

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**Bitişik Eğik Yazıdan Dik Temel Yazıya Geçişe İlişkin Öğretmen
Görüşleri**

HAZIRLAYAN
Nuran ATEŞ KÖYSU

Tez Danışmanı
Dr.Öğr. Üyesi Fatih YILMAZ

T.C

DİCLE UNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

DİYARBAKIR

Nuran ATEŞ KÖYSU tarafından yapılan “Bitişik Eğik Yazıdan Dik Temel Yazıya Geçişe İlişkin Öğretmen Görüşleri” konulu bu çalışma, jürimiz tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir

Jüri Üyesinin

Ünvanı

Adı Soyadı

Başkan: Dr. Öğr. Üyesi Muhammet ÖZDEN.

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Mehmet BARS

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Fatih YILMAZ (Danışman)

Tez Savunma Sınavı Tarihi: 25./04/2019

Yukarıdaki bilgilerin doğruluğunu onaylarım.

14.05/2019

Prof. Dr. İlhami BULUT

ENSTİTÜ MÜDÜR

(MÜHÜR)

BİLDİRİM

Tezimin içerdığı yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi DÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Nuran ATEŞ KÖYSU

ÖNSÖZ

Bireyin yaşamı boyunca elde edeceği eğitim kariyerinin ve sahip olduğu zihinsel becerilerinin temelini oluşturan okuma-yazma becerisinin nasıl kazandırılacağı konusunda ara ara yöntem ve yazı tipi konusunda değişikliğe gidilmiştir. 2005-2006 eğitim-öğretim yılında okuma-yazma öğretiminde “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ve bitişik eğik yazı uygulamasına geçilmiştir. 12 yıl boyunca okuma-yazma öğretiminde kullanılan bitişik eğik yazı uygulamasına öğretmen, öğrenci ve velilerden gelen görüş-eleştiriler MEB’in süzgecinden geçmiş ve okuma-yazma öğretiminde kullanılan yazı türünde değişikliğe gidilmesi kararı alınmıştır. 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren ilkokul birinci sınıflarda okuma-yazma öğretiminde yöntem olarak yine “Ses Esaslı İlk Okuma-Yazma Öğretimi” benimsenmiş; ancak bitişik eğik yazı uygulaması yerini dik temel yazıya bırakmış, yine de öğretmenlere esneklik tanınarak seçim yapma hakkı verilmiştir.

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin söz konusu değişikliğe ilişkin görüşlerini almak ve gidişat hakkında fikir sahibi olmak amacıyla yapılmıştır.

Yoğun gayret ve azmim sonucu çok yorucu, zahmetli, emek isteyen araştırma sürecim son bulmuştur. Araştırma sürecinde desteğini, bilgisini, sabrını esirgemeyen, sürekli iletişim halinde olduğum ve tüm sorularıma cevap bulduğum, akademik bilgisi ve başarısına sonsuz güvendiğim tez danışmanım Dr.Öğr. Üyesi Fatih Yılmaz’a teşekkürü borç bilirim.

Beni araştırmacı olmaya teşvik eden, bu konuda yüreklendiren, elde ettiğim başarıları gurur kaynağı olarak gören, eğitim-öğretim hayatım boyunca maddi-manevi desteğini esirgemeyen canım babam Gıyasettin Ateş’e; çalışma masamda sabahladığım, yorgun ve hasta düştüğüm zamanlarda çabasıyla, emeğiyle iyi olmam için uğraşan, çalışma ortamımın her zaman düzenli olmasını sağlayan biricik annem Şükran Ateş’e sonsuz teşekkür ederim.

Ayrıca benim gibi yüksek lisans öğrencisi olan ve araştırma konusunda sürekli fikir alış-verişinde bulunduğum çok değer verdiğim dostum Ayşe Ayçiçek’e; desteğini, ilgisini ve sevgisini esirgemeyen eşim Kadir Köysu’ya; çalışmama görüş ve düşünceleriyle destek olan, istekle ve içtenlikle araştırma sorularıma cevap veren katılımcı öğretmen arkadaşlarıma da çok teşekkür ederim.

Nuran ATEŞ KÖYSU

İÇİNDEKİLER

Sayfa no

ÖNSÖZ.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
ÖZET.....	1
ABSTRACT.....	3
TABLolar LİSTESİ.....	5
KISALTMALAR LİSTESİ.....	6
1. GİRİŞ.....	7
1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ.....	8
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	9
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	10
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	13
2.1. TÜRKÇE ÖĞRETİMİ.....	13
2.1.1. İlk Okuma ve Yazma.....	17
2.1.2. İlk Okuma-Yazma Öğretiminin Amacı.....	17
2.1.3. İlk Okuma-Yazma Öğretiminin Önemi.....	18
2.1.4. İlk Okuma-Yazma Öğretiminin İlkeleri.....	19
2.2. İLK OKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİNİN TÜRKİYE'DEKİ TARİHSEL GELİŞİMİ.....	20
2.2.1. Cumhuriyete Kadar Kullanılan İlk Okuma-Yazma Yöntemleri.....	21
2.2.2. Cumhuriyet Döneminde Kullanılan İlk Okuma –Yazma Yöntemleri.....	23
2.2.2.1. 1924 Tarihli İlk Mekteplerin Müfredat Programı.....	23
2.2.2.2. 1926 Tarihli İlk Mekteplerin Müfredat Programı.....	23
2.2.2.3. OvitDecroli'nin Okuma-Yazma Uygulamaları (1871-1932).....	24
2.2.2.4. 1930 Tarihli İlkokul Programı.....	24
2.2.2.5. 1936 Tarihli İlkokul Programı.....	24
2.2.2.6. 1948 Tarihli İlkokul Programı.....	25
2.2.2.7. 1968 Tarihli İlkokul Programı.....	25

2.2.2.8. 1982 Tarihli Temel Eğitim Okulları Türkçe Programı.....	26
2.2.2.9. 1997 İlköğretim Okulu Türkçe Eğitimi Yazı Programı.....	26
2.2.2.10. 2005 Tarihli Türkçe Dersi Öğretim Programı.....	27
2.2.2.11. Türkçe Öğretim Programı.....	27
2.3. İLK OKUMA-YAZMA YÖNTEMLERİ.....	28
2.3.1. BİREŞİM YÖNTEM ve TEKNİKLERİ.....	29
2.3.1.1. Harf Yöntemi.....	29
2.3.1.2. Ses Yöntemi.....	30
2.3.1.3. Hece Yöntemi.....	30
2.3.2. ÇÖZÜMLEME YÖNTEM ve TEKNİKLERİ.....	30
2.3.2.1. Öykü Çözümleme Tekniği.....	31
2.3.2.2. Cümle Çözümleme Tekniği.....	31
2.3.2.3. Kelime Çözümleme Tekniği.....	32
2.3.3. KARMA YÖNTEM.....	32
2.4. SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ.....	33
2.4.1. SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ'NİN ÖZELLİKLERİ.....	34
2.4.2. SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ'NİN İLKELERİ.....	36
2.4.3. SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ'NİN AŞAMALARI.....	37
2.4.3.1. İLK OKUMA-YAZMAYA HAZIRLIK.....	38
2.4.3.1.1. Dinleme Eğitimi Çalışmaları.....	38
2.4.3.1.2. Parmak, El ve Kol Kaslarını Geliştirme Çalışmaları.....	39
2.4.3.1.3. Boyama ve Çizgi Çalışmaları.....	39
2.4.3.2. İLK OKUMA-YAZMAYA BAŞLAMA ve İLERLEME.....	40
2.4.3.2.1. Sesi Hissetme, Tanıma ve Ayırt Etme.....	40
2.4.3.2.2. Harfi Okuma ve Yazma.....	40
2.4.3.2.3. Harflerden Heceler, Hecelerden Kelimeler,Kelimelerden Cümleler Oluşturma.....	42
2.4.3.2.4. Metin Okuma.....	43
2.4.3.3. BAĞIMSIZ OKUMA ve YAZMA.....	43
2.5. YAZI BİÇİMLERİ.....	44

2.5.1. KULLANILIŞ AMAÇLARINA GÖRE YAZILAR.....	44
2.5.2. ŞEKİL BAKIMINDAN YAZILAR.....	45
2.5.2.1. Bitişik Eğik Yazı.....	45
2.5.2.2. Dik Temel Yazı.....	47
2.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	48
3. YÖNTEM.....	57
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	57
3.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU.....	58
3.3. VERİLERİN TOPLANMASI ve TOPLANAN VERİNİN ALT PROBLEMLERLE İLİŞKİLENDİRİLMESİ.....	59
3.4. VERİLERİN ANALİZ EDİLMESİ ve YORUMLANMASI.....	61
3.5. ÇALIŞMANIN RAPORLAŞTIRILMASI.....	63
3.6. TEMEL NİTEL ARAŞTIRMADA GÜVENİRLİK ve GEÇERLİK.....	63
3.7. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	66
4. BULGULAR.....	68
4.1. Bitişik Eğik Yazı- Dik Temel Yazıya İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	68
4.2. Bitişik Eğik Yazı ve Dik Temel Yazıya Yakınlıklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	72
4.3. Dik Temel Yazıya Geçişin Öğrencilere Sağlayacağı Üstünlükler Konusunda Öğretmen Görüşleri.....	75
4.4. Dik Temel Yazıya Geçişte Yaşanacak Sorunlar Konusunda Öğretmen Görüşleri.....	79
4.5. Dik Temel Yazıya Geçişte Yaşanacak Sorunların Çözümlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	82
4.6. Okuma-Yazma Öğretiminde Dik Temel Yazıya Geçişe İlişkin Görüş-Öneriler.....	85
5. TARTIŞMA.....	89
5.1. TARTIŞMA.....	89
6. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	95
6.1. SONUÇLAR.....	95
6.2. ÖNERİLER.....	97

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	97
6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	98
7. KAYNAKÇA.....	99

ÖZET

Bitişik Eğik Yazıdan Dik Temel Yazıya Geçişe İlişkin Öğretmen Görüşleri

Nuran ATEŞ KÖYSU

İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Nisan 2019

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Fatih Yılmaz

Günümüzde baş döndürücü hızda meydana gelen bilimsel-teknolojik gelişmelere bireylerin sadece uyum sağlaması ya da ondan en etkili şekilde yararlanması yetmemekte aynı zamanda bilgiyi üreten, geliştiren, sorgulayan, araştıran yapıda olmaları istenmektedir. Bireylerden sahip olması beklenen bu özellikler ise ancak etkili bir okur-yazarlık ile mümkün hale gelebilmektedir. Etkili bir okur-yazar olmanın temelinde ise formal olarak ilkokul birinci sınıfta başlayan etkili bir okuma-yazma öğretimi vardır. Okuma-yazma becerisini kazandırmada kullanılan yöntem ve yazı tipi öğretim ve öğrenme sürecinin etkililiği üzerinde büyük bir rol oynamaktadır.

Bu araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin okuma-yazma öğretiminin dik temel harf ya da bitişik eğik harflerle uygulanmasına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırma konusunun niteliği ve araştırmanın amacı doğrultusunda nitel araştırma modellerinden temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır.

Araştırma çalışma grubu; araştırmacının yaşadığı coğrafi bölgede olan Diyarbakır ilinde bulunan 8 ilkokulda görev yapmakta olan 23 birinci sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmacı araştırma konusuna ilişkin verileri görüşme yoluyla elde etmiştir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar şöyle sıralanabilir:

- Dik temel yazının öğrencilerin fiziki yapılarına uygun olması, öğrencilere bu yazı türünü öğrenmede kolaylık sağlamıştır.
- Dik yazı ile öğretim yapma öğrencilere öğrenme, öğretmenlere de öğretme kolaylığı sağlamıştır.
- Dik temel yazıya geçiş velilerin öğrencilerin öğrenmelerine destek olmalarını kolaylaştırmıştır.
- Öğretmenler dik temel yazının öğrenme geçmişine uygun, günlük yaşama yakın, kolay yazılan bir yazı türü olması, estetik açıdan kendilerine hitap etmesi gibi nedenlerden ötürü de kendilerini dik temel yazıya yakın görmüşlerdir.
- Okuma-yazma öğretiminde dik temel yazıya geçiş; öğrenci yazılarının okunaklı olmasını sağlamıştır.

Araştırma konusu ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda; uygulamaya ve yapılacak araştırmalara yönelik öneriler ise şu şekildedir:

- Okuma-yazma öğrenme sürecinde kullanılan yazı türü ne olursa olsun yazıya gereken önemin verilmesi konusunda sadece sınıf öğretmenlerinin değil branş öğretmenlerinin de bilinçlendirilmesi gerekmektedir.
- Okuma-yazma sürecinin öğretmen-veli-öğrenci üçgeninde başarıya ulaşabilmesi ve okulda öğretilenler ile evde öğretilenlerin birbirini destekler nitelikte olabilmesi için velilere yönelik bilgilendirici çalışmalar yapılmalı ve bu sayede velilerin sürece etkin katılımları sağlanmalıdır.
- Okul öncesi eğitimde okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarının doğru ve tüm okul öncesi kurumlarda değişikliğe yer vermeyecek şekilde standart olarak verilmesi sağlanmalıdır.
- Sadece ilkokul 1. sınıf öğretmenlerinin değil; 2. 3. ve 4. sınıf hatta ortaokul öğretmenlerinin de geçişle ilgili düşüncelerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

Anahtar Sözcükler: Dik temel yazı, bitişik eğik yazı, okuma-yazma öğretimi.

ABSTRACT

Teachers' Views on Transition from cursive italic hand writing to upright basic script

Nuran ATEŞ KÖYSU

Department of Primary Education

Classroom teaching Master Program

Dicle University Institute Of Education Sciences

April 2019

Advisor: Lecturer. Fatih Yılmaz

Today, it is not enough for individuals to keep up with scientific-technological developments at dizzying speed or to benefit from them in the most effective way, at the same time, they are asked to be individuals who produce, develop, question and research information. These features, which are expected to be from individuals, can only be made possible by effective literacy. The basis of being an effective literate is an effective literacy education, which starts formally in the first year of formal school. The method and font used in literacy skills play a major role in the effectiveness of the teaching and learning process.

The purpose of this research is to determine the opinions of the classroom teachers on the application of reading-writing instruction with the basic letters or adjacent oblique letters. In line with the nature of the research subject and the purpose of the research, a qualitative research design was used.

Research study group; It consists of 23 primary school teachers who work in 8 primary schools in Diyarbakır province, where the researcher lives. The researcher obtained the data about the research by interview.

Results based on research findings can be listed as follows:

- The fact that the vertical writing was appropriate to the physical structure of the students made it easier for students to learn this type of writing.

- Teaching with vertical writing provided the students with easy learning and learning.

- The transition to vertical writing makes it easier for parents to support students' learning.

- Teachers have seen themselves close to the vertical text as well as the fact that vertical writing is appropriate for learning history, close to daily life, easy writing type, and appealing to them aesthetically.

- Transition to vertical writing in literacy teaching; the student has made the writings legible.

In accordance with the research topic and the results achieved; the suggestions for the application and research are as follows:

- Regardless of the type of writing used in the literacy learning process, it is necessary to raise awareness not only of the class teachers but of the branch teachers.

- In order for the literacy process to be successful in the teacher-parent-student triangle, parents should be provided with informative activities in order to ensure that parents are able to support each other in order to ensure their active participation in the process.

- It should be ensured that reading-writing preparation activities in preschool education are correct and that all preschool institutions should be given as standard without any changes.

- Studies can be done not only for primary school 1st grade teachers, but also for the 2nd, 3rd and 4th grades, and even for middle school teachers.

Key Words: upright basic writing, cursive italic hand writing, literacy teaching.

TABLÖLAR LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Seslerin Graplara Dağılımı.....	41
2.	Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlere Ait Bazı Demografik Bilgiler.....	58
3.	Görüşme Takvimi.....	60
4.	Öğretmenlerin Bitişik Eğik Yazı-Dik Yazıya İlişkin Görüşleri.....	69
5.	Öğretmenlerin Bitişik Eğik Yazı-Dik Temel Yazıya Yakınlıklarına İlişkin Görüşleri.....	73
6.	Öğretmenlerin Dik Temel Yazıya Geçişin Öğrencilere Sağlayacağı Üstünlükler Konusunda Görüşleri.....	76
7.	Öğretmenlerin Dik Temel Yazıya Geçişte Yaşanacak Sorunlar Konusunda Görüşleri.....	80
8.	Öğretmenlerin Dik Temel Yazıya Geçişte Yaşanacak Sorunların Çözümlerine İlişkin Görüşleri.....	82
9.	Öğretmenlerin Okuma-Yazma Öğretiminde Dik Temel Yazıya Geçişe İlişkin Görüş-Önerileri.....	85

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	: Türk Dil Kurumu
URL	: Uniform Resource Locator
TYÇ	: Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi
AYÇ	: Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi
STCY	: Ses Temelli Cümle Yöntemi
BEY	: Bitişik Eğik Yazı
PISA	: Programme for International Student Assessment

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Eğitim, bireyin içerisine doğduğu toplumun millî, manevi ve kültürel değerleri başta olmak üzere, yetenek, beceri, tutum, estetik duyarlılık gibi davranışlar kazanmasını içeren bir süreçtir (MEB, 2017). Bu süreç eğitimin formal yönünü temsil eden okullarda da gelişen, ilerleyen ve bilginin katlanarak arttığı dünyaya ayak uydurarak devam ettirilmektedir. Yapılandırmacı eğitim esasına dayanan programımız öğrenciyi temele alarak onu gelişen dünyaya ayak uydurmaya çalışan, ilerlemeleri takip etmekle kalmayıp sorgulayarak, araştırarak, eleştirerek bilgiyi elde etmede ve üretmede aktif konuma getirmiştir. Eğitim sistemini oluşturan temel öğelerden olan öğretim programlarımızın özünü öğrencilerde var olan kapasiteden en üst düzeyde faydalanılması ve kapasitelerinin geliştirilmesi oluşturmuştur. Türkçe Dersi Öğretim Programı kapsamında da öğrencilerin bireysel ve sosyal yönden gelişmeleri, etkili iletişim becerileri kurmalarına katkı sağlaması adına dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları ele alınmıştır.

Bu beceriler arasında yer alan okuma ve yazma; öğrencilerin yaşamı boyunca elde edeceği eğitim kariyerinin temelini oluşturmanın yanında anlama, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi zihinsel süreçlerin de özünü oluşturmuştur. Okuma; okuyucunun ön bilgilerinin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2015). TDK'ya (1998) göre yazı; düşüncenin belli işaretlerle tespit edilmesi, yazma işi; düşünceyi tespiti yarayan işaretler düzeni, alfabe; harfleri yazma biçimi; herhangi bir harf düzeninde biçim ve sanat bakımından özellik gösteren tür; anlam, sanat veya biçim bakımından yazılan şey, makale olarak ifade edilmiştir. İlk okuma ve yazma tüm derslerin zeminini oluşturmakta ve bu beceriye sahip olmayan öğrencilerin diğer derslerde başarılı olamayacağı öngörülmektedir.

Okuma-yazma becerilerinin kazanılmasına öğrencilere okul öncesi eğitimin son zamanlarda teşvik edilmesiyle okul öncesinde yazmaya hazırlayıcı olan kalem tutma ile başlanıp ilkökul 1. sınıfta okuma- yazma öğretimi ile devam edilmektedir. Okuma-yazma öğretiminde büyük rol üstlenen sınıf öğretmenleri lisans döneminde aldıkları okuma-yazma öğretimi için gerekli eğitimle bu görevi ilkökul 1.sınıfta yerine getirmektedirler.

1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Bilim ve teknoloji çağında yaşayan günümüz insanı artık bilim ve teknolojiye yararlanma ve onu kullanmaya eskisinden daha çok ihtiyaç duyar hale gelmiştir. Ülkeler arasında yaşanan bilgi ve teknoloji üretme rekabeti her geçen gün artmakta ve bunun sonucu olarak birtakım gelişmeler meydana gelmektedir. Günümüzde bireylerden bu gelişmelere, değişmelere kayıtsız kalmaması, bunlardan en iyi şekilde yararlanması hatta sadece bilgiyi alan ve kullanan değil aynı zamanda onu üreten, geliştiren, sorgulayan, araştıran yapıda olmaları istenmektedir. Bireylerden sahip olması beklenen bu özellikler ise ancak etkili bir okur-yazarlık ile mümkün hale gelebilmektedir. Etkili okur-yazar olma etkili bir şekilde okumayı, araştırmayı, bunları en iyi şekilde anlamlandırıp yorumlamayı ve nihayetinde üretebilmeyi gerektirmektedir.

Etkili bir okur-yazar olmanın temelinde ise etkili bir okuma-yazma öğretimi vardır. Formal olarak ilkökul birinci sınıfta başlayan okuma-yazma öğretimi bireyin sonraki eğitim hayatının yanı sıra günlük hayatının da çok önemli bir parçasıdır. İlkokulda kazandırılmaya çalışılan okuma-yazma becerisi ile bireyin sadece okumayı ve yazmayı öğrenmesi değil aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, analiz sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesi de amaçlanmaktadır. Bu denli çok boyutlu etkiye sahip olan ve tüm zihinsel becerilerin temelini oluşturan okuma-yazma becerisini kazandırırken ara ara bazı değişikliklere gidilmiş ve yöntemle birlikte kullanılan yazı türünün değiştiği görülmüştür.

İlkokul 1.sınıfta okuma-yazma öğretimi gelişen dünyaya ayak uydurma amacı taşıyan eğitim sistemimize uygun olarak zaman zaman değişikliğe uğramıştır. MEB 2005 yılında Yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun olarak “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ve buna uygun olarak en kısa zamanda anlamlı kelimelere ulaşmayı hedefleyen harf sıralamasını belirlemenin yanında; yazımdaki rahatlık, çocuğun gelişim özelliklerine uygun olması, süreklilik, estetik olması gibi özellikleri gerekçe göstererek Bitişik Eğik Yazı kullanma zorunluluğu getirmiştir. 12 sene uygulanan bu yöntem 2017 Mayıs ayında yerini dik temel yazıya bırakmıştır. “Bitişik Eğik Yazı” yerine “Dik Temel Yazı” ya geçilmesinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan anket sonucunda öğretmen, öğrenci ve velilerin büyük çoğunluğunun geçişe verdiği destek önemli rol oynamıştır (URL-1).

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda ilk okuma-yazma öğretimine ayrı bir önem verilmiş ve “Ses Esaslı İlk Okuma-Yazma Öğretimi” benimsenmiştir. İlk okuma-yazma öğretimi dik temel harf ya da birleşik eğik harflerle gerçekleştirilir (MEB, 2017). Bu ifadeye uygun olarak okullara öğretmen tercihinin uygun biçimde İlkokul 1.Sınıf Okuma-Yazma Kitabı ve Türkçe İlk Okuma-Yazma Defteri bitişik eğik yazı ve dik temel yazı formatına uygun olarak gönderilmiştir. Bu sayede öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde kullanacakları yazı türü tercihlerine uygun kaynak sağlanmıştır. Öğretmenlerin tercih ettikleri yazı türünün okuma-yazma öğretim sürecine olan etkisi, öğretmen, öğrenci ve veli açısından yarattığı olumlu-olumsuz durumlar araştırmacılar tarafından çalışma konusu olmuştur. Bu araştırmada okuma-yazma öğretiminde bitişik eğik yazıdan dik temel yazıya geçişin hali hazırda birinci sınıf okutmakta olan sınıf öğretmenlerinin görüşleri bağlamında değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin okuma-yazma öğretiminin dik temel harf ya da bitişik eğik harflerle uygulanmasına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu temel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Sınıf öğretmenlerinin dik temel yazıya ilişkin görüşleri nelerdir?

- Sınıf öğretmenlerinin bitişik el yazısına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin dik temel yazı ile bitişik eğik el yazısının karşılaştırılmasına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin dik temel yazı uygulamasının üstünlüklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin dik temel yazı uygulamasında karşılaştıkları sorunlar ve bunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Okuma-yazma bireyin hayatı boyunca elde edeceği eğitim kariyeri ve zihinsel becerilerinin temelini oluşturur. Bunun yanında birey günlük hayatın işleyişi içinde de okuma-yazma becerisine ihtiyaç duyar. Birey üzerinde çok boyutlu etkiye sahip bu beceriyi bireye kazandırırken bazı dönemlerde yöntem ve yazı türünde değişiklikler yapılmıştır.

2005-2006 eğitim-öğretim yılında okuma-yazma öğretiminde “Ses temelli cümle yöntemi” ve “Bitişik eğik yazı” uygulamasına geçilmiştir. 12 yıl boyunca ilkokul birinci sınıflarda okuma-yazma öğretiminde kullanılan bitişik eğik yazıyla ilgili olarak ülkemizde birçok araştırma yapılmış, araştırmalarda bitişik eğik yazının üstünlük ve sınırlılık yönleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Bitişik eğik yazıya yönelik öğretmen tutumlarının belirlendiği araştırmalarda öğretmen tutumlarının olumsuz olduğu (Sıcak, Arslan ve Ayan, 2016; Erdem, Yılmaz ve Bozkurt, 2014), okuma-yazma öğretiminde bitişik eğik yazının bırakılması bunun yerine dik temel yazıyla öğretimin yapılması gerektiği (Coşkun ve Coşkun, 2014; Duran, 2011; Arslan ve Ilgın, 2010) belirlenmiştir. Ayrıca bitişik eğik yazı öğretiminde öğretmenlerin yetersiz, başarısız olduğu (Sarıkaya ve Yılar, 2017; Coşkun ve Coşkun, 2012; Yıldız, Yıldırım ve Ateş, 2009; Turan ve Akpınar, 2008), öğrencilerin de öğrenme boyutunda zorluklarla karşılaştığı, bitişik eğik yazıyı yazım kuralına uygun yazamadıkları ve yazma güçlüğü yaşadıkları (Tok ve Sarıca, 2017; Yılmaz ve Cımbız 2016; Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım, 2014; Maviş, Özel ve

Arslan, 2014; Kadioğlu, 2012; Arslan, 2012; Memiş ve Harmankaya, 2012; Aktürk ve Mentiş-Taş, 2011) ortaya konmuştur. Bazı araştırmalarda ise bitişik eğik yazı öğretiminde çok fazla zorluk ve problemin bulunmadığı (Şahin, 2012; Durukan ve Alver, 2008), bitişik eğik yazının okuduğunu anlama üzerinde olumsuz etki yapmadığı (Şad ve Demir, 2017; Arslan, Aytaç ve Ilgın, 2011) saptanmıştır. Okuma-yazma eğitimine bitişik eğik yazıyla başlayıp ilerleyen süreçte dik temel yazıyla devam edilmesi gerektiği sonucunun elde edildiği (Karaman, Çeliker, Karaman ve Özen, 2016) araştırma da alan yazında mevcuttur.

Örneklerde görüldüğü gibi uygulamaya konduğu andan itibaren bitişik eğik yazı üzerine birçok araştırma yapılmış öğretmen, öğrenci, veli boyutuyla konu irdelenmeye çalışılmıştır. 12 yıllık bitişik eğik yazı uygulama geçmişinden sonra yine öğretmen, öğrenci ve veli üçgeninden gelen görüş ve eleştiriler Milli Eğitim Bakanlığı'nca karşılık bulmuş ve ilkokulda okuma-yazma öğretiminde kullanılan yazı türünde değişikliğe gidilmesine karar verilmiştir. 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren ilkokul birinci sınıflarda bitişik eğik yazı uygulama zorunluluğu yerini dik temel yazıya bırakmış, yine de öğretmenlere esneklik tanınarak seçim yapma hakkı verilmiştir. Değişikliğe gidilen bu uygulama ile ilgili olarak okuma-yazma öğretim sorumluluğunu taşıyan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alınması ve gidişat hakkında fikir sahibi olunması gerekliliği araştırmanın yapılmasında belirleyici olmuştur.

Yazı üzerine yapılan araştırmaların çok olması konunun önemini anlamamıza katkı sağlayabilir. Basit bir okuma-yazma olayı olmayan bu beceri bireyin duygu, düşünce, hayal dünyasının şekillenmesinde belirleyicidir. Bireyin zihinsel becerileri üzerinde etkisi olan yazı öğretiminde süreci plan ve program dâhilinde yürüten sınıf öğretmenleri süreç hakkında en gerçekçi bilgilere ulaşılacak konumdadır. Yazı türlerinden olan bitişik eğik yazı ile ilgili olarak öğretmen görüşlerine yer veren birçok araştırma mevcuttur. Bu araştırma ise alan yazında bulunan diğer araştırmalardan farklı olarak; öğretmenlerin bitişik eğik yazının yanında dik temel yazı hakkındaki görüşlerine de ulaşması bakımından önem taşımaktadır.

Yazı türü ne olursa olsun ideal bir yazının; okunaklı ve hızlı olması, yorucu olmaması, kuralına uygun yazılması, estetik durması gerekir. Bitişik eğik yazıya

2005 yılında geçme gerekçeleri olarak, hızlı yazılması, zekâyı geliştirmesi, bağlantı kurarak yazılmasının bağlantılı dūřınmeyi geliştirmesi, estetik olması, çocuğun parmak ve el kaslarına uygun olması, tek seferde yazılabilmesi, akıcı ve sūrekli olması, soldan saėa doğru yazımı desteklemesi, kesintisiz olması gibi birçok özelliği barındırması gösterilmiştir (MEB, 2009). Ancak bitişik eėik yazı ile okuma-yazma öğretiminin yapılması uygulaması ilk andan itibaren ėretmen, ėrenci ve veliler tarafından eleştirilmiştir. Yapılan eleştirileri dikkate alan MEB tarafından uygulanıp kullanılacak yazı tūrūne ilişkin ėrenci, ėretmen ve veli grūřlerinin belirlenmeye çalışıldığı anketin ardından dik temel yazının daha kolay yazılması, hızlı ve okunaklı olması, estetik grūnmesi, ėrenci seviyesine uygun olması, ilerleyen sınıflarda öğrencilerin zaten bitişik eėik yazıyı terk etmesi, harfleri birbirine bağlayan gereksiz çizgilerin bu yazı tūrūnde olmaması gibi katılımcı grūřlerine ulaşılmıştır.

MEB anket sonuçlarından yola çıkarak okuma-yazma öėretiminin yeniden dik temel yazı ile yapılmasının nūnū aan dūzenlemeye gitmiřtir. Bu arařtırma dik temel yazının bitiřik eėik yazıya göre ūstūnlūklerini, öėretmenlerin dik temel yazı uygulamasında karřılařtıkları sorunları ve sorunlara yönelik zūm önerilerini de ortaya koyması bakımından önemlidir.

2. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Türkçe Öğretimi

Birbirinden uzakta yaşayan insanlar geçmişte iletişim kurma adına dili kullanmanın mümkün olmadığı zamanlarda ateşle, dumanla, büyük borularla, kilise çanları ve davullarla, aynalarla iletişim kurmaya çalışmışlardır. Sosyal bir varlık olan insan var olduğundan bu yana çevresiyle etkileşim halinde olmuş, bilgi alış verişinde bulunmuştur. İnsanlar arasında gerçekleşen bu mesaj alış veriş i iletişim kavramını doğurmuştur.

İletişim, insanların sembolleştirme ve kavramlaştırma yetenekleriyle dış dünyayı algılaması sonucu dış dünyaya yönelik algılarını iç dünyalarında anlamlı iletilere dönüştürdükleri ve bu anlamlı iletileri de dış dünyayla paylaştıkları dinamik ve devamlılığı dile dayanan bir süreçtir. İletişim, göndericiden alıcıya gerçekleşen bilgi aktarımıdır; yani üretilen anlamların, fikirlerin, duygu ve düşüncelerin başkalarıyla paylaşımıdır. Dilin bu ileti paylaşımı sırasındaki temel görevi, bilgi alış verişine imkân veren bir araç, bir vasıta olmasıdır ve bilgi alış verişine olanak sağlayan dil olmaksızın anlatılmak istenenler karşı tarafa aktarılamaz ve karşılıklı bir etkileşim süreci olan iletişim gerçekleştirilemez. Buradan hareketle iletilerin aktarımını sağlayan bir araç olan dilin, insanlar arasında iletişimin gerçekleşmesine zemin hazırlayarak, kendi içinde yer alan işaret, sembol veya sözcüklerle gerçekleşen anlatım yolu olduğu söylenebilir (Yalçın ve Şengül, 2007).

Dil, kişilerarası iletişim ve etkileşime imkân sağlar. Dilin iletişim ve etkileşime imkân veren özelliği sayesinde, sosyal varlık olan insan; dış dünya ile bütünleşebilmiş ondan etkilenmiş ve onu etkilemiş, kültürünü gelecek nesillere aktarabilmiştir. Bu yadsınamaz öneminden ötürü yapılandırmacı eğitim

yaklaşımında bireyi aktif duruma getirerek onun dil ve zihinsel becerilerini geliştirmeye ayrı bir önem verilmektedir; ayrıca bu anlayış çoğu gelişmiş ülkenin eğitim sisteminde de uygulanmaktadır (Güneş, 2009).

İnsanların çevresiyle iletişiminin bir gereği olan dil yaşamımızın ayrılmaz bir parçası olmuştur. Yaşamın ayrılmaz parçası olan dil; insanın kendisini ve çevresini ifade edebilmesinde, fikirler üretebilmesinde, görüp algıladığı, başından geçen olaylarla ilgili bilgileri, durumları, çeşitli kültür birikimlerini aktarabilmesinde, diğer insanlarla iletişim kurabilmesinde, isteklerini, umutlarını, üzüntülerini, sevinçlerini, düşüncelerini, hayallerini, hissettiklerini anlatabilmesinde ve anlayabilmesinde en güçlü, en etkili iletişim aracıdır (Erdoğan, Bekir ve Aras, 2005). Başka bir tanımda dil, insanlar arasındaki iletişimi ve bireyin toplumun bir ferdi olarak içinde bulunduğu toplumla bütünleşip kendini çevresinde bulunanlara ifade edebilmesini sağlayan en önemli araç olarak tanımlanmıştır (Özbay ve Karakuş-Tayşi, 2011).

Dilin önemine ve hayatımızdaki yerine vurgu yapan yukarıdaki tanımlardan yola çıkarak diyebiliriz ki; dili yeterli düzeyde kullanma yetisi olmayan, kendini ifade etmede sorun yaşayan, düşündüğünü söze dökemeyen, söylenen sözü anlaşılması gereken anlamıyla anlayamayan bireyler kendini yetersiz görür ve bu da onları yalnızlaştırabilir. Bakış açısı, hayat görüşü ve düşünme tarzı ne kadar geniş olursa olsun ifadede yer bulmayan hiç bir fikir anlam ifade etmez.

Bir anlaşma ve aktarma aracı olan dilin öğrenimi de, ana dilin sağlıklı bir şekilde öğretimiyle sağlanabilir. Ülkemizde ana dilimizin temel becerilerini kazandırarak kişinin anlama ve anlatma yetisini geliştirme sorumluluğunu Türkçe öğretimi üstlenmiştir (Özbay ve Karakuş-Tayşi, 2011). Ana dili, insanın çocukken anasından, evdekilerden ve soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dil olarak tanımlanmıştır (TDK, 1998). İnsanın içinde bulunduğu topluluk içerisinde huzurlu, mutlu bir yaşam sürdürebilmesi onlarla olan iletişiminin gücüne yani kendini ifade edebilme ve karşındakileri tam olarak anlayabilme becerisine bağlıdır. Demir'e (2008) göre ülkemizde eğitim ve öğretim ana dilimiz olan Türkçe ile gerçekleştirildiğinden her öğrencinin, toplumda konuşulan dilin bütün özelliklerini tüm yönleriyle bilmesi ve en doğru şekilde kullanması gerekmektedir. İletişim dilimiz olan ana dil eğitim programının uygulama boyutu diyebileceğimiz öğretim

programımızda yer alan kazanımlar içerisinde temel beceriler arasında ana dilde iletişim olarak şu şekilde bahsedilmiştir (MEB, 2017):

Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Öğretim Programının Temel Felsefesi başlığı altında ana dilde iletişimden, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ), Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) ile uyumlu olacak şekilde tasarlanan; ilk, orta ve yükseköğretim dâhil, meslekî, genel ve akademik eğitim ve öğretim programları ve diğer öğrenme yollarıyla kazanılan tüm yeterlilik esaslarını gösteren ulusal yeterlilikler çerçevesidir. TYÇ'nin genel hedefi, ülkemizdeki tüm yeterliliklerin tanımlandığı, sınıflandırıldığı ve bunun sonucunda yeterlilikler arasında geçiş ve ilerleme gibi ilişkilerin belirlendiği bütünsel bir yapı sunmaktır. TYÇ'de hayat boyu öğrenme kapsamında her bireyin kazanması beklenen sekiz anahtar yetkinlik bulunmaktadır. Bunlar; ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade şeklinde sıralanmıştır. Bu yeterlilikler arasında bulunan ana dilde iletişim; bireyin kelime bilgisi, işlevsel dil bilgisi ve dilin görevleri hakkında bilgi sahibi olmasını gerektirirken bu bilgilerin yanında uygulama boyutunda çeşitli durumlarda hem sözlü hem de yazılı iletişim kurma becerisine sahip olmayı içermektedir ve başkaları üzerinde dilin belirleyici etkisinin kullanılması için, olumlu ve sosyal farkındalık sağlama adına dili anlama ve kullanma ihtiyacının farkında olunması anlamı taşımaktadır.

Dilin anne, baba ya da kişinin yakın çevresinden edinildiği yadsınamaz bir gerçek olsa da dil becerilerinin gelişimi okulda özellikle de çocuğun hamur misali tüm yönüyle sahip olduğu özelliklerin şekillendiği ilkökul döneminde olmaktadır. Bu dönemde verilen Türkçe dersleri ile başta okuma ve yazma olmak üzere konuşma, dinleme gibi dil becerileri de geliştirilmeye çalışılmaktadır. Güneş'e (2009) göre yapılandırıcı eğitim yaklaşımında insan beyninin ve kapasitesinin daha etkili ve verimli kullanılmasına ağırlık verilmektedir. Öğrenmede bireyi etkin kılan ve onu merkeze alan bu yaklaşım, bireyin dil ve zihinsel becerilerini üst düzeyde geliştirmeye çalışmaktadır. Bir bireyin zekâ seviyesinin doğuştan yüksek olması, dil ve zihinsel becerilerin yüksek olacağı anlamına gelmemektedir bu nedenle zekâ düzeyi ne olursa olsun bireyde bu becerilerin gelişimine ağırlık verilmelidir.

Dilin öğrenme sürecindeki önemi ve bu sürecin başarısı üzerindeki göz ardı edilemez etkisinden dolayı öğrenci seviyesine uygun olarak hazırlanan öğretim

programları çerçevesinde, öğrenciye uygun çalışmalar yaptırılarak dil becerisini en iyi şekilde geliştirmesine ve dili en etkili şekilde kullanmasına gayret edilmelidir.

Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili dil ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri yaşamlarında aktif bir şekilde kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönlerden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, öğrenmeleri, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmeleri amacıyla hazırlanmıştır (MEB, 2009).

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin (MEB, 2017);

- Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- Okuma-yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
- Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır.

Türkçe Dersi Öğretim Programının amaçlarının gerçekleşmesinin temelinde ilkökul birinci sınıfta kazandırılmaya çalışılan, üzerinde özenle durulan ve önemi yadsınamaz okuma-yazma becerisi bulunmaktadır. Bu denli büyük önemi olan ilk okuma-yazma becerisini detaylı ele almak faydalı olacaktır.

2.1.1. İlk Okuma ve Yazma

2017-2018 Türkçe Öğretim Programı'nda ilk okuma-yazma öğretiminin, temel düzeyde okuma ve yazma becerileri ile sınırlı olmadığı; düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, analiz sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesinde ilk okuma-yazma öğretiminin önemli bir işlevi olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaya dönük becerilerin kazandırıldığı bir ilk okuma-yazma öğretimi amaçlanmaktadır (MEB, 2017). Güneş (2003) ,bu ifadeyi destekleyen çalışmasında; İlk okuma ve yazma öğretiminin sadece okuma ve yazma becerisi ile sınırlı olmayıp aynı zamanda öğrencilerin düşünme ve karar verme becerilerini geliştirecek, bilgiyi anlamalarını ve kullanabilmelerini sağlayacak ve beyin teknolojisini geliştirecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Beyin teknolojisi; anlama, düşünme, sıralama, sınıflama, eleştirme, anımsama, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi çeşitli biliş yeteneklerinin geliştirilmesi anlamına gelmekte ve bu yeteneklerle bilgiler hızla öğrenilmekte ve belleğin gelişmesi sağlanmaktadır. Bilginin öğrenilmesi de en temelde okuma-yazma öğrenimine bağlıdır.

2.1.2. İlk Okuma-Yazma Öğretiminin Amacı

İlk okuma-yazma öğretiminin amacı günümüz ve geleceğin nesillerine, sadece okuma ve yazma gibi becerilerin kazandırılması ile sınırlı değildir. Okuma-yazma becerilerinin yanı sıra öğrencilerin düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, analiz, sentez yapma ve değerlendirme gibi bilişsel becerilerinin de geliştirilmesini kapsamaktadır. Öğrencilerden bu süreçte Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, iletişim kurma, problem çözme, karar verme, öğrenmeyi yaşam boyu sürdürme gibi becerilerin de geliştirilmesi beklenmektedir. Bu amaçlara yönelik olarak; ilköğretim birinci sınıftan itibaren etkili bir okuma-yazma öğretimini gerçekleştirmek; buna paralel olarak düşünen, anlayan,

sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi kullanabilen ve sorun çözebilen bireylerin yetişmesi amaçlanmıştır (MEB, 2009).

Öğrencilerin hem dil hem zihin becerilerini geliştirmeye yönelik yukarıda yer alan amaçlara uygun olarak ilk okuma-yazma öğretiminin temel amaçları şu şekilde sıralanabilir (Akyol, 2015):

- Türkçeyi doğru ve etkili kullanmamızı sağlayan okuma, yazma, konuşma, dinleme, görsel okuma ve sunu gibi temel becerileri kazandırmak ve Türk dilini sevdirmek,
- Noktalama işaretleri ve kullanıldığı yerleri kavratmak,
- Öğrencilerin sözlü anlatımlarını geliştirerek, yazılı anlatıma hazırlamak,
- Büyük ve küçük temel bitişik eğik harflerin yazılış şekillerini ve yönlerini kavratmak ve yazı becerilerini geliştirmek,
- Seslerin doğru çıkarılışını; harf, hece, kelime, cümle ve metinlerin doğru okunuşunu öğretmek, hızlı ve anlamlı okumayı geliştirmek,
- Okuma ve yazma zevk ve alışkanlığı kazandırmak,
- Kelime hazinesini geliştirmek,
- Bildiği ve öğrendiği kelimeleri de kullanarak, düzeyine uygun bir hikâye, metin veya masalı anlama ve anlatma becerilerini kazandırmak,
- Okuma ve yazmayla ilgili araç-gereçleri doğru ve ekonomik bir şekilde kullanma becerilerini kazandırmak,
- Görseller üzerinde konuşarak anlatım ve gözlem becerilerini kazandırmak ve geliştirmek.

2.1.3. İlk Okuma-Yazma Öğretiminin Önemi

Eğitim gelecek, geleceğin anahtarı ise okuma-yazmadır. İlk okuma-yazma kişinin akademik geleceği ve ilerideki hayatı için kilit rolü oynadığından kritik bir öneme sahiptir. Bireyin gelecekteki başarıları ve başarısızlıkları okuma becerisi ve yazma becerisi ile yakından ilişkilidir (Babayiğit, 2012; Güneş, 2013). Yazılı materyalleri okuyup anlamlandırma süreci okuma-yazma öğrenme ile mümkündür ve formal okuma-yazma öğretim süreci ilkokul birinci sınıfta başlar. Bu sınıf seviyesinde yapılan öğretim de literatür içinde ilk okuma-yazma öğretimi şeklinde yer almaktadır. Bu yönüyle bu sürecin bireyin öğrenim hayatı boyunca kullanacağı

ve etkilerini taşıyacağı en önemli öğretim süreci olduğu söylenebilir (Kutluca-Canbulat, 2013).

Ülkelerin gelişebilmeleri ve ilerleyebilmeleri bilginin büyük bir hızla üretildiği ve tüketildiği çağımız koşullarında, yetişmiş nitelikli insan gücü ile mümkün hale gelmektedir. Ülkelerin nitelikli insan yetiştirmesi de nitelikli bir eğitimi gerektirmektedir. Günümüzde gelişmiş ülkelerin her alanda ileriye gidebilmesi esasen verilen eğitiminin kalitesi ile ilişkilidir ve gelişmiş ülkeler bu bilinçle eğitime büyük önem vermektedirler. Eğitimin temel basamağını ise ilk okuma ve yazma öğretimi oluşturmaktadır. Dolayısıyla nitelikli bir okuma-yazma öğretimi kalifiye elemanların yetişmesinin önünü açacaktır (Avcı ve Şahin, 2016).

İlk okuma-yazma öğretimi eğitim öğretim faaliyetlerinin olmazsa olmazı ve en temel ögesi olduğundan okuma-yazma öğrenimi gerçekleşmeden eğitim öğretimde ilerleme ve başarı kaydedilemez. Okul öncesi eğitimden sonraki tüm eğitim kademelerinde, öğrencilerin başarıları aldıkları iyi bir ilk okuma-yazma eğitimiyle mümkün olacaktır. İlerleme ve başarının göstergelerinden olan bir ülkenin okuryazar oranı, o ülkenin gelişmişlik düzeyinin göstergelerindendir. Okuryazar bir ülke olmanın dolayısıyla gelişmişlik düzeyini arttırmanın yolu da temeli ilkökul 1.sınıfta atılan okuma-yazma becerilerinin ediniminden geçmektedir (Bay, 2010; Tok, 2001).

2.1.4. İlk Okuma-Yazma Öğretiminin İlkeleri

Okuma-yazma becerilerini kazandırmada başarıya ulaşmak aşağıdaki ilkelere uyarak mümkün hale gelecektir.

- İlk okuma-yazma öğretimi Türkçe öğretiminin temelidir.
- Okuma-yazma eylemi aynı zamanda bir düşünme eylemidir.
- İlk okuma-yazma öğretimi tüm derslerin temelidir.
- İlk okuma-yazma öğretiminin amacından haberdar olma, çocuğun öğrenmeye etkin katılımında ona yardımcı olur.
- İlk okuma-yazma öğretiminde karşılaşılabilecek olası başarısızlık çocuğun akademik benlik tasarımı olumsuz etkiler.
- İlk okuma-yazma öğretimi diğer ders ve etkinliklerle de ilişkilendirilmelidir.

- İlk okuma-yazma öğretiminde bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır.
- İlk okuma-yazma öğretiminde yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyuta bir yol izlenmelidir.
- İlk okuma-yazma öğretimine öğrencilerin etkin katılımı sağlanmalıdır.
- İlk okuma-yazma öğretiminde oyundan yararlanma çocuğun içinde bulunduğu yaş özelliğinin bir gereğidir.
- İlk okuma-yazma öğretiminde planlı çalışma esastır.
- İlk okuma-yazma öğretiminde görsel ve işitsel araçlardan yararlanılmalıdır.
- İlk okuma-yazma çalışmalarında öğrencinin ön bilgilerinden hareket edilmelidir.
- Özellikle ve öncelikle anlamlı heceler elde edilmelidir.
- Oluşturulacak hecelelerin; kolay okunmasına, Türkçede kullanım sıklığına sahip olmasına, anlamın açık ve somut olmasına, anlamın görselleştirilebilir (canlandırılabilir, resimlenebilir vb.) olmasına, işlek hece yapısına sahip olmasına dikkat edilmelidir.
- Kısa sürede cümlelere ulaşılmalıdır.
- Hece tablosu kullanılmamalıdır. Ancak öğrenilen heceler tekrarlama amaçlı kullanılabilir (Çelenk, 2007; Gözüküçük, 2016).

Okuma-yazma becerisini kazanmanın önemi onu kazandırmada dikkate alınması gereken ilkeleri de önemli kılmaktadır. Okuma-yazma öğretiminde gözetilecek ilkeler okuma-yazma becerisini kazandırmanın çerçevesini oluşturmaktadır. Geçmişten günümüze kadar zaman zaman kullanılan alfabe, yazı biçimi ve okuma-yazma öğretim yönteminde birtakım değişiklikler olmuştur. Bu değişiklikler tarihi sırasına uygun olarak açıklanmaya çalışılmıştır.

2.2. İlk Okuma-Yazma Öğretiminin Türkiye'deki Tarihsel Gelişimi

İlk okuma-yazma sürecine tarihsel açıdan bakıldığında kullanılan alfabe (abece) zaman içerisinde değişim göstermiştir. 751 Talas Savaşı ile Türk toplumu İslamiyet'e yönelmiş bu durumun etkileri eğitime yansımış; Türkler, Göktürk ve Uygur alfabelerinden Arap alfabesine geçiş yapmış, Türk toplumlarında ilk kez medrese dediğimiz planlı, düzenli, güçlü bir örgün eğitim kurumu olan okul ortaya çıkmış, cumhuriyet dönemine kadar varlıklarını sürdürmüşlerdir. Tevhid –i Tedrisat Kanunu ile Türk tarihinin en uzun süre yaşamış öğretim kurumları olan medreseler kapatılmış öğrenciler ilk, ortaokul, lise ve öğretmen okullarına aktarılmıştır. Cumhuriyetin ilanından sonra Mustafa Kemal Atatürk, Arap harflerinin Türkçeye

uygun olmaması, öğrenilmesinin zorluğu ve toplumdaki okuma-yazma bilenlerin sayısının az olmasının sebebi olduğunu belirtmesinin ardından 1 Kasım 1928’de kanunla Latin harflerine geçilmiştir. Atatürk Başöğretmen unvanıyla yeni harfleri halka öğretmiştir (Akyüz, 2015; Güler, 2004).

2.2.1. Cumhuriyete Kadar Kullanılan İlk Okuma-Yazma Yöntemleri

1847’den önce ilk okuma ve yazma öğretiminde elifba (alfabe) cüzü kullanıldığı belirtilmektedir. O dönemlerde okuma temele alınmış yazıya yer verilmemiştir. İlk kez, belli bir program dâhilinde ilköğretim çalışmalarının yürütülmesine 1847 tarihli talimatla başlanmıştır. 1847 Talimatı’nda ders aracı olarak öğretmenin levhalar üzerinden ders anlatmasından söz edilmektedir. Bu levha, üzerine harfler yazılan kartonlardı. Bunlar, daha sonraları, yazı tahtalarına asılıyordu. Bu yöntem, Cumhuriyet dönemine kadar yer yer sürmüştür. Tanzimat’la birlikte, dinsel okullar yanında, dünyevi okullar (yeni okullar) açılmaya başlanınca, kolay okuma ve yazma öğretimi için yeni elifba hazırlama gereği duyuldu (Binbaşoğlu, 1999).

Bu gereklilik üzerine Türkçe’ye uygun ilk alfabe kitabımız olan “Çocuklara Armağan” (Nuhbet’ül Eftal) adlı alfabeyi 1852 yılında bir veteriner hekim olan Kayserili Dr. Rüştü geliştirmiştir. Arapça’da bulunmayan “p, j, ç” gibi harfler bu alfabeğe eklenmiştir. Arapça’daki 29 harf, 35’e çıkarılmış, Arapça’daki işaretler eklenmiştir. Bu alfabenin bir özelliği de hareketli nesnelerle harflerin ifade edilmesidir (Binbaşoğlu, 1999; Sarı, 2008).

Selim Sabit Efendi (1829-1910), İstanbul Öğretmen Okulu’nu bitirdikten sonra 1857’de Avrupa’ya öğrenime giden öğrencilerdendir. Türkiye’ye döndükten sonra eğitime hizmet çalışmaları arasında Türkiye’de öğretim yöntemlerine ilişkin Öğretmenlere Kılavuz (Rehnüma-yı Muallimin) adlı kitabı yazması yer almaktadır. Ayrıca bir de özel öğretimle ilgili olarak Elifba-i Osmanî adlı alfabe kitabı yazmıştır. Selim Sabit Efendi de, Dr. Rüştü gibi, elifba cüzüne, dilimizde kullanılan “P, Ç, J, K, Ğ” harflerini de ekleyerek, harf sayısını 33’e çıkarmıştır (Binbaşoğlu, 1999).

Hakkında Galatasaray Lisesi öğretmeni olduğundan başka bir bilgiye rastlamayan Hafız Refi'nin, önce resimsiz daha sonra ise 1874'te de resimli olarak, Resimli Elifbâ-yı Osmanî adıyla bir kitap yayınladığı, kitabın Galata'da Neologos Matbaasında basıldığı bilinmektedir. 96 sayfa olan bu kitap tarihimizdeki resimli ilk Türkçe alfabe ve okuma kitabıdır. Bu kitapta, okuma öğretilirken, geleneksel ve hecelemeye dayanan usûl-i tehecci (harfleri heceleyerek sökmek ve okuma) yöntemi bırakılmış usûl-i savtî denen, harf ve kelimeleri hecelemeden kendi sesleri ile okuma yöntemi benimsenmiştir. Bu yöntem, o tarihlerde, başta Selim Sabit Efendi olmak üzere bazı eğitimcilerce benimsenmeye başlamıştı (URL-2).

1892 yılında yayınlanan İlkokul Programında ise Hayat Bilgisi (Şifai Malumat) dersi ile okuma-yazma öğretimi arasında bir ilişki kurulması gerektiği belirtilmiştir (Güleryüz,2004). M. Sâti Bey, 1909 yılında İstanbul Öğretmen Okulu'na müdür olarak atandıktan sonra çıkardığı Tedrisat-ı İptidaiye Mecmuasında Selim Sabit Efendi gibi “Savti” (sesi esas alan) yöntemini savunmuştur (Sarı, 2008).

1911 yılında Mehmet Şerif de Öğretim Rehberi (Rehber-i Tedris) isimli bir kitap yazmıştır. Bu kitaba göre ilk okuma-yazma yöntemi olarak çocukların öncelikle konuşturulması daha sonra da konuşmalar sırasında çocukların dikkatini çeken bir cümle seçilerek bu cümleden bir kelime alınıp harflerine ayrılıyor, tündengelim yöntemi uygulanıyordu (Durna, 2014).

1916 yılında Kazım Nami Duru, “Muallim” adlı dergide anlamlı sözcüklerin çözümlenmesi ve elde edilen ses birimlerinin birleştirilmesi ile yeni sözcüklere ulaşma esasına dayanan Çözümlemeli-Bireşimli yöntemden bahsetmiş bu yöntem ilke yönünden cümle yöntemine basamak olmuştur (Güleryüz, 2004; Göçer,2008).

1918 yılında Nüzhet Sabit ise “Elifba Meselesi” adlı makalesi ve “Kelime Usulü ile Elifba” adlı kitaplarıyla cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimini başlatmıştır. Bu yöntem 1968 yılına kadar eğitimciler tarafından sıklıkla kullanılmış, 1968 İlkokul Programı ile yasal boyut kazanarak 2005 yılına kadar zorunlu olarak uygulanmıştır (Göçer, 2008).

2.2.2. Cumhuriyet Döneminde Kullanılan İlk Okuma –Yazma Yöntemleri

1924'te İstanbul'da ilk okuma-yazma konusuyla alakalı olarak, İstanbul Milli Eğitim Müdürü Saffet Bey Alfabe Kongresi'ni düzenlemiştir. Bu kongrede, o tarihte İstanbul Öğretmen Okulu Müdürü İhsan Sungu, Darülfünun ve Kız Öğretmen Okulu öğretmenleri Prof. Ali Haydar Taner, ilköğretim müfettişlerinden Ahmet Halit, Sıtkı ve Salih beyler ile birçok alfabe uzmanı ve öğretmenler yer almıştır. Kongrede 1918 yılında Nüzhet Sabit tarafından çıkarılan “Kelime usulüyle Elifba” adlı kitapla açıklanan çözümleme yöntemi (kelimeden başlayan çözümleme) tartışılarak bu yöntemi uygulamanın faydalı olacağı sonucuna varılmıştır (Binbaşıoğlu, 1999; Göçer, 2008; Durna,2014).

2.2.2.1. 1924 Tarihli İlk Mekteplerin Müfredat Programı

1924 İlkokul Programında, adlandırma yönteminden hiç söz edilmemiş ve harf veya heceleme yöntemi yasaklanmıştır; ses (savti) yöntem ile sözcük (hurufat) yönteminden birinin kullanılması, öğretmenin takdirine bırakılmıştır (Binbaşıoğlu,1999; Maviş, Özel, Arslan, 2014).

2.2.2.2. 1926 Tarihli İlk Mekteplerin Müfredat Programı

Adlandırma olarak anlaşılan harf yöntemi hecelenmeyle sonuçlandığı için, “ses” yöntemiyle de ‘b, d, t, r’ seslerinin öğretilmesinin imkansız görülmesi nedeniyle yasaklanıyor. Bu programda “karma” ve “sözcük” yönteminden birinin seçimi öğretmene bırakılmaktadır. Programda ilk okuma ve yazma öğretiminde okuma-yazmanın birlikte yapılması, çocukların, okudukları sözcük ve cümleyi yazması, yazdıklarını da okuması; ilk okuma-yazma öğretiminde kitaptakilerden başka, kara tahtada da bol alıştırma yaptırılması gerektiği belirtilmiştir. Bununla birlikte her derste, yeni öğrenilen sözcüklerin, daha sonraki derslerde cümleler arasında sık sık kullanılarak tekrar edilmesi; anlamı olmayan sözcük ve cümleler yazdırılmaması; çocuklarda görülecek söyleme, şive ve lehçe hataları düzeltilmesi gerektiği belirtilmiştir (Binbaşıoğlu, 1999).

2.2.2.3. Ovit Decroli'nin Okuma-Yazma Uygulamaları (1871-1932)

Ovit Decroli Belçikalı bir tıp hekimi, engelli ve normal çocukların eğitimi konusunda uygulamalar yapmış öncü bir eğitimcidir. Decroli'nin ev ortamını andıran okul uygulaması ile çocukların ilgilerini geliştirmeye çalışması Türk eğitimcileri derinden etkilemiştir. Decroli'nin kullandığı yöntem (1936, 1948, 1968, 1982 İlkokul Programları) ilk okuma-yazma çalışmalarını etkilemiş ve biçimlemiştir. Sadrettin Celal Anten tarafından Türkçe'ye çevrilen bu yöntemde cümleler ezbere yazdırıldıktan sonra sözcük çalışmaları yapılarak öğrencilere okuma-yazma öğretilmesi sağlanıyordu (Sarı, 2008; Güteryüz, 2004).

2.2.2.4. 1930 Tarihli İlkokul Programı

1930 yılında şehir okulları müfredatının esaslarına sadık kalınarak köy çocuklarını köyün şartlarına ve ihtiyaçlarına göre yetiştirmek amacı ile "Köy Mektepleri Müfredat Programı" hazırlanmıştır (Tekışık, 1992). Bu programda öğrencilerin öğrenme hızlarının farklı olacağı düşüncesinden hareketle seviye grubu çalışmalarının yapılabilceğı ifade edilmiş; ilk okuma-yazma öğretiminde "sözcük" ve "cümle" yöntemi esas alınmıştır (Güteryüz, 2004).

2.2.2.5. 1936 Tarihli İlkokul Programı

1936 ilkokul programında çocuğun gelişimsel özelliklerine daha uygun olması açısından ilk okuma-yazmaya büyük harflerden başlanmasının daha uygun olacağı kabul edilmiş ve büyük harflerin kıvrımları kaldırılarak okuma-yazma öğretimine geçilmiş, 1926 programından farklı olarak, "basit cümle ve sözcükler" ifadesi yer almıştır. Artık "cümle yöntemi" 1936 programına kesin olarak girmiştir (Durna, 2014; Binbaşioğlu, 1999). Bu programda basit cümle ve kelimelerden yola çıkarak ilk okuma-yazma öğretiminin, bireşim ve çözümleme yöntemiyle yapılması öngörülmektedir (Öz, 2009).

2.2.2.6. 1948 Tarihli İlkokul Programı

İlk okuma ve yazma öğretimine ilişkin programda; okuma-yazma sürecine basit cümleler ve sözcüklerle başlanacağı, zamanla bu cümlelerin sözcüklere, sözcüklerin hecelere, hecelerin ise harflere bölüneceği; bu çözümlemeler sonunda elde edilen sözcük, hece ve harflerle de yeni cümlelerin ve sözcüklerin oluşturulacağı ifade edilmiştir. Cümlelerin, sözcüklerin ve hecelerin bölünmesini kolaylaştırmak için, öğretmenin, aynı sözcükleri içine alan cümleleri, aynı heceleri içeren sözcükleri yan yana getirmesi; ayrıca üzerinde durulan cümle ve sözcüklerle öyküler, tekerlemeler oluşturmaya, ilk zamanlardan başlayarak, önem vermesi ve ilk okuma-yazma konularının öğrencilerin ilgilerini çekecek nitelikte olmasını sağlaması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 1948' den aktaran; Cemaloğlu ve Yıldırım, 2008). 1948 yılından 2005-2006 yılına kadar ilk okuma-yazma öğretiminde çözümleme yöntemi kullanılıyorken; 2005 yılında yapılan pilot uygulamayla ses temelli tümce yöntemine geçişin temelleri atılmış, 2006'da ise ses temelli tümce yöntemine geçilmiştir (Ceylan-Aba, 2011).

1948 İlkokul Programı'nda, ayrıca ilk okuma-yazma öğretiminde öğrencilere ilk olarak büyük harflerin öğretileceği, ders yılı ortalarında bu harfler iyice kavrandıktan sonra küçük harflerin öğretileceği belirtilmiştir. Ancak bu karar öğretmenler tarafından eleştirilmiş, öğretmenler; büyük ve küçük harf öğretiminin başlangıçtan itibaren aynı anda yürütülmesi gerektiğini savunmuşlardır (Üst, 2015).

2.2.2.7. 1968 Tarihli İlkokul Programı

Bu programda 1948 İlkokul Programında öngörülen çözümleme metodu devam ettirilmiş; ilk okuma ve yazmaya başlarken, programın çizdiği yazı esaslarına uygun olarak, büyük ve küçük harflerin birlikte öğretilmesi gerektiği belirtilmiştir. Harflerin doğru ve örneklerle uygun olarak yazılmasının sağlanması başta olmak üzere; harflerin şekillerine ve yazılış yönlerine, satırda kapladıkları yerlere, büyük harflerin küçük harflerle ilişkilerine, oranlarına, öğrencilerin dikkatlerinin çekilmesi gerektiğine yer verilmiştir (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2008; Sarı, 2008).

2.2.2.8. 1982 Tarihli Temel Eğitim Okulları Türkçe Programı

1982 tarihli Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda da, 1948 İlkokul Programı'nda yer alan çözümleme metodunun uygulandığı görülmektedir. 1928 Türk Harf Devrimi ile başlayan okuma-yazma seferberliğinin bitişik eğik yazı ile başlatıldığı; Mustafa Kemal Atatürk'ün Türk Latin harflerinin örneklerini bitişik eğik el yazısıyla gösterdiği bilinmektedir. Ancak Türkçe öğretim programları incelendiğinde bitişik eğik yazının giderek ihmal edildiği görülmektedir. 1982 Türkçe programına bakıldığında ise birinci sınıfta ilk okuma-yazma öğretiminin dik temel yazı ile yapılması ve eğitim sürecinin tamamında dik temel harflerin kullanılması gerektiği, bitişik eğik yazı öğretimine ikinci sınıfın ikinci döneminde yer verilmesi gerektiği belirtilmektedir (Sarı, 2008; Aktaş ve Baki, 2014; Karadağ, 2016).

2.2.2.9. 1997 İlköğretim Okulu Türkçe Eğitimi Yazı Programı

Kasım 1997 tarih ve 2482 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan bu programda; ilköğretim okullarında haftalık ders çizelgesinde Türkçe dersine ayrılan toplam ders saatinin bir saatinin “yazı” ya ayrılması gerektiği öngörülmüştür. Programda ikinci sınıfın ilk yarıyılında küçük ve büyük temel harflerle yapılan yazı çalışmalarının sadece Türkçe dersi değil diğer derslerle de bütünleşmesinin sağlanarak pekiştirilmesi beklenmektedir. Öğrencilerin kullanacağı esas yazının 70 derece sağa eğimli olduğu, bu eğim alışkanlığını kazandırmak için de sayfanın altına kılavuz karton konması gerektiği belirtilmektedir. Eğitim alışkanlığının kazanılmasının ardından ikinci yarıyılta bitişik eğik yazıya geçilmesi beklenmektedir. Bu programda tümevarım ilkesiyle bitişik eğik yazı öğretiminde acele edilmeden öncelikle tüm harflerin kavratılması, öğretmen rehberliğinde öğrencilerin yapmış oldukları hataların düzeltilmesi, öğrencilere söz konusu harfe yönelik yeterli sayıda alıştırma yaptırılması, kuralına uygun öğrenilen harflerle ilgili hece çalışması yaptırılması istenmektedir. Bu detaylı açıklamalarla bitişik eğik yazının öğrencilere öğretilmesinin önemi, bitişik eğik yazı yazma beceri ve alışkanlığının kazandırılma gerekliliği vurgulanmaktadır (MEB, 1997; Karadağ, 2016).

2.2.2.10. 2005 Tarihli Türkçe Dersi Öğretim Programı

Dünyada meydana gelen gelişme ve ilerlemelerin eğitim-öğretimde yapılandırmacı eğitim anlayışını benimsemeyi gerekli kılması ile ilköğretim müfredatı bu anlayış çerçevesinde yenilenmiş; ilk okuma-yazma anlayış ve yönelimi köklü bir değişikliğe uğramıştır. 2005 Tarihli Türkçe Dersi Öğretim Programında; ilk okuma-yazma öğretiminde ülkemizde 1946 yılından beri uygulanmayan öğretim yöntemi olan “Ses Temelli Cümle Yöntemi” benimsenmiştir. Yazı öğretiminde ise birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması, bitişik eğik yazının öğrenim hayatının başından itibaren tüm derslerde zorunlu olarak kullanılması gerekli görülmüştür. Programda ilk okuma-yazma çalışmalarında bitişik eğik yazının önemi üzerinde durulmuş, bitişik eğik yazı eğitiminin nasıl verileceği, harflerin hangi sırayla ve hangi yöntemle öğretileceğinden ayrıntılı olarak bahsedilmiştir. Buna göre harfler önce tek başına daha sonra en kısa zamanda anlamlı bütüne ulaştıracak biçimde birleştirilmesi kolay olan başka bir sesle birlikte verilecek sesten heceye, heceden kelimeye, kelimeden de cümleye giden bir yazı öğretimi esas alınacaktır. Harfler programda belirtilen öğretim sırası ile verilecektir (Aktürk, 2009; Coşkun, 2011; Uysal, 2008; Aktaş ve Baki, 2014).

2.2.2.11. Türkçe Öğretim Programı

2005 yılında ilköğretim programlarında yapılan köklü değişikliklerden biri olan bitişik eğik yazı uygulaması 2017-2018 eğitim-öğretim yılına kadar ülke genelinde uygulanmıştır (Sıcak, Arslan, Ayan, 2016). 13 Ocak 2017’de eğitim programlarını taslak olarak askıya çıkaran Millî Eğitim Bakanlığı en fazla görüşe “el yazısı” konusunda ulaşmış, öğretmen, öğrenci ve veli olmak üzere üç boyuttan elde edilen görüşlerin yüzde 99,3’ü bitişik eğik el yazısının ilkokul birinci sınıflarda uygulanmasının değiştirilmesini istemiştir. MEB’in öğrencilerin mevcut yazılarını, tür ve estetik bakımından ele alması sonucu; lise çağındaki, özellikle 9, 10 ve 11. sınıf öğrencilerinin yüzde 73’ünün dik temel yazıyı kullandığına, el yazılarını tür ve estetik açısından incelemesi sonucunda ise yüzde 53’ünün “okunaklı”, yüzde

27'sinin ise "güzel" olarak değerlendirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen verilerin ardından nasıl bir yazı biçimine geçileceğine dair MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığında uzmanlardan oluşan komisyon kurulmuş ve el yazısını pedagojik ilkeler çerçevesinde araştıran çalışmalar yürütülmüştür. Çalışmaların sonunda Başkanlık, 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren ilkokul birinci sınıflarda uygulamaya geçilecek metodun adını "Dik Temel Harflerle Ses Esaslı Okuma-Yazma Öğretimi" olarak kararlaştırmış, ilerleyen sınıflarda Türkçe derslerinin belirli saatlerini ise "güzel yazı" dersi kapsamında bitişik eğik yazı öğretimiyle değerlendirmeyi planlamıştır (URL-3).

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında ise ilk okuma-yazma öğretiminin "Ses Esaslı İlk Okuma-Yazma Öğretimi" çerçevesinde dik temel harf ya da birleşik eğik harflerle gerçekleştirilebileceğine dair öğretmenlere esneklik tanınmıştır (MEB, 2017).

Okuma-yazma öğretiminde 12 yıl boyunca uygulanan "Bitişik Eğik Yazı" uygulamasının ardından 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında da belirtildiği gibi "Dik Temel Yazı" uygulamasının önünün açılmasıyla dik temel yazının da kullanılarak "Ses Temelli Cümle Yöntemi" ile öğrencilere okuma-yazma becerisinin kazandırılması hedeflenmiştir. Okuma-yazma öğretiminde kullanılan diğer yöntem ve teknikleri incelemek araştırma konusu bakımından önem taşımaktadır.

2.3. İlk Okuma-Yazma Yöntemleri

Ana dili öğretiminin önemli unsurlarından biri olan okuma-yazma öğretimi, tarihi gelişim süreci içerisinde değişik yöntem ve teknikler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ülkemizde, bireylerin hayatları boyunca kullanacağı okuma-yazma becerisinin kazandırılmasında; bireşim, karma, çözümleme ve ses temelli cümle yöntemleri gibi farklı yöntemler kullanılmıştır (Çelenk, 2007; Koç, 2012; Tok, Tok ve Mazi, 2008).

2.3.1. Bireşim Yöntem ve Teknikleri

Bireşim, bütünü oluşturan parçaların bir araya getirilip yeni bir bütünün oluşturulmasıdır (Güleryüz, 2004). Bu yöntemde, harfler ve harflerin sesleri öğretilerek okuma-yazma öğretimi yapılır; öğrenilen harfler bir biriyle ulanarak öğrenme gerçekleştirilir (MEB, 2015). Bu yöntemle gerçekleştirilen okuma-yazma öğretimine genellikle sesli harflerin kavratılması ile başlanır. Bu öğrenmede kolaydan zora gidilerek harfler tanıtılır. Önce sesli harfler öğretilir sonra 21 sessiz harf de kolaydan zora doğru öğretilir. Daha sonra harflerden heceler, hecelerden sözcükler, sözcüklerden cümle ve metinler oluşturulur (Çelenk, 2007; Tok, 2001).

2.3.1.1. Harf Yöntemi

Greko-Romen uygarlığından, ortaçağın sonuna kadar bütün dünyada kullanılan bu yöntemde; önce harflerin adları (alfabetik sıraya göre) öğretilmekte, daha sonra ünlü ve ünsüz harfler birleştirilerek heceler ve kelimeler oluşturulmaktadır. Ülkemizde de “Harf İnkılabı” na kadar kullanılan “Elifba” cüzünün ve “Harf İnkılabı” ile kabul edilen Latin alfabesinin öğretim yönteminden ilki olan bu yöntemde harflerin ikişerli üçerli hecelenmesinden sonra kelimeler, kelimelerden cümleler, cümlelerden metinler oluşturularak öğretime devam edilir (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2008; Şahin, 2016).

Bu yöntemde harflerin pekiştirilmesi için sürekli tekrar yaptırılır, yapılan tekrarlardan sonra önce büyük daha sonra küçük harflerle heceler oluşturulur ve oluşturulan hece ve kelimelerin anlamlı olması gerekmez. Öğrenilen hece ve kelimelerden kısa cümleler oluşturulan bu yöntemin en büyük sakıncası ise sessiz harflerin isimlendirilmesi esnasında harfin sonuna eklenen “e” sesinin kelimenin okunmasını ve yazılmasını güçleştirmesidir. Örneğin; “taş” kelimesini öğrenmeden önce harfleri ezberlemiş olan öğrenci, kelimeleri öğrenmeye başladığında “taş” kelimesini “te-a-şe” şeklinde okumakta ve yazmaktadır (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2008).

2.3.1.2. Ses Yöntemi

“Harf Yöntemi” ile verilen harflerin telaffuzundaki yanlışlığı gidereceği düşünülen bu yöntemde; bir kelimeyi doğru telaffuz edebilmek için harflerin adı değil sesi verilir. Bu yöntem her harfin bir sese karşılık geldiği Türkçe gibi dillerde olumlu sonuçlar vermektedir. Bu yöneme uygun gerçekleştirilen okuma-yazma öğretiminde önce sesli harfler daha sonra sessiz harfler verilir; seslerin tanıtılması aşamasında ise kelimelerin ilk sesinden yararlanılır. Örneğin; “t” sesi için “tren, telefon, tüp, tilki” gibi kelimeler anahtar kelime olarak kullanılır. Doğal sesine uygun verilen harflerden hecelere, hecelerden sözcüklere, sözcüklerden cümlelere ulaşılır. Ses yönteminde harflerin okunuşu harfin yanına ünlü harf getirilmeksizin gerçekleştirilir. “S” harfinin okunuşunda “se” demek yerine “ssssss” olan yılan sesi söylenir (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2008; Çelenk, 2007).

2.3.1.3. Hece Yöntemi

Hece, ağızdan bir çırpıda çıkan ses bütününe denir. Bu yöntemde başlangıçta öğrencilere ünlü ve ünsüz harflerin birleşmesinden oluşan “ba, cü, di, ke, na, ye, şu, ti” gibi heceler ezberletilir. Daha sonra ezberletilmiş olan hecelerle “kedi, bana, diye ...” gibi kelimelere ve en nihayetinde cümlelere ulaşılır. İspanyolca, Japonca, Portekizce ve bazı Afrika dilleri gibi basit hece yapısına sahip dillerde kullanımı uygun olan bir yöntemdir (Göçer, 2008). Hece yönteminde öğrencilere ezberletilmiş olan heceler eğer kelime ve cümle içerisinde tekrar edilip kullanılmazsa öğrenciye gereksiz ezber yükü olmuş olur; bununla birlikte salt hece tekrarları öğrencilerde bıkkınlık yaratabilir (Koç, 2012).

2.3.2. Çözümleme Yöntem ve Teknikleri

Çıkış kaynağı Gestalt Psikolojisi olan bu yöntem bütünün parçalarının hedeflenen amaca uygun ayrıştırılmasına dayanır. Bu anlayış kalıcı ve etkin öğrenmelerin sağlanması için okuma-yazma çalışmalarına öğrenci için anlamlı olan

cümlelerin örgütlenip sunulmasıyla başlanması gerektiğini savunur. Anlamalı cümlelerin öğretimi yapıldıktan sonra kelimelere, kelimelerden hecelere, hecelerden seslere geçilir. Bu yöntem okumadaki sıçrama ve duraklamaların okuma başarısı üzerindeki etkisinden yola çıkarak öncelikli olarak tüm cümleyi görmenin okuma üzerinde olumlu etkisi olduğunu savunur (Çelenk, 2007; MEB, 2015).

2.3.2.1. Öykü Çözümleme Tekniği

Bireyin duygu ve düşüncelerini yer, zaman ve olay bütünlüğü içinde anlatan yazı olarak tanımlanan öykülerin kullanıldığı bu yöntem; yaşı gereği toptan algılama özelliğine sahip çocuklar için oldukça uygundur. Seçilecek olan metnin; öğrencilerin ilgilerine, yaşlarına, meraklarına uygunluğunun ve anlaşılabilir olması açısından basit cümleler içermesinin çok önemli olduğu bu yöntemde anlatılan öykü daha sonra çözülür. Anlam bütünlüğü içinde yer, zaman, olay, kişi içeren öykü üzerinde yapılan dinleme, anlama, anlatma çalışmalarından sonra öğrenilen öykü bakarak ve bakmayarak yazdırılır. Zaman geçtikçe ezberlenen cümlelerin sayısı artar ve kelime çözümlemesine geçilir. Kelime çözümlemesinden hecelere, hecelerden harflere ulaşılır ve okuma gerçekleşir (Güleryüz, 2004; Koç, 2012; Sarı, 2008).

2.3.2.2. Cümle Çözümleme Tekniği

Bu yöntemde anlamı olan ve yargı bildiren dil birimi olarak tanımlanan cümlelerden faydalanılır. Okuma-yazma çalışmalarına çocuk için anlam içeren ve kısa olan cümlelerden başlanır. Okunan cümleler önce bakarak daha sonra bakmadan yazdırılır. Cümle analizinde cümleden kelimelere, kelimelerden hecelere, hecelerden seslere gidilir ve öğretim bu şekilde devam eder. Bu yöntemde yapılan eleştirilerden en önemlisi bu yöntemin aşırı zaman alıcı olmasıdır (Koç, 2012; Sarı, 2008; Savaş, 2008).

2.3.2.3. Kelime Çözümleme Tekniği

Yalnız başına anlamı olan ve cümle kurmaya yarayan harf kümesi olarak tanımlanan kelimedenden yararlanılan bu yöntemin kurucusunun çocuklar için ilk resimli kitap yazarı Comenius (1552-1670) olduğu söylenir. Jakobet, Horace Mann ve Declori bu yöntemin savunucularındandır (Güleryüz, 2004). Bu yöntemde öğrenci için anlamlı olan sözcüklere çağrışım uyandırmak ve sözcükleri öğrencinin anımsama gücünü arttırmak için resimlerden yararlanılır. Belli bir sistematik ilişki içerisinde (basitten karmaşığa, anlamsal bütünlük, ses uyumu, benzerlikler üzerine farkı oluşturma ilişkisi) öğretilen kelimeler cümle ve cümlecikler içinde tekrar edilerek öğrencinin dikkati hece ve harflere çekilerek çalışmalara devam edilir (Çelenk, 2007; Toker, 2006).

2.3.3. Karma Yöntem

İlk okuma-yazma öğretimini konu alan literatür incelendiğinde diğer yöntemlere paralel olarak karma yöntemden söz edilmemekle beraber okuma-yazma uygulama süreçlerinin uygulama aşamasında karşımıza çıkan bu yöntem; çözümleme yöntemindeki zaman alıcılık ve bireşim yöntemindeki anlamsız hece tekrarlarının öğrenciyi bıktırması dezavantajlarını ortadan kaldırılmasıyla kısa zamanda okuma-yazmaya geçişi hedeflemektedir (Çelenk, 2007; Cemaloğlu ve Yıldırım, 2008).

Analiz ve sentez yöntemlerinin karıştırılmasından oluşan karma yöntem; karışık, seçkin (eklektik) ve bilinçlendirme yöntemleri olmak üzere üç alt grupta toplanmakla birlikte karma yöntemin en gelişmiş olanı bireşim ve çözümleme yöntemlerinin bir arada kullanıldığı seçkin (eklektik-seçici) tekniktir. Bu nedenle karma yöntem alan yazında eklektik yöntem olarak da geçmektedir (Şahin, 2016; Koç, 2012). Eklektik yöntem olarak da bilinen karma yöntemde okuma süreçleri doğrusal bir süreç değil paralel bir süreç olarak algılanır; okuma ne yalnızca bütünden parçaya ne de parçadan bütüne giden bir süreçtir ve her iki sürecin birlikte ele alınması gerekliliğini vurgular (Engin ve Uygun, 2011).

Karma yöntemle yapılan okuma-yazma öğretimine öncelikle öğrenciye cümle, cümlecik ya da kelime verilerek başlanır üç-beş cümle öğretiminin ardından sesli harfler, sözcükler, heceler ve sesler tanıtılır; bu yöntemde takviye amaçlı hece tablosu öğrencilere verilir (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2008). Karma yöntem yetişkinlere okuma-yazma öğretim çalışmalarına uygunken okuma-yazma öğretiminde dikkate alınması gereken aşamalılık ilkesini ve önkoşul öğrenmeleri dikkate almadığından öğrencilerin psikolojik gelişimlerine ve algılama özelliklerine uygun düşmemektedir (Çelenk, 2007; Güleriyüz, 2004).

2.4. Ses Temelli Cümle Yöntemi

Dünyada öğrencilere bilginin baskı ve zorlama ile aktarıldığı, öğrenciler arasındaki farklılıkların dikkate alınmadığı, öğrencilerin ilgi, istek, ihtiyaçlarının önemsenmediği, bilginin edilgen olarak aktarıldığı ve öğretmenin otorite olarak görüldüğü bir eğitim anlayışıyla, gelecek yüzyılın insanın yetiştirilemeyeceği ortaya çıkmıştır. Eğitimde kullanılan felsefi akımların istenen sonuçlara ulaştıramaması ve yaşanan sorunların hızla artması eğitimcileri yeni arayışlara yöneltmiştir. Bu yönelim sonucu beyinle ilgili araştırma sonuçlarının eğitime aktarılması ile yapılandırmacı yaklaşım gündeme gelmiştir. Dünyada yaşanan gelişmelere paralel olarak ülkemizde de son yıllarda önemli gelişmeler olmuş, geleneksel eğitim yaklaşımları terk edilerek yapılandırmacı yaklaşımdan hareketle yeni ilköğretim programları hazırlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı 2004- 2005 öğretim yılında pilot okullarda yapılan denemeler sonucu 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan Türkçe (1-5.Sınıflar) Öğretim Programında yapılandırmacı anlayışı temel almıştır (Çelenk, 2007; Güneş, 2009).

Yapılandırmacı anlayış, ilk okuma-yazma çalışmalarında;

- Ön bilgileri ortaya çıkarmaya dönük etkinlik
- Ön bilgi ile bağlantısı kurularak sunulan yeni bilginin sorgulanması ve anlamlandırılması
- Yeni bilginin, gerçek yaşama uygulanması ve işlevinin araştırılması
- Yeni bilgiyi kullanarak, yeni bilgiden farklı bilgileri üretilmesi

gibi özelliklerle öğrenme süreçlerinde kendini göstermiş; öğrencilerin tahmin etme, keşfetme, sorun çözme, anlamlandırma, benzetme, karşılaştırma, eşleştirme gibi

zihinsel becerilerini geliştirmelerine imkan vermiştir (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2008).

2005 yılında uygulamaya konulan yeni eğitim programı ile temele alınan yapılandırıcı anlayışa uygun olarak ilk okuma-yazma öğretiminde öğrencilerin cümleleri sayfalarca yazarak ezberlemesini zorunlu kılan “Cümle Çözümleme Yöntemi” yerine “Ses Temelli Cümle Yöntemi” benimsenmiştir. Yazı öğretimine ise öğrencilerin zihinsel gelişimine katkı sağladığı ve dikkatlerini geliştirdiği gerekçesiyle ilkokul birinci sınıftan itibaren “bitişik eğik yazı” ile başlaması gerektiği belirtilmiştir (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2008; Karadağ, 2016).

Ses temelli cümle yönteminde, ilk okuma-yazma öğretimine seslerle başlanmakta, öncelikle sesler öğrenciye hissettirilmektedir. Öğrencilerin ön bilgilerinden yola çıkarak sesler günlük yaşamla ilişkilendirilmektedir. Birinci sestten sonra verilecek ses, yöntem açısından oldukça önemlidir. Çünkü herhangi bir ses değil birinci sesle anlamlı bir hece/kelime oluşturacak bir ses verilmelidir. Bu bütünü oluşurmada yapılandırıcı yaklaşımın eski bilgilerin yeni bilgilerle organizasyonu/yapılandırılması ilkesi dikkate alınmaktadır. Anlamlı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra sırasıyla seslerden hecelere, kelimelere ve nihayetinde cümlelere ulaşılmaktadır. İlk okuma-yazma öğretimi, kısa sürede cümlelere ulaşılacak şekilde düzenlenmiştir (Akyol ve Temur, 2008; Yılmaz ve Ağırtaş, 2009).

2.4.1. Ses Temelli Cümle Yöntemi’nin Özellikleri

Okuma-yazma öğrenme sürecinde en kısa sürede anlama ulaşmayı hedefleyen böylece okuma-yazma sürecini öğrenci açısından daha zevkli, eğlenceli, anlamlı, amaçlı bir etkinlik haline getiren bu yöntem öğrencilerin dil gelişimlerini desteklemektedir.

Ses Temelli Cümle Yöntemi’nin özellikleri şöyle sıralanabilir:

- Ses Temelli Cümle Yöntemi’nde ilk okuma-yazma öğretimi, dinleme, konuşma becerilerinden kopuk, sadece okuma-yazma becerilerini geliştirme olarak değil; Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte yürütölmektedir.
- İlk okuma-yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler, kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması öğrencinin,

bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. Ses Temelli Cümle Yöntemi, bu yönüyle yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına uygundur.

- Bu yöntem tek tip, belirli kalıplara sıkıştırılmış ve belirli sayıdaki cümlelerle ilk okuma-yazma öğretimi yerine, çeşitliliğe ağırlık vermektedir. Bu nedenle öğrenciler çok sayıda ve çeşitli hece, kelime, cümlelerle ilk okuma-yazmayı öğrenmektedir.
- Öğrencilere sunulan zengin içerik, onların temel düşünme becerilerini, yaratıcılıklarını ve zekâ alanlarının gelişimine katkı sağlamaktadır.
- Okuma-yazma öğretiminde ilerleme, kolaydan zora doğru belirli bir sıra içinde yürütülmektedir.
- Ses Temelli Cümle Yöntemi öğrencinin dikkat gelişimine uygun bir yöntemdir. Bu yöntem öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin dikkat gelişimini de sağlamaktadır.
- Yöntemin bir gereği olarak ilk okuma-yazma öğretiminde ses, harf, hece, kelime, cümle ve metin oluşturma sırası izlenmektedir. Bu süreç, öğrencinin cümle kurma ve metin oluşturma becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır.
- Öğrenciler hece, kelime, cümle ve metin oluşturma sürecine bizzat katıldıklarından bu yöntem öğrencilerin yaratıcılığını geliştirici olmaktadır.
- Bu yöntemle ilk okuma-yazma öğretiminde, çok sayıda hece, kelime, cümle ve metinlerle çalışılmaktadır. Bu durum öğrencilerin cümleleri ezberlemesini engellemekte ve cümleyi anlayarak öğrenmesini gerektirmektedir. Böylece öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmektedir.
- Türkçede her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçenin ses yapısına uygundur.
- Öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varması sağlamakta; dil gelişimine (doğru telaffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunmaktadır.
- Öğrencilerin sesleri belirli bir sıra içinde öğrenmesi, yazma sürecinde kelimelerin doğru yazımını öğrenmesini sağlamaktadır.
- Öğrenciler yazma ile okuma arasındaki benzerlikleri görmekte, yazının harflerin birleştirilmesiyle okumanın ise seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlamaktadır.
- Öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini kolaylaştırmaktadır.
- Öğrencilerin ilk okuma-yazmayı öğrenme sürecinde bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktadır (MEB, 2009).

Ses temelli cümle yöntemi; öğrenme ilkelerinden aşamalılık ilkesine uygun olarak öğrencinin ön öğrenmelerinin daha sonraki öğrenmelerine temel oluşturmaya imkan vermektedir. Bu yöntemde öğrenci bilgiyi ezberleyen değil; elde eden ve

oluşturandır. Ses temelli cümle yöntemi öğrencilere öğrendiklerini somutlaştırma imkanı veren bu sayede öğrenmede kalıcılığı sağlayan etkili bir yöntemdir.

2.4.2. Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin İlkeleri

Ses temelli cümle yöntemi her harfin bir sese karşılık geldiği anadilimiz olan Türkçenin ses yapısına uygun bir yöntemdir ve bu yöntem kullanılarak gerçekleştirilen okuma-yazma öğretiminin etkililiğinde ve sürecin başarıya ulaşmasında belirleyici olan önemli bazı noktalar bulunmaktadır.

İlk okuma-yazma öğretim sürecinde dikkat edilecek ilkeler şunlardır:

- Öğrencinin ön bilgilerinden hareket edilmelidir.
- Ağırlıklı olarak sentez tekniği kullanılmalıdır.
- Özellikle ve öncelikle anlamlı heceler elde edilmelidir.
- Oluşturulacak hecelerin;
- Kolay okunmasına,
- Türkçede kullanım sıklığına sahip olmasına,
- Anlamın açık ve somut olmasına,
- Anlamın görselleştirilebilir (canlandırılabilir, resimlenebilir vb.) olmasına,
- İşlek hece yapısına sahip olmasına dikkat edilmelidir.
- Kısa sürede cümlelere ulaşılmalıdır.
- İmkânlar ölçüsünde görsellere başvurulmalıdır.
- Somut öğelerden yararlanmaya ağırlık verilmelidir.
- Hece tablosu kullanılmamalıdır. Ancak öğrenilen heceler tekrarlama amaçlı kullanılabilir.
- Öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanmalıdır. Bu amaçla; yeni öğrenilenleri önceki öğrenilenlerle ilişkilendirme; deftere, yazı tahtasına vb. yazma; yazılanları sergileme; çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri yapma gibi etkinliklerden yararlanılabilir (MEB,2009).

Ses temelli cümle yönteminde uyulması gereken ilkeler, Göçer (2008) tarafından da şu şekilde özetlenmiştir.

- İlk okuma-yazma öğretiminin Türkçe'nin ve diğer derslerin öğretiminin temelini oluşturduğu unutulmamalıdır.

- İlk okuma-yazma öğretimi süreci, bütünlük ilkesi doğrultusunda yürütülmeli, öğrenme alanlarına yönelik beceriler eşgüdüm içerisinde geliştirilmeye çalışılmalıdır.
- İlk okuma-yazma öğretiminde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır.
- İlk okuma-yazma öğretiminde materyal zenginliğine önem verilmelidir.
- İlk okuma-yazma çalışmaları, süreç değerlendirme sonuçlarına göre düzenlenerek sürdürülmelidir.

Ses temelli cümle yöntemi ile yapılan öğretimde öğrenmede kalıcılığın sağlanması için bilginin resmedilmesi, canlandırılması, materyallerle ya da görsellerle somutlaştırılması gerekmektedir.

2.4.3. Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin Aşamaları

Ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma çalışmalarına öğrencinin öğrenme sürecine hazır hale getirilmesi ile başlanır, daha sonra sesi hissetme ve tanıma, harfi okuma-yazma, harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma, metin okuma çalışmaları ile devam edilir. Son aşamada öğrencinin bağımsız bir şekilde okuma-yazma çalışmalarını gerçekleştirmesi beklenir. MEB'e (2017) göre ilk okuma-yazma sürecinde şu aşamalar izlenmelidir:

1) İlk okuma-yazmaya hazırlık

- Dinleme eğitimi çalışmaları
- Parmak, el ve kol kaslarını geliştirme çalışmaları
- Boyama ve çizgi çalışmaları

2) İlk okuma-yazmaya başlama ve ilerleme

- Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme
- Harfi okuma ve yazma
- Harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma
- Metin okuma

3) Bağımsız okuma ve yazma

Bağımsız okuma-yazma aşamasında öğrenci kendi başına okuyabilmektedir. Bu aşamada okumaya henüz başlamış olan çocuğa sıkıcı, uzun, resimleri az olan, cümleleri ağır seçilmiş, öğrenciye cazip gelmeyen, ilgisini çekmeyen kitap ve metinler yerine kısa, basit kelime ve cümlelerden oluşan, bol renkli, bol resimli, öğrenci için çekici nitelikte olan, zevk alabileceği kitap ve metinler seçilmelidir.

2.4.3.1. İlk Okuma-Yazmaya Hazırlık

İlk okuma-yazma hazırlık sürecinde; dinleme eğitimi çalışmaları, parmak, el ve kol kaslarını geliştirme çalışmaları ve boyama ve çizgi çalışmaları olmak üzere üç çalışma yapılmalıdır. Bunlar;

2.4.3.1.1. Dinleme Eğitimi Çalışmaları

Dinleme; okuma gibi anlama becerilerinden biri olmakla birlikte ve aynı zamanda çoğu öğrenmenin temelini oluşturmaktadır (Karakuş-Tayşi, 2014). Dinleme eğitimi çalışmaları, okul öncesi dönemde çocukların sesbilgisel farkındalığını geliştirmek için şarkı, şiir ve tekerlemelerden faydalanılarak ya da ilk okuma-yazma öğretiminin başında ilk harfin (e) öğretimine geçmeden önce gerçekleştirilmeli ve tamamlanmalıdır. Öğrencilere harflerin sesleri verilmeden, doğal ve yapay ses kaynaklarından çıkan sesler dinletilerek dinletilen sesin kaynağını fark etmeleri sağlanmalıdır. Sonrasında doğal ve yapay ses kaynaklarına karşılık gelen duyduğu sesleri tanıma, ayırt etme ve taklit etme çalışmaları yapılmalıdır. Dinleme eğitimi çalışmaları kapsamında, çocuklara cümleleri kelimelerine ayırma ve kelimeleri hecelerine ayırma etkinlikleri yaptırılabilir. Ayrıca aynı hece ve sesle başlayan ve biten kelimelerle ilgili değişik oyunlar oynatarak öğrencilerin ilk okuma-yazma öğrenirken ses harf ilişkisini daha kolay çözebilecekleri ve harfleri doğru ve net seslendirmelerini sağlayacak ortam hazırlanabilir (Erdoğan, Özen-Altınkaynak ve Erdoğan, 2013; MEB,2017).

2.4.3.1.2. Parmak, El ve Kol Kaslarını Geliştirme Çalışmaları

Parmak, el ve kol kaslarını geliştirmek için öğrencilere piyano çalma, çiçek toplama, orkestra yönetme, elma toplama, yağmur yağışını taklit etme, oyun hamuru ile farklı şekiller yapma gibi etkinlikler yaptırılabilir. Şarkılar söylerken de el ve parmaklarıyla hareketler yaptırılabilir (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2008; Göçer, 2008).

2.4.3.1.3. Boyama ve Çizgi Çalışmaları

Boyama ve çizgi çalışmaları ile kalem tutma alışkanlığı kazanılmaktadır. Boyama ve çizgi çalışmalarıyla edinilen bu alışkanlık hem ömür boyu sürmekte hem de yazı güzelliğini etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenler öğrencinin kalem tutuşu konusunda iyi birer gözlemci olmalıdır (Gözüküçük, 2016).

Boyama ve çizgi çalışmalarına başlamadan önce öğretmen tarafından öğrencilerin kalemi hangi eliyle tuttuğu tespit edilmelidir. Sol elini kullanan öğrencilere, sağ ellerini kullanmaları hususunda baskı yapılmamalıdır. İki elini de kullanabilen öğrenciler hangi elle daha kolay yazıyorlarsa o eli kullanmaya teşvik edilmelidir. Öğrenciye çeşitli boya kalemlerini kullanarak resim yapma ve boyama çalışmaları yaptırılabilir. Çizgi çalışmaları ise yazılacak harfin yapısal özelliklerine-geometrilindeki ana unsurlarına uygun olarak harflerin yazım yönleri, ana karakterleri ve yazım estetiği göz önüne alınarak öğrencilere el esnekliği ve yazım kolaylığı kazandıracak nitelikte olmalıdır. Birleşik eğik ve dik temel harflerin yapısal özellikleri ve geometrilindeki ana unsurları farklı olduğundan yazma öncesi yapılacak düzenli çizgi çalışmalarının da farklı olduğu unutulmamalıdır. Birleşik eğik yazı yazmaya hazırlık için kavisli, dalgalı, dairesel ve kesintisiz çizgiler çizdirilirken dik temel harflerle yazmaya hazırlık için ise dik, eğik, dairesel ve yatay çizgiler çizdirilmelidir (MEB,2017).

2.4.3.2. İlk Okuma-Yazmaya Başlama ve İlerleme

İlk okuma-yazmaya başlama ve ilerleme sürecinde; sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme, harfi okuma ve yazma, harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma ile metin okuma çalışmaları yapılmalıdır.

2.4.3.2.1. Sesi Hissetme, Tanıma ve Ayırt Etme

Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme aşaması öğrencinin sesi fark etmesini sağlamaya yöneliktir ve bu sürecin etkililiği öğretmenin alan eğitimi bilgisini kullanma yeterlilikleriyle bağlantılıdır (Gözüküçük, 2016; Keskinliç ve Keskinliç, 2005). Bu aşamada şu çalışmalar yapılabilir:

- Sesi sıklıkla geçtiği kısa öyküler anlatma, drama yapma, tekerleme ya da şarkı söyleme gibi etkinliklerle ses hissettirilir.
- Sesi geçtiği kelimelere örnekler buldurulur buldurulan örnekte ilgili ses vurgulanır. Örneğin; tanıtılan sesin hangi öğrencilerin adında bulunduğu, hangi bitki, hayvan, şehir veya eşya adında olduğu sorulabilir ve öğrenci daha fazla örnek vermesi konusunda teşvik edilir.
- Öğrencinin yakın çevresinden seçilen görsellerden yararlanılarak gösterilen sesin görselde bulunup bulunmadığı sorulur böylece öğrenci ilgili sesi diğer seslerden ayırt eder.
- Drama çalışmaları yaptırılabilir.
- Daha sonra sesin karşılığı olan harf gösterilerek ses-harf ilişkisi kavratılır (Keskinliç ve Keskinliç, 2005; MEB, 2009; MEB, 2017).

2.4.3.2.2. Harfi Okuma ve Yazma

Ses harf ilişkisi kavratıldıktan sonra harfi okuma ve yazma aşamasına geçilmelidir. Öğrenci yazma çalışmalarında harflerin yazım şekilleri, yönleri, geometrisi, eğimi, dikliği konusunda zorlanmamalı; öncelikle öğrencilerin harfin temel formunu oluşturmaları beklenmelidir. Önce büyük harfin yazımı hemen

ardından küçük harfin yazımı yönleriyle birlikte öğretmen tarafından birkaç defa doğru olarak gösterilmelidir. Birleşik eğik yazı ve dik temel yazı ile ilk okuma-yazma öğretimi aşağıdaki harf grupları sırasına uygun yapılmalıdır (MEB, 2017).

Tablo 1: Seslerin Gruplara Dağılımı (MEB, 2017)

1. Grup	e, l, a, k, i, n	E, L, A, K, İ, N
2. Grup	o, m, u, t, ü, y	O, M, U, T, Ü, Y
3. Grup	ö, r, ı, d, s, b	Ö, R, I, D, S, B
4. Grup	z, ç, g, ş, c, p	Z, Ç, G, Ş, C, P
5. Grup	h, v, ğ, f, j	H, V, Ğ, F, J

Sesi okuma-yazma çalışmalarında şu çalışmalar yapılabilir.

- Öğretmen ilgili sesin hangi harf sembolüyle gösterildiğini önce havada sonra tahtada göstermeli ve harfi öğrencilerle birlikte sesi doğru çıkarmaya özen göstererek okumalıdır.
- Öğrencilerden ilgili harfi parmaklarını kalem gibi kullanıp havaya, avuç içlerine, sıralarına, toprağa yazmaları istenir.
- Satır aralarına yazılmış harf örneklerinin üstünden defalarca geçmelerine olanak sağlanır.
- Çizgisiz kağıt üzerine eğlenerek yazma ve yapılan işten zevk duyma adına renkli kalemler kullanılarak ilgili harf birkaç kez yazdırılıp başarılı olanlar panoda sergilenir.
- Dört çizgi, üç aralıktan oluşan satır aralarına öğrenciler harfleri yazmalı; öğretmen süreç boyunca öğrencilerin yazdıkları harflerin doğru yazımı ve doğru seslendirilmesine özen göstermelidir. Bu gereklilik öğrencinin hayatı boyunca devam edecek bir kazanım olmasından ve yanlış kazanımları düzeltmenin zorluğundan gelmektedir (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2008; Keskinılıç ve Keskinılıç, 2005; Gözükcük, 2016).

2.4.3.2.3. Harflerden Heceler, Hecelerden Kelimeler, Kelimelerden Cümleler Oluşturma

İkinci sesin öğretiminden başlayıp okuryazarlığa ulaşma sürecine kadar devam eden bu aşamadaki çalışmalar; sesi tanıdıktan sonra diğer seslerle birleştirerek hecelere, hecelerden kelimelere, kelimelerden de cümlelere ulaşmayı içerir (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2005).

- Birinci harf grubunun ikinci harfi olan “l” öğretiminden sonra hece öğretimine geçilmelidir. Hece öğretimi sırasında büyük harf kullanılmamalıdır. Hece tek başına değerlendirilmeli ve küçük harflerle gösterilmelidir. İlk önce “e” sesine, sonra “l” sesine vurgu yaparak iki sesin birlikte söylenmesi sağlanmalıdır.

Örnek: e+l = el kapalı hecesine ulaşılmalıdır.

Kapalı hecenin gösteriminden sonra açık hece gösterilmelidir.

Örnek: l+e = le açık hecesine ulaşılmalıdır.

- Harflerde ilerlendikçe her zaman önce kapalı hecelere sonra açık hecelere ulaşılmalıdır. Ardından üç ve dört harfli heceler gösterilmelidir. Oluşturulacak üç ve dört harfli heceler öğrencinin anlamlandırabileceği kelimelerden seçilmelidir. Anlamını bilemeyeceği türden kelimelere yer verilmemelidir. Hece türlerinin tamamı kolaydan zora doğru aşamalı olarak tanıtılmalıdır.

Örnek: a, al, la, kel, kal, kalk

- Bu heceleri oluştururken anlamlı ve işlek hecelere öncelik verilmelidir.
- Kelimeler oluşturulurken görsellerle desteklenebilecek, öğrencinin ön bilgileriyle anlamlandırabileceği kelimelere öncelik verilmelidir.

Örnek: e + la = Ela

la + le = lale

ka + le = kale

e + lek = elek

- Yeni oluşturulan kelimeler gösterildikten sonra cümle içinde kullanılmalıdır. Kelimelerin arasında uygun boşluklar bırakmaları sağlanmalıdır.

Örnek: elek→ Ela elek al.

- Büyük harflerin kullanımı cümle başlarında, özel isimlerde ve başlıklarda vurgulanmalıdır.

Örnek: Özel isimleri yazma: Ela, Lale, Nil

Cümleye büyük harfle başlama: Kek al.

Başlıkları büyük harfle yazma:

AL

Al Ela al.

Ela kek al.

Eline kek al.

- Noktalama işaretlerinin kullanımına yeri geldikçe değinilmelidir.
- İlk cümle oluşturulduğunda nokta işareti kullanılmalıdır.

Örnek: Ela lale al.

- İlk soru cümlesi oluşturulduğunda soru işareti kullanılmalıdır.

Örnek: Melek o kalem kimin?

- Soru ekinin yazım kuralı olan “mı’nın ayrı yazılması” gösterilmemelidir.
- Soru eki olarak “mı” metin içinde okunabilir.
- Ünlem işareti son harf grubunda gösterilmelidir. Örnekte belirtilen kullanımı dışına çıkılmamalıdır.

Örnek: Ah, elim acıdı!

- Kısa çizgi kullanımı satır sonuna sığmayan kelimeleri hecelerine bölerken gösterilmelidir. Kısa çizginin diğer kullanımları gösterilmemelidir.
- Kesme işareti, sadece özel isme gelen ekler ayrılırken gösterilmelidir.

Örnek: Nil’e, Nalan’a, Nail’e

- Noktalama işaretlerinin kullanımları gösterildikten sonra pekiştirme etkinlikleri yapılmalıdır (MEB, 2017).

2.4.3.2.4. Metin Okuma

Öğrenilen kelimelerden cümleler, cümlelerden metin oluşturulmalıdır. Oluşturulan metinlerde doğru yazmaya ve yazı estetiğine önem verilmeli; metinler akıcı okumayı destekleyici olmalıdır. Yazılar dört çizgi üç aralıktan oluşan satır aralarına yazılmalıdır. Metinde geçen kelimelerin öğrencinin günlük hayatında karşılaştığı ya da karşılaşacağı kelimelerden seçilmesine, cümleler arasında anlam bağının kurulmasına, öğrencinin gelişim düzeyine uygunluğunun sağlanmasına, kişi isimlerinin öğrenci isimlerinden seçilmesine, metne uygun başlık seçilmesine dikkat edilmelidir. Metnin okunması ve okutulmasında etkileyici ve akıcı bir ses tonu kullanmaya çalışılmalıdır (Akyol, 2015; Keskinçilic ve Keskinçilic, 2005).

2.4.3.3. Bağımsız Okuma ve Yazma

Okuma-yazma sürecinin son aşaması olan ve serbest okuma-yazma da denilen bu dönemde öğrencilerin çoğunluğu kendi kendilerine veya öğretmenlerinin az bir desteğiyle okuyabilmektedir. Serbest okuma dönemine uzun ve çocukların

yabancı olduğu metinlerle başlanmamalı, kısa ve kendilerine tanıdık gelen metinlerle başlanmalıdır. Metinler bol resimli, az yazılı, bol renkli seçilmelidir. Bu şekilde davranılması çocukların okumaya karşı olumlu bir tutum geliştirmelerini, okumayı zevkli ve eğlenceli bir iş olarak görmelerini sağlayacaktır. Bu dönemde öğretmen öncelikle kitabın nasıl tutulacağını, sayfaların nasıl çevrileceğini, göz ile kitap arasındaki uygun mesafenin nasıl olması gerektiğini göstererek anlatmalıdır. Öğretmen örnek okumalar yaparak öğrencilerden de kendisi gibi okumalarını istemelidir. Birinci sınıfta yapılan okumaların çoğu sesli okumadır, zaman zaman sessiz okuma yaptırılmalıdır. Serbest okumaya geçiş sürecinde çocukların duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirecek, canlandıracak nitelikte; masallar, şiirler, bilmeceler, tekerlemeler, maniler, öyküler, fotoğraflar ve resimler kullanılabilir. Başarılı canlandırılmış resim ve fotoğraflar yoluyla okuma somut ve anlamlı hale gelir (Akyol, 2015).

2.5. Yazı Biçimleri

Yazı, bireyin duygularını, düşüncelerini, bilgilerini, hayallerini, yaşadıklarını ifade edebilme aracıdır. Bir ifade aracı olan yazı içinde okuma, düşünme ve düzgün anlatabilme becerilerini de barındırır. Geçmişten günümüze gelinceye değin insanlar bilgiyi yaymak, aktarmak ve sağlıklı iletişim için yazıya gereksinim duymuşlardır. Yazı yazma alışkanlığı ve becerisi ilköğretimden itibaren öğrenciye planlı olarak kazandırılır ve bu beceri diğer derslerin başarısını da önemli ölçüde etkiler (Artut, 2005; Ungan, 2007).

2.5.1. Kullanılış Amaçlarına Göre Yazılar

Bir iletişim yolu olan yazı; belli işaretlerin oluşturduğu aktarım aracıdır ve kullanılış amacına göre alt gruplara ayrılmaktadır. Uysal'a (2008) göre yazı, kullanılış amaçlarına göre üç başlık altında incelenebilir:

- 1) **Sanat Yazıları:** Biçimsel açıdan estetik kaygının ön planda olduğu, yazının taşıdığı anlamın ikinci plana itildiği, özen ve zevk dâhilinde yazı türleridir. Tüm alfabe çeşitleri bu yazılarda kullanılabilir.
- 2) **Özel Yazılar:** Belli küçük grupların kendi içinde iletişimlerini sağlamaya yönelik geliştirilen yazı örnekleridir.
- 3) **Gündelik Yazılar:** İnsanlar arasındaki iletişimi sağlamak amacıyla toplum üyeleri tarafından kullanılan yazı çeşitleridir. Toplumların kullandıkları yazı alfabeleri, kendi eğitim sistemi içerisinde bulunan okullar vasıtasıyla çocuklara öğretilir.

2.5.2. Şekil Bakımından Yazılar

Şekil bakımından yazıları iki başlık altında ele alabiliriz. Bunlar bitişik eğik yazı ve dik temel yazıdır. Aşağıda her iki yazı türü hakkında kısaca bilgi verilmiştir.

2.5.2.1. Bitişik Eğik Yazı

Ülkemizde Atatürk'ün önderliğinde 1928 yılında gerçekleştirilen harf inkılabıyla birlikte bitişik eğik yazı ile okuma-yazma seferberliği başlatılmış, çocuk ve yetişkinlere uzun yıllar bitişik eğik yazı öğretilmiştir. Bitişik eğik yazı öğretimi 2005 yılında ses temelli cümle yöntemi ile birlikte yeniden ele alınmış ve bitişik eğik yazı ile ilk okuma-yazma öğretiminin gerçekleştirilmesi öngörülmüştür (Babayiğit, 2012).

Bitişik eğik yazının, harflerin görünümlerini bozmadan hızlı ve akıcı yazı yazmayı sağlama amacına uygun olarak; öğrenci harfleri yazarken elini hiç kaldırmadan belirli bir noktadan başlayıp yine belirli bir noktada bitirmektedir. Harflerin bu şekildeki sürekli akışı, yazının akıcı ve devamlı olmasını, dolayısıyla öğrencilerin harfleri ve yazacakları fikirleri yazma esnasında akılda tutmalarını, yazılarında ve düşüncelerinde devamlılığı mümkün kılmaktadır. El kaldırma hareketi, dik temel harflerle yazı yazarken her harfin yazılışından sonra gerçekleştiğinden harfler arasında oranlı ve uygun boşluk bırakma problem olabilmektedir. Bitişik eğik yazıdaki kesintisiz akış, dik temel harflerle yazı

yazarken karşılaşılan harfler arasında oranlı ve uygun boşluk bırakma problemini ortadan kaldırılabilmektedir (Bayraktar, 2006; Duran ve Akyol, 2010).

Duran (2009) çalışmasında yukarıdaki ifadeleri destekler biçimde; okul çağı çocuklarının, kalem ellerine ilk aldıklarında eğik ve dairesel çizgiler çizdiklerinden çocukların kalem tutan parmak kaslarının gelişimine en uygun yazının bitişik eğik yazı olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca, dik yazı yazmanın ve kalem dik tutmanın daha zor olduğunu, dik yazı ile yazmanın parmak kaslarının doğal hareketini engellediğini, yazı yazmayı yavaşlattığını, çabuk yorulmaya neden olduğunu ve öğrencide bıkkınlık yarattığını belirtmektedir.

Bitişik eğik yazıya geçiş gerekçeleri Türkçe Öğretim Programında şöyle açıklanmıştır:

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

- Bitişik eğik yazı ile okuma-yazma öğrenen öğrencilerin diğer harf karakterleriyle yazılmış metinleri okumakta güçlük çekmedikleri deneysel çalışmalarla kanıtlanmıştır.
- Bitişik eğik yazının estetik görünümü, öğrencilerin estetik bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bitişik eğik yazı öğretimi görsel sanatlar dersine de katkı sağlamaktadır.
- Bitişik eğik yazı öğrencilerin parmak ve el kasları için uygundur.
- Bitişik eğik yazı solak öğrenciler için de uygundur. Solak öğrencilerin eli dik yazı yazarken harflerin çoğunu kapatmaktadır. Oysa bitişik eğik yazı yazarken öğrencinin eli biraz daha sağa kaymakta ve yazıyı daha az kapatmaktadır. Öğrenci yazdıklarını daha kolay görmekte ve okumaktadır (MEB, 2009).

2.5.2.2. Dik Temel Yazı

2005 programından önce öğrenciler okuma-yazmayı dik temel yazı ile öğrenmekte, üçüncü sınıftan itibaren bitişik eğik yazı etkinliklerine başlamaktaydı. Ülkemizde 2005'te yürürlüğe giren yeni Türkçe Öğretim Programı ile tüm eğitim kademelerinde bitişik eğik yazının kullanılması zorunlu hale gelmiştir (Coşkun ve Coşkun, 2014). 12 yıllık bitişik eğik yazı ile okuma-yazmaya geçiş zorunluluğu 2017-2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında ilk okuma-yazma öğretiminin dik temel harf yahut birleşik eğik harflerle gerçekleştirilebileceğini belirten açıklama ile yerini dik temel yazının kullanıldığı okuma-yazmaya geçiş sürecine bırakmıştır (MEB, 2017).

Dik temel yazı daha çok çizmeye dayanan bir yazı şeklidir. Kısa ve kesik çizgilerle daha çok yukarıdan aşağıya ve soldan sağa yazılan bir yazıdır. Dik temel yazı bitişik eğik yazı kadar çeşitli yönleri içeren hareketli ve kıvrımlı bir yazı değil, düz ve sadedir. Ancak; bitişik eğik yazı çizmekten daha çok yazmaya dayanan bir yazı şeklidir. Yazı yazma işinde çocuktan parmak, bilek ve dirsek hareketlerini doğru ve yerinde kullanmasını isteyen bir yazıdır. Ayrıca, dik temel küçük harfleri okunaklı şekilde yazmak için altı ayrı hareket yapılması gerekirken, bitişik eğik küçük harfleri yazmada üç temel hareket gerekmektedir (Duran, 2009; Akyol 2015).

Dik temel yazı, küçük ya da büyük harf karakterlerinin birbirlerinden bağımsız bir şekilde yazılması şekliyle oluşur. Bitişik eğik yazı 70 derece sağa eğik yazılan bir yazı iken; dik temel yazı genellikle kağıda kalemin dik yani 80-90 derece arası tutulması suretiyle yazılır. Dik temel yazıda harfler arasında belli bir oranda bulunan boşluk, harflerin başlangıç ve bitiş noktalarının farklı yerlerde olmasına ve bu sayede harflerin farklı şekillerde oluşturulmasına imkan vermektedir (Yardımcı, 2013).

Dik Temel Yazının yararları şunlardır:

- Harfler net, açık ve baskı karakterinde olduğundan öğrenciler, dik temel yazıyı daha kolay öğrenmektedirler.
- Dik temel yazı daha kolay yazılmaktadır.
- Dik temel yazı, bitişik eğik yazıya geçişi kolaylaştırmaktadır.
- Dik temel yazıda harfleri birbiriyle birleştirmek için çizgilere ihtiyaç yoktur.
- Dik temel yazının öğrenilmesinde göz ve fiziki yorgunluk daha az olmaktadır.
- Bu yazı tipi ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin kas ve hareket gelişimine uygundur (Gray 1975'ten aktaran; Döngel, 2009).

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ilgili araştırmalara yer verilmiştir. İlgili araştırmalar yurt içi ve yurt dışı araştırmalar olmak üzere iki bölüm halinde verilmiştir. Araştırmalar verilirken kronolojik bir sıra izlenmiştir.

Savaş'ın (2017) "Yazma öğretiminin ilkokul öğrencilerinin okuma-anlama becerileri üzerine etkilerinin incelenmesi: Dilbilimsel bir yaklaşım" başlıklı araştırmasının konusunu Türk çocuklarının anadillerinde yazılmış metinleri okuyup anlama becerisi açısından uluslararası PISA araştırmalarında yaşadıkları yetersizlik oluşturmaktadır. MEB sorunun en önemli kaynağı olarak, okuma-yazma öğretiminin bir parçası olarak 2005 yılından beri kullanılan bitişik eğik el yazısı öğretimini görmektedir. Konuya uygun olarak araştırmanın temel amacı bu başarısızlığın kaynağının bitişik eğik el yazısı öğretimi olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yazı yazma becerileri ile okuma-anlama becerileri arasında koşutluk olduğu, çocukların ve velilerin yazı yazmayı el

yazısı ile öğretmenlerin gerekçesi konusunda bilgi eksikliği bulunduğu, öğretmenlerin ise bitişik eğik el yazısı öğretimi konusunda eğitim eksikliği olduğu, bu nedenle Türk çocuklarının okuma-anlama sorunun önemli bir kaynağının bitişik el yazısı öğretiminin kendisi değil yanlış uygulanması olduğu belirlenmiştir.

Sarikaya ve Yılar'ın (2017) "Bitişik eğik yazı yazma süreçlerinin beceri ve görüşler bağlamında incelenmesi: Birinci sınıf öğretmenleri örneği" başlıklı çalışmasının amacı ilkokulda görev yapmakta olan ve bitişik eğik yazı (BEY) öğretim faaliyeti yürüten sınıf öğretmenlerinin BEY yazma süreçlerini ve bu süreçle ilgili görüşlerini özel alan bilgisi kapsamında incelemektir. Araştırma sonucunda; araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kendi BEY'lerini beğenmediği, yazı yazarken BEY kurallarına dikkat etmediği, harf yazımlarını değiştirdiği, eğime gereken önemi vermediği tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yazma becerilerinin yetersiz olduğu, hızlı yazmanın kişinin el yazısını olumsuz etkilediği, BEY'in yorucu olduğu, mevcut harf yazım kurallarının uygun olmadığı görüşünde oldukları bulgularına ulaşılmıştır. BEY eğitimiyle ilgili olarak öğretmenlerin tamamının lisans eğitimi dışında herhangi bir eğitim almadıkları, aldıkları lisans eğitimi ise yeterli görmedikleri belirlenmiştir.

Yılmaz ve Cımbız'ın (2016) "Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı hakkındaki görüşleri" adlı araştırmasında sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %58'inin okullarda bitişik eğik yazı kullanımını uygun bulmadığı; % 83'ünün bitişik eğik yazı yazma konusunda kendilerini yeterli buldukları; öğrencilerinin bitişik eğik yazıya yönelik beceri ve tutumları konusunda kararsız kaldıkları ve son olarak da % 83'ünün öğrencilere bitişik eğik yazı yazmayı öğretirken bir takım sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir.

Sıcak, Arslan ve Ayan'ın (2016) "Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazıya yönelik tutumlarının incelenmesi" adlı araştırmasının amacı sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazıya ilişkin tutumlarını belirlemektir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazıya yönelik tutumlarının olumsuzya yakın düzeyde olduğu ve sahip olunan bitişik eğik yazıya yönelik tutumlarının cinsiyete, bitişik eğik yazıya yönelik ders alma durumlarına ve hizmet sürelerine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Bununla birlikte; özel okullarda görev yapan sınıf

öğretmenlerinin bitişik eğik yazıya yönelik tutumlarının devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre ve eğitim enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere göre tutumlarının anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Karaman ve diğerlerinin (2016) “Eğik yazı mı? Düz yazı mı? Göz izleme cihazı ile bir pilot çalışma” adlı araştırmasının amacı ilköğretim okulu birinci sınıf öğrencilerinin mevcut bitişik eğik yazı ile normal düz yazı arasındaki okuma performanslarını karşılaştırmaktır. Araştırmada 10 birinci sınıf öğrencisine deney yapılmış, yapılan deneyde öğrencilere anlamlı ve anlamsız metinler hem düz hem de bitişik eğik yazı formatında sunulmuştur. Katılımcılardan elde edilen odaklanma süresi, okuma süresi, göz sıçrama miktarına ilişkin veriler incelenmiş ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre öğrenciler anlamlı metinlerde düz yazıyı daha hızlı, anlamsız metinlerde ise eğik yazıyı daha hızlı okumuşlardır. Bu sonuçtan yola çıkarak öğrencilerin yabancı oldukları harf ve kelimeleri eğik yazı ile okumaya başlamalarının sonrasında ise kelimeler anlamlandıkça düz yazı ile devam etmelerinin daha uygun olacağı düşünülmüştür.

Kadıoğlu- Ateş’in (2015) “ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazılarının yazma özelliklerinin ilişkileri açısından incelenmesi” araştırmasının amacı ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazılarını yazma hızı ve bitişik eğik yazıya ilişkin tutumlarını yazma özellikleri açısından incelemektir. Araştırma sonucunda öğrencilerin bitişik eğik yazı yazma becerisi ile bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunduğu, öğrencilerin bitişik eğik yazı yazma becerisi ile yazma hızı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Kuru’nun (2014) “Sınıf öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazılarının okunaklılık düzeylerinin belirlenmesi ve bitişik eğik yazıya ilişkin düşünceleri” adlı araştırmasında bitişik eğik yazı ile yazma öğretecek olan sınıf öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazıyı kullanarak kendilerinin ne derece okunaklı yazdıklarını ve bitişik eğik yazı ile ilgili düşüncelerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, kız öğrenciler ve erkek öğrencilerin yazılarının okunaklılık düzeylerinde anlamlı farklar görülmüştür. Bu farkın ise erkeklerin bitişik eğik yazı için gereken ince motor becerilerini etkili düzeyde

kullanamadıklarından olabileceği düşünülmüştür. Üstelik öğrencilerin büyük çoğunluğunun bitişik eğik yazı ile yazma konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları, fiziksel olarak ciddi problem yaşadıkları, büyük çoğunluğunun bitişik eğik yazı ile yazarken çok yoruldukları ve zorlandıkları, bu yazı stili ile gelecekte öğretim yapacakları için kaygılandıkları bulgularına ulaşılmıştır.

Bıçak ve Susar-Kırmızı'nın (2013) "Öğretmen görüşlerine göre ses temelli cümle yöntemine ilişkin uygulamalarda öğrenci ve velilerin değerlendirilmesi" adlı araştırmasının amacı ilköğretim 1. sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ilk okuma-yazma sürecinde ses temelli cümle yönteminin uygulanmasında öğrenci ve velilerin durumunu belirleyerek değerlendirmektir. Araştırmadan; etkinliklerin öğrencilerin hoşuna gittiği, bu yöntemle okumaya hızlı geçildiği ancak anlayarak okumanın geç başladığı, öğrencilerin heceleri ayırmada sıkıntı yaşadığı, öğrencilerin seri bir şekilde okumada zorlandığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca velilerin sistemi yeterince tanımadıklarından ilk okuma-yazma sürecindeki bilinçsiz davranışlarıyla öğrencileri yanlış yönlendirdikleri ve velilerin bitişik eğik yazıyı yanlış öğrettikleri ortaya çıkmıştır.

Akman ve Aşkın'ın (2012) "Ses temelli cümle yöntemine eleştirel bir bakış" başlıklı araştırmasında, 2005 yılında uygulamaya konulan "İlköğretim Türkçe Öğretim Programındaki" ilk okuma-yazma öğretiminde kullanılan, ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazı üzerine bazı değerlendirmelerde bulunulmuştur. Araştırmada ses temelli cümle yönteminin olumlu yanları olduğu kadar, olumsuz yanlarının da bulunduğu; bu yöntemle hazırlanan öğretmen ve öğrenci kitaplarında bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, bütünlük ve açıklık gibi genel öğretim ilkelerine aykırı örneklerin bulunduğu belirtilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazıyı uygulama konusunda sıkıntı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, öğrencilerin okumayı bütünden parçaya doğru öğrenmelerinin, anlamlı öğrenmeyi kolaylaştırdığını ifade etmiş ve öğretmenlerin %67'si öğrencilerin dik yazıyla daha rahat ve kolay yazdıklarını, öğrencilerin dik yazı ile yazma konusunda daha istekli olduklarını, daha düzgün ve tane tane yazabildiklerini belirtmişlerdir.

Şahin'in (2012) "Bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan problemler" başlıklı araştırmasında, öğretmenlerin problem durumlarına verdikleri yanıtlar

doğrultusunda bitişik eğik yazı öğretiminde genel olarak çok fazla problemle karşılaşmadıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin f, r, s, z ve k küçük harfleri ile F, H, G, T, A ve D büyük harflerinin yazımında daha çok hata yaptıkları; “b ile d”, “r ile n”, “m ile n”, “u ile v” harflerini karıştırdıkları ve birbirlerinin yerine yazdıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin yazımında zorlandığı küçük harfler ise f, s, r, k ve z harfleri iken, büyük harfler H, F, S, K ve D harfleri olarak tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yazı öğretiminde bitişik eğik yazı tekniğini, dik temel harflerden daha çok tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Aktürk ve Mentiş-Taş’ın (2011) “Ses temelli cümle yönteminin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri (Şanlıurfa/Viranşehir örneği)” adlı çalışması ilköğretim okullarında görev yapan 1. sınıf öğretmenlerinin ilk okuma-yazma öğretimde kullanılan “Ses temelli cümle yöntemi” ne ilişkin görüşlerini belirleme amacı taşımaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası “Ses temelli cümle yöntemi” hakkında yeterli bilgiye sahip olduklarını belirtmiş; öğretmenlerin “Ses temelli cümle yöntemi” ne ilişkin görüşleri sonucunda, STCY’nin okuma-yazmaya çabuk geçiş sağlaması ayrıca kavrayarak ve kalıcı öğrenme sağlaması bakımından etkili olduğu belirlenmiştir. STCY’nin okuma hızını yavaşlatması ve uygulamada olan bitişik eğik yazının kullanımıyla öğrencilerin bitişik eğik yazı harflerini yazarken zorlanması, bitişik eğik yazı kullanımının yöntemin etkili ve verimli olmasını engellemesi, yöntemin sınırlılıkları arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arslan ve Ilgın’ın (2010) “Öğretmen ve öğrencilerin bitişik eğik yazı ile ilgili görüşleri” başlıklı çalışması ilk kez birinci sınıfa bitişik eğik yazıyla başlayan dördüncü sınıf öğrencileri ile okulda görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin yazı biçimleri ile ilgili görüşlerini belirleme amacı olan bir araştırmadır. Araştırmada öğretmenlerin, bitişik eğik yazıyı öğrenciler için zorlayıcı, yorucu bulduğu birinci sınıfta bitişik eğik yazının kullanılmasına olumsuz baktıkları ve yazı öğretimine dik temel yazı ile başlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız, Yıldırım ve Ateş’in (2009) “Sınıf öğretmenlerinin sınıf tahtasına yazdıkları yazıların okunaklılık bakımından öğrencilere model olmadaki uygunluğu” başlıklı araştırmasının temel amacı, sınıf öğretmenlerinin sınıf tahtasına yazdıkları yazıların okunaklılık bakımından öğrencilere model olma

durumunu incelemektir. Araştırmada yazının biçimsel bir niteliği olan okunaklılık eğim, boşluk, ebat, biçim ve satır takibi gibi ölçütler bakımından değerlendirilmiş; sınıf tahtalarının fotoğraflarının çekilmesiyle elde edilen yazı örnekleri okunaklılıkla ilgili ölçütler açısından analiz edilip değerlendirilmiştir. Sonuçta, öğretmenlerinin çoğunluğunun bitişik eğik yazı kullandığı, eski alışkanlıklarını terk edemediklerinden dolayı bazı öğretmenlerin her iki yazı türünü birlikte kullandığı ve böylesi durumun öğrencilere model olma açısından uygun olmadığı görülmüştür. Bitişik eğik yazı kullanan öğretmenlerin yarıya yakınının yazılarındaki eğimin yetersiz olduğu, yazıların genelinde boşluk, ebat, biçim ve satır takibi ölçütleri bakımından orta düzeyde yeterli olduğu belirlenmiştir. Eğim, ebat, biçim, satır takibi, okunaklılık açısından kullanılan tahta türünün belirleyici olduğu ve kara tahta yazılarının beyaz tahtada olan kayganlık özelliğinin bulunmaması avantajından dolayı daha yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Durukan ve Alver'in (2008) "Ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi" başlıklı çalışmasında öğretmenler bitişik eğik yazı öğretiminin okuma ve yazmayı öğrenmede sıkıntı oluşturmadığını, öğrencilerin daha hızlı ve düzenli yazdığını belirtmiş; bitişik eğik yazı öğrenmenin temel dik harflerin okunmasını zorlaştırmadığını vurgulamıştır.

Doğan (2007) "Denizli ili ilköğretim okullarında çalışan birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri" başlıklı çalışmasında ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin "Ses Temelli Cümle Yöntemi" ne ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışmıştır. Araştırma sonucuna göre ses temelli cümle yöntemine ilişkin öğretmen görüşleri; genel olarak "kararsızım" düzeyinde çıkmıştır. Cinsiyete, seminere katılma durumuna ve eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Kıdem açısından ise 21 yıl ve daha üzerinde çalışan öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç ise öğretmenlerin, öğrencilerin bitişik eğik yazı kullanarak okuma-yazmaya geçmelerinden dolayı bitişik eğik yazı ile yazı yazmada ve yazılmış olan yazıları okumada sıkıntı yaşamadıklarını ancak; dik temel yazıyla yazılmış yazıları okumada zorlandıklarını belirtmiş olmalarıdır.

Bayraktar (2006) “İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda yaptıkları hatalar” başlıklı çalışmasında; birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda harfleri eğik yazamadıkları ve harfleri birleştirirken hata yaptıkları, harfleri açık ve okunaklı yazamadıkları, harf boyutlarını ayarlayamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca birinci sınıf öğrencilerinin kelimeyi doğru bölemedikleri, satırbaşı yapamadıkları, yazıyı sayfaya yerleştiremedikleri, bütün yazı boyunca eğikliği koruyamadıkları, el yazılarının estetik beğeni uyandırmadığı tespit edilmiştir.

Gün’ün (2006) “Öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin algıları ve görüşleri” adlı araştırmasında öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazı konusunda genelde olumlu görüş belirttikleri saptanmıştır. İlköğretim birinci sınıf okullarında çalışan öğretmenlerin çoğunluğunun öğrencilerin diğer yazıyı öğrenmedikleri, öğrencinin gelişimine uyduğu, her şeyi baştan öğrendiği, daha akıcı yazdıkları, güzel yazdıkları, yazılış yönlerini karıştırmadıkları ve bitişik eğik yazının sonradan öğretilmesinin daha zor olduğu gerekçeleriyle bitişik eğik yazının birinci sınıf öğrencileri için uygun olduğunu belirtmişlerdir.

Zachry ve Doan (2016) bitişik eğik yazı ve dik temel yazı ile resmi eğitim almış beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin yazma performanslarını iki yazı türü için de hız ve okunaklılık bakımından incelemeyi amaçlayan bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada bu sınıf düzeylerinin tercih edilme nedeni ise el yazısının otomatik hale geldiği sınıf seviyesi olmasıdır. Araştırma için seçilen okul yönetimi öğrencilerin ana sınıfından başlayarak birinci sınıfta dik temel yazı ile eğitim aldığını üçüncü sınıfta bitişik eğik yazı ile eğitim aldıklarını ve üçüncü sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyı kullanmaları gerektiğini belirtmiştir. Ancak öğretmenler beşinci ve altıncı sınıf erkek öğrencilerinin yazı yazmada bitişik eğik yazıyı kesinlikle tercih etmediklerini belirtmiştir. Öğrencilerden ilk olarak dik temel yazı daha sonra bitişik eğik yazı örnekleri toplanmıştır. Dik temel yazı ile yazma hızı beşinci ve altıncı sınıf öğrencileri arasında cinsiyete bakılmaksızın anlamlı bir fark göstermese de altıncı sınıf öğrencilerinin lehine bir hız artışı söz konusudur. Bitişik eğik yazı hızı ise kız öğrencilerde her iki sınıfta da bitişik eğik yazı zorunlu tutulduğundan önemli bir gelişme göstermesine rağmen erkek öğrencilerde bitişik eğik yazı tercih edilmediğinden ve sadece beşinci sınıfta zorunlu tutulup altıncı

sınıfta zorunlu tutulmadığından dolayı gelişme göstermemiştir. Okunaklılık açısından incelendiğinde ise dik temel yazı ile yazılan yazılarda kız öğrencilerin yazılarının okunaklılık oranında bitişik eğik yazı zorunluluğundan dolayısıyla dik temel yazının kullanılmamasından dolayı düşüş görülürken erkek öğrencilerin yazılarında değişiklik gözlenmemiştir. Ayrıca sınıf seviyesine bakılmaksızın hız ve okunaklılık açısından bir değerlendirme yapıldığında bitişik eğik yazıda kızların daha hızlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genel değerlendirmede ise dik temel yazının; bitişik eğik yazıya göre daha hızlı yazıldığı görülmüş; uygulama miktarının yazı hızına katkı sağladığı yani öğrencilerin anaokulu ve sonraki yıllarda dik temel yazıda tecrübe kazanmalarının dik temel yazı hız skorunun yüksek olmasının açıklayıcısı olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda yazının türünden çok, hız ve okunaklılığın kullanılan uygulamalar ve kazanılan deneyimlere bağlı olduğuna ulaşılmıştır.

Myers'in (2013) "İlköğretim öğretmenlerinin bitişik eğik el yazısına ilişkin tutum ve inançları" başlıklı çalışması Amerika'da Güneydoğudaki iki küçük ilçede bulunan mevcut üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik el yazısının gerekliliğine ilişkin öğretmen tutum ve inançlarını belirlemeye çalışmıştır. Çalışmaya katılan okul bölgelerinden birinde teknoloji girişimi başlatılmıştır. Diğer okul bölgesi ise teknoloji içermekle birlikte belirli bir teknoloji girişimi içermemektedir. Araştırmada günümüzde pek çok okulun artık bitişik eğik el yazısını öğretmediği ya da bitişik eğik el yazısı öğretimine geçtiğimiz yıllarda olduğu gibi zaman harcanmadığı belirtilmiştir. Birçok öğretmenin, yeni ortak standartlar ve teknoloji çağında, el yazısı öğretimine harcanacak zamana sahip olmadığı düşüncesinde olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin tutum ve inançlarının sınıfta öğretilenleri etkilediği fikrinden hareketle, üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerin tutum ve inançlarını belirlemek için uygulanan anketler sonucunda öğretmenlerin çalıştıkları okulun bulunduğu bölge, mesleki kıdemleri, kaçınıcı sınıf okuttukları bitişik eğik yazı öğretimine olan tutum inançlarını etkilemiştir. Araştırma, öğretmenlerin çoğunun bitişik eğik el yazısını öğretmemesine rağmen öğrencilerin öğrenmesi gereken bir beceri olduğu fikrine sahip olduklarını ayrıca öğrencilerin içinde bulunulan bilim ve teknoloji çağından ötürü klavye kullanma becerisine de sahip olmaları gerektiğini göstermiştir.

Morin, Lavoie, Montesinos'un (2012) araştırmalarında el yazısı stilleri bakımından farklı 2. sınıf öğrencilerinde gruplar arasındaki yazma becerilerinin gelişimi incelenmiştir. Genel olarak, üç el yazısı stili (dik temel yazı / bitişik eğik el yazısı, dik temel yazı ve bitişik eğik el yazısı) yazma gelişiminde (hız, kalite, kelime üretimi ve metin üretimi) açısından farklı etkiye sahip olmuştur. Veriler genel olarak yazma becerilerinin hız açısından (öğrencilerin daha hızlı yazma), yazım denetimi (sözcükler daha iyi yazılır) ve metin üretimi (daha uzun metinler üretiyorlar, sözdizimi daha iyi ve özet-içerik daha kaliteli) açısından iyileşme gösterdiğini ancak; yazı kalitesinin, yıl boyunca aynı kaldığını ortaya çıkarmıştır. El yazısı tarzı hesaba katıldığında ise; dik temel yazı / bitişik eğik el yazısını bir arada kullanan çocukların yazma gelişiminin diğer gruplarda bulunan çocuklar kadar iyi performans ortaya koyamadığı belirlenmiştir. Bu araştırma bağlamında, bitişik eğik yazı tarzı için bir eğilim ortaya çıkmıştır. Çünkü sözdiziminde iyileşme gösteren öğrencilere sadece bu grupta rastlanmış; üstelik bu stil, yılsonuna kadar öğrencilerin sözcük üretiminin geliştirilmesine de elverişli olmuştur.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın süreci, araştırmanın katılımcıları, veri toplama araçları, verilerin analizi ve araştırmada geçerlik ve güvenirlik yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada 2017-2018 eğitim-öğretim yılı itibarıyla ilkokul 1. sınıflarda okuma-yazma öğretiminde dik temel yazıya geçişe yönelik sınıf öğretmenlerinin; dik temel yazı ve bitişik eğik yazıya ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda 2017-2018 eğitim-öğretim yılı itibarıyla 1. sınıf okutmakta olan sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Araştırma konusunun niteliği ve araştırmanın amacı doğrultusunda nitel araştırma modellerinden temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır.

Temel nitel araştırma; bir olguyu, olayı katılımcıların kendi bakış açılarıyla yorumlaması ve araştırmacının da yorumlardan olgu ya da olayı anlamlandırmaya çalışmasıdır. Temel nitel araştırmada araştırmacı üzerinde fikir sahibi olmak istediği fenomenin katılımcılar tarafından nasıl yorumlandığıyla, bunu kendi dünyalarıyla nasıl ilişkilendirdikleriyle ve deneyimleriyle hangi anlamları oluşturduklarıyla ilgilenirler. Temel nitel araştırmada veriler; görüşme, gözlem ya da doküman analizi yoluyla toplanır. Araştırmacı teorik çerçeve kapsamında soracağı sorulara, gözlemleyeceği duruma veya ilişkili bulduğu dokümanlara karar verir. Temel nitel araştırmada veri analizi veriyi diğer verilerden ayırt ederek, tekrarlayan verileri kendi aralarında uygun kategorilere ayırarak yapılır. Bulgular kısmında ulaşılan verilerden temalar oluşturulur ve son aşamada araştırmacı katılımcının yorumlarını anlamlandırmaya çalışır (Merriam, 2013).

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Çalışma grubunun seçiminde, olgu ve olayların derinlemesine açıklanmasında yararlanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede; probleme yönelik önceden belirlenen niteliklere sahip durum, olay veya nesneler üzerinde çalışılır. Üzerinde çalışılacak ölçüt ya da ölçütleri araştırmacı oluşturabileceği gibi ölçütün belirlenmesinde önceden hazırlanmış ölçüt listesi de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma çalışma grubu; araştırmacının yaşadığı coğrafi bölgede bulunan 8 ilkokulda görev yapmakta olan 23 birinci sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlere ait bazı demografik bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlere Ait Bazı Demografik Bilgiler

Değişken		n
Cinsiyet	Kadın	12
	Erkek	11
Hizmet Yılı	1-10 yıl	1
	11-20 yıl	12
	21+ yıl	10
BEY öğretimi yapma	Evet	23
	Hayır	0

Tablo 2’de katılımcılara ait cinsiyet, hizmet yılı ve geçmiş yıllarda okuma-yazma becerisi kazandırmada BEY (bitişik eğik yazı) öğretimi yapma bilgilerine yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere kimlik bilgilerinin hiçbir şekilde kullanılmama sözü verildiğinden öğretmenler cinsiyetlerine göre rastgele numaralandırılmıştır. Kadın öğretmenler Kadın-1, Kadın-2, Kadın-3, Kadın-4,

Kadın-5, Kadın-6, Kadın-7, Kadın-8, Kadın-9, Kadın-10, Kadın-11, Kadın-12; erkek öğretmenler ise Erkek-1, Erkek-2, Erkek-3, Erkek-4, Erkek-5, Erkek-6, Erkek-7, Erkek-8, Erkek-9, Erkek-10 ve Erkek-11 olarak isimlendirilmiştir.

3.3. Verilerin Toplanması ve Toplanan Verinin Alt Problemlerle İlişkilendirilmesi

Araştırmacı araştırma konusuna ilişkin verileri görüşme yoluyla elde etmiştir. Gönüllülük esasına uygun olarak araştırma sürecine katılmayı kabul eden 23 kişiden oluşan 1.sınıf öğretmenlerinden görüşme tarihi, yeri ve zamanı konusunda randevu alınmıştır. Görüşmeyi kabul eden öğretmenlere ayrıca görüşme sürecinde ses kayıt cihazının olacağı ve seslerinin kayıt altına alınacağı, kimlik bilgilerinin hiçbir şekilde kullanılmayacağı bilgisi verilmiştir. Çalışmaya katılımlarıyla destek olacaklarını belirten öğretmenlere görüşme soruları bilgisayar çıktısı olarak verilmiştir. Bu yolla öğretmenler görüşme sorularını inceleme fırsatı bulmuş, sorulara ilişkin görüş ve önerilerinin olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmenler sorulara yönelik olumsuz bir eleştiride bulunmamıştır. Daha sonra öğretmenlerden 8'i ders saatleri dışında görüşmeyi uygun bulurken 15'i ders esnasında öğrencilerini ödevlendirerek görüşmeyi tercih etmişlerdir. Öğretmenlerden 2'si görüşme yeri olarak kendi okullarını tercih etmeyip dışarda belirledikleri mekânda görüşmeyi uygun bulmuş, geriye kalan 21 öğretmenle okul şartlarına göre öğretmenler odası, veli bekleme odası, kendi sınıfları, okul bünyesinde bulunan boş bir sınıf, okul bahçesi, müdür yardımcısı odası ve mescit gibi alanlarda görüşülmüştür.

Araştırmacı daha önceden belirlediği alt problemlere uygun hazırlanan görüşme sorularını katılımcılara yöneltmiş elde ettiği verilerin tekrara düştüğünü fark ettiği an görüşme yapma işini sonlandırmıştır. Elde edilen ses kayıtlarını araştırmacı yazıya aktarmış ve uygun formatta düzenlemiştir.

Görüşme yapılan kişilerle görüşme tarihi, görüşme saati, görüşme süresi, görüşme yeri ile ilgili bilgilere Tablo 3' te yer verilmiştir.

Tablo 3: Görüşme Takvimi

Görüşme takvimi				
Katılımcılar	Görüşme tarihi	Görüşme saati	Görüşme süresi	Görüşme yeri
Erkek-4	15.03.2018	11:39	23 dk. 20 sn.	Mescit
Erkek-6	15.03.2018	18:12	23 dk. 44 sn.	Okul dışı
Kadın-4	16.03.2018	12:22	24 dk. 06 sn.	Mescit
Erkek-3	17.03.2018	13:38	15 dk. 51 sn.	Okul dışı
Kadın-12	18.03.2018	09:50	16 dk. 59 sn.	Okulda boş sınıf
Erkek-1	18.03.2018	12:06	21 dk. 10 sn.	Okulda boş sınıf
Erkek-9	18.03.2018	13:07	26 dk. 24 sn.	Okulda boş sınıf
Erkek-2	18.03.2018	15:18	21 dk. 27 sn.	Veli bekleme odası
Kadın-6	19.03.2018	16:28	13 dk. 34 sn.	Kendi sınıfı
Kadın-2	20.03.2018	12:59	11 dk. 36 sn.	Öğretmenler odası
Erkek-10	20.03.2018	14:26	10 dk. 15 sn.	Öğretmenler odası
Kadın-7	20.03.2018	14:49	15 dk. 36 sn.	Öğretmenler odası
Kadın-11	20.03.2018	15:24	07 dk. 55 sn.	Öğretmenler odası
Kadın-8	20.03.2018	15:44	12 dk. 25 sn.	Öğretmenler odası
Erkek-8	20.03.2018	16:20	12 dk. 33 sn.	Kendi sınıfı
Kadın-5	21.03.2018	12:54	09 dk. 15 sn.	Müdür yrd. odası
Kadın-10	21.03.2018	14:42	15 dk. 16 sn.	Kendi sınıfı
Kadın-3	21.03.2018	15:21	12 dk. 43 sn.	Kendi sınıfı
Kadın-9	21.03.2018	15:38	12 dk. 44 sn.	Kendi sınıfı
Erkek-11	22.03.2018	14:45	14 dk.46 sn.	Müdür yrd. odası
Erkek-5	22.03.2018	15:04	10 dk. 26 sn.	Okul bahçesi
Kadın-1	22.03.2018	15:33	12 dk. 18 sn.	Veli bekleme odası
Erkek-7	22.03.2018	16:34	24 dk. 01 sn.	Okul bahçesi

Araştırmacı öğretmenlerden aldığı randevuya uygun gün, saat ve mekânda görüşmelerini gerçekleştirmiştir. Tüm öğretmenler görüşme esnasında heyecanlanma, yorgunluk ya da düşünme isteği gibi nedenlerle kayıt alma işlemini birkaç kez durdurmak istemiştir. Araştırmacı katılımcıların bu isteğini geri

çevirmemiştir. Ayrıca araştırmacı tüm görüşmelerinde görüşmenin gidişatına uygun olarak daha detaylı bilgilere ulaşmak için ek sorular sormuştur. Görüşmesini araştırmaya katkılarından ötürü teşekkür ederek sonlandırmıştır.

3.4. Verilerin Analiz Edilmesi ve Yorumlanması

Bu aşamada alt problemler önemli bir yere sahiptir. Verilerin analiz edilmesi ve yorumlanmasında araştırmacının verilerini alt problemlere göre yorumlayıp düzenlemesi, gereksiz ve alt problemlerle ilgisi olmayan verileri elemesi gerekmektedir. Araştırmacının bu aşamada üzerinde araştırma yaptığı konuya vakıf olması, konusuyla ilgili alanyazından etkili bir şekilde faydalanması gerekir. İlgili alanyazından alıntılar yapmak ve araştırmacının yorumlarının ilgili alanyazında bulunan sonuçlarla olan uyum-uyumsuzluk durumu ile ilgili tartışmalar açmak verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması aşamasını zenginleştirecektir. Temel nitel araştırmalardan elde edilen nitel verilerin analizi betimsel ya da içerik analizi yoluyla yapılır. Araştırmacı elde ettiği verilerin analizinde betimsel veri analiz sürecinden yararlanmıştır. Betimsel analizde; elde edilen veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara uygun sınıflandırılır, özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde araştırmacı görüşme ya da gözlem yaptığı kişilerin görüşlerini etkili bir biçimde araştırmasına yansıtma amacıyla doğrudan alıntılara sıklıkla yer verebilmektedir. Betimsel analizin amacı elde edilen bulguları düzenlenmiş, özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunmaktır ve bunu gerçekleştirmek için veriler önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Sonrasında betimlenmiş bulgular açıklanır ve yorumlanır, bulgular arasında neden-sonuç ilişkisi kurularak bir takım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Betimsel analiz 4 aşamadan oluşur.

- 1) Betimsel analiz için çerçeve oluşturma: Bu aşamada çalışma için belirlenen sorulardan, çalışmanın kavramsal çerçevesinden ya da görüşme ve /veya gözlemlerde yer alan boyutlardan veri analizinin çerçevesi oluşturulur. Bu çerçeve araştırmacının araştırmadan elde ettiği verilerin hangi kavram ya da temalara göre düzenleneceğini belirler. Yani hangi verinin hangi tema ya da

kavram altında sunulacağını belirleyen taslak belirlenmiş olur ve bu taslağın yokluğu betimsel analizde veri kaybına ve verilerin yanlış düzenlenmesine neden olur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmacı görüşmeciler için belirlenen sorulardan ve görüşmecilerin vermiş olduğu yanıtlardan yola çıkarak her bir soruya uygun temalar belirlemiştir. Birbirine yakın verilen cevapları aynı temalar altında sunmuştur.

- 2) Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi: Bu aşamada ise elde edilen veriler daha önce belirlenen ve araştırma sorularının ortaya koyduğu kavram ya da temalara göre düzenlenir. Veriler anlamlı bir şekilde bir araya getirilirken bazı veriler oluşturulan çerçevenin dışında kalabilir. Araştırmacı bu aşamada daha sonra kullanacağı doğrudan alıntılar da seçer (Karataş, 2015). Araştırmacı bir önceki aşamada belirlemiş olduğu çerçeveye uygun olarak elde edilen verileri düzenlemiştir. Benzer nitelik taşıyan veriler mantıklı bir düzen içerisinde bir araya getirilmiştir. Araştırmacı çalışmasında yararlanacağı verileri temsil eden kavram ya da temalara uygun katılımcı görüşlerini de bu aşamada belirlemiştir.
- 3) Bulguların tanımlanması: Düzenlenen veriler açık ve anlaşılır bir biçimde tanımlanır ve verileri temsil eden doğrudan alıntılara yer verilir (Karataş, 2015). Araştırmacı düzenlemiş olduğu verileri kolay, açık, anlaşılır ve sade bir dille tanımlamış ve verileri doğrudan alıntılarla desteklemiştir.
- 4) Bulguların yorumlanması: Bu aşamada araştırmacı yanlılıktan uzak, objektif bir tutumla tanımlanan verileri açıklar. Elde edilen bulguların tanımlandığı, aralarında neden-sonuç ilişkilerin kurulduğu ve anlamlandırıldığı aşamadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmacı, bulguların yorumlanması evresinde ulaştığı veriler doğrultusunda katılımcı görüşlerinin genel bir değerlendirmesini yapmış ve elde ettiği verileri kendisi de yorumlamıştır.

Araştırmacı; 1. sınıf okutmakta olan sınıf öğretmenlerinin okuma-yazma öğretiminin dik temel harf ya da bitişik eğik harflerle öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerinden elde ettiği verilerin analizinde betimsel analizden faydalanmıştır. Araştırmacı öncelikle elde ettiği verilerin hangi tema altında sunulacağını gösteren bir çerçeve belirlemiş, daha sonra verileri mantıklı bir düzen içerisinde tematik çerçeveye işlemiş, bulguları yalın bir dille tanımlamış ve doğrudan alıntılarla

desteklemiştir. Son aşamada ise bulgular arasındaki ilişkileri-bağlantıları ortaya koymuş verileri açıklamıştır.

3.5. Çalışmanın Raporlaştırılması

Araştırmacı elde ettiği veriler doğrultusunda okuyucunun araştırmadan yorulmadan ve doyum sağlayarak yararlanabilmesi için çalışmasını uygun biçim ve görünümde raporlaştırmaya çalışmıştır. Araştırmacı bu doğrultuda sayfa kenar boşluklarını, yazı tipini, satır aralıklarını, başlık düzenini ve tablolarını okuyucunun yararına olacak şekilde düzenlemiştir. Araştırmacı çalışmasının ana metin kısmına konunun alt yapısını oluşturacak mahiyette bir girişle başlamış ve giriş kısmının alt boyutunda çalışmasına yönelik literatür taraması yapmış elde ettiği kuramsal bilgileri uygun formatta çalışmasına aktarmıştır. Çalışma konusu ile ilgili alan yazında yer alan araştırmaları gereksiz ayrıntılara yer vermeden, önemli noktalarına değinerek, tarih sırasına göre ilgili araştırmalar kısmında ele almıştır. Çalışmasının temel amacını tek cümle olacak şekilde belirtmiş ve ana amaca uygun alt amaçlarını açık bir biçimde ifade etmiştir. Araştırmacı araştırmanın amacı doğrultusunda kendi çalışmasının yapılma gerekliliğini belirten araştırmanın önemi kısmını oluşturmuştur. Araştırmacı bulgular ve yorum boyutunda ana ve alt problemlerine uygun bir çerçeve oluşturmuş, elde edilen verileri uygun konu ve temalara göre tablolardan yararlanarak düzenlemiş, katılımcıların doğrudan alıntıları ile temaları desteklemiş ve kendisi elde ettiği verileri yorumlamıştır. Tartışma, sonuç ve öneriler aşamasında araştırmacı orijinal fikirlerini ve araştırmasının ulaştığı sonuçları ortaya koymuş, ulaştığı sonuçlara uygun önerilere yer vermiştir.

3.6. Temel Nitel Araştırmada Güvenirlik ve Geçerlik

Güvenirlik, araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği yani ölçümün tutarlı ya da kararlı olması iken; geçerlik, bulguların gerçekten göründükleri şeyle ilgili olup olmadıkları yani; ölçülmek istenen özelliğin başka şeylerle karıştırılmadan ne derece ölçülebildiğidir (Büyüköztürk ve diğ., 2016; Robson, 2017). Araştırmacı

çalışmasına uygun olarak yapı geçerliği, iç geçerlik, dış geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapmıştır. Araştırmacı araştırmasının geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için veri toplama aracındaki eksikliklerin giderilmesinde ve düzeltmelerin yapılmasında 3 uzman görüşünü almış; görüşmeci sayısını fazla tutmaya çalışmış ve görüşme yapmayı “doyum noktası” na ulaştığını fark ettiği anda sonlandırmıştır. Ayrıca araştırmacı veri toplama sürecine başlamadan önce örnek bir pilot uygulama gerçekleştirmiş bu sayede görüşme esnasında ortaya çıkabilecek olası hata ve yanlışlıkların önüne geçmeye çalışmıştır.

- **Yapı geçerliği:** Araştırmacı yapı geçerliğini sağlamak için toplanan verilere ilişkin bir kanıt zinciri oluşturmuş yani alt problemlerden başlayıp sonuca giden örüntüyü okuyuculara açık biçimde sunmuştur. Araştırmacı katılımcıların her birinden birbirinin devamı-destekleyicisi sayılabilecek nitelikte elde ettiği verilere görüşlerin ispatlayıcılığını sağlamak adına çalışmasında yer vermiştir. Araştırmacı hazırlanan durum çalışma raporunu veri toplama sürecinde kendisinden veri toplanmış, aynı zamanda kendisiyle daha önceden pilot uygulama da yapılmış olan katılımcıya okutmuş ve görüşünü almıştır.
- **İç geçerlik:** Araştırmacı görüşme formunu hazırlama aşamasında ilgili literatürde yoğun bir araştırma yaparak görüşme sorularının kavramsal çerçevesini oluşturmuş ve soruları bir bütünlük içinde sunmuş bu sayede katılımcılardan araştırma konusuyla ilgili verileri bir bütünlük içinde, araştırmanın amacından uzaklaşmadan elde etmiştir. Ayrıca katılımcılara görüşme öncesinde kimlik bilgilerinin hiçbir şekilde kullanılmayacağı, görüşmeden elde edilen verilerin sadece bilimsel amaçla kullanılacağı ve gizliliğine özen gösterileceği sözü verilmiş bu sayede katılımcıların soruları içtenlikle yanıtlamaları sağlanmıştır. Araştırmaya gönüllülük ilkesine uygun olarak destek olan katılımcılardan veriler elde edilirken; görüşme süresi uzun tutulmaya, ek sorularla detaylı ve derin bilgilere ulaşmaya çalışılmıştır. Araştırmacı elde ettiği verilerin analizinden sonra ortaya çıkan raporları katılımcılarla paylaşmış katılımcı onayını almıştır. Araştırmacı katılımcı onayını kendisiyle aynı okulda çalışan mesai arkadaşlarından almıştır.

- **Dış geçerlik:** Dış geçerlik araştırmadan elde edilen sonuçların genellenebilirliğini ifade eder. Birçok bilim insanı, istatistiksel genelleme olan örneklem üzerinden elde edilen sayısal sonuçların evrene yordanması ve bu sayede evrenle ilgili yorumların yapılmasından kendini alıkoyamamıştır. Ancak temel nitel araştırmada küçük bir durum setinden genellemelere ulaşamadığından istatistiksel genellemeler yapmak mümkün değildir; ancak analitik genellemeler yapmak mümkün olabilmektedir. Analitik genellemede araştırmacı genellemeleri; örneklemden evrene doğru değil, örneklem üzerinden ulaştığı sonuçları alan yazında yapılmış ilgili araştırmalardan elde edilen kuramsal çerçeveye doğru yapar (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Yin, 2017). Araştırmacı çalışmasından elde ettiği sonuçları; okuma-yazma öğretiminin dik temel yazı ile yapılmasına yönelik araştırmaların azlığından okuma-yazma öğretiminin bitişik eğik yazı ile yapılmasına yönelik araştırmalardan elde edilen sonuçlarla karşılaştırarak kurama genellemiştir. Ayrıca araştırmacı çalışmasının dış geçerliliği arttırmak amacıyla; araştırma sürecini ve bu süreçte neler yaptığını ayrıntılı bir şekilde ele almıştır.
- **Güvenirlilik:** Araştırmacı yapmış olduğu durum çalışmasını daha sonra başka bir araştırmacının da aynı yolları takip ettiğinde aynı veya benzer sonuca ulaşmasını sağlayacak şekilde düzenlemelidir. Araştırmacının bu şekilde davranması çalışmasının güvenirliliğini artırır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmacı çalışmasının başka bir araştırmacı tarafından tekrarında, araştırmacının aynı sonuçlara ulaşmasında yol gösterici rolü üstelenecek şekilde bir veri tabanı oluşturmuştur. Buna uygun olarak araştırmacı çalışmasında takip ettiği yolları açık bir şekilde anlatmış, araştırmasını sürdürürken yaptığı iş ve işlemleri detaylı bir şekilde anlatmış ve bir sistem bütünlüğü içinde sunmuştur. Ayrıca araştırmacı çalışmasının güvenirliliğini arttırmak amacıyla;
 - Görüşme sürecini uzun tutmaya çalışmış,
 - Görüşmeler esnasında yaşanabilecek olumsuz durumlara karşı pilot bir görüşme yapmış,

- Katılımcıları rahatlatmaya çalışmış bu amaçla görüşme öncesinde görüşmeye hazırlık niteliğinde sohbet havası oluşturmuş,
- Görüşmeci sayısını fazla tutmaya çalışmış,
- Katılımcılara görüşmeden elde edilecek verilerin bilimsel amaçlar dışında kullanılmayacağı sözü verilerek soruları içtenlikle yanıtlamalarını sağlamış,
- Araştırma sürecince elde edilen ses kaydı veri dökümleri uzman tarafından dinlenerek doğrulanmasını sağlamış,
- Verilerin çözümü ile elde edilen tema ve alt temaların uygunluğu konusunda uzman desteği almış,
- Araştırmadan elde ettiği verileri katılımcılarla paylaşmış ve onaylarını almıştır.

3.7. Veri Toplama Araçları

Temel nitel araştırmada incelenmek istenen olay, durum ya da ortamla ilgili bilgi toplama amacıyla veri toplanır ve bu çalışma türünde detaylı verilere ulaşabilmek için katılımcı sayısının az tutulmasına özen gösterilmelidir. Bu araştırmada araştırmacı çalışma konusuna ilişkin derinlemesine veri toplamak amacıyla veri toplama araçlarından görüşme yöntemini seçmiştir.

Araştırmacı çalışmasında araştırmacıya görüşme sürecinde esneklik tanıyan aynı zamanda da derinlemesine bilgi toplamasına imkân veren yarı yapılandırılmış görüşme türünü kullanmıştır. Görüşmelerini ses kayıt cihazı ile kayıt altına almış, sonrasında bilgisayar ortamına aktarmıştır.

Araştırmacı, araştırma konusuna yönelik derinlemesine veri elde etme amacıyla katılımcılara aşağıdaki soruları yöneltmiştir.

- Bitişik eğik yazı ve dik temel yazı hakkında neler düşünüyorsunuz?
Düşüncelerinizi benimle paylaşabilir misiniz?

- Bitişik eğik yazı ile dik temel yazıyı karşılaştırdığınızda siz kendinizi hangi yazı türüne daha yakın hissediyorsunuz? Neden?
- Dik temel yazıya geçişin sağlayacağı fayda ve üstünlükler konusunda neler düşünüyorsunuz?
- Dik temel yazıya geçişle karşılaşılacak sorunlar konusunda neler düşünüyorsunuz?
- Dik temel yazıya geçişle karşılaşılacak sorunlara çözüm önerileriniz nelerdir?
- Bu konuda başka eklemek istediğiniz görüş ve önerileriniz varsa benimle paylaşır mısınız?

4. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde okuma-yazma öğretiminin dik temel harf ya da bitişik eğik harflerle uygulanmasına ilişkin hâlihazırda 1. sınıf okutan sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Bitişik Eğik Yazı- Dik Temel Yazıya İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere bitişik eğik yazı ve dik temel yazıya ilişkin görüşleri sorulmuş, verilen cevaplara uygun temalar oluşturulmuştur. Tablo 4'te öğretmenlerin bitişik eğik yazı-dik yazıya ilişkin görüşlerinden oluşan temalara yer verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmenlerin Bitişik Eğik Yazı-Dik Yazıya İlişkin Görüşleri

Bitişik eğik yazı-dik yazıya ilişkin öğretmen görüşleri
Fiziki gelişime uygun olma ve olmama
Özgüven kaybı
Özgüven gelişimi
Okuma-yazmaya geçiş süresinin uzaması
Okuma-yazmaya geçiş süresinin kısılması
Yazma hataları
Yazıların okunaklılığı
Velinin öğrenciye destek olabilme durumu
Estetiklik
Öğrenim hayatında kullanılabilirlik
Öğrenme-öğretme zorluğu ve kolaylığı
Yazı güzelliğinin zamanla bozulması
Gündelik yaşamla uyumluluk
El becerisi gerektirmesi
Yazma kolaylığı ve zorluğu
Yazı yazmaya isteklilik
Harf yazımındaki değişimler
Zihinsel-sanatsal gelişimi desteklemesi
Alt yapı eksiklikleri
Öğretmen yetersizliği
Kalabalık sınıflarda öğretimin zorlaşması
Okul öncesinde yazmaya hazırlık çalışmalarının eksikliği veya yanlışlığı

Tablo 4 incelendiğinde bitişik eğik yazı-dik yazıya ilişkin olarak öğretmenlerin; fiziki gelişime uygun olma ve olmama, özgüven kaybı, özgüven gelişimi, okuma-yazmaya geçiş süresinin uzaması, okuma-yazmaya geçiş süresinin kısılması, yazma hataları, yazıların okunaklılığı, velinin öğrenciye destek olabilme durumu, estetiklik, öğrenim hayatında kullanılabilirlik, öğrenme-öğretme zorluğu ve kolaylığı, yazı güzelliğinin zamanla bozulması, gündelik yaşamla uyumluluk, el becerisi gerektirmesi, yazma kolaylığı ve zorluğu, yazı yazmaya isteklilik, harf yazımındaki değişimler, zihinsel-sanatsal gelişimi desteklemesi, alt yapı eksiklikleri, öğretmen yetersizliği, kalabalık sınıflarda öğretimin zorlaşması, okul öncesinde yazmaya hazırlık çalışmalarının eksikliği veya yanlışlığı olarak görüş bildirdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin bu konuda ifade ettikleri görüşlerinin bir kısmı aşağıda verilmiştir:

“Çocuklar bir kelimeyi tamamlayamıyorlardı, çok zorlanıyorlardı, bilekleri yoruluyordu, bir kelimeyi tamamlayamadıkları için de yazılar çok kötü olmaya başladı. Bitişik eğik yazıda çok zorlandılar ama dik temel yazıda bir harfi yazıyorsunuz belli bir kuralı var elinizi kaldırıyorsunuz bir dinlenme süreniz var ve çok daha rahat oluyor.”
(Kadın-4)

“Ama bu yıl işte dik temel yazı sürecinde çocukların çok kısa sürede okumaya geçtiğini fark ettik. Yazıları karakter olarak daha güzel yazıyorlardı. Okunabilir yazıyorlar. Çocuklar yazarken daha iyi hissettiklerini söylüyorlar. Daha iyi ifade ettiklerini söylüyorlar. Çocuklara bir ödev verdiğimiz zaman ya da bir yazı çalışması verdiğimiz zaman kendi yazdıklarını okuyabilecekleri için bu onlara özgüven sağlıyor. Kendi yazdıklarını bitişik eğik yazıyla okuyamadıkları için özgüven kaybı da yaşıyorlardı. Bunu birebir yaşıyorduk.” (Erkek-8)

“İşte büyük “e” küçük “e” harfi ondan sonra “l” harfi bitişik eğik harflerde yazdığım zaman bir bakıyorsun çocuk kablolar yapmış, ne yazdığını kendi bile okuyamıyor. Ama dik temel harfte böyle bir sıkıntı yok. Öğretim açısından kesinlikle dik temel harfler daha kolay, yazma açısından da daha kolay. Ben bitişik eğik yazıda yıllarca çok fazla çocuk okuttum ve dik temel harfte de daha önceki dönemlerde okutmuştum, bu sene de okuttum, çok fazla okuttum her ikisinde de eminim ki dik temel harfte çocuklar daha çabuk okumaya geçtiler, daha hızlı daha güzel okudular, daha güzel yazdılar. Ben kesinlikle dik temel harflerden yanayım.” (Kadın-7)

“Bitişik eğik yazı yazmada okumayı çok geç gerçekleştirebiliyoruz ama dik temel yazıda hem yazı hem okuma olayı bir arada gerçekleşiyor ve kısa sürede gerçekleşiyor. Okuma olayı bizlerde ve öğrencilerde daha çok yazıya yönelik çalışıyoruz. Çocuk mesela harfleri “e” harflerini “b” harflerini birleştirmede sorunlar yaşıyor. Bizim de onun ayrıntısına inmemiz gerekiyor nasıl birleştireceği konusunda. Yani daha çok yazıya yönelik çalışıyoruz o zamanlar.” (Kadın-12)

“İlk etapta zorlanıyorlardı çünkü veliler de nasıl yazıldığını, nasıl birleştirildiğini bilmiyordu. Hatta bazen yazıya siz hiç karışmayın, ben okulda müdahale ediyorum diyordum. Çünkü evde bilmedikleri için birleştirme tekniklerini bazı veliler farklı bir şekilde öğretiyordu.” (Kadın-2)

“Bitişik eğik yazının dik temel yazıya oranla görsellik açısından daha güzel, daha göze hoş gelen, daha şık, daha düzenli bir yazı olduğunu düşünüyorum. Dört beş yıllık bir süre içerisinde denendi fakat sonradan vazgeçildi. Neden vazgeçildiğini anlayabilmiş değilim.” (Erkek-11)

“Bitişik eğik yazıyı yazmakta ve anlatmakta çok zorlandım. Bitişik eğik yazı yazımı hem zor hem anlaşılabilirliği düşük bir yazı... Şu durum da var bazı öğrencilerin gelişimi daha hızlı ama 1. sınıf öğrencileri genellikle küçük oluyorlar yaş sınırlaması düştüğü için genellikle ince kasları çok az gelişmiş bu durum da çocuğun yazmasını oldukça zorlaştırıyor. Yani ben dik temel yazıya geçilmesine çok sevindim.” (Erkek-6)

“Çocuklarımız dik temel harfleri öğrendikten sonra ellerindeki bütün kaynakları daha rahat okuyabiliyorlar. Çünkü kitaplarımızın hepsinin dik temel harflerle yazılması ya da

çevrede gezerken, bir alışveriş merkezine giderken, kaldırımda yürürken, dükkânların, mağazaların adlarının hepsinin dik temel harflerle yazılması, çocukların gözlerine sürekli bu şekilde hitap edilmesi onların okuma hızlarını da artırıyor.” (Erkek-9)

“Bitişik eğik yazının çok olumlu yönleri var gerçekten yapılan araştırmalara göre de. Örneğin çocukların zihinsel gelişimi üzerinde çok olumlu etkileri olduğunu biliyorum. Bunları okumuşluğum var. Çocukların sanatsal alanda gelişimlerini sağladığı da biliyorum yani bu şekilde takip etmiştik yapılan incelemelerden. Akıcı bir yazı, hızlı yazılıyor, çocuk kelimeyi bir bütün olarak tasarlamak zorunda kalıyor; çünkü birleştirme durumunda çocuk. Geri dönüş olmadığı için de çok hızlı yazılıyor, doğrudur.” (Kadın-3)

“Kalabalık olduğu için sınıflarımız yani tek tek hepsine göstermek el yazısında biraz daha zor oluyordu.” (Kadın-1)

“Ama şöyle bir durum var eğer çocuk 1. sınıfta dik temel yazı ile eğitim alacaksa anasınıfında da buna göre bir uygulama gerekiyor. Bazen o şey sıkıntısını yaşıyoruz mesela çocuk anasınıfında harf yazılışını farklı öğrenmiş ya da rakamın yazılışını farklı öğrenmiş, farklı gösterilmiş. Dediğim gibi anasınıfında da eğer buna yönelik bir çalışma yapılırsa rakamların yazılışı, yönü, harfler verilecekse mesela bazı anasınıfında harfler de gösteriliyor çocuklara harfler verilecekse dik temel yazıya uygun bir şekilde verilirse çok daha başarılı olacağını düşünüyorum. Mesela eğik yazıya yönelik çizgi çalışmaları değil de dik temel yazıya uygun çizgi çalışmaları yapılırsa bu şekilde okuma-yazmaya geçiş sürecinin çok daha kısa olacağını düşünüyorum.” (Erkek-2)

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde; Kadın-4, Erkek-6 bitişik eğik yazının öğrencinin fiziki yapısına uygun olmaması nedeniyle öğrencilerin bu yazı türünde zorlandıklarını; Kadın-4 ve Kadın-7 ise dik temel yazının kolay yazılabilen bir yazı olduğunu belirtmişlerdir. Kadın-7, Erkek-6 yazı türüne göre öğrenme-öğretme zorluğu/kolaylığı ile ilgili olarak; bitişik eğik yazıda öğrencilerin öğrenirken öğretmenlerin ise öğretirken zorluk yaşadıklarını, dik temel yazıda ise bu bağlamda sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Erkek-8 öğrencilerin bitişik eğik yazıda başarılı olamamalarından kaynaklı özgüven kaybı yaşadıklarını, Kadın-2 ise velilerin bitişik eğik yazıyı bilmemesinden dolayı çocuklarına destek olamadığını belirtmiştir. Erkek-8, Kadın-7 ve Kadın-12 bitişik eğik yazıda okuma-yazmaya geçiş süresinin uzadığını; dik temel yazıda ise kısa sürede okuma-yazma becerisinin kazanıldığını ifade etmişlerdir. Kadın-7, Kadın-12 ve Kadın-2 birleştirme, harfleri birbirine karıştırma, harflerin karakteristik özelliklerinin kaybolması gibi bitişik eğik yazıda görülen yazma hatalarından ve Kadın-7 ve Erkek-8 ise öğrenci

defterlerinin bitişik eğik yazıda okunaklı olmadığından söz etmişlerdir. Erkek-11 bitişik eğik yazının estetik bir yazı türü olduğunu; Erkek-9 çocuğun gündelik hayatında dik temel yazıyla karşılaşmasının okuma-yazma sürecini desteklediğini belirtmiştir. Kadın-3 bitişik eğik yazının zihinsel-sanatsal gelişimi desteklediğini; Kadın-1 ise kalabalık sınıflarda bitişik eğik yazı öğretiminin zor olduğunu ifade etmiştir. Erkek-2 okul öncesinde yararlanılan çizgi çalışmalarına öğretmenin gereken özeni göstermemesinin çocuğun harf ve sayı yazılışlarını yanlış öğrenmesine neden olacağını belirtmiş; öğrencinin okuma-yazmayı öğreneceği yazı türüne uygun çalışmaların okul öncesinde yaptırılması gerektiğini ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı-dik temel yazıya ilişkin görüşleri incelendiğinde; bitişik eğik yazının öğrencilerin fiziki yapılarına uygun olmadığı bu nedenle de öğrencilerin bu yazı türünde çok zorlandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin bitişik eğik yazıda başarılı olamama durumundan kaynaklı özgüven kaybı yaşadıklarını; öğrencilerin bu yazı türünde harfleri yazmada hata yaptıklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri görüşlerinden dik temel yazıda yazı öğretimine ayrılan zamanın kısılmasından dolayı okuma-yazmaya geçiş süresinin de kısaldığı; dik yazı ile öğretim yapmanın öğrencilere öğrenme, öğretmenlere de öğretme kolaylığı sağladığı bulgusuna da ulaşılmıştır. Öğretmenler yazma öğretimiyle ilgili olarak; velilerin bitişik eğik yazı öğretiminde öğrencilere yardımcı olamadıklarını ama dik temel yazı öğretiminde öğrencilerin öğrenmelerine destek olabildiklerini belirtmişlerdir.

4.2. Bitişik Eğik Yazı ve Dik Temel Yazıya Yakınlıklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin bitişik eğik yazı ya da dik temel yazıya yakınlık durumları ve kendilerini bu yazı türüne yakın görmelerinin sebepleri sorulmuş, alınan cevaplara uygun olarak temalar oluşturulmuştur. Tablo 5'te öğretmenlerin bitişik eğik yazı-dik temel yazıya yakınlıklarına ilişkin görüşlerinden oluşan temalara yer verilmiştir.

Tablo 5: Öğretmenlerin Bitişik Eğik Yazı-Dik Temel Yazıya Yakınlıklarına İlişkin Görüşleri

Bitişik eğik yazı-dik temel yazıya yakınlıklarına ilişkin öğretmen görüşleri	
Dik temel yazıya yakınlık	Bitişik eğik yazıya yakınlık
Öğrenme geçmişine uygunluk	Estetik yakınlık
Günlük yaşama yakınlık	Alışkanlık
Kolay yazılması	
Okunaklı olması	
Estetik yakınlık	
Dik temel yazıya yakınlık	

Tablo 5 incelendiğinde; öğretmenlerin öğrenme geçmişine uygunluk, günlük yaşama yakınlık, kolay yazılması, okunaklı olması, estetik yakınlık, dik temel yazıya yakınlık gibi nedenlerle kendilerini dik temel yazıya; estetik yakınlık ve alışkanlık gibi nedenlerden ötürü de bitişik eğik yazıya yakın buldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu konuda ifade ettikleri görüşlerinin bir kısmı aşağıda verilmiştir:

“Ama kendimi dik temel yazıya daha yakın hissediyorum onu da temelden bana öyle öğretildiği için olduğunu düşünüyorum.” (Erkek-9)

“Kendimi dik temel harflere daha yakın hissediyorum, daha yakın da buluyorum. Çünkü zaten ben dik temel yazı ile eğitim aldım, bu yazıyı öğrendim ve bütün ortamlarda da bu yazı ile karşılaşıyorum.” (Erkek-3)

“Dik temel yazı günlük hayatta da kullanıldığı için bana daha kolay geliyor. Günlük yaşantıda bitişik eğik yazı kullanılsaydı belki onu daha bir tercih ederdim estetik yönden. Ama günlük hayatta düzyazı kullanıldığı için benim daha kolayıma geliyor.” (Kadın-2)

“Konuşmalarımın da anlaşılacağı gibi ben dik temel yazı taraftarıyım. Sınıf defterine bile bitişik eğik yazı ile yazınca elim acıyordu çünkü sürekli elimi kaldırmadan küçük bir alana eğik yazıyla yazmaya çalışıyordum zorlanıyordum. Belki bazı hocalar bu yazı türünü daha çok seviyordur ama ben çok zorlanıyordum ve yazmak istemiyordum. Ben düz yazı yazmak istiyordum, kendimi ona yakın hissettim. O yüzden düşüncelerim bu şekilde yani düz yazıyı çok çok daha tercih ederim.” (Erkek-6)

“Kolay geliyor bana daha kolay geliyor bunu yazmak. Sağa yatık ama dik temel harflerle daha kolay yazdığımı düşünüyorum.” (Kadın-7)

“ Dik temel harfe daha yakın hissediyorum. Daha kolay ve okunaklı yazdığımı düşünüyorum. Dedğim gibi el yazısı konusunda ben bile çok güvenmiyorum ve el yazısında o kadar uğraşmama rağmen yine de okunaklı bir yazı elde edemedim.” (Kadın-6)

“Ben kendimi dik temel yazıya daha yakın hissediyorum. Daha çok beğeniyorum.” (Erkek-8)

“Ben dik temel yazı ile daha iyi yazdığımı düşünüyorum. Onu da şöyle söyleyeyim 2005-2006 yılında okuttuğum öğrencilerimin yazısı çok iyi değildi, ben bunu kendi yazımın iyi olmamasına bağlıyordum eğik yazıda. Ama şu anda öğrencilerimin çoğu iyi yazıyor, kendim de tahtada iyi yazdığımı düşünüyorum açıkçası. Arkadaşlarımdan da bu yönde olumlu tepkiler alıyorum. Mesela sınıfımıza gelen öğretmen arkadaşlarımız oluyor. Tahtada yazımızı gördüğü zaman çok beğeniyorlar. Yani demek ki bizde de o yönde bir yatkınlık var. Yani dik yazıya bizim de bir yatkınlığımız var.” (Erkek-2)

“Ben ikisini de hem seviyorum hem yazabiliyorum. Bunun nedeni de söylediğim gibi ben ilkokulda da bitişik eğik yazıyı ‘Güzel Yazı’ dersi adı altında eğer yanılmıyorsam 2. ya da 3. sınıftan sonra biz bunu düzenli aldık ama bunu yazmak zorunda olarak değil ya da her şeyi bu şekilde bitişik eğik yazıyla yazacağız diye bir şey yoktu. Biz ikisini de öğrendik dik temel harfleri de öğrendik bitişik eğik yazıyı da öğrendik. Bitişik eğik yazıyı da ‘Güzel Yazı’ içinde estetik olarak daha güzel bir yazma şekli olarak öğrendiğimiz için ben seviyorum. O yüzden şu anda ikisini de yazabiliyorum, ikisini de yazmakta zorlanmıyorum ve hoşuma gidiyor.” (Kadın-4)

“ El alışkanlığına bağlıyorum. Yazının görsel olarak göze daha hoş gelmesi. Yazdığınız, ortaya koyduğunuz bir eserin güzel ve hoş görünmesini arzu edersiniz. Bu, yazı için de geçerli. Yazı yazdığınız zaman zaten dik temel harflerle de yazdığınız zaman yazınızın güzel olmasına özen gösterirsiniz. Bitişik eğik yazı daha da hoşuma gidiyor. Daha çok beğeniyorum.” (Erkek-11)

“Ben eğik yazı ile yazmayı isterim hani normal çocuklara okuma-yazma öğretimi dışında, geri kalan hayatımın diğer kısmında eğik yazıyla yani el yazısıyla yazabilirim yani yazmayı sürdürebilirim, alışkanlık nihayetinde. Yaklaşık 10-12 yıldır bir alışkanlık.” (Erkek-7)

Öğretmen görüşleri incelendiğinde; Erkek-9 ve Erkek-3 dik temel yazıyı öğrenme geçmişlerinde kullandıklarından ve bu yazı türü ile eğitim aldıklarından; Kadın-2 dik temel yazının gündelik yaşamda kullanılmasından ötürü tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Erkek-6 ve Kadın-7 dik temel yazıyı kolay yazılan, rahat bir yazı olduğu; Kadın-6 dik temel yazıyı kolay bulduğundan ve bu yazıda okunaklı bir yazı elde edebildiğinden, Erkek-8 ise estetik bulduğu için bu yazıya yakın gördüklerini belirtmişlerdir. Erkek-2 ise

dik temel yazıya yatkın olduğunu ve dik temel yazıda kendini daha başarılı bulduğunu ifade etmiştir. Kadın-4 ve Erkek-11 de bitişik eğik yazıyı estetik bir yazı olarak gördüklerinden bitişik eğik yazıya yakın gördüklerini belirtmişlerdir. Erkek-7 ise bitişik eğik yazının 12 yıl boyunca okuma-yazma öğretiminde kullanımının vermiş olduğu alışkanlıktan ötürü bitişik eğik yazıya yakın olduğunu ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı-dik temel yazıya yakınlıklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğretmenler dik temel yazıya olan yakınlıklarını öğrenme geçmişlerinde bu yazı türünü kullanmalarına ve günlük hayatlarında bu yazı türüyle sıkça karşılaşmalarına bağlamışlardır. Ayrıca öğretmenler dik temel yazının kolay yazılan bir yazı türü olması, estetik açıdan kendilerine hitap etmesi gibi nedenlerden ötürü de kendilerini dik temel yazıya yakın görmüşlerdir. Öğretmenler bitişik eğik yazıya olan yakınlıklarını ise görsel olarak bu yazı türünü güzel bulmalarına ve 12 yıllık uygulama sürecinin kendilerinde yaratmış olduğu alışkanlığa bağlamışlardır.

4.3. Dik Temel Yazıya Geçişin Öğrencilere Sağlayacağı Üstünlükler Konusunda Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere dik temel yazıya geçişin öğrencilere ne gibi avantajlar sağlayacağı ve bu geçişle öğrencilerin sahip olacakları artıların neler olacağı sorulmuş, öğretmenlerin verdiği cevaplara uygun olarak şu temalar oluşturulmuştur. Tablo 6'da dik temel yazıya geçişin öğrencilere sağlayacağı üstünlükler konusunda öğretmen görüşlerinden oluşan temalara yer verilmiştir.

**Tablo 6: Öğretmenlerin Dik Temel Yazıya Geçişin Öğrencilere Sağlayacağı
Üstünlükler Konusunda Görüşleri**

Dik temel yazıya geçişin öğrencilere sağlayacağı üstünlükler konusunda öğretmen görüşleri

-
- Öğrenme kolaylığı
 - Günlük-eğitim hayatında desteklenebilmesi
 - Öğrenim hayatında yazı devamlılığının sağlanabilmesi
 - Okuma-yazmaya geçiş süresinin kısalması
 - Yazma kolaylığı
 - Özgüven duygusunu geliştirmesi
 - Yazılarının okunaklı olması
 - Yazı yazmadaki başarıyı arttırması
 - Ders tekrarlarını kolaylaştırması
 - Öğrencinin veli tarafından desteklenebilmesi
 - Okuma-yazma hızını arttırması
 - Yazı yazmaya isteklilik
 - Defter düzenini sağlamada kolaylık sağlaması
 - Harf yazılışlarının değişmemesi
-

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenler dik temel yazıya geçişin öğrencilere; öğrenme kolaylığı, günlük-eğitim hayatında desteklenebilmesi, öğrenim hayatında yazı devamlılığının sağlanabilmesi, okuma-yazmaya geçiş süresinin kısalması, yazma kolaylığı, özgüven duygusunu geliştirmesi, yazılarının okunaklı olması, yazı yazmadaki başarıyı arttırması, ders tekrarlarını kolaylaştırması, öğrencinin veli tarafından desteklenebilmesi, okuma-yazma hızını arttırması, yazı yazmaya isteklilik, defter düzenini sağlamada kolaylık sağlaması, harf yazılışlarının değişmemesi konularında üstünlük sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konuda ifade ettikleri görüşlerinin bir kısmı aşağıda verilmiştir:

“Eğik yazı çok engel oldu bana çocuğun öğrenmesini zorlaştırıyordu, yazmasını zorlaştırıyordu. Bu konuda çok sıkıntılar çektim, şimdi ise çok daha rahatım dediğim gibi günlük hayatta ve okulda öğrendiği yazı aynı olduğu için birkaç harften sonra çocuk kendi kendine bile öğrenebiliyordu. Eğik yazıda öyle bir durum yok çünkü her harfin yazılışı, kavis, şekli farklı

olduğu için zordu. En basitinden “I” harfini yazdığımızda kuyruğunun şekilli olması gerekiyordu.” (Erkek-6)

“Çünkü kitaplarımızın hepsinin dik temel harflerle yazılması ya da çevrede gezerken, bir alışveriş merkezine giderken, kaldırımda yürürken, dükkânların, mağazaların adlarının hepsinin dik temel harflerle yazılması, çocukların gözlerine sürekli bu şekilde hitap edilmesi onların okuma hızlarını da artırıyor.” (Erkek-9)

“Çocuk derste de dik temel yazıyı görüyor günlük hayatta karşılaştığı materyallerin hepsi dik temel yazı ile. Çocuk bir çelişki yaşamıyor, yazarken de dik temel, kitaplar da dik temel, televizyonu açtığı zaman da dik temel yazıları görüyor, tabelalara baktığı zaman da dik temel yazıyı görüyor.” (Kadın-10)

“Bir diğeri 4. sınıftan sonra hatta 2. sınıf 3. sınıf ve 4. sınıftaki branş derslerinde bitişik yazı kullanmayıp branş öğretmenlerinin dik yazıyı kullanmalarıydı.” (Erkek-7)

“Öğrenci dik temel yazı ile öğrenim hayatını devam ettireceğinden sıkıntı yaşamayacaktır. Geçmişte öğrenci bitişik eğik yazıyla okuma-yazma becerisi kazanıyordu, 5. sınıfta dik temel yazıya geçince ister istemez bir bocalama içerisine girmiş oluyordu. Ama bundan sonra bir istikrar sağlanacak ve çocuklar bu ikilemi yaşamayacaklardır.” (Erkek-1)

“Mesela erken okumaya geçme. Aradaki fark yani 3 hafta gibi bir sürede okumaya geçme.” (Erkek-5)

“Bitişik eğik yazıda harf karakterleri çok karmaşık bir şekilde idi ama dik temel yazı da ise yazı daha düzgün daha okunaklı yazılıyor daha güzel bir şekilde ve daha kısa bir zamanda öğretiliyor. Ama el yazısında bu daha uzun bir süreci gerektiriyordu her hareketleri daha karmaşık örneğin A harfini yazarken aşağıdan yukarıya çıkma sonra aşağı inip tekrar bir dönüş yapmak tamamen bir karmaşıklığa yol açıyordu ama şimdi dik temel yazı da ise A harfini yazarken üç temel hareketle bunu gerçekleştirebiliyorsunuz.” (Erkek-4)

“Bitişik eğik yazıda 30 kişilik sınıfta diyelim 3-4 kişi diyelim hadi çok çok iyi yazan öğrencilerimiz varken düz yazıda kendisi de fark ediyor güzel yazı olduğunu. Mesela 15-20 kişi çok daha güzel yazıyorlar. Defterlerine baktığım zaman defter düzenin daha yerinde oturmuş olduğunu fark edebiliyorsun.” (Kadın-6)

“Bir oranlama yaptığımız zaman dik temel harflerde çok güzel yazan sayısı mı daha fazla, bitişik eğik el yazısı ile yazan öğrenci sayısı mı daha çoktu. Tabii ki dik temel harflerle güzel yazı yazanların sayısı benim sınıfımda çok çok daha fazla; yani çirkin yazan, kuraldışı yazan, beceremeyen, güzel yazamayan öğrenci sayısı çok az, birkaç kişi... Bunun dışında hepsi çok güzel yazıyor.” (Kadın-7)

“Dik temel yazıyı çabuk yazıyor çocuk. Okunması daha basit... Eğer çocuk kötü yazıyorsa eğik yazıyı okunması kesinlikle çok zor. Dik temel yazıda hızlı bir şekilde odaklanmadan zorlanmadan yazıyor duygu ve düşüncelerini. Eğik yazıda yazıyı düzgün yazayım, işte

kuyrukları var kuyrukları düzgün yazayım derken çocuk bu düşündüğünü de o anda unutabiliyor. Yazıya odaklanıyor. Dik yazıda sadece yazıya odaklanıyor ve hızlı bir şekilde yazıyor.” (Kadın-5)

“Örneğin mesela şimdi iyi okuyan öğrencilerimiz 60 kelime dolaylarında okuyabiliyorlar 1 dakikada. Bu kadar hızlı okumaları direk olarak bize dik yazıyı daha rahat gördüklerini, daha rahat bütünleyebildiklerini gösteriyor. O yönde bir izlenimimiz var. Ben daha önce 2005 yılında sistemin ilk uygulandığı yılda okuttum. O dönemde 60 kelimeyi öğrenciler 2. sınıfta 60-70 kelime dolaylarında okuyabiliyorlardı eğik yazıda. Şu anda okulun bitmesine daha iki buçuk-üç ay var biz o hızı yakaladık.” (Erkek-2)

“Yani dik temel harflerle ben çok kısa yaptım hazırlık çalışmalarını. Böyle bir iki gösterdim sonra direkt harfe geçtim ama bitişik eğik yazıda çok fazla çalıştım çizgileri.” (Kadın-1)

“Bir sene “t” harfini büyük “t” harfini baş harfi yapacağınız zaman bitişik olarak yazıyorsunuz, ertesi yıl müfredat bunu değiştiriyor “t” harfinin kuyruğunu bu tarafa alıyor ve ayrı yazılacak diyor. Çocuk zaten yazmayı-okumayı öğreniyor, daha düzgün yazmak, daha düzgün okumak için çabalarırken sürekli bitişik eğik yazının değişim yerlerini hatırlamak ya da öğrenmek zorunda kalıyordu; bu zaten zor olan bir yöntemi daha da zorlaştırıyor. Ama dik temel harfler her zaman aynılar, bildiğimiz gibiler ve dünyanın her yerinde, hayatımızın her alanında kullanılıyor.” (Kadın-4)

Öğretmen görüşleri incelendiğinde; Erkek-6, Erkek-4, Kadın-1 çocukların dik temel yazıya geçişle birlikte okuma-yazmayı öğrenmelerinin kolaylaştığını; Erkek-9, Kadın-10 ise çocuğun günlük ve eğitim hayatında karşılaştığı yazı türü ile okuma-yazma becerisini kazanırken karşılaştığı yazı türünün aynı olmasının öğrenmeyi destekler nitelikte olduğunu belirtmiştir. Erkek-7, Erkek-1 ise çocuğun ilkokul branş derslerinde ve ortaokulda da aynı yazı türünü kullanmasının çocuğu olası bocalama sürecinden ve ikilemde kalma durumundan kurtaracağını ifade etmişlerdir. Erkek-4, Erkek-5 ve Kadın-1 ise eğik yazıda harf öğretiminin yazma boyutuna çok fazla zaman ayrılmasının okuma-yazma becerisini kazanma sürecini yavaşlattığını; dik temel yazıya geçişle bu becerinin kısa sürede kazanılabildiğini belirtmiştir. Erkek-4, Erkek-6, Kadın-5 bitişik eğik yazıda harf karakterlerinin yazma açısından zor olduğunu dik temel yazıdaki harf karakterlerinin kolay bir şekilde yazılabildiğini ifade etmiştir. Kadın-6 ve Kadın-7 ise dik temel yazıya geçişle birlikte öğrencilerin daha güzel yazdıklarını ve yazmadaki başarılarının arttığını belirtmiştir. Kadın-5 eğik yazıda teferruatın çok fazla olmasından dolayı yavaş yazıldığını dik temel yazının ise kolay yazılabilen bir yazı olduğundan hızlı yazıldığını; Erkek-2 ise çocuğun çevresinde de karşılaştığı yazı olan dik temel yazıyı çocuğun kolaylıkla

algılayabildiğini ve bu nedenle hızlı okuyabildiğini belirtmiştir. Kadın-4 ise dik temel yazıdaki harf yazılışlarının değişikliğe uğrama gibi bir durumunun olmayışının çocuğun değişimleri hatırlama ve öğrenmeye çalışma gibi zorlukla karşılaşmamasını sağladığı fikrini öne sürmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin dik temel yazıya geçişin öğrencilere sağlayacağı üstünlükler konusundaki görüşleri incelendiğinde; çocukların dik temel yazıyı daha kolay öğrendikleri, daha kolay yazabildikleri dolayısıyla dik temel yazıda çok fazla zorlanmadıkları ve yazılarının daha okunaklı olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Öğretmenler dik temel yazının çocuğun günlük hayatında karşılaştığı bir yazı türü olmasının öğrenmelerini kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri dik temel yazıya geçişle öğrencinin ilkokul sonrasında yazı türü ile ilgili bocalama yaşamayacağını ifade etmişlerdir.

4.4. Dik Temel Yazıya Geçişte Yaşanacak Sorunlar Konusunda Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere dik temel yazıya geçişle birlikte yaşadıkları sorunlar sorulmuş, öğretmenlerin cevaplarına göre şu temalar oluşturulmuştur. Tablo 7’de dik temel yazıya geçişte yaşanacak sorunlar konusunda öğretmenler görüşlerinden oluşan temalara yer verilmiştir.

**Tablo 7: Öğretmenlerin Dik Temel Yazıya Geçişte Yaşanacak Sorunlar
Konusunda Görüşleri**

Dik temel yazıya geçişte yaşanacak sorunlar konusunda öğretmen görüşleri.

- Yavaş yazılması
- Yazım kurallarına uyulmaması
- Benzer harflerin karıştırılması
- Defter düzeninde hatalarla karşılaşılması
- Yazma hataları
- Öğretmenin adaptasyon sıkıntısı
- 2. 3. ve 4.sınıfta yazı türü değişikliğinin bocalamaya neden olması

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenler dik temel yazıya geçişle birlikte karşılaşılan sorunları; yavaş yazılması, yazım kurallarına uyulmaması, benzer harflerin karıştırılması, defter düzeninde hatalarla karşılaşılması, yazma hataları, öğretmenin adaptasyon sıkıntısı, 2. 3. ve 4. sınıfta yazı türü değişikliğinin bocalamaya neden olması olarak belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konuda ifade ettikleri görüşlerinin bir kısmı aşağıda verilmiştir:

“Ama el kaldırmadığı için el yazısı daha hızlı dik temel yazıda sürekli ellerini indirip kaldırıp yazıyorlar. Bu tabii ki zaman alıyor her kaldırış tekrar kalemi o noktada başlangıç noktasında bırakması kaldırması daha uzun zaman alıyor. El yazısı daha hızlı bence...” (Erkek-9)

“Yani bir kelime içerisindeki harflerde büyük ya da küçüğe dikkat etmeden hangisi daha kolayına geliyorsa çocuk açısından onu yazıyordu.” (Erkek-1)

“Yani “b” harfini gördüğü yerde onu önce “d” diye okuyor. Emin misin diye sorduğumda “b” harfine dönüyor veya tam tersi olabiliyor “p” harfini gördüğünde “d” harfi diyebiliyor ona. Emin misin dediğimde “p” harfi aklına geliyor. Yazımları birbirine yakın olduğu için çocuklar “b, d, p” harflerini yazarken sıkıntı yaşadılar.” (Kadın-10)

“İlk etapta kelimeler arasındaki harfleri birbirinden uzak yazabiliyorlardı.” (Kadın-2)

“Dik temel yazıya geçişte bu kelimeler arasında ve harfler arasında boşlukları ayarlayamadı çocuk mesela.” (Kadın-6)

“El yazısında bitişik eğik yazısında 4 çizgi arasına yazması gerektiği için çocuğun düzgün yazıyorlardı ama şimdi bu dik yazıya geçtiğimizde çizgili defter kullanıyoruz burada çizginin üstüne yazmada zorlanma vardı.” (Kadın-9)

“Bunun dışında harflerin büyüklüğünü küçüklüğünü tam dengeleyemiyorlar aynı boyda yazamıyorlar; bazı harfleri küçük, bazı harfleri olduğundan daha büyük yazıyorlar. Özellikle kuyruklu olan “y” harfi “g” harfi gibi harflerin kuyruğunu satırın altına geçiremiyorlar, hepsini küçük “a” harfi gibi yazıyorlar. Yani o kuyruğu aşağı uzatamıyorlar sürekli uyarmama rağmen onu dengeleyemiyorlar.” (Erkek-3)

“Evet, mesela şu çocukların yukarıdan aşağı yazması gerekirken genellikle aşağıdan yukarıya doğru yazdılar. Mesela “l” harfi “t” harfi “k” harfinin ilk çıkışını yukarıdan aşağıya doğru yazacaklarına genellikle aşağıdan yukarıya doğru yazdılar.” (Kadın-3)

“Bu dik temel harflerle öğretirken de arada böyle kafam karışıyordu el yazısı bilmem ne. Hala bile bazen yazarken sıkıntı oluyor o da sıkıntı oldu.” (Kadın-1)

“Bilinçsiz, istemsizce eğik yazı ile yazdığımı görüyorum. Hatta çocuklara ilk işte harfleri verirken kelime ya da cümle yaparken bazen harflerimin el yazısına kaydığını görebiliyordum. Çocuklar beni uyarıyordu.” (Erkek-7)

“2017-2018 eğitim öğretim yılında 1. sınıflarda bir sorun gerçekleşmez çocuk dik temel harflerle öğrenip eğitim hayatını dik temel harflerle sürdürecektir. Onlarda bir sorun olmaz ama 2016-2017, 2015-2016 eğitim öğretim yılında bitişik eğik yazı ile eğitim alan çocuklar şu an 2. 3. ve 4. sınıflar ve gözlemlerime göre çocuklar şu an bir bocalama dönemindeler ve yazı karmaşası yaşıyorlar.” (Erkek-4)

Öğretmen görüşleri incelendiğinde; Erkek-9 dik temel yazıda öğrencilerin ellerini indirip-kaldırarak yazmalarının yazılarının yavaşlamalarına neden olduğunu; Erkek-1 öğrencilerin kelime içinde büyük harf kullanarak yazım kurallarına uymadıklarını; Kadın-10 ise öğrencilerin “b”, “d”, “p” harflerini karıştırabildiklerini belirtmiştir. Kadın-2 ve Kadın-6 öğrencilerin kelime içinde ve kelimeler arasında bırakması gereken boşluğu ayarlayamama; Kadın-9 ve Erkek-3 öğrencilerin yazılarını satır aralarına doğru şekilde oturtamama; Erkek-3 öğrencilerin harf boyutlarını doğru ayarlayamama gibi defter düzeninde hatalar yapabildiklerini ifade etmişlerdir. Kadın-3 öğrencilerin dik temel harf yazımında hata yapabildiklerini; Kadın-1 ve Erkek-7 ise bazen istemsizce bitişik eğik yazı ile yazdıklarından dolayı adaptasyon sıkıntısı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Erkek-4 ise 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin dik temel yazıya geçişte bir bocalama süreci yaşayabileceğini belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin dik temel yazıya geçişte yaşanacak sorunlar konusundaki görüşleri incelendiğinde; öğrencilerin her harfin yazımında ellerini indirip-kaldırmalarının yazma hızlarını düşürdüğü, çocukların harf başlangıç ve bitiş yerlerine

uymamasından kaynaklı yazma hataları yaptığı bulgularına ulaşılmıştır. Öğretmen görüşlerinden öğrencilerin dik temel yazıda yazım kurallarına uymadıkları, benzer harfleri karıştırdıkları, defter düzeninde hatalar yaptıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenler 12 yıllık uygulama geçmişine sahip olan bitişik eğik yazı türünün etkisinden hala çıkamadıklarını ve dik temel yazıya adapte olamadıklarını; 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin de kendileriyle aynı türden bir bocalama içine girdiklerini belirtmişlerdir.

4.5. Dik Temel Yazıya Geçişte Yaşanacak Sorunların Çözümlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin dik temel yazıya geçişle karşılaştıkları sorunlara getirdikleri çözümler sorulmuş ve şu temalar oluşturulmuştur. Tablo 8’de öğretmenlerin dik temel yazıya geçişte yaşanacak sorunların çözümlerine ilişkin görüşlerinden oluşan temalara yer verilmiştir.

Tablo 8: Öğretmenlerin Dik Temel Yazıya Geçişte Yaşanacak Sorunların Çözümlerine İlişkin Görüşleri

Dik temel yazıya geçişte yaşanacak sorunların çözümlerine ilişkin öğretmen görüşleri
Benzetme ve oyunlardan yararlanma
Sık tekrarlar
Zamanında uygun dönüt-düzeltilmeler
Dikte çalışmaları
Araç-gereçlerden yararlanma
Uygun defterlerin üretilmesi
Öğretmenlerin geçiş sürecini rahatlatması
Büyük ve küçük harflerin aynı anda öğretilmemesi

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenler dik temel yazıya geçişte yaşanacak sorunların çözümlerine yönelik; benzetme ve oyunlardan yararlanma, sık tekrarlar, zamanında

uygun dönüt-düzeltilmeler, dikte çalışmaları, araç-gereçlerden yararlanma, uygun defterlerin üretilmesi, öğretmenlerin geçiş sürecini rahatlatması, büyük ve küçük harflerin aynı anda öğretilmemesi konularında fikir bildirmişlerdir. Öğretmenlerin bu konuda ifade ettikleri görüşlerinin bir kısmı aşağıda verilmiştir:

“İşte bunun göbeği kapağı bakıyor; bunun göbeği pencereye bakıyor bu şekilde görsel uyaranlar yaparak gösterdim.” (Kadın-9)

“Bir kere söylemekle çocuk bunu kavramıyor. Üzerinde dura dura tekrar ede ede kontrol mekanizmasını işleterek birebir çocuk üzerinde çocuk yazdıktan sonra hatasını düzelterek bunu sağlayabiliyorsunuz.” (Erkek-11)

“Biz tekrar ediyoruz bol bol tekrar ederek, uyararak, tekrar yazdırarak.” (Erkek-7)

“Hatta ben çocuklara bir oyun geliştirdim büyük harf benim kadar küçük harf senin kadar, yanıma gel bakayım şeklinde çocuklarla oyunları oynadık. Tahtaya yazarken o şekilde yazdık. Satırları bir ip olarak düşündük ipin üzerine oturttuk harfleri bütün harfler ipin üzerine oturdu. Bazı dik temel harflerin kuyruklarının ayaklarının aşağı doğru ipten sallandığını hayal ettik. Mesela “y” harfinin mesela “g” harfinin mesela “ğ” harfinin. Ondan sonra işte bu şekilde oyunlaştırarak bu sıkıntıların üstesinden gelmeye çalıştık.” (Kadın-10)

“Zamanla, süreç içerisinde; okurken, dikte ederken, bakarak yazarken, her gördüğümde düzeltiyorum.” (Kadın-7)

“Dik temel yazıya geçişte bu kelimeler arasında ve harfler arasında boşlukları ayarlayamadı çocuk mesela ya da kelimeler arasında büyük harfleri sokmaya başladı. Onları yavaş yavaş böyle işte yazıya dikte yaparak bunları atlatmaya çalıştık.” (Kadın-6)

“Bazı çocuklar kalemlerini araya bıraktılar, bazıları parmaklarını bıraktılar, bazıları silgisini bıraktı. Ama iyice bunun farkına vardıldıktan sonra bir “e” harfi kadar, küçük bir “e” harfi kadar boşluk bırakırsanız harfleri de küçüklerini aynı boyda, kuyrukları da bulunması gereken başlangıç noktasından başlayarak yaparsanız yazınız hem güzel görünür siz kendiniz okumaya çalıştığınız zaman rahatlıkla okuyabilirsiniz, dedim.” (Erkek-9)

“Mesela o kelimenin içerisindeki seslerin, harflerin kardeş olduklarını, onların bir aile olduklarını aileler ise ne oluyor bir evin içinde yaşıyorlar, beraber yaşıyorlar, onlar ayrılmaz parçalar birbirlerinden. O şekilde ifade ederek çocuklar mesela sesleri birleştirerek kelimeleri oluşturdular ve kelimeler arasında iki ailenin karışmaması için parmaklarını koydular. Mesela çocuklarımız “Ali eve” yazarken “Ali” deki sesleri birleştiriyor bunlar kardeşler, bunlar ayrı bir ev diyor. “eve” yazarken de bunlar da ayrı aileler diyerek bunları karıştırmamak için arada mesafe olması lazım. İki ailenin karışmaması için parmağını iki kelimenin arasına koyarak karışmamasını sağlıyor. Bu şekilde ifade edince çocuklarda pekişti.” (Kadın-12)

“Kelimenin içindeki harfleri kardeş... Kol kola takıldıklarını biliyorlardı.” (Kadın-5)

“Çocuklara her kelimeyi bir kutucuğa yazacak şekilde bir defter tasarlanabilirse dikte yaptığımız dönemlerde bizim söylediğimiz her bir kelimeyi bir kutucuğa yazmalarını sağlayarak kelimeler arasında uygun boşluğu bırakmalarını sağlayabiliriz diye düşünüyorum. Bunu bir iki deneme olarak sınıfta denedim ve başarılı olduğumu gördüm. Böyle çözümler üretebiliriz.” (Erkek-8)

“Sınıf öğretmenleri bence bu iki yazı türünü beraber götürmeye çalışmalı özellikle yazımı çok farklı olabilecek harfleri çocuğa anlatmalı ve göstermeli. Yavaş yavaş sıkmadan ve acele etmeden bu iki yazı türünü öğretmesi lazım... Gerekirse bazen eğik yazı ile yazılmış hikâyeleri okutarak ve onun düz yazı ile yazılmış halini mesela bir paragrafın eğik yazı ile yazılmış altına da dik temel yazı ile yazılmış halini aynı anda aynı yere bırakıp çocuğun göz aşinalığını ve alışmasını sağlayabilir. Böylece yavaş yavaş bu süreç atlatılabilir.” (Erkek-6)

Öğretmen görüşleri incelendiğinde; Kadın-10 ve Kadın-9 “b” ve “d” harflerinin birbirine karıştırılması, yazım kurallarına uymama ve defter düzeninde yapılan hatalar gibi sorunların çözümüne yönelik benzetme ve oyunlardan yararlandıklarını, Erkek-7 ise sık tekrarlar yaptığını belirtmiştir. Ayrıca Erkek-7 ve Kadın-7 bu iki harfi karıştıran öğrencilere uygun dönüt ve düzeltmelerin yapıldığını belirtmiştir. Erkek-11 ve Kadın-7 ise öğrencilerin defter düzeninde karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik zamanında uygun dönüt ve düzeltmeleri vermenin yanında sık tekrarlarla öğrencide doğru davranışı oturtmaya çalıştıklarını; Erkek-9 ve Kadın-12 ise öğrencilerin araç-gereç kullanarak kelimeler arasında uygun boşlukları ayarladıklarını ifade etmişlerdir. Kadın-12 ve Kadın-5 ise defter düzeni konusunda kelime içinde ve kelimeler arasında uygun boşluğu bırakmada hata yapan öğrencilere yönelik benzetme tekniğini kullandıklarını, Erkek-8 ise defterlerin düzeninde karşılaşılan kelime içinde ve kelimeler arasında uygun boşluğu ayarlayamama sorununa yönelik uygun defterlerin tasarlanmasının bir çözüm yöntemi olabileceğini belirtmiştir. Kadın-6 yazım kurallarına uymayan öğrencilerle dikte çalışması yaptığını belirtmiştir. Erkek-6; 2. 3. ve 4. sınıfta dik temel yazıya geçişin yaratacağı bocalama süreci sorunun çözümüne yönelik öğretmenlerin doğrudan dik temel yazıya geçip bitişik eğik yazıya terk etmek yerine iki yazı türünü bir arada götürmeye çalışmalarını ve aceleci bir tutum sergilemeden geçiş sürecini rahatlatmaları gerektiğini ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin dik temel yazıya geçişte yaşanacak sorunların çözümüne ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin benzer harflerin karıştırılması, yazım kurallarına uyulmaması sorunlarına ve defter düzeninde yapılan hatalara; benzetme ve

oyunlardan yararlanma, sık tekrarlar, zamanında uygun dönüt-düzeltilmede bulunma, dikte çalışmaları, uygun araç-gereçlerden faydalanma gibi çözümler getirdikleri görülmüştür.

4.6. Okuma-Yazma Öğretiminde Dik Temel Yazıya Geçişe İlişkin Görüş-Öneriler

Öğretmenlere okuma-yazma öğretiminde kullanılan yazı türünde meydana gelen değişikliğe ve okuma-yazma öğretimine ilişkin görüş ve önerileri sorulmuş, alınan cevaplar doğrultusunda şu temalar oluşturulmuştur. Tablo 9’da öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde dik temel yazıya geçişe ilişkin görüş-önerilerinden oluşan temalara yer verilmiştir.

Tablo 9: Öğretmenlerin Okuma-Yazma Öğretiminde Dik Temel Yazıya Geçişe İlişkin Görüş-Önerileri

Okuma-yazma öğretiminde dik temel yazıya geçişe ilişkin görüş-öneriler
İlerleyen sınıflarda bitişik eğik yazının öğretilmesi
Okuma-yazma öğretimine dik temel yazı ile başlanması
Mevcut harf gruplarında değişiklik yapılması
Okul öncesinde yazma çalışmalarının temelini atılması
Bitişik eğik yazı kullanımına uygun alt yapı çalışmalarının yapılması
Sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiği
Anne-babaların okuma-yazma öğretimi konusunda bilinçlendirilmesi
Bitişik eğik yazıya geri dönülmesinin gerektiği
Kullanılan yazı türünde istikrarlı olunması gerektiği
Çocuğa farklı harf karakterlerinin de öğretilmesi gerektiği

Tablo 9 incelendiğinde okuma-yazma öğretiminde dik temel yazıya geçişe ilişkin öğretmenlerin; ilerleyen sınıflarda bitişik eğik yazının öğretilmesi, okuma-yazma öğretimine dik temel yazı ile başlanması, mevcut harf gruplarında değişiklik yapılması, okul öncesinde yazma çalışmalarının temelini atılması, bitişik eğik yazı kullanımına uygun alt yapı çalışmalarının yapılması, sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiği, anne-babaların okuma-yazma öğretimi konusunda bilinçlendirilmesi, bitişik eğik yazıya geri dönülmesinin gerektiği, kullanılan yazı türünde istikrarlı olunması gerektiği, çocuğa farklı harf karakterlerinin de öğretilmesi gerektiği konularında görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin bu konuda ifade ettikleri görüşlerinin bir kısmı aşağıda verilmiştir:

“Şöyle düşünüyorum ben birincisi çocuklar ilkokulda harıl harıl birleşik eğik harflerle okuma-yazma öğreniyorlar, zorlanıyorlar ama bunu hayatlarının sonraki kısımlarında ortaokuldan itibaren yetişkinlik sürecinde dahi bir işe girdiklerini düşün, çocuk mezun oldu bir yerlerde çalışıyor, kullanmıyor. Günlük hayatında kullanmadığı bir şeyi, evet öğreysin taraftarıyım ama eğitim-öğretime bununla başlasın istemiyorum. Ekstradan öğretmen haftada bir dersini ayırıp bitişik eğik harfleri 4 yıla yayarak öğretebilir. Onu da bilsin onu da bilsin ama günlük hayatında dik temel harfleri kullanıyorsa eğitim-öğretimde dik temel harflerle olmalıdır kesinlikle.” (Kadın-7)

“Bu konu ile ilgili geç de olsa doğru bir karar olduğunu düşünüyorum. Bu uygulamanın devam ettirilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (Erkek-1)

“Dik temel yazıya geçmek bence çok yerinde bu şekilde devam etmesi hem bizim eğitim sistemimizi güçlendirecek hem çocuklarımızın daha başarılı olmasını sağlayacak. En azından kopuk bir şekilde öğrenmesini engeller nitelikte olacak. Başarılı bir karar olduğunu düşünüyorum, bundan sonra da değiştirilmesini istemiyoruz. Aynı şekilde devam edilmesini istiyoruz.” (Erkek-6)

“Bu sistemde sadece yetkililerden bu harflerin sıralaması yapılırken söylenişi birbirine yakın olan harflerin kesinlikle peş peşe verilmemesi gerektiğini, bu konuyu kesinlikle bir daha incelemeleri gerektiğini düşünüyorum.” (Kadın-10)

“Harf gruplarının yeri değiştirilebilir bu yeni grupta dik temel harflerde birbirine yakın olan harflerin 4. harf olan “k” harfi daha uzağa atılabilir, biraz daha uzağa atılabilir. Onun yerine daha kullanışlı yine el yazısında olduğu gibi “k” harfi yerine “t” harfi gelebilir. Belki bir önceki senede “n” harfi vardı yine “n” harfi gelebilir. Bunlar giderilebilir sıkıntılar zaten ilk yılıydı bunlara bakılacaktır. Öğretmenlerin bu sene yaşadığı tecrübeler göz önünde bulundurulacaktır ona göre eğer gerekiyorsa tekrar düzenleme olacağını düşünüyorum.” (Erkek-7)

“Dik temel yazının daha uygun olduğunu düşünüyorum. Az önce de söylediğim gibi anasınıfı eğitimi şu anda zorunlu hale geliyor, bunun anasınıfında da bir temelinin verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Çizgi çalışmaları olarak dik temel yazıya uygun çizgi çalışmaları yapılmalı, rakamlar olsun... Eğer veriliyorsa bazı anaokullarında verildiğini görüyoruz, harflerin buna uygun bir şekilde verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bunun dışında bu sistemin çocuklara daha uygun olduğunu gözlemledik. Yani yaşadığımız süreç bize onu gösteriyor. Böyle devam edilebilir yani dik temel yazı ile devam edilebilir.” (Erkek-2)

“Evet devam ettirilsin dik temel yazı, devam ettirilmeyecekse de daha sağlam temeller üzerine oturtulsun bitişik eğik yazı. Mesela tüm kitaplardaki yazılar bitişik eğik yazı olsun ve bitişik eğik yazı çalışmalarına çok daha öncesinden başlansın. Yani bu her iki yazı türü için de geçerli öncesinden başlamak ama bitişik eğik yazıda çok daha önemli öncesinden başlamak. Ama dik temel harflerin kullanılması, dik temel yazının kullanılması devam ettirilmeli bence.” (Kadın-3)

“Dik temel yazıya geçiş çok güzel bir uygulama oldu, kesinlikle olması gerekiyordu. Onun dışında mevcudun az olması gerekiyor, seviyelerin eşit olması gerekiyor. Dediğim gibi bizde mesela okul öncesinde gitmiş çocuk var, gitmemiş çocuk var. Ailesi yardımcı olabilecek çocuk var, hiçbir şekilde ailesi yardımcı olamayacak çocuklar var. Yani işte anne babaların eğitilmesi lazım... O da biraz sıkıntı. Gerçi şuan bir okuma- yazma seferberliği başlatıldı bizim bölgemizde anne babalara da hani okuma-yazma öğretiyoruz ama inşallah öğrenirlerse... ” (Kadın-1)

“Ben temelde bitişik eğik yazıyı destekleyen biriyim. Bitişik eğik yazı ile devam edilebileceğini düşünüyorum. Ama bir takım düzenlemelerin yapılması gerektiğine inanıyorum.” (Erkek-11)

“Bana göre dik temel yazı ya da bitişik eğik yazıya göre okuma-yazma en başından Milli Eğitim Bakanlığımızın belirleyeceği bir strateji, aldığı kararların uzun süreli olmasını isterim.” (Erkek-9)

“Yani bugün artık teknoloji çağındayız, bilgisayar çağındayız. Bilgisayarda çok farklı karakterde yazılar var. Güzel yazı defterinde çocuğun sevebileceği ya da bu seçmeli bir ders haline de gelebilir üç dört tane farklı yazı karakteri ile dersler olabilir. Çocuğun hangi yazı karakteri hoşuna gidiyorsa o dersi seçip orada kendi öğretmeni ile ya da güzel yazı öğretmeni ile bu konuda çalışabilir. Yani farklı karakterde yazı yazmayı da öğrenebilir onun da ben çocuklara faydası olacağını düşünüyorum işin açıkçası.” (Erkek-2)

Öğretmen görüşleri incelendiğinde; Kadın-7 öğrencilere ilerleyen sınıflarda bitişik eğik yazının öğretilebileceğini; Erkek-1, Erkek-6 ve Kadın-1 okuma-yazma öğretimine dik temel yazı ile başlanması kararının doğru ve isabetli olduğunu; Kadın-10 ve Erkek-7 mevcut ses gruplarında harf sıralamasının değişmesi gerektiğini belirtmiştir. Kadın-3 ve Erkek-2 okul öncesinde dik temel yazıya uygun hazırlık çalışmalarının yapılmasının uygun olacağını, Kadın-3 okuma-yazma öğretiminde bitişik eğik yazının tercih edilmesi

durumunda alt yapının da buna uygun olarak hazırlanması gerektiğini ifade etmiştir. Kadın-1 okuma-yazma öğretimi sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için sınıf mevcutlarının uygun hale getirilmesi gerektiğini ve sürecin başarılı geçmesine çok büyük katkısı olabilecek anne-babaların da bu konuda eğitilmesinin faydalı olacağını; Erkek-11 okuma-yazma öğretiminde bitişik eğik yazıya dönülmesi gerektiğini belirtmiştir. Erkek-9 okuma-yazma öğretiminde tercih edilen yazı türü ne olursa olsun karar kılınan yazı türünde istikrarlı olunmasının gerektiğini, Erkek-2 bilim-teknoloji çağında yaşayan günümüz çocuğuna, tercihine bağlı olarak farklı karakterde harflerin de öğretilbileceğini belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin okuma-yazma öğretiminde dik temel yazıya geçişe ilişkin görüş-önerileri incelendiğinde; öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminin dik temel yazıyla yapılması uygulamasının devamını istedikleri görülmüştür. Öğretmenler kullanılmasına karar verilen yazı türü konusunda istikrarlı olunması ve mevcut harf gruplarında değişikliğe gidilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenler çocukların dik temel yazıyla okuma-yazma becerisini kazandıktan sonra ilerleyen sınıflarda bitişik eğik yazı ya da farklı karakterdeki harf yazılışlarını öğrenmelerinin faydalı olacağını düşünmektedirler. Ayrıca öğretmenler okul öncesinde çocuğun okuma-yazmayı öğreneceği yazı türüne uygun yazma çalışmalarının yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

5. BÖLÜM

TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen sonuçlar ilgili literatür sonuçları dahilinde ele alınmış, irdelenmiştir.

5.1. Tartışma

İlkokuma-yazma öğretimi ile öğrencilere hayatları boyunca kullanabilecekleri okuma-yazma eğitimine ilişkin temel bilgi ve becerilerin kazandırılması amaçlanır ve bu temel beceri ilkokul birinci sınıfta kazandırılır (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2008). Birinci sınıf öğrencilerinden kazanmaları beklenen okuma-yazma becerisi öğrencilerin tüm eğitim hayatı boyunca kazanacakları akademik başarının temelidir. Bu denli büyük önem taşıyan okuma-yazma becerisini öğrencilere kazandırmada kullanılan yöntem ve yazı türünde ara ara değişikliklere gidilmiştir. Söz konusu bu bölümde sınıf öğretmenlerinin 2005 yılından itibaren okuma-yazma öğretiminde kullanılan bitişik eğik yazı uygulamasından 2017-2018 eğitim-öğretim yılı itibarıyla dik temel yazıya geçişe yönelik görüşlerinden elde edilen sonuçlar tartışılacaktır.

Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin 16'sı 2005-2017 yılları arasında denenmiş bitişik eğik yazı uygulamasının öğrencilerin fiziki yapısına uygun olmadığını öğrencilerin bu yazı türünde çok zorlandıklarını belirtmişlerdir. Ulaşılan bu sonuç; Susar-Kırmızı ve Kasap (2013); Arslan ve Ilgın (2010); Duran (2011) çalışma sonuçları ile benzerlik taşımaktadır. Ayrıca görüşme yapılan öğretmenlerin 8'i dik temel yazıya geçişin öğrencilerde başarıma duygusuna bağlı özgüven duygusunu geliştirdiğini belirtmiştir. 19 öğretmen ise dik temel yazıya geçişle birlikte harf yazım karakterlerinin kolay yazılabilmemesinden dolayı yazı yazmaya çok zaman harcamak zorunda kalmadıklarını dolayısıyla okuma-yazmaya

geçiş süresinin kısaldığını söylemişlerdir. Öğretmenlerin tamamı öğrencilerin bitişik eğik yazıda yazma hataları yaptıklarını belirtmiştir. Bu sonuç Memiş ve Harmankaya (2012); Tok ve Sarıca (2017); Yılmaz ve Cımbız (2016) ve Bayraktar (2006) çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir. 18 öğretmen öğrenci yazılarının bitişik eğik yazıda okunaklı olmadığını ancak dik temel yazıda öğrencilerin okunaklı bir şekilde yazabildiğini, 12 öğretmen bitişik eğik yazının dik temel yazıya oranla estetik bir yazı olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin görüşlerinden ulaşılan diğer bir sonuç da ilkokuldayken temelleri atılan bitişik eğik yazının çocukların çoğunluğu tarafından ortaokula geçişle terkedildiği ve dik temel yazıya geçildiği bulgusudur. Öğretmenler dik temel yazının öğrenim hayatı boyunca kullanılabilen ve devamlılığı olan bir yazı türü olmasını dik temel yazıya geçişin bir artısı olarak görmüşlerdir. Verilerden ulaşılan bu sonuç ise Palavan ve Gemalmaz (2017) çalışmasında ulaşılan sonuçla tutarlıdır. Görüşme yapılan öğretmenlerin 22'si okuma-yazma öğretiminde dik temel yazı kullanımının öğrencilere öğrenme, öğretmenlere ise öğretme kolaylığı sağladığını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden bitişik eğik yazıda öğrencilerin hızlanmaları durumunda yazılarının çirkinleştiği ancak dik temel yazıda hıza bağlı bozulmalar olsa dahi öğrenci yazılarının okunaklılığını kaybetmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin çoğu dik temel yazının çocuğun çevresinde, günlük yaşamında karşılaştığı bir yazı türü olduğu; bitişik eğik yazının gündelik yaşamda desteklenen bir yazı türü olmadığı konusunda görüş bildirmiştir. Öğretmen görüşlerinden öğretmenlerin bitişik eğik yazıda kendilerini tam anlamıyla yeterli görmedikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ise Sarıkaya ve Yılar (2017); Turan ve Akpınar (2008) ve Yıldız, Yıldırım ve Ateş (2009) çalışmalarından ulaşılan sonucu desteklemektedir. Öğretmenlerin 3'ü ise bitişik eğik yazının başarıya ulaşamamasından okul öncesi eğitimde yazmaya hazırlık çalışmalarının eksikliği ya da yanlışlığını sorumlu tutmuşlardır.

Görüşme yapılan öğretmenlerin yazı türü yakınlıkları incelendiğinde; öğretmenlerin çoğunluğunun kendini dik temel yazı türüne yakın gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç sınıf öğretmenleri veya sınıf öğretmeni adaylarının

bitişik eğik yazıya ilişkin tutumlarının olumsuz olduğu sonucuna ulaşan Sıcak, Arslan ve Ayan (2016); Arcagök, Kobak, Demir ve Şahin (2017); Erdem, Yılmaz ve Bozkurt (2014); Yılmaz ve Cımbız (2016) çalışma sonuçları ile benzerlik taşımaktadır. Öğretmenlerin en çok dik temel yazının kolay yazılabilme özelliğinden ötürü bu yazı türünü tercih ettiklerini belirtmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin 6'sı ise dik temel yazıya olan yakınlıklarını öğrenme geçmişine uygun olma faktörüne bağlamış, eğitim-öğretim hayatları boyunca dik temel yazıyı kullanmalarının kendilerini dik temel yazıya yakın hissetmeleri üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin dik temel yazının günlük hayatlarında sürekli karşılaştıkları bir yazı türü olmasından ötürü bu yazı türünü tercih ettikleri de görülmüştür. Dik temel yazıyı estetik bulma, bu yazı türüne kendini yatkın görme ve dik temel yazıyla okunaklı bir yazı elde edebilme düşüncesi gibi faktörler de dik temel yazıya olan yakınlığın sebepleri olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin 4'ü kendini bitişik eğik yazıya yakın bulduğunu belirtmiş; bu öğretmenlerin 3'ü bitişik eğik yazıya olan yakınlıklarını bitişik eğik yazının estetik bir yazı olmasına bağlamıştır. Geriye kalan 1 öğretmen ise bitişik eğik yazıya olan yakınlığını bu yazı türüne olan alışkanlığına bağlamıştır.

Öğretmenler dik temel yazıya geçişin öğrencilere sağlayacağı üstünlükleri dik temel yazının öğrenciye öğrenme kolaylığı sağlayan bir yazı olması, öğrencinin günlük hayatında ve eğitim hayatında sürekli karşılaştığı yazı türü olmasından ötürü öğrenmeyi pekiştirici bir özelliğinin bulunması olarak belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin tamamı (23 kişi) bitişik eğik yazı uygulamasının olduğu yıllarda öğrencinin ortaokula geçişi ile yaşadığı yazı karmaşasının ortadan kalktığını, dik temel yazıya geçişle öğrencinin öğrenim hayatında yazı devamlılığının sağlandığını belirtmiştir.

Yapılan görüşmelerden öğrencilerin dik temel yazıda harf öğrenmeye uzun zaman ve çaba harcamadıkları bu durumun da okuma-yazmaya geçiş süresini kısalttığı tespit edilmiştir. Öğretmen görüşlerinden dik temel yazıya geçişle birlikte öğrencilerin başarıyı kolay elde edebilmelerine bağlı özgüven duygusunun geliştiği ve öğrenci yazılarının okunaklılığının arttığı tespit edilmiştir. Öğretmenler bitişik eğik yazıyı istenildiği gibi yazan öğrenci sayısının çok az olduğunu; ancak dik temel yazıya geçişle yazıyı istenildiği gibi yazan öğrencilerin sayısının arttığını

belirtmiştir. 22 öğretmen görüşünden bitişik eğik yazıda velinin öğrenciye destek olamadığı; ancak dik temel yazıya geçişle birlikte çocuğun veli desteği almasının kolaylaştığı tespit edilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin 11'i bitişik eğik el yazısında çocuğun elini kaldırmadan kelimeyi yazabilmesinden ötürü bitişik eğik yazının hızlı yazılabilen bir yazı olduğunu belirtirken; bu konuda görüş bildiren 5 öğretmen ise dik temel yazının hızlı yazılabilen bir yazı türü olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden öğrencilerin dik temel yazıda kelime oluştururken her harften sonra ellerini kaldırmalarından kaynaklı dik temel yazının yavaş yazılan bir yazı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin kelime ortası büyük-küçük harf uyumuna dikkat etmemesinden kaynaklı 13 öğretmen görüşünden öğrencilerin yazım kuralı hatası yaptıkları tespit edilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerden 11'i ise dik temel yazıda yazılışı birbirine benzeyen “b, d, p” ya da “m, n” gibi harflerin öğrenciler tarafından karıştırıldığını; ses gruplarındaki harf sıralamasında söyleniş ya da yazılış bakımından birbirine benzeyen bu harflerin art arda öğretilmesinin öğrencilerin bu tarz hatalar yapmasını kolaylaştırdığını belirtmiştir. Görüşme yapılan 16 öğretmen görüşünden dik temel yazıda öğrencilerin defter düzeninde; kelimeler arası ya da kelime içi uygun boşluğu ve harf puntosunu ayarlayamama, kuyruklu harfleri satır aralarına düzgün oturtamama gibi hatalar yaptıkları tespit edilmiştir.

5 öğretmen görüşünden elde edilen veriler doğrultusunda ise öğrencilerin harfi ters yazma, yazılış yönüne dikkat etmeme gibi yazma hataları yaptıkları tespit edilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerden 4'ü 12 yıllık bitişik eğik yazı uygulamasının vermiş olduğu alışkanlık ya da bu yazı türüne yatkınlık durumlarından ötürü dik temel yazıya geçişe ilişkin adaptasyon sorunu yaşadıklarını belirtmiştir.

Dik temel yazıya geçişin; şu an birinci sınıfta olan ve okuma-yazmayı bu yazı türü ile öğrenmiş olan öğrencileri değil, 2. 3. 4. sınıflarda olan öğrencileri olumsuz etkileyeceği ve bu öğrencilerde bocalamaya neden olacağına ilişkin bulgulara da ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin dik temel yazıya geçişe ilişkin yaşanacak sorunlara çözüm konusundaki görüşleri incelendiğinde en çok zamanında dönüt-düzeltilmelerin

yapılması konusunda (11 kişi) görüş bildirdikleri görülmüştür. Öğretmenler, öğrencilerin yaptıkları hataları fark ettikleri an düzelttiklerini ve öğrencilere doğru olanı gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin 8'i dik temel yazıda öğrencilerin kelimeler arasında uygun boşluğu ayarlayamama sorununa dik temel yazıya uygun defterler kullanarak kelimeleri birbirinden ayırmak için öğrencilerin parmak, kalem, silgi gibi araç-gereçlerini kullanma ya da “e” veya “o” harfi kadar boşluk bırakma gibi çözüm getirdiklerini belirtmişlerdir.

6 öğretmen ise yazım kuralları, defter düzeni ve karıştırılan harfler konusunda karşılaşılan sorunları benzetmeler ve oyunlaştırmalar yoluyla çözdüklerini belirtmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin 5'i dik temel yazıda karşılaştıkları sorunları sık tekrarlar yoluyla gidermeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. 2 öğretmen ise 2. 3. ve 4. sınıf öğretmenlerinin dik temel yazıya geçiş sürecinde gereken ilgiyi ve sabrı göstererek öğrencileri sıkmadan yavaş yavaş sürece adapte etmeye çalışmaları gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler yapılan yazım hatalarını gidermek için dikte çalışması yaptıklarını belirtmiş, bu hataların en aza indirilmesi için büyük ve küçük harflerin aynı anda öğretilmemesi gerektiğini ifade etmiştir. 1 öğretmen kelimeler arasındaki boşluğu ayarlama bu amaca uygun defterlerin tasarlanabileceğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde kullanılan bitişik eğik yazı türünden dik temel yazı türüne geçişe ilişkin görüş ve önerileri incelendiğinde en fazla görüşün (21 kişi) okuma-yazma öğretiminin dik temel yazı türü ile yapılması uygulamasının devamlılığı konusunda bildirildiği tespit edilmiştir. Bu sonuç; Güneş (2017) ve Gün (2006) çalışmalarından elde edilen ilkokuma-yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlamanın bir dizi faydaları olacağı, bu faydalardan ötürü okuma-yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlamanın daha doğru olacağı sonuçlarıyla uyusmamaktadır. Ayrıca 13 öğretmen görüşünden ilerleyen sınıflarda bitişik eğik yazı türünün çocuklara öğretilmesinin faydalı olacağı bulgusuna ulaşılmıştır. 8 öğretmen 2017-2018 eğitim-öğretim yılında okuma-yazma öğretiminde kullanılan ses-harf gruplarının değiştirilmesi gerektiği konusunda görüş bildirmiştir. 4 öğretmen görüşünden elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin okul öncesi eğitimde yapılan okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarını önemsedikleri ve okul öncesinde bu amaca hizmet eden çalışmaların öğrencilerin

birinci sınıfta alacakları eğitimi desteklemesi gerektiği konusunda görüş bildirdikleri görülmüştür. Ulaşılan bu sonuç Akbaba-Altun, Şimşek-Çetin ve Bay (2014) çalışmasından elde edilen okul öncesinde kavram ve yazmaya hazırlık çalışmalarının çocuğun ilkokula hazırlığında önemli olduğu bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerden 3'ü bitişik eğik yazıya dönülebileceğini belirtmiş ve yine bu öğretmenler bitişik eğik yazı uygulamasına dönülmesi durumunda mevcut alt yapının da buna uygun olarak hazırlanması gerektiğini ifade etmişlerdir.

6. BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmadan ulaşılan sonuçlara ve sonuçlardan yola çıkarak uygulamaya ve yapılacak araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

6.1. Sonuçlar

Araştırma bulgularına dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar şöyle sıralanabilir:

- Dik temel yazının öğrencilerin fiziki yapılarına uygun olması, öğrencilere bu yazı türünü öğrenmede kolaylık sağlamıştır.
- Dik temel yazıda yazı öğretimine ayrılan zamanın kısılması, okuma-yazmaya geçiş süresinin de kısılmasını sağlamıştır.
- Dik yazı ile öğretim yapma öğrencilere öğrenme, öğretmenlere de öğretme kolaylığı sağlamıştır.
- Dik temel yazıya geçiş velilerin öğrencilerin öğrenmelerine destek olmalarını kolaylaştırmıştır.

- Öğretmenler dik temel yazının öğrenme geçmişine uygun, günlük yaşama yakın, kolay yazılan bir yazı türü olması, estetik açıdan kendilerine hitap etmesi gibi nedenlerden ötürü de kendilerini dik temel yazıya yakın görmüşlerdir.
- Okuma-yazma öğretiminde dik temel yazıya geçiş; öğrenci yazılarının okunaklı olmasını sağlamıştır.
- Dik temel yazının çocuğun günlük hayatında karşılaştığı bir yazı türü olması öğrenmelerini kolaylaştırmıştır.
- Dik temel yazıya geçişle öğrenci ilkokul sonrasında yazı türü ile ilgili bocalama yaşamayacaktır.
- Dik temel yazıda öğrencilerin her harfin yazımında ellerini indirip-kaldırmaları yazma hızlarını düşürmektedir.
- Çocuklar dik temel yazıda; harf başlangıç ve bitiş yerlerine uymama durumundan kaynaklanan yazma hataları yapmaktadırlar.
- Öğrenciler dik temel yazıda yazım kurallarına uymamaktadırlar.
- Öğrenciler dik temel yazıda benzer harfleri karıştırmaktadırlar.

6.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarına ilişkin önerilere; “Uygulamaya Yönelik Öneriler” ve “Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler” olarak iki şekilde yer verilecektir.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Okuma-yazma öğrenme sürecinde kullanılan yazı türü ne olursa olsun yazıya gereken önemin verilmesi konusunda sadece sınıf öğretmenlerinin değil branş öğretmenlerinin de bilinçlendirilmesi gerekmektedir.
- Bu çalışma doğrultusunda okuma-yazma öğretimi konusunda ulaşılan öğretmen görüş ve önerileri dikkate alınmalıdır.
- Okuma-yazma sürecinin öğretmen-veli-öğrenci üçgeninde başarıya ulaşabilmesi ve okulda öğretilenler ile evde öğretilenlerin birbirini destekler nitelikte olabilmesi için velilere yönelik bilgilendirici çalışmalar yapılmalı ve bu sayede velilerin sürece etkin katılımları sağlanmalıdır.
- Okul öncesi eğitimde okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarının doğru ve tüm okul öncesi kurumlarda değişikliğe yer vermeyecek şekilde standart olarak verilmesi sağlanmalıdır.

- Okul öncesi eğitim kurumları ile ilköğretim kurumları arasında öğrenme birliğinin sağlanması için her iki kuruma hazırlanacak programlarda koordinasyonun sağlanması yoluna gidilmelidir.
- Okuma-yazma öğretiminde yararlanılan ses gruplarının tüm öğretmenlerin görüşü alındıktan sonra yeniden düzenlenmesi yoluna gidilmelidir.

6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Sadece ilkokul 1. sınıf öğretmenlerinin değil; 2. 3. ve 4. sınıf hatta ortaokul öğretmenlerinin de geçişle ilgili düşüncelerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Araştırma sonuçlarından ulaşılan 2. 3. ve 4. sınıf öğretmenlerinin ve öğrencilerin ilkokullarda dik temel yazıya geçiş sürecinde sorun yaşadıkları bulgusunun gerçekliğini belirlemeye, eğer gerçekten geçiş sürecinde öğretmen ve öğrenciler sorun yaşıyorsa hangi tür sorunların yaşandığını ortaya koyan çalışmalar yapılabilir.

7. BÖLÜM

KAYNAKÇA

- Akbaba-Altun, S., Şimşek-Çetin, Ö., & Bay, D. (2014). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 244-263.
- 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(1), 56-80.
- Aktürk, Y. (2009). *İlk okuma-yazma öğretiminde "ses temelli cümle yöntemi" nin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri (Şanlıurfa/Viraneşhir örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Aktürk, Y., & Mentiş-Taş, A. (2011). İlk okuma-yazma öğretiminde "ses temelli cümle yöntemi" nin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri (şanlıurfa/viraneşhir örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 27-37.
- Aktürk, Y., & Mentiş-Taş, A. (2011). İlk okuma-yazma öğretiminde "ses temelli cümle yöntemi" nin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri (Şanlıurfa/Viraneşhir örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Akyol, H. (2015). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H., & Temur, T. (2008). Ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 79-95.

- Akyüz, Y. (2015). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arcagök, S., Kobak, G., Demir, M. K., & Şahin, Ç. (2017). Dik temel yazı ve bitişik eğik yazı kullanımına yönelik sınıf öğretmenleri adaylarının görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 861-879.
- Arslan, D. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin yazı öğretimlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2829-2846.
- Arslan, D., & Ilgın, H. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin bitişik eğik yazı ile ilgili görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 69-92.
- Arslan, D., Aytaç, A., & Ilgın, H. (2011). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin yazı biçimlerine (dik temel yazı ve bitişik eğik yazı) göre okuma düzeyleri. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(2), 1422-1434.
- Artut, K. (2005). İlköğretim I. kademe birinci sınıf yazı öğretiminde temel ilkeler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 69-74.
- Ateş, H. K. (2015). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazılarının yazma özelliklerinin ilişkileri açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 3(17), 200-219.
- Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlükleri hakkındaki görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 475-493.
- Avcı, Y.E., & Şahin, M. (2016). Ses temelli okuma-yazma öğretiminde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunların incelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (6-7), 59-79.
- Babayiğit, Ö. (2012). *İlk okuma-yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine ilişkin alternatif ses sıralamasının etkililiğinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Bay, Y. (2010). İlk okuma yazmayı öğrendiği yöntemle göre ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma hatalarının karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, (187), 23-38.

- Bayraktar, Ö. (2006). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda yaptıkları hatalar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bıçak, E., & Kırmızı, F. S. (2013). Öğretmen görüşlerine göre ses temelli cümle yöntemine ilişkin uygulamalarda öğrenci ve velilerin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 193-210.
- Binbaşıoğlu, C. (1999). İlkokuma ve yazma öğretiminin ve alfabe kitaplarının tarihsel gelişimi. *Eğitim ve Bilim*, 24(114), 8-34.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara. Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N., & Yıldırım, K. (2008). *İlkokuma ve yazma öğretimi*. Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.
- Ceylan-Aba, T. (2011). *İlköğretim 1. sınıf Türkçe dersi ilk okuma- yazma öğretim programının (2005) uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi (Balıkesir ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Coşkun, E., & Coşkun, H. (2012). İlköğretim öğrencileri ile sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin bitişik eğik yazı başarı düzeylerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 761-776.
- 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.
- 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.
- Coşkun, H. (2011). *İlköğretim okullarındaki bitişik eğik yazı uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Çelenk, S. (2007). *İlk okuma Yazma Programı ve Öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.

- Demir, T. (2008). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisi (Gazi Üniversitesi Örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 129-148.
- Doğan, B. (2007). Denizli İli ilköğretim okullarında çalışan birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 79-90.
- Döngel, M. (2009). Hafif düzeyde zihin engelli öğrencilere yazma becerilerinin kazandırılmasında kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Duran, E. (2009). Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Duran, E. (2011). Bitişik eğik yazı harflerinin yazım şekillerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 55-69.
- Duran, E., & Akyol, H. (2010). Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 817-838.
- Durna, Y. (2014). 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 60-66 ay arasında ve 66. ay üzerinde okula kayıt yaptıran 1.sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma dersi öğretim programı kazanımları ile okul yaşantıları sürecinin performans yönünden öğretmen görüşlerine dayalı olarak karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- Durukan, E., & Alver, M. (2008). Ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 274-289.
- Engin, G., & Uygun, S. (2011). Osmanlı'dan günümüze okuma yazma öğretimi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 197-216.

- Erdem, İ., Yılmaz, F., & Bozkurt, E. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 01-26.
- Erdoğan, S., Şimşek-Bekir, H. Erdoğan-Aras, S. (2005). Alt sosyoekonomik bölgelerde ana sınıfına devam eden 5 6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine bazı faktörlerin etkisinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 231-246.
- Erdoğan, T., Altınkaynak, Ş. Ö., & Erdoğan, Ö. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazmaya hazırlığa yönelik yaptıkları çalışmaların incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1188-1199.
- Göçer, A. (2008). *İlkokuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gözüküçük, M. (2016). Ses temelli cümle yöntemi ve yapılandırmacılık. İçinde: F. Susar-Kırmızı ve E. Ünal (Eds.). *İlk okuma yazma öğretimi* (ss. 1-34). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güleryüz, H. (2004). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gün, A. (2006). Öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin algıları ve görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Güneş, F. (2003). Okuma-yazma öğretiminde cümlenin önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(13), 39-48.
- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-21.
- Güneş, F. (2013). Okuma yazma öğrenme yaşı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 280-298.
- Güneş, F. (2017). Bitişik eğik ve dik temel yazı savaşları. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(3), 1-20.
- Kadioğlu, H. (2012). Bitişik eğik yazıya ilişkin öğrenci görüşleri. *Akademik Bakış Dergisi*, 31, 1-10.

- Karadağ, R. (2016). Bitişik eğik yazı ve yapılandırmacılık. İçinde: F. Susar-Kırmızı ve E. Ünal (Eds.). İlk okuma yazma öğretimi (ss. 35-64). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karakuş-Tayşi, E. (2014). Öğrenme stiline dayalı eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine ve dinlemeye yönelik tutumlarına etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Karaman, G. E., Çeliker, O., Karaman, E., & Özen, Ü. (2016). Eğik yazı mı? düz yazı mı? göz izleme cihazı ile bir pilot çalışma. *Yönetim Bilişim Sistemleri Dergisi*, 1(3), 234-245.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Keskinkılıç, K., & Keskinkılıç, S. B. (2005). *Türkçe'nin temel becerileri ve ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Koç, R. (2012). Okuma yazma öğretimi yöntemleri ve "ses temelli cümle yöntemi" uygulaması. *Electronic Turkish Studies*, 7(4), 2259-2268.
- Kutluca-Canbulat, A. N. (2013). Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretiminde anlamlı okumayı etkileyen unsurlar. *Mediterranean Journal of Humanities*, III(2), 173-191.
- Maviş, F. Ö., Özel, Ö., & Arslan, M. (2014). İlk okuma yazma öğretiminde cümle çözümleme ve ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşleri doğrultusunda karşılaştırılması (Tokat ili örnekleme). *The Journal of Academic Social Science Studies*, 28(2), 481-494.
- MEB. (1997). Milli eğitim bakanlığı tebliğler dergisi. İstanbul: MEB Basımevi. Cilt: 60 Sayı: 2482
- MEB. (2009). Türkçe Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzu (1- 5. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB. (2015). Görme engellilere okuma yazma öğretim kılavuzu. Ankara: MEB Basımevi.

- MEB. (2017). Dik temel harflerle eğitim-öğretimin detayları belli oldu. <http://www.meb.gov.tr/dik-temel-harflerle-egitim-ogretimin-detaylari-belli-oldu/haber/13311/tr> Erişim Tarihi: 25.11.2017
- MEB. (2017). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.Sınıflar)*. Ankara: MEB Basımevi.
- Memiş, A. D., & Harmankaya, T. (2012). İlköğretim okulu 1. sınıf öğrencilerinin bitişik eğik el yazısı hataları ile görsel algı düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 136-150.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*, çev. Prof. Dr. Selahattin Turan. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Morin, M. F., Lavoie, N., & Montésinos-Gelet, I. (2012). The effects of manuscript, cursive or manuscript/cursive styles on writing development in Grade 2. *Language and literacy*, 14(1), 110.
- Myers, D. (2013). Attitudes and beliefs of upper elementary teachers regarding the teaching of cursive handwriting. Gardner-Webb University.
- Oğuzhan, K. (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.
- Öz, E. (2009). *İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin öğretmen ve ebeveyn görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Özbay, M., & Karakuş-Tayşi, E. (2011). Dede Korkut Hikâyeleri'nin Türkçe öğretimi ve değer aktarımı açısından önemi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 21-31.
- Palavan, Ö. ve Gemalmaz, N. (2017). Eğik el yazısıyla okuma yazma öğrenen öğrencilerin, eğik el yazısına ilişkin durumları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 589-607.
- Robson, C. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri: gerçek dünya araştırması*, çev. Şakir Çinkır ve Nihan Demirkasımoğlu. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Sarı, H. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- 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.
- Savaş, B. (2017). Yazma öğretiminin ilkokul öğrencilerinin okuma-anlama becerileri üzerine etkilerinin incelenmesi: Dilbilimsel bir yaklaşım. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(13), 120-140.
- Savaş, B. (2008). Ses temelli tümce yöntemine göre ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Sıcak, A., Arslan, A., & Ayan, C. (2016). Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazıya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 2009-2024.
- Susar-Kırmızı, F., & Kasap, D. (2013). İlkokuma yazma öğretimi sürecinde bitişik eğik yazı ve dik temel harflerle yapılan eğitimin öğretmen görüşlerine göre karşılaştırılması. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 1167-1186.
- Şad, S. N., & Demir, O. (2017). Dik temel yazı ve bitişik eğik yazı biçimlerinin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 801-816.
- Şahin, A. (2016). Geçmişten ve günümüzde kullanılan ilk okuma yazma öğretim yöntemleri. İçinde: F. Susar-Kırmızı ve E. Ünal (Eds.). İlk okuma yazma öğretimi (ss. 179-197). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, A. (2012). Bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan problemler. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 168-179.
- TDK (1998). *Türkçe sözlük* (9. Basım). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Tekışık, H. H. (1992). İlköğretim okullarında program geliştirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 351-362.
- Tok, Ş. (2001). İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(26), 257-276.

- Tok, Ş., Tok, T. N., & Mazi, Ö. A. (2008). İlkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53(53), 123-144.
- Tok, T. N., & Sarıca, H. (2017). Bitişik Eğik Yazı Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (27), 352-363.
- Toker, T. (2006). İlkokuma yazma yöntemleri ve okuduğunu anlamaya etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Turan, M., & Akpınar, B. (2008). İlköğretim Türkçe dersi ilkokuma-yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle ve bitişik-eğik yazı yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 121-138.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 461-472.
- URL-1, <http://www.sozcu.com.tr/2017/egitim/2017-2018-egitim-yilinda-dik-temel-harf-donemi-basliyor-1867453/> Erişim Tarihi: 01.11.2017
- URL-2, http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/147/akyuz.htm Erişim Tarihi: 16.11.2017
- URL-3, <http://www.meb.gov.tr/dik-temel-harflerle-egitim-ogretimin-detaylari-belli-oldu/haber/13311/tr> Erişim Tarihi: 25.11.2017
- Uysal, S. (2008). İlköğretim yazı dersi programının tarihsel değişim süreci içerisinde bitişik yazı eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 303-314.
- Üst, E. (2015). *Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma öğretimine ilişkin bilgi düzeyleri ile tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yalçın, S. K., & Şengül, M. (2007). Dilin iletişim süreci içerisindeki rolü ve işlevleri. *Electronic Turkish Studies*, 2(2), 749-769.

- Yardımcı, M. M. (2013). El yazı incelemelerinde bağlantılı ve düz yazıların bireysel farklılıklarının araştırılması. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., & Ateş, S. (2009). Sınıf öğretmenlerinin sınıf tahtasına yazdıkları yazıların okunaklılık bakımından öğrencilere model olmadaki uygunluğu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 75-88.
- Yılmaz, F., & Cımbız, A. T. (2016). Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı hakkındaki görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 567-592.
- Yılmaz, M., & Ağırtaş, M. N. (2009). İlk Okuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Hatay İli Örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 164-175.
- Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları*, çev. Prof. Dr. İlhan Günbayı. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- 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), 3.