

UZAKTAN EĞİTİMLE İLK OKUMA YAZMA ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN YAZILARININ HATA VE OKUNAKLILIK DURUMLARI

ERRORS AND LEGIBILITY OF THE WRITINGS STUDENTS LEARNING FIRST LITERACY BY DISTANCE EDUCATION

Mustafa TAHİROĞLU¹, Ahsen ÖZKAN², Murat TEMUR³

ÖZ: Araştırmanın amacı, uzaktan eğitim yoluyla öğrenim gören ilköğretim birinci sınıf öğrencileri tarafından yazılan yazıların hata ve okunaklılık durumlarının belirlenmesidir. Betimsel tarama modeli kapsamında yürütülen araştırmanın katılımcıları, tipik durum ve uygun örnekleme teknikleri kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcıları 110 birinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında, "Piknik Macerası" adlı metin, yazım hataları formu ve Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği kullanılmıştır. Toplanan veriler yazım hataları formu ve okunaklılık ölçeğinde yer alan kriterler doğrultusunda analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda; pandemi döneminde uzaktan eğitimle ilk okuma yazma öğrenen katılımcıların 80 kelimelik bir metinde ortalama 27.54 yazım hatası yaptığı; bu süreçte büyük bir çoğunluğunun (yaklaşık %91'inin) en az üç hata türünde ve yüksek oranda yazma hatalarının olduğu, hatta bazılarının dikte ile hiç yazamadığı ortaya konmuş; yazı okunaklılığı düzeylerinin ise genel olarak "orta düzeyde okunaklı" olduğu görülmüştür. Bu durum, uzaktan eğitim aracılığıyla ilk okuma yazma öğrenimi gören birinci sınıf öğrencilerinin temel yazma becerileri açısından önemli derecede sorunlarının olduğunu göstermektedir.

Anahtar sözcükler: COVID-19 pandemi, uzaktan eğitim, yazma becerisi, yazma hataları, okunaklılık

ABSTRACT: The study aims to determine the errors and legibility of the writings written by first-grade primary school students studying through distance education. The participants of the research conducted within the scope of the descriptive survey model were determined by using typical case and appropriate sampling techniques. The participants of the study consisted of 110 first-grade students. The text titled "Picnic Adventure", spelling errors form, and Multidimensional Readability Scale were used in data collection. The collected data were analyzed in line with the criteria in the misspelling form and legibility scale. As a result of this analysis, it was revealed that the participants who learned first literacy through distance education during the pandemic period made an average of 27.54 spelling mistakes in an 80-word text; that the majority of them (approximately 91%) had at least three types of mistakes and a high rate of writing mistakes in this process, and some of them could not write at all with dictation; and that their writing legibility levels were generally "moderately legible". This situation shows that first-grade students who learn first literacy through distance education have significant problems in terms of basic writing skills.

Keywords: COVID-19 pandemic, distance education, writing skills, writing errors, legibility

Bu makaleye atıf vermek için:

Tahiroğlu, M., Özkan, A. ve Temur M. (2024). Uzaktan eğitimle ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin yazılarının hata ve okunaklılık durumları, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(3), 1634-1649.

Cite this article as:

Tahiroğlu, M., Özkan, A. and Temur M. (2024). Errors and legibility of the writings students learning first literacy by distance education, *Trakya Journal of Education*, 14(3), 1634-1649.

¹ Prof. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir/Türkiye, e-mail: mtahiroglu@nevsehir.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8862-3234>

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir/Türkiye, e-mail: ahsenozkan3838@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5313-0026>

³ Dr. Öğr. Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir/Türkiye, e-mail: murattemur@nevsehir.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8548-6342>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Expressing our feelings, thoughts, dreams, and wishes clearly and understandably through written forms of language is called writing (Temizkan, 2018). People need writing skills in almost every field of daily life. Writing is an important skill that is necessary in many areas such as self-expression, recording information, preparing reports or texts, communicating, being academically successful, etc. (Ungan, 2007; Merga et al. 2021; Graham, 2019). For this reason, the impact of writing skills on an individual's life should be recognized, and both the acquisition and development stages should be emphasized.

During the COVID-19 pandemic, first-year students frequently interrupted face-to-face education and continued their education remotely online. Therefore, the first literacy process, which is one of the most important stages of students' educational life, was interrupted. Failure to receive appropriate education at this critical stage may cause students to experience significant problems in both writing and other academic areas. To prevent these problems, firstly, it is aimed to determine how students are in terms of writing skills, and secondly, to determine what kind of mistakes they make and how often they make them. It is thought that the findings of the study will contribute to future intervention studies.

Method

This study was conducted in a descriptive survey model to examine the writing status of students who received distance online and face-to-face first literacy education under COVID-19 pandemic conditions. Purposive typical cases and appropriate sampling methods were used to determine the participants of the study. To obtain documents related to the participants' writing, an 80-word section of the text titled "Picnic Adventure" from the book *I Learn to Read* (2017) was used as a data collection tool. The data obtained were analyzed and evaluated according to the "Spelling Errors Form" and the "Multidimensional Readability Scale". While creating this form, the types of spelling errors and explanations for these types in the studies conducted by Erden, Kurdoğlu, and Uslu (2002), Yıldız, Ateş (2010), Taşkaya (2016), and Ulu (2019) were taken into consideration. The documents obtained from the participants were analyzed by considering the criteria in the spelling errors and legibility forms.

Findings

As a result of the research, six students (5%) made 8 of these types of errors, twenty-three students (21%) made 7 of them, twelve students (11%) made 6 of them, twenty-two students (20%) made 5 of them, nineteen students (17%) made 4 of them, eleven students (10%) made 3 of them, nine students (8%) made 2 of them and three students (3%) made 1 of them. When we look at the total of these, an average of 27.54 spelling mistakes were made in an 80-word text. In this process, it was revealed that the majority of them had at least three types of errors and a high rate of writing errors, and some of them could not write at all with dictation; and their writing legibility levels were generally "moderately legible". This situation shows that first-grade students who learn first literacy through distance education have significant problems in terms of basic writing skills.

Discussion and Conclusion

In the study, it was concluded that an average of 27.54 spelling errors were made in an 80-word text. Similarly, in the findings of the study conducted by Kasa Ayten and Ekmekci (2021) to determine the writing errors of primary school 1st and 2nd-grade students during the Covid-19 Pandemic Period, it was determined that first-grade students had significant spelling errors. A similar study was conducted by Ulu (2019) to examine the writing skills of first-grade students before the pandemic. In this study, it was observed that an average of 18.13 spelling mistakes were made when looking at the total number of spelling mistakes. Similar results were found in the study of Okatan and Arslan Özer (2020).

When the legibility of the vertical basic writing of the participants who received their first literacy education under pandemic conditions was examined, it was found that it was at a medium level in terms of legibility. In this context, it was observed that in the studies on writing teaching processes conducted before the pandemic (Gök & Baş, 2020; Ulu, 2019; Kuşdemir, Katrancı, & Arslan, 2018; Tok & Erdoğan, 2017), it was found that the students' writings were generally at a medium level of legibility.

GİRİŞ

İnsanlar var olduğu günden beri, hislerini, düşüncelerini anlatmak, kültürlerini aktarmak ve iletişim kurmak amacıyla bazı resim, çizim, sembol ve işaretleri kullanmışlardır. Bu resim, çizim, sembol ve işaretlerin kullanılması, zamanla düzenli ve kurallı bir hale gelmiş ve kalıcı bir iletişim sağlanabilmesine yol açacak olan yazının icadına olanak tanımıştır (Benik, 2018). Bu yönüyle yazı, “bilgi, düşünce ve sözel iletişimin görselleştirilmiş halidir.” (Artut ve Demir, 2013, s.1). Yazma ise “öğrencilerin bilgilerini birbiri ile ilişkili olan birçok cümleyi dilbilgisi kurallarına uygun olarak art arda sıralaması gereken uzun süreli bir süreç eylemidir. Kendi içinde okuma, düşünme ve düzgün ifade etme becerilerini içermektedir.” (Ungan, 2007, s.462).

Geçmişte olduğu gibi günümüz koşullarında da yazma, hala her alanda ve sıklıkla ihtiyaç duyulan bir beceri olarak görülmektedir. Özellikle bilgiyi transfer etme, kendi düşünceleri ile diğer bilgiler arasında bağlantı kurma, bir fikri ifade etme, rapor veya metin yazma, plan yapma, değerlendirme, haberleşme, eğitim yaşamında veya akademik kariyerlerinde başarılı olma vb. pek çok alanda gerekli olan önemli bir beceridir (Ungan, 2007; Merga, Malpique, Roni, Valcan ve Ledger, 2021; Graham, 2019). Bu nedenle yazma becerisine gereken önem verilmeli ve öğrencilerin bu beceriyi etkili bir şekilde kullanabilmesi sağlanmalıdır.

Yazma eğitimi ile ilgili sürecin başarılı bir şekilde geçmesi büyük oranda çocuğun ilkököl yıllarında aldığı eğitime bağlıdır. Aslında sürecin başarılı geçmesi, ilkökölün ilk yıllarında yatmaktadır. Çünkü bu yıllarda edinilen becerilerin kalıcılığı oldukça yüksektir ve genellikle yaşam boyu sürmektedir. Bu süreçte özellikle okula yeni başlayan birinci sınıf öğrencilerine yazı yazmayı öğretmenin yanında yazmaya yönelik olumlu tutum ve özgüven geliştirme üzerinde durulması gereken önemli bir konudur (Tartar, 2013).

İlk okuma ve yazma sürecindeki öğrenme yaşantıları, yazma becerisinin gelişmesinde oldukça önemli etkilere sahiptir (Karataş, 2019). Çünkü bu süreç okuma ve yazma becerilerinin temellerinin planlı ve programlı bir şekilde atılmaya başladığı ilk aşamadır. Sonraki yıllar ise bu becerinin gelişmesi ve duygu, düşüncelerin bağımsız şekilde aktarılmasıyla ilgilidir (Kodan, 2016). Bu süreçte, “yazma becerilerini uygun düzeyde geliştiremeyen öğrenciler ileriki yıllarda yazma hızında düşüklük, süreyi etkili kullanamama, bildiklerini aktaramama veya kendini yazılı ifade edememe gibi sorunlarla karşılaşabilmektedir. Ayrıca yazıda yaşanan problemler; yazı yazmayı sevmeme ve yazılı ürün ortaya koymaktan kaçınmaya neden olabilir.” (Okatan ve Arslan Özer, 2020, s. 721). Bu durum da, günümüz koşullarında öğrencilerin hem eğitim öğretim sürecinde hem de günlük yaşamlarında önemli sorunlar yaşamasına neden olabilmektedir.

Özellikle COVID-19 salgın döneminde sık sık yüz yüze eğitime ara verilip, uzaktan çevrimiçi olarak devam etmesi nedeniyle öğrencilerin sınıf ortamlarında ilk okuma yazma öğrenimi görme olanakları kesintiye uğramıştır. Öğrenciler diğer bazı sorunlar nedeniyle derslere uzaktan dahi olsa katılım sağlayamamıştır. Bu nedenle öğrencilerin bu kritik dönemde uygun eğitim alamamaları yazma becerisini yeterli düzeyde edinme ve kullanmada önemli sorunlar yaşamasına neden olmuştur. Bu araştırma sözkonusu sorunların tespiti ve uygun müdahalelerin hazırlanabilmesi için öncelikle öğrencilerin yazma beceri açısından ne durumda olduklarının belirlenmesini, ikinci aşamada ise hangi tür hataları, ne sıklıkta yaptıklarının tespit edilmesini amaçlamaktadır.

Yazma Becerisinin Öğretimi

Yazma öğretimine başlamadan önce öğrencilerin zihinsel beceri, fiziksel (kas gelişimi) yeterlilik, görsel algı, görsel uzamsal ilişkiler, görsel-motor beceriler, el göz koordinasyonu ve hatırlama gibi temel hazırbulunuşluk durumlarının yeterli düzeyde olması gerekir (Yılar, 2019, s.78-80). Ayrıca bu süreçte yazmayı etkileyen oturuş şekli, materyaller, kalem tutma, kâğıt pozisyonu, harflerin şekilleri, yönleri, büyük-küçük harf kullanımı, el tercihi, çizgi takibi, boşluklar ve yazma hızı (Ekmekçi, 2022; Akyol, 2013; Coşkun, 2013) gibi yazmayı etkileyen diğer unsurların da sürekli kontrol edilmesi ve gerekli dönütlerin anında verilmesi gerekir (Skar, Graham ve Huebner, 2021). Sonrasında ilk harfin yazımı ile başlayan çalışma sürecinde öğrenciler sürekli izlenmeli ve yazıları kontrol edilmelidir. Harflerin bağlantıları, alt ve üst noktaları, bunların bitiş kısımları, harflerin orantıları, arasındaki boşluklar dikkatli bir şekilde incelenmelidir. Bu konularda desteğe ihtiyacı olan öğrencilere ise destek anında verilmeli eksik/yanlış öğrenmelerin önüne geçilmelidir. Aksi durumda yanlış öğrenmeler zamanla alışkanlık haline gelebilir, bunların düzeltilmesi ise yeni bir beceriyi öğretmekten daha zor olabilir (Benik, 2018, s.33). Bu süreçte öğrencilerin en yakın ve önemli modeli öğretmendir. Öğretmenin dersteki hal ve hareketleri, yazdığı yazı,

öğrencinin defterine attığı imza, olumlu ya da olumsuz söylemleri öğrenciler için oldukça önemlidir (Yılmaz, 2008).

Yazma becerisinin bir diğer boyutu ise anlam ve mantıktır. Yazıda düzenli bir akışın olması, mantıklı ifadeler kullanılması, anlam bütünlüğünün sağlanması ve anlatılanların tutarlı olması gerekir. Yazının şekilsel kısmı ile ilgili çalışmaların yanında bu konu üzerinde de durulmalı ve yazının anlam boyutu öğrencilere öğretilmelidir (Taşkaya, 2016). Aksi durumda öğrenciler şekilsel anlamda sorunu olmayan ancak tutarsız ve mantık hatalarının olduğu yazılar oluşturabilir.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Yazma

Uzaktan eğitim, farklı ortamlarda bulunan öğrenci ve eğitimcilerin öğrenme öğretme faaliyetlerini bazı sınırlılıklar nedeniyle eğitimin yüz yüze yürütülme olanağı bulunmadığı durumlarda kaynak ile alıcılar arasında uzaktan iletişim ve etkileşimine dayalı olarak yürütülmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Arat ve Bakan, 2011). Tanımından da anlaşılacağı üzere uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ve eğitici farklı ortamlarda bulunmaktadır. Fakat araştırmanın önceki bölümlerinde de belirtildiği gibi yazma sürecinde öğretmenin öğrenci ile aynı ortamda olması, öğrenciye anında müdahalede bulunması gerekmektedir. Örneğin kalem yanlış tutan veya harfin yönünü yanlış yazan öğrenciye ihtiyaç duyduğunda destek vermesi gerekmektedir. Aynı zamanda yazma öğretimi sürecinde öğretmenin öğrencilere rehberlik etmesi ve model olması gerekmektedir. Fakat bu müdahalelerin ve model olma işlemlerinin uzaktan çevrimiçi eğitimle tam anlamıyla yapılabilmesi olası görülmemektedir. Çünkü öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanılan derse bağlantı sistemlerinde (bilgisayar, tablet, akıllı telefon vb.) öğrencilerin tamamının oturmuş biçimlerini, kalem tutuşlarını, yazmalarını yeterli derecede görmek ve onlara nasıl yapılabileceğini göstermek için model olabilmek pek de mümkün görünmemektedir. Ayrıca ekrandan yön kavramını geliştirmekte de sorunlar oluşabilmektedir. Bu duruma rağmen salgın döneminde ilk okuma yazma becerileri çoğunlukla, bu araçlar (bilgisayar, tablet, akıllı telefon vb.) aracılığı ile uzaktan çevrimiçi olarak geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu süreçte, öğretmen ve öğrenciler birbirlerinden farklı yerlerde bilgisayar, tablet, akıllı telefon vb. kullanarak veya ödevlendirme ile temel yazma becerilerini öğrenmeye/öğretmeye çalışmışlardır. Bu durumda da çevrimiçi eğitim hem birtakım sorunlara hem de öğrencilerin farklı durumları nedeniyle eşitsizliğe sebep olmuştur (Erbaş, 2021; Ferah Özcan ve Saydam, 2021; Çetinkaya ve Elalmış, 2022; Dietrich, Patzina ve Lerche, 2021).

Pandemi döneminde uzaktan eğitimle yapılan ilk okuma yazma öğretim süreçlerine yönelik çalışmaların (Kılıç Toscalı, 2022; Bozgün, 2022; Çetinkaya ve Elalmış, 2022; Kargın ve Karataş, 2021; Erbaş, 2021; Atik ve Avcı, 2021; Sağır, 2021; Gürbüz ve Yılmaz, 2021; Yılmaz, 2021; Uğur Göçmez ve Ünal, 2021; Yılmaz, Yılmaz ve Savaş, 2021) bulguları incelendiğinde de; özellikle yazma eğitiminde sorunlar yaşandığı, bu süreçte yazma öğretimi için yeterli öğrenme ortamlarının oluşturulamadığı, öğrencilerin yazma çalışmalarının yeterince takip edilemediği, değerlendirilemediği ve gerekli dönütlerin sağlanamadığı, öğrencilerde dikkat ve motivasyonun yeterince sağlanamadığı, derslere yeterli katılımın olmadığı, sık sık bağlantı sorunlarının yaşandığı, bazı velilerin sürece bilinçsizce müdahale ederek öğrenmeyi olumsuz etkilediği, pek çok öğrencinin teknolojik yetersizlikler yaşadığı ve aile desteğinin yetersiz olduğu, ölçme değerlendirme etkinliklerinin yeterince yapılamadığı, öğretmenlerin ilgili uzaktan eğitim platformunu kullanmaya yeterince hâkim olamadığı, öğrencilerin sesleri yanlış algılayabildiği, ekrandan harflerin yazımlarının yanlış algılanabildiği, sosyal deneyim eksikliği, devamsızlık, öğretmenin gerçek performansını yansıtamaması gibi sorunların yaşandığı görülmüştür. Bu durumun da özellikle temel yazma becerilerinin kazandırıldığı ve geliştirildiği birinci sınıflarda önemli yazma sorunlara yol açtığı düşünülmektedir.

Amaç

Bu çalışmada, ilk okuma yazma süreçlerinde çoğunlukla uzaktan çevrimiçi eğitim aracılığıyla öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinin temel yazma becerilerine yönelik hata ve okunaklılık durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

COVID-19 salgını döneminde çoğunlukla uzaktan eğitim yoluyla ilk okuma yazma öğrenimi gören birinci sınıf öğrencilerinin;

- a) Yazılarındaki hata türleri ve oranları nasıldır?
- b) Yazılarının okunaklılık durumu nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, COVID-19 salgını koşullarında uzaktan çevrimiçi ilk okuma yazma öğrenimi gören ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazılarının incelenmesi amacıyla betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan tipik durum ve uygun örneklem yöntemlerinden yararlanılmıştır. Uygulanan bu örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme, pandemi koşullarında uzaktan çevrimiçi ve yüz yüze olarak ilk okuma yazma öğretimi veren, sıra dışı olmayan ve görece geneli yansıtan katılımcıların seçilebilmesi (Baltacı, 2018); uygun örnekleme ise verilere daha kolay ve çabuk ulaşılabilmesi ve de ekonomik olması amacıyla (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012) tercih edilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde gönüllülük, fiziksel, zihinsel bir engel veya öğrenme güçlüğü gibi herhangi bir sorunu bulunmaması göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca katılımcıların veli, öğretmen ve okul idaresinin onayı da alınmıştır. Bu bağlamda İç Anadolu bölgesinden bir il merkezinden tipik durumu yansıttığı düşünülen, pandemi koşullarında Türkiye'nin ortalama standartlarında uzaktan çevrimiçi ilk okuma yazma öğretimi yapan 3 okulun 110 birinci sınıf öğrencisi araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

İlkokuma yazma öğretim sürecinin sonunda katılımcıların yazılarına yönelik dökümanların elde edilebilmesi için Okumayı Öğreniyorum kitabından (2017) "Piknik Macerası" adlı metnin 80 kelimelik bir bölümü kullanılmıştır. Bu süreçte metnin ilgili bölümünde yer alan kelimeler incelenmiş ve tüm harflerin geçmesi, kelime yapısı, kelime uzunluğu gibi durumlar göz önünde bulundurularak bazı kelime ve cümlelerde değişiklikler yapılmıştır. Akyol'a göre (2016, s.98-99) birinci sınıflarla çalışılacak metinler seçilirken "öğrencinin durumu ve materyalin güçlük seviyesi dikkate alınmalıdır." Çalışmada kullanılan metin, "kelime sayısı, kelimelerin uzunluğu, anlamlarının niteliği, öğrencilerin kelimeleri tanıma düzeyleri ve tüm harflerin metinde geçme durumu" gibi değişkenler dikkate alınarak seçilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Metin seçiminde ve düzenlemelerin yapılmasında ilkokul birinci sınıf okutan 3 sınıf öğretmeni ve ilk okuma yazma alanında çalışan 2 öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan "Piknik Macerası" adlı metnin birinci sınıf öğrencilerine dikte ettirme çalışmaları için orta güçlükte bir metin olduğu kanaatine varılarak analiz birimi olarak kullanılmasına karar verilmiştir.

Katılımcıların yazılı ürünlerine yönelik elde edilen dökümanların incelenmesi amacıyla "Yazma Hatalarını Belirleme Formu" ve "Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Yazma Hatalarını Belirleme Formu

Bu form oluşturulurken Erden, Kurdoğlu ve Uslu (2002); Yıldız, Ateş (2010); Taşkaya (2016) ve Ulu (2019) tarafından yapılan çalışmalarda yer alan yazım hata türleri ve bu türlere yönelik açıklamalar dikkate alınmıştır. Bu hata türleri ve açıklamaları şu şekildedir:

1. *Atlama/ekleme*: Yazmada acelecilik, dikkatsizlik veya farklı nedenlerden dolayı metindeki bazı yerlerin yazılmadan geçilmesi yani atlanması ya da yazılan metne, metinde olmayan bazı eklemelerin yapılmasıdır (Taşkaya, 2016, s. 268-269). Genellikle harf, hece veya kelime atlama/eklemesi şeklinde yapılmaktadır (Ulu, 2019, S.201).

2. *Harf karıştırma*: Kelimelerde ses ya da şekil benzerliği bulunan harfin yerine benzerinin yazılmasıdır. Bu sürece "f-v, m-n, b-p, b-d, d-t, c-ç, t-k" harfleri verilebilir. Örneğin; "etraftan" yerine "etravtan" yazılması gibi (Ulu, 2019, s.201). Ayrıca büyük ve küçük harflerin karıştırılması da (büyük yerine küçük, küçük yerine büyük harf yazma gibi) harf karıştırma olarak adlandırılmaktadır (Taşkaya, 2016, s. 270).

3. *Kelimeleri bitişik/ayrı yazma*: Gerekli boşluğun verilmemesi ya da kelimelerin ayrı yazılmasıdır. Örneğin; "derinliklerinde" yerine "derin liklerinde" ya da "yerinlerinliklerinde" yazılması gibi. (Ulu, 2019, s.201).

4. *Ters yazma*: Dikte ettirilen kelimelerdeki bazı harflerin ya da hecelerin yerlerinin değiştirilerek yazılmasıdır (yanlış yerine "yalnış ya da tehlikenin yerine telhikenin) (Yıldız ve Ateş, 2010, s.19).

5. *Yanlış yazma*: Kelimenin yanlış biçimde yazıya aktarılmasıdır. Yazılması gereken kelime yerine farklı anlama gelecek kelimelerin ya da anlamsız kelimelerin yazılmasıdır. Örneğin; “hareket” yerine “hakaret” yazılması gibi... (Ulu, 2019, s. 201; Taşkaya, 2016, s.271).

6. *Satır sonunda hece ayırma*: Kelimelerin satır sonunda yanlış kısımdan ayrılması (heceyi yanlış ayırma). Örneğin, “ede-miyormuş” yerine “ed-emiormuş” şeklinde ayrılması gibi. (Ulu, 2019, s. 201).

7. *Noktalama hataları*: Noktalama işaretlerinin kullanımı konusunda yapılan yanlışlardır (Ulu, 2019, s. 201).

Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği

Bu ölçme aracı Yıldız ve Ateş (2010) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte okunaklılık “eğim, boşluk, ebat, biçim ve çizgi takibi” olmak üzere beş faktör üzerinden analitik değerlendirme yaklaşımına göre hazırlanan ölçütlere göre değerlendirilmektedir. Ölçek, bitişik eğik yazının zorunlu ve tek stil olarak öğretildiği yıllarda geliştirilmiştir. Sonraki yıllarda ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından dik temel harflere göre düzenlemeler yapılmıştır. Düzenlenen bu ölçek formu ilgili araştırmacılar tarafından talep edilmiş ve e-posta yoluyla edinilmiştir. Dik temel harflere göre uyarlanan ölçeğin değerlendirilmesinde her faktör için tamamen yeterli (3), orta düzeyde yeterli (2) ve yeterli değil (1) şeklinde açıklamalı (her derecelendirme için belirlenen ölçütler açıklanmıştır) bir derecelendirme yapılmıştır. Bu ölçekten alınabilecek en düşük puanın 5 ve en yüksek puanın 15 olacağı dikkate alınarak; 5-8.3 puan aralığındaki yazılar “okunaklı değil”, 8.4-11.7 puan aralığındaki yazılar “orta düzeyde okunaklı” ve 11.8-15 puan aralığındaki yazılar “okunaklı” olarak değerlendirilmiştir (Yıldız ve Ateş, 2010, s. 17). Ayrıca çok boyutlu okunaklılık ölçeğinin herbir boyutunun puanı hesaplanırken; 1-1.66 arası yeterli değil, 1.67-2.32 arası orta düzeyde yeterli, 2.33 ile 3 arası yeterli olarak değerlendirilmiştir (Ulu, 2019, s.202).

Veri Toplama Süreci

Bu süreçte, öncelikle ilgili sınıf öğretmenleri ile görüşülerek verilerin toplanması için uygun bir gün ve saat belirlenmiştir. Veriler öğrencilerin ders işledikleri sınıflarda toplanmıştır. Sınıf öğretmeni ile birlikte öğrencilerin yazma araç, gereç ve materyallerinin yeterlilik durumları kontrol edilmiş, eksikliği olan öğrencilerin eksikleri tamamlanmıştır. Bu işlemden sonra öğrencilerin yazma hızları da göz önünde bulundurularak hazırlanan metnin dikte ettirilmesi sınıf öğretmeni tarafından sağlanmıştır. Daha sonra hem okunaklılığın hem de yazma hatalarının değerlendirilmesinde kullanılmak üzere katılımcılar tarafından yazılan bu dokümanlar toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Katılımcılardan elde edilen dökümanlar yazım hataları ve okunaklılık formlarında yer alan ölçütler göz önünde bulundurularak analiz edilmiştir. Bu süreçler önce araştırmacılar tarafından bağımsız olarak gerçekleştirilmiş; sonra araştırmacıların bağımsız olarak yaptıkları her bir değerlendirme karşılaştırılmıştır. Araştırmacıların yaptıkları puanlamalar arasındaki görüş ayrılıkları, katılımcı yazıları üzerinde tartışılarak görüş birliği sağlanmıştır. Bu işlemler tamamlandıktan sonra elde edilen veriler analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir. Öncelikle her bir katılımcının hata türüne göre yaptığı hatalı yazma sayısı ve okunaklılık puanları verilmiştir. Daha sonra hata türüne, oranına ve okunaklılık boyutlarına göre yapılan hata sayıları ve okunaklılık puanlarının aritmetik ortalamaları belirlenerek yorumlanmıştır. Bu süreçte katılımcılar, K1, K2, K3... şeklinde kodlanmış ve okunaklılık düzeylerine göre sıralanarak sunulmuştur.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etik Kurulu'nun 14.06.2021 tarih ve 2021.07.200 sayılı sayılı belge alınmıştır.

BULGULAR

Hata Türleri ve Oranları

Pandemi koşullarında birinci sınıf öğrencilerinin yazma hatalarına ve yazılarının okunaklılık durumlarına yönelik bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Katılımcıların yazım hata ve okunaklılık durumları

Katılımcı	Hatalı Yazma Türü									Okunaklılık					Okunaklılık durumu		
	Harf Atlama/Ekleme	Hece Atlama/Ekleme	Kelime Atlama/Ekleme	Harf Karıştırma	Bitişik/Ayrı Yazma	Ters Yazma	Yanlış Yazma	Satır Sonunda Hece	Noktalama Hataları	Toplam	Eğim	Boşluk	Ebat	Bijim		Cizri takin	Toplam
K2	-	1	1	2	1	-	-	-	-	5	3	3	2	3	3	14	O
K3	-	-	-	3	-	-	-	-	-	3	3	2	2	3	3	14	O
K13	1	-	-	1	2	-	-	-	-	4	3	3	3	2	3	14	O
K22	2	-	1	22	3	-	-	-	2	30	3	3	2	2	2	12	O
K28	2	1	-	6	-	-	-	-	1	10	3	3	3	2	2	13	O
K42	3	-	-	-	1	-	-	-	-	4	3	3	2	2	2	12	O
K78	5	1	-	12	1	-	-	-	2	21	3	3	2	2	2	12	O
K79	5	2	2	8	5	-	1	-	3	26	3	3	2	2	2	12	O
K81	11	2	1	6	2	-	-	-	7	29	3	3	2	2	2	12	O
K103	17	2	5	11	1	-	1	-	3	40	3	2	3	2	2	12	O
K104	2	1	5	6	3	-	-	-	-	17	3	2	3	2	2	12	O
K107	8	5	2	12	3	-	1	-	7	38	3	3	2	2	2	12	O
K110	1	-	-	-	1	-	-	-	1	3	3	3	3	2	2	13	O
K4	5	5	26	15	1	-	-	-	14	66	2	3	2	1	2	10	ODO
K5	14	4	25	12	2	-	8	-	14	79	2	3	2	1	1	9	ODO
K7	1	-	-	3	2	-	-	-	-	6	2	3	2	2	2	11	ODO
K8	1	1	5	4	4	-	-	-	2	17	3	1	2	1	2	9	ODO
K9	4	6	4	19	4	-	1	-	1	39	3	2	2	1	2	10	ODO
K14	3	3	3	-	1	-	1	-	-	11	2	2	2	2	2	10	ODO
K16	8	3	6	7	5	-	1	2	8	40	3	2	2	2	1	10	ODO
K17	4	3	10	11	1	-	4	-	6	39	2	3	2	1	1	9	ODO
K19	10	1	-	15	8	-	1	1	8	44	3	2	2	2	2	11	ODO
K23	4	3	4	10	1	-	3	-	2	27	3	3	2	1	2	11	ODO
K25	5	3	8	14	3	-	-	1	2	36	2	3	2	2	2	11	ODO
K26	3	-	7	3	1	-	-	-	3	17	2	2	2	2	2	10	ODO
K27	3	-	5	12	2	-	2	-	2	26	2	3	2	1	1	9	ODO
K29	1	-	-	1	-	-	-	-	-	2	3	2	2	2	2	11	ODO
K30	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	2	3	2	2	2	11	ODO
K31	-	-	5	4	1	-	-	-	-	10	2	2	2	2	2	10	ODO
K32	1	-	-	1	3	-	-	-	-	5	2	2	2	2	2	10	ODO
K33	-	-	-	9	4	-	-	-	-	13	2	2	2	2	1	9	ODO
K34	3	-	-	2	-	-	-	-	-	5	2	2	2	2	2	10	ODO
K35	4	-	-	11	4	-	-	3	-	22	2	2	1	2	2	9	ODO
K37	-	-	-	8	4	-	-	-	-	12	1	2	2	2	2	9	ODO
K38	-	-	-	1	2	-	1	-	2	6	2	2	1	2	3	10	ODO
K39	2	-	1	4	1	-	-	-	1	9	2	2	2	2	2	10	ODO
K40	4	2	-	7	3	-	3	1	1	21	2	2	2	1	2	9	ODO
K41	-	-	-	-	2	-	-	-	-	2	2	3	2	2	2	11	ODO
K43	-	-	-	9	5	-	-	-	-	14	2	3	3	1	1	10	ODO
K46	1	-	-	1	-	-	-	-	-	2	2	3	2	2	1	10	ODO
K48	1	-	-	1	1	-	-	-	1	4	2	3	2	1	2	10	ODO
K49	1	1	-	1	-	-	-	1	-	4	2	2	2	2	2	10	ODO
K50	3	-	-	2	-	-	-	-	-	5	2	3	2	2	2	11	ODO
K51	2	-	1	3	1	-	-	1	-	8	2	2	1	2	2	9	ODO
K53	3	1	-	1	-	-	-	-	-	5	2	2	3	2	1	10	ODO

OD= Okunaklı Değil, ODO= Orta Düzeyde Okunaklı, O= Okunaklı

Tablo 1 devamı...

Katılımcı	Hatalı Yazma Türü										Okunaklılık					Okunaklılık durumu	
	Harf Atlama/Ekleme	Hece Atlama/Ekleme	Kelime Atlama/Ekleme	Harf Karıştırma	Bitişik/Ayrı Yazma	Ters Yazma	Yanlış Yazma	Satır Sonunda Hece	Noktalama Hataları	Toplam	Eğim	Boşluk	Ebat	Bijim	Cizri takin		Toplam
K54	6	4	3	9	1	-	1	1	2	27	2	2	2	2	2	10	ODO
K55	2	1	-	7	2	-	-	-	2	14	3	2	2	2	2	11	ODO
K57	5	6	20	11	1	-	3	-	3	49	2	2	2	2	2	10	ODO
K58	1	-	-	4	3	-	1	-	1	10	2	2	2	2	2	10	ODO
K59	6	-	1	2	3	-	-	-	1	13	2	2	2	2	1	9	ODO
K60	3	2	-	6	1	-	-	-	1	13	2	3	2	2	2	11	ODO
K61	3	-	-	11	12	-	-	-	3	29	2	3	2	2	1	10	ODO
K62	5	-	2	3	-	-	-	-	3	13	2	3	1	2	1	9	ODO
K64	1	-	-	1	4	-	-	-	2	8	2	3	1	2	1	9	ODO
K65	-	2	-	2	1	-	-	1	1	7	2	3	2	2	2	11	ODO
K66	3	-	-	-	1	-	-	-	1	5	2	2	2	2	2	10	ODO
K67	-	1	-	5	-	-	-	-	1	7	2	3	2	2	2	11	ODO
K68	3	2	1	2	-	-	-	-	2	10	2	2	3	2	2	11	ODO
K69	-	-	-	1	3	-	1	-	2	7	2	2	2	2	1	9	ODO
K70	2	-	4	3	4	-	-	-	2	15	2	2	2	2	1	9	ODO
K73	3	-	-	4	-	-	1	-	2	10	2	2	2	2	1	9	ODO
K75	-	-	-	5	2	-	-	-	2	9	2	2	2	2	2	10	ODO
K76	1	-	1	1	2	-	1	-	2	8	2	2	2	2	1	9	ODO
K77	6	2	3	5	1	-	-	-	5	22	2	2	2	2	1	9	ODO
K80	1	-	2	7	-	-	-	-	4	14	2	3	2	2	2	11	ODO
K87	12	2	-	26	-	-	2	-	2	44	2	3	2	2	1	10	ODO
K92	12	4	6	10	2	-	-	-	2	36	2	3	2	2	2	11	ODO
K95	-	1	2	-	3	-	1	-	-	7	2	1	2	2	2	9	ODO
K97	-	-	4	5	1	-	-	-	3	13	2	2	2	2	1	9	ODO
K98	2	4	1	22	2	-	1	-	6	38	2	2	2	2	2	10	ODO
K99	-	1	2	2	1	-	-	-	4	10	2	2	2	2	2	10	ODO
K100	9	3	1	55	-	-	1	1	1	71	2	3	2	2	1	10	ODO
K102	-	-	-	28	-	-	-	-	-	28	3	2	2	1	2	10	ODO
K105	1	5	-	11	1	-	1	-	1	20	3	2	1	2	2	10	ODO
K106	1	1	-	12	2	-	-	-	-	16	2	3	2	1	2	10	ODO
K108	5	-	-	1	-	-	-	-	-	6	3	2	2	2	2	11	ODO
K109	-	-	-	4	2	-	-	-	2	8	2	2	2	2	2	10	ODO
K1	8	5	23	44	2	-	1	1	14	98	1	2	1	1	1	6	OD
K10	9	3	34	27	3	-	5	-	3	84	2	3	1	1	1	8	OD
K11	12	5	2	53	4	-	1	2	4	83	2	1	2	1	1	7	OD
K12	1	-	-	8	8	-	-	1	5	23	2	1	1	1	1	6	OD
K15	7	3	2	8	-	-	1	-	4	25	2	1	1	2	1	7	OD
K18	8	8	9	25	13	-	2	3	5	73	2	1	1	1	1	6	OD
K20	9	5	4	33	6	-	1	-	2	60	2	2	2	1	1	8	OD
K21	17	1	2	19	7	-	1	-	9	56	2	3	1	1	1	8	OD
K24	4	5	2	19	31	-	2	-	5	68	2	1	1	1	1	6	OD
K36	10	1	-	13	7	-	1	-	2	34	2	1	1	2	2	8	OD
K44	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	2	1	2	1	1	7	OD
K45	16	5	12	13	15	-	5	-	4	70	2	1	1	2	1	7	OD

OD= Okunaklı Değil, ODO= Orta Düzeyde Okunaklı, O= Okunaklı

Tablo 1 devamı...

Katılımcı	Hatalı Yazma Türü										Okunaklılık						
	Harf Atlama/Ekleme	Hece Atlama/Ekleme	Kelime Atlama/Ekleme	Harf Karıştırma	Bitişik/Ayrı Yazma	Ters Yazma	Yanlış Yazma	Satır Sonunda Hece	Noktalama Hataları	Toplam	Eğim	Boşluk	Ebat	Biçim	Cizri takin	Toplam	Okunaklılık durumu
K47	-	-	1	1	-	-	-	-	1	3	1	2	2	1	2	8	OD
K52	1	-	1	2	-	-	-	1	-	5	2	2	1	2	1	8	OD
K56	4	4	-	23	14	-	-	-	8	53	2	2	1	2	1	8	OD
K63	2	-	-	3	3	-	-	-	1	9	2	2	1	1	1	7	OD
K71	-	2	2	3	2	-	-	-	2	11	1	2	2	2	1	8	OD
K72	7	1	-	14	5	-	-	-	2	29	2	2	1	1	1	7	OD
K74	8	1	2	29	10	-	-	3	7	60	2	1	2	1	1	7	OD
K82	2	-	3	3	1	-	-	-	2	11	2	2	2	1	1	8	OD
K83	35	6	7	20	21	-	5	1	10	105	2	1	2	1	1	7	OD
K84	2	2	-	18	3	-	1	-	-	26	2	1	2	1	1	7	OD
K85	6	2	4	158	2	-	1	-	3	176	1	1	1	2	1	6	OD
K88	17	7	25	25	13	-	16	-	14	117	1	1	2	1	1	6	OD
K90	7	8	12	20	4	-	4	-	11	66	2	1	2	1	1	7	OD
K91	2	-	2	2	-	-	-	2	-	8	2	1	2	2	1	8	OD
K93	5	4	3	9	12	-	1	1	-	35	2	1	2	1	2	8	OD
K94	5	4	7	2	11	-	1	-	-	30	2	1	2	2	1	8	OD
K96	1	-	1	3	4	-	-	-	5	14	1	2	2	1	2	8	OD
K101	-	2	2	26	7	-	5	-	5	47	2	1	1	2	2	8	OD
K6	Dikte edemediği için değerlendirmeye alınmadı.																
K86	Dikte edemediği için değerlendirmeye alınmadı.																
K89	Dikte edemediği için değerlendirmeye alınmadı.																

OD= Okunaklı Değil, ODO= Orta Düzeyde Okunaklı, O= Okunaklı

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan ve pandemi koşullarında ilk okuma yazma öğrenimi gören 1. sınıf öğrencilerinin (110 öğrenci) 80 kelimelik bir metni dikte çalışması ile yazmaya yönelik verileri incelendiğinde, hatalı yazma türüne göre, 3 öğrencinin dikte çalışması ile hiç yazamadığı, 2 öğrencinin hiç hata yapmadığı diğer öğrencilerin ise (105 katılımcı) en az bir hata türünde hata yaptığı; bu hatalı yazma türlerinde ise katılımcıların en çok (hata yapan öğrenci sayısı bakımından) harf karıştırma hatası yaptığı (99 öğrenci), daha sonra sırayla harf atlama/ekleme (85 öğrenci), kelimeyi bitişik/ayrı yazma (84 öğrenci), noktalama hatası (75 öğrenci), kelime atlama/ekleme (59 öğrenci) ve hece atlama/ekleme (59 öğrenci), sözcüğü yanlış yazma (42 öğrenci), satır sonunda hece ayırma (19 öğrenci) hataları yaptıkları görülmektedir. Katılımcıların bu 80 kelimelik metni dikte çalışması ile yazarken yaptıkları yazım hatalarının aritmetik ortalamaları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Katılımcıların yazım hatalarına ilişkin frekans ve aritmetik ortalama değerleri

Yazım Hata Türü	N	f	\bar{x}
Harf Karıştırma	107	99	11.79
Harf Atlama/Ekleme	107	85	5.24
Kelimeyi Bitişik/Ayrı Yazma	107	84	4.19
Noktalama Hatası	107	75	3.79
Kelime Atlama/Ekleme	107	59	5.51
Hece Atlama/Ekleme	107	59	2.93
Sözcüğü Yanlış Yazma	107	42	2.29
Satır Sonunda Hece Ayırma	107	19	1.47
Ters Yazma	107	0	0
Toplam	107	105	27.54

Tablo 2'ye göre 80 kelimelik bir metni dikte çalışması ile yazabilen 107 katılımcının yazmaya yönelik hataları değerlendirildiğinde (hata sayısı bakımından), 99 katılımcının ortalama 11.79 harf karıştırma hatası yaptığı, 85 katılımcının ortalama 5.24 harf atlama/ekleme hatası yaptığı, 84 katılımcının ortalama 4.19 kelimeleri bitişik/ayrı yazma hatası yaptığı, 75 katılımcının ortalama 3.79 noktalama hatası yaptığı, 59 katılımcının ortalama 5.51 kelime atlama/ekleme hatası yaptığı, 59 katılımcının ortalama 2.93 hece atlama/ekleme hatası yaptığı, 42 katılımcının ortalama 2.29 sözcüğü yanlış yazma hatası yaptığı ve 19 katılımcının ortalama 1.47 satır sonunda hece ayırma hatası yaptığı tespit edilmiştir. Hiç hatası olmayan iki öğrenci çıkarılarak (kalan 105 öğrenci üzerinden) yazım hatalarının toplam ortalamalarına bakıldığında ise 80 kelimelik bir metinde ortalama 27.54 oranında yazım hatası yapıldığı görülmektedir.

Okunaklılık Durumu

Katılımcıların dikte çalışması ile yazdıkları 80 kelimelik metin okunaklılık düzeyi açısından değerlendirildiğinde Tablo 1 de ilk okuma yazmayı pandemi koşullarında öğrenen 110 katılımcıdan 3 tanesinin hiç dikte edemediği, 30 tanesinin (yaklaşık %27) yazılarının okunaklı olmadığı, 64 tanesinin (yaklaşık %58) yazılarının orta düzeyde okunaklı ve 13 tanesinin de (yaklaşık %12) yeterli düzeyde okunaklı olduğu görülmektedir. Katılımcıların bu yazı okunaklılığının boyutlarına ilişkin genel aritmetik ortalama değerlendirme sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Katılımcıların yazı okunaklılığı boyutlarına ilişkin genel aritmetik ortalama değerleri

Okunaklılık Boyutları	N	\bar{x}	Okunaklılık Düzeyi
Eğim	107	2.15	Orta düzeyde yeterli
Boşluk	107	2.16	Orta düzeyde yeterli
Ebat	107	1.88	Orta düzeyde yeterli
Biçim	107	1.72	Orta düzeyde yeterli
Çizgi takibi	107	1.62	Yeterli değil
Toplam (Sonuç)	107	9.53	Orta Düzeyde Okunaklı

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların yazı okunaklılıklarının eğitim boyutunda $\bar{x}=2.15$ (orta düzeyde yeterli), boşluk bırakma boyutunda $\bar{x}=2.16$ (orta düzeyde yeterli), ebat boyutunda $\bar{x}=1.88$ (orta düzeyde yeterli), biçim boyutunda $\bar{x}=1.72$ (orta düzeyde yeterli), çizgi takibi boyutunda $\bar{x}=1.62$ (yeterli değil) olduğu görülmektedir. Ortalama toplam puanlara bakıldığında ise katılımcıların yazı okunaklılığı düzeylerinin genel olarak "Orta Düzeyde Okunaklı" olduğu görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmaya katılan öğrencilerin tamamının (toplam 107) 80 kelimelik bir metni dikte etmeye yönelik verileri yazma hataları açısından incelendiğinde; 2 öğrencinin hiç hata yapmadığı, 3 öğrencinin dikte edemediği görülürken, diğer öğrencilerin ise yazım hataları sırasıyla şu şekildedir:

1. Harf karıştırma hatası: Yazım hataları incelendiğinde, araştırmaya katılan birinci sınıf öğrencilerinin dikte ettikleri 80 kelimelik bir metinde hem hata yapan öğrenci sayısı bakımından (99 öğrenci) hem de hata sayısı bakımından ($\bar{x}=11.79$) en çok harf karıştırma hatası yaptıkları görülmüştür.

2. Harf atlama/ekleme hatası: Hem hata yapan öğrenci sayısı bakımından (85 öğrenci) hem de hata sayısı bakımından ($\bar{x}=5.24$) diğer önemli bir hata türü ise harf atlama/ekleme hatasıdır.

3. Kelimeyi bitişik/ayrı yazma hatası: Hata yapan öğrenci sayısı bakımından (84 öğrenci) önemli bir hata türü de kelimeyi bitişik/ayrı yazma ($\bar{x}=4.19$) hatasıdır.

4. Noktalama Hatası: Katılımcılardan 75 öğrenci ortalama 3.79 noktalama hatası yapmıştır.

5. Kelime atlama/ekleme hatası: Katılımcılardan 59 öğrenci ortalama 5.51 kelime atlama/ekleme hatası yapmıştır.

6. Hece atlama/ekleme hatası: Katılımcılardan 59 öğrenci ortalama 2.93 hece atlama/ekleme hatası yapmıştır.

7. Sözcüğü yanlış yazma hatası: Katılımcılardan 42 öğrenci ortalama 2.29 kelimeyi yanlış yazmıştır.

8. Satır sonunda hece ayırma hatası: Katılımcılardan 19 öğrenci ortalama 1.47 oranında satır sonunda hece ayırma hatası yapmıştır.

Öte yandan, 80 kelimelik bir metni dikte ederken altı öğrenci (%5'i) tüm bu hata türlerinden 8 tanesinde, yirmi üç öğrenci (%21'i) 7 tanesinde, on iki öğrenci (%11'i) 6 tanesinde, yirmi iki öğrenci (%20'i) 5 tanesinde, on dokuz öğrenci (%17'si) 4 tanesinde, on bir öğrenci (%10'u) 3 tanesinde, dokuz öğrenci (%8'i) 2 tanesinde ve üç (%3'ü) öğrencide 1 tanesinde yazım hatası yapmıştır. Bu hataların toplamına bakıldığında ise 80 kelimelik bir metinde ortalama 27.54 yazım hatası yapılmıştır. Benzer şekilde Kasa Ayten ve Ekmekci (2021) tarafından yapılan Covid-19 Pandemi Döneminde ilkökul 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin yazma hatalarının belirlenmesine yönelik çalışma bulgularında da birinci sınıf öğrencilerinin önemli derecede yazım hatalarının olduğu tespit edilmiştir. Bu hatalara yönelik bulgular incelendiğinde birinci sınıftan katılımcıların harfin biçimini bozma, harf karıştırma, harf ekleme/atlama, hece atlama/ekleme, kelime atlama/ekleme/tekrarlama, sözcüğü yanlış yazma, imla hataları, bitişik/ayrı yazma (boşluk bırakma/bırakmama), satır sonu hataları ve ters yazma gibi hata türlerinde yüksek oranlarda yazım hataları yaptıkları görülmüştür.

Konuyla ilgili Ulu (2019) tarafından pandemi öncesinde birinci sınıf öğrencilerine ilk okuma yazma öğrenimlerini tamandıktan sonra mayıs ayında yazma becerilerinin incelenmesine yönelik benzer bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada da bizim çalışmamızda incelenen yazım hataları ve okunaklılık boyutları incelenmiştir. Ayrıca çalışma, toplamda 92 birinci sınıf öğrencisiyle (bizim örneklem grubuna yakın bir sayı) ve dik temel harflerle yazma becerilerine yönelik olarak yürütülmüştür. Araştırma sonucunda katılımcıların yazım hatalarının toplamına bakıldığında ortalama 18.13 yazım hatası yapıldığı görülmüştür. Bu bulgular bizim bulgularımızla kıyaslandığında, pandemi döneminde ilk okuma yazma öğrenimi gören öğrencilerin toplam hata oranlarının ($\bar{x}=27.54$) yüz yüze ilk okuma yazma öğrenimi gören öğrencilerin toplam hata oranlarına ($\bar{x}=18.13$) göre oldukça fazla olduğu görülmektedir. Hatta, bu fark bazı hata türlerinde (harf karıştırma, sözcük atlama/ekleme...) üç kattan daha fazladır. Bu durum çoğunlukla uzaktan çevrimiçi eğitimle ilk okuma yazma öğrenimi gören öğrencilerin yazma becerilerinin, eğitim-öğretim yılı sonunda normal süreçlerde (yüz yüze verilen eğitim süreçleri) öğrenim gören öğrencilerden daha zayıf olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Ayrıca Okatan ve Arslan Özer (2020) tarafından pandemi öncesinde yapılan araştırma bulguları incelendiğinde de, öğrencilerin dinlediğini yazma (dikte) çalışması sonucunda ortalama 1.28 yazım hatası yaptığı görülmüştür. Bu bulgular Kasa Ayten ve Ekmekci (2021) tarafından yapılan 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin yazma hatalarının belirlenmesine yönelik çalışma bulguları ve bizim bu çalışmadaki bulgularla karşılaştırıldığında, pandemi döneminde uzaktan çevrimiçi eğitimle ilk okuma yazma öğrenimi gören öğrencilerin yazım hatalarının yüz yüze verilen eğitim süreçlerinde öğrenim gören öğrencilere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Elbette bu farkın oluşmasında örneklem grupları arasındaki farklılıkların, demografik özelliklerin, öğretmen-ortam ve zaman farklarının, yazılan metinlerin harf-kelime-cümle ve içerik gibi özelliklerinin vb. pek faktöründe etkisi vardır. Ancak yine de bu kadar büyük bir farkın oluşmasında etkisi olan önemli bir faktörün de uzaktan çevrimiçi eğitimle alınan ilk okuma yazma öğrenimi olduğu düşünülmektedir. Çünkü ilk okuma yazma süreçleri öğrencinin tüm öğrenme yaşantısından etkilenen oldukça önemli ve hassas bir süreçtir.

Bazı uzmana göre (Yıldırım, 2010; Akyol, 2013; Güneş, 2019; Baştuğ ve Demirtaş Şenel, 2019) genel olarak öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi, zihinsel ve fiziksel becerileri, ilgi, istek, tutum ve motivasyonu, akran çevresi, sosyal çevresi, ailesinin eğitim düzeyi, sosyokültürel ve ekonomik yapısı, yeterli desteği alma durumu, sağlık durumu, sunulan eğitim imkânları ve öğrenme ortamları, öğreticinin tutum ve davranışları gibi faktörler ilk okuma yazma süreçlerinin başarıya ulaşmasında önemli roller üstlenmektedir. Özellikle ilk okuma yazma öğretimi süreçlerinde bu roller içinde en önemlisi öğretmene düşmektedir. Çünkü yazma, devinişsel, bilişsel ve duyuşsal süreçlerin birlikte işlediği farklı becerilerden oluşan karmaşık ve geliştirilmesi zor bir beceridir. Bu nedenle öğrenciler, yazma becerisinin geliştirilmesi süreçlerinde sıklıkla sorun yaşamakta ve yardıma ihtiyaç duymaktadırlar (Çapanoğlu, 2022). Bu ihtiyaçların giderilmesinde de öğretmenin rehberliği önem taşımaktadır. Elbette bu rehberlik, yazma öncesi hazırlık çalışmaları ile başlayıp yazma sırasında ve sonrasında öğrenci ile yakın bir ilişki halinde devam etmelidir.

Rehberlik sürecinde öncelikle öğrencilerin görsel-zihinsel algılarının, görsel-uzamsal ilişkilerinin, görsel-motor becerilerinin, el-göz koordinasyonlarının, kas gelişimlerinin vb. yazmanın temel hazırbulunuşluk unsurlarının gereken düzeye getirilmesi; daha sonra oturma pozisyonu, el tercihi, kalem tutma, kâğıt pozisyonu, çizgi takibi, harflerin şekilleri/orantıları/yazma yönü, boşluklar vb. yazmanın temel unsurları için gerekli rehberliklerin yapılması şarttır (Coşkun, 2019; Yılar, 2019; Kasa Ayten ve Ekmekci, 2021). Fakat bu rehberliğin yapılabilmesi, durumdan da anlaşılacağı üzere öğretmenin öğrencilerle aynı

ortamda ve yakından ilgilenmesi ile mümkün görünmektedir. Ayrıca yazma becerisi öğretiminin vazgeçilmez süreçleri olan harflerin yazılışına modellik etme, alıştırma yaptırma, sürekli kontrol (çocukların yazma süreçlerini ve sonuçlarını) ve anında dönütler verme, görsel sembollerle destekleme ve hatta gerekirse birebir yaptırma gibi çalışmaların yapılması oldukça önemlidir. Ancak bu rehberlik süreçlerinde kullanılan derse bağlantı sistemleri üzerinden öğrencilerin oturuş biçimlerini, kalem tutuşlarını, kâğıt pozisyonunu, çizgi takibini, yazdıkları harflerin şekillerini/orantılarını/yazma yönünü, boşlukları vb. yazma süreçlerini yeterli derecede görmesi; ayrıca harflerin yazımına model olması, öğrenci yazmalarını sürekli kontrol etmesi ve anında dönütler vermesi, gerekirse birebir yaptırma gibi çalışmaların ve müdahalelerin yüz yüze öğrenme ortamlarında olduğu gibi uzaktan online eğitimle de yapılabilmesi pekte mümkün görünmemektedir. Nitekim konuyla ilgili yapılan araştırmaların bulguları da bu düşüneyi destekler niteliktedir.

İlgili araştırmalar incelendiğinde, pandemi koşullarında yapılan uzaktan eğitim sürecinde yüz yüze eğitim gibi iletişim kurulamadığı, öğrencilerden yeterince dönüt alınmadığı, öğrenme ortamlarının istendiği gibi hazırlanamadığı, ekran karşısında dikkatlerin yeterince toplanamadığı (Alper, 2020); motivasyon kaybı, ölçme ve değerlendirmenin tam anlamıyla yapılamaması, derse erişim yetersizliği, iletişim ve etkileşim yetersizliği, sosyalleşme yetersizliği, akran öğrenme eksikliği (Özdoğan ve Berkant, 2020; Merga ve diğ., 2021); sık sık bağlantı sorunlarının yaşanması, derslere katılım ve derslerde etkileşimin düşük olması (Kaysi, 2020); uzaktan eğitime uygun etkinlikler ve uygulamalar hakkında yeterince bilgi, beceri ve deneyim sahibi olmama, uzak sınırlı etkileşim nedeniyle öğrenciyle yakında ilgilenilememesi (Gür Erdoğan ve Ayanoglu, 2021); internet ve teknolojik aletlere yönelik eksikler, derslere bağlantı sorunları, ders materyallerine yeterince erişememe, sorumluluk bilinçlerinde azalma, teknoloji ve sosyal medya bağımlılıklarında artış (Arslan, Görgülü Arı ve Hayır Kanat, 2021) gibi bulgulara ulaşılmıştır. Ek olarak diğer bazı araştırma sonuçları da (Yılmaz, 2021; Konca ve Çakır, 2021; Kavuk ve Demirtaş, 2021) başta bağlantı sorunları olmak üzere iletişim yetersizliği, sorumluluk bilincinde azalma, dikkatin yeterince toplanamaması, disiplin sorunları, eğitim-öğretim faaliyetlerinin yeterince gerçekleşmemesi gibi bulguları desteklemektedir. Bu durumlar; uzaktan öğretim süreçlerinde istenen düzeyde etkileşimin olmaması ve istenen ölçütlerde öğrenme ortamlarının hazırlanamaması, yeterince dönüt ve desteğin sağlanamaması, ilgi/dikkat ve motivasyonun yeterince toplanamaması, devamın düzenli bir şekilde sağlanamaması, öğrenme-öğretme süreçlerinin kısıtlı uygulamalarla yürütülmesi, ölçme ve değerlendirmelerin yeterince yapılamaması gibi nedenlerden dolayı öğrenme-öğretme süreçlerinde istenen düzeyde başarıya ulaşılamamasının başlıca nedenleri olarak gösterilebilir. Bu durumun elbette okul kültürü ile öğrenme ve ders disiplini daha tam oluşmamış; öğretmenin modelliğine, dönütlerine, yakından etkileşimine vb. ihtiyacı olan birinci sınıf öğrencileri üzerinde daha da etkili olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda özellikle pandemi döneminde uzaktan eğitimle yapılan ilk okuma yazma öğretim süreçlerine yönelik çalışmaların bulguları incelendiğinde;

Ferah Özcan ve Saydam (2021, s.65), pandemi döneminde “uzaktan eğitimle gerçekleştirilen ilk okuma yazma öğretimi sürecinin tam olarak verime ulaşamadığı” sonucuna ulaşırken; Kılıç Toscalı (2022) tarafından yapılan araştırmada katılımcıların (öğretmenlerin) tamamının, online ilk okuma yazma eğitiminin yazma aşamasında başarısız olduğu yönünde görüş bildirdiği; Bozgün (2022), uzaktan eğitimle yapılan ilk okuma yazma öğretimi süreçlerinde özellikle yazma eğitimde sorunlar yaşandığı, bu süreçte gerekli olan etkinlik ve uygulamaların yeterli düzeyde yapılamadığı, öğrenci yazılarının yeterince takip edilemediği, değerlendirilemediği ve gerekli dönütlerin sağlanamadığı, öğrencilerde dikkat ve motivasyon eksiliğinin olduğu, derslere yeterli katılımın olmadığı, sık sık bağlantı sorunlarının yaşandığı, bazı velilerin sürece müdahale ederek çocukların düşünme vb. süreçlerini engellediği; Çetinkaya ve Elalmış (2022), pek çok öğrencinin teknolojik yetersizlikler yaşadığı ve aile desteğinin yetersiz olduğu, ölçme değerlendirme etkinliklerinin yeterince yapılamadığı, öğretmenlerin okuma yazma öğretim süreçlerinde sınırlı sayıda yöntem ve materyal kullanılabildiği (dijital yöntem ve materyallerle sınırlı kalındığı); Kargın ve Karataş (2021), öğretmenlerin ilgili uzaktan eğitim platformunu kullanmaya yeterince hakim olamadığı, öğrencilerin kullandığı internet ve teknolojik aletlerin çoğunlukla yetersiz olduğu ve sık sık derslere bağlantı sorunlarının yaşandığı, öğrencilerin derslere ilgisiz olduğu ve yeterince katılmağı, bazı velilerin bilinçsiz davranışlar sergilediği (çocuğa kopya verme vb.), öğrencilerin sesleri yanlış algılayabildiği, ekrandan harflerin yazımlarının (yönlerini, uzantılarını vb.) yanlış algılanabildiği, uzaktan eğitimle yapılabilecek etkinliklerin ve materyallerin yüz yüze eğitime göre hem içerik hem de zamanlama açısından oldukça sınırlı olduğu, yeterli düzeyde sorumluluk verilemediği, dikkat ve motivasyonun sağlanamadığı; Erbaş (2021), öğretmenlerin başta öğrenci ile yeterli etkileşim imkânı bulamamalarından dolayı ses temelli

cümle yönteminin basamaklarında çok zorlandıklarını; Atik ve Avcı (2021), bağlantı sorunu, teknolojik araç yetersizliği, dikkat sorunu ve iletişim sorunu, yazma süreçlerinde kontrol, değerlendirme ve dönüt sorunu; Sağır (2021), teknolojik araç-gerek eksikliği, velilerin ölçme değerlendirme süreçlerine müdahaleleri (çocuklara kopya verme vb.), ölçme, değerlendirmenin yeterince yapılamaması; Gürbüz ve Yılmaz (2021), erişim sorunları, öğretmen-aile işbirliğinin yeterince sağlanamaması, yazma öğretimi için yeterli öğrenme ortamlarının oluşturulmaması; Yılmaz (2021), öğrencilerde sosyal deneyim eksikliği, devamsızlık, etkileşimsizlik, düzen ve disiplin problemleri, velilerin de derslere katılımı, süre kısıtlamaları, ezbere okuma, dikkati çekememe veya canlı tutamama gibi sorunlar yaşandığını ortaya koymuşlardır. Bu çalışmalara ek olarak Uğur Göçmez ve Ünal (2021); Yılmaz, Yılmaz ve Savaş (2021) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarında da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Hatta, Günaydın (2021) tarafından ortaokul (5-6-7 ve 8. sınıf) öğrencilerinin de yazma becerilerinin geliştirilmesinde denetim ve takibin zor olması, teknolojik imkân yetersizliği, öğrenci motivasyon yetersizliği, iletişim sınırlılığı, uygulama sınırlılığı (etkinlik, yöntem, teknik), hem öğretmen hem de öğrencinin teknoloji kullanım yetersizliği, akran değerlendirmesi kısıtlılığı, devam problemleri, altyapı problemleri (bağlantı vs.), yeterli dönüt sağlanamaması, öğretmenin gerçek performansını yansıtamaması gibi benzer sorunların yaşandığı görülmüştür.

Yukarıdaki araştırma bulgularında da görüldüğü gibi pandemi döneminde uzaktan eğitim ile yapılan yazma öğretimi süreçlerinde başta erişim sorunu olmak üzere derse katılmama/katılamama ya da düzensiz katılma, velilerin bilinçli/bilinçsiz gereğinden fazla dâhil olması, yeterli düzeyde ölçme ve değerlendirme yapılamaması, yeterli dönüt ve düzeltme verememe, öğrenci ile yeterli etkileşim imkânı bulamama, öğrencilerin anlama durumlarını tam olarak kontrol edememe, yeterince dikkat çekememe ve motive edememe, etkinlik ve uygulamaların sınırlı yapılması, sınırlı materyal kullanımı, benzer seslerin karıştırılması, dikte sorunları, süre sorunu, imla ve yazımla ilgili eksikliklere yeterince müdahale edememe, okul kültürü ve ders disiplininin oluşmaması gibi nedenlerden dolayı önemli sorunlar yaşandığı görülmektedir. Nitekim bu çalışmanın bulgularında da pandemi koşullarında ilk okuma ve yazma öğrenimi gören öğrencilerin tamamına yakınının yüz yüze yapılan öğrenme süreçlerine göre önemli düzeyde yazma hata ve sorunlarının olduğu, bazılarının ise dikte edemedikleri görülmüştür.

Pandemi koşullarında ilk okuma yazma öğrenimi gören katılımcıların dik temel yazılarının okunaklılık durumları incelendiğinde ise okunaklılık açısından orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda pandemi öncesinde (Gök ve Baş, 2020; Ulu, 2019; Kuşdemir, Katrancı ve Arslan, 2018; Tok ve Erdoğan, 2017) yapılan yazma öğretimi süreçlerine ilişkin araştırmalarda da öğrencilerin yazılarının genellikle orta düzeyde okunaklı olduğu bulgularına ulaşıldığı görülmüştür. Bu bulgular, birinci sınıf öğrencilerinin yazılarının okunaklılık durumlarına etki eden faktörlerin uzaktan çevrimiçi eğitim dışında, farklı boyutlarında incelenmesi ve değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, pandemi koşullarında ilk okuma yazma öğrenimi gören ve araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (93 tanesinin) en az üç hata türünde, 9 tanesinin iki hata türünde, 3 tanesinin bir hata türünde yazma hatalarının olduğu ve hatta bazılarının da (3 tanesinin) dikte edemediği görülmüştür. Oysa normal yüz yüze eğitim-öğretim süreçlerine yönelik benzer çalışmalarda birinci sınıf öğrencilerinin sene sonu hata düzeyleri bu bulgulara oranla çok daha düşüktür. Bu durum çoğunlukla uzaktan eğitim aracılığı ilk okuma yazma öğrenimi gören birinci sınıf öğrencilerinin yüz yüze öğrenim gören öğrencilere göre önemli derecede yazma sorunlarının olduğu ortaya koymaktadır. Bu yüzden özellikle ilk okuma yazma süreçlerinde öğretimin yüz yüze öğrenme ortamlarında gerçekleştirilmesi ve öğrencilere yakın eğitim desteğinin verilmesi bireyin yazma becerilerinin temelini uygun düzeyde geliştirilebilmesi açısından oldukça önemlidir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2013). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (13. Baskı). Pegem Akademi
- Akyol, H. (2016). *Türkçe öğretim yöntemleri* (8. Baskı). Pegem Akademi
- Alper, A. (2020). Pandemi sürecinde k-12 düzeyinde uzaktan eğitim: Durum çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 45-67. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787735>
- Arat, T. ve Bakan, Ö. (2011). Uzaktan eğitim ve uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 14(1-2), 363-374. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/selcuksbmyd/issue/11302/135148>

- Arslan, K., Görgülü Arı, A. ve Hayır Kanat, M. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde verilen uzaktan eğitim hakkında veli görüşleri. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(57), 192–206. <https://doi.org/10.7816/ulakbilge-09-57-03>
- Artut, K. ve Demir, H. (2013). *Güzel yazı teknikleri ve öğretimi* (6. Baskı). Anı Yayıncılık
- Atik, H. ve Avcı, F. (2021). Covid-19 salgın sürecinde 1. sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamaları: eğitim teknolojileri ile ilk okuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları zorluklar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 687-708. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/intjces/issue/67938/994240>
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bitlissos/issue/38061/399955>
- Baştuğ, M. ve Demirtaş Şenel, G. (2019). *İlk okuma ve yazma öğretimi el kitabı* (5. Baskı). Pegem Akademi
- Benik, T. (2018). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin ve yazma hızlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi
- Bozgün, K. (2022). Sınıf öğretmenlerinin covid-19 sürecinde ilkokuma ve yazma öğretimi deneyimleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3),1025-1039. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022..-1096803>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E. Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri (12. Baskı). Pegem Akademi.
- Coşkun, İ. (2019). Yazmayı etkileyen etmenler ve yazmaya hazırlık çalışmaları. E. Ünal & F. Susar Kırmızı (Eds.). *İlk okuma ve yazma öğretimi* (s. 153-187) içinde. Anı Yayıncılık
- Coşkun, İ. (2013) Türkiye ve Bulgaristan'da okuma yazma sürecindeki öğrencilerin ürettikleri yazıların okunaklılık bakımından incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(8), 357-378. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5429>
- Çapanoğlu, A. Ş. (2022). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminin desteklenmesi: Eylem araştırması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ordu Üniversitesi.
- Çetinkaya, F. Ç. ve Elalmış, S. (2022). Uzaktan eğitim sürecinde ilk okuma yazma öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(3), 598-618. <https://doi.org/10.16916/aded.1108579>
- Dietrich, H., Patzina A. ve Lerche A. (2021) Social inequality in the homeschooling efforts of German high school students during a school closing period. *European Societies*, 23(1), 348-369. <https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1826556>
- Ekmekçi, S. (2022). İlkokul öğrencilerinin yazma hatalarının düzeltilmesi: Bir eylem araştırması [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Erbaş, Y. H. (2021). Covid-19 salgını döneminde eğitim: İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 360-380. <https://doi.org/10.16916/aded.851724>
- Erden, G., Kurdoğlu, F. ve Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocukların sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(1), 5-13.
- Ferah Özcan, A. ve Saydam, E. N. (2021). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin Covid 19 salgın sürecinde ilk okuma yazma öğretimine yönelik algıları. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 3(2), 62-86. <https://doi.org/10.47157/jietp.949255>
- Gök, B. ve Baş, Ö. (2020). İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin dik temel yazılarının okunaklılığı üzerine bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 572-585. <https://doi.org/10.16916/aded.696147>
- Graham, S. (2019). Changing how writing is taught. *Review of Research in Education*, 43(1), 277-303. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821125>
- Günaydın, Y. (2021). Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitimde yazma becerisinin geliştirilmesine ilişkin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 71, 703- 724. <http://dx.doi.org/10.14222/Turkiyat4520>
- Güneş, F. (2019). *İlkokuma yazma öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi
- Gür Erdoğan, D. ve Ayanoglu, Ç. (2021). Covid-19 pandemi döneminde eğitim programlarının uzaktan eğitimde EBA platformu yoluyla uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Journal of Qualitative Research in Education*, 28, 100-128. <https://doi.org/10.14689/enad.28.5>

- Gürbüz, E. ve Yılmaz, M. (2021). Pandemi döneminde ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(40), 1088-1094. <https://doi.org/10.31589/JOSHAS.64>
- Karataş, A. (2019). *İlkokulda yazma güçlüğünün giderilmesi: Eylem araştırması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Kargın, T. ve Karataş, A. (2021). Sınıf öğretmenlerinin gözünden küresel salgın sürecinde uzaktan eğitim aracılığıyla ilk okuma yazma öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1264-1284. <https://doi.org/10.16916/aded.982002>
- Kasa Ayten, B. ve Ekmekci, S. (2021). Covid-19 pandemi döneminde ilkökul 1. ve 2. Sınıf öğrencilerinin yazma hatalarının belirlenmesi. *Turkish Studies-Language and Literature*, 16(3), 1787-1810. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.52060>
- Kavuk, E. ve Demirtaş, H. (2021). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-International Journal of Pedandragogy (E-IJPA)*, 1(1), 55-73. <https://doi.org/10.27579808/e-ijpa.20>
- Kaysi, F. (2020). Covid-19 salgını sürecinde Türkiye’de gerçekleştirilen uzaktan eğitimin değerlendirilmesi [Sözlü bildiri]. *5th International Scientific Research Congress*, 1-2 Eylül (s.17-22) içinde. https://www.researchgate.net/publication/344418456_Covid19_Salgini_Surecinde_Turkiye'de_Gerceklestirilen_Uzaktan_Egitimin_Degerlendirilmesi
- Kılıç Toscalı, Y. (2022). Online eğitimde okuma yazma öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi.
- Koç, R. (2017). Yazma eğitiminin önemi ve Karl Linke’nin “Serbest Tahrir” adlı eserinde serbest yazma ile ilgili açıklamalar. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 35, 111-124. <https://www.yyusbedergisi.com/dergi/yazma-egitiminin-onemi-ve-karl-linkenin-serbest-tahrir-adli-eserinde-serbest-yazma-ile-ilgili-aciklamalar20171025010508.pdf>
- Kodan, H. (2016). Yazma güçlüğü olan üçüncü sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(2), 523-539. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/24724/261482>
- Konca, A. S. ve Çakır, T. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile okul öncesi eğitimden ilkökula geçiş hakkında veli görüşleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 520-545. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021352307>
- Kuşdemir, Y., Katrancı, M. ve Arslan, F. (2018). Analysis of the primary school students’ legibility. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(3), 116-132. <https://doi.org/10.15345/iojes.2018.03.008>
- Merga, M. K., Malpique, A., Roni, M.S., Valcan, D. ve Ledger, S. (2021). Teachers' perceptions of the impact of COVID-19 on writing instruction in Australia. *Issues in Educational Research*, 31(4), 1138-1155. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.326835281276404>
- Okatan, Ö. ve Arslan Özer, D. (2020). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin betimlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 720-731. <https://doi.org/10.16916/aded.681425>
- Okumayı Öğreniyorum (2017). *Piknik Macerası*. Doğan ve Egmont Yayıncılık
- Özdoğan, A. Ç. ve Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.788118>
- Sağırılı, M. (2021). Salgın sürecinde ilk okuma yazma öğretimi. *EKEV Akademi Dergisi*, 25(86), 385-402. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosekev/issue/71569/1151696>
- Skar, G. B. U., Graham, S., ve Huebner, A. (2021). Learning loss during the COVID-19 pandemic and the impact of emergency remote instruction on first grade students’ writing: A natural experiment. *Journal of Educational Psychology*, 114(7), 1553-1556. <https://doi.org/10.1037/edu0000701>
- Tartar, E. (2013). *Dikte (söylenen yazma) çalışmalarının yazı becerilerinin gelişimine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
- Taşkaya, S. M. (2016). İlk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm yolları. F. Susar Kırmızı & E. Ünal (Eds), *İlk okuma yazma öğretimi* (2. Baskı, s. 233-298) içinde, Anı Yayıncılık.
- Temizkan, M. (2018). Yazma eğitimi. B. Onan ve M. O. Kan (Ed), *İlkokuma yazma ve Türkçe öğretimi* (s.143-211) içinde, Nobel Yayınları.

- Tok, R. ve Erdoğan, Ö. (2017). İlkokul 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1003-1024. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/28496/341239>
- Uğur Göçmez, A. ve Ünal, E. (2021). Dijital eğitim sürecinde ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 936-955. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.977079>
- Ulu, H. (2019). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin dik temel yazılarının okunaklılık ve yazım hataları açısından incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 5(2), 195-211. <https://doi.org/10.32570/ijofe.626430>
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- Yılar, R. (2019). Yazma. Ö. Yılar. (Ed.). *İlkokuma ve yazma öğretimi* (2. Baskı, s.75- 99) içinde. Pegem Akademi
- Yıldırım, İ. (2010). *Anne baba desteği ve başarı: Anne babalar çocuklarına nasıl destek olabilirler* (2. Baskı). Anı Yayıncılık
- Yıldız, M. ve Ateş, S. (2010). İlk okuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin yazılarının okunaklılık ve yazım hataları bakımından karşılaştırılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(1), 11-30.
- Yılmaz, F. (2021). Pandemi Süreci ilkokuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 7(49), 2025-2038. <http://dx.doi.org/10.31576/smryj.1023>
- Yılmaz, İ., Yılmaz, E. ve Savaş, B. (2021). İlkokul 1. sınıf öğretmenlerinin pandemi döneminde yüz yüze eğitime ilişkin görüşleri. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(9), 38-50. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jier/issue/64321/976462>
- Yılmaz, S. T. (2008). İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.