



## Bitişik Eğik Yazı Yazma Süreçlerinin Beceri ve Görüşler Bağlamında İncelenmesi: Birinci Sınıf Öğretmenleri Örneği

### Searching Cursive Handwriting Process as a Part of Skills and Sights: Example of the First Grade Teachers

İsmail SARİKAYA\*, Ömer YILAR\*\*

• Geliş Tarihi: 31.08.2016 • Kabul Tarihi: 30.01.2017 • Yayın Tarihi: 17.10.2017

**ÖZ:** Bu çalışmanın amacı ilkökulda görev yapmakta olan ve bitişik eğik yazı (BEY) öğretim faaliyeti yürüten sınıf öğretmenlerinin BEY yazma süreçlerini ve bu süreçle ilgili görüşlerini özel alan bilgisi kapsamında incelemektir. Çalışmada nitel yaklaşımlara ait etkileşimli desenlerden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Çalışma Bayburt ili merkezine bağlı ikisi köy okulu olmak üzere toplam 6 farklı okulda görev yapan 6 ilkökul birinci sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kendi BEY'lerini beğenmediği, yazı yazarken BEY kurallarına dikkat etmediği, harf yazımlarını değiştirdiği, eğime gereken önemi vermediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin yazma becerilerinin yetersiz olduğu, hızlı yazmanın kişinin el yazısını olumsuz etkilediği, BEY'in yorucu olduğu, mevcut harf yazım kurallarının uygun olmadığı görüşlerini vurguladıkları belirlenmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Bitişik eğik el yazısı, yazım hataları, özel alan bilgisi, sınıf öğretmenliği

**ABSTRACT:** The aim of this study is to analyze the processes of cursive handwriting of the teachers who perform the cursive handwriting teaching activity and their views about this process by the scope of the special content knowledge. In the study, the method of the case study by the interactive design of the qualitative approach was utilized. The study was conducted with 6 first grade teachers who work in 6 different primary schools in Bayburt City. Two of these schools are located in villages within the city center of Bayburt. The results of the study yield that most of the teachers participated in the study did not like their cursive handwriting and did not essentially follow the rules while writing, changed spectrograms, and did not give the required importance. Moreover, some other findings were obtained that, teachers' writing abilities were insufficient and fast writing negatively affected the handwriting. Teachers notably emphasized that they find cursive handwriting very exhausting and current spectrogram rules were not in line with cursive handwriting.

**Keywords:** Cursive handwriting, misspellings, special content knowledge, classroom teaching.

## 1. GİRİŞ

İlkokul düzeyinde öğrenciden beklenen dört temel dil becerisi bulunmaktadır: okuma, dinleme, yazma ve konuşma (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). Yazma bu becerilerden en son halkadır (Demirel ve Şahinel, 2006, s. 111) ve akademik beklentilerin gerçekleştirilmesinde en temel beceridir (Duran, 2011). Türkçe öğretim programı incelendiğinde, öğrencilerin yazı öğretimi ile ilkökul birinci sınıfta karşılaştığı görülmektedir (MEB, 2005). 2005 yılında yapılan değişiklikte birlikte yazı öğretimi birinci sınıfta BEY ile yapılmaya başlanmıştır. Programda yapılan bu değişiklik BEY'in öğrenci gelişimine daha uygun olması ile gerekçelendirilmiş ve öğrencilerin hayat boyu BEY kullanmaları amaçlanmıştır (MEB, 2015; Şahin, 2011).

Yurt dışındaki bazı yazı öğretim programları incelendiğinde İngiltere ve Fransa'da öğrencilerin yazı eğitimi 5-6 yaş aralığında ve BEY ile başladığı görülmektedir (Vinter ve Chartrel, 2010). Amerika Birleşik Devletlerinde ise yazı eğitimi birinci sınıfta dik temel yazı ile başlamakta, öğrencilere üçüncü sınıftan itibaren BEY eğitimi verilmektedir. Ayrıca Amerika'da birden fazla BEY programının kullanıldığı ve bu programlarda yer alan aynı harfe ait birden fazla alternatif harf karakterinin yer aldığı dikkat çekmektedir (Asher, 2006). Bununla birlikte

\* Arş. Gör., Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bayburt, Türkiye, ismailsarikaya24@gmail.com

\*\* Yrd. Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzurum, Türkiye, omery@atauni.edu.tr

yazı öğretiminde öğretmenlerin araç-gereç kullanımı hususunda öğrencilere eğitim verdikleri, öğrencilerin gelişimini göz önünde bulundurarak öğrencilere kalem tutacağı veya kalem gripleri gibi kalem tutmayı, yazma eylemini kolaylaştırıcı materyal kullanımını öğrettikleri belirlenmiştir (Arslan, 2012; Graham ve ark., 2008).

Yurt dışında yapılan yazı öğretimi uygulamalarında öğretim programı ve özellikle öğretmen rolünün ön plana çıktığı dikkat çekmektedir. Türkiye’de de öğrencilere yaşamları boyunca kullanacakları BEY’in öğretilmesinde sınıf öğretmenlerine önemli görevlerin düştüğü açıktır. Harflerin yazım şekillerinin öğretilmesi, kalem tutma ve kâğıdın pozisyonunun ayarlanması, yazma sürecinde dönüt verme, rehberlik etme ve cesaretlendirme, doğru yazımlar için iltifat ve teşvik, yazma sürecini izleme ve değerlendirme hususlarında öğretmenlerin etkin rol almaları gerektiği (Cutler ve Graham, 2008; Graham ve Harris, 2005; Troia ve Graham, 2003) vurgulanmaktadır. Dobbie ve Askov (1995) ise yazı öğretiminde en önemli hususlar olarak öğrenci yaşı, yazı öğretim yöntemleri, araç kullanımı ve değerlendirmenin olduğunu belirtmektedir. Bu durumda öğrencilerin BEY öğrenmesi ve BEY yazma başarısı öğretmenlerin BEY öğretme isteği (Graham ve ark., 2008) ve yeteneği (Aslan, 2012) ile ilişkilidir. Bu doğrultuda öğretmenin gerek sınıf içi davranışları gerekse BEY’i doğru bir biçimde yazarak öğrencilerine rol model olmasının gerekliliği ön plana çıkmaktadır.

Öğrencilerin öğrenme yaşantılarında öğretmenin bu derece etkin rol almasının sebebi olarak öğretimin planlanma aşamasından değerlendirme aşamasına kadar olan bütün faaliyetlerin öğretmen tarafından düzenlenmesi gösterilebilir. Bu aşamada öğretmen bilgisinin önemi ön plana çıkmaktadır. Öğretmen bilgisini sınıflandıran Shulman (1986) bu sınıflandırmayı konu alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi ve öğretim programı bilgisi olarak tanımlamıştır. Ball ve McDiarmid (1990) bu bilgi türlerinin içerisinde en önemli olanının konu alan bilgisi olduğunu ifade etmektedir. Ball, Thames ve Phelps (2008) ise alan bilgisini özel alan, ortak alan, öğrenci ve alan hakkındaki bilgi olarak üç kısımda incelemektedir. Özel alan bilgisine vurgu yapan Ball ve arkadaşları (2008) bu kavramı öğretim ortamlarında kullanılabilecek alan bilgisi olarak nitelendirmişlerdir. Öyleyse sınıf öğretmenlerin BEY yazma becerileri ve bilgileri öğretmenlerin özel alan bilgisi olarak nitelendirilebilir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin BEY’lerini özel alan bilgisi kapsamında değerlendirilmesi önemli görülmüştür.

El yazısının değerlendirilmesinde dikkat edilmesi gereken iki temel nitelik olarak hız ve okunaklılık vurgulanmaktadır (Bayat, 2016). Yazma hızı 1 dakikalık süre içerisinde kaç harf yazıldığını tespit etmeyi içerir. Okunaklılık ise harflerin boyutu, şekli, aralarında yer alan boşluklar, başlangıç-bitiş çizgileri ve satır çizgisine yazılma durumlarına göre incelenmektedir (Graham, 1992; Rubin ve Henderson, 1982; Reason, 2000; Rosenblum, Weiss ve Parush, 2003; Senior ve Robinson, 1998). Bu çalışmada da öğretmen yazıları yukarıda belirtilen hususlar göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir.

BEY ile ilgili yapılan çalışmaların genel anlamda öğretmen ve öğrenci görüşleri (Acat ve Özsoy, 2006; Arslan, 2012; Arslan ve Ilgın, 2010; Asher, 2006; Bayraktar, 2006; Durukan ve Alver, 2008; Graham ve ark., 2008; Turan, 2010; Yıldırım, 2008), öğretmen veya öğrenci yazılarının okunaklılığı (Bayat, 2016; Erdoğan, 2012; Roston, Hinojosa ve Kaplan, 2008; Vinter ve Chartrel, 2010; Yıldırım ve Ateş, 2010; Yıldız ve Ateş, 2010; Yıldız, Yıldırım ve Ateş, 2009; Yaman, 2010) ve BEY kaygısı üzerine olduğu (Aslan, 2009; Güner, 2008; Karakaya ve Ülper, 2011; Karataş, Arslan ve Karataş, 2014) görülmektedir. Öğretmen yazılarını konu alan bazı çalışmalarda ise Yıldırım ve Ateş (2010) öğretmenlerin BEY yazmada sıkıntılar yaşadığını; Turan ve Akpınar (2008), Durukan ve Alver (2008), Kuzu ve Ersözlü (2006), Arslan ve Ilgın (2010) ise BEY ile ilgili olarak öğretmenlerin bilgi eksikliklerinin olduğunu belirtmişlerdir.

Konu ile ilgili yapılan çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilere kurallarına uygun olarak BEY yazma alışkanlığı kazandırılmadığı görülmektedir (Başaran, 2006; Doğan, 2007; Duran, 2009; Durukan ve Alver, 2008; Turan, Güher ve Şahin, 2008; Yıldız ve ark., 2011). Başaran (2006) BEY öğretiminde öğretmene büyük rol düştüğünü, öğretmenin performansının öğrenciyi ve öğrenci yazısını etkilediğini; Koç (2007) öğretmenlerin BEY hususunda donanımlı olması gerektiğini; Yıldırım ve Ateş (2010) ise sınıf öğretmenlerinin yeterliliğinin önemini vurgulamaktadır. Binbaşıoğlu (2005) öğretmenin yazısıyla öğrenciye model olması gerektiğini çünkü öğrencilerin öğretmenlerinin yazısını taklit ettiklerini belirtmektedir. Bu doğrultuda gerekli donanım ve bilgi seviyesine sahip olmayan, BEY’i kurallarına uygun yazamayan öğretmenlerin kendilerini model alan ve taklit eden öğrencilere ne derecede etkili bir BEY öğretimi gerçekleştirecekleri bir tartışma konusu olarak düşünülmelidir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin BEY özel alan bilgilerine ilişkin beceri ve görüşlerini belirlemeye yönelik çalışmaların sınırlı sayıda olduğu belirlenmiştir (Graham ve ark., 2008; Yıldız ve ark., 2009). Yapılan çalışmaların da öğretmenlerin doğrudan yazma becerisine yönelik olmadığı tespit edilmiştir. BEY öğretimini yapmakla görevlendirilen sınıf öğretmenlerinin BEY ile ilgili özel alan bilgilerini ve buna yönelik görüşlerini tespit edebilmek BEY öğretimini daha etkili yapılabilmesi bakımından önemli görülmüştür. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı ilkökulda görev yapmakta olan ve BEY öğretim faaliyeti yürüten sınıf öğretmenlerinin BEY yazma sürecinde sergiledikleri becerileri ve bu süreçle ilgili görüşlerini özel alan bilgisi kapsamında derinlemesine incelemektir. Bu doğrultuda aşağıda yer alan problemlere yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenleri BEY yazma sürecinde ne tür beceriler sergilemektedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin BEY yazma sürecine yönelik görüşleri nasıldır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma yaklaşımlarına ait etkileşimli desenlerden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması, şu an mevcut olan ve incelemeye değer bulunan, kendi içerisinde bütünlük gösteren sınırlı bir olayın gerçekleştiği şartlar içerisinde etraflı bir şekilde, ayrıntılı olarak incelenmesidir (Merriam, 2013, s. 40; Stake, 2010, s. 134). Anderson (2005, s. 152) ise durum çalışmasını bir durumu farklı kaynaklardan veri toplayarak özel analiz yöntemleri ile nicel veya nitel biçimde inceleme olarak tanımlamıştır. Bu çalışma öğretmenlerin BEY yazma sürecinde sergiledikleri becerileri ve bu süreçle yönelik görüşlerini birden fazla veri kaynağı kullanarak, derinlemesine inceleme imkânı sağlayacağı için durum çalışması olarak tasarlanmıştır.

### 2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu 2015-2016 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde Bayburt ili merkez ilçesinde görev yapan 4 sınıf öğretmeni ve merkez ilçeye bağlı köy okullarında görev yapan 2 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, önceden tespit edilmiş bazı önem ölçütlerini karşılayabilen durumları gözden geçirme ve durumlar üzerine çalışmadır (Patton, 2014, s. 230). Ölçüt örneklemede ölçütler önceden hazırlanmış olabileceği gibi araştırmacı tarafından da geliştirilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 140). Bu çalışmada ölçütler araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. BEY yazma süreçlerinin incelenmesi amaçlanan sınıf öğretmenlerinin tümü için eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği programı mezunu olup birinci sınıf okutmaları ölçüt olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kimlik bilgileri herhangi bir şekilde açıklanmamış; öğretmenler Ö<sub>1</sub>, Ö<sub>2</sub>... Ö<sub>6</sub> olarak kodlanmıştır. Katılımcılardan 4'ü erkek, 2'si kadındır (Ö<sub>4</sub>, Ö<sub>6</sub>). Öğretmenlerden Ö<sub>1</sub> 11-15 yıl; Ö<sub>2</sub>, Ö<sub>3</sub>, Ö<sub>5</sub> 6-10 yıl; Ö<sub>4</sub> ve Ö<sub>6</sub> ise 1-5 yıl arası mesleki deneyime sahiptir. Öğretmenlerden Ö<sub>4</sub> ve Ö<sub>6</sub> ilk defa okuma-yazma öğretimi yapmakta iken diğer dört öğretmen en az iki kere okuma-yazma öğretimi deneyimine sahip olmuştur. Ö<sub>2</sub> ve Ö<sub>4</sub> köy okulunda görev yapmakta ve tebeşirli tahta (akıllı tahta bulunmamaktadır) kullanmaktadır. Katılımcıların tamamı Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği mezunu olup, kadrolu olarak görev yapmaktadır.

### 2.3. Veri Toplama Araçları ve Süreci

Merriam ve Tisdell (2016, s. 97) durum çalışmalarında derinlemesine veri elde edebilmek amacıyla birden fazla teknikte veri toplanmasının etkili olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda çalışmada veriler görüşme, gözlem ve doküman inceleme tekniklerinden faydalanılarak toplanmıştır. Etkinlik temelli olarak yürütülen görüşmeler gerekli izinlerin alınması sonucu ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş; öğretmenlerin yazma süreçleri 1 hafta boyunca gözlenmiş, 1 ders saati süresince kamera ile kayıt altına alınmıştır. Ayrıca mülakat esnasında uygulanan etkinlik formunun doldurulması süreci de video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Bu yolla veri kaybının en aza indirilmesi amaçlanmıştır. Mülakat formunun geliştirilmesi amacıyla ilk olarak birinci sınıf okutmakta olan iki sınıf öğretmeni ile yapılandırılmamış görüşme yapılmıştır. Yapılan bu görüşmeler transkript edilerek hangi hususların vurgulandığı göz önünde bulundurulmuştur. Daha sonra araştırmanın konusu ile ilgili olarak yurtiçi ve yurtdışı kaynaklı araştırmalar taranmış, elde edilen veriler doğrultusunda görüşme formu düzenlenerek forma son hali verilmiştir. Görüşme formu bu haliyle biri Türkçe öğretimi ikisi ilkokuma ve yazma alanında olmak üzere üç farklı uzmanın görüşüne sunulmuştur. Alınan dönütler doğrultusunda bazı görüşme soruları ve sonda sorularının yapısı değiştirilmiş; kapalı uçlu görüşme soruları açık uçlu görüşme sorusu formatında yeniden düzenlenmiştir. Buna bağlı olarak sonda soruları da yeniden düzenlenerek yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanıma hazır hale getirilmiştir. Ayrıca MEB'in, 2015-2016 eğitim-öğretim yılının ilk döneminde BEY harflerinin yazımında yapmayı öngördüğü değişiklikler için kendi resmi sitesinde yayınladığı anket ve bu ankete dayandırılarak harf yazımlarında değişikliği içeren bilgi formu da öğretmenlere sunulmuştur. Bu değişiklikler ses gruplarını içermekle beraber “*f, r, s, ş, L, S, T, D*” harflerinin yazımında “*f, r, s, ş, L, S, T, D*” değişikliklerini içermektedir (MEB, 2015).

Görüşme formuna ek olarak öğretmenlere uygulanmak amacıyla bir etkinlik formu geliştirilmiştir. Yazma güçlüğüne en sık yaşandığı harfleri belirlemek amacıyla ilk olarak literatür taranmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda bitişik eğik el yazısı yazarken en çok güçlük çekilen harfler olarak “*f, k, n, h, İ, b, z, s, m*” harfleri belirlenmiştir (Aslan, 2012; Duran, 2011; Turan, 2010). Etkinlik formunda bu harflerin bağımsız yazılmasını içeren bir bölüme, BEY seslerinin tamamını içeren cümle yazımlarına yer verilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan bu form İlkokuma ve Yazma ile Güzel Yazı Teknikleri dersi veren iki uzmanın değerlendirmesine sunulmuştur. Gerekli görülen düzeltmeler yapılarak forma son şekli verilmiştir. Ayrıca formda öğretmenlerin yazma hızlarını belirlemek için bir bölüm yer almaktadır. Öğretmenlerden bu bölüme ezbere bildikleri herhangi bir metni 1 dakikalık süre içerisinde yazmaları istenmiş, bu yolla 1 dakika içerisinde yazılan harf sayısı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu yolla öğretmen yazılarının okunaklılık, biçim ve yazma hızı açısından bir bütün olarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin tamamı İstiklal Marşı'nı yazmayı tercih etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin tahtaya yazma hızları ile kâğıda yazma hızlarının karşılaştırılması amacıyla aynı metni tahtaya yazmaları da istenmiştir.

Gözlem formunun hazırlanmasında ise öncelikle yapılandırılmamış iki gözleme yer verilerek, bu gözlem sonuçları analiz edilmiştir. Gözlem yöntemi görüşme ile elde edilen bulguların teyidi amacıyla kullanılacağından yapılandırılmamış gözlemlere ait analizler ve

oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu göz önünde bulundurularak; araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış bir gözlem formu oluşturulmuştur. Formun ilk kısmında sınıfın fiziksel, sosyal ve psikolojik betimlenmesi için bir bölüme yer ayrılmıştır. Hazırlanan bu form sınıf öğretmenliği alanında iki uzman, ölçme değerlendirme alanında bir uzman ve en az 15 yıllık mesleki deneyime sahip iki sınıf öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Alınan görüşler sonucunda forma dönüt ve düzeltme davranışlarının gözlemlenmesini içeren bir bölüm ile yazma sürecindeki beceri ve davranışlara yönelik öğretmen yazısının öğrenciler tarafından rahatça görülebilir olmasını içeren bir madde eklenmiştir. Bu doğrultuda form yeniden düzenlenmiş ve forma son hali verilmiştir. Geliştirilen bu form ile öğretmenlerin yazma öncesi ve yazma sürecindeki beceri ve davranışları, BEY yazım kurallarına uyma durumları gözlemlenmeye çalışılmıştır. Son olarak gerekli izinlerin alınması sonucu öğretmenlerin günlük olarak yazdıkları sınıf defterlerinin fotoğrafı çekilmiş ve bu fotoğraflar da incelenmiştir.

#### 2.4. Verilerin Analizi

Veri analizinde betimsel ve içerik analizi birlikte kullanılmıştır. Etkinlik temelli yarı yapılandırılmış görüşmeden elde edilen verilere içerik analizi yapılmıştır. Gözlem verileri de analiz edilmiş ancak doğrudan analize katılmamıştır. Gözlem verileri görüşme verilerini desteklemek amacıyla kullanıldığı için gerekli görülen yerlerde gözlem verilerine başvurulmuştur. Elde edilen veriler gruplandırılmadan önce defalarca okunmuş, gerekli görülen yerde ham verilere tekrar dönüş yapılmıştır. Görüşme verilerinin analizi aşamasında Dey'in (1993) veri analiz yönteminden yararlanılmıştır. Bu analiz yönteminde betimleme, sınıflandırma ve ilişki kurma olmak üzere üç aşama yer almaktadır. Betimleme aşamasında ortama ait tasvire, katılımcıların doğrudan görüşlerine, etkinlik sayfasında yer alan öğretmen yazıları ile video kamera kayıtlarından elde edilmiş resimlere yer verilmiştir. Sınıflandırma aşamasında görüşmelerden elde edilen veriler kodlanmış ve çözümlenmiştir. Veriler iki uzman, bir meslektaş ve araştırmacı tarafından kodlanmış ve kod matrisi oluşturulmuştur. Kodlamalar %84 oranında uyumlu bulunmuştur. Miles ve Huberman (2015, s.64) bu oranın %70 ve üzerinde olmasının yeterli olacağını belirtmektedir. Muijs'e (2004, s. 73) göre ise bu değer puanlayıcılar arasında uyumun yüksek olduğunu göstermektedir. Uyumlu bulunmayan kodlar da ise problemin kodların isimlendirmede aşamasında olduğu tespit edilmiş ve ortak görüş çerçevesinde kodlara yeniden isimlendirme yapılmıştır.

İlişki kurma aşamasında ise kodlar göstermiş oldukları ilişkilere göre kategoriler ve temalar olmak üzere sınıflandırılmış; birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Uzmanların ve meslektaşın görüşleri ile varılan ortak sonuçlara göre kategoriler ve temalar yeniden düzenlenmiş; birbirine içerik olarak çok yakın olan kodların birleştirilmesine karar verilmiştir. Yapılan analiz sonucunda kodlara ait frekans değerleri de belirtilmiştir. Kod listelerinde ve doğrudan aktarmalarda öğretmenler  $\bar{O}_1, \bar{O}_2 \dots \bar{O}_6$  gibi kodlanarak gizliliğe gereken önem verilmiştir. Bazı yerlerde ise öğretmenlerle geçen diyaloglar olduğu gibi verilmiştir. Bu durumlarda araştırmacı A diye kodlanmıştır. Ayrıca video kamera kaydından görüntüler fotoğraflanarak çalışmanın gerekli görülen yerlerinde sunulmuştur. Çalışmada sunulan fotoğraflarda öğretmenlerin kendilerinin veya imzalarının görünmemesi amacıyla kesme ve karartma yöntemlerine başvurulmuştur.

### 3. BULGULAR

Bu bölümde gözlem yapılan sınıfların genel özelliklerine, sınıf öğretmenlerinin BEY yazma sürecinde sergiledikleri beceri ve davranışlara, belirttikleri görüşlere, yazma süreci ile ilgili gözlem sonuçlarına ve dokümanlardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Yapılan betimsel analiz sonuçlarına göre öğretmenlerden  $\bar{O}_2$  ve  $\bar{O}_4$ 'ün müstakil sınıflı köy okulunda görev yapmakta olduğu görülmektedir. Bu öğretmenlerin sınıflarında tebeşirli tahta mevcuttur. Diğer öğretmenler ise Bayburt ili merkezinde yer alan okullarda görev yapmaktadır.

Bu öğretmenlerin sınıflarında ise akıllı tahta mevcuttur. Gözlenen tüm sınıfların aydınlatma sistemi yeterli olmakla birlikte; Ö<sub>2</sub>, Ö<sub>4</sub>, Ö<sub>5</sub> ve Ö<sub>6</sub>'nın sınıflarında pencereden gelen ışığın neden olduğu ve öğrencilerin tahtayı görmesini zorlaştıran bir yansıma mevcuttur. Ö<sub>1</sub>, Ö<sub>2</sub>, Ö<sub>3</sub>, Ö<sub>5</sub> ve Ö<sub>6</sub>'nın sınıfında her sıraya iki öğrenci otururken, Ö<sub>4</sub>'ün sınıfında bir sırada üç öğrenci oturabilmektedir. Gözlemlenen sınıflarda kaynaştırma öğrencisi bulunmamakla birlikte, okuma ve yazma güçlüğü çeken öğrencilere rastlanmaktadır.

Yapılan içerik analizi sonucunda öğretmenlerin BEY yazma süreçleri ile ilgili olarak “öğretmen yazıları ve eğitim” kategorilerini içinde barındıran Öğretmen Becerileri teması ile “öğretimsel beceriler, eğitim, harf yazımı değişikliği ve öneri” kategorilerini içinde barındıran Öğretmen Görüşleri teması oluşmuştur.

### 3.1. Öğretmen Becerileri Temasına Ait Bulgular

Öğretmen becerileri temasıyla ilişkili olarak öğretmen yazıları kategorisine ait kodlar Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1: Öğretmen yazıları kategorisine ait kodlar**

Kod	Ö <sub>1</sub>	Ö <sub>2</sub>	Ö <sub>3</sub>	Ö <sub>4</sub>	Ö <sub>5</sub>	Ö <sub>6</sub>	f
Kendi yazdığı harflerin yazımını beğenmemektedir.	✓		✓	✓	✓	✓	5
Hata yapılabilecek harfleri tanımaktadır.	✓		✓	✓	✓	✓	5
Kelime içerisinde bazı harfleri yazmakta zorlanmaktadır.	✓	✓		✓	✓	✓	5
BEY alan bilgisine güvenmemektedir.	✓			✓	✓	✓	4
Harf yazım kurallarına uymadığının farkındadır.	✓			✓	✓		3
BEY yazım kurallarını bilmekte ancak uygulamamaktadır.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
Ezberlediği şekliyle yazmaktadır.	✓	✓		✓			3
BEY yazarken el kaldırma davranışı sergilemektedir.		✓		✓		✓	3
Kendine özgü bir yazma biçimi geliştirmiştir.			✓			✓	2
Günlük yaşantısında BEY kullanmaktadır.			✓			✓	2
Harflerin başlangıç ve bitiş çizgilerine dikkat eder.	✓		✓	✓		✓	4

Tablo 1 incelendiğinde görüşülen öğretmenlerin neredeyse tamamının kendi yazdıkları harflerin yazımını beğenmediğini belirttikleri görülmektedir (n=5). Öğretmenler hata yapılabilecek, yazması diğerlerine göre zor olan harfleri tanımakta (n=5), kelime içerisinde yer alan bazı harfleri yazmakta güçlük çekmektedirler (n=5). Etkinlik kâğıdında yer alan kelimeleri yazarken Ö<sub>1</sub>: “ ‘Teneffüs.’ ... Bu ‘Havva’ da sanırım öyle. ... Zorluyorsunuz sayın hocam.” ifadesiyle “ç” ve “ı” harflerini yazarken güçlük yaşadığını belirtmektedir. Öğretmenlerden dördü

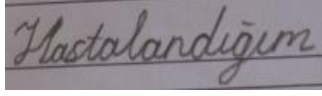
alan bilgisine güvenmediğini vurgularken, üç öğretmen kurallara uygun yazmadığının farkında olduğunu ifade etmiştir. Konuyla ilgili olarak araştırmacı ve Ö<sub>1</sub> arasında geçen diyalog aşağıda yer almaktadır.

- Hani ben tahtaya nasıl yazıyorsam takip et, o şekilde yazmaya çalış. (Ö<sub>4</sub>)  
 — Kendi yazınızdan örnek veriyorsunuz yani. (A)  
 — Kendi yazım ne kadar doğru onu bilmiyorum ama. (Ö<sub>4</sub>)

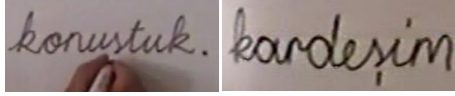
#### *Diyalog 1. Ö<sub>1</sub>'e ait ifade*

Diyalog 1 incelendiğinde Ö<sub>1</sub>'in kendi yazısının BEY kurallarına uygun olup olmadığı hususunda emin olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin BEY kurallarını bildiği ancak uygulamadığı (n=6), bazı öğretmenlerin ezberlediği şekliyle BEY yazdıkları (n=3)

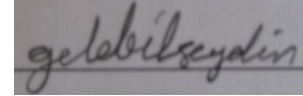
belirlenmiştir. Ö<sub>1</sub>'in “*ş*”, “*ş*” harflerini; Ö<sub>2</sub>, Ö<sub>3</sub> ve Ö<sub>4</sub>'ün “*ş*” harfini; Ö<sub>5</sub>'in ise “*n*” harfini kurallara uygun yazmadığı gözlenmiştir. Konuyla ilgili olarak Ö<sub>2</sub>, Ö<sub>3</sub> ve Ö<sub>1</sub>'in etkinlik kâğıdında yer alan yazı örnekleri sırasıyla Şekil 1, Şekil 2 ve Şekil 3'te yer almaktadır.



Şekil 1. Ö<sub>2</sub> yazı örneği



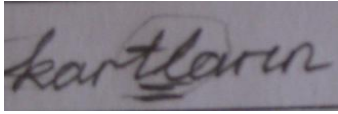
Şekil 2. Ö<sub>3</sub> yazı örneği



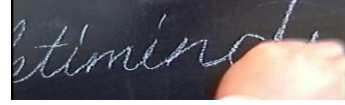
Şekil 3. Ö<sub>1</sub> yazı örneği

Şekil 1 incelendiğinde Ö<sub>2</sub>'nin “*ş*” harfinin başlangıcını kurallara uygun yapmış olmasına rağmen harfin devamını yaparken zorlandığı, elini kaldırdığı, tekrar denediği ancak harfi kurallarına uygun olarak yazamadığı gözlenmiştir. Ö<sub>3</sub>' e ait Şekil 2'de yer alan görüntülerde ise “*ş*” ve “*ş*” harflerinin mevcut BEY kurallarına uymadığı dikkat çekmektedir. Ö<sub>3</sub>: “*Yani böyle düz gidip [Kâğıda küçük "ş" harfi yazmaya çalışıyor. Ama kurallara uygun olarak yazamıyor, kendi tarzında yazıyor]... Yani tam nasıl olduğunu bile aklıma yerleştiremedim küçük 'ş' sesini. Ama kendi 'ş' mi kullanıyorum.*” ifadesiyle “*ş*” harfini kurallara uygun yazamadığını belirtmektedir. Ö<sub>1</sub>'e ait Şekil 3'te yer alan “*ş*” karakteri incelendiğinde ise Ö<sub>1</sub>'in yazmış olduğu “*ş*” karakterinin mevcut BEY yazısında yer alan “*ş*” karakteriyle eşleşmediği görülmektedir.

Öğretmenlerden üçü BEY yazarken el kaldırma davranışı sergilediğini söylemiştir. Yapılan gözlemler neticesinde Ö<sub>5</sub> haricinde kalan tüm öğretmenlerin BEY yazarken el kaldırma davranışı sergilediği görülmüştür. Şekil 4'te Ö<sub>6</sub>'nın; Şekil 5'te ise Ö<sub>2</sub>'nin etkinlik kâğıdında yer alan yazı örnekleri yer almaktadır.



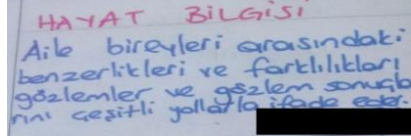
Şekil 4. Ö<sub>6</sub> yazı örneği



Şekil 5. Ö<sub>2</sub> yazı örneği

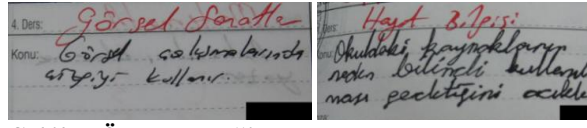
Şekil 4 incelendiğinde Ö<sub>6</sub>'nın “*ş*” harfinin başlangıcını yaptıktan sonra elini kaldırdığı ve “*ş*” harfine ait yatay çizgiyi çektiği görülmektedir. Ö<sub>6</sub> daha sonra “*ş*” harfinin bağlantısını yapmıştır. Fotoğraf incelendiğinde “*ş*” harfinin bitiş yeri ile “*ş*” harfinin başlangıç yerlerinin öğretmen elini kaldırmasından dolayı kopuk olduğu görülebilir. Ö<sub>2</sub>'ye ait Şekil 5'te yer alan görüntüde ise öğretmenin elini kaldırıp harflere ait çizgi ve noktaları koyduktan sonra yazmaya devam ettiği görülmektedir. Nitekim kelimenin devam etmesine rağmen “*ş*” harfine ait noktaların konulmuş olması bu durumun ispatı niteliğindedir. Öğretmenin “*n*” harfinden sonra elini kaldırıp sonra tekrar devam etmesi “*n*” ve “*ş*” harflerinin birleşim yerinde iki ayrı çizginin oluşmasına neden olmuştur.

Araştırmaya katılan iki öğretmen kendine özgü bir yazma tarzı geliştirdiğini vurgulamıştır. Ayrıca öğretmenlerden yalnızca ikisi günlük yaşantısında BEY kullandığını belirtmektedir. Tablo 1 incelendiğinde günlük yaşantısında BEY kullanan öğretmenlerin kendilerine özgü bir yazma tarzı geliştirdiği görülmektedir. Öğretmenlerin günlük yaşantılarında BEY kullanma durumlarını belirlemek amacıyla öğretmenlerin sınıf defterleri incelenmiştir. Ö<sub>2</sub> ve Ö<sub>4</sub>'ün sınıf defterinin tamamını dik temel yazı ile yazdığı tespit edilmiş, Ö<sub>4</sub>'e ait sınıf defteri görüntüsü Şekil 6'da sunulmuştur.



Şekil 6. Ö4 yazı örneği

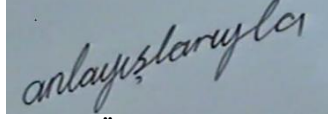
Şekil incelendiğinde Ö4'ün sınıf defterini dik temel yazı ile yazdığı görülmektedir. Ö1 ve Ö3'ün ise dönem başında sınıf defterini dik temel yazı ile yazdıkları ikinci aydan itibaren sınıf defterini BEY ile yazdıkları tespit edilmiştir. Bunun sebebi sorulduğunda Ö1: "BEY karakterlerine tam hâkim olduktan sonra defteri BEY ile yazmaya başladım." şeklinde cevap verirken Ö3: "Öğrencilerim deftere neden BEY yazmadığımı sorgulamaya başlayınca ben de mecburen defteri BEY ile yazmaya başladım." diye cevap vermiştir. Ö1'in dik temel yazı ve BEY kullanımına ilişkin sınıf defteri görüntüsü Şekil 7'de verilmiştir.



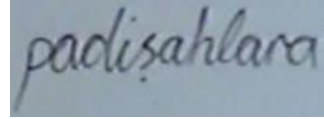
Şekil 7. Ö1 yazı örneği

Şekil 7 incelendiğinde Ö1'in dönem başında sınıf defterini dik temel yazı ile doldurduğu; ilerleyen süreçte ise sınıf defterini BEY ile yazdığı görülmektedir.

Yapılan görüşmelerde araştırmaya katılan öğretmenler BEY yazarken harflerin başlangıç ve bitiş çizgilerine dikkat ettiğini belirtmişlerdir ancak; yapılan gözlemlerde öğretmenlerin kelimenin başındaki ve sonundaki harfin başlangıç ve bitiş çizgilerini düzenli bir biçimde yapmadıkları görülmüştür. Konuyla ilgili olarak Ö6'ya ait kamera kaydından alınan fotoğraf Şekil 8'de; Ö1'e ait fotoğraf ise Şekil 9'da gösterilmiştir.



Şekil 8. Ö6 yazı örneği



Şekil 9. Ö1 yazı örneği

Şekil 8 incelendiğinde öğretmenin kelimenin başında yer alan "a" harfine ait başlangıç çizgisini ve kelimenin sonunda yer alan "a" harfine ait bitiş çizgisini yapmadığı görülmektedir. Şekil 9'da yer alan Ö1'in yazısı incelendiğinde ise "p" harfine ait başlangıç çizgisi ile "a" harfine ait birleştirme çizgisinin yapılmadığı dikkat çekmektedir.

Öğretmenlerin kendi yazılarına ilişkin değerlendirmelerinden bazı örnekler aşağıda belirtilmiştir:

"Şimdi ben sene başından beri yaptığım veli toplantılarında kendi yazımın kötü olduğunu velilerime de bildirdim. Ben yazımı zaten beğenmiyorum." (Ö1)

" 'a' biraz sıkıntı yazması hani. Öğrencilere öğretmede de bayağı sıkıntı çekiyoruz." (Ö5)

"Yani ben de kendi yazımın tamamen kurallara uygun olduğunu düşünmüyorum." (Ö5)

"Normalde elimi kaldırmadan yazmam gerekiyor, yapmam gereken bu. Noktaları, çizgileri en son koymam gerekiyor." (Ö6)

"Mesela kalemi kaldırıyorum bazı yerlerde noktaları koymak için. 'z'nin çizgisini çekmek için genelde kaldırıyorum." (Ö3)



Yukarıda yer alan örnekler incelendiğinde öğretmenlerin BEY yazmayı ve kurallarını bildikleri ancak BEY yazmaya özenmedikleri düşünülebilir. Öğretmen becerileri temasıyla ilişkili olarak eğitim kategorisinde yer alan kodlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2: Eğitim kategorisine ait kodlar**

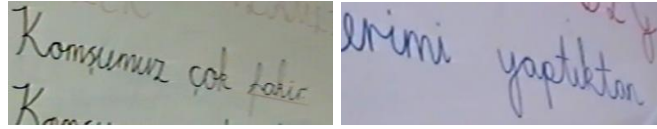
Kod	Ö <sub>1</sub>	Ö <sub>2</sub>	Ö <sub>3</sub>	Ö <sub>4</sub>	Ö <sub>5</sub>	Ö <sub>6</sub>	f
Öğretmen, yazısının eğimini yetersiz görmektedir.	✓	✓		✓	✓		4
Eğimi değerlendirme ölçütü olarak benimsememektedir.		✓	✓	✓	✓		4
BEY’de eğitim yazıyı görsel açıdan daha estetik kılar.		✓	✓			✓	3

Tablo 2’ye göre öğretmenlerden bazıları yazdıkları BEY’in eğimini yetersiz gördüğünü belirtmiştir (n=4). Eğitimle ilgili olarak araştırmacı ve Ö<sub>1</sub> arasında geçen diyalog aşağıda yer almaktadır.

— Peki, yazınızın eğiminin BEY kurallarına uygunluğu hakkında ne düşünüyorsunuz? (A)  
 — Kesinlikle değil. Bu biraz daha hani hızlı yazmaktan ve yazımın da artık güzelliğini ikinci plana attığım için midir ya da başka bir sebepten midir ben de bilmiyorum. (Ö<sub>1</sub>)

**Diyalog 2. Ö<sub>1</sub>’e ait ifade**

Diyalog 2’de yer alan konuşma incelendiğinde öğretmenin BEY’de eğime, gereken önemi vermediği anlaşılmaktadır. Ayrıca diyalogdan öğretmenin eğime gerekli önemi vermemesinin nedenini bilmediği de anlaşılabilir. Öğretmenlerin bir kısmı ise BEY’de eğitim kriterini bir değerlendirme ölçütü olarak görmediğini ifade etmiştir (n=4). Yapılan gözlemlerde Ö<sub>3</sub> ve Ö<sub>6</sub>’nın dışında kalan öğretmenlerin BEY’lerinin gerekli olan eğime sahip olmadığı görülmüştür. Konuyla ilgili olarak Ö<sub>1</sub> ve Ö<sub>5</sub>’in yazı örnekleri Şekil 10’da sunulmuştur.



**Şekil 10. Ö<sub>1</sub> ve Ö<sub>5</sub> yazı örnekleri**

Şekil 10’dan da anlaşılacağı üzere Ö<sub>1</sub> (solda) ve Ö<sub>5</sub>’in (sağda) ise tamamen dik yazdığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerden üçü ise eğimin, BEY’de yazıyı görsel açıdan olumlu etkilediği yönünde görüş bildirmiştir. Yazılarının eğimi ile ilgili olarak bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“İnanın eğime dikkat etmiyorum. Kendim bile zaten hani dediğim gibi tahtada eğik yazamıyorum. Yani bana da böyle kılavuz çizgili olacak ki ben de eğimli yazabileyim.” (Ö4)

“Adı üstünde zaten eğik yazı düz yazdığınızda hoş bir görüntü olmuyor. Daha estetik dikkat ederseniz. Eğim, BEY’e daha yumuşak bir hava katıyor.” (Ö6)

Öğretmen yazılarının çok boyutlu değerlendirilmesini sağlayabilmek amacıyla öğretmenlerin yazma hızları ölçülmüştür. Öğretmenlerin 1 dakika içerisinde yazabildikleri harf sayısını tespit etmek amacıyla yapılan etkinlik sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3: Öğretmenlerin yazma hızları**

	Ö <sub>1</sub>	Ö <sub>2</sub>	Ö <sub>3</sub>	Ö <sub>4</sub>	Ö <sub>5</sub>	Ö <sub>6</sub>
1 dakikada kâğıda yazılan harf sayısı	76	80	94	78	72	88
1 dakikada tahtaya yazılan harf sayısı	45	36	57	39	45	55

Öğretmenlerin 1 dakika içerisinde ezbere bildikleri bir metni yazma hızları ölçülmüştür. Tablo 3 incelendiğinde 1 dakika içerisinde; Ö<sub>1</sub>'in 76, Ö<sub>2</sub>'nin 80, Ö<sub>3</sub>'ün 94, Ö<sub>4</sub>'ün 78, Ö<sub>5</sub>'in 72 ve Ö<sub>6</sub>'nin 88 harf yazdığı görülmektedir. Tahtaya yazılan harf sayıları incelendiğinde ise Ö<sub>1</sub>'in 45, Ö<sub>2</sub>'nin 36, Ö<sub>3</sub>'ün 57, Ö<sub>4</sub>'ün 39, Ö<sub>5</sub>'in 45 ve Ö<sub>6</sub>'nin 55 harf yazdığı görülmüştür. Tüm öğretmenlerin tahtaya yazdığı harf sayılarının kâğıda yazdığı harf sayısından az olduğu görülmüştür.

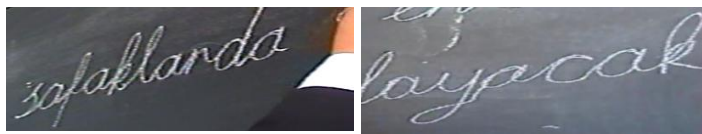
### 3.2. Öğretmen Görüşleri Temasına Ait Bulgular

Öğretmen görüşleri temasıyla ilişkili olarak oluşturulan öğretimsel beceriler kategorisine ait kodlar Tablo 4'te yer almaktadır.

**Tablo 4: Öğretimsel beceriler kategorisine ait kodlar**

Kod	Ö <sub>1</sub>	Ö <sub>2</sub>	Ö <sub>3</sub>	Ö <sub>4</sub>	Ö <sub>5</sub>	Ö <sub>6</sub>	f
Araya zaman girmesi BEY öğretimi becerilerini etkiler.	✓	✓					2
Sınıf öğretmenlerinin yazma becerilerini geliştirmesi gerekir.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
BEY öğretimi yazma becerisine sahip öğretmenler tarafından yapılmalıdır.		✓	✓			✓	3
Daha etkili bir BEY eğitimi için branşlaşma yoluna gidilmelidir.			✓	✓			2
Tebeşirli tahtada BEY yazmak ve öğretmek daha güçtür.		✓		✓		✓	3
Öğretmenler kılavuz çizgiler olmadan kurallara uygun yazamamaktadır.			✓	✓			2
Harflerin yazımını öğrenmek için kılavuz kitaptan faydalanmaktadır.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
BEY yetenek gerektirdiğinden öğrenci BEY hususunda zorlanmamalıdır.	✓		✓		✓		3

Tablo 4'e göre öğretmenlerden ikisi sınıf öğretmenlerinin dönüşümlü olarak dört yılda bir okuma ve yazma öğretimi yapıyor olmasının öğretmenlerin BEY öğretim becerilerini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Ö<sub>2</sub>: "Bazı öğretmenlerimiz on sene boyunca hiç birinci sınıf okutmamış olabiliyor. Bu öğretmenler birinci sınıfa girdiği zaman harflerin birleşim yerlerini bile karıştırabiliyor." ifadesiyle araya zaman girmesinin öğretmenlerin BEY yazma ve öğretme süreçlerini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Öğretmenlerin tamamı sınıf öğretmenlerinin yazma becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini vurgularken, üç öğretmen BEY öğretiminin yazma becerisine sahip öğretmenler tarafından yapılması gerektiğini vurgulamıştır. İki öğretmen ise BEY öğretiminin daha etkili yapılabilmesi için ilk okuma ve yazma öğretimi alanında branşlaşmaya gidilmesi gerektiği yönünde görüş bildirmiştir. Öğretmenler tebeşirli tahtada BEY öğretiminin ve yazmanın daha zor olduğunu (n=3) ifade etmişlerdir. Tebeşirli tahtada BEY öğretimi yapan Ö<sub>2</sub>: "Bir süre sonra artık eliniz ve kolunuz ağrıyaya başlıyor. Zaten tebeşiri bastırabilmek için aşırı sıkıyorsunuz. Böyle olunca yazınız daha özensiz olmaya başlıyor." ifadesiyle tebeşirli tahtada BEY yazmanın güç olduğunu vurgulamaktadır. Ö<sub>2</sub>'ye ait video kamera kaydından alınan fotoğraflar Şekil 11'de verilmiştir.

**Şekil 11. Ö<sub>2</sub> yazı örneği**

Solda yer alan fotoğraf Ö<sub>2</sub>'nin yazmaya ilk başladığı andan, sağda yer alan fotoğraf ise yazma eyleminin sonuna doğru olan kısmından alınmıştır. Şekil 11'de yer alan fotoğraflardan, yazma eylemi ilerledikçe Ö<sub>2</sub>'ye ait yazının, gerek kurallar gerekse görsel açıdan olumsuz etkilendiği görülebilmektedir. Ayrıca yapılan gözlemlerde öğretmenlerin hiçbirinin yazı öğretiminde araç-gereç kullanmadığı ve yazma öncesinde herhangi bir hazırlık yapmadığı görülmüştür.

Öğretmenler kılavuz çizgiler olmadan kurallara uygun yazamadıklarını (n=2), harflerin yazımını öğrenmek için kılavuz kitaptan faydalandıklarını (n=6) belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerden üçü BEY'in yetenek gerektirdiğine, bu yüzden öğrencilere BEY yazma hususunda fazla baskı yapılmaması gerektiğine dikkat çekmiştir. Öğretmen görüşleri incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin BEY hakkında önyargılı ve olumsuz bir görünüm sergiledikleri düşünülebilir. Öğretimsel becerilerle ilgili olarak öğretmenlerin bazı görüşleri şu şekildedir:

*“Öğretmenlerin bu konuda eksik olduklarını düşünüyorum. Öğretmenler BEY yazma açısından kendilerini geliştirmeli.” (Ö1)*

*“Yani hiç birinci sınıf okutmak istemeyen öğretmenlerimiz var. Sürekli dördüncü sınıfları okutan öğretmenlerimiz var. Yani bu konuda da bir branslaşma olabilir. Çünkü herkesin işi değilmiş gibi görünüyor.” (Ö3)*

*“Tebeşirle yazarken tahta kalemiyle yazdığınız gibi kaymıyor kaymadığı için de basturmanız gerekiyor, bu kolunuzun yorulmasına neden oluyor. Bir de hani o kadar kıvrak olmuyor. Yani tahta kalemindeki kadar tebeşirde o kıvraklığı ve düzgünlüğü yakalayamıyorsunuz.” (Ö6)*

*“Çünkü yetenek işi, öğretmenlerin birçoğu da BEY yazamıyor. Sadece öğrencilerin karşısında yazıyorlar. O da zorlanarak hele tahtaya, çizgi olmayan bir zemine yazarken çok fazla zorlanıyoruz.” (Ö3)*

*“Bu bir yetenek işi. Yazı, bilimsel veriler de öyle söylüyor ki, karakteri yansıtır. Dolayısıyla yani, bu yazı işini bir insana öğretmek çok zor.” (Ö3)*

Öğretmen görüşleri temasıyla ilişkili olarak eğitim kategorisinde yer alan kodlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5: Eğitim kategorisine ait kodlar**

Kod	Ö <sub>1</sub>	Ö <sub>2</sub>	Ö <sub>3</sub>	Ö <sub>4</sub>	Ö <sub>5</sub>	Ö <sub>6</sub>	f
Lisans eğitimi dışında başka bir eğitim almamıştır.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
Aldığı lisans eğitimini yeterli görmemektedir.	✓		✓		✓	✓	4
Öğretmenlere BEY ile ilgili hizmet içi eğitim, seminer vb. verilmelidir.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
BEY öğretmen adaylarına usta-çırak ilişkisi bağlamında öğretilmelidir.	✓		✓	✓	✓	✓	5
Etkili bir BEY eğitimi almayan öğretmenler için kılavuz kitap yetersizdir.	✓	✓			✓		3

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin tamamının BEY ile ilgili olarak lisans dışında herhangi bir eğitim almadıklarını, bazılarının ise aldığı lisans eğitiminin yeterli olmadığını ifade ettiği görülmektedir (n=4). Ö<sub>1</sub>: *“Lisansta BEY ile ilgili profesyonel yazma nasıl yapılır ya da en iyi nasıl yazılır diye bir şey öğretilmedi. Sadece güzel yazı dersi adı altında eğik yazı gördük. ‘Harflerin bağlantı noktaları bu şekilde olmalıdır veyahut bu harfin yazım yönü böyledir.’ şeklinde herhangi bir şey anlatılmadı.”* ifadesiyle lisansta aldığı eğitimi yeterli görmediğini, BEY özel alan bilgisine yönelik herhangi bir eğitim almadığını vurgulamıştır. Öğretmenler, BEY ile ilgili olarak sınıf öğretmenlerine hizmet içi eğitim kapsamında kurslar veya seminerler verilmesi gerektiğini (n=6); öğretmen adaylarına BEY öğretiminin usta-çırak ilişkisi kapsamında öğretilmesi gerektiğini belirtmiştir (n=5). Öğretmenlerden bazıları (n=3) etkili bir

BEY yazma eğitimi almamış öğretmenler için öğretmen kılavuz kitaplarının yetersiz olduğu görüşüne sahiptir. Öğretmenlerin bu hususlardaki görüşlerinden bazıları aşağıda belirtilmiştir:

“Yani bence birinci sınıf öğretmenlerine BEY yazma konusunda ekstra seminerler yapılmalıdır.” (Ö2)

“BEY öğretimi ile ilgili olarak öğretmen adaylarına sınıf öğretmenleriyle birebir görüşmelerini ve onların deneyimlerinden faydalanmalarını sağlayacak ortamlar oluşturulmalıdır.” (Ö4)

“Kendisi kılavuz kitaptan faydalanarak yazabilir. Öğretim açısından olumlu. Ama özellikle alternatif yöntemler açısından kılavuz kitabın eksik kaldığını düşünüyorum.” (Ö5)

Harf yazımı değişikliği kategorisine ait kodlar Tablo 6’da yer almaktadır.

**Tablo 6: Harf yazımı değişikliği kategorisine ait kodlar**

Kod	Ö	Ö <sub>2</sub>	Ö <sub>3</sub>	Ö <sub>4</sub>	Ö <sub>5</sub>	Ö <sub>6</sub>	f
BEY yazımı ile ilgili gelişmeleri takip etmektedir.			✓				1
MEB’in harf yazımları üzerinde yapacağı değişikliği onaylamaktadır.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
Mevcut harflerden bazılarının yazım kurallarının uygun olmadığını düşünmektedir.	✓	✓	✓				3
Kılavuz kitaplarda alternatif harf yazımı şekillerine de yer verilmelidir.			✓	✓		✓	3
BEY’de el kaldırılarak yazılan harflerin varlığını sorgulamaktadır.			✓		✓	✓	3
Yazım kolaylığını temel alarak harflerin yazımını değiştirmektedir.			✓		✓	✓	3

Öğretmenlere MEB’in BEY harflerinin yazımı üzerine tasarladığı değişiklik ile ilgili herhangi bir bilgilerinin olup olmadığı sorulduğunda yalnızca bir öğretmenin (Ö<sub>3</sub>) değişiklikten haberi olduğu görülmüştür. Daha sonra öğretmenlere yapılması öngörülen değişiklik hakkında bilgi verilmiş ve öğretmenlerin tamamının değişikliği onayladığı görülmüştür. Öğretmenlerin üçü mevcut harflerin yazım kurallarını uygun bulmadığını belirtirken, bazı öğretmenler kılavuz kitaplarda alternatif harf yazım şekillerine de yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir (n=3). Ö<sub>3</sub>’ün “İsmi bitişik eğik el yazısı olan bir yazıda kelime içerisinde el kaldırarak bazı sesleri yazmak bana anlamsız geliyor. Ayrıca öğrencilerim ‘Öğretmenim hani elimizi kaldırmadan yazacaktık? Neden bazı seslerde elimizi kaldırıyoruz ki?’ şeklinde sorular soruyor.” cümlesinde de belirttiği gibi hem bazı öğretmenler hem de öğrenciler BEY’de kelime içerisinde el kaldırılarak yazılan harflerin varlığını sorgulamaktadır. BEY yazarken doğal molalar verilip yazı bütünlüğünü bozmadan yazmaya devam edilebilir. Ancak ilgili seslerin yazımının da güç olması uygulamalarda öğrenci ve öğretmenlerin güçlük yaşamasına neden olmuş olabilir. Ayrıca öğretmenlerden bazıları (n=3) yazım kolaylığını dikkate alarak “*ç*”, “*ç*” ve “*ç*” harflerinin yazımını değiştirdiklerini ve öğrencilerine de bu şekilde öğrettiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin harf yazımlarını bu şekilde öğretmeleri, seslerin yazım kolaylıklarını göz önünde bulundurmalarından kaynaklanıyor olabilir. Konuyla ilgili olarak Ö<sub>4</sub>’e ait görüntü Şekil 12’de yer almaktadır.



**Şekil 12. Ö<sub>4</sub> yazı örneği**

Şekil 12’de yer alan görüntüler incelendiğinde Ö<sub>4</sub>’ün “*ç*” ve “*ç*” harflerini mevcut kurallar çerçevesinde yazmadığı, “*ç*” harfini yaparken elini kaldırmadığı görülmektedir (Mevcut BEY

kurallarına göre “ç” harfi el kaldırılarak yazılmaktadır). Ö<sub>4</sub> harfleri MEB’in yapmayı tasarladığı değişiklikte olduğu şekliyle yapmaktadır. Bununla ilgili olarak Ö<sub>4</sub>: “Ben mesela ‘ç ve ‘ı’ sesini hep bu şekilde yaparım [Harfleri değiştirilmesi öngörülen şekliyle yapıyor]. Lisansta böyle öğrenmedim ama böyle kolayıma geldiği için bu şekilde yapıyorum ve öğrencilerime de bu haliyle öğrettim.” ifadelerine de yer vermiştir.

MEB’in yapmayı tasarladığı değişiklik ile ilgili bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Yapılan değişiklikleri ben kontrol ettim. Olması gereken şeyler. Zaten doğal olarak elimiz o yapılan yeni değişikliklere yatkın. Aslında keşke zamanında yapsalardı. Ben bu değişiklik için geç kalındığını düşünüyorum.” Ö<sub>3</sub>

“Yani ‘s’ sesinde kesinlikle değişiklik yapılması gerekiyor. Çünkü bizim yaptığımız ‘ı’ kılavuz kitaptaki o ‘ı’ sesine benzemiyor. Yani ben kendi yaptığımı benzetemiyorum hani. Öğrenciden benzetmesini nasıl bekleyebilirim?” Ö<sub>5</sub>

“Kılavuz kitaplarda ‘ı’ sesinin yazımı var. Ben bu ‘ı’ sesini yapamıyorum. Bu bana bir dayatma gibi oluyor. Yani seslerin yazımıyla ilgili alternatifler olmalı; birkaç tane harfin içerisinde biz elimize uygun ya da karakterimize uygun olanı seçmeliyiz diye düşünüyorum.” Ö<sub>3</sub>

Öğretmen görüşleri temasıyla ilişkili olarak oluşturulan öneriler kategorisine ait kodlar Tablo 7’de yer almaktadır.

**Tablo 7: Öneriler kategorisine ait kodlar**

Kod	Ö <sub>1</sub>	Ö <sub>2</sub>	Ö <sub>3</sub>	Ö <sub>4</sub>	Ö <sub>5</sub>	Ö <sub>6</sub>	f
Yazı öğretimine dik temel yazı ile başlanmalıdır.		✓	✓	✓	✓		4
İlerleyen sınıflarda BEY yazılmalı ve takip edilmelidir.			✓	✓	✓	✓	4
BEY öğretiminde öğretmen öğrencileri güdülemeli ve özgüven aşılmalıdır.	✓	✓					2
BEY öğretiminde öğretmen dönüt-düzeltilmeye ve ödüllendirmeye yer vermelidir.		✓	✓	✓	✓	✓	5
BEY öğretiminde benzetme kullanımı etkilidir.	✓	✓	✓	✓	✓		5

Tablo 7’ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu yazı öğretimine dik temel yazı ile başlanması gerektiğini belirtmişlerdir. BEY öğretiminin ilerleyen süreçte yapılmasının daha kolay ve etkili olacağını vurgulayan öğretmenler (n=4); BEY’in yalnızca ilkokulda değil; öğrencilerin ilerleyen öğrenim hayatlarında da kullanılmasını ve takibinin yapılmasını önermektedirler (n=4). Öğretmenler BEY öğretiminde öğrencileri güdülemenin ve öğrencilere özgüven aşılamanın gerekli olduğunu (n=2) belirtmekle beraber, öğretim sürecinde dönüt-düzeltilme ve ödüllendirmeye yer verilmesinin etkili olacağını vurgulamışlardır. Ayrıca öğretmenler BEY öğretiminde benzetme kullanımının harflerin yazım şekillerini öğrenmede ve kalıcılığı sağlamada etkili olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıda yer alan doğrudan alıntılar da göz önünde bulundurulduğunda bazı öğretmenlerin (Ö<sub>2</sub>, Ö<sub>5</sub>, Ö<sub>6</sub>) diğer öğretmenlere nazaran BEY öğretimine dair daha çok çaba sarf ettiği anlaşılabilir. Konuyla ilgili öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Örneğin ‘ç sesini öğretirken bir köprü yapıyoruz, ortasından da bir kurdele yapıyoruz [BEY’de ‘ç sesi yapıyor] diyerek benzetme yapmaktansa; bir çizgi, köşesinden bir çizgi ortasından bir çizgi daha [dik temel yazıda ‘A’ yapıyor] alın size ‘A’ demek öğretim açısından daha kolay diyebilirim.” Ö<sub>5</sub>

*“İleriki yaşlarda bütün öğretmenlerin bütün sınıflarda bu işi takip etmesi gerekiyor. Ortaokuldaki Türkçe öğretmeni eğer ‘Siz neden BEY yazmıyorsunuz?’ demezse o zaman tüm yazı alt üst olur.” Ö3*

*“Unutuyorum, hatırlayamıyorum, yapamıyorum diye gelip ağlayan öğrencilerim oldu. Ama siz öğrenciyi yapabileceğine inandırsanız, öğrenciyi desteklerseniz muhakkak ilerleyen süreçte bunu başarabiliyor.” Ö2*

*“Öğrenci yanlışlarını anında düzelterip, hele bir de doğru ve güzel yazanlara ödül veriyorsanız, öğrencilerin sesleri doğru yazmak için gayret ettiğini ve BEY için daha istekli olduğunu görüyorsunuz.” Ö6*

*“Seslerin yazımlarını öğretirken akıllarında kalsın diye benzetmelerden yararlanıyorum. Hem ben tahtaya yazarken bu benzetmeleri tekrarlayınca öğrenciler daha da unutmuyor.” Ö5*

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Yapılan içerik analizi sonucunda bulguların öğretmen becerisi ve öğretmen görüşleri olmak üzere iki tema altında toplandığı görülmektedir. Öğretmen becerisi teması öğretmen yazıları ve eğitim kategorileri olmak üzere 2 kategori, 14 koddan meydana gelmektedir. Öğretmen görüşleri teması ise öğretimsel beceriler, eğitim, harf yazımı değişikliği, öneriler kategorileri olmak üzere dört kategori ve 24 koddan oluşmaktadır.

Öğretmen becerisi temasıyla ilgili olarak öğretmen yazılarına ilişkin bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin kendi yazılarını beğenmediği ve yeterli görmediği belirlenmiştir. Arslan ve İlgın (2010), Beyazıt (2007) ve Turan (2007) da yapmış oldukları çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşmış, öğretmenlerin kendi yazılarını yetersiz gördüklerini vurgulamışlardır. Öğretmenlerin kendi yazılarını beğenmemesi kurallara uygun yazamadıklarından, özensiz yazmalarından, yazı öğretimi için gerekli alt yapıya sahip olmamalarından kaynaklanıyor olabilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hata yapılabilecek harfleri tanıdıkları, kelime içerisinde bazı harfleri yazmada güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Arslan'ın (2012) öğretmenler üzerinde yaptığı çalışmasında “*l. k. n. fl. b. z. s. m*” harflerinin yazımında öğrencilerin de güçlük yaşadığını belirtmiştir. Yıldırım ve Ateş (2010) de yaptıkları çalışmada öğrencilerin bazı harfleri yazmada ve birleştirmede güçlük yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Bulgular göstermektedir ki öğretmenler de öğrenciler gibi yazma sürecinde güçlük yaşamakta ve öğretmenlerin yazma güçlüğü yaşadığı harfler öğrencilerin yazma güçlüğü yaşadığı harflerle benzerlik göstermektedir. Brown ve Conti-Ramsden (1989) öğrencilerin harfleri kurallara uygun yapamamasının ve harfleri yazmada öğrencilerin güçlük yaşamasının nedeni olarak öğretmenlerin yeterli rehberliği yapamamasını; Reis (1989) ise yeterli bilgiye sahip olamamasını göstermektedir. Yapılan görüşme ve gözlemler neticesinde öğretmenlerin BEY ile ilgili olarak öğrencilere yeterli rehberliği yapmadığı, kalem tutma, oturma biçimi, destek alma gibi BEY yazımını kolaylaştırabilecek önerilerde bulunmadıkları görülmüştür. Bu durumun BEY öğretimi açısından olumsuz olduğu düşünülebilir. Nitekim Akyol (2005), Başaran ve Karatay (2005) ve Yılar (2015) da uygun oturma pozisyonunun ve doğru kalem tutmanın öğrenci yazısını etkilediğini belirtmektedir. Öğretmenlerin harf yazımlarında güçlük yaşaması öğretmenlerin BEY alan bilgisi eksikliğinden veya günlük yaşamlarında BEY kullanmamalarından kaynaklanıyor olabilir. Akman ve Aşkın (2012) sınıf öğretmenleri üzerinde yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin bu hususta sıkıntılar yaşadığına dikkat çekmiştir. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin BEY alan bilgisine güvenmediğini açıkça belirtmiş olması bu durumun ispatı niteliğinde kabul edilebilir. Öğretmenlerin yazıları bir bütün olarak değerlendirildiğinde öğretmen yazılarının öğrenciler için rol model olabilecek yeterliğe sahip olmadığı görülmektedir. Nitekim Yıldız, Yıldırım ve Ateş (2009) de öğretmenlerin tahtaya yazdıkları BEY'leri inceledikleri araştırmalarında öğretmen yazılarının öğrenciler için rol model

olabilecek yeterliğe sahip olmadığını ortaya koymuştur. Öğretmenlerden bazıları BEY yazarken el kaldırma davranışı sergilediklerini belirtirken yapılan gözlemler sonucu öğretmenlerin neredeyse tamamının BEY yazarken el kaldırma davranışı sergilediği görülmüştür. Bu davranışın ortaya çıkmasında öğretmenlerin günlük yaşantılarında BEY kullanmıyor olmaları, harf yazımlarının zor olması ve öğretmenlerin dik temel yazıdan kalan el alışkanlıklarının etkili olduğu düşünülebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden çoğunun günlük hayatta BEY kullanmadığı, sınıf defterini de dik temel yazı ile doldurduğu tespit edilmiştir. Bayraktar (2007), Bektaş (2007), Yıldız ve arkadaşları (2009) da yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin bir kısmının tahta kullanımında ve çoğunluğunun ise günlük hayatta dik temel yazıya yer verdiğini belirtmektedir. Bayat (2016) 8. sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmasında öğrencilerin %83'ünün; Uysal (2013) 5. Sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmasında öğrencilerin %65'inin dik temel yazıyı tercih ettiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca günlük yaşantısında BEY kullanan öğretmenlerin kendilerine özgü bir yazı karakteri ve harf yazımı geliştirdikleri de dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin harflere ait başlangıç ve bitiş çizgilerini kurallara uygun yapma durumları incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden çoğunun bu hususa dikkat etmediği görülmektedir. Şahin (2012) harflere ait başlangıç ve bitiş çizgilerine dikkat edilmemesinin öğretmenler tarafından da problem olarak algılandığını belirtmektedir. Yıldız ve arkadaşları (2009) ise yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin BEY harflerini yazarken harflerin başlangıç ve bitiş çizgilerine gereken önemi verdiğini belirtmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde bulguların ismi geçen çalışmayla çeliştiği dikkat çekmektedir.

Öğretmen becerileri temasına ilişkin eğitim kategorisine yönelik bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin kendi yazılarının eğimini yeterli bulmadıkları görülmektedir. Öğretmenler eğimin BEY'i daha estetik gösterdiğini ancak BEY'de eğimi bir değerlendirme kriteri olarak görmediklerini vurgulamışlardır. Öğrenci yazıları üzerine yapılan çalışmaların neredeyse tamamında (Aslan, 2012; Bayat ve Çelenk, 2015; Bayraktar, 2006; Çelenk, 2003; Şahin, 2012; Yıldız ve ark., 2009) öğrenci yazılarının yeterli eğime sahip olmadığı ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin eğimi değerlendirme ölçütü olarak dikkate almamasının, eğitim hususunda gerekli dönüt ve düzeltmeleri öğrenciye vermemesinin ve kendi yazılarında eğime, gereken önem vermemelerinin bu duruma neden olduğu düşünülebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dakikada kâğıda yazdıkları harf sayıları incelendiğinde öğretmenlerin sırasıyla 76, 80, 94, 78, 72 ve 88; tahtaya yazdıkları harf sayıları incelendiğinde sırasıyla 45, 36, 57, 39, 45 ve 55 harf yazdıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin tamamının tahtaya yazdığı harf sayısı kâğıda yazdığı harf sayısından daha azdır. Bu durum tahtada BEY yazmanın daha yorucu ve zaman alıcı olduğunun göstergesidir. Ayrıca tahtaya harf yazan öğretmenlerden en az harf yazan öğretmenlerin  $\ddot{O}_2$  ve  $\ddot{O}_4$ ; en çok harf yazan öğretmenlerin  $\ddot{O}_3$  ve  $\ddot{O}_6$  olduğu belirlenmiştir. Tebeşirli tahta kullanan  $\ddot{O}_2$  ve  $\ddot{O}_4$ 'ün etkinlik kâğıdına yazdığı harf sayıları ile tahtaya yazdıkları harf sayıları arasında daha belirgin bir farkın olduğu gözlenmiştir. Bu durum tebeşirli tahtada BEY yazmanın daha güç olduğunun ve daha fazla zaman aldığına ispatı niteliğindedir. Ayrıca en çok harf yazan öğretmenlerin günlük hayatlarında da BEY kullanan öğretmenler olmaları da tesadüf değildir. Bayat'ın (2016) Lurçat (1988) ve Grafhoweb'den (2005) aktardığına göre farklı ülkelerde yapılan çalışmalar dikkate alındığında yetişkinler için 1 dakika içerisinde yazılan 80-120 arası harfi yavaş yazma; 121-140 arası harfi normal yazma; 141-160 arası harfi iyi yazma; 161-190 arası harfi hızlı yazma olarak değerlendirilmektedir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda araştırmaya katılan öğretmenlerin BEY'i yavaş yazdıkları dikkat çekmektedir. En hızlı yazabilen  $\ddot{O}_3$ 'ün bile 94 harf ile yavaş yazma sınırında kaldığı görülmektedir. Bu çalışma yapılan bazı çalışma sonuçlarıyla uyum göstermektedir (Graham, Berninger ve Weintraub, 1998; Trap-Porter ve ark., 1984).

Öğretmen görüşleri temasına ilişkin öğretimsel beceriler kategorisine ait bulgular değerlendirildiğinde araştırmaya katılan öğretmenler, yazı öğretiminde araya zaman girmesinin öğretmenin öğretimsel becerilerini olumsuz yönde etkilediğini, öğretmenlerin harflerin yazım kurallarını unutabildiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin tamamının kendi yazma becerilerinin yeterli olmadığını, sınıf öğretmenlerinin bu hususta kendilerini geliştirmeleri gerektiğini düşündükleri tespit edilmiştir. Yıldırım ve Ateş (2010) ise yaptıkları çalışmada bu çalışma bulgularının aksine öğretmenlerin BEY yazma becerisi konusunda kendilerini yeterli bulduklarını belirtmiştir. BEY öğretimi hususunda öğretmenlerden bazıları BEY öğretiminin bu beceriye sahip öğretmenler tarafından yapılması gerektiğini, daha etkili bir öğretim süreci için BEY öğretimi hususunda branşlaşmaya gidilebileceğini ifade etmiştir. Türkiye’de yürütülmekte olan eğitim sistemi ve şartlar göz önünde bulundurulduğunda bu değişikliğin yapılabilirliğinin mümkün olmadığı da diğer öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden tebeşirli tahta kullanmış olanları tebeşirli tahtada BEY yazmanın ve öğretmenin daha zor olduğunu belirtmektedir. Tahtanın kaygan olmaması, yazının okunabilirliği bakımından bastırarak yazılmasının gerekliliği göz önünde bulundurulduğunda; tebeşirli tahtada BEY yazmanın daha güç olduğu düşünülebilir. Yıldız ve arkadaşları (2009) ise tahta türünün öğretmen yazısını etkilediğini belirtmekle beraber; tebeşirli tahtada yazılan BEY’lerin kurallara daha uygun olduğunu belirtmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kılavuz çizgiler olmadan kurallara uygun yazamadıkları, harf yazımlarını öğrenmek ve hatırlamak için kılavuz kitaptan faydalandıkları tespit edilmiştir. Yıldız ve arkadaşları (2009) kılavuz çizgili tahtalarda yazının daha kurallı yazıldığını, Yıldırım ve Ateş (2010) ise öğretmenlerin yazı öğretiminde kılavuz kitaplardan faydalandığını belirtmiştir. Bu bağlamda araştırma sonuçları literatürle paralellik göstermektedir. Öğretmenler BEY’in yetenek gerektirdiğini ve öğrencilerin bu hususta zorlanmalarını gerektiğini ifade ettikleri görülmüştür. Durukan ve Alver (2008) ve Maviş, Özel ve Arslan (2014) da çalışmalarında öğretmenlerin BEY’i gerek öğrenci gerekse öğretmen açısından zorlayıcı bulduklarını ve BEY’in gereksiz yere zorunlu hale getirildiğini vurguladıklarını belirtmektedir.

Eğitim kategorisine yönelik olarak öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin tamamının lisans eğitimi dışında herhangi bir eğitim almadıkları, aldıkları lisans eğitimini ise yeterli görmedikleri belirlenmiştir. Durukan ve Alver (2008) harf temelli cümle yöntemi ile okuma yazma çalışmalarını öğretmen görüşlerine göre incelediği araştırmalarında öğretmenlerin lisans eğitimlerinin yetersiz olduğunu, verilen eğitimin teorik düzeyde kaldığı uygulama açısından yetersiz olduğu sonucuna varmışlardır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı BEY ile ilgili olarak öğretmenlere hizmet içi kurs, eğitim, seminer gibi bilgilendirici ve uygulamaya yönelik eğitimlerin verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Engin ve Uygun (2011) ve Turan ve Akpınar (2008) da çalışmalarında öğretmenlerin BEY hususunda eksik olduğunu ve bu eksikliklerin hizmet içi eğitim faaliyetleri ile giderilmesi gerektiğini belirtmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenler BEY öğretiminin lisans eğitimi kapsayacak bir biçimde öğretmen adaylarına usta-çırak ilişkisi bağlamında öğretilmesi gerektiğini düşündükleri tespit edilmiştir. Öğretmenler BEY öğretiminin teorik düzeyden uygulamaya geçirilmesinin ancak bu yolla mümkün olacağını vurgulamaktadır. Nitekim Maviş ve arkadaşları (2014) da öğretmen ve öğretmen adaylarının BEY hususunda kendilerini geliştirmelerini, mümkünse deneyimli meslektaşlarından yardım almaları gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, nitelikli BEY eğitimi almamış öğretmenler için, kılavuz kitapları yetersiz gördüğü tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kılavuz kitapların teori açısından fayda sağladığı ancak uygulama açısından yetersiz kaldığı hususundaki görüşleri dikkat çekmektedir. Bu bulgu Durukan ve Alver’in (2008) çalışma sonuçlarıyla uyum göstermektedir.

Harf yazımı değişikliği kategorisiyle ilgili olarak öğretmenlerin BEY ile ilgili gelişmeleri takip etmediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yalnızca bir tanesinin mevcut değişiklikten haberdar olduğu görülmüştür. Bu durum araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun BEY ile



ilgili gelişmeleri takip etmediği şeklinde yorumlanabilir. MEB'in BEY harflerinin yazımında yapmayı düşündüğü değişiklik öğretmenlere aktarılmış, öğretmenlerin bu değişikliği onayladığı, hatta değişiklik için geç kalındığı yönünde düşünceye sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenler bazı BEY harflerinin yazım kurallarının uygun olmadığını düşünmekle beraber; kelime içerisinde el kaldırılarak yazılan harflerin varlığını sorgulamaktadırlar. Bazı öğretmenler harflerin yazım kolaylığını dikkate alarak harf yazım şekillerini değiştirmekte ve bu harflerin yazımını öğrencilerine de bu şekilde öğretmektedir. Ayrıca bazı öğretmenler kılavuz kitaplarda alternatif harf yazım şekillerinin yer alması gerektiğini vurgulamakta, bu haliyle BEY'i bir dayatma olarak görmektedirler. Amerika'da kullanılmakta olan BEY öğretimi programlarında olduğu gibi (Asher, 2006); Türkiye'de de öğretim programlarında aynı harfe ait farklı karakter özelliği taşıyan harf yazımlarının yer alması öğrencilerin ve öğretmenlerin hem daha kolay hem de zorlama olmaksızın BEY yazmalarına imkân tanıyabilir. Bu durum ayrıca öğretmenlerde ve öğrencilerde BEY'e karşı oluşan olumsuz tutumların (Yıldırım ve Ateş, 2010) azalmasında, öğrencilerin BEY yazma hususunda yaşadıkları öğrenilmiş çaresizliğin ortadan kaldırılmasında etkin olabilir.

Öneriler kategorisiyle ilişkili olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin yazı öğretimine dik temel yazı ile başlanması gerektiğini, BEY öğretiminin ise ilerleyen sınıflarda yapılmasının hem öğrenci hem de öğretmen açısından daha etkili sonuçlar oluşturabileceği görüşünde oldukları görülmüştür. Bazı öğretmenler yazı öğretiminin dik temel yazı ile yapılması gerektiğini dik temel yazı öğretiminin daha kolay olması ile gerekçelendirmektedir. Farris (1997) 6-7 yaş öğrencilerinin yatay ve dikey çizgileri daha karmaşık olan BEY'den kolay yazdıklarını; Kuhl ve Dewitz (1994) ise dik temel yazı ile yazı eğitimi almış öğrencilerin BEY ile yazı eğitimi almış öğrencilere göre harfleri daha az karıştırdığını savunmuştur. Graham (1992) ise BEY harflerinin yazımı için gerekli olan motor becerilerin gelişimsel olarak daha geç meydana geldiğini belirtmiş, ailesinden veya anaokulu öğretmenlerinden düz yazı karakterlerini öğrenen öğrencilerin BEY'de zorlandığını savunmuştur. Bu çalışmalara ait bulgular araştırmanın bulguları ile uyum göstermektedir. Ayrıca öğretmenler BEY öğretim sürecinde güdüleme, özgüven aşılama, dönüt-düzeltilme, ödüllendirme ve benzetme kullanımının etkili olduğunu belirtmektedir. Maviş ve arkadaşları (2014) ve Yıldırım ve Ateş'in (2010) çalışmalarında da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Sonuç olarak BEY öğretiminin merkezinde öğrencilere yazı eğitimi kazandırma görevi üstlenen öğretmenlerin yer aldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yazıları incelendiğinde öğretmen yazılarının genel anlamda BEY kurallarına uygun olmadığı, öğretmenlerin bazı harfleri yazmakta güçlük yaşadığı ve harf yazımlarını değiştirdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin eğitime gereken önemi vermediği, harflerin başlangıç ve bitiş çizgilerine dikkat etmediği, günlük yaşantılarında BEY kullanmadıkları görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin BEY yazma becerilerinin eksik olduğu ve bu becerilerin geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Tebeşirli tahtada BEY yazmanın daha zor olduğu, öğretmenlerin lisans dışında herhangi bir eğitim almadıkları ve aldıkları eğitimin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. BEY öğretimi ile ilgili olarak kılavuz kitapların yeterli içeriğe sahip olmadığı, sınıf öğretmenlerine BEY ile ilgili olarak hizmet içi eğitimlerin verilmesi gerektiği belirlenmiştir. Mevcut harf yazım kurallarının uygun olmadığı ve MEB'in olası değişikliğinin doğru bir karar olduğu, ismi BEY olan bir yazı biçiminde el kaldırmadan yazılabilecek harflerin el kaldırılarak yazılmasının çelişkili bir durum oluşturduğu tespit edilmiştir. BEY yazarken uygun görülen yerlerde mola verilip, elin kaldırılacağı ve yazı bütünlüğünü bozmadan kelimeye devam edilebileceği göz önünde bulundurulduğunda, bu duruma neden olan etkinin ilgili seslerin (örneğin /A/ yazım güçlüğünden kaynaklandığı düşünülebilir. Ayrıca öğretmenlerin yazı öğretimine dik temel yazı ile başlayıp kendi BEY'lerini yetersiz görmelerine rağmen; yazı öğretimine dik temel yazı ile başlanmasını, BEY öğretiminin daha sonra kazandırılmasını önerdikleri görülmüştür.

#### 4.1. Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu çalışma altı sınıf öğretmeninin görüşleri ile sınırlıdır. Ayrıca doğrudan sınıf öğretmenlerinin BEY yazma sürecini inceleyen çalışmaların çok sınırlı olmasından dolayı bulgular sınırlı kaynaklar ve öğrenciler üzerinde yapılan çalışmalar içinde tartışılmıştır. Gelecekte yapılması tasarlanan araştırmalarda bu sınırlılıkların göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

BEY ile ilgili olarak öğretmenlerin eksiklikleri belirlenebilir, lisans seviyesinde öğretmen adaylarına nitelikli bir BEY eğitimi verilebilir. Öğretmen adaylarına yönelik olarak verilecek dersler uygulama ağırlıklı olarak tasarlanabilir, aday öğretmenlere BEY yazımı ve öğretimi ile ilgili olarak deneyimli sınıf öğretmenlerinden destek alma imkânı sunulabilir. BEY ile ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin eksiklikleri belirlenebilir ve BEY alanında uzman olan kişiler tarafından gerekli eğitimlerin verilmesi sağlanabilir. MEB'in BEY harflerinin yazımına ilişkin olarak tasarladığı yenilik uygulamaya geçirilebilir ve bu hususla ilgili olarak öğretmenler bilgilendirilebilir. İlk okuma ve yazma alanında branşlaşma yoluna gidilebilir.

**Teşekkür:** Katkılarından dolayı Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR ve TÜBİTAK 2211-A Yurt İçi Doktora Burs Programına teşekkürlerimi bildiririm.

### 5. KAYNAKLAR

- Acat, B. ve Özsoy, U. (2006). Ses temelli cümle yöntemiyle ilkökuma-yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler. *Ulusal sınıf öğretmenliği kongresi gazi üniversitesi bildiri kitabı* içinde (Cilt 1, s. 15-37). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akman, E. ve Aşkın, İ. (2012). Ses temelli cümle yöntemine eleştirel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 1-18. <http://gefad.gazi.edu.tr/article/view/5000078432/5000072653> adresinden edinilmiştir.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2000). Yazı Öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 146. [dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/146/akyol.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/146/akyol.htm) adresinden edinilmiştir.
- Anderson, G. (2005). *Fundamentals of educational research* (2nd ed.). Pennsylvania: The Falmer Press.
- Arslan, D. ve Iğın, H. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin bitişik eğik yazı ile ilgili görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 69-92. <http://efdergi.inonu.edu.tr/article/view/5000004184/5000004697> adresinden edinilmiştir.
- Arslan, D. & Karataş, Z. (2012). Cursive handwriting anxiety scale for teachers. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 46, 5146-5152. doi:10.1016/j.sbspro.2012.05.053
- Asher, A. V. (2006). Handwriting instruction in elementary schools. *American Journal of Occupational Therapy*, 60, 461-471. <http://ajot.aota.org/> adresinden edinilmiştir.
- Arslan, D. (2012). Examining first grade teachers' handwriting instruction. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2839-2846. <http://www.kuyeb.com/pdf/en/12883bb7c16620e4444c553c3d367556lanen.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Aslan, G. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Ball, D. L. & McDiarmid, G. W. (1990). *The subject-matter preparation of teachers*. W. R. Houston in, *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 437-465). New York: Macmillan.
- Ball, D. L., Thames, M. H. & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407. doi:10.1177/0022487108324554

- Başaran, M. (2006). İlk okuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin yaptıkları yazım yanlışları. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi* kitabı içinde (s. 109-114). Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Başaran, M. ve Karatay, H. (2005). Eğik el yazısı öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(168), 27-34. [http://dhgm.meb.gov.tr/yayinlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/168/index3-karatay.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayinlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/168/index3-karatay.htm) adresinden edinilmiştir.
- Bayat, S. (2016). Evaluation of eighth graders' handwriting skills. *Kastamonu Education Journal*, 24(3), 1309-1326. <http://79.123.169.199/ojs/index.php/Kefdergi/article/view/735/384> adresinden edinilmiştir.
- Bayat, S. & Çelenk, S. (2015). Elementary first year students' success on reading-writing. *Elementary Education Online*, 14(1), 13-28. doi:10.17051/ieo.2015.64542
- Bayraktar, Ö. (2006). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda yaptıkları hatalar*.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Beyazıt, N. (2007). *İlk okuma yazma öğretiminin kazandırılmasında çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yönteminin farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesi*.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Binbaşoğlu, C. (2005). İlk okuma yazma programı ve öğretimi. Eğitimde yansımalar. *VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu* kitabı içerisinde (s. 122-135). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education* (5th ed.). London: Pearson.
- Brown, B. & Conti-Ramsden, G. (1989). Teaching letter formation in handwriting to young pupils with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 4(1), 45-54. doi: 10.1080/0885625890040105
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev.) Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- Cutler, L. & Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 907-919. doi:10.1037/a0012656
- Çelenk, S. (2003). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi* (7. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: A user friendly guide for social scientist*. London: Routledge.
- Dobbie, L. & Askov, E. N. (1995). Progress of handwriting research in the 1980s and future prospects. *The Journal of Educational Research*, 88(6), 329-351. doi: [10.1080/00220671.1995.9941180](https://doi.org/10.1080/00220671.1995.9941180)
- Doğan, B. (2007). Denizli ili ilköğretim okullarında çalışan birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 79-90.
- Duran, E. (2009). *Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Duran, E. (2011). Bitişik eğik yazı harflerinin yazım şekillerine ilişkin öğretmen görüşleri. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 55-69.
- Durukan, E. ve Alver, M. (2008). Ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 274-289. [http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt1/sayi5/sayi5pdf/durukan\\_erhan.pdf](http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt1/sayi5/sayi5pdf/durukan_erhan.pdf) adresinden edinilmiştir.
- Engin, G. ve Uygun, S. (2011). Osmanlı'dan günümüze okuma yazma öğretimi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 197-216.
- Erdoğan, T. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı yazma gelişimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 93-103. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1009/415> adresinden edinilmiştir.
- Farris, P.J. (1997). *Language arts process, product, and assessment* (2nd ed.). Madison, WI: Brown & Benchmark.
- Graham, S. (1992). Issues in handwriting instruction. *Focus on Exceptional Children*, 25(2), 1-14.
- Graham, S., Berninger, V. & Weintraub, N. (1998). What letters are difficult for young children? In Steve Graham. *Learning Disability Quarterly*, 22, 78-98. doi: [doi/pdf/10.2307/1511268](https://doi.org/10.2307/1511268)

- Graham, S. & Harris, K. (2005). Improving the writing performance of young struggling writers: Theoretical and programmatic research from the center on accelerating student learning. *The Journal of Special Education*, 39(1), 13-33. doi:10.1177/00224669050390010301
- Graham, S., Harris, K., Mason, L., Fink, B., Moran, S. & Saddler, B. (2008). How do primary grade teachers teach handwriting? A national survey. *Read Writ*, 21, 49-69. doi:10.1007/s11145-007-9064-z
- Gün, A. (2006). *Öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin algıları ve görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Güner, D. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin erteleme eğilimleri ve kaygı düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Karakaya, İ. ve Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 691-707. [www.kuyeb.com/pdf/tr/34d378c8b7c67b08105f19dd76bda4aayaTAM.pdf](http://www.kuyeb.com/pdf/tr/34d378c8b7c67b08105f19dd76bda4aayaTAM.pdf) adresinden edinilmiştir.
- Karataş, Z., Arslan, D. ve Karataş, M. E. (2014). Öğretmenlerin sürekli, durumluk kaygı ve bitişik eğik yazı kaygılarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 229-248. doi:10.12738/estp.2014.1.1731
- Kazu, H. ve Ersözlü, Z. N. (2006). Yeni müfredatla gelen bitişik eğik yazıya ilişkin öğretmen görüşleri. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı* içinde (C. 2., s. 237- 248). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Koç, N. (2007). İlk Okuma yazma öğretiminde eğik bitişik yazı tercihi doğru mu? *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Kitabı* içinde (s. 239-242). Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuhl, D. & Dewitz, P. (1994). *The effect of handwriting style on alphabet recognition*. New Orleans: Paper presented at the American Educational Research Association Meeting. The effect of handwriting style on alphabet recognition adresinden edinilmiştir.
- Maviş, F. Ö., Özel, Ö. ve Arslan, M. (2014). İlk okuma yazma öğretiminde cümle çözümleme ve ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşleri doğrultusunda karşılaştırılması. *International Journal of Social Science*, 28(2), 481-494. doi: 10.9761/JASSS2436
- MEB (2009). *Türkçe dersi öğretim programı*. Erişim: <http://ttkb.meb.gov.tr>.
- MEB (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Erişim: <http://ttkb.meb.gov.tr/www /ogretim-programlari/icerik/72>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel Veri Analizi* (1. b.). (S. Akbaba Altun, & A. Ersoy, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education*. London: Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.) Ankara : Pegem Akademi.
- Reason, R. (2000). *Helping children with reading and spelling*. London: Routledge.
- Reis, E. M. (1989). Activities for improving the handwriting of learning-disabled students. *The Clearing House. A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 62(5), 217-219. doi: 10.1080/00098655.1989.10114054
- Roston, K. L., Hinojosa, J. & Kaplan, H. (2008). Using the Minnesota handwriting assessment and handwriting checklist in screening first and second graders' handwriting legibility. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 1(2), 100-115. doi: [10.1080/19411240802312947](https://doi.org/10.1080/19411240802312947)
- Rosenblum, S., Weiss, P. L. & Parush, S. (2003). Product and process evaluation of handwriting difficulties. *Educational Psychology Review*, 15(1),41-81. doi:10.1023/A:1021371425220
- Rubin, N. & Henderson, S. E. (1982). Two sides of the same coin: variations in teaching methods and failure learn to write. *Special Education: Forward Trends*, 9(4), 17-24. doi: 10.1111/j.1467-8578.1982.tb00576.x
- Senior, A. & Robinson, A. (1998). An off-line cursive handwriting recognition system. *Ieee Transactions on Pattern Analysis and Machine Intelligence*, 20(3), 309-321. doi: 10.1109/34.667887

- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <http://links.jstor.org/sici?sici=0013> adresinden edinilmiştir.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: studying how things work*. New York: The Guilford Press.
- Şahin, A. (2011). Farklı yöntemlerle okuma-yazma öğrenmiş beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama erişileriyle okuma hızlarının karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 423-433. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/view/5000048340/5000045660> adresinden edinilmiştir.
- Şahin, A. (2012). Bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan problemler. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 168-179. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1117/420> adresinden edinilmiştir.
- Trap-Porter, J., Gladden, M. A., Hill, D. S. & Cooper, J. O. (1984). Space size and accuracy of second and third grade students cursive handwriting. *Journal of Educational Research*, 76(4), 231-234. doi: 10.1080/00220671.1983.10885456
- Troia, G. & Graham, S. (2003). Effective writing instruction across the grades: What every educational consultant should know. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 14(1), 75-89. doi:10.1207/S1532768XJEPC1401\_04
- Turan, M. (2010). Views of first grade teachers on sound-based sentences method and writing types. *National Education Journal*, 39(137), 8-21. <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000514/1038000303> adresinden edinilmiştir.
- Turan, M. ve Akpınar, B. (2008). İlköğretim Türkçe dersi ilk okuma-yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle ve bitişik eğik yazı yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 121-138.
- Turan, M., Güher, Ö. ve Şahin, Ç. (2008). Sınıf öğretmenlerinin yazı türlerine ilişkin görüşleri. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyum Bildirileri*, 2-4 Mayıs, (683-686), Çanakkale.
- Uysal, S. (2013). İlkokuma yazma öğretimine doğrudan bitişik yazı ile başlayan ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin bitişik yazı örneklerindeki genel hatalar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 31-56.
- Vinter, A. & Chartrel, E. (2010). Effects of different types of learning on handwriting movements in young children. *Learning and instruction*, 20, 476-486. doi: 10.1016/j.learninstruc.2009.07.001
- Yaman, H. (2010). Writing anxiety of Turkish students: Scale development and the working procedures in terms of various variables. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 267-289. [www.iojes.net/userfiles/article/iojes](http://www.iojes.net/userfiles/article/iojes) adresinden edinilmiştir.
- Yılar, R. (2015). Yazma. Ömer Yılar (Ed.), *İlkokuma ve yazma öğretimi içinde* (s. 75-99). Ankara: Pegem Akademi.
- 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 uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 57-71. [kutuphane.pamukkale.edu.tr/dokuman/d001408.pdf](http://kutuphane.pamukkale.edu.tr/dokuman/d001408.pdf) adresinden edinilmiştir.
- 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. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Yıldız, M. & Ateş, S. (2010). Comparison of the writings of third grade students who acquired first reading and writing in different ways, in respect to their legibility and writing errors. *Turkish Journal of Social Research*, 14(1), 11-30.
- Yıldız, M., Yıldırım, K. & Ateş, S. (2009). Pupil modeling of the legibility of class teachers' board writing. *International Journal of Human Sciences*, 6(2), 75-88. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/739/396> adresinden edinilmiştir.

## Extended Abstract

There are four basic language skills are expected from primary school student; reading, listening, writing and speaking. Writing is the last one of them is the most basic skill for realizing the academic expectations. When the Turkish Teaching Program is searched, it can be seen that the student meets the Writing teaching at the first grade of the primary school. By an amendment in the program in 2005, education of writing was started to perform by cursive handwriting at the first grade in primary school because it was justified as cursive handwriting is in more conformity with student development. So it was aimed that students use cursive handwriting lifelong.

It was fixed that searches to determine the classroom teachers' skills and sights on cursive handwriting special content knowledge are limited availability. Also it was seen that the performed studies are not for writing skills of the teachers directly. Furthermore, it was obtained that its importance to fix the special content knowledge and sights about cursive handwriting of the teachers who are charged on cursive handwriting teaching and to perform the cursive handwriting education more effectively. In this case, the purpose of this study is to deeply search the skills and the sights on cursive handwriting teaching process of the teachers who teach cursive handwriting in the primary schools by the scope of special content knowledge. Therefore, the answers were sought for the following questions:

1. What kind of skills do the classroom teachers perform during cursive handwriting process?
2. What are their sights for cursive handwriting process?

In this research, case study method by the interactive design belongs to qualitative approach was used. The case study is to detailed search a case, which is limited but integrated and also considered as searchable, under the current conditions. This study was designed a case study because it will provide to deeply search the teachers' performed skills and sights on the cursive handwriting process by using more than one data source. Study group is comprising of 4 classroom teachers work in the Centre town of Bayburt City and 2 classroom teachers work in village schools depends to Bayburt City Centre Town in the first term of 2015-2016 school year. Study group was identified by means of criterion sampling method, one of the sampling methods. Criterion sampling is the study and review on the cases can afford some importance criteria fixed before. In the criterion sampling, criteria can be prepared before and also they can have developed by researcher. In this study, criteria were developed by researcher. Working at the first grade of the teachers aimed to search for cursive handwriting writing process is the criterion.

Collecting data by the technics more than one to obtain data deeply in the case study is effective. In this case, data was collected by means of interviews, observations and document searching technics. Interviews performed by based on activity were recorded through taking permission. Teachers' writing processes were observed during 1 week. And for only one hour, the lesson was recorded by video camera. On the other hand, filling the activity form during the interview was recorded by video. In the data analysis, descriptive and content analysis were used together. Content analysis was done for the data obtained the interviews which activity based structured. Also, observation data was analyzed but they were not being directly included to the analysis. Since observation data was used for supporting interview data, interview data was referred where necessary.

According to the descriptive analysis results, it is seen that teacher Ö<sub>2</sub> and Ö<sub>4</sub> work in the village school has separate classes. Blackboards with chalk are available in their classes. Other teachers work in the schools in the Centre town of Bayburt City. And there is smart board in their classes. Lighting systems are enough all the six classes. Research findings were examined in the teachers' writings and education categories under teacher skills theme; in the educational skills, education, amendments and suggestions categories under the teacher sights theme. Consequently, it was seen that in the Centre of the teaching cursive handwriting, teachers charged to gain the hand writing skill to the students take place. When the handwritings of the teachers attended to this study, it was fixed that their handwritings are not proper with cursive handwriting rules and some of teachers have difficulties to perform spectrogram and then they changed the sound writings. Also, it was resulted that teachers did not give the required importance to the education and did not pay attention to the ears and tiles of the sounds, so they did not use cursive handwriting in their daily life. It was obtained that cursive handwriting writing skills of the classroom teachers are missing and they must develop this skill. On the black board with chalk is more difficult. Teachers have not taken any more training than bachelor degree. Moreover, their undergraduate

educations are inadequate. It was seen that guide books are not sufficient about cursive handwriting education. For this reason, giving in service trainings about cursive handwriting to the classroom teachers are necessity. Fast writing affects cursive handwriting negatively and cursive handwriting does not comply with students' psycho-motor and cognitive developments. It was inferred that writing cursive handwriting is so tiring. Current spectrogram rules are not proper with cursive handwriting and the probable amendment of MEB is right decision. In cursive handwriting font style, writing the sounds can be written by without lifting hand by lifting hand is a conflictive situation. On the other hand, teachers suggested to begin writing teaching by perpendicular basic font styles, and than going on by cursive handwriting font style teaching.