



**İLKOKULDA YAZMA GÜÇLÜĞÜNÜN GİDERİLMESİ: EYLEM
ARAŞTIRMASI**

ARDA KARATAŞ

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Erol DURAN

Uşak

Haziran, 2019

**İLKOKULDA YAZMA GÜÇLÜĞÜNÜN GİDERİLMESİ: EYLEM
ARAŞTIRMASI**

Arda KARATAŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Erol DURAN

Uşak

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Haziran, 2019

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ

İLKOKULDA YAZMA GÜÇLÜĞÜNÜN GİDERİLMESİ: EYLEM ARAŞTIRMASI

Arda KARATAŞ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nisan

2019

Danışman: Doç. Dr. Erol DURAN

Bu araştırmanın amacı, ilkokul seviyesinde yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin bazı yöntem ve teknikler kullanılarak, yaşadıkları sorunun ortadan kaldırılmasıdır. Araştırmada eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Araştırma boyunca veriler; görüşme tekniği, çalışma yapıları, Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmaya Muş ilinde bir köy okulunda öğrenim gören ilkokul 2. sınıf öğrencileri içerisinde yazma güçlüğü sorunu yaşayan öğrenciler katılmıştır. Sınıfta yapılan teşhis sonucu yazma güçlüğü sorunu yaşayan 6 öğrenci ile katılımcı grup oluşturulmuştur.

Uygulama süreçlerinde, araştırmacının okuma yazma öğretiminde yararlandığı etkinlikler, farklı illerde görev yapan sınıf öğretmenleri ve uzman görüşünün desteklediği çalışma yapıları kullanılmıştır. Katılımcılarla yürütülen çalışma süresi toplam 53 ders saati süresi sürmüştür. Uygulamanın ilk 4 haftasında yazma becerisinin harf yazımı öğretimi üzerinde durulmuştur. Sonraki 4 haftalık süreçte kelime yazımı öğretimi tamamlanarak cümle yazımına geçilmiştir. Cümle yazımı öğretimi yaklaşık 4 hafta sürmüştür ve tamamlanmasının ardından metin yazımı öğretimine geçilmiştir. Metin yazımı öğretim süreci yaklaşık 5 haftada tamamlanmıştır. Tüm bu öğretimlerde farklı yöntem ve tekniklerden yararlanılarak, anlatım zenginleştirilmiştir. Uygulanan öğretimlerin kalıcılığının olup olmadığını incelemek amacıyla, son çalışma yaprağının uygulanmasından 21 gün sonra, süreç başında teşhis amacıyla yaptırılmış olan çalışma

yaprağı tekrar uygulanmıştır. Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği kullanılarak veriler elde edilmiş ve değerlendirilmiştir. Araştırmacı tarafından, süreç boyunca uygulanan tüm çalışma yaprakları saklanmıştır.

Yazma becerisinin her bir boyutundan sonra katılımcıların yapmış oldukları uygulama öncesi ve sonrası çalışmalar incelenmiştir. Bu detaylı inceleme sonucu, katılımcıların yazma güçlüklerinin giderilmesi konusunda gözle görülür bir artışın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcılara uygulanan kalıcılık belirleyici çalışma yapraklarında Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeğine göre elde ettikleri puanlar ile uygulama öncesi teşhis aşamasında çalışma yapraklarında Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeğine göre elde ettikleri puanlar karşılaştırıldığında, anlamlı bir artışın olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, araştırma süreci boyunca uygulanan yöntem ve teknikler ile uygulamaların, katılımcıların yazma güçlüklerinin giderilmesinde olumlu katkı sağlamışlardır.

Anahtar Kelimeler: *Yazma güçlüğü, disgrafi, eylem araştırması*

ABSTRACT

ELIMINATION OF WRITING DIFFICULTIES AT PRIMARY SCHOOL:

ACTION RESEARCH

Arda KARATAŞ

Department of Primary Education

Social Sciences Institutes Usak University,

April 2019

Advisor: Assoc. Prof. Erol DURAN

The aim of this resesarch is to eliminate the problem of students who have writing difficulties at primary school level by using some methods and techniques. Action research pattern was used in the study.

During the research, the data was collected by means of interview technique, work sheets and multidimensional legibility scale.

In the research, the second grades students from whom study at a village primary school of Muş province and also have writing difficulties have been benefited.

As a result of determination in the class, a participant group was formed with 6 students who had writing difficulties in the classroom.

The activities that the researcher used in the literacy process, the classroom teachers working in different provinces and the work sheets supported by the expert opinion were determined. The total duration of study conducted with participants was 53 periods. It was emphasized the teaching of lettering in writing skill in the first 4 weeks of practice. In the next 4 weeks of process the lettering instruction was completed and the sentence writing started. Teaching of sentence writing lasted nearly 4 weeks and after the completion of it, the teaching of text writing began. The process of teaching of text writing was completed about in 5 weeks. In all these tutorials the expressions has been enriched by using different methods and techniques. The work sheet used for determining at the beginning of the process was applied again after 21 days from the last work sheet in order to examine whether or not the applied tutorials had the level of recall. Data was obtained and evaluated using the multidimensional legibility scale. All work sheets applied throughout the process were stored by the researcher.

After each dimension of writing skills, the pre- and post-application studies of each participant were examined. As a result of this detailed examination, it was concluded that there was a significant increase in the issue of participants' writing difficulties. Also when the scores obtained according to the multidimensional legibility scale in the worksheets designating permanence applied to participants were compared with the scores obtained in the multidimensional legibility scale in the worksheets before practice, a significant increase was observed. As a result, the methods, techniques and practices applied during the research have contributed positively to the participants' writing difficulties.

Key words: *writing difficulties, dysgraphia, action research*



JÜRİ ENSTİTÜ ONAYI



ÖN SÖZ

Yazma becerisi, bireylerin iletişimi için önemli bir araçtır. Bu aracın doğru kazanılamaması, insanların tüm hayatını ve gelişim basamaklarını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu sebeple yazma güçlüklerinin giderilmesi, bireylerin iletişim becerileri için önem arz etmektedir. Bu çalışmada, kendi sınıfımda karşılaştığım yazma güçlüğü'nün çeşitli yöntem ve teknikler kullanılarak giderilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın yazma becerisi eğitim alanına ve öğretmenlere katkı sağlaması umut edilmektedir.

Lisans ve lisansüstü eğitimimde olduğu gibi araştırmanın tüm aşamalarında bilgi, tecrübe ve önerileri ile katkıda bulunan, motivasyon olarak destekleyen, akademik hayata yönlendiren, desteğiyle güç veren danışman hocam Doç. Dr. Erol DURAN'a saygı, sevgi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Hayatım boyunca maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen, her türlü aldığım kararda arkamda duran ve beni yalnız bırakmayan annem Pembe KARATAŞ'a ve babam Mehmet KARATAŞ'a; tecrübesi ve yabancı dil bilgisiyle yanımda olan ablam Ezgi SAVAŞ'a; motivasyonumu kaybettiğimde tekrar yükseltmemi sağlayan eniştem Mehmet Sinan SAVAŞ, yeğenlerim İdil ve Tuna SAVAŞ'a sonsuz sevgilerimi sunarım. Tüm süreç boyunca yapabileceğime inancıyla güç veren ve her türlü desteğini sunan abim ve hocam Deniz DOĞRU'ya sonsuz sevgilerimi sunarım.

Arda KARATAŞ

Uşak, 2019

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Arda KARATAŞ

Doğum Yeri ve Tarihi: Uşak, 08.05.1991

Lisans Öğretimi: Uşak Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü (2010-2014)

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

Bilimsel Faaliyetler

Şara, P. & Karadedeli, İ. & Karataş, A. (2018). İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin Cumhuriyet kavramına ilişkin metaforik algıları. 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, 11-14 Nisan 2018, Ankara, 427-428.

İletişim

e-posta adresi: ardakrtss@gmail.com

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	vii
ÖNSÖZ.....	viii
ÖZGEÇMİŞ.....	ix
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLO LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR.....	xvi
1. BÖLÜM : GİRİŞ.....	1
1.1. Tezin Adı.....	3
1.2. Tezin Konusu.....	3
1.3. Tezin Amacı	3
1.4. Tezin Önemi	3
1.5. Varsayımlar	4
1.6. Sınırlılıklar	5
2. BÖLÜM :KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1. Dil.....	6
2.2. Dil Becerileri.....	7
2.2.1. Dinleme Becerisi.....	7
2.2.2. Konuşma Becerisi.....	9
2.2.3. Okuma Becerisi.....	10
2.3. Yazma Becerisi.....	12
2.4. Yazma Güçlüğü.....	15
2.5. Yazma Güçlüğü'nün Giderilmesi.....	18
2.6. İlgili Araştırmalar.....	23
3. BÖLÜM : YÖNTEM.....	29
3.1. Araştırmanın Modeli.....	29

3.2. Katılımcı.....	29
3.3. Veri Toplama Araçları.....	29
3.4. Veri Toplama Süreci.....	31
3.5. Verilerin Analizi.....	44
4. BÖLÜM : BULGULAR VE YORUMLAR.....	45
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	45
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	48
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	52
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumla.....	58
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	62
5. BÖLÜM : SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	74
5.1. Sonuçlar Ve Tartışma.....	74
5.2. Öneriler.....	77
KAYNAKÇA.....	79
EK.....	89

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği (ÇBOÖ).....	35
Tablo 2. Katılımcılara Ait Kalıcılık Çalışmalarının ÇBOÖ'ne göre Değerlendirilmesi.....	71



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Harf Yazımına İlişkin Katılımcıların Uygulama Öncesi Yaptıkları Çalışma Yaprağı Örneği	45
Şekil 2. Harf Yazımına İlişkin Katılımcıların Uygulama Sonrası Yaptıkları Çalışma Yaprağı Örneği	45
Şekil 3. Harf Yazımına İlişkin Katılımcıların Uygulama Öncesi Yaptıkları Çalışma Yaprağı Örneği	47
Şekil 4. Harf Yazımına İlişkin Katılımcıların Uygulama Sonrası Yaptıkları Çalışma Yaprağı Örneği	47
Şekil 5. Kelime Yazımına İlişkin Katılımcıların Uygulama Öncesi Yaptıkları Çalışma Yaprağı Örneği	48
Şekil 6. Kelime Yazımına İlişkin Katılımcıların Uygulama Sonrası Yaptıkları Çalışma Yaprağı Örneği	48
Şekil 7. Kelime Yazımına İlişkin Katılımcıların Uygulama Öncesi Yaptıkları Çalışma Yaprağı Örneği	49
Şekil 8. Kelime Yazımına İlişkin Katılımcıların Uygulama Sonrası Yaptıkları Çalışma Yaprağı Örneği	49
Şekil 9. Kelime Yazımına İlişkin Katılımcıların Uygulama Öncesi Yaptıkları Çalışma Yaprağı Örneği	50
Şekil 10. Kelime Yazımına İlişkin Katılımcıların Uygulama Sonrası Yaptıkları Çalışma Yaprağı Örneği	50
Şekil 11. Cümle Yazımına İlişkin Katılımcıların Uygulama Öncesi Yaptıkları Çalışma Yaprağı Örneği	52
Şekil 12. Cümle Yazımına İlişkin Katılımcıların Uygulama Sonrası Yaptıkları Çalışma Yaprağı Örneği	52
Şekil 13. Cümle Yazımına İlişkin Katılımcıların Uygulama Öncesi Yaptıkları Çalışma Yaprağı Örneği	54
Şekil 14. Cümle Yazımına İlişkin Katılımcıların Uygulama Öncesi Yaptıkları Çalışma Yaprağı Örneği	55
Şekil 15. Cümle Yazımına İlişkin Katılımcıların Uygulama Öncesi Yaptıkları Çalışma Yaprağı Örneği	56
Şekil 16. Cümle Yazımına İlişkin Katılımcıların Uygulama Sonrası Yaptıkları Çalışma Yaprağı Örneği	57

Şekil 17. Metin Yazımına İlişkin Katılımcıların Uygulama Öncesi Yaptıkları Çalışma Yaprağı Örneği	58
Şekil 18. Metin Yazımına İlişkin Katılımcıların Uygulama Sonrası Yaptıkları Çalışma Yaprağı Örneği	58
Şekil 19. Metin Yazımına İlişkin Katılımcıların Uygulama Öncesi Yaptıkları Çalışma Yaprağı Örneği	59
Şekil 20. Metin Yazımına İlişkin Katılımcıların Uygulama Sonrası Yaptıkları Çalışma Yaprağı Örneği	59
Şekil 21. Metin Yazımına İlişkin Katılımcıların Uygulama Öncesi Yaptıkları Çalışma Yaprağı Örneği	61
Şekil 22. Metin Yazımına İlişkin Katılımcıların Uygulama Sonrası Yaptıkları Çalışma Yaprağı Örneği	61
Şekil 23. Yazma Güçlüğü'nün Teşhisi İçin Katılımcı 1'in Yapmış Olduğu Uygulama Öncesi Çalışma Yaprağı	62
Şekil 24. Yazma Güçlüğü'nün Teşhisi İçin Katılımcı 1'in Yapmış Olduğu Uygulama Sonrası Çalışma Yaprağı	62
Şekil 25. Yazma Güçlüğü'nün Teşhisi İçin Katılımcı 2'nin Yapmış Olduğu Uygulama Öncesi Çalışma Yaprağı	63
Şekil 26. Yazma Güçlüğü'nün Teşhisi İçin Katılımcı 2'nin Yapmış Olduğu Uygulama Sonrası Çalışma Yaprağı	63
Şekil 27. Yazma Güçlüğü'nün Teşhisi İçin Katılımcı 3'ün Yapmış Olduğu Uygulama Öncesi Çalışma Yaprağı	65
Şekil 28. Yazma Güçlüğü'nün Teşhisi İçin Katılımcı 3'ün Yapmış Olduğu Uygulama Sonrası Çalışma Yaprağı	65
Şekil 29. Yazma Güçlüğü'nün Teşhisi İçin Katılımcı 4'ün Yapmış Olduğu Uygulama Öncesi Çalışma Yaprağı	66
Şekil 30. Yazma Güçlüğü'nün Teşhisi İçin Katılımcı 4'ün Yapmış Olduğu Uygulama Sonrası Çalışma Yaprağı	66
Şekil 31. Yazma Güçlüğü'nün Teşhisi İçin Katılımcı 5'in Yapmış Olduğu Uygulama Öncesi Çalışma Yaprağı	68
Şekil 32. Yazma Güçlüğü'nün Teşhisi İçin Katılımcı 5'in Yapmış Olduğu Uygulama Sonrası Çalışma Yaprağı	68
Şekil 33. Yazma Güçlüğü'nün Teşhisi İçin Katılımcı 6'nın Yapmış Olduğu Uygulama Öncesi Çalışma Yaprağı	69

Şekil 34. Yazma Güçlüğü'nün Teşhisi İçin Katılımcı 6'nın Yapmış Olduğu Uygulama	
Sonrası Çalışma Yaprağı	69



KISALTMALAR

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

TDK : Türk Dil Kurumu

ÇBOÖ : Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği

Bas. : Baskı

Ed. : Editör



1. BÖLÜM : GİRİŞ

İnsan; düşünen, merak eden, öğrenen, başkalarıyla etkileşim içinde olan bir varlıktır. Bu özellikler insanı diğer canlılardan ayıran temel niteliklerdendir. İnsanlar bu temel niteliklerini dil aracılığı ile kullanabilmektedirler. Dil; iletişim kurma, etkileşim, sorunları çözme ve daha birçok konuda etkili bir araç olmuştur. Zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimin temel aracı dildir (Güneş, 2011). İnsan hayatında bu denli öneme sahip olan dilin, dört temel beceri üzerine kurulduğunu söyleyebiliriz. Bu beceriler; okuma, konuşma, yazma ve dinlemedir (Doğan, 2009). Bu becerilerin her biri insan gelişimi için ayrı bir öneme sahiptir.

Bu beceriler incelendiğinde, insanların olayları ve olguları birbirlerine anlık olarak aktarımını sağlayan konuşma becerisidir. Konuşma becerisi, insanların doğdukları andan itibaren çevresinden öğrenebildiği bir beceridir. Konuşma becerisi ile bağlantılı olarak dinleme becerisinden söz edilebilir. Dinleme becerisi, insanların etkileşiminin sağlıklı olarak gerçekleştirilebilmesi için önemli bir beceridir. Okuma becerisi ise göz ile algılanan sembollerin beyinde anlamlandırılması olarak tanımlanabilir (Maden, 2012). Yazma becerisinin bu dört beceri içerisinde kazanılması en zor olan becerilerden birisi olduğu söylenebilir.

Yazma becerisinin insanlığın belleği olduğu göz önüne alındığında, diğer becerilere göre daha fazla öneme sahip olduğu söylenebilir (Özdemir, 1999). Böyle bir belleğin gelecek kuşaklara aktarılması için yazma eyleminin kalıcılığından yararlanmak oldukça önemli olmuştur. Bu sayede yüzyıllardır devam eden kuşaklar arasındaki bilgi aktarımı sorunsuz bir şekilde devam edebilmektedir.

Yazma işlemi; konuşma dilindeki seslerin, zihinde yer alan duygu ve düşüncelerin çeşitli sembollere çevrilme sürecidir (Güneş, 2017; Unutkan, 2006; Keskinkılıç, 2005). Bu sembollerin çevrilme sürecinde birçok zihinsel, duygusal ve psikomotor faktörün kullanılması gerekmektedir. Bu sebeple yazma becerisinin tüm gelişim basamakları ile alakalı bir beceri olduğu söylenebilir. Bu becerinin sağlıklı bir şekilde kazanılabilmesi için diğer gelişim basamaklarının sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Ancak bu gelişim basamaklarının kazanılmasında herhangi bir sıkıntı olmasa da yazma becerisinde güçlük yaşanması durumu söz konusu olabilmektedir.

Yazma güçlüğü; bir kişinin yaşından, zekâ düzeyinden ve eğitim düzeyinden geri kalma durumu olarak kabul edilebilmektedir. (İlker ve Melekoğlu, 2017; Bedel, 2003). Herhangi bir sebep olmadan kişinin yaşlarına göre yazma becerisinde geri kalması söz konusu olabilir. Yazma güçlüğü kişilerin tüm sosyal ve akademik hayatına doğrudan etki eden bir sorundur. Duygu, düşünce ve fikirlerini doğru ve sağlıklı bir şekilde aktaramamak kişilerin etkileşimini olumsuz etkileyebilmektedir.

Yazma güçlüğü, harflerin, kelimelerin, cümlelerin ve paragrafların kurallarına uygun yazılamaması sonucu oluşan bilgi aktarım sorunu olarak adlandırılabilir. Bilgi aktarımında oluşan bu sorun, aynı zamanda diğer becerileri de etkileyebilmektedir. Yazma güçlüğü yaşayan bireylerin hecelemede de sıkıntılar yaşadığı görülmektedir (Bayraktar ve Seçkin, 2012). Bunun yanı sıra harflerin, kelimelerin, cümlelerin ve paragrafların kuralına uygun yazılmaması sonucu estetik olarak da hoş olmayan görüntüler ortaya çıkabilmektedir.

Yaşamın çoğu alanını etkileyen yazma güçlüğü sorunsalının ortadan kaldırılması bir zorunluluk haline gelmektedir. İlkokul kademesinde görev yapan sınıf öğretmenleri de bu sorunu ortadan kaldırmak amacıyla özverili bir şekilde çalışmalarını sürdürmektedirler. Sınıf öğretmenleri kendi ürettikleri, çevresinde görev yapan diğer sınıf öğretmenlerinin tecrübeleri ile birçok teknik ortaya koymaya çalışmışlardır. Bu teknikler kanıtlanmamakla birlikte o an sınıfta tecrübe edilmektedir. Yapılan işlemin deneme yanılma yöntemi olduğunu söyleyebiliriz. Bu deneme yanılma yöntemi ile öğretmenlerimiz erken yaşta yazma güçlüğü sorununun çözümüne ulaşmak istemektedirler. Kendim de bir sınıf öğretmeni olarak sınıfımda çeşitli teknikler uygulamaktayım.

Yapmış olduğumuz çalışmamızın ana merak konusu, sınıf öğretmenlerinin uygulamış olduğu yazma güçlüğü giderici tekniklerin, bu sorunu çözmeye olumlu bir etkisinin olup olmadığını belirlemektir. Bu etkinin tespiti için sınıf öğretmenlerinden bu sorun ile ilgili ne gibi tekniklerin uyguladığını öğrenerek yöntem ve teknik listesi hazırlanmıştır. Bu yöntem ve tekniklerin yazma güçlüğüne hangi basamağında soruna çözüm olacağı ayrımı yapılarak, bu sorunu olan öğrencilere belirlenen süre zarfında uygulanmıştır. Uygulama sürecinde eylem araştırmasının basamakları eksiksiz olarak yapıldı. Uygulama işleminin bitmesinden 21 gün sonra kalıcılığın tespiti için bir ölçek uygulanmıştır. Çıkan sonuçlara göre yöntem ve

tekniklerin faydası tespit edilmeye çalışılmıştır. Yöntem ve tekniklerin etkililiğini artırabilmek amacıyla veli işbirliği yapılmıştır.

1.1. Tezin Adı

İlkokulda yazma güçlüğünün giderilmesi: eylem araştırması

1.2. Tezin Konusu

Bu tezin konusu, yazma güçlüğünün giderilmesi ile ilgili uygulanan yöntem ve tekniklerin ne düzeyde bir olumlu etkiye sahip olduğunun belirlenmesidir.

1.3. Tezin Amacı

Bu çalışmanın amacı; ilkokul ikinci sınıf öğrencilerine belirli yöntem ve teknikler uygulanarak yazma güçlüüklerinin giderilmesidir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Harf yazımına ilişkin uygulamaların yazma güçlüğünün giderilmesine katkısı nasıldır?
2. Kelime yazımına ilişkin uygulamaların yazma güçlüğünün giderilmesine katkısı nasıldır?
3. Cümle yazımına ilişkin uygulamaların yazma güçlüğünün giderilmesine katkısı nasıldır?
4. Metin yazımına ilişkin uygulamaların yazma güçlüğünün giderilmesine katkısı nasıldır?
5. Yazma güçlüğünü gidermeye yönelik uygulamaların kalıcılığı nasıldır?

1.4. Tezin Önemi

Yazma becerisi, doğuştan kazanılan bir beceri değildir. Aynı konuşma, okuma becerisi gibi yazma becerisi de sonradan öğrenilerek kazanılan bir beceridir. Hatta yazma becerisinin bu beceriler içerisinde en zor ve en son kazanılan beceri olduğunu söylemek yanlış olmaz (Demir, 2012).

Bu denli zor kazanılan bir becerinin bireyin bütün hayatını etkilemesi, bu beceriyi daha da önemli kılmaktadır. Geçmişten günümüze kadar kullanılan tüm iletişim araçlarında (mektup, telgraf, kısa mesaj, mail vb.) yazma becerisi kullanılmaktadır. Bu beceri sayesinde bireyler arasında iletişim ve bilgi aktarımı sağlanabilmektedir.

İletişimin olumlu sonuçlanıp sonuçlanmadığını, bilgi aktarımının gerçekleşip gerçekleşmediğini denetleme yolu olarak da yazma becerisini kullanmaktayız. Eğitimde ise öğrencilerin neyi ne kadar öğrenebildiklerini değerlendirme yolu olarak yine yazma becerisini kullanmaktayız (Çakır, 2010).

Hayatımızın her alanında önemli bir yere sahip olan yazma becerisinin doğru bir şekilde kazanılmasını sağlamak önem arz etmektedir. Bu becerinin kazanılması için ilkökul eğitiminin birinci kademesinden itibaren yazma öğretimi uygulanmaktadır (MEB, 2005). Günümüzde okuma öğretimi ile birlikte eş zamanlı olarak başlayan yazma becerisi öğretimi zor kazanılan bir beceri olmasından dolayı yavaş ilerlemektedir. Bu yavaş ilerleme sürecinden dolayı yazma güçlüğü dediğimiz sorun ortaya çıkmaktadır.

Yazma güçlüğü; bireylerin çeşitli sebeplerden dolayı yazma becerisinin yaşı ve zekâ kapasitesine göre beklenen düzeyin altında kalmasıdır (Bedel, 2003). Bu düzey altında kalınması bireylerin tüm akademik ve sosyal yaşamını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu olumsuzluğun etkisini en aza indirmek için çeşitli teknikler uygulanmıştır.

İlkokul kademedeki yer alan sınıf öğretmenleri kendi geliştirdikleri yöntemleri uygulayarak yazma güçlüğü sorununu ortadan kaldırmaya çalışmışlardır. Tecrübelerine dayanarak uyguladıkları bu yöntemlerin içerisinde etkili olan yöntemler bulunmakla birlikte, öğrencilerin yazma becerisine etkisi olmayan hatta olumsuz etkisi olan yöntemler de vardır.

Araştırmacının ilkökul ikinci kademe de görev yapan bir sınıf öğretmeni olması, bu sorunları bizzat gözlemleyebilmesi ve yazma güçlüğü sorununun çözümüne ilişkin yöntemleri kendisinin uygulayabilmesi bu araştırmayı önemli kılmaktadır.

1.5. Varsayımlar

Bu araştırmada öğrencilerin;

1. Hazır bulunuşluluk düzeylerinin aynı olduğu,
2. Veli ilgi durumlarının aynı olduğu,
3. Motivasyon düzeylerinin aynı olduğu,
4. Sosyo-ekonomik düzeylerinin aynı olduğu varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2018-2019 eğitim öğretim yılı ile,
2. Muş ilindeki bir köy okulu ile sınırlıdır.



2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil

İnsan, var olduğu andan itibaren düşünen, sorgulayan, merak eden ve etkileşim içerisinde bulunan bir varlık olmuştur. İnsanın doğası gereği yer alan bu özellikleri, onu topluluklar halinde yaşamaya yönlendirmiştir. Bu sebeple insanların birbirleri ile etkileşim halinde olmalarını bir zorunluluk olarak görmek yanlış olmaz. İnsanlar arasındaki bu etkileşimi sağlayan en önemli araç dil olmuştur (Ergin, 2009).

Dil; insanların duygularını, düşüncelerini, fikirlerini, sorunlarını aktarabildiği bir araç olmasının yanında; insanlar arasındaki dayanışmayı ve anlaşmayı da sağlayan bir araç olarak da görülebilir. İnsan yaşamının her alanında etkin olarak yer alan bu aracın, yaşamın vazgeçilmez bir parçası olduğunu söylemek yanlış olmaz (İşcan, 2007). İnsanlar için bu denli önemli olan bir unsurun sosyal ve duygusal anlamda insanları birleştirdiğinden söz edilebilir.

Dil; işaretlerden, sembollerden ve göstergelerden meydana gelen bir sistemdir (Saussure, 1985). Bu işaret, sembol ve göstergelerin bir araya gelmesiyle insanların sosyal, duygusal anlamda birbirlerini anlamaları sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu sebeple insanların ortak bir paydada buluşmalarına imkân sağlayan dil, insanlar için önemli bir yere sahip olmuştur.

Dilin, insanlar arasındaki iletişim görevinden farklı olarak araştırmak ve doğru bilgilere ulaştırma görevinden de söz edilebilir. Çünkü insanlar yüzyıllar boyunca dilin imkânlarını doğru bilgiye ulaşmada kaynak olarak kullanmışlardır. Tüm bunlar göz önüne alındığında dilin insanlar arasındaki duygu ve fikir aktarımını sağlayabilen, sorunların çözümünde araç olabilen bir özellikte olduğunu söylemek mümkündür. Kısaca dilin aklın ve düşüncenin ayak izi olduğu söylenebilir (İşcan, 2007).

İçinde bulunduğumuz çağın bilgi çağı olarak anılması sebebiyle insanların iletişim kurma ihtiyaçları ve imkânları üst düzeye çıkmıştır. Çeşitli teknolojik buluşlar (televizyon, telefon, bilgisayar, tablet vb.) insanların tüm dünya ile iletişim kurmasını kolaylaştırmaktadır. Bu gelişimden dolayı dil, iletişim kurma aracından daha çok kültürleri bir arada tutan harç konumuna gelmektedir (Göçer, 2013). Teknolojik gelişmelerle birlikte iletişim kurulacak alanların genişlemiş olması, sağlıklı bir dil becerisinin gelişmesini zorunlu hale getirmektedir.

Sağlıklı bir dil becerisinin gelişmesi, tüm gelişim basamaklarını etkileyen bir durumdur. Dil, zihinsel, fiziksel ve sosyal gelişimin temel anahtarıdır (Güneş, 2011). Tüm bu gelişim basamaklarının temelinde dilin unsurlarının yer aldığını görüldüğünde sağlıklı bir dil gelişiminin önemi anlaşılmış olur.

Kısaca dil; insanlar arasındaki etkileşimi sağlayan, gelişim basamaklarına katkı sağlayan, insanların sosyal ve akademik yönde gelişimini destekleyen, kültürler arası etkileşimi sağlayan önemli bir araçtır. Dil, öğrenmenin, iletişimin ve gelişmenin yegâne anahtarıdır (Güneş, 2011). Böyle bir anahtarın sağlıklı bir şekilde kazanılması için çeşitli alt becerileri vardır. Bu alt beceriler; okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri olarak dört gruba ayrılmıştır.

2.2. Dil Becerileri

Dil becerileri dört ana başlıkta incelenmektedir. Birey başkalarını anlamak için dinleme ve okumaya, kendi fikirlerini ve düşüncelerini anlatmak için ise konuşma ve yazma becerisine başvurur (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Bu dört dil becerisinden dinleme ve okuma anlama becerisi olarak kabul edilirken, konuşma ve yazma anlatma becerisi olarak kabul görmektedir. İnsanlar arasındaki doğru iletişimi sağlayan beceriler; dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.2.1. Dinleme Becerisi

Dinleme becerisi bireyin kazandığı ilk beceridir (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Çünkü bebekler daha anne karnındayken çevresinde duyduğu seslere karşı dinleme eğilimi göstermektedir. Bebeklerin bu seslere verdiği tepkiler daha birey olmadan dinleme eğiliminin başladığını bize göstermektedir. Bu nedenle de dil becerilerinden birisi olan dinleme becerisinin doğuştan kazanılan bir beceri olduğunu söylemek mümkündür.

Doğuştan kazanılan bu beceriyi kullanabilmek için bireyin bir çaba göstermesine gerek yoktur. Çünkü her gün hiç düşünmeden ve kendiliğinden çevrede olup bitenleri anlamlandırmak için kullandığımız bir beceridir (Rost, 1994). Bu sebeple dinlemenin gerçekleştirilebilmesi için herhangi bir eğitim görülmesine gerek yoktur.

Kendiliğinden kazandığımız bu beceri ile ilgili bugüne kadar birçok tanım yapılmıştır. Johnson' a (1951) göre dinleme becerisi; sözlü iletişimdeki anlama ve

cevap verme yeteneğidir. Yine benzer bir tanım yapan Hampleman (1958) dinlemeyi, konuşmadaki kelimelere dikkat ederek sesleri anlamak olarak tanımlamıştır.

Ancak tanımlar yapıldıkça dinleme becerisinin daha karmaşık ve üst düzey bir beceri olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu yüzden basit tanımlardan çok dinleme becerisinin üst düzey becerileri harekete geçiren özelliği de tanımlara yansımıştır. Jalongo (1995), dinlemenin işitme kadar basit bir eylem olmadığını, işitilenlerin süzgeçten geçirme işi olduğunu vurgulamıştır.

Wolf ve diğerleri (1983) aynı yolda ilerleyerek dinlemeyi; duyulan seslerin anlamlandırılıp, önceki bilgilerle bütünleştirilmesi ve gerekirse tüm bilgiler kullanılarak cevap verilmesi olarak tanımlamıştır.

Ülkemize baktığımızda ise dinlemeyle ilgili çoğunlukla aynı doğrultuda yapılmış tanımlar ortaya çıkmaktadır. Alperen'e (2001) göre dinleme becerisi; dikkatli işittir. Kulak işitme işlevini yerine getirirken aynı zamanda işittiklerini bilinçli bir şekilde anlamlandırmaya çalışır. Aynı doğrultuda hareket eden Özbay (2005a) dinlemeyi, çeşitli yollarla mesaj vermek isteyen kişiyi doğru anlayabilme etkinliği olarak görmektedir.

Bu tanımlar göz önüne alındığında dinlemenin birden fazla becerinin aktif olarak kullanıldığı bir dil becerisi olduğu söylenebilir. Dinleme sadece konuşma dilinin duyulması değil, aynı zamanda zihinde anlama dönüştürülen karmaşık bir süreçtir. (Akyol, 2010). Bu karmaşık süreç her ne kadar kişinin çabası olmadan, kendiliğinden gerçekleşir gibi görünse de; etkili bir dinleme olabilmesi için bireyin çabası gereklidir. Kulağa gelen seslerin zihin süzgecinden geçirilmesi esastır (Özbay, 2009).

Aynı zamanda dinleme becerisi sadece zihinsel süreci değil psikolojik süreci de etkilemektedir. Dinleme becerisi, seslerin farkında olunmasıyla başlayıp, onlara dikkat vererek işitsel tüm işaretlerin tanınmasıyla devam eden psikolojik bir süreç olarak da görülebilir (Ergin ve Birol, 2000). Aytan (2011) ise tüm bu süreç tanımlarına karşı olarak dinlemenin bir farkındalık olduğunu savunmuştur. Duyma sistemlerinden geçen bilgilerin zihinde kaydedilip, kullanıma hazır hale gelmesi farkındalığı olarak görmektedir.

Yapılan tüm tanımlara bakıldığında dinlemenin, sadece işitmek gibi basit bir eylem olarak görülemeyeceği, aksine dinlemenin işitme organıyla başlayıp zihinsel ve psikolojik süreçlerden geçen bir beceri olduğunu söylemek yanlış olmaz. Ayrıca

dinlemenin günlük hayattaki rolü göz önüne alındığında; aile, okul, iş ortamı, arkadaş ortamı gibi tüm sosyal çevremizde etkili olduğunu söyleyebiliriz. Ve tüm bu dil becerilerinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) birbirleri üzerinde etkili olması göz önüne alındığında, dinleme becerisinin doğru ve sağlıklı bir şekilde kazanılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Emiroğlu ve Pınar, 2013).

2.2.2. Konuşma Becerisi

Dilin anlama grubu becerilerinden dinleme becerisi nasıl ilk kazanılan beceri ise, anlatma grubu becerilerinden de konuşma becerisi diğerlerine göre daha önce kazanılmaktadır (Doğan, 2009). Bireyler doğduktan sonra ilk bebeklik döneminden itibaren çevresinde duyduğu sesleri taklit ederek konuşma becerisini kazanmaya çalışır. Bebeklik döneminden itibaren kullanılan bu beceri insanı insan yapan becerilerin başında gelir (Aksan, 1975).

İnsanın bebeklik döneminden itibaren kullanmaya başladığı kabul edilen bu beceri, daha sonraki dönemlerde topluma göre şekillenmeye başlar. İnsan bulunduğu toplumun kimlik yapısı, gelenek ve göreneklerine göre konuşma yetisine bir yön verir (Doğan,2009). İnsan hayatının neredeyse tamamını kaplayan bu beceri ile ilgili birçok tanım yapılmıştır.

Temizyürek (2007) konuşmayı, gırtlaktan başlayıp dudakta son bulan bir davranış biçimi olarak görmektedir. Bunun yanında duyguların aktarılması olarak da gördüğü için duygu ve düşüncelerin zihnin söz kalıplarına dökülmesi tanımını da eklemiştir.

Yine benzer bir tanım yapan Öz (2006), duygu ve düşüncelerin aktarılması, bilgi ve deneyimlerin paylaşılmasını konuşma eylemi olarak görmektedir. İnsanlar yıllar boyunca paylaşma dürtüsünü dil becerilerinden konuşma becerisi ile halletmeye çalışmışlardır. Tüm bilgi ve duygu aktarımları konuşma becerisi kullanılarak aktarılmaya çalışılmıştır. Bu sebepten dolayı konuşma becerisinin en sık ve en çok kullanılan dil becerisi olduğunu söylemek mümkündür (Özbay, 2005b).

TDK'nin yayınladığı Türkçe Sözlük'teki (2005) konuşma tanımına bakıldığında;

- Bir dilin kelimeleriyle düşüncesini sözlü olarak anlatmak,
- Belli bir konudan söz etmek,
- Bir konuda karşılıklı söz etmek, sohbet etmek,
- Söylev vermek, konuşma yapmak,

- Düşüncesini herhangi bir araç kullanarak anlatmak şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

Adalı (2003) ise etkili bir konuşma becerisinin sergilenebilmesi için zihinsel birikim gerekliliğinden bahsederek, konuşmanın zihinsel süreç olduğunu vurgulamıştır. Yine benzer doğrultuda tanım yapan Er ve Demir (2013), bireylerin zihninde yer alan duygu ve düşüncelerini daha etkili bir şekilde anlatabilmesinin yolunun konuşma becerisi olduğunu söylemektedir.

Bazı araştırmacılar ise konuşma becerisinin daha üst düzey bir beceri olduğunu ifade ederek, konuşmayı bir zihinden başka bir zihinde yer bulmak şeklinde tanımlamışlardır (Gedizli, 2006). Yine konuşmanın başka bir boyutu göz önünde tutularak; konuşmanın demokratik toplumlar için vazgeçilemeyecek bir görev ve sorumluluk olduğu öne sürülmüştür (Temizyürek, 2007).

Dilin diğer becerilerinde olduğu gibi konuşma becerisi de bireyin tüm yaşantısını olumlu ve olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Akademik başarı, iş hayatı, eğitim hayatı, özel hayat gibi bireyin tüm hayatını etkileyen bu becerinin, eğitim yolu ile geliştirilmesi önemlidir. Aynı zamanda konuşma becerisi; okuma ve yazma becerisinin çıkış noktası kabul edilebileceği için doğru ve sağlıklı kazanılması önemlidir (Temizyürek, 2007).

Konuşma ile ilgili yapılan tüm tanımlar göz önüne alınarak; zihinde yer alan duygu, düşünce ve bilgilerin, konuşma organları vasıtası ile aktarılma sürecine konuşma diyebiliriz.

2.2.3. Okuma Becerisi

Dil becerilerinin anlama becerisi olarak sayılan bir diğer becerisi ise okumadır. Okuma becerisi, dinleme ve konuşma becerileri gibi doğuştan kazanılan bir beceri değildir. Göz yoluyla sembollerin anlamlandırılması söz konusu olduğu için sonradan kazanılan bir beceri olduğu söylenebilir.

Okuma kavramının tanım olarak tarihsel süreci ise 1847 İlköğretim Talimatlarında yer almaktadır. Bu talimatta; “ Öğretmen çocuklara elifba cüzünü okutmalı, bir yandan da derslerini levhalara yazdırarak Allah’ın yardımıyla elifba cüzü bitinceye kadar yazı yazmaya alıştırmalıdır.” ifadesi yer alarak ve ilk defa okumadan kelime olarak bahsedilmiştir (Binbaşıoğlu, 2004).

Bireyler yıllar boyunca okumayı bilgi edinme ve iletişim kurma yolu olarak kullanmışlardır. Diğer dil becerileri incelendiğinde bilgi edinme yollarının en önemlilerinden bir tanesi olarak okuma görülmektedir (Koç ve Müftüoğlu, 2008). Okuma sayesinde başkasının zihninde yer alan bilgi ve düşünceler, başka zihinlere aktarılabilmektedir. Bu sayede bireyler arasındaki etkileşim ve bilgi aktarımı sağlanmış olur.

Okuma becerisinin bu aktarım tanımı haricinde birçok tanımı yapılmıştır. Razon (1982) okumayı; tüm organizmaların öğrenme çabası içerisinde, yazılı ve basılı işaretleri seslendirme olarak tanımlamıştır. Bu yoruma yakın olarak (Schopenhauer,2016; Adler ve Doren,2014; Balcı,2013; Batur ve diğerleri,2010; Aytaş,2005; Coşkun,2002; Tazebay,1995) ise aynı doğrultuda okumanın gözle görülen sembollerin beyin ve zihin süzgecinden geçirilip seslendirilmesi olduğunu ifade etmişlerdir. Bu tanımlar okuma gibi üst düzey beceri gerektiren bir eylem için yetersiz görülmüştür. Okuma sadece yazılı simgelerin seslendirilmesi değil, başlı başına bir anlam inşa etme sürecidir (Başaran, 2013). Okuma başkalarının zihninde yer alan düşüncelerin, kendi zihnimize tasarlanıp yeni bir anlam kazanması olarak görülebilir.

Okuma aynı zamanda bireylerin kendi yaşantıları yolu ile elde ettikleri bilgilerin arttırılması olarak da görülebilir (Yılmaz, 1989). Birey okuma eylemi sayesinde başkalarının yaşantılarında deneyimledikleri bilgiye kolayca ulaşabilmektedir. Bu sebeple okumanın, bireylerin yeni ve farklı yaşantılar kazanma yolu olarak görülmesi yanlış olmaz (Akın ve Çeçen, 2014).

Okuma tanım olarak incelendiğinde; başlangıç, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşan bir süreç olduğu görülmektedir (Epçeçan, 2009). Bu süreç duyu organları ile başlar. Daha sonra duyu organları sayesinde algılanan semboller zihin süzgecinden geçirilerek son aşama olan anlamlandırma ile bitirilir (Gündüz ve diğerleri, 2011; Odabaş ve diğerleri, 2008). Bu sürecin her bir aşaması doğru ve sağlıklı bir şekilde tamamlanabilirse okuma becerisi gerçekleştirilmiş olur.

Güneş (2009), okuma eyleminin sembollerin toplu olarak görülüp beyne yerleştirilmesinin sonucu olduğunu söylemektedir. Kelimeler bütün olarak insan beynine yerleştirilerek okuma eylemi gerçekleştirilmiş olmaktadır. Akyol (2008) ise

okumanın okuyucu ve yazar arasında gerçekleşen anlam kurma süreci olduğunu vurgulamıştır.

Okuma becerisi ile ilgili yapılan tüm tanımlara bakıldığında, geçmişten itibaren kesin kabul görmüş bir tanım olmadığı ortaya çıkmaktadır. Bu yüzden okumanın duyu organları ile algılanarak, bilişsel ve duyuşsal süreçlerden geçen sembollerin anlamlandırılması süreci olarak tanımlanması mümkündür (Karadüz, 2011).

Okuma becerisinin anlam kurma süreci haricinde farklı işlevleri de olduğu söylenebilir. Bireyler okuma becerisi sayesinde toplumda gerçekleşen olayları daha rasyonel bir şekilde yönetebilirler (Odabaş,2005). Bunun yanında okumanın bireyler üzerinde;

- Davranışlarını yönlendirme,
- İç dünyasını zenginleştirme,
- Bakış açısını genişletme,
- Çevresine hoşgörülü olmasını sağlama,
- Düşünme ve yaratma özgürlüğü sağlama gibi görevleri de mevcuttur (Koç ve Müftüoğlu,2008).

Okumayı diğer becerilerden ayıran bir başka özellik ise eğitime ihtiyaç duyulmasıdır. Konuşma ya da dinleme becerisi gibi kendiliğinden kazanılan bir beceri değildir. Aksine özel bir eğitime ihtiyaç duyulan ve farklı etmenlerin birbiri içerisine geçmiş bir süreçtir (Aytaş, 2005). Bu sebepten dolayı okuma eğitimi küçük yaşlarda başlayarak sağlıklı bir beceri kazanımı için çaba gösterilmelidir.

Tüm bu tanımlar düşünüldüğünde okuma; bireyin akademik, sosyal ve kişisel gelişimini doğrudan etkileyen, bireyler arasındaki iletişimin önemli bir aracı olan, kazanılması için özel bir eğitime ihtiyaç duyulan bir beceridir.

2.3. Yazma Becerisi

Yazma becerisi dil becerilerinin anlatma grubu içerisinde yer alan son beceridir. Yazma becerisi de diğer beceriler gibi edinilmesi gereken önemli bir beceridir. Yazma becerisi insanoğlu var olduğu andan itibaren başlamış bir beceridir. İnsanların mağara duvarlarında başlayan yazma serüveni günümüzde elektronik ortamda devam etmektedir. Uzun zamandır insanların kullandığı bu becerinin insanlık belleği olduğunu söyleyebiliriz (Özdemir,1999).

İnsanlar, yüzyıllar boyunca gelecek kuşaklara aktarmak istedikleri tüm bilgi ve birikimlerini yazma becerisi sayesinde ulaştırabilmiştir. Yazma becerisi kuşaklar arasındaki bilgi ve kültür aktarımını daha kolay hale getiren bir araç olmuştur (Coşkun,2007). Diğer becerilerin özellikleri göz önüne alındığında yazma becerisinin daha kalıcı olduğunu söylemek mümkündür. “Söz uçar yazı kalır.” atasözü de bu görüşü destekler niteliktedir.

Yazma becerisi ile ilgili yapılmış araştırmalar incelendiğinde birçok tanım yapıldığı görülmektedir. Bu tanımların ortak çıkış noktası ise; seslerin çeşitli semboller yardımı ile kâğıda aktarılması süreci olduğu söylenebilir (Unutkan,2006; Keskinlik,2005). Bu aktarım işi kimi araştırmacı tarafından basit bir süreç olarak görülürken, kimi araştırmacı bu sürecin karmaşık ve üst düzey beceri gerektiren bir süreç gerektirdiğini savunmuştur.

Akyol (2001), yazma sürecini düşüncelerin ve fikirlerin ifade edilebilmesi için gerekli sembollerin motorsal beceriler sayesinde üretilebilmesi olarak görmektedir. Bu üretilen semboller sayesinde başkalarına yapılmak istenen aktarım sağlanmış olacaktır. Yazmanın duygu ve düşüncelerin yazı aracılığı ile aktarılması olduğunu savunan Topuzkanamış (2014), aynı doğrultuda bir tanım yapmaktadır. Ancak insan hayatında önemli bir yere sahip olan bir becerinin karmaşık bir süreç olması aşikârdır. Yazma, bireylerin tüm bilgi, beceri ve birikimlerinin koordine edilerek, zihinsel süreçlerden geçen bir beceridir (Walker, Shippen, Alberto, Houchins, Cihak, 2005). İşte bu sebeple yazma becerisini basite indirgemek mümkün görünmemektedir.

Yazma becerisi gerçekleştirilirken, bireyler olayları gözlemledikten sonra analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey becerileri kullanarak olayları sembolere aktarırlar (Tiryaki ve Demir, 2016). Hem üst düzey becerilerin kullanılması hem de zihinsel becerilerin kullanılması bireylerin gelişim alanlarının artırılmasına katkı sağlamaktadır. Bu sebeple yazma becerisinin birey gelişimine katkı sağladığı söylenebilir. Yazma becerisi aynı zamanda iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik fayda sağlamaktadır. Duygu ve düşünce aktarımı sağlayan bu beceri, bireyler arasındaki sağlıklı iletişimin temelini oluşturmaktadır.

İletişime fayda sağlamanın yanında bireylerin öğrenmelerine de olanak sağlar (Belet ve Yaşar, 2007). Yazma becerisini geliştiren bireyler, düşünme becerilerini kontrol etmeyi öğrenirler. Bunun sonucunda ise zihin kullanımı artırılarak öğrenme

süreci daha etkili ve kalıcı hale getirilmiş olmaktadır (Raimes,1983). Kalıcı öğrenme faktörlerinden bir tanesi olarak yazma becerisi gösterilebilir.

Yazma becerisi, bireylerin düşünce gelişimine ve bilgi düzenlemesine yardımcı olması bakımından zihinsel becerilerin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Kodan, 2016). Bütün bu yapılan düşünce geliştirme evrelerinde, zihinsel sözlükler kullanılmasından dolayı zihinsel süreç becerileri geliştirilmektedir. Yazma gibi bilişsel, zihinsel, duyuşsal ve kinestetik becerilerin birleşiminden oluşan bir sürecin sağlıklı gelişimi için tekrarlanması gerekmektedir. Bu tekrarlar sayesinde dil becerisinin gelişimi sağlıklı bir şekilde sağlanabilmektedir.

Böyle karmaşık bir sürecin sağlıklı kazanılması için çeşitli aşamalar mevcuttur. Yazma aşamaları olarak adlandırılan bu aşamaların üç dönemden oluştuğu söylenebilir (Temur,2009). Bunlar;

- İlk aşama olan başlangıç döneminden başlamaktadır. Bu dönemde seslerin ve harflerin ne olduğunun bilinci oluşturulmaya çalışılmaktadır.
- Ses ve harf bilinci kazandırılan birey daha sonra ikinci aşama olan ilerleme dönemine başlamaktadır. Bir önceki dönemde kazanılan tüm harf, hece, kelime ve cümleler, bireylerin kendi deneyimleri ile birleştirilir.
- Daha sonra son aşama olan akıcı yazmaya geçiş gerçekleştirilerek yazma aşamaları tamamlanır.

Bu aşamalar göz önüne alındığında bireylerin yazma serüveni tek başına ilerletilemeyecek kadar uğraş gerektiren bir süreçtir. Bu sebeple de yazma aşamalarını doğru ve etkili bir şekilde tamamlanabilmesi için eğitimden faydalanılmaktadır.

Türkiye’de eğitim kurumları içerisinde okul öncesi dönem olarak adlandırılan dönem, yazma becerisinin hazırlık dönemidir. Bu hazırlık dönemi boyunca yaptırılan çizgi çalışmaları ve boyama etkinlikleri ile küçük kas gelişimi sağlanmaya çalışılmaktadır (Arslan,2012). Bu kas geliştirme çalışmaları bir sonraki eğitim dönemine hazırlık amacını taşımaktadır.

Bir sonraki eğitim dönemi olan ilkokulun ilk yılları ise yazma becerisi eğitiminin başladığı dönemdir. İlkokulun bu ilk yılları yazı yazmanın öğrenildiği dönemdir (Kodan, 2016). Bu dönemde öncelikli olarak harflerin şekilleri öğrenilir. Daha sonra bu şekillerin üretilme yolları (yönleri, yazma biçimi) öğrenilerek son aşama olan yazı formlarının öğrenimine geçilir (Hamstra ve Blöte, 1993; Akyol, 2011). Eğitimin

devam ettiği dönemler ise yazma becerisinin sürekli olarak geliştirildiği, duyu ve düşüncelerin bağımsız düzeye ulaştırıldığı dönem olarak kabul edilmektedir.

Tüm bu eğitim dönemi boyunca dikkat edilmesi gereken iki nokta vardır; hız ve okunaklılık. Bunlar yazma becerisinin önemli iki unsurudur (Bara ve Morin,2013). Bu unsurlar içerisinde yer alan hız; dakikada yazılan harf sayısı ile ilgilidir. Hız gelişimi sağlanması için bol bol uygulama ve tekrar gerekmektedir. Okunaklılık ise, doğru olarak belirlenen harf şekilleridir (Duran, 2011). Okunaklılığın sağlanması amacıyla yazılması zor harflerin kullanılmaması gerekmektedir. Ayrıca yazım şekilleri ne kadar doğru öğretilirse, okunaklılıkta o derece artmaktadır.

Okunaklılık sadece harflerin şekilleri ile alakalı değildir. Harfler ve kelimeler arasındaki boşluk, harflerin boyutu, harflerin çizgi üzerindeki hizası gibi birçok kriter okunaklılığı etkilemektedir (Graham, Santoro, Berninger ve Struck,2006). Tüm bu etkenlerin doğru şekilde öğretilmesi yazma becerisinin geliştirilmesi adına çok önemlidir.

Tüm bu tanımlar ve yazma becerisinin aşamaları göz önüne alındığında yazma becerisinin; bireyin tüm yaşamını ve gelişim basamaklarını etkileyen, bireyin akademik, sosyal, bilişsel ve zihinsel gelişim basamaklarına doğrudan etkisi olan bir beceri olduğunu söylemek mümkündür. Yazma becerisi duyu ve düşüncelerin, çeşitli sembollerin kâğıt üzerine zihinsel süreçlerden geçirilerek aktarılması olduğu söylenebilir. Tüm bunların yanında üst düzey düşünme becerilerinin kullanıldığı düşünüldüğünde yazma becerisinin, düşünme üzerine düşünme olduğu söylenebilir (Güneş, 2003).

2.4. Yazma Güçlüğü

Yazma becerisi oldukça karmaşık bir süreçtir. Bu sürecin hatasız ve sağlıklı olması yazma becerisinin gelişmesini de etkilemektedir. Yazma becerilerinin istenilen düzeyde gelişmemesi bireylerde sorunlara yol açabilmektedir. Bu sorunlar;

- Yazma aşamasındaki çocuğun yetişkinler tarafından doğru algılanmaması,
- Harflerin doğru yazılamayışı,
- Yazma sürecinde yer alan planlama sürecinin doğru yürütülememesi,
- Yazma yetersizliklerinin çocuğun üzerinde olumsuz etki bırakması,
- Küçük ve büyük harflerin birbirlerine karıştırılması,
- Çok yavaş veya çok hızlı yazma,

- Tamamlanmamış harfler,
- Yazılan yazının farklı yönlerine yatırılması,
- Düzensiz harf şekil ve boyutları bu sorunlardan birkaçıdır (Akyol,2000; Akyol,2011).

Bütün bu sorunların birey veya çevresindeki rehber olabilecek kişiler tarafından fark edilmesi gerekmektedir. Bu ve bunun gibi sorunlar konusunda yetersiz olan bireyler, yazma becerilerini geliştirmekte zorlanarak akademik ve gelişimsel sorunlar yaşayabilmektedir (Rosenblum, Weiss ve Parush, 2003).

Dilin dört temel becerisi düşünüldüğünde en zor öğrenilen becerinin yazma becerisi olduğu söylenebilir (Can ve Altunbaş Yavuz, 2017). Bu sebeple öğrenme güçlüğü çeken bireylerin çoğunluğunun yazma becerilerinde sorun yaşadığını söyleyebiliriz (Schumaker ve Dëshler, 2003). Her ne kadar yapılan araştırmalar daha çok okuma güçlüğü üzerine olduğu görülse de, son yıllarda yazma becerilerinde çekilen güçlüklerle ilgili yapılan araştırma sayısında artış görülmektedir. Bu araştırmalar incelendiğinde yazma güçlüğü çeken bireylerin, yazma becerisi ile ilgili yaşadığı sorunun çocukluk yıllarından itibaren başladığı görülmektedir (Bender,2002). Çocukluk yıllarında yaşanan yazma güçlüğü sorunu zamanla bireylerin dil becerilerinin tamamıyla ilgili sorun yaşamaya başlamalarına neden olmaktadır.

Bireylerin tüm hayatına etki edebilen bu yazma becerisi sorununa, “yazma güçlüğü” ya da “disgrafi” denilmektedir (Marr ve Cermak, 2001). Yazma güçlüğü sorunu, yazma becerisinin kazanılmasının zor olması ve bunun gibi bahsedilen birçok sebepten dolayı bireylerin çoğunda görülmektedir. Son yıllarda yapılan araştırmalar; %10 ile %34 oranları arasındaki öğrencilerin okul çalışmalarını yapabilecek düzeyde yazma becerisine sahip olmadığını, bu sebeple de okul çalışmalarında yazma güçlüğü yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Smith-Engelsman, Niemeijer ve Van Galen; akt. Yıldız,2013). Bu sayı dikkate alındığında okullarda öğrenim gören öğrencilerin neredeyse yarısının yazma güçlüğü yaşadığı görülebilir. Ayrıca şehir okullarının ilkökul sınıflarındaki öğrenciler incelendiğinde bu oran %12 ile %44 seviyelerine çıkmaktadır (Graham, 2010).

Yazma güçlüğü çeken öğrenci sayısının bu kadar yüksek olması, araştırmaların bu konu üzerine yoğunlaşmasını önemli kılmaktadır. Bu sebeple yazma güçlüğü ile ilgili yapılan araştırmalar çeşitlilik göstermeye başlamıştır.

Yazma güçlüğü kavramının basit olarak; yazma güçlüğünün, yazma becerilerinin bireyin bulunduğu kronolojik yaşından ve zekâ kapasitesinden düşük seviyede olması olarak söylenebilir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013; Bedel, 2003; İlker ve Melekoğlu, 2017). Bu basit tanıma rağmen yazma becerisinin karmaşık bir süreç olması düşünüldüğünde, yazma güçlüğüne etki eden birçok faktörün olduğunu söylemek mümkündür.

Yazma becerisinin el ve göz eğitimine dayanan bir süreç olması, yazmanın fiziksel bir süreç olduğunu göstermektedir. Bu fiziksel süreç sonucunda el ve göz uyumuna bağlı olarak harflerin yazılış biçimleri, harflerin yönleri ve yazım hızları önem arz etmektedir (Ünalın,2001). Bu süreç içerisinde herhangi bir noktada sorun oluşması durumunda çocuğun veya bireyin yazma güçlüğü çekmesi mümkündür. Bu sebeple yazma güçlüğünün ortaya çıkmasında etkili olan faktörlerden bir tanesi olarak fiziksel faktör görülebilir.

Tüm bu fiziksel alanlarda güçlük çeken öğrencilerin, zamanla kendilerine duydukları özgüven azalmaya başlar. Bunun sonucunda öğrencide hiçbir zaman doğru ve sağlıklı bir yazma becerisi oluşamayacağı algısı oluşmaya başlar. Olumsuzluk algısı öğrencide devam ettikçe zamanla hayal kırıklıkları ve başarısızlık hissi yerleşmeye devam eder ve öğrenci yazma becerisine karşı motivasyonunu kaybetmeye başlar. Tüm bu duygusal süreçler öğrenci üzerinde bir daha başarılı olamayacağı hissini temellerini oluşturur. Bu süreç sonucunda ise öğrenciler, ailesinin ve öğretmenlerinin isteklerini hiçbir zaman karşılamayacakları yönünde bir algıya kapılarak, başarısızlık olgusunu kabullenirler (Jones ve Christensen, 1999). Tüm bu süreç, öğrencilerin duyuşsal özellikleri üzerinde olumsuz etkiye sahiptir. Bu olumsuz sürecin ise öğrencilerin yazma güçlüğünün ortaya çıkmasında etkili olan faktörlerden bir diğeri olan duyuşsal faktörler olarak görülebilir.

Öğrencilerin yazma güçlüğü yaşamasında etkili olan farklı bir olgu ise işlevsel faktördür. Bu işlevsel faktörler; dikkat, odaklanma, metnin içeriği ve uzunluğu olarak kabul edilmektedir (Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım, 2014). Yazma güçlüğü üzerindeki diğeri faktörlerin baskısı ile birlikte öğrenci de dikkatini bu beceriye yoğunlaştıramam sorunu görülebilir. Dikkatini yoğunlaştırmayan öğrenci yazma becerisine gerekli özeni gösteremeyebilir. Motivasyon sorunu yaşayan öğrenci aynı zamanda yazma becerisine odaklanmak yerine kendisine daha kolay gelen bir beceriye odaklanma yaşayabilir. Bu da öğrencinin sevmediği, başarılı olacağına inanmadığı bir beceriden kaçarak, daha

kolay yapabildiği bir beceriye gitmesine neden olabilir. Aynı zamanda dikkatini ve odağını yazma becerisi üzerinde yoğunlaştıramayan öğrenci, yazma becerisini kullanarak oluşturduğu metinlerin içeriğini ve özellikleri daha kısa tutma eğilimi gösterebilir. Tüm bu eğilimler “Yazma güçlüğüne neden olan işlevsel faktörler” adı altında toplanabilir.

Bahsedilen bütün bu faktörlerin neticesinde öğrencilerde yazma güçlüğü sorunu ortaya çıkabilir. MEB (2018) yayınladığı 1. Sınıf Türkçe Programına göre; harfleri, rakamları ve matematiksel işaretleri tekniğine uygun yazma, dik temel harfleri kullanarak okunaklı kelime ve cümleler yazma, büyük harf ve noktalama işaretlerini doğru yerde kullanma, harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluk bırakma, anlamlı ve kurallı cümleler yazma gibi kazanımların sağlıklı bir yazma becerisi kazanılması için önemli olduğu vurgulanmıştır. Bu kazanımlardan herhangi birisini kazanamayan öğrenci, yazma güçlüğü çeken öğrenci olarak kabul edilebilir. Bu öğrencilerin tespit edilerek yazma güçlüğü sorunlarının çeşitli yollarla ortadan kaldırılarak, öğrencinin doğru ve sağlıklı bir yazma becerisine sahip olması amaçlanmaktadır.

2.5. Yazma Güçlüğü'nün Giderilmesi

Yazma güçlüğü'nün giderilmesi öğrencinin hem akademik hem de sosyal hayatındaki başarısı açısından önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle yazma güçlüğü sorunun ortadan kaldırılması ve bireylerin doğru bir yazma becerisi kazandırılması gerekmektedir. Bu sorunu bireylerin tek başına ortadan kaldırması mümkün olmamaktadır. Bireylerin doğru ve sağlıklı bir yazma becerisine sahip olmaları için dışarıdan bir müdahale neredeyse zorunludur (Feder ve Majnemer, 2003).

Sağlıklı bir birey olabilmek adına yazma güçlüğü sorununun ortadan kaldırılması amacıyla dışarıdan müdahale ile yapılması gereken bazı çalışmalar olmalıdır. Bu çalışmaların ilki teşhistir (Kuşdemir, Kurban ve Bulut, 2018). Bu süreçte ilk olarak öğrencinin yazma güçlüğü yaşayıp yaşamadığına dair doğru bir değerlendirme yapılması önemlidir. Çünkü yazma güçlüğü sorununu ortadan kaldırmak için uygulanması gereken programın temelini bu aşama sağlamaktadır.

Doğru bir değerlendirme yapılabilmesi adına dikkat edilmesi gereken bazı etkenler bulunmaktadır (Bayraktar ve Seçkin, 2012). Bu etkenler;

- El yazısında ergonomik etkenler; öğrencilerin oturma biçimini, kâğıt-defter konumunu ve kalem tutma duruşlarını kapsamaktadır. Yazma güçlüğü sorununun oluşmaması için, yazma becerisinin hazırlık aşaması sayılabilecek bu aşamaların doğru bir şekilde kavratılması gerekmektedir. Bu başlangıç aşamasında yer alan ergonomik faktörler doğru kavratılmaz ise yazma güçlüğüne ortaya çıkmasında bir etken olabilir.

- Okunaklılık; harflerin şekil ve boyutlarını, birbirlerine göre oranlarını, eğim ve satırdaki durumlarını etkileyen bir etkidir. Harf çalışmalarına geçildiğinde verilen bu etken, diğer aşamaları direkt olarak etkileyebilir. Bir harfin veya kelimenin MEB (2018) müfredatında belirtildiği üzere uygun satır aralığına yazılması gerekmektedir. Ayrıca okunaklılık yazma becerisinin estetik görünümüne etki etmektedir.

- Akıcılık; yazma becerisindeki bir dakikada yazılan harf sayısına etki etmektedir. Yazma güçlüğü çeken bireyler, bu beceriyi kullanırken duraklamalar yaşayabilirler. Bu duraklamalar yazma becerisinin sağlıklı bir şekilde gelişmesine engel olabilir. Bunun sonucunda ise bu beceri kullanılarak aktarılmak istenenler sağlıklı bir şekilde aktarılamayabilir.

- Heceleme; kelimelerde bulunan hecelerin tam olmaması, harf-hece atlanılması veya harf-hece değiştirilmesi durumu olarak söylenebilir. Doğru bir heceleme gerçekleştirilmezse yazma becerisindeki aktarılmak istenen duygu ve düşüncelerde eksiklik söz konusu olabilir.

- Yazılı ifade; yazım ve noktalama kuralları ile metnin türü ve içeriğini kapsamaktadır. Yazma becerisine olumlu ve olumsuz etkide bulunan etkenlerin sonucusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu etken yazma becerisinin üst düzey özelliğidir ve bu etkende karşılaşılan bir sorun anlatılmak istenilenin tamamı üzerinde etkili olmaktadır.

Bu etkenler göz önüne alındığında, bir tanesinde görülebilen sorun tüm yazma becerisine etki ederek öğrencinin yazma güçlüğü sorunuyla karşılaşmasına neden olabilmektedir. Yazma becerisinin kazandırılması aşamasında yer alan bu etkenlerin, en başından itibaren doğru bir şekilde öğrenciye aktarılması gerekmektedir. Bu etkenlerin kazanılmasında sorun yaşayan öğrenciler belirlenerek yazma güçlüğü sorununun teşhisi en başından itibaren yapılmalıdır. Yazma güçlüğü sorununun ortadan kaldırılması için ilk basamak olarak kabul edilen teşhis aşamasının dikkatli bir şekilde uygulanması önem arz etmektedir.

Teşhis aşamaları uygulanırken öğrencilerin çalışmaları üzerinde oluşabilecek bazı belirtilerin dikkatle gözlenmesi gerekmektedir. Bu belirtiler birincil ve ikincil belirtiler olarak iki grupta toplanmıştır. Birincil belirtilerde; öğrencilerin harflerde geri döndürme yapması söz konusu olabilir. “b” ve “d” harflerinde veya “p” ve “q” harflerinin yapıları göz önüne alındığında birbirlerinin tam geri yapıları şekillerine sahip oldukları söylenebilir. Öğrenciler birbirlerinin zıt simetrisi sayılan bu harflerde karışıklık yaşayarak yanlış kullanımda bulunabilirler. Harflerde geri döndürme birincil belirtilerden sayılmaktadır.

Bir başka birincil belirti olarak ise harflerin tersine çevrilmesidir. Öğrenciler “m” ve “w” harfleri veya “b” ve “p” harfleri gibi yazılış olarak birbirlerinin tam konumda yer alan harflerin kullanımında karışıklık yaşayabilirler. Bu karışıklık yazma güçlüğüne neden olan birincil belirtilerden birisidir.

Kelime içerisinde harflerin yer değiştirilmesi de yazma güçlüğüne neden olan birincil belirtilerdendir. Öğrenciler kelimeleri yazarken harf sıralamasında karışıklık yaşayarak yazma güçlüğü yaşayabilir. “bahçe” kelimesini yazmak isteyen bir öğrenci harf sıralamasında yaşadığı zorluktan dolayı “baççe” şeklinde yazım yapabilir. Bu da birincil belirtilerden bir tanesidir.

Yazma güçlüğü çeken öğrencilerde görülen ikincil belirtiler ise daha çok öğrenci davranışları ile alakalıdır. Öğrencilerde yazma güçlüğü ile birlikte oluşabilen duygusal değişimlerden dolayı davranış biçimlerinde değişiklikler meydana gelebilir. Okula gelmeme isteği, okuldan kaçma eğilimi, ödevlerini ve sorumluluklarını aksatma, sürekli olarak onaylanma isteği meydana gelebilecek olumsuz davranış değişikliklerine örnek gösterilebilir. Bunun dışında diğer öğrencilerden yazma becerisi olarak geri kalmasından dolayı çevresine zarar verme, hırsızlık, yalan söylemek, saldırganlık gibi daha ileri düzey sıkıntılar yaşayabilir.

Birincil ve ikincil belirtiler olmak üzere tüm bu belirtiler dikkatle gözlenerek, yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin tespit edilmesi gerekmektedir. Bu belirtilerin göz ardı edilerek önemsizlenmesi durumunda, öğrencilerin yaşadığı olumsuz davranış ve tutumlar artarak devam edebilir.

Teşhis aşamasını sağlıklı bir şekilde tamamlamak yazma güçlüğü sorununu ortadan kaldırmak için oldukça önemli bir aşamadır. Bir diğer önemli aşama ise öğrencilerin hayatı boyunca zorluk yaşamamasına sebep olabilecek bu sorunun ortadan

kaldırılmasına yönelik yapılacak uygulama aşamasıdır (Can ve Altunbaş Yavuz, 2017). Bu aşamada yazma güçlüğü başlığı altında bahsedilen fiziksel, duyuşsal ve işlevsel kaynaklı sorunların aşamalı olarak ortadan kaldırılması gerekmektedir.

Uygulama aşamasında dikkat edilmesi gereken en temel özellik; yazma güçlüğünün gelip geçici bir zorluk olmadığı kavranmasıdır. Bu sorunun kolay ve kesin bir çözümü bulunmamaktadır. Sorunun ortadan kaldırılabilmesi için tutarlı ve uzun bir çalışma yapmak daha verimli olacaktır (Graham ve Harris, 2002).

Bu tutarlı çalışmanın öncelikli olarak öğrencinin duyuşsal özelliklerine etki ederek başlaması daha uygun olabilir. Öğrencilerin bu süreçte yaşadığı motivasyon, ilgi, hayal kırıklığı ve özgüven eksikliği gibi duyuşsal özelliklerin öğrenciye kazandırılması gerekmektedir. Bu sebeple uygulayan kişinin sürekli olarak öğrenci motivasyonunu yükseltici çalışma yapması gerekmektedir. Öğrencide yazmaya istek oluşturulması yapılan çalışmaların başarısı için önemli olabilmektedir.

Bu çalışmalar yapılırken unutulmaması gereken bir nokta da okuma ve yazmanın birbiri ile bağlantılı olması ve birbirlerini etkilemeleridir (Calp,2013). Bu sebeple yapılan uygulama esnasında öğrencilerin sürekli okuma ve yazma çalışmaları yapmaları sorunun ortadan kaldırılması için önemli bir adım olacaktır (Can ve Altunbaş Yavuz, 2013). Öğrenciye bol bol yaptırılan okuma ve yazma çalışmaları sorunun giderilmesi adına önemli bir etken olabilmektedir.

Tüm bu uygulamalar yapılırken öğretmen veya uzman ile veli arasındaki işbirliği oldukça önemlidir (Kuşdemir, Kurban ve Bulut, 2018). Uygulama esnasında her iki grubunda uyumlu ve sistemli çalışması başarıya ulaşma ihtimalini güçlendirmektedir. Zorluk yaşayan öğrencinin bu çalışmalardan sonra evde tekrarını yapması ve ebeveynlerinden gördüğü destek, hem işlevsel hem de duyuşsal özelliklerde yaşadığı sorunları ortadan kaldırması için kararlılığını olumlu yönde etkileyebilir. Bunun yanında yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenleri ile yakın iletişim kuran öğrencilerin okul başarısının arttığı görülmektedir (White,2013). Bu sebeple öğrencilerin bu uygulama sürecinde sorun yaşayan öğrencilere yakın davranması çalışmanın verimliliğini artırmak için önemli bir faktör olabilmektedir.

Bu uygulamaların “Bağımsız Öğretim Yaklaşımı” olarak benimsenmesi çalışma verimliliğini ve sonuca ulaşmayı olumlu yönde etkileyebilmektedir (Özer,2004). “Bağımsız Öğretim Yaklaşımı”na göre uygulama yapılan ders saatleri, öğrencinin

normal ders saatleri dışında seçilmelidir. Genellikle bir saatlik seminerler şeklinde belirlenecek olan bu uzun süreli uygulama süreleri, öğretim programı dışında kalacağından öğrencinin bu uygulamaları ders olarak algılamamasına ve duyacağı baskının azalmasına etkili olabilmektedir. Ancak bu yaklaşıma göre sadece ders dışı etkinlik yeterli olmamaktadır. Ders içinde bu uygulamalar kısa süreli etkinlikler olarak devam ettirilmelidir. Ders içinde verilen bu kısa süreli etkinlikler destekleyici ve sürekliliği sağlayıcı etken olarak görülebilir.

Tüm bu yazma güçlüğüne giderme uygulamaları düşünüldüğünde, öncelikli olarak öğrencilerin teşhis aşaması dikkatli bir şekilde yapılmalıdır. Uygun bir biçimde yapılan teşhis aşamasından sonra öğrenci motivasyonunun artırılması çalışmasıyla, öğrencinin yazma becerisine ve kendisine karşı duyduğu ön yargılarından kurtulması sağlanmalıdır. Yazma güçlüğüne bir hastalık değil, bir zorluk olduğu öğrenciye hissettirilmelidir. Yazma becerisinde motivasyon ve ilgi sağlandığında, uygulama aşamasının planlı ve sürekliliği sağlayacak şekilde uygulanması gerekmektedir. Tüm bu planlama yapılırken öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar unutulmamalı ve dikkate alınmalıdır. Öğrenciye göre tasarlanan plan uygulanırken veli ile işbirliği içinde yürütme çalışması izlenmelidir. Tüm bu süreç uygulanırken sabırlı olunmalı, uygulamaların verimliliğinin ancak uzun bir çalışma sonucu gerçekleşeceği göz önüne alınmalıdır. Yapılan tüm uygulamaların tutarlı olması sağlanmalıdır. Bu süreç öğretmen veya uzman rehberliğinde, öğrencinin aktif olduğu bir süreçte yönetilmelidir.

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde; yazma güçlüğüne giderilmesine yönelik yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan çalışmalara yer verilmiştir.

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ülkemizde 2017 senesi öncesinde eğitim öğretimde bitişik eğik yazı kullanılması sebebiyle, Türkiye’de yazma güçlüğü ile ilgili yapılmış çalışmaların büyük bölümü bitişik eğik yazı ile ilgili yazma güçlüklerini kapsamaktadır. 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren dik temel harflere geçilmesinden dolayı, bu senelerden sonra yapılan çalışmalarda dik temel harflerle ilgili yazma güçlükleri ile ilgili çalışmalar karşımıza çıkmaktadır.

Akyol ve Sever (2018), okuma yazma güçlüğü ile ilgili yaptıkları bu çalışmalarında, diğer çalışmalardan farklı bir şekilde iki güçlüğü birlikte ele almışlardır. Bu çalışmada; okuma ve yazma süreçlerinin birlikte ilerlemesinden dolayı bağımsız olmadığı, okuma ve yazmada güçlük çeken öğrencilerin yaşadıkları başarısızlıktan dolayı olumsuz tutum takınmaları, yazma güçlüğü çeken öğrencilerin bu eylemi gerçekleştirirken çok fazla vakit kaybettiğinin üzerinde durulmuştur. Çalışmada yazma güçlüğü'nün giderilmesi için Fernald Yöntemi kullanılmıştır. Yöntemin çoklu algıya göre belirlenen aşamaları; kelimeye dikkatlice bakılması ve tekrar edilmesi, kelimenin söylendiği gibi yazılıp yazılmadığının kontrolü, gözlerin kapatılarak kelimenin zihinsel imajının oluşturulması, kelimenin tüm kısımlarından emin olunduktan sonra kelimenin üzerinin kapatılarak yazılması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalardan sonra gün içerisinde kelimelerin zihinden yazılması ve kâğıdın arkasına tekrar yazılmasının istenmesi şeklinde tekrar çalışmaları yaptırılmaktadır. Yazma güçlüğü'nün teşhisi ve uygulama sonrası kontrolü için araştırmacılar tarafından geliştirilen Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma toplamda 60 saatte tamamlanmıştır. Çıkan sonuçlar incelendiğinde, Fernald Yönteminin uygulanması ile yazma güçlüğü sorununun ÇBOÖ'ne göre bir puan ilerleme kaydedildiği tespit edilmiştir.

Aydın ve Cavkaytar (2018), yazma güçlüğü görülen öğrencilerin okunaklılık düzeylerinin artırılması ile ilgili yaptıkları çalışmada; ilk olarak Yıldız ve Ateş'in (2010) geliştirdikleri Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği kullanılarak yazma güçlüğü teşhisi yapılmıştır. Teşhisin ardından uygulama süreci 4 evrede tamamlanmıştır. Başlama Düzeyi Evresi, A1 ve A2 olmak üzere iki oturumda tamamlanmıştır. Bu oturumlarda kısa şiir ve metinlerden yararlanılmıştır. Daha sonra Öğretim Oturumları Evresine geçilerek 2 oturum şeklinde tamamlanmıştır. Öğretim oturumlarında verilen metin ve şiirler yazılırken öğrencinin yanlış yapması durumunda anında düzeltme yapılarak, öğrenciye doğru yazım ile ilgili ipuçları verilmiştir. Sonraki evre olan Genelleme evresinde ise farklı yazı defterleri ve metinler kullanılmıştır. Son evrede İzleme Oturumları evresinde ise, öğrencinin öğretilen yazma becerilerini kendi başına uygulayıp uygulayamadığı belirlenmiştir. Çalışmanın sonunda yazma güçlüğü ile ilgili yapılan alanyazın taramasında, uygulanan modelin genellikle eylem araştırması

olduğu ancak başka yöntemlerin de yazma güçlüğüne giderilmesinde etkili olabileceği vurgulanmıştır.

Kuşdemir, Kurban ve Bulut (2018), yazma güçlüğü yaşayan öğrenciler ile ilgili yaptıkları eylem araştırmasında; araştırma basamaklarını etkili bir şekilde uygulamışlardır. İlk olarak örnek yazılar incelenerek sorun tespiti yapılmış, plan oluşturularak eğitim programı belirlenmiş ve uygulanmış, son olarak da öğrenci gelişimi ve programın etkisi değerlendirilmiştir. Tüm program haftada 6 saat ders yapılarak toplam 6 haftada tamamlanmıştır. Çalışmada, yazma güçlüğüne giderilmesi için öğrencinin istekli hale getirilmesi ve yazılı ödevlerin takibinin sıkı yapılması gerekliliği vurgulanmıştır.

Can ve Altunbaş Yavuz (2017), okuma ve yazma güçlüğüne sosyal ve psikolojik boyutlarını ele aldıkları bu çalışmada; yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin idealleri oldukları, bu öğrencilerin velilerin kaygı içerisinde olduklarını, öğrencilerin kendi sorunlarını kabul etmemelerini, yazma güçlüğündeki temel etkenin harf yönlerinden ve hız olmamasından kaynaklı olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca okuma yazma güçlüğüne eğitimin kanayan yarası olduğu ve bu yaranın bilinçli ve alanında uzman öğretmen tarafından ortadan kaldırılabilmesi üzerinde durulmuştur.

Erdoğan, Gülay ve Uzuner (2017), yazma güçlüğüne ilişkin yapmış oldukları çalışmada; yazma güçlüğüne tanımları, yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin karşılaştığı sorunları, yazma güçlüğüne sebepleri, yazma güçlüğüne gidermeye yönelik yapılması gereken uygulamaları tespit etmeye çalışmıştır. Bu çalışmada yazma güçlüğü probleminin, öğretmenlerin kabul ettiği mekanik ve psikomotor becerilerle sınırlandırılmayacağından bahsedilmiştir. Ayrıca yazma güçlüğüne sadece yanlış ve eksik yazma olmadığı, aynı zamanda yazan kişinin yazdıklarını anlamasında da güçlük çekilen bir sorun olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmada, yazma güçlüğüne giderilmesi ile ilgili; dikte çalışmalarının yapılması, aile desteğinin sağlanması, ev ödevi, bol bol yazma çalışmalarının yaptırılması vurgulanmıştır.

Kaya (2016), yazma güçlüğüne giderilmesine ilişkin yaptığı çalışmada; yazma güçlüğü olan öğrencilerin, bu güçlüğüne giderilmesi ve akıcı yazmanın sağlanabilmesi için neler yapılması gerektiği üzerinde durulmuştur. Ayrıca Kaya'ya göre, Türkiye'de yazma güçlüklerine ilişkin yapılmış olan çalışmaların çok az olması, bu tür çalışmaların yapılması gerekliliğinin artırmaktadır. Bu çalışmada eylem araştırması

kullanılmıştır. Çalışmada katılımcı olarak tek bir öğrenci kullanılmış olup bu öğrencinin yazma güçlüğü giderilmeye çalışılmıştır. Çalışmada, yazma güçlüğüünün giderilmesi için alanında uzman sayılabilecek kişilerin olması, öğrencinin verilen ödevleri ve çalışmaları isteyerek yapması, uygulamaların etkinliklerle eğlenceli hale getirilmesi, öğrenci motivasyonunun yüksek tutulması gerekliliği noktaları vurgulanmıştır.

Kodan (2016), yazma güçlüğüünün giderilmesine ilişkin yaptığı bu çalışmada; uygulama süresinin doğru ayarlanması gerektiğini, yazma güçlüğü sorununun giderilmesi için öğrenciye yaptırılan başarılı pekiştireçlerin etkili olduğunu, öğrencilerin uygulama esnasında harf boyutları ve çizgi takibi boyutuna önem verilmesi gerektiğini, öğrenciye uygun teknik ve yöntemin belirlenmesi gerektiğini, yazı çalışmalarının cezalandırma yöntemi olarak kullanılmaması gerektiğini vurgulamıştır.

Taşkaya ve Yetkin (2015), ilköğretim kademesinde yer alan öğrencilerin yaşamış oldukları yazma sorunlarının belirlenmesi ile ilgili yapmış oldukları bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden yararlanmışlardır. Sınıf öğretmenlerinin yaşanan yazma sorunları ile ilgili çözüm önerilerini araştırılmıştır. Yazma güçlüğü sorunlarının teşhisi ve çözüm için kullanılabilecek uygulamalar üzerinde durulmuştur. Çalışmada 35 sınıf öğretmenin görüşü alınarak ortak cevaplar belirlenmiştir. Bu cevaplara göre yazma güçlüğü sorunu ile ilgili; büyük-küçük harf yanlışlığı, yazı boyutlarının farklılığı, yazı okunaklılığının düşük olması, yazının güzel ve estetik olmaması, satır çizgisinin takip edilememesi, kelimelerin birleşik yazılması, harf şekillerinin tam olarak yapılamaması sorunları özellikle vurgulanmaktadır. Yazma güçlüğüünü giderici çalışmalar olarak ise; yazdıklarını okutma, çalışma kağıtları hazırlama, sürekli kontroller yapma, ilgi çekici metinler yazdırma, sürekli dikte yaptırma, veliler ile görüşme halinde olma, güzel yazmanın önemini anlatma çözüm önerileri vurgulanmaktadır. Ayrıca yazma güçlüğü sorununun giderilmesi için süreç boyunca öğrenci ile bire bir ilgilenilmesi gerekliliği ifade edilmiştir.

Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım (2014), yazma güçlükleri hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerini içeren çalışmada; 226 sınıf öğretmeni ile yapılan anket çalışması sonuçlarına yer verilmiştir. Bu çalışmada yazma güçlüğüünün nedenlerinin ya da çözüm önerilerinin araştırması yerine, sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğü ile ilgili yeterlilik algılarının ölçülmesi hedeflenmiştir. Çalışmada elde edilen verilere

göre; öğretmenlerin yazma güçlüğü sorunu yaşayan öğrencilere düşük not verme eğiliminde oldukları, yazma güçlüğü'nün giderilmesi için hem öğretmenin hem de öğrencinin özgüvene sahip olması gerektiği, yazma güçlüğü probleminin giderilmesi için gerekli zamanın ayrılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Yıldız (2013), yazma güçlüğü'nün giderilmesi için yaptığı bu eylem araştırmasında; yazma güçlüğü'nü etkileyen 8 etken olduğunu vurgulamıştır. Bu etkenlerin; katılımcı, araştırmacı, ebeveyn, farkındalık, motivasyon, beceri öğretimi, öğretim ilkeleri ve akranlar olduğunu söylemektedir. Yıldız'a göre bu 8 etken sağlandığında öğrencinin yaşamış olduğu yazma güçlüğü sorunun ortadan kalkabileceği öngörülmektedir. Bu yüzden tasarlanacak olan eylem araştırması modelinin sadece araştırmacı ve katılımcı arasında olmadığı söylenmiştir. Yazma güçlüğü sorunun giderilmesinde rol oynayan en büyük faktörün harf aşaması olduğunu vurgulamaktadır. Harf aşamasının etkili bir şekilde kavranması sağlandığı takdirde sürecin daha başarılı ilerleyeceği vurgulanmıştır. Yazma güçlüğü konusunda kendisini uzmanlaştırmış öğretmenlerin önemine değinilmiştir.

Calp (2013), yazma güçlüğü'ne ilişkin yapmış olduğu bu çalışmada; yazma güçlüğü sorununun ortadan kaldırılabilmesi için en önemli etkenin bire bir ilgi olduğunu söylemiştir. Uzman tarafından bire bir öğrenciyle uygulanacak olan geniş zamanlı programın, yazma güçlüğü sorununu büyük ölçüde ortadan kaldıracığını vurgulamıştır. Öğretmen tarafından gösterip yaptırma tekniğinin etkili bir şekilde kullanılması, yazma güçlüğü sorunu için önem arz etmektedir. Aşamalı olarak en özelden en genele şeklinde gösterip yaptırma tekniği kullanılarak yapılacak uygulamanın başarılı sonuçlanacağı vurgulanmıştır.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Adas ve Bakır (2013), yaptıkları çalışmada yazma becerisinin öğrenilmesi karmaşık bir iş olduğunu, belki de edinilmesi gereken becerilerin içerisindeki en zoru olduğunu söylemişlerdir. Geleneksel yazma öğretimlerinin işe yaramadığını vurgulamışlardır. Bu sebeple öğretmenlerin öğrencilerin zihnine ilgi göstermelerini ve onlara ilham vermelerini sağlayan çağdaş yöntemler kullanmaları gerektiğini söylemişlerdir. Geleneksel yöntemle öğretimlerde sınıfın pasif ve monoton olduğunu vurgulamışlardır. Bu yüzden öğretmenin yöntem ve stratejilerde çağdaş yöntemleri benimsemesinin başarıyı artıracığı söylenmiştir.

Datchuk ve Kubina (2012) yazma güçlüğü çeken öğrencilerin, harf, kelime, cümle düzeyinde birçok yönde çaba gösterdiklerini vurgulamıştır. Bu çalışmada yayınlanmış 19 makale incelenerek, yazma güçlüğü ile ilgili detaylı bir tarama yapılmıştır. Çalışma sonunda, yazma güçlüğüne neden olacak kategorik başlıkların yanında; yazma güçlüğüne giderici strateji ve teknikler de belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca çalışmada yazma güçlüğü ile ilgili kullanılan tüm yöntem ve tekniklere rağmen, yazma güçlüğünde gerileme tespit edilmiştir.

Westwood (2008), çalışmasında okul programlarında yer alan yazma becerilerinin aslında bireylerin okuldan sonraki sosyal hayatlarında başarılı olup olmayacaklarını belirleyen etken olduğunu vurgulamıştır. Bu çalışma dünyada okuma ve yazma güçlüklerinin nedenleri ile ilgili tüm araştırmaların incelenip ortak sonuçlar çıkarılmasıdır. Çalışmada yazma güçlüğü sorunları içerisinde özellikle motivasyon ve yazma stratejilerinin kavranılmaması üzerinde durulmuştur.

Gunning (2006), okuma ve yazma güçlüklerinin tespit edilmesi ve düzeltilmesi ile ilgili yazmış olduğu kitapta, öğrencilerin yazma güçlüklerini kendi başlarına yenebileceklerinden bahsetmiştir. Öğrencilere gerekli strateji ve teknikler öğretilirse, kendilerine en uygun strateji yardımıyla yazma güçlüklerinin üstesinden kendi başlarına gelebilecekleri görüşünü savunmuştur.

Graham, Harris ve Larsen (2001) yaptıkları bu çalışmada; yazma güçlüğü çeken öğrencilerin yazma becerilerinde iyi bir seviyeye gelmeleri için okullarda uygulanabilecek etkinlikleri incelemişlerdir. Yazma güçlüğüne hafifletmenin yanı sıra önlemek için tasarlanan altı ilke sunulmuştur. Bunlar, etkili yazma eğitimi sağlamak, her çocuğun ihtiyaçlarını karşılamak için yazma kuralları uyarlamak, ek yardım sağlamak için erken müdahale etmek, her çocuğun yazmayı öğrenmesini beklemek, yazma performansını artıracak akademik ve akademik olmayan engelleri belirlemek ve bunları ele almaktır.

MacArthur (2000), yazma güçlüğü ile ilgili yaptığı çalışmasında günümüzün teknolojik imkânlarından yararlanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bilgisayarların, yazma becerisinin fiziksel süreçlerini kolaylaştırıcı etkisi olduğunu ve yazma süreçlerinin planlaştırılması aşamasında kolaylık sağladığını söylemektedir. Kelime ile ilgili tüm yazma süreçlerinin, bilgisayar teknolojileri ile ilişkilendirilmesini araştırmıştır.

Graham (1997) “Öğrenme ve Yazma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Gözden Geçirilmesinde Yönetici Kontrolü” adlı çalışmasında; 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin yazma ve öğrenme sorunları olan gözden geçirme güçlüklerinde öğretmenlerin rolünü incelemiştir. Uygulama süreci boyunca uygulayıcıların, öğrencilerin yazma güçlüklerine ilişkin düzeltmelerini sağlayan bir yol çizmeleri gerektiğini savunmuştur. Bu yol gösterme sayesinde, öğrencilerin süreci değerlendirmesi kolaylaştırılmaya çalışılmıştır. Bunun yanında, uygulayıcının yol gösterdiği sorunlar dışında yazma güçlüğüne neden olabilecek birçok alt neden tespit edilerek ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır.



3. BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmada kullanılan yöntem ve teknikler, araştırmanın katılımcıları, araştırma çalışma çevresi ve ortam, çalışmada yer alan veri toplama araçları ile toplanan verilerin analizi konuları ele alınmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nitel model ve eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Eylem araştırmasında sorunlar genellikle katılımcılarla ortak bir şekilde belirlenir. Araştırmacının rolü, sorun belirlenmesi ve danışma sürecinde, sorunların çözümünün uygulanmasında ve sorunların çözümünü kolaylaştırma şeklindedir. Bu yöntem; genel sorunu belirlemek, veri toplama, plan oluşturma, değerlendirme yapmak ve uygulama basamaklarını geliştirmek adımlarından oluşmaktadır (Aksoy,2003). Araştırmacı aynı zamanda çalışma grubunun öğretmenidir. Sınıfında bir sorun tespit etmiş ve bu sorunu çözmek için uygulama yapmıştır. Bu sebeple bu araştırma bireysel eylem araştırmasıdır.

Eylem araştırmasında yaygın olarak kullanılan yöntem ve teknikler günlük tutma, gözlem, görüşme, belgesel tarama, anket ve örnek olaydır (Borgia ve Schuler, 1996; Bogdan ve Biklen, 1992; Elliot, 1991).

3.2. Katılımcı

Bu araştırmanın katılımcıları; 2018-2019 Eğitim-öğretim yılında, Muş ilinde bir okulda öğrenim görmekte olan ilkokul ikinci sınıf öğrencileri içerisinden yazma sorunu yaşadığı teşhis edilen 6 öğrenciden oluşmaktadır.

Çalışma katılımcıların eğitimine devam ettiği mevcut sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Sınıf mevcudu 21 kişiden oluşmaktadır. Sınıfta okuma ve yazma bilmeyen öğrenci yoktur.

Öğretmen sınıftaki öğrencilerin velileri ile sık sık görüşmektedir. Veliler öğrencilerin sosyal ve akademik gelişimi ile ilgili gerekli çalışmayı yapmaktadır. Araştırmacının yapmış olduğu veli görüşmeleri, öğrencilerin motivasyonunu yükseltmenin yanında veli iş birliği ile olumlu bir etki oluşmasını sağlamıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama sürecinde yazma güçlüğü sorununu tespit edebilmek için, şiir türünde yazılmış ve çalışma çevresinin daha önceden karşılaştığı 6 adet metin belirlenmiştir. Bu metinler içerisinden “Fare” metni çalışma çevresinin söylemekten

zevk aldığı bir şarkı olması ve daha önce yazmış oldukları metin olması sebebiyle alan uzmanının onayıyla yazma güçlüğü sorunu çeken öğrencilerin teşhisinde kullanılmıştır.

Uygulama sürecinde kullanılacak çalışma yaprakları için çeşitli illerde görev yapan ve mesleki kıdemleri farklılık gösteren sınıf öğretmenleri ile görüşülmüştür. Bu görüşmelerde okuma-yazma sürecinde öğrencilerine uyguladıkları çalışma yaprakları toplanmıştır. Bu çalışma yaprakları içerisinden birbirlerine benzerlik gösterenler ve uygulanacak çalışma çevresine uygun olmayanlar alanda uzman olan kişiler tarafından elenmiştir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, uygulanarak başarılı olarak sınıflandırılan çalışma yaprakları alanda uzman kişiler tarafından araştırmanın uygulama sürecine dahil edilmiştir.

Ayrıca çalışma çevresinin bir sene önce okuma-yazma öğretimi sürecinde uygulanarak başarıya ulaşılan çalışma yaprakları alanda uzman kişi tarafından araştırmaya dahil edilmiştir.

Araştırma için milli eğitim müdürlüğünden ve çalışma grubu velilerinden izin alınmasının ardından (Ek-1), uygulama sürecinin sorunsuz ilerleyebilmesi için uygulama okulu idarecileri, sınıf öğretmenleri ve ikinci sınıf velileri ile araştırma hakkında detaylı bir bilgilendirme toplantısı yapılmıştır. İlgili okulun idarecileri, sınıf öğretmenleri ve sınıf velileri, araştırmayı büyük bir ilgiyle karşılamış, süreç boyunca her türlü kolaylığı sağlayarak yardımcı olmuşlardır.

Araştırmacının alan uzmanına sunarak her uygulama sonrası çalışma yapraklarını detaylı incelemesi ile birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü alt problemlere ait görüşler belirlenmiştir.

Beşinci alt probleme ait görüşler ise; süreç bitiminden en az 21 günlük sürecin geçmesi ile süreç başında ve sonunda katılımcılara yaptırılmış olan iki metin Yıldız ve Ateş (2007)'in geliştirdikleri Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeğine göre değerlendirilmiştir. Elde edilen sayısal veriler dikkate alınarak kalıcılık verileri elde edilmiştir.

Bu araştırmada, geçerlilik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla uygulamada yer alan çalışma yaprakları, araştırmacı ve danışman tarafından düzeye uygunluk dereceleri gözden geçirilerek belirlenmiştir. Nicel verilerin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla daha önce geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiş ölçme araçları kullanılmıştır. Elde edilen verilerin puanları araştırmacının sınıf öğretmeni olmasından dolayı, araştırmacı ve tez danışmanının ortak görüşü ile belirlenmiştir.

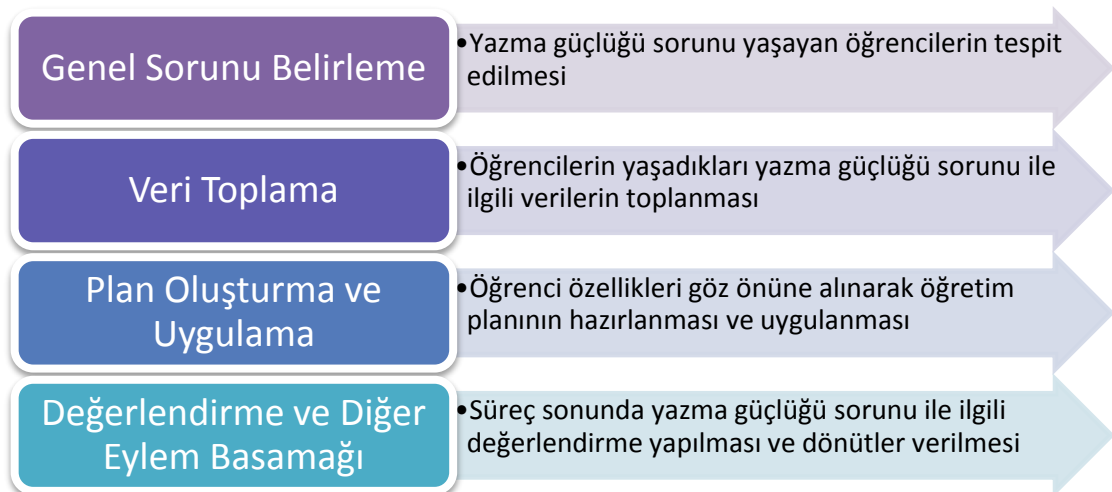
Nitel verilerin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla uygulamada kullanılan ve katılımcıların yapmış oldukları çalışma yapraklarının örnekleri, çalışmaya dâhil edilmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama sürecinde yazma güçlüğü sorununu teşhis edebilmek için, şiir türünde yazılmış ve katılımcıların daha önceden karşılaştığı 6 adet metin belirlenmiştir. Bu metinler içerisinde “Fare” metni çalışma çevresinin söylemekten zevk aldığı bir şarkı olması sebebiyle, uzman onayı alınarak yazma güçlüğü sorunu çeken öğrencilerin teşhisinde kullanılmıştır.

Gerekli izinlerin alınmasının ardından, uygulama sürecinin sorunsuz ilerleyebilmesi için okul idarecileri, sınıf öğretmenleri ve sınıf velileri ile araştırma hakkında detaylı bir bilgilendirme toplantısı yapılmıştır. İlgili okulun idarecileri, sınıf öğretmenleri ve sınıf velileri, araştırmayı büyük bir ilgiyle karşılamış, süreç boyunca her türlü kolaylığı sağlayarak yardımcı olmuşlardır.

Araştırmanın tüm alt problemlerinin veri toplama sürecinde, eylem araştırmasının basamakları dikkate alınmıştır. Eylem araştırması modeli 4 basamakta uygulanmaktadır. “Genel Sorunu Belirleme”, “Veri Toplama”, “Plan Oluşturma ve Uygulanması” ve “Değerlendirme ve Diğer Eylem Basamağı” eylem araştırmasının basamaklarıdır (Yıldız, 2013).



Araştırmada, katılımcıların yazma güçlüğü gidermek amacıyla “*Tekrarlı Dikte ve Motivasyon Uygulamaları*” kullanılmıştır. Bu uygulama doğrultusunda ilk olarak katılımcılar için “*Motivasyon Sağlama Çalışmaları*” yapılmıştır.

Motivasyon artırıcı çalışmalar, araştırmacı tarafından her bir katılımcı ile bire bir olacak şekilde görüşme yöntemi kullanılarak uygulanmıştır. Görüşme tekniği, araştırmacı ile araştırmanın merkezinde yer alan kişiler arasındaki anlamlı sorular ve cevaplarının yer aldđđı, bu sayede öznel düşünce ve duyguların tespit edilebildiği nitel bir yöntemdir (Cohen ve Manion,1994). Bu görüşmelerde katılımcıların yazma becerisi ile ilgili geliştirmiş oldukları olumsuz tutumların değiştirilmesi hedeflenmiştir. Araştırmacı her bir katılımcıya “Yazma konusundaki düşünceiniz nedir?” sorusunu yöneltmiştir. Katılımcı 1; yazmanın sıkıcı olduğunu, bu yüzden yazma becerisini kullanmak yerine sözel olarak cevap vermeyi tercih ettiğini söylemiştir. Katılımcı 2; yazma becerisinin zor ve karmaşık olduğunu, yazı yazarken yanlış yaparak silmek zorunda kalmaktan dolayı yavaş olduğunu söylemiştir. Katılımcı 3; yazı yazmak zorunda olmadđđını çünkü yazılarını diğer kişiler okuyamadđđı için tekrar sözel olarak ifade ettiğini belirtmiştir. Katılımcı 4; yazı yazarken sıkıldığını ve yazmayı bıraktđđını belirtmiştir. Katılımcı 5; yazı yazdıktan sonra yazdıklarını okuyamadđđını ve üzüldüğünü belirtmiştir. Katılımcı 6; yazı yazmanın uzun sürdüğünü, sınıfta yazı yazarken diğer arkadaşlarına yetişemediğini ve yetişmek için hızlı yazdığını bu sebeple de yazılarının okunamadđđını belirtmiştir. Tüm katılımcıların vermiş oldukları yanıtlar doğrultusunda; katılımcıların tamamının yazma becerisini sıkıcı buldukları, yazma becerisinde yaşamış oldukları güçlüklerden dolayı olumsuz tutum geliştirdikleri, yavaş yazmalarından dolayı derslerinde sıkıntı yaşadıkları belirlenmiştir.

Öğretmen sınıftaki öğrencilerin velileri ile sık sık görüşmektedir. Veliler öğrencilerin sosyal ve akademik gelişimi ile ilgili gerekli çalışmayı yapmaktadır. Araştırmacının veli görüşmeleri ve onlarla işbirliği içinde olması, öğrencilerin motivasyonunu yükseltmesini sağlamıştır.

Başlangıç motivasyon uygulamalarının ardından uygulama aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada “*Tekrarlı Dikte Uygulamaları*” kullanılmıştır. “Tekrarlı Dikte”, katılımcıların harf, kelime, paragraf ve metin başlıklarında katılımcıların yaşamış oldukları yazma güçlüğünün giderilmesi için uygulanmış olan bir yöntemdir. Bu yöntemde araştırmacı, katılımcılara gerekli çalışmaları ilk olarak tahtada uygulamalı olarak anlatmıştır. Daha sonra aynı uygulamaları katılımcıların çalışma yapraklarına anlatımlar doğrultusunda yapmalarını istemiştir. Katılımcıların yazma güçlüğü sorunu giderilene kadar pekiştirme çalışmaları devam ettirilmiştir.

1-4. alt problemlerin çözümü için “Tekrarlı Dikte ve Motivasyon Uygulamaları” eylem araştırmasının basamakları doğrultusunda uygulanmıştır. Katılımcılara tüm harf grupları ön çalışma olarak yaptırılmış ve detaylı incelemesi araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu inceleme sonunda, katılımcılarla ilgili yazma güçlüğü sorunları ile ilgili gerekli notlar alınmıştır. Katılımcılara en uygun olan plan oluşturulmaya çalışılmıştır. Plan oluşturulurken katılımcıların devam eden derslerinin engellenmemesi için ders saatleri dışında bir süre ayarlanmıştır.

Uygulama aşamasında çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanılmıştır. Bu yöntem ve tekniklerden bir tanesi gösterip yaptırma tekniğidir. Araştırmacı; kalemin doğru tutuş şekli, kelime, cümle ve metinlerin satır çizgileri arasına uygun pozisyonda yazımı hakkında tahtada örnek yazımları gerçekleştirerek daha sonra öğrencilerden bu uygulamaları gerçekleştirmelerini istemiştir.

Araştırmacı tarafından harf, kelime, cümle ve metinlerin doğru yazımı ile ilgili; yazılış yönleri, ebatları, eğimleri, çizgi takibi becerilerinin düzeltilmesi amaçlanmıştır. Bu adımda daha çok sunuş yolu tekniği kullanılmıştır.

Cümle yazımı ile ilgili kullanılan bir başka teknik istasyon tekniği olmuştur. İstasyon tekniği; tüm katılımcıların yer aldığı çağdaş bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu teknikte oluşturulan istasyonlara her grup katkı yapacağından dolayı, işbirlikli ve farklı zeka alanlarını kapsayan öğrenme sistemidir (Benek, 2012). Araştırmacı tarafından 6 adet istasyon oluşturulmuştur. Her bir istasyona daha önceden hazırlanan, farklı çalışma yaprakları koyulmuştur. İlk olarak gelişi güzel bir şekilde katılımcılar istasyonlara yerleştirilmiştir. Yerleştirme tamamlandığında katılımcılardan önlerinde bulunan çalışma kağıtlarını yapmaya başlamaları istenmiştir. Daha sonra araştırmacı tarafından verilen direktifler ve ikazlar doğrultusunda, katılımcıların bir sonraki istasyona giderek çalışmaya devam etmeleri istenmiştir.

Araştırmanın ilk dört alt probleminin giderilmesi için yöntem ve teknik uygulamasının bitirilmesi ile eylem araştırmasının son basamağı olan “*Değerlendirme ve Diğer Eylem Basamağı*”na geçilmiştir.

İlk dört alt problemin eylem araştırmasına göre son adımı olan “*Değerlendirme ve Diğer Eylem Basamağı*” uygulamalarında önceden belirlenmiş olan değerlendirme yöntemleri kullanılmıştır. Bu yöntemler; çağdaş ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden “*Öğrenci Ürün Dosyası*” ve “*Öz Değerlendirme*” dir. Katılımcılar

için hazırlanmış olan dosyaya metin yazımı ile ilgili gerçekleştirilen süreç boyunca yaptıkları çalışmalar konulmuştur. Önceki ve anlık yapmış oldukları çalışmaları karşılaştırma yapma imkânı sağlanmıştır.

Öz değerlendirme; öğrencilerin başta belirlenen ölçütler doğrultusunda kendi çalışmalarını değerlendirmesini sağlayan çağdaş değerlendirme yöntemidir (MEB, 2018). Süreç boyunca uygulanacak bir diğer değerlendirme yöntemi öz değerlendirmedir. Katılımcıların kendi yaptıkları çalışmaları değerlendirmeleri istenmiştir. Öz Değerlendirme yaptırılırken belirlenmiş olan kategorik başlıklara göre yapılması sağlanmıştır. Ebat, boşluk, noktalama işaretleri, satır başlama noktaları, başlık yazımı ve çizgi takibi kategorileri ile ilgili yapmış oldukları ön çalışma ve son çalışma yapraklarını karşılaştırarak incelemeleri ve verilen renkli kalemler ile kendi yaptıkları yanlışları belirlemeleri istenmiştir. Bu sayede katılımcıları süreçte aktif hale getirerek, kalıcılığın gerçekleşmesi amaçlanmıştır.

Uygulamalar öncesi ve sonrasında veri toplama aracı için Yıldız ve Ateş (2010) tarafından geliştirilen “Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği (ÇBOÖ)” kullanılmıştır.

Tablo 1. Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği (ÇBOÖ)

	Boyutlar	Yetersiz (1)	Orta Düzeyde (2)	Yeterli (3)
Uygulama Öncesi	Eğim			
	Boşluk			
	Ebat			
	Biçim			
	Çizgi Takibi			
	Toplam			
	Boyutlar	Yetersiz(1)	Orta Düzeyde(2)	Yeterli(3)
Uygulama Sonrası	Eğim			
	Boşluk			
	Ebat			
	Biçim			
	Çizgi Takibi			
	Toplam			

Çok boyutlu okunaklılık ölçeği ile öğrencilerin yazılarında, uygulama öncesinde ve sonrasında, “*eğim, boşluk, ebat, biçim, çizgi takibi*”, boyutlarında “*yetersiz (1)*”, “*orta düzeyde (2)* ve “*yeterli (3)*” düzeylerinde belirlemeler yapılmaktadır.

Süreç sonunda araştırmacı, uygulama öncesi ve sonrası yapılan metinleri daha önce izni alınmış ve incelenip araştırmaya uyarlanmış olan “Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği”nden yararlanarak sayıya dayalı veriler elde edilmiştir.

Katılımcılarla yürütülen çalışma süresi toplam 53 ders saati süresi sürmüştür. Uygulamanın ilk 4 haftasında yazma becerisinin harf yazımı öğretimi üzerinde durulmuştur. Sonraki 4 haftalık süreçte kelime yazımı öğretimi tamamlanarak cümle yazımına geçilmiştir. Cümle yazımı öğretimi yaklaşık 4 hafta sürmüş ve tamamlanmasının ardından metin yazımı öğretimine geçilmiştir. Metin yazımı öğretim süreci yaklaşık 5 haftada tamamlanarak süreç sonlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın 1-4. alt problemleri için elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kategoriler çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası yazıları, ÇBOÖ’deki boyutlar dikkate alınarak karşılaştırılmış. Bu alt problemlerde puanlama yapılmamıştır. Her alt problemde rastgele seçilen bir öğrencinin uygulama öncesi ve sonrası yazılarından biri, örnek olarak verilmiştir.

Beşinci alt problemin analizinde ise betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir (Selçuk, Palancı, Kandemir ve Dündar, 2014). Öğrencilerin çalışma yaprakları, ÇBOÖ ile değerlendirilmiş; uygulama öncesi ve sonrası yazıları ve aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır.

Puan değerlendirilmesi, ölçekten alınabilecek en düşük puan 5 ve en yüksek puan 15 olacağı dikkate alınarak, toplam puanı 5 – 8.3 olan öğrencilerin yazıları okunaklı değil, toplam puanı 8.4 – 11.7 olan öğrencilerin yazıları orta düzeyde okunaklı, toplam puanı 11.8 – 15 arasında olan öğrencilerin yazıları ise okunaklı şeklinde yapılmıştır (Yıldız ve Ateş, 2010).

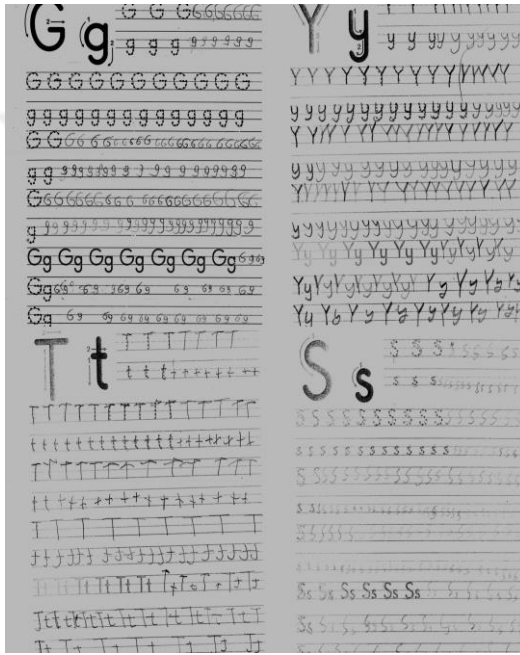
4. BÖLÜM : BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırma verilerinden elde edilen bulgular, bu bulgulara yönelik yorumlar, araştırmanın alt problemleri sırasına göre sunulmuştur.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

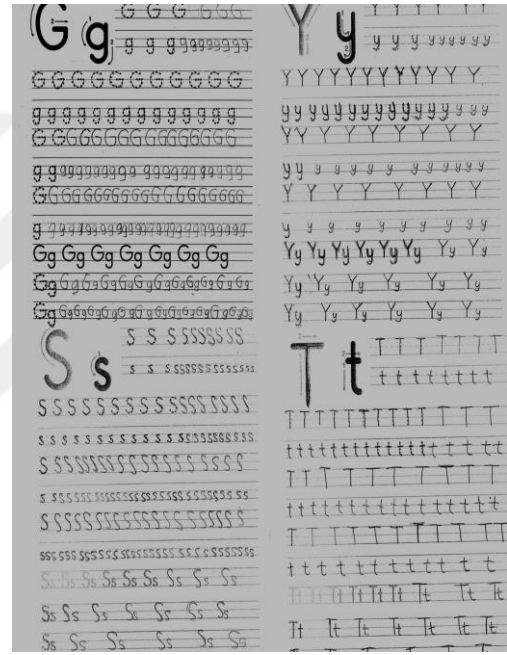
Araştırmanın birinci alt problemi olan “*Harf yazımına ilişkin uygulamaların yazma güçlüğüne giderilmesine katkısı nasıldır?*” sorusuna ilişkin bulgular bu bölümde yer almaktadır.

Uygulama Öncesi



Şekil 1. Harf yazımına ilişkin katılımcıların uygulama öncesi yaptıkları çalışma yaprağı örneği.

Uygulama Sonrası



Şekil 2. Harf yazımına ilişkin katılımcıların uygulama sonrası yaptıkları çalışma yaprağı örneği.

Şekil 1 katılımcı grubun içerisinde random yolla belirlenmiş ve katılımcıların yazma güçlüğü sorunlarının tespit edilmesi amacıyla yapılmış olan uygulama öncesi çalışma yaprağını göstermektedir. Katılımcıların yapmış oldukları bu ön uygulamalar incelenerek; kalem tutma, harflerin yazılış yönleri, harf ebatları, harf eğimi, çizgi takibi, harf biçimi, harfler arasındaki boşluklar ile ilgili yaşamış oldukları yazma güçlüğü sorunları belirlenmiştir.

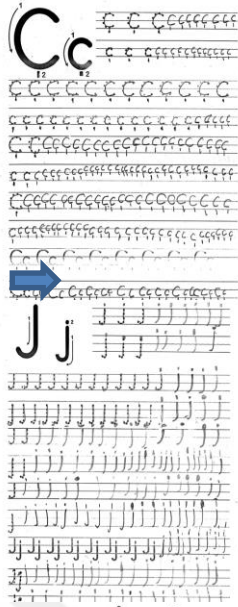
Şekil 1 incelendiğinde katılımcıların harflerin yazım yönleri ile ilgili güçlük yaşadıkları açık bir şekilde görülmüştür. Harflerin yazım yönlerinin doğru yapılmaması, harflerin doğru yazımını güçleştirmiştir. Aynı zamanda yapılan

çalışmalar incelendiğinde harflerin biçimlerinin eksik ya da yanlış olduğu görülmüştür. Şekil 1’de yer alan “t” harfine bakıldığında, gövde kısmında yer alan kıvrımın yanlış yöne yapıldığı tespit edilmiştir. Yine bir diğer örnek olan “s” harfi incelendiğinde, harfin gövde kısmına verilmesi gereken kıvrımın katılımcılar tarafından yapılamadığı tespit edilmiştir. “Y” harfinin büyük harf biçiminin gövde çizgisinin tam ortada yapılmadığı belirlenmiştir. Yine aynı harfin hem küçük hem de büyük şekillerinde, biçimsel olarak bozukluk tespit edilmiştir. “G” harfinin büyük formatında, ebat olarak bozukluk tespit edilmiştir. Bu harfin küçük ve büyük versiyonlarının aynı ebatta yapılması dikkati çekmiştir. Ayrıca harfin küçük versiyonunda gövde de yer alan kıvrımın her seferinde farklı şekillerde verildiği gözlenmiştir.

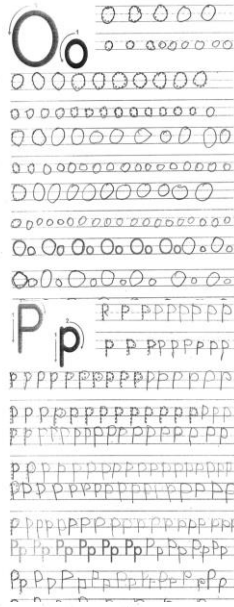
Bunun yanında Şekil 1’de yer alan tüm harflere bakıldığında, satır çizgileri arasına yapılması gereken harflerin yapılamadığı görülmüştür. Çizgi takibinin yapılamamasından dolayı okuma açısından ve estetik açıdan olumsuz bir sorun teşkil etmiştir. Çizgi takibinin yanında, harflerin boyutları konusunda da değişiklikler gözlenmiştir. Yapılan harflerin boyutlarının birbirinden farklı olduğu, satır çizgileri içerisinde olması gereken sınırlarda bulunmadığı tespit edilmiştir.

Şekil 2, toplamda 10 ders saati süren süreç sonunda katılımcıların yapmış oldukları uygulama sonrası çalışma yaprağını göstermektedir. Katılımcıların uygulama öncesi çalışmalarında öne çıkan yazma güçlüklerinin büyük oranda giderildiği görülmüştür. “t” harfinin gövde kısmında yer alan kıvrım ile ilgili yaşanan güçlük düzeltilmiştir. “t” harfinin küçük şeklinde gövde kısmında yer alan kıvrımın ve çizginin düzenli hale geldiği görülmüştür. Ayrıca harfin hem büyük hem de küçük şeklinde yer alan biçimleri düzenli hale geldiği görülmüştür. Katılımcıların tamamının zorlandığı “s” harfinin kıvrımları olması gerektiğine yakın şekilde yapılmıştır. Harfin yapılışı biçim olarak olumlu artış göstermiştir. “Y” harfinin gövde çizgisinde yer alan yazma güçlüğü sorunu giderilmiştir. Gövde de yer alan çizginin harfin tam ortasına yapılmıştır. “G” harfinin ebat kategorisi ile güçlüğü tam olarak giderilememiştir. Bu harfin ebatları istenen düzeye ulaşmasa da gözle görülür artış olduğu söylenebilir. Harfin büyük versiyonu ile küçük versiyonu arasında fark olması sağlanmıştır. Harfin küçük versiyonunda gövdenin kıvrım kısmında yaşanan güçlükte gerileme olduğu görülmüştür.

Uygulama Öncesi

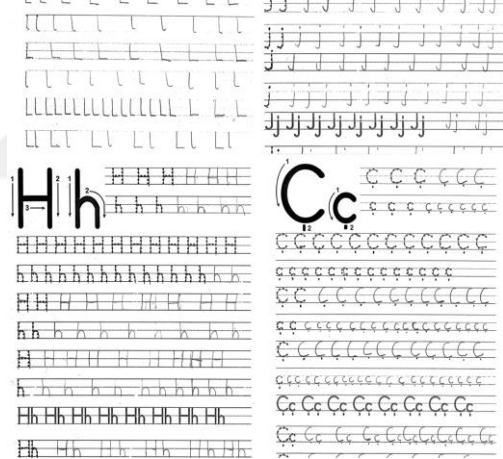


Uygulama Sonrası



f yazımına ilişkin uygulama öncesi a yaprağı örneği.

Şekil 4. Harf yazımına ilişkin katılımcıların uygulama sonrası yaptıkları çalışma yaprağı örneği.



Şekil 3'te gösterilen uygulama öncesi çalışma yaprakları incelendiğinde, katılımcıların "o" harfinin hem küçük hem de büyük şeklini yapamadıkları görülmüştür. Bu harfin tam bir çember şeklinde yapılması gerekirken, katılımcıların tam çember şekline ulaşamadıkları tespit edilmiştir. Çalışma yaprağı dikkatle incelendiğinde, katılımcıların bu harfi yaparken elini kaldırmamaları ve saat yönünün tersinde yapmaları gerekirken harfin belirli noktalarında ellerini kaldırarak ve saat yönünde yaptıkları görülmüştür. Bir diğer çalışma yaprağındaki "j" harfinin yapımında büyük ve küçük şekillerinin ayırt edilemediği görülmüştür. Bu harfin büyük

şeklinde nokta koyulmaması gerekirken katılımcıların bu kurala uymayarak nokta koydukları tespit edilmiştir. Ayrıca harfin küçük şeklinde kuyruk kısmı satır çizgisinin aşağıda son bulması gerekirken katılımcıların bu kıvrımı satır çizgisi içerisine yaptıkları görülmektedir. Katılımcılar tarafından yapılan tüm çalışma yapraklarında çizgi takibinin yapılmadığı net bir şekilde görülebilmektedir. Katılımcıların bu çalışma yapraklarında yapmış oldukları yazma güçlükleri biçim, çizgi takibi ve ebat kategorilerine dahil edilmiştir.

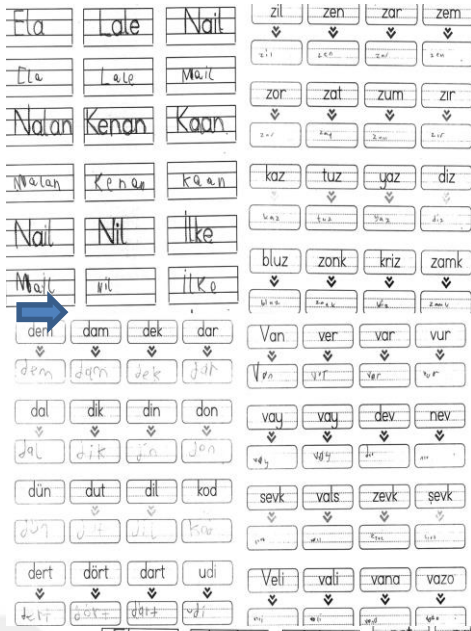
Uygulama sonrası katılımcılar tarafından yapılan çalışma yapraklarının (Şekil 2 ve Şekil 4) incelemesi sonucu, katılımcıların kalem tutma, çizgi takibi, biçim, ebat ve boşluk kategorilerine ayrılan yazma güçlüğü sorunlarında azalma olduğu görülmektedir. Katılımcıların uygulama sonrasında, harflerin yazımı ile ilgili yaşadıkları bu sorunların giderildiği geldiği söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “*Kelime yazımına ilişkin uygulamaların yazma güçlüğüne giderilmesine katkısı nasıldır?*” sorusuna ilişkin bulgular bu bölümde yer almaktadır.

Uygulama Öncesi

Uygulama Sonrası



Şekil 5. Kelime yazımına ilişkin katılımcıların uygulama öncesi yaptıkları çalışma yaprağı örneği.



Şekil 6. Kelime yazımına ilişkin katılımcıların uygulama sonrası yaptıkları çalışma yaprağı örneği.

Şekil 5’te yer alan çalışma yaprakları, katılımcıların yapmış olduğu random yolla seçilmiş uygulama öncesi çalışma yaprağını göstermektedir. Katılımcılara üç harf içeren kelimeler ile ilgili çalışma yaprakları yaptırılmıştır. Bu çalışma yaprağında katılımcıların, kelimelerde yer alan harfleri olması gereken ebatta yapmadıkları tespit edilmiştir. Dikkatli incelendiğinde büyük harf ve küçük ayrımı yapılmaksızın tüm harflerin aynı boyutta olduğu görülmektedir. Bunun yanında kelimeyi okunamayacak

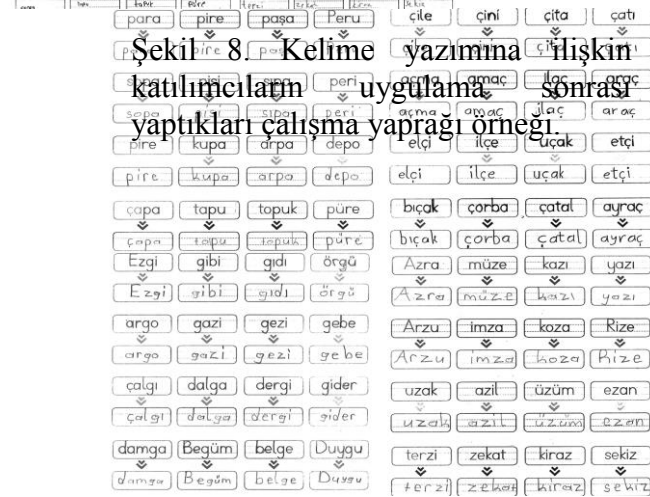
derecede küçük yazmaları dikkati çekmiştir. Ebat konusunda yaşanan yazma güçlüğü, katılımcılarının yazdıklarının okunamamasına ve anlaşılmasına neden olmuştur.

Uygulama sonrası çalışma yaprakları (Şekil 6) incelendiğinde, büyük-küçük harf ayrımının olması gerektiği gibi yapıldığı, kelimelerin yazılması gereken satır içerisine uygun ebatlarda yapıldığı görülmüştür. Çalışmalarda okunamayan kelimeye rastlanmamıştır. Katılımcıların çalışma yaprağının en altta yer alan kelimelerin yazımında sorun yaşadıkları dikkati çekmiştir. Bunun sebebi olarak kağıdın masanın sonunda olmasından kaynaklı olarak yazmada zorluk çektikleri tespit edilmiştir. Bunun giderilmesi amacıyla katılımcılara evde daha büyük bir zeminde yapmaları için ek çalışma yaprakları dağıtılmıştır. Bu çalışmaların incelenmesi sonucu, kağıdın en sonunda dikkati çeken yazma güçlüğü sorunun ortadan kalktığı tespit edilmiştir.

Uygulama Öncesi



Uygulama Sonrası



Şekil 8. Katılımcıların uygulama öncesi ve sonrası yaptıkları çalışma yaprağı örneği.

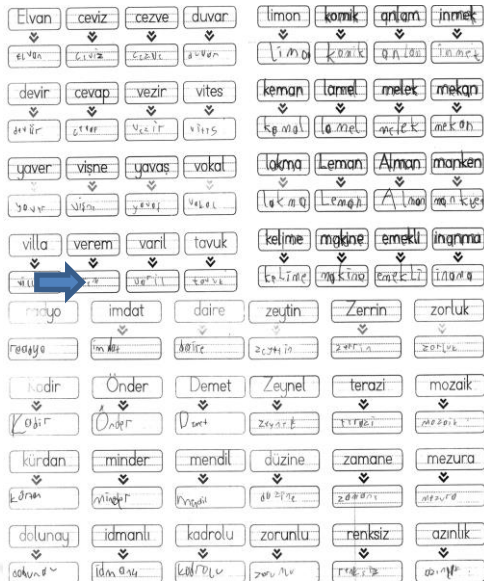
kelime yazımına ilişkin uygulama öncesi çalışma yaprağı örneği.

Şekil 7, katılımcıların yapmış oldukları çalışma yaprakları içerisinde random yolla seçilmiş uygulama öncesi çalışma yaprağıdır. Katılımcılara dört harf içeren kelimeler ile ilgili çalışma yaprakları yaptırılmıştır. Bu çalışma yaprakları, biçim ve ebat kategorilerine dahil edilmiştir. Çalışma yaprakları incelendiğinde, katılımcıların kelimelerde yer alan harflerin yazılış biçimlerini tam olarak yapamadıkları görülmüştür. Katılımcıların harf biçimlerini doğru yön ve yapılış biçimlerine göre yapamaması, kelimenin okunaklılığını ve anlamlandırılmasını engellemiştir. Bunun yanında katılımcıların üç harf içeren kelimelerde olduğu gibi bu çalışmada da, harf ebatlarının olması gerektiği gibi yapmamıştır. Büyük harf ve küçük harf ayrımının yapılmadığı, görülmesi zor biçimde küçük yazıldığı dikkati çekmektedir. Ebat ile ilgili yaşanan yazma güçlüğü sorunu, kelimelerin okunamamasına neden olmuştur. Çalışmaları katılımcıların kendilerinin de okumakta zorlandığı tespit edilmiştir.

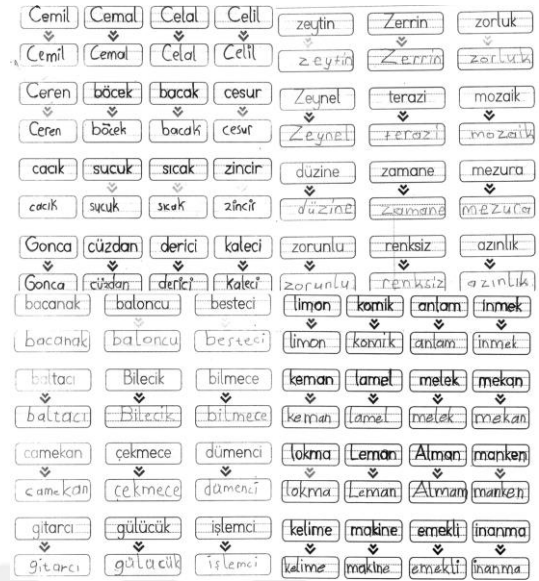
Katılımcıların uygulama öncesi (Şekil 7) yapmış oldukları çalışmalar ile uygulama sonrası (Şekil 8) yapmış oldukları çalışmalar karşılaştırılmıştır. Uygulama sonrası yapılan çalışmalar incelendiğinde, güçlüğü büyük oranda giderildiği görülmektedir. Katılımcıların uygulama öncesinde boyutta yapamadıkları harfleri, uygulama sonrasında daha doğru boyutta ve düzenli yaptıkları görülmüştür. Büyük-küçük harf ayrımının yapıldığı tespit edilmiştir. Küçük harf ebatlarının birbirleriyle aynı olduğu ve kelimelerin daha okunaklı olduğu tespit edilmiştir. Yalnızca kelime içerisinde “z” harfinin ebat olarak diğer harflere göre daha büyük boyutta yazıldığı dikkat çekmiştir. Katılımcıların bu harf dışında diğer harflerin yazımında güçlük yaşamadığı görülmüştür. Ayrıca katılımcıların uygulama öncesinde yavaş yazma sorununun ortadan kalktığı tespit edilmiştir.

Şekil 8 biçim özelliklerine göre incelendiğinde, harflerin yazılış yönünden kaynaklı olan güçlüğü giderildiği tespit edilmiştir. Uygulama öncesinde harf yönünden kaynaklı olan biçim bozuklukları, harfin doğru yönde yapılmasıyla ortadan kalkmıştır. Katılımcıların uygulama öncesinde yapmakta zorlandıkları “p”, “g” ve “k” harfleri, kelime içerisinde biçimsel bozukluğa neden olmaktadır. Uygulama sonrasında kelime içerisinde yer alan bu harflerin biçimsel bozuklukları giderildiğinden, kelimenin okunaklılığında gözle görülür bir artış olmuştur. Ayrıca uygulama öncesi ve sonra çalışma yaprakları estetik açısından karşılaştırıldığında, aradaki fark net bir şekilde görülmüştür.

Uygulama Öncesi



Uygulama Sonrası



Şekil 10. Kelime yazımına ilişkin katılımcıların uygulama sonrası yaptıkları çalışma yaprağı örneği

e yazımına ilişkin uygulama öncesi çalışma yaprağı örneği.

Şekil 9, katılımcıların yapmış oldukları uygulama öncesi çalışmalar içerisinde random yolla seçilmiş örnek çalışma yaprağıdır. Bu çalışma yaprağında beş ve üzeri harf içeren kelimeler kullanılmıştır. Katılımcıların yapmış olduğu çalışma yaprağı biçim ve çizgi takibi kategorilerine dahil edilmiştir.

Çalışma yaprağı incelendiğinde katılımcıların, satır çizgisi olarak adlandırılan yazma sınırına dikkat etmedikleri görülmüştür. Dört çizgi üç aralıktan oluşan satır çizgilerine kelimeler doğru ve uygun şekilde yerleştirilmemiştir. Kelimede yer alan kimi harflerin satır çizgisinin altına ya da üstüne çıktığı tespit edilmiştir. Ayrıca çalışma yaprağında yer alan kelimelerin çoğunda biçimsel olarak hataların üst düzeyde olduğu görülmüştür. Çoğu kelimenin biçim kuralına uygun hareket edilememesinden dolayı okunamadığı tespit edilmiştir.

Katılımcıların uygulama öncesinde yapmış oldukları çalışmalar (Şekil 9) ile uygulama sonrasında yapmış oldukları çalışmalar (Şekil 10) karşılaştırılmıştır. Uygulama sonrası çalışma yaprağı incelendiğinde, biçim ve çizgi takibi kategorileri ile ilgili yaşanan yazma güçlüğüne büyük oranda giderildiği görülmüştür. Katılımcıların uygulama öncesi çalışmalarında uygun satır aralıkları arasında devam edemedikleri, yukarı ve aşağı yönde yazının devam ettiği tespit edilmiştir. Uygulama süreci sonunda katılımcıların kelime yazımını esnasında uygun satır çizgisi üzerinde kaldıkları tespit edilmiştir. Çizgi takibinin gerçekleşmesi ile yazının düzenliliği sağlanmıştır. Çalışma yaprağında araştırmacı tarafından bilerek satır çizgisi

koyulmamıştır. Katılımcıların satır çizgisi olmamasına rağmen kelime yazımını çizgi takibi yaparak uyguladıkları gözlenmiştir. Uygulama öncesi ve sonrası çalışma yaprakları incelendiğinde, çizgi takibi kategorisi ile ilgili yazma güçlüğüne giderilmesinde olumlu bir artışın olduğu söylenebilir.

Uygulama sonrası çalışma yaprağı incelendiğinde, biçim kategorisi ile ilgili büyük bir artışın olduğu gözlemlenmiştir. Katılımcıların kelimelerde yer alan harf biçimlerine özen gösterdiği tespit edilmiştir.

Tüm bu bulgular göz önüne alındığında, ufak tefek sorunlar dışında kelime yazımına ilişkin yazma güçlüğüne giderilmesinde büyük oranda artış görülmüştür. Katılımcıların kelime yazımında ebat düzenini sağladıkları tespit edilmiştir. Küçük harflerin aynı ebatta olmasına özen göstermişler ve büyük-küçük harf ayrımında dikkatli davranmışlardır. Harf yazım yönlerinin düzeltilmesi ile kelimelerde biçimsel düzensizlik sağlanmıştır. Katılımcıların kelime yazımında okunanaklılık ve estetik olarak doğru olması için biçim özelliklerine dikkat ederek yazdıkları tespit edilmiştir. Kelime yazımında harfler arasında bulunan boşlukların düzenli olması sağlanmıştır. Eşit ve uygun boşluklar olması sağlanmıştır. Katılımcıların yazması gereken satır çizgisi aralığına kelime yazımlarının yapılması sağlanmıştır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “*Cümle yazımına ilişkin uygulamaların yazma güçlüğüne giderilmesine katkısı nasıldır?*” sorusuna ilişkin bulgular bu bölümde yer almaktadır.

Uygulama Öncesi

Uygulama Sonrası



Şekil 12. Cümle yazımına ilişkin katılımcıların uygulama sonrası yaptıkları çalışma yaprağı örneği.

e yazımına ilişkin uygulama öncesi a yaprağı örneği.

Şekil 11’de katılımcıların yapmış oldukları çalışma yapraklarından random yolla seçilmiş uygulama öncesi çalışma yaprağı yer almaktadır. Bu örnekler belirlenen kategoriler içerisinde “Ebat” kategorisine dahil edilen yazma güçlüğü sorunudur. Çalışma yaprakları detaylı olarak incelendiğinde; katılımcıların cümle yazımını gerçekleştirirken kelimeler ve harf boyutları içerisinde bütünlük sağlayamamışlardır. Cümleyi oluşturan kelimelerin ebat olarak birbirlerinden farklı oldukları açıkça görülebilmektedir. Büyük-küçük harf ayrımı yapılmadan kelimelerdeki tüm harfler aynı boyutta yazılmıştır. Ebatın normalden çok küçük yapılması, kelimelerin ve cümlelerin okunulmasını zorlaştırmıştır. Cümlelerin çoğu okunamamaktadır.

Bunun yanında katılımcıların cümleye büyük harf ebatında başlaması gerekirken bunu göz ardı ettikleri tespit edilmiştir. Çalışma yapraklarındaki çoğu cümle küçük harfle başlatılmıştır. Cümle içerisinde yer alan kelimelerin küçük ebatta yazılması, biçim özelliklerini de etkilemiştir. Ebattan dolayı gerçekleşen bu yazma güçlüğü

sorunundan dolayı, yazılan cümlelerin okunaklılığın olmadığı ve estetik özelliğini kaybettiği söylenebilir.

Şekil 12, katılımcıların uygulama öncesinde “ebat” kategorisine dahil edilen uygulama sonrası çalışma örnekleridir. Yedi ders saati uygulama süreci sonunda katılımcıların ebat kategorisi ile gözle görülür anlamlı bir artış gösterdiği söylenebilir. Çalışmalar incelendiğinde katılımcıların, büyük ve küçük harf ayrımını yaptıkları görülmüştür. Cümle başlarında yer alan harflerin büyük harf versiyonunda yazıldığı görülmektedir. Ayrıca uygulama öncesinde yapılan büyük ve küçük harflerin aynı ebatta yazılması güçlüğü ortadan kalkmıştır. Katılımcılar küçük harflerin tamamını aynı ebatta yapmışlardır. Çalışma yaprağına bakıldığında her bir harfin uygun ebatta yazıldığı görülmektedir. Ayrıca büyük harflerin uygun satır aralıklarına yazılarak ebat sorununun ortadan kalktığı görülmektedir. bunun yanında ebat güçlüğüne giderilmesi ile okunaklılığın ve estetik özelliklerin artış gösterdiği söylenebilir. Katılımcıların yalnızca “P” ve “J” harfinin yazımında yaşadıkları güçlüklerin tam anlamıyla giderilmediği görülmüştür. Bu harflerle ilgili uygun ebat yazımının tam olarak gerçekleştirilemediği tespit edilmiştir. Araştırmacı bu harflerin yazımıyla ilgili katılımcılara evde yapmaları için ek çalışmalar vermiştir. Bu çalışma yaprakları sonucunda yazma güçlüğüne tamamen giderildiği tespit edilmiştir.

Uygulama öncesinde yapılan çalışma yaprakları (Şekil 11) ve uygulama sonrası yapılan çalışma yaprakları (Şekil 12) karşılaştırıldığında, katılımcıların ebat kategorisi ile yaşadıkları güçlüğüne giderildiği, bu kategoriden kaynaklanan okunaklılık ve estetik sorunların ortadan kalktığı açık bir şekilde görülmektedir.

Alper dolap al.	ALPER dolap al.
Pelin pil aldı.	Pelin pil aldı.
Pazar günü piknik yaptı.	Pazar günü piknik yaptı.
Alp patates aldı.	Alp patates aldı.
Polat tüp al.	Polat tüp al.
Recep peynir yedi.	Recep peynir yedi.
Pınar etli pide yedi.	Pınar etli pide yedi.
Serap mektup yolladı.	Serap mektup yolladı.
Pelin puding yaptı.	Pelin puding yaptı.
Serpil pilot oldu.	Serpil pilot oldu.
Zeynep patik giydi.	Zeynep patik giydi.
Petek piyano çaldı.	Petek piyano çaldı.
Köpek kediyi yakaladı.	Köpek kediyi yakaladı.

Şekil 13. Cümle yazımına ilişkin katılımcıların uygulama öncesi yaptıkları çalışma yaprağı örneği.

Şekil 13, cümle yazımına ilişkin biçim kategorisine dahil edilen çalışma yaprağı örneğidir. Bu çalışma yaprağı katılımcılar arasında random yolla seçilmiştir. Çalışmanın detaylı incelemesi yapıldığında, katılımcının cümle içerisinde harflerin biçim özelliklerini dikkate almadığı tespit edilmiştir. Tüm çalışmada yer alan “d” harflerine bakıldığında, katılımcının bu harfin biçim özelliklerine uygun yazım gerçekleştirmediği görülmektedir. Bu harfte biçimsel bozukluğun, katılımcının harfin yazılış yönünü yanlış yapmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

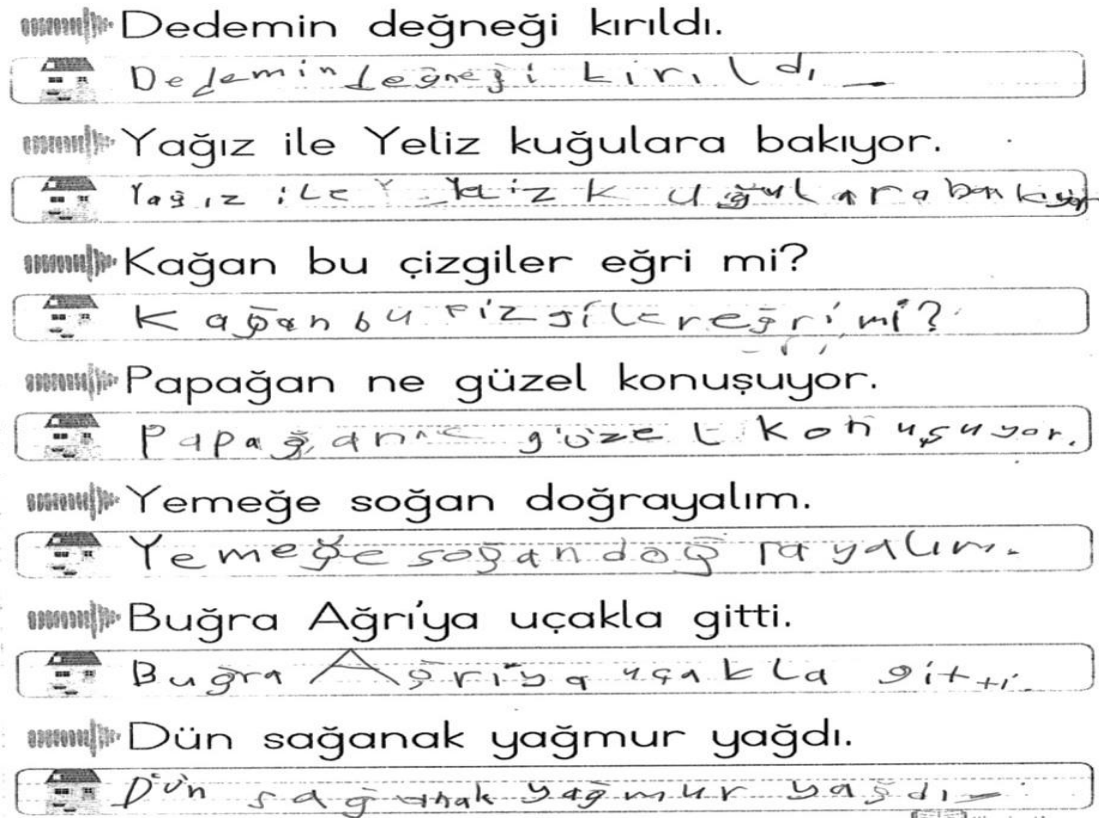
Çalışma içerisinde yer alan “t” harfi incelendiğinde, daha çok artı (+) işaretine benzediği tespit edilmiştir. Katılımcı bu harfin gövdesinin yapılışında yer alan kıvrımı yapmadığı ve harfe eklenen üst çizginin çok farklı yerlere yapıldığı görülmektedir. ayrıca katılımcı bu harfin küçük versiyonunu yapamadığı için, birkaç kelime içerisinde harfin büyük versiyonunu yapmıştır.

Katılımcının yuvarlak harf özelliği taşıyan harflerde sıkıntı yaşadığı tespit edilmiştir. “o” ve “ö” harflerinin yuvarlak özellikleri yazıya aktarılamamıştır. Çalışmada bu harflerin yapılışı tersten başlanmış ve tam bir daire özelliği göstermemektedir. Birkaç noktada “o” harfi “c” ve “G” harfi şeklinde algılanabilmektedir. Ayrıca katılımcının “z” harfinin hem büyük hem de küçük versiyonlarını “2” sayısı şeklinde yaptığı görülmektedir. Bunun yanında çalışmanın tamamında “k” harfinin yazımı biçimsel olarak bozukluk içermektedir. Çalışmada

yapılan “y” harflerinin tamamı, “s” harfi olarak görülmektedir. “y” harfinin üst gövde ve alt gövde kısımları tamamen biçimsel özellikler olarak yanlış yapılmıştır.

Çalışmanın tamamı göz önüne alındığında, katılımcının kelimelerin büyük çoğunluğunda biçimsel özellikler bakımından yazma güçlüğü sorunu yaşadığı tespit edilmiştir.

Çalışmaların devamında bir diğer cümle yazımına ilişkin olarak belirlenmiş olan boşluk kategorisi için tespitler yapılmıştır. Katılımcıların yapmış oldukları çalışmalar arasından random yolla bu kategoriye ait seçim yapılmıştır.



Şekil 14. Cümle yazımına ilişkin katılımcıların uygulama öncesi yaptıkları çalışma yaprağı örneği.

Random yolla seçilen çalışma yaprağı (Şekil 13) incelendiğinde, katılımcının kelimeler arasında neredeyse boşluk bırakmadığı tespit edilmiştir. Kelimelerin arasında yok denecek kadar az boşluk bırakılması, kelimenin devam ettiği izlenimi vermiştir. Kimi noktalarda ise katılımcı kelimeler arasında anlamsız boşluklar bırakarak anlam bütünlüğünü bozmaktadır. “kuğulara” kelimesi incelendiğinde “k” harfi ve “uğulara” harfleri arasında bırakılan boşluk kelimenin anlaşılmasına engel olmuştur. “Dedemin değneği” kelimeleri arasında ise hiç boşluk bırakılmamış ve “dedemin” kelimesi sığdırılmak için yukarıya doğru yazılmıştır. “çizgiler eğri mi”

kelimeleri de aynı şekilde hiç boşluk bırakılmadan yazıldığı için “çizgilereğrimi” şeklinde yeni bir kelime ortaya çıktığı görülmektedir. tüm bu yazma güçlükleri araştırmacı tarafından not alınarak uygulama sürecine dahil edilmiştir.

Şule kuş üşüdü.	Şule kuş üşüdü.
Şaban şeker yedi.	Şaban şeker yedi.
Barış okula koş.	Barış okula koş.
Şener şerbet içti.	Şener şerbet içti.
Başak şişman at gördü.	Başak şişman at gördü.
Şükran şekerlik aldı.	Şükran şekerlik aldı.
Şenol ateş söndü.	Şenol ateş söndü.
Barış başkan oldu.	Barış başkan oldu.
Şeyma aşure yedi.	Şeyma aşure yedi.
Şenay şarkı söyledi.	Şenay şarkı söyledi.
Şakir şiir okudu.	Şakir şiir okudu.
Ayşe şeker yedi.	Ayşe şeker yedi.
Şükrü beş şişe su al.	Şükrü beş şişe su al.

Şekil 15. Cümle yazımına ilişkin katılımcıların uygulama öncesi yaptıkları çalışma yaprağı örneği.

Şekil 15, katılımcıların yapmış oldukları çalışmalar arasından random yolla belirlenerek çizgi takibi kategorisine dahil edilen çalışma yaprağı örneğidir. Çalışma incelendiğinde katılımcının dört çizgi üç aralıktan oluşan satır aralıkları içerisinde yazıyı devam ettiremediği görülmektedir. Katılımcının cümle yazımında satır çizgisinin aşağısına ya da yukarısına geçtiği açıkça görülmektedir. “üşüdü” kelimesi satır çizğinde başlayarak aşağıya doğru bir yol izlemiştir. Yine aynı şekilde “şarkı” kelimesi satır çizğinde başlayarak aşağıya doğru devam ettirilmiştir. “söyledi” kelimesi ise satır çizgisi altında başlayarak kelime ortasında satır çizgisine gelmiş, son harflerde ise tekrar satır çizgisi altına geçerek dalgalı bir şekilde yazılmıştır. Çalışmaların genelinde katılımcıların çizgi takibi yapmadığı görülmektedir. Araştırmacı çizgi takibi ile ilgili yazma güçlükleri notlarını alarak uygulama sürecine dahil etmiştir.

Şule kuş üşüdü.	Şule kuş üşüdü.	Jale oje sürdü.	Jale oje sürdü.
Şaban şeker yedi.	Şaban şeker yedi.	Tanju saçına jöle sürdü.	Tanju saçına jöle sürdü.
Barış okula koş.	Barış okula koş.	Jülide jete bindi.	Jülide jete bindi.
Şener şerbet içti.	Şener şerbet içti.	Tijen mesaj yolladı.	Tijen mesaj yolladı.
Başak şişman at gördü.	Başak şişman at gördü.	Babama masaj yaptım.	Babama masaj yaptım.
Şükran şekerlik aldı.	Şükran şekerlik aldı.	Jandarma bizi korudu.	Jandarma bizi korudu.
Şenol ateş söndü.	Şenol ateş söndü.	Jöleyi saçta süzeriz.	Jöleyi saçta süzeriz.
Barış başkan oldu.	Barış başkan oldu.	Jale pijamasını giymiş.	Jale pijamasını giymiş.
Şeyma aşure yedi.	Şeyma aşure yedi.	Araba garaja girdi.	Araba garaja girdi.
Şenay şarkı söyledi.	Şenay şarkı söyledi.	Japon balığı aldım.	Japon balığı oldım.
Hasan halay çekti.	Hasan halay çekti.	Efe fil gördü.	Efe fil gördü.
Hülya hızlı koşar.	Hülya hızlı koşar.	Ferdi bak fare burda.	Ferdi bak fare burda.
Hakan hamsi yedi.	Hakan hamsi yedi.	Sınıf çok kalabalık.	Sınıf çok kalabalık.
Seher hekim oldu.	Seher hekim oldu.	Fatih fıstık yedi.	Fatih fıstık yedi.
Hasan hamama gitti.	Hasan hamama gitti.	Funda köfte yaptı.	Funda köfte yaptı.
Mahalleye kar yağdı.	Mahalleye kar yağdı.	Fatma şeftali aldı.	Fatma şeftali aldı.
Hale hamur açtı.	Hale hamur açtı.	Ben kuaföre gittim.	Ben kuaföre gittim.
Horoz sabah öttü.	Horoz sabah öttü.	Fırınca ekmeği pişirdi.	Fırınca ekmeği pişirdi.
Hamama giren terler.	Hamama giren terler.	Telefon yere düştü.	Telefon yere düştü.

Şekil 16. Cümle yazımına ilişkin katılımcıların uygulama sonrası yaptıkları çalışma yaprağı örneği.

Şekil 16 katılımcıların biçim kategorisi ile yaptıkları uygulama sonrası çalışma örneklerini göstermektedir. Bu çalışma yaprakları random yolla belirlenmiştir. Katılımcıların uygulama öncesinde harflerin biçiminden kaynaklı yazma güçlüğü yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu yazma güçlüklerinin yazının estetik ve okunaklılık özelliklerini düşürdüğü belirlenmiştir. Uygulama sonrası çalışma yaprakları incelendiğinde gözle görülür bir artışın olduğu söylenebilir. Uygulama süreci boyunca katılımcıların biçim özellikleri konusunda gelişim yaşadıkları belirlenmiştir. Uygulama öncesinde biçimsel olarak yapılamayan “t, o, ö, z, k ve y” harflerinin biçimsel olarak doğru yapıldığı görülmektedir. Uygulama öncesi ve sonrası çalışma yaprakları karşılaştırıldığında, biçim kategorisi ile ilgili yazma güçlüğü giderildiği söylenebilir. Katılımcıların cümle yazımına ilişkin biçim kategorisi sorunu yaşamadıkları tespit edilmiştir.

Ayrıca Şekil 16 incelendiğinde katılımcıların, çizgi takibi kategorisi ile yaşadıkları güçlüğü giderildiği açıkça görülmektedir. Uygulama öncesi çalışmalarını ile uygulama sonrası çalışmaları karşılaştırıldığında, katılımcıların dört çizgi üç aralıktan oluşan satır çizgilerine doğru yerleşim yaptıkları görülmüştür. Kelimelerin tek bir çizgi üzerinde devam ettirildiği tespit edilmiştir. Bu sebeple karşılaştırma

sonucu katılımcıların çizgi takibi güçlüğü ile ilgili anlamlı bir artışın olduğu söylenebilir.

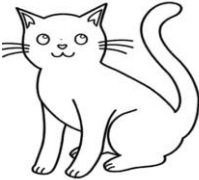
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Metin yazımına ilişkin uygulamaların yazma güçlüğüünün giderilmesine katkısı nasıldır?” sorusuna ilişkin bulgular bu bölümde yer almaktadır.

Eylem araştırmasının ikinci basamağının gerçekleştirilebilmesi için toplanan verilerin düzenlenmesine geçildi. Bu düzenleme için her bir katılımcının yaşamış olduğu sorunlar belli kategoriler altında toplandı. Bu kategoriler;

- Ebat,
- Boşluk,
- Noktalama işaretleri,
- Satırlara başlama noktaları,
- Çizgi takibi
- Başlık Yazımı şeklinde 6 başlık altında toplandı.

Uygulama Öncesi



VAN KEDİSİ
Vedat ile babası Van'a gitmişler.
Van çok güzel bir şehirmiştir.
Van Gölünü görmüşler.
Van'da kahvaltı yapmışlar.
Vedat en çok Van Kedisini sevmiş.
Van Kedisini çok sevimliymiş.
Bir gözü mavi, bir gözü yeşilmiş.

VAN KEDİSİ
Vedat ile babası Van'a gitmişler.
Van çok güzel bir şehirmiştir.
Van Gölünü görmüşler.
Van'da kahvaltı yapmışlar.
Vedat en çok Van Kedisini sevmiş.
Van Kedisini çok sevimliymiş.
Bir gözü mavi, bir gözü yeşilmiş.

Uygulama Sonrası



VAN KEDİSİ
Vedat ile babası Van'a gitmişler.
Van çok güzel bir şehirmiştir.
Van Gölünü görmüşler.
Van'da kahvaltı yapmışlar.
Vedat en çok Van Kedisini sevmiş.
Van Kedisini çok sevimliymiş.
Bir gözü mavi, bir gözü yeşilmiş.

VAN KEDİSİ
Vedat ile babası Van'a gitmişler.
Van çok güzel bir şehirmiştir.
Van Gölünü görmüşler.
Van'da kahvaltı yapmışlar.
Vedat en çok Van Kedisini sevmiş.
Van Kedisini çok sevimliymiş.
Bir gözü mavi, bir gözü yeşilmiş.

n yazımına ilişkin
uygulama öncesi
a yaprağı örneği.

Şekil 18. Metin yazımına ilişkin katılımcıların uygulama sonrası yaptıkları çalışma yaprağı örneği.

Şekil 17’de katılımcıların yapmış oldukları uygulama öncesi çalışma yapraklarından random yolla seçilmiş çalışma yaprağı örneği görülmektedir. Burada gösterilen çalışma yaprağı “ebat” yazma güçlüğü kategorisine dahil edilmiştir. Çalışma örneği incelendiğinde, katılımcının ebat kurallarına uymadığı tespit edilmiştir. Katılımcının, metinde yer alan kelimelerin ve harflerin ebatlarını birbiriyle


uyumsuz ve farklı boyutlarda yaptığı tespit edilmiştir. Küçük harf ebatlarının aynı olması gerekirken katılımcı her bir harfi farklı boyutta yapmıştır. Metnin genelinde bu uyumsuzluk dikkati çekmektedir. Ayrıca katılımcı büyük-küçük harf ebatlarını aynı şekilde yapmıştır. Metinde yer alan harflerin hangisinin büyük harf hangisinin küçük harf olduğu seçilememektedir. Metinde geçen “Vedat” kelimesinde “v” harfi küçük harflerden daha küçük ebatla yazılmıştır. Yine aynı şekilde “Bir” kelimesindeki “B” ve “ı” harfi aynı ebatla yazılmıştır. Tüm bu yazma güçlüklerinin metnin genelinde olduğu açıkça görülmektedir.

Şekil 18 incelendiğinde, katılımcıların metinde geçen kelimelerin yazımıyla ilgili uyum açıkça görülmektedir. Kelimelerde yer alan harfler aynı ebatla yazılmıştır. Uygulama öncesinde yer alan harfler arasındaki boyut uyumsuzluğu problemi ortadan kalkmıştır. Büyük-küçük harflerin ayrımının yapılamaması sorunu tamamen ortadan kalkmıştır. Katılımcılar büyük harf versiyonlarını doğru boyutta yapmışlardır. Ayrıca başlıkta yer alan harflerin tamamı aynı boyutta yapılmıştır. Metinde yer alan her bir harf incelendiğinde küçük harflerin aynı boyutta olması ve büyük harflerle ayrımının yapılabildiği tespit edilmiştir. Uygulama öncesi (Şekil 17) ve uygulama sonrası (Şekil 18) çalışma yapraklarının karşılaştırılması sonucu, katılımcıların ebat kategorisi ile ilgili belirlenen tüm güçlüklerin giderilmesi ile ilgili anlamlı bir artışın olduğu söylenebilir.

Uygulama Öncesi

KUĞU

Bir beyaz kuğu gördüm gölde,
Bir aşağı, bir yukarı yüzüyordu.
Bir kurbağa göle atladı.
Virak virak diye bağırdı.
Kuğu, kurbağadan korktu.
Bir ağaca doğru yüzdü.
Kurbağa da çok üzüldü.



KUĞU

Bir beyaz kuğu gördüm gölde,

Bir aşağı, bir yukarı yüzüyor.

Bir kurbağa gölde atladı.

Virak virak diye bağırıyor.

Kuğu, kurbağadan korktu.

Bir ağaca doğru yüzdü.


Kurbağa da çok üzüldü.

Şekil 19. Metin yazımına ilişkin katılımcıların uygulama öncesi yaptıkları çalışma yaprağı örneği.

Uygulama Sonrası

KUĞU

Bir beyaz kuğu gördüm gölde,
Bir aşağı, bir yukarı yüzüyordu.
Bir kurbağa göle atladı.
Virak virak diye bağırdı.
Kuğu, kurbağadan korktu.
Bir ağaca doğru yüzdü.
Kurbağa da çok üzüldü.



KUĞU

Bir beyaz kuğu gördüm gölde,

Bir aşağı, bir yukarı yüzüyor.

Bir kurbağa gölde atladı.

Virak virak diye bağırıyor.

Kuğu, kurbağadan korktu.

Bir ağaca doğru yüzdü.

Kurbağa da çok üzüldü.

Şekil 20. Metin yazımına ilişkin katılımcıların uygulama sonrası yaptıkları çalışma yaprağı örneği.

Şekil 19’da görüldüğü üzere katılımcıların metindeki noktalama işaretlerine dikkat etmedikleri görülmüştür. Çalışmaların tamamında katılımcılar, noktalama işaretlerini kullanmamıştır. Noktalama işaretlerinin kullanıldığı çalışma örneklerinde ise sadece nokta işaret olarak kullanılmıştır.


Ayrıca katılımcıların çalışmaları incelendiğinde, katılımcıların verilen satır çizgilerini takip etmedikleri görülmektedir. Metin yazılırken kelimelerin satır çizgisinin altına ya da üstüne geçtiği görülmektedir. Tüm çalışma yapraklarında bu güçlük hâkimdir. Bu sorun yazının estetik özelliği bakımından sorun teşkil etmektedir. Araştırmacı tarafından bu güçlük ile ilgili gerekli notlar alınarak uygulamaya dahil edilmiştir.

Şekil 20, uygulama öncesinde noktalama işaretleri kategorisine dahil edilen çalışmaların uygulama sonrası örnekleridir. Uygulama öncesi ve sonrası çalışmalar karşılaştırıldığında, katılımcıların metinde kullanılması gereken noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullandığı görülmektedir. Katılımcıların yapmış oldukları tüm çalışma yaprakları incelendiğinde, ünlem işareti ile ilgili yaşadıkları güçlüğü devam ettiği görülmektedir. Katılımcıların bu işaret ile ilgili uygun kullanımı tam olarak kavrayamadıkları gözlemlenmiştir. Araştırmacı ek çalışma yaprakları ile bu işaretin kullanımını kazandırmayı sağlamaya çalışmıştır. Süreç sonunda karşılaştırma yapıldığında, katılımcıların genel anlamda noktalama işaretlerinin uygun yerlerde kullanılmasını başardıkları görülmektedir. Karşılaştırma sonucu noktalama işaretleri kategorisi ile ilgili anlamlı bir artışın olduğu söylenebilir.

Şekil 20’de de görüldüğü üzere, uygulama öncesinde yaşanan çizgi takibi sorununun ortadan kalktığı söylenebilir. Katılımcıların dört çizgi üç aralıktan oluşan satır çizgileri arasında takibi sağlayabildiği görülmektedir. Metinde yer alan kelimelerin çizgi üzerinde sonuna kadar ilerlediği görülmektedir. Tüm bu karşılaştırmalar dikkate alındığında, katılımcıların çizgi takibi kategorisi ile ilgili yazma güçlüğüne giderilmesinde anlamlı bir artışın olduğu söylenebilir.

Uygulama öncesi (Şekil 19) ve uygulama sonrası (Şekil 20) çalışma yapraklarının karşılaştırılması sonucu, katılımcıların noktalama işaretleri ve çizgi takibi kategorileri ile ilgili belirlenen tüm güçlüklerin giderilmesi ile ilgili anlamlı bir artışın olduğu söylenebilir.

Uygulama Öncesi



TANIYALIM
Bak Atatürk'ün babası!
Adı Ali Rıza.
Bak o da annesi.
Adı Zübeyde.
Onları tanıyalım.
Atatürk, babasına benziyor.
Annesine de benziyor.

TANIYALIM
Bak Atatürk'ün babası!
Adı Ali Rıza.
Bak o da annesi.
Adı Zübeyde.
Onları tanıyalım.
Atatürk, babasına benziyor.
Annesine de benziyor.

Uygulama Sonrası



TANIYALIM
Bak Atatürk'ün babası!
Adı Ali Rıza.
Bak o da annesi.
Adı Zübeyde.
Onları tanıyalım.
Atatürk, babasına benziyor.
Annesine de benziyor.

TANIYALIM
Bak Atatürk'ün babası!
Adı Ali Rıza.
Bak o da annesi.
Adı Zübeyde.
Onları tanıyalım.
Atatürk, babasına benziyor.
Annesine de benziyor.

metin yazımına ilişkin uygulama öncesi çalışma yaprağı örneği.

Şekil 22. Metin yazımına ilişkin katılımcıların uygulama sonrası yaptıkları çalışma yaprağı örneği.

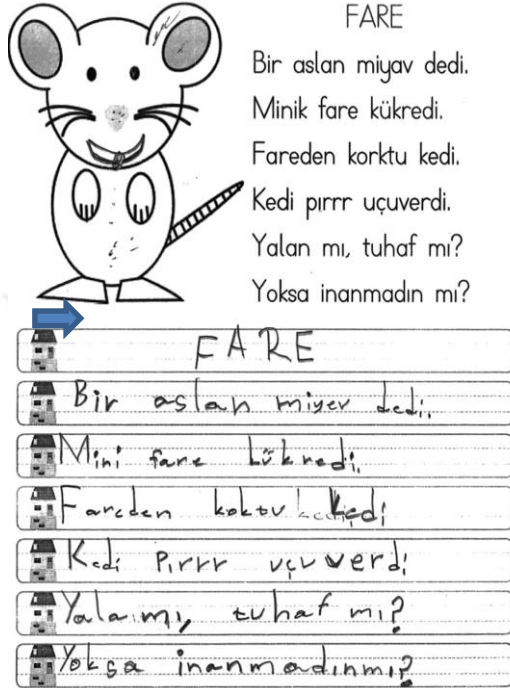
Şekil 21 incelendiğinde katılımcıların özellikle şiir yazı türlerinde satır başlarının başlama noktaları ile ilgili sorun yaşadıkları görülmektedir. Katılımcıların çoğunluğunda satır başı kavramının olmadığı tespit edilmiştir. Şekil 21'de de görüldüğü üzere satır başı kavramı anlaşılmadığı gibi sayfanın ortasından başlanması sorunu hâkimdir. İncelenen çalışma yapraklarında katılımcıların metnin tamamını, metin başlığının başladığı noktadan devam ettirdiği görülmektedir. Metine bakıldığında okunaklılık ve estetik konusunda sorun teşkil ettiği söylenebilir.

Şekil 22, katılımcılara uygulama öncesinde satır başı kategorisine dahil edilmiş çalışma yaprağının uygulama sonrası örneğini göstermektedir. Uygulama öncesi ve sonrası çalışma örnekleri karşılaştırıldığında, katılımcıların daha önceden sayfanın ortasından yazma davranışının ortadan kalktığı görülmektedir. Katılımcıların metin yazımında sayfanın neresinden başlaması gerektiğini öğrendikleri tespit edilmiştir. Ayrıca uygulama öncesinde başlığın tam altından başlama sorunu ortadan kalkmıştır. Katılımcıların hem şiir türünde hem de düz yazı türünde satır başı kavramını öğrendikleri görülmüştür. Uygulama öncesi ve sonrası çalışma yapraklarının karşılaştırılması sonucu, satır başı kategorisi ile ilgili anlamlı bir artışın olduğu söylenebilir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “*Yazma güçlüğüne gidermeye yönelik uygulamaların kalıcılığı nasıldır?*” sorusuna ilişkin bulgular bu bölümde yer almaktadır.

Uygulama Öncesi



FARE

Bir aslan miyav dedi.
Minik fare kükredi.
Fareden korktu kedi.
Kedi pırrr uçuverdi.
Yalan mı, tuhaf mı?
Yoksa inanmadın mı?

FARE

Bir aslan miyav dedi,
Minik fare kükredi,
Fareden korktu kedi,
Kedi pırrr uçuverdi,
Yalan mı, tuhaf mı?
Yoksa inanmadın mı?

Şekil 23. Yazma güçlüğüne tespiti için Katılımcı 1'in yapmış olduğu uygulama öncesi çalışma yaprağı.

Uygulama Sonrası



FARE

Bir aslan miyav dedi.
Minik fare kükredi.
Fareden korktu kedi.
Kedi pırrr uçuverdi.
Yalan mı, tuhaf mı?
Yoksa inanmadın mı?

FARE

Bir aslan miyav dedi.
Minik fare kükredi.
Fareden korktu kedi.
Kedi pırrr uçuverdi.
Yalan mı, tuhaf mı?
Yoksa inanmadın mı?

Şekil 24. Yazma güçlüğüne tespiti için Katılımcı 1'in yapmış olduğu uygulama sonrası çalışma yaprağı.

Şekil 23'te Katılımcı 1'in, yazma güçlüğü sorununun tespiti için uygulanan uygulama öncesi çalışma yaprağı görülmektedir. Bu çalışma yaprağı hem katılımcının yaşadığı yazma güçlüğü sorunu ile ilgili bilgi vermekte hem de katılımcıların uygulama sonrasında kendi çalışmalarını inceleyerek yazma becerilerini geliştirmeleri ile ilgili bilgiler vermektedir. Katılımcının çalışma yaprağı ÇBOÖ'ne göre incelenmiştir. Bu inceleme sonrası yazma güçlüğü sorunu sayısal verilere dönüştürülerek tablo oluşturulmuştur.

Katılımcı 1'e ait çalışma yaprağı incelemesinde, ilk olarak göze çarpan sorun boşluktur. Metinde harfler ve kelimeler arasında sistematik bir boşluk bırakma söz konusu değildir. Kimi yerde çok fazla boşluk bırakılırken kimi yerde kelimeler ve harfler birbirine çok yakın yapılmıştır.

Katılımcı 1'e ait çalışma yaprağı incelendiğinde bu katılımcının metin yazımını gerçekleştirirken yazı eğimine dikkat etmediği görülmüştür. Metin yazılırken harfler arasında orantısız bir şekilde sağa ve sola eğim verildiği tespit edilmiştir.

Bir diğer yazma güçlüğü kategorisi olan ebat incelemesi yapılmıştır. Bu incelemede katılımcının metin içerisinde kullanmış olduğu harflerin boyut özellikleri incelenmiştir. Katılımcının kelimelerde yer alan harf boyutları arasında denge görülememiştir. Kimi harfler kelime içerisinde fazla büyük yapılırken kimi harfler küçük ebatla yapılmıştır. Katılımcının ebat konusunda yaşamış olduğu bu güçlük estetik ve okunaklılık açısından sorun teşkil etmektedir.

Katılımcı tarafından metin yazımının çizgi takibi incelemesi yapıldığında çok fazla dikkat çekici güçlük olmadığı tespit edilmiştir.

Çalışma yaprağı biçim kategorisinde incelendiğinde, katılımcının kelimelerde yer alan harflerin bir çoğunda biçimsel olarak güçlük yaşadığı tespit edilmiştir. Katılımcının özellikle "k", "v", "u", "m" ve "e" harfinin yazılışında güçlük yaşadığı görülmüştür.

Uygulama Öncesi



Şekil 25. Yazma güçlüğünün tespiti için Katılımcı 2'nin yapmış olduğu uygulama öncesi çalışma yaprağı.

Uygulama Sonrası



Şekil 26. Yazma güçlüğünün tespiti için Katılımcı 2'nin yapmış olduğu uygulama sonrası çalışma yaprağı.

Şekil 25'de Katılımcı 2'nin, yazma güçlüğü sorununun tespiti için uygulanan uygulama öncesi çalışma yaprağı görülmektedir. Bu çalışma yaprağı hem katılımcının yaşadığı yazma güçlüğü sorunu ile ilgili bilgi vermekte hem de katılımcıların

uygulama sonrasında kendi çalışmalarını inceleyerek yazma becerilerini geliştirmeleri ile ilgili bilgiler vermektedir. Katılımcının çalışma yaprağı ÇBOÖ'ne göre incelenmiştir. Bu inceleme sonrası yazma güçlüğü sorunu sayısal verilere dönüştürülerek tablo oluşturulmuştur.

Katılımcı 2'ye ait çalışma yaprakları incelendiğinde, eğitim kategorisi ile ilgili çok büyük güçlük yaşamadığı tespit edilmiştir. Metin dik temel harflerin yazımına tam olarak uymamakla birlikte aşırıya kaçan eğitim güçlükleri bulunmamaktadır.

Bir diğer inceleme başlığı olan boşluk yönünden inceleme yapıldığında, katılımcının metin içerisinde kelimeler ve harfler arasında random boşluklar bıraktığı tespit edilmiştir. Kimi yerde fazlalaşan kimi yerde yok denecek kadar azalan boşluk düzeni metnin tamamında okunaklılığı ve estetiği düşürmüştür.

Diğer inceleme boyutu olan ebat incelemesi yapılmıştır. Bu incelemede katılımcının metin içerisinde kullanmış olduğu harflerin boyut özellikleri incelenmiştir. Katılımcının büyük-küçük harf ayırımında bulunmadığı görülmüştür. Küçük harflerin boyut olarak çoğu yerde büyük harflere göre fazlalığı göze çarpmaktadır. Kelimelerde yer alan harfler arasında ebat olarak herhangi bir düzen saptanamamıştır. Katılımcının yazmakta güçlük çektiği harflerde büyük yazmayı tercih ettiği söylenebilir. Katılımcının metin içerisinde küçük harfle başlaması gereken bazı kelimeleri büyük harfle başlattığı tespit edilmiştir. Ebat açısından farklılık olması yazının okunmasını güçleştirmiştir.

Çalışma yaprağı biçim kategorisine göre incelenmiştir. Katılımcının harf biçimlerini önemsemediği görülmüştür. Harflerin olması gereken yapıları ile aradaki farkın çok fazla olduğu tespit edilmiştir. Metinde yer alan "tuhaf" kelimesi biçimsel bozukluktan dolayı okunamamıştır. Katılımcının özellikle "p", "m", "f" ve "y" harflerini yaparken biçim özelliklerinden tamamen uzaklaştığı görülmüştür.

Katılımcının yapmış olduğu metin çalışmasında genel anlamda yazıyı uygun satır çizgileri üzerinde ilerlettiği görülmüştür. Ufak tefek çizgi takibi güçlükleri dışında büyük güçlüklerle rastlanılmamıştır.

Uygulama Öncesi



FARE

Bir aslan miyav dedi.
Minik fare kükredi.
Fareden korktu kedi.
Kedi pırrr uçuverdi.
Yalan mı, tuhaf mı?
Yoksa inanmadın mı?

FARE

Bir aslan miyav dedi.

Minik fare kükredi.

Fareden korktu kedi.

Kedi pırrr uçuverdi.

Yalan mı, tuhaf mı?

Yoksa inanmadın mı?

Şekil 27. Yazma güçlüğüne tespiti için Katılımcı 3'ün yapmış olduğu uygulama öncesi çalışma yaprağı.

Uygulama Sonrası



FARE

Bir aslan miyav dedi.
Minik fare kükredi.
Fareden korktu kedi.
Kedi pırrr uçuverdi.
Yalan mı, tuhaf mı?
Yoksa inanmadın mı?

FARE

Bir aslan miyav dedi.

Minik fare kükredi.

Fareden korktu kedi.

Kedi pırrr uçuverdi.

Yalan mı, tuhaf mı?

Yoksa inanmadın mı?

Şekil 28. Yazma güçlüğüne tespiti için Katılımcı 3'ün yapmış olduğu uygulama sonrası çalışma yaprağı.

Şekil 27'de Katılımcı 3'ün, yazma güçlüğü sorununun tespiti için uygulanan uygulama öncesi çalışma yaprağı görülmektedir. Bu çalışma yaprağı hem katılımcının yaşadığı yazma güçlüğü sorunu ile ilgili bilgi vermekte hem de katılımcıların uygulama sonrasında kendi çalışmalarını inceleyerek yazma becerilerini geliştirmeleri ile ilgili bilgiler vermektedir. Katılımcının çalışma yaprağı ÇBOÖ'ne göre incelenmiştir. Bu inceleme sonrası yazma güçlüğü sorunu sayısal verilere dönüştürülerek tablo oluşturulmuştur.

Katılımcı 3'e ait çalışma yaprakları incelendiğinde katılımcının metin yazımını gerçekleştirirken yazı eğiminde aşırı bir güçlük yaşamadığı tespit edilmiştir. Metin yazılırken dik temel harflerin yazımına uygun eğime sahip olduğu söylenebilir. Bazı kelimelerde geriye doğru bir eğim tespit edilmiştir. Bu istisnalar dışında genel anlamda orta düzeyde olduğu söylenebilir.

ÇBOÖ bir diğer inceleme başlığı olan boşluk yönünden inceleme yapıldığında, katılımcının metin içerisinde yer alan kelimeler arasında düzenli bir boşluk bırakmadığı görülmüştür. Boşluk seviyesinin bazı kelimeler arasında abartılı olması, bazı kelimeler arasında da gereğinden az bırakılması dikkati çekmiştir. Ayrıca katılımcı başlıkta yer alan harfler arasında fazla boşluk bırakarak okunaklılığı

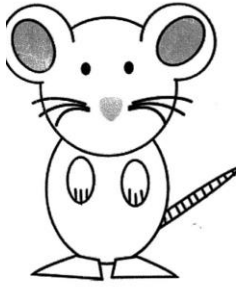
güçleştirmiştir. Kelimelerde yer alan harfler arasında bırakılan fazla boşlukta yeni kelimeye geçildiği izlenimini vermiştir.

Diğer inceleme boyutu olan ebat incelemesi yapılmıştır. Bu incelemede katılımcının metin içerisinde kullanmış olduğu harflerin boyut özellikleri incelenmiştir. Katılımcının çalışma yaprağı detaylı olarak incelendiğinde tüm kelimelerin normal yazılması gereken ebattan çok daha küçük yazıldığı görülmüştür. Katılımcının kelimelerin tamamını dört çizgi üç aralıktan oluşan satırların orta aralığına yazdığı görülmektedir. Ayrıca büyük-küçük harf ebatlarında güçlük çektiği tespit edilmiştir. Büyük ve küçük harflerinden aynı boyutta yazıldığı tespit edilmiştir.

Çalışma yaprağının biçim kategorisi için incelemesi yapıldığında, harf ebatlarının küçük olmasından dolayı tam olarak biçimsel özelliklerin sağlanamadığı görülmüştür. Kelimelerde yer alan çoğu harfin biçimsel özellikleri tamamen karşılamadığı tespit edilmiştir.

Çizgi kategorisi açısından yapılan incelemede herhangi bir güçlük tespit edilememiştir. Katılımcının metnin tamamında uygun satır çizgilerinin takibini gerçekleştirdiği görülmüştür.

Uygulama Öncesi



FARE

Bir aslan miyav dedi.
Minik fare kükredi.
Fareden korktu kedi.
Kedi pırrr uçuverdi.
Yalan mı, tuhaf mı?
Yoksa inanmadın mı?

FARE

Bir aslan miyav dedi.

Minik fare kükredi.

Fareden korktu kedi.

Kedi pırrr uçuverdi.

Yalan mı, tuhaf mı?

Yoksa inanmadın mı?

Şekil 29. Yazma güçlüğü için Katılımcı 4'ün yapmış olduğu uygulama öncesi çalışma yaprağı.

Uygulama Sonrası



FARE

Bir aslan miyav dedi.
Minik fare kükredi.
Fareden korktu kedi.
Kedi pırrr uçuverdi.
Yalan mı, tuhaf mı?
Yoksa inanmadın mı?

FARE

Bir aslan miyav dedi.

Minik fare kükredi.

Fareden korktu kedi.

Kedi pırrr uçuverdi.

Yalan mı, tuhaf mı?

Yoksa inanmadın mı?

Şekil 30. Yazma güçlüğü için Katılımcı 4'ün yapmış olduğu uygulama sonrası çalışma yaprağı.

Şekil 29’da Katılımcı 4’ün, yazma güçlüğü sorununun tespiti için uygulanan uygulama öncesi çalışma yaprağı görülmektedir. Bu çalışma yaprağı hem katılımcının yaşadığı yazma güçlüğü sorunu ile ilgili bilgi vermekte hem de katılımcıların uygulama sonrasında kendi çalışmalarını inceleyerek yazma becerilerini geliştirmeleri ile ilgili bilgiler vermektedir. Katılımcının çalışma yaprağı ÇBOÖ’ne göre incelenmiştir. Bu inceleme sonrası yazma güçlüğü sorunu sayısal verilere dönüştürülerek tablo oluşturulmuştur.

Katılımcı 4’e ait çalışma yaprakları incelendiğinde katılımcının metin yazımını gerçekleştirirken yazı eğiminde aşırı bir güçlük yaşamadığı tespit edilmiştir. Metin yazılırken dik temel harflerin yazımına uygun eğime sahip olduğu söylenebilir. Bazı kelimelerde geriye doğru bir eğim tespit edilmiştir. Bu istisnalar dışında genel anlamda orta düzeyde olduğu söylenebilir.

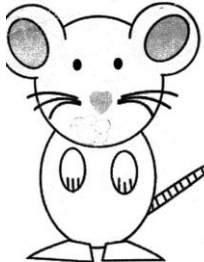
ÇBOÖ bir diğer inceleme başlığı olan boşluk yönünden inceleme yapıldığında, katılımcının metin içerisinde yer alan kelimeler arasında orantılı boşluklar bırakmadığı görülmüştür. Katılımcının random olarak bıraktığı boşluklar kimi yerde çok fazla kimi yerde normale yakın olmaktadır. Ayrıca kelime içerisinde yer alan harfler arasında da boşlukların fazla olduğu noktalar görülmüştür. Bu boşluk farklılığı görüntü ve okunaklılık olarak güçlüğüne sebep olmuştur.

Diğer inceleme boyutu olan ebat incelemesi yapılmıştır. Bu incelemede katılımcının metin içerisinde kullanmış olduğu harflerin boyut özellikleri incelenmiştir. Katılımcının büyük-küçük harf boyutuna uymadığı, iki harf boyutunu da eşit yaptığı tespit edilmiştir. Kelime içerisinde yer alan kimi harfleri büyük harf şeklinde yaptığı görülmüştür. Bazı noktalarda küçük harflerin büyük harf ebatından fazla olduğu görülmektedir. Yer yer bir anda büyüyen harfler göze çarpmaktadır.

Araştırmacı tarafından metin yazımının çizgi takibi incelemesi yapıldığında katılımcının, bu kategori ile ilgili yazma güçlüğü yaşadığı görülmüştür. Katılımcı metnin genelinde uygun satır çizgilerinin takibinde yazmayı gerçekleştirmemiştir. Harfler çizginin üstüne çıkarken bir anda çizgi altına geçmiştir.

Biçim incelemesi yapıldığında ilk göze çarpan “fareden” kelimesinde yer alan “d” harfinin “b” olarak yazılmış olmasıdır. Bunun yanında katılımcının “k” harfinin yazımını biçimsel olarak yapamadığı tespit edilmiştir. Metinde bulunan “d” harfinin her seferinde farklı yapıldığı tespit edilmiştir. Çalışmanın tamamında genel anlamda biçim kategorisi ile alakalı çok fazla sayıda güçlük yaşandığı tespit edilmiştir.

Uygulama Öncesi



FARE

Bir aslan miyav dedi.
Minik fare kükredi.
Fareden korktu kedi.
Kedi pırrr uçuverdi.
Yalan mı, tuhaf mı?
Yoksa inanmadın mı?

FARE

Bir aslan miyav.

Minik fare kükredi.

Fareden korktu kedi.

Kedi pırrr uçuverdi.

Yalan mı, tuhaf mı?

Yoksa inanmadın mı?

Şekil 31. Yazma güçlüğüne tespiti için Katılımcı 5'in yapmış olduğu uygulama öncesi çalışma yaprağı.

Uygulama Sonrası



FARE

Bir aslan miyav dedi.
Minik fare kükredi.
Fareden korktu kedi.
Kedi pırrr uçuverdi.
Yalan mı, tuhaf mı?
Yoksa inanmadın mı?

Bir aslan miyav dedi.

Minik fare kükredi.

Fareden korktu kedi.

Kedi pırrr uçuverdi.

Yalan mı, tuhaf mı?

Yoksa inanmadın mı?

Şekil 32. Yazma güçlüğüne tespiti için Katılımcı 5'in yapmış olduğu uygulama sonrası çalışma yaprağı.

Şekil 31'de Katılımcı 5'in, yazma güçlüğü sorununun tespiti için uygulanan uygulama öncesi çalışma yaprağı görülmektedir. Bu çalışma yaprağı hem katılımcının yaşadığı yazma güçlüğü sorunu ile ilgili bilgi vermekte hem de katılımcıların uygulama sonrasında kendi çalışmalarını inceleyerek yazma becerilerini geliştirmeleri ile ilgili bilgiler vermektedir. Katılımcının çalışma yaprağı ÇBOÖ'ne göre incelenmiştir. Bu inceleme sonrası yazma güçlüğü sorunu sayısal verilere dönüştürülerek tablo oluşturulmuştur.

Katılımcının yapmış olduğu çalışma yaprağı incelendiğinde metin yazımının gerçekleştirilirken yazı eğimine normal düzeyde dikkat edildiği tespit edilmiştir. Katılımcı metnin genelinde kelimelere dik temel harflere uygun eğim vermiştir. Belli noktalarda eğime uyulmadığı açıkça görülmektedir.

ÇBOÖ bir diğer inceleme başlığı olan boşluk yönünden inceleme yapıldığında, katılımcının metin içerisinde yer alan kelimeler arasındaki ve harfler arasındaki boşluk düzeyleri incelenmiştir. Metnin geneline bakıldığında boşluk düzeylerinin farklı olduğu görülmektedir. Katılımcı kelimeler arasında çok farklı düzeylerde boşluk bırakmış, bu sebeple metnin estetik ve okunaklılığının zorlaştığı söylenebilir.

Ayrıca katılımcı “fareden”, “korkunç” ve “kedi” kelimelerinin yazımında harfler arasındaki boşluğu en az seviyede yapmıştır. Bundan dolayı kelimelerdeki harfler birbirlerini engellemiştir. Geriye kalan kelimelerin çoğunluğunda harfler arasındaki boşluk fazla bırakılmış ve farklı iki kelime izlenimi vermiştir.

Diğer inceleme boyutu olan ebat incelemesi yapılmıştır. Bu incelemede katılımcının metin içerisinde kullanmış olduğu harflerin ve kelimelerin boyut özellikleri incelenmiştir. Metnin geneline bakıldığında tüm harflerin birinden farklı ebatta yapıldığı tespit edilmiştir. Metinde yazılan tüm kelimeler birbirlerinden farklı boyutta yazılmışlardır. Bunun sonucunda kimi kelimenin dikkat çektiği kimi kelimelerin sönük kaldıkları görülmektedir. Ayrıca kelimeleri oluşturulan harfler arasında ebat bakımından herhangi bir uyum bulunmamaktadır. “k” harfinin bütün metinde yazımı büyük harf şeklinde olmuştur.

Metin yazımının çizgi takibi incelemesinde katılımcının uygun satır aralıklarına devam etmediği görülmüştür. Kimi kelimeler satır çizgisi üzerinde kalmış, kimi kelimeler satır çizgisinin altına inmiştir.

Biçim incelemesinde, “a”, “s” ve “ç” harfleri dışında kalan tüm harflerin uygun biçimde yazılmadığı tespit edilmiştir. Biçimsel olarak yapılan bu bozukluk metnin genelinde gözle görülür bir şekilde fark edilmektedir.

Uygulama Öncesi



FARE

Bir aslan miyav dedi.

Minik fare kükredi.

Fareden korktu kedi.

Kedi pırrr uçverdi.

Yalan mı, tuhaf mı?

Yoksa inanmadın mı?

Şekil 33. Yazma güçlüğüne tespiti için Katılımcı 6'nın yapmış olduğu uygulama öncesi çalışma yaprağı.

Uygulama Sonrası



FARE

Bir aslan miyav dedi.

Minik fare kükredi.

Fareden korktu kedi.

Kedi pırrr uçverdi.

Yalan mı, tuhaf mı?

Yoksa inanmadın mı?

Şekil 34. Yazma güçlüğüne tespiti için Katılımcı 6'nın yapmış olduğu uygulama sonrası çalışma yaprağı.

Şekil 33'te Katılımcı 6'nın, yazma güçlüğü sorununun tespiti için uygulanan uygulama öncesi çalışma yaprağı görülmektedir. Bu çalışma yaprağı hem katılımcının yaşadığı yazma güçlüğü sorunu ile ilgili bilgi vermekte hem de katılımcıların uygulama sonrasında kendi çalışmalarını inceleyerek yazma becerilerini geliştirmeleri ile ilgili bilgiler vermektedir. Katılımcının çalışma yaprağı ÇBOÖ'ne göre incelenmiştir. Bu inceleme sonrası yazma güçlüğü sorunu sayısal verilere dönüştürülerek tablo oluşturulmuştur.

Şekil 33'te bulunan çalışma yaprağı incelendiğinde katılımcının metin yazımını gerçekleştirirken yazı eğimine dikkat etmediği görülmüştür. Metin yazılırken kelimelere sağa doğru eğim verildiği tespit edilmiştir.

ÇBOÖ bir diğer inceleme başlığı olan boşluk yönünden inceleme yapıldığında, katılımcının metin içerisinde yer alan kelimeler arasında yeterli düzeyde boşluk bıraktığı görülmektedir. Kelimelerde bulunan harfler arasında düzenli bir boşluk bırakıldığı tespit edilmiştir.

Diğer yazma güçlüğü kategorisi olan ebat incelemesi yapılmıştır. Bu incelemede katılımcının metin içerisinde kullanmış olduğu kelimelerin boyut özellikleri incelenmiştir. Katılımcı tüm metinde kelimeleri olması gerekenden daha küçük şekilde yazmıştır. Kelimelerin tamamında yer alan harflerin aynı ebatta olduğu görülmüştür. Tüm kelimeler tek bir satır aralığına yazılmaya çalışılmıştır. Büyük-küçük harf ayrımı yapılamamaktadır.

Araştırmacı tarafından metin yazımının çizgi takibi incelemesinde, katılımcının kelimeleri uygun satır çizgisinde başlattığı görülmüştür. Ancak kelimelerin devamı satır çizgisinde devam etmeyerek, aşağıya doğru gitmiştir. Metnin tamamında bu yazma güçlüğü ile karşılaşmaktadır.

Metin biçim kategorisine göre incelendiğinde, harflerde çok fazla biçimsel bozukluk tespit edilmemiştir. Kelimelerin ebatından kaynaklı biçim bozukluğu olmakla birlikte, genel anlamda orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Sadece “ç” ve “y” harflerinde biçimsel bozukluk olduğu görülmüştür.

Yapılan uygulamaların kalıcılığının tespiti için son uygulamadan sonra 21 gün süreyle beklenilmiştir. Bu süre tez danışmanın yönlendirmesiyle belirlenmiştir. 21 gün geçmesinin ardından sürecin ilk başında uygulanan metin çalışması katılımcılara tekrar yaptırılmıştır. Yapılan bu çalışmalar araştırmacı tarafından ÇBOÖ'ne göre tekrar değerlendirmeye alınmıştır. Yine süreç sonunda olduğu gibi tek tek her bir katılımcı ele alınmıştır.

Tablo 1. Katılımcılara ait kalıcılık çalışmalarının ÇBOÖ'ne göre değerlendirilmesi

	Katılımcı 1		Katılımcı 2		Katılımcı 3		Katılımcı 4		Katılımcı 5		Katılımcı 6	
	U.Ö.	U.S.	U.Ö.	U.S.	U.Ö.	U.S.	U.Ö.	U.S.	U.Ö.	U.S.	U.Ö.	U.S.
Eğim	2 p	3 p	2 p	3 p	2 p	3 p	2 p	3 p	2 p	3 p	1 p	3 p
Boşluk	2 p	3 p	1 p	3 p	1 p	2 p	1 p	2 p	1 p	2 p	2 p	2 p
Ebat	1 p	3 p	1 p	2 p	1 p	3 p	1 p	2 p	1 p	2 p	1 p	2 p
Biçim	1 p	3 p	1 p	2 p	1 p	2 p	1 p	2 p	1 p	2 p	2 p	2 p
Çizgi Takibi	2 p	3 p	2 p	3 p	3 p	3 p	1 p	3 p	1 p	2 p	1 p	3 p
Toplam Puan	8 p	15 p	7 p	13 p	8 p	13 p	6 p	12 p	6 p	11 p	7 p	12 p
Yazının Okunaklılık Düzeyi	Okunaklı Değil	Okunaklı	Okunaklı Değil	Okunaklı	Okunaklı Değil	Okunaklı	Okunaklı Değil	Okunaklı	Okunaklı Değil	Orta Düzeyde Okunaklı	Okunaklı Değil	Okunaklı

U.Ö.: Uygulama Öncesi U.S.: Uygulama Sonrası p: Puan

Katılımcı 1'e ait kalıcılık testi puanlaması Tablo 1'e göre incelendiğinde, katılımcının uygulama öncesinde çalışma yaprakları 8 puan olarak belirlenmiştir. Uygulama sonrası ÇBOÖ değerlendirilmesi sonucu ise 15 puan olarak belirlenmiştir. Genel olarak katılımcının yazma güçlüğünün giderilmesinde anlamlı bir artışın olduğu görülmektedir. Katılımcı uygulama öncesi ve sonrası puanları değerlendirildiğinde, yazma güçlüğünün her kategori başlığında ilerleme kaydetmiştir. Ebat ve biçim kategorilerinde iki düzeylik artış olmuştur. Çizgi takibi, eğim ve boşluk kategorilerinde de bir düzeylik artış görülmektedir. ÇBOÖ'ne göre ulaşılan veriler doğrultusunda öğrencinin yazısı, uygulama öncesinde "okunaklı değil" seviyesinde iken; uygulama sonrasında "okunaklı" seviyeye yükselmiştir.

Katılımcı 2'e ait kalıcılık testi puanlaması Tablo 1'e göre incelendiğinde, katılımcının uygulama öncesinde çalışma yaprakları 7 puan olarak belirlenmiştir. Uygulama sonrası ÇBOÖ değerlendirilmesi sonucu ise 13 puan olarak belirlenmiştir. Genel olarak katılımcının yazma güçlüğünün giderilmesinde anlamlı bir artışın olduğu görülmektedir. Katılımcı uygulama öncesi ve sonrası puanları değerlendirildiğinde, yazma güçlüğünün her kategori başlığında ilerleme kaydetmiştir. Çizgi takibi kategorisinde iki düzeylik artış olmuştur. Ebat, biçim, eğim ve boşluk kategorilerinde de bir düzeylik artış görülmektedir. ÇBOÖ'ne göre ulaşılan veriler doğrultusunda

öğrencinin yazısı, uygulama öncesinde “okunaklı değil” seviyesinde iken; uygulama sonrası “okunaklı” seviyeye yükselmiştir.

Katılımcı 3’e ait kalıcılık testi puanlaması Tablo 1’e göre incelendiğinde, katılımcının uygulama öncesinde çalışma yaprakları 8 puan olarak belirlenmiştir. Uygulama sonrası ÇBOÖ değerlendirilmesi sonucu ise 13 puan olarak belirlenmiştir. Genel olarak katılımcının yazma güçlüğünün giderilmesinde anlamlı bir artışın olduğu görülmektedir. Katılımcı uygulama öncesi ve sonrası puanları değerlendirildiğinde, yazma güçlüğünün çizgi takibi hariç diğer kategori başlıklarında ilerleme kaydetmiştir. Eğim, boşluk ve biçim kategorilerinde iki düzeylik artış olmuştur. Ebat kategorisinde de bir düzeylik artış görülmektedir. Çizgi takibi kategorisinde herhangi bir azalma olmamış, aynı düzeyde kalmıştır. ÇBOÖ’ne göre ulaşılan veriler doğrultusunda öğrencinin yazısı, uygulama öncesinde “okunaklı değil” seviyesinde iken; uygulama sonrası “okunaklı” seviyeye yükselmiştir.

Katılımcı 4’e ait kalıcılık testi puanlaması Tablo 1’e göre incelendiğinde, katılımcının uygulama öncesinde çalışma yaprakları 6 puan olarak belirlenmiştir. Uygulama sonrası ÇBOÖ değerlendirilmesi sonucu ise 12 puan olarak belirlenmiştir. Genel olarak katılımcının yazma güçlüğünün giderilmesinde anlamlı bir artışın olduğu görülmektedir. Katılımcı uygulama öncesi ve sonrası puanları değerlendirildiğinde, yazma güçlüğünün her kategori başlığında ilerleme kaydetmiştir. Çizgi takibi kategorisinde iki düzeylik artış olmuştur. Eğim, boşluk, ebat ve biçim kategorilerinde bir düzeylik artış görülmektedir. ÇBOÖ’ne göre ulaşılan veriler doğrultusunda öğrencinin yazısı, uygulama öncesinde “okunaklı değil” seviyesinde iken; uygulama sonrası “okunaklı” seviyeye yükselmiştir.

Katılımcı 5’e ait kalıcılık testi puanlaması Tablo 1’e göre incelendiğinde, katılımcının uygulama öncesinde çalışma yaprakları 6 puan olarak belirlenmiştir. Uygulama sonrası ÇBOÖ değerlendirilmesi sonucu ise 11 puan olarak belirlenmiştir. Genel olarak katılımcının yazma güçlüğünün giderilmesinde yeterli düzeyde bir artışın olduğu görülmektedir. Katılımcı uygulama öncesi ve sonrası puanları değerlendirildiğinde, yazma güçlüğünün her kategori başlığında ilerleme kaydetmiştir. Eğim, boşluk, ebat, biçim ve çizgi takibi kategorilerinde bir düzeylik artış görülmektedir. ÇBOÖ’ne göre ulaşılan veriler doğrultusunda öğrencinin yazısı, uygulama öncesinde “okunaklı değil” seviyesinde iken; uygulama sonrası “orta düzeyde okunaklı” seviyeye yükselmiştir.

Katılımcı 6'a ait kalıcılık testi puanlaması Tablo 1'e göre incelendiğinde, katılımcının uygulama öncesinde çalışma yaprakları 7 puan olarak belirlenmiştir. Uygulama sonrası ÇBOÖ değerlendirilmesi sonucu ise 12 puan olarak belirlenmiştir. Genel olarak katılımcının yazma güçlüğünün giderilmesinde boşluk ve biçim kategorileri hariç anlamlı bir artışın olduğu görülmektedir. Katılımcı uygulama öncesi ve sonrası puanları değerlendirildiğinde, yazma güçlüğünün eğim, ebat ve çizgi takibi kategori başlılarında ilerleme kaydetmiştir. Eğim ve çizgi takibi kategorilerinde iki düzeylik artış görülmektedir. Ebat kategorisinde bir düzeylik artış görülmektedir. Katılımcının boşluk kategorisinde bir düzeylik azalma tespit edilmiştir. Katılımcı biçim kategorisi ile ilgili herhangi bir artış göstermemiştir. ÇBOÖ'ne göre ulaşılan veriler doğrultusunda öğrencinin yazısı, uygulama öncesinde "okunaklı değil" seviyesinde iken; uygulama sonrası "okunaklı" seviyeye yükselmiştir.

5. BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

İlkokul 2. sınıf öğrencileri ile yapılan bu çalışmada, yazma güçlüğü sorunu yaşayan öğrencilerin bu sorunu çözülmeye çalışılmıştır.

Bu bölümde yapılan uygulamalar sonucu elde edilen bulgular doğrultusunda sonuçlara ve bu sonuçlara göre önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Yazma becerisi, insanın tüm hayatını etkileyebilecek bir beceridir. Bu sebeple yazma becerisi ile ilgili yaşanan tüm güçlükler, diğer beceri alanlarını da olumsuz etkileyebilmektedir. İnsan hayatının tümüne etki eden bu sorunun ortadan kaldırılması gerekmektedir. Yazma güçlüğü sorununun giderilmesi için, bu tür sorun yaşayan bireyler ile bireysel ilgilenilmesi ve etkili bir öğretim programının uygulanması gerekmektedir. Uygulanacak olan programın süresi, kullanılacak yöntem ve teknikler, öğrenci ilgi, tutum ve motivasyonu çalışmanın başarıya ulaşması için önemli etkenlerdir.

Araştırmanın bulguları dikkate alındığında katılımcıların yazma güçlüklerinin giderilmesinde olumlu bir artış görülmektedir. Çalışma grubundaki 5 öğrenci, uygulama öncesinde okunaklı yazı yazamıyor iken; uygulama sonrasında yapılan kalıcılık çalışmalarında okunaklı yazı yazabilmiştir. Bu kayda değer bir bulgudur. 6. Öğrenci (Katılımcı 5) ise çalışma sonunda orta düzey okunaklılık seviyesinde yazı yazabilmiştir. Çalışmada uygulanan “Tekrarlı Dikte ve Motivasyon Uygulamaları”nın başarıya ulaştığı söylenebilir. Uygulamada kullanılan dikte çalışmasının harf, kelime, cümle ve metin özelinde tekrarlı olarak yapılması, çalışma grubunun yazma güçlüğüne giderilmesine katkısı büyüktür.

Yazma güçlüğüne giderilmesi konusunda kullanılan araştırma modeli birçok çalışmayla paralellik göstermektedir. Kuşdemir, Kurban ve Bulut (2018) yazma güçlüğü ile yapmış oldukları çalışmada eylem araştırmasını kullanarak başarıya ulaşmaları bunu kanıtlar niteliktedir. Yine aynı şekilde Yıldız (2013), yazma güçlüğüne giderilmesi ile ilgili çalışmalarda eylem araştırmasının etkili ve doğru bir şekilde uygulanmasının başarıya etki edeceğini söylemektedir. Aydın ve Cavkaytar (2018) bu görüşe katılmayarak, yapmış oldukları yazma güçlüğü çalışmasında başka bir model uygulamışlar ve bu sorunun giderilmesi ile ilgili eylem araştırmasının dışında başka diğer modellerinde etkili olabileceğini vurgulamışlardır.

Araştırmada yazma güçlüğüne etki eden bir diğer önemli noktanın ise motivasyon olduğu tespit edilmiştir. Taşkaya ve Yetkin (2015) sınıf öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada, güzel yazmanın neden önemli olduğunun anlatılması gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Bu sayede öğrencinin yazmaya karşı duymuş olduğu olumsuz sürecin olumluya çevrilmesi hedeflenmiştir. Bu sorun ile ilgili yapılan bir diğer çalışmalarda da, motivasyonun öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkisi açıklanmış ve öğrencilerin yazma güçlüğüne üstesinden gelebileceklerinin anlatılması gerektiği vurgulanmıştır (Kaya, 2016; Westwood, 2008).

Alanyazın taraması sonucu bulunan çalışmaların neredeyse tamamında, yazma güçlüğüne giderilmesi için aile desteğinin sağlanması gerekliliğinden bahsedilmiştir. Aile desteğinin sağlanarak, sorun yaşayan öğrencilerin okul dışında da düzeltmeye yönelik çalışmaların devam edebileceği, bu sayede sorunun giderilmesinde başarılı olunacağı vurgulanmıştır. (Erdoğan, Gülay ve Uzuner, 2017; Yıldız, 2013).

Kodan (2016), çalışmasında yazma güçlüğüne giderilmesi için önem arz eden bir başka etken olan uygulanan yöntem ve tekniklerin uygunluğu ile ilgili vurgu yapmıştır. Uygulanan yöntem ve teknikler çalışmayla uygun olmalı, en önemlisi de bu yöntem ve tekniklerin tüm katılımcılara hitap etmesi gerekmektedir. Benzer bir çalışma uygulayan Calp (2013), süreç boyunca öğretmen tarafından uygulanan gösterip yaptırma tekniğinin etkili olduğunu vurgulamıştır. Gösterip yaptırma tekniği ile katılımcılar, araştırmacıyı gözlemlene imkânı buldukları için, aynı şekilde uygulama yaparak yaşadıkları sorunu giderebilmektedirler. Bunun yanında Calp (2013), uygulanacak olan yöntem ve tekniklerin katılımcılara özel olarak hazırlanması gerektiğini vurgulamıştır. Katılımcılara bireysel olarak hazırlanan yöntem ve teknikler ile başarılı sonuç alma ihtimalini güçlendirmektedir. Taşkaya ve Yetkin'in (2015) yapmış oldukları çalışma, bireysel yöntem ve teknik belirlemesinin başarıya etkisini kanıtlar niteliktedir. Adas ve Bakir (2013) ile Datchuk ve Kubina (2012) yaptıkları çalışmalarda, yazma güçlüğüne giderilmesi için öğrenciyi temele alan çağdaş yaklaşımlar kullanılmasının başarıyı artıracak olduğunu vurgulamışlardır. Geleneksel yaklaşımlardan uzaklaşılması gerektiğini savunmuşlardır. MacArthur (2000) günümüzün teknolojik çağı olmasından dolayı çağdaş yöntem ve tekniklerin teknoloji ile ilişkilendirilerek uygulanması gerekliliğini savunmuştur. Her ne kadar başarıya etkili olduğu düşünülse de, Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım (2014) öğretmenler ile yazma güçlüğü hakkında görüş çalışması yapmış ve öğretmenlerin sınıfların kalabalık

olmasından dolayı her bir öğrenciyle bireysel olarak ilgilenemediğini söylemişlerdir. Bu sebeple yazma güçlüğünün giderilmesi ile ilgili bireysel yöntem ve teknik uygulanmasının zor olduğu vurgulanmıştır.

Yazma güçlüğünü giderilmesi konusunda yapılan uygulamaların özellikleri ile belirlenen diğer noktalar ise uygulanacak olan çalışma kağıtları ile sürenin belirlenmesidir. Çalışma kağıtlarının hazırlanırken öğrenci düzeyinde olmasına dikkat edilmesi gerekmektedir. Ayrıca tüm uygulama sürecinin öğrenciyi sıkmayacak şekilde tasarlanması gerekmektedir. Uygulama esnasında ders sürelerinin bir ders saatini geçmemesine dikkat edilmelidir (Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım, 2014).

Yazma güçlüğünün giderilmesi için uygulayıcının alanında yeterli bilgiye sahip olması ve süreci eğlenceli hale getirebilmesi gerekmektedir. Can ve Altunbaş Yavuz'un (2017) yaptıkları çalışmada uygulayıcının etkisini kanıtlar niteliktedir. Bu çalışmayı destekler nitelikte Graham (1997) çalışmalarında öğretmenin yol gösterici rolünün yazma güçlüğünün giderilmesinde başarı için önemli bir etken olduğunu vurgulamışlardır. Gunning (2006) ise, uygulayıcının etkisinin olmadığını aslında katılımcılara strateji ve tekniklerin öğretimi gerçekleştirildiği takdirde yazma güçlüğü sorununu kendilerinin halledebileceğini söyleyerek uygulayıcı etkisini kabul etmemiştir.

Ayrıca alanyazında karşılaşılan çalışmaların çoğunluğunda, yazma güçlüğü sorunun yazmanın ilk aşaması olan harf yazımından kaynaklandığı ve yazma güçlüğünü giderilmesi için bu aşamanın üzerinde durulması gerektiği öne sürülmüştür (Can ve Altunbaş Yavuz, 2017; Kodan, 2016; Calp, 2013). Akyol ve Sever (2018) ise çalışmalarında kullandıkları yöntemle harf çalışmalarını uygulamadan da yazma güçlüğü sorunun giderilebileceğini söylemişlerdir.

Araştırmadan elde edilen tüm bulgulara bakılarak, öğrencilerin süreçte kullanılan çalışma kağıtlarını beğendikleri ve isteyerek yaptıkları söylenebilir. Bundan dolayı öğrencilerin yazma becerisine karşı olumsuz tutumları değişmiş ve eğlenerek yaptıkları bir beceri hâline gelmiştir. Araştırmacının katılımcılar tanınması ve uygulanan yöntem ve teknikleri buna göre belirlemiş olması süreci kolaylaştırmıştır. Araştırma boyunca beklenmeyen ve istenmeyen bir durumla karşılaşmamış olması bunu kanıtlar niteliktedir. Çalışmadan elde edilen tüm sonuçlara bakılarak, yazma güçlüğünün giderilmesi ile ilgili uygulanan sürecin başarılı olduğu söylenebilir.

5.2. Öneriler

Ulaşılan bulgu ve sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara, eğitimcilere ve uygulayıcılara yazma gúçlüđünün giderilmesine ilişkin bazı öneriler sunulmuştur.

1. Tüm öğretmenler ve eğitimciler tarafından yazma gúçlüđü sorununun ortadan kaldırılabılır ve düzeltilebilir bir sorun olduğu kabul edilmeli, bu sorunu giderici uygulamalar planlanmalıdır.
2. Yazma gúçlüđü ile ilgili daha fazla çalışma yapılmalı, nitelikli çalışma sayısı artırılmalıdır.
3. Bu araştırma 2. sınıf düzeyinde yapılmıştır. Bu araştırmada kullanılan yöntem ve teknikler diğer sınıf düzeylerinde de yazma gúçlüđünün giderilmesi için benzer şekilde planlanabilir.
4. Bu çalışmada uygulayıcı öğrencileri önceden tanımaktadır. Öğrencilerin tanımadığı başka bir uygulayıcı ile çalışma uygulanarak, yazma gúçlüđünün giderilmesine nasıl bir etkisi olacağı incelenebilir.
5. Bu çalışmada, yazma gúçlüđünün giderilmesi için yapılan etkinlikler sonrasında sadece yazma becerisinin düzelmesi üzerine yoğunlaşılmıştır. Yazma becerisinin yanında yazdıklarını anlama becerisi ile ilgili bir araştırma yapılabilir.
6. Öğrencilerden elde edilen verilerin anne ve baba eğitim durumları ile sosyo-ekonomik durumlarının çalışmaya etkisini belirleyebilmek için, farklı sosyal çevrelerden gelen öğrenciler üzerinde denenebilir.
7. Bu çalışmada uygulanana araştırma modelinden farklı bir model kullanılarak çalışma yapılarak, elde edilen veriler karşılaştırılabilir.
8. Bu çalışmada yazma gúçlüđünün giderilmesi için kullanılan yöntem ve tekniklerin yerine farklı yöntem ve teknikler kullanılarak araştırma verileri karşılaştırılabilir.
9. Bu çalışmada uygulanan yöntem ve teknikler sınırlıdır. İleriki çalışmalarda etkinlikler geliştirilerek teknolojik imkânların da yardımıyla anlatımlar, daha da zenginleştirilebilir.



KAYNAKÇA

- Adalı, O. (2003). *Anlamak ve Anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Adas, D. & Bakir, A. (2013). Writing Difficulties and New Solutions: Blended Learning As An Approach to Improve Writing Abilities. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(9), 254-266.
- Adler, J. M. & Doren, C. V. (2014). *Kitapları Nasıl Okumalı?.* (çev. A.E. Koca), Birleşik Yayınevi.
- Akın, E. ve Çeçen, M. A. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 9(8), 91-110.
- Aksan, D. (1975). Anadili. *Türk Dili Dergisi*, 285, 423-434.
- Aksoy, N. (2003). Eylem Araştırması: Eğitimsel Uygulamaları İyileştirme ve Değiştirmede Kullanılacak Bir Yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36, 474-489.
- Akyol, H. (2000). Yazı Öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 37-48.
- Akyol, H. (2001). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2010). *Türkçe Öğretimi Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2011). Disgrafi. *Eğitimci Öğretmen Dergisi*, 1, 8-11.
- Akyol, H. ve Sever, E. (2018). Okuma Yazma Güçlüğü ve Bir Eylem Araştırması: İkinci Sınıf Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, e-ISSN: 2536-4758.
- Alperen, N. (2001). *Türkçe Okuma Yazma Eğitimi Rehberi*. Ankara: Alperen Yayınları.
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (1994). *DSM-4 Tanı Ölçütleri Başyuru El Kitabı*. Çev. E. Koroğlu. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

- Arslan, D. (2012). Examining First Grade Teachers' Handwriting Instruction. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2839-2846.
- Ateş, S., Çetinkaya, C. ve Yıldırım, K. (2014). Elementary School Classroom Teachers' Views on Writing Difficulties. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 475-493.
- Aydın, O. ve Cavkaytar, A. (2018). Yazma Güçlüğü Görülen Öğrencilerin El Yazısı Okunaklık Düzeylerinin Arttırılmasında İpucunun Giderek Arttırılması Uygulamasıyla Sunulan Öğretimin Etkililiği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (36), 1-23.
- Aytan, T. (2011). *Aktif Öğrenme Tekniklerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aytaş, G. (2005). Okuma Eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 461-469.
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve Anlama Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bara, F. ve Morin, M. F. (2013). Does the Handwriting Style Learned in First Grade Determine the Style Used in the Fourth and Fifth Grades and Influence Handwriting Speed And Quality? A Comparison Between French and Quebec Children. *Psychology in the Schools*, 50(6), 601-617.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu Anlamanın Bir Göstergesi Olarak Akıcı Okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Batur, Z., Gülveren, H. ve Bek, H. (2010). Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi Örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 32-49.
- Bayraktar, A. ve Seçkin, S. (2012). *Yazma Güçlükleri ve Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Eğiten Yayınları.
- Bedel, A. (2003). *İlköğretim I. Devre Programlarındaki Okuma-Yazma Etkinliklerinde Akranlarından Geri Kalan Çocukların Geri Kalmalarına 88 Neden Olan Faktörler ve Bunu Önlemede Stratejik Yaklaşımlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Belet, D.Ş. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Bender, W.N. (2002). *Differentiating instruction for students with learning disabilities: Best teaching practices for general and special educators*. Thousand Ouks, CA: Corwin Press.
- Benek, İ. (2012). *İstasyonlarda Öğrenme Tekniğinin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersindeki Başarılarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Binbaşıoğlu, C. (2004). *İlkokuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bogdan, R. C. and Biklen, S. K. (1992). *Qualitative Reseach for Education. An Introduction to Theory and Methods (2th Ed.)*. Allyn and Bacon.
- Borgia, E. T. and Schuler, D. (1996). Action Research in Early Childhood Education. ERIC Digest. *ERIC Clearinghouseon Elementary and Early Childhood Education, Urbana II*, No:401047.
- Calp, M. (2013). Yazma Problemi Olan Bir Öğrenciye Bitişik Eğik Yazı Öğretimi. *International Journal of Educational Research*, 4(1), 1-28.
- Can, B. & Altunaş Yavuz, S. (2017). Okuma – Yazma Güçlüğü: Kimin İçin?. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 86-113.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Educational Research Methodology*. Athens: Metaixmio.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 11, 231-244.
- Coşkun, E. (2007). Yazma Eğitimi. Kırkılıç, A. Ve Akyol, H. (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (ss.49-91). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çakır, İ. (2010). Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur? *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28, 165-176.

- Datchuk, S.M. & Kubina, R.M. (2012). A Review Of Teaching Sentence-Level Writing Skills to Students with Writing Difficulties and Learning Disabilities. *Remedial and Special Education, 34*, 180-192.
- Demir, T. (2012). Türkçe Eğitiminde Yaratıcı Yazma Becerisini Geliştirme ve Küçürek Öykü. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(19)*, 343-357.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(1)*, 185-204.
- Duran, E. (2011). Bitişik Eğik Yazı Harflerinin Yazım Şekillerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(2)*, 55-69.
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Open University Press. Buckingham
- Emiroğlu, S. ve Pınar, F.N. (2013). Dinleme Becerisinin Diğer Beceri Alanları İle İlişkisi. *Turkish Studies, 8(4)*, 769-782.
- Epçeçan, C. (2009). Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2(6)*, 207-223.
- Er, O. ve Demir, Ö. (2013). Konuşma Becerisinin Türkçe Öğretmenleri Tarafından Kullanılabilirliğine İlişkin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi. *Turkish Studies – International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8(1)*, 1417-1436.
- Erdoğan, Ö., Gülay, A. ve Uzuner, F.G. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Güçlüğüne İlişkin Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 16(61)*, 700-718.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2000). *Eğitimde İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergin, M. (2009). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım Yayın Tanıtım.
- Feder, K. and Majnemer, A. (2003). Children's Handwriting Evaluation Tools and Their Psychometric Properties. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics, 23(3)*, 65-84.
- Gedizli, M. (2006). *Söyleyebilmek*. İstanbul: Marka Yayınları.

- Göçer, A. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının “Kültür Dil İlişkisi”ne Yönelik Metaforik Algıları. *Turkish Studies – International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 253-263, ISSN: 1308-2140.
- Graham, S. (1997). Executive Control İn The Revising of Students with Learning and Writing Difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 89 (2), 223-234.
- Graham, S. and Harris, K. R. (2002). The Road Less Travelled: Prevention and Intervention İn Written Language. In K. G. Butler, E. R. Silliman, (Eds.), *Speaking, Reading and Writing in Children With Language Learning Disabilities: New Paradigms İn Research And Practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graham, S. (2010). Want To Improve Childrens Writing?. *Education Digest*, 76(1), 49.
- Graham, S., Harris, K.R., and Larsen, R. (2001). Prevention and İntervention of Writing Difficulties for Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(2), 74-84.
- Graham, S., Santoro, J., Berninger, V.W. and Struck, M. (2006). Dimensions of Good and Poor Handwriting Legibility in First and Second Graders: Motor Programs, Visual-Spatial Arrangement and Letter Formation Parameter Setting. *Developmental Neuropsychology*, 29(1), 43-60.
- Gunning, T.G. (2006). *Assesing and Correcting Reading and Writing Difficulties*. 3.ed. Pearson Education, Inc.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Uygulamalı Okuma Eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2003). Okuma Yazma Öğretiminde Cümlelerin Önemi. *Tübar*, 8, 39-48.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(8), 123-148.
- Güneş, F. (2017). Bitişik Eğik ve Dik Temel Yazı Savaşları. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*. 2(3), 1-20.

- Hampleman, R.S. (1958). Comparison of Listening and Reading Comprehension Ability of Fourth and Sixth Grade Pupils. *Elementary English*, 35, 49-53.
- Hamstra-Bletz, L. & Blöte, A. (1993). A Longitudinal Study on Dysgraphic Handwriting in Primary School. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 689-699.
- İlker, Ö. ve Melekoğlu, M.A. (2017). İlköğretim Döneminde Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Yazma Becerilerine İlişkin Çalışmaların İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 443-469.
- İşcan, A. (2007). Dil Ve Ana Dil Olarak Türkçe Üzerine. *Erciyes Dergisi*, 30, 5-6.
- Jalongo, M.R. (1995). Promoting Active Listening in The Classroom. *Childhood Education*, 72(1), pp. 13-18.
- Johnson, O. K. (1951). The Effect of Classroom Training Upon Listening Comprehension. *The Journal of Communication*, 1, 57-62.
- Jones, D. and Christensen, C.A. (1999). Relationship Between Automaticity in Handwriting and Students Ability to Generate Written Text. *Journal of Educational Psychology*, 91, 44-49.
- Karadüz, A. (2011). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Serbest Okuma Süreçlerinde Okuma Amaçları ve Anlamı Yapılandırma Stratejileri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 134-152.
- Kaya, B. (2016). Yazma Güçlüğü Olan Bir İlkokul 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.
- Keskinkılıç, K. (2005). *İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Koç, S. ve Müftüoğlu, G. (2008). Dinleme ve Okuma Öğretimi. 12 Aralık 2018 tarihinde www.aof.anadolu.edu.tr/kitap/IOLTP/2277/unite04.pdf adresinden erişildi.
- Kodan, H. (2016). Yazma Güçlüğü Olan 2. Sınıf Öğrencisinin El Yazısı Okunaklılığının Geliştirilmesi: Eylem Araştırması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 523-539.
- Kuşdemir, Y., Kurban, H. ve Bulut, P. (2018). Yazma Güçlüğü Yaşayan Bir Öğrenci İle İlgili Eylem Araştırması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(2), 1190-1209.

- MacArthur, C.A. (2000). New Tools For Writing: Assistive Technology for Students with Writing Difficulties. *Topics in Language Disorders*, 20, 85-100.
- Maden, S. (2012). Ekran Okuma Türleri ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Ekran Okumaya Yönelik Görüşleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(3), 1-16.
- Marr, D. and Cermak, S. (2001). Consistency of Handwriting Development in The Early Elementary Years: A Literature Review. *The Israel Journal of Occupational Therapy*, 10, 109-129.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2018). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Odabaş, H. (2005). Ülkemizde okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma. *Etimesgut Nasrettin Hoca İlköğretim Okulu "Öğrenen Toplumda Okul Kütüphaneleri" Paneli*, Ankara, 31.03.2005.
- Odabaş, H., Odabaş, Y. ve Polat, C. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği. *Bilgi Dünyası*, 2(1), 431-465.
- Öz, F. (2006). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. 3.bas., Ankara: Anı Yayınları.
- Özbay, M. (2005a). *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özbay, M. (2005b). Sesle İlgili Kavramlar ve Konuşma Eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 168, 116-125.
- Özbay, M. (2009). *Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, E. (1999). *Yazınsal Türler*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özer, B. (2004). Öğretmenin Yeni Görevi: Öğrenmeyi Öğretme, Öğrenmeyi Öğrenme Etkinlikleri. *Diyaloglar, Sunumlar, Atölyeler 17-18 Kasım 2003*, İstanbul.

- Raimes, A. (1983). *Techniques in Teaching Writing*. New York: Oxford University Press.
- Razon, N. (1982). *Okuma Güçlükleri*. <http://www.egitim.aku.edu.tr/normal.html> adresinden 21.12.2018 tarihinde alınmıştır.
- Rosenblum, S., Weiss, P.L. and Parush, S. (2003). Product and Process Evolution of Handwriting Difficulties: A Review. *Educational Psychology Review*, 15(1), 41-81.
- Rost, M. (1994). *Introducing Listening*. London: Penguin English Applied Linguistics.
- Saussure, F. (1985). *Genel Dilbilim Dersleri*. (Çev.B. Vardar), Ankara: Birey ve Toplum Yayınları.
- Schopenhauer, A. (2016). *Okumak Yazmak ve Yaşamak Üzerine*. (çev. A. Aydoğan), İstanbul: Şule Yayınları.
- Schumaker, J.B. and Deshler, D.D. (2003). Can Students With LD Become Competent Writers? *Learning Disability Quarterly*, 26(2), 129-141.
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M. ve Dündar, H. (2014). Eğitim ve Bilim Dergisinde Yayınlanan Araştırmaların Eğilimleri: İçerik Analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430-453.
- Taşkaya, S.M. ve Yetkin, R. (2015). İlköğretim 1-5. Sınıf Öğrencilerinde Görülen Yazma Sorunlarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüş ve Çözüm Önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(9), 157-169.
- Tazebay, A. (1997). *İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Temizyürek, F. (2007). İlköğretim İkinci Kademe Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 113-131.
- Temur, T. (2009). Yazı Ve Yazma Becerisi. G. Pilten, T. Temur, A. Şahin ve E. Demir (Ed.), *İlk Okuma Ve Yazma Öğretimi* (s. 81-110). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tiryaki, E.N. ve Demir, A. (2016). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerisine Yönelik Metaforik Algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 18-27.

- Topuzkanamış, E. (2014). Yazma Stratejileri Öğretiminin Türkçe Öğretmenliği 1. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Başarısına Etkisi. *Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(2), 274-290.
- TDK, (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Unutkan, Ö.P. (2006). *Okul Öncesinde İlköğretime Hazırlık*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Walker, B., Shippen, M.E., Alberto, P., Houchins, D.E. and Cihak, D.F. (2005). Using The Expressive Writing Program to Improve The Writing Skills of High School Student with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 20(9), 175-183.
- Westwood, P. (2008). *What Teacher Need to Know About Reading and Writing Difficulties*. Australia: Acer Press.
- White, K.M. (2013). Associations Between Teacher–Child Relationships and Children’s Writing in Kindergarten and First Grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 28,166–176.
- Wolf, F.I., Marsnik, N.C., Tacey, W.S. and Nichols, R.G. (1983). *Perceptive Listening*. New York: CBS College Publishing.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2013). Yazma Güçlüğü (Disgrafi) Olan Bir İlkokul 2. Sınıf Öğrencisinin El Yazısı Okunaklılığının Geliştirilmesi: Eylem Araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 282-311.
- Yıldız, M. ve Ateş, S. (2010). İlk Okuma Yazmayı Farklı Yöntemlerle Öğrenen İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Yazılarının Okunaklılık Ve Yazım Hataları Bakımından Karşılaştırılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(1), 11-30.
- Yılmaz, B. (1989). Okuryazarlık ve Okuma Alışkanlığı Üzerine. *Türk Kütüphaneciliği*, 3(1), 48-53.

EK**Ek - Araştırma İzni**

T.C.
MALAZGİRT KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 51765923-100-E.17493585
Konu :İlkokulda Yazma
Güçlüğü Giderilmesi Hk.

26/09/2018

KAYMAKAMLIK MAKAMINA

İlgi :24.09.2018 tarihli dilekçe

İlçemiz Arslankaya İlkokulunda Sınıf öğretmeni olarak görev yapan Arda KARATAŞ'ın Uşak Üniversitesinde Yüksek Lisans tez çalışmasını "İlkokulda Yazma Güçlüğü Giderilmesi" konusu üzerine eylem araştırması yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.

Vedat KAYA
İlçe Milli Eğitim Müdürü

Ek: 1 Adet Dilekçe

OLUR
.../09/2018

Emre YALÇIN
Kaymakam

Adres:
Elektronik Ağ:
e-posta:

Bilgi için:
Tel:
Faks: