



Araştırma Makalesi

Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Öğrencilerin Yazılı Anlatım Düzeyleri

The Level of The Written Expression of The Students with The  
Diagnosis of Special Learning Disability

Research Article

Halil ÖZTÜRK\*<sup>1</sup> Alev GİRLİ<sup>2</sup>

Karamanoğlu Mehmetbey  
Uluslararası Eğitim  
Araştırmaları Dergisi

Haziran, 2020  
Cilt 2, Sayı 1  
Sayfalar: 35-47  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 02.03.2020  
Kabul : 02.04.2020

Özet

Yazılı anlatım; günlük hayatın hemen hemen her alanında bireylerin karşısına çıkan ve sıkça başvurulan iletişim araçlarından birisidir. Özel öğrenme güçlüğü tanılı öğrenciler akademik becerilerde yaşlarına göre düşük performans göstermektedirler. Bu öğrencilerin düşük performans gösterdikleri akademik becerilerden birisi de yazılı anlatım becerisidir. Bu çalışmanın amacı özel öğrenme güçlüğü tanılı katılımcıların yazılı anlatım düzeylerini belirlemek ve normal gelişim gösteren yaşlarıyla karşılaştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda planlanan çalışmanın modeli ilişkisel tarama modelidir. Çalışma grubunu İzmir ilinde 2015-2016 eğitim-öğretim yılında 5, 6 ve 7. sınıfa devam eden 58 özel öğrenme güçlüğü tanılı ve 64 normal gelişim gösteren katılımcı oluşturmuştur. Çalışma sonucunda özel öğrenme güçlüğü tanılı katılımcıların yazılı anlatımlarının “dış yapı”, “dil ve anlatım” ve “düzenleme” özellikleri düzeylerinin normal gelişim gösteren yaşlarına göre yetersiz seviyede olduğu ortaya konmuştur. Normal gelişim gösteren öğrencilerin yazılı anlatım özelliklerinin özel öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerden anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir.

**Anahtar kelimeler:** Öyküleyici metin, özel öğrenme güçlüğü, yazılı anlatım

Abstract

Written expression; It is one of the frequently used communication tools that come across individuals in almost every field of daily life. Students with learning disabilities perform poorly in academic skills compared to their peers. One of the academic skills that these students perform poorly is written expression skills. The aim of this study is to determine the written expression levels of the participants with special learning disabilities and to compare them with their peers who are typical developing. The model of the study planned for this purpose is the relational screening model. The study group was composed of 58 participants with special learning disabilities and 64 typical developing, who continued their 5th, 6th and 7th grades in the 2015-2016 academic year in İzmir. As a result of the study, it was revealed that the levels of “external structure”, “language and expression” and “regulation” of the participants with special learning disabilities were inadequate compared to their typical developing peers. It has been shown that the written expression features of students with typical developing differ significantly from those with special learning disabilities.

**Keywords:** Narrative text, special learning disability, written expression

International Journal of  
Karamanoğlu Mehmetbey  
Educational Research

June, 2020  
Volume 2, No 1  
Pages: 35-47  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Corresponding author

Article Info:

Received : 02.03.2020  
Accepted : 02.04.2020

<sup>1</sup> Anadolu University, Faculty of Education, [hozturk@anadolu.edu.tr](mailto:hozturk@anadolu.edu.tr)

<sup>2</sup> Doç. Dr. Dokuz Eylül University, Buca Faculty of Education, [alergirli@gmail.com](mailto:alergirli@gmail.com)

## GİRİŞ

Toplumsal bir varlık olan insan iletişim ihtiyacını nasıl karşılar? İnsan içinde bulunduğu toplumda yer alan diğer insanlarla iletişim ihtiyacını sözlü ya da yazılı bir şekilde giderebilir. İnsan iletişim kurarken daha çok sözlü iletişimi tercih etse de yazılı iletişimin de önemi büyüktür. İnsan sahip olduğu birikimi aktarma aracı olarak yazıyı tercih etmiş ve yazıyla aktarılan bilgiler daha güvenilir ve kalıcı olması yazının insan ve toplumlar için önemini ortaya koymaktadır. Yazı, duygu ve düşünceleri ifade edebilmek için sembol ve işaretlerin kurallı şekilde bir araya getirilmesiyle oluşan iletişim sistemidir (Akyol, 2000; Özbay, 2006). Yazma, insanın hayatının belirli bir evresinde başvurduğu bir araç değil günlük hayatından iş hayatına kadar farklı alanlarda sürekli bir biçimde yer alan bir beceri olması nedeniyle ilkökul döneminden başlayarak kazandırılması gerekmektedir (Kaleağası, 2009; Temel ve Katrancı, 2019). Yazma karmaşık ve çok boyutlu bir süreci içerisinde barındırır ve okuma kültürü, çevre, yetenek, zekâ, hayal gücü, geçmiş deneyimler, düşündüklerini düzenli bir şekilde yazıya aktarma, denetleme, düzenleme gibi becerilere sahip olma ve yazmaya ilişkin kaygılar gibi birçok değişkenden etkilenmektedir (Aşılıoğlu ve Özkan, 2013; Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2010). Yazma ile ilgili becerileri etkileyen farklı değişkenler yazmanın dinleme, konuşma ve okuma becerileriyle de yakından ilişkili olmasını gerekli kılmaktadır (Coşkun, 2007). Yazmada yaşanan güçlükler öğrencilerin akademik başarılarını etkilerken yetişkinler için de ekonomik fırsatların kısıtlanmasına neden olabilir. Ayrıca öğrenciler için yazmada yaşanan güçlükler problem davranışlara da dönüşebilme riski taşımaktadır (Katusic, Colligan, Weaver ve Barbaresi, 2009). Bu nedenlerle yapılacak çalışmalarla öğrencilerin yazma becerilerinde yaşadıkları güçlükler belirlenerek bu güçlüklerin giderilmesi için yapılabilecek uygulamalar konusunda yol göstericilik sağlanabileceği söylenebilir.

İnsanın bildiğini, duyduğunu ve öğrendiğini ifade etmesi için kullandığı bir araç olan yazılı anlatım her türlü olay, düşünce, durum ve duyguları diğerlerine ve gelecek kuşaklara aktarmak için özenli dil kullanımı ve planlama gerektiren bir araçtır (Aktaş ve Gündüz, 2009; 57). Yazılı anlatım insana birikimlerini kaydetme ve kendinden sonra gelenlere bu birikimi aktarma fırsatını sağladığı için insan için değerli bir araçtır. Etkili ve güzel bir yazılı anlatım için iyi bir yazı eğitimi alarak uygulama yapılmasının gerekli olduğu söylenebilir. Farklı değişkenlerle ve becerilerle olan etkileşimi düşünüldüğünde yazılı anlatım zorlu bir süreci içerisinde barındırmaktadır. Bu nedenle öğrencilere ilk yıllardan itibaren iyi bir yazma eğitiminin verilmesi, yazdıklarının incelenmesi ve hatalarının belirlenerek yazılı anlatımlarına katkı sağlanmalıdır (Arıcı ve Ungan, 2008). Öğrencilerin yazılı anlatımlarında gerçekleştirdikleri hataların belirlenmesiyle yapılması gereken müdahalelerde ortaya konulabilecektir. Yazma becerilerinde sorunlar yaşayan bir grupta özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olan öğrencilerdir.

ÖÖG en az altı aydır devam eden hatalı ve yavaş sözcük okuma, okunanı anlama güçlüğü, harf harf söyleme/yazma güçlükleri, yazılı anlatımda zorluk, sayıları tanıma ve hesaplama zorlukları ve sayısal akıl yürütmede zorluk belirtilerinin en az birinin varlığı, öğrenme ve okul becerilerinde zorlukların bulunması olarak tanımlanmaktadır. ÖÖG işlevselliği etkileme durumuna göre hafif, orta ve ağır olarak derecelendirilmektedir (American Psychiatric Association, 2013). Yukarıda yer verilen tanımdan da anlaşılacağı üzere ÖÖG olan öğrencilerin normal gelişim gösteren (NGG) akranlarına göre problem yaşadığı bazı alanlar akademik beceriler alıcı dil, ifade edici dil, okuma, okuduğunu anlama becerileri ile birlikte yazılı anlatım becerisidir (Lyon, 1996). ÖÖG olan öğrencilerin yazılı anlatımda sorun yaşadığı bazı alanlar el yazısı problemleri, bilgileri organize etme, konuyu belirleme gibi yazmanın farklı alanlarında olabileceği belirtilmektedir (Graham, Harris, MacArthur ve Schwartz, 1991; Tindal ve Parker, 1991; Bender, 2004; Pierangelo ve Giuliani, 2006). Okulda öğrendikleri bilgileri evde kendi kendine çalışma, bilgilerini düzenleme, farklı kaynaklara başvurarak bilgilerini arttırma ve çalışma yapabilmek için okumaya ihtiyaç duyan öğrenciler; edindiği bilgileri başkalarına aktarma, kendisini ölçümlemek için yapılan sınavlarda bilgilerini kâğıda dökme, daha sonra kullanmak üzere saklama ve duygu ve düşüncelerini ifade etme gibi birçok konuda da yazılı anlatım becerisine ihtiyaç duymaktadırlar (Graham, Shwartz ve MacArthur, 1993). Okuma ve yazma becerilerinin diğer akademik becerilerin kazanımında en önemli araçlardan biri olduğu için bu becerilerin rolü daha da artmaktadır.

ÖÖG olan öğrencilerin yazılı anlatımlarının kısa, iyi organize edilmemiş, imla ve noktalama kurallarına uyulmayan, yazılı anlatım unsurlarına yer verilmeyen ve konunun dışına çıkarak gereksiz ayrıntılara yer verilerek ana fikirden uzaklaşmış olduğu belirtilmektedir (Graham, 1999; Graham ve Harris, 2003). ÖÖG olan öğrencilerin yazılı anlatımda yaşadıkları bu problemlerin farklı nedenleri bulunmaktadır. Yazma becerisinde uzun süreli bellekten bilgilerin çağrılarak işlenmesi süreci devreye girmektedir (Wakely, Hooper, De Kruif, ve Swartz, 2006). ÖÖG olan öğrencilerin yaşadığı bellek problemleri öğrendikleri bilgileri geri çağırılmasında sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır (Burns, Davidson, Zaslofsky, Parker ve Maki, 2018). Bu nedenle de bilgilerini yazıya aktarmada sorunlar yaşayabilmektedirler. Yazılı anlatımda ise yazılacak konunun iyi planlanması ve organize edilmesi gerekmekte ancak ÖÖG olan öğrencilerin planlama, taslak oluşturma ve düzenleme becerilerinde yaşadıkları problemler yazılı anlatımlarının plansız ve organize edilmemiş metinler olmasına sebep olmaktadır (Akçin, 2009). ÖÖG olan öğrencilerin düşüncelerini yazılı anlatıma aktarırken yaşadıkları el yazısı ve heceleme problemleri yazılarının akıcılıktan uzak yazılı anlatımlar olmasına neden olduğu için yazılı anlatımlarının başkaları tarafından okunarak anlaşılır olmasını zorlaştırmaktadır (Saddler, 2006). ÖÖG olan öğrencilerin üst bilişsel stratejiler ve kendini düzenleme becerilerinde yaşadıkları problemler de yazılı anlatımlarında gerekli düzenlemeleri yapmada sorunlar yaşamalarına sebep olmaktadır (Garcia ve Fidalgo, 2008).

Yazılı anlatım sonucunda ortaya çıkan metinlerin farklı bakış açılarına göre farklı şekillerde gruplandırıldığı görülmektedir. Cemiloğlu (1998); bütün metinlerin fikir, olay veya duygudan birini barındırmasından yola çıkarak fikir anlatan metinleri bilgilendirici, olay anlatan metinleri hikâyeye edici ve duygu anlatan metinleri de şiir olarak sınıflandırmak gerektiğini belirtmiştir (Akt: Başaran ve Akyol, 2009). Metin türleriyle ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde metinlerin genel olarak bilgilendirici ve öyküleyici metin olarak ikiye ayrıldığı görülmektedir (Akyol, 1999). Öyküleyici metinlerde anlatılacak konuyu olay, yer ve

zaman öğelerini kullanarak anlatmak gereklidir ve bu türde yazılan metinler arasında masallar, hikâyeler, romanlar, anı ve gezi türünde oluşturulan metinler yer almaktadır (Arı, 2008). Çocuklar çevrelerindeki insanların onlara anlattıkları hikâyeler/öyküler, anne babalarının okudukları masallar, televizyondan izledikleri anlatımlar gibi doğduklarından itibaren hikâyeleri duymaya başlarlar. Okul dönemiyle birlikte okumaya başlayan çocuk artık kısa hikâyelerden başlayarak okuması geliştikçe uzun hikâyelere doğru geçiş yapar. Bununla birlikte çocukların hayatlarında yaşadıklarını hikâyeleştirmeye diğerlerine aktarabilmektedirler. Bu nedenle hikâye/öykü hayatlarımızda önemli bir yer tutmaktadır.

Hikâyenin/öykünün kendine özgü bir anlatım dili olmalı ve iyi bir hikâye/öykü için oluşturulacak metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine sahip olması gerekmektedir (Sallabaş, 2009; Karasu, 2004). Öyküleyici metinlerin olaylar üzerine kurulu olduğu ve öyküyü oluşturan diğer öğelerin ise olayın ortaya çıkartılmasına yardımcı olan öğeler olarak hikâyede yer aldığı belirtilmektedir (Başaran ve Akyol; 2009). Öyküleyici metinlerin oluşturulmasında farklı yöntemlerden yararlanılabilmektedir. Özellikle öğrencilerin konu seçme, konuyu sürdürme, genişletme, karakter bulma, konuyu bitirmede zorlanmaları sebebiyle (Graham, McKeown, Kihara ve Harris, 2012) öğrencilere gösterilecek tek resimler, yazılı metnin olmadığı öykü kitapları veya resimlerin sıralandığı sıralama kartları yazılı metin oluşturmada yararlı olabilecek materyallerdendir (Reilly, Losh, Bellugi ve Wulfeck, 2004; Cameron ve Wang 1999; Cortazzi, 2014). Öğrencilere öykü yazmaları için tek resimlerin kullanılması öğrencilerin o anda gerçekleşmeyecek olan olayları düşünmelerine, bu olaylar hakkında konuşmalarına ve kendilerinden bu konuda yazmaları istendiğinde kolayca yazabilmelerine yardımcı olabilmektedir (Girgin, 2003 akt: Karasu, 2004).

### Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı oluşturdukları öyküleyici metinlerle ÖÖG tanılı katılımcılarla NGG akranlarının yazılı anlatım düzeylerini belirlemek ve karşılaştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. ÖGG tanılı katılımcılarla NGG katılımcıların yazılım anlatımlarının “dış yapı” özellikleri bakımından düzeyi nedir?
2. ÖGG tanılı katılımcılarla NGG katılımcıların yazılım anlatımlarının “dil ve anlatım” özellikleri bakımından düzeyi nedir?
3. ÖGG tanılı katılımcılarla NGG katılımcıların yazılım anlatımlarının “düzenleme” özellikleri bakımından düzeyi nedir?
4. ÖÖG tanılı katılımcılarla NGG katılımcıların yazılı anlatım düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu ve veri toplama araçları başlıklarına yer verilmiştir.

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modelleri; yapılan araştırmada tutum, beceri ve yeteneklerin değiştirilmeden katılımcıların bir konuya ilişkin görüşlerini ortaya koymak için yapılan çalışmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009; Karasar, 2012). Tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli ise iki veya daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve değişimin derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2012). Bu çalışmada ÖÖG tanılı katılımcılar ile NGG katılımcıların yazılı anlatım düzeyleri karşılaştırıldığı için çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Bu araştırma ÖÖG tanılı 58 katılımcı ve NGG 64 katılımcı olmak üzere toplamda 122 katılımcıyla yürütülmüştür. Çalışma grubu seçimi, uygun örnekleme yöntemi ile yapılmıştır. Uygun örnekleme yönteminde, araştırmacı ihtiyacı dahilinde ulaşmak istediği büyüklükteki gruba ulaşana kadar, kolay bir şekilde ulaşabildiği, ulaşılabilirliği en kolay ve az maliyetli gruplarla çalışır (Büyüköztürk ve diğ., 2009). Çalışma grubu 2015-2016 öğretim yılında İzmir ili merkez ilçelerinde kaynaştırma öğrencisi olarak bir ortaokula ve herhangi bir Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezine devam eden ÖÖG tanılı 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinden ailelerinden izin alınanlar ve aynı ilçelerde, aynı sınıf düzeylerinde İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından verilen izinler sonucunda belirlenen okullarda çalışmaya gönüllü olarak katılan NGG öğrencilerden oluşturulmuştur. Çalışma grubu Tablo-1’de verilmiştir.

**Tablo 1.**

*Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler*

	ÖÖG		NGG	
	n	%	n	%
<b>CİNSİYET</b>				
Kız	26	44,8	30	46,9
Erkek	32	55,2	34	53,1
<b>Toplam</b>	<b>58</b>	<b>100</b>	<b>64</b>	<b>100</b>
<b>SINIF DÜZEYİ</b>				
5. sınıf	34	58,6	27	42,2
6. sınıf	13	22,4	21	32,8
7. sınıf	11	19,0	16	25,0
<b>Toplam</b>	<b>58</b>	<b>100</b>	<b>64</b>	<b>100</b>

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları devam eden bölümde detaylı olarak açıklanmıştır.

**Demografik Bilgi Formu.** Katılımcıların sahip olduğu demografik bilgileri belirlemek amacıyla çalışmanın yazarları tarafından Demografik Bilgi Formu oluşturulmuştur. Bu form daha sonra özel eğitim alanında çalışan iki uzmana gönderilmiştir. Uzmanlardan alınan geri dönütler sonrasında form düzenlenerek çalışmaya dahil edilmiştir.

**Öyküleme Yoluyla Oluşturulan Yazılı Metinler:** Araştırmada değerlendirmek için kullanılan öyküleyici metinler, katılımcılara gösterilen bir resmi öyküleyici metin (hikâye) şeklinde yazmaları istenmesiyle elde edilmiştir. Çalışmada katılımcıların yaş düzeylerine uygun olarak seçilen bir resim katılımcılara gösterilmiştir. Katılımcılar bu resmi temel alarak bir adet öyküleyici metin yazmışlardır. Bu metinler katılımcıların yazılı anlatımlarını oluşturmuştur. Daha sonra yazılı anlatımlar Çözümleyici Puanlama Yönergesi kullanarak değerlendirilmiştir. Çalışmaya başlamadan önce çalışmanın birinci yazarı ve katılımcı bu resim üzerine konuşarak katılımcının resmi daha iyi tanınması sağlanmış ve katılımcıdan beklenen hedef davranış katılımcıya aktarılmıştır.

**Yazılı Anlatım Oluşturmada Kullanılacak Öyküleme Resmi:** Araştırmada katılımcıların yazılı anlatımlarını belirlemek amacıyla tek resim kullanılmıştır. Tek resim kullanılarak katılımcının sahip olduğu bilgi ve deneyimler ortaya çıkartılarak, öyküleme yoluyla dil becerilerini farklı işlevlerde kullanması sağlanabileceği (Karasu, 2004) için bu araştırmada tek resmin kullanılması uygun bulunmuştur. Çalışmalarda tek resmin kullanılmasının önemini ve kullanılacak resimde bulunması gereken özellikler şu şekildedir:

- İlköğretim döneminde resimlere ve resimlerin yer aldığı kitaplara bakılarak üzerinde konuşulması çalışılan bir beceridir.
- Çocuğun içinde bulunduğu eğitim ortamı resmi yorumlamasını etkileyecektir.
- Resim, sabittir ve durumdan duruma veya günden güne herhangi bir değişiklik göstermez.
- Resmin içinde yorumlamaya müsait yeterince ayrıntı, hareket ve kişi bulunmalıdır.
- Resimde kadın ve erkek figürleri birlikte kullanılarak hem erkek hem kadın katılımcıların dikkati resme çekilmelidir (Tüfekçioğlu, 1998).

Araştırmada yukarıda belirtilen özellikler dikkate alınarak; yazılı ipucu içermeyen, renkli ve bir ana olayın meydana getirdiği birden fazla yardımcı olaydan oluşan ve farklı olayların anlatıldığı 5 adet resim belirlenmiştir. Belirlenen bu resimler iki özel eğitim, iki resim öğretmenliği, iki çocuk gelişimi alanında uzmana ve iki Türkçe öğretmenine gösterilmiştir. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda belirlenen 5 resim arasından 1 resim üzerinde karar verilmiştir. Araştırmada kullanılmak üzere "Sirk" temalı resim belirlenmiştir. Katılımcıların daha rahat ayrıntıları görebilmesi ve üzerinde daha rahat konuşulabileceği düşünüldüğünden resimler A3 boyutunda çoğaltılarak kullanılmıştır.

**Çözümleyici Puanlama Yönergesi (ÇPY):** Katılımcıların oluşturacakları öyküleyici metinlerini değerlendirmek amacıyla Çözümleyici Puanlama Yönergesi kullanılmıştır. Arı (2008) tarafından hazırlanan bu puanlama yönergesinde metinler "dış yapı", "dil ve anlatım", "düzenleme" özellikleri bakımından değerlendirilmektedir. Metinlerde dış yapı olarak "biçim" ve "yazım ve noktalama"; dil ve anlatım olarak "sözcük", "cümle", "paragraf", "anlatım"; düzenleme olarak "başlık", "giriş", "gelişme" ve "sonuç" özelliklerinden oluşmaktadır. Bu özelliklerin puanlanması: Çok iyi (4): Gerekli özellikler, doğru ve etkili biçimde yerine getirilmiştir. İyi (3): Gerekli özellikler, amaca uygun biçimde yerine getirilmiştir. Orta (2): Gerekli özellikler, amaca uygun biçimde yerine getirilmeye çalışılmış; ancak eksiklikler vardır. Yetersiz (1): Gerekli özellikler, yerine getirilememiş ya da amaca uygun biçimde yerine getirilememiştir şeklinde yapılmaktadır.

### Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan ÖÖG ve NGG katılımcıların yazılı anlatım düzeylerini belirlemek için metinleri "Çözümleyici Puanlama Yönergesi" kullanılarak değerlendirilmiştir. Yönergede metinler dış yapı, dil ve anlatım ve düzenleme özelliklerine göre incelenmiştir. Bu özellikler değerlendirilirken yazılı metinlerin düzeyleri yetersiz (1), orta (2), iyi (3) ve çok iyi (4) olarak puanlanmıştır. Araştırmada elde edilen yazılı metinlerin dış yapı özelliği "biçim" ve "yazım ve noktalama" özelliklerinden oluşmaktadır. Metinlerin "biçim" özelliği değerlendirilirken yazılı metnin kâğıt üzerinde görünümü satırların duruşu, sözcüklerin okunabilirliği ve harflerin yazımı; "yazım ve noktalama" da ise metinlerde yer alan sözcüklerin ve yazım ve noktalama işaretlerinin doğruluk düzeyleri dikkate alınarak puanlama yapılmıştır. Araştırmada elde edilen yazılı metinlerin dil ve anlatım özelliği "sözcük", "cümle", "paragraf" ve "anlatım" özelliklerinden oluşmaktadır. Metinlerin "sözcük" özelliği; sözcüklerin metin içerisinde kullanımına göre puanlanmıştır. "Cümle" özelliği değerlendirilirken cümlelerin metin içerisinde etkili kullanımına göre, "paragraf" değerlendirilirken metindeki paragraf sayısı ve bu paragrafların özelliklerine göre puanlama yapılmıştır. "Anlatım" özelliği değerlendirilirken ise metin içerisinde geçen olayların hikâye türüne göre anlatılıp anlatılmadığı dikkate alınmıştır. Araştırmada elde edilen yazılı metinlerin düzenleme özelliği "başlık", "giriş", "gelişme" ve "sonuç" özelliklerinden oluşmaktadır. Metinlerin "başlık" özelliği; metinde başlık bulunup bulunmaması ve bulunan başlık varsa konuyu kapsama durumuna göre, "giriş" özelliği metinde yer alan giriş bölümünün varsa içermesi gereken özelliklere, "gelişme" özelliğinde ise konunun nasıl devam ettirildiğine göre ve "sonuç" özelliğinde ise metnin nasıl bitirildiğine göre değerlendirme yapılmıştır. Bu değerlendirmelere göre yapılan puanlama sonucunda metinlerin "dış yapı", "dil ve anlatım" ve "düzenleme" özellikleri frekans (%) ve yüzde (%) olarak belirlenmiş, sınıf düzeylerine göre ve gruplar arasında karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Çözümleyici Puanlama Yönergesine göre yapılan değerlendirmeler sonucunda katılımcıların yazılı anlatım düzeyleri oluşturulmuştur.

Araştırmada elde edilen verilen istatistiksel analizi ise Demografik Bilgi Formu ve Çözümleyici Puanlama Yönergesi ile değerlendirilerek belirlenen yazılı anlatım düzeyi puanlarının SPSS 23.0 programı kullanılarak bilgisayar ortamına girilmesiyle

yapılmıştır. Demografik Bilgi Formu yoluyla alınan bilgiler, tanımlayıcı istatistiklerden çapraz tablolar ile frekans (f) ve yüzde (%) değerleri kullanılarak incelenmiştir. Katılımcıların oluşturdukları metinler Çözümleyici Puanlama Yönergesine göre değerlendirilmiş ve elde edilen bulgulardan öncelikle tanımlayıcı istatistiklerden çapraz tablolar ile frekans (f) ve yüzde (%) değerleri kullanılarak hesaplanmıştır. ÖÖG tanılı katılımcılar ve NGG katılımcıların yazılı anlatım düzeylerini oluşturan “dış yapı”, “dil ve anlatım” ve “düzenleme” özelliklerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla ise bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin güvenilirliğini sağlamak için çalışma grubundaki katılımcıların yazılı metinleri Türkçe Eğitimi alanında bir uzman tarafından yazarlardan bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Çalışma grubunun yazılı metinlerinin “dış yapı”, “dil ve anlatım” ve “düzenleme” özelliğine ilişkin birinci yazar ve alan uzmanı tarafından yapılan puanlamalar arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını belirleyebilmek amacıyla ilişkisiz örneklem için t-testi yapılmıştır. Bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo-2’de verilmiştir.

**Tablo 2.**

*Gözlemciler arası güvenilirliğe ilişkin t-testi sonuçları*

	n	$\bar{x}$	ss	t	p
<b>DIŞ YAPI</b>					
Araştırmacı	122	4,70	1,75		
Uzman	122	4,67	1,70	,148	,620
<b>DİL VE ANLATIM</b>					
Araştırmacı	122	7,87	3,07		
Uzman	122	7,87	3,12	,0001	,811
<b>DÜZENLEME</b>					
Araştırmacı	122	8,71	3,36		
Uzman	122	8,76	3,31	-,129	,617

Araştırmanın birinci yazarı ve uzman tarafından katılımcıların metinlerinin “dış yapı”, “dil ve anlatım” ve “düzenleme” özelliğine ilişkin yapılan değerlendirmenin t-testi sonuçları incelendiğinde puanların anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç yapılan değerlendirmenin güvenilir olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir.

## BULGULAR

### ÖÖG Tanılı Katılımcılarla NGG Katılımcıların Yazılı Anlatımlarının “Dış Yapı” Özellikleri Düzeylerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Çalışmanın katılımcıların yazılı anlatımları Çözümleyici Puanlama Yönergesi kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu yönergeye göre metinlerin “dış yapı” özelliği “biçim” ve “yazım ve noktalama” başlıklarında yer alan maddelere göre puanlama yapılmıştır. Katılımcıların oluşturduğu yazılı metinlerin “dış yapı (biçim ve yazım ve noktalama)” özelliğine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3.**

*Metinlerin dış yapı (“biçim” ve “yazım ve noktalama”) özelliğine ilişkin bulgular*

SINIF DÜZEYİ	TANI	BİÇİM				YAZIM VE NOKTALAMA				
		Y*	O*	İ*	Çİ*	Y	O	İ	Çİ	
5.Sınıf	ÖÖG	N	17	7	7	3	25	6	3	-
		%	50,0	20,6	20,6	8,8	73,6	17,6	8,8	-
	NGG	N	2	5	10	10	11	3	11	2
		%	7,5	18,5	37,0	37,0	40,7	11,1	40,7	7,5
6.Sınıf	ÖÖG	N	2	2	4	5	6	4	2	1
		%	15,4	15,4	30,8	38,4	46,2	30,8	15,3	7,7
	NGG	N	-	4	5	12	6	9	3	3
		%	-	19,0	23,8	57,2	28,5	42,9	14,3	14,3
7.Sınıf	ÖÖG	N	1	4	4	2	6	1	4	-
		%	9,1	36,4	36,4	18,1	54,5	9,1	36,4	-
	NGG	N	-	1	5	10	1	7	7	1
		%	-	6,0	31,5	62,5	6,2	43,8	43,8	6,2

\*: Y: Yetersiz, O: Orta, İ: İyi, Çİ: Çok İyi

Katılımcıların metinleri “biçim” özelliğine göre incelendiğinde ÖÖG tanılı katılımcılardan 5. sınıfa devam edenlerin metinlerinin yetersiz düzeyde, 6. sınıfa devam edenlerin metinleri iyi ve çok iyi seviyede 7 sınıfa devam edenlerin orta ve iyi düzeye gerilediği görülmektedir. Bununla birlikte NGG katılımcıların metinlerinin biçim özelliklerinin ise sınıf düzeylerine göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Katılımcıların metinleri “yazım ve noktalama” özelliğine göre incelendiğinde ise gruplara göre farklılaşmanın ortaya çıkmadığı söylenebilir. Yazım ve noktalama kurallarının hem ÖGG tanılı hem de NGG katılımcıların metinlerinde yetersiz ve orta düzeyde toplandığı görülmektedir. ÖÖG tanılı katılımcıların metinlerinde sadece bir metnin çok iyi düzeyde olduğunun görülmesi yazım ve noktalama kurallarının kullanımının eksikliğini gösterdiği söylenebilir.

### ÖÖG Tanılı Katılımcılarla NGG Katılımcıların Metinlerinin “Dil ve Anlatım” Özellikleri Düzeylerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Çözümleyici Puanlama Yönergesine göre “dil ve anlatım” özelliği “sözcük”, “cümle”, “paragraf” ve “anlatım” başlıklarında yer alan maddelere göre puanlama yapılarak değerlendirilmiştir. Katılımcıların oluşturduğu metinlerin “dil ve anlatım” özelliğine ilişkin “sözcük” ve “cümle” başlıklarına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4’de, “paragraf” ve “anlatım” özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 5’de verilmiştir.

**Tablo 4.**

*Metinlerin dil ve anlatım (“sözcük” ve “cümle”) özelliğine ilişkin bulgular*

SINIF DÜZEYİ	TANI	SÖZCÜK				CÜMLE				
			Y*	O*	İ*	Çİ*	Y	O	İ	Çİ
5.Sınıf	ÖÖG	N	27	6	1	-	28	4	2	-
		%	79,5	17,6	2,9	-	82,3	11,8	5,9	-
	NGG	N	2	11	11	3	-	8	14	5
		%	7,5	40,7	40,7	11,1	-	29,6	51,9	18,5
6.Sınıf	ÖÖG	N	3	10	-	-	3	9	1	-
		%	23,1	76,9	-	-	23,1	69,2	7,7	-
	NGG	N	-	6	11	4	-	8	7	6
		%	-	28,6	52,4	19,0	-	38,1	33,3	28,6
7.Sınıf	ÖÖG	N	6	4	1	-	5	5	1	-
		%	54,5	36,4	9,1	-	45,5	45,5	9,0	-
	NGG	N	-	3	8	5	-	2	8	6
		%	-	18,8	50,8	31,4	-	12,5	50,0	37,5

\*: Y: Yetersiz, O: Orta, İ: İyi, Çİ: Çok İyi

ÖÖG tanılı katılımcıların metinlerinin “sözcük” özelliğinin tüm sınıf düzeylerinde yetersiz ve orta düzeylerde toplandığı görülmektedir. NGG katılımcıların metinlerinin “sözcük” özelliğinin ise 5. ve 6. sınıflarda orta ve iyi düzeydeyken 7. sınıfa gelindiğinde ise iyi ve çok iyi düzeye doğru geliştiği söylenebilir. NGG katılımcıların 7. sınıfa gelindikçe metinlerinin sözcük özelliğinde meydana gelen gelişmenin ÖÖG tanılı katılımcıların metinlerinde gözlenemediği, ÖÖG tanılı katılımcıların sınıf düzeyi artmasına rağmen oluşturdukları metinlerin sözcük düzeylerinin yetersiz ve orta düzeyde kaldığı söylenebilir.

ÖÖG tanılı katılımcıların metinlerinin “cümle” özelliklerinin de tüm sınıf düzeyleri için yetersiz ve orta düzeyde kaldığı görülmektedir. NGG katılımcıların metinlerinin ise 5. sınıf düzeyinde orta ve iyi düzeyde yığılma gösterirken, 6. ve 7. sınıfta iyi ve çok iyi düzeye doğru bir gelişme gösterdiği söylenebilir. Katılımcıların oluşturduğu metinlerin “dil ve anlatım” özelliğine ilişkin “paragraf” ve “anlatım” özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 5’de verilmiştir.

**Tablo 5.**

*Metinlerin dil ve anlatım (“paragraf” ve “anlatım”) özelliğine ilişkin bulgular*

SINIF DÜZEYİ	TANI	PARAGRAF				ANLATIM				
			Y*	O*	İ*	Çİ*	Y	O	İ	Çİ
5.Sınıf	ÖÖG	N	32	1	1	-	24	8	2	-
		%	94,2	2,9	2,9	-	70,6	23,5	5,9	-
	NGG	N	24	-	2	1	1	10	10	6
		%	88,9	-	7,4	3,7	3,6	44,4	37,0	22,2
6.Sınıf	ÖÖG	N	13	-	-	-	1	8	4	-
		%	100	-	-	-	7,7	61,5	30,8	-
	NGG	N	15	-	6	-	1	5	8	7
		%	71,4	-	28,6	-	4,8	23,8	38,1	33,3
7.Sınıf	ÖÖG	N	11	-	-	-	4	4	3	-
		%	100	-	-	-	36,4	36,4	27,2	-
	NGG	N	14	-	-	2	-	2	7	7
		%	87,5	-	-	12,5	-	12,4	43,8	43,8

\*: Y: Yetersiz, O: Orta, İ: İyi, Çİ: Çok İyi

ÖÖG tanılı ve NGG katılımcıların oluşturdukları metinlerin “paragraf” özellikleri incelendiğinde ise iki grup arasında farklılaşmanın olmadığı söylenebilir. Özellikle katılımcıların oluşturdukları metinlerin tek paragraftan oluşması katılımcıların metinlerinin yetersiz düzeyde kalmasının nedeni olarak gösterilebilir. Bununla birlikte ÖÖG tanılı katılımcıların oluşturdukları metinlerin neredeyse tamamının yetersiz düzeyde olması dikkat çekicidir.

ÖÖG tanılı katılımcıların oluşturdukları metinlerin “anlatım” özelliği incelendiğinde ise 5. sınıf düzeyinde yetersiz düzeyde, 6. sınıfta orta ve iyi düzeydeyken 7. sınıfta ise yetersiz, orta ve iyi düzeyde dağılım gösterdiği söylenebilir. NGG katılımcıların 5. sınıfta orta ve iyi düzeyde değerlendirilen metinler fazla olurken 6 ve 7. sınıfa gelindiğinde ise metinlerin anlatım özelliğinin genel olarak iyi ve çok iyi düzeyde değerlendirildiği söylenebilir.

## ÖÖG Tanılı Katılımcılarla NGG Katılımcıların Metinlerinin “Düzenleme” Özellikleri Düzeylerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Çözümleyici Puanlama Yönergesine göre “düzenleme” özelliği “başlık”, “giriş”, “gelişme” ve “sonuç” başlıklarında yer alan maddelere göre puanlama yapılarak değerlendirilmiştir. Katılımcıların oluşturduğu metinlerin “düzenleme” özelliğine ilişkin “başlık” ve “giriş” başlıklarına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 6’da, “gelişme” ve “sonuç” özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 6.**

*Metinlerin düzenleme (“başlık” ve “giriş”) özelliğine ilişkin bulgular*

SINIF DÜZEYİ	TANI	BAŞLIK				GİRİŞ				
		Y*	O*	İ*	Çİ*	Y	O	İ	Çİ	
5.Sınıf	ÖÖG	N	26	7	1	-	22	8	4	-
		%	76,5	20,6	2,9	-	64,7	23,5	11,8	-
	NGG	N	12	9	4	2	3	11	11	2
		%	44,4	33,3	14,8	7,5	11,2	40,7	40,7	7,4
6.Sınıf	ÖÖG	N	6	5	2	-	1	6	6	-
		%	46,2	38,4	12,4	-	7,6	46,2	46,2	-
	NGG	N	6	3	7	5	-	3	10	8
		%	28,6	14,3	33,3	23,8	-	14,3	47,6	38,1
7.Sınıf	ÖÖG	N	9	1	1	-	3	6	2	-
		%	81,8	9,1	9,1	-	27,3	54,5	18,2	-
	NGG	N	5	1	8	2	-	1	9	6
		%	31,3	6,3	50,0	12,4	-	6,3	56,3	37,4

\*: Y: Yetersiz, O: Orta, İ: İyi, Çİ: Çok İyi

Katılımcıların oluşturdukları metinlerin “başlık” özelliğine ilişkin yapılan değerlendirme sonuçları incelendiğinde ÖÖG tanılı katılımcıların bütün sınıf düzeylerinde yetersiz olarak değerlendirilen metinlerin ağırlıkta olduğu, NGG katılımcıların metinlerinde ise 5. sınıfta yetersiz ve orta düzeyde olan yığılmanın, 6. ve 7. sınıfa gelindiğinde iyi ve çok iyi düzeye doğru kaydığı söylenebilir. Ancak NGG katılımcıların metinlerinin “başlık” özelliği incelendiğinde her sınıf düzeyinde yetersiz düzeyde değerlendirilen metin sayısının oranının da fazla olduğu dikkat çekici bir bulgudur. Metinlerin yetersiz olarak değerlendirilmesinin nedeni ise katılımcılar tarafından oluşturulan metinlerde başlığın bulunmamasıdır.

Katılımcıların oluşturdukları metinlerin “giriş” özelliğine ilişkin yapılan değerlendirme sonuçları incelendiğinde ÖÖG tanılı katılımcıların metinlerinin sınıf düzeylerine göre farklılaştığı, 5. sınıfa devam eden öğrencilerin metinleri yetersiz düzeyde yığılma gösterirken, 6. sınıfta bu durumun orta ve iyi düzeye kaydığı ancak 7. sınıfa devam eden öğrencilerin metinlerinin yine yetersiz ve orta düzeyde yığılma gösterdiği söylenebilir. NGG katılımcıların metinleri değerlendirildiğinde ise “giriş” özelliğinin katılımcıların sınıf düzeyleri arttıkça orta ve iyi düzeyden iyi ve çok iyi düzeye doğru bir ilerleme gösterdiği söylenebilir. Katılımcıların oluşturduğu metinlerin “düzenleme” özelliğine ilişkin “gelişme” ve “sonuç” özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.**

*Metinlerin düzenleme (“gelişme” ve “sonuç”) özelliğine ilişkin bulgular*

SINIF DÜZEYİ	TANI	GELİŞME				SONUÇ				
		Y*	O*	İ*	Çİ*	Y	O	İ	Çİ	
5.Sınıf	ÖÖG	N	25	8	1	-	25	7	2	-
		%	73,5	23,5	3,0	-	73,5	20,6	5,9	-
	NGG	N	-	10	11	6	5	12	6	4
		%	-	37,0	40,7	22,3	18,5	44,4	22,3	14,8
6.Sınıf	ÖÖG	N	3	6	4	-	6	3	4	-
		%	23,1	46,2	30,7	-	46,2	23,1	30,7	-
	NGG	N	-	6	8	7	-	8	10	3
		%	-	28,6	38,1	33,3	-	38,1	47,6	14,3
7.Sınıf	ÖÖG	N	3	7	1	-	4	3	4	-
		%	27,3	63,6	9,1	-	36,4	27,2	36,4	-
	NGG	N	-	2	3	11	1	1	7	7
		%	-	12,4	18,8	68,8	6,3	6,3	43,8	43,8

\*: Y: Yetersiz, O: Orta, İ: İyi, Çİ: Çok İyi

Katılımcıların oluşturdukları metinlerin “gelişme” özelliğine ilişkin yapılan değerlendirme sonuçları incelendiğinde ÖÖG tanılı katılımcıların metinlerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığı söylenebilir. 5. sınıfa devam eden katılımcıların metinlerinin “gelişme” özelliği yetersiz düzeyde yığılma gösterirken, 6. sınıfta bu durumun orta ve iyi düzeye kaydığı ancak 7. sınıfa devam eden katılımcıların metinlerinin yine yetersiz ve orta düzeyde yığılma gösterdiği söylenebilir. NGG katılımcıların metinlerinin “gelişme” özelliği değerlendirildiğinde ise sınıf düzeyleri yükseldikçe metinlerin “gelişme” özelliğinin orta ve iyi düzeyden iyi ve çok iyi düzeye doğru bir ilerleme gösterdiği söylenebilir.

Katılımcıların oluşturdukları metinlerin “sonuç” özelliğine ilişkin yapılan değerlendirme sonuçları incelendiğinde ÖÖG tanılı katılımcıların metinlerinin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı söylenebilir. 5. sınıfa devam eden katılımcıların metinleri yetersiz düzeyde yığılma gösterirken, 6. sınıfta bu durumun yetersiz, orta ve iyi, 7. sınıfa devam eden katılımcıların metinlerinin ise

yetersiz, orta ve iyi düzeyde neredeyse eşit dağılım gösterdiği söylenebilir. NGG katılımcıların metinleri değerlendirildiğinde ise sınıf düzeyi arttıkça metinlerin “sonuç” özelliğinin orta ve iyi düzeyden iyi ve çok iyi düzeye doğru bir kayma gösterdiği söylenebilir.

### ÖÖG Tanılı Katılımcılarla NGG Katılımcıların Metinlerinin “Düzenleme” Özellikleri Düzeylerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

ÖÖG tanılı katılımcılarla NGG katılımcıların yazılı anlatım düzeylerini oluşturan “dış yapı”, “dil ve anlatım” ve “düzenleme” özelliklerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Grupların homojen bir dağılım gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi için yapılan çarpıklık basıklık sonuçları dış yapı için çarpıklık -.041 basıklık -1.094, dil ve anlatım için çarpıklık .425, basıklık -.588 ve düzenleme için çarpıklık -.327, basıklık -.851 olarak bulunmuş ve +- 2 aralığında yer aldığı için normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür (Büyüköztürk, 2002). ÖÖG tanılı katılımcılarla NGG katılımcıların yazılı anlatım düzeylerini oluşturan “dış yapı”, “dil ve anlatım” ve “düzenleme” özelliklerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.**

*ÖÖG tanılı ve NGG katılımcıların yazılı anlatım düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları*

Yazılı Anlatım Düzeyi	Tanı	N	$\bar{x}$	ss	t	p
<b>DIŞ YAPI</b>	ÖÖG	58	3,81	1,57	6,10	<b>.001</b>
	NGG	64	5,51	1,51		
<b>DİL VE ANLATIM</b>	ÖÖG	58	5,56	1,74	11,25	<b>.001</b>
	NGG	64	9,96	2,46		
<b>DÜZENLEME</b>	ÖÖG	58	6,25	2,19	10,63	<b>.001</b>
	NGG	64	10,93	2,61		

*p<.01*

Yapılan t-testi sonucunda ÖÖG tanılı ve NGG katılımcıların yazılı anlatımlarının “dış yapı” özelliğinde anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmüştür ( $p=,001<,01$ ). Ortalamalar incelendiğinde NGG katılımcıların yazılı anlatımlarının dış yapı özelliğine ilişkin aldıkları puanların ÖÖG tanılı katılımcıların yazılı anlatımlarının dış yapı özelliğine ilişkin aldıkları puanlardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( $\bar{x}_{\text{ÖÖG}}=3,81$ ;  $\bar{x}_{\text{NGG}}=5,51$ ).

Yapılan t-testi sonucunda ÖÖG tanılı ve NGG katılımcıların yazılı anlatımlarının “dil ve anlatım” özelliğinde anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmüştür ( $p=,001<,01$ ). Ortalamalar incelendiğinde NGG katılımcıların yazılı anlatımlarının dil ve anlatım özelliğine ilişkin aldıkları puanların ÖÖG tanılı katılımcıların yazılı anlatımlarının dil ve anlatım özelliğine ilişkin aldıkları puanlardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( $\bar{x}_{\text{ÖÖG}}=5,56$ ;  $\bar{x}_{\text{NGG}}=9,96$ ).

Yapılan t-testi sonucunda ÖÖG tanılı ve NGG katılımcıların yazılı anlatımlarının “düzenleme” özelliğinde anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmüştür ( $p=,001<,01$ ). Ortalamalar incelendiğinde NGG katılımcıların yazılı anlatımlarının düzenleme özelliğine ilişkin aldıkları puanların ÖÖG tanılı katılımcıların yazılı anlatımlarının düzenleme özelliğine ilişkin aldıkları puanlardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( $\bar{x}_{\text{ÖÖG}}=6,25$ ;  $\bar{x}_{\text{NGG}}=10,93$ ).

### TARTIŞMA VE SONUÇ

ÖÖG tanılı ve NGG katılımcıların yazılı anlatım düzeylerini belirlemeyi ve karşılaştırmayı amaçlayan bu çalışma sonucunda ortaya çıkan bulguları nasıl yorumlamak gerekir? Çalışma bulgularında ilk olarak ele aldığımız konu yazılı anlatımların dış yapısını oluşturan “biçim” ve “yazım ve noktalama” özelliklerinin değerlendirilmesi olmuştur. Ortaya çıkan sonuçlara göre ÖÖG tanılı katılımcıların oluşturdukları yazılı metinlerin sınıf düzeylerinde farklılaşmasına rağmen yetersiz ve orta düzeyde; NGG akranlarının ise iyi ve çok iyi düzeyde toplandığı söylenebilir. Çözümleyici Puanlama Yönergesine (ÇPY) göre ortaya çıkan bu düzeyler bize ne söylemekte? Yazılı metinlerin biçim özelliği değerlendirilirken metnin kâğıt üzerindeki görünümü, satırların duruşu, harflerin yazımı ve sözcüklerin okunabilirliği üzerinden bir değerlendirme yapılmıştır. Bu nedenle çalışmaya dahil edilen ÖÖG tanılı katılımcıların yazılı metinlerinin bu özelliklerinin yetersiz ve orta düzeyde olduğunu söyleyebiliriz. ÖÖG tanılı katılımcılarla yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde ise Blandford ve Lloyd (1987) ÖÖG tanılı katılımcıların yazdıkları metinlerde harflerin büyüklüğü ve küçüklüğü, kelimeleri yazarken harflerin birbirlerine olan mesafesi, kelimelerin metne yerleştirilmesi, metin içerisinde uygun boşlukların bulunması, kelimeler arasında uygun boşluğun bırakılması gibi özelliklerde sorun yaşadıklarını belirttiklerini görmekteyiz. Yine benzer bir çalışmada ortaya çıkan bulgularda da yazmada güçlük yaşayan öğrencilerin yazılı metinlerinde harflerin büyüklüklerini ayarlayama, harfler arasında uygun boşluk bırakma ve metinde uygun boşluk bırakmada sorunlar yaşadıkları vurgulanmıştır (Siegel, 2017). Hallahan, Lloyd, Kauffman, Weiss ve Martinez (2005) ÖÖG tanılı öğrencilerin yazılı metinlerinde harf büyüklüklerinde tutarsız yazımlar, harfler arasında tutarsız boşluklar, okunaksız harf ve sözcüklerin bulunabileceğini belirtmişlerdir. Cortiella ve Horowitz (2014) yazma bozukluğu yaşayan bireylerin yazılı metinlerinde harfler ve sözcükler arasında bıraktıkları boşlukların tutarsızlıklar, satır çizgisini takip etmekte ve harfleri



gerektiği gibi yazma gibi sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmada ortaya çıkan bulgular ve ilgili literatürün şu konuda ortaklaştığı söylenebilir: ÖÖG tanılı öğrenciler yazılı metinlerin biçimsel boyutunda sorunlar yaşamaktadırlar. ÖÖG tanılı öğrencilerin yazılı metinler oluştururken yaşadıkları biçimsel sorunların nedenleri el-göz koordinasyonu, kalem tutma ve vücut postürünü düzenlemede yaşadıkları problemler olabilmektedir (Mæland ve Sovik, 1993; Datchuk ve Kubina, 2013; İlker ve Melekoğlu, 2017). ÖÖG tanılı katılımcıların yazılı metinlerinin dış yapı özelliğinde sorun yaşadıkları bir diğer yapı ise “yazım ve noktalama”dır. Ancak bu çalışmada ortaya çıkan önemli bulgulardan biri de ÖÖG tanılı katılımcılarla birlikte NGG katılımcıların da yazılı metinlerini oluştururken yazım ve noktalama sorun yaşadıklarının belirlenmesidir. Yazılı metinlerin yazım ve noktalama özelliklerinin yetersiz ve orta düzeyde yığılma göstermesinin nedeni ise ÇPY’ye göre değerlendirilen yazılı metinlerde üç, dört veya beşten fazla sözcüğün hatalı yazılması ve yine aynı sayılarda noktalama kuralına uyulmamış olmasıdır. ÖÖG tanılı öğrencilerin yazılı anlatımlarının özelliklerinin betimlendiği çalışmalarda da metinlerin yazım ve noktalama özelliklerinin üzerinde durulmuş ve ÖÖG tanılı öğrencilerin yazılı metinlerinin yazım ve noktalama kurallarının doğru kullanımı açısından yetersiz olduğu belirtilmiştir (Graham ve Harris, 1997). Garcia ve Fidalgo (2008) ise 81 ÖÖG tanılı ve 80 NGG 8. sınıf öğrencisinin katıldığı ve bu öğrencilerin yazılı metinlerinin teknik olarak karşılaştırdıkları çalışmalarında ÖÖG tanılı öğrencilerin oluşturdukları yazılı metinlerde yazım ve noktalama kurallarının kullanımının akranlarına göre yetersiz seviyede olduğunu bildirmişlerdir. Bu çalışmada ise NGG katılımcıların yazılı metinlerinde yazım ve noktalama kurallarının kullanımının özellikle 5. ve 6. sınıfta yetersiz ve orta düzeyde olması dikkat çekici bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Arı (2008) 6. ve 7. sınıfa devam eden NGG öğrencilerle yaptığı çalışmada da öğrencilerin yazılı metinlerinde yazım ve noktalama kurallarına uymadıklarını ve 7. sınıfa devam eden öğrencilerin 6. sınıfa devam eden öğrencilere göre daha başarılı olduklarını vurgulamıştır. Farklı sınıf düzeyindeki NGG öğrencilerle yapılan çalışmalarda da çalışmalara katılan öğrencilerin yazılı metinlerinin yazım ve noktalama kurallarına uymada güçlük yaşadıkları biçiminde bulgular verilmiştir (Uça, 2003; Ekinci-Çelikpazu, 2006; Maltepe, 2006; Alkan, 2007). Yazılı metinlerin oluşturulması sırasında birden çok işlemin bir arada kullanılması nedeniyle özellikle çalışma belleğinde sorun yaşayan öğrenciler noktalama işaretlerini bilmelerine rağmen bu kuralları uygulamakta zorlanabilmektedirler (Grünke, 2019). Özellikle ÖÖG tanılı öğrencilerin çalışma belleğinde yaşadıkları sorunlar yazılı metinlerinin biçimsel özelliklerini düzenleme ve yazım kurallarını kullanmada sorunlar yaşamalarına neden olabilmektedir (Swanson ve Siegel, 2001; Peijnenborgh, Hurks, Aldenkamp, Vles ve Hendriksen, 2016; Berninger ve Swanson, 2018). Bu çalışmada ortaya çıkan bulgular ve konuyla ilgili literatür incelendiğinde ÖÖG tanılı öğrencilerin oluşturdukları yazılı metinlerini biçimsel olarak düzenlemekte sorun yaşadıkları, yazılı metinlerinde yazım ve noktalama işaretlerini yer vermede yetersiz oldukları görülmektedir. Bununla birlikte yazılı metinlerinin “dış yapı” özelliği bakımından aldıkları puanların NGG katılımcılar lehine bir ilişki olduğunu göstermesine rağmen yazım ve noktalama işaretlerine yer vermede yaşadıkları yetersizlikler yazılı metinlerle ilgili gerçekleştirilecek çalışmalarda özellikle üzerinde durulması gereken noktalar olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir. Bu doğrultuda hem ÖÖG tanılı hem de NGG katılımcılarla sürdürülen yazım ve noktalama kurallarına yönelik eğitimlerin tekrar ele alınması ve bu konuda sınıflarda yapılan çalışmaların gözden geçirilmesinin gerekli olduğu söylenebilir.

Çalışmanın katılımcıların yazılı metinleri “dil ve anlatımlarına” göre de değerlendirilmiş ve bu yapı ÇPY’ye göre sözcük, cümle, anlatım ve paragraf ve anlatım özelliklerinden oluşmaktadır. Sözcük özelliği değerlendirilirken metin içerisinde kullanılan sözcüklerin etkililiği ve farklı sözcük yapılarına yer verilip verilmediğine; cümle özelliği ise farklı yapıda, uzunlukta, dizilişte cümleler ve metin içerisinde yer alan bu cümlelerin birbirleriyle olan bağlantılarının kullanım düzeyine göre değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda ÖÖG tanılı katılımcıların yazılı metinlerinin sözcük ve cümle özelliklerinin yetersiz düzeyde kaldığı, NGG katılımcıların ise sınıf düzeyi arttıkça iyi ve çok iyi düzeye geldiği ortaya konulmuştur. ÖÖG tanılı öğrencilerin yazılı metinlerinin sözcük ve cümle yapılarını değerlendiren diğer çalışmalar incelendiğinde ise metinlerinde basit sözcük ve cümleleri tercih ettikleri, aynı sözcükleri tekrarladıkları, cümle yapılarının bozuk olduğu, cümlelerinde özne-yüklem uyumunun olmadığını ortaya konulduğu görülmektedir (Isaacson, 1987; Lerner, 1989; Swanson ve Harris, 2013; Graham vd., 2012). Greegg, Coleman, Stennett ve Davis (2002) yaptıkları çalışmada ÖÖG tanılı öğrencilerin yazılı metinlerinde NGG akranlarına göre daha az cümle çeşidine yer verdiklerini, karmaşık cümlelere yer vermenin ise yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Saddler, Asaro-Saddler, Moeyaert ve Cuccio-Slichko (2019) ÖÖG tanılı öğrencilerin akranlarına göre düşüncelerini yazıya dökmek ve cümleler oluşturmak konusunda daha belirgin zorluklar yaşadıklarını vurgulamışlardır. Çalışmada ortaya çıkan bulgular ve ilgili literatür incelendiğinde ÖÖG tanılı öğrencilerin yazılı metinlerini oluştururken kullandıkları sözcük ve cümle yapılarının akranlarına göre yetersiz olduğu söylenebilir. ÖÖG tanılı öğrencilerin dilin anlambilim(semantik) özelliğinde yaşadıkları problemler, sözcük bulmada, mecaz dili kullanmada ve ifade edici dil gelişimlerinde yaşanan sorunlar (Turan ve Yükselen, 2004) yazılı metinlerinde kullandıkları sözcükleri ve bu sözcüklerle oluşturulacak cümlelerin yapısını etkileyebilmekte ve metinlerin yetersiz düzeyde oluşturulmasına neden olabilmektedir. ÖÖG tanılı öğrencilerin yazılı metinlerinde kullandıkları sözcüklerin basit, tek düze, benzer olması ve oluşturdukları cümlelerin metin içerisinde kullanımının düzensiz ve uygun olmaması yazılı metinlerinin akranlarına göre yetersiz olmasına neden olmaktadır. Etkili yazılı anlatımlar ve oluşturulacak metinlerin dil ve anlatım bakımından yetersiz olması için doğru sözcük seçimi, uygun sözcüklerin kullanılması ve bu sözcüklerle oluşturulan cümlelerin birbiriyle bağlantısının güçlü olması gerekmektedir (Arı, 2008). Yazılı metinlerde yetersiz sözcük ve cümle kullanımının yol açacağı diğer bir sorunda metnin anlatım özellikleri açısından yetersiz kalmasıdır. Çalışmada ortaya çıkan bulgularda bunu destekler niteliktedir. Bu çalışmada katılımcılardan oluşturdukları yazılı metinlerde anlatım biçimi olarak hikâyeleştirmeyi kullanmaları beklenmiştir. Bulgular incelendiğinde ÖÖG tanılı katılımcıların metinlerinin yetersiz ve orta düzeyde; NGG katılımcıların metinlerinin anlatım özelliği ise iyi ve çok düzeyde toplandığı görülmektedir. Bu düzeyler bize yazılı metin içerisinde geçen olayların hikâye türüne göre

anlatılıp anlatılmadığını göstermektedir. İlgili literatür incelendiğinde karşımıza çıkan çalışmalardan biri Roth, Spekman ve Eye (1995) ÖÖG tanılı ve NGG gösteren öğrencilerin, bir kendiliğinden gelişen bir de bir resme bakarak hikâye anlatma becerilerini değerlendirdikleri çalışmadır. Bu araştırma sonucunda ÖÖG tanılı öğrencilerin anlatımlarında hikâye öğelerine daha az yer verdikleri ve hikâyede yer alan öğelerin bağlamlarının yeterli düzeyde olmadığı ortaya konulmuştur. Bir diğer çalışmada ise Montague ve Leavell (1995) ÖÖG tanılı öğrencilerin yazdıkları metinlerin hikâye özellikleri bakımından yetersiz ve anlatılan hikâyenin bağlamdan kopuk olduğunu belirtmişlerdir. Taft ve Mason (2011) ÖÖG tanılı öğrencilerin özellikle türe özgü metinler oluşturma, fikir üretme ve fikirlerini yazıya dökme konusunda NGG gösteren akranlarına göre zorlandıklarını ve bu nedenle de yazılı metinlerinin daha kısa ve yapılandırılmamış olduğunu vurgulamışlardır. ÖÖG tanılı öğrencilerin yazılı anlatımın önemli bir özelliği olan türe göre metin oluşturma konusunda kendi kendilerini düzenlemeyecekleri açıktır (Foxworth, Mason ve Hughes, 2017). Bu nedenle ÖÖG tanılı öğrencilerin yazılı metinlerini oluştururken ihtiyaç duydukları planlama, değerlendirme, gözden geçirme ve düzenleme süreçleri için gerekli olan üst bilişsel beceriler konusunda desteklenmeleri gerekmektedir (De Le Paz, 1997; Graham ve Perin, 2007). Çalışmanın katılımcılarının yazılı metinlerinin “dil ve anlatım” özelliğini oluşturan bir diğer yapı ise paragraftır. Katılımcıların yazılı metinlerinin paragraf özelliğiyle ilgili bulgulara bakıldığında ise önemli bir bulgunun ortaya çıktığı söylenebilir. Bu bulguya göre hem ÖÖG tanılı hem de NGG katılımcıların yazılı metinlerinin paragraf özelliği yetersiz düzeyde bulunmuştur. Bunun nedeni olarak ise özellikle metinlerin tek bir paragraftan oluşturulmuş olmasıdır. Welch (1992) ÖÖG tanılı öğrencilerin planlama becerilerinde yetersiz olmaları nedeniyle yazılı metinlerinde paragraflara yer vermede yetersiz kaldıklarını belirtmiştir. Özellikle ÖÖG tanılı öğrencilerin yazılı metinlerinde paragrafa başlama, sürdürme ve düşüncelerini yazıya aktarma konusunda zorlandıkları belirtilmektedir (García ve de Caso, 2006). ÖÖG tanılı öğrencilerin planlamada yaşadığı sorunlar yazılı metinlerinin düzensiz olmasına neden olabilmektedir. Çalışmada NGG katılımcıların yazılı metinlerinin de genel olarak tek paragraftan oluştuğu görülmüştür. Katılımcılar giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine yer verse de bunları tek bir paragraf içinde toplamışlardır. Arı (2008) NGG altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin yazılı metinlerini değerlendirdiği çalışmada öğrencilerin metinlerinde tek paragraf kullanmalarına ve paragrafların yetersiz olmasına dikkat çekmiştir. Öğrencilerin yazılı metinlerini tek paragraftan oluşturmaları ve metinlerinde aktarmak istedikleri konuyu tek paragraf üzerinden aktarmaları üzerinde durulması ve öğrencilerin çalışmalarına eklenmesi gereken bir konu olduğu söylenebilir.

Çalışmanın katılımcılarının yazılı anlatımlarının değerlendirildiği bir başka özellik ise “düzenlemedir”. Düzenleme özelliği içerisinde yer alan özellikler ise başlık, giriş, gelişme sonuç bölümlerine metinlerde nasıl yer verildiğidir. ÖÖG tanılı öğrencilerin düzenleme, organize etme, sentez ve analiz etmede (Salman, Özdemir, Salman ve Özdemir, 2016), planlama, değerlendirme, gözden geçirme ve düzenleme süreçlerinde (De Le Paz, 1997; Graham ve Perin, 2007), çalışma belleğinde (Berninger ve Swanson, 2018) yaşadıkları sorunlar genel olarak yazılı anlatımlarının düzenleme boyutunda da yaşadıkları sorunların temelini oluşturmaktadır. ÖÖG tanılı katılımcıların yazılı metinlerinin başlık özelliği yetersiz düzeyde toplanmasına rağmen; NGG katılımcıların yazılı metinlerinin aynı özelliği sınıf düzeyleri arttıkça yetersiz düzeyden iyi ve çok iyi düzeye geldiği görülmüştür. Başlık özelliğinde görülen bu durum giriş, gelişme ve sonuç özellikleri içinde aynı şekilde olduğu belirlenmiştir. İyi düzenlenmiş ve planlanmış bir yazılı metin oluşturmak için içerisinde ana fikir, bu ana fikir çerçevesinde etkili bir başlık, giriş bölümünde kişi, yer ve zaman öğeleri, gelişme bölümünde olayların mantık çerçevesinde sıralanması ve etkili bir sonla bitirilmesi gerekmektedir (Arı, 2008; Calp, 2005). Bunun içinde yazılı metinlerde bu öğelere yer verebilmek için yazmaya başlamadan önce iyi bir planlama süreci ve yazma esnasında da iyi bir gözden geçirme ve düzenleme gerekmektedir. ÖÖG tanılı öğrenciler akranlarıyla karşılaştıklarında yazılı metinlerini oluştururken planlamaya daha az zaman harcamakta ve metinlerini düzenlemede sorunlar yaşamaktadırlar (Gersten ve Baker, 2001). Bu nedenle ÖÖG tanılı öğrencilerin yazılı metinleri incelendiğinde düzensizliklerin olduğu ve aktarılmaya çalışılan fikirlerin karışıklık gösterdiği belirtilmektedir (Gillespie ve Graham, 2014). ÖÖG tanılı öğrencilerin planlama, düzenleme, taslak oluşturma gibi yazma sürecini düzenleyen becerilerde yaşadıkları sorunlar metinlerinde ana fikir, giriş, gelişme ve sonuç bölümleri gibi öğelerin yer almamasına neden olduğu söylenebilir.

Ortaokula (5, 6 ve 7. sınıfa) devam eden ÖÖG tanılı ve NGG katılımcıların yazılı anlatım düzeylerini belirlemeye çalışan bu çalışma sonucunda ÖÖG tanılı öğrencilerin yazılı anlatım düzeylerinin “dış yapı”, “dil ve anlatım” ve “düzenleme” özellikleri bakımından NGG akranlarına göre yetersiz düzeyde kaldığı görülmüştür. ÖÖG tanılı ve NGG katılımcıların yazılı metinlerinin ortak olarak yetersiz düzeyde kaldığı yapılar ise “dış yapı” altında yer alan yazım ve noktalamayla birlikte “dil ve anlatım” özelliği içerisinde yer alan paragraftır. Bununla birlikte ÖÖG tanılı katılımcılarla NGG katılımcıların yazılı anlatımlarının “dış yapı”, “dil ve anlatım” ve “düzenleme” özellikleri karşılaştırıldığında da NGG akranların lehine bir sonuç ortaya çıktığı görülmüştür. ÖÖG tanılı öğrencilerin yazılı anlatım düzeyleriyle ilgili yapılan literatür incelendiğinde ise yazılı anlatımda yaşanan sorunların el göz koordinasyonunu sağlama, üs biliş, çalışma belleği, kısa süreli bellek, uzun süreli bellek, organize etme, sentez, analiz etme, planlama, değerlendirme, gözden geçirme ve düzenleme gibi becerilerde yaşadıkları sorunlarla ilişkilendirildiği görülmüştür. Bu çalışma sonucunda orta çıkan bulgular ve ilgili literatür incelenerek bu bağlamlarda tartışılmıştır. İlerleyen bölümde ise bu tartışma sonucunda yazarlar tarafından düzenlenen öneriler sunulmuştur.

## ÖNERİLER

Ortaokula (5, 6 ve 7. sınıfa) devam eden ÖÖG tanılı ve NGG katılımcıların yazılı anlatım düzeylerini belirlemeye çalışan bu çalışma sonucunda ortaya çıkan bulgular ilgili literatür doğrultusunda tartışılmış ve bunun sonucunda bazı önerilerin sunulmuştur. İl olarak ÖÖG tanılı öğrencilerin yazılı metinlerini geliştirmek amacıyla farklı yazım türlerine ilişkin yazma

çalışmaları desteklenmesi gerekmektedir. Farklı metin türlerinin hem okumaları hem de kendilerinin yazmaları istenerek yazım türleri hakkında gelişmeleri sağlanmalıdır. Bu doğrultuda ele alınabilecek yazım türlerinden biri olan hikâye edici metinlere özel eğitim destek eğitim programları içerisinde yer verilmelidir. Bununla birlikte ÖÖG tanılı öğrencilerin yazılı metinleri dış yapı, dil ve anlatım ve düzenleme özelliklerine ve bu özellikler altında yer alan yapılar açısından değerlendirilerek eksik olduğu belirlenen kısımlara göre destekleyici eğitimler sağlanmalıdır. Yazılı metinlerle ilgili yapılacak değerlendirmeler sırasında sadece hata düzeltmek ve öğrencilerin yanlışlarını belirlemek yerine süreç içerisinde yaptıkları hatalar anında geri dönüş yapılarak düzeltilmelidir. ÖÖG tanılı öğrencilerin varsa yazmaya yönelik kaygılarını da belirleyerek varsa bu kaygılarında azaltılması için çalışmalar düzenlenmelidir. Yazma becerisinin kendine has özellikleri nedeniyle öğrenciler tarafından zor olarak algılanması ve ÖÖG tanılı öğrencilerin bu beceride yaşadıkları zorluklar nedeniyle etkinliklerle yazma süreçleri desteklenmelidir. ÖÖG tanılı öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek üzere bu beceriyle ilişkili olan el göz koordinasyonunu sağlama, üs biliş, çalışma belleği, kısa süreli bellek, uzun süreli bellek, organize etme, sentez, analiz etme, planlama, değerlendirme, gözden geçirme ve düzenleme gibi becerilerde yaşadıkları sorunlara ilişkin mutlaka eğitim programları düzenlenmeli ve bu beceriler tek tek ele alınarak üzerinde çalışılmalıdır. ÖÖG tanılı öğrencilerin yazma süreciyle ilgili yaşadıkları diğer sorunlarında belirlenmesi için ülkemizde yapılan çalışmaların artırılma gerekmektedir. Bu doğrultuda özellikle öğrenme güçlüğü alanında çalışan bilim insanlarının yazma, yazılı anlatım gibi alanlarda çalışan bilim insanlarıyla iş birliği yaparak ÖÖG tanılı öğrencilerin yazma sürecinde yaşadıkları sorunları belirlemeye ve bu sorunların çözümüne yönelik çalışmalar düzenlenmelidir. Bununla birlikte sadece ÖÖG tanılı öğrencilerin değil NGG akranlarının da yazılı anlatım sürecinde yaşadıkları sorunlar sınıf düzeyinde yaşadıkları sorunlar bu çalışmada olduğu gibi belirlenmeli ve yaşanan sorunlara ilişkin gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

### KAYNAKÇA

- Akçin, N. (2009). Öğrenme güçlüğü gösteren çocukların yazma sürecinde gösterdiği özellikler. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. 29, 5-18.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2009). Yazılı ve sözlü anlatım: okuma-dinleme konuşma-yazma. Ankara. Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (1999). Bilgi vermeye dayalı metinler ve öğretimi. Çağdaş Eğitim, 253, 7- 13.
- Akyol, H. (2000). Yazı öğretimi. Millî Eğitim Dergisi, 146, 37-48.
- Alkan, Z. N. (2007). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Arı, G. (2008). Öğrencilerin hikâye edici metinlerinin çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirilmesi (6. ve 7. sınıf örneği). (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arıcı, A. F. ve Ungan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20, 317-328.
- Aşlıoğlu, B. ve Özkan, E. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır örneği. Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi JASSS, 6(6), 83-111
- Başaran, M. ve Akyol, H. (2009). Okuduğunu anlama ve metne karşı geliştirilen tutum üzerinde metnin bilgi verici veya hikâye edici olmasının etkisi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 2(1), 11-23.
- Bender, W. ve Larkin, M. J. (2003). Reading strategies for elementary children with learning disabilities. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Berninger, V. W. ve Swanson, H. L. (2018). Role of Working Memory in the language learning mechanism by ear, mouth, eye and hand in individuals with and without Specific Learning Disabilities in written language. In Working Memory and Clinical Developmental Disorders (pp. 89-105). Routledge.
- Blandford, B. J. ve Lloyd, J. W. (1987). Effects of a self-instructional procedure on handwriting. Journal of learning disabilities, 20(6), 342-346
- Burns, M. K., Davidson, K., Zaslofsky, A. F., Parker, D. C. ve Maki, K. E. (2018). The relationship between acquisition rate for words and working memory, short-term memory, and reading skills: Aptitude-by-treatment or skill-by-treatment interaction? Assessment for Effective Intervention, 43(3), 182-192
- Büyüköztürk, S., Kilic Cakmak, E., Akgun, O. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara. Pegem Akademi.
- Calp, M. (2005). Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi. Konya. Eğitim Kitapevi.
- Cameron, C. A. ve Wang, M. (1999). Frog, where are you? Children's narrative expression over the telephone. Discourse Processes. 28(3), 217-236.
- Cortazzi, M. (2014). Narrative analysis (Vol. 12). London. Routledge.

- Coşkun, E. (2007). Yazma becerisi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde (Sayfa: 49-91). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Datchuk, S. M. ve Kubina, R. M. (2013). 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 La Paz, S. (1997). Strategy instruction in planning: Teaching students with learning and writing disabilities to compose persuasive and expository essays. *Learning Disability Quarterly*, 20(3), 227-248.
- Ekinci-Çelikpazu, E. (2006). Erzurum merkez ilçe ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.
- Foxworth, L. L., Mason, L. H. ve Hughes, C. A. (2017). Improving narrative writing skills of secondary students with disabilities using strategy instruction. *Exceptionality*, 25(4), 217-234.
- García, J. N. ve de Caso, A. M. (2006). Changes in writing self-efficacy and writing products and processes through specific training in the self-efficacy beliefs of students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 4(2), 1-27.
- García, J. N. ve Fidalgo, R. (2008). Orchestration of writing processes and writing products: A comparison of sixth-grade students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6(2), 77-98.
- Gersten, R., ve Baker, S. (2001). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: A meta-analysis. *The elementary school journal*, 101, 251-272.
- Gillespie, A., ve Graham, S. (2014). A meta-analysis of writing interventions for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 80(4), 454-473.
- Girgin, M. C. (2003). İşitme engelli çocukların eğitimine giriş. TC Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Graham, S. (1999). Handwriting and spelling instruction for students with learning disabilities: A review. *Learning Disability Quarterly*, 22(2), 78-98.
- Graham, S. ve Harris, K. R. (1997). Self-regulation and Writing: Where do we go from here?. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 102-114.
- Graham, S. ve Harris, K. R. (2003). Students with learning disabilities and the process of writing: A meta-analysis of SRSD studies. *Handbook of learning disabilities*, (pp. 323-344). New York, NY, US: Guilford Press.
- Graham, S., Harris, K.R., MacArthur, C. ve Schwartz, S. (1991). Writing instruction. In B. Wong (Ed.), *Learning About Learning Disabilities* (2. Baskı) New York: Academic Press.
- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S. ve Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879.
- Graham, S. ve Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 99, 445-476.
- Graham, S., Schwartz, S. S. ve MacArthur, C. A. (1993). Knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing, and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 26(4), 237-249.
- Gregg, N., Coleman, C., Stennett, R. B. ve Davis, M. (2002). Discourse complexity of college writers with and without disabilities a multidimensional analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 35(1), 23-38.
- Grünke, M. (2019). The Effects of Contingency Contracts on the Correct Use of Punctuation Marks in Elementary Students with Learning Disabilities. *Insights into Learning Disabilities*, 16(1), 47-57.
- Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., Kauffman, J. M., Weiss, M. P. ve Martinez, E. A. (2005). *Learning disabilities: Foundations, characteristics, and effective teaching* (3rd ed.). Boston: Pearson.
- Isaacson, S. L. (1987). *Effective Instruction in Written Language. Focus on Exceptional Children*, 19(5), 1-12.
- İlker, Ö. ve Melekoğlu, M. A. (2017). İlköğretim döneminde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(03), 443-469.
- Kaleağası, İ. (2009). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Adana.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara
- Karasu, H. P. (2004). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerinin değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. Eskişehir.

- Katusic, S. K., Colligan, R. C., Weaver, A. L. ve 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(5), 1306-1313.
- Lyon, G. R. (1996). Learning disabilities. *The Future of Children*, 6 (1), 54-76.
- Mæland, A. F. ve Sovik, N. (1993). Children with motor coordination problems and learning disabilities in reading, spelling, writing and arithmetic. *European Journal of Special Needs Education*, 8(2), 81-98.
- Maltepe, S. (2006). Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Montague, M. ve Leavell, A. G. (1994). Improving the narrative writing of students with learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 15(1), 21-32.
- Özbay, M. (2006). Türkçe özel öğretim yöntemleri I-II, Ankara, Öncü Kitap Basımevi.
- Peijnenborgh, J. C., Hurks, P. M., Aldenkamp, A. P., Vles, J. S. ve Hendriksen, J. G. (2016). Efficacy of working memory training in children and adolescents with learning disabilities: A review study and meta-analysis. *Neuropsychological rehabilitation*, 26(5-6), 645-672.
- Pierangelo, R. ve Giuliani, G. A. (2006). Learning disabilities: A practical approach to foundations, assessment, diagnosis, and teaching. London. Pearson College Division.
- Reilly, J., Losh, M., Bellugi, U. ve Wulfeck, B. (2004). "Frog, where are you?" Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury, and Williams syndrome. *Brain and language*, 88(2), 229-247.
- Roth, F. P., Spekman, N. J. ve Fye, E. C. (1995). Reference cohesion in the oral narratives of students with learning disabilities and normally achieving students. *Learning Disability Quarterly*, 18(1), 25-40.
- Saddler, B. (2006). Increasing story-writing ability through self-regulated strategy development: Effects on young writers with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 29(4), 291-305
- Saddler, B., Asaro-Saddler, K., Moeyaert, M. ve Cuccio-Slichko, J. (2019). Teaching Summary Writing to Students with Learning Disabilities via Strategy Instruction. *Reading & Writing Quarterly*, 35(6), 572-586.
- Sallabaş, M. E. (2007). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeyi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Salman, U., Özdemir, S., Salman, A. B. ve Özdemir, F. (2016). Özel öğrenme güçlüğü "Disleksi". *İstanbul Bilim Üniversitesi Florence Nightingale Tıp Dergisi*, 2(2), 170-176.
- Siegel, L. M. (2017). *Nolo's IEP guide: Learning disabilities*. California. Nolo.
- Swanson, H. L. ve Siegel, L. (2001). Learning disabilities as a working memory deficit. *Experimental Psychology*, 49(1), 5-28.
- Swanson, H. L. ve Harris, K. R. (Eds.). (2013). *Handbook of learning disabilities*. New York. Guilford press.
- Temel, S. ve Katrancı, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 322-356.
- Tindal, G. ve Parker, R. (1991). Identifying measures for evaluating written expression. *Learning Disabilities Research and Practice*, 6, 211-218.
- Turan, F. ve Yükselen, A. (2004). Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Dil Özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 29(132), 43-47.
- Tüfekçioğlu, U. (1998). Farklı eğitim ortamlarındaki işitme engelli öğrencilerin konuşma dillerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları*. Eskişehir.
- Uça, M. (2003). İstanbul'da seçilen ilköğretim okullarının altıncı sınıf Türkçe derslerinde tespit edilen yazılı anlatım bozuklukları ve öneriler. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Vallecorsa, A. L. ve deBettencourt, L. U. (1997). Using a mapping procedure to teach reading and writing skills to middle grade students with learning disabilities. *Education and Treatment of Children*, 173-188.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2010). Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi. Ankara. Pegem Yayınları.
- Wakely, M. B., Hooper, S. R., De Kruif, R. E. ve Swartz, C. (2006). Subtypes of written expression in elementary school children: A linguistic-based model. *Developmental neuropsychology*, 29(1), 125-159.
- Welch, M. (1992). The PLEASE strategy: A metacognitive learning strategy for improving the paragraph writing of students with mild learning disabilities. *Learning disability quarterly*, 15(2), 119-128.