

BİTİŞİK EĞİK YAZIDAN DİK TEMEL YAZIYA GEÇİŞ SÜRECİNDE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DİK TEMEL YAZI ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Beytullah KARAGÖZ (*)

Öz

Dil bir iletişim aracıdır. Ana dili eğitimi ve öğretiminde temel amaç dil becerilerini geliştirmektir. Dil becerileri anlama ve anlatma olmak üzere iki alt beceriden oluşmaktadır. Anlatma becerileri arasında yazma oldukça önemlidir. Yazma bilgi üretimi, sanatsal duyarlılık oluşumu, eleştirel aklın gelişimi, bireysel-toplumsal sorunların çözümü açısından işlevsel bir beceri olarak görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı, 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren ilk okuma yazma öğretimine dik temel harflerle başlanacağını ifade etmiştir. Bitişik eğik yazıdan dik temel yazıya geçiş sürecinde dik temel yazının uygulayıcıları olan sınıf öğretmenlerinin konu hakkındaki düşünceleri, görüşleri, farkındalıkları ve gözlemleri büyük önem taşımaktadır. Bu çalışma sınıf öğretmenlerinin dik temel yazı tekniği ile ilgili görüşlerini ortaya koymak, okuma ve yazma sürecinde karşılaştıkları problemleri belirlemek ve bu problemlerle ilgili çözüm önerileri geliştirmek amacıyla yürütülmüştür. Nitel araştırma geleneğine dayalı olarak yapılan araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada çalışma grubu, 2017–2018 öğretim yılında Tokat il merkezinde görevli ve gönüllü olarak çalışmaya katılan 15 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmada nitel veri analizi yaklaşımlarından içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmada ulaşılan veriler sıklık ve yüzde hesabı yapıp çözümlenerek tablo halinde sunulmuştur. Çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin % 93,34’ünün dik temel yazıyla okuma yazma öğretimine başlanulmasını uygun bulduğu görülmüştür. Bununla birlikte katılımcılar dik temel yazı öğretiminde bazı problemlerle karşı karşıya kaldıklarını da belirtmişlerdir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular ışığında bir dizi öneri sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Bitişik eğik yazı, Dik temel yazı, Okuma yazma eğitimi, Sınıf öğretmeni, Görüş.

*) Dr., Öğretim Üyesi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2966-8226>.

The Opinions of the Primary School Teachers About the Manuscript Handwriting in the Process of Transition from the Joined Cursive Handwriting to the Manuscript Handwriting

Abstract

Language is a communication tool. The main purpose is to improve the language skills in the mother tongue education and teaching. Language skills are consist of two sub-skills as comprehension and narration. Writing among narration skills is very important. Writing is seen as a functional skill in terms of knowledge production, artistic sensitivity formation, critical thinking development, solution of individual-social problems. The Ministry of National Education stated that starting from 2017-2018 academic year, the literacy teaching will be started with the print letters. In the process of transition from the joined cursive to the manuscript handwriting; the views, opinions, awareness and observations of the primary school teachers who are practitioners of the manuscript handwriting are of great importance. This study was done to find out the views of the primary school teachers on the manuscript handwriting, to identify the problems they encounter during the reading and writing process and to find solutions for these problems. Based on the qualitative research tradition, a semi-structured interview form was used as the data collection tool. The study group consists of 15 class teachers working in Tokat city center during 2017-2018 school year and participating voluntarily. Content analysis was used in qualitative data analysis approaches. The data acquired in the research were presented in the charts and analyzed by frequency and percentage calculations. As a result of there search, it is seen that 93.34% of the primary school teachers find it appropriate to start the literacy teaching with the manuscript handwriting. Furthermore, participants also noted that they faced some problems in the teaching of upright text writing. A number of suggestions were made based on the findings of the study.

Keywords: *Cursive Handwriting, Manuscript Handwriting, Reading and Writing Instruction, Primary School Teacher, Opinion.*

Giriş

Dil, insanların birbirleriyle anlaşabilmelerini sağlayan temel bir araç; insanların üstünde anlaşmaya vardıkları ve insana özgü simgeler düzeni; duygu, düşünce ve ifadelerin sembol ve simgeler kullanarak anlamlı iletiler biçiminde aktarımı (Barın, 2004: 19; Deniz, 2003: 240; Yalçın ve Şengül, 2007: 751) olarak tanımlanır. Bu tanımlamalara göre insanların doğumdan itibaren bireysel ve toplumsal işlevleri yerine getirmek için kullandıkları kurumsal bir yapı (Belet ve Yaşar, 2007: 70) olan dil, bireyin ve toplumun var oluş göstergesidir (Ekmekçi, 2012: 2). Bireyin kendini ifade etmesi ve toplumsal sisteme uyum sağlaması ana dilini kullanarak gerçekleşir.

Ana dili gelişimi; dinlemeyle başlayan, konuşmayla devam eden ve edinilen dilin gramerine vakıf olmayı sağlayan bir süreci kapsamaktadır (Erdem, Yılmaz ve Bozkurt, 2014: 5). Ana dili gelişiminde amaç yazılanları ve konuşulanları doğru olarak anlaya-

bilmeyi; duyguları, düşünceleri sözle ve yazıyla amaca uygun bir şekilde anlatabilmeyi sağlamaktır (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2017).

İnsan, toplumsal hayatında dil becerilerini etkin biçimde kullanarak diğer kişilerle iletişim kurar (İşeri ve Ünal, 2010), anlamları zihinde yapılandırıp bilgiyi üretir, aktarır ve dilin kullanım olanaklarını keşfeder (Güneş, 2014b: 159-160). Temel dil becerileri, aynı zamanda bireyin gelişim alanlarını (bilişsel, zihinsel, psikomotor) doğrudan destekler. Bireyin öğrenme öğretme sürecinde başarıyı yakalaması dil becerileri ile yakından ilişkilidir. Daha kuşatıcı bir anlatımla dil becerileri diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartıdır (MEB, 2017a). Bu bakımdan anlatma becerileri ve özellikle de yazma son derece önemlidir.

Yazma algıladıklarımızı, düşüncelerimizi, tasarılarımızı, yaşadıklarımızı etkili ifade edebilmek onların bizde uyandırdıklarını etkili cümlelerle anlatmaktır (Bağcı ve Karahan, 2017). Bu yönüyle bireyin yaşam boyunca bilgi edinme ve kendini ifade etmede kullandığı dilsel kanallardan biri olan dili, yazı denilen görsel ve tek boyutlu bir dizgeye aktarır (Özdemir, 1987; Adalı, 2016). Böylelikle, insan üretilen dili yazı vasıtasıyla dış dünyaya ulaştırma ve kalıcılığını sağlama fırsatı bulabilir (Coşkun ve Coşkun, 2012: 762). Bu durumda yazı gelişmiş, bilimsel ve sanatsever bir toplum çizgisine erişimin temel bir ölçütü konumuna yükselir. Daha kapsayıcı bir belirlemeyle çağdaş kültür ve uygarlık yolunda ilerlemeyi sağlayacak bütün atılımların başlangıcında yazı vardır.

Yazı öğretiminde öne çıkan en temel değişken kullanılan yazı biçimidir. Eğitim sistemlerinde yazılı anlatıma kolaylık sağlama ve estetik kaygı gibi nedenler (Akkaya ve Kara, 2012: 314) farklı türde yazı biçimlerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. 1928 yılında kullanmaya başladığımız Türk Latin alfabesinde ise en çok dik temel yazı ve bitişik eğik yazı kullanılmaktadır (Başaran ve Karatay, 2005).

Türkiye’de yazı öğretimine bitişik eğik yazı kullanılarak başlanmıştır. 1928 Harf Devrimi ile beraber yeni Türk Latin harflerinin örnekleri bitişik eğik yazı ile gösterilmiştir. Sonraki yıllarda ise bitişik eğik yazı üzerinde çok fazla durulmamış, bitişik eğik yazıya gereken önem verilmemiştir. Bitişik eğik yazının öğretimi dik temel yazı öğretimi gerçekleştirildikten sonra yapılmıştır. İlerleyen yıllarda da tamamen dik temel yazıya geçilmiştir (Güneş, 2006a; Erdem, Yılmaz ve Bozkurt, 2014). 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ile birlikte yazı öğretiminde kullanılan dik temel harflerden vazgeçilmiş ve tekrar bitişik eğik yazı ile okuma yazma öğretimine başlanmasına karar verilmiştir (Şahin, 2012: 171). Bununla birlikte dünyada dil öğretiminde yaşanan gelişmeler, yazı öğretiminde karşılaşılan sorunlar (Durukan ve Alver, 2008; Yıldırım ve Ateş, 2010; Kırmızı ve Kasap, 2013; Yılmaz ve Cımbız, 2016), öğretmen, veli ve öğrencilerin bitişik eğik el yazısından memnun olmamaları (MEB, 2017b) gibi gerekçelerle ilk okuma yazma öğretiminde yeniden dik temel yazının kullanılması kararlaştırılmıştır. İlk okuma yazma öğretiminde kullanılacak dik temel harfler Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda gösterilmiştir (bk. MEB, 2017a: 11).

Yazma temeli ilkökulda atılan bir uygulama alanıdır. O bakımdan, bu uğraşı öğrenenlerin isteyerek ve severek yapabilecekleri bir alışkanlığa dönüştürmenin ön koşulu il-

kokulda verilen yazma becerisine yönelik eğitim sürecinden geçmektedir. Bu kapsamda öğrencilere yazma becerisinin kazandırılması ve onlarda yazma ilgi ve isteğinin uyandırılmasında temel sorumluluk sınıf öğretmenlerine düşmektedir (Göçer, 2010). Sınıf öğretmenleri öğrenme öğretme ortamında yazı öğretiminde yaşanan sorunları ve karşılaşılan zorlukları doğrudan deneyimleyen kişilerdir. Bu nedenle dik temel yazı tekniğinin uygulayıcıları olan sınıf öğretmenlerin anılan konuyla ilgili görüşleri, düşünceleri ve gözlemlerinin belirlenmesi öğrenenlerin yeterliklerini geliştirmek, nitelikli bir öğrenme ortamı oluşturmak açısından önemli ve gereklidir.

Alinyazın incelendiğinde yazma öğretimi ve yazı teknikleri kapsamında pek çok araştırmanın yapıldığı görülmektedir (Artut, 2005; Turan ve Akpınar, 2008; Arslan ve Ilgın, 2010; Bay, 2010; Duran ve Akyol, 2010; Tosunoğlu, 2010; Turan, 2010; Yıldırım ve Ateş, 2010; Arslan, Aytaç ve Ilgın, 2011; Duran, 2011; Erdoğan, 2012; Arslan, 2012; Arıcı, 2012; Akkaya ve Kara, 2012; Coşkun ve Coşkun, 2012; Memiş ve Harmankaya, 2012; Şahin, 2012; Kırmızı ve Kasap, 2013; Durmuşçelebi ve Avcı, 2014; Erdem, Yılmaz ve Bozkurt, 2014; Yılmaz ve Cımbız, 2016). İlgili çalışmalarda öğrencilerin ve öğretmenlerin bitişik eğik yazıya ilişkin düşünceleri, bitişik eğik yazı başarıları; bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaştıkları sorunlar, bitişik eğik yazı hakkındaki tutumları (Özenç ve Özenç, 2016) incelenmiştir. Buna karşılık alan-yazında dik temel yazı tekniği konusunda sınıf öğretmenleri ile yürütülen, onların dik temel yazı tekniğine ilişkin görüş ve düşüncelerini belirlemeyi amaçlayan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Bu açıdan bakıldığında ilgili araştırmaların bir bölümünün bir önceki yazı öğretimi tekniği ile ilgili olması nedeniyle güncelliğini yitirmesi, bir bölümünün bitişik eğik yazının Türkçe öğretmenleri tarafından nasıl algılandığını incelemesi, bir bölümünün bitişik eğik yazıda tutum ve başarı konusuyla sınırlı olması; yürürlükteki Türkçe Öğretim Programı'nda (2017) ilk okuma yazma öğretimine dik temel yazıyla başlanacağını belirtmesi gibi nedenler araştırmanın gerekçesini oluşturmaktadır. Bu anlayış doğrultusunda çalışmada sınıf öğretmenlerinin dik temel yazı tekniği ile ilgili düşüncelerini ortaya koymak, yazı öğretiminde karşılaştıkları problemleri belirlemek ve bu problemlerle ilgili çözüm önerileri geliştirmek amaçlanmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın problem cümlesi;

“Bitişik eğik yazıdan dik temel yazıya geçiş sürecinde sınıf öğretmenlerinin dik temel yazı öğretimine ilişkin görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri ise aşağıda verilmiştir.

1. Sınıf öğretmenleri dik temel yazı kullanımını uygun bulmakta mıdır?
2. Sınıf öğretmenlerine göre dik temel yazı kullanımının bitişik eğik yazı kullanımına göre avantajları nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerine göre dik temel yazı kullanımının bitişik eğik yazı kullanımına göre sınırlılıkları nelerdir?
4. Sınıf öğretmenleri öğrencilerinin dik temel yazıya yönelik yaklaşımlarıyla ilgili ne düşünmektedir?
5. Sınıf öğretmenlerinin dik temel yazı öğretiminde karşılaştıkları problemler var mıdır? Bu problemler nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Çalışma, temel yorumlayıcı nitel araştırma deseniinde gerçekleştirilmiştir (Merriam, 2013). “Nitel araştırma, varsayımlar ile başlayan bir araştırma yaklaşımı olarak, yorumlayıcı/kuramsal çerçeve ve bir sosyal veya beşeri sorun olarak atfedilen bir problemde bireylerin veya grupların amaçlarını keşfetmeye yönelik araştırma sorularının çalışılması” (Creswell, 2013) anlayışıdır. Yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin dik temel yazma tekniği konusundaki görüşleri detaylı biçimde belirlenmeye ve yorumlanmaya çalışıldığı için bu nitel araştırma deseniinin kullanımı tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışmada katılımcılar, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Tokat ili merkez okulları ve Tokat Almus ilçesinde bulunan köylerde farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ilkokullarda görev yapan 15 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yolu ile belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmacının Tokat ilinde görev yapıyor olması gerek yakınlık gerekse maliyet açısından ekonomiklik sağladığından çalışma kolay ulaşılabilir durum örnekleme yaklaşımı ile yapılandırılmıştır.

Aşağıdaki tabloda katılımcılara ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmanın Katılımcılarına İlişkin Bilgiler

Kod Numarası	Cinsiyet	Kıdem	Öğrenim durumu	Okul Türü	Görüşme Süresi
K1	Erkek	1-10 Yıl	Lisansüstü	Devlet	15.04 dk.
K2	Kadın	1-10 Yıl	Lisans	Devlet	12.34 dk.
K3	Kadın	1-10 Yıl	Lisans	Devlet	13.07 dk.
K4	Kadın	1-10 Yıl	Lisans	Devlet	17.16 dk.
K5	Erkek	11-20 Yıl	Lisans	Devlet	11.52 dk.
K6	Erkek	11-20 Yıl	Lisansüstü	Devlet	19.10 dk.
K7	Erkek	11-20 Yıl	Lisans	Özel	14.05 dk.
K8	Erkek	11-20 Yıl	Lisans	Özel	16.02 dk.
K9	Kadın	11-20 Yıl	Lisans	Devlet	09.13 dk.
K10	Kadın	11-20 Yıl	Lisans	Devlet	16.24 dk.
K11	Kadın	21 ve üstü	Lisans	Özel	13.02 dk.
K12	Erkek	21 ve üstü	Lisansüstü	Devlet	17.05 dk.
K13	Erkek	21 ve üstü	Ön Lisans	Devlet	14.52 dk.
K14	Erkek	21 ve üstü	Ön Lisans	Özel	15.03 dk.
K15	Kadın	21 ve üstü	Ön Lisans	Devlet	17.19 dk.
*K: Katılımcı					T:220 dk.

Çalışma grubundaki 15 öğretmenin 8'i erkek, 7'si kadındır. 4 katılımcının 1-10 yıl, 6 katılımcının 11-20 yıl, 5 katılımcının 21 ve üstü yıl hizmet süresi bulunmaktadır. 11 katılımcı devlet okulunda, 4 katılımcı ise özel okulda görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan 3 katılımcı ön lisans eğitimi, 9 katılımcı lisans eğitimi, 3 katılımcı ise lisansüstü eğitim mezunudur.

Verilerin Toplanması

Katılımcı öğretmenlerin dik temel yazı tekniği ile ilgili görüş ve düşüncelerini bütüncül biçimde anlamlandırabilmek için araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturulmuştur. Verilerin toplanması için hazırlanan formda hangi soruların yer alacağını belirlemek amacıyla alan-yazın taraması yapılmış 8 soruluk bir taslak hazırlanmıştır. Taslak formu hazırlama aşamasında katılımcıların görüşlerini net olarak belirleyebilmek için formdaki soruların anlaşılabilir, katılımcıların deneyimleriyle uyumlu, yönlendirmeden uzak olmasına özen gösterilmiştir. Taslak form için Türkçe Eğitimi, Sınıf öğretmenliği ve nitel araştırma konusunda uzman doktora derecesine sahip 3 öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Gelen geri bildirimler sonrasında üç sorunun listeden çıkarılmasına karar verilmiş, 5 soruluk bir yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır.

Araştırma verileri, sınıf öğretmenleriyle yüz yüze görüşülerek elde edilmiştir. Görüşmeye geçilmeden önce karşılıklı güven ortamı oluşturacak ve katılımcılarla güven ilişkisi kurabilecek bazı önlemler alınmıştır. Görüşmenin bireye herhangi bir olumsuz etkisinin bulunmayacağı, verilerin ortaya koyduğu düşüncelerin üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı ve sadece bu araştırma için kullanılacağına ilişkin bildirimde bulunulmuştur. Çalışmanın yazılı dökümlerinin istemeleri durumunda kendilerine verileceği ifade edilmiştir. Görüşmelerin tümü, öğretmenlerle önceden belirlenen tarih ve yerlerde araştırmacı tarafından bireysel olarak gerçekleştirilmiş ve ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler okul yönetimlerinden alınan izin çerçevesinde, okul müdürünün uygun gördüğü okul kütüphanelerinde yapılmıştır. Katılımcılarla toplamda 220 dakika görüşme gerçekleştirilmiştir. Ses kayıtlarının tamamı çözümlenerek Microsoft Office Word Kelime İşlemcisi Programı ile yazıya geçirilmiştir. Ses kayıtlarında yer alan tüm ifadeler aynı şekilde metne aktarılmıştır, ancak konu ve bağlam dışında olan söz ve anlatımlar çözümleme metnine dâhil edilmemiştir. Yazıya geçirilen ses kayıtlarının dökümleri araştırmacı dışında farklı bir alan uzmanına incelettirilerek kabul edilebilirliği kontrol edilmiştir. Ayrıca, gizlilik ilkesi gereği araştırmada yer alan tüm katılımcılara kod numaraları verilmiştir.

Yazılı Materyal

Nitel araştırmacı araştırma sonucunda ulaştığı yorumları, araştırmasına dâhil ettiği katılımcılarla sorgulayabilir (Yıldırım, 2010). Yarı yapılandırılmış görüşme formu için hazırlanan sorular gerçekleştirilen görüşmeden 30 gün sonra katılımcılara bu kez de ya-

zılı olarak sunulmuştur. Bu teyit stratejisi katılımcıların görüşme esnasında verdikleri yanıtlara bağlı olup olmadıklarının, ulaşılan sonuçların olgusal gerçeği temsil etmede ne derece yeterli olunduğunun anlaşılmasında araştırmacıya yardımcı olmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Verilerin Analizi

Araştırmada nitel veri analizi yaklaşımlarından içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001).

Veriler, görüşme dökümlerinden elde edilen temalara göre kodlanmıştır. Kodlamalar, araştırma soruları çerçevesinde oluşturulmuş ve kodlamaların bu sorulara uygunluğu denetlenmiştir. Kodlama sürecinde katılımcıların kullandıkları sözcük ve ifadelerden de yararlanma yoluna gidilmiştir. Katılımcıların sıklıkla yinelediği ve önemli olduğu değerlendirilen görüşleri doğrudan alıntılanmıştır. Doğrudan alıntılarda katılımcıların ortak olarak belirttiği görüşlere yer verilmeye çalışılmıştır. Görüşme tekniğine yönelik bir başka güvenilirlik basamağı ise görüşme sürecinde kaydedilen konuşmaların yazıya dökümü sürecindeki tutarlılıktır (akt. Tüknüklü, 2000: 551). Tutarlılık düzeyini belirlemek için kodlamalar incelenmiş, çözümlenen veriler aynı alanda uzman bir başka araştırmacıyla değerlendirilerek tutarlılık katsayısı sınanmıştır. Bunun için Miles ve Huberman'ın (1994) formülünden yararlanılmıştır. Hesaplama sonucunda uyuşum 0,97 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, güvenilirlik için yeterlidir.

Bulgular

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde belirlenen bulgular araştırma soruları temel alınarak beş başlık altında verilmiştir. Buna ek olarak görüşme esnasında elde edilen verilerden yola çıkarak araştırma sorularının alt amaçlarını oluşturan kategoriler belirlenmiş ve içerik analizi tablolarında sıklık ve yüzde değerleriyle birlikte verilmiştir.

İlk Okuma Yazma Öğretimine Dik Temel Harflerle Başlamanın Uygunluğuna İlişkin Katılımcı Görüşleri

Katılımcıların okuma yazma öğretimine dik temel yazıyla başlanmasının uygunluğuna ilişkin kategori ve alt temalar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların İlk Okuma Yazma Öğretimine Dik Temel Harflerle Başlanılmasının Uygunluğuna İlişkin Görüşlerinin Sayısal Dağılımı

Görüşler	f	%	Katılımcılar
Uygun buluyorum	14	93,34	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K15
Uygun bulmuyorum	1	6.66	K14
Toplam	15	100	

Tablo incelendiğinde, katılımcıların % 93.34’ü dik temel harflerle okuma yazma öğretimine başlanılmasını uygun bulmaktadır. Katılımcıların görüşlerine ait temalardan yola çıkılarak dik temel harflerle okuma yazma öğretiminin uygunluğunun gerekçeleri belirleterek Tablo 3’te sunulmuştur

Tablo 3. Katılımcıların İlk Okuma Yazma Öğretimine Dik Temel Harflerle Başlanılmasına İlişkin Gerekçelerine Ait Görüşler

Gerekçeler	f	%
Yazımı ve öğretimi kolay olması	7	22.58
Gerçek yaşamda (günlük hayatta) karşılığı olması	5	16.12
Sürekliliğinin olması (İlkokuldan yükseköğrenime kadar aynı yazı tipinin kullanılması)	5	16.12
Kavranma ve uygulanmasının kolay olması	4	12.90
Okuma yazma öğretiminde harcanan zamanın daha az olması	3	9.67
Öğrenci ve veli beklentilerine daha uygun olması	3	9.67
Öğrencilerin yazılarının daha okunaklı olması	2	6.45
Harflerin okunmasının kolay olması	1	3.22
Kaynak kitap sayısının fazla olması	1	3.22
Toplam	31	100

Tablo incelendiğinde, katılımcıların okuma yazma öğretimine dik temel harflerle başlanılmasına ilişkin gerekçelerinde yazımı ve öğretiminin kolay olmasının birinci (f:7); gerçek yaşamda karşılığının olması ile sürekliliğinin olmasının ikinci (f:5); kavranmasının ve uygulanmasının kolay olmasının üçüncü (f:4); okuma yazma öğretiminde harcanan zamanın daha az olması ile öğrenci ve veli beklentilerine daha uygun olmasının dördüncü (f:3); “öğrencilerin yazılarının daha okunaklı olmasının beşinci (f:2); harflerin okunmasının kolay olması ile kaynak kitap sayısının fazla olmasının altıncı (f:1) sırada olduğu görülmektedir.

7 katılımcı (K2, K3, K5, K6, K8, K10, K13) dik temel yazının yazımının ve öğretiminin kolay olduğunu düşünmektedir. Bu görüşteki bir katılımcı (K2), “*Ben öğretmen olarak bitişik eğik yazıda çok büyük problemler yaşadım. Başlangıcı var gidip döneceksiniz, aşağı geleceksiniz çok zor harfler var. Dik temel harflere baktığımız zaman ise iki tane çubuk bir de ortaya bir çizgiyle birleştiririz. Öğretmesi ve yazımı çok basit. O yüzden dik temel yazıyı daha etkin buluyorum.*” anlatımlarıyla görüşlerini belirtmiştir. Bir başka katılımcı (K3) “*Dik temel harfler öğrenci el becerileri açısından daha olumlu. Öğrenciler yazı yazarken zorlanmıyorlar.*” diyerek, bir diğer katılımcı (K6) ise “*Eğik yazıda çocuklar harfi istedikleri şekilde yazamıyorlardı; ancak dik temel yazıda çocuklar zorlanmıyorlar ve daha güzel yazıyorlar*” ifadeleriyle benzer bir söylemi sürdürmektedir.

Önceki yıllarda birinci sınıfa başlarken yazı öğretimiyle ilgili sürekli bir endişe içinde olduklarını vurgulayan katılımcılardan biri görüşlerini (K8) “*Dik temel yazıyı destekliyorum. Geçmişte büyük bir kaygıyla eğitim-öğretime başlıyordum. Artık birinci sınıfta ilk okuma yazma öğretimine endişe taşımadan, daha açığı rahatça başlayabiliyoruz. Gayet memnun olduğumuzu ifade etmeliyim*” sözleriyle dile getirmiştir.

5 katılımcı (K1, K3, K4, K8, K11) dik temel yazının gerçek yaşamda uygulanabilir bir yazı tipi olduğunu belirtmiştir. Bu düşüncenin gerekçesini bir katılımcı (K1) “*Bitişik eğik yazının günlük yaşamda hiçbir karşılığı yoktu. Dik temel yazının gazetelerde, dergilerde, hikâye kitaplarında olduğu için daha uygun olacağını düşünüyorum.*” biçiminde açıklamıştır. Dik temel yazının yaşamın içinde, gündelik yaşamda görünür olduğuna ilişkin görüş ifade eden bir diğer katılımcı (K8) konu hakkındaki düşüncelerini şöyle ifade etmektedir: “*Dışarıda sokakta, evde, televizyonda, reklamlarda, bilgisayar oyunlarında her yerde dik temel yazı var. Bitişik eğik yazı çocuk için bir ikilemdi. Gerçek hayatta karşılığı yoktu.*”

5 katılımcı (K2, K3, K5, K9, K13) dik temel yazının diğer öğretim kademelerinde de süreklilik arz ettiğini düşünmektedir. Bu görüşü savunan katılımcılardan biri (K5) düşüncelerini “*Bitişik eğik harfler ilkökul sonrasında devam etmiyordu. Branş öğretmenleri bu yazıyı çocuklara kullanırmıyordu. 5. sınıfta komple düz yazıya geçiyordu. Yani şey gibi bir bahçeye domates ekiyorsunuz dolu vurup yerle bir ediyor ya bütün emek boşa gidiyor. Bu da öyle idi. Neyse ki bu sene kaldırıldı*” ifadeleriyle, (K13) ise “*Çocuklar dördüncü ve beşinci sınıfa geldiklerinde kitapları okumakta bazen sıkıntı yaşıyorlar. Öğretmenim biz böyle yazıyoruz ama bu harfler niye böyle gibi serzenişleri oluyordu. Dik temel yazı bu sorunları önüyor bir bakıma*” sözleriyle açıklamıştır.

Okuma yazma öğretimine dik temel harflerle başlanılmasını uygun bulmadığını aktaran tek katılımcı olan (K14), çocukların psikomotor becerileri ve güzel duyu yetilerinin gelişmesi bakımından bitişik eğik yazının daha uygun olduğunu belirterek düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: “*Ben el yazısının daha verimli olduğunu düşünüyorum, Öğrenci el yazısıyla yazdığı çalışmalarda birkaç bölümü birden çalışıyor. Resim yapar gibi, müzik yapar gibi. Orada yazı yazarken bir özenme var. Artı olarak el yazısında güzelduyu, kabaca bakıldığında yazıdan bir haz alma durumu var. Bunun düz yazıda çok zayıf olduğunu düşünmüyorum. Bence çocukların estetik gelişim alanının desteklenmesi gerekirdi.*”

Dik Temel Yazı Tekniğinin Avantajlarına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Araştırmada katılımcıların tamamı dik temel yazının avantajları ile görüş bildirmiştir. Katılımcıların bazıları dik temel yazının yalnızca avantajları ya da sınırlıkları ile ilgili görüş bildirirken bazı katılımcılar dik temel yazının hem avantajları hem de sınırlıkları ile ilgili görüş ortaya koymuştur. Katılımcıların görüşlerine ait temalardan yola çıkılarak dik temel yazının avantajları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların Dik Temel Yazının Avantajlarına İlişkin Görüşlerinin Sayısal Dağılımı

Avantajları	f	%
Yazımının kolay olması	3	25
Basılı ve görsel medyada en sık kullanılan yazı tipi olması	2	16.66
Ders kitaplarının dik temel harflerle yazılması	2	16.66
Çocukların okuma yazma isteğini artırması	2	16.66
Yazıların daha okunabilir oluşu	1	8.33
Dik temel yazının daha yalın ve bağlantılarının olmayışı	1	8.33
Okuma etkinliklerine ayrılan sürenin artması	1	8.33
Toplam	12	100

Tablo incelendiğinde, katılımcıların dik temel yazının avantajlarına ilişkin görüşlerine bakıldığında “yazımının kolay olması”nın birinci (f:3); “basılı ve görsel medyada en sık kullanılan yazı tipi olması”, “ders kitaplarının dik temel harflerle yazılması”, “çocuklarda okuma yazmaya karşı istek uyandırması”nın ikinci (f:2), “yazıların daha okunaklı oluşu”, “yalın ve bağlantılarının olmayışı”, “okuma etkinliklerine ayrılan sürenin artması”nın üçüncü (f:1) sırada olduğu görülmektedir.

Dik temel yazının avantajları açısından en sık tekrarlanan husus yazımının kolay olmasıdır (K4, K8, K9). Bu kapsamda katılımcılar görüşlerini şu şekilde açıklamaktadır:

“Dik temel harflerin yazımı kolay. Kıvrımları yok. El yazısında çocuklar ellerini kaldırıp indiremedikleri için geriye dönüş yoktu. Ancak, dik temel harflerde böyle bir sorun olmuyor. Daha rahat yazıyorlar. Bu da onlara daha eğlenceli geliyor” (K4).

“Eğik yazı kurallara uygun olarak öğretilmediğinde yazı yazmak güçleşiyor, kolay olmak yerine bir çileye dönüşebiliyordu; ancak dik temel harflerde böyle bir sorunla karşılaşmıyor, güzelce yazdırıp öğretebiliyoruz” (K9).

Dik temel yazının avantajları arasında basılı ve görsel medyada en sık kullanılan yazı tipi olması (K3, K4) ve ders kitaplarının dik temel harflerle yazılması hususları (K8, K11) da vurgulanmıştır.

“Çocuklar ilkokulu bitirdikten sonra hemen en kısa sürede dik temel harflere geçiş yapıyorlar. Çünkü okuduğumuz kitaplar, dergiler, gazeteler, internet sitelerinin hepsi dik

temel harflerle yazıldığı için insanların tercihi genelde dik temel harflerden yana oluyor” (K3).

Ders kitaplarının yazımında dik temel harflerden yararlanılmasına ilişkin olarak (K11) düşüncelerini “*Öğretim materyalimiz olan ders kitaplarının da dik yazıyla yazılmış olması biz öğretmenler için yazı öğretiminde destekleyici oluyor.*” açıklamalarıyla dile getirmiştir.

Dik Temel Yazı Tekniğinin Sınırlıklarına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Katılımcıların görüşlerine ait temalardan yola çıkılarak dik temel yazının sınırlılıkları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların Dik Temel Yazı Tekniğinin Sınırlıklarına İlişkin Görüşlerinin Sayısal Dağılımı

Sınırlıklar	f	%
Harf-kelime boşluğunun düzenlenmesinde yaşanan güçlük	2	40
Çocukların psikomotor (ince kas) becerilerine çok uygun olmama	1	20
Estetik görünmeme	1	20
Yavaş yazılma	1	20
Toplam	5	100

Tablo incelendiğinde, katılımcılar genel olarak dik temel yazının bitişik eğik yazıdan daha avantajlı olduğunu, ancak bazı sınırlıklar da taşıdığını belirtmiştir. Bu konuda katılımcıların belirttikleri sınırlılıklar dik temel yazıda harf kelime ayrımının zor olması (f:2), dik temel yazının çocukların psikomotor becerilerine çok uygun olmaması (f:1), estetik görünmemesi (f:1) ve yavaş yazılmasıdır (f:1).

Katılımcılar dik temel yazının en temel sınırlılığının “harf-kelime boşluğunun düzenlenmesinde güçlük yaşanması” olduğunu düşünmektedir (K6, K8). Bu kapsamda konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde belirtmektedirler:

“Bitişik eğik yazıda kelimeler arasında boşluk bırakmayı fazla öğretmiyorduk, çünkü çocuk elini kaldırmadan kelimeyi yazıyordu. Kelime bitince kaldırıp diğerini yazıyordu. Burada şöyle bir sıkıntı var, harfler ayrı ayrı yazıldığı için çocuk kelimeler arasında da aynı eşit boşluk bırakmaya çalıştı. Onu kelimeler arası parmak koydurmak suretiyle telafi ediyorduk. Kimisi göz kararı boşluk bırakıp o şekilde yazıyordu. Dik temel yazıda, biraz o konuda zorlandık açıkçası, ama öğrenciler kısa sürede telafi ettiler bunu” (K6).

“Eğik yazıda kelimeler arası boşluk bırakma diye bir endişe yoktu, çünkü kelime bittiyordu ve çocuk yeni bir kelimeye geçiyordu. Ancak, dik temel yazıda o sıkıntıyı çok yaşıyoruz. İşte harfler arasında boşluklar uygun bırakılmayabiliyor ya da kelime bittiği

zaman iki kelime arasındaki boşluk bazen bırakılmayabiliyor. Boşluk olsa bile bu standart olmuyor. Olumsuzluk diye değerlendirebileceğimiz bu gibi sıkıntılar var diyebilirim” (K8).

Öğrencilerin dik temel yazıyı daha yavaş yazdıklarını ifade eden (K5) “Öğrenciler bitişik yazıda ellerini kaldırmadan yazdıklarından daha hızlı yazıyorlardı. Şimdi dik temel yazıda ise ellerini indirip kaldırıyorlar. Bu da onların yavaş yazmasına sebep oluyor” biçiminde anlatımda bulunmuştur.

Dik Temel Yazı Tekniğine İlişkin Öğrenci Yaklaşımları

Tablo 6’da katılımcıların ilk okuma yazma öğretimine dik temel yazıyla başlanması ile ilgili öğrenci yaklaşımlarına ilişkin görüşleri sunulmuştur.

Tablo 6. Katılımcıların İlk Okuma Yazma Öğretimine Dik Temel Yazıyla Başlanması İle İlgili Öğrenci Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Sayısal Dağılımı

Öğrenci Yaklaşımları	f	%
Öğrenci yaklaşımlarını olumlu buluyorum	14	93.34
Öğrenci yaklaşımlarını olumsuz buluyorum	-	-
Kararsızım	1	6.66
Toplam	15	100

Tablo incelendiğinde, 14 katılımcı okuma yazma öğretimine dik temel harflerle başlanması ile ilgili öğrenci tutumlarına ilişkin olarak olumlu görüş beyan ederken, 1 katılımcı bu hususta kararsız kaldığını belirtmiştir.

Tablodaki yanıtlar incelendiğinde katılımcıların tamamına yakını öğrencilerin dik temel yazıyı olumlu karşıladıklarını belirtmiştir (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K15). Bu konuda bir katılımcı (K8) “Eskiden çocuklar bize zulüm ediliyor, biz bunu neden yazıyoruz ya da hocam normal mi el yazısıyla mı yazalım diye sorular soruyorlardı sürekli. El yazısı yazmayın deyince çok seviniyorlardı. Dik temel yazı ya da düz yazı yazıyoruz dediğimizde çocuğun yüzünde inanılmaz bir sevinç ifadesi belirdiyordu. Artık düz yazı ile eğitime başlıyoruz dediğimde sınıfı görmeliydiniz.” biçiminde görüş belirtmiştir. Benzer doğrultuda başka bir katılımcı (K12) görüşlerini “Eğik yazıda çocuklar özellikle uzun kelimelerde ellerini kaldırmadan yazdıkları için zorlanıyorlardı, ancak dik temel harflerde bu sıkıntıyı yaşamadıklarından çok olumlu bakıyorlar.” diyerek dile getirmiştir. Bitişik eğik yazıda görülen kalemi kavrama/tutma, kalemle yazma sorunlarının dik temel yazıda daha az yaşandığını ifade eden (K13), bu durumun öğrencilerin dik temel yazıya olumlu bakmalarını sağlayan bir etken olduğunu vurgulamaktadır. Konu hakkındaki görüşlerini şu şekilde açıklar: “Daha önce çocuklar yazı yazarken ellerinin daha çok yorulduğunu görüyorduk. Kalemi tutamıyor, yazmak istemiyorlardı. Ama dik

temel harflerde çok rahat yazabildikleri, kalemi çok rahat kullanabildikleri için tutumlarının da iyiye doğru gittiğini görüyorum.”

Katılımcılardan dik temel yazıyla okuma yazma öğretimine başlanması ile ilgili öğrenci tutumlarına ilişkin kararsız olduğunu belirten (K14) şunları söylemiştir: *“Bu konuda öğrencilerin olumlu ya da olumsuz tutum izlediklerini söylemek için erkendir. Daha üzerinden bir dönem bile geçmedi. Bence öğrenciler tam olarak alıştığında o zaman bunun daha uygun olduğunu düşünecekler yahut düşünmeyecekler. Açıkçası biraz daha beklemek, ondan sonra bir karara ulaşmak gerekir diye düşünüyorum.”*

Dik Temel Yazı Öğretiminde Karşılaşılan Problemler

Tablo 7’de katılımcıların okuma yazma öğretiminde problemle karşılaşma durumlarına ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların Dik Temel Yazı Öğretiminde Problemlerle Karşılaşp Karşılaşmadıklarına İlişkin Görüşlerinin Sayısal Dağılımı

Dik Temel Yazı Öğretimi ve Problemler	f	%
Problemle karşılaşıyorum	13	86.67
Problem yaşamıyorum	1	6.66
Kararsızım	1	6.66
Toplam	15	100

Tablo incelendiğinde, 13 katılımcı dik temel yazıyla okuma yazma öğretiminde problemlerle karşılaştığını belirtirken, 1 katılımcı okuma yazma öğretiminde belirgin bir sıkıntı yaşamadığını, 1 katılımcı ise dik temel yazının okuma yazma öğretimine etkisi konusunda net bir görüşü olmadığını belirtmiştir.

Tablo 8’de katılımcıların yanıtlarından yola çıkılarak dik temel harflerin öğretiminde karşılaşılan problemler belirlenerek aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 8. Katılımcıların Dik Temel Yazı Öğretiminde Karşılaştıkları Problemlere İlişkin Görüşlerinin Sayısal Dağılımı

Karşılaşılan Problemler	f	%
Öğrencilerin ses, harf, hece ve sözcük ayrımını yapamaması	4	26.66
Öğrencilerin kıvrımlı harfleri yazamaması	3	20
Öğrencilerin kalemi dik tutamaması	3	20
Öğrencilerin benzeşik harfleri ayırt edememesi	2	13.33
Öğrencilerin harfleri eksik yazması	1	6.66
Toplam	15	100

Tablo incelendiğinde, katılımcılar dik temel yazı öğretiminde karşılaştıkları problemleri “öğrencilerin ses, harf, hece ve sözcük ayrımını yapamaması” (f:4), “öğrencilerin kıvrımlı harfleri yazamaması (f:3), “öğrencilerin kalemi dik tutamaması” (f:3), “öğrencilerin benzeşik harfleri ayırt edememesi” (f=2), “öğrencilerin harfleri eksik yazması” (f:1) olarak belirtmiştir.

Katılımcıların dik temel yazı öğretiminde en sık karşılaştıkları problem öğrencilerin ses, harf, hece ve sözcük ayrımını yapamamasıdır (K2, K5, K6, K12). Bu konu ile ilgili bir katılımcı (K6) görüşlerini “Çocuklar bitişik eğik yazıda elini kaldırmadan yazdığı için kelime bitince diğerine geçiyordu. Bu yazıda ise her harfi sanki ayrı bir kelime gibi alıyor. O yüzden harf, hece sözcük ayrımını yapamıyor çocuk” diyerek, benzer görüşleri paylaşan (K12) “Bitişik yazıda çocuk elini kaldırıp diğer kelimeyi yazıyor. Onun için elini kaldırmak demek, kelimenin bitmesi demektir. Çocuk, zihninde sanki öyle kodlamıştı bunu. Dik temel yazıda ise her harf için çocuk elini kaldırdığından, her harfi ayrı bir kelime olarak düşünüyor” cümlesiyle açıklamıştır.

Katılımcıların dik temel yazı öğretiminde en fazla yaşadığı ikinci sorun öğrencilerin kıvrımlı harfleri yazamamasıdır (K2, K8, K12). Küçük kaslar tam olarak gelişmediğinden öğrencilerin özellikle kıvrımlı harflerin yazımında zorlandıklarını belirten (K2) görüşlerini “Küçük u ve ü harfinde alt çizgiye inmiyorlar. Küçük l ve f harflerinde kıvrımları geniş yapıyorlar” diyerek, benzer görüşleri paylaşan (K8) “Çocuklar genellikle s harfinde zorlanıyorlar, kıvrımları tam yapamıyorlar” biçiminde dile getirmiştir.

Bir katılımcı ise (K13) dik temel yazıya ilişkin hiçbir sıkıntı yaşamadığını, ilk okuma yazma öğretimi için dik temel yazının daha uygun olduğunu belirtmiş ve şunları söylemiştir: “Dik temel yazıyı yazarken çocuklar herhangi bir sıkıntı yaşamadılar. Aksine, çok güzel yapıyorlar. Ama el yazısında büyük sıkıntı vardı. Eğitim sistemi bu katlanılmaz soruna hızla çare üretmek durumundaydı. Neticede dik temel yazı bu sorunları ortadan kaldırdı.”

Sonuç ve Öneriler

Yazma bilgi üretimi, sanatsal duyarlık oluşumu, eleştirel aklın gelişimi, yaşanan bireysel-toplumsal sorunların çözümü bağlamında önemli bir beceri olarak kabul edilmektedir. Bunun için okuma yazma öğretiminde kullanılacak yazı tekniğinin ne olacağı konusu özellikle 2005 yılından bu tarafa sürekli tartışılan bir konudur. İlk okuma yazma öğretimine hangi teknik ile başlanacağı üzerinde durulması ve önemsenmesi gereken bir olgudur.

Sınıf öğretmenlerinin dik temel yazı öğretimine ilişkin görüş ve düşüncelerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada katılımcıların büyük bir çoğunluğu (%93.34) ilk okuma yazma öğretimine dik temel yazıyla başlanmasının uygun olduğu hususunu vurgulamıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında sınıf öğretmenlerinin neredeyse tamamının okuma yazma öğretimine dik temel yazıyla başlanması gerektiği konusunda görüş birliği için-

de oldukları anlaşılmaktadır. Bu sonucun önceki çalışmalarda ulaşılan sonuçlarla (Lally, 1982; Armitage, & Ratzlaff, 1985; Asher, 2006; Arslan ve Ilgın, 2010; Duran, 2011; Akkaya ve Kara, 2012; Erdoğan, 2012; Kırmızı ve Kasap, 2013; Yılmaz ve Cımbız, 2016; Hürsoy, 2017) örtüştüğü görülmektedir. Günlük yaşamda dik temel yazının kullanılması, ilkokuldan yükseköğrenim sonuna kadar dik temel yazıyla öğretim yapılması ve diğer tüm ders kitapları ve kaynak metinlerin dik temel harflerle yazılması sınıf öğretmenlerinin başlıca olumlu görüş bildirme gerekçeleridir. Fakat Şahin'in (2012) çalışmasında öğretmenlerin yazı öğretiminde dik temel harfler yerine daha çok bitişik eğik yazıyı tercih ettiğini belirlemesi eldeki araştırma sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. Bu durum araştırmacının çalışmasının bir önceki yazma tekniği ile ilgili olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Yazımının kolay olması, günlük yaşamla uyumlu olması, daha okunaklı olması sınıf öğretmenlerinin belirttikleri başlıca avantajlardır. Alinyazındaki önceki araştırmalar da benzer sonuçlara işaret etmektedir (Karlsdottir, 1996; Schwellnus, vd., 2012). Harf-kelime ayrımının zor olması, çocukların psikomotor becerilerine çok uygun olmaması, estetik görünmemesi ve yavaş yazılması ise sınıf öğretmenlerinin vurguladığı başlıca sınırlılıklardır. Karlsdottir & Stefansson (2002) ile Rosenblum vd. (2004) araştırmaları da bu bulguları doğrulamaktadır. Bununla birlikte bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin neredeyse tamamının dik temel yazının bazı sınırlılıkları olmasına karşın avantajlı yönlerinin daha çok olduğu noktasında uzlaştıkları görülmektedir. Kırmızı ve Kasap (2013) ile Hürsoy'un (2017) çalışmaları da bu sonucu destekler niteliktedir.

Katılımcıların %93,34'ü öğrencilerin dik temel yazıya yönelik tutumları konusunda olumlu görüş bildirmektedir. Dik temel yazının yaşamın her alanında kullanılması, katılımcıların bu yazı tekniğine karşı olumlu tutum ve davranış geliştirmelerinin başlıca nedenidir. Buna ek olarak kolay yazılması, diğer öğretim kademelerinde de dik temel yazının kullanılması öğrencilerin olumlu yönde tutum sergilemelerinin diğer gerekçeleridir. Alinyazında da benzer sonuçları işaret eden çalışmaların bulunduğu görülmektedir (Hürsoy, 2017). Bununla birlikte öğrencilerin zihinsel, estetik ve psikomotor becerilerinin gelişimi açısından okuma yazma eğitimine bitişik eğik yazıyla devam edilmesi gerektiğini belirten sınıf öğretmenleri de (% 4) mevcuttur.

Katılımcıların %86,67'si dik temel yazı öğretiminde de bazı problemlerle karşı karşıya kaldıklarını belirtmişlerdir. Çocukların harf-kelime ayrımı yapamaması, kıvrımlı (bazı) harfleri yazamaması, benzeşik harfleri ayırt edememesi ve kalemi dik tutamaması katılımcıların yaşadıkları başlıca problemlerdir. Arıcı (2012), Karakaş ve Dilci (2015) ve Hürsoy (2017) çalışmalarının sonucunda bitişik eğik yazı sisteminin başarısız olma nedeninin tekniğin edimsel niteliğinden, bir diğer deyişle uygulanma biçiminden kaynaklandığını belirtmektedir. Bu durumda benzer sorunların dik temel yazı tekniği için de geçerli olduğunu saptamak mümkündür.

Eldeki çalışmada, 15 sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmış ve bu görüşmeler çözümlenmiştir. Katılımcı öğretmen sayısının sınırlı ve bitişik eğik yazıdan dik temel yazı ile ilk

okuma yazma öğretimi sürecine daha yeni geçilmiş olması araştırmancının sınırlılıkları olarak belirtilebilir. Dik temel yazı tekniğine ilişkin çalışmaların daha fazla sayıda katılımcı ile yürütülmesine ve dik temel yazıda karşılaşılan sorunlarla ilgili geniş zamana yayılan kapsamlı bir alan araştırmasına gereksinim bulunmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve uygulamada karşılaştıkları problemlerden yola çıkarak getirilen öneriler Türkçe Öğretim Programı ile ilgili Millî Eğitim Bakanlığına, sınıf öğretmenlerine ve ileride yapılacak araştırmalara dönük olmak üzere aşağıda belirtilmiştir:

- Dik Temel yazma biçimine ilişkin sınıf öğretmenleri, öğrenci ve velilere yönelik bilgilendirici etkinlikler düzenlenmelidir.
- Küçük k, l ve f harfleri gibi benzeşik ve birbirleriyle karıştırılan harflerin bitişme yönlerinden dolayı en çok karıştırılan harfler oldukları unutulmamalı, bu harflerin yazım biçimi tekrar gözden geçirilmelidir.
- Türkçe öğretmenleri, öğrenciler ve velilerin dik temel yazı tekniği hakkında düşüncelerine başvurulmalı, buna yönelik akademik nitelikte çalışmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

- Adalı, O. (2016). *Anlamak ve anlatmak* (5.Baskı). İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Akkaya, A. ve Kara, Ö. T. (2012). 6. sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda yaşadıkları sorunların nedenleri üzerine görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14 (2), 313-336.
- Arıcı, B. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin, Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı hakkındaki görüşleri. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*. 2(3). 1-15.
- Armitage, D., & Ratzlaff, H. (1985). The non-correlation of printing and writing skills. *The Journal of Educational Research*, 78(3), 174-177.
- Arslan, D. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin yazı öğretimlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2829-2846.
- Arslan, D. ve 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. ve 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.
- Asher, A. (2006). Handwriting instruction in elementary schools. *American Journal of Occupational Therapy*, 60(4), 461-471.

- Bağcı Ayrancı, B. ve Karahan, L. (2017). Çağrışım tekniğinin yazma becerisinin geliştirilmesine katkısı: Ölçek geliştirme ve etkinlik oluşturma çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1148-1177.
- Barın, E. (2004). Yabancılarla Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1, 19-30.
- Başaran, M. ve Karatay, H. (2005). Eğik el yazısı öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 168.
- Bay, Y. (2010). İlk okuma yazmayı öğrendiği yöntemle göre ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma hatalarının karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 187, 23-38.
- Belet, Ş. D. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kavram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Beyreli, R., Çetindağ, Z. ve Celepoğlu, A. (2017). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, E. ve 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.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev. Edt. D. M. Bütün ve S. B. Demir) Ankara: Siyasal Kitapevi. (Eserin orijinali 1997’de yayımlandı).
- Deniz, K. (2003). Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 13, 233-245.
- Duran, E. (2011). Bitişik eğik yazı harflerinin yazım şekillerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (2), 55-69.
- Duran, E. ve Akyol, H. (2010). Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 817-838.
- Durmuşçelebi, M. ve Avcı, Ö. Y. (2014). İlköğretim öğrencilerinin bitişik eğik yazıyı kullanma düzeyleri. *Turkish Studies*, 9(3), 601-618.
- Durukan, E. ve Alver, M. (2008). Ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 274-289.
- Ekmekçi, V. (2012). Belçika’da Türkçe öğretimi sorunları ve öğretmen görüşleri. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 2(3), 1-13.
- Erdem, İ., Yılmaz, F. ve Bozkurt, E. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1-26.
- Erdoğan, T. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı yazma gelişimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 93-105.

- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Güneş, F. (2006a). Niçin bitişik el yazısı. *Bilim ve Aklın Aydınlanışında Eğitim*, 71, 17-19.
- Güneş, F. (2014b). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (3. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2010). Yazma eğilimi ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 104-117.
- Karakaş, H. ve Dilci, T. (2015). İsteğe bağlı olarak ilkökula kaydedilen öğrencilerin bitişik eğik yazı çalışmalarında karşılaştıkları problemler. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 6 (12), 101-122.
- Karlsdottir, R. & Stefansson, T. (2002) Problems in developing functional handwriting. *Perceptual and Motor Skills*, 94 (2), 623-662.
- Karlsdottir, R. (1996). Print-script as initial handwriting style: I. Effects on the development of handwriting. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 40(2), 161-174.
- Kırmızı, F. S. ve Kasap, D. (2013). İlk okuma yazma öğretimi sürecinde bitişik eğik yazı ve dik temel harflerle yapılan eğitimin öğretmen görüşlerine göre karşılaştırılması. *Turkish Studies*, 8, 1167-1186.
- Lally, M. (1982). Computer-assisted handwriting instruction and visual/kinaesthetic feedback processes. *Applied Research in Mental Retardation*, 3, 397-405.
- MEB. (2017a). *Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-8. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (Mayıs 2017b). İlk okuma ve yazma öğretimi bilgilendirme toplantısı. Web: <http://ttkb.meb.gov.tr> adresinden 22 Kasım 2017'de alınmıştır.
- Memiş, A. D. ve 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* (3.Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M. B.& Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded source book*. (2nd Edition). Calif.: SAGE Publications. (Eserin orijinali 1984'te yayımlandı).
- Özdemir, E. (1987). *İlkokul öğretmenleri için Türkçe öğretimi kılavuzu*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Özenç, M. ve Özenç, E. G. (2016). Bitişik eğik yazı ile ilgili olarak yapılan araştırmalara tümdengelimci bir bakış. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 84-97.

- Rosenblum, S., Weiss, P. & Parush, S. (2004) Handwriting evaluation for developmental dysgraphia: Process or product? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 17, 433–458.
- Schwellnus, H., Cameron, D., Carnahan, H. (2012) Which to choose: manuscript or cursive handwriting? *A Review of the Literature. Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention* 5(3–4), 248–258.
- Şahin, A. (2012). Bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan problemler. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 168-179.
- Şara Hürsoy, P. (2017). Bitişik eğik yazıdan dik temel yazı kullanımına geçiş ile ilgili öğretmen, veli, öğrenci görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 14(4), 4809-4825.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- Tosunoğlu, M. (2010). Farklı yazı stillerinin okuduğunu anlama sürecine etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 679-690.
- Turan, M. (2010). Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi ve yazı türlerine ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 187, 8-22.
- Turan, M. ve Akpınar, B. (2008) . İlköğretim Türkçe dersi ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle ve bitişik eğik yazı yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 121-138.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(24), 543- 559.
- Yalçın, S. K. ve Şengül, M. (2007). Dilin iletişim süreci içerisindeki rolü ve işlevleri. *Türköloji Araştırmaları*, 2, 749-769.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskım). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim Online*, 9 (1), 79-92.
- Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 57-71.
- Yılmaz, F. ve Cımbız, A. T. (2016). Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı hakkındaki görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 567-592.

