

**THE TEACHERS' VIEWS ON THE TURKISH
LESSON TEACHING PROGRAM FOR THE FIRST
GRADERS AND THE ADJACENT ITALIC
HANDWRITING**

Birinci Sınıf Türkçe Öğretim Programı ve Bitişik Eğik Yazıya

İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bekir YILDIZ¹, Lütfi ÜREDİ² & Sait AKBAŞLI³

Abstract

The purpose of this study is to identify the teachers' views on the Turkish lesson teaching program and the practices about adjacent italic handwriting for the first graders. questionnaire form developed by the authors has been used as a means to collect data in the study. The respondents' views have been assessed in terms of the variables of their gender, age, civil service seniority, the programmes from which they have graduated and the branch. The study in descriptive research model has been carried out in a quantitative method and it has been conducted in accordance with the maximum variation sampling. In the analysis of the data, "SPSS For Windows 20" package program has been used. As for the parametric test, the analysis of variance have been used. Cronbach's alpha reliability coefficient of the study is 0.748. According to the results of the study, the first-grade teachers have marked the "Agree" option as regards the effectiveness and efficiency of the Turkish lesson teaching program. They have marked the "Undecided" option as regards the effectiveness and efficiency of the adjacent and italic handwriting application. In addition, concerning the first grade Turkish lesson teaching program, no statistically significant difference has been found in terms of such deviations as the age, seniority in the civil service, the number of students and the faculty from which they have graduated and the same goes for the adjacent and italic handwriting in terms of such variations as the gender, age, seniority in the civil service, and the programmes from which they have graduated. However, there is a statistically significant difference as regards the views on the adjacent and italic handwriting in terms of the variation of the number of students.

Keywords: *Teaching program, italic handwriting, teacher, student.*

¹ MEB, Öğretmen, e-posta: yildizbekir086@gmail.com

² Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, e-posta: lutfiuredi@mersin.edu.tr

³ Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, e-posta: sait.akbasli@hacettepe.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı, birinci sınıf Türkçe öğretim programı ve bitişik eğik yazı uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Katılımcıların görüşleri cinsiyet, yaş, memuriyet kıdemi, mezun olunan program ve branş değişkenleri açısından değerlendirilmiştir. Betimsel tarama modelindeki araştırma nicel yöntemle yapılmış, amaçlı örneklem yöntemlerinden tabakalı örnekleme ve küme örneklemesine uygun olarak yürütülmüştür. Verilerin çözümlenmesinde “SPSS For Windows 20” paket programı kullanılmıştır. Anketin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,748’dir. Araştırma sonuçlarına göre, birinci sınıf öğretmenleri, birinci sınıf Türkçe öğretim programının etkililiğine ve verimliliğine dair “Katılıyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Birinci sınıf Türkçe öğretim programında geniş yer bulan bitişik eğik yazı uygulamalarının etkililiği ve verimliliğine dair “Kararsızım” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca birinci sınıf Türkçe öğretim programı, cinsiyet, yaş, memuriyet kıdemi, öğrenci sayısı ve mezun olunan program değişkenlerine; bitişik eğik yazıya ilişkin görüşler ise, yaş, memuriyet kıdemi ve mezun olunan program değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bitişik eğik yazıya ilişkin görüşlerde öğrenci sayısı değişken grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretim programı, eğik yazı, öğretmen, öğrenci.

GİRİŞ

Yaşam boyu süren dil edinimi, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin uygulanmasıyla gerçekleştirilmektedir. Dil öğrenimi, dinlemeyle başlar, konuşmayla devam eder, belli bir öğretim ve okul sürecinde de okuma ve yazmayla beraber yürütülür. Okur-yazar bir birey olmanın temelini atıldığı ilköğretim birinci sınıf, ayrı bir öneme sahiptir. 2005-2006 yılında uygulamaya konulan Türkçe dersi öğretim programında ilk okuma yazma ile ilgili olarak ilköğretim birinci sınıftan itibaren etkili bir okuma yazma öğretimi gerçekleştirmek amaçlanmıştır. Ayrı program, düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi kullanabilen ve sorun çözebilen bireylerin yetişmesini ister (MEB, 2005: 233). Türkçe dersi öğretim programının temel becerileri bütüncül bir anlayışla birbirini tamamlar nitelikte uygulamalarla yürütülmektedir. Bu durum sadece Türkçe dersi için değil aynı zamanda diğer derslerin de destekleyicisi niteliğindedir. Öğrenmenin daha etkin ve verimli bir hal alabilmesi, eğitim öğretimden beklenen amaçların gerçekleştirilmesi ancak Türkçenin temel becerileriyle donatılmış ilgi çekici, istek uyandırıcı etkinlikler ve uygulamalarla yürütülebilecek bir programı gerekli kılmaktadır. Program: “Öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir.”(Demirel, 2014: 4).

BİRİNCİ SINIF TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMI

Birinci sınıf Türkçe öğretim programı, okuma, yazma, dinleme, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanlarından oluşmaktadır. Bu öğrenme alanları bir bütün olarak ele alınarak birbirleriyle ilişkilendirilerek ifade edilir. Birinci sınıf Türkçe öğretim programı, yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zeka kuramı, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımları gibi çağdaş kuram ve yaklaşımlardan yararlanılarak oluşturulmuştur. Türkçe dersi öğretim programında “Programın yapısı” başlığı altında programın “Genel amaçları” detaylı olarak aşağıda belirtilen maddelerle açıklanmıştır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin;

- 1) Dilimizin, milli birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu benimsemeleri,
- 2) Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri,
- 3) Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları,
- 4) Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri,
- 5) Seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür, sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları,
- 6) Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri,
- 7) Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık haline getirmeleri,
- 8) Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları,
- 9) Türk dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla milli ve evrensel değerleri tanımaları,
- 10) Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri,
- 11) Milli, manevi ve ahlaki değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmelerini amaçlamaktadır (MEB, 2006: 4).

BITİŞİK EĞİK YAZI

“Yazma, düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmektir” (Akyol, 2001: 51). Öğrenciler yazma becerilerini geliştirdikçe düşünme becerilerini kontrol eder, zihinlerini sürekli kullanır ve öğrenme sürecini daha etkili duruma getirirler (Raimes, 1983, Akt: Belet ve Yaşar, 2007). Şahin (2012), yazmayı “düşüncelerin yazı yolu ile ifade edilmesi” olarak tanımlamıştır. Çelenk (2007)’e göre toplumlarda bireyin kendi uğraş alanında ilerlemesi, ancak gelişmiş okuma ve yazma becerilerine sahip olmasıyla mümkündür. Okuma yazma becerilerini kazanmış olan bir çocuk; hızlı, doğru ve anlayarak okuması ve işlevsel bir yazma yeteneği sahip olması beklenir. Çağdaş insan olmak, ancak etkin bir okuma becerisine sahip olarak bilgi birikimine arttırarak, etkin bir yazma becerisiyle de elde ettiği birikimini çevresiyle paylaşarak olacaktır (Susar Kırmızı ve Kasap, 2013). Türkçe öğrenimindeki temel becerilerden en üst düzey öğrenme alanı olarak görülen yazma uygulamalarında birçok yöntem denenmiştir. 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı okuma yazma uygulamalarında çözümleme yönteminden ses temelli cümle yöntemine, temel dik harflerden bitişik eğik yazı uygulamalarına geçmiş, okuma yazma uygulamalarında ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazının kullanılması zorunlu kılınmıştır. Güneş (2006)’e göre, “bitişik eğik yazı; harflerin birbirine bağlanarak heceler, hecelerin de birbirine bağlanarak kelimelerin oluşturulduğu bir yazıdır.” Öğrenci bu yazıyla **sürekli bağlantılar yapmakta ve bir zaman sonra alışkanlık haline getirmektedir. Böylece öğrenci yazının bütün bağlantılarını ayrıntılarıyla düşünmektedir.** Güneş (2006)’e göre, bitişik eğik yazı sürekli ve hızlı yazılmaktadır. Günümüz şartlarında zamanın daha ekonomik kullanımını için bireylerin daha hızlı yazması gerekmektedir. Dik temel yazıda her harften sonra durulduğu için yazı yazma süreci sık sık kesilmekte ve yavaşlamaktadır. Bu durum düşünme sürecini de etkilemektedir. Oysa bitişik eğik yazıdaki süreklilik ve hız, düşüncenin sürekliliği ve hızı ile birleşmekte ve birbirinin gelişimini desteklemektedir. Bitişik eğik yazı hızlı yazılmakta, kelime tanımayı kolaylaştırmakta, öğrencilerin beden ve kas gelişimine uygun olmaktadır. Ayrıca bitişik eğik yazı, öğrencinin yazı yazarken harflere, harf bağlantılarına ve

ayrıntılara dikkat etmesini zorunlu kılmaktadır. Böylece sadece yazmada değil, okuma sürecinde de öğrencinin dikkati önemli oranda gelişebilmektedir (Şahin, 2012).

Türkçe öğretim programında ele alınan bitişik eğik yazı çalışmaları yeni çağdaş eğitim yaklaşımlarına, yeni yazı öğretim yöntemlerine, çocuğun zihinsel, bedensel, sosyal gelişimi ve psikolojisi ile ilgili araştırmalara dayanmaktadır. Gelişimin, değişimin, dönüşümün kaçınılmaz olduğu günümüzde çağa ayak uydurabilmek, yenilikleri takip edebilmek dilin temel becerilerini bilmekten, iyi bir okuyazar olmaktan geçmektedir. Sistemli bilgi edinimi ve aktarımının, farklı bakış açıları kazanımının, doğru sonuçlara varabilmenin temelini okuma-yazma oluşturmaktadır (Duran ve Çoban, 2011). Her üç yılda bir yapılan ve uluslararası eğitim ölçme değerlendirme sistemi olarak adlandırılan PISA 2012 sonuçlarına göre Türkiye, okuma yazma becerilerinde 65 ülke arasında 42. sırada yer bulabilmiştir. Bu sıralama ise OECD ortalamasının çok altındadır.

Nitelikli bir okur-yazar olmanın öneminin her geçen güç arttığı günümüzde “Nasıl öğretelim” sorusu sıkça sorulur olmuştur. Bu çalışmada ülkemizde 2005-2006 yılından beri uygulanmakta olan birinci sınıf Türkçe öğretim programı ve bitişik eğik yazı yönteminin uygulayıcıları olan birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmiştir.

AMAÇ

Çalışmanın amacı; 2005 yılından itibaren uygulamaya konulan birinci sınıf Türkçe öğretim programı ve bu programda geniş yer bulan bitişik eğik yazı uygulamalarına ilişkin birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerini değerlendirmektir.

1. Birinci sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf Türkçe öğretim programı hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Birinci sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Birinci sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretim programı ve bitişik eğik yazıya ilişkin görüşlerinin, cinsiyet, yaş, memuriyet kıdemi, öğrenci sayısı ve mezun olunan fakülte değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mı?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, izlenen yöntem, evren ve örneklem, veri toplama aracı, veri toplama aracının uygulanması ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte veya halen var olan durumu var olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yöntemidir (Karasar, 2006). Birinci sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretim programı ve bitişik eğik yazıya ilişkin görüşlerinin, cinsiyet, yaş, memuriyet kıdemi, öğrenci sayısı ve mezun olunan program değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını bulmak için betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın çalışma evrenini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Mersin ilinde görev yapan toplam 1632 birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise Mersin ilinin beş farklı ilçesindeki (Mezitli, Yenişehir, Toroslar, Akdeniz, Erdemli) 88 ilkokulda görev yapan 299 birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu okulların belirlenmesinde, evreni temsil edecek şekilde bir örneklem oluşturulmasına azami önem verilmiştir. Evren, genelleme yapmak amacıyla içinden örneklem seçilen, grubun tamamı, örneklem, araştırma evreninden alınan bir dizi bileşendir; evrenin alt kümesidir.” (Christenses, Johnson ve Turner, 2015: 161). Örneklem sayısı belirlenirken Anderson

(1990, Akt: Balcı, 2004) tablosunda verilen sabit değerler dikkate alınmıştır. Mersin ili ve beş farklı ilçesindeki ilkokullarda görev yapan birinci sınıf öğretmenleri seçilirken tabakalı örnekleme ve küme örnekleme birlikte kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların evrendeki ağırlıkları oranında örnekleme temsil edilmelerini amaçlarken küme örnekleme, birim sayısı az küçük kümelerin tespit edilmesi ve her kümeden ne kadar birimin örnekleme alınacağına karar verilmesini amaçlar (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016). Kümelerin küçük olması küme sayısını arttıracak, böylece değişik özellikteki kümelerin örnekleme görme şansı artmış olacaktır. Katılımcıların betimsel özellikleri tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Betimsel Özellikleri

		Sayısı (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	154	51,5
	Kadın	145	48,5
Yaş	25 ve altı	6	2
	26-35 yaş	57	19,1
	35-45 yaş	93	31,5
	46-55 yaş	107	35,8
	56 ve üstü	36	12,0
Kıdem	0-5 yıl	12	4
	6-10 yıl	41	13,7
	11-15 yıl	30	10
	16-20 yıl	60	20,1
	21-25 yıl	48	16,1
	26-30 yıl	59	19,7
	31 ve üstü yıl	49	16,4
Öğrenci Sayısı	10-15 öğrenci	37	12,4
	16-20 öğrenci	71	23,7
	21-25 öğrenci	76	25,4
	26-30 öğrenci	34	11,4
	31-35 öğrenci	32	10,7
	36-40 öğrenci	49	16,4
Program	Eğitim Fak.	179	59,9
	Açıköğretim Fak.	11	3,7
	Öğretmen Yük.O.	53	17,7
	Eğitim Enstitüsü	37	12,4
	Diğer	19	6,4
Eğitim	Önlisans	76	25,4
	Lisans	213	71,2
	Yüksek Lisans	10	3,3

Tablo 1'e göre katılımcıların % 48,5' inin kadın, % 51,5' inin erkek olduğu görülmektedir. Bu orana göre cinsiyet dağılımının dengeli olduğu söylenebilir.

Tablodaki yaş değerlerine bakıldığında katılımcılardan 25 yaş ve altı olanlar % 2 ile 6 kişi, 26-35 yaş arası olanlar % 19,1 ile 57 kişi, 35-45 yaş arası % 31,5 ile 93 kişi, 46-55 yaş arası % 35,8 ile 107 kişi, 56 ve üstü yaşta olanlar ise % 12 ile 36 kişidir. Bu dağılım katılımcıların çoğunluğunun orta yaş ağırlıklı olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların kıdem dağılımını; 0-5 yıl arası % 4 ile 12 kişi, 6-10 yıl arası % 13,7 ile 41 kişi, 11-15 yıl arası % 10 ile 30 kişi, 16-20 yıl arası % 20,1 ile 60 kişi, 21-25 yıl arası %

16,1 ile 48 kişi, 26-30 yıl arası % 19,7 ile 59 kişi, 31 ve üstü yıl çalışanlar % 16,4 ile 49 kişi oluşturmaktadır. Bu veriler dikkate alındığında, araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerinin mesleklerinde tecrübeli olduğu söylenebilir. Bitişik eğik el yazısının 2005-2006 eğitim öğretim yılından beri uygulandığı düşünülürse katılımcıların yaklaşık % 80'e yakını dik temel harflerle de okuma-yazma öğretimi yaptığı çıkarılabilir. Bu durum bitişik eğik el yazısının olumlu olumsuz taraflarını daha iyi görmeyi, önceki yöntemle yeni yöntemi karşılaştırarak değerlendirmeyi daha sağlıklı yapabilmeyi kolaylaştırmaktadır.

Program bazında katılımcılar incelendiğinde; % 59,9'luk bir oranla 179 kişi eğitim fakültesi, % 3,7'lik oranla 11 kişi Açıköğretim Fakültesi, % 17,7'lik oranla 53 kişi Öğretmen Yüksek Okulu, % 12,4'lük oranla 37 kişi Eğitim Enstitüsü, % 6,4'lük bir oranla da 19 kişi diğer fakülte mezunlarını oluşturmaktadır. Bu durum katılımcıların büyük çoğunluğunun Eğitim fakültesi mezunu olduğu ve eğitim formasyonunu aldığını göstermektedir. Açıköğretim Fakültesi mezunlarının %3,6 oranında olması öğretmenlerin neredeyse tamamının örgün eğitimden geçerek mesleğe başladığını ortaya koymaktadır.

Katılımcıların, % 25,4'ü önlisans, % 71,2'si lisans ve % 3,3'ü de yüksek lisans eğitimlidir. Bu araştırmada Birinci sınıf öğretmenlerinin dörtte birinin önlisans mezunu olduğu ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin azlığı dikkat çekmektedir.

VERİ TOPLAMA ARACI

Bu araştırmada kullanılan veri toplama aracı ölçek değil ankettir. Hazırlanmak istenen ankete ve ilgili konuya yönelik alan taraması yapılmış, öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiş ve üç eğitim bilimleri uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Bu bilgiler doğrultusunda araştırmacılar tarafından likert tipi bir anket geliştirilmiştir. Araştırmanın veri toplama aracını "Birinci Sınıf Türkçe Öğretim Programı ve Bitişik Eğik Yazı Uygulamaları" isimli 5'li likert tipi anket oluşturmaktadır. Anket 2 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm katılımcıların cinsiyetini, yaşını, mesleki kıdemini, öğrenci sayılarını, mezun olduğu programı ve eğitim düzeyini belirlemeye yönelik değişkenlerden oluşmaktadır. İkinci bölüm katılımcıların birinci sınıf Türkçe öğretim programı ve programda geniş yer bulan bitişik eğik yazıya yönelik düşüncelerini ortaya kayacak nitelikte 16 maddelerden oluşmaktadır. Ankette yer alan " Kesinlikle Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum", "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde derecelendirilen maddeler sırasıyla 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde puanlanmıştır.

VERİLERİN TOPLANMASI

Hazırlanan anket evreni temsil edecek şekilde 62 birinci sınıf öğretmenine uygulanmış ve uzman kişilerin görüşleri alınarak, anket üzerinde kısmi düzeltmeler yapılmıştır. Öncelikli olarak anketin uygulanacağı okullar belirlenmiş, anketin uygulanabilmesi için İl Millî Eğitim Müdürlüğünden yazılı izin alınmıştır. Hazırlanan 16 maddelik anket 299 birinci sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Araştırma öğretmenlerin gönüllülük esasına göre birebir görüşme gerçekleştirilerek yapılmıştır. Ankete gerekli özeni göstermeyen, bazı maddeleri doldurmayan katılımcılar çalışma dışı bırakılmıştır.

VERİLERİN ANALİZİ

Elde edilen veriler değerlendirmeye alınarak 299 adet anket 5 (her zaman) den 1 'e (hiç) doğru derecelendirme yapılarak SPSS 20,0 paket programına girilerek analiz edilmiştir. Anketi tek tema olarak , yaş, memuriyet kıdemi, öğrenci sayısı, mezun olunan program ve eğitim durumu değişkenlerine göre, her soru maddesi beşli dereceleme ölçeğine göre; kesinlikle katılıyorum (5), katılıyorum (4), kararsızım (3), katılmıyorum (2), hiç katılmıyorum (1) şeklinde kodlanarak veri girişi yapılmıştır. Genel değerlendirme yaparken olumsuz cümlelerin verileri tersine çevrilerek değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

Elde edilen verileri çözümlenmede betimsel istatistik teknikleri (yüzde, aritmetik ortalama) kullanılmıştır. Değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek için tek örneklemlili Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Verilerin dağılımı normal dağılım gösterdiği için “parametrik testlerden varyans analizi yapılmıştır. Süreksiz olan ölçekteki cevap seçenekleri, istatistiksel işlemlerle elde edilen sonuçların yorumlanabilmesi için geliştirilen bir ölçekle “sürekli” hale getirilmiştir. Ölçme aracının aralığı 4/5=80’ dir. Buna göre ölçme aracına ilişkin öğretmen görüşlerinin sınırları şöyledir:

- 1,00 – 1,80 Kesinlikle Katılmıyorum
- 1,81 – 2,60 Katılmıyorum
- 2,61 – 3,40 Kararsızım
- 3,41 – 4,20 Katılıyorum
- 4,21 – 5,00 Kesinlikle Katılıyorum, şeklinde yorumlanmıştır.

BULGULAR

Veri toplama aracının anket olarak geliştirildiği bu araştırmada, anket maddelerinin genel ortalaması dikkate alındığında katılımcılar, “Katılıyorum” ($\bar{X}=3,59$) derecesinde görüş belirtmişlerdir. Bu ortalama, birinci sınıf Türkçe öğretim programına yönelik verilen madde ortalamalarına göre “Katılıyorum” ($\bar{X}=3,69$) şeklinde aynı derecede bir sonuç vermiştir. Bitişik eğik yazıya ilişkin maddelerin ortalamasına göre ise farklı derecede bir görüş farklılığı ortaya çıkmaktadır. Anketin genel madde ortalaması “Katılıyorum” derecesinde iken, bitişik eğik yazıya ilişkin verilen maddelerin genel ortalaması “Kararsızım” ($\bar{X}=3,02$) derecesinde bulunmaktadır.

Anket maddelerinin genel ortalaması ($\bar{X}=3,59$), birinci sınıf Türkçe öğretim programına yönelik maddelerle kıyaslanırsa; “Sınıfımda 1.sınıf Türkçe öğretim programını uygulamaya yönelik gerekli ve yeterli araç gereçler vardır.” ($\bar{X}=3,29$), “1.sınıf Türkçe öğretim programının metin oluşturma çalışmalarında yetersiz olduğunu düşünüyorum.” ($\bar{X}=3,34$) “1.sınıf Türkçe öğretim programı öğrencilerin öykü, şiir, roman vb. gibi edebi türleri okuma zevkini geliştirdiğini düşünüyorum.” ($\bar{X}=3,30$) maddeleri genel anket ortalamasının altında “Kararsızım” derecesinde görüş ortaya çıkmıştır. “1.sınıf Türkçe öğretim programı hakkında yeterli bilgiye sahibim.” ($\bar{X}=4,27$), “1.sınıf Türkçe öğretim programına yönelik kaynakları takip ediyorum.” ($\bar{X}=4,29$) maddeleri ise genel ortalamadan üstünde “Kesinlikle katılıyorum” derecesinde görüş ortaya çıkmıştır. “1.sınıf Türkçe öğretim programında öğrenme alanlarının birbirini bütünleyecek şekilde ilişkilendirildiğini düşünüyorum.”, “1.sınıfta uygulanan Türkçe öğretim programının Türkçeyi doğru ve etkili kullanma becerisini kazandırdığını düşünüyorum.” maddeleri ise genel ortalama ile “Katılıyorum” şeklinde aynı katılım derecesinde bulunmaktadır.

Anket maddelerinin genel ortalaması ($\bar{X}=3,59$), bitişik eğik yazıya yönelik maddelerle kıyaslanırsa; “Bitişik eğik yazı ile okuma yazma öğrenen bireyin, düz yazı ile okumada olumsuz etkilendiğini düşünüyorum.” ($\bar{X}=2,82$), “Bitişik eğik yazının öğrencilerin estetik anlayışını geliştirdiğini düşünüyorum.” ($\bar{X}=2,99$), “1. sınıf Türkçe öğretim programında bitişik eğik yazı uygulamalarına yeterince yer verilmiştir.” ($\bar{X}=3,16$) maddeleri genel anket ortalamasının altında “Kararsızım” derecesinde görüş ortaya çıkmıştır. Bitişik eğik yazıya yönelik anket maddelerinin genel ortalamasının üzerinde “Kesinlikle katılıyorum” derecesinde bir görüş ortaya çıkmamıştır.

Anket maddelerinin genel ortalamasıyla, “Yazma öğretimine yönelik öğrencilerimin bedensel gelişimini tamamladığını düşünüyorum.” ($\bar{X}=3,78$), “İlk okuma-yazmaya geçiş öncesi verilen hazırlık sürecini yeterli buluyorum.” ($\bar{X}=3,70$), “Öğrencilerin bitişik eğik

yazıyı yazmakta zorlandığını düşünüyorum.” ($\bar{X}=3,79$), “Öğrencilerin bitişik eğik yazıyı okumakta zorlandığını düşünüyorum.” ($\bar{X}=3,79$), “Anlayarak okumada bitişik eğik yazının etkili olduğunu düşünüyorum.” ($\bar{X}=3,81$), “Bitişik eğik yazısı öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığını düşünmüyorum. ($\bar{X}=3,79$) maddeleri “Katılıyorum” şeklinde aynı katılım derecesinde görüş ortaya çıkmıştır.

Bulgular kısmında birinci sınıf Türkçe öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri, bitişik eğik yazıya ilişkin öğretmen görüşleri madde madde değerlendirilmiştir. Birinci sınıf Türkçe öğretim programı ve bitişik eğik yazısına ilişkin öğretmen görüşlerinin değişken grupları arasında farklılık olup olmadığını bulmaya yönelik veriler tablolarla birlikte sunulmuştur.

Türkçe öğretim programına yönelik bulgular

Tablo 2’de birinci sınıf Türkçe öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması, standart sapmaları ve karşıladığı değerler verilmiştir.

Tablo 2. Birinci sınıf Türkçe öğretim programına ilişkin görüşler

	MADDELER	\bar{X}	Ss	Karşıladığı Değer
1.	1.sınıf Türkçe öğretim programında öğrenme alanlarının birbirini bütünleyecek şekilde ilişkilendirildiğini düşünüyorum.	3,79	,97	Katılıyorum
2.	Sınıfta 1.sınıf Türkçe öğretim programını uygulamaya yönelik gerekli ve yeterli araç gereçler vardır.	3,29	1,25	Kararsızım
3.	1.sınıf Türkçe öğretim programının metin oluşturma çalışmalarında yetersiz olduğunu düşünüyorum.	3,34	1,10	Kararsızım
4.	1.sınıf Türkçe öğretim programı öğrencilerin öykü, şiir, roman vb. gibi edebi türleri okuma zevkini geliştirdiğini düşünüyorum.	3,30	1,16	Kararsızım
5.	1.sınıfta uygulanan Türkçe öğretim programının Türkçeyi doğru ve etkili kullanma becerisini kazandırdığını düşünüyorum.	3,56	1,11	Katılıyorum
6.	1.sınıf Türkçe öğretim programı hakkında yeterli bilgiye sahibim.	4,27	,77	K. Katılıyorum
7.	1.sınıf Türkçe öğretim programına yönelik kaynakları takip ediyorum.	4,29	,72	K. Katılıyorum
	Toplam	3,69	,99	Katılıyorum

Tablo 2’de birinci sınıf öğretmenleri, Türkçe öğretim programının etkililiğine ve verimliliğine yönelik genel anlamda “Katılıyorum” ($\bar{X}=3,69$) derecesinde görüş bildirmişlerdir. Birinci sınıf Türkçe öğretim programına yönelik olarak en yüksek katılım puanını “Birinci sınıf Türkçe öğretim programına yönelik kaynakları takip ediyorum” ($\bar{X}=4,29$) maddesine vermişler ve “Kesinlikle katılıyorum” yönünde görüş ortaya koymuşlardır. Öğretmenler, “Birinci sınıf Türkçe öğretim programı hakkında yeterli bilgiye sahibim.” ($\bar{X}=4,27$) maddesine de “Kesinlikle katılıyorum” derecesinde katılım göstermişlerdir.

Programın uygulayıcısı konumunda olan öğretmenler, “Birinci sınıf Türkçe öğretim programında öğrenme alanlarının birbirini bütünleyecek şekilde ilişkilendirildiğini

düşünüyorum.” ($\bar{X}=3,79$), “Birinci sınıfta uygulanan Türkçe öğretim programının Türkçeyi doğru ve etkili kullanma becerisini kazandırdığını düşünüyorum.” ($\bar{X}=3,56$), maddelerine “Katılıyorum” yönünde fikir belirtmişlerdir. Bu durum milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak bir program ortaya konulduğu birinci sınıf öğretmenlerince teyit edilmiştir. Birinci sınıf öğretmenleri, “Sınıfımda birinci sınıf Türkçe öğretim programını uygulamaya yönelik gerekli ve yeterli araç gereçler vardır ” ($\bar{X}=3,29$), “Birinci sınıf Türkçe öğretim programının metin oluşturma çalışmalarında yetersiz olduğunu düşünüyorum” ($\bar{X}=3,34$), “Birinci sınıf Türkçe öğretim programı öğrencilerin öykü, şiir, roman vb. gibi edebi türleri okuma zevkini geliştirdiğini düşünüyorum” ($\bar{X}=3,30$) maddelerine karşı “kararsızım” derecesinde görüş ortaya koymuşlardır.

Bitişik eğik yazıya yönelik bulgular

Birinci sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı uygulamalarına ilişkin görüşleri, bu görüşlerin aritmetik ortalaması, standart sapması ve karşıladığı değerler tablo 3’de maddeler halinde sunulmuştur.

Tablo 3. Bitişik eğik yazıya yönelik maddeler

	MADDELER	\bar{X}	Ss	Karşıladığı Değer
8.	Yazma öğretimine yönelik öğrencilerimin bedensel gelişimini tamamladığını düşünüyorum.	3,78	1,04	Katılıyorum
9.	İlk okuma-yazmaya geçiş öncesi verilen hazırlık sürecini yeterli buluyorum.	3,70	1,25	Katılıyorum
10.	Öğrencilerin bitişik eğik yazıyı yazmakta zorlandığını düşünüyorum.	3,79	,98	Katılıyorum
11.	Öğrencilerin bitişik eğik yazıyı okumakta zorlandığını düşünüyorum.	3,79	,990	Katılıyorum
12.	Bitişik eğik yazı ile okuma yazma öğrenen bireyin, düz yazı ile okumada olumsuz etkilendiğini düşünüyorum.	2,82	1,23	Kararsızım
13.	Anlayarak okumada bitişik eğik yazının etkili olduğunu düşünüyorum.	3,81	,97	Katılıyorum
14.	Bitişik eğik yazının öğrencilerin estetik anlayışını geliştirdiğini düşünüyorum.	2,99	1,07	Kararsızım
15.	1.sınıf Türkçe öğretim programında bitişik eğik yazı uygulamalarına yeterince yer verilmiştir.	3,16	1,20	Kararsızım
16.	Bitişik eğik yazısı öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığını düşünmüyorum.	3,79	1,07	Katılıyorum
	Toplam	3,02	1,01	Kararsızım

Bitişik eğik yazının etkililiğine, verimliliğine, kullanılabilirliğine yönelik olarak bütüncül bir anlayışla bakıldığında öğretmenler “Kararsızım” ($\bar{X}=3,02$) derecesinde görüş bildirmişlerdir. Bitişik eğik yazıya yönelik maddeler dikkate alındığında birinci sınıf öğretmenleri en düşük katılımı “Bitişik eğik yazı ile okuma yazma öğrenen bireyin, düz yazı ile okumada olumsuz etkilendiğini düşünüyorum.” ($\bar{X}=2,82$) maddesine göstermişler ve “Kararsızım” yönünde fikir belirtmişlerdir.

Birinci sınıf öğretmenleri bitişik eğik yazıya yönelik olarak “Yazma öğretimine yönelik öğrencilerimin bedensel gelişimini tamamladığını düşünüyorum.” ($\bar{X}=3,78$) maddesine “Katılıyorum” şeklinde fikir ortaya koymuşlardır. “İlk okuma-yazmaya geçiş öncesi verilen hazırlık sürecini yeterli buluyorum.” ($\bar{X}=3,70$) maddesine “Katılıyorum” diyen

öğretmenler bitişik eğik el yazıya başlama öncesi verilen hazırlık sürecini yeterli bulmuşlardır.

“Birinci sınıf Türkçe öğretim programında bitişik eğik el yazı uygulamalarına yeterince yer verilmiştir.” ($\bar{X}=3,16$), “Bitişik eğik el yazısının öğrencilerin estetik anlayışını geliştirdiğini düşünüyorum.” ($\bar{X}=2,99$) maddelerine birinci sınıf öğretmenleri “Kararsızım” yönünde fikir belirtmişlerdir.

“Bitişik eğik yazının öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığını düşünmüyorum.” ($\bar{X}=3,79$), Öğrencilerin bitişik eğik yazıyı yazmakta zorlandığını düşünüyorum. ($\bar{X}=3,79$), Öğrencilerin bitişik eğik yazıyı okumakta zorlandığını düşünüyorum. ($\bar{X}=3,79$) maddeleri “Katılıyorum” yönünde eğilim göstermiştir. Bu durumda birinci sınıf öğretmenleri, bitişik eğik yazının öğrenciler tarafından gerek okunmasında gerekse yazılmasında güçlükler yaşadığını belirtmişlerdir. Bu maddelerin aksine “Anlayarak okumada bitişik eğik yazının etkili olduğunu düşünüyorum” ($\bar{X}=3,81$) maddesine öğretmenler “katılıyorum” şeklinde görüş ortaya koymuşlardır.

Birinci sınıf Türkçe öğretim programı ve bitişik eğik yazıya ilişkin öğretmenlere ait değişkenlerin incelenmesi

Test edilen değişkenin verileri normal dağılıma sahip olup, anket homojen bir yapıya sahiptir. Birinci sınıf Türkçe öğretim programı ve bitişik eğik yazının uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini bulmak için t testi yapılmıştır.

Tablo 4. Birinci sınıf Türkçe öğretim programı ve bitişik eğik yazıya ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre farklılığı (t Testi)

Birinci sınıf Türkçe öğretim programı					
Gruplar	N	\bar{x}	Ss.	T	P
Erkek	154	31,13	5,81	-0,76	1,15
Kadın	145	32,16	5,01		
Bitişik eğik el yazısı					
Erkek	154	26,03	3,52	-1,64	0,96
Kadın	145	25,72	3,47		

Tablo 4’de de görüldüğü gibi birinci sınıf Türkçe öğretim programı ve bitişik eğik yazıya yönelik öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre p anlamlılık değerleri 0,05’den büyük olduğu için birinci sınıf Türkçe öğretim programı ve bitişik eğik yazıya ilişkin kadın erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Birinci sınıf Türkçe öğretim programı ve bitişik eğik yazıya ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi konusunda birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını bulmak için One Way ANOVA testi yapılmıştır. Sonuçlar tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Birinci sınıf Türkçe öğretim programı ve bitişik eğik yazıya ilişkin öğretmen görüşlerinin yaşa göre farklılığı (Varyans Analizi)

Birinci sınıf Türkçe öğretim programı					
Öğrenci sayısı	N	\bar{X}	Sd.	F	p
25 yaş ve altı	6	25,50	2,66	1,34	0,25
26-35 yaş	57	25,91	3,28		

35-45 yaş	93	25,48	3,76		
46-55 yaş	107	25,84	3,61		
56 ve üstü	36	27,05	2,69		
Bitişik eğik el yazısı					
Öğrenci sayısı	N	\bar{X}	Sd.	F	P
25 yaş ve altı	6	35,16	0,98	1,45	0,21
26-35 yaş	57	31,94	4,18		
35-45 yaş	93	31,06	5,55		
46-55 yaş	107	31,43	6,14		
56 ve üstü	36	32,88	4,80		

$p > 0,05$

Tablo 5'te de görüldüğü gibi birinci sınıf Türkçe öğretim programı ve bitişik eğik yazıya yönelik $p > 0,05$ olduğu için, Türkçe öğretim programı ve bitişik eğik yazının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi boyutlarında öğrenci sayıları değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Birinci sınıf Türkçe öğretim programı ve bitişik eğik yazıya ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi konusunda birinci sınıf öğretmen görüşlerinin memuriyet kademine göre farklılık olup olmadığını bulmak için varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Birinci sınıf Türkçe öğretim programı ve bitişik eğik yazıya ilişkin öğretmen görüşlerinin memuriyet kademine göre farklılığı (Varyans Analizi)

Memuriyet Kademi	N	\bar{X}	Ss.	F	P
0-5 yıl	12	25,25	2,76	0,83	0,54
6-10 yıl	41	25,70	3,25		
11-15 yıl	30	25,76	3,82		
16-20 yıl	60	25,76	4,02		
21-25 yıl	48	25,26	3,06		
26-30 yıl	59	26,35	3,50		
31 ve üstü yıl	49	25,88	3,35		
Bitişik eğik el yazısı					
0-5 yıl	12	34,16	3,15	1,00	0,42
6-10 yıl	41	31,46	4,34		
11-15 yıl	30	31,36	5,17		
16-20 yıl	60	30,63	6,12		
21-25 yıl	48	31,77	5,97		
26-30 yıl	59	32,42	5,35		
31 ve üstü yıl	49	31,67	5,45		

Tablo 6'da görüldüğü gibi p değerleri 0,05 den büyük olduğu için birinci sınıf Türkçe öğretim programı ve bitişik eğik yazıya ilişkin öğretmen görüşlerinin memuriyet kademi değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Birinci sınıf Türkçe öğretim programı ve bitişik eğik yazıya ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi konusunda birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin öğrenci sayısına göre farklılık olup olmadığını bulmak için One Way ANOVA testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Birinci sınıf Türkçe öğretim programı ve bitişik eğik yazıya ilişkin öğretmen görüşlerinin öğrenci sayısına göre farklılığı (Varyans Analizi)

Birinci sınıf Türkçe öğretim programı					
Gruplar	N	\bar{X}	Ss.	F	P
10-15 öğrenci	37	25,67	2,94	0,85	0,51
16-20 öğrenci	71	25,47	3,72		
21-25 öğrenci	76	25,76	3,63		
26-30 öğrenci	34	25,76	3,32		
31-35 öğrenci	32	26,12	3,99		
36-40 öğrenci	49	26,73	3,08		
Bitişik eğik el yazısı					
10-15 öğrenci	37	30,00	5,68	2,49	0,03
16-20 öğrenci	71	31,04	5,46		
21-25 öğrenci	76	33,13	4,41		
26-30 öğrenci	34	32,76	4,47		
31-35 öğrenci	32	30,90	6,86		
36-40 öğrenci	49	31,30	5,78		

Tablo 7’de görüldüğü gibi birinci sınıf Türkçe öğretim programına ilişkin öğrenci sayı grupları arasındaki p anlamlılık değeri 0,05 ten büyük olduğu için birinci sınıf Türkçe öğretim programına yönelik öğrenci sayı değişkenine göre anlamsal bir farklılık bulunmamaktadır. Bitişik eğik yazıya ilişkin olarak öğrenci sayı değişkenleri incelendiğinde p değeri 0,05’ten küçüktür ve öğrenci sayı grupları arasında anlamlı farklılıklar vardır. . Farkın hangi yaş grupları arasında olduğunu anlamak için Tukey HSD testine başvurulmuştur. Elde edilenlere göre 10-15 öğrencisi olan öğretmenle, 16-20 öğrenci olan öğretmen arasında anlamsal bir fark vardır.

Birinci sınıf Türkçe öğretim programı ve bitişik eğik yazıya ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi konusunda birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin mezun olunan fakülteye göre farklılık olup olmadığını bulmak için One Way ANOVA testi yapılmıştır. Sonuçlar tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Birinci sınıf Türkçe öğretim programı ve bitişik eğik yazıya ilişkin öğretmen görüşlerinin programa göre farklılığı (One Way ANOVA)

Birinci sınıf Türkçe öğretim programı					
Programlar	N	\bar{X}	Ss.	F	P
Eğitim Fakültesi	179	57,49	7,77	1,08	0,36
Açıköğretim Fak.	11	53,81	7,73		

Öğretmen Yüksekokulu	53	58,92	8,27		
Eğitim Enstitüsü	37	57,35	6,36		
Diğer	19	57,55	9,45		
Bitişik eğik el yazısı					
Eğitim Fakültesi	179	31,63	5,29	0,85	0,49
Açıköğretim Fak.	11	29,27	5,10		
Öğretmen Yüksekokulu	53	32,47	6,04		
Eğitim Enstitüsü	37	31,64	4,70		
Diğer	19	31,21	6,42		

P>0,05

Tablo 8’ de görüldüğü gibi p anlamlılık değerleri 0,05’ ten büyük olduğu için birinci sınıf Türkçe öğretim programı ve bitişik eğik yazıya ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi boyutunda mezun olunan programa göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf Türkçe öğretim programı ve bitişik eğik yazıya ilişkin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada, programa yönelik öğretmenler, olumlu görüşler belirtirken, bitişik eğik yazıya yönelik bazı noktalarda sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen görüşlerine göre birinci sınıf Türkçe öğretim programının Türkçe öğrenme alanlarını bütünleştirdiği, Türkçeyi doğru ve etkili kullanma alışkanlığı kazandırdığı ifade edilebilir. Öğretmenlerin programa yönelik olumlu görüşlere sahip olması, programı içselleştirmelerine ve programın uygulanabilirliğini sağlamada etkili olacaktır (Bartirolo ve Etkina, 2009).

Anket maddelerine bütüncül bir anlayışla bakıldığında birinci sınıf öğretmenleri, birinci sınıf Türkçe öğretim programına yönelik olumlu bir kanaat taşıdığı görülmektedir. Şahin (2007), Korkmaz (2006), Karadağ (2008) da benzer şekilde Türkçe öğretim programına yönelik çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bümen’in (2005) araştırmasında da öğretmenlerin ilköğretim programını bazı yönleriyle eleştirse de genel olarak programı beğendiklerini, veli ve öğrencilerin de program hakkında yeterince bilgilendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Epçaçan ve Erzen (2008), Türkçe dersi öğretim programının etkililiği ve yeterliliği hakkında yaptığı çalışmasında öğretmen görüşleri genel olarak “Kararsızım” düzeyinde kalmıştır. Türkçe dersi öğretim programında sorunların yaşandığı, öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programı hakkında yeterince bilgilendirilmediklerini belirtmiştir.

Birinci sınıf öğretmen görüşlerine göre, birinci sınıf Türkçe öğretim programıyla gerçekleştirilmek istenen amaçlar hedefine ulaşmaktadır. Programdaki öğrenme alanlarının birbirini bütünleyecek şekilde olduğu, programın Türkçeyi etkin ve güzel konuşma becerisi kazandırdığına yönelik bir anlayış hakimdir. Programa yönelik Korkmaz (2006) da birinci sınıf Türkçe öğretim programına yönelik benzer sonuçlara ulaşmıştır. Güven (2011)’ in Türkçe öğretim programına yönelik olarak yaptığı çalışmada programın öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini, yaparak yaşayarak öğrenme noktasında da programın etkin ve düzgün bir şekilde hazırlandığını belirtmektedir. Bu görüşlerin aksine Baş’ın (2012) Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarına yönelik yaptığı çalışmada, öğrenme alanlarının aynı ölçüde değerlendirilmediği, öğrenme alanlarına yönelik kazanımların bazı amaçlarda ortak olduğu, dil becerileri ve bunların kullanımına yönelik kazanımların yüzeysel olduğu ifade edilmiştir.

Birinci sınıf Türkçe öğretim programının metin oluşturma çalışmalarında yeterli olup olmadığı, öğrencilerin öykü, şiir, roman vb. gibi edebi türleri okuma zevkini geliştirdiği, programı uygulamaya yönelik gerekli ve yeterli araç gereçlerin varlığı noktalarında öğretmenler kararsız kalmıştır. Öğretmenlerin bu noktalardaki kararsızlığı, hala programa yönelik belirsizliklerin olduğunu göstermektedir. Birinci sınıf öğretmenleri programa yönelik kaynakları takip etmekte ve konuya yönelik yeterli bilgiye sahiptirler. Bu durum programa yönelik öğretmenlerin bilgi eksikliği olmadığını, programın amaçlarının ve hedeflerinin öğretmenler tarafından doğru algılandığı ve programa yönelik kaynakların da takip edilmesiyle gerek bilgi düzeyinde gerekse uygulama düzeyinde birtakım eksiklerin giderildiği söylenebilir. Susar Kırmızı ve Akkaya (2009) da konuya ilişkin yaptığı araştırmasında öğretmenler programı uygulama konusunda kendilerini yeterli görmüşlerdir.

Birinci sınıf öğretmenleri, birinci sınıf Türkçe öğretim programının, metin oluşturma çalışmalarına, şiir, öykü, masal gibi edebi türleri okuma alışkanlığına yönelik tam bir etkililik ve verimlilik gösterdiğini düşünmemektedir. Bu yöndeki öğretmen görüşleri kararsızlık göstermektedir. Oysaki 2005 Türkçe dersi öğretim programında metin türü olarak öyküleyici, bilgilendirici ve şiir türleri belirlenmiştir (MEB, 2005). Seçilen bu metin türleriyle öğrencide dikkat uyandırmak, okumayı zevkli hale getirmek beklenmektedir. Canlı (2015), Türkçe ders kitaplarına seçilecek metinlerin belirlenmesinde “Çocuğa görelilik” ilkesi üzerinde durmuştur. Türkçe ders kitaplarında öğrencinin düzeyine uygun metinlerin seçilmesi, ilgi çekici hikaye ve masalların belirlenmesi, coşkun ve heyecan verici şiirlerin tercih edilmesi çocukta okuma zevki oluşturacaktır.

Öğretmenler, bitişik eğik yazıya yönelik öğrencilerinin bedensel gelişimini tamamladığını düşünmüşlerdir. 4+4+4 eğitim sistemiyle okullaşma yaşı veli isteğine bağlı olarak 61-66 ay olanlar, 66. ayını dolduranlar da e- okul sistemi üzerinden adrese dayalı veri tabanından alınan bilgilerle otomatik olarak kaydı yapılmaktadır (Resmi Gazete, 2012). Çocukların daha erken yaşta okula başlamasıyla yapılan eğitimin onun için ağır gelebileceğine yönelik bir soruya cevaben yeni uygulama ile eski uygulama arasındaki farkın sadece 2-3 aylık bir süreyi kapsadığını, bu farkın da çocukların fiziki ve ruhi gelişimlerinde bir olumsuzluk yaratmayacağını belirtmiştir (MEB, 2012). Arı (2014) ya göre, okula başlama yaşının beş yaşa çekilmesiyle sınıfların hem yaş hem de hazırbulunuşluk düzeyleriyle ilgili çok farklılıkların olduğu, farklı düzeylerde başlayan çocukların da zamanla aralarındaki farkın açıldığı, farklı seviyelerde öğrencilerle de eğitim öğretim yapmanın güçleştiği görülmüştür. Susar Kırmızı ve Kasap (2013), bitişik eğik yazı ile öğretimin hazırlık çalışmalarında bazı zorlukların yaşandığı, bazı çizgilerin öğrenciler tarafından yapılmasının zor olduğu, bitişik yazının öğrencinin elini çok yordugunu ifade etmiştir.

Bitişik eğik yazıya ilişkin birinci sınıf öğretmenlerinin bazı noktalarda kararsız kaldıkları ve endişeler yaşadığı görülmektedir. Öğretmenlere göre, öğrencilerin bitişik eğik yazı ile yazma ve okuma konusunda zorlandıkları söylenebilir. Ayrıca öğretmenler, bitişik eğik yazının öğrenci akademik başarısına artırdığını düşünmemektedir. Çiftçi (2005), Karaman ve Yurduseven (2008) de çalışmalarında öğrencilerin bitişik eğik yazının okunması ve yazılmasında zorlandıklarını belirtmişlerdir. Aktaş ve Baki (2014), öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada, bitişik eğik yazının bir zorunluluk olarak görüldüğü ve bunun zorunluluktan çıkması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Coşkun (2011), bitişik eğik yazıya ilişkin öğrenci velileriyle yaptığı çalışmada, veliler bitişik eğik yazının, dik temel harflere göre daha zor yazıldığını ifade etmişlerdir. Bu durumda da öğrenci başarısı düşürdüğü görülmektedir.

Bitişik eğik yazıya yönelik verilen hazırlık süreci yeterli bulunmaktadır. Yazı öncesi yapılan uygulamalar ve hazırlık çalışmaları, yazı yazma sürecinde daha rahat ve güzel bir

yazı yazma imkanı sağlayacaktır. Kasap ve Susar Kırmızı (2013), bitişik eğik yazıya yönelik yaptığı çalışmada hazırlık aşamasının öğrencilerin parmak kaslarını geliştirmeye yönelik çizgi çalışmalarından oluştuğunu, hazırlık aşamasının uzun tutulmasını da öğrencilerin yazıyı kolay öğrenmeleri açısından olumlu bir durum olarak ifade edilmiştir. Bitişik eğik yazının hazırlık süreci okul öncesi eğitimden başlamış bulunmaktadır. Okul öncesi eğitim sürecinde uygulanan etkinliklerin yazmaya hazırlıkta etkili olmaktadır (Çelenk, 2008; Pehlivan, 2008). Okul öncesi eğitim alan çocukların, okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre okula daha donanımlı geldiği söylenebilir (Alisinanoğlu ve Şimşek, 2012).

Yıldırım (2008), öğrencilerin bitişik eğik yazıyı öğrenme sırasında güçlükler yaşasa da düzgün yazı yazma becerisi edindiklerini saptamıştır. Öğrencilerin bitişik eğik el yazıyla yazma becerilerinin gelişiminde bazı sorunlar yaşandığını, bitişik eğik yazının öğrenciler tarafından benimsenmesinin biraz zaman aldığı vurgulanmıştır.

Öğretmenler, bitişik eğik yazı ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin, düz yazı ile okumada olumsuz etkilendiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin derste takip ettikleri kitapların, dergilerin, hikayelerin dik temel harflerle yazılmış olması öğrencilerin bu yazı tipini öğrenmelerini zorlaştırmaktadır. Öğrencilerin yazarken kullandıkları yazı stilinden farklı bir yazı stiliyle yazılmış metni okumada anlamının azalabileceği düşünülebilir. Tosunoğlu (2010), bitişik eğik yazıyla yazının yazılması ama okunan metnin dik temel harflerle basılmış olması anlamayı engellediğini bulgulamıştır. Arslan, Aytaç ve İlgin (2011) ise öğrencilerin okuma hızlarındaki farklılığın yazı tipinden kaynaklanmadığını belirtmiştir. Kazu ve Ersözlü (2006), bitişik eğik yazının okumayı olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Yıldırım ve Ateş (2010), öğretmenlerin bitişik eğik yazıya ilişkin olumlu tutumlar sergiledikleri, öğrencileri bitişik eğik yazı öğretim sürecine hazırlamak için farklı çalışmalar yaptıkları, yaşanan sorunlara karşı öğrenciyle daha fazla çalışma yaparak çözüme ulaşıldığını ifade etmiştir. Duran ve Çoban (2011), bitişik eğik yazı ile ilgili öğretmenlerle yaptığı araştırmasında, katılımcıların birçoğunun ilk okuma yazma öğretimi sırasında kullanılan bitişik yazıdaki harflerin tamamının yazım şekillerini uygun bulmamakta ve ivedilikle dik temel harflerle ilk okuma yazma öğretimine geçmek gerektiğini belirtmiştir. Arslan (2012), birinci sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerin bazı harflerin (a, c, ç, e, ı, i, o, ö, u, ü, y) yazımını kolaylıkla yapmakta iken bazı harflerin (b, f, h, k, m, r, s, z) yazımında da zorlanmaktadır.

Yapılan araştırmaya ve konuya yönelik benzer araştırmaların aksine Akyol (2005), eğik temel yazı ile harflerin oluşturulması sırasındaki hareketin daha az olduğunu, harflerin daha doğru yazıldığını, boyutların ve boşlukların iyi ayarlandığını, eğri çizgi ve birleştirmelerin uygun yapılmadığını, yazı çizgisinin takip edildiği gibi kolaylıkların eğik temel yazıyı tercih edilebilir hale getirdiğini belirtmiştir. Turan (2010) da bitişik eğik el yazısının diğer yazı türlerine göre daha hızlı yazıldığını ifade etmiştir.

Kadıoğlu'nun (2012), öğrencilerle yaptığı çalışmasında "Bitişik eğik yazıyla yazı yazarken karşılaştığınız sorunlar nelerdir?" sorusuna "Bitişik eğik yazının yavaş yazılması", "Okunaksız olması", "Bitişik eğik yazıda harflerin iç içe girmesi", "Harf bağlantılarının zor olması", bitişik eğik yazıyla yazı yazarken "Elin ağrması", "Bitişik eğik yazının eğik yazılamaması", "Öğrencilerin çabuk yorulması", "Harflerin kuralına uygun yazılamaması", "Yazının güzel görünmemesi", "Kalemin nasıl tutulacağına bilinmemesi" ve "Noktalı harflerin noktasının konulmasının unutulması" şeklinde olumsuzluklar belirtmiştir.

Birinci sınıf öğretmenleri, bitişik eğik yazının öğrencilerin estetik anlayışını geliştirdiği ve programda bitişik eğik yazı uygulamalarına yeterince yer verildiği noktada kararsız kalmışlardır. Arslan ve İlgin (2010) ise bitişik eğik yazının öğrencilere yazma isteği ve

estetik zevk kazandırdığını belirtmişlerdir. Kadioğlu (2012) da yaptığı araştırmasında katılımcıların önemli bir kısmının bitişik eğik yazının estetik bir görünüşü olduğunu belirtmiştir.

Birinci sınıf Türkçe öğretim programı ve programda geniş yer bulan bitişik eğik yazıya ilişkin öğretmen görüşleri yaş, mesleki kıdem ve mezun olunan program değişkenleri açısından bakıldığında değişken grupları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Öğrenci sayısı değişkeni için ise birinci sınıf programına yönelik görüşler anlamlı farklılık göstermezken bitişik eğik yazıya yönelik olarak 10-15 öğrencisi olan öğretmenle, 16-20 öğrencisi olan öğretmen arasında anlamsal bir farklılık oluşmuştur. Her ne kadar 10-15 öğrencisi olan öğretmen ile 16-20 öğrencisi olan öğretmen arasında anlamsal bir farklılık olsa da öğrenci sayısının artış göstermesi bitişik eğik yazının uygulanmasını güçleştirdiği söylenemez. Çünkü diğer gruplarda öğrenci sayısı daha fazla olmasına rağmen gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Alaçam Çakır ve Demir (2013), sınıf mevcudunun 2005 öğretim programlarının başarısına etkisi üzerine yaptığı araştırmada sınıf mevcudu ve öğretmen kıdemi değişkenleri açısından önemli farklılıklar ortaya koymuştur.

ÖNERİLER

Birinci sınıf Türkçe öğretim programı okuma ve yazma becerisini kazandıracak nitelikteki etkinliklerle yoğunlaştırılmış olmalıdır. Öğrencilerin öykü, şiir, roman vb. gibi edebi türleri okuma zevkini geliştirecek uygulamalar yürütülmelidir. Birinci sınıf öğrencisi sadece okuma yazma becerisini kazandıktan sonra değil kazanma aşamasında da metin oluşturma çalışmaları aşamalı olarak uygulanmalıdır.

2005 yılından beri uygulanmakta olan bitişik eğik yazı uygulamalarına rağmen öğrencilerin ders kitapları ve okudukları hikaye kitapları dik temel harflerden oluşmaktadır. Araştırmaya göre bitişik eğik yazı ile okuma yazma öğrenen bireyin, düz yazıyı okumada olumsuz etkilendiğini düşünülmektedir. Bu konunun alana yönelik eğitim bilimleri uzmanları tarafından incelenmesi gerekmektedir.

Birinci sınıf Türkçe öğretim programı bütüncül olarak değerlendirildiğinde bitişik eğik yazının okunması ve yazılmasında birtakım güçlükler yaşanmıştır. Programın yazmaya yönelik etkinlik ve uygulamalarının daha dikkat çekici ve ilgi uyandırıcı özellikler taşıması gerekmektedir. Birinci sınıf Türkçe öğretim programına uygun alternatif yazı yazma şekilleri üzerinde araştırmalar yapılmalıdır.

Bitişik eğik yazının yazımında öğrencilerin yaşadığı zorlukların giderilmesi ve yazıda bütünlüğün sağlanması zaman almaktadır. Birinci sınıf Türkçe öğretim programının uygulanması ve bitişik eğik yazının öğretiminin sağlanması için, sınıf mevcudlarının düşürülmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Alaçam Çakır, S. ve Demir, M. K. (2013). Sınıf mevcudunun 2005 öğretim programlarının başarısına etkisi. *The Journal of Academic Science Studies*. 6(2), 313-328.
- Aktaş, E. ve Baki, Y. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazı kullanımına ilişkin görüşleri. *International Journal of Language Education and Teaching*, (2), 56-80.
- Akyol, H. (2001). *Türkçe İlk Okuma-Yazma Öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akyol, H. (2005). İlk okuma yazma programı ve öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Sempozyumu*, Kayseri.

- Alisinanoğlu, F. ve Şimşek, Ö. (2012). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazırlık becerilerine etkisinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(2), 160- 173.
- Arı, Asım (2014). İlkokul birinci sınıfa başlama yaşına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1031-1047.
- Arslan, D., Aytaç, D. Iğın, H. (2010). Öğretmen ve Öğrencilerin Bitişik Eğik Yazı İle İlgili Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 69-92.
- Arslan, D. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin yazı öğretimlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2829-2846.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma. Yöntem, teknik ve ilkeler*(11.bas.), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bartirolo, T ve Etkina, E. (2009). Implementing reform: Teacher's beliefs about students and the curriculum, *AIP Conference Proceedings*, 1179, 468-289.
- Baş, B. (2012). İlköğretim Türkçe programına sözlü ve yazılı kültür temelli bir eleştiri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 271-290.
- Belet, S. ve Yaşar, S. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Bümen, T. N. (2005). Öğretmenlerin yeni ilköğretim programlarıyla ilgili görüşleri ve programı uygulamaya hazırlayıcı bir hizmet içi eğitim çalışması örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(6), 21-57.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. Bas.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Christenses, L. B., Johnson, R. B., Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (Çev Ed. Aypay, A.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Canlı, S. (2015). Türkçe ders kitaplarına seçilecek metinlerin belirlenmesinde çocuğa görelilik ilkesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 98-123.
- Coşkun, H. (2011). İlköğretim okullarında bitişik eğik yazı uygulamalarının değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Hatay.
- Çelenk, S. (2007). *İlk okuma- yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Çelenk, S. (2008). İlköğretim okulları birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma ve yazma öğretimine hazırlık düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 83- 90.

- Çiftçi, F. (2005). İlk okuma yazma programı ve öğretiminin değerlendirilmesi. *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu (14- 16 Kasım, 2005)*, Erciyes Üniversitesi, 146-158.
- Demirel, Ö. (2014). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya* (21.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Duran, E. ve Çoban, O. (2011). Ses temelli cümle yöntemine yönelik öğretmen görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 17-22.
- Epçaçan, C. ve Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 182-202.
- Güneş, F. (2006). Niçin Bitişik El Yazısı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 6, 71-73.
- Güven, A. Z. (2011). İlköğretim II. Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 121-133.
- Karadağ, R. (2008, Mayıs). Türkçe öğretim programının uygulanmasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda Sunulmuş Sözlü Bildiri*, On sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Kadıoğlu, H. (2012). Bitişik eğik yazıya ilişkin öğrenci görüşleri. *Akademik Bakış Dergisi*, 31, 1-10.
- Karaman, M. K. ve Yurduseven S. (2008). İlk okuma yazma programına ilişkin öğretmen görüşleri, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 115-129.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi (28.bas.)*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasap, D. ve Kırmızı F.S. (2013). İlk okuma yazma öğretim sürecinde bitişik eğik yazı ile dik temel harflerle yapılan eğitimin öğretmen görüşlerine göre karşılaştırılması. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 1167-1186.
- Korkmaz, İ. (2006). Yeni ilköğretim birinci sınıf programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 419-431. 02 Mart 2016 tarihinde dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/download/538/518 adresten erişim sağlanmıştır.
- MEB, (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB Basımevi.
- MEB, TTKB (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB Basımevi.
- Pehlivan, D. (2008). Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilk okuma yazmaya geçiş sürecinin, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Çukurova Üniversitesi, Adana.

- “PISA 2012 verileri” <http://pisa.meb.gov.tr/?lang=tr> adresinden 02 Mart 2016 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Resmi Gazete, (2012). Milli eğitim bakanlığı ilköğretim kurumları yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik. Tarih: 21.07.2012, Sayı: 28360.
- Susar Kırmızı, F. ve Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 42-54.
- Susar Kırmızı, F. ve Kasap, D. (2013). İlk okuma yazma öğretimi sürecinde bitişik eğik yazı ve dik temel harflerle yapılan eğitimin öğretmen görüşlerine göre karşılaştırılması. *Turkish Studies*, 8(8), 1167-1186.
- Şahin, İ. (2007). Yeni ilköğretim birinci kademe Türkçe programının değerlendirilmesi. *İlköğretim-Online*, 6(2), 284-304.
- Şahin, A. (2012). Bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan güçlükler. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37 (165), 152-166.
- Tosunoğlu, M. (2010). Farklı yazı stillerinin okuduğunu anlama sürecine etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 679-690.
- Turan, M. (2010). Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi ve yazı türlerine ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 187, 8-22.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 57-71.
- Yıldırım, M. (2008). Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ses temelli cümle öğretimi yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi sırasında karşılaşılan güçlükler. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.