

Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Alternatif Harf Sıralamasıyla Bitişik Eğik Yazı Öğretimine İlişkin Görüşleri

Özlem BAŞ*

Öz: Araştırmada Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde alternatif harf sıralamasıyla bitişik eğik yazı eğitimi alan sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yazı öğretimine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Nitel ve nicel yaklaşımlar bir arada kullanılmış, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi esas alınmıştır. Araştırma bütüncül tek durum desenindedir. Araştırmanın katılımcıları “doğrulayıcı ve yanlışlayıcı örneklem” tanımlaması kapsamında belirlenen temalara ilişkin doğrulayıcı veya tam tersi açıklamalar ortaya koyabilecek 126 ikinci sınıf öğrencisidir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan temalarda katılımcılar yazı öğretimi açısından harf sıralamasının önemini, farklı öğretim tekniklerini, öğrencilerin yazım hatalarını ve diktenin geliştirici yönlerini detaylı açıklamışlardır. Katılımcılar İlköğretim 1-5 Türkçe Programında beş yıllık yazı eğitiminin ardından dik temel harflere geçilmesinin kabul edilemez olduğu belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Bitişik eğik yazı, alternatif ses/harf sıralaması, öğretmen eğitimi

Pre-Service Elementary Education Students' Opinions about Alternative Letter Sequence on Teaching Handwriting

Abstract: The purpose of this study is to examine pre-service elementary education students' opinion on alternative letter sequence on teaching handwriting. Qualitative and quantitative research design was used and 126 second years pre-service teachers was participated at the department of Elementary Education in Hacettepe University. The research is a holistic single case study design. Qualitative research methods are based on document analysis technique. Findings of this study, according to the participants themes put forward the importance of the alternative phonic sequence of letters, different techniques teaching and developer types of dictation. Participants justified that after a five-year cursive training program which is stated in the 1 through 5 Turkish National School Curriculum is unacceptable to teach manuscript program for the students.

Keywords: Handwriting, alternative phonic/ letter sequence, teacher training

Teknoloji dünyasında çığır açan iPod, iPhone, iPad ve MAC bilgisayarların tasarımcısı Steve Jobs, 5 Ekim 2011 tarihinde hayatını kaybettiğinde Stanford Üniversitesi mezuniyet töreninde yaptığı ünlü konuşması tekrar gündeme gelmiştir (youtube.com). Yüzyılın dahisi olarak nitelenen Jobs'un hayatının kilometre taşlarından biri olarak değerlendirdiği yaşantılardan biri de üniversitedeki programı bıraktığı yıl aldığı kaligrafi dersidir. Jobs, o dönemde hayatında pratik bir uygulama olasılığı olmadığını düşündüğü halde aldığı yazı dersinin günümüzde MAC bilgisayarların harika bir tipografi tasarımına sahip olmasına sebep olduğunu ve insanın yaşamındaki deneyimlerin geriye dönük “noktaları birleştirerek” ne gibi sonuçlar doğurabileceğine örnek vermiştir.

Yazı eğitimi açısından sınıf düzeyleri arasında sürekliliği sağlamış Rusya ve Yunanistan gibi ülkelerin kullandığı alfabelere bakıldığında öğrenciler ilk okuma yazma sürecinde Latin alfabesinin yanı sıra Kiril ve Yunan alfabesinin sembollerini eş zamanlı öğrenmektedirler. Peki, Türkiye’de Harf İnkılabı gibi önemli bir değişime dayanan yazı eğitimi bugün neden çocuklar ve öğretmenler açısından gelişimsel bir paradoksa dönüşmüştür? Bu soru aslında ilköğretim programlarındaki yazı öğretimine ilişkin uygulamaların öğretmen yetiştirmeye nasıl yansdığına yönelik noktaları birleştirmekle

*Uzman Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Ankara, Türkiye, ozlembas@hacettepe.edu.tr

yanıtlanabilecektir. 1928 yılında Türk harfleri kabul edildikten, imlasız fonetik bir karakter aldıktan sonra okuma ve yazmanın öğrenilmesi çok kolaylaşmıştır (Arkın, 1952,11). 1962 Programında bitişik eğik veya bitişik dik el yazısına ikinci sınıfta başlanmış ve üç, dört, beşinci sınıflarda öğrencinin bitişik yazıya geçmesi yönünde çalıştırılırken eğik veya dik yazmaya zorlanmayacakları açıklanmıştır (Güneri, 1966,56). 1948, 1962 ve 1971 Programlarında (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 1971,114) belirlendiği gibi okuma yazma öğretimi yöntemi olarak uygulanan Cümle Çözümleme Yöntemi, 2005 Programıyla değiştirilmiş ve Ses Temelli Cümle Yöntemine geçilmiştir (MEB, 2005). Bu uygulamayla birinci sınıfta dik temel yazı öğretimi sonlandırılarak bitişik eğik yazının kazandırılması amaçlanmıştır.

Akyol (akt.2001,53) yazı öğretimine hangi tür harflerle (dik temel veya eğik) başlanması gerektiğinin araştırmacılar arasında tartışmalı bir konu olduğuna değinir, Graham, Berninger ve Weintraub araştırmasına göre okunabilirlik ve hız açısından dik temel harflerle veya eğik harflerle okuma yazmaya başlama arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını hatta her iki yazı türünü birlikte kullananların daha hızlı ve bazen de daha okunaklı yazdıklarını belirtmektedir.

Çocuklar henüz okula başlamadan yazılı sembollerle çeşitli mekânlarda karşılaşmaktadırlar. Günlük yaşamın bir parçası haline gelmiş tipografik tasarımlar Genel Ağ'da (İnternet) sıklıkla kullanılırken, alış veriş merkezleri ve ilan panolarında kaligrafik yazının çeşitli örneklerini görmek mümkündür. Giderek görsel ağırlığı artan yazı sembollerinin doğu toplumlarında ideogram biçimli işaret yazı tipi olmasının yanı sıra toplu taşıma araçları, asansörler gibi halka açık alanlarda kullanılan piktogramların da artmasıyla aslında yazı, yüzyıllar önce insanlık tarihinde yüklendiği kültürel etkileşim ve iletişim işlevini tekrar canlandırmıştır.

Ferreiro (1988, akt., Güneş 2007a, 165-166) yazma öğretiminin davranışsal yönünden çok zihinsel gelişimine dikkati çeker ve Yazma Gelişim Teorisini şu şekilde açıklar: Piaget ile Frit'in görüşlerinden hareketle oluşturulmuş Yazma Gelişim Teorisine göre; çocukların yazmayı öğrenmesi iki aşamada gerçekleşmektedir. İlk süreç "harften önceki yazı" olarak nitelenen resim-şekil ilişkisinden harf algısına uzanan resim-harf aşaması; ikincisi ise çocuğun yazı sisteminin yapısını iyice anladığı ve sözlü dil ile yazı dili arasındaki ilişkinin yapıldığı alfabe dönemidir.

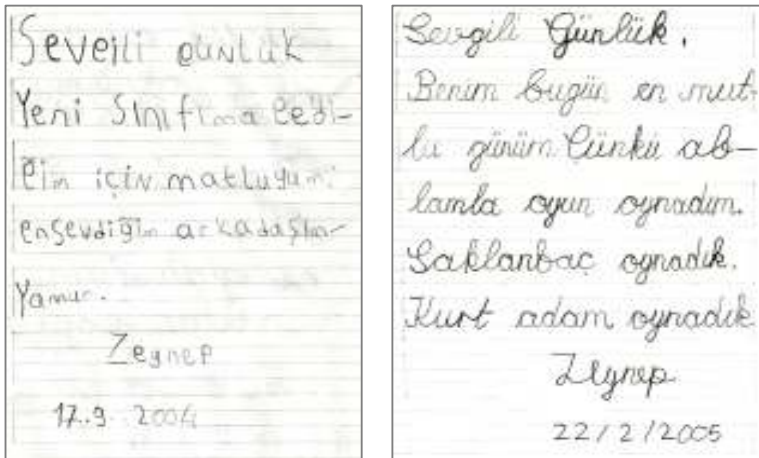
Halk arasındaki söyleyişle anlam genişlemesine uğrayan "el yazısı"nın literatürde el hareketlerine, bağlantı çizgilerine ve harf sembollerinin dekoratif özelliklerine göre farklı modelleri bulunmaktadır. Sassoon (1989,21-29) el yazısı öğretim modellerini; İtalik El Yazısı, Bitişik Yazı, Marion Richardson Sistemi, Basit Modern Yazı ve İlmek Stili olarak beş gruba ayırmıştır. Harf bağlantıları açısından belirli bir standardı olmayan İtalik El Yazısının okuma güçlüğüne neden olduğu ileri sürülerek ilköğretimde değil orta öğretimde kullanılması önerilmiştir, harflerin alt ve üst uzantılarında bireysel dekoratif çizgilerin kullanılması gerekçesiyle ilköğretim kademesindeki çocukların yazısında okunaklı olmadığı düşünülen Bitişik Yazı Modeli de yetişkinler için tavsiye edilmektedir. Çocuklar tarafından öğrenilmesi en kolay yazı modelleri olarak gösterilen Basit Modern yazı temel harf şekillerine bağlantı çizgileri ekleme esasına dayanırken çocukların el hareketlerine göre tasarlandığı ve Avrupa'da kullanımı en yaygın sistemlerden olan Marion Richardson Modelinde büyük harfler kendisinden sonra gelen küçük harfle bağlanmamaktadır. Okunaklılık ve hızın en üst düzeyde olduğu vurgulanan İlmek Yazı Stili, Bitişik Eğik yazının kullanım esasına dayanan belli harf gruplarının birbiri üzerine eklenen çizgilerle bağlanarak yazılmasıdır. Kimerer (1986) araştırmasında Amerikan ilköğretim okullarında (1930-1984) elli yılı aşkın sürede kullanılan el yazısı öğretim programının geliştirilmesine yönelik incelemeler yaparak çocukları yoran ve yanlış öğrenmelere neden olan unsurların çıkarılıp çeşitli öğretim yöntemleriyle yazı öğretiminin zenginleştirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Fletcher (1997) araştırmasında okul öncesi dönemde görsel ve motorsal becerilerin gelişiminin el yazısı performansını etkileyen en önemli etken olduğunu ortaya koymaktadır. Dunsmuir'un (2001) birinci kademedeki öğrencilerin el yazısında akıcılık becerisinin ilerleme düzeyiyle ilgili araştırması; çocukta ilköğretimde yazma yeterliliğinde öğretmen

uygulamalarının yanı sıra annenin eğitim düzeyi, evdeki yazı çalışmaları ve okul öncesi eğitimin etkilerini göstermektedir.

Yazı öğretiminde uygulanan alfabe modelinin etkisi yazdıkça otomatikleşir ve bu esnada yanlış öğrenmelerin yerleşmesi söz konusudur. Temel el yazısı ilkelerini almayan çocuklar el yazısını geliştirmekte bazı sıkıntılar yaşarlar (Reason ve Boote, 2000,157-158). Güneş (2007b:100) alfabetik ilkeleri yapılandırmanın yazma alanının önemli bir alt alanı olduğuna dikkati çekerken öğrencinin yazılı dilinin ilkelerini öğrenmesine ve zihinde yapılandırmasına yönelik olarak harflerin şekilleri, büyük küçük harflerin yazımı, yazı yönü, kelime aralarındaki boşluklar, bitişik yazıda bağlantıları yapma hususlarının kavratılmasının sağlanması gerektiğini söyler. Artut ve Demir (2007,14) tarafından da ilköğretimin en temel konu ve koşullarından biri olarak nitelenen yazı öğretiminin sadece bir teknik değil öğrencinin kişisel tarzını, estetik beğenisini oluşturan ve geliştiren bir sanat dalı olarak görülmesi ve iyi organize edilmiş program çerçevesinde özveri ve sabırla çocuğa kazandırılarak ömür boyu sürdürülmesi gerektiğini vurgular. Bu konuda ülkemizde gelişmekte olan bir alan olarak el yazısı çözümlemesi yani yazabilim (grafoloji), yazı tarzını kişilik özellikleriyle ilişkilendirmektedir (Rodgers, 2005,10).

Yazı öğretiminde çocuklar ve öğretmenler açısından en acı deneyimler yazma ve okuma güçlüğü çeken çocukların ilkökul 1. sınıfta öğrenme sürecinde verdiği mücadelede yaşanmaktadır. Vassaf (2003,137) yazma öğrenmedeki güçlükleri disgrafiya, göz önüne getirebilmede aksaklık, söz diziminde aksaklık olarak üç çeşitte ele almaktadır. Disgrafiyalı çocuklar gördükleri sayıları, harfleri, sözcükleri yazabilmek için gereken hareketleri yapamaz diyerek yazma esnasındaki hareketleri devinim sistemine geçirememeler olarak tanımlamaktadır.

Yazma öğrenme alanında seyreden disgrafiya gibi okuma alanında seyreden disleksi de yazma esnasında çocuğun düzenleme, koordinasyon, kopyalama gibi pek çok becerisini etkilemektedir. Yaşlılardan farklı nörolojik gelişimi olan disgrafia, disleksi, dikkat eksikliği ve hiperkativite bozukluğu ile otizmlili öğrencilerin toplu öğrenmede yazma açısından akranlarını yakalayabilmesi özellikle ilk okuma yazmanın öğrenilmesi sürecinde büyük önem taşımaktadır. Weinfeld, Barnes-Robinson, Jeweller ve Sheritz (2006,114) yazma öğretiminde bu farklılıkları yaşayan çocuklarla çalışan öğretmenlere nicelikten çok niteliğe odaklanmanın, yazma yönergelerini adım adım söylemenin, hazırlanan değerlendirme çalışmalarının çocuğun üstesinden gelebileceği kısa parçalardan oluşan bölümlerle tasarlanmasının gerektiğini, öğretmenin öğrenciye ek süre vermesi ve aileyle birlikte çalışarak çocuğun yazılı materyaller üzerinde gözden geçirme, düzenleme ve prova okuma çalışmaları yaptırılmasını önermektedir.



Şekil 1. Disleksili bir öğrencinin dik temel yazı ve bitişik eğik yazı örnekleri

Herhangi bir öğrenme güçlüğü yaşamadığı halde okunaklı ve akıcı yazamayan yüzlerce çocuk ve ailenin şu an içinde bulunduğu durum Ses Temelli Cümle Yöntemine serzeniş midir yoksa etkili öğrenme öğretme yaşantısı geçirememekten ve öğretmeninin bile kullanmadığı bir yazı modelini hayatına aktarmaya çalışırken içine düştüğü öğretimsel bir kısır döngü müdür? Her çocuğun aynı standartta yazma öğrenebilmesi için sınıf öğretmenlerinin kişisel yazma özelliklerinden öte yazma gelişimi ve öğretimiyle ilgili esaslara hakim olması büyük önem taşır.

Sönmez (2006) Ses Temelli Cümle Yönteminin uygulanmasında karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri isimli yüksek lisans tezinde öneriler bölümünde; öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimin uzun tutulması, alanında uzman kişilerce verilmesi, ses gruplarının yeniden oluşturulup yazılışları ve okunuşları birbirine yakın seslerin verilmiş sırasının değiştirilmesini ileri sürmektedir.

Bu çalışmanın gerekçesi öğretmen adaylarının bitişik eğik yazı öğretimiyle ilgili bilgi ve becerilerini görüşleri yoluyla aktarabileceği yazı öğretimine ilişkin uygulamaya dönük esasları betimlemektir. Bu nedenle Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalı öğrencileriyle 2011-2012 eğitim öğretim yılında İSÖ 269 kodlu Güzel Yazı Teknikleri dersinde alternatif ses/ harf sıralamasıyla yazı öğretimi üzerine çalışmalar yapılmıştır.

Alternatif ses/ harf sıralaması araştırmacı tarafından ilköğretim öğrencileri için geliştirilen ilk okuma yazma öğretimi sürecinde okumada ses birleştirme ve yazmada benzer bilek hareketlerine göre sıralanmış Türkçe harf öğretimi sıralamasıdır (Baş, 2006; Duran, 2009). Babayiğit (2012,90) ilk okuma yazma öğretimi ses temelli cümle yönteminde alternatif ses sıralamasının etkililiğinin incelenmesi isimli yüksek lisans tezinde MEB'in hazırladığı sıralama ve Baş'ın alternatif ses/harf sıralamasının üzerine deneysel çalışma yürütmüştür. Çalışmada; deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin arasında okumaya geçiş, sesli okuma hızı, okuduğunu anlama açısından manidar farklılık bulunmazken dikte ve yazma becerisi açısından deney grubu olan sınıf pozitif manidar farklılık sergilemiştir. Bu sonuç, Baş tarafından hazırlanan alternatif ses/harf sıralamasının öğrencilerin sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme becerilerini daha iyi geliştirdiği biçiminde yorumlanmıştır.

Tablo I

Alternatif ses sıralaması (Babayiğit, 2012,83)

| Öğretim grupları | | | | | | | | | |
|------------------|------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1.Harf grubu | e | l | a | t | Ä | E | İ i | L | Y y |
| 2.Harf grubu | Ö ö | Ş ş | n | k | ı | U u | T | Ü ü | Ç ç |
| 3.Harf grubu | J j | m | d | C c | g | D | K | Ö ö | |
| 4.Harf grubu | ğ | h | Z z | V v | Ş ş | P p | B | N | |
| 5.Harf grubu | R | ğ | L l | ğ | M | Ğ Ğ | F | H | |
| ünlüler | süreklî ünsüzler | | | | | | | | |

Alternatif ses/harf sıralamasının eylem cümlesiyle okuma yazma öğretimine başlamak isteyen öğretmenler için 1. harf grubunda "a" sesiyle başlayan uygulaması da tabloya ek olarak şu şekildedir:

1.Harf grubu a t Ä l İ i e E L Y y

Alternatif ses/harf sıralamasının öğretmen eğitiminde kullanılması yoluyla yazı öğretime ilişkin detaylara dikkat çekmesi bakımından önem teşkil eden çalışmada katılımcıların yazı öğretime ilişkin görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın amacı ve alt amaçları şu şekildedir:

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde alternatif ses/ harf sıralamasıyla bitişik eğik yazı eğitimi alan sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yazı öğretime ilişkin görüşleri nelerdir?

İlk okuma yazmaya hazırlık döneminde öğrencilerin yazma becerisi açısından hangi unsurlar dikkate alınmalıdır?

Bitişik eğik yazı harf sembollerinin öğretime hangi unsurlar dikkate alınmalıdır?

İlköğretim 1-5. sınıf öğrencilerinde karşılaşılan yazım hataları nelerdir?

Dikte çalışmalarının öğrencilerin yazı gelişimine nasıl katkısı olmaktadır?

İlköğretim 1-5 Türkçe Programına ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel ve nicel yaklaşımlar bir arada kullanılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi esas alınmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2000,140) doküman incelemesini “Araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar.” biçiminde tanımlarken Foster (1995, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2000) doküman incelemesinin aşamalarını; dokümanlara ulaşma, orijinalliğin kontrol edilmesi, dokümanların anlaşılması, verinin analiz edilmesi ve verilerin kullanılması olarak belirlemiştir.

Araştırmada desen olarak, bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Pek çok nitel araştırma yönteminde olduğu gibi durum çalışmasında katılımcı sayısı veya örnekleme büyüklüğü görece olarak küçük olacaktır ilkesi, durum çalışmalarının ayrıntılı ve derinlemesine olmasından kaynaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2000,198). Araştırmanın analiz birimi Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalı ikinci sınıf öğrencileridir.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalında öğrenim gören 126 ikinci sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları “doğrulayıcı ve yanlışlayıcı örneklem” tanımlaması kapsamında belirlenen temalara ilişkin doğrulayıcı veya tam tersi açıklamalar ortaya koyabilecek öğretmen adaylarından oluşmaktadır (Karasar, 2000,74) Doğrulayıcı veya yanlışlayıcı durum örnekleme analizinin derinlerine inen, varsayımları tarayan ve çeşitliliğe bakan anlayışta işlenmektedir (Airasian ve Gay, 2005,210).

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında veri toplamak için kullanılan ölçme aracı toplam beş sorudan oluşan genel değerlendirme sınavıdır. Araştırmanın katılımcıları 2011- 2012 güz dönemi eğitim öğretim yılında haftada 3 ders saati toplam 42 saatlik İSÖ 269 kodlu Güzel Yazı Teknikleri dersinde alternatif ses/ harf sıralamasıyla yazı öğretimi üzerine çalışmalar yapmışlardır. Dönem sonunda uygulanan genel değerlendirme sınavını bitişik eğik yazı kullanarak cevaplayan katılımcılara sınav boyunca bitişik eğik yazıyla hazırladıkları çalışmalardan oluşan yazı öğretimi portfolyosunun sınavda başvuru kaynağı olarak kullanılabileceği bildirilmiştir. Araştırmanın veri seti Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf

Öğretmenliği Anabilim dalı ikinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik el yazısıyla yazarak cevaplandığı 432 sayfa genel değerlendirme kâğıtları oluşturmaktadır. Öğrencilerin genel değerlendirme sınavında sorulan sorular yoluyla toplanan veriler araştırmanın alt amaçlarına ilişkin görüşler olarak analiz edilmek üzere doküman incelemesi yöntemiyle belirlenen temalarda ortaya çıkan alt temalar ve boyutlar çetele tablosuyla betimlenmiş daha sonra nitel verilerin frekans (f) ve yüzde (%) değerleri alınarak sayısallaştırılmıştır.

Doküman incelemesinde her katılımcının genel değerlendirme sınavı 1'den 126'ya kadar kodlanmıştır. Araştırmada katılımcıların yorumları kodlanan kâğıdın katılımcı numarasıyla aktarılmıştır. Dokümanların derinlemesine incelenmesi amacıyla araştırmanın alt problemlerine yönelik her sorunun cevabı tek tek okunarak belirlenen temalar, alt temalara ilişkin boyutlar kaydedilmiştir. Elde edilen nitel veriler nicel verilerle sayısallaştırılmıştır. Araştırmacı dersi yürüten öğretim elemanı olarak alternatif ses/harf sıralaması ile bitişik eğik yazının öğretimine ilişkin çalışma ve deneyimlerini katılımcılara aktarmaya gayret göstermiş, genel değerlendirme sınavı dokümanlarının analizini gerçekleştirmiştir.

Geçerlilik ve Güvenirlilik

Araştırmanın iç geçerliliğini sağlamak için katılımcılara ders sürecinde yaptıkları çalışmalardan yola çıkarak genel değerlendirme sınavı yapılacağı bildirilmiş, sınav öncesinde çalışmaların araştırmaya dönüştürüleceği açıklanmamış, bu esnada katılımcıların soruları cevaplarken samimi davranmaları amaçlanmıştır. Araştırmanın dış geçerliliğini artırmak için araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı açıklanmaya çalışılmıştır. Nicel araştırmalar istatistiksel genellemeye dayanırken, durum çalışmaları analitik genellemeye dayanmaktadır (Yin, 2002, 37) H.Ü. Eğitim Fakültesinde alternatif ses/ harf sıralamasıyla bitişik eğik yazı eğitimi alan sınıf öğretmenliği ana bilim dalı ikinci sınıf öğrencilerinin durumunun çalışılması ile elde edilen sonuçlar, yazı öğretiminin öğretmen eğitimi açısından ne gibi uygulamalar ve yaklaşımlarla yürütülmesine dair farklı örneklerin önerilmesine olanak vermektedir.

Araştırmanın iç güvenirliliğini artırmak için bulguların tamamı doğrudan yorum yapılmadan verilmiştir. Genel değerlendirme sınavında sorulan sorularla ilgili uzman görüşü alınmış ve yazı öğretimine ilişkin ortaya konması amaçlanan konularla ilgili kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Doküman incelemesinde kullanılacak soruların geçerliği için ölçme değerlendirme alanında uzman başka bir araştırmacıyla uzlaşmaya gidilmiştir. Araştırmada iç güvenirlilik amacıyla ortaya çıkan alt temalar ve boyutlar aynı şekilde diğer bir uzman tarafından da çözümlenmiştir.

Araştırmanın dış güvenirliliğini artırmak için araştırmacı tarafından elde edilen raporun veri toplama sürecinde rol almış deneklerden birine okutulmasına ve görüş alınmasına gidilmiştir. Bunun yanı sıra araştırmanın veri setini oluşturan dokümanlar ve kodlamalar başkaları tarafından incelenebilecek şekilde saklanmaktadır.

Bulgular ve Sonuçlar

Bu bölümde, doküman analizi sonucunda Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde alternatif ses/harf sıralamasıyla bitişik eğik yazı eğitimi alan sınıf öğretmenliği anabilim dalı ikinci sınıf öğrencilerinin yazı öğretimine ilişkin görüşlerini betimlemek üzere alt problemler yoluyla ortaya çıkan temalar, alt temalar, bunlara ait alt boyutlar tablolar ve öğrenci görüşlerinden örneklerle ele alınmıştır.

İlk okuma yazmaya hazırlık döneminde yazma becerisi açısından hangi unsurlar dikkate alınmalıdır?

Tablo II'ye göre ilk okuma yazmaya hazırlık döneminde yazma ortamının fiziksel koşulları (% 25,26), öğrencilere uygulanan el-göz koordinasyonu ve kas gelişimini sağlayan serbest ve düzenli çizgi çalışmaları (%15,43) ile kalemtraş, mekanik olmayan kurşun ve kırmızı kalem kullanımı (%11,75) öğretmen görüşlerinde en sık üzerinde durulan boyutlardır. Tabloda dikkati çeken diğer bir alt boyut

Tablo II*İlk Okuma Yazmaya Hazırlık Döneminde Dikkate Alınması Gereken Unsurlar*

| Alt boyutlar | f | % |
|--|-----|-------|
| Yazma ortamının fiziksel koşulları. | 144 | 25.26 |
| El- göz koordinasyonu ve kas gelişimini sağlayan serbest ve düzenli çizgi çalışmaları. | 88 | 15.43 |
| Kalemtraş, mekanik olmayan kurşun ve kırmızı kalem kullanımı. | 67 | 11.75 |
| Kalemi doğru tutma. | 65 | 11.40 |
| Defter veya kâğıdın kullanımı. | 57 | 10 |
| Kalem tutmada el tercihi. | 55 | 9.64 |
| Öğrencinin oturma konumu. | 40 | 7,0 |
| Alternatif yazı malzemeleri ve çok duyuya hitap eden etkinlikler. | 28 | 4.91 |
| Silgi kullanımı. | 18 | 3.15 |
| Yazımın eğik olması. | 8 | 1.40 |
| Toplam | 570 | 100 |

öğrenci görüşlerinde de örneklerle açıklanan alternatif yazı malzemeleri ve çok duyuya hitap eden etkinliklerin (% 4.91) uygulanması gerektiğinin belirtilmesidir. Tablo II'deki boyutlar karşılaştırmalı analiz edilmiş ve öğrencinin oturma konumu maddesi katılımcılar tarafından kâğıdın konumu, öğrencinin sırada oturma konumu, ışığın öğrencinin oturma konumuna ve kâğıdın konuma göre yansımaları ile ilişkili açıklandığı için tek boyutta ele alınmıştır.

“Çocuklar ilk başta motor becerileri çok gelişmediği için zor harfleri yazamazlar. Çocukların yazma becerilerini geliştirmek için onların hazır bulunuşluğunu sağlamak gereklidir. Önce temel çalışmalardan başlanır. Örneğin ben voleybol takımındayım. Öğretmenlerimiz bize voleybol oynamadan önce topa vurmaya, topa karşılık vermeyi öğretti.” Katılımcı_1

“Evinize bir misafir gelecek misafir geldiğinde mi hazırlık yaparsınız yoksa misafir gelmeden önce mi? Çizgi çalışmaları çocuk için el göz koordinasyonu geliştirici ve yazıya temel oluşturan çalışmalardır. Kalem tutma hayat boyu sürecek bir davranıştır. Eğer yanlış olursa çabuk yorulma, yazıda bozulma görülür. Fiziksel koşullar çocuğun yazmasında büyük bir etkidir. Sıranın çocuğun boyuna göre olması, sıraların düzeni, sınıfın sıcaklığı, dikkat dağıtıcı unsurların olmaması çocuğun yazısını olumlu etkiler. Yazıda kullanılan malzemeler de çocuğa hitap etmelidir. Kılavuz çizgili defterler tercih edilerek eğik yazma biçimi kazandırılmalıdır. Çocuklara sadece anlatarak ve göstererek yazı öğretilmemeli kuma yazma, dokunarak yazma, oyun hamurlarını kullanma, iple öğretim, traş köpükleriyle öğretim yazı çalışmalarını eğlenceli hale getirmelidir.” Katılımcı_2

“Öğretmen öğrencilerin birden çok duyusuna hitap eden ortamlar oluşturabilir. Köpük çalışması yaptığımızda sınıfın kokusunun değişmesi, klasik müzik dinlememiz bizi bile bu derece olumlu etkilerken küçük öğrencilerim için bu ortamların çok faydalı olacağını düşünüyorum.” Katılımcı_3

“Eğer öğrenci hâlâ kalemi yanlış tutmaya devam ediyorsa öğrenciye yardım edilmeli ve kalemi birlikte tutarak yazmaya çalışılmalıdır. Kâğıdın sırada duruş biçimindeki farklılıklarda ışık etkili olabilmektedir. Mesela kâğıdı ters yönde koyunca çocuk kâğıdında oluşan gölgeden rahatsız olabilir. Ayrıca yaptırılan çalışmaların eğik olmasına dikkat çekilmelidir.” Katılımcı_4

Bitişik eğik yazı harf sembollerinin öğretiminde hangi unsurlar dikkate alınmalıdır?

Harf sembollerinin öğretiminde ele alınan unsurlar yapılan doküman analizi sonucunda Tablo III'te alt boyutlarla detaylı olarak betimlenmektedir. Bitişik eğik yazı çalışmalarında harf sembollerinin öğretiminde hangi unsurların dikkate alınacağına dair ortaya çıkan boyutlar katılımcıların bu temayı üç farklı açıdan ele aldığını göstermektedir. Harf anatomisinin yazım ilkelerine dikkati çeken açıklamalar, yazı öğretiminde etkili uygulamalara ilişkin açıklamalar ve öğrencinin daha kolay öğrenmesine yönelik yazı tekniklerine değinen açıklamalar olmak üzere üç alt tema tablo III,IV,V' te betimlenmiştir.

Tablo III

Bitişik Eğik Yazı Harf Sembollerinin Öğretiminde Dikkate Alınması Gereken Unsurlar
Alt Tema: Harf Anatomisinin Yazım İlkeleri

| Alt boyutlar | f | % |
|--|------------|------------|
| Bağlantılar | 44 | 26,66 |
| Yönler | 31 | 18,78 |
| Boşluklar | 26 | 15,75 |
| Harf şekilleri | 21 | 12,72 |
| Eğim | 20 | 12,12 |
| Harfin büyüklüğü | 13 | 7,87 |
| Harfin kaç hareketle çizildiğinin gösterilmesi | 10 | 6,06 |
| Toplam | 165 | 100 |

Tablo III'te bitişik eğik yazıda harf sembollerinin öğretimine ilişkin dikkate alınması gereken unsurlar arasında % 26,66 oranında bağlantılar, %18,78 oranında yönlerin öğretimi bulguları yer almaktadır.

Tablo IV

Bitişik Eğik Yazı Harf Sembollerinin Öğretiminde Dikkate Alınması Gereken Unsurlar
Alt Tema: Yazı Öğretiminde Etkili Uygulamalar

| Alt boyutlar | f | % |
|--|-----------|------------|
| Kendisinden sonra bağlanmayan harflerin örneklerle açıklanması gereklidir. | 35 | 46,05 |
| Büyük ve küçük sembolü aynı olan harfler bir arada işlenmelidir. | 20 | 26,31 |
| Noktalama işaretlerinin yazı bittikten sonra konulacağı vurgulanmalıdır. | 11 | 14,47 |
| Büyük harflerin yan yana bağlanmadan yazıldığı açıklanmalıdır. | 6 | 7,89 |
| Küçük harfler ilk önce öğretilmelidir. | 2 | 2,63 |
| Simetrik harfler vurgulanmalıdır. | 2 | 2,63 |
| Toplam | 76 | 100 |

Yazı öğretiminde etkili uygulamalardan biri % 46, 05 oranında kendinden sonra bağlanmayan harflerin örneklerle açıklanması olarak belirtilmiştir. Büyük ve küçük sembolü aynı hareketlerle yazılan harflerin öğretiminde (% 26,31) dikkat edilmesi gereken unsurlar katılımcılar tarafından şu şekilde açıklanmıştır:

“ Harf öğretiminde dikkat edilmesi gerekenlerden biri büyüğü ve küçüğü aynı olan harflerin beraber verilmesi gerektiğidir. Dikkat edilmesi gereken bir başka husus da harflerin bağlantı çizgileridir. Örneğin, \mathcal{L} harfini gösterirken bağlantı çizgisi harfin çapaya benzememesi için yapılmamalıdır.” Katılımcı_8

“Bazı büyük harfler anatomisi nedeniyle küçük harflerle bağlanmaz. Bunlar $\mathcal{F}, \mathcal{N}, \mathcal{V}, \mathcal{P}$ dir. Biz derste bunlara \mathcal{T} 'nin yazmada bazı zorluklar getireceğini sebebiyle tercihi olarak bağlanmadan kullanılabileceğini ve \mathcal{Q}, \mathcal{Q} harflerini de örnek verdik. Bunun sebebi bu harflerin yuvarlak harflerle yan yana yazılmasının oldukça zorlayıcı olabilmesidir.” Katılımcı_9

“Öğrencinin öğrendiği harflerin devamlılığı ve sürekliliği korunmalıdır. Bir harften diğerine geçerken önceki harfi öğrenip öğrenmediğine dikkat edilmelidir.” Katılımcı_10

Tablo V

Bitişik Eğik Yazı Harf Sembollerinin Öğretiminde Dikkate Alınması Gereken Unsurlar

Alt Tema: Öğrenmeyi Kolaylaştırıcı Yazı Teknikleri

| Alt boyutlar | f | % |
|---|-----|-------|
| Benzer bilek hareketlerine göre yazılan harf gruplarıyla çalışmalıdır. | 77 | 32,76 |
| Görsel ipuçları ve harfin satıra nasıl yazılacağı öğretmen tarafından gösterip yaptırılmalıdır. | 42 | 17,87 |
| İşlenen harfe yönelik çizgi çalışması harf öğretimi süresince devam etmelidir. | 40 | 17,02 |
| Harf sembolünün üzerinden parmak veya renkli kalemle gitme çalışması yapılmalıdır. | 30 | 12,76 |
| Öğrencinin kalemi doğru tutmasına yönelik yönergeler tekrar edilmeli ve kas gelişimi gözlenmelidir. | 25 | 10,63 |
| Kılavuz çizgili defter kullanılmalıdır. | 21 | 8,93 |
| Toplam | 235 | 100 |

Öğrenmeyi kolaylaştırıcı yazı teknikleri açısından %32,76 oranında benzer bilek hareketlerine göre yazılan harf gruplarıyla çalışma boyutu yer almaktadır.

“Harflerin şekilleri çok önemlidir. Benzer bilek hareketlerine göre gruplanmalıdır. Öğrencilerin kolay öğrenebileceği harften başlanmalıdır. Harflerin büyüklüğü de önemlidir. Öğrenci büyük ve küçük harflerin ayırımına varabilmelidir. Harf bağlantıları iyi yapılmalıdır, aksi takdirde “ı” ve “ü” gibi harfler birbirine karışır. Yazı yönü ise en önemli özelliklerden biridir, öğrenci soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru yazması gerektiğini bilmelidir.” Katılımcı_5

“Programda verilen sıralamadan farklı olarak Güzel Yazı Teknikleri dersinde kullandığımız sıralamada “ı” ve “ü” sesleri “n” sesinden önce veriliyordu. Yine aynı şekilde “k” sesini “n” sesinden önce yazdık. Ayrıca “ç” sesi de “m” sesinden önce veriliyordu. Derste öğrendiğimiz sıralamanın öğrenmede kolaylık açısından daha verimli olacağını düşünüyorum; çünkü çocuk için alıştırma yapmadan bir anda zor bir kalem hareketine tabi tutulmamalıdır.” Katılımcı_6

“Örneğin, P B’ den , l - k’den önce öğretilmelidir. P harfi öğretilmeden B’ nin yazımı zordur; çünkü B yazılırken P nin üzerine bir çizgi daha çizilerek oluşturulur.” Katılımcı_7

İlköğretim 1-5. sınıf öğrencilerinde karşılaşılan yazım hataları nelerdir?

1-5. sınıflarda karşılaşılan yazım hataları teması katılımcıların açıklamaları doğrultusunda üç alt temaya ayrılmış, katılımcıların 1-5. sınıflardaki gözlemleri ve Türkçe defter analizlerine bağlı görüşleri yoluyla ortaya çıkan alt boyutlar Tablo 6,7,8’ de betimlenmiştir.

Tablo VI

1-5. Sınıflarda Karşılaşılan Yazım Hataları

Alt tema: Harflere İlişkin Hatalar

| Alt boyutlar | f | % |
|---|-----|-------|
| Harfin şeklinin yanlış yazılması. | 55 | 32,35 |
| Harfler arasındaki boşlukların fazla olması. | 31 | 18,23 |
| Harflerin eşit büyüklükte yazılmaması. | 24 | 14,11 |
| b ve d harflerinin sembollerinin karıştırılması . | 21 | 12,35 |
| Harf bağlantılarının yanlış yazılması. | 19 | 11,17 |
| Harflerin yönlerinin yanlış yazılması. | 11 | 6,4 |
| Harfleri defterde nereye yazacağını karıştırma. | 9 | 5,29 |
| Toplam | 170 | 100 |

Tablo VII

1-5. Sınıflarda Karşılaşılan Yazım Hataları

Alt Tema: Yazım ve Noktalama İşaretlerine İlişkin Hatalar

| Alt boyutlar | f | % |
|---|-----|-------|
| Noktalama işaretlerinin unutulması. | 47 | 19,91 |
| Kesme işaretinde kelimeye gelen eki ayırarak yazma. | 32 | 13,55 |
| Cümlelerin sonuna nokta koymanın unutulması. | 11 | 4,66 |
| Başlığın yanlış yazılması. | 1 | 0,42 |
| Düzeltilme işaretinin unutulması. | 5 | 2,11 |
| Kelimenin sesleriyle ilgili hatalar yapılması. | 59 | 25 |
| Satır başında cümleye büyük harfle başlamama. | 45 | 19,06 |
| Satır sonunda kelimenin doğru bölünmemesi (Hatalı hece ayırma). | 16 | 6,77 |
| Özel isimlere büyük harfle başlamama. | 10 | 4,23 |
| -mi soru ekinin, ki ve de bağlacının ayrı yazılmaması. | 10 | 4,23 |
| Toplam | 236 | 100 |

Tablo VIII

1-5. Sınıflarda Karşılaşılan Yazım Hataları

Alt Tema: Yazma Davranışlarına İlişkin Hatalar

| Alt boyutlar | f | % |
|--|-----|-------|
| Birden çok hareketle yazılan harflerde nokta veya çizginin unutulması. | 59 | 30,10 |
| Kelimeler arasındaki açıklığı ayarlayamama. | 49 | 25 |
| Elini kaldırmadan yazma. | 33 | 16,83 |
| Kılavuz çizgileri kullanmakta zorluk çekme. | 23 | 11,73 |
| Görsel sembollerini benzer olan harf veya rakamları benzer çizgilerle yazma. | 10 | 5,10 |
| 3,5,7 rakamları ve s harfini ters yazma. | 8 | 4,08 |
| Silgi kullanımından kaynaklanan hatalar. | 5 | 2,55 |
| P,T,N,V ve F harflerinin kendisinden sonra gelen harflerle birleştirilmesi. | 5 | 2,55 |
| Üç satır aralığında yazılan harflerin uzantılarını gerçekleştirememe. | 2 | 1,02 |
| Düz yazı sembollerinin kullanılması. | 2 | 1,02 |
| Toplam | 196 | 100 |

Tablo VIII'de % 30,10 oranında noktalı harflerin noktalarının konulmadığı ve "z" gibi birden fazla hareketle yazılan harflerde çizginin konulmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

"Gözlemlediğim sınıfta "z" harfinin yazımında bazı hatalar vardı. Harften sonra gelen sesli veya sessiz bir harfte şeklin görüntüsünün değişmesiydi. Buna da şu şekilde örnek verebilirim. Normalde "cwa" kelimesi öğrenci yazımında awa haline dönüşebilmektedir. Küçük a ve d harfinde gözlemlediğim bir hata var. Öğrenci muhtemelen a ve d harfini tek hamlede yapabilmeyi öğrenmiş bu ise zamanla harfin görüntüsünün bozulmasına neden olmuş. Bazı öğrencilerin bağlantılar arası yuvarlamaları da çok ilginçti." Katılımcı_11

Tablo VIII'de %16,83 oranında yer alan el kaldırmadan yazmaktan kaynaklı hatalar aşağıdaki öğrenci görüşünde şu şekilde örneklenmiştir.

"Bizim Türkmenistan'da öğrendiğim el yazımı ile Türkiye'deki çok farklıdır. Türkiye'de harfler yukarıdan birleştirilerek ve el kaldırmadan yazılır. Bizde el yazıda el kaldırılabılır ve aynı zamanda harfler aşağıdan birleştirilir." Katılımcı_12

Dikte çalışmalarının öğrencilerin yazı gelişimine nasıl katkısı olmaktadır?

Tablo IX’da dikte çalışmalarının öğrencilerin yazı gelişimine katkısına yönelik temanın alt boyutları yer almaktadır.

Tablo IX
Diktenin Yazı Gelişimine Katkıları

| Alt boyutlar | f | % |
|--|------------|------------|
| Yazım ve noktalama işaretlerinin doğru kullanımının gelişmesini sağlar. | 60 | 15,15 |
| Öğrencilerin kendi hatalarından öğrenmesini sağlar. | 55 | 13,88 |
| Yazma hızını geliştirir. | 46 | 11,61 |
| Yazıda akıcılığı geliştirir. | 34 | 8,58 |
| Öğrencinin dinleme, konuşma ve yazma becerilerini bir arada kullanmasını sağlar. | 30 | 7,57 |
| Akran değerlendirmesi uygulanabilir. | 25 | 6,31 |
| İnce motor becerilerde geride kalan öğrencilerin bitişik eğik yazı formunun yerleşmesi için egzersiz olanağı sağlar. | 24 | 6,06 |
| Yazım hatalarını azaltır. | 22 | 5,55 |
| Sınıfın toplu olarak yazıda ilerleme hızını kontrol etmeyi sağlar. | 20 | 5,05 |
| Okuma ve yazma becerileri arasında bağlantılı çalışma yapmayı sağlar. | 20 | 5,05 |
| Öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirir. | 17 | 4,29 |
| Hayat boyu kullanacağı yazı kişiliğinin oturmasında katkı sağlar. | 12 | 3,03 |
| Düzeltilme sembolleriyle hata analizi bilinci kazandırılır. | 12 | 3,03 |
| Öğrencinin dikkatini geliştirir. | 9 | 2,27 |
| Öğrenci kendi gelişimini fark ettiği için öğrenme motivasyonu artar. | 6 | 1,51 |
| Okumayı hızlandırır. | 2 | 0,50 |
| Okuduğunu anlamayı geliştirir. | 2 | 0,50 |
| Toplam | 396 | 100 |

“Dikte, yazıyı en çok geliştiren etkinliklerdendir. Yazıyı okunaklı kılan, hızı artıran, el kaslarını geliştiren bir etkinliktir. Örneğin ben neredeyse üç defter bitirerek el yazısı yazma becerisini kazandım. İlkokul eğitimim süresince bu eğitimi almadım. Bu beceriyi yeni kazandım. Ders dışında yaptığım çalışmalarda arkadaşımın bana okuduğu benim de yazdığım metinlerle hızım arttı. Bence diktede duyduğunu yazdığı için çocukların anlama ve okuduğunu aktarma becerisi de gelişir.” Katılımcı_13

“Dikte çalışmalarının düzenli yapıldığı bir sınıfta, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini görmek için “Dikte Takip Formları” hazırlanabilir. Bu, öğretmene dönüt vermesi ve öğrencilerin hatalarını düzeltmesi konusunda yardımcı olur. En önemlisi dikte çalışmaları öğrenciye hayatı boyunca doğru, güzel yazı yazma alışkanlık ve becerisinin kazandırılmasına yardımcı olur.” Katılımcı_14

İlköğretim 1-5 Türkçe programına ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Araştırmanın katılımcılarının İlköğretim 1-5 Türkçe Programına ilişkin görüşleri temasının alt boyutları Tablo X’de betimlenmiştir. Tablo X’de %7,88 oranında beş yıllık yazı eğitiminin ardından dik temel harflere geçilmesinin kabul edilemez olduğu, % 5,04 oranında programı tam anlamıyla uygulayacak öğretmenlerin yoksunluğu ve % 4,10 oranında programda bitişik eğik yazının öğrencilerin gelişimine uygun olmasının vurgulanmasına karşın çocukların zorlandığı belirtilmiştir.

Tablo X’de %7,88 oranında yer alan alt boyut bitişik eğik yazı öğretiminin sürdürülebilir olması gerektiğine ilişkin görüşleri ortaya koymaktadır.

“İlk okuma yazma öğretiminde birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılmasından bahsediliyor. Bunun bu şekilde olması fiş sisteminden daha iyi. Bu şekilde olunca ezberle kaçılmıyor. Öğrenciler kalıpların dışına çıkıyor ve farklı şeyler öğreniyorlar. Öğrenci kendisi de düşünerek yeni şeyler bulmaya çalışıyor. Benim garibime giden nokta

öğrencilere bitişik eğik yazıyı kullanarak harfleri öğretiyoruz. Tamam, bu iyi fakat beş yıl böyle devam ettikten sonra normal yazıya geçiyorlar. Sanki pek bir anlamı kalmıyormuş gibi oluyor. O yüzden bitişik yazı sürekli hale getirilmelidir.” Katılımcı_15

“Önce kolay harflerden öğretilmeye başlanması, çeşitli etkinlik ve değerlendirmelerle öğrenimin pekiştirilmesi ve bunun gibi pek çok yöntem, programın olumlu yönlerindedir. Benim kafama takılan tek şey, ileride belkide bir daha hiç kullanmayacağı bitişik eğik yazıyı çocuklara neden öğretip onları zorluyoruz sorusudur.” Katılımcı_16

Tablo X

H.Ü.E.F. Öğrencilerinin İlköğretim 1-5 Türkçe Programına İlişkin Görüşleri

| Alt boyutlar | f | % |
|---|------------|------------|
| Öğrenme öğretme süreçlerinde yeni yaklaşımlar sunmaktadır. | 45 | 14,19 |
| İlk okuma yazma öğretimi ve bitişik eğik yazıya ayrı önem verilmiştir. | 44 | 13,88 |
| Öğrencinin dil gelişimine uygun hareket edilmiştir. | 35 | 11,04 |
| Kazanımlar basitten zora doğru ilerlemektedir. | 29 | 9,14 |
| Beş yıllık yazı eğitiminin ardından dik temel harflere geçilmesi geçerli kabul edilemez. | 25 | 7,88 |
| Etkinlik temelli bir programdır. | 23 | 7,25 |
| Türkçe eğitimini beceri ve anlatım dersi uygulamalarına yönlendirmektedir. | 23 | 7,25 |
| Süreç temelli bir programdır. | 19 | 5,99 |
| Bitişik eğik yazının yanlış öğretilmesi durumunda kelime tanımanın zorlaşır. | 19 | 5,99 |
| Programı tam anlamıyla uygulayacak öğretmenlerin yoksunluğu ortadadır. | 16 | 5,04 |
| Programda bitişik eğik yazının öğrencilerin gelişimine uygun olması vurgulanmasına karşın uygulamada çocukları zorlamaktadır. | 13 | 4,10 |
| Programda materyal önerleri daha fazla olmalıdır. | 12 | 3,78 |
| Programda görsellik ve görsel okuma becerisi sıkça kullanılmıştır. | 9 | 2,83 |
| Sarmal biçimde tekrarlarla kazanımlar işlenmiştir. | 5 | 1,57 |
| Toplam | 317 | 100 |

Tartışma ve Öneriler

Yazma eğitiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle tartışma konusu olan bitişik eğik yazının öğretimi, İlköğretim 1-5 Türkçe Programında, çocukların dik temel harflerin ardından bitişik yazıya geçişte güçlükle çektikleri ve bitişik yazının akıcı ve kesintisiz olduğu biçiminde temellendirilerek uygulamaya alınmıştır. Rock'un (1986) araştırması ilköğretim birinci sınıfta dik temel yazı veya el yazısıyla yazma öğretimine başlamanın öğrencilerin yazma kalitesi açısından farklılık göstermediğini ortaya koymakta, her iki yazı türünün eş zamanlı öğretilebileceğine değinmektedir. Buna karşın Norton (1993), Trap- Porter ve diğerleri (1984), Rubin'in (1985) araştırmaları her iki yazı türünün eş zamanlı öğretiminin çocuklar açısından avantajlı olmadığını belirtir (akt. Akyol, 2005). Temelde yazı türü açısından ilk okuma yazma sürecinden itibaren sürekliliği sağlamayı hedefleyen bitişik eğik yazı öğretiminin uygulamaya konulduğu 2005 yılından bu yana tartışma konusu olması ve ilköğretimden sonra sürdürülememiş olmasının sebeplerinden biri sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı öğretimine ilişkin eğitim almamasıyla açıklanabilir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının bitişik eğik yazı öğretimiyle ilgili bilgi ve becerilerini görüşleri yoluyla aktarabileceği alternatif ses/harf sıralamasıyla yazı öğretimine ilişkin uygulamaya dönük esasları betimlemek amaçlanırken ortaya çıkan temalar ve alt temalar sonucu elde edilen bulgular bitişik eğik yazı ile ilgili detayları derinlemesine tartışmayı sağlayacaktır.

Araştırmanın birinci alt amacına ilişkin ilk okuma yazmaya hazırlık döneminde dikkate alınması gereken unsurlardan yazma ortamının fiziksel koşulları, el-göz koordinasyonunu ve kas gelişimini sağlayan serbest ve düzenli çizgi çalışmaları, kalemtraş, mekanik olmayan kurşun ve kırmızı kalem

kullanımının boyutlarına değinilmektedir. Araştırmanın ikinci alt amacına ilişkin bitişik eğik yazı harf sembollerinin öğretiminde dikkate alınması gereken unsurlar katılımcılar tarafından üç farklı açıdan ele alınmıştır. Buna göre, bitişik eğik yazı sembollerinin öğretiminde harf anatomisinin yazım ilkeleri, yazı öğretiminde etkili uygulamalar, öğrenmeyi kolaylaştırıcı yazı teknikleri olarak yer almaktadır. Duran (2009) bitişik eğik yazı öğretiminin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi isimli doktora tezinde ilk okuma yazmaya hazırlık döneminde yazmaya ilişkin beceriler açısından deney ve kontrol grubunun aynı olduğu ancak ilerleyen süreçte yazma hızı, imlâ ve okunaklılık açısından deney grubu öğrencilerinin daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu, bitişik eğik yazı öğretimi sürecinde gruplar arasında ortaya çıkan farklılığın nasıl öğretildiğiyle bağlantılı olduğu biçiminde yorumlanabilir.

Araştırmanın üçüncü alt amacına ilişkin ilköğretim 1-5. sınıf öğrencilerinde karşılaşılan yazım hataları teması üç alt temada yorumlanmış, katılımcılar tarafından harflere ilişkin hatalar, yazım ve noktalama işaretlerine ilişkin hatalar, yazma davranışlarına ilişkin hatalar olarak ele alınmıştır. Tablo 7’de yazım ve noktalama işaretlerine ilişkin hatalar alt temasında en sık rastlanan noktalama işaretlerinin unutulması maddesidir. Diğer dikkat çeken yazım hatası, kesme işaretinden sonra gelen ekin bitişik yazı devamlılığı koparılarak ayrı yazılması boyutunun katılımcılar tarafından belirtilmesidir. Türk Dil Kurumu [TDK] Yazım Kılavuzu (2009,46) kesme işaretinin kullanımına ilişkin bölümün 1. maddesinde “Özel adlara getirilen iyelik, durum ve bildirme ekleri kesme işaretiyle ayrılır.” biçiminde açıklamaktadır. Ancak Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma yazmanın öğrenilmesi sürecinde hecenin kavranması ve yerleşmesi açısından kelimenin bütün olarak algılanması önemlidir. Öğrenciler, örneğin “İzmir’e” kelimesini kesme işaretinin bitişik eğik yazıda devamlı olmaması sebebiyle “İz-mir-e” biçiminde hecelemektedir. Bu durum uygulama açısından daha birçok kelime için yanlış öğrenmelere sebep olabilmektedir. Benzer bir durum da Tablo VII’de satır sonunda kelimenin bölünmesine ilişkin ortaya çıkmaktadır. Özellikle ilk okuma yazma sürecini takip eden aylar ve ilk üç sınıfta karşılaşılan satır sonunda kelimenin bölünmesine ilişkin hataların kaynağı öğrencilerin ses bağlamayla ilgili yanlış öğrenmelerine dayanmaktadır. TDK Yazım Kılavuzu (2006, 49) hece yapısı ve satır sonunda kelimenin bölünmesine ilişkin kısımda “Ayrırmada satır sonunda ve satır başında tek harf bırakılmaz.” biçiminde kuralı belirlemiştir. Burada yer alan “uçurtma” kelimesine ilişkin örnekte “u-” harfi tek başına satır sonunda yer alamaz. Ancak ilköğretimde sıklıkla karşılaşılan “uç- urt- ma” benzeri kelime bölme hatalarını gözeterik hece dil biriminin yerleşmesinin ardından bu işaretin görevinin yanı sıra kâğıt üzerinde kullanımı açıklanarak ve sürekli tekrarlar yaptırılarak kelime bölmeye ilişkin temel yazım kuralı yerleştirilmelidir ve özellikle kesme işareti bitişik yazıda kopma olmadan işaretlenmeli ki yazının şekilsel görüntüsünün öğrencilerin kelime tanıma algısını doğrudan etkilemesi sebebiyle esneklik sağlanmalıdır. Alternatif ses/ harf sıralaması uygulamalarında bu unsurları gözeten katılımcılar inceledikleri öğrenci defterlerinde ilgili noktalama işaretlerinin (‘ ve -) kullanımını hata olarak nitelendirmişlerdir.

Araştırmanın dördüncü alt amacında diktenin yazım ve noktalama işaretlerinin doğru kullanımını sağlaması, öğrencinin kendi hatalarından öğrenmesi, yazmada hız ve akıcılığı geliştirmesi, yazım hatalarını azaltması ve akran değerlendirmesine olanak sağlaması gibi yazma alanında geliştirici yönlere değinilmiştir.

Araştırmanın beşinci alt amacına ilişkin ilköğretim 1-5 Türkçe Programıyla ilgili öğrenme öğretme süreçlerinde yeni yaklaşımlar sunmasına karşın, materyal önerilerinin daha fazla olması gerektiği; ilk okuma yazma ve bitişik eğik yazıya ayrı önem verilmesine karşın beş yıllık yazı eğitiminin ardından dik temel harflere geçilmesinin kabul edilemez olduğu belirtilmiştir. Collins, (2005) İlköğretim programının pilot uygulamasının değerlendirilmesi amacıyla MEB tarafından yapılan araştırmaların yetersizliği ve öğretmenlerin sürekli eğitim eksikliğine dikkati çekmiştir. Sönmez (2006) araştırmasında öğrencilerin bitişik eğik el yazısı yazmakta zorlandıkları ve öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimin yetersiz olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Araştırmanın dikkat çeken bulgularından biri de, ilk okuma yazma etkinliklerinde kullanılması gereken araçları bulmada zorluk yaşadığı ve velilerin Ses Temelli Cümle Yöntemi

konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığıdır. 2005 yılı öncesinde yapılan Demir'in (2003) ilköğretim birinci ve ikinci kademedeki öğrencilerin yazım hatalarına yönelik öğretmen görüşlerinde %87,5 oranında hizmet içi eğitim ve seminer konusunda ihtiyacı dile getirmektedir. Bu durum, dik temel veya bitişik eğik yazı öğretimi fark etmeksizin yazı öğretiminde uzmanlaşmış öğretmenlerle çalışılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Ülkemizdeki toplumsal yapı, olanaklar, sınıfların fiziki durumu, farklı bölgelerde çocuğa ve aileye ulaşmanın öğretmenler açısından ne gibi sınırlılıklar getirdiği göz önüne alınarak uygulamada sürdürülebilir ve pratik çalışmalara hangi programlarla ulaşılabilceği üzerine araştırmalar yapılmalıdır. Bitişik eğik yazının öğretimiyle ilgili öğretmenlere alanında uzman kişilerce hizmet içi eğitim düzenlenmeli, üniversitede alınan yazı eğitimi dersinin kapsamı zenginleştirilmelidir. Yazma öğrenmede güçlük yaşayan disleksili ve disgrafiyalı öğrenciler için modüller geliştirilerek sınıf öğretmenlerinin kullanımına sunulmalıdır. Yazma kültürünün gelişmesi için kaligrafi, tipografi, grafiti gibi etkinlikler sosyal kulüp saatlerinde ilköğretim öğrencileriyle yürütülmelidir.

Teşekkür

“Bu çalışmayı okuma ve yazma güçlüğü yaşayan Disleksili ve Disgrafiyalı çocuklara atfediyorum. ”

“2011-2012 H.Ü. Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalında bu çalışmaya katılan tüm öğrencilerime teşekkür ediyorum. ”

Kaynaklar

- Airasian, P. ve Gay, L. R. (2000) *Educational research competencies for analysis and application*. 6th edition. USA: Prentice-Hall Inc.
- Akyol, H. (2001). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akyol, H. (2005). İlk okuma yazma programı ve öğretimi, Eğitimde yansımalar VIII, *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi. 93-108
- Arkın, R. G. (1952). *Öğretmen ansiklopedisi ve pedagoji sözlüğü*. İstanbul: Osmanbey Mat. T.L.Ş
- Artut, K. ve Demir, H. (2007). *Güzel yazı teknikleri ve öğretimi*. 3. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Babayiğit, Ö. (2012). *İlk okuma yazma öğretimi ses temelli cümle yönteminde alternatif ses sıralamasının etkililiğinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ABD.
- Baş, Ö. (2006). Ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazıyla okuma yazma öğretiminde alternatif harf sıralaması. *Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Kongresi Gazi Eğitim Fakültesi Bildiri Kitabı*. Ankara: Kök Yayıncılık. (1) 215-224.
- Collins, A. B (2005). İlköğretim Türkçe programları pilot uygulama değerlendirme. *Eğitimde Yansımalar VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi. 220-230
- Demir, G. K. (2003). *İlköğretim birinci ve ikinci kademedeki öğrencilerin yazım hataları ve öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalı.
- Duran, E. (2009). *Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalı.
- Dunsmuir, S. M. (2001). *The development of writing in four-to seven year old children: A longitudinal study*. UK: Open University. Unpublished doctoral thesis ID: C808697. "search.proquest.com" adresinden 20.06.2012 tarihinde erişilmiştir.
- Fletcher, B. E. (1997). *The relationship between visual-motor development and handwriting in kindergarten children*. USA:D'Youville College. Unpublished master's thesis ID:1383862. "search.proquest.com" adresinden 20.06.2012 tarihinde erişilmiştir.
- Ferreiro, E. (1988). *L'écriture avant la lettre*. Dans H. Sinclair (Ed.), *La production de notationschez le jeune enfant*. Paris: PUF, Collection Psychologie d'aujourd'hui.
- Forster, N. (1995) *The analysis of company documentation*. C. Cassell and G. Symon (Eds.), *Qualitative methods in organizational research: A practical guide*. London: Sage.
- Graham, S., Berninger, V., Weintraub, N., Shafer, N. (1998). The development of handwriting fluency and legibility in grades 1 through 9. *Journal of Educational Research*, 92, 42-52.
- Güneri, M. (1966). *Yazı kılavuzu*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Güneş, F. (2007a). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. 1. Basım. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güneş, F. (2007b). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. 1. Basım. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Jobs, S.(12 Haziran 2005). Stanford üniversitesi mezuniyet töreni konuşması. "youtube.com" adresinden 04.06.2012 tarihinde erişilmiştir.

- Karasar, N. (2002) *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yay. Ankara.
- Kimerer, K. L.(1986). *Five decades of research in handwriting: recommendations for teaching (Language arts, pedagogy, penmanship)* Unpublished doctoral thesis. ID: 8622041. USA: Arizona State University. "search.proquest.com" adresinden 20.06.2012 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB (1971). *İlkokul programı*. 3. Baskı. İstanbul: MEB Basımevi.
- Norton, D. E. (1993) *The effective teaching of language arts*. 4th ed. New York: NY Macmillan Publishing Co.
- Reason, R. ve Boote, Rene (2000) . *Helping children with reading and spelling: A special needs manual*. New York: Routledge.
- Rock, E. O. (1986). *The effect of initial instruction in cursive and manuscript on children's handwriting*. Unpublished doctoral thesis ID: 8709338. USA: Rutgers The State University of New Jersey- New Brunswick.
- Rodgers, V. (2005). *El yazınız hayatınızı değiştirebilir*. (Çev. Serpil Demirci) Ankara: Elma Yayınevi.
- Rubin, D. (1985). *Teaching elementary language arts*. 3rd ed. New York: NY Holt Rine hart Winston.
- Sassoon, R. (1989). *A practical guide to children's handwriting*. Britain: Thames and Hudson.
- Sönmez, M.(2006). *Ses temelli cümle yönteminin uygulanmasında karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim dalı.
- Trap- Porter, J., Cooper, J. O., Hill, D. S., Swisher, K. ve LaNunziata. (1984). D'Nealian and Zaner- Bloser manuscript alphabets and initial transition to cursive handwriting. *Journal of Educational Research*, 77(6), 343-345.
- Türk Dil Kurumu [TDK] yazım kılavuzu*. (2009) Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu. 26. Baskı. Ankara: Gazi Mesleki Eğitim Merkezi Müdürlüğü.
- Vassaf,H.B.(2003).*Öğrenme yetersizliği*. 2. Baskı. Ankara: MEB.
- Yıldırım, A ve Şimşek, H (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 2. Baskı. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yin, K. R. (2002). *Case study research design and methods*.3th ed. USA: Sage Publications Inc.
- Weinfeld, R., Barners-Robinson L.,Jewelwer S., Shevitz, B.R. (2006). *Smart kids with learning difficulties: overcoming obstacles and realizing*. USA: Prufrock Press Inc.