



## İLKOKUL PROGRAMLARINDA YAZI DERSİNİN YERİ

Hatice KADIOĞLU ATEŞ\*

### Öz

Çalışmanın amacı ilkököl programlarında yazı dersinin yerini araştırmaktır. Türkçe'nin eğitim kurumlarında ana dili dersi olarak öğretimi 19. Yüzyıldan itibaren başlamıştır. Yazı dersinin 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1997 ve 2004 ilkököl programlarındaki yeri tarihsel süreç içerisinde incelenmiştir. Yazı dersi programları incelenirken dersin hedefleri-amaçları, özellikleri, yöntem bilgileri, açıklamalar kısmında verilen bilgiler ele alınmıştır. Programların analizinden elde edilen bulgularla, bitişik yazı eğitiminin tarihsel süreç içindeki değişimi ifade edilmiştir. Yurt içinde ve dışında yazı ile ilgili yapılan araştırmalar incelenmiştir. Yurt içindeki yazı çalışmalarının genellikle ilk okuma yazma alanında ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak yapıldığı belirlenmiştir. Yurt dışındaki çalışmalarda da el yazısı becerisinin bilişsel yeterlilik, kinestetik beceri vb değişkenlerle ilişkisinin ölçüldüğü görülmüştür.

**Anahtar Sözcükler:** Bitişik Eğik Yazı, İlkokul Programı, İlk Okuma Yazma Öğretimi

## THE POSITION OF WRITING IN PRIMARY EDUCATION PROGRAM IN TURKEY

### Abstract

The purpose of study is to investigate writing lesson's position in primary education program. The education of Turkish as a native language lesson in educational establishment has been started since 19 century. As a part of historical period, the position of writing lesson in 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1997, 2004 primary educational program is researched. While the writing lessons are researched, the purpose, target, specialities of methods, knowledge and the information which is given in the part of comments, are discussed. The change of cursive handwriting education in historical period is stated with findings which is obtained from analyzing of programs. The studies which are related to writing in domestic and abroad are examined. It is obtained that writing studies in domestic generally are done in initial literacy education and according to teachers' opinions. It is seen that writing studies in abroad writing skill is measured as to relationship between cursive handwriting skill and kinesthetic ability, cognitive sufficiency.

**Key Words:** Cursive Handwriting, Primary Education Program, Initial Literacy Education.

### GİRİŞ

Yazı, bir iletişim aracı olmasının yanında; aynı zamanda, bir güzel sanat dalıdır. Tarihte ilk defa, kimler tarafından bulunduğu ve kullanıldığı bilinmemektedir. Tarih içerisinde, resim-şekillerden ses temelli harf düzenine kadar, birçok değişim göstermiştir. Günümüzde toplumlar, kendilerinin ya da başkalarının geliştirdiği alfabenin bir türünü gündelik yazıda kullanılmak üzere, okullarında, çocuklarına öğretmektedirler. Türkiye'de de 1928 yılından beri Latin Alfabesi'nden uyarlanan, yirmi dokuz harfli, bitişik yazı örneği, bu amaçla kullanılmaktadır (Uysal, 2008, s.311).

Türkçe'nin eğitim kurumlarında, ana dili eğitimi çerçevesinde, bir ders olarak ele alınışı ve bu alanda yöntemlerin, tartışılmaya başlanması, on dokuzuncu yüzyılda gerçekleşmiştir. Tanzimat Dönemi'nden Cumhuriyet'e kadar, eğitim sisteminde, ana dili eğitime, önemli bir yer ayrıldığı görülmektedir. Dr. Rüştü tarafından, 1857'de yazılan Nühbet'ül-Etfal; 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ve Selim Sabit Efendi tarafından, 1874'te yazılan Rehnüma-yı Muallimin (Öğretmenlerin Kılavuzu) adlı eserler; özellikle, ilk okuma yazma alanında, o dönem için oldukça önemli değişiklikler önermiştir. Bu çalışmalardan sonra da Türkçe öğretimini konu alan, birçok eser yazılmıştır. Fakat, bu eserlerde, daha çok ilk okuma yazma öğretimi üzerinde durulmuş, dil becerilerinin, hangi yöntem ve araçlarla geliştirileceği konusunda, yeterli düzeyde bilgi verilmemiştir. Özellikle, bugünkü anlamda çocuk edebiyatı

\* Sabahattin Zaim Üniversitesi, [hatice.kadiogluates@izu.edu.tr](mailto:hatice.kadiogluates@izu.edu.tr)



ürünlerinin bulunmaması, Türkçe derslerinin zenginleştirilmesini güçleştirmiştir (Akt. Coşkun ve Taş, 2008, s.62-63.)

### **1924, 1926 ve 1936 İlkokul Programları ve Yazı Dersi**

Cumhuriyet ilan edildikten sonra, 3 Kasım 1928 tarihinde, Harf İnkılabı yapıncaya kadar uygulanan, 1924 ve 1926 İlkokul Programları'nda; Elifba'nın öğretimine dayalı, okuma yazma çalışmaları bulunmaktadır. Her iki programa da Türkçe derslerinin içindeki ilk okuma yazma çalışmaları dışında, ikinci sınıftan itibaren başlayan bir Yazı Dersi yerleştirilmiştir. 1928 yılında Yeni Türk Alfabeti'ne geçilince, ilk okuma yazma çalışmalarında, hangi yöntemin uygulanacağı, tartışma konusu olmuştur (Cemaloğlu, 2000, s.9). 1927 tarihli Köy Mektepleri Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi'nde bu bağımsız "Yazı Dersi"nin adı "El Yazısı" olarak değiştirilmiş; haftada, ikinci sınıfta dört saat, üçüncü sınıfta da üç saat olarak uygulamaya konmuştur (Gelişli, 2005, s.130 akt. Uysal, 2008, s.306).

1924 yılında, İstanbul Milli Eğitim Müdürü Saffet Bey, bir "Alfabe Kongresi" düzenledi. Bu kongrede alınan kararlar, 1924 (1340) tarihli İlkokul Programı'na yansdı. Bu programa göre, ilk okuma ve yazma öğretiminde, savti usul ile sözcük yönteminden birinin kullanılması istendi. Heceleme yasaklandı. Sözcüklerle, doğal bir okumaya önem verildi. Bu, ilk okuma ve yazma öğretimi bakımından bir geçiş programıdır. Sözcük yönteminin kabulü ile ilk okuma ve yazma öğretiminde, resmen çözümleme yöntemi kabul edilmiştir. Ayrıca, her iki yöntemle ilgili olarak, uygulamaların nasıl yapılacağı yönerge ile belirtilmiştir. Yönergeye göre, her sözcüğün anlamı ve kullanılışı öğretmen tarafından, sözel olarak açıklanacak; sonra, bu sözcükleri içeren cümleler oluşturulacaktır. Şive ve lehçe düzeltmeleri yapılacaktır (Binbaşoğlu, 2004, s. 180-181).

1924 tarihli program, Osmanlı'dan Cumhuriyet'e geçilen bir dönemde, Cumhuriyet'in İlanı'ndan sonra, Atatürk'ün de katkısıyla, 1924 yılında hazırlanmıştır. Daha çok geçiş programı niteliğinde olan 1924 programının, önceki programlardan temel farkı; çok az sayıda, bazı derslerin konulması, değiştirilmesi ve bazı ders konularının Cumhuriyet yönetimine uyarlanmasıdır. Bu programın başka bir özelliği ise; kız ve erkek öğrenciler için ayrı hazırlanmış olmasıdır. 1926 tarihli programla, çağdaş yaklaşımlar, müfredata girmiştir. 1926 tarihli İlkokul Programı, günümüzde de hala geçerli olan ve uygulanan toplu öğretim yöntemini benimsemesi yönüyle, dönemine göre, çağdaş bir anlayışla hazırlanmış ve uygulanmış önemli bir programdır. Bu programda, toplu öğretim yöntemi dışında, öğrencinin kişisel ilgisinin dikkate alınmış olması ve iş eğitimine önem verilmesi dikkat çekmektedir. Ders müfredatları yanında, her dersin amacı ve öğretiminde uygulanacak metotlar da ana hatları ile belirtilmiştir. Ayrıca, öğrenme-öğretme sürecinde, çevre şartlarına yer verilmesi ve geniş imkan yaratılması görüşü de yer almıştır. Bu programlar 1925-26 öğretim yılında, seçilen okullarda denenmiş, alınan sonuçlara göre bazı değişiklikler yapılarak, 1927 yılında bütün ilkokullarda uygulanmıştır (MEB, 2010, s.4).

1353 numaralı Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanun 1/11/1928 tarihinde Bakanlar Kurulunca kabul edilmiş 3/11/1928 tarihinde 1030 sayı ile Resmi Gazete'de yayımlanmıştır. Kanunun, birinci maddesi, şu şekildedir: "Şimdiye kadar Türkçe'yi yazmak için kullanılan Arap harfleri yerine Latin esasından alınan ve merbut cetvelde şekilleri gösterilen harfler (Türk harfleri) unvan ve hukuku ile kabul edilmiştir." Kanunun dokuzuncu maddesi uyarınca bütün mekteplerin Türkçe yapılan tedrisatında Türk harflerinin kullanılacağı belirtilmektedir. 1928 yılında, Yeni Türk Harfleri'nin kabulünden sonra, ilk okuma ve yazma konusunda uygulanacak yöntem hakkında, bir tereddüt ortaya çıktı. Bu nedenle, 1926 programı; 1930 yılında, yeniden basılırken; yöntemle ilgili kısımları



programdan çıkarıldı. Fakat 1936 yılında bu konuda yeni bir düzenlemeye gidildi (Binbaşoğlu, 2004, s.182).

1936 İlkokul Programı'nın yazı dersinin hedefleri şu şekildedir (Kültür Bakanlığı, 1936, s.169):

- Çocuklara; okunaklı, kolay ve çabuk yazılır, işlek ve güzel bir el yazısı yazdırmak;
- Yazının, sadece bir teknik işi olmadığı; aynı zamanda, yazılan yazıların istifli, tertipli ve temiz olması gerektiği kanaatini de kazandırmak ve çocuklara bu itiyatları vermek.
- Dekoratif yazıya başlatmak ve bu gibi yazıları gözden geçirterek çocuklarda, bedii zevki artırmak.

1936 İlkokul Türkçe Programı'nda “Yazı Dersinin Yeri” başlığıyla şunlar yer almaktadır: “Yazı, başlı başına işlenmeğe muhtaç bir teknik dersidir. Ancak, bu dersin diğer derslerin de bünyesine girdiği ve yazıyı icap ettiren bütün okul faaliyetlerinde özenilerek yapılması lazım geldiği unutulmamalıdır. Yazı dersinde not verilirken, yalnız bu derste yazdırılan yazıların incelenmesiyle kalınmayıp çocuğun, muhtelif zamanlarda yazdığı yazıların da göz önüne alınması gerekir (Kültür Bakanlığı, 1936, s.169).”

1936 İlkokul Programı'nda “Direktifler” başlığı altında, temel yazı ve el yazısından bahsedilmektedir. Her çocuğa, başlangıçta öğretilecek olan yazının, temel yazı olacağı anlatılmıştır. Çocuklara öğretilecek ayrı bir el yazısı olmadığı belirtilmektedir. Elyazısı kaydıyla istenilen yazının, temel yazının küçüklerinin sadece bitişik yazılmış ve çocuğun, kişisel stillerinin görüldüğü yazı olduğu belirtilmiştir. Yüksek sınıflarda, dekoratif yazı öğretileceği ve bu dekoratif yazının da temelinin, temel yazı olduğu belirtilmiştir. Okula yeni başlayan öğrencilere, temel yazı öğretileceği; bunların kağıt üzerine yazdırılmadan önce, geniş kol ve el hareketleriyle önce havada, kumda ve yazı tahtasında sonra kağıt üzerine yazdırılacağı; ilk yazı faaliyetine, büyük temel harflerle başlanacağı, daha sonra benzer yanlarını kavratmak suretiyle küçüklerinin öğretileceği, programda yer almıştır. Programın “Sınıf II” adlı kısmında, çocuklara, harflerin birbirleriyle nasıl birleştirileceğinin yani bir harften, diğerine nasıl geçileceğinin öğretileceği belirtilmektedir. “Sür’atli yazıya geçiş” ifadesi kullanılmaktadır. Sınıf III bölümünde “Evvvelki sınıfta esasları gösterilmiş olan bitişik yazıda, çocukların sürekli temrinler yaparak el ve göz melekelerinin artmasına ve bu suretle, kelimeleri işlek bir şekilde çıkarmalarına itina olunacaktır.” ifadesi yer almaktadır. Sınıf IV bölümünde, düz veya sağ ve sola eğri olarak kesilmiş uçlarla yazı yazmanın öğretileceği belirtilmiştir. Kalem ucunun meyil veya düz kesilmiş olmasının, talebenin arzusuna bırakıldığı belirtilmiştir. Sınıf V bölümünde: “Dördüncü sınıfta olduğu gibi bu sınıfta da dekoratif yazıya çocukları sevk için, temel yazısına ve bunların küçüklerine dönülerek temrinler yaptırılacaktır.” ifadesi kullanılmaktadır. “Bir dakikada yazılacak hece sayısı, ezberden yazılmak şartıyla, ikinci sınıfta, 10-12’yi geçmeyecek; üçüncü sınıfta, 13 heceye kadar; dördüncü sınıfta, 15 hece kadar; beşinci sınıfta, 17 heceyi bulmuş olacaktır.” şeklinde tanımlanmıştır. Yazının dik yazılmasına önem verilmesinin; öğretmenin, her bir öğrencinin yazısının eksiklerini, teker teker düzeltmeye uğraşmamasının, onları genel tavsiyelerle bir yola sokmaya ve yazılarına muayyen bir istikamet vermeye çalışmasının gerektiği belirtilmiştir (Kültür Bakanlığı, 1936, s.169-176).

1936 tarihli program için “Cumhuriyet kendi programını yapıyor.” ifadesi kullanılabilir. 1936 yılına gelinceye kadar devrimler tamamlanmış ve toplum da yerleşmeye başlamıştır. Atatürk ilke ve devrimleri ışığında, genç Türkiye Cumhuriyeti'nin ihtiyaç duyduğu insanı yetiştirmek için yeni bir öğretim programı gereksinimi ortaya çıkmıştır. 1936 programında, her dersin başlıca hedefleri tespit edilmiş; öğretmenlerin,



uygulamada dikkat etmeleri gereken noktalar açıklanmıştır. Yeni eğitim ve öğretim esasları hakkında, açıklamalara yer verilmiştir. Bu programla, Cumhuriyet ilkokulu; Türk çocuğunu ezbercilikten kurtarmış, canlı mevzular etrafında gözlem ve incelemeler yoluyla milli meselelerle, sıkı bir şekilde ilgilenmelerini sağlamıştır. 1926 Programı'nda, açık bir biçimde belirtilmeyen eğitim ve öğretim ilkeleri 1936 Programı'nda, çocuğun, okula geldiği ilk günden başlamak üzere bütün okul hayatını kapsayacak şekilde, açık bir biçimde, tespit edilmiş ve özellikle ulusal hayatın gereği olan ilkeler, programda yer almıştır. Ayrıca bu programda, öğrencilerin gelişim özellikleri de dikkate alınmıştır (MEB, 2010, s.4).

1936 Programı'nda, ilk okuma ve yazma öğretimiyle ilgili olarak şu hüküm yer aldı: “Okuma ve yazma işi, bir yandan Hayat Bilgisi konularına bağlanırken, öte yandan da çocuk ve okuma psikolojilerinin doğal gereklerine uyarak ilk okuma ve yazmalarda basit cümle ve kelimelerden harekete geçilmek suretiyle terkihi-tahlili bir yoldan yürünerek okuma-yazmanın mekanizması kazandırılacaktır.” Bu düzenlemede, ilk bakışta, bir çelişki sezilmektedir. Cümlelerin baş tarafında, cümle yönteminden söz edildiği halde; son kısmında, terkihi tahlili yani bireşimsel-çözümsel sözcükleri kullanılmaktadır. Programda, bundan sonra ise, tamamıyla cümle yani çözümleme yöntemine uygun açıklamalar yer almaktadır. 1936 Programı'nda, ilk okuma ve yazma öğretiminde, salık verilen yöntem, cümle yahut çözümleme yöntemidir, denilebilir (Binbaşıoğlu, 2004, s.182).

1924 ve 1926 İlkokul Programları'nda; ilk okuma ve yazmada uygulanan ses ve sözcük yöntemi yerine, 1936 Programı'nda bunlardan farklı olarak, cümle yöntemi getirilmiş, diğer yöntemler yasaklanmıştır. Derslerin ad ve süreleri, aynı kalmıştır (Uysal, 2008, s.306).

#### **1948 İlkokul Programı ve Yazı Dersi**

1948 tarihli programa, toplumsal ve ekonomik gelişmeler yansımıştır. 1946'da çok partili hayata geçişten sonra 1936 Programı'nın geliştirilmesi çalışmaları sonucunda, 1948 Programı hazırlanmıştır. 1948 Programı'nda milli eğitimin amaçlarının; toplumsal, kişisel, insanlık ilişkileri ve ekonomik hayat bakımından değerlendirilmesi, yeni bir yaklaşım olarak görülebilir. 1948 Programı; ders sayısı, konu ve ünitelerin fazlalığı, seviye üstü oluşu, beceri kazandırmaktan çok bilgi vermesi yönüyle eleştirilmiş; bu eleştiriler ve çok partili hayatın getirdiği farklı ihtiyaçlar, yeni bir programa gereksinimi beraberinde getirmiştir. Bu amaçla, 1952'de Amerikalı Prof. Dr. Kate Wofford Türkiye'ye çağırılmış ve bir rapor hazırlanması istenmiştir. Prof. Dr. Kate Wofford raporunda, programların özellikle demokratik olması gerektiğini vurgulamıştır (MEB, 2010, s.4).

1948 İlkokul Programı'nın “Yazı Dersi”nin amaçları şunlardır;

1. Her öğrencide, işlek ve güzel yazı yazma isteği uyandırmak;
2. Çocuğa; okunaklı, süratli, işlek ve güzel bir el yazısı kazandırmak için onun göz ve el yetilerini artırmak;
3. Yazı yazarken doğru durmanın ve ellerini iyi kullanmanın önemini çocuğa kavratmak;
4. Çocuğu, kendi el yazısındaki bozuklukları görmek üzere, yazısını incelemeye alıştırmak ve bu bozuklukları düzeltmesine yardım etmek;
5. Çocuğa, yazı çalışmalarında temizlik, tertip ve düzen alışkanlığı kazandırmak ve ondaki güzellik duygusunu geliştirmek;
6. Sanat yazılarına geçme imkanını hazırlamaktır (MEB, 1948, s.246).

Programın sonunda, ilkokulların, haftalık ders dağıtma cetveli yer almaktadır. A ve B şeklinde oluşturulan cetvelin; B kısmı, köy ilkokullarının haftalık ders dağıtma çizelgesi olarak tanımlanmıştır. Bu cetvele göre; Türkçe dersi birinci sınıflarda, hem köy hem şehir okullarında, on saat; ikinci ve üçüncü sınıflarda, şehir okullarında, yedi saat; köy okullarında,



dokuz saat; dördüncü ve beşinci sınıflarda, her iki okul türünde de altı saat olarak belirtilmiştir.

Açıklamalar kısmında şunlar yer almaktadır:

1. Madde: Yazı, el ve göz eğitimine dayanmakla beraber sürekli ve mazbut idman isteyen bir beceriktir. Bu dersin, diğer derslerin de bünyesine girdiği ve yazıyı icap ettiren bütün okul çalışmalarında özenilerek yapılması gerektiği unutulmamalıdır.

10. Madde: Güzelliği artıracak en önemli unsurun, şahsi üslup olduğuna bakarak; öğrencilerin, örneklerde verilen yazı şekillerinden ayrılmasına, harflere lüzumsuz çizgiler ilave etmelerine ve bu suretle okunaklılığı ve diğer vasıfları ihmal etmelerine meydan verilmemelidir.

15. Madde: Yazı işlerindeki tertip ve intizamı bozan etmenlerden biri de, yazı kurallarını hiç hesaba katmadan yazılan bir müsvedde yazısının mevcudolduğu zannıdır. Müsvedde ve temiz diye, iki çeşit yazı yoktur.

19. Madde: Yazı yazarken öğrencilerin; çarpık oturmak, göz sağlığını bozacak vaziyetler almak, yanlış kalem tutmak suretiyle düştükleri yanlışlıklar vaktinde düzeltilmeli ve bunların kötü alışkanlıklar halinde, yerleşip kalmasına meydan verilmemelidir.

22. Madde: Öğrencilerin, yazı yazarken kalemi iyi tutmalarına da dikkat etmelidir. Kalemin; baş, işaret ve orta parmaklar arasında, rahat ve serbest tutulmasına, işaret parmağının kaleme bastırılmasına dikkat etmelidir.

Programın, “Bitişik Eğik Yazı” kısmında şunlar belirtilmiştir:

Sadece bitişik dik yazı, bir geçiş yazısıdır. Çocuk, süratli ve güzel bir el yazısına ancak eğik elyazısıyla erişebilir. Bu yazı, onun psikolojik ve organik gelişiminin bir neticesidir. Elin yapılışı, eğik yazının süratli yazılmasına daha elverişlidir ve süratli bir yazı daha ziyade, dirsekten itibaren, kolun serbest hareketiyle mümkün olmaktadır. Daha sonraları sanat yazılarını yazabilmesi için kolun, omuz başından hareket etmesi gerekecektir. Bitişik dik yazı ise parmak ve bilek hareketiyle yazılan, bu bakımdan fazla sürat sağlıyamayan bir yazıdır. Çocuklar, yeter derecede dik yazıda idman gördükten ve ellerini, kollarını kuvvetlendirdikten sonra; beşinci sınıfta eğik yazıya geçerler. Eğik yazı; bitişik dik yazıdan gelişmiş, bireysel özellikleri ve serbestliği daha fazla göz önünde tutabilen bir yazı tipi olmalıdır. Bu yazı, 60-75 derece eğik olarak yazılır. Küçük harflerle, üst ve alt çıkmalar, gövdenin bir mislidir. Büyük harflerde ise gövdenin yarısıdır. Bu yazıya, yine kurşun kalemle başlanmalı; fakat, hemen mürekkepli kalemle yazmaya geçilmelidir. Noktalı uçlar, yarım milimlik redis ucu varsa nokta uçlu kalemler bu işe uygun gelir. Eğik elyazısı, dik bitişik yazıdan çıkmıştır. Fazla olarak, büyük harflerden A,D,H,M,N,P,R; küçük harflerden f,r harflerinin, her iki çeşidiyle yazılması serbest bırakılmıştır. Çocuk, elinin yapısına göre, hangisi kolay gelirse o harfi kullanır. Çocuklar, bu eğik elyazısından sonra, serbestliğe kavuşur; hem güzel ve süratli bir elyazısına sahibolmak; hem de sanat yazılarına geçebilmek imkanlarını kazanırlar (MEB, 1948, s.235-236).

1948 İlkokul Programı’nda ders araç gereçleri başlığı altında; kağıt, kurşun kalem, kalem ucu, kalem sapı, mürekkep, hokka, tebeşir, kum masası şeklinde tanımlanan dokuz maddeyle, yazı dersinde kullanılacak materyallerinin özellikleri belirtilmiştir. Ayrıca bu dokuz maddeden ayrı olarak, ilk maddede, yazı alıştırmaları için bastırılmış olan meşk defterlerinin, kullanılmayacağı belirtilmiştir. Ders konuları başlığı altında; Sınıf I, Sınıf II, Sınıf III, Sınıf IV, Sınıf V alt başlıklarıyla, her sınıfta yaptırılacak yazı çalışmaları açıklanmıştır. Birinci sınıfa başlayacak öğrencilere, öncelikle temel yazının büyüklerinin öğretileceği belirtilmektedir. Ders yılı ortalarına kadar, temel yazı büyükleri kavratılması gerektiği, sonra küçüklerine geçileceği belirtilmiştir. Birinci sınıfta, yazının, diğer sınıflarda olduğundan çok



fazla okuma ile birleştiği; Hayat Bilgisi dersine dayandığı, bu sebeple Hayat Bilgisi dersinde kazanılacak olan cümle ve kelimelerin, önce söylenmesinin sonra okunmasının nihayet de yazılmasının belletileceği belirtilmiştir. İkinci sınıfta, öğrencilerin, büyük ve küçük temel harflerin daha okunaklı ve işlek yazılması için gereken alıştırmalara devam edildikten sonra harflerin, birbirine nasıl bağlandıklarını öğrenecekleri yani elyazısına geçileceği belirtilmiştir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin, başka okullarla mektuplaşma fırsatından faydalandırılacağı belirtilmiştir. Bu sınıfta, kesik uçlarla -madeni ve kamyşkalem, sert kuş kanadı tüyü, yontulmuş tahta...- yazı denemeleri yaptırılacağı ifade edilmiştir. Beşinci sınıfta, kesik uçlarla, resimler ve kağıdın etrafına kenar suları yaptırılacağı, türlü yazı alanlarına yazı denemeleri yazdırılacağı ve sanat eserleri -levhalar, tabelalar, ilanlar, afişler- incelettirilerek öğrencilerin güzellik duygularının geliştirileceği ifade edilmiştir.

1948 Programı'nda, 1936 Programı'nda tereddüte yol açan kısım, kaldırılmış ve cümle, "Çözümleme" yöntemini vurgulayacak şekilde yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca, 1936 ve 1948 Programları'nda Cumhuriyet döneminden önce ve sonra, eğitimcilerin, ilk okuma ve yazma öğretimine getirdiği katkılar da dikkate alınmıştır: Okuma ve yazmanın birlikte öğretilmesi, yazıyı delalet ettiği nesne veya şekille birlikte öğretmek, yazı şeklinin daha iyi kavranmasıyla ilgili hareketlerde bulunmak, en önemlisi de büyük fiş, küçük fiş, çözümleme levhaları, okuma levhaları gibi araç ve gereçlerden yararlanmak... Bunlar pedagojik açıdan değerlidir. 1948 Programı'nın önceliklere göre, daha yetkin hazırlandığı söylenebilir (Binbaşıoğlu, 2004, s.183).

### **1968 İlkokul Programı ve Yazı Dersi**

1961 yılında başlayan program hazırlık çalışmaları sonucunda oluşturulan 1962 İlkokul Programı Taslağı, beş yıl süre ile okullarda denenip geliştirilmek üzere kabul edilmiştir. 1962 İlkokul Programı Taslağı, 1968 İlkokul Programı'na zemin oluşturmuş; altı yedi yıllık bir hazırlık ve deneme aşamasından sonra 1968 yılında programa, son hali verilerek bütün ilkokullarda uygulanmaya başlanmıştır. Uzun bir deneme sürecinden sonra, 1968-1969 öğretim yılında uygulamaya konan 1968 programının, kendinden önceki programlardan farklı yönü; "İlköğretim Hedefleri" ve "İlkokulun Eğitim Öğretim İlkeleri"ne de yer vermesidir. 1968 Programı'nın getirdiği en önemli yenilik; önceki programlarda birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda uygulanan toplu öğretim yönteminin dördüncü ve beşinci sınıflara da uygulanmasıdır. Programın esasları şöyle özetlenmektedir:

"Eğitim öğretim çalışmalarında; öğretmen, okul, program, kitap, ders araçları ve bütün eğitim teşkilatı, genç kuşakların daha iyi yetişmelerinde başlıca unsurlardır. Bu unsurlar; ancak, çocukların bedensel, zihinsel ve sosyal istidat ve kabiliyetlerine göre ele alındığı zaman yararlı olabilir. O halde, okulda yapılacak iş, çocuğu milli ülkülere uygun nitelikte eğitmek; her çocuğa, gücünün yettiği nispette gerekli bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıkları kazandırmak; özellikle inceleme, araştırma, bilimsel düşünme ve öğrenme yollarını kavratmak; öğrendiklerini yeni durumlara uygulama gücünü geliştirmek, çevresine uyumunu ve etkili bir şekilde yaşamasını sağlamaktır. Bu bakımdan; çocuğa gereksiz bilgiler vermek yerine, kendi kendine etkin olması sağlanmalı ve ona gerekli rehberlik yapılmak suretiyle eğitim amaçlarına uygun davranışların kazandırılmasına çalışılmalıdır" (MEB, 2010, s.5).

1968 İlkokul Programı'nda Yazı Dersi, Türkçe dersinin içine alınmıştır. Programa daha öncekilerden farklı olarak, ilk okuma ve yazma öğretimi ile ilgili açıklamaların yer aldığı bir bölüm eklenmiştir. Türkçe Dersi Programı; "Okuma, Sözlü ve Yazılı Anlatım, İmla, Dilbilgisi, İnşat ve Yazı" olarak bölümlendirilmiştir. İlk okuma ve Yazma Öğretimi bölümündeki beşinci maddede; "İlk okuma ve yazmaya başlarken programın çizdiği yazı



esalarına uygun olarak büyük ve küçük harfler birlikte öğretilmelidir.” denilerek bu konuda, daha önceki programlara göre bir değişikliğe gidilmiştir (Uysal, 2008, s.308).

1968 İlkokul Programı'nın Yazı Dersi'nin amaçları şu şekildedir:

Yazı dersinde öğrenciler:

1. Okunaklı, süratli, işlek ve güzel bir el yazısı kazanırlar.
2. Yazarken doğru durmaya, temizliğe ve düzenli olmaya alışırlar;
3. Güzelliklere ve sanat yazılarına karşı ilgi duyarlar;
4. Kendilerinin ve arkadaşlarının el yazılarındaki bozuklukları görebilir ve bu bozuklukların düzeltilmesini sağlayabilir (MEB, 1968, s.143).

Programın açıklamalar kısmında şu ifade yer almaktadır:

“İlkokul yazı çalışmalarında, kademeli iki amaç, göz önünde tutulacaktır. Birinci amaç; harflerin özelliklerini, yazılış biçim ve yönünü, bağlantı kavratmaktır. İkinci amaç da sınıf seviyesine uygun, süratli, yazı esnekliğini kazandırmak olmalıdır. Böylece başlangıçta ağır yazarak yazı tekniğini kavramış olan çocuklara, zamanında ve yerinde yapılacak uyarmalarla, daha süratli ve akıcı yazı yazmalarına imkan verilmelidir (MEB, 1968, s.146)”. Programda, ilk okuma yazma kavramı, dikkat çekmektedir. Ders konuları başlığı altında, 14 maddeyle ilk okuma yazma hakkında, bilgi verilmiş; sonra SINIF: II altı maddeyle, SINIF: III beş maddeyle, SINIF: IV altı maddeyle, SINIF: V yedi maddeyle açıklanmıştır. Programın sonunda da yazı örnekleri ve bu örneklerle ilgili açıklamalar başlığıyla, her sınıf seviyesinde öğretilecek olan harflere, rakamlara ve işaretlere ait örnekler sunulmuştur.

1968 sonrası durum, aksaklığın sebeplerinin araştırıldığı dönem olarak öne çıkmaktadır. 1980'li yıllarda, sekiz yıllık ilköğretim okulu için program çalışmaları yapılmış ancak hayata geçirilememiştir. 1982 yılında, Milli Eğitim Bakanlığı, üniversitelerle ortak çalışma yaparak amaç, davranış, işleyiş, değerlendirme süreçlerini içeren yeni bir model oluşturmuştur. 1983 İlköğretim Matematik Programı, çağdaş program anlayışına göre ve sekiz yıllık ilköğretim bütünlüğü düşünülerek hazırlanmış ilk programdır. 1990'lı yıllarda, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Merkezi Başkanlığı (EARGED), 1983'te hazırlanan modelde, kısmi geliştirmeler yaparak yeni bir Hayat Bilgisi Programı hazırlamış ve 1998 yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2010, s.5).

### **1997 İlköğretim Okulu Türkçe Eğitimi Yazı Dersi Öğretim Programı**

Programın açıklamalar kısmında, şunlar yer almaktadır:

“Bu program, haftalık ders çizelgesinde, Türkçe dersine ayrılan toplam ders saatinin, bir saatinde “Yazı”ya yer verilmesi öngörülerek hazırlanmıştır. Bu derste öğrenciler; düzgün, okunaklı, temiz ve seri yazma becerisi kazanırlar. Bu becerilerin ise titiz ve uzun süren bir çalışma sonucunda gerçekleşebileceği unutulmamalıdır. Yazı çalışmaları, öğrencilerin kişiliklerine, olumlu temeller atılmasını sağlar. Uygulamalarda görüldüğü gibi güzel yazma becerisi, öğrencileri dikkatli, özenli, sabırlı olmaya, yaratıcı ve estetik düşünmeye sevk eder (MEB, 1997, s.658).

Program, yazıyı kullanılış amaçlarına göre; günlük el yazısı ve dekoratif sanat yazıları olmak üzere ikiye ayırmıştır. Kullanılacak araç ve gereçler başlığı altında; kil, plastilin, fasulye, plastik çöpler; yazı defterleri ve kağıtları; kılavuz karton; yazı kağıt ve kartonları; alıştırmaya kitapları; küçük ve büyük fişler; küçük ve büyük harfler tablosu; yazı kalemleri; boya kalemleri; dolma kalem; silgiler; kalemtraşlar; kalem uçları; kalem sapları; yazı mürekkepleri; cetvel; yazı tahtası; tebeşirler; tahta silgileri; düzeltme sembolleri tablosu alt başlıklarıyla açıklamalarda bulunulmuştur. Yazı öğretiminde izlenecek sıra başlığı altında, birinci sınıf ile ilgili kısımda “Bu sınıfta yazı öğretimi ilk okuma ve yazma ile beraber yürütülür; önce okumayı öğretilip sonra yazı üzerinde durma düşüncesine yer verilmez.”



ifadesi yer almaktadır. Ayrıca, harfler ve kelimeler arasında bırakılacak boşluğun ne olacağı, netlik kazanmıştır. Kelimeler arasında; büyük temel harflerde, iki kelime arasına “E” harfi; küçük temel harflerde, iki kelime arasına “e” harfi girebilecek kadar boşluk bırakılması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 1997, s.658- 663).

Programda, ikinci sınıf bölümünde; bitişik yazı öğretimine geçileceği belirtilmiştir. 70 derece sağa eğimli yazılacağı vurgulanmıştır. Bitişik yazı öğretiminin, ilk okuma yazma öğretimi olmadığı, okuma ve yazmayı kavramış olan öğrencilere, bitişik yazı becerisini kazandırma işlemi olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, bitişik yazıda “F, N, P,V” harflerinin yazılış özelliği bakımından, kendinden sonra gelen küçük harfle bağlanmadığı, harf yazıldıktan sonra, zorunlu olarak kalemin kaldırıldığı, kelimenin yazılışına harfin alt sınırından itibaren devam edileceği belirtilmiştir. Bitişik eğik yazının büyük harfleri ile kelime yazılamayacağı belirtilmiştir. Büyük harflerle kelime yazmak gerekirse, büyük temel harflerin kullanılması gerektiği açıklanmıştır. Dördüncü sınıf başlığı altında; öğrencilere, okunaklı bir şekilde imza atma becerisi kazandırılacağı belirtilmiştir. Beşinci sınıf başlığı altında; yazı çalışmalarında, temizlik, düzen, güzel yazmanın yanı sıra, yazının hızına da önem verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bitişik eğik yazıda hız derecesinin hece ölçüsüyle hesaplandığı, öğrencilere seviyelerine uygun bir düz yazı ara vermeden yazdırılırken en az olmak üzere ikinci sınıf öğrencileri için dakikada on hece, üçüncü sınıf öğrencileri için dakikada on üç hece, dördüncü sınıf öğrencileri için dakikada on beş hece, beşinci sınıf öğrencileri için dakikada on yedi hece, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri için dakikada yirmi hece olarak belirlenmiştir (MEB, 1997, s.664-665). Önceki programların tamamı, amaçlar kısmıyla başlarken ilk kez 1997 Programı amaçlar yerine açıklamalar, bölümüyle başlamıştır. On tane genel amaç belirtilmiştir.

İlköğretim Türkçe (Yazı) 1-8 dersi programı amaç ve davranış sayıları başlığıyla her sınıf düzeyine göre özel amaçlar, konuların dağılımı, amaçlar ve her amaca uygun davranışlar yer almaktadır. Genel amaçlar şu şekilde ifade edilmiştir:

1. Kuralına uygun biçimde oturarak temiz ve düzgün biçimde yazı yazma alışkanlığı kazanabilme.
2. Yazı araç ve gereçlerini tanıyabilme.
3. Yazı araç ve gereçlerini temiz ve ekonomik kullanabilme.
4. Kuralına uygun olarak okunaklı, işlek, güzel ve hızlı bitişik eğik yazı yazabilme.
5. Kuralına uygun imza atabilme.
6. İmla ve noktalama işaretlerini kuralına uygun olarak yazma becerisi.
7. Rakamları ve matematik işaretlerini kuralına uygun olarak yazabilme.
8. Dekoratif yazı yazabilme.
9. Yazı sanatına ve eserlerine karşı duyarlı olabilme.
10. Eleştiriye açık olabilme (MEB, 1997, s.666-667).

#### **2004 İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)**

Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda temele, yapılandırmacı yaklaşımın alındığı; çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlandığı, açık olarak belirtilmiştir. Bu yaklaşımlarla, eğitim sürecinde, öğretmen merkezli anlayışla öğrencinin davranışını değiştirmek yerine, öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmaya ağırlık vermek gerektiği ifade edilmiştir (Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu, 2005, s.9).

Bilginin hızla üretildiği ve tüketildiği günümüzde; ülkelerin, gelişebilmeleri ve ilerleyebilmeleri, bilgi ile teknoloji üretimine ve nitelikli insan gücüne bağlıdır. Nitelikli insan yetiştirilmesi de ancak nitelikli bir eğitimle mümkündür. Eğitimde kaliteyi yakalamak için,



hızla gelişen bilim ve teknolojiden yararlanmak, eğitimin her alanına bu değişiklikleri yansıtmak ve eğitimde yeni yaklaşımlara ve yöntemlere yer vermek gerekmektedir. Bu nedenle, ülkemizde, son yıllarda İlköğretim Programları'na yönelik değişikliklere önem verilmektedir. Dil öğretimi alanında da yeni yöntemler kullanılmaya başlanmış ve iyi bir dil öğretimi için emek harcanmaktadır (Yiğit, 2009, s.1).

2005 yılında uygulamaya giren Türkçe (1–5) İlköğretim Programı'nda okuma yazma öğretim yöntemi olarak Ses Temelli Cümle Yöntemi kullanılacağı belirtilmiştir. 2005–2006 eğitim öğretim yılında uygulamaya koyulan bu programın bazı özelliklerini şu şekilde sıralanabilir;

\* Bilgi ezberlemeye değil, bilgi üretmeye dayalı çağdaş eğitim yaklaşım ve modelleri temel alınmıştır. Bunlar; yapılandırıcı yaklaşım, çoklu zekâ yaklaşımı, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim olarak sıralanabilir.

\* Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi temel becerilere yer verilmiştir.

\* Öğrenme alanları, günümüz dil eğitim anlayışının ve dil becerilerinin gereği olarak; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları altında ele alınmıştır. Programda; görsel okuma ve görsel sunu, ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmıştır.

\* Anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla; sıralama, sınıflama, eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, özetleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi etkinlikler verilmiş; ayrıca metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam kurmaya özen gösterilmiştir.

\* İlk okuma yazma öğretimi; dinleme ve konuşma alanlarından kopuk, sadece okuma ve yazma becerilerini geliştirme süreci olarak düşünülmendiğinden, programda diğer alanlardan ayrı olarak ele alınmamıştır. Bu nedenle bütün öğrenme alanlarıyla iç içe, özellikle dinleme ve konuşma alanlarıyla da bütünleştirilerek verilmiştir.

\* İlk okuma yazma öğretiminde “Ses Temelli Cümle Yöntemi” benimsenmiştir. Yazı öğretiminde ise birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmalarının, bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması gerekli görülmüştür.

Bütün derslerin temelini oluşturan Türkçe dersinin amaçları Milli Eğitim Bakanlığının 2005 programında;

1. Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu dil becerilerini geliştirmek,
2. Türkçe'yi sevmelerini, doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak,
3. Zihinsel gelişimlerine uygun olarak anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmek,
4. Metinler arası düşünme becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek,
5. Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma, problem çözme ve girişimcilik gibi temel becerilerini geliştirmek,
6. Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma becerilerini geliştirmek,
7. Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek,
8. Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmek,
9. Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajları sorgulama becerilerini geliştirmek,
10. Kişisel, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönlerden gelişmelerini sağlamak,
11. Millî, manevî, ahlakî, tarihî, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmek,



12. Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve dünya kültürünü tanımlarını sağlamak,

13. Okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamak, şeklinde verilmiştir (MEB, 2005, s.16)

İlk okuma yazma öğretiminin amacını ise; sadece okuma ve yazma gibi becerilerin kazandırılması değil, aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin de geliştirilmesini içermek, şeklinde açıklamaktadır. Ayrıca okuma yazma sürecinde Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma, iletişim kurma, problem çözme, karar verme, öğrenmeyi yaşam boyu sürdürme gibi becerilerin de geliştirilmesi de beklenmektedir. Buradan hareketle, ilköğretim birinci sınıftan itibaren etkili bir okuma yazma öğretimini gerçekleştirerek; düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi kullanabilen ve sorun çözebilen bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır (MEB, 2005, s.244).

Ülkemizde, okuma yazma öğretiminde, 1968 yılından bu yana Çözümleme Yöntemi kullanılmaktaydı. 2563 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yer alan kararla Türkçe Dersi Öğretim Programı değişmiştir. Buna göre uygulanmakta olan Çözümleme Yöntemi yerini Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğretimine bırakılmıştır. Çağın gereklerine ve öğrencinin gelişim düzeyine uygun becerilerin geliştirilmesi; bazı eğitim yaklaşım ve modellerini göz önünde bulundurulmasını gerektirmektedir. Bunlar: Çoklu Zekâ, Yapılandırmacı Yaklaşım, Beyin Temelli Öğrenme, Öğrenci Merkezli Öğrenme, Bireysel Farklılıklara Duyarlı Öğretim gibi yaklaşım ve modeller olmaktadır. Bu yaklaşım ve modeller çerçevesinde geliştirilen yeni Türkçe Öğretim Programı’nda ilk okuma yazma öğretimine ayrı bir önem verilmiş ve yöntem olarak Ses Temelli Cümle Yöntemi’nin kullanılmasına karar verilmiştir (MEB, 2005, s.244). Öğretmen, eğitim programlarının uygulanmasından sorumludur. Uygulamadan doğan sorunları yaşayan ve bunun sonucunda da rahatsızlıkları, eksiklikleri en iyi gören durumundadır. Bu nedenle, ilk okuma yazma öğretimi programının uygulanması sırasında karşılaşılan sorunları, öğretmen görüşlerine göre saptayıp değerlendirmek ve bu doğrultuda programın iyileştirilmesine yönelik öneriler geliştirmek, eğitim sorunlarını kaynağında çözenin bir yoludur (Çelenk, 2002, s.42)

Önceki programda, temele herhangi bir öğrenme ya da öğretme yaklaşımın alındığı belirtilmemiştir. Yeni programda ise temele alınan yaklaşımlar açık olarak ifade edilmiştir. Yeni programın “Giriş” bölümünün ikinci paragrafında (MEB 2004, s.13), özellikle eğitim yaklaşımlarında köklü değişimler yapmanın zorunlu olduğu; geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kaldığı; çoklu zeka ve yapılandırmacı eğitim yaklaşımlarının ön plana çıktığı; bu yaklaşımlarla eğitim sürecinde, öğretmen merkezli anlayışla öğrencinin davranışını değiştirmek yerine, öğrenci merkezli anlayışla öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmaya ağırlık vermek gerektiği ifade edilmiştir. Önceki programdan farklı olarak, yeni programda çoklu zeka yaklaşımının da benimsendiği belirtilmiştir (Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu, 2005, s.50-53).

### **İlgili Araştırmalar**

Coşkun (2011)’un yaptığı sınıf gözlemlerine göre öğretmen ve öğrenciler, sınıf tahtasında birinci kademede çoğunlukla bitişik eğik yazı, ikinci kademede ise dik temel yazı kullanmaktadır. Öğrencilere ait materyallerde kullanılan yazı türü; birinci kademede bitişik eğik yazı, ikinci kademede dik temel yazıdır. Duran (2011), çalışmasında öğretmenlerin “b,d,f,k,r,s,ş,v,z,B,D,L,T,Z” harflerinin yazım şekillerinin değişmesi gerektiğini belirttiklerini ifade etmiştir.

Arslan ve Ilgın (2010)’a göre öğretmen ve öğrenciler, genel olarak yazı yazmayı bir zorunluluk olarak görmektedir. Öğretmenler, birinci sınıfta dik temel yazı ile başlanması



gerektiğini savunmaktadır. Aytan, Güney ve Gün (2010), yazı dersiyle ilgili olarak öğrenci yazıların okunaksızlığının önemli bir sorun olduğunu ifade etmişlerdir. Bulut ve Aköz (2010), araştırmasında sınıf öğretmeni adaylarının sadece %35.8'inin yazılarının harfleri doğru yazma açısından yeterli olduğunu saptamıştır. Özgün (2010), öğretmenlerin; bitişik eğik yazı öğretimi sırasında, önemli zorluklar yaşandığını, anlama etkinliklerinin görsel ve yazılı materyallerin yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Turan (2010), öğrencilerin bitişik eğik yazıyı daha hızlı yazdıkları, en çok “f”, “s”, “r”, “ş”, “k”, “b”, “h” ve “z” harflerini yazarken zorlandıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin, en çok “b-d”, “r-n”, “n-m” ve “c-ç” harflerinin yazımında karışıklık yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca, erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre, bitişik eğik yazıya daha olumlu baktıkları sonucuna da ulaşılmıştır. Zorbaz (2010), kızların yazmaktan daha fazla zevk aldığını; erkeklerin yazma kaygısının kızlara göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Sınıf düzeyi yükseldikçe, öğrencilerin yazma kaygısı artmaktadır. Yazılı anlatım ve Türkçe dersi başarısı yükseldikçe, yazma kaygısının düştüğü belirlenmiştir. Evine düzenli gazete ve dergi giren öğrencilerin yazma kaygısı, düşüktür. Günlük tutan öğrencilerin de yazma kaygılarının düşük olduğu tespit edilmiştir.

Duran (2009), ilköğretim okullarındaki ana sınıfı ve birinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılan gözlem ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak ilk okuma yazma sürecinde, bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının, çeşitli değişkenler (oturma, kâğıt tutma, kalem tutma, yazı yönü, bağlantı, hız, imla kurallarına uygunluk ve okunaklılık) açısından değerlendirmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin tamamına yakınının, bitişik eğik yazı öğretimi için uygun oturdukları, kalemi nasıl tutacakları ve kâğıdı hangi eğimle tutacaklarını, sayfayı nasıl çevireceklerini bildikleri, soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru yazmaları gerektiğini bilerek yazıya başladıkları, harfler arası bağlantı kurmakta zorluk çekmedikleri gözlenmiştir. Deney grubundaki öğrenciler, kontrol grubundaki öğrencilere göre daha hızlı yazı yazdıkları, imla kurallarını uygulama konusunda, daha başarılı oldukları ve yazılarının okunaklı olduğu görülmüştür. Bu becerileri geliştirme konusunda kontrol grubu öğrencilerinin sorunlar yaşadığı gözlenmiştir.

Uğurlu (2009), çalışmasında öğretmenlerin başlangıçta bitişik el yazısı ile ilk okuma yazma sürecine karşı çıkmış olsalar da özellikle ikinci grup seslerin bitimiyle birlikte, ilk okuma yazma öğretiminin eğlenceli bir şekilde yürütüldüğünü ifade ettiklerini belirtmiştir. Yıldız, Yıldırım ve Ateş (2009)'in araştırmasında bitişik eğik yazı kullanan öğretmenlerin yarıya yakınının yazılarındaki eğimin yetersiz olduğu, yazıların genelinde boşluk, ebat, biçim ve satır takibi bakımından, orta düzeyde yeterli olduğu görülmüştür. Ayrıca kara tahtaya yazılan yazıların, okunaklılık bakımından; beyaz tahtaya yazılanlardan daha yeterli olduğu anlaşılmıştır. Bay (2008), araştırmasında gözlenen ikinci sınıf öğrencilerinin; Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma yazma öğrenenlerin %75'inin, Cümle Yöntemiyle ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin ise %17'sinin, bitişik eğik yazıyı tercih ettiklerini belirlemiştir. Çatak (2008), araştırmasında, öğretmenler bitişik eğik yazının aksine, dik temel harflerin yazımının daha kolay olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Dedeli (2008)'in araştırmasındaki amacı, sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin, Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Ses Temelli Cümle Yöntemi'yle ilk okuma yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşlerinin saptanmasıdır. Araştırmada, sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin görüşleri; cinsiyete, öğrenim görmekte oldukları eğitim fakültesine, devam ettikleri öğretim şekline, yetiştikleri yerleşim birimi türüne, mezun oldukları orta öğretim kurumu türüne ve fakülteye girişteki tercih sıralarına göre karşılaştırılmıştır. Edinilen araştırma bulgularına göre; sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencileri, Ses Temelli Cümle Yöntemi'yle okuma yazma öğretimi konusunda oldukça yeterli olduklarına dair görüş bildirmişlerdir. Kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre ve gündüz



öğrenimine devam eden öğrencilerin, ikinci öğretimde öğrenime devam eden öğrencilere göre, kendilerine daha çok güvendikleri; mezun olunan orta öğretim kurumu türü, yetiştiği yerleşim birimi, fakülteye girişteki tercih sırası ve devam edilen eğitim fakültesine göre görüşlerin farklılık göstermediği gözlenmiştir.

Durukan ve Alver (2008), bitişik eğik yazı öğretiminde önemli sorunların görülmediği, ilk okuma yazma öğretimiyle araç gereçlerin temini konusunda önemli sorunlar yaşanmasa da teknolojik araç gereçlerin ve özellikle kılavuz kitapların iyileştirilmesi gerektiği sonucuna varmışlardır. Öğreten (2008), öğretmenlerin 68,4'ünün, Ses Temelli Cümle Yöntemi dışında, farklı bir yöntem ile okuma yazma öğrettiğini açıklamıştır. Sadece Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğretmenlerin yüzdesi 31,6 olmuştur. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin % 81'i, kendisini Bitişik Eğik Yazı konusunda yeterli olarak algılamaktadır. % 19'luk öğretmen grubu ise kendisini, bu konuda yetersiz algılamıştır.

Tok, Tok ve Mazı (2008)'ya göre öğretmenler dik temel harflerle yazılan yazıya göre bitişik eğik yazının daha zevkli ve akıcı yazıldığını ifade etmişlerdir. Tokta (2008), araştırmasında, zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin bitişik eğik yazı ile yazmada zorlandıklarını, bağlantılarını yapamadıklarını ve bu nedenle motivasyonlarının düştüğünü; kendilerine olan güvenlerini kayb ettiklerini, yazarlarken satır sonlarında heceleri uygun yerlerden bölemediklerini, noktalama işaretlerine dikkat etmediklerini ve kelimeler arasına uygun boşlukları bırakmadıklarını ifade etmişlerdir.

Uysal (2008), araştırmasında, İlköğretim Yazı Dersi Programı'nın tarihsel değişim süreci içerisinde, bitişik yazı eğitimini incelemiştir. Bu amaçla, Türkiye'de 1928 yılında yapılan Harf İnkılabı'ndan bugüne kadar uygulamaya konulan Yazı Dersi Programları taranmıştır. Yazı Dersi Programları; amaç, yöntem, süre, sınıf, harf örnekleri, programların niteliği ve devamlılığı açılarından analiz edilmiştir. Programların analizinden elde edilen bulgularla, bitişik yazı eğitiminin süreç içindeki başarısı ortaya konmaya çalışılmıştır. Ayrıca, bu eğitime etki edebilecek program dışı etkenler hakkında da çalışmanın sonuç bölümünde yorumlamalar yapılmıştır. Yıldırım (2008), araştırmasında, birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında, öğrencilerin harf eksikliği yaparak yazma, sesleri karıştırma, problemleri olduğunu belirtmişlerdir. STCY ile ilk okuma yazma öğretimi sırasında b-d, r-n (yazma sırasında) birbirine karıştırıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin bitişik eğik yazı ile yazmayı öğrenmede güçlük yaşadıkları; fakat daha düzgün yazı yazma becerisi kazandıkları belirtilmiştir.

Bektaş (2007) öğrencilerin, bitişik eğik yazıya uygun çizgi alıştırmalarında zorlandığını ifade etmiştir. Araştırmaya göre öğrencilerin yazmada zorlandıkları küçük harfler b, f, k, r, s, ve ş; büyük harfler ise D, H, L, S ve Ş harfleridir. Beyazıt (2007), öğretmenlerin; okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında Çözümleme Yöntemini tercih ettiklerini bulgulamıştır. Biber (2007), araştırmasında, öğretmenlerin yeterli hizmet içi eğitim almadıklarını, el yazısı öğretiminde eksiklikleri olduğunu, okul öncesi eğitim programının bu yöntemi destekleyici nitelikte olmadığını belirtmiştir.

Karadağ ve Gültekin (2007)'in araştırmasında, öğretmenlerin, Çözümleme Yöntemi'nin, Bireşim Yöntemi'ne göre; ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama, okuma yazma öğrenme hızı, gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklarına daha uygun olduğu görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır. Oçak (2007), araştırmasında, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, dil gelişim düzeyleri ile ilk okuma yazma başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Anne-babanın eğitim düzeyi yükseldikçe, çocukların dil gelişim düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Özellikle, babası ya da annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin, dil gelişim düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel



durumunun, çocukların dil gelişim düzeyleri arasında farklılaşmaya neden olduğu görülmüştür. Okul öncesi eğitim kurumuna giden öğrencilerin, okuma yazmada daha başarılı olduğu görülmüştür. Dil gelişim düzeyi yüksek olan öğrencilerin, aynı zamanda okuma yazmada da başarılı olduğu görülmüştür.

Yurduseven (2007), araştırmasında bitişik eğik yazı ile yazma konusunda öğrencilerin zorluk yaşadığını saptamıştır. Acat ve Özsoy (2006), Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükleri incelemiştir. Hazırlık, sesi hissetme ve tanıma, harfi okuma ve yazma, hece oluşturma, kelime oluşturma, cümle ve metin oluşturma ile okuryazarlığa ulaşma aşamasındaki güçlükleri ortaya koymuştur. Araştırma bulgularına göre, hazırlık aşamasına okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin yanlış öğrenmelerinin olumsuzluklara yol açtığı, sesi hissetme ve tanıma aşaması ile harfi okuma ve yazma aşamasında bazı harflerin birbirine karıştırıldığı, hece okurken sesleri birleştirmede ve kapalı heceden sonra açık hece elde etmede sorun yaşandığı, yanlış heceleme yaptıkları ve heceleyerek okudukları, okuduklarını anlamadıkları görülmüştür. Engin (2006), bitişik eğik yazı çalışmalarında önemli bir sorun yaşanmamakla birlikte yaşanan sorunların da nedeninin öğretmenlerin bitişik eğik yazıyı etkin kullanamadıklarından kaynaklandığını; D harfinin yazımında zorluk yaşandığını; ders materyallerinin yetersiz bulunduğunu; velilerin yeterli bilgiye sahip olmadığı için sorun yaşandığını ve programda ilk okuma yazma süreci ile ilgili takvim verilmemesinden dolayı karışıklık yaşandığını belirtmiştir.

Gün (2006), araştırmasında, Bitişik Eğik Yazıya ilişkin görüşlerin, genelde olumlu olduğu saptamıştır. Öğretmenler yeni ilk okuma yazma öğretiminde yaşanan problemlerin giderilmesi ve yeni ilk okuma yazma müfredatı için yetiştirilmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Özel okulda çalışan öğretmenlerin, yeni müfredata yönelik daha olumlu görüşleri olduğu saptanmıştır. Kuzu ve Ersözlü (2006) araştırmalarında, Bitişik Eğik Yazıya ilişkin öğretmen görüşlerini saptamayı amaçlamışlardır. Öğretmenler; bazı konularda olumlu düşünürken, bazı konularda kararsız kalmışlardır. Büyük çoğunluk, bitişik eğik yazının öğrencilere zihinsel, fiziksel, estetik açılarından faydalı olduğu ve ileriye yönelik kişilik kazanımını sağlayacağını, değişik stillerdeki harfleri okumayla birlikte bir çeşitlilik getireceği kanaatinde dirler. Ancak veli desteği, kaynaklar ve rehberlik çalışmaları ile ilgili olumsuzluklar saptanmıştır. Bunların dışında öğretmenlerin zihinsel gelişime uygunluk, öğretim kolaylığı, okumaya yeterli zamanın kalmaması, kılavuz kitapların ulaşması, yazının okumayı olumlu etkilediği, harflerin düzgün yazımı, hızlı okuma yazmayı sağladığı, öğrencilerin yazı yazarken eğlenmeleri gibi konularda kararsız kaldıkları görülmüştür.

Özsoy (2006), Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükleri ortaya koymak ve güçlüklerin giderilmesine yönelik öneriler sunmak amacıyla yaptığı araştırmasında, bitişik ve eğik yazma çalışmalarında önemli sorunların olmadığını saptamıştır. İlköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin bireşim yapma, heceleyerek okuma, okuduklarını anlamama, noktalama işaretlerini yerinde kullanamama sorunları ile karşılaştıklarına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Sınıfta öğrenilen hece, kelime ve cümlelerin tanınmasında zorluk çekilmediği ancak öğrencilerin yeni hece, kelime ve cümlelerle karşılaştıklarında bunları tanıma ve okumada zorlandıkları sonucuna varmıştır.

Uğuz (2006)'un çalışmasına göre birinci sınıf öğretmenleri el yazısı ile öğretimin çok zaman aldığı, dolayısıyla okuma çalışmasının zamanının çalındığı hususunda görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerine ilk hece ve kelime çalışmalarını el yazısı ile verdiklerinde, düz yazıyı okuyamadıklarını, bunun içinde sınıfta düz yazı ve el yazısıyla olmak üzere iki türlü yazı kullandıklarını dile getirmişlerdir. Bazı öğrencilerin yazılarını okumakta zorlandıklarını, yazıları güzel olan öğrencilerin zamanla hızlı yazarak yazılarını bozduklarını belirtmişlerdir.



Büyük ve küçük fişler gibi araç gereçlere gereksinim duyduklarını vurgulamışlardır. Başaran ve Karatay (2005), araştırmalarında, ilköğretim birinci kademedeki eğik el yazısı eğitimi vermenin ve günlük hayatta eğik el yazısı kullanmanın yararlarını ortaya koymuşlardır. Araştırma sonuçlarına göre; eğik el yazısı öğretiminin dik temel harflerin öğretimine bazı üstünlüklerinin olduğu görülmüştür. Eğik el yazısı öğrenen ve kullanan öğrencilerin yazma hataları azalırken yazma hızları da artmaktadır; öğrenciler yazılacak kelimeyi bir bütün olarak zihinlerinde tasarlamak zorunda olduklarından “kelime tanıma” ve “kelime hatırlama” becerileri gelişmekte; harfleri tanıma becerileri de artmaktadır; eğik el yazısı, dik temel harflerin öğrenilmesini kolaylaştırmakta fakat dik temel harfler eğik el yazısına aynı yararı sağlamamaktadır.

### **Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Lam, Au, Leung, Cecilia ve Li-Tsang (2011), disleksili çocukların aynı yaşta akranlarına göre, anlamlı derecede yavaş yazdıkları ifade edilmiştir. Hui Zhi (2010), üstün zekalı Çinli öğrencilerle çalışmıştır. Araştırmacı, bir bilgisayar programı geliştirmiştir. Çin eğitim sisteminde, öncelikle öğretmen öğrencilere nasıl yazı yazacağını göstermekte, öğrencilerin yanlışlarını kontrol etmektedir. Öğrenciler hatalarını uzun yıllar boyu tekrarladıktan sonra ancak doğru yazabilmektedir. Araştırmacı, elektronik bir kalemle öğrencilerin Çin alfabesinin karakterlerini yazmayı öğrenmelerini hedeflemiştir. Hatalı yazıldığında, bilgisayar tarafından düzeltme yapılabilmektedir. Bu program sayesinde çocuklar, otomatik hata düzelticisiyle el yazısı becerilerini geliştirmekte ve el yazısı problemlerini kendileri bulabilmektedir.

Vinter ve Chartrel (2010), çalışmada, çocukların el yazısı davranışlarında farklı öğrenme stillerinin etkisini araştırmışlardır. Görsel eğitimin; yazı kalitesi seviyesinde etkili olduğu, kinestetik eğitimin de yazma hızında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görsel eğitimin, öğrencilerde yazı materyalinin biçimlendirilmesinde katkı sağladığı, kinestetik eğitimin de el yazısı yazmayı geliştirmeye katkı sağladığı kabul edilmiştir.

Van Hoorn, Maathuis, Peters ve Hadders-Algra okul çağı çocuklarında el yazısı becerisi, görsel motor integrasyon ve nörolojik durumu incelemişlerdir. Üç değişken arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Düşük el yazısı hızı ile nörolojik bozukluk arasında yüksek oranla anlamlı fark bulunmuştur. Görsel motor integrasyon ile nörolojik bozukluk arasında yüksek oranda anlamlı fark bulunmuştur. Medwell, Strand ve Wray (2009), çocuklarda el yazısı ile kompozisyon yazma arasındaki bağlantıyı araştırmışlardır. Araştırmacılara göre, her ne kadar el yazısının bir kendini tanıma, sunu meselesi olduğu sıklıkla dile getirilmiş olsa da, çocukların kompozisyon becerilerindeki el yazısı rolü, uluslararası araştırmaların önemli bir bölümünde ihmal edilmiştir. El yazısındaki otomatiklik, kompozisyonda önemli bir anahtar olarak görülse de; bu mesele, nispeten İngiltere’de test edilmemiştir. Ayrıca el yazısının, kompozisyon yazma ile ilişkisiz olduğu varsayımı bulunmaktadır. Bu araştırmada, el yazısı hızı ve yazı motor integrasyonu, yüz doksan sekiz tane öğrencinin kompozisyonları ile ilişkilendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, çocukların kompozisyonlarındaki el yazısında, en önemli faktör, yazmalarına etkisi bulunan düşük seviyedeki yazma hızı otomatikliğidir.

Kaiser, Albaret ve Doudin (2009), el yazısı kalitesi ve görsel motor entegrasyon ile el göz koordinasyonu arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada, yetmiş beş tane sekiz yaşındaki ilköğretim ikinci sınıf öğrencisiyle çalışılmıştır. Çalışma Fransa’da yapılmıştır. Öğrencilere, araştırmacılar tarafından “Movement Assessment Battery for Children” ölçeğinin Fransızca versiyonu uygulanmıştır. Görsel motor integrasyonunu ve el göz koordinasyonunu ölçmek için öğrencilerden metni kopyalamaları, bakarak yazmaları istenmiştir. Görsel motor integrasyonun, el yazısı üzerindeki etkisi oldukça fazla olarak bulunmuştur. El göz koordinasyonunun, el yazısı üzerindeki etkisi düşük bulunmuştur. Görsel



motor integrasyon ile el göz koordinasyonu arasındaki ilişkinin, el yazısı kalitesine etkisinin tahmin edildiği gibi anlamlı olduğu ifade edilmiştir. İlköğretim ikinci sınıfa giden sekiz yaş ortalamasındaki öğrencilerle çalışılmıştır. Öneri olarak, öğrencilerin el yazısı yanlışlarını düzeltmeleri için uzman yardımı almaları gerektiği vurgulanmıştır.

Shimel, Cander ve Neville-Smith (2009), üçüncü sınıf öğrencileriyle çalışılmıştır. Bitişik eğik yazı programının, harf işlekliliğini geliştirme ve herhangi bir el yazısı problemi olduğu tespit edilmemiş olan öğrenciler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Dört ay boyunca, elli tane üçüncü sınıf öğrencisine eğitim verilmiştir. Öğrenciler, altı hafta boyunca, günlük on-on beş dakikalık el yazısı eğitimi veren programlar izlemişlerdir. Bu programlar: Handwriting without Tears, Loops, Other Groups'tur. Kontrol grubu öğrencileri, herhangi bir TV eğitim programı izlememişlerdir. Deney grubundaki öğrencilere, öntest ve sontest uygulanmıştır. TV programlarının etkisi üzerine yapılan analizler, anlamlı sonuç vermemiştir. Araştırmacılar, öğrencilerin bitişik eğik yazı ile ilgili daha uzun süren bir eğitime tabi tutulması şeklinde öneri getirmişlerdir.

O'Mahony, Dempsey ve Killeen (2008), İrlandalı sekiz ile on sekiz yaş arasındaki öğrencilerle çalışmıştır. El yazısı hızı testiyle, İrlanda eğitim sisteminde öğrenim gören öğrencilerin yazı yazarken kullandıkları ele ve sosyo-ekonomik düzeye göre yazma hızlarını incelemiştir. Test, üç dakikalık ve dokuz dakikalık olmak üzere iki farklı aşamada yapılmaktadır. Literatüre göre, kısa zamanlı el yazısı hızını ölçen testler nedeniyle öğrenciler düşük puan almaktadırlar. Ayrıca alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların yazma hızı, düşük çıkmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; yazı yazarken sağ ya da sol elini kullanan öğrenciler arasında, yazma hızı açısından herhangi bir fark bulunamamıştır.

Medwell ve Wray (2007), öğretmenlere ait olan bir önyargıdan bahsetmektedirler. Araştırmacılar, öğretmenlerin kompozisyon çalışmalarında, el yazısı becerilerinde, erkeklerin kızlara oranla daha düşük başarı sergilediğini, ne kadar çaba harcarsa da kızlar kadar iyi kompozisyon ve yazı yazamayacaklarını belirtmişlerdir. Oysa son yıllarda, bu hususta birkaç tane sürpriz nitelikte araştırmanın ortaya çıktığını ve bu önyargının artık aşılması gerektiğini belirtmektedirler. Bu çalışmaların bulgularıyla beraber incelendiği araştırmada, yazıda otomatikliğin gelişmesi için küçük yaşlarda çocukların yazı pratiği yapmalarının öneminden de bahsedilmiştir. Ayrıca, erkeklerin yazının geliştirilmesi ve kızlar kadar güzel yazabilmeleri için önemli çalışmalar yapılması gerektiği düşüncesi de araştırmada yer almaktadır.

Weintraub, Drory-Asayag, Dekel, Jakobovits ve Parush (2007) yedinci ve dokuzuncu sınıf öğrencisi olan ortalama on üç yaşındaki yüz otuz beş İsraili öğrenciyle çalışmışlardır. Araştırma bulgularına göre, el yazısında hız ve işlekliliğin yaşa göre değişmediği, kızların el yazısı performansının erkeklerden daha iyi olduğu, defter düzeninin işleklilik açısından anlamlı derece farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. İngiltere'deki gibi eğitim terapistlerinden el yazısı becerisini geliştirme adına yararlanabileceğini belirtmiştir. Orta öğrenimde yaşın, el yazısı becerisinde önemli bir faktör olmadığını ifade etmiştir.

Aram (2006), üç farklı programın kelime ve alfabetik beceriler üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu programlar; alfabetik beceri programı, öykü kitabı okuma programı, karma programdır. Araştırmacının hipotezi, öykü kitabı okuma programının başlangıç alfabetik becerilerini ve ön kelime becerilerini geliştireceği doğrultusundadır. Programlar sayesinde, iki yaş grubundaki öğrenciler arasında etkileşim de sağlanabilmektedir. Üç-dört yaş grubu öğrencilerle, dört-beş yaş grubu öğrenciler iletişime girerek; alfabetik beceriler açısından, büyük yaştakiler küçük yaştakilere örnek olabilecektir. Yirmi tane alt sosyo-ekonomik kültürel düzeyden okul öncesi öğrencisi, programlara tabi tutulmuştur. İsmi yazma, harf bilgisi ve fonolojik farkındalık açısından, üç programa da tabi tutulan öğrencilerle kontrol



grubundaki herhangi bir programa tabi tutulmayan öğrenciler arasında anlamlı derecede fark bulunmuştur. Alfabetik beceriler programına tabi tutulan öğrenciler, diğer gruptakilere göre; kelime yazma, harf bilgisi ve ilk okuma yazma becerisinde harf düzeltme daha iyi performans göstermiştir. Karma programdaki öğrencilerin, ilk okuma yazma becerisinde harf düzeltme ve kitap kelimeleri açısından, kitap okuma programındakilere göre daha iyi performans göstermişlerdir. Yaş değişkenine göre, kelime anlamlandırma açısından herhangi bir fark bulunmamıştır.

Asher (2006), uzman eğitim terapistleriyle ve öğretmenlerle çalışmıştır. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin el yazısı öğrettikleri ama çocuklarda el yazısı ile problemler ortaya çıktığında çocukların uzman eğitim terapistlerine iyileştirme adına terapiye yollandıkları belirtilmiştir. Araştırmada, bir okulda eğitim terapistlerinin çalışma durumları, öğretmenler ve öğrenciler analiz edilmiştir. Okul öncesi sınıftan altıncı sınıfa kadar, öğretmenlere, bitişik eğik yazı eğitimi ile ilgili açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bitişik eğik yazı eğitim metotlarının, uygulamalarının, kullandıkları yazı materyallerinin farklılık gösterdiği ifade edilmiştir. Her öğrencinin, bitişik eğik yazıyı bir yazılı anlatım aracı olarak görmediği sonucuna ulaşılmıştır. İlköğretimde öğrencilerin, yazma için motor becerileri geliştirme adına yapılandırmaya ihtiyaç duydukları ifade edilmiştir. Okuldaki uzman terapistlerin motor öğrenme teorileri yardımıyla, öğrencilerin uygulama sırasında yapacakları davranışları pekiştirdikleri, idrak etmelerine yardımcı oldukları belirtilmiştir. Ayrıca el yazısı zorluklarına, hitaben el yazısı becerisi düşük olan öğrencilerin bu durumla ilgili farkındalık yaratmaya ihtiyaçları oldukları belirtilmiştir.

Volman, van Schendel ve Jongmans (2006), algısal motor bozukluğun ve bilişsel yetersizlik problemlerinin, el yazısı kalitesine olan etkisini incelemiştir. Ayrıca el yazısı problemlerine sahip olan öğrencilerin, el yazısı hızlarına bakmışlardır. Yirmi dokuz tane el yazısı problemi yaşayan öğrenci ile yirmi tane herhangi bir problemi olmayan öğrenci, ilköğretim ikinci ve üçüncü sınıftan seçilmiştir. Öğrencilere; görsel perspektif, görsel motor integrasyon, motor koordinasyon ve bilişsel yeterlilik testi uygulanmıştır. El yazısı problemleri yaşayan grupta, tüm testler anlamlı derecede düşük çıkmıştır. Analizler sonucunda, el yazısı problemleri yaşayan öğrenciler arasında el yazısı kalitesi açısından sadece motor koordinasyonunun anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Düşük el yazısı kalitesine sahip öğrencilerin, görsel motor integrasyonunda sorunlar yaşadığı ifade edilmiştir.

Wasik ve Bond (2006), on tane ana sınıfta, ana sınıfı öğrencileriyle, dil ve okuryazarlık üzerine çalışmıştır. Öğretmenler, özel bir okuma kitabını denemiş ve karşılıklı konuşma stratejileri kullanmışlardır. Dil ve kelime gelişimi açısından, öğretmenlerin denedikleri yöntemin, çocukları nasıl etkilediği incelenmiştir. Yılsonunda yapılan iki kelime testi ile deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubundakilere oranla, anlamlı derecede iyi oldukları fark edilmiştir. Sonuç olarak; kitap okuma ve diğer sınıf aktiviteleri sırasında konuşma stratejilerini kullanan öğretmenlerin, öğrencilerinin dil gelişimi açısından avantajlı olduğu, öğretmenlerin denediği stratejinin öğrencilere pozitif katkıda bulunduğu sonucu bulunmuştur. Bialystok, Luk ve Kwan (2005), dört grup birinci sınıf öğrencisinin, ön okuryazarlık becerisini incelemiştir. Her grup, dil ve yazı sistemi açısından farklı kombinasyonlar şeklinde kurulmuştur. Bütün öğrencilerin konuşma dili İngilizce'dir. Öğrenciler, fonolojik farkındalık becerileri, iki dillilik etkeni ve sahip oldukları çift dilin de tüm dil becerilerini yerine getirme etkenlerine göre bölünmüştür. Analizler sonucunda, ilk okuma yazmadaki farktan dolayı, çift dilli çocuklarda, çift alfabetik sisteme sahip olmanın avantajlı olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde, çift dilli çocukların yazı sistemleri aynı ise çift dilde okur yazarlık becerilerini transfer edebildikleri belirtilmiştir. Çift dillilik ve yazı sistemleri ile ön okuryazarlık becerileri



arasında, iki dillilik lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Tucha ve Lange (2005), dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların el yazılarında kasıtlı kontrolün-eğitimin etkisini araştırmışlardır. Sağlıklı yetişkinlerle dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların el yazısı akıcılığında verilen eğitimin etkisini ölçmek için iki deney yapmışlardır. İlk olarak, yirmi altı tane sağlıklı öğrenci farklı koşullarda bir cümle yazdırılmıştır. Bulgular, otomatik el yazısı etkinliklerinin görsel geribildirimlerden bağımsız olduğunu ortaya koymuştur. İkinci olarak, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan on iki çocuğun hem yalancı ilaçla hem de kullandıkları hiperaktivite ilaç etkisi altındayken olağan medikasyonları ölçülmüştür. Yalancı ilaç etkisi altındayken el yazılarındaki akıcılığın daha düşük olduğu meydana çıkmıştır. Otomatik el yazısı hareketlerinin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarda medikasyon sağladığı ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, el yazısında hem görsel hem mental kontrol hareketlerinin el yazısı otomatikliğini etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca basit bir el yazısı eğitiminin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarda düzenlenebileceği, onlara katkı sağlayabileceği kanıtlanmıştır.

Linebarger, Kosanic ve Greenwood (2004), çalışmalarında anasını ve birinci sınıf öğrencileriyle çalışmışlardır. Çalışmada, “Between the Lions” adlı TV programını izleyen ve izlemeyen öğrencilerin ön okuryazarlık becerileri arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Kelime tanıma testi ve standart okuma testi ile öğrencilerin ön okuryazarlık becerileri ölçülmüştür. Fonolojik farkındalık ve ses tanıma becerileri açısından TV programını izleyen öğrencilerle izlemeyen öğrenciler arasında yüksek düzeyde anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca dil becerileri açısından kelime yapılandırma, yazılanları anlama, konuşma alt kategorilerinde risk grubunda olan ve risk grubunda olmayan öğrenciler arasında TV programı izleyenler lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Rosenblum, Weiss ve Parush (2004), disgrafi gelişimi açısından el yazısı değerlendirmesi yapmışlardır. Çalışmada, ürün ve yöntem karşılaştırması da yapılmıştır. Araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin % 10 ile 30 arasındaki bölümünün yazı zorluğu yaşadığı belirtilmiştir. Çalışmada, dijital tabanlı değerlendirmeni el yazısı becerisinin gelişimine katkısı incelenmiştir. Ayrıca iyi nitelikte ve düşük nitelikte el yazısı becerisine sahip öğrencilerin yazı ürünleri incelenmiştir. Üçüncü sınıfa devam eden elliser tane iki grup öğrenciyle çalışılmıştır. Birinci grup öğrenci, iyi kalitede yazı yazabilirken; ikinci grup öğrenci, el yazısı becerisi açısından düşük kalitededir. Hem dijital tabanlı değerlendirme, hem de geleneksel değerlendirme tabii tutulan öğrenci yazı ürünleri arasında, kopyalama ve dikte etme çalışmaları açısından anlamlı fark bulunmuştur.

Hammer, Miccio ve Wagstaff (2003), ev okuryazarlık deneyimlerini ve bu deneyimlerin iki dilli okul öncesi çocukların İngilizce okuma yazma becerilerine etkisi üzerine bir ilk okuma yazma araştırması çalışmışlardır. Çalışmanın amacı, ev okuryazarlık deneyimleri ile iki dilli okul öncesi çağı çocuklarının erken okuryazarlık hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Kırk üç tane Porta Riko’lu anne ve çocuk grubuyla çalışılmıştır. Anne ve çocuklarla, merkez Pensilvanya’da ana sınıfı programıyla ev okuryazarlık deneyimleri ve İngilizce okuma yazma becerileri alanında çalışılmıştır. 28 tane çocuk ve anne, doğumdan itibaren İspanyolca ve İngilizce konuşabilen kişilerdir. On beş tane anne ve çocuk, doğumdan itibaren İspanyolca konuşan ancak; ana sınıfına başladıktan sonra İngilizce konuşmayı öğrenen kişilerdir. Eş zamanlı olarak, annelerin çocuklarına, evde oluşturdukları okuryazarlık deneyimleri ölçülmüştür. Annenin çocuğuna, hangi sıklıkla okuma yaptığı, yapılan okumaların numaralandırılması, okuryazarlık becerilerinin değeri ve ardışıklığı, okuryazarlık deneyimlerinin başarısı 1991 yılında geliştirilen erken okuma becerisi testiyle ölçülmüştür. Bu



ölçümler, anasınıfı birinci ve ikinci yılı boyunca yapılmıştır. Eş zamanlı ve ardışık öğrenen annelerin, okuryazarlıktaki annelik başarılarında farklılaşma olmuştur. Diğer alt başlıklar açısından, iki grup arasında herhangi bir fark bulunamamıştır. Erken okuryazarlıkla ilgili herhangi bir araştırma yapılacağı zaman, araştırmacıların düşüncesine göre, her iki grubun da göçmenlerin okuma puanları üzerine yoğunlaşılmalıdır. Okuryazarlık becerilerine ilişkin toplam puanlara bakıldığında, çocukların ikinci yıl aldıkları skorların birinci yıla kıyasla çok daha fazla olduğu belirtilmektedir. Öneriler bölümünde araştırmacılar, okul öncesi öğrencilerinin, okula başlamadan önce evde ve anasınıfında okuryazarlık materyalleriyle ilişki kurmasının ve okuma yazma deneyimlerinin olmasının çocukların okuryazarlık becerilerine mutlaka katkı sağlayacağını belirtmişlerdir.

Rosenblum, Weisz ve Parush (2003), el yazısı zorluklarına yöntem ve sonuçlarıyla değerlendirme amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Araştırma, altmış iki sayfalık bir çalışmadır. El yazısı alanında, 1980 yılından günümüze kadar yapılan tüm çalışmalar ele alınmıştır. Araştırmacılar, el yazısının karmaşık bilişsel, kinestetik, psikomotor becerileri içine alan kompleks bir insan aktivitesi olduğunu vurgulamışlardır. Çocukların, yüksek seviyede bir yazı yazma becerikliliğine sahip olmanın, okulda başarının anahtarını beraberinde getirdiğinin farkında olduğunu belirtmektedirler. El yazısı becerisi düşük olan çocukların, yazı becerilerini geliştirmede zorluklar yaşadıkları; bu nedenle, duygusal ve akademik gelişmelerinin zarar gördüğünü vurgulamışlardır. Araştırmada, el yazısının önemi üzerinde durulmuştur. El yazısı zorluklarının değerlendirilmesi amacıyla geliştirilen metotlar incelenmiştir. Ayrıca el yazısında zorluk yaşayan öğrencilerin yazı metodunu anlamaları ve başarımlarında yardımcı olması amacıyla bilgisayar sisteminden yararlanabilecek bir yazılım geliştirmişlerdir. Çalışmalarının el yazısı yöntemi açısından keşif sayılabilecek nitelikte olduğunu belirtmişlerdir.

Dickinson, McCabe, Anastasopoulos, Peisner-Feinberg ve Poe (2003), erken okuryazarlık becerilerinde kapsamlı dil yaklaşımını incelemişlerdir. Okul öncesi öğrencilerinde; yazma bilgisinin, fonolojik farkındalığın ve kelime hassasiyetinin karşılıklı ilişkisini incelemişlerdir. Araştırma, başlıca iki ana boyut arasındaki ilişkiyi incelemiştir; okuryazarlık becerileri ile oral-dil. Fonolojik duyarlılık yaklaşımı, okuma gelişimi için çok önemli bir anahtar konumunda olan kelime bilgisi başarısı olarak alınmıştır. Gelişimsel dil yaklaşımı da okuryazarlık bilgisinin okuryazarlık becerisiyle ilişkisini ve okuma becerisindeki rolü açısından ele alınmıştır. Araştırmada, beş yüz otuz üç tane dört yaş dokuz aylık ana sınıfı öğrencisiyle çalışılmıştır. Bunlar kelime ve fonolojik farkındalık ile yazma becerisi açısından iki ayrı gruba ayrılmışlardır. Verilerin çözümlenmesinden sonra fonolojik farkındalık ile gelişimsel dil yaklaşım perspektifi arasında anlamlı ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Kozitek ve Powell (2003), dördüncü sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı becerisini kalem tutma, işleklik ve hız açısından incelemiştir. Altı farklı şubeye devam eden, toplam doksan beş tane öğrenci ile çalışmışlardır. Alfabeyi yazarken öğrencilerin fotoğrafları çekilmiştir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma hızlarının dakikada 29.45 ile 34.75 harf arasında farklılaştığı ifade edilmiştir. Bu harf sayısı düşük olarak açıklanmıştır. Dört çeşit kalem tutma tipi olduğu ifade edilmiştir. Kalem tutmanın yazma hızına etkisinin anlamlı olmadığı ifade edilmiştir. Subsawad, Trombly, Henderson ve Tickle-Degnen (2002), birinci sınıf öğrencilerinin kinestetik eğitiminin el yazısı uygulamalarına, el yazısı işlekliğine, el yazısı hızına olan etkisi incelenmiştir. Araştırmada, otuzu erkek on beşi kız olmak üzere kırk beş tane altı ile yedi yaş arasındaki kinestetik özelliği olan birinci sınıf öğrencileriyle çalışılmıştır. Deney ve kontrol olmak üzere iki grup oluşturulmuş ve deney grubuna, kinestetik eğitim uygulanmıştır. Uygulanan testler sonucunda, iki grup arasında el yazısı işlekliği, yazma hızı



açısından herhangi bir fark bulunamamıştır.

Talcott ve arkadaşları (2002), 350 tane ilköğretim öğrencisi üzerinde çalışmıştır. Görsel ve işitsel işlemlerin dinamiği ile okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Okuma becerileri ile görsel ve işitsel uyum dinamiği arasındaki ilişkiyi ölçmek için psikometrik ve psikofiziksel testler kullanmıştır. Görsel uyum ile işitsel frekans çözünürlüklerinin bilişsel ve okuryazarlık becerileri açısından farklılaştığı belirtilmiştir. Her iki beceri için de çocukların okuryazarlık becerileri zeka ile ilişkili bulunmamıştır. Hem görsel hem de işitsel duyarlılığın, çocukların okuryazarlık becerileri, orto grafik değerleri ve fonolojik becerilerinin farklılıklarını oluşturmak açısından belirleyici faktörler olduğu belirtilmiştir.

Aram ve Levin (2001), düşük sosyo-kültürel gruptan seçilmiş beş buçuk ile altı yaş arasındaki kırk bir tane çocuk ve onların anneleriyle çalışmıştır. Araştırma, otuz sekiz sayfalık bir çalışmadır. Çocuklar, ortalama olarak beş yaş sekiz aylıktır. Çocuklar, ana sınıfı öğrencisidirler. Anasınıfı öğretmenlerinin tamamı, aynı müfredatı uygulamışlardır. Otuz sekiz çocuğun, anne babası evli; iki çocuğun, anne babası ayrı; bir çocuk da sadece anneye beraber yaşamaktadır. Bütün aileler, İsrail’de yaşamaktadırlar. Çocukların yazı becerileri sosyo-kültürel faktörler ve annelik ilişkisi açısından ele alınmıştır. Çocukların okuma yazma becerileri, yazdıkları yazılardan fonolojik ve ortografik farkındalık açısından değerlendirilmiştir. Çocuklara, adlarıyla beraber bazı kelimeler yazdırılarak annelerinden yardım alıp almama durumlarına göre değerlendirilmiştir. Okuryazarlık açısından bakıldığında, anne desteği yüksek olan çocuklarla kendi başına bırakılan, ailesi tarafından desteklenmeyen çocukların yazdıkları kelimelerin arasındaki fark beklenmeyecek düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu sonuçtan hareketle, annelerin çocukların okuryazarlık becerileri üzerinde çok önemli rolleri olduğu söylenmiştir. Araştırmada, düşük sosyo-kültürel düzeydeki çocukların okullaşma ve okuma yazma eğitiminde büyük bir risk olduğunu belirtmiş ve ailelerin okul öncesi çağlardan itibaren çocukları okuryazar bir çevrede bulundurmaları gerektiğinin önemi vurgulanmıştır. Aile desteğinin, okuma yazma eğitimindeki önemi özellikle vurgulanmıştır.

Tseng ve Chow (2000), araştırmasında, düşük hızda yazan okul çağı çocuklarının psiko-motor ölçümlerindeki farklılıkları araştırmıştır. Düşük ve normal hızla yazan öğrencilerin dikkatlerindeki farklılıklar da incelenmiştir. Ayrıca, bütün bu faktörler arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Otuz dört tane düşük hızda yazan öğrenci ile otuz beş tane normal hızda yazan öğrenciye üç tane algısal motor test, bir tane de dikkat testi uygulanmıştır. Öğrenciler, Tayvan’da ilkokulda öğrenim gören, yedi ile on bir yaş arasındaki çocuklardır. Araştırma sonuçlarına göre; düşük ve normal hızda yazan öğrencilerin görsel hafızaları, uzamsal bağlantı kurma becerileri, şekil sabitliği, görsel ardışık zeka, biçim-zemin ilişkisi, üst düzeyde yazma hızı, görsel kinestetik integrasyonları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Düşük hızda yazan öğrenciler arasında, el yazısı hızında yaş, görsel ardışık zeka ve görsel kinestetik integrasyonunun çok önemli üç faktör olduğu belirtilmiştir. Normal hızla yazan öğrenciler arasında, yaş ve üst düzeyde yazma hızının önemli iki faktör olarak ayırt edici olduğu belirtilmiştir.

Graham, Weintraub, Berninger ve Schafer (1998), ilköğretim birinci sınıftan dokuzuncu sınıfa kadar dokuz yüz tane çocukta el yazısı hızı ve işlekliliğinin gelişimini incelemişlerdir. Çalışmada, her çocuğa üç tane yazı görevi verilmiştir. Bu yazı görevleri şunlardır: Bir paragrafı bakarak yazmak, bir öykü yazmak, bir kompozisyon yazmak. Birinci sınıftan üst sınıflara doğru çıktıkça, paragrafı bakarak yazmak becerisinde, çocukların el yazısı hızı artmaktadır. Ancak bu artış, orta seviyedeki sınıflara kadar sürmektedir. İlerleme hızı, dokuzuncu sınıfa geldiğinde, nerdeyse yetişkin hızına yaklaştırmaya başlamıştır. Üç yazı



becerisi kategorisinde de işleklik orta seviyededir. Kızların el yazısı, erkeklerden daha okunaklıdır. Birinci, altıncı ve yedinci sınıflarda kızlar erkeklerden daha hızlı yazabilmektedir. Sağ elini kullananlar, sol elini kullananlara göre daha hızlı yazabilmektedir. Yazı ürünlerinde, işleklik açısından anlamlı fark bulunamamıştır. El yazısı hızı açısından, öykü yazma ve kompozisyon yazma kategorisinde düşük de olsa (% 1) anlamlı fark vardır.

Graham, Weintraub ve Berninger (1998), el yazısı stili ile yazma hızı ve işlekliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada; kopyalama, öykü yazma ve açıklama yapma şeklindeki üç tip yazı yazma modeli ile dördüncü ve dokuzuncu sınıflar arasında öğrenim gören altı yüz çocukla çalışılmıştır. Yazı stili kavramı ile anlatılmak istenen, öncelikle bir metnin tamamını sadece düz yazı kullanarak yazmak, ikinci olarak bir metnin tamamını sadece el yazısı kullanarak yazmak, üçüncü olarak bir metni daha çok el yazısı kullanarak düz yazıyla beraber yazmak, dördüncü olarak bir metni daha çok düz yazı kullanarak el yazısıyla beraber yazmaktır. El yazısı stili olarak, karışık bir stil kullananların sadece el yazısı ya da sadece düz yazı kullananlara oranla daha hızlı yazdıkları bulunmuştur. El yazısı stili, ağırlıklı olarak el yazısı olmak kaydıyla karışık stil olanların diğer üç stile oranla işleklik açısından daha iyi olduğu belirtilmiştir. Düz yazı ile el yazısı arasında işleklik açısından anlamlı bir fark olmadığı ifade edilmiştir.

#### TARTIŞMA VE SONUÇ

Yazı kişiliği yansıtan önemli araçlardan biridir. Yazı, kişiler arasındaki anlam kargaşasını en aza indirgeyebilen önemli bir olgudur. Kişi; düşündüğünü, konuşmak istediğini, anlatılarını yazıyla ölümsüzleştirir. Yazı bir iletişim aracıdır. Günlük el yazısı, toplum içindeki saygınlığımızı, statümüzü, kişiler arasındaki yerimizi tayin eden önemli sembollerdendir. Yazma; bir beceri, bir eylemdir. Yazının icadı, tarihin kayda geçmesi, nesnelleşmesi bakımından çok önemlidir. 19. Yüzyıldan itibaren Türkçe'nin eğitim kurumlarında öğretimi başlamıştır.

Okuma yazma eğitim öğretim faaliyetlerinin en başındadır. Okuma yazma eğitim hayatının temeli durumundadır. Ülkemizde Harf devrimiyle beraber okuma yazma seferberliği başlatılmıştır. Atatürk bitişik eğik yazı çalışmalarına bizzat katılmıştır. Kendisi başöğretmen unvanıyla halkın eğitiminde büyük rol üstlenmiştir.

Bitişik eğik yazı diğer yazı tipine göre daha hızlı yazılmaktadır. Bitişik eğik yazıdaki bağlantı kinestetik –psikomotor- becerilerin de gelişmesine olanak sağlamaktadır. Harflerin sözcükler içinde bağlanarak yazılması kelimenin anlamına da vurgu yaparak anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar.

Küçük yaşta çocukların eline kalem verildiğinde dairesel çizgiler çizdikleri belirlenmiştir. Dik temel harflerle ilkökuma yazma öğretimi yapıldığında hazırlık çalışmalarına dik çizgilerle başlanmaktadır. Çocuğun doğasına aykırı ve zor olan bu durum gelişim ilkeleri açısından da olumsuzluk olarak dile getirilmiştir. Bitişik eğik yazı öğretiminde hazırlık çalışmalarının çocuğun gelişimine uygun olarak hazırlanabilmesi mümkündür.

Çalışmada Yazı dersi 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1997 ve 2004 ilkököl programlarında incelenmiştir. 1924 programında ilk okuma ve yazma öğretiminde çözümleme yöntemi resmen kabul edilmiştir. 1926 programı Cumhuriyet ilanı ile beraber Osmanlı İmparatorluğundan Türkiye Cumhuriyetine geçilen dönemde çağdaş yöntem ve teknikleri içine alan bir programdır. Bu programda ana ders olarak ilk 3 sınıfta Hayat Bilgisi dersi konmuştur. 4. ve 5. Sınıflarda ise Sosyal Bilgiler ile Fen ve Tabiat Bilgisi dersi konulmuştur. Her iki programa da Türkçe dersinden hariç 2. Sınıftan itibaren başlayan bir yazı dersi yerleştirilmiştir. 1928 yılında Yeni Türk Harflerinin kabulüyle bir yasa çıkarılmış ve Türkçe yazmak için Arap harfleri yerine Latin esasından alınan Türk harflerinin kullanılacağı



belirtilmiştir. 1936 programında yazı dersinin hedefleri ve “Yazı Dersinin Yeri” başlığı altında yazının bir teknik ders olduğu ifade edilmiştir. Direktifler başlığı altında temel yazı ve el yazısından bahsedilmiştir. 1936 programını geliştirme çabalarıyla 1948 programı hazırlanmıştır. Programda bitişik dik yazının bir geçiş yazısı olduğu, süratli ve güzel el yazısına ancak eğik el yazısıyla erişilebileceği belirtilmiştir. Çocukların beşinci sınıfta 60-75 derece eğik olan eğik yazıya geçileceği söylenmiştir. 1948 programında çözümlene yöntemi vurgulanmıştır. 1968 ilkököl programında yazı dersi Türkçe dersinin içine alınmıştır. Bu programa farklı olarak ilk okuma ve yazma öğretimi ile ilgili bir bölüm eklenmiştir. 1997 programı Türkçe dersine ayrılan toplam ders saatinin bir saatinde yazıya yer verilmesi öngörülerek hazırlanmıştır. İkinci sınıfta bitişik eğik yazı öğretimine geçileceği belirtilmiş ve 70 derece sağa eğimli yazılacağı vurgulanmıştır. 2004 programında temele yapılandırmacı yaklaşım alınmıştır. 1968 yılından itibaren kullanılan çözümlene yöntemi yerini ses temelli cümle yöntemine bırakmıştır. İlkokuma ve yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlanmaktadır. Öğrenciler bütün yazılarını bitişik eğik yazıyla yazmaktadırlar.

Yeni programla önceki programlar arasındaki en önemli unsur ilk okuma yazma için önerilen yöntem ve yazı şeklidir. Sadece ilkökuma yazma öğretimi için belli bir yöntem belirlenmekte ve bu yöntem dışında herhangi bir yöntemin kullanılması yasaklanmıştır. Bu yasaklama 1936 yılı programıyla başlamıştır. 1924 ve 1926 programlarında yöntem seçimi öğretmene bırakılmıştır. 1936 programında çözümlene yöntemi zorunlu tutulmuştur. 2004 yılı ile 1936 yılları arasında çözümlene yöntemi tek ve zorunlu yöntem olarak programda belirtilmiştir. 2004 programıyla Ses Temelli Cümle Yöntemine geçiş yapılmıştır.

Yazı ile ilgili araştırmalara bakıldığında yurt içinde ve yurt dışında farklılıklar göze çarpmaktadır. Yurt içinde yapılan araştırmalar genellikle ilkökuma yazma alanıyla beraber çalışılmışken yurt dışında sadece el yazısı başlığı ile ele alınmıştır. Türkiye’deki çalışmalar genel olarak öğretmen görüşlerine dayandırılarak yapılmıştır. Araştırmalar yazma hataları, yazı şekillerine alternatif örnekler, Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Cümle Yönteminin etkililik, başarı açısından değerlendirilmesi şeklinde yapılmıştır. Literatürde deneme modeliyle yapılan çalışmalara da rastlanmaktadır. Hazırlık çalışmalarının yazma becerisine etkisi, yazma hızı, yazıya ilişkin tutum, kalem kavrama noktasının yazı yazmaya etkisi gibi değişkenlerle de çalışılmıştır. Ayrıca yazı dersiyle ilgili literatür çalışmaları da mevcuttur. Yurt dışında yapılan çalışmalar öğretmen görüşlerini içermemekle beraber öğrencinin uygulamasına yöneliktir. Yurt dışındaki çalışmalarda el yazısı becerisinin bilişsel yeterlilik, kinestetik beceri vb değişkenlerle ilişkisinin ölçüldüğü görülmüştür. Fizyoterapistlerin de dahil edildiği araştırmalarda kavrayış biçiminin, yazma pozisyonunun da etkisi ölçülmüştür.

#### KAYNAKÇA

- Acat B. ve Özsoy U. (2006). Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlkokuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı. Kök Yayıncılık, Ankara, 1. Cilt, ss.15-37.
- Akyol, H. (2005). İlk okuma Yazma Programı ve Öğretimi: Eğitimde Yeni Yansımalar. VII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Akyol, H. (2007). *Türkçe Öğretim Programı: Yenilikler ve Sorunlar*. İlköğretmen Eğitimci Dergisi.
- Aram, D. (2006). Early Literacy Interventions: The Relative Role of Storybook Reading, Alphabetic Activities, and Their Combination. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 19, 489-515.



- Aram, D. ve Levin, I. (2001). Mother-Child Joint Writing in Low SES: Sociocultural Factors, Maternal Mediation, and Emergent Literacy. *Cognitive Development*, 2001. School of Education. Tel Aviv University.
- Arslan, D. Iğın, H. (2010). Öğretmen ve Öğrencilerin Bitişik Eğik Yazı İle İlgili Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11 (2), 69-92.
- Asher, A. V. (2006). Handwriting Instruction in Elementary Schools. *The American Journal of Occupational Therapy* (Vol. 60. No. 4. 461-471).
- Aytan, T., Güney, N. ve Gün, M. (2010). İlköğretim Birinci Kademedeki Bitişik Eğik Yazı Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* içinde (s.1111-1114). Elazığ.
- Başaran, M. ve Karatay, H. (2005). *Eğik El Yazısı Öğretimi*. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/168/index3-karatay.htm> adresinden 15.11.2014 tarihinde alınmıştır.
- Bay, Y. (2008). Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği). Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Bektaş, A. (2007). Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Gerçekleştirilen İlk Okuma Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Beyazıt, N. (2007). İlk Okuma Yazma Öğretiminin Kazandırılmasında Çözümleme Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yönteminin Farklı Bakış Açılıyla Değerlendirilmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Bialystok, E., Luk, G., Kwan, E. (2005). Bilingualism, Biliteracy, and Learning to Read: Interactions Among Languages and Writing Systems. *Scientific Studies of Reading* 9 (1): 43–61.
- Biber, K. (2007). İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerini Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Görüşleri(Balıkesir Örneği). 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 5-7 Eylül 2007, Tokat.
- Binbaşıoğlu, C. (2004). *İlkokuma ve Yazma Öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Bulut, P.ve Aköz, Y. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bitişik Eğik Yazı Yazma Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi. 9.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20-22 Mayıs) 173-180. Fırat Üniversitesi. Elazığ.
- Coşkun, E. ve Taş, S.. (2008). Ders Kitaplarına Metin Seçimi Açısından Türkçe Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C. 5 (10), 59-74.
- Coşkun, H. (2011). İlköğretim Okullarındaki Bitişik Eğik Yazı Uygulamalarının Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Hatay.
- Çatak, Ç. G. (2008). Yeni İlköğretim 1. Sınıf İlk Okuma Yazma Dersi Öğretim Programı Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Çelenk, S. (2002). İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. *İlköğretim Online E-dergi*. 1 (2), 40-47.
- Dedeli, S. (2008). Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma ve Yazma Öğretimi Konusunda



- Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Dickinson, D. K., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E. S., Poe, M. D. (2003). The Comprehensive Language Approach to Early Literacy: The Interrelationships Among Vocabulary, Phonological Sensitivity and Print Knowledge Among Preschool-Aged Children. *The Journal of Educational Psychology*, Vol. 95, No. 3, 465-481.
- Duran, E. (2011). Bitişik Eğik Yazı Harflerinin Yazım Şekillerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2011, 30(2), 55-69.
- Duran, E. (2009). Bitişik Eğik Yazı Öğretimi Çalışmalarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Durukan, E. ve Alver, M. (2008). Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. The Journal of International Social Research. Volume 1/5 Fall 2008.
- Engin, G. (2006). İlk Okuma Yazma Öğretimi Uygulamalarında Öğretmen Görüşleri ve Yaşanan Sorunlar, *Gazi Üniversitesi Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı 2 Cilt (509-516)*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Erkal, M. Albayrak M. (2005). Çocukta Estetik Duygunun Gelişimi, Harf ve Rakamların Yazılışlarındaki Yanlışlıklar. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt 6. Sayı 2. <http://e-dergi.atauni.edu.tr/index.php/SBED/article/viewArticle/228> adresinden 06.11.14 tarihinde alınmıştır.
- Graham, Weintraub ve Berninger (1998), “The Relationship Between Handwriting Style and Speed and Legibility”. *The Journal of Education Research*, 91, 290-297.
- Graham, S. Weintraub, N. Berninger, V. ve Schafer, W. (1998). Development of Handwriting Speed and Legibility in Grade 1-9. *The Journal of Education Research*, 92 (1) 42-52.
- Gün, A. (2006). Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algıları Ve Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güneş, F. (2006). Niçin Bitişik Eğik Yazı? MEB Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi. Ocak 2006, sayı:71, s:17-19.
- Güneş, F. (2007). Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hammer, C. S., Miccio A. W. ve Wagstaff D. A. (2003). Home Literacy Experiences and Their Relationship to Bilingual Preschoolers’ Developing English Literacy Abilities: An Initial Investigation. *American Speech-Language-Hearing Association*. Vol. 34. 20-30. January 2003.
- Kaiser, M. L., Albaret, J. M., ve Doudin, P. A. (2009). Relationship Between Visual-Motor Integration, Eye-Hand Coordination, and Quality of Handwriting. *The Journal of Occupational Therapy, Schools & Early Intervention*, 2:87-95.
- Karadağ, R. ve Gültekin, M. (2007). İlk Okuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri, *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 3(1):102-121.
- Kazu, H. ve Ersözlü, N.Z. (2006). “Yeni müfredatla gelen bitişik eğik yazıya ilişkin öğretmen görüşleri”, *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*, Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök Yayıncılık.



- Kozitek, S. M. Powell, N. J. (2003). Pencil Grips, Legibility and Speed of Fourth-Graders' Writing in Cursive. *American Journal of Occupational Therapy*, 57, 284-288.
- Kılıçkan, H. (2004). Doğru ve Güzel Yazı Yazmak Okullarda Yazı. İnkılap: İstanbul.
- Kültür Bakanlığı (1936). İlkokul Programı. Devlet Basımevi. İstanbul.
- Lam, S.S.T., Au, R. K.C., Leung, H. W. H., Cecilia, W.P., Li-Tsang (2011). [Chinese Handwriting Performance of Primary School Children with Dyslexia](#). *Research in Developmental Disabilities*, 32(5), pp 1745-1756.
- [Linebarger, D. L., Kosanic, A. Z., Greenwood, C. R.](#) (2004). Effects of Viewing the Television Program Between the Lions on the Emergent Literacy Skills of Young Children. *Journal of Educational Psychology*. Vol.96 N.2:297-308.
- MEB (1948). İlk Okul Programı. Milli Eğitim Basımevi. İstanbul.
- MEB (1968). İlk Okul Programı. Milli Eğitim Basımevi. İstanbul.
- MEB (1997). İlköğretim Okulu Türkçe Eğitimi Yazı Dersi Öğretim Programı. Tebliğler Dergisi. Cilt:60. Sayı: 2482. Ankara.
- MEB (2004). Tebliğler Dergisi, Cilt:67, Sayı:2563. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/pdf/2563.pdf>.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.(2005). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara: MEB Basımevi.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.(2009). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara: MEB Basımevi.
- MEB, (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*.(1.-5. sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü (2010). İlköğretim Programları Kılavuzu. Nakış Ofset. İstanbul.
- Medwell, J ve Wray D. (2007). The Boys' Handwriting is Never as Good as The Girls', iş it?. Institute of Education University of Warwick Coventry. CV 4 7 AL. English 4-11, Number 31, Autumn 2007.
- Medwell, J., Strand, S. ve Wray, D. (2009). The Links Between Handwriting and Composing for Y6 Children. *Cambridge Journal of Education*. Volume 39., No. 3, September 2009. 329-344.
- Nas, R. (2001). Metinlerle İlk okuma Yazma Öğretimi Gözden Geçirilmiş ve Genişletilmiş 2. Baskı. Ezgi Kitabevi:Bursa.
- O'Mahony, P., Dempsey, M., Killeen, H. (2008). Handwriting speed: Duration of Testing Period and Relation to Socio-economic Disadvantage and Handedness. *Occupational Therapy International*. 15 (3):165-177.
- Oçak, D. S. (2007). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeyleri ile Okuma Yazma Başarısı Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Öğreten, Ş. (2008). Yeni İlköğretim Eğitim Programı Kapsamındaki Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminin İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerince Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Özgün, S. (2010). Eski ve Yeni İlköğretim Programlarında İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Gaziantep.



- Özsoy, U. (2006). Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Rosenblum, S., Weiss, P.L. and Parush, S. (2004). Handwriting evaluation for developmental dysgraphia: Process versus product, *Reading and Writing*, 17(5), 433-458.
- 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.
- Shimel, K., Cander, C., Neville-Smith, M. (2009). Comparison of Cursive Handwriting Instruction Programs Among Students Without Identified Problems. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, Vol. 29, N. 2. 170-181.
- Subsawad, P., Trombly, C. A., Henderson, L. ve Tickle-Degnen, L. (2002). Testing the Effect of Kinesthetic Training on Handwriting Performance in First-Grade Students. *American Journal of Occupational Therapy*, 56 (1), 26-33.
- Talcott et al (2002). On The Relationship Between Dynamic Visual and Auditory Processing and Literacy Skills; Results from a Large Primary-school Study. *Oxford Primary School Study. Dyslexia* 8: 204-225 (2002).
- Tok, Ş. Tok, T. N. Ve Mazı, A. (2008). İlk Okuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Ses Temelli Cümle Yöntemlerinin Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. Kış 2008, Sayı 53, ss: 123-144
- Tokta, M. C. (2008). Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinde ses temelli yöntemin okuma yazma öğretimine etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. <http://www.belgeler.com/blg/19u2/zihinsel-yetersizligi-olan-kaynastirma-ogrencilerinde-ses-temelli-yontemin-okuma-yazma-ogretimine-etkililigine-iliskin-ogretmen-gorusleri> adresinden 15.10.2014 tarihinde alınmıştır.
- Tosunoğlu, M., Tosunoğlu N., Arslan F. (2008). 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'na Göre Yapılan İlk Okuma Yazma Öğretiminin Okuma Becerisi Açısından Değerlendirilmesi. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı:2, 117-133.
- Tseng, M. H., ve Chow, S. M. K. (2000). Perceptual-Motor Function of School-Age Children With Slow Handwriting Speed. *American Journal of Occupational Therapy*, 54, 83-88.
- Tucha, O. ve Lange, K. W. (2005). The Effect of Conscious Control on Handwriting in Children With Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Journal of Attention Disorders*. Volume 9 Number 1. August 2005. 323-332.
- Turan, M. (2010). Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Yazı Türlerine İlişkin Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:187. Yaz/2010.
- Turan, M. ve Akpınar, B. (2008). İlköğretim Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Ses Temelli Cümle Ve Bitişik Eğik Yazı Yöntemlerinin Değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt:18, Sayı:1 Sayfa:121-138, Elazığ.
- Uğuz, S.(2006). Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmenler Tarafından Algılanma Biçimleri ve Uygulamada Karşılaşılan Güçlükler. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon Karahisar.
- Uysal, S. (2008). İlköğretim Yazı Dersi Programının Tarihsel Değişim Süreci İçerisinde Bitişik Eğik Yazı Eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. Mart 2008. Cilt:16 No:1 303-314.



- Wasik, B. A. ve Bond, M. A. (2006). The Effects of a Language and Literacy Intervention on Head Start Children and Teachers. *Journal of Educational Psychology*. 2006. Vol. 98, No. 1, 63-74.
- Weintraub, N., Drory-Asayag, A., Dekel, R., Jokobovits, H. and Parush, S. (2007). Developmental Trends in Handwriting Performance Among Middle School Children. *Occupational Therapy Journal of Research*. 27(3): 104-113.
- Van Hoorn, J. F., Maathuis, C. G., Peters, L. H., Hadders-Algra, M. (2010). Handwriting, Visuomotor İntegration and Neurological Condition at School Age. *Developmental Medicine & Child Neurology* 2010, 52: 941:947.
- Vinter, A. ve Chartrel, E. (2010). Effects of Different Types of Learning on Handwriting Movements in Young Children. *Learning and Instruction* 20 (2010) 476-486.
- Volman, M. J. M., van Schendel, B. M., Jongmans, M. J. (2006). *Handwriting Difficulties in Primary School Children: A Search for Underlying Mechanisms*. *American Journal of Occupational Therapy*, 60, 451-460.
- Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu (2005). [http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/yenimufredat\\_raporu\[1\].pdf](http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/yenimufredat_raporu[1].pdf) adresinden 10.11.2014 tarihinde alınmıştır.
- Yıldız, M., Yıldırım K. ve Ateş Y. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Tahtasına Yazdıkları Yazıların Okunaklılık Bakımından Öğrencilere Model Olmadaki Uygunluğu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. ISSN: 1303-5134. Cilt:6 Sayı:2 Yıl:2009.
- Yıldırım, M. (2008). Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında Ses Temelli Cümle Öğretimi Yöntemi İle İlk Okuma-Yazma Öğretimi Sırasında Karşılaşılan Güçlükler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yiğit, V. (2009). Ses Temelli Cümle Yöntemi İle İlk Okuma Yazma Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler Ve Bu Güçlüklerle Baş Etme Stratejilerinin Belirlenmesi; (Şırnak İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yurduseven, S. (2007) *İlk Okuma Yazma Programının Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi SBE, Afyonkarahisar.
- Zorbaz, K. Z. (2010). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazma Kaygı ve Tutukluluğunun Yazılı Anlatım Becerileriyle İlişkisi. Yayınlanmamış Doktora Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.