İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN BİTİŞİK EĞİK YAZIYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ*

Mümine Akcaalan
Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı
m.akcaalan@hotmail.com

Ali Arslan
Doç. Dr., Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi,
aliarslan.beun@gmail.com

Ali Sıcak
Yrd. Doç. Dr., Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi,
ali.sicak@beun.edu.tr

ÖZET

Ülkemizde 2004-2005 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ile 1. sınıfta ilk okuma yazma öğretimiyle başlayarak, ilköğretimin tüm kademe ve sınıflarında bitişik eğik yazı kullanımı amaçlanmıştır. Bu çalışmanın amacı, ilköğretim öğrencilerinin bitişik eğik yazıya ilişkin tutumlarını ölçmeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmektir. Çalışma, ölçek geliştirme çalışması olup, ölçek maddeleri araştırmacılar tarafından ilköğretim öğrencilerinin görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Deneme formu üçlü likert tipi 15 maddeden oluşmaktadır. Deneme formu, Batı Karadeniz Bölümünde yer alan bir il merkezinde bulunan üç farklı ilkokulun 4.sınıflarında ve üç farklı ortaokulun 5. 6. 7. ve 8. sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 1014 öğrenciye uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 7 maddeden oluşup, tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Ölçek maddeleri toplam varyansın %62'sini açıklamaktadır. Ölçek maddelerinin faktör yükleri 0.71 ile 0.83 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçek maddelerinin α iç tutarlılık katsayısı 0.89 olarak bulunmuştur. Buna göre ölçeğin geçerli ve güvenilir sonuçlar verdiği söylenilebilir.

Anahtar Kelimeler: *İlköğretim, Bitişik eğik yazı, Tutum*

*14. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

THE DEVELOPMENT OF PRIMARY SECONDARY SCHOOL STUDENTS' ATTITUDE SCALE TO CURSIVE ITALIC HANDWRITING

ABSTRACT

In our country, starting with the first teaching reading and writing in 1st class with Turkish Primary and Elementary Education Programme has been implemented from the 2004-2005 academic year, italic font is intended for use in all levels and classes of primary education. The aim of this study is to develop an instrument for measuring the attitudes of italic writing of elementary school students. The study is scale development study, items of scale have been prepared by researchers in consultation with the elementary school students. Trial form consists of triple Likert-type 15 items. Trial form is applied to the total 1014 students who are studying in 4^{th} grades of three different primary schools and in 5^{th},$6^{th,\ 7th}$ and 8^{th} grades of three different secondary school in a city center located in Western Black Sea Region. As a result of exploratory factor analysis, scale consisted of 7 substances, it was found to have a single factor structure. Scale items explain 62% of the total variance. Load factor of scale items ranged from 0,71 to 0,83.Scale items of Internal Consistency Reliability was found to be 0,89. Accordingly, the scale can be said to provide valid and reliable results.

***Key words**: Primary education, Cursive italic handwriting, Attitude*

1. GİRİŞ

İnsan hayatındaki sosyal eylemlerden biri olan iletişim, yazının, sözel iletişimin kurulamadığı durumlarda iletişimi sağlama, yeni nesillerin geleceğini temin etme ihtiyacından ortaya çıktığı söylenebilir (Duran, 2009). Yazı, öncelikle önemli bir iletişim aracıdır (Hamstra ve Blöte, 1993). Coulmas (2003)'a göre yazı, elle tutulur, gözle görülür işaretler vasıtasıyla dili kayda geçirme sistemidir. Daniels ve Bright (1996) ise yazıyı, sözlü ifadenin kalıcı sembollerle simgelenerek kayda geçirilme sistemi olarak tanımlamaktadırlar. Çelenk (2007)'e göre yazı, konuşma dilindeki sözcük ve cümlelerin bazı sembol ve çizimlerle kâğıt üzerine aktarılış biçimleridir. Türk Dil Kurumu (TDK, 2005) yazıyı, "düşüncenin belli işaretlerle tespit edilmesi" olarak tanımlamaktadır.

Yukarıda verilen tüm yazı tanımlarındaki ortak nokta, sözel ifadeleri ya da başka bir değişle sesleri görsel olarak anlatmakta kullanılan kalıcı semboller olarak görülmektedir. Bahsedilen bu sembollerin sıralanmasından oluşan sistem ise alfabe olarak adlandırılmaktadır. Toplumlar, alfabelerini ya kendileri geliştirmekte ya da başka toplumlar tarafından geliştirilen alfabeleri yazılı iletişim kurabilmelerini sağlayabilmek amacıyla öğretim kurumlarında yeni nesillere öğretmektedirler. Türkiye'de de, 1928 yılından beri, Latin alfabesinden uyarlanan 29 harfli bitişik yazı örneği bu amaçla kullanılmaktadır. Bu amaca yönelik olarak hazırlanan ilköğretim yazı dersi programları incelendiğinde yazı öğretiminin çeşitli değişkenler açısından farklılıklar gösterdiği görülmektedir (Uysal, 2008).

Yeni Türk harflerinin kabulünden sonra yayınlanan 1930 İlkokul Türkçe Programında, yazı bölümü, "el yazısı" başlığı altında verilmiş ve derste yazı öğretimi ile ilgili takip edilecek yol açıklanmıştır. Programda birinci sınıfta okuma- yazma öğretiminde, önce basit kitap yazısı büyük harflerinin alfabe sırası takip edilmeden, günümüzdeki uygulamaya benzer şekilde kolaydan zora sıralanmış olarak öğretimi, daha sonra ise basit kitap yazısı küçük harflerin öğretimi amaçlanmıştır. Birinci sınıf öğrencilerinin basit kitap yazısı ile yazmaları, "el yazısı" öğretiminin ise ikinci ve üçüncü sınıflarda kademeli olarak öğretilmesi, sonraki sınıflarda da bu yazıya devam edilmesi uygun görülmüştür. Ancak, kitap yazısı ile düzgün ve okunaklı yazabilen öğrencilerden bu yazıyı kullanmak isteyenlerin engellenmemesi konusunda bir açıklama da eklenmiştir.

El yazısı çalışmaları, ikinci ve üçüncü sınıfta haftada ikişer ders; dördüncü ve beşinci sınıfta ise birer ders olarak alınmıştır (Temizyürek ve Balcı, 2015).

1936 İlkokul programında 1930 programındaki uygulamanın devam ettiği görülmektedir. Programda, okula yeni başlayan öğrencilere, temel yazı öğretileceği; yazı öğretimine, büyük temel harflerle başlanacağı, küçük harflere ise daha sonra, büyük harflerle benzer yanları kavratılarak geçileceği yer almıştır. İkinci sınıfta çocuklara harflerin birbirleriyle nasıl birleştirileceğinin öğretilmesiyle bitişik yazıya geçilmesi benimsenmiştir. Üçüncü sınıfta ikinci sınıfta öğrenilen bitişik yazının alıştırmalar yapılarak el ve göz yetilerinin artırılması ve bu yolla kelimeleri daha işlek yazma yeteneğinin kazandırılması amaçlanmıştır. Programda, dördüncü ve beşinci sınıflar için ise kesik uçlu kalemlerle dekoratif yazı çalışmaları yer almıştır (Kültür Bakanlığı, 1936; Akt: Kadıoğlu, 2012).

1948 İlkokul programının yazı dersi kısmında "bitişik eğik yazı" başlıklı bir bölüm bulunmaktadır. Bu bölümde; çocukların dik yazıyla yeteri derecede çalıştıktan ve ellerini, kollarını kuvvetlendirdikten sonra, beşinci sınıfta eğik yazıya geçecekleri ifadesi yer almıştır. Bitişik dik yazının bir geçiş yazısı olduğu da vurgulanmıştır. Programın yazı dersi kısmında ayrıca 1-5.sınıf konuları da yer almaktadır. Sınıflara göre yapılacak çalışmalar, 1936 programındakilere benzer şekilde; birinci sınıfta büyük harflerle başlayan temel yazı öğretimi ve daha sonra küçük temel yazı harflerini öğrenme; ikinci sınıfta harfleri birleştirmeyi öğrenerek bitişik yazıya geçiş; üçüncü sınıfta, ikinci sınıfta öğrenilmiş olan bitişik yazının alıştırmalar yapılarak işlek hâle getirilmesi; dördüncü sınıfta, kesik uçlarla yazı denemeleri olarak verilmiştir. Beşinci sınıfta el yazısının okunaklılık, işleklik ve güzellik vasıflarını kazanmış olması gerektiği vurgulanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1948; Akt: Uysal, 2008).

1949 Ortaokul Türkçe programı içerisinde yer alan yazı bölümünün amaçları, öğrencilerin ilkokulda öğrendikleri el yazısını daha işlek, daha okunaklı, daha hızlı ve daha güzel bir hâle getirmek, buna ek olarak bir sanat bölümü olan güzel yazıya da yer vermek; ilkokulda başlanan sanat yazısını geliştirip çeşitlendirmek şeklinde özetlenebilir. Bu amaçlar doğrultusunda ortaokul birinci sınıfta, ilkokulda eğik veya dik olarak öğrenilmiş olan el yazısının gelişmesine ve güzelleşmesine çalışılması, bunun için metotlu

alıştırmalara yer verilmesi, sanat yazısı çalışmalarının da yapılması; ortaokul ikinci sınıfta ise yine el yazılarının geliştirilmesi, güzelleştirilmesi ve hızlandırılması için çalışılması, kesik uçlarla sanat yazısı çalışmalarına yer verilmesi benimsenmiştir. 1962 Ortaokul yazı programı da 1949 programı gibi Türkçe programı içerisinde yer almıştır. Amaçlar ve içerik her iki programda da aynıdır (Temizyürek ve Balcı, 2015).

1968 İlkokul programında yazı dersi, Türkçe dersi içerisinde yer almıştır. Dersin konuları sınıflara göre ayrılan başlıklar altında verilmiştir: birinci sınıfta, yazıya büyük ve küçük temel harflerin birlikte kullanımıyla başlanması istenmiştir. İkinci sınıfta, temel harflerle yapılan bir-iki aylık bir çalışma sonrasında bitişik yazıya başlanması amaçlanmıştır. Bu sınıfta iki-üç ay kadar süren bir alıştırma devresinde el yazısı harfleri ve bağlanışları kavratıldıktan sonra, bütün derslerde yazılı çalışmalarda el yazısının kullandırılması benimsenmiştir. Üçüncü ve dördüncü sınıflarda el yazısı pekiştirme ve işlek hâle getirme çalışmalarına devam edilmesi ifade edilmiş ve yetenekli sınıflar ya da öğrencilerle tablalı uçlar kullanarak temel harflerle yazı düzeni denemeleri yapılması istenmiştir. Beşinci sınıfta ise öğrencilerin dik ve eğik el yazısına karşı olan eğilimleri ve yetenekleri dikkate alınarak istedikleri yazı çeşidi üzerinde gelişmelerinin sağlanması ve daha önceki sınıflarda tablalı uçlarla yapılan çalışmaların yanında, yine tablalı uçlar kullanılarak eğik temel harflerle çalışılması amaçlanmıştır (MEB, 1968). 1981 Temel eğitim okulları Türkçe eğitim programının "yazı" dersi bölümü de 1968 programı ile aynıdır.

1997 ilköğretim okulu Türkçe eğitimi yazı dersi öğretim programı, haftalık ders çizelgesinde Türkçe dersine ayrılan toplam ders saatinin bir saatinde "yazı" ya yer verilmesini öngörmüştür. Birinci sınıfta çizgi çalışmalarından sonra küçük ve büyük temel harflerin birlikte kullanımıyla okuma-yazma çalışmalarının yapılması işaret edilmiştir. İkinci sınıfta eğik temel harflere ve bitişik eğik yazıya geçilmesi ve yazı çalışmalarının tüm derslerde titizlikle sürdürülmesi hedeflenmiştir. Dördüncü sınıfta imza atma konusuna değinilmiş, nasıl imza atılacağı konusunda açıklamalarda bulunulmuştur. Altıncı sınıfta, tablalı uç kullanımı çalışmalarına; yedinci sınıfta ise kesik uçla yazma çalışmalarına yer verilmiştir (MEB, 1997).

2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan ve hâlen uygulanmakta olan 2004 İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe programının daha önceki tüm programlardan farkı birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve daha sonraki tüm sınıflarda da bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması olmuştur (MEB, 2009). Uysal (2008)'a göre bu, son 40–50 yıllık eğitim tarihimizdeki en önemli harekettir. 2005 yılında yeniden düzenlenen ilköğretim okulları 6, 7, 8. sınıflar için Türkçe öğretim programında da "bitişik eğik yazı öğretimi, ilk okuma yazma öğretimiyle birlikte başlayıp ilk sınıflarda kazandırılacağından 6, 7 ve 8. sınıflarda bitişik eğik yazı için bir zaman dilimi ayrılmayacaktır. Ancak öğrencilerin bütün derslerde, bitişik eğik yazıyı işlek ve güzel kullanmalarına özen göstermeleri sağlanmalıdır" ifadesi yer almıştır (MEB, 2006). Bu ifadeden de anlaşılacağı üzere bitişik eğik yazı kullanımı yalnız 1-5. sınıflardaki çalışmaları değil ilköğretim okullarının tüm sınıflarındaki çalışmaları kapsamaktadır. Ancak süregelen uygulamalar ve ilgili araştırmalar, ilköğretim ikinci kademe sınıflarında bitişik eğik yazı kullanımının amaçlanan seviyede olmadığını; öğrencilerin çoğunluğunun bitişik eğik yazı yazmayı bırakarak dik temel harflerle yazmaya çalıştıklarını göstermiştir.

MEB İlköğretim Genel Müdürlüğünün valiliklere gönderdiği 09.02.2011 tarih ve 1714 sayılı yazıda özellikle ilköğretim ikinci kademedeki bitişik eğik yazı kullanımına dikkat çekilmiştir. Yazıda, işlevsel bir bitişik eğik yazı öğretiminin ilköğretim birinci sınıftan başlanarak tüm derslerde ve tüm sınıflarda kullanılmasının sağlanması, işlek bir el yazısın kazandırılması için gerekli tedbirlerin alınması konusunda il-ilçe milli eğitim müdürlükleri, eğitim müfettişleri, okul yöneticileri ve öğretmenler uyarılmıştır. Bu durum özellikle ikinci kademede bitişik eğik yazı uygulamalarına ilişkin sorunlar olduğunu ortaya koymaktadır (Çakır, 2012). Uygulamaya konulduğundan bu yana, ülkemiz ilköğretim okullarındaki bitişik eğik yazı çalışmaları ile ilgili pek çok araştırma yapılmıştır. Aşağıda sözü edilen araştırmalardan bu çalışma ile ilgili görülenler hakkında bilgi verilmiştir.

Coşkun (2011)'un yaptığı çalışmada, öğretmenlere göre ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin çoğunluğunun sadece bitişik eğik yazı kullanırken ikinci kademe öğrencilerinin çoğunun dik temel yazı kullanmakta olduğu görülmüştür. Yine konu ile ilgili yapılan çalışmada, bitişik eğik yazı becerilerinin ilk kademeden ikinci kademeye aktarılmasında sorun yaşandığı dile getirilmiştir

(Gömleksiz, Sinan ve Demir 2010). Arslan ve Ilgın (2010), yaptıkları araştırmada öğrencilerin bitişik eğik yazı ile yazmayı istedikleri, bu yazıyı zorunlu oldukları için değil güzel ve kolay buldukları için yazdıkları bulgusuna ulaşmışlardır. Bitişik eğik yazıyı bazen kullanan veya hiç kullanmayan öğrencilerin de var olduğu ifade edilen çalışmada, bunun sebebi olarak bazı öğretmenlerin sınıfta dik temel yazıyı kullanıyor olmalarının gösterilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Akkaya ve Kara (2012) tarafından yapılan çalışmada altıncı sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı yazmamalarının sebepleri arasında bitişik eğik yazıya ilişkin olumsuz tutumları, düz yazının yoğun kullanılması, bitişik eğik yazının okunaksız olması gibi nedenler gösterilmiştir. Çakır (2012)'ın yaptığı çalışmada ikinci kademede görev yapan alan öğretmenlerinin tamamına yakınının bitişik eğik yazı yazmayı bilmedikleri için ders içinde ve günlük hayatta dik temel yazıyı kullandıkları, öğrencilerin ise okunaklı yazamadıkları için bitişik eğik yazıyı kullanmadıkları görülmüştür. Coşkun ve Coşkun (2014), bitişik eğik yazıda hedeflenen başarıya ulaşılamadığı, öğretmen, öğrenci ve veliler arasında bitişik eğik yazı öğretiminin gerekliliği konusunda görüş birliği olmadığı sonucuna varmışlardır. Durmuşçelebi ve Avcı (2014) ilköğretim öğrencilerinin bitişik eğik yazıyı kullanma düzeylerini inceleyen, tüm ilköğretim sınıflarını kapsayan araştırmalarında, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin, araştırmada kullanılan bitişik eğik yazı puanlama anahtarına göre en yüksek ortalamaya, sekizinci sınıfların ise en düşük ortalamaya sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ulaşılan bir başka sonuç ise, yine ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin bitişik eğik yazıyı düzenli olarak kullandıkları fakat beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflara doğru gidildikçe öğrencilerin bitişik eğik yazılarında bozulma olduğu ve bitişik eğik yazıyı terk ederek dik temel yazıya geçiş yaptıklarıdır.

Bitişik eğik yazı öğretiminde gözlenen bu durumun sebepleri olarak, öğretmenlerin bu konudaki tutum ve uygulamaları, uygulama hataları, öğrencilerin bitişik eğik yazıya yönelik var olan tutumları veya zaman içinde bu tutumlarda meydana gelen değişiklikler gösterilebilir. Öğrencilerin bir derste başarılı olabilmeleri ya da bir uygulamayı benimsemeleri ve sürdürebilmeleri çoğunlukla olumlu tutuma sahip olmaları ile mümkündür. Bu yüzden ilköğretim öğrencilerinin bitişik eğik yazıya yönelik tutumlarının belirlenmesinde kullanılabilecek bir ölçek geliştirme çalışması düşünülmüştür. Araştırma ile ilgili

literatür incelendiğinde ilköğretim öğrencilerinin bitişik eğik yazıya yönelik görüşlerini öğrenmeye yönelik çalışmalar olmakla birlikte; ilköğretim birinci ve ikinci kademe sınıflarına uygulanabilecek, öğrencilerin bitişik eğik yazıya yönelik tutumlarını ölçmek için hazırlanmış bir tutum ölçeğine rastlanmamıştır.

Bu bağlamda çalışmanın amacı ilköğretim öğrencilerinin bitişik eğik yazıya yönelik tutumlarını ölçmede kullanılacak bir tutum ölçeği geliştirmektir. Bu araştırma ile geliştirilen tutum ölçeğinin öğrenci tutumlarını belirlemede öğretmenlere ve konu ile ilgilenen araştırmacılara yol göstereceği düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Tutumlar, davranışsal niyetlerimizi ve davranışlarımızı etkiler (Bordens ve Horowitz, 2008) ve birçok psikolojik değişkende olduğu gibi doğrudan gözlemlenemez ancak dolaylı olarak, sözlü ya da davranışsal belirtiler ışığında ölçülebilirler (Tavşancıl, 2006). Tutumların ölçülmesinde en çok tercih edilen yaklaşım, söz konusu tutuma ilişkin bir ölçeğin hazırlanması ve uygulanmasıdır**.** Tutum ölçekleri, genellikle bireyin tutumunun yönünü ve yeğinliğini belirlemek için uygulanan, ölçülmek istenen tutum konusu ile ilgili bir dizi ifadeyi içeren, bireyin kendini rapor ettiği araçlardır (Tezbaşaran, 1997).

Model

Bu çalışma ilköğretim öğrencilerinin bitişik eğik el yazısını ortaya çıkarmaya dönük bir ölçek geliştirme çalışmasıdır.

Çalışma Grubu

Çalışmanın pilot çalışması 2014–2015 öğretim yılı güz döneminde Batı Karadeniz Bölümünde yer alan bir il merkezinde bulunan üç farklı ilkokulun dördüncü sınıflarında ve üç farklı ortaokulun beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 1014 öğrenci üzerinde yürütümüştür. Dördüncü sınıf düzeyinde 167, beşinci sınıf düzeyinde 238, altıncı sınıf düzeyinde 203, yedinci sınıf düzeyinde 195 ve sekizinci sınıf düzeyinde 211 öğrenci uygulamaya katılmıştır.

İşlem Basamakları

1. Denemelik tutum maddelerine temel oluşturmak amacı ile ilköğretim okullarının dördüncü, beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarında okuyan 48 öğrenciye bitişik eğik yazıya ilişkin duygu ve düşünceleriniz konulu kompozisyon yazdırılmıştır. Bu kompozisyonlar içerik açısından incelenerek, tutumları yansıttığı düşünülen görüşler belirlenmiştir. Ayrıca araştırmacılar tarafından ilgili literatür de incelenmiş ve bu iki çalışma ışığında denemelik ölçek maddeleri yazılmıştır. Maddelerin, anlaşılırlık, yeterlik ve uygun uzunluk dereceleri hakkında, iki eğitim programları ve öğretim anabilim dalı öğretim üyesi ve bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşü alınmıştır.

Uzman görüşleri alındıktan sonra, denemelik ölçek maddeleri olumlu ve olumsuz tutum cümlelerinin eşit dağılımı göz önünde bulundurularak hazırlanmış ve deneme ölçeği, 8 olumlu ve 7 olumsuz olarak toplam 15 tutum ifadesinden oluşturulmuştur. Ölçek ilköğretim düzeyindeki öğrencilere uygulanacağından her bir ifade ,“katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum” şeklinde belirtilen 3’lü dereceleme ölçeği şeklinde düzenlenmiştir.

2. Hazırlanan deneme ölçeği çalışma grubu olarak belirlenen 1014 ilköğretim öğrencisine uygulanmıştır.

3. Uygulama sonucu elde edilen 1014 adet veriden değerlendirmeye uygun olmayan (boş bırakılmış, sürekli aynı seçenek işaretlenmiş) 10 tanesi değerlendirmeye alınmamış ve 1004 adet veri SPSS programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Olumsuz ifadelerin tersten puan değerleri (1=3, 2=2, 3=1) olarak girilmiştir.

Verilerin Analizi

İlköğretim öğrencilerinin bitişik eğik yazıya ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilen tutum ölçeğinin yapı geçerliliğinin sağlanması ve ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin belirlenerek boyutlandırılması amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

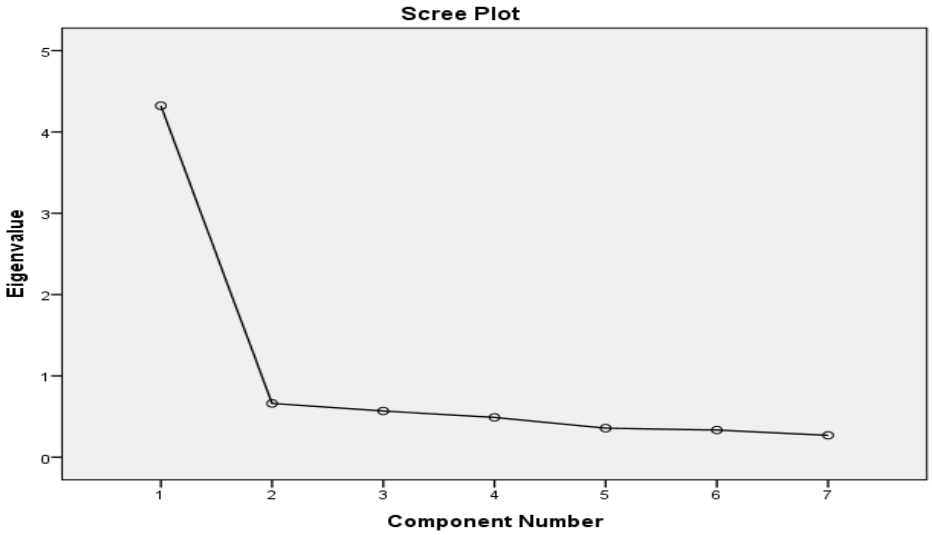
Faktör yükleri ve ortak varyansa katkısı düşük maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Seçilen maddelerin ayırt edicilik gücünün belirlenmesi için madde-toplam korelasyonuna bakılmıştır. Yapılan bu işlemlerden sonra 7 maddelik

nihai ölçek elde edilmiştir. Ayrıca bu maddelerin ayırt ediciliğini ortaya koyabilmek amacıyla alt grup-üst grup yöntemi uygulanmıştır.

Ölçeğin güvenirlik çalışması için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı formülü kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Ölçek geliştirme çalışmalarındaki temel amaç, belirli bir yapıyı diğer yapılardan ayırt ederek ölçmede başarılı olabilecek maddeleri seçme ve iç tutarlılığı olan bir ölçek oluşturmaktır (Tezbaşaran, 1997). Ölçeklerin yapı geçerliğini incelemede kullanılan tekniklerden biri açımlayıcı faktör analizidir. Faktör analizinin amacı, ortak bir yapı ya da niteliği ölçen değişkenleri belirleyip bir araya getirerek, ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamaktır. Verilerin açımlayıcı faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) ve Barlett Sphericity testi ile incelenebilir. KMO değerinin 0,60'dan yüksek ve Barlett testinin de anlamlı olması verilerin açımlayıcı faktör analizine uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2014). Bu çalışmada, 15 maddelik deneme formu için hesaplanan KMO değerinin 0,90 ve Barlett testi anlamlılık değerinin de 0,000 olarak anlamlı olmasından hareketle veri setinin faktör analizi için uygun olduğu görülmüştür. Açımlayıcı faktör analizi sonrasında oluşan ölçeğin kaç faktörden oluştuğuna ilişkin Scree pilot grafiği şekil 1'de sunulmuştur:



Şekil-1 Scree pilot grafiği

Scree pilot grafiğinde, grafik eğrisinin hızlı düşüş gösterdiği nokta birinci faktörün olduğu yerdir. Birinci faktörden sonra eğri aynı doğrultuda ilerlemektedir Ölçeğin tek faktörle sınırlandırılabileceği kararlaştırılmıştır. Ölçek maddelerine ilişkin faktör yükleri ve madde toplam korelasyonları, alt grup ve üst grup arasında fark olup olmadığını ortaya koyabilmek amacıyla yapılan bağımsız gruplar için t testi sonuçları tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Faktör analizi sonrası seçilen maddelere ilişkin istatistiksel değerler*

Seçilen ölçek maddeleri	Grup	$\overline{X}$	ss	t	Faktör yükü	Madde toplam korelasyonu
1.Bitişik eğik yazı yazmayı seviyorum.	Alt	1,05	0,22	70,97	0,827	0,751
	Üst	2,88	0,35			
2.İleriki okul hayatım boyunca da bitişik eğik yazı yazmayı isterim.	Alt	1,01	0,10	40,96	0,828	0,748
	Üst	2,54	0,60			
5.Bitişik eğik yazıyı isteyerek yazarım.	Alt	1,03	0,18	55,49	0,801	0,719
	Üst	2,97	0,54			
8.Bitişik eğik yazı ile yazılmış bir yazıyı daha çok beğenirim.	Alt	1,16	0,37	39,47	0,711	0,614
	Üst	2,71	0,52			
9.Zorunlu olmasa da bitişik eğik yazı yazmak isterim.	Alt	1,00	0,08	59,45	0,833	0,758
	Üst	2,81	0,49			
11.Okul hayatım tamamlandığında da bitişik eğik yazı yazmayı isterim.	Alt	1,00	0,06	36,96	0,777	0,683
	Üst	2,47	0,65			
14. Herkes bitişik eğik yazı kullanmalıdır.	Alt	1,05	0,22	28,13	0,713	0,613
	Üst	2,34	0,71			

Tablo 1'de analiz sonucunda, tek faktörde toplanan ve toplam varyansın %62'sini açıklayan, faktör yük değerleri 0,71 ile 0,83 arasında değişen 7 maddelik ölçek elde edilmiştir. Ölçek maddelerinin faktörlerle olan ilişkisi,

faktör yük değeri adı verilen katsayı ile açıklanmaktadır. Faktör yük değeri 0,45 ve daha yüksek olan maddeler seçim için ideal kabul edilmektedir. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2014). Ayrıca elde edilen 7 maddelik ölçek için tekrar hesaplanan KMO değeri 0.91 ve Barlett Testi 0.00 değeri ile anlamlı bulunmuştur.

Faktör analizi sonucu elde edilen 7 maddelik ölçeğe alınan maddelerin ayırt edicilik gücünün belirlenmesi için, madde-toplam korelasyonuna bakılmıştır. Ölçek maddelerinin madde toplam korelasyonları 0,61-0,76 arasında değişmektedir. Buna göre ölçek maddelerinin her birinin ayırt ediciliğinin yüksek olduğu söylenebilir (Erkuş, 2003). Ayrıca her bir maddenin t değerinin anlamlılık düzeyi *0,01*'den küçük ve anlamlı bulunmuştur. Buna göre ölçek maddelerinin yüksek tutuma sahip olan öğrencilerle düşük tutuma sahip olan öğrencileri ayırt ettiği söylenilebilir.

Ölçeğin toplam puanı üzerinden alt grup ve üst grup ayırt ediciliğinin karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız gruplar için t testi tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Alt-Üst grup Karşılaştırması*

Grup	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**t**	**p**
Alt grup	271	1,04	0,06	540	111,826	0,00
Üst grup	271	2,67	0,23			

Tablo 2 incelendiğinde üst grupta yer alan öğrencilerin ortalamasının ($\overline{X}$ =2,67; ss=0,23) alt grubun ortalamasından ($\overline{X}$ =1,04; ss= 0,2,67) anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre ölçek bütün olarak ele alındığında yüksek tutuma sahip olan öğrencilerle düşük tutuma sahip olan öğrencileri ayırt ettiği söylenilebilir (t=111,826; *p<0,01*).

Ölçeğin güvenirliğini ortaya koymak amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplaması yapılmıştır. 7 maddelik ölçek formunun Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,89 olarak bulunmuştur. Buna göre ölçeğin oldukça güvenilir bir sonuç verdiği söylenebilir Büyüköztürk, 2002).

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bireyin davranışlarına yön veren tutumlarının bilinmesi, öğretim sürecinde gerekli düzenleme veya yeniliklerin yapılabilmesine; dolayısıyla ölçülen tutum ile ilgili konularda öğrenci başarısının artmasına olanak sağlayabilir. Bu çalışmada, ilköğretim öğrencilerinin bitişik eğik yazıya ilişkin tutumlarını ölçmeye yönelik bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. 15 maddeden oluşan ön deneme formunun uygulanmasından sonra yapılan istatistiksel çözümlemelerde madde-toplam korelasyon katsayıları 0,61 ile 0,76 arasında olan ve toplam varyansın %62'sini açıklayan 7 maddelik ölçek elde edilmiştir. Tek faktörlü bir yapıya sahip olan ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı (α) 0,89 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, ilköğretim öğrencilerinin bitişik eğik yazıya yönelik tutum ölçeğinin yeterli derecede geçerli ve güvenilir sonuçlar verdiğini göstermektedir.

Hazırlanan bu ölçeğin, bitişik eğik yazıya ilişkin öğrenci tutumlarını belirlemede, öğretmenlere ve bu konuda bilimsel çalışmalar yapan araştırmacılara faydalı olacağı ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. İlköğretim öğrencilerinin bitişik eğik yazıya yönelik tutumlarının niteliğini ve tutumlarının hangi değişkenlerden etkilendiğini belirlemeye yönelik çalışmalarda, geliştirilmiş olan bu ölçek kullanılabilir. Ayrıca ölçek kullanılarak öğrencilerin bitişik eğik yazıya yönelik tutum düzeyleri belirlendikten sonra diğer veri toplama araçları da kullanılarak araştırma genişletilebilir.

Farklı örneklem gruplarında araştırma tekrarlanabilir. Elde edilen bu ölçek, ilkokul birinci, ikinci ve üçüncü sınıflar için uyarlanabilir. Bu çalışma öğrencilerin bitişik eğik yazıya yönelik tutumlarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Benzer şekilde sınıf öğretmenlerinin veya branş öğretmenlerinin bitişik eğik yazıya yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla da ölçek geliştirme çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKLAR

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

2. Arslan, D. ve Ilgın, H. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin bitişik eğik yazı ile ilgili görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 11 (2), 69-92.

3. Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Eğitim Yönetimi*, *32*, 470-483.

4. Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (20. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

5. Bordens, K. S. ve Horowitz, I. A. (2008). *Social psychology* (3rd ed.). USA: FreeloadPress.

6. Coulmas, F. (2003). *Writing systems*. *An introduction to their linguistic analysis.* Cambridge University Press.

7. Çakır, Y. (2012). *İlköğretim ikinci kademedeki (6-7. sınıf) Öğretmen ve öğrencilerin bitişik eğik yazıya ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

8. Çelenk, S. (2007). *İlkokuma- yazma programı ve öğretimi.* Ankara: Maya Akademi Yayınları.

9. Coşkun, H.(2011). *İlköğretim okullarındaki bitişik eğik yazı uygulamasının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış* Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Hatay.

10. Coşkun, E. ve Coşkun, H. (2014). İlkokul ve ortaokullardaki bitişik eğik yazı uygulamalarına ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 11(26)*, 209-223.

11. Daniels, P. T. ve Bright, W. (1996). *The world's writing systems*. Oxford University Press.

12. Duran, E. (2009). *Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

13. Durmuşçelebi, M. ve Avcı, Ö. Y.(2014). İlköğretim öğrencilerinin bitişik eğik yazıyı kullanma düzeyleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turki***c.** *9/3*, 601-618,

14. Erkuş, A. (2003). *Psikometri üzerine yazılar.* Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

15. Gömleksiz, M. N., Sinan, A. T. ve Demir, S. (2010). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programındaki yazma öğrenme alanının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. *5/4* .

16. Hamstra-Bletz, L. ve Blöte, A. W. (1993). A longitudinal study on dysgraphic handwriting in primary school. *Journal of Learning Disabilities*, *26*(10), 689-699.

17. Kadıoğlu, H. (2012). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazma becerisi, hızı ve tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

18. Kültür Bakanlığı (1936). *İlkokul programı*. Devlet Basımevi. İstanbul.

19. MEB. (1948). *İlkokul programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

20. MEB. (1968). *İlkokul programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

21. MEB. (1997). İlköğretim okulu Türkçe eğitimi yazı dersi öğretim programı. *Tebliğler Dergisi.* 60 (2482). Ankara.

22. MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi(6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı***.** Ankara.

23. MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu***.**(1.-5. sınıflar).Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

24. Tavşancıl, E. (2006).*Tutumların ölçülmesi ve SPSS veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

25. Temizyürek, F., ve Balcı, A. (2015).*Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe programları***.** Ankara: Nobel Basımevi.

26. Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu.* (2. baskı). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayını.

27. TDK (Türk Dil Kurumu). (2005). *Türkçe sözlük***.** Ankara: TDK Yayınları

28. Uysal, S. (2008). İlköğretim yazı dersi programının tarihsel değişim süreci içerisinde bitişik yazı eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi. 16(1),* 303-314.