**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA BECERİLERİNİN (BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN) DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Meryem Ece SUMER**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı**

**2024**

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

# ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA BECERİLERİNİN (BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN) DEĞERLENDİRİLMESİ

(Examining of Secondary Students' Writing Skills in Terms of Some Variables)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Meryem Ece SUMER

Danışman: Doç. Dr. Abdulkadir KIRBAŞ

Erzurum

Şubat, 2024

## KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Meryem Ece Sumer tarafından hazırlanan "Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin (Bazı Değişkenler Açısından) Değerlendirilmesi" başlıklı çalışması 23/02/2024 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

| | | |
|---|---|---|
| Jüri Başkanı: | Doç. Dr. Sıddık BAKIR<br>*Atatürk Üniversitesi* | Aslı ıslak imzalıdır |
| Danışman: | Doç. Dr. Abdulkadir KIRBAŞ<br>*Atatürk Üniversitesi* | Aslı ıslak imzalıdır |
| Jüri Üyesi: | Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZCAN<br>*Ağrı İbrahim Çeçen üniversitesi* | Aslı ıslak imzalıdır |

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

…. / …. / 202..

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Enstitü Müdürü

## ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin (Bazı Değişkenler Açısından) Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

23 / 02 / 2024

Aslı ıslak imzalıdır

Meryem Ece SUMER

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun …./…/…. tarih ve ……. sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun …./…/…. tarih ve ……. sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

## TEŞEKKÜR

Bu tezin ortaya çıkmasında emek harcayan ve büyük bir sabırla yol gösteren saygıdeğer danışmanım Doç. Dr. Abdulkadir KIRBAŞ'a, çalışmada anketin uygulanmasında bana yardımcı olan Oltu Türkçe öğretmenlerine ve beni daima destekleyen aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Meryem Ece SUMER

# ÖZ

## YÜKSEK LİSANS TEZİ

## ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA BECERİLERİNİN (BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN) DEĞERLENDİRİLMESİ

**Meryem Ece SUMER**

**Şubat 2024, 115 Sayfa**

**Amaç:** Bu çalışmada uzaktan eğitim sürecinden sonra öğrencilerin Türkçe dersindeki yazma becerilerine bazı değişkenler açısından bakılması amaçlanmıştır. Öğrencilerin yazım hatalarının neler olduğu, cinsiyete göre bu yazım hatalarının farklılık gösterip göstermediği, öğrencilerin sosyoekonomik durumlarının yazım hataları üzerinde herhangi bir değişikliğe yol açıp açmadığı, öğrencilerin derse katılım sıklığının yazma becerilerinin üzerindeki etkisi gibi birçok soruya yanıt aranmıştır.

**Yöntem:** Çalışmada anket tekniği kullanılmış ve Demir ve Yıldırım (2019) oluşturduğu yazma becerisinin değerlendirilmesi için dereceli puanlama anahtarı uygulanmıştır. Çalışmada daha gerçekçi sonuçlar elde etmek için oluşturulan anketin ortaöğretim öğrencilerinden 7. sınıf öğrencilerine uygulanmasına karar verilmiştir. Erzurum ilinin Oltu ilçesinde bulunan Cumhuriyet, Karabekir, Mehmet Akif, Oltu ve Hattat Hasan Çelebi İmam Hatip Ortaokullarında eğitim gören 215 öğrenciden veriler toplanmıştır. Çalışma kapsamında öğrencilere uygulanan anket iki kısımdan oluşmaktadır. Anketin birinci kısmı uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin kardeş sayısı, yaşadıkları yer, ders kaynaklarına erişim, dersleri takip etme, derslere katılım gibi tanımlayıcı sorulardan oluşurken; anketin ikinci kısmı öğrencilerin yazma becerilerini belirleyecek dereceli puanlama anahtarından oluşmaktadır. Yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı da kendi içerisinde içerik, söylem yönetimi, anlaşılırlık, bağlama uygun dil kullanma, yazım kuralları ve dilbilgisi olmak üzere toplam altı boyuttan oluşmaktadır. Öğrencilere uygulanan anket formunda yer alan yazma becerisi ölçeği tek tek okunarak puanlandırılmış ve elde edilen veriler SPSS for Windows v.21 programına girilmiştir. Daha sonra derlenen verilerden hareketle karılaştıracağımız grup sayısı ikiden fazla olan değişkenlerde tek yönlü varyans analizi, karşılaştırılan grup sayısının iki olan değişkenlerde ise T-testi uygulanmıştır. Bağımsız değişkenlerin aritmetik ortalamaları alınarak önemlilik durumunda (p değeri) farklılık olup olmadığına bakılmıştır.

**Bulgular:** Yapılan analizler sonrasında ulaşılan bulgulara göre; Türkçe dersleri okuma, konuşma, dinleme ve yazma becerilerinden oluşmaktadır. Bu beceriler doğrudan ve dolaylı olarak birbirlerini etkilediği için Türkçe derslerini takip eden öğrencilerle takip etmeyen öğrenciler arasında önemli bir farklılık görülmektedir. Türkçe derslerindeki yazma bölümü belirli bir konu hakkında yazı yazıp o yazıyı sunma şeklinde gerçekleşmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** yazma becerileri, uzaktan eğitim, Türkçe eğitimi, dereceli puanlama anahtarı

## ABSTRACT

### MASTER'S THESIS

### EXAMINING OF SECONDARY STUDENTS' WRITING SKILLS IN TERMS OF SOME VARIABLES

**Meryem Ece SUMER**

**February 2024, 115 Pages**

**Objective:** In this study, it is aimed to look at the writing skills of the students in the Turkish lesson after the distance education process in terms of some variables.

**Method:** Questionnaire technique was used in the study and a rubric was applied to evaluate the writing skill created by Demir and Yıldırım (2019). In order to obtain more realistic results in the study, it was decided to apply the questionnaire to 5,6,7 and 8th grade students of secondary education. Data were collected from 215 students studying at Cumhuriyet, Karabekir, Mehmet Akif, Oltu and Calligrapher Hasan Çelebi Imam Hatip Secondary Schools in the Oltu countryside of Erzurum. The questionnaire applied to the students within the scope of the study consists of two parts. While the first part of the questionnaire consisted of descriptive questions such as the number of siblings of the students in the distance education process, where they lived, access to course resources, following the courses, and participation in the courses; The second part of the questionnaire consists of a rubric that will determine the writing skills of the students. The writing skill rubric consists of a total of six dimensions: content, discourse management, intelligibility, using language appropriate to the context, spelling rules and grammar. The writing skill scale in the questionnaire applied to the students was read and scored one by one and the data obtained were entered into the SPSS for Windows v.21 program. Then, based on the collected data, one-way analysis of variance was applied for the variables with more than two groups to be compared, and T-test was applied for the variables with two groups compared. The arithmetic mean of the independent variables was taken and it was checked whether there was a difference in the significance status (p value).

**Findings:** According to the findings obtained after the analysis; Turkish lessons consist of reading, speaking, listening and writing skills. Since these skills affect each other directly and indirectly, there is a significant difference between students who follow Turkish lessons and those who do not. The writing section in Turkish lessons takes place in the form of writing an article about a certain subject and presenting that article.



**Key Words:** writing skills, distance education, Turkish education, rubric

# İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI ..... i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI ..... ii
TEŞEKKÜR ..... iii
ÖZ ..... iv
ABSTRACT ..... v
İÇİNDEKİLER ..... vi
TABLOLAR DİZİNİ ..... viii
ŞEKİLLER DİZİNİ ..... ix
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ ..... x
BİRİNCİ BÖLÜM ..... 1
Giriş ..... 1
Araştırmanın Amacı ..... 2
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi ..... 3
İKİNCİ BÖLÜM ..... 4
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar ..... 4
Kavramsal Olarak Yazma Becerileri ..... 4
Yazma Becerisinin Önemi ..... 6
Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi ..... 8
Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme ..... 12
Yazma Öğretimi ve Amacı ..... 12
Yazma Öğretiminin Bileşenleri ..... 14
Yazı Okunaklığı ..... 15
Yazma Hızı ..... 17
Yazım Hataları ..... 18
Yazılı Anlatım Becerisi ..... 19
Yazma Öğretimini Etkileyen Faktörler ..... 21
Yazma Güçlüğü ..... 23
Yazma Güçlüğünün İşaretleri ..... 25
Kalem Tutma ..... 26

Yazı Yazma Hızı ..... 26
Okunaklı Yazma ..... 27
Oturuş Şekilleri ..... 29
Yazma Güçlüğünün Sebepleri ..... 30
Yazma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Nitelikleri ..... 31
Yazma Güçlüğünü Tanımlama ..... 32
Müdahale Yöntemleri ..... 35
İlgili Araştırmalar ..... 38
Yazma Çalışmalarının İncelenmesinde Dereceli Puanlama Anahtarı ve Alt Boyutları ..... 49
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM ..... 51
Yöntem ..... 51
Araştırmanın Modeli ..... 51
Evren ve Örneklem ..... 52
Veri Toplama Araçları ..... 52
Tanıtıcı Bilgiler Formu ..... 52
Yazılı Anlatım Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı (YAB-DPA) ..... 53
Uygulama ..... 53
Verilerin Analizi ..... 54
Araştırmanın Etik Yönü ..... 54
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM ..... 56
Bulgular ..... 56
BEŞİNCİ BÖLÜM ..... 76
Tartışma ve Sonuç ..... 76
Öneriler ..... 82
KAYNAKÇA ..... 84
EKLER ..... 96
EK-1 Tanıtıcı Bilgiler Formu ..... 96
EK-2 Yazılı Anlatım Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı (YAB-DPA) ..... 98
ÖZ GEÇMİŞ ..... 103

## TABLOLAR DİZİNİ

**Tablo 1.** *YAB-DPA Puanlarına Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri* ..... 54

**Tablo 2.** *Dereceli Puanlama Anahtarı Alt Boyutlarına Bağlı Olarak Yaşanılan Yer Arasındaki Farklılığa Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları* ..... 56

**Tablo 3.** *Dereceli Puanlama Anahtarı Alt Boyutlarına Bağlı Olarak Kardeş Sayıları Arasındaki Farklılığa Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları* ..... 58

**Tablo 4.** *Dereceli Puanlama Anahtarı Alt Boyutlarına Bağlı Olarak "Uzaktan Eğitim Sürecinde Kardeşinizle-Kardeşlerinizle Hangi Sıklıkla Aynı Saatlerde Dersiniz Denk Geliyordu" Sorusuna Verilen Cevaplara Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları* ..... 60

**Tablo 5.** *Dereceli Puanlama Anahtarı Alt Boyutlarına Bağlı Olarak "Kendinize Ait Tablet/Bilgisayar/Telefon Var Mı" Sorusuna Verilen Cevaplara Yönelik t Testi Sonuçları* ..... 62

**Tablo 6.** *Dereceli Puanlama Anahtarı Alt Boyutlarına Bağlı Olarak "Uzaktan Eğitim Sürecinden Önce Ev İnternetiniz Var Mıydı" Sorusuna Verilen Cevaplara Yönelik t Testi Sonuçları* ..... 63

**Tablo 7.** *Dereceli Puanlama Anahtarı Alt Boyutlarına Bağlı Olarak "Uzak Eğitim Sürecinde Ev İnternetiniz Var Mıydı" Sorusuna Verilen Cevaplara Yönelik t Testi Sonuçları* ..... 65

**Tablo 8.** *Dereceli Puanlama Anahtarı Alt Boyutlarına Bağlı Olarak "Uzaktan Eğitim Sürecinde Türkçe Derslerini Hangi Sıklıkla Takip Ettiniz" Sorusuna Verilen Cevaplara Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları* ..... 66

**Tablo 9.** *Dereceli Puanlama Anahtarı Alt Boyutlarına Bağlı Olarak "Uzaktan Eğitim Sürecinde Türkçe Dersinde Öğretmeniniz Yazma Çalışmalarına Hangi Sıklıkla Zaman Ayırdı" Sorusuna Verilen Cevaplara Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları* ..... 69

**Tablo 10.** *Dereceli Puanlama Anahtarı Alt Boyutlarına Bağlı Olarak "Türkçe Dersinde Yapılan Yazma Çalışmalarına Katılıyor Musunuz" Sorusuna Verilen Cevaplara Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları* ..... 71

**Tablo 11.** *Dereceli Puanlama Anahtarı Alt Boyutlarına Bağlı Olarak "Türkçe Dersinde Yapılan Yazma Çalışmalarını Seviyor Musunuz" Sorusuna Verilen Cevaplara Yönelik t Testi Sonuçları* ..... 73

## ŞEKİLLER DİZİNİ

**Şekil 1.** *Araştırmanın Modeli* ..... 51

## KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

| | |
|---|---|
| **ANOVA** | Tek Yönlü Varyans Analizi |
| **BHK** | Çocukların El Yazısı İçin Kısa Değerlendirme Ölçeği |
| **CHAST** | Çin El Yazısı Hız Testi |
| **CHES** | Çocukların El Yazısı Değerlendirme Ölçeği |
| **DCD** | Gelişimsel Koordinasyon Bozukluğu |
| **DPA** | Dereceli Puanlama Anahtarı |
| **DRHP** | Yazma Sorunlarının Teşhisi ve İyileştirilmesi Ölçeği |
| **EBA** | Eğitim Bilişim Ağı |
| **ETCH** | Çocukların El Yazısı Değerlendirme Aracı |
| **ETCH-C** | Çocuk El Yazısı Makale Değerlendirme Aracı |
| **HHE** | İbranice El Yazısı Değerlendirme Aracı |
| **HPSQ** | El Yazısı Yeteneği Tarama Anketi |
| **MEB** | Millî Eğitim Bakanlığı |
| **s.** | Sayfa |
| **TDK** | Türk Dil Kurumu |
| **TOLH** | Okunabilir El Yazısı Testi |
| **TRT** | Türk Radyo Televizyon Kurumu |
| **TV** | Televizyon |
| **WHO** | Dünya Sağlık Örgütü |
| **vb.** | Ve benzeri |
| **vd.** | Ve diğerleri |
| **YAB-DPA** | Yazılı Anlatım Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı |
| **%** | Yüzde |

# BİRİNCİ BÖLÜM

## Giriş

İnsanlık tarihi yazının icadıyla en büyük buluşlarından birini yapmıştır. İnsanlık günümüzdeki kültürel ve bilimsel gelişimini yazıya borçludur çünkü yazı insan bilgi birikimini aktarmada eşi olmayan bir araçtır. Bir toplumun kendi kültürünü yeni nesillere güvenle aktarmasında aynı zamanda gelecekte de varlığını sürdürmesinde yazma becerilerinin geliştirilmesi hayati önem taşımaktadır. İnsanoğlu var olduğu günden, bugüne kadar, sürekli olarak iletişim kurmuştur. Bu durum, iletişimi tarih boyunca önemli bir husus hâline getirmiştir. İletişimin iki temel unsuru bulunmaktadır. Bunlardan bir tanesi sözlü, diğeri ise yazıdır.

Bireylerin iletişimde (yazmada) aksaklık yaşaması, iletişimin kalitesini düşürmekte ve karşıya verilmek istenilen mesajı tam anlamıyla gerçekleşmesini önlemektedir. Kişinin yazı hususunda doğru ve etkili yolu kullanması; karşıya verilmek istenilen mesajın (duygu, düşünce vb.) daha sağlıklı bir şekilde alınmasını sağlar.

Türk Dil Kurumunun (TDK) 2011 yılında yayınladığı sözlüğe göre, yazıyı; "düşüncenin belli işaretlerle tespit edilmesi, harfleri yazma biçimi" olarak tanımlarken, yazma eylemini ise "yazma işi" olarak tanımlamıştır. Bilindiği üzere yazıyı ilk olarak kullanan millet, Sümerler olmuştur. O tarihten, günümüze kadar yazı bir iletişim aracı olarak kullanılmış ve kullanılmaya devam edilmektedir. Bu konuda önemli çalışmaları olan Akyol, 2005 yılında yayınladığı çalışmasında, yazmayı; düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmek şeklinde tanımlamıştır. Güneş ise 2007 yılında yayınladığı çalışmada, yazma eylemini; bireyin beyninde yapılandırdığı bilgileri yazıya dökme işlemi olarak tanımlamıştır. Akyol ve Güneş'in yapmış olduğu tanımlarda; yazmanın ilk olarak zihinde başladığını ve bunun eylem ile son bulduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Her iki bilim insanına göre, bireyin yazı eylemini gerçekleştirebilmesi için bazı zihinsel ve motorsal becerilerin yerinde çalışması gerektiğini savunmaktadırlar. Başaran ve Karatay'ın 2005 yılında yayınladıkları ortak çalışmada; yazıyı, sözlü iletişimin mümkün olmadığı ortamlarda, gerekli iletişimi sağlamak için ortaya çıktığını savunmaktadır.

Son derece etkili bir iletişim aracı olan yazı, bireyin ihtiyaçları doğrultusunda kullanılır ve bireyin çevresine göre şekil alır. İnsanoğlu, deneyimlerini, yaşanmışlıkları ve bilgilerini yazı yolu ile kendinden sonraki nesillere aktarır ve bunun sonucunda bugünkü kültür ve medeniyet

seviyesine ulaşır. Aynı şekilde bugün var olan kültür ve medeniyet seviyesinin ilerlemesi ve yükselmesi için bilgilerin yazı yolu ile gelecek nesillere aktarılması şarttır. Özetleyecek olursak yazı, geçmişten geleceğe iletişim köprüsü görevini görmektedir.

Bilim dünyası yazmayı temel dil becerilerinden biri olarak kabul etmektedir. Türkiye'de verilen eğitime bakıldığında, Türkçe öğretimi önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Yazma eğitimi, ilk olarak çocuğun eline kalem alması ile başlar. Verilen eğitimde, çocuk daha yazının ne olduğunu bilmeden kalem ile karalamalar yapar. Fakat, bu durum bir çocuğun yazı yazma eylemini doğru şekilde yapabilmesi için yeterli değildir. Çocuğun doğru anlamda yazı yazabilmesi için sistemli bir eğitimden geçirilmesi şarttır. Bu sistemli eğitim okul öncesi dönemden başlar ve üniversiteye kadar devam eder.

Türkiye Cumhuriyeti eğitim müfredatına bakıldığında, bu eğitimler; okulun ilk yıllarında yani 1. ve 8. sınıf döneminde Türkçe dersi olarak geçmektedir (Öğüt, 2018, s. 31). Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) göre Türkçe eğitiminin temelini oluşturan yazı, farklı eğitimlerden (beceriye dayalı) geçirilerek kazanılır.

Sonuç olarak yazı keşfedildiği andan itibaren insanla iç içedir ve varlığını sürdürmektedir. Yazı artık hayatın kendisi ve bir parçasıdır. İnsanların çeşitli duygularını, sevinç, acı gibi sayılması imkânsız birçok durumu ifade etmektedir (Topaloğlu, 2006, s. 229).

**Araştırmanın Amacı**

Covid 19 pandemisinin dünya çapında eğitime etkisi olmuştur. Dünya genelinde okullar kapatılmış ve eğitim durma noktasına gelmiştir. Eğitimde yaşanan bu duraksamaya alternatif yollar bulunmuş ve dersler online (çevrim içi) olarak verilmiştir. Yapılan çalışmanın temel amacı; 7. sınıf öğrencilerinin pandemi sürecinde almış oldukları uzaktan eğitimden sonra yazma becerilerini çeşitli değişkenler açısından değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranacaktır:

1) Pandemi sürecinden sonra 7. sınıf öğrencilerinin yaptıkları yazım hataları nelerdir?
2) Pandemi döneminden sonra, öğrencilerin cinsiyetlerine göre yapılan yazım hataları farklılık göstermekte midir?
3) Pandemi dönemi uzaktan eğitimde öğrencilerinde yapılan yazım yanlışlarının öğrencilerin sosyoekonomik durumları ile bağlantısı var mıdır?
4) Pandemi sürecinde öğrencilerin Türkçe derslerine katılma sıklığı ne düzeydedir?
5) Pandemi sürecinden sonra 7. sınıf öğrencilerinin yazılarının okunaklık derecesi ne düzeydedir?

**Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi**

2019 yılının Aralık ayında başlayan salgın, kısa sürede küresel bir boyut kazanmış ve hemen hemen her ülkeyi birçok alanda etkilemiştir. Etkilenen alanlar arasında şüphe yok ki eğitim önemli bir yer tutmaktadır. Yaşanan bu sağlık krizinden sonra Dünya Sağlık Örgütü (WHO) Covid-19 virüsünü salgın olarak kabul etmiş ve bunun sonucunda, ülkeler katı önlemler alarak vatandaşlarını izole etmeye başlamışlardır. Ülkelerin aldığı bir diğer önlem ise eğitime uzaktan devam edilmesi olmuştur. Türkiye'de 15 Mart 2020 yılında Covid-19 pandemisinden dolayı yüz eğitime ara verilmiş ve uzaktan eğitim sistemine geçilmiştir. 15 Mart tarihinden sonra Türkiye Cumhuriyeti'nde ilk ve ortaöğretim öğrencileri TRT EBA TV gibi Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kanallardan eğitim almaya başlamışlardır. 6 Nisan 2020 tarihinde ise öğrenciler Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden canlı olarak ders almaya başlamışlardır. Yüz yüze verilen eğitimden farklı olarak online (çevrim içi) eğitim sisteminde öğrenciler öğretmen tarafından bire bir takip edememektedir. Bu durum öğrencilerin yazma gibi önemli ve pratik isteyen becerilerini etkilemektedir.

Yazma becerisi, kişilerin akademik ve gelecekteki yaşamları için son derece önemli bir alanı oluşturmaktadır. Bu sebepten ötürü, kişinin yazma becerisini geliştirmesi, gelecekteki başarıları için önemlidir. Öğrencinin yazım hususunda yaptığı hataları tespit etmenin, yazmadaki okunaklılık düzeyinin araştırılması ve çıkan sonuçları öğretmen ve veliler ile paylaşılması, öğrencilerin yazma becerilerini geliştireceği kanaatindeyiz. Bu sebepten ötürü, ele aldığımız bu konuda, yazım hataları olan öğrencilerin, ailelerine ve öğretmenlerine ışık tutarak motive edeceğini düşünüyoruz.

Çalışmada elde edilen bulgular; MEB'e bağlı Talim Terbiye Kurulunun çalışmalarına katkıda bulunarak, öğrencilerin daha sağlıklı ve aklıselim bilgiler doğrultusunda eğitilmesi sağlayacaktır. Aynı şekilde, MEB'in öğretmenlere yönelik yapmış olduğu hizmet içi eğitim çalışmalarına da katkıda bulunacağı kanaatindeyiz. Yukarıda saydıklarımızın yanında çalışma üniversitelerde yer alan sınıf öğretmenliği bölümlerinin yazma ile ilgili derslerine de katkıda bulunacağını ümit etmekteyiz.

# İKİNCİ BÖLÜM

## Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

### Kavramsal Olarak Yazma Becerileri

Yazma, kişinin duygu, düşünce ve bilgilerini zihinde inceleyip organize etmesi ve sonrasında bu bilgileri yazılı olarak aktarması şeklindeki bilişsel süreçtir (Güneş, 2007, s. 259). Özünde, belirli bir yapıya bağlı kalarak ve genel tutarlılığı koruyarak, belirli bir konuyla ilgili duyguları, hayalleri veya yenilikçi kavramları kaydetme eylemini içerir. Göçer'e (2010, s. 178) göre iş, bilginin edinilmesi ve ifade edilmesiyle ilgili çeşitli süreçleri kapsayan belirli bir beceri kümesini ifade eder. Carter vd. (2002, s. 246) ayrıca işi, bilginin alınmasını ve iletilmesini içeren bilişsel bir yetenek olarak tanımlamaktadır. Ek olarak, Covey (2006, s. 153) işi, bilinçli ve bilinçaltı zihinsel süreçlerin yakınsamasını ve bütünleşmesini kolaylaştıran bir tür psikolojik-nöral kas aktivitesi olarak nitelendirmektedir. Süreç üç farklı aşamadan oluşur: ilk kompozisyon, ön bilgi incelemesi ve sonraki düzenleme ve iletim. Kompozisyon süreci, yazının amacının, yönteminin, konusunun ve kapsamının belirlenmesini içerir. Yazar ilgili bilgiyi seçer ve bilişsel süreçleri kullanarak düzenler. Son olarak yazar duygu, düşünce ve seçtiği bilgileri harfler, heceler, kelimeler ve cümleler aracılığıyla aktarır. Yazma becerisinin kazanılması MEB (2009) tarafından da belirtildiği gibi üç ayrı aşamanın ilerlemesi ile kolaylaştırılmaktadır. Yazma eylemi doğası gereği karmaşıktır. Diğer beceriler gibi yazma becerisinin de kazanılması düzenli pratik yapılmasına bağlıdır. Demirel ve Şahinel'e (2006, s. 111) göre yazma becerisinin geliştirilmesinde temel yaklaşım, bireyleri yazma etkinliklerine teşvik etmektir. Yazılı iletişim yoluyla fikirlerin net, tutarlı ve etkili bir şekilde aktarılmasını kolaylaştıran yazma sürecinin sıralı unsurları şunlardır:

1. Sözlerin dizimi
2. İçerikler
3. Dil Bilgisi
4. Metinin düzeni
5. Sözcüklerin seçimi
6. Amaçlar
7. Hedef kitle

8. Yazma süreci (yazı konusunu saptamak, düşünceleri belirlemek, metne başlamak, taslak oluşturmak, geri bildirim almak vb.) (Raimes, 1983, s. 6).

Ayrıca Deniz'e (2003, s. 242) göre etkili yazılı anlatıma ulaşmak, sağlam ve kapsamlı bir sözlüğe sahip olmayı, bol ve titiz okuma yapmayı, keskin gözlem becerileri sergilemeyi, başarı arzusu taşımayı, sarsılmaz bir kararlılık göstermeyi gerektirir. Dilin karmaşıklıkları ve nüansları hakkında kapsamlı bir anlayışa sahip olmak. Ayrıca bireylerin geniş düşünebilme ve çok sayıda olasılığı görebilme yeteneği, duygu ve düşünceleri tutarlı ve uyumlu bir şekilde organize edebilme yeteneği, özgünlüğe yatkınlık, özgünlüğe yönelme yeteneği gibi belirli özelliklere sahip olması gerektiği ileri sürülmektedir.

Yazının dillerin gelişimi ve kalıcılığı üzerindeki etkisi, konuşulan kelimelerin etkisinden çok daha fazladır. Buradaki zorluk, yazılı dilin doğası gereği normatif ve esnek olmayan çerçevesinden kaynaklanmaktadır (Beyreli ve diğerleri, 2005). Yazılı iletişimde dilin kullanımı tutarlı kalıplar sergiler ve karmaşık bir sözdiziminin yanı sıra kapsamlı bir sözlüğü de gösterir. Metin üretimi aşamasında eş anlamlı kelimelere ve kullanım sıklığı az olan kelimelere dikkat edilir (Günay, 2007, s. 37). Aynı zamanda yazma eylemi soyutlamayı kolaylaştırır ve bireylere kendilerini yakın çevreden ayırma yeteneği sağlayarak eleştirel düşünmeyi teşvik eder.

Ana dili eğitiminin çok boyutlu ve etkileşimli yapısından dolayı yazma becerisinin kazanılması diğer dil becerileriyle sıkı bir şekilde bağlantılıdır (Sever, 2000). Bireylere okuma yazma öğretirken bu becerilerin birbirini etkilemesi ve desteklemesi nedeniyle bütünleştirilmesi gerektiğinin farkına varılması önemlidir (Yangın, 2002). Yazma becerilerinin kazanılması, bireylerin bilgi aktarma, kendi fikirleri ile dış bilgiler arasında bağlantılar kurma ve yazılı çalışmalarının organizasyonunda tutarlılığı sürdürme kapasitelerini geliştirir. Öğrencilerin estetik duyarlılık konusunda farkındalıkları artar (Ungan, 2007). Yeterli yazma becerisine sahip öğrenciler, bilişsel çerçeveleri içinde düzenledikleri materyali eleştirel olarak analiz etme, değerlendirme, sorgulama, bağlantı kurma ve kontrol etme becerisi gösterirler. Güneş'e (2009, s. 11) göre işlemler, bu varlıkların daha etkin bir şekilde düzenlenmesi için bir araç sağlamaktadır. Dil becerilerini bir tekerleğin dişlileri olarak kavramsallaştırırken, bu sistemin doğru ve optimal işleyişini sağlamak için her dişlinin kendi sorumluluklarını yerine getirmesi zorunlu hâle gelmektedir. Bu bileşenlerden herhangi birinde bir arıza olması durumunda, yapının tamamını etkileyen bir sorun ortaya çıkar. Öğrenme ve öğretme süreci bağlamında okuma/görsel okuma, dinleme, konuşma, sözlü anlatım/görsel sunu ve yazma becerilerine ilişkin kapsamlı bir anlayış kazanmak önemlidir. Bu, dilbilgisi kurallarının işlevselliğinden etkin bir şekilde yararlanılarak başarılabilir. Açıklama eylemi doğası gereği anlamaya bağlıdır;

çünkü okuma, yazma veya konuşmayı dinleme yeteneği olmadan anlaşılamaz. Yazma yeteneğinin etkililiği, bir eserin içeriğini anlama ve onun amaçlanan anlamını anlama eylemiyle ortaya çıkar. Metnin amacına etkili bir şekilde hizmet edebilmesi için yazarın kültürel geçmişi, yazma becerisi gibi pek çok faktörün dikkate alınması büyük önem taşımaktadır. Okuma ve konuşma gibi diğer dil becerilerinin gelişim düzeyinin yanı sıra, "yazma öz yeterliği algısı" olarak adlandırılan bireyin kendi yazma becerisine ilişkin öznel izlenimi de önemli bir faktördür (Göçer, 2010, 2010). s.186; Demir, 2013, s.89).

Yazma yeterliliği Türkçe öğretimi ile sınırlı değildir; bireylerin duygularını, fikirlerini ve bakış açılarını ifade etmeleri gereken her ortamda veya konuda vazgeçilmezdir. Eğer bir kişi gerekli beceri ve kaynaklara sahip değilse, konulara güçlü bir hakimiyeti olsa bile, bilgilerini etkili bir şekilde iletme konusunda zorluklarla karşılaşabilir. Yazma eylemi, belli düzeyde uzmanlık ve anlayış gerektiren zorlu bir uğraştır (Yalçın, 1998, s. 149). Zorlayıcı görevlere alışılmış ve gönüllü olarak katılmanın sağlanması, ilköğretim döneminde yazma becerisi eğitiminin verilmesine bağlıdır.

**Yazma Becerisinin Önemi**

Yazının yaratılması genellikle insanlık tarihinin en önemli başarılarından biri olarak kabul edilir. Yazılı dilin ortaya çıkışı bireylerin duygu ve düşüncelerinin yazılı iletişim yoluyla ifade edilmesini kolaylaştırmıştır. Çağdaş toplumda hem bireysel hem de toplumsal düzeyde önemini korumaya devam ediyor. Bireylerin yazma yeterliliğini geliştirmek, çok çeşitli konuları ve türleri içeren yazma alıştırmalarına düzenli olarak katılmayı gerektirir. Dil yeterliliği açısından ileri düzeyde kabul edilen yazma yeterliliğine ulaşmanın, bu yeteneğin gelişimini sağlamak için sürekli pratik ve özenli çaba gerektirdiğine inanılmaktadır. Koç'a (2017) göre bu çalışmaların müfredatlarında yazım ve noktalama kuralları da yer almaktadır.

Yazma etkinliklerine katılmak, dil edinimi ve pedagojik prosedürlerde çok önemli bir rol oynar. Ana dili Türkçe olmayanlara Türkçe öğretimi sürecinde öğrencilerin cümle ve paragraf oluşturma eylemi bir yazma alıştırması olarak değerlendirilebilir. Bu noktada öğretmenin öğrencinin yazma yeterliliğini ve motivasyonunu sürdürebilmesi için gerektiği kadar yardımda bulunması bir zorunluluktur. Yazma faaliyetlerine bu şekilde katılmanın, öğrenciler arasında dil edinim sürecine yönelik olumlu bir eğilimi teşvik etme potansiyeline sahip olduğu ileri sürülebilir. Çeşitli yazma etkinliklerine yer verilmesi yabancı dil edinim sürecinde yazım ve noktalama standartlarının kazanılmasını kolaylaştırır.

Ungan'a (2007) göre yazma eğitimi kavramı şu şekilde açıklanabilir: Yazma eğitimi süreci, dil bilgisi ilkelerine bağlı kalarak, öğrencilerin önceden var olan bilgilerinin tutarlı ve

birbirine bağlı bir şekilde sistematik olarak düzenlenmesini içerir. Yazma pratiği okuma, eleştirel düşünme ve etkili kendini ifade etme gibi temel becerileri kapsar. Ungan, yazmanın yaygın olarak bilgi edinmenin ve kalıcı hafıza oluşturmanın önemli bir yolu olarak kabul edildiğini ileri sürüyor. Ayrıca Ungan, yazma çalışmaları alanında teorik bilgi ile pratik uygulama arasındaki boşluğu doldurarak yazmanın kültürleşme sürecini de kolaylaştırdığını öne sürüyor. Ayrıca kişi, yetkin yazma becerilerinin kazanılmasının dil gelişiminin hızlanmasını kolaylaştırdığını, dolayısıyla bireylerin düşünce ve fikirlerini etkili bir şekilde ifade etmelerine olanak sağladığını öne sürmektedir.

Yazma eğitiminin kazanılması, düşüncelerin organize edilmesi ve yapılandırılmış bir şekilde ifade edilmesi için gerekli becerilerin kazanılmasını kolaylaştırmıştır. Ayrıca yazılı anlatım, bireylerin edindikleri bilgileri günlük yaşamlarına uygulayabilmelerine aracılık etmektedir. Belirli bir kişisel gelişim düzeyine ulaşmak için bireylerin yazılı eğitime öncelik vermesi gerekir. Yazma becerilerinin kazanılmasının hafızanın güçlendirilmesi ve bilgilerin uzun süreli akılda tutulması üzerinde olumlu bir etkisi olduğu bulunmuştur. Eğitimsel uğraşlar bağlamında bireylerin yazılı ifade yeteneklerinin geliştirilmesinde yararlı bir etki yarattığı ileri sürülebilir.

Yılmaz'a (2018, s. 24) göre yazma, Türkçe eğitiminin salt bilgi edinmenin ötesinde yeteneklerin geliştirilmesine vurgu yapan önemli bir yönüdür. Bu beceriler kasıtlı ve tekrarlanan uygulamalarla geliştirilir. Okumak gibi yazmak da insanın varoluşunda önemli bir yere sahiptir. Kişinin duygu, düşünce ve isteklerini tutarlı ve anlaşılır bir biçimde ifade etmesi, çeşitli bilişsel yeteneklerin kullanılmasını gerektirir. Araştırmanın bulgularına dayanarak yazma yeterliliği ile okul başarı sıralamasıyla ölçülen akademik performans arasında pozitif bir ilişkinin olduğu ileri sürülebilir.

Yazma yeterliliği iletişim boyutuyla yakından ilişkilidir. Yazmak, bireylerin düşüncelerini ve fikirlerini en üst düzeyde etkili bir şekilde ifade etmelerini sağlar. Bu senaryo kişilerin toplumsal konumunu belirler. Şimşek'e (2015) göre yazma eğitim süreci, dinleme becerilerinin geliştirilmesinde olumlu bir etkiye sahiptir ve çoğu zaman temel dil becerilerinin kazanılmasında çok önemli bir aşama olarak kabul edilmektedir. Temel dil becerilerinin karşılıklı etkileşimi teşvik etme ve öğrenciler arasında dil edinimi için elverişli öğrenme koşulları oluşturma yeteneğini kapsadığı açıktır.

Çakır'a (2010) göre yazma becerisi, yabancı dil öğretimi bağlamında dört temel dil becerisi arasında hem öğrenciler hem de öğretmenler için en çok zorlanılan boyut olarak tanımlanmaktadır. Yabancı dil eğitimi veren kurumlar, belirli becerileri geliştirmeye yönelik çeşitli kurslar sunan hazırlık sınıfları sağlar. Farklı isimler altında sunulan bu kurslar, bu

becerilerin geliştirilmesini kolaylaştırmak amacıyla tasarlanmıştır. Kursların temel amacı öğrencilerin yazma yeterliliğini geliştirmek ve kişisel gelişimlerini teşvik etmektir. Yazma becerisi, öğrencinin yeterlilik düzeyine bağlı olarak uzunluğu tek bir cümleden tam bir paragrafa kadar değişebilen, yazılı metnin kompozisyonunu içeren bilişsel bir süreç olarak görülmektedir. Yukarıda belirtilenlerden de anlaşılacağı üzere, yabancı dil edinimi sırasında kendi diline benzer yazma becerisinin kazanılması oldukça zorlu ve zaman alıcı bir çabadır.

Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretiminde de yaşanan sıkıntıları inceleyen çalışmalarda en fazla sorun yazma becerileri alanında yaşanmaktadır. Öğrencilerin sözcüklerle olan aktarımı yazma becerilerini de etkilediği görülmüştür. Temel dil becerileri içerisinde yazma konusunu ön plana çıkarmak etkili yazma sürecini de hızlandıracaktır (Biçer vd., 2014, s. 7).

Yine Türkçe hazırlık öğrenimi gören yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının incelendiği çalışmada en çok emek isteyen değişkenin yazma becerisi olduğu görülmüştür (Bakır & Yılmaz, 2019, ss. 1-14).

Yazmak, bireylerin düşüncelerini, duygularını ve fikirlerini ifade ettikleri ve ilettikleri önemli bir araç olarak hizmet eder. Yazma becerisinin geliştirilmesi hem ana dilin hem de ikinci dilin öğretilmesinde önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle yazma becerisinin kazanılması ve öğretmenlerin bu süreci kolaylaştırmak için kullandıkları öğretim stratejileri yabancı dil eğitimi alanında önemli bir değere sahiptir. Düşüncelerini ve fikirlerini etkili bir şekilde ifade etme yeteneğine sahip bireyler, gelişmiş iletişim, bilişsel işlevsellik ve yüksek özgüven deneyimleyebilir. Yazmaya ilişkin olumsuz tutum ve davranışları azaltma potansiyeline sahiptir.

**Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi**

Yazma yeteneğinin kazanılması, yaygın olarak dört temel dil becerisi arasında sistematik bir yaklaşım gerektiren zorlu bir çaba olarak kabul edilmektedir. Kişinin yazma yeteneğini geliştirmek için kullanılabilecek çeşitli etkinlikler mevcuttur. Bu bölümde literatürde bulunan ve yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan çeşitli uygulamalar tartışılmaktadır.

Bireylerin yazılı anlatım becerilerinin kazanılması ve geliştirilmesi, onların gelişimine katkıda bulunan çeşitli yönlerden etkilenmektedir. Sidekli'ye (2012) göre yazılı anlatımların gelişimi, yazılı ürünlerin üretiminde çeşitli aşamalardan geçen bir ilerlemeyi içermektedir.

• Plan Yapma

• Değerlendirme

• Gözden Geçirme

• Paylaşım Yapma

Ayrıca Sidekli (2012) bireylerin yazma becerilerinin geliştirilmesini kolaylaştırmak için öğretmenlerin dikkatlerini farklı aşamalara yönlendirmesinin önemine vurgu yapmıştır. Bunlar:

• Düşüncelerde düzenleme

• Ön malumatları harekete geçirme

• Geliştirmek

• Yazının taslağı oluşturma

• Taslağı gözden geçirme

• Değerlendirmede bulunma

Yazma uygulamalarının yazma süreci boyunca yaygınlaştırılması, yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerinde olumlu bir etki yapma potansiyeline sahiptir. Bu yöntem kişinin kendi yeteneklerinin farkına varmasını kolaylaştırır ve kişinin planlama, değerlendirme ve düşünceleri organize etme gibi alanlardaki yeteneğini geliştirir. Yazma süreci çok yönlü ve karmaşık doğasıyla karakterize edilir. Ayrıca yazmanın, bireylerin eleştirel analiz ve problem çözme becerileri gibi gelişmiş bilişsel yeteneklerinin geliştirilmesinde de önemli bir rol oynadığı ileri sürülebilir.

Ungan'a (2007) göre, bireylerde yazma becerilerinin gelişimi, önceden var olan kavramlar ile yeni bilgiler arasında bağlantı kurma yeteneğinin yanı sıra yeni bilgilerin kesintisiz transferinin kolaylaştırılması da dahil olmak üzere birçok alandaki gelişmelerle ilişkilidir. Yazar, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişmesi ile sanatsal duyarlılıklarının gelişmesi arasında pozitif bir ilişki olduğunu öne sürmektedir.

Yabancı dil öğretiminde sözcük dağarcığının edinilmesi, sözcüklerin hem sözlü hem de yazılı iletişimde uygulanması, cümlelerin kurulması ve paragrafların oluşturulması, bilişsel yetilerin esnek kullanımıyla gerçekleştirilebilir. Yazma yeterliliği kazanmanın amacı, öğrencilerin bilgi ve deneyimlerini yeni bağlamlarda etkili bir şekilde kullanmalarını ve fikirlerini aşırı zorlama olmadan tutarlı, kasıtlı bir şekilde ifade etmelerini sağlamaktır. Yazma eylemi, kişilerin duygusal ve bilişsel yönlerini besler, zihinsel canlılığın sürdürülmesine hizmet eder ve yabancı dil becerilerinin kalıcı olarak kazanılmasını kolaylaştırır.

Bireylere dış dünyaya ilişkin gözlemlerini kendi özgün bakış açılarından ifade etme fırsatı verilmesinin, onların yazma yeterliliklerinin geliştirilmesine katkıda bulunabileceğine dair yaygın bir inanış vardır. Ayrıca araştırmalar, dikte egzersizlerinin ilköğretim müfredatına dahil edilmesinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede temel bir uygulama olabileceğini göstermiştir (Göçer, 2010).

Dikte çalışmaları yabancı dil öğretimi alanında önemli bir yere sahiptir. Dikte çalışmaları, yazım ve noktalama kurallarının incelenmesinin yanı sıra sayfaların uygun şekilde kullanılmasını düzenleyen kuralları da kapsar. Yazma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapılırken öğrencilerin dikkatlerinin bu kurallara yönlendirilmesi zorunludur. Öğrencinin yazma görevini farklı yeteneklerin bir sentezi olarak algılaması teşvik edilmeli, kişisel bütünlüğünü koruyarak duygu ve düşüncelerini okuyucuya etkili bir şekilde aktarabilmesi sağlanmalıdır.

Bir kişinin yazma yeteneğini geliştirmek için yapılabilecek birkaç önemli nokta bulunmaktadır (Kılıç, 2012);

- Portrelere yönelik çalışmalar
- Hayaller kurma ve hayallerle ilgili tasarılar
- Belirli günler ve haftalar ile alakalı metin, şiir yazma
- Gidilen bir geziye dair yazı yazma
- Yaşanılan günün anlam ve önemine ilişkin metinler kaleme alma
- Bir rüyayı kurgu ile birlikte yazma
- Yarım kalan bir hikâyenin tamamlanması
- Yaşanılan veya şahit olunan bir olayla ilgili yazma
- Yazı yarışmalarına katılma

Türkçe öğretiminin temel bileşenleri, dilbilgisi çalışmasının yanı sıra temel dil becerileri olan işitme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini de kapsar. Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde dört temel dil becerisi arasında bir ilişkinin olduğu ve bu becerilere yeterince önem verilmesinin zorunlu olduğu ileri sürülebilir. Ayrıca bu becerilerin öğretimi sırasında dilbilgisi kurallarının kazanılması da kolaylaştırılabilir. Özellikle yazma becerisinin, ana dili Türkçe olmayan kişilere Türkçe öğretiminde birçok amaca hizmet ettiği ileri sürülebilir.

Yukarıda belirtilen alıştırmalar daha yakından incelendiğinde, öğrencinin yazma becerilerini giderek geliştirdiği, daha basit görevlerden daha karmaşık görevlere ve daha kolay

görevlerden daha zorlu görevlere geçiş yaptığı açıkça görülmektedir. Etkinliklerin bu şekilde düzenlenmesi öğrenciler arasında kalıcı bilgi edinimini kolaylaştırma potansiyeline sahiptir. Yabancı dil öğretiminde düzenli ve metodik bir yaklaşıma bağlı kalmanın, edinilen bilgilerin kalıcılığı ve yazma becerisinin geliştirilmesi açısından avantajlar sağlayacağına dair yaygın bir inanış vardır. Verilen ortamda, yabancı dil öğretimi alanındaki eğitmenlerin netliği ve öğrencilerin ifadelerinin içeriğini ve kapsamını tespit etme yetenekleri, yazma becerilerinin gelişmesini ve gelişmesini teşvik etmede önemli bir rol oynayacaktır. Bu prosedür sırasında öğrenciler tarafından üretilen cümleler ve paragraflar bir tür yazılı alıştırma olarak kabul edilebilir.

Kaya'ya (2013) göre yazma sürecinin ilerlemesi kademeli ve kasıtlı bir tempo ile karakterize edilir. Yazar, bu yeteneğin kazanılmasının, kişilerin devam eden alıştırmalara veya faaliyetlere tutarlı bir şekilde katılmasıyla kolaylaştırılabileceğini öne sürüyor. Bu prosedür, dilbilgisi kurallarına bağlılık, kelime bilgisi, el becerisi ve dili etkili kullanma gibi çeşitli bireysel özelliklerin eş zamanlı olarak kullanılmasını içerir.

Yazma yeteneklerinin geliştirilmesinin kapsamlı çabalar, ilerleyen aşamalar ve özel bir çalışma gerektirdiğine yaygın olarak inanılmaktadır. Bu faktörlerin başarılı bir şekilde uygulanmasının bireylerin yenilikçi fikirlerinin geliştirilmesini kolaylaştırabileceği ileri sürülebilir.

Dört temel dil becerilerinden olan okuma da yazma becerisi üzerinde etkilidir. Yapılan araştırmada öğrencilerin okuma kaygılarının en aza indirilmesi okuduğunu anlama ve aktarma becerisini de etkilemektedir. Okuduğunu anlayan öğrenciler yazma sürecinde anladıklarını ve düşüncelerini yazıya etkili bir şekilde aktarmaktadır (Özcan & Karakaya, 2020, ss .219-228).

Çakır'ın (2010) araştırmasına göre yazma becerisinin kazanılması pek çok olumlu sonuç doğurmaktadır. Yazara göre yabancı dil öğretimi kapsamında belirli hedeflere ulaşmada yazma becerisinin kullanılması önemli bir rol oynamaktadır.

- Öğrenci seviyelerinin tespiti
- Diğer yeteneklerin iyi öğrenilmesini etkileme
- Öğrencinin yaratıcı düşünce kazanmasını sağlama
- Öğrenci becerilerini performansa çevirme
- Dil yetisi geliştirme
- Edinilen bilgilerin kısa süreli hafızadan uzun süreli hafızaya aktarımı
- İmla ve noktalamanın öğretilmesi

• Dildeki yanlışlarının düzeltilmesi

• Öğretilen sözcüklerin pekiştirilmesi

• Öğrenme sürecini kontrol etme

Yazma becerisi, yabancı dil öğretimi alanında etkili kazanımı kolaylaştıran yeterliliklerden biri olarak görülebilir. Yazma yeterliliği kavramı, birçok görevin yerine getirilmesini kolaylaştıran ve ek dil yeterliliklerini de bünyesinde barındıran çok yönlü ve karmaşık bir süreci kapsar. Yabancı dil öğretiminde yazma becerilerinin önemi, öğrencilerin dilbilgisi kurallarını, yazım kurallarını ve noktalama işaretlerini anlamalarını geliştirme yeteneklerinde yatmaktadır.

**Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme**

Yazma becerisinin kazanılması, doğum öncesi dönemde başlayan dinleme becerisinin ve kazanılan ilk beceriler arasında yer alan konuşma becerisinin gelişimi kadar önemli görülmektedir. Bununla birlikte, yazma ustalığı genellikle daha sonraki bir aşamada elde edilir, ancak yine de kendini ifade etmenin en etkili araçlarından biri olmaya devam etmektedir. Bir birey hakkında kapsamlı bir anlayışa sahip olmak için, onun duygularını, düşüncelerini, özlemlerini ve algılarını özetleyen metinsel eserlerin kesin bir şekilde anlaşılması ve yorumlanması için doğru ölçümlerin kullanılması zorunludur. Metinsel bir çıktıyı değerlendirmenin spesifik hedeflerine bağlı olarak çeşitli metodolojiler, yaklaşımlar, ölçüm ölçekleri ve formatlar kullanılabilir (Kardaş & Koç, 2018, s. 289).

**Yazma Öğretimi ve Amacı**

Yazma öğretimi, ilköğretim birinci sınıf boyunca uygulanan okuma-yazma öğretimi yaklaşımı kapsamında gerçekleşmektedir. Yazma öğretimi, erken çocukluk döneminde başlayan ve ilköğretimin ilk aşamalarına kadar devam eden pedagojik bir uğraştır (Baş, 2014). Kapkın-Yener'e (2008) göre bu yöntem, yazma becerisinin yanı sıra anlama, bağlantı kurma, eleştirel sorgulama gibi önemli becerilerin de gelişimini kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle yazma öğretimi yapılırken diğer yeterlilik alanlarıyla bağlantının geliştirilmesi zorunludur. Öğretim sürecine başlamadan önce öğrencilere eskiz, boyama, kesme gibi kas güçlendirme egzersizleri yaptırılarak yazma yeterliliğiyle ilişkili olarak fiziksel gelişimlerini artırdığı tespit edilmiştir (Bilir, 2005). Ancak böyle bir olgunluğa ulaşmak ciddi miktarda zaman ve odaklanmış bir çaba gerektirir (Bloom, 1995, s. 256).

Yazmayı öğretme süreci iki temel unsuru kapsar: pedagojik yaklaşım ve yazma becerilerinin geliştirilmesi (Pilten vd., 2009, s. 90). Öğretimin ve büyümenin çeşitli yönlerini

anlamada öğretmenin rolü büyük önem taşımaktadır ve öğretmenin sınıf ortamında kullandığı öğretim stratejileri dikkate değer görülmektedir.

İlk okuma-yazma öğretimi süreci erken çocukluk döneminde başlar ve ilkokul yılları boyunca devam eder (Baş, 2014). Yazma eğitimi, uygun oturma pozisyonunun korunması ve uygun küçük ve büyük harflerin kullanılması gibi hususlar da dahil olmak üzere, yazma süreci sırasında belirli kurallara bağlı kalmayı gerektiren yazma görevlerinin uygulanmasıyla etkili bir şekilde gerçekleştirilebilir. Yazma öğretimine ilişkin söz konusu etkinlikler, ilkokul birinci sınıfta öğrencilerin aldıkları ilk okuma-yazma derslerinde uygulanmaktadır (Güleryüz, 2002, s. 23).

Göçer (2010) çalışmasında yazma öğretiminin zamansal yönlerini inceleyerek özellikle hazırlık ve yaratıcı yazma etkinliklerine ayrılan aşamalara odaklanmaktadır. Hazırlık aşamasında gerekli bilgi ve becerilerin kazanılmasıyla öğrenciler doğru seviyeye ulaştıklarında yenilikçi çalışmalar ortaya koyabilmektedirler. İlkokulun üçüncü sınıfına gelindiğinde öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde önemli ilerlemeler kaydedeceklerini tahmin etmek mantıklıdır. Rosenblum ve diğerlerine göre (2003) daha uzun yazma görevlerinin başlatılması dördüncü sınıftan itibaren bir çocuğun hayatında düzenli bir olay hâline gelir.

Yazma becerisi gelişmiş öğrencilerin sadece Türkçe derslerinde değil diğer akademik konularda da daha başarılı oldukları söylenebilir. Üstelik bu öğrenciler, yeterli yazma becerisine sahip olmayan akranlarıyla karşılaştırıldığında hem akademik hem de sosyal olarak hayatlarının diğer yönlerinde daha büyük başarı elde etme eğilimindedirler. Kapsamlı bir sözlüğe sahip olmak, bu özel yeteneğin geliştirilmesinde avantajlı olabilir. Ayrıca etkili yazmanın aynı zamanda estetik açıdan da doğru görülmesi gerektiğini dikkate almak önemlidir. Öğretmenlerin öğrencilerin yazılı çalışmalarına ilişkin değerlendirme ve yorumlarının bulunmaması, estetik açıdan hoş kompozisyonların geliştirilmesini engellemektedir (Yıldız & Ateş, 2010). Bu nedenle çocukları örgün eğitimin ilk yılından itibaren yazma etkinliklerine dahil ederken dikkatli olmak zorunludur. Alternatif olarak bireyler yazmanın estetik yönlerini takdir etmeyebilir ve yazma eylemine karşı karamsar bir eğilim geliştirebilirler.

Huot'a (2002) göre yazmayı öğretme ve değerlendirme görevi eğitimciler için önemli zorluklar doğurmaktadır. Her bir çocuk farklı bir öğrenme stiline sahip olabilirken, kolektif olarak çocuklar çeşitli eğitim materyallerinin etkililiği konusunda belirsizlik yaşayabilirler. İyi bir yazma öğretimi gerçekleştirebilmek için öğretmenlerin öğrencilerinin ihtiyaçlarını kapsamlı bir şekilde anlaması ve öğrencilerini derinlemesine tanıması gerekmektedir (Alanazi, 2013). Bu yaklaşımın çocukların yazma faaliyetlerine katılma motivasyonunu artırma ve dolayısıyla genel yazma yeterliliklerini geliştirme potansiyeli vardır.

Hawthorne (2010) yazma öğretim sürecinde duyuşsal özelliklerin yazma beceri gelişimini desteklediğini söylemektedir. Duyuşsal özelliklerin yazma becerileri gelişimindeki etkisinin incelendiği çalışmalar (Baş & Şahin, 2013; Baysal vd., 2012; Uçgun, 2014) incelendiğinde yazma becerilerinin gelişiminde tutum, eğilim, kaygı, motivasyon gibi duyuşsal özelliklerin yazma öğretiminde etkili olduğunu göstermektedir.

Yazma öğretiminin temel amacı, öğrencilere hayatlarının her alanında kendileri için değerli olacak gerekli yazma becerilerini kazandırmak, aynı zamanda yazma becerilerini geliştirmenin önemini kavramalarını sağlamaktır (Parlakyıldız, 2013, s. 1). 572). Bilişsel becerilerin geliştirilmesi, yazma becerilerinin geliştirilmesiyle birlikte çok önemlidir. Bilişsel beceri örnekleri; anlama, eleştirel düşünme, sorgulama, analiz ve değerlendirme gibi çeşitli yetenekleri kapsar. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019), Türkçenin doğru ve yetkin kullanılmasının önemini vurgulayarak, bunun hem bireylere hem de topluma faydalarını vurgulamaktadır. Ayrıca Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) yazma becerisine ilişkin hedefleri şu şekilde özetlemektedir:

- Yazma yetilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi imla kurallarına uygun biçimde bilinçli ve doğru kullanmalarının sağlanması,
- Yazma tutkusu ve alışkanlığı kazanmanın sağlanması,
- Temel amaç, bireylerin duygularını, fikirlerini, bakış açılarını veya argümanlarını yazılı iletişim yoluyla etkili bir şekilde ifade etmelerini kolaylaştırmaktır.

Çelenk (2018), yazma eğitiminin temel amacının öğrencilere duygu ve düşüncelerini yazılı iletişim yoluyla etkili bir şekilde ifade etme becerisi kazandırmak ve aynı zamanda yazma sanatında yeterliliği geliştirmek olduğunu belirtmektedir. Sonuç olarak öğrencinin Türkçe bilgi edinme sürecinden keyif alması ve düşüncelerini yazılı anlatım yoluyla etkili bir şekilde aktarması mümkün olmaktadır. Babayiğit'e (2016) göre yazma öğretiminin temel amacı bireylere dil becerisi kazandırmaktır. Bununla birlikte, dilde yeterlilik kazananlar, dilin kullanımından büyük bir tatmin elde edebilir ve yaşamları boyunca yazma pratiğine olan bağlılıklarını sürdürebilirler. Yazma öğretiminin amaçları göz önüne alındığında genel olarak amacın, yazmanın ilk aşaması olan harf oluşturma öğretimi yoluyla öğrencilere yazma becerisi kazandırmak, daha sonra yazmanın temel ilkelerini öğretirken bu becerileri geliştirmek olduğu ifade edilebilir.

### Yazma Öğretiminin Bileşenleri

Bu kategorinin kapsadığı bileşenler yazma öğretimiyle ilgilidir ve okunabilirlik, yazma hızı, yazım doğruluğu, yazılı anlatım ve yaratıcı yazmayı içerir.

### *Yazı Okunaklığı*

Yazma becerisinin kazanılması, bireylerin duygu ve düşüncelerini yazılı iletişim yoluyla etkili bir şekilde ifade edebilmelerini sağlar. Bu nedenle, duygu ve düşüncelerin okuyuculara etkili bir şekilde aktarılabilmesi için yazılı makalelerin, verilmek istenen mesajı tam olarak iletecek şekilde hazırlanması zorunludur.

Okunabilirlik, Atasoy (2018) tarafından da ifade edildiği gibi, insan gözünün yazılı materyalleri, metnin içerdiği biçimsel bileşenler tarafından engellenmeden, kolaylıkla okuyabilme konusundaki görsel kapasitesini ifade etmektedir. Okunabilir bir metnin yorumu ideal olarak tüm okuyucular arasında tutarlı olmalıdır (Arslan-Özer & Bağcı, 2018). Temel olarak okunabilirlik, basılı materyallerdeki harflerin ifadeyi etkili bir şekilde aktarma derecesini ifade eder. Yukarıda belirtilen hususlara dayanarak, tutarlı bir makalenin amaçlanan fikri etkili bir şekilde aktarması ve herhangi bir yazım veya tipografik yanlışlıktan arındırılması gerektiği ileri sürülebilir. Okunaklı yazı ve güzel yazı kavramları zaman zaman birbirinin yerine kullanılsa da birbirinden farklıdır (Arslan-Özer & Bağcı, 2018). Yazının okunabilirliği mutlaka estetik çekiciliği anlamına gelmez ve bunun tersine, estetik açıdan hoşa giden yazı okunabilirliğe sahip olabilir.

Yazılı anlatımın biçimsel özellikleri, yazının okunabilirliğini ve metnin kâğıt üzerinde görsel sunumunu kapsar. Yazma eğitiminin temel amacı tutarlı ve anlamlı yazılı kompozisyonlar üretme yeteneğini geliştirmektir. Sonuç olarak yazma öğretimi süreci, kalem, kâğıt gibi yazma araçlarının doğru kullanılmasının yanı sıra çizgi çalışmalarının geliştirilmesine ağırlık verilmesiyle başlar. Yazma sürecinde öğrencinin belgeyi etkili bir şekilde düzenleme, noktalama işaretlerinin kullanımı ve uygun sayfa kenar boşluklarına uyma gibi hususları kapsayan yeterlilik göstermesi beklenmektedir. Okunaklı bir metnin üretimi, yerleşik yazım kurallarına uygun olarak harflerin kâğıda aktarılmasıyla sağlanabilir. Yukarıda belirtilen nitelikler, bilgisayar kullanılarak yazılan makalelere otomatik olarak dahil edilebilirken, elle yazılan makalelerde bunların kullanılması, ilâve bir kararlılık ve dikkat gerektirebilir. Kuşdemir'e (2018) göre harfler gereğinden büyük veya küçük yazıldığında, hece veya cümleler arasında yeterli aralık bırakılmadığında yazının okunabilirliği olumsuz yönde etkilenmektedir. Çocukların yazdıklarının okunabilirliği, hayatlarının çeşitli yönlerini önemli ölçüde etkileme potansiyeline sahiptir.

Öğrencilerin okuma yazma öğretimiyle tanıştırıldığı ilköğretimin ilk aşamaları, onların yazma okunaklılık becerilerinin gelişmesinde önemli bir role sahiptir (Gök ve Baş, 2020). İlköğretimin ilk yılında çocuklar harflerle ilgili bilgi sahibi olur ve daha sonra bu harflerin kullanımı ve uygulanması konusunda bilinçli kararlar verme becerisi kazanırlar. Bu mantıktan

dolayı eğitimciler, yazma eğitiminin pedagojik çerçevesi içinde çizgi çalışmalarının ilk aşamasından başlayarak, bilinçli ve aşamalı bir yaklaşımla çocukların yazılı anlatımda okunabilirlik becerilerinin geliştirilmesini kolaylaştırma kapasitesine sahiptir.

Duran ve Akyol (2010) okunaklılığın oluşumunun ilk okuma-yazma öğretimi sırasında sağlandığı iddiasını daha fazla desteklemektedir. Öğrencilerin tutarlı ve etkili yazılı çalışmalar üretme yetenekleri, yazma konusunda kapsamlı eğitim aldıklarında ve edindikleri bilgi ve becerileri kendi yazılı kompozisyonlarına başarılı bir şekilde uyguladıklarında artar. Ancak öğrenciler aldıkları formal bilgilerde bile kolay okunabilir yazılar üretmekte zorluk yaşayabilmektedirler. Önceki araştırmalar, yazmada okunaklılık becerilerini geliştirmedeki zorluklar ile öğrenciler arasında akademik başarıya ulaşmadaki zorluklar arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir (Case-Smith ve diğerleri, 2011; Poon ve diğerleri, 2010). Bara ve Morin (2013) ayrıca okunabilirliğin akademik başarı üzerindeki önemli etkisinin altını çizmiştir. Okunabilirlik kavramı sadece öğrenciler için akademik alanda değil aynı zamanda yetişkinlerin günlük yaşamlarında da önemli bir değere sahiptir (Feder & Majnemer, 2007).

Yetişkinlerin istek ve gereksinimlerinin bir sonucu olarak zaman zaman metinsel iletişime girdikleri açıktır. Yetişkinlerin, özellikle de teknolojik gelişmelere ayak uydurmakta zorlananların, akademik yıllarında başlayan ve hayatın sonraki dönemlerinde de devam eden el yazısı alışkanlığını sürdürdükleri ortadadır. Bununla birlikte, çok çeşitli teknik gelişmelere rağmen, üzerinde düşünülerek ve özenle hazırlanmış el yazısı materyallerin önemi devam etmiştir (Feder & Majnemer, 2003, s. 66). Titiz bir dikkat ve çabayla oluşturulan el yazısıyla yazılan mesajlar ile telefon veya bilgisayar gibi elektronik cihazlarda oluşturulan kısaltılmış metinler arasında algılanan değer eşitsizliği, farklı yorumlama potansiyelinden ve ikincisiyle ilişkili zaman zaman okunabilirlik zorluklarından kaynaklanabilir. Ayrıca, öğretim zamanının önemli bir kısmı el yazısı pratiği yapan öğrencilere ayrılmıştır (McMaster & Roberts, 2016). El yazısının kullanılma sıklığı, deneyimsel öğrenme yoluyla okunaklı yazma becerilerinin kazanılması ve geliştirilmesi üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilir. Çocukların el yazısının okunabilirliği, yazmayı tercih ettikleri yazı türünden etkilenir.

2005 yılında Türkçe Öğretim Programında uygulamaya konulan düzenleyici tedbirlere göre bitişik eğik yazının ilkokul 1. sınıftan itibaren öğrencilere öğretileceği belirlenmiştir (MEB, 2019). Metnin okunabilirliği, kullanılan belirli yazı tipine bağlı olarak değişebilir. Blair'e (1957) göre gençler bitişik eğik yazıyı edinme konusunda doğal bir yeteneğe sahiptirler ve bu yazma stilinin günlük aktivitelerine düzenli olarak dahil edilmesi, el yazılarının okunabilirliği üzerinde olumlu bir etki sağlar. Yıldız ve diğerlerine (2009, s. 83) göre

öğretmenler günlük yaşamda kullanım sıklığının başarılı olduğunu keşfetmeleri nedeniyle bitişik eğik yazı yerine dik temel harflerle yazmayı tercih etme eğilimindedirler.

Türkiye'de okunabilirlik üzerine Arslan-Özer ve Bağcı (2018), Aydın ve Cavkaytar (2018), Kodan (2016), Kuru (2014), Ulu (2019) ve Yıldız (2013) tarafından yapılan çalışmalar da dahil olmak üzere birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışma eğim, aralık, boyut, format ve satır takibi dahil olmak üzere öğrenci yazılarının çeşitli yönlerini incelemektedir. Çalışma, dahil olmak üzere çeşitli bileşenlerin varlığını ortaya çıkardı. Kuşdemir vd. (2018) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmenlerinin ve öğrenci velilerinin bakış açılarına göre öğrencilerin el yazısının okunabilirlik becerileri araştırılmıştır. Araştırmanın bulguları, el yazısının okunaklılığının yazı stili, öğretmenin yaklaşımı ve aile ortamı gibi birçok faktörden etkilendiğini göstermektedir. Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bilgiler bu konuya ışık tutmaktadır. Ayrıca velilerle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin yazılarının okunabilirliğinin velilerin eğitim durumuna bağlı olduğu, velilerin genellikle çocuklarının el yazısını okunaklı olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır.

Okunabilirlik ile ilgili uluslararası literatür taraması, okunabilirlik ile çeşitli parametreler arasındaki ilişkiyi araştıran çeşitli çalışmalar ortaya çıkardı. Özellikle Graham ve ark. (2001) okunabilirlik ile sınıf düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiş, Vlachos ve Bonoti (2006) okunabilirlik ile cinsiyet arasındaki bağlantıyı araştırmış ve Hadavandkhani ve diğerleri (2008) okunabilirlik ile ergonomik özellikler arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Hoy vd. (2011) tarafından ilkokul çocukları üzerinde yapılan araştırmaya göre haftada iki kez yapılan toplam 20 oturumdan oluşan müdahale çalışmalarının uygulanmasının okunabilirlikte gözle görülür bir artışa neden olduğu bulunmuştur. Santangelo ve Graham (2016) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesinden 12. sınıfa kadar öğrenciler arasında yazının okunabilirliği ile genel yazma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek için bir meta-analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Yazarlar, öğrencilerin yazma becerilerinin genel gelişimiyle ilgili olduğundan, yazının okunabilirliğini arttırmanın öneminin altını çizdiler. Fancher vd.nin (2018) bulgularına göre okul öncesi yıllarda erken okuryazarlık becerileri geliştiren öğrenciler, ilkokulun ilk yıllarında okunaklı yazılı çalışmalar üretme becerisine sahip olmuştur.

### *Yazma Hızı*

Bireylerin yazma hızı, öğrencilerin el yazısı becerilerinin gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir (Türker & Tunç, 2020). Yıldırım ve Ateş'e (2010) göre yazmada en önemli faktör, onun icra edilme hızıdır. Yazma sürecini kapsamlı bir şekilde anlayan öğrencilerin yazma hızlarında bir artış olduğu söylenebilir. Yazılı sembollerin belirli bir zaman diliminde metin hâline dönüştürülmesi eylemi yazma hızı olarak nitelendirilebilir (Benik, 2018). Dennis

ve Swinth'e (2001) göre öğrencilerin yazma hızlarının, sınıf düzeyleri yükseldikçe artış eğilimi sergileyeceği öngörülmektedir. Öğrencilerin yazma hızı üzerinde çok sayıda unsurun etkili olduğu bilinmektedir. Temur (2012) kol ve parmak duruşlarının öğrencilerin yazma hızına etkisini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Bulgular, kol ve parmak duruşlarının yazma hızını etkileyen faktörler olduğunu gösterdi. Ancak cinsiyet değişkeni yazma hızı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki göstermemiştir.

Yazma hızının artmasının öğrencilerin bilişsel gelişimine (Şahin, 2012), yazma performansına (Halıcı, 2019) olumlu etki sağladığı, ayrıca hızlı fikir alışverişini kolaylaştırdığı ve cümleleri anlamayı kolaylaştırdığı (Höbek & Taşkaya, 2017). Yazma hızını artırmaya çalışırken, yazılı eserin estetik kalitesinden herhangi bir şekilde taviz vermemek için dikkatli olmak çok önemlidir. Yazılı metinlerde okunabilirliğin önemi göz ardı edilemez. Hızın yazılı iletişimde temel bir bileşen oluşturmadığını kabul etmek önemlidir. Yazar için yazma kolaylığı ve okuyucu için okunabilirlik, yazılı anlatımlarda dikkate alınması gereken önemli hususlardır (Erdem vd., 2014).

Noktalama işaretlerinin kullanımı yazılı iletişimde anlaşılırlığın yanı sıra önemli bir değere sahiptir. Noktalama işaretlerinin kullanılmasının yazılı metinlerin okunabilirliğini ve anlaşılırlığını artırması beklenmektedir. Batur ve diğerlerine (2017) göre yazım sürecinde uygun noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına uyulmaması durumunda metnin konusunun veya verilmek istenen mesajın okuyucular tarafından anlaşılmasının engellenebileceğini belirtmektedir. İlköğretimin ilk yıllarında büyük önem taşıyan yazının biçimsel unsurlarına yapılan vurgu, ilerleyen aşamalarda giderek yerini yazmanın içerik özelliklerine daha fazla odaklanılmaya bırakabilir.

### *Yazım Hataları*

Arndt ve Foorman (2010) yazım hatalarını dört kategoride gruplandırmıştır: fonolojik, ortografik, morfolojik ve yer değiştirmeyle ilgili hatalar (Terziyan & Demirel, 2020). "Bird" yerine "bir" tabiri kullanıldığında tek harfin eksik olması nedeniyle fonolojik hata görülebilmektedir. Bir sözcükteki harfler, amaçlanan sese karşılık gelmeyen harflerle yazıldığında, örneğin "jel" yerine "gel" kullanılması, yazım hatasına bir örnek olarak görülebilir. Morfolojik hatalar, bir kelimenin kökündeki bir harfin atlanması veya yanlış şekilde kopyalanması durumunda ortaya çıkar ve bu da "kal" yerine "gal" kullanılmasına neden olur. "Sert" yerine "ters" teriminin kullanılması, yer değiştirmeden kaynaklanan hataların açıklayıcı bir örneği olarak hizmet edebilir.

Akkaya'nın (2013) ortaokullardaki Türkçe öğretmenlerinin yazım hataları üzerine yaptığı araştırmaya göre öğretmenler, öğrencilerin yazım hatalarını, yazılı Türkçe ile günlük konuşma iletişiminde kullanılan dil arasında ayrım yapma güçlüğüne bağlamışlardır.

Yazım sorunlarını tartışırken, noktalama işaretlerinin ve yazım simgelerinin de dahil edildiğini kabul etmek önemlidir. Noktalama işaretleri, eğitimin ilk yıllarından lise son sınıfa kadar ilkokul ve ortaokul müfredatlarında yer almaktadır (MEB, 2019; Suğumlu, 2020). Gedizli'ye (2021) göre ilkokul öğrencilerine noktalama işaretlerinin kullanımı yazma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerle öğretilmektedir. Bunun tersine, lise öğrencileri noktalama işaretlerine ilişkin bilgiyi metinsel öğretim yoluyla edinirler. Yazma eğitimi süreci sırasında başlatılan noktalama işaretlerinin ve yazım kurallarının öğrencilere öğretilmesi, yalnızca özel sınıflara değil, aynı zamanda müfredatın birçok alanına entegre edilerek etkili bir şekilde birleştirilebilir. Ders kitapları ve referans kitapları arasındaki yazım kurallarının uyumluluğu, özellikle ilgili kullanım bağlamları açısından özellikle önemlidir. Türkçe ders kitaplarında yazım kurallarının yanlış veya yetersiz kullanılması, bu kuralların uygulanmasında zorluklara yol açabilecektir.

Çeşitli araştırmaların bulguları (Akkaya, 2013; Bağcı, 2011; Çetin, 2013; Karagül, 2010) öğrencilerin yazılı anlatımlarında yazım ve noktalama işaretlerini kullanmalarının yetersiz olduğunu göstermektedir. Öğrenciler arasındaki bu olgunun potansiyel nedeni, onların sınırlı anlamalarına veya yazım ve dilbilgisi kurallarına yetersiz bağlılıklarına bağlanabilir.

### *Yazılı Anlatım Becerisi*

Yazılı anlatım, bireylerin duygu ve düşüncelerinin dilsel geleneklere ve yönergelere bağlı kalarak kasıtlı olarak ifade edilmesi anlamına gelir (Göçer, 2010). Yazılı anlatım; noktalama işaretleri, dil bilgisi, doğru kelime kullanımı, kendini ifade etme ve yaratıcılık gibi birbiriyle bağlantılı bir dizi yetenek ve bileşeni kapsar (Sharpie, 1996). Bu yeteneklerin ve bileşenlerin kazanılması, etkili yazılı ifadenin geliştirilmesi için çok önemlidir. Yazılı anlatım, edebi şaheserler, kişisel günlükler, resmi raporlar ve birçok metinsel kompozisyon biçimini de içeren çok çeşitli yazılı eserleri kapsar. Öğrencilerin eğitim yolculukları boyunca yazılı anlatım becerilerini geliştirmek, düşünce ve fikirlerini doğru ve uygun şekilde dile getirmelerini kolaylaştırır.

Kaleağası'na (2009) göre yazılı anlatım becerilerinin ilkokul döneminde kazanılması büyük önem taşımaktadır (s. 22). İlköğretim döneminde yazılı anlatım becerilerini geliştirmenin temel amacı, bireylere günlük aktiviteleri için gerekli olan temel yazma becerilerini kazandırmaktır (Temel & Katrancı, 2019). Bu nedenle öğrencilerin eğitim

yolculukları boyunca geliştirdikleri ve yaşamları boyunca birçok bağlamda kullanmaya devam ettikleri yazılı iletişim becerilerinin kapsamlı niteliğinin kabul edilmesi ve değerlendirilmesi bir zorunluluktur (Akbayır, 2011, s. 5).

Okunabilirlik ve anlamsal tutarlılık hususlarının yanı sıra konunun önemi ve nasıl açıklandığı da büyük önem taşımaktadır. Makalenin içerik özelliklerine ilişkin olarak konu, başlık, ana tema gibi metinsel unsurları sıralamak mümkündür. Gülli ve Kuşdemir'e (2021) göre içerik boyutu, yazma sürecinin bilişsel aşamasında veya düşünme boyutunda ortaya çıkar. Yazma sürecine başlamadan önce yazar, gelecek kompozisyonun içeriği ve yapısına ilişkin değerlendirmeler yapılırken bir ön planlama aşamasına girer. Karadağ ve Maden'e (2013) göre konu, yazı dilinin temel unsurudur. Altunkaya'ya (2019) göre yazılı anlatımda konu seçimi, yazılı anlatım yoluyla aktarılacak duygu ve düşüncelerin belirlenmesinde önemli rol oynamaktadır. Makale, merkezi bir tez ve buna karşılık gelen destekleyici argümanlardan oluşmaktadır. Bu çalışmanın temel amacı Katrancı ve Kuşdemir (2016) tarafından yazılan makalenin ana temasını aktarmaktır. Yardımcı düşünceler, yazmanın amacını güçlendirmeye hizmet eden ve ana kavramı başka açılardan tamamlayan fikirlerdir. Öğrencilerin ilgi alanlarına uygun bir konunun seçilmesi, onların düşünce ve fikirlerini daha kesintisiz ve sınırsız bir şekilde ifade etmelerini kolaylaştırması açısından büyük önem taşımaktadır. İçerik geliştirirken konuyu, hedef kitleyi ve amaçlanan amacı tanımlamak önemlidir. İstenilen okuyucu kitlesine etkili bir şekilde hitap etmek ve yazılı materyalin istenilen hedeflere ulaşabilmesi için bu faktörlerin dikkate alınması gerekir. Taslak yapının ilk oluşturulmasından sonra, kavramların ve ayrıntıların daha ileri düzeyde düzenlenmesi, içeriğin bütünlüğünün bozulmadan kalması sağlanarak sistematik bir şekilde gerçekleştirilebilir. Yazılı iletişimin içerik unsurları arasında konuya uygun uygun bir başlığın seçilmesi, sunulan argümanları veya fikirleri destekleyen açıklayıcı örnekler sağlanması ve olay veya fikirlerin kronolojik bir sırayla düzenlenmesi yer alır.

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişiminin kolaylaştırılmasında öğretmenin rolü çok önemlidir. Öğrencilerinin duygu ve düşüncelerine yeterli ilgiyi gösteren bir öğretmen, öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini kazanmalarını ve geliştirmelerini olumlu yönde etkileyebilir. Bartscher ve diğerlerine (2001) göre öğretmenlerin uygun ve erişilebilir yazma görevleri oluşturarak öğrencilerin yazmalarını kolaylaştırmaları önerilmektedir (s. 30). Bu nedenle öğrenciler yazma eylemi yoluyla duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde ifade etme becerisine sahiptirler.

Graham ve arkadaşlarına göre (2016), öğrenciler arasında, bilgilerini ifade etme aracı olarak yazılı dili kullanma yönünde bir tercih vardır. Buna karşılık Troia ve Graham (2003)

yazma eyleminin, çocuklar ve yetişkinler de dahil olmak üzere birçok yaş grubundaki bireyler için zorluklar oluşturan çok yönlü bir alan olduğunu ileri sürmüştür. Algılanan karmaşıklığına rağmen yazılı anlatım becerilerinin kazanılmasıyla ilgili çok sayıda avantaj bulunmaktadır (Bulut, 2017). Eleştirel düşünme yeteneklerinin gelişimini kolaylaştırdığı ve bilginin edinilmesini ve yayılmasını arttırdığı iddia edilebilir.

Graham ve Perin'e (2007) göre eğitim yolculukları boyunca yazılı anlatım becerilerinde yüksek düzeyde yeterliliğe sahip olan öğrenciler, bu becerileri geliştiremeyen öğrencilere göre çok daha fazla avantaja sahiptir. Güneş'e (2003) göre öğrenciler, yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi yoluyla kelime hazinelerini, dil kullanım becerilerini ve bilişsel yeteneklerini geliştirebilirler. Ayrıca yazılı iletişim, öğrencilerin estetik niteliklerini geliştirmede rol oynadığı için genellikle salt bilimsel olmaktan ziyade yaratıcı bir arayış olarak kabul edilir (Ungan, 2007).

**Yazma Öğretimini Etkileyen Faktörler**

Çocuklara yazmayı öğretme sürecini etkileyebilecek potansiyel olarak çeşitli yönler vardır. Bu unsurlar bilişsel, duygusal veya fiziksel faktörler olarak kategorize edilebilir. Bilişsel değişkenler öğrencinin öğrenme sürecinde karşılaştığı zorlukları kapsarken, fiziksel unsurlar öğrencide bir engelin varlığıyla örneklenebilir. Öğrencilerin yazma sürecine yönelik tutumları, motivasyonları, kaygıları ve öz yeterlilikleri gibi çeşitli duyuşsal unsurlar yazma öğretimini etkileyebilir.

Yazma eğitimi öğrencinin kendisinden olabileceği gibi öğretmen, aile, çevre gibi dış kaynaklardan da etkilenebilmektedir. Eğitmenlerin içerik uzmanlığının yazma öğretimi üzerindeki etkisi Blease ve Condy (2015) tarafından incelenmiştir. Öğretmenlerin kısıtlı yazma taktikleri repertuarının etkisi veya uygun öğretim yaklaşımlarını etkili bir şekilde uygulayamamaları, yazma öğretimini önemli ölçüde etkilemektedir (Dornbrack & Atwood, 2019). Thandiswa ve Bulelwa'ya (2020) göre ilkokul birinci sınıf sınıflarında yaptıkları gözlemlerde yazma etkinliklerine yer verilmemesi öğretmen eksikliğine bağlanabilir.

Aydemir, Karalı ve Kılınçer'e (2019) göre program, birinci sınıf öğrencilerinin yazmaya geçişine olumlu katkı sağlayan önemli bir bileşen olarak tanımlanmaktadır. Programın yazma öğretimi sürecinde sese dayalı cümle tekniğini kullanan yazma etkinliklerine yer verilmesi, basitten karmaşığa ya da kolaydan zora doğru ilerlemenin öğrencilerin yazma konusundaki gelişimini hızlandırdığı söylenebilir. Demir vd. (2011) tarafından yapılan araştırma, ses temelli yazma yaklaşımından yararlanmanın yazma öğretiminde faydalı sonuçlar doğurduğu iddiasını destekler nitelikte daha fazla kanıt sunmaktadır.

Yazma öğretimi öğrenciler arasındaki yaş eşitsizliğinden etkilenebilir. Bayat'a (2015) göre, farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin ilgi ve isteklerindeki farklılıklar, aynı sınıfta birlikte ders çalışırken eşitsizliklere yol açabilmektedir. Bu farklılık öğrencilerin gelişim evrelerinden etkilendiğinden yazma eğitimi sürecinin etkililiğini engelleyebilmektedir. Sınıf öğretmenlerine göre 2012-2013 eğitim-öğretim yılında okula başlama yaşının değişmesi, 60 ay ile 72 ay ve üzeri yaştaki çocukların birlikte eğitim almasına neden olmuştur. Bu düzenlemenin daha büyük yaş grubu için avantajlı olduğu algılandı. Gündüz ve Çalışkan'ın (2013) bulgularına göre farklı yaş gruplarındaki öğrenciler arasında yazma becerisinin kazanılmasında dikkate değer bir eşitsizlik vardır. Spesifik olarak, 72 ay ve üzeri öğrenciler, 60-72 ay arasındaki yaşıtlarına kıyasla yazma konusunda önemli düzeyde daha yüksek düzeyde yeterliliğe sahipti.

Sınıflardaki öğrenci sayısı, yazma öğretim yöntemini etkileyen ek bir bileşen olarak görülebilir. Karaman ve Yurduseven'in (2008) bulgularına göre, öğrenci-öğretmen oranının yüksek olduğu sınıflarda programın uygulanmasında zorluklar yaşanmaktadır. Babayiğit ve Erkuş'a (2017) göre sınıfların kalabalık olması, sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş yazma öğretimi yapmalarını zorlaştırmakta, dolayısıyla yazma pedagojisinin etkililiğini etkilemektedir. Sınıf öğretmenlerinin ifadelerine göre bilgisayar kullanımının sınırlı olması, sınıf ortamında bilgisayar donanımının bulunmamasına bağlandı. Teknolojinin ve çeşitli araç ve gereçlerin öğrenciler tarafından yazma öğretimi sürecine entegrasyonu, onların yazma becerilerinin geliştirilmesi ve özellikle yazma aşamasına geçişlerinin hızlandırılması açısından mükemmel sonuçlar sağlama potansiyeline sahiptir.

Öğrencilerin okula başladıkları okuryazarlık düzeyi, yazma öğretimi sürecini etkileyen ek bir değişken olarak görülebilir. Başar'a (2013) göre öğretmenlerde okuma yazma becerisine sahip olan çocukları okula başladıklarında ihmal etme eğilimi vardı. Bu dikkat eksikliği, öğretmenlerin bu öğrencileri etkili bir şekilde yönlendirme konusundaki belirsizliklerinden kaynaklanmış, sonuçta yazma öğretiminde zorluklara ve öğretim uygulamalarında hatalara yol açmıştır.

"Aile"nin etkisi de yazma öğretimini etkileyen ek bir unsur olarak görülebilir. Erbasan ve Erbasan (2020) yaptıkları araştırmada öğrencinin ailesinin eğitim durumunun akademik başarılarını önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymuştur. Ayrıca çalışma, ailelerdeki sınırlı okuryazarlık düzeylerinin yazma becerilerinin öğretiminde önemli bir zorluk oluşturduğunu tespit etti. Aslan ve Altunova'ya (2019) göre ebeveynlerin eğitim düzeyindeki artışın, yazma becerilerinde hızlı bir ilerlemeye katkıda bulunduğu da kaydedilmiştir.

Bireysel farklılıklar yazma öğretimini etkileyen potansiyel bir unsur olarak değerlendirilebilir. Okula başlarken önceden okuma-yazma becerisine sahip olan çocuklar ile

bu becerilere sahip olmayan çocuklar arasında yazma öğretimi aşamasında yazma başarı düzeyleri arasında bir eşitsizlik olduğu söylenebilir. Başar'a (2013) göre okula başladıklarında önceden okuma yazma becerisine sahip olan çocuklar, yazma öğretimi sürecinde zorluklarla karşılaşmaktadır. Araştırmacı, eğitimcilerle yaptığı görüşmelerden elde ettiği bulgulara dayanarak, önceden okuma ve yazma becerisine sahip olan öğrencilerin, yazmaya odaklanan öğretim aşaması boyunca bir bıkkınlık duygusu yaşadıklarını gözlemledi.

Öğrencilerin örgün eğitime başladıkları yaş, yazma öğretimi sürecini etkileyen bireysel çeşitliliğin ek bir faktörüdür. 60-66 ay arasında eğitime başlayan öğrenciler ile 72 ay ve sonrasında eğitime başlayan öğrenciler arasında özellikle yazma öğretimi sürecinde algı ve hazırbulunuşluk düzeylerinde gözle görülür bir farklılık bulunmaktadır. Tutal ve Oral'ın (2015) araştırmasının bulgularına göre, okula 72 ay ve sonrasında başlayan öğrencilerin yazma başarıları, okula 60-66 ay arasında başlayan akranlarına göre daha yüksek düzeydedir.

Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin okuma-yazma öğretiminde zorluklarla karşılaştıkları söylenebilir. Gözü Küçük (2015) tarafından yapılan araştırmada ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin yazma öğretimi sürecinde fonetik sesleri doğru üretmede ve heceleri etkili bir şekilde oluşturmada zorluklarla karşılaştıkları görülmüştür. Eğitim kurumlarında kullanılan dil ile ev ortamlarında kullanılan dil arasındaki dilsel eşitsizlik, potansiyel olarak yazma becerilerinin öğretiminde zorluklara yol açabilir. Ek olarak gençler; motivasyon düzeyleri, yetenekler ve çalışma belleği kapasiteleri dahil olmak üzere çeşitli faktörlere atfedilebilecek bireysel farklılıklar sergiliyor. Kormos (2012) tarafından yapılan bir araştırmada bireysel farklılıklara odaklanılarak bilişsel ve duyuşsal yönlerin yazma becerisi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma bulguları, yazma konusunda güçlü bir dürtüye sahip olan öğrencilerin yazma yeterliliklerinde dikkate değer gelişmeler sergilediklerini göstermiştir. Ek olarak, ileri düzeyde bilişsel yetenekler sergileyen öğrenciler, yazma çabalarında olumlu sonuçlar alma eğilimindedir. Swanson ve Berninger (1996) tarafından yürütülen çalışma, çocukların yazma yeteneklerindeki farklılıklar ile çalışma hafızaları arasında anlamlı bir korelasyon olduğunu ortaya çıkardı ve bu da belirli bir bilişsel yetenekle bağlantıya işaret etmektedir.

### Yazma Güçlüğü

Düşünceleri ve fikirleri etkili bir şekilde ileten anlaşılır bir çıktı üretme eylemi, okul çağındaki gençler için önemli bir değer taşır. Öğrenciler akademik yolculukları boyunca not alma, makale yazma ve dikte alıştırmalarına katılma gibi çeşitli el yazısı alıştırmalarıyla tanıştırılırlar (Kaminsky vd., 1981). Ortalama olarak çocuklar okul günlerinin yaklaşık %30 ila %60'ını yazma görevlerine ayırırlar. Gelişim süreci boyunca gençlerin çoğunluğu, el yazısıyla ilgili kavrama ve motor reflekslerinde otomatiklik kazanır. Bununla birlikte, önemli sayıda

çocuk el yazısı becerisinde yeterlilik kazanmada zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu özel zaman diliminde okul çağındaki çocukların yaklaşık %30'unun yazma alanında zorluklarla karşılaştığı gösterilmiştir. Bu sorunlar sıklıkla disgrafi olarak tanımlanır. Disgrafi, Yunancadan türetilen bir yazma bozukluğudur; burada "dys", bozulma veya bozulma durumunu, "graphia" ise el yazısı eylemini ifade eder. Açıklığa kavuşturmak gerekirse, yazmada zorlukların varlığı standartların altında bir kalem becerisinin göstergesidir. Disgrafi tanısı konan bireyler sıklıkla düşük yazma hızı, özellikle bozulmuş yazım, okunamayan senaryo, yazım yanlışları ve dilbilgisi ve kompozisyonla ilgili zorluklar gibi özellikler sergiler. Disgrafi, yazılı ifade alanındaki zorluklarla karakterize edilir. Disgrafi benzersiz bir öğrenme güçlüğü olarak sınıflandırılır. (Parastar-Feizabadi vd., 2013).

"Yazma güçlüğü" ve "disgrafi" terimleri sıklıkla birbiriyle birlikte kullanılır. Hamstra vd. (1993) tarafından yürütülen araştırmada, disgrafi olarak da bilinen yazma güçlüğü kavramı, özellikle el yazısı mekaniği ile ilgili olarak yazılı iletişimin oluşturulmasında yaşanan bir şaşkınlık veya zorluk durumu olarak nitelendirilmiştir. Çeşitli araştırmacılar, disgrafi türlerinin altta yatan birçok nedenden dolayı farklı şekillerde ortaya çıktığını gözlemlemiştir. Örneğin, disleksi disgrafisi, motor disgrafisi ve uzaysal disgrafi gibi sınıflandırmalara dayanarak, disleksik disgrafisi olan bireyler hem yazılı hem de sözlü yazımda önemli zorluklar sergiler. Çocuklarda kopyalama işleminin bir sonucu olarak yazıların okunaksızlığı ortaya çıkar. Motor disgrafisi, çocuğun motor becerilerini etkileyen hem spontane hem de kopyalanmış yazma görevlerinde el yazısının okunaksız olmasına neden olan bir durumdur. Uzamsal disgrafi, yazma eylemi ile yazının yazıldığı fiziksel ortam arasındaki uzamsal korelasyonu etkileyen bir durumdur. Bu, başta çizim olmak üzere birçok elle yazma biçiminin önemli zorluklar içerdiği anlamına gelir. Luzzatti vd. (1998) çalışmalarında fonetik (fonolojik), yüzeysel ve karışık disgrafi terminolojisini kullanmışlar; ikincisi hem fonetik hem de yüzeysel disgrafiyi kapsamaktadır. Fonolojik disgrafi, bozukluğun fonolojik yolda olduğu belirli bir disgrafi tipini ifade eder. Bu yolda kelimeler tam olarak tanınmamaktadır ancak hece ve harfler gibi daha küçük birimler hâlâ tanınmaktadır. Tanınmayan kelimelerin varlığıyla ilgili zorluklar mevcuttur (Hillis & Caramazza, 1994, Akt., Ingles vd., 2014).

Baxter ve Warrington (1985) araştırmalarında fonolojik disgrafinin varlığını aydınlatmışlardır. Sonuç olarak gençler, belirli kelime kategorilerini doğru bir şekilde hecelemeye çalışırken zorluklarla karşılaştı. Araştırmacılar, isimlerin sıfatlara, fiillere ve diğer kelime kategorilerine göre nispeten daha basit olduğu sonucuna vardı. Fonolojik disgrafi, İtalya, Japonya, Kore, İspanya gibi ülkelere kıyasla İngiltere'de daha fazla görülüyor. Derin disgrafi, anlamsal hataların varlığıyla ayırt edilir. Bu durumda, aynı anlamsal alana ait

terimlerin değiştirilmesine yol açar. Basitçe ifade etmek gerekirse bireyler, zihinsel olarak algılanma kapasitesine sahip olan bir konuyu, görselleştirilemeyen bir konuya göre daha etkili bir şekilde oluşturma eğilimindedirler. Alternatif olarak, fiil olarak kullanılan terimlerle karşılaştırıldığında isimlerin daha yetkin bir imla temsili olarak yorumlanmıştır (Bub & Kertesz, 1982; Weekes, 2006).

Yüzey disgrafisi, kelime tanımadan sorumlu olan ancak kelimelerin ön bilgisi veya anlaşılması olmadan kelimelerin kodunu çözmekten sorumlu olmayan görsel yolu etkileyen disgrafinin bir tezahürüdür. Sonuç olarak bireyler, karmaşık veya alışılmadık kelimeleri yazıya geçirmeye çalışırken yazma hızının azalması, yazım hataları, görsel hatırlamada zorluklar ve zorluklar gibi zorluklarla karşılaşabilirler. Yüzeysel disgrafi, beyin hasarı sonrasında ortaya çıkabilen yazılı ifade bozukluğu veya gelişimsel sorun gibi durumlardan da kaynaklanabilmektedir. Endişenin birincil göstergesi, yazarın kendiliğinden yazma veya dikte etme eylemi sırasında yanlışlıklar sergileme veya hatalı fonolojik süreçlere girişme eğilimidir. Sartori (1987), özellikle Leonardo da Vinci'nin yazılarının nöropsikoloji merceğinden analizine odaklanarak yüzeysel disgrafi olgusu üzerine bilimsel bir araştırma yürüttü. Kişi, yazılı çalışmalarında çok sayıda kusur keşfetti. Bilinen bir nöropsikolojik hastalık olan yüzeysel disgrafinin varlığı, Leonardo Da Vinci'nin de aynı zorluğu yaşamış olabileceği ihtimalini güçlendirmektedir (Coltheart vd., 1983).

***Yazma Güçlüğünün İşaretleri***

El yazısıyla ilgili tüm sorunlar kolayca görülemez. Bazı çocuklar, kolayca okunabilen yazı örnekleri oluşturma yeteneğine sahiptirler; bu, stres ve kas gerginliğini uygulayarak başardıkları bir başarıdır. Dolayısıyla eğitimcilerin gözlemlerine dahil etmek istedikleri göstergelerden biri de çocukların sergilediği eylemlerle ilgilidir. Yazma güçlükleriyle ilişkili davranışlar şu şekilde özetlenmiştir: (Kaminsky vd., 1981):

1. Kalem üstünde kavrama,
2. Kalemi yanlış tutuş,
3. Vücudun konumlandırılmasında gariplik, kâğıda çok yakın durma,
4. Kaslarda erken yorgunluk belirtileri,
5. Yazmada yavaşlık ve yazma sorumluluğundan kaçınma,
6. Okuma yeteneğinde zayıflık,
7. Silme sayısında fazlalık,
8. Alfabeye sık bakma,

El yazısı ile ilgili tüm hususlar hemen belli değildir. Bazı ergenler, yüksek okunabilirlik sergileyen yazı örnekleri üretme yeteneğine sahiptirler ve bunu stres ve kas gücü kullanarak elde ederler. Bu nedenle eğitimciler gözlemlerinde çocukların sergiledikleri davranışlara ilişkin işaretlere yer vermek istemektedirler. Mevcut söylem genellikle yazma güçlükleriyle ilişkili olan davranışları tasvir etmektedir.

### *Kalem Tutma*

"Kalem tutuşu" terimi, kalem tutarken parmakların özel düzenlemesini ifade eder. Bireyler tarafından kullanılan hâkim kalem tutuşuna genellikle dinamik tripod tutuşu adı verilir ve başparmak, işaret parmağı ve orta parmağın kullanılmasıyla karakterize edilir. Bu özel kavramada işaret ve orta parmaklar tripod görevi görür. Bu özel kavrama, ilgili parmakların hassas ve koordineli ince motor hareketlerini kolaylaştırır. Graham ve arkadaşlarının yaptığı araştırmaya göre (2008), öğretmenlerin önemli bir çoğunluğunun, özellikle de her beş kişiden dördünün, öğrencilerine kalem tutarken dinamik tripod tutuşunu kullanmaları talimatını verdiğini ortaya koymuştur. Dinamik tripod tutuşu mesleki terapistler ve eğitimciler tarafından geniş çapta desteklenirken, diğer alternatif tutuş türlerinin varlığını da kabul etmek önemlidir. Yapılan araştırmalar, dinamik tripod tutuşuna ek olarak üç farklı kalem tutuşunun geliştirilmesiyle sonuçlandı. Benbow (1987) tarafından yapılan çalışmada, yaşları 6 yıl 8 ay ile 7 yıl 8 ay arasında değişen iki gencin, dinamik dört ayaklı dört parmak kavrama olarak bilinen alternatif bir kavrama biçimini kullandıkları gözlemlenmiştir. Bu kavrama, üç parmakla kavramaya çok benzer, ancak ilave bir başparmak ve üç parmak içerir. Schneck ve Henderson'un (1990) bulgularına göre 5 yaş ve üzeri çocuklarda gözlenen baskın kavrama şekli üç parmakla yandan kavramadır. Ancak Dennis ve Swinth (2001), dört parmakla yandan kavrama olarak bilinen dördüncü bir kavrama modelini ortaya koydu. Aslında bu araştırmaların bulguları, anlama tarzlarının yakından uyumlu olduğunu göstermektedir. Koziatek ve Powell'ın (2003) bulgularına göre dördüncü sınıfa giden çocukların önemli bir kısmında çeşitli kalem tutuş biçimleri sergilenmiştir. Spesifik olarak, katılımcıların %38'i üç parmakla tutuşu kullandığını belirtirken, %21'i dört parmakla yan tutuşu kullandığını bildirdi. Ayrıca öğrencilerin %22'si üç parmakla yan tutuşu kullandığını, %18'i ise dört parmakla tutuşu kullandığını belirtmiştir.

### *Yazı Yazma Hızı*

El yazısının hızı, kişinin yaşına ve sınıfına bağlıdır ve dakikadaki harf sayısıyla ölçülür. Bu ölçümlerle uğraşırken dikkatli olmak zorunludur. El yazısı hızı ve okunabilirliğin gelişimsel yönlerinin tüm çocuklarda aynı kalıpları sergilemeyebileceği öne sürülmüştür. Phelps ve

Stempel (1987), ikinci sınıf öğrencilerinin ortalama yazma hızının dakikada 35 harf olarak kaydedildiğini ortaya koyan bir çalışma yürüttüler. Ancak Larsen ve Hammil (1989) tarafından yürütülen daha sonraki bir çalışmada, dakikada 20 ila 25 harf arasında değişen, biraz daha düşük bir ortalama yazma hızı rapor edildi. Bahsi geçen ortalama değer daha sonra 1993 yılında Hamstr-Beltz ve Blote tarafından yürütülen araştırmada kullanılmıştır. Case-Smith (2005), işlevsel yazmanın temel bileşenleri olarak yazma hızı ve okunabilirlik ile ilgili mevcut araştırmaların kapsamlı bir değerlendirmesini yapmıştır. Ancak bu çalışmalar boyunca kullanılan metodolojilerdeki önemli farklılıklar nedeniyle kesin bir sonuca varılamamıştır. Tseng ve Cermak'a (1993) göre ikinci sınıftaki tipik harf üretim hızının dakikada 20 ila 25 harf arasında değiştiği konusunda yaygın bir fikir birliği vardır. Freeman (1954) ortalama bir yetişkinin dakikada 130 harflik bir yazma hızına ulaşabileceğini ileri sürmüştür. Groff (1961), marjinal olarak azalmış bir oranla da olsa yukarıda belirtilen sonuçları destekleyen kanıtlar sağlayan bir çalışma yürüttü. Verilen verilere göre dördüncü sınıfta görülme oranı dakikada 35, beşinci sınıfta dakikada 41, altıncı sınıfta ise dakikada 50 görülmektedir (Akt., Graham & Miller, 1980).

Türkiye'de ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma hızı üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde Bayraktar (2006) dakikada yazılan ortalama harf sayısını 36 olarak tespit etmiştir. Benzer şekilde Höbek (2017) de ortalama olarak dakikada yazılan harf sayısını 36 olarak tespit etmiştir. Benik (2018) bu öğrencilerin yazdığı ortalama 24 mektubu gözlemlemiştir. Ayrıca Okatan ve Arslan Özer (2020) hem kontrollü yazma hem de serbest yazma etkinliklerini kapsayan, dikte görevleri sırasında öğrencilerin yazma hızlarını inceleyen bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu bağlamda öğrencilerin görsel uyaran yazma görevi sırasında diğer araştırmalara göre daha hızlı yazma eğilimi gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğrenciler dikte yazma görevi sırasında serbest yazma etkinliğine kıyasla daha hızlı yazma hızı gösterdiler. Toplu araştırmalara dayanarak, yazma hızının tipik olarak belirli bir zaman dilimi içinde üretilen yazılı karakterlerin miktarıyla ilgili olduğu ileri sürülebilir. Akademik araştırmalarda, harf üretim hızını ölçmek için yaygın olarak kullanılan metrik, dakikada üretilen harf sayısı olarak ifade edilir. Düzenli yazma egzersizleri, yazma hızının artırılmasında çok önemli bir belirleyicidir. Gençler bu prosedürü bağımsız olarak tespit etme ve uygulama yeteneğine sahiptir, böylece zamanla rekabete dayalı bir katılımla başarıya ulaşırlar. (Akyol, 2007; Güneş, 2007).

### *Okunaklı Yazma*

Yazara göre yazma konusunda zorluk yaşayan çocuklar, yavaş yazma hızı, okunaksız el yazısı ve karmaşık cümle yapılarını kullanma eğilimi gibi özellikler sergileme eğiliminde

oluyor. Akyol'a (2011) göre bu gençlerin doğru ve uygun harf boyutları üretmede zorluk yaşadıkları, harfler arasında boşluk bırakmakta zorlandıkları, yazılı kelimelerinde hata ve eksiklikler gösterdikleri görülmüştür. Okunabilirlik ve zamansal yönlere ilişkin değerlendirmelerle birlikte, klinisyenlerden elde edilen ampirik kanıtlar, yazmada zorluk yaşayan çocukların silmeye daha yüksek bir eğilim sergilediğini, yorgunluk veya el rahatsızlığıyla ilgili şikayetleri ifade ettiğini ve yazma görevleri ve ev ödevlerini tamamlama konusunda isteksizlik sergilediğini göstermektedir. Bu sinyallerin hem fiziksel hem de duygusal sınıflandırmaları sembolize ettiğine inanılıyor. Bu araştırmalara göre metinlerin okunabilirliğinde sınıf düzeylerine göre istikrarlı bir gelişme olması gerektiği öne sürülmüştür. Graham ve arkadaşlarına göre (1998), öğrenciler üst sınıflara doğru ilerledikçe yazma kalitesinde potansiyel bir düşüş yaşanmaktadır.

Yazma zorluğunun tezahürü tipik olarak okunabilirlik ve yazma hızının azalmasıyla ilgili sorunlarla karakterize edilir. Yazmada zorluk yaşayan çocuklar bazen doğru ve uygun harf boyutları üretmede sorunlar yaşar, harfler arasında boşluk bırakmada zorlanır, kelime oluşumunda hata ve eksiklikler yaşarlar. Okunabilirlik bileşenlerinin kullanımının kapsamlı bir incelemesi ve bunların uygulanmasının birçok aşaması, ayrıntılı bilgi sağlayan yazma güçlüğünün teşhisine ayrılmış bölümde bulunabilir.

İlkokul çocuklarının okul başarısı yazma hızlarından olumlu yönde etkilenmektedir. Okunabilirlik ile hız arasındaki ilişkiyi araştıran mevcut araştırmalar, bu iki faktör arasındaki bağlantının değişkenlik gösterdiğini ortaya koyuyor. İlişkilerin gücünde olumludan zayıfa kadar değişiklikler tespit edildi. Ayrıca incelenen değişkenler arasında hiçbir ilişkinin bulunmadığı durumlar da görülmüştür. Son yıllarda kalem tutuşu üzerine yapılan araştırmaların azlığı, bu hususu ele alma kapasitesinin sınırlı olmasına neden olmuştur. Bununla birlikte, mevcut araştırmalar bize bu özel değişkene dair içgörüler sağlıyor. Kalem tutuşunun el yazısı üzerindeki etkisine ilişkin araştırmalar 1940'lardan bu yana yürütülmektedir. Önceki araştırmalar, kalem tutma eyleminin gözle görülür bir etkisinin olmadığını ortaya çıkarmıştı. Daha sonraki çalışmalar, bireyin kalem tutma şeklinin, yazma hızı ve okunabilirlik üzerinde doğrudan bir etki yaratmak yerine, dengeli bir oran sergilediğini ve değişkenlik gösterdiğini göstermiştir (Sassoon vd., 1986).

Rosenblum vd. (2006) tarafından yürütülen bir başka çalışmada biyomekanik ergonomik faktörlerin, özellikle de vücut konumu, kalem tutuşu, kalem konumu ve kalem tutuşunun tutarlılığının yazma verimliliği üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma, yazma verimliliğinin göstergeleri olarak küresel okunabilirlik, silinen veya üzerine yazılan harfler, tanınmayan harfler ve konumsal hatalara odaklandı. Araştırmanın bulguları, araştırılan çeşitli

düzenlemeler arasında önemli farklılıklar olduğunu ortaya koydu. Yazar, ergonomik değişkenler ile yazma arasında kayda değer ilişkiler olduğunu ileri sürmüştür. Dennis ve Swinth'e (2001) göre, tripod tutuşlarının kullanımı ile yazma sırasındaki verimsiz tutuşlar karşılaştırıldığında okunabilirlik açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Bu bulgu kalem tutuşu, yazma hızı ve okunabilirlik arasındaki genel korelasyonlarla ilgilidir. Wood vd.ne (1987) göre metnin okunabilirliği, çocuğun öğretmeninin ve gittiği eğitim kurumunun uyguladığı öğretim yaklaşımlarından etkilenmektedir. Harf oluşturma öğrenimi ve kurallarına bağlılık ve bunlara bağlılık, metnin okunmasını önemli ölçüde etkiler. Özetle anlamanın önemini vurgulamak zorunludur. Bu yapının önemi, yazma eylemi için gerekli olan karmaşık hareketleri kolaylaştırmasında yatmaktadır (Charles-Long vd., 1970).

***Oturuş Şekilleri***

Hem estetik açıdan hoş hem de kusursuz bir el yazısı elde etmede uygun duruşun kullanılması büyük önem taşır. Doğru duruşun sağlanabilmesi için çocuk bankta oturtulduğunda ayaklarının yere temas etmesi ve vücudunun dik pozisyonda tutulması tavsiye edilir. Oturma pozisyonu alınırken, baskın olmayan elin, dizüstü bilgisayar üzerindeki kontrolü kolaylaştıracak şekilde masanın üzerine yerleştirilmesi önerilir (Akyol, 2007).

Başaran ve Akyol'a (2019) göre öğrencilerin yazma etkinlikleri sırasında dik oturma pozisyonunu korumaları önerilmektedir. Bu, başın aşırı geriye eğilmesinden kaçınarak ve gövde ile yazı yüzeyinin birbirine paralel olmasını sağlayarak belin ılımlı bir şekilde öne doğru eğilmesini gerektirir. Doğru duruşun korunabilmesi için öğrencinin ayaklarının yerle tam temas hâlinde olması ve dizlerinin 90 derecelik açıyla bükülmesi önemlidir. Otururken doğru duruşun sağlanması, özellikle öğrenciler için vücut ölçülerine uygun masa ve sandalye seçiminin yapılması açısından son derece önemlidir. Uygun olmayan koltuk ve masalar nedeniyle öğrenciler ayakta durmak veya aşırı öne eğilmek zorunda kalabilmektedir. Öğrencinin kullandığı sandalyenin daha alçak konumlandırılması dizlerin bükülme açısının azalmasına ve karın bölgesine daha yakın yaklaşmasına neden olacaktır. Bu hareketsiz duruş, kas gerginliğine, iç organ sıkışmasına yol açabilir ve uygun kan dolaşımını engelleyerek genel sağlığı olumsuz yönde etkileyebilir. Sandalyenin yüksekliğinin öğrencinin optimal ergonomi gereksinimlerini aşması durumunda öğrenci istemsiz ayak hareketleri yaşayabilir ve buna bağlı olarak vücut duruşunda bozulma yaşayabilir. Öğrencilerin ayaklarının yerden gelen fiziksel destekle temasının olmadığı durumlarda, ayaklarını sabitlemek için bir kutu veya benzeri bir nesne kullanabilirler. Nesne konumlandırılabilir. Öğrenci uygun oturma pozisyonunu aldıktan sonra, yazma kolunun dirsekte 90 derecelik bir açıyla bükülmesi, el bileğinin ve elin yazma yüzeyinin üzerinde yüksekte kalmasını sağlaması önerilir. Doğru duruşu korumak ve verimli yazmayı

kolaylaştırmak için, sol elin kâğıda destek sağlayacak şekilde masanın üzerinde konumlandırılması önerilir.

**Yazma Güçlüğünün Sebepleri**

Yazma süreci doğası gereği karmaşık ve çok yönlüdür. Hatasız ve sağlıklı süreçlerin yazma becerisinin gelişimine etkisi dikkate alınması gereken önemli bir faktördür. Yazma konusunda yeterliliğin olmaması bireyler için zorluklara yol açabilmektedir. Bahsi geçen sorunlar şunlardır (Akyol, 2007, 2011):

- Yazma sürecindeki çocuğun büyükler tarafından yanlış algılanması,
- Harflerin ve kelimelerin doğru yazılmayışı,
- Yazma sırasındaki planlamanın doğru yönetilememesi,
- Yazmadaki yetersizliklerin çocuk üzerindeki olumsuz etkisi,
- Büyük ve küçük harflerin karıştırılması,
- Çok hızlı veya çok yavaş yazma,
- Harflerin eksik bırakılması,
- Yazının değişik yönlere doğru ilerlemesi,
- Harflerdeki şekil ve boyut sorunları.

Yazma zorluğuna katkıda bulunan çeşitli faktörler olabilir. Ayrıca yukarıda belirtilen sürecin anlaşılmasına yardımcı olacağı için aşağıdaki değişkenlerin de dikkate alınması önemlidir: Sassoon'a (1990) göre görme bozuklukları, harflerin görünümü ve oluşumu ile ilgili çeşitli zorlukların yanı sıra şekilleri tanımadaki zorlukları da kapsamaktadır. Görsel uyaranları algılamak ve görsel bilgiyi akılda tutmak. Stewart'a (1992) göre harflerin motor becerilerle görsel olarak bütünleştirilmesi sürecinde zorluklar ortaya çıkmaktadır. McHale ve Cermak (1992), kas kontrolünde düşük verimliliği katkıda bulunan bir faktör olarak tanımladı. Roberts ve Mather (1995) beyindeki motor hafızadaki hatalı depolamanın da önemli bir sorun olduğunu ileri sürmüştür. Karlsdottir ve Stefansson (2002) ayrıca mekânsal algılama zorluğunun bu zorluklarla ilişkili problemler arasında olduğunu belirtmiştir. Yazma güçlükleriyle ilgili çok sayıda çalışma, el yazısı ile ilgili sorunların algısal, motor anormallikler veya nörofizyolojik bozukluklardan etkilendiğini gösterdikleri için bu olguyu doğrulamaktadır.

Yazma konusunda zorluk yaşayan öğrenciler sıklıkla Türkiye'de fizyoterapist olarak bilinen bir mesleki terapiste yönlendirilmektedir. Genel olarak ergoterapist, yazma

zorluklarıyla bağlantılı olması muhtemel belirli yetenekleri belirlemek amacıyla duyusal-motor ve algısal faktörleri göz önünde bulundurarak yazma sürecinin bir analizini yapar. Daha sonra bu usul sürecine aracılık eder. Bu prosedür sırasında birey, çocuğun uygulaması için bu unsurları içeren bir dizi aktivite formüle eder. Bu bileşenler titiz araştırma çabaları yoluyla belirlenmeye ve tanımlanmaya tabidir. Verilen bilgilere dayanarak kinestezi, motor planlama, göz-el koordinasyonu, görsel-motor entegrasyonu ve el manipülasyonu gibi çeşitli değişkenler tanımlanır.

**Yazma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Nitelikleri**

Kaminsky ve Powers (1981), yazmada zorluk yaşayan öğrencilerde yaygın olarak gözlemlenen bir dizi özellik belirlemiştir. Bu duruma sahip bireyler, ince motor becerilerde ve sayısal ifadede zorluklar yaşayabilir; bu da sayıları tekrarlamada, sınırlı bir aralıktaki hareketleri kontrol etmede ve bu becerileri stresli koşullar altında kullanmada zorluk olarak kendini gösterir. Bu eylemler, el yazısındaki zorlukların erken göstergeleri olarak hizmet eder. Pek çok çocukta yazma güçlüğünün tezahürü, belirli aktiviteleri tamamlayana kadar belirgin olmayabilir. Bu bağlamda çocuklara kopyalama ve dikte etme gibi belirlenmiş yazma etkinliklerinde bulunmaları öğretilir. Bu görevin uygunluğu bireyin yaşına göre değişiklik gösterebilir. Küçük çocukların gelişim evreleri nedeniyle uzak noktalara yoğunlaşmaları her zaman uygun olmayabilir. Bu durum çocuklarda harf ve kelimelerin göz ardı edilmesine neden olabilir. Ayrıca, öğrencilerin bir dikte ödevinin gerekliliklerini yerine getirmeye çalışırken öğretmenlerin belirlediği hızlı tempoya ayak uydurmakta zorlandıkları sıklıkla gözlemlenmektedir. Bu olgunun altında yatan neden, yazma konusunda zorluk yaşayan gençlerin gerekli motor kalıpları koruyamamaları ve harflerin oluşumunu bilişsel olarak yeniden üretememeleridir. Bu sorunlar ortaöğretim bağlamında da devam edebilir. Acarlar (2002), dil gelişimindeki gecikmelerin ebeveynler ve eğitimciler tarafından zamanında tespit edilmesinin yanı sıra çocuğun eğitim sistemine entegrasyonunun önemini vurgulamaktadır. Örgün eğitimin ilk yılında yazma konusunda zorluk yaşayan öğrenciler, harflerin, sayıların ve kelimelerin yönünü tersine çevirme eğilimi gösterebilir veya alternatif olarak bunları birbirine karıştırabilir. Eğitimcilerin yazma becerilerini etkili bir şekilde öğretme becerilerinde bir gecikme vardır, bu da meslektaşlarına kıyasla daha yavaş bir tempoya neden olur ve ardından daha hızlı bir şekilde yorgunlukla karşılaşırlar. Üstelik yazılı eserleri okunaksızlık ve itici bir estetik sergilemektedir. Bir kez daha, eğitmenin kullandığı pedagojik yöntemler ile öğrencinin işitsel, görsel ve motor yetenekleri arasında bir uyum durumunun olması zorunludur (Kaminsky & Powers, 1981).

Derece, seçim kriterleri ve araçlar gibi belirli kriterlere göre yazma sorunu yaşayan gençlerin %75'inden fazlasının erkek olduğu bildirildi. Öğrenme güçlüğü olan birçok çocuk sıklıkla motivasyon eksikliği, dikkati odaklamada zorluk, algısal sorunlar ve koordinasyon eksikliği gibi ortak zorluklarla karşılaşır. Bu sorunlar genellikle yazma konusunda zorluk yaşayan kişilerde görülür. Temel bir cümle oluşturma görevi, kasların esnemesini ve kasılmasını gerektiren bir dizi karmaşık süreci gerektirir. Yazmak için gerekli olan hassas motor beceriler ve gelişmiş bilişsel süreçler bozulmaya karşı hassastır. Yazma bağlamında, fikirlerin ve hareketlerin yakınlaşması, görevin başarılı bir şekilde yerine getirilmesi için esastır. Sonuç olarak bu duruma ulaşmaya çalışan çocuklar, yazma sürecinde zorluklarla karşılaşırlar. Göze çarpan özelliklerden biri, bu prosedürü uygulama ve doğrusal bir yörünge oluşturma konusundaki yetersizliktir. Alternatif olarak kopyalama yapmaktan kaçınabilir veya yorgunluk yaşayabilir. Ayrıca, temel şekilleri çizme veya kopyalama becerisine sahip olan, ancak harfleri veya cümleleri tutarlı bir şekilde yazmakta zorlanan kişiler de vardır. Yazma konusunda zorluk yaşayan kişiler bazen kelime ve kelime öbeği oluşturma sürecinde sorunlarla karşılaşırlar ve bu da deşifre edilmesi zor olan standartların altında kalitede yazılı çalışmalarla sonuçlanır (Fischer & Rettig, 2004).

**Yazma Güçlüğünü Tanımlama**

Yazma konusunda zorluk yaşayan öğrencileri belirlemek karmaşık bir iş olabilir. Bu durumun çocuklar üzerindeki etkisi değişiklik gösterir ve bazen buna başka öğrenme güçlükleri de eşlik eder. Yazma güçlüklerinin kesin tespiti, klinisyenler, mesleki terapistler veya fizyoterapistler gibi ilgili sektörde uzmanlığa sahip profesyoneller tarafından fark edilebilir. Alternatif olarak, öğretmenler veya ebeveynler gibi çevredeki kişiler de bu tür zorlukları tespit edebilir. Bir mesleki terapistin rolüne benzer şekilde, ebeveynler ve öğretmenler bu olgunun göstergelerini gözlemleme ve tanımlama becerisine sahiptir. Bu işaretleri sergileyen öğrenciler gözlemlenir. Aslında, yazma konusunda zorluk yaşayan öğrencilerin ilk tespiti, onların yazma yeterliliklerini arttırmaya yönelik çok önemli bir ilk önlemdir. Yazmada zorluklarla karşılaşan çocukları belirleme sürecindeki ek bir aşama, risk altındaki çocukların yazma becerileriyle ilgili spesifik veya daha kapsamlı bir sorunu olup olmadığının belirlenmesini içerir. Bireysel zorluklardan kaynaklanan herhangi bir sorunun bulunmaması, dikkati yazmada karşılaşılan, eğitimsel veya çevresel faktörlere atfedilebilecek spesifik zorluklara yöneltmektedir. Günümüzde eğitimcilere önemli sorumluluklar düşmektedir. Öğrencilere yazma becerisinin kazandırılması önemli miktarda dikkat ve sorumluluk gerektirir. Bir öğrencinin davranışının veya performansının endişe yarattığı durumlarda, altta yatan sorunu belirlemek için çeşitli değerlendirme yöntemleri kullanılır. Bu değerlendirme araçları, kopyalama ve dikte etme gibi

görevleri kapsayan yazma değerlendirmelerinin yanı sıra IQ testleri, görsel entegrasyon testleri, röportajlar ve gözlem bulgularını da içerebilir. Bu değerlendirme ölçütleri, öğrencinin eylemlerinden kaynaklanan herhangi bir sorunun varlığını tespit etmek için kullanılır. Nitekim bu araçlar arasında yazı değerlendirme araçları öne çıkmaktadır (Ritchey & Coker, 2014).

Yazma değerlendirme araçlarına ilişkin kapsamlı bilgilerin sağlanması, yazma güçlüğünün çeşitli bileşenlerinin ve öğrenci özelliklerinin bu değerlendirme araçlarının etkililiği üzerindeki etkisi hakkında fikir sahibi olmamızı sağlar. Dolayısıyla yazma değerlendirme araçlarının nasıl bir evrim sürecinden geçtiği ve uygun formatlara ulaşmaya çalıştığı açıkça görülmektedir. Gençlere uygulanmasıyla sürecin öneminin arttığı söylenebilir. Yazılı değerlendirme araçlarının tarih boyunca gelişimi incelendiğinde ortaya çıkan ilk yaklaşım Şeffaf kaplama yöntemi olmuştur. 1980 yılında "Şeffaf Kaplama" yaklaşımı Collins, Baer, Walls ve Jackson tarafından kullanıldı. Bahsedilen teknik genellikle belirli bir el yazısı örneğinin değerlendirilmesi için ilk analitik metodoloji olarak kabul edilir. Değerlendirme süreci sırasında, önceden belirlenmiş kriterlerin ne ölçüde karşılandığını tespit etmek için şeffaf kaplamalar kullanılır. Rubin ve Henderson tarafından 1982'de oluşturulan Rubin ve Henderson ölçeği, eğitimcilerin yazmada zorluk yaşayan öğrencileri belirlemelerine yardımcı olmak için tasarlandı. Çoklu denemelerin ardından altı değerlendirme kriterinden oluşan bir dizi seçildi. Bu kriterler okunabilirliği, doğru harf oluşumunu, harflerin boyutunu ve harf eğimini, harfler arasındaki boşlukları ve yazdırılan satırların doğruluğunu kapsar. Alston derecelendirme ölçeği (1983), veri toplamaya yönelik yeni bir metodoloji kullanılarak geliştirildi. Yazma kalitesini değerlendirmek amacıyla araştırmacı 20 maddeden oluşan bir anket geliştirdi. Bu öğeler, yazma stili, yazılı satırların oluşumu, harf boyutu, boşluklar ve düzgünlük gibi okunabilirliği etkileme potansiyeline sahip çeşitli özellikleri kapsar. 1984 yılında geliştirilen Ziviani ve Elkins ölçeği, 7-14 yaş arası çocukların yazma becerilerini değerlendirmeye yönelik bir değerlendirme aracı olarak hizmet vermektedir. Yazma becerisinin değerlendirilmesi, harf oluşumu da dahil olmak üzere okunabilirlikle ilgili çeşitli unsurlar dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Boyut, aralık, doğruluk ve yazma hızı. Ölçekte yer alan işlemsel aşamalar şu şekilde özetlenmiştir: Çalışmada, bireysel harf ve sembollerin kompozisyonu ile ilişkili okunabilirlik bileşenlerine ilişkin tarafsız bulguların dahil edilmesine öncelik verilmiştir. Daha sonra çocuklara şekilleri, harfleri ve kelimeleri kopyalamaları söylendi. Katılımcılara iki dakikalık bir süre içinde "kedi ve köpek" kelimelerini yazıya dökme görevi verildi ve bu kelimelerin icrasında hıza ihtiyaç olduğu vurgulandı. Stott vd. tarafından 1985 yılında formüle edilen Yazma Sorunlarının Teşhisi ve İyileştirilmesi Ölçeği (DRHP), nihai iyileştirme ve iyileştirme hedefiyle yazmada karşılaşılan zorlukları tanımlamak ve değerlendirmek için tasarlanmıştır.

Çocukların El Yazısı Değerlendirme Ölçeği'nin (CHES) uygulanması, eğitimcilere ve uygulayıcılara yazılı ifadenin yeterliliğini ve akıcılığını değerlendirmeye yönelik bir araç sağlamak amacıyla üç ila sekizinci sınıf öğrencileri arasında gerçekleştirildi. Çocukların El Yazısı İçin Kısa Değerlendirme Ölçeği'nin (BHK) geliştirilmesi, yazmada zorluk yaşayan çocukların yazma yeterliliğini, yazma hızını ve okunabilirliğini değerlendirmek için bir tarama aracı sağlamayı amaçladı. Okunabilir El Yazısı Testi (TOLH), Larsen ve Hammil (1989) tarafından ikinci ve on ikinci sınıf öğrencilerinin el yazısının okunabilirliğini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Değerlendirmenin ilk adı TOWL (Yazılı Dil Testi) idi ve ölçek, araştırmacılar tarafından, 1'in en az okunabilirliği ve 9'un en az okunabilirliği gösterdiği, farklı okunabilirlik düzeylerini temsil eden 1'den 9'a kadar değişen bir süreklilik üzerinde yazı örneklerini değerlendirmek için geliştirildi. Minnesota El Yazısı Testi, bireyin el yazısı becerilerini değerlendirmek için kullanılan standart bir değerlendirmedir. Minnesota El Yazısı Testi, el yazısı güçlüğü yaşayan çocuklara yönelik yönlendirmelerin giderek yaygınlaşmasına yanıt olarak Okul Sağlık Destek Hizmetlerinde çalışan mesleki terapistler tarafından geliştirilmiştir. Değerlendirme, birinci ve ikinci sınıftaki çocukların akademik performansını ölçmek için standart hâle getirildi. Çocukların El Yazısı Değerlendirme Aracının (ETCH) geliştirilmesi, özellikle yazılı çalışmayı içeren etkinliklere odaklanarak, sınıf ortamında öğrencilerin yazma hızını ve okunabilirliğini değerlendirmek amacıyla bir meslek terapisti tarafından gerçekleştirildi. Ziviani ve Watson-Will (1998) tarafından yürütülen çalışma, Avustralya'da ikamet eden yaşları 7 ile 14 arasında değişen 372 çocuktan oluşan bir örneklemin yazma hızı ve okunabilirliğini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Önceki metodolojilerin aksine, bu ölçek el yazısı metnin genel okunabilirliğini değerlendirir. İbranice El Yazısı Değerlendirme Aracı (HHE), İbranice yazmada zorluk yaşayan gençlerin el yazısı becerilerini değerlendirmek amacıyla tasarlanmıştır (Erez & Parush, 1999, Akt., Rosenblum vd., 2003).

POET-ComPET olarak bilinen bilgisayar destekli yazma değerlendirme aracı, ilk olarak Rosenblum, Parush ve Weiss (2003) tarafından 3. sınıftaki 8 ve 9 yaşındaki öğrencilerden oluşan iki grubun katıldığı bir çalışmada kullanılmıştır. Araştırmacılar, hem coğrafi hem de zamansal ölçekleri kapsayan bu aracı oluşturmak için sayısallaştırıcı bir bilgisayar sistemi kullandılar. Rosenblum'a (2008) göre bu çalışmanın amacı, El Yazısı Yeteneği Tarama Anketi (HPSQ) olarak bilinen, özellikle okul çağındaki çocukların el yazısı yeteneğini değerlendirmek için tasarlanmış standart bir anket oluşturmaktı. İlgi konusu kinetik ve kinematik değişkenlerin ölçümü ile ilgilidir. Kushki vd. (2011), "Disgrafisi Olan ve Olmayan Çocuklarda Yazma Görevi Sırasında Uzun Süre İçinde El Yazısının Kinetiği ve Kinematiğindeki Değişiklikler" başlıklı çalışmalarında, disgrafisi olan ve olmayan çocuklarda gözlenen biyomekanik değişiklikleri araştırdılar. Park vd. (2019) "Yazma güçlüğü çeken çocukların yazma becerilerinin

değerlendirilmesi" başlıklı çalışmalarında dokunsal el yazısı yardım sistemini tanıtmışlardır. Dokunsal tabanlı bir el yazısı platformu, özellikle çocukların el yazısı alıştırmaları için tasarlanmıştır.

Yazma değerlendirme araçlarının kullanımı, sürecin tamamı dikkate alındığında çeşitli alanlarda dikkate değer bir genişlemeye tanık oldu. Tipik olarak, bu araçların örnek popülasyonu ilköğretimdeki öğrencilerden oluşur. İlköğretimde, bu alanda zorluk yaşayan öğrencilerin yazma yeteneklerinin, okunabilirlik ve hız da dahil olmak üzere birçok açıdan değerlendirilmesi çok önemlidir. Bu öğrencilerin yazıları uygun yazılım uygulamaları kullanılarak değiştirilebilir. Bu yaklaşımı benimseyen çocuklar hem ilkokul yıllarında hem de ilerideki yaşamlarında daha faydalı bir yazma etkinliği gerçekleştirebilirler. Uygunluğun sağlanması için bir ölçme aracının seçiminin ülke, kültür, öğrenci özelliklerinin yanı sıra fiziksel ve sosyal durumlar gibi çeşitli faktörlere bağlı olması gerekir. Ayrıca araştırma değerlendirildiğinde okunabilirlik ve çabukluğun ön plana çıktığı görülmektedir. Bunun ne ölçüde gerçekleşeceği eğitmenin kullandığı pedagojik yaklaşıma bağlıdır. Yazmaya yönelik iyi yapılandırılmış tavsiyelerin sağlanması sağlanırsa, öğrenci artık akademik yolculukları boyunca iyi yazılı çalışmalar üretme konusunda zorluk yaşamayacaktır. Alternatif olarak, çözümün yokluğunun hem eğitimci hem de öğrenci için zorluklara yol açacağını kabul etmek zorunludur (Sassoon, 2003).

**Müdahale Yöntemleri**

Yazmanın özü kavramları ifade etme, aktarma ve belgeleme eylemindedir. Bu özel temel becerinin ayırt edici özelliklerinden biri, somut bir çıktı üretme yeteneğidir. Ancak söz konusu eğitimin standartlaştırılmış bir form olarak sınıflandırılamayacağını belirtmek önemlidir. Aksi takdirde, harf tanımayı öğretmek amacıyla evrensel olarak tanınan standartlaştırılmış bir alfabe formatı şu anda mevcut değildir. Bazı ortak noktalar mevcut olsa da, alfabenin birçok varyasyonu aynı harf formlarını sergiler. Farklı bağlamlarda hız, kararlılık ve okunabilirlik açısından önemli miktarda çeşitlilik gözlemlenmektedir. Sonuç olarak, bir mektubun etkili bir şekilde öğretilmesi okunabilirlik, hız ve diğer ilgili hususlar gibi faktörlere bağlıdır. İçerik hem basit hem de anlaşılır bir şekilde sunulmalıdır. Bir el yazısı modelinin veya programının geliştirilmesindeki temel amaç, hem verimli hem de okunaklı yazı üretiminin sağlanmasıdır. Bu amaca ulaşabilmek için etkili programın sonraki ilke ve şartlara dayandırılması zorunludur (Graham & Miller, 1980).

Çok sayıda program, görsel ipuçlarının, öz öğretim tekniklerinin ve kendini izleme dahil yazma becerilerinin kullanımı yoluyla ileri bilişsel süreçlere vurgu yapmaktadır (Peterson & Nelson, 2003). Bu programlar sıklıkla, yazma becerisinin edinilmesinin açık öğretimi ve çeşitli

alanlarda bol miktarda pratik yapma fırsatını gerektirdiği önermesine dayanan görev odaklı bir metodoloji kullanır. Diğer birçok uygulama, sensörimotor yaklaşımını kullanırken daha düşük seviyeli fonksiyonların uygulanmasına öncelik verir. Bu tekniğin altında yatan prensip, duyusal deneyimleri değiştirerek çocuğun sinir sisteminin bilgiyi etkili bir şekilde işleme yeteneğini geliştirebileceğini ve bunun sonucunda da gelişmiş motor tepkileri sağlayabileceğini öne sürmektedir. Dolayısıyla bu programlar, görsel-motor beceriler, kinestetik yeterlilik ve el becerisi dahil olmak üzere, el yazısı için gerekli olduğu düşünülen temel performans becerilerinin geliştirilmesine öncelik vermektedir. Weintraub vd. (2009) yaptıkları çalışmada duyusal-motor ve görev odaklı yaklaşımlar olmak üzere iki el yazısı müdahale programı arasında bir karşılaştırma yapmışlardır. Araştırmanın amacı, bu programların yazma konusunda zorluk yaşayan çocuklar üzerindeki etkililiğini incelemektir (Sudsawad vd., 2001).

Gücün Gücü tekniğinin etkinliği, özellikle yazma görevine başlama aşamasında, engelli olmayan akranlarının karşılaştığı zorluklara benzeyen, yazma güçlüğü olan öğrencilerin karşılaştığı zorluklarda açıkça görülmektedir. Tüm öğrenciler arasında yöntemlerin kullanımını öğretmek ve teşvik etmek önemlidir. Örneğin, bu görevler özetleme, renk kodlamasının kullanılması, temel fikirlerin flaş kartlara aktarılması ve ardından flaş kartların tercih edilen sıraya göre yeniden düzenlenmesi gibi tekniklerle başarılabilir. GÜÇ, öğrencilerin yazılı kompozisyonlarını uygun paragraf formatına uygun olarak etkili bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak için tasarlanmış pedagojik bir yaklaşımdır (Richards 1999b, Akt., Fischer & Rettig, 2004).

Planla, Organize Et ve Gözden geçir stratejisi: Englert vd. (1991) "GÜÇ" olarak adlandırılan ve planlama, organize etme, yazma, düzenleme ve gözden geçirme gibi ardışık aşamaları kapsayan bir yazma süreci modeli önermektedir. Plan düşünme sayfası, öğrencilerin bir dizi adımı veya eylemi sistematik olarak düşünmelerine yardımcı olmak için özel olarak oluşturulmuştur. Düzenlemenin amacı, öğrencilerin fikirlerini etkili bir şekilde yapılandırmalarına ve düzenlemelerine yardımcı olmaktır. Daha sonra öğrenciler belirlenen yazma ödevine ilişkin ilk taslaklarını oluşturmaya devam ederler. Taslak hazırlama süreci sırasında, öğrencilere ilk planlarını yeniden gözden geçirme, düşüncelerini geliştirme, onlara yeni bir anlam yükleme ve ilgili anahtar kelimeleri kullanarak yazılı çalışmalarını geliştirme pratiği yapmaları tavsiye edilir. Dördüncü ve beşinci düşünme biçimleri ve düzenlemeleri eş zamanlı işleyiş sergiler. Öğrencilere hem öz düzenlemeyi hem de akran düzenlemesini içeren etkinliklere katılma konusunda rehberlik sağlanır. Prosedür, öğrencilerin ortak çabalara katıldığı aktif iş birliğini içerir. Sonuçta öğrenciler, öğreticinin yardımıyla makalelerini gözden geçirme süreci hakkında rehberlik alırlar.

Seç, Değerlendir, Tedarik et ve Bitir stratejisi: Belirli bir konunun seçimi, paragrafın sonraki kompozisyonunun temelini oluşturur. Bu süreçte paragrafta yer alacak kavramların dikkatli bir incelemesi ve değerlendirmesi yapılır. Ayrıca bu düşünceler arasındaki bağlantılar ve ilişkiler kapsamlı bir şekilde analiz edilir. Paragraf kompozisyonunun başlatılmasına yol açacak şekilde merkezi bir temanın belirlenmesi sağlanır. Ana tezi destekleyecek kanıt veya akıl yürütmeyi sağlayan cümlelerin kompozisyonu gerçekleştirilir ve sonuç cümlesinin eklenmesiyle yazma sürecinin tamamlanmasıyla sonuçlanır (Graham & Harris, 2005).

Dur ve Listele stratejisi, öğrencilerin yazma sürecine başlamadan önce yazma hedeflerini belirlemelerini sağlayan etkili bir yaklaşımdır. Öğrenciler beyin fırtınası etkinliklerine katılarak yazılı çalışmalarına dahil edilecek fikir ve düşüncelerini etkili bir şekilde düzenleyebilirler. Bu yaklaşım, öğrencilerin yazma sürecine başlamadan önce yazma hedeflerini belirlemelerini içerir. Daha sonra beyin fırtınası yaparak çok sayıda fikir geliştirir ve ardından bu düşünceleri düzenlerler. Sonuçta oluşturdukları plana bağlı kalarak ve bu plana gerekli değişiklik veya düzeltmeleri ekleyerek yazılı çalışmalarını oluşturmaya çalışırlar (Brownell vd., 2012, Akt., Özlem & Melekoğlu, 2017).

Planlama stratejisi, açıklayıcı yazıların oluşturulmasında kullanılan sistematik bir yaklaşımı ifade eder. Düşünce kağıdının kullanılması, öğrencilerin yazılı bir kompozisyonu stratejik olarak organize etme, oluşturma, gözden geçirme ve değerlendirme sürecini kolaylaştırır. Bu yaklaşım, konu, ana fikirler, ana fikirleri destekleyen yardımcı fikirler, ana fikirlerin sıralı düzenlenmesi ve destekleyici yanların hangi sırayla düzenleneceği gibi temel bileşenlerin tanımlanmasını ve düzenlenmesini kapsayan yazılı bir kompozisyonun sistematik organizasyonunu gerektirir. Materyali özetleme süreci not alma eylemini içermektedir (Brownell vd., 2012, Akt., Özlem & Melekoğlu, 2017).

Bu öğretim yaklaşımı, öğrencilere gözden geçirme sürecinin iki önemli aşaması ve her aşamanın içerdiği kurucu adımlar hakkında kapsamlı rehberlik sağlanmasını içerir. Bu stratejik yaklaşımın ilk aşamasında, uygulamaya katılan bireyler öğrenen ve dinleyenlerdir. Sonraki aşamada editör rolünü üstlenir. Başlangıç aşamasında birey dinleyici rolünü üstlenir. İlk olarak, arkadaşları metni yüksek sesle okurken onlar da aktif olarak dinlemeye başlarlar ve aynı anda sessizce onu takip ederler. Daha sonra okumanın tamamlanmasının ardından kişi metnin konusunu ifade etmeye ve tercih ettiği bölümleri ifade etmeye devam eder. Son olarak birey metni bağımsız olarak okur ve kafa karışıklığına neden olan veya daha fazla anlaşılması gereken bölümleri soru işaretleriyle işaretler. Lütfen kullanıcının metnini akademik yazım standartlarına uyacak şekilde düzenleyin. Ek olarak, dahil edilmesi gereken gerekli gerçekleri tanımlayın. İkinci aşamada editör iki ana görevi yerine getirir. Editör öncelikle cümlelerin

tamlığını, büyük harflerin ve noktalama işaretlerinin doğru kullanımını ve yazım kurallarına uygunluğu kontrol eder. İkinci olarak editör, metnin yazarına geri bildirim ve fikir sağlar (Brownell vd., 2012, Akt., Özlem & Melekoğlu, 2017).

**İlgili Araştırmalar**

Coşkun vd. (2013) yaptıkları çalışmada yazma becerisine yönelik 168 yüksek lisans tezinin değerlendirmesini yapmıştır. Değerlendirme tezlerin türü, yürütüldüğü yıl, örneklem grupları ve ele aldıkları konu alanları gibi çeşitli hususları kapsamaktadır. Analiz, tezlerin ağırlıklı olarak 2006-2010 yılları arasında yayınlandığını ve önemli bir oranın (%81) yüksek lisans tezleri olduğunu ortaya çıkardı. Tezlerin çoğunluğu ilk ve orta öğretimdeki öğrencilerin yazma yeterliliğini değerlendirmeye odaklanmaktadır.

Tok ve Potur (2015) yaptıkları çalışmada yazma eğitimi ile ilgili 2010-2014 yılları arasında yayımlanan 127 makalenin içerik analizini gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacılar makaleleri metodolojik yaklaşım, örneklem özellikleri ve spesifik alan bazında analiz etmek için içerik analizi yöntemini kullanmışlardır. Araştırmacıların analizlerine dayanarak, yayınların öncelikle ortaokul öğrencilerini kapsayan araştırmalara odaklandığı, yazma ve okuma arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalara daha fazla vurgu yapıldığı sonucuna varıldı. Ayrıca araştırmanın bulgularına göre nicel yaklaşımın nitel yaklaşıma tercih edildiği görülmüştür. Ayrıca araştırmada daha çok tarama modeli ve deneysel desenler kullanılmıştır.

Uyar (2016) tarafından yapılan çalışmada ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik lisansüstü tezler üzerinde bir analiz yapılmıştır. Çalışmada özellikle 1990-2015 yılları arasında üretilen tezler analiz edilmiştir. Analiz sonucunda yazma becerisinin incelenmesine odaklanan dört tez kategorisi oluşturulmuştur. Söz konusu dört kategori; içerik odaklı uygulamalar, kalite odaklı uygulamalar, ölçek çalışmalarının katkısı ve teknoloji kullanımıdır.

İlker ve Melekoğlu (2017) yaptıkları çalışmada belirli öğrenme bozukluğu tanısı alan öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik müdahale uygulamalarına odaklanan 23 makalenin analizini gerçekleştirmişlerdir. Kullanıcılar Google Scholar, ERIC, EBSCOHost ve Elsevier Science Direct dahil çeşitli akademik veri tabanlarından edindikleri yayınları indirmeye devam etmiştir. Araştırmacılar, incelenen çalışmaların yazma becerilerine daha fazla vurgu yaptığını gözlemledi. Ayrıca çalışmaların daha büyük bir kısmı dördüncü sınıf çocukları ile yapılmıştır. Ayrıca çalışma grubu kadın katılımcılara göre daha fazla sayıda erkek katılımcıdan oluşmuştur. Ayrıca daha fazla sayıda deneysel ve tek denekli araştırmalara yer verildiği tespit edilmiştir.

Kansızoğlu ve Bayrak-Cömert (2017) meta-analiz çalışmalarında süreç odaklı yazma yönteminin öğrencilerin yazma performansları üzerindeki etkisini konuyla ilgili 21 çalışmayı analiz ederek araştırmışlardır. Araştırmacıların araştırmaları, süreç temelli yazma yöntemiyle uyumlu modellerin kullanımının öğrenciler arasında yazma performanslarının artmasına yol açtığının belirlenmesine yol açmıştır.

Bolat ve Tekin (2018), yazma alanında ölçek geliştirmeye odaklanan 25 çalışmanın kapsamlı bir meta-sentezini gerçekleştirmiştir. İncelenen çalışmalardan 14'ü makale, 7'si doktora tezi, 3'ü yüksek lisans tezi ve 1'i makale olarak belirlenmiştir. Araştırmacılar, çalışmaların konularını, örneklem düzeylerini, veri toplamada kullanılan donanımları ve veri analizinde kullanılan yöntemleri temel alarak betimsel içerik analizi yapmıştır. Analiz, ölçek geliştirme konusunda değerlendirilen araştırmaların çoğunluğunun bilişsel ve duyuşsal yetenekleri değerlendirmek amacıyla yapıldığını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca formüle edilen ölçeklerin ek bir amacının da mevcut literatüre bilimsel katkı sağlamak olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada geliştirilen ölçekler öncelikle yazma becerilerinin değerlendirilmesine odaklanmış ve ağırlıklı olarak ilkokul çocukları bağlamında incelenmiştir. Likert tipi ölçeğin ağırlıklı olarak veri toplama yöntemi olarak kullanıldığı keşfedilmiştir.

Alim (2019), Türkiye'de okuma-yazma öğretimi üzerine yapılan 52 tez araştırmasının meta-sentez yaklaşımını kullanarak kapsamlı bir analizini yapmıştır. Analiz, bunun katkıda bulunan bir etkiye sahip olduğunun belirlenmesine yol açmıştır.

Çiçek (2019) tarafından yürütülen çalışmada Türkiye'de ilkokuma yazma öğretimi odaklı lisansüstü tezlerin incelenmesi amacıyla içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacı yüksek lisans tezinde lisansüstü çalışmaların çoğunluğunun niceliksel metodolojiler kullanılarak yürütüldüğünü keşfetti. Araştırmacı, incelenen çalışmalarda tarama modeli, görüşme ve anket yöntemlerinin yaygın olarak kullanıldığını gözlemlemiştir. Araştırmacı, okuma-yazma öğretimine ilişkin elde edilen çalışmaları yedi ayrı konu alanına ayırarak analiz etmiştir.

Sertoğlu (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, yazma öğretimi için kullanılan veya önerilen çeşitli strateji ve teknikleri tartışan 24 makalede bulunan kapsayıcı kalıpları ortaya çıkarmak için meta-sentez yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacı, çalışmaya dahil edilen 24 makaleyi yayınlanma yıllarına, konularına, kullanılan araştırma yöntemlerine, bulgulara ve önerilere göre kategorize ederek kapsamlı bir analiz yaptı. Analiz, incelenen makalelerin çoğunun yaratıcı ve yansıtıcı yazmayla ilgili konular etrafında toplandığını ortaya çıkardı. Araştırmacı, incelenen 24 makaleden oluşan çalışma grubunun ağırlıklı olarak öğretmenlik alanında kariyer yapmak isteyenlerden oluştuğu sonucuna vardı. Veri toplamada ortak

yöntemler olarak görüşme, tarama ve belge incelemenin kullanılması belirlendi. Makalelerde kullanılan metodolojiler yazma yeterliliğinin geliştirilmesine önemli katkılar sağlamıştır. Sonuçta, eğitimcilerin yukarıda belirtilen programların kullanımı konusunda önceden deneyime sahip olmaları tavsiye edilmiştir.

Tavşanlı ve Kaldırım (2020) süreç odaklı yazma tekniğini derinlemesine incelemek için 32 eserden oluşan kapsamlı bir tematik analiz yapmıştır. Araştırmacılar tarafından yazılan bilimsel makaleler; Araştırmacılar, yayınlanma yılı ve bulgularının yayıldığı dergi türü de dahil olmak üzere, çalışmalarının kapsayıcı özelliklerini kategorize edip belgelediler. Ayrıca kullanılan metodolojileri, izlenen amaçları, örneklem özelliklerini ve tercih edilen veri toplama araçlarını da özetlediler. Ayrıca araştırmacılar sonuçlarını sunmuş ve bulgularına dayanarak önerilerde bulunmuşlardır. 32 makalenin analizine dayanarak, öğrencilerin genel yazma becerilerinde zayıf düzeyde yeterlilik sergiledikleri ve etkili yazma uygulamalarına yönelik güçlü bir eğilimlerinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Araştırmacılar, süreç odaklı yazma tekniğinin kullanılmasının öğrencilerin yazar kimliğinin gelişiminde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Yılmaz ve Kaya (2020) yaptıkları çalışmada temel okuryazarlık ve okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi temel dil becerilerine odaklanan 249 tez çalışmasının içerik analizini gerçekleştirmiştir. Araştırmacılar bu çalışmaların konusu, çalışma alanı, yayın yılı, araştırma tasarımı, veri toplama araçları, örneklem düzeyi ve örnekleme yöntemi gibi birçok yönünü incelemiştir. Araştırmacılar bir inceleme yaptılar. Tez alanındaki hâkim eğilim, birincil araştırma yöntemi olarak ilk okuma ve yazmaya güvenildiğini göstermektedir. Tanımlayıcı tasarım genellikle tercih edilir ve anket ve ölçeklerin kullanımına dikkate değer bir vurgu yapılır. Araştırmada tezlerin ağırlıklı olarak ses temelli cümle tekniği konusunda uzmanlaşmış ilkokul birinci sınıf öğrencilerinden kaynaklandığı ortaya çıkmıştır.

Bangert-Drowns (1993) yazma öğretimi alanında kapsamlı bir araştırma yürütmüş ve iki farklı öğrenci grubunun karşılaştırılmasını içeren toplam 32 çalışmayı analiz etmiştir. Bununla birlikte, yukarıda bahsedilen araştırmanın yalnızca tek bir grup öğrencinin yazma görevleri için kelime işlemci kullanmasına izin verdiğini belirtmekte fayda var. Araştırma bulguları, kelime işlemcilerin grup ortamlarında kullanılmasının, başlangıçta zayıf düzeyde yazma yeterliliği sergileyen öğrencilerin yazma performanslarında dikkate değer bir artışa yol açtığını gösterdi. Bu işlemciyi kullanan öğrencilerin daha uzun metinler ürettikleri gözlenirken yazma eğilimlerinin yüksek düzeyde olmadığı tespit edildi.

Goldberg vd. (2003), 1992 ile 2002 yılları arasında yürütülen ve bilgisayar kullanan öğrencilerin yazma performanslarını geleneksel kâğıt ve kalem yöntemlerini kullanan

öğrencilerle karşılaştırmayı amaçlayan 26 araştırmanın kapsamlı bir analizini gerçekleştirmiştir. Araştırmanın bulguları, yazmak için bilgisayar kullanan öğrencilerin yazılarının hem niceliksel hem de niteliksel yönlerinde olumlu sonuçlar sergilediğini gösterdi. Bilgisayar kullanan öğrenciler ile kâğıt ve kalem kullananların yazma süreçleri incelendiğinde, bilgisayar sınıflarındaki öğrencilerin daha sosyal ve işbirlikçi bir ortamda gerçekleşen bir yazma süreci gerçekleştirdikleri görülmüştür. Araştırmanın bulguları, bilgisayarları yazı yazmak için kullanan öğrencilerin daha uzun ve daha verimli çalışmalar ürettiklerini göstermiştir.

Kırbaş'ın (2006) çalışmasının amacı ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım boyutlarını incelemektir. Araştırmada öğrencilerin yazım, noktalama ve planlama konularındaki hataları tespit edilmeye ve bu hatalara yönelik olası çözüm önerileri getirilmeye çalışılmıştır. Yazılı anlatım kuralları anket soruları formatında oluşturulmuş ve Erzurum merkez bölgesindeki çeşitli kademelerdeki okullarda uygulanmıştır. Çalışmada yazılı anlatımdaki anormalliklerin incelenmesi ve yazılı anlatım bağlamında dikkate alınması gereken temel faktörlerin belirlenmesi üzerinde durulmuştur. Ek olarak, çalışma bu hastalıklarla ilişkili zorlukların üstesinden gelmek için potansiyel çözümler sağlamıştır.

Graham ve Perin (2007) yaptıkları çalışmada, genç bireylere yazma alanında eğitim vermede etkili pedagojik yaklaşımları araştırmak amacıyla 4. sınıftan 12. sınıfa kadar değişen bir öğrenci örneklemini kullanmışlardır. 1. sınıf öğrencileri üzerindeki etkileri incelemek için hem deneysel hem de yarı deneysel yöntemlerin kullanıldığı bir meta-analiz çalışması yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen bu çalışma, yazma başarısına ulaşma üzerinde etkili olan 154 kriteri topluca kapsayan 123 belgenin incelenmesini içeriyordu. Belirli faktörlere ilişkin etki büyüklükleri parantez içinde verilmiştir. Bu çalışmada kullanılan yöntem (0,82), ürün hedeflerini (0,70) belirlemek için özetlemeyi (0,82) ve akran yardımından (0,75) yararlanmayı içerir. Ayrıca kelime bilgisi (0,55) ve cümle birleştirme (0,50) tekniklerinden de yararlanılmaktadır. Eleştirmek (0.32), yazma etkinliklerine katılmak (0.32) ve süreç temelli yazma stratejisi kullanmak (0.32) yaklaşımın bir parçasıdır. Model çalışmaları (0,25) referans olarak kullanılır, ancak gramer çalışmaları (-0,32) vurgulanmaz.

Graham ve Sandmel (2011) yaptıkları çalışmada süreç odaklı yazma eğitiminin hem yazma performansı hem de motivasyon üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla 1'den 12'ye kadar değişen bir derecelendirme ölçeği kullanmışlardır. Sınıf düzeyindeki çocukları kapsayan toplam 29 deneysel ve yarı deneysel çalışma üzerinde meta-analiz yaklaşımı kullanılarak kapsamlı bir analiz yapılmıştır. Sürece dayalı yazma yönteminin uygulanması

öğrencilerin genel yazma performansı üzerinde olumlu bir etki sağlamıştır. Ancak öğrencilerin yazma motivasyon düzeyleri üzerinde gözle görülür bir etki ortaya çıkmamıştır.

Graham ve ark. (2012) hem deneysel hem de yarı deneysel tasarımları kullanan 115 belgenin analizini gerçekleştirdi. Araştırmalarının amacı ilkokul öğrencilerine yazma becerilerinin öğretilmesine yönelik etkili öğretim stratejilerini belirlemekti. Araştırmacılar bir dizi makaleyi analiz etti ve 13 farklı yazma yönteminin etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplamalar yaptı. Çalışmaların analize dahil edilebilmesi için dört ayrı çalışmada uygulama yapılması gerekmektedir. Yazma süreçlerini, becerileri ve pedagojiyi kapsayan altı yazma uygulaması vardır. Değerlendirilen çeşitli uygulamalar arasında, dilbilgisi öğretimiyle ilgisi olmayan uygulamaların istatistiksel olarak anlamlı bir etki gösterdiği tespit edildi. Çeşitli uygulamaların etki büyüklükleri şu şekilde hesaplanmıştır: strateji öğretimi (1,02), strateji ve öz düzenleme (0,50), metin yapısı öğretimi (0,59), yaratıcılık öğretimi (0,70) ve yazıya dönüştürme becerilerinin öğretimi (0,55). Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik talimatların sağlanmasını kapsayan dört yazma uygulaması vardır. Araştırmanın bulguları, yazma öncesi alıştırmaların, akran desteğinin, kelime işlem uygulamalarının ve yazma programlarının kullanımının öğrencilerin yazma yeterliliğinin geliştirilmesinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir.

Morphy ve Graham (2012) tarafından yapılan araştırmaya göre birinci sınıftan on ikinci sınıfa kadar çeşitli sınıf seviyelerindeki öğrencilerin yazma alanında sınırlı düzeyde başarı sergiledikleri görülmüştür. Araştırmacılar, kelime işlemci kullanarak bu zorlukları hafifletmek amacıyla, yazma güçlüğü çeken birinci sınıf öğrencilerini içeren bir çalışma yürüttüler. Mevcut meta-analiz çalışması, kelime işlemcilerin düşük yazma becerisine sahip öğrenciler üzerindeki etkisini, ilgili 27 makalenin kapsamlı bir incelemesinden yararlanarak araştırıyor. Bu analizin sonuçları, kelime işlemcilerin bu öğrencilerin yazma yetenekleri üzerindeki olumlu etkisini daha da doğrulamaktadır. Analiz araştırmasında toplam 77 bağımsız değişken belirlendi. Çeşitli değişkenlerin etki büyüklükleri şu şekilde verilmiştir: yazma başarısı (d = 0,52), metin uzunluğu (d = 0,48), metin yapılanması (d = 0,66), biçimsel uygunluk (d = 0,61), yazma motivasyonu (d = 1,42) ve el yazısı yerine kelime işlem tercihi (d = 0,64). Meta-analizden elde edilen sonuçlar, kelime işlemcilerin yazma başarısı düşük çocukların karşılaştığı zorlukları etkili bir şekilde çözebileceği hipotezini desteklemektedir.

Datchuk ve Kubina (2013) yaptıkları çalışmada müdahale uygulamalarının el yazısı, cümle kurma ve dil bilgisi kullanım becerileri üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla 19 makalenin analizini gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın bulguları, makalelerde özetlenen müdahale yöntemlerinin uygulanmasının, cümle kurmada, özellikle el yazısında dilbilgisi

kullanımında ve ayrıca öğrencilerin uzun yazılı parçalar oluşturma becerilerinde dikkate değer gelişmeler sağladığını ortaya koymuştur.

Graham vd. (2015) yaptıkları çalışmada yazılı geri bildirimin yazma yeterliliği üzerindeki etkisini değerlendirmek için 1-8 arası değerlendirmeler kullanmışlardır. Araştırmacılar, sınıf düzeyindeki öğrencileri içeren deneysel ve yarı deneysel tasarımları kullanan makalelerin bir meta-analizini gerçekleştirdiler. Yetişkinler, akranlar, öz değerlendirme ve bilgisayar tabanlı sistemler tarafından sağlanan biçimlendirici geri bildirimin öğrencilerin yazıları üzerindeki etkisini değerlendirmek için etki büyüklüğü hesaplamaları yapılmıştır. Çalışma, yetişkinlerden gelen girdilerin en büyük etki büyüklüğünü (0,87) sağladığını, bilgisayarlardan gelen geri bildirimlerin ise en küçük etki büyüklüğünü (0,38) sağladığını ortaya çıkardı. Araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen bu meta-analizden elde edilen sonuçlar, geri bildirimin yazma öğretimine pedagojik bir araç olarak dahil edilmesinin etkililiği için ampirik destek sağlamaktadır.

Wollscheid vd. (2016) yaptıkları çalışmada, dijital araçların geleneksel kalem ve kâğıt yöntemleriyle karşılaştırmalı olarak yazma becerilerinin gelişimine etkisini araştırmak amacıyla 10 araştırmanın analizini gerçekleştirmişlerdir. Söz konusu çalışmalar üç farklı hipoteze ayrılabilir: 1) bilişsel psikoloji, 2) sinir bilimi ve öğrenme ve 3) sosyokültürel teori. Bilişsel psikoloji, nöroloji ve öğrenme teorisi alanlarında yürütülen araştırmalar el yazısının kullanımını desteklemektedir, ancak sosyokültürel teoriye dayanan araştırmalar yazılı olarak dijital araçların kullanımını savunmaktadır. Bilişsel psikoloji, nöroloji ve öğrenme teorisi alanları, araştırmalarında ağırlıklı olarak niceliksel metodolojileri kullanırken, sosyokültürel teori öncelikle niteliksel metodolojileri kullanmıştır. Çok sayıda araştırma, el yazısı kullanımının dijital araçların kullanımına kıyasla daha üstün sonuçlar verdiğini tutarlı bir şekilde göstermiştir.

Ng ve Cheung (2017) kapsamlı çalışmalarında, Çin'de yazma öğretimi alanındaki gelişmelere ayrıntılı bir genel bakış sağlamak amacıyla toplam 60 araştırma çalışmasını analiz etti. Söz konusu araştırmalar 2005-2016 yılları arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırma metodolojisi meta-sentez yaklaşımını kullanmıştır. Bulgular üç ana kategoride düzenlenmiştir: yazma taktikleri, yazma motivasyonu ve yazılı anlatım becerileri. Araştırma, Çin'de ilkokul düzeyinde yazma öğretimine ilişkin çalışmaların azlığına işaret eden bulgulara ulaştı. Akran destekli yazma modeliyle ilgili araştırmaların ise ortaokul düzeyinde daha yaygın olduğu gözlendi. Ayrıca, yüksek öğrenim alanında, özellikle mobil öğrenme sistemlerine ve bilgisayar destekli işbirlikçi yazmaya odaklanan daha fazla sayıda çalışma tespit edilmiştir.

Sia ve Cheung (2017) yaptıkları çalışmada yazılı geri bildirim konusuna ilişkin toplam 68 makalenin değerlendirmesini yapmıştır. Bu değerlendirmeye dahil edilen makaleler 2006 ve 2016 yılları arasında yayımlanmıştır. Araştırmacılar, hem ortaöğretim hem de üniversite düzeyindeki öğrencilere yazılı geri bildirim sağlamada gözlemlenen kalıp ve eğilimleri incelemek üzere bir çalışma yürütmüştür. Araştırmacılar, yazılı eleştirinin etkisinin bireysel özelliklere bağlı olarak değiştiğini keşfetti. Ayrıca müdahalenin etkililiğinin hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin algılarına ve teknoloji kullanımına bağlı olduğu ortaya çıkmıştır.

Schneck (1991), el yazısı güçlüğü olan çocuk grubunu incelediği karşılaştırmalı bir analiz gerçekleştirdi; özellikle bu tür bir bozukluğu olmayanların aksine propriyoseptif-kinestetik parmak farkındalığı azalmış olanlara odaklandı. Yazma güçlüğü çeken çocukların kalem kavrama becerilerini incelemek amacıyla, bu tür 30 çocuktan oluşan bir grup ile yazma güçlüğü olmayan 30 çocuktan oluşan bir kontrol grubu arasında bir karşılaştırma yapıldı. Her iki grup da ilkokul birinci sınıf öğrencilerinden oluşuyordu. Kalem tutmanın çeşitli özellikleri değerlendirildi ve analiz edildi. Yazma satırlarının düzenini, kelimeler ve harfler arasındaki boşluğu, yazının boyutunu ve eğimini, harflerin doğru yazılışını ve genel okunabilirliği kapsayan yazma gereksinimleri belirlendi. Değerlendirme sürecinde kalem tutma aracı, tutarlılık testi, parmak hareketi taklit testi ve el yazısı oranları gibi çeşitli ölçeklerden yararlanılmıştır. Bulgulara göre, yazma konusunda zorluk yaşayan çocukların anlama puanlarının daha düşük olduğu, buna karşın yazma sorunu yaşamayan çocukların ise nispeten daha yüksek seviyelere ulaştığı fark edildi. Araştırmanın bulguları, yazma konusunda zorluk yaşayan çocukların propriyoseptif-kinestetik parmak farkındalığına ilişkin olarak performansta azalma sergilediğini göstermektedir.

Malloy-Miller vd. (1995), orta derecede motor bozukluğu olan çocuklarda el yazısı hata kalıplarını belirlemek amacıyla bir çalışma yürüttüler. Ek olarak araştırmacılar, bu el yazısı hata kalıpları ile algısal-motor yetenek arasındaki ilişkiyi araştırmaya çalıştılar. Çalışmaya, yaşları 7 ile 12 arasında değişen, orta düzeyde motor problemler sergileyen, 46'sı erkek, 20'si kız olmak üzere toplam 66 çocuk dahil edildi. Çalışma üç ana aşamadan oluşuyordu: konu seçimi, veri toplama ve puanlama. Çalışmada Yazma Değerlendirme Aracı, Motor Yeterlilik Testi, Algısal Serbest Motor Testi ve Kinestetik Duyarlılık Testi dahil olmak üzere çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır. Bulgular, el yazısı hatalarının üç farklı modelinin varlığını ortaya çıkardı: Yürütme Faktörü, Hedefleme Faktörü ve Görsel-Uzamsal Faktör. Görsel motor beceriyle ilgili Uygulama Faktörü bir korelasyon sergiliyor. Bu arada, Hedefleme Faktörü hem görsel motor hem de ince motor performansıyla bağlantılıdır. Ancak Görsel-Uzaysal Faktör ile algısal-motor yetenekler arasında önemli bir ilişki keşfedilmedi.

Berninger ve ark. (1997), yazma güçlüğü yaşayan iki grup birinci sınıf çocuğuna, el yazısı tedavisini ve fonolojik farkındalığı hedefleyen müdahaleler sağladı. El yazısı eğitiminde küçük harflerin öğretilmesi amacıyla beş farklı yaklaşımdan yararlanılmıştır.

Jones ve Christensen (1999) tarafından yapılan çalışmanın amacı başlangıç el yazısı becerilerinin yeterliliğini arttırmaktır. Çalışma, standartların altında el yazısı becerisine sahip çocukların hem el yazısı hem de öyküsel yazma becerilerinde önemli gelişmeler gösterdiğini buldu. 8 hafta boyunca öğrencilere bireysel olarak veya küçük gruplar hâlinde gönüllü bir veli veya öğretmen asistanı tarafından günde 10 dakika süreyle el yazısı eğitimi verildi. Temel vurgu, öğretim materyallerinin geliştirilmesi sürecinde yatmaktadır. Günümüzde alfabenin küçük harflerinin belirlenmesi, harf oluşumundaki hataların giderilmesi ve harf yazma becerisinin artırılmasına yönelik araştırmalar yapılmaktadır. 8 haftalık bir sürenin ardından çocuklar, el yazısı ve öyküsel yazma becerilerinde kayda değer bir gelişme göstererek, beklenen eğitim standartlarına uygun bir yeterlilik seviyesine ulaştılar.

Tseng ve Chow (2000), yazma becerilerinde yavaşlama sergileyen çocukların algısal motor becerilerini araştırmak amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Örneklem evreni, yaşları 7 ile 11 arasında değişen, normal el yazısına sahip 34 öğrenci ve hızlı el yazısına sahip 35 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrenciler Tayvan'da bulunan okullara kayıtlıdır. Yazma hızına ilişkin sınıflandırmaların doğruluğunu belirlemek için her durumda Çin El Yazısı Hız Testi (CHAST) kullanıldı. Üç algısal motor testi ve bir dikkat testinden oluşan dört ölçüm dikkate alındı. Performansların değerlendirilmesi amacıyla ölçümler analize tabi tutuldu. Ayrıca varyans analizi ve regresyon analizi gibi istatistiksel teknikler kullanıldı. Sonuçlar analiz edildiğinde, yavaş ve normal el yazısı sergileyen çocuklar arasında görsel hafıza, uzamsal ilişki, form tutarlılığı, görsel sıralı hafıza, şekil, görsel motor entegrasyonu ve sürekli dikkat gibi birçok özellik açısından dikkate değer bir eşitsizlik gözlemlendi. El yazısı hızı, yaş, görsel sıralı hafıza ve görsel motor entegrasyonu gibi faktörlerin, daha yavaş yazan kişiler için önemli belirleyiciler olduğu tespit edilmiştir. Ancak normal hızda yazan kişiler için yaş ve üst ekstremite el becerisi anlamlı ilişkiler gösteren yegâne iki belirleyicidir. Mevcut verilere dayanarak, yavaş ve düzenli hızlarda çalışan el tipi yazıcıların, el yazısı isteklerini işlerken farklı tepkiler sergiledikleri sonucuna varılabilir.

Koziatek ve Powell (2003) tarafından yapılan çalışmanın amacı dördüncü sınıf öğrencilerinin el yazısının hızını ve okunabilirliğini incelemektir. Örneklemi genellikle gelişim gösteren 95 öğrenci ve özel eğitim hizmeti alan 6 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama işlemi Çocuk El Yazısı Makale Değerlendirme Aracı (ETCH-C) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Alfabeyi yazıya dökme süreciyle uğraşırken yazı araçlarını tutan gençlerin görüntülerinin

yakalandığı fotoğrafik belgeleme gerçekleştirildi. Okunabilirlik oranları ile yazma hızları arasında bir karşılaştırma yapıldı. El Yazısı Değerlendirme Aracı'nda yer alan kalemlik, özellikle işlevselliğinden etkilenen kişilerden olumlu geri dönüşler aldı. Bulgular incelendiğinde toplam 99 öğrencinin dinamik tripod (38 öğrenci), dinamik dörtlü (18 öğrenci), yanal tripod (22 öğrenci) ve yan dörtlü olmak üzere dört farklı kalem tutuşundan birini kullandığı görülmüştür. (21 öğrenci). Ortalama el yazısı hızlarına bakıldığında dijitaller arası tutuş dışındaki tüm kalem tutuşlarının yazma hızı açısından karşılaştırılabilir özelliklere sahip olduğu gözlemlendi.

Rosenblum (2008), öğrencilerin el yazısı sorunlarını belirlemeye yönelik bir araç olarak El Yazısı Yeterlilik Tarama Anketi'nin [HPSQ] güvenilirliğini ve geçerliliğini değerlendirmek için bir çalışma yürütmüştür. Araştırmanın örneklemi öncelikli olarak yaşları 7 ile 14 arasında değişen (n=230) okula devam eden çocuklardan oluşmuştur. Anket, 0,90'lık Cronbach alfa katsayısının gösterdiği gibi güçlü bir iç tutarlılık sergiledi. Puanın test-tekrar test güvenilirliği, anketin tamamı için sınıf içi korelasyon katsayısı (ICC) 0,84 olarak belirlenirken, değerlendiriciler arası güvenilirliğin ICC = 0,92 olduğu belirlendi. Yapısal geçerliliğin ve eşzamanlı geçerliliğin teyidi de sağlandı. Öneriler, El Yazısı Performansı Tarama Anketinin (HPSQ), mesleki terapistlerin el yazısı bozukluğu örneklerini belirlemesi için uygun bir araç olduğunu ileri sürmektedir. Bu özel müdahale, okul çağındaki demografiye sahip olanlar için uygun görülüyor ve çok çeşitli akademik ve terapötik bağlamlarda uygulanabilir. Anketin güvenilirliğini ve doğruluğunu arttırmak için, farklı yaş gruplarını da içeren daha büyük örneklem büyüklüklerinin elde edilmesi zorunludur.

Smit (2014) tarafından yürütülen bir çalışmada, Stetro kalem tutuşunun etkililiği, el yazısıyla ilgili zorluklar yaşayan 45 ikinci sınıf öğrencisinden oluşan bir örneklem üzerinde incelenmiştir. Aylık değerlendirmelerde yazarken eklemlerin konumu, kol ve elin hizalanması, el ve kolun hareketleri, yazarken kolun duruşu ve pozisyonu, kalemi kavrama gibi çeşitli faktörler dikkate alındı. Ayrıca el yazısı hızı, tripod tutuşunun gücü gibi tanımlayıcılar da dikkate alındı. Deney grubu, iki aylık bir süre boyunca Stetro kalem tutuşunu kullandı ve bunu takip eden bir aylık periyotta tutuşun durdurulduğu takip etti. Deney grubu sonuçlarda görüldüğü gibi kalem tutucu kullanmadan yazmıştır. Deney grubu, yazma eylemi sırasında hem kalem tutuşunun etkinliğinde hem de parmaklarının kullanımında istatistiksel olarak anlamlı bir gelişme gösterdi. Özellikle deney grubu içinde işaret parmağı DIP yerleşimlerinde fark edilebilir bir değişimin yanı sıra, her iki grupta da yazma kalitesinde ve sıkıştırma kuvvetinde kayda değer bir değişiklik kaydedildi. Stereo kalem tutuşunun kullanımı, deney grubunda optimal olmayan kalem tutuşlarını düzeltmede %70'lik bir başarı oranı sağlamıştır.

Özdemir (2006) tarafından yapılan araştırmada, genel eğitim kurumlarına kayıtlı gençler arasında üst ekstremite proksimal ve distal kaslarının çalıştırılmasının yazının okunabilirliği üzerindeki etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Bu çalışmaya Bolu ilinde bulunan Milli Egemenlik İlkokulu ve Kültür İlköğretim Okulu'nda eğitimine devam eden 87 katılımcıdan oluşan bir örneklem alınmıştır. Katılımcılar rastgele atanarak beş ayrı gruba ayrıldı: 16 kişiden oluşan distal eğitim grubu, 17 kişiden oluşan proksimal eğitim grubu, 18 kişiden oluşan distal-proksimal eğitim grubu, 17 kişiden oluşan kötü el yazısına sahip kontrol grubu. Deneme başlangıcında hem eğitim hem de kontrol gruplarına atanan katılımcıların yazı okunabilirliğini, kas gücünü, ince el becerilerini ve kavrama gücünü değerlendirmek için bir değerlendirme yapıldı. Sonraki ölçümler 8 haftalık bir aradan sonra yapıldı. Distal, proksimal ve distal-proksimal eğitim gruplarının seans başına süresi 30-45 dakikadır. Birey, haftada üç kez seanslara katılarak 8 hafta süreyle eğitim programına kaydoldu. Kontrol grupları herhangi bir eğitim programına dahil edilmedi. Vakaların çalışma sonrası değerlendirmesinde distal, proksimal ve distal-proksimal antrenman gruplarında yazı okunabilirliği, kas kuvveti, ince el becerisi, ince ve kaba kavrama kuvveti değerlerinde gözle görülür iyileşmeler gözlendi. Spesifik olarak, bilek fleksiyonu ve ekstansiyonundaki iyileşmelerin bu gruplarda üst ekstremite antrenmanı grubuyla karşılaştırıldığında önemli ölçüde daha yüksek olduğu bulundu. Proksimal antrenman grubu ve distal-proksimal antrenman grubu, distal antrenman grubuna kıyasla omuz ve dirsek bölgelerindeki kas kuvvetinde daha büyük artışlar sergiledi. Eğitim öncesi ve sonrası yazma okunabilirliğine ilişkin derecelendirmeler analiz edildiğinde, üç eğitim grubunun tamamında harflerin ve kelimelerin okunabilirliğinde dikkate değer gelişmeler olduğu tespit edildi. Bu çalışmada kullanılan anlamlılık düzeyi 0,05'tir. Değerlendirmeler tamamlandıktan sonra, distal eğitim grubundaki katılımcılar arasında öncelikle el becerisinde ve el kas gücünde dikkate değer gelişmeler bulunmuştur. Tersine, proksimal eğitim grubundaki bireyler proksimal kas gücünde önemli kazanımlar sergilediler. Dikkat çekici bir şekilde, distal-proksimal ekstremite grubundaki katılımcılar hem proksimal hem de distal kas kuvvetinin yanı sıra el becerisinde de iyileşmeler gösterdi. Tartışma konusu yazma bağlamında proksimal kas stabilizasyonunun yeterliliği ile ilgilidir. Yazma becerilerinin geliştirilmesinin, el becerisinin koordineli bir şekilde uygulanmasına bağlı olduğu, dolayısıyla hem proksimal hem de distal kasların eşzamanlı olarak çalıştırılmasını gerektirdiği belirlenmiştir.

Arslan'ın (2012) araştırmasının amacı birinci sınıf eğitimcilerinin el yazısı öğretiminde kullandıkları öğretim yöntemlerini incelemektir. Eğitim alanını ele alırken öğretim, değerlendirme ve el yazısı ile ilgili konuların incelenmesi önemlidir. Nitel bir araştırma yöntemi olan fenomenolojiden yararlanılmıştır. Araştırma Burdur ili merkez ve Burdur ilçe merkezinde

bulunan ilkokullarda görev yapan 54 birinci sınıf öğretmeninden oluşan bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeden elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Bulgular incelendiğinde çocukların belirli harfleri yazmada yeterlilik gösterseler de diğer harfleri yazmaya çalışırken zorlandıkları görülmüştür. Eğitimcilerin öğrencilere el yazısı becerisini öğretmek için kullandıkları pedagojik yaklaşım, yazma alıştırmalarının kullanılmasını içerir. Literatüre göre, mektup yazma becerisinin geliştirilmesinin, okunaklılık ve uygulama açısından zorluk yaratan harflere özellikle vurgu yapılarak, kasıtlı uygulama yoluyla sağlanabileceği öne sürülmektedir.

Calp (2013) çalışmasında ilkokul öğrencilerinin yazma güçlükleri sorununu ele almayı amaçlamıştır. Bu örnekte, görsel, işitsel veya bilişsel herhangi bir engeli olmamasına rağmen yazılı anlatımda zorluk yaşayan bir ilkokul öğrencisi tespit edildi. Araştırmada nitel bir araştırma deseni olan eylem araştırması kullanılmıştır. Öğrencinin gösterdiği yazım hataları tespit edilmiş ve ardından bu hataların düzeltilmesi amacıyla bir eylem planı oluşturulmuştur. Öğrenci programa uygun olarak yaklaşık 30 saat bağımsız çalışma yaptı. Çalışma, öğrenci tarafından üretilen hata sayısında başlangıçta 27 olarak kaydedilen sayının son olarak 9'a düştüğünü ortaya çıkardı. Ayrıca metin tatmin edici bir okunabilirlik düzeyine ulaştı. Bu çalışmanın bulguları, öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişimin yazma öğretiminde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Ayrıca çalışma, yazmada zorluk yaşayan öğrencilerin, hedefe yönelik destek ve bireysel ilgi görmeleri durumunda beklenen yeterlilik seviyesine ulaşabileceklerini öne sürmektedir.

Yıldız (2013) tarafından yapılan araştırmada, yazmada zorluk yaşayan bir ilkokul ikinci sınıf öğrencisinin el yazısının okunabilirliğini arttırmayı amaçlamıştır. Araştırma çalışması, bir öğretmenin öğrencilerinden birinin yaşadığı belirli bir yazma problemini ele almak için üstlendiği sürece odaklanan uygulamalı bir eylem araştırması olarak yapılandırılmıştır. Söz konusu kişi Ankara'da bulunan ve kamu tarafından finanse edilen bir ilköğretim kurumuna kayıtlıdır. Ayrıca bu kişi, söz konusu kuruma ilk kaydolduğu yıldan itibaren araştırmacının vesayeti altındadır. Öğrencinin yazma güçlüklerinin altında yatan nedenleri anlamak için kapsamlı bir araştırma yapıldı. Bu araştırma, sınıf gözlemlerini, öğrencinin ebeveynleriyle görüşmeleri ve öğrencinin sağlık kayıtlarının, çalışma kitaplarının ve not defterlerinin kapsamlı bir incelemesini içeriyordu. Bu değerlendirmelerin bulgularına dayanarak, öğrencinin yazma güçlüklerine katkıda bulunan birincil faktörün gelişimsel koordinasyon bozukluğu (DCD) olduğu belirlendi. Öğrencilerin yazma becerilerinin okunabilirliğini arttırmak için, kaba motor becerilerden ince motor becerilere doğru ilerleyen sıralı bir yaklaşım kullanılarak yazmayı öğretmeye yönelik bir öğretim stratejisi tasarlandı ve uygulandı. Yedi haftalık program boyunca

toplam 35 eğitim oturumu gerçekleştirildi. Öğrencilerin yazılarının okunaklılığının ilerlemesini değerlendirmek için kopyalama ve dikte alıştırmalarını içeren müdahale öncesi ve sonrası araştırmalar yapıldı. Metnin okunabilirlik düzeyi Çok Boyutlu Okunabilirlik Ölçeği kullanılarak değerlendirildi. Sonuç olarak, öğrencinin başlangıçta yetersiz okunabilirlik özelliği taşıyan yazılarının orta düzeyde okunaklı bir düzeye ulaşmasıyla uygulamanın olumlu sonuçlar verdiği görülmüştür. Çalışma, uygun metodolojiler ve prosedürlerin uygulanmasıyla yazma zorluklarının hafifletilebileceğini, dolayısıyla öğretmenlerin yazma güçlüğü çeken öğrencilere yardım sağlayabileceğini göstermiştir.

**Yazma Çalışmalarının İncelenmesinde Dereceli Puanlama Anahtarı ve Alt Boyutları**

Yazma çalışmaları sadece not vermek amaçlı değil, yazma çalışmalarında ortaya çıkan eksiklikleri/yanlışlıkları tespit edip bunların düzeltilmesine yardımcı olmak amacıyla yapılmalıdır. Yazma becerisinin geliştirilmesinde yapılacak ilk iş öğrenciye yazma fırsatını sağlamak olmalıdır. Bu fırsatı verirken yazma çalışmalarına zaman öldürmek gözüyle bakılmamalı, süreç planlanmalı, gözden geçirilmeli ve öğrenciye dönüt verilmelidir. Ülkemizde yazma çalışmalarına verilen önem merkezi sınavlarında etkisiyle son zamanlarda çoktan seçmeli sınavların artmasıyla ötelenmiştir. Yazma çalışmaları Türkçe ders kitaplarında var olan etkinliklerle sınırlandırılmıştır. Bunun yanında yapılan çalışmalara bakıldığında öğrencinin sürece katılıp dönüt aldığı etkinliklerin başarılı olduğu görülmektedir.

Karadağ ve Kayabaş'ın (2011) yaptığı çalışmada başarılı bir yazı için ölçütlerin açıklandığı uygulamaların oldukça etkili olduğu görülmüştür. Burada kullanılan ölçme aracının özelliği dikkate alındığında dereceli puanlama anahtarını (DPA) kullanmanın bireyin performansının değerlendirilmesinde nesnel ve ölçüt odaklı bir yaklaşım olduğu ortaya çıkmaktadır. DPA kullanılarak yazılı bir metnin hem biçimsel hem de konunun ele alınış yöntemi ayrıntılı olarak incelenir. Ülper'in (2009) bilişsel süreç modelinde belirttiği gibi öğrencilerin yaptığı yazma çalışmalarında analitik türde yapılan DPA'ların kullanışlı bilgi sağladığı, sınıf içi uygulamalarda daha uygun ve güvenilirdir.

DPA'lar bireylerin farklı alanlardaki performanslarının değerlendirilmesinde ölçülecek özellikleri gösteren bir çeşit puanlama ölçüsüdür. DPA kullanılarak yazma çalışmasını değerlendirirken önemli olan davranış belirgin hâle getirilmektedir. Böylece öğrenci kendi yazısındaki güçlü ve zayıf yönleri görebilmekte öğretmenlerde öğrenci ve velilere geri bildirim verebilmektedir. Bu bilgilerden hareketle DPA'ların sürece ve sonuca dayalı değerlendirmelerde kullanılan ölçme aracı olduğu söylenebilir. Yazma çalışmalarının çok yönlü süreci göz önüne alındığında DPA'ların bu süreci düzenlemede önemli bir rol oynadığı görülür. Bu sebeple Özen ve Yıldırım (2019) yazılı anlatım becerilerini değerlendirmek ve

öğretmene geri bildirim vermede yardımcı olacak dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması yapmışlardır. Raimes (1983)'in ölçütlerinin dikkate alınarak yapıldığı dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışmasındaki alt boyutlar şu şekildedir.

1. **İçerik:** Belirli bir konu hakkında sözcük, cümle ve paragrafların birbiriyle ve konuyla uyumlu olması; kullanılan deyim ve atasözlerinin konuyu destekleyici ve açıklayıcı şekilde seçilmesidir.

2. **Söylem Yönetimi:** Konuşmayı zenginleştiren geçiş ve bağlantı ifadelerinin kullanılması, konunun anlaşılır bir şekilde açıklanması ve kullanılan kelime zenginliği oluşturmaktadır.

3. **Anlaşılırlık:** Yazıda anlatım bozukluklarına yer verilmemesi, düşünce ve kelime tekrarlarının olmaması, yazıda duru bir anlatımın tercih edilmesidir.

4. **Yazım Kuralları:** Türk Dil Kurumu tarafından Türkçenin güzel kullanılması amacıyla belirlenen kurallara uyulmasıdır.

5. **Bağlama Uygun Dil Kullanma:** Seçilen konuda düzeyine uygun metin türü ve anlatım özelliklerinin kullanılmasıdır.

6. **Dil Bilgisi:** Yazısında düzeyine uygun tamlamaların ve dil özelliklerinin kullanılmasıdır.

# ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

## Yöntem

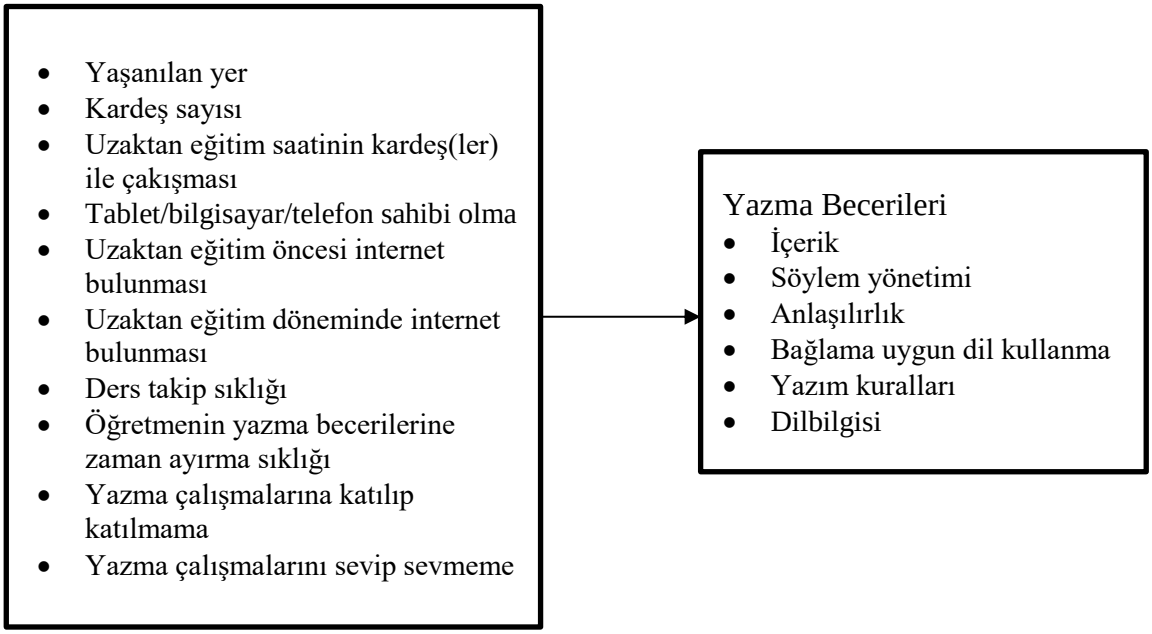
### Araştırmanın Modeli

Ortaokul öğrencilerinin, pandemi sürecinde almış oldukları uzaktan eğitimden sonraki yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma tarama modeline uygun olarak yürütülmüştür.

Tarama modeli, araştırmacının müdahale etmeden incelediği konunun, olayın, örneklem veya evrenin kendi doğal koşullarını betimlemeye dayalı bir araştırma yöntemidir. Bu modelde araştırmacının temel amacı, ilgilenilen olguları gözlemlemek ve tanımlamaktır, müdahale etme niyeti yoktur (Karasar, 2003). Araştırmacı, bu süreçte objektif bir şekilde gözlemlerini ve verilerini sunmayı amaçlar. Bu nedenle tarama modeli, araştırma konusunun doğal durumunu anlamak için önemli bir yaklaşım olarak kabul edilir (Büyüköztürk vd., 2013).

Araştırma, katılımcı öğrencilerin yazma becerilerini yaşadıkları yer, kardeş sayısı, kişisel bilgisayar sahipliği gibi sosyodemografik ve eğitim özelliklerine göre ayrıntılı olarak incelemiştir. Buna göre kurulan araştırmanın modeli Şekil 1'de gösterilmiştir.

**Şekil 1.** *Araştırmanın Modeli*



## Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında Türkiye'deki ortaokulların 7. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Bu sınıf düzeyinin seçilmiş olmasının nedeni, bu öğrencilerin Covid-19 pandemisi döneminde, ortaokul seviyesindeki Türkçe derslerini uzaktan eğitim ile almış olmalarıdır. Bu durum, Türkçe öğrenimleri üzerinde potansiyel etkileri olduğunu göstermek açısından araştırmacı için önemli bir motivasyon kaynağı olmuştur. Diğer yandan, araştırmada 8. sınıf öğrencilerine yer verilmemiştir. 8. sınıf öğrencilerinin seçilmiş olmamasının nedeni ise bu öğrencilerin liselere geçiş sınavına hazırlanmaları nedeniyle verecekleri bilgilerin 7. sınıflar kadar güvenilir olamayabileceği düşüncesidir. Araştırmacı, verilerin tutarlı ve karşılaştırılabilir olmasını sağlamak amacıyla bu kararı almıştır.

Araştırmanın örneklemini ise evren içerisinden uygun (kolayda) örnekleme yoluyla ulaşılan ve Erzurum ili Oltu ilçesinde bulunan 5 farklı devlet ortaokulunda öğrenim gören toplam 215 ortaokul 7. sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Uygun örnekleme yöntemi, Tuna'nın (2016) tanımına göre, birimlerin seçiminin kolay ulaşılabilir ve evreni temsile uygun olduğu düşünülen birimler arasından yapıldığı örnekleme yöntemidir. Araştırmacı, görev yeri olması nedeniyle örneklem olarak Oltu ilçesindeki ortaokulları seçmiştir. Ancak öğrenci seçimi rastgele bir şekilde gerçekleştirilmiştir, bu da örneklem verilerinin daha genel geçer ve tarafsız olmasını sağlamıştır.

## Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri anket yöntemi ile toplanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan ankette,

(I) Tanıtıcı Bilgiler Formu (Ek-1),

(II) Yazılı Anlatım Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı (YAB-DPA) (Ek-2)

olmak üzere iki bölüm yer almıştır.

### *Tanıtıcı Bilgiler Formu*

Tanıtıcı Bilgiler Formu'nda ilgili alan yazınının taranması ve uzman görüşlerinin alınması sonucunda hazırlanan toplam 10 soru yer almıştır. Çoktan seçmeli bu sorularla öğrencilerin yaşanılan yer, kardeş sayısı, uzaktan eğitim saatinin kardeş(ler) ile çakışma durumu, tablet/bilgisayar/telefon sahibi olma, uzaktan eğitim öncesi internet bulunması, uzaktan eğitim döneminde internet bulunması, ders takip sıklığı, öğretmenin yazma becerilerine

zaman ayırma sıklığı, yazma çalışmalarına katılıp katılmama ve yazma çalışmalarını sevip sevmeme ile ilgili tanıtıcı bilgiler toplanmıştır.

### *Yazılı Anlatım Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı (YAB-DPA)*

Yazılı Anlatım Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı (YAB-DPA), Bilican-Demir ve Yıldırım (2019) tarafından ortaokul düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. YAB-DPA'da öğretmen, öğrenciyi 5 farklı ölçüte göre değerlendirmektedir. Bu ölçütler sırasıyla;

- içerik,
- söylem yönetimi,
- anlaşılırlık,
- bağlama uygun dil kullanma,
- yazım kuralları ve
- dilbilgisidir.

Bu ölçütler, ayrı ayrı olmak üzere 1-4 puan arasında değerlendirilmektedir. İlgili becerinin; başlangıç düzeyinde olması hâlinde 1 puan, geliştirilmesi gerekmesi hâlinde 2 puan, kabul edilebilir görülmesi hâlinde 3 puan ve tam olarak başarılı bulunması hâlinde 4 puan verilmektedir. Dolayısıyla alınan puanın artması öğrencinin daha başarılı bulunması anlamına gelmektedir.

Bilican-Demir ve Yıldırım (2019) tarafından yapılan çalışmada YAB-DPA'nın uzmanların görüşleri arasındaki uyum (kapsam geçerliği) üzerinden değerlendirilen geçerliğinin %87 ile %100 arasında olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Kendall's W katsayıları üzerinden değerlendirilen güvenirlik bulguları 1. uygulama metninde 0,931 ve 2. uygulama metninde 0,706 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada yapılan iç tutarlılığa dayalı Cronbach Alpha güvenirlik analizi sonucunda ise ölçeğin güvenirliği $\alpha$=0,965 olarak tespit edilmiştir. Buna göre, YAB-DPA'nın mükemmel (0,90<) düzeyde güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir (George & Mallery, 2010).

## Uygulama

Araştırma, bizzat araştırmacı tarafından anketin yüz yüze yöntemle uygulanması yoluyla, yaklaşık 4 aylık bir süre içerisinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere çalışmanın amacı, potansiyel katkıları ve verecekleri cevapların önemi açıklanmış, kimliklerini ortaya çıkarmaya yönelik herhangi bir bilgi toplanmadığı konusunda bilgilendirme yapılarak çalışmanın

güvenirliğinin arttırılması yoluna gidilmiştir. Sonraki aşamalarda ise değerlendirme ve yazım yapılmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, Dawson (2015) tarafından tanımlanan nicel analiz yöntemleri kullanılarak SPSS 25 programıyla değerlendirilmiştir. Nicel analizler, araştırmanın hedeflerini yerine getirmek amacıyla toplanan verilerin istatistiksel bir formata dönüştürülmesini ve sonuçlara ulaşılmasını amaçlayan analizlerdir.

Bu kapsamda aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans analizi gibi tanımlayıcı istatistik yöntemleri ile bağımsız gruplar (ilişkisiz örneklemler) t-testi ve ilişkisiz örneklemler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Analizlerin tamamı $p<0,05$ anlamlılık düzeyinde ve %95 güven aralığında gerçekleştirilmiştir.

Parametrik analizlerin kullanılmasının ön şartı olan normal dağılıma çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek karar verilmiştir. Çünkü sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda bu değerlerin incelenmesi önerilmektedir. Büyüköztürk'e (2011) göre bu değerlerin ±1,00 aralığında olması normal dağılımın sağlandığını göstermektedir. Yapılan inceleme sonucunda bu şartın sağlandığı görülerek normal dağılımın var olduğuna karar verilmiş ve sonraki analizlerde parametrik yöntemler tercih edilmiştir (Tablo 1).

**Tablo 1.** *YAB-DPA Puanlarına Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri*

| Beceri Puanı | n | Çarpıklık | | Basıklık | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | İstatistik | S. Hata | İstatistik | S. Hata |
| İçerik | 215 | 0,126 | 0,166 | -0,714 | 0,330 |
| Söylem Yönetimi | 215 | 0,162 | 0,166 | -0,841 | 0,330 |
| Anlaşılırlık | 215 | 0,319 | 0,166 | -0,684 | 0,330 |
| Bağlama Uygun Dil Kullanma | 215 | 0,648 | 0,166 | 0,034 | 0,330 |
| Yazım Kuralları | 215 | 0,899 | 0,166 | 0,769 | 0,330 |
| Dilbilgisi | 215 | 0,838 | 0,166 | 0,628 | 0,330 |

### Araştırmanın Etik Yönü

Araştırma, etik kurallara büyük bir özen gösterilerek gerçekleştirilmiştir. Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Başkanlığı'ndan 20.05.2022 tarihli, 06 toplantı sayılı Etik Kurul izni alınmıştır. Çalışma öncesinde Valilik, Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Katılımcılar, özgür iradelerine saygı gösterilerek araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğrenciler arasından seçilmiş ve araştırma süreci hakkında ayrıntılı bilgilendirme yapılmıştır. Özellikle, öğrencilerin

kişisel kimliklerini ifşa edecek bilgiler toplanmamış ve elde edilen tanıtıcı veriler anonim olarak kullanılmıştır. Bu sayede katılımcıların mahremiyetleri ve gizlilikleri korunmuştur. Söz konusu belgeler ekler kısmında gösterilmiştir.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

## Bulgular

**Tablo 2.** *Dereceli Puanlama Anahtarı Alt Boyutlarına Bağlı Olarak Yaşanılan Yer Arasındaki Farklılığa Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

| | | N | Ortalama | Std. Sapma | F | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| İçerik | İl | 6 | 2,00 | 0,894 | 2,672 | 0,071 |
| | İlçe | 203 | 2,28 | 0,858 | | |
| | Köy | 6 | 1,50 | 0,548 | | |
| Söylem Yönetimi | İl | 6 | 2,00 | 0,894 | 2,054 | 0,131 |
| | İlçe | 203 | 2,21 | 0,884 | | |
| | Köy | 6 | 1,50 | 0,548 | | |
| Anlaşılırlık | İl | 6 | 2,00 | 0,894 | 1,610 | 0,202 |
| | İlçe | 203 | 2,14 | 0,879 | | |
| | Köy | 6 | 1,50 | 0,548 | | |
| Bağlama Uygun Dil Kullanma | İl | 6 | 1,50 | 0,837 | 1,570 | 0,211 |
| | İlçe | 203 | 1,92 | 0,795 | | |
| | Köy | 6 | 1,50 | 0,548 | | |
| Yazım Kuralları | İl | 6 | 1,33 | 0,516 | 1,228 | 0,295 |
| | İlçe | 203 | 1,75 | 0,745 | | |
| | Köy | 6 | 1,50 | 0,548 | | |
| Dilbilgisi | İl | 6 | 1,33 | 0,516 | 1,432 | 0,241 |
| | İlçe | 203 | 1,78 | 0,748 | | |
| | Köy | 6 | 1,50 | 0,548 | | |

Tablo 2'de verilen tek yönlü varyans analizi sonuçları göz önüne alındığında İl merkezi ve köylerde yaşayan öğrenci sayısının 6 olduğu ve ilçe merkezinde yaşayan öğrenci sayısının 203 olduğu belirtilmiştir.

İçerik alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında köyde yaşayan öğrencilerin 1.50 (başlangıç düzeyi ile geliştirilmesi gerekir arasında), il merkezinde yaşayan öğrencilerin 2.00 (geliştirilmesi gerekir) ve ilçe merkezinde yaşayan öğrencilerin ise 2.28 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda bu puan ortalamaları arasında içerik yönünden yaşanılan yerler arasında herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir.

Söylem Yönetimi alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında köyde yaşayan öğrencilerin 1.50 (başlangıç düzeyi ile geliştirilmesi gerekir arasında), il merkezinde yaşayan

öğrencilerin 2.00 (geliştirilmesi gerekir) ve ilçe merkezinde yaşayan öğrencilerin ise 2.21 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda bu puan ortalamaları arasında söylem yönetimi yönünden yaşanılan yerler arasında herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir.

Anlaşılırlık alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında köyde yaşayan öğrencilerin 1.50 (başlangıç düzeyi ile geliştirilmesi gerekir arasında), il merkezinde yaşayan öğrencilerin 2.00 (geliştirilmesi gerekir) ve ilçe merkezinde yaşayan öğrencilerin ise 2.14 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda bu puan ortalamaları arasında anlaşılırlık yönünden yaşanılan yerler arasında herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir.

Bağlama uygun dil kullanma alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında köyde yaşayan öğrencilerin 1.50 (başlangıç düzeyi ile geliştirilmesi gerekir arasında), il merkezinde yaşayan öğrencilerin 1.50 (başlangıç düzeyi ile geliştirilmesi gerekir arasında) ve ilçe merkezinde yaşayan öğrencilerin ise 1.92 (başlangıç düzeyi ile geliştirilmesi gerekir arasında) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda bu puan ortalamaları arasında bağlama uygun dil kullanımı yönünden yaşanılan yerler arasında herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir.

Yazım Kuralları alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında köyde yaşayan öğrencilerin 1.50 (başlangıç düzeyi ile geliştirilmesi gerekir arasında), il merkezinde yaşayan öğrencilerin 1.33 (başlangıç düzeyi ile geliştirilmesi gerekir arasında) ve ilçe merkezinde yaşayan öğrencilerin ise 1.75 (başlangıç düzeyi ile geliştirilmesi gerekir arasında) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda bu puan ortalamaları arasında yazım kuralları yönünden yaşanılan yerler arasında herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir.

Dilbilgisi alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında köyde yaşayan öğrencilerin 1.50 (başlangıç düzeyi ile geliştirilmesi gerekir arasında), il merkezinde yaşayan öğrencilerin 1.33 (başlangıç düzeyi ile geliştirilmesi gerekir arasında) ve ilçe merkezinde yaşayan öğrencilerin ise 1.78 (başlangıç düzeyi ile geliştirilmesi gerekir arasında) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda bu puan ortalamaları arasında dil bilgisi yönünden yaşanılan yerler bakımından herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir.

**Tablo 3.** *Dereceli Puanlama Anahtarı Alt Boyutlarına Bağlı Olarak Kardeş Sayıları Arasındaki Farklılığa Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

| | | N | Ortalama | Std. Sapma | F | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| İçerik | 2 | 90 | 2,27 | 0,897 | 0,318 | 0,812 |
| | 3 | 75 | 2,20 | 0,811 | | |
| | 4 | 30 | 2,23 | 0,898 | | |
| | 5+ | 10 | 2,00 | 0,667 | | |
| Söylem Yönetimi | 2 | 90 | 2,19 | 0,935 | 0,182 | 0,908 |
| | 3 | 75 | 2,14 | 0,816 | | |
| | 4 | 30 | 2,20 | 0,925 | | |
| | 5+ | 10 | 2,00 | 0,667 | | |
| Anlaşılırlık | 2 | 90 | 2,18 | 0,894 | 1,501 | 0,216 |
| | 3 | 75 | 2,04 | 0,818 | | |
| | 4 | 30 | 2,13 | 0,937 | | |
| | 5+ | 10 | 1,60 | 0,516 | | |
| Bağlama Uygun Dil Kullanma | 2 | 90 | 1,84 | 0,792 | 0,869 | 0,458 |
| | 3 | 75 | 1,86 | 0,746 | | |
| | 4 | 30 | 2,03 | 0,890 | | |
| | 5+ | 10 | 1,60 | 0,516 | | |
| Yazım Kuralları | 2 | 90 | 1,67 | 0,779 | 0,481 | 0,696 |
| | 3 | 75 | 1,69 | 0,661 | | |
| | 4 | 30 | 1,83 | 0,699 | | |
| | 5+ | 10 | 1,60 | 0,516 | | |
| Dilbilgisi | 2 | 90 | 1,71 | 0,782 | 0,522 | 0,668 |
| | 3 | 75 | 1,70 | 0,656 | | |
| | 4 | 30 | 1,87 | 0,730 | | |
| | 5+ | 10 | 1,60 | 0,516 | | |

Tablo 3'te verilen tek yönlü varyans analizi sonuçları göz önüne alındığında iki kardeşe sahip öğrenci sayısının 90, üç kardeşe sahip öğrenci sayısının 75, dört kardeşe sahip öğrenci sayısının 30 ve beş ve daha fazla kardeşe sahip öğrenci sayısının 10 olduğu belirtilmiştir.

İçerik alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında iki kardeşe sahip öğrencilerin 2.27 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında), üç kardeşe sahip öğrencilerin 2.20 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında), dört kardeşe sahip öğrencilerin 2.23 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında) ve beş ve daha fazla kardeşe sahip öğrencilerin ise 2.00 (geliştirilmesi gerekir) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda bu puan ortalamaları arasında içerik yönünden kardeş sayıları bakımından herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir.

Söylem yönetimi alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında iki kardeşe sahip öğrencilerin 2.19 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında), üç kardeşe sahip öğrencilerin 2.14 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında), dört kardeşe sahip öğrencilerin 2.20 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında) ve beş ve daha fazla kardeşe sahip öğrencilerin ise 2.00 (geliştirilmesi gerekir) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda bu puan ortalamaları arasında söylem yöntemi yönünden kardeş sayıları bakımından herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir.

Anlaşılırlık alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında iki kardeşe sahip öğrencilerin 2.18 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında), üç kardeşe sahip öğrencilerin 2.04 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında), dört kardeşe sahip öğrencilerin 2.13 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında) ve beş ve daha fazla kardeşe sahip öğrencilerin ise 1.60 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda bu puan ortalamaları arasında anlaşılırlık yönünden kardeş sayıları bakımından herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir.

Bağlama uygun dil kullanma alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında iki kardeşe sahip öğrencilerin 1.84 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında), üç kardeşe sahip öğrencilerin 1.86 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında), dört kardeşe sahip öğrencilerin 2.03 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında) ve beş ve daha fazla kardeşe sahip öğrencilerin ise 1.60 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda bu puan ortalamaları arasında bağlama uygun dil kullanma yönünden kardeş sayıları bakımından herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir.

Yazım kuralları alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında iki kardeşe sahip öğrencilerin 1.67 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında), üç kardeşe sahip öğrencilerin 1.69 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında), dört kardeşe sahip öğrencilerin 1.83 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında) ve beş ve daha fazla kardeşe sahip öğrencilerin ise 1.60 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda bu puan ortalamaları arasında yazım kuralları yönünden kardeş sayıları bakımından herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir.

Dilbilgisi alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında iki kardeşe sahip öğrencilerin 1.71 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında), üç kardeşe sahip öğrencilerin 1.70 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında), dört kardeşe sahip

öğrencilerin 1.87 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında) ve beş ve daha fazla kardeşe sahip öğrencilerin ise 1.60 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda bu puan ortalamaları arasında dilbilgisi yönünden kardeş sayıları bakımından herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir.

**Tablo 4.** *Dereceli Puanlama Anahtarı Alt Boyutlarına Bağlı Olarak "Uzaktan Eğitim Sürecinde Kardeşinizle-Kardeşlerinizle Hangi Sıklıkla Aynı Saatlerde Dersiniz Denk Geliyordu" Sorusuna Verilen Cevaplara Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

| | | N | Ortalama | Std. Sapma | F | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| İçerik | Sık Sık | 63 | 2,16 | 0,865 | 2,024 | 0,112 |
| | Bazen | 55 | 2,09 | 0,752 | | |
| | Nadiren | 28 | 2,29 | 0,897 | | |
| | Hiçbir zaman | 68 | 2,44 | 0,904 | | |
| Söylem Yönetimi | Sık Sık | 63 | 2,10 | 0,893 | 2,420 | 0,067 |
| | Bazen | 55 | 2,00 | 0,770 | | |
| | Nadiren | 28 | 2,25 | 0,928 | | |
| | Hiçbir zaman | 68 | 2,40 | 0,917 | | |
| Anlaşılırlık | Sık Sık | 63 | 2,02 | 0,852 | 2,135 | 0,097 |
| | Bazen | 55 | 1,96 | 0,744 | | |
| | Nadiren | 28 | 2,14 | 0,891 | | |
| | Hiçbir zaman | 68 | 2,32 | 0,969 | | |
| Bağlama Uygun Dil Kullanma | Sık Sık | 63 | 1,84 | 0,745 | 1,474 | 0,223 |
| | Bazen | 55 | 1,75 | 0,700 | | |
| | Nadiren | 28 | 1,96 | 0,881 | | |
| | Hiçbir zaman | 68 | 2,03 | 0,863 | | |
| Yazım Kuralları | Sık Sık | 63 | 1,65 | 0,600 | 2,111 | 0,100 |
| | Bazen | 55 | 1,62 | 0,680 | | |
| | Nadiren | 28 | 1,68 | 0,819 | | |
| | Hiçbir zaman | 68 | 1,91 | 0,842 | | |
| Dilbilgisi | Sık Sık | 63 | 1,68 | 0,643 | 1,474 | 0,223 |
| | Bazen | 55 | 1,67 | 0,668 | | |
| | Nadiren | 28 | 1,71 | 0,810 | | |
| | Hiçbir zaman | 68 | 1,91 | 0,842 | | |

Tablo 4'te verilen tek yönlü varyans analizi sonuçları göz önüne alındığında "Uzaktan eğitim sürecinde kardeşinizle-kardeşlerinizle hangi sıklıkla aynı saatlerde dersiniz denk geliyordu" sorusuna sık sık cevabını veren öğrenci sayısının 63, bazen cevabını veren öğrenci sayısının 55, nadiren cevabını veren öğrenci sayısının 28 ve hiçbir zaman cevabını veren öğrenci sayısının öğrenci sayısının 68 olduğu belirtilmiştir.

İçerik alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında sık sık cevabını veren öğrencilerin 2.16 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında), bazen cevabını veren öğrencilerin 2.09 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında), nadiren cevabını veren öğrencilerin 2.29 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında) ve hiçbir zaman cevabını veren öğrencilerin ise 2.44 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda bu puan ortalamaları arasında içerik yönünden herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir.

Söylem yöntemi alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında sık sık cevabını veren öğrencilerin 2.10 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında), bazen cevabını veren öğrencilerin 2.00 (geliştirilmesi gerekir), nadiren cevabını veren öğrencilerin 2.25 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında) ve hiçbir zaman cevabını veren öğrencilerin ise 2.40 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda bu puan ortalamaları arasında söylem yöntemi yönünden herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir.

Anlaşılırlık alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında sık sık cevabını veren öğrencilerin 2.02 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında), bazen cevabını veren öğrencilerin 1.96 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında), nadiren cevabını veren öğrencilerin 2.14 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında) ve hiçbir zaman cevabını veren öğrencilerin ise 2.32 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda bu puan ortalamaları arasında anlaşılırlık yönünden herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir.

Bağlama uygun dil kullanma alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında sık sık cevabını veren öğrencilerin 1.84 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında), bazen cevabını veren öğrencilerin 1.75 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında), nadiren cevabını veren öğrencilerin 1.96 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında) ve hiçbir zaman cevabını veren öğrencilerin ise 2.03 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda bu puan ortalamaları arasında bağlama uygun dil kullanma yönünden herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir.

Yazım kuralları alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında sık sık cevabını veren öğrencilerin 1.65 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında), bazen cevabını veren öğrencilerin 1.62 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında), nadiren cevabını veren öğrencilerin 1.68 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında) ve hiçbir zaman cevabını veren öğrencilerin ise 1.91 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir

arasında) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda bu puan ortalamaları arasında yazım kuralları yönünden herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir.

Dilbilgisi alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında sık sık cevabını veren öğrencilerin 1.68 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında), bazen cevabını veren öğrencilerin 1.67 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında), nadiren cevabını veren öğrencilerin 1.71 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında) ve hiçbir zaman cevabını veren öğrencilerin ise 1.91 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda bu puan ortalamaları arasında dilbilgisi yönünden herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir.

**Tablo 5.** *Dereceli Puanlama Anahtarı Alt Boyutlarına Bağlı Olarak "Kendinize Ait Tablet/Bilgisayar/Telefon Var Mı" Sorusuna Verilen Cevaplara Yönelik t Testi Sonuçları*

| | | N | Ortalama | Std. Sapma | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| İçerik | Evet | 135 | 2,33 | 0,905 | 1,625 | 0,106 |
| | Hayır | 78 | 2,13 | 0,762 | | |
| Söylem Yönetimi | Evet | 135 | 2,29[a] | 0,929 | 2,114 | 0,036* |
| | Hayır | 78 | 2,03[b] | 0,772 | | |
| Anlaşılırlık | Evet | 135 | 2,26[a] | 0,922 | 3,065 | 0,002** |
| | Hayır | 78 | 1,88[b] | 0,738 | | |
| Bağlama Uygun Dil Kullanma | Evet | 135 | 2,02[a] | 0,824 | 3,095 | 0,002** |
| | Hayır | 78 | 1,68[b] | 0,693 | | |
| Yazım Kuralları | Evet | 135 | 1,84[a] | 0,775 | 2,761 | 0,006** |
| | Hayır | 78 | 1,55[b] | 0,638 | | |
| Dilbilgisi | Evet | 135 | 1,86[a] | 0,774 | 2,587 | 0,010* |
| | Hayır | 78 | 1,59[b] | 0,653 | | |

* : $p<0.05$
**: $p<0.01$

Tablo 5'te verilen bağımsız gruplara ait t testi sonuçları göz önüne alındığında "Kendinize ait tablet/bilgisayar/telefon var mı" sorusuna "evet" cevabını veren öğrenci sayısının 135, "hayır" cevabını veren öğrenci sayısının ise 78 olduğu belirtilmiştir.

İçerik alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında kendisine ait tablet, bilgisayar veya telefonu olan öğrencilerin 2.33 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında), olmayan öğrencilerin 2.13 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan t testi sonucunda bu puan ortalamaları arasında içerik yönünden herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir.

Söylem yönetimi alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında kendisine ait tablet, bilgisayar veya telefonu olan öğrencilerin 2.29 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında), olmayan öğrencilerin 2.03 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında) olduğu

ortaya çıkmıştır. Uygulanan t testi sonucunda bu puan ortalamaları arasında söylem yönetimi yönünden önemli bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Anlaşılırlık alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında kendisine ait tablet, bilgisayar veya telefonu olan öğrencilerin 2.26 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında), olmayan öğrencilerin 1.88 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan t testi sonucunda bu puan ortalamaları arasında söylem yönetimi yönünden çok önemli bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Bağlama uygun dil kullanma alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında kendisine ait tablet, bilgisayar veya telefonu olan öğrencilerin 2.02 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında), olmayan öğrencilerin 1.68 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan t testi sonucunda bu puan ortalamaları arasında bağlama uygun dil kullanma yönünden çok önemli bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Yazım kuralları alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında kendisine ait tablet, bilgisayar veya telefonu olan öğrencilerin 1.84 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında), olmayan öğrencilerin 1.55 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan t testi sonucunda bu puan ortalamaları arasında yazım kuralları yönünden çok önemli bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Dilbilgisi alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında kendisine ait tablet, bilgisayar veya telefonu olan öğrencilerin 1.86 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında), olmayan öğrencilerin 1.59 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan t testi sonucunda bu puan ortalamaları arasında dilbilgisi yönünden önemli bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 6.** *Dereceli Puanlama Anahtarı Alt Boyutlarına Bağlı Olarak "Uzaktan Eğitim Sürecinden Önce Ev İnternetiniz Var Mıydı" Sorusuna Verilen Cevaplara Yönelik t Testi Sonuçları*

| | | N | Ortalama | Std. Sapma | t | P |
|---|---|---|---|---|---|---|
| İçerik | Evet | 141 | 2,32 | 0,881 | 1,460 | 0,146 |
| | Hayır | 72 | 2,14 | 0,793 | | |
| Söylem Yönetimi | Evet | 141 | 2,28[a] | 0,905 | 2,025 | 0,044* |
| | Hayır | 72 | 2,03[b] | 0,804 | | |
| Anlaşılırlık | Evet | 141 | 2,22[a] | 0,903 | 2,198 | 0,029* |
| | Hayır | 72 | 1,94[b] | 0,785 | | |

**Tablo 6.** ***(devamı)***

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Bağlama Uygun Dil Kullanma | Evet | 141 | 2,00[a] | 0,811 | 2,576 | 0,011* |
| | Hayır | 72 | 1,71[b] | 0,721 | | |
| Yazım Kuralları | Evet | 141 | 1,82[a] | 0,752 | 2,194 | 0,029* |
| | Hayır | 72 | 1,58[b] | 0,687 | | |
| Dilbilgisi | Evet | 141 | 1,84[a] | 0,759 | 2,190 | 0,030* |
| | Hayır | 72 | 1,61[b] | 0,683 | | |

* : $p<0.05$
**: $p<0.01$

Tablo 6'da verilen bağımsız gruplara ait t testi sonuçları göz önüne alındığında "Uzaktan eğitim sürecinden önce ev internetiniz var mıydı" sorusuna "evet" cevabını veren öğrenci sayısının 141, "hayır" cevabını veren öğrenci sayısının ise 72 olduğu belirtilmiştir.

İçerik alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında uzaktan eğitim sürecinden önce ev interneti olan öğrencilerin 2.32 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında), olmayan öğrencilerin 2.14 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan t testi sonucunda bu puan ortalamaları arasında içerik yönünden herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir.

Söylem yönetimi alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında uzaktan eğitim sürecinden önce ev interneti olan öğrencilerin 2.28 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında), olmayan öğrencilerin 2.03 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan t testi sonucunda bu puan ortalamaları arasında söylem yönetimi yönünden önemli bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Anlaşılırlık alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında uzaktan eğitim sürecinden önce ev interneti olan öğrencilerin 2.22 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında), olmayan öğrencilerin 1.94 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan t testi sonucunda bu puan ortalamaları arasında anlaşılırlık yönünden önemli bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Bağlama uygun dil kullanma alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında uzaktan eğitim sürecinden önce ev interneti olan öğrencilerin 2.00 (geliştirilmesi gerekir), olmayan öğrencilerin 1.71 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan t testi sonucunda bu puan ortalamaları arasında bağlama uygun dil kullanma yönünden önemli bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Yazım kuralları alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında uzaktan eğitim sürecinden önce ev interneti olan öğrencilerin 1.82 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında), olmayan öğrencilerin 1.58 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir

arasında) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan t testi sonucunda bu puan ortalamaları arasında yazım kuralları yönünden önemli bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Dilbilgisi alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında uzaktan eğitim sürecinden önce ev interneti olan öğrencilerin 1.84 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında), olmayan öğrencilerin 1.61 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan t testi sonucunda bu puan ortalamaları arasında dilbilgisi yönünden önemli bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 7.** *Dereceli Puanlama Anahtarı Alt Boyutlarına Bağlı Olarak "Uzak Eğitim Sürecinde Ev İnternetiniz Var Mıydı" Sorusuna Verilen Cevaplara Yönelik t Testi Sonuçları*

| | | N | Ortalama | Std. Sapma | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| İçerik | Evet | 163 | 2,35[a] | 0,864 | 3,087 | 0,002** |
| | Hayır | 44 | 1,91[b] | 0,741 | | |
| Söylem Yönetimi | Evet | 163 | 2,31[a] | 0,884 | 3,348 | 0,001** |
| | Hayır | 44 | 1,82[b] | 0,756 | | |
| Anlaşılırlık | Evet | 163 | 2,23[a] | 0,886 | 3,309 | 0,001** |
| | Hayır | 44 | 1,75[b] | 0,751 | | |
| Bağlama Uygun Dil Kullanma | Evet | 163 | 2,01[a] | 0,809 | 3,893 | 0,000** |
| | Hayır | 44 | 1,50[b] | 0,629 | | |
| Yazım Kuralları | Evet | 163 | 1,81[a] | 0,758 | 2,671 | 0,008** |
| | Hayır | 44 | 1,48[b] | 0,628 | | |
| Dilbilgisi | Evet | 163 | 1,84[a] | 0,761 | 2,908 | 0,004** |
| | Hayır | 44 | 1,48[b] | 0,628 | | |

* : $p<0.05$
**: $p<0.01$

Tablo 7'de verilen bağımsız gruplara ait t testi sonuçları göz önüne alındığında "Uzaktan eğitim sürecinde ev internetiniz var mıydı" sorusuna "evet" cevabını veren öğrenci sayısının 163, "hayır" cevabını veren öğrenci sayısının ise 44 olduğu belirtilmiştir.

İçerik alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında uzaktan eğitim sürecinde ev interneti olan öğrencilerin 2.35 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında), olmayan öğrencilerin 1.91 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan t testi sonucunda bu puan ortalamaları arasında içerik yönünden çok önemli bir farklılık tespit edilmiştir.

Söylem yönetimi alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında uzaktan eğitim sürecinde ev interneti olan öğrencilerin 2.31 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında), olmayan öğrencilerin 1.82 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında) olduğu

ortaya çıkmıştır. Uygulanan t testi sonucunda bu puan ortalamaları arasında söylem yönetimi yönünden çok önemli bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Anlaşılırlık alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında uzaktan eğitim sürecinde ev interneti olan öğrencilerin 2.23 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında), olmayan öğrencilerin 1.75 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan t testi sonucunda bu puan ortalamaları arasında söylem yönetimi yönünden çok önemli bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Bağlama uygun dil kullanma alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında uzaktan eğitim sürecinde ev interneti olan öğrencilerin 2.01 (geliştirilmesi gerekir), olmayan öğrencilerin 1.50 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan t testi sonucunda bu puan ortalamaları arasında bağlama uygun dil kullanma yönünden çok önemli bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Yazım kuralları alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında uzaktan eğitim sürecinde ev interneti olan öğrencilerin 1.81 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında), olmayan öğrencilerin 1.48 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan t testi sonucunda bu puan ortalamaları arasında yazım kuralları yönünden çok önemli bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Dilbilgisi alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında uzaktan eğitim sürecinde ev interneti olan öğrencilerin 1.84 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında), olmayan öğrencilerin 1.48 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan t testi sonucunda bu puan ortalamaları arasında dilbilgisi yönünden çok önemli bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 8.** *Dereceli Puanlama Anahtarı Alt Boyutlarına Bağlı Olarak "Uzaktan Eğitim Sürecinde Türkçe Derslerini Hangi Sıklıkla Takip Ettiniz" Sorusuna Verilen Cevaplara Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

| | | N | Ortalama | Std. Sapma | F | P |
|---|---|---|---|---|---|---|
| İçerik | Sık Sık | 137 | 2,35[a] | 0,871 | 2,776 | **0,042*** |
| | Bazen | 62 | 2,08[a] | 0,816 | | |
| | Nadiren | 12 | 2,08[a] | 0,793 | | |
| | Hiçbir zaman | 3 | 1,33[b] | 0,577 | | |
| Söylem Yönetimi | Sık Sık | 137 | 2,31[a] | 0,889 | 3,573 | **0,015*** |
| | Bazen | 62 | 2,00[a] | 0,830 | | |
| | Nadiren | 12 | 1,83[a] | 0,835 | | |
| | Hiçbir zaman | 3 | 1,33[b] | 0,577 | | |

**Tablo 8.** ***(devamı)***

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Anlaşılırlık | Sık Sık | 137 | 2,27[a] | 0,870 | 4,937 | **0,002**** |
| | Bazen | 62 | 1,89[ab] | 0,851 | | |
| | Nadiren | 12 | 1,67[ab] | 0,651 | | |
| | Hiçbir zaman | 3 | 1,33[b] | 0,577 | | |
| Bağlama Uygun Dil Kullanma | Sık Sık | 137 | 2,04[a] | 0,821 | 6,362 | **0,000**** |
| | Bazen | 62 | 1,68[ab] | 0,672 | | |
| | Nadiren | 12 | 1,42[ab] | 0,515 | | |
| | Hiçbir zaman | 3 | 1,00[b] | 0,000 | | |
| Yazım Kuralları | Sık Sık | 137 | 1,86[a] | 0,759 | 4,870 | **0,003**** |
| | Bazen | 62 | 1,53[ab] | 0,671 | | |
| | Nadiren | 12 | 1,42[ab] | 0,515 | | |
| | Hiçbir zaman | 3 | 1,00[b] | 0,000 | | |
| Dilbilgisi | Sık Sık | 137 | 1,88[a] | 0,762 | 4,480 | **0,005**** |
| | Bazen | 62 | 1,58[ab] | 0,666 | | |
| | Nadiren | 12 | 1,42[ab] | 0,515 | | |
| | Hiçbir zaman | 3 | 1,00[b] | 0,000 | | |

* : $p<0.05$
**: $p<0.01$

Tablo 8'de verilen tek yönlü varyans analizi sonuçları göz önüne alındığında "Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe derslerini hangi sıklıkla takip ettiniz" sorusuna sık sık cevabını veren öğrenci sayısının 137, bazen cevabını veren öğrenci sayısının 62, nadiren cevabını veren öğrenci sayısının 12 ve hiçbir zaman cevabını veren öğrenci sayısının 3 olduğu belirtilmiştir.

İçerik alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında sık sık cevabını veren öğrencilerin 2.35 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında), bazen cevabını veren öğrencilerin 2.08 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında), nadiren cevabını veren öğrencilerin 2.08 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında) ve hiçbir zaman cevabını veren öğrencilerin ise 1.33 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda bu puan ortalamaları arasında içerik yönünden uzaktan eğitim sürecinde Türkçe derslerini sık sık, bazen ve nadiren takip eden öğrenciler arasında önemli bir farklılık ortaya çıkmazken, dersleri takip etmeyen öğrencilerin bunlardan daha düşük puan aldığı belirlenmiştir.

Söylem yöntemi alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında sık sık cevabını veren öğrencilerin 2.31 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında), bazen cevabını veren öğrencilerin 2.00 (geliştirilmesi gerekir), nadiren cevabını veren öğrencilerin 1.83 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında) ve hiçbir zaman cevabını veren öğrencilerin ise 1.33 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda bu puan ortalamaları arasında

söylem yönetimi yönünden uzaktan eğitim sürecinde Türkçe derslerini sık sık, bazen ve nadiren takip eden öğrenciler arasında önemli bir farklılık ortaya çıkmazken, dersleri takip etmeyen öğrencilerin bunlardan daha düşük puan aldığı belirlenmiştir.

Anlaşılırlık alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında sık sık cevabını veren öğrencilerin 2.27 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında), bazen cevabını veren öğrencilerin 1.89 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında), nadiren cevabını veren öğrencilerin 1.67 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında) ve hiçbir zaman cevabını veren öğrencilerin ise 1.33 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda bu puan ortalamaları arasında anlaşılırlık yönünden uzaktan eğitim sürecinde Türkçe derslerini sık sık takip eden öğrenciler ile dersleri takip etmeyen öğrenciler arasında çok önemli bir farklılık tespit edilmiştir.

Bağlama uygun dil kullanma alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında sık sık cevabını veren öğrencilerin 2.04 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında), bazen cevabını veren öğrencilerin 1.68 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında), nadiren cevabını veren öğrencilerin 1.42 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında) ve hiçbir zaman cevabını veren öğrencilerin ise 1.00 (başlangıç) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda bu puan ortalamaları arasında bağlama uygun dil kullanma yönünden uzaktan eğitim sürecinde Türkçe derslerini sık sık takip eden öğrenciler ile dersleri takip etmeyen öğrenciler arasında çok önemli bir farklılık tespit edilmiştir.

Yazım kuralları alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında sık sık cevabını veren öğrencilerin 1.86 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında), bazen cevabını veren öğrencilerin 1.53 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında), nadiren cevabını veren öğrencilerin 1.42 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında) ve hiçbir zaman cevabını veren öğrencilerin ise 1.00 (başlangıç düzeyinde) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda bu puan ortalamaları arasında yazım kuralları yönünden uzaktan eğitim sürecinde Türkçe derslerini sık sık takip eden öğrenciler ile dersleri takip etmeyen öğrenciler arasında çok önemli bir farklılık tespit edilmiştir.

Dilbilgisi alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında sık sık cevabını veren öğrencilerin 1.88 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında), bazen cevabını veren öğrencilerin 1.58 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında), nadiren cevabını veren öğrencilerin 1.42 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında) ve hiçbir zaman cevabını veren öğrencilerin ise 1.00 (başlangıç düzeyinde) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan

tek yönlü varyans analizi sonucunda bu puan ortalamaları arasında dilbilgisi yönünden uzaktan eğitim sürecinde Türkçe derslerini sık sık takip eden öğrenciler ile dersleri takip etmeyen öğrenciler arasında çok önemli bir farklılık tespit edilmiştir.

**Tablo 9.** *Dereceli Puanlama Anahtarı Alt Boyutlarına Bağlı Olarak "Uzaktan Eğitim Sürecinde Türkçe Dersinde Öğretmeniniz Yazma Çalışmalarına Hangi Sıklıkla Zaman Ayırdı" Sorusuna Verilen Cevaplara Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

| | | N | Ortalama | Std. Sapma | F | P |
|---|---|---|---|---|---|---|
| İçerik | Sık Sık | 69 | 2,19 | 0,879 | 1,423 | 0,237 |
| | Bazen | 101 | 2,33 | 0,861 | | |
| | Nadiren | 30 | 2,30 | 0,877 | | |
| | Hiçbir zaman | 15 | 1,87 | 0,640 | | |
| Söylem Yönetimi | Sık Sık | 69 | 2,12 | 0,900 | 1,482 | 0,220 |
| | Bazen | 101 | 2,27 | 0,893 | | |
| | Nadiren | 30 | 2,27 | 0,868 | | |
| | Hiçbir zaman | 15 | 1,80 | 0,676 | | |
| Anlaşılırlık | Sık Sık | 69 | 2,04 | 0,898 | 1,976 | 0,119 |
| | Bazen | 101 | 2,20 | 0,872 | | |
| | Nadiren | 30 | 2,23 | 0,858 | | |
| | Hiçbir zaman | 15 | 1,67 | 0,724 | | |
| Bağlama Uygun Dil Kullanma | Sık Sık | 69 | 1,83[a] | 0,822 | 2,799 | **0,041*** |
| | Bazen | 101 | 1,97[a] | 0,754 | | |
| | Nadiren | 30 | 2,03[a] | 0,890 | | |
| | Hiçbir zaman | 15 | 1,40[b] | 0,507 | | |
| Yazım Kuralları | Sık Sık | 69 | 1,72 | 0,765 | 2,325 | 0,076 |
| | Bazen | 101 | 1,77 | 0,719 | | |
| | Nadiren | 30 | 1,83 | 0,791 | | |
| | Hiçbir zaman | 15 | 1,27 | 0,458 | | |
| Dilbilgisi | Sık Sık | 69 | 1,75 | 0,755 | 2,078 | 0,104 |
| | Bazen | 101 | 1,78 | 0,729 | | |
| | Nadiren | 30 | 1,90 | 0,803 | | |
| | Hiçbir zaman | 15 | 1,33 | 0,488 | | |

* : $p<0.05$
**: $p<0.01$

Tablo 9'da verilen tek yönlü varyans analizi sonuçları göz önüne alındığında "Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe dersinde öğretmeniniz yazma çalışmalarına hangi sıklıkla zaman ayırdı" sorusuna sık sık cevabını veren öğrenci sayısının 69, bazen cevabını veren öğrenci sayısının 101, nadiren cevabını veren öğrenci sayısının 30 ve hiçbir zaman cevabını veren öğrenci sayısının öğrenci sayısının 15 olduğu belirtilmiştir.

İçerik alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında sık sık cevabını veren öğrencilerin 2.19 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında), bazen cevabını veren öğrencilerin 2.33 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında), nadiren cevabını veren öğrencilerin 2.30 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında) ve hiçbir zaman cevabını veren öğrencilerin ise 1.87 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda bu puan ortalamaları arasında içerik yönünden herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir.

Söylem yöntemi alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında sık sık cevabını veren öğrencilerin 2.12 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında), bazen cevabını veren öğrencilerin 2.27 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında), nadiren cevabını veren öğrencilerin 2.27 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında) ve hiçbir zaman cevabını veren öğrencilerin ise 1.80 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda bu puan ortalamaları arasında söylem yöntemi yönünden herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir.

Anlaşılırlık alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında sık sık cevabını veren öğrencilerin 2.04 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında), bazen cevabını veren öğrencilerin 2.20 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında), nadiren cevabını veren öğrencilerin 2.23 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında) ve hiçbir zaman cevabını veren öğrencilerin ise 1.67 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda bu puan ortalamaları arasında anlaşılırlık yönünden herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir.

Bağlama uygun dil kullanma alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında sık sık cevabını veren öğrencilerin 1.83 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında), bazen cevabını veren öğrencilerin 1.97 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında), nadiren cevabını veren öğrencilerin 2.03 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında) ve hiçbir zaman cevabını veren öğrencilerin ise 1.40 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda bu puan ortalamaları arasında bağlama uygun dil kullanma yönünden uzaktan eğitim sürecinde Türkçe dersinde yazma çalışmalarına sık sık, bazen ve nadiren zaman ayıran öğretmenler ile yazma çalışmalarına hiç zaman ayırmayan öğretmenler arasında çok önemli bir farklılık tespit edilmiştir.

Yazım kuralları alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında sık sık cevabını veren öğrencilerin 1.72 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında), bazen cevabını veren öğrencilerin 1.77 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında), nadiren

cevabını veren öğrencilerin 1.83 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında) ve hiçbir zaman cevabını veren öğrencilerin ise 1.27 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda bu puan ortalamaları arasında yazım kuralları yönünden herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir.

Dilbilgisi alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında sık sık cevabını veren öğrencilerin 1.75 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında), bazen cevabını veren öğrencilerin 1.78 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında), nadiren cevabını veren öğrencilerin 1.90 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında) ve hiçbir zaman cevabını veren öğrencilerin ise 1.33 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda bu puan ortalamaları arasında dilbilgisi yönünden herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir.

**Tablo 10.** *Dereceli Puanlama Anahtarı Alt Boyutlarına Bağlı Olarak "Türkçe Dersinde Yapılan Yazma Çalışmalarına Katılıyor Musunuz" Sorusuna Verilen Cevaplara Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

| | | N | Ortalama | Std. Sapma | F | P |
|---|---|---|---|---|---|---|
| İçerik | Sık Sık | 124 | 2,35 | 0,857 | 1,943 | 0,124 |
| | Bazen | 60 | 2,03 | 0,882 | | |
| | Nadiren | 14 | 2,21 | 0,802 | | |
| | Hiçbir zaman | 16 | 2,19 | 0,750 | | |
| Söylem Yönetimi | Sık Sık | 124 | 2,30 | 0,892 | 2,144 | 0,096 |
| | Bazen | 60 | 1,95 | 0,891 | | |
| | Nadiren | 14 | 2,14 | 0,770 | | |
| | Hiçbir zaman | 16 | 2,19 | 0,750 | | |
| Anlaşılırlık | Sık Sık | 124 | 2,23 | 0,882 | 2,106 | 0,101 |
| | Bazen | 60 | 1,88 | 0,904 | | |
| | Nadiren | 14 | 2,07 | 0,730 | | |
| | Hiçbir zaman | 16 | 2,13 | 0,719 | | |
| Bağlama Uygun Dil Kullanma | Sık Sık | 124 | 2,03[a] | 0,816 | 2,987 | **0,032*** |
| | Bazen | 60 | 1,70[b] | 0,788 | | |
| | Nadiren | 14 | 1,79[b] | 0,699 | | |
| | Hiçbir zaman | 16 | 1,69[b] | 0,479 | | |
| Yazım Kuralları | Sık Sık | 124 | 1,89[a] | 0,778 | 4,665 | **0,004**** |
| | Bazen | 60 | 1,48[b] | 0,651 | | |
| | Nadiren | 14 | 1,57[b] | 0,646 | | |
| | Hiçbir zaman | 16 | 1,63[b] | 0,500 | | |

**Tablo 10.** ***(devamı)***

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Dilbilgisi | Sık Sık | 124 | 1,90[a] | 0,770 | 3,928 | **0,009**** |
| | Bazen | 60 | 1,53[b] | 0,700 | | |
| | Nadiren | 14 | 1,57[b] | 0,646 | | |
| | Hiçbir zaman | 16 | 1,69[b] | 0,479 | | |

* : p<0.05
**: p<0.01

Tablo 10'da verilen tek yönlü varyans analizi sonuçları göz önüne alındığında "Türkçe dersinde yapılan yazma çalışmalarına katılıyor musunuz" sorusuna sık sık cevabını veren öğrenci sayısının 124, bazen cevabını veren öğrenci sayısının 60, nadiren cevabını veren öğrenci sayısının 14 ve hiçbir zaman cevabını veren öğrenci sayısının öğrenci sayısının 16 olduğu belirtilmiştir.

İçerik alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında sık sık cevabını veren öğrencilerin 2.35 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında), bazen cevabını veren öğrencilerin 2.03 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında), nadiren cevabını veren öğrencilerin 2.21 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında) ve hiçbir zaman cevabını veren öğrencilerin ise 2.19 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda bu puan ortalamaları arasında içerik yönünden herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir.

Söylem yöntemi alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında sık sık cevabını veren öğrencilerin 2.30 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında), bazen cevabını veren öğrencilerin 1.95 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında), nadiren cevabını veren öğrencilerin 2.14 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında) ve hiçbir zaman cevabını veren öğrencilerin ise 2.19 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda bu puan ortalamaları arasında söylem yöntemi yönünden herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir.

Anlaşılırlık alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında sık sık cevabını veren öğrencilerin 2.23 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında), bazen cevabını veren öğrencilerin 1.88 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında), nadiren cevabını veren öğrencilerin 2.07 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında) ve hiçbir zaman cevabını veren öğrencilerin ise 2.13 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda bu puan ortalamaları arasında anlaşılırlık yönünden herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir.

Bağlama uygun dil kullanma alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında sık sık cevabını veren öğrencilerin 2.03 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında), bazen

cevabını veren öğrencilerin 1.70 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında), nadiren cevabını veren öğrencilerin 1.79 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında) ve hiçbir zaman cevabını veren öğrencilerin ise 1.69 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda bu puan ortalamaları arasında bağlama uygun dil kullanma yönünden Türkçe dersinde yapılan yazma çalışmalarına sık sık devam eden öğrenciler ile derse bazen, nadiren ve hiç devam etmeyen öğrenciler arasında çok önemli bir farklılık tespit edilmiştir.

Yazım kuralları alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında sık sık cevabını veren öğrencilerin 1.89 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında), bazen cevabını veren öğrencilerin 1.48 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında), nadiren cevabını veren öğrencilerin 1.57 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında) ve hiçbir zaman cevabını veren öğrencilerin ise 1.63 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda bu puan ortalamaları arasında yazım kuralları yönünden Türkçe dersinde yapılan yazma çalışmalarına sık sık devam eden öğrenciler ile derse bazen, nadiren ve hiç devam etmeyen öğrenciler arasında çok önemli bir farklılık tespit edilmiştir.

Dilbilgisi alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında sık sık cevabını veren öğrencilerin 1.90 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında), bazen cevabını veren öğrencilerin 1.53 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında), nadiren cevabını veren öğrencilerin 1.57 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında) ve hiçbir zaman cevabını veren öğrencilerin ise 1.69 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda bu puan ortalamaları arasında dilbilgisi yönünden Türkçe dersinde yapılan yazma çalışmalarına sık sık devam eden öğrenciler ile derse bazen, nadiren ve hiç devam etmeyen öğrenciler arasında çok önemli bir farklılık tespit edilmiştir.

**Tablo 11.** *Dereceli Puanlama Anahtarı Alt Boyutlarına Bağlı Olarak "Türkçe Dersinde Yapılan Yazma Çalışmalarını Seviyor Musunuz" Sorusuna Verilen Cevaplara Yönelik t Testi Sonuçları*

| | | N | Ortalama | Std. Sapma | t | P |
|---|---|---|---|---|---|---|
| İçerik | Evet | 158 | 2,27 | 0,863 | 0,548 | 0,584 |
| | Hayır | 57 | 2,19 | 0,854 | | |
| Söylem Yönetimi | Evet | 158 | 2,21 | 0,889 | 0,630 | 0,529 |
| | Hayır | 57 | 2,12 | 0,867 | | |
| Anlaşılırlık | Evet | 158 | 2,15 | 0,880 | 0,816 | 0,415 |
| | Hayır | 57 | 2,04 | 0,865 | | |

**Tablo 11.** ***(devamı)***

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Bağlama Uygun Dil Kullanma | Evet | 158 | 1,92 | 0,818 | 0,955 | 0,341 |
| | Hayır | 57 | 1,81 | 0,718 | | |
| Yazım Kuralları | Evet | 158 | 1,75 | 0,779 | 0,758 | 0,449 |
| | Hayır | 57 | 1,67 | 0,607 | | |
| Dilbilgisi | Evet | 158 | 1,78 | 0,785 | 0,878 | 0,381 |
| | Hayır | 57 | 1,68 | 0,602 | | |

* : p<0.05
**: p<0.01

Tablo 11'de verilen bağımsız gruplara ait t testi sonuçları göz önüne alındığında "Türkçe dersinde yapılan yazma çalışmalarını seviyor musunuz" sorusuna "evet" cevabını veren öğrenci sayısının 158, "hayır" cevabını veren öğrenci sayısının ise 57 olduğu belirtilmiştir.

İçerik alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında Türkçe dersinde yapılan yazma çalışmalarını seven öğrencilerin 2.27 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında), sevmeyen öğrencilerin 2.19 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan t testi sonucunda bu puan ortalamaları arasında içerik yönünden herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir.

Söylem yönetimi alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında Türkçe dersinde yapılan yazma çalışmalarını seven öğrencilerin 2.21 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında), sevmeyen öğrencilerin 2.12 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan t testi sonucunda bu puan ortalamaları arasında söylem yönetimi yönünden herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir.

Anlaşılırlık alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında Türkçe dersinde yapılan yazma çalışmalarını seven öğrencilerin 2.15 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında), sevmeyen öğrencilerin 2.04 (geliştirilmesi gerekir ile kabul edilebilir arasında) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan t testi sonucunda bu puan ortalamaları arasında anlaşılırlık yönünden herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir.

Bağlama uygun dil kullanma alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında Türkçe dersinde yapılan yazma çalışmalarını seven öğrencilerin 1.92 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında), sevmeyen öğrencilerin 1.81 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan t testi sonucunda bu puan ortalamaları arasında bağlama uygun dil kullanma yönünden herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir.

Yazım kuralları alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında Türkçe dersinde yapılan yazma çalışmalarını seven öğrencilerin 1.75 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında), sevmeyen öğrencilerin 1.67 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan t testi sonucunda bu puan ortalamaları arasında yazım kuralları yönünden herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir.

Dilbilgisi alt boyutuna ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında Türkçe dersinde yapılan yazma çalışmalarını seven öğrencilerin 1.78 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında), sevmeyen öğrencilerin 1.68 (başlangıç düzeyinde ile geliştirilmesi gerekir arasında) olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan t testi sonucunda bu puan ortalamaları arasında dilbilgisi yönünden herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir.

# BEŞİNCİ BÖLÜM

## Tartışma ve Sonuç

Sözlü anlatıların kayıt altına alınması ve sonraki kuşağa aktarılmasında önemli bir araç olan yazıyı günlük hayatta pek çok yerde kullanmaktadır. Reklam metinlerinden dilekçe yazmaya, edebiyattan sosyal medya içeriklerine değin her alanda vaz geçilmez bir unsurdur. İnsanlar yazmak ya da yazılı anlatımı resmi, özel, edebi durumlarını ifade etmenin ötesinde kendini içsel rahatlatma ve öze yolculuk olarak da kullanmaktadır. İnsanlar sadece yazmakla kalmamış, yazının başka insanlar tarafından okunup değerlendirilmesi için bunları çoğaltmıştır. Kitap, gazete gibi yazılı araçların basılması ve çoğaltılmasıyla yazılı anlatım yeni bir boyut kazanmıştır. Buna göre toplumsal anlaşmalar, hukuk sanat gibi alanlarda önemli gelişmeler yaşanmıştır. Bu önemli gelişmeler beraberinde yazıyı da geliştirmiştir. Eğitim ortamına taşınan yazı belirli kurallar etrafında şekillenmiştir. Bu kuralların öğrenilip öğretilmesi için ilk ve ortaöğretim programlarında yazı ya da yazılı anlatım dersleri vardır. Bu dersler öğretilirken bilgisayar destekli yöntemler kullanılır (Can vd., 2019, s. 191).

Yazma becerisi, öğrencilere hayallerini, duygu ve düşüncelerini belirli bir sistem dahilinde ifade etmelerini sağlar (Özbay,2011: 1). Yazma eğitimi ise, belirli aşamalardan oluşan sürecin planlı ve kurallar çerçevesinde yürütülmesi olarak ifade edilir (Çeçen, 2011, ss. 127-128). Bu çağda yazma yetisi kazanmak hayat, sosyal ilişki, ekonomik ve eğitim gibi alanlarda önemli rol üstlenmiştir. Bu da yazmanın önemini arttırmaktadır (Austen, 2005; Bahşi & Sis, 2019; Susar-Kırmızı, 2008). Öğrencilerin hayata hazırlandığı sıralarda yazma becerilerinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Çünkü hissettiklerimizi ve fikirlerimizi aktarmanın yanında tecrübelerimizi de aktarmak, diğer insanlarla iletişim kurmak da güçlü bir yazma becerisine sahip olmayı gerektirir (Kavrar, 2019, s. 114). Ana dili eğitiminin en önemli parçası yazma öğretimidir (Temizkan & Atasoy, 2014, ss. 42-71). Doğru bir yazma etkinliği uygulanırsa öğrenciler, fikirlerini, görüş ve gözlemlerini etkili bir şekilde ifade edebilirler (MEB, 2006, s. 7).

Yazma becerisi yazan kişinin hazırbulunuşluğu, yazmaya olan bakış açışı, yazma isteği gibi içsel faktörlerin yanında dışsal faktörlerden de etkilenmektedir. Bunlardan en önemlisi eğitim ortamlarında yazma eğitimine ayrılan süre, yazmanın yapılacağı ortamın uygun olmasıdır. Bu dışsal faktörlerin başında tüm dünyayı etkisi altına alan ve öğrencilerin eğitimine ara vermesine sebep olan Covid-19 pandemisi gelmektedir. 2019 yılının Aralık ayında Covid-

19 virüsünün bütün dünyayı etkisi altına almasıyla salgın küresel çapta etkili olmuştur. Ülkelerin salgından korunmak için aldığı en büyük önlem vatandaşlarını izole etmek olmuştur. Bunun sonucunda da eğitime ara verilmiştir. Uzaktan eğitim sistemiyle öğrenciler eğitim haklarından mahrum edilmemeye çalışılmıştır. Ancak uzaktan eğitim sistemi yüz yüze eğitim sisteminde olduğu gibi öğrencilerin öğretmenler tarafından bire bir takip edilmesini zorlaştırmıştır. Bu durum pek çok alanda olduğu gibi pratik isteyen yazma becerisini de etkilemiştir. Öğrencilerin yazım hususundaki hatalarının tespiti, okunaklık düzeyinin incelenmesi, bu sonuçların öğrenci ve veliyle paylaşılması uzaktan eğitim sürecinde aksaklıklara uğramış, neredeyse yapılamamıştır. Bu sebeple uzaktan eğitimden sonraki yüz yüze eğitim döneminde öğrencilerin yazma becerilerinin hangi düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla bu çalışma yapılmıştır.

Bu çalışmada ortaokul 7. Sınıf öğrencilerin yazma becerileri içerik, söylem yönetimi, anlaşılırlık, bağlama uygun dil kullanma, yazım kuralları, dil bilgisi olmak üzere altı değişken üzerinden değerlendirilmiştir. Bu kapsamda örneklem grubundan toplanan veriler analiz edilmiş ve belirli bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgulara göre;

Yapılan analizler sonrasında öğrencilerin yaşadığı yer açısından değerlendirildiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun ilçe merkezinde oturduğu görülmektedir. Dereceli puanlama anahtarındaki alt boyutlar (içerik, söylem yönetimi, anlaşılırlık, bağlama uygun dil kullanma, yazım kuralları, dil bilgisi) ile öğrencinin yaşadığı yer arasındaki tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre herhangi bir farklılık tespit edilmediği görülmüştür. Yaşanılan yerin büyüklüğü veya gelişmişliği öğrencinin yazma becerisi üzerinde bir etkisinin olmaması yazmanın bilişsel becerileri ile açıklamak mümkündür. İlgili Literatür incelendiğinde bu durumla benzerlik gösteren çalışmalara ulaşmak mümkündür. Çelik (2012), Dura (2005), Kapar Kuvanç (2008), Belet (2008), Bağcı Ayrancı (2013), Yasul (2014) ve Tekşan (2001) tarafından yapılan çalışmalarda yaşanılan yer ile öğrencinin yazma becerisi arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Ayrıca Güngör vd. (2020), İskender (2021) ve Günaydın (2021) tarafından yapılan çalışmalarda Dereceli Puanlama Anahtarındaki içerik, söylem yönetimi, anlaşılırlık, bağlama uygun dil kullanma, yazım kuralları, dil bilgisi alt boyutları ile öğrencinin yaşadığı yer arasında istatistiksel olarak herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir.

Yapılan analizler sonrasında öğrencilerin kardeş sayıları ile içerik, söylem yönetimi, anlaşılırlık, bağlama uygun dil kullanma, yazım kuralları ve dil bilgisi alt boyutları arasında anlamlı bir farklık bulunmamaktadır. Literatüre bakıldığında Bulut (2018), Korkmaz (2015), Türkyılmaz (2013), Ateş (2017), Bıkmaz Bilgen ve Doğan (2017), Kaynaş (2014) ve Ağın Haykır (2012) tarafından yapılan çalışmalarda benzer şekilde kardeş sayıları ile öğrencilerin

yazma becerileri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Alan yazınında bu bulguları destekleyen çalışmalar (Arı, 2010; Demir, 2011; Karakuş-Aktan, 2013; Laurin, 2010; Maltepe, 2006; Takımcıgil-Özcan, 2014; Tonyalı, 2010; Tüfekçioğlu, 2010; Ungan, 2007; Yılmaz, 2008) bulunmaktadır.

Yapılan analizler sonrasında, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde kardeş/kardeşleriyle aynı saate derslerinin denk gelmesi içerik, söylem yönetimi, anlaşılırlık, bağlama uygun dil kullanma, yazım kuralları, dil bilgisi açısından herhangi bir farklılığa yol açmamaktadır. Pandemi süresince eğitimin uzaktan eğitim uygulamalarıyla verilmesi özellikle evde teknoloji kullanımı konusunda aksaklıklara sebebiyet vermiştir. Ancak çalışma bulgularına göre uzaktan eğitim süresince öğrencilerin evlerinde kardeşleriyle aynı saate derslerinin denk gelmesi yazma becerileri üzerinde bir olumsuz etki bırakmamıştır. İlgili literatüre bakıldığında Güngör vd. (2020), Karadağ Yılmaz ve Erdoğan (2019), Karacaoğlu vd. (2020), Aydın (2020) ve Günaydın (2021) tarafından yapılan çalışmalarda benzer şekilde uzaktan eğitim süresince öğrencilerin evlerinde kardeşleriyle aynı saate derslerinin denk gelmesinin dereceli puanlama anahtarındaki alt boyutlar (içerik, söylem yönetimi, anlaşılırlık, bağlama uygun dil kullanma, yazım kuralları, dil bilgisi) ile yazma becerileri üzerinde bir olumsuz etki oluşturmamaktadır. Ancak bu durumun tersine İskender (2021) tarafından yapılan çalışmada bu durumun tersine böyle bir durumun yaşanmasının öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde sorunlar ortaya çıkardığı tespit edilmiştir. Sarıçam vd. (2020) tarafından yapılan çalışma bulgularına göre de aynı şekilde uzaktan eğitim süresince yazma becerilerinin gelişmesinde özellikle kardeşlerin aynı anda derslerinin olmasının olumsuz etkileri görülmüştür.

Yapılan analizler sonrasında, evde tablet ve bilgisayar gibi dijital araçların bulunması ile içerik bakımından evet diyenlerle hayır diyenler arasında bir farklılık yokken anlaşılırlık, bağlama uygun dil kullanma ve yazım kuralları boyutu ile dil bilgisi ve söylem yönetimi boyutunda fark bulunmaktadır. Literatüre bakıldığında; Bahşi ve Sis, (2019), Arıcı ve Ungan, (2008), Coşkun (2014), Oral, (2014) ve Demir, (2011) tarafından yapılan çalışma bulgularında benzer şekilde evde dijital araçların bulunması ile yazma becerileri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin vakitlerinin büyük çoğunluğunu internet ortamında geçirdikleri göz önüne alınırsa bu farklılığın internet ortamındaki medya içeriklerine maruz kalmayla açıklanabilecektir.

Yapılan analizler sonrasında pandemi öncesi evde internet kullanımı açısından değerlendirildiğinde; içerik alt boyutunda herhangi bir farklılık görülmezken söylem yönetimi, anlaşılırlık, bağlama uygun dil kullanma, dil bilgisi ve yazım kuralları alt boyutlarında ise önemli bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde Sulak

ve Erdoğan, (2019), Yamaç ve Öztürk, (2018); Ataman, (2018), Kılıç ve Çekil (2012), Hızarcıoğlu (2013) ve Yasul (2014) tarafından yapılan çalışma bulgularında de benzer şekilde öğrencilerin evlerinde internet kullanımının yazma becerilerine etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Pandemi sürecinde evde internet kullanımı açısından ise öğrencilerin yazma becerilerine internet kullanımın içerik, anlaşılırlık, bağlama uygun dil kullanma, yazım kuralları, dil bilgisi ve söylem yönetimi alt boyutları bağlamında anlamlı derecede farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuç bir önceki bulguyla benzerlik göstermekle birlikte uzaktan eğitim sürecinde artan internet kullanımı ve öğrencilerin internette harcadıkları zamanla birlikte artış göstermektedir. İnternet kullanımının yazma üzerindeki olumlu etkisi öğrencinin normal hayatta kullandığından daha fazla kelimeye maruz kalması ve farklı kültür özelliklerinin de öğrenci tarafından öğrenilip bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde yazıya aktarılması olmaktadır. Önemli olan başka bir faktör ise uzaktan eğitim sürecinde ev interneti olan öğrencilerin derslere katılım sağlamasıdır. Literatüre bakıldığında Kavan ve Adıgüzel (2021), Karadağ Yılmaz ve Erdoğan (2019), Yürektürk ve Coşkun (2020), Duman ve Yurdakul (2021), Yılmaz (2019) ve Geçgel vd. (2020) tarafından yapılan çalışma bulgularında Pandemi sürecinde uzaktan eğitime geçilmesi nedeniyle öğrencilerin yeterli düzeyde dijital materyalinin bulunmaması sebebiyle belirli sorunların ortaya çıktığı görülmektedir. Bulgular öğrencilerin yazma becerilerine internet kullanımın içerik, anlaşılırlık, bağlama uygun dil kullanma, yazım kuralları, dil bilgisi ve söylem yönetimi alt boyutları bağlamında anlamlı derecede farklılık olduğunu ortaya koymaktadır.

Yapılan analizler sonrasında pandemi sürecinde Türkçe derslerinin takibi açısından değerlendirildiğinde; içerik, anlaşılırlık, bağlama uygun dil kullanma, yazım kuralları, dil bilgisi ve söylem yönetimi ile yazma becerileri arasında önemli farklık tespit edilmiştir. Bu durum Literatürde yapılan çalışma bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Temur & Yıldırım, 2019; Karadağ-Yılmaz & Erdoğan, 2019; Sarıgül, 2021; İskender, 2021; Göçer, 2021; Sarıçam vd., 2020). Türkçe dersleri okuma, konuşma, dinleme ve yazma becerilerinden oluşmaktadır. Bu beceriler doğrudan ve dolaylı olarak birbirlerini etkilediği için Türkçe derslerini takip eden öğrencilerle takip etmeyen öğrenciler arasında önemli bir farklılık görülmektedir.

Yapılan analizler sonrasında pandemi sürecinde Türkçe öğretmenin yazma çalışmalarına hangi sıklıkla zaman ayırdığına ilişkin bulgular değerlendirdiğinde; bağlama ve uygun dil kullanma alt boyutlarında bir farklılık varken içerik, anlaşılırlık, yazım kuralları, dil bilgisi ve söylem yönetimi arasında ise herhangi bir farklılık görülmemektedir. Daha önce de belirtildiği gibi yazma becerisi öğrencinin sürece bizzat katılmasıyla geliştirilebilir. Yazma çalışmalarına zaman ayrılsa da öğrenci süreçte aktif değilse bu beceriler gelişmemektedir. Bu

durum literatürle uyum göstermektedir. Günaydın (2021) tarafından yapılan çalışmada pandemi sürecinde uzaktan eğitimle ders anlatılırken ders esnasında bağlantı sorunlarının yaşanması, öğretmenlerin öğrencilere yeterli geribildirimleri sağlıklı bir şekilde verememesi ve yazılan yazıların paylaşılamaması gibi sorunlar nedeniyle öğrencilerin yazma becerilerini kazanmalarında sıkıntılar oluşmuştur. Bayburtlu (2020) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde Türkçe öğretmenin yazma çalışmalarına ayırdığı zamanla öğrencinin yazma becerisi kazanması arasında bir ilişki tespit edilmiştir.

Yapılan analizler sonrasında pandemi sürecinde Türkçe dersinde yapılan yazma çalışmalarına katılımla ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde; dil bilgisi, yazım kuralları ve bağlam yönetimi arasında farklılık olduğu; içerik, anlaşılırlık, söylem yönetimi ve uygun dil kullanma açısından ise herhangi bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle şu söylenebilir ki öğrencilerin aktif olarak katıldığı, dönütler aldığı çalışmalar bilgiden beceriye dönüşmektedir. Literatüre bakıldığında Karakuş vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada pandemi sürecinde uzaktan eğitimle ders işlenmesinde Türkçe dersinde yapılan yazma çalışmalarına katılımla yazma becerisi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Özellikle dil bilgisi ve yazım kurallarını öğrenme açısından fiili ders anlatımı ile uzaktan eğitimle ders işlenmesi açısında önemli farklılıklar söz konusu olmaktadır. İskender (2021) ve Aydın ve Erol (2021) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer bulgulara rastlanmıştır. Özellikle uzaktan eğitimle ders işlenmesi sisteminde yazma becerilerinin geliştirilmesi süreçlerinde sorunların yaşandığı ve destekleyici dijital uygulamalara ihtiyaç olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan analizler sonrasında pandemi sürecinde Türkçe dersinde yapılan yazma çalışmalarının öğrencilerin sevilmesi açısından dereceli puanlama anahtarı alt boyutları arasında herhangi bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Alan yazını bakıldığında; Kokkokoğlu ve Doğan (2021), Polat Demir (2020), Aydın ve Erol (2021), Karakuş vd. (2020) ve Süğümlü ve Alver (2021) tarafından yapılan çalışmalarda benzer şekilde Türkçe dersinde yapılan yazma çalışmalarının öğrencilerin sevilmesi açısından içerik, anlaşılırlık, bağlama uygun dil kullanma, yazım kuralları, dil bilgisi ve söylem yönetimi ile arasında herhangi bir farklılık tespit edilememiştir.

Çalışma kapsamında yapılan analizler sonrasında belirli sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar;

- Dereceli puanlama anahtarındaki alt boyutlar (içerik, söylem yönetimi, anlaşılırlık, bağlama uygun dil kullanma, yazım kuralları, dil bilgisi) ile öğrencinin yaşadığı yer arasında herhangi bir farklılık tespit edilmediği görülmüştür.

- Ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin kardeş sayılarına bakıldığında 2 kardeşe sahip öğrenci sayısının 90, 3 kardeşe sahip öğrenci sayısının 75, 4 kardeşe sahip öğrenci sayısının 30 ve 5 ve üzeri kardeş sayısına sahip öğrenci sayısının ise 10 olduğu görülmüştür.

- Yapılan tek yönlü varyans analizine göre öğrencilerin uzaktan eğitimde kardeşleriyle aynı saate derslerinin denk gelmesi içerik, söylem yönetimi, anlaşılırlık, bağlama uygun dil kullanma, yazım kuralları, dil bilgisi açısından herhangi bir farklılığa yol açmamaktadır.

- İçerik bakımından evet diyenlerle hayır diyenler arasında bir farklılık yokken anlaşılırlık, bağlama uygun dil kullanma ve yazım kuralları boyutunda 0.01 anlamlılık değerinde önemli bir fark, dil bilgisi ve söylem yönetimi boyutunda ise 0.05 anlamlılık değerinde fark bulunmaktadır.

- Yapılan t testi sonucuna göre içerik alt boyutunda herhangi bir farklılık görülmezken söylem yönetimi, anlaşılırlık, bağlama uygun dil kullanma, dil bilgisi ve yazım kuralları alt boyutlarında ise 0.05 anlamlılık değerinde önemli bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

- Yapılan t testi sonucuna göre içerik, anlaşılırlık, bağlama uygun dil kullanma, yazım kuralları, dil bilgisi ve söylem yönetimi konularında 0.01 anlamlılık değerinde önemli bir fark olduğu görülmüştür.

- Yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre içerik ve söylem yönetiminde sık sık takip edenlere hiçbir zaman cevabını verenler arasında 0.05 anlamlılık değerinde önemli bir oranda fark olduğu görülmüştür. Diğer alt boyutlar olan anlaşılırlık, bağlama uygun dil kullanma, yazım kuralları, dil bilgisi arasında ise sık sık takip edenlerle hiçbir zaman cevabını verenler arasında 0.01 anlamlılık değerinde önemli bir fark olduğu görülmüştür.

- Yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre bağlama uygun dil kullanma alt boyutunda 0.05 anlamlılık değerinde önemli bir farklılık varken diğer alt boyutlar olan içerik, anlaşılırlık, yazım kuralları, dil bilgisi ve söylem yönetimi arasında ise herhangi bir farklılık görülmemektedir.

- Yapılan tek yönlü varyans analizi incelendiğinde dil bilgisi ve yazım kuralları arasında 0.01 anlamlılık değerinde farklılık olduğu, bağlam yönetimi alt boyutunda ise 0.05 anlamlılık değerinde farklılık olurken diğer alt boyutlarda ise herhangi bir farklılık olmadığı görülmüştür.

- Yapılan t testi analiz sonuçlarına göre dereceli puanlama anahtarı alt boyutları arasında herhangi bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

## Öneriler

Çalışma kapsamında ulaşılan sonuçlar açısından yapılan değerlendirmelerin ardından belirli öneriler sunulabilir. Bunlar;

- Türkçe derslerindeki yazma bölümü belirli bir konu hakkında yazı yazıp o yazıyı sunma şeklinde gerçekleşmektedir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek adına klasik kompozisyon yerine öğrencinin süreçte aktif katılım sağlayacağı teknikler kullanılmalıdır.
- Öğrenci yazma sürecinin sonunda kendi ve akranlarının yazısını değerlendirip analiz-sentez ve değerlendirme gibi yazma eğitiminin bilişsel boyutu da geliştirilmelidir.
- Öğretmenler yazma sırasında öğrenciyi motive edici ve başarı hissini uyandıran tekniklerden yararlanabilirler.
- Ana dili öğretiminde yazma ve konuşma gibi zihin ve konuşma hayatını etkileyen unsurlar hayati önem taşımaktadır. Bu nedenle yazma becerilerine verilen değer yanında pratiğe de önem verilmelidir. Ve öğrencinin bu sürece aktif bir şekilde katılması sağlanmalıdır.
- Öğrencilere yazma sırasında kendi bilgi, deneyim, duygu ve izlenimlerinin aktarması teşvik edilmelidir. Öğrenciye yazının değerini yazıda kendisinden izler bulmakla anlaşılabileceği öğrenciye hissettirilmelidir.
- Yazma kuralları ve dil bilgisi teknik bilgiler doğrudan öğretildiğinde beceri hâline gelmemektedir. Bu bilgiler öğrenci tarafından bilinçli bir şekilde yazıya aktarıldığında beceri hâline gelmektedir. Bu yüzden teknik bilgiler verildikten hemen sonra bu bilgilerin kullanılması sağlanmalıdır.
- Yazma çalışması yaparken öğrencilerin beklentileri ve hazırbulunuşluğu dikkate alınmalıdır. Sınıf seviyesine göre değil öğrenciye göre yazma çalışmaları yapılmalıdır.
- Öğrenciye yazma alışkanlığı kazandırmak için yazma çalışmalarına sık sık zaman ayırmalı belirli konuda farklı türde yazma ödevi verilmeli, yazarken Türkçe öğretim programında yer alan teknikler kullanılmalıdır.
- Yazma çalışmasının ardından kâğıdın düzeni, içerik hakkında bulunan eksik ve hatalar belirlenip öğrenci tarafından düzeltilmesi sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin okudukları kitap sayısı arttıkça yazma becerileri de gelişmektedir. Buna göre, öğrencilere eğitimin her kademesinde kitap okumayı özendirici uygulamalar geliştirilmelidir.

- Bu açıdan değerlendirildiğinde Türkçe derslerinde haftanın bir saati kitap okumaya ayrılabilir.
- Öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik disiplinler arası iş birliği sağlanarak çoklu ortam materyalleri kullanılarak eğlenceli yazma etkinliklerinin tasarlanması sağlanabilir.

## KAYNAKÇA


Acarlar, F. (2002). Çocuklarda dilin değerlendirilmesi: Betimleyici yaklaşım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 35*(1), 121-127.

Akbayır, S. (2011). *Yazılı anlatım nasıl yazabilirim?* Pegem Akademi.

Akkaya, A. (2013). Altıncı sınıf öğrencilerinin yazım yanlışları sıklığı ve yazım yanlışlarının nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Electronic Turkish Studies, 8*(4), 33-52. http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.4989

Akyol, H. (2007). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi.* Pegem Akademi.

Alanazi, M. A. (2013). *Using electronic writing to promote students' writing.* EWU Digital Commons.

Alim, N. S. (2019). *Türkiye'de ses temelli cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretimi üzerine yapılan tez çalışmalarının meta-sentezi* (Tez No. 587992) [Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi-Rize]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Alston, J. (1983). A legibility index: can handwriting be measured?. *Educational Review, 35*(3), 237-242. https://doi.org/10.1080/0013191830350305

Altunkaya, H. (2019). Yazma eğitimi. H. Kavruk, & H. Kurnaz (Ed.), *Türkçe öğretimi* içinde (ss. 81-110). Nobel.

Arndt, E. J., & Foorman, B. R. (2010). Second graders as spellers: What types of errors are they making?.*Assessment for Effective Intervention, 36*(1), 57-67. https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/1534508410380135

Arslan, D. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin yazı öğretimlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(4), 2829-2846.

Arslan-Özer, D., & Bağcı, H. (2018). İlköğretim öğrencilerinin (2-7. sınıf) yazı okunaklılığı. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2018*(11), 121-132.

Aslan, M., & Altunova, N. (2019). Birinci sınıf Türkçe (ilkokuma yazma) öğretim programının değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(32), 31-75. https://doi.org/10.14520/adyusbd.490598

Atasoy, A. (2018). İlk yazma öğretimi: Temel ve bitişik el yazısı. B. Onan & M. O. Kan (Ed.), *İlk okuma yazma ve Türkçe öğretimi* içinde. Nobel.

Aydemir, H., Karalı, Y. & Kılınçer, Ç. (2019). Okuma ve yazmaya geçiş sürecini etkileyen faktörlerin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *18th International Primary Teacher Education Symposium* içinde (s. 188-200). Antalya, Turkey.

Aydın, O., & Cavkaytar, A. (2018). Yazma güçlüğü görülen öğrencilerin el yazısı okunaklık düzeylerinin arttırılmasında ipucunun giderek artırılması uygulamasıyla sunulan öğretimin etkililiği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36*, 1-23.

Babayiğit, Ö. (2016). *İlk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi uygulamaları* (Tez No. 438241) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Babayiğit, Ö., & Erkuş, B. (2017). İlk okuma yazma öğretimi sürecinde sorunlar ve çözüm önerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(2), 271-284. https://doi.org/10.17556/erziefd.334982

Bağcı, H. (2011). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri ile yazım kurallarını uygulayabilme düzeyi. *Electronic Turkish Studies, 6*(1), 693-706. http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.1973

Bakır, S., & Alyılmaz, C. (2019). Yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* (15), 1-14. https://doi.org/10.29000/rumelide.580438

Bangert-Drowns, R. L. (1993). The word processor as an ınstructional tool: A meta-analysis of word processing ın writing ınstruction. *Review of Educational Research, 63*(1), 69-93. https://doi.org/10.3102/00346543063001069

Bara, F., & 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 Schools, 50*(6), 601-617. https://doi.org/10.1002/pits.21691

Bartscher, M. A., Lawler, K. E., Ramirez, A. J., & Schinault, K. S. (2001). *Improving student's writing ability through journals and creative writing exercises* [Master Of Arts Action Research Project Reports, Saint Xavier University-Chicago].

Baş, B. (2014). Okuma ve dinleme eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi. M. Özbay (Ed.), *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* içinde (ss. 197-227). Pegem Akademi.

Baş, G., & Şahin, C. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yazma eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education, 3*(1), 32-42.

Başar, M. (2013). Okuma yazma öğrenerek ilkokula başlayan sorunların değerlendirilmesi. *Ekev Akademi Dergisi, 1*(1), 275-294.

Başaran, M., & Akyol, H. (2019). Dördüncü sınıf öğrencilerinin yazmanın ergonomik unsurları açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 7*(1), 1-14. https://doi.org/10.35233/oyea.519944

Batur, Z., Erkek, G., Ertan-Özen, N., & Ellialtı, M. (2017). Yazılı anlatım yanlışlarının/hatalarının öğrenim düzeylerine göre incelenmesi. *International Journal of Language Academy, 5*(4), 61-73.

Baxter, D. M., & Warrington, E. K. (1985). Category specific phonological dysgraphia. *Neuropsychologia, 23*(5), 653-666. https://doi.org/10.1016/0028-3932(85)90066-1

Bayat, S. (2015). İlkokuma yazma öğretiminde 60-66 aylık çocuklar ile ilgili yaşanan güçlüklere ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2015*(4), 172-185.

Bayraktar, Ö. (2006). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda yaptıkları hatalar* (Tez No. 187832) [Yüksek lisans tezi, Ankara Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Baysal, Z. N., Duman, M., Arkan, K., & Hastürk, E. (2012). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin görsel sunu ve yazma eğilimlerine etkisi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 2*(4), 78-90.

Benik, T. (2018). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin ve yazma hızlarının incelenmesi* (Tez No. 534611) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Berninger, V. W., Vaughan, K. B., Abbott, R. D., Abbott, S. P., Rogan, L., Brooks, A., et al. (1997). Treatment of handwriting problems in beginning writers: Transfer from handwriting to composition. *Journal of Educational Psychology, 98,* 652-666. http://doi.org/10.1037/0022-0663.89.4.652

Beyreli, L., Çetindağ, Z., & Celepoğlu, A. (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım.* Pegem Akademi.

Biçer, N., Çoban, İ., & Bakır, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: Atatürk Üniversitesi örneği. *Journal of International Social Research, 7*(29), 125-135.

Bilican-Demir, S., & Yıldırım, Ö. (2019) Yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi için dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (47), 457-473. https://doi.org/10.9779/pauefd.588565

Bilir, A. (2005). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin özellikleri ve ilk okuma yazma öğretimi. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences, 38*(1), 87-100.

Blease, B., & Condy, J. (2015). Teaching of writing in two rural multigrade classes in the Western Cape. *Reading & Writing, 6*(1), 1-9. http://doi.org/10.4102%20/%20rw.v6i1.58

Bloom, L. (1970). *Language development: Form and function in emerging grammars.* MIT Research Monograph.

Bolat, Y., & Tekin, M. T. (2018). Türkiye'de yazma eğitimi üzerine yapılan ölçek geliştirme çalışmalarının analizi: Bir meta-sentez çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(2), 26-40.

Bub, D., & Kertesz, A. (1982). Deep agraphia. *Brain and Language, 17*(1), 146-165. https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/0093-934X(82)90011-6

Bulut, P. (2017). The effect of primary school students' writing attitudes and writing self-efficacy beliefs on their summary writing achievement. *International Electronic Journal of Elementary Education, 10*(2), 281-285. http://dx.doi.org/10.26822/iejee.2017236123

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi.

Calp, M. (2013). Yazma problemi olan bir öğrenciye bitişik eğik yazı öğretimi (bir eylem araştırması). *E-International Journal of Educational Research, 4*(1).

Caramazza, A., & Miceli, G. (1990). The structure of graphemic representations. *Cognition, 37*(3), 243-297. https://doi.org/10.1016/0010-0277(90)90047-N

Carter, C., Bishop, J., & Kravits, L. (2002). *Key to effective Learning* (3rd ed.). Printice Hall.

Case-Smith, J., Holland, T., & Bishop, B. (2011). Effectiveness of an ıntegrated handwriting program for first-grade students: A pilot study. *American Journal of Occupational Therapy, 65*(6), 670-678. https://doi.org/10.5014/ajot.2011.000984

Charles Long, I. I., Conrad, P. W., Hall, E. A., & Furler, S. L. (1970). Intrinsicextrinsic muscle control of the hand in power grip and precision handling: an electromyographic study. *JBJS, 52*(5), 853-867.

Collins, F. L., Baer, G. R., Walls, N., & Jackson, M. S. (1980). The development of a behavıoral-assessment technıque for evaluatıng gradual change ın handwrıtıng performance. *Behavioral Assessment, 2*(4), 369-387.

Coltheart, M., Masterson, J., Byng, S., Prior, M., & Riddoch, J. (1983). Surface dyslexia. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 35*(3), 469-495. https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/14640748308402483

Coşkun, E., Balcı, A., & Özçakmak, H. (2013). Trends in writing education: An analysis of postgraduate theses written in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 93,* 1526-1530. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.076

Covey-Stephen, R. (2006). *Etkili insanların yedi alışkanlığı* (29. basım) (O. Deniztekin, & F. N. Deniztekin, Çev.). Varlık.

Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur?. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi, 28*(1), 166-167.

Çelenk, S. (2018). *İlk okuma yazma programı ve öğretimi.* Eğiten Kitap.

Çetin, A. (2013). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama düzeyleri* (Tez No. 333888) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi-Antalya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Çiçek, A. M. (2019). *Türkiye'de ilk okuma yazma alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin incelenmesi* (Tez No. 545767) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Datchuk, S. M., & Kubina, R. M. (2013). A review of teaching sentence-level writing skills to students with writing difficulties and learning disabilities. *Remedial and Special Education, 34*(3), 180-192. https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0741932512448254

Dawson, C. (2015). *Araştırma yöntemlerine giriş* (A. Arı, Çev.). Eğitim.

Demir, S., Camuzcu, S., & Yiğit, C. (2011). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ profilleri ile okuma becerileri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(21), 92-109.

Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 2*(1), 84-114.

Demirel, Ö., & Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi* (7. baskı). Pegem Akademi.

Deniz, K. (2003). Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları, Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*(13), 233-255.

Dennis, J. L., & Swinth, Y. (2001). Pencil grasp and children's handwriting legibility during different-length writing tasks. *American Journal of Occupational Therapy, 55*(2), 175-183. https://doi.org/10.5014/ajot.55.2.175

Dornbrack, J., & Atwood, M. (2019). *Teaching writing in the FET phase.* Literacy Association of South Africa.

Duran, E., & Akyol, H. (2010). Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 8*(4), 817-838.

Erbasan, Ö., & Erbasan, Ü. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştığı sorunlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(1), 113-125. https://doi.org/10.16916/aded.628267

Erdem, İ., Yılmaz, F., & Bozkurt, E. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 5-26. https://doi.org/10.17679/iuefd.78021

Erez, N., & Parush, S. (1999). *The Hebrew handwriting evaluation* [Unpublished master's thesis]. Hebrew University of Jerusalem, Israel.

Fancher, L. A., Priestley-Hopkins, D. A., & Jeffries, L. M. (2018). Handwriting acquisition and intervention: A systematic review. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention, 11*(4), 454-473. https://doi.org/10.3390%2Fchildren10071096

Feder, K. P., & Majnemer, A. (2003). Children's handwriting evaluation tools and their psychometric properties. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics, 23*(3), 65-84.

Feder, K. P., & Majnemer, A. (2007). Handwriting development, competency, and intervention. *Developmental Medicine & Child Neurology, 49*(4), 312-317. https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2007.00312.x

Fischer, J., & Rettig, M. A. (2004). Dysgraphia: When writing hurts. *National Association of Elementary School Principals, 84*(2), 155-158.

Gedizli, M. (2021). Türkçenin noktalama işaretleri ve yazım kurallarının tasnifi. *Türük Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi,* (25), 91-106. https://doi.org/10.12992/TURUK1103

George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference* (4th ed.). Allyn & Bacon.

Goldberg, A., Russell, M., & Cook, A. (2003). The effect of computers on student writing: A meta-analysis of studies from 1992 to 2002. *The Journal of Technology, Learning and Assessment, 2*(1), 5-51.

Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3*(12), 178-195.

Gök, B., & Baş, Ö. (2020). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin dik temel yazılarının okunaklılığı üzerine bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(2), 572-585. https://doi.org/10.16916/aded.696147

Gözüküçük, M. (2015). *Anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerine ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* (Tez No. 406997) [Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi-Denizli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Graham, S., & Miller, L. (1980). Handwriting research and practice: A unified approach. *Focus Exceptional Children, 13,* 1-16. http://dx.doi.org/10.17161/fec.v13i2.7428

Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 445-476. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.99.3.445

Graham, S., & Sandmel, K. (2011). The process writing approach: A meta-analysis. *The Journal of Educational Research, 104*(6), 396-407. https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/00220671.2010.488703

Graham, S., Berninger, V., & Abbott, R. (2012). Are attitudes toward writing and reading separable constructs? A study with primary grade children. *Reading & Writing Quarterly, 28*(1), 51-69. http://doi.org/10.1080/10573569.2012.632732

Graham, S., Harris, K. R., Bartlett, B. J., Popadopoulou, E., & Santoro, J. (2016). Acceptability of adaptations for struggling writers: A national survey with primary-grade teachers. *Learning Disability Quarterly, 39*(1), 5-16. http://doi.org/10.1177/0731948714554038

Graham, S., Hebert, M., & Harris, K. R. (2015). Formative assessment and writing: A meta-analysis. *The Elementary School Journal, 115*(4), 523-547. https://psycnet.apa.org/doi/10.1086/681947

Graham, S., Weintraub, N., & Berninger, V. (2001). Which Manuscript letters do primary grade children write legibly?. *Journal of Educational Psychology, 93*(3), 488-497. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.93.3.488

Güleryüz, H. (2002). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (6. baskı). Pegem Akademi.

Gülli, G., & Kuşdemir, Y. (2021). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile yazma öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi, 9*(1), 15-33. https://doi.org/10.47215/aji.819217

Günay, D. (2007). *Metin bilgisi.* Multilingual.

Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(11), 1-21.

Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller.* Pegem Akademi.

Hadavandkhani, F., Bahrami, H., Behnia, F., Farahbod, M., & Salehi, M. (2008). Handwriting difficulties: Introducing an instrument. *Iranian Rehabilitation Journal, 6*(1), 39-46.

Halıcı, B. (2019). *Kalem şeklinin ilkokul öğrencilerinin yazma hızına etkisinin incelenmesi* (Tez No. 5776329 [Yüksek lisans tezi, Bozok Üniversitesi-Yozgat]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Hamstra-Bletz, L., & Blöte, A. W. (1990). The development of handwriting in primary school: A longitudinal study. *Perceptual and Motor Skills, 70,* 759–770. https://psycnet.apa.org/doi/10.2466/PMS.70.3.759-770

Hawthorne, J. (2010). *The effects of the delivery style of teacher feedback on the writing self-efficacy and dispositions of young students* [Doctoral dissertation, The Florida State University]. Florida. https://diginole.lib.fsu.edu/islandora/object/fsu:182368/data-stream/PDF/view

Hoy, M. M., Egan, M. Y., & Feder, K. P. (2011). A systematic review of interventions to improve handwriting. *Canadian Journal of Occupational Therapy, 78*(1), 13-25. https://doi.org/10.2182/cjot.2011.78.1.3

Höbek, G. (2017). *İlkokul öğrencilerinin yazma hızının belirlenmesi* (Tez No. 473545) [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Höbek, G., & Taşkaya, S. M. (2017). Sınıf öğretmenlerinin ilkokul öğrencilerinin yazma hızına ilişkin görüşleri. *Çukurova Araştırmaları Dergisi, 3*(2), 117-125.

Huot, B. A. (2002). *(Re)articulating writing assessment for teaching and learning*. Utah State University Press.

İlker, Ö., & Melekoğlu, M. A. (2017). İlköğretim döneminde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18*(03), 443-469. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.318602

Jones, D., & Christensen, C. A. (1999). Relationship between automaticity in handwriting and students' ability to generate written text. *Journal of educational psychology, 91*(1), 44-49. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.91.1.44

Kaleağası, İ. (2009). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile Türkçe dersi akademik başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi* (Tez No. 253470) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kaminsky, S., Powers, R., & Powers, R. (1981). Remediation of handwriting difficulties: A practical approach. *Academic Therapy, 17*(1), 19–25.

Kansızoğlu, H. B., & Bayrak-Cömert, Ö. (2017). The effect of the process approach on students' writing success: A meta-analysis. *Çukurova University Faculty of Education Journal, 46*(2), 541-586. https://doi.org/10.14812/cuefd.292046

Kapkın-Yener, Z. (2008). *Yapılandırmacı öğretim yaklaşımına göre birinci sınıf okuma yazma becerilerinin kazandırılmasında karşılaşılan güçlükler* (Tez No. 218689) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Karadağ, Ö., & Maden, S. (2013). Yazma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel, & H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (ss. 263-302). Pegem Akademi.

Karagül, S. (2010). *İlköğretim 6-8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi öğretim programında belirtilen yazım ve noktalama kurallarını uygulayabilme düzeyi* (Tez No. 2784829) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Karaman, M. K., & Yurduseven, S. (2008). İlk okuma yazma programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1*(1), 115-129.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler.* Nobel Yayıncılık.

Kardaş, M. N., & Koç, R. (2018). *Kuram ve uygulamada Türk dili I.* Pegem Akademi.

Karlsdottir, R., & Stefansson, T. (2002). Problems in developing functional handwriting. *Perceptual and Motor Skills, 94,* 623–662. https://doi.org/10.2466/pms.2002.94.2.623

Katrancı, M., & Kuşdemir, Y. (2016). Okumada kaygı ve anlama: Ana fikri bulamıyorum öğretmenim!. *Eğitim ve Bilim, 41*(183), 251-266. http://doi.org/10.15390/EB.2016.4951

Kaya, B. (2013). Yaratıcı yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalardan bir derleme. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 1*(2), 90.

Kılıç, S. E. (2012). *Yabancılara Türkçe öğretiminde eğitici oyunlarla dil becerilerinin geliştirilmesi* (Tez No. 293187) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kırbaş, A., (2006), *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi* (Tez No. 186609) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Koç, R. (2017). Yazma eğitiminin önemi ve Karl Linke'nin "Serbest Tahrir" adlı eserinde serbest yazmayla ilgili açıklamalar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 35*(1), 35-48.

Kodan, H. (2016). Yazma güçlüğü olan üçüncü sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: eylem araştırması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 20*(2), 523-539.

Kormos, J. (2012). The role of individual differences in L2 writing. *Journal of Second Language Writing, 21*(4), 390-403. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.09.003

Koziatek, S. M., & Powell, N. J. (2003). Pencil grips, legibility, and speed of fourthgraders' writing in cursive. *American Journal of Occupational Therapy, 57*(3), 284-8. https://doi.org/10.5014/ajot.57.3.284

Kuru, O. (2014). Sınıf öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazılarının okunaklılık düzeylerinin belirlenmesi ve bitişik eğik yazıya ilişkin düşünceleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(1), 39-56. https://doi.org/10.17556/jef.57076

Kushki, A., Schwellnus, H., Ilyas, F., & Chau, T. (2011). Changes in kinetics and kinematics of handwriting during a prolonged writing task in children with and without dysgraphia. *Research in Developmental Disabilities, 32*(3), 1058-1064. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.01.026

Kuşdemir, Y. (2018). İlkokul çağı çocuklarında dil gelişimi. F. Güneş & S. Sidekli (Ed.), *İlkokulda Türkçe öğretimi* içinde (ss. 17-58). Eğiten Kitap Yayıncılık.

Kuşdemir, Y., Katrancı, M., & Arslan, F. (2018). Veli ve öğretmen gözüyle ilkokul öğrencilerinde yazı okunaklılığı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6*(2), 455-476. https://doi.org/10.16916/aded.389994

Larsen, S. C., & Hammill, D. P. (1989). *Test of legible handwriting.* Pro-Ed.

Luzzatti, C., Laiacona, M., Allamano, N., De Tanti, A., & Inzaghi, M. G. (1998). Writing disorders in Italian aphasic patients. A multiple single-case study of dysgraphia in a language with shallow orthography. *Brain: A Journal of Neurology, 121*(9), 1721-1734. https://doi.org/10.1093/brain/121.9.1721

Malloy-Miller, T., Polatajko, H., & Anstett, B. (1995). Handwriting error patterns of children with mild motor difficulties. *Canadian Journal of Occupational Therapy, 62*(5), 258-267. https://doi.org/10.1177/000841749506200505

McHale, K., & Cermak, S. (1992). Fine motor activities in elementary school: Preliminary findings and provisional implications for children with fine motor problems. *The American Journal of Occupational Therapy, 46,* 898–903. https://doi.org/10.5014/ajot.46.10.898

McMaster, E., & Roberts, T. (2016). Handwriting in 2015: A main occupation for primary school–aged children in the classroom?. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention, 9*(1), 38-50. https://doi.org/10.1080/19411243.2016.1141084

Morphy, P., & Graham, S. (2012). Word processing programs and weaker writers/readers: A meta-analysis of research findings. *Reading and Writing, 25*(3), 641-678. https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11145-010-9292-5

Ng, C. H., & Cheung, Y. L. (2017). Innovations in writing instruction in China: Metasynthesis of qualitative research for the period 2005–2016. *Innovation in Language Learning and Teaching,* 63-87. http://dx.doi.org/10.1057/978-1-137-60092-9_4

Okatan, Ö., & Özer, D. A. (2020). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin betimlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(3), 720-731. https://doi.org/10.16916/aded.681425

Özcan, M. F., & Karakaya, B. (2020). Ortaokul öğrencilerinin sesli okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, 2020*(Özel Sayı), 219-228. doi: 10.21733/ibad.803702

Özdemir, S., & Çevik, A. (2018). Yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma ve yaratıcı yazma başarısına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(2), 141-153. https://doi.org/10.17679/inuefd.336990

Özlem, İ., & Melekoğlu, M. A. (2017). İlköğretim döneminde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18*(3), 443-469. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.318602

Parastar-Feizabadi, M., Yazdchi, M., Ghoshuni, M., & Hashemian, P. (2013). A brief study on EEG signals of dysgraphia children in relaxing and writing moods. *International Journal of Biomedical Research, 4*(1), 45-49.

Park, W., Korres, G., Tahir, S., & Eid, M. (2019). Evaluation of handwriting skills in children with learning difficulties. In *International Conference on Human-Computer Interaction* (pp. 150-159). Springer, Cham.

Parlakyıldız, H. (2013). İlk okuma ve yazma öğretimi. A. Güzel, & H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (ss. 571-605). Pegem Akademi.

Peterson, C. Q, Nelson, D. L. (2003). Effect of an occupational intervention on printing in children with economic disadvantages. *American Journal of Occupation Theory, 57,* 152–160. https://doi.org/10.5014/ajot.57.2.152

Phelps, J., & Stempel, L. (1987). The children's handwriting evaluation scale for manuscript writing. *Reading Improvement, 25*(4), 247.

Pilten, G., Temur, T., Şahin, A., & Demir, E. (2009). *İlk okuma ve yazma öğretimi.* Pegem Akademi.

Poon, K. W., Li-Tsans, C. P., Weiss, T. L., & Rosenblum, S. (2010). The effect of a computerized visual perception and visual-motor integration training program on improving Chinese handwriting of children with handwriting difficulties. *Research in Developmental Disabilities, 31*(6), 1552-1560. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.06.001

Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing.* Oxford University Press.

Ritchey, K. D., & Coker Jr, D. L. (2014). Identifying writing difficulties in first grade: An investigation of writing and reading measures. *Learning Disabilities Research & Practice, 29*(2), 54-65. https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/ldrp.12030

Roberts, R., & Mather, N. (1995). The return of students with learning disabilities to regular classrooms: A sellout?. *Learning Disabilities Research & Practice, 10*(1), 46–58.

Rosenblum, S., Goldstand, S., & Parush, S. (2006). Relationships among biomechanical ergonomic factors, handwriting product quality, handwriting efficiency, and computerized handwriting process measures in children with and without handwriting difficulties. *American Journal of Occupational Therapy, 60*(1), 28-39. https://doi.org/10.5014/ajot.60.1.28

Rosenblum, S., Weiss, P. L. ve Parush, S. (2003). Product and process evaluation of handwriting difficulties: A review. *Educational Psychology Review, 15*(1), 41-81. http://dx.doi.org/10.1023/A:1021371425220

Rubin, N., & Henderson, S. E. (1982). Two sides of the same coin: variations in teaching methods and failure to learn to write. *British Journal of Special Education, 9*(4), 17-24.

Santangelo, T., & Graham, S. (2016). A comprehensive meta-analysis of handwriting instruction. *Educational Psychology Review, 28*(2), 225-265. http://dx.doi.org/10.1007/s10648-015-9335-1

Sartori, G. (1987). Leonardo da Vinci, omo sanza lettere: a case of surface dysgraphia?. *Cognitive Neuropsychology, 4*(1), 1-10. https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/02643298708252031

Sassoon R. (1990). *Handwriting: A new perspective.* Stanley Thornes.

Sassoon, R. (1986). A handwriting for life. *Child Language Teaching and Therapy, 2*(1), 20-30. https://doi.org/10.1177/026565908600200102

Sassoon, R. (2003). *Handwriting: The way to teach it.* Sage.

Schneck, C. M. (1991). Comparison of pencil-grip patterns in first graders with good and poor writing skills. *American Journal of Occupational Therapy, 45*(8), 701- 706. https://doi.org/10.5014/ajot.45.8.701

Schneck, C. M., & Henderson, A. (1990). Descriptive analysis of the developmental progression of grip position for pencil and crayon control in nondysfunctional children. *American Journal of Occupational Therapy, 44*(10), 893-900. https://doi.org/10.5014/ajot.44.10.893

Sertoğlu, G. (2020). Yazma eğitiminde yöntem ve teknikler: Bir meta-sentez çalışması. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 410-427. https://doi.org/10.31464/jlere.698288

Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme.* Anı.

Sharpie, S. (1996). *Academic skills problems: Direct assessments and intervention* (2. baskı). Guilford.

Sia, P. D., & Cheung, Y. L. (2017). Written corrective feedback in writing Instruction: A qualitative synthesis of recent research. *Issues in Language Studies, 6*(1), 61-80. https://doi.org/10.33736/ils.478.2017

Sidekli, S. (2012). Yazma becerisini geliştirmek için hikaye piramidi. *Akademik Bakış Dergisi, 31*(3), 41-57.

Smit, E. (2014). An investigation into the effect of a stetro pencil grip on the writing and pencil grasp of grade 2 children with handwriting difficulties [Master's thesis, University of the Witwatersrand, Johannesburg]. https://wiredspace.wits.ac.za/server/api/core/bitstreams/3ceffae9-0df5-413b-9418-19b159c34023/content

Stott, D. H., Moyes, F. A., & Henderson, S. E. (1985). *Diagnosis and remediation of handwriting problems.* Brook Educational.

Sudsawad, P., Trombly, C. A., Henderson, A., & Tickle-Degnen, L. (2001). The relationship between the evaluation tool of children's handwriting and teachers' perceptions of handwriting legibility. *American Journal of Occupational Therapy, 55*(5), 518-523. https://doi.org/10.5014/ajot.55.5.518

Süğümlü, Ü. (2020). Öğretim programlarında ve ders kitaplarında yazım ve noktalama öğretimi. B. Ayrancı-Bağcı, & A. Başkan (Ed.), *Kuram ve uygulamada yazma eğitimi* içinde (ss. 193-241). Pegem Akademi.

Swanson, H. L., & Berninger, V. W. (1996). Individual differences in children's working memory and writing skill. *Journal of Experimental Child Psychology, 63*(2), 358-385. https://doi.org/10.1006/jecp.1996.0054

Şimşek, Ş. (2015). Yazma eğitiminde konu seçiminin önemi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 2557-2568. http://dx.doi.org/10.18298/ijlet.212

Tavşanlı, Ö., & Kaldırım, A. (2020). Türkiye'de süreç temelli yazma yaklaşımı: Bir tematik analiz çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 9*(1), 108-138.

Temur, T. (2012). Türk ve Amerikan üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma hızlarının bazı değişkenler açısından karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(17), 207-218.

Terziyan, T. L., & Demirel, G. (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe yazım hatalarının sınıflandırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(3), 708-719. https://doi.org/10.16916/aded.679720

Thandiswa, M., & Bulelwa, M. (2020). Factors Affecting isixhosa learners in writing English as first additional language in rural primary schools. *In South Africa International Conference On Education*, (s. 223).

Tok, M., & Potur, Ö. (2015). Yazma eğitimi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri (2010 - 2014 yılları). *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 3*(4), 1-25. https://doi.org/10.16916/aded.30614

Troia, G. A., & Graham, S. (2003). The consultant's corner: Effective writing instruction across the grades: what every educational consultant should know. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 14*(1), 75-89. http://doi.org/10.1207/S1532768XJEPC1401_04

Tseng, M. H., & Cermak, S. A. (1993). The influence of ergonomic factors and perceptual-motor abilities on handwriting performance. *American Journal of Occupational Therapy, 47*(10), 919-926. https://doi.org/10.5014/ajot.47.10.919

Tuna, F. (2016). *Sosyal bilimler için istatistik.* Pegem Akademi.

Tutal, Ö., & Oral, B. (2015). İlk okuma-yazma öğrenmede okula başlama yaşının okuma-yazma başarısına etkisi, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* (24), 96-121.

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

Ulu, H. (2019). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin dik temel yazılarının okunaklılık ve yazım hataları açısından incelenmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi, 5*(2), 195-211. https://doi.org/10.32570/ijofe.626430

Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(23), 461-472.

Uyar, Y. (2016). Yazma becerisini geliştirmeye yönelik araştırmalar: Son çeyrek asrın değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies, 11*(3), 2273-2294. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9479

Vlachos, F., & Bonoti, F. (2006). Explaining age and sex differences in children's handwriting: a neurobiological approach. *European Journal of Developmental Psychology, 3*(2), 113-123. https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/17405620500371455

Weintraub, N., & Graham, S. (1998). Writing legibly and quickly: A study of children's ability to adjust their handwriting to meet common classroom demands. *Learning Disabilities Research and Practice, 13,* 146–152.

Wollscheid, S., Sjaastad, J., & Tømte, C. (2016). The impact of digital devices vs. pen (cil) and paper on primary school students' writing skills–a research review. *Computers & Education, 95,* 19-35. https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.compedu.2015.12.001

Wood, R., Webster, L., Gullickson, A., & Walker, J. (1987). Comparing handwriting legibility with three teaching methods for sex and grade level. *Reading Improvement, 24*(1), 24-30.

Yalçın, S. D. (1998). Yazma eğitiminde yeni bir araştırma alanı: Yaratıcı yazarlık. *Türkçenin Öğretimi ve Eğitimi Sempozyumu* içinde (ss. 145-152). AÜ TÖMER Gaziantep Şubesi Yayını.

Yangın, B. (2002). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi.* Dersal.

Yıldırım, K., & Ateş, S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (5), 57-71.

Yıldız, M. (2013). Yazma güçlüğü (disgrafi) olan bir ilkokul 2. Sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(4), 281-310.

Yıldız, M., & Ceyhan, S. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Literature and History of Turkish or Turkic, 11*(2), 1301-1316. http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9370

Yıldız, M., Yıldırım, K., & Ateş, S. (2009). Sınıf öğretmenlerinin sınıf tahtasına yazdıkları yazıların okunaklılık bakımından öğrencilere model olmadaki uygunluğu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8*(2), 75-88.

Yılmaz, D., & Kaya, S. (2020). İlk okuma yazma ve Türkçe öğretimi ile ilgili yazılmış tezlerin incelenmesi. *Turkish Studies-Education, 15*(1), 443-456. http://doi.org/10.29228/TurkishStudies.40266

Yılmaz, M. (2018). *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi,* Pegem Akademi.

Ziviani, J. (1984). Some elaborations on handwriting speed in 7-to 14-yearolds. *Perceptual and Motor Skills, 58*(2), 535-539. https://psycnet.apa.org/doi/10.2466/pms.1984.58.2.535

## EKLER

### EK-1 Tanıtıcı Bilgiler Formu

Değerli Katılımcı!

Cevaplamanız istenen bu anket "Yazma Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı çalışmasının tamamlanabilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmanın doğru sonuçlar vermesi vereceğiniz cevaplar konusundaki dikkat ve hassasiyetinize bağlıdır. Özveriniz ve katkınız için şimdiden teşekkür ederim.

Doç. Dr. Abdulkadir Kırbaş

Öğretmen Meryem Sumer

1. Yaşadığınız yer

☐İl

☐İlçe

☐Köy

2. kardeş sayınız

☐2

☐3

☐4

☐5 +

3. Uzaktan eğitim sürecinde kardeşinizle/kardeşlerinizle hangi sıklıkla aynı saatlerde dersiniz denk geliyordu.

☐Sık Sık

☐Bazen

☐Nadiren

☐Hiçbir Zaman

4. Kendinize ait tablet/bilgisayar/telefon var mı?

☐Evet

☐Hayır

5. Uzak eğitim sürecinden önce ev internetiniz var mıydı?

☐Evet

☐Hayır

6. Uzak eğitim sürecinde ev internetiniz var mıydı?

☐Evet

☐Hayır

7. Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe derslerini hangi sıklıkla takip ettiniz.

☐Sık Sık

☐Bazen

☐Nadiren

☐Hiçbir Zaman

8. Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe dersinde öğretmeniniz yazma çalışmalarına hangi sıklıkla zaman ayırdı.

☐Sık Sık

☐Bazen

☐Nadiren

☐Hiçbir Zaman

9.Türkçe dersinde yapılan yazma çalışmalarına katılıyor musunuz?

☐Sık Sık

☐Bazen

☐Nadiren

☐Hiçbir Zaman

10.Türkçe dersinde yapılan yazma çalışmalarını seviyor musunuz?

☐Evet

☐Hayır

## EK-2 Yazılı Anlatım Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı (YAB-DPA)

| Ölçütler | Başlangıç Düzeyinde(1) | GeliştirilmesiGerekir (2) | Kabul Edilebilir(3) | Tam OlarakBaşarılı (4) | Başarı Puanı |
|---|---|---|---|---|---|
| **İçerik** | Yazılanlar (seçilen sözcükler, cümleler, deyimler, örnekler vb.) verilen konuyla ya da olayla ilişkili değildir ve birbirini dekteklememektedir. Belirlenen bağlamlarda yazılanların neredeyse tümü, hatalı ve iletisini aktarmada yetersizdir. | Yazılanlar (seçilen sözcükler, cümleler, deyimler, örnekler vb.) verilen konuyla ya da olayla çok az ilişkili ve yeteri kadar destekleyici değildir. Belirlenen bağlam-larda yazılanların çok azı, doğru ve iletisini aktarmada yeterlidir. | Yazılanlar (seçilen sözcükler, cümleler, deyimler, örnekler vb.) verilen konuyla ya da olayla oldukça ilişkili ve birbirini yeterince destekleyicidir. Belirlenen bağlam-larda yazılanların çoğu doğru ve iletisini aktarmada yeterlidir. | Yazılanlar (seçilen sözcükler, cümleler, deyimler, örnekler vb.) verilen konuyla ya da olayla tam olarak ilişkili ve birbirini destekleyicidir. Belirlenen bağlamlarda yazılanların tümü doğru ve iletişimi aktarmada yeterlidir. | |
| **Söylem Yönetimi** | Belirlenen bağlamların neredeyse tümünde yazmayı zenginleştirecek bağlayıcılar, dilsel ifadeler, açımlamalar bulunmamaktadır.. | Belirlenen bağlamların çok azında yazmayı zenginleştirecek bağlayıcılar, dilsel ifadeler, açımlamalar bulunmaktadır. | Belirlenen bağlamların çoğunda yazmayı zenginleştirecek bağlayıcılar, dilsel ifadeler, açımlamalar bulunmaktadır. | Belirlenen bağlamların çoğunda yazmayı zenginleştirecek bağlayıcılar, dilsel ifadeler, açımlamalar bulunmaktadır. | |
| **Anlaşılırlık** | Yazının her bölü-münde; sözcük ve düşünce tekrarlarına, anlatım bozukluklarına rastlanmaktadır. | Yazının bazı bölümlerinde sözcük ve düşünce tekrarlarına, anlatım bozukluklarına rastlanmaktadır. | Yazının bir bölümünde sözcük ve düşünce tekrarlarına, anlatım bozukluklarına rastlanmaktadır. | Yazının bölümlerinde sözcük ve düşünce tekrarlarına, anlatım bozukluklarına rastlanmamaktadır. | |
| **Bağlama Uygun Dil Kullanma** | Belirlenen bağlamların neredeyse tümünde verilen göreve uygun dil kullanımını sergileyemiyor. | Belirlenen bağlamların çok azında verilen göreve uygun dil kullanımını sergileyebiliyor. | Belirlenen bağlamların çoğunda verilen göreve uygun dil kullanımını sergileyebiliyor. | Belirlenen bağlamların tümünde verilen göreve uygun dil kullanımını sergileyebiliyor. | |
| **Yazım Kuralları** | Yazım ve noktalama kurallarına, sözcük yazımlarına, hiç dikkat etmemiştir. | Yazım ve noktalama kurallarına genellikle uyulmamış, sözcük yazımlarına yeterince dikkat etmemiştir. | Yazım ve noktalama kurallarına genellikle uyulmuş, sözcükleri doğru yazmış ve ayırmıştır. | Yazım ve noktalama kurallarına uyulmuş, sözcükleri doğru yazmış ve ayırmıştır. | |
| **Dil Bilgisi** | Düzeyine uygun kurduğu tümcelerin neredeyse tümü, dil bilgisel yönden hatalıdır. | Düzeyine uygun kurduğu tümcelerin çok azı dil bilgisel yönden doğrudur. | Düzeyine uygun kurduğu tümcelerin çoğu dil bilgisel yönden doğrudur. | Düzeyine uygun kurduğu tümcelerin tümü dil bilgisel yönden doğrudur. | |

**EK- 3 Araştırma İzin Belgesi 1**

T.C.
OLTU KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-18576425-44-50399348 26/05/2022
Konu : Anket Uygulama İzni
Meryem SUMER

ERZURUM VALİLİĞİNE
(İl Milli Eğitim Müdürlüğü)

İlgi : Oltu Cumhuriyet Ortaokulu Müdürlüğünün 24.05.2022 tarih ve 50153583 sayılı yazısı.

İlçemiz ortaokullarında öğrenim gören 7. Sınıf öğrencilerine yönelik anket çalışması uygulamak isteyen Cumhuriyet Ortaokulu Türkçe Öğretmeni Meryem SUMER'e ait dilekçe ve ekleri yazımız ekinde sunulmuştur. Gerekli onayın alınması hususunda;

Gereğini arz ederim.

Cevdet BAKKAL
Kaymakam

Ek :
1. 1-Dilekçe(1 Adet)
2-Uygulanacak Anket Çalışması(3 Adet)
3-Araştırma İzin Taahhütnamesi(1 Adet)
4- Başvuru Yazısı ( 1 Sayfa )

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Gökhan ACAR
Telefon No : 04428161391-2686 Unvan : Şef
E-Posta : oltu25@meb.gov.tr İnternet Adresi Faks:
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 9cc6-714d-3560-9d88-eb58 kodu ile teyit edilebilir.

**EK- 3 Araştırma İzin Belgesi 2**

T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-36648235-605.01-50948874 02/06/2022
Konu : Araştırma ve Uygulama İzni
(Meryem SUMER)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Oltu Kaymakamlığı (İlçe MEM)'nın 26.05.2022 tarihli ve E.50399348 sayılı yazısı.

İlgi yazı gereği; Oltu ilçesine bağlı Cumhuriyet Ortaokulu Türkçe Öğretmeni Meryem SUMER tarafından Oltu ilçesinde bulunan 7. Sınıf öğrencilerine yönelik; *"Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi"* konulu araştırma ve uygulama çalışması için izin talebinde bulunulmuştur.

İlgi yazı ve ekleri, Bakanlığımızın 21.01.2020 tarihli ve E.1563890 (2020/2) sayılı Genelgesi çerçevesinde Komisyonumuzca incelenmiş olup *"araştırmaların, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde, gönüllülük esasıyla ve varsa veli onay belgesinin onaylandırması"* ve komisyon kararlarında belirtilen veri toplama araçlarının kullanılarak isimleri belirtilen okullarda uygulama ve anket çalışmasının yapılması, yapılan çalışmaların sonuçlarının birer örneğinin Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü (AR-GE Birimi)'ne gönderilmesi ve çalışmaların bir eğitim öğretim yılını kapsayacak şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Salih KAYGUSUZ
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
Can ATAK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: İlgi Yazı (1 adet dosya)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Yıldızlar Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: H.TEMEL
Telefon No : 0 (442) 234 48 08
Unvan : Yazı Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
E-Posta: aega25@meb.gov.tr
İnternet Adresi: erzurummeb@meb.gov.tr Faks:4422351832
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evrakdogrula.meb.gov.tr adresinden 4be8-34b0-382d-963f-d2df kodu ile teyit edilebilir.

**EK- 3 Araştırma İzin Belgesi 3**

T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ

Sayı : E-36648235-605.01-51025376
Konu : Araştırma ve Uygulama İzni
(Meryem SÜMER)

03.06.2022

OLTU KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

İlgi: 26.05.2022 tarihli ve E.50399348 sayılı yazımız.

İlgi yazı ile, İlçenize bağlı Cumhuriyet Ortaokulu Türkçe Öğretmeni Meryem SÜMER tarafından Oltu ilçesinde bulunan 7. Sınıf öğrencilerine yönelik; *"Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi"* adlı çalışmasının kabulüne ilişkin 02/06/2022 tarihli ve 30948874 sayılı Valilik Onayı yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Salih KAYGUSUZ
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek: Valilik Onayı ve Ekleri (1 adet dosya)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Yıldızlım Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Ar-Ge Birim H.TEMEL
Telefon No : 0 (442) 234 48 00 /179
Uncan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
E-Posta: erzurummeb@meb.gov.tr
İnternet Adresi: arge25@meb.gov.tr
Faks:0 (442) 235 5032
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 416f-678e-3ac3-b769-ff1e kodu ile teyit edilebilir.

**EK- 3 Araştırma İzin Belgesi 4**

T.C
OLTU KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-18576425-605.01-51109828 06.06.2022
Konu : Araştırma ve Uygulama İzni
(Meryem SUMER)

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 03.06.2022 tarih ve 51025376 sayılı yazısı.

Oltu Cumhuriyet Ortaokulu Türkçe Öğretmeni Meryem SUMER tarafından Oltu İlçemizde bulunan 7. Sınıf öğrencilerine yönelik; *"Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi"* adlı çalışmasının kabulüne ilişkin 02/06/2022 tarihli ve 50948874 sayılı Valilik Onayı yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Ömer ZENGİN
İlçe Milli Eğitim Müdürü

Ek: Valilik Onayı ve Ekleri (1 adet dosya)

Dağıtım :
Gereği: Ortaokullar
Bilgi: Tüm Teşkilat

**Tebliğ: Cumhuriyet Ortaokulu - Meryem SUMER**

Adres : Kaymakamlık Hizmet Binası Kat:3
Strateji Geliştirme Şefliği
Telefon No : 0442 816 1301-2606
E-Posta: oltu25@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Bilgi Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-obys
Bilgi için: Gürkan ACAR
Unvan : Şef
İnternet Adresi: www.meb.gov.tr
Faks: (0 442) 8161568

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evrakdogrula.meb.gov.tr adresinden 3221-6647-3d66-b9df-24df kodu ile teyit edilebilir.

# ÖZ GEÇMİŞ

İlkokul, ortaokul ve lise eğitimini Aşkale'de tamamladıktan sonra 2011 yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde Türkçe Öğretmenliği bölümünde başladığı lisans eğitimini 2015 yılında tamamlamıştır. Aynı yıl Erzurum ili Hınıs ilçesinde Türkçe öğretmeni olarak göreve başladı. 2019 yılında Atatürk Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans yapmaya hak kazandı.