

**2016-2017 EĞİTİM ÖĞRETİM YILINDA SES GRUPLARINDA, HARF
YAZIMLARINDA VE HARF BAĞLAMA BİÇİMİNDE YAPILAN
DEĞİŞİKLİĞE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

Yasemin ÇAĞLAR

HAZİRAN 2018

**2016-2017 EĞİTİM ÖĞRETİM YILINDA SES GRUPLARINDA, HARF
YAZIMLARINDA VE HARF BAĞLAMA BİÇİMİNDE YAPILAN
DEĞİŞİKLİĞE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

**BAHĐEŐEHİR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜŐÜ
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

YASEMİN ĐAĐLAR

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜŐÜ EĞİTSEL TASARIM VE
DEĞERLENDİRME DALINDA YÜKSEK LİSANS DERECEŐİ İÇİN
GEREKLİ ĐALIŐMALAR YERİNE GETİRİLMİŐTİR**

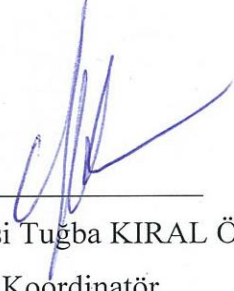
HAZİRAN 2018

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı



Dr. Öğr. Üyesi Eniſa MEDE
Enstitü Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak gerekli çalıſmaları yerine getirdiğini onaylıyorum.



Dr. Öğr. Üyesi Tuğba KIRAL ÖZKAN
Koordinatör

Okuduğumuz bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak onaylanması, düşünçemize göre, amaç ve kalite olarak tamamen uygundur.



Dr. Öğr. Üyesi Hatime ÇİFTÇİ
Tez Danıſmanı

Komite Üyeleri

Dr. Öğr. Üyesi Hatime ÇİFTÇİ (BAU, ELT)

Dr. Öğr. Üyesi Seda SARAÇ (BAU, ECE)

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ALTAY (KOÜ, ELT)





Bu tezdeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; ayrıca bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmadan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.

Ad, Soyad :Yasemin Çağlar

İmza :

ÖZ

2016-2017 EĞİTİM ÖĞRETİM YILINDA SES GRUPLARINDA, HARF YAZIMLARINDA VE HARF BAĞLAMA BİÇİMİNDE YAPILAN DEĞİŞİKLİĞE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Çağlar, Yasemin

Yüksek Lisans, Eğitsel Tasarım ve Değerlendirme Yüksek Lisans Programı
Tez Yöneticisi: Dr. Öğr. Üyesi HATİME ÇİFTÇİ

Haziran 2018, 100 sayfa

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim birinci sınıf Türkçe dersi ilk okuma yazma öğretiminde, 2016- 2017 eğitim öğretim yılında ilk okuma yazma öğretiminde ses gruplarındaki harflerin öğretim sırasında, bazı harflerin yazılışlarında ve kendisinden sonra gelen harf ile bağlanma şeklindeki değişikliklerin eğitim öğretim sürecine etkilerinin sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle belirlenmesidir. Araştırmanın evrenini 2016- 2017 eğitim öğretim yılında İstanbul ili farklı ilçelerinde özel okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak görüşme doküman inceleme ve gözlem teknikleri kullanılmıştır. Veriler içerik analizinin kodlama yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu çalışmalar sonucunda 2016- 2017 eğitim öğretim yılı Türkçe dersi ilk okuma yazma öğretiminde yapılan ses gruplarındaki ve harf yazımlarındaki değişikliğin eğitim öğretim sürecine olumlu etkisinin olmadığı, öğrencilerin okuma- yazma süreçlerinde aksaklıklar olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bitişik Eğik Yazı, Okuma- Yazma, Harf, Program Değişikliği, Öğretmen.

ABSTRACT

THE NEW METHODS FOR TEACHING OF WRITING AND GROUPS OF PHONEMES AND SPELLING IN 2016- 2017 ACADEMIC YEAR, REGARDING TEACHERS' NOTION

Çağlar, Yasemin

Master's Thesis, Educational Design and Evaluation

Supervisor: Dr. Öğr. Üyesi HATİME ÇİFTÇİ

June 2018, 100 pages

The aim of this study is to determine the effects of applied new methods for 1st grade reading and writing teaching for Turkish class in 2016- 2017 academic year on students' learning process, regarding teachers' notions. The target population of this study is the private school teachers who work in different regions of Istanbul in 2016-2017 academic year. As data gathering tools, semi-structured individual interviews, a document review and peer observation methods were used. Data were analysed through content analysis method. As a result of these studies; the changes that were made in 2016-2017 academic year on the introduction programme for groups of phonemes and spelling have not created a positive effect in the learning process of students - some impediments were observed on the students' reading and writing process.

Keywords: Cursive Script, Reading-Writing, Letter, Turkish Class Curriculum Change, Teacher.



kızım Ceren Çağlar' a, oğlum Halil Emre Çağlar' a

TEŞEKKÜR

Tezin yazım aşamasında sorularıma cevap veren, rehberliği ile yolumu aydınlatan, zamanını esirgemeyen değerli hocam Dr. Öğretim Üyesi Hatime Çiftçi'ye teşekkürlerimi sunuyorum.

Tezimi bitirme konusunda beni motive eden bana inanan desteklerini esirgemeyen aile bireylerime ve arkadaşlarıma, veri toplarken gönüllü olan tüm meslektaşlarıma ve fırsat sunan yöneticilerine minnettarım.



İÇİNDEKİLER

İNTİHAL.....	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİL LİSTESİ	xii
RESİMLER LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
Bölüm 1	1
Giriş	1
1.1 Teorik Çerçeve.....	2
1.2 Problem Durumu	2
1.2.1 Türkçe Dersi.....	3
1.2.2 Yazma.....	4
1.2.3 Okuma.....	4
1.3 Çalışmanın Amacı	5
1.4 Hipotezler / Araştırma Soruları.....	5
1.5 Çalışmanın Önemi	5
1.6 Tanımlar.....	6
Bölüm 2	7
Alan Yazın Taraması	7
2.1 İlk Okuma Yazma Öğretimi ve Amaçları.....	7
2.1.1 İlk Okuma Yazma Öğretiminin Önemi.....	9
2.1.2 İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler.....	10
2.1.2.1 Bireşim yöntem uygulaması.....	11
2.1.2.2 Çözümleme yöntem uygulaması.....	12
2.1.2.3 Karma yöntem uygulaması.....	13
2.2 Okuryazarlığa Ulaşma	13
2.3 İlk Okuma Yazma Öğretiminin Türkiye’deki Tarihsel Değişimi.....	14
2.3.1 Cumhuriyet Öncesi İlk Okuma Yazma.....	14
2.3.2 Cumhuriyet Dönemi İlk Okuma Yazma.....	14
2.4 Ses Temelli Cümle Yöntemi.....	16

2.4.1 Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri.....	18
2.4.2 Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulama Alanları.	20
2.4.2.1 İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme.	20
2.5 Ses Grupları	21
2.5.1 Harf Sıralamasındaki Değişikler.....	22
2.5.2 Harf Bağlamadaki Değişikler.....	24
2.6 Bitişik Eğik Yazı ve Önemi	26
2.6.1 Türkiye’de Bitişik Eğik Yazı.	28
2.6.2 Yurtdışında Bitişik Eğik Yazı.....	29
2.6.3 Bitişik Eğik Yazının Dik Yazıdan Farkı.	29
Bölüm 3	31
Yöntem	31
3.1 Araştırma Modeli.....	31
3.2 Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu.....	32
3.3 Verilerin Toplanması	33
3.3.1 Veri Toplama Araçları.	33
3.3.1.1 Görüşme.....	33
3.3.1.2 Doküman inceleme.....	34
3.3.1.3 Gözlem.	36
3.3.2 Veri Toplama İşlemleri.	36
3.3.2.1 Görüşme.	37
3.3.2.2 Doküman inceleme.....	37
3.3.2.3 Gözlem.	38
3.3.3 Verilerin Analiz İşlemleri.	38
3.3.3.1 Görüşme analizi.	38
3.3.3.2 Çalışma notları analizi.....	39
3.3.3.3 Gözlem notları analizi.	40
3.3.4 Geçerlik ve Güvenirlik	41
3.4 Sınırlamalar.....	42
Bölüm 4	43
Bulgular	43
4.1 Yazma Hakkında Olumsuz ve Olumlu Görüşler	43
4.1.1 Yazma Hakkında Olumsuz Görüşler.	43
4.1.1 Yazma Hakkında Olumlu Görüşler.....	48
4.2 Okuma Hakkında Olumsuz ve Olumlu Görüşler.....	51

4.2.1 Okuma Hakkında Olumsuz Görüşler.....	51
4.2.2 Okuma Hakkında Olumlu Görüşler.....	53
4.3 Öğrenci Çalışmalarına Ait Analizler.....	55
4.3.1 Doğru yazım ile ilgili öğrenci çalışmalarına ait analizler.....	55
4.3.2 Doğru birleştirme ile ilgili öğrenci çalışmalarına ait analizler.....	57
4.3.3 Satır çizgisine yazım ile ilgili öğrenci çalışmalarına ait analizler.....	59
4.3.4 Yazı okunaklılığı ile ilgili öğrenci çalışmalarına ait analizler.....	61
Bölüm 5.....	63
Tartışma ve Sonuçlar.....	63
5.1 Araştırma Sorunlarının Bulgularının Tartışılması.....	63
5.1.1. Öğretmen Görüşlerine Göre Bulguların Tartışılması.....	63
5.1.1.1.....	63
5.1.1.2 Yazma Öğretimine İlişkin Olumlu Bulguların Tartışılması.....	64
5.1.1.3 Okuma öğretimine ilişkin olumsuz bulguların tartışılması.....	65
5.1.1.4 Okuma öğretimine ilişkin olumlu bulguların tartışılması.....	66
5.1.2 Öğrenci Çalışmalarına Göre Bulguların Tartışılması.....	66
5.2 Sonuçlar.....	68
5.2.1 Öğretmen Görüşlerinin Yorumlanması.....	68
5.2.1.1 Yazma öğretimine ilişkin olumsuz yargılar.....	68
5.2.1.2 Yazma öğretimine ilişkin olumlu yargılar.....	69
5.2.1.3 Okuma öğretimine ilişkin olumsuz yargılar.....	69
5.2.1.3 Okuma öğretimine ilişkin olumlu yargılar.....	70
5.2.2 Öğrenci Çalışma Notlarının Yorumlanması.....	70
5.2.2.1 Öğrenci çalışmalarına ilişkin yargılar.....	70
5.3 Öneriler.....	71
KAYNAKÇA.....	73
EKLER.....	78
EK A Öğrenci Yazma Performanslarını Değerlendirme Ölçeği.....	78
EK B Öğrenci Yazma Performanslarının 1. Öğretmen Tarafından Değerlendirmesi	79
EK C Öğrenci Yazma Performanslarının 2. Öğretmen Tarafından Değerlendirmesi	80
EK D.....	81
EK E Harf Atlama İle İlgili Öğrenci Yazma Performans Değerlendirme Analizi.....	82
EK F Harf Ekleme İle İlgili Öğrenci Performans Değerlendirme Analizi.....	83
EK G Yazı Yönü İle İlgili Öğrenci Performans Analizi.....	84
EK H ÖZGEÇMİŞ.....	85

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1	2005 Yılı Ses Gruplarının Veriliş Sırası.....	21
Tablo 2	2016-2017 Yılı Ses Gruplarının Veriliş Sırası	22
Tablo 3	Öğretimi Öne Alınan Sesli Harfler	22
Tablo 4	Öğretimi Öne Alınan Sessiz Harfler	23
Tablo 5	Öğretimi Sonraya Alınan Harfler	23
Tablo 6	Öğretim Sırasında Değişiklik Yapılmayan Harfler	24
Tablo 7	Yazımı Değişen Harfler.....	24
Tablo 8	Yazımı Değişen Harflerle Sözcükler	25
Tablo 9	Kendinden Sonra Gelen Harfe Bağlanma Şekli Değişen Harfler	26
Tablo 10	Bitişik Eğik Yazı Öğretiminde Ses Gruplarının Ve Harf Yazım Şekillerinde Yapılan Değişikliğin Yazma Öğretimine Olumsuz Etkileri	44
Tablo 11	Bitişik Eğik Yazı Öğretiminde Ses Gruplarında ve Harf Yazım Şekillerinde Yapılan Değişikliğin Yazma Öğretimine Olumlu Etkileri ...	48
Tablo 12	Bitişik Eğik Yazı Öğretiminde Ses Gruplarında Yer Alan Harflerin Veriliş Sırası Değişikliği ve Harf Yazım Biçimlerindeki Değişikliklerin Okuma Öğretimine Olumsuz Etkileri.....	51
Tablo 13	Bitişik Eğik Yazı Öğretiminde Ses Gruplarının ve Harf Yazım Şekillerinde Yapılan Değişikliğin Okuma Öğretimine Olumlu Etkileri. .	53
Tablo 14	Doğru Yazım İle İlgili Öğrenci Yazma Performans Değerlendirme Analizi.....	55
Tablo 15	Doğru Birleştirme İle İlgili Öğrenci Yazma Performans Değerlendirme Analizi.....	57
Tablo 16	Satır Çizgisine Yazım İle İlgili Öğrenci Yazma Performans Değerlendirme Analizi.....	59
Tablo 17	Yazı Okunaklılığı ile İlgili Öğrenci Performans Değerlendirme Analizi.	61
Tablo 18	2017- 2018 Birinci Sınıf Dik Temel Harf Öğretiminde Ses Gruplarına Ait Harf Sıralaması.....	67

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. 2016-2017 eğitim öğretim yılı bitişik eğik harfler.....28



RESİMLER LİSTESİ

Resim 1.	‘Harflerin doğru yazımı’ bakımından ‘Başarılı’ düzeyinde örnek öğrenci çalışması.....	56
Resim 2.	‘Harflerin doğru yazımı’ bakımından ‘önemli eksiklikleri var’ düzeyinde’ örnek öğrenci çalışması.....	57
Resim 3.	‘Harflerin doğru birleştirilmesi’ne yönelik ‘başarılı’ düzeyinde uygun öğrenci çalışması.....	58
Resim 4.	‘Harflerin doğru birleştirilmesi’ bakımından ‘önemli eksiklikleri var’ düzeyinde örnek öğrenci çalışması	59
Resim 5.	Satır çizgisine yazma bakımından ‘başarılı’ düzeyinde örnek öğrenci çalışması.....	60
Resim 6.	‘Satır çizgisine yazma’ bakımından ‘önemli eksiklikleri var’ düzeyinde örnek öğrenci çalışması.....	60
Resim 7.	‘Yazı okunaklılığı’ bakımından ‘Başarılı’ düzeyi örnek öğrenci çalışması	62
Resim 8.	‘Yazı okunaklılığı’ bakımından ‘Önemli eksikleri var’ düzeyi örnek öğrenci çalışması.....	62

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
TTKB	Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
Vb.	Ve benzeri



Bölüm 1

Giriş

İnsanlık, tarih boyunca gelişim ve değişim içerisinde olmuştur. Bireyler kendilerini geliştirebilmek, duygu ve düşüncelerini hem yazılı hem sözlü olarak ifade edebilmek için okuma yazmaya ihtiyaç duymuşlardır. Okuryazar bireylerin toplumda kendilerini daha net ifade edebilmeleri okuryazarlığın dolaylı olarak gelişmesini sağlamıştır. Günümüzde ülkelerin gelişmişlik düzeylerine bakıldığında okuryazarlığın hangi oranlarda olduğu incelenmektedir. Okuryazar oranları çok ileride olan ülkeler gelişmiş ülkeler kategorisindedir ve bilgi akışının hızlı olduğu görülmektedir.

İçerisinde bulunulan yüzyıl itibariyle bireylerin sadece okur-yazar olmaları yeterli değildir. Okunanları anlayan, anladığını geliştiren, yaratıcı düşünceler ile üzerine eklemeler yapabilen bireylerin toplumda yer alması beklenmektedir. Okuma-yazma eğitim ve öğretiminin bu beklentileri karşılayacak şekilde düzenlenmesi, gelişmiş ülkelerin üzerinde titizlikle durduğu bir konudur (Akyol, 2011).

Türkler, tarih boyunca farklı yazı dilleri kullanmışlardır. Sümer, Göktürk, Uygur, Sanskrit ve Arap alfabeleri gibi yazı çeşitleri kullandıkları görülmektedir. Cumhuriyetin ilan edilmesinden sonra Latin alfabesi temelli yeni alfabe kullanılmaya başlanmıştır. Türk diline uygun harfler seçilerek 29 harfli Türk alfabesi oluşturulmuştur (Taylan, 2001). Türk eğitim sisteminde farklı yöntemler denenerek bireylere okuma yazma eğitim öğretimi verildiği gözlemlenmektedir. Atatürk'ün öncülüğünde ilk okuma yazma bitişik eğik yazı ile öğretilirken daha sonraları dik temel yazıya geçilmiştir. Yıllar içerisinde tekrar bitişik eğik yazıya geçilmiş ve kendi içerisinde güncellemeler olmuştur.

2016- 2017 eğitim öğretim yılında Ses Temelli Cümle Yöntem ile eğitim öğretim faaliyetleri yapılmaktadır. İlköğretim Türkçe dersi programında birinci sınıflara okuma yazma öğretimi esnasında harflerin veriliş sırasında, bazı harflerin yazımlarında ve bağlantılarında değişiklikler yapılmıştır. Yapılan bu değişikliğin eğitim öğretim sürecine etkileri çalışma kapsamında araştırılmıştır.

1.1 Teorik Çerçeve

2016 - 2017 eğitim öğretim yılı içerisinde birinci sınıf öğrencilerine bitişik eğik yazı ile okuma yazma öğretimi yapılırken ses gruplarındaki harflerin öğretim sırasında, bazı harflerin yazılışlarında ve kendisinden sonra gelen harf ile bağlanma şekillerinde yeni bir uygulamaya gidilmiştir. Yapılan değişikliklerin eğitim öğretim açısından değerlendirilmesi adına alanında uzman öğretmenler ile görüşmeler yapılarak ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin çalışma notları incelenerek analiz edilmiştir.

Tezin ilk bölümünde ilk okuma yazma öğretiminin tarihsel değişimine yer verilmiştir. Cumhuriyet öncesi ve sonrası olmak üzere ilk okuma yazma öğretiminin hangi aşamalardan geçtiği, ilk okuma yazma öğretiminin amaçları, önemi ve günümüze kadar hangi yöntemlerin kullanıldığı bilgisi aktarılmıştır.

Tezin ikinci bölümünde araştırmanın yöntemi yer almaktadır. Bitişik eğik yazı öğretiminde yapılan değişikliğin eğitim öğretim sürecine etkisi konulu bu tez kapsamında İstanbul ili özel okullarında görevli, alanında uzman 23 öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Öğretmen görüşmeleri ile uygulamadaki değişikliklerin etkileri analiz edilmiştir. Araştırmaya konu olan ilk okuma yazma öğretimindeki ses gruplarında yer alan harflerin veriliş sırasındaki değişikliğin ve harf yazım biçimlerindeki değişiklikleri öğrenciler açısından incelenmek üzere öğrenci çalışmaları, alternatif ölçme aracı olarak kullanılan dört ölçekli dereceli puanlama anahtarı ile analiz edilmiştir.

Tezin üçüncü bölümünde öğretmen görüşmeleri ve öğrenci çalışma notları değerlendirilerek güncellenen uygulamanın etkileri irdelenmiştir.

Tezin dördüncü ve son bölümünde sonuç ve tartışmalar kısmında yer almaktadır. Öğretmen görüşmelerinin ve öğrenci çalışma notlarının analiz edilerek ulaşılan sonuçlar bu bölümde aktarılmıştır. Elde edilen sonuçlar ile Türkçe programına ve güncellenen yeni eğitim öğretim yılı uygulamasına katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

1.2 Problem Durumu

Toplumların dinamik ve devamlı gelişme içerisinde olması okuma yazma süreçlerinin de bu değişimlerden etkilendiğini göstermektedir. Her bilgiye kolay erişilen günümüzde, okuma ve yazma becerilerinin doğru olarak öğrenilmesi bireyler için önemlidir. Okuma yazma öğrenmek, toplumda kendine güvenen ve kendi

ayakları üzerinde duran bireylerin varlığını sağlayan faktörlerin en başında gelmektedir. Okuma yazmanın öğrenilmesi kişiler için bilgi, beceri ve davranışların gelişmesinde büyük rol oynamaktadır.

Çelenk'e göre (2003); uygar toplumlarda bireylerin kendi yetkinlikleri dâhilinde bir iş ile uğraşması, toplumda önemli konumlara gelmesi, gelişmiş bir okuma yazma becerisi kazanması ile elde edilmektedir. Bireylerin etkin bir okuma becerisine sahip olmadan beklenen seviyede bilgi hazinesine sahip olamayacağı, aynı şekilde etkin bir yazma becerisine sahip olmadan da kazanmış olduğu bilgi birikimini paylaşamayacağı belirtilmektedir. Dolayısı ile bireyler okuma yolu ile öğrendikleri artar yazma yolu ile de diğer bireylere aktarabilirler. Okuma becerisi kişilerin tüm hayatını etkileyen ve hayat boyu değişerek devam eden bir süreçtir.

Okuma sadece Türkçe dersinde değil bütün dersler için önem arz eden bir beceridir. Hem sosyal hayatta hem iş hayatında hem de akademik anlamda önemli bir role sahiptir.

İlk okuma yazma eğitim ve öğretiminin verildiği ilkokul birinci sınıf, kazandırmayı hedeflediği beceriler yönünden bireylerin diğer öğrencilik yıllarını ve hayatlarını etkileyeceği için son derece önemli bir yere sahiptir. İlk okuma yazma bireylerin kültürlenmesinde etkili olan basamakların ilkidir. İlk okuma yazma öğretimi, öğrencilerin zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerinin değişmesi ve gelişmesini sağlamaktadır. Bu oluşan etkiler öğrencilerin yaşam boyu sorgulama, sıralama, bağ kurma, tahminlerde bulunma gibi zihne yönelik faaliyetler sunulmasına zemin hazırlar (MEB, 2005).

İlkokul birinci sınıfa yeni başlayan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisini tam olarak öğrenmesi beklenen en önemli husustur. Eğitim öğretim hayatına yeni başlayan öğrencilere bu temel becerilerin doğru olarak öğretilmesi önemlidir. Okuma yazma sürecinin öğrenciler açısından rahat ve kolay geçmesi öğrencilerin motivasyonlarının artmasını sağlar. Öğrencide okula ve derslere yönelik olumlu etki yaratır. Bu becerilerin olumsuz yönde etkilenmemesi için sistematik ve dikkatli bir öğrenme yolu seçilmektedir. Ülkemizde ilk okuma yazma öğretimi ayrı bir ders olarak değil Türkçe dersi adı altında ilkokul birinci sınıf öğretim programı kapsamında öğretilmektedir.

1.2.1 Türkçe Dersi. Ülkemizde, Türkçe öğretimi örgün veya yaygın eğitimle sağlanır. İlköğretim düzeyinde, ilk okuma - yazma öğretimi, öncelikli olarak temel

dil becerisinin kazanılmasını hedefler. Bu bağlamda dinleme, konuşma, okuma ve yazma eğitimleri ilköğretimin temelini teşkil eder. Ayrıca öğrencilerin ana dili sevmesi ve ana dil bilincine varması amaçlanır. Dolayısı ile Türkçe öğretiminin önemi eğitim öğretimde oldukça büyüktür (Kavcar, 1995).

Türkçe dersinin İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde, Türkçeyi öğrenen bireylerin bu dili doğru ve güzel kullanması hedeflenen bir kazanımdır. Diğer bir açıdan bakıldığında ilköğretimi bitiren bir öğrencinin Türkçeyi doğru kullanması beklenir.

MEB Türkçe öğretim programında öğrencilerin yaşam boyu yararlanacakları dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinin yanında görsel okuma ve görsel sunu becerilerine de sahip olması amaçlanır. Sahip olunan bu yetkinlikler ile öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal yönden gelişmeleri, iletişimde etkili olmaları, Türkçe sevgisinin oluşması, isteyerek okuma ve yazma alışkanlıklarının edinilmesi beklenir (MEB, 2005).

1.2.2 Yazma. Yazma, bireylerin motor becerilerini kullanarak duygu ve düşüncelerini çeşitli semboller ve işaretler aracılığı ile yansıtması olarak açıklanmaktadır. Yazma becerisi kazanmadaki en önemli husus bireyin yazmadaki hızı ve yazısının okunur olmasıdır (Akyol, 2003).

Dil eğitimi üzerine yapılan araştırmalarda ana dil becerileri arasından en zor olanının yazma olduğu belirlenmiştir. Yazma becerisi, zamanla gelişen, düşünme eylemi içeren, yazma kurallarının önemli olduğu sistematik bir öğrenme sürecidir. Yazma bireylerde doğuştan gelen bir yetenek olmayıp, doğrudan eğitimle öğrenilen bir yetkinliktir. Bu beceri sistemli bir çalışma sonrası elde edilebilmektedir(Güneşli, 2006).

1.2.3 Okuma. Bireylerin zihinsel gelişimine en büyük etki eden öğrenme alanı okumadır. Okuma sırasında duygu, düşünce ve bilgiler zihinde kavramlara dönüştürülüp anlam kazanır, sonrasında da yapılandırılır (MEB, 2009). Öğrencilerin okuma becerisi kazanmaları ilköğretim düzeyinde sağlanır. Kazanılan okuma becerisi öğrencinin kişilik oluşturmada ve içerisinde yaşadığı toplumdaki kişiler ile iletişim kurmasında da önemli rol oynamaktadır.

Gray'e göre (1964, s.150) okuma öğretiminde şu amaçlar güdülmektedir:

- a) Öğrencilere okuma becerisini kazandırmak,
- b) Kelimelerin doğru öğrenilmesini sağlamak,
- c) Merak uyandırmak,

- d) Sorular sorulmasını teşvik etmek,
- e) Yüksek ses tonu ile kelimeleri doğru okunmasını sağlamak,
- f) İlerledikçe hızlı fakat daha düşük ses tonu ile okumaya yönlendirmek,
- g) Öğrencilerde okuma sevgisini geliştirmek.

1.3 Çalışmanın Amacı

Bu tez çalışmasının amacı, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin Ses Temelli Cümle Yöntemi kullanılarak bitişik eğik yazı ile ilk okuma yazma öğretimi yapılırken Türkçe dersi programdaki harf öğretim sırasının, bazı harflerin yazılışlarında ve kendisinden sonra gelen harf ile bağlanma şeklindeki değişikliğe ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesidir.

1.4 Hipotezler / Araştırma Soruları

Bu tez çalışmasının konusu bitişik eğik yazı öğretiminde yapılan değişikliğin eğitim öğretim sürecine olan etkisini içermektedir. Araştırma aşağıdaki sorular üzerinden yapılacaktır.

- 1) 2016- 2017 eğitim öğretim yılında, ilköğretim birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf Türkçe dersi program değişikliğinin okuma-yazmaya etkileri hakkındaki görüşleri nelerdir?
- 2) 2016- 2017 eğitim öğretim yılında, birinci sınıf Türkçe dersi program değişikliğinin ilköğretim birinci sınıfta okuyan öğrencilerin yazma performansına etkileri nelerdir?

1.5 Çalışmanın Önemi

Çalışmada elde edilen bulguların;

- a) MEB'na bağlı TTK'nun birinci sınıf Türkçe programı alanında yapabileceği geliştirme çalışmalarına yardımcı bulunabileceği,
- b) MEB bağlı TTK'nun birinci sınıf Türkçe Programı'na uygun hazırlanan birinci sınıf ders kitap içeriklerine katkıda bulunabileceği,
- c) MEB'nın öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim çalışmalarını programlarken program içeriklerinin düzenlenmesine rehberlik edebileceği,
- d) Eğitim fakültelerinin Türkçe öğretimine ait ders konularını kapsayan içeriklerin hazırlanmasına katkı sağlayabileceği,
- e) Sınıf Türkçe Dersi Programlarında içeriği geliştirme çalışmalarına dair yapılan düzenlemelerle ilgili araştırmalara kaynak olabileceği düşünülmektedir.

1.6 Tanımlar

Ses Temelli Cümle Yöntemi: İlköğretim birinci sınıflar için, ilk okuma yazma sürecine hazırlık çalışmaları ile başlayan, sesi hissettirip diğer seslerden ayırt edilmesinden sonra harflerin doğru yazımı ve okunmasını sağlamak üzere hazırlanmış bir yöntemdir. Harften heceye, heceden sözcüğe, sözcükten cümleye, cümlelerden metinlere doğru bir sıra takip eden okuma yazma öğretimidir.

Bitişik Eğik Yazı: Harflerin belirlenmiş kurallarla bitişik ve belirlenmiş oranda sağa yatık yazımıdır.

İlk Okuma Yazma Çalışmaları: İlköğretim birinci sınıf öğrencilerine, birinci sınıf Türkçe programına uygun olarak hazırlanmış, temel becerilerden okuma ve yazma becerilerini kapsayan sınıf öğretmeni tarafından yaptırılan çalışmalardır.

Rubrik: Alternatif ölçme değerlendirme ölçeğidir. Dereceli puanlama anahtarı olarak ifade edilir. Performans değerlendirme amacıyla kullanılır.

Yazı Okunaklılığı: Yazılan yazının yazıyı okumaya çalışan kişiler tarafından anlaşılır, okunabilir olma durumudur.

Satır Çizgisi: Okumanın kolaylığı açısından harflerin yazılırken oransal olarak ayarlanabilmesini sağlayan çizgilerle belirlenmiş sınırlı yatay aralıklardır.

Harflerin Doğru Yazımı: İlk okuma yazma öğretiminde birinci sınıf Türkçe programında belirlenen kurallara uygun olarak yazmaktır.

Harf Atlama: Yazılmak istenen sözcükte eksik harf bırakarak sözcüğü hatalı yazmaktır.

Harf Ekleme: Yazılmak istenen sözcüğe fazladan harf yazarak sözcüğü hatalı yazmaktır.

Yazı Yönü: Yazının diklik veya sağa sola eğiklik durumudur.

Bölüm 2

Alan Yazın Taraması

2.1 İlk Okuma Yazma Öğretimi ve Amaçları

İlk okuma yazma öğretimi çocukluğun ilk dönemlerinden başlayıp konuşma yetkinliklerine, okuyup yazmanın da eklenerek ilköğretimin oluşturulma sürecidir. Okul ve ailenin birlikte verdiği dil öğrenme sürecini kapsamaktadır (Baş, 2006).

Öğrencilerin okumayı nasıl kavradığını çözümlmek ilk okuma yazma öğretimi için önem arz etmektedir. Okuma sırasında beyaz kağıt üzerindeki yazılar retinadan nöronlara ulaştığında bir bütün olarak değil küçük parçalar halinde birer bilgi olarak karşılık görmektedir. Görme duyusunu sağlayan merkez, iletilen bu verileri bir bütün olarak toplarlar. Beyin bu esnada harfleri ses olarak algılanmasını sağlarken bir yandan da kelimelerin ne anlama geldiğini kelime hafızasından referans alarak belirlemektedir. Böylelikle harfler bir sese dönüşüp belli anlamlar içeren kelimelerin ortaya çıkışını sağlamaktadır (Karaçay, 2011).

Günümüzde bilgi edinmek ve bilgileri başkasına aktarmak çoğunlukla okuma ve yazma üzerinden yapılabilmektedir. Okuma, sıralı olarak bilgi akışının gelmesini, çeşitli gözlemler sağlamasını, temeli doğru ve sağlam bir sonuca ulaşmamızı sağlayan önemli bir roldür. Bireylerin toplumda kendilerini var edebilmeleri ve kendilerini ispatlayabilmeleri için okuma kadar önem arz eden diğer unsur yazmadır. Yazma becerisinin herkes tarafından okunur ve akıcı olması gerekir. Okuma ve yazma eğitimlerinin ilkokul birinci sınıf itibari ile öğrencilere öğretilmesi ile hızlı, doğru, anlaşılır ve okuduğunun üzerine düşünülmesi, estetik anlamda başarılı bir yazı becerilerinin oluşturulması amaçlanmaktadır.

İlk okuma yazma öğretiminin amaçlarına yönelik çeşitli görüşler bulunmaktadır. Köksal'a göre (2001) Türkçeyi doğru ve etkin kullanılmasını sağlamak, Türk dilinin sevilmesini ve becerilerini kazandırmak, birinci sınıfta okuyan çocukların kelime hazinelerini geliştirmek ve yazım kurallarının öğretilmesi amaçlanmak, güzel yazı yazılmasının hedeflenmesi, öğrencilerin okuma yazmaya karşı bir alışkanlık edinilmesi ve sevilmesi teşvik etmek ilk okuma yazma öğretiminin amaçlarındandır.

Okuma yazmanın amaçları, Türkçe'nin doğru ve etkili kullanılması için okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi önemli becerilerin kazanılmasını sağlamak,

Türk dilini sevdirmek, noktalama işaretlerinin doğru kullanılmasını öğretmek, öğrencilerin sözlü anlatımlarının gelişmesini sağlayarak yazılı anlatıma alıştırmaktır. Ayrıca ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin kelime dağarcıklarını genişletmek sözcüklerin doğru yazımı ve okumalarını öğretmek, büyük küçük harflerin yazılış şekillerinin öğretilmesi ve yazı yazma becerisini kazandırmak, seslerin doğru telaffuzu, harflerden hecelere hecelerden cümlelere ve metinlere ulaşırken okunuşların doğru olarak öğretilmesi, anlamlı okumaya hızlı varabilmek ve geliştirmek, kelime dağarcıklarının zenginleştirilmesi, öğrencilerin öğrendikleri kelimeler üzerinden hikaye, masal vb. anlatımlarla anlatma becerilerini kazandırmak, okuma ve yazma öğrenirken kullanılan araç gereçleri doğru ve ekonomik kullanılmasına yönelik bilgilerin öğretilmesi, öğrencilerin okuma yazmayı davranış haline getirmesinin sağlanması olarak belirtilmektedir (Akyol, 2006).

Çelenk (2005) ise okuma yazma öğretiminde, öğrencilerin seviyelerine uygun düzenlenmiş metinleri öğrenme sürecine uygun hızda okuyabilmesi ve anlamlandırabilmesi, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini sözlü ve yazılı anlatılmasını sağlayabilmek, yazım kurallarına uygun ve akıcı yazı yazabilmeleri, Türk dilinin öğretilmesi ve sevdirmesi amaçlanmaktadır. Göçer ise okuma yazma öğretiminin önemini, ilkokul birinci sınıfta eğitim gören çocukların ruh durumu temel alınarak en uygun metotlarla ve duruma uygun araçlarla çocukların hayat boyu kullanımına yönelik okuma yazma alışkanlığı kazandırmak olarak açıklamaktadır (Göçer, 2000). Çelenk'e göre (2007), ilk okuma yazma öğretiminde çocukların kurallar çerçevesinde doğru ve akıcı bir yazı yazabilmeleri, duygu düşünce ve gözlemlerine dair yorumlamalarını sözlü ve yazılı olarak aktarabilmeleri amacıyla okuma yazmanın önemini vurgulamaktadır.

İlk okuma yazma öğretiminde cümle, kelime, hece, harf, ses vb. soyut kavramların öğrencilerin zihninde anlamlandırılması sağlanmalıdır. Anlamlandırılarak öğrenilmesi, her harfe ve sesine dikkat edilmesi, hafızada yer edinmesi, konuşma evresine geçmesi ya da düşünülmesi öğrenme sürecinin sıralı süreçleridir. Birbirine bağlı olarak sistemli gelişmektedir. Öğrenciler öğrenme sürecinde deneyerek bir sonraki aşamaya kendileri otomatik geçmektedir. Yazı öğretimi bilinçli şekilde çaba sonucu öğrenilir. Öğrenciler yazıyı yazarken öğrendikleri seslerle eşleştirir ve anlamsız gelen birçok bilgi zihinde anlamlı hale dönüşmektedir (Ferah, 2001).

2.1.1 İlk Okuma Yazma Öğretiminin Önemi. Türk eğitim sistemi çerçevesinde ilk okuma yazma öğretimi, Türkçe dersi adı altında uzun bir eğitim sürecini kapsamaktadır. Çocukların kazanım elde edeceği önemli bir beceridir. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma ilköğretim seviyesinde verilen dört ana dil becerisini içermektedir. Dolayısıyla ilköğretim sınıf öğretmenleri temel beceri olan okuma eğitimini vermede son derece önemli bir role sahiptirler. İlkokul birinci sınıf müfredatı gereğince çocuklar bu eğitim yılı içerisinde okuma yazma öğrenimi ile tanışmaktadırlar.

Bireyler aldıkları eğitimler dahilinde gelecek planlarını çizerler. Küçük yaşta öğrenilen okuma yazmanın önemi sadece derslerini değil bireylerin tüm hayatını etkileyen, kendisine olumlu alışkanlıklar kazandırmasına yardımcı olan bir öğrenmedir.

İlk okuma-yazma eğitimi öğrenciler üzerinde zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerde önemli gelişmelerin oluşmasını sağlamaktadır. Ortaya çıkan bu gelişmeler öğrencinin hayat boyu kullanacağı anlama, sıralama sorgulama, ilişki kurma, tahmin etme gibi zihinsel becerileri de destekleyici olmaktadır (Kapkın Yener, 2008).

Tarih boyunca insanlar dünyaya geldikten sonra kendilerini ortaya koyabilmeleri için çeşitli arayışlar içerisinde olmuşlardır. İnsanlar ilk olarak konuşmayı öğrenmiş sıralı olarak konuşmaları yazıya dökmüş ve yazıya dökülenleri okumaya odaklanmışlardır. Böyle bir girişimde bulunulması sadece o an için değil gelecek yaşamları içinde önem arz etmiş bulunmaktadır. Görülmektedir ki okuma yazma bireylerin kendilerini ifade etmede hayati bir önem taşımaktadır. Sadece kendilerini topluma ifade edebilmeleri için değil, zaman içerisinde gösterilen gelişime ve yaşanılan topluma uyum sağlanabilmesi için de iyi oranda okuma yazma becerisi kazanılması önemli olmuştur (Bulut, 2010).

İlk okuma yazma yöntemine ait önemli ilkelerini Çelenk (2007 s.34-40) şu şekilde belirtmiştir; Türkçe öğretiminin temeli ilk okuma yazma eğitimidir. Okuma yazma öğretimi aynı zamanda düşünme becerisinin gelişimini de sağlar. İlk okuma yazma öğretimi bütün dersleri kapsayan bir temeli oluşturur. İlk okuma yazma öğretiminde bireylerin farklılıkları belirlenmelidir. Bütün derslerle ve etkililiklerle bağdaştırılmalıdır. İlk okuma yazma öğretiminde kolaydan zora, basitten karmaşığa ve somuttan soyuta doğru bir öğretim süreci vardır. İlk okuma yazma öğretimi esnasında öğrencilerinde eğitime aktif katılımları sağlanmalıdır. İlk okuma yazma

öğretiminde planlı bir yol haritası izlenmelidir. İlk okuma yazma öğretimi verilirken görsel ve işitsel materyallerden faydalanılmalıdır.

İlk okuma - yazma öğretimine ilişkin çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Duman (2014) tarafından yapılan “60 - 72 Aylık Dönemde İlkokula Başlayan Öğrencilerin İlk Okuma - Yazma Öğretimi Sürecindeki Durumlarının Tespit Edilmesine Yönelik Bir Çoklu Durum Çalışması” başlıklı yüksek lisans tez araştırması birinci sınıflar için değişen yönetmelikle ilgilidir. Bu araştırma geçmiş yıllara göre daha erken yaşta birinci sınıfa başlayan öğrencilerin ilk okuma - yazma eğitim sürecini araştırmak, karşılaşılan zorlukları belirlemek ve çözüme yönelik öneriler sunma amacındadır. Araştırma 2012- 2013 eğitim öğretim yılı Çanakkale ilinde bulunan ilkokula başlama yaşı farklı olan 62 birinci sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden örnek olay çalışması, görüşme ve gözlem yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ilk okuma - yazma öğreniminde yaş ortalaması büyüdükçe başarının arttığı, daha küçük yaştaki öğrencilerin bu süreçte zorlandığı gözlemlenmiştir. Okuma - yazma başarısında sadece yaş ile ilgili belirleyicilerin olmadığı aile, gelişim, yaşanmışlık ve öğrencilerin hazır olmaları gibi çeşitli etkenlerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

2.1.2 İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler. Okuma yazma öğretimine yönelik birçok yöntem bulunmaktadır. Uygulanan yöntemlerin en önemli özelliği öğretimi yapılan dilin yapısına uygun olmasıdır. Uygulanan yöntem öğrencilerin öğrenme tarzları bakımından da uygun olmalıdır. Yapılan araştırmalar göstermiştir ki, eğitim ve psikoloji alanında yapılan yeni çalışmalar ilk okuma yazma öğretimini de değiştirmektedir (Arslan, 2005).

İlk okuma yazma öğretimindeki yöntemlerin çokluğu hangisinin daha başarılı olduğunu sorgulamaya yöneltmiştir. Yapılan araştırmalarda en yararlı yöntemin hangisi olduğu incelenirken mevcutta kullanılan yöntemlerde değişiklikler olduğu ve en yararlı hangisi ise onun eğitim öğretimde kullanıldığı belirlenmiştir (Yılmaz & Ağırtaş, 2009).

Teknolojinin gelişmesi ile her alanda çalışılmaya başlanmış ve yeni yöntemler keşfedilmiştir. Eğitim - öğretim alanında da başarıyı artırmak için geliştirilmesi düşünülen alanlarda çalışılmıştır. İlk okuma yazma öğretiminde genel olarak 3 yöntemin kullanıldığı görülmektedir. Bunlar, bireşim yöntem ve teknikleri, çözümleme yöntem ve teknikleri, karma yöntem ve teknikleridir (Çelenk, 2007).

2.1.2.1 Bireşim yöntem uygulaması. Bireşim yöntem uygulamasında ilk olarak harflerin öğretilmesi ile başlanır. Bu uygulamada kolaydan zora doğru bir öğrenme yöntemi izlenir. Öğrencilere harfler tanıtılır ve zihinde kolay hatırlanabilmesi için her harfe denk bir nesne öğretilir. Örneğin a harfi ile araba ya da b harfi ile balık. Sonrasında sesli harflerin ön ve arkasına sessiz harfler yerleştirilerek seslendirme çalışması yapılır. (ak, ek, ık, ük, ka, ke, ki... gibi). Böylelikle oluşturulan hecelerden kelimeler, kelimelerden de cümleler oluşturulur. Elde edilen cümleler çözümlenir başlangıç sırasına göre kelime, hece ve harfe ayrıştırılır (Çelenk, 2007).

İlk okuma öğretimi yapılırken bireşim yöntemlerinden harf tekniği, fonetik tekniği veya hece tekniği kullanılabilir. Aşağıda bu tekniklere dair bilgiler verilmektedir.

Harf Tekniği: Tarihsel olarak harf tekniği köklü bir geçmişe sahiptir. Greko-Romen uygarlıklarından orta çağ sonuna kadar kullanıldığı görülmektedir (Öz, 2005:3). Ülkemizde 1 Kasım 1928 tarihinde yapılan Harf İnkılabına kadar olan sürede Arapça öğretiminde Elifba Cüzü de harf tekniğine göre öğretilmiştir. Latin Alfabesine geçişte kullanılan ilk okuma yazma öğretimindeki yöntem de harf tekniği olmuştur (Çelenk, 2007& Cemaloğlu, 2000).

Harf tekniğinde öncelik harflerin öğrencilere öğretilmesi yönündedir. Harfler ikili üçlü hecelere çıkartılıp kelimelere ulaşılır sonrasında ise cümlelere varılarak okuma yazma öğretimi becerisi kazandırılır. Harf tekniği ile öğrenen kişilerin hecelemeyi hemen unutmadıkları devamlı tekrar yaptıkları gözlemlenmiştir. İlk okuma yazma öğretiminde bireylerin harf ve heceye odaklanmasından dolayı anlam kurma becerisi tam gerçekleşmemektedir. Harfleri tek tek öğrenmeden sonra birleştirme aşaması öğrenciler için zor olduğu bu sebeplerden ötürü bu yöntemin istenilen oranda fayda sağlamadığı görülmüştür (Cemaloğlu, 2000; Gülbaş Çatak, 2008).

Fonetik (Ses) Tekniği: Fonetik teknik ile telaffuzun doğru yapılması amaçlanmaktadır. Harflerin adı ile değil sesini tanımanın doğru telaffuz becerisi için gerekli olduğu düşünülür (Çelenk, 2007). Harf ve seslerin birbiriyle uyumlu olduğu Türkçe gibi dillerde fonetik tekniğinin olumlu sonuçlar yarattığını düşünenler olduğu gibi bu konuda olumsuz görüş belirtenler de olmuştur. Okuma yazma öğrenim hızı, anlam oluşturma, öğrenim ilkeleri ile uyumsuz olma, görme yetilerine fizyolojik

olarak katkı sağlamama gibi konularda olumsuz özellik taşıdığı belirtilmektedir (Samancı, 2007& Güteryüz, 2002).

Hece Tekniği: Bireşim yöntem uygulamalarından en önemlisi kabul edilir. Hecelerin tanıtılması önceliklidir. Okuma yazma öğretimine önce hecelerin oluşturulması ile başlanır sırasıyla kelimeler ve kelimelerden cümlelerin oluşturulması sağlanarak okuma yazmaya ulaşılır. Bu yöntemle okunacak sözcük yavaş yavaş kavranacak, sese dönüşecek ve kelimelerin sesinde bir arada toplanacaktır (Çelenk, 2007). Tek heceli dillere uygun olduğu görülse de öğrenciler anlamsız birçok heceyi ezberleyerek kavramaktadır. Okuma yazmayı bu yöntemle öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlamada sorun yaşamaları kaçınılmazdır (Güteryüz, 2002).

2.1.2.2 Çözümleme yöntem uygulaması. Bu yöntemde bütünden tek tek alt parçalara ulaşılarak okuma yazma öğretilmesi amaçlanır. İlk okuma yazma öğretimi cümlelerin öğretilmesi ile başlar. Cümlelerin anlamlı olması, öğrencinin cümleyi kolayca anlayıp zihninde canlandırabilmesi önemlidir. Bu bağlamda cümleler kelimelere, kelimeler hecelere heceler de seslere ayrılır ve harflerin sesinin ayırt edilmesi sağlanır (Çolak, 2001).

Öykü Çözümleme Tekniği: Bu yöntem ile çocuklara ilgilerini çekebilecek anlamlı ve bir bütünü olan hikâyeler anlatılır. Hikâyelere ait metinler okunup canlandırılır ve çocuklara anlatılır. Sonrasında öğrencilere ezberletilip yazdırılır ve hikâyeye ait metinlerin çözümlenme süreci başlar. (Köksal, 2001). Genelden özele doğru bir yol izlendiği için çocuklara okuma yazma öğretimi yapılırken karmaşık geldiği ancak yetişkinlere okuma yazma öğretimi yapılırken bu yöntemin yarar sağladığı gözlemlenmiştir (Bektaş, 2007).

Cümle Çözümleme Tekniği: Cümle çözümleme yönteminde cümlelerin öğrencilere ezberletilmesi ilk aşamadır (Uçar,2001). Bu yöntemdeki bazı araştırmalarda okuma yazma öğrenim süresinin uzadığı görülmüştür bunun yanında okur yazarlığa erişen öğrencilerin okuma yazma hızının yüksek olduğu ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir (Bilir, 2005).

Kelime Çözümleme Tekniği: Kelime çözümleme yönteminde öncelikle kelimeler öğretilmektedir. Kelimeler *anlamanın temelini* oluşturur. Kelimelerden hecelere geçiş sağlanır. Hecelerden de yeni kelimeler ve cümleler oluşturulur (Güteryüz, 2002). Yöntemin olumsuz özelliği olarak öğrencilerin kelimeleri kök halinde

görmelerinden dolayı kelimelere dahil edilen eklerin öğrenilmesi zorlu bir süreç olarak görülmektedir (Gülbaş Çatak, 2008).

Çözümleme yöntem uygulamasının kullanımına yönelik yapılan araştırmada Hatay ilinde görevli 42 öğretmen üzerinden anketler yapılarak uygulamanın ilk okuma yazma öğretim sürecine etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda çözümleme yöntemi ile ilk okuma yazmayı öğrenen öğrencilerin daha anlamlı okuduğu, okuma hızında artış olduğu, sözcükleri doğru yazabildikleri ve öğrencilerin daha etkin olduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır. (Tok & Şükran 2001)

2.1.2.3 Karma yöntem uygulaması. Öğretimde tek yöntem üzerinden gidilmesi yerine aynı anda birkaç yöntem kullanılarak uygulanır (Güneş, 2004). Birden fazla yöntemin kullanılması karma yöntemi oluşturur. Bu yöntemin uygulanma sebebi mevcutta var olan yöntemlerin ilk okuma yazma öğretimindeki olumsuz yanlarının giderilmesidir. Öğrencilerin daha kolay ve daha hızlı sürede okuma yazma becerisi kazanabilmesi için uygulanan yöntemlerde değişiklik yapılarak oluşturulmuş bir tekniktir.

Bireşim ve çözümleme uygulama yöntemlerinin bir arada kullanılmasındaki amaç kısa zamanda daha fazla fayda sağlanması yönündedir. Bu yeni yöntemde ilk okuma yazma öğretimi öncelikle cümlelerin çözümlemesi ile başlar. Öğrencilere gösterilen cümlelerden sonra sesli harflerden başlanarak harfler öğretilmektedir. Cümleler öğretilirken aynı zamanda harflerle yeni kelimeler, cümle ve metinlerin oluşturulması gösterilir (Ünüvar, 2002). Böylelikle öğrencilerin daha kısa zamanda okuma yazma becerisi kazanması sağlanır.

2.2 Okuryazarlığa Ulaşma

İlk okuma yazma öğretim sürecinin hedeflenen son adımıdır. Okuma ve yazmayı teşvik etmek amacıyla öğrencilerin yazmış olduğu şiirleri, tekerlemeleri, öyküleri sınıf içerisinde birbirlerine okumaları sağlanmalıdır. Okuma ile birlikte öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade edebilmeleri desteklenmelidir. Kendilerini ifade eden yazıları daha sonrasında okunması sağlanarak paylaşım halinde olmaları sağlanmalıdır (MEB, 2005). Okunan metinler üzerinden öğrencilerin kelimeleri doğru söyleyebilmeleri, noktalama işaretlerine dikkat etmeleri, sınıftaki tüm öğrencilerin duyabileceği bir ses yüksekliğini kullanmaları ve anlamlı okuma yapabilmeleri okuryazarlığa ulaşmada hedeflenen becerilerdir.

Bireylerin düşünme becerilerini geliştirmeleri kelime dağarcıkları ile eş orantılıdır. Kişinin kelime dağarcığı ne kadar zengin olursa düşünme becerileri o derece gelişmiş olmaktadır. Bu sebeple okuma bireyler için çok önemlidir. Öğrencilerin okuryazarlığa ulaşmasından sonra hayat boyu devam edecek bir okuma ve yazma sevgisi oluşturulması devamlılık için gereklidir. Okuma ve yazma sevgisine ve bilincine varan bireyler hayat boyu düşünme ve sorgulama içerisinde olan aydın bireyler olmasına katkı sağlamış olacaktır.

2.3 İlk Okuma Yazma Öğretiminin Türkiye'deki Tarihsel Değişimi

İlk okuma yazma öğretiminin Türkiye'deki tarihsel değişimi Cumhuriyetten önce ve sonrası olmak üzere ele alınarak incelenmiştir.

2.3.1 Cumhuriyet Öncesi İlk Okuma Yazma. Osmanlı Devleti döneminde ilk okuma yazma öğretimlerinin Sıbyan Mekteplerinde verildiği ve bu eğitim dilinin Arapça olduğu görülmektedir. Alfabe yöntemine göre Arapça öğretilmekte bu sebeple okuma yazmanın zor olduğu, konuşma dili ile yazının birbirinden farklı olması okuryazar oranlarının düşük olduğunu göstermektedir (Alperen, 2001& Kanmaz, 2007).

Cumhuriyet öncesinde Arap Alfabeti kullanılmakta olduğu görülmektedir. Öğretimi ise alfabe sırası takip edilerek harflerin sırayla öğretimi şeklindedir. 1800'li yıllarda alfabedeki harf sayısının artışı (Sarı, 2008), resimli ve resimsiz görsellerin basımı (Akyüz, 2000), harflerin kendi sesleriyle okunması (Sarı, 2008) gibi değişimler olduğu gözlemlenmiştir. 1900'lü yılların başında anlamlı sözcükten çözümlenme ve birleşim yöntemleri kullanılarak sözcüğe ulaşma (Sarı, 2008), cümle yöntemiyle okuma yazma öğretimi (Güleryüz, 2002) gibi değişiklikler yaşanmıştır.

2.3.2 Cumhuriyet Dönemi İlk Okuma Yazma. Cumhuriyet dönemi ve sonrasında 1924, 1926, 1930, 1936, 1948, 1968, 1982 yıllarındaki müfredat programlarında aşağıdaki tarihsel gelişmeler gerçekleşmiştir. 1924 yılında Arap Alfabeti öğretiminde anlamlı okumaya geçilerek alfabetik sıranın öğretiminden vazgeçilerek ses yöntemi kullanımı (Savti Usul) ve kelime yöntemlerinin kullanımında serbestlik tanınarak (Güleryüz, 2002& Coşkun, 2007) hece ve harf yöntemlerinin kullanılması yasaklanmıştır. 1926 yılındaki İlk Mektepler Müfredatında Tesmiye Usulü (Adlandırma, isimlendirme metodu), Savti Usul (Ses metodu), Kelime Usulü, Muhtalit (Karışık) Usul olmak üzere dört metoda da öğretim serbestliği tanınmıştır (Coşkun, 2007).

1930 yılındaki müfredat değişimi alfabedeki değişimden sonra olmuştur. Latin alfabesi ile el yazısı öğretime geçilmiş (Coşkun, 2007) ve programdaki başlıklar bu dile uyarlanmıştır. Bu müfredattaki değişim *1930 Tarihli İlkokul Programı* müfredat başlığının ismi ile de fark edilir hal almıştır.

1936 yılında, 1926 yılında tanınan metot serbestliğine benzer bir yaklaşımla harf, bireşim, cümle yöntemi başlıklarında metotların kullanım serbestliği getirilmiştir (Dikmen, 1998).

1948 Tarihli İlkokul Programı'nda ilk okuma yazma öğretiminde bitişik eğik yazı kullanımıyla bütünden parçaya bir gidiş yolu seçilmiştir. Cümle ile başlanarak cümle içindeki sözcükleri ayırma, elde edilen sözcükleri hecelerine ayırma ve oluşan hecelerin içindeki harflere ulaşma şeklinde izlenen yol cümle metodunun işleyiş sırasını göstermektedir. Çözömlenen cümlelerin öğrencide merak uyandıracak ve yakınlık kurabileceği cümleler olmasına dikkat edilmiştir. (İlkokul Programı, 1948 akt: Özgün, 2010). Öğretime büyük harf kullanımı ile başlanmıştır. (İlkokul Programı, 1948 &akt: Özgün, 2010).

1968 Tarihli İlkokul Programı'nda ilk okuma yazma öğretiminde çözümleme metodu benimsenmiştir. "Madde 1: İlk okuma yazmaya öğrencilerin anlayabileceği kısa cümlelerle başlanmalı, zamanla bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere, heceler ise harflere bölünmeli; bu çözümlemeler sonunda elde edilen kelime hece ve harflerle yeni cümle ve kelimeler kurulmalıdır." (MEB, 1968; akt: Coşkun, 2007 s. 6). Büyük harf ve küçük harf beraber verilerek öğretim yapılmaktadır. (İlkokul Programı, 1968: 149, akt: Özgün, 2010 s.35).

1982 Müfredat başlığı değişmiş, "Temel Eğitim Okulları" ve "Türkçe Eğitim Programı" ifadeleri konmuştur. Çözömlleme metodu 1968 programında olduğu gibi devam etmektedir. Dik temel harflerle öğretim yapılmakta ve bitişik eğik yazıya ikinci sınıfta geçilmektedir (Yangın, 2005).

2005 yılında MEB öğretim programı alanında değişikliğe gitmiştir. Türkçe öğretim programında yaptığı değişikliklerden biri ilk okuma yazma içeriğinde olmuştur. İlk okuma yazma öğretime için bitişik eğik yazı harfleri kullanılarak Ses Temelli Cümle Yöntemi ile öğretim yapılacağı duyurulmuştur (MEB, 2005, s. 253-256).

Ses Temelli Cümle Yönteminde alfabe içinden seçilen sesler gruplandırılır. Gruplardaki harf sıralamasında Türkçe'nin ses yapısı, harflerin yazım kolaylığı,

anlamli hece ve kelime uretmedeki isleklik dikkate alinmistir (MEB, 2005)

Oluşturulan harf sıralamasına göre harfleri çağrıştıran, akılda kalıcılığı sağlayan sesler, videolar, görsellerle öğretime geçiş yapılmıştır. Kas gelişim özellikleri dikkate alınarak harfin büyük şekilde yazımından başlanarak dört çizgi üç aralık yazı sınırlılıkları boyutuna getirilir. Önceden öğrenilen seslerle yeni öğrenilen sesler birleştirilerek heceler, sözcükler ve cümleler oluşturulur. Öğretim gerçekleştirirken dik temel harflerin öğretimi gerçekleştirilmez fakat ses öğretiminden sonra oluşturulan metinlerin hem bitişik eğik yazıyla hem de dik temel harflerle yazılmış şekli öğrenciye kitaplarda sunulur. Bunun nedeni “bitişik eğik yazı alışkanlığının, öğrencilerin diğer yazı karakterleriyle yazılmış metinleri okumalarında problem çıkarmadığı; deneysel çalışmaların, öğrencilerin değişik stillerde yazılmış harfleri tanımakta ve okumakta güçlük çekmediklerini ortaya koyduğu” şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2005 s.256).

2.4 Ses Temelli Cümle Yöntemi

İlköğretim programı 2004 yılında güncellemelere gidilmiş ve takip eden yıl içerisinde Hayat Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilimler derslerinde olduğu gibi Türkçe derslerinde de değişiklikler yapılmıştır. 1981 yılından itibaren faaliyette olan çözümleme yönteminden vazgeçilip yerine Ses Temelli Cümle Yöntemine geçiş sağlanmıştır (Şahin, 2005). MEB tarafından diğer hiçbir ders için programda kullanılacak yöntem zorunlu tutulmazken Türkçe dersinde ilk okuma yazma öğretiminde kullanılacak olan yöntemin Ses Temelli Cümle yönteminin tutulması bu yeni yöntem ne kadar önem verildiğini göstermiştir (Turan ve Akpınar, 2008).

İlk okuma yazmadaki yöntem değişikliği ile öğrencilerin yalnızca okuma ve yazma gibi becerileri kazanması değil okuma yazma öğrenirken düşünme, anlama, sorgulama, sınıflama, analiz ve ilişki kurma gibi zihinsel düşüncelerin geliştirilmesi de amaçlanmıştır.

Ses Temelli Cümle Yöntemi kullanımına geçilmesi ile birlikte bu alanda araştırmalar yapılmıştır. Konu ile ilgili bazı araştırmalar şu şekildedir:

Samancı (2007) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında, bitişik eğik harfler kullanılarak Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğretiminde birinci sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları problemleri vurgulamaktır. Araştırmada ki birinci amaç, öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilgili problemleri saptamak; ikinci amaç ise birinci sınıflar için basılmış olan *Okuma Yazma*

Öğreniyorum kitabında yer verilen Ses Temelli Cümle Yönteminin ilkelerine uymayan uygulamaları vurgulamak olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini Aydın ilinde ilköğretim okulunda görev yapan 15 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri elde edilebilmesi için yarı yapılandırılmış mülakat yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğretiminde; öğrencilerin harflere ait sesleri yanlış çıkarmalarından dolayı okumaların yanlış olduğu, iki sesi beraber okurken birleştiremedikleri, sesleri tek tek öğrenmelerinden kaynaklı hecelemeye geçtiklerinde zorlanmaları ve anlamlı okumada yaşanan problemleri vurgulamıştır.

Turan (2007) tarafından yapılan doktora tezi araştırmasında, ilköğretim birinci sınıf Türkçe dersi ilk okuma yazma programında Ses Temelli Cümle Yönteminin etkililiğini, ilköğretim sınıf öğretmenleri, okul yetkilileri ve müfettişlerin görüşleri dahilinde belirlenmesini amaçlamıştır. Çalışma tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma evrenini 2004 - 2005 eğitim öğretim yılında Ses Temelli Cümle Yönteminin kullanılması kararlaştırılan 9 pilot şehir, öğretmenler, okul idarecileri ve müfettişler oluşturmuştur. 901 öğretmen, okul yetkilisi ve ilköğretim müfettişinin görüşlerine yer verilmiştir. Araştırma sonucunda, görüşleri alınan bazı öğretmenlerin sert sessiz harflerin öncelikli olarak öğretilmesi gerektiğini önerirken bazı öğretmenlerin ise öğrencilerin yazımda ve seslendirmede karıştırdıkları r - n ile n - m harflerinin aynı ses grubunda olmaması gerektiği belirtilmiştir. Ses gruplarının ve sıralamadaki yerlerinin yeniden düzenlenmesi gerektiği, ses gruplarında öğrencilerin kolay seslendirdiği, yazarken karışıklığa uğramayacağı, seslerin devamlılık ve devamlılık göstermemesine göre dikkat edilerek yeniden düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Gün (2006) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algıları ve Görüşleri” konusunu içeren yüksek lisans tez çalışmasında, 2005-2006 eğitim öğretim yılında birinci sınıfları okutan öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine ilişkin algı ve görüşlerine dair bilgilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. İzmir ilinde ilkokul birinci sınıf okutan 364 sınıf öğretmeni araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, öğrenme açısından kolay olan seslerin özellikle öncelik verilerek öğretilmesi belirlenmiştir. Böylelikle ses gruplarının yeniden incelenmesi ve seslerden bazılarının yer değişikliği yapılarak ses gruplarında tekrardan düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Babayiğit (2012) tarafından yapılan “ İlk Okuma - Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemine Cümle Yöntemine İlişkin Alternatif Ses Sıralamasının Etkililiğinin İncelenmesi” konulu yüksek lisans tezinde, ilk okuma yazma Türkçe programında yer alan ses sıralamasında değişiklikler yapılarak, alternatif ses sıralamasının etkililiğinin denenmesi amaçlanmıştır. Araştırma da nicel araştırma yöntemlerinden olan deneme modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2011 - 2012 eğitim öğretim yılında Niğde ilinde ilköğretim okulunda okuyan 2 farklı birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin okumaya geçiş süresi, sesli okuma hızı, okuma yeteneği, anlamlı okuma kriterleri farklılık göstermemektedir. Fakat dikte becerileri bakımından deney grubu farklılık göstermektedir.

Ses Temelli Cümle Yöntemine geçiş ile ilgili bir diğer araştırmayı Demirel (2006) “İlk Okuma Yazma Öğretimindeki Değişiklikler Üzerine Bir Araştırma” konulu yüksek lisans tez çalışmasında gerçekleştirmiştir. Çalışma kapsamını ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemi uygulamaları, karşılaşılan problemler ve çözüme yönelik öneriler oluşturmaktadır. Konya ili içerisinde 50 birinci sınıf öğretmeni üzerinden 20 soruluk anket düzenlenmiş ve 10 birinci sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlere üniversitelerde verilen okuma yazma eğitiminin yetersiz olduğu, hizmet içi eğitimlerinin de yetersiz olduğu, Ses Temelli Cümle Yöntemi hakkında öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadığı ve velilerinde yapılan değişiklik hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı belirlenmiştir.

2.4.1 Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri. Ses Temelli Cümle Yönteminde önceki metotlardan farklı olarak okuma yazma öğretimine seslerle başlanılmıştır. Verilen birkaç sesin anlamlı bir bütün oluşturulmasından sonra seslerden hecelere, hecelerden sözcüklere ve sözcüklerden cümlelere geçilmesi sağlanır. Okuma ve yazma, öğretim süreci içerisinde aynı anda verilmektedir. Okunan her kelime yazıya dökülmekte, her yazılan da okunmaktadır. Yazı öğretimi öğrencilerin gelişimine uygun olması bakımından bitişik eğik yazı harfleri ile öğretilmektedir (MEB, 2005).

Yapılandırıcı yaklaşıma göre, öğrencinin her yeni öğrendiği bilgi gelecekte öğreneceği bilgilerin zeminini oluşturmaktadır. Yeni öğrenilen bilgiler öncelikle mevcut bilgilere oturtularak anlamlı bir ilişki kurulması gerçekleştirilir ve böylelikle

her yeni bilgi akışı geldikçe eskileri ile bütünleşmiş olmaktadır. Dolayısı ile Ses Temelli Cümle Yönteminde; öğrenciler hece, sözcük, cümle ve metin oluşturulma aşamalarında aktif olarak rol olabilmektedirler. Böylelikle pasif bir öğrenme metodundan öğrencinin de bizzat dahil olduğu aktif bir öğrenmeye geçiş gerçekleşmektedir (Güneş, 2005).

2005 yılında MEB'in Ses Temelli Cümle Yönteminin özelliklerine dair yayımladığı program kitabında şu bilgiler yer almaktadır (MEB Türkçe Programı, 2005).

- a) Ses Temelli Cümle Yönteminde ilk okuma yazma öğrenimi sadece yazmadan ibaret olmayıp dinleme ve konuşma becerilerinin de içerisine dahil edildiği Türkçe öğretiminin beş öğrenme metodu ile çalışılmaktadır.
- b) İlk okuma yazma öğretimine seslerle başlanması, öğrencilerin bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırıp seslerin birleştirilerek hecelere hecelerden de cümlelere ulaşmasını sağlamaktadır.
- c) Var olan yöntemden daha zengin bir içerik sunan bu yeni yöntem ile öğrenciler, sıkıştırılmış ve belli orandaki cümle kalıplarından çokluğa ve çeşitliliğe ağırlık vermektedir.
- d) İlk okuma yazma öğrencilerine sunulan zengin içeriklerle çocukların düşünce becerilerinin zenginleşmesi, yaratıcılıklarının artması ve zeka alanlarının gelişmesine destek olmaktadır.
- e) Ses Temelli Cümle Yöntemi ile öğrenciler kolaydan zora doğru bir öğrenme görmektedirler.
- f) Bu yöntem ile öğrencilerin okuma yazma öğrenirken ilerleyeceği sıra ses, harf, hece, kelime, cümle ve metin yaratma olarak belirlenmiştir. Böylelikle öğrenciler cümle ve metin oluşturma becerileri desteklenmiş olmaktadır.
- g) Öğrenciler öğrenme sürecine bizzat katıldıkları için yaratıcılıkları desteklenmiş olmaktadır.
- h) Türkçe'de her harfin bir sesi olduğundan metot Türkçe'ye de uygundur.
- i) Öğrenciler öğrendikleri harflerin sesini çıkardıklarında seslerin de bilincine varmaktadırlar, dil gelişimi sağlanmış olmaktadır.
- j) Öğrenciler ses üzerinden harfleri daha kolay öğrendiği, yazma aşamasında da sözcüklerin doğru yazılmasını desteklemektedir.
- k) Öğrencilerin sözlü dilinden yazılı dile geçmesi bu yöntem sayesinde

kolaylaşmaktadır.

Ses Temelli Cümle Yöntemine göre ilk okuma yazma öğretiminde, grup halinde öğrencilerin okuma yazmaya geçtikleri, el yazılarının okunaklı olduğu, dikkat seviyelerinin yüksek olduğu ve öğrencilerin öğrenme aşamalarında aktif rol aldığı gözlemlenmiştir (Güneş, 2005).

2.4.2 Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulama Alanları. İlk okuma yazma öğretiminde Ses Temelli Cümle Yönteminin kullanımı hakkında izlenen adımlar vardır. Bu bölümde aşama aşama adımlar yer almaktadır.

2.4.2.1 İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme. İlk okuma yazma öğretim sürecinde öğrenciler ilk önce sesi tanır ve hisseder. Daha sonra sesi okuma ve yazma, sestten ilerleyerek anlamlı heceler, kelimeler ve cümleler oluşturma ile metin oluşturmaya yönelik eğitimler verilir.

Sesi Hissetme ve Tanıma: Sesi hissetme ve tanıma aşaması öğrencilerin harflerin sesi ile tanışmasını ifade etmektedir. Öğretmenler tarafından sesi hissetme ve tanıma aşamasında öğrencilere sesin olduğu hikâyeler anlatılarak drama haline getirilir. Hikâye içerisinde sesin en çok geçtiği tekerlemeler ya da şarkılar birkaç kez söylenilerek sesin hissedilmesi sağlanır. Öğretmen sesin olduğu örnek oluşturacak kelimeleri öğrencilere buldurur ve sesin telaffuzunda özellikle vurgulanır. Öğrencilerin sesi ayırt edebilmeleri için öğretmen tarafından sesin olduğu ve olmadığı görseller kullanılarak pekiştirilir.

Sesi Okuma ve Yazma: Öğretmen tarafından harfin nasıl yazıldığı gösterilir ve aynı anda öğrenciler ile birlikte okunarak gerçekleştirilir. Çalışma kitaplarında yer alan büyük yazılmış harf üzerinden öğrenciler harfin yazımına yönelik çalışmalar yaptırılmalıdır. Sesi harfi okuma ve yazma aşaması, öğrencilerin duyararak tanıdığı ayırt ettiği seslerin görsele dönüştürme aşamasıdır.

Hece, Kelime ve Cümleler Oluşturma: İlk okuma yazma öğretiminin temeli sayılacak heceler oluşturma, hecelerden kelimelere, kelimelerden de cümlelere varılma hedeflenmektedir. Öğretmenler tarafından yapılması gereken örnek çalışmalar ise, verilecek ilk iki sestten sonra bu seslere yönelik heceler oluşturulması sağlanmalıdır. Oluşturulan hecelerden okuma ve yazma çalışma faaliyetleri yaptırılmalıdır. Hecelerden kelimelere kelimelerden cümlelere geçişlerde anlam bütünlüğü sağlanmalıdır.

Metin Oluşturma: İlk okuma yazma öğretiminde oluşturulan hecelerden üretilen kelimeler ve cümlelerden yararlanılarak anlamlı metinler oluşturulmasıdır. Metin

yazımında yazının doğru olması ve görsel anlamda estetik sağlamalıdır. Öğrenciler oluşturdukları metinleri birbiriyle okumaları anlamında teşvik edilmelidir (MEB, 2005).

Metin oluşturma aşaması, öğrencilerin öğrendiği sesleri metinler halinde öğretilmesi, okuması ve yazılması süreçlerini kapsamaktadır. Harflerden türetilen her hece, kelime ve cümleler metin oluşturulmasında kullanılır. Metin oluşturulurken öğrencilerinde kendi metinlerinin oluşturulmasına fırsat verilmelidir. Aktif olarak öğrenme sürecine dahil edilen çocukların öğrenmeye daha istekli yaklaştıkları görülmektedir. Metin oluşturma ayrıca oluşturulan cümlelerin bir anlam bütünlüğü içerisinde toplanmasını sağlamaktadır (Tosunoğlu, Dalbatan ve Arslan, 2010).

2.5 Ses Grupları

2004 - 2005 Öğretim yılı Türkçe dersi kapsamında ses grupları aşağıdaki gibi verilmiştir. Harflerin öğretiminde alfabe de yer alan sıralamanın sırası değil tablodaki sıralamanın geçerli olduğu bilgisi yer almıştır.

Tablo 1

2005 Yılı Ses Gruplarının Veriliş Sırası

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

Kaynak: MEB, 2005.

2016 - 2017 Eğitim öğretim yılı Türkçe dersi müfredatında ses grupları tablosunda güncellemelere gidilmiştir. Birinci ses grubu: E, L, A, N ikinci ses grubu; İ, T, O, B, U üçüncü ses grubu; K, I, R, Ö, S, Ü dördüncü ses grubu; M, D, Ş, Y, C, Z beşinci ses grubu; Ç, G, P, H ve altıncı ses grubu; F, V, Ğ, J olarak değiştirilmiştir. 2016- 2017 yılı eğitim öğretimde güncellenen yeni ses gruplarının bitişik eğik yazı ile gösterimine Tablo 2 de yer verilmiştir.

Tablo 2

2016-2017 Yılı Ses Gruplarının Veriliş Sırası

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

Kaynak: MEB, 2017

2.5.1 Harf Sıralamasındaki Değişikler. Tez çalışması kapsamında 2016 - 2017 eğitim yılında bitişik eğik yazı öğretiminde yapılan harf ve ses grubu değişikliklerinin eğitim öğretim sürecine etkisi incelenmiştir. Ses gruplarına ait 2015 yılına ait bir önceki ses grupları ve değişiklik yapılan 2016 - 2017 eğitim öğretim Türkçe dersi ses grupları belirtilmiştir.

2016 - 2017 yılı Türkçe dersi öğretiminde yapılan ses grupları değişiklikleri ile;

- Birinci grup sesler (e, l, a, n) verildiğinde yine birinci grup seslerden ses ve harf ilişkisi öğretilip çoğunlukla hece gösterilecektir.
- İkinci grup seslere geçilince (i, t, o, b, u) birinci ve ikinci grup sesler birleştirilerek kelimeler verilecektir.
- Üçüncü grup seslere geçilince (k, ı, r, ö, s, ü) birinci, ikinci ve üçüncü grup seslerden oluşan cümleler gösterilecektir.
- Dördüncü grup seslere geçilince birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü grup seslerden oluşan metinler gösterilecektir.

2016- 2017 eğitim öğretim Türkçe dersindeki güncellemeler ile kullanılan harflerin yerleri de değişmiştir. Yapılan değişiklikler ile güncel sıralama Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3

Öğretimi Öne Alınan Sesli Harfler

Sesli Harfler	Öne Alınma Durumu
ı	1 harf
u	1 harf
ö	3 harf

Tablo 3 (devam)

Sesli Harfler	Öne Alınma Durumu
ü	3 harf

Tablo 3'te belirtildiği gibi 2016 - 2017 eğitim öğretimde sesli harflerde yapılan değişikliklerde *ı- u* harfleri 1 harf öne alınmıştır. *ö- ü* harfleri 3 harf öne alınmıştır. Toplam olarak dört sesli harf, harf öğretimi sırasında öne alınmıştır.

Tablo 4

Öğretimi Öne Alınan Sessiz Harfler

Sessiz Harfler	Öne Alınma Durumu
k	1 harf
ş	1 harf
n	2 harf
c	2 harf
f	2 harf
r	4 harf
b	9 harf

Tablo 4'te belirtildiği gibi 2016 - 2017 eğitim öğretimde yapılan değişikliklerde harf sıralamasında en az yeri değiştirilen harf *k - ş* harfleridir. Gruplamada 1 harf öne alınmıştır. *n - c - f* harfleri 2 harf öne, *r* harfi 4 harf öne ve harf sıralamasında en çok yeri değiştirilen *b* harfi ise harf gruplamasında 9 harf öne alınmıştır. Toplam olarak yedi tane sessiz harf, harf öğretimi sırasında öne alınmıştır.

Tablo 5

Öğretimi Sonraya Alınan Harfler

Harfler	Öne Alınma Durumu
z	1 harf
g	1 harf
ç	2 harf
d	2 harf
ğ	2 harf
t	2 harf
y	6 harf
m	7 harf

Tablo 5'te belirtildiği gibi 2016 - 2017 eğitim öğretimde yapılan değişikliklerde öğretimi sonraya alınan harflerde *z - g* harfleri en az yer değişikliği ile 1 harf sonraya, *ç - d - ğ - t* harfleri 2 harf sonraya, *y* harfi 6 harf sonraya ve *m* harfi gruplamada en çok yer değişikliği ile 7 harf sonraya alınmıştır. Toplamda sekiz tane sessiz harf, harf öğretimi sırasında sonraya alınmıştır.

Tablo 6

Öğretim Sırasında Değişiklik Yapılmayan Harfler

Sesli Harfler	Sessiz Harfler
a	h
e	j
i	l
o	p
	s
	v

Tablo 6'da belirtildiği gibi öğretim sırasında değişiklik yapılmayan bazı harfler bulunmaktadır. *a - e - h - i - j - l - o - s - v* harfleri öğretim sırasında yer değişikliği olmamıştır. Yer değişikliği yapılmayan harflerin dördü sesli harf, altısı sessiz harftir.

2.5.2 Harf Bağlamadaki Değişikler. 2016 - 2017 eğitim öğretim yılı için müfredatta kullanılan bitişik eğik yazıda bazı harflerin yazım biçimi değiştirilmiştir. MEB'a bağlı TTKB tarafından yapılan 2016- 2017 eğitim ve öğretim yılı itibari ile değişen harflerin yeni yazılışları şu şekildedir;

Tablo 7

Yazımı Değişen Harfler

2015- 2016 Eğitim Öğretim Yılında Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Harfler	2016- 2017 Eğitim Öğretim Yılında Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Harfler
ƒ	ƒ
n	z
ç	ç
ş	ş
L	L

Tablo 7 (devam)

2015- 2016 Eğitim Öğretim Yılında Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Harfler	2016- 2017 Eğitim Öğretim Yılında Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Harfler
ƒ	ƒ
ƒ	ƒ

Kaynak: MEB, 2016.

Tablo 7’de belirtildiği gibi yapılan güncelleme ile küçük *f* harfi, küçük *r* harfi, küçük *s* harfi, küçük *ş* harfinin yazılış biçimi değiştirilmiştir. Büyük *L* harfi, büyük *S* ve büyük *Ş* harfinin yazılışında da değişiklikler vardır.

2016 - 2017 eğitim öğretim yılında İlköğretim Türkçe Dersi Programında okuma yazma öğretiminde harf ve ses gruplarının değişimi hakkında bilgiler verilmiştir. Çalışmanın bu aşamasında, yapılan değişikliklerin daha detaylı açıklanabilmesi için harflerin önceki ve sonraki yazımlarını içeren örnekler sunulmuştur. Tablo 8’de sözcüklerin uygunluklarına bakılarak yazım farkını daha net görebilmek için aynı sözcükler kullanılmıştır.

Tablo 8

Yazımı Değişen Harflerle Sözcükler

Harfler	2015- 2016 Eğitim Öğretim Yılında Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Harflerle Oluşturulan Sözcükler	2016- 2017 Eğitim Öğretim Yılında Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Harflerle Oluşturulan Sözcükler
f	<i>rafya- mesafe- kafa</i>	<i>mesafe- kafa- rafya</i>
r	<i>nan- kin- nol</i>	<i>kir- boru- tarak</i>
s	<i>soru- masa- sanı</i>	<i>soru- tosun- nisan</i>
ş	<i>köşe- diş- şelale</i>	<i>köşe- diş- şelale</i>
L	<i>Lale- Leman- Leyla</i>	<i>Lale- Leman- Leyla</i>
S	<i>Sıla- Selin- Sinan</i>	<i>Sabri- Sıla- Selin</i>
Ş	<i>Şule- Şükran- Şaban</i>	<i>Şule- Şükran- Şaban</i>

Tablo 8’de yazılan sözcükler, bahsi geçen yıllardaki ses gruplarına ait sıraya uygun olarak seçilmiş sözcüklerdir. Bu sözcükler içinde geçen harfler, iki farklı ses grubu sıralamasına da uygundur. (*L* harfi hariç)

2016 - 2017 eğitim öğretim yılı değişikliklerinde ayrıca büyük T harfindeki yazılım biçimi değişikliği ile beraber T harfinin kuyruğu sağa kıvrılarak bir sonraki gelen harfe bağlanması gereklidir. Büyük D harfinde de değişiklik olmuş büyük D yazarken tek hareketle yazılmalı, bir sonraki gelecek küçük harf ile bağlanmamalıdır. D ve T harflerinin kendinden sonra gelen harfe bağlanma biçimleri örnekler halinde Tablo 9’da gösterilmektedir.

Tablo 9

Kendinden Sonra Gelen Harfe Bağlanma Şekli Değişen Harfler

Harfler	2015- 2016 Eğitim Öğretim Yılında Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Harflerle Oluşturulan Sözcükler	2016- 2017 Eğitim Öğretim Yılında Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Harflerle Oluşturulan Sözcükler
T	<i>Talat</i>	<i>Talat- Tan</i>
D	<i>Derin- Donuk</i>	<i>Derin- Doruk</i>

Sözcükler, harf öğretimi yapılırken takip edilen ses gruplarına uygun olarak hazırlanmıştır. Her iki sütuna da yazılan sözcükler, bahsi geçen yıllardaki iki ses grubuna da uygundur. Birleştirme şekillerindeki değişikliğin daha anlaşılır olması için aynı sözcülerin yazımlarına yer verilmiştir.

2.6 Bitişik Eğik Yazı ve Önemi

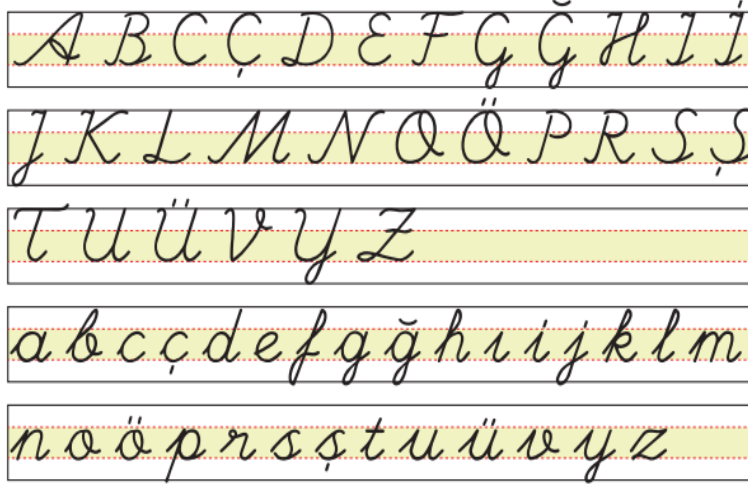
Bitişik eğik yazı sözcükte yer alan harflerin birleşmesini sağlayan ve sözcük bütünlüğünü tamamlayan bir yazı biçimidir. Harflerin birbiri ile bağlanarak heceler, hecelerin de birbiri ile bağlanıp kelimelerin oluşmasını sağlayan bir yazı şeklidir. İlk okuma yazma öğretimi gören öğrenciler yazı yazma aşamasında devamlı bir bağlantı kurmakta ve bu öğrenciler üzerinde alışkanlık durumu oluşturmaktadır (Güneş, 2006). Böylelikle öğrenci yazı yazarken kurduğu bağlantılar ve detaylar üzerine düşünme durumuna geçer. Bu düşünme durumu öğrencinin öğrenme sürecine etki yaratmakta ve geliştirmektedir.

Estetik olarak bitişik eğik yazı öğrenciler üzerinde estetik bir bakış açısı oluşmasını sağlamaktadır ve sanatsal düşüncelerin oluşmasında zemin hazırlama görevini üstlenebilmektedir. İlköğretim öğrencilerinin resim ve müzik gibi sanatsal dersleri ile bitişik eğik yazı arasında bir ilişkinin söz konusu olduğu görülmektedir (Özpolat, 2006).

Bitişik eğik yazı öğrencilerin zihinsel faaliyetlerinin artmasına, dil ve bedensel gelişimleri açısından da uygunluğu yapılan araştırmalarla desteklenmiştir. Zihinsel ve dil becerilerinin gelişimine etkisi özellikle dikkat çekmektedir. Tespit edilen bu önemli noktalardan dolayı gelişmiş ülkelerin çoğunda bitişik eğik yazı ile ilk okuma yazma öğretimi verildiği görülmektedir (Güneş, 2006: 1).

Türkçe Dersi Öğretim Programına göre (1-5. sınıflar) bitişik eğik yazının ilk okuma yazma öğretiminde kullanımına yönelik açıklamalar şu şekilde belirtilmiştir (MEB, 2009 s.235-236).

- a) Bitişik eğik yazı kullanımının öğrencinin zihinsel gelişimine ve dikkat düzeylerinin yükselmesini etkilemektedir. Öğrenciler bitişik eğik yazı ile yazarken harflere, devamındaki bağlantılara ve detaylara öncelik vermesini zorunlu hale getirmektedir. Dikkat gelişimi için bu alan önem taşımaktadır.
- b) Bitişik eğik yazıdaki devamlılık öğrencilerin düşüncelerindeki süreklilik ile uyumlu haldedir. Böylelikle yazmada öğrenilen akıcılık okuma sırasında da ortaya çıkmaktadır.
- c) Bitişik eğik yazı, sentez modeline de uyumlu olmasından dolayı Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma sürecini kolaylaştırmaktadır.
- d) Öğrencilerin ilk kalem eline aldıklarında fizyolojik olarak kalemi eğik tutmaları bitişik eğik yazı ile yazma öğrenme sürecini kolaylaştırabilmektedir.
- e) Bitişik eğik yazının akıcı ve kesintisiz özelliği, yazı yazmadaki soldan sağa yazma yönünü desteklemektedir.
- f) Bitişik eğik yazı, harflerin yazım yönünü doğru desteklemesinden dolayı yanlış harf yazımı sorununu kaldırmaktadır.
- g) Bitişik eğik yazıda harfler birbiri ile bağlantılı olduğu için sözcükler bir bütün olarak yazılmakta ve böylelikle öğrenciler kelimeleri bir bütün olarak daha kolay tanıyabilmektedirler.
- h) Bitişik eğik yazıda öğrenciler harf ve rakam ayırımı daha kolay yapabilmektedir.
- i) Bitişik eğik yazı yazma hızı olarak dik temel yazıdan daha hızlı olduğu için yazmayı kolaylaştırmaktadır.
- j) Öğrencilerin el ve parmak kasları için bitişik eğik yazı destekleyici olmaktadır.



Şekil 1. 2016-2017 eğitim öğretim yılı bitişik eğik harfler

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2017)

2.6.1 Türkiye’de Bitişik Eğik Yazı. Türkiye’de bitişik eğik yazı öğretimi ilk olarak Atatürk zamanı ile kullanılmaya başlanmıştır. Cumhuriyetin ilanı ile birlikte yeni Türk harflerini Atatürk bizzat kendisi bitişik eğik yazı ile göstermiş ve o dönemde yaşayan bireyler bitişik eğik yazıyı oldukça iyi öğrenerek senelerce kullanmışlardır. (Güneş, 2006). Bu döneme ait resmi evraklar incelendiğinde nüfus cüzdanları ve tapu gibi birçok evrakın yazı biçiminin bitişik eğik yazı olduğu görülmektedir.

Teknolojinin gelişmesi ile birlikte seri basıma geçilmesi el yazısının kitlelere ulaşmasında yetersiz kalışı matbaa faaliyetlerinin artış göstermesi el yazısı olarak kullanılan bitişik eğik yazının kullanım alanlarını daraltmış seneler geçtikçe dik temel yazıya geçiş süreci başlamıştır. Dik temel yazının yoğun kullanılması ile birlikte bitişik eğik yazıdan vazgeçilmiştir. Fakat 1997 Kasım yayım tarihli 2482 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yer alan yazı öğretim programında ilk okuma yazma öğrenecek öğrencilerin bitişik eğik yazı ile öğretilmesine dair bildiri yayımlanmasına rağmen istenilen talep görülmemiş ve dik temel yazıya olan ilgi devam etmiştir (Güneş, 2006). 2017 - 2018 eğitim öğretim yılına kadar ülkemizde bitişik eğik yazı öğretimi yapılmıştır.

Ülkemizde bitişik eğik yazı ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bayraktar (2006) tarafından yapılan, “İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerin Bitişik Eğik Yazıda Yaptıkları Hatalar” konulu yüksek lisans tez çalışmasında, ilköğretim birinci sınıf

öğrencilerinin bitişik eğik yazıda hangi tür hatalar yaptıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde üç farklı ilçede birinci sınıf okuyan 70 öğrenci ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Gözlem ve anket yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, birinci sınıf öğrencilerin bitişik eğik yazıda harfleri eğik yazamadıkları ve harfleri bağlamada hatalar yaptıkları, harfleri net ve okunur yazamadıkları, harflerin boyutlarını ayarlayamadıkları belirlenmiştir. birinci sınıf öğrencilerinin kelimeleri doğru biçimde bölemedikleri, satırbaşına gelemedikleri, yazıyı sayfaya doğru yerleştiremedikleri, eğikliğin tüm yazı boyunca devam ettiremedikleri ve estetik olarak el yazısı yazamadıkları tespit edilmiştir.

Duran (2009) tarafından yapılan "Bitişik Eğik Yazı Öğretimi Çalışmalarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu doktora tezi çalışması yapmıştır. Ana sınıfı eğitimi esnasında bitişik eğik yazı hazırlık eğitimi alan deney grubu öğrencileri ile ana sınıfı eğitimi esnasında bitişik eğik yazı hazırlık eğitimi almamış kontrol grubu öğrencilerin ilköğretim birinci sınıf ilk okuma yazma öğretim aşamalarını, farklı değişkenler üzerinden incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2005 - 2006 ve 2006 - 2007 eğitim öğretim yılında birinci sınıf okuyan ilk grup için 60 öğrenci ikinci deney grubu içinde 60 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin sert sessizlerin ve ünlü harflerin ses gruplarının ilk sırasına almak gibi bir görüşleri olduğu ancak ders kitap kaynakları bakımından bu görüşü gerçekleştiremedikleri belirlenmiştir. Türkçe eğitim programının yeniden düzenlenerek ses gruplarının alternatif şekilde verilmesi gerektiği bildirilmiştir. Bu görüşü destekleyecek ek ders materyallerinin de basılmasına yönelik öneriler belirtilmiştir.

2.6.2 Yurtdışında Bitişik Eğik Yazı. Gelişmişlik seviyesi yüksek birçok ülkede bitişik eğik yazı ile ilköğretimde eğitim verilmektedir. İrlanda, Finlandiya, Norveç, İsveç, Danimarka, İngiltere, Kanada, Almanya, Fransa gibi ülkeler ilköğretimde bitişik eğik yazıyı kullanmaktadır (Güneş, 2006).

Bitişik eğik yazı kullanımı öğrencilerin ilk okuma yazma öğreniminde, sınıf içi kullanılan okuma fişlerinde ve ders kitap materyallerinde de kullanıldığı Avrupa ülkelerinin birçoğunda görülmektedir (Yılmaz, 2009).

2.6.3 Bitişik Eğik Yazının Dik Yazıdan Farkı. Bitişik eğik yazı ile dik yazı arasındaki farka bakıldığında, harflerin birleşmesinden ziyade harf yazımı sırasındaki elin hareketlerinin farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir. Elin kalemle teması sonrası

başladığı nokta ve devam ettiği yön iki yazı biçiminde farkı ortaya koymaktadır. Dik temel küçük harfler yazım esnasında altı farklı hareket edilmesi yeterli iken, bitişik eğik küçük harfleri yazarken üç ana hareket yeterli olabilmektedir (Akyol, 2005).

Yazma öğretimi verilirken harflerin dizilişinin nasıl olacağı her dönemde tartışma konusu olmuştur. Jackson' a göre dik temel harfler kullanılarak yazılan yazı bitişik eğik yazı formuna göre daha kolay ve akıcıdır. Dik temel yazının daha hızlı okuma sağladığını ifade eden Jackson, bu yazma hızında cinsiyetin bir öneminin olmadığını fakat kız öğrencilerin dik temel yazı şekillerinin daha basit okunur olduğunu belirtmiştir (Jackson, 1970).

Yapılan bir araştırmada yazının okunabilirliği, hızı ve bitişik eğik yazı ile dik temel yazının okuma yazmayı öğrenmede ki önceliği konularında 4 ve 9. sınıfları kapsayan 600 öğrenci temel alınarak araştırma yapılmış, aralarında herhangi bir farklılık tespit edilememiştir. İki farklı yazı biçimini beraber kullanmaları durumunda ise hızlarının yükseldiği ve daha okunur yazdıkları belirlenmiştir (Grahamvd, 1998).

Yapılan araştırmalara göre bitişik eğik yazı, süreklilik göstermekte ve hızlı yazılmaktadır. Dik temel yazıda her harften sonra durulmasından dolayı yazı yazma süresi sık sık kesintilere uğramaktadır. Bu kesilme süreleri düşünmeleri de etkilemektedir. Ancak bitişik eğik yazıda ki süreklilik ve hız, düşüncelerin sürekliliği ve hızı ile birleşerek birbirlerinin gelişimini destekleyici olabilmektedir. Bitişik eğik yazıdaki harfler birbirleri ile birleşerek heceleri, heceler de birleşerek kelimeleri oluşturur. Bu durumda öğrenci yazıya ait tüm birleşimleri ve detayları üzerinde düşünecektir. Dolayısı ile Bitişik eğik yazı öğrenci üzerinde bağlantılı ve detaylı düşünmeyi sağlamış olacaktır. Aynı zamanda yazarken bu bağlantıları yapması hem bütüne yönelik hem de ayrıntılı olarak düşünmek öğrencilerin dikkat seviyelerini de geliştirmektedir (Güneş, 2006).

Bölüm 3

Yöntem

Tezin bu bölümünde, yapılan araştırmanın modeli, araştırmanın evreni, araştırma verilerinin toplanması ve sınırlamalar üzerinde durulmuştur.

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırmada sosyal bilimler araştırma yöntemlerinden biri olan nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi; “Sosyal olguları bağlı oldukları ve içinde yer aldıkları ortamda doğal görünüşleriyle gözlem, görüşme ya da belgeleri değerlendirmek yoluyla bilgi edinme ve bu bilgileri analiz ederek kuram geliştirme olarak tanımlanabilir” (İslamoğlu ve Alnıaçık, 2013 s.204).

Nitel araştırma yöntemi dinamik bir yapıdadır. Bir olay ile ilgili kişinin olaya bakış açısı, gözü ve duyularıyla olayı görme imkânı vermektedir. Genel olarak nitel araştırma, ilgili olayın örüntüleri, sıklıkları, farklılıkları, olayın bütünlüğü ve doğal yapısı hakkında incelemeler yapılarak kuram ve yasalar geliştirilmesini sağlar (İslamoğlu ve Alnıaçık, 2013).

Nitel araştırmalarda,

- a) Olay ya da olgu doğal ortamda incelenmektedir,
- b) Çalışmanın araştırmacısı verileri toplayabilmek için bilgi sürecinde aktif rol alarak araştırmaya katılan katılımcılarla birebir görüşür, ortamı gözlemler ve detayları titizlikle inceler,
- c) Elde edilen veriler ile olayın bütünlüğü düşünülerek araştırmanın devamı sağlanır,
- d) Nitel araştırmalarda veri toplanırken bir yönetime bağlı kalınmaz birkaç yöntem aynı anda kullanılır (İslamoğlu ve Alnıaçık, 2013).

MEB İlköğretim Türkçe Programında 2016 - 2017 eğitim öğretim yılı içinde harf öğretimi, harf yazımı ve bağlama biçimleri konularında yapılan değişikliğin öğretmen görüşmeleri ve öğrenci çalışmaları ile eğitim öğretim sürecine yansımaları araştırma kapsamında incelenmiştir. Tez kapsamında nitel araştırma yönteminin tercih edilmesinin başlıca sebebi araştırmada görüşme, doküman analizi ve gözlem gibi nitel veri toplama metotlarının kullanılacak olmasıdır. Nitel araştırma yöntemlerinde görüşmeler, dokümanlar ve gözlemler yoluyla veri toplandığı için

çok farklı bilgiler elde edilebilmektedir (İslamoğlu ve Alınacı, 2013). Verilerin doğal ortamda edinilmesi algı ve durumların gerçekçi oluşu ve bir bütün üzerinde ortaya çıkarılarak incelenmesi araştırmanın nitel araştırma yöntemine uygunluğu belirlenmiştir.

3.2 Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni İstanbul ilinde 2016 - 2017 eğitim öğretim yılında özel okulda görev yapan ilköğretim birinci sınıf düzeyinde eğitim veren öğretmenleri ve bu özel okullardan birinde okuyan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerini kapsamaktadır.

Araştırmanın örneklemi ise, 2016 - 2017 eğitim öğretim yılında İstanbul ili farklı ilçelerine bağlı özel okullarda görev alan 23 sınıf öğretmeni ve İstanbul ilinde görüşme yapılan okulların birinde, birinci sınıf düzeyinde 3 farklı sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 72 öğrenci oluşturmaktadır.

Örneklem, nitel araştırmalarda, bütün evreni çalışmak yerine evreni temsili gösterecek birey, olay ve olguyu araştırmaya dahil etmeye yarayan bir çözümdür. Çok sayıda bireyi, olayı ve olguları barındıran evrenin, belirli metotlarla daha küçük ve çalışabilir örneklemelere dönüştürülme sürecidir. Örneklem, olasılık kuramından yola çıkar. Olasılık kuramı ise belirli özelliklerin evrende normal dağılmasını ifade etmektedir. Kişilerin olayların ya da olguların evrende normal dağıldığının varsayıldığı durumlar seçkisiz örneklem olarak ifade edilmektedir. Seçkisiz ilkesine bağlı olmadan örneklem alınan yöntemler ise seçkisiz olmayan örneklem olarak belirtilmektedir. Özetle örneklem, evren hakkında bir fikir oluşturabilmek adına derinleştirilmiş bir genelleme metodudur. Evrenin büyüklüğü sebebi ile üzerinde çalışılması mümkün olmayacağı için bu büyüklüğü belli yöntemlerle küçük hale getirip üzerinde çalışma sağlanması, evreni birebir yansıtacak küçük grupların oluşturulması, yapılacak çalışmaların bu grup üzerinde ölçülmesi ve elde edilecek sonuçların tersi bir yöntemle evren üzerinde genelleme yapılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bu araştırma kapsamında öğretmen görüşleri ve öğrenci çalışma notları araştırmaya konu olan alanlardandır. Çalışmanın amacı doğrultusunda, araştırma konusu üzerinde derinlemesine çalışabilmek ve zengin içerik elde edebilmek için nitel yöntemlerden Amaçlı Örneklem Yöntemi kullanılmaktadır.

Araştırmacının sınırlılıkları nedeniyle öğretmen görüşmeleri yapılırken örneklem kolay ulaşılabilirlik açısından Amaçsal Seçkisiz Olmayan Örneklem

Yöntemlerinden Uygun Örneklem kullanılmıştır. İstanbul ili farklı ilçelerinde özel okullarda görev yapan birinci sınıf okutan 23 öğretmen ile kayıtlı görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerle görüşmeler öncesinde izin alınmıştır, kişisel verilerin, görüşme kayıtlarının saklı tutulacağı belirtilmiştir. Örneklemde yer alan öğretmenlerin özlük niteliklerine ait bilgiler verilmiştir. Araştırmaya katılan 23 öğretmenin 19'u kadın, 4'ü erkek öğretmenden oluşmaktadır. Bu öğretmenlerden 6 öğretmenin 20 - 30 yaş ve arasında, 11 öğretmenin 30 - 40 yaş ve arasında, 2 öğretmenin 40 - 50 yaş ve arasında, 4 öğretmenin 50 yaş ve üzerinde olduğu belirtilmektedir. Görüşme yapılan 23 öğretmenden 6 öğretmenin 1 - 5 yıl ve arası mesleki tecrübeye sahip olduğu, 6 öğretmenin 6 - 10 yıl ve arası mesleki tecrübeye sahip olduğu, 6 öğretmenin 11 - 15 yıl ve arası mesleki tecrübeye sahip olduğu, 5 öğretmenin de 15 yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahip olduğu belirtilmiştir. Araştırmaya katılan 23 öğretmenden 14'ünün 1- 3 yıl ve arası birinci sınıf okuttuğu, 5'inin 4 - 6 yıl ve arası birinci sınıf okuttuğu, 1'inin 7 - 9 yıl ve arası birinci sınıf okuttuğu, 3'ünün 9 yıl ve üzeri birinci sınıf okuttuğu belirtilmiştir.

Öğrenci çalışma notları ise Seçkisiz Örneklem Yöntemi aracılığıyla seçilmiştir. Araştırmaya dahil edilen okullardan birinde birinci sınıf okuyan öğrencilerin çalışma notlarından rastgele seçilen 24 çalışma örneği üzerinden Olasılık Temelli Evrene genellemeler yapılacaktır. Bu çalışma notları üzerinde Seçkisiz Amaçsal Yöntem ve olasılık temelli genellemelerle zengin bilgilerin derinlemesine çalışılmasına olanak sunmaktadır. Böylelikle çalışma olgu ve olayların açıklanmasında ve keşfedilmesinde yarar sağlayıcı olmaktadır. Gözlemlenen 72 öğrencinin 170 çalışma notlarından rastgele 24 örnek çalışma araştırma kapsamında incelenmiştir. Sınıf gözlemlerine girebilmek için ilgili okulun yönetimine yazılı istek gönderilmiştir. İlgili yönetim üst yönetimden sınıf ziyaretlerine dair isteği ve öğrenci çalışmalarının isimsiz kullanılmasını onaylamıştır.

3.3 Verilerin Toplanması

3.3.1 Veri Toplama Araçları. Araştırmada veri toplama araçları; görüşme tekniği, doküman incelemesi ve sınıf gözlemleridir. Araçların nitel araştırmalara uygunluğu aşağıda, başlıklar altında açıklanmaktadır.

3.3.1.1 Görüşme. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak nitel araştırma yöntemlerinden biri olan görüşme metodu kullanılmıştır. Araştırma kapsamında birinci sınıflarda okuma yazma sürecinde uygulanan bitişik eğik yazı öğretiminde

2016 - 2017 MEB İlköğretim Türkçe Programında ses gruplarında yer alan bazı harflerin veriliş sırasındaki ve harf yazım biçimlerindeki değişikliklerin aynı yıl birinci sınıf okutan öğretmen görüşlerine göre bu sürecin etkilerinin saptanması hedeflenmektedir.

Görüşme, nitel araştırma yöntemlerinden en sık kullanılan bir veri toplama yöntemidir. Araştırma kapsamında görüşmenin verimli ve etkili bir veri toplama yöntemi olabilmesi için görüşme tekniğinin temel özelliklerini, olumlu olumsuz yönlerini iyi kavrayabilmek nitel verilere ulaşmada önem arz etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşme, rahat ve esnek bir yapıda gerçekleştirilmeli, sorulan soruların cevaplarına göre yeni sorulara geçilmeli, üzeri kapalı konuların aydınlatılmasına yönelik derinlemesine bilgi akışının sağlanacağı şekilde yapılması nitel verilerin toplanması bakımından önem taşımaktadır (İslamoğlu ve Alnıaçık,2013). Bu çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlerle çalışmanın amacına uygun olacak şekilde, bilgi ve deneyimlerini de kullanarak yanıtlayabilecekleri genel sorularla başlanmış, kapalı ifadelerin açılması için sorular ayrıntılandırılarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

2016- 2017 yılında birinci sınıf okutan öğretmenlere; 2016- 2017 eğitim öğretim yılında, ilköğretim birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf Türkçe dersi program değişikliğinin okuma- yazmaya etkileri hakkındaki görüşleri nedir? sorusu sorularak öğretmenlerin süreç içinde yaşadıkları kolaylıklar ve sıkıntılar kayıt altına alınmıştır.

3.3.1.2 Doküman inceleme. Nitel araştırma yöntemlerinden biri doküman incelemedir. Doküman inceleme araştırmaya konu olan olgu ya da olgular hakkında bilgi veren yazılı belgelerin analiz edilmesini sağlar.

Nitel araştırmalarda doküman inceleme tek başına kullanıldığı gibi aynı anda birçok yöntem ile de kullanılabilir. Nitel araştırmalarda doküman inceleme için çeşitli aşamalar yer almaktadır. Bunlardan ilki, ilgili dokümanlara ulaşmadır. Bu aşamada araştırma için ‘Dokümanlara gerçekten ihtiyaç var mıdır?’ sorusu yöneltilir. İhtiyaç var ise nedenleri belirlenir. Bir sonraki aşamada dokümanların özgünlüğünün kontrol edilmesidir. Dokümanın özgün olup olmadığı önem arz etmektedir. Özgün olmayan dokümanların araştırmada kullanılması sonraki zamanlarda güvenilirlik anlamında geçersizlik yaratabilir. Takip eden diğer aşama dokümanları anlamadır.

Bu aşamada araştırmacı dokümanlarla baş başa kalır ve dokümanların anlaşılmasını ve çözümlenmesi sağlanır. Bir sonraki aşama veriyi analiz etmedir. Araştırmacı görüşme ve gözlemlerle elde ettiği verileri doküman analizi yaparak desteklemektedir. Son aşama veriyi kullanmadır. Araştırmacı dokümanlarda yer alan kişi kurum ya da kuruluşlara zarar gelmemesi adına kod isim kullanarak bilgi güvenliğini sağlamalıdır (Yıldırım ve şimşek, 2011).

Bu araştırmada 2016 - 2017 eğitim öğretim yılında, ilköğretim birinci sınıf okuyan öğrencilerin Türkçe derslerinde yaptıkları çalışmalar incelenmiştir. Öğrenci çalışma notları doküman analizi yöntemi kullanılarak performans değerlendirme araçlarından biri olan rubrik ölçüm aracı ile analiz edilmiştir. Rubrik ile ilgili içerik 3.3.3.2 bölümünde ayrıntılı şekilde incelenmiştir. Sınıf gözlemi yapılan Türkçe ders saatlerinde öğrenci çalışmalarının tüm içeriği aşağıdaki gibidir:

- Hızlı okuma çalışmaları
- ğ harfini tanıma, sezme
- ğ harfini yazma
- ğ harfi ile ilgili hece yazma
- ğ harfi ile ilgili sözcük yazma
- ğ harfi ile ilgili cümle yazma
- Kısa metinler okuma
- Okunan metinlere ait anlama sorularını cevaplama
- Metnin içeriği ile ilgili bir konuda öğrencinin özelinde cevaplaması gereken sorularla çalışma
- Metin başlık ilişkisi
- Sözcükte geçen harflerin sayısını bulma
- Heceleme
- Verilen hece sayısına uygun olarak sözcük yazma
- Metnin içinde geçen cümlelerin sözcük sayısını bulma
- Sınırlılıkları verilen özgün cümleler kurma
- Bakarak yazma
- Özel isimlerin doğru yazımı ve cümle içinde kullanımı
- Noktalama işaretleri (nokta, soru işareti, ünlem)
- Dikte
- Okuma

Gözlem sonrasında 280 öğrenci çalışmasından 170'i fotoğraflanmış, bu çalışmalardan 24'ü rastgele seçilerek 2016 - 2017 Eğitim Öğretim yılında birinci sınıf Türkçe ders programında yapılan değişikliğin yazma performanslarındaki etkilerini görmek amacıyla incelenmiştir. Seçkisiz belirlenen öğrenci çalışmalarının içeriği aşağıdaki şekildedir:

- ğ harfi ile ilgili hece yazma
- Okunan metinlere ait anlama sorularını cevaplama
- Metnin içeriği ile ilgili bir konuda öğrencinin özelinde cevaplama gereken sorularla çalışma
- Bakarak yazma
- Dikte
- Noktalama işaretleri (nokta, soru işareti, ünlem)
- Sözcükte geçen harflerin sayısını bulma
- Heceleme
- Verilen hece sayısına uygun olarak sözcük yazma

3.3.1.3 Gözlem. Nitel araştırmalarda gözlem en sıklıkla kullanılan bir veri toplama aracıdır. Araştırmacı elde edeceği veriye ilk kendisi ulaşacağı için gözlem önemli bir yöntemdir. Gözlem, bir ortamda veya kurumda ki davranışları incelemek amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Gözlemin yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olarak iki temel boyutu bulunmaktadır. İlki yapılandırılmış gözlemde gözlemin yapılacağı alanda araştırmacı dışarıdan gözlem sağlar. Yapılandırılmamış gözlemde ise araştırmacı doğal ortamda katılımcıdır. Doğal ortamda birebir bulunarak gözlem sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Gözleme ait bilgilerden yola çıkılarak araştırma kapsamında yapılandırılmamış gözlem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacı sürece dahil olmuştur. 20.04.2017 - 21.06.2017 tarihleri arasında İstanbul ilinden bir özel okulun üç birinci sınıfında sınıf gözlemi yapılmıştır. Bu gözlemin amacı 2016 - 2017 eğitim öğretim yılında, İlköğretim Türkçe dersi programında birinci sınıf düzeyinde yapılan değişiklikler sonucunda ilköğretim birinci sınıfta okuyan öğrencilerin okuma- yazmaya süreçlerine ait bilgi toplamaktır. Gözlemler esnasında ders sürecine müdahale edilmeden izleyici olarak gözlem yapılmıştır. Gözlem esnasında notlar alınmıştır.

3.3.2 Veri Toplama İşlemleri. Bu bölümde araştırmada kullanılan görüşme, doküman inceleme, gözlem veri toplama araçlarından söz edilmiştir.

3.3.2.1 Görüşme. Araştırma soruları 2016 - 2017 eğitim öğretim yıllarında Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğretim üyesi olarak çalışan alanında kıdemli iki öğretim görevlisinin uzman görüşleri alınarak düzenlenmiştir.

Görüşmeler 2015-2016 eğitim öğretim yılında, ilköğretim birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf Türkçe Dersi Program değişikliğinin okuma-yazmaya etkileri hakkındaki görüşleri nedir? araştırma sorusuna cevap bulmak amacıyla yapılmıştır.

Özel okullardan 4 farklı özel okulun ilköğretim birinci sınıflarında öğretim yapan toplamda 23 öğretmen araştırmaya dahil edilerek ve görüşler Kodlama Yöntemiyle analizi yapılarak yorumlanmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin özelliklerine dair bilgiler Bölüm 3: Yöntem bölümünün 3.2 Evren ve Katılımcılar / Çalışma Grubu başlığı altındadır.

23 sınıf öğretmen ile yüz yüze görüşülmüştür. Görüşmeler dijital ortamda kayıt altına alınmıştır. Görüşmelerde, araştırmaya katılan öğretmenlerin samimi ve dürüst yanıtlar verdiği kabul edilmiştir. Görüşme süreleri 06.54 - 19.51 dakika arasında olup ortalama 11 dakika sürmüştür.

3.3.2.2 Doküman inceleme. Çalışmanın bu aşamasında, 2016- 2017 eğitim öğretim yılında, birinci sınıf Türkçe Dersi Program değişikliğinin ilköğretim birinci sınıfta okuyan öğrencilerin yazma performansına etkileri nelerdir? sorusuna cevap aranmaktadır.

Birinci sınıf Türkçe dersleri, sınıf gözlemleri sonrasında verilerin toplanma işlemleri açısından doküman inceleme planlama sürecinde ilk önce öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesine yönelik alan yazın taraması yapılmıştır. Gözlem yapılan birinci sınıf düzeyinde öğrencilerinin fotoğraflanan 208 çalışma belgesinin içinden yazı performansını yansıtacak 170 çalışması ayrılmıştır. Türkçe dersinde okuma, yazma, dinleme, konuşma ve görsel sunu içerikli çalışmaları kapsayan dersler yapıldığı için her Türkçe ders gözleminde yazı performansını yansıtacak çalışmalar bulunmamaktadır. Bu nedenle fotoğraflanan 208 çalışmanın yalnız 170 tanesi yazı performansı açısından incelenebilecek çalışmalardır. 170 öğrenci çalışması içerisinden yazı performansı analizi için bir sınıf mevcudu kadar (24 adet) rastgele seçim yapılmıştır.

3.3.2.3 Gözlem. Gözlem çalışmalarının tamamı araştırmacı tarafından yapılmıştır. Gözlem çalışması için 6- 10 Şubat 2017 tarihleri arasında çalışma izni onayı alındıktan sonra çalışma grupları haberdar edilerek 13 Şubat 2017 tarihinde sınıflarda gözlemlere başlanmıştır. Bu tarihlerde okul eğitim öğretim faaliyetinin 18. haftasındadır. Bitişik eğik yazı uygulamasının 6. ses grubunda, ğ sesinde ders gözlem süreci başlamıştır. Türkçe derslerinde yapılan ders gözlemleri 10 hafta süreyle üç adet birinci sınıfta yapılmıştır. Her bir sınıfta eşit ders ziyaretlerine ve aynı konu ele alınırken gözlem yapılmasına dikkat edilmiştir. Öğretmen görüşmeleri sonrasında araştırma 21 Haziran 2017 tarihinde sona ermiştir.

Bu gözlemler haftalık 7 ders saati olmak üzere 10 haftada toplam 70 ders saatidir. Gözlem sürecinde öğrencilerin okuma yazma faaliyetleri gözlemci tarafından notlar alınmıştır. Gözlem sonrasında çalışma grubunda yer alan öğrencilerin varsa o derste yaptıkları yazılı materyaller gözlemci tarafından fotoğraflanarak kayda alınmıştır. 208 belgenin fotoğraf kaydı alınmıştır.

3.3.3 Verilerin Analiz İşlemleri. Nitel araştırma yöntemlerinden veri analizi aşaması en zor aşamalardan biridir. Toplanan bilgiler analiz edilerek bir rapor haline getirilir (Yıldırım ve Şimşek 2011). Çalışmanın bu bölümünde verilerin analiz edilmesi için içerik analizi gerçekleştirilmiştir. İçerik analizinde elde edilen veriler derinlemesine incelenerek kodlama yaklaşımı kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma kapsamında hazırlanan görüşme soruları tezin ana konusunu oluştururken, görüşme sırasında alınan yanıtlar verileri inceleme sürecinde alt unsurları oluşturacaktır.

3.3.3.1 Görüşme analizi. 2016 - 2017 yılında birinci sınıf okutan öğretmenlerle; 2016 - 2017 eğitim öğretim yılında, ilköğretim birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf Türkçe Dersi Program değişikliğinin okuma - yazmaya etkileri hakkındaki görüşleri nedir? soruları sorularak öğretmenlerin süreç içinde yaşadıkları kolaylıklar ve sıkıntılar dijital ortamda kayıt altına alınmıştır. Daha sonra ses kayıtları yazılı hale getirilmiş, görüşler ışığında *Okuma, Yazma* ana temaları belirlenmiştir. *Okuma* ana temasının alt temaları olarak *Okumada Olumlu Görüşler, Okumada Olumsuz Görüşler, Yazma* ana temasının alt temaları olarak *Yazmada Olumlu Görüşler, Yazmada Olumsuz Görüşler* belirlenmiştir. Görüşler kodlama tekniğiyle kategorize edilip tabloya aktarılmıştır. İki alt temada toplanmasının amacı, olumlu ve olumsuz görüşlerden her iki görüşün de ortaya çıkarılması ve bitişik eğik yazıdaki değişikliğin öğretmenler açısından ne şekilde

etkileri olduğunu açıkça ortaya koymaktır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin adlarına kod verilmiştir. Bölüm 4: Bulgular bölümünün 4.1 Yazma Hakkında Olumsuz ve Olumlu Görüşler ve 4.2 Okuma Hakkında Olumsuz ve Olumlu Görüşler başlığı altında öğretmen görüşleri aktarılmıştır.

3.3.3.2 Çalışma notları analizi. 2016- 2017 eğitim öğretim yılında, birinci sınıf Türkçe dersi program değişikliğinin ilköğretim birinci sınıfta okuyan öğrencilerin yazma performansına etkileri nelerdir? sorusuna cevap aranmıştır. Toplanan veriler aşağıdaki şekilde analiz edilmiştir.

1. Öğrenci çalışmalarını incelemek için uygun ölçme değerlendirme ölçeğinin bulunması (EK A)
2. Ölçme değerlendirme ölçeğinin alanında uzman kişiyle beraber oluşturulması
3. Öğrenci çalışmalarının kriterlere göre analiz edilmesi
4. Öğrenci çalışmalarının aynı ölçme değerlendirme ölçeği ile alanında uzman iki sınıf öğretmeni tarafından yeniden değerlendirmesi

Öğrenci çalışmalarının alternatif ölçme değerlendirme ölçeği olan dereceli puanlama anahtarı EK A bölümünde verilen rubrik ile analiz edilmesine araştırmacı tarafından karar verilmiştir. Ölçme değerlendirme alanında uzman bir kişinin rehberliğinde aşağıda yer alan kriterlere uygun olarak rubrik hazırlanmıştır. Bu bağlamda öğrenci çalışmaları *Satır Çizgisine Yazma, Harflerin Doğru Yazımı, Harflerin Doğru Birleştirilmesi, Yazı Okunaklılığı* yönünden 4 boyuta ayrıştırılıp *Önemli Eksiklikleri Var, Geliştirilmesi Gerekir, Oldukça İyi, Başarılı* dereceleriyle 4 ayrı performans düzeyi üzerinden değerlendirilmiştir. Değerlendirmenin boyutlarına ait tanımlar ise şu şekildedir:

- a) *Satır Çizgisine Yazma*: İlk okuma yazma öğretiminde satır çizgileri, dört çizgi, üç aralıktan oluşan ve orta aralığı üst ve alt aralıktan daha geniş satırlar kullanılmalıdır. Yazı defterindeki satır aralığı ilk aşamada dış iki çizgi arası 1,7 cm orta alan 7mm, üst ve alt boşluklar 5mm olan satır aralıkları kullanılabilir. Kademeli olarak yazı öğrenimi gerçekleştirildikçe kullanılan satır aralıkları genişletilmelidir (MEB, 2017). Öğrencilerin verilen bu satır aralıklarına harflerin uzantıları ile beraber doğru şekilde yazılması beklenmektedir.

- b) Harflerin Doğru Yazımı: 2016- 2017 öğretim yılı bitişik eğik yazı öğretimindeki harflerin yeni yazım şekillerine göre öğrencilerden, harflerin doğru biçimde yazılması beklenmektedir. Harf yazım şekli ve bağlantısı gibi unsurlara dikkat edilmesi önemlidir.
- c) Harflerin Doğru Birleştirilmesi: 2016- 2017 eğitim öğretim yılında yapılan değişiklik ile bazı harflerin kendisinden sonra gelen harf ile bağlantıları değiştirilmiştir. *T* ve *D* harfleri yapılan güncellemeler ile kendisinden sonra gelen harfler ile bağlanmamalıdır. Ayrıca *D*, *F*, *N*, *P*, *V* harfleri de kendisinden sonra gelecek küçük harflere bağlanmamalıdır (MEB, 2017). Bu değişiklikler dikkate alınarak değerlendirmeler yapılacaktır.
- d) Yazı Okunaklılığı: Bitişik eğik yazı öğretiminin en önemli hususlarından biri yazının okunaklılığıdır. Çeşitli unsurların yazının kolay okunmasında aracı olduğu görülmektedir. Harflerin gövde, üst ve alt uzantılarının olması, satır aralığına doğru yazılması ve harflere ait iniş çıkışların kurallarına göre yapılması, harfin kendisinden sonra gelen harf ile doğru bağlanması gibi unsurlar yazının okunmasında kolaylık sağlamaktadır (Duran, 2011; Akyol, 2005; Bayraktar, 2006).

Öğrenci çalışma notlarının değerlendirme düzeyleri ise şu şekildedir:

- Düzyey 1: Önemli Eksiklikleri Var
Düzyey 2: Geliştirilmesi Gerekir
Düzyey 3: Oldukça İyi
Düzyey 4: Başarılı

Araştırma kapsamında incelenecek rastgele seçilmiş 24 öğrenci çalışma notları, ilkokul birinci sınıf okutma tecrübesi 3-5 yıl arası olan ve toplamda 10-15 yıl arası öğretmenlik tecrübesi olan 3 farklı uzman öğretmen tarafından dereceli puanlama anahtarı olan rubrik ile değerlendirilmiştir. Öğrenci çalışma notları seçim sırasına göre ÇK kod adıyla isimlendirilmiştir. Bölüm 4: Bulgular bölümünün 4.3 Öğrenci Çalışmalarına Ait Analizler başlığı altında aktarılmıştır.

3.3.3.3 Gözlem notları analizi. 2016- 2017 eğitim öğretim yılında birinci sınıf Türkçe Dersi Program değişikliğinin okuma- yazmaya etkileri hakkında araştırmak amacıyla birinci sınıf seviyesinde olan 3 sınıfın Türkçe derslerine 70 ders saati sınıf gözlemlerine girilmiştir. Gözlem yapılan sınıflarda araştırmacı derse dahil olmamış sadece programda yapılan değişikliklere dair gözlemler yapmış ve araştırmasıyla ilgili gözlem notları almıştır. Araştırmaya başlama zamanı nedeniyle gözlem

sürecine ğ harfinin verilışıyle başlanmıştır. Bu gözlem notlarını Bölüm 5: Tartışma ve Sonuç 5.1 Araştırma Sorularının Bulgularının Tartışılması bölümünde öğretmen görüşlerine ait bulguların yorumlarında yer verilmiştir.

3.3.4 Geçerlik ve Güvenirlik. Yapılan bilimsel araştırmalarda inandırıcılık en önemli ölçüt olarak kabul edilmektedir. Geçerlilik ve güvenirlik, bu anlamda araştırmalarda kullanılan en yaygın iki ölçüttür. Nicel araştırmalarda olay veya olguların sayısal verileri önemli iken nitel araştırmalarda olay veya olgunun niteliklerine ağırlık verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek 2011).

Nitel araştırma yöntemlerinde geçerlik araştırmaya konu olan konunun, araştırmacı tarafından doğal haliyle ve olabildiğince objektif gözlemelele yapmasını ifade etmektedir. Araştırma verileri elde edilirken araştırmacının konu hakkında genel bir çerçeve çizebilmesi için toplanan verilerin ve sonuçların teyit edilmesi için bazı ek yöntemlerde kullanılması gerekebilmektedir. Bunlar katılımcıların teyitleri ya da meslektaş teyitleri olabilir (Yıldırım ve Şimşek 2011)

Bu araştırmada, öğretmen görüşlerinin alınması ve öğrenci çalışma notlarının incelenmesi aşamasında Bahçeşehir Üniversitesi öğretim görevlilerinden uzman görüşler alınmıştır. Birden fazla öğretim üyesinin işbirliği içinde araştırma sürecinde araştırmacıyı yönlendirecek şekilde katkı sağlaması tezin geçerliliğinin desteklenmesine yardımcı olmaktadır. Yapılan öğretmen görüşmeleri 1 yıl ile 38 yıl arasında değişkenlik gösteren çalışma yıllarına sahip öğretmenler ile yapılmıştır. Birinci sınıf okutma yılları 1 ile 10 yıl arasında değişiklik göstermektedir. Farklı tecrübelere sahip 23 öğretmenin görüşlerinin alınması araştırma sorularına farklı bakış açılarıyla diğer öğretmenlerden bağımsız olarak cevaplar toplanması demektir bu yönüyle araştırmanın geçerliliğini ve güvenirliliğini destekleyeceği öngörülmüştür.

Nitel araştırma yöntemlerinde güvenirlik, araştırma kapsamında elde edilen verilerin ve sonuçların tekrar edilip edilmemesini ifade etmektedir. Güvenirlik iki aşamada ele alınmaktadır. Dış Güvenirlik; araştırma sonucunda ulaşılmış bilgilerin benzer koşullarda aynı sonuçlara ulaşıp ulaşılamayacağını ölçmeyi sağlamaktadır. İç Güvenirlik ise; farklı araştırmacıların aynı verilerden yararlanarak yine aynı sonuca ulaşıp ulaşamayacağını ölçmektedir (Yıldırım ve Şimşek 2011).

Genel olarak araştırma yöntemlerinde geçerlilik araştırmada elde edilen verilerin sonuçlarının doğruluğunu ele almaktadır. Güvenirlilik ise araştırmada ki

sonuçların tekrar edilebilir olup olmaması ile ilgilenmektedir (Yıldırım ve Şimşek 2011).

Bu tez çalışmasının araştırmacısı 15 yıldır ilkokul öğretmeni olup, 7 kez ilkokul birinci sınıf okutma deneyimine sahiptir. Öğretmenliğinin ilk yıllarında dik temel harflerle çözümlene yönteminden öykü çözümlene yöntemi ile birinci sınıf okuma yazma öğretimi gerçekleştirmiş ve on dört yıldır bitişik eğik yazı öğretimiyle ilk okuma yazma eğitimi vermektedir. Mesleki eğitimi ve deneyimi gözlem aşamasında yansız bir görüş sergilemesini sağlamıştır.

Öğrenci çalışmalarının alanında uzman araştırmacı ve araştırmacıdan bağımsız 2 sınıf öğretmeni tarafından kriterlere göre analiz edilmesi çalışmanın güvenilirliğini artırmak için yapılan bir uygulamadır. EK B’de ve EK C’de uzman öğretmenlerin öğrenci çalışmalarına ait değerlendirmeleri yer almaktadır.

3.4 Sınırlamalar

Tezin araştırma sınırlılıkları şu şekilde sıralanmaktadır:

- a. Araştırma, İstanbul ili farklı ilçelerindeki bazı özel okullarda görev yapan ilkokul öğretmenleri ve öğrencileri ile sınırlıdır.
- b. Araştırma, 2016- 2017 eğitim öğretim yıllarını kapsamaktadır.
- c. Araştırma, birinci sınıf öğretmenleri ve öğrencilerinin örnekleme alınan verileri ile sınırlıdır.
- d. Araştırma sınırlılıkları kaynakçada belirtilmiş olan kaynaklar dahilindedir.

Bölüm 4

Bulgular

2016 - 2017 eğitim öğretim yılında Bitişik Eğik Yazı Öğretiminde birinci sınıf Türkçe Dersi Program değişikliğinin eğitim öğretim sürecine etkisini araştırmak amacıyla 23 öğretmen ve 24 öğrenci çalışma notları üzerinden yapılan bu araştırmada *2016 - 2017 eğitim öğretim yılında, ilköğretim birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf Türkçe Dersi Program değişikliğinin okuma - yazmaya etkileri hakkındaki görüşleri nedir?* ve *2016 - 2017 eğitim öğretim yılında, birinci sınıf Türkçe Dersi Program değişikliğinin ilköğretim birinci sınıfta okuyan öğrencilerin yazma performansına etkileri nelerdir?* araştırma sorularına cevaplar aranmıştır. Araştırmanın birinci araştırma sorusuna cevap bulmak için veri toplama aracı olarak görüşme ve gözlem kullanılmıştır. 2016 - 2017 yıllarında birinci sınıf okutan 23 öğretmenle yapılan kayıtlı görüşmeler sonrasında görüşme içerikleri yazıya dökülmüş ve görüşmeler içerik analizi yapılarak kodlanmıştır. Bu kodlamalar daha sonra benzer ilişkiler bağlamında *Okuma* ve *Yazma* temalarının altına yerleştirilmiştir. Daha sonra *Okuma* temasının altında *Okuma Hakkında Olumlu Görüşler* ve *Okuma Hakkında Olumsuz Görüşler* olmak üzere iki alt tema, *Yazma* temasının altında *Yazma Hakkında Olumlu Görüşler* ve *Yazma Hakkında Olumsuz Görüşler* olmak üzere iki alt tema belirlenerek her bir öğretmen görüşmesi bu başlıklar altında ayrı ayrı tablolastırılmıştır.

Bu aşamadan sonra tüm öğretmen görüşmeleri temalar ve alt temalar altında toplanmıştır. Araştırmanın ikinci araştırma sorusuna cevap bulmak için veri toplama yöntemi olarak doküman inceleme kullanılmıştır. Araştırmada, öğrencilere ait yazı performansları 24 öğrenci çalışma notu üzerinden satır çizgisine yazma, harflerin doğru yazımı, harflerin doğru birleştirilmesi, yazı okunaklılığı kriterlerine göre analiz edilmiştir. Bu bölümde öğretmen görüşmeleri analizleri ve öğrenci çalışma analizlerine dair ayrıntılı bilgiler sunulmuştur.

4.1 Yazma Hakkında Olumsuz ve Olumlu Görüşler

4.1.1 Yazma Hakkında Olumsuz Görüşler. Bitişik eğik yazı öğretiminde harf yazımlarında yapılan değişikliğin eğitim öğretim sürecine nasıl etki gösterdiğinin incelenmiştir. Bu kapsamda öğretmen görüşmelerinde yazma öğretimindeki olumsuz görüşler şu şekilde belirtilmiştir:

Tablo 10

Bitişik Eğik Yazı Öğretiminde Ses Gruplarının Ve Harf Yazım Şekillerinde Yapılan Değişikliğin Yazma Öğretimine Olumsuz Etkileri

Görüş	Destekleyen Kişi Sayısı (f)	%
<i>r</i> harfinin yazımı	14	60.8
Öğretmenlerin harf yazımlarında zorlanması	13	56.5
Diktede <i>n</i> ve <i>l</i> harflerinin karışması (ilk grupta olmaları)	12	52.1
Velinin sürecin dışında tutulması	11	47.8
<i>f</i> harfinin yazımı	10	43.4
Anaokulundan sesleri öğrenerek gelmeleri	9	39.1
Yazma sürecini hızlandırmaması	7	30.4
<i>y</i> harfinin yazımı	6	26
<i>ğ</i> harfinin yazımı	6	26
Harf bağlamalarında ki değişim	6	26
<i>b</i> harfinin yazımı	5	21.7
İlk ses grubunda kısıtlı sözcük üretimi	5	21.7
Kaynak yetersizliği	5	21.7
<i>j</i> harfinin yazımı	4	17.3
<i>r - n</i> harflerinin karıştırılması	4	17.3
<i>v</i> harfinin yazımı	3	13
<i>r - v</i> harflerinin karıştırılması	3	13
<i>n</i> harfinin yazımı	2	8.6
İlk ses grubunda <i>t</i> ile <i>n</i> harflerinin yer değişikliği	2	8.6
<i>v- e</i> harfinin karıştırılması	2	8.6

Tablo 10’da öğretmenler ile yapılan görüşmelerde bitişik eğik yazı öğretiminde yapılan ses gruplarında yer alan harflerin verilmiş sırası değişikliği ve harf yazım biçimlerindeki değişikliklerin yazma öğretimine olumsuz etkileri belirtilmiştir. Öğretmenlerden alınan görüşler, en fazla destek alan görüşten başlamak üzere yüksekten düşüğe doğru sıralanmıştır.

Yazma öğretimindeki değişikliklerle olumsuz açıdan en çok destek alan görüş

yüzde 60.8 ile en yüksek ikinci görüş olan *r* harfinin yazımı konusunda N1kod adlı öğretmen, “Yazış yönü olarak küçük ‘*r*’ de zorlandılar. ‘*r*’ ye benzetemediler. ‘*r*’ ye benzemiyor diyerek arasında bir bağ kuramadılar ama önceki grupta daha rahattı. Anlatımı, çalışması, öğrenimi, yazımı da aynı şekilde rahattı. Oldukça zorladı çocukları.” şeklinde ifade etmiştir.

Sınıf gözlemlerinde öğrencilerin *r* harfini yazarken zorlandıkları *v* harfiyle karıştırdıkları gözlemlendi.

Yüzde 56.5 ile en yüksek ikinci görüş olan öğretmenlerin harf yazımlarında zorlanması, L1 kod adlı öğretmen, “Eğitmciler olarak bu grupların, bu harf düzeninin sık sık değişmesinden yana değiliz. Deneyip sonucu görmeden değişiklik oluyor. Sonucu görmedik çünkü. Evet 2005 yılından beri biz bitişik yazı kullanıyoruz ama gruplar değişiyor, harfler değişiyor. Bir de harflerde değişiklik yapıyorlar. Öğretmen olarak belli bir harf düzenine alışmışsınız. Derslerde, yazdığımız eski tip harften sonra pardon bu harf böyle değil, böyle, diyoruz. Burada gerçekten sorun yaşadık. Çocuğa farklı öğretiyorsunuz ilk öğrettiğiniz için ama normalde işlek yazıdan farklı bir sistemde yazıyorsunuz. Tabii artık düz yazıya geçtiğimiz için artık bunun bir anlamı yok. Ama sık sık yapılan değişiklikler bizi zorluyor.” şeklinde düşüncelerini paylaştı.

Görüşlerin yarısından fazlası ile ifade edilebilecek, 52.1 oranı ile diktede *n* ve *l* harflerinin karışması (ilk grupta olmaları) konusunda S1 kod adlı öğretmen, “Değişimde bizi etkileyen ilk grup harflerde özellikle olumsuz bir durum oldu. ‘*n*’ sesini çocuklar yazarken çok zorlandı. ‘*t*’ nin yazımı aslına baktığımızda daha bir kolay çocuk çünkü çıkacak aşağıya indiğinde o kıvrımı daha güzel yapacak. ‘*n*’ sesini yazarken kalem çıkıyor, iniyor, aşağıya ikinci hamlede onlar ‘*a*’ ya yakınlaştı biraz, kapattılar altını. Bizde okuldan bu mevcut planımıza bir haftalık dedik ki çocuklara en azından ‘*n*’ ye kadar olan kısmı hem tekrar amaçlı hem de ‘*n*’ yi biraz pekiştirme amaçlı bir haftalık mola istedik. Sonraki harfleri birer hafta olacak şekilde kaydırmayı istedik. Bunu zümrede de tartıştık. Çok olumlu bir şey alamadık kaydırma kısmında, yıllık planlar istemedi okul. Neden bunları dile getiriyorum çünkü orada hatırlıyorum tüm sınıflarda sıkıntılar yaşandı, çünkü çocuklar yazamadı. Bu değişiklik ilk başta olumsuzlukla başlaması benim gözümde değişikliği biraz, dedim ki kendime keşke bunu yapmasalardı ne gerek vardı. Şu anda süreç bir şekilde sonuna geldi. Biraz olumsuz şeylerle başlamıştık.” şeklinde ifade etmiştir.

Yüzde 47.8 ile analiz sonuçlarında yarıya yakın öğretmenin ifade ettiği velinin sürecin dışında tutulması hakkında B2 kod adlı öğretmen, *“Veliler çocukların yanında bitişik eğik yazıyı ve sık yapılan değişiklikleri eleştirmediler. Ama ilk tanışma toplantılarında endişelerini dile getirdiler.”* Aynı konuda NG1 kod adlı öğretmen, *“Veli çok destek olmadı. Kullandığımız yazıdan anlamadıkları için ilgilenmediler. Sonradan uyardığım veliler oldu. Mesela evde de ödevi öğrenci veliyle yapıp geliyor, ben okulda düzeltiyorum ama veliyi uyardım, siz evde bunu böyle yapmazsanız okulda düzeltmem daha da zor oluyor, pekişmiş olarak geliyor şeklinde uyardım.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Yüzde 43.4 ile *f* harfinin yazımı hakkında, *“En sona bıraktığımız ‘f’, ‘h’, ‘ğ’ onların biraz daha öne getirilerek çocuğun hayatına daha önce sokulması lazım ki diğer seslerle hecelerle yan yana koyduğunda yazabilir hale gelsin.”* şeklinde D2 kod adlı öğretmen görüş belirtmiştir.

Yüzde 39.1 oranı ile anaokulundan sesleri öğrenerek gelmeleri ile ilgili S1 kod adlı öğretmen, *“Bitişik eğik yazıdaki değişiklik bazı çocuklarda öğrenme güçlüğüne yol açtı yani öğrenciler bazı harfleri kabullenmedi. Anaokulunda düz yazı görmüşler. Bu zamana kadar da hep düz yazıyla karşılaşmışlar. Kimisi ben bu harfi tanımıyorum. Bunlar böyle değil. Benim bildiğim böyle değil deyip düz harfleri gösterdi bize. Onun zorluğunu yaşadım.”* görüşlerini belirtmiştir.

Yüzde 30.4 ile yazma sürecini hızlandırmaması *ğ* harfinin yazımı hakkında F1 kod adlı öğretmen, *“Yazarken bazı harfler karışıyor. Mesela ‘y’ ile ‘ğ’ e çok benzetiyorlar. ‘ğ’ karışıyor. Çok zor öğrenilen bir harf.”* şeklinde görüşünü paylaşmıştır.

Öğretmen görüşmelerinde 6’şar öğretmen *y* harfinin yazımı *ğ* harfinin yazımı, harf bağlamalarındaki değişim hakkında olumsuz görüş belirtmiştir. Her biri yüzde 26’lık veriye sahip konulardır. *y* harfinin yazımı, konusunda, NG1 kod adlı öğretmen, *“‘y’ harfinin öğretimine geç geçildiği için hep havada kaldı. Sonrasında da hep havada kaldı. Yazarken ‘y’nin gövdesi ‘a’ ile aynı hizada olması gerekirken mesela diyelim ki ‘ayran’ yazacak ‘r’ ve ‘y’ aynı yerde kalması gerekirken ‘y’nin gövdesinde ‘r’, ‘y’nin kuyruğu ortada kaldı, ‘y’ üstte kaldı mesela. Yani onu oturtmakta çok zorlandılar, halen daha onu yanlış yazan çocuklar olduğunu düşünüyorum. Çizgili deftere oturtmakta çok zorlandılar.”* şeklinde tecrübelerini paylaşmıştır. Aynı konuda D1 kod adlı öğretmen, *“İlk zamanlarda çocuğu kılavuz*

çizgide dördüncü satıra indirtebiliyorsunuz. İlerleyen zamanlarda kullanıldığında kılavuz çizgide, dördüncü satıra inmiyorlar. Harfler daha küçülüyor, kas becerisi de gelişmiş oluyor. O yüzden hani dördüncü grupta değil de ilk gruplarda verseydik tam kas gelişimine uygun olurdu diye düşünüyorum.” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Orta seviyelerde bir değere sahip olan *b* harfinin yazımı, ilk ses grubunda kısıtlı sözcük üretimi, kaynak yetersizliği yüzde 21.7 sonucuna sahiptir. *b* harfinin yazımı konusunda, T1 kod adlı öğretmen, “*Küçük harfleri karıştırdıklarını fark ettim. Özellikle ‘l’ harfiyle ‘b’ harfini çok karıştırdılar.*” şeklinde yaşantılarını paylaşmıştır.

Orta seviyelerde değere sahip olan, *j* harfinin yazımı, *r - n* harflerinin karıştırılması yüzde 17.3 sonucuna sahiptir. *r- n* harflerinin karıştırılması hakkında yazmada olumsuz görüşler açısından S1 kod adlı öğretmen, “*‘r’ nin yazımı çocuklar için çok karmaşık oldu. ‘r’ yi ‘n’ gibi yazıp ‘n’ gibi okuyanlar oldu. Daha önce el yazısıyla karşılaşmış olan birinci sınıf çocukları bu ‘r’, ‘r’ değil. Niye değişti. Niye değiştiriyorlar ki gibi tepkiler verdiler ve bir süre direndiler bu değişikliğe.*” şeklinde tecrübelerini paylaşmıştır.

Yüzde 13 oranında yazma konusunda olumsuz görüş belirten öğretmenler *v* harfinin yazımı, *r - v* harflerinin karıştırılması konularına değinmişlerdir. N1 kod adlı öğretmen, “*Harfleri çok da kendi formlarında göremediler değiştirdiğimizde. ‘v’, ‘u’, ‘r’ bunların hepsi karma karışık oldu.*” şeklinde görüşünü paylaşmıştır.

Bu görüşlerden en az belirtilen durum ise yüzde 8.6 oranında *n* harfinin yazımı, ilk ses grubunda *t* ile *n* harflerinin yer değişikliği, *v - e* harfinin karıştırılmasıdır. H1 kod adlı öğretmen, “*Şekil olarak benzetmeye başlamışlardı. ‘v’ harfinde zorlanıldı. O da yazarken. Biz yazı defterimizi kullandığımızda daha iyiydi ama o iki çizgili yazı defterlerine geçtiğimizde ‘v’ harfleri de bayağı bir geniş yapılarak ‘e’ harfine dönüşmeye başlamıştı.*” şeklinde tecrübelerini paylaşmıştır.

2016 - 2017 eğitim öğretim yılı Türkçe dersi okuma yazma öğretiminde yapılan ses gruplarında yer alan harflerin veriliş sırasındaki değişiklik ve harf yazım biçimlerindeki değişikliklere dair 23 öğretmen ile yapılan görüşmelerde diğer öğretmenler tarafından belirtilmeyen olumsuz yönde farklı görüşler de belirlenmiştir. Öğretmenler görüşme esnasında aşağıdaki konulardan da bahsetmişlerdir. Bu görüşlerin her biri sadece bir öğretmen tarafından ifade edilmiştir.

1. ç - k - t harflerinin sıralamadaki yeri
2. v – u - r harflerinin karıştırılması
3. r harfinin e ile karıştırılması
4. r harfinin o- ı harflerinin birleşimi gibi yazılması
5. d - b harflerinin karıştırılması
6. l - b harflerinin karıştırılması
7. Yazı değişikliğinin estetiği bozması
8. v – f harfinin karıştırılması
9. b - t harflerinin aynı grupta olması
10. S harfinin yazımı
11. s - r - k harflerinin geride olması
12. b- d - p harflerinin ve k - t harflerinin karıştırılması
13. Sesleri birbirine benzetme y - ğ, f- v, a - e
14. Değişen bazı harflerde yazı yönergelerinin fazla oluşu
15. n - l - b harflerinin arka arkaya verilmesi

n- l- b harflerinin arka arkaya verilmesi, konusu hakkında L1 kod adlı öğretmen, “l ve n sesinin bulunduğu örnekler verdiğimizde çocuklar yazarken bocalıyorlardı bu ‘l’ mi ‘n’ mi diye. Çünkü birbirine çok yakın seslerdi. Biz bunu Milli Eğitim’e de öneri olarak verdik. t için yani ‘e- l- a- t’ şeklinde olması için öneride de bulduk.” şeklinde ifade etmiştir.

4.1.1 Yazma Hakkında Olumlu Görüşler. Bitişik eğik yazı öğretiminde harf sıralamasında, harf bağlamalarında ve harf yazımlarında yapılan değişikliğin eğitim öğretim sürecine etkisinin incelenmesi için öğretmen görüşmeleri üzerinden okuma ve yazma temaları olumlu ve olumsuz olarak sınıflandırılmıştır. Yukarıda belirtilen değişikliklerin yazma öğretimi açısından olumlu etkileri 23 alanında uzman öğretmenin görüşleri doğrultusunda şu şekilde belirlenmiştir:

Tablo 11

Bitişik Eğik Yazı Öğretiminde Ses Gruplarında ve Harf Yazım Şekillerinde Yapılan Değişikliğin Yazma Öğretimine Olumlu Etkileri

Görüşler	Aynı Görüşü Belirten Öğretmen Sayısı	%
s- ş harfinin yazımı	7	30.4
Veli desteği	6	26

Tablo 11 (devam)

Görüşler	Aynı Görüşü Belirten Öğretmen Sayısı	%
<i>r</i> harfinin yazımı	4	17.3
<i>y</i> harfinin yazımı	3	13
<i>T</i> harfinin bağlantısı	3	13
Hece sözcük türetmedeki artış	3	13
<i>f</i> harfinin yazı şeklinin değişmesi	3	13
<i>D</i> harfinin birleşmesi	2	8.6

Tablo 11’de bitişik eğik yazı öğretiminde ses gruplarının ve harf yazım şekillerinde yapılan değişikliğin yazma öğretimine yönelik olumlu etkileri, en çok desteklenen görüşten daha az desteklenen görüşe göre sıralanmıştır.

Öğretmen görüşleri tarafından belirlenen yazma konusunda olumlu etkilerde *s*-*ş* harfinin yazımı en yüksek veriye sahiptir. B1 kodlu öğretmenin görüşü şu şekildedir; *‘Son yapılan değişiklikte mesela ‘s’- ‘ş’ harflerinin üst bölümünde küçük yuvarlağa benzeyen baloncuk yok. Bu nedenle yazması daha kolay oldu.’* Aynı konuda E1 kodlu öğretmenin görüşleri ise, *‘s’ ve ‘ş’ harflerindeki yazım değişikliği harfi daha kolay kavramalarını sağladı. Çocukların bildiği bir harfe daha yakın oldu çünkü evde de sokakta da o harfleri düzyazı şeklinde görüyorlar.’* şekildedir.

Yazma konusunda olumlu görüşlerden biri, veli desteğinin sağlanmasıdır. Yüzde 26’lık veli desteği konusunda L1 kodlu öğretmenin görüşleri, *‘Velilerin engeli olmadı. Çok hakim değiller konuya. Destek olarak sadece yaptığımız çalışmaları pekiştirecek şekilde yardımcı oluyorlar.’* biçimde ifade etmiştir.

r harfinin yazımı yüzde 17.3 oranında veriye sahiptir. L1 kodlu öğretmenin görüşleri, *‘Tabii çok daha önceki yıllara gittiğimiz zaman özellikle ‘r’, ‘f’ bu sesler bu harfleri el yazısına daha uygun harflerdir. Yani bu seneki kullandıklarımız ama daha önceki grupta kesiliyordu. Elinizi kaldırmak zorunda kalıyordunuz. Yazı kesiliyordu. Yani o yazının o işlerliği ortadan kalkıyordu. Bu seneki harflerdeki düzeltme özellikle ‘r’, ‘f’ deki düzeltmeler gerçekten çok iyi.’* şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

y harfinin yazımı, *T* harfinin bağlantısı, *f* harfinin yazımı, büyük harflerin yazımı, hece - sözcük türetmedeki artış ayrı ayrı yüzde 13 oranında veriye sahiptir. S1 kodlu öğretmenin görüşleri, *‘T’nin yazılışında bağlantısal olarak biraz daha*

kolaylık oldu.” şeklinde görüşlerini belirtmiştir. F1 kod adlı öğretmen, “ *f* harfinin yazımını örnek göstererek *f* harfi bence kolaylaştırdı. Çünkü diğerinde ellerini kaldırıp yazıyorlardı. Bunda ellerini kaldırmadan devam ettiler. O yüzden kolaylaştırdı.” şeklinde düşüncesini belirtmiştir. N1 kodlu öğretmenin *f* harfiyle ilgili görüşleri ise, “ *f* harfinin yerinde yapılan değişiklik rahat çalışabilmemizi sağladı.” şeklindedir. Aynı konuda N3 kodlu öğretmenin “ *f* harfinin yazımıyla ilgili asıl zor gibi görünse de bağlama açısından bu sene yaptıkları daha kolay bağlanan bir *f* sesi.” görüşleri de belirtildiği şeklindedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden yüzde 8.6 oranına sahip *D* harfi ile yazma öğretimini en az etkileyen fakat etkisinin olumlu olduğu belirtilen hususlardandır. *D* harfinin birleşmesi ile ilgili olarak E1 kodlu öğretmen *D* harfiyle ilgili görüşlerini, “ *Yazma çalışmalarında ‘D’ harfinin öğretim şeklini ve yapılan değişikliği çok beğendim. Bu değişiklik yazmada kolaylık sağlayarak harfi kullanışlı hale getirdi. Önceki hali çok kullanışsızdı. Bağlanmaması çok iyi.*” şeklinde belirtmiştir.

2016- 2017 eğitim öğretim yılı Türkçe dersi okuma yazma öğretiminde yapılan harf yazım biçimlerindeki değişiklik ve ses gruplarındaki harflerin verilmiş sıra değişikliklerine dair 23 öğretmen ile yapılan görüşmelerde diğer öğretmenler tarafından belirtilmeyen olumlu yönde farklı görüşlerde belirlenmiştir. Yüzde 4’lük oranında tek görüş olarak ifade edilen öğretmen görüşleri olanlar aşağıda belirlenmiştir.

- 1) *n* harfinin ilk grupta olması
- 2) Dördüncü grupta üçüncü satır aralığına inme
- 3) Kaynaklardaki yazıya kolay adapte olunması
- 4) Anaokulundan harfleri öğrenerek gelmeleri
- 5) Ön bilgilerinin etkilememesi
- 6) Yazma hızı
- 7) Değişen harflerin yazımı
- 8) Sesli harflerin ilk üç gruba alınması
- 9) *L* harfinin yazı şeklinin değişmesi

Belirtilen görüşlerin bazılarına ait öğretmen ifadeleri aşağıda belirtilmiştir.

n harfinin ilk grupta olması ile ilgili B1 kod adlı kişi, “*n* harfi yani ‘nnnn’ sesi biraz daha çocuklar için kolay bir sestir. O yüzden birleştirme konusunda biraz daha kolaylaştırdı.” şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

Dördüncü grupta üçüncü satır aralığına inme hususunda O1 kod adlı öğretmen, “Büyük harfleri yazarken çocuklar genelde özenli bir şekilde yazıyor. Cümle başı veya özel isimlerde bu harfleri kullandıkları için büyük harf yazımında zorlanmadılar. Dördüncü grupta alt aralığa inme, yazımda sıkıntı yaratmadı. Biz onlara yol isimleri vermiştik. Çocuk yolu, anne yolu, baba yolu gibi.. Çocuklar eğlenceli bir şekilde öğrendiler bu şekilde yazı yazmakta zorlanmadılar.” şeklinde görüş belirtmiştir.

4.2 Okuma Hakkında Olumsuz ve Olumlu Görüşler

4.2.1 Okuma Hakkında Olumsuz Görüşler. Bitişik eğik yazı öğretiminde yapılan harflerin sıralamasındaki ve harf yazımındaki değişikliğin eğitim öğretim sürecini nasıl etkilediği incelenmiştir. Bu kapsamda öğretmen görüşmelerinde okuma öğretimindeki olumsuz görüşler şu şekilde belirtilmiştir.

Tablo 12

Bitişik Eğik Yazı Öğretiminde Ses Gruplarında Yer Alan Harflerin Veriliş Sırası Değişikliği ve Harf Yazım Biçimlerindeki Değişikliklerin Okuma Öğretimine Olumsuz Etkileri

Öğretmen Görüşleri	Destekleyen Kişi Sayısı (f)	%
Anlamlı okumada gecikme	15	65.2
<i>l</i> ve <i>n</i> harfinin karıştırılması (ilk grupta olmaları)	10	43.4
Okuma hızında değişiklik olmaması	7	30.4
Kaynak yetersizliği (kitapların dik temel olması)	6	26
Anlamlı hece sözcük oluşturulamaması	4	17.3
İlk ses grubunda kısıtlı sözcük üretimi	2	8.6
İlk ses grubunda <i>t</i> ile <i>n</i> harflerinin yer değişikliği	2	8.6
<i>r</i> harfinin <i>e- o</i> ile karıştırılması	2	8.6
<i>b</i> harfinin ön gruba gelmesi	2	8.6
<i>r</i> harfinin <i>e- ı</i> gibi yazımı	2	8.6
Tablo 12 (devam)		
Harfinin karıştırılması	2	8.6
ğ- y harfinin karıştırılması	2	8.6
İlk grupta <i>n</i> harfinin olması	2	8.6
İlk gruptaki harflerle sözcük türetme azlığı	2	8.6
<i>r- n</i> harflerinin karıştırılması	2	8.6

Tablo 12’de en yüksek yüzdeye sahip olan (yüzde 65.2) anlamlı okumada gecikme konusunda E1 kod adlı öğretmen “*Sesli harflerin öne alınması hece ve sözcük üretimini arttırdı. Biz öğretmenler olarak oluşturulabilen hecelerden anlamlı sözcüklere ulaşmakta zorlandık. Her ne kadar öğrenciye anlamlı sözcüklerle oluşturulan cümleler, metinler sunsak da süreç içinde anlamlı sözcük sayısı az olduğundan yapılan değişikliklerden beklediğimiz düzeyde, hızda anlamlı okumaya geçiş sağlandığını gözlemlemedik.*” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Yüzde 43.4 ile *l* ve *n* harfinin karıştırılması (ilk grupta olmaları), konusunda N1 kod adlı öğretmen “*İlk grupta (e- l- a- t) varken çocuklar ‘l’ ve ‘t’ harflerini çok güzel ayırt edebiliyordu. Bu yıl ‘t’ nin olduğu sırada ‘n’ yi koyduklarında ‘n’ ve ‘l’ seslerinin karıştığını fark ettiler. Okurken de yazarken de karıştırıyorlardı. Telaffuzda, anlarken, dinlerken, işitsel olarak yönerge verdiğimizde dikte yaptırırken çok zorlandılar ‘n’ mi ‘l’ mi diyerek. İlk grupta böyle bir sıkıntı oldu.*” şeklinde ifade etmiştir. Aynı konuda S1 kod adlı öğretmen, “*Geçen sene staj yaparken girdiğim birinci sınıflarda gözlemledim. Daha kolay öğreniyordu çocuklar. İlk grup harflerde özellikle ‘e - l- a- n’ grubunda çocuk ‘l’ yi ‘n’ diye okuyor. ‘n’ yi ‘l’ diye okuyor. Çünkü çıkardığı ses yakın ve ilk olarak onları öğreniyor. Sesleri birbirine karıştırıyor.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Yüzde 26 ile kaynak yetersizliği görüşünde, N2 kod adlı öğretmen, “*Bu seneki kaynaklarda mesela “r” sesi eski şekilde kaldı. Kaynakların çoğu yılın standartlarına uygun değil maalesef.*” şeklindeki tespitini ifade etmiştir.

Yüzde 17.3 ile anlamlı hece sözcük oluşturulamaması hususunda B1 kod adlı öğretmen, “*Bence sözcük üretimi okuma hızlarına etkili olmadı. Çocuklar zaten anlamlı sözcüklerle de çalıştık anlamlı sözcükler oluşturmadığımız zamanlarda oldu. Anlamı olsun ya da olmasın burada bir sözcük oluşturuyoruz. O yüzden çocuklar anlamlının ne olduğunu bilmedikleri için oluşan anlamsız hecelerde de bir sözcük oluşturduğunu zannediyor. Bence okumada bir değişiklik yoktu.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Okuma konusunda olumsuz görüşlerden düşük yüzde 8.6 oranında veriyi oluşturan görüşlerden *r* harfinin *e- o* ile karıştırılması konusunda NG1 kod adlı öğretmen, “*r’ nin yazımını çocuk yanlış yaptığı zaman sanki orada iki harfi var gibi okuyordu sonra, net hatırlamıyorum da ‘i’ ve ‘o’ yapmış gibi düşünün, ‘r’ nin başını büyük yaptığı zaman ‘o’ ya da ‘e’ Yeni ‘r’ de, eğer çocuk ‘r’ nin başını büyük*

yaptıysa ‘e’ ve ‘ö’ yapmış gibi okuyordu sonrasında.” şeklinde gözlemlerini paylaşmıştır.

Sınıf gözlemlerinde öğrencilerin r harfini ve ğ harfini okurken zorlandıkları gözlemlendi.

v – f harfinin karıştırılması, hususunda S1 kod adlı öğretmen, “*Birbirine benzer seslerin aynı grupta bulunması okumada zorluklara ve yanlış okumalara sebep oldu. ‘l ve n’, ‘f ve v’, ‘ğ ve j’ şekilsel olarak çocuklarda aynı etkiyi yapıyor.*” şeklinde tecrübelerini paylaşmıştır.

b harfinin ön gruba gelmesi hususunda O1 kod adlı öğretmenin görüşü, “*‘b’ harfinin ön gruba gelmesi çocukların hem okumasını hem de anlamlandırmasını zorlaştırdı. Yazdığını okurken ‘b’ sesinde ‘l’ ve ‘e’ sesi birleşmiş gibi görüp okudu. Karışıklığın nedenini ‘b’ harfinin öne gelmesi olarak görüyorum.*” şeklindedir.

4.2.2 Okuma Hakkında Olumlu Görüşler. Bitişik eğik yazı öğretiminde yapılan değişikliğin eğitim öğretim sürecine nasıl etkilerinin incelenmesi için öğretmen görüşmelerine dair okuma öğretimindeki olumlu etkiler aşağıdaki şekildedir.

Tablo 13

Bitişik Eğik Yazı Öğretiminde Ses Gruplarının ve Harf Yazım Şekillerinde Yapılan Değişikliğin Okuma Öğretimine Olumlu Etkileri.

Öğretmen Görüşleri	Destekleyen Kişi Sayısı (f)	%
Daha fazla sözcük türemesi	20	87
Sesli harflerin ilk üç gruba alınması	12	52.1
Okuma hızı	4	17.3

Tablo 13’te öğretmenler ile yapılan görüşmelerde bitişik eğik yazı öğretiminde yapılan ses gruplarında yer alan harflerin verilmiş sırası değişikliği ve harf yazım biçimindeki değişikliğin okuma öğretimine olumlu etkileri belirtilmiştir. Öğretmen görüşleri, en fazla destek alınan görüşten başlanarak daha az desteklenen görüşe göre sıralanmıştır.

Yüzde 87 oranla en fazla olumlu etki gösterdiği belirtilen okuma öğretimine olumlu görüş ‘daha fazla sözcük türemesine yardımcı olduğu’ yönündedir. B1 kod adlı öğretmen, “*Daha fazla sözcük türettik aslında. Hani ilk etapta sadece bir iki*

sözcükte devam ederken o ses gruplarına şimdi daha fazla sözcük türetmeye başladık ve okurken onları daha kolay kullandık.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Yüzde 52.1 ile sesli harflerin ilk üç gruba alınması, konusunda S2 kod adlı öğretmen, “İlk gruplara sesli harfler alınmış. Bence okumada olumlu oldu. Sesli harflerin telaffuzu çok daha kolay. Telaffuzu kolay bir şeyi de bence beyinlerine uzun süreli bellek mi diyeyim oraya daha rahat atıyorlar. Mesela ‘n’ sesinin ikinci grubun sonuna doğru geldiğimiz zamanlarda ‘Bu ses neydi?’ dediğimizde inanın çocukların birçoğu cevap veremedi. Cevap verememesinin sebebi, öğrenmediklerinden değil o harfin sesini çıkartırken zorluk yaşamaları. Bence sesli harflerin öğretilmesi avantaj oldu ilk gruplarda.” Aynı konuda D1 kod adlı öğretmen, “Aslında değişiklikler hani demiştik ya ilk gruplara seslilerin alınması işimizi kolaylaştırdı. Kelime türetmemiz bakımından daha önceki yılda daha az kelimeyle uğraşıyorduk ve çocuklar ezbere gidiyorlardı. Şimdi ezbere gitme şansları kalktığı için bizim için süreç hızlanmış oldu.” şeklinde görüş belirtmiştir.

2016- 2017 eğitim öğretim yılı Türkçe dersi okuma öğretiminde yapılan ses gruplarında yer alan harflerin veriliş sırası değişikliği ve harf yazım biçimlerindeki değişikliklerine dair 23 öğretmen ile yapılan görüşmelerde diğer öğretmenler tarafından belirtilmeyen okuma konusunda olumlu yönde farklı görüşlerde belirlenmiştir. Tek görüş olarak ifade edilen yüzde 4'lük öğretmen görüşleri aşağıdaki şekildedir:

- *r* ve *n* harflerinin yazım şekillerindeki değişiklik karışıklığı engellemesi
- *b - d - p* seslerinin ve *k- t* seslerinin karıştırılması
- *f - v - ğ* harflerini sıralaması
- *r* harfinin okunma- fark edilme kolaylığı
- Açık hece kapalı hece çalışmalarının fazla yapılabilmesi

Yukarıdaki görüşlerden *r* ve *n* harflerinin yazım şekillerindeki değişikliğin karışıklığı engellemesi hususunda D1 kod adlı öğretmen, ‘*r*’nin yazımının değişmesi bize kolaylık sağladı çünkü ‘*n*’ye benziyordu. ‘*r*’ harfini satırın yarısına kadar yazmaları gerekiyordu. Çocuklar indirip onu ‘*n*’ harfi yapıyorlardı. Hem yazmada hem okumada sıkıntı yaşıyorduk. Bu değişiklik bizi pozitif yönde etkiledi.”

Öğretmen görüşlerine bakıldığında bitişik eğik yazı öğretiminde ses gruplarında yer alan harflerin veriliş sırası değişikliği ve harf yazım biçimlerindeki

değişikliğin yazma öğretimi açısından olumsuz etkilerinin daha fazla olduğudur. Bu görüşü destekleyen yüzdenin yüksekliği de dikkat çekmektedir.

4.3 Öğrenci Çalışmalarına Ait Analizler

Bu araştırmada 2016- 2017 yılı Milli Eğitim Programı birinci sınıflarda, okuma yazma sürecinde uygulanan bitişik eğik yazı öğretiminde ses gruplarında yer alan harflerin veriliş sırasındaki değişikliği ve harf yazım biçimlerindeki değişikliklerinin öğretmen görüşleri ve öğrenci çalışmaları ile eğitim öğretim sürecindeki etkileri araştırılmaktadır. Çalışmanın bu aşamasında 72 öğrenciye ait toplam 170 çalışma notundan rastgele 24 çalışma notu seçilmiştir. Seçilen 24 öğrenci çalışma notu, öğrenci performans alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinden rubrik kullanılarak incelenmiştir.

EK A'da yer verilen öğrenci notları performans değerlendirme anahtarı 4 düzeyden ve 4 boyutuyla oluşmaktadır. Performans düzeylerine ilişkin performans tanımları her boyut için ayrı ayrı verilmiştir. Değerlendirme raporunda ayrıca bu performanslara karşılık gelen puanlar da belirtilmiştir. Bu performans ölçüm aracı ile öğrencilerin çalışma notlarının değerlendirilmesi ve öğrencilere geri bildirim verilmesi daha kolay bir şekilde sağlanacaktır.

Araştırma kapsamında incelenen rastgele seçilmiş 24 öğrenci notlarına dair analizler alanında uzman 3 farklı öğretmen tarafından gerçekleştirilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonrasında verilen puanlar üzerinden tartışılmış ve fikir birliğine varılarak tek bir tabloda toplanmıştır.

4.3.1 Doğru yazım ile ilgili öğrenci çalışmalarına ait analizler. Doküman incelemesinde her öğrenci çalışmasına ÇK kodu verilerek rastgele seçimde sıralamaya uygun olarak numaralandırılmıştır.

Tablo 14

Doğru Yazım İle İlgili Öğrenci Yazma Performans Değerlendirme Analizi

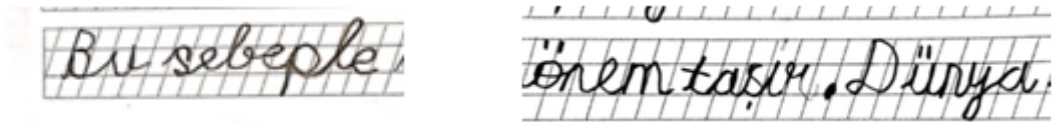
ÇK	Kullanılan Harf Sayısı	Harflerin Doğru Yazımı
1	12	4
2	25	3
3	23	4
4	23	4
5	24	4
6	26	2

Tablo 14 (devam)

ÇK	Kullanılan Harf Sayısı	Harflerin Doğru Yazımı
7	24	4
8	18	4
9	19	4
10	22	4
11	18	2
12	22	1
13	17	4
14	26	2
15	22	4
16	16	4
17	19	4
18	16	4
19	21	4
20	16	4
21	16	4
22	18	4
23	21	4
24	17	1

Tablo 14'te çalışma notları, harflerin doğru yazımı yönünden değerlendirildiğinde, 24 çalışmadan 18 adetinin 4 puan alarak başarılı olduğu, harflerin tamamı MEB tarafından belirlenen harf yazımına uygun yazıldığı görülmektedir.

Resim 1. 'Harflerin doğru yazımı' bakımından 'Başarılı' düzeyinde örnek öğrenci çalışması



Harflerin doğru yazımına yönelik 1 adet çalışmanın 3 puan alarak *oldukça iyi* kabul edildiği, harflerin çoğunun MEB tarafından belirlenen harf yazımına uygun yazıldığı tespit edilmiştir. Çalışmalardan 3 tanesi 2 puan alarak geliştirilmesi

gerektiği belirlenmiş olup harflerin yarısına yakını MEB tarafından belirlenen harf yazımına uygun yazılmıştır. Değerlendirmede 2 alışma 1 puan olarak *önemli eksiklikleri var* olarak belirlenmiş olup harflerin çok azı MEB tarafından belirlenen harf yazımına uygun yazıldığı gözlemlenmektedir. Harflerin doğru yazımı için örnek öğrenci çalışmaları aşağıda yer almaktadır.

Resim 2. ‘Harflerin doğru yazımı’ bakımından ‘önemli eksiklikleri var’ düzeyinde’ örnek öğrenci alışması



4.3.2 Doğru birleştirme ile ilgili öğrenci çalışmalarına ait analizler.

Tablo 15

Doğru Birleştirme İle İlgili Öğrenci Yazma Performans Değerlendirme Analizi

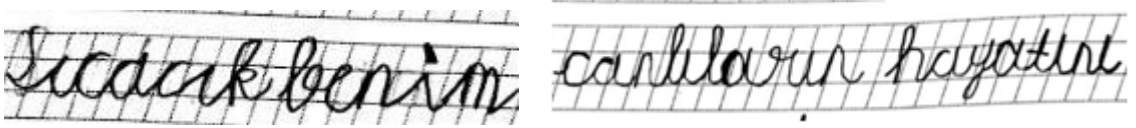
K	Kullanılan Harf Sayısı	Doğru Birleştirme
1	12	4
2	25	4
3	23	4
4	23	4
5	24	4
6	26	4
7	24	4
8	18	4
9	19	4
10	22	4
11	18	4
12	22	1
13	17	4
14	26	4

Tablo 15 (devam)

ÇK	Kullanılan Harf Sayısı	Doğru Birleştirme
15	22	4
16	16	4
17	19	4
18	16	4
19	21	4
20	16	4
21	16	4
22	18	4
23	21	4
24	17	2

Tablo 15’te çalışma notları, öğrenci harflerin doğru birleştirilmesi yönünden değerlendirildiğinde, 24 çalışmadan 22 adetinin 4 puan olarak *başarılı* kriterine uygun puanlandığı, harflerin tamamına yakını MEB tarafından belirlenen harf bağlama şekillerine uygun yazıldığı görülmektedir.

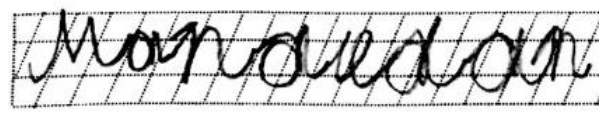
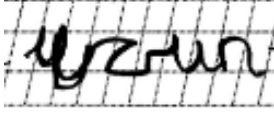
Resim 3. ‘Harflerin doğru birleştirilmesi’ne yönelik ‘başarılı’ düzeyinde uygun öğrenci çalışması



Harflerin doğru birleştirilmesi açısından öğrenci çalışmaları incelendiğinde 3 puan alan bir çalışmanın olmadığı 2 puan alan 1 çalışma olduğu belirlenmiştir. *Geliştirilmesi gerektiğine* dair değerlendirme çıkarılan 1 çalışmanın, harflerin yarısına yakınının MEB tarafından belirlenen harf bağlama şekillerine uygun yazıldığı tespit edilmiştir. Öğrenci çalışma notlarında 1 çalışmanın 1 puan olarak *önemli eksiklikleri* olduğu belirlenmiş, harflerin çok azının MEB tarafından

belirlenen harf bağlama şekillerine uygun yazıldığı gözlemlenmiştir. Örnek öğrenci çalışmalarına aşağıda yer verilmiştir.

Resim 4. ‘Harflerin doğru birleştirilmesi’ bakımından ‘önemli eksiklikleri var’ düzeyinde örnek öğrenci çalışması



4.3.3 Satır çizgisine yazım ile ilgili öğrenci çalışmalarına ait analizler.

Tablo 16

Satır Çizgisine Yazım İle İlgili Öğrenci Yazma Performans Değerlendirme Analizi

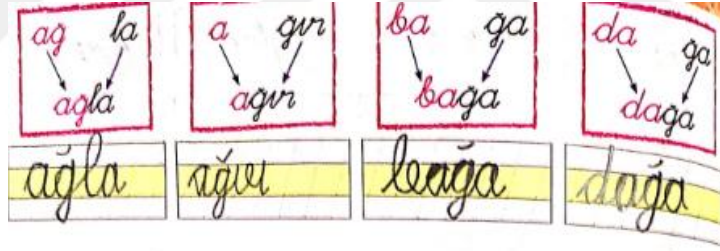
ÇK	Kullanılan Harf Sayısı	Satır Çizgisine Yazma
1	12	4
2	25	3
3	23	4
4	23	4
5	24	4
6	26	2
7	24	4
8	18	3
9	19	4
10	22	2
11	18	2
12	22	1
13	17	3
14	26	3
15	22	3
16	16	3
17	19	4
18	16	4

Tablo 16 (devam)

ÇK	Kullanılan Harf Sayısı	Satır Çizgisine Yazma
19	21	4
20	16	4
21	16	4
22	18	4
23	21	3
24	17	1

Tablo 16’ da çalışma notları, öğrenci çalışmaları satır çizgisine yazma yönünden incelendiğinde, 24 çalışmadan 12 tanesinin başarılı olduğu, harflerin tamamının çizgi aralıklarına uygun olarak yazıldığı görülmektedir.

Resim 5. Satır çizgisine yazma bakımından ‘başarılı’ düzeyinde örnek öğrenci çalışması



Oldukça iyi kabul edilen 3 puan alan 7 adet çalışmanın olduğu, harflerin çizgi aralıklarına uygun olarak yazımına genellikle dikkat edildiği belirlenmiştir. Satır çizgisine yazma yönü değerlendirmesinde 3 çalışmanın 2 puan alarak, harflerin çizgi aralıklarına uygun olarak yazımına çok az dikkat edildiği belirlenmiştir. 2 adet çalışmanın da 1 puan alarak önemli eksiklikleri var kabul edildiği, harflerin çizgi aralıklarına uygun olarak yazımına neredeyse hiç dikkat edilmediği gözlemlenmiştir. Satır çizgisine yazma boyutu üzerinden örnek öğrenci çalışmalarına aşağıda yer verilmiştir.

Resim 6. ‘Satır çizgisine yazma’ bakımından ‘önemli eksiklikleri var’ düzeyinde örnek öğrenci çalışması



4.3.4 Yazı okunaklılığı ile ilgili öğrenci çalışmalarına ait analizler.

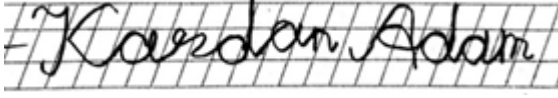
Tablo 17

Yazı Okunaklılığı ile İlgili Öğrenci Performans Değerlendirme Analizi

ÇK	Sözcük Sayısı	Yazı Okunaklılığı
1	13	4
2	19	3
3	15	4
4	17	3
5	17	3
6	26	3
7	20	4
8	22	4
9	20	4
10	30	4
11	23	2
12	27	2
13	16	4
14	18	3
15	16	3
16	10	3
17	16	4
18	11	4
19	22	4
20	13	4
21	12	3
22	13	4
23	9	3
24	17	1

Tablo 19’da çalışma notları yazının okunaklılığı yönünden değerlendirildiğinde, 24 çalışmadan 12 adetinin *başarılı* olduğu, sözcükler okunduğunda ifadelerin tamamı anlaşılmaktadır bilgisine ulaşılmaktadır.

Resim 7. ‘Yazı okunaklılığı’ bakımından ‘Başarılı’ düzeyi örnek öğrenci çalışması

A sample of handwriting on a grid background. The text is 'Kardan Adam' written in a cursive style. The letters are dark and well-defined, showing good legibility.

Değerlendirmede en yüksek 9 adet çalışmanın 3 puan olarak *oldukça iyi* kabul edildiği, sözcüklerin okunduğunda ifadelerin çoğunun anlaşıldığı görülmektedir. 2 adet çalışmanın 2 puan olarak geliştirilmesi gerektiği ve sözcüklerin okunduğunda ifadelerinin çok az anlaşıldığı görülmektedir. En düşük düzeye sahip 1 puan alan 1 adet çalışmanın ise *önemli eksiklikleri olduğu* tespit edilmiş, sözcükler okunduğunda ifadelerinin anlaşılmadığı gözlemlenmiştir. İlgili öğrenci çalışmalarına aşağıda yer verilmiştir.

Resim 8. ‘Yazı okunaklılığı’ bakımından ‘Önemli eksikleri var’ düzeyi örnek öğrenci çalışması

A sample of handwriting on a grid background. The text is 'Büyük meraklı, suvar, ses sesler' written in a cursive style. The letters are dark and well-defined, showing good legibility.

Bölüm 5

Tartışma ve Sonuçlar

5.1 Araştırma Sorunlarının Bulgularının Tartışılması

Ülkemizde Cumhuriyet dönemi ile birlikte ilk okuma yazma öğretimi bitişik eğik harfler üzerinden öğretilmeye başlanmıştır. Teknoloji ve matbaanın gelişmesi ile el ile yazılan kaynaklarda seri üretime geçilmiş ve dik temel yazıya geçiş böylelikle başlamıştır. 2005-2006 eğitim öğretim yılında ilk okuma yazma öğretimi Ses Temelli Cümle Yöntemi üzerinden bitişik eğik yazı harfleriyle verilmesi yönünde yeni bir uygulamaya gidilmiştir. 2016- 2017 eğitim öğretim yılında da bitişik eğik yazıda bazı harflerin yazımında öğretim sırasında farklılık olmuştur.

5.1.1. Öğretmen Görüşlerine Göre Bulguların Tartışılması. Araştırmada 2016 - 2017 eğitim öğretim yılı bitişik eğik yazıda yapılan harf sıralamasında ve harf yazımlarında yapılan değişikliklerin eğitim öğretim sürecine etkisi araştırılmıştır. Bitişik eğik yazıda ses gruplarının ve harf yazım biçimlerinin değişikliğinin etkisinin ölçülmesi için İstanbul ilinde 4 farklı özel okulda görev yapan 23 sınıf öğretmeni ile sürece yönelik görüşmeler yapılmıştır.

5.1.1.1 Yazma öğretimine ilişkin olumsuz bulguların tartışılması. İsteğe bağlı olarak birinci sınıfa gönderilen öğrencilerle yapılan bir çalışmada öğretmen görüşleriyle öğrencilerin yazı eğikliğini sağlayama, yazının tamamını satır aralığına uygun şekilde yazma ve yazı estetiği konularında zorlandıkları tespitlerinde bulunulmuştur (Karakaş& Dilci, 2015). Bu çalışmanın ek bulgularından olan yazı eğikliğini MEB'in istediği doğrultuda sağlanamadığı şeklindedir.

Babayiğit (2012) ilk okuma yıllarında ses sıralamasında farklı ses sıralamasının etkililiğini araştırdığı çalışmasında öğrencilerin bir kısmının dikte çalışmasında bazı harfleri birbirine karıştırarak yazdığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışmasında karıştırılan harfler arasında *r* ve *l* harfleri birbiriyle karıştırıldığı yönünde bir sonuç vardır. Bu araştırmada *r* harfinin yazımının değişmesiyle daha fazla karışıklığa sebep olduğu *n*, *v*, *e*, *u*, *ı*, *o* harfleriyle karıştırılarak yazma sürecini olumsuz etkilediği ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmada yıl içinde öğretim gerçekleştirirken öğretmenlerin yapılan değişikliklerle harf yazımında karışıklık yaşadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu yönüyle

değerlendirildiğinde öğretmenlerin programda yapılan değişikliklerden haberdar olabilmesi ve bu değişikliklere adapte olabilmesi için hizmet içi eğitimlerde konunun ayrıntılı ele alınabilmesinin yararlı olabileceği araştırmacı tarafından düşünülmektedir. Turan, Güher ve Şahin'in (2008) çalışmasında hizmet içi eğitimlere gerek duyulmadığını ifade eden öğretmenler olsa da Doğan (2007), Arslan ve Ilgın'ın (2010) çalışmalarında öğretmenler eğitimlerin beklentilerini karşılamadığını, Turan ve Akpınar (2008), Erdoğan ve Gök'ün (2009) çalışmalarında ise öğretmenlerin bitişik eğik yazı konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaçları olduğu sonucuna erişilmiştir.

Yazma öğretiminin bir parçası da bakmadan söylenileni yazmadır. Kişi kullanım dilindeki bir sözcüğü yazıya geçirirken harflerin sesinden yararlanır. Konuşma dilindeki sözcük ile yazı dilindeki sözcüğün benzerlik ve farklılıklarını ayırt eden kişi, okumayı öğrenme konusunda avantajlıdır (Nation ve Snowling, 2004). *l* ve *n* seslerinin aynı grupta yer alması ve fonetik olarak yakınlıkları okuma ve yazma öğretiminde karışıklığa sebep olmuştur.

Alyıldız (2011) yılında birinci sınıflarla yaptığı araştırmanın sonuçlarında eğitim düzeyi düşük ebeveynlerin okul döneminde öğrencilere yardım edememesinin sonuçlarının okuma konusunda öğrencinin başarı düzeyine etki ettiğini ve ailenin bu süreçteki ilgisinin, bilgisinin önemli olduğuna ulaşmıştır. Başka bir araştırmada sözel ve matematik alanı ile ilgili becerilerde ekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının ekonomik açıdan düşük düzeyli ailelerin çocuklarına göre daha avantajlıdır (Lee & Burkam, 2002; Burkam,&Ready& Lee& Logerfo, 2004) sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma okuma ve yazma konusunda yapılan değişikliklerle velilerin yapılan değişikliklerle sürecin dışında kalmaları yada süreci sonradan takip etmeleri süreç içinde özellikle yazma alanında öğrenciyle yaşanan zor durumların uzamasına dolayısıyla olumsuz etkinin daha fazla olmasına destek olan unsurlardan olmuştur.

5.1.1.2 Yazma Öğretimine İlişkin Olumlu Bulguların Tartışılması. Birinci sınıf öğrencilerinin hatalarının neler olduğunu bulmak amacıyla araştırma yapan Bayraktar (2006) çalışmasına katılan öğretmenlerin en çok *k*, *s*, *ş* ve *z* küçük harfleri ile *D*, *F*, *K* ve *S* büyük harflerinin yazımında zorlanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Bitişik eğik yazıda araştırma yapılan yılda, 2005-2006 eğitim öğretim yılında *s* ve *ş*'nin gösterimi ile 2016- 2017 eğitim öğretim yılında yapılan düzenlemeyle harfler

arasında küçük bir detay ortadan kalksa da bu harflerin değişiklik sonrasındaki yazımlarının günlük kullanıma daha yakın olduğu ve daha kolay yazıldığı öğretmen görüşleriyle belirlenmiştir.

Duran (2011) araştırmasında bitişik eğik yazıdaki harflerin değişimi konusuna yaptığı çalışmanın sonuçlarında öğretmenlerin yüzde 86 oranında *D* harfinin yazımının yüzde 77 oranında *T* harfinin yazımının, yüzde 44 oranında *L* harfinin yazımında ve *B* ve *Z* harflerinin yazımında değişiklik yapılması gerektiğini yazdıklarını açıklamıştır.

5.1.1.3 Okuma öğretimine ilişkin olumsuz bulguların tartışılması. Göz hareketlerinin incelenmesiyle bulgulara ulaşılan araştırmanın sonucunda hızlı okumanın anlamlı metinlerde daha fazla olduğu, eğik yazıyı ise anlamsız metinlerde daha hızlı okudukları ortaya çıkmıştır (Karaman& Çeliker &Karaman &Özen, 2016). Bu araştırma 2016- 2017 yıllarında uygulanan değişikliğin okuma hızında artışa neden olmadığı hatta anlamlı okumanın önceki senelere göre daha geç olduğu sonucunu desteklemektedir. Sesli harflerin öne alınmasıyla türetilen sözcüklerin sayısında artış olmuştur fakat öğretmen görüşmeleri bulgularına göre anlamlı sözcük türetimi azdır. Bu aşamada akla gelen metin oluşturma sürecidir. Öğretmen öğrenciler için metin oluştururken anlamlı sözcükler kullanır. Bu durumda süreç içinde anlamlı sözcük türetilmemesi öğretmenlerin yaşadığı sıkıntılardan biri, anlamlı okumanın gecikmesi de öğrencilerin yaşadığı sıkıntılardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

2016- 2017 eğitim öğretim yılında harf sıralamasındaki değişiklik ve harf gruplarındaki değişiklik nedeniyle öğretmenler kaynak bulmakta zorlanmışlardır. Ses gruplarında yapılan değişiklik, oluşturulacak sözcüklerde farklılıklar yaratmaktadır. Bu değişiklik bambaşka sözcükler ve cümlelerin kurulacağı, oluşturulacağı metinler anlamına gelir. Bu değişikliğe ait kitap oluşturmak birçok açıdan düzenlenmesi gereken hususlar içerir ve kısa zamanda yazılı kaynak ortaya koyulması kolay değildir. Bu bağlamda hazır edilen kaynak kitapların azlığı veya az olan kaynaklar arasındaki kalite düzeyi tartışılır. Gönüal (2013) araştırmasında ilk okuma kitap setlerini incelemiş ve kitap setlerinde yazı çeşitliliği konusunda farklılıkların olduğu, düzeye uygun olmayan kelimelerin olduğu, görsellerin genel olarak sözcüğe uygunluğu konularında çeşitli sonuçlar elde etmiştir.

Ülkü'nün (2007) araştırmasına göre anasınıfında harf öğretimi gören

öğrencilerin ilköğretim birinci sınıfta okuma yazma öğretiminde sıkıntı yaşatacağıdır. Başar (2013) ise yaptığı araştırmada anasınıfında harf öğretimi yapılmasını araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısı tarafından desteklendiğini, veliler ve anaokulu öğretmenleri harf öğretiminin okul olgunluğunda etkili olmadığı görüşündedirler. Bu araştırmada anaokulundan harfleri öğrenerek gelen öğrencilerin ilk okuma sürecinde yapılan değişiklikle beraber sıkıntılar yaşadığı öğretmen görüşmeleri sonucunda ortaya çıkmıştır. Harfleri sezdirme yoluyla fonetikselsel olarak eğitim öğretim etkinliklerini yapan anaokulu öğrencileriyle ilk okuma döneminde sıkıntı yaşanmamıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarının öğrencilere doğru konuşma, duygu ve düşüncelerini, gördüklerini vb. düzgün ifade etme gibi davranışları geliştirme yönünde bir yol izlemeleri anlatılmıştır (MEB, 1993).

5.1.1.4 Okuma öğretimine ilişkin olumlu bulguların tartışılması. Türkçe eğitimi ve öğretiminin amacı, okul hayatı boyunca Türkçeyi doğru kullanma, duygu ve düşüncelerini yaratıcı bir şekilde ifade etme ve bireysel kimliğini ifadelerine uygun yollarla yansıtma olarak belirlenmektedir (MEB, 1991). Bu ifadede yazı dili olarak geliştirme okumadan bağımsız düşünülemez. Dili doğru ve güzel kullanma, kendini ifade etme sözcük dağarcığıyla ilgilidir. Kişinin öğrendiği sözcüklerin fazlalığı kişinin yukarıda bahsi geçen konularda yetkinliğini artırır. Bu araştırmada harf öğretimi sırasında yapılan değişiklikle sesli harfler ön gruplara alınmıştır. Böylece öğretilen sesli harflerle oluşturulabilecek hece ve sözcük sayısında artış sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2 Öğrenci Çalışmalarına Göre Bulguların Tartışılması. 2016- 2017 eğitim öğretim yılında yapılan harf sıralamasında ve harf yazımlarında yapılan değişikliklerin incelenmesinde 3 tane birinci sınıfa 70 ders saati Türkçe ders gözlemine girilmiş bu derslere ait 280 çalışma kaydedilmiştir. Kaydedilen 72 öğrenciye ait çalışmalardan yazma performansına ait 170 çalışma notundan rastgele seçilmiş 24 çalışma notu araştırmaya dahil edilmiş olup 3 farklı sınıf öğretmeni tarafından performans değerlendirme ölçümü gerçekleştirilmiştir.

Özdaş (2005) yaptığı çalışmada öğretmenlerin süreci değerlendirme çalışması olan alternatif değerlendirme ölçeklerinin kullanılmasından duydukları memnuniyet ortaya koyulmuştur. Alternatif ölçme değerlendirme ölçekleri, farklı öğrenme durumlarına, yaratıcılığa fırsat sunan, öğrencilerin yeteneklerini ortaya koymaya ortam hazırlayan avantajlı bir değerlendirmedir (Waters & others, 2004; Shavelson

& Baxter, 1992). Öğrenci çalışma notları alternatif ölçme değerlendirme araçlarından rubrik ile değerlendirilmiştir. Harf sıralamasında ve harf yazım şekillerinde yapılan değişiklikler öğrenci çalışma notlarının alternatif ölçme değerlendirme ölçeklerinden rubrik ile analizi sonucunda belirlenmiştir. Graham ve Weintraub (1996) araştırmalarında beklenen güzellikte ve doğrulukta yazı yazmanın yaşla ilişkisi olduğu ve yazı okunaklılığını etkilediği şeklindedir. Öğrencilerin kas gelişiminin yaş özelliklerine uygun olarak tamamlaması yaş düzeyindeki yazı konusundaki beklentiyi oluşturur. Bu çalışma sonucunda yazı okunaklılığı, harfleri doğru birleştirme, harfleri ve sözcükleri satır çizgisine yazma konularında öğrencilerin düzeyleri MEB'nin beklentilerini karşılayacak yönde olumludur. Yazı başkası içindir. Yazıyı yazan aynı zamanda okuyucudur. Yazan ve diğer okuyucular yazıdan etkilenir. Dolayısıyla yazının önemi büyüktür (Graham ve Harris, 2000). Kelimeleri doğru yazma, fonetikselsel farklılıkları ayırt etmeyle başlar. Bu da kelimelerin konuşma dilimizdeki doğruluk derecesini artırır (Akyol, 2005) EK D'de alternatif ölçme araçlarından rubrikte harf ekleme, harf atlama ve yazı yönü ile ilgili derecelendirme yer almaktadır. Bu çalışmanın kapsamı dışındaki ek bulgulardan biri EK E'de belirtildiği gibi harf atlama ve EK F' de gösterildiği harf ekleme konularında öğrencilerin önemli eksiğinin bulunmadığıdır. Ayrıca öğrenci çalışmalarında yüksek oranda yazıdaki harf eğikliğinin sağlanamadığı sonucuna Ek G'de ulaşılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın yapıldığı 2016- 2017 eğitim öğretim yılını takip eden 2017-2018 eğitim öğretim yılı için Türkçe dersi ilk okuma yazma öğretiminde tekrar değişikliğe gidilmiş, bitişik eğik yazıdan dik temel yazıya geçiş sağlanmış ve yeni bir ses grubu oluşturulmuştur. Güncel olan bu değişiklik yapılan bu tez çalışmasındaki ek sonuçları destekler nitelik sağlamıştır.

Tablo 18

2017- 2018 Birinci Sınıf Dik Temel Harf Öğretiminde Ses Gruplarına Ait Harf Sıralaması

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

5.2 Sonuçlar

5.2.1 retmen Görüşlerinin Yorumlanması. Bu çalışmada 2016-2017 eğitim üretim yılında, ilköğretim birinci sınıf okutan sınıf retmenlerinin birinci sınıf Türkçe Dersi Programında harf sıralamasında ve yazım Şekillerindeki değişikliğin okuma- yazma sürecine yansımaları hakkındaki retmen görüşleri araştırılmıştır. Bu kapsamda iki ana tema olan *Okuma* ve *Yazma* ile ilgili olumlu ve olumsuz görüşler başlıklar altında ele alınmıştır.

5.2.1.1 Yazma üretimine ilişkin olumsuz yargılar. Bitişik eğik yazı üretiminde ses gruplarındaki harflerin üretim sırası ve bazı harf yazım biçimlerinin değişmesi sonrası ilkokul üretmenleri tarafından belirlenen yazma üretimindeki olumsuz etkiler şu Şekildedir;

- 1) Belirtilen en önemli hususlardan biri harf üretiminde *r* harfinin yazımında rencilerin zorlandığı, harfi yazarken yaşanılan zorluğun yanında farklı harflerle (n – v – u – o – ı) karıştırılmasının da yazma konusunda zorluk yaşattığı saptanmıştır.
- 2) retmenlerin yapılan program değişikliklerinin sıklıkları arttıkça değişiklikler sonrasında yeni harf yazım biçimlerini hatırlayarak üretim sürecine aktarmakta zorlandığı yapılan görüşmelerde sık sık ifade edilmiştir. retmenlerin alışkanlıklardan dolayı harflerin eski biçimleri ile yeni hallerini karıştırdıkları ve bu karışıklığa uğranmaması için n çalışma yaptıkları belirlenmiştir.
- 3) *l* ve *n* seslerinin fonetik olarak birbirine yakın olması ve aynı gruba alınması yazma üretiminde karışıklığa sebep olmuştur.
- 4) 2016 - 2017 eğitim üretim yılı için Türkçe dersindeki ilk okuma yazma uygulama değişikliği veliler tarafından sorgulanmış, retmenlerin velilerden sürecin dışında kalmaları talep edilerek okuldaki üretimi takip edilmesi gerektiği bildirilmiştir.
- 5) Süreçte nc yazı aralığına 4. ses gurubunda geçilmesiyle (m – d – ř – y – c – z) ve *f* harfinin yazımında yapılan değişiklikle bu sesi yazarken rencilerin zorlandığı tespit edilmiştir.
- 6) Bazı harflerde yapılan değişiklik harfin genel görüntüsünü farklılaştırmıştır bu nedenle anaokulundan bu harfleri renerek gelen renciler yazma

konusunda kararsızlığa düşmüştür. Eski öğrendikleri bilgileri kullanmak istemeleri nedeniyle sıkıntılar yaşadıkları belirlenmiştir.

5.2.1.2 Yazma öğretimine ilişkin olumlu yargılar. Bitişik eğik yazı öğretiminde ses gruplarındaki harflerin öğretim sırası ve bazı harf yazım biçimlerinin değişmesi sonrası ilkökul öğretmenleri tarafından belirlenen yazma öğretimindeki olumlu etkiler şu şekildedir;

- 1) Yazma öğretiminde yapılan değişiklikler ile öğretmenlerin çoğunluğu *s* ve *ş* harflerinde yapılan yazım değişikliğinin sürece olumlu etki gösterdiğini belirtmişlerdir. Belirtilen harflerin bitişik eğik yazı yazarken bağlantılarının daha kolay olduğu olumlu olarak kabul görmüştür.
- 2) Değişiklikle beraber *T* harfinin kuyruğu sağa kıvrılarak bir sonraki gelen harfe bağlanmaktadır. Yazma öğretimi esnasında kendinden sonra gelen harfe bağlanma açısından değişiklik yapılan büyük *T* harfindeki yazı biçimi değişikliği olumlu karşılanmıştır.
- 3) Yazımı değişen büyük *D* harfini yazarken tek hareketle yazılıyor olması ve bir sonraki gelecek küçük harf ile bağlanmaması yazma öğretimindeki olumlu etkilerdendir.

Öğretmen görüşmelerinde varılan genel yargı 2016 - 2017 eğitim öğretim yılı bitişik eğik yazı öğretiminde yapılan değişiklikler kapsamında yazma öğretimine ilişkin olumsuz görüşlerin fazla olduğu görülmektedir. İlk okuma yazma öğretimi sürecinde birinci sınıf Türkçe Programı'nda yapılan değişikliğin eğitim öğretim sürecindeki etkisinin olumlu bir fark yaratmadığı ortaya çıkmaktadır.

5.2.1.3 Okuma öğretimine ilişkin olumsuz yargılar. Bitişik eğik yazı öğretiminde ses gruplarındaki bazı harflerin öğretim sırasının ve harf yazım biçimlerinin güncellenmesi sonrası ilkökul öğretmenleri tarafından belirlenen okuma öğretimindeki olumsuz etkiler şu şekildedir:

- 1) Ses gruplarında harf sıralamasında yapılan değişiklikler ile sesli harflerin öne çekilerek ilk üç gruba alınması sözcük oluşturmada avantaj sağlamıştır fakat anlamlı hece ve sözcük türetmede zorlanıldığı görülmüştür.
- 2) 2016 - 2017 yılında ilk okuma yazma öğretiminde ilk ses grubundaki harf sıralamasında (e - l - a - n) *l* ve *n* harflerinin öğrenciler tarafından çok karıştırılmış aynı zamanda bu iki sesin aynı grupta olması sebebiyle az

sözcük türetilmiştir. Yapılan bu değişikliğin süreç içinde hem öğrenciyi hem de öğretmeni zorladığı belirlenmiştir.

- 3) Yapılan değişikliğin öğrencinin yeni öğrendiği seslerle oluşturulan sözcük ve cümleleri okurken okuma hızı konusunda süreçte etkisi olmadığı bilgisine ulaşılmaktadır.
- 4) Okuma hızında artış olmadığı gibi anlamlı okumanın önceki senelere göre daha geç olduğu görülmüştür.
- 5) Yapılan değişikliklere uygun olarak hazırlanmış kaynakların çok az olması, güncellenen kaynakların yetersizliği bakımından sürecin olumsuz etkilerindedir.

5.2.1.3 Okuma öğretime ilişkin olumlu yargılar. 2016 - 2017 eğitim öğretim yılında bitişik eğik yazı öğretiminde ses gruplarındaki bazı harflerin öğretim sırasının ve harf yazım biçimlerinin değişmesi sonrasında ilkökul öğretmenleri tarafından belirlenen okuma öğretimindeki olumlu etkiler şu şekildedir:

- 1) İlk okuma yazma eğitim öğretim sürecinde ağızdan kolayca çıkartılabilen sesli harflerin ön gruplara alınmasının okuma sürecini kolaylaştırdığı görülmektedir.
- 2) Sesli harflerin öne alınmasıyla beraberinde verilen diğer sessiz harflerle hece oluşturmanın kolaylaştığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretmen görüşmelerinde varılan genel yargı 2016 - 2017 eğitim öğretim yılı bitişik eğik yazı öğretiminde yapılan değişiklikler kapsamında okuma öğretime ilişkin olumsuz görüşlerin fazla olduğu görülmektedir. İlk okuma yazma öğretimi sürecinde birinci sınıf Türkçe programında yapılan değişikliğin eğitim öğretim sürecindeki etkisinin olumlu bir fark yaratmadığı ortaya çıkmaktadır.

5.2.2 Öğrenci Çalışma Notlarının Yorumlanması. Bu çalışmada 2016 - 2017 eğitim öğretim yılında, birinci sınıf Türkçe dersi program değişikliğinin ilköğretim birinci sınıfta okuyan öğrencilerin yazma performansına etkileri araştırılmıştır. Bitişik eğik yazı öğretiminde ses gruplarının ve harf yazım biçimlerinin güncellenmesi sonrası araştırmaya konu olan 24 öğrenci çalışması performans değerlendirme ölçüm araçlarından biri olan rubrik ölçüm aracı ile değerlendirilmiştir.

5.1.2.1 Öğrenci çalışmalarına ilişkin yargılar. Öğrenci çalışma notları, alternatif ölçme değerlendirme araçlarından olan rubrik ile 3 tane sınıf öğretmeni tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Bu öğretmenlerin 10 - 15 yıl arası öğretmenlik

tecrübesi, 3 - 5 yıl arası ilkokul **birinci** sınıf okutma tecrübesi vardır. Öğrencilerin yazma performanslarına dair değerlendirme yargıları şu şekildedir:

- 1) Öğrenci çalışma notları *satır çizgisine uygun yazma* yönünden incelendiğinde Araştırmaya katılan öğrencilerin harfleri yüksek oranda çizgi aralıklarına uygun olarak yazdığı belirlenmiştir.
- 2) Öğrenci çalışma notları, *harflerin doğru yazımı* yönünden incelendiğinde çalışmaların yarısından fazlası *başarılı ve oldukça iyi* bulunmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin harfleri doğru yazdıkları sonucuna ulaşılmaktadır.
- 3) Öğrenci çalışma notları *harflerin doğru birleştirilmesi* açısından incelemeye alındığında yapılan 3 performans analizinde çalışmaların neredeyse tamamı eşit puanlandırma ile *başarılı* bulunmuştur. Öğrenciler harflerin tamamını MEB tarafından belirlenen harf bağlama şekillerine uygun yazmıştır.
- 4) *Yazının okunaklılığı* yönünden öğrenci çalışma notları incelendiğinde 3 performans analizinde, en yüksek derece olan *başarılı* derecesidir. Öğrenci çalışmalarının tamamına yakınında sözcüklerin okunduğunda anlaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.3 Öneriler

Ses Temelli Cümle Yönteminde ünlü harflerin ön gruplara alınması ne kadar önemliyse bu seslerin kullanımıyla oluşturulan anlamlı sözcük oluşturma da bir o kadar önemlidir. Bu nedenle işlerliği olan *t - k* gibi seslerin sıralamadaki yeri ilk sıralarda olmalıdır.

Okuma yazma öğretimi yapılırken seslendirmeye bağlı yazma hatalarının ortadan kaldırılması önemlidir. Bunun için sesleri birbirine yakın olan harflerin aynı grupta olmamasına dikkat edilmelidir.

Bitişik yazı öğretimi yapıldıktan sonra öğrenci performansında beklenen yazıda akıcılığın sağlanmasıdır. Bu nedenle yazma esnasında el kaldırmayı gerektiren harf yazım biçimlerinden mümkün olduğunca vazgeçilmelidir, bağlantılar bu doğrultuda belirlenmelidir.

Bitişik eğik yazıda, harf yazımı öğretimi esnasında öğrenciye verilen yönerge sayısı ve harfin doğru yazımı ile ilgili beklenti oldukça fazladır. Bu yaş düzeyinde hem kas gelişimi hem de sözlü uyarıları akılda tutup uygulamaya geçirme açısından daha ayrıntılı düşünülerek planlama yapılmalıdır. Okuma yazma öğretime dik temel yazı öğretimiyle başlanmalı gerekli görülüyorsa üçüncü gruptan sonra Türkçe

Programı'nda ayrıca ders ayrılarak bitişik eğik yazı öğretimine yer verilmelidir. Öğrencinin yazı tercihini yapacak uygun yaş böylelikle belirlenmiş olacaktır.

Türkçe Programı'nda yapılması planlanan değişikliklerin sıklığı önemlidir. Özellikle ilköğretimin ilk yılında ard arda yıllarda yapılan değişiklikler uygulayıcıları zor durumda bırakmaktadır. Bu zorluklar özellikle öğretme görevi olan öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde hata sayısını artırır, motivasyonlarını etkiler, bu da öğrenciye yansır. Değişikliklerin pilot uygulamalarla denenerek alanda yapılan çalışma sonuçları doğrultusunda alanında uzman kişilerin görüşleri dikkate alınarak en az iki yılın dolması beklenerek yapılmalıdır.

Anaokulunda verilen eğitimin ilköğretim birinci sınıf eğitim öğretim sürecini destekler nitelikte olması eğitim öğretimi kolaylaştırır. Bu nedenle yapılması düşünülen değişiklikler anaokulu programından başlamalıdır.

Velilerin desteği özellikle ilköğretimin ilk kademesine başlayan öğrenciler açısından çok önemlidir. İletişim ve motor becerilerinin gelişimi ile ilgili becerileri öncelikli gerçekleştirmeyi hedefleyen anaokulundan ilköğretime geçen öğrenci özellikle ilk dönemde okula adaptasyon ve öğretim sürecindeki sorumluluklar açısından zorlanır. Bu zorlukları evde veli desteği ile daha kolay aşar. İlgili velilerin ve daha önceki yıllarda bitişik eğik yazı ile eğitim öğretim görmüş çocukların aile bireyleri yapılan değişikliklerde sürecin gerisinde kalmaktadır ki bu yazı tipini bilmeyen veliler için sürecin dışında kalmak anlamına gelir. Bu nedenle genel öğrenilmişlik düzeyi ve yazı tercihi fazla olan dik temel yazı tercih edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (2000). Resimli ilk Türkçe alfabe ve okuma kitabımız ve Türk eğitim tarihindeki önemi. *Millî Eğitim Dergisi* .147, ss. 3-8.
- Alaz, A. & Yarar, S. (2009). Ölçme-değerlendirme sürecinde sınıf öğretmenlerinin tercihleri ve sebepleri. *1. uluslararası Türkiye eğitim araştırmaları kongresi, eğitim araştırmaları birliği derneği*, 1-3 Mayıs 2009, Çanakkale . (erişim tarihi, 15/05/2017) <http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/139.pdf>
- Alperen, N. (2001). *Türkçe okuma ve yazma eğitimi rehberi*. 7. Baskı. Ankara: Alperen Yayınları.
- Arslan, D. (2005). İlkokuma öğretiminde karşılaşılan güçlükler ve okumayı geliştirici duyuşsal yaklaşımlar. *Doktora Tezi*. Uludağ Üniversitesi SBE.
- Baş, Ö. (2007). *Yapılandırmacı yaklaşım ve çoklu zeka kuramına göre bitişik eğik yazı ve ses temelli cümle yöntemi etkinlikleri okuyorum yazıyorum öğretmen el kitabı*. Ankara: Üner Yayıncılık.
- Bayraktar, Ö. (2006). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda yaptıkları hatalar. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi, EBE.
- Bektaş, A. (2007). Ses temelli cümle yöntemiyle gerçekleştirilen ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Adana: Çukurova Üniversitesi SBE.
- Bilir, A. (2005). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin özellikleri ve ilkokuma yazma öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38 (1), ss. 87-100. .
- Bulut, A. K. (2010). Eğitimde ses temelli cümle yöntemi uygulanan öğrencilerin okuma yazmaya geçişlerinde etkili olan faktörlerin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Kars: Kafkas Üniversitesi SBE.
- Cemaloğlu, N. (2000). *İlk okuma yazma öğretim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Coşkun, E. (2007). *Geçmişten günümüze Türkçe öğretimi, ilköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Çelenk, S. (2003). İlk okuma-yazma öğretiminde kuluçka dönemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 36, ss. 1-2.
- Çelenk, S. (2007). *İlk okuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.

- ÇOLAK, A. (2001). Zihin özürü çocuklar ilköğretim okulu ve mesleki eğitim merkezindeki özel eğitim öğretmenlerinin zihin özürü çocukların okuma-yazma öğrenmeleri hakkındaki görüş ve önerileri. *Yüksek Lisans Tezi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi EBE.
- Demirel, M. (2006). İlk okuma yazma öğretimindeki değişiklikler üzerine bir araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk üniversitesi, SBE.
- Dikmen, S. (1998). *İlk okuma yazma öğretimi öğretmen rehberi*. 9. Baskı. Ankara: Pelikan Yayınevi.
- Duman, O. (2014). 60-72 Aylık dönemde ilkokula başlayan öğrencilerin ilk okuma-yazma öğretimi sürecindeki durumlarının tespit edilmesine yönelik bir çoklu durum çalışması. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi, EBE.
- Duran, E. (2009). Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi", *Doktora Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi, EBE.
- Göçer, A. (2000). İlköğretim öğretmeni adaylarına ilk okuma yazma çalışmaları ile ilgili pratik öneriler. Millî Eğitim Dergisi, ss.148. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/148/15-1.htm (erişim tarihi, 10/06/2017).
- GRAHAM, S., B., V. ve Weintraub N. 1998. TheRelationshipHandwriting Style andSpeedandLegibility. *TheJournal of EducationalResearch*.91(5),ss. 290-296.
- Güneş, F. (2006). Niçin Bitişik Eğik Yazı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*. 71, ss. 17-19.
- Gray, W. S. (1964). *Okuma ve yazı öğretimi*. Çev. Nejat Yüzbaşıoğulları. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Gülbaş Çatak, Ç. (2008). Yeni ilköğretim 1. sınıf ilk okuma yazma dersi öğretim programı uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Yüksek Lisans Tezi*, Muğla: Muğla Üniversitesi SBE.
- Güleryüz, H. (2002). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*. 6. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Gün, A. (2006). Öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin algıları ve görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, EBE.
- Güneş, F. (2004). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. 3. Baskı. Ankara: Ocak Yayınları.

- Güneyli, A. (2006). Kitap İncelemesi. *İlköğretim Online*, 5(2),ss. 50-52.
- İslamoğlu, A. H.;Alıncaçık, Ü. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. 3. Baskı. İstanbul: Beta Basım.
- Kanmaz, A. (2007). Ses temelli cümle yöntemini uygulayan birinci sınıf öğretmenlerinin yöntem hakkındaki görüşleri ve öğrencilerin okuma yazma becerilerini değerlendirmeleri (Denizli İli Örneği). *Yüksek Lisans Tezi*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi SBE.
- Kapkın Y., Z. (2008). yapılandırmacı öğretim yaklaşımına göre 1. sınıf okuma yazma becerilerinin kazandırılmasında karşılaşılan güçlükler. *Yüksek Lisans Tezi*. Konya: Selçuk Üniversitesi SBE.
- Karaçay, B. (2011). Okuyan Beyin. *Bilim ve Teknik*.526, ss. 20-27.
- Karasar, N. (2000).*Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: 3A Eğitim ve Danışmanlık Ltd.
- Karakaş, H. & Dilci, T. (2015). İsteğe bağlı olarak ilkokula kaydedilen öğrencilerin bitişik eğik yazı çalışmalarında karşılaştıkları problemler. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*. C.6, No.12. ss. 101- 122.
- Kavcar, C. (1995). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Köksal, K. (2001). *Okumanın Öğretimi*. 2. Basım. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.(2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.(2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi. .
- ÖZ, M. F. (2005). *Uygulamalı ilk okuma yazma öğretimi*. 5. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özgün, S. (2010). Eski ve yeni ilköğretim programlarında ilk okuma yazma öğretimine ilişkin bir araştırma. *Yüksek Lisans Tezi*. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi SBE.
- Özpolat, V. (2006). Yeni müfredatta bitişik eğik yazı, *Çoluk Çocuk Dergisi*. 57 **35**, ss. 20-26.

- Samancı , S. (2007). Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları problemler. *Yüksek Lisans Tezi*. Afyon : Afyon Kocatepe Üniversitesi SBE.
- Samancı, S. (2007). Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğretiminde ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları problemler. *Yüksek Lisans Tezi*. Afyon: Kocatepe Üniversitesi, SBE.
- Sarı, H. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Beykent Üniversitesi SBE.
- Sezer, S. (2014). Öğrencinin akademik başarısının belirlenmesinde tamamlayıcı değerlendirme aracı olarak rubrik kullanımı üzerinde bir araştırma. *TED Ankara Koleji Vakfı Genel Müdürlüğü Kalite, Araştırma ve Uygulama Merkezi*.<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/114756> (erişim tarihi, 01/03/2018)
- Şahin, Ç. & Abalı Öztürk, Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. C.22, No.1. ss. 123-142.
- Taylan, F.(2001). İlköğretim yazı öğretimi programının 1. kademe uygulamasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yayınlanmamış *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi, EBE.
- Tufan, F. (2002). İlköğretim okullarında doğru ve güzel yazı yazma çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*. ss.155-156.
- Turan, M. , (2007). İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Programında Uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulamadaki Etkililiği. Doktora Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi , SBE.
- Turan, M.; 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), ss. 121-138.
- Uçar, K. Ö. D. , (2001). Okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin etkililiğinin karşılaştırılması. *Yüksek Lisans Tezi*. Niğde : Niğde Üniversitesi SBE.

- Ünüvar, P. (2002). Burdur ili ilköğretim okullarında ilk okuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Yüksek Lisans Tezi*. Isparta: Isparta Üniversitesi SBE.
- Yangın, B. (2005). Türkçe öğretim programı inceleme raporu. *Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu*. Sabancı Üniversitesi, 51-94.
- Yıldırım, A.; Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 8. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. ; AĞIRTAŞ, M. N. (2009). İlk okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: hatay ili örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6 (12), ss. 164-175

EKLER

EK A

Öğrenci Yazma Performanslarını Değerlendirme Ölçeği

Ölçütler	Önemli Eksiklikleri Var 1	Geliştirilmesi Gerekir 2	Oldukça İyi 3	Başarılı 4
Satır çizgisine Yazma	Harflerin çizgi aralıklarına uygun olarak yazımına neredeyse hiç dikkat edilmemiştir.	Harflerin çizgi aralıklarına uygun olarak yazımına çok az dikkat edilmiştir.	Harflerin çizgi aralıklarına uygun olarak yazımına genellikle dikkat edilmiştir.	Harflerin çizgi aralıklarına uygun olarak yazılmıştır.
Harflerin Doğru Yazımı	Harflerin çok azı MEB tarafından belirlenen harf yazımına uygun yazılmıştır.	Harflerin yarısına yakını MEB tarafından belirlenen harf yazımına uygun yazılmıştır.	Harflerin çoğu MEB tarafından belirlenen harf yazımına uygun yazılmıştır.	Harflerin tamamı MEB tarafından belirlenen harf yazımına uygun yazılmıştır.
Harflerin Doğru Birleştirilmesi	Harflerin çok azı MEB tarafından belirlenen harf bağlama şekillerine uygun yazılmıştır.	Harflerin yarısına yakını MEB tarafından belirlenen harf bağlama şekillerine uygun yazılmıştır.	Harflerin çoğu MEB tarafından belirlenen harf bağlama şekillerine uygun yazılmıştır.	Harflerin tamamı MEB tarafından belirlenen harf bağlama şekillerine uygun yazılmıştır.
Yazının Okunaklılığı	Sözcükler okunduğunda ifadeler anlaşılmamaktadır.	Sözcükler okunduğunda ifadeler çok az anlaşılmaktadır.	Sözcükler okunduğunda ifadelerin çoğu anlaşılmaktadır.	Sözcükler okunduğunda ifadelerin tamamı anlaşılmaktadır.

EK B*Öğrenci Yazma Performanslarının 1. Öğretmen Tarafından Değerlendirmesi*

ÇK	Kullanılan Harf Sayısı	Harflerin Doğru Yazımı	Doğru Birleştirme	Satır Çizgisine Yazma	Sözcük Sayısı	Yazı Okunaklılığı
1	22	4	4	4	63	4
2	25	3	4	3	19	3
3	23	4	4	4	16	4
4	23	4	4	4	17	3
5	24	4	4	4	16	3
6	26	2	4	2	26	3
7	24	4	4	4	21	4
8	18	4	4	3	22	4
9	19	4	4	4	20	4
10	22	4	4	2	30	4
11	18	2	4	2	22	2
12	22	1	1	1	25	2
13	17	4	4	3	16	4
14	26	2	4	3	18	3
15	22	4	4	3	17	3
16	16	4	4	3	10	3
17	19	4	4	4	16	4
18	16	4	4	4	10	4
19	21	4	4	4	23	4
20	16	4	4	4	13	4
21	16	4	4	4	12	3
22	18	4	4	4	12	4
23	21	4	4	3	9	3
24	17	1	2	1	17	1

EK C

Öğrenci Yazma Performanslarının 2. Öğretmen Tarafından Değerlendirmesi

ÇK	Kullanılan Harf Sayısı	Harflerin Doğru Yazımı	Doğru Birleştirme	Satır Çizgisine Yazma	Sözcük Sayısı	Yazı Okunaklılığı
1	22	4	4	4	63	4
2	25	3	4	3	19	3
3	23	4	4	4	16	3
4	23	4	4	4	17	3
5	24	4	4	4	16	3
6	26	2	4	2	26	3
7	24	4	4	4	21	4
8	18	4	4	3	22	4
9	19	4	4	4	20	4
10	22	3	4	2	30	4
11	18	2	4	2	22	2
12	22	1	1	1	25	2
13	17	4	4	3	16	4
14	26	2	4	3	18	3
15	22	4	4	3	17	3
16	16	4	4	3	10	3
17	19	4	4	4	16	4
18	16	4	4	4	10	4
19	21	4	4	4	23	4
20	16	4	4	4	13	4
21	16	4	4	4	12	3
22	18	4	4	4	12	4
23	21	4	4	3	9	3
24	17	1	1	1	17	1

EK D

Öğrenci Yazma Performanslarını Değerlendirme Ölçeği

Ölçütler	Önemli Eksiklikleri Var	Geliştirilmesi Gerekir	Oldukça İyi	Başarılı
	1	2	3	4
Yazı Yönü	Harflerin yazımında rehber çizgi yönüne neredeyse hiç dikkat edilmemiştir.	Harflerin rehber çizgi yönüne uygun yazımına çok az dikkat edilmiştir.	Harflerin yazımında rehber çizgi yönüne genellikle dikkat edilmiştir.	Harflerin yazımında rehber çizgi yönüne tamamen uyulmuştur.
Sözcükte Harf Atlama	Sözcüklerin tamamına yakını harf atlama hatası yapılarak yazılmıştır.	Sözcüklerin çoğu harf atlama hatası yapılarak yazılmıştır.	Sözcüklerin çok azı harf atlama hatası yapılarak yazılmıştır.	Sözcüklerin tamamı doğru yazılmıştır.
Sözcüğe Harf Ekleme	Sözcüklerin tamamına yakını harf ekleme hatası yapılarak yazılmıştır.	Sözcüklerin çoğu harf ekleme hatası yapılarak yazılmıştır.	Sözcüklerin çok azı harf ekleme hatası yapılarak yazılmıştır.	Sözcüklerin tamamı doğru yazılmıştır.

EK E*Harf Atlama İle İlgili Öğrenci Yazma Performans Değerlendirme Analizi*

ÇK	Sözcük Sayısı	Harf Atlama
1	13	4
2	19	4
3	15	4
4	17	4
5	17	4
6	26	4
7	20	4
8	22	4
9	20	4
10	30	4
12	27	3
13	16	4
14	18	4
11	23	4
15	16	3
16	10	3
17	16	4
18	11	4
19	22	4
20	13	4
21	12	4
22	13	4
23	9	4
24	17	4

EK F

Harf Ekleme İle İlgili Öğrenci Performans Değerlendirme Analizi

ÇK	Sözcük Sayısı	Harf Ekleme
1	13	4
2	19	4
3	15	4
4	17	4
5	17	4
6	26	4
7	20	4
8	22	4
9	20	4
10	30	4
11	23	4
12	27	3
13	16	4
14	18	4
15	16	4
16	10	4
17	16	4
18	11	4
19	22	4
20	13	4
21	12	4
22	13	4
23	9	4
24	17	4

EKG

Yazı Yönü İle İlgili Öğrenci Performans Analizi

ÇK	Sözcük Sayısı	Yazı Yönü
1	13	4
2	19	2
3	15	4
4	17	4
5	17	1
6	26	1
7	20	4
8	22	2
9	20	1
10	30	1
11	23	1
12	27	3
13	16	1
14	18	1
15	16	2
16	10	1
17	16	4
18	11	1
19	22	4
20	13	2
21	12	1
22	13	3
23	9	3
24	17	1

EK H
ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Soyad, Ad: Çağlar, Yasemin

Uyruk: Türk (T.C.)

Doğum Tarihi: 1 Ağustos 1979, Kocaeli

Medeni Durum: Evli

Telefon: +90 532 542 82 11

email: yasemincaglar001@gmail.com

EĞİTİM
Derece

Kurum

Mezuniyet Yılı

Lisans

Marmara Üniversitesi

2002

Lise

Hacı Halit Erkut Lisesi

1998

İŞ DENEYİMİ
Yıl

Kurum

Görev

2016- 2018

Terakki Vakfı Okulları

Sınıf Öğretmeni

2003-2016

MEF Okulları

Sınıf Öğretmeni

YABANCI DİL

İngilizce (Başlangıç Düzey)

SERTİFİKALAR

PYP Gerçekleştirmek / Uluslararası İlköğretim İçin Müfredat Çerçevesi (Terakki Vakfı Okulları) İstanbul / TÜRKİYE

Disiplinlerüstü Sorgulama Programı Geliştirme, (Terakki Vakfı Okulları) İstanbul / TÜRKİYE

HOBİLER

Snowboard, Dalış, Rüzgar Sörfü