

İLKOKUMA – YAZMA ÖĞRETİM PROGRAMLARININ GELİŞTİRİLMESİ

Doç. Dr. Ali Osman ÖZCAN (*)

GİRİŞ

Ülkemizde en az araştırma yapılan alanlardan biri de ilkokuma-yazma öğretimi alanıdır. Bunun bir çok sebepleri vardır. Herşeyden önce 1920'lerden itibaren Gestalt Psikolojisi yaklaşımının tesiri altında yapılan okuma araştırmaları, Batı Avrupa ve Amerika'da 1945'li yıllara kadar tartışmasız doğru olarak kabul edilmiştir. Okuma-yazma öğretimi konusunda çalışan araştırmacıların, cümle metoduna bağlılığı neticesinde, bu metoda karşı olumlu bir tavır ortaya çıkmıştır. Bu tavrın yankıları ülkemizde de duyurulmuştur.

1945 yılından 1960'lı yılların başlarına kadar olan dönemde, cümle metodundan şüphelenilmeye başlanmış ve daha sonra ilkokuma-yazma öğretiminde başka metotlar, uygulama alanına aktarılmıştır. 1965'den sonra çözümleme metodu da denilen cümle metodu eski gücünden çok şey kaybederek, yerini başk metot veya metot varyanslarına bırakmıştır.

Avrupa ve Amerika'da gücünden çok şey kaybeden cümle metodu, aynı tarihlerde ülkemizde yeni bir metot olarak ilkokullarımızda tek geçerli metot olarak kabul edilmiş ve halen de uygulaması devam etmektedir. Meselâ 26.10.1981 tarih ve 2098 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan "İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı"nda bu konuda şu ifadeler yer verilmiştir.

"İlkokuma ve yazmaya öğrencilerin anlayabileceği kısa cümlelerle başlamalıdır. Zamanla bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere bölünmelidir. Daha sonra heceler içindeki harflerin sesleri sezdirilmeye çalışılmalıdır. Bu çözümlenmeler sonunda elde edilen kelime, hece ve sezilen harflerle yeni yeni cümle ve kelimeler kurulmalıdır. Cümlelerin, kelimelerin ve hecelerin bölünmesini kolaylaştırmak için öğretmen aynı kelimeleri içine alan cümlelerden, içinde aynı heceler bulunan kelimelerden yararlanmalıdır."

(*) Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Yüksekokulu Öğretim Üyesi.

"Okuma ve yazma etkinliği her zaman birlikte yürütülmeli; öğrencilere okumasını öğrendikleri cümle ve kelimeler aynı zamanda yazdırılmalıdır."

"İlkokuma kitabı kendisine başvurulmuş bir alıştırma aracı olacak...tır."

Görüldüğü gibi bu ifadelerde ilkokuma-yazma öğretiminde açıkça bir metot lehine tarafgirlik yapılmış olmaktadır. Bu metot da çözümleme metodudur. Metotlar arasında tarafgirlik ilmi görüşe terstir. Ayrıca öğrenciler arasında ferdi farkları yok saymak demektir. Her yıl iki milyondan fazla çocuk ilkokullarımıza kayıt yaptırmakta ve ilkokuma-yazma problemiyle yüz yüze gelmektedir. Bu kadar çocuğa tek tip aynı elbiseyi giydirmek gibi bir durum ortaya çıkmaktadır.

Yine dünyadaki Türk Cumhuriyetleri ile kurulacak ilişkilerde ilkokuma-yazma öğretimi önemli bir problem olarak karşımızdadır. Bu cumhuriyetlerde okuma-yazmayı öğretirken bir tek metotla öğretmeye kalkışmak pek doğru olmasa gerektir. Meselâ bu konuda Almanya'nın bazı eyaletlerindeki metot anlayışına bakalım:

Baden-Württemberg (1977) eyaletinde, müfredat programında okuma öğretimi için şu ifadeye yer verilmiştir: "Okuma öğretiminin harfler, kelimeler veya cümlelerle başlayıp başlamaması ikinci derecede önemli bir meseledir."

Bayern eyaleti (1976) müfredat programında okuma öğretiminde çeşitli metotlar vardır. Cümle, kelime veya ses metotlarından hareket edilebilir.

Nordrhein-Westfalen eyaleti (1973) müfredat programında, ses, kelime ve cümleden hareket eden okuma metotları kullanılabilir.

Rheinland-Pfalz ve Saarland eyaleti (1971) müfredat programında, cümle, kelime ve ses metotlarından hareket edilebilir.

Hamburg eyaleti (1973) programında ise, okuma öğretimi, çözümleme (kelime ve cümlelerden hareket eden), bireşim (harf ve seslerden hareket eden) veya çözümleme-bireşim, yani karma (kelime ve harflerden hareket eden) öğretim metotlarıyla yapılabilir. Okuma öğretimi konusunda nihai kararı öğretmen verir (Gümbel, 1989, s. 223).

Görüldüğü gibi ilkokuma-yazma öğretiminde, konusunda bir tek metodun tercihi söz konusu değildir, bir metot çoğulculuğu söz konusudur ve Hamburg eyaletinde metot konusundaki tercih öğretime bırakılmıştır.

Ülkemizde tek metodun geçerli kabul edilmesi, ilkokuma-yazma öğretimi konusundaki araştırmaları olumsuz yönde etkilediği kadar, bu alanda en iyi ilkokuma-yazma kitabı yazma konusundaki çalışmalarını da aksatmıştır. Meselâ, hâlen Almanya'da 24 alfabe kitabı vardır. Alfabe kitaplarının yazım, basım ve kalite bakımından çokluğu, bir

rekabet ortamı da ortaya çıkaracak ve bu da dilimizin daha yaygın bir dil olmasına hizmet edecektir.

İlkokuma-yazma alanında, tek metodun tercihi yüzünden araştırmacılar, bu alanda genellikle disleksi, legasteni vb. ilkokuma-yazma alanında öğrenme bozukluklarını araştırmaya çalışmışlar, kısaca bütün yerine parçaya ağırlık vermek zorunda kalmışlardır. Dolayısıyla ilkokuma-yazma öğretiminin amaç-içerik-metot ve program meseleleri görmezlikten gelinmiştir.

İlkokuma-yazma öğretiminde geliştirilecek programlar, bu alanda ilkokuma-yazma öğretiminde metot çoğulculuğu ve bütünleştirilmesi, amaçlar, öğrenci özellikleri ve metot ilişkileri, okuma-yazma içerikleri ve alfabe meseleleri, öğrenme grupları oluşturma, okuma-yazma bozuklukları, yabancılara ilkokuma yazmayı öğretme, öğrenme çevresi ve ilkokuma-yazma oyun araçları vb. konuları kapsayacak şekilde hazırlanmalıdır.

Okuma psikolojisi ve yazma psikolojisi alanındaki son ilmî gelişmelerle geçmişteki tecrübeler ışığında bazı önyargı ve kanaatlerin değişebileceği de bir gerçektir. İlkokuma-yazma alanında yapılacak program geliştirme çalışmaları sayesinde hâlen uygulanmakta olan metotların faydalı ve zararlı yönleri de ortaya çıkarılarak dilimize en uygun öğretim metotları uygulamaya aktarılmış olacaktır.

Bu bildiriye ilkokuma-yazma öğretimi ile ilgili aşağıdaki sorular cevaplandırılmaya çalışılacaktır:

- Ne zaman?
- Nasıl?
- Niçin?
- Ne?
- Nerede?
- Ne ile?

Ne zaman sorusu ile ilkokuma-yazma öğretiminde zaman problemi, nasıl sorusu ile metot meseleleri, niçin sorusu ile amaç, ne sorusu ile içerik, nerede sorusu ile öğrenme ortamı ve öğrenme grupları meselesi, ne ile sorusu ile de araçlar meselesi ele alınmış olacaktır.

Ayrıca, ilkokuma-yazma öğretimi programının araçları, bu amaçlara ulaşmak için gerekli öğrenme tecrübeleri, öğrenme tecrübelerinin planlanması ve organizasyonu ve programın değerlendirilmesi konuları da tartışmaya açılacaktır. Zira, ülkemizde okuma-yazma öğretimi konusunda genellikle önyargıya dayalı bir metot tarafgirliği söz konusudur. Bu tarafgirlik yüzünden bu konuda ilmî araştırmaların yapılması da güçleşmektedir.

İlkokuma-yazma öğretimi tarihi aynı zamanda okuma-yazma öğretimi metotları tarihidir. 1963 yılında ABD'de, 1966'da Federal Almanya'da, 1975-80'li yıllarda Türkiye'de erken okuma-yazma modası yayılma eğilimi göstermiştir. Okumak, görmek demek değildir. Yazının sembol olma özelliğini de kavramayı gerektirir. Milletler arasında geri kalmamak için eğitim yarışını kazanma gayreti ve mali harcamalardaki artışla eğitimin teşviki konuları okuma-yazma öğretimi için de geçerlidir.

İLKOKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİNDE ARAŞTIRMA İHTİYACI

İlkokul birinci sınıfta bütün çocuklarda tam başarıyı sağlayacak yeni metot arayışlarından vazgeçilemez. Bu durum, okuma-yazma öğrenme için gereklidir. Öğrencilerin okuma-yazma öğrenirken yaptıkları hatalar, bu hataların sebepleri ve düzeltilme yolları mevcut metot talimatlarında yeterince analiz edilmemiştir. Çok genel bir şekilde bu hatalar sadece örnekler şeklinde verilmiştir. Bu yüzden okuma-yazma öğrenmedeki problemleri ele alan, çocukların bu konuda niçin başarısız olduklarına dikkat çeken ve onların gelişimini de dikkate alan bir metot görüşüne de ihtiyaç vardır. Çocuklarda zihni gelişmedeki değişmelere uygun okuma-yazma öğretimi metotlarının bilinmesinde fayda vardır.

İlkokuma-yazma öğretimi metodu, ne kadar çocukların tecrübelerine dayanırsa, o kadar başarılı ve etkili olacaktır. Meselâ, çocukların okuma-yazma becerileri; ilkokul birinci sınıf ve ikinci sınıfın başlarında gözlemlendiğinde; onların bu konuda kendilerine güvenemedikleri, korkarak okudukları gayet açık bir şekilde görülebilir. Okuyuşları da kendine hastır. Bazıları aynı tonda hiç durmadan, bazıları ses aralıklarını uzatarak, bazıları da noktalama işaretlerine ve vurgulara hiç dikkat etmeden nefes almaksızın okumaya çalışır. İkinci sınıf öğrencilerinin okurken yaptıkları hataların sebebi; birinci sınıfta kazanamadıkları beceri yetersizliği yanında, okuma-yazma alanındaki kuralları tam olarak öğrenememiş olmalarıdır. Bu yüzden, bu hataları asgariye indirecek bir okuma-yazma öğretimi metoduna ihtiyaç vardır. Halen uygulanan metodun güçlü ve zayıf yönleri, ilkokuma-yazma öğretimi konusunda yapılacak araştırmalarla ortaya konulmalı ve değerlendirilmesi yapılmalıdır. Yoksa deneme-yanılma metodu ile başarıya ulaşmak hem çok zaman alır, hem de pahalıya mal olur.

İLKOKUMA-YAZMA ÖĞRENMEDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER

Bu bölümde genel olarak çocukların ilkokuma-yazmayı öğrenirken karşılaştıkları güçlükler üzerinde durulacaktır. Ancak legasteni ve diğer okuma-yazma öğrenme bozuklukları üzerinde durulmayacaktır. Bu konu ayrı bir araştırma konusudur.

İlkokul birinci sınıf öğrenilerinin okuma-yazma öğrenirken yaptıkları hataların araştırılması, ilkokuma-yazma öğretiminde metot meselesinin bir yüzüne ışık tutabilir. Bu amaçla İstanbul'un Kadıköy İlçesindeki ilkokullarda Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Yüksek Okulu öğrencilerinin "ilkokuma-yazma öğretimi" adlı dersleri için, 1989-1990 Eğitim-öğretim yılının birinci dönemi ve staj uygulamaları için ikinci yarı yılda; uygulama okulu müdürleri ve birinci sınıf öğretmenleri ile işbirliği yapılarak, bu okullardaki birinci sınıf öğrencilerinin okul açılışından beri tuttukları (yazdıkları) defterler araştırma amacıyla toplanmıştır. Bu suretle 170'den fazla öğrenci defteri toplanmış, bazı defterler (ekseriyeti) fotokopileri çekildikten sonra tekrar öğrencilere iade edilmiştir. Toplanan defterlerin özellikle aynı öğrencilere ait olmasına çalışılmıştır. Çünkü öğrencinin okuma-yazma öğrenirken karşılaştığı güçlükleri bu yolla daha kolaylıkla takip etmek mümkün olabilir. Toplanan defterlerin dikkatle incelenmesinin bu öğrencilerde okuma-yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlüklerin bir kısmını olsun gösterebileceği varsayımından hareket edilmiştir. Ayrıca Artvin ili Borçka ilçesinden bir ilkokulun 15 birinci sınıf öğrencisinin defterleri de aynı amaç ve aynı tarzda araştırma kapsamına dahil edilmiştir.

Genel olarak Artvin'li birinci sınıf öğrencilerinin hataları ile İstanbul-Kadıköy'deki ilkokullardaki öğrencilerin yaptıkları hataların aynı türden hatalar olduğu görülmüştür. Burada bazı öğrencilerin yazmada daha iyi olduğu, bazılarının yazmada pek başarılı olamadıkları tesbit edilmiş; hatta örneklerde de görülebileceği gibi çok dikkat çekici bazı örneklerle de karşılaşılmıştır.

OKUMA-YAZMA MÜNASEBETİ

Okuma-yazma ile sözlü ifadenin mekanizmaları aynıdır. Sözlü ifadenin iki yüzü; dinleme ve konuşmadır. Bunlar birbirlerinden ayrı iki faaliyet değildir. Okuma-yazmada başarı için, çocuk okula gelir gelmez, öğretmen sözlü ifadenin gelişmesine önem vermelidir. Bunun için çocukların kelime haznelerini zenginleştirmek, onlara serbest konuşma imkân ve fırsatları vermek, kelimeleri doğru telâffuz etmelerini ve sesleri de açık, seçik duymalarına gayret edilmelidir. Böylelikle sözlü ifade mekanizmasındaki ses-konuşma çağrışımları doğru olarak kurulabilir. Yaşayan canlı günlük dil, analitik-sentetik çalışmaların mihreri yapılmalıdır. Özellikle öğretmen çocukların okuma-yazma maharetlerini kolayca öğrenebilmeleri için, yapacakları ilk gramer genelleştirmelerine ve bu genelleştirmelerdeki başarılarına çok dikkat etmelidir. Zira yapılan yanlış genellemeleri ortadan kaldırmak daha zordur.

Okumak, içten konuşmadan çok farklı bir olaydır. Kendi kendine konuşmak, okuma değildir. Okumak, görülen yazılı sembollere manâ vermektir. Bu sembolleri manâlandırarak, onlara manâ yüklemek demektir. Bu da kolay bir iş değildir. Hele

otomatikleşmiş bir şekilde okumadan önce, acemi okuyucuların karşılaştığı güçlükler basit bir gözlemle kolayca görülebilir.

Halen uygulanmakta olan cümle (analitik) metoduna göre; çocukların fişleri, kelimeleri, hece ve harfleri bakmadan ezbere yazabilmesi için, bunları doğrudan doğruya idrak etmesi gerekir. Algıda duyumdan farklı olarak anlam verme ve bir yorum da vardır. Çocuklar kendileri için yeni, hoş, anlamlı, haz veren, önemli, sürekli olan uyarıcıları daha kolay algılar. Bu algılar (idrak) çocuğun hafızasından bilince tekrar çıkabilecek kadar derinliğine ve açık-seçik olarak depolanmış olmalıdır. Bilinçli, bir-biriyle bağlantılı ve işlek yazma becerileri; bilinçli, sürekli, akıcı ve anlamlı okuma becerilerinden biraz daha geç ortaya çıkmaktadır. Yani çocuk okumayı daha önce sökmekte, yazma daha sonra ortaya çıkmaktadır.

Hareket olarak yazma becerileri bağımsız gelişir. Bu beceriler şartlı refleks hareketlerindeki incelik ve farklılaşması konusundaki motor maharetlerin öğrenilmesindeki genel kanunlara tabidir. Bu bakımdan güzel yazı yazarlarda bu hareketler, öğrenilmiş hareketlerdir.

Çocukların yanlış yazmalarında sadece grafik bakımdan değil, aynı zamanda metnin ses değişimleri, işitme ve görme hataları da görülür. Özellikle çocuklar aşağıdaki sesleri birbirine karıştırmakta bu sesleri çıkarmakta zorluk çekmektedirler. Bu sesler şunlardır: P - T = perde-terbe; yani rd, rb. yer değiştirir. Ayrıca n-z=n--g= Tenzile-Tengile, g-c= Çalgı= çalcı; k-s= makas=makak, l-s= Davul=davus; s-t= sabah-tabah, aspirin=atpirin, sepet=tepet, Sedat=tedit; t-k= bulut-buluk; l-b= balık-babık; g-c= güzel-cüzel; ş-k= şen-ken, baş-bak, başak-başak.

Çocuk harfleri, harf olarak ayrıntılı bir analize tabi tuttuğunda sesle münasebetini kurabilir. Bundan sonra bütün olarak harfin algılanması ve bütün özellikleri ile sentezi mümkün olabilir. Bu yüzden okuma-yazmaya hazırlık döneminde anne-baba ve öğretmenin bu noktaya çok dikkat etmesi gerekir. Göz-el koordinasyonu yanında görme algısını farklılaştırma alıştırmalarına daha çok yer verilmelidir.

Harfleri kopya ederken sesli harfleri unutma türünden hatalar; çocuğun dilin hece yapısına ait tasavvurlarının açık-seçik olmamasından kaynaklanır. Kelimelerin bitştirilmesi de aynı sebeptendir. Çocukta hem hece, hem de kelime ve cümle hakkındaki tasavvurlar bu dönemde henüz belirsizliğini korumaktadır. Çocuk, bunların birbirlerinden farklarını ve fonksiyonlarını henüz ayırtedemez. Bu hatalar yalnız yazılı olarak defterler ve diğer uygulamalarda değil, aynı zamanda sözlü uygulamalarda derslerde de görülür. Çocuklar öğretmenin verdiği fişlerdeki cümleleri şiir okur gibi ritimli veya uzatarak okurlar. Bu durumu gözlemek kolaydır. Herhangi bir sınıfta öğrencilere fişleri okutmak yeter.

Sesleri analiz etme alıştırmalarıyla çocuklar, bunları analiz etmeyi öğrenir, fakat birbirine benzer harfleri ayırmak çocukların kendilerine bırakılır. Böyle bir öğretim metodundan sakınılmalıdır. Benzer harflerin birbirlerinden niçin farklı oldukları, onlara öğretilmelidir. Benzer harfleri birbirleriyle kıyaslayıcı alıştırmalar, harf dizileri şeklinde yapılır ve bu arada açıklamalar da verilirse çok faydalı olur. B, P'nin alt kısmına bir yarım yuvarlak ekleme ile, ç, c'nin alt kısmına bir nokta veya çok küçük bir çizgi ilâvesiyle yapılır v.b. Çünkü birinci sınıf çocuklarının temel yazma faaliyeti kendi kendine gelişen ve olgunlaşan bir süreçtir.

Harf çocuk için, en basit uyarıcı bir eleman değildir. Okuma döneminde çocuk, harfleri de bölecek ve belli elemanları ayıracaktır. Değişik harflerdeki benzer elemanların oluşu, okurken harflerin karşılıklı ilişkilerinin de dikkate alınmasını gerektirir. Farklı elemanlardaki benzerlikler, benzer elemanlardaki farklardan daha kolay algılanır. Çocuklar değişik harflerdeki ortak elemanları daha çabuk kavrar, fakat benzer harflerdeki farkları bulmakta zorluk çekerler. Ayrıca bu ayırımı yapabilme, beynin belli bir bölgesinin uyarılmasını da gerektirir. Bu uyarılma olmadığı zaman, çocuk başarısız olur.

ÖĞRENCİ DEFTERLERİNDEKİ HATALAR

Araştırma için topladığımız defterlerde çocukların yazma eğitimi ve becerisindeki gelişim seyri görmek gerçekten çok ilginçtir. Meselâ; kelimedeki bir harfi daha önce doğru yazan bir çocuk, daha sonra doğru yazdığı harfleri tahrif etmektedir. Yeri- ne göre bu harfi diğer harflerle değiştirmekte veya harfleri birbirine karıştırmaktadır.

Bunun sebebi, öğrenmede ket vurma olaylarıdır. Bazen önce öğrenilen harfler, sonrakilerin öğrenilmesini zorlaştırmakta, bazen de sonradan öğrenilenler önce öğrenilenleri unutturmaktadır. Belirli bir harfi yazmada kazanılan becerinin başka bir benzer beceriyi öğrenmeyi engellemesi, hatta unutturması söz konusudur. Yazılması bilinen harf, aniden farklı yazılmaya başlanmaktadır.

Ancak burada belirtmek istediğimiz bir nokta da şudur: İlkokuma-yazma öğrenirken yazma hataları yanında çocukların hangi türden hatalar yaptığını da dolaylı olarak gözlemeye çalıştık. Çocukların okurken yaptıkları hataları şu şekilde gruplandırabiliriz:

1. Harfleri okuma hataları (çocuklar bazı harfleri okurken bunları birbirine karıştırmaktadır. En çok karıştırılan harfler şunlardır: z-s, r-l, a-e, ç-ş, g-y, b-ğ, z-ş, f-t-v).

2. Sert sessizli heceleri okurken yapılan hatalar (bo-po, do-to v.s.).

3. Yumuşak sessizli heceleri okuma (ba=da, -dbe=dba)
4. Kelimeleri okuma hataları (krizantem, kirizantem, arabesk = arabeks v.b.)
5. Cümleleri okuma hataları.
6. Başta, ortada ve sondaki aynı sesli kelimeleri birbirine çatarak okuma (özellikle ortadaki sesleri unutmama).
7. Kelimedeki sessiz harfleri okuma hataları (z, s.)
8. Sesli harfleri ayırma, kelime içinde sesli harfleri sayma ve yerlerini gösterme (a-e, e-i, i-i; ekspres=ekisperes).
9. Cümleleri kelimelere ayıramama (Bayrakas. Sunaipat la).
10. Kelimeyi hece ve harflerine (ses) ayırma (m yerine me, z yerine ze okuma. Sessiz harfleri yardımcı sesleri ile okuma.

Birinci sınıf öğrencilerinin çoğu ses analiz ve sentezinde başarısızdır. Bu konuda alıştırmalara öğretmenlerin daha fazla önem vermeleri gerekmektedir.

Öğretmenler yazmakta güçlük çeken öğrenciler için aşağıdaki türden alıştırmalar yapabilirler. Bu alıştırmalar çocukların yazma faaliyetinin gelişmesine yardımcıdır.

1. Tahtaya yazılan harfleri sesleriyle okuma (P=F, A=U, g=ğ, y-g).
2. Bir sesle ilgili harfi bulup okuma (u-m-n).
3. Kitap harflerindeki sesleri yazma ve okuma
4. Harfleri dikte etme ve okuma (Y=M=N, P=B=D v.b.)
5. Kitap harfleriyle kelimeler yazma (gaye=gye=geya).
6. Bilinen kelimeleri dikte etme
7. Kitap harfleriyle yazılmış cümleleri okuma ve yazma (Sna ip alta).
8. Cümleler dikte etme (Yusuf= Y, usuf v.b.)

Genel olarak defterleri incelediğimizde ilkokuma-yazma öğretiminde öğrencilerin yaptıkları hataları aşağıdaki alt başlıklarda toplayabiliriz.

1. Ses değişimleri (Değişik harflerin seslerini benzetme hataları. Can yerine cam)
2. Mekân hataları (satırlara yerleştirme hataları. Ters yazma, baş aşağı yazma). (Hasan yerine Hazan) Ali yerine ilA.
3. Nicelik hataları (Harf elemanlarını eksik yazma veya harfe yeni elemanlar ekleme (uyku = uykkur, Bayram = Bayraim).

4. Sessiz harfleri unutma (tahta yerine tata yazma).
5. Sesli harfleri unutma (Baba=Bab, Ayşe=Ayş).
6. Kelimeleri birbirine karıştırma (masa yerine musa).
7. Heceleri yanlış ayırma. Sunai patla).
8. Çizim hataları
9. Noktalama işaretlerindeki hatalar, imlâ hataları
10. Yanlış ayırmalar
11. Kelimeleri eksik yazma (Dilek yerine Dilk).
12. Hatalı öğrenmeler (transfer).

Bu hatalar daha da çoğaltılabilir. Ancak bunun bir faydası olmaz. Bu yüzden bu hatalara örnekler vermek daha faydalı olacaktır.

Genellikle incelediğimiz defterlerde öğretmenlerin bu defterleri kontrol ettikleri görülmüştür. Fakat öğrencilerin fişleri yazarken yaptıkları hataların düzeltildiği defterlerin sayısı ise, birden bire azalmaktadır. Yine bu defterlerde öğretmenler tarafından çocukların anne-babalarına yazılan notlara da rastlanmıştır. Defterlerin öğretmenler tarafından yapılan kontrollarda bazen bir paraf, bazen imza, bazen deftere baştan aşağı bir çarpı işareti, bazen defterin ortasına, bazen sonuna, bazen de baş tarafına bu işaretlerin konulduğu görülmüştür. Fakat ev ödevleri için aileye not yazan öğretmenlere rastlanmamıştır.

Şimdi defterlerde bulabildiğimiz bu hataları ayrıntılı olarak ele almak istiyoruz.

1. Ses değişimleri. Çocuklar, değişik seslerdeki x harflerinin seslerini birbirine benzetir ve aynı şekilde yazarlar. Ses yoluyla desteklenmeden bakarak cümleleri yazma, çocuğu hiç bir zaman cümlelerin anlamını kavramaya götürmez. Aynı durum harflerin yazılması için de söz konusudur. Şekil ve anlam karşılıklı olarak birlikte ortaya çıkmalıdır. Bu da ancak ses metotlarıyla yapılabilir. Çocuklara ses-harf ilişkisinin kavratılması bir çok problemi de ortadan kaldırır. Bir harfin tasavvuru, şekil ve anlamdan oluşan bir bütünlüktür. Algıyı bölebilmekte çocuğun yetersizliği ve mekân ilişkilerindeki güvensizlik, ilkokuma-yazma öğretiminde öğretmenin üstesinden gelmek zorunda olduğu bir meseledir.

Bu hataların sebebi, çocukların dil seslerini doğru olarak tefrik edememeleridir. Çocuğun dil eğitimi yetersizdir. Telaffuz bozuklukları da bu hususta önemli rol oynar. Çocuklar sert ve yumuşak sessizlerin seslerini ayıramaz. Bu yüzden bunları ayırmaya önem veren bir öğretim yapılması gerekir.

2. Nicelik Hataları

Bu hataya, aynı harfteki elemanların sayısındaki azlık veya çoklukla ilgili olan hatalardır. Bunlar, kelimelerde eksik veya fazla harf yazma ile ilgili olan hatalara benzer. Çocuğun harfteki benzer elemanlar arasındaki nicelik ilişkilerini ayırmadaki

güvensizliğinin belirtisidir. Ayrıca harfler arasındaki mekân ilişkilerini kavrama zorlukları, harfin elemanları ve harflerin mekânda değişik yerleştirilmesindeki hatalar ise, daha çoktur. Bunların sebebi, görme ve motorik ilişkiler arasındaki çağrışım bağlarının yeterince kurulamamış olmasıdır. Doğrular ve oval çizgiler birbirine karıştırılır. Çocuklar, kendi el hareketlerinin miktarı ve sayısını ayarlayamaz ve yazarken el hareketlerini bilinçli bir şekilde durduramazlar. Çocuk aynı hataları tekrarlamaya devam eder.

Bu hatalara incelediğimiz bütün defterlerde rastlanmıştır. Yani bütün ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin yaptığı bir hata türüdür. Nicelik hatalarını şu alt başlıklar altında toplayabiliriz:

- a. Aynı eleman miktarında fazlalık,
- b. Aynı eleman miktarındaki eksiklik
- c. Bir elemanın sayı ve büyüklüğündeki eksiklik sebebiyle eksik ve bozuk elemanlar
- d. Kelimede benzer ve bitişik harf elemanlarının unutulması.

Bu durumu çocukların yazdıkları örneklerde açık-seçik görebiliriz (Bayraim, Atatürk v.s.). Bu yanlışlıklar görme-hareket çağrışımındaki ayrıntılı analiz etme yetersizliğinden kaynaklanır. Bu hatalara daha çok rastladığımızı daha önce söylemiştik (Bayram gedi).

Hece sayısındaki azlık-çokluk hatalarına da rastladık. Bunun sebebi, çocukların sesleri analiz etme iktidarlarının yetersizliğidir. Ayrıca sayı yeteneğinin de bu hususta önemli olduğu düşünülebilir. Zihinde birimlerle akıcı bir şekilde işlem yapabilme yeteneği az olan çocuklarda daha çok rastlanan bir hata türü olarak da kabul edilebilir. Bu çocukların aritmetik başarılarının araştırılması da faydalı olacaktır.

Genellikle hecelerdeki fazlalık son hecedeki hareketin aynı şekilde devam ettirilmemesinden kaynaklanır. Çocuk, kendini durduramaz. Çocuğun iradi olarak kendini ayarlayamaması söz konusudur. Okuma-yazmayı yavaş öğrenen çocukların çoğunda tek harfi değiştirme (eksik bırakma) hatalarına daha fazla rastlandığı ileri sürülmektedir. Bu hataların diğer sebepleri ise, şunlar olabilir: Nicelik ilişkilerinin analiz ve sentezinde çocuğun yetersizliği, konuşulan ve söylenen şeylerdeki ses analiz ve sentezinin fazla yapılmamış olması (sosyo-ekonomik faktör) ve temel yazma kaidelerini çocuğun bilmemesi v.s.'dir.

3. Mekânı Farklılaştırma Hataları

Harf dediğimiz uyarıcılarda genellikle mekân özellikleri deyince; şekil, büyüklük ve istikamet akla gelir. Okula yeni başlayan çocuk, sağ elle yazmayı, her satırı soldan sağa takibetmeyi, harfleri soldan sağa hesabetmeyi öğrenmek zorundadır. Kısaca dik bir

düzlemeden yatay bir düzleme harfleri aktarma iktidarını kazanış olmalıdır. Bunu başaramadığı zaman, aynadaki yazı gibi yazar. Defterlerde buna dair örneklere rastladık. Çocuk defterin bir yüzüne doğru yazdığı cümleyi, diğer tarafta tersinden yazmaktadır. Nesnelerin şekil, büyüklük ve mekândaki durumlarını gözüyle kestirip tahmini bir şekilde yazmak zorunda olduğundan, buradaki başarısızlığı ortaya koyduğu yazıya da yansımaktadır.

Çocuklar şekil bakımından birbirine benzeyen bazı harfleri ayıramazlar. Meselâ, n-m-u, g-b, g-d, g-p, b-d, b-p, t-f, s-z, u-o, v-s. gibi.

Ayrıca harflerin ters veya baş aşağı yazılması da söz konusu olabilir. Bunu örneklerimizde görebiliriz. Harflerin sağdan sola veya soldan sağa döndürüldüğü mekân hataları yanında, harfin istikametini belirleme hatalarını da çocuklarda görmek mümkündür. Buna dair örnekler de çoktur. Ancak çocuklar mekânda yanlış yerleştirdikleri harfleri, kelimeleri ve cümleleri doğru olarak okuyabilirler. Bu hatalar öğretim metodunun yetersizliğinden de ortaya çıkabilir. Bu açıdan harflerin semantik açıdan da öğretilmesine önem vermeli ve şekil bakımından da harflerin kavratılmasına çalışılmalıdır.

Şekil, büyüklük ve oranları gösterebilme yeteneği çocuklarda çok az farklılaşmış ve gelişmiş bir yetenektir. Bu sebeple öğretmen, harflerdeki mekân ilişkileri, x harf algısının doğru ve ince farklılıklarını geliştirecek bir öğretim metodu uygulamalıdır.

Yukarı ve aşağı ilişkilerini bilen çocuklar, yeni olan harfleri yazmada, bu ilişkileri hemen ayırıp keşfedemezler. Şekil olarak birbirine benzeyen harflerde, harfin sağ ve solunu ayıramama durumu ortaya çıkar. Çocuklar bu yüzden ayna yazısı gibi yazarlar ($E = \exists$). Çocuğun harfi doğru olarak yazabilmesi, harfi x, y koordinatlarında, yani mekân koordinatlarında yerleştirebilmesi, yukarı-aşağı ve sağ-sol ilişkilerini aynı anda kurabilmesi ile mümkündür.

Özellikle çocukların mekân ayırma yetenekleri geliştirilmeli ve mekân durumlarını belirten edat ve zarflar tanıtılarak, bunları isimlerden nasıl ayıracakları öğretilmelidir. Ancak bu yolla mekân hatalarını önlemek mümkün olur.

4. Cümleleri Yazarken Kelimeleri Birleştirme

Bu tür hatalarda çocukların henüz dilbilgisi kurallarını bilmemeleri yanında, mekân ilişkilerini de tanımamaları, hal ve yer zarflarını öğrenmemiş olmaları söz konusudur. Bu bakımdan öğretmenlerin bu konuya ağırlık veren bir öğretim metodu takip etmeleri çok faydalıdır.

5. Sesli Harfleri Unutma

En çok karşılaştığımız hatalardan biridir. Öğrencilerin sessiz harfleri daha az unutuldukları görülmüştür. Yazmanın ilk başlarında sessiz harflerin de çok unutulduğunu

örneklerimizde görebiliriz. Yine daha sonraları da sessiz harflerin unutulduğu çoktur. Bunun sebebi, çocuklarda hece kavramının gelişmemiş olması; sesli ve sessiz harfler arasındaki ilişkileri kavrayamamış olmasıdır. Sesli harfler daha çok ikinci ve üçüncü hecelerde unutulmaktadır. Bunu örneklerimizde yine görebiliriz. Çünkü sesli harfler vurgusuzdur. Çocuğun dikkatini ise, vurgular yönlendirdiği için bu tür hatalar ortaya çıkmaktadır. Sesli harfler çocuğun dikkatini daha az çekmektedir. Bu yüzden bunların fonksiyonlarını çocuklara öğretmek gereklidir.

Sesli harflerin unutulmaları, sadece ilkokuma-yazma öğretiminin başlangıcında değil, ortalarda ve sonlarda da görülür. Meselâ; Cmil veya Cemi; bab- Işık yerine Isk vb. Çocuklar eksik yazdıkları şeyleri okurken, doğru olarak okurlar. Hatta yazdıkları eksik kelimelerde (snf) sesli harf hiç olmadığı halde, sesli harfler varmış gibi okumaktadırlar. Eksik olan sesli harfleri otomatik olarak tamamlayıp eksik kelimeyi doğru şekliyle okurlar. Meselâ; Trk=Türk v.b.

6. Noktalama İşaretlerini Öğrenme Zorlukları

Bu hataların sebebinin uygulama yetersizliğinden kaynaklandığını söylemek gereksizdir. Çünkü bu işaretler, öğrencilerin soyutlama yapmasını gerektirir. Buna önem verilmediği zaman hatalar sürüp gider. Çocukların aritmetik işaretlerini de karıştırdığını öğretmenler çok iyi bilir. Özellikle + ve - işaretleri çok karıştırılır. Çocuk işaretleri yanlış yerde kullanır; fakat yaptığı işlemler sonuç olarak doğrudur. Bir başka sebep ise şudur: Çocuk, nicelik, mekân ve zaman ilişkilerini kavramakta zorluk çektiğinden bu hataları yapmaktadır. Bu yüzden dersler arasında bir bütünlük ve süreklilik sağlayan öğretime önem verilmesi gerekir.

Bu hususta son olarak şunu söyleyebiliriz. Ülkemizde ilkokuma-yazma öğretiminde, bir tek metoda ağırlık vererek öğretim yapma yerine, çocukların karşılaştığı güçlükleri hangi metot giderecekse, o metoda göre öğretim yapılmalıdır.

BİBLİYOGRAFYA

1. Gumbel, Ruth. *Erstleseunterricht*. Scriptor Verlag. Frankfurt am Main. 1989.
2. Gibson, Eleanor, J.; *Die Psychologie des Lesens*. Fischer Taschenbuch. Verlag. 1975.
3. Grisseemann, Hans. *Pädagogische Psychologie des Lesens und Schreibens*. Verlag Hans Huber. Bern 1986.
4. Müller, Rudolf. *Frühbehandlung der Leseschwäche*. Beltz Verlag Weinheim. 1987.