



www.turkishstudies.net/education

**Turkish Studies - Educational Sciences**

eISSN: 2667-5609

*Research Article / Araştırma Makalesi*



INTERNATIONAL  
BALKAN  
UNIVERSITY  
Sponsored by IBU

## **İlk Okuma Yazma Eğitimi ve Sonrasında Bitişik Eğik El Yazısı Kullanımı ile İlgili Yaşanan Sorunlara İlişkin Nitel Bulguların Meta-Özeti**

*Meta-Summary of Qualitative Findings on Problems on The Use of Cursive Italic Handwriting During and After Early Literacy Instruction*

Ufuk Özkale\* - Işıl Tanrıseven\*\*

**Abstract:** With the change made in the Turkish course curriculum since the 2005-2006 academic year, the use of cursive italic handwriting in the first reading and writing education has been a subject of discussion. For this reason, many different opinions have emerged about cursive handwriting in the literature. The purpose of this meta-summary study is to gather the studies that examine the opinions of the teachers, and to determine the main problems experienced in the use of cursive handwriting in the first literacy teaching and afterwards. For this purpose, 17 research reports collected from the literature according to certain criteria have been included in this meta-summary study. The Critical Appraisal Skills Program (CASP) was used to evaluate the quality of these research reports using qualitative research methods. A total of 117 statements were taken from 17 studies on cursive handwriting. These expressions were analyzed by entering the QDA (Qualitative Data Analysis) MinerLite program in qualitative data analysis programs. The frequency effect sizes of the data obtained from the research reports were calculated and those with frequency effect size over 15% were also specified. With this method, the effect size of each finding was calculated by combining the findings obtained from qualitative studies in the same subject area. Thus, it was aimed to make more comments by determining the prevalence and importance of the findings. As a result of the meta-summary study, 117 statements were gathered under five themes related to the problems experienced with the use of cursive handwriting in the first literacy instruction and later. These themes are; (i) student-based problems, (ii) teacher-based problems, (iii) parent-based problems, (iv) problems due to reading and writing skills and (v) problems due to teaching material and other conditions (i.e. no or few people in the immediate surroundings of the student use cursive writing).

**Structured Abstract: Introduction** This study aspires to provide a meta-summary of the findings in the studies that were carried out with the qualitative research paradigm to report the problems in the use of cursive italic handwriting in early literacy instruction based on teacher opinions. To that end, it presents the

---

\*Öğretmen, Tece İlkokulu; Doktora öğrencisi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü  
Teacher, Tece Primary School; PhD student, Mersin University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences

ORCID 0000-0002-8121-5470

ozkaleufuk@gmail.com

\*\*Prof. Dr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Prof. Dr., Mersin University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences

ORCID 0000-0001-5884-2807

isiltanriseven77@gmail.com

**Cite as/ Atf:** Özkale, U. & Tanrıseven, I. (2020). İlk okuma yazma eğitimi ve sonrasında bitişik eğik el yazısı kullanımı ile ilgili yaşanan sorunlara ilişkin nitel bulguların meta-özeti. *TurkishStudies-Education*, 15(4), 2856-2876. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.43213>

**Received/Geliş:** 28April/Nisan 2020

**Accepted/Kabul:** 27August/Ağustos 2020

Copyright © INTAC LTD, Turkey

Checked by plagiarism software

**Published/Yayın:** 30 August/Ağustos 2020

CC BY-NC 4.0

dominant findings in these studies. First, a literature review was performed, and then 17 research reports that meet inclusion criteria were identified. The study groups in these reports consisted of 628 people (469 classroom teachers, 16 Turkish language teachers, 143 junior-level students of classroom teaching). These 17 research reports were scored based on the Critical Appraisal Skills Program (CASP) and their scores were found to be 70% or above, which is the acceptable quality threshold. To begin with, the findings of the eligible reports included in the study were organized. Following the review of the data, the findings on the same theme or topic were grouped together. Also, the findings on similar topics were conceptualized. The data were organized by the five themes resulting from the conceptualization of the findings. To ensure the reliability of the data analysis, 20% of the reports were coded by another expert and the inter-coder reliability was found 84%. In this process, many expressions in the findings sections were revised and condensed. Consequently, 117 expressions on the problems of the use of cursive italic handwriting in early literacy instruction were grouped under five different themes. These themes are as follows: (i) student-based problems, (ii) teacher-based problems, (iii) parent-based problems, (iv) problems due to reading and writing skills and (v) problems due to teaching material and other conditions. Lastly, the effect sizes of the expressions, i.e. the codes, expressed in frequencies were calculated.

### Method

In this study, meta-summary method a systematic review study, was used. The meta summary of the studies made with qualitative data is there view or re-conceptualization of qualitative findings related to a research topic or situation, which can serve as an empirical basis to make analytical generalization more possible from an interpretive perspective. (Sandelowski and Barroso, 2003).

### Findings and Discussion

In this meta-summary, the participants expressed their opinions on the student-based problems regarding the use of cursive italic handwriting in early literacy instruction in 16 out of 17 research reports. The opinions of the participants on the student-based problems regarding the use of cursive italic handwriting in early literacy instruction were re-conceptualized under nine different codes. Among these codes, there were only three codes at a frequency effect size of 15% or above. The most reported problem was that cursive italic handwriting is difficult and intensive for 1<sup>st</sup> graders; this problem had an effect size of 100% (f=14). This was followed by the problem that students have underdeveloped fine motor skills with an effect size of 50% (f=7) and by the problem that it demotivates students with an effect size of 35.71% (f=5).

The participants in 6 out of 17 research reports reflected on the teacher-based problems regarding the use of cursive italic handwriting in early literacy instruction. The teacher-based problems were re-conceptualized under two different codes. Only one of them had an effect size of 15% or above, which was teachers' deficiencies in cursive italic handwriting with an effect size of 35.71% (f=5).

Besides, the participants in 10 out of 17 research reports reflected on the parent-based problems regarding the use of cursive italic handwriting in early literacy instruction. The parent-based problems were re-conceptualized under two different codes. Only one of them had an effect size of 15% or above; this was the problem that the parents could not help their children as they did not know how to write in cursive with an effect size of 64.29% (f=9).

The participants in 15 out of 17 research reports reflected on the problems due to reading and writing skills regarding the use of cursive italic handwriting in early literacy instruction. There were 6 codes with an effect size of 15% or above on the problems due to reading and writing skills, as expressed by the participants. The problem with the highest effect size, 71.43% (f=10), was that cursive handwriting is illegible. This was followed respectively by the difficulties in connecting letters together in cursive italic handwriting with an effect size of 50% (f=7), the difficulties in finding the correct direction to write a letter in cursive italic handwriting with an effect size of 42.86% (f=6), the difficulties in writing in italic, and slow speed of writing with an effect size of 35.71% (f=5), and the problem that student writings are not visually aesthetic with an effect size of 21.43% (f=3).

Lastly, the participants in 13 out of 17 research reports reflected on the problems due to teaching material and other conditions (i.e. no or few people in the immediate surroundings of the student use cursive writing) regarding the use of cursive italic handwriting in early literacy instruction. There were 3 codes with an effect size of 15% or above on the problems due to teaching materials and other conditions. The problems

with the highest effect size were the use of manuscript letters in the following grades as well as different fonts encountered in daily life and immediate surroundings by 42.86% (f=6). This was followed by the use of print-script in books with an effect size of 35.71% (f=5).

### Conclusion and Suggestions

Finally, similar to the results of the research in the field of literacy teaching, the problems encountered in the use of cursive italic handwriting were determined in this study. On the other hand, it has been stated that the first literacy teaching will be done with perpendicular manuscript letters in the 2019 Turkish curriculum of the Ministry of Education. In this way, it is recommended that the teachers who will do writing activities will make their action plans regarding the problems they face, including students, teachers, parents, reading and writing skills, teaching material and environmental conditions and take precautions against the problems they will experience more frequently in these contexts. In addition, after the use of manuscript letters as of 2019 in the first literacy teaching, it can be helpful in comparing the similarities and differences of the problems encountered in the use of two types of writing in studies to investigate teacher experiences. However, it is thought that it will guide the studies that will enable analytical generalization by combining the findings of the studies to be done with the qualitative research paradigm with the use of manuscript letters.

**Keywords:** Curriculum and Instruction, Early Literacy Instruction, Cursive Italic Handwriting, Meta-Summary, Qualitative Findings, Frequency Effect Size

**Öz:** Türkçe dersi öğretim programında 2005-2006 öğretim yılından itibaren yapılan değişiklikle özellikle ilk okuma yazma öğretiminde bitişik eğik el yazısı kullanımı tartışma konusu olmuştur. Bu nedenle alanyazında bitişik eğik el yazısı ile ilgili birçok farklı görüş ortaya çıkmıştır. Bu meta-özet çalışmasının amacı, öğretmenlerin görüşlerini inceleyen çalışmaları bir araya getirerek ilk okuma yazma öğretimi ve sonrasında bitişik eğik el yazısı kullanımında yaşanan temel sorunları belirlemektir. Bu amaçla, alanyazından belirli kriterlere göre toplanan 17 araştırma raporu bu meta-özet çalışmasına dahil edilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bu araştırma raporlarının kalitesini değerlendirmek için, Critical Appraisal Skills Program (CASP) kullanılmıştır. Bitişik eğik yazı ile ilgili 17 çalışmadan toplam 117 ifade alınmıştır. Bu ifadeler nitel veri analizi programlarından QDA (Qualitative Data Analysis) MinerLite programına girilerek analiz edilmiştir. Araştırma raporlarından elde edilen verilerin frekans etki büyüklükleri hesaplanmış ve frekans etki büyüklüğü %15'in üzerinde olanlar ayrıca belirtilmiştir. Bu yöntemle aynı konu alanında yapılan nitel araştırmalardan elde edilen bulgular bir araya getirilerek her bulgunun etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Böylelikle bulguların yaygınlığı ve önemi belirlenerek daha fazla yorum yapılması amaçlanmıştır. Meta-özet çalışmasının sonucunda, ilk okuma yazma öğretimi ve sonrasında bitişik eğik el yazısı kullanımı ile ilgili yaşanan sorunlara ilişkin beş tema altında toplanmış 117 ifade bulunmuştur. Bu temalar; (i) öğrenciden kaynaklı sorunlar, (ii) öğretmenden kaynaklı sorunlar, (iii) öğrenci velilerinden kaynaklı sorunlar, (iv) okuma ve yazma becerilerinden kaynaklanan sorunlar ve (v) öğretim materyali ve çevresel şartlardan kaynaklı sorunlardır.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim Programları ve Öğretim, İlk Okuma Yazma Öğretimi, Bitişik Eğik El Yazısı, Meta-Özet, Nitel Bulgular, Frekans Etki Büyüklüğü

### Giriş

Genel olarak dil eğitimi; okuma, yazma, konuşma ve dinleme/izleme olarak dört temel beceriden oluşmaktadır. Bu dil becerileri içinde yazma becerisi önemli bir yere sahiptir ve temelleri ilkökulda atılmaktadır. İlkokul yıllarında öğrenilen yazma becerisi hayat boyu kullanılmaktadır. Bu sebeple öğretilecek yazı türü, harfler ve uygulanacak yöntem önemlidir. Süreç olarak zihinde başlayan ve harflerin yazılmasına kadar uzanan çeşitli aşamalardan oluşan yazma; işlem olarak zihnimizde yapılandırılmış bilgi, düşünce, duygu ve isteklerin belli kurallara uygun olarak yazıya aktarılmasıdır (Güneş, 2018, s.499). Yazma becerisinin etkin kullanımı algıladıklarımızı, düşüncelerimizi, tasarılarımızı, yaşadıklarımızı ifade edebilmek ve onların bizde uyandırdıklarını etkili cümlelerle yazılı hale getirmekle mümkündür (Bağcı-Ayrancı ve Karahan, 2017).

Yazı öğretimi Türkçe Programında yer alan esaslara göre ilkökul birinci sınıftan itibaren başlamaktadır. Yazı öğretiminde en temel değişken kullanılan yazı biçimidir. Ülkemizde kullanılan Latin alfabesinde de en çok bilinen yazma biçimleri dik temel yazı veya bitişik eğik el yazısıdır (Başaran ve Karatay, 2005). Dik temel yazı, kısa ve kesik çizgilerle yukarıdan aşağıya ve soldan sağa çok fazla bilek gücü ve kıvraklık istemeden yazılan sade bir yazı şekli (Akkaya ve Kara, 2012); bitişik eğik yazı ise, yeterli motor ve kas becerisinin olduğu çocuklarda, kelimeyi oluşturan harflerin, doğru bağlantılar yapılarak hızlı, okunaklı ve sağa eğik yazıldığı bir yazım şeklidir (Kadıoğlu, 2012).

Türkçe dersi öğretim programında, 2005-2006 öğretim yılından itibaren yapılan değişiklik ile birlikte ilk okuma-yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemi benimsenmiş ve bu yönteme bağlı olarak da bitişik eğik el yazısı kullanılmaya başlanmıştır. Türkçe öğretim programında bitişik eğik yazıyı tercih etme nedenleri; öğrencilerin başlangıçta eğik ve dairesel çizgiler çizdiği ve bu durum öğrencilerin bitişik eğik yazıya geçişini kolaylaştırdığı, öğrenciler anatomik yapıları gereği kalemi eğik olarak tuttukları, bitişik eğik yazının akıcı ve kesintisiz olması, bitişik eğik yazı geri dönüşlere izin vermediği ve bu durumun yazının akıcı ve doğru yönde gelişimini sağladığı, bitişik eğik yazı harflerin doğru yazımını destekleyerek harflerin yazılış yönlerinin karıştırılmasını önlediği, bitişik eğik yazıdaki sürekliliğin, düşüncedeki süreklilik ile örtüştüğü ve böylece yazıda kazanılan akıcılığın okuma becerisine yansıdığı, öğrencilerin estetik bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olduğu, öğrencilerin diğer yazı karakterleriyle yazılmış metinleri okumalarına engel olmadığı ve bu yazı türünden zevk almaları olarak belirtilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). Bununla birlikte 2017 yılında yapılan değişiklikle ses esaslı ilk okuma yazma öğretimine devam edilmiş ancak, ilk okuma yazma öğretiminde dik temel harf veya birleşik eğik harflerle gerçekleştirileceği belirtilmiştir. MEB bu kararı almasında öğretmen, öğrenci ve velilerin bitişik eğik yazı konusunda yapılan anketlere vermiş oldukları olumsuz cevapların etkili olduğunu vurgulamıştır (MEB, 2017). 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında yürürlüğe giren ve öğretilecek yazı stiline tercihini öğretmene bırakan uygulama sürecinde ise tam bir bilimsel araştırma verisi olmamakla birlikte sendikaların bu konu hakkındaki çalışmaları ve 2017 yılında askıya konulan öğretim programına yapılan eleştirilerden yola çıkarak ülke genelinde öğretmenlerin çoğunun dik temel yazıyı tercih ettiği düşünülmektedir. Bu tercihin genelde dik temel harflerden yana kullanılıyor olması bitişik eğik el yazısının artık kullanılmayacağı gibi bir algı oluşturmuştur. Halbuki ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin dik temel harflerle yazma eğitimine başlayacağı, 3. sınıftan itibaren de sadeleştirilmiş el yazısını içeren güzel yazı dersinin, haftalık 8 saatlik Türkçe dersleri içerisinde 2 saat olacak şekilde planlanacağı belirtilmiştir (MEB, 2017). Mevcut programda da 3. ve 4. sınıflarda haftada bir ders saatinin yazı çalışmalarına ayrılacağı ifade edilmiştir (MEB, 2019).

2005 yılındaki program değişikliği ile bitişik eğik el yazısının ilk okuma yazma öğretiminde kullanılması bu tarihten itibaren ilk okuma yazma öğretiminde bitişik eğik el yazısı mı yoksa dik temel harflerin mi kullanılmasının daha iyi olacağı hususunda bir çok soruyu da beraberinde getirmiştir. Alanyazın incelendiğinde ilk okuma yazma öğretiminde bitişik eğik el yazısı ya da dik temel harfleri kullanmanın üstünlükleri ve öğrenciye yönelik avantajları ile ilgili birbirinden farklı sonuçları olan çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmaların bazıları (Durukan ve Alver, 2008; Özdemir, 2008; Karaman ve Yurduseven, 2008; Tok, Tok ve Mazı, 2008; Yıldırım ve Ateş, 2010; Turan, 2010; Duran, 2011; Baydık ve Kudret, 2012; Şahin, 2012; Bulut, Kuşdemir ve Şahin, 2016; Güneş, 2017) bitişik eğik el yazısının üstünlükleri ve öğrenciye faydalarını ortaya koyarken; bazıları da (Arslan ve Iğın, 2010; Bay, 2010; Aktürk ve Mentiş Taş, 2011; Akman ve Aşkın, 2012; Erdoğan, 2012; Susar Kırmızı ve Kasap, 2013; Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım, 2014; Bayat, 2014; Demir ve Ersöz, 2016; Yılmaz ve Cımbız, 2016; Tok ve Sarıca, 2017; Sarıkaya ve Yılar, 2017; Karasakaoğlu ve Bulut, 2018) bitişik eğik yazı kullanımının olumsuzluklarını; yazıların okunaksız olması, okuma hızlarının yetersiz olması, bitişik eğik yazının zor olması, öğrencilerin bitişik eğik yazıyla yazmak istememeleri, harflerin yazılış yönü ve birleştirmesinde

hata yapma, bitişik eğik yazının ilkokuldan sonra kullanılmaması, ders kitaplarının dik temel harflerle yazılmış olması v.b. nedenlerle öğretmen ve öğrencilerce tercih edilmediğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte Şahin (2016) çalışmasında ilkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin, bitişik eğik ve dik temel harfler ile yazılmış metinleri okuma hızlarını karşılaştırmış, okuma hızlarında anlamlı bir fark bulamamıştır. Erdoğan (2012) çalışmasında, öğrencilerin birinci dönem başında, sonunda ve ikinci dönem sonunda bitişik eğik yazıyla yazdıkları metinler değerlendirilmiş ve öğrencilerin bitişik eğik el yazılarının öğretim yılı içinde okunaklılık açısından farklılık göstermediği ancak yazma hızı açısından gelişim gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Yine Şad ve Demir 'in (2017) yaptıkları deneysel çalışmada, 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama testinde sergiledikleri performansın, metnin dik temel yazı ya da bitişik eğik yazı ile hazırlanmış olmasından etkilenmediği belirlenmiştir. Görüldüğü gibi alanyazında ilk okuma yazma öğretiminde bitişik eğik el yazısı kullanımının olumlu, olumsuz ya da anlamlı bir etkisinin olmadığına dair araştırma sonuçları mevcuttur.

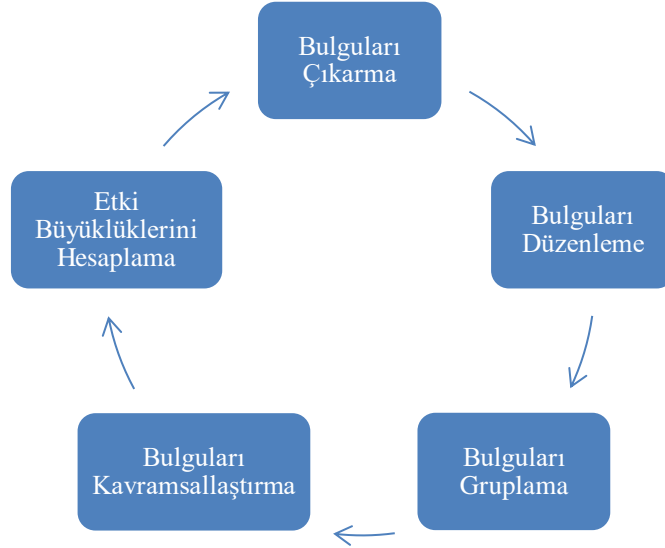
2019 yılı Türkçe öğretim programında ilk okuma yazma öğretiminin dik temel harflerle yapılacağı ancak 3. sınıftan itibaren planlanan yazı etkinliklerinde bitişik eğik el yazısının öğrencilere öğretileceği ifade edilmektedir. Bu yazı türünden tamamen vazgeçmek gibi bir durum bulunmamaktadır. Üçüncü sınıftan itibaren yapılacak olan yazı etkinliklerinde öğretmenler bitişik eğik yazı öğretimi ile ilgili sorunlar yaşayabilirler. Öğretmenlere yapacakları yazı çalışmalarında karşılaşılabilecekleri sorunlara ışık tutmada 2005-2006 öğretim yılından itibaren 2019 yılına kadar uygulanana ilk okuma yazma sürecinde ve sonrasında bitişik eğik yazı kullanımı ile ilgili 13 yıllık bir deneyim süreci bulunmaktadır. Bu yıllar içerisinde bitişik eğik yazı kullanımından dolayı karşılaşılan sorunları öğretmenlerin bakış açısından araştıran birçok araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalardan içerme kriterlerini karşılayan 17 çalışmanın bulguları meta-özet araştırması bağlamında birleştirilmiştir. Bu sayede çalışmanın, öğretmenlerin bakış açısından yaşanan sorunların hangilerinin daha çok görüldüğüne dair bir ışık tutacağı ve bitişik eğik yazı çalışmalarında öğretmene rehberlik edeceği düşünülmektedir. Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerine dayalı ilk okuma yazma öğretiminde bitişik eğik el yazısı kullanımında karşılaşılan sorunları öğretmenlerin görüşlerine göre inceleyen çalışmalardaki bulguların bir meta-özetini yapmak amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek üzere aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. İlk okuma yazma öğretiminde bitişik eğik el yazısı kullanımında öğrenciden kaynaklı sorunlar nelerdir?
2. İlk okuma yazma öğretiminde bitişik eğik el yazısı kullanımında öğretmenden kaynaklı sorunlar nelerdir?
3. İlk okuma yazma öğretiminde bitişik eğik el yazısı kullanımında veli kaynaklı sorunlar nelerdir?
4. İlk okuma yazma öğretiminde bitişik eğik el yazısı kullanımında okuma ve yazma becerilerinden kaynaklanan sorunlar nelerdir?
5. İlk okuma yazma öğretiminde bitişik eğik el yazısı kullanımında öğretim materyali ve çevresel şartlardan kaynaklanan sorunlar nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada sistematik bir derleme çalışması olan meta-özet yöntemi kullanılmıştır. Nitel verilerle yapılan çalışmaların meta-özeti, yorumlayıcı bakış açısıyla analitik genellemeyi daha çok mümkün kılmak için ampirik bir temel görevi görebilecek nitel bulguların bir araştırma konusu ya da durumu ile ilgili gözden geçirilmesi veya yeniden kavramsallaştırılıp düzenlenmesidir (Sandelowski ve Barroso, 2003). Bu yöntemde aynı alanda yapılan nitel çalışmalardan elde edilen bulgular bir araya getirilerek her bir bulgunun etki büyüklüğü hesaplanmaktadır. Bu şekilde bulguların yaygınlığını ve önemini belirleyerek daha fazla yorum yapılması amaçlanmaktadır (Onwuegbuzie, 2003; akt. Kanadlı, 2019). Bu amaçla, betimsel ya da tematik içerik analizi sonucu elde edilen nitel araştırma bulguları nicelleştirilerek birleştirilir (Sandelowski ve Barroso, 2007; s. 160). Bu çalışmada nitel meta-özet yönteminin kullanılmasının nedeni, bitişik eğik el yazısı ile ilgili çalışmaların çoğunlukla nitel tematik olmasıdır. Nitel meta-özet yöntemi, (i) ilgili bulguların raporlardan çıkarılması, (ii) bulguların düzenlenmesi (iii) bulguların ortak temalar altında gruplanması, (iv) bulguların kavramsallaştırılması ve (v) frekans ve etki büyüklüklerini hesaplama aşamalarından oluşmaktadır (Kanadlı, 2019; s. 60). Şekil 1'de meta-özet çalışmasının aşamaları gösterilmiştir.



Şekil 1. Araştırmanın Aşamaları

### Alanyazın Tarama Prosedürleri

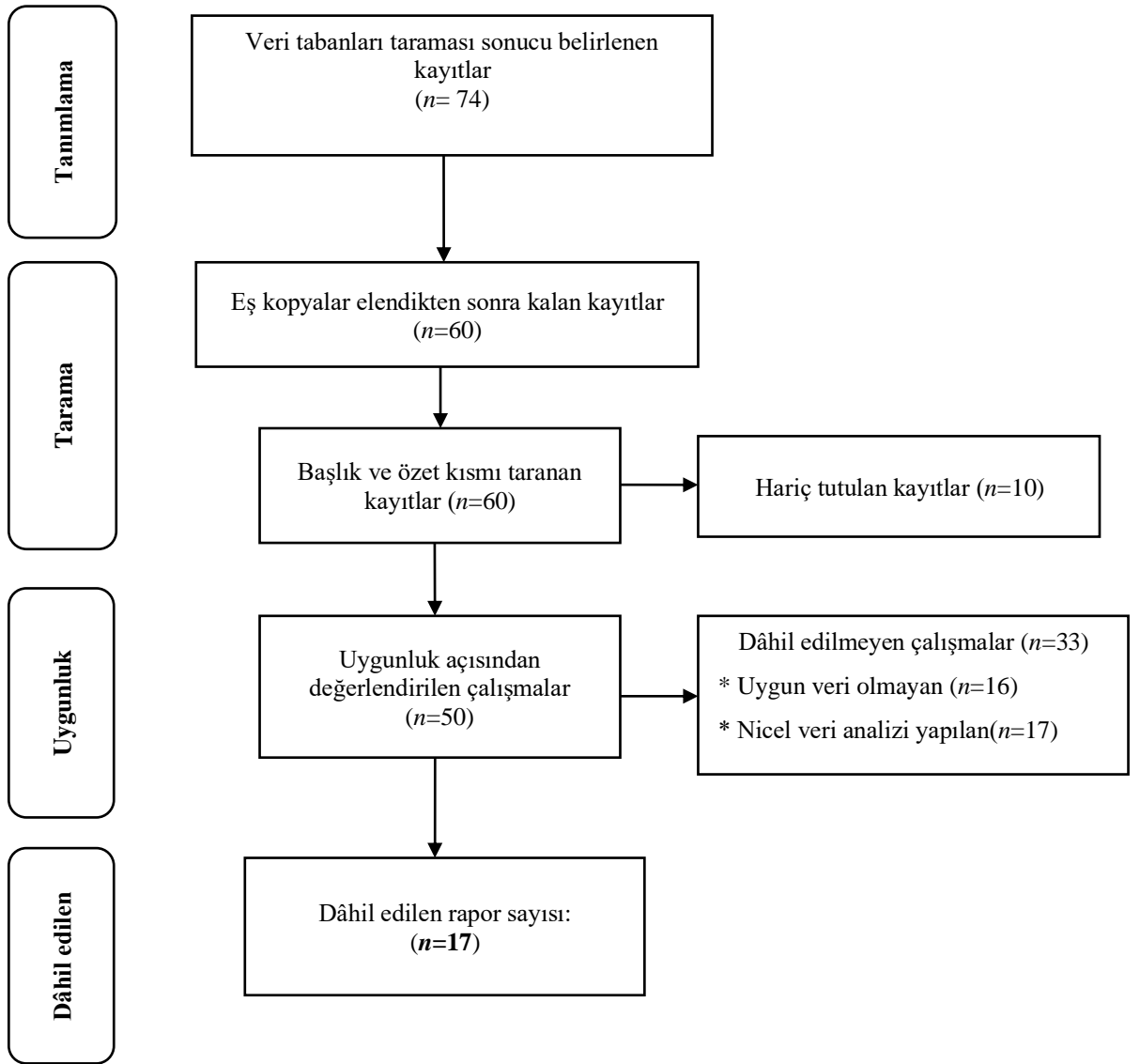
Türkiye'de bitişik eğik yazı ile ilgili yürütülen ve yayınlanan çalışmalara ulaşmak için Google Akademik ve ULAKBİM veri tabanları araştırılmıştır. Tarama Ekim 2019 ile Kasım 2019 arasında yapılmış olup, ayrıca Aralık 2019'da tamamlayıcı bir tarama yapılmıştır. Tarama yapılırken, "bitişik eğik yazı", "bitişik eğik yazı ile ilgili görüşler", "bitişik eğik yazı ile ilgili sorunlar", "ses temelli cümle yöntemi", "dik temel harflere geçiş süreci" anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Daha sonra seçilen makalelerin kaynakçaları incelenmiş ve kaynakçalarda yer alan araştırma konusu ile ilgili makalelere ulaşılmaya çalışılmıştır. Konuyla ilgili çalışmaların referans kısımları incelenerek ulaşılamayan çalışma olup olmadığı incelenmiştir. Türkiye'de bitişik eğik el yazısı ile ilgili 74 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmaların özdeş kopyaları kaldırıldıktan sonra 60 çalışmanın başlık ve özet kısımları incelenmiştir. Eksik metin, bitişik eğik el yazısı ile ilgili

olmama gibi sebeplerden dolayı bazı çalışmalar da elenerek 50 çalışma uygunluk açısından değerlendirilmeye alınmıştır.

### **Çalışmaları İçerme ve Dışlama Ölçütleri**

Bu meta-özet çalışmasına,(i) Ses temelli cümle yöntemi ile birlikte bitişik eğik el yazısı kullanımı Türkiye genelinde 2005-2006 eğitim öğretim yılında başlaması nedeniyle 2006 yılından 2019 yılına kadar 13 yıllık bir süreyi kapsamaması, (ii) bitişik eğik yazı ile ilgili öğretmen görüşlerine yer verilmesi, (iii) bir nitel araştırma yöntemi veya nicel araştırma yöntemi ise nitel veri toplama yöntemi kullanılması ve (iv) hakemli dergide yayımlanması kriterleri dikkate alınarak dahil edilmiştir.

Bu çalışmaya, (i) 2006 yılından önce yapılan çalışmalar, (ii) bitişik eğik el yazısı ile ilgili öğretmen görüşlerini içermeyen çalışmalar, (iii) yalnızca nicel veri toplama araçlarının (ölçek veya anket) kullanıldığı çalışmalar, (iv) nitel verilerin nicel verilerden ya da birincil çalışmanın diğer unsurlarında ayrılamadığı çalışmalar, (v) yalnızca ham verilerin bulunduğu çalışmalar ve (vi) hakemli dergide yayımlanmayan çalışmalar dahil edilmemiştir. Bu içerme ve dışlama ölçütlerine göre 16 çalışma bitişik eğik yazı ile ilgili öğretmen görüşlerini içeren veri bulunamaması ve ham verilerin yer alması nedeniyle, 16 çalışma nicel verilere dayalı olması ve karma yöntem kullanılan 1 çalışma da nitel veriler ayrıca raporlaştırılmadığı için dahil edilmemiştir. Buna göre kalan 17 çalışma kalite açısından kontrol edilmiştir. Şekil 2'de dahil etme sürecine ilişkin akış şeması görülmektedir.



Şekil 2. Dahil Etme Sürecine İlişkin Akış Şeması

### Çalışmaların Kalitesinin Değerlendirilmesi

Çalışmaların sonuçlarını tartışmak ve kullanılan verilerin değerini ve bütünlüğünü değerlendirmek için makalelerin kalitesini değerlendirmek bu sürecin önemli bir aşamasıdır. Nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı makalelerin kalitesini değerlendirmek için, Critical Appraisal Skills Program (CASP) kullanılmıştır. CASP, araştırmanın amaçları ve nitel araştırma yönteminin uygunluğuna dair iki tarama sorusu ve araştırma tasarımını kapsayan, (örnekleme stratejisi, veri toplama, araştırmacı yanlılığı, etik konular, veri analizi, bulgular ve araştırmanın değeri) sekiz soruyla birlikte toplam on sorudan oluşmaktadır (Sibeoni vd., 2017). Meta-özete dahil edilecek araştırmaların tabloda verilen kriterleri sağlama düzeyleri "Yeterli: 1 puan, Kısmen yeterli: 0.5 puan ve Yetersiz: 0 puan" biçiminde puanlanmıştır. Çalışmaların kalite puanları ise kalite puanı=[(Kriteri Sağlama Düzeyi)/(Toplam Çalışma Sayısı)]x100 formülü ile hesaplanmıştır (Pulye, Gagnon, Griffiths ve Johnson Lafleur, 2009). Çalışmaların kalitesi iki uzman tarafından bağımsız olarak değerlendirilmiş olup yaptıkları değerlendirmelerle ilgili uzlaşma sağlanana kadar çalışma



kalitesi üzerinde tartışılmıştır. Tablo 1'de uzmanların CASP ölçütlerine göre yaptıkları değerlendirmeye ilişkin sonuçlar ve çalışmaların kalite puanları sunulmuştur.

**Tablo 1: Çalışmaların Kalite Değerlendirmesi**

Ölçüt	Tanım	Çalışma Sayısı			Kalite Puanı
		Yeterli	Kısmen yeterli	Yetersiz	
<b>Amaç</b>	Araştırmanın amacı açıkça belirtilmiştir.	17	0	0	100
<b>Yöntem</b>	Nitel araştırma yöntemlerinin uygun kullanımı	13	3	1	85
<b>Araştırma Tasarımı</b>	Araştırma tasarımının gerekçesi	11	4	2	76
<b>Örnekleme</b>	Uygun örnekleme stratejisi, örnekleme tanımlama ve örneklem ile ilgili tartışma	16	1	0	97
<b>Veri Toplama</b>	Veri toplama yöntemlerinin uygun şekilde tanımlanması	17	0	0	100
<b>Yansıtma</b>	Veri toplama ve analizinde araştırmacıların kendi rollerinin ve potansiyel önyargılarının eleştirel olarak incelenmesi	9	8	0	76
<b>Etik Konular</b>	Uygun bir kuruluş tarafından onay kanıtı	10	7	0	79
<b>Veri Analizi</b>	Analiz sürecinin yeterli ve derinlemesine açıklaması	15	2	0	94
<b>Bulgular</b>	Bulguların açık ifadesi, kanıtların tartışılması, güvenilirlik, dürüstlük	17	0	0	100
<b>Araştırmanın Değeri</b>	Mevcut bilgilere katkı, aktarılabilirlik	17	0	0	100

Tablo 1'de çalışmaların CASP ölçütlerini karşılama düzeyleri ve kalite puanları yer almaktadır. Örneğin araştırma tasarımı (araştırma tasarımının gerekçesi) ölçütünü 17 çalışmanın 11'i yeterli düzeyde, 4'ü kısmen yeterli düzeyde karşılamışken, 2 çalışma ise karşılayamamıştır. Kriteri sağlama düzeyi=(11x1) + (4x0,5) + (2x0), 13 puan olarak bulunur. Buradan Kalite Puanı=(Kriteri Sağlama Düzeyi)/(Toplam Çalışma Sayısı) olduğundan (13/17)\*100=76 olarak hesaplanmıştır. Diğer kriterlerden alınan puanların da % 70 ve üzerinde olması çalışmaların kabul edilebilir kalitede olduğunu göstermektedir.

### Çalışmaların Özelliklerinin Kodlanması

Bu meta-özet çalışmasına dahil edilen çalışmalar yazar veya yazarların adı ve tarihi, araştırmanın yöntemi, veri toplama araçları, çalışma grubu, veri analizi ve çalışma tipi olarak kodlanmıştır. Dahil edilen çalışmalar incelendiğinde 2008 ve 2019 yılları arasında yayımlanan araştırma makaleleri olduğu; çalışmaların 6 tanesinin nitel araştırma yöntemiyle, 3 tanesinin tarama-betimsel tarama-betimsel araştırma yöntemiyle, 5 tanesinin durum çalışması yöntemiyle ve 3 çalışmanın da fenomenoloji yöntemiyle yürütüldüğü gözlenmiştir. Veri toplama araçları ise, 9 çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu, 2 çalışmada görüşme formu, 1 çalışmada yapılandırılmış görüşme, 2 çalışmada standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu, 3 çalışmada açık uçlu anket formu kullanıldığı belirlenmiştir. Tablo 2'de dahil edilen çalışmaların temel özellikleri verilmiştir.

**Tablo 2:** Dahil Edilen Çalışmaların Temel Özellikleri

<i>Yazar ve Yılı</i>	<i>Yöntem</i>	<i>Veri Toplama Aracı</i>	<i>Çalışma Grubu</i>	<i>Veri Analizi</i>
Durukan ve Alver, 2008	Nitel araştırma	Yarı yapılandırılmış görüşme	8 sınıf öğretmeni	İçerik analizi
Yıldırım ve Ateş, 2010	Durum çalışması	Açık uçlu anket soruları	56 sınıf öğretmeni	Betimsel analiz
Baydık ve Kudret, 2012	Nitel araştırma	Yarı yapılandırılmış görüşme	13 sınıf öğretmeni	İçerik Analizi
Susar Kırmızı ve Kasap, 2013	Durum çalışması	Açık uçlu anket soruları	63 sınıf öğretmeni	İçerik analizi
Coşkun ve Coşkun, 2014	Betimsel tarama	Görüşme formu	40 öğretmen (24 sınıf ve 16 türkçe)	İçerik analizi
Kadioğlu Ateş, Ada ve Baysal, 2014	Nitel araştırma	Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme	25 sınıf öğretmeni	İçerik analizi
Bayat, 2014	Durum çalışması	Açık uçlu anket formu	17 sınıf öğretmeni	Betimsel analiz
Kuru, 2014	Tarama modeli	Yapılandırılmış mülakat	143 3. sınıf sınıf öğretmenliği öğrencileri	İçerik analizi
Yılmaz ve Çakır, 2015	Betimsel çalışma	Yarı yapılandırılmış görüşme	60 sınıf öğretmeni	İçerik analizi
Yılmaz ve Cımbız, 2016	Nitel araştırma	Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu	12 sınıf öğretmeni	İçerik analizi
Özcan ve Özcan, 2016	Fenomenoloji	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	20 sınıf öğretmeni	İçerik analizi
Hürsoy, 2017	Nitel araştırma	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	20 sınıf öğretmeni	İçerik analizi
Karagöz, 2018	Nitel araştırma	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	15 sınıf öğretmeni	İçerik analizi
Çakır vd, 2018	Fenomenoloji	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	85 sınıf öğretmeni	İçerik analizi
Altun ve Batmaz, 2018	Fenomenoloji	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	29 sınıf öğretmeni	İçerik analizi
Özdemir ve Kiroğlu, 2019	Durum çalışması	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	16 sınıf öğretmeni	Betimsel analiz

Dahil edilen çalışmaların çalışma grubu toplam 628 kişiden (469 sınıf öğretmeni, 16 Türkçe öğretmeni, 143 sınıf öğretmenliği 3. sınıf öğrencileri) oluşmaktadır. Çalışmaların hepsi içerme kriterleri gereği hakemli dergide yayımlanmış makale olmakla beraber, çalışmaların 14'ünde verilerin analizinde içerik analizi, 3'ünde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

### **Bulguları Raporlardan Çıkarma, Organize Etme ve Gruplama**

Bu çalışma kapsamında bitişik eğik yazı ile ilgili öğretmen görüşleri incelenirken, bitişik eğik yazı ile ilgili yaşanan problemler araştırma konusu edilmiştir. Bu kapsamda bitişik eğik yazı ile ilgili öğretmen görüşlerini içeren tüm bulgular 17 çalışmadan çıkarılmış Word belgesine aktarılmıştır. Elde edilen bulgular (i) kod tanım tablolarından, (ii) birincil çalışmaya katılan kişilerden doğrudan doğruya yapılan alıntılardan, (iii) başka çalışmalara yapılan referanslardan ve (iv) araştırmacıların yorumlarından ayıklanmıştır (Kanadlı, 2019; s. 64). Bu sıralama süreci sonunda bitişik eğik yazı ile ilgili 17 çalışmadan toplam 117 ifade alınmıştır. Bu ifadeler nitel veri analizi programlarından QDA (Qualitative Data Analysis) MinerLite programına girilerek düzenlenmiş ve bitişik eğik yazı kullanımında karşılaşılan sorunlar öğrenci kaynaklı, öğretmen kaynaklı, veli kaynaklı, okuma - yazma becerilerinden kaynaklı ve öğretim materyali ve çevresel şartlardan kaynaklı olarak gruplandırılmıştır.

### **Bulguların Kavramsallaştırılması ve Etki Büyüklüklerinin Hesaplanması**

Bulguların kavramsallaştırılması sürecinde, aynı anlama sahip olan ifadeler tek bir ifadeye birleştirilmiştir. Böylece çalışmalardaki tüm bulguları temsil edebilen en az sayıda ifadeye ulaşılmıştır. Buna göre çalışmalardan elde edilen 117 ifade, bitişik eğik el yazısının kullanımı ile karşılaşılan sorunlar öğrenci kaynaklı, öğretmen kaynaklı, veli kaynaklı, okuma ve yazma becerilerinden kaynaklı, öğretim materyali ve çevresel şartlardan kaynaklı sorunlar temalarıyla kavramsallaştırılmıştır. Kavramsallaştırma sürecinin ardından, her bir ifadenin üstünlüğünü belirlemek için frekans etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Frekans etki büyüklüğü; bulguyu içeren rapor sayısının toplam rapor sayısına oranlanmasıyla bulunmaktadır. Ancak bu hesaplanırken dikkat edilmesi gereken, incelenen çalışmalarda bulguya yönelik soru sorulup sorulmamasıdır. Eğer dahil edilen çalışmada bu bulguyla ilgili bir soru yoksa frekans etki büyüklüğü hesaplanırken toplam rapor sayısından çıkarılmalıdır (Kanadlı, 2019; s. 71). Bu çalışmada 3 araştırma raporunda bulguyla ilgili soru sorulmadığı için frekans etki büyüklüğünü hesaplarken toplam rapor sayısı 14 (17-3) olarak alınmıştır. Genel bir kural olmamakla birlikte %15-20'den büyük etki büyüklüğüne sahip çalışmalar rapor edilmektedir (Kanadlı, 2019; s. 73). Ancak bu meta-özet çalışmasında frekans etki büyüklüğü % 15'in üzerinde olan 14 ifade ile diğer ifadelere de yer verilmiştir.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Bu çalışmada geçerliği ve güvenirliliği sağlamak için (i) bitişik eğik el yazısı ile ilgili çalışmalar düzenli olarak taranmış, (ii) literatür taraması anahtar kelimeler kullanılarak iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılmış (iii) elde edilen çalışmalar CASP kriterlerine göre iki kişi tarafından değerlendirilip puanlanmıştır. Değerlendiriciler aralarında uzlaştıktan sonra CASP kriterlerinden alınan puanların %70 ve üzerinde olduğu görülmüştür. Ayrıca bulguların kavramsallaştırılması sırasında ortaya çıkan verilerin organize edilmesi için başka bir kodlayıcı tarafından bulgulardan elde edilen ifadeleri, belirlenen 5 temaya göre kavramsallaştırması istenmiştir. Bu amaçla çalışmalardan ortaya çıkan raporların % 20 si başka bir kodlayıcıya verilmiştir. İki kodlayıcı arasındaki kodlama güvenirliliği  $[uzlaşılan kodlar / (uzlaşılan + uzlaşılmayan kodlar)] \times 100$  formülü ile belirlenmiştir (Miles ve Huberman, 2016). Daha sonra sonuçların uygunluğu hakkında tartışma yapılmış ve uzlaşma arayışı içerisine girilmiştir. Hesaplanan güvenirliliğin en az %80 olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 2016). Bunun sonucunda kodlayıcılar arası güvenirlilik %84 bulunmuştur.

## Bulgular

### *İlk Okuma Yazma Öğretiminde Bitişik Eğik El Yazısı Kullanımında Öğrenciden Kaynaklı Sorunlara İlişkin Bulgular*

Katılımcılar, bu meta-özet çalışmasında yer alan 17 araştırma raporunun 16'sında ilk okuma yazma öğretiminde bitişik eğik el yazısı kullanımında öğrenci kaynaklı yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu görüşler Tablo 3'te 9 ifade ile kavramsallaştırılmıştır.

**Tablo 3:** Bitişik Eğik El Yazısı Kullanımında Öğrenciden Kaynaklı Sorunlar

Öğrenciden Kaynaklı Sorunlar	Frekans (N)	Etki Büyüklüğü (%)
1. sınıf yaş grubu için zor ve yorucu olması	14	% 100
Öğrencilerin küçük kas becerilerinin gelişmemiş olması	7	% 50
Öğrencide isteksizliğe sebep olması	5	% 35.71
Öğrencilerin özgüven problemi yaşaması	2	% 14.29
Öğrencilerin bitişik eğik el yazısını sevmemeleri	2	% 14.29
Öğrencilere bitişik eğik el yazısının sıkıcı gelmesi	2	% 14.29
Öğrencilerin dik yazı yazmak istemeleri	1	% 7.14
Bitişik eğik el yazısının öğrencilerin stres düzeyini arttırması	1	% 7.14
Öğrencinin okul öncesi eğitim eksikliği	1	% 7.14

Bitişik eğik el yazısı kullanımında öğrenci kaynaklı yaşanan sorunların 9 kod altında yeniden kavramsallaştırıldığı görülmektedir. Bu kodlar arasında da frekans etki büyüklüğü % 15 ve üzerinde olan 3 kod bulunmaktadır. 1. sınıf yaş grubu için zor ve yorucu olması en çok ifade edilen sorun olarak görülmektedir ve %100 (f=14) etki büyüklüğüne sahiptir. Öğrencilerin küçük kas becerilerinin gelişmemiş olması %50 (f=7) etki büyüklüğüne ve öğrencilerde isteksizliğe sebep olma ise % 35.71 (f=5) 'lik bir etki büyüklüğü ile yine en çok ifade edilen sorunlar olarak görülmektedir. Bununla birlikte katılımcılar, etki büyüklüğü %14.29 (f=2) olan öğrencilerin özgüven problemi yaşaması, öğrencilerin bitişik eğik el yazısını sevmemeleri ve öğrencilere bitişik eğik el yazısının sıkıcı gelmesi sorunlarını ifade etmişlerdir. Son olarak da katılımcılar %7.14'lük (f=1) etki büyüklüğü ile öğrencilerin dik yazı yazmak istemeleri, bitişik eğik el yazısının öğrencilerin stres düzeyini arttırması ve öğrencinin okul öncesi eğitim eksikliği olarak yaşanan sorunları ifade etmişlerdir.

### *İlk Okuma Yazma Öğretiminde Bitişik Eğik El Yazısı Kullanımında Öğretmen Kaynaklı Sorunlara İlişkin Bulgular*

Katılımcılar, bu meta-özet çalışmasında yer alan 17 araştırma raporunun 6'sında ilk okuma yazma öğretiminde bitişik eğik el yazısı kullanımında öğretmen kaynaklı yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu görüşler Tablo 4'de 2 ifade ile kavramsallaştırılmıştır.

**Tablo 4:** Bitişik Eğik El Yazısı Kullanımında Öğretmen Kaynaklı Sorunlar

Öğretmen Kaynaklı Sorunlar	Frekans (N)	Etki Büyüklüğü (%)
Öğretmenlerin bitişik eğik el yazısına yönelik yetersizliği	5	% 35.71
Öğretmenlerin ortak bir tutum içinde olmamaları	1	% 7.14

Tablo 4'de bitişik eğik el yazısı kullanımında öğretmen kaynaklı yaşanan sorunların 2 kod altında yeniden kavramsallaştığı görülmektedir. Bu kodlar arasında da frekans etki büyüklüğü %15 ve üzerinde olan 1 kod bulunmaktadır. Öğretmenlerin bitişik eğik el yazısına yönelik yetersizlikleri %35.71 (f=5) değeri ile en büyük etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. Burada belirtilen yetersizlik bitişik eğik el yazısının estetik yazılması, harflerin yönü ve bağlantı şekilleri ile bitişik eğik el yazısını nasıl öğreteceklerine yönelik yetersizliği ifade etmektedir. Ayrıca etki büyüklüğü %7.14 (f=1) olan öğretmenlerin ortak bir tutum içinde olmamaları ise bitişik eğik el yazısına yönelik öğretmenlerin farklı tutum ve tercihlerine işaret etmektedir.

### *İlk Okuma Yazma Öğretiminde Bitişik Eğik El Yazısı Kullanımında Velilerden Kaynaklı Sorunlara İlişkin Bulgular*

Katılımcılar, bu meta-özet çalışmasında yer alan 17 araştırma raporunun 10'unda ilk okuma yazma öğretiminde bitişik eğik el yazısı kullanımında veli kaynaklı yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu görüşler Tablo 5'de 2 ifade ile kavramsallaştırılmıştır.

**Tablo 5:** Bitişik Eğik El Yazısı Kullanımında Veli Kaynaklı Sorunlar

Veli Kaynaklı Sorunlar	Frekans (N)	Etki Büyüklüğü (%)
Velilerin bitişik eğik el yazısını bilmemeleri ve öğrencilerine yardımcı olamamaları	9	% 64.29
Ailelerin çocuklarına düz yazı öğretmesi	1	% 7.14

Bitişik eğik el yazısı kullanımında veli kaynaklı yaşanan sorunların 2 kod altında yeniden kavramsallaştırıldığı görülmektedir. Bu kodlardan da % 15 ve üzeri etki büyüklüğüne sahip 1 kod bulunmaktadır. Velilerin bitişik eğik el yazısını bilmemeleri ve öğrencilerine yardım edememeleri ifadesinin % 64.29 (f=9) değeri ile en büyük etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. Sonrasında ise etki büyüklüğü %7.14 (f=1) olan ailelerin çocuklarına düz yazı öğretmesi gelmektedir.

### *İlk Okuma Yazma Öğretiminde Bitişik Eğik El Yazısı Kullanımında Okuma ve Yazma Becerilerinden Kaynaklı Sorunlara İlişkin Bulgular*

Katılımcılar, bu meta-özet çalışmasında yer alan 17 araştırma raporunun 15'inde de ilk okuma yazma öğretiminde bitişik eğik el yazısı kullanımında okuma ve yazma becerilerinden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu görüşler Tablo 6'da 13 ifade ile kavramsallaştırılmıştır.

**Tablo 6:** Bitişik Eğik El Yazısı Kullanımında Okuma ve Yazma Becerileri Açısından Kaynaklı Sorunlar

Okuma ve Yazma Becerileri Açısından Kaynaklanan Sorunlar	Frekans (N)	Etki Büyüklüğü (%)
Bitişik eğik el yazısı ile yazılan yazıların okunaksız olması	10	% 71.43
Bitişik eğik el yazısı yazarken harfleri birleştirmede zorlanma	7	% 50
Bitişik eğik el yazısı yazarken harflerin yazılış yönlerini takip etmekte zorlanma	6	% 42.86
Bitişik eğik el yazısını eğik yazmada zorlanma	5	% 35.71
Bitişik eğik el yazısının yazma hızını yavaşlatması	5	% 35.71
Bitişik eğik el yazısı ile öğrenci yazılarının estetik olmaması	3	% 21.43
Bitişik eğik el yazısında harflerin nokta ve çizgilerinin unutulması	2	% 14.29
Bitişik eğik el yazısında el kaldırmadan yazmada zorlanma	2	% 14.29
Bitişik eğik el yazısı yazarken kelimeler arası boşluk bırakmama	2	% 14.29
Bitişik eğik el yazısı yazarken harfler arası boşluk bırakmama	1	% 7.14
Bitişik eğik el yazısının öğrencinin okumasını yavaşlatması	1	% 7.14
F-J-S-V ve f-k-r-s harflerini yazarken zorlanma	1	% 7.14
Bitişik eğik el yazısında harflerin başlangıcını doğru yapamama	1	% 7.14

Okuma ve yazma becerilerinden kaynaklı sorunlar 13 kod altında yeniden kavramsallaştırılmıştır. Bu kodlardan frekans etki büyüklüğü % 15 ve üzerinde olan 6 kod bulunmaktadır. Bitişik eğik el yazısı ile yazılan yazıların okunaksız olması % 71.43 (f=10) değeri ile en büyük etki büyüklüğüne sahiptir. Yine bitişik eğik el yazısı yazarken harfleri birleştirmede zorlanma % 50 (f=7) bitişik eğik el yazısı yazarken harflerin yazılış yönlerini takip etmekte zorlanma % 42.86 (f=6); bitişik eğik el yazısını eğik yazmada zorlanma ve bitişik eğik el yazısının

yazma hızını yavaşlatması % 35.71 (f=5) ve öğrenci yazılarının estetik olmaması %21.43 (f=3) sırasıyla en çok karşılaşılan sorunlar olarak belirtilmiştir.

### *İlk Okuma Yazma Öğretiminde Bitişik Eğik El Yazısı Kullanımında Öğretim Materyali ve Çevresel Şartlardan Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Bulgular*

Katılımcılar, bu meta-özet çalışmasında yer alan 17 araştırma raporunun 13'ünde ilk okuma yazma öğretiminde bitişik eğik el yazısı kullanımında öğretim materyali ve çevresel şartlardan kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu görüşler Tablo 7'de 4 ifadeyle kavramsallaştırılmıştır.

**Tablo 7:** İlk Okuma Yazma Öğretiminde Bitişik Eğik El Yazısı Kullanımında Öğretim Materyali ve Çevresel Şartlardan Kaynaklanan Sorunlar

Öğretim Materyali ve Çevresel Şartlardan Kaynaklanan Sorunlar	Frekans (N)	Etki Büyüklüğü (%)
İlerleyen sınıflarda yazı biçiminin dik temel harfler olması	6	% 42.86
Günlük hayatta ve yakın çevresinde karşılaşılan yazı biçiminden farklı olması	6	% 42.86
Kitapların düz yazı ile yazılması	5	% 35.71
Bitişik eğik yazı alıştırmalarının yetersizliği	1	% 7.14

Öğretim materyali ve çevresel şartlardan kaynaklı sorunlar 4 kod altında yeniden kavramsallaştırılmıştır. Bunlardan frekans etki büyüklüğü % 15 ve üzerinde olan 3 kod bulunmaktadır. İlerleyen sınıflarda yazı biçiminin dik temel harfler olması sorunu ve günlük hayatta ve yakın çevresinde karşılaşılan yazı biçiminden farklı olması sorunu % 42.86 (f=6) değeri ile en büyük etki büyüklüğüne sahiptir. Ayrıca kitapların düz yazı ile yazılması % 35.71 (f=5) etki büyüklüğü değeri ile diğer bir karşılaşılan sorundur. Son olarak bitişik eğik yazı alıştırmalarının yetersizliği % 7.14 (f=1) etki büyüklüğü ile ifade edilen sorunlar arasında yer almaktadır.

### **Tartışma ve Sonuç**

Meta-özet yöntemine dayalı bu çalışmada ilk okuma yazma öğretiminde bitişik eğik el yazısı kullanımından karşılaşılan sorunların; (i) öğrenci kaynaklı sorunlar, (ii) öğretmen kaynaklı sorunlar, (iii) veli kaynaklı sorunlar, (iv) okuma-yazma becerileri açısından kaynaklı sorunlar ve (v) öğretim materyali ve çevresel şartlardan kaynaklanan sorunlar olduğu belirlenmiştir. 17 araştırma raporunun 16'sında ilk okuma yazma öğretiminde bitişik eğik el yazısı kullanımında öğrenci kaynaklı sorunlardan bahsedilmiştir. Öğrenci kaynaklı sorunlar içerisinde sırasıyla 1. sınıf yaş grubu için zor ve yorucu olması, öğrencilerin küçük kas becerilerinin gelişmemiş olması ve bitişik eğik el yazısının öğrencide isteksizliğe sebep olması sorunları belirlenmiştir. Bu konuda Özenç ve Özenç (2016) yaptıkları çalışmada bitişik eğik yazıda yazım kurallarına uyulmamasının, öğrencileri yorması ve zorlamasının en fazla yaşanan sorun olduğunu tespit etmişlerdir. Yıldırım'ın (2008) yaptığı çalışmada da, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz olmasından dolayı bitişik eğik el yazısının öğretiminde öğretmenlerin zorlandığını bulgulamıştır. Ayrıca Yurduseven (2007) çalışmasında bu yaştaki öğrencilerin bitişik eğik yazıyı yazmakta zorlandıklarını tespit etmiştir. Araştırmalardan elde edilen sonuçlar bu araştırma kapsamında elde edilen sonuçla paralellik göstermektedir. Araştırmaların ortaya koyduğu sonuçlara dayalı olarak öğrenciden kaynaklı olan sorunların bu yaş grubu öğrencilerinin mevcut hazırbulunuşluk düzeyi ile ilgili olduğu söylenebilir.

Birinci sınıfa başlayan öğrencilerin ilk okuma yazma için hazırbulunuşluk düzeyi önemli bir devinışsel öğrenme basamağıdır. Hazırbulunuşluk kavramı içinde psiko-motor gelişmeyi de barındırmaktadır. Yazma, yazma aracının hassas ve hızlı bir şekilde değiştirilmesini gerektirir. El yazısı, görsel motor koordinasyon yetenekleri, motor planlama, bilişsel ve algısal becerilerin yanı sıra dokunsal ve kinestetik hassasiyetleri kapsayan karmaşık bir algısal-motor becerisidir (Maeland, 1992). El yazısı performansı ile ilgili motor ve algısal bileşenler, ince motor kontrolü (el

manipülasyonu, iki taraflı entegrasyon ve motor planlama), görsel-motor entegrasyonu, görsel algı, kinestezi, duyuusal yöntemler ve sürekli dikkattir (Amundson, 1992; Cornhill ve Case-Smith, 1996). Bazı korelasyonel çalışmalar, el yazısı ile ilişkili performans bileşenlerini tanımlamıştır (Tseng ve Cermak, 1993; Tseng ve Murray, 1994; Weil ve Cunningham-Amundson, 1994). Kas duyusu (devinduyum), motor planlama, el-göz koordinasyonu ve el yönlendirmesi bu birlikteliğin kanıtı olan değişkenler arasındadır. Buradan da anlaşılacağı üzere öğrencinin ince kas hareketlerini yapabilmesi ve el-göz koordinasyonu sağlaması bitişik eğik el yazısı yazabilmesi için önem arz etmektedir. Bununla birlikte, bitişik eğik yazının; öğrencilerin anatomik yapısına ve zihinsel gelişimine katkı sağladığı (Özdemir, 2008) öğrencilere yazma isteği ve estetik bir zevk kazandırdığı (Aytan, Güney ve Gün, 2010; Arslan ve Ilgın, 2010), daha istekli ve akıcı yazmayı sağladığı (Tok, Tok ve Mazı, 2008) yazma güçlüklerini önlemede önemli bir unsur olduğu (Graham, Harris ve Fink, 2000) gibi araştırmanın sonuçları ile zıt olan sonuçlar da görülmektedir. Çalışmadaki 17 araştırma raporunun 6'sında öğretmen kaynaklı yaşanan sorunlar ifade edilmiştir. En çok yaşanan sorun öğretmenlerin bitişik eğik el yazısına yönelik yetersizliği olarak göze çarpmaktadır. Bitişik eğik yazı öğretiminde, öğretmenlerin kendilerini nasıl algılandıkları, öğretimin başarılı ya da başarısız olmasında önemli bir etkidir. Arcagök, Kobak, Demir ve Şahin (2017) araştırmalarında sınıf öğretmeni adaylarının dik temel yazı kullanımına yönelik görüşlerinin bitişik eğik yazıya göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bitişik eğik yazı tipinin iyi tanıtılması ve bitişik yazının öğretim ilke, kural ve yöntemlerinin öğretilmesi yoluyla öğretmenlerin bitişik eğik yazı hakkında net bir bakış açısına sahip olacakları belirtilmektedir (Duran, 2009; akt., Coşkun ve Coşkun, 2014). Bitişik eğik yazı öğretiminde öğretmenin önemli bir role sahip olduğu, öğretmenin performansının öğrencinin bitişik eğik yazı yazma becerisini etkilediği (Başaran, 2006; akt. Arslan ve Ilgın, 2010); öğretmenlerin bu konuda donanımlı olması gerektiği (Koç, 2007; akt. Arslan ve Ilgın, 2010) ve sınıf öğretmenlerinin yeterliliğinin önemi (Yıldırım ve Ateş, 2010) vurgulanmaktadır. Ancak öğretmenlerin bitişik eğik el yazısı öğretiminde kendilerini yetersiz gördükleri araştırmalarla ortaya konmuştur (Turan, 2007; akt., Yıldırım ve Ateş, 2010; Beyazıt, 2007; akt., Yıldırım ve Ateş, 2010; Arslan ve Ilgın, 2010; Akman ve Aşkın, 2012). Ayrıca araştırmalarda sınıf öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazıyı kullanma eğilimlerinin yüksek olmadığı (Erdem, Yılmaz ve Bozkurt, 2014), sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazıya yönelik tutumlarının olumsuzya yakın düzeyde olduğu (Sıcak, Arslan ve Ayan, 2016), sınıf öğretmenlerinin okuma yazma öğretiminde dik temel harflerin kullanımını daha kolay buldukları (Karasakaoğlu ve Bulut, 2018) ortaya konmuştur. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı kullanımı ile ilgili yaşadıkları en büyük sorunun yeterlilik sorunu olduğu söylenebilir.

Bu meta-özet çalışmasında yer alan 17 araştırma raporunun 10'unda ilk okuma yazma öğretiminde bitişik eğik el yazısı kullanımında veli kaynaklı sorunlar belirtilmiştir. Velilerin bitişik eğik el yazısını bilmemeleri ve öğrencilerine yardımcı olamamaları en önemli sorun olarak belirlenmiştir. Öğrencinin yazıdaki başarısında sadece öğretmenin değil velinin de etkisi vardır. Öğrenci velisinin ilgisi, öğrencinin çalışmalara motivasyonu açısından önemlidir. Öğrencinin kendisi ile ilgilenildiği, çalışmalarının takip edildiği fikrine sahip olması ve kendini kontrol edebilme mekanizmasının işlerlik kazanmasında büyük önem taşımaktadır (Göçer, 2008; s.17). Bitişik eğik yazının öğretmenler tarafından uygulanabilirliği, öğrencilerin bitişik eğik yazıyı işlevsel kullanımı ve öğrenci velilerince kabul görmesinin değerlendirilmesi öğretim sürecinin verimliliği açısından önemlidir (Turan, 2010).

Meta-özet çalışmasında yer alan 17 araştırma raporunun 15'inde ilk okuma yazma öğretiminde bitişik eğik el yazısı kullanımında okuma ve yazma becerileri açısından yaşanan sorunlardan bahsedilmiştir. En çok ifade edilen sorunlar sırasıyla; yazıların okunaksız olması, harfleri birleştirmede zorlanma, harflerin yazılış yönlerini takip etmekte zorlanma, bitişik eğik yazıyı eğik yazmada zorlanma, bitişik eğik yazının yazma hızını yavaşlatması ve öğrenci yazılarının estetik olmaması olarak belirlenmiştir. Aybek ve Aslan (2014) araştırmalarında öğretmenlerin en sık karşılaştığı sorunları; öğrencilerin okunaklı yazamaması, yazıların estetik

olmaması ve öğrencilerin bitişik eğik el yazısını yazarken zorlanmaları olarak bulmaları benzer sonuçlara ulaşıldığını göstermektedir. Sağırılı (2019) araştırmasında yazmada eğik yazamama, yazının okunamaması ve harfleri kuralına uygun yazamama gibi sorunlar olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde araştırmalar bitişik eğik yazının yazma hızını yavaşlattığı (Kadioğlu, 2012), öğrencilerin yazılarının okunaklı olmadığı (Erdoğan, 2012), öğrencilerin yazma hızını artırdığı konusunda öğretmenlerin kararsız olduğunu (Kazu ve Ersözlü, 2006; akt. Altun ve Batmaz, 2018) sonucunu ortaya koymuştur. Tok ve Sarıca (2017) çalışmalarında bitişik el yazısı ile öğrencilerin harfler arasındaki bağlantıları doğru yapma sorunu yaşadıklarını belirlemiştir. Araştırma sonuçları bu araştırmanın ortaya koyduğu çalışmalarla paralellik göstermektedir. Bununla birlikte ilk okuma yazmada bitişik eğik harflerin kullanılmasının okuma ve yazmayı hızlandırdığını öne süren çalışmalar da mevcuttur (Güneş, 2007; Tok, Tok ve Mazi, 2008; Akyol, 2009; Montgomery, 2012; Zachry vd., 2016). Yine bu şekilde öğrenci yazıları üzerine yapılan çalışmalarda da bitişik eğik yazının eğiminin verilememesine yönelik bulgular görülmektedir (Şahin, 2012; Bayat ve Çelenk, 2015).

Son olarak 17 araştırma raporunun 13'ünde ilk okuma yazma öğretiminde bitişik eğik el yazısı kullanımında öğretim materyali ve çevresel şartlardan kaynaklanan sorunlarda ifade edilmiştir. En çok ifade edilen sorunlar sırasıyla; ilerleyen sınıflarda yazı biçiminin dik temel harfler olması, günlük hayatta ve yakın çevresinde karşılaşılan yazı biçiminden farklı olması, ve kitapların düz yazı ile yazılması olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin ifadelerinde en çok karşılaştıkları problemin birinci sınıftaki ilk okuma yazma öğretimi dışındaki diğer ders kitaplarının dik temel harflerle verilmesi olduğu görülmektedir. Ayrıca 4. sınıfa kadar bitişik eğik el yazısını kullanan öğrenciler beşinci sınıftan itibaren bu yazı biçiminin alan öğretmenleri tarafından yürütülen derslerde kullanılmadığı gözlenmektedir. Bu durum da yazı öğretimindeki sürekliliği engelleyen önemli faktörlerden biridir (Aktaş ve Baki, 2014). Ayrıca okuma yazma materyallerinin de dik temel harflerden oluşması öğrencilerde bir çelişki yaratmakta ve öğrencilerin okuma becerisini de olumsuz yönde etkilemektedir (Kanmaz, 2007; akt. Altun ve Batmaz, 2018 Tok, Tok ve Mazi, 2008). Uysal (2013) ve Yıldız (2019) araştırmalarında bitişik eğik el yazısını tek ve zorunlu stil olarak öğrenen öğrencilerin büyük çoğunluğunun sınıf düzeyi ilerledikçe bitişik eğik yazı yerine dik temel yazı kullandıklarını belirlemiştir.

### Öneriler

Milli Eğitim Bakanlığı 2019 Türkçe öğretim programında ilk okuma yazma öğretiminin dik temel harflerle yapılacağını ve 3. sınıftan itibaren de sadeleştirilmiş bitişik eğik el yazısı ile yazı çalışmaları yapılacağını belirtmiştir. Yazı çalışmaları yapacak olan öğretmenler yaşadıkları sorunlara ilişkin yapacakları eylem planlarını öğrenci, öğretmen, veli, okuma ve yazma becerileri, öğretim materyali ve çevresel şartları kapsayacak şekilde yapmaları ve bu bağlamlarda daha sık yaşanabilecek sorunlara karşı önlem almaları önerilmektedir. Ayrıca ilk okuma yazma öğretiminde 2019 yılı itibariyle dik temel harflerin kullanılması sonrası, öğretmen deneyimlerinden yola çıkarak iki yazı türünün kullanımında yaşanan sorunların benzerlik ve farklılıklarını karşılaştırmada bu çalışmanın bulguları yardımcı olabilir. Bununla birlikte bitişik eğik el yazısı ya da dik temel harflerin kullanımı ile ilgili öğretmen, öğrenci, veli deneyimlerini inceleyen çalışmalar ile meta-sentez çalışması yürütülebilir.

### Kaynakça

(\*) işaretli olanlar meta-özette yer alan çalışmalardır.

Akkaya, A., & Kara, Ö. (2012). 6. sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda yaşadıkları sorunların nedenleri üzerine görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 313-336.



- \*Altun, T., & Batmaz, O. (2018). Bitişik eğik yazı uygulaması zorunluluğunun kaldırılmasına ilişkin sınıf öğretmenlerin görüşü. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 169-188. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13759>
- Akman, E., & Aşkın, İ. (2012). Ses temelli cümle yöntemine eleştirel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 1-18.
- Aktaş, E., & Baki, Y. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazı kullanımına ilişkin görüşleri. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 2, 56-80.
- Aktürk, Y., & Mentiş Taş, A. (2011). İlk okuma-yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri (Şanlıurfa/Viranşehir örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 27-37.
- Akyol, H. (2009). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. PegemA Yayıncılık.
- Amundson, S.J. (1992). Handwriting: evaluation and intervention in school settings. (In: Case-Smith J, Pehoski C, editors.) *Development of Hand Skills in the Child*. Rockville, MD: American Occupational Therapy Association. p 63-78.
- Arcagök, S., Kobak, G., Demir, M. K., & Şahin, Ç. (2017). Dik temel yazı ve bitişik eğik yazı kullanımına yönelik sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 861-879. <https://doi.org/10.16916/aded.338579>
- Arslan, D., & Ilgın, H. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin bitişik eğik yazı ile ilgili görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 69-92.
- Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlükleri hakkındaki görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 475-493.
- Aybek, B., & Aslan, S. (2014). Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ses temelli cümle yönteminin uygulanmasında yaşamış oldukları sorunlara ve çözüm önerilerine yönelik görüşlerin incelenmesi (nitel bir araştırma). *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 251-263. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.6805>
- Aytan, T., Güney, N., & Gün, M. (2010). "İlköğretim birinci kademedeki bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri". *9. Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu (20-22 Mayıs 2010) Bildirileri*, Elazığ: Fırat Üniversitesi s.1111-1114.
- Bağcı Ayrancı, B., & Karahan, L. (2017). Çağrışım tekniğinin yazma becerisinin geliştirilmesine katkısı: ölçek geliştirme ve etkinlik oluşturma çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1148-1177. <https://doi.org/10.7884/teke.3903>
- Başaran, M., & Karatay, H. (2005). Eğik el yazısı öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, (168). [https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/168/index3-karatay.htm](https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/168/index3-karatay.htm)
- Bay, Y. (2010). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 164-181.
- \*Bayat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma programının uygulanmasında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 13(3), 759-775.
- Bayat, S., & Çelenk, S. (2015). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerileri başarı düzeylerinin belirlenmesi. *Elementary Education Online*, 14(1), 13-28. <https://doi.org/10.17051/ieo.2015.64542>

- \*Baydık, B., & Kudret-Bahap, Z. (2012). Öğretmenlerin ses temelli cümle yönteminin etkilerine ve öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 1-22. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000001234](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001234)
- Bulut, P., Kuşdemir, Y., & Şahin, D. (2016). İlkokul ve ortaokulda yazı tercihi: öğrenci ve öğretmenler hangi yazı türünü kullanıyor? *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 98-115.
- Cornhill H., & Case-Smith J. (1996) Factors that relate to good and poor handwriting. *Am J Occup Ther*, 50, 732–739.
- \*Coşkun, E., & 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.
- \*Çakır, O., Aslantaş Arslan, G., & Doğan, M.C. (2018). İlkokul öğretmenlerinin bitişik eğik yazı ve dik temel harflerin kullanımına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1539- 1550. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2140>
- Demir, O., & Ersöz, Y. (2016). 4+4+4 eğitim sistemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma eğitiminde yaşadıkları güçlüklerin değerlendirilmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 1-27.
- Duran, E. (2011). Bitişik eğik yazı harflerinin yazım şekillerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 55-69.
- \*Durukan, E., & Alver, M. (2008). Ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 274-289.
- Erdem, İ., Yılmaz, F., & Bozkurt, E. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 01-26. <https://doi.org/10.17679/iuefd.78021>
- Erdoğan, T. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı yazma gelişimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 93-103.
- Göçer, A. (2008). *Etkinlik temelli ilk okuma ve yazma öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayın.
- Güneş, F. (2017). Bitişik eğik ve dik temel yazı savaşları. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(3), 1-20.
- Güneş, F. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretimi: yaklaşım ve modeller. A. Şahin (Ed.). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler* içinde (s. 499-523). Pegem Akademi
- Graham, S., Harris, K. R., & Fink, B. (2000). Is handwriting causally related to learning to write? Treatment of hand writing problems in beginning writers. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 620–633. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.620>
- \*Hürsoy, P.Ş. (2017). Bitişik eğik yazıdan dik temel yazı kullanımına geçiş ile ilgili öğretmen, veli ve öğrenci görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 14(4), 4809-4825. <https://doi.org/10.14687/jhs.v14i4.5144>
- Kadıoğlu, H. (2012). Bitişik eğik yazıya ilişkin öğrenci görüşleri. *Akademik Bakış Dergisi*, 31, 1-10.

- \*Kadioğlu Ateş, H., Ada, S., & Nurdan Baysal, Z. (2014). Ses temelli cümle yöntemine göre ilk okuma yazma öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri. *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 79-96.
- Kanadlı, S. (2019). *Sosyal bilimlerde teoriden uygulamaya araştırma sentezi: nicel, nitel ve karma yöntemler*. Pegem Akademi.
- \*Karagöz, B. (2018). Bitişik eğik yazıdan dik temel yazıya geçiş sürecinde sınıf öğretmenlerinin dik temel yazı öğretimine ilişkin görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 22(73), 395-413. <https://doi.org/10.17753/ekev838>
- Karaman, M. K., & Yurduseven, S. (2008). İlk okuma yazma programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 115-129.
- Karasakalođlu, N., & Bulut, B. (2018). Dik temel yazıyla okuma-yazma öğrenen öğrencilerin okuma-yazma düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(26), 147-158. <https://doi.org/10.29329/mjer.2018.172.8>
- \*Kuru, O. (2014). Sınıf öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazılarının okunaklılık düzeylerinin belirlenmesi ve bitişik eğik yazıya ilişkin düşünceleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 39-56. <https://doi.org/10.17556/jef.57076>
- Maeland, A.F. (1992) Handwriting and perceptual-motor skills in clumsy, dysgraphic, and normal children. *Perceptual and Motor Skills*, 75, 1207-1217. <https://doi.org/10.2466/pms.1992.75.3f.1207>
- Montgomery, D. (2012). The contribution of handwriting and spelling remediation to overcoming dyslexia. *A Comprehensive and International Approach*, Prof. TaekoWyndell (Ed.) <https://cdn.intechopen.com/pdfs-wm/35808.pdf>
- Miles, B. M., & Huberman M. A.(2016). *Qualitative data analysis*, (Çeviri Editörü: S. Akbaba Altunve A. Ersoy). Pegem Akademi.
- MEB (2005). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). <https://www.meb.gov.tr/dik-temel-harflerle-egitim-ogretimin-detaylari-belli-oldu/haber/13311/tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- \*Özcan, A.F., & Özcan, A.O. (2016). İlk okuma yazma öğrenmede çocukların yaşadıkları güçlükler, nedenleri ve çözüm önerileri: nitel bir araştırma. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 70-103. <https://doi.org/10.17336/igusbd.61470>
- Özdemir, N. (2008). *İlköğretim I. kademe yazı öğretiminde etkinliklerin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- \*Özdemir, Y., & Kıroğlu, K. (2019). Yazı biçimi öğretimi konusunda birinci sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(2), 331-356. <https://doi.org/10.30964/auebfd.492289>
- Özenç, M., & Özenç, E. G. (2016). Bitişik eğik yazı ile ilgili olarak yapılan araştırmalara tümdengelimci bir bakış. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 84-97. <https://doi.org/10.17679/iuefd.17365583>

- Pulye, P., Gagnon, M.P., Griffith, F., & Johnson-Lafleur, J. (2009). A scoring system for appraising mixed methods research, and concomitantly appraising qualitative, quantitative and mixed methods primary studies in mixed studies reviews. *International Journal of Nursing Studies*, 46, 529-546. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2009.01.009>
- Sandelowski, M. & Barroso, J. (2003). Motherhood in the context of maternal HIV infection. *Research in Nursing Health*, 26, 470-482. <https://doi.org/10.1002/nur.10109>
- Sandelowski, M., & Barroso, J. (2007). *Handbook for synthesizing qualitative research*. Springer
- \*Sarikaya, İ., & Yılar, Ö. (2017). Bitişik eğik yazı yazma süreçlerinin beceri ve görüşler bağlamında incelenmesi: birinci sınıf öğretmenleri örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(4), 916-938. <https://dx.doi.org/10.16986/HUJE.2017025067>
- Sıcak, A., Arslan, A., & Ayan, C. (2016). Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazıya yönelik tutumlarının incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 2009-2024. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9215>
- Sağırılı, M. (2019). Ses temelli cümle yönteminin ilk okuma-yazma öğretimi üzerindeki başarısının öğretmen açısından değerlendirilmesi. *OPUS- Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 852-883. <https://doi.org/10.26466/opus.596841>
- Sibeoni J, Orri M, Valentin M, Podlipski M-A, Colin S, Pradere J, et al. (2017) Meta synthesis of the views about treatment of anorexia nervosa in adolescents: perspectives of adolescents, parents, and professionals. *PLoS ONE*, 12(1), 1-21. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0169493>
- \*Susar Kırmızı, F., & Kasap, D. (2013). İlk okuma yazma öğretimi sürecinde bitişik eğik yazı ve dik temel harflerle yapılan eğitimin öğretmen görüşlerine göre karşılaştırılması. *Turkish Studies*, 8(8), 1167-1186. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5090>
- Şad, S. N., & Demir, O. (2017). Dik temel ve bitişik eğik yazı biçimlerinin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 801-816. <https://doi.org/10.17755/esosder.305634>
- Şahin, A. (2012). Bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan problemler. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 168-179.
- Şahin, A. (2016). İlkokul öğrencilerinin bitişik eğik ve dik temel harfler ile yazılmış metinleri okuma hızlarının karşılaştırılması. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 2081-2094. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9315>
- Tok, Ş., Tok, T. N., & Mazı, A. (2008). İlk okuma yazma öğretiminde çözümleme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53, 123-144.
- Tok, T. N., & Sarıca, H. (2017). Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27, 352-363.
- Tseng, M.H., & Cermak, S. A. (1993). The influence of ergonomic factors and perceptual-motor abilities on hand writing performance. *American Journal of Occupational Therapy*, 47, 919-926. <https://doi.org/10.5014/ajot.47.10.919>
- Tseng, M.H., & Murray, E. A. (1994). Differences in perceptual-motor measures in children with good and poor handwriting. *Occupational Therapy Journal of Research*, 14, 19-36. <https://doi.org/10.1177/153944929401400102>

- Turan, M. (2010). Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi ve yazı türlerine ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(187), 8-22.
- Uysal, S. (2013). İlk okuma yazma öğretimine doğrudan bitişik eğik yazı ile başlayan ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin bitişik yazı örneklerindeki genel hatalar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 31-56.
- Yıldırım, M. (2008). *Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi sırasında karşılaşılan güçlükler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- \*Yıldırım, K., & Ateş, S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 57-71.
- Yıldız, M. (2019). Türkiye'de bitişik eğik yazı reformu ve sonrası: ilköğretim öğrencileri (4-8. sınıf) hangi el yazısı stiliyle yazıyor? *Eğitim ve Bilim*, 44(197), 209-222. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.7931>
- \*Yılmaz, M., & 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 (21-23 Mayıs 2015) Özel Sayısı*, 276-297. <https://doi.org/10.14686/BUEFAD.2015USOS0zelsayi13216>
- \*Yılmaz, F., & Cımbız, A.T. (2016). Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı hakkındaki görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 567-592.
- Yurduseven, S. (2007). *İlk okuma yazma programının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Zachry, A. H., Doan, A. P., Lancaster, S. B., Simmons, B., Smith, C., & Wicker, J. N. (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. <https://doi.org/10.15453/2168-6408.1207>
- Weil, M. J., & Cunningham Amundson, S. J. (1994). Relation-ship between visuomotor and handwriting skills of children in kindergarten. *Am J Occup Ther*, 48, 982-988. <https://doi.org/10.5014/ajot.48.11.982>