

Gaziantep University Journal of Educational Sciences

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi

e-ISSN: 2667-5145

Okuma Yazma Öğretiminde Yazı Tartışması: Dik Mi, Bitişik Mi?*

Writing Discussion in Reading and Writing Teaching: Is It Right, Adjacent?*

Perihan EFE^a 

Article Info/Makale Bilgi

Received/Alındı: 26/07/2021

Accepted/Kabul edildi: 01/12/2021

Anahtar kelimeler:

İlk okuma yazma öğretimi, dik temel harfler, bitişik eğik harfler, öğretmen ve veli görüşleri.

Keywords:

Teaching first literacy, upright basic letters, adjacent inclined letters, teacher and parent opinion

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, okuma yazma öğretiminde dik temel yazı kullanımını incelemektir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılı içerisinde Diyarbakır ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullarda görev yapmakta olan birinci sınıf öğretmenleri ile birinci sınıf öğrenci velileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evren içinde ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilen on beş sınıf öğretmeni ile on beş veli oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda 1. sınıf öğretmen ve velilerinin; bitişik eğik yazının öğretimine ilişkin olumsuz görüşe sahip oldukları görülmüştür. Bunun nedeni konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarına bağlanmıştır. Buna karşın, bitişik eğik yazının farklı bir ders olarak öğretilmesi gerektiğine inandıkları fark edilmiştir. Öğretmen ve velilerin, ilk okuma yazma öğretimi sürecinde dik temel harflerin kullanımından kaynaklanan sıkıntıların kısa sürede çözümlendiğine inandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine the use of upright writing in literacy teaching. In the research, the interview technique is used from qualitative research methods. In the academic year of 2017-2018, the universe of the research is constituted by first-grade teachers who are working in the primary schools attached to the Ministry of National Education in Diyarbakır province and first-grade student parents. The research sample consists of fifteen classroom teachers and fifteen parents selected from the universe by criterion sampling method. A semi-structured interview technique was used to collect the data of the research. At the end of the research; It has been observed that both first-grade teachers and parents have a negative opinion about the teaching of adjacent oblique writing. It was concluded that teachers and parents believe that the problems arising from the use of vertical letters in the first literacy teaching process are resolved in a short time.

* Çalışma, 11-14 Nisan 2018'de 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

^a Doktora Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim, İstanbul, efeprhn@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-2776-1702>

Giriş

Öğretim programlarında okuma yazma geçmişten beri üzerinde önemle durulan konulardan biri olmuştur. Özellikle okuma ve yazmada yöntem tartışmaları, programlarda her zaman yer almıştır. Bu tartışmalar bağlamında 1997 İlköğretim Okulları Yazı Programı'nda dik temel harflerle, 2005 yılında uygulamaya konulan Türkçe Öğretim Programı'nda bitişik eğik yazı ile ilk okuma yazma öğretimi öngörülmüştür. Milli Eğitim Bakanlığı 2017-2018 öğretim yılından itibaren ilk okuma yazma öğretiminde yazı tipini öğretmenin tercihine bırakmıştır. Şüphesiz bütün bu yöntem arayışlarının temelinde, öğrencilerin daha doğru, okunaklı, akıcı ve estetik yazılar yazmalarını sağlamak vardır.

Okuma yazma öğretiminin nasıl gerçekleştiği sorusuna yönelik ilgili alan yazın incelendiğinde; bu konuya ilişkin genel yaklaşımın birleşim (harf, parçadan bütüne), çözümlene (cümle, bütünden parçaya ve karışık (karma, interaktif) olmak üzere üç biçimde olduğu görülmektedir (Tok, 2001; Akyol, 2015; Polat, 2017; Baştuğ ve Demirtaş, 2017).

Birleşim yöntemi, sentez ya da tümevarım yöntemi olarak da bilinmektedir. Dilin en küçük birimlerinin bir araya gelerek hece, kelime, cümle ve metinlerin oluşturulması esasına dayanmaktadır. Çözümlene yönteminde birleşim yönteminin tam tersi bir yol izlenerek okuma yazma öğretimi gerçekleştirilir. Tümünden gelim ya da analiz yöntemi olarak da ifade edilir. Karma yöntem ise ilk iki yöntemin birleşiminden oluşmaktadır. Bu yöntemde okuma yazma öğretimine cümle ve kelimelerle başlanır. Cümle ve kelimeyi parçalara ayırıp hece ve harf öğretimine hemen geçilir (Baştuğ ve Demirtaş, 2017).

Söz konusu yöntemler dışında farklı yöntemler bulunmaktadır. Aukeman (1971) öğrencilerin doğru, hızlı, anlayarak okuması, okumaktan zevk alması ve işlevsel yazma becerisi kazanmalarını amaçlayan yüz farklı yöntemi, teorik bilgi ve uygulama biçimlerini göstererek açıklamıştır. Farklı yöntemlerin öğrenciler üzerinde farklı etkilerini ortaya koyan çeşitli araştırmalar (Brabham, Lynch- Brown, 2002, Poplewell, Doty, 2001) yapılmıştır (Akt. Akyol ve Temur, 2008:80).

Duffy ve Hoffman (1999) yapmış oldukları araştırmada okuma öğretiminde mükemmel yöntem arayışının boşuna olduğunu çünkü mükemmel bir yöntemin bulunmadığını belirtirler. Onlara göre önemli olan öğrencilerdeki bireysel farklılıkları dikkate alarak farklı öğretim yöntemlerini kullanabilen öğretmenlerin yetiştirilmesidir. Çünkü öğretmenler tek bir yöntemle sınırlandırıldıklarında, diğer yöntemleri kullanamamaktadırlar.

Okuma yazma öğretim yöntemine ilişkin ülkemizde geçmişten günümüze ilkökul programları incelendiğinde; 1924 yılı İlk Mekteplerin Müfredat Programı'nda okuma ve yazma öğretiminde harf ve hece yönteminin yasaklandığı, ses yöntemi ya da sözcük yönteminden birinin kullanılması takdiri öğretmene bırakıldığı görülmektedir. Söz konusu uygulamalar ile çözümlene yöntemi resmi bir nitelik kazanmıştır (Özgün, 2010).

1926 yılı öğretim programında ses yöntemi kaldırılmıştır. 1924 yılında olduğu gibi önerilen iki yöntemden (sözcük yöntemiyle, karma) birini seçme takdiri öğretmene bırakılmıştır. 1936'da öğretime basit sözcük ya da cümlelerle başlanması istenmiştir. 1948 yılı öğretim programı ile cümle temelli yöneme geçilmiştir (Binbaşıoğlu, 1999).

Cümle çözümleme yönteminin nasıl olacağına ilişkin bilgi ilk kez 1948 yılı öğretim programında yer almıştır (MEB, 1948). Söz konusu yöntem 2005 yılı İlköğretim Türkçe programı hazırlanana dek kullanılmıştır. 1948 tarihli programda eğik el yazısı konusunda açıklamalara ve eğik el yazısı örneklerine yer verilmiş ve 2005 yılına kadar dik temel harflerle okuma yazma öğretimi gerçekleştirilmiştir.

Bitişik eğik yazının ülkemizde kullanımı Cumhuriyet yıllarına dayanmaktadır. Atatürk kara tahta başında yeni harfleri bitişik eğik yazı ile yazmıştır. O dönemin insanları tarafından öğrenilen ve kullanımı alışkanlık haline gelen bitişik eğik yazı sonraki programlarda üzerinde durulmaması, dik temel harflerin kullanılmaya başlanması nedeni ile önemini kaybetmiştir. Kasım 1997 tarih ve 2482 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan Yazı Öğretim Programı'na istinaden okullarda bitişik eğik yazı öğretilmiş fakat kullanımı alışkanlık haline getirilmemiştir (Güneş, 2006). 2005 yılında öğretim programlarında yapılan köklü değişiklikler ile okuma yazma öğretiminde bitişik eğik yazı kullanımı zorunlu olmuştur.

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programında İlk Okuma Yazma Öğretimi:

İlköğretim Türkçe dersi öğretim programında (2005), ilk okuma yazma öğretiminin amacının sadece okuma yazma becerilerini kazandırmak olmadığı belirtilmiştir. İlk okuma yazma öğretiminin amacı; düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, analiz, sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri de kazandırmak olarak ifade edilmiştir. Söz konusu becerilerin yanında, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, iletişim becerilerini geliştirme, problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirme de okuma yazma öğretiminin amaçları arasında ifade edilmiştir. Öğrencilere söz konusu olan bu becerileri kazandırma da Ses Temelli Cümle Yöntemi tercih edilmiş ve bu yöneme uygun olarak bitişik eğik yazı kullanımı zorunlu tutulmuştur (MEB, 2009; MEB, 2005).

Bu bağlamda bitişik eğik yazıya geçme nedenleri şu biçimde sıralanmaktadır: Öğrencinin dikkatini geliştirir. Yazıdaki sürekliliğin okuma becerisine de yansımaları sağlar. Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma sürecini kolaylaştırır. Harflerin doğru yazımını desteklediğinden harflerin yazılış yönlerini karıştırma sorununu ortadan kaldırır. Kelimeler bütün olarak yazıldığı için öğrencilerin kelimeleri tanıması kolaylaşır. Estetik görüntüsü ile görsel sanatlar dersine ve güzel yazmaya katkı sağlar. Öğrencilerin parmak ve el kasları için uygundur. Bitişik eğik yazı solak öğrenciler için de uygundur. Bitişik eğik yazı yazarken öğrencinin eli dik temel harflerle yazmaya göre biraz daha sağa kaymakta ve yazıyı daha az kapatmaktadır. Böylece öğrenci yazdıklarını daha kolay görmekte ve okumaktadır

(MEB, 2005; Güneş, 2006).

Türkçe öğretim programındaki değişikliklerden sonraki süreçte yapılan bilimsel araştırmalar incelendiğinde bitişik eğik harflerin kullanımına ilişkin olumlu görüşlerin yanında olumsuz görüşlerin de olduğu dikkat çekmektedir. Güneş (2006) okuma yazma öğretiminde bitişik eğik yazı kullanmanın çocuğun zihinsel ve bedensel yapısına uygun olduğunu, İrlanda, Finlandiya, Norveç, İsveç, Danimarka gibi gelişmiş ülkelerin çoğunda okuma yazma öğretiminin bitişik eğik yazı ile gerçekleştirildiğini ifade etmektedir.

Arslan ve Ilgın (2010) öğretmen ve öğrencilerin bitişik eğik yazıya ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında; öğretmenlerin okuma yazma öğretimi sürecinde bitişik eğik yazının kullanılmasına olumsuz baktıkları ve dik temel harflerin kullanılması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Öğrencilerin ise bitişik eğik yazının estetik olması ve kolay yazılması nedeni ile bu yazı karakterini tercih ettikleri belirtilmiştir.

Şahin (2012) öğretmenlerin karşılaştıkları problemleri belirlemeye yönelik araştırmalarında öğretmenlerin bitişik eğik yazı öğretiminde genel olarak çok fazla problemle karşılaşmadıklarını tespit etmiştir. 2005 yılından günümüze geldiğimizde Türkçe öğretim programında birtakım değişiklikler yapılmıştır

2015 ve 2017 Yıllarında Türkçe Öğretim Programında Yapılan Değişiklikler:

Öğretim programlarındaki değişikliklerin ardından yapılan bilimsel araştırmalar ve eleştiriler doğrultusunda programlarda değişiklikler yapılmaktadır. Şüphesiz yapılan tüm değişikliklerin temelinde en doğru yolu bulmak bulunmaktadır. Bu bağlamda Türkçe dersi öğretim programında da 2015 ve 2017 yıllarında değişiklikler yapılmıştır.

2015 yılında ses gruplarını oluşturan seslerin yerleri ve sıralarında değişiklikler yapılmıştır. Örneğin 1. grubu oluşturan sesler 2015 yılında “e, l, a, t” biçimindeyken 2015 yılında “e, l, a, n” biçiminde düzenlenmiştir. Okuma-yazma öğretiminin son aşaması Bağımsız Okuma ve Yazma olarak değiştirilmiştir. Okuma yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile devam edilmiştir. F, r, l, s ve ş seslerinin yazımında değişiklikler yapılmıştır.

2017 yılında ise ses gruplarında tekrar değişiklikler yapılmıştır. Ses grupları, 1. grup: e, l, a, k, i, n; 2. grup: o, m, u, t, ü, y; 3. grup: ö, r, ı, d, s, b; 4. grup: z, ç, g, ş, c, p; 5. ve son grup: h, v, ğ, f, j biçiminde düzenlenmiştir. Ayrıca ilk okuma yazma öğretiminde yazı karakterinin seçimi öğretmene bırakılmıştır. Başka bir ifadeyle bitişik eğik yazı kullanımı devam etmekte ancak zorunlu tutulmamaktadır. Bu süreçte yapılan bazı bilimsel araştırmalara aşağıda yer verilmiştir:

Palavan ve Gemalmaz (2017) okuma yazmayı bitişik eğik harflerle öğrenen öğrencilerle bir araştırma yapmışlardır. Söz konusu araştırmada öğrencilerin üçüncü sınıftan itibaren bitişik eğik yazmayı terk ettikleri ve katılımcıların tamamının 9.sınıfta bitişik eğik yazıyı

kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Polat (2017) ise 2005 yılından beri ilkokullarda okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemin kısmen yerinde bir uygulama olduğunu, ancak veliler yönteme ilişkin bilgi sahibi olmadıkları için çocuklarının okuma yazma çalışmalarına katkı sağlayamadıklarını belirlemiştir. Çakır, Aslan ve Doğan (2018) ilkokul öğretmenlerinin bitişik eğik yazı ve dik temel harflere ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında her iki yazı karakterinin de tercih edilme gerekçeleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle iki yazı karakterinin de kendine göre olumlu ve olumsuz yönleri bulunmaktadır.

Tüm bu tartışmalar sonucunda 2017-2018 eğitim öğretim yılında 2005 yılından beri zorunlu olan bitişik eğik yazının kullanım tercihi öğretmenin görüşüne bırakılmıştır. Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğretimine devam edilecek, ancak öğretim dik temel harflerle gerçekleştirilecektir. Bu araştırma ile okuma yazma öğretiminde dik temel yazı kullanımına ilişkin ilkokul 1. sınıf öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın amacı doğrultusunda, birinci sınıf öğretmen ve velilerinin “dik temel harfler” ve “bitişik eğik harfler” in kullanımına ilişkin yaşantılarının ve görüşlerinin neler olduğu sorularına yanıt aranmıştır.

Bu çalışmada nitel bir yöntem benimsenmiş ve araştırma temel nitel araştırma deseniyle tasarlanmıştır. Temel nitel araştırma, ‘gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, sosyal olguları, algıları ve olayları doğal ortamda araştırmaya ve anlamaya yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma desendir’ (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 45; Merriam, 2013, ss.22-24).

Nitel araştırmalarda derinlemesine bilgi toplamayı olanaklı kılması bakımından bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin sınırları kesin çizgilerle belirlenmemektedir. Bu durum görüşmenin sınırlarının olmadığı anlamına da gelmemektedir. Görüşmeciyeye, araştırma konusuna yönelik soru sorma, konuyu derinleştirme olanağı sunmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılı içerisinde Diyarbakır ilindeki devlet okullarında görev yapmakta olan birinci sınıf öğretmenleri ile birinci sınıf öğrenci velileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise çalışma grubu içinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilen on beş sınıf öğretmeni ile on

beş veli oluşturmaktadır. Ölçüt örneklemenin temel özelliği, “araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, nesnelere, olaylar ya da durumlardan oluşabilir” (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014).

Araştırmanın öğretmen olan katılımcılarını Diyarbakır il, merkez bağlar ilçesinde bulunan bir ilkokulun öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu okulun seçilmesinde okul müdürünün bilimsel araştırmaları destekleyici tutumu etkili olmuştur. Müdür görüşmeler için uygun bir ortam oluşturmuştur. Okulda bulunan yirmi öğretmenden on yedisi ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerden biri ikinci dönem okulda göreve başlamış olup ilk okuma yazma öğretimi sürecinde okulda bulunmadığı için, bir diğer öğretmen de ondan önce yapılmakta olan görüşmeye tanık olduğu için söz konusu olan bu iki görüşme analize dâhil edilmemiştir. Görüşmeler 237 dakika 42 saniyede tamamlanmıştır. Tüm öğretmenlerle görüşme bir hafta içerisinde tamamlanmıştır.

Araştırmanın yürütüldüğü okul dezavantajlı bir bölgededir (MEB, 2018). Velilerin bir kısmı okuryazar değildir. Üniversite mezunu veli sayısı yok denecek kadar azdır. Öğretmenlerin, velinin okula ve çocuklarına karşı olan ilgisizliği dile getirmeleri katılımcı olarak başka bir okuldaki velilerin seçilmesi durumunu ortaya çıkarmıştır.

Araştırmanın veli olan katılımcılarını Diyarbakır il, Yenişehir merkez ilçesinde bulunan bir okulun velileri oluşturmaktadır. Bu okulun seçilmesinde velilerin çocuklarını takip etmeleri ve araştırmaya katılmada gönüllü olmaları etkili olmuştur. Velilerden randevu alınıp uygun oldukları saatte okulun boş bir sınıfında görüşmeler yapılmıştır. Tüm velilerle görüşme bir hafta içerisinde tamamlanmıştır. Görüşmeler 285 dakika 35 saniyede tamamlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşme, araştırma yapılan alana yönelik görüşmeci ile araştırmanın katılımcıları ile yapılan konuşma süreci olarak tanımlanmaktadır (Akt. Merriam, 2013). Yarı yapılandırılmış görüşmeler, sabit seçenekli soruları cevaplamaya olanak tanıdığı gibi derinlemesine bilgi edinmeyi de sağlar (Büyüköztürk ve diğerleri).

Görüşme soruları hazırlanmadan önce, araştırma konusuna ilişkin ulusal ve uluslararası alan yazın taraması yapılmıştır. Formda yer alması planlanan sorular hazırlanmıştır. Sorular hazırlandıktan sonra sınıf eğitimi alanında uzman 2 akademisyen görüşü alınmış ve soruların son hali belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında öğretmenlere yöneltilen sorular şunlardır:

- Dik temel yazı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
- Bitişik eğik yazıya ilişkin görüşleriniz nelerdir?

- Bu yıl okuma yazma öğretimi sürecinde neler yaşadınız, nasıl geçti?
- Dik temel yazıyı kullanım, süreç ve çıktı olarak değerlendirebilir misiniz?
- Dik temel harflerle bitişik eğik yazıyı karşılaştırmanızı istersem neler söyleyebilirsiniz?
- Çocukların yazı yazmaya ilişkin istekleri nasıldı (eski ile yeniye kıyaslayınca)?
- Bunların dışında eklemek istediğiniz bir şey var mı?

Araştırma kapsamında velilere yöneltilen sorular şunlardır:

- 12 yıldan sonra bitişik eğik yazı yerini dik temel harflere bıraktı. Konuya ilişkin düşünceleriniz nelerdir?
- Bu yıl çocuğunuzun okuma yazma öğrendiği süreçte neler yaşadınız, nasıl geçti? (Sizi en çok ne yordu/ işinizi en çok ne kolaylaştırdı/ daha önce eğik el yazısı ile okuma yazma öğrenen çocuğunuz varsa onun okuma yazma öğrendiği süreçte yaşadıklarıyla şimdiki çocuğunuzun yaşadıklarını kıyaslar mısınız?)
- Dik temel yazı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
- Bitişik eğik yazıya ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- Çocuğunuzun okuma yazma öğrendiği süreçte evdeki tutumu nasıldı?
- Bunların dışında eklemek istediğiniz bir şey var mı?

Araştırmada elde edilen veriler, örneklemdaki öğretmen ve velilerle 19-31 Mart 2018 tarihleri arasında görüşme yapılarak toplanmıştır. Görüşmeye başlamadan önce araştırmaya ilişkin bilgi verilmiştir. Veri kayıplarını önlemek amacıyla ses kaydı yapılacağı bunun araştırma dışında hiçbir yerde kullanılmayacağı belirtilmiştir. Ses kaydı için katılımcılardan izin alınmıştır. Katılımcılardan biri kayıt sırasında çok rahat olmadığını belirtmiştir. Bu durum karşısında görüşmeci, kaydın araştırma kapsamı dışında kesinlikle kullanılmayacağını yineleyerek katılımcıyı rahatlatmaya çalışmıştır. Ondan süreç içerisindeki gözlemlerini paylaşmasını istediğini dile getirmiştir. Dilerse kaydı dinleyebileceği ve istediği bölümlerin çıkarılabileceği belirtilmiştir. Katılımcının rahatladığı düşünülünce görüşmeye devam edilmiştir. Kayıt sonunda katılımcı, ses kaydını paylaşmaya olanak tanıyan telefon uygulaması aracılığı ile kaydın kendisine gönderilmesini istemiştir. Görüşmeci söz verdiği gibi kaydı katılımcıya göndermiş ve kaydın herhangi bir bölümünün çıkarılması talebi katılımcıdan gelmemiştir.

Katılımcıların kendilerini rahat ve huzurlu hissedebilmeleri için araştırmacı, ikinci sınıf öğretmeni olduğunu, çalıştığı kurumu ve aynı zamanda bir doktora öğrencisi olduğunu belirtmiştir. Araştırmacı, süreç sonunda araştırma sonuçlarını öğretmenlerle paylaşacağını belirtmiştir.

Verilerin Analizi

Temel nitel araştırma deseni ile tasarlanan bu çalışmada veri analizinde “içerik analizi” yapılmıştır. ‘İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır’ (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Analiz sürecinde öncelikle, görüşme kayıtlarının yazıya dökümü alınıp çözümlenmeler yapılmıştır. Çözümlenmelerde katılımcıların her bir görüşlerine birer kod verilmiştir. Katılımcıların görüşlerinin analizinde, ifadelerdeki benzer kodlar gruplandırılmış ve gruba uygun olarak temalandırılmıştır. Araştırmanın kavramsal yapısına uygun sınırlar belirlenmiş ve verilen yanıtlardan doğrudan alıntılar yapılarak bulgular desteklenmiştir. Doğrudan alıntılar, araştırmanın veli katılımcıları için V1, V2... olacak biçimde verilmiştir. Öğretmen katılımcılara ise kod isimler verilmiş ve doğrudan alıntılar kod isimlerin ilk harfi alınarak AH, VH, FH... biçiminde verilmiştir.

Araştırmada geçerliliği sağlamak için veri analiz süreci ayrıntılı bir biçimde açıklanmış, elde edilen tüm veriler, bulgularda verilmiştir. Güvenirliği sağlamak için oluşturulan tema ve kategoriler 2 uzman görüşüne sunulmuş ve karşılaştırılmış, karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek araştırmanın güvenirliği Miles ve Huberman’ın (1994:64) formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{görüş birliği}}{\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}}$) kullanılarak %91 hesaplanmıştır.

Bulgular

Okuma-yazma öğretiminde kullanılan yazı karakterine ilişkin olarak 1. sınıf öğretmen ve veli görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada; öğretmen ve veli görüşlerinin içerik analizinden elde edilen bulgular “Bitişik eğik yazı” ile “ Dik temel harfler” ana temalarında verilmiştir. Ana temalar ve ana temalara ilişkin olarak oluşturulan alt temalar aşağıdaki gibidir.

Bitişik Eğik Yazı

Birinci sınıf öğretmen ve öğrenci velilerinin görüşlerinin betimsel analizlerinden elde edilen bulgulara ilişkin oluşturulan Bitişik Eğik Yazı ana temasına ilişkin oluşturulan alt temalar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Bitişik eğik yazı ana temasına ilişkin alt temalar

Bitişik Eğik Yazı

Okunaksız yazı
Veli ve öğretmen ön yargıları
Zihin yorucu süreç
Öğretim süresinde uzama
Motivasyon düşürücü süreç
Veli desteği sorunları
Sürdürülemeyen öğrenme
Eğik yazı alışkanlığı

Öğretmenlerin ve velilerin bitişik eğik yazıya ilişkin olumlu düşüncelere sahip olduklarını söylemek olanaklı değildir. Alt temalara ilişkin kimi öğretmen ve veli görüşleri aşağıdaki gibidir.

Okunaksız Yazı

Bitişik eğik yazı ile okuma yazma öğrenen öğrenciler ilk zamanlarda zorluklar yaşamalarına rağmen okuma-yazmayı öğrenmektedirler. Öğretmen ve veliler zaman içinde yazının bozulduğunu, üst sınıflarda okunmaz hale geldiğini belirtmişlerdir (FH, DH, ŞH, MH, DH).

F.H: *“İlk önce söylemek istediğim çocukları çok rahat bir şekilde yazabildiği bu sene hiç zorlanmadılar. Geçen sene çok zorlanıyorlardı yazmakta ve sürekli karışıyordu karmakarışık bir yazı haline geliyordu ama şu an tek tek yazıyorlar ve çok güzel yazıyorlar onlar da okuyabiliyorlar ben de okuyabiliyorum ve çokta zorlanmadılar ve çok iyi oldu bizim için de onlar içinde”*

Geçen yıl 4. sınıf okutan F Hoca sınav kâğıtlarını okuyamadığını, bu nedenle öğrencilere not verme konusunda objektif olamadığını dile getirmektedir. Zamanla bozulan yazı öyle bir hal almaktadır ki bir süre sonra öğrenci kendi yazdığını okuyamaz duruma gelmektedir. Bu durum veliler tarafından da dile getirilmiştir (V1, V5, V8, V10). ‘Oğlum bitişik eğik yazı ile yazarken kendi yazdığı yazıyı kendisi bile okumakta zorlanıyordu. Biz iki defa da yazıyı çözebiliyorduk’ (V 1).

Veli ve Öğretmen Ön Yargıları

Yapılan bu araştırmada öğretmen ve velilerin bitişik eğik yazıya ilişkin olarak bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. Öğrencinin yazarken zorlanması, zamanla yazının okunamayacak kadar bozulması gibi olumsuz yaşantılar veli ve öğretmenlerin bitişik eğik yazıya ilişkin olumsuz tutumlara sahip olmasına neden olmuştur (MH, ŞH, DH, EH). Öğretmen ve velilere bitişik eğik yazıya ilişkin görüşleri sorulduğunda alınan yanıtlar şu biçimdedir:

M. H : *“Valla şimdi....eğik el yazısı gelince, bitişik eğik el yazısı gelince işte sözde karakteri ortaya çıkarıyor işte insanın karakterine uygun yazıdır şudur budur ben asla ona*

inanmadım.”

V 9 : “*Bitişik eğik yazı okuma yazma sürecini zorlaştıran gereksiz bir uygulamaydı. Dik temel harflerle okuma-yazma öğrenmeye başlayan çocuklar daha çabuk adapte olmuşlardır diye düşünüyorum.*”

Zihin Yorucu Süreç

Bitişik eğik yazıda harflerin yazılışında birleşme noktalarının birbirinden farklı olması, harflerin yazılışlarının değiştirilmesi, yazılış olarak birbirine benzeyen harflerin olması gibi durumlar öğretmen ve veliler tarafından kafa karıştırıcı olarak görülmektedir. Yazı için artı bir çaba ve zaman harcamak gerektiği öğretmen ve veliler tarafından vurgulanmıştır (V3, V4, V6, V11, V13; HH, DH, MH, EH). Öğretmen ve veliler bitişik eğik yazıya ilişkin düşüncelerini şu biçimde ifade etmişlerdir:

H. H : “*Normalde el yazısıyla yazarken çocuklar sürekli hani nasıl doğru birleştireceğim, hangi harfi nerden alıp nereye götüreceğim diye düşünmekten bir türlü okumaya yönelemiyorlardı. Onun dışında zihinsel olarak çok enerji harcıyor yazmaya çocuklar. Düşünsenize her bir harfin ayrı bir başlama ayrı ayrı bir bitiş ve ayrı ayrı birleşme noktaları var.*”

V 5: ... “*Bitişik eğik yazı çocukların zihin ve kas yapısı için hem zor hem de karmaşıktı.*”

Öğretim Süresinde Uzama

Okuma yazma öğretimi sürecinde bitişik eğik yazıyı yazmanın öğretmen ve veliler tarafından zor olarak düşünülmesi, öğrencilerin yazı yazmak için fazlasıyla çaba sarf etmeleri ve yazı öğretiminin zaman alması öğretmen ve veliler tarafından şu biçimde dile getirilmiştir.

R. H: “*Çocuk yazarken çok zorlanıyordu eğik yazıyı. Harfleri yazarken çok zorlanıyordu, öğrenemiyordu. Bir a harfini bile mesela burada (dik temel biçiminde) bir ders saati içinde, sınıfın % 70'i-80'ni kavrayabiliyor. Hemen verir vermez çocuk hemen yazıyor. Ama eğik yazıda a harfini yazarken, üç saatte dört saatte hala harfi yazamayan öğrenci oluyordu.*”

V 15: “*Bitişik eğik yazı, çocukların parmak kaslarına göre çok zor geliyordu. Yazı yazmada çok büyük zaman kaybı yaşıyorlardı. Çocuklar yazı yazmada harcadıkları eforu okuma çalışmalarında gösteremiyordu. Çünkü haklı olarak yoruluyorlardı. Çocukların dik temel harflerle yazı yazmaya ve okumaya geçmeleri daha hızlı ve erken oluyor. Eğik el yazısıyla çocukların çizgi çalışmalarında harcanan süre bile oldukça uzun sürüyordu.*”

Motivasyon Düşürücü Süreç

Öğretmen ve veliler tarafından öğrenciyi oldukça zorladığı düşünülen bitişik eğik yazının çocukların şevkini kırdığı, motivasyonlarını düşürdüğü, öz güvenli birer birey olarak yetişmelerini engellediği düşünülmektedir (VH, EH, RH, ŞH, DH, AH; V1, V2, V7, V9, V15). Bu durum dik temel harflere ilişkin düşünceleri sorulduğunda öğretmen ve veliler

tarafından şu biçimde belirtilmiştir:

A.H: *“Ya daha hızlı yazdıkları için zorlanmadılar. Zorlanmadıkları için mutlu oldular. Ama eğik yazı yazmak istedikleri anda u ne yazacaklarını bazen bilmiyorlardı. Nasıl birleştireceklerini bilmiyorlardı. Çocuk tersten yazıyordu, birleştiremiyordu, öğretmen söyleyince üzülüyordu. Ben yapamıyorum, ben yapamıyorum vardı.”*

V 5: *“Bence dik temel harflerde öğrenci hem yazmada hem okumada daha rahat ediyor. Eğik yazıda kimi harflerin yazımında zorlanma ya da yanlış yazma öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkiliyor.”*

Veli Desteği Sorunları

Velilerin bitişik eğik yazıyı bilmemeleri ilk okuma-yazma öğretimi sürecinde çocuklarına yardım edememelerine neden olmaktadır. Veli desteğini alabilmek için öğretmen veliyi okuma-yazma öğretimine ilişkin olarak bilgilendirmek durumundadır. Bu konuda veli de yetersiz olduğunun farkındadır. Bu nedenle dik temel harflerle okuma yazma öğretimi olumlu karşılanmıştır. Veliler artık çocuklarına daha kolay yardım edebilmekte ve çocuklarının yazdıklarını okuyabilmektedirler (HH, DH, RH, ŞH, RH, EH, AH; V1, V2, V4, V7, V8, V11, V14). Bitişik eğik yazıya ilişkin düşünceleri sorulduğunda alınan yanıtlar şu biçimdedir:

H. H: *“El yazısını bırakın yazmayı, okumayı bile beceremeyen velilerimiz büyük oranda sıkıntı yaşadılar çocuğa yardım ederken. Bu harf buradan gelecek, nereye gidecek falan.... Veliler konuya hâkim olmadığı için eğik el yazısı velilerde büyük bir sıkıntı yaratıyordu. Genellikle biz tek başımıza yürütmek zorunda kalıyorduk.”*

V 8: *“Veli faktörünü de düşünecek olursak, eğik yazıyı bilmediklerinden çocuklarını yönlendiremiyorlardı.”*

Sürdürülemeyen Öğrenme

Öğrenci bitişik eğik yazı ile yazmakta ancak okuma yazma öğrendiği zamanlar dışında hiçbir şekilde bitişik eğik yazıya maruz kalmamaktadır. Okuduğu kitaplardan ders kitaplarına, yolda karşılaştığı tabelalardan televizyonda gördüğü yazılara kadar tüm yazılar dik temel harflerle yazılmaktadır. Üst sınıflarda gerek öğretmenlerinin isteği gerek kendi tercihlerinden dik temel harflerle yazmaya başlayan öğrenciler estetik bir biçimde yazamamaktadırlar. Farklı yazı karakterlerine maruz olma durumunu öğretmenler, yazının bozulmasına sebep olarak göstermekte ve okuma yazma öğretimi sürecini olumsuz etkilediğini düşünmektedirler.

M.H : *“Çocuk dörde beşe geldikten sonra branş öğretmenlerinin derse girmesinden dolayı yazılar kötüye doğru gidiyordu. Branş öğretmenleri el yazısını bilmiyorlardı. Çocuklardan düz yazı ile yazmalarını istiyorlardı.”*

V 6 : *“Günlük hayatta kullanılmadığı için artı bir yük olmuştur. Eğik el yazısıyla okuma-*

yazmaya daha geç geçiyorlar ve çocukların okudukları hikâyeler ve kitaplar ise dik temel harflerle olduğu için çocuklar afalliyordu.”

Eğik Yazı Alışkanlığı

Diğer alt temalara ilişkin olarak sıralanan tüm olumsuz durumlara rağmen öğretmen ve veliler bitişik eğik yazının tamamen kaldırılması gerektiği yönünde bir düşünce taşımamaktadırlar (RH, DH, ŞH, EH, AH, FH, ÖH, MH, SH; V3, V4, V5, V7, V8, V11, V14). Gerek öğretmenler gerekse veliler kendi ilkököl yıllarında verilen güzel yazı dersini yüzlerinde gülümseme ile hatırlamakta, bitişik eğik yazıyı o derste öğrenmenin daha keyifli olduğunu düşündüklerini şu biçimde dile getirmektedirler.

R.H : *“Güzel yazı yazmak isteyenler, özel eğitim alabilirler. Okullarda buna bir ders konabilir. O yazıyı da yazmak isteyenler böyle bir ders alabilirler.”*

V 13 : *“İlköğretim çağındaki çocuklar eğitim sürecine yeni başladıkları için onlara uygun olduğunu düşünmüyorum. Ancak ayrı bir ders saati olarak verilebilir.”*

Dik Temel Harfler

Birinci sınıf öğretmen ve öğrenci velilerinin görüşlerinin betimsel analizlerinden elde edilen bulgulara ilişkin oluşturulan *Dik Temel Harfler* ana temasına ilişkin oluşturulan alt temalar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Dik temel harfler ana temasına ilişkin alt temalar

Dik Temel Harfler
Okunaklı, net yazılar
Kısa sürede çözümlenen sorunlar
Başarılı bir dönem
Artan deneyimler
Mutlu, istekli ve özgüvenli birey

Öğretmenlerin ve velilerin dik temel harflere ilişkin olarak olumlu düşüncelere sahip olduklarını söylemek olanaklıdır. Alt temalara ilişkin kimi öğretmen ve veli görüşleri aşağıdaki gibidir.

Okunaklı, Net Yazılar

Öğretmen ve veliler, öğrencilerin yazılarının dik temel harflerle daha okunaklı olduğunu dile getirmişlerdir. Bitişik eğik yazı ile okuma yazmayı öğrenen öğrencilerin üst sınıflarda dik temel harflerle yazdıkları gözlemlenmiş ve yazılarının kötü olduğu belirtilmiştir. Bu yıl dik temel harflerle okuma yazmayı öğrenen öğrencilerin yazılarının daha okunaklı ve daha estetik olduğu öğretmen ve veliler tarafından şu biçimde ifade edilmiştir (Tüm öğretmen ve veliler).

M. H : *“Benim oğlumdan biliyorum. Öyle bir çirkin yazı yazıyor ki ben şimdi bir şey de*

diyemiyorum. Bitişikle başladı, düzle devam ediyor.”

V.9 : *“Kızımın çok iyi yazdığını söyleyemem ama 3. sınıfta okuyan ablasından iyi yazdığı kesin.”*

Kısa Sürede Çözümlenen Sorunlar

Dik temel harflerle okuma yazma öğretimi sürecinde bir takım sorunlar yaşandığı ancak bunların kısa sürede çözümlendiği, hatta öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara takılmadıkları düşünülmektedir. Öğretmenler bitişik eğik yazı ile okuma yazma öğretimi sürecinde yazı yazmaya oldukça zaman ayırdıklarını, bu durumun okumaya geçmeyi geciktirdiğini belirtmişlerdir. Yazı için harcanan enerji, okumaya ayrılan enerjiden çok daha fazla olduğu için bu durum öğretmenler tarafından okumayı öğrenmeyi geciktirdiği biçiminde yorumlanmıştır (RH, DH, MH, ŞH, V8, V9, V13, V14). Dik temel yazıda öğretmenlere ve velilere sıkıntı yaşayıp yaşamadıkları, yaşadılarsa ne tarz sıkıntılar yaşadıkları sorulduğunda; bir takım sorunlar yaşadıklarını ancak bunların kısa sürede çözümlendiğini şu biçimde belirtmişlerdir:

R. H : *“Dik temel harflerde harfler arasındaki boşluk çok olduğu için çocuk kelimeyi yaya yaya yazıyor. Şimdi onu düzeltmeye çalışıyoruz. Yani düzeldi de aslında.”*

V 8 : *“Kelimeler başlangıçta iç içeydi ama kısa bir sürede oğlum doğru yazmaya başladı.”*

Başarılı Bir Dönem

Öğretmenlere öğrenci profilleri, ailenin eğitim düzeyi gibi sorular sorulduğunda öğretmenler tarafından bir dizi olumsuz durum sıralanmıştır. Araştırma kapsamındaki öğretmenler tüm olumsuzluklara rağmen başarılı bir dönem geçirdiklerini, yazı karakterine ilişkin olarak yapılan değişikliklerden memnun olduklarını belirtmişlerdir. Velilere çocuklarının evdeki tutumları sorulunca, velilerden alınan yanıtlar; çocuklarının öğrenme konusunda istekli oldukları, bu süreçte zorlanmadıkları biçiminde olmuştur (Tüm veli ve öğretmenler). Öğretmen ve veliler düşüncelerini şu biçimde ifade etmişlerdir:

H. H : *“Bu yıl ilk defa dik temel harflerle öğretim yaptık. Bu sene gerçekten çok başarılı geçti. Öğrencilerim tamamı akıcı okuyor ve iyi yazıyor.”*

V 15 : *“Benim çocuğum okuma-yazma sürecinde beni hiç yormadı. Bir zorluk yaşamadım.”*

Artan Deneyimler

Dik temel harflere çocuklar; okulda, sokakta, yazılı ve görsel medyada maruz kalmaktadır. Öğretmen ve veliler bu durumun okuma yazma öğrenilen sürece olumlu bir katkı sağladığını düşünmekte ve düşüncelerini şu biçimde ifade etmektedirler (MH, SH, DH, FH, ŞH, EH, HH; V2, V3, V4, V9, V14, V15):

M. H : *“Çocuğum okulda, sokakta, televizyonda karşılaştığı yazı karakteri aynı olunca gördüğü her yazıyı okumak istiyor.”*

V. 3 : “*Düşündüğüm zaman bu sisteme iyi ki geçirmiş diye düşünüyorum. Çünkü tabelalara baktığı zaman çocuk görüyor, televizyona baktığı zaman çocuk görüyor, kitaba baktığı zaman çocuk görüyor. Yani destekleyici bir altyapı var.*”

Mutlu, İstekli ve Özgüvenli Birey

Dik temel harflerle ilk okuma-yazma sürecinde öğrencilerin zorlanmadıkları gerek öğretmenler gerek veliler tarafından motivasyon artırıcı bir durum olarak görülmektedir. Bu süreçte öğrencilerin mutlu, istekli ve daha özgüvenli oldukları öğretmen ve veliler tarafından şu biçimde ifade edilmiştir:

M.H : “*Dik temel de daha hevesli, daha istekli gibi gözüküyorlar çünkü yapabiliyorlar. Yapabildikleri için istekleri daha fazla ama bitişik eğik yazıda karışık bir durum vardı.*”

V 15 : “*Çocuğum okuma yazma öğrendiği süreçte öğrenmeye hevesliydi. Okuma yazma öğrendiği süreçte çok fazla zorluk yaşamadı. İlk grup seslerinden sonra kendisi de çözmeye başlayınca zevk almaya başladı.*”

Bu araştırmada elde edilen bulgulardan; ilk okuma yazma öğretiminde yazı karakterine yönelik yapılmış olan son değişikliklerden öğretmen ve velilerin mutlu olduklarını söylemek olanaklıdır.

Tartışma ve Sonuç

Türkçe dersi öğrenme alanları, dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. İlk okuma yazma öğretimi ilkökul birinci sınıfta olmakta ve kazanılan okuma ve yazma becerileri ömür boyu kullanılmaktadır. Öğretim programları, öğrencilerin ilk okuma yazma öğretimi sürecini en iyi biçimde yürütebilmeleri için bazen düzenlenmiş bazen de tamamen değiştirilmiştir. Bu bağlamda bu araştırmada, okuma-yazma öğretiminde kullanılan ve bir kaç kez değişikliğe uğramış olan yazı karakterine ilişkin olarak 1. sınıf öğretmen ve veli görüşleri belirlenmiştir. Araştırmada nitel bir yöntem benimsenmiş olup, derinlemesine bilgi toplamayı olanaklı kılması bakımından yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Güneş (2017) yapmış olduğu araştırmada öğretim yöntemi olarak bitişik eğik yazının yararlarını vurgulayan pek çok araştırmaya (Wettstein-Badour, 2006; James et Engelhardt, 2012; Ouzoulias, 2004; Dumont, 2004; Giguère, 2004) değinmiştir. Bunun yanında ilgili literatürde bitişik yazı kullanımına ilişkin olarak yaşanan problemlere, avantajlara ya da dezavantajlara ilişkin bulgular içeren araştırmalar da bulunmaktadır (Arslan ve Ilgın, 2010; Sıcak, Aslan ve Ayan, 2016; Samancı, 2007; Gülbaş Çatak, 2008; Aktürk ve Taş, 2011; Sarıkaya ve Yılar, 2017; Karaman ve Yılar, 2020).

Bu araştırma kapsamında görüşülen birinci sınıf öğretmen ve velilerinin bitişik eğik yazıya ilişkin görüşleri sorulduğunda bir dizi olumsuz ifadenin sıralandığı (kafa karıştırıcı, zaman alıcı, motivasyon düşürücü vb.) görülmüştür. Benzer sonuçlar, Arslan ve Ilgın (2010) ile Sıcak, Aslan ve Ayan'ın (2016) araştırmalarında da görülmektedir. Arslan ve Ilgın'ın

(2010) öğretmen ve öğrencilerle yapmış oldukları araştırma sonucunda, öğretmenlerin okuma yazma öğretimi sürecinde bitişik eğik yazının kullanılmasına olumsuz baktıkları; Sıcak, Aslan ve Ayan'ın (2016) bitişik eğik yazıya ilişkin öğretmen tutumlarını inceledikleri araştırmalarında ise, öğretmenlerin bitişik eğik yazıya ilişkin olarak olumsuzu yakın bir tutum içerisinde oldukları sonuçlarına ulaşmıştır.

Ayrıca yapılan araştırmalarda, öğrencilerin kendi yazılarını okuyamadıkları (Samancı, 2007); öğretmenlerin bitişik eğik yazı konusunda tereddütleri olduğu (Gülbaş Çatak, 2008); bitişik eğik yazı kullanımının okuma yazma sürecinin verimini düşürdüğü; öğretmenlerin yazı karakteri kaynaklı sorunlar yaşadığı (Yıldırım, 2007) bulguları yapılan bu araştırma bulgularını desteklemektedir.

Araştırma kapsamında öğretmen ve velilere dik temel harflere ilişkin görüşleri sorulduğunda, öğrencilerin yazılarının daha okunaklı ve güzel olduğu belirtilmiştir. Okulda öğrenilen yazı karakteri, sokakta, televizyonda, kitap ve dergilerde öğrencilerin karşısına sürekli çıktığı için öğrencilerin bu yazı karakterine ilişkin yaşantılarının daha fazla olduğu ve bu durumun öğrenmeyi kolaylaştırdığı ifade edilmiştir. Benzer sonuçlar Çakır, Aslantaş ve Doğan'ın (2006) araştırmalarında, dik temel harflerin yaşamla ilişkilendirilmesinin ve okuma yazma öğretimi sırasında kolaylık sağlaması bakımından tercih edildiği biçiminde görülmektedir.

Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda dik temel harflerle yazıya ilişkin olumlu tutumların olduğu, ilk okuma yazma öğretimi sürecinde dik temel harflerle yazının kullanımının uygun görüldüğü sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuçların farklı araştırma bulguları ile desteklendiği görülmüştür (Karaman ve Yılar, 2020; Sarıkaya ve Yılar, 2017; Yılmaz ve Cımbız, 2016; Arslan ve Ilgın, 2010).

Ulusal ve uluslar arası araştırmalar incelendiğinde, okuma yazma öğretiminde farklı yöntemlerin kullanıldığı görülmüştür. Duffy ve Hoffman (1999) okuma yazma öğretiminde kusursuz yöntem arayışının boşuna olduğunu çünkü kusursuz bir yöntemin olmadığını belirtmişlerdir. Okuma yazma öğretimi sürecini henüz oyun çağındaki çocuklarımız için keyifli kılmak durumundayız. Bunun için onları az yoracak, motivasyonlarını düşürmeyecek yollar izlemeliyiz. Bu bağlamda ilk okuma yazma öğretimin dik temel harflerle yapılması gerektiğini ifade edebiliriz.

Kaynakça

Aktürk, Y. & Taş, A. M. (2011). İlk okuma-yazma öğretiminde “ses temelli cümle yöntemi” nin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri (Şanlıurfa/Viranşehir örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 27-36.

Akyol, H. (2015). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. PegemA Yayıncılık.

- Akyol, H., & Temur, T. (2008). Ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 79-9.
- Arslan, D., Aytaç, A., & Ilgın, H. (2011). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin yazı biçimlerine (dik temel yazı ve bitişik eğik yazı) göre okuma düzeyleri. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(2), 1422-1434.
- Babayiğit, Ö. (2012). *İlk okuma-yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine ilişkin alternatif ses sıralamasının etkililiğinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Üniversitesi.
- Baştuğ, M., & Demirtaş, G. (2016). *Her ses/harf için özel uygulamalı ilkokuma ve yazma öğretimi el kitabı*. PegemA Yayıncılık.
- Binbaşıoğlu, C. (1999). İlkokuma ve yazma öğretiminin ve alfabe kitaplarının tarihsel gelişimi. *Eğitim ve Bilim*, 24(114), 8-32.
- Brabham, L.- Brown (2002). "Effects of teachers' reading-aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades". *Journal of Educational Psychology*, 94 (3), 465-473.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. PegemA Yayıncılık.
- Çakır, O., Arslan, G. A., & Doğan, M. C. (2018). İlkokul öğretmenlerinin bitişik eğik yazı ve dik temel harflerin kullanımına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1539-1550.
- Duffy, G. G., & Hoffman, J. V. (1999). In pursuit of an illusion: The flawed search for a perfect method. *The Reading Teacher*, 53(1), 10-16.
- Güneş, F. (2006). Niçin bitişik eğik yazı. *MEB Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 71(1), 17-19.
- Güneş, F. (2017). Bitişik eğik ve dik temel yazı savaşları. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(3), 1-20.
- Gülbaş Çatak, Ç. (2008). *Yeni ilköğretim 1. sınıf ilk okuma yazma dersi öğretim programı uygulamasına yönelik öğretmen görüşleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Üniversitesi.
- Karaman, H. & Yılar, R. (2020). İlk okuma yazma öğretiminde bitişik eğik yazıdan dik temel yazıya geçişin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (40), 86-99.
- MEB (1948). *İlkokul programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü (2003), Türkiye'de ilköğretim (dünü, bugünü, yarını), İstanbul: Millî Eğitim Basımevi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*. 5 (2), s.166-186.

- MEB (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB (2018). *Destek hizmetleri genel müdürlüğü*. 81 (2714).
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Nobel Yayıncılık.
- Özgün, S. (2010). *Eski ve yeni ilköğretim programlarında ilk okuma yazma öğretimine ilişkin bir araştırma*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Palavan, Ö. & Gemalmaz, N. (2017). Eğik el yazısıyla okuma yazma öğrenen öğrencilerin, eğik el yazısına ilişkin durumları. *Ana dili eğitimi dergisi*, 5(4), 589-608.
- Polat, H. (2017). İlk okuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntem ve kaynaklara ilişkin öğretmen görüşleri. *International journal of languages education and teaching*, 5(2), 166-186.
- Poplewell, S.R. & Doty, D.E. (2001). Classroom instruction and reading comprehension: a comparison of one basal reader approach and the fourblocks framework. *Reading Psychology*. 22(2), 83-9.
- Samancı, S. (2007). *Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları problemler*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi
- Sarıkaya, İ., & Yılar, Ö. (2017). Bitişik eğik yazı yazma süreçlerinin beceri ve görüşler bağlamında incelenmesi: Birinci sınıf öğretmenleri örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(4), 916-938.
- Sıcak, A., Arslan, A. & Ayan, C. (2016). Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazıya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 11(3), 2009-2024.
- Şad, S. & Demir, O. (2017). Dik temel yazı ve bitişik eğik yazı biçimlerinin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 16(62), 801-816.
- Şahin, A. (2012). Bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan problemler. *Eğitim ve Bilim*, 37(165).
- Tok, Ş. (2001). İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(26), 257-276.
- Yıldırım, K. (2007). Yazılı program ve uygulanan program kavramları açısından ses temelli cümle yönteminin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 175, 25-46.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Basım). Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Literacy has been one of the issues that have been emphasized in education programs since the past. Method discussions, especially in reading and writing, have always been included in the programs. In the context of these discussions, the use of cursive italics was suggested in some programs, and in many of the remaining programs, it was requested to teach with basic vertical letters. Undoubtedly, the basis of all these method searches is to enable students to write more accurate, legible, fluent, and aesthetic writings. In this context, the research aims to examine the views of teachers and parents on the use of orthogonal writing in literacy teaching.

Method

A qualitative method was adopted in the research. Qualitative research is an approach that emphasizes researching and understanding social phenomena in their environment with an understanding based on theory building (Yıldırım & Şimşek, 2013). In this study, semi-structured interviews were conducted to enable in-depth information collection. The boundaries of semi-structured interviews are not clearly defined. This does not mean that the interview has no boundaries. It offers the interviewer the opportunity to ask questions about the research subject and to deepen the subject (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2014).

The study group of the research consists of first-grade teachers and first-grade student's parents working in public schools in Diyarbakır in the 2017-2018 academic year. The research sample consists of fifteen classroom teachers and fifteen parents selected from the universe by criterion sampling method.

Research data were collected using a semi-structured interview form. In data analysis, content analysis was performed. In the analysis process, firstly, the interview records were transcribed and analyzed. In the analysis, a code was given to each view of the participants. In the analysis of the participants' opinions, similar codes in the expressions were grouped and themed. The boundaries suitable for the conceptual structure of the research were determined, and the findings were supported by direct quotations from the answers given.

Results

In this research aiming to determine the opinions of first-grade teachers and parents about the font used in literacy teaching; the following conclusions emerge from the findings obtained from the content analysis of teacher and parent opinions.

It is not possible to say that teachers and parents have positive thoughts about cursive handwriting. Although the opinions about cursive handwriting emphasize the negative qualities of this typeface, parents and teachers think that these fonts should be given under the title of elective course.

It has been observed that teachers and parents have positive thoughts about basic vertical

letters. For example the writing is legible, the students are happy and willing to write, the problems experienced are resolved quickly, and they have a successful term.

Conclusion

The first literacy education occurs in the first grade of primary school, and the acquired reading and writing skills are used for life. Curriculums have sometimes been revised and sometimes completely changed so that students can carry out the first literacy teaching process in the best way. In this context, in this study, the opinions of first-grade teachers and parents were determined regarding the font used in literacy teaching and changed several times. A qualitative method was adopted in the research, and semi-structured interviews were conducted to enable in-depth information collection.

When the relevant literature is examined, studies are explaining the necessity of using cursive handwriting (Güneş, 2006; Güneş, 2017), as well as research containing findings on the problems, advantages, or disadvantages experienced in the use of this typeface (Samancı, 2007; Gülbaş Çatak, 2008; Aktürk & Taş, 2011; Sarıkaya & Yılar, 2017; Karaman & Yılar, 2020).

When the first-grade teachers and parents interviewed in this study were asked for their opinions on cursive handwriting, it was seen that many negative statements were listed (confusing, time-consuming, demotivating, etc.). Similar results are seen in the studies of Arslan and Iğın (2010) and Sıcak, Aslan, and Ayan (2016). As a result of the research conducted by Arslan and Iğın (2010) with teachers and students, it was found that teachers viewed the use of cursive italic writing negatively in the literacy teaching process; Sıcak, Aslan, and Ayan's (2016) research on teachers' attitudes towards cursive handwriting revealed that teachers have a near-negative attitude towards cursive handwriting.

In addition, studies have shown that students cannot read their writings (Samancı, 2007); teachers have hesitations about cursive handwriting (Gülbaş Çatak, 2008); the use of cursive handwriting reduces the efficiency of the literacy process; the findings that teachers have problems with fonts (Yıldırım, 2007) support the results of this study.

Within the scope of the research, when teachers and parents were asked their opinions on basic vertical letters, it was stated that students' writings were more legible and beautiful. It has been noted that since the typeface learned at school is constantly in front of students on the street, on television, in books. In magazines, students have more experiences with this typeface, and this situation facilitates learning. Similar results are seen in Çakır, Aslantaş, and Doğan's (2006) research, as basic vertical letters are preferred in terms of associating them with life and providing convenience during literacy teaching.

In line with the findings obtained within the scope of this research, it is concluded that there are positive attitudes towards writing with basic vertical letters, and the use of writing with basic vertical letters is considered appropriate in the first literacy teaching process. It has been seen that these results are supported by different research findings (Karaman & Yılar, 2020; Sarıkaya & Yılar, 2017; Yılmaz & Cımbız, 2016; Arslan & Iğın, 2010).

When national and international studies are examined, it is seen that different methods are used in literacy teaching. Duffy and Hoffman (1999) stated that searching for a perfect form in teaching literacy is futile because there is no perfect method. We have to make the literacy teaching process enjoyable for our children who are still in the age of play. For this, we should follow ways that will tire them less and not reduce their motivation. In this context, we can state that the first literacy teaching should be done with basic vertical letters.