

TEACHING SPELLING AND ITS METHODS

Yazım Öğretimi ve Yöntemleri

Halit KARATAY¹

Abstract

The results of studies aiming to determine the level of the students' implementing spelling rules reveal that they can't use spelling rules in their written expressions. One of the reasons for the unsuccessful case is the teaching methods of spelling, although the writing curriculum includes spelling themes for almost each level. The body of literature reveals the effectiveness of various teaching methods implemented at the schools. Teachers need the researches that describes implementation and effectiveness of the methods employed in teaching spelling. Besides, they also need teaching material in order to use the methods effectively. Thus, this study provides a determination and classification of the methods employed in teaching spelling according to implementation style. In order to determine the methods and implementations used in teaching spelling related literature and references have been scanned, and spelling methods have been classified according to implementation style. Besides this classification, a sample implementation of teaching spelling has been presented to the concerned for teaching Turkish both as a mother and foreign language.

Keywords: *Spelling, teaching spelling, methods of teaching spelling.*

Özet

Öğrencilerin yazım kurallarını uygulama düzeylerini belirlemeyi amaçlayan çalışmaların sonuçları, onların yazılı anlatımda yazım kurallarını doğru kullanamadıklarını ortaya koymaktadır. Öğretim programları aracılığıyla okullarda neredeyse her sınıf düzeyi için belirlenen yazım konuları olmasına rağmen, görülen başarısızlığın nedenlerinden biri yazım kurallarının öğretiminde kullanılan yöntemlerdir. Öğretmenler için yazım öğretiminde kullanılan yöntemlerin uygulama biçimi ve etkililiğini ortaya koyan araştırmalara ve uygulama için öğretim araçlarına ihtiyaç vardır. Bunun için bu çalışmada, yazım öğretiminde kullanılan yöntemlerin belirlenmesi ve uygulanış biçimlerine göre sınıflandırılması yapılmıştır. Yazım öğretiminde kullanılan yöntemleri ve uygulamaları belirlemek için alanyazın ile ilgili kaynaklar taranmış, uygulama biçimlerine göre yazım yöntemleri sınıflandırılmıştır. Bu sınıflama çalışmasının yanında, hem ana dilinde hem de Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazım kurallarının öğretimi için konunun ilgililerine örnek bir yazım öğretimi uygulaması sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Yazım, yazım öğretimi, yazım öğretim yöntemleri.*

¹ Doç. Dr. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, e-posta: karatay_h@ibu.edu.tr

Giriş

Sözcükleri yazma kuralları alanyazında “imla ve yazım” terimleriyle karşılanmaktadır. Yazım, duygu ve düşüncelerin aktarıcısı olan sözcüklerinin yazılı anlatımda dilde uzlaşılabilir kurallarına uygun yazılı anlatımda kullanılması olarak tanımlanabilir (Baraz, 1992; Çankaya, 1964; Eroğlu ve Alptekin, 1974; Kadızade, 2015; Köklügiller, 1975; Orta, 1971; Özön, 1999; Püskülloğlu, 2004; Vardar, 2002). Yazım, duygu ve düşüncelerin aracı olan sözcüklerin ve onlara ulanan eklerin yazıda ölçünlü kullanılmasıdır. Bir başka tanımla yazım, konuşma sesinin (fonem) dile mensup kişiler tarafından ortak olarak kabul edilen yazılı dile (graphem) dönüştürülmesidir (Montgomery, 1997). Karaağaç’a göre yazım, “Bir dilin yazı bilgisinin sunduğu ilkeler çerçevesinde ve genellikle de, geçerli yazım ilkelerinin hemen hepsinden şu veya bu ölçüde yararlanarak yazıya geçirilmesidir” (2013, s.865). Yazım, bir dilin sözcüklerini, kullanıldığı dönemde geçerli olan ses, biçim, köken vb. kurallarına uygun olarak yazıya geçirme ve dildeki sözcük ve bu sözcüklere ulanan ekleri belirlenen kurallara uygun olarak yazmadır (Yakıcı, Yücel, Doğan ve Yelok, 2004). Sözcüklerin ve onlara ulanan eklerin yazımında belirlenen kurallar, dili art ve eş zamanlı olarak geliştirir ve zaman ve uzam açısından dili güçlü bir iletişim aracı yapar. Öyleyse yazım, yazılı dilde ortak bir standart oluşturmak amacıyla herhangi bir dilin sözcüklerinin o dile özgü belirli kurallar çerçevesinde doğru olarak yazıya geçirilmesi olarak tanımlanabilir.

Türkçenin yazımında sesçil esaslara dayalı fonetik yazım kullanılmaktadır (Aksoy, 1992). Sesçil yazım, dildeki her sesin yazıda bir harf ile karşılanmasıdır. Bugünkü yazım sistemimiz sesçil esaslara dayandığından, yazımımız öğrenim ve öğretim bakımından sesçil olmayan eski yazımımıza ve diğer birçok dilin yazımına göre çok daha kolaydır. Her harfin bir sesi temsil etmesi ve sözcüklerin yazıldığı gibi okunması yazım uygulamaları açısından büyük kolaylıklar sağlamaktadır. Fakat Türkçe yazımın diğer dillere oranla daha basit olmasının ve kolay öğretilirliğinin Türkçe öğretmeni adayları arasında bile denildiği kadar kolay olamamaktadır (Karabuğa, 2011; Topuzkanamış, 2009). Yazım, yazma eğitiminin en sorunlu alanlarından biri olarak görülmektedir. İlk, orta ve yükseköğretim çeşitli aşamalarındaki öğrencilerin yazım başarıları hakkında yapılan araştırmalar, sorunun halen güncelliğini koruduğunu göstermektedir.

İlköğretim 4. sınıf öğrencileri üzerine yapılan bir çalışmada öğrencilerin yazım kurallarını uygulama başarısının %40 olduğu belirlenmiştir (Çetin, 2013). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıflara giden 388 öğrencinin yazım niteliğini inceleyen araştırmasında Uludağ (2002a), bu öğrencilerin yazım kurallarını uygulama konusunda yetersiz oldukları sonucuna varmıştır. Yine Uludağ (2002b)’ın yaptığı bir başka araştırmada da eğitim fakültesi öğrencilerinin genel olarak yazım konusunda başarısız olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çeşitli eğitim kademelerinden öğrencilerin yazım başarılarını araştıran Yıldız (2002)’ın ulaştığı sonuçlar da oldukça dikkat çekicidir. Bu araştırmaya göre; 5. sınıf öğrencilerinin yazım başarı ortalaması %58,70; 8. Sınıf öğrencilerinin yazım başarı ortalaması %55, 57; lise son sınıf öğrencilerinin yazım başarı ortalaması %69,08 ve üniversite son sınıf öğrencilerinin yazım başarı ortalaması %73,16’dır. Bu veriler öğretim düzeyi ilerledikçe yazım kurallarına dikkat etmenin dramatik bir şekilde düştüğünü göstermektedir. Eğitimin çeşitli kademelerinde olan öğrencilerin yazım başarıları üzerine yapılan diğer araştırmalar, yazım konusunda öğrencilerin yetersiz olduklarını gösteriyor (Akkaya, 2013; Arıcı, 2008; Arıcı ve Ungan, 2008; Avcı, 2006; Bağcı, 2011; Demir, 2003; Erdem, 2007; Güneri, 2004; İlarıslan, 2007; İnce, 2006; Kadızade, 2015; Karagül, 2010; Mataracı, 1998; Mete, 2001; Özbay, 1994; Uça, 2003; Yeşil, 2003; Yıldız, 2002; Yıldızlar, 1994). Yazım konusunda ortaya çıkan bu olumsuz durum, bu konuya öğretim programları ve ders araçlarında yeni bir öğretim anlayışı ile tekrar ele almak gerektiğini göstermektedir. Öğrencilerin yazım

kurallarını uygulama düzeylerini belirlemeyi amaçlayan farklı zamanlarda ve düzeylerde yapılan araştırmalar, öğrencilerin yazılı anlatımda yazım kurallarını uygulamada bir yetkinliğe erişemediklerini ortaya koymuştur. Bu durum, yazım öğretimi için öğretim sürecinin her aşamasında kullanılacak farklı yöntem ve tekniklere ihtiyaç duyulduğunu açıkça göstermektedir (Hamzadayı ve Çetinkaya, 2013). Okullarda öğretim programı vasıtasıyla neredeyse her sınıf düzeyinde yazım müfredatı uygulanmasına rağmen, görülen bu başarısız tablo ancak kullanılan öğretim yöntemi ve araçlarının yetersizliğiyle açıklanabilir.

Geçmişten bugüne yazım sorunu, her dil için var olagelmıştır. Baymur (1959), yazım öğretme hususunda okullarda takip edilen mevcut yöntemlerin öğrenciler üzerinde etkili olmadığını belirtmiştir. Menz (2006) de günümüzde benzer görüşleri savunarak, okullarda kullanılan yazım öğretme yöntemlerinin sonuçlarının araştırılması ve daha iyi öğretim yollarının bulunması gerektiğini ifade etmiştir. Bu bakımdan, yazım öğretiminde etkili olduğu düşünülen ve deneylenmiş farklı yöntem, teknik ve öğretim anlayışlarının olanaklarından yararlanılmalıdır (Karagül, 2010). Çünkü yazılı iletişimde, iletinin doğru anlaşılmasını sağlayan öğelerden biri olan yazım, iletişimin doğru ve etkili bir şekilde gerçekleştirilmesinde önemli bir kural olmanın yanında, bireylerin dili kullanma, iletişim kurma biçimi ve kişilik özelliklerini yansıtan bir araçtır.

Yazımın bir diğer önemi de iletişim konusundadır. Yazılı iletişimin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesinde göndericinin yazım nitelikleri etkilidir. Göndericinin yazım konusundaki başarısızlığı, yazılı iletişim sürecinin aksamasına yol açar, alıcı ile gönderici arasında anlam sorunları doğurur. “Yapılan her yazım yanlışı alıcı ile gönderici arasında önemli bir iletişimsizliğe neden olur” (Akkaya, 2013, s.35). Bu nedenle yazım, iletişim sürecini de etkileyen önemli bir yazılı anlatım ögesidir.

Bireylerin yazım kurallarını doğru kullanma yeterlikleri, onların eğitim düzeylerini, iletişimde kullanılan dilin kurallarına uyma hassasiyetlerini, aynı zamanda kişilik özelliklerini de yansıtan bir gösterge olarak düşünülebilir. Yazılı iletişimde görülen yazım yanlışları, bireylerin eğitim düzeyleri hakkında olumsuz bir fikir verebilir ya da bu kişilerin ana dillerinin kurallarına uyma saygılarının ve hassasiyetlerinin olmadığını akla da getirebilir. Yazım becerisi; “kişinin eğitim seviyesini, kültürel düzeyini, ana diline olan sevgisinin boyutlarını ve kendine olan saygısını yansıtan bir göstergedir” (Bulut, 2013). Dahası yazım hataları “bireylerin ana dillerine karşı duyarsızlığını ve saygısızlığını yansıtır” (Baymur, 1959). Yazım hataları aynı zamanda bireyin okuryazarlık düzeyi hakkında da soru işaretlerine sebep olabilir. Templatton ve Morris (1999), yazım ile okuryazarlık arasında doğrudan bir ilişki kurarak, yazım niteliğinin bireylerin okuryazarlığını bariz bir şekilde temsil edebileceğini ifade etmişlerdir. Bu görüşlerin ortak özelliği, yazım kurallarına dikkat etme ve bunları doğru kullanmanın bireylerin hem öğrenim durumlarının düzeyini hem de iletişimde kullanılan dile ve kurallarına karşı tutumlarını yansıtan temel göstergeler olduğuna dikkat çekmekte ve bunun ediniminde okulların ve kullanılan öğretim yöntemleri ve araçlarının önemini de ortaya koymaktadır.

Yazım Eğitimi

Yazılı dil, çocukların edinmesi gereken en karmaşık ve soyut dil olarak kabul edilmektedir. Yazma, kaydetmeye (transkripsiyon) dayalı alt düzey beceriler ve oluşturmaya dayalı üst düzey becerileri de kapsayan birçok faaliyetin bilinçli ve ölçünlü yürütülmesine dayanır. “Yazma, konuşmanın görselleştirilmiş, kâğıda dökülmüş hali değildir. Konuşmaya kıyasla yazma; daha soyut, daha üst düzey planlama gerektiren, daha karmaşık bir zihinsel işlemdir” (Ege, 2007, s.183). Oysa yazım, yazma eğitiminin bilgi ve uygulama becerilerini

içeren alt bilişsel becerilerden biridir. Yazım, yazılı iletişimde duygu ve düşünce üretiminden çok, yazar ve okuyucu arasında duygu ve düşünceyi aktarmayı, iletişimi sağlayan bir araçtır (Tompkins, 1998). Yazım, yazılı iletişimin sağlıklı olarak gerçekleşmesinde önemli bir işleve sahiptir. “Yazmada doğru, düzgün ve etkili bir yazım kullanılması; duyguların, düşüncelerin, tasarıların ya da görüp yaşananların alıcı tarafından daha iyi bir şekilde anlamlandırılmasını sağlar” (Akkaya, 2013, s.34). Başarılı bir yazım gönderici ve alıcı arasındaki anlam ilişkilerinin niteliğini artırır, başarısız yazım ise düşürür. Yazılı iletişim sürecinde sözcüklerin kurallara uygun bir şekilde yazımı, hem yazar hem de okur açısından önemlidir. Çünkü yazarın duygu ve düşüncelerini doğru ve eksiksiz olarak yazıya aktarabilmesi ve okurun da yazıya aktarılan bu ifadeleri doğru bir şekilde anlamlandırabilmesi yazım kurallarına uyulmasıyla doğrudan ilişkilidir (Bayram ve Erdemir, 2006). Bu bakımdan yazım, yazılı iletişimin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesinde önemli bir işleve sahiptir. Bu nedenle kişilere yazım kurallarını doğru uygulama alışkanlığının kazandırılması yazılı iletişimin açıklığını artırır.

Yazım, uygulamaya dönük bir süreçtir. Yazım kurallarının bilinmesi, doğru yazım becerisi için gerekli olmakla birlikte, tek başına yeterli değildir. Yazım, dile özgü kuralların yazıya doğru bir şekilde aktarılmasını gerektirmektedir. Aksoy (1993), bu konuyla güzel bir örnek vererek, yazımı trafik kurallarına benzetir. Tıpkı trafik kuralları gibi yazımı da bilmek ya da hafızada tutmak yeterli değildir, bu kuralların uygulanması esastır. Aksi halde anlam kazası kaçınılmaz olur. Bu bakımdan öğrencilere yazılı anlatım uygulamaları içerisinde doğru yazım alışkanlığı kazandırılmalıdır. Bu alışkanlık ise sürece yayılmış uzun vadeli bir program vasıtasıyla gerçekleştirilebilir. Öğrencilere doğru yazım alışkanlığı kazandırmak, onlara bilgi vermekten ziyade, uzun alıştırma ve uygulamalarla mümkündür (Özby, 2011).

Yazım eğitimi, belirli amaçlara ulaşmak için gerçekleştirilmektedir. Yazım eğitimi yoluyla öğrencilere kazandırılması gereken birtakım dilsel davranış biçimleri olduğu düşünülmektedir. Bu amaçlar çeşitli araştırmacılar tarafından ifade edilmiştir. Graham (1983)'a göre yazım eğitiminin amacı, öğrencilerin standart yazım kurallarına hâkim olmalarına yardımcı olmak ve yazılı anlatımlarında kullandıkları kelimeleri nasıl imla edeceklerini öğretmektir. Tompkins (2005) yazım eğitiminin amacını, öğrencilerin yazım bilinci geliştirmelerine ve yazım konusunda olumlu bir tutuma sahip olmalarına yardımcı olmak olarak belirterek, yazımın psikolojik boyutlarına dikkat çeker. Göğüş (1978, s.372) ise yazım eğitiminin amaçlarını şöyle sıralar:

- 1- Sözcüklerin doğru yazılışını öğretmek
- 2- Sözcüklerin hangi ses ve harflerden oluştuğu konusunda bilinç vermek
- 3- Doğru yazım yoluyla sözcükleri doğru söylemeye alıştırmak
- 4- Karşılaştığı yeni sözcüğü ses ve harfleriyle tanımaya alıştırmak
- 5- Yazım kurallarını öğretmek
- 6- Doğru yazma sorumluluğu ve isteği kazandırmak

Araştırmacılar tarafından yukarıda belirtilen amaçlar, yazım öğretiminde ideal bir programın nasıl olması gerektiği konusunda fikir vermektedir. Belirlenen amaçlarının gerçekleştirilmesi için etkili bir yazım eğitimi programına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu programın temelinde ise “Ne öğretilmeli”, “Nasıl öğretilmeli” ve “Öğrenme-öğretme süreci nasıl düzenlenmeli” soruları yer almaktadır. İlk soru müfredata, ikinci soru öğretim yöntem ve tekniklerine, üçüncü soru ise öğretim planına gönderme yapar.

Amaç

Alanyazın incelendiğinde yazım yanlışlarının altında yatan temel sorunları üçe ayırmak mümkündür. Birincisi, öğrencilerin daha öğretimin ilk yıllarından itibaren yazımı zor ve sürekli sorun olan sözcüklerin uzmanlar tarafından belirlenmemiş ve şimdiye kadar buna yönelik hazırlanmış bir “sözcük listesi”nin olmamasıdır. İkincisi öğretimde kullanılan yöntem ve teknikler hakkında öğretmenlerin yeteri kadar donanımlı olmaması çünkü öğretmen yetiştiren kurumların öğretim müfredatlarında bu konunun öğretiminde kullanılacak yöntem ve teknikler şimdiye kadar dikkatten kaçmıştır. Üçüncüsü ise öğrenciler için hazırlanan ders kitaplarında bunların edinimini pekiştirecek uygulama etkinliklerine yeteri kadar yer verilmemesidir. Yazımın, iletişim kurmada bireyin eğitim ve kişilik özelliklerinin aynası olduğu düşünülürse erken yaşlardan itibaren ediniminin önemi kendiliğinden anlaşılır. Bu amaçla, yazım ve öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin betimlenmesi ve uygulayıcılara ediniminde izlenecek uygulamalar hakkında öngörü sağlar. Bu çalışmada, yazım öğretiminde kullanılan yöntemler incelenmiş, konunun ilgililerine örnek uygulama sunulmuştur.

Yöntem

Bu çalışma, yazım eğitimi ile ilgili yöntemleri tespit etmeyi ve derlemeyi amaçlayan betimsel bir alan araştırmasıdır. Çalışmada, veri toplamak amacıyla alanyazın taraması yönteminden yararlanılmıştır. Alanyazın taraması, ilgili konuda var olan kaynakların araştırılması ve incelenmesine dayalı yapılan çalışmaları kapsar. Alanyazın taramasının etkili olabilmesi için konuyla ilgili kaynaklardan yeteri kadar yararlanılmalıdır (Çepni, 2014). Bu çalışmada da, öğretim programlarında yazım konuları, yazım eğitimi ile ilgili alanda yer alan yerli ve yabancı kaynak kitaplar, tezler ve makaleler taranmış, bunlarda geçen yazım öğretimi ile ilgili yöntem ve teknikler derlenerek uygulanma süreçlerine yer verilmiştir. Ardından yazım öğretimi konusunda bunlardan hareketle örnek bir yazım öğretimi uygulama çalışması geliştirilerek konunun ilgililerine sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde öğretim programlarında yazım öğretimi konuları, alanyazındaki yazım öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanma biçimlerine yer verilmiştir. Bunun için ilk önce Türk Dil Kurumunun yazım öğretimi ile ilgili belirlediği konular ve Temel Eğitim Türkçe Öğretimi Programlarında (1-5. Sınıflar, 2005; 6-8. Sınıflar 2006 ve 1-8. Sınıflar 2015) sınıflara göre dağılımı betimlenmiştir. İkinci aşamada, yazım öğretimi ile ilgili alanyazında geçen öğretim yöntem, teknikler ve uygulanma süreçleri tanıtılmıştır. Son olarak da yazım öğretimi ile ilgili örnek bir uygulama etkinliğine yer verilmiştir.

Temel Eğitim Programlarında Yazım Eğitimi

Temel eğitim birinci (1-5.sınıflar) ve ikinci (6-8.sınıflar ve 1-8.sınıflar) kademe öğretim programlarında yer alan yazım kurallarının sınıflara göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Temel Eğitim Türkçe Öğretim Programlarında Sınıflara Göre Yazım Konuları

YAZIM KURALLARI (TDK, 2008)	2005 PROGRAMI	2006 PROGRAMI	2015 PROGRAMI (Sınıflar)
--------------------------------	------------------	------------------	-----------------------------

	(Sınıflar)	(Sınıflar)	
1.Ses bilgisi ile ilgili kurallar	-	6. ,	5.,6.
2.Büyük harflerin yazımı	1.,2.,3.,4.,5.	6.,7.	1.,2.,3.
3.Tarihlerin yazımı	2.	-	-
4.Sayıların yazımı	-	6.,7.	4.,5.
5.Fiil çekimlerinin yazımı	-	-	-
6.Ek fiilin yazımı	-	-	-
7.Pekiştirmeli sıfatların yazımı	-	-	4.,5.
8.Birleşik sözcüklerin yazımı	-	6., 7.	-
9.“mi” soru ekinin yazımı	4.,5.	6.	3.
10.“de” bağlacının yazımı	4.,5.	6.	4.,5.
11.“ki” bağlacının yazımı	4.,5.	6.	4., 5.
12.“ne...ne...” bağlacının yazımı	-	-	-
13.Deyimlerin yazımı	-	-	-
14.İkilemelerin yazımı	-	-	3.
15.Alıntı sözcüklerin yazımı	-	-	-
16.Yabancı özel adların yazımı	-	-	-
17.Kısaltmaların yazımı	-	-	4.,5.
18.Simgelerin Yazımı	-	-	-

Tablo 1.'de de görüldüğü üzere, TDK'nin belirlediği bütün kuralların öğretimi müfredatta yer almamaktadır. Örneğin Tablo'1'de 5, 6, 7, 8, 16 ve 18. sırada yer alan kuralların öğretimine her iki kademede de yer verilmemiştir. Ayrıca, bu kuralların sınıf düzeylerine göre dağılımı ve pekiştirilmesi için sarmal bir yapıda tekrarı konusunda da planlama hataları olduğu görülmektedir. Örneğin Tablo 1'de 1. sırada yer alan “ses bilgisi” ile ilgili yazım kurallarına 1-5. sınıflarda hiç yer verilmemiş, buna sadece ikinci kademede yer verilmiş, o da sadece 6. sınıfla sınırlı kalmıştır. Aynı şekilde Tablo 1'de 3. sırada yer alan “tarihlerin yazımı” ile ilgili kurala sadece 2. sınıfta yer verilmiş, bunu pekiştirmek amacıyla tekrarı için hem birinci hem de ikinci kademede diğer sınıflarda tekrarına yer verilmemiştir. Daha çarpıcı olanı ise hem 2006 hem de 2015 ikinci kademe Türkçe öğretim programlarının her ikisinde 8. sınıfta bu kuralların öğretimine bir daha yer verilmemiş olmasıdır.

Yazım Öğretim Yöntemleri

Burada yazım öğretimi için alanyazında belirlenen yöntemler, teknikler ve uygulama süreçleri tanıtılmıştır:

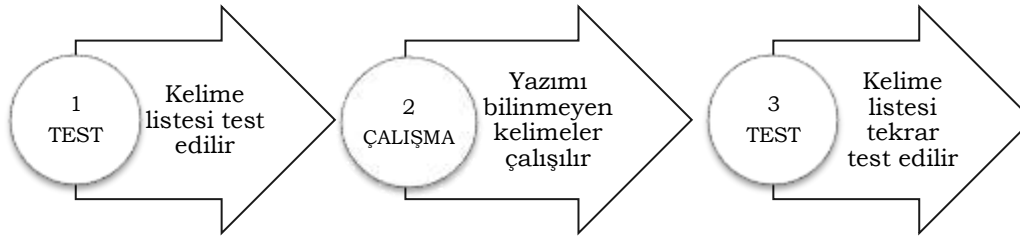
Test-Çalışma-Test Yöntemi

Test-çalışma-test yöntemi, yazımı zor sözcüklerle ilgili oluşturulmuş “sözcük listeleri”nin yazımını doğrudan öğretmeyi amaçlar. Sözcük listelerine dayalı yöntemler, sözcüklerin sistemli ve planlı bir şekilde edinimini planlayarak hazırlanır. Öğretmen her uygulamada belli sayıda ve tekrar eden aralıklarla bunların yazımını öğretir. Amerika, İngiltere, Avustralya ve Galler gibi İngilizcenin konuşulduğu, çok dilli ve kültürlü ülkelerde çok

yaygın olarak kullanılan test-çalışma-test yöntemi, yazımı öğretilecek kelimelerden oluşturulan sistemli ve planlı bir sözcük listesinin haftalık olarak öğretimi esasına dayanır.

Test-çalışma-test yönteminin ilk adımı, öğretilmesi hedeflenen sözcüklerin bir listesiyle öğrencilerin yazıp yazmadıklarının test edilmesidir. Bu ön test vasıtasıyla öğrencilerin yazımında zorlandıkları ya da yazmayı hiç başaramadıkları kelimeler tespit edilir. Daha sonra öğrenciler tarafından evde ve sınıf ortamında birkaç gün, bu kelimelerin yazımı çalışılır. Öğrenme bu süreçte gerçekleştiği için bu adımın farklı etkinliklerle desteklenmesi gerekmektedir. Wallace(2006), bu adımda kelime duvarı ve kelime oyunları gibi çeşitli kelime öğrenme tekniklerinden yararlanılması gerektiğini belirtmiştir. Son olarak sağlama için son test uygulaması yapılır. Bu adımın amacı öğrencilerin hedef kelimeleri öğrenme başarısını ortaya çıkarmaktır. Başarı durumuna göre öğrenilen kelimeler atlanır, öğrenilemeyen kelimeler not edilir. Öğrenilemeyen kelimeler tekrar çalışılır. Ayrıca Horn (1954), kalıcılığı sağlamak amacıyla öğrenilen sözcüklerin de periyodik olarak tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini belirtir. Bu yöntemin etkili bir şekilde kullanılması için haftada toplam 60-75 dakikalık bir zaman ayrılması tavsiye edilmiştir.

Şekil 1. Test-Çalışma-Test Yönteminin Uygulama Adımları



Test-çalışma-test yöntemi “Cuma Testi” olarak da bilinmektedir. Bu adlandırmanın sebebi, aslında yöntemin yaygın bir uygulamasından kaynaklanır. Bu uygulamaya göre; öğrenciler Pazartesi günü test yapılmakta, ardından hafta içerisinde yazımı bilinmeyen kelimeler tekrar edilmekte ve Cuma günü de tekrar test yapılmaktadır. Cuma günü yapılan son test, yöntemin bu ad ile anılmasına (Friday Test) sebep olmuştur.

Test-çalışma-test yöntemi sıkı bir hazırlık aşaması gerektirir. Kelime listelerinin belirlenmesi ve düzeylere göre sınıflandırılması emek ve zaman açısından değerlendirildiğinde oldukça zahmetlidir. Test-çalışma-test yöntemi için kelime listeleri hazırlanırken şu kaynaklardan yararlanılabilir:

- 1) Sıklık çalışmalarından elde edilen kelimeler
- 2) Öğrencilerin yazılı anlatımlarından alınan kelimeler
- 3) Ders kitaplarının söz varlığından alınan kelimeler
- 4) Yazımı karıştırılan kelimeler
- 5) Bireysel olarak öğrencilerin belirledikleri kelimeler
- 6) Çeşitli kişi ve kurumların ticari olarak ürettiği kelime kitaplarındaki kelimeler

Çok Uyaranlı Yöntem

Ali Nusret, “Usul-i İmlaya Dair” adlı yazısında bir kelimenin yazımının dört boyutu olduğunu belirterek, yazım becerisinin algısal bakımdan karmaşık bir süreç olduğunu devrine göre ileri bir kavrayış ile ortaya koymuştur (Baymur, 1959). Bunlar, “*işitilen kelime*,

yazılmış olarak görülen kelime, kelimeyi telaffuz etme eylemi ve kelimeyi yazma eylemi”dir. Yazımın birçok boyutunun olması, öğretiminde kullanılan yöntemlerin de bu boyutlara hitap etmesi gereğini ortaya çıkarmaktadır. Buradan hareketle çok uyaranlı (multisensory methods) yöntemler, sözcüklerin yazımının öğretiminde çeşitli duyuşal kanalları kullanma esasına dayanır. Yazım sürecinde başlıca algılama yolları görsel, işitsel ve motor algılar (Hildreth, 1955) olduğundan, bu yöntemlere göre hedef sözcüklerin yazımının öğretiminde görsel, işitsel ve motor/hareket kanallar harekete geçirilir.

Şekil 2. Çok uyaranlı yöntemin bileşenleri



Çok uyaranlı yöntemler genel özellikleri bakımından birbirlerine benzemektedirler. Bu yöntemlerin hepsinin ortak mantığı yazımda birden fazla duyuş organına hitap etmeleridir. Bu yöntemler arasında küçük farklar bulunur. Yazım öğretiminde kullanılacak başlıca çok uyaranlı yöntemler şunlardır:

Horn Yöntemi

Amerikalı bilim adamı Horn tarafından 1954 yılında geliştirilen bu yöntem, Türkiye’de ilk defa Baymur (1959) tarafından tanıtılmıştır. Çok uyaranlı öğretim yöntemlerinden olan Horn Yöntemi, yazımın hatırlanması, kelime telaffuzu ve düzeltme unsurlarını birleştirmektedir (Heron, Okyere ve Miller, 1991). Bu yöntemde göre, öğrenciler belirli adımları sırasıyla takip ederler. Herhangi bir hata durumunda başarısız olunan adım tekrarlanır. Bu yöntem yazımı karıştırılan ya da yabancı dillerden alıntı sözcüklerin öğretiminde etkili bir öğretim yoludur. Horn Yönteminin uygulama basamakları sırasıyla şu şekildedir:

1. Her kelimeyi dikkatli bir şekilde telaffuz et.
2. Sözcüğü telaffuz ederken sözcüğün her parçasına dikkatlice bak
3. Sırayla harfleri söyle
4. Kelimenin nasıl görüldüğünü hatırlamaya çalış, sonra kelimenin harflerini söyle.
5. Bu denemeyi hatırlamak için kontrol et.
6. Sözcüğü yaz.
7. Bu yazım denemesini kontrol et.
8. Gerekirse yukarıdaki adımı tekrarla.

Fitzgerald Yöntemi

1951 yılında Fitzgerald tarafından geliştirilen bu yöntemden Türkiye’de ilk söz eden Gögüş (1978)’tir. Bu yöntem de yazımı karıştırılan sözcüklerin öğretiminde kullanılabilir. Yöntemin uygulama basamakları sırasıyla şu şekildedir:

1. Sözcüğe dikkatle bakın
2. Sözcüğü söyleyin
3. Gözler kapalıyken sözcüğü görselleştirin
4. Sözcüğü kapatın ve sonra yazın
5. Yazımı kontrol edin
6. Sözcük yanlış yazılmışsa adımı tekrarlayın. (Fitzgerald, 1951)

Gilstrap Yöntemi

1962 yılında Gilstrap tarafından geliştirilen yöntemin uygulama basamakları sırasıyla şu şekildedir:

1. Sözcüğe bakın ve yavaşça söyleyin. Birden fazla bölümü varsa parça parça tekrar söyleyin. Söylerken her parçaya bakın.
2. Harflere bakın ve her birini söyleyin. Sözcük birden fazla parçaya sahipse, parça parça harfleri söyleyin.
3. Kitaba bakmadan sözcüğü yazın. (Graham, 1983)

Görsel-Sesli Yöntem

1971 yılında Westerman tarafından geliştirilen yöntemin uygulama basamakları sırasıyla şu şekildedir:

1. Kelimeyi söyleyin.
2. Sözlü olarak söyleyin.
3. Tekrar kelimeyi söyleyin.
4. Sözcüğü hafızadan dört kez doğru bir şekilde yazın. (Graham, 1983)

BSKYK Yöntemi (Bak-Söyle-Kapat-Yaz-Kontrol Et)

Alanyazında akronim sözcük olarak verilen "LSCWC Yöntemi" (look-say-cover-write-check) olarak bilinir. Bu yöntem, en yaygın yazım öğretim yöntemlerinden biridir. Montgomery (1999), yöntemin ABD'de 1920'li yıllarda doğduğunu ancak sonraki yıllarda dünya çapında üne ulaştığını belirtmiştir. Bu yöntem, sözcüğü ses ve hecelere ayırmak yerine sözcüğün bütününe odaklanır. Özellikle yabancı dillerden alınan ve yazımı karıştırılan sözcüklerin öğretiminde etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencinin yazımda kendini düzeltme becerisini ve özerkliğini de güçlendirmektedir.






BSKYK yönteminin uygulama basamakları sırasıyla şu şekildedir:

1. Sözcüğe dikkatlice bak
2. Sözcüğü telaffuz et
3. Sözcüğü kapat
4. Sözcüğü bakmadan yaz
5. Doğru yazıp yazmadığını kontrol et.

Şekil 3. "Bak, Söyle, Kapat, Yaz, Kontrol Et" Yönteminin Uygulama Örneği

Yönerge

1. Öğrenilecek kelimeyi ilk kutuya yazın.
2. Kelimeye dikkatli bir şekilde bakın ve telaffuz edin.
3. Sözcüğü kapayın ve aklınızda resim haline getirin.
4. Bir sonraki kutuya kelimeyi tekrar yazın ve sonrasında kontrol edin.
5. Eğer doğruysa pekiştirmek amacıyla diğer boşluklara da kelimeyi yazın. Yanlışsa tekrar başa dönün.

				
Bak	Söyle	Kapat	Yaz	Kontrol Et

Yazımı Öğrenilecek Kelimeler				
her şey				
kalorifer				
profesör				
soğan				
laboratuvar				

Eşzamanlı Sözel Yazım (ESY) Yöntemi

Gillingham ve Stillman (1956) tarafından geliştirilen Eşzamanlı Sözel Yazım (SOS-Simultaneous Oral Spelling), yazma güçlüğü çeken öğrenciler için kullanılan çok uyaranlı yöntemlerdendir (Ott, 2007). Yöntem, öğrencilerin *görsel, işitsel ve devinişsel* algılarını birleştirerek öğretilmesi hedeflenen kelimenin hatırlanmasını kolaylaştırmayı amaçlar. Öğrenci, hedef kelimeyi öğrenmek için tüm duyuşsal kanallarını kullanır. Yöntem, öğrenci ve öğretmenin birlikte çalışması esasına dayanır. Bu yöntemin uygulama basamakları sırasıyla şu şekildedir:

1. Önce, öğretmen kelimeyi söyler ve bu kelime çocuk tarafından tekrarlanır.
2. Sonra, sözcük öğretmen tarafından yazılır. Her harf yazılırken söylenir ve bu süreçte harf sesi değil, harf adı kullanılır.
3. Yazma bittikten sonra sözcük öğretmen tarafından yüksek sesle söylenir.
4. Öğrenci, öğretmenin yaptığı gibi her harfi söyleyerek sözcükleri yazar.
5. Öğrenci, yazmayı bitirdikten sonra kelimeyi sesli olarak söyler.
6. Daha sonra öğrenci boyalı kalem ya da keçeli kalem ile kelimenin her harfini boyayarak harf harf seslendirir.
7. Öğrenci, yazmayı bitirdikten sonra kelimeyi sesli olarak söyler.
8. Öğrenci kendine güvenerek kelimenin nasıl yazılacağını hatırlayana kadar adım 6 ve 7 birkaç kez tekrarlanır.
9. Son olarak öğretmen kâğıdı alır ve çocuğun sözcüğü yazmasını ister.
10. Bu yöntemle oturum başına yalnızca 2-3 kelime öğrenmek en iyisidir.

Moderit Yöntem

Yazım derslerinde kullanılan Moderit (karma) Yöntem de aslında Çok Uyaranlı Yöntemin üç aşamalı bir türevidir. Çankaya'nın (1959), Moderit diye adlandırdığı bu yöntem, *dikte ve bakarak yazmanın (kopyalama)* bir arada kullanılması olarak tanımlanabilir. Bu yöntemin temel amacı *görsel, işitsel ve devinişsel* tipteki öğrencilerin tamamına hitap eder.

Benzetme/Ayrıştırma Yöntemi

Benzetme yöntemi, bulunan nesne ya da kavramlar arasında ortak özellik bulunması yoluyla kurulan ilişkidir. Bir başka ifadeyle, bilinmeyen bir durum ile bilinen bir durum arasında benzerlik ilişkisine dayalı bir bağ kurulmasıdır. Yazım öğretimi açısından düşünüldüğünde, bir sözcüğün doğru yazımını bilmek, sesi veya diğer görsel kalıpları bakımından ilişkili olan başka bir kelimenin yazımını kolaylaştırır (Westwood, 2008) Örneğin, “*fil-fil, ayırım-ayırım, biçim-biçem, çekimser-çekingen, etkin-etken, tüm-bütün, yayın-yayım, yetki-yetke*” gibi sözcüklerin birini bilmek öbürünün yazımında kolaylık sağlar. Kırkbride ve Wright (2003), benzetme yönteminin kullanım şekli öğrencilere açık bir şekilde öğretildiğinde, öğrencilerin yazım becerilerinin geliştiğini tespit etmiştir.

Kural Öğretimine Dayalı Yöntem

Bu yöntem, kuralların doğrudan öğretimine dayanan geleneksel bir öğretim anlayışına sahiptir. Bu yöntemle ders işleyen öğretmen, yazımını öğretmeyi planladığı kuralları doğrudan öğrenciye aktarır. Örneğin; sayıların ya da tarihlerin yazım kurallarının öğrencilere doğrudan anlatılması gibi. Yazım kurallarının doğrudan öğretimi öğrenciye bilgi kazandırmak bakımından faydalı olsa da yazım becerisinin uygulamaya dönük bir süreç olduğu unutulmamalıdır. Ancak bilgi uygulamanın önkoşulu olduğundan, bilinmeyen bir kuralın da uygulanması mümkün değildir. Bu bakımdan kural öğretimi gerekli olsa da, diğer yazım öğretim yöntemlerine göre daha az etkilidir. Eğer öğretmenler kural öğretimini kullanmaya karar vermişlerse, Tomas Foran'ın öne sürdüğü “kurallar hakkında kurallar” bu yöntemin etkililiğini artırmaya yardımcı olabilir (akt. Dobie, 1986, s.47). Bu ilkeler şunlardır:

1. *İstisnaya sahip olmayan ya da çok az istisnası olan kuralları öğretin.*
2. *Bir kerede sadece bir kural öğretin*
3. *Kuralı sadece ihtiyaç olduğunda öğretin.*
4. *Kuralları tümevarımsal olarak öğretin ve kelime grupları ile bütünleştirin.*
5. *Kuralları sık sık tekrar edin.*
6. *Kuralların kullanım yönüne odaklanın, sadece onlardan bahsedip geçmeyin.*

Tümevarım Yöntemi

Tümevarım; örneklerden, problemlerden, olaylardan ve özel durumlardan başlayarak genel sonuçlara, kurallara veya kanaatlere varma yöntemidir (Oğuzkan, 1981). Tümevarım yönteminde özel durumlardan hareket edilerek genel bir sonuca ulaşma çabası görülür. Dilbilgisi öğretiminde konuların öğrencilere *sezdirilmesini* sağlamak amacıyla sıklıkla kullanılan tümevarım, aynı zamanda yazım kurallarının öğretiminde de yararlanılabilecek bir yöntemdir. Hildreth (1955), kuralların öğrencilere ezberletilmesi yerine, öğrencilerin belirli bir kelimenin yazım kuralını keşfederek, daha sonra bu kuralı diğer kelimelere uygulamalarının daha etkili bir yöntem olduğunu belirterek tümevarım yönteminin önemini vurgulamıştır. Yazım kurallarının hemen hemen hepsinin öğretiminde bu yöntemden yararlanılabilir. Özellikle de birleşik sözcüklerin yazımının öğretiminde bu yöntemin oldukça etkili olacağı düşünülmektedir. Tümevarım yöntemi ile işlenen bir yazım dersinde takip edilmesi gereken işlem basamakları şöyle sıralanabilir:

1. *Hedef yazım kuralının yer aldığı örneklerin paylaşılması*
2. *Öğrenciler tarafından gözlem yapılması*
3. *Yeni örneklerin sunulması*

4. Öğrenciler tarafından tekrar gözlem yapılması
5. Gözlemlerden hareketle öğrencilerin kuralları sezmesi
6. Kuralların öğretmen tarafından açıklanması

Sözlük ve Yazım Kılavuzu Kullanma

Yazım öğretim yollarından biri de sözlük ve yazım kılavuzuna başvurmadır. Öğretmen, öğrencilerinde ana dili bilinci oluşturmaya çalışmalı, yazımı bilinmeyen sözcükler için öğrencilerinde sözlük ve yazım kılavuzu kullanma alışkanlığı geliştirmelidir. Yapılan araştırmaların birçoğu öğrencilerde sözlük ve yazım kılavuzu kullanma alışkanlığının geliştirilmesi gerektiğini önermektedir (Akkaya, 2013; Erkinay, 2011). Bu doğrultuda sözlükler ve yazım kılavuzları öğretmen tarafından sınıf ortamında tanıtılmalı, bu temel başvuru kaynaklarının nasıl kullanılacağı öğrencilere anlatılmalıdır.

Yazarak Öğrenme Yöntemi

Sözcüklerin büyük bir çoğunluğunun yazımı görerek, işiterek ve yazarak öğrenilir (Göğüş, 1978). Bu bakış açısına göre doğru yazımı öğrenmenin yollarından biri çok yazmaktır. Yazım öğretiminde eskiden beri kullanılan iki farklı yazarak öğrenme yöntemi bulunmaktadır:

1. Bakarak yazma (Kopyalama-İstinsah)
2. Dikte (Yazdırma-Yazdırı)

Bakarak Yazma Yöntemi, bir dilsel ifadeye bakıp aynısını kendi kendine yazmaktır. Yazım öğretiminde eskiden beri başvurulan yöntemlerden biridir. İstinsah etme ve kopyalama olarak da bilinir. Bakarak Yazma Yönteminin temeli, kelimenin yazı şeklinin yazım öğrenmede önemli rol oynadığını savunanların fikirlerine dayanır (Çankaya, 1964). Bu yöneme göre öğretmen önce öğreteceği kelimenin yazılı bir örneğini gösterir. Sonra öğrencilere kelimeyi yazdırarak, kontrol eder. Bakarak Yazma Yöntemi özellikle ilköğretim birinci kademede sıklıkla kullanılır.

Dikte ise seçilmiş bir sözcüğü, cümleyi, paragrafı ya da metni öğrencilere söyleyerek yazdırmadır. Yazım öğretiminde öğrencilere uygulanabilecek yaygın yöntemlerden biridir. Yazımda dikte yönteminin temeli, kelimeleri yazılışında telaffuzun önemli bir rol oynadığını savunanların fikrine dayanır (Çankaya, 1964). Diktenin yazım öğretiminde ne derece başarılı olduğu tartışılabilir. Bilimsel sonuçlar diktenin yazım öğretiminde etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir. Hamzadayı ve Çetinkaya (2013) tarafından yazım öğretiminde dikte uygulamalarının etkililiğini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada, diktenin yazım başarısını %64,3 oranında artırdığı belirlenmiştir.

Tartışma Yöntemi

Yazım öğretiminde kullanılan yöntemlerden biri de tartışmadır. Tartışma, bir konu hakkında iki ya da daha çok kişinin karşılıklı konuşmasına, birbirlerini dinlemesi ve eleştirmesine yönelik bir yöntemdir. "Türkçe öğretimi açısından tartışma, bir grup öğrencinin derste işlenen bir okuma parçasıyla ilgili ya da bir dil konusu üzerine görüşler, fikirler ve eleştiriler üreterek o konuyu kapsamlı ve detaylı irdelemesi olarak anlaşılmalıdır" (Özbay, 2014, s.146). Buradan hareketle, Türkçe derslerinde öğrencilerle yazım kuralları tartışılabilir. Göğüş, yazım öğretiminde izlenecek yollardan birinin de sınıfta yazım sorunları üzerine tartışmalar açmak olduğunu belirterek, konuyla ilgili şu uygulama

örneğini vermektedir: “Özel adlara gelen çekim eklerini neden (‘) ile ayırıyoruz? Çünkü eki de sözcüğün yapısı içinde sanabiliriz: Romaya, Roosevelti...gibi” (1978, s.378).

Tartışma yönteminin uygulanmasında çeşitli teknikler bulunmaktadır. Bu teknikler, büyük grup tartışması, küçük grup tartışması, panel, zıt panel, kollegyum, vızıltı grupları, akvaryum, soru-cevaplı tartışma, münazara gibi tartışmaya dayalı tekniklerdir. Yazım öğretiminde sınıfın ve konunun koşullarına göre bütün bu tekniklerden yararlanılabilir.

Soru-Cevap Yöntemi

Sokrat yöntemi olarak da bilinen bu yöntem sıklıkla kullanılan öğretim yöntemlerinden biridir. Bu yöntem, dersin işlenişinin soru sorularak yapılmasıdır. Soru-cevap yöntemi öğrenci-öğrenci ya da öğretmen-öğrenci etkileşimine dayalı olarak yapılmaktadır. Özbay (2014), soru-cevap yönteminin öğrencilerin tutumlarını öğrenmede, işlenmiş konuların tekrar edilmesinde ve bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerindeki öğrenmeyi ölçmede etkili bir yöntem olduğunu belirtmiştir. Buradan hareketle yazım öğretiminde de soru-cevap yönteminden etkin olarak yararlanılabilir. Öğrencilerin yazıma karşı geliştirdikleri tutumun belirlenmesi, yazım konusundaki bilgi ve uygulama düzeylerinin ortaya çıkarılması ve işlenen yazım konularının pekiştirilmesi, genel ilkelere ulaşılması gibi amaçlarla bu yöntem kullanılabilir.

Etkileşimsel (Eklektik) Yöntem

Eklektik yöntem çözümlenme ve bireşim yöntemlerinin birlikte kullanılmasıdır. Çözümlenme ve bireşim yöntemleri birbirlerini tamamlayan yöntemlerdir. Karabuğa (2011), yaptığı bir araştırmada Türkçe öğretmenlerinin yazım öğretiminde en çok kullanılan yöntemlerin %70 oran ile çözümlenme ve bireşim olduğunu ortaya koymuştur.

Çözümlenme yöntemi, bir bütünü oluşturan parçaları eğitsel amaçlarla birbirinden ayırma işidir. Çözümlenmede amaç öğretilmesi hedeflenen konunun yapısının, işleyişinin ve gelişim yasalarının ortaya konulmasıdır. Özellikle dilbilgisi öğretiminde sıklıkla kullanılan bu yöntem, yazım öğretiminde özellikle kelime ve cümle tahlilleri yapılarak kullanılmaktadır. Sözcüklerin morfolojik bilgisinin (kök, gövde ve eklerinin) farkında olmak sözcüklerin yazımında ya da diğer yazım kurallarının kavranmasında önemli bir ipucu olabilir. Cümledeki bütün morfolojik birimler dildeki diğer birçok yazım durumlarını kolaylaştırmak için genellenebilir. Özellikle de Türkçe gibi sondan eklemeli dillerde, morfolojik bilginin, kök kelimeler ve türemiş kelimeler arasındaki ilişkilerin anlaşılması bakımından önemi büyüktür.

Bireşim yöntemi ise, birbirleriyle ilişkisi olan dil bilgisi ve yazım kurallarının genel bir sonuca varmak amacıyla yapısını oluşturan kuralların özelden genele doğru incelenerek öğretilmesidir. Bireşim bu yönüyle bir konunun veya kuralın öğretiminde çözümlenme yönteminin zıttıdır. Ancak bu iki yöntem birbirini tamamlamayacak şekilde uygulandığında Eklektik Yöntem olarak adlandırılır. Aslında bu bir yöntemden çok öğretim bir tekniğidir. Çünkü çözümlenme ve bireşim yöntemlerinin öğretilen konuya uygun olan ilkelerinin sentezlenerek kullanılmasına dayanır. Öğretim sürecinde öğretmen tarafından öğrenciler hem çözümlenme hem de bireşim yapmaya yönlendirilerek konuyla ilgili kavram ve düşünceler arasında bağ kurmaları, sebep-sonuç ilişkilerini derinlemesine algılamaya çalışmaları sağlanır.

Sonuç

Yazım öğretimi üzerine yapılan araştırmaların sonuçları, ilk, orta ve yükseköğretim kademelerindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında yazım kurallarını uygulama düzeylerinin oldukça düşük olduğunu göstermektedir. Yazım, pek çok okulda etkili bir şekilde öğretilmemektedir. Yazım öğretiminin niteliğinin artırılması ve buna koşut olarak öğrencilerde yazım kurallarını doğru uygulama alışkanlıklarının geliştirilmesi yazım öğretiminde kullanılan öğretim yöntemleriyle doğrudan ilişkilidir. Buradan hareketle, okullarda kullanılan öğretim yöntemlerinin etkililiğinin ortaya çıkarılması ve öğretim sürecinin hedef yazım kurallarının kendine özgü yapısına uygun yeni yöntem ve tekniklerle desteklenmesi gerekmektedir. Bu noktada yazım öğretiminin bilimsel araştırmalar ışığında yapılandırılması ve yazım kurallarının öğretiminde etkili olduğu bilimsel olarak kanıtlanmış yöntem ve tekniklerin öğrenme-öğretme sürecine aktarılması sağlanmalıdır.

Her dilin kendine özgü yazım kuralları vardır. Yazım öğretimi programları dillere göre farklılık göstermektedir. Türkçenin yazım kurallarını belirleyen yetke ise Türk Dil Kurumu'dur. Bundan dolayı, Türkçenin yazımının öğretiminde oluşturulacak müfredatın temel dayanak noktası TDK'nin belirlediği yazım kurallarıdır. Bu kuralların Türkçe dersi öğretim programlarında bulunması, Türkçenin yazım özelliklerinin öğrencilere aktarılması bakımından önemlidir. Ancak bu durumun programlara yeterince yansımadağı belirlenmiştir.

Öğretim programı konularının belirlenmesinin ardından ikinci aşama, program kapsamına alınan yazım kurallarının nasıl öğretilceğidir. Her yazım kuralının kendine özgü özelliklerine uygun öğretim yöntem ve teknikleri ile bunlara ait etkinliklere ihtiyaç duyulur. Bundan dolayı yazım öğretiminin bilimsel araştırmalar ışığında desteklenmesi ve yazım kurallarının öğretiminde etkili olduğu bilimsel olarak kanıtlanmış yöntem ve tekniklerin öğrenme-öğretme sürecine aktarılması gerekir. Yazım, pek çok okulda etkili bir şekilde öğretilmemektedir. Yazım hakkında yapılan araştırmaların bilgisi ve çağdaş sınıf uygulamaları arasında muazzam bir boşluk vardır (Westwood, 2008). Öğretmenler, araştırmacılar tarafından önerilen yöntem, teknik ve etkinlikleri sınıf ortamına aktaramamaktadır. Bu sebeple, yazım öğretimi programlarının öğretim yöntem ve teknikleri bakımından da bilimsel araştırmalarla desteklenmesi gerekir.

Etkili bir yazım öğretimi için öğretim programlarında dikkat edilmesi gereken üçüncü aşama, öğrenme öğretme sürecinin nasıl ve hangi ilkeler çerçevesinde düzenlenmesi gerektiğidir. Baymur (1959), yazım öğretiminin çocuğa görelik ilkesi doğrutusunda, öğrencilerin gelişim aşamalarının dikkate alınarak hazırlanması gerektiğini belirterek řu iki ilkeyi önerir:

1. *Çocuklara yazımı öğretilecek sözcüklerin, yine çocukların dilini oluşturan sözcüklerden oluşturulması.*
2. *Yazım konularının çeşitli yaş gruplarının algı, bellek, düşünme seviyeleri göz önüne alınarak oluşturulması.*

2015 (1-8. Sınıf) Türkçe Öğretim Programı da Baymur (1959)'un görüşlerine paralel olarak yazım eğitiminde öğrencilerin yaş, düzey, dil ve zihin gelişimleri göz önünde bulundurularak yazım kuralları ilgili kazanımları artan bir yoğunluk ve derinlik içinde yapılandırmıştır (MEB, 2015). Öğretim sürecinin öğrencilerin gelişim özelliklerine göre aşamalı olarak düzenlenmesi önemli bir gereklilik olsa da, yazım kurallarının öğretiminde aşamalıdoğruluğu, doğru ise yapılandırılması ve etkililiğinin artırılmasının alan uzmanları tarafından tartışılması gerekir. Dil oluşturan kuralların bir bütün olmasından hareketle, yazım kurallarının bir kısmını bilen ile bir kısmını bilmeyen öğrencilerin öğrenmedikleri kuralları kullanmaları gerektiğinde, bu kuralların yanlış kullanımlarını

alışkanlık haline getirebilme ihtimalleri vardır. Yanlış kullanımların alışkanlık haline gelmesi de daha sonra doğrusunu öğretmek için düzeltilmesi güç, yazım sorunlarına yol açabilir.

Graham (1983) etkili bir yazım programının düzenlenmesinde “*bireysel farklar, değerlendirme bilgisi ve öğrenci-öğretmen tutumları*” olmak üzere üç ana esasın dikkate alınması gerektiğini belirtir. Her öğrenci farklı zekâya, ilgiye, öğrenme biçimine, ön bilgi ve güdüye sahiptir. Bireysellik, öğretmenin sınıfta her öğrencisinin kendine has eğitim gereksinimlerini göz önünde bulundurmasını gerektirmektedir. Öğretmen tarafından kullanılacak öğretim teknikleri ve öğretim materyalleri her öğrencinin kendi bireysel ihtiyaçları doğrultusunda belirlenmelidir.

Etkili bir yazım eğitiminin temelini oluşturan kurallardan biri de değerlendirme bilgisidir. Öğrenme-öğretme sürecinde, her öğrencinin mevcut başarı düzeyini, başarılı ve zayıf yönlerini, kendine özgü öğrenme ihtiyaçlarını ve bunların hepsinin bir süreç olarak toplamını tespit etmek ve değerlendirmek etkili bir yazım öğretimi için gereklidir. Aslında bireysel farkları göz önüne almak da değerlendirme bilgisi ile ilişkilidir. Eğer öğrencilerin yazım süreci dikkatli bir şekilde izlenmiyor ve dönüt verilmiyorsa, öğretim bireysel ihtiyaçları karşılayacak şekilde uyarlanamaz (Graham, 1983). Bu bakımdan etkili bir yazım öğretimi programı, dönüt-düzeltilme gibi değerlendirme sürecini içeren ve öğrenmeyi yapılandırmak için yeterli araçlara da sahip olmalıdır.

Etkili yazım programlarında göz önüne alınması gereken bir diğer husus da öğrenci ve öğretmen tutumlarıdır. Yazım öğretimi konusunda hazırlanan programlar, öğrenci ve öğretmen tutumlarını göz önüne almalıdır. Eğer öğrenciler sözcüklerin ve onlara ulanan eklerin doğru yazımı konusunda güdülenmiş değillerse, öğretmenler de yazım konusunu yeterince önemsemiyorlarsa program ne kadar nitelikli olursa olsun etkili bir yazım eğitiminden ve ediniminden söz edilmesi mümkün değildir.

Yazım eğitimi, uzmanlık alanına bakılmaksızın bütün öğretmenler için bir sorumluluk gerektirir. Herhangi bir okulda görev yapan öğretmenler alanı ne olursa olsun öğrencilerinde gördüğü yazım sorunlarını düzeltici geribildirimde bulunma ve rehberlik etme konusunda bilgi ve bilince sahip olmalıdır. Bu sorun, sadece Türkçe öğretmenlerinin sorumluluğu değildir (Baymur, 1959; Çiftçi, 2006; Göğüş, 1978; Özbay, 2011). Okullar, kendi eğitim politikalarını belirlerken yazım eğitimi konusunda eğitim sürecinin bütün paydaşlarını kapsayan kararlar almalıdır. Bir okul politikası, yazım eğitimine ortak bir yaklaşım benimseme, tutarlı ölçütler belirleme, öğrenci hatalarını belirleme ve bu hataların öğrenciler tarafından nasıl düzeltileceğine ilişkin ortak bir değerlendirme yaklaşımı kabul etme konusunda öğretmenler için rehberlik içerebilir (Westwood, 2008). Bütün bu amaçların gerçekleştirilmesi amacıyla zaman zaman öğretmenler arasında dil bilinci ile ilgili yapılacak seminer gibi çeşitli uyarıcı etkinliklerle farkındalık yaratılabilir.

Yazım öğretimi ile ilgili alanyazında uygulama biçimleri farklı 10 yöntemin olduğu belirlenmiştir. Türkçenin hem ana dili hem de yabancı dil olarak öğretiminde bunların *işitsel, görsel ve devinîşsel* uygulamaları olanlarından yararlanılması, öğrenmenin kalıcılığı açısından önemlidir. Çünkü insanoğlu Konfüçyüs’ün de belirttiği gibi herhangi bir konuyu “Duyarsam, bilirim. Görürsem, hatırlarım. Yaparsam, anlarım” ilkelerine göre bilişsel açıdan öğrenir.

Kaynakça

- Akkaya, A. (2013). 6. Sınıf öğrencilerinin yazım yanlışları sıklığı ve yazım yanlışlarının nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 8/4, 33-52.
- Aksoy, Ö. A. (1992). *Ana Yazım Kılavuzu*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Aksoy, R. (1993). *İmla kuralları ve noktalama işaretleri*. Ankara: Gümüş Matbaacılık.
- Arıcı, A.F. ve Urgan, S. (2008) "İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi" *Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, S.20, 317-328
- Arıcı, A.F. (2008). Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 221(2), 209-220.
- Avcı, E. (2006). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yaptıkları yazılı anlatım yanlışlarının incelenmesi Muğla ili örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Bağcı, H. (2011). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri ile yazım kurallarını uygulayabilme düzeyi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume, 6/ 1, 693-706.
- Baraz, T. (1992). *Uygulamalı noktalama-yazım kuralları*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Baymur, F. (1959). *Türkçe Öğretimi 1.Kitap*. İstanbul: İnkilap Kitabevi.
- Bayram, Y. ve Erdemir, A. (2006). Amasya'daki İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin İmla Kurallarını Uygulama Düzeyleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 140-155.
- Bulut, M. (2013). Cumhuriyet Döneminden günümüze yapılan Türkçe yazım kılavuzu çalışmaları ve Türkçe yazım kılavuzları üzerine bir kaynakça denemesi. *International Journal of Social Science*, 6,6, s. 277-304.
- Çankaya, F. (1964). *İmlâ öğretimi*. Konya: Yüksel Yayınları.
- Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çetin, A. (2013). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Çiftçi, M. (2006). Türkçe Öğretiminin sorunları. Prof. Dr. Gürer Gülsevin (Ed.) ve Doç. Dr. Erdoğan Boz (Ed.) *Türkçenin Çağdaş Sorunları (s.?-?)* kitabı içinde. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Demir, G.K. (2003). *İlköğretim 1. ve 2. kademe öğrencilerinin yazım hataları ve öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Dobie, A. B. (1986). Orthographical theory and practice, or how to teach spelling. *Journal of Basic Writing*, 5, 2, s.41-48).

- Ege, P. (2007). Çocukta okuryazarlık gelişimi. S. Topbaş (Ed.) *Dil ve Kavram Gelişimi* içinde (171-190). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Erdem, H. (2007). *Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarına ulaşma düzeyi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Erkınay, H. K. (2011). Türkçe öğretmenlerinin yazım kılavuzu kullanma konusundaki tutum ve görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 4, 1, s.1-24.
- Eroğlu, N. ve Alptekin, G. (1974). *Yazım bilgileri ve noktalama*. İstanbul: Güray Matbaacılık.
- Fizgerald, J. (1951). *The teaching of spelling*. Milwaukee: Bruce Publishing Company.
- Gillingham, A. ve Stillman, B. (1956). *Remedial training for children with specific disability in reading, spelling and penmanship*. Cambridge: Educators Publishing Service.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Güneri, E. E. (2004). *Ortaöğretimde (1.-3. Sınıflar) Noktalama işaretlerinin kullanımında bilgi-beceri oranlarının tespiti*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Graham, S. (1983). Effective spelling instructions. *The Elementary School Journal*, 83, 5, s.560-567.
- Hamzadayı, E. ve Çetinkaya, G. (2013). Dikte uygulamalarının 5. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama becerilerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 3, s.133-143.
- Heron, T.E., Okyere, B.A. ve Miller, D. (1991). A Taxonomy of approaches to teach spelling. *Journal of Behavioral Education*, 1, 1, 117-130.
- Hildreth, G. (1955). *Teaching spelling*. New York: Henry Holt and Company.
- Horn, E. (1954). *Teaching spelling*. Washinton D.C.: American Educational Research Association.
- İlarslan, B. (2007). *Ortaöğretim ikinci sınıf öğrencilerinde görülen yazılı anlatım bozuklukları ve bu bozuklukların giderilmesi için çeşitli öneriler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- İnce, V. M. (2006). *İlköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Muğla.
- Kadızaade, E.D. (2015). Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencilerinin imla kurallarını uygulama becerileri üzerine bir değerlendirme. *Tarih Okulu Dergisi*, 21, 527-537.
- Karaağaç, G. (2013). *Dil Bilimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Karabuğa, H. (2011). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım çalışmalarında noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını kullanabilme düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Karagül, S. (2010). *İlköğretim 6-8. Sınıf öğrencilerinin Türkçe Dersi Öğretim Programında belirtilen yazım ve noktalama kurallarını uygulayabilme düzeyi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kirkbride, S. ve Wright, B.C. (2002). The role of analogy use in improving early spelling performance. *Educational and Child Psychology*, 19, 4, 91-102.
- Köklügiller, A. (1975). *Yazım, Noktalama ve Kısaltmalar Sözlüğü*. İstanbul: Kaya Yayınları.
- Mataracı, E. (1998). *İlköğretim okullarında birinci kademe 5. sınıf öğrencilerinin imla ve noktalama işaretleri ile ilgili bilgi ve beceri düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Mete, M. (2001). *İlköğretim 4-8. Sınıflarda noktalama işaretlerinin kullanımında bilgi-beceri oranlarının tespiti*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocatepe Üniversitesi: Afyon.
- Menz, A. (2006). Kılavuzlarda ve kullanımda Türkçe imla. . A. Menz, C. Schroeder(Ed.) *Türkiye’de dil tartışmaları* içinde (41-75). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Montgomery, D. (1999). *Spelling remedial strategies*. London: Cassell.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015). *Türkçe Dersi (1-8.sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- Oğuzkan, A. F. (1981). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Orta, N. (1971). *Örnekli imla yazım bilgileri*. Ankara: Gen Yayınları.
- Ott, P. (2007). *How to manage spelling succesfully*. New York: Routledge.
- Özbay M. (1995). *Ankara merkez ortaokullarındaki üçüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Özbay, M. (2011). Yazma eğitiminde noktalama ve imla. M. Özbay (Ed.) *Yazma Eğitimi* içinde. (181-196). Ankara: Pegem Yayınları.
- Özbay, M. (2014). *Özel öğretim yöntemleri-1*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özön, N. (1999). *Temel yazım kılavuzu*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Püsküllüoğlu, A. (2004). *Yazım kuralları*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Templaton, S ve Morris, D. (1999). Questions teachers ask about spelling. *Reading Research Quarterly*, 34, 1, 102-112.
- Tompkins, G.E. (1998). *Language arts: Content and teaching strategies*. New Jersey: Prentice Hall.

- Tompkins, G. E. (2005). *Langauage arts patterns of practice*. United States of America: Pearson.
- Topuzkanamış, E. (2009). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin imla başarıları. *Turkish Studies*, 4/3, s.2171-2189.
- Uça, M. (2003). *İstanbul'da seçilen ilköğretim okullarının altıncı sınıf Türkçe derslerinde tespit edilen yazılı anlatım bozuklukları ve öneriler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Uludağ, E. (2002a). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama beceri düzeyleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, (4), 1, 97-114.
- Uludağ, E. (2002b). Eğitim fakültesi öğrencilerinin bazı yazım kurallarını uygulama becerilerinin kayıtlı olunan program ve cinsiyet bakımından incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, (4), 2, 23-43
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*, İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M ve Yelok, S. (2004). *Üniversiteler için Türkçe 1 yazılı anlatım*. Ankara: Bilge Yayınları.
- Yeşil, E. (2003). *Erzurum'daki yatılı ilköğretim bölge okullarıyla ilköğretim okulları 6.sınıf öğrencilerinin yazım hataları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Erzurum.
- Yıldız, Z. (2002). *Değişik öğretim kademelerindeki öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarını uygulama düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Isparta.
- Yıldızlar, M. (1994). *Özel Ve Resmî İlköğretim Okulları Birinci Kademe Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Hataları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Wallace, R. (2006). Characteristic of effective spelling instructions. *Reading Horizons*, 46, 4, 267-278.
- Westwood, P. (2008). *What teachers need to know about spelling*. Australia: Acer Press.