



İlkokul Öğretmenlerinin Bitişik Eğik Yazı ve Dik Temel Harflerin Kullanımına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Primary School Teachers' Opinions about Using Joined Cursive and Manuscript Letters in Literacy Education

Ogün ÇAKIR^a, Gülsen ASLANTAŞ ARSLAN^b, M. Cihangir DOĞAN^c

^aKadınca İlkokulu, İstanbul, Türkiye

^bZiya Gökalp İlkokulu, İstanbul, Türkiye

^cMarmara Üniversitesi Atatürk Eğt. Fak. Temel Eğitim ABD, Sınıf Eğitimi BD, İstanbul, Türkiye

Öz

Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğretmenlerinin okuma-yazma eğitimi sürecinde bitişik eğik yazı ve dik temel harflerin kullanımına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan olgubilim kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında ülkemizin çeşitli bölgelerinde görev yapmakta olan 85 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda yer alan soru ifadelerine verilen cevaplar MAXQDA 12 yazılımı ile analiz edilerek kavramsal bütünlük oluşturan ifadeler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve temalar oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda; bitişik eğik yazı kullanımının özellikle estetik bulunduğu için tercih edildiği, dik temel harflerin özellikle yazmada ve okumada kolaylık sağlaması ve yaşamla ilişkilendirilebilmesi bakımından tercih edildiği, bitişik eğik yazıda karşılaşılan güçlüklerin yazma ve okuma süreçlerine odaklandığı ve öğretmenlerin dik temel harflerin kullanımında öncelikle yazma süreçlerinde güçlüklerle karşılaşabileceklerini düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler

bitişik eğik yazı
dik temel harfler
ilkokul
öğretmen görüşleri

Keywords

joined cursive letters
manuscript letters
primary school
teachers' opinions

Abstract

The purpose of this study is to reveal the opinions of primary school teachers through the literacy education using joined cursive and manuscript letters. Phenomenology as a part of qualitative research methods was used in this study. The study group consists of 85 primary school teachers which are in active service in various regions of the country within the educational term of 2016-2017. Responses to open-ended statements in the questionnaire were thoroughly examined and concepts within responses were separately coded by two researchers using MAXQDA 12 software and themes were created afterwards. As the result; it was found that, most of the teachers prefer manuscript letters, joined cursive letters were preferred mostly for aesthetical reasons, manuscript letters were mostly preferred for providing ease at writing and reading and for providing more interactivity with life, difficulties in using joined cursive letters were focused mostly on writing and reading processes, and teachers thought that they could face difficulties in using manuscript letters mostly in writing process.

Extended Summary

Purpose:

The purpose of this study is to reveal the difficulties primary school teachers face during the literacy education using joined cursive letters and to determine their opinions about literacy education using manuscript letters.

Method:

Phenomenology, as a part of qualitative research methods, was used in this study. The study group consists of 85 primary school teachers which are in active service in various regions of the country within the educational term of 2016-2017. Coincidental criterion sampling was used as the sampling method and content analysis was used to examine the data gathered through research. Responses to statements in the questionnaire were thoroughly examined and concepts within responses were separately coded by two researchers to create themes.

Findings:

As the result; it was found that, most of the teachers prefer manuscript letters, joined cursive letters were preferred mostly for aesthetical reasons, manuscript letters were mostly preferred for providing ease at writing and reading and for providing more interactivity with life, difficulties in using joined cursive letters were focused mostly on writing and reading processes, and teachers thought that they could face difficulties in using manuscript letters mostly in writing process.

Various reasons were revealed as the requirements of using manuscript letters in literacy education. Ease in writing, advantages in reading process, providing families with the help in reading and writing for their children and being a part of everyday life (media, books, common use starting by elementary schools, etc.).

Difficulties in the usage of joined cursive letters were gathered under psychological, social and educational factors. Being a source for stress and trauma, causing discouragement and unwillingness were found to be of psychological factors. Insufficiency of teachers, families being unable to provide help for children, requirements for pre-school education and insufficiency for daily life were found to be of social factors. Difficulties in writing, illegibility and difficulties in image analogy were found to be of educational factors.

Difficulties the teachers foresee they might face in the future about the usage of manuscript letters were gathered under two main factors. The first is the difficulties in writing process and the second is adaptational factors. Teachers foresee that writings might slow down, sloggings and illegible writings might occur. About adaptational difficulties, teachers foresee that sloggings for teachers, children and families might occur; and the need for new materials might slow down the process.

Recommendations:

As to the findings gathered through the research, those recommendations could be made as:

Reasons of teachers for using cursive or manuscript letters in literacy education could be examined in-depth due to the lack of determining the distinctive tendency for using either according to literature.

Informative seminars for families and teachers could be organized in order to provide support with children in literacy education with cursive or manuscript letters.

Regarding children's self-confidence, seminars could be held by attendances of pedagogues and school guidance counselors.

Because that teachers find joined cursive letters more aesthetical, an implementation for Turkish lessons in elementary school programmes might take place in order to gain aestheticity in use of manuscript letters.

1. Giriş

Okuma-yazma eğitimi, temel eğitim sürecinin en önemli bileşenlerinden birisidir. Bireyi çevreleyen dünyanın içerdiği bilgilerin en hızlı ve verimli şekilde edinilebilmesinde okumanın önemi şüphesiz ki büyüktür. Yazı da yine aynı bilgilenme sürecinin bir parçası olarak, edinilen bilginin birey tarafından dünyaya aktarılmasında eşit düzeyde öneme sahiptir. Yazılı metinleri okuyabilen, okuduğu metinlerde yer alan bilgileri anlamlandırıp yorumlayabilen, edindiği bilgileri bilgilenme sürecine dahil olan diğer bireylere yazılı olarak aktarabilen bireylerin yetiştirilmesi hedefi, temel eğitimin özünü oluşturmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nce (2017) hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, Türkçe dersi öğretim programının genel amaçları şu şekilde ifade edilmiştir:

“Öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları; bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır.”

İlkokul birinci sınıftan itibaren başlayan yazma eğitimi, 1928 yılından itibaren okuma-yazma seferberliği kapsamında bitişik eğik yazı ile uzun yıllar sürdürülmüştür. 1981 tarihli Türkçe dersi programı kapsamında dik temel harfler ile uygulanmaya başlanmış ve eğitim sürecinin bütününde dik temel harfler kullanılmıştır. 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren ilkokul birinci sınıf Türkçe programı kapsamında bitişik eğik yazı ile okuma-yazma eğitimine geçilmiş ve bu durumun gerekçesi Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından (2009: 238) hazırlanan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda şu şekilde ifade edilmiştir:

“Araştırmalara göre bitişik eğik yazı öğrencinin zihinsel gelişimine katkı sağlamakta ve dikkatini geliştirmektedir. Bitişik eğik yazı hızlı yazılmakta, kelime tanımayı kolaylaştırmakta, öğrencilerin beden ve kas gelişimine de uygun olmaktadır. Araştırmalar bitişik eğik yazının solak öğrencilere de uygun olduğunu göstermektedir.”

2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren ise bitişik eğik yazıdan dik temel yazıya geçişin öngörüldüğü ve bitişik eğik yazı öğretiminin üçüncü sınıftan itibaren başlatılacağı yeni bir Türkçe dersi programı ile tanışmak üzereyiz. Okuma-yazma eğitiminin bitişik eğik yazı zorunluluğunu ortadan kaldıracak şekilde dik temel harflerin de kullanımına olanak tanıyarak değişmesi, öğretmenlerin iki modele de ilişkin görüşlerinin derinlemesine incelenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Zira bitişik eğik yazı ile okuma-yazma eğitimine geçiş sürecinin başlangıcında geçerli olan gerekçelerin, yaşanan gelişmelerin eşliğinde nasıl dönüştüğünün anlaşılması elzemdir.

Temel eğitimde bitişik eğik yazı ve dik temel harflerin kullanımına ilişkin alanyazında yer alan çalışmaların birbirinden oldukça farklı sonuçlara işaret ettiği görülmektedir. Söz konusu çalışmaların bazıları (Başaran ve Karatay, 2005; Durukan ve Alver, 2008; Karaman ve Yurduseven, 2008; Tok, Tok ve Mazi, 2008; Yıldırım ve Ateş, 2010; Duran, 2011; Baydık ve Kudret, 2012; Şahin, 2012; Bulut, Kuşdemir ve Şahin, 2016; Güneş, 2017) bitişik eğik yazının kullanım üstünlüklerini ve öğretmenlerin bitişik eğik yazıyı kullanmayı tercih ettiklerini ortaya koyarken; bazıları da (Arslan ve Ilgın, 2010; Bay, 2010; Aktürk ve Mentiş Taş, 2011; Akman ve Aşkın, 2012; Erdoğan, 2012; Susar Kırmızı ve Kasap, 2013; Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım, 2014; Bayat, 2014; Demir ve Ersöz, 2016; Yılmaz ve Cımbız, 2016; Sarıkaya ve Yılar, 2017) bitişik eğik yazı kullanımının olumsuz etkilerini, dik temel harflerin kullanımının üstünlüklerini ve öğretmenlerce tercih edildiğini ortaya koymuştur.

Okuma-yazma eğitimi sürecinin temel bileşenleri olan öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerinin derinlemesine incelenmesi, bu bakımdan önem arz etmektedir. On iki yıldır uygulamada olan bitişik eğik yazı kullanımının, 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren dik temel harflerin kullanımının devreye sokularak değişmesi, öğretmenlerin söz konusu değişimle ilgili görüşlerinin nasıl olduğunun da ortaya konmasını gerektirmektedir. Bu çalışmada da bitişik eğik yazı ile okuma-yazma eğitimi vermiş olan öğretmenlerin günümüze dek karşılaştıkları sorunlar ve dik temel harflerin kullanımına ilişkin görüşleri araştırılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular, ilkokuma-yazma programlarının geliştirilmesi çalışmalarına katkı sağlayabilir ve gelecekte yapılacak çalışmalara da ışık tutabilir.

Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğretmenlerinin bitişik eğik yazıyı (BEY) ve dik temel harflerle (DTH) yazıyı hangi gerekçelerle tercih ettiklerini ortaya koymak; BEY kullanımında hangi güçlüklerle karşılaştıklarını ve DTH kullanımında hangi güçlüklerle karşılaşabileceklerini düşündüklerini ortaya koymaktır. Araştırmanın amacına bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. BEY ilkokul öğretmenlerince hangi gerekçelerle tercih edilmektedir?
2. DTH ilkokul öğretmenlerince hangi gerekçelerle tercih edilmektedir?

3. İlkokul öğretmenlerince BEY kullanımında karşılaşılan güçlükler nelerdir?
4. İlkokul öğretmenlerince DTH ile okuma-yazma sürecinde ne gibi güçlüklerle karşılaşabileceği düşünülmektedir?

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseninden yararlanılmıştır. Olgubilim çalışmalarında kişi ya da kişilerin belli bir olguya ilişkin algılarını veya perspektiflerinin ortaya çıkarılması, yorumlanması amaç edinilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). İlkokul öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde BEY ve DTH kullanımına ilişkin görüşlerinin derinlemesine incelenmesi için olgubilim deseninden yararlanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında ülkemizin çeşitli bölgelerinde görev yapmakta olan 85 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken, kazara (uygun) örnekleme tekniği kullanılmıştır. Kazara (uygun) örnekleme tekniği, zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabılır ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesine dayanır (Büyüköztürk, 2012). Her ne kadar 2005-2006 eğitim-öğretim döneminden itibaren göreve başlamış olan ilkokul öğretmenlerinin DTH kullanımına yönelik uygulama tecrübesi bulunmasa da değişen programa hızlı bir biçimde adapte olabilecekleri ve konuyla ilgili gelişmeleri yakinen takip ettikleri de göz ardı edilmemelidir. Nitekim DTH ile okuma-yazma sürecine geçişte öğretmenlere herhangi bir hizmet içi eğitim verilmesine gerek duyulmamış ve ses temelli cümle yöntemiyle öğretim metodu değişmemiş, yalnızca yazma sürecinde BEY'den DTH'ye geçiş sağlanmıştır.

Bu çalışmanın özelinde, öğretmenlerden okuma-yazma sürecinin temelini oluşturan bir hususla ilgili kapsamlı ve detaylı cevapların beklendiği bir sürecin izlenmesi ve elde edilen cevapların derinlemesine analizinin gerekli ve zaman alıcı olması, bu tür bir örneklemin belirlenmesini de gerekli kılmıştır. Örnekleme tekniğine bağlı olarak, ülkemizin çeşitli bölgelerinde görev yapmakta olan 181 öğretmene ulaşılmış ve veri toplama aracı olarak belirlenen görüşme formu kendilerine e-posta yoluyla gönderilmiştir. Görüşme formunda yer alan açık uçlu sorulara yönelik olarak öğretmenlerden kendi fikirlerini tüm açıklığıyla belirtmeleri istenmiştir. Ulaşılabilen öğretmenlerden 85'i kendilerine gönderilen görüşme formunu eksiksiz şekilde doldurarak araştırmacılara geri göndermiştir. Kişisel verilerin korunması ilkesi uyarınca ve öğretmenlerin talepleri doğrultusunda kendilerine, edinilen demografik bilgilerin anonim kalacağı ve çalışmada isim, e-posta adresi gibi açık bilgilerin yer almayacağı bildirilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak, açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Bu tür soruların yer aldığı formlar, cevapların tam olarak kestirilemediği durumlarda kullanılır. Açıklayıcı türden araştırmalarda bu durum daha sık görülür (Karasar, 2011). Görüşme formunda 4 adet açık uçlu soru ve cinsiyet ile hizmet kıdemini sorgulayan 2 adet kapalı uçlu soru yer almaktadır. Açık uçlu soruların anlaşılabilirliğinin temin edilebilmesi için öncelikle söz konusu sorular 4 ilkokul öğretmenine yöneltilmiş ve alınan cevaplar uyarınca soru ifadeleri üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu süreçte 2 akademisyen ve 3 ilkokul öğretmenin görüşüne başvurulmuş ve görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde İçerik Analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde birbirine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek kodlar oluşturulur ve düzenlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu bağlamda görüşme formunda yer alan soru ifadelerine verilen cevaplar irdelenmiş, kodlanmış ve temalar bulunmuştur. Daha sonra veriler temalar ve kodlara göre düzenlenmiştir. Kodlama işlemi sürecinde MAXQDA 12 yazılımı kullanılmıştır. İçerik analizi sürecinin güvenilirliği özellikle kodlama işlemine bağlıdır. Güvenilirlik, kodlama işlemi yapan uygulayıcılar arasındaki örtüşmeyi yansıtır (Öğülmüş, 1991). Güvenilirlik düzeyinin belirlenebilmesi için, Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen formül kullanılmıştır:

$$\text{Güvenilirlik} = \text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})$$

Bu formülden hareketle görüşme formunda yer alan açık uçlu sorulara verilen cevapların kodlamalarına ilişkin görüş birliği yüzdeleri; 1. soru için %83, 2. soru için %75, 3. soru için %80 ve 4. soru için %75 olmuştur. Kodlar altında birleşen ifadelerle ilişkin, destekleyici olması açısından direkt alıntılara yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler Ö1 (Öğretmen 1), Ö7 (Öğretmen 7)... şeklinde kodlanmış ve okuyucu için fikir verici olması açısından öğretmenlerin cinsiyetleri (kadın=K ve erkek=E) ve hizmet kıdemleri de (7 yıl, 18 yıl gibi) aktarılmıştır.

3. Bulgular

Çalışmaya katılan öğretmenlere yöneltilen ilk soru “Okuma-yazma öğretiminde BEY kullanımını uygun görüyorsanız gerekçeleriniz nelerdir?” şeklindedir. Bu soru kapsamında elde edilen görüş ifadelerinin 4 kod ile işaretlenebileceği anlaşılmıştır. Söz konusu kodların kendi aralarında kavramsal bütünlük oluşturmadığı anlaşıldığından, ayrıca bir tema belirlenmemiştir.

Katılımcılara yöneltilen birinci sorudan elde edilen görüş ifadelerine ilişkin kodlar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin BEY Kullanımına İlişkin Gerekçeleri

1.	Estetik olması
2.	Yazmada kolaylık sağlaması
3.	Uzman görüşlerince desteklenmesi
4.	Alışkanlık haline gelmiş olması

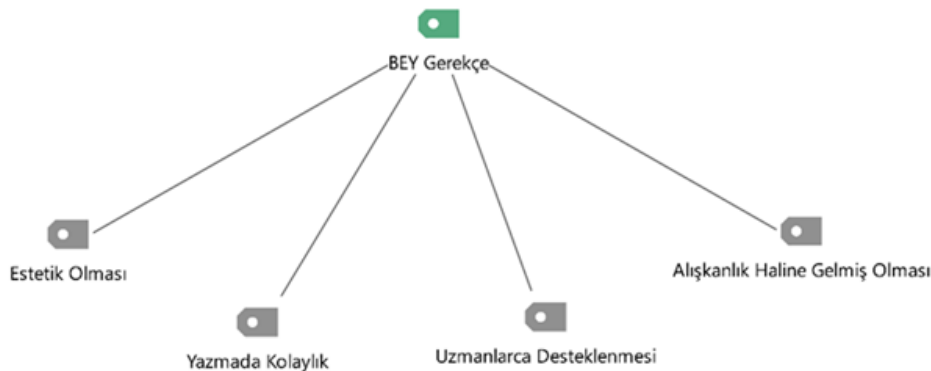
İlgili soruya “Estetik olması” şeklindeki kod kapsamında Ö12 (K, 12 yıl) “*Estetik bir görünüme sahip olması*” şeklinde cevap verirken, Ö28 (E, 9 yıl) “*Çocukta estetik algısını geliştirir*” şeklinde cevap vermiştir.

İlgili soruya “Yazmada kolaylık sağlaması” şeklindeki kod kapsamında Ö63 (K, 4 yıl) “*6 yaş çocuklarının küçük kas gelişimine daha uygun olması, düşündüğünü harfler arası ara vermeden yazıya daha iyi aktarabilme*” şeklinde cevap verirken, Ö53 (E, 8 yıl) “*Çocukların elini kaldırmadan yazması hız açısından daha iyidir süreklilik ve akıcılık vardır*” şeklinde cevap vermiştir.

“Uzman görüşlerince desteklenmesi” şeklindeki kod kapsamında Ö40 (K, 18 yıl) “*Her yönü ile birçok olumlu özellikleri var... Bu işin uzmanlarının açıklamalarını okursanız anlayabilirsiniz*” şeklinde cevap verirken, Ö52 (E, 5 yıl) “*Üniversitede bize BEY’in faydalarını ve DTH’nin ne kadar zararlı olduğunu hocalarımız o kadar güzel anlattı ki ikna olamıyorum DTH’ye*” şeklinde cevap vermiştir.

Son olarak ilgili soruya “Alışkanlık haline gelmiş olması” şeklindeki kod kapsamında Ö13 (K, 12 yıl) “*Alışkanlık haline geldiği için*” şeklinde ve Ö66 (K, 22 yıl) ise “*Ben şimdi düz yazı yazamıyorum*” şeklinde cevap vermişlerdir.

Araştırma kapsamında öğretmenlere yöneltilen ilk sorudan elde edilen kodların dağılımı Model 1’de gösterilmiştir.



Model 1. Öğretmenlerin BEY Kullanımına İlişkin Gerekçeleri

Çalışmaya katılan öğretmenlere yöneltilen ikinci soru “Okuma-yazma öğretiminde DTH kullanımını uygun görüyorsanız gerekçeleriniz nelerdir?” şeklinde olmuştur. Bu sorudan elde edilen görüş ifadelerinin 6 kod ile işaretlenebileceği anlaşılmıştır. Bu kodların da kavramsal bütünlük çerçevesinde 3 tema altında (okuma-yazma süreciyle ilgili gerekçeler, sosyal-çevresel gerekçeler, psikolojik gerekçeler) toplanabileceği görülmüştür.

Katılımcılara yöneltilen ikinci sorudan elde edilen görüş ifadelerine ilişkin kodlar ve bu kodları kapsayan temalar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin DTH Kullanımına İlişkin Gerekçeleri

1.	Okuma-yazma süreciyle ilgili gerekçeler
a.	Yazmada kolaylık
b.	Okumada kolaylık

2.	Sosyal-çevresel gerekçeler
a.	Günlük yaşamın içinde olma
b.	Ailenin destek olabilmesi
3.	Psikolojik gerekçeler
a.	Özgüveni destekleme
b.	Okuma-yazma sürecini sevdirmeye

İlgili soru için “Okuma-yazma süreciyle ilgili gerekçeler” teması kapsamında görüş bildiren Ö4 (K, 12 yıl) “*Dik temel harfler çocukların daha kolay yazı yazmasında etkilidir. Çünkü birinci sınıflar tam olarak kas gelişimini sağlayamadığı için dik temel harflerin daha uygun olduğunu düşünüyorum*” şeklinde cevap verirken, Ö6 (E, 16 yıl) “*Harflerin yazılışı farklı görsellere benzetilerek eğlenceli hale getirilebilir (B gözlüğe, E tarağa benzetilebilir.)*” şeklinde cevap vermiştir.

İlgili soru için “Sosyal-çevresel gerekçeler” teması kapsamında görüş bildiren Ö3 (K, 19 yıl) “*Çünkü medya (gazete, tv) her türlü yazılı elektronik ortam dik temel harflerden oluşmaktadır*” şeklinde ve Ö8 (E, 15 yıl) “*Anne babaları da bu harfleri biliyorlar ve evde yardımcı olabilirler*” şeklinde cevap vermişlerdir.

Son olarak ilgili soru için “Psikolojik gerekçeler” teması kapsamında görüş bildiren Ö16 (K, 10 yıl) “*Çocuğum için, zorlanmadan, severek yazmasını istediğim için*” şeklinde cevap verirken, Ö5 (E, 17 yıl) “*Öğrenci doğal olarak doğrusal çizgileri çizbildiği için yazmada çocuğa özgüven kazandıracaktır*” şeklinde cevap vermiştir.

Araştırma kapsamında öğretmenlere yöneltilen ikinci sorudan elde edilen kodların dağılımı Model 2’de gösterilmiştir.



Model 2. Öğretmenlerin DTH Kullanımına İlişkin Gerekçeleri

Çalışmaya katılan öğretmenlere yöneltilen üçüncü soru “Okuma-yazma öğretiminde BEY kullanımını sürecinde karşılaştığımız güçlükler nelerdir?” şeklinde olmuştur. Bu sorudan elde edilen görüş ifadelerinin 10 kod ile işaretlenebileceği anlaşılmıştır. Bu kodların da kavramsal bütünlük çerçevesinde 3 tema altında (okuma-yazma süreciyle ilgili faktörler, sosyal-çevresel faktörler, psikolojik faktörler) birleştiği görülmüştür.

Katılımcılara yöneltilen üçüncü sorudan elde edilen görüş ifadelerine ilişkin kodlar ve bu kodları kapsayan temalar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. BEY Kullanımında Karşılaşılan Güçlükler

1.	Psikolojik güçlükler
a.	Stres ve travmaya neden olma
b.	Özgüveni sarsma
c.	İsteksizliğe sebep olma
2.	Okuma-yazma süreciyle ilgili güçlükler
a.	Yazmada zorlanma
b.	Yazıda okunaksızlık
c.	Görsel benzetimde zorlanma

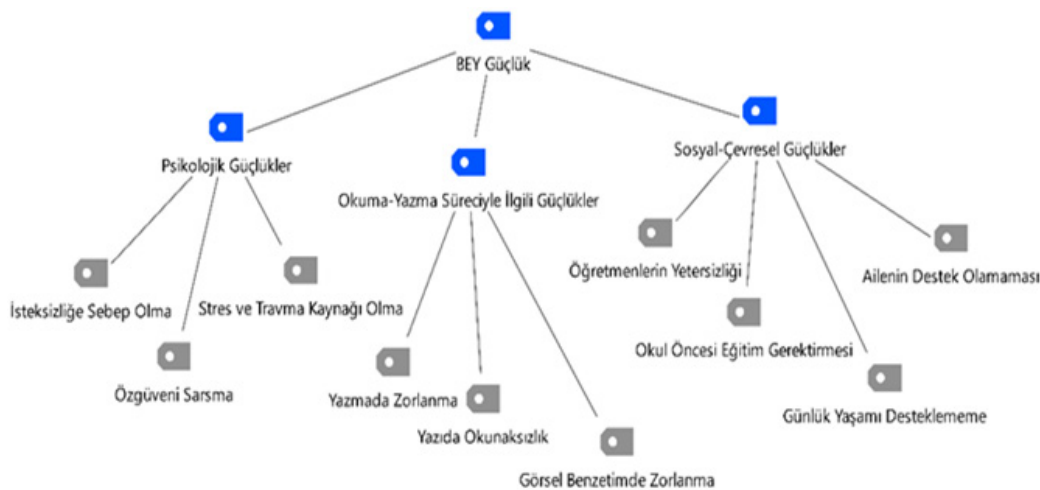
3. Sosyal-çevresel güçlükler
 - a. Öğretmenlerin yetersizliği
 - b. Ailenin destek olamaması
 - c. Okul öncesi eğitim gerektirmesi
 - d. Günlük yaşamı desteklememesi

İlgili soru için “Psikolojik güçlükler” teması kapsamında görüş bildiren Ö16 (K, 10 yıl) “Stres, üzüntü... Ağladım. Oğlumun psikolojisi bozuldu. Yazmaktan nefret ediyor oğlum. Çok zordu bizim için” şeklinde cevap verirken Ö1 (E, 11 yıl) “Çocuğun en büyük motivasyonunun başarma ve takdir görme duygusu olduğunu düşünen birisi olarak BEY yönteminin tam olarak en büyük darbeyi bu noktada vurduğunu söyleyebilirim” şeklinde ve Ö73 (K, 7 yıl) “Başarmakta zorlanan çocuklarda okula karşı isteksizlik oluşuyor” şeklinde cevap vermiştir.

“Okuma-yazma süreciyle ilgili güçlükler” teması kapsamında görüş bildiren Ö2 (K, 16 yıl) “Eğik yazıda benzetimler netleşmemektedir” şeklinde, Ö9 (K, 14 yıl) “Özellikle öğrenilen harfler çoğalınca ve daha fazla harften oluşan kelimeler yazılmaya başlanınca harflerde bozulmalar oluyordu” ve Ö75 (E, 24 yıl) ise “Hangi yöne olursa olsun, düz çizemeyen çocuklara binbir kıvrımlı, git-gelli, el kalkmadan sözcükler yazdırmak ne kadar mantıklıdır?” şeklinde cevap vermiştir.

Son olarak ilgili soru için “Sosyal-çevresel güçlükler” teması kapsamında görüş bildiren öğretmenlerden Ö40 (K, 19 yıl) “Kolaya kaçan, emek vermek istemeyen öğretmen el yazısı kaldırılсын diyor. Çünkü hakkıyla, tekniğiyle öğretmek zor geliyor onlara...” şeklinde cevap verirken, Ö11 (K, 13 yıl) “Özellikle branş öğretmenlerince kullanılmayan bir teknik olması, bu yazı tarzının öğrenci için sürdürülebilir olması önünde önemli bir engel. Öğrenci, branş derslerinde ya da 5. Sınıfa geçtiğinde “kurtulduğu” bir şey olarak görebiliyor BEY ile yazmayı” şeklinde cevap vermiştir. Ö30 (K, 11 yıl) “Çalıştığım okulda okul öncesi eğitimi uygulamalarına katılım olmadığından okula hazır değillerdi” şeklinde ve Ö14 (K, 8 yıl) “Evde DTH öğretilmesi ve yanlış öğretilmiş olanın daha zor düzeltilmesi” şeklinde cevap vermiştir.

Araştırma kapsamında öğretmenlere yöneltilen üçüncü sorudan elde edilen kodların dağılımı Model 3’te gösterilmiştir.



Model 3. BEY Kullanımında Karşılaşılan Güçlükler

Çalışmaya katılan öğretmenlere yöneltilen dördüncü soru “Okuma-yazma öğretiminde DTH kullanımı sürecinde karşılaşılabileceğinizi düşündüğünüz güçlükler nelerdir?” şeklinde olmuştur. Bu sorudan elde edilen görüş ifadelerinin 7 kod ile işaretlenebileceği anlaşılmıştır. Bu kodların da kavramsal bütünlük çerçevesinde 2 tema altında (yazma süreciyle ilgili güçlükler, adaptasyon süreciyle ilgili güçlükler) birleştiği görülmüştür.

Katılımcılara yöneltilen dördüncü sorudan elde edilen görüş ifadelerine ilişkin kodlar ve bu kodları kapsayan temalar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. DTH Kullanımında Karşılaşılabileceği Düşünülen Güçlükler

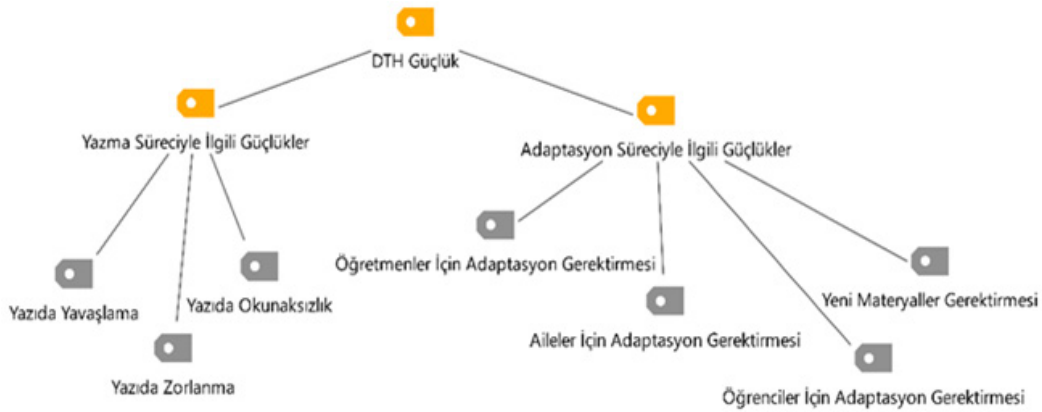
1. Yazma süreciyle ilgili güçlükler
 - a. Yazıda zorlanma

b.	Yazıda okunaksızlık
c.	Yazıda yavaşlama
2.	Adaptasyon süreciyle ilgili güçlükler
a.	Öğretmenler için adaptasyon gerektirmesi
b.	Öğrenciler için adaptasyon gerektirmesi
c.	Aileler için adaptasyon gerektirmesi
d.	Yeni materyaller gerektirmesi

İlgili soru için “Yazma süreciyle ilgili güçlükler” teması kapsamında görüş bildiren öğretmenlerden Ö58 (K, 11 yıl) “Yazıları okunmuyor ve zorlanıyorlar. Bütün kaynaklar dik temel harflerle çocuklar transfer etmede zorlanıyorlar” şeklinde, Ö20 (K, 17 yıl) “Her harfin uygulanışı ve bağlantısını çalışmak gerekiyor. Okunaklı bir yazı oluşturmak için daha çok çaba gerekiyor” şeklinde ve Ö64 (K, 13 yıl) ise “DTH ile yazma BEY kadar hızlı ve akıcı değil” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

“Adaptasyon süreciyle ilgili güçlükler” teması kapsamında görüş bildiren öğretmenlerden Ö5 (E, 17 yıl) “Materyal eksikliği olursa bireysel uygulamalar okuma-yazma faaliyetini süreç olarak geciktirecektir” şeklinde cevap verirken, Ö18 (K, 14 yıl) “Kendimiz uzunca süredir BEY ile yazdığımız için bocalama yaşayabileceğimiz gibi ailelerde de aynı sorun olabilir” şeklinde görüş bildirmiştir. Ö32 (E, 8 yıl) “Daha önce bitişik eğik yazı kullandığımız için bir süre dik yazıyı kullanmakta sorun yaşayabiliriz” şeklinde görüş bildirirken, Ö72 (E, 5 yıl) “BEY ile öğrenen öğrenciler DTH ile yazmada güçlük çekeceklerdir” şeklinde cevap vermiştir.

Araştırma kapsamında öğretmenlere yöneltilen dördüncü sorudan elde edilen kodların dağılımı Model 4’te gösterilmiştir.



Model 4. DTH Kullanımında Karşılaşılabileceği Düşünülen Güçlükler

4. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, ilköğretim öğretmenlerinin okuma-yazma öğretimi sürecinde BEY ve DTH kullanımına ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ilköğretim öğretmenleri BEY kullanımını estetik olması, yazmada kolaylık sağlaması, uzman görüşlerince destekleniyor olması ve alışkanlık haline gelmiş olması gibi gerekçelerle tercih etmektedirler (Model 1). Elde edilen bu bulgular, alanyazında yer alan bazı çalışmalarla desteklenmektedir.

Tok, Tok ve Mazı (2008), ses temelli cümle yöntemi kapsamında BEY kullanımının okuma-yazmayı hızlandırma açısından etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Araştırmacıların elde ettikleri bulgular, ses temelli cümle öğretiminin BEY kullanımı ile birlikte daha hızlı sonuç verdiğini ve daha zevkli ve akıcı bir yazma süreci sağladığını ortaya koymuştur. Araştırmacıların okuma-yazma sürecinde BEY kullanımına ilişkin elde ettikleri bulgular, harflerin yazılış yönlerindeki karıştırma sorununu önlediğini, düşüncedeki sürekliliğin yazıya yansıtılabildiğini ve sesleri ayırt etmeyi kolaylaştırdığını göstermektedir.

Benzer şekilde Durukan ve Alver (2008), ses temelli cümle yönteminde BEY kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerini araştırdıkları çalışmalarında, öğretmenlerin birçoğunun BEY öğretiminin okuma-yazmayı öğrenmede sıkıntı oluşturmadığını, öğrencilerin daha hızlı ve düzenli yazmasını sağladığını düşündüklerini ortaya koymuşlardır. Araştırmacıların elde ettikleri bulgular, öğretmenlerin birçoğunun okuma-yazma öğretimi sürecinde BEY kullanımında sakınca görmediğini ve öğrencilerin daha hızlı ve düzenli yazdığını ortaya koymuştur. Buna ek olarak, çalışmaya katılan öğretmenlerin hiçbirinin okuma-yazma öğretimi sürecinde BEY kullanımının DTH ile okumayı zorlaştırmadığını düşündüğü sonucu-

na ulaşılmıştır.

Bu araştırmada öğretmenlerce BEY kullanımına ilişkin ifade edilen kimi gerekçelere (okuma ve yazmada kolaylık sağlanması, estetik olması), paralel olarak, Güneş'in (2017) BEY kullanımına odaklandığı çalışmasında belirtilen destekleyici ifadeler yer almaktadır. Buna göre BEY okuma becerilerini geliştirir, düşünme ve yazıya geçirme süreçlerini birbirine bağlar ve estetik yönüyle öğrenciye zevk verir. Bu bakımdan, BEY'den DTH'ye geçiş kararının gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen diğer bulgular, ilkökul öğretmenlerinin okuma-yazma öğretimi sürecinde DTH kullanmayı tercih etme gerekçelerinin 3 ana başlık altında toplandığını ortaya koymuştur. Buna göre öğretmenler DTH'yi okuma-yazma süreciyle ilgili, sosyal-çevresel ve psikolojik faktörler bağlamında tercih etmektedirler. Okuma ve yazmada kolaylık sağlanması; günlük yaşamın bir parçası olması, ailelerin sürece dahil olarak destek verebilmeleri; psikolojik açıdan öğrencilerin özgüvenini desteklemesi ve okuma-yazma sürecini sevdirmesi DTH kullanımının öğretmenlerce tercih edilme gerekçeleri olarak ortaya çıkmaktadır (Model 2).

Okuma-yazma sürecinde DTH kullanımının tercih edilme gerekçelerine ilişkin elde edilen bulgular, alanyazında yer alan bazı çalışmalardan elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Coşkun ve Coşkun (2012) tarafından yürütülen çalışma, BEY'in devam etmesini istemeyen öğretmenlerin, öğrencilerin ilerleyen dönemlerde DTH ile yazmaya başladıklarını, öğrencilerin ders dışında kullanmadıklarını, bu yazının gereksiz olduğunu düşündüklerini ortaya koymuştur. Bu durum, öğretmenlerin DTH kullanımına ilişkin gerekçelerinin gündelik yaşamın bir parçası olmasına dayandığı şeklindeki bulguyu desteklemektedir.

Benzer şekilde Akman ve Aşkın (2012), çalışmalarına katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun DTH ile daha kolay yazdıklarını ve öğrencilerin günlük yaşamlarında hep DTH ile karşılaşmaları sebebiyle daha kolay öğrendiklerini ve tane tane yazabildiklerini düşündüklerini ortaya koymuşlardır. Araştırmacıların elde ettikleri söz konusu bulgular, öğretmenlerin DTH kullanımına yönelik olarak bu çalışmada elde edilmiş olan gerekçeleriyle paralellik göstermektedir; zira bu çalışmadan elde edilen bulgular da DTH kullanımının yazmada kolaylık sağlanması ve günlük yaşamın bir parçası olması gibi gerekçelerle de tercih edildiğini ortaya koymuştur.

DTH kullanımının özellikle ortaokuldan itibaren BEY'e yeğlendiğinin bulgularında Bulut, Kuşdemir ve Şahin (2016) tarafından yürütülen çalışma, öğrencilerin yazı tercihlerinin ilkökuldan ortaokula geçtiklerinde farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Buna göre ilkökul öğrencileri genellikle BEY'i, ortaokul öğrencileri ise DTH'yi tercih etmektedir. 5. Sınıftan itibaren ise öğrenciler branş derslerinin etkisiyle daha çok DTH ile yazıyı kullanmaya yönelmektedirler.

Tosunoğlu'nun (2010) farklı yazı stilleri ile okuduğunu anlama süreçlerini karşılaştırdığı çalışmasından elde ettiği bulgular, DTH kullanılarak sürdürülen okuma çalışmalarında öğrencilerin BEY kullanmaya kıyasla çok daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur. Bu durum, okuma-yazma süreçlerinde kullanılan yazı stili ile yazılı kaynaklarda yer alan stillerin benzer olmasının, okuduğunu anlama temelinde olumlu katkılar sağladığını ortaya koymaktadır. Buna göre, öğrencilerin yazarken kullandıkları yazı stilinden farklı bir stilde yazılmış metinleri okurken, okuduklarını anlama düzeyleri belirgin bir oranda düşmektedir. Ancak söz konusu çalışmadan elde edilen bulgulara tezat biçimde, Şad ve Demir (2017) tarafından yürütülen çalışma, ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin BEY veya DTH ile yazılmış metinleri okuyup anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını ortaya koymuştur. Bu durum, öğrencilerin 4. Sınıfa gelinceye değin BEY ile okumayı içselleştirmiş ve DTH ile yazılı kitap metinlerini de okumaya alışmış olmalarıyla açıklanabilir.

Susar Kırmızı ve Kasap (2013) tarafından yürütülen, öğretmenlerin ilkökuma yazma öğretimi sürecinde BEY ve DTH ile yapılan eğitim hakkındaki görüşlerinin belirlendiği çalışmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin hem okuma yazmaya hazırlık aşamasında hem de yazının öğretilmesi aşamasında DTH le öğretimi daha kolay bulduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenler DTH kullanımıyla öğrencilerin daha güzel ve okunaklı yazdıklarını düşünmektedirler. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu da ilkökuma yazma öğretiminde BEY'i zor buldukları için DTH kullanmayı tercih etmektedirler. Benzer bulgular, Sarıkaya ve Yılar'ın (2017) birinci sınıf öğrencilerinin BEY süreçlerini beceri ve görüşler bağlamında inceledikleri çalışmalarından elde ettikleri bulgularla paralellik göstermektedir. Söz konusu çalışmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin BEY kullanarak yazmayı güç bulduklarını, kendi yazılarını bile beğenmediklerini ve günlük yaşamlarında BEY kullanmadıklarını ortaya koymuştur.

İlkökul öğretmenlerinin BEY kullanımında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin bu çalışmada elde edilmiş olan bulgular sosyal-çevresel, psikolojik ve okuma-yazma sürecini ilgilendiren faktörlerin bulunduğunu ortaya koymuştur. Öğrenci ve velilerin özellikle yazma sürecinde yoğun stres yaşadıkları, bu durumun öğrencilerde özgüven kaybına ve okuma-yazmaya yönelik isteksizliğe sebep olduğu anlaşılmaktadır. Yine yazma süreciyle ilgili olarak öğretmenlerin okunaksız bir

yazı tipiyle karşılaştıkları ve öğrencilerin yazıda zorlandıklarını gözlemledikleri anlaşılmaktadır. BEY'in okul ortamı dışında günlük yaşamın içinde kullanılmıyor olması ve velilerin BEY ile yazma konusunda öğrencilere yeterince destek veremiyor olmaları da yine okuma-yazma sürecinde yaşanan güçlükler olarak ortaya çıkmaktadır. Bunlara ek olarak, bazı öğretmenlerce BEY kullanımında sıkıntı yaşanması, okul öncesi eğitimi gerektirmesi ve okul öncesi eğitimin de yeterince yaygınlaşmamış olması nedeniyle ortaya çıkmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin BEY kullanımına hâkim olmamaları da güçlüklerin yaşanmasına gerekçe olarak gösterilmektedir (Model 3).

Okuma-yazma sürecinde BEY kullanımına ilişkin yaşanan güçlüklerle ilgili olarak bu araştırmadan elde edilen bulgular, alanyazında yer alan bazı çalışmalarla desteklenmektedir. Bay (2010) tarafından, ses temelli cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretiminin değerlendirildiği, Ankara ili özelinde yürütülen çalışmadan elde edilen bulgular, 1. Sınıfa devam eden öğrencilerin genel anlamda yazma becerilerini kazanmış olmalarına rağmen, BEY kullanımında yanlış yazıtlık yönü, hatalı sözcük boşlukları, yazımda düşük akıcılık gibi yetersiz yazma kazanımlarına sahip olduklarını ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, okul öncesi eğitim düzeyinde de BEY'in gerektirdiği okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarında program genelinde altyapı çalışmalarının yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Erdoğan (2012), 1. Sınıf öğrencilerinin BEY ile yazma gelişimlerini incelediği çalışmasında, çocukların günlük yaşamlarında BEY ile karşılaşmadıkları için yetersiz hazırbulunuşluğa sahip olduklarını ve bu yüzden de okuma-yazma gelişimlerinin olumsuz etkilendiğini ortaya koymuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin BEY ile yazma süreçlerinin sağlıklı ve düzenli bir gelişim göstermediğini ortaya koyarken, bunun öncelikli nedenlerinin öğrencilerin yetersiz hazırbulunuşluk düzeyleri, özellikle yazmaya geçiş sürecinin çok uzun sürmesi ve öğretmenlerin bu konudaki yetersizlikleri olduğu anlaşılmaktadır.

Benzer şekilde Coşkun ve Coşkun da (2014), öğrencilerin yetersiz hazırbulunuşluk düzeyleri ve ailelerin bu konuda bilgisizliği nedeniyle BEY'in öğretmenlerin önemli bölümü tarafından eleştirildiğini ortaya koymuşlardır. Araştırmacıların elde ettikleri bulgular, özellikle velilerin okuma-yazma öğretimi sürecinde DTH kullanılmasını tercih ettiklerini, öğretmenlerin de velilerin BEY kullanımında yetersiz bilgiye sahip oldukları için öğrencileri yanlış yönlendirdiklerini düşündüklerini ortaya koymuştur. Ayrıca ortaokulda Türkçe öğretmenlerinin DTH kullanmayı tercih etmelerinin, ilköğretimde BEY kullanımına şüpheyle yaklaşılmasına sebebiyet verdiği anlaşılmaktadır.

Yine Coşkun ve Coşkun (2012) tarafından yürütülen, ilköğretim öğrencileri ile sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin BEY başarı düzeylerinin değerlendirildiği bir çalışma, öğretmenlerin yazma süreçlerinde BEY kullanımı hususunda yetersiz olduklarını ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular ışığında, bu yetersizliğin temel sebepleri öğretmenlerin kendi eğitimleri sırasında BEY'i yeterince kazanamamış olmaları ve bu konudaki eksikliklerini kapatma konusunda gerekli çabayı göstermemiş olmalarıdır.

Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerce okuma-yazma süreciyle ilgili olarak DTH kullanımında karşılaşılabileceği düşünülen güçlüklerin esas olarak adaptasyon süreciyle ve yazma süreçleriyle ilgili olduğunu ortaya koymuştur (Model 4). Elde edilen bulgular ışığında, BEY'den DTH'ye geçişte öğretmenlerin bir alışma sürecine ihtiyaç duyabileceklerini ve DTH'nin uygulanmasına yönelik bir eğitim sürecine gereksinim duyabileceklerini düşündükleri anlaşılmaktadır. Aynı doğrultuda, uzun süredir BEY ile sürdürülen öğretim sürecinin ardından DTH ile yeni bir süreç başlanmasının veliler için de güçlükler doğuracağı ve öğrencilere sağlıklı şekilde destek olabilmeleri bakımından sakıncalar yaratacağı düşünülmektedir. Bu duruma paralel olarak, halihazırda BEY kullanarak öğrenim görmüş olan öğrencilerin, DTH kullanarak yeni bir sürece dahil edilmelerinin de aksamalara sebep olabileceği düşünülmektedir.

DTH ile okuma-yazma sürecine geçilmesinde karşılaşılabilecek olan güçlüklerin, adaptasyon süreci gerektirmesinin yanında, özellikle yazma konusunda odaklandığı anlaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin DTH ile yazma sürecinde öğrencilerin okunaklı ve akıcı bir yazıya sahip olamayabilecekleri yönünde endişeler taşıdıklarını göstermiştir. Her ne kadar BEY ile yazmada öğrencilerin kas gelişimlerine bağlı olarak zorlanmaların yaşandığı ifade edilmiş olsa da özellikle estetik ve akıcı bir yazı yazma bağlamında, öğretmenlerin DTH kullanımına yönelik şüphelerinin bulunduğu anlaşılmaktadır.

5. Öneriler

1. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, BEY'den DTH'ye geçiş süreciyle ilgili olarak şu önerilerde bulunulabilir:
2. Son dönemde yapılan çalışmalar, DTH'nin kullanılma tercihinin artan bir ivmeye işaret etse de, alanyazından elde edilen bulgular, BEY ve DTH kullanımına yönelik olarak öğretmen tercihlerinde manidar bir farklılaşmanın olmadığını göstermektedir. Okuma-yazma eğitimi sürecinde BEY veya DTH tercih eden

öğretmenlerin gerekçeleri derinlemesine incelenebilir.

3. BEY kullanımı sürecinde ailelerin çocuklara yeterli desteği sağlayamadıklarına yönelik belirgin bir görüş bulunmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir bölümü de DTH kullanımı sürecinde yazıya yönelik güçlüklerle karşılaşabileceklerini düşünmektedirler. BEY ve özellikle DTH kullanımına ilişkin öğretmenlere ve velilere yönelik bilgilendirici eğitimler verilebilir.
4. Okuma-yazma sürecinde öğrencilerin özgüvenlerinin, öğretmenler tarafından belirgin şekilde gözetildiği anlaşılmaktadır. BEY ve DTH'ye yönelik öğretmen ve velilere verilebilecek olan eğitimler, pedagoğ ve rehberlik servislerinin destekleri ile zenginleştirilebilir.
5. Öğretmenlerin BEY kullanımını özellikle estetik buldukları için tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Bu bakımdan ortaokul düzeyinde de DTH kullanımında estetikliğin sürdürülebilmesi bakımından Türkçe derslerinde güzel yazı uygulamaları yapılabilir.

6. Kaynakça

- Akman, E., & Aşkın, İ. (2012). Ses Temelli Cümle Yöntemine Eleştirel Bir Bakış. *GEFAD / GUJGEF*, 32(1), 1-18.
- Aktürk, Y., & Mentiş Taş, A. (2011, Haziran). İlk Okuma-Yazma Öğretiminde "Ses Temelli Cümle Yöntemi"nin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Şanlıurfa/Viranşehir örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 27-37.
- Arslan, D., & İlgin, H. (2010). Öğretmen ve Öğrencilerin Bitişik Eğik Yazı ile İlgili Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 69-92.
- Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Yıldırım, K. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Güçlükleri Hakkındaki Görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 475-493.
- Bay, Y. (2010). Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma-Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 164-181.
- Bayat, S. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Programının Uygulanmasında Karşılaştıkları Güçlüklerle İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Online*, 13(3), 759-775.
- Bulut, P., Kuşdemir, Y., Şahin, D. (2016). İlkokul ve Ortaokulda Yazı Tercihi: Öğrenci ve Öğretmenler Hangi Yazı Türünü Kullanıyor?. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 98-115.
- Büyükoztürk, Ş. (2017, 7 1). Balıkesir Üniversitesi. Örnekleme Yöntemleri: <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf> adresinden alınmıştır.
- Coşkun, E., & Coşkun, H. (2012). İlköğretim Öğrencileri ile Sınıf ve Türkçe Öğretmenlerinin Bitişik Eğik Yazı Başarı Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *GEFAD / GUJGEF*, 32(3), 761-776.
- Coşkun, E., & Coşkun, H. (2014). İlkokul ve Ortaokullardaki Bitişik Eğik Yazı Uygulamalarına İlişkin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(6), 209-223.
- Demir, O., & Ersöz, Y. (2016). 4+4+4 Eğitim Sistemi Kapsamında Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma ve Yazma Eğitiminde Yaşadıkları Güçlüklerin Değerlendirilmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 7(1), 1-27.
- Duran, E. (2011). Bitişik Eğik Yazı Harflerinin Yazım Şekillerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 55-69.
- Durukan, E., & Alver, M. (2008). Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5).
- Erdoğan, T. (2012). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bitişik Eğik Yazı Yazma Gelişimlerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165).
- Güneş, F. (2017). Bitişik Eğik ve Dik Temel Yazı Savaşları. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(3), 1-20.
- Karaman, M. K., & Yurduseven, S. (2008). İlk Okuma Yazma Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 115-129.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kırmızı, F. S., & Kasap, D. (2013). İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecinde Bitişik Eğik Yazı ve Dik Temel Harflerle Yapılan Eğitimin Öğretmen Görüşlerine Göre Karşılaştırılması. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 1167-1186.
- Korkmaz, İ. (2006). Yeni İlköğretim Birinci Sınıf Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (16).
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2017, 7 2). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Türkçe Müfredat: http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce_mufredat.pdf adresinden alınmıştır
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Öğülmüş, S. (1991). İçerik Çözümlemesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 213-228.
- Sankaya, İ., & Yılar, Ö. (2017). Bitişik Eğik Yazı Yazma Süreçlerinin Beceri ve Görüşler Bağlamında İncelenmesi: Birinci Sınıf Öğretmenleri Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Şubat, 1-23.

- Susar Kırmızı, F. & Kasap, D. (2013). İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecinde Bitişik Eğik Yazı ve Dik Temel Harflerle Yapılan Eğitimin Öğretmen Görüşlerine Göre Karşılaştırılması. *Turkish Studies*, 8(8), 1167-1186.
- Şad, S. N. & Demir, O. (2017). Dik Temel ve Bitişik Eğik Yazı Biçimlerinin 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 801-816.
- Şahin, A. (2012). Bitişik Eğik Yazı Öğretiminde Karşılaşılan Problemler. *Eğitim ve Bilim*, 37(165).
- Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2017, 7 3). Türkçe Dersi Öğretim Programı Tanıtım Sunusu. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü: http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09163610_TYRKYE_DERSY_YYRETYM_PROGRAMI_TANITIM_SUNUSU_24.05.2017.pdf adresinden alınmıştır
- Tok, Ş., Tok, T. N., & Mazı, A. (2008). İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Ses Temelli Cümle Yöntemlerinin Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* (53), 123-144.
- Tosunoğlu, M. (2010). Farklı Yazı Stillерinin Okuduğunu Anlama Sürecine Etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi* (27), 679-690.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, F., & Cımbız, A. T. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Bitişik Eğik Yazı Hakkındaki Görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 567-592.