş yazı görevlerini incelerken en başta gülen yüz alıp almadıklarına ve aldılarsa gülen yüzün yanındaki notta ne yazdığına baktıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca birçok öğrencinin yazı portfolyosunu düzenlerken, beklendiği gibi, en iyi yazı görevi olarak haftanın sonunda yapmış olduğu görevi seçtiği ortaya çıkmıştır. Araştırmacının yardım sağlama süreci dahilinde tablodaki yıldızların sabahçı öğrenciler tarafından koparılması sonucu bazı önlemler almak zorunda kaldığı, tablonun yakınında oturan öğrencileri yıldız takma işiyle görevlendirdiği, eski yazı görevlerinin öğrencilere dağıtımında kolaylaştırıcı yeni yöntemler denediği ve görevini erken bitirmeye çalışan öğrencilere karşı yeni önlemler aldığı görülmüştür.

- Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'nın en son aşaması olan *değerlendirmede*, yardım sağlama aşamasında sunulan bireyselleştirilmiş yazı görevlerini tamamlayıp bireysel yazı portfolyolarını düzenlemiş olan öğrencilerin bitişik eğik yazı beceri düzeylerindeki gelişimin incelendiği görülmüştür. Öndeğerlendirme testinin düzenlenmiş halinin kullanıldığı bu aşama, test sonuçları yoluyla her bir öğrencinin öğretimsel amaçlarını gerçekleştirip gerçekleştirmediklerine karar vermek amacıyla kullanılmıştır.
- Araştırma öncesinde bu haliyle planlanıp desenlenen Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'nın süreç boyunca büyük sorunlarla karşılaşmadan planlanan haliyle gerçekleştirildiği görülmüştür.

5.1.2. Nicel bulgulardan elde edilen sonuçlar

- Hem deney hem de kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesinde yazımında güçlük çektikleri küçük harf formları incelendiğinde; en fazla “d”

formunda, “a” formunu takiben de sırasıyla “k”, “l”, “z”, “d” ve “a” formlarında güçlük çektikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yazımında en az güçlük çekilen küçük harf formları incelendiğinde, öğrencilerin diğer formlara oranla en az güçlüğü “ğ, ü ve ö” formlarında, bu formları takiben de sırasıyla “q”, “u”, ve “o” formlarında çektikleri ortaya çıkmıştır. Yazımında güçlük çekilen büyük harf formları incelendiğinde ise; en fazla “J ve D” formunda, “J ve D ” formunu takiben de sırasıyla “K ve L”, “H”, “A” ve “B” formlarında güçlük çekildiği sonucuna ulaşılmıştır. Yazımında en az güçlük çekilen büyük harf formları incelendiğinde de, “J, T ve V” formlarında hiç güçlük çekilmediği ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, hem büyük hem de küçük harf formlarında en çok güçlük çekilen formların “s/Ş” olduğunu ve “k/K, l/L, d/D” formlarının yazımında küçük formlarda olduğu gibi büyük formlarda da güçlük yaşandığı anlaşılmıştır.

- Hem deney hem de kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama sonrasında yazımında güçlük çektikleri küçük harf formları incelendiğinde; en fazla “k” formunda, “k” formunu takiben de sırasıyla “a”, “a”, “d”, “z” ve “m” formlarında güçlük çektikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yazımında en az güçlük çekilen küçük harf formları incelendiğinde, öğrencilerin diğer formlara oranla en az güçlüğü “u” formunda, bu formu takiben de sırasıyla “ö”, “ü”, ve “ğ” formlarında çektikleri ortaya çıkmıştır. Yazımında güçlük çekilen büyük harf formları incelendiğinde ise; en fazla “K” formunda, “K ” formunu takiben de sırasıyla “E”, “J”, ve “F” formlarında güçlük çekildiği sonucuna ulaşılmıştır. Yazımında en az güçlük çekilen büyük harf formları incelendiğinde de, “C” formunda hiç güçlük çekilmediği ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, hem büyük hem de küçük harf formlarında en çok güçlük çekilen formların “k/K” olduğunu ve “s/Ş” formunun yazımında da küçük formlarda olduğu gibi büyük formlarda da güçlük yaşandığını ortaya çıkmıştır.

- Hem deney hem de kontrol gruplarının uygulama öncesi ve sonrasında yaptıkları harf form hataları göz önüne alındığında, küçük harf formlarından “s”, “k”, “d” ve “a”nın, büyük harf formlarından ise “S” ve “K”nin uygulama öncesinde de sonrasında da en çok hata yapılan formlar arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması öncesinde bitişik eğik yazı becerileri bakımından birbirinden farklılaşmayan, başka bir ifadeyle aynı bitişik eğik yazı beceri düzeyine sahip olan grupların uygulama sonrasında, deney grubu lehine birbirinden anlamlı derecede farklılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması’nın gerçekleştirildiği deney grubunun bitişik eğik yazı beceri düzeyi kontrol I grubu ve kontrol II grubundan daha iyi bir duruma gelmiştir.
- Deney grubunun Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması öncesindeki bitişik eğik yazı beceri düzeyi ile sonrasındaki düzeyi karşılaştırıldığında, sonrası lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubu Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması ile birlikte daha iyi yazar duruma gelmiştir. Deney grubundaki gelişmeye rağmen, uygulamaya dahil edilmemiş kontrol I ve kontrol II gruplarının dokuz hafta önceki bitişik eğik yazı beceri düzeyleri ile dokuz hafta sonraki düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol I ve kontrol II grupları dokuz hafta önce hangi düzeyde yazıyorlarsa, dokuz hafta sonra da aynı düzeyde yazmışlardır. Başka bir ifadeyle, kontrol gruplarının bitişik eğik yazı beceri düzeylerinde bir artış görülmemiştir.
- Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması sayesinde deney grubundaki öğrencilerin neredeyse tamamının bitişik eğik yazı becerilerini geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler gelişimlerini a) mükemmel, b) çok iyi, d) iyi, e) orta ve f) düşük düzeylerde göstermişlerdir. En fazla gelişimi Fatih, Hüsniye, Yeşim ve İsmet göstererek mükemmel düzeye; en az gelişimi ise Baran, Kadir ve Ali göstererek düşük düzeye yerleşmişlerdir. Ayça ise bitişik eğik yazı becerilerinin toplamında gelişim göstermeyerek gelişim yok düzeyine yerleşmiştir. Öğrencilerin kendi profil belgelerindeki öğretimsel amaçlarına ne derece ulaştıklarına bakıldığında, Ayça da dahil öğrencilerin tamamının öğretimsel amaçlarını gerçekleştirdikleri ortaya çıkmıştır. Başka bir deyişle,

Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması, öğretimsel amaçlara ulaşılma bakımından da etkili olmuştur.

- Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması öncesinde güçlük çekilen harf formlarının sayıları bakımından birbirinden farklılaşmayan, başka bir ifadeyle aynı güçlük düzeyine sahip olan grupların uygulama sonrasında, deney grubu lehine birbirinden anlamlı derecede farklılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'nın gerçekleştirildiği deney grubunun harf formlarının yazımında kontrol II grubundan daha az güçlük çektiği ortaya çıkmıştır.
- Deney grubunun uygulama öncesi ve sonrasındaki hatalı harf form sayıları karşılaştırıldığında, uygulama öncesinde en fazla güçlük çekilen küçük harf formları olan “a ve k”, “a ve z”, “l”, “d” ve “n”de uygulama sonrasında çok daha az güçlük yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, en fazla güçlük çekilen büyük harf formları olan “D”, “G ve H”de uygulama sonrasında daha az güçlük yaşandığı ortaya çıkmıştır.
- Bireyselleştirilmiş Portfolyo uygulaması ile birlikte deney grubundaki öğrencilerin yazımında güçlük çektikleri harf form sayılarının gözle görülür bir şekilde azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi hatalı form sayıları ile uygulama sonrası hatalı form sayıları arasında uygulama sonrası lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Başka bir ifadeyle, deney grubundaki öğrencilerin hem betimsel hem de istatistiksel anlamda daha az yazma güçlüğü çektiği anlaşılmıştır.

5.1.3. Sınıf öğretmenin görüşlerinden elde edilen sonuçlar

Sınıf öğretmeni:

- El yazısı öğretimi konusunda birinci sınıfta kazandırılan yazma becerilerinin diğer öğretim kademelerinin temelini oluşturduğunu, bu sınıf düzeyinde kazanılan yanlış yazma alışkanlıklarının okul yaşamını olumsuz etkileyeceğini ve yazı okunaklılığının Türkçe dersinin yanında diğer derslerde de önemli ve gerekli olduğunu belirtmiştir.

- Bitişik eğik yazıyı günlük yaşamda yeri olmaması nedeniyle etkili bulmadığını belirtmiş ve bu yazı türünün güzel yazı dersi kapsamında öğretilmesini önermiştir.
- Öğretimde bireyselleştirmenin ilk yıllarda başlamasını ve sonrasında ilkökul derslerine de branş öğretmenlerinin girmesiyle bireyselleştirme sürecinin devam etmesi gerektiğini ileri sürmüştür.
- Portfolyoyu öğrencilerden çok velilerin yaptığını, yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlayan portfolyonun sınıfta hazırlanmasıyla öğrenci performanslarını daha iyi yansıtacağını belirtmiştir.
- Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'ndaki öğrenci yazı görev performanslarını beğendiğini, bireyselleştirilmiş portfolyoyu hataların görülüp düzeltilmesine olanak tanıyan bir uygulama olarak gördüğünü, uygulama sürecinde kullanılan yazma görüşmelerini ve hataların bireysel olarak çalışılmasını etkili bulduğunu, sürecin bireyselleştirilmesinin temelinde öğrencilerin farklı formlara çalışıp bireysel hatalarının farkına varmaları olduğunu belirtmiştir.
- Süreçte kullanılan portfolyoları öğrenciye kendi yazı gelişimi hakkında bilgi vermesi, hataların görülüp düzeltilmesini sağlaması ve öğrenciye kendi performansının genel görünümünü sunması açısından etkili görmüştür.
- Sistemin yazı görevlerine katılım açısından etkili olduğunu ve kazanılan ödüllerin öğrencinin yazı performansı hakkında bilgi verdiğini belirtmiştir.
- Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması ile birlikte öğrencilerin yazı performanslarında gelişme olduğunu, uygulamanın yazıyı çabuk ve düzgün bir şekilde geliştirdiğini ileri sürmüştür. Yazı performansındaki gelişimi ise öğrenci portfolyolarından ve yazı defterlerinden rahatlıkla görebildiğini ifade etmiştir.

5.1.4. Öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçlar

Öğrenciler:

- Uygulama sürecini güzel bulduklarını, bireysel yazı hatalarını bulmak ve düzeltmekten, dönüt-düzeltilme almaktan ve yazı görevlerinin portfolyolarında kalıcı hale gelmesinden hoşlandıklarını belirtmişlerdir.

- Görevlerin bireysel olmasını hoş bulduklarını, bireyselleştirmenin herkesin kendi hatasına çalışmasını sağladığını, böylece kopyayı önlediğini, bireyselleştirmeye kendi gelişimlerini daha rahat görebildiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca yazı hatalarını bireysel yazı görevlerine verilen dönüt ve düzeltmeleri inceleyerek, yazı görevini bir önceki görevle karşılaştırıp yazarak ve yazma görüşmelerinde araştırmacıyla çalışarak azalttıklarını belirtmişlerdir.
- Gülen yüz kazanmayı sevdiklerini, gülen yüz kazandıklarında yazılarının geliştiğini ve portfolyo sorumluluğu kazanıldığını anladıklarını belirtmişlerdir.
- Kendi yazma becerilerinde gelişme gördüklerini, bu gelişmeyi portfolyolarındaki görevleri inceleyerek, görevlerini bir önceki görevleriyle karşılaştırarak ve yazı hatalarının azaldığını görerek anladıklarını ileri sürmüşlerdir.
- Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'nın diğer derslerde ve ikinci sınıfta da yapılmasını istemişler; bireyselleştirilmiş yazı görevlerinin daha uzun olmasını ve haftanın her günü farklı şekilde sunulmasını önermişlerdir.

5.1.5. Velilerin görüşlerinden elde edilen sonuçlar

Veliler:

- Uygulamayı etkili bulduklarını, bireyselleştirilmiş portfolyoyu hataların farkına varılmasını sağlayan, sorumluluk kazandıran, öğrencilerin birbirlerini daha iyi tanınmasının önünü açan bir uygulama olarak gördüklerini belirtmişlerdir.
- Bireysel hatalarla çalışmanın etkili olduğunu; bireyselleştirmenin rekabeti önlediğini ve bireysel hataların farkına varılmasını sağladığını ileri sürmüşlerdir.
- Ödüllendirme sisteminin hatasız yazmayı sağlamada, sınıf yönetimde ve güzel yazmaya güdülenmede etkili olduğunu belirtmişlerdir.
- Öğrencilerin uygulamanın başından sonuna kadar aynı güdülenmişlikle devam ettiklerini ve uygulamayla birlikte yazmaya ilgi duymaya başladıklarını ifade etmişlerdir.
- Öğrencilerin bireysel yazı portfolyoları yoluyla kendi gelişimlerini takip edebildikleri, en kötü-en iyi görevlerini karşılaştırarak haftalık gelişimlerini görebildikleri ve portfolyolar aracılığıyla bireysel hatalarının farkına varabildiklerini belirtmişlerdir.

- Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması ile birlikte öğrencilerin daha iyi ve okunaklı yazar hale geldiklerini, birçok harf formundaki hataların giderildiğini; form bağlantısı, boyutu, satır aralığında yazma ve eğimli yazma gibi diğer bitişik eğik yazı becerilerinde gelişme olduğunu ileri sürmüşlerdir.

5.2. Tartışma

Araştırmanın bulguları doğrultusunda varılan sonuçların benzeri araştırmaların sonuçlarıyla ilişkilendirilerek tartışılmasına; araştırma ve veri toplama sürecinin ve bu süreçte karşılaşılan durumların araştırmanın kendi iç dinamiği içinde irdelenmesine bu kısımda yer verilmiştir.

Bireysel hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgileri, bireysel ihtiyaçları, güdülenmeleri ve tercihleri birbirinden farklı olan öğrencilerin, azami başarıyla öğretim programından ayrılması, bireysel amaçların oluşturulması ve öğretim materyallerinin bu amaçlara uygun olarak seçilmesiyle mümkündür. Bunun yolu da öğrencilerin sınıf ortamına getirdikleri performans düzeyleri ile ilgi, ihtiyaç ve tercihlerinin dikkate alınmasıyla sağlanacak bireyselleştirilmiş öğretim uygulamasından geçmektedir. Bireyselleştirilmiş öğretim yaklaşımının öğrenci merkezli doğası ile öğrencilere kendi performanslarını bireysel olarak izleme ve gelişim kayıtlarını tutma fırsatı veren portfolyonun tamamlayıcı birlikteliğinden oluşan bu araştırmanın sonuçları, alanyazında yer alan benzeri araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik ve farklılıklar göstermektedir.

Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması öncesi deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazım hataları incelendiğinde, küçük harflerde en fazla “a”, “k”, “l”, “z” “d” ve “c” formlarının, büyük harflerde ise, “J”, “D”, “K”, “L”, “H”, “A” ve “B” formlarının yazımında güçlük yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle, öğrencilerin “a”, “k”, “z” formlarıyla (Graham, Berninger ve Weintraub, 1999’dan akt. Graham, 1999; Coşkun ve Coşkun, 2014; Arslan 2012; Demirkol, 2012; Şahin, 2012) “J”, “D”, “K” ve “H” formlarının (Arslan, 2012; Şahin, 2012) yazımında yaşadıkları güçlükler alanyazındaki bazı araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Graham, Berninger ve Weintraub (1999’dan aktaran Graham, 1999) birinci, ikinci ve üçüncü sınıf

öğrencilerinin en çok “q, j, z, u, n ve k” formlarında; Coşkun ve Coşkun (2014)’un öğretmen görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirdikleri araştırmada ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin en çok “f, k, n, s, F, J, L, V” formlarında; Arslan (2012)’in birinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmada ise öğrencilerin en çok “f, k, n, H, b, z, s, m” formlarında güçlük çektikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca, Horton (1969’dan akt. Torres Ortiz, 1993)’un 1000 altıncı sınıf öğrencisi üzerinde yapmış olduğu araştırmada bitişik eğik yazı formlarından en çok “n, a, b, c, i, l, m, n, u, v, x”te; Demirkol (2012)’un ikinci sınıfa devam eden iki öğrenci üzerinde yapmış olduğu yüksek lisans tezinde, öğrencilerin en çok “a, e, s, ş, l, n, p, z, m, E, L, P, F” formlarında ve Şahin (2012)’in sınıf öğretmenlerine dayalı tarama modelli çalışmasında öğrencilerin en çok “f, s, n, k, z, H, F, L, K, D” formlarında güçlük yaşadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Yazım güçlükleri göz önüne alındığında, Duran (2011)’in yapmış olduğu araştırmada “b, d, f, k, n, s, ş, v, z, B, D, L, T, Z” formlarının; Kadioğlu (2012)’nin yapmış olduğu araştırmada ise “F ve M” formlarının değişmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması öncesi ve sonrasında yaşamış oldukları güçlükler göz önüne alındığında, küçük harf formlarından “a”, “k”, “d” ve “a”nın, büyük harf formlarından ise “J” ve “K”nin uygulama öncesinde de sonrasında da en çok hata yapılan formlar arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hem uygulama öncesinde hem de sonrasında öğrencilerin yazımında güçlük çektiği “k” ve “a” formları, MEB (2009)’in İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)’nda yazılması zor olan formlar adı altında paylaştığı “a, A, k, y, g, G, f” formları arasında yer almaktadır. Ayrıca, MEB (2015)’in Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda yazım şekli değişen formlar arasında gösterdiği “a” ve “J” formları da yazma güçlüğü durumu göz önüne alındığında, araştırmanın bu sonucuyla örtüşmektedir.

Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması sonrasında deney grubunun bitişik eğik yazı becerileri bakımından kontrol I ve kontrol II gruplarından olumlu yönde farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Başka bir ifadeyle, deney grubundaki öğrencilerin bitişik eğik yazı becerileri kontrol I ve kontrol II grubundaki öğrencilerden daha iyi bir düzeye ulaşmıştır. Bu da göstermektedir ki; öğrencilerin sınıf ortamına getirdikleri performans düzeyleri, ilgi, ihtiyaç ve tercihlerinin dikkate alınmasını temel alan bireyselleştirilmiş öğretim yaklaşımı ile öğrencilere kendi performanslarını bireysel olarak izleme ve gelişim kayıtlarını tutma fırsatı veren portfolyoya dayalı öğrenmenin bir araya getirilmesiyle oluşturulan Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması etkili olmuştur. Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'nın bireyselleştirilmiş öğretim yaklaşımı ve portfolyoya dayalı öğrenme temelli olduğu bilindiğine göre uygulama sonucunda hem bireyselleştirilmiş öğretim yaklaşımının hem de portfolyoya dayalı öğrenmenin etkili olduğu söylenebilmektedir. Alanyazında Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'na benzer bir araştırmaya rastlanmamış olunmasına rağmen, bireyselleştirilmiş öğretime ve portfolyo kullanımına dayalı birçok araştırma yer almaktadır.

Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'nda olduğu gibi, bireyselleştirilmiş öğretimin hem el yazı becerileri (Case-Smith, Holland & Bishop, 2011; Case-Smith, Holland, Lane & White, 2012; Calp, 2013), hem ilkokuma yazma öğretimi (Çalışkan ve Sünbül, 2008; McDonald Connor, Piasta, Glasney, Schatschneider et. al., 2009; McDonald Connor, Ponitz, Philips, Travis, Glasney vd., 2011), hem okuma eğitimi (Girgin, 2005; McDonald Connor, Morrison, Schatschneider, Toste, Lundblom et. al., 2012), hem de dil eğitimi (Li & Lu, 2012) üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Case-Smith, Holland ve Bishop (2011), birinci sınıf öğrencilerinin el yazı okunaklılığını yardımcı öğretmen modeline dayalı Write Start Programı aracılığıyla artırmaya çalıştığı; Case-Smith, Holland, Lane ve White (2012), yardımcı öğretmene dayalı birinci sınıf el yazı eğitimi programındaki düşük, orta ve yüksek okunaklılık seviyesindeki grupların okunaklılık, yazma hızı ve yazı akıcılığı becerilerini geliştirmeye çalıştığı araştırmalarında bireyselleştirilmiş öğretimden yararlanmışlardır. Benzer şekilde, Calp (2013) da bitişik eğik yazı yazma güçlüğü yaşayan ikinci sınıf öğrencisinin el yazı becerisini geliştirmede bireyselleştirilmiş öğretimden yararlanmıştır. Çalışkan ve Sünbül (2008)'ün, ikinci sınıfa geçmelerine rağmen, okuma yazma öğrenememiş olan öğrencileri bireyselleştirilmiş öğretimin ve geleneksel öğretimin verildiği iki gruba ayırmış oldukları

araştırmalarında, bireyselleştirilmiş ğretim alan grubun daha başarılı olduğu, McDonald Connor, Piasta, Glasney, Schatschneider vd. (2009)'nin yürüttüğü araştırmada da bireyselleştirilmiş öğretime dayalı ilkokuma yazma sürecinin geleneksel olana göre daha etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Girgin (2005)'in işitme engelli çocuklar için bireyselleştirilmiş öğretime dayalı olarak yaptığı etkili okuma programı ve McDonald Connor, Morrison, Schatschneider, Toste, Lundblom vd. (2012)'nin bireyselleştirilmiş ilkokuma yazma öğretimine dayalı araştırmalarında bireyselleştirilmiş öğretimin yetersiz özdüzenleme becerisini geliştirmesi; bireyselleştirilmiş öğretimin etkililiğini göstermektedir. Li ve Lu (2012)'nun bireyselleştirilmiş İngilizce ğretimi üzerine yaptığı araştırma da kalabalık sınıflarda yapılan yabancı dil eğitiminde bireyselleştirilmiş öğretimin etkili olduğunu göstermektedir.

Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'nda ve tartışılan diğer araştırmalarda etkili olduğu görülen bireyselleştirilmiş ğretimin, Kistler (1963)'in yapmış olduğu araştırmada etkili olmadığı görülmektedir. Doğrudan ğretim ve bireyselleştirilmiş ğretim verilen altıncı sınıf ğrencilerinin el yazı becerilerini karşılaştıran bu araştırmanın sonucunda, doğrudan ğretim alan öğrencilerin el yazı becerilerinin daha çok geliştiğini görülmüştür.

Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'nda olduğu gibi, portfolyoya dayalı öğrenmenin birçok çalışmada da etkili olduğu ortaya çıkmıştır (Elango, Jutti & Lee, 2005; Bedir, Polat ve Sakacı, 2009; Bal, 2012; Turan ve Sakız, 2014; Dannefer & Prayson, 2013; Meyer, Abrami, Wade, Aslan & Deault, 2010). Elango, Jutti ve Lee (2005)'nin tıp ğrencilerinin görüşlerine dayalı gerçekleştirdikleri araştırmalarında portfolyonun etkili ve iyi bir öğrenme aracı olduğu; Bedir, Polat ve Sakacı (2009)'nın yedinci sınıf ğrencilerinin portfolyo uygulaması sonucunda fen ve teknoloji dersine olan güdü ve tutumlarını incelendikleri araştırmalarında portfolyonun güdü ve tutumda olumlu yönde etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Bal (2012)'in matematik ğretmenlerinin portfolyo uygulaması hakkındaki görüşlerine dayalı araştırmasında öğretmenlerin portfolyo uygulamasını etkili bulduğu; Turan ve Sakız (2014)'in araştırmasında fen ve teknoloji ğretiminde kullanılan portfolyo yönteminin ders başarısı ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerinde etkili olduğu; Dannefer ve Prayson (2013)'in araştırmasında portfolyo kullanımının probleme dayalı öğrenme sürecinde öğrencilerin zdeğerlendirme ve özdüzenleme becerilerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Meyer,

Abrami, Wade, Aslan ve Deault (2010)'un araştırmalarında ise, elektronik portfolyonun öğrencilerin okuryazarlık ve özdüzenlenmiş öğrenme becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada portfolyo, bir öğrenme yöntemi olarak kullanılmasına rağmen; alanyazındaki birçok araştırmada bir değerlendirme aracı olarak kullanılmıştır. Portfolyo, değerlendirme aracı olarak ele alındığı araştırmalarda, bu araştırmadan farklı amaçlarla kullanılsa da bir değerlendirme aracı olarak da etkili olduğu ortaya çıkmıştır (Şahinkarakaş, 1998; Ocak, 2004; Benson & Smith, 1998; Taki & Heidari, 2010; Bedir, Polat ve Sakacı, 2009).

Sınıf öğretmeninin bitişik eğik yazı ve Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması hakkındaki görüşleri incelendiğinde, öğretmenin günlük yaşamda yeri olmamasından dolayı bitişik eğik yazıyı etkili bulmadığı görölmüştür. Bu durum, Coşkun ve Coşkun (2014)'un sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı araştırmasında varılan sonuçla benzerlik göstermektedir. Öğretmenin ilkokuma yazma sürecine dik temel harflerle başlanması gerektiğine yönelik görüşü; Duran (2011), Kadioğlu (2012), Akman ve Aşkın (2012) ile Susar Kırmızı ve Kasap (2013)'ın öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı araştırmalarının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca, öğretmenin bitişik eğik yazının zorunlu olmaktan çıkartılması gerektiğine yönelik görüşü, Aktaş ve Baki (2014)'nin öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçların alanyazındaki araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermesinin yanı sıra kendi içinde de bazı benzerlikler gösterdiği görölmektedir. Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'nın öğrencilerin bitişik eğik yazı becerilerini geliştirdiğine dair varılan nicel sonuçlar; öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine dayalı nitel sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Öğretmen ve velilerin tümü, öğrencilerin de tümüne yakını Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'nı bitişik eğik yazı becerilerinin gelişimi açısından etkili bulmuştur.

Nicel ve nitel bulgulara dayalı sonuçlar arasındaki benzerliğin yanı sıra nitel bulgulara dayalı sonuçlar arasında da benzerlikler bulunmaktadır. Öğretmen, öğrenci ve velilerin bazı konularda aynı görüşe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda, hem sınıf öğretmenin, hem öğrencilerin hem de velilerin Bireyselleştirilmiş Portfolyo

Uygulamasını etkili ve zevkli buldukları, bireyselleştirilmiş portfolyoyu bireysel hataların farkına varılmasını sağlayan bir uygulama olarak gördükleri, hataların bireysel çalışılmasını ve uygulamadaki ödüllendirme sistemini etkili buldukları, Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması ile öğrencilerin bitişik eğik yazı becerilerinin geliştiğini belirttikleri ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, hem öğretmen hem de veliler, bireyselleştirmenin bireysel hataların farkına varılmasını sağladığı, bireyselleştirmenin rekabeti önlediği, portfolyoların yazı gelişimi hakkında bilgi verdiği ve öğrencinin kendi hatalarını görerek, gelişimini takip etmesini sağladığı görüşlerini paylaşmışlardır. Öğretmen ve öğrenciler de ödüllendirme sistemi ve uygulamanın etkililiği hakkında ortak görüşlerini bildirerek, ödüllendirme sisteminin yazı gelişimi hakkında bilgi verdiğini ve yazı performansının arttığını portfolyoda bulunan bireysel yazı görevlerini karşılaştırarak gördüklerini ifade etmişlerdir.

Araştırma süresince araştırmanın etkililiğini ve sonucunu etkileyecek büyük sorunlarla karşılaşılma olmamasına rağmen; araştırmanın birinci sınıf öğrencileriyle yapılmış olması, araştırmada yarı deneysel modele dayalı iç içe karma yöntemin kullanılması ve araştırmanın grupla eğitim verilen bir sınıfta bireyselleştirmeye dayalı olarak sürdürülmesi, bazı sorunların yaşanmasına neden olmuştur. Bu sorunlardan birisi, öğrenci devamsızlığıdır. Bireyselleştirilmiş yazı görevlerinin her gün öğrenciler tarafından tamamlanması ve ertesi gün de yazma görüşmeleri yoluyla her bir öğrenciyle çalışılması gerektiği için, araştırmacı tarafından telafi edici önlemler alınmıştır. Bu önlemlerden biri, veli aracılığıyla yazı görevinin öğrenciye ulaştırılmasıdır. Öğrenci gelmese bile öğrenci velisi okulun bitiş saatinde gelip öğretmenden çocuğunun ev ödevlerini aldığı için, bireysel yazı görevleri ev ödevleri ile birlikte öğrenciye gönderilmiş ve öğrenciden yazı görevini o akşam yapması istenmiştir. Bu önlem belli durumlarda işe yaraymış olmasına rağmen, uzun dönemli devamsızlık ve hastalık durumlarında etkisiz kalmış ve öğrenci bireysel öğrenme sürecinden uzaklaşmıştır. Araştırma sürecinde uzun dönemli devamsızlık sorunu yaşayan tek öğrenci Ayça olmuştur. Ayça'nın öğretimsel amaçlarına ulaşmasına karşın bitişik eğik yazı becerilerinin genelinde gelişim gösterememesinin temel sebebinin devamsızlık sorunu olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sürecini ve dolaylı olarak araştırmanın geçerliliğini olumsuz yönde etkilediği düşünülen bir diğer durum ise veli etkileşimidir. Uygulama öncesi gerçekleştirilen veli toplantısında, velilerden velisi oldukları öğrencilerin yazma

becerilerini etkileyecek hiçbir müdahalede bulunmamaları gerektiği söylenmiştir. Süreç içinde hem öğretmen hem de veliler öğrencilerine ilave yazı görevleri/ödevleri vermediklerini belirtmişlerdir. Asıl olumsuzluğun sürece doğrudan veli müdahalesinden değil, veliler arası uygulama hakkındaki paylaşımlardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü böyle durumlarda velinin çocuğundan beklentisi artmakta ve bunu hisseden çocuk da kendini baskı altında hissederek süreci olumsuz etkileyecek tutum ve davranışlar sergileyebilmektedir. Bu durumların olabileceği öngörüldüğü için, velilere uygulama öncesi veli toplantısında ve süreç dahilinde uygulamanın içinde olmamaları, çocuklarını yönlendirmemeleri, sadece öğrenci gelişimlerini takip etmeleri gerektiği uyarısı yapılmıştır.

Uygulamada kullanılan ödüllendirme sisteminin öğrencileri sürece güdüleme ve öğrencilerin kendi gelişimlerini izlemelerine yardımcı olma gibi olumlu etkilerinin yanında rekabetçi bir ortam oluşturma gibi olumsuz bir etki yaratmaması için önlemler alınmıştır. Bu kapsamda, araştırmanın da bir gereği olduğu gibi, gülen yüz çıkartmaları öğrencinin sınıf içindeki genel başarısına göre değil, o hafta içinde yazı görevinde göstermiş olduğu bireysel gelişim düzeyine göre verilmiştir. Sembol pekiştireç tablosuna yıldızların takılması da öğrencinin o hafta göstermiş olduğu bireysel gelişime bağlı olarak gerçekleşmiştir. Bu kapsamda, pekiştireç tablosuna dayalı haftalık ödülleri de en güzel yazan değil, o hafta yazısını geliştiren ve kurallara uyan öğrenciler kazanmıştır. Araştırmanın doğası gereği koyulan bu kural sayesinde, uygulama süresi boyunca bütün öğrenciler ödül kazanma hakkı kazanmıştır. Süreç dahilinde, araştırmacı tarafından rekabetçi bir yapı hissedilmemiş, araştırmanın bulgular ve yorumlar kısmında yer alan öğrenci görüşleri de bunu desteklemiştir.

Bireyselleştirilmiş yazı görevlerinin bireysel tercihlere göre hazırlanan boyama formları, bütün öğrencilerin ilgisini çekmiştir. Özellikle resim yapma konusunda yetenekli olan öğrenciler, yazı görevinin ilk formunu bir an önce bitirip boyama formuna geçmek istemişlerdir. Bu durumun el yazı performanslarını olumsuz etkileyeceği öngörülerek, acele edip kötü yazan öğrencilerin boyama formuna geçemeyecekleri belirtilmiş ve boyama formuna geçişlerden önce öğrenci yazıları kontrol edilmiştir. Uygulamanın ilerleyen süreçlerinde öğrencilerin özel istekleri doğrultusunda boyama formları bireyselleştirilmeye devam edilmiştir. Bireyselleştirilmiş yazı görevlerinin ilk

formunu erken bitiren öğrencilerin eğlenceli zaman geçirmeleri için tasarlanan boyama formunun, öngörülemez derecede ilgi çektiği görülmüştür.

5.3. Öneriler

Bu kısımda, araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak karar vericilere, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.3.1. Karar vericilere yönelik öneriler

- Başta “*ç*”, “*ê*”, “*ç*”, “*α*”, “*ſ*” ve “*Ɔ*” formları olmak üzere öğrencilerin yazımında güçlük çektikleri harf formları yazımı ve bağlanması daha kolay olacak şekilde güncellenmeli ve yeni Türkçe öğretim programlarında yerini almalıdır.
- Öğretim programlarında her dersin doğası ve kazanımlarına uygun olan öğretimi bireyselleştirme stratejileri, etkinlikleri veya bireyselleştirilmiş öğretim sistemleri yer almalıdır.
- Öğretmenlere öğretimin bireyselleştirilmesi ve bireyselleştirmenin öğrenme-öğretme sürecine ve öğrenen olarak öğrencilere katkılarını ele alan hizmetiçi seminerleri düzenlenmelidir.
- Portfolyo uygulaması, öğretim programlarında yalnızca bir değerlendirme aracı olarak değil; aynı zamanda bir öğretim yöntemi olarak da yer almalıdır.

5.3.2. Uygulayıcılara yönelik öneriler

- Eğitim öğretim döneminin başında, bitişik eğik yazıyla ilgili her bir öğrencinin tutumunu, ihtiyaçlarını, Türkçe dersinden beklentilerini ve derse ait performans düzeyini ortaya çıkaracak tanılayıcı süreçler işe koşulmalıdır.
- Özellikle okuma ve yazma güçlüğü yaşayan ya da yaşadığından şüphelenilen öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine etkin katılım gösterebilmesi, kazanımlara ulaşabilmesi ve okuma yazma performansını geliştirebilmesi için,

öğrencinin yazma/okuma profili ile okuma/yazma görev planından oluşan öğrenci profil belgeleri oluşturulmalıdır.

- Portfolyolar, ilkokuma yazma öğretimi ve Türkçe dersinde yalnızca değerlendirme aracı olarak değil; öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine etkin katılım sağlamalarını ve kendi gelişimlerinin takipçisi olabilmelerini sağlayacak bir öğretme-öğrenme yöntemi/aracı olarak da kullanılmalıdır.
- Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'nda olduğu gibi, öğretim sürecinde, hem bir yaklaşım olarak bireyselleştirilmiş öğretimin hem de bir öğretim yöntemi olarak portfolyonun olanaklarından yararlanan uygulamalara yer verilmelidir.
- Bitişik eğik yazı becerilerinin geliştirilmesinde kullanılacak olan Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması, kalabalık sınıflarda yazma güçlüğü çeken öğrencileri, uygun mevcutlu sınıflar da ise tüm öğrencileri kapsayacak şekilde kullanılmalıdır.
- Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması ilkokuma yazma öğretimi ve Türkçe dersinin yanı sıra diğer derslerde de uygulanmalıdır.

5.3.3. Araştırmacılara yönelik öneriler

- Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'nın etkililiğini incelemek veya desteklemek amacıyla, Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'na dayalı araştırmalar diğer derslere de uyarlanarak gerçekleştirilmelidir.
- Yazma becerileri temelli Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'na dayalı araştırmalar farklı sınıf düzeylerinde de yapılmalıdır.
- Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'na ek olarak, düzey grupları üzerinde temellendirilmiş portfolyo uygulamalarına dayalı karma desenli araştırmalar da yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Adams, C.M. (2006). *Differentiating instruction: A practical guide to tiered lessons in the elementary grades*. Texas: Prufrock Press.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları: Sık kullanılan istatistiksel analizler ve açıklamalı SPSS çözümleri*. İstanbul: İdeal Kültür ve Yayıncılık.
- Akman, E. ve Aşkın, İ. (2012). Ses temelli cümle yöntemine eleştirel bir bakış. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (1), 1-8.
- Aktaş, E. ve Baki, Y. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazı kullanımına ilişkin görüşleri. *International Journal of Language Education and Teaching*, 2, 45-69.
- Akyıldız, S. (2006). *Uygulamalı ilk okuma yazma öğretimi*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Akyol, H. (2010). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi* (9.bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. ve Temur, T. (2008). Ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 79-95.
- Alberto, A.P. and Troutman, C.A. (1986). *Applied behavior analysis for teachers*. New York: Macmillian Publishing.
- Alves, D.T., de Souza, N.P. and Silvio Filho, C.F. (2014). On the workload and distribution of grades in the Keller individualized teaching. <https://arxiv.org/pdf/1412.0043v1.pdf> adresinden 12 Ocak 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Anderson, C. (2010). Conferring with student writers. Paper presented at the meeting of *NESA Spring Educators Conference*. Dubai: Training Institute.

- Appleman, S. (2000). *Do pen grips improve hand strength fine motor coordination and handwriting legibility?* Published Doctoral Dissertation. New York: Touro College.
- Arica, N. and Yarman-Vural, F. (2002). Optical character recognition for cursive handwriting. *IEEE Transactions on Pattern Analysis and Machine Intelligence*, 24 (6), 801-813.
- Arslan, D. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin yazı öğretimlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (4), 2829-2846.
- Ayris, B.M. (1981). The effect of various writing tools on the handwriting legibility of first grade children. *ProQuest*. (UMI No. 8127411)
- Baker, G.L. and Goldberg, I. (1970). The individualized learning system. *Educational Leadership*, 27 (8), 775-780.
- Bal, A.P. (2012). Öğretmenlerin matematik dersinde ürün seçki dosyası hazırlama, değerlendirme ve akademik başarı konusundaki görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (4), 191-202.
- Baleiro, R. (2011). A definition of literacy: A content analysis of literature syllabuses and interviews with Portuguese lecturers of literature. *The Online Journal Of New Horizons in Education*, 1 (4), 16-25.
- Bara, F. and Morin, M.F. (2013). Does the handwriting style learned in first grade determine the style used in the fourth and fifth grades and influence handwriting speed and quality? A comparison between French and Quebec children. *Psychology in the School*, 50 (6), 601-617.
- Barrett, H.C. (2000). *Electronic portfolios= multimedia development+portfolio development: The electronic portfolio development process.* <http://electronicportfolios.com/portfolios/EPDevProcess.html> adresinden 12 Aralık 2015 tarihinde edinilmiştir.

- Bayraktar, A. (2012). Yazma güçlüğü olan öğrencilerde yazma görüşmelerinin kullanımı. Y. Doğru (Ed.). *Öğrenme güçlükleri içinde* (s. 197-209). Ankara: Eğiten Kitap.
- Bayraktar, A. ve Seçkin, Ş. (2012). Yazma güçlükleri ve öğretim yöntemleri. Y. Doğru (Ed.). *Öğrenme güçlükleri içinde* (s. 167-195). Ankara: Eğiten Kitap.
- Bedir, A., Polat, M. ve Sakacı, T. (2009). İlköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji dersine ait bir uygulama çalışması: Portfolyo. *Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 45-58.
- Benson, T.R. and Smith, L.J. (1998). Portfolios in first grade: four teachers learn to use alternative assessment. *Early childhood education journal*, 25 (3), 173-180.
- Bentolila, A. and Germain, B. (2005). *Learning to read: choosing languages and methods*. France: UNESCO Publishing.
- Bergman, K.E. and McLaughlin T.F. (1988). Remediating handwriting difficulties with learning disabled students: A review. B. C. *Journal of Special Education*, 12 (2), 101-120.
- Binbaşıoğlu, C. (2004). *İlkokuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Boat, M.B., Dinnebeil, L.A. and Bae, Y. (2010). Individualizing instruction in preschool classrooms. *Dimensions of Early Childhood*, 38 (1), 3-10.
- Bogdan, R.C. and Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. Boston: Pearson Prantice Hall.
- Borthwick, A. (1995). Body of evidence: with portfolio, students really show their stuff. *Vocational Education Journal*, 70, 24-26.
- Bracewell, R.J., Frederiksen, C.H., Frederiksen, J.D. (1982). Cognitive process in composing and comprehending discourse. *Educational Psychologist*, 17 (3), 146-164.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calp, M. (2010). *İlk okuma yazma öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Calp, M. (2013). *Yazma problemi olan bir öğrenciye bitişik eğik yazı öğretimi: Bir eylem araştırması*. e-International Journal of Educational Research, 4 (1), 1-28.
- Campbell, D.T. and Stanley, J.C. (1966). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Dallas: Houghton Mifflin Company.
- Case-Smith, J., Holland, T. and Bishop, B. (2011). Effectiveness of an integrated handwriting program for first-grade students: a pilot study. *American Journal of Occupational Therapy*, 65, 670-678.
- Case-Smith, J., Holland, T., Lane, A., and White, S. (2012). Effect of a coteaching handwriting program for first graders: One group pretest–posttest design. *American Journal of Occupational Therapy*, 66, 396–405.
- Challis, M. (1999). Portfolio-based learning and assessment in medical education. *Medical Teacher*, 21 (4), 370-386.
- Chase, C. (1986). Essay test scoring: Interaction of relevant variables. *Journal of Educational Measurement*, 23, 33-41.
- Chetcuti, D. and Pace, P. (2012). Portfolios in environmental education: The tepee Project. *Journal of Baltic Science Education*, 11 (1), 16-28.
- Coffin, E. A. (1979). The evaluation process in individualized and self-instructional language programs. *System*, 7 (1), 35-41.
- Cooper, J.O., Heron, T.E. and Heward, W.L. (2007). *Applied Behavior Analysis*. New Jersey: Pearson Prantice Hall.
- Coşkun, E. ve Coşkun, H. (2014). İlkokul ve ortaokullardaki bitişik eğik yazı uygulamalarına ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (26), 209-223.

- Coşkun, İ. (2014). Ses temelli cümle yöntemi. M. Elkatmış (Ed.), *Türkçe ilkokuma ve yazma öğretimi* içinde (109-121). Ankara: Maya Akademi.
- Creswell, J.W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev: S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J.W. and Plano Clark, V.L. (2015). Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi. (Çev: Y. Dede ve S.B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çalışkan, M. ve Sünbül, A.M. (2008). İlköğretim ikinci sınıftaki okuma- yazma bilmeyen öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş öğretim uygulamasının öğrenci erişimine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 180, 195-203.
- Çelenk, S. (2005). Yeni ilkokuma yazma öğretim programının değişik öğretim yaklaşımları ışığında değerlendirilmesi. 8. *Eğitimde Yansımalar: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*'nda sunulan bildiri. Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Çelenk, S. (2006). *Etkinlik temelli ilkokuma yazma öğretimi*. İstanbul: MORPA Kültür Yayınları.
- Çelenk, S. (2007). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Maya Yayıncılık.
- Çelik, E. (2012). *İlk okuma-yazma öğretimi: Tümden gelim yöntemi*. İstanbul: Kriter.
- Dannefer, E.F. and Prayson R.A. (2013). Supporting students in self-regulation: Use of formative feedback and portfolios in a problem-based learning setting. *Medical Teacher*, 35, 655-660.
- Dedeli, S. (2008). *Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre ses temelli cümle yöntemiyle ilkokuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin bir araştırma*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Dell, H.D. (1972). *Individualizing instruction: Materials and classroom procedures*. Chicago: Science Research Associates, Inc.

- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirkol, N. (2012). *2. sınıfa devam eden iki öğrencinin yazım hatalarının düzeltilmesi üzerine bir durum çalışması*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Demirören, M. Aytuğ Koşan, A.M., ve Palaoğlu, Ö. (2009). Bir öğrenme ve değerlendirme yöntemi olarak portfolyo. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 62 (1), 19-24.
- Dennis, J., and Swinth, Y. (2001). Pencil grasp and children's handwriting legibility during different-length writing tasks. *American Journal of Occupational Therapy*, 55 (2), 175-183.
- Dikmen, S. (2003). *İlk okuma yazma öğretimi öğretmen rehberi*. Ankara: Pelikan Yayınları.
- Duran, E. (2011). Bitişik eğik yazı harflerinin yazım şekillerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (2), 55-69.
- Ege, P. (2011). Çocuklarda okuryazarlık gelişimi. S. Topbaş (Ed.). *Dil ve Kavram Gelişimi* içinde (s. 171-190). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Elango, S., Jutti, R.C. and Lee, L.K. (2005). Portfolio as a learning tool: Students' perspective. *Annals Academy of Medicine*, 34, 511-514.
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.
- Erden, G., Kurdoğlu, F. ve Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk psikiyatri dergisi*, 13 (1), 5-13.
- Erdoğan, T. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı yazma gelişimlerinin incelenmesi. *Education and Science*, 37 (165), 93-103.

- Eyre, H.G. (2007). Keller's personalized system of instruction: Was it a fleeting fancy or is there a revival on the horizon? *The Behavior Analyst Today*, 8 (3), 317-324.
- Feder, K.P. and Majnemer, A. (2007). Handwriting development, competency and intervention. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 49, 312-317.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE Publications.
- Franklin, T. and Armstrong, J. (2005). Designing spaces for personalizing learning: Spaces for personalizing learning or personalizing spaces for learning? In S. Freitas and C. Yapp (Eds.), *Personalizing Learning in the 21st Century*. (pp. 83-87). Stafford: Network Educational Press.
- Freeman, F.N. (1954). *Teaching handwriting*. Washington: National Education Association.
- Freitas, S. (2005). The paradox of choice and personalization. In S. Freitas and C. Yapp (Eds.), *Personalizing Learning in the 21st Century*. (pp. 13-22). Stafford: Network Educational Press.
- French, R.L. (1992). *Portfolio assessment and LEP students*. Washington, D.C.: Proceedings of the National Research Symposium on Limited English Proficiency Student Issues.
- Gibbons, M. (1970). What is individualized instruction? *Interchange*, 1 (2), 28-52.
- Gibbs, G. (2008). *Analyzing qualitative data*. London: SAGE Publications.
- Girgin, Ü. (2005). İşitme engelli çocuklarda bireyselleştirilmiş okuma eğitimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4 (3), 143-150.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev: A. Ersoy ve P. Yalçınoglu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Graham, S. (1999). Handwriting and spelling instruction for students with learning disabilities: A review. *Learning Disability Quarterly*, 22 (2), 78-98.

- Graham, S., and Harris, K.R. (1997). Self regulation and writing: Where do we go from here? *Contemporary Educational Psychology*, 22, 102-114.
- Graham, S., and Harris, K.R. (2006). Preventing writing difficulties: Providing additional handwriting and spelling instruction to at-risk children in first grade. *Council for Exceptional Children*, 35 (5), 64-66.
- Graham, S., Berninger, V., Weintraub, N. and Schafer, W. (2001). Development of handwriting speed and legibility in grades 1-9. *The Journal of Educational Research*, 92 (1), 42-52.
- Graham, S., Harris, K.R., Mason, L., Fink-Chorzempa, B., Moran, S. and Saddler, B. (2008). How do primary grade teachers teach handwriting? A national survey. *Reading and Writing*, 21, 49-69.
- Gray, W.S. (1975). *Okuma ve yazma öğretimi*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Gültekin, M. (2007). Dünyada ve Türkiye'de ilköğretimdeki yönelimler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2), 477-502.
- Gültekin, M., Karadağ, R., ve Yılmaz, F. (2007). Yapılandırmacılık ve öğretim uygulamalarına yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2), 503-528.
- Güneş, F. (2005). Yeni ilkokuma yazma öğretim programının değişik öğretim yaklaşımları ışığında değerlendirilmesi. 8. *Eğitimde Yansımalar: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*'nda sunulan bildiri. Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Güneş, F. (2007a). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2007b). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.

- Güven, B. ve Sözer, M.A. (2007). Öğretmen adaylarının öğretimin bireyselleştirmesine ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 89-99.
- Güvey Aktay, E. (2015). *İlk okuma yazma öğretiminde akran işbirliği*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Harris, M. (1986). *Teaching one to one: The writing conference*. Urban: National Council of Teachers of English.
- Harris, T.L. and Rarick, G.L. (1959). The relationship between handwriting pressure and legibility of handwriting in children and adolescents. *Journal of Experimental Education*, 28 (1), 65-84.
- Heathers, G. (1977). A working definition of individualized instruction. *Educational Leadership*, 34 (5), 342-345.
- Hofmeister, A.M. (1992). *Handwriting resource book: Manuscript/cursive*. Utah: Utah University Publication.
- Horton, L.W. (1969). *An analysis of illegibilities in the cursive handwriting of 1000 selected sixth-grade students*. Published Doctoral Dissertation. Ohio: The Ohio State University.
- http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?DataSetCode=EDULIT_DS&popupcustomise=true&lang=en# (Erişim Tarihi: 02.01.2016).
- Huck, S.W. (2012). *Reading statistics and research*. Boston: Pearson Prantice Hall.
- Hughes, D.C., Keeling, B. and Tuck, B.F. (1983). Effects of achievement expectations and handwriting quality on scoring essays. *Journal of Educational Measurement*, 20 (1), 65-70.
- Hunsaker, J.S. and Roy, W. (1977). The group centered classroom: Alternative to individualized instruction? *Educational Leadership*, 34 (5), 366-369.

- Johnston, R.S., McGeown, S. and Watson, J.E. (2011). Long-term effects of synthetic versus analytic phonics teaching on the reading and spelling ability of 10 year old boys and girls. *Read and Writing*, 25 (6), 1365-1384.
- Kadıoğlu, H. (2012). Bitişik el yazısı ile ilgili öğrenci görüşleri. *Akademik Bakış Dergisi*, 31, 1-10.
- Kan, A. (2007). Portfolyo değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 133-144.
- Karadağ, E. ve Korkmaz, T. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Karadağ, E. ve Öney, A. (2006). İlköğretim birinci kademedeki portfolyo dosyalarının değerlendirme aracı olarak kullanılabilirliği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 235-236.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme modeli. M. Özbay, (Ed.), *Yazma eğitimi içinde* (s. 21-43). Ankara: Pegem Akademi.
- Kasapoğlu, K. (2010). A qualitative analysis: How is elementary reading and writing curriculum constructed by first graders? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 996-1001.
- Keller, M. (2001). Handwriting club: Using sensory integration strategies to improve handwriting. *Intervention in School and Clinic*, 37 (1), 9-12.
- Kendall, M.G. and Babington-Smith, B. (1939). The problem of m rankings. *The Annual of Mathematical Statistics*, 10 (3), 275-287.
- Keskinkılıç, K. (2002). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Khalid, P.I., Yunus, J., Adnan, R., Harun, M., Sudirman, R. and Mahmood, N.H. (2010). The use of graphic rules in grade one to help identify children at risk of handwriting difficulties. *Research in Developmental Disabilities*, 31, 1685-1693.

- Kissel, B. (2008). Promoting writing and preventing writing failure in young children. *Preventing School Failure: Alternative Education For Children and Youth*, 52 (4), 53-56.
- Kistler, M.D. (1963). *A comparison of two methods in the teaching of handwriting*. Published Doctoral Dissertation. Pennsylvania: Kutztown State College.
- Koç, R. (2012). Okuma yazma öğretim yöntemleri ve “ses temelli cümle yöntemi” uygulaması. *Turkish Studies*, 7 (4), 2259-2268.
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2002). Fen eğitiminde öğrencilerin gelişimini değerlendirmek için portfolyo kullanımı üzerine bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 167-176.
- Kuru, O. (2014). Sınıf öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazılarının okunaklılık düzeylerinin belirlenmesi ve bitişik eğik yazıya ilişkin düşünceleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 39-56.
- Kuzgun, Y., ve Deryakulu, D. (2004). Bireysel farklılıklar ve eğitime yansımaları. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.). *Eğitimde bireysel farklılıklar* içinde (s. 1-11). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Landrum, T.J. and McDuffie, K.A. (2010). Learning styles in the age of differentiated instruction. *Exceptionality*, 18 (1), 6-17.
- Leung, H. and Komura, T. (2006). Web-based handwriting education with animated virtual teacher. *Journal of Distance Education Technologies*, 4 (1), 71-80.
- Levin, T.A. (2010). *The effect of assistive devices on writing speed and legibility in grade two learning disabled children*. (Research Report No. M080540). Retrieved from University of The Witwatersrand, Johannesburg. Faculty Of Health Sciences.
- Li, P. and Lu, Z. (2012). Individualized instruction in large classes of integrated English in CALL Environments. *Theory and Practice in Language Studies*, 2 (11), 2291-2301.

- Literact Steering Committee. (2000). *Principles of literacy: Douglas county school district*. <http://www.yumpu.com/en/document/view/46677523/principles-of-literacy-douglas-county-school-district> adresinden 24 Aralık 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- McAndrew, D.A. and Reigstad, T.J. (2001). *Tutoring writing: A practical guide for conferences*. Portsmouth: Boynton and Cook Publishers.
- McCormack, M. (2008). *A comparison of the effectiveness of two handwriting programs on handwriting legibility* (Master's thesis). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 1456912)
- McDonald Connor, C., Morrison, F.J., Schatschneider, C., Toste, J., Lundblom, E., Crowe, E.C. et al. (2011). Effective classroom instruction: implications of child characteristics by reading instruction interactions in first graders' word reading achievement. *J Res Educ Eff. Author Manuscript*, 4 (3), 173-207.
- McDonald Connor, C., Piasta, S.B., Glasney, S., Schatschneider, C., Crowe, E., Underwood, P. et al. (2009). Individualizing student instruction precisely: Effects of child X instruction interactions on first graders' literacy development. *Child Development*, 80 (1), 77-100.
- McDonald Connor, C., Ponitz, C.C., Phillips, B.M., Travis, Q.M., Glasney, S., Morrison, F.J. (2010). First graders' literacy and self-regulation gains: The effect of individualizing student instruction. *Journal of School Psychology*, 48, 433-455.
- Meyer, E., Abrami, P.C., Wade, C.A., Aslan, O. And Deault, L. (2010). Improving literacy and metacognition with electronic portfolios: Teaching and learning with ePEARL. *Computers & Education*, 55, 84-91.
- Miles, M.B. and Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. CA: Sage Publication.

- Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (2015). *Nitel veri analizi* (Çev: S. Akbaba ve A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden 7 Nisan 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Molenda, M. (2012). The history corner individualized instruction: A recurrent theme. *TechTrends*, 56 (6), 12-14.
- Mullin, W.J. and Tidswell, J. (1990). Strategies for managing the mastery-based individualized laboratory. *Individualized Laboratory*, 11, 73-75.
- Muse, F.M. (1998). A look at the benefits of individualized instruction in a juvenile training school setting: How continuous progress accelerates student performance. *Journal of Correctional Education*, 49 (2), 73-80.
- Nartgün, Z. (2012). Fen ve teknoloji öğretiminde ölçme ve değerlendirme. M. Bahar (Ed.). *Fen ve teknoloji öğretimi içinde* (s. 355-415). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Nartgün, Z. (2014). Fen ve teknoloji öğretiminde ölçme ve değerlendirme. M. Bahar (Ed.). *Fen ve teknoloji öğretimi içinde* (s. 355-416). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ocak, G. (2004). Ürün seçki dosyaları hakkında öğrenci görüşleri (Erzurum ili örneği). *Ortaöğretimde Yeniden Yapılanma Sempozyumu içinde* (s. 412-420). Ankara: MEB.
- Öz, M.F. (2005). *Uygulamalı ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2000). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri: Alan araştırması*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Özcan, A.O. (1994). İlk okuma yazma öğretim metotlarının karşılaştırılması. 1. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*'nda sunulan bildiri. Bursa: Uludağ Üniversitesi.

- Özdamar, K. (1997). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3 (1), 1303-6521.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (Version 12)*. Australia: Allen & Unwin.
- Papp, R. (2010). Assessment and assurance of learning using e-portfolios. *Journal of Case Studies in Accreditation and Assessment*, 3, 1-6.
- Paulson, F.L., Paulson, P.R. and Meyeri C.A. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*, 48, 60-63.
- Pilav, S. (2014). Yazma ve Öğretimi. M. Elkatmış (Ed.), *Türkçe ilkokuma ve yazma öğretimi içinde* (85-107). Ankara: Maya Akademi.
- Quant, L. (1946). Factors affecting the legibility of handwriting. *Journal of Experimental Education*, 14 (4), 297-316.
- Rai, L. (2012). Responding to emotion in practice-based writing. *Higher education*, 64 (2), 267-284.
- Reasoner, C.F. (1977). *Portfolio of working materials for individualized instruction*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Rose, T. D. (1999). Middle school teachers using individualized instruction strategies. *Intervention in School and Clinic*, 34 (3), 137-162.
- Rytivaara, A. and Vehkakoski, T. (2015). What is individual in individualised instruction? Five storylines of meeting individual needs at school. *International Journal of Educational Research*, 73, 12-22.
- Salkind, N. (2013). *İstatistikten nefret edenler için istatistik*. (Çev: A. Çuhadaroğlu). Ankara: Pegem Akademi.

- Sassoon, R. (2007). *Handwriting of the twentieth century*. Chicago: The University of Chicago University.
- Schargel, F.P. and Smink, J. (2001). *Strategies to help solve our school dropout problem*. Larchmont, New York: Eye on Education.
- Schonell, F.J. (1996). *The psychology and teaching of reading*. London: Oliver and Boyd Press.
- Schoppek, W. and Tulis, M. (2010). Enhancing arithmetic and Word-problem solving skills efficiently by individualized computer-assisted practice. *Journal of Educational Research*, 103 (4), 239-252.
- Scott, M. (1999). Agency and subjectivity in student writing. In C. Jones, J. Turner and B. Street (eds) *Students Writing in the University: cultural and epistemological issues* (s. 110-172). Amsterdam: John Benjamins.
- Seely, A.E. (1994). *Portfolio assessment*. Westminster: Teacher Created Materials.
- Selin, A. S. (2003). *Pencil grip. A descriptive model and four empirical studies*. Åbo, Finland: Åbo Akademi University Press.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shortes, L.S. (2004). *Comparison of outcomes with kindergarteners using handwriting without tears versus D'nealian* (Master's thesis). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 1424536)
- Silveira, J.M. (2013). Idea bank: Portfolios and Assessment in Music Classes. *Music Educators Journal*, 99 (3), 15-24.
- Stefanakis, E.H. (2002). *Multiple intelligences and portfolios: A window into the learner's mind*. Portsmouth: Heinemann.
- Stewart, K. (1973). Two approaches to handwriting instruction. *Slow Learning Child*, 20, 142-146.

- Sucuoğlu, B. (2012). Sınıfta davranış kontrolü. B. Sucuoğlu ve T. Kargın (Ed.). *İlköğretim’de kaynaştırma uygulamaları* içinde (s. 243-296). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Susar Kırmızı, F. ve Kasap, D. (2013). İlkokuma yazma öğretimi sürecinde bitişik eğik yazı ve dik temel harflerle yapılan eğitimin öğretmen görüşlerine göre karşılaştırılması. *Turkish Studies*, 8 (8), 1167-1186.
- Sweedler Brown, C.O. (1992). The effects of training on the appearance bias of holistic essay graders. *Journal of research and development in Education*, 26, 24-28.
- Şahin, A. (2012). Bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan problemler. *Eğitim ve Bilim*, 27 (165), 168-179.
- Şahinkarakaş, Ş. (1998). *Portfolio assessment in writing classes: Implementation and assessment*. Yayınlanmış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Şaşmaz Ören, F. (2014). Fen bilimlerinde alternatif ölçme-değerlendirme. Ş.S. Anagün ve N. Duban (Ed.). *Fen bilimleri öğretimi* içinde (s. 277-340). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson Prantice Hall.
- Taki, S. and Heidari, M. (2011). The effect of using portfolio-based writing assessment on language learning: The case of young Iranian EFL learners. *English Language Teaching*, 4 (3), 192-199.
- Tama, M.C. and McClain, A.B. (2000). *Guiding reading and writing in the content areas practical strategies*. Iowa: Kendall and Hunt Publishing.
- Tari, J.C. (1953). *Good handwriting*. Philadelphia: DuFour Editions.
- Teddle, C. and Tashakkori, A. (2015). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri*. (Çev: Y. Dede ve S.B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.

- The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2005). *EFA global monitoring report 2006: Literacy for life*. France: UNESCO Publishing.
- Tok, Ş. (2001). İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada eğitim yönetimi*, 7(2).
- Torres Ortiz, P. (1993). *The use of computer-assisted instruction in the teaching of handwriting skills* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (Order No. 9408326)
- Tseng, M.H. and Cermak S.A. (1993). The influence of ergonomic factors and perceptual-motor abilities on handwriting performance. *The American Journal of Occupational Therapy*, 47 (10), 919-926.
- Turan, M.A. ve Sakız, G. (2014). Fen ve teknoloji dersinde portfolyo kullanımının öğrenci başarısı ve kalıcılığa etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 48-63.
- Uçgun, D. (2011). İlköğretim programlarında yazma eğitimi. M. Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi* içinde (s. 1-20). Ankara: Pegem Akademi.
- van der Klauw, C.F. and Plomp, T. (1974). Individualized study systems in theory and practice. *Higher Education*, 3 (2), 213-230.
- Vuran, S. (1996). Bireyselleştirilmiş öğretim materyallerinin hazırlanması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 75-82.
- Webb, L.L. and Howard, T.E. (1977). Individualized learning: An achievable goal for all! *Educational Leadership*, 34 (5), 356-360.
- Weber, G. (1977). The cult of individualized instruction. *Educational Leadership*, 34 (5), 326-329.
- Weil, M. and Cunningham-Amundson Amundson, S.J. (1994). *Relationship between visuomotor and handwriting skills of children in kindergarten*. *American Journal of Occupational Therapy*, 48 (11), 982-988.

- Weintraub, N. and Graham, S. (2000). The contribution of gender, orthographic, finger function, and visual-motor processes to the prediction of handwriting status. *Occupational Therapy Journal of Research*, 20, 121-140.
- Westwood, P. (2008). *What teachers need to know about reading and writing difficulties*. Australia: ACER Press.
- Wilson, K and Katz, M. (2009). *Reading, literacy and auditory-verbal practice*. <http://firstyears.org/miles/reading-miles.pdf> adresinden 10 Aralık 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Woolfolk, A.E. (2003). *Educational Psychology*. Boston: Pearson Prantice Hall.
- Wright, C.D. and Wright, J.P. (1980). Handwriting: The effectiveness of copying from moving versus still models. *Journal of Educational Research*, 74 (2), 95-98.
- Wright, J.P. and Allen, E.G. (1975). Ready to write! *The Elementary School Journal*, 75, 430-435.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1-2), 68-75.
- Yavuzsoy Köse, N. (2008). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dinamik geometri yazılımı Cabri Geometriyle simetriyi anlamlandırmalarının belirlenmesi: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2013). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldız, M., ve Ateş, S. (2010). İlk okuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin yazılarının okunaklılık ve yazım hataları bakımından karşılaştırılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (30), 11-30.

Yıldız, M., Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2009). Sınıf öğretmenlerinin sınıf tahtasına yazdıkları yazıların okunaklılık bakımından öğrencilere model olmadaki uygunluğu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 75-88.



EKLER

- EK-1. Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi
- EK-2. Öğretmen İzin Formu
- EK-3. Veli İzin Formu
- EK-4. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu
- EK-5. Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Testi (Öntest Şekli)
- EK-6. Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Formu
- EK-7. Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Formu'nu Kullanma İzni
- EK-8. Uygulama Öncesi Öğrenci Görüşme Formu
- EK-9. Uygulama Sonrası Öğrenci Görüşme Formu
- EK-10. Öğretmen Görüşme Formu
- EK-11. Odak Grup Veli Görüşme Formu
- EK-12. Öğrenci Profil Belgesi Örnekleri
- EK-13. Bireyselleştirilmiş Yazı Görevi Örnekleri
- EK-14. Öntest-Sontest Karşılaştırmalı Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Testi Örnekleri (İlk Sayfalar)
- EK-15. Bireyselleştirilmiş Yazı Görevlerinde Yer Alan Boyama Etkinliği Örnekleri
- EK-16. Değerlendirmesi Yapılan Bireyselleştirilmiş Yazı Görevi Örnekleri
- EK-17. Çalışma Takvimi

EK-1. Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi

	T.C. ESKİŞEHİR VALİLİĞİ İl Milli Eğitim Müdürlüğü	
Sayı : 88074293/605.01/1529514		11/02/2015
Konu : Araştırma Projesi		
VALİLİK MAKAMINA		
İlgi: Eskişehir Anadolu Üniversitesi Genel Sekreterliği' nin 26/01/2015 tarih ve 679 sayılı yazısı.		
İlgi yazı ile; Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ecmel YAŞAR' ın "Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulamalarının Bitişik Eğitim Yazı Becerisinde Etkisi" başlıklı yüksek lisans tez başvurusu Araştırma İzin Komisyonu tarafından incelenmiş ve komisyon tarafından sakınca görülmediği tespit edilmiş olup, komisyon tarafından belirtilen okullarda yukarıda adı geçen projenin gerçekleştirilmesi uygun görülmektedir.		
Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde takdirlerinize arz ederim.		
Barış HANCI Milli Eğitim Müdür Yardımcısı		
OLUR .../02/2015		
Necmi ÖZEN Vali a. İl Milli Eğitim Müdürü		
		
Büyükdere Mah. Atatürk Biv. No:247 ESKİŞEHİR Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr e-posta: strateji26@meb.gov.tr		
Ayrıntılı bilgi için: L. TOKAT Tel.: (0 222) 239 72 00/213-425 Faks: (0 222) 239 39 22		

EK-2. Öğretmen İzin Formu

EK-1	
ÖĞRETMEN İZİN FORMU	
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi olan Ecmel YAŞAR yapacağı araştırmanın amacını ve uygulayacağı veri toplama tekniklerini bana açıklamış ve isteğim halinde araştırmadan çekilme hakkımın olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmaya hiçbir baskı altında kalmadan gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum. Ecmel YAŞAR ile araştırma sürecinde yapacağımız görüşmelerde ve diğer veri toplama tekniklerinde hiçbir sakınca bulunmamaktadır.	
Araştırmacı ;	Ecmel YAŞAR
Telefon ;	050 [REDACTED]
İmza ;	
Görüşme tarihi :	
Katılımcı :	Tacettin YILMAZ
Telefon :	05 [REDACTED]
İmza :	[Signature]

32

EK-3. Veli İzin Formu

EK-2 VELİ ONAY FORMU

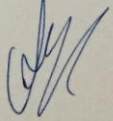
21 / 02 / 2015

Sayın Veli,

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya göstermiş olduğunuz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve öğrencinizin bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır. Bu araştırma Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden almış olduğum resmi izinle gerçekleştirilmektedir. Araştırma, bireyselleştirilmiş portfolyo uygulamalarının ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla yüksek lisans tezi olarak yapılmaktadır. Bireyselleştirilmiş portfolyo uygulamasının öğrencilerin bitişik eğik yazı becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi için, "Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Formu", kişisel bilgi formu, gözlem, doküman incelemesi, öğretmen görüşme formu ve araştırmacı günlüğünden oluşan veri toplama araç ve teknikleri kullanılacaktır. İziniz olmadığı takdirde, öğrencinizin ismi bu çalışmada kullanılmayacak, yerine takma bir isim kullanılabilir. Öğrenci istediği zaman görüşmeyi kesebilir ya da çalışmadan ayrılabilir. Bu durumda yaptığımız kayıtlar ve yazılan raporlar teslim edilecektir.

Bu sözleşmeyi okuyup, bu çalışmaya velisi bulunduğunuz öğrencinin gönüllü olarak katıldığına ve araştırma kapsamında size verdiğim güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederim.

Görüşülen Öğrenci Velisi

Aynur BAYRAKTAR


Görüşmeci

Arş. Gör. Ecmel YAŞAR
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Tel: 0 [REDACTED]

EK-4. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu

ÖĞRENCİ KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Merhabalar;

ismim Ecmel YAŞAR, Anadolu Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisi olarak çalışmaktayım. Yüksek lisans tezi kapsamında çalıştığım ve amacının 'bireyselleştirilmiş portfolyo uygulamalarının bitişik eğik yazı becerilerine etkisinin incelenmesi' olan araştırmada, öğrencilerimizi, ilgi, ihtiyaç ve alışkanlıkları dahilinde daha yakından tanıyabilmek için sizin de bilgi ve görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım. Aşağıdaki soruları yanıtlayarak yardımcı olabilirsiniz.

İlginize teşekkür ederim.

1. Velisi olduğunuz öğrencinin adı, soyadı:.....
2. Velisi olduğunuz öğrenci kaç yaşında (ay bazında):.....
3. Velisi olduğunuz öğrencinin güzel yazı ödevlerine yönelik tutumu hakkında ne düşünüyorsunuz?
.....
.....
.....
.....
4. Velisi olduğunuz öğrenci ev ödevlerini yaparken, sizden ne kadar yardım alıyor? Sizin ödevlere yardım konusundaki tutumunuz nedir?
.....
.....
.....
.....
5. Velisi olduğunuz öğrencinin en sevdiği renk nedir?
.....
6. Velisi olduğunuz öğrencinin en sevdiği çizgi film kahramanı hangisidir?
.....
7. Velisi olduğunuz öğrencinin en sevdiği atıştırılabilir yiyecekler nelerdir?
.....
8. Velisi olduğunuz öğrenci hangi oyunlardan hoşlanmaktadır?
.....
9. Velisi olduğunuz öğrenci en çok hangi oyuncağını sever?
.....
10. Velisi olduğunuz öğrencinin en sevdiği övgü kelimesi nedir?
.....
11. Velisi olduğunuz öğrencinin birlikte olmaktan hoşlandığı ve hoşlanmadığı sınıf arkadaşları kimlerdir?
.....
.....

EK-5. Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Testi (Öntest Şekli)

Binol bibenli bönek yeti

Cıvcıv cik cik diye cikledi

Çatıdaki zil çın çın çağıdı

Didem ve Damla dilek diledi

Fındık faresi raftan fırladı

Gamze tuğba'ya güllü giysi verdi

Yolda ağlaya ağlaya yürüyordu

Hen hastaya Alihan hizmet eden

Jale jandanmadan müjde istedi

Kemal krakeri kütür kütür yiyor

Lale ile ela el ele geldi

Mert masadaki mumluktan mum aldı

Nalan ninesiyle bolca nan topladı

Pelin perdeyi pırıl pırıl yapacak

Rıfat rafın kenarını zorla kındı

Ları sarı giysileri askıya astı

Selaledeki su şırıl şırıl akıyor

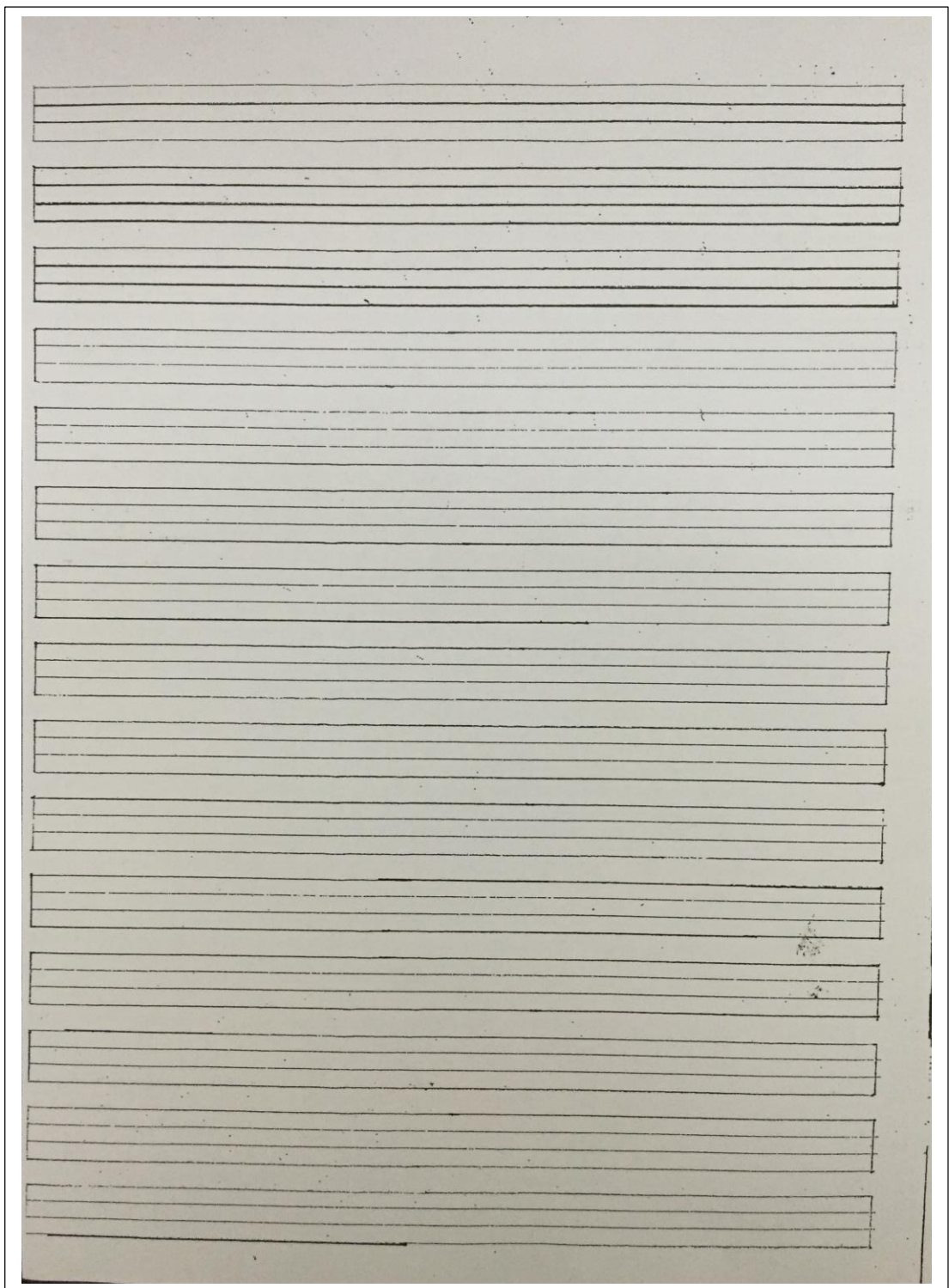
Ata ile talat ada bol ot attı

Veysel havluyu duvardaki çiviye astı

Leyla ile Yiğit yemeklerini yemiyor

Zeynep zarfa zik zak çizdi

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.



EK-6. Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Formu

BİTİŞİK EĞİK YAZI DEĞERLENDİRME FORMU

Öğrencinin;

Adı-Soyadı:

Numarası:

Okunaklık	Kabul edilebilir (1)	Zayıf (2)	Orta (3)	İyi (4)	Çok iyi (5)
1. Harfleri doğru yazma					
2. Harflerin boyutu					
3. Eğim					
4. Harfler arası bağlantılar					
5. Harflerin uzantıları					
6. Satır çizgilerine yazma					
7 Kelimeler arası boşluk					
8. Yazının ve sayfanın temiz olması					
9.Noktalama işaretlerinin doğru ve yerinde kullanılması					
10. İmla kurallarına uyulması					
Yazma Hızı (Harf sayısı)					

EK-7. Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Formu'nu Kullanma İzni

Kime: Ecmel YAŞAR Konu: Re: Arş. Gör. Ecmel Yaşar	
• Tolga ERDOĞAN [tolgaerdogan.edu@gmail.com]	
<i>Gelen Kutusu</i>	08 Ocak 2015 Perşembe 22:51
İlgili Makama, Tarafımdan geliştirilen "Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Formu"nun Sayın Arş. Gör. Ecmel YAŞAR tarafından yüksek lisans tez çalışmasında kullanılmasında herhangi bir sakınca yoktur ve ölçeğin kullanıma izni araştırmacıya verilmiştir. Gereğini bilgilerinize arz ederim.	

EK-8. Uygulama Öncesi Öğrenci Görüşme Formu

UYGULAMA ÖNCESİ ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Sorusu: Öğrencilerin tercihleri nelerdir?

Tarih ve Saat (Başlangıç-Bitiş):.....

Görüşmecisi:.....

Giriş

Öncelikle hoş geldin. Şimdi seninle en sevdiğin şeyler hakkında biraz sohbet edeceğiz. Bu bir değerlendirme değil, o yüzden rahat olmalısın. İstedikçe cevap verebilirsin. Soruları cevaplandırırken, istediğin kadar düşünebilirsin. Vaktimiz çok. Hazırsan, başlayalım.

GÖRÜŞME SORULARI

1. En sevdiğin renkler hangileri?
2. En sevdiğin çizgi film kahramanları hangileri?
 - En sevdiğin çizgi filmler ne?
3. En sevdiğin atıştırma yerleri neler?
 - Teneffüslerde kantinden neler almaktan hoşlanırsın?
4. Hangi oyunlardan hoşlanıyorsun?
 - Sınıfta oynamaktan hoşlandığın oyunlar neler?
 - Teneffüste bahçede oynamaktan hoşlandığın oyunlar neler?
5. En çok hangi oyuncaklarını seviyorsun?
6. Sınıfta en sevdiğin arkadaşların kimler?
7. Sınıfta hoşlanmadığın arkadaşların var mı?
 - Hoşlanmadığın arkadaşların kimler?

8. Ödül olarak neler kazanmak istersin?
9. Hangi takımı tutuyorsun?
10. Anaokuluna/anasınıfına gittin mi?



EK-9. Uygulama Sonrası Öğrenci Görüşme Formu

UYGULAMA SONRASI ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Sorusu: Öğrencilerin Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'nın bitişik eğik yazı becerileri üzerindeki etkisini belirlemede kullanılan etkinlik, portfolyo ve ödüller hakkındaki düşünceleri nelerdir?

Tarih ve Saat (Başlangıç-Bitiş):.....

Görüşmeci:.....

Giriş

Öncelikle hoş geldin. Şimdi seninle 9 hafta boyunca yaptığımız yazı etkinlikleri ve yazı dosyası hakkında biraz sohbet edeceğiz. Bu bir değerlendirme değil, o yüzden rahat olmalısın. İstediğin cevabı verebilirsin. Soruları cevaplandırırken, istediğin kadar düşünebilirsin. Vaktimiz çok. Hazırsan, başlayalım.

GÖRÜŞME SORULARI

11. Genel olarak, 9 hafta süren yazı etkinlikleri nasıl geçti?
12. Her hafta sana özel etkinliklerinin olması konusunda ne düşünüyorsun?
 - Hoşuna gitti mi, gitmedi mi?
 - Neden
13. Etkinliklerde hoşuna giden şeyler neydi?
14. Etkinliklerde zorlandığın/hoşlanmadığın şeyler neydi?
15. Yazı hatalarını düzeltmek için neler yaptın?
16. Etkinliklerinden ve yazı dosyandan kazandığın güler yüzler konusunda ne söylemek istersin?

- Hoşunua gitti mi, gitmedi mi?
- Neden?

17. Ödül tablosunda yıldız kazanırken ve kaybederken ne hissettin?

18. 9 hafta süren etkinliklerin sonunda yazın gelişti mi, gelişmedi mi?

- Bunu nereden anladın?

19. Diğer derslerde de kendine özel etkinliklerinin ve dosyanın olmasını ister miydin?

- Neden?

20. Sen yazı etkinliklerin nasıl olmasını isterdin?

21. Etkinliklerle ilgili başka neler söylemek istersin?

EK-10. Öğretmen Görüşme Formu

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Sorusu: Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'nın ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı becerileri üzerindeki etkisini sınıf öğretmeni nasıl değerlendirmektedir?

Tarih ve Saat (Başlangıç-Bitiş):.....

Görüşmeci:.....

Giriş

Amacı bireyselleştirilmiş portfolyo uygulamasının ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi olan bu çalışmada, uygulama öncesi, süreci ve sonrası hakkındaki düşünceleriniz araştırmanın amacına ulaşabilmesi ve alana katkı getirebilmesi açısından oldukça önemli görmektedirim. Bu nedenle, çalışmayla ilgili bazı sorular yöneltmek istiyorum.

- Bana görüşme süresince söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacıların dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca araştırma sonuçlarını yazarken, görüştüğüm bireylerin isimlerini kesinlikle rapora yansıtmayacağım.
- Başlamadan önce, bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?
- Görüşmeyi izin verirsiniz kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı?
- Bu görüşmenin yaklaşık 45 dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirsiniz, sorulara başlamak istiyorum.

GÖRÜŞME SORULARI

1. Birinci sınıf düzeyinde yazma becerilerinin önemi konusunda düşünceleriniz nelerdir?
2. Birinci sınıf öğrencilerinin yazı okunaklılığı öğretme-öğrenme sürecini nasıl etkilemektedir?
 - Hangi yönde?
 - Ne derecede?

3. Bitişik eğik yazı hakkında genel olarak ne düşünüyorsunuz?
4. Öğretme-öğrenme süreç ve ortamlarının öğrencilerinin bireysel yeterlilik, ihtiyaç ve ilgilerine göre düzenlenmesini nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - Kalabalık sınıflarda uygulanabilirliği ?
 - Küçük yaş gruplarıyla uygulanabilirliği?
5. Öğretme-öğrenme sürecinde öğrenci (süreç) portfolyolarının kullanılması konusunda ne düşünüyorsunuz?
6. ‘Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulamalarının Bitişik Eğik Yazı Becerisine Etkisi’ adlı bu çalışma hakkındaki genel olarak ne düşünüyorsunuz?
7. Bu çalışma kapsamında haftalık yazı etkinliklerinin her öğrenci için bireyselleştirilmesini nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - Öğrencilerin halihazırdaki yazı performansları açısından?
 - Öğrencilerin ilgileri ve hobileri açısından?
8. Bu çalışma kapsamında öğrenciler tarafından oluşturulan ve düzenlenen portfolyo dosyalarının etkililiğini nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - Öğrencilerin kendi yazı gelişimlerini izlemeleri açısından?
 - Uygulayıcı ve öğretmenin yazı gelişimlerini izlemeleri açısından?
 - Öğrencilerin uygulama sürecine güdülenmesi açısından?

9. Uygulama sürecinde kullanılan ödüllendirme sistemini (Etkinlik kâğıtlarının ve portfolyo dosyalarının stickerlarla değerlendirilmesi, ödüllendirme tablosu, haftanın gelişim gösteren öğrencilerinin seçimi, rozetlerinin takılması ve ödüllendirilmesi) nasıl değerlendiriyorsunuz?
10. Genel olarak öğrencilerin uygulama öncesi yazı okunaklığı ile uygulama sonrası yazı okunaklılığı arasında bir fark gördünüz mü?
- Fark varsa, bu farkta bireyselleştirilmiş portfolyo uygulamasının etkisi sizce nedir?
11. Bireyselleştirmeye dayalı bitişik eğik yazı çalışmalarını siz tasarlıyor olsaydınız, nasıl bir uygulama süreci izlerdiniz?
12. Genel anlamda söylemek veya eklemek istediğiniz bir şey var mı?

EK-11. Odak Grup Veli Görüşme Formu

VELİ GÖRÜŞME FORMU (FOCUSED)

Araştırma Sorusu: Bireyselleştirilmiş portfolyo uygulamasının ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı becerileri üzerindeki etkisini öğrenci velileri nasıl değerlendirmektedir?

Tarih ve Saat (Başlangıç-Bitiş):.....

Görüşmeci:.....

Giriş

Amacı bireyselleştirilmiş portfolyo (öğrencilerin yazı dosyası) uygulamasının ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi olan bu çalışmada, uygulama süreci, öğrenciler ile yapılan bireysel etkinlikler ve öğrencilerin etkinliklere katılımları ile ilgili düşüncelerinizin araştırmanın amacına ulaşabilmesi ve alana katkı getirebilmesi açısından oldukça önemli görmektedirim. Bu sebeple sizlere çalışmayla ilgili bazı sorular yönelteceğim.

- Görüşme süresince söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacıların dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca araştırma sonuçlarını yazarken, görüştüğüm bireylerin isimlerini kesinlikle rapora yansıtmayacağım.
- Görüşme süresince birbirimizin sözünü kesmemek koşuluyla görüşlerimizi rahatlıkla dile getirip ve tartışabiliriz.
- Görüşmeyi izin verirsiniz, kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı?
- Ses kaydının net bir şekilde kaydedilmesi için yüksek sesle konuşmalı, masadaki eşyaları yavaş hareket ettirmeliyiz.
- Başlamadan önce, bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?

Bu görüşmenin yaklaşık 50 dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirsiniz, sorulara başlamak istiyorum.

GÖRÜŞME SORULARI

1. ‘Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulamalarının Bitişik Eğik Yazı Becerisine Etkisi’ adlı bu çalışma hakkında ne biliyorsunuz?
 - Genel düşünceleriniz nelerdir?
2. Çocuğunuzun kendisine özel (bireysel) etkinlikleri yapmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - Bu çalışmada her öğrenci için aynı etkinlikler kullanılsaydı, neler değişirdi?
3. Çocuğunuzun haftalık yazı etkinliklerine ilişkin ilgi ve tutumu konusunda ne düşünüyorsunuz?
 - Çocuğunuzun sürecin başından sonuna kadar etkinliklere ilişkin ilgi ve tutumunda herhangi bir değişiklik oldu mu?
4. Çocuğunuzun kendi bireysel yazma sürecini yine bireysel yazı dosyasıyla (portfolyo) takip etmesini nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - Çocuğunuzun kendi bireysel yazı dosyasını düzenlerken hissettikleri hakkında neler söyleyebilirsiniz?
5. Sizce süreç içinde kullanılan ödüllendirme sistemi (etkinlikler ve yazı dosyalarında kullanılan gülen yüzler, yıldız tablosu, haftalık ödüller ve rozetler vb.) öğrencilerin etkinliklere katılımını nasıl etkiledi?
6. Genel olarak çocuğunuzun uygulama öncesi yazı okunaklılığı ile uygulama sonrası yazı okunaklılığı arasında bir fark var mı?
 - Varsa, ne gibi farklılıklar gördünüz?
7. Eklemek ya da sormak istediğiniz bir şey var mı?

EK-12. Öğrenci Profil Belgesi Örnekleri

ÖĞRENCİ PROFİL BELGESİ	
ÖĞRENCİ BİLGİLERİ	
a) Öğrencinin Kişisel Bilgileri	
	Öğrencinin Adı: Doruk
	Baba Mesleği: Aşçı
	Doğum Yılı: 30.04.2008
	Baba Eğitim Durumu: İlkokul
	Okul Öncesi Eğitim: Var
	Anne Mesleği: Ev hanımı
	El Başatlığı: Sağ el
	Anne Eğitim Durumu: Lise
	Kardeş Sayısı: 0
b) Öğrenci Tercihleri	
En sevdiği renk: Turuncu	En sevdiği övgü sözcüğü: Aferin
En sevdiği çizgi film kahramanı: Garfield, Süper Köpek Kyrpto, Scooby Doo	Ödül tercihi: Ninja Kaplumbağa, Jip
En sevdiği oyuncakları: Araba, langırt	Birlikte olmaktan hoşlandığı arkadaşları: Kadir, Yusuf, Aziz
En sevdiği atıştırma: Çubuk kraker, çikolata, uzun şeker	Birlikte olmaktan hoşlanmadığı arkadaşları: Fatih, Waleet, İlbey
Hoşlandığı oyunlar: Saklambaç, ebelembeç, futbol	Taraftarı olduğu futbol takımı: Beşiktaş
c) Öğrenci Özellikleri	
✓ Yazı yazarken sağ elini kullanıyor. ✓ Oturarak, dik bir şekilde yazıyor. ✓ Kalem tutuşunda herhangi bir sorun yok, tripod kavrayış yapıyor. ✓ Yazı etkinliklerini çabuk bitiriyor, çabuk bitirmesine rağmen okunaklı yazıyor. ✓ Yazarken saklılıkla silgi kullanıyor, ama iyi bir şekilde silemiyor. ✓ Tamamladığı etkinliklerini havaya kaldırıp Kadir'e ve diğer arkadaşlarına gösteriyor. ✓ Verilen yönergeleri algılayıp, anında uygulayabiliyor. ✓ Etkinliklerini tamamlamadan teneffüse çıkmıyor. ✓ Boya kalemleri sürekli masasının üstünde duruyor ve yazı başlıklarında bunlardan faydalıyor. ✓ Daha çok Kadir ve Aziz ile konuşuyor, Fatih ile de daha çok tartışıyor.	
ÖĞRENCİ YAZI PROFİLİ	
c) Öğrenci Öndeğerlendirme Puanları	
Bitişik Eğik Yazı Becerileri	Öndeğerlendirme Puanları
Harfleri doğru yazma	3
Harflerin boyutu	3
Eğim	3
Harfler arası bağlantılar	3.33
Harflerin uzantıları	3.66
Satır çizgilerine yazma	4
Kelimeler arası boşluk	1.33
Yazının ve sayfanın temiz olması	2.66
Noktalama işaretlerinin doğru ve yerinde kullanılması	4
İmla kurallarına uyulması	3.66

d) Öğrencinin En Başarısız Olduğu Bitişik Eğik Yazı Becerileri



e) Öğrencinin Yazımında Güçlük Çektiği Harf Formları



ÖĞRENCİ YAZI GÖREV PLANI

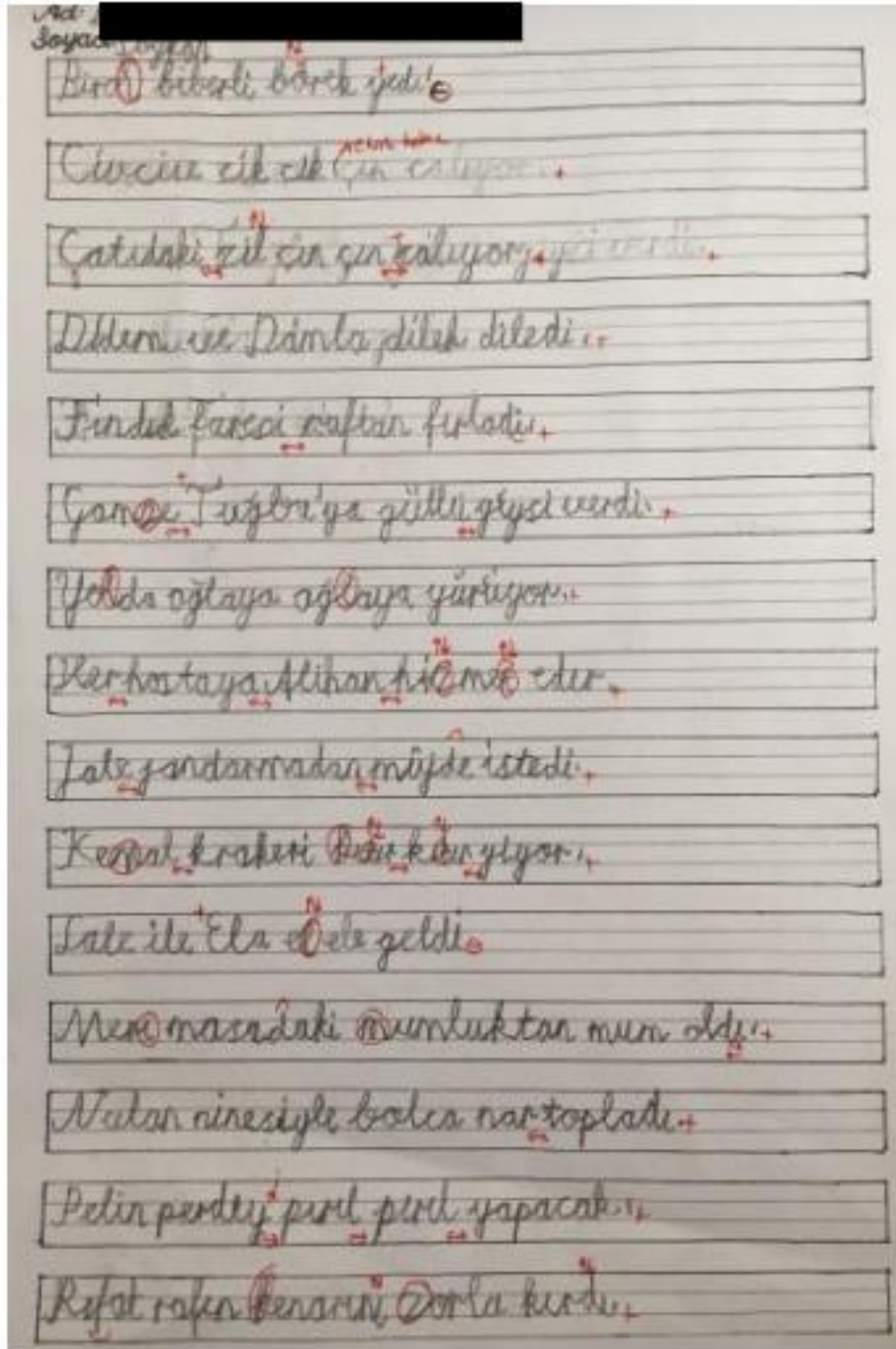
f) Terminal Amaçlar

- ✓ Bitişik eğik yazıda kullanılan harf formlarını kurallarına uygun bir şekilde yazar.
- ✓ Sözcükler arasında uygun boşluklar bırakır.
- ✓ Bitişik el yazısında noktalama işaretlerini yerinde doğru bir şekilde kullanır.
- ✓ Yazının ve sayfanın temiz olmasına özen gösterir.
- ✓ Bitişik eğik yazıyı imla kurallarına uygun olarak yazar.

g) Öğretimsel Amaçlar

- ✓ Doruk, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda sözcükler arasında daha uygun boyutlarda boşluklar bırakır.
- ✓ Doruk, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda yazı ve sayfasını daha temiz tutar.
- ✓ Doruk, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda başta "l, z, k ve s" formları olmak üzere harf formlarını daha doğru yazar.

EKLER



İare can gıyılent as ay asu.

İzmirdeki en güzel şifalı su.

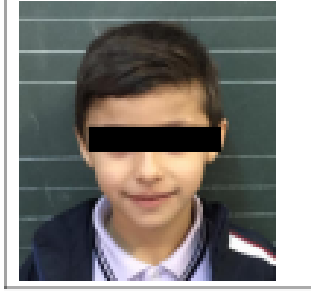
Steile Tal mit steilem u. steilem

Ulysses hawleyi durandoi chrysotus

Leyle ile Yğzid yemelerini yemiyor.

Leycepi zarfa zik ent çizdi.

ÖĞRENCİ PROFİL BELGESİ



ÖĞRENCİ BİLGİLERİ

a) Öğrencinin Kişisel Bilgileri

Öğrencinin Adı: Atakan Baba Mesleği: Operatör
Doğum Yılı: 30.10.2008 Baba Eğitim Durumu: Lise
Okul Öncesi Eğitim: Var Anne Mesleği: Ev Hanımı
El Başatlığı: Sağ el Anne Eğitim Durumu: Lise
Kardeş Sayısı: 1

b) Öğrenci Tercihleri

En sevdiği renk: Kırmızı, lacivert, mavi

En sevdiği çizgi film kahramanı: Tsubasa, Çuk ve Arkadaşları, Süper Köpek Krypto

En sevdiği oyuncakları: Araba, motorsiklet

En sevdiği atıştırma: Kek, çubuk kraker

Hoşlandığı oyunlar: Futbol, ebelembeç

En sevdiği övgü sözcüğü: Benim akıllı oğlum

Ödül tercihi: Uzaktan kumandalı araba, motorsiklet

Birlikte olmaktan hoşlandığı arkadaşları: Umut, Doğanay, Alperen

Birlikte olmaktan hoşlanmadığı arkadaşları: Walet

Tarafı Olduğu Futbol Takımı: Galatasaray

c) Öğrenci Özellikleri

- ✓ Yazı yazarken sağ elini kullanıyor.
- ✓ Oturarak yazıyor, ama yazarken bacağımlı sallıyor, sürekli yerinden kalkarak sınıfta dolaşıyor.
- ✓ Kalem tutuşunda herhangi bir sorun yok, tripod kavrayış yapıyor.
- ✓ Yazı etkinliklerini çabuk bitiriyor, ama acele ettiği için, yazı okunaklılığı yetersiz.
- ✓ Boya kalemleri sürekli masasında duruyor, yazı defterine renkli süslemeler yapıyor.
- ✓ Öğretmeninden sürekli tuvalete gitme izni istiyor, saçını ıslatıp tarayarak geri dönüyor.
- ✓ Verilen yönergeleri algılayıp, uygulamada sorun yaşamıyor.
- ✓ Futbol oynamaktan hoşlanıyor, teneffüslerde sınıfta bulunmuyor ve diğer arkadaşlarına göre sınıfa geç giriyor.
- ✓ Daha çok Ufuk ve Kadir ile konuşuyor, Walet ile de daha çok tartışıyor.

ÖĞRENCİ YAZI PROFİLİ

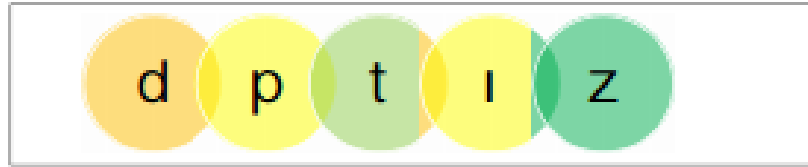
ç) Öğrenci Öndeğerlendirme Puanları

Bitişik Eğik Yazı Becerileri	Öndeğerlendirme Puanları
Harfleri doğru yazma	1
Harflerin boyutu	1.66
Eğim	2
Harfler arası bağlantılar	2.66
Harflerin uzantıları	1.66
Satır çizgilerine yazma	1.66
Kelimeler arası boşluk	2.66
Yazının ve sayfanın temiz olması	3
Noktalama işaretlerinin doğru ve yerinde kullanılması	5
İmla kurallarına uyulması	2.66

d) Öğrencinin En Başarısız Olduğu Bitişik Eğik Yazı Becerileri



e) Öğrencinin Yazımında Güçlük Çektiği Harf Formları



ÖĞRENCİ YAZI GÖREV PLANI

f) Terminal Amaçlar

- ✓ Bitişik eğik yazıda kullanılan harf formlarını kurallarına uygun bir şekilde yazar.
- ✓ Sözcükler arasında uygun boşluklar bırakır.
- ✓ Bitişik el yazısında noktalama işaretlerini yerinde doğru bir şekilde kullanır.
- ✓ Yazının ve sayfanın temiz olmasına özen gösterir.
- ✓ Bitişik eğik yazıyı imla kurallarına uygun olarak yazar.

g) Öğretimsel Amaçlar

- ✓ Atakan, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda başta “d, p, t, ı ve z” formları olmak üzere harf formlarını daha doğru yazar.
- ✓ Atakan, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda daha uygun boyutlarda yazar.
- ✓ Atakan, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda harf formlarının uzantılarını daha uygun boyutlarda yapar.

EKLER

Ad: A
Soyad:

Biröl büröl büröl büröl.

Cürüm cük cük cürüm cük cük.

Catutaki cürüm cük cük.

Dudum ve damla dilet dilet.

Fındık fındık fındık fındık.

Gavru gavru gavru gavru.

Haldə ağlaga ağlaga ağlaga.

Her her her her her her.

İşle işle işle işle işle işle.

Kemal kemal kemal kemal kemal.

Lele lele lele lele lele lele.

Malt masatta mumlukun mum aldı.

Nalan nalan nalan nalan nalan nalan.

Pelir pelir pelir pelir pelir pelir.

Rafat rafat rafat rafat rafat rafat.

Sarı sarı güysiler ^Nakıya osts.

İelabirki si şiril şiril akıyat.

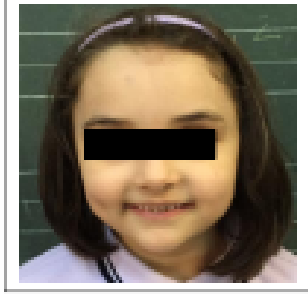
^NAta ile ^{N+}alat ^QAta bol at ^{TL}atta.

Uyul hanelara ^{tl}dusardaki cıvıya osts.

Lelya ile şığit yemelerini yemiyor.

Leyla Arda rik Arda Arda.

ÖĞRENCİ PROFİL BELGESİ



ÖĞRENCİ BİLGİLERİ

a) Öğrencinin Kişisel Bilgileri

Öğrencinin Adı: Gizem Baba Mesleği: Özel güvenlik
Doğum Yılı: 17.12.2008 Baba Eğitim Durumu: Lise
Okul Öncesi Eğitim: Var Anne Mesleği: Ev hanımı
El Başatlığı: Sağ el Anne Eğitim Durumu: ilkokul
Kardeş Sayısı: 1

b) Öğrenci Tercihleri

En sevdiği renk: Pembe, mor

En sevdiği övgü sözcüğü: Kara kızım, Aferim

En sevdiği çizgi film kahramanı: Çilek Kız, Zeki ile Vak Vak

Ödül tercihi: Barby Bebek, boya kalemleri

En sevdiği oyuncakları: Barby Bebek

Birlikte olmaktan hoşlandığı arkadaşları: Yeşim, Aziz, Tülin

En sevdiği atıştırma: Bitter çikolata, gofret, meyve

Birlikte olmaktan hoşlanmadığı arkadaşları: Fatih

Hoşlandığı oyunlar: Bilgisayar oyunları, gece-gündüz,

Taraftarı olduğu futbol takımı: Fenerbahçe

c) Öğrenci Özellikleri

- ✓ Yazı yazarken sağ elini kullanıyor.
- ✓ Oturarak yazıyor, ama yazarken masaya gereğinden fazla eğiliyor.
- ✓ Kalem tutuşunda herhangi bir sorun yok, tripod kavrayış yapıyor.
- ✓ Yazı etkinliklerini ve diğer etkinlikleri ya yarım bırakıyor ya da geç bitiriyor.
- ✓ Etkinlikleri yaparken, sıklıkla belli bir noktaya bakarak dalgın.
- ✓ Arkadaşlarıyla normal ses tonunda konuşurken, öğretmeniyle duyulamayacak kadar sessiz konuşuyor.
- ✓ Verilen yönergeleri algılayıp uygulamakta güçlük çekiyor.
- ✓ Derslere katılım göstermiyor.
- ✓ Daha çok Tülin ve Yeşim ile konuşuyor, hiçbir arkadaşıyla tartışma yaşamıyor.

ÖĞRENCİ YAZI PROFİLİ

ç) Öğrenci Öndeğerlendirme Puanları

Bitişik Eğik Yazı Becerileri	Öndeğerlendirme Puanları
Harfleri doğru yazma	1.33
Harflerin boyutu	2.33
Eğim	2
Harfler arası bağlantılar	1
Harflerin uzantıları	1
Satır çizgilerine yazma	2.33
Kelimeler arası boşluk	4
Yazının ve sayfanın temiz olması	2
Noktalama işaretlerinin doğru ve yerinde kullanılması	4
İmla kurallarına uyulması	3.33

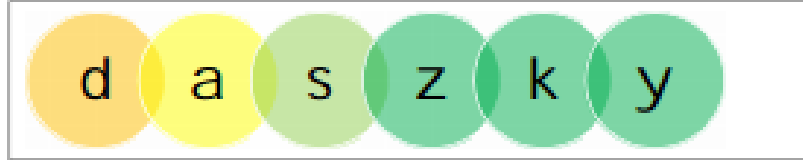
d) Öğrencinin En Başarısız Olduğu Bitişik Eğik Yazı Becerileri

Harfler arası
bağlantılar

Harflerin
uzantıları

Harfleri
doğru yazma

e) Öğrencinin Yazımında Güçlük Çektiği Harf Formları



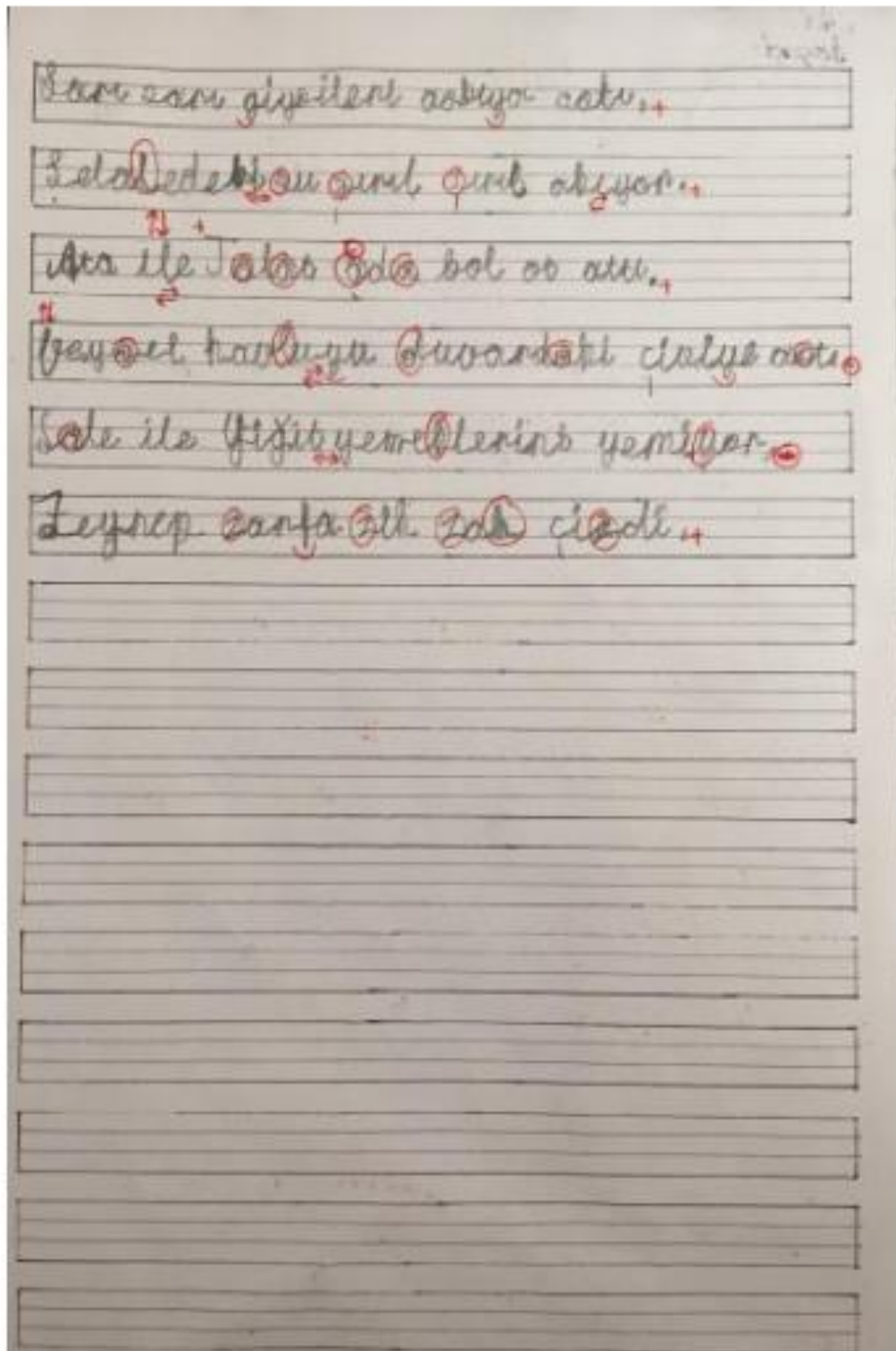
ÖĞRENCİ YAZI GÖREV PLANI

f) Terminal Amaçlar

- ✓ Bitişik eğik yazıda kullanılan harf formlarını kurallarına uygun bir şekilde yazar.
- ✓ Sözcükler arasında uygun boşluklar bırakır.
- ✓ Bitişik el yazısında noktalama işaretlerini yerinde doğru bir şekilde kullanır.
- ✓ Yazının ve sayfanın temiz olmasına özen gösterir.
- ✓ Bitişik eğik yazıyı imla kurallarına uygun olarak yazar.

g) Öğretimsel Amaçlar

- ✓ Gizem, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda harf form bağlantılarını daha iyi yapar.
- ✓ Gizem, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda harf formlarının uzantılarını daha uygun boyutlarda yapar.
- ✓ Gizem, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda başta “d, a, s, z, k ve y” formları olmak üzere harf formlarını daha doğru yazar.



ÖĞRENCİ PROFİL BELGESİ



ÖĞRENCİ BİLGİLERİ

a) Öğrencinin Kişisel Bilgileri

Öğrencinin Adı: Baran Baba Mesleği: Uzman Çavuş
Doğum Yılı: 17.11.2008 Baba Eğitim Durumu: Lise
Okul Öncesi Eğitim: Var Anne Mesleği: Ev Hanımı
El Başatlığı: Sağ el Anne Eğitim Durumu: Lise
Kardeş Sayısı: 1

b) Öğrenci Tercihleri

En sevdiği renk: Sarı, gri

En sevdiği çizgi film kahramanı: Vikingler, Keloğlan

En sevdiği oyuncakları: Araba

En sevdiği atıştırılmalık: Albeni çikolata, gofret, uzum şeker

Hoşlandığı oyunlar: Futbol, ebelemeç, bilgisayar oyunları

En sevdiği övgü sözcüğü: Aferin

Ödül tercihi: Araba

Birlikte olmaktan hoşlandığı arkadaşları: Aziz, Yusuf

Birlikte olmaktan hoşlanmadığı arkadaşları: İsmet, Walet

Taraftarı Olduğu Futbol Takımı: Eskişehirspor

c) Öğrenci Özellikleri

- ✓ Yazı yazarken sağ elini kullanıyor.
- ✓ Oturarak yazıyor, ama masaya gereğinden fazla eğilerek yazıyor.
- ✓ Kalemı tripod şekilde kavıyor.
- ✓ Kalemı dipten tutuyor ve bastırarak yazıyor.
- ✓ Yazı etkinliklerini geç bitiriyor. Geç bitirmesine rağmen, okunaklı bir yazı ortaya koyamıyor.
- ✓ Verilen etkinlikleri tamamlamakta güçlük çekiyor, sıklıkla etkinliğini yarım bırakıp çöp kutusunun yanına gidiyor, sınıfta dolaşıyor.
- ✓ Etkinliklerini tamamlamaya çalışan arkadaşlarını konuşturuyor.
- ✓ Verilen yönergeleri algılayıp, anında uygulamakta zorlanıyor, bazı durumlarda dalgınlık yaşıyor.
- ✓ Daha çok İsmet ve Aziz ile konuşuyor, Walet ile de daha çok tartışıyor.

ÖĞRENCİ YAZI PROFİLİ

e) Öğrenci Öndeğerlendirme Puanları

Bitişik Eğik Yazı Becerileri	Öndeğerlendirme Puanları
Harfleri doğru yazma	1
Harflerin boyutu	2
Eğim	2
Harfler arası bağlantılar	1.66
Harflerin uzantıları	3
Satır çizgilerine yazma	1
Kelimeler arası boşluk	3
Yazının ve sayfanın temiz olması	2.66
Noktalama işaretlerinin doğru ve yerinde kullanılması	5
İmla kurallarına uyulması	5

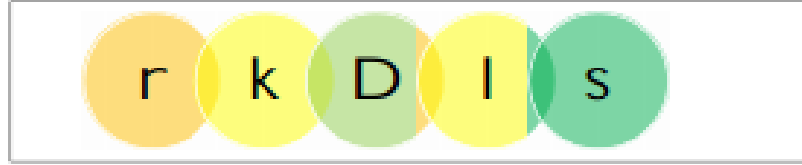
d) Öğrencinin En Başarısız Olduğu Bitişik Eğik Yazı Becerileri

Harfleri doğru
yazma

Satır
çizgilerine
yazma

Harfler arası
bağlantılar

e) Öğrencinin Yazımında Güçlük Çektiği Harf Formları



ÖĞRENCİ YAZI GÖREV PLANI

f) Terminal Amaçlar

- ✓ Bitişik eğik yazıda kullanılan harf formlarını kurallarına uygun bir şekilde yazar.
- ✓ Sözcükler arasında uygun boşluklar bırakır.
- ✓ Bitişik el yazısında noktalama işaretlerini yerinde doğru bir şekilde kullanır.
- ✓ Yazının ve sayfanın temiz olmasına özen gösterir.
- ✓ Bitişik eğik yazıyı imla kurallarına uygun olarak yazar.

g) Öğretimsel Amaçlar

- ✓ Baran, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda başta “r, k, D, l ve s” formları olmak üzere harf formlarını daha doğru yazar.
- ✓ Baran, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda satır çizgilerini daha az taşıyarak yazar.
- ✓ Baran, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda harf form bağlantılarını daha iyi yapar.

İlk son gıy¹¹ş¹²ın ağı¹³ya b¹⁴er.,

İk¹¹inci su ş¹²in ş¹³in d¹⁴iyer.,

Ata ile Tolat ö¹¹ta b¹²at ot ot¹³ti.,

Üç¹¹üncü ha¹²nkaya d¹³üv¹⁴er¹⁵di ş¹⁶irriye a¹⁷er.,

Teğla ile Yığ¹¹ıt y¹²er¹³lerini y¹⁴er¹⁵ir.,

Teşne¹¹p zorla zib zot cirdi.,

ÖĞRENCİ PROFİL BELGESİ



ÖĞRENCİ BİLGİLERİ

a) Öğrencinin Kişisel Bilgileri

Öğrencinin Adı: Ali Baba Mesleği: İşçi
Doğum Yılı: 12.06.2008 Baba Eğitim Durumu: Lise
Okul Öncesi Eğitim: Var Anne Mesleği: Ev Hanımı
El Başatlığı: Sağ el Anne Eğitim Durumu: İlkokul
Kardeş Sayısı: 3

b) Öğrenci Tercihleri

En sevdiği renk: Mavi

En sevdiği övgü sözcüğü: Aferin

En sevdiği çizgi film kahramanı: Tom ve Jerry, Adventure

Ödül tercihi: Motorsiklet, araba

En sevdiği oyuncakları: Araba, Hulk

Birlikte olmaktan hoşlandığı arkadaşları: Atakan, İsmet, Baran, Yusuf

En sevdiği atıştırılabilirlik: Çikolata, dondurma, çubuk kraker, tost

Birlikte olmaktan hoşlanmadığı arkadaşları: Fatih

Hoşlandığı oyunlar: Bilgisayar oyunları, futbol, ortada saçan

Tarafları Olduğu Futbol Takımı: Galatasaray

c) Öğrenci Özellikleri

- ✓ Yazı yazarken sağ elini kullanıyor.
- ✓ Boyu kısa olduğu için yazı yazarken ayağa kalkma ve masaya eğilme ihtiyacı duyuyor.
- ✓ Kalem tutuşunda herhangi bir sorun yok, tripod kavrayış yapıyor.
- ✓ Yazı etkinliklerini ideal bir hızda tamamlıyor.
- ✓ Arkadaşlarıyla pek sık konuşmuyor, hareket gerektiren etkinliklerden uzak duruyor.
- ✓ Derslere pek katılmıyor.
- ✓ Verilen yönergeleri algılayıp, anında uygulayabiliyor, yanında oturan Yusuf'u da verilen yönergeler doğrultusunda yönlendiriyor.
- ✓ Öğretmeniyle konuşurken eli titriyor ve bazı durumlarda kekeliliyor.
- ✓ Daha çok Aziz ve Doruk ile konuşuyor, hiçbir arkadaşıyla tartışmıyor.

ÖĞRENCİ YAZI PROFİLİ

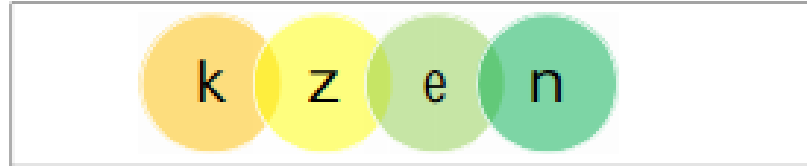
c) Öğrenci Öndeğerlendirme Puanları

Bitişik Eğik Yazı Becerileri	Öndeğerlendirme Puanları
Harfleri doğru yazma	3
Harflerin boyutu	4
Eğim	3
Harfler arası bağlantılar	3.33
Harflerin uzantıları	1.66
Satır çizgilerine yazma	3.66
Kelimeler arası boşluk	5
Yazının ve sayfanın temiz olması	4
Noktalama işaretlerinin doğru ve yerinde kullanılması	4
İmla kurallarına uyulması	3

d) Öğrencinin En Başarısız Olduğu Bitişik Eğik Yazı Becerileri



e) Öğrencinin Yazımında Güçlük Çektiği Harf Formları



ÖĞRENCİ YAZI GÖREV PLANI

f) Terminal Amaçlar

- ✓ Bitişik eğik yazıda kullanılan harf formlarını kurallarına uygun bir şekilde yazar.
- ✓ Sözcükler arasında uygun boşluklar bırakır.
- ✓ Bitişik el yazısında noktalama işaretlerini yerinde doğru bir şekilde kullanır.
- ✓ Yazının ve sayfanın temiz olmasına özen gösterir.
- ✓ Bitişik eğik yazıyı imla kurallarına uygun olarak yazar.

g) Öğretimsel Amaçlar

- ✓ Ali, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda harf formlarının uzantılarını daha uygun boyutlarda yapar.
- ✓ Ali, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda başta “k, z, e ve n” formları olmak üzere harf formlarını daha doğru yazar.
- ✓ Ali, dokuz haftalık uygulama süreci sonunda daha az imla hatası yapar.

EKLER

Ad Soyad [Redacted] Ef.

Biröl biberli ~~şak~~ yedi..

Üncio cık cık diye ~~şedi~~..

Çatıdaki ~~öl~~ ~~on~~ an ~~şaldu~~..

Didem ve Dinko ~~şide~~ ~~şide~~..

Fındık farsı ~~raftan~~ ~~şoladı~~..

Gan~~de~~ ⁺ ~~şığba~~'ya ~~şüttü~~ ~~şıysı~~ verdi ~~şırtı~~..

Yolda ~~şığlaya~~ ~~şığlaya~~ ~~şışıp~~ ~~şıştım~~..

Şler hastaya ~~şlıhan~~ ~~şımet~~ ~~şler~~..

Şelo ~~şındarmadan~~ ~~şımda~~ ~~şıtedi~~..

Şemal ~~şırdırt~~ ~~şır~~ ~~şır~~ ~~şışıp~~ ⁺

Şale ile ~~şle~~ ~~şle~~ ~~şle~~ ~~şeldi~~..

Şert ~~şıradı~~ ~~şı~~ ~~şımluktı~~ ~~şı~~ ~~şı~~ aldı..

~~şolay~~ ~~şıneyle~~ ~~şolca~~ ~~şor~~ ~~şıpladı~~..

Şelin ~~şırdı~~ ~~şırd~~ ~~şırd~~ yapacak..

Şekt ~~şırtı~~ ~~şırtı~~ ~~şırtı~~ ~~şırtı~~ ~~şırtı~~..

Sana core gysileri neyga aiti?

Schalecke zu zwei und abger.

İsta de talat ada da bol ot toylady.

maye havlari duvardaki chizga qara?

İsya ile Yiğit ~~gemi~~ gemiyor.

rempo caru rik rok rudi +

EK-13. Bireyselleştirilmiş Yazı Görevi Örnekleri

U
E

Sempaze topu kaçındı.

Sebnem buna şaşındı.

Maymun seftaluyu yedi.

Sinasi'ye seslendi.

Elinde gümüş tepsi.

Tez gelin parçantesi.

Pasta ven tek tepsi.

Yoksa atan tepesi.



Ya
Etikim 20. 2009/2015

si si si si si si

isi isi isi isi

tin tin tin tin

setin setin setin

Yağmur'dan onun tomi.

İnfan bir incisi.

Büyük basarlar onu bekler.

Devam ederse böyle istekli.



Hay
Etkim 12.9.1622/15

-Hayrünsa, ne yapıyorsun?

-Hatasız yapıyorum. Gamsız.

-Hatan ne?

-m, k ve küçük yazma.

-m'ı kullan.

-Masadaki mumağa mum tak.

-k'ı kullan.

-Kırk epek kırık çitten kaçtı.

Beli
Etkililik 36. 11.02.2015

sin sin sin sin

sin sin sin sin

en en en en en

ense ense ense ense

Bu dönem çalıştığım harfler:

Bu dönem yazmam öğleştirdi mi?



Ah
Eti

si si si si si si

isi isi isi isi

tu tu tu tu tu

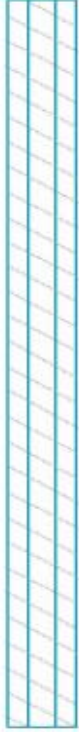
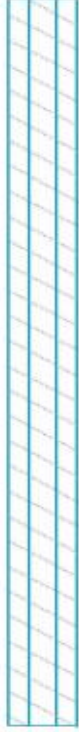
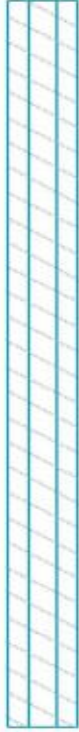
so tu so tu so tu

Ahmet'tir onun ismi.

Denote konusturun bilgisini.

Dikkatini denelerine verince.

Onun suufu pasasi.



Ad
Etiler

da da da da da

dada dada dada

dayı dayı dayı

se da se da se da

Aslanın penceresinin dibinde()

Dalgınlıkla bin fare çıktı()

Aslan fırsatı kullanmadı()

Fareye da da da karışmadı()

Handwriting practice lines for the text "Masalın devamı Ahmet'te..."

Masalın devamı Ahmet'te...

1- Kuynuklu kumbara, ekin taşın ambara.

2- Yük göndince kaçar, ot göndince koşar.

3- Kulağını büktükçe ağzı suların.

4- Çakarım, yakarım.

5- Gökte gördüm bin köprü. Vardın 7 rengi.

1-

Cevap:

2-

Cevap:

3-

Cevap:

4-

Cevap:

5-

Cevap:

Alp
Eki

Sabah oldu, gün doğdu.

Artık uyan geç oldu.

Güneş çıktı ufuk açtı.

Okul vakti yaklaşı.

Lütfü köşeyi döndü.

Bütün lambalar söndü.

Karanlıklar uzaklaştı.

Okul vakti yaklaştı.

EK-14. Öntest-Sontest Karşılaştırmalı Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Testi Örnekleri (İlk Sayfalar)

AT

perlu per gapak

Birsel biçikli barch yedi.
Civciv cik cik dya cikledi.
Çak İaki il yorun geldi.
Didim ve Danda dikk. diledi.
Furuk farsı raftar furladı.
Gamze Tugba 'ya güllü güverdi verdi.
Yolda oğlaya oğlaya yitiriyordu.
Her lastaya Alihan kışınd. cder.
Jale jandarmadan müjde istedi.
Kemal kırkırı kuter kuter yiyar.
Lale ile Ela Lale geldi mi?
Mest masadaki müncluktan münce aldı.
Nalan ninesiyse Boka nar topladı.
Polin perdeyi pul pul yapsındı.
Rifat rafın kemane zalla kude.

Ad:

Soyad:

Hüsnîye'nin Öntest Formu

Bîdîl Bîbî'nî bânî iştî.

Cüvâ'îkîk dîşî akbîdî.

Gatîdîlî dîlîmî cîğdî.

Dîdîmî uî dîmîlî dîlîkî dîlîdî.

Fîndîlî fîrîdî rîftîmî fîrîdî.

Gîmîsî gîfîrîsî gîllî gîyîsî vîndî.

Yîldîzî ağılîsî ağılîsî yîğîrîsî.

Hîrî rîstîyî Alîhanî hîsîmî edîrî.

Dîlî fîndîrîdî mîjîdî îstî.

Kînalî kîrîdî kîrîdî gîyîrî.

Fîlîkî Elîkî Elîkî gîldî.

Mîstî mîstîdî mîstîkî mîstî.

Nîlanî nîlîdî kîlîkî kîlîkî.

Pîlînî pîrîdî pîrîdî pîrîdî.

Rîfîatî rîfîatî kîrîdî kîrîdî.

Ad:
Soyad:

Yusuf'un Öntest Formu

ktar
Birakle yabakmisi bötöl yitdi.
Düşüleri rık lık di yediakledi.
Gardakil rıl rın cın
Daidem ve Damla dilek dile di.
Fındık faresi raftan kırıldı.
Gamze tuba' ya güllü güzell verdi.
Yolda ağlaya ağlaya yürüyor du.
İler hastaya kılın hizmet eder.
Fale fonda mada müjde istedi.
Kemal krakeri kütür kütür yiyor.
Sale ile ela el ele geldi.
Hele masadaki mülle tatar mün aldı.
Valan ninesiyile balca nar topladı.
Pelin perdeyi purl purl yapacak.
Rifat rafın kemanni zarla kıldı.

Ad:

Soyadı:

Yusuf'un Sontest Formu

Birak kibetli kerek yedi.

Gıcık çık çık diye çıkıldı.

Gatidaki zil çınçın çaldı.

Didem ve Dima dudu dibildi.

Fındık fındısı sultan fırtıttı.

Görmüze Tugba'ya gülümse girisi murtu.

Yolda ağlaya ağlaya yürüyordu.

Her hastaya alkan kırık eder.

Zah gandermadan küpde istedi.

Kemal kırakere kiter kiter gıyır.

Sade ile Ela el ele geldi mi?

Mert masadaki mumbuktan mum aldı.

Kalan rinesizle balca nar Laphadus.

Pelin pendeyi purl purl yapıyor.

Rifat rafin bena rani zarla Rodu.

Ad:
Soyad:

Buse'nin Öntest Formu

Böl biber-lik biber yidi.

Kilacı cik cik tüze ciledi.

Çarşadaki zil çın çın çalırdı.

Didem ve Dönme dilek diletti.

Fındık kırık çöğür kırıldı.

Gamze Tugber'ye güllü güldü verdi.

Yolda ağlaya ağlaya yiniyordu.

Her Dava Alhan kiomet eder.

Zade jan Dardardan müjde istedi.

Kemal krakeri kışa kışa yiyor.

Eyle ile elona el ele geldi.

Meht masgudaki muhlukan mun oldu.

N'alar niresiyle bolca nar topladı.

Pelin Penderisi parıl parıl gıcıradı.

Rifat rafin keşane zolla Rinde.

Ad: Buse
Soyad: ...

Buse'nin Sontest Formu

Birde kibirli birer yedi.

Cine ilk ilk diye çıkıldı.

Çataldaki zif çar çar çıktı.

Didem vaktiyle dilok-bilirdi.

Fındık fındık raftan buladı.

Garnze Tuba'ya gülle yisi verdi.

Yolda ağlaya ağlaya yürüyordu.

Her hıstayla Alkan hizmet eder.

Fale jandarmadan müfide istedi.

Kemal krakeri kiter kiter yiser.

Lale ile Ela el ele geldi mi?

Mert masadaki mumbuktan mum oldu.

Nalan nisesigle bolca nar topladı.

Oklin pendeyi peril peril yapacak.

Rifat rafa kenarını zorla kirdi.

Rifat nafin karamu zolla kurgu.

Ad: İb
Soyad: İb

İlbey'in Sontest Formu

Biröl kibekli kışak yedi.
Cinise rik rik diye rikledi.
Cakırlık il em em aklı.
Dilem ve Damlar diledi.
Tindik kışesi reftan fıkırlı.
Günce Tuğla'ya gıllı gıyri verdi.
Yolda vılaya vılaya yürüyordu.
Her hastaya Alihan hizmet eder.
Jale jandarmadan müjde istedi.
Karakul krakeri kırı kırı yiyor.
Jale ile Elu el ele geldi mi?
Ment masadaki numluktan num aldı.
Nalan ninesiyle bolbol nar topladı.
Pelin perdesi pır pır yapacak.
Rifat rafis kenarın rızla kırı.

Aziz'in Öntest Formu

Pelin perdesi purla Del yugur ok.

Ad:
 Soyad:

Aziz'in Sontest Formu

Bird bilikli bisek yadı..

Cucua cik cik duy cikledi..

Çakıldı el en en geldi..

Dilem ve Dilem dilek dilekti..

Fedrik farsı raftan foladı..

Gamze Tuzka ya gullu güzi vardı..

Yolda ağılaya ağılaya yisinfardı..

Her hastaya Allah hizmet eder..

Sale jandarmadan müjde istedi..

Kemal kerkeri eder eder uyar..

Lale ile Pa el ele geldi mi?

Mert manadiki mumluktan mem aldı..

Malan minceyle belce nar topladı..

Pelin perdeyi perd perdel yapacak..

Ad:
 Soyad:

Baran'ın Öntest Formu

Birgel Diberli bəddiyedi.
Gecic cə cə diye cəladı.
Çatlı zil cın cın çoldi.
Biden ee Damlı dila diledi.
Fındıl fəndi raftan fəladı.
Gəmrə Tugla go gullu gıyş cəsdi.
Yəla ağ ağlaya yərayşdu.
Ker hastaya Alihan Dirmet etdi.
Jale jandarmadan müjde İstedi.
Kəməl Dərdari Dür Dür yigəs.
Jale ilə Ələ il ə gəlledi.
Məş masadəli mumluktan mım ald.
Nolan ninesigle hələ nar topladı.
Pəlin perdeyl purl purl yapacab.
Rəşafatın Benannı zəda bədi!

Ad: B
Soyadı

Baran'ın Sontest Formu

Biröl liberler lön Ögedi.

Emrecek cık cık dıgı cıkkadı.

Gıdıklı cık cık cık cık.

Dıdım cık cık cık cık cık cık.

Fındık fındık fındık fındık.

Gıdık fındık cık cık cık cık cık cık.

Yaldı ağlaya ağlaya gıdık cık cık.

Her hastaya Alkan kızımet eder.

Yaldı gıdık cık cık cık cık cık cık.

Kemal kızımet kızımet kızımet gıdık.

Lale ila El el el el geldi mi?

Mert masadıkı mıcıluktan mıcılık.

Nolan nınesiyle bolca nar tıpladı.

Pdin perdiye pırl pırl yapadı.

Rıfat rıfat Benarın zırla kızı.

Ad: Kadir
Soyad:

Kadir'in Öntest Formu

Birel biberli börel yedi.

Çiğdem ~~ok~~ cik diye cikledi.

Çatıdaki ztl çın çın ağlıyor.

Didem ve Damla Dilok Diledi.

Fındık faresi raftan fırladı.

Ganize Tuba'ya gilli giysi verdi.

Yolda ağlaya ağlaya yürüyordu.

Her hastaya Alihan hizmet eder.

Jale jandarmadan müjde istedi.

Kemil krakeri kütür kütür yiyor.

Lale ile Ela el ele geldi.

Mert masadaki münluktan mum aldı.

Nalan ninesiyle bolca nar topladı.

Pelin perdeyi pürül pürül yapacak.

Rifat rafın kenarını zorla fındı.

Ad: Kadir
Soyad:

Kadir'in Sontest Formu

Dinol kibritli bürç yetti.

Çeçen cik cik diye cikladı.

Çiğdani zil çin çin çaldı.

Didem ve Dinola diledi diledi.

Fındık faresi raftan fırladı.

Gamze Tugba'ya güllü güpür verdi.

Yolda ağlaya ağlaya yürüyordu.

Hler hastaya Alihan hizmet eder.

Lale jandarmadan müjde istedi.

Kemal krakeri kiter kiter yiyor.

Lale ile Ela el ele geldi mi?

Mert masadaki mumluktan mum aldı.

Nolan ninesiyle bolca nar topladı.

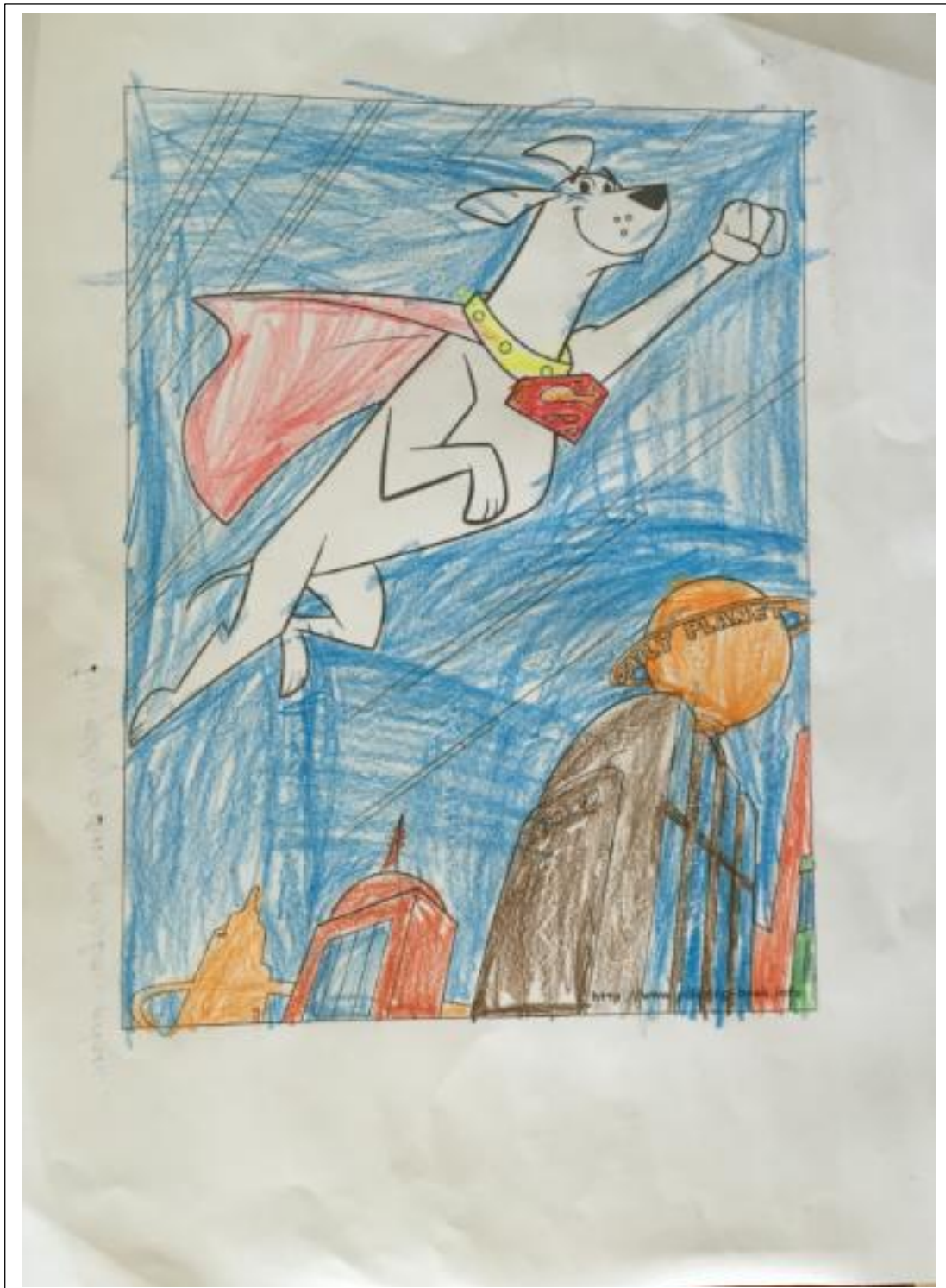
Pelin perkeyi purl purl yapayaktı.

Rifat rafın kenarına zorta kurdu.

EK-15. Bireyselleştirilmiş Yazı Görevlerinde Yer Alan Boyama Etkinliği Örnekleri















EK-16. Değerlendirmesi Yapılan Bireyselleştirilmiş Yazı Görevi Örnekleri

Gö
Et



Yazında gelişme var. s harfine dikkat edelim.

Deste deste dol olsun.

Cepleri çok dolu olsun.

Say say sayalım.

Hepsini sıraya koyalım.

Ganze Aydemir

Deste Deste Dol olsun.

Cepleri çok dolu olsun.

Say Say Sayalım.

Hepsini Sıraya Koyalım.

Ganze Aydemir

d ve s harflerinde hata var
d'nin ağzını kapalı yap.

d d x x



harfinde gelişme var: → X, Z
a'nın da bağlanırken gelişme var: → d'da da
Küçük harfler orta satır baldırmaz, güzel...
Aşkın Pamuk Panses...

sa sa sa sa sa sa

seda seda seda seda

dayı dayı dayı dayı

asma asma asma asma

✓ Secene mecene

X Balma gelip kecene

ayın için en iyi

✓ Epeyi biz secene...

sa sa sa sa sa sa

seda seda seda seda

dayı dayı dayı dayı

asma asma asma asma

Secene mecene

Batma gelip kecene

Ayın için en iyi

Epeyi biz secene...

cc cc cc cc cc

150 150 150 150

tup tup tup tup

centur centur centur

X Tambul kusu.

Arabaya los.

✓ *Andeanum* *tekem.*

✓ *Isotriaeta obtusa*

S'mm papase kiss olmale.

 $\frac{2}{5}$

Eğimli yorman gerektirir.



4'üm en başlangıçta gelişme var.
Çalışkan adam...

1. $\frac{1}{2} \times \frac{1}{2} = \frac{1}{4}$

13. 14. 15. 16. 17.

turn turn turn turn

saturatur = 10 km

Tombul kusu

Anabaya kos.

Arabanın tekniği,

I istanbul'un çekici

İnşaat işi için uygun.

✓ 6

İsmi: [REDACTED]
Etki:



İde gelişme var. → b a
d'nin ön bağlanışında gelişme var.
Eğimli yazmam güzel, adevin...
Super Adam ibrahim...

ad ad ad ad ad ad

badem badem badem

bal bal bal bal

baldan baldan baldan

Bu dönem soluştüğüm harfleri

Bu dönem yazmam geliştirdi mi?

ad ad ad ad ad ad

badem^m badem badem

bal^{bal} bal bal bal

baldan baldan baldan

Bu dönem^{ön} soluştüğüm harfleri^{harfler}

s, a, d, l, m, y, k, r, ş, j, ü, ç, ö

Bu dönem yazmam geliştirdi mi?

Yazmam geliştiğine inanıyorum^{um}

14 keskin bağlantı var.
Keskin bağlantılara azalet.



p'de gelişme sürüyor → p'e p'e
Büyük yaman güzel...
Daha eğimli yapıtısını, aforiz...

ep ep ep ep ep

pes pes pes pes

par par par par

kapak kapak kapak

Elim elim epelek

Elden çıkan topalak

Topalağın yarısı

Yedi koyun dörte

5 harf... kafası kısa, kuyruğu uzun olmalı.

↓
5

ep ep ep ep ep ep ep ep ep

pes pes pes pes pes pes pes pes

par par par par par par par par

kapak kapak kapak kapak kapak

Elim elim epelek

Elden çıkan topalak

Topalağın yarısı

Yedi koyun dörte

5 yerine 6 defa elini kaldırmışın hiç kaldırmaman lazım.

EK-17. Çalışma Takvimi

FAALİYETLER	Kasım	Aralık	Ocak	Şubat	Mart	Nisan	Mayıs	Haziran	2015-2016 Güz Dönemi	2015-2016 Bahar Dönemi
Literatür tarama	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Enstitü onayının alınması		X								
Milli Eğitim onayının alınması		X	X							
Öğrenci kişisel bilgi formunun hazırlanması			X							
Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Testi'nin hazırlanması		X								
Sınıfta anektod gözlemlerinin yapılması				X						
Deney ve kontrol gruplarına öntestlerin uygulanması				X						
Tanılayıcı öğrenci bilgilerinin edinilmesi				X						
Öğrenci profil belgelerinin oluşturulması					X					
Bireyselleştirilmiş Portfolyo Uygulaması'nın gerçekleştirilmesi					X	X	X			
Öğretmen, öğrenci ve veli görüşme formlarının hazırlanması						X				
Deney ve kontrol gruplarına sontestlerin uygulanması							X			
Öğretmen, öğrenci ve velilerle görüşmelerin yapılması							X			
Verilerin analize hazırlanması								X		
Verilerin analizi									X	
Bulguların oluşturulması									X	
Araştırmanın raporlaştırılması										X

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı : Ecmel YAŞAR
Yabancı Dil : İngilizce
Doğum Yeri ve Yılı : Malatya/1991
E-posta : ecmelyasar@anadolu.edu.tr/ecmelyasar@gmail.com

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2013 ve halen, Araştırma Görevlisi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı
- 2013, Mezuniyet, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Anadal Programı
- 2013, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Zihin Engelliler Öğretmenliği Yandal Programı

Yayımları ve Bilimsel Faaliyetleri:

- Gültekin, M., Yar Sevmiş, B., Güner M. and Yaşar, E. (2016). Quality of faculty life based on the views of education faculty students: The Anadolu University Example. Paper presented at the meeting of *The 8th annual International Conference on Education and New Learning Technologies*. Barcelona, Spain: The International Academy of Technology, Education and Development (IATED).
- Gültekin, M., Yaşar, E. ve Güner, M. (2016). İşbirliğine dayalı bir yaklaşım mı, yasal bir zorunluluk mu? İlkokullarda zümre öğretmenler kurulu. *15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*'nda sunulan bildiri. Bodrum, Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Gültekin, M., Yaşar, E. ve Güner, M. (2015). Primary school teachers' philosophical and curriculum beliefs. Paper presented at the meeting of *The 3th International Conference on Curriculum and Instruction*. Adana, Turkey: Cukurova University.
- Gültekin, M., Güner, M. ve Yaşar, E. (2015). Sınıf öğretmenlerinin kişisel ve aile özellikleri ile öğretmenlik mesleği ve yaşama ilişkin görüşleri. *III. Uluslararası*

İlkokul Eğitimi Konferansı'nda sunulan bildiri. Nevşehir, Türkiye: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.

- Belet Boyacı, Ş.D. ve Yaşar, E. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarına göre 4+4+4 biçimindeki yapılanmanın okuma yazma öğretimi üzerine etkileri. *Turkish Studies*, 10(11), 275-292.
- Gültekin, M., Gültekin, I., Yaşar, E. ve Kılıç, Z. (2015). Sosyal bilgiler dersinde kelime ilişkilendirme testi yoluyla değer ve kavram analizi. *VII. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi*'nde sunulan bildiri. Nevşehir, Türkiye: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Belet Boyacı, Ş.D. ve Yaşar, E. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarına göre 4+4+4 biçimindeki yapılanmanın okuma yazma öğretimi üzerine etkileri. *13. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*'nda sunulan bildiri. Kütahya, Türkiye: Dumlupınar Üniversitesi.

Ödülleri:

- 2016, Plaket Ödülü, İlkokuma Yazma Öğretim Semineri, Eskişehir Temel Eğitim Zirvesi, Eskişehir.
- 2013, Üniversite İkinciliği Ödülü, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- 2013, Fakülte Birinciliği Ödülü, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.