



SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAZMA GÜÇLÜĞÜNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

THE VIEWS OF CLASSROOM TEACHERS RELATED TO WRITING DIFFICULTIES

Özge ERDOĞAN¹
Ahmet GÜLAY²
Fatma Gül UZUNER³

Öz

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğüne ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Trabzon ili merkez ilkokullarda görev yapan ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla seçilen 25 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma betimsel nitelik taşımaktadır. Araştırmada elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğretmenlere yazma güçlükleri ile ilgili toplam 6 soru sorulmuştur. Öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin yazma güçlüğüne tanımı ve içeriği hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır. Yazma güçlüğüne eksik bir şekilde tanımlayan öğretmenlerin, bu güçlüğü gidermeye yönelik sınırlı çeşitlilikte önerilerde bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca yazma güçlüğüne nedenlerinin daha çok öğretmenden kaynaklandığını düşündükleri ve bu güçlüklerle mücadele etmede kendilerine yeteri kadar güvenmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonunda yazma güçlüğü ve yazma güçlüğüne giderilmesine yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yazma güçlüğü, sınıf öğretmeni, yazma becerisi

Abstract

The purpose of this research is to determine the views of the classroom teachers about the writing difficulty. The study group of the research is composed of 25 classroom teachers working in the primary schools of Trabzon province and selected through sampling of easily accessible cases from purposeful sampling methods. The research has descriptive quality. Qualitative research method was used in the collection, analysis and interpretation of the data obtained in the research. In this context, semi-structured interviews were held with class teachers who participated in the research. In semi-structured interviews, six questions were asked about teachers' difficulties in writing. The data obtained from semi-structured interviews with teachers were analyzed by descriptive analysis technique. Findings in the research show that teachers do not have qualified knowledge about the definition and content of writing difficulty. It has been determined that teachers who define writing difficulty in an incomplete way have a limited range of suggestions to overcome this difficulty. It is also the result of the fact that the causes of writing difficulty are more likely to originate from the teacher, and that they are not as trustworthy as themselves to struggle these difficulties. At the end of the research, some suggestions have been proposed to solve the writing difficulty and the writing difficulty.

Keywords: Writing difficulty, classroom teacher, writing skills

¹ Karadeniz Teknik Üniversitesi İlköğretim Bölümü, erdoganozge.edu@gmail.com

² Karadeniz Teknik Üniversitesi İlköğretim Bölümü, ahmetgulay61@hotmail.com

³ fgu61@hotmail.com

1. GİRİŞ

Anlama, düşünme ve başkalarının yazılı fikirleri ile iletişim kurma, sadece okul döneminde değil hayatın her döneminde gerekli olan becerilerdir. Bu becerilerin kazanılmasında ve geliştirilmesinde okuryazarlık becerilerinden biri olan yazma becerisi oldukça önemli bir rol oynar (Erdoğan, 2012). Okul başarısı için yordayıcı bir özellik taşıyan bu becerinin (Graham ve Perin, 2007) okul hayatı dışında da sosyal, akademik ve mesleki ihtiyaçlar için belli bir düzeyde olması kaçınılmaz hale gelmektedir (Datchuk ve Kubina, 2012).

Yazma becerisi, gelişimsel değişimleri içeren kompleks bir süreçtir (Tops, Callens, Cauwenberghe, Adriaens ve Brysbaert, 2013). Bu süreçte yazarın, duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde ifade etmek ve okuyucuya anlamlı bir mesaj vermek için birçok bilişsel işlemi koordineli bir şekilde gerçekleştirmesi gerekir (Flowers ve Hayes, 1981). Çünkü bu mesaj; iletişimi, başkalarıyla etkileşimi, kendini ifade etme becerisini geliştirmeyi, duygu ve düşünceleri yansıtabilmeyi sağlar (Santangelo, 2014). Başka bir ifadeyle yazma, öğrenmenin ve ne bildiğimizi göstermenin en güçlü araçlarından birisidir (Santangelo ve Olinghouse, 2009). Bu nedenle zorlu ve karmaşık süreçleri bünyesinde barındıran zihinsel bir faaliyet olarak ifade edilmektedir (Saddler, Moran, Graham ve Harris, 2004).

Zihinsel bir süreç olan yazma, aynı zamanda sosyal süreçlerden de etkilenir. Yazılan yazılar ile yeni fikirler ileri sürülür, dönüt alınır ve böylece iletişimsel bir fırsat yakalanmış olur (Magnifico, 2010; Moore, 2009). Bu iletişim sürecinde ortaya koyulacak yazı için birçok değişken dikkate alınır. Konu seçimi yapılır, yazı türü, hedef kitle ve amaç belirlenir (Graham, Harris, Bartlett, Popadopoulou ve Santoro, 2016). Tüm bu unsurlar dikkate alındıktan sonra planlama, taslak yazma, gözden geçirme ve düzenleme basamaklarına uygun olarak yazı yazılır. Başarılı bir yazının ortaya çıkması, bu zihinsel süreçlerin çok iyi düzenlenmesine bağlıdır (Harris ve Graham, 2013; Graham, Harris, Bartlett, Popadopoulou ve Santoro, 2016). Bu noktada iyi yazarlar dikkatli ve kontrollü davranarak amaca odaklanırlar ve yazma amaçlarına ulaşmak için kendilerini motive etmeye çok emek harcarlar. Böylece hem iyi yazılar ortaya koyarlar hem de yazmaya karşı özgüvenleri sürekli gelişir (Graham, Harris, Bartlett, Popadopoulou ve Santoro, 2016; Harris ve Graham, 2013; Troia, Shankland ve Wolbers, 2012).

Yazmaya karşı özgüveni az olan yazarlar, yüksek olan yazarlara göre daha düşük kalitede metin üretirler (Pape, Bjørngaard, Westin, Holmen ve Krokstad, 2011). Çünkü daha nitelikli yazılar ortaya koymaları için gereken istek ve çabadan yoksundurlar (Troia, Shankland ve Wolbers, 2012). Bu isteksizlik yazarların yazma motivasyonlarını olumsuz yönde etkiler ve yazmak için gerekli çabayı harcamalarını engeller (Datchuk ve Kubina, 2012). Sadece edebi nitelik taşıyan metinler için değil, sosyal yaşamın ve toplumun önemli bir parçası haline gelen (e-posta, mesaj yazma, blog oluşturma, vb.) yazma formları ile ilgili aktivitelere katılımları da sınırlı düzeyde kalmaktadır. Bu durum, yazarların kendine güvenlerinin ve motivasyonlarının sarsılmasına neden olabilecek olumsuz etkilere yol açar (Graham ve Hall, 2016). Tüm bu olumsuzluklar; yazarların mesleki, akademik ve kişisel hayatını olumsuz bir şekilde etkilemektedir (Harris ve Graham, 2013). Söz konusu bu etkiler yazarın vermek istediği mesajı tam olarak iletememesine yani yazma performansının düşmesine neden olur (Graham ve Harris, 2006).

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

yazma konusunda güçlük yaşayan öğrenciler, yazamayacaklarına dair bir düşünce geliştirirler ve yazmaktan kaçınırlar. Bu durum onların yazma gelişimlerini sekteye uğratar (Graham, Harris ve Fink, 2000) ve daha iyi düzeye gelme konusunda yeterli çabayı göstermelerini engeller (Harris ve Graham, 2013). Bu yüzden yazma güçlükleri öğrencinin tüm akademik performansı için bir tehdit oluşturabilir (Quinlan, 2004).

Yazmakta güçlük çeken öğrenciler, düşüncelerini kâğıda istedikleri içerikte, şekilde ve düzende aktaramazlar (Graham ve Hall, 2016). Çünkü iyi bir yazı için öncelikle okunaklı, düzgün ve akıcı bir yazı ortaya koymak gerekir. Yazma güçlüğüne sahip öğrenciler ise yazmanın mekanik yönleriyle ilgili sorun yaşarlar. El yazısı, biçim, düzen, yanlış harf, ebat, noktalama işaretleri vb. yazma mekanikleri yazma becerisinin tam olarak kazanılmasında önemli zorluklar olarak karşımıza çıkmaktadır (Graham, Harris, Mason, Fink-Chorzempa, Moran ve Sadler, 2008; Graham, Berninger, Weintraub ve Schafer, 1998; Mason, Harris ve Graham, 2011). Yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin genellikle yazma sürecinde mekanik zorluklar yaşadıkları ve yazmanın mekanik yönüne gereğinden fazla zaman harcadıkları söylenebilir (Graham ve Harris, 1999). Çünkü bu noktada öğrenci için önemli olan seslerin karşılıkları olan harfleri kâğıda düzgün bir şekilde yansıtabilmektir. Bunun için el yazısına, harflerin düzenine, yazım ve noktalama kurallarına dikkat ederek yazının daha çok mekanik boyutu ile ilgilenirler. Yazma güçlüğünün ilk adımı, kâğıt üzerinde yazma mekanikleri ile uğraşmaktır. Yazının mekanik boyutu ile çok fazla zaman harcayıp sadece biçimsel yönüne odaklanmak zorunda kalan öğrenciler, yazının içeriğine gereken önemi veremezler. Bu durum yazma güçlüğüne sahip öğrencilerin daha az sayıda ve nitelikte metin üretmelerine neden olur. Ayrıca ürettikleri metinlerde ise akıcı bir dil kullanamazlar ve daha fazla yazım ve noktalama hatası yaparlar (Graham, 2009/2010; Graham ve Weintraub, 1996; Harrison, 2009; Westwood, 2008).

Düzgün, okunaklı ve akıcı bir yazı yazılamaması, zihinsel süreçlerin kâğıda aktarılmasını engeller. Çünkü akıcı yazma, yazının içeriğine yoğunlaşmanın ön koşuldur (Westwood, 2008). Bu nedenle yazının fiziksel ve biçimsel özellikleriyle ilgili güçlükler yaşayan öğrencilerin içerik anlamında da birçok eksiklikleri vardır. Yazma güçlüğüne sahip öğrencilerin sadece fiziksel yetenek gerektiren alanlarda değil bilişsel anlamda da birtakım zorluklar yaşarlar (Troia, Shankland ve Wolbers, 2012). Bu öğrencilerin yazma stratejilerini kullanma ve yazma sürecine yönelik bilgi sahibi olma konularında eksiklikleri olduğu, konu seçimi ve fikir ortaya koyma konusunda güçlük çektikleri, bilginin ifade edilmesiyle uğraştıkları; metnin gözden geçirilmesi, planlanması, organize edilmesi ve üretilmesi için gerekli olan stratejilerde eksikliklerinin olduğu ve içerik üzerinde sürekli düzeltmeler yaptıkları söylenebilir (Graham ve Harris, 1999). Esasında, bu öğrenciler neredeyse yazmanın tüm boyutlarında (aşamalarında) önemli zorluklar yaşamaktadırlar (Graham ve Hall, 2016). Yazma güçlüğüne sahip öğrenciler etkili yazma için gerekli olan planlama, taslak yazma ve gözden geçirme becerilerini kazanmak için çabalarlar ancak bu becerileri kazanmada güçlük çekerler (Mason, Harris ve Graham, 2011). Başka bir ifadeyle yazdıkları metinleri kontrol etmede ve metin oluşturma sürecini yönetmede zorluk yaşarlar. Bu zorluklar, öğrencilerin akranlarına göre daha fazla zaman harcamalarına neden olduğu için geride kalma duygusunu yaşamalarına neden olur ve düşüncelerini yazılı bir şekilde düzenlemelerini engelleyebilir (Maki, Vauras ve Vainio, 2002; Quinlan, 2004).

Yazma sürecinde birçok değişken ile mücadele etmek durumunda kalınması, ortaya çıkan ürünün niteliğini olumsuz yönde etkiler (Ritchey ve Coker, 2014). Bu sorunlar çocuğun yazma gelişimini sınırlandırabilir (Graham ve Harris, 2006) ve okul başarısında, daha üst düzey eğitimlere devam etmede, meslek sahibi olma sürecinde ve tüm sosyal etkinliklere katılmada ciddi sorunlar yaşamalarına neden olabilir (Graham ve Harris, 2013). İleriki düzeyde yaşanan yazma güçlükleri ise okulu uzatmaya, okulu geç bitirmeye yol açabileceği

gibi kendilerinde öğrenme güçlüğü hissedecek etkiler yaratabilir (Pirttimaa, Takala ve Ladonlahti, 2015). O nedenle yazma güçlüğü olan öğrencilerin bu güçlüklerinin mümkün olduğunca erken teşhis edilmesi ve giderilmesine yönelik önlemler alınması gerekmektedir (Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım, 2014).

Yazma güçlüğü olan öğrencilerde erken tanı, yazma performanslarının düzeltilmesinde önemli bir ilk adımdır. Yazma konusunda güçlük yaşayan öğrencilerin belirlenmesindeki diğer adım, risk altındaki öğrencilerin yazmaya yönelik olarak özel mi yoksa daha genel bir sorun mu yaşadığının belirlenmesidir (Ritchey ve Coker, 2014). Eğer bireysel güçlüklerden kaynaklanan bir sorun söz konusu değilse özellikle okuldaki öğrenim nedeni veya çevresel kaynaklı yazma güçlüklerine odaklanır (Kjellin, 2007). Bu noktada öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Çünkü yazma becerisinin öğrencilere kazandırılması süreci büyük ölçüde dikkat ve sorumluluk gerektirmektedir (Velásquez, 2011). Ritchey ve Coker'a (2014) göre ilkokulda karşılaşılan yazma güçlükleri için her öğrenci ile bireysel olarak ilgilenilmelidir. Özel olarak ilgilenilmesi gereken bu öğrencilere bir program dahilinde eğitim verilmelidir. Bunun yanında bu mevcut uygulamalarla birlikte öğrencilere daha fazla zaman ayrılmalı, destek olunmalı ve moral verilmelidir (Sundeen, 2015). Öğrencilerin yazmaya yönelik motivasyonunu sürdürebilmeleri ve yazmayı bir iletişim dili olarak kullanabilmeleri için etkili ve amaçlı bir öğrenme ortamı yaratılmalıdır (Velásquez, 2011). Bu öğrenme ortamında öğrencilerin yazma başarılarını desteklenmesi son derece önemlidir. Yazma güçlüğüne sahip öğrencilerin hatalarının üzerinde çok fazla durulmamalıdır. Bunun yerine verilecek eğitim ile birlikte sıklıkla özendirerek ve güzel sözlerle destekleyerek yazmaya karşı sınıfta olumlu bir ortam oluşturulmalıdır (Mason, Harris ve Graham, 2011). Bu noktada öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin yazma güçlüğüne ilişkin bakış açıları, sınıf içi uygulamaları ve konu ile ilgili bilgileri ön plana çıkmaktadır. Çünkü öğretmenlerin bu konudaki deneyimleri, bilgileri ve kendilerini yeterli görme düzeyleri bu sorunun ortadan kaldırılmasında önemli rol oynar (Graham, Harris, Bartlett, Popadopolou ve Santoro, 2016; Sundeen, 2015). Buradan hareketle sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğüne ilişkin görüşleri önem kazanmaktadır. Yazma becerisine ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu araştırmaların yazmanın daha çok mekanik yönü üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca yazma güçlüğü ile ilgili az sayıda çalışmaya rastlanmış olması, yazma güçlüğü ile ilgili çalışmaların sayısının artırılarak bu alanın tüm yönleriyle ele alınması ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Böylece yazma güçlüğü'nün nedenleri, bu süreçte karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların üstesinden gelmek için yapılabilecek çalışmalar belirlenerek yazma güçlüğü tüm yönleriyle incelenebilir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğüne ilişkin yeterliliklerinin belirlenmesi de bu sorunun çözümünde araştırmacılara ve sınıf öğretmenlerine yol gösterecektir. Bu gerekçeden hareketle yapılan araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğüne ilişkin görüşlerini belirlemektir.

2. YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğüne ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmada var olan durumu olduğu gibi ortaya koyma amacı güdüldüğünden betimsel modele başvurulmuştur. Elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” türü olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Trabzon ili merkez ilköğretim okullarında görev yapan ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla seçilen 25 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin bazı demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Bazı Demografik Özellikleri

Özellik	f
Cinsiyet	
Kadın	14
Erkek	11
Mesleki Kıdem	
1-5	2
6-10	4
11-15	6
16-20	5
21 ve üzeri	8
Okutulan Sınıf	
Birinci sınıf	9
İkinci sınıf	5
Üçüncü sınıf	5
Dördüncü sınıf	6
Eğitim Durumu	
Yüksekokul	2
Eğitim Fakültesi	23

Tablo 1’e göre, araştırmaya 14’ü kadın, 11’i erkek olmak üzere toplam 25 öğretmen dahil olmuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde büyük bir çoğunluğunun (f=19), 10 yılın üzerinde mesleğe hizmet ettikleri söylenebilir. Ayrıca tüm sınıf seviyelerini okutan öğretmenlerin çalışma grubuna dahil edildiği görülmektedir. Hem hizmet yılı hem de okutulan sınıf açısından incelendiğinde çalışma grubunun farklı mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerden oluştuğu söylenebilir. Öğretmenlerin eğitim durumları incelendiğinde ise büyük bir çoğunluğunun eğitim fakültesi mezunu olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bunun için öncelikle taslak bir görüşme formu hazırlanmıştır. Taslak formun hazırlanması için ilgili literatür taranmış ve literatür taraması sonucu elde edilen bilgiler doğrultusunda görüşme soruları belirlenmiştir. Bu sorular için üç konu alanı uzmanının görüşü alınmıştır. Daha sonra taslak görüşme formu kullanılarak üç sınıf öğretmeni ile ön görüşme yapılmıştır. Görüşmeler sonunda, taslak forma son şekli verilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular şu şekildedir:

1. Yazma gücüğü ne demektir? Yazma gücüğünü nasıl tanımlarsınız?
2. Yazma gücüğü yaşayan öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
3. Yazma gücüğünün sebepleri nelerdir?
4. Yazma gücüğü yaşayan öğrenciler için ne gibi uygulamalar yapıyorsunuz?
5. Yazma gücüğü konusunda kendinizi ne kadar yeterli görüyorsunuz?
6. Yazma gücüğünün giderilmesine yönelik önerileriniz nelerdir?

Hazırlanan görüşme formu ile 25 sınıf öğretmenin görüşleri alınmıştır. Görüşmeler araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür. Elde edilen veriler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve daha sonra kayıt altına alınan veriler düz metin hâline getirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile incelenmiştir. Betimsel analizde, elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırma ile elde edilen veriler, üç araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilerek araştırmanın güvenilirliği sağlanmıştır. Elde edilen bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin sorulara verdiği cevaplardan alıntılar yapılarak desteklenmiştir. Etik kurallar gereği çalışmada öğretmenlerin ismi yer almamaktadır. Yapılan görüşmelerden birebir alıntılar yapılırken öğretmenler için kodlar kullanılarak öğretmenlerin isimleri gizlenmiştir.

3. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde yazma güçlüklerine yönelik öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Yazma Güçlüğüne İlişkin Tanımları

Öğretmenlere yazma güçlüğü nasıl tanımladıkları sorulmuştur. Bu soru sayesinde yazma güçlüğü onlar için ne ifade ettiği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğüne ilişkin yaptıkları tanımlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Yazma Güçlüğüne İlişkin Tanımları

Tanımlar	f
Okunaklı yazmama	16
Yazım ve noktalama yanlış yapma	6
Harfleri yanlış yazma	5
Harf atlama	4
Düz çizgi üzerinde yazamama	3

Tablo 2'ye göre öğretmenlerin yaptıkları tanımlar, yazma güçlüğü nasıl ifade ettiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin yarısından fazlası (f=16), okunaklı yazamayan öğrencilerin yazma güçlüğüne sahip olduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte yazım ve noktalama yanlış yapılmasının (f=6), harflerin yanlış yazılmasının (f=5) ve yazarken harf atlanmasının (f=4) yazma güçlüğü anlamına geldiğini belirtmişlerdir. Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere öğretmenlerin, yazma güçlüğü sadece mekanik olarak yapılan hatalar şeklinde nitelendirdikleri görülmektedir. Bu konuda Ö8 ve Ö12 yazma güçlüğü şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğrenci okunaklı yazamıyorsa bu öğrenci yazma güçlüğü yaşıyor demektir. Yani okunaklı yazamamak aslında yazma güçlüğüdür. Benim için en önemlisi de öğrencilerin yazdıklarını okuyabilmemdir.” (Ö8)

“Harfleri yanlış yazmak, ya da bazı harfleri atlayarak yazmak yazma güçlüğüdür. Yani bu konuda güçlüğü var. Güçlük demek yapamamak demek, yazma güçlüğü de yazamamak demek. Aslında genel olarak da yazısını okuyamıyorsam, arkadaşları da okuyamıyorsa bu da yazma güçlüğü olarak tanımlanabilir.” (Ö12)

Yazma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlar

Öğretmenlere yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar sorulmuştur. Böylece yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin hangi sorunlarla mücadele etmek durumunda kaldıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 3'de yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara yer verilmiştir.

Tablo 3. Yazma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlar

Sorunlar	f
Okunaklı yazmama	17
Yanlış ve eksik yazma	11
Diğer derslerde başarısızlık	10
Okuduğunu anlamama	7
Zaman problemi yaşama	6
Özgüven sorunu yaşama	3
Yazmaya ilişkin olumsuz düşüncelere sahip olma	2
Yazmaya ilişkin motivasyonunu kaybetme	1

Tablo 3 incelendiğinde yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin birçok sorun ile karşılaştığı söylenebilir. Öğrencilerin yarısından fazlası (f=17), okunaklı yazmama sorunu ile karşılaşmaktadırlar. Bununla birlikte öğretmenler, öğrencilerin yanlış ve eksik yazma(f=11) ve diğer derslerde başarısız olma (f=10) gibi sorunlar da yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda Ö9 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Yazdıklarını kendileri, arkadaşları ve ben okuyamıyoruz. O yüzden onlar yazsın diye biraz bekliyorum ama o zaman da diğer öğrencilerin canı sıkılıyor. Beklediğimiz zaman da tam yazmıyorlar aslında. Yine yanlış yazdıkları oluyor. Bunlar diğer derslerdeki başarısını da olumsuz etkiliyor.”(Ö8)

Tablo 3'e göre az sayıda öğretmenin, yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin duyuşsal sorunlar yaşadıklarını gözlemlediği görülmektedir. Bu konuda 3 öğretmen, öğrencilerinin kendilerine olan güvenlerinin azaldığını ve 2 öğretmen de yazmaya ilişkin olumsuz düşüncelere sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda Ö3 ve Ö20 görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

“Bu öğrenciler artık güzel yazamayacaklarını düşünüp kendilerine güvenmiyorlar. Yazarken zaman sıkıntısı çektikleri için özgüvenlerini kaybettiler.”(Ö3)

“Yazma güçlüğü yaşayan öğrencim okunaklı yazamıyor. Yazısına her baktığımda düzeltme yapmak durumunda kalıyorum. Defterindeki bu kırmızı kalemle yaptığım düzeltmeler onun yazı yazmaya yönelik olumsuz düşünmesine neden oluyor. Yazmayı sevmiyor ve gereksiz buluyor diyebilirim.”(Ö20)

Yazma Güçlüğü'nün Sebepleri

Yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin karşılaştıkları sorunların üstesinden gelebilmeleri için öncelikle bu güçlüğü'nün sebepleri incelenmelidir. Buradan hareketle öğretmenlere yazma güçlüğü'nün sebepleri sorulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğü'nün sebeplerine ilişkin görüşleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Yazma Güçlüğü'nün Sebepleri

Sebepler	f
Sınıfta yazma çalışmalarına çok ağırlık verilmemesi	15
Harflerin yazımına fazla zaman ayrılmaması	11
Öğretmenin yeterince ilgilenememesi	10
Psiko-motor becerilerindeki yetersizlik	8
Öğretmenin harfleri düzgün yazmaması	7
Velilerin ilgisiz oluşu	4
Öğrencinin ilgisiz oluşu	3
Dikkat eksikliği	2
Yetenek	2
Yerel ağız kullanımı	2

Tablo 4'e göre sınıf öğretmenleri, yazma güçlüğü'nün sebeplerini daha çok sınıfta yazma çalışmalarına çok ağırlık verilmemesi (f=15), harflerin yazımına fazla zaman ayrılmaması (f=11) ve öğretmenin yeterince ilgilenememesi (f=10) olarak belirtmişlerdir. Yazma güçlüğü'nün sebepleri incelendiğinde daha çok öğretmenden kaynaklanan sorunların, yazma güçlüğü'ne sebep olduğu görülmektedir. Ö6 ve Ö17'nin konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

"Açıkçası ben sınıfta çok yazma çalışması yaptırmıyorum. Sadece zamanı gelince yazıyorlar ama her bulduğum fırsatta okutuyorum. Onların yazılarından ziyade düzgün okumaları ile ilgileniyorum. Defterlerindeki yazılar ile veliler de pek ilgilenmiyorlar. Verdiğim yazı ödevleri genelde eksik veya yanlış geliyor. Onlar da biraz ilgisiz yani."(Ö6)

"Bu sorun daha ilkökul birinci sınıfta başlıyor. Harfler öğretilirken yazımına pek zaman ayıramıyoruz. Daha çok okutuyoruz. Bunu tüm sınıf öğretmenleri yapıyor sadece ben değil. Bu nedenle bazı harfler düzgün yazılmıyor. Bitişik eğik yazı ile güzel yazmak için biraz çalışmak lazım. Buna zaman ayıramıyorum. Öğrencilerimin yazıları da biraz kötü olabiliyor. Ama iyi okuyorlar."(Ö17)

Bunun yanı sıra öğretmenler öğrencinin ilgisiz oluşu (f=3), dikkat eksikliği (f=2), yetenek (f=2) ve yerel ağız kullanımından (f=2) kaynaklanan problemlerin yazma güçlüğü'ne daha az neden olabileceğini belirtmişlerdir. Başka bir ifade ile öğrenciden kaynaklanan sorunların yazma güçlüğü'nün ortaya çıkmasında daha az etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuda Ö17 bu sebepleri şöyle anlatmıştır:

"Yazma güçlüğü aslında biraz da yetenek işi. Öğrencinin yeteneği yoksa yazmaya karşı, düzgün yazamaz. Herkes düzgün yazabilir diye bir kural yok. Hem yeteneği olacak hem çok

çalışacak hem de birazcık yazarken dikkat edecek. Harflerin bağlantılarını, kıvruklarını her seferinde yanlış yapan öğrencim var. Defalarca dememe rağmen hala yanlış yapıyor. Dikkatsiz işte. Böyle olunca da çirkin bir yazı karşımıza çıkıyor."(Ö17)

Yazma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Uygulamalar

Öğretmenlere, yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin karşılaştıkları sorunların üstesinden gelebilmeleri için yaptıkları çalışmalar sorulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğü yaşayan öğrencileri için yaptıkları uygulamalar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Yazma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Uygulamalar

Uygulamalar	f
Dikte çalışması	15
Aileden yardım isteme	10
Ev ödevi	10
Bol bol yazma çalışması yaptırma	9
Okuma çalışması	3
Ödül verme	2
Akran desteği	2

Tablo 5 incelendiğinde yazma güçlüğü yaşayan öğrenciler için gerçekleştirilen uygulamaların çok sınırlı çeşitlilikte olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu dikte çalışması yaptırarak (f=15), aileden yardım isteyerek(f=10) ve eve ödev vererek(f=10) sorunun üstesinden gelmeye çalıştıkları görülmektedir. Bu durum, yazma güçlüğü yaşayan öğrenciler için okul-aile iş birliğinden mümkün olduğu kadar yararlanmaya çalıştıklarını belirtmektedir. Bu konuda Ö1 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

"Bunun için yapılacak şeyler belli aslında. Öğrenciye dikte çalışması yaptırmak çok işe yarıyor. Bazen okulda yetiştiremiyorum ve eve ödev veriyorum. Benim zamanım olmuyor okulda. Ama evde veliden dikte çalışmasına devam etmesini istiyorum. Ne kadar çok yazarsa o kadar hızlı çözülür bu sorun."(Ö1)

Tablo 5'e göre yalnızca 3 sınıf öğretmeni yazma güçlüğü yaşayan öğrencileri için okuma çalışması yaptırmaktadır. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin okuma becerisinin ve gelişiminin bu süreçteki rolü hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Okuma çalışması yaptıran Ö24'ün konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

"Yazma sorununu çözmek için hem okumak hem de yazmak gereklidir. Ben öğrencilerime hem bol bol kitap okutturuyorum hem de dikte çalışması yaptırıyorum. Okuduğu zaman doğru yazacağına inanıyorum. Kitap gerçekten çok önemli."(Ö24)

Yazma Güçlüğü Konusunda Öğretmenlerin Kendilerini Yeterli Görme Düzeyleri

Öğretmenlere, yazma güçlüğü karşısında kendilerini ne kadar yeterli gördükleri sorulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğü konusunda kendilerini yeterli görme düzeyleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Yazma Güçlüğü Konusunda Öğretmenlerin Kendilerini Yeterli Görme Düzeyleri

Yeterli Görme Düzeyleri	f
Yetersiz görüyorum.	14
Kısmen yeterli görüyorum.	6
Yeterli görüyorum.	5

Tablo 6’da sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğü konusunda kendilerini yeterli görme düzeyleri incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (f=14)kendilerini yetersiz gördüğü ortaya çıkmaktadır. Buradan hareketle sınıf öğretmenlerinin, yazma güçlüğü hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bu konuda kendilerine güvenmedikleri söylenebilir. Kendisini yetersiz gören Ö18 bu konu hakkında görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Açıkçası pek yeterli görmüyorum. Yani aslında çözüm belli. Sürekli yazdıracaksın ama çocuk da yazmaktan sıkılıyor. Yazma ödevini çok verince yazmaktan da nefret ediyor. Zaten güzel yazamıyor. Bunun başka yolları da olmalı ama bize kimse göstermedi. Başka arkadaşlarımla da konuşuyorum ama onlar da bilmiyor başka çözüm. Yani yeterliyim diyemem.”(Ö18)

Tablo 6’ya göre 5 sınıf öğretmeni yazma güçlüğü konusunda kendilerini yeterli görmektedir. Kendisini yeterli gören Ö2 bunun sebeplerini şöyle anlatmıştır:

“Yeterli görüyorum. Çünkü benim öğrencilerim pek fazla güçlük yaşamazlar yazma konusunda. Ben harfleri öğretirken tek tek ilgilenirim onlarla. Yanlış yazanları hemen düzeltirim. Yazma konusunda iyidirler yani. Bazen kötü öğrenciler de oluyor. Onlara da sürekli yazma ödevi veriyorum ve aileden yardım istiyorum. Sorunlu olduğu harfi hemen tespit edip o harf ile ilgili çalıştırıyorum. Yani sorunun kaynağına iniyorum. O yüzden de sorunu çözebiliyorum.”(Ö2)

Yazma Güçlüğü'nün Giderilmesine Yönelik Öneriler

Öğretmenlere, yazma güçlüğü'nün giderilmesine yönelik önerileri sorulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğü'nün giderilmesine yönelik önerileri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Yazma Güçlüğü'nün Giderilmesine Yönelik Öneriler

Uygulamalar	f
Veli desteği sağlanmalı	12
Dikte çalışması yapılmalı	9
Yazmaya yeterince zaman ayrılmalı	8
Bireysel çalışmalara ağırlık verilmeli	5
Yazmaya hazırlık çalışmaları daha uzun süre olmalı	4
Akran desteği sağlanmalı	2
Okuma çalışmaları yapılmalı	2

Tablo 7 incelendiğinde yazma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik yapılan uygulamaların başında veli desteğinin sağlanması (f=12) gelmektedir. Bu konuda öğretmenler, velilerin kendilerine daha çok yardımcı olabileceklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca yalnızca 2 öğretmen okuma çalışması yaptırdığını ifade etmiştir. Bu durum yazma güçlüğü için, okuma becerisinden pek yararlanmadıklarını da ortaya koymaktadır. Bu konuda Ö5'in ve Ö21'in konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

"Yazma ile ilgili sorun yaşadığımda hemen veliden destek alıyorum. Benim okulda zamanım yok ki! Hangi öğrencim ile ilgileneyim valla kafam karışıyor. Bir de yazma için gerçekten başında oturup durman, anında düzeltmen lazım. Benim okulda bu kadar uzun zamanım gerçekten yok. Ama evde anne baba öğrenciye yardımcı olabilir. Bunun dışında o öğrenciye kendi seviyesine uygun yazma ödevleri hazırlayıp eve yolluyorum."(Ö5)

"İşin içine yazma girdi mi biraz fazla uğraşmak gerekiyor. Düzgün ve okunaklı yazdırmak gerçekten zor. Aslında burada öğretmen olarak bizim de suçumuz var. Yazma için yeterli etkinlik yaptırıyoruz, zaman harcamıyoruz. Daha harfi öğretirken bile hızlı hızlı geçiyoruz. Burada süre biraz uzun tutulmalı. Ben bazen de öğrencinin arkadaşından destek alıyorum. Teneffüste beraber yazıyorlar."(Ö21)

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğüne ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmada elde edilen sonuçlar ile öğretmenlerin yazma güçlüğünü sadece mekanik olarak yapılan hatalar ve psikomotor becerilerdeki eksiklikten kaynaklanan sorunlar olarak tanımladıkları ortaya çıkmıştır. Yazma güçlüğü sadece yazının mekaniği ile ilgili yaşanan güçlükler anlamına gelmemektedir. Yazının içeriği ile ilgili yaşanan güçlükler de yazma güçlüğü olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü yazma birçok becerinin ortak işleyişini gerektiren karmaşık bir süreçtir. Bezrikikh ve Kreshchenko, (2004) yazma becerilerinin gelişimini çok bileşenli bir süreç olarak tanımlarlar. Graham ise (2006) iyi yazarlığa giden yol için bu bileşenleri temel mekanik yazma becerileri, bilgi, motivasyon ve yazma stratejilerinin ortak kullanımı olarak açıklar. Westwood (2008) ise yazma becerilerinin gelişim sürecinde bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerilerin önemli rol oynadığını ifade eder. Bu beceriler düşük düzey beceriler ve üst düzey beceriler olarak sınıflandırılabilir. Düşük düzey beceriler el yazısı, yazım ve noktalama gibi psikomotor becerileri kapsarken üst düzey beceriler ise düşünme, planlama, düzenleme ve gözden geçirme gibi bilişsel becerileri kapsamaktadır. Yazma güçlüğüne sahip bir birey öncelikle düşük düzey becerilerde sorun yaşayabilir. Düşük düzey becerilerde meydana gelen eksiklikler, üst düzey becerilerin gelişimine engel olmaktadır. Ayrıca düşük düzey beceriler gibi psikomotor alanda yaşanan zorlukların üstesinden gelinmesi yazma güçlüğünün de üstesinden geldiği anlamına gelmez. Çünkü yazma güçlüğü sadece mekanik işlemlerden oluşmaz, üst düzey becerilerde yaşanan zorluklar da yazma güçlüğü olarak tanımlanabilir (Graham, 2009/2010; Westwood, 2008). Bu araştırmada elde edilen veriler, öğretmenlerin yazma güçlüğünü, düşük düzey becerilerde meydana gelen eksiklikler olarak nitelendirdiklerini ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun, yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin karşılaştıkları sorunları okunaklı yazmama ve yanlış ve eksik

yazma olarak tanımladıkları görülmektedir. Başka bir ifadeyle yaşanan sorunlar düşük düzey becerilerde meydana gelen eksikliklerden kaynaklandığı belirtilmektedir. Yaşanan sorunların daha çok düşük düzey becerileri içermesi, öğretmenlerin yazma güçlüğüne ilişkin algılarını tekrar ortaya koymaktadır. Ayrıca el yazısı ve okunaklı yazma ile ilgili eksiklikleri olan öğrencilerin sınıfta kolaylıkla dikkat çekmesi, öğretmenlerin yazılı iletişimde sorun yaşayan bu öğrencileri daha rahat fark etmelerine yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin yazılarını derinlemesine okumadan ve içeriği hakkında detaylı bilgiye sahip olmadan, yazının yalnızca şekilsel yönüne odaklanarak onların yazma becerileri konusunda ne kadar yeterli olduklarını söylemek oldukça yanlış sonuçlar doğurabilir. Buradan hareketle öğretmenlerin yazma güçlüğünün tanımı ve içeriği hakkındaki görüşleri, bu konudaki eksikliklerini de ortaya koymaktadır.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu da yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin yaşadıkları duygusal sorunların çok az sayıda öğretmen tarafından fark edilmesidir. Oysaki yazma güçlüğü olan öğrencilerin sosyal ilişkilerde utangaçlık hissetme ve zorlandıkları çok kez tecrübe edilmiştir (Pirttimaa, Takala ve Ladonlahti, 2015). Çünkü yazma bilişsel olduğu kadar duygusal bir etkinliktir (Lam ve Law, 2007) ve kendine özel motivasyonel zorlukları olan son derece değerli zihinsel bir araçtır (Bruning ve Horn, 2000). Bu nedenle yazma sürecinde yaşanan zorluklar, öğrencilerin yazma sürecine olan bakış açılarını ve yazmaya ilişkin inançlarını etkileyebilir. Yazmaya ilişkin inançlar, öğrencilerin yazmaya karşı sorumluluk almalarını ve yazma motivasyonlarını etkiler (MacArthur, Philippakos ve Graham, 2016). Yazma tanımının merkezinde yazmaya ilişkin motivasyon ve yazmaya bağlılık yer aldığı için (Rebecca, Martin ve Curwood, 2016), öğrencilerin yazma performanslarına katkı sağlayan etkenleri keşfetmek son derece önemlidir (Lam ve Law, 2007). Bunun için yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kendilerini istedikleri şekilde yazılı olarak ifade edememeleri, onların yazmaya ilişkin olumsuz düşüncelere sahip olmalarına yol açabileceği unutulmamalıdır. Bu öğrencilerin yaşadıkları duygusal sorunların altında yatan nedenler arasında yazma sürecinde yaşadıkları güçlükler de olabileceği dikkate alınmalıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlere yazma güçlüğünün sebepleri sorulmuştur. Elde edilen sonuçlar öğretmenlerin, yazma çalışmalarına çok ağırlık vermediklerini ortaya koymuştur. Bu bağlamda öğrencilerle daha az sayıda yazma çalışmaları yaptıklarını ve zaman buldukça okuma çalışmalarına yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum yazma becerisinin gelişimini de engellemektedir. Sharples (2003:6), yazmanın, karmaşık bir zihinsel etkinlik olduğunu ancak fiziksel araçlara da gereksinim duyduğunu ve yazmada başarılı olabilmek için sıklıkla yazı yazılması gerektiğini belirtir. Bu nedenle en zor kazanılan ve öğrencilerin en çok zorlandıkları dil becerisidir (Olinghouse ve Santangelo, 2010). Bu beceri üzerinde yetkinleşmek ve istenilen şekilde düşünceleri yazılı olarak ifade edebilmek için sıklıkla yazı yazılması gerekir. Yazma becerisinin gelişimi için bu beceriye oldukça uzun zaman ayrılmalı ve öğrencilerin gelişimleri düzenli olarak kontrol edilerek onlara geri dönüşler yapılmalıdır (Benjamin, 2005; Carter, 2010). Ancak bu araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmenler, yazma için uzun zaman harcamadıklarını ve öğrencilerin yazma gelişimlerine yönelik olarak onlarla bireysel olarak çalışmadıklarını ifade etmişlerdir. Oysaki yazma güçlükleriyle karşılaşıldığında öğrenciye özel uygulamalar yapılmalıdır (Ritchey ve Coker, 2014). Aksi durum ise öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilir ve yazma konusunda birçok güçlükler ile karşılaşmalarına neden olabilir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre harflerin yazımına fazla zaman ayrılması ve öğretmenin öğrencilerle yeterince ilgilenememesi de öğrencilerin yazma güçlüğü yaşamalarına neden olduğu ifade

edilmiştir. Bu noktada öğretmenlerin ders öncesinde yazma çalışmalarına yönelik yaptıkları hazırlıklar son derece önemli bir rol oynamaktadır. Grisham ve Wolsey'e (2011) göre öğretmenlerin yazma sürecinden önce yaptıkları hazırlıklar yazma öğretiminin niteliğini etkiler. Çünkü bu hazırlıklar, sınıftaki öğrencilerin yazma konusundaki ihtiyaçlarına göre planlanan etkinlikleri içermektedir. Bu etkinliklerde meydana gelen eksiklikler ve dolayısıyla öğrenciler ile yeterince ilgilenilmemesi öğrencilerin yazma konusunda bazı sorunlar yaşamalarına neden olur. Özellikle ilköğretim birinci sınıfta yazma sürecine daha fazla ağırlık verildiği düşünülürse harflerin öğretim sürecinde yazım yönleri, bağlantıları, boyutları ve uzantıları ile ilgili yeterince çalışılmadığı takdirde harflerin okunaklılığı ile ilgili sorunlar yaşanması muhtemeldir. Bu nedenle hem yazmaya hazırlık çalışmalarına yeterince zaman ayırıp öğrencilerin küçük kaslarının gelişmesi sağlanmalı hem de harflerin yazımı iyice pekiştirilmelidir. Aksi durumda öğrencilerin yazılarının okunaklı olmaması ileride farklı yazma güçlükleri yaşanmasına neden olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu yaşanan yazma güçlüğü sorunlarının üstesinden gelebilmek için dikte çalışması yaptırdığını belirtmiştir. Yazmada güçlük yaşayan öğrencilerin büyük bir kısmı akıcı yazamadıklarından dolayı bu öğrenciler için öncelikle mekanik çalışmalara ağırlık verilmesi gerekir (Weintraub ve Graham, 1998). Bu mekanik çalışmalardan biri de dikte çalışmalarıdır. Öğretmenler, yazma güçlüğü çeken öğrencilere yardımcı olmak için onlara daha fazla destek olmak adına dikte çalışmalarından yararlanırlar (Gillespie ve Graham, 2014; Graham, Harris, Bartlett, Popadopoulou ve Santoro, 2016). Yangın'a (2002) göre dikte, öğrencilere yazım ve noktalama kurallarına uygun olarak yazma becerisini kazandırmak için yapılacak etkinliklerdir. Bu noktada dikte, öğrencilerin harflerin yazımı, pekiştirilmesi ve yazım konusunda öğrencilerin sahip oldukları eksiklikleri belirlemek için yapılan bir çalışma olarak karşımıza çıkmaktadır. Gültekin ve Güvey Aktay (2014) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin dikteyi kullanma amaçları arasında, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uygun yazma ve telaffuz hatalarını fark ettirme yer almaktadır. Bu çalışmalar öğrencilerin yazım sürecindeki eksikliklerinin belirlenmesinde ve mekanik problemlerin çözümünde yol gösterici olması bakımından son derece yararlıdır.

Yazma güçlüğü olan öğrenciler, yazma süreçlerini düzenlemek için oldukça fazla çaba sarf ederler (De Milliano, Van Gelderen ve Slegers, 2012) ve onları doğru bir şekilde yönlendirecek bir rehber ihtiyacı duyarlar. Bu noktada araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin velilerden başka bir ifadeyle okul-aile iş birliğinden yararlandığı görülmektedir. Bu durum, aileden yardım isteyerek ve ev ödevi vererek öğrencilerin daha fazla yazma çalışması yapmalarına olanak sağlamıştır. Öğretmenlerin yazma güçlüğünü daha çok mekanik boyutlarda yaşanan zorluklar olarak algılamaları, onların bu sorunun çözümü için daha çok tekrarın olduğu çalışmalara yönlendirmiştir. Maki, Vauras ve Vainio, (2002) öğrencilerin daha başarılı yazılar ortaya koymaları için sadece okulda yapılan çalışmaların yeterli olmayacağını bununla birlikte aileden destek alınması gerektiğini ve aile ile çocuğun evde tekrarlar yapmalarını gerektiğini ifade eder.

Yapılan bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğüne sahip öğrenciler için okuma çalışmalarından yeterli düzeyde yararlanmadıkları görülmektedir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin okuma becerisinin bu süreçteki önemi ve gerekliliği hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Yazma güçlüklerinin üstesinden gelebilmek için öğrencileri destekleyici birçok çalışmaya yer vermek gerekir (Graham, Harris ve Larsen, 2001). Bu noktada yazma çalışmaları okuma çalışmaları ile tamamlanmalıdır ve birlikte yürütülmelidir. Nitelikli bir yazma sürecinde okuma becerilerinin gelişimi önemli bir rol oynamaktadır (Prat-Sala ve Redford, 2011). Çünkü okuma ve yazma becerisinin temeli ortaktır ve ortak süreçler içerir (Mason, Harris ve Graham, 2011; Parodi, 2007). Bu nedenle

okuma becerisini yordayan birçok değişkenin yazma becerisini de yordadığı söylenebilir (Ritche ve Coker, 2014). Okuma sürecinde yaşanan sorunlar, yazma becerilerinin gelişimini de olumsuz yönde etkileyebilir. Aksi durumda ise okuma sürecinde kazanılan beceriler, yazma becerisini de geliştirir (Hooper ve diğ., 2010; Katusic ve diğ., 2009). Sürekli okuyan çocuk sözcük dağarcığını genişletir ve metin yapısı, dil bilgisi vb. konularda yetkinleşir. Bu kazanımlar aynı zamanda yazma becerisinin gelişime katkı sağlar (Nauman 2007; Morley, 2007). Kim, Al Otaiba, Puranik, Folsom, Greulich, ve Wagner (2011) tarafından yapılan bir araştırmada yazım konusunda öğrencilerin sahip oldukları akıcılık, öğrencilerin yazma başarılarını ve dolayısıyla okuma becerilerini de etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırma ile elde edilen diğer bir bulgu öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun yazma güçlüğü konusunda kendilerini yeterli görmemeleridir. Bu durum yazma güçlüğüne sahip öğrencileri olan öğretmenlerin, yazma güçlüğüne yönelik çözümler üretmede yeterli olamayacaklarını gündeme getirmektedir. Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Rasinsky, (2012) öğretmenlerin bilgi, beceri, deneyim ve çalışma şartlarının okuma yazma güçlüğüne sahip olan öğrencilere destek olma konusunda yeterli olmadığını ifade etmektedirler. Öğretmenlerin bu noktada sahip oldukları yeterlikler, sınıf içi uygulamalarının çeşitliliğini arttırmada ve öğrencilerin yazma yeteneklerine yardımcı olmada önemli rol oynar. Öğretmenlerin kendilerine olan güvensizlikleri ve bu alandaki yetersizlikleri ise yazma güçlüğü ile mücadele etmede birçok sorun yaşamalarına yol açabilecektir. Bu araştırmada da öğretmenlerin, yazma güçlüğüne yönelik yaptıkları uygulamaların sınırlı çeşitlilikte olması, bu alanda yeterli olmadıklarını ortaya koymaktadır. Ancak araştırmanın bu bulgusu, Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım (2014) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları ile tutarlılık göstermemektedir. Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım (2014) tarafından yapılan araştırma katılımcıların büyük çoğunluğu yazma güçlüğü olan öğrencilerle baş etmede kendilerine oldukça güvendiklerini ve onların problemlerini gidermeye yönelik uygulamaları başarılı bir şekilde gerçekleştirebileceklerini ifade etmişlerdir.

Araştırma kapsamında öğretmenlere, yazma güçlüğüne yönelik çözüm önerileri sorulduğunda öğretmenlerin büyük bir kısmının yazma güçlüğüne yönelik çözümleri süreci dahil ettikleri görülmektedir. Bunun yanında dikteye ve bol bol yazma çalışması yaptırmaya yer verdikleri söylenebilir. Saddler, Moran, Graham ve Harris'e (2004) göre el yazısı ve yazma çalışmalarına daha fazla yer vermek ve sıklıkla tekrar etmek, yazma güçlüklerinin düzeltilmesine yardımcı olabilir. Bu noktada araştırmaya katılan öğretmenlerin yaptıkları çalışmaların yerinde olduğu söylenebilir. Ancak günümüzde hala birçok öğrencinin kompozisyon yazmakta güçlük çektiği düşünüldüğünde (Sundeen, 2015), sınıfta veya evde yapılacak tekrarlı yazma çalışmalarından farklı olarak öğrencilerin yazma gelişimlerini doğrudan etkileyecek değişik uygulamalara da yer verilmesi gerektiği söylenebilir. Bu bağlamda planlı bir şekilde yürütülen stratejik çalışmalardan daha fazla yararlanmak, yazma güçlüğü olan öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlayabilir (Saddler, Moran, Graham ve Harris, 2004). Yapılacak çalışmalarda öğrencilerin yazma güçlüklerinin giderilmesinde öncelikle güçlü ve zayıf yönleri belirlenmelidir. Daha sonra yazma becerisinin amacı, önemi ve gücünün fark edilmesi için öğrencilere farklı yazma etkinlikleri düzenlenmeli (Santangelo, 2014), öğrencilerle birebir ilgilenmek için zaman ayarlanmalı ve gerekli ortam ve materyaller sağlanmalıdır (Nielsen ve West, 2011). Yıldız (2013) tarafından yapılan bir araştırmada yazma güçlüğü olan bir ilkökul 2. sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi için yedi hafta boyunca çeşitli uygulamalar yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar, öğrencinin okunaklılık bakımından yetersiz olan yazısının orta düzeyde okunaklı bir seviyeye ulaştığı görülmüştür. Çalışma, uygun yöntem ve tekniklerle yazma güçlüklerinin giderilebileceğini ve öğretmenlerin yazma güçlüğü olan öğrencilerine destek olabileceğini göstermiştir.

Araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin yazma güçlüğüne gidilmesine yönelik sundukları önerilerin daha çok mekanik düzeyde olduğu saptanmıştır. Yazma güçlüğüne gidilmesine yönelik yapılacak mekanik çalışmalar, bu süreçte önemli rol oynar. Öğretmenler yazma güçlüğü çeken öğrencilere; cümle oluşturma, gramer, yazım, noktalama gibi mekanik yazma konularında kolaylıkla destek olurlar (Sundeen, 2015). Öğrencilere yazmanın mekanikleri net bir şekilde öğretilmeli ve ardından yazmanın bilişsel yönü üzerine de çalışmalar yapılmalıdır (Mason, Harris ve Graham, 2011). Çünkü yazma güçlüğü olan öğrenciler, yazma sürecinin hem fiziksel hem de bilişsel yönü ile mücadele ederler (Datchuk ve Kubina, 2012). Bu kapsamda öğrencilere planlı yazma etkinlikleri düzenlemeli ve öğrencilerin yazdıkları yazıları sürekli olarak gözden geçirilmelidir (Mason, Harris ve Graham, 2011). Yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin yaptıkları hatalarla ilgili öğrencilerin bilgilendirilmeye ihtiyaçları olduğu için öğrencilere sürekli dönüt verilmelidir (Santangelo, 2014). Bunun yanında yazma öncesinde onların planlama, taslak oluşturma ve gözden geçirme becerileri geliştirilmelidir ve yazma başarılarını desteklenmelidir (Mason, Harris ve Graham, 2011). Ayrıca öğrencilerin ilgilerini ve dikkatlerini çekecek kelime çalışmaları yaptırarak yeni kelimeleri öğrenmeleri konusunda cesaretlendirmelidir. Böylece öğrenciler sınıftaki serbest yazma çalışmalarında yeni kelimeleri kullanarak değişik yazma çalışmaları yapmaları sağlanmalıdır (Lin, 2015). Bu durum öğrencilerin yazma konusunda daha hevesli olmalarına olanak sağlayacaktır.

Araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin yazma güçlüğüne tanımlı ve içeriği hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin yazma güçlüğüne sadece mekanik olarak yapılan hatalar olarak tanımladıkları görülmüştür. Yazma güçlüğüne eksik bir şekilde tanımlayan öğretmenlerin, bu güçlüğü gidemeye yönelik sınırlı çeşitlilikte önerilerde bulunduğu belirlenmiştir. Yazma güçlüğüne nedenlerinin daha çok öğretmenden kaynaklandığını düşündükleri ve bu güçlüklerle mücadele etmede kendilerine yeteri kadar güvenmedikleri söylenebilir. Elde edilen bu sonuçlara yönelik olarak şu öneriler getirilebilir:

1. Öğretmenlere yazma güçlüğü ile ilgili uygulamalı hizmet içi eğitim ve seminerler verilmelidir.
2. Program ve öğretmen kılavuzlarında yazma güçlüğüne içeriği, sebepleri ve giderilmesine yönelik bilgilere yer verilmelidir.
3. Yazma güçlüğüne belirlenmesi ve giderilmesine yönelik çeşitli araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ateş, S., Çetinkaya, Ç. ve Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlükleri hakkındaki görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 475-493.
- Benjamin, A. (2005). *Writing in the content areas*. New York: Eye On Education.
- Bezrukikh, M. M. & Kreshchenko, O. Y. (2004). Psychophysiological correlates of writing and reading difficulties in children of elementary school age. *Human Physiology*, 30(5), 521-525.
- Bruning, R. & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37.

- Carter, J. (2010). *Creating writers: A creative writing manual for key stage 2 and key stage 3*. Oxon: Routledge.
- Erdoğan, E. (2012). Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- 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(3), 180-192.
- De Milliano, I, Van Gelderen, A. & Slegers, P. (2012). Patterns of cognitive self-regulation of adolescent struggling writers. *Written Communication*, 29(3), 303-325.
- Flowers, L. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 928-950.
- Gillespie, A. & Graham, S. (2014). A meta-analysis of writing interventions for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 80, 454-473.
- Graham, S. & Hall, T. E. (2016). Writing and writing difficulties from primary grades to college: Introduction to the special issue. *Learning Disability Quarterly*, 39(1), 3-4.
- Graham, S., Harris, K. R., Bartlett, B. J., Popadopoulou, E. & Santoro, J. (2016). Acceptability of adaptations for struggling writers: A national survey with primary-grade teachers. *Learning Disability Quarterly*, 39(1), 5-16.
- Graham, S. & Harris, K. R. (2013). Common core state standards, writing and students with LD: Recommendations. *Learning Disabilities Research & Practice*, 28(1), 28-37.
- Graham, S. (2009/2010). Want to improve children's writing? Don't neglect their handwriting. *American Educator*, 20-27.
- Graham, S., Harris K. R., Mason, L., Fink-Chorzempa, B., Moran, S. & Saddler, B. (2008). How do primary grade teachers teach handwriting? A national survey. *Reading and Writing*, 21, 49-69.
- Graham, S. & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high school*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Graham, S. (2006). *Writing*. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 900-927). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Graham, S. & Harris, K. R. (2006). Preventing writing difficulties: Providing additional handwriting and spelling instruction to at-risk children in first grade. *Teaching Exceptional Children*, 38(5), 64.
- Graham, S., Harris, K. R. & Larsen, L. (2001). Prevention and intervention of writing difficulties for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16, 74-84.
- Graham, S., Harris, K. R. & Fink, B. (2000). Extra handwriting instruction: Prevent writing difficulties right from the start. *Teaching Exceptional Children*, 33(2), 88-91.
- Graham, S. & Harris, K. R. (1999). Programmatic intervention research: Illustrations from the evolution of self-regulated strategy development. *Learning Disability Quarterly*, 22(4), 251-262.

- Graham, S., Berninger, V., Weintraub, N. & Schafer, W. (1998). Development of handwriting speed and legibility. *Journal of Educational Research*, 92, 42–51.
- Graham, S. & Weintraub, N. (1996). A review of handwriting research: Progress and prospects from 1980-1994. *Educational Psychology Review*, 8, 7-87.
- Grisham, D. L. & Wolsey, T.D. (2011). Writing instruction for teacher candidates: Strengthening a weak curricular area. *Literacy Research and Instruction*, 50(4), 348–364.
- Gültekin, M. ve Güvey Aktay, E. (2014). İlk okuma yazma öğretiminde dikte çalışmaları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 19-44.
- Harris, K. R., & Graham, S. (2013). An adjective is a word hanging down from a noun: Learning to write and students with learning disabilities. *Annals of dyslexia*, 63(1), 65-79.
- Hooper, S. R., Roberts, J. E., Nelson, L., Zeisel, S. & Kasambira Fannin, D. (2010). Preschool predictors of narrative writing skills in elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 25(1), 1–12.
- Katusic, S. K., Colligan, R. C., Weaver, A. L. & Barbaresi, W. J. (2009). *The forgotten learning disability: Epidemiology of written-language disorder in a population-based birth cohort (1976-1982)*, Rochester, Minnesota. *Pediatrics*, 123, 1306–1313.
- Kim, Y. S., AlOtaiba, S., Puranik, C., Folsom, J. S., Greulich, L. & Wagner, R. K. (2011). Componential skills of beginning writing: An exploratory study. *Learning and Individual Differences*, 21, 517–525.
- Kjellin, M. S. (2007). Classroom niches for skilled readers and for children with reading and writing difficulties. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(1), 63-79.
- Lam, S. F. & Law, Y. K. (2007). The roles of instructional practices and motivation in writing performance. *The Journal of Experimental Education*, 75(2), 145-164.
- Lane, K. L., Harris, K. R., Graham, S., Weisenbach, J. L., Brindle, M. & Morphy, P. (2008). The effects of self-regulated strategy development on the writing performance of second-grade students with behavioral and writing difficulties. *The Journal of Special Education*, 41(4), 234-253.
- Lin, S. M. (2015). A study of ELL students' writing difficulties: a call for culturally, linguistically, and psychologically responsive teaching. *College Student Journal*, 49(2), 237-250.
- MacArthur, C. A., Philippakos, Z. A. & Graham, S. (2016). A Multicomponent measure of writing motivation with basic college writers. *Learning Disability Quarterly*, 39(1), 31-43.
- Maki, H. S., Vauras, M. M. S. & Vainio, S. (2002). Reflective spelling strategies for elementary school students with severe writing difficulties: A case study. *Learning Disability Quarterly*, 25, 189-207.
- Mason, L. H., Harris, K. R. & Graham, S. (2011). Self-regulated strategy development for students with writing difficulties. *Theory into practice*, 50(1), 20-27.
- Moore, N. S. (2009). The effects of being a reader and of observing readers on fifth grade students' argumentative writing. Doctoral of dissertation, University of Delaware.

- Morley, D. (2007). *The cambridge introduction to creative writing*. New York: Cambridge University Press.
- Nauman, A. D. (2007). Writing in the primary grades: Tapping young children's enthusiasm to help them become good writers. *Illinois Reading Council Journal*, 35 (4), 16-28.
- Nielsen, C. & West, U. (2011). The most important thing: Students with reading and writing difficulties talk about their experiences of teachers' treatment and guidance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(5), 551-565.
- Olinghouse, N. G. & Santangelo, T. (2010). Assessing the writing of struggling learners. *Focus On Exceptional Children*, 43 (4), 1-27.
- Pape, K., Bjørngaard, J. H., Westin, S., Holmen, T. L. & Krokstad, S. (2011). Reading and writing difficulties in adolescence and later risk of welfare dependence. A ten year follow-up, the HUNT Study, Norway. *BMC Public Health*, 11.718.
- Parodi, G. (2007). Reading–writing connections: Discourse-oriented research. *Reading and Writing*, 20 (3), 225–250.
- Pirtimaa, R, Takala, M. & Ladonlahti, T. (2015). Students in higher education with reading and writing difficulties. *Education Inquiry*, 6(1), 5-23.
- Prat-Sala, M. & Redford, P. (2011). Writing essays: does self-efficacy matter? The relationship between self-efficacy in reading and in writing and undergraduate students' performance in essay writing. *Educational Psychology*, 32 (1), 9-20.
- Quinlan, T. (2004). Speech recognition technology and students with writing difficulties: Improving fluency, *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 337-346.
- Rebecca, J. C., Martin, A. J. & Curwood, J. S. (2016). Multidimensional motivation and engagement for writing: Construct validation with a sample of boys. *Educational Psychology*, 36(4), 771-791.
- Ritchey, K. D. & Coker, D. L. (2014). Identifying writing difficulties in first grade: An investigation of writing and reading measures. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(2), 54-65.
- Santangelo, T. (2014). Why is writing so difficult for students with learning disabilities? A narrative review to inform the design of effective instruction. *Learning Disabilities--A Contemporary Journal*, 12(1).
- Santangelo, T. & Olinghouse, N. G. (2009). Effective writing instruction for students who have writing difficulties. *Focus on exceptional children*, 42(4), 1.
- Saddler, B., Moran, S., Graham, S. & Harris, K. R. (2004). Preventing writing difficulties: The effects of planning strategy instruction on the writing performance of struggling writers. *Exceptionality*, 12(1), 3-17.
- Sharples, M. (2003). *How we write: Writing as creative design*. London: Routledge.
- Sundeen, T. H. (2015). Writing instruction for adolescents in the shadow of the common core state standards. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(2), 197-206.
- Tops, W., Callens, C., Van Cauwenberghe, E., Adriaens, J. & Brysbaert, M. (2013). Beyond spelling: the writing skills of students with dyslexia in higher education. *Reading and Writing*, 26(5), 705-720.
- Troia, G. A., Shankland, R. K. & Wolbers, K. A. (2012). Motivation research in writing: Theoretical and empirical considerations. *Reading & Quarterly*, 28, 5-28.

- Weintraub, N. & Graham, S. (1998). Writing legibly and quickly: A study of children's ability to adjust their handwriting to meet common classroom demands. *Learning Disabilities Research & Practice*, 13, 146–152.
- Westwood, P. (2008). What teachers need to know about reading and writing difficulties. Acer Press.
- Velásquez, T. B. (2011). Investigating difficulties in elementary school students' written expression. *Zona Próxima*, 14.
- Yangın, B. (2002). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*, Mersin: Dersal Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2013). Yazma güçlüğü olan bir ilkokul 2. sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 282-311.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S. & Rasinsky, T. (2012). Perceptions of Turkish parents with children identified as dyslexic about the problems that they and their children experience, *Reading Psychology*, 33(5), 399-422.