İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
NİSAN 2014 ♦ Cİlt 15, Sayı 1, ss. 01-26

ISSN: 1300–2899

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Tutumları

İlhan ERDEM
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Ferat YILMAZ
Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi

Eyüp BOZKURT
Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Özet

Bu araştırma ile bitişik eğik yazıyla yazmayı öğretecek olan sınıf öğretmeni adaylarının, bitişik eğik yazıya ilişkin tutumlarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu araştırmada nicel araştırma yöntemi ve nedensel karşılaştırma modeli kullanılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazıya ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından "Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Tutum Ölçeği" geliştirilmiştir. Geliştirilen bu ölçek, Fırat ve İnönü Üniversitelerinde eğitim görmekte olan 236 sınıf öğretmenliği öğretmen adayına uygulanmıştır. Çalışmadan elde edilen verilerin analizinde non-parametrik testler olan Mann Whitney U-testi ile Kruskal Wallis H-testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının bitişik eğik yazıyla yazılmış metinleri okumaya yönelik tutum puanları, bitişik eğik yazıyla yazmaya yönelik tutum puanlarından ve bitişik eğik yazının işlevine ilişkin inanç puanlarından daha yüksektir. Bitişik eğik yazıya ilişkin tutum puanları, cinsiyet, sınıf düzeyi, bitişik eğik yazıyı kullanma süresi ve genel akademik not ortalaması değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Anahtar Kelimeler: *Bitişik eğik yazı, Sınıf öğretmenliği, Yazma eğitimi*

Ana dili gelişimi; dinlemeyle başlayan, konuşmayla devam eden ve edinilen dilin gramerine vakıf olmayı sağlayan bir süreci ifade etmektedir. İnformal şekilde gelişen bu sürecin sonunda, okuma ve yazmayla taçlanacak bir basamağa gelinir. İç içe gelişen okuma ve yazma süreçleri sonunda ise okunanların anlaşıldığı ve anlatılmak istenenlerin yazma yoluyla ifade edilebildiği bir düzeye ulaşılır.

Bireylerin kendilerini etkili bir biçimde ifade edebilmeleri ve başkalarıyla verimli bir biçimde iletişim kurabilmeleri için çok önemli bir beceri olan yazma (Erdoğan ve Erdoğan, 2012: 5214); duyduklarımızı, düşüncelerimizi, tasarladıklarımızı ve görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır (Sever, 2004: 24). Yazma becerisi genellikle 3-5 yaşlarında, çocuğun kişilerle, materyallerle ve çoklu ortamlardaki yayınlarla olan etkileşimiyle ortaya çıkar. Çocuklar çevrelerindeki yazıların farkına varınca kendi mesajlarını oluşturmaya çabalayarak bu yazıları taklit etmeye başlarlar (Mayer, 2007: 34-35). Bu süreçte çocuklar, yazı yazmanın algısal boyutunda bir gelişme göstermişlerdir. Henüz harfleri yazmalarına yardımcı olacak motor yeterliğe sahip

© 2014 İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi

değillerdir. Yazma becerisine ilişkin motor yeterlik, fiziksel gelişime bağlı olarak, 4-6 yaş arasında gelişmektedir (Winter ve Chartrel, 2008: 154). Bu yeterliğin gelişme sürecinin başında, çocuk proximal (tutunma noktasına en yakın) eklemlerini kullanarak, çok da fazla düşünmeden kaba yazı hareketlerinde bulunur. Sürecin sonlarına doğru ise ince kaslar gelişmeye başlar ve çocuklar daha hızlı ve daha akıcı yazabilirler. Yazma hareketlerini daha kolay kontrol edebilirler. Böylece yazma hareketlerindeki incelik ve hassasiyet artar (Chartrel ve Winter, 2008: 544). Bu incelik ve hassasiyetin artmasıyla birlikte, anaokulundan ya da birinci sınıftan itibaren yazma çabaları bir yazma eylemine dönüşür (Koenke, 1986: 215).

Yazma eyleminin gelişim sürecinde, öğrencilerin yazılarında okunaklılık, hızlılık, akıcılık, estetik ve süreklilik özelliklerinin olması için onlara yardım edilmelidir (Aydın Yılmaz, 2006: 37-38). Bu özelliklerin yanı sıra öğrencilerin, yazılarında, bazı denge unsurlarını gözetmesi de sağlanmalıdır. Bu denge unsurlarından en önemlisi, yazının netliği ve hızı arasındaki dengedir. Yazılan yazı, okunaklı olacak şekilde yavaş; çok fazla vakit almayacak şekilde de hızlı olmalıdır. İkincil önemli denge ise okuyucu ile yazıcının ihtiyaçları arasındaki dengedir. Yazı, okuyucu açısından rahat okunabilir, yazıcı açısından da rahat yazılabilir olmalıdır. Üçüncü denge ise yazının güzelliği ve pratikliği arasındadır. Yazılan yazı hem kolay yazılmalı, hem de göze güzel görünmelidir. Son denge unsuru ise zaman alan beceri eğitimi ile öğrencilerin yazıyı erken yaşta yaratıcı bir biçimde kullanması arasındaki dengedir. Bu denge unsuru, özellikle program planlamacıları için önemli bir denge unsurudur (Sassoon, 2007: 14). Bu özelliklerin kazandırılabileceği ve bu denge unsurlarının gözetilebileceği yazı stillerinden biri Latin alfabesinin bitişik eğik yazı örneğidir (Uysal, 2008: 306). Bitişik eğik yazı, harflerin 70º'lik eğimlerle yazıldığı, birbirine çizgi ve döngülerle bağlandığı, yazarken elin hiç kaldırılmadığı, yazıya belli bir noktadan başlanıp yazının yine belli bir noktada bitirildiği eğitsel, fizyolojik ve biçimsel boyutları olan akıcı bir yazı stilidir. (Çınar, 2004: 163; Duran ve Çoban, 2011: 19; Sassoon, 1993: 144; Singh, 2006: 124).

Bazı görüşlere (Boyle ve Scanlon, 2009: 234; Koenke, 1986: 214; Trap-Porter, Gladden, Hill ve Cooper, 1983: 231) göre dik temel yazının, bitişik eğik yazıya göre daha kolay öğrenilmesi, daha okunaklı olması ve dik temel yazının da en az bitişik eğik yazı kadar hızlı yazılabilmesi nedeniyle bitişik eğik yazı öğretimi, dik temel yazı öğretimi gerçekleştirildikten sonra yapılmalıdır. Bu doğrultuda bitişik eğik yazı öğretiminin 2. ve 3. sınıf sonrasına bırakıldığı uygulamalar da bulunmaktadır. Türkiye'de de 2005 yılı öncesinde, bu görüş doğrultusunda, bitişik yazı öğretimi dik temel yazı öğretimi gerçekleştirildikten sonra yapılmaktayken; 2005 yılından itibaren, ilköğretim programlarının yenilenmesiyle, ilk okuma yazmaya bitişik eğik yazı ile başlanmakta ve bütün yazılar bitişik eğik yazı ile yazılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009: 235). Böyle bir değişikliğe gidilmesinin temelinde son yıllarda önemi daha çok vurgulanan çoklu zekâ, yapılandırmacı öğrenme, beyin temelli öğrenme gibi yeni eğitim yaklaşımları bulunmaktadır (Bay, 2010: 164-165). Ayrıca bu değişikliğin nedenleri arasında çocuğun kişisel, zihinsel, bedensel, sosyal ve psikolojik boyutlardaki gelişim özellikleri (Güneş, 2007: 190) ve bu boyutlardaki araştırma sonuçları gösterilmektedir (Göçer, 2008: 50). Bunlar dışında, bitişik eğik yazıya ilişkin aşağıda sıralanmış olan çeşitli avantajlar ve faydalar da bu değişikliğin nedenleri arasında yerini almaktadır:

- Çocuklar, formal öğretim yoluyla yazı yazma çalışmalarına başlamadan önce ellerine kalem aldıkları zaman, fiziksel gelişimlerine uygun olarak, eğik çizgilerden oluşan serbest karalama çalışmaları yaparlar. Çocuklar yazı yazmaya da bitişik eğik yazıyla başlarsa, gelişimin doğal dizgesi bozulmaz.
- Bitişik eğik yazıda, çocuklar her harf için ayrı ayrı kalemi kaldırıp indirmek zorunda kalmayacağı, bir sonraki harf için ne kadar boşluk bırakması gerektiğini düşünmeyeceği, harfi yazmaya nereden başlaması gerektiğine karar vermek zor olmayacağı için yazma hızı daha fazladır.
- Çocukların erken yaşlarda bitişik eğik yazıyla yazması aynı zamanda, ince motor kasların gelişimine katkıda bulunur (Warwick, 2003).
- Bitişik eğik yazıda, öğrenci harfleri yazarken elini hiç kaldırmadan belirli bir noktadan başlayıp yine belirli bir noktada bitirmektedir (Duran ve Akyol, 2010: 819). Bu kesintisiz akış, yazının ve düşüncelerin akıcı ve devamlı olmasını sağlamakta, dik temel harflerle yazı yazarken karşılaşılan harfler arasında oranlı ve uygun boşluk bırakma problemini ortadan kaldırmaktadır (Duran ve Çoban, 2011: 19).
- Bitişik eğik yazıyla yazmak, kaleme çok fazla baskı yapmayı gerektirmediğinden, yazı yazmayı kolaylaştırmaktadır (Akkaya ve Kara, 2012: 315).
- Bitişik eğik yazı öğrencilerin görsel zekâ alanlarına hitap etmekte ve öğrencilerin estetik algılarını geliştirmektedir (Güney, Aytay ve Gün, 2010: 223-228).
- Bitişik eğik yazı, çocukların harflerin dizilişini daha çok tanımalarına ve kelimeyi oluşturan harfleri daha iyi analiz etmelerine yardımcı olmaktadır (Browne, 1999: 138).
- Bu yazı stilinde öğrenciler, yazı yazmayı maksimum hızda öğrenmektedir (Singh, 2006: 124).
- Bitişik eğik yazı, sürekli bağlantılar yapılarak yazılan bir yazı stili olduğu için öğrencinin bilgi ve düşüncelerini zihninde bütünleştirerek yapılandırmasına katkı sağlamaktadır (Güneş, 2007: 139).
- Çocuklar, bitişik eğik yazıyla bir karakter kazanır (Ferah, 2007:175) veya bitişik eğik yazı kullanarak kendi karakterlerini yansıtırlar. Bitişik eğik yazıdaki kinestetik süreç, görsel kanalların sağlayamadığı bir kelime hafızası sağlar (Rhoades, 2004: 6).
- Bitişik eğik yazıyla yazmayı öğrenmenin, başkalarının yazdığı bitişik eğik yazıları daha kolay okuyabilme (Fry, 2005: 61) ve dik temel harfleri daha kolay yazabilme (Başaran ve Karatay, 2005) gibi avantajları vardır.
- Bitişik eğik yazı, sayfa boyunca soldan sağa doğru olan hareketleri kolaylaştırır. Harflerin tersine yazılması olasılığını azaltarak, harflerin yazımı arasındaki tutarlılığı arttırır. Yazının okunabilirlik düzeyine olumlu katkı sağlar (Kelly ve Phillips, 2011: 82).
- Bitişik eğik yazıda, yazıyı yazmadan önce kelimenin tamamı görülebildiğinden, uzmanlar bu yazı stilinin hafif engelli çocuklar tarafından daha kolay öğrenildiğini iddia etmektedir (Boyle ve Scanlon, 2009: 234).

- Bitişik eğik yazı, sözel ve görsel olarak öğrenemeyen öğrencilerin kas (motor) hafızalarını geliştirerek harfleri ve harflerden oluşan kelimeleri yazmalarını kolaylaştırır. Yapılan araştırmalar bitişik eğik yazı kullanan öğrencilerin, dik temel yazıyı kullanan öğrencilere göre hece veya sözcük atlama/ekleme gibi hataların daha az yapıldığını göstermektedir (Yıldız ve Ateş, 2010: 25).
- Öğretmen görüşlerine göre bitişik eğik yazı harflerin yazılış yönlerinin karıştırılmasını önlemekte, yazmayı zevkli bir hale getirmekte ve farklı yazı çeşidiyle yazılmış metinleri okurken bazı sesleri daha iyi ayırt etmeyi sağlamaktadır (Tok, Tok ve Mazı, 2008: 139-140).
- Bitişik eğik yazının geri dönüşlere izin vermemesi, yazının doğru yönde gelişimini sağlamaktadır.
- Bitişik yazıdaki akıcılık okuma becerisine de yansımaktadır.
- Bitişik eğik yazı zihinsel gelişimi desteklemektedir.
- Bitişik eğik yazı bağlantılı ve ayrıntılı düşünme ile dikkati geliştirmektedir.
- Bitişik eğik yazı, öğrencinin, kendini ifade etmesini kolaylaştırmaktadır.
- Bitişik eğik yazıda rakam ve işaretler daha kolay fark edilmektedir.
- Bitişik eğik yazı, parmak ve el kasları ile bilek ve kol kasları için uygundur.
- Solak öğrenciler, bitişik eğik yazıyla daha rahat yazmaktadır (Calp, 2009:84; MEB, 2009:235-236).

Bitişik eğik yazının avantaj ve faydalarına ilişkin elde edilmiş çalışma sonuçları ve görüşlerin yanı sıra, bitişik eğik yazının dezavantaj, sınırlılık ve güçlüklerine ilişkin bazı çalışma sonuçları ve görüşler de bulunmaktadır:

- Bitişik eğik yazının estetik bir yönü olduğu belirtilse de araştırma sonuçlarına göre (Akkaya ve Kara, 2012: 331) öğrenciler, bitişik eğik yazıyı güzel yazamadıklarını, bu yüzden de yazılarının kötü göründüğünü belirtmektedir.
- Bitişik eğik yazı, geri dönüşlere izin vermediği için, öğrenciler bitişik eğik yazı ile yazarken yanlış yazdıkları harfleri silip düzeltememektedir.
- Bitişik eğik yazıyla yazarken, harfler kolay ve hızlı bir şekilde yazılamamaktadır. Bu yüzden, harfleri doğru yazma kaygısı taşıyan çocuk, kelime bütünlüğünü, dolayısıyla da anlamı kaçırmaktadır (Akman ve Aşkın, 2012: 9-10).
- Öğretmenler de bitişik eğik yazıyı öğrenciler için zorlayıcı, yorucu bulmakta ve öğrencilerin yazılarının da düzensiz ve dağınık olduğunu belirtmektedir (Arslan ve Ilgın, 2010: 86).
- Öğretmenler, öğrencilerin bitişik eğik yazıyla yazarken, harfler arasında uygun boşluklar bırakamadığını, harf bağlantılarını doğru yapamadığını belirtmektedir (Baydık ve Bahap Kudret, 2012: 13).
- Öğrenciler, bitişik eğik yazının yavaş ve okunaksız olduğunu, harflerin iç içe girdiğini, harf bağlantılarının zor olduğunu, bitişik eğik yazıyla yazı yazarken ellerinin ağrıdığını, harflerin kuralına uygun yazılamadığını, noktalı harflerin noktalarını koymayı unuttuklarını ifade etmektedir (Kadıoğlu, 2012: 6).
- Bitişik eğik yazıda harflerin bir arada yazılması, harfler arası geçişlerin birbiriyle bağlantılı ve hızlı bir biçimde yapılması, harflerin var olan karakterlerinin, bağlamdan ya da genel şekilden uzaklaşmasına yol açabilmektedir (Hewitt, 1938: 2).

- Bitişik eğik yazıda harflerin bağlanış şekilleri sabit değildir ve bağlantı durumuna göre harfler şekil değiştirebilmektedir. Bu yüzden bitişik eğik yazının nasıl yazıldığını kavrayamayan bir çocuk beklenildiği gibi okuyamayabilir (Akyol, 2007: 59-60).
- Bazı çocukların ince kas gelişimleri, bitişik eğik yazı için yeterli olmayabilir. Başta kitaplar olmak üzere yazılı çevrelerinde bitişik eğik yazıdan daha çok, dik temel yazıyla karşılaşmalarından dolayı, çocuklar bitişik eğik yazıyla yazmayı öğrenmede zorluklar yaşayabilirler (Tassoni, Beith, Bulman ve Elridge, 2007: 561). Öğretmen görüşleri incelediğinde de bu durumun "yazma" öğrenme alanı ile ilgili kazanımlara ulaşılmasını olumsuz yönde etkilediği görülmektedir (Gömleksiz, Sinan ve Demir, 2010: 1150). Bu duruma paralel olarak, bazı çocukların okula başladıkları zaman, çevrelerinde sıklıkla gördükleri büyük hatta küçük matbaa harflerini okuyup yazabildikleri halde bitişik eğik yazıyla okuyup yazamadıkları görülmektedir (Kučera, 2010: 20).
- Bitişik eğik yazıya ilişkin bir başka eleştiri ise bu yazı stilinin ilköğretim programların temel dayanağı olan yapılandırmacı öğrenme anlayışına uymadığıdır (Turan ve Akpınar, 2008: 123).

Tüm dezavantaj, sınırlılık ve güçlüklerine rağmen bitişik eğik yazının avantajlarından faydalanmak gerekir. Ancak yapılan çalışmalar, öğretmenlerin ilköğretim öğrencilerine bitişik eğik yazı becerisini kazandırma konusunda yetersiz olduklarını (Coşkun ve Coşkun, 2012: 771), kendilerini yetersiz hissettiklerini (Güven, 2011, s. 126) ve zorluklar yaşadıklarını (Aslan ve Karataş, 2012: 5146) göstermektedir. Bazı öğretmenler de ya bitişik eğik yazıyı kullanmamakta ya da bu yazı stilini dik temel yazıyla beraber kullanmaktadır. Ancak bu durum öğrencilere model olma açısından uygun olmayabilir (Yıldız, Yıldırım ve Ateş, 2009: 83), öğrencilerin ileriki hayatları boyunca bitişik eğik yazıyla ilgili becerilerini olumsuz etkileyebilir (Sassoon, 2003: 1) ya da yazma sürecinin temel bileşenleri olan yazmanın öğretim ve gelişim süreçlerine (Pilten, 2009: 90) zarar verebilir. Ortaya çıkabilecek zararlar, çocukta çeşitli yazma güçlüklerine neden olursa, bu yazma güçlükleri de çocuğun diğer alanlardaki yeteneklerini gölgede bırakabilir, okuldaki başarısını olumsuz etkileyebilir (Feder ve Majnemer, 2007: 312-313). Ayrıca yazma becerisi, dil becerileri gibi çeşitli becerilerin gelişimine katkıda bulunduğu (Güneş, 2007: 161) için, birçok beceri de bu süreçten olumsuz etkilenebilir. Bu olumsuz durumların yaşanıp yaşanmaması, öğretmenlerin bitişik eğik yazıyla ilgili eylem ve davranışlarına bağlıdır. Eylem ve davranışların, tutumlarla doğrudan ilişkili olduğu (Bordens ve Horowitz, 2008:158) düşünülünce, öğretmenlerin bitişik eğik yazıya ilişkin olumlu eylem ve davranışlarda bulunmasının, bitişik eğik yazıya ilişkin olumlu bir tutum kazanıp kazanmadıklarına bağlı olduğu söylenebilir. Bu açıdan hizmet öncesi eğitimin, öğretmenlere henüz bir öğretmen adayı iken bu olumlu tutumu kazandırma açısından önemli bir süreç olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda, bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazıya ilişkin tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Sınıf öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazıya ilişkin tutum puanları ne düzeydedir?

- Sınıf öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Sınıf öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Sınıf öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları bitişik eğik yazıyı kullanma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Sınıf öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları genel akademik not ortalaması değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Bu araştırma nicel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma, deney, test, anket gibi sayısal ağırlıklı veri toplama ve ölçme tekniklerinden ya da istatistiksel veri tabanları gibi veri kaynaklarından yararlanılan, verilerin sayısal göstergelerle ifade edildiği ve değişkenler arasındaki ilişkileri daha kesin olarak saptama iddiasındaki araştırma yöntemidir (Baydar, Gül ve Akçil, 2007: 127).

Model

Bu araştırma, nedensel karşılaştırma modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nedensel karşılaştırma modeli, insan grupları arasındaki farklılıklara hangi değişkenlerin neden olduğunu ve bu farklılıkların sonuçlarını, koşullar ve katılımcılar üzerinde herhangi bir müdahale olmadan, belirlemeyi amaçlayan modeldir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013: 16).

Çalışma Grubu

Bu araştırmada kullanılmış olan "Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Tutum Ölçeğinin (BEYTÖ)" geliştirilmesi için Fırat ve İnönü üniversitelerinin eğitim fakültesi ilköğretim bölümü sınıf öğretmenliği anabilim dallarında 3 ve 4. sınıfta eğitim gören 195 öğretmen adayıyla ön uygulama yapılmıştır. Yapılan ön uygulama sonrası, yine Fırat ve İnönü Üniversitelerinin eğitim fakültesi ilköğretim bölümü sınıf öğretmenliği anabilim dallarında 3 ve 4. sınıfta eğitim gören 236 öğretmen adayıyla asıl uygulama gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubuna ait kişisel bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1'de de görüldüğü gibi, bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların %43,2'si erkek; %56,8'i kadındır. 3. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının oranı %70,3; 4. Sınıfa devam eden öğretmen adaylarının oranı %29,7'dir. Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların çoğu (%40,9) bitişik eğik yazıyı 3 yıldır kullanmaktayken; katılımcıların akademik ortalamaları çoğunlukla (%42,9) 2,01-2,50 arasındadır. 236 katılımcıdan 7'si veri toplama aracını uygun bir biçimde doldurmadığı gerekçesiyle, kapsam dışı bırakılmıştır.

Tablo 1.
Çalışma Grubunun Kişisel Bilgileri

		f	%
Cinsiyet	Erkek	101	43,2
	Kadın	133	56,8
Sınıf	3.sınıf	166	70,3
	4.sınıf	70	29,7
Bitişik eğik yazı yazma tecrübesi	1 yıl	6	3,3
	2 yıl	26	14,4
	3 yıl	74	40,9
	4 yıl	66	36,5
	5 yıl ve üstü	9	5,0
Genel akademik not ortalaması	2,00 ve altı	28	15,4
	2,01-2,50	78	42,9
	2,51-3,00	14	7,7
	3,01-3,50	4	2,2
	3,51-4,00	58	31,9

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Tutum Ölçeği (BEYTÖ)" kullanılmıştır. Bu ölçeğin geliştirilmesi amacıyla ilk olarak bitişik eğik yazıya ilişkin literatür (Akkaya ve Kara, 2012; Arslan ve Ilgın, 2010; Kadıoğlu, 2012; Şahin, 2012; MEB, 2009; Memiş ve Harmankaya, 2012; Yıldız, Yıldırım ve Ateş, 2009) taranmıştır. Yapılan literatür taraması sonrası bitişik eğik yazıya ilişkin 56 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Bu madde havuzunda yer alan maddeler, ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda uzman bir öğretim üyesi eşliğinde, literatüre de dayanarak, Bitişik Eğik Yazıyla Yazılmış Metinleri Okumaya İlişkin Tutum (BEYYMOT), Bitişik Eğik Yazıyla Yazmaya İlişkin Tutum (BEYYT) ve Bitişik Eğik Yazının İşlevine İlişkin İnanç (BEYİİ) boyutları altında toplanmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliğinin sağlamak amacıyla Lawshe yöntemi kullanılarak 5 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Bu doğrultuda ilgili uzmanlardan madde havuzunda yer alan her maddeyi "Gerekli, Kullanışlı ama gerekli değil ve Gereksiz" seçeneklerini dikkate alarak değerlendirmesi istenmiştir. Uzmanlar tarafından yapılan değerlendirmeler sonucunda, her madde için kapsam geçerlik oranı (Maddeyi gerekli bulan uzman sayısı/Maddeyi değerlendiren toplam uzman sayısı) hesaplanmıştır. Bu hesaplamalar sonucunda kapsam geçerlik oranı negatif olan 5 madde elenmiştir (Lawshe, 1975: 567-568).

Ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak içinse, önce açımlayıcı faktör analizi (AFA), daha sonra ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. 51 madde üzerinden yapılan AFA sonucu, faktör sayısı 3'e sabitlenerek, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı 0,891 olarak bulunmuş, Barlett testi sonucu elde edilen ki-kare istatistiği de anlamlı (0,000) bulunmuştur. KMO katsayısı 0,60'tan daha yüksek olduğu ve Barlett testi sonucu da 0,01 düzeyinde anlamlı çıktığı için verilerin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir.

Faktör analizi sonucunda 6 madde binişik olduğu için; 10 madde faktör analizine göre yer alması gerektiği boyutta, kuramsal açıdan yer alamayacağı için; 3 madde de yer aldığı faktörde 0,45'in altında faktör yüküne sahip olduğu için ölçek dışında tutulmuştur. Kalan 32 madde 3 faktör altında toplam varyansın %50,887'sini açıklamaktadır. Büyüköztürk'e göre (2012) tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 düzeyinde olması yeterliyken; çok faktörlü ölçeklerde ise açıklanan varyansın daha yüksek olması beklenir. Seçer (2013: 128) bu konudaki genel kanının, açıklanan varyans oranının, açıklanamayan varyans oranından daha fazla olması gerektiği yönünde olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla bu ölçeğin %50,887'lik açıklanabilen varyans oranıyla bu gerekliliği karşıladığı söylenebilir.

Daha önceden uzman görüşü ve literatür desteğiyle belirlenmiş olan BEYTÖ'nün BEYYMOT faktörü altında 5; BEYYT faktörü altında 13 ve BEYİİ faktörü altında 14 madde bulunmaktadır. BEYTÖ ve dik döndürme tekniği (varimax) kullanılarak tespit edilmiş olan alt faktörlere ilişkin AFA sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.
BEYTÖ'ye ilişkin AFA Sonuçları

Madde no	BEYYMOT	BEYYT	BEYİİ
1.	,814		
2.	,723		
3.	,606		
4.	,615		
5.	,537		
6.		,565	
7.		,507	
8.		,622	
9.		,563	
10.		,634	
11.		,644	
12.		,651	
13.		,665	
14.		,692	
15.		,644	
16.		,732	
17.		,642	
18.		,510	
19.			,577
20.			,612
21.			,672
22.			,578
23.			,528
24.			,685
25.			,644
26.			,587
27.			,652
28.			,640
29.			,684
30.			,623
31.			,563

Madde no	BEYYMOT	BEYYT	BEYİİ
32.			,581

Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ise, BEYTÖ'nün Cronbach's alpha ölçüm güvenilirliği katsayısı 0,94; BEYYMOT'un 0,80; BEYYT'in 0,89 ve BEYİİ'nin 0,90 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu değerler, hem ölçeğin tamamına hem de her bir alt faktöre ilişkin yapılan ölçümlerin güvenilir olduğunu göstermektedir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2010). Bu ölçekte yer alan maddelerin ölçeğin bütünü ile tutarlı olup olmadığını test etmek için incelenen madde toplam korelâsyonlarına göre, BEYYMOT faktörü altındaki maddelerin madde toplam korelâsyonları 0,467-0,625 arasında; BEYYT faktörü altındaki maddelerin madde toplam korelasyonları 0,453-0,664 arasında; BEYİİ faktörü altındaki maddelerin madde toplam korelasyonları ise 0,348-0,708 arasında değişmektedir. Akbulut'a (2010: 96) göre madde toplam korelasyonu 0,30 ve üzerinde olmalıdır. Buna göre ölçekte yer alan tüm maddeler, ölçeğin bütünüyle tutarlılık içindedir.

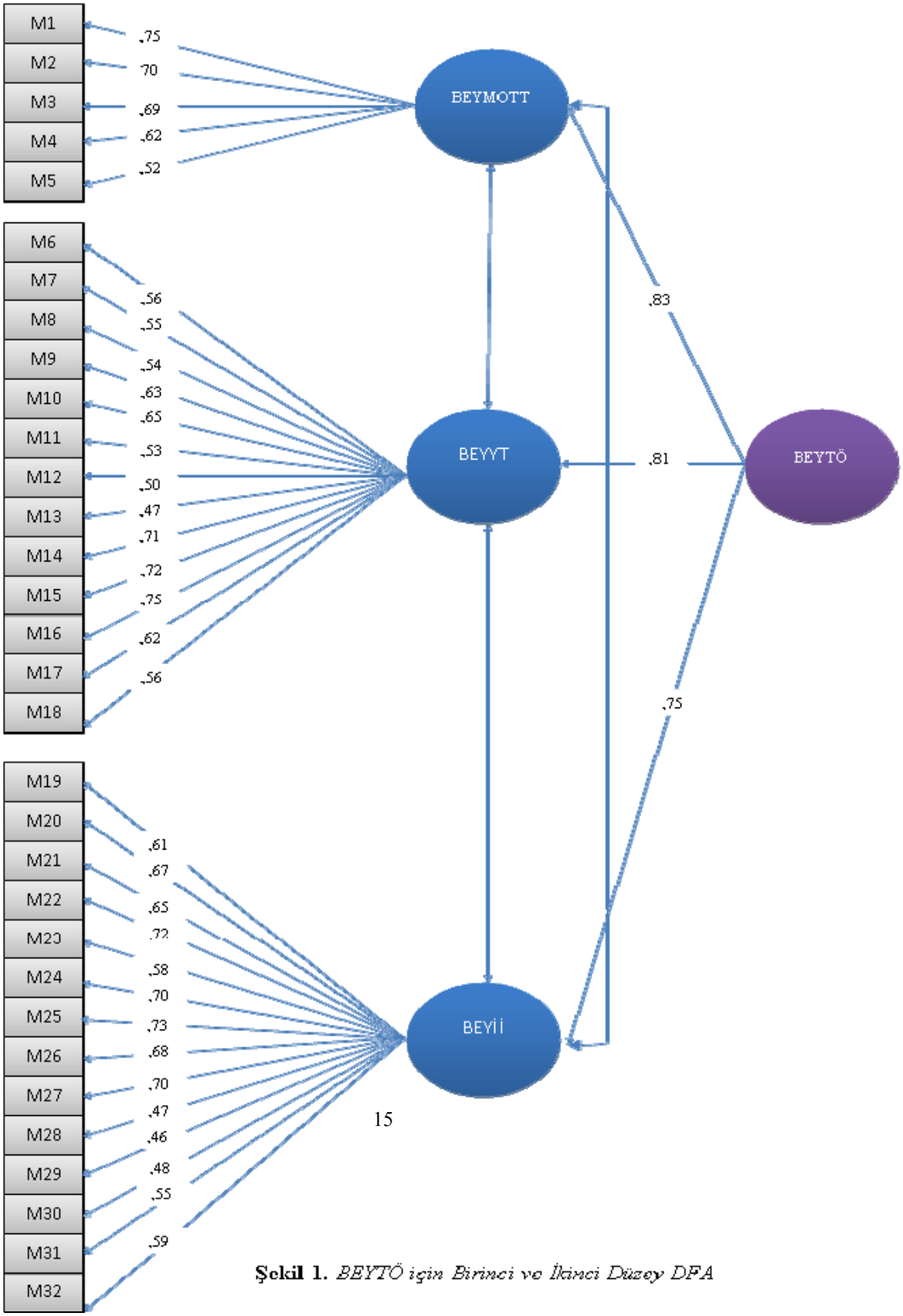
Madde toplam korelasyonlarından yola çıkarak, bu ölçekte yer alan bütün maddelerin, ölçeği puanlayan kişileri iyi derecede ayırt ettiği söylenebilir. Çünkü madde toplam korelasyonu, ilgili maddelerin, ölçeğin bütünüyle tutarlılık içerisinde olup olmadıklarını yönelik fikir vermesinin yanı sıra ilgili maddelerin, kişileri ayırt edip etmediğine yönelik fikir de verebilir. Buna göre madde toplam korelasyonu 0,30 ve daha yüksek olan maddeler, kişileri iyi derecede ayırt edebilmektedir (Büyüköztürk, 2012: 171). Maddelerin ayırt edicilik indeksleri alt ve üst grup ortalamaları farkından yola çıkılarak da hesaplanabilecekken, madde toplam korelasyonundan yola çıkılarak yapılacak hesaplamalar günümüz teknolojisiyle daha kolay olduğundan ve madde toplam korelasyonunun alt-üst grup ortalamaları farkında dayalı madde analizinden farklı olarak, sadece alt ve üst gruptan alınan veriler yerine bütün gruptaki verileri dikkate alması dolayısıyla daha avantajlıdır (Mclver ve Carmines, 1982: 25; akt. Tezbaşaran, 1997: 35).

AFA'dan elde edilen faktör yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla birinci ve ikinci düzey DFA'ya başvurulmuştur. Elde edilen değerler Browne ve Cudek (1993), Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2012), Meydan ve Şeşen (2011) ile Meyers, Gamst ve Guarino (2006) tarafından önerilen değer aralıkları dikkate alınarak yorumlanmıştır. Birinci düzey DFA sonucunda elde edilen ki-kare değerinin (1146,13) serbestlik derecesine (sd=461) bölünmesiyle elde edilen değer (2,486); 2,5'tan küçük olduğu için mükemmel bir uyuma işaret etmektedir. RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü) değeri (0,088); 0,08 ile 0,10 arasında olduğu için orta derecede bir uyum, GFI (Uyum İyiliği İndeksi=0,75) ve AGFI (Düzenlenmiş Uyum İyiliği İndeksi=0,72) değerleri ise 0,90'dan küçük olduğu için zayıf uyum belirtisi vermektedir. NNFI (Normlaştırılmamış Uyum İndeksi=0,94) ve CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi=0,94) indeksleri ise 0,90 ile 0,95 arasında bir değere sahip olduğu için iyi uyum belirtisi vermektedir. SRMR (Standartlaştırılmış Hata Kareleri Ortalamasının Karekökü=0,081) değeri 0,05 ile 0,10; PNFI (Sıkı Normlaştırılmış Uyum İndeksi=0,82) ve PGFI (Sıkı İyilik Uyum İndeksi=0,64) değerleri ise 0,50 ile 0,95 arasında bir değere sahip olduğu için kabul edilebilir uyum ölçütünü karşılamaktadırlar. Birinci düzey DFA analizi sonucu elde edilen t değerleri her maddede 2,56'nın üstünde olduğu için, tüm bu değerler 0,01 düzeyinde anlamlıdır. Başka bir ifadeyle yapısal eşitlik modeli çerçevesinde hiçbir madde analiz dışı bırakılmamalıdır. Standardize edilmiş sonuçlara

göre ölçeğin BEYYMOT boyutu altındaki maddelerin faktör yükleri 0,52-0,75; BEYYT boyutu altındaki maddelerin faktör yükleri 0,47-0,75 ve BEYİİ boyutu altındaki maddelerin faktör yükleri ise 0,46-0,73 arasındadır. Bu faktör yükleri her madde için, aynı oranda, ikinci düzey DFA için de elde edilmiştir. İkinci düzey DFA sonucunda elde edilen ki-kare değerinin (1146,13) serbestlik derecesine (sd=461) bölünmesiyle elde edilen değer birinci düzeyle aynı (2,486) olup; 2,5'tan küçük olduğu için mükemmel bir uyuma işaret etmektedir. RMSEA değeri (0,088); 0,08 ile 0,10 arasında olduğu için orta derecede bir uyum, GFI (0,73) ve AGFI (0,69) değerleri ise 0,90'dan küçük olduğu için zayıf uyum belirtisi vermektedir. NNFI (0,92) ve CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi=0,93) indeksleri ise 0,90 ile 0,95 arasında bir değere sahip olduğu için iyi uyum belirtisi vermektedir. SRMR (0,081) değeri 0,05 ile 0,10; PNFI (0,82) ve PGFI (0,64) değerleri ise 0,50 ile 0,95 arasında bir değere sahip olduğu için kabul edilebilir uyum ölçütünü karşılamaktadırlar. İkinci düzey DFA'daki uyum indeksleri incelendiğinde ise AFA sonucu elde edilen, birinci ve ikinci düzey DFA sonucunda da doğrulanan BEYTÖ'ye ilişkin madde yükleri ve alt boyutlar arasındaki korelasyon değerleri Şekil 1'de verilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmadan elde edilen verilerin analizinde ne tür testlerin kullanılacağını belirlemek için yapılan Kolmogorov Smirnov-Z testi sonuçlarına göre, BEYYMOT, BEYYT, BEYİİ ve BEYTÖ'den elde edilen puanların normal dağılıma sahip olmadığı söylenebilir ($p<0,05$). Bu yüzden yapılan analizlerde non-parametrik testler olan Mann Whitney U (MWU) testi ile Kruskal Wallis H (KWH) testi kullanılmıştır. Yapılan analizlerde Cronbach alpha katsayısı ile belirlenen ölçüm güvenirlikleri, BEYTÖ için 0,941; BEYYMOT için 0,81; BEYYT için 0,89; BEYİİ için ise 0,90'dır. Sipahi, Yurtkoru ve Çinko'nun (2010) belirttiği değerler dikkate alındığında, BEYTÖ ve alt boyutlara ilişkin yapılan ölçümlerin güvenilir olduğu söylenebilir.



Şekil 1. *BEYTÖ için Birinci ve İkinci Düzey DFA*

BULGULAR

Araştırmadan elde edilen bulgular, araştırmanın amaçları doğrultusunda verilmiştir.

BEYTÖ'ye İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının BEYTÖ ve BEYTÖ'nün alt faktörlerine ilişkin ortalama ve standart sapma puanları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3
BEYYMOT, BEYYT, BEYİİ ve BEYTÖ'ye İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	$\overline{X}$	**s.s.**
BEYYMOTT	3,53	1,02
BEYYT	2,77	1,01
BEYİİ	2,74	1,02
BEYTÖ	3,14	0,96

Tablo 3'te gösterilen ortalama değerler incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazıyla yazılmış metinleri okumaya yönelik tutum puanı ortalamalarının "katılıyorum" düzeyinde olduğu ve "orta derece katılıyorum" düzeyinde olan bitişik eğik yazıyla yazmaya ilişkin tutum ve bitişik eğik yazının işlevine ilişkin inanç puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bitişik eğik yazıya ilişkin genel ortalama ise 3,14 olup; orta derecede katılıyorum düzeyindedir.

Bu araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının BEYTÖ'de yer alan maddelere katılım düzeylerini gösteren ortalama ve standart sapma değerleri ise Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4'e göre sınıf öğretmeni adayları BEYYMOT faktörü altında en çok "Bitişik eğik yazıyla yazılan metinler estetiktir" maddesine; en az da "Bitişik eğik yazı düzensizdir." ve "Bitişik eğik yazıyla yazılmış metinleri okurken okumaktan soğuyorum." maddelerine katılmaktadır. BEYYT faktörü altında ise en çok katılım gösterilen madde "Bitişik eğik yazıyla yazarken elim ağrır" maddesi iken; en az katılımın gösterildiği madde "Bitişik eğik yazıyla yazarken yazı yazmaktan soğuyorum." maddesidir. Öğretmen adayları "Yetki verseler ilkokulda bitişik eğik yazıyla yazma zorunluluğunu kaldırırım." maddesine ise orta düzeyde katılmaktadır. BEYİİ faktörü altındaki maddelerden en yüksek ortalama "Bitişik eğik yazı öğrencilerin zihinsel gelişimine katkıda bulunur." maddesine aittir. Bu faktör altındaki en düşük ortalama ise "Günlük hayatta bitişik eğik yazıyla yazarım." maddesidir.

Tablo 4.
BEYTÖ'ye İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		$\overline{X}$	**s.s.**
BEYYMOT	Bitişik eğik yazıyla yazılan metinler estetiktir.	3,61	1,24
	Bitişik eğik yazıyla yazılan metinler okunabilirdir.	3,38	1,04
	Bitişik eğik yazıyla yazılmış metinler ilgi çekicidir.	3,13	1,19
	Bitişik eğik yazı düzensizdir.	2,57	1,20
	Bitişik eğik yazıyla yazılmış metinleri okurken okumaktan soğuyorum.	2,55	1,20
BEYYT	Bitişik eğik yazı yazmak zordur.	3,21	1,17
	Bitişik eğik yazı yazmayı severim.	3,14	1,21
	Bitişik eğik yazıyla yazmak yorucudur.	3,32	1,26
	Yetki verseler ilkokulda bitişik eğik yazıyla yazma zorunluluğunu kaldırırım.	3,18	1,40
	Bitişik eğik yazıyla yazmak ilgi çekicidir.	3,21	1,14
	Bitişik eğik yazıyla yazarken yazı yazmaktan soğuyorum.	2,81	1,24
	Bitişik eğik yazıyla harf bağlantılarını oluşturmak zordur.	3,12	1,21
	Bitişik eğik yazıyla yazarken elim ağrır.	3,47	1,19
	Bitişik eğik yazıyla yazmak sıkıcıdır.	3,12	1,19
	Bitişik eğik yazıyla yazmayı sevmiyorum.	3,16	1,33
	Daha şimdiden bitişik eğik yazıyla yazmaktan bıktım.	3,02	1,27
	Bitişik eğik yazıyla yazarken kendimi kötü hissediyorum.	2,75	1,22
	Bitişik eğik yazıyla yazılmış harfler iç içe görünür.	3,22	1,13
BEYİİ	Bitişik eğik yazıyla yazmak kendi tarzımı yansıtmam için uygundur.	2,82	1,22
	Bitişik eğik yazı okuma hızını arttırır.	2,61	1,13
	Bitişik eğik yazı okumayı akıcı kılar.	2,73	1,17
	Bitişik eğik yazı öğrencilerin zihinsel gelişimine katkıda bulunur.	3,10	1,11
	Bitişik eğik yazı kelimelerin tanınmasını kolaylaştırır.	2,81	1,22
	Bitişik eğik yazı ile yazıyı daha hızlı yazarım.	2,68	1,28
	Bitişik eğik yazı daha okunaklı yazmaya yardımcı olur.	2,74	1,17
	Bitişik eğik yazı harflerin tanınmasını kolaylaştırır.	2,75	1,14
	Bitişik eğik yazı öğrencilerin dil gelişimine katkıda bulunur.	2,89	1,19
	Tüm kitaplarda bitişik eğik yazı kullanılmalıdır	2,29	1,15
	Çevrimiçi (online) ortamlarda bitişik eğik yazı kullanmalıdır.	2,39	1,21
	Günlük hayatta bitişik eğik yazıyla yazarım	2,09	1,14
	Herkese bitişik eğik yazıyla yazmayı tavsiye ederim.	2,44	1,20
	Bitişik eğik yazıyla düşünceleri yazıya aktarmak kolaydır.	2,68	1,19

BEYTÖ ve Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

BEYTÖ'den elde edilen puanların, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etme amacıyla yapılan MWU testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.
BEYTÖ ve Cinsiyet Değişkenine İlişkin MWU Testi Sonuçları

	Cinsiyet	**N**	**Sıra ortalaması**	**Sıra toplamı**	**U**	**Z**	**P**
BEYYMOT	Kız	97	109,40	10612	5859,0	-0,922	0,356
	Erkek	130	117,43	15266			
BEYYT	Kız	97	107,99	10475,5	5722,5	-1,204	0,229
	Erkek	130	118,48	15402,5			
BEYİİ	Kız	97	117,39	11387	5976,0	-0,681	0,496
	Erkek	130	111,47	14491			
BEYTÖ	Kız	97	118,53	11497	5866,0	-0,910	0,363
	Erkek	130	110,62	14381			

Tablo 5'te gösterilen MWU testi sonuçlarına göre sınıf öğretmeni adaylarının BEYYMOT, BEYYT, BEYİİ alt faktörleri ile BEYTÖ'ye ait puanları, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir (p>0,05). Bu durum, kadın ve erkek sınıf öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazıya ilişkin tutumlarının benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

BEYTÖ ve Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

BEYTÖ'den elde edilen puanların, sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etme amacıyla yapılan MWU testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.
BEYTÖ ve Sınıf Düzeyine İlişkin MWU Testi Sonuçları

	Sınıf	**N**	**Sıra ortalaması**	**Sıra toplamı**	**U**	**Z**	**p**
BEYYMOT	3	159	120,68	19188,5	4661,50	-1,980	0,048
	4	70	102,09	7146,5			
BEYYT	3	159	109,44	17401	4681,00	-1,936	0,053
	4	70	127,63	8934			
BEYİİ	3	159	107,10	17029	4309,00	-2,753	0,006
	4	70	132,94	9306			
BEYTÖ	3	159	113,85	18102,5	5382,50	-0,401	0,689
	4	70	117,61	8232,5			

Tablo 6'da gösterilen MWU testi sonuçlarına göre sınıf öğretmeni adaylarının BEYYT ve BEYTÖ'ye ait puanları, sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir (p>0,05). BEYYMOT alt faktörüne ait puanlar ise 3. sınıf öğretmen adaylarının lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterirken; BEYİİ alt faktörüne ait puanlar 4. sınıf öğretmen adaylarının lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir

(p<0,05). Buna göre, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıya ilişkin genel tutumlarının ve bitişik eğik yazıyla yazmaya ilişkin tutumlarının benzer olduğu söylenebilir. Diğer alt boyutlar incelendiğinde ise 3. sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıyla yazılmış metinleri okuma açısından, 4.sınıf öğrencilerine göre, daha olumlu bir tutuma sahip olduğu; 4. sınıf öğrencilerinin ise bitişik eğik yazının işlevine, 3. sınıf öğrencilerine göre, daha çok inandığı yorumu yapılabilir.

BEYTÖ ve Bitişik Eğik Yazıyı Kullanma Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular

BEYTÖ'den elde edilen puanların, bitişik eğik yazıyı kullanma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etme amacıyla yapılan KWH testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.
BEYTÖ ve Bitişik Eğik Yazıyla Yazabilme Tecrübesi Değişkenine İlişkin KWH Testi Sonuçları

	Tecrübe	**N**	**Sıra ortalaması**	**sd**	x^2	**p**
BEYMOTT	1 yıl	27	81,85	2	0,987	0,611
	2 yıl	73	92,45			
	3 yıl ve daha fazla	76	87,07			
BEYYT	1 yıl	27	72,35	2	3,352	0,187
	2 yıl	73	92,49			
	3 yıl ve daha fazla	76	90,40			
BEYİİ	1 yıl	27	100,61	2	2,061	0,357
	2 yıl	73	84,37			
	3 yıl ve daha fazla	76	88,16			
BEYTÖ	1 yıl	27	88,98	2	0,123	0,940
	2 yıl	73	89,86			
	3 yıl ve daha fazla	76	87,02			

Tablo 7'de gösterilen KWH testi sonuçlarına göre sınıf öğretmeni adaylarının BEYYMOT, BEYYT, BEYİİ alt faktörleri ile BEYTÖ'ye ait puanları, bitişik eğik yazıyla yazı yazabilme değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir (p>0,05). Bu bulgudan yola çıkarak, bitişik eğik yazıyı kullanma süresinin, bitişik eğik yazıya ilişkin tutum üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

BEYTÖ ve Genel Akademik Not Ortalaması Değişkenine İlişkin Bulgular

BEYTÖ'den elde edilen puanların, genel akademik not ortalaması değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini test etme amacıyla yapılan KWH testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.
BEYTÖ ve Genel Akademik Ortalama Değişkenine İlişkin KWH Testi Sonuçları

	Ortalama	**N**	**Sıra ortalaması**	**sd**	x^2	**p**
BEYMOTT	2,50 ve altı	32	79,50	2	1,384	0,501
	2,51-3,00	71	90,76			
	3,01 ve üstü	74	91,42			
BEYYT	2,50 ve altı	32	89,69	2	1,041	0,594
	2,51-3,00	71	93,22			
	3,01 ve üstü	74	84,66			
BEYİİ	2,50 ve altı	32	82,89	2	1,659	0,436
	2,51-3,00	71	94,82			
	3,01 ve üstü	74	86,05			
BEYTÖ	2,50 ve altı	32	85,64	2	0,880	0,644
	2,51-3,00	71	93,34			
	3,01 ve üstü	74	86,29			

Tablo 8'de gösterilen KWH testi sonuçlarına göre sınıf öğretmeni adaylarının BEYYMOT, BEYYT, BEYİİ alt faktörleri ile BEYTÖ'ye ait puanları, genel akademik not ortalaması değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Dolayısıyla, genel akademik not ortalamasının, bitişik eğik yazıya ilişkin tutumu etkilemediği söylenebilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğretmenlerin, yazı öğretimine ilişkin bilgi ve becerilerin yanı sıra, öğretmeye çalıştıkları yazı çeşidine yönelik olumlu bir tutuma sahip olmaları gerekmektedir (Yıldız ve Ateş, 2010). Bu gereklilikten yola çıkılarak yapılan ve sınıf öğretmeni adaylarının, meslek hayatlarında çocuklara öğretmeye çalışacakları bitişik eğik yazıya ilişkin tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan bu çalışmanın sonuçlarına göre, sınıf öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazıya ilişkin tutum puanları ortalamaları "orta derecede katılıyorum" düzeyindedir. Bu sonuç, öğretmen olduklarında, bitişik eğik yazıyı kullanmak zorunda kalabilecek sınıf öğretmeni adaylarının, bitişik eğik yazıyı kullanma eğilimlerinin istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir. Bitişik eğik yazıya ilişkin tutumların istenilen düzeyde olmaması, bazı öğretmenlerin sınıfta bitişik eğik yazıyı kullanmalarına rağmen; günlük hayatta kullanmamalarının (Arslan ve Ilgın, 2010), bazı öğretmenlerin ise sınıfta bile bitişik eğik yazıyı kullanmamalarının (Yıldız, Yıldırım ve Ateş, 2009) nedenlerinden biri olabilir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının bitişik eğik yazıyla yazılmış metinleri okumaya yönelik tutum puanları, bitişik eğik yazıyla yazmaya yönelik tutum puanlarından ve bitişik eğik yazının işlevine ilişkin inanç puanlarından daha yüksektir. Özellikle bitişik eğik yazıyla yazılmış metinleri okumaya yönelik tutumların, bitişik eğik yazıyla yazmaya yönelik tutumlardan daha olumlu olması, araştırma bulgularında da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının bitişik eğik yazıyla yazılmış metinleri estetik bulurken; bitişik eğik yazıyla yazmayı yorucu bulmalarından kaynaklanmaktadır. Bitişik eğik yazıyla yazmaya yönelik tutum puanları ile bitişik eğik yazının işlevine ilişkin inanç puanları ise birbirine yakındır. Buna göre, bitişik eğik yazının işlevine yönelik inanç ile bitişik eğik yazıyla yazmaya yönelik tutum arasında bir paralellik olduğu düşünülebilir.

Kelly ve Philips'e (2011) göre bitişik eğik yazı, bir yazının okunaklılığını arttırır. Uysal'a (2008) göre ise bitişik eğik yazı, Latin alfabesinin bilinen tüm örnekleri içinde en okunaklı, akıcı, işlek aynı zamanda estetik değeri de olan bir yazı çeşididir. Bu görüşlere paralel olarak sınıf öğretmeni adayları da bitişik eğik yazıyla yazılmış metinlerin estetik olduğuna katılmakta; bu metinlerin okunabilir ve ilgi çekici olduğuna yönelik olarak da orta derecede katılıyorum düzeyinde görüş bildirmektedir.

Akkaya ve Kara'ya (2012) göre bitişik eğik yazıda harfler birbirine karışmaz. Sınıf öğretmeni adayları da bu görüşe paralel olarak, bitişik eğik yazının düzensiz olduğuna düşük düzeyde katılmaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarının düşük düzeyde katılım gösterdiği maddelerden biri de bitişik eğik yazının kendilerini okumaktan soğuttuğuna dair maddedir.

Akman ve Aşkın (2012) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin ilk fırsatta bitişik eğik yazıyı terk edip, dik temel yazıyla yazmaya devam ettiklerini belirtmiştir. Bu durum öğrencilerin, bitişik eğik yazıyı sadece bir zorunluluk olduğu için kullandıkları ve bu durumdan memnun olmadıkları anlamına gelebilmektedir. Buna paralel olarak bu çalışmada da sınıf öğretmeni adayları, "Yetki verseler ilkokulda bitişik eğik yazıyla yazma zorunluluğunu kaldırırım." maddesine orta derecede katılım göstermiştir. Başka bir ifade ile bu çalışmadaki katılımcılar da bitişik eğik yazıyla yazma zorunluluğundan memnun görünmemektedir.

Sınıf öğretmeni adayları, bitişik eğik yazıyla yazılmış harflerin iç içe olduğuna da orta derecede katılmaktadır. Kadıoğlu'nun (2012) yaptığı çalışmada da öğrenciler, bitişik eğik yazıda harflerin iç içe girdiğini belirtmiştir.

Rhoades'a (2004) göre bitişik eğik yazı, diğer yazı türlerinin kolay kolay sağlayamadığı bir kinestetik hafıza geliştirerek yazı yazmayı kolaylaştırmaktadır. Ancak Bay'ın (2010) yaptığı çalışmaya göre sınıf öğretmenleri, bitişik eğik yazıyla yazma konusunda zorlanmaktadır. Bu çalışma da sınıf öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazıyla yazmanın zor olduğunu düşündüğünü göstermektedir. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde bitişik eğik yazıyla yazma becerilerini yeterince edinmemiş olmalarından kaynaklanmış olabilir. Coşkun ve Coşkun'a (2012) göre öğretmen adayları, ne yazık ki, öğretmenlik yapmaya başlayınca da bu becerilerini geliştirme konusunda çok da fazla çaba harcamamaktadır.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmeni adayları bitişik eğik yazıyla yazmanın yorucu, sıkıcı ve bıkkınlık verici olduğuna orta derecede katılmaktadır. Ancak bitişik eğik yazıyla yazmayı aynı derecede seven, ilgi çekici bulan sınıf öğretmeni adayları da bulunmaktadır. Bu durum bitişik eğik yazının, aslında

bireysel farklılıklar temelinde ele alınması gerektiğini göstermektedir. Ancak, birçok konuda bireysel farklılıkları dikkate alan/almaya çalışan Türk eğitim sistemi, yazı öğretiminde bireysel farklılıkları dikkate almamakta, birçok ilk okuma yazma öğretim yöntemi olmasına rağmen, tüm öğrenciler için aynı yöntemi uygulamaktadır.

Hewitt'e (1938) göre bitişik eğik yazıda harfler arası geçişler ve bağlantılar hızlı ve kolay bir biçimde yapılmaktadır. Boyle ve Scanlon (2009) ise bitişik eğik yazıda harflerin akıcı hareketlerle birbirine bağlanabildiğini düşünmektedir. Ancak bu çalışmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının bu konudaki görüşleri, bitişik eğik yazıyla harf bağlantılarını oluşturmanın zor olduğu yönündedir.

Sassoon (1993), çocukların ilkokulu bitirmeden önce kendi tarzlarını yansıtacak bir yazı stili geliştirmesi konusunda cesaretlendirilmeleri gerektiğini belirtmektedir. Bu çalışmaya katılmış olan bazı sınıf öğretmeni adaylarına göre, bitişik eğik yazı, bunun için uygun bir yazı stilidir.

Bu çalışma sonucu elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmeni adayları bitişik eğik yazıyla yazmaya ilişkin en çok bitişik eğik yazıyla yazmanın ellerini ağrıttığı yönünde görüş bildirirken en az bitişik eğik yazıyla yazmanın kendilerini yazmaktan soğuttuğuna katılmaktadır.

Bitişik eğik yazının işlevine ilişkin inançlar incelendiğindeyse, sınıf öğretmeni adaylarının en çok bitişik eğik yazının zihinsel gelişime katkıda bulunduğuna inandıkları görülmektedir. Tok, Tok ve Mazı'ya (2008) göre bitişik eğik yazı, bazı sesleri daha iyi ayırt etmeyi sağlamaktadır. Bu durum bitişik eğik yazının zihinsel gelişime sağladığı bir katkı olarak görülebilir. Ancak bitişik eğik yazının okuma hızını arttırdığına, okumayı akıcı kıldığına, kelime ve harflerin tanınmasını kolaylaştırdığına, yazma hızını arttırdığına, okunaklı yazmaya yardımcı olduğuna, dil gelişimine katkıda bulunduğuna, düşünceleri yazıya aktarmayı kolaylaştırdığına yönelik sınıf öğretmeni adaylarının inanç puanları düşüktür. Bu puanların düşük olması, öğretmen adaylarının meslek yaşamlarında da bitişik eğik yazıya ilişkin olumsuz bir tutum sergilemelerine neden olabileceği için, dikkate değerdir.

Brown'a (1999) göre öğrenciler bitişik eğik yazıda harfleri daha iyi analiz edebilmektedir. Bu çalışmadaki sınıf öğretmeni adayları ise bu görüşe orta düzeyde katılmaktadır. Gömleksiz, Sinan ve Demir'e (2010) göre yazılı çevrede bitişik eğik yazının sıkça kullanılmasının, yazma öğrenme alanıyla ilgili kazanımların edinilmesini kolaylaştırma gibi bir işlevi olabilir. Ancak bu çalışmada yer alan sınıf öğretmeni adayları, bitişik eğik yazının bu işlevine, kitaplarda, çevrimiçi ortamlarda ve günlük hayatta bitişik eğik yazının kullanılmasına yönelik çok da fazla olumlu görüş bildirmeyerek katılmadıklarını göstermektedir. Dolayısıyla sınıf öğretmeni adayları bitişik eğik yazıyla yazmayı tavsiye etme konusunda da katılmama düzeyinde görüş bildirmektedir.

Bu araştırmada, yukarıda belirtilen görüşlerin, tüm boyutlarda cinsiyet, bitişik eğik yazıyı kullanma süresi ve genel akademik not ortalaması değişkenlerine göre değişmediği tespit edilmiştir. Sınıf düzeyi değişkeni açısındansa, bitişik eğik yazıya ilişkin genel tutum ve bitişik eğik yazıyla yazmaya ilişkin tutumlarda anlamlı bir farklılığın olmadığı; ancak bitişik eğik yazıyla yazılmış metinleri okumaya yönelik tutumların 3. sınıflar; bitişik eğik yazının işlevine yönelik inançlarınsa 4. sınıflar lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak, 3. sınıflara "İlk Okuma ve Yazma Öğretimi" dersinde bitişik eğik yazıyla yazma öğretimi dersi

verilirken; kendilerini bitişik eğik yazının işlevlerine yönelik olarak daha çok bilgilendirmek gerektiği söylenebilir. 4. sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıyla yazılmış metinleri okumaya yönelik tutumlarını daha olumlu kılmak için ise "Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı" dersinde, özellikle çocuk edebiyatı işlenirken çocuk edebiyatının çeşitli örneklerinin bitişik eğik yazıyla yazılmış örneklerinin ele alınması gerektiği söylenebilir.

İleride yapılacak çalışmalarda yazılı çevrede bitişik eğik yazı kullanımının bitişik eğik yazıya ilişkin tutumu nasıl etkilediği; estetik kaygılarla bitişik eğik yazıya ilişkin tutum arasında bir ilişkinin olup olmadığı ve sınıf öğretmenlerinin, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları incelenebilir.

KAYNAKLAR / REFERENCES

Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.

Akkaya, A. ve Kara, Ö. T. (2012). 6. sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda yaşadıkları sorunların nedenleri üzerine görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(2), 313-336.

Akman, E. ve Aşkın, İ. (2012). Ses temelli cümle yöntemine eleştirel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *32*(1), 1-18.

Akyol, H. (2007). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (6. baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.

Arslan, D. ve Ilgın, H. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin bitişik eğik yazı ile ilgili görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(2), 69-92.

Aslan, D. ve Karataş, Z. (2012). Cursive handwriting anxiety scale for teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *46*, 5146-5152.

Aydın Yılmaz, Z. (2006). *Uygulama örnekleriyle İlk okuma yazma öğretimi: Ses temelli cümle öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Başaran, M. ve Karatay, H. (2005). Eğik el yazısı öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, (168).

Bay, Y. (2010). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, *3*(1), 164-181.

Baydar, M. L., Gül, H. ve Akçil, A. (2007). *Bilimsel araştırmanın temel ilkeleri*. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi.

Baydık, B. ve Bahap Kudret, Z. (2012). Öğretmenlerin ses temelli cümle yönteminin etkilerine ve öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 45*(1), 1-22.

Bordens, K. S. ve Horowitz, I. A. (2008). *Social Psychology* (3. baskı). USA: Freeload Press.

Boyle, J. ve Scanlon, D. (2009). *Methods and strategies for teaching students with mild disabilites: A case-based approach*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.

Browne, A. (1999). *Teaching writing: At key stage 1 and before*. Cheltenham: Stanley Thornes (Publishers) Ltd.

Browne, M. W. ve Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In: K. Bollen & J. Long, (Eds), *Testing structural equation models* (pp. 136–162). London: Sage Publications.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Calp, M. (2009). *İlkokuma ve yazma öğretimi* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Chartrel, E. ve Winter, A. (2008). The impact of spatio-temporal constraints on cursive letter handwriting in children. *Learning and Instruction*, *18*, 537-547.

Coşkun, E. ve Coşkun, H. (2012). İlköğretim öğrencileri ile sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin bitişik eğik yazı başarı düzeylerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *32*(3), 761-776.

Çınar, İ. (2004). *Kuram ve uygulamalarıyla ilkokuma yazma öğretimi* (2. baskı). Malatya: İnönü Üniversitesi Matbaası.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Duran, E. ve Akyol, H. (2010). Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 8*(4), 817-838.

Duran, E. ve Çoban, O. (2011). Ses temelli cümle yöntemine yönelik öğretmen görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 1*(3), 17-22.

Erdoğan, T. ve Erdoğan, Ö. (2012). An analysis of the legibility of cursive handwriting of prospective primary school teachers. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, *46*, 5214-5218.

Feder, K. P. ve Majnemer, A. (2007). Handwriting development, competency, and intervention. *Developmental Medicine & Child Neurology, 49*, 312-317.

Ferah, A. (2007). *Türkçe ilk okuma yazmayı öğrenme* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Fry, E. (2005). *How to teach reading* (4th ed.). USA: Shell Education.

Göçer, A. (2008). *Etkinlik temelli ilkokuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Gömleksiz, M. N., Sinan, A. T. ve Demir, S. (2010). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programındaki yazma öğrenme alanının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *5*(4), 1135-1173.

Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.

Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtımı.

Güney, N., Aytan, T. ve Gün, M. (2010). İlköğretim II. kademe Türkçe programı ile çoklu zeka kuramının örtüşme düzeyi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *3*(12), 213-229.

Güven, A. Z. (2011). İlköğretim II. kademe Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, *29*, 121-133.

Hewitt, G. (1938). *Handwriting, everyman's writing*. Kegan: Paul, Trench and Trübner.

Kadıoğlu, H. (2012). Bitişik eğik yazıya ilişkin öğrenci görüşleri. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, (31), 1-10.

Kadıoğlu, H. (2012). Bitişik eğik yazıya ilişkin öğrenci görüşleri. *Akademik Bakış Dergisi*, (31), 1-10.

Kelly, K. ve Phillips, S. (2011). T*eaching literacy to learners with dyslexia: A multi-sensory approach*. London: SAGE Publications Ltd.

Koenke, K. (1986). Handwriting instruction: What do we know? *Reading Teacher*, *40*(2), 214-216.

Kučera, M. (2010). On writing and handwriting. *Journal of Pedagogy*, *2*, 11-28.

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology, 28,* 563–575.

Mayer, K. (2007). Emerging knowledge about emergent writing. *YC Young Children*, *62*(1), 34-40.

MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar).* http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72 adresinden 5 Nisan 2013 tarihinde edinilmiştir.

Memiş, A. D. ve Harmankaya, T. (2012). İlköğretim okulu birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik el yazısı hataları ile görsel algı düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*, 136-150.

Meydan, C.H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi: AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Meyers, L.S, Gamst, G. ve Guarino, A.J. (2006). Applied multivariate research: Design and interpretation. London: SAGE Publications.

Pilten, G., Temur, T., Şahin, A. ve Demir, E. (2009). *İlk okuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi

Rhoades, J. (2004). *Rhoades to reading: Teacher handbook* (4th ed.). USA: The Reading Company.

Sassoon, R. (1993). *The art and science of handwriting*. Lingfield: Pardoe Blacker Publishing.

Sassoon, R. (2003). *Handwriting: The way to teach it* (2nd ed.). London: Paul Chapman Publishing.

Sassoon, R. (2007). *Handwriting of the twentieth century*. Chicago: The University of Chicago University.

Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Singh, R. (2006). *Teaching of English*. New Delhi: Lotus Press.

Sipahi, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2010). *Sosyal bilimlerde SPPS'le veri analizi* (3. baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.

Şahin, A. (2012). Bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan problemler. *Eğitim ve Bilim, 37*(165), 168-179.

Tassoni, P., Beith, K., Bulman, K. ve Elridge, H. (2007). *Child care and education* (4th ed.). Oxford: Heinemann.

Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu* (2. baskı). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Tok, Ş., Tok, T. N. ve Mazı, A. (2008). İlkokuma ve yazma öğretiminde çözümleme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* (53), 123-144.

Trap-Porter, J., Gladden, A., Hill, D. S. ve Cooper, J. O. (1983). Space size and accuracy of second and third grade students' cursive handwriting. *Journal of Educational Research*, *76*(4), 231-233.

Turan, M. ve Akpınar, B. (2008). İlköğretim Türkçe dersi ilkokuma-yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle ve bitişik-eğik yazı yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *18*(1), 121-138.

Uysal, S. (2008). İlköğretim yazı dersi programının tarihsel değişim süreci içerisinde bitişik yazı eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *16*(1), 303-314.

Warwick, A. (2003). *Nelson handwriting: Teacher's book*. Cheltenham: Nelson Thornes Ltd.

Winter, A. ve Chartrel, E. (2008). Visual and proprioceptive recognition of cursive letters in young children. *Acta Psychologica*, *129*, 147-156.

Yıldız, M. ve Ateş, S. (2010). İlk okuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin yazılarının okunaklılık ve yazım hataları bakımından karşılaştırılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *14*(1), 11-30.

Yıldız, M., Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2009). Sınıf öğretmenlerinin sınıf tahtasına yazdıkları yazıların okunaklılık bakımından öğrencilere model olmadaki uygunluğu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *6*(2), 75-88.

İletişim/Correspondence
İlhan ERDEM
İnönü Üniversitesi
MALATYA-TÜRKİYE
Tel: +90 422 377 4452
i.erdem@inonu.edu.tr

Ferat YILMAZ
Dicle Üniversitesi
DİYARBAKIR-TÜRKİYE
Tel: +90 412 248 8893
yilmazferat@hotmail.com

Eyüp BOZKURT
Fırat Üniversitesi
ELAZIĞ-TÜRKİYE
Tel: +90 424 237 4846
e.bozkurt_2364@hotmail.com