



Turkish Studies

Volume 13/4, Winter 2018, p. 299-320

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12904>

ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY

Research Article / Araştırma Makalesi

Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Ocak 2018 ✓ Accepted/Kabul: Mart 2018
✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Mustafa YILDIZ – Doç. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA

This article was checked by iThenticate.

BİTİŞİK EĞİK YAZI BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ: İLKOKUL ÜÇÜNCÜ SINIF ÖRNEĞİ*


Hayati AKYOL** - EZGİ ÇETİNKAYA ÖZDEMİR***

ÖZET

Bu araştırma, yazma güçlüğü yaşayan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığını geliştirmeyi amaçlamaktadır. Çalışma, 2015-2016 yılı bahar yarıyılında Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, zihinsel, işitsel ya da görsel bir problemi olmayan fakat öğrenme güçlüğü yaşayan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi ile çalışılmıştır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan eylem araştırması kullanılmıştır. Uygulama öncesi ve uygulama sonrası öğrencinin yazma becerisini değerlendirebilmek için kopyalama ve dikte metinleri yazdırılmıştır. Metinler, “Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği” ve “Yazım Hataları Formu” ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarından yola çıkarak öğrencinin el yazısı okunaklılığını geliştirmek amacıyla 30 saatlik bir plan uygulanmıştır. Sonuç olarak, uygulama planının başarılı olduğu, öğrencinin yetersiz olan yazısının okunaklılık bakımından kabul edilebilir düzeye geldiği görülmüştür. Çalışma, yazma güçlüğü olan öğrencilere öğretmenler tarafından verilen desteğin yarar sağladığı ve yazma sorunlarına ilişkin geliştirilen bireysel uygulamaların öğrencilerin sorunlarına çözüm sunacağını göstermektedir. Bundan yola çıkarak öğretmenler birinci sınıftan itibaren öğrencilerini iyi tanımalı, yetersizlik gösteren öğrenciyi kendi haline bırakmak yerine aile, rehber öğretmen ve okul yöneticileriyle iletişime geçmelidir; ne yapılabileceği ile ilgili olarak işbirliği yapmalıdır. Ayrıca alan yazın incelendiğinde yazma güçlüğüne ilişkin yapılan çalışmaların az sayıda olduğu görülmektedir. Yazma güçlüğüne odaklanılması ve bu alanda çalışma yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: yazma güçlüğü, yazı okunaklılığı, eylem araştırması, bitişik eğik yazı

* Bu çalışma, 16. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (USOS)'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**  Prof. Dr. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi ABD, El-mek: hayatiakyol@gmail.com

***  Arş. Gör. Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi ABD, El-mek: ezgicetinkaya1990@gmail.com

IMPROVING CURSIVE HANDWRITING SKILLS: A THIRD- GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENT SAMPLE

ABSTRACT

This study aimed to improve the handwriting legibility of a primary third-grade student. The study was conducted in the spring term of the 2015-2016 academic year in a public school in the Yenimahalle district in Ankara. The third-grade student that participated in the study had no mental, auditory, or visual problems; however, was diagnosed with learning difficulties. This study was an action research, a qualitative research design. The student carried out copying and dictation writing activities in order to evaluate the difference between the writing skills before and after the application. The student's texts were analyzed using the Multidimensional Legibility Scale and the Writing Errors Form. According to the analysis, a 30-hour action plan was developed to improve the students' handwriting legibility. The results revealed that the action plan was successful. The student's writing skills initially assessed as inadequate in terms of legibility improved to an acceptable level. The study indicated that the support provided by educators for students with dysgraphia or inadequate writing skills is beneficial. Individual applications designed for writing problems can contribute to the solutions of students' writing problems. Therefore, teachers should have full knowledge of their students' skill levels from the first grade. Additionally, they should have open communication with parents, counselors, and school administration for students with dysgraphia or inadequate writing skills. Instead of ignoring their writing development, cooperative measures should be taken for these students. Furthermore, only a limited number of studies on dysgraphia was identified in the related literature. Therefore, further studies should be conducted on writing difficulties.

STRUCTURED ABSTRACT

Purpose of the Study: Writing is a motoric generation of necessary symbols and signs used to express our thoughts, and is one of the most important linguistic skills. Various problems can occur in the writing process. Among the most frequent problems students encounter in the writing process are the mechanic of writing and written expression. Some school-age children cannot use written language skills effectively; therefore, they could encounter writing problems. These problems could negatively impact their educational development. Dysgraphia as a writing difficulty can intensify these problems. Relevant literature ascertains that dysgraphia-based problems vary from one student to another. These students' achievement can only be ensured through an individualized education program designed specifically for them. This study aimed to improve the handwriting legibility of a third-grade primary school student with dysgraphia. Within the scope of the study, an application was developed in order to eliminate dysgraphia. In addition, the current study will contribute to the literature on dysgraphia.

Method

This design was an action study, as qualitative research design. Within the scope of action study, an action plan is developed. The study was conducted with a third-grade student that had no mental, auditory, or visual problems; however, was diagnosed with learning difficulties. The participant is referred to as Can hereafter. The Multidimensional Legibility Scale developed by Yıldız and Ateş (2007) and the Writing Errors Form developed by Erden, Kurdoğlu, and Uslu (2002) were used to collect the data. In addition, Graham, Berninger, Weintraub, and Schafer (1998, as cited in Akyol, 2013) in their study conducted with first to ninth graders indicated that the mean speed of students' reading varies according to gender and grade level. Considering this result, the mean speed of Can's writing was investigated. The pre-test given to the participants was evaluated using the Multidimensional Legibility Scale and the Writing Errors Form. An action plan was developed based on the results of the pre-test. The action plan consisted of preparing the plan, implementing it, and evaluating the effectiveness of the implementation. The plan was shared in detail during the process, consequently the process was enriched by the observations and perspectives of the researcher.

Results

The 30-hour action plan was implemented with Can in order to improve his legibility. Can's legibility score was determined to be 12 according to the Multidimensional Legibility Test. His writing achieved an acceptable level in terms of legibility. When his texts were evaluated according to the Writing Errors Test, he was found to have none of the errors included in the form. Can first corrected his errors by observing the line and spacing between words as well as punctuations and starting a sentence with an uppercase letter. As his awareness of speech increased throughout the process, Can also corrected his mistakes writing the letters which he previously knew. Can wrote 18 letters per minute in the pre-activity and increased his speed to 22 letters per minute in the post-activity. This underlined no major difference in the students' writing speed. This result may indicate that the student could not effectively use the time to practice or write well. The student's self-assessment during the process facilitated his awareness of errors and problem solving. These results indicate that individual plans and interest contributed to improving the student's skills. In order to institute the first reading and writing programs, which are the basis of primary education, it is necessary to first determine students' characteristics, then design learning environments accordingly. Teachers should have full knowledge of their students' skill levels from the first grade. Furthermore, they should communicate with parents, counsellor and school administration when they detect something abnormal regarding their students. Instead of ignoring their writing development, cooperative measures should be taken with these students. Therefore, teachers should develop and implement effective action plans for students demonstrating learning difficulties, especially with regards to reading, writing, and mathematics.

In addition to applications provided by teachers, the education tools used in these applications are of critical importance. Soft-lead pencils and laid papers that facilitate cursive handwriting should be implemented for students with dysgraphia.

Since students with dysgraphia have difficulty participating in writing activities, their attitudes, motivation, and self-efficacy regarding courses are negatively influenced. For this reason, teachers have an essential role to play. They should encourage their students to write letters and should not use writing activities as a punishment tool. In order to encourage positive attitudes towards writing, teaching methods should incorporate activities that interest these students. Additionally, cooperative peer learning would be beneficial.

Acquiring writing skills is important, however, the rate of the acquisition process is an equally important parameter. For this reason, students should do exercises based on fluent writing principles, and have reinforcing homework in cooperation with parents.

It has been suggested that focus on writing skills can fill the gap in the literature on writing, and further studies can be conducted to guide teachers that encounter students with writing difficulties.

Keywords: writing difficulties, legibility, action study, cursive handwriting.

Giriş

Yazma, düşüncelerimizi belirtebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilme becerisidir (Akyol, 2013). Güneş (2007) tarafından beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi olarak tanımlanan yazma, en zor kazandırılan temel dil becerisidir (Bozpolat, 2015).

Çocukluk çağlarında öğrenilen ve yaşam boyu süren yazma becerisi, öğrencilerin eğitim hayatı boyunca düşüncelerini sunmalarına ve kaydetmelerine yardımcı olan en önemli iletişim aracıdır (Dennis & Swinth, 2001). El yazısı, heceleme, yazılı ifade gibi birçok bileşenden oluşan (Bayraktar & Seçkin, 2015) yazının, en önemli öğeleri hız ve okunabilirliktir. Bu öğelerin hedeflenen düzeyde olabilmesi için, harflerin biçim olarak basit ve kolay üretilebilir olması gerekir. Öğrencilerin yazılı iletişim becerilerinin gelişimi ve akademik açıdan başarılı olması için öğrencilerin hızlı ve okunaklı bir yazı becerisine sahip olması gerekir (Lam, Au, Laung&Li-Tsang, 2011).

Yazmanın hem akademik başarı hem de sosyal hayata katılım açısından belirleyici bir rol oynadığını ifade eden Graham ve Perin (2007)'e göre, güzel yazı yazmak bir tercih değil aksine bir gerekliliktir. Bu yüzden okul performansı açısından başarılı olmak için yazma becerisini etkili kullanmak önem arz etmektedir.

Yazma becerisi; öz yeterlik inançları, hedefe odaklanma, ilgi, değer, başarı ve başarısızlığa verilen tepkiler gibi bileşenlerden etkilenmektedir (Troia, Shankland & Wolbers, 2012). Bu yüzden birçok öğrenci bu beceriyi kazanma sürecinde birtakım problemlerle karşılaşmaktadır (Lane, Harris, Graham, Weisenbach, Brindle & Morphy, 2008).

Öğrencilerde genel olarak görülen yazma problemlerine bakıldığında, mekanik yazma problemleri ve yazılı ifade problemleri şeklinde ifade edilmektedir. Mekanik yazma problemleri; bitişik yazıyı uygun şekilde yazamama, kelimeleri doğru yazamama, imla ve dil bilgisi kurallarına uygun yazamama, yazmadan önce uygun planlama yapamama ile ilgili sorunlardır. Yazılı ifade problemleri ise yazılacak konu hakkında fikir üretme, organize ederek yazma ve metni kontrol etme gibi süreçlerde meydana gelen sorunlardır (Graham, Schwartz & MacArthur, 1993).

Okul çağındaki bazı çocuklar yazı dili becerilerini etkili kullanamamakta; yazmaya yönelik problemler görülebilmekte ve bu problemler öğrencilerin öğretim içerisinde sorun yaşamamasına neden olmaktadır. Bu tarz problemlerin görüldüğü durumlardan biri de yazma güçlüğü olarak ifade ettiğimiz öğrenme güçlüğü çatısı altında yer alan disgrafidir. Yazma güçlüğü, yazma hızının yavaşlığı ve okunaklılık konusundaki problemlerle ortaya çıkmakta ve bu güçlüğü sahip çocuklar harf boyutlarını doğru ve uygun yazmada zorlanmakta, harf aralarındaki boşlukları ayarlayamamakta ve kelimeleri yanlış ya da eksik yazmaktadırlar (Akyol, 2011). Bu durumdaki birçok öğrencide bitişik eğik yazıyla yazamama, heceleme gibi yazının mekanik boyutunda eksiklikler görüldüğü gibi aynı zamanda yazılı olarak ifade etme becerilerinde de yetersizlikler bulunabilmektedir.

Yazma güçlüğü olan öğrenciler, harfleri uygun biçim, eğim ve büyüklükte yazma, büyük-küçük harfleri birbirlerine göre orantılı yazma ve satır çizgisini takip ederek yazmada sorunlar yaşamaktadırlar (Mercer&Mercer, 2005; akt: Bayraktar & Seçkin, 2015). Ayrıca heceleme becerisinde zorlanmakta; harf ve hece atlama- ekleme, harf değiştirme, harfleri ters yazma gibi hataları normal gelişim gösteren akranlarına göre daha sık yapmaktadırlar (Caravolas & Volin, 2001). Yazma güçlüğü olan öğrencilerin yazılı ürünlerinin kısa ve iyi organize edilmemiş; içerik, yazım ve noktalama kurallarının kullanımı bakımından yetersiz olduğu da görülmektedir (Graham & Harris, 1997).

Yazma becerilerinde sorun yaşayan öğrenciler için yazma süreci güçlüklerle doludur (Bergman & McLaughlin, 1988). Süreç içerisinde öğrencilerin karşılaştıkları bu güçlükleri kontrol altına almak için rol oynayan etkenlerin tanınması ve etkenlerin bireylerde bulunup bulunmadığının belirlenmesi gerekmektedir. İlkokuma-yazma çalışmaları sırası ve sonrasında, okuma-yazma becerilerini edinememiş öğrencilerin sorunları ortadan kaldırılmadan sağlıklı bir eğitim hayatı yaşamaları mümkün olamamaktadır. Bu yüzden öğrencilerin sorunlarının ne olduğu ile ilgili tespitler yapılmalı ona göre çözüm sunulmalıdır (Razon, 1982).

Türkiye’de yazma güçlükleri ile ilgili sorunların çözülmesine ilişkin çalışmalara bakıldığında, sınırlı olduğu görülmektedir. Bu konuda yapılan ilk çalışmalardan biri Yıldız (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışma, ilkökul ikinci sınıfta öğrenim gören ve yazma güçlüğü olan öğrencinin el yazısı okunaklılığını geliştirmeyi amaçlamaktadır. Öğrencinin yazma güçlüğü’nün sebeplerinin anlaşılması açısından öğrenci gözlemlenmiş, eğitim-öğretim materyalleri analiz edilmiştir. Öğrencinin okunaklı yazma becerisini geliştirmek için bir yazı öğretimi eylem planı uygulanmıştır. Sonuç olarak araştırma, uygun yöntemlerle yazma güçlüklerinin ortadan kaldırılabilceğini göstermiştir. Yazma güçlüklerinin giderilmesine yönelik diğer bir çalışmada (Calp, 2013) yazma becerisinde sorun olan ikinci sınıf öğrencisine bitişik eğik yazı öğretimi uygulanmıştır. Eylem araştırması şeklinde gerçekleştirilen çalışmada, yazma hataları tespit edilen öğrenciye, bu hataların giderilmesi için bir plan hazırlanmıştır. Öğrenci ile gerçekleştirilen otuz saatlik bireysel bir çalışma sonunda öğrencinin yazma becerisinde gelişme görüldüğü ve hata sayısının azaldığı saptanmıştır. Kaya (2016) ise, yaptığı çalışmada yazma güçlüğü olan ilkökul 4. sınıf öğrencisine bitişik eğik yazının öğretimini ve okunaklı bir el yazısı geliştirilmesini hedeflemiştir. Araştırmacı, uygulama öncesi yaptığı çalışmalarla öğrencinin yazma hatalarını tespit etmiş, hataların giderilmesi ve yazı okunaklılığının geliştirilmesi için yirmi bir saatlik bir plan hazırlamıştır. Çalışma sonuçlarına göre, öğrencinin sürecin başında yirmi beş olan hata sayısının süreç sonunda ikiye düştüğü belirlenmiş, ayrıca öğrencinin yazısının okunabilirlik bakımından kabul edilebilir düzeye ulaştığı ifade edilmiştir. Benzer bir çalışmada araştırmacı, yazma güçlüğü olan ve ilkökul 3. sınıfta öğrenim gören bir öğrencinin el yazısı okunaklılığını geliştirmeye yönelik bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonunda öğrencinin yazma hatalarında azalma ve yazı okunaklılığında ise gelişme olduğu görülmüştür (Kodan, 2016)

Yurtdışında yapılan araştırmalara bakıldığında, yazma güçlüklerinin önlenmesi (Graham, Harris, & Fink, 2000), yazma güçlüğü olan öğrenciler için etkili yazma öğretimi (Santangelo &

Olinghouse, 2009), yazma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin karşılaştırılması (Rosenblum, Weiss&Parush, 2004) ile ilgili çalışmaların yer aldığı görülmektedir.

Yapılan araştırmalar ve ilgili literatür incelendiğinde yazma güçlüğü yaşayan her öğrencinin farklı bir sorun yada durumla karşı karşıya kaldığı, bireylerin problemlerinin kişiye göre değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Bu öğrencilerin başarılı birer birey olabilmeleri ancak onlara yönelik hazırlanan bireysel öğretim planlarıyla sağlanabilir. Bu düşünceden yola çıkarak araştırmada yazma güçlüğü olan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığını geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırma aracılığı ile yazma güçlüklerinin giderilmesine ilişkin bir uygulama sunulmuştur. Ayrıca araştırmanın, yazma güçlüklerine ilişkin alanyazına katkı sağlayacağı da düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan eylem araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırması, problem çözmeyi amaç edinen bir süreçtir. Uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin problemlerin ortaya çıkarılması ya da hâlihazırda ortaya çıkmış bir problemi anlama ve çözmeye yönelik veri toplama ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Uygulamalı bir araştırma yöntemi olan eylem araştırması, genellikle üç koşul içermektedir. İlki; ele alınan durumun sosyal uygulamalar içinde bulunan ve değişmesi gerekli olan bir durum olması, ikincisi; araştırmayı yapan kişinin eşit bir işbirliği ve katılımlı bir eylemin içinde yer alması, üçüncüsü ise; çalışmanın planlama, uygulama, gözlemlene, yansıma döngüsü içinde yer alması, sistematik ve kaydedilmiş bir araştırma şeklinde olmasıdır (Swann, 2002).

Katılımcı

Araştırma, zihinsel ve fiziksel bir sorunu olmayan, öğrenme güçlüğü tanısı konmuş bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencinin ismi etik kurallar gereği belirtilmeyerek "Can" kod adı verilmiştir. Can, 9 yaşında Ankara'nın Yenimahalle ilçesinde bir ilkokulda 3. Sınıf öğrencisidir. İki çocuklu bir ailenin küçük çocuğu olan Can'ın, annesi ev hanımı, babası ise serbest meslekle uğraşmaktadır. RAM tarafından özel öğrenme güçlüğü tanısı konulan, %20 engel oranı bulunan Can, bulunduğu sınıfta kaynaştırma eğitimi alan bir öğrencidir. Ayrıca dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu bulunan öğrenci bunun için düzenli olarak ilaç kullanmaktadır. Can okul içinde öğretmen ve arkadaşlarıyla olumlu bir etkileşim içindedir. Sınıf içinde derslerde yapılan gözlemlerde, öğrencinin performansının akranlarından düşük olmasına rağmen derse katılmak için çaba harcadığı görülmüştür. Can öğrenme güçlüğüne sahip olmasına rağmen okuma becerisi, yazma becerisine oranla daha iyidir. Can'ın yazma hatalarını belirleyebilmek amacıyla sınıf düzeyine uygun bir okuma parçası yazdırılmış, ilk tespitler kaydedilerek değerlendirme yapılmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonunda bu araştırmanın Can ile yürütülmesi uygun görülmüştür. Can ile çalışmaya başlamadan önce okul yönetiminden ve ailesinden gerekli izinler alınmış; sınıf öğretmeni, rehber öğretmeni ve ailesiyle öğrenci hakkında gerekli görüşmeler yapılmıştır.

Yapılan ön değerlendirme çalışmaları sonucunda, Can'ın yazma görevini yerine getirirken harf/hece/kelime atlama ve ekleme yaptığı, bazı sesleri karıştırdığı, kelimeler arası boşluk bırakmadığı, satır sonlarında hece ayırmada zorlandığı görülmektedir. Bununla birlikte çizgi takibi, biçim, eğim, boşluk ve ebat boyutunda da sorunlar gözlemlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Kopyalama ve Dikte Metinleri: Öğrencinin yazma becerisindeki gelişimini değerlendirebilmek için uygulamanın öncesinde ve sonrasında iki metin yazdırılmıştır. Uygulama öncesi “Küçük Serçe” isimli metin dikte ettirilerek, “Çevreci Ayı” isimli metin ise kopyalama şeklinde yazdırılmıştır. Uygulama sonrası ise “Kavak İle Kabak” metni dikte ettirilerek, “Yardım Etmek” metni ise kopyalama şeklinde yazdırılmıştır. Metinler ilkökul 3. sınıf düzeyinde bir Türkçe kitabından alınmıştır.

Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği: Yazı okunaklılığını değerlendirmek için kullanılan ölçek, Yıldız ve Ateş (2007) tarafından geliştirilmiştir. Analitik değerlendirme yaklaşımına göre hazırlanan bu ölçekte, okunaklılık; eğim, boşluk, ebat, biçim ve çizgi takibi olmak üzere beş faktör üzerinden değerlendirilmektedir. Her faktör tamamen yeterli (3), kısmen yeterli (2) ve yeterli değil (1) şeklinde değerlendirilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan 15’tir. Toplam puanı 5 - 8,3 olan yazılar *okunaklı değil*; toplam puanı 8,4 – 11,7 olan yazılar *orta düzeyde okunaklı*; toplam puanı 11,8 – 15 olan yazılar ise, *okunaklı* olarak değerlendirilmektedir.

Yazım Hataları Formu: Yazım hatalarının belirlenmesinde Erden, Kurdoğlu ve Uslu (2002) tarafından yapılan araştırmada kullanılan hata türlerinden hareketle; harf atlama/ekleme, hece atlama/ekleme, ters yazma, harf karıştırma, kelimeleri bitişik/ayrı yazma, satır sonunda hece ayırma, sözcük atlama/ekleme, sözcüğü yanlış yazma ve imla hataları üzerinde durulmaktadır. Ayrıca Graham, Berninger, Weintraub ve Schafer (1998; akt: Akyol, 2013)’ın 1-9. Sınıflar seviyesinde yaptıkları çalışmada yazma hızı ortalamalarının cinsiyete ve sınıf seviyesine göre değiştiğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlardan yola çıkarak Can’ın yazma hızı ortalaması da ele alınmıştır.

Tablo 1: Sınıflardaki Çocukların Cinsiyetlerine Göre Harf Bazında Bir Dakikada Ortalama Yazma Hızları

Sınıflar	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	9. Sınıf
Kız	21	36	50	66	75	91	109	118	121
Erkek	17	32	45	61	71	78	91	112	114

Tablo1. (Graham, Berninger, Weintraub&Schafer, 1998; akt: Akyol, 2013)

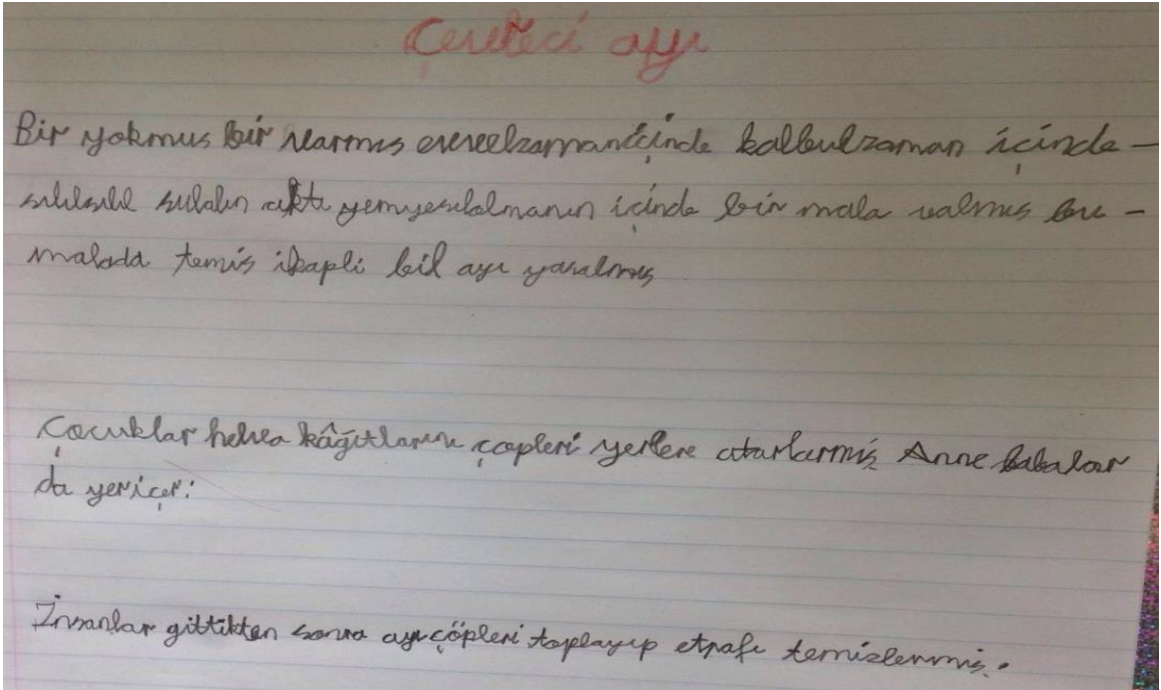
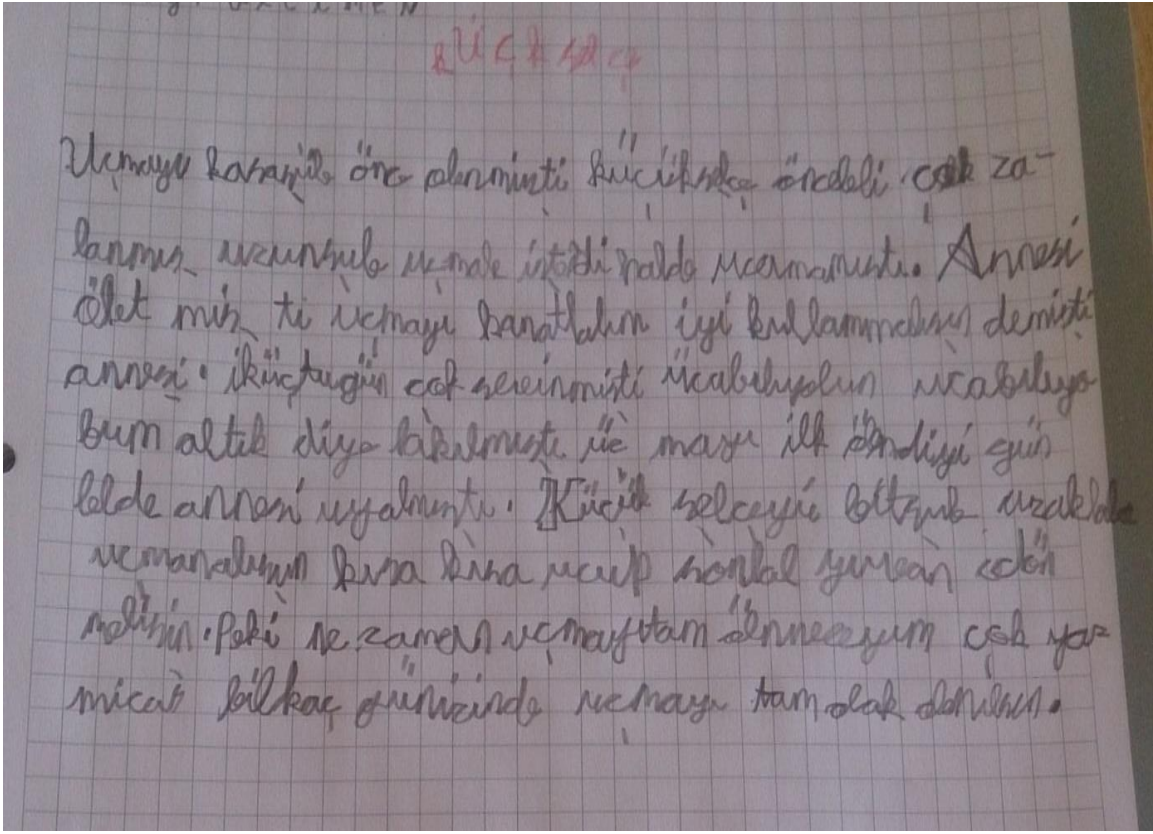
Verilerin Analizi

Verilerin analizi boyutunda öğrenciye uygulanan ön test “Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği” ve “Yazım Hataları Formu” ile değerlendirilmiştir. Buradan yola çıkarak eylem planı hazırlanmıştır. Süreç içinde plan ayrıntılı olarak paylaşılmış ve araştırmacının gözlemleri ve görüşleri süreci zenginleştirmiştir.

Eylem Süreci ve Gerçekleştirilen Uygulamalar

Eylem süreci ve gerçekleştirilen uygulamalar; durum belirleme çalışmaları, eylem planının hazırlanması ve eylem planının uygulanması, okunaklılığın gelişiminin değerlendirilmesi bölümlerinden oluşmaktadır.

Durum Belirleme Çalışmaları: Eylem planının hazırlanması ve uygulanması aşamasından önce durumunu belirlemek için ilk olarak Can ile ön uygulama yapılmıştır. Öğrenciye “Küçük Serçe” isimli metin dikte ettirilerek, “Çevreci Ayı” isimli metin ise kopyalama şeklinde yazdırılmıştır. Öğrencinin yazdığı metinler “Çok boyutlu okunaklılık ölçeği” ve “Yazım Hataları Formu” ile analiz edilmiştir.



Tablo 2: Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği

	Tamamen Yeterli	Kısmen Yeterli	Yeterli Değil
Eğim		√	
Boşluk			√
Ebat			√
Biçim			√
Çizgi Takibi			√

Çok boyutlu okunaklılık ölçeği sonucu Can'ın okunaklılık puanı 6 olarak belirlenmiştir. Bu sonuç, yazının okunaklılık bakımından yetersiz olduğunu göstermektedir.

Yazım hataları formuna göre ise öğrenci;

Harf Atlama/Ekleme: Öğrencinin bu tür hatalarına “zorlanmış” kelimesi yerine “zolanmış”, “küçük” kelimesi yerine “küçk”, “kalpli” kelimesi yerine “ikalpli” yazdığı görülmüştür.

Hece Atlama/Ekleme: “istediği” yerine istedi, “yazmayacağız” yerine “yazmıcaz” yazdığı görülmüştür.

Harf Karıştırma: Öğrencinin özellikle r-l, s-ş, z-s-j, c-ç, u-ü harflerini karıştırdığı görülmektedir. Örnek olarak “çevreci” yerine “çevleci”, “temiz” yerine “temis”, “uçtuğu” yerine “üçtüğü” kelimeleri verilebilir.

Kelimeleri Bitişik/Ayrı Yazma: “yemyeşil ormanın” yerine “yemyeşilormanın”, “ilk uçtuğu gün” yerine “ilkuçtuğugün” ifadelerini kullandığı belirlenmiştir.

Satır Sonunda Hece Ayırma: Öğrencinin yaptığı bu tür hataya örnek olarak “zor-lanmış” yerine “zo-rlanmış” verilebilir.

Sözcük Atlama/ Ekleme: Öğrenci, “bir varmış bir yokmuş” yerine “bir yokmuş” yazmıştır.

Sözcüğü Yanlış Yazma: Öğrenci tarafından, “mağara” yerine “mala”, “kısa” yerine “kasa” yazıldığı görülmüştür.

İmla Hataları: Öğrencinin yazı çalışmaları incelendiğinde, cümle sonlarında nokta kullanmadığı bunun yanında gereken yerlerde virgül, ayırma çizgisi gibi noktalama işaretlerinin de kullanılmadığı görülmekte; ayrıca cümle başlarında büyük harf kullanma gibi kurallara da dikkat etmemektedir. Bu hatalara ek olarak öğrencinin “ğ” harfine ilişkin herhangi bir farkındalığın olmadığı “ğ” harfinin geçtiği kelimelerde harfi kullanmadığı görülmektedir.

Öğrencinin yazma hızına da bakılmıştır. Graham, Berninger, Weintraub ve Schafer (1998, akt: Akyol, 2013) a göre, 3. Sınıfta öğrenim gören bir erkek öğrencinin dakikada ortalama 45 harf yazması beklenilmektedir. Can'ın yazı çalışması incelendiğinde dakikada 18 harf yazmıştır. Bu da öğrencinin yazma hızının ortalamasının altında olduğunu göstermektedir.

Eylem Planının Hazırlanması: Eylem planı hazırlama aşamasında gerekli izinler alındıktan sonra öğrenciye süreç ve çalışma hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Yazısının daha iyi olması için birlikte çalışılacağı ifade edilmiş ve öğrenciden de bunun ilgili olumlu dönüt alınmıştır. Sonrasında okuma ve yazma güçlüğü ile ilgili literatür incelenmiş, alan uzmanlarıyla görüşülmüştür. Durum tespiti sürecinde belirlenen sorunlardan yola çıkarak öğrenciyle ses öğretimi çalışmasıyla işe başlanmasına karar verilmiştir. Seslerden yola çıkarak devamında harf, hece, kelime, cümle ve metin çalışmaları yapılmasına karar verilmiştir. Sonrasında yazmanın motorsal yönünün kazandırılmasının

ardından yazmanın anlamsal boyutuna ilişkin yapılacak çalışmalar tasarlanmıştır. Çalışmaya öncelikle dört çizgi, üç aralık bir defterle başlanmış, metin yazımlarından sonraki süreçte çizgili deftere geçilmiştir.

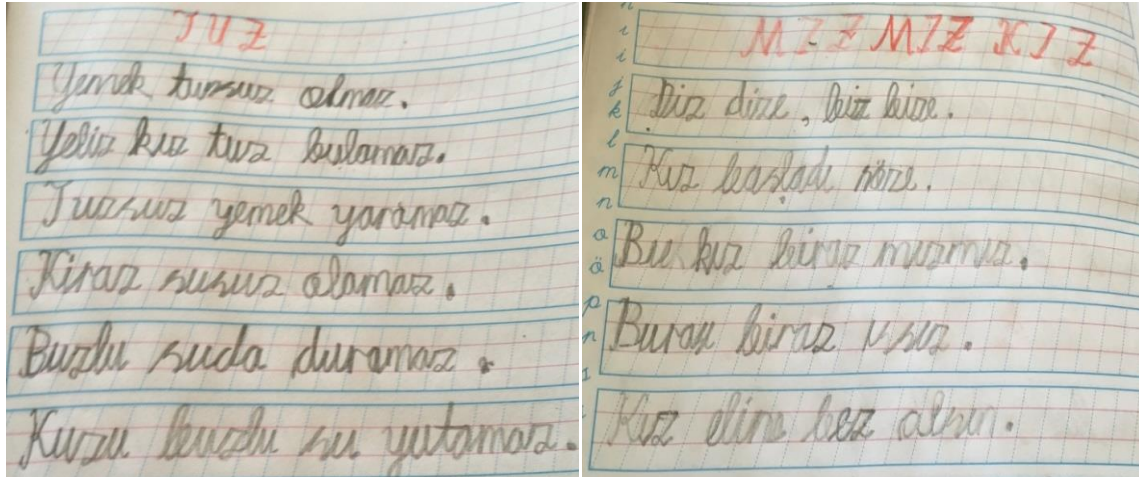
Eylem Planının Uygulanması: Uygulama, 10 hafta sürmüştür. Haftada 2 gün 30 saat ders yapılmıştır. Öğrencinin okula gelmediği ya da dikkatinin dağıldığı hissedilen derslerin telafisi yapılmıştır. Eylem planı doğrultusunda yapılan çalışmaların birinci aşaması Tablo 3'te verilmiştir. Uygulamaya öncelikle öğrencinin seslendirme ve yazmada sorunlar yaşadığı ve karıştırdığı harfleri belirleyebilmek için bütün ses gruplarıyla ses temelli cümle yöntemine uygun olarak ses, harf, hece, kelime ve cümle çalışmaları yapılmıştır.

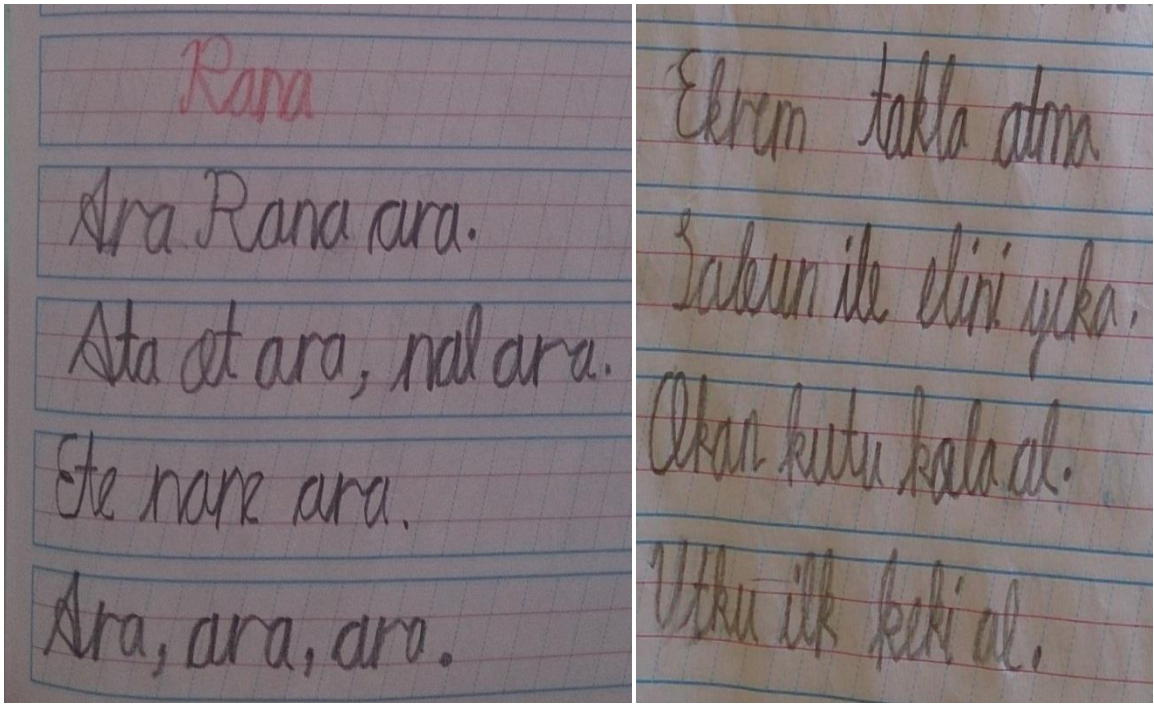
Tablo 3. Süreç İçerisinde Yapılan Uygulamalar

Sesler	Yapılan Uygulamalar
e, l, a, t	<ul style="list-style-type: none"> Harflerin büyük bir materyale yazılarak gösterilmesi, harfi alfabeden öğrenciye buldurma Seslerin başta, ortada ve sonda bulunduğu kelimeler söylenerek öğrencinin bulması sağlanmıştır. Harflerin küçük ve büyük formu öğrenciye yazdırılmıştır. “e,l,a,t” seslerinin bulunduğu heceler üzerinde pekiştirici etkinlikler yapılmıştır. Hece kartları oluşturulmuş ve öğrencinin bu heceleri birleştirmesi istenmiştir ve heceler yazdırılmıştır.
i, n, o, r, m	<ul style="list-style-type: none"> Harflerin büyük bir materyale yazılarak gösterilmesi, harfi alfabeden öğrenciye buldurma Seslerin başta, ortada ve sonda bulunduğu kelimeler söylenerek öğrencinin bulması sağlanmıştır. Harflerin küçük ve büyük formu öğrenciye yazdırılmıştır. e,l,a,t ve i,n,o,r,m seslerinin bulunduğu 2 ve 3 sesli heceler üzerinde okuma ve yazma çalışmaları yapıldı. İki ses grubunun bulunduğu kelimelerden oluşan cümlelerle yazma çalışması yapıldı. (“Lale atı tuttu.” “Atilla ata tel atlat.” gibi) “e,l,a,t” ve “i,n,o,r,m” sesleriyle ilgili kelime kartları aracılığıyla öğrencinin cümleler oluşturması istenmiş ve bu cümleler yazdırılmıştır. Ev ödevi olarak metin yazma çalışması verilmiştir.
u, k, ı, y, s, d	<ul style="list-style-type: none"> Harflerin büyük bir materyale yazılarak gösterilmesi, harfi alfabeden öğrenciye buldurma Seslerin başta, ortada ve sonda bulunduğu kelimeler söylenerek öğrencinin bulması sağlanmıştır. Harflerin küçük ve büyük formu öğrenciye yazdırılmıştır. Resimli dikte çalışması yaptırılmıştır ve bu şekilde yazma etkinliği yapılmıştır. 3 ses grubunun bulunduğu kelime kartları aracılığıyla cümle yazma çalışma yaptırılmıştır. 3 ses grubunun bulunduğu bir metin yazması için ev ödevi olarak verilmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından hazırlanan öğrencinin problem yaşadığı durumlar göz önünde bulundurulduğu ve kendini değerlendirmesini sağlayan bir kontrol listesi hazırlanmış ve ödevler bu şekilde incelenmiştir. (Ek 1)
ö, b, ü, ş, z, ç	<ul style="list-style-type: none"> Harflerin büyük bir materyale yazılarak gösterilmesi, harfi alfabeden öğrenciye buldurma Seslerin başta, ortada ve sonda bulunduğu kelimeler söylenerek öğrencinin bulması sağlanmıştır. Harflerin küçük ve büyük formu öğrenciye yazdırılmıştır.

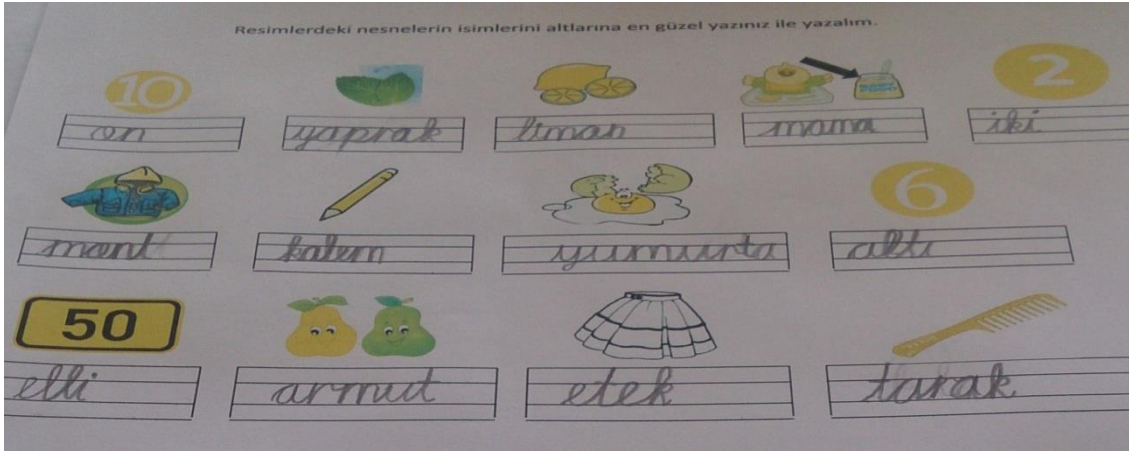
	<ul style="list-style-type: none"> • 4 ses grubunu içeren cümleler yazdırılmıştır. • r, R, B, L, s, S, O, Ç sesleriyle ilgili kesik çizgi çalışmaları yaptırılmıştır. • Ev ödevi olarak metin yazma çalışması verilmiştir. • Ödevler kontrol listesi aracılığıyla incelenmiştir.
g, c, p, h	<ul style="list-style-type: none"> • Harflerin büyük bir materyale yazılarak gösterilmesi, harfi alfabeden öğrenciye buldurma • Seslerin başta, ortada ve sonda bulunduğu kelimeler söylenerek öğrencinin bulması sağlanmıştır. • Harflerin küçük ve büyük formu öğrenciye yazdırılmıştır. • Kelime ve cümle çalışması yaptırılmıştır. • Ev ödevi olarak cümle yazma çalışması verilmiştir. • Ödevler kontrol listesi aracılığıyla incelenmiştir.
ğ, v, f, j	<ul style="list-style-type: none"> • Harflerin büyük bir materyale yazılarak gösterilmesi, harfi alfabeden öğrenciye buldurma • Seslerin başta, ortada ve sonda bulunduğu kelimeler söylenerek öğrencinin bulması sağlanmıştır. • Harflerin küçük ve büyük formu öğrenciye yazdırılmıştır. • Ev ödevi olarak cümle yazma çalışması verilmiştir. • Ödevler kontrol listesi aracılığıyla incelenmiştir.

Ses gruplarıyla ilgili harf, hece, kelime ve cümle çalışmaları yapıldıktan sonra öğrencinin sözlü ifade etme tarzından dolayı “r-l”, “s-ş”, “z-j” seslerini yazılı dilde birbirine karıştırdığı belirlenmiştir. Sonraki aşamada öğrencinin bu sesleri kavraması için farklı duylara hitap edecek görsel-işitsel araçlardan yararlanılarak sesle ilgili videolar izletilmiş, dörtlükler okutulup yazdırılmıştır. Yapılan yazma çalışmalarına ilişkin birkaç örnek şu şekildedir:





Bu süreç içerisinde öğrencinin öğrendiklerini tekrar etmesini ve aile desteğini sağlamak amacıyla ev ödevleri verilmiştir. Ödevlerde yazma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlik ve yazma metinleri kullanılmıştır. Bazıları şu şekildedir:



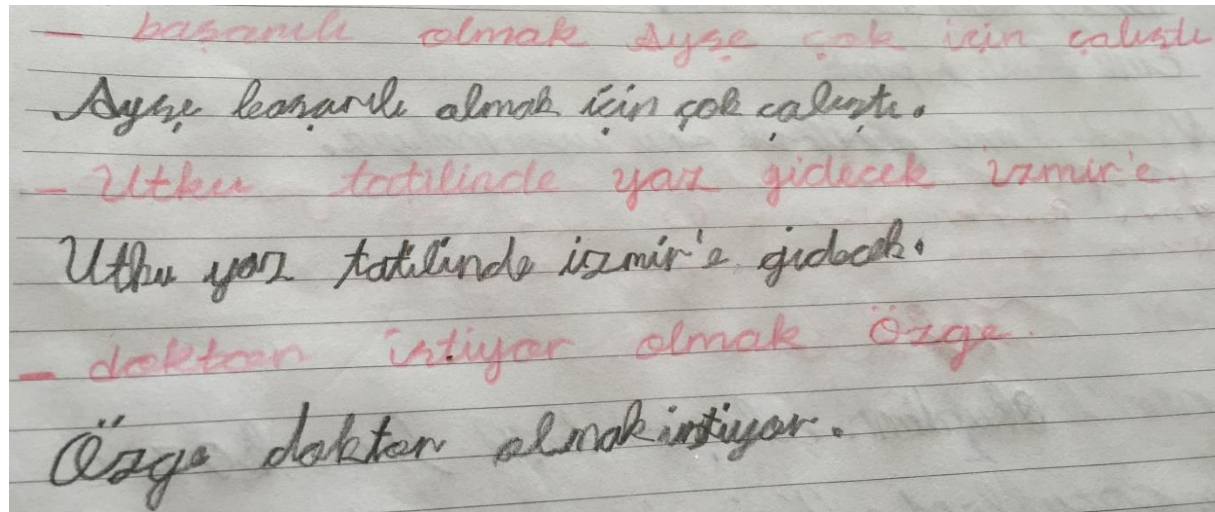
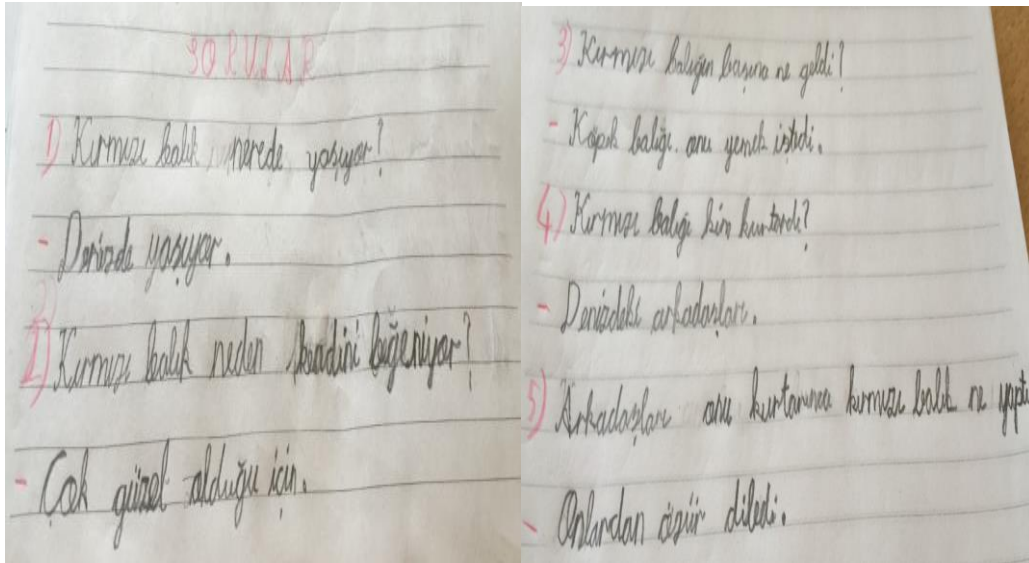
Bundan sonraki süreçte, yazmanın motorsal yönünün yanında içeriksel yönü de dikkate alınarak etkinlikler yapılmıştır. Etkinliklerde metin öncesinde, sırası ve sonrasında görsel okumalar gerçekleştirilmiş, metin sonrası öğrencinin dikkatini sürdürmesini sağlamak ve yazılı ifade etme becerilerini geliştirmek amacıyla farklı uygulamalar yapılmıştır. Uygulamalar sırasında yapılan harf hataları için sürekli dönüt verilmiştir. Kullanılan metinler ve metinle ilgili etkinlikler Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4: Metinlerle İlgili Etkinlik Tablosu

Metin	Etkinlikler
Otomobile Binerken	<ul style="list-style-type: none"> Konuyla ilgili video izleme Görsellerle ilgili konuşma Metnin okunması Metinle ilgili sorular cevaplandırma Konuyla ilgili akrostiş yazdırma Konuyla ilgili hikâye yazdırma Ev ödevi olarak bir metin üzerinden benzer etkinlikler yaptırılmıştır.
Öfkelenince Neden Bağırırız?	<ul style="list-style-type: none"> Konuyla ilgili video izleme Görsellerle ilgili konuşma Metnin okunması Metinle ilgili sorular cevaplandırma Görselleri karşılaştırma, farklılıkları yazma Konuyla ilgili bir atasözü üzerinden yazılı çalışma yaptırma Ev ödevi olarak bulmaca etkinliği verilmiştir.
Güvercin İle Karınca	<ul style="list-style-type: none"> Hikâyenin animasyonunu izletme, anladıklarını ifade etmesini isteme Metindeki görseller üzerine konuşma Karışık verilen cümleleri kurallı yazma Verilen metinlerde eksik verilen kelimeleri uygun eklerle tamamlama Ev ödevi olarak cümle içi boşluk doldurma ve bulmaca etkinliği verilmiştir.
Adaletli Paylaşım, Aslanın Sarayı	<ul style="list-style-type: none"> Eksik verilen öyküleri tamamlama Öykülerle ilgili öğrencinin soru yazmasını ve cevaplamasını isteme
Efe ile Ece	<ul style="list-style-type: none"> Eksik verilen öyküleri tamamlama Uygun bir başlık yazma Öykülerle ilgili öğrencinin soru yazmasını ve cevaplamasını isteme
Bir Kar Tanesinin Öyküsü	<ul style="list-style-type: none"> Metni okutma Metinle ilgili soruları cevaplama Karışık verilen cümleleri kurallı yazma Aynı anlamı taşıyan ve zıt anlam taşıyan kelimelerle ilgili boşluk doldurma ve bu kelimeleri cümle içinde bulma etkinliği
Küçük Kırmızı Balık	<ul style="list-style-type: none"> Metni okutma Dikkatini toplaması için aynı metnin boş kalan yerlerini tamamlama
Kalem ve Defter	<ul style="list-style-type: none"> Metinle ilgili sorular sorma Karışık verilen atasözünü kurallı olarak yazma Konuyla ilgili bulmaca etkinliği Konuyla ilgili bilmece İsmi niteleyen kelimelerle ilgili boşluk doldurma etkinliği

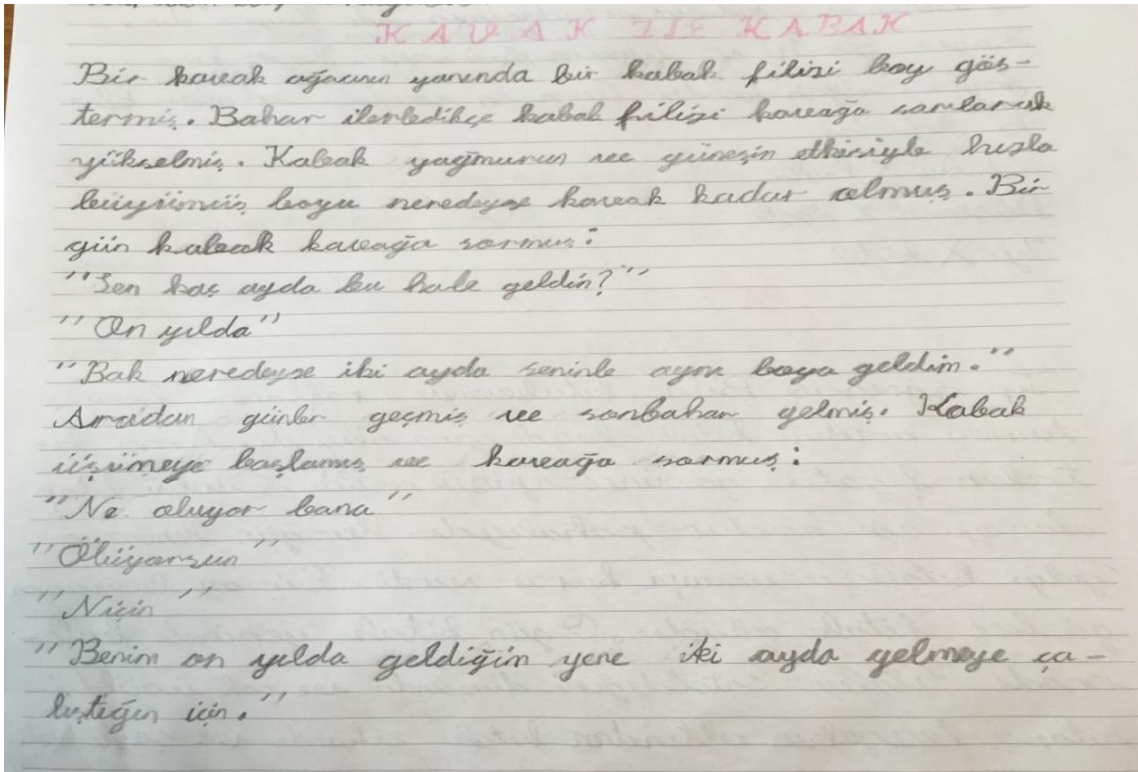
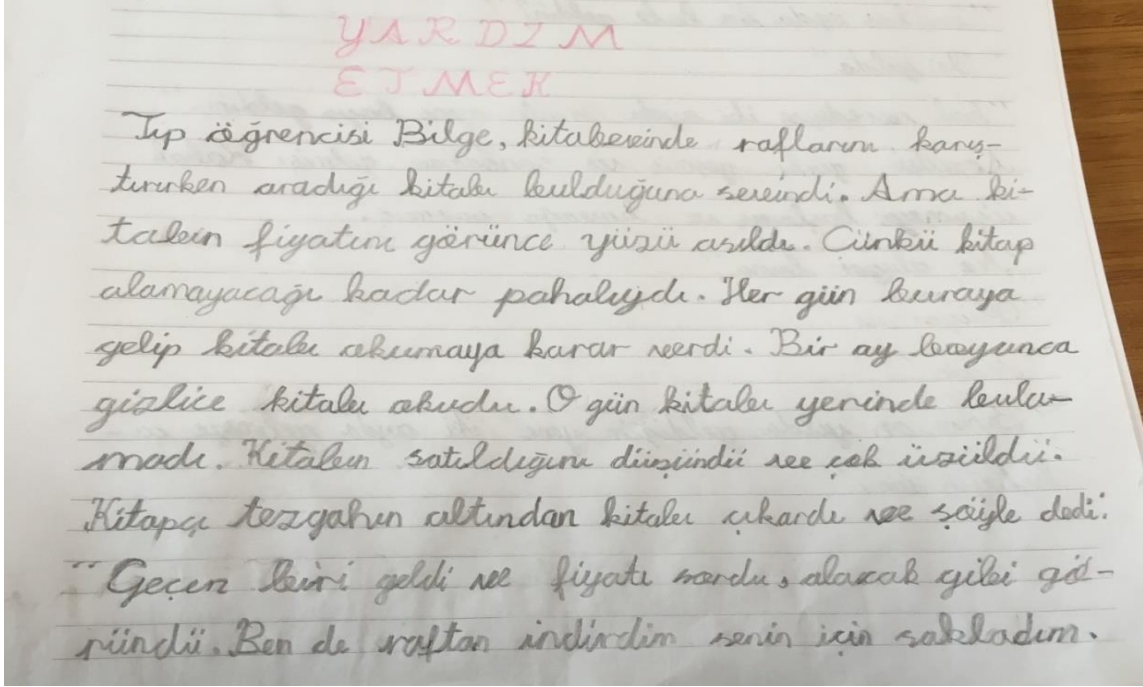
	<ul style="list-style-type: none"> • En yakın arkadaşını tanıtan bir yazı yazma
Anadolu Efsanesi	<ul style="list-style-type: none"> • Metni okuma • Hikayenin unsurlarını yazma (hikayenin kahramanları, hikayede anlatılan olay, olayın gerçekleştiği zaman, olayın gerçekleştiği yer) • Metinle ilgili öğrencinin sorular yazması ve cevaplandırması
Sebep- sonuç ilişkisi bulunan cümlelerin öğrenciler tarafından analiz edilmesi, bununla ilgili boşluk doldurma çalışmaları	

Bu çalışmalarla ilgili birkaç örnek şu şekildedir:



Süreç içinde öğrencinin ailesiyle ve öğretmeniyle görüşmüş, bilgi alışverişinde bulunulmuştur. Aynı zamanda ders içinde Can'ın motivasyonunu ve ilgisini arttırmak için pekiştiriciler verilmiştir ayrıca ödevlerle ilgili dönüt ve düzeltmeler yapılmıştır.

Uygulamanın Etkililiğinin Değerlendirilmesi: Öğrenciyle gerçekleştirilen 30 saatlik dersin sonunda kopyalama yoluyla "Yardım Etmek" metni, dikte yoluyla "Kavak ile Kabak" metni yazdırılmıştır. Metinler çok boyutlu okunaklılık ölçeği ve yazım hataları formu ile analiz edilmiştir.



Yazılan metinler; ön uygulamada olduğu gibi çok boyutlu okunaklılık ölçeği, yazım hataları formu ile Graham, Berninger, Weintraub ve Schafer (1998) (akt: Akyol, 2013) tarafından geliştirilen cinsiyete ve sınıf düzeyine göre dakikada yazdığı harf ortalaması ile analiz edilmiştir.

Çok boyutluluk okunaklılık ölçeği sonucu Can'ın okunaklılık puanı 12 olarak belirlenmiştir. Bu sonuç, yazının okunaklı olduğunu göstermektedir.

	Tamamen Yeterli	Kısmen Yeterli	Yeterli Değil
Eğim		√	
Boşluk	√		
Ebat		√	
Biçim		√	
Çizgi Takibi	√		

Can'ın yazıları "Yazım Hataları Formuna" göre incelendiğinde formdaki hataların hiçbirini yapmadığı görülmektedir.

Yazım Hataları	Var	Yok
Harf Atlama/Ekleme		√
Hece Atlama/Ekleme		√
Harf Karıştırma		√
Kelimeleri Bitişik/Ayrı Yazma		√
Satır Sonunda Hece Ayırma		√
Sözcük Atlama/Ekleme		√
Sözcüğü Yanlış Yazma		√
İmla Hataları		√

Öğrencinin yazma hızına bakıldığında; Can'ın ön yazı çalışmalarında dakikada 18 harf yazdığı; son uygulamada ise bunun 22 harfe yükseldiği görülmektedir. Bu durum, öğrencinin yazma hızında büyük bir gelişmenin olmadığını ifade etmektedir. Öğrencinin doğru ve güzel yazmak için zamanı etkili kullanamaması ve yeterince alıştırmaya yapamaması yazma hızının daha fazla artmaması sonucuna yol açmış olabilir.

Sonuç ve Öneriler

Yazı okunaklılığını geliştirmek amacıyla öğrenciyle yapılan 30 saatlik eylem süreci tamamlanmış ve öğrencinin yazısı okunabilirlik bakımından kabul edilebilir düzeye gelmiştir. Uygulanan program sonucunda, çalışma öncesinde görülen eksikliklerinin birçoğu çözüme kavuşturulmuştur. Öncelikle çizgi takibi ve kelimeler arası boşluk bırakma, noktalama işaretlerine dikkat etme, cümleye büyük harfle başlama ile ilgili hatalarını düzelterken Can, süreç ilerledikçe ve seslere yönelik farkındalığı arttıkça problem yaşadığı harflerin yazımını da düzeltmiştir. Öğrencinin süreç içinde kendini değerlendirmesi, hatalarına yönelik farkındalık yaratmış ve problemin ortadan kalkmasında kolaylık sağlamıştır. Araştırmanın sonuçları literatürdeki çalışmalarla (Calp, 2013; Yıldız, 2013; Kaya, 2016; Kodan, 2016) benzer sonuçlar göstermektedir. Bu sonuçlar, bireysel planlamaların ve gösterilen özel ilginin öğrencilerin becerilerini geliştirmeye olumlu katkılar sağladığını göstermektedir. Sürecin sonunda öğrencinin dakikada yazdığı harf sayısında artış olduğu

görülmüştür ancak elde edilen sonuç, bu artışın yeterli olmadığı yönündedir. Çünkü öğrenci okunaklı yazabilmek için zamanı etkili kullanamamıştır.

Yapılan çalışmalar göz önüne alındığında genel olarak yazma güçlüğü olan öğrencilerin oranının %10 ila %34 arasında değiştiği ifade edilmektedir (Smits-Engelsman, Niemeijer & Van Galen, 2001). Ülkemizde yazma güçlüğü fark edilmemiş ya da aileleri tarafından bu durumu kabul edilmeyen çok sayıda öğrenci bulunmaktadır. Yaygın bir şekilde görülen bir problem olmasına rağmen öğretmenlerin bu konuda akademik yeterliliğe ve donanımına sahip olmadığı görülmektedir. Halbuki bir öğrencinin el yazısındaki başarısı; öğretmenin öğretmedeki isteği, alanındaki yetkinliği ve sınıf içinde yaptığı uygulamalarla ilişkilidir (Graham, Harris, Mason, Fink-Chorzempa, Moran & Saddler, 2008).

Eğitim ve öğretim sürecinin temel taşı sayılan ilkokuma yazma programının uygulanması için ilk olarak öğrencilerin özelliklerinin ve hazır bulunuşluk düzeylerinin öğretmenleri tarafından tespit edilmesi, sonrasında ise öğrenme ortamlarının bu doğrultuda düzenlenmesi gerekmektedir (Gömlüksiz, 2013). Öğretmenler öğrencilerini iyi tanımalı, öğrencide normalin dışında farklı bir durum gördüğünde öğrenciyi göz ardı etmek yerine aile, rehber öğretmen ve okul yöneticileriyle iletişim kurmalı; neler yapılabileceği ile ilgili işbirliği yapmalıdır. Bu açıdan öğretmenlerin genelde öğrenme güçlüğü özelde okuma, yazma ve matematik güçlüğü ile ilgili öğrencilerin durumunu tespit ederek, uygulama planı hazırlaması ve uygulamayı etkili bir şekilde gerçekleştirmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin sunduğu uygulamaların yanında uygulama içinde kullanılan öğretim malzemesi de önem arz etmektedir. Bu öğrenciler için kurşunu sert olmayan kalem ve bitişik eğik harfleri çizmesine kolaylık sağlayacak çizgi stiline olduğu yazı kâğıtları kullanılmalıdır.

Yazma güçlüğü yaşayan öğrenciler yazma ile ilgili gerçekleştirilen etkinliklere aktif olarak katılmadıkları için öğrencilerin derse tutumu, motivasyonu ve özyeterliliği olumsuz yönde etkilenmektedir. Bu noktada öğretmenlere büyük bir iş düşmektedir. Akyol (2011)'un da ifade ettiği gibi harflerin yazımı için öğrenci motiva edilmeli; yazı çalışmaları cezalandırma aracı olarak kullanılmamalıdır. Yazmaya karşı olumlu tutum kazanmaları için öğrencilerin ihtiyaç duyduğu öğretim, ilgi duyduğu etkinliklerle bütünleştirilerek birlikte verilmeli, işbirlikli akran öğretiminden yararlanılmalıdır.

Yazma becerisini kazanmak kadar becerinin uygun hızda gerçekleştirilmesi de önemli bir gerekliliktir. Bunun için akıcı yazma prensibi benimsenerek öğrenciyle alıştırmalar yapılmalı, aileyle işbirliği yapılarak pekiştirici ödevler verilmelidir.

Literatürde yazma çalışmalarındaki boşluğun doldurulması için yazma becerisine odaklanılmalı; yazmada sorun yaşayan öğrencileri olan öğretmenlere rehberlik edecek çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2011). Disgrafi. *Eğitimci Öğretmen Dergisi*, 1, 8-11.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Bayraktar, A. & Seçkin, Ş. (2015). Yazma güçlükleri ve öğretim yöntemleri. S. S. YıldırımDoğru (Ed.), *Öğrenme güçlükleri*, içinde (s. 167-192). Eğiten Kitap: Ankara.
- Bergman, K. E. & Mc Laughlin, T. F. (1988). Remediating hand Writing difficulties with learning disabled students: A review. *British Columbia Journal of Special Education*, 12(2), 101-120.
- Bozpolat, E. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin metaforik algıları. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of*

- Turkish or Turkic*, 10(11), 313-340, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8552>, ANKARA-TURKEY.
- Calp, M. (2013). Yazma problemi olan bir öğrenciye bitişik eğik yazı öğretimi (bir eylem araştırması). *e-international journal of educational research*, 4(1),1-28.
- Caravolas, M. & Volin, J. (2001). Phonological spelling errors among dyslexic children learning a transparent orthography: The case of Czech. *Dyslexia*, 7 (4), 229-245.
- Dennis, J. L. & Swinth, Y. (2001). Pencil grasp and children's hand Writing legibility during different length Writing tasks. *The American Journal of Occupational Therapy* 55, 171- 183.
- Engel-Yeger, B., Nagauker-Yanuv, L., & Rosenblum, S. (2009). Hand Writing performance, self-reports, and perceived self-efficacy among children with dysgraphia. *American Journal of Occupational Therapy*, 63, 182-192.
- Erden, G., Kurdoğlu, F. & Uslu, R. (2002). İlköğretim Okullarına Devam Eden Türk Çocukların Sınıf Düzeylerine Göre Okuma Hızı ve Yazım Hataları Normlarının Geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13 (1),5-13.
- Gömlüksiz, M. N. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının ilkökuma ve yazma öğretimi dersine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies -International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 197-211, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4077>, ANKARA-TURKEY.
- Graham, S., Schwartz, S. & Mc Arthur, C. (1993). Knowledge of Writing and the composing process, attitude toward Writing and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26(4), 237-249.
- Graham, S. & Harris, K. R. (1997). Self regulation and writing: Where do we go from here? *Contemporary Educational Psychology*, 22, 102-114.
- Graham, S., Harris, K. R., & Fink, B. (2000). Extrahand Writing instruction: Prevent writing difficulties right from the start. *Teaching Exceptional Children*, 33(2), 88-91. <http://tcx.sagepub.com/content/33/2/88.full.pdf> adresinden erişildi.
- Graham, S. & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Graham, S., Harris, K. R., Mason, L., Fink-Chorzempa, B., Moran, S. & Saddler, B. (2008). How do primary grade teachers teach hand writing? A National survey. *Reading and Writing*, 21(1-2), 49-69.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın.
- Kaya, B. (2016). Yazma güçlüğü olan bir ilkökul 4. sınıf öğrencisine bitişik eğik yazı öğretimi. *Turkish Studies -International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 1407-1434. ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9310>, ANKARA-TURKEY.
- Kodan, H. (2016). Yazma güçlüğü olan üçüncü sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: eylem araştırması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 523- 539.

- Lam, S.S.T., Au, R.K.C., Leung, H.W.H., Cecilia & W.P., Li-Tsang (2011). Chinese hand writing performance of primary school children with dyslexia. *Research In Developmental Disabilities*, 32, 1745-1756.
- Lane, K. L., Harris, K. R., Graham, S., Weisenbach, J. L., Brindle, M. & Morphy, P. (2008). The effects of self-regulated strategy development on the Writing performance of second-grade students with behavioral and writing difficulties. *The Journal of Special Education*, 41(4), 234-253.
- Razon, N. (1982). *Okuma Güçlükleri*. <http://www.egitim.aku.edu.tr/norma1.html>.
- Rosenblum, S., Weiss, P.L., & Parush, S. (2004). Hand Writing evaluation for developmental dysgraphia: Process versus product. *Reading and Writing*, 17(5), 433-458.
- Santangelo, T. & Olinghouse, N. G. (2009). Effective Writing instruction for students who have Writing difficulties. *Focus On Exceptional Children*, 42(4), 1-20.
- Smits-Engelsman, B. C. M., Niemeijer, A. S. & Van Galen, G. P. (2001). Fine motor deficiencies in children diagnosed as DCD based on poor grapho-motor ability. *Human Movement Science*, 20, 161-182.
- Swann, C. (2002). Action research and the practice of design. *Massachusetts Institute of Technology Design Issues*, 18(1), 49-61.
- Troia, G. A., Shankland, R. K. & Wolbers, K. A. (2012). Motivation research in writing: Theoretical and empirical considerations. *Reading & Quarterly*, 28, 5-28.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, M. & Ateş, S. (2007). İlköğretim 3. sınıf öğrenci yazılarının okunaklılık bakımından incelenmesi. *I. Ulusal İlköğretim Kongresi'nde sunulan bildiri*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yıldız, M. (2013). Yazma Güçlüğü (Disgrafi) Olan Bir İlkokul 2. Sınıf Öğrencisinin El Yazısı Okunaklılığının Geliştirilmesi: Eylem Araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(4), 282-311.

Ek.1



Sevgili [REDACTED]

Bundan böyle yazı yazdıktan sonra aşağıdaki tablodan doğru ve yanlışlarını kontrol edeceğiz. Doğrularına "√" işareti, yanlışlarına "X" işareti koyacağız. Eminim her çalışmamızdan sonra hepsine "√" işareti koyacağız.

Bütün harfleri doğru yazıyorum.	
"r" harfini doğru yazıyorum.	
"l" harfini doğru yazıyorum.	
"r" harfiyle "l" harfini yazarken karıştırmıyorum.	
"s" harfini doğru yazıyorum.	
"ş" harfini doğru yazıyorum.	
"s" harfiyle "ş" harfini yazarken karıştırmıyorum.	
Yazı yazarken kelimeler arasında boşluk bırakıyorum.	
Harfleri yazarken çizgileri doğru takip ediyorum.	
Cümle yazdıktan sonra sonlarına nokta koyuyorum.	
Cümle başında büyük harfle başlıyorum.	