

YAZMA GÜÇLÜĞÜ OLAN ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİSİNİN EL YAZISI OKUNAKLILIĞININ GELİŞTİRİLMESİ: EYLEM ARAŞTIRMASI*

Hülya KODAN**

ÖZ

Bu çalışma ilkokul 3. sınıfta öğrenimine devam etmekte olan ve yazma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin el yazısı okunaklılığını geliştirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla, Bayburt ilinde bir ilkokula devam eden, görme ve işitmeyle ilgili veya zihinsel herhangi bir problemi olmayan ancak yazma güçlüğü yaşayan bir öğrenci belirlenmiştir. Çalışma bir eylem araştırması olarak tasarlanmıştır. Öğrencinin yazma güçlüğünün nedenlerinin tespit edilmesi amacıyla öğrenci, öğretmen, veliyle görüşme yapılmış, sağlık raporları incelenmiştir. Öğrencinin yazma hataları belirlenmiş, bu hataları gidermeye yönelik 40 saatlik bir bireysel çalışma programı hazırlanmıştır. Çalışma sonunda öğrencinin yazma hatalarında azalma ve yazı okunaklılığında gelişme olduğu gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yazma, el yazısı, yazma güçlüğü, eylem araştırması

IMPROVING HAND-WRITING LEGIBILITY OF A THIRD CLASS STUDENT WITH WRITING DIFFICULTY: ACTION RESEARCH

ABSTRACT

This study was carried out in order to improve hand-writing legibility of a student who attends 3rd class at elementary school and who has writing difficulty. For this reason, the student who is attending an elementary school

* Bu araştırma 13. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü olarak sunulan bildirinin yeniden yapılandırılmasıyla oluşturulmuştur.

** Yrd. Doç. Dr., Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği ABD, hulyakodan@bayburt.edu.tr

in Bayburt was determined. This student has no visual or hearing impairment and no mental problem but only writing difficulty. The study was designed as action research. Student's writing errors were determined; an individual working program of 40 hours was designed in order to remove these errors. As a result of the study it was observed that there is decrease in the writing errors and improvement in legibility of the student.

Key Words: Writing, hand-writing, writing difficulty, action research

GİRİŞ

Yazma; bilişsel, kinestetik ve algısal motor bileşenlerinden oluşan karmaşık insani bir eylemdir (Rosenblum, Weiss ve Parush, 2003). Akyol (2005), yazmayı; gerekli sembol ve işaretlerin kullanılarak duyguların, düşüncelerin, isteklerin, tasarıların ifade edilmesi şeklinde tanımlamaktadır. Yazı ise, bireylerin ifade ettiği duygu ve düşüncelerini okunabilir kılan bir araçtır. İnsanoğlunun iletişimde kullandığı en etkili ve kalıcı araçlardan birisi olan yazı günümüz teknoloji dünyasında önemini hala korumaktadır.

İnsanlar çeşitli sebeplerden dolayı el yazısına ihtiyaç duymaktadırlar. Not alma, reçete yazma, mesaj yazma, başvuru formu doldurma gibi sebepler okulda ve evde el yazısı öğretiminin devam etmesini gerekli kılmaktadır (Crouch, Jakubecy, 2007; Chan, Lee, 2005). Ayrıca, öğrencinin kinestetik hafızasına erişimi, üst düzey düşünce ve yazılı ifadelerle yoğunlaşması, öğrencilerin çalışmalarını değerlendirmede yazıya bakılması ve toplumda yetişkinlerin de bireyleri el yazısı niteliğine göre değerlendirmesi el yazısının öğretimini gerekli kılan önemli nedenler arasındadır. Aynı zamanda el yazısı bireyin zekâ düzeyiyle ilgili yorum yapmada sıklıkla kullanılabilen bir kriterdir (Sheffield, 1996). Bu bağlamda yazma, dil becerilerinin yanında zihinsel süreçlerle iç içe olması nedeniyle çok sayıda becerinin gelişimine katkıda bulunmaktadır. Yazma, özellikle öğrencilerin düşüncelerini geliştirmelerine, bilgilerini düzenlemelerine, dili kullanmalarına, bilgi birikimlerini ve zihinsel sözlüklerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Yazma aynı zamanda öğrencilerin duygu ve düşüncelerini aktarma, uygulama ve somutlaştırmalarına izin veren bir süreçtir. Bu yönüyle de öğrencilerin zihinsel gelişimleri açısından büyük önem taşımaktadır (Güneş, 2013).

Yazma becerilerinin istenilen düzeyde kazanılamayışı çocuğu bazı sorunlarla karşı karşıya bırakır. Yazma aşamasında çocuğun, öğretmen veya ilgili yetişkin tarafından olumsuz algılanması bu sorunlardan biridir. Diğer, harflerin doğru yazılmayışı veya kelime içerisinde yazılmayışları, yazma sürecinin fikir üretme, plânlama vb. unsurları üzerinde olumsuz etkisidir.

Son olarak da, yazma yetersizliklerinin çocuğun "yazar" olarak gelişimini olumsuz yönde etkilemesidir (Akyol, 2000).

Çocukların okuldaki çalışmalarını sürdürebilmeleri için yazma becerisini kullanma yeterliliğini kazanmaları beklenmektedir. Yazmada yetersiz olan bireyler yazma becerilerini geliştirmede zorluk yaşamakta ve bunun sonucu olarak da eğitimsel ve duygusal gelişimlerinde sorunlar ortaya çıkmaktadır (Rosenblum, Weiss ve Parush, 2003). Özellikle okul döneminde öğrencilerin el yazısı yeterliliğindeki başarısızlık hem akademik başarı hem de kendine güven konusunda olumsuz düşünceler geliştirmelerine sebep olur. Bu konuda, ince motor kontrol, el-göz koordinasyonu, motor planlama, iç algı, görsel algı, sürekli dikkat ve parmakların duyuşsal farkındalık gibi bazı beceri öğelerine el yazısı performansına göre müdahale edilebilir. Zayıf el yazısı yazma durumu, çocuğun yazma yeteneği gibi içsel faktörlerle ya da çevresel veya biyomekaniksel bileşenler gibi dışsal faktörlerle ilgili olabilir. Okul çağı çocukları %10-30 arasında yazma güçlüğünden etkilenmekte ve müdahale edilmeden bu güçlük giderilememektedir (Feder, Majnemer, 2007). Yazma güçlüğü yaşayan öğrenciler harfleri ve kelimeleri doğru yazmada, kopyalama ve dikte çalışmalarında sorunlar yaşamaktadırlar.

Türkçe öğretiminin önemli bir alanını oluşturan yazma, bilgiden çok beceri gerektirmektedir. Bu beceriler ise ancak uygulama ile kazanılır (MEB, 2005). Yazma gelişim sürecinde okul öncesi dönem, bir hazırlık dönemi olarak görülmektedir. Türkiye’de okul öncesi eğitimde, boyama, çizgi çizme gibi uygulamalarla birlikte küçük kasların gelişimi sağlanır; temel el yazısı eğitimi 2005 ilköğretim programına göre birinci sınıfta başlamaktadır (Arslan, 2010). İlkokul, yazmanın okulda planlı, programlı yapıldığı, formel bir dönem olarak kabul edilmektedir. İlkokulun ilk yılları, yazı yazmanın öğrenildiği dönem, sonraki yıllar yazma becerisinin geliştiği, duygu ve düşüncelerin bağımsız düzeyde kâğıda döküldüğü dönemdir.

İlköğretim dönemini, kendi içerisinde yazmanın gelişim durumuna göre farklı aşamalarda inceleyebiliriz. Başlangıç dönemi, harf-ses bilincinin oluştuğu dönemdir. İkinci dönem ilerleme dönemidir. Bu dönemde öğrenci, bir önceki dönemde yazabildiği cümleleri kendi deneyim ve ilgileri doğrultusunda geliştirebilir. Üçüncü dönem ise, öğrenim süreci ile akıcı yazma arasındaki bir köprü görevi görecek bir dönem olarak algılanmalıdır (Temur, 2009).

Yazma becerisinin ilk aşaması kazanım aşamasıdır. Bu aşamada öğrenciler a) öncelikle harflerin şekillerini, b) şekillerin üretilme yollarını (yönelirlerini, yazma biçimini), c) yazıda el yazısı formlarının görünümünü öğrenirler (Hamstra, Blöte, 1993, Akyol, 2011). İkinci aşama ise öğrencilerin edinmiş oldukları bu beceriler aracılığıyla duygu ve düşüncelerini kâğıt üzerine uygun bir şekilde organize edebilmeleri, aktarabilmeleridir.

Yazıda önemli olan iki unsur; hız ve okunabilirliktir. Hız dakikada yazılan harf sayısı ile ilgilidir (Bara ve Morin, 2013). Öğrencilerin yakın ve uzak mesafeden kopyalayarak yazmaları, dikte ettirilen metni yazmaları ve eğik yazı ile yazmalarının akıcılıkları değerlendirilmelidir (Bayraktar ve Seçkin, 2012). Yazma hızının gelişiminde ise yazma alıştırmaları yapmak önemli bir etkidir (Akyol, 2005). Okunaklılık ise, doğru belirlenmiş harf yazım şekilleri ile ilgilidir. Yazılması zor veya mümkün olmayan harf yazım şekilleri ile okunaklılığı sağlamak mümkün değildir (Duran, 2011). Okunaklılık kelimeler arası boşluk, kelimeleri oluşturan harfler arası boşluk, harflerin satır üzerindeki hizası, harflerin boyutu, harflerin eğimi, geri dönüşler, harf uzantıları gibi boyutları içermektedir (Graham, Santoro, Berninger, 2006). Bu iki unsurun istenilen seviyede kazanılabilmesi, harflerin şekil olarak basit ve kolay üretilebilir olmasına bağlıdır. Çünkü harfler kolay ve basit bir şekilde üretilemezse, çocuk yazma sırasında organizasyonel yapıyla (fikirlerin düzenlenmesi, yazılanların sayfa üzerine uygun şekilde yerleştirilmesi vb.) ilgilenemez. Bu durum yazmada önceleri nitelik ve nicelik açısından yetersizliğe daha sonra da yazmaya karşı nefretin oluşmasına sebep olabilir (Akyol, 2005). İyi ve zayıf el yazısına sahip öğrenciler arasında hız ve okunabilirlik boyutları açısından farklılıklar görülmektedir.

Öğrencilerin yazı hızı ve okunabilirlik düzeyleri üzerine araştırmalar mevcuttur. Jongmans, Linthorst-Bakker, Westenberg, Smits-Engelsman (2003) çalışmalarında özel eğitim gören ve normal okula devam eden zayıf el yazısına sahip iki grup öğrencinin öğretim yönteminin el yazısını geliştirmeye etkisini araştırmıştır. Özel eğitim gören ve normal okula devam eden öğrencilere uygulanan program sayesinde öğrencilerin yazı niteliklerinde bir gelişme olmasına rağmen gruplar arasında yazı hızı açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Lam, Au, Leung, Cecilia ve Li-Tsang (2011), çalışmalarında 137 disleksili ve 756 normal öğrencinin el yazısı performanslarını araştırmıştır. Çin El Yazısı Değerlendirme Ölçeği kullanılarak 90 Çin yazı karakteri değerlendirilmiştir. Disleksili çocukların disleksili olmayan akranlarına göre daha yavaş yazdıkları belirlenmiştir. Araştırma sonunda iki grup arasında disleksili olmayan çocuklar lehine yazma hızı ve doğru yazma açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Çinar Özdemir (2006) araştırmasında, normal okullarda eğitim gören çocuklarda, üst ekstremiter proksimal ve distal kaslarının çalıştırılmasının yazı yazma okunaklılığı üzerine etkisini belirlemeyi hedeflemiştir. Çalışma 87 bireyden oluşan 5 grup üzerinde yapılmıştır. Eğitim öncesi ve eğitim sonrası değerlendirilen yazı okunaklılık puanları incelendiğinde harf ve kelime okunaklılık değerlerinde eğitim gruplarının üçünde de anlamlı gelişmeler gözlenmiştir ($p < 0,05$). Eğitim gruplarının eğitim öncesi ve sonrası değerlendirilen ince el beceri ölçümleri incelendiğinde üç eğitim grubunda da anlamlı gelişmeler gözlenmiştir. Tüm gruplar kendi aralarında karşılaştırıldığında anlamlı fark gözlenmemiştir. Yazma

çalışmalarıyla ilgili diğer araştırmalar birkaç boyutta ele alınabilir. İlköğretim programlarının okuma yazma açısından ele alındığı araştırmalar (Korkmaz, 2006; Karaman ve Yurduseven, 2008; Özsoy, 2006; Taylan, 2001; Uslu, 1998; Uysal, 2008). Öğrencilerin ve öğretmenlerin yazma konusunda değerlendirildiği çalışmalar (Duran, 2009; Kadioğlu, 2012; Duran ve Akyol, 2010; Erdoğan, 2012; Yıldız, Yıldırım ve Ateş, 2009; Arslan, 2012; Sudsawad, Trombly, Henderson ve Degnen, 2002). Araştırmalar incelendiğinde ülkemizde yazma güçlüğünü gidermeye yönelik az sayıda çalışma olduğundan bu çalışmanın alana katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, yazma güçlüğü olan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığını geliştirmektir. Bu çalışma öğretmen ve velilere yazma güçlüğü yaşayan öğrencilere uygulama boyutunda nasıl destek sağlanacağını önermesi açısından önemli görülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olan eylem araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırması, problem çözmeye yönelik ve süreklilik gösteren bir süreçtir. Bir okulda çalışan yönetici, öğretmen, eğitim uzmanı veya diğer kuruluşlarda çalışan mühendis, yönetici, planlamacı, insan kaynakları uzmanı gibi bizzat uygulamanın içinde olan kişiler tarafından uygulanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Öğrenciyi Belirleme Süreci

Bayburt ili Merkez ilçesindeki bir ilkokula gidilerek idare ile görüşülmüş yapılacak çalışma ile ilgili bilgi verilip gerekli izin alınmıştır. Araştırmacı daha sonra okulun rehber öğretmeniyle görüşmüş; ilkokul 3. sınıfta öğrenim gören, görme-işitme ve belirlenmiş zihinsel bir problemi olmayan; ancak yazı yazmada sorunu olan bir öğrenci arandığı açıklanmıştır. Rehber öğretmen, sınıf öğretmenleriyle görüşerek araştırmacıya bir öğrenci önermiştir. Öğrencinin yazma güçlüğü olup olmadığını belirlemek için öğrenciye dikte ve kopya çalışması yaptırılmıştır. Araştırmacı ayrıca öğrencinin defterindeki yazıları da incelemiş ve öğrencinin aranan kriterleri taşıdığını tespit etmiştir.

Öğrencinin Özellikleri

Öğrencinin isminin verilmesinin etik olarak uygun olmadığı düşünüldüğünden öğrenci için *Ahmet* kod adı kullanılmıştır. Ahmet'in anne ve babasıyla görüşülerek çalışmanın yapılmasına izin vermeleri sağlanmıştır. Öğrenci, böyle bir çalışma yapılacağından haberdar edildiğinde önce çekingen davranmış, kendisinin özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler gibi sınıf arkadaşlarından ayrılarak yeni bir sınıfta eğitim görme korkusu taşıdığı belir-

lenmiştir. Ahmet'e çalışma detaylı bir şekilde anlatılmış, ikna edilmiş ve ailesinin de izin vermesi üzerine Ahmet ile çalışmalara başlanmıştır.

Ahmet, ilkokul üçüncü sınıf öğrencisidir; dokuz yaşındadır. Üç çocuklu bir ailenin en küçük çocuğudur. Ahmet'in ailesinin ekonomik düzeyi orta seviyededir. Öğrencinin annesi ev hanımı olup babası bir kurumda memur olarak çalışmaktadır. Ahmet'in önceden belirlenmiş herhangi bir zihinsel, görsel ve işitsel bir problemi yoktur. Ailesi, Ahmet'in konuşmaya biraz geç başladığını ancak doktorun bunda bir anormallik olmadığını söylediğini ifade etmiştir.

Çalışma Ortamı

Çalışma katılımcının devam ettiği okulda idare tarafından öğrencilerin boş zamanlarında çalışabilmesi için tahsis edilen boş bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Çalışmalar, Ahmet'in derslerini aksatmayacak şekilde haftanın her günü 1 ders saati ile sınırlı tutulmuştur. Çalışma süresi toplam 40 ders saati olarak belirlenmiştir.

Araştırmacı öğrencinin annesi ile sık sık görüşmüş, anneye öğrenciyle yapılan çalışmalar ve aileden beklenen destek açık bir şekilde ifade edilmiştir. Annenin çalışma süresi boyunca istekli oluşunun öğrenciye ve öğretime olumlu yönde katkıda bulunduğu göz ardı edilmemelidir.

Veri Toplama Araçları

Ahmet'in okunaklı yazma becerisindeki gelişimi değerlendirebilmek için uygulama öncesi ve sonrası kopya ve dikte yoluyla bir şiir bir de kısa metin yazdırılmıştır. Ardından yazıların okunaklılık düzeyini belirlemek için Yıldız ve Ateş (2010) tarafından geliştirilen Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği yazı okunaklılığını eğim, boşluk, ebat, biçim ve çizgi takibi olarak beş boyutta değerlendiren dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Ölçekte okunaklılığın boyutları yeterli (3), kısmen yeterli (2), yetersiz (1) olarak üç kategoride ele alınmış ve yeterlilik düzeyleri tanımlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan 15'tir. Toplam puanı 5 - 8.3 olan yazılar okunaklı değil; toplam puanı 8.4 - 11.7 olan yazılar orta düzeyde okunaklı; toplam puanı 11.8 - 15 olan yazılar ise, okunaklı olarak değerlendirilmektedir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Güvenirlik, bir değerlin bağımsız ölçümler sonucunda kararlılık göstermesidir. Tek denekli araştırmalarda güvenilirlik; gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği olmak üzere iki şekilde belirlenir. Gözlemciler arası güvenilirlik, iki bağımsız gözlemcinin birbirinden bağımsız ancak eşzamanlı olarak hedef davranışın ne düzeyde gerçekleştiğine ilişkin yaptıkları değerlendirmelerin karşılaştırılmasıdır (Tekin İftar ve Kırcaali İftar, 2006).

Çalışmanın güvenilirliğini artırmak için metinlerin “Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği” ne göre değerlendirilmesi araştırmacı dışında iki alan uzmanıyla birlikte yapılmıştır. Bu şekilde yapılan veri analizinin güvenilirliği; [Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100] formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994, s.64). Puanlayıcılar arasındaki ortalama güvenilirlik % 82 olarak bulunmuştur.

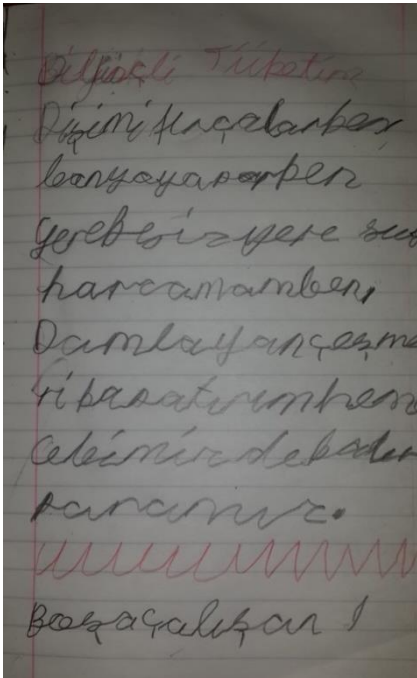
Uygulama Süreci

Ahmet’in el yazısı okunaklılık durumunu belirlemek için defterleri incelenmiş, dikte ve kopya metinleri yazdırılmıştır. Öğrencinin durumu tespit edildikten sonra eylem planı hazırlanmış, uygulanmış ve uygulama sonrası gelişimi değerlendirilmiştir.

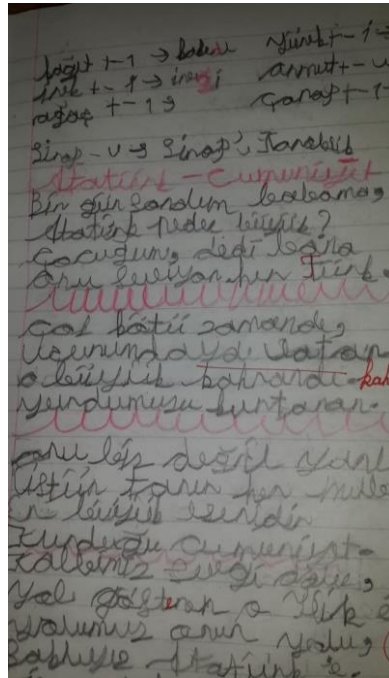
Öğrenciden Örnek Yazıların Alınması ve Hata Tespiti

Bu aşamada öğrenciye ait defterler incelenmiş ve metinler dikte ve kopya ettirilmiştir.

Aşağıda, öğrencinin Türkçe dersi için kullandığı defterinden alınan “Bilinçli Tüketici” ve “Atatürk ve Cumhuriyet” adlı metinlerin yazımları görsel olarak sunulmuştur.

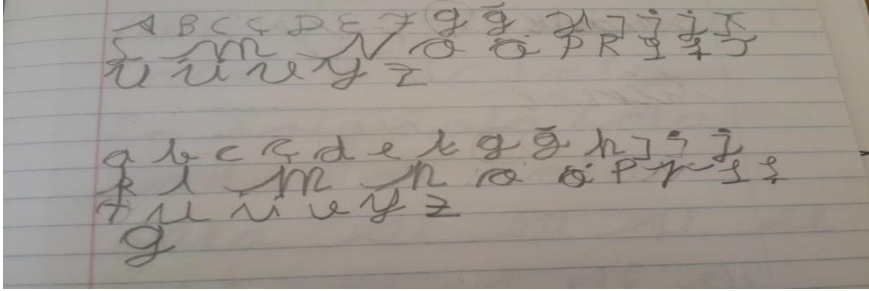


Şekil 1. Öğrencinin defterinden alınan “Bilinçli Tüketici” metni yazım örneği



Şekil 2. Öğrencinin defterinden alınan “Atatürk ve Cumhuriyet” metni yazımı

Şekil 1 ve Şekil 2 incelendiğinde öğrencinin harflerin yazılış yönünü bilmediği, harfleri açık ve okunaklı bir şekilde yazamadığı, harften harfe kolaylıkla geçemediği, harflerin gövde, alt, üst uzantılarını oranlı bir şekilde yapamadığı, harflerin boyutlarını satır boşluğuna göre ayarlayamadığı, kelimedeki harflerin arasındaki boşluğun uygun aralıktaki olmadığı, kelime içindeki bazı harfleri atladığı, cümleye başlarken büyük harf kullanmadığı, satır başı yapmadığı, noktalama işaretlerini önemsemediği görülmektedir.



Şekil 3. Öğrencinin büyük ve küçük harf yazımı

Şekil 3 incelendiğinde, Ahmet'in harfleri eğik yazıya uygun eğimde yazamadığı, büyük ve küçük harf yazım şekilleri birbirine benzeyen harfleri doğru yazamadığı (g, ğ, p gibi), bazı harflerin yazımını bilmediği, dik temel yazı ve bitişik eğik yazı harflerini karıştırdığı, bazı harflerin büyük ve küçük yazımları arasındaki farklılığa dikkat etmediği (m, ı, j gibi), harfleri satır çizgisine uygun şekilde yerleştiremediği görülmektedir.

Öğrenci D harfinin yazımını yanlış yaptığı için harfin diğer harflerle bağlantısını sağlamada sorun yaşamaktadır. Öğrenci r ve n harflerinin diğer harflerle bağlantısını yaptığında r ve n harfleri birbirine çok benzemektedir. Bunlarla birlikte öğrenci j harfinin kelime içinde yazımını bilmediği için bu harfin yerine ş harfini kullanmakta olduğunu ifade etmiştir. Örneğin, *müjde* kelimesini *müşde* olarak yazmaktadır.

Araştırmacının gözlemleri esnasında öğrencinin sıraya uygun şekilde oturmaması, defteri doğru tutmaması, sürekli kalem bırakıp harf bağlantılarını yapabilmek için tekrar geriye dönüş yapması, satırı takip etmede zorlanması, kalemi doğru tutmaması (kalemi çok sıkı tutması), cümleyi yazarken bazı kelimeleri atlaması, yazıyı sayfaya uygun bir şekilde yerleştirememesi gibi eksikliklerin de mevcut olduğu tespit edilmiştir.

Eylem Planının Uygulanışı

Öğrencinin hataları tespit edildikten sonra hazırlanan eylem planı uygulanmaya başlanmıştır.

Öğretime büyük ve küçük harf yazım şeklini göstererek başlanmıştır. Harf yazım şekillerinin öğretiminde büyük kaslardan küçük kasların gelişimine doğru bir yol izlenmiştir. Bir kelime oluşturacak kadar harf yazımı öğretildikten sonra harflerden heceler, hecelerden kelimeler oluşturulmuştur. Böylece harflerin yatay ve diyagonal bağlantıları, harflerin birleşme şekilleri, harfin bulunması gereken çizgi aralıklarına dikkat etmesi sağlanmıştır.

Öğrenciye harfin yazım şeklinin kavratılmasında bir ders saatinde uygulanan işlemler aşağıdaki gibidir:

- Harfin araştırmacı tarafından havada yazımının gösterilmesi
- Öğrencinin havada yazımı yapılan harfi tahmin etmesi
- Öğrenciyle birlikte harfin havada yazımının gerçekleştirilmesi
- Araştırmacının tahtada harfin örnek yazımını göstermesi (harfin başlangıç ve bitiş noktaları, yazım yönleri detaylı bir şekilde vurgulanarak)
- Öğrencinin harfin örnek yazımı üzerinden birkaç defa gitmesi
- Öğrencinin tahtada harf yazımını gerçekleştirilmesi
- A4 boyutunda çizgisiz kâğıt üzerinde silik bir şekilde yazılmış harfin üzerinden öğrencinin parmakla takibi, ardından renkli kalemlerle silik harfin üzerinden yazımın gerçekleştirilmesi
- Kılavuz çizgili defterde harfin önce araştırmacı tarafından satır çizgilerine dikkat çekecek şekilde örnek yazımı
- Öğrencinin kılavuz çizgili defterde harfi doğru yazana kadar tekrarlaması
- Harfin içinde geçtiği hece ve kelime yazımları.
- Ev ödevi olarak öğretimi yapılan harfle ilgili yazma etkinliklerinin verilmesi

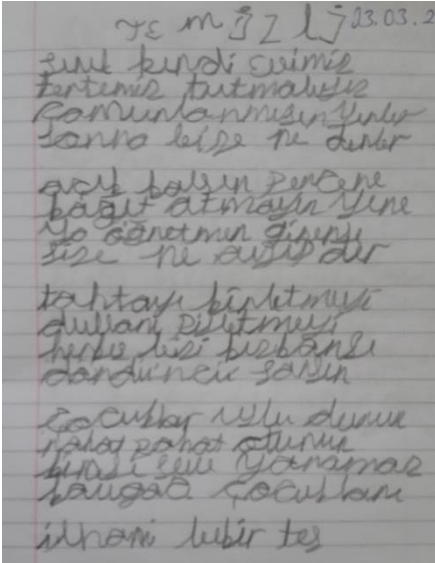
Uygulama boyunca öğrencinin yazı okunaklılığını geliştirmek için uygulanan çalışma programına öğrencinin ilgili olduğu, verilen ödevleri yapmada sorumluluk taşıdığı gözlenmiştir. Araştırmacı eylem planının etkililiğine dair öğrencinin öğretmeni ve ailesi ile görüşme yapmıştır. Görüşmeler neticesinde eylem planında değişikliğe gidilmeden uygulanmaya devam edilmiştir. Öğrenci araştırmacıyla çalıştığı zamanlarda ve araştırmacının verdiği ödevleri yaparken yazım kurallarına uymuş ancak sınıf öğretmenin verdiği ödevleri yaparken harfleri ve bağlantıları önceki gibi yapmaya devam etmiştir. Öğrencinin bu davranışı tamamen ortadan kaldırılamasa da öğretmeni öğrencinin gelişme gösterdiğini ifade etmiştir. İstenilmeyen bu duru-

mun ortadan kalkma süresinin öğretmen ve veli desteğiyle daha kısa süreceği düşünülmektedir.

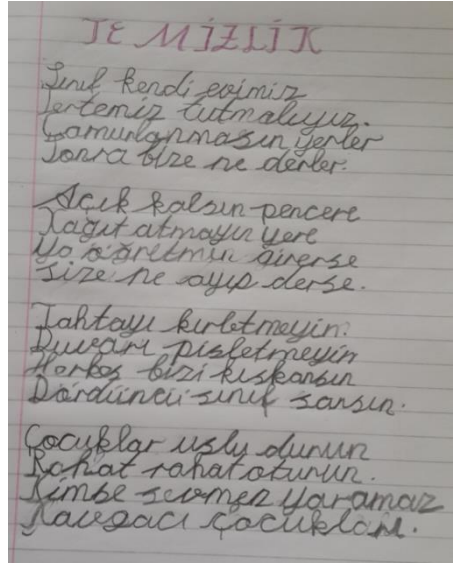
BULGULAR

Eylem Planının Değerlendirilmesi: Öğrencinin uygulama sürecindeki yazı okunaklılığını değerlendirmek için uygulama öncesi ve sonrası öğrenciye bir şiir dikte ettirilmiştir. Metinlerin “Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği” ne göre değerlendirilmesi yapılmıştır.

Dikte ettirilen Temizlik adlı şiirin uygulama öncesi ve sonrası yazımı aşağıda resmedilmiştir.



Şekil 4. Uygulama Öncesi Dikte Çalışması (Temizlik Şiiri)



Şekil 5. Uygulama Sonrası Dikte Çalışması Şiir (Temizlik Şiiri)

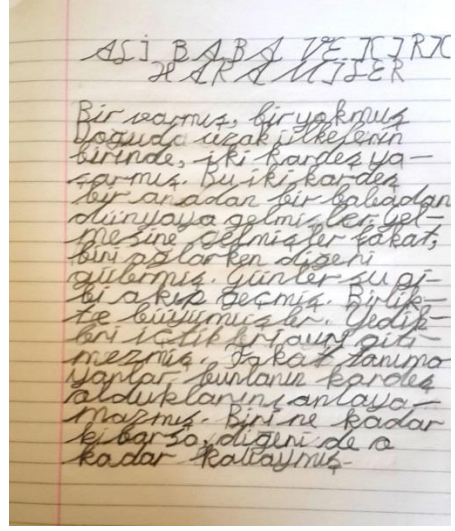
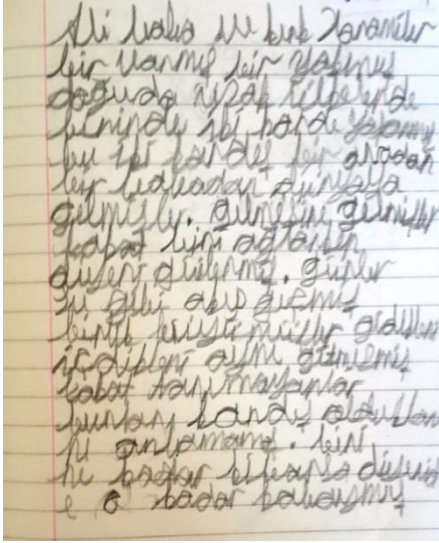
Uygulama öncesi metin incelendiğinde harflerin açık ve okunaklı bir şekilde yazılmadığı, harflerin gövde, alt, üst uzantılarının oranlı bir şekilde yapılmadığı, harflerin boyutlarının satır boşluğuna göre ayarlanmadığı, kelimedeki harflerin arasındaki boşluğun uygun aralıkta olmadığı, cümleye başlarken büyük harf kullanılmadığı görülmektedir.

Tablo1. Dikte Metninin Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği' ne göre Değerlendirilmesi

	Boyutlar	Yetersiz (1)	Orta Düzeyde Yeterli (2)	Yeterli (3)
Uygulama Öncesi	Eğim	✓		
	Boşluk	✓		
	Ebat	✓		
	Biçim		✓	
	Çizgi Takibi	✓		
	Toplam			6
Uygulama Sonrası	Eğim		✓	
	Boşluk			✓
	Ebat		✓	
	Biçim			✓
	Çizgi Takibi			✓
	Toplam			13

Tablo 1’de Ahmet’in yazısı Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği’ ne göre değerlendirildiğinde uygulama öncesi dikte metni eğim bakımından yetersiz (1 puan), boşluk bakımından yetersiz (1 puan), ebat bakımından yetersiz (1 puan) biçim bakımından orta düzeyde yeterli (2 puan), çizgi takibi bakımından yetersiz düzeyde (1 puan) olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan toplam puan 5’tir. Bu durum uygulama öncesi dikte metnin okunaklılık bakımından yetersiz düzeyde olduğunu göstermektedir.

Uygulama sonrası dikte metni incelendiğinde eğim bakımından orta düzeyde yeterli (2 puan), boşluk bakımından yeterli (3 puan), ebat bakımından orta düzeyde yeterli (2 puan) biçim bakımından yeterli (3 puan), çizgi takibi bakımından yeterli düzeyde (3 puan) olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan toplam puan 13’tür. Bu durum uygulama sonrası dikte metnin yeterli düzeyde okunaklı olduğunu göstermektedir.



Şekil 6. Uygulama Öncesi Kopya Çalışması (Ali Baba ve Kırk Haramiler Metninden Bir Bölüm)

Şekil 7. Uygulama Sonrası Kopya Çalışması (Ali Baba ve Kırk Haramiler Metninden Bir Bölüm)

Uygulama öncesi metin incelendiğinde harflerin açık ve okunaklı bir şekilde yazılmadığı, harflerin gövde, alt, üst uzantılarının oranlı bir şekilde yapılmadığı, harflerin boyutlarının satır boşluğuna göre ayarlanmadığı, kelimedeki harflerin arasındaki boşluğun uygun aralıkta olmadığı, cümleye başlarken büyük harf kullanılmadığı, hece atlandığı görülmektedir.

Tablo 2. Kopya Metninin Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği' ne Göre Değerlendirilmesi

	Boyutlar	Yetersiz (1)	Orta Düzeyde Yeterli (2)	Yeterli (3)
Uygulama Öncesi	Eğim	✓		
	Boşluk	✓		
	Ebat	✓		
	Biçim	✓		
	Çizgi Takibi	✓		
	Toplam	5		
Uygulama Sonrası	Eğim		✓	
	Boşluk			✓
	Ebat			✓
	Biçim			✓
	Çizgi Takibi			✓
	Toplam	14		

Tablo 2’de Ahmet’in yazısı Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği’ ne göre değerlendirildiğinde uygulama öncesi kopya metni incelendiğinde eğitim bakımından yetersiz (1 puan), boşluk bakımından yetersiz (1 puan), ebat bakımından yetersiz (1 puan) biçim bakımından yetersiz (1 puan), çizgi takibi bakımından yetersiz düzeyde (1 puan) olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan toplam puan 5’tir. Bu durum uygulama öncesi dikte metninin okunaklılık bakımından yetersiz düzeyde olduğunu göstermektedir.

Uygulama sonrası kopya metni incelendiğinde eğitim bakımından orta düzeyde yeterli (2 puan), boşluk bakımından yeterli düzeyde (3 puan), ebat bakımından yeterli düzeyde (3 puan) biçim bakımından yeterli düzeyde (3 puan), çizgi takibi bakımından yeterli düzeyde (3 puan) olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan toplam puan 14’tür. Bu durum uygulama sonrası dikte metninin yeterli düzeyde okunaklı olduğunu göstermektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Yazı okunaklılığını geliştirmek için uygulanan 40 saatlik bir uygulama sonucunda öğrenci yetersiz yazı okunaklılığı düzeyinden yeterli yazı okunaklılık düzeyine ulaşmıştır.

Öğrenci uygulanan program neticesinde uygulama öncesindeki eksikliklerin bir kısmını gidermiştir. Katılımcının uygulama öncesinde bitişik eğik yazıda harfleri eğik yazmadığı, harfleri birleştirirken hata yaptığı, harfleri açık ve okunaklı yazmadığı, harf boyutlarını ayarlayamadığı tespit edilmiştir. Bu açıdan katılımcının eksikliklerinin Bayraktar’ın (2006), çalışmasında ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda yaptıkları hatalarla paralellik gösterdiği belirlenmiştir. Uygulama sonrasında, öğrenci harflerin yazılış yönünü bilmekte, harfleri açık ve okunaklı şekilde kısmen de olsa yazmakta, harflerin gövde, alt, üst uzantılarını uygun bir şekilde yapmakta, harflerin boyutlarını satır boşluğuna göre eskiye oranla daha iyi ayarlamakta, büyük ve küçük harfleri doğru şekilde yazmakta, kelimeler arasındaki boşluğu uygun bir şekilde ayarlamakta ve cümleye başlarken büyük harf kullanmaktadır. Bununla birlikte öğrencinin yazım sırasında kalemi kaldırma durumu oldukça azalmış böylece yazı sekteye uğramadığı için yazma hızında artma gözlemlenmiştir.

Öğrenciye doğru yazım şekilleriyle ilgili yazma çalışmaları yaptırdıkça öğrencinin yazma becerisinde gelişim olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, yazı sorunlarının çoğuyla doğru yazma becerilerine yönelik davranışsal pekiştiricilerin artırılması yoluyla baş edilebileceği söylenebilir (Palut, 2012). Yıldız’ın (2013) ilkökul ikinci sınıfta öğrenim gören ve yazma güçlüğü olan bir öğrencinin el yazısı okunaklılığını geliştirmek amacıyla yaptığı çalışmasında uygun yöntem ve tekniklerle yazma güçlüklerinin giderilebileceğini ve

öğretmenlerin yazma güçlüğü olan öğrencilerine destek olabileceğini göstermiştir. Calp (2013), çalışma sonucunda, öğrencinin başlangıçtaki hata sayılarında program sonuna doğru bir azalma olduğunu belirlemiş; öğrenci yazısının da okunabilirlik bakımından kabul edilebilir düzeye geldiği sonucuna ulaşmıştır. Bu bakımdan Yıldız'ın (2013) ve Calp'ın (2013) çalışma sonuçlarının bu çalışma sonuçlarıyla benzer olduğu görülmektedir.

Yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin bu sorunlarını gidermede uygun şekilde çizgilendirilmiş yazı kâğıtları kullanılmalı. Harflerin alt ve üst uzantılarıyla gövde kısmının çizgi üzerine nasıl yerleştirileceği gösterilmelidir. Özellikle harflerin yazımı teşvik edilmeli, yazı çalışmaları bir cezalandırma aracı olarak kullanılmamalıdır (Akyol, 2011).

Türkçe öğretiminin önemli bir öğrenme alanını oluşturan yazma, bilgidenden çok beceri gerektirmektedir. Bu becerileri kazanmak ancak uygulama ile mümkündür (MEB, 2005; Asher, (2006). Ancak uygulama yaparken de öğrenci öğretmen etkileşiminin önemli olduğu unutulmamalıdır. Öğrencilere bitişik eğik yazı yazma alışkanlığı kazandırmak için öncelikle öğretmenlerin iyi birer model olmaları gerekir (Yıldız, Yıldırım, Ateş, 2009). Demir (2003), ilköğretim birinci ve ikinci kademe öğrencilerinde rastlanan yazım hataları ve bu konu ile ilgili öğretmen görüşlerini değerlendirdiği araştırmasında ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin yazı hatalarının görme, işitme ve öğrenim bozuklukları gibi nedenlerden kaynaklandığının farkında olmakla beraber, yazım hataları hakkında çok fazla bilgi sahibi olmadıklarını, öğrencileriyle birebir çalışmadıklarını ifade etmişlerdir. Yapılan bu çalışmada da yazma güçlüğü yaşayan öğrenciyle birebir çalışmanın yazı okunaklılığına olumlu katkısı olduğu gözlemlenmiştir.

Öğrencilere yazma konusunda önemli bir model olmanın yanı sıra öğretmenin yazma güçlüğü yaşayan öğrencileri belirlemesi ve bu güçlüğü gidermeye yönelik bilgiye sahip olması da önemlidir (Yıldırım, Ateş, Çetinkaya, 2014). Bu nedenle, öğretmenlerin yazma güçlüğünü tespit edebilmesi ve güçlüğün giderilmesi konusunda bilgilendirilmeleri gereklidir.

Öğrencilerin yazı becerisinin mekanik süreciyle ilgili gelişiminin yanı sıra yazılı anlatım becerilerinin gelişim süreci de dikkatle takip edilmelidir.

KAYNAKÇA

- AKYOL, H. (2000). Yazı öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, S:146.
- AKYOL, H. (2005). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- AKYOL, H. (2011). Disgrafi. *Eğitimci Öğretmen Dergisi*, S: (1).
- Ali Baba ve Kırk Haramiler* (2012). İstanbul: Damla Yayınevi..
- ARSLAN, D. (2012). "Examining First Grade Teachers' Handwriting Instruction", *Educational Sciences: Theory & Practice*, S: 12(4).

ASHER, A. V. (2006).” Handwriting Instruction in Elementary Schools”, *The American Journal of Occupational Therapy*, S: 60(4).

BARA, F. & MORİN, M. F. (2013). Does the hand writing style learned in first grade determine the style used in the fourth and fifth grades and influence handwriting speed and quality? A comparison between french and quebec children. *Psychology in the Schools*, S: 50(6).

BAYRAKTAR, A. ve SEÇKİN, Ş. (2012). Yazma Güçlükleri ve Öğretim Yöntemleri. (Ed.Yıldırım Doğru, S.S.), *Öğrenme güçlükleri*, Ankara: Eğiten Kitap.

BAYRAKTAR, Ö. (2006). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bitişik Eğik Yazıda Yaptıkları Hatalar*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

CALP, M. (2013). “Yazma Problemi Olan Bir Öğrenciye Bitişik Eğik Yazı Öğretimi (Bir Eylem Araştırması)”, *e-international journal of educational research*, S: 4(1).

CHAN, A. & LEE, P. (2005). Effects of different task factors on speed and preferences in Chinese handwriting. *Ergonomics*, S: 48(1).

CROUCH, A. L. & JAKUBECY, J.J. (2007). Dysgraphia: How It Affects A Student's Performance and What Can Be Done About It. *Teaching Exceptional Children Plus*, S: 3(3). 08.07.2014 tarihinde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ967123.pdf> adresinden ulaşılmıştır.

ÇINAR, Ö. (2006). *Disgrafi Problemi Olan Çocuklarda Üst Ekstremitte Motor Eğitiminin Yazı Yazma üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

DEMİR, G. K. (2003). *İlköğretim Birinci ve İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazım Hataları ve Öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

DURAN, E. (2009). *Bitişik Eğik Yazı Öğretimi Çalışmalarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

DURAN, E. ve AKYOL, H. (2010). “Bitişik Eğik Yazı Öğretimi Çalışmalarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, S: 8(4).

DURAN, E. (2011). “Bitişik eğik yazı harflerinin yazım şekillerine ilişkin öğretmen görüşleri”, *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S: 30(2).

ERDOĞAN, T. (2012). “İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı yazma gelişimlerinin incelenmesi”, *Eğitim ve Bilim*, Cilt 37, Sayı 165.

FEDER, K. P. & MAJNEMER, A. (2007). Handwriting development, competency, and inter vention. *Developmental Medicine & Child Neurology*, S: 49.

GRAHAM, S.,STRUCK, M., SANTORO, J. &BERNİNGER, V. W. (2006). Dimensions of good and poor handwriting legibility in first and second graders: motor programs, visual-spatial arrangement, and letter formation parameter setting. *Developmental Neuropsychology*, S: 29(1).

GÜNEŞ, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.

HAMSTRA, B. L. &BLÖTE, A.W. (1993). A longitudinal study on dysgraphic handwriting in primary school. *Journal of Learning Disabilities*, S: 26(10).

İFTAR, E. T. ve İFTAR, G. K. (2006). *Özel Eğitimde Yanlızsız Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.

JONGMANS, M. J., LINTHORST-BAKKER, E., WESTENBERG, Y. & SMİTS-ENGELSMAN, B. C. M. (2003). Use of a task-oriented self-instruction method to support children in primary school with poor handwriting quality and speed. *Human Movement Science*, S: 22.

KADIOĞLU, H. (2012). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bitişik Eğitim Yazma Becerisi, Hızı ve Tutumlarının İncelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

KARAMAN, M. G. ve YURDUSEVEN, S. (2008). “İlk okuma yazma programına ilişkin öğretmen görüşleri”, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S: 1(1).

KIROĞLU, K. (2008). *İlköğretim Programları*. Ankara: Pegem Akademi.

KIZMAZ, S. ve KIZMAZ, E. (2007). *Arkadaş yazı*. İstanbul: Arkadaş Yayınları.

KORKMAZ, İ. (2006). Yeni ilköğretim birinci sınıf programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S:16.

LAM, S.S.T.,AU, R. K.C., LEUNG, H. W. H., CECİLİA, W.P., LI-TSANG (2011). Chinese Handwriting Performance of Primary School Children with Dyslexia. *Research in Developmental Disabilities*, S: 32.

MİLES, M.B., & HUBERMAN, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: an Expanded Sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: SAGE.

ÖZSOY, U. (2006). *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler*. Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

PALUT, B. (2012). Okuma ve Dil sanatlarının Öğrenme Özellikleri. Ed. Sarı, H.), *Öğrenme güçlükleri olan bireyler ve eğitimleri*, (177-217),Ankara i Nobel Yayınları.

ROSEMBLUM, S.,WEİSS, P. L. &PARUSH, S. (2003). Product and process evaluation of handwriting difficulties: a review. *Educational Psychology Review*, S: 15 (1).

SHEFFİELD, B. (1996). Handwriting: a neglected cornerstone of literacy. *Annals of Dyslexia*, Vol. 46.

SUDSAWAD, P.,TROMBLY, C.A., HENDERSON, A. & DEGNEN, L.T. (2002). Testing the Effect of Kinesthetic Training on Handwriting Performance in First-Grade Students. *The American Journal of Occupational Therapy*, S: 56 (1).

TAYLAN, F. (2001). *İlköğretim Yazı Öğretimi Programının I. Kademe Uygulamasının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

TEMUR, T. (2009). Yazı ve Yazma Becerisi. *İlk okuma ve yazma öğretimi*, (82-110), Ankara: Pegem Yayınları.

USLU, S. (1998). *İlkokul 1.,2. Sınıflarda Yazı Öğretim Etkinliğinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

UYSAL, S. (2008). “ İlköğretim yazı dersi programının tarihsel değişim süreci içerisinde bitişik yazı eğitimi”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, S: 16(1).

YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

YILDIZ, M., YILDIRIM, K., ATEŞ, S. (2009). “Sınıf öğretmenlerinin sınıf tahtasına yazdıkları yazıların okunaklılık bakımından öğrencilere model olmadaki uygunluğu”, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, S: 6 (2).

YILDIZ, M. VE ATEŞ, S. (2010). “İlk okuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin yazılarının okunaklılık ve yazım hataları bakımından karşılaştırılması”, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, S:14.

YILDIZ, M. (2013). “Yazma güçlüğü (Disgrafi) olan bir ilkokul 2. sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: eylem araştırması”, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S:16.