



# DİK TEMEL YAZI VE BİTİŞİK EĞİK YAZI BİÇİMLERİNİN 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNE ETKİSİ<sup>1</sup>

## THE EFFECT OF BASIC AND CURSIVE ITALIC WRITING STYLES ON READING COMPREHENSION OF 4<sup>TH</sup> GRADE PRIMARY STUDENTS

Süleyman Nihat ŞAD<sup>2</sup>

Okay DEMİR<sup>3</sup>

### Öz

Bu araştırmanın amacı, dik temel ve bitişik eğik yazıyla oluşturulmuş metinlerin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini test etmektir. Araştırma deneysel desende tasarlanmıştır. Araştırmaya 2015-2016 eğitim-öğretim yılı birinci dönemi Malatya İli Yeşilyurt ve Battalgazi ilçeleri sınırları içinde bulunan farklı sekiz ilkokulun dördüncü sınıflarında öğrenim gören toplam 300 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama testinde sergiledikleri performansın, metnin dik temel yazı ya da bitişik eğik yazı ile hazırlanmış olmasından etkilenmediği görülmüştür. Benzer şekilde madde bazında yapılan analizlerde soruların güçlük düzeylerinin dik temel yazı ya da bitişik eğik yazı biçiminden etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan bitişik eğik yazıya kıyasla dik temel yazıyla hazırlanan soruların %27'lik alt ve %27'lik üst gruptaki başarısız ve başarılı öğrencileri ayırt etme gücü açısından istatistiksel olarak daha etkili olduğu, ancak bu etkinin pratikte yeterince büyük olmadığı görülmüştür. Maddelerin ayırtedicilik gücüne dair alternatif göstergelere (düzeltilmiş ve normal nokta-çift-serili madde-toplam korelasyon katsayıları) ilişkin analiz sonuçları da yazı biçiminin okuduğunu anlama testinde yer alan maddelerin ayırt edicilik gücü üzerinde etkisinin olmadığını göstermiştir.

**Anahtar kelimeler:** İlk okuma yazma, bitişik eğik yazı, dik temel yazı, okuduğunu anlama becerisi

### Abstract

The main purpose of this research is to test the effect of texts written in basic letters and cursive italic handwriting on 4th grade primary students' reading comprehension. The study was conducted based on experimental design. A total of 300 students participated into the study, who were attending the 4th classes of eight different primary schools located in Yeşilyurt and Battalgazi districts of Malatya province during the first semester of 2015-2016 school year. The results of the analysis revealed that 4th graders' performance in reading comprehension test was not affected from the letter style that the texts were written with. Item-based analysis also proved that the difficulty coefficients of the individual questions are not affected from either the cursive italic or basic letters. On the other hand, a statistically significant difference was found between the abilities of questions written in cursive italic and basic letters, in favor of latter, to discriminate the performances of high achiever (27% upper group) and low achiever (27% lower group), however the small effect size made the practical significance trivial. Likewise, analysis on alternative discrimination indicators (point-biserial and adjusted point-biserial item-total correlations) proved that letter style is not effective on the discrimination power of the items in the reading comprehension test.

**Keywords:** literacy, cursive italic hand writing, basic letters, reading comprehension

<sup>1</sup> Bu makale 11-14 Mayıs 2016 tarihinde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde düzenlenen 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

<sup>2</sup> Doç.Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, [nihat.sad@inonu.edu.tr](mailto:nihat.sad@inonu.edu.tr)

<sup>3</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, Sınıf Öğretmeni, [okay4425@gmail.com](mailto:okay4425@gmail.com)

## 1. Giriş

Okuma, bireylerin toplumla bağlarını kurmaları, bilişsel açıdan gelişim göstermeleri, dünyayı çok daha geniş bir çerçeveden görebilmeleri, süreç içerisinde ortaya çıkan yeni gelişmeleri izleyebilmeleri ve yeni olguları kavrayabilmeleri, kültürel ve bilgisel açıdan birikimlerini arttırabilmeleri açısından son derece önemli ve temel bir beceridir. Bu bakımdan bireylerin ve dolayısıyla da toplumun gelişmesini, uygar medeniyetler düzeyine çıkmasını amaçlayan her eğitim sisteminin öncelikli hedefleri arasında öğrencilerin okuma becerisini geliştirmek vardır. Buna karşın okuma becerisi bakımından gelişim gösterebilmek zor bir süreci gerektirir ve günümüzde hala okuma alışkanlıklarıyla ilgili sorunların olması bu durumun gerçekliğine işaret etmektedir (Ülper ve Yalınkılıç, 2012). Okuma becerisiyle kastedilen okuduğunu anlama becerisidir. Okuduğunu anlama becerisini içermeyen okuma eylemi esasında basit bir seslendirme ve zaman kaybıdır (Çelenk, 2003). Öğrencilerin hızlı okumaları önemli bir durumdur; ancak eğer okunan içerik kavranmıyorsa ne kadar hızlı okunduğu önemli değildir (Çınar, 2004). Tok'un (2001: 257) da vurguladığı üzere öğrencilerin en kısa sürede okuma yazma öğrenmesinden ziyade "işlek, doğru, anlamlı" okumayı öğrenmesini sağlayacak yöntemin seçilmesi gerekmektedir. Zira erken yaşlarda okuma yazma öğrenirken zorlanan bir kişide oluşacak okuma korkusu, kişinin okuma eylemine karşı olumsuz tutumlar geliştirmesine neden olabilir (Tok, 2001).

Kavrayarak okumanın bir yönüyle harflerin ve sözcüklerin anlamlandırılmasıyla oluşturduğu göz önüne alınırsa, kullanılan yazı biçimlerinin önemi kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Bitişik eğik yazı ile dik temel yazı, yazı öğretiminde kullanılan iki ana yazı biçimidir. Bitişik eğik yazı, "harflerin birbirine bağlanarak kelimeler oluşturdukları ve 70 derece sağa eğimli yazılan bir yazıdır" (Arslan, Aytaç ve Ilgın, 2011:1423). Bitişik el yazısında kalem, sözcüğün sonuna kadar kaldırılmaz ve işaretler sözcüğün yazılması bittikten sonra konulur. İnsan elinin yapısı eğik yazmaya daha uygun olduğu için eğik yazıyı daha akıcı ve hızlı yazabilir; basitleştirilmiş, dik ve yuvarlak çizgilerden oluşan dik yazının aksine, eğik yazılarda küçük hatalar göze çarpmayabilir (Arslan vd., 2011; Çınar, 2004, MEB, 2012). Ülkemizde bitişik eğik yazının kullanımının geçmişi Cumhuriyet'in ilk yıllarına, Latin harflerinin kabulüne kadar uzanmakla birlikte (Özenç ve Özenç, 2016), ilkokuma ve yazma öğretimi sürecinde bitişik eğik yazı kullanımına özellikle 2005 yılından itibaren uygulanan programda önemli bir yer verildiği görülmektedir. Programda bitişik eğik yazının kullanımına ilişkin açıklamalar şu şekildedir (MEB, 2009: 235-236):

- ✓ Araştırmalara göre bitişik eğik yazı öğrencinin zihinsel gelişimine ve dikkatini geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Bitişik eğik yazı, öğrencinin yazı yazarken harflere, harf bağlantılarına ve ayrıntılara dikkat etmesini zorunlu kılmaktadır. Bu durum öğrencinin dikkatini geliştirmektedir.
- ✓ Bitişik eğik yazıdaki süreklilik ile düşüncedeki süreklilik örtüşmekte ve birbirini desteklemektedir. Böylece yazmada kazanılan akıcılık okuma becerisine de yansımaktadır.
- ✓ Bitişik eğik yazı, sentez yöntemine uygun olduğundan Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır.
- ✓ Araştırmalar, okul çağı çocuklarının kalemi ellerine ilk aldıklarında eğik ve dairesel çizgiler çizdiklerini göstermektedir. Öğrenciler anatomik yapıları gereği kalemi eğik olarak tutmaktadır. Bu durum öğrencilerin bitişik eğik yazıya geçişini kolaylaştırmaktadır.
- ✓ Bitişik eğik yazının akıcı ve kesintisiz olması, soldan sağa doğru yazı yönünü destekleyici olmaktadır.
- ✓ Bitişik eğik yazı, geri dönüşlere izin vermemektedir. Bu durum yazının akıcı ve doğru yönde gelişimini sağlamaktadır.
- ✓ Bitişik eğik yazı, harflerin doğru yazımını desteklediğinden harflerin yazılış yönlerini karıştırma sorunu ortadan kalkmaktadır.
- ✓ Bitişik eğik yazıda harfler birbirine bağlandığından kelimeler bütün olarak yazılmaktadır. Bu durum öğrencinin kelimeleri tanımasını kolaylaştırmaktadır.
- ✓ Bitişik eğik yazıda öğrenci rakam ve işaretleri daha kolay fark etmektedir.

- ✓ Bitişik eğik yazı dik temel yazıya göre daha hızlı yazılmakta ve yazma çalışmalarını kolaylaştırmaktadır.
- ✓ Bitişik eğik yazı ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin diğer harf karakterleriyle yazılmış metinleri okumakta güçlük çekmedikleri deneysel çalışmalarla kanıtlanmıştır.
- ✓ Bitişik eğik yazının estetik görünümü, öğrencilerin estetik bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bitişik eğik yazı öğretimi, görsel sanatlar dersine de katkı sağlamaktadır.
- ✓ Bitişik eğik yazı öğrencilerin parmak ve el kasları için uygundur.
- ✓ Bitişik eğik yazı solak öğrenciler için de uygundur. Solak öğrencilerin eli dik yazı yazarken harflerin çoğunu kapatmaktadır. Oysa bitişik eğik yazı yazarken öğrencinin eli biraz daha sağa kaymakta ve yazıyı daha az kapatmaktadır. Öğrenci yazdıklarını daha kolay görmekte ve okumaktadır.

Yazı puntosu, satır uzunluğu, paragrafı oluşturan cümle sayısı, kelime araları, yazı alanının etrafındaki boşluklar, satır aralarındaki mesafe ile yazı stili gibi metnin fiziksel özelliklerinin anlama becerisi üzerinde doğrudan etkili olduğu bilinmekle beraber bu niteliklerin her birinin öncelikle okumanın temel bileşenlerinden olan görme, algılama ve anlamadaki etkisini belirlemek, dil eğitim ve öğretimi açısından oldukça önemlidir (Akyol, 2001; Binbaşoğlu, 2004; Ferah, 2007; Tosunoğlu, 2010). Alanyazın incelendiğinde, yazı biçimlerine ilişkin görüşleri ve sorunları inceleyen birçok çalışma olmasına rağmen (Akkaya ve Kara, 2012; Arslan, 2012; Arslan ve Ilgın, 2010; Artut, 2005; Balkan, 2015; Coşkun ve Coşkun, 2014; Duran, 2011; Erdoğan, 2012; Susar Kırmızı ve Kasap, 2013; Özkaya ve Ataş, 2015; Şahin, 2012; Tok ve Potur, 2015; Turan, 2010; Yılmaz ve Çakır, 2015), yazı biçimlerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisini irdeleyen oldukça sınırlı sayıda araştırma mevcuttur.

Temel eğitimin birinci basamağını oluşturan ilkökul kademesinde, öğrencilerin ilk okuma ve yazma çalışmalarına eğik el yazısıyla başlaması ve bu kademenin sonuna kadar eğik el yazısını kullanmaları beklenmektedir. Ancak bazı öğretmenler ya bitişik eğik yazıyı kullanmamakta ya da bu yazı biçimini dik temel yazı biçimiyle beraber kullanmaktadır (Erdem, Yılmaz ve Bozkurt, 2014). Ayrıca daha üst sınıf seviyelerinde okuma-yazma materyallerinin dik temel harflerden oluşması çelişkili bir durum yaratmaktadır. Alan yazında bu çelişkili durumun, okuma becerisini olumsuz etkilediğini ortaya koyan bazı çalışmalara (Aybek ve Aslan, 2014; Kanmaz, 2007; Tok, Tok ve Mazı, 2008) rastlanmaktadır. Ayrıca Sıcak, Arslan ve Ayan (2016) sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazıya yönelik tutumlarının nispeten olumsuz olduğunu, Erdem ve arkadaşları (2014) da sınıf öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazıyla yazmayı yorucu bulduklarını ortaya koymuştur. Diğer taraftan bitişik eğik yazının etkililiğiyle ilgili tartışmaların okul mecrasını aşarak sosyal medyada bitişik eğik yazısı aleyhtarı kampanyalara dönüştüğüne, devamında Milli Eğitim Bakanlığının öğretmenlere bitişik eğik yazı konulu bir anket uyguladığına şahit olunmuştur (Özenç ve Özenç, 2016). Bakanlığın TEOG ve benzeri merkezi sınavlarda açık uçlu soruların kullanılmasına ilişkin hazırlıklar yapması (Şad ve Şahiner, 2016), öğrencilerin kullandığı yazı biçiminin açık uçlu sınavlardaki başarılarına etkisine ilişkin tartışmaları da yakın bir gelecekte ülke gündemine getirebilir.

Tüm bu açıklamalar dikkate alındığında, bitişik eğik yazı ile okuma ve yazmayı öğrenen öğrencilerin –ders kitaplarının tümünün dik temel harflerden oluşturulmasının yarattığı çelişkili durum da göz önüne alınarak- iki farklı yazı biçimine göre oluşturulmuş metinler üzerinden öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini incelemek araştırmaya değer görülmüştür. Bu noktada, ilkökul kademesinin ilk üç sınıfının kazanımlarının değerlendirilmesi açısından 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerinin araştırmaya dahil edilmesine karar verilmiştir. Dolayısıyla bu araştırmada “Dik temel ve bitişik eğik yazı

biçimlerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde nasıl bir etkisi vardır?" sorusuna cevap aranmıştır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı, dik temel ve bitişik eğik yazıyla oluşturulmuş metinlerin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini test etmektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Aynı okuma testinin dik temel ve bitişik eğik yazı ile hazırlanmış formlarını alan ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?
- 2) Aynı okuma testinin dik temel ve bitişik eğik yazı ile hazırlanmış formlarından elde edilen puanlara göre maddelerin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?

## **2. Yöntem**

### ***Desen***

Araştırma, koşulların manipüle edilerek bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesinin amaçlandığı deneysel desende tasarlanmıştır (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012). Bu çalışmada etkisi test edilen bağımsız değişken başarı testindeki okuma metinleri ve soruların hazırlanmasında kullanılan yazı biçimidir (bitişik eğik yazı ve dik temel yazı). Araştırmacılar tarafından manipüle edilen bu değişkenin araştırmanın bağımlı değişkeni olan 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir.

### ***Denekler***

Araştırmaya 2015-2016 eğitim öğretim yılı birinci dönemi Malatya İli Yeşilyurt ve Battalgazi ilçelerinin sınırları içinde bulunan farklı sekiz ilkökulu (Özel İdare İlkokulu, İbn-i Sina İlkokulu, Suluköy Kahramanlar İlkokulu, Şahnahan İlkokulu, Şehit Recai Vardal İlkokulu, Cahide Nebioğlu İlkokulu, Bindal İlkokulu, Abdülkadir Eriş İlkokulu) dördüncü sınıflarında öğrenim gören toplam 300 öğrenci katılmıştır. Okullar farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki bölgelerden seçilmiştir. Başarı testine tabi tutulan öğrencilerin 162'si kız, 138'i ise erkektir.

Okuduğunu anlama testinin geliştirilmesi amacıyla ilk aşamada araştırmaya dahil edilen altı okulun 4. sınıflarında öğrenim gören toplam 156 öğrenciden elde edilen veriler kullanılmıştır (Şad ve Demir, 2016). Geliştirilen ölçme aracı farklı iki okuldan 144 öğrenciye daha uygulanarak veri setindeki öğrenci sayısı 300'e çıkarılmıştır. Böylelikle 150'si eğik yazıyla hazırlanmış başarı testini, 150'si de dik yazı ile hazırlanmış başarı testini alan toplam 300 öğrenciden elde edilen veriler nihai analize dâhil edilmiştir.

### ***Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması***

Bu araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini ölçmek amacıyla aynı sorulardan oluşan ancak biri dik temel yazı ve diğeri bitişik eğik yazı ile hazırlanmış iki eşdeğer başarı testi geliştirilmiştir. Dolayısıyla bu testler aynı zamanda araştırmada etkisi test edilen bağımsız değişken olan yazı biçimini (dik temel yazı ve bitişik eğik yazı) içermektedir (Bkz. Ek 1-2). Test hazırlanırken MEB onaylı kaynak kitaplarda (Karakuş, 2016; Kaya, 2014) yer alan dört metinden (1. *Altın Yumurtlayan Tavuk*, 2. *İnce Memed*, 3. *Çoban ile Deniz* ve 4. *Küçük Gazeteci*) ve/veya bu metinlerle ilgili sorulardan faydalanılmıştır. Soruların 4. sınıf kazanımları açısından dağılımını gösteren belirtke tablosu Tablo 1'de verilmiştir. İlkokul 4. sınıf Türkçe dersi okuma becerisi kazanımlarına uygun olarak uyarlanan metinler ve soruların

kapsam ve görünüş geçerliği eğitim bilimleri alanından iki ve sınıf öğretmenliği alanından iki olmak üzere toplam dört öğretim üyesinin görüşleri alınarak sınanmıştır.

Tablo 1. Okuma testinde yer alan soruların kazanımlara göre dağılımını gösteren belirtke tablosu

Kazanımlar	1. Metin	2. Metin	3. Metin	4. Metin
1. Okuduklarında 5N1K sorularına cevap arar.	1, 2	1, 2, 4	2, 3	2, 3
2. Okuduklarının ana fikrini belirler.	3	5		5
3. Okuduklarında sebep-sonuç ilişkisi kurar.	1	4	1,3	4
4. Yazarın amacını belirler.		3		
5. Metin içi anlam kurar.	4		4	
6. Okuduklarının konusunu belirler.	5		5	
7. Okuduklarından çıkarımlar yapar.		5	4	1

Her biri beşer çoktan seçmeli soru içeren toplam dört metinden oluşan 20 soruluk başarı testinin dik temel yazıyla hazırlanan formunda 12 puntoluk Times New Roman yazı tipi, bitişik eğik yazıyla hazırlanan formunda ise 12 puntoluk Hand Writing Mutlu yazı tipi kullanılmıştır.

Başarı testinin yapı geçerliği ve güvenilirliğini test etmek amacıyla 156 öğrenciden elde edilen veriler kullanılmıştır (Şad ve Demir, 2016). Bu doğrultuda veriler Test Analysis Program (TAP, Version 14.7.4) (Brooks & Johanson, 2003) yazılımı kullanılarak madde güçlük, madde ayırt edicilik ve KR20 iç tutarlılık analizlerine tabi tutulmuştur. Analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir. Yapılan ilk analizde 20 madde için ortalama güçlük katsayısı 0,757; %27’lik alt ve %27’lik üst grubun doğru sayılarının farklarına ait ayırtedicilik katsayılarının ortalaması 0,435; nokta-çift-serili madde toplam korelasyon katsayılarının ortalaması 0,492 (düzeltilmiş 0,411) ve KR20 iç tutarlılık katsayısı 0,832 olarak bulunmuştur. Ancak madde ayırtedicilik katsayıları düşük bulunan iki madde (M11= .14 ve M16= .16) testten çıkarılmış ve analizler 18 madde üzerinden tekrar yapılmıştır.

Tablo 2. Okuduğunu anlama testinin güçlük (p), ayırtedicilik (%27’lik alt ve %27’lik üst grup doğru oranları farkı, madde toplam korelasyonu) ve güvenilirlik (KR20) analiz sonuçları

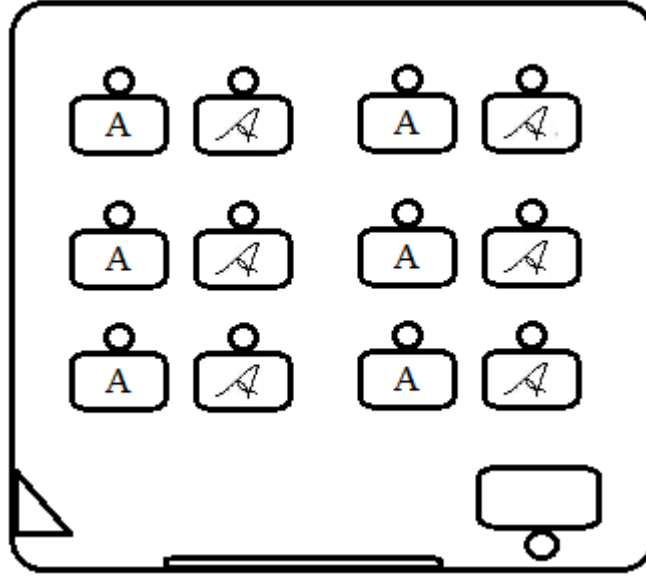
Madde	İlk analiz sonuçları (20 madde)				İkinci analiz sonuçları (18 madde)			
	Güçlük	Ayırt edicilik			Güçlük	Ayırt edicilik		
	p	%27alt ve %27üst	Nokta-çift-serili madde toplam korelasyon (r)	Düzeltilmiş r	p	%27alt ve %27üst	Nokta-çift-serili madde toplam korelasyon (r)	Düzeltilmiş r
Madde 01	0,87	0,31	0,42	0,35	0,87	0,32	0,42	0,35
Madde 02	0,86	0,27	0,42	0,34	0,86	0,26	0,41	0,33
Madde 03	0,88	0,35	0,56	0,50	0,88	0,36	0,56	0,49
Madde 04	0,54	0,53	0,48	0,37	0,54	0,54	0,48	0,37

Madde	İlk analiz sonuçları (20 madde)				İkinci analiz sonuçları (18 madde)			
	Güçlük	Ayırt edicilik			Güçlük	Ayırt edicilik		
	p	%27alt ve %27üst	Nokta-çift-serili madde toplam korelasyon (r)	Düzeltilmiş r	p	%27alt ve %27üst	Nokta-çift-serili madde toplam korelasyon (r)	Düzeltilmiş r
Madde 05	0,65	0,63	0,58	0,49	0,65	0,66	0,58	0,49
Madde 06	0,55	0,45	0,38	0,26	0,55	0,44	0,38	0,26
Madde 07	0,82	0,41	0,51	0,43	0,82	0,40	0,51	0,43
Madde 08	0,81	0,51	0,49	0,41	0,81	0,51	0,50	0,41
Madde 09	0,72	0,51	0,51	0,42	0,72	0,54	0,52	0,43
Madde 10	0,48	0,46	0,43	0,31	0,48	0,45	0,43	0,31
Madde 11	0,92	0,14	0,31	0,25				
Madde 12	0,88	0,35	0,43	0,36	0,88	0,34	0,44	0,36
Madde 13	0,66	0,65	0,51	0,42	0,66	0,66	0,53	0,44
Madde 14	0,55	0,78	0,64	0,56	0,55	0,80	0,64	0,56
Madde 15	0,70	0,72	0,67	0,60	0,70	0,73	0,68	0,60
Madde 16	0,93	0,16	0,42	0,37				
Madde 17	0,87	0,33	0,54	0,48	0,87	0,34	0,53	0,46
Madde 18	0,72	0,48	0,49	0,40	0,72	0,50	0,50	0,40
Madde 19	0,83	0,31	0,40	0,32	0,83	0,32	0,40	0,31
Madde 20	0,88	0,35	0,64	0,58	0,88	0,36	0,62	0,56
Ort. p =	0,757				0,738			
Ort. %27alt ve %27üst =	0,435				0,475			
Ort. r=	0,492				0,507			
Ort. düzeltilmiş r=	0,411				0,420			
KR20 (Alpha)=	0,832				0,825			

18 madde üzerinden tekrarlanan analizler sonucunda soruların ortalama güçlük düzeyinin .738 düzeyinde (min=.48, maks=.88) olduğu görülmüştür. Soruların nispeten kolay olmasına rağmen alt ve üst grup doğru sayıları arasındaki farka ilişkin ayırt edicilik katsayılarının .26 ile .80 arasında değiştiği (ortalama .475), madde toplam korelasyon katsayısının  $r=.38$  ile .68 arasında değiştiği (ortalama  $r=0,507$ ), düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayısının (r) .26 ile .60 arasında değiştiği (ortalama düzeltilmiş  $r=.420$ ) görülmüştür. Ayrıca testin güvenilirlik katsayısı KR20= .825 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler testin kolay ancak yüksek ayırt edicilik ve güvenilirlik düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Pilot uygulamanın ardından iki farklı okuldan elde edilen 144 kişilik verilerin eklenmesiyle ulaşılan toplam 300 kişilik veri seti için yapılan güvenilirlik analizlerinde ise KR20 iç tutarlılık katsayısı .79 olarak bulunmuştur.

DeneySEL çalışmaların sahip olması gereken en temel özelliklerden biri iç geçerliktir. İç geçerlik, bağımlı değişken üzerindeki etkinin doğrudan bağımsız değişkenden kaynaklandığı ve başka herhangi bir değişkenden etkilenmediği anlamına gelir (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012:166). Bu araştırmada iç geçerliği artırmak amacıyla her sınıfta deney

ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilere aynı soruları içeren standardize edilmiş bir başarı testi aynı zamanda ve aynı mekânda uygulanmıştır. Aşağıda Şekil 1’de de tasvir edildiği gibi her sınıfta sorular dağıtılırken ilk öğrenciye hangi formun verileceği seçkisiz olarak belirlenmiş, ardından formlar sırasıyla bir öğrenciye dik temel yazıyla hazırlanmış, devamındaki öğrenciye de eğik yazıyla hazırlanmış form gelecek şekilde sistematik olarak dağıtılmıştır. Bu şekilde her uygulamada sistematik olarak yapılan dağıtımda her öğrenciye eğik ya da düz yazıyla hazırlanmış formun gelme ihtimali eşitlenmeye çalışılmış ve böylelikle iki denk grup oluşturulmuştur. Sınavı tamamlamaları için bütün öğrencilere yaklaşık kırk dakika süre verilmiştir.



**Şekil 1.** Başarı testlerinin öğrencilere sistematik bir şekilde dağıtımını gösteren temsili çizim

### *Verilerin analizi*

Araştırma sorularından hareketle yazı biçiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisini test ve madde bazında test etmek amacıyla parametrik testlerin kullanılıp kullanılmayacağı karar vermek için öncelikle normallik varsayımı kontrol edilmiştir. Dik temel yazı ve bitişik eğik yazı formunu alan 150’şer kişilik iki gruptan elde edilen veri setlerine ait çarpıklık katsayıları sırasıyla  $-0.733$  ve  $-0.955$  olarak hesaplanmıştır. Ayrıca 18 madde çiftine ait güçlük ve ayırt edicilik katsayılarının çarpıklık değerlerinin  $.631$  ile  $-0.967$  arasında değiştiği görülmüştür. Bu değerlerin,  $\pm 1$  çarpıklık katsayısı aralığında kaldığı için normal dağılımdan aşırı sapma göstermedikleri ve parametrik testlerin kullanılmasının uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Buradan hareketle öncelikle eğik ve dik yazılı test formlarını alan iki grubun ortalama doğru sayıları bağımsız gruplar için  $t$  testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Ardından aynı maddenin eğik ve dik yazılı çiftlerinin öğrenciler tarafından doğru cevaplanma oranları (madde güçlüğü,  $p$ ) ve madde ayırtedicilik düzeyleri bağımlı gruplar için  $t$  testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi  $p < .05$  olarak alınmıştır.

### **3. Bulgular ve Yorum**

Aynı okuma testinin dik temel ve bitişik eğik yazı ile hazırlanmış formlarını alan ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan bağımsız gruplar için  $t$  testi sonuçları tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Dik temel yazı ve bitişik eğik yazı ile hazırlanmış testleri alan öğrencilerin test başarılarının karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonucu

Deneysel değişken (Yazı biçimi)	N	$\bar{x}$	s	$S_h$	sd	t	p
Kontrol Grubu (Dik temel yazı )	150	13,69	3,46	0,28	298	-,460	,646
Deney grubu (Bitişik eğik yazı)	150	13,87	3,31	0,27			

P&lt; .05

Tablo 3'te görüldüğü gibi aynı soruları içeren okuma testinin dik temel yazıyla hazırlanmış formunu alan 150 öğrencinin 18 soru üzerinden ortalama doğru sayısı  $\bar{x}=13.69$  ( $s=3.46$ ;  $S_h=0.28$ ) ve bitişik eğik yazı formunu alan 150 öğrencinin ortalama doğru sayısı ise  $\bar{x}=13.87$  ( $s=3.31$ ;  $S_h=0.27$ ) bulunmuştur. Her iki grubun ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür,  $t_{(297)}=-0.460$ ,  $p>.05$ . Buradan hareketle okuma metni ve soruların dik temel yazı ya da bitişik eğik yazı ile hazırlanmış olmasının genel test başarısı açısından öğrencinin okuduğunu anlama düzeyine herhangi bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Aynı okuma testinin dik temel ve bitişik eğik yazı ile hazırlanmış formlarından elde edilen puanlara göre maddelerin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan bağımlı gruplar için t testi sonuçları tablo Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4. Dik temel yazı ve bitişik eğik yazı ile hazırlanmış formların güçlük ve ayırt edicilik indekslerinin madde bazında karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı gruplar için t testi sonucu

Madde istatistikleri	Deneysel değişken (Yazı biçimi)	Bağımlı gruplar fark analizi								Bağımlı gruplar korelasyon analizi		
		$\bar{x}$	n	s	$S_h$	sd	t	p	Cohen d	n	r	p
Güçlük (p)	Dik temel yazı	0,76	18	0,14	0,03	17	-,964	,349	,297	18	,947	,000*
	Bitişik eğik yazı	0,77	18	0,14	0,03							
Ayırt edicilik (%27alt ve %27üst)	Dik temel yazı	0,40	18	0,15	0,03	17	2,460	,025*	,297	18	,869	,000*
	Bitişik eğik yazı	0,36	18	0,14	0,03							
r (nokta-çift-serili madde toplam korelasyon katsayısı)	Dik temel yazı	0,48	18	0,06	0,01	17	,544	,594	,297	18	,623	,006*
	Bitişik eğik yazı	0,47	18	0,08	0,02							
Düzeltilmiş r	Dik temel yazı	0,39	18	0,07	0,02	17	,657	,520	,297	18	,666	,003*



Madde istatistikleri	Deneysel değişken (Yazı biçimi)	Bağımlı gruplar fark analizi								Bağımlı gruplar korelasyon analizi			
		$\bar{x}$	n	s	$S_h$	sd	t	p	Cohen d	n	r	p	
	Bitişik eğik yazı	0,38	18	0,10	0,02								

\*p < .05

Tablo 4'te görüldüğü gibi dik temel yazıyla hazırlanmış formda yer alan 18 soru için hesaplanan ortalama güçlük düzeyi (p)  $\bar{x}=0.76$  (s=.14;  $S_h=0.03$ ) ve bitişik eğik yazıyla hazırlanmış 18 soru için hesaplanan ortalama güçlük düzeyi (p)  $\bar{x}=0.77$  (s=.14;  $S_h=0.03$ ) olarak bulunmuştur. Her iki yazı biçimiyle hazırlanmış soruların güçlük düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı [ $t_{(17)}=-0.947$ ,  $p>.05$ ] ve katsayı çiftleri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir korelasyon olduğu [ $r=.947$ ,  $p<.05$ ] görülmüştür. Buradan hareketle soruların dik temel yazı ya da bitişik eğik yazı ile hazırlanmış olmasının madde bazında da madde güçlük düzeyleri üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Diğer taraftan dik temel yazıyla hazırlanmış formda yer alan 18 soru için %27'lik alt ve %27'lik üst grup doğru sayılarının farklarından hareketle hesaplanan ayırtecilik katsayılarının ortalaması  $\bar{x}=0.40$  (s=.15;  $S_h=0.03$ ), bitişik eğik yazıyla hazırlanmış 18 soru için ise aynı ayırtecilik katsayılarının ortalaması  $\bar{x}=0.36$  (s=.14;  $S_h=0.03$ ) olarak bulunmuştur. İki yazı biçimiyle hazırlanmış 18 soruya ait bu ortalama ayırtecilik katsayıları arasında dik temel yazı formu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu [ $t_{(17)}=-2.460$ ,  $p<.05$ ] ve katsayı çiftleri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir korelasyon olduğu [ $r=.896$ ,  $p<.05$ ] görülmüştür. Buradan hareketle soruların bitişik eğik yazıya kıyasla dik temel yazıyla hazırlanmasının maddelerin %27'lik alt ve %27'lik üst gruptaki başarısız ve başarılı öğrencileri ayırt etme gücü açısından daha etkili olduğu söylenebilir. Ancak bu istatistiksel farka rağmen, hesaplanan Cohen d (.297) etki büyüklüğü katsayısının küçük olması etkinin uygulamada manidar olmadığına işaret etmektedir.

Ayırtecilik için hesaplanan diğer alternatif katsayılara bakıldığında, dik temel yazıyla hazırlanmış formda yer alan 18 soru için hesaplanan ortalama nokta-çift-serili madde-toplam korelasyon katsayısı (r)  $\bar{x}=0.48$  (s=.06;  $S_h=0.01$ ) ve bitişik eğik yazıyla hazırlanmış 18 soru için hesaplanan ortalama nokta-çift-serili madde-toplam korelasyon katsayısı (r)  $\bar{x}=0.47$  (s=.08;  $S_h=0.02$ ) bulunmuştur. Her iki yazı biçimiyle hazırlanmış soruların nokta-çift-serili madde-toplam korelasyon katsayıları (r) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı [ $t_{(17)}=0.594$ ,  $p>.05$ ] ve katsayı çiftleri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir korelasyon olduğu [ $r=.623$ ,  $p<.05$ ] görülmüştür. Buradan hareketle soruların dik temel yazı ya da bitişik eğik yazı ile hazırlanmış olmasının maddelerin nokta-çift-serili madde-toplam korelasyon katsayıları açısından ayırtecilik düzeyi üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Benzer şekilde, dik temel yazıyla hazırlanmış formda yer alan 18 soru için hesaplanan ortalama düzeltilmiş nokta-çift-serili madde-toplam korelasyon katsayısı (r)  $\bar{x}=0.39$  (s=.07;  $S_h=0.02$ ) ve bitişik eğik yazıyla hazırlanmış 18 soru için hesaplanan ortalama düzeltilmiş nokta-çift-serili madde-toplam korelasyon katsayısı (r)  $\bar{x}=0.38$  (s=.10;  $S_h=0.02$ ) bulunmuştur. Her iki yazı biçimiyle hazırlanmış soruların düzeltilmiş nokta-çift-serili madde-toplam korelasyon katsayıları (r) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı [ $t_{(17)}=0.520$ ,

p>.05] ve aralarında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir korelasyon olduğu [ $r=.666$ ,  $p<.05$ ] görülmüştür. Buradan hareketle soruların dik temel yazı ya da bitişik eğik yazı ile hazırlanmış olmasının maddelerin düzeltilmiş nokta-çift-serili madde-toplam korelasyon katsayıları açısından ayırt edicilik düzeyi üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı söylenebilir.

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

2005 ilköğretim programı kapsamında yeniden düzenlenen bitişik eğik yazı ile okuma ve yazma öğretimi uygulamasıyla ilgili olarak günümüzde gerek bakanlık çalışanları, gerekse veli ve öğrenci nezdinde tartışmalar devam etmektedir. Bakanlığın yakın zamana kadar, bitişik eğik yazının kaldırılıp kaldırılmaması konusunda öğretmen, veli ve öğrencilerden görüş talep ettiği görülmektedir. Bu çalışmada, mevcut tartışmalara bilimsel argümanlar sunabilecek şekilde, dik temel ve bitişik eğik yazıyla oluşturulmuş metinlerin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine olan etkisi, test ve madde istatistikleri açısından incelenmiştir.

Araştırma sonucunda, 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama testinde sergiledikleri performansın, metnin dik temel yazı ya da bitişik eğik yazı ile hazırlanmış olmasından etkilenmediği görülmüştür. Benzer şekilde madde bazında yapılan analizlerde soruların güçlük düzeylerinin dik temel yazı ya da bitişik eğik yazı biçiminden etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan bitişik eğik yazıya kıyasla dik temel yazıyla hazırlanan soruların %27'lik alt ve %27'lik üst gruptaki başarısız ve başarılı öğrencileri ayırt etme gücü açısından istatistiksel olarak daha etkili olduğu, ancak bu etkinin pratikte yeterince büyük olmadığı görülmüştür. Maddelerin ayırt edicilik gücüne dair alternatif göstergelere (düzeltilmiş ve normal nokta-çift-serili madde-toplam korelasyon katsayıları) ilişkin analiz sonuçları da yazı biçiminin okuduğunu anlama testinde yer alan maddelerin ayırt edicilik gücü üzerinde etkisinin olmadığını göstermiştir. Her iki yazı türünün de öğrenciler tarafından benzer düzeyde algılanması öğrencilerin eğik ya da düz yazılmış olan kelime ve kelime öbeklerini artık bir bütün olarak algılayabildiklerini göstermektedir. Bütünün parçalarının toplamından farklı ve özgün bir karaktere sahip olduğu ilkesine dayanan Gestalt Psikolojisine (Tok, 2001) göre çocukların 4. sınıfta artık yazı biçimi ayırımı gözetmeksizin metni toptan algıladıkları ve bütün olarak kavrayabildikleri söylenebilir.

Konuyla ilgili ulusal alan yazında yapılan bazı çalışmalarda bu çalışmayla benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin Arslan, Aytaç ve Ilgın (2011) ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin yazı biçimlerine (dik temel yazı ve bitişik eğik yazı) göre okuma düzeylerini inceledikleri araştırmalarında, öğrencilerin okuma hızlarının metnin bitişik eğik ya da dik temel yazı ile yazılmış olmasından etkilenmediğini, sadece öğrencilerin ikinci okumalarının, hangi yazı biçimiyle okurlarsa okusunlar, metne aşinalık kazandıklarından, daha hızlı olduğunu tespit etmişlerdir. Şahin (2016) ise, ilköğretim öğrencilerinin bitişik eğik ve dik temel harflerle yazılmış metinleri, öğrencilerin okuma hızları bakımından karşılaştırdığı çalışmada, bitişik eğik ve dik temel yazının ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını saptamıştır.

Diğer taraftan bazı araştırmalarda özellikle bitişik eğik yazı ve düz yazının birlikte kullanılmasının doğurabileceği sorunlara dikkat çekilmiştir. Örneğin, Korkmaz (2006), birinci sınıf öğretim programını öğretmen görüşleri açısından değerlendirdiği çalışmada, eğik yazı ile dik temel harflerin eş zamanlı verilmesinin okumada karmaşaya neden olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Tosunoğlu (2010) da farklı yazı stilleriyle oluşturulmuş metinlerin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama sürecine etkisini incelediği çalışmada, okuduğunu anlama sürecinde farklı yazı stilleri kullanmanın başarıyı düşürdüğünü tespit etmiştir. Yıldız ve Ateş (2010) ise ilk okuma ve yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin yazılarını okunaklılık ve yazım hataları

bakımından karşılaştırdıkları araştırmalarında, öğrencilerinin yarıdan fazlasının yazılarının okunaklı olmadığı ve okunaklılık bakımından gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını tespit etmişlerdir.

Kurtlu ve Korucu (2015) ise, altıncı sınıf öğrencilerini, dik temel ve bitişik eğik yazılarının yazım yanlışları ve noktalama işaretleri bakımından karşılaştırdıkları araştırmalarında, noktalama işaretlerini kullanma ve imla kurallarını uygulama bakımından bitişik eğik yazı ve düz dik temel yazı arasında kesin bir çizgi çizmenin doğru olmayacağını, ancak noktalama işaretleri ve imla kuralları bakımından bitişik eğik yazıda daha az hata yapıldığını, düz dik temel yazıda daha fazla sözcük kullanıldığını, her iki yazı türünde de yapılan hataların birbirine benzediğini ve bitişik eğik yazıda sözcüklerin, dik düz yazıda ise harflerin daha çok yanlış yazıldığını belirlemişlerdir. Bitişik eğik yazıya ilişkin sorunları irdeleyen çalışmaların alanyazında dağınık bir biçimde yer aldığını düşünen Özenç ve Özenç (2016), bitişik eğik yazı ile ilgili olarak yapılan araştırmaları (2004-2015) tümdengelimci bir bakışla inceledikleri çalışmalarında, en fazla yaşanan sorunun bitişik eğik yazının öğrenciler açısından yorucu ve zorlayıcı olması ve öğrencilerin yazım kurallarına uymaması olduğunu ortaya koymuşlardır. Bitişik eğik yazının bu olumsuz etkilerine ilişkin bulguların aksine Güneş (2006), bitişik eğik yazının sağladığı süreklilik, akıcılık ve dikkat becerilerinin öğrencilerin okuma sürecine de yansıdığını ve böylece öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmesine katkı sağladığını iddia etmektedir. Güneş'e (2006) göre okuma ve yazmadaki bu süreklilik, akıcılık ve hız giderek bir bütün oluşturmakta, öğrencinin düşünme, anlama, sorgulama, ilişkilendirme gibi becerilerinin hızla gelişmesini sağlamaktadır.

Uluslararası alanyazında yapılan çalışmalarda da bu konuyla ilgili farklı bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin Blumenfeld (1994), Seton (2012), Montgomery (2012), Zachry ve Doan (2016) bitişik eğik yazının, dik temel yazıya oranla, okuma becerisine daha olumlu etkileri olduğuna ilişkin sonuçlara ulaşmışlardır. Diğer taraftan uluslararası alan yazında, dik temel yazının okuma, anlama, harf bilgisini edinme gibi alanlarda daha etkili olduğunu ifade eden çalışmalar da mevcuttur (Bara, Morin, Alamargot ve Bosse, 2016; Edelman, Flash ve Ullman, 1990; Harman James, 2012; Rose, 2004).

Alanyazın genel itibarıyla incelendiğinde, dik temel ve bitişik eğik yazıyla oluşturulmuş metinlere göre, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini karşılaştıran oldukça sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmaktadır. Yapılan bu çalışmalarda, farklı sonuçlar ortaya çıktığı göz önüne alındığında, farklı metin türleri kullanılarak, farklı sınıf seviyelerinde çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmalara ek olarak, farklı yazı biçimlerine göre öğrencilerin okuma hızları da ölçülebilir. Ayrıca giderek yaygınlaşan dijital ortamlarda kullanılan yazı biçimlerinin de öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisinin incelenmesi özgün değer açısından alana katkı sağlayabilir.

## KAYNAKÇA

- Akkaya, A. ve Kara, Ö.T. (2012). 6. sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda yaşadıkları sorunların nedenleri üzerine görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 313-336.
- Akyol, H. (2001). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Arslan, D., Aytaç, A. ve Ilgın, H. (2011). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin yazı biçimlerine (dik temel yazı ve bitişik eğik yazı) göre okuma düzeyleri. *E- Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6 (2), 1422-1434.

- Arslan, D. ve Ilgın, H. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin bitişik eğik yazı ile ilgili görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 69-92.
- Arslan, D. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin yazı öğretimlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (4), 2829-2846.
- Artut, K. (2005). İlköğretim (1. kademe-birinci sınıf) yazı öğretiminde temel ilkeler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1), 69-74.
- Aybek, B. ve Aslan, S. (2014). Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ses temelli cümle yönteminin uygulanmasında yaşamış oldukları sorunlara ve çözüm önerilerine yönelik görüşlerinin incelenmesi (nitel bir araştırma). *Turkish Studies*, 9 (5), 251-263.
- Balkan, S. (2015). *Doğum aylarına göre karma oluşturulmuş sınıflarda öğrenim gören ilkokul birinci sınıf öğrencileri arasında bitişik eğik el yazısı yazım hatalarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bara, F., Morin, M.F., Alamargot, D. ve Bosse, M.L. (2016). Learning different allographs through handwriting: The impact on letter knowledge and reading acquisition. *Learning and Individual Differences*, 45, 88-94.
- Bayat, S. ve Çelenk, S. (2015). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerileri başarı düzeylerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 14 (1), 13-28.
- Binbaşıoğlu, C. (2004). *İlkokuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Blumenfeld, S. L. (1994). How should we teach our children to write? cursive first, print later! *The Blumenfeld Education Letter*, 9(9), 1-20.
- Brooks, G. P., ve Johanson, G. A. (2003). TAP: Test Analysis Program. *Applied Psychological Measurement*, 27(4), 303-304.
- Coşkun, E. ve Coşkun, H. (2014). İlkokul ve ortaokullardaki bitişik eğik yazı uygulamalarına ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(26), 209-223.
- Çelenk, S. (2003). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çınar, İ. (2004). *İlkokuma yazma öğretimi*. (2. Baskı). Malatya: İnönü Üniversitesi Matbaası.
- Duran, E. (2011). Bitişik eğik yazı harflerinin yazım şekillerine ilişkin öğretmen görüşleri. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 55-69.
- Edelman, S., Flash, T. ve Ullman, S. (1990). Reading cursive handwriting by alignment of letter prototypes. *International Journal of Computer Vision*, 5(3), 303-331.
- Erdem, İ., Yılmaz, F. ve Bozkurt, E. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 01-26.
- Erdoğan, T. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı yazma gelişimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 93-103.
- Ferah, A. (2007). *Türkçe ilkokuma yazmayı öğrenme*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York, NY: McGraw-Hill
- Güneş, F. (2006). Niçin Bitişik El Yazısı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 71, 17-19.

- Harman James, K. (2012). The neurocorrelates of handwriting and its affect on reading acquisition. [https://www.hw21summit.com/media/zb/hw21/H2937N\\_Harman\\_James\\_presentation.pdf](https://www.hw21summit.com/media/zb/hw21/H2937N_Harman_James_presentation.pdf) adresinden 03.02.2016 tarihinde indirilmiştir.
- Kanmaz, A. (2007). *Ses temelli cümle yöntemini uygulayan birinci sınıf öğretmenlerinin yöntem hakkındaki görüşleri ve öğrencilerin okuma yazma becerilerini değerlendirmeleri (Denizli İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Karakuş, H. (Ed.) (2016). *Türkçe Dil Bilgini (4.Sınıf)*. İstanbul: Kırmızı Beyaz Yayıncılık
- Kaya, M.E. (2014). *Küçük Gazeteci*. İstanbul: Pofuduk Yayınları.
- Korkmaz, İ. (2006). Yeni İlköğretim Birinci Sınıf Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 419-428.
- Kurtlu, Y. ve Korucu, S. (2015). Altıncı sınıf öğrencilerinin dik temel ve bitişik eğik yazılarının yazım yanlışları ve noktalama işaretleri bakımından karşılaştırılması. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 167-190.
- MEB (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi. [http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce\\_mufredat.pdf](http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce_mufredat.pdf) adresinden 01.02.2016 tarihinde indirilmiştir.
- MEB (2012). *Grafik ve Fotoğraf Temel Yazı*. Ankara. [http://www.megep.meb.gov.tr/mtprogram\\_modul/modullerpdf/Temel%20Yaz%C4%B1.pdf](http://www.megep.meb.gov.tr/mtprogram_modul/modullerpdf/Temel%20Yaz%C4%B1.pdf). adresinden 29.01.2016 tarihinde indirilmiştir.
- Montgomery, D. (2012). The contribution of handwriting and spelling remediation to overcoming dyslexia. [http://cdn.intechopen.com/pdfs/35808/In\\_Tech/The\\_contribution\\_of\\_handwriting\\_and\\_spelling\\_remediation\\_to\\_overcoming\\_dyslexia.pdf](http://cdn.intechopen.com/pdfs/35808/In_Tech/The_contribution_of_handwriting_and_spelling_remediation_to_overcoming_dyslexia.pdf) adresinden 03.02.2016 tarihinde indirilmiştir.
- Özenç, M. ve Özenç, E. G. (2016). Bitişik eğik yazı ile ilgili olarak yapılan araştırmalara tümdengelimci bir bakış. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 84-97.
- Özkaya, P.G. ve Ataş, U. C. (2015) .İlkokul birinci sınıf öğrencileri: öğretmenim nasıl yazıyorum? *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Özel Sayısı, 163-169.
- Rose, R. V. (2004). The writing/reading connection. [http://www.peterson-handwriting.com/Publications/PDF\\_versions/BobRoseFluencyStudy.pdf](http://www.peterson-handwriting.com/Publications/PDF_versions/BobRoseFluencyStudy.pdf) adresinden 03.02.2016 tarihinde indirilmiştir.
- Seton, E. (2012). Teaching Cursive Handwriting First Leads to Fluency in Reading and Writing. [http://www.peterson-handwriting.com/Publications/PDF\\_versions/Cursive\\_First\\_Leads\\_to\\_Reading.pdf](http://www.peterson-handwriting.com/Publications/PDF_versions/Cursive_First_Leads_to_Reading.pdf) adresinden 03.02.2016 tarihinde indirilmiştir.
- Sıcak, A., Arslan, A. ve Ayan, C. (2016). Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazıya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 2009-2024.

- Susar Kırmızı, F. ve Kasap, D. (2013). İlkokuma yazma öğretimi sürecinde bitişik eğik yazı ve dik temel harflerle yapılan eğitimin öğretmen görüşlerine göre karşılaştırılması. *Turkish Studies*, 8 (8), 1167-1186.
- Şad, S.N. ve Demir, O. (2016). Bitişik Eğik Yazı ve Dik Temel Yazı Biçiminin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi. (s.233) 15. *Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 11-14 Mayıs, 2016, Muğla.
- Şad, S. N., & Şahiner, Y. K. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1), 53-76.
- Şahin, A. (2012). Bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Eğitim ve Bilim*, 37 (165), 168-179.
- Şahin, A. (2016). İlkokul öğrencilerinin bitişik eğik ve dik temel harfler ile yazılmış metinleri, okuma hızlarının karşılaştırılması. *Turkish Studies*, 11 (3), 2081-2094.
- Ülper, H. ve Yalınkılıç, K. (2012, 5-6 Temmuz). *Okuma sürecindeki bilişsel işleme biçimlerinin kavrama, doğru okuma ve okuma hızıyla ilişkisi*. 5. Uluslararası Türkçe'nin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı, Ankara: Şafak Matbaası.
- Tok, Ş. (2001). İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(26), 257-276.
- Tok, Ş., Tok, T.N. ve Mazı, A. (2008). İlkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53, 123-144.
- Tok, M. ve Potur, Ö. (2015) Yazma eğitimi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri (2010-2014 Yılları). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 1-25.
- Tosunoğlu, M. (2010). Farklı yazı stillerinin okuduğunu anlama sürecine etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27, 679-690.
- Turan, M. (2010). Analogy of lower and capital letters of vertical and italic handwriting in first grade literacy. *Educational Research and Review*, 5(10), 593-603.
- Yıldız, M. ve Ateş, S. (2010). İlk okuma ve yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim 3. Sınıf öğrencilerinin yazılarının okunaklılık ve yazım hataları bakımından karşılaştırılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(1), 11-30.
- Yılmaz, M. ve Çakır, Y. (2015). İlköğretim ikinci kademedeki (6-7. sınıf) öğretmen ve öğrencilerin bitişik eğik yazıya ilişkin görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIV. *Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Özel Sayısı*, 276-297.
- Zachry, A.H. ve Doan, A.P. (2016). A comparison of print and cursive handwriting in fifth and sixth grade students: a pilot study. *The Open Journal of Occupational Therapy*, 4(2), 1-9.

**Ek 1. Dik temel yazı biçimiyle hazırlanmış örnek metin ve sorular****ALTIN YUMURTLAYAN TAVUK**

Bir köylü pazardan yeni aldığı tavuğun yumurtasını almak için kümese girmiş. Fakat gördükleri karşısında hayretten donmuş kalmış. Tavuğun yumurtası parıl parıl parlıyormuş. Yumurtayı eline alıp incelemiş. Uzun uzun muayene etmiş. Bu yumurta som altındanmış. Adam bu yumurtayı sevinçle alıp saklamış.

Bir gün sonra köylü kümese tekrar bakmış. Tavuk yine altın yumurta yumurtlamış. Artık bu olay her gün devam ediyormuş. Altınları satan köylünün de zenginliği günden güne artıyormuş.

Bu zenginlik çoğalmaya başlayınca köylü giderek değişmiş, açgözlü bir insan olmuş. Adamın gözünlü hırs bürümüş. Kazandıkça daha çok kazanmak istemiş. Her gün bir tane altın yumurtayı yetersiz bulmuş. Bir seferde daha çok elde etmek istemiş. Bu arzu ve hırsla tavuğunu kesmiş. Fakat tavuğun içinde hiçbir şey olmadığını hayretle ve acı bir şekilde görmüş. Böylece hırslı köylü, altın yumurtaları sonsuza dek kaybetmiş.

La Fontaine'den Seçmeler

**Aşağıdaki soruları okuduğunuz metne göre cevaplayınız.**

**Sorular**

**1-Köylü neden hayretten donmuş kalmış?**

- Kümeste tavuklarını göremediği için
- Kümeste tilkiyle karşılaştığı için
- Yumurtanın altın olduğunu gördüğü için
- Yumurtalar kırıldığı için

**2- Her gün biraz daha zengin olan köylüde nasıl bir değişiklik olmuş?**

- Diğer köylülere yardım etmiş
- Tavuğu satmış
- İnsanları küçümsemeye başlamış
- Açgözlü bir insan olmuş

**3-Metnin ana fikri aşağıdakilerden hangisi olabilir?**

- Hırs ve açgözlülük insanlara zarar verir.
- Her zaman daha fazlasını istemeliyiz.
- Açgözlü insanlar istediklerine kavuşurlar.
- Elimizdekilerle yetinmemiz doğru değildir.

....

**Ek 2. Bitişik eğik yazı biçimiyle hazırlanmış örnek metin ve sorular***ALTIN YUMURTALAN TAVUK*

Bin köylü pazardan yeni aldığı tavuğun yumurtasını almak için kümese girmiş. Fakat gördükleri karşısında hayretten donmuş kalmış. Tavuğun yumurtası parıl parıl parlıyormuş. Yumurtayı eline alıp incelemiş. Uzun uzun muayene etmiş. Bu yumurta som altındanmış. Adam bu yumurtayı sevinçle alıp saklamış.

Bin gün sonra köylü kümese tekrar bakmış. Tavuk yine altın yumurta yumurtlamış. Artık bu olay her gün devam ediyormuş. Altınları satan köylünün de zenginliği günden güne artıyormuş.

Bu zenginlik çoğalmaya başlayınca köylü giderek değişmiş. Açgözlü bir insan olmuş. Adamın gözünü hırs bürümüş. Kazandıkça daha çok kazanmak istemiş. Her gün bin tane altın yumurtayı yetersiz bulmuş. Bin sefende daha çok elde etmek istemiş. Bu arzu ve hırsla tavuğunu kesmiş. Fakat tavuğun içinde hiçbir şey olmadığını hayretle ve acı bir şekilde görmüş. Böylece hırslı köylü, altın yumurtaları sonsuza dek kaybetmiş.

*La Fontaine'den Sermelen*

Aşağıdaki soruları okuduğunuz metne göre cevaplayınız.

*Sorular*

1- Köylü neden hayretten donmuş kalmış?

- Kümeste tavuklarını göremediği için
- Kümeste tilkiyle karşılaşacağı için
- Yumurtanın altın olduğunu gördüğü için
- Yumurtaları kırıldığı için

2- Her gün biraz daha zengin olan köylüde nasıl bir değişiklik olmuş?

- Diğer köylülere yardım etmiş
- Tavuğu satmış
- İnsanları küçümsemeye başlamış
- Açgözlü bir insan olmuş

3- Metnin ana fikri aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- Hırs ve açgözlülük insanlara zarar verir.
- Her zaman daha fazlasını istemelidir.
- Açgözlü insanlar istediklerine kavuşurlar.
- Elimizdekilerle yetinmemiz doğru değildir.

...