



**T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Doktora Programı**

**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA GÜÇLÜKLERİNİN
BELİRLENEREK YAZMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ**

**Diren ÇELİK
Doktora Tezi**

**Tez Danışmanı
Prof. Dr. Derya ARSLAN ÖZER**

Burdur, 2022

T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Doktora Programı

**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA GÜÇLÜKLERİNİN
BELİRLENEREK YAZMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ**

Diren ÇELİK
Doktora Tezi

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Derya ARSLAN ÖZER

Burdur, 2022

Bu çalışma Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından 0674-DR-20 nolu proje numarası ile desteklenmiştir.



**MAKÜ EĞİTİM
BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**YÜKSEK LİSANS/DOKTORA
JÜRİ ONAY FORMU**

M.A.K.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun 30.12.2021 tarih ve 410/1 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 24.01.2022 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Diren ÇELİK’in “İlkokul Öğrencilerinin Yazma Güçlüklerinin Belirlenerek Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi” konulu tez çalışması Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda DOKTORA tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE : Prof. Dr. Ekber TOMUL

ÜYE: Prof. Dr. Derya ARSLAN ÖZER
(Tez Danışmanı)

ÜYE : Prof. Dr. Birsen DOĞAN
(Jüri Başkanı)

ÜYE : Doç. Dr. Özlem TAGAY

ÜYE : Doç. Dr. Serkan ASLAN

ONAY

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun/...../.....
tarih ve/..... sayılı kararı.

İMZA / MÜHÜR

BİLDİRİM

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu taahhüt edip, tezimin kaynak göstermek koşuluyla aşağıda belirttiğim şekilde fotokopi ile çoğaltılmasına izin veriyorum.

[X] Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

[] Tezim/Raporum sadece Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

[] Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Diren ÇELİK

Tarih

İmza

TEŞEKKÜR

Doktora eğitimim boyunca bilgi ve becerileriyle bana yol gösteren, akademik hayatımın her noktasında önemli izler bırakan, yardımlarıyla bana güç veren, akademik yaşamın dışında ailemden biri gibi bana her zaman destek olan değerli hocam, tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Derya ARSLAN ÖZER'e sonsuz teşekkürü borç bilirim.

Doktora eğitimime başlarken beni tüm samimiyetiyle karşılayan ve bu süreçte desteğini benden esirgemeyen, bu araştırmada da değerli geribildirimleriyle katkılar sunan kıymetli hocam, Sayın Prof. Dr. Ekber TOMUL'a çok teşekkür ederim.

Doktora tezimin her aşamasında bilgi ve deneyimleriyle tez çalışmama önemli katkılarda bulunan, fikir ve önerileri ile beni destekleyen Tez izleme Komitesi üyeleri değerli hocalarım Sayın Doç. Dr. Özlem TAGAY ve Sayın Prof. Dr. Birsan DOĞAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca tez çalışmama değerli katkılarından dolayı tez savunması jüri üyelerinden sayın Doç. Dr. Serkan ASLAN'a çok teşekkür ediyorum.

Çalışmamı 0674-DR-20 nolu proje kapsamında destekleyen Burdur Mehmet Akif Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi'ne çok teşekkür ederim.

Yaşamım boyunca her anımda yanımda olan, sevgilerini, güvenlerini ve desteklerini benden hiç esirgemeyen babam Halit ÇELİK'e, annem Leyla ÇELİK'e, kardeşlerim Gizem ÇELİK ve Ahmet ÇELİK'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

**İlkokul Öğrencilerinin Yazma Güçlüklerinin Belirlenerek Yazma Becerilerinin
Geliştirilmesi
(Doktora Tezi)**

Diren ÇELİK

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma güçlüklerini belirlemek, yazma güçlüğü olan öğrencilere yönelik eylem planları hazırlamak ve eylem planlarının öğrencilerin yazma güçlüklerini giderip gidermediğini belirlemektir. Eylem araştırması olarak tasarlanan bu çalışmada araştırmacı, uygulayıcı ve aynı zamanda araştırmayı yürütendir. Çalışma grubu; 2020-2021 eğitim öğretim yılında Balıkesir ilinin Ayvalık ilçesine bağlı ilkokullardan birinde öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri içerisinde yazma güçlüğü sorunu yaşayan 1'i kız ve 2'si erkek olmak üzere 3 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin özelliklerine göre üç ayrı eylem planı hazırlanmış olup; eylem planlarının uygulanması 10 hafta sürmüştür. Her öğrencinin gelişimi kendi içinde değerlendirilmiştir. Araştırmada veriler; Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği, Yazım Hataları Formu, araştırmacı ve öğrenci günlükleri, kopyalama, dikte ve serbest yazı metinleri, çalışma kâğıtları, veli ve öğrenci görüşmesi, ses kayıtları ve öğrenci dosyaları ile elde edilmiştir. Araştırmada, dördüncü sınıfta öğrenim gören üç öğrencinin yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) ve bu programlara bağlı Bireyselleştirilmiş Öğretim Planları (BÖP) hazırlanmıştır. Her öğrenciye ait haftada bir olacak şekilde on ayrı ders planı hazırlanmıştır. Her bir plan iki oturumdan oluşmakla birlikte haftalık olarak ortalama 4 saati kapsayan bir sürede gerçekleştirilmiştir. Araştırma süresince kullanılan her araç ve yapılan her etkinlik, öğrencilerin ve öğretilecek harfin durumuna göre yeniden uyarlanmıştır. Programlar hazırlanmadan önce öğrencilerin tüm yönleri ele alınmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda öğrenciler için hazırlanmış BEP dosyalarından faydalanılmıştır. Bu dosyaların içinde öğrencilerin var olan performans düzeyleri, uzun ve kısa dönemli hedefler ve bunlara bağlı olarak hazırlanmış Bireyselleştirilmiş Öğretim Planları ve BÖP Değerlendirme Takip Formları'na yer verilmiştir. Ayrıca bu süreçte öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerinden, öğrenci defterlerinden, yazı değerlendirme araçlarından, araştırmacı gözlemlerinden faydalanılmıştır. Daha sonra öğrenciler için hazırlanan her programda öncelikle güçlük çekilen harflerin tespiti, harf öğretimi etkinlikleri ve devamında hece, kelime ve cümle öğretimlerine yönelik etkinlikler ve stratejilere yer verilmiştir. Programlarda yer alan etkinlikler ve stratejiler uzman görüşüne ve detaylı bir literatür incelemesiyle belirlenmiştir. Araştırmada süreç değerlendirmesi yapılmış ve oluşacak her soruna ilişkin oluşturulmuş etkinliklerden faydalanılmıştır. Bu çalışma her öğrenci için yaklaşık 40 saat sürmüş olup; yaklaşık 2,5 ayda tamamlanmıştır. Uygulanan programların etkili olup olmadığını incelemek amacıyla, üç öğrencinin de uygulama sonrası yazıları değerlendiricilere göre Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği'ne ve Yazım Hataları Formu'na göre değerlendirilmiştir. Ayrıca ilk ve son hafta öğrenci günlüklerinin değerlendirmesine yer verilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; her üç öğrenci için de uygulama sonrası Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği'nden, elde ettikleri puanlar karşılaştırıldığında, gelişim olduğu görülmektedir. Ayrıca Yazım Hataları Formu'na ve öğrenci günlüklerine göre uygulama öncesi ve sonrası

değerlendirildiğinde her üç öğrencinin hem yazım hataları hem de anlam bakımından geliştiği görülmüştür. Sonuç olarak, araştırma süreci boyunca hazırlanan programlar, uygulanan yöntem, teknik ve stratejiler öğrencilerin yazma güçlüklerinin giderilmesinde olumlu katkı sağlamışlardır. Eylem araştırmasının kullanıldığı bu çalışmada, sonuçları genellenmediğinden yazma güçlüğüne yönelik farklı yöntemler uygulanarak, sonuçları araştırılabilir. Ayrıca yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için uygulamaya dönük araştırmalar arttırılabilir.

Anahtar Kelimeler: Dördüncü Sınıf, Yazma Güçlüğü, Yazma Stratejileri, Yazı Öğretimi

Sayfa Adedi: 544

Danışman: Prof. Dr. Derya ARSLAN ÖZER



**Developing Writing Skills by Identifying the Writing Difficulties of Primary
School Students
(PhD Thesis)**

Diren ÇELİK

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine the writing difficulties of primary school 4th grade students, to prepare action plans for students with writing difficulties, and to determine whether the action plans solve the students' writing difficulties. In this research, which is designed as an action research, the researcher is the practitioner and at the same time the researcher. Working group; It consists of 3 students, 1 girl and 2 boys, who have writing difficulties among the 4th grade students studying in one of the primary schools in the Ayvalık district of Balıkesir province in the 2020-2021 academic year. Three separate action plans have been prepared according to the writing difficulties of these students; The implementation of the action plans took 10 weeks. Each student's progress is evaluated on their own. Data in the research was obtained with Multidimensional Legibility Scale, Spelling Errors Form, Researcher and student diaries, copying, dictation and free written texts, worksheets, parent and student interview, audio recordings and student files. In the research, Individualized Education Program (BEP) and related to these programs Individualized Education Plans (BÖP) were prepared for the development of the writing skills of three students in the fourth grade. Ten different plans- once a week, were prepared for each student. Each plan consisted of two sessions and was carried out for an average of 4 hours per week. Every tool used and every activity performed during the research was adjusted to be adapted according to the situation of the students and the letter to be taught. Before the programs were prepared, all aspects of the students were tried to be addressed. In this context, BEP files prepared for students were used. These files include students' current performance levels, long and short-term goals, and Individualized Education Plans and BÖP Evaluation Follow-up Forms prepared accordingly. In addition, in this process, opinions of teachers, parents and students, notebooks of students, writing evaluation tools and researcher observations were used. Then, in each program prepared for the students, first of all, the identification of the letters with difficulty, the letter teaching activities, and then the activities and strategies for teaching syllables, words and sentences were included. The activities and strategies in the programs were determined by expert opinion and a detailed literature review. In the research, process evaluation was made and activities created for each problem that would arise were used. This study lasted approximately 40 hours for each student; It was completed in about 2.5 months. In order to examine whether the applied programs were effective or not, the post-application writings of all three students were evaluated according to the Multidimensional Legibility Scale and Spelling Errors Form according to the evaluators. In addition, the evaluation of the student diaries of the first and last week is included. According to the results of the research; When the scores obtained from the Multidimensional Legibility Scale are compared for all three students after the application, it is seen that there is a significant increase. In addition,

when evaluated before and after the application according to the Spelling Errors Form and student diaries, it was seen that all three students improved in terms of both spelling errors and meaning. As a result, the programs prepared during the research process, the applied methods, techniques and strategies made a positive contribution to the elimination of the writing difficulties of the students. In this study, in which action research was used, the results can be investigated by applying different methods for writing difficulties, since the results are not generalized. In addition, applied research can be increased to improve the writing skills of students with writing difficulties.

Keywords: Fourth Grade, Writing Difficulties, Writing Strategies, Writing Teaching

Sayfa Adedi: 544

Supervisor: Prof. Dr. Derya ARSLAN ÖZER



İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	i
TEŞEKKÜR.....	ii
ÖZ	iii
ABSTRACT.....	v
KISALTMALAR	xi
TABLolar DİZİNİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvii
RESİMLER LİSTESİ	xxv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	8
1.2.1. Alt Problemler.....	8
1.3. Araştırmanın Amacı.....	8
1.4. Araştırmanın Önemi.....	8
1.5. Sınırlılıklar	12
1.6. Tanımlar	12
BÖLÜM II.....	13
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	13
2.1. Kuramsal Çerçeve	13
2.1.1. Yazı Öğretimi.....	13
2.1.1.1. Yazı Öğretiminde Kopyalama, Dikte ve Serbest Yazı Çalışmaları.	16
2.1.2. Yazı Öğretiminin İlkeleri.	19
2.1.3. Yazı Öğretimine Etki Eden Unsurlar.	20
2.1.4. Yazma Güçlüğü.....	23
2.1.5. Yazma Güçlüğü Belirtileri.	26
2.1.5.1. Kalem Kavrama.	27
2.1.5.2. Yazma Hızı.	29
2.1.5.3. Okunaklık.....	30
2.1.5.4. Oturuş.....	32
2.1.6. Yazma Güçlüğü'nün Sebepleri.	33
2.1.7. Yazma Güçlüğü Gösteren Öğrencilerin Özellikleri.....	39

2.1.8. Yazma Güçlüğü Tanılama.	40
2.1.9. Yazma Güçlüğünde Kullanılan Stratejiler ve Müdahale Yöntemleri.	44
2.2. İlgili Araştırmalar.....	56
2.2.1. Yurt Dışında Yazma Güçlüğü İlgili Yapılan Araştırmalar.	56
2.2.2. Yurt İçinde Yazma Güçlüğü İle İlgili Yapılan Araştırmalar.	66
2.2.3. Yurt Dışında ve Yurt İçinde Yazma Güçlüğü İlgili Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi.....	73
2.2.3.1. Yurt Dışında Yazma Güçlüğü İlgili Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi.....	73
2.2.3.2. Yurt İçinde Yazma Güçlüğü İlgili Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi.....	75
BÖLÜM III	78
YÖNTEM.....	78
3.1. Araştırmanın Modeli	78
3.2. Çalışma Grubu	81
3.3. Araştırma Süreci	86
3.3.1. Araştırma Konusunun ve Deseninin Belirlenmesi.....	88
3.3.2. Uygulama Okullarının ve Katılımcıların Kararlaştırılması.	100
3.3.3. Eylem Planlarının Hazırlanması.	102
3.3.4. Eylem Planlarının Uygulanması.	123
3.3.5. Değerlendirme.....	130
3.4. Araştırma Sürecinde Güvenlik ve Hijyen Önlemleri.....	133
3.5. Araştırma Ortamı	133
3.5.1. Araştırma Ortamında Kullanılan Araç Gereçler.	136
3.6. Veri Toplama Araçları	138
3.6.1. Öğretmen Anketi.....	139
3.6.2. BEP Dosyası.	139
3.6.3. Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği.....	139
3.6.4. Yazım Hataları Formu.	140
3.6.5. Öğrenci Günlükleri.	141
3.6.6. Çalışma Kâğıtları ve Ev Ödevleri.	142
3.6.7. Araştırmacı Günlüğü.....	142
3.6.8. Veli ve Öğrenci Görüşmesi.....	143

3.6.9. Ses Kayıtları.....	143
3.7. Verilerin Analizi	143
3.8. Araştırmacının Rolü ve Özellikleri	147
3.9. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği	148
3.10. Araştırmanın Etiği.....	151
BÖLÜM IV	152
BULGULAR VE YORUM.....	152
4.1. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazı Güçlüklerine Göre Hazırlanan Programlarının Öğrencileri Nasıl Etkilediğine İlişkin Bulgular	152
4.1.1. ÖĞR1'in Birinci Döngüsüne Yönelik Bulgular.....	152
4.1.1.1. ÖĞR1'in Birinci Döngüsüne Yönelik Genel Değerlendirme.	180
4.1.2. ÖĞR1'in İkinci Döngüsüne Yönelik Bulgular.	182
4.1.2.1. ÖĞR1'in İkinci Döngüsüne Yönelik Genel Değerlendirme.....	234
4.1.3. ÖĞR2'nin Birinci Döngüsüne Yönelik Bulgular.....	235
4.1.3.1. ÖĞR2'nin Birinci Döngüsüne Yönelik Genel Değerlendirme.	263
4.1.4. ÖĞR2'in İkinci Döngüsüne Yönelik Bulgular.	264
4.1.4.1. ÖĞR2'nin İkinci Döngüsüne Yönelik Genel Değerlendirme.....	319
4.1.5. ÖĞR3'ün Birinci Döngüsüne Yönelik Bulgular.....	321
4.1.5.1. ÖĞR3'ün Birinci Döngüsüne Yönelik Genel Değerlendirme.	354
4.1.6. ÖĞR3'ün İkinci Döngüsüne Yönelik Bulgular.	355
4.1.6.1. ÖĞR3'ün İkinci Döngüsüne Yönelik Genel Değerlendirme.....	401
4.2. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Güçlüklerine Yönelik Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Görüşlerine İlişkin Bulgular	402
4.3. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Uygulama Öncesi ve Sonrası Yazma Güçlükleri ile İlgili Veli Görüşlerine İlişkin Bulgular	405
BÖLÜM V	412
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	412
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	412
5.2. Öneriler	429
KAYNAKLAR	432
EKLER.....	461
EK 1.	462
EK 2.	463

EK 3.	465
EK 4.	466
EK 5.	467
EK 6.	468
EK 7.	469
EK 8.	470
EK 9.	477
EK 10.	478
EK 11.	493
EK 12.	494
EK 13.	496
EK 14.	499
EK 15.	505
EK 16.	508
EK 17.	511
EK 18.	515

KISALTMALAR

BAP: Bilimsel Araştırma Projeleri

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

BÖP: Bireyselleştirilmiş Öğretim Programı

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

RAM: Rehberlik ve Araştırma Merkezi



TABLolar DİZİNİ

<u>Tablolar</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Duyusal Motor ve Göreve Yönelik Müdahale Programı.....	46
Tablo 2. Yurt Dışında Yazma Güçlüğü İlgili Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi	73
Tablo 3. Yurt İçinde Yazma Güçlüğü İlgili Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi	76
Tablo 4. Öğretmenlere İlişkin Özellikler	89
Tablo 5. 1. 2. 3. ve 4. Sınıfları Okutan Öğretmenlerin Yazma Güçlüğü Gösteren Öğrencilerinin En Çok Hangi Harfin Yazımında Zorlandıklarına Dair Görüşleri	90
Tablo 6. 1. 2. 3. ve 4. Sınıfları Okutan Öğretmenlerin Öğrencilerinin Yazma Güçlüklerine İlişkin Görüşleri.....	91
Tablo 7. 1. 2. 3. ve 4. Sınıfları Okutan Öğretmenlerin Yazma Güçlüğü Gösteren Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Gelişimine Yönelik Sınıf İçi Ne Tür Çalışmalar Yaptıklarına Dair Görüşleri	92
Tablo 8. 1. 2. 3. ve 4. Sınıfları Okutan Öğretmenlerin Yazma Güçlüğü Gösteren Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Gelişimine Yönelik Sınıf Dışı Ne Tür Çalışmalar Yaptıklarına Dair Görüşleri	93
Tablo 9. 1. 2. 3. ve 4. Sınıfları Okutan Öğretmenlerin Yazma Güçlüğü Gösteren Öğrencilerine Yönelik Etkinlikler Yaparken Destek Alıp Almadıklarına Dair Görüşleri	95
Tablo 10. 1. 2. 3. ve 4. Sınıfları Okutan Öğretmenlerin Yazma Güçlüğü Gösteren Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Ne Düzeyde Olduğuna Dair Görüşleri	96
Tablo 11. 1. 2. 3. ve 4. Sınıfları Okutan Öğretmenlerin Yazma Güçlüğüne Dair Önerileri	97
Tablo 12. 1. 2. 3. ve 4. Sınıfları Okutan Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Yazı Çalışmalarını Nasıl Yürüttüklerine İlişkin Görüşleri	98
Tablo 13. 1. 2. 3. ve 4. Sınıfları Okutan Öğretmenlerin Yazma Güçlüğüne İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi.....	99
Tablo 14. Yazma Güçlüğü Gösteren Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımı	101

Tablo 15. ÖĞR1'in Uygulama Öncesi "2021" Adlı Şiir Yazı Örneğinin Değerlendiriciler Açısından Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği'ne Göre Değerlendirilmesi.....	109
Tablo 16. ÖĞR1'e İlişkin Uzun ve Kısa Dönemli Hedefler.....	110
Tablo 17. ÖĞR2'nin Uygulama öncesi "Besinleri Seçerken Nelere Dikkat Etmeliyiz?" Adlı Yazı Örneğinin Çok Değerlendiriciler Açısından Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği'ne Göre Değerlendirilmesi	114
Tablo 18. ÖĞR2'ye İlişkin Uzun ve Kısa Dönemli Hedefler.....	115
Tablo 19. ÖĞR3'ün Uygulama Öncesi "Baharın Gelişi" Adlı Yazı Örneğinin Çok Değerlendiriciler Açısından Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği'ne göre Değerlendirilmesi.....	120
Tablo 20. ÖĞR3'e İlişkin Uzun ve Kısa Dönemli Hedefler.....	122
Tablo 21. ÖĞR1'e Hazırlanan Programların Uygulanma Süreci	124
Tablo 22. ÖĞR2'ye Hazırlanan Programların Uygulanma Süreci	126
Tablo 23. ÖĞR3'e Hazırlanan Programların Uygulanma Süreci	127
Tablo 24. ÖĞR1, ÖĞR2 ve ÖĞR3'e Uygulanan Programların Tarih, Oturum ve Ortamına İlişkin Bilgiler	129
Tablo 25. Araştırmada Yer Alan Veri Toplama Araçları	138
Tablo 26. Kappa İstatistiğinin Yorumlanmasına İlişkin Değer Aralıkları.....	145
Tablo 27. Beşinci Haftaya Ait ÖĞR1'in Kopyalama, Dikte ve Serbest Yazı Çalışmalarına Yönelik Değerlendiriciler Tarafından Verilen Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği Puanları.....	193
Tablo 28. Beşinci Haftaya Ait ÖĞR1'in Kopyalama, Dikte ve Serbest Yazı Çalışmalarına Yönelik Değerlendiricilerin Yazım Hataları Formuna Göre Değerlendirmeleri	193
Tablo 29. Altıncı Haftaya Ait ÖĞR1'in Kopyalama, Dikte ve Serbest Yazı Çalışmalarına Yönelik Değerlendiriciler Tarafından Verilen Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği Puanları.....	198
Tablo 30. Altıncı Haftaya Ait ÖĞR1'in Kopyalama, Dikte ve Serbest Yazı Çalışmalarına Yönelik Değerlendiricilerin Yazım Hataları Formuna Göre Değerlendirmeleri	199

Tablo 31. Yedinci Haftaya Ait ÖĞR1'in Kopyalama, Dikte ve Serbest Yazı Çalışmalarına Yönelik Değerlendiriciler Tarafından Verilen Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği Puanları.....	205
Tablo 32. Yedinci Haftaya Ait ÖĞR1'in Kopyalama, Dikte ve Serbest Yazı Çalışmalarına Yönelik Değerlendiricilerin Yazım Hataları Formuna Göre Değerlendirmeleri	206
Tablo 33. Sekizinci Haftaya Ait ÖĞR1'in Kopyalama, Dikte ve Serbest Yazı Çalışmalarına Yönelik Değerlendiriciler Tarafından Verilen Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği Puanları.....	212
Tablo 34. Sekizinci Haftaya Ait ÖĞR1'in Kopyalama, Dikte ve Serbest Yazı Çalışmalarına Yönelik Değerlendiricilerin Yazım Hataları Formuna Göre Değerlendirmeleri	212
Tablo 35. Onuncu Haftaya Ait ÖĞR1'in Kopyalama, Dikte ve Serbest Yazı Çalışmalarına Yönelik Değerlendiriciler Tarafından Verilen Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği Puanları.....	222
Tablo 36. Onuncu Haftaya Ait ÖĞR1'in Kopyalama, Dikte ve Serbest Yazı Çalışmalarına Yönelik Değerlendiricilerin Yazım Hataları Formuna Göre Değerlendirmeleri	223
Tablo 37. Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Değerlendiricilere Göre ÖĞR1'in “2021” Şiirinin Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği'ne Göre Değerlendirilmesi	231
Tablo 38. ÖĞR1'in “2021” Şiirinin Değerlendiricilere Açısından Yazım Hataları Formu'na Göre Değerlendirilmesi	232
Tablo 39. Beşinci Haftaya Ait ÖĞR2'nin Kopyalama, Dikte ve Serbest Yazı Çalışmalarına Yönelik Değerlendiriciler Tarafından Verilen Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği Puanları.....	272
Tablo 40. Beşinci Haftaya Ait ÖĞR2'nin Kopyalama, Dikte ve Serbest Yazı Çalışmalarına Yönelik Değerlendiricilerin Yazım Hataları Formuna Göre Değerlendirmeleri	273
Tablo 41. Altıncı Haftaya Ait ÖĞR2'nin Kopyalama, Dikte ve Serbest Yazı Çalışmalarına Yönelik Değerlendiriciler Tarafından Verilen Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği Puanları.....	278

Tablo 42. Altıncı Haftaya Ait ÖĞR2'nin Kopyalama, Dikte ve Serbest Yazı Çalışmalarına Yönelik Değerlendiricilerin Yazım Hataları Formuna Göre Değerlendirmeleri	279
Tablo 43. Yedinci Haftaya Ait ÖĞR2'nin Kopyalama ve Dikte Yazı Çalışmalarına Yönelik Değerlendiriciler Tarafından Verilen Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği Puanları.....	286
Tablo 44. Yedinci Haftaya Ait ÖĞR2'nin Kopyalama ve Dikte Yazı Çalışmalarına Yönelik Değerlendiricilerin Yazım Hataları Formuna Göre Değerlendirmeleri	287
Tablo 45. Sekizinci Haftaya Ait ÖĞR2'nin Kopyalama, Dikte ve Serbest Yazı Çalışmalarına Yönelik Değerlendiriciler Tarafından Verilen Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği Puanları.....	295
Tablo 46. Sekizinci Haftaya Ait ÖĞR2'nin Kopyalama, Dikte ve Serbest Yazı Çalışmalarına Yönelik Değerlendiricilerin Yazım Hataları Formuna Göre Değerlendirmeleri	296
Tablo 47. Dokuzuncu Haftaya Ait ÖĞR2'nin Kopyalama, Dikte ve Serbest Yazı Çalışmalarına Yönelik Değerlendiriciler Tarafından Verilen Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği Puanları.....	307
Tablo 48. Dokuzuncu Haftaya Ait ÖĞR2'nin Kopyalama, Dikte ve Serbest Yazı Çalışmalarına Yönelik Değerlendiricilerin Yazım Hataları Formuna Göre Değerlendirmeleri	308
Tablo 49. Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Değerlendiricilere Göre “Besinleri Alırken Nelere Dikkat Etmeliyiz?” Yazısının Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği’ne Göre Değerlendirilmesi	316
Tablo 50. “Besinleri Alırken Nelere Dikkat Etmeliyiz?” Yazısının Değerlendiricilere Açısından Yazım Hataları Formu’na Göre Değerlendirilmesi	317
Tablo 51. Altıncı Haftaya Ait ÖĞR3’ün Kopyalama, Dikte ve Serbest Yazı Çalışmalarına Yönelik Değerlendiriciler Tarafından Verilen Çok boyutlu okunaklık ölçeği puanları.....	365
Tablo 52. Altıncı Haftaya Ait ÖĞR3’ün Kopyalama, Dikte ve Serbest Yazı Çalışmalarına Yönelik Değerlendiricilerin Yazım Hataları Formuna Göre Değerlendirmeleri	366

Tablo 53. Yedinci Haftaya Ait ÖĞR3'ün Dikte ve Serbest Yazı Çalışmalarına Yönelik Değerlendiriciler Tarafından Verilen Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği Puanları	372
Tablo 54. Yedinci Haftaya Ait ÖĞR3'ün Dikte ve Serbest Yazı Çalışmalarına Yönelik Değerlendiricilerin Yazım Hataları Formuna Göre Değerlendirmeleri	373
Tablo 55. Sekizinci Haftaya Ait ÖĞR3'ün Kopyalama, Dikte ve Serbest Yazı Çalışmalarına Yönelik Değerlendiriciler Tarafından Verilen Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği Puanları	380
Tablo 56. Sekizinci Haftaya Ait ÖĞR3'ün Kopyalama, Dikte ve Serbest Yazı Çalışmalarına Yönelik Değerlendiricilerin Yazım Hataları Formuna Göre Değerlendirmeleri	381
Tablo 57. Dokuzuncu Haftaya Ait ÖĞR3'ün Kopyalama, Dikte ve Serbest Yazı Çalışmalarına Yönelik Değerlendiriciler Tarafından Verilen Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği Puanları	389
Tablo 58. Dokuzuncu Haftaya Ait ÖĞR3'ün Kopyalama, Dikte ve Serbest Yazı Çalışmalarına Yönelik Değerlendiricilerin Yazım Hataları Formuna Göre Değerlendirmeleri	390
Tablo 59. ÖĞR3'ün Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Değerlendiricilere Göre “Baharın Gelişi” Şiirinin Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği'ne Göre Değerlendirilmesi	398
Tablo 60. “Baharın Gelişi” Yazısının Yazım Hataları Formu'na Göre Değerlendirilmesi	399
Tablo 61. ÖĞR1'in Uygulama Öncesi ve Sonrası Yazma Güçlüğüne Yönelik Görüşleri	402
Tablo 62. ÖĞR2'nin Uygulama Öncesi ve Sonrası Yazma Güçlüğüne Yönelik Görüşleri	403
Tablo 63. ÖĞR3'ün Uygulama Öncesi ve Sonrası Yazma Güçlüğüne Yönelik Görüşleri	404
Tablo 64. ÖĞR1'in Yazma Becerisine İlişkin Velisinin Görüşleri	405
Tablo 65. ÖĞR2'nin Yazma Becerisine İlişkin Velisinin Görüşleri	407
Tablo 66. ÖĞR3'ün Yazma Becerisine İlişkin Velisinin Görüşleri	409

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Sekiller</u>	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. Yazıyı Etkileyen Faktörler.....	21
Şekil 2. 4 Farklı Kalem Kavrama.....	28
Şekil 3. Uygun Oturuş Düzeni ((a) Çok Düşük Bir Sandalye Kötü Yazı Duruşuna, Omuzları Bükülmüş ve Bükülmüş Bilek. (b) Bu Çocuğun Rahat Bir Yüksekliğe Gelmesi İçin 18 İnç Yastığa İhtiyacı Vardır	32
Şekil 4. Kapalı Döngü Model	37
Şekil 5. Elyazısına Hazırlığın Kavramsal Modeli ve El Yazısı, Metin Yazma Ve Performans Bileşenleri İle İlişkisi	38
Şekil 6. ÖĞR1’e Ait Kalem Tutma ve Defter Pozisyonu	83
Şekil 7. ÖĞR2’ye Ait Kalem Tutma ve Defter Tutma Pozisyonu.....	84
Şekil 8. ÖĞR3’e Ait Kalem Tutma ve Defter Pozisyonu	86
Şekil 9. Mills’in (2014) Diyalektik Eylem Araştırması Döngüsü	87
Şekil 10. Eylem Araştırması Döngüsü	88
Şekil 11. ÖĞR1’e İlişkin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Formu	109
Şekil 12. ÖĞR2’e İlişkin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Formu	114
Şekil 13. ÖĞR3’e İlişkin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Formu	120
Şekil 14. Genişletilmiş Bir Eylem Araştırması Modeli	131
Şekil 15. Araştırmada İzlenen Eylem Araştırması Süreci.....	132
Şekil 16. Araştırmacıya ve ÖĞR1’e İlişkin Oluşturulan Araştırma Ortam Düzenlemesi	134
Şekil 17. ÖĞR2’ye Ait Ortam Düzenlemesi.....	135
Şekil 18. ÖĞR3’e Ait Ortam Düzenlemesi.....	136
Şekil 19. 3D Kalem.....	137
Şekil 20. Motex Kabartma Makinesi	137
Şekil 21. ÖĞR1’in Oturuş Pozisyonu	154
Şekil 22. ÖĞR1’e Ait Çizgi Çalışmaları.....	155
Şekil 23. ÖĞR1’in 3D Kalem Kullanımı.....	156
Şekil 24. ÖĞR1’e Ait Origami Çalışması.....	157
Şekil 25. ÖĞR1’in Origamideki “Canan” Karakterine Yaptığı Şapka Çalışması ...	157

Şekil 26. ÖĞR1'in Cetvelle Yaptığı Çizim (Soldaki Çizim Araştırmacıya Sağdaki Çizim ÖĞR1'e Aittir).....	158
Şekil 27. ÖĞR1'in Birinci Haftaya İlişkin Görseli.....	159
Şekil 28. “Z” Harfinin 3D Kalemle Çizimi.....	160
Şekil 29. “J” Harfinin 3D Kalemle Çizimi	162
Şekil 30. “K” Harfinin Yapımı Ve Yazımı	163
Şekil 31. Harflerin Kılavuz Çizgili Deftere Yazılması	164
Şekil 32. ÖĞR1'in İkinci Haftaya İlişkin Görselleri	166
Şekil 33. Harf Ağacı.....	167
Şekil 34. “D” Harfinin Yapımına İlişkin Görseller.....	168
Şekil 35. “L” ve “T” Harfine İlişkin Görseller	168
Şekil 36. “C” ve “Ç” Harflerine İlişkin Görsel	170
Şekil 37. ÖĞR1'in Üçüncü Haftaya İlişkin Görselleri	171
Şekil 38. Büyük ve Küçük “A, G, Ğ, U ve Ü” Harflerine İlişkin Görseller	173
Şekil 39. Küçük “a, g, ğ, u, ü” Harflerine İlişkin Görseller	175
Şekil 40. Tüm Harflerin Yazımına İlişkin Görseller.....	176
Şekil 41. Gülen Yüz Magnet Ödülü.....	177
Şekil 42. Dart Oyunu	177
Şekil 43. ÖĞR1'in Dördüncü Haftada Yapılan Çalışmalara İlişkin Görselleri	179
Şekil 44. Küçük “ş” ve Küçük “p” Harfinin Kuruyemişlerle Çizimi	179
Şekil 45. Harf Ağacının Tamamlanması.....	180
Şekil 46. ÖĞR1'in Birinci Döngüsü Kapsamında, Haftalara Göre Yazma Güçlüğüne İlişkin Gözlenen Davranışları.....	181
Şekil 47. Zincir Damlalarının Yapımı ve Etkinlik Malzemeleri.....	183
Şekil 48. Yuvarlak Harf Stratejisi Örneği	183
Şekil 49. Harf ve Hece Tablosu	185
Şekil 50. Hecelerden Kelime Oluşturma ve Kılavuz Çizgilerin Gösterimi	186
Şekil 51. ÖĞR1'e Ait Cümleler	189
Şekil 52. Dart Oyunu 2	190
Şekil 53. ÖĞR1'in Ev Ziyareti	190
Şekil 54. ÖĞR1'in Yazdığı Cümle Örnekleri.....	191
Şekil 55. “Mavi Deniz” Şiiri	192
Şekil 56. Tüm Harflerin Yer Aldığı Kopyalama Metni	195

Şekil 57. ÖĞR1'in Kelime Bulmaca Çalışması ve “Sevgi Çelengi” Şiiri	197
Şekil 58. ÖĞR1'in Altıncı Haftaya İlişkin Serbest Yazı Örneği	198
Şekil 59. “Doğanın Sesi” Şiiri.....	201
Şekil 60. Nasrettin Hoca Fıkrası	202
Şekil 61. Uçak Ödülü	204
Şekil 62. “Doğanın Sesi” Şirinin Devamı	205
Şekil 63. “Dört Büyük Şair” Adlı Metin Çalışması	208
Şekil 64. “Dört Büyük Şair” Metnin İncelenmesi	209
Şekil 65. ÖĞR1'in Araba Ödülü.....	210
Şekil 66. ÖĞR1'in Bağımsız Yazı Örneği.....	211
Şekil 67. ÖĞR1'in “Kısaltmalar” Serbest Yazı Örneği	211
Şekil 68. ÖĞR1'e ait “Sözcükler” Şiiri	214
Şekil 69. Hece Sudoku Oyunu	216
Şekil 70. ÖĞR1'in Komik Fıkra Yazısı.....	217
Şekil 71. ÖĞR1'in “Komik Fıkra” Serbest Yazısı	218
Şekil 72. Şekilli Bulmaca.....	220
Şekil 73. ÖĞR1'e Ait “Sinema” Adlı Şiir	221
Şekil 74. ÖĞR1'in “Dostluk” Adlı Yazısı	222
Şekil 75. ÖĞR1'in “Bayrak” Adlı Şiir Çalışması.....	225
Şekil 76. ÖĞR1'in “2021” Adlı Şiir Çalışması	227
Şekil 77. ÖĞR1'in Annesine Hediyesi	229
Şekil 78. ÖĞR1'in Uygulama Öncesi ve Sonrası “2021” Adlı Şiir Çalışması.....	230
Şekil 79. ÖĞR1'in Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği'ne Göre Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Verilerin Çizgi Grafiği	231
Şekil 80. ÖĞR1'in birinci ve Onuncu Haftaya İlişkin Günlüklerinin Karşılaştırılması	233
Şekil 81. ÖĞR1'in ikinci Döngüsü Kapsamında, Haftalara Göre Yazma Güçlüğüne İlişkin Gözlenen Davranışları	234
Şekil 82. ÖĞR2 İçin Hazırlanan Malzemeler	236
Şekil 83. ÖĞR2'nin Oturuş Pozisyonu	237
Şekil 84. Canan Karakterine İlişkin Görsel (Solda Yer Almaktadır)	238
Şekil 85. ÖĞR2'nin Birinci Haftaya İlişkin Görselleri.....	240
Şekil 86. Büyük “D” Harfinin 3D Kalemle Çizimi	241

Şekil 87. Etkinlik Köşesi.....	242
Şekil 88. Büyük - Küçük “F ve K” Harflerinin 3D Kalemle Çizimi	244
Şekil 89. Motex Kabartma Makinası’nda Büyük “Y” Harfini Kesilmesi.....	244
Şekil 90. ÖĞR2’nin İkinci Hafataya İlişkin Görselleri.....	246
Şekil 91. ÖĞR2’nin Araştırmacıya Hediyesi.....	247
Şekil 92. Büyük-Küçük “P ve R” Harflerinin Çizimi.....	248
Şekil 93. Büyük-Küçük “P ve R” Harflerinin Etkinlik Kağıtlarına Yazımı	249
Şekil 94. Büyük- Küçük “B-b” Harfinin Oyun Hamuru İle Yapımı Ve Etkinlik Kağıtlarına Çizimi	250
Şekil 95. “S” ve “Ş” Harflerinin Oyun Hamuru İle Yapımı	251
Şekil 96. Yuvarlak Harf Öğretimi İçin Saat Çizimi.....	252
Şekil 97. Oyun Hamurundan Dünya Yapımı	253
Şekil 98. ÖĞR2’nin Üçüncü Haftaya İlişkin Görselleri	254
Şekil 99. ÖĞR2’nin Araştırmacıya Hediyesi.....	255
Şekil 100. Araştırmacı Tarafından Hazırlanan Harf Havuzu.....	255
Şekil 101. Büyük- Küçük “J” Harfinin Harf Havuzundan Bulunması ve Kabartma Makinası İle İncelenmesi.....	256
Şekil 102. ÖĞR2’nin Harf Havuzuna İlişkin Görselleri.....	258
Şekil 103. ÖĞR2’e ait “Tosbağa” ve “Turuncu Tutamaç” Sembollerinin Kullanımı	258
Şekil 104. Yuvarlak Harf Stratejisi Öncesi Hazırlık.....	260
Şekil 105. Yuvarlak Harf Stratejisine İlişkin Görseller	261
Şekil 106. ÖĞR2’nin Dördüncü Haftaya İlişkin Görselleri.....	263
Şekil 107. ÖĞR2’in Birinci Döngüsü Kapsamında, Haftalara Göre Yazma Güçlüğüne İlişkin Gözlenen Davranışları	264
Şekil 108. Tüm Harflerin Yazılışı.....	267
Şekil 109. “Ay” Şekli İçine Yazılmış Zorlanılan Harfler	268
Şekil 110. Zorlanılan Harflerden Oluşan Heceler.....	269
Şekil 111. Hecelerden Kelime Oluşturulması.....	269
Şekil 112. Kelimelerden Cümlelerin Oluşturulması	270
Şekil 113. ÖĞR2’nin Beşinci Haftaya İlişkin Serbest Yazı Çalışması.....	272
Şekil 114. ÖĞR2’nin Odasına İlişkin Son Düzeltme	274
Şekil 115. Kaplumbağa Gibi Söyle Stratejisi’ne İlişkin Görseller	275

Şekil 116. ÖĞR2'nin "Flamingo" Ödülü.....	276
Şekil 117. ÖĞR2'nin Altıncı Haftaya İlişkin Görselleri.....	277
Şekil 118. ÖĞR2'nin Altıncı Haftaya İlişkin Serbest Yazı Örnekleri.....	278
Şekil 119. ÖĞR2'nin "Çılgın Böcekler Korosu" Metni Giriş Kısmı Kopyalama Görevi	281
Şekil 120. ÖĞR2'nin "Çılgın Böcekler Korosu" Giriş Kısmı Dikte Görevi	282
Şekil 121. ÖĞR2'nin 3D Koyun Hediyesi.....	284
Şekil 122. "Çılgın Böcekler Korosu"'nın Devamı.....	285
Şekil 123. Serbest Yazı Öncesi Hazırlık	288
Şekil 124. "Şaşkın Necati" Serbest Yazı Çalışması.....	289
Şekil 125. ÖĞR2'nin "Kelime Bulmaca" Etkinliği	291
Şekil 126. 3D Karpuz Yapımı.....	292
Şekil 127. ÖĞR2'nin "Limon" ve "Prenses ile Boynuzlu At" Serbest Yazı Örneği.....	293
Şekil 128. ÖĞR2'nin "Başkomutan Mustafa Kemal" Şiiri Kopyalama Görevi.....	294
Şekil 129. ÖĞR2'nin "Küçük Fare ile Aslan" Hikayesi Dikte Çalışması	299
Şekil 130. ÖĞR2'nin "Küçük Fare ile Aslan" Hikayesi Dikte Çalışması Devamı .	300
Şekil 131. ÖĞR2 ait "Prensesin Yolculuğu" Serbest Yazı Çalışması	302
Şekil 132. ÖĞR2'nin "Sözcükler" Adlı Şiir Dikte Görevi	304
Şekil 133. ÖĞR2'nin "Prens Kurbağa" ve "Parmak Çocuk" Serbest Yazısı	306
Şekil 134. ÖĞR2'nin Dikte Çalışması	307
Şekil 135. ÖĞR2'nin Öğretmeni Tarafından Yazdırılan "Sevgi Seli" Şiir Yazısı ..	309
Şekil 136. ÖĞR2'nin Uygulamadaki "Sevgi Seli" Şiiri Dikte Çalışması.....	310
Şekil 137. ÖĞR2'nin Annesinin Daha Önce Yazılan "Besinleri Alırken Nelere Dikkat Etmeliyiz?" Yazısını İncelemesi	312
Şekil 138. ÖĞR2'nin Uygulamada Yazdığı "Besinleri Alırken Nelere Dikkat Etmeliyiz?" Yazısı.....	313
Şekil 139. ÖĞR2'nin Uygulama Öncesi ve Sonrası "Besinleri Alırken Nelere Dikkat Etmeliyiz?" Adlı Çalışması	315
Şekil 140. ÖĞR2'nin Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği'ne Göre Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Verilerin Çizgi Grafiği	317
Şekil 141. ÖĞR2'nin Birinci ve Onuncu Haftaya İlişkin Günlüklerinin Karşılaştırılması.....	319

Şekil 142. ÖĞR2'in İkinci Döngüsü Kapsamında, Haftalara Göre Yazma Güçlüğüne İlişkin Gözlenen Davranışları	320
Şekil 143. ÖĞR3'ün Kalem/Defter Tutuş ve Oturuş Pozisyonu	323
Şekil 144. ÖĞR3'ün 3D Kalem Kullanımı ve Çizgi Çalışması.....	324
Şekil 145. ÖĞR3'ün İlk Hafta Yazdığı Günlük.....	325
Şekil 146. ÖĞR3'e Ait Origami Çalışmaları	326
Şekil 147. ÖĞR3'ün Birinci Haftaya İlişkin Serbest Yazı Örneği	326
Şekil 148. “Söyle, Çiz, Yaz ve Parçala Stratejisi”nin Uygulanması	329
Şekil 149. Saat Çizme Etkinliği	329
Şekil 150. “Zihinde Canlandır Stratejisi” Etkinliği	331
Şekil 151. “Ç” ve “F” Harflerinin Renkli Kartona Kılavuz Çizgilerle Yazılması... 332	
Şekil 152. ÖĞR3'ün İkinci Haftaya İlişkin Görselleri	333
Şekil 153. Küçük “b” ve “d” Harflerinin 3D Kalemle Çizilip Çıkartılması	334
Şekil 154. Büyük/küçük “G ve Ğ” Harflerinin Oyun Hamuru İle Yapılması	336
Şekil 155. Büyük/küçük “G ve Ğ” Harflerinin Etkinlik Kağıtlarına Çizilmesi.....	336
Şekil 156. Harfini Parlat Etkinliği.....	338
Şekil 157. ÖĞR3'ün “h, j, l” Harflerini Noktalı/Noktasız Etkinlik Kağıtlarına Çizilmesi.....	339
Şekil 158. ÖĞR3'ün Panosundaki Uyarıcıların Kaldırılması	340
Şekil 159. ÖĞR3'ün Üçüncü Haftaya İlişkin Görselleri	342
Şekil 160. ÖĞR3'ün “Yuvarlak Harf Stratejisi”ni Uygulanması	343
Şekil 161. ÖĞR3'ün “Ö” Harfini Oluşturması	344
Şekil 162. Yuvarlak Harflerin Noktalı Noktasız Etkinlik Kağıtlarına Yazılması....	344
Şekil 163. “Emoji Stratejisi”nin Uygulanması	346
Şekil 164. ÖĞR3'ün Dördüncü Haftaya İlişkin Göseli	347
Şekil 165. “Emoji Stratejisi” Öncesi Hazırlık.....	348
Şekil 166. “T” ve “V” Harflerinin “Emoji Stratejisi” İle Çizilmesi	350
Şekil 167. “P” ve “Y” Harflerinin “Emoji Stratejisi” İle Çizilmesi.....	351
Şekil 168. “Emoji Stratejisi” İle Hazırlanan Şekillerin Mantar Tabloya Asılması..	351
Şekil 169. “P, T, V ve Y” Harflerinin Noktalı/Noktasız Etkinlik Kağıtlarına Yazılması.....	353
Şekil 170. ÖĞR3'ün Beşinci Haftaya İlişkin Görselleri.....	354

Şekil 171. ÖĞR3'ün Birinci Döngüsü Kapsamında, Haftalara Göre Yazma Güçlüğüne İlişkin Gözlenen Davranışları	355
Şekil 172. Tüm Harflerin Hafızadan Yazılması.....	357
Şekil 173. ÖĞR3'ün Büyük Harfleri Yazması	358
Şekil 174. “Haritanın Kalbini Bul Stratejisi” ve “Bilinenden Bilinmeye Stratejisi” Hazırlığı.....	359
Şekil 175. ÖĞR3'ün “Haritanın Kalbini Bul Stratejisi” ve “Bilinenden Bilinmeye Stratejisi”nde Tüm Harfleri Merkeze Yazma Aşaması.....	360
Şekil 176. ÖĞR3'ün “Haritanın Kalbini Bul Stratejisi” ve “Bilinenden Bilinmeye Stratejisi”nde Hecelerden Kelime Oluşturma Aşaması	361
Şekil 177. ÖĞR3'ün “Haritanın Kalbini Bul Stratejisi” ve Bilinenden Bilinmeye Stratejisi”nde Kelimelerden Cümle Oluşturma Aşaması	362
Şekil 178. ÖĞR3'ün Ailesine Hediyesi	363
Şekil 179. ÖĞR3'ün Altıncı Haftaya İlişkin Etkinlik Örnekleri	364
Şekil 180. ÖĞR3'ün Altıncı Haftaya İlişkin Serbest Yazı Örneği	365
Şekil 181. ÖĞR3'ün “Kelime Bulutu” Etkinliği	368
Şekil 182. “Kelime Bulutu” Etkinliği Devamı.....	370
Şekil 183. ÖĞR3'ün Türkçe Ders Kitabından Yedinci Haftaya İlişkin Serbest Yazı Örneği	371
Şekil 184. ÖĞR3'ün Yedinci Hafta Sonunda Diğer Serbest Yazı Çalışma Örnekleri	372
Şekil 185. ÖĞR3'ün “Kurtların İçinde” Serbest Yazı Çalışması	375
Şekil 186. ÖĞR3'ün Sesli Komutlu Yazı Çalışması	376
Şekil 187. ÖĞR3'ün Sekizinci Haftaya İlişkin Serbest Yazı Örnekleri	378
Şekil 188. ÖĞR3'ün “Kelime Bulmaca” Etkinliği	379
Şekil 189. “Doğanın Sesi” Kopyalama Çalışması	379
Şekil 190. ÖĞR3'ün “Vahşi Zod” Serbest Yazı Çalışması	383
Şekil 191. “Kelime Bulutu” Etkinliği Örneği	385
Şekil 192. Google Görsellerden Yararlanarak Yazılan Serbest Yazı Çalışmaları... ..	386
Şekil 193. Türkçe Ders Kitabı Serbest Yazı Örneği ve Sözcükler Adlı Şiir Çalışması	388
Şekil 194. Ekstra Yapılan “Kelime Bulutu” Etkinliği	389
Şekil 195. ÖĞR3'ün “Ayçiçeği Bitkisi ve Menekşe” Serbest Yazı Örneği	392

Şekil 196. ÖĞR3'nin Uygulama Sonundaki "Ayçiçeği Bitkisi ve Menekşe" Adlı Serbest Yazı Çalışması	393
Şekil 197. Uygulama Öncesi Yazılan "Baharın Gelişi" Şiir Çalışması	394
Şekil 198. Uygulama Sonrası Yazılan "Baharın Gelişi" Şiir Çalışması	395
Şekil 199. ÖĞR3'ün Uygulama Öncesi ve Sonrası "Baharın Gelişi" Adlı Çalışması	397
Şekil 200. ÖĞR3'ün Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği'ne Göre Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Verilerin Çizgi Grafiği	398
Şekil 201. ÖĞR3'ün Birinci ve Onuncu Haftaya İlişkin Günlüklerinin Karşılaştırılması	400
Şekil 202. ÖĞR3'ün İkinci Döngüsü Kapsamında, Haftalara Göre Yazma Güçlüğüne İlişkin Gözlenen Davranışları	401

RESİMLER LİSTESİ

<u>Resimler</u>	<u>Sayfa</u>
Resim 1. ÖĞR1'in Atasözlerini Yazdığı Yazı Örneği.....	107
Resim 2. ÖĞR1'in “2021 ve Bayrağım” Adlı Şiir Yazı Örneği	108
Resim 3. ÖĞR1'in En Sevdiği Harfler	109
Resim 4. ÖĞR2'nin “Sevgi Seli” Adlı Şiir Yazı Örneği	112
Resim 5. ÖĞR2'nin “Besinler” Konusu Yazı Örneği.....	112
Resim 6. ÖĞR2'nin “Atatürk” Konulu Yazı Örneği	113
Resim 7. ÖĞR2'nin En Sevdiği Harflerin Çizimi	114
Resim 8. ÖĞR3'ün “Ayçiçeği Bitkisi” Adlı Serbest Yazı Örneği.....	117
Resim 9. ÖĞR3'ün “Kaplumbağa ve Tavşan” Adlı Serbest Yazı Örneği.....	118
Resim 10. ÖĞR3'ün “Baharın Gelişi” Adlı Şiir Yazı Örneği	118
Resim 11. ÖĞR3'ün En Sevdiği Harflerin Çizimi Ve Defter Kullanımı	119
Resim 12. ÖĞR3'ün Defter Kullanımı	120

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya temel teşkil eden problem durumu, problem cümlesi ve alt problemler ile araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsanoğlu doğduğu andan itibaren iletişim kurma ihtiyacı duymaktadır. Nitekim iletişim kurması için belirli evrelerin tamamlanması gerekmektedir. Çocuk her ne kadar başlarda reflekslerini kullansa da daha sonra birçok değişkenin birbirini etkilediği birçok uyarıcı ile karşı karşıya gelmektedir. Bunun neticesinde konuşmayı öğrenen çocuk; artık konuştuğu dilin yazılı örneklerini, yazma eğitimi almadan çeşitli karalamalar yaparak taklit eder. Aslında en başta çocuklar için ifade edici dil olarak görülen yazı, zamanla kuralların öğrenilmesi ile farklı bir boyut kazanır. Artık birey duygularını, düşüncelerini, algılarını ve hayallerini ifade etmek için yazının kurallarından faydalanmıştır. Bu kuralların öğretimi okul denilen ana sistem altında gerçekleşmektedir. Bu kurumlarda verilen her eğitimin yazma sürecini en iyi şekilde yansıtır olması gerekmektedir. Çocuklar zamanlarının %30 ile %60'ını baskın olan yazma faaliyetleriyle geçirirler (McHale & Cermak, 1992). Her gün kâğıt ve kalem görevleri ile meşgul olan öğrencilerin kullandıkları yazı, bu süreçte okul aktivitelerine tam katılım için gerekli olan kritik bir faaliyettir (Kushki, Schwellnus, Ilyas & Chau, 2011). Yazma, düşünce ve deneyimlerin iletişim ve kayıt altına alınması için kullanılan işlevsel bir görevdir (Ziviani & Wallen, 2006). Sınıflarda ödevlerin tamamlanması ve sınavların sebep olduğu zaman kısıtlamaları altında bu görevler yerine getirilirken öğrenciler, belirli süreler boyunca aktif olmaktadır (Tseng & Chow, 2000). Bu nedenle, yazı çalışmaları çocuklar için yorucu bir faaliyet olabilmektedir. Yine de yazı genellikle okul çağındaki çocukların kullandıkları birincil yöntem olma özelliği göstermektedir. Ayrıca yazma işinin doğasını anlamak da bilgiyi gösterme ve

iletişim için çok önemlidir (Duval-White, Jirikowic, Rios, Deitz, & Olson, 2013). Tüm bu nedenlerden dolayı yazma becerisi aslında çocuklar için okuma, konuşma ve dinleme gibi önemli bir beceridir.

Öğrencilerin yazma becerisinde yetkin ve başarılı olabilmesi için bilgi birikimi, yaşam deneyimi, Türkçe'nin etkin ve doğru biçimde kullanımı gibi konularda gerekli bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca ğrencilerin bu süreçlerde elde ettikleri bilgileri analiz, sentez ve değerlendirme yapabilme özelliklerine sahip olması gerekir (Ger, 2010). Bu nedenle öğrencilerde yazma becerisinin gelişmesi sürece etkin katılım ile mümkündür. Yazma eğitiminin temel ilkesi yazdırmaktır. Dört temel dil becerisi zincirinin son aşaması olan yazma becerisini bir düşünce süreci olarak algılamak ve bilmek gerekir (Demirel ve şahinel, 2006, s. 111). Bu nedenle yazı yazma tekniği, öğrencilere, ilköğretim döneminde kavratılmaya, daha sonraki eğitim kademelerinde de geliştirilmeye çalışılmaktadır. İlkretim birinci ve ikinci kademedeki Türkçe derslerinde kopya (görülenlerin bakılarak yazımı) ve dikte (dinlenenlerin anlaşılarak yazımı) alışmaları, ilköğretimde yazma becerisine temel teşkil eden etkinliklerdendir (Ger, 2010). İlkretim Türkçe ğretim Programı'nda, yazma becerisine ilişkin çeşitli kazanımların yer aldığı görülmektedir. Bu kazanımlar arasında yer alan "Verilen sözcüğü modele bakarak yazar. Verilen heceyi modele bakarak yazar. Verilen sözcüğü modele bakarak yazar." ifadeleri kopyalama görevleri için önemli kazanımlardır. Kopyalayarak yazma somut olarak verilen bir yazının görsel ve motor beceriler dikkate alınarak yazıya geçirilmesi işlemidir. Bir başka deyişle öncelikle görsel daha sonra zihinsel ve motor becerilerle verilen metnin bakılarak yazılmasıdır. Yine "Dikte etme çalışmalarına katılır." ifadesi, ilkokul birinci sınıf öğrencileri için önemli bir kazanımdır. Dikte, bir başkasına o anda söyleyerek yazdırmadır (Türk Dil Kurumu, 2013). Hengirmen (1990), dikteyi "konuşma yoluyla öğrenilen soyut sesleri, yazı yoluyla biçimlendirerek somut duruma getirme" olarak belirtirken; öz (2011) dikteyi, üzerinde durulmuş sözcüklerin ne dereceye kadar doğru yazıldığını kontrol etmek için başvurulacak bir yol olarak nitelendirmiştir. Dikte; titiz dinleme, heceleme, ana fıkri kaçırmadan dinleme, yazım kuralları, noktalama işaretleri ve dilbilgisiyle ilişkili alt becerileri içermektedir. Bu becerilerle ğrenci sesleri birleştirerek oluşturduğu her sözcükten cümleler oluşturmayı ve bu yolla duygu ve düşüncelerini aktarmayı öğrenecektir. Son olarak serbest yazı çalışmalarına bakıldığında, temel prensibin öğrencilerin mümkün olduğunca çok yazı yazmaya teşvik edilmesini

sağlamak olduğu söylenebilir. Bu yaklaşım, öğrencileri hata yapma endişesi olmaksızın yazı yazmaya karşı cesaretlendirir (Temizkan, 2010).

Yazma becerisi kazandırılacak bu süreç, uzun bir eğitimi gerektirmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin duygu, düşünce, izlenim ve tasarılarını geliştirebilmeleri için duygusal, bilişsel ve sezgisel alanlarda belli bir seviyede gelişmiş, hayal dünyalarının zenginleştirilmiş olması gerekir (Göçer, 2010). Yine bu süreçlerde öğrencilerin yaratıcı düşünceleri işe koşulmaktadır. Yaratıcı düşünme becerilerinin yazıya aktarılması sürecinde düşünceler değişime uğrayabileceği gibi; yazma esnasında yapılan zihinsel tekrarlar oluşacak ürüne ilişkin ipuçları sunar. Başka bir deyişle yaratıcı yazma dış dünyadan elde edilen izlenimlerin farklı bir sunumla ortaya konmasına olanak sağlar (Aşılıoğlu 1993). Yaratıcılığın, hayal gücünün, gözlemlerin, dış dünyaya yönelik algıların, deneyimlerin, fantastik öğelerin (sıra dışı öğeler) vb. kullanıldığı yaratıcı yazma etkinlikleriyle ortaya çıkan yazma ürünlerinin de söz konusu öğelerin göstergelerini içermesi beklenir. Dili yaratıcı kullanmak; dilin tüm olanaklarının (sözcükler, cümle kuruluşları, deyimler, benzetmeler, imgeler vb.) farkında olmaya ve bu olanakları etkili ve özgün bir şekilde kullanmaya bağlıdır (Doğan, 1993). Bu düşünce yaratıcı yazmanın iki boyutu olduğunu ortaya koymaktadır. Bunlardan biri yaratıcı düşüncedir diğer boyutu ise zihinde ifade edilmek üzere hazırlanmış olan yaratıcı düşüncenin kâğıt üzerine aktarılmasını sağlayan dildir. Unutulmamalıdır ki düşünceler ne kadar yaratıcı olursa olsun onları aynı yaratıcılıkta ifade etmek üzere doğru kelime, cümle ve anlatım şekilleri kullanılmazsa arzu edilen etkileycilik sağlanamayacaktır. Genel olarak özetlemek gerekirse kopyalama görevleri görsel-mekanik ve bilişsel süreçleri içerirken; dikte görevleri işitsel-mekanik ve daha ileri düzeyde bilişsel süreçleri içermektedir. Son olarak serbest yazma görevleri ise algıların, deneyimlerin ve yaratıcılığın ön planda olduğu üst düzey zihinsel süreçleri ele almaktadır. Nitekim kopyalama, dikte ve serbest yazı süreçlerinde zorlanan öğrencilerin psikomotor, bilimsel ve sosyal gelişim alanlarını olumsuz yönde etkileyebileceği söylenebilir.

Yazmanın karmaşık ve zor bir beceri olduğu konusunda birçok araştırmacı hemfikirdir (Harmer, 2007; Nunan, 1989; Richards & Renandya, 2003; Tribble, 1997). Bu zorluk sadece fikir üretme ve organize etmeyle değil; bu fikirleri okunabilir bir metne çevirmeyle de ilgilidir. Bu süreçte öğrencilerin yazma becerisini etkileyen birçok

faktör vardır denilebilir. Raimes, (1994); akıcı ve etkili bir yazı için söz dizim kuralları, içerik, yazma süreci, okuyucu kitlesi, amaç, kelime seçimi, organizasyon, gramer ve mekanik gibi faktörlerin etkili olduğunu belirtmiştir. Bunlar içerisinde yer alan ve öğrenciler için temel oluşturanların mekanik ve ergonomik faktörler olduğu söylenebilir. Mekanik faktörler içerisinde yer alan oturuş, kas gelişimi, yönler, el tercihi, boşluklar, kalem tutuşu, defter ve kağıt pozisyonu, yazma hızı, okunaklık, çizgi takibi öğrencilerin yazma becerisini etkilen önemli faktörlerdendir (Akyol, 2007; Benbow vd., 1992; Ediger, 2001; Erhardt, 1994; Güneş, 2007; Graham, Berninger, Weinraub & Schafer, 1998; Gray, 1964; Hill, Gladden, Porter & Cooper, 1982; Keskinçilç, 2002; Pontello, 1999; Sassoon, 1986). Bu faktörlerin etkili bir şekilde işe koşulması için öğretmenlerin, öğrencileri öğrenme süreçlerine katması ve onlara motive edici yazma görevleri vermesi gerekir. Ayrıca bu süreçlerde uygun geribildirimler vererek öğrencilerin yazma becerilerine katkı sağlayabilirler (Rico, 2014; Yaakob, 2015).

Her ne kadar günümüzde çocukların okulun ilk gününden itibaren bir yazma yetkinliği kazanmaları bekleniyor olsa da okul nüfusunun en az %10 ile %30'unun yazma güçlüğüyle karşılaştığı yaygın olarak kabul edilmektedir (Feder & Majnemer, 2007; Hamstra-Bletz & Blöte, 1993; Zwicker, 2005). Başka bir açıklamaya göre yazma güçlüğü ilkokullarda, özellikle de erkek çocuklarda belirli derecelere, seçim kriterlerine ve enstrümanlara (araçlar) göre %5 ile %27 arasında yaygınlık gösterirken (Hamstra-Bletz & Blöte, 1993; Karlsdottir & Stefansson, 2002; Maeland, 1992; Smits-Engelsman & Van Galen, 1997); kız öğrencilerde görülme oranının ise ortalama %10 ile %11 olduğu belirtilmektedir (Rubin & Henderson, 1982). Bu zorluklar birkaç yazar tarafından “disgrafi” olarak adlandırılmaktadır (Rosenblum, Aloni & Josman, 2010). Disgrafi, yaş, zekâ ve eğitime bağlı olarak yazılı bir ifade bozukluğu olarak tanımlanır (Nicolson & Fawcett, 2011). Disgrafi yazma güçlüğü gösteren çocukları ifade etmek için kullanılan tıbbi bir terimdir denilebilir (Deuel, 1995).

Yazma güçlüğü veya disgrafi çoğu zaman birlikte kullanılmıştır. Nitekim Hamstra-Bletz ve Blöte, (1993) çalışmalarında, yazma güçlüğü veya disgrafiyi, el yazısı mekaniği ile ilgili olarak yazılı dil üretiminde karışıklık veya zorluk olarak tanımlanmışlardır. Birçok sebebi olması nedeniyle farklı disgrafi türleri ile karşılaşılmaktadır. Frye, (2019) göre *Disleksik Disgrafi*, *Motor Disgrafi* ve *Mekânsal*

Disgrafi olarak; Luzzatti, Laiacona, Allamano, Tanti ve Inzaghi, (1998) çalışmalarına göre *Fonetik, Yüzey ve Karma Disgrafi* terimlerini kullanmıştır. Yine Tainturier ve Rapp, (2001), *Graphemic Buffer Disgrafi (Grafiksel Bölge Disgrafisi)*; Kambanaros ve Weekes, (2012), *Bilingual Phonological Dysgraphia (İki Dilli Fonolojik Disgrafi)*, *Derin Disgrafi* (Bub & Kertesz, 1982, akt. Weekes, 2006) son olarak *Peripheral Dysgraphia* (Graham vd., 1997; Hughes vd., 1997, akt. Ingles, Fisk, Fleetwood, Burrell, & Darvesh, 2014) gibi disgrafi türlerini kullanmıştır. Bu türlere bakıldığında disgrafinin her tipinde belirli bir yazılı ifade bozukluğu olduğu söylenebilir. Yazılı ifadedeki bu bozulma yazma güçlüğü olarak da ifade edilmektedir. Bu çalışmada ise yazma güçlüğü kavramı kullanılmıştır.

Birçok insanın el yazısı zayıf olabilir ama disgrafi daha ciddi bir süreci kapsar. Yazma güçlüğü gösteren çocuklar uygun şekilde okuyabilir fakat yazamazlar. Bu yazamama hiçbir şey yazamama anlamına gelmez (Akyol, 2011; Feder & Majnemer, 2007). Yazma güçlüğü gösteren çocuklar motor beceri, görsel ve işitsel algı problemleri yaşarlar. Buna bağlı olarak kelimeleri yazarken harfleri yanlış, eksik veya ters yazma gibi sorunlarla karşılaşır.

Yazma güçlüklerinin çocuklarda psikososyal gelişim, yazı kalitesi ve akademik başarıyla ilişkisi olduğu düşünülmektedir (Cahill, 2009; Feder & Majnemer, 2007; Graham, 1999; Graham, Harris, & Fink, 2000; Graham & Weintraub, 1996). Nitekim bu süreçte yazı hızı ve okunabilirlik olmak üzere iki temel kavramla karşılaşılmaktadır. Yazı hızı, harfin üretimini ifade eder (Bara & Morin, 2013, akt. Kodan, 2016). Bu üretim süreci verilen süre ile sınır olup o sürede yazılan harf sayısı ile açıklanmaktadır. Çalışmalarda genellikle dakika üretilen harf miktarı dikkate alınmıştır. Bunların dışında süre olarak 1, 2 ve 5 dakika gibi süreler verilmektedir (Phelps vd., 1985, akt. Graham & Weintraub, 1996; Rosenblum, Weiss & Parush, 2003). Okunabilirlik ise dilin daha anlaşılır olmasına yöneliktir. Bir başka ifade ile okunabilirlik, genellikle harflerin niteliğini, harflerin ve sözcüklerin hizalanmasını, aralıklarını ve harflerin boyutlandırılmasını dikkate alır (Feder & Majnemer, 2007; Tseng & Chow, 2000). Pek çok çalışma yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin yazma güçlüğü çekmeyenlere göre hız ve okunabilirlik açısından daha az başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır (Hamstra-Bletz & Blöte, 1993; Karlsdottir & Stefansson, 2002; Maeland, 1992; Smits-Engelsman & Van Galen, 1997; Tseng & Murray, 1994).

Yazma süreciyle ilgili temel mekanizmalar ve zorluklar henüz anlaşılamamıştır. Yazı alt düzey (algısal motor) süreçler ile üst düzey (bilişsel) süreçleri de içine alan ve her ikisi ile sürekli etkileşim halinde olan karmaşık bir yapıya sahiptir (Graham & Weintraub, 1996; Van Galen, 1991). Başka bir deyişle yazıdaki algısal süreç hem görsel (metni kopyalama) hem de işitsel bilgiyi el göz koordinasyonu kurarak oluşturur (McCutchen, 1995, 2000, akt. Volman, Van Schendel & Jongmans, 2006). Yazma problemlerinin ampirik kanıtları vardır. Çeşitli çalışmalarda yazma güçlüğü gösteren çocukların bu problemlerinin algısal-motor fonksiyonundaki bir açık (hata) ile ilgili olduğu düşünülmektedir (Maeland, 1992; Smits-Engelsman & Van Galen, 1997; Van Galen, Portier, Smits-Engelsman & Schomaker, 1993). Yazı yazarken duyu organlarının yanı sıra birçok bilişsel sürecin birlikte kullanılması bir yandan yazma sürecinin mekaniğini anlamamızı zorlaştırırken diğer yandan bu sürecin ölçülmesini olumsuz yönde etkilemektedir.

Yazma süreci ölçülmesi zor bir yapıdır. Buna rağmen birçok standartlaştırılmış değerlendirmeler mevcuttur (Rosenblum, Weiss, & Parush, 2003). Fakat çoğu terapist standartlaştırılmış testler kullanma eğiliminde değildir (Feder, Majnemer, & Synnes, 2000). Bunun temel sebebi yazmanın karmaşık bir görev olmasıdır. Başka bir deyişle yazmanın motor becerileri ve bilişsel süreçleri birlikte içermesi olarak da düşünülmektedir (Jones & Christensen, 1999). Çoğu standart yazı değerlendirmeleri sadece tek bir görevi, genellikle kopyalama veya cümle kompozisyonunu içerir. Bu durum bir çocuğun yazma performansının birçok yönünün yakalanmasında yeterli olmayabilir (Feder & Majnemer, 2003). Genel olarak yurtdışında yapılan araştırmalara bakıldığında, Alston ve Taylor (1987) el yazısını incelemek için gelişimsel bir model kullanmıştır. Çalışmalarında yazmadan önce hazır bulunuşluk becerileri üzerinde durup el yazısı ve önemini vurgulamışlardır. Nihei (1983) Japon okul öncesi öğrencilerin çizim ve el yazısını Görsel Motor Entegrasyon Testi ile araştırmış ve gelişimdeki temel çizimlerin altında yatan sebepler üzerinde durmuştur. Bir başka çalışmada, Beery (1982) Görsel-Motor Entegrasyonu Gelişim Testi'ni 3-14 yaş arası çocukların algısal-motor gelişimini değerlendirmek için tasarlamıştır (Oliver, 1990). Türkiye'de ise genellikle en çok kullanılan yazı değerlendirme araçlarına bakıldığında Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği, yazı okunaklığını eğim, boşluk, ebat, biçim ve çizgi takibi olarak beş boyutta değerlendirirken; Yazım Hataları Formu, yazıyı harf atlama/ekleme, hece atlama/ekleme, ters yazma, kelimeleri bitişik/ayrı yazma, satır

sonunda hece ayırma, sözcük atlama/ekleme, sözcüğü yanlış yazma, imlâ hatalarına göre değerlendirmiştir (Erden, Kurdoğlu ve Uslu 2002; Yıldız ve Ateş, 2010). Bu nedenlerden dolayı yazma güçlüğüne birçok faktörün sebep olduğu ve bu faktörleri belirlerken farklı ölçme araçları kullanıldığı görülmektedir. Bunların dışında Türkiye’de yazma güçlüklerinin giderilmesine yönelik çalışmaların (Calp 2013; Çınar ve Özdemir, 2006; Kodan 2016; Yıldız 2013) oldukça sınırlı olduğu söylenebilir.

Yazı ülkeye ve bireye göre değişim gösterdiği için bahsi geçen tüm araştırmalar (Hamstra-Bletz & Blote, 1993; Khalid, Yunus & Adnan, 2010; Rosenblum vd., 2003; Rosenblum, Chevion & Weiss, 2006; Rosenblum, Goldstand, & Parush, 2006) yazma güçlüğüne yönelik farklı bakış açıları sunmuştur. Bunlara ek olarak yapılan araştırmalarda kullanılan yöntem ve stratejiler ile yazma güçlüğü’nün öğretimine yönelik katkılar sunmuşlardır (Calkins, Hartman & White, 2005; Graham, Harris & Fink, 2000; Serravallo, 2017). Örneğin, dokun hisset stratejisi, zincir damlaları stratejisi, hız stratejisi, yuvarlak harf stratejisi, bir kaplumbağa gibi söyle (Calkins, Hartman & White, 2005) stratejilerini harf, hece ve kelime öğretimlerinde kullanılırken; söyle, çiz, yaz ve parçala stratejisi (Strunk & White, 1999, akt. Serravallo, 2017) ve kelime haritası stratejileri (Murray, 1985) hece ve kelime arasındaki ilişkilerin öğretimlerinde kullanılmıştır. Bunlara ek olarak yurt dışında (Chang & Yu, 2013; Graham Harris & Fink, 2000; Huau, Velay & Jover, 2015; Kushki, Schwellnus, Ilyas & Chau, 2011; Marr Windsor & Cermak, 2001; Overvelde & Hulstijn, 2011; Rosenblum, Dvorkin & Weiss, 2006; Rosenblum & Livneh-Zirinski, 2008; Rosenblum, Aloni & Josman, 2010) yapılan çalışmalara karşın; yurt içinde (Akyol ve Sever, 2019; Calp, 2013; Kaya, 2016; Kodan, 2016 ve Yıldız, 2013) yapılan çalışmaların sınırlı olması söz konusudur. Bu bağlamda özellikle Türkiye’de yapılan çalışmalara bakıldığında stratejilerin yansıra harf, hece, kelime ve cümle öğretimlerinde haftalık etkinliklerden yararlanılmıştır. Hazırlanan etkinliklerin öğretimi yapılırken birebir çalışmaların gerçekleştiği eylem araştırması yöntemini kullanmışlardır (Akyol ve Sever, 2019; Calp, 2013; Kaya, 2016; Kodan, 2016; Yıldız, 2013). Bu çalışmada doğrudan öğrencilerin yazı güçlüklerine göre belirlenen etkinlik ve stratejiler kullanılarak bir eylem araştırması tasarlanmıştır. Eylem araştırmasında hazırlanan eylem planlarının teorisi, Vygotsky (1978)’nin Yakınsal Gelişim Alanı kavramına dayandırılmıştır. Yakınsal gelişim alanı, çocukların tek başına üstesinden

gelebilmesi çok zor olan ancak yetişkinlerin rehberliği ve yardımı ile başarılabilen görevler için kullanılmaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “İlkokulda öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinin yazma güçlüklerine göre hazırlanan eylem planlarının yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisi nasıldır?” şeklinde oluşturulmuştur.

1.2.1. Alt Problemler. Bu çalışmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin (ÖĞR1, ÖĞR2 ve ÖĞR3) yazma güçlüklerine göre hazırlanan eylem planlarının etkisi nasıldır?
2. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası yazma güçlükleri ile ilgili görüşleri nelerdir?
3. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası yazma güçlükleri ile ilgili veli görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilkokul 4. sınıflarda yazma güçlüğü gösteren öğrencilere yönelik bir program hazırlamak; bu programın öğrencilerin yazma güçlüğünü giderip gidermediğini öğrencilerin yazılarına, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelemektir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Yazı öğrenimine ilişkin ilk eğilimler çocukta okul öncesinde başlar (Oliver, 1990). Yazı yazmaya eğilim, çeşitli sanatsal ve oyun etkinlikleriyle bazen içgüdüsel bir gereksinim sonucu ortaya çıkabilmektedir. Eğer çocuk eğitilmiş bir aileden geliyorsa veya kendinden büyük kardeşlerinin yazılarına tanık olabiliyorsa; okula başladığında yazının ne olduğu ne işe yaradığı ve nerelerde kullanıldığı hakkında belirli bir anlayışa sahip olarak gelecektir. Dolayısıyla bu gruptaki çocukları yazı yazma eylemine karşı hazırlamak, onları motive etmek pek zor olmayacaktır. Bu nedenle çocukların iyi bir

yazma becerisi kazanmış olması gerekir. Araştırmalar iyi bir el yazısı yazma becerisinin okuma becerisi dâhil, dil gelişimi sürecinin her aşamasına hatta klavye kullanımına dahi olumlu katkıları olduğunu göstermektedir (Charles vd., 2003). Bir başka görüşe göre ise, bir çocuk gelişen teknolojilere bağlı olarak yetişkin yaşamında kalem kullanmayacak olsa dahi, okulda iyi bir yazma becerisi kazanmalıdır; çünkü yazı fiziksel dildir (Savaş, 2017).

Norveç'in Stavangeri Üniversitesi'nde yapılan ve yazının fiziksel dil olduğu savını da doğrulayan bir araştırma, yazılarak öğrenilen bilginin daha kalıcı olduğunu ortaya çıkarmıştır (Trond, 2011). Bu çalışmada iki grup yetişkine 20 harften oluşan ve şimdiye kadar bilinmeyen bir alfabenin harfleri yazdırılmıştır. Bir hafta sonra bu harfleri hatırlayıp hatırlamadıklarını ölçen bir teste tabi tutulan gruplardan harfleri el ile yazmış gruptakiler, klavye ile yazmış olan gruptakilere göre daha başarılı olmuştur (Savaş, 2017). Bu nedenlerle yazı sadece fiziksel bir görünüş değil; aynı zamanda zihinsel bir alt yapıya sahip olan kompleks bir süreçtir denilebilir.

Yazma sürecini tam olarak yerine getiremeyen (yazma güçlüğü olan) öğrenciler olacaktır. Nitekim bu öğrencilerin tespit edilmesi ve eğitim sürecine dâhil edilmesi öğrencilerin ileriki yaşlardaki bilişsel, sosyal veya psikomotor becerilerinin gelişimi açısından da büyük önem taşımaktadır. Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım (2014)'ın da belirttiği gibi hem yazma güçlüğü bulunan öğrencilerin tanınmasında hem de onların bu güçlüklerinin giderilmesinde daha fazla araştırmaya, yayına ve materyale ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrencilerin özelliklerini belirlemek için çok yönlü değerlendirme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca birden fazla veri toplama aracı kullanılması öğrenci özelliklerini belirlemek açısından önemlidir. Daha iyi bir ihtiyaç analizi yapabilmek için birden fazla veri toplama aracının kullanılması araştırmanın özgün değerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada yazma güçlüğü olan öğrencilerin en çok sorun yaşadıkları alanlardan biri olan biçimsel becerilerin de desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir. Hazırlanan programlarda öğrencilerin görsel, işitsel, duyuşsal veya dokunsal alanlarına dikkat çekecek etkinlikler ve stratejilerle yazma süreci ve kuralları en iyi şekilde verilmeye çalışılmıştır. Nitekim yazma güçlüklerinin akademik başarıyı olumsuz yönde etkilemesinin nedenlerinden birinin de el yazısı okunaklığında yaşanan sorunlar olduğu belirtilmektedir (Yıldız, 2013). El yazısı okunaklığının akademik başarıda rolü

olduğu düşünüldüğünde, el yazısı okunaklığı ile ilgili çalışmaların sayısının artırılması gerektiği söylenebilir. Yine yapılan çalışmalar incelendiğinde, yazım ve noktalama işaretlerinin kullanımı gibi yazmanın biçimsel yönüyle ilgili çalışmalar sınırlıdır (Özlem ve Melekoğlu, 2017). Nitekim öğrencilerin yazma güçlüğüne gidermek ve okunabilir yazı yazmalarına olanak sağlamak adına özellikle yazı alanında farklı yöntem, teknik, etkinlik ve stratejiler kullanılmıştır. Graham Harris ve Fink, (2000) çalışmalarında harf öğretimini alfabe ısınması (2 dk), alfabe uygulaması (6 dk), alfabe roketleri (5 dk) ve alfabe eğlencesi (2 dk) şeklinde belirli bir sıra ile ve görevler vererek gerçekleştirmiştir. Bu kapsamda her bir görev için belirli bir süre yer almıştır. Serravallo, (2017) yayımladığı kitabında ise yazı öğretiminde kullanılabilecek birçok stratejiye yer vermiştir. Örneğin, dokun hisset stratejisi, zincir damlaları stratejisi, hız stratejisi, yuvarlak harf stratejisi, bir kaplumbağa gibi söyle (Calkins, Hartman & White, 2005) stratejilerini harf, hece ve kelime öğretimlerinde kullanmıştır. Bunlara ek olarak söyle, çiz, yaz ve parçala stratejisi (Strunk & White, 1999, akt. Serravallo, 2017) ve kelime haritası stratejileri (Murray, 1985) ile hece ve kelime bilgilerini geliştirmeye yönelik strateji ve etkinliklere yer vermişlerdir. Araştırmada yer alan programlardaki etkinlikler/stratejiler ile hedeflenen noktalardan bir tanesi de okunaklığın geliştirilmesidir.

Hazırlanan programlarda öğrencilerin yazma güçlükleri birçok alanda geliştirmek amaçlanmıştır. Bu çalışmada, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim katkı sağlayacak üç ayrı program hazırlanmıştır. Hazırlanan programlarda Millî Eğitim Bakanlığı, Rehberlik Hizmetlerinde Kullanılan Formlar (2019) kapsamında yeniden uyarlanarak, her öğrenciye yönelik öğrenci dosyası oluşturulmuş olup; öğretmen, aile ve öğrenci görüşleri dikkate alınarak yazma güçlüğü gösteren öğrenci tüm yönler ile tanınmaya çalışılmıştır. Kuşkusuz özellikle güçlük gösteren öğrencilerin aileleri ve öğretmenleri ile yapılan iş birliği tüm yazma süreçlerinde hem öğrencilerin motivasyonları hem de derse karşı tutumlarını olumlu yönde etkileyecektir. Bu durumu destekler şekilde Tseng ve Chow, (2000) ve Oliver, (1990) yazı yazma sürecini bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerin birleşimi olmakla birlikte ağırlıklı olarak psikomotor becerilerin özellikle öğrenme aşamasında hâkim olduğu bir beceridir şeklinde yorumlamaktadırlar. Ayrıca yapılan yazı güçlükleri çalışmalarında ağırlığın psikomotor becerilerin öğretime verildiğini söylemektedirler.

Bu araştırmada hazırlanacak programın sonuçlarına göre sınıf  ğretmenlerinin bu süreci daha iyi anlamlandırılmasına olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Bu sürece ilişkin araştırmalara bakıldığında; okul çağındaki çocuklar için, verilen bir el yazısı eğitimi yönteminin etkililiğine yönelik sınırlı miktarda araştırma vardır denilebilir. Çok az ülke ulusal el yazısı özelliklerine sahiptir (Graham, 1992). Öğretmenler,  ğrencilerin okunabilir el yazısını geliştirmeleri gerektiği bilgisiyle yönlendirilir. Fakat  ğretmenler el yazısı becerilerini öğretmek için kendi metodlarını kendileri geliştirmeye terk edilir (Pontello, 1999). Öğretmenler,  ğrencilerin sahip olması gereken okunabilir yazıyı olmazsa olmaz bir beceri olarak ele alır (Rubin & Henderson, 1982). Ancak bazı öğretmenler el yazısı becerilerini öğretmek için çok az vakit harcarlar ve aynı öğrencilerin dereceleri karşısında kullanılan eğitim metodları tutarsızlıklar gösterir. Hagin (1983), el yazısı çalışmasını günümüz  ğretmenlerinin eğitiminde bir boşluk olabileceğini savunur. İlkokul programında el yazısının çok zayıf öğretilen içerikler olduğunu vurgular. Zayıf ya da yetersiz  ğretim, çocukların el yazısının karmaşık becerilerini kazanmada başarısızlığına bir neden olabilir (Rubin & Henderson, 1982).

El yazısı  ğretimi, eğitiminin nasıl başlatılması gerektiğini, kalemin nasıl tutulması gerektiğini, duruşunu ve el yazısını etkileyen diğer faktörleri hesaba katan kararlara doludur (Graham & Miller, 1980). Örneğin, Rubin ve Henderson (1982),  ğretmenlerin, birinden diğerine geçerken yazı mı yoksa el yazısı ile mi başlaması, öğretmek için hangi tarz el yazısı ve geçirme kullanması ve yazma güçlüğü gösterenlerin kopyalamasına devam etmesine izin vermesi mi vermemesi mi gerektiğine karar vermek zorundadır. Çoğu  ğretmenin öncelikle ne yaptıklarını ve ne zaman yaptıklarını tanımlamalarına rağmen çok azı kararlarını tam olarak destekleyebilmektedir. Rubin ve Henderson (1982), "yazmayla öğrenilen başarı, sadece çocuğun motivasyonu ve becerisine değil aynı zamanda öğretmenin metodlarına ve yeteneklerine bağlıdır" şeklinde belirtmişlerdir (s. 23). Bu nedenlerle yazma güçlüğünün giderilmesi süreci, ayrı bir emek verilmesini ve çaba gösterilmesini gerektirmektedir. Mevcut eğitim sistemi içerisinde özellikle sınıf  ğretmenlerinin uzun ve yorucu çalışma temposunda, böyle bir eğitimi yeterince ger ekleştirmeyecekleri düşünülmektedir. Bu nedenle sınıf  ğretmenlerinin programlarında düzenlemeler yapılması ayrıca öğretmenlerin böyle bir çalışmayı gerçekleştirmeleri için teşvik edilmeleri gerektiği düşünülmektedir (Yıldız, 2013).

Son olarak, araştırmada hazırlanacak üç ayrı program ile sınıf düzeylerine göre daha fazla öğrenciyle çalışılması dikkat çekicidir. Yurt içinde yapılan araştırmaların (Calp, 2013; Yıldız, 2013; Akyol ve Sever, 2019; Kodan, 2016 ve Kaya, 2016) daha çok bir öğrenciye yönelik müdahale programlarını içerdiği söylenebilir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2020-2021 öğretim yılı Balıkesir iline bağlı Ayvalık ilçesinde yer alan bir ilkokula devam eden 4. sınıf üç öğrenci, velileri ve sınıf öğretmeni ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma mevcut pandemi süreci ve bu sürecin koşulları ile sınırlıdır. Tam kapanma olduğu zamanlarda online eğitime geçilmiştir.

1.6. Tanımlar

Yazma: Düşüncelerin ve fikirlerin okunabilir formda veya yazılarda iletilmesi için sembollerin (alfabenin harfleri, noktalama işaretleri ve boşluklar) kullanılması işlemidir.

Serbest Yazma: Öğrencilerin herhangi bir konudaki duygu, düşünce ve hayallerini yazmalarını sağlayarak ifade güçlerini ve yazılı anlatım yeteneklerini geliştirmektir (Özbay, 2016).

Dikte: Öğrencilerin ‘ana dil’i öğrenme seviyelerini belirlemek; kısa bir metni öğrencilere okuyarak yazdırmak ya da bir metin okunduktan sonra dinlenenlerin yazılması eylemidir (MEB, 2005).

Beceri: Bir şeyi uzmanlıkla ve iyi yapma yeteneğidir. Ayrıca, belirli bir süre, enerji veya her ikisi de (atıf gerekli) içinde önceden belirlenmiş sonuçlarla bir görevi yerine getirme yeteneği, yani kişinin sahip olduğu yetenekler anlamına gelir.

Yazı güçlüğü: Yaş, zekâ ve eğitime bağlı olarak yazılı bir ifade bozukluğu olarak tanımlanır (Nicolson & Fawcett, 2011).

Disgrafi: Disgrafi yazılı anlatımla ilgili zorluklar olarak tanımlanmaktadır. Aynı zamanda “disgrafi” yazma güçlüğü gösteren çocukları ifade etmek için kullanılan tıbbi bir terimdir (Deuel, 1995).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde yazı öğretimi, yazı öğretiminde kopyalama, dikte ve serbest yazı çalışmaları, yazı öğretiminin ilkeleri, yazı öğretimine etki eden unsurlar, yazma güçlüğü, yazma güçlüğü belirtileri, kalem kavrama, yazma hızı, okunaklık, oturuş, yazma güçlüğüne sebepleri, yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin özellikleri, yazma güçlüğü tanılama, yazma güçlüğünde kullanılan stratejiler ve müdahale yöntemleri, ilgili araştırmalar ve yurt dışında ve yurt içinde yazma güçlüğü ilgili yapılan araştırmaların değerlendirilmesi ile ilgili başlıklara yer verilmiştir.

2.1.1. Yazı öğretimi. Yazma, düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri kurallarına uygun bir şekilde ve okunaklı olarak üretebilmektir (Akyol, 2007). Başka bir açıdan beynin belirli bölgelerinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya döküm işlemidir. Bu nedenle öğrencilerin dinledikleri ile okuduklarını iyi anlamaları gerekir. Bu süreçte ne kadar duyu organı işe koşulursa o kadar zihinsel şemalar oluşacaktır. Yazma süreci de yapılandırılmış bu bilgilerin zihinsel olarak gözden geçirilmesi ile başlanmaktadır (Keskinlik, 2007). Nitekim bu süreçte öğretmenlere büyük bir görev düşmektedir. Öğretmenlerin tıpkı hastasını tedavi ederken onu tanıması gereken bir doktor gibi öğrencilerini tanıması ve buna göre öğretim yöntem ve tekniklerini kullanması gerekir. Bu durumu Paul S. Anderson (1971) insanlığın tüm yeniliği arasında hiçbir, bir insanın 10.000 mil mesafeden arkadaşlarıyla konuşmadan ve karşılık vermeden zihnini, anlayışını, fikirlerini ifade edebildiği yazıdan daha faydalı, gerekli, yararlı ve takdire şayan değildir şeklinde yorumlamıştır. Yazı öğretimini yapacak kişiye vurguyu şu şekilde ifade etmiştir: Yazı hem bir zehir hem de bir panzehirdir. Ancak gerçek bir doktor bunu doğaya yerleştirilmiş gerekli bir ilaç olduğunu bilebilir (Donoghue, 1981).

Yazının yazılışı şekli, stili ve estetik değerler dikkate alınarak ilköğretim sürecinde öğrencilere pratik ve teorik aşamalarıyla öğretilir. Çocuklar birinci sınıfa başladıklarında aile ortamından ayrılmış olmaları yeni ortama uyum sağlamalarını zorlaştırabilmektedir. Bu nedenle eğitim öğretim faaliyetleri verilirken eğitimci tarafından çocuğun anlaşılması ve bu sürecin çocuk için ne anlama geldiğinin iyi bilinmesi gerekir. Bu nedenle yazının sadece bir öğretim aracı olduğunu düşünmek eksik olacaktır. Yazı öğrencilerin kişilik özelliklerinden tutun da sanat ve estetik becerilerini etkileyen yaşam boyu devam eden duygu ve düşünce anlatma yoludur denilebilir. Bu sebeplerle yazı öğretim programları geliştirirken oluşturulan programların daha işlek, daha verimli, daha estetik ve öğrencilerin ilgi ve isteklerine cevap verebilen programlar oluşturulmaya özen gösterilmelidir (Artut ve Demir, 2003, s.13).

Yazı öğretimi denilince akılda çok önemli olmayan bir algı yaratabilir. Ancak yazma öğrenciler için çok önemlidir, çünkü iletişim kurmalarını, toplumda işlev görmelerini, edinmelerini sağlayan bilgi ve öğrendiklerini sergilemelerine yardımcı olan bir araçtır. Yine de birçok çocuk yazmayı öğrenmek için mücadele eder ve bu süreçte zorlanır (Graham & Rijlaarsdam, 2016). Bu nedenle yazı öğretim programları hazırlanırken öğrencilerin yaşlarına bağlı içinde bulundukları bilişsel ve duyuşsal dönemler dikkate alınmalıdır. Bununla birlikte öğrencilerin bulundukları coğrafya ve kültürel değerlerine bağlı değişkenler göz önüne alınmalı ve bireysel farklılıklara göre uyarlanabilecek esneklikte programlar hazırlanmalıdır (Şahin, 2018). Ülkeler arasında büyük ölçekli karşılaştırmalara göre öğrenciler, genellikle yazma yerine bilim, matematik ve okumaya odaklanır. Bu durum son zamanlarda birçok ülkede yapılan ulusal değerlendirme çalışmalarında yazma konusunda yeterlilik sorunu olduğunu göstermiştir (Graham & Rijlaarsdam, 2016). Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde, the National Assessment of Educational Progress (NAEP) verilerine göre 8. ve 12. sınıflardaki öğrenciler yazılı olarak temel seviyenin altında olduğu; öğrencilerin sadece %27'sinin yeterli olduğu ifade edilmiştir (Graham, 2013). Benzer şekilde, Birleşik Krallık'ta birçok okul öğrencileri yazma için beklenen seviyenin altında puan alırken (Ofsted, 2005); Portekiz'de 4. sınıf öğrencilerin yarısından fazlasının yazma becerilerinin zayıf olduğu bulunmuştur (Cardoso, Pereira, Silva & Sousa, 2009). Bu nedenlerle, birçok ülkede yazma eğitiminin kalitesinin iyileştirilmesi gerektiği gibi ülkelerde programlar hazırlanırken gereken dikkatin verilmesi önemlidir

(Graham & Rijlaarsdam, 2016). Bu durum şöyle izah edilebilir; “çocuğa veya yetişkine verilecek yazı öğretimine ilişkin aşamalar onların cesaretini kırarak şekilde olmadan, düşüncelerini ifade etme arzularına cevap veren araç ve ortamları nasıl oluşturmalı?” yazı öğretimi dersi bu çerçevede ele alınır ve bu çerçevede değerlendirilirse yazı öğretimi dersinin diğer derslere nazaran daha az kıymetli bir ders olduğu değil, aksine, yazının iletişimde çok önemli bir yerinin olduğu anlaşılacaktır (Gray, 1964). Bunlara ek olarak Öğrenciler yazı yazma becerisini kendileri okuma yaparken veya başka biri okuma veya yazma yaparken harf ve sözcüklerin belirli bir düzen içerisinde sayfaya işlendiğini görerek yazmanın nasıl bir şey olduğunu idrak ederler (Meadows, 1994).

Yazı öğretimi sürecinde öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim ve etkileşimin önemi dikkatten kaçırılmamalı ve buna göre oluşabilecek olumsuz durumlarda öğretmenlerin çözüm geliştirebilecek bilgi ve deneyime sahip olması sağlanmalıdır. Çünkü yazı öğretim sürecinin ve yazı öğretim ortamının atmosferi ile öğretmen arasında doğrudan bir ilişki vardır (Şahin, 2018). Başka bir ifade ile öğretmenlerin yazma öğretimi için yeterli donanıma sahip olup olmadığını sorgulayan uzmanlar; yazma eğitimini profesyonelleşmenin bir önceliği olarak görmektedir (Henkens, 2010). Bu süreçte öğretmen yazmadaki yenilikler konusunda ne yapılması gerekir; nasıl başarılı bir şekilde uygulanabileceği ve etkileri konusunda araştırmalar yapmalıdır (Graham & Rijlaarsdam, 2016). Eğer öğretmen yeterli bilgi ve beceriye sahipse öğretim ortamını istediği gibi eğlenceli ve öğretim verimliliği yüksek bir ortama çevirebilir. Örneğin öğretmen harf öğretiminde öğrettiği harfleri gündelik hayatla ilişkilendirir, modellemeler yaparsa öğrettikleri öğrencilerin zihinsel şemalarında daha kalıcı olacaktır. Bununla birlikte harf öğretimi yapan öğretmen birbirleriyle benzerlik gösteren harflerin karıştırılmasını engelleyecek nitelikte etkinlik, modellemeler ve bu harflere ilişkin materyalleri yapabilmelidir. Ayrıca harflerin ebatlarının öğrencilerin algı seviyelerine uygun olmasında fayda vardır. Yine harflerin öğretiminden sonraki süreçlerinin (hece, kelime ve cümle geçişlerinde) de aynı şekilde düzenlemesi gerekliliğini kavramış olması gerekir. Bununla birlikte öğretmen çocukların dünyasına ulaşabilmek ve öğretiminin verimini artırmak için eğitsel oyun, drama ve farklı araç-gereçlerden yardım alarak amacına daha kolay ulaşabilir (Şahin, 2018; Yaakob, 2015).

İlkokul birinci sınıf Türkiye’de okuma ve yazmanın öğretilmeye başlandığı sınıftır. Türkçe Programı’na göre Ses Esaslı (Temelli) Yöntem kullanılarak okuma ve yazma öğretilmektedir. Hazırlık aşamasında küçük kasları geliştirmek amacıyla çizgi çalışmaları yapılmaktadır. Birinci sınıflarda ince kas becerileri gelişmemiş çocuklara gereğinden fazla yazı yazma faaliyeti yaptırılması çocukta yorgunluk, bıkkınlık ve isteksizlik oluşturabilecektir. Bu durum yazılardaki estetik bozukluklarının nedenleri arasında gösterilmektedir (Çelenk, 2007). Yazı öğretimi için öncelikle çizgi çizme etkinlikleri yaptırılabilir. Bu aşamada öğrencilerin öncelikle ağaç kurşun kalem kullanmaları sağlanıp daha sonra renkli kalemler kullanılabilir. Öğretim aşamalarında başlangıçta öğrencilerin parmaklarını kullanarak kum havuzlarında harf çizimi yapmaları veya oyun hamurlarını kullanarak harf yapmaları oldukça faydalı bir yöntem olabilir. Bu süreç kaslarını kuvvetlendirecek ve ince motor becerilerine geçiş için üstünlük sağlayacaktır (Artut ve Demir, 2003). Ses öğretimi aşamasında sesin yazılışı ve okunuşu öğretilmektedir. Öğrencilerin günlük hayattan iyi bildikleri benzetmelerden faydalanılması (Örneğin, ‘‘A’’ sesi için ev çatısı benzetmesi, ‘‘B’’ harfi için gözlük çerçevesi benzetmesi, ‘‘S’’ harfi için yılan benzetmesi) yararlı olacaktır. Yaşam ne kadar eğitime dahil olursa kalıcılığı o kadar fazla olacaktır (Artut ve Demir, 2003). Yazı öğretimi çalışmalarında harflerin hangi hayvana veya nesneye benzediği sorularak öğrencilerin harfleri gündelik hayatla ilişkilendirmesi ve böylelikle öğrendiklerini pekiştirmeleri sağlanabilir (Meadows, 1994). Hece aşamasında sesler bir araya getirilerek hece, kelime aşamasında heceler bir araya getirilerek kelime, cümle aşamasında kelimeler bir araya getirilerek cümle yazımı yapılmaktadır. Metin aşamasında ise cümleler bir araya getirilerek metin yazılmaktadır.

Öğrenciler yazı yazmaya ilk kopyalayarak başlarlar. Sonra söyleneni yazarlar. Yazı ile ilgili farkındalıkları arttıkça ve yazı yazdıkça, yazma becerileri gelişir. Öğrenciler duygu ve düşüncelerini kağıda aktardıkları serbest yazma aşamasına geçerler.

2.1.1.1. Yazı öğretiminde kopyalama, dikte ve serbest yazı çalışmaları.

Öğrencilerle yapılan yazı çalışmaları düşünüldüğünde, öğretmenlerin öncelikle kopyalama daha sonra dikte ve serbest yazı çalışmalarına yer verdiği söylenebilir. Bu

kısımda yazı öğretimi sırasında kullanılan kopyalama, dikte ve serbest yazı çalışmalarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Kopyalama görevleri belirli bir yaratıcılıktan ziyade öğrencilerin verilen bir metni hiçbir değişime uğratmadan yazmaları üzerine kuruludur. Bu görevlerde sorun yaşayan öğrencilere yönelik hazırlanan etkinliklerde dikkat edilen noktalar şu şekilde belirtilebilir: Kopyalama metnin uygun bir şekilde sunumu; metni yazarken dikkat etmesi gereken noktaların belirtilmesi; görsel olarak öğrencinin yaşadığı sorunlar varsa (ışığa karşı duyarlılık gibi) buna yönelik ortamın hazırlanması; hazırlanan araçların ve etkinliklerin görsel ve işitsel süreçler göz önüne alınarak işe koşulması gerekmektedir. Kopyalama sırasında ortam, fiziksel şartlar vb. durumlar dışında öncelikle kopyalanmak istenen metnin öğrenci tarafından anlaşılması gerekir. Bunun için de öncelikle duyu organlarının normal düzeyde olması ve daha sonra el ve göz koordinasyonu sağlanarak kopyalama işleminin yapılması gerekir.

Kopyalamada hazırlanan materyallerin ve bu materyallere yönelik uygulamaların doğrudan davranışa yönelik olması önemlidir. Ayrıca bu süreçte kullanılan pekiştiricilerin de buna göre verilmesi gerekmektedir. Kopyalama görevleri her ne kadar birebir ve belirli bir davranışın tekrarını içeren hareketler olsa da içerisinde zihinsel süreçler barındırmaktadır. Fakat bu biliş durumu yapılacak eylemin farkındalığı oranındadır. Buradan kasıt serbest yazmadaki gibi daha kompleks bir düşünceler ürününün yazıya dökümünün gerçekleşmemesidir. Yazma sürecinde kullanılan bir diğer teknik ise dikte çalışmalarıdır.

Dikte çalışmaları öğrencilerin anadili kullanma ve anlatım düzeylerini belirlemek, söyleyişlerini düzeltmek, sözcük dağarını arttırmak ve kuralların öğrenilip öğrenilmediğini denetlemek bakımından sıkça başvurulmuş çalışmalardan biridir (Gündüz ve Şimşek, 2011). Dikte; titiz dinleme, heceleme, anafikri kaçırmadan dinleme, yazım kuralları, noktalama işaretleri ve dilbilgisiyle ilişkili alt becerileri içermektedir. Diktenin bu alt becerileri, ilerleyen süreçte akademik alanda ve diğer alanlarda not tutma konusunda oldukça önem taşımaktadır (Zhytska, 2013). Bu becerilerin yanı sıra dikte, günlük yaşamda ad, adres, alışveriş listesi ve yemek tarifi yazma gibi birçok durumda kullanılabilir (Doğan, 2007). İlkokul birinci sınıfta kazandırılması gereken yazma becerisinin gelişmesi için kullanılan dikte çalışmaları,

doğru ve yaratıcı bir yazılı anlatım becerisinin temelini oluşturması nedeniyle önemlidir (Gültekin ve Aktay, 2014).

Dikte tekniği eğitim-öğretim süreçlerinde uzun yıllardır kullanılmasına ve geleneksel öğretimin bir parçası olmasına karşın bilişsel yönü güçlü bir tekniktir. Dikte tekniğinin uygulama boyutunda öğrencilerin zihninde ilk olarak bir problem durumu oluşturulur. Bu problem durumu aynı zamanda öğrencilerin yeni gelen bilgileri almaları için bilişsel bir hazırlık durumu olarak düşünülebilir. Sonra problemin çözümü sunulur. Böylelikle öğrencilere bilişsel yapılarını oluşturma, (varsa) bilişsel yapılarındaki yanlışları yeniden düzenleme olanağı sağlanmış olur (Hamzadayı ve Çetinkaya, 2013).

Dikte tekniğini uygulama sürecinde metnin seçimi, dikte aşaması ve dikte sonrası düzeltme işlemiyle ilgili kural ve ilkeler vardır. Dikte yaptırmak için seçilen metinde olması gereken özellikler şu şekilde belirtilebilir: Öğrencilerin ortalama becerileriyle koşut ve uyumlu olmalı, gereksinim ve ilgilerine yönelik olmalı, çok uzun olmamalı (genellikle bir sayfadan daha az) ve bağımsız ve kısa kesitlere bölünebilir özellikte olmalıdır (Blanche, 2004).

Dikte tekniğinin uygulama işlem basamakları ise genel olarak şu şekildedir: 1) Öğretmen kısa bir paragrafı normal bir hızda bir ya da 2 kez okur. 2) Öğretmen üç ya da dört sözcüklük kısa öbek birimleri okur ve her öbekten sonra bekler. 3) Bekleme sürecinde öğrenciler duyduklarını tam olarak yazarlar. 4) Son olarak öğretmen paragrafın tümünü okur ve öğrenciler yazdıklarını kontrol ederler (Brown, 2001, s. 343, akt. Hamzadayı ve Çetinkaya, 2013).

Bunların dışında Zhytska, (2013)'e göre, dikte için geleneksel yaklaşımın birtakım dezavantajları vardır:

- Uzun metinlerde anlaşılama durumu olması,
- Öğrenciler tekrarlama, açıklama, heceleme talep etme imkânı bulamayabilirler.

Tüm bu bilgiler göz önüne alındığında diktelerde hedeflenen noktalar şu şekilde aktarılabilir: Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek ve bunun yanında yazım kurallarına dikkat ederken noktalama işaretlerine uygun bir şekilde yazabilmelerini sağlanmak; seslerin ne düzeyde algılanarak öğrenildiğini kontrol etme fırsatı vermek; duygu ve düşüncelerini en iyi şekilde ifade ederken akılda tutma konusunda dikkat arttırmak ve anlamlı okuma sağlamak amaçlanmalıdır. Son olarak özellikle Türkçe

öğretiminde yer verilen ve öğrencilerin yazarken daha çok zorlandıkları serbest yazı çalışmalarına değinmek gerekmektedir.

Türkçe eğitiminde serbest yazı çalışmalarında öğrencinin yaratıcılığı ön plana çıkarılmaya çalışılır. Bu kapsamda öğrenciye yazma ilkeleri verildikten sonra konu seçiminde öğrenci özgür bırakılır. Böylece kendi duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde yansıtmaya imkânı bulur (Aktaş ve Gündüz, 2001, akt, Ayrancı ve Temizyürek, 2017). Serbest yazıda konuyu ve yazılı anlatım türünü öğretmen verebileceği gibi öğrenciler de istedikleri konuyu seçerek yazma çalışması yapabilirler. Daha çok hikâye, şiir ve roman türlerinde kullanılan yaratıcı yazma çalışmalarında, belirlenen konu boş, beyaz bir kâğıdın ortasına yazılır. Çağrışım yoluyla bilinçaltında olan konuyla ilgili her şey, o konu etrafındaki boş kısımlara yazılır. Bilinçaltından çıkan kelimeler alt alta sıralanır ve kelimeler arasında bağlantı kurulur. Herhangi bir noktaya gelindiğinde konunun hangi yönde ele alınacağına karar verilir. Öğrenciler yaşadıklarından, düşündüklerinden ve hayal ettiklerinden hareketle yazarlar (Şimşek, 2015). Yine Demirel (2000) eğitimde serbest yazma faaliyetlerine kompozisyon yazma, mektup yazma, duyuru, haber ve tutanak oluşturma, okunanlarla ilgili yazılar yazma, gözlenen ve yaşanan olaylarla ilgili yazılar yazma, resimlere bakarak yazma gibi örnekleri verir. Nitekim ilköğretim öğrencileri için bu süreç diğer sınıf düzeylerine göre daha zordur. Çünkü bu süreçte bilginin kavranması bir davranışa dönüştürülmesi veya işlenmesi gerekir. Hatta farklı bağlantılar veya şemalar kurularak daha kompleks ve yaratıcı bir süreç gerektirir. Bu nedenle serbest yazı çalışmalarında süreç boyunca bilgiyi öğrencinin ortaya çıkarmasına yönelik etkinlikler kullanılmalıdır. Çünkü serbest yazı çocukları duygularını, hislerini, ilgilerini ve deneyimlerini gösterim, çizim veya işaret dili kullanarak ifade etmesine olanak sağlar (Andrews & Gonzales, 1992). Bu yönüyle kullanılacak araçlarda yapılacak etkinlikler öğrencinin görüşleri doğrultusunda ders esnasında değişim de gösterebilir.

2.1.2. Yazı öğretiminin ilkeleri. Özgüven'e (1998) göre yazı öğretiminde şu ilkelerin göz önünde bulundurulması gerekir:

a) Yazı çalışmalarında öğrencilerin öncelikle fizyolojik yönden tanınması gerekmektedir. Bu nedenle çocuğun duyu organlarının durumları kontrol edilmelidir. Okulun ilk yıllarında yapılan çalışmalar çocuklar için yorucu ve zahmetli

olabilmektedir. Bu nedenle öğrencinin fizyolojik gelişimine uygun yazı çalışmaları yapılmalı ve öğrenciye aralıksız uzun yazma çalışmalarının verilmemesi gerekir.

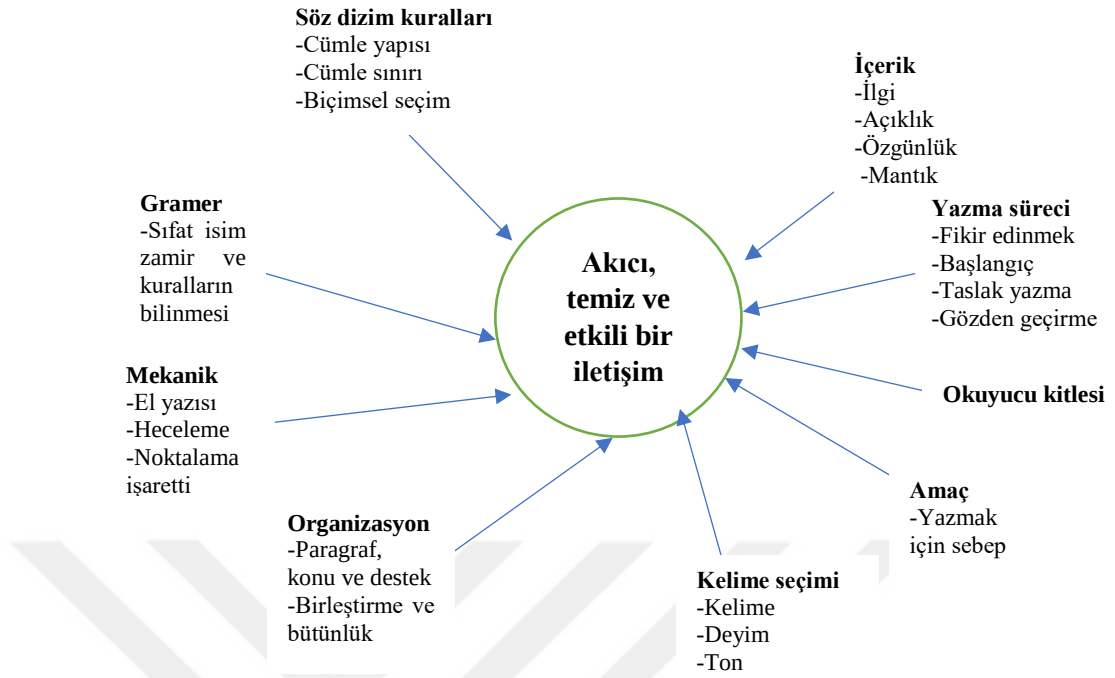
b) Öğretmenin öğrencilerine örnek olması gerekir. Öyle ki tahtaya yazı yazarken tıpkı defterine yazıyormuş gibi yazım kurallarına uymalıdır. Aksi halde bu durum öğrencilerin dikkatini çeker ve öğrenci kendi yazısında gösterdiği gayreti bırakabilir (Taylan, 2001).

c) Yazı çalışmalarında kullanılan tüm materyallerin öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun olmalıdır.

d) Yazı öğretiminde araç görevi üstlenecek metinlerin seçimi rastgele değil, öğretilecek harf, kelime ve cümleyi kapsayacak şekilde yapılmalıdır.

2.1.3. Yazı öğretimine etki eden unsurlar. Yazmanın, çok fazla eğitim gerektirdiği için en karmaşık ve zor beceri olduğuna dair ortak bir anlaşma vardır. Tüm öğrenme problemleri gibi, iyi bir yazı yazmanın zorlukları da öğrencilerin eğitimi, benlik saygısı, özgüven ve yazma motivasyonu için yıkıcı olabilir (Yaakob, 2015). Birçok araştırmacı (Harmer, 2007; Nunan 1989; Richards & Renandya, 2003; Tribble, 1997) yazmanın en karmaşık ve zor beceri olduğu konusunda hemfikirdir. Bu zorluk sadece fikir üretme ve organize etmede değil, aynı zamanda bu fikirleri okunabilir metne çevirmede de yatmaktadır.

Öğrencilerin yazma becerilerini etkileyen birçok faktör vardır. Yazma kullanılan dilin çok önemli bir parçası olduğundan, öğretmen öğrencilerin yeterliliklerini etkili bir şekilde nasıl geliştirecekleri hakkında bilgi sahibi olmak zorundadır. Bu nedenle yazma sürecinde üzerinde durulan en önemli noktalar: öğretmenin dersler için farklı yöntemler oluşturması, egzersizleri değerlendirmesi ve öğrencilere uygun geri bildirim vermesi gerektiğinde bu bilginin nasıl kullanılacağıdır. Raimes (1994), derslerde yazmanın nasıl öğreteceğine dair genel sorunların olduğunu kabul etmiştir. Bunun nedeni, öğretme sürecinde kişinin düşüncesinin keşfedilmesindeki süreç olabilir şeklinde yorumlamıştır. Şekil 1’de bir yazı parçası üretilirken etkinleştirilen öğeleri göstermektedir.



Şekil 1. Yazıyı etkileyen faktörler (Raimes, 1994)

Şekil 1'e bakıldığında yazı ve yazma sürecinde birçok etkenin olduğu görülmekle beraber genellikle yazma esnasında öğrencilerde bulunması gereken özellikler ve etkilenebilecekleri faktörlere yer verilmiştir. Bu etkenler birçok araştırma ile desteklenmiştir. Yaakob, (2015) yaptığı çalışmada sonsuz sayıda faktör arasında, araştırmacı öğrencilerin yazma becerisi eksikliğinin ve nedenlerinin arkasındaki faktörlerin genel bir resmini çizmeye çalışmıştır. Buna göre: Yazma, İngilizce eğitimi için vazgeçilmez şeylerden biridir. Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde öğrenmek zorunda oldukları dil becerilerinden biridir. Ancak, yaptığı çalışmadaki analiz sonucunda birçok öğrencinin yazma becerisi çalışmasının önemini farkında olmadığını göstermiştir. Hatta bu beceriyi uygulamak için biraz fazla zaman harcadıkları ifade edilmiştir. Bu durum, okulda öğrenme yazma becerisinin kalitesinin düşük olmasına yol açmaktadır. Araştırma sonucunda genel olarak öğrencilerde görülen sorunlar şu şekildedir: “1) öğrencilerin kelime dağarcığı, 2) öğrenciler dilbilgisi yapılarıyla karşı karşıya kaldıklarında birçok zorlukla karşılaşmaları, 3) yazma konuları, 4) yeniden düzeltmemesi sorunu 5) öğrencilerin okuma materyali kaynakları, farkındalık eksiklikleri nedeniyle çeşitli değildir, 6) dördüncü sınıfta yazmayı öğrenmek için ayrılan zaman öğrencilerin pratik yapması için yeterli

değildir.” Şeklinde yer almaktadır. Ayrıca, Quintero’nun (2008) çalışmasında, dilbilgisi, noktalama işaretleri, sözcük seçimi ve benzerleriyle ilgili sorunların bir metnin içeriği ve genel anlayışı üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğuna dikkat çekmiştir. Ek olarak, bu çalışma yazmanın sadece dilin yapılarını kullanmaktan ziyade zihinsel süreçlerin kullanımını ima ettiği için gelişmesi karmaşık bir beceri olduğunu göstermiştir. Örneğin, yazar bu zorlukların öğrencileri motive ederek, ilgi duydukları konular hakkında yazma fırsatı vererek ve ayrıca çalışmalarına uygun geribildirimler vererek çözülebileceğini tespit etmiştir (Rico, 2014).

Bu araştırmalara göre yazma sürecinde yer alan iç ve dış sebeplerin olduğu görülmektedir. Bunların dışında araştırmada da üzerinde durulan yazma sürecine etki eden diğer faktörlere değinmek gerekmektedir.

Kas Gelişimi: Yazmada parmak, el, bilek, kol ve omuz kasları önemlidir. Kas gelişimini tam olarak tamamlamayan öğrenciler motor becerilerinde zorlanacaklardır. Kas gelişiminde büyük kaslardan küçük kaslara doğru bir yol izlenmelidir. Hazır bulunuşluk düzeylerinin yazmaya uygun olacak şekilde uyarılması ve kuvvetlendirilmesi gerekmektedir (Keskinkılıç, 2002).

Yönler: Türkçe harflerin yazı yönleri soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru bir yön izler. Öğretmen düzenli çizgi çalışmaları sırasında yönlere dikkat çekmelidir. Yönlere dikkat çekmek için mutlaka oklar ve çeşitli belirleyiciler kullanılmalıdır. Harflerin ve diğer şekillerin başlangıç ve bitiş noktaları vurgulanmalıdır (Akyol, 2007).

El Tercihi: Yazmada en önemli hususlardan biri de el tercihidir. Çocukların çoğu sağ ellerini kullanmaktadırlar. Bu durum genellikle istendiktir fakat öğrenci sol elini kullanmaya alışmış ve ısrarla kalemi sol eli ile tutmak istiyorsa kesinlikle zorlama yapılmamalıdır (Keskinkılıç, 2002).

Boşluklar: Akyol (2007) yazmada cümleler, kelimeler, harfler arası ve sayfa kenarlarındaki boşlukların okunabilirlik ve estetik açıdan önemli olduğunu belirtmektedir. Öncelikle sayfa kenarları boşlukları; daha sonra da sırasıyla harfler, kelimeler ve cümleler arası boşluklar üzerinde durulmalıdır. Küçük harfler yazılan kelimeler arasında küçük “o” harfinin alanı kadar, cümleler arasında ise iki küçük “o” harfinin kapladığı alan kadar boşluk bırakılmalıdır. Çizgiler arası veya satırlar arası boşluklara da çocukların dikkatleri çekilmelidir.

Çizgi Takibi: Çocuklarda çizgiyi takip edememe, üst çizgiye yakın veya alt çizginin üzerine yazma sık yaşanan sorunlar olarak karşılaşılmaktadır. Bazen de satıra normal başlayıp özellikle sonuna doğru yukarıya veya aşağıya doğru eğim vererek başka satırlara geçebilmektedirler (Akyol, 2007). Bu nedenle çizgiler belirgin olmalı ve çocuk öğretim sırasında yönlendirilmelidir.

Defterin ve Kâğıdın Pozisyonu: Defterin ve kâğıdın pozisyonu yazmada önemlidir. Sağ veya sol elle yazmaya göre kâğıdı tutan el değişim gösterir. Sağ el ile yazanlar, kâğıdı sol el ile tutarlar, sol el ile yazanlar ise, kâğıdı sağ elle tutarlar. Eğik yazı için kâğıdın sağ elle yazanda sola, sol el ile yazanda ise sağa doğru hafifçe meyilli olması gerekir (Gray, 1964).

2.1.4. Yazma güçlüğü. Herhangi düşünce ve fikirlerin iletebileceği okunabilir bir ürün yaratma, okul çağındaki çocuklar için önemli bir etkinliktir (Erhardt & Meade, 2005; Rosenblum, Weiss & Parush, 2003). Okul ilerledikçe, not alma, deneme yazma, dikte alıştırmaları yapmak gibi el yazısı çalışmaları ile çocuklar karşı karşıya kalır (Kaminsky, Powers & Powers, 1981). Ortalama bir çocuğun okul gününün %30 ile %60'ı yazma faaliyetleri ile geçmektedir. Çoğu çocuk için el yazısıyla ilgili tutuş ve motor tepkileri zamanla otomatik hale gelir. Bununla birlikte, birçok çocuk el yazısı becerilerine hâkim olmak için mücadele eder. Bu süreçte okul çağındaki çocukların %30'u yazma ile ilgili sorunlar yaşar (Karlsdottir & Stefansson, 2002; McHale & Cermak, 1992; Schneck, 1991). Bu sorunlar genellikle disgrafi olarak görülür. Disgrafi, Yunancadan gelen bir yazma sorunudur; dys "bozulmuş" anlamına gelir ve graphia "el ile yazılan yazı" anlamına gelir (Chung & Patel, 2015). Başka bir deyişle yazma güçlüğü, kalitesiz el yazısını gösterir (Hamstra-Bletz & Blöte, 1993). Disgrafisi olan öğrenciler yavaş yazma, son derece zayıf el yazısı, okunaksız yazma, imla hataları, sözdizimi ve kompozisyon sorunları olabilir (Chung & Patel, 2015). Disgrafi yazılı anlatımla ilgili zorluklar olarak tanımlanmaktadır (APA, 2013). Disgrafi spesifik öğrenme güçlüklerinden biridir (Parastar Feizabadi vd., 2013).

Yazma güçlüğü veya disgrafi çoğu zaman birlikte kullanılmıştır. Nitekim Hamstra-Bletz ve Blöte, (1993) çalışmalarında, yazma güçlüğü veya disgrafiye, el yazısı mekaniği ile ilgili olarak yazılı dil üretiminde karışıklık veya zorluk olarak tanımlanmıştır. Birçok nedeni olmasından dolayı disgrafi türleri de araştırmacılara

göre farklı şekillerde ifade edilmiştir. Örneğin disleksik disgrafi, motor disgrafi ve mekânsal disgrafi olarak yapılan sınıflamalara göre; *disleksik disgrafi*de, yazılı ve sözlü heceleme son derece zayıftır. Çocuklarda kopyalama işlemi sonucunda yazı okunaksızdır. *Motor disgrafi* ise çocuğun motor becerilerini etkiler ve kendiliğinden ya da kopyalanan tüm yazılar okunaksızdır. *Mekânsal disgrafi*, yazının kendisi ile üzerinde yazıldığı ortam arasındaki mekansal ilişkiyi etkiler. Bu, tüm el yazısı biçimlerinin ve özellikle çizimin oldukça sorunlu olduğu anlamına gelir (Frye, 2019). Yine Luzzatti, Laiacina, Allamano, Tanti ve Inzaghi, (1998) çalışmalarında fonetik (fonolojik), yüzey ve karma disgrafi (fonetik ve yüzey disgrafiye birlikte içeren) terimlerini kullanmıştır. *Fonolojik disgrafi*, bu tip disgrafi, fonolojik yol etkilendiğinde meydana gelir, bu yoldaki kelimeler tam olarak tanınmaz, fakat heceler ve harfler gibi küçük birimler tanınır. Tanınmayan kelimelerde sorunlar vardır (Hillis & Caramazza, 1994; akt. Ingles, Fisk, Fleetwood, Burrell & Darvesh, 2014). Bunu destekler şekilde Baxter ve Warrington, (1985) çalışmasında, fonolojik bir disgrafiye açıklamaktadır. Buna göre çocuklar bazı kelime sınıflarını hecelemede zorlanmışlardır. İsimler, sıfat, fiil ve kelimelerinden daha kolaydır sonucuna ulaşmışlardır. Fonolojik disgrafi İtalya, Japonya, Kore ve İspanya gibi ülkelerde yüzeysel olarak görülürken; İngiltere’de daha fazla görülmektedir. *Derin disgrafi*, anlamsal hatalarla karakterize edilir. Bu durumda, aynı anlamsal alanın parçası olan kelimelerin yerine geçmesiyle sonuçlanır. Başka bir deyişle zihinde görüntülenebilir bir nesneyi görüntülenmeyene göre daha iyi yazma eğilimi vardır. Ya da fiil gibi işlem gören kelimelere göre isimlerin daha iyi hecelenmesi şeklinde yorumlanmıştır (Bub & Kertesz, 1982; Weekes, 2006). *Yüzey disgrafi*, bu tip disgrafi, görsel yolu etkilediğinden, kelimeleri tanımanıza izin veren, ancak kelimeleri anlamadan veya önceden bilmeden kelimeleri çözmenize izin vermeyen bir yol olduğunda ortaya çıkar. Bu nedenle, insanlar yavaş yazma ve hatta heceleyerek sözcükleri yazma, heceleme hataları, görsel bellekteki problemler, zor ve bilinmeyen sözcükler yazmada güçlük yaşarlar (Luzzatti vd., 1998). Yüzey disgrafisi, beyin hasarından sonra gözlemlenebilecek yazılı anlatım bozukluğu veya gelişimsel bozukluktan da kaynaklanabilmektedir. En önemli semptomu yazarın kendiliğinden yazarken veya dikte yaparken yanlış yazması veya yanlış fonolojik bir süreç girmesidir (Coltheart, Masterson, Byng, Prior & Riddoch, 1983). Yüzey disgrafiye ilişkin Sartori, (1987) çalışmasında Leonardo da Vinci’nin yazısını bir nöropsikolojik perspektif açıdan

incelemiştir. Yazılarında birçok hata bulmuştur. Aynı zamanda nöropsikolojik bir bozukluk olarak görülen yüzey disgrafi Leodardo Da Vinci'nin de benzer bir sorun yaşadığını hipotezini desteklemiştir.

Son zamanlarda yapılan çalışmalar farklı bir disgrafi formlarını ortaya çıkarmış. Bunlara bakıldığında; *grafiksel bölge disgrafisi (graphemic buffer disgrafi)*, grafiksel çıktı bölgesindeki bir bozukluktan kaynaklanan bir yazma güçlüğüdür. Şimdiye kadar, yapılan çalışmalarda grafiksel bölge disgrafisi tanımlanmıştır. Grafiksel bölge disgrafisi sözcükten veya sözcüğün altında yatan manaya yönelik özet sunan kısa-dönem hafıza birimindeki hatadır (Tainturier & Rapp, 2001). Bu durum özellikle uzun cümleler kurarken harf ihmalleri, eklemeler, harf ve kelime karıştırma gibi durumlarda ortaya çıkar (Yachini & Friedmann, 2010; Glasspool & Houghton, 2005). Grafiksel bölge disgrafisi deneklerinde yazımı etkilediği ifade edilen diğer bir kanıt ise morfolojik hataların varlığıdır (Caramazza & Miceli, 1990; Tainturier & Caramazza, 1996, akt. Yachini & Friedmann, 2010). *Bilingual phonological dysgraphia (İki dilli fonolojik disgrafi)*, benzer kelimeleri ifade ederken bununla ilişkili olmayan kelime ve benzerliklerin kurulması olarak tanımlanmıştır (Kambanaros & Weekes, 2012). Heceme performansı fiillerden daha iyi ifade edilen kelimelerle, somuttan ve sıklıktan etkilenir. Bu süreçteki yapı zihinde gerçekleştirilemez ve yanlış bağlantılar kurulur. *Peripheral Dysgraphia* yapılan araştırmalara göre büyük küçük harflerin karıştırılması ve bu süreçteki yazım yanlışları olarak görülmektedir. (Graham vd., 1997; Hughes vd., 1997, akt. Ingles, Fisk, Fleetwood, Burrell, & Darvesh, 2014). Ya da büyük harfli yerine küçük harf yazma olarak karşılaşılmaktadır (Weekes, 1994; Ingles, Fisk, Fleetwood, Burrell, & Darvesh, 2014). Bu türlere bakıldığında disgrafinin her tipinde görülen yazılı ifade bozukluğu yazma güçlüğü olarak ifade edilmiştir şeklinde yorum yapmak mümkündür.

Yukarıda yer alan her disgrafi çeşidi oluşum şekline göre farklı faktörlerden etkilenmiştir. Bu faktörlere bakıldığında bilinmeyen kelimelerin yazımında ve hecelenmesindeki hatalar, bilinen kelimelerin hecelenmesindeki hatalar, kelimelerin zihinde anlamlandırılmaması veya yanlış anlamlandırılması şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Yine bu süreçlerde ya dikte ya da kopyalama görevleri ya da serbest yazı görevleri yapılırken bu sorunlarla karşılaşılmaktadır. Vlachos ve Karapetsas, (2003) çalışmasında disgrafisi olan çocuklara kopyalama görevleri vererek süreci görsel algı

açısından incelemiştir. Yapılan araştırma sonucunda, disgrafisi olan çocukların muhtemel görsel bellek problemlerinin görsel motor becerilerini etkilediği görülmüştür. Yine bu çalışmada, yukarıda bahsedilen çalışmaların sonuçları ile desteklenmektedir. Görsel belleğin farklı yönleri olduğu göz önüne alındığında, disgrafi ve görsel hafıza sistemi gibi nörogelişimsel bozukluklar arasındaki bir ilişki mevcuttur.

Yapılan araştırmalar dikkate alındığında yazma güçlüğüne yönelik çalışmaların birçok uygulama alanı olduğu ve bu süreçlerde farklı türlerinin ortaya çıktığı görülmektedir. Nitekim ortaya çıkan her türün belirli özellikleri olabildiği gibi; türler arasında ortak özellikler de yer almaktadır. Bu kapsamda yazma güçlüğünün belirtilerine değinmek gerekmektedir.

2.1.5. Yazma güçlüğü belirtileri. Tüm el yazısı sorunları açık değildir. Bazı çocuklar okunaklı yazı örnekleri üretebilirler, bunu stres ve kas gerginliği ile başarırlar. Bu nedenle, öğretmenlerin gözlemlerine dahil etmesi gereken işaretler arasında çocuklar tarafından sergilenen davranışlar olacaktır. Yazma güçlüğüne ilişkin davranışlar şu şekilde belirtilmiştir (Kaminsky, Powers & Powers, 1981):

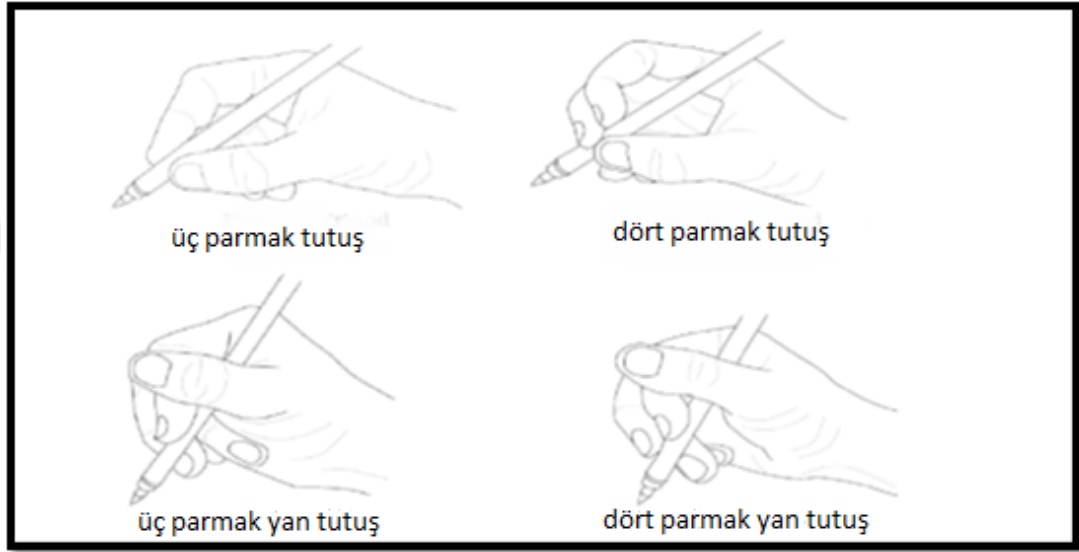
1. Kalem üzerinde bir "ölü kavrama (herhangi bir kalem kavrama türüne benzememesi)",
2. Yanlış kalem tutuş,
3. Vücudun garip konumlandırılması, şaşılık veya kâğıda çok yakın durma,
4. Erken kas yorgunluğu belirtileri,
5. Yavaş yazma ve yazma görevlerinden kaçınma,
6. Çocuğun okuma ve sözel yeteneğinin zayıf olması,
7. Kopyalama görevi sırasında uzak noktadan yakın noktaya çok sayıda göz sabitlemesi,
8. Aşırı sayıda silme,
9. Kontrol etmek için bir alfabe grafiğine sık sık bakması,
10. Ayna gibi yönsel doğrultuda karışıklıklar yazma ve ters çevirmeler

11. Yayılmada gözlenen alanın yetersiz kullanımı veya sıkışık yazı, harfler arasında yetersiz boşluk ve kelimeler, uygunsuz harf boyutu ilişkileri,
12. Kötü harf bağlantıları ve okunaksız harfler,
13. İhmaller, noktalama eksikliği, satır atlama gibi yanlışlıklar,
14. Düşük motor hızı (aynı yaş grubundaki diğer çocuklar),
15. Yazarken tereddüt etmesi ve kopyalama görevinde ve özellikle büyük harfler oluşturmada zorluk,
16. Dikte görevlerini yerine getirmede zorluk, entegrasyon sürecinde bir çöküş.

Çeşitli çalışmalar, el yazısı yeterliliğinin gelişimini incelemiş, bu araştırmalar sonucunda genellikle iki kavramla (okunaklılık ve hız) karşı karşıya kalındığı görülmüştür (Rosenblum vd., 2003). Yukarıda yer alan maddeler içinde çocukları en fazla zorlayan ve diğer belirtileri de doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen faktörlerden kalem kavrama, okunaklılık, yazma hızı ve oturuş hakkında bilgiye yer verilecektir.

2.1.5.1. Kalem kavrama. Kalem kavrama, bir kalemi kavramada yer alan parmakların konumunu tanımlamak için kullanılan bir terimdir (Schwellnus, 2012). En sık kullanılan kalem kavrama, başparmak, işaret ve orta parmağı içeren dinamik tripod kavrama olarak adlandırılır (Wynn-Parry, 1966; Akyol, 2007). Bu kavrama şeklinde işaret ve orta parmaklar bir tripod işlevi görür. Bu kavrama, ilgili parmakların küçük, iyi koordine edilmiş hareketlerine izin verir (Benbow vd., 1992; Pontello, 1999). Graham ve diğerleri, (2008) öğretmenlere yönelik yaptığı çalışmalarında, her beş kişiden dördünün öğrencilerine kalem tutarken dinamik bir tripod kavraması kullanmayı öğrettiğini ortaya koymuştur. Dinamik tripod kavraması hem mesleki terapistler hem de eğitimciler tarafından desteklense de bir dizi alternatif kavrama biçimi de mevcuttur. Yapılan çalışmalar dinamik tripod dışında 3 farklı kalem tutuşunu da beraberinde getirmiştir. Benbow (1987) çalışmasına katılan 2 çocuk (6 yaş 8 ay- 7 yaş 8 ay) (dinamik quadrupod) dört parmak tutuşu (Bu kavrama üç parmak kavramasına çok benzerdir ancak ekstra başparmak ve üç parmak dahildir) kavrama olarak adlandırılan başka bir kavrama desenini kullandıklarını; Schneck ve Henderson (1990) üç parmak yan tutuşun 5 yaşın üzerindeki çocuklarda en yaygın kavrama desen

olarak görürken; Dennis ve Swinth (2001) dördüncü kavrama deseni olan dört parmak yan tutuşu tanımlamışlardır. Tabi bu araştırmalarda ortaya çıkan kavrama şekilleri birbirlerinden çok uzak değildir. Koziattek ve Powell, (2003) çalışmasında 4. sınıf öğrencilerinin %38'i üç parmak kavrama %21 dört parmak yan kavrama, %22 üç parmak yan kavrama ve %18 dört parmak kavrama ortalamalarına sahip olduğunu ifade etmiştir. Şekil 2'de bu 4 farklı kalem tutuşuna yönelik görsel yer verilmiştir.



Şekil 2. 4 farklı kalem kavrama (Koziattek & Powell, 2003)

Kalem kavrama bu çalışmalarla sınırlı değildir. Nitekim bu alanda yapılan diğer çalışmalar farklı kalem kavramaların olduğunu göstermektedir. Richards, (1999) zayıf kalem kavramasının özelliklerini şu şekilde belirtmiştir:

- Tutarsız harf oluşumları ve eğiklik
- Düzensiz harf boyutları ve şekilleri
- Çizgi ve kenar boşluğunun yanlış kullanımı
- Sayfadaki yetersiz organizasyon
- Azalan yazma hızı
- Genel okunaksızlık
- Sözlü ipuçlarına sık sık ihtiyaç (s.66).

Sonuç olarak çocuklar okulda ilerledikçe, tipik sınıf ödevlerinin süresi uzar (Cornhill & Case-Smith, 1996). Daha uzun yazma görevlerinde yorulma çocukların yazılı çıktılarının miktarını ve kalitesini etkileyen bir faktöre dönüşür (Dennis & Swinth,

2001; Tseng & Cermak, 1993). Nitekim kaliteli bir kalem tutuş tüm bu süreçler açısından çocuklara yardımcı olabilir. Zivianni (1983, 1987), diğer zorlukların yokluğunda alışılmamış bir kalem tutuşunun var oluşunun, zayıf bir yazma yeteneğinin göstergesi olamayacağını savunur. Ancak yazma güçlüğü gösteren çocuklar, sıklıkla daha alışılmış tutuşlar kullanırlar. Kalem tutuşu, yazma güçlüğü gösteren çocukları belirlerken diğer etkenlerle birlikte hesaba katılmalıdır (akt. Pontello, 1999).

2.1.5.2. Yazma hızı. El yazısı hızı bireyin yaşına ve derecesine göredir ve dakikadaki harf miktarı olarak ölçülür. Bu ölçümlerin dikkatli bir şekilde ele alınması gerekmektedir. El yazısı hızının ve okunabilirliğinin her çocukta aynı gelişim özelliği göstermediği belirtilmiştir (Graham, 2006). Phelps ve Stempel, (1987) tarafından yapılan bir araştırma, 2. sınıf için ortalama yazma hızının dakikada 35 harf olduğunu ancak Larsen ve Hammil, (1989) çalışmasında ortalama dakikada 20-25 harf olduğunu bulmuştur. Bu ortalama daha sonra 1993 yılında Hamstr-Beltz ve Blöte tarafından yapılan çalışmalarda kullanılmıştır (Hamstra-Bletz & Blöte, 1993). Case-Smith, (2005) işlevsel yazımın temeli olarak okunabilirlikle birlikte yazma hızı hakkındaki mevcut literatürü gözden geçirmiş, ancak bu çalışmaların metodolojisi çok farklı olduğu için herhangi bir sonuç çıkaramamıştır. Tseng ve Cermak, (1993) şu anda, 2. sınıf ortalamasının dakikada 20-25 harf olduğu konusunda genel olarak anlaşılmıştır. Bu araştırmalara ek olarak Freeman, (1954) bir yetişkinin kolayca dakikada 130 harfe ulaştığını ifade etmiştir. Bu verileri destekler şekilde fakat oran olarak biraz daha düşük olacak araştırmayı Groff, (1961) gerçekleştirmiştir. Buna göre dakikada 4. sınıf (35); 5. sınıf (41) ve 6. sınıf (50) şeklindedir (akt. Graham & Miller, 1980).

Türkiye’de ise ilköğretim birinci sınıflarda bir dakikada yazılan yazma hızına yönelik çalışmalara bakıldığında, Bayraktar, (2006) öğrencilerin ortalama 36 harf yazdıklarını; Höbek, (2017) ortalama harf sayısının 34 olduğunu; Benik, (2018) ise ortalama yazdıkları harf sayısının 24 olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmalara ek olarak Okatan ve Arslan Özer, (2020) öğrencilerin dikte, bakarak yazma ve serbest yazma sürecinde yazma hızlarına bakmışlardır. Bu kapsamda öğrencilerin genel olarak bakarak yazma çalışmasında diğer çalışmalardan daha hızlı yazdığı, dikte yazmada ise serbest yazma etkinliğinden daha hızlı yazdığı sonucuna ulaşılmışlardır. Tüm bu çalışmalar dikkate

alındığında yazma hızı, genellikle verilen süre içinde yazılan harf sayısını ifade ettiği söylenebilir. Genellikle araştırmalarda dakikada üretilen harf oranı olarak karşımıza çıkmaktadır. Yazma hızının geliştirilmesinde en önemli etkenlerden biri yazma alıştırmalarının düzenli olarak yapılmasıdır. Çocuk bu süreci kendisi de belirleyip zamanla yarışarak kazanabilir (Akyol, 2007; Güneş, 2007).

Çocuklarda el yazısı kalitesi ile yazma hızları arasında bir denge vardır (Smit, 2014). Fakat Peterson ve Nelson (2003)'nın araştırmasında el yazısının okunabilirliğinin yazma hızından önce gelmesi gerektiğini belirtmiştir. Yine Case-Smith, (2005) farklı çalışmalar arasındaki yazma hızlarını karşılaştırmış ve yazma hızı ile yaş ve okul notu arasında güçlü bir ilişki olduğunu bulmuştur.

2.1.5.3. Okunaklık. Yazma güçlüğü gösteren çocukların yavaş, okunaksız ve karmaşık yazdıklarını belirtmektedir (Hamstra-Bletz & Blöte, 1990). Akyol (2011) ise bu çocukların harf boyutlarını doğru ve uygun yazamadıklarını, harf aralarındaki boşlukları ayarlayamadıklarını ve kelimeleri yanlış ve eksik yazdıklarını belirtmektedir. Okunabilirlik ve zamanlama tanımlarına ek olarak gözlemler klinisyenler tarafından yazma güçlüğü olan çocukların daha fazla silme, yorgunluk veya el ağrısı hakkında şikayet etmekte ve ödevlerini yazmaya ve yapmaya isteksiz olduğunu göstermektedir (Benbow, 1995; Cornhill & Case-Smith, 1996; Feder, Majnemer & Synnes, 2000; Tseng & Chow, 2000). Tüm bu işaretler fiziksel ve duygusal bir kategoriye temsil ettiği düşünülmektedir (Rosenblum, 2008; Rosenblum vd., 2003). Bu araştırmalarda yazı okunabilirliğinin kademeli olarak sınıflara göre iyileştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir (Graham, Berninger, Weintraub & Schafer, 1998; Hamstra-Bletz & Blöte, 1990; Karlsdottir & Stefansson, 2002; Mojet, 1991; Sovik & Arntzen, 1991; Ziviani & Elkins, 1984). Bazen de üst sınıflarda yazma kalitesinin kötüleşebildiği de ifade edilmiştir (Graham vd., 1998).

Yazma güçlüğü, genellikle okunaklık ve yazma hızının yavaşlığı konusunda yaşanan sorunlarla kendini göstermektedir. Yazma güçlüğü gösteren çocuklar harf boyutlarını doğru ve uygun yazmazlar, harf aralarındaki boşlukları ayarlayamazlar ve kelimeleri yanlış ve eksik yazarlar (Akyol, 2011; Feder & Majnemer, 2007). (Okunabilirlik bileşenlerinin kullanımı ve uygulama aşamaları için detaylı bilgileri yazma güçlüğü tanılama kısmında yer almaktadır.)

Yazma hızı ilkokuldaki çocukların akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir (Graham & Weintraub, 1996; Hamstra-Bletz & Blöte, 1990; Karlsdottir & Stefansson, 2002; Ziviani, 1984). Okunabilirlik ile hız arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara göre aralarındaki ilişki değişkenlik göstermektedir. Bazen pozitif yönde bir ilişki görülürken bazen düşük bir ilişki; bazen de herhangi bir ilişkinin olmadığı sonuçları ile karşılaşmıştır (Graham vd., 1998; Karlsdottir & Stefansson, 2002; Rubin & Henderson, 1982; Sovik & Arntzen, 1991; Weintraub & Graham, 1998; Ziviani, 1984).

Geçmiş yıllarda kalem tutuşları ile ilgili çalışmaların az olması bu etken üzerine eğilme konusunda yetersizliğe yol açmıştır (Schneck, 1991). Fakat son zamanlardaki çalışmalar bu faktör hakkında bilgi sahibi olmamıza olanak sağlamaktadır.

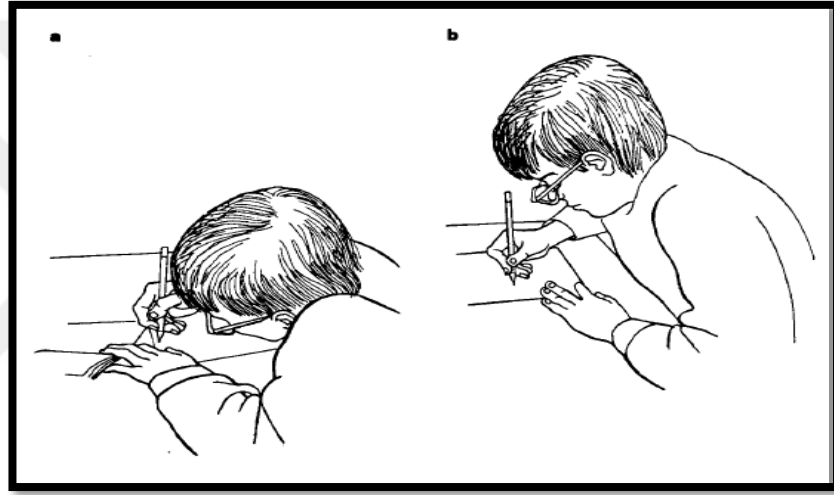
Kalem kavramanın el yazısı üzerindeki etkisi 1940'lardan beri bir araştırma konusu olmuştur. Önceleri kalem kavramanın etkisi olmadığı öne sürülmüştür (Wiles 1943, akt. Dennis & Swinth, 2001). Bunu takip eden araştırmalar kalem kavramanın hız ve okunaklık konularında doğrudan etkili olmasından ziyade dengeli bir orana sahip olduğunu ve değişim gösterdiğini belirtmiştir (Sassoon vd., 1986; Selin, 2003; Tseng & Cermak, 1993; Koziatsek & Powell, 2003; Ziviani & Elkins, 1986).

Bu konuda yapılan bir diğer çalışma ise Rosenblum, Goldstand ve Parush, (2006) biyomekanik ergonomik faktörler (Vücut konumlandırma, Kalem tutuş, Kalem konumlandırma, Kalem tutuşunun tutarlılığı) ve yazma verimliliği (Global okunabilirlik, silinen veya üzerine yazılan harfler, tanınmayan harfler, konumsal düzenleme) arasında önemli ölçüde bir farklılık bulmuştur. Ergonomik faktörler ve yazma arasında önemli korelasyonlar bulunduğunu ifade etmiştir.

Genel olarak kalem kavrama, yazma hızı ve okunaklık arasındaki ilişkileri ifade etmek gerekirse; Dennis ve Swinth (2001), yazarken tripod kavramaları ile verimsiz kavramalar arasında okunabilirlik açısından önemli bir fark olmadığını belirtmiştir. Wood, Webster, Gullickson ve Walker (1987) yazı okunabilirliğinin çocuğun öğretmeni ve okulu tarafından belirtilen öğretim stillerinden etkilendiğini belirtmiştir (Wood vd., 1987). Yazı okunabilirliği, harf oluşturma öğrenme ve kurallarından çok güçlü bir şekilde etkilenmektedir (Meulenbroek & Van Galen, 1990). Sonuç olarak kavramanın önemli olduğu söylenmelidir. Çünkü yazı için gerekli olan ince hareketlere izin veren önemli bir yapıdır (Charles Long, Conrad, Hall & Furler, 1970).

Yazma güçlüğü olan çocuklar sınıftaki el yazısı ödevlerini yerine getirmek için daha fazla zamana ihtiyaç duyarlar (Feder & Majnemer, 2007; Graham, Struck, Santoro & Berninger, 2006). Bu süreçte parmak kasları yorulur. Bu durum kalem tutuşları ile ilişkili olabileceği için çocuklara bu konuda en başında rehber olunmalıdır.

2.1.5.4. Oturuş. Güzel ve doğru yazabilmek için doğru pozisyonda oturmak çok önemlidir. Çocuk sıraya oturduğu zaman ayakları yere değmeli ve vücudunu dik tutmalıdır. Oturuşta, serbest el de masa üzerinde bulunmalı ve defteri kontrol edecek durumda olmalıdır (Akyol, 2007). Bu sürece ilişkin görsel Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Uygun oturuş düzeni ((a) Çok düşük bir sandalye kötü yazı duruşuna, omuzları bükülmüş ve bükülmüş bilek. (b) Bu çocuğun rahat bir yüksekliğe gelmesi için 18 inç yastığa ihtiyacı vardır (Sassoon, 1986)).

Şekil 3'e bakıldığında, yazının hareketi sadece harflerin hareketini değil, kolun ve vücudun fiziksel hareketidir şeklinde yorumlanabilir. Bu konum, kâğıdın yerleştirildiği yere veya hatta yazarın sandalyesinin yüksekliği iyi ayarlanmalıdır. Örneğin, çok düşük bir sandalyede çocukların omuzlar kambur olacak, burunları neredeyse masanın üzerinde ve büyük olasılıkla ne yaptıklarını görmek için el bükülmek zorunda kalacaktır. Bileğin bükülmesi buna karşılık bir el yazısı oluşumunu engelleyebilir. Bükülmüş bir bilek serbest parmak hareketine izin verirken yazan için acı verici olabilir (Sassoon, 1986). Bu nedenle Başaran ve Akyol, (2019) da belirttiği gibi öğrenci yazarken sandalyesine dik olarak oturmalı, bel öne doğru hafif eğik

olmalı, baş çok fazla geride veya kâğıt üzerine eğik olmamalı ve öğrencinin vücudu ile masa birbirine paralel olmalıdır. Öğrencinin ayakları yere tam olarak değmeli; dizler 90 derece açıyla kırılmalıdır. Doğru oturuş için öğrencinin vücut ölçülerine uygun masa ve sandalyede oturması son derece önemlidir. Zira uygun olmayan sandalye ve masada öğrenci ya ayağa kalkmak ya da öne doğru fazla eğilmek zorunda kalacaktır. Eğer öğrencinin sandalyesi çok alçak ise hem dizler daha küçük bir açıyla kırılacaktır hem de karna yaklaşacaktır. Böyle bir oturuş hem kaslarda zorlanmaya hem iç organlarda sıkışmaya neden olacak hem de sağlıklı kan dolaşımını engelleyecektir. Sandalye öğrenciye göre çok yüksekse öğrencinin ayakları sallanacak ve vücut duruşu bundan olumsuz etkilenecektir. Eğer, öğrencilerin ayakları zemine değmiyor ve zeminden destek almıyorsa ayaklarını sabitleyebilmek için ayak altına kutu vb. konabilir. Öğrenci doğru bir şekilde oturduktan sonra yazan kol dirsekten 90 derecelik bir açıyla kırılıp bilek ve el masaya değmeyecek şekilde konumlandırılmalıdır. Sol el ise sıranın üstünde kâğıdı tutacak şekilde yerleştirilmelidir.

2.1.6. Yazma güçlüğünün sebepleri. Yazma becerisi oldukça karmaşık bir süreçtir. Bu sürecin hatasız ve sağlıklı olması yazma becerisinin gelişmesini de etkilemektedir. Yazma becerilerinin istenilen düzeyde gelişmemesi bireylerde sorunlara yol açabilmektedir. Bu sorunlar (Akyol, 2007 ve Akyol, 2011)

- Yazma aşamasındaki çocuğun yetişkinler tarafından doğru algılanmaması,
- Harflerin doğru yazılamayışı,
- Yazma sürecinde yer alan planlama sürecinin doğru yürütülememesi,
- Yazma yetersizliklerinin çocuğun üzerinde olumsuz etki bırakması,
- Küçük ve büyük harflerin birbirlerine karıştırılması,
- Çok yavaş veya çok hızlı yazma,
- Tamamlanmamış harfler,
- Yazılan yazının farklı yönlerde yatırılması,
- Düzensiz harf şekil ve boyutları bu sorunlardan birkaçıdır

Yazma güçlüğünün nedenleri farklı olabilir. Yukarıdaki nedenlere ek olarak şu faktörlerde sürecin anlaşılmasına katkı sağlayacaktır: Sassoon, (1990)'a göre görme bozuklukları yani, harflerin görünüşleri ve formları nasıldır ve şekilleri tekrar

canlandırmak algı, görsel bellek gibi sorunlar; Stewart, (1992) ise görsel olarak harf ile motor becerilerin bütünleşememesi sorunları; McHale ve Cermak, (1992) düşük verimli kas kontrolü; Roberts ve Mather, (1995) beyindeki motorsal belleğe hatalı depolama; Karlsdottir ve Stefansson, (2002) uzamsal algılama güçlüğü gibi sorunlar olarak belirtmiştir. Yazma güçlüğü ilgili çeşitli çalışmalar (Johnson & Myklebust 1967; Linn, 1970; Orton, 1937; Strauss & Lehtinen, 1947; akt. Kaminsky, Powers & Powers, 1981) bu durumu destekler şekilde ele alıp; el yazısındaki sorunların algısal, motor bozukluklar veya nörofizyolojik sorunlardan etkilendiğini ortaya koymuştur.

Nitelikli bir el yazısı; motor bileşenleri, bilişsel, kinestetik algının karmaşık bir karışımını içeren etkinlikleri içerir (Bonny, 1992; Reisman, 1993). Bu nedenle nitelikli bir el yazısı, akademik başarıdan motivasyon sağlamaya kadar birçok açıdan öğrencileri etkilemektedir şeklinde yorumlanabilir (Graham, Berninger, Abbott, Abbott & Whitaker, 1997; Graham & Harris, 2000).

Yazma güçlüğü olan öğrenciler genellikle bir mesleki terapist (occupational terapist Türkiye’de fizyoterapist) yönlendirilir (Benbow, 1995; Oliver, 1990; Reisman, 1993). Tipik olarak, mesleki terapist, yazma güçlüğü ile ilişkili görünen temel becerileri tanımlamak için duyuşsal motor ve algılayıcı bileşenleri dikkate alarak süreci analiz eder. Daha sonra bu sürece müdahale eder. Bu süreçte çocuğun performansı için bu bileşenleri içeren çeşitli etkinlikler tasarlar. Yapılan araştırmalarla bu bileşenler belirlenmeye ve tanımlanmaya çalışılır (Tseng & Cermak, 1993; Tseng & Murray, 1994; Weil & Cunningham Amundson, 1994). Buna göre; Kinestezi, motor planlama, göz-el koordinasyonu, görsel-motor entegrasyon ve el-manipülasyonu diyebileceğimiz değişkenler ile karşılaşılmaktadır. Bu değişkenlere yönelik açıklamalara bakıldığında;

Kinestezi: Kinestezi, bir nesnenin ağırlığının, eklem ve uzuv hareketinin yönlülüğünün farkındalığıdır. Kinestetik algıdaki doğruluğun el yazısı performansı için önemli olduğu varsayılmaktadır. Çocuğun yazma aracına uyguladığı baskı miktarını etkilediği ve harf oluşumu sırasında yönlülük hakkında bilgi sağladığı görülmektedir (Benbow, 1995; Cunningham Amundson, 1992). Benbow (1995) kinestetik algının el yazısı becerisindeki kritik rolünü vurgulamış ve "etkili yazımın kinestetik girdiye bağlı olduğunu" öne sürmüştür (s. 265). Benbow (1990), kinestetik girdiyi arttırmak ve el

yazısı problemleri olan çocuklar için hassas faaliyetlerin ilerlemesini sağlamak için bir yazma programı tasarlamıştır (akt. Cornhill & Case-Smith, 1996).

Diğer araştırmalar kinestetik fonksiyonun el yazısıyla ilişkisini desteklemiştir (Ayres, 1972b, akt. Cornhill & Case-Smith, 1996; Ziviani, Hayes & Chant, 1990). Bu çalışmaları desteklemeyen çalışmalarda olmuştur. Örneğin, algısal motor önlemlerin 3. ile 5. sınıflardaki Çinli çocukların el yazısı ile ilişkisi üzerine bir çalışmada, Tseng ve Murray (1994) bunun tersini bulmuştur. Buna göre kinestezi, el yazısı okunabilirliğine önemli bir katkıda bulunmamıştır ve iyi ve kötü el yazısına sahip çocuklar arasında önemli ölçüde farklılık yaratmamıştır.

Motor Planlama: Harflerin oluşturulması, ayrıntılı ve karmaşık dizilerin yazılması, sürekli motor planlamayı gerektirmektedir. Cunningham ve Amundson (1992) motor planlamanın çocuğun harf formlarını ve sözcüklerin sıralarını planlama, sıralama ve yürütme yeteneğini etkilediğini açıklamıştır. Bilmediğiniz hareketleri gerçekleştirmek için motor planlama gerektiğinden, bir çocuk ilk yazmayı öğrendiğinde mantıksal olarak önemli olacaktır. Çoğu zaman, yazının motor planlama yönü kinesteziyle ilişkili bir bileşen olarak tanımlanır. Çocuklar hareket konusunda sınırlı farkındalığa sahip olduklarında (yani azalmış kinestezi), genellikle el hareketi dizilerini planlama ve doğrudan yönetme yetenekleri sınırlı kalır (Benbow, 1990, akt. Cornhill & Case-Smith, 1996; Cunningham Amundson, 1992). Tseng & Murray (1994), motor planlamanın yazma güçlüğü gösteren çocuklar için iyi bir yordayıcı olduğunu bulmuştur. Motor planlama, okunabilirlikteki varyansın %10'unu açıkladığını belirtmiştir. Rubin ve Henderson (1982), Motor Bozukluk Testi (TMI) (Stott, Moyes & Henderson, 1985) ile el yazısı performansı arasındaki ilişkiyi ve ince motor becerileri ile el yazısı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. El yazısı zayıf olan çocukların mutlaka zayıf motor becerileri olmadığını belirtmişlerdir. Bu nedenlerle TMI'nın iyi ve kötü el yazısı arasındaki ince motor kontrolündeki farklılıklara duyarlı görünmediği ifade edilebilir (Cornhill & Case-Smith, 1996).

Göz-El Koordinasyonu: Görsel rehberlik altında elin ustaca kullanılması el yazısının ayrılmaz bir parçasıdır (Kellogg, 2001). Karalamalar, göz-el yönlendirmesi olmadan da meydana gelebilir. Oysa iyi bir yazının yazımında elin çıktısı neredeyse tamamen görsel sistemin girdisine ve devam eden rehberliğine bağlıdır (Benbow, 1995, s. 260). Örneğin, harflerin yazma satırlarının iyi tanımlanmış parametreleri içinde hizalanması,

görsel sistemin yönlendirilmesini gerektirir. Motor Doğruluk Testi (MAC), bir çocuğun kavisli bir siyah çizgiyi izlemedeki doğruluğunu ölçen bir izleme görevidir. MAC aynı zamanda motor kontrolünün bir ölçüsüdür. Çünkü çizgide kalmak için hassasiyet gereklidir ve bu süreçteki puanlamada hız dikkate alınır (Ayres, 1989). Tseng ve Murray (1994). Beşinci sınıf öğrencileri ile MAC puanları ve üçüncü sınıfta el yazısı arasında önemli bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. MAC puanlarına göre iyi ve kötü el yazısı olarak tanımlanan öğrenciler arasında anlamlı bir farklı çıkmıştır.

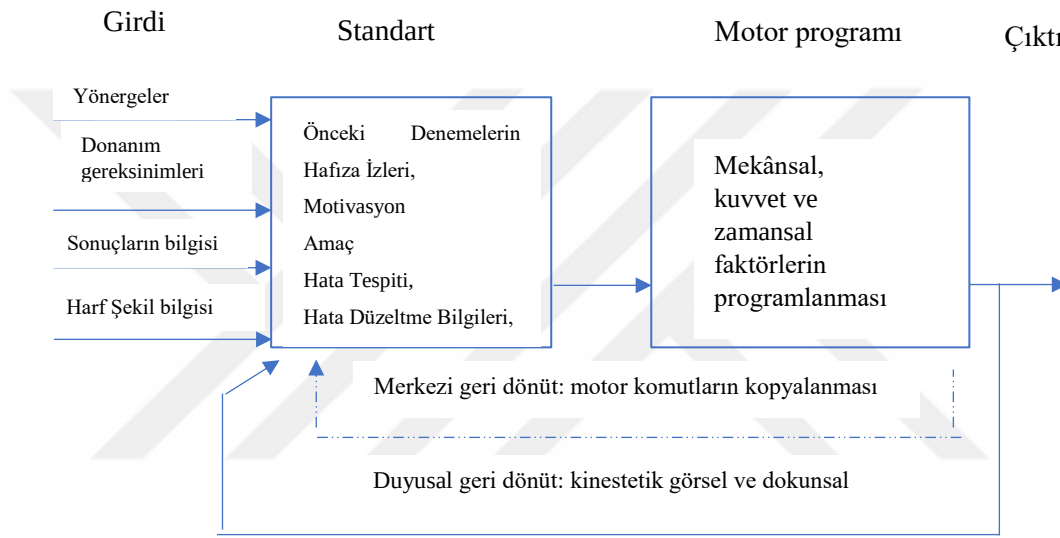
Görsel-motor Uyumu: Görsel-motor uyumu, bir çocuğun el yazısı becerisinde, özellikle de baskı malzemesinden yazıya aktarırken önemli bir değişken gibi görünmektedir. Kopyalamada, çocuk harf formunu ve şeklini görselleştirmeli, forma bir anlam atmalı ve sonra aynı harfi yeniden oluşturmak için bir yazma aracını kullanabilmelidir. Bir dizi çalışma, görsel-motor uyumu ile el yazısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sovik (1981), görsel-motor uyumunun 7-11 yaş arası 180 Amerikan ve Norveçli çocukta el yazısı performansının en önemli yordayıcısı olduğunu bulmuşlardır. Rubin ve Henderson (1982), el yazısı puanlarını, görsel-motor entegrasyonun bir ölçüsü olan Bender Görsel Motor Gestalt Testi puanları ile karşılaştırmış ve el yazısı kötü olan çocukların puanlarının iyi el yazısı olan çocuklardan anlamlı derecede düşük olduğunu bulmuşlardır.

El İçi Yönlendirme: Yazma, iç kasların hareketi, dirsek ve el bileğinin sıralı işlevi ve salınmasına izin veren eşzamanlı stabil hareketi ile gerçekleştirilir. Fonksiyonel ve okunaklı el yazısının elde edilmesinde hem hassasiyet hem de hız gereklidir (Benbow, 1995). Kalem kâğıt üzerinde hareket etmesi, bireysel parmak ve başparmak hareketlerini ayırma ve sınıflandırma yeteneğini gerektirir.

İç kas hareketi ile el yazısı becerisi arasındaki ilişki iyi araştırılmamıştır. Benbow, (1987), tripod kalem kavrayışının açık bir web alanı ile iyi el yazısı üretimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Açık bir ağ boşluğuyla kavradığınızda, başparmak karşıttır ve kalem, başparmak pedi ile uzak parmaklar arasında kontrol edilmelidir. Exner'in (1995) el içi manipülasyon terminolojisine göre, el yazısı sırasında parmaklar arasında kaydırma sık sık görülür. Kalem karmaşık döngüsü sırasında, çocuk silmek için kalemi ters çevirdiğinde ve daha sonra yazmak için aşağıya döndürdüğünde görülür (akt. Denton, Cope & Moser, 2006). Klinik gözlemlere göre, dinamik kavrama biçimleri olan çocuklar belirli harfleri oluşturmak için basit rotasyon (parmak

uçlarında yuvarlama) kullanabilirler (Cornhill & Case-Smith, 1996). Yazma güçlüğü gösteren öğrenciler için bahsi geçen yuvarlamaların ve kaydırmaların yapılması zor olabilmektedir. Çünkü yazma sürecinde kol dirsek ve elin koordineli çalışması gerekmektedir.

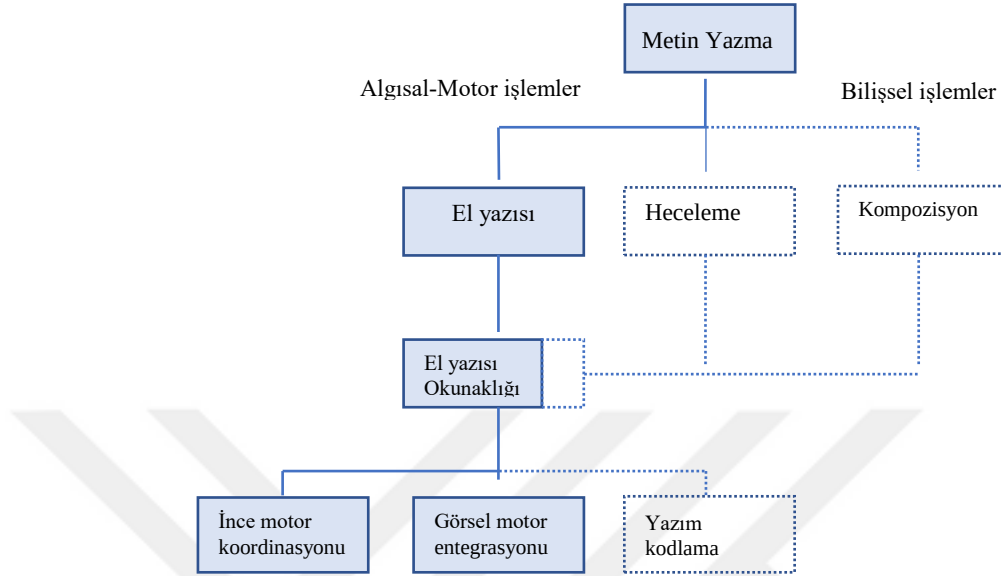
Sonuç olarak yazma sürecinde tıpkı okuma esnasında gerekli olan bilişsel- algısal faktörlere ek olarak algısal motor ve motor kontrol becerinin eklendiği bir süreç oluşur. Tüm bu süreçleri özetleyen yapı ve birbirleri ile ilişkileri “Kapalı Döngü Model”de belirtmektedir (Laszlo & Bairstow, 1971).



Şekil 4. Kapalı Döngü Model (Laszlo & Bairstow, 1971)

Şekil 4’e bakıldığında yazma sürecinde bu bileşenler arasında bir adaptasyon kurulduğu görülmektedir. Bu şekilde duyusal geri bildirimlerin (yanlış tespit etme ve doğrulama) önemi üzerinde durulmaktadır. Dolayısıyla duyusal kanalların yazma becerisinde önemli olduğu ifade edilmektedir (Laszlo & Bairstow, 1984). Bu durumu destekler şekilde Capellini, Giaconi ve Germano, (2017), Brezilya’daki 1. sınıftan 5. sınıfa kadar 50 ilkokul öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, öğrencilerin el yazısı performansı ile görsel motor entegrasyonunu karşılaştırmıştır. Sonuçlar görsel motor entegrasyonu ile el yazısı performansı arasındaki doğrudan bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Tüm süreçleri özetlemek gerekirse yazı oluşurken öncelikle algısal motor ve bilişsel süreçlerin işe koşulması gerekir. Okunaklı bir yazı için tüm bileşenlerin koordineli hareket etmesi gerekir. Bu zaman zarfında ince motor

ve görsel motor becerileri ile desteklenerek yazma işlemi okunaklığa ulaşmalıdır. Bu süreci araştırmacılar Şekil 5'te şu şekilde belirtmiştir:



Şekil 5. Elyazısına hazırlığın kavramsal modeli ve el yazısı, metin yazma ve performans bileşenleri ile ilişkisi (Abbott & Berninger, 1993; Berninger vd., 1992; van Hartingsveldt vd., 2014a, 2014b; Volman et al., 2006; akt. De Vries, L., van Hartingsveldt, M. J., Cup, E. H., Nijhuis-van der Sanden, M. W., & de Groot, I. J. 2015)

Tüm faktörlere bakıldığında yazma güçlüğü'nün birçok türleri olduğu söylenebilir. Ayrıca bu etkiler farklı bölgelerde farklı şekillerde ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle yazma güçlüğüne ilişkin sebepleri aşağıdaki şekilde sınıflamak mümkündür:

A) Görsel – Uzamsal Güçlükler:

- Şekilleri ayırt etmede ve harflerin arasına boşluk bırakmada zorluk yaşar.
- Harfleri soldan sağa düzgün sıra şeklinde yazmada zorlanır.
- Düz satırda yazmada zorlanır.
- Harita okuma, çizme ve boyamada zorlanırlar.
- Metni yazarken çok zaman harcar.

B) İnce Motor Güçlükleri:

- Yap – boz parçalarını birleştirmek, ayakkabı bağcıklarını bağlamak, kalemi tutmak ve basit bir metni yazmakta zorlanır.
- Çocuğun makas kullanma ve oyun oynarken direktifleri takip etmede zorlanır.

C) Dille İlgili Güçlükler:

- Fikirlerini kelimelere dökmekte zorlanır.
- Konuşurken düşünme sıralarını kaybeder.
- Direktifleri kolaylıkla takip edemezler.

D) Heceleme ve El Yazısı ile İlgili Güçlükler:

- Yazarak doğru heceleme yapmakta zorlanırlar.
- Harflerin büyük ve küçüklüğünü kavramakta zorlanırlar.
- Kendi el yazılarını okumak onlar için zordur.
- Yazmaya karşı ilgileri azdır.
- Yazma gerektiren çalışmalardan kaçarlar.

E) Dil Bilgisini Anlamayla İlgili Güçlükler:

- Dil bilgisini kullanımında güçlük çekerler.
- Noktalama işaretlerini doğru kullanamazlar.
- Yazarken noktalama işaretleri olmadan uzun cümleler yazar veya çoğunlukla virgül kullanır.
- Cümle yapısıyla ilgili sorunlar yaşarlar.

2.1.7. Yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin özellikleri. Kaminsky ve Powers'e (1981) göre yazma güçlüğü gösteren öğrenciler şu özellikleri sergiler: Rakamları tekrarlayamamaları, sınırlı bir alandaki hareketleri kontrol etme ve stresli bir şekilde uygulama gibi ince motor ve rakamsal ifade sorunları yaşayabilir. Bu davranışlar el yazısındaki zorlukların öncüsü olmaktadır. Birçok çocuk için yazma problemi belirli görevleri yapana kadar belirgin olamamaktadır. Bunun için çocuklardan belirli yazma görevleri (kopyalama ve dikte) yapmaları istenir. Bu görev her zaman yaşa uygun olmayabilir. Çünkü bazen küçük çocuklar için uzak noktaya odaklanma uygun olmayabilir. Bu durum çocuklarda harf ve kelimelerin ihmal edilmesine sebep olabilmektedir. Buna ek olarak, çocuklar bir dikte görevinin taleplerini karşılamak için genellikle öğretmenlerin hızına ayak uyduramamaktadır. Bunun nedeni ise yazma güçlüğü olan çocuklarda gerekli hareketleri hatırlayamama,

harfleri zihinsel tekrar edememe sorunu olmaktadır. Bu sorunlar ortaokulda da devam edebilir. Acarlar, (2002) dil gelişimindeki gecikmelerin anne babalar ve öğretmenler tarafından erken tespiti ve çocuğun eğitime alınmasının önemine dikkat çekiyor. Yazma güçlüğü olan öğrenciler birinci sınıfta harf, sayı ve sözcükleri ters yazar ya da birbirine karıştırır. Yazma öğretiminde akranlarından geri kalırlar ve çok çabuk yorulurlar. Üstelik yazıları okunaksız ve çirkindir. Yine bu süreçte öğretmenin öğretimi, işitsel, görsel ve motor sistemler arasında uyum olması gerekir (Kaminsky & Powers, 1981).

Yazma güçlüğü olan çocukların %75'inden fazlasının erkek olduğu belirli kriterlere (dereceye, seçim kriterlerine ve araçlara) göre ifade edilmiştir (Cavey, 1987; Hamstra-Bletz & Blöte, 1993; Karlsdottir & Stefansson, 2002; Maeland, 1992; Mojet, 1991; Volman, van Schendel & Jongmans, 2006; Smits-Engelsman & Van Galen, 1997). Öğrenme güçlüğü gösteren birçok öğrenci için ortak olan, motivasyon eksikliği, dikkati odaklayamama, algısal bozukluklar veya koordinasyon eksikliği yazma güçlüğü gösteren öğrencilerde sıklıkla karşılaşılır (Cavey, 1987). Basit bir cümle yazmak, kasların esnemesini ve büzülmesini içeren bir dizi karmaşık yapı içerir. Yazmak için gereken ince motor becerileri ve daha yüksek biliş hepsi kesintiye uğrayan hassas duyulardır. Bu sırada düşünce ve hareketler yazma görevini yapmak için birleşir bu durumu gerçekleştiremeyen çocuklar yazma güçlüğü gösterir. En belirgin özelliklerden biri bu süreci yerine getiremez ve düz bir çizgi çizemez. Ya da kopyalayabilir veya yorulabilir. Yine de bazıları basit formlar çizebilir veya izleyebilir, ancak harfleri veya kelimeleri tutarlı bir şekilde yazamazlar (Richards, 1999). Yazma güçlüğü olan çocuklar kelime ve cümle oluşturmada zorluk yaşar ve yazı kalitesi zayıf ve okunaksızdır (Fischer & Rettig, 2004).

2.1.8. Yazma güçlüğü tanılama. Yazma güçlüğü olan öğrencileri belirlemek zordur. Çünkü çocukların farklı derecelerde veya sıklıkla diğer öğrenme problemleri ile birleşip çocukları etkilemektedir (Cavey, 1987). Yazma güçlüğünün doğru belirlenmesi nitelikli alanında uzman kişiler (klinikyenler, mesleki terapistler/fizyoterapistler) veya yakın çevresi tarafından (öğretmenler veya ebeveynler) tarafından fark edilebilir. Bir meslek terapisti gibi, ebeveynler ve öğretmenler bunun belirtilerini gözlemleyebilir. Bu belirtileri gösteren öğrenciler fark

edilir (Fischer & Rettig, 2004). Nitekim yazma güçlüğü olan öğrencilerde erken tanı, yazma performanslarının düzeltilmesinde önemli bir ilk adımdır. Yazma konusunda güçlük yaşayan öğrencilerin belirlenmesindeki diğer adım, risk altındaki öğrencilerin yazmaya yönelik olarak özel mi yoksa daha genel bir sorun mu yaşadığının belirlenmesidir (Ritchey & Coker, 2014). Eğer bireysel güçlüklerden kaynaklanan bir sorun söz konusu değilse özellikle okuldaki öğrenim nedeni veya çevresel kaynaklı yazma güçlüklerine odaklanır (Kjellin, 2007). Bu noktada öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Çünkü yazma becerisinin öğrencilere kazandırılması süreci büyük ölçüde dikkat ve sorumluluk gerektirmektedir. Eğer öğrenciden kaynaklanan bir sorun var ise bunu belirlemek için kullanılan yazı değerlendirme araçları (içinde kopyalama, dikte görevleri), zekâ testleri, görsel entegrasyon testleri, görüşmeler veya gözlem sonuçları gibi değerlendirmeler söz konusudur. Nitekim bu araçlar içinde en çok dikkat çeken yazı değerlendirme araçlarıdır.

Yazı değerlendirme araçlarına ilişkin ayrıntılı bir bilginin sağlanması aslında tüm yazma güçlüğü bileşenlerinin ve öğrenci özelliklerinin yazı değerlendirme araçları üzerindeki etkisini görmemize olanak sağlayacaktır. Böylece yazı değerlendirme araçlarının nasıl zaman içerisinde gelişim göstererek uygun formlara ulaşmaya çalıştığı görülebilir. Ayrıca çocuklar üzerinde yapılan uygulamalarla sürecin daha anlamlı hale geldiği söylenebilmektedir. Yazı değerlendirme araçlarının zaman içindeki değişimine bakıldığında; bunlardan ilki *Saydam kaplama yöntemi*, Collins, Baer, Walls ve Jackson, 1980 yılında "Saydam Kaplama" yöntemini kullanmıştır. Bu yöntem el yazısı örneğini değerlendiren ilk analitik yaklaşım olarak ele alınmaktadır. Puanlamalar yapılırken, istenilen standartların belirlenip belirlenmediğini tespit etmek için şeffaf kaplamalar kullanılırken; *Rubin ve Henderson'ın ölçeği*, öğretmenlerin yazma güçlükleri olan çocukların tanımlanmasını sağlamak için Rubin ve Henderson tarafından 1982 yılında geliştirilmiştir. Birkaç denemenin ardından altı (okunabilirlik, doğru harf oluşumu, harflerin boyutu ve harf eğimi, harfler arasındaki boşluklar ve yazılı çizginin doğruluğu) değerlendirme kriteri seçilmiştir. *Alston değerlendirme ölçeği* (1983), bu ölçeğin geliştirilmesinde, araştırmacı bilgi toplamak için yeni bir yaklaşım kullanmıştır. Yazı değerlendirmesi için araştırmacı tarafından okunabilirliği etkileyebilecek (yazı biçimi, yazılı satırın oluşumu, harf büyüklüğü, aralığı ve düzgünlüğü) faktörleri içeren 20 maddelik bir anket oluşturuldu. *Ziviani ve Elkins'in ölçeği*, 7-14 yaş arası çocukların yazma becerilerini değerlendirmek için 1984 yılında

geliştirilen bir ölçektir. Yazma becerilerini okunabilirlik bileşenlerine (harf oluşumu, boyut, aralık ve doğruluk ve yazma hızına) göre değerlendirilmiştir. Ölçekte işlem basamakları şu şekilde yer almıştır: Öncelikle yazılacak her harfin ve sembolün okunabilirlik bileşenleri açısından objektif sonuçlar vermesine özen gösterilmiştir. Daha sonra çocuklardan şekilleri, harfleri ve kelimeleri kopyalaması istenmiştir. Hızları için ise iki dakika içinde "kedi ve köpek" ifadesini yazmaları belirtilmiştir. *Yazma problemlerinin teşhisi ve iyileştirilmesi ölçeği (DRHP)*, Stott, Moyes ve Henderson tarafından 1985 yılında geliştirilen bu ölçekle yazma zorluklarını gidermek ve değerlendirmek amaçlanmıştır. *Çocuk el yazısı değerlendirme ölçeği (CHES)*, (Phelps, Stempel & Speack, 1985, akt. Graham & Weintrub, 1996) tarafından geliştirilen ölçek, öğretmenlerin ve klinik tedavi uzmanlarının, yazının kalitesini ve akıcılığını ölçmelerini sağlamak için üçüncü ile sekizinci sınıflara uygulanmıştır. *Çocuk el yazısı için özlü değerlendirme ölçeği (BHK)*, (Hamstra Beltz, De Bie & Den Brinker, 1987, akt. Rosenblum, Weiss & Parush, 2003) yazma güçlüğü olan çocuklarda yazma performansı, yazma hızı ve okunabilirliği incelemek için bir tarama aracı olarak geliştirmiştir. *Okunabilir el yazısı testi (TOLH)*, Larsen ve Hammil, (1989) ikinci ve on ikinci sınıf öğrencilerinin yazı okunabilirliğini değerlendirmek için tasarlanmıştır. Orijinal olarak TOWL (Yazılı Dilin Testi) adı verilen aracın araştırmacıları, 1'den 9'a (en az okunabilenden en çok okunabilene) kadar derecelendirilmiş yazı örnekleri ile ölçeği yapılandırmışlardır. *Minnesota el yazısı testi* (Reisman, 1993), Okul Sağlığı Destek Hizmetleri bünyesinde çalışan meslek terapistlerinin yazma problemleri olan çocukları sevk sayılarının artması (Miller vd., 2001) nedeniyle Minnesota El Yazısı Testi'ni geliştirmişlerdir. Bu test ilk ve ikinci sınıf öğrencileri değerlendirmek için normlanmıştır. *Çocuk el yazısı değerlendirme aracı (ETCH)*, bu araç sınıftaki öğrencilere benzer yazılı görevlerle oluşturulan yazma hızı ve okunabilirliği değerlendirmek amacıyla bir mesleki terapist tarafından geliştirilmiştir (Amundson, 1995, akt. Rosenblum, Weiss & Parush, 2003). *Ziviani ve Watson-Will'in ölçeği (1998)*, Avustralya'da 7-14 yaş arasındaki 372 çocuğun yazma hızı ve okunabilirliği ölçülmüştür. Daha önce kullandıkları yöntemlerden farklı olarak (Ziviani & Elkins, 1984, akt. Rosenblum, Weiss & Parush, 2003) bu ölçek el yazısının küresel okunabilirliğini değerlendirmiştir. *İbranice el yazısı değerlendirme aracı (HHE)*, İbranice yazmakta zorlanan çocukların el yazısını değerlendirmek üzere geliştirilmiştir (Erez ve Parush, 1999, akt. Rosenblum, Weiss & Parush, 2003).

Bilgisayar aracılığıyla yazı değerlendirme aracı (POET- ComPET), Rosenblum, Parush ve Weiss, (2003) bu aracı, ilk olarak 8 ve 9 yaşındaki 3. sınıf öğrencilerden 2 grup alınıp; sayısallaştırıcı bir bilgisayar sistemi kullanarak hem mekânsal hem de zamansal olarak ölçek amacıyla geliştirmişlerdir. *El Yazısı yeterlilik tarama anketi (HPSQ)*, Rosenblum, (2008) bu çalışmanın amacını, okul çağındaki çocuklar için standart bir el yazısı yeterlik tarama anketi geliştirmek olarak ifade etmiştir. *Kinetik ve Kinematik Ölçüm*, Kushki, Schwellnus, Ilyas ve Chau (2011) “Disgrafi Olan ve Olmayan Çocuklarda Yazma Görevi Sırasında Uzun Bir Süre Boyunca El Yazısının Kinetiğinde ve Kinematikğinde Değişiklikler” adlı çalışmalarında yazma güçlüğü olan ve olmayan çocukların yazma sırasındaki biyomekanik değişimlerini incelemiştir. *Dokunsal El Yazısı Yardım Sistemi*, Park, Korres, Tahir ve Eid, (2019) “Yazma güçlüğü olan çocukların yazma becerilerinin değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında dokunsal bir teknoloji ileri sürmüşlerdir. Çocuklar için hazırlanan el yazısı görevlerinde dokunsal tabanlı bir el yazısı platformu geliştirmişlerdir.

Tüm süreç ele alındığında yazı değerlendirme araçlarının kullanım alanlarının genişlediği söylenebilir. Genellikle bu araçların örneklemine ilköğretim sürecindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Nitekim ilköğretimde yazma güçlüğü yaşayan öğrenciler varsa bu öğrencilerin yazılarının çeşitli (okunaklılık, hız vb.) açılardan belirlenmesi çok önemlidir. Çünkü uygun programlarla bu öğrencilerin yazıları düzenlenebilir. Böylelikle bu öğrenciler hem ilköğretim açısından hem de daha sonraki yaşamlarında daha sağlıklı bir yazma görevi yerine getirebilirler. Bunun için de ülkeye, kültüre, öğrenciye, fiziki ve sosyal şartlara göre en uygun ölçme aracının seçilmesi gerekmektedir. Ayrıca araştırmalar değerlendirildiğinde, temelde okunaklılık ve hızın ön plana çıktığı görülmektedir. Bu da büyük ölçüde öğretici tarafından verilecek öğretime bağlıdır denilebilir. Eğer yazıya yönelik rehberlik iyi bir şekilde düzenlenirse yaşamının her anında etkili olan yazma işi öğrenci açısından bir problem olmaktan çıkacaktır. Aksi halde öğretici ve öğrenci açısından bir problem olacağı kabul edilmelidir (Sassoon, 2003).

El yazısının niteliğinin ve okunaklığının nasıl tanımlanacağı konusunda yapılan tartışmaların sonunda, yazı değerlendirme yaklaşımları *bütüncül* ve *analitik* olarak iki kategoride toplanmıştır. *Bütüncül değerlendirmelerde*, yazılar okunabilir olandan okunamayana doğru bir sıralamaya tabi tutulmaktadır. Bu tür değerlendirmede bir

yazının okunaklılığı başka yazılarla karşılaştırılarak yapılmaktadır. *Analitik değerlendirmede* ise yazı, önceden belirlenmiş ve okunaklılığı etkilediği düşünülen ölçütler açısından değerlendirilmektedir. Analitik ölçeklerde bulunması gereken ölçütlerin harf biçimi, ebat, eğim, boşluk ve çizgi takibi olduğu konusunda araştırmacılar arasında birlik vardır (Rosenblum vd., 2003).

2.1.9. Yazma güçlüğünde kullanılan stratejiler ve müdahale yöntemleri.

Yazma temel olarak ifade etmek, iletişim kurmak ve fikirleri kaydetme ile ilgilidir. Temel beceriler arasında benzersizdir çünkü somut bir ürünle sonuçlanır. Bununla birlikte standart bir eğitim olduğunu söylemek pek mümkün değildir. Yani harf öğretimi için kabul edilmiş standart bir alfabe formu yoktur (Herrick & Otto, 1961, akt. Graham & Miller, 1980). Benzerlikler olmasına rağmen, alfabe birçok varyant aynı harf formuna sahiptir. Hatırı sayılır derecede varyasyon farklı hız, istikrar ve okunaklık bulunur (Boraas, 1936, akt. Graham & Miller, 1980). Bu nedenle bir harf öğretimi okunabilirlik, hız vb. açılardan basit ve anlaşılır olmalıdır. İyi bir el yazısı modeli veya programı oluşturulurken temel amaç verimli, okunaklı yazılar geliştirmektir. Bu hedefe ulaşmak için, etkili program aşağıdaki ilkeler ve koşullara dayanmalıdır (Graham & Miller, 1980):

- Yazı öğretimi doğrudandır ve farazi değildir.
- Her yazının başarısı ve performansı kişiye özeldir.
- El yazısı programı planlanır, izlenir ve değerlendirilir. Bu süreçte eklemeler yapılabilir.
- Başarılı öğretim ve iyileştirme, çok çeşitli tekniklerin esnek kullanımı ve yöntemlerini içermelidir.
- Yazı istenilen alışkanlıkların belirlendiği dönemlerde kısa ve günlük öğrenmeleri içermelidir.
- El yazısındaki beceriler ayrı ayrı eklemeli öğrenilir ve sonra anlamlı bağlam kurmak için ödevlerde uygulanır.
- Öğretmenler süreç boyunca yazının önemini vurgulamalı ve hiçbir yazıyı nitelsiz görmemeli ve göz ardı etmemelidir. Süreç boyunca çocuklar teşvik edilmelidir.
- Etkili yazma eğitimi öğrenci ve öğretmenin tutumlarına bağlıdır.

- Öğretim atmosferinin hoş olmasının yanısıra motivasyon için pekiştirme kullanılmalıdır.
- Öğretmenler sunumdan önce model çizimler yapmalı ve derslerin içeriğini kendisi uygulamalıdır.
- Öğrenciler kendi değerlendirmelerini yapmaya teşvik edilmelidir. Yazma uygun olduğunda diğer süreçlere aktif olarak katılma, başlatma, yürütme ve değerlendirme süreçlerine entegre edilmelidir.
- Öğrenciler kişisel terimler geliştirmeleri durumunda, öğretmen tutarlı bir şekilde okunaklı el yazısı stili vermeye çalışmalıdır.

Birçok program, görsel ipuçlarının kullanımını (Berninger vd., 1997), kendi kendine eğitim stratejilerini (Jongmans, Linthorst-Bakker, Westenberg & Smits-Engelsman, 2003) veya kendi kendini izleme gibi yazma stratejilerini kullanarak daha üst düzey işlevlere odaklanmaktadır (Peterson & Nelson, 2003). Bu programlar genellikle yazma ediniminin farklı alanlarda doğrudan talimat ve uygulama gerektirdiği varsayımına dayanan görev odaklı bir yaklaşım kullanırlar (Graham, Harris & Fink, 2000; Peterson & Nelson, 2003). Diğer programlar ise bir duyuşal motor yaklaşımını uygularken öncelikle daha düşük seviyeli fonksiyonlara odaklanmaktadır (Sudsawad, Trombly, Henderson & Tickle-Degnen, 2001). Bu yaklaşımda, değişen duyuşal deneyimlerle çocuğun sinir sisteminin bilgiyi daha verimli bir şekilde uyum sağlayabileceği ve böylece tatmin edici bir motor çıkışı üreteceği öncülüne dayanmaktadır (Peterson & Nelson, 2003). Bu nedenle, bu programlar görsel-motor becerileri, kinestetik yetenek veya el manipölasyonu gibi el yazısı için gerekli görülen temel performans becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır. Bu programlara ilişkin olarak Weintraub, Yinon, Hirsch ve Parush, (2009) çalışmalarında yazma güçlüğü olan öğrenciler için iki el yazısı müdahale programının (duyuşal motor ve göreve yönelik) etkilerini karşılaştırmışlardır. Bu araştırmada da bu programlar kullanılmıştır ve Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Duyusal Motor ve Göreve Yönelik Müdahale Programı

<u>Duyusal Motor Müdahale Programı</u>	<u>Göreve Yönelik Müdahale Programı</u>
1. Ödev kontrolü.	1. Ödev kontrolü.
2. Bir çeşit paylaşan yeni harf grubunu sunmak bir kemer oluşum paterni (anımsatıcı bir gökkuşağıdır).	2. Yeni harf grubunu sunmak (Bu süreçte anımsatıcı bir gökkuşağı kullanılabilir).
3. Hazırlık faaliyetleri (15 dakika):	3. Harf formlarını uygulamak.
a) Tıraş kremi aynaya püskürtmek ve parmaklarla gökkuşağı oluşturmak.	a) Harfleri tahtaya yazmak.
b) Elde birkaç madeni para tutmak ve bunları birer birer gökkuşağının çizildiği bir kâğıda yerleştirmek ve sonra toplamak.	b) Bir sayfada çeşitli harfler ve verilen harf grubunu takip edebilmek.
c) Yerde gökkuşağı gibi bir çizgiyi takip ederek atlamak.	c) Grubun her harfini çizgili kâğıda üç kez yazmak (ebeveynler çocuğun yanında otururken). En iyi yazılmış harfi seçme (gruptaki harflerin her biri için) ve daire içine alma. Ebeveynlerle bunun en iyi seçim olduğunu düşünüp düşünmediklerini tartışmak.
4. Harf formlarını uygulama:	4. Kelime oyunları:
a) Havadaki harflerin gözleri açık ve kapalı olacak şekilde yazılması.	a) Şimdiye kadar öğretilen 11 harfi kullanarak, mümkün olduğunca çok kelime oluşturmaya çalışmak.
b) Harfleri tahtaya yazmak.	b) Bu 11 harfe dayalı kelimeleri içeren bir bulmaca çözmek.
c) Grubun her harfini çizgili kâğıda üç kez yazmak (ebeveynler çocuğun yanında otururken). En iyi yazılmış harfi seçme (gruptaki harflerin her biri için) ve daire içine alma. Ebeveynlerle bunun en iyi seçim olduğunu düşünüp düşünmediklerini tartışmak.	5. Çocuk ve ebeveynlere bir metnin yazılı olduğu bir sayfa verilir. Bu metin, daha önce öğretilmiş olan iki harf grubunun yanlış oluşturulmuş harflerini içerir. Çocuktan yanlış oluşturulan harfleri tanımlaması istenir. Bunu bir grup tartışması izler.
5. Çocuk ve ebeveynlere yazılı bir metinden oluşan yazılı bir sayfa verilir. Bu metin, daha önce öğretilmiş olan iki harf grubunun yanlış oluşturulmuş harflerini içerir. Çocuktan yanlış oluşturulan harfleri tanımlaması istenir. Bunu bir grup tartışması izler.	6. Özetleme: Grup ne yaptı ve şimdiye kadar hangi harf grupları öğrenildi?
6. Özetleme: Grup ne yaptı ve şimdiye kadar hangi harf grupları öğrenildi?	7. Önümüzdeki hafta için ödev.
7. Önümüzdeki hafta için ödev.	

Araştırma sonuçlarına bakıldığında, yazma güçlüğü olan ilköğretim okulu öğrencileri için hazırlanan duysal motor ve görev odaklı yazma müdahalesi programlarının çocukların yazma performanslarını geliştirdiği görülmüştür. Ancak, bir programın diğerine göre avantajını göstermek için yeterli olmadığı anlaşılmıştır. Buna karşılık, daha üst düzey işlevlere ve ebeveyn katılımına odaklanan müdahale programlarının paylaşılan bileşenlerinin, müdahalenin sona ermesi sırasında her iki müdahale programında da yazma performansının iyileştirilmesine katkıda bulunduğu ve aynı zamanda uzun vadeli bakımın da katkıda bulunduğu görülmektedir. Genel olarak denilebilir ki süreçte her ne kadar öğrenciye görelilik dikkate alınsa da aile, öğretmen ve kullanılan araçların önemi çok fazladır. Yine hazırlanacak programın çocukların

gelişim özelliklerine uygunluğuna bakarken bir önceki sınıfta kazanılması gereken davranışların kontrolü yapılmalıdır. Bir üst sınıfa geçen çocukların mevcut programda yer alan kazanımlara ulaşması beklenir. Bu kapsamda öğrencilere yazma becerisi ile başa çıkmalarına veya becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak iyileştirme stratejileri üzerinde durulmalıdır (Richards 1999, akt. Fischer & Rettig, 2004). Fischer ve Rettig (2004) yazma işlemi öncesi-sırası uygulamaları şu şekilde belirtmektedir:

Yazma işlemi öncesi;

- Lastik bantların gerilmesi,
- Parmaklarının birbirine bastırılması,
- Yumrukları hızla açmak ve kapatmak,
- Hızla el ve parmakları sallamak
- Kıl kalıplamak gibi.

basit ısınma egzersizleriyle başlaması yararlı olabilir;

Yazma işlemi sırasında,

- Kalem tutamaçları yazma sırasında kalemleri yanlış kavrayan bazı öğrencilere yardımcı olunması,
- Çocuğa en uygun olanı bulmak için birkaç farklı tutamaç denenmesi,
- Öğretmenler, öğrencinin kalemi çok sert tutmamasını sağlarken, bir kalem tutmanın doğru yolunu modellemesi,
- Yazma güçlüğü gösteren öğrenciler için süreç yorucu olabilir. Bu nedenle öğrenci özelliğine göre mola verilmedir.

şeklinde stratejilerin kullanılabileceği belirtilmektedir. Bunlara ek olarak Jones (2005), yazma güçlüğü gösteren öğrenciler için yazma görevlerinin ve ev ödevlerinin arttırmak yerine süreçteki karmaşıklığı azaltmak için yazma görevlerine zaman ayırmalarını ve yazma görevlerini aşamalara bölerek (beyin fırtınası, taslak hazırlama, düzenleme vb.) verilmesi gerekliliği üzerinde durmaktadır. Ayrıca bazen dikte bazende kısaltma kullanmalarına izin verilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Richards (1999b; akt. Fischer & Rettig, 2004) tarafından önerilen diğer telafi edici stratejiler arasında;

- Öğrenciye ders materyallerinin kısa bir özetini vermek;
- Bir arkadaş veya yardımcıya sahip olmak,

- Not alma ve öğrenciye bir kopyasını verme,
- Öğrencinin yazılı çalışmalarını kısa bir süre sonra düzeltmesini sağlamak,
- Yazma ödevlerini önceliklendirme,
- Öğrenciyi bir seferde bir şey üzerinde çalışmaya teşvik etmek.

şeklinde yer almaktadır.

Bunların dışında kullanılan diğer stratejiler başlıklar halinde aşağıda verilmiştir:

POWERS'in Gücü Stratejisi: (The Power of Power stratejisi): Yazma güçlüğü olan öğrenciler bir yazı ödevine, diğer birçok öğrenci gibi, genellikle başlamakta zorlanırlar. Tüm bu öğrencilere stratejilerin kullanımını öğretmek ve teşvik etmek gerekir (Richards 1999b; akt. Fischer & Rettig, 2004). Örneğin özetleme, renk kodlama, ana fikirleri flash kartlara yazma ve istenen sırayla yeniden düzenleyerek gerçekleştirilebilirler. Öğrencilere yardımcı olmak için geliştirilen bir strateji olan POWER öğrencilerin yazılarını doğru paragraf biçiminde düzenlemelerine yardımcı olmaktadır. Buna göre;

P – Yazınızı planlayın;

O - Düşüncelerinizi ve fikirlerinizi organize edin;

W - Taslağınızı yazın;

E - Çalışmanızı düzenleyin; ve

R - Son bir taslak oluşturmadan önce çalışmanızı gözden geçirin (Richards 1999b, akt. Fischer ve Rettig, 2004).

Planla-Organize et-Yaz-Düzenle-Gözden geçir stratejisi: Englert, Raphael, Anderson, Anthony ve Stevens, (1991)'e göre "POWER" kısaltmasıyla yazma süreci plan yapma, düzenleme, yazma, düzenleme / düzenleyin ve gözden geçirme aşamalarından oluşmaktadır. Buna göre *plan* düşünme sayfası öğrencilerin bir dizi düşünmesine yardımcı olmak için tasarlanmıştır. *Düzenlemek* öğrencilerin fikirlerini organize etmelerine yardımcı olmak için tasarlanmıştır. Öğrenciler daha sonra ilk taslaklarını *yazma* çalışma kağıdına yazarlar. Taslak hazırlarken, öğrenciler planlarını tekrar okumaya, fikirlerini temizleyerek yeni anlamlar vermeye ve anahtar kelimeler ekleyerek, yazmaya teşvik edilir. Dördüncü ve beşinci düşünce formları ve düzenleme paralel bir süreç işler. Hem kendi kendini düzenleme hem de akran düzenleme

faaliyetleri aracılığıyla öğrenciler yönlendirilir. Bu süreçte iş birliği yapılır ve son olarak, öğrencilere öğretici yardımlarıyla kağıtlarını nasıl gözden geçirecekleri konusunda rehber olunur.

Seç, Listele, Değerlendir, Etkinleştir, Tedarik et ve Sonlandır (Pick, List, Evaluate, Activate, Supply, End-PLEASE) stratejisi: Yazılmak istenen paragraf için bir konu seçilir; bu paragrafta yazılacak düşünceler listelenir, ilişkili düşünceler değerlendirilir; bir ana düşünce belirlenir ve paragraf yazılmaya başlanır. Ana düşünceyi desteklemek için oluşturulan cümleler yazılır ve bir sonuç cümlesiyle yazma işlemi bitirilir (Graham & Harris, 2005).

Graham & Harris, (2005)'e göre bu strateji altı adımdan oluşur bunları detaylandırmak gerekirse;

1. Seçme:

- a) Bir konu seçin
- b) Kitlenizi seçin
- c) Konu, amaç ve kurallara uygun metin biçimini seçin.

2. Listeleme:

- a) Konuyla ilgili fikirleri listeleyin
- b) Bu fikirler cümle oluşturmak için kullanılacaktır

3. Değerlendirme:

- a) Fikir listenizi değerlendirin
- b) Tamamlanıp tamamlanmadığını belirleyin
- c) Kullanılacak fikirleri organize etmenin veya sıralamanın en iyi yolunu planlayın destekleyici cümleler oluşturmak

4. Etkinleştirme:

- a) Paragrafı tanıtmak için bir konu cümlesi ile etkinleştirin
- b) Öğrencilere kısa ve basit bildirim konularının nasıl yazılacağı tanıtılır okuyucunun yazılı fikrini “aktive edecek” cümleler.

5. Tedarik:

- a) Destekleyici cümleler sağlama
- b) Cümlelerin fikirlerini desteklemek için oluşturulan listeyi kullanın
- c) Açıklayıcı veya “genişleyen” cümleler oluşturarak kademeli olarak geliştirin

6. Son:

- a) Paragrafı özetlemek ve fikirler birlikte

Bu strateji öğrencilerin sorun yaşadıkları durumlarda yardımcı olacak ipuçları sunar. Çünkü yazma işlemi sırasında öğrenci planlama ve yazma sürecindeki etkinlikleri hatırlar ve uygular.

Dur ve Liste stratejisi; öğrencilerin yazmaya başlamadan önce yazma amaçlarını belirlemelerini ve beyin fırtınası yaparak metinde bahsedecekleri düşünceleri düzenlemelerini sağlayan bir stratejidir. Bu stratejide öğrenciler, yazmaya başlamadan önce yazma hedeflerini belirlemekte; daha sonra beyin fırtınası yoluyla üretebildiği kadar düşünce üretmekte ve bu düşünceleri düzenlemekte; son olarak yaptıkları planı kullanarak ve gerektiğinde bu planda eklemeler ya da düzeltmeler yaparak yazmaya çalışmaktadırlar (Brownell, Smith, Crockett & Griffin, 2012, akt. Özlem ve Melekoğlu, 2017).

Planlama stratejisi; açıklayıcı metinler oluşturmak için kullanılan bir stratejidir. Öğrencilerin bir düşünce kâğıdı (think sheet) kullanarak bir metni, planlama, oluşturma, düzeltme ve gözden geçirmelerini sağlamaktadır. Bu strateji, (1) metnin konusunun, (2) ana düşüncelerin, (3) ana düşünceleri destekleyecek yardımcı düşüncelerin yazılması, (4) hangi ana düşüncelerin, hangi sırada yazılacağı ve (5) ana düşünceleri destekleyecek olan yan düşüncelerin hangi sırada yazılacağı planlanması ile (6) metni özetlemek için notlar alınması basamaklarını içermektedir (Brownell vd., 2012, akt. Özlem ve Melekoğlu, 2017).

Dur ve Cesaret et stratejisi (Stop And Dare); stratejinin ismindeki “Dur” bölümü, öğrencilerin ikna edici bir metni planlamaları ve düzenlemelerine; “Cesaret Et” bölümü ise iyi bir metnin bütün bileşenlerini kullanmaya işaret etmektedir (Linemann & Reid, 2009; Ennis, Jolivet & Boden, 2013). Bu stratejiye ilişkin adım şu şekildedir (De La Paz, 2001):

Adım 1: Yargıyı askıya alma: Bu adımda düşünceler askıya alınır ve beklenir (Tıpkı bir örümceğin ağını kurup beklemesi gibi). Yine bir hakimin yargılamadan önce düşünmesine benzetilir. Bu nedenle, yargıyı askıya almak, zihninizi düşünmeye açık tutmak anlamına gelir. Konuya karşı ve konuyla ilgili fikirler beyin fırtınası altında ve bir planlama sayfasına kaydedilmiş şeklidir.

Adım 2: Taraf tutma: Yazar hangi tarafa karar verdiğine veya hangi tarafın en güçlü argümanı yaratabileceğine inanıyorsa bu noktada öğrenciler beyin fırtınası ve fikirlerinin gücünü değerlendirir.

3. Adım: Fikirleri düzenleme: Öğrenciler bir argüman sunmadan önce fikirlerini desteklemeleri gerekir. Yine bu süreçte fikirlerini mantıklı bir şekilde sıraya koyarlar. Öğrenciler bu süreçte rehberliğe ihtiyaç duyabilir.

4. Adım: Yazarken daha fazla planlama: Öğrencilere ekleme ve ayarlamalar yaparak planlama sürecinin yazarken devam etmelerini hatırlatılır. Anımsatıcı içeren bir işaret kartı DARE kullanılır. De La Paz, (2001) bu anımsatıcılar aşağıdaki amaçlar için kullanılmaktadır.

- Konu cümlelerinizi geliştirin
- Destekleyici fikirler ekleyin
- Olası argümanları reddet ve
- Bir sonuçla bitirin

Akran düzeltmesi/gözden geçirmesi stratejisidir. Bu stratejide öğrencilere, gözden geçirme sürecinin iki önemli evresi ve bunlar içerisinde yer alan basamaklar öğretilmektedir. Bu stratejinin ilk evresinde stratejiyi kullanacak olan öğrenci, dinleyici; ikinci evresinde ise editör konumundadır. Birinci evrede dinleyici olarak (1) arkadaşını metni okurken dinler ve o da sessiz bir şekilde metni okur, (2) arkadaşını metni okuduktan sonra metnin konusunu ve metinde en çok hoşuna giden yerleri söyler ve (3) metni kendisi okur, anlaşılmayan yerlere soru işareti koyar ve eklenmesi gereken ayrıntılar varsa bunları belirtir. İkinci evrede ise editör olarak (1) cümlelerin tamamlanıp tamamlanmadığını, büyük harflerin ve noktalama işaretlerinin doğru kullanılıp kullanılmadığını ve yazım kurallarına uyulup uyulmadığını kontrol eder ve (2) önerilerini metni yazan arkadaşını ile paylaşır (Brownell vd., 2012, akt. Özlem ve Melekoğlu, 2017).

Yerli alanyazın incelendiğinde ise ilköğretim öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilmesinde yazma süreci modeli (Cavkaytar, 2010), dengeli okuma yazma yaklaşımı (Cavkaytar ve Yaşar, 2010), planlı yazma modeli (Yılmaz, 2012) gibi model ve yaklaşımların kullanıldığı görülmektedir. Fakat Özlem ve Melekoğlu, (2017) yazma güçlüğü yaşayan özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi için yukarıda bahsedilen stratejilerin kullanıldığı çalışmaların sınırlı olduğunu ifade etmiştir.

Yukarıda yer alan yazma stratejileri genellikle bir konu üzerinde öğrencilerin belirli bir planlama yaptıkları, bu plana bağlı olarak örnek yazılar yazmalarını ve değerlendirme aşamalarını dikkate almaktadır. Bunlara ek olarak doğrudan yazı öğretiminde kullanılan stratejiler de mevcuttur. Bu stratejileri Serravallo, (2017) “The Writing Strategies Books” adlı kitabında sınıf düzeylerine göre toplamıştır. Bu araştırma kapsamında da yararlanılan örnek stratejiler ve bunlara yönelik açıklamalar ve aşamaları aşağıda verilmiştir.

Dokun Hisset Stratejisi (Serravallo, 2017): Bu stratejide dokunma duyusundan yararlanılır. Bu kapsamda öğrenciye şu şekilde açıklamalar yapılır: “Çizmek istediğin şeye dokun. Sonra düşün “Bunun şekli ne? Büyüklüğü nasıl?” kendini onu çizmeye hazır hissettiğinde, çizebilirsin.

Aşamaları:

1. Nesneye dokun ve nasıl bir şekil olduğunu hisset.
2. Nesne hakkındaki farkındalığın (düşüncen) ne?
3. Maketin üzerinde bulunan numaralandırılmış okları incele.
4. Defterinin üzerinde benzer şekli çizmeyi dene.

Zincir Damlaları Stratejisi (Serravallo, 2017): Bu stratejide kelimelerin zincir şekline benzetilmesi ve parmak şeklinde gösterilerek her hecenin zincirin bir halkasını temsil etmesine bakılır.

Aşamaları:

1. Ellerini zincirin altına koy ve kelimeyi söyle
2. Zincirin damlalarını fark ettiğin zaman yavaşça söyle
3. Geriye git ve ilk heceyi söyle ve yaz
4. Hatırla hecelerde bir ünlü var

Hız Stratejisi (Lehman, 2011): Bu stratejide öğrencinin sevdiği bir konuda metinleri belirli bir süre içinde kopyalamaları amaçlanır.

Aşamaları:

1. Sen bunu kaç dakikada yazmayı düşünüyorsun?
2. Yorulduğunda zamanını elinin yorgunluğuna göre ayarlamalısın.
3. Öncelikle bir deneme yapmalısın.
4. Ve verilen sürede bitirmek için kendini hazır hissettiğinde başlamalısın

Yuvarlak Harf Stratejisi (Serravallo, 2017): Özetle bu strateji; düz, oval ve yuvarlak çizgini bir kombinasyonudur. Bu stratejide o nesneyi tanımlarken aşamalara uyulması gerekir. Bu nedenle örneğin bir tavşanın kafası için bir yuvarlak çizebilir misin? Diğer kısımları içinde bir oval çizebilir misin? Kolları nasıl olmalı? Hımmm yapıştırdığımız resme benzedi mi? soruları sırasıyla cevaplanmalıdır.

Aşamaları:

1. Aklındaki resmi bak. Şimdi parmağını kullanarak zihnindeki resmi çiz.
2. Resmin diğer kısımları için ne görüyorsun? Bir çubuk veya oval bir şey olabilir?
3. Şimdi gözerini aç ve çizmeye başla.
4. Eğer yeniden hatırlamaya ihtiyaç duyarsan yine gözlerini kapatabilirsin.
5. Şimdi sana ne çizdiğini söyleyebilirim yuvarlak ve düz çizgi !

Bir Kaplumbağa Gibi Söyle Stratejisi (Calkins, Hartman & White, 2005): Bu stratejide amaç öğrencinin harfi yavaş söylemesi söz konusudur. Bu süreç bir kaplumbağaya benzetilir. Böylece öğrencinin hatalı yerinde daha net görebilmesi amaçlanır.

1. Aşamaları:
2. Yavaş bir şekilde söyle
3. Her bir sesi çıkarmaya çalış
4. Sesleri tekrar et ve bir kayıp olmadığından emin ol!

Örnek:

Adım 1: kuş

Adım 2: k-u-ş

Adım 3: her sesin yazı defterine doğru yazılması

Söyle Çiz Yaz ve Parçala Stratejisi (Strunk & White, 1999, akt. Serravallo, 2017): Bu stratejide amaç öğrencinin harfi zihninde canlandırması amaçlanır. Bu stratejide sayfalara hatırlatıcı resimler çizilir. Sonra geri dönülür ve yazılır.

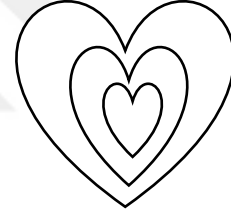
Aşamaları:

1. B sesi ile başaysan bir hayvan düşün
2. Sayfaya dokun ve O hayvanı çiz
3. Sonra hayvanın ismini yaz
4. Yazdığın ismin ilk harfini makasla kes
5. Harfin ne olduğunu söyle

Haritanın Kalbini Bul Stratejisi (Heard, 1999): Bu stratejide amaç harflerden hecelere, hecelerden kelimelere ve kelimelerde de cümlelere geçişin sağlanmasına yöneliktir. Bu kapsamda görsel kalbe benzetilerek içeriden dışarıya doğru doldurmak amaçlanır. Yararlanılabilecek görsel örneği ve aşamaları şu şekilde verilebilir:

Aşamaları:

1. Merkeze yerleştireceğin harfler neler söyle
2. Her harfi merkeze yerleştir
3. Harflerden oluşacak heceleri merkezin çevresine yaz
4. Son olarak oluşan büyük resmi görmeye çalış



Kelime Haritası Stratejisi (Murray, 1985): Bu stratejide de amaç kelime bilgisini arttırmak olarak açıklanabilir. Bu kapsamda öğrencilerin çağrışım yoluyla yeni kelimeler oluşturmaları söz konusudur.

Aşamaları:

1. Başlatıcı bir kelime yaz
2. Yazdığın kelimeden yola çıkarak farklı kelimeler düşün
3. Her kelimeyi değil beyin fırtınası yaparak uygun kelimeleri yazalım
4. Yazarken haritada yazdıklarını kontrol et
5. Birbiriyle ilgili kelimeler arasında oklar çizerek gösterebilirsin
6. Şimdi bu kelimelerden yola çıkarak cümleler kuralım

Son olarak yukarıda yer alan stratejiler yanında harf öğretimini etkinlikler ile yürüten çalışmalar da yer almaktadır. Örneğin Graham, Harris ve Fink, (2000) çalışmalarında Harf öğretiminde belirli bir sıra gözetmişlerdir. Üniteler halinde üçerli gruplar şeklinde

(Ünite1. L,i,t harfleri; Ünite 2.o,e,a harfleri gibi) her harf grubunda harf önceliği ve öğretimi çeşitli etkinliklerle öğretilmiştir. Örneğin; her birimdeki her el yazısı dersi dört etkinlik içermiştir. Bunlar: Alfabe Isınması (2 dk), Alfabe Uygulaması (6 dk), Alfabe Roketleri (5 dk) ve Alfabe Eğlencesi (2 dk) şeklindedir. Bu görevlere ilişkin açıklamalar aşağıda verilmiştir.

İlk görev: Alfabe Isınma; Bu aşamada alfabenin her harfini isimlendirmeyi öğrenmek, uygun harf ve alfabedeki harf sırasını bilmeye odaklanılmıştır. Alfabe ısınması sırasında öğrenciler şu görevleri yaparlar; ilk görev öğrenci bir alfabe grafiğindeki ilgili harfi işaret ederken alfabetik şarkıyı söylemeyi içeriyordu. İkinci görevde ise öğretmen alfabe şemasından bir harfin ismini söyler ve çocuk ona işaret eder. Üçüncü görevde ise, öğretmen harfi alfabetik grafiğe göre ve öğrencinin harfi adlandırmasını ister.

İkinci görev: Alfabe Uygulaması; İlk olarak, öğretmen işaret parmağını kullanarak, hedef harflerin her birinin nasıl oluşturulacağını yüksek sesle söyler ve açıklar (örneğin; i, t), sırayı gösteren numaralı oklarla kartları kullanılır ve her harf için vuruş yönü belirtilir (model aşaması). İkincisi, öğrenci öğretmeni taklit eder, harfleri nasıl tanımlayacaklarını açıklarken her bir harfi takip ettirilir (taklit aşaması). Üçüncüsü, öğretmen ve öğrencilerin hedef harflerin oluşumunun diğerleri arasındaki benzer ve farklılıklar konuşulur (aşamayı tartışın). Dördüncü olarak, pratik bir çalışma sayfasında, öğrenci harf üzerinde çalışır. Bu kapsamda numaralı okları içeren harflerin bir kopyasını kurşun kalemle izler, daha sonra harflerin üç kopyasını numarasız oklarla takip eder, ardından harfi, ana hattının sınırları içinde üç kez yazar. Son olarak çizgili kağıda üç kez düzenli yazmak şartıyla yazar (uygulama aşaması). Bu faaliyetlerin her birinde, çocuk harfin ismini söylerken veya yazarken yönlendirilir. Beşinci olarak; çocuk yazılmış en iyi harfi daire içine alır (aşamayı değerlendirin).

Üçüncü görev: Alfabe Roketleri; öğrencilerin el yazısı akıcılığını artırmak için tasarlanmıştır. Her ünitenin 1. dersinde, öğrenci 26-34 harf uzunluğunda bir cümleyi kopyalar. Bu süreç bir harfin kopyalanmasıyla başlar. Çocuk, cümleyi hızlı bir şekilde kopyalamaya (3 dakika) çalışır. Öğrenci hata yapana kadar devam ettirilir.

Son aşama ise alfabe eğlencesidir. Harfler öğrenilince uzun-uzun, kısa-uzun şeklinde bir harf etkinliği yapılır. Bu etkinliğin basit gelmesi durumunda harf yazılıp geçilebilir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yurt dışında ve yurt içinde yazma güçlüğü ile ilgili yapılan çalışmalara yer verilecektir.

2.2.1. Yurt dışında yazma güçlüğü ilgili yapılan araştırmalar.

Schneck, (1991) çalışmasında, bu çalışmada el yazısı zorlukları olan çocuk grubunda, propriyoseptif-kinestetik parmak farkındalığının azaldığı çocuklar ile azalmayan çocukları karşılaştırmıştır. Bu nedenle ilköğretim birinci sınıfta öğrenim gören yazma güçlüğü olan (30) ve yazma güçlüğü olmayan (30) çocuğun kalem kavrama durumlarını çeşitli açılardan karşılaştırmıştır. Yazma kriterleri; yazı çizgisinin sırası, kelime ve harf arasındaki boşluk, yazının boyutu, eğimi, harflerin doğru yazımı ve okunabilirlik şeklinde belirlenmiştir. Değerlendirme yapılırken; kalem kavrama aracı, tutarlılık testi, parmak hareketi taklidi testi ve el yazısı oranları gibi ölçekler kullanılmıştır. Sonuçlara göre yazma sorunu olan çocukların; yazma sorunu olmayan çocuklardan daha düşük kavrama puanı elde ettiği görülmüştür. Yazma güçlüğü olan çocuklar propriyoseptif-kinestetik parmak farkındalığı açısından daha düşük bir skor elde edilmiştir.

Malloy-Miller, Polatajko ve Anstett, (1995) çalışmalarında, hafif motor güçlüğü olan çocuklarda el yazısı hata kalıplarını tespit etmek ve el yazısı hata kalıpları ile algısal-motor yetenekleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya, hafif motor güçlüğü olan 7 ila 12 yaş arası 66 çocuk (46 erkek- 20 kız) dâhil edilmiştir. Prosedür olarak konu seçimi, veri toplama ve puanlama yapılmıştır. Veri toplama araçları olarak; Yazı Değerlendirme Aracı, Motor Yeterliliği Testi, Algısal Serbest Motor Testi ve Kinestetik Duyarlılık Testi kullanılmıştır. Sonuçlar üç (Yürütme Faktör, Amaçlayan Faktör ve Görsel-Mekansal Faktör) olası el yazısı hata düzenini gösterdi. Yürütme Faktörü, görsel motor beceri ile ilişkili; Amaçlayan Faktör görsel motor ve ince motor performansı ile ilişkiliyken; Görsel-Mekansal Faktör ile algısal-motor yetenekler arasında önemli ilişki bulunamamıştır.

Cornhill ve Case-Smith, (1996) çalışmalarında, el yazısı becerisi, eldeki manipülasyon, görsel motor entegrasyonu ve göz-el koordinasyonu gibi spesifik performanslar arasındaki ilişkileri incelemiştir. Öğretmenleri tarafından

belirlenmiş iyi ve kötü el yazısına sahip 48 birinci sınıf öğrencisi örneklemini oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak her çocuk Motor Doğruluk Testini tamamlamıştır. Görsel Motor Entegrasyonu Gelişim Testi (VMI) ile bir rotasyon ve bir çeviri görevi dâhil olmak üzere iki elle yönlendirme testi son olarak da Minnesota El Yazısı Testi (MHT) kullanılmıştır. Sonuçlarda el yazısı iyi olan çocuklar için tüm test puanları, el yazısı kötü olanlardan anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Sonuç olarak, eldeki yönlendirme, el yazısı becerisi ile önemli bir ilişki içindedir şeklinde yorumlanabilir.

Berninger ve diğerleri, (1997), yazma güçlüğü gösteren birinci sınıf çocuklarından 2 gruba el yazısı tedavisi ve fonolojik farkındalık dersi vermiştir. El yazısı yönergesi küçük harfleri öğretmek için beş alternatif kullanmıştır. Bunlar; (a) öğrenciler öğretmen harfi gösterdikten sonra yazarlar, (b) öğrenciler bir kopyasını inceledikten sonra harfi (içinde sırayı ve yönünü gösteren numaralı oklar içeren) yazarlar, (c) öğrenciler ünite harfleri bittikten sonra harfi işaretli bir kopyası olmaksızın bellekten yazarlar, (d) öğrenciler, harfi numaralandırılmış okları içeren bir kopyası inceledikten sonra hafızadan yazarlar, (e) öğrenciler işaretli bir kopyaya bakarken harfi yazarlar. Kontrol koşulundaki öğrenciler fonolojik farkındalık dersi (Tanımlama, bölümlendirme, silme ve kelimelerdeki heceleri ve sesleri kullanmak) almışlardır. Özel eğitimli öğretmenler haftada 3 gün, her bir tedavide 3 öğrenciyle çalıştı. Toplam 24 seans yapıldı ve her seans 20 dakika sürmüştür. El yazısı tedavi grupları kontrol grubundan daha iyi el yazısı elde etmiştir. Aynı grup standartlaştırılmış bir yazma testinden (The Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery) daha fazla puan elde etmişlerdir. Bu bulgu özellikle dikkat çekicidir.

Dennis ve Swinth (2001) çalışmalarında; kısa ve uzun yazma görevlerinde yazı okunabilirliğinin kalem kavramasıyla ilişkisine bakmışlardır. Çalışma için 46 dördüncü sınıf öğrencisine ulaşılmıştır. Çalışma kapsamında; sınıfta düzenli olarak yazma ödevleri yapılmış, kelime ve yazı okunaklığı için puan verilmiştir ve puanlar karşılaştırılmıştır. Karmaşık tekrarlanan ölçümlerde varyans analizi kullanılmıştır. İki bağımsız değişken (dinamik tripod tutma - atipik tutma) kalem kavramasıyla; görev uzunluğu (kısa veya uzun “öğretmenler tarafından farklı uzunlukta yazma görevleri verilmiştir. Yazı okunabilirliği Çocuk El Yazısı Değerlendirme Aracı (ETCH) dikkate alınarak puanlanmıştır. Sonuçlara bakıldığında; kısa yazma görevindeki harf

okunaklık puanları ile uzun görevde harf okunaklık puanları arasında fark bulunmuştur. Kalem kavrama şekli açısından da bakılmış olup fark bulunamamıştır.

Jones ve Christensen (1999) birinci dereceden el yazısı becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. El yazısı yetersiz olan çocuklar hem el yazılarını hem hikâye yazma performansını geliştirmiştir. 8 haftalık süre zarfında, öğrenciler günde 10 dakika (bireysel olarak veya küçük bir grupta) bir veli gönüllüsünden veya öğretmen yardımcısından el yazısı talimatı almıştır. Öğretimin nasıl oluşturulacağı üzerine yoğunlaşmıştır. Bu noktada alfabenin küçük harfleri, harfteki hataların düzeltilmesi ve akıcı harflerin yazılması gibi çalışmalar yapılmıştır. 8 haftanın sonunda, çocukların el yazısı ve hikâye yazma kalitesi öğretim düzeyine gelmiştir.

Wilson, Kaplan, Campbell ve Dewey (2000) çalışmalarında, çocukların motor becerilerini belirlemek için bir anket geliştirmişlerdir. Araştırmaya 306 çocuk katılmıştır. 17 maddelik bir Gelişim Koordinasyon Bozukluğu Anketi (DCDQ) oluşturulmuştur. Anket oluşturulurken şu ölçeklerden yola çıkılmıştır; (Parent Rating Scale of Everyday Cognitive and Academic Abilities, The Movement Assessment Battery for Children Checklist ve Çocukların Öğretmen Tespiti Hareket Beceri Sorunları Olan (Öğretmen Kimliği Kontrol Listesi)). Daha sonra 35 maddelik bir araç geliştirilmiştir. Çeşitli kriterlere göre anket 22 maddeye düşürülmüş ve 345 aileye gönderilmiştir. Anket, okuma güçlüğü, okuduğunu anlamadaki eksilik ve dikkat eksikliği- hiperaktivite bozukluğu bölümlerinden oluşuyordu. Sonuçlara bakıldığında anketin iç tutarlılığı, eşzamanlı ve yapı geçerliliği incelenmiştir. DCDQ öğrenciler ayırt edici özelliklere sahip çıkmıştır. Standart testlere göre; motor problemi olan çocukların, motor problemi olmayan çocuklara göre korelasyonel açıdan daha belirgin sonuçlar sunduğu görülmüştür. Ek olarak bu anket tarama aracı olarak değerlendirildiğinde DCDQ'lu öğrenciler için katkı sağlayacağı mesleki terapistler tarafından ifade edilmektedir.

Graham, Harris ve Fink, (2000) çalışmalarında, el yazısı yazmanın öğrenmeye katkısını deneysel bir eğitim çalışmasında incelenmişlerdir. Bu araştırmaya 12 sınıfta okuyan 310 birinci sınıf öğrenci katılmıştır. Her öğrenciden 90 saniyede bir cümleyi okuduktan sonra kopyalamaları istenmiştir. Bu sıradaki akıcılığa bakılmış ve puanlamalar doğru sayısı ile ölçülmüştür. El yazısı tarama görevi, risk altındaki çocukları belirlemek için kullanılmıştır. Yazma hızı belirlenirken dakikada 14 ila 20

doğru harf dikkate alınmıştır. Örnekleme göre 42 çocuğun el yazısı riski altında olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenler bu öğrencilerin her birinin el yazısı zorlukları olduğunu doğrulamıştır. Sonuç olarak, ailelerle de yapılan görüşmede farklı kültürlerden oldukları belirlenen 26'sı erkek 12'si kız olmak üzere 38 öğrenci ile çalışılmıştır. Öğretmenler de bu öğrenciler için onay vermiştir. Bu öğrenciler de engel türlerine göre kategorilere ayrılmıştır. Engelli 14 öğrenciden 7'si konuşma ve dil tecrübesi zorluklarından; 3'ü öğrenme güçlüğü olan, 3'ü dikkat eksikliği ve hiperaktiviteye sahip bir klinik psikolog tarafından tanımlanmış ve 1 tanesi gelişimsel yetersizlik için hizmet almıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, yönergelerin kısa ve uzun dönemli olarak olumlu etkileri olduğu söylenebilir. Hem fonolojik farkındalık hem de yazma yönergeleri alan öğrencilerin, el yazısında ve anlama düzeyinde olumlu sonuçlar alındığı söylenebilir. El yazısı nedensel olarak yazmayla ilgilidir denilebilir. Bu nedenle, el yazısı nedensel olarak yazma ile ilgiliyse, el yazısı öğretimi yazmayı öğrenmeyi kolaylaştırmalıdır.

Tseng ve Chow, (2000) çalışmalarında, yazma hızı yavaş olan çocukların algısal motor becerilerini incelemiştir. Çocuklar Tayvan'daki okullarda öğrenim gören 7 ve 11 yaşları arasında 34 normal ve 35 hızlı el yazısı yazan öğrencilerden oluşmaktadır. Yazma hızı için bu gruplandırmaların doğruluğunu sağlamak için her birine Çince El Yazısı Hızı Test (CHAST) kullanılmıştır. 3 algısal motor, 1 tane dikkat testi olmak üzere 4 ölçüm dikkate alınmıştır. Bu ölçümlerdeki performanslar analiz edilmiştir. Ayrıca varyans analizi ve regresyon analizleri yapılmıştır. Sonuçlara bakıldığında; görsel hafıza, mekansal ilişki, form tutarlılığı, görsel sıralı bellek, şekil, görsel motor entegrasyonu ve sürekli dikkat gibi değişkenler açısından yavaş ve normal el yazan çocuklar açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Yavaş yazanlar için el yazısı hızı, yaş, görsel sıralı bellek ve görsel motor entegrasyonu üç önemli tahminçisi olduğu söylenebilirken; normal hızlı el yazıları için, yaş ve üst ekstremité el becerisi sadece iki önemli öngörücü olarak görülmüştür. Bu verilere göre, yavaş ve normal hızlı el yazıcılar el yazısı taleplerine farklı algılarla cevap verdikleri düşünülebilir.

Sudsawad, Trombly, Henderson ve Tickle-Degnen, (2001) çalışmalarında, Evaluation Tool of Children's Handwriting (ETCH) aracı ile öğretmenlerin yazı okunabilirliğine yönelik algıları arasındaki ilişkiye bakmışlardır. Bu çalışma yazma güçlüğü olan 45 birinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. ETCH'de 6 yazma görevi vardır. Bunlar:

Hafızadan alfabe yazımı, hafızadan numara yazımı, yakın kopyalama, uzaktan kopyalama, dikte ve cümle yazımıdır. Ek olarak öğretmen anketi, sınıf içi etkinlikler sırasında çocukların kararlarını belirlemek için kullanılmıştır. El yazısı performansı için ise ETCH beş görev içeriyordu. Sonuçlara bakıldığında ETCH puanları ile öğretmen anketi arasında genel okunaklık ve göreve özgü okunaklık açısından anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Koziatek ve Powell, (2003) çalışmalarının amacı dördüncü sınıf öğrencisinin el yazısının ne kadar hızlı ve okunaklı olduğunu araştırmıştır. Doksan beş tipik olarak gelişen öğrenci ve özel eğitim hizmeti alan 6 öğrenci örnekleme oluşturmuştur. Veri toplama için, Çocuk El Yazısı El Yazması (ETCH-C) Değerlendirme Aracı kullanılmıştır. Çocukların alfabe yazarken kalem tutuş fotoğrafları çekilmiştir. Okunabilirlik oranları ve yazma hızları karşılaştırılmıştır. Çocukların El Yazısı-El Yazısı Değerlendirme Aracı üzerindeki kalem tutacağından etkilenmiştir. Sonuçlara bakıldığında; öğrencilerin doksan dokuzu (dinamik tripod (38), dinamik dörtlü (18), yanal tripod (22) ve yanal dörtlü (21)), dinamik tripod da dahil olmak üzere dört kalem tutuşundan birini kullandığı görülmüştür. Ortalama el yazısı yazma hızları açısından inter-dijital tutuş hariç tüm kalem tutuşları yazma hızı açısından benzer özellikler göstermiştir.

Volman, Van Schendel ve Jongmans (2006) çalışmalarında, yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin yazma hızı, yazma kalitesi, algı planlama problemleri ve algısal motor becerilerini ele almışlardır. Çalışma 687 çocuk arasından, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri olmak üzere yazma güçlüğü gösteren 29 öğrenci ve yazma güçlüğü çekmeyen 20 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler belirlenirken öğretmen görüşleri, okuldaki defterleri ve Movement Assessment Battery for Children (Movement ABC) Testi dikkate alınmıştır. Sonuçlara göz atıldığında, tüm ölçekler puanlandığında; yazma güçlüğü gösteren grup motor kontrolleri ve sınıf kontrollerine kıyasla bilişsel planlama görsel algı, görsel-motor entegrasyonu açısından anlamlı derecede düşük puan almıştır. Regresyon analizleri, görsel motor entegrasyonunun yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin el yazısı kalitesinin tek önemli belirleyicisi olduğunu göstermiştir.

Rosenblum, Goldstand, Parush (2006) çalışmalarında, 50 yetkin yazan çocuk ile 50 yazma güçlüğü olan çocukların ergonomik faktörleri, yazma kalitesi ve yazı etkililiği

bilgisayar yardımı ile inceleyerek aralarındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmıştır. Bu çalışmada veri topama aracı olarak; İbranice El Yazısı Değerlendirmesi (HHE) aracı kullanılmıştır. Yetkin olan ve yetkin olmayan çocuklar için üç tür sonuç değişkeni ele alınmıştır. Bunlar: (1) biyomekanik ergonomik faktörler, (2) el yazısı ürün kalite ölçütleri ve (3) el yazısı verimlilik önlemlerini, paragraf kopyalama görevini yerine getirmeleri. Ayrıca Sayısallaştırıcı Tablet, Çevrimiçi Veri Toplama ve Analizi Mekansal zamansal önlemleri ölçmek için yazılım kullanılmıştır. El yazısı sürecinin çevrimiçi kısmı için, Bilgisayarlı Bir Takım El Yazısı Değerlendirmeleri Aracı (POET) kullanılmıştır. Araştırma sonuçları şu şekilde belirlenmiştir; çalışma grupları arasında biyomekanik ergonomik faktörler ve el yazısı verimlilik ölçütleri önemli ölçüde farklılaşmıştır. Verimlilik, süreç ve kalite ölçüleri dikkate alındığında ergonomik faktörler ve el yazısı arasında anlamlı korelasyon bulunmuştur.

Rosenblum, (2008) çalışmasında, öğrencilerin el yazısı zorluklarını belirlemek için El Yazısı Yeterlilik Tarama Anketi'nin [HPSQ]) güvenilirliği ve geçerliliğini incelemiştir. 7-14 yaşları arasında olup (n = 230) genellikle okul çağındaki çocuklar örneklemini oluşturmuştur. Anket iyi bir iç tutarlılık göstermiştir ($\alpha = .90$). Skor için test - tekrar test güvenilirliği toplam anket için 0,84'lük bir sınıf içi korelasyon katsayısı (ICC) ve ICC'nin puanlayıcı güvenilirliği =0.92 olarak bulunmuştur. Yapı ve eşzamanlı geçerliliği de doğrulanmıştır. Önerilerde ise HPSQ, mesleki terapistler tarafından el yazısı eksikliğinin tespiti için kullanıma uygun olduğu ifade edilmiştir. Okul çağındaki çocuklar arasında ve çeşitli akademik ve klinik kullanımlara uygundur. Anketin güvenilirliğini ve geçerliliğini daha da desteklemek için çeşitli yaş gruplarından daha büyük örneklem gereklidir.

Chang ve Yu, (2009) çalışmalarında, bilgisayar destekli analizler kullanılarak gelişimsel bozukluğu olan öğrencilerde yazı analizi yapmışlardır. Örneklemi 72 çocuk (40 kız, 32 erkek) arasından Gelişimsel Koordinasyon Bozukluğu (DCD) olan 33, DCD olmayan 39 çocuk oluşturmaktadır. Kinematik ve kinetik verilerin toplanması çocuklardan dijital tablet üzerinde el yazısı işlemleri yapmaları istenmiştir. Çocuklardan üç basit ve üç karmaşık karakter kopyalamaları istenmiştir. Genel sonuçlar şu yöndedir; el yazısı eksik olan çocuklarda otomatik el yazısı elde edilmesi belirgin olarak daha yavaş çıkmıştır. Basit karakterleri yazmak için daha hızlı bir vuruş (1.22 kez el yazısı açıkları olmayanlar) kullandılar. Fakat karmaşık karakterler

yazarken, vuruş hızları ve kalem kuvveti daha düşüktü (sırasıyla, el yazısı açıkları olmayanların sırasıyla 0.85 ve 0,89 katı). Son olarak, nöromotor kontrol teorileri ile ilişkilendirerek; DCD'li çocuklar açık ve kapalı döngü hareketlerini gerçekleştirmekte güçlük çekmektedirler şeklinde yorumlanabilir.

Rosenblum, Aloni ve Josman, (2010) yılındaki çalışmalarında disgrafi olan ve olmayan öğrencilerin yazı performansları ve organizasyonları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Bu yapılırken bir ebeveyn anketi bir de disgrafi aracı kullanılmıştır. Katılımcılar 7-8 yaş arası, 30'u disgrafi ve 28'i disgrafi olmayan 58 erkekti. İki adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan ilki Yeterlik Tarama Anketi (HPSQ) idi. Diğeri İbranice El Yazısı Değerlendirme (HHE) aracıdır. Sonuçlar açısından bakıldığında, el yazısı performansı (HHE) grupları ve örgütsel yetenekler arasında önemli farklılıklar bulunmuştur. Ebeveynler çocukların ödevlerini yerine getirmede daha fazla zamana ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca mekânsal ve zamansal sıkıntı yaşadıkları ifade edilmiştir.

Smit, (2014) el yazısı sıkıntısı gösteren 45 ikinci sınıf öğrencisindeki Stetro kalem tutuşunun etkililiği araştırılmıştır. Aylık değerlendirmelerde, yazı yazarken pozisyon eklemleri, eldeki kolun pozisyonu, el ve kol hareketleri, yazı yazarken kol pozisyonu ve duruş ile kalem tutacağıının yanı sıra; el yazısının hızı ve tripod tutma gücü gibi tanımlayıcıları dikkate almıştır. Deneysel grubu iki ay boyunca bir Stetro kalem tutamaç kullandıktan sonra bir ay süreyle çıkarılmıştır. Sonuçlarda ise kontrol grubu kalem tutacağı olmadan yazmıştır. Deney grubu için kalem kavramalarının etkililiğinde ve yazı yazarken parmaklarının kullanımında istatistiksel olarak anlamlı bir iyileşme tespit edilmiştir. Her iki grupta da yazma kalitesi ve tutam gücü, deney grubu ile işaret parmağı DIP pozisyonlarında anlamlı bir değişiklik olduğu görülmüştür. Stetro kalem tutacağıının kullanımı, deney grubunun %70'indeki verimsiz kalem kavramalarının çözümünde etkili olmuştur.

Jameel, Nabeel ve Khalil, (2016) çalışmalarında el yazısı için öğretmen görüşlerini alarak bir araç geliştirmişlerdir. Araştırmanın örneklemini 402 ilköğretim okulunda görev yapan öğretmen oluşturmaktadır. Araç urdu dilinde okunabilirliği test etmek için 14 kısımdan (Read, Margin, Similar, Line, Space, Size, Shape, Roundness, Slant, Alignment and Recognition) oluşmaktadır. 5'li likert olarak hazırlanmıştır. İç tutarlılık

0.83 olarak bulunmuştur. Faktör yüklerine bakılmıştır. Sonuç olarak ilköğretimde kullanılabilir bir yapıya sahip olduğu belirtilmektedir.

Capellini, Giaconi ve Germano, (2017) yaptıkları çalışmada, Brezilyalı ilköğretim öğrencilerinin el yazısı performansları ve görsel motor entegrasyonunu karşılaştırmayı amaçlamıştır. 1.sınıf ve 5. Sınıf seviyesine göre toplamda 50 öğrenci ile çalışılmıştır. Öğrenciler gruplara ayrılmıştır. Ve her grupta 10 öğrenci yer alacak şekilde öğrenciler grup 1 (1. Sınıf öğrencileri), grup 2 (2. Sınıf öğrencileri)... olacak şekilde alınmıştır. Sosyoekonomik seviyelerine göre sınıflandırılması yapılmış olup; rastgele seçilmiştir. Süreçte, Sosyoekonomik Gelişme Endeksi (Foundation of Economy and Statistics, 2003), ortalama bir sosyo ekonomik seviye ortaya koymak için kullanılmıştır. Ebeveynlerden izin alındıktan sonra öğrencilere iki test uygulanmıştır. Bunlardan biri The Beery-Buktenica Gelişimsel Test-Görsel Motor Entegrasyon-6th edition testi iken; diğeri Disgrafi Ölçeğidir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında; birinci grup, ikinci grup, üçüncü grup, dördüncü grup ve beşinci grup öğrencilerin görsel motordaki değişimi entegrasyon, görsel algı ve motor koordinasyonunda bir değişim olduğunu; ikinci grup dışındaki tüm gruplarda en az bir disgrafili öğrenci olduğunu; son olarak bu öğrenciler görsel motor entegrasyonu ile el yazı performansları arasında doğrudan bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Barnett, Prunty ve Rosenblum, (2018) “El Yazısı Okunabilirlik Ölçeğinin (HLS) Geliştirilmesi: Güvenilirlik ve Geçerlilik Ön İncelemesi” adlı çalışmalarının amacı, Yazısı Okunabilirlik Ölçeği'ni (HLS) geliştirmek ve ölçeğin güvenilirlik ve geçerliliğini belirlemektir. Kullanılan HLS 'serbest yazma' örneklerine uygulanan beş kritere dayalı olarak küresel okunabilirliği değerlendiren, dile bağlı olmayan bir ölçektir. İçerik geçerliliği, değerlendiriciler arası güvenilirlik ve iç tutarlılık başlangıçta 8-14 yaşları arasındaki 20 çocuktan alınan yazılar kullanılarak incelenmiştir. Araştırmada yapı geçerliliği, cinsiyet etkilerinin ek bir incelemesi ile 9-14 yaşları arasındaki 150 okul çocuğundan alınan verilerin Temel Bileşen Analizi (PCA) ile oluşturulmuştur. Yine Gelişimsel Koordinasyon Bozukluğu (DCD) olan 29 çocukta ve tipik gelişen (TD) 29 çocukta HLS puanının ayırt edici geçerliliği incelenmiştir. Araştırma sonuçlarında iç tutarlılık ($\alpha=0,92$) göstermiştir. Değerlendiriciler arası güvenilirliğin kabul edilebilir olduğu görülmüştür. Ayrıca Beş bileşenin PCA'sı, varyansın %61'ini açıklayan tek faktörlü bir çözüm ortaya koymuştur. Diskriminant analizinde DCD'li çocukların

%86,2'si ve TD'li çocukların %89,7'si toplam HLS puanına göre doğru olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak HLS'nin, farklı kültürlerde ve dillerde yazılan zayıf el yazılarını belirlemek için yararlı bir araç olabileceğini düşündürmektedir.

Wu, Lin ve Li, (2019) “El yazısı işlem bilgilerini kullanarak Çince el yazısı zorlukları riski altındaki çocukların otomatik tespiti: bir keşif çalışması” adlı çalışmasında Çin’de yazma güçlüğü olan öğrencileri otomatik tespit etmek amacıyla bir makine öğrenimi algoritmaları ile el yazısı bilgilerini birleştirme potansiyeline yönelik bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bunun için beş sınıflandırılmalı bir algoritma oluşturmuşlardır (Support Vector Machine (SVM)). Sonuçlar şunları göstermiştir: SVM modeli, beş sınıflandırma modeli arasında Çin HWD'lerini tespit etmede en iyi performansa sahip olduğu belirtilmiştir.

Nye ve Sood, (2020) “Anaokulu öğretmenlerini el yazısı öğretiminde desteklemek için bir program” adlı çalışmasında anaokulu öğretmenlerinin anaokulunda el yazısı öğretimi konusunda kendilerine olan güvenlerini artırmaya yönelik bir program geliştirme çalışması yapmışlardır. Araştırmada ön test-son test yarı deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışmaya Illinois'de bir okul bölgesindeki anaokulu merkezinde çalışan beş öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin anaokulu öğrencilerinin el yazısı ihtiyaçlarını desteklemek için stratejiler oluşturma becerisine ilişkin program öncesi ve sonrası katılım verileri toplanmıştır. Katılım öncesi ve sonrası öğretmenlerin el yazısı öğretimine yönelik güven düzeylerine ilişkin veriler de toplanmıştır. Bu çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin el yazısı becerilerini öğretmek için algıladıkları güven düzeyindeki değişiklikleri ortaya koymuştur. Öğretmenler ayrıca programa katılımın bir sonucu olarak anaokulunda el yazısı öğretimi ile ilgili temel beceriler ve gelişimsel ilerleme ile ilgili bilgilerinin arttığını belirtmişlerdir.

Camacho, Alves ve Boscolo, (2021) yaptıkları araştırmada okullardaki yazma motivasyonlarını incelemişlerdir. Bu kapsamda araştırmada okul ortamlarında yürütülen yazma motivasyonu üzerine deneysel çalışmaların sistematik olarak gözden geçirilmesini amaçlamışlardır. Bu amaçla araştırmada bazı noktalar üzerinde durulmuştur. Bunlar: (1) Araştırmalarda motivasyonel yapıların nasıl tanımlandığı; (2) Yazma motivasyonundaki farklılıklar; (3) Motivasyonun yazma performansı üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmak; (4) Yazma motivasyonunu destekleyen öğretim uygulamaları hakkında kanıt toplamak ve (5) Dijital araçların yazma motivasyonu

üzerindeki etkisini incelemek. Veri tabanı ve el aracılığıyla aramalar sonucunda uygunluk kriterlerini karşılayan 82 makale bulunmuştur. Sonuçlara bakıldığında, araştırmalarda, genel olarak kızların erkeklere göre yazmaya daha fazla motive olduklarını görülmüştür. Yine çoğu çalışma, motivasyon ve yazma arasında orta derecede pozitif ilişkiler olduğunu belirtmiştir. Yazarlar ayrıca öğrencilerin yazma motivasyonunun nasıl olduğunu da incelemiştir. Özellikle el yazısı öğretimi, kendi kendini düzenleyen strateji gibi öğretim uygulamalarından etkilendiğini ve işbirlikli yazma gibi çalışmaların olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Son olarak dijital araçların motivasyon üzerinde olumlu bir etki yarattığı belirlenmiştir.

Di Brina, Caravale ve Mirante, (2021) “Gelişimsel Davranış Bozukluğu Olan Çocuklarda Sadece Okunaklık Zayıf Bir Yazının Göstergesi Midir?” adlı çalışmalarında, uygun örnekleme tekniği ile kullandıkları bir durum çalışması ortaya koymuşlardır. Bu kapsamda temel amaçlardan biri de sürece ilişkin bilgi toplamaktır. Bu araştırmanın örneklemini gelişimsel davranış bozukluğu (DCD) olan grup ve kontrol grupları oluşturmaktadır. Birinci grubu oluştururken Nöro- lisans kursundan mezun olan terapistler, çocuk nöropsikiyatristleri ve çocuk psikologların yer aldığı profesyonellerden yardım alınmıştır. Bu kapsamda araştırmanın birinci grubunu ileri derecede engel durumları örneğin, otizm spekturum, zihin engelli veya şiddetli işitme kaybı gibi engel durumları dışında olan ve öğrenimine Roma’da devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Kontrol grubunu ise 16 resmi ilköğretim okulunun 3. ve 4. sınıf öğrencilerini rasgele seçme yoluyla belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, DCD olan 25 ve 75 normal düzeyde çocuğun yazma hızı ve okunaklığı karşılaştırılmıştır. Bu kapsamda DCD’li çocukların hem okunaklık hem de yazı hızı ölçümlerinde DCD’li olmayan çocuklara göre daha düşük puanlar elde ettikleri ortaya çıkmıştır.

Ray, Dally, Colyvas ve Lane, (2021) çalışmalarında anaokulu çocuklarının el yazısını bir pilot çalışma ile incelemişlerdir. Bu kapsamda öğrencilerin yazısını “Write Start” programı üzerinden yürütmüşlerdir. Bu pilot çalışmada modifiye edilmiş bir “Write Start” programının etkisi değerlendirilmiştir. Araştırmada Avustralya’da anaokulu öğrencilerinde akıcılık ve erken okuryazarlığın yapılan müdahale üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu öğrencilerin 39’u erkek ve 42’si kız olmak üzere 81 çocuktan oluşmaktadır. Write Start programı sınıf öğretmeni ve bir mesleki terapist tarafından

birlikte öğretilmektedir. 8 hafta boyunca haftada 2 kez ve 45 dakikalık oturumlarla öğretimi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, uygulama sonrasında anaokulu öğrencilerinde el yazısı akıcılığında programla birlikte bir gelişme olduğu gözlemlenmiştir. Erken okuryazarlık bağlamında yapılan müdahalenin önemli bir etkisi olmadığı bulunmuştur.

Hui, Brown, Yu ve Lyons, (2021) çalışmalarında çocukların el yazı kalitesi ve becerisinde çocukların ve ailelerinin algısı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu kapsamda yazı değerlendirme araçlarından (Handwriting Proficiency Screening Questionnaire (HPSQ), “Here’s How I Write” (HHIW) aracı. Children also completed the Evaluation Tool of Children’s Handwriting (ETCH)) faydalanarak çocukların yazmadaki performansları ile ailelerin bakış açıları hakkında bilgi almaya çalışmışlardır. Araştırmada okul çağında yirmi yedi çift çocuk ile ebeveynlerinden veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, çocuklar ve ebeveyn algıları önemli ölçüde ilişkili çıkmıştır.

2.2.2. Yurt içinde yazma güçlüğü ile ilgili yapılan araştırmalar.

Çınar Özdemir, (2006) normal okullarda eğitim gören çocuklarda, üst ekstremitte proksimal ve distal kaslarının çalıştırılmasının yazı yazma okunaklılığı üzerine etkisini belirlemek amacıyla planlanmıştır. Bu çalışmaya Bolu ilinde bulunan Milli Egemenlik İlköğretim okulu ve Kültür İlköğretim okulu’nda eğitimlerini sürdüren 87 birey katılmıştır. Bireyler randomize edilerek 16 birey distal eğitim grubu, 17 birey proksimal eğitim grubu, 18 birey distal-proksimal eğitim grubu, 17 birey yazısı zayıf olan kontrol grubu, 19 birey yazısı güzel olan kontrol grubu olmak üzere 5 gruba ayrılmıştır. Çalışmanın başlangıcında eğitim ve kontrol gruplarındaki bireylerin yazı okunaklılıkları, kas kuvvetleri, ince el becerileri, kavrama kuvvetleri değerlendirilmiştir. Ölçümler 8 hafta sonunda tekrar yapılmıştır. Distal, proksimal ve distal-proksimal eğitim grupları her seans 30-45 dk. olmak üzere haftada 3 kez ve toplam 8 hafta eğitim programına alınmıştır. Kontrol grupları ise herhangi bir eğitim programına katılmamıştır. Olguların çalışma sonrasındaki değerlendirmelerinde, distal, proksimal ve distal-proksimal eğitim gruplarının yazı okunaklılığı, kas kuvveti, ince el becerileri, ince ve kaba kavrama kuvveti değerlerinin anlamlı olarak arttığı görülmüştür ($p<0,05$). Distal eğitim grubunun ve distal-proksimal eğitim grubunun el

bileği fleksiyon ve ekstansiyonundaki gelişmeler, üst ekstremitte eğitim grubuna göre anlamlı olarak artmıştır. Omuz ve dirsek grubu kas kuvvetindeki gelişmeler ise proksimal eğitim grubu ve distal-proksimal eğitim grubunda, distal eğitim grubuna göre daha fazla artış göstermiştir. Eğitim öncesi ve eğitim sonrası yazı okunaklık skorları incelendiğinde, harf ve kelime okunaklık değerlerinde eğitim gruplarının üçünde de anlamlı gelişmeler gözlenmiştir ($p<0,05$). Eğitim gruplarının eğitim öncesi ve sonrası değerlendirilen ince motor ve el beceri ölçümleri incelendiğinde üç eğitim grubunda da anlamlı gelişmeler gözlenmiştir. Tüm gruplar kendi aralarında karşılaştırıldığında anlamlı fark gözlenmemiştir ($p>0,05$). Ölçümler sonunda distal eğitim grubunda en fazla el becerileri ve el kas kuvvetinde, proksimal eğitim grubunda proksimal kaslarda ve distal-proksimal ekstremitte grubunda hem proksimal hem de distal kaslarda ve el becerilerinde anlamlı gelişmeler gözlenmiştir. Yazı yazma becerisi proksimal kas stabilizasyonu ve el becerilerinin koordineli şekilde yapılması ile gerçekleştiğinden, yazı yazma becerisini geliştirmek için hem proksimal hem de distal kasların birlikte çalıştırılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Arslan (2012) çalışmasında, birinci sınıf öğretmenlerinin el yazısı öğretimi uygulamalarını incelemeyi amaçlamıştır. Öğretim, değerlendirme ve el yazısı zorlukları açısından. Nitel araştırma yöntemlerinden, fenomenoloji kullanılmıştır. Çalışma merkez Burdur ve Burdur ilçe merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 54 birinci sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Görüşmeden elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Sonuçlara bakıldığında, çocuklar bazı harfleri kolay yazabilirken bazı harflerde zorlanmışlardır. Öğretmenler el yazısını, öğrencilerin yazmasını sağlayarak öğretmektedir. Özellikle yazması zor olan harfler üzerinde pratik yaparak, bu harflerin geliştirilebileceği ifade edilmektedir.

Calp (2013) çalışmasını yazı yazma problemi olan ilköğretim öğrencisinin bu problemini çözmek amacıyla gerçekleştirmiştir. Bu amaçla görme ve işitmeyle ilgili ya da zihinsel herhangi bir engeli olmadığı halde yazı yazma sıkıntısı yaşayan bir ilköğretim öğrencisi belirlenmiştir. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Öğrencinin yazma hataları tespit edilmiş, söz konusu hataların giderilmesine yönelik bir eylem planı hazırlanmıştır. Öğrenciyle bu program doğrultusunda yaklaşık 30 saatlik bireysel bir çalışma yürütülmüştür. Çalışma sonucunda, öğrencinin başlangıçta 27 olan hata sayısı 9'a inmiş; yazısı da okunabilirlik

bakımından kabul edilebilir düzeye ulaşmıştır. Bu çalışma, yazı öğretiminde öğrenci öğretmen etkileşiminin oldukça önemli olduğunu ve yazı problemi olan öğrencilerle özel olarak ilgilenildiği takdirde programın öngördüğü düzeye ulaşmanın mümkün olduğunu göstermiştir.

Yıldız (2013) ilkokul ikinci sınıfta öğrenim gören ve yazma güçlüğü olan bir öğrencinin el yazısı okunaklığının geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma, bir öğretmenin öğrencisinin yazma konusunda yaşadığı soruna çözüm üretme sürecini kapsadığından uygulamalı eylem araştırması olarak tasarlanmıştır. Öğrenci, Ankara’da kamuya ait bir ilkokula devam etmektedir ve birinci sınıftan itibaren araştırmacının öğrencisidir. Öğrencinin yazma güçlüğüne nedenlerinin anlaşılması için öğrenci sınıfta ve teneffüste gözlemlenmiş, ebeveynleriyle görüşülmüş, sağlık raporları, çalışma kitapları ve defterleri incelenmiştir. Bu incelemeler sonunda öğrencinin yazma güçlüğüne daha çok gelişimsel koordinasyon bozukluğundan (GKB) kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencinin okunaklı yazma becerisini geliştirmek için büyük kas hareketlerinden küçük kas hareketlerine doğru aşamalandırılmış bir yazı öğretimi eylem planı hazırlanarak uygulanmıştır. Yedi hafta süren uygulamada 35 ders gerçekleştirilmiştir. Öğrencinin yazı okunaklığındaki gelişimi belirleyebilmek için uygulama öncesi ve sonrası kopyalama ve dikte çalışmaları yapılmıştır. Yazının okunaklık düzeyi Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği ile değerlendirilmiştir. Sonuç olarak uygulamanın başarılı olduğu, öğrencinin okunaklık bakımından yetersiz olan yazısının orta düzeyde okunaklı bir seviyeye ulaştığı görülmüştür. Çalışma, uygun yöntem ve tekniklerle yazma güçlüklerinin giderilebileceğini ve öğretmenlerin yazma güçlüğü olan öğrencilerine destek olabileceğini göstermiştir.

Erdoğan, Ataş ve Özdemir (2016) çalışmalarında ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazmaya hazırbulunuşluk düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın nicel bölümünü, öğrencilerin yazmaya hazırbulunuşluk düzeyleri ve bu düzeylerin cinsiyet, yaş ve okul öncesi eğitim alma değişkenlerine göre etkilenme durumundan elde edilen veriler oluşturmaktadır. Nitel bölümünü ise, öğrencilerle yapılan görüşmeler oluşturmaktadır. Çalışma Trabzon merkez ilçesindeki üç okuldan toplam 90 ilkokul birinci sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak,

araştırmacılar tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve Yangın (2007) tarafından öğrencilerin yazmaya hazırbulunuşluk durumlarını belirlemek amacıyla geliştirilen üç farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar, öğrencilerin yaklaşık, yarısına yakınının kalemi yanlış tuttuğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca öğrencilerin yarısından fazlasının kâğıdı düzgün tutmadıkları ve bir kısmının gözle kâğıt arasında uygun mesafe bırakmadıkları görülmüştür. Öğrencilerin çizgileri düzgün ve doğru çizme becerileri “Orta”, el becerileri ise “Yeterli” düzeydedir. Araştırmada, öğrencilerin çoğunluğunun sağ-sol kavramı dışındaki yön kavramlarını bildikleri ortaya konulmuştur. Öğrencilerin yazmaya hazırbulunuşluk düzeyleri ve alt boyutları cinsiyetten etkilenirken yaş değişkeninden etkilenmemektedir. Bununla birlikte öğrencilerin yazmaya hazırbulunuşluk düzeylerinin sadece el becerileri açısından okul öncesi eğitimi almış olma durumuna göre değiştiği görülmüştür. Ayrıca araştırmada elde edilen sonuçlar, öğrencilerin yazı yazmayla ilgili olumlu görüşlere sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Kaya, (2016) çalışmasında, ilkokul 4. sınıfta öğrenim gören ve yazma güçlüğü olan bir öğrenciye bitişik eğik yazının öğretilmesi ve öğrencinin el yazısı okunaklığının geliştirilmesine odaklanmıştır. Bu amaçla; görme, işitme ve zihinsel açıdan herhangi bir engeli olmadığı halde yazı yazmada sıkıntısı olan bir ilkokul öğrencisi belirlenmiştir. Öğrenci, Ankara ili Yenimahalle ilçesinde devlete ait bir ilkokula devam etmektedir. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Uygulama öncesinde kopyalama ve dikte çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmalar analiz edilerek öğrencinin yazma hataları tespit edilmiş, bu hataların giderilmesine ve yazı okunaklığının geliştirilmesine yönelik bir eylem planı hazırlanmıştır. Bu eylem planı doğrultusunda öğrenciyle yedi hafta boyunca toplam yirmi bir ders saati süren bireysel bir çalışma yürütülmüştür. Öğrencinin yazı okunaklığındaki gelişimi belirleyebilmek için uygulama öncesinde yapılan kopyalama ve dikte çalışmaları uygulama sonrasında da yapılmıştır. Öğrencinin yazıları, araştırmacı tarafından hazırlanan Yazı Okunaklığı Hata Tespit Formuna göre değerlendirilmiştir. Çalışma sonunda, öğrencinin başlangıçta yirmi beş olan hata sayısının uygulama sonunda ikiye indiği belirlenmiş, ayrıca öğrencinin yazısının da okunabilirlik bakımından kabul edilebilir bir düzeye ulaştığı görülmüştür. Bu çalışma, uygun yöntem ve teknikler belirlenip kullanıldığında yazma güçlüklerinin giderilebileceğini, yazı okunaklığının artırılabilirliğini, yazı problemi ve yazma

güçlüğü olan öğrencilerle birebir çalışmanın oldukça etkili olduğunu ve bu öğrencilere sınıf düzeyine uygun yazma becerisinin kazandırılmasının mümkün olduğunu göstermiştir.

Kodan (2016) çalışmasını ilkokul 3. sınıfta öğrenimine devam etmekte olan ve yazma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin el yazısı okunaklığını geliştirmek amacıyla gerçekleştirmiştir. 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 güçlüğü'nün 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 okunaklığında gelişme olduğu gözlenmiştir.

Arslan ve Bağcı, (2017) çalışmasında, 2.-7. arasında öğrenim gören, 497 (258'kız 239'u erkek) öğrenci ile çalışmıştır. Bu öğrencilerin sadece 11'i solaktır. Araştırmada verilen kağıtta yazılı olan cümleyi en hızlı şekilde kopyalayarak, üç dakika içerisinde yazmaları istenmiştir. Yazı hızını üç dakika içinde yazılan harf sayısı belirlemiştir. Araştırma sonucunda yazı hızı okula, cinsiyete göre anlamlı iken; öğrencilerin yazı hızı ergonomik faktörlere (kağıdın duruşu, kalemin tutuluşu ve vücudun duruşuna) göre anlamlı çıkmamıştır.

Kuşdemir, Kurban ve Bulut, (2018) çalışmalarının amacı ilkokul 3. sınıfta öğrenimine devam etmekte olan bir öğrencinin yazı yazmada yaşadığı sorunları tespit etmek ve bunları ortadan kaldırmaktır. Bu amaçla Kırıkkale ili Keskin ilçesinde, zihinsel ve fiziksel hiçbir sağlık problemi olmayan, ancak özellikle yazma güçlüğü yaşayan bir öğrenci belirlenmiştir. Çalışma bir eylem araştırması olarak tasarlanmıştır. Araştırma kapsamında öğrencinin ailesi ve öğretmeni ile görüşülmüş ve okulda yazı yazdığı defterler incelenmiştir. Aynı zamanda dikte çalışması da yaptırılmıştır. Öğrencinin yazma hataları belirlenmiş ve bunlardan yola çıkarak öğrenci için 8 haftalık bir yazma programı hazırlanmıştır. Uygulanan programdan sonra öğrencinin yazma becerilerinde ve yazı okunaklığında büyük oranda bir gelişme olduğu gözlenmiştir.

Akyol ve Sever, (2019) çalışmasında okuma ve yazma güçlüğü çeken bir ilkokul ikinci sınıf öğrencisinin Fernald yöntemi, yankılı ve tekrarlı okuma stratejileri ile okuma ve

yazma becerilerinin geliştirilmesi amaçlamıştır. Nitel araştırma desenlerinden eylem araştırmasının kullanıldığı bu çalışma 2015 – 2016 bahar yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Okuma hatalarının belirlenmesinde Yanlış Analiz Envanteri; yazının okunaklık düzeyinin belirlenmesinde Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği kullanılmıştır. Hem bakarak yazma hem de dikte çalışması uygulamaları sonunda katılımcının yazısının okunaklık düzeyinin orta düzeye yükseldiği görülmüştür.

Başar ve Alkan'ın (2020) çalışmasının amacı disgrafili öğrencilerin yazma hatalarını tespit etmektir. Bu çalışma nitel olgu bilim yöntemine göre desenlemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 öğretim yılında, öğrenme güçlüğü tanısı almış, disgrafi sorunu yaşayan on ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilerin belirlenmesinde öğretmenlerin de görüşü alınmıştır. Öğrencilere dikte metin ve kopya metin olmak üzere dört metin yazdırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre disgrafili öğrencilerin mükerrer yazma, binişiklik, ekleme, eksiltme ve değiştirme yazma hatalarını yaptığı tespit edilmiştir. Disgrafili öğrencilerin hem dikte metinlerde hem de kopya metinlerde en fazla iki kelimeyi binişik yazma hatası yaptıkları belirlenmiştir. Disgrafili öğrencilerin ikinci olarak değiştirme hatası olarak b-d ve m-n gibi harfleri karıştırdıkları ve anlamını değiştirecek şekilde harf hatası yaptıkları belirlenmiştir. Disgrafili öğrencilerin dikte metinlerde kopya metinlere göre daha fazla yazma hatası yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Terziyan ve Demirel, (2020) çalışmalarında ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi olan ilkokul çocuklarının yaptığı yazım hatalarını incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu düşük ve orta gelirli ailelerden gelen toplam 148 ilkokul öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmada, Arndt ve Foorman'ın yazım hatası sınıflandırması yöntemi benimsenmiştir. Arndt ve Foorman'ın sınıflandırmasında beş kategori vardır: Sesbilimsel hatalar, ortografik hatalar, ortografik imge hataları, yer değiştirme hataları, ortografik imge hataları ve biçimbilimsel hatalar. Bu kapsamda çocukların yazım hataları sesbilimsel hatalar, biçimbilimsel hatalar, ortografik hatalar, ortografik imge hataları, yer değiştirme hataları ve diğer hatalar olarak sınıflandırılmıştır. Elde edilen araştırma sonuçları çocukların yaptığı hataların çeşitlilik gösterdiğini ve çocuklar tarafından yapılan yazım hatalarının, ortografik imge hataları, biçimbilimsel hatalar ve diğer hatalar gruplarında yer aldığı ortaya çıkmıştır. Son olarak on yaşındaki Türk

çocukların açık uçlu soruları yanıtlarken yaptığı yazım hatası oranının %2'den az olduğunu saptamıştır.

Akgül, (2021) çalışmasında, sanal ortamlarda okuma ve yazma güçlüğünü gidermeye yönelik paylaşılan etkinlik sayfalarının özelliklerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın veri kaynağı grubu, benzeşik örnekleme yoluyla belirlenen “ogretmentavsiyesi.wordpress.com”, “www.mustafa-turan.com”, “tr.pinterest.com”, “www.girisimciogretmen.com” ve “www.ilkokul1.com” isimlerindeki beş sanal ortamdan oluşturmuştur. Bu sanal ortamlar üzerinden araştırmanın verilerinin toplanacağı 100 doküman, maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla seçilmiştir. Temel betimsel araştırma türündeki çalışmada veriler, dokümanlar üzerinden “Etkinlik Sayfalarının İçerik Özelliklerini Belirleme Kontrol Listesi” ve “Etkinlik Sayfalarının Amaç-Etkinlik Uygunluğu Özelliklerini Belirleme Kontrol Listesi” aracılığıyla toplanmıştır. Yazılar temasından elde edilen sonuçlar doğrultusunda, okuma ve yazma güçlüğünü gidermeye yönelik etkinlik sayfalarında bulunan yazıların renkli olma özelliğine ve şekil-zemin renginin zıtlığı ilkesine nitelikli çoğunlukta uyulmadığı tespit edilmiştir. Çalışmaların sonuçlarından yola çıkarak, okuma ve yazma güçlüğü olan bireylerin yazılarının doğru özellikleri taşımasının öğrenmeyi olumlu yönde etkileyeceği düşünüldüğünde etkinlik sayfalarının içeriğinde verilen yazıların muhakkak renkli olması gerektiği ve sayfa zemininin rengi ile yazı rengi arasında renk zıtlıklarının kullanılması gerektiği savunulabilir.

Graham, Tavsanlı ve Kaldırım, (2021) çalışmalarında Türkiye’de yazma becerilerini geliştirme bağlamında yapılan çalışmaları META analizi ile incelemişlerdir. Toplamda 77 farklı çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalarda Türkiye’deki okullarda ilköğretim sınıflarında öğrenim gören 4.891 öğrenci yer almaktadır. Tüm bu çalışmaların sonuçları incelenmiştir ve ortak özelliklerinin yazı kalitesi olduğu görülmüştür. Bu araştırma sonuçlarına bakıldığında, 77 çalışmanın tamamında yazma öğretimi için ağırlıklı etki büyüklüğü 1,39 olarak bulunmuştur. Ortalama dört veya daha fazla çalışmada test edilen beş yazma işlemi için ağırlıklı etki boyutları akran desteği için 0.92, yazma öncesi etkinlikler için 1.55, süreç için 1.30 yazmaya yaklaşım ve strateji öğretimi için 1.28 şeklinde belirlenmiştir. META analizi ile yapılan çalışmaların çoğunluğu Amerika ve Avrupa ülkelerinde yer almaktadır. Yapılan bu araştırmada Türkiye’deki sonuçların Amerika ve Avrupa’daki yazma türleri ve yapılan

işlemlerle benzer olacağı öngörülmüştür. Fakat önceki meta analizlerinde test edilen uygulamalardan daha az sayıda ve Türk öğrencileri için etki büyüklüğünün batı ülkelerindeki etki büyüklüğünden daha büyük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.3. Yurt dışında ve yurt içinde yazma güçlüğü ilgili yapılan araştırmaların değerlendirilmesi.

2.2.3.1. Yurt dışında yazma güçlüğü ilgili yapılan araştırmaların değerlendirilmesi. Yurt dışında yazma güçlüğüne ilişkin yapılan çalışmalara ilişkin hazırlanan Tablo 2’de çalışmaların yapıldığı yıla, odaklanılan noktalara ve sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 2.

Yurt Dışında Yazma Güçlüğü İlgili Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi

Yıl	Odaklanılan Nokta	Sonuç
Schneck, (1991)	Yazma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin kalem kavrama durumları	Yazma sorunu olan çocukların; yazma sorunu olmayan çocuklardan daha düşük kavrama puanı ve daha düşük propriyoseptif-kinestetik parmak farkındalığı skoru elde etmişlerdir.
Malloy-Miller, Polatajko ve Anstett, (1995)	Hafif motor güçlüğü olan çocuklarda el yazısı hata kalıplarını tespit etmek ve el yazısı hata kalıpları ile algısal-motor yetenekleri arasındaki ilişki	Farklı alt boyutlarda (Yürütme Faktör, Amaçlayan Faktör ve Görsel-Mekansal Faktör) değerlendirilen bu araştırmada yürütme ve amaçlayan faktörlerin motor becerileri ile ilişkili olurken; görsel mekânsal faktörün motor yeteneklerle ilişkisi bulunamamıştır.
Cornhill ve Case-Smith, (1996)	El yazısı becerisi, eldeki manipülasyon, görsel motor entegrasyonu ve göz-el koordinasyonu gibi spesifik performanslar arasındaki ilişkiler	El yazısı iyi olan çocuklar için tüm test puanları, el yazısı kötü olanlardan anlamlı derecede yüksek çıkmıştır
Berninger ve diğerleri, (1997)	Yazma güçlüğü gösteren birinci sınıf çocuklarından 2 gruba el yazısı tedavisi ve fonolojik farkındalık dersi vererek öğrencilerin gelişimi dikkate alınmıştır	El yazısı tedavi grupları kontrol grubundan daha iyi el yazısı elde etmiştir.
Dennis ve Swinth (1999)	Kısa ve uzun yazma görevlerinde yazı okunabilirliğinin kalem kavramasıyla ilişkisine	Kısa yazma görevindeki harf okunaklık puanları ile uzun görevde harf okunaklık puanları arasında fark bulunmuştur. Kalem kavrama şekli açısından da bakılmış olup fark bulunamamıştır
Jones ve Christensen (1999)	El yazısı yetersiz olan çocuklar hem el yazılarını hem hikâye yazma performansını geliştirmesi	8 haftalık eğitimle öğrencilere uygulanan on dakikalık bireysel çalışmalar neticesinde çocukların el yazısı ve hikâye yazma kalitesi öğretim düzeyine gelmiştir.
Wilson, Kaplan, Campbell ve Dewey (2000)	Çocukların motor becerilerini belirlemek için bir anket geliştirmek	Standart testlere göre; motor problemi olan çocuklar, motor problemi olmayan çocuklara göre korelasyonel açıdan daha anlamlı bulunmuştur

Graham Harris ve Fink, (2000)	El yazısı yazmanın öğrenmeye katkısı	Yönergelerin kısa ve uzun dönemli olarak olumlu etkileri olduğu söylenebilir. Hem fonolojik farkındalık hem de yazma yönergeleri alan öğrenciler açısından el yazısında ve anlama düzeyinde olumlu sonuçları olduğu söylenebilir
Tseng ve Chow, (2000)	Yazma hızı yavaş olan çocukların algısal motor becerilerini incelemek	Görsel hafıza, mekansal ilişki, form tutarlılığı, görsel sıralı bellek, şekil, görsel motor entegrasyonu ve sürekli dikkat gibi değişkenler açısından yavaş ve normal el yazan çocuklar açısından anlamlı bir fark bulunmuştur
Sudsawad, Trombly, Henderson ve Tickle-Degnen, (2001)	Evaluation Tool of Children's Handwriting (ETCH) aracı ile öğretmenlerin yazı okunabilirliğine yönelik algıları arasındaki ilişki	ETCH puanları ile öğretmen anketi arasında genel okunaklık ve göreve özgü okunaklık açısından anlamlı bir ilişki bulunamamıştır
Koziatek ve Powell, (2003)	Dördüncü sınıf öğrencisinin el yazısının ne kadar hızlı ve okunaklı olduğu	El yazısı yazma hızları açısından inter-dijital tutuş hariç tüm kalem tutuşları için benzer özellikler göstermiştir
Volman, Van Schendel ve Jongmans (2006)	Yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin yazma hızı, yazma kalitesi, algı planlama problemleri ve algısal motor becerileri	Yazma güçlüğü gösteren grup motor kontrolleri ve sınıf kontrollerine kıyasla bilişsel planlama görsel algı, görsel-motor entegrasyonu açısından anlamlı derecede düşük puan almıştır. Bu durum yazma hızı ve yazı kalitesinin de düşük çıkmasına sebep olmuştur.
Rosenblum, Goldstand, Parush (2006)	50 yetkin yazan çocuk ile 50 yazma güçlüğü olan çocukların ergonomik faktörleri, yazma kalitesi ve yazı etkililiği bilgisayar yardımı incelenerek aralarındaki ilişki	Ergonomik faktörler ve el yazısı verimlilik ölçütleri önemli ölçüde farklılaşmıştır.
Rosenblum (2008)	Öğrencilerin el yazısı zorluklarını belirlemek için El Yazısı Yeterlilik Tarama Anketi'nin [HPSQ]) güvenilirliği ve geçerliliğini incelemiştir.	HPSQ, el yazısı eksikliğinin tespiti için mesleki terapistler tarafından kullanıma uygundur denilebilir
Chang ve Yu, (2009)	Bilgisayar destekli analizler kullanılarak gelişimsel bozukluğu olan öğrencilerde yazı analizi	El yazısı eksik olan çocuklarda otomatik el yazısı elde edilmesi belirgin olarak daha yavaş çıkmıştır
Rosenblum, Aloni ve Josman (2009)	Disgrafi olan ve olmayan öğrencilerin yazı performansları ve organizasyonları arasındaki ilişkiler	El yazısı performansı (HHE) grupları ve örgütsel yetenekler arasında (QASOA-P) önemli farklılıklar bulunmuştur
Smit (2014)	El yazısı sıkıntısı gösteren 45 ikinci sınıf öğrencisindeki Stetro kalem tutuşunun etkililiği araştırılmıştır	Kontrol grubu kalem tutacağı olmadan yazmıştır. Deney grubu için kalem kavramalarının etkililiğinde ve yazı yazarken parmaklarının kullanımında istatistiksel olarak anlamlı bir iyileşme tespit edilmiştir
Jameel, Nabeel ve Khalil (2016)	El yazısı için öğretmen görüşlerini olarak bir araç geliştirmiş	İlköğretimde kullanılabilir bir yapıya sahip olduğu söylenebilir
Capellini, Giaconi, Germano (2017)	İlköğretim öğrencilerinin el yazısı performansları ve görsel motor entegrasyonunu karşılaştırmak	Öğrenciler görsel motor entegrasyonu ile el yazı performansları arasında doğrudan bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır
Barnett, Prunty ve Rosenblum, (2018)	Yazısı Okunabilirlik Ölçeği'ni (HLS) geliştirmek ve ölçeğin güvenilirlik ve geçerliliğini oluşturmak	HLS'nin, farklı dillerde ve yazı yazılarında uygulama ile zayıf el yazısı okunaklılığını belirlemek için yararlı bir araç olabileceğini düşündürmektedir
Wu, Lin ve Li, (2019)	Yazma güçlüğü olan öğrencileri otomatik tespit etmek amacıyla bir araç tasarlamak	SVM modeli, beş sınıflandırma modeli arasında Çin HWD'lerini tespit etmede en iyi performansa sahip olduğu belirtilmiştir
Nye ve Sood, (2020)	Anaokulu öğretmenlerinin anaokulunda el yazısı öğretimi konusunda kendilerine olan güvenlerini artırmaya yönelik bir program geliştirmek	Öğretmenler ayrıca programa katılımın bir sonucu olarak anaokulunda el yazısı öğretimi ile ilgili temel beceriler ve gelişimsel ilerleme ile ilgili bilgilerinin arttığını belirtmişlerdir

Camacho, Alves ve Boscolo, (2021)	Okullardaki yazma motivasyonlarını incelemek	Genel olarak kızların erkeklere göre yazmaya daha fazla motive oldukları görülmüştür. El yazısı öğretimi, kendi kendini düzenleyen strateji gibi öğretim uygulamalarından etkilendiği ve işbirlikli yazma gibi çalışmaların olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Son olarak dijital araçların motivasyon üzerinde olumlu bir etki yarattığı belirlenmiştir.
Di Brina, Caravale ve Mirante, (2021)	Gelişimsel davranış bozukluğu olan çocuklarda sadece okunaklık zayıf bir yazının göstergesi olup olmadığını araştırmak	DCD'li çocukların hem okunaklık hem de yazı hız ölçümlerinde DCD'li olmayan çocuklara göre daha düşük puanlar elde ettikleri ortaya çıkmıştır.
Ray, Dally ve Lane, (2021)	Modifiye edilmiş bir "Write Start" programının etkisi değerlendirmek	Uygulama sonrasında anaokulu öğrencilerinde el yazısı akıcılığında değiştirilen programla birlikte bir gelişme olduğu gözlemlenmiştir
Hui, Brown, Yu ve Lyons, (2021)	Çocukların el yazı kalitesi ve becerisinde çocukların ve ailelerinin algısı arasındaki ilişki	Çocuklar ve ebeveynler tarafından bildirilen algılarda önemli ölçüde ilişkili çıkmıştır

Tablo 2 incelendiğinde genel olarak yurt dışındaki çalışmalara bakıldığında yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin farklı sınıf, yaş grubu, kültürde ve sosyo-ekonomik düzeyde olduğu görülmektedir. Buna ek olarak yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin belirlenmesi için farklı yazı değerlendirme araçlarından, öğretmen görüşlerinden vb. faydalandığı söylenebilir. Bu çalışmalarda öğrencilerin yazma hızları, algısal motor becerileri, yazma hızı ve okunaklık arasındaki ilişkiler üzerinde durulmuştur. Ayrıca bu süreçlerde öğretmen görüşlerine ve öğrencilerin yazılarını geliştirmeye yönelik program örneklerine yer verilmiştir. Son olarak yazma güçlüğünü belirlemek ve değerlendirmek adına yazı değerlendirme araçları oluşturmak ve bu süreçlerde teknolojiye yararlanmaya çalışılmıştır.

2.2.3.2. Yurt içinde yazma güçlüğü ilgili yapılan araştırmaların değerlendirilmesi. Yurt içinde yazma güçlüğüne ilişkin yapılan çalışmalara ilişkin hazırlanan Tablo 3'te çalışmaların yapıldığı yıla, odaklanılan noktalara ve sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3.

Yurt İçinde Yazma Güçlüğü İlgili Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi

Yıl	Odaklanılan nokta	Sonuç
Arslan (2012)	Birinci sınıf öğretmenlerinin el yazısı öğretim uygulamalarını incelemek	Çocuklar bazı harfleri kolay yazabilirken bazı harflerde zorlanmışlardır. Öğretmenler el yazısını, öğrencilerin yazmasını sağlayarak öğretir. Özellikle yazması zor olan harfler üzerinde pratik yaparak, bu harfler geliştirilebilir şeklindedir
Çınar Özdemir, (2006)	Üst ekstremité proksimal ve distal kaslarının çalıştırılmasının yazı yazma okunaklılığı üzerine etkisi	Yazı yazma becerisi proksimal kas stabilizasyonu ve el becerilerinin koordineli şekilde yapılması ile gerçekleştiğinden, yazı yazma becerisini geliştirmek için hem proksimal hem de distal kasların birlikte çalıştırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.
Yıldız (2013)	İkinci sınıfta öğrenim gören ve yazma güçlüğü olan bir öğrencinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi	Uygulamanın başarılı olduğu, öğrencinin okunaklık bakımından yetersiz olan yazısının orta düzeyde okunaklı bir seviyeye ulaştığı görülmüştür
Calp (2013)	Yazı yazma problemi olan ilköğretim öğrencisinin bu problemini çözmek	Öğrencinin başlangıçta 27 olan hata sayısı 9'a inmiş; yazısı da okunabilirlik bakımından kabul edilebilir düzeye ulaşmıştır
Erdoğan, Ataş ve Özdemir (2016)	Birinci sınıf öğrencilerinin yazmaya hazırbulunuşluk düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemek	Yarısına yakınının kalemi yanlış tuttuğu, kâğıdı düzgün tutmadıkları ve bir kısmının gözle kâğıt arasında uygun mesafe bırakmadıkları görülmüştür. Yazmaya hazırbulunuşluk düzeyleri ve alt boyutları cinsiyetten etkilenirken yaş değişkeninden etkilenmediği görülmüştür.
Kaya, (2016)	4. sınıfta öğrenim gören ve yazma güçlüğü olan bir öğrenciye bitişik eğik yazının öğretilmesi	Öğrencinin başlangıçta yirmi beş olan hata sayısının uygulama sonunda ikiye indiği belirlenmiş, ayrıca öğrencinin yazısının da okunabilirlik bakımından kabul edilebilir bir düzeye ulaştığı görülmüştür
Kodan (2016)	İlkokul 3. sınıfta öğrenimine devam etmekte olan ve yazma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin el yazısı okunaklılığını geliştirmek	Öğrencinin yazma hatalarında azalma ve yazı okunaklılığında gelişme olduğu gözlenmiştir
Arslan ve Bağcı, (2017)	Yazma hızı, cinsiyet ve ergonomik faktörlere göre yazı çalışmalarını incelemek	Yazı hızı okula, cinsiyete göre anlamlı iken; öğrencilerin yazı hızı ergonomik faktörlere (kağıdın duruşu, kalemin tutuluşu ve vücudun duruşuna) göre anlamlı çıkmamıştır
Kuşdemir, Kurban ve Bulut, (2018)	İlkokul 3. sınıfta öğrenimine devam etmekte olan bir öğrencinin yazı yazmada yaşadığı sorunları tespit etmek ve bunları ortadan kaldırmak	Öğrencinin yazma becerilerinde ve yazı okunaklılığında büyük oranda bir gelişme olduğu gözlenmiştir
Akyol ve Sever, (2019)	Yazma güçlüğü çeken bir ilkokul ikinci sınıf öğrencisinin Fernald yöntemi, yankılı ve tekrarlı okuma stratejileri ile okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi	Öğrencinin okuma isteği artmış, sesli okumaya başlamış ve doğru okuyabildiği ve okuyamadığı kelimeleri tespit etmeye başlamıştır. Hem bakarak yazma hem de dikte çalışması uygulamaları sonunda katılımcının yazısının okunaklılık düzeyinin orta düzeye yükseldiği görülmüştür.
Başar ve Alkan, (2020)	Disgrafili öğrencilerin yazma hatalarının tespit etmek	Disgrafili öğrencilerin hem dikte metinlerde hem de kopya metinlerde en fazla iki kelimeyi binişik yazma hatası yaptıkları ve anlamını değiştirecek şekilde harf hatası yaptıkları belirlenmiştir. Disgrafili öğrencilerin dikte metinlerde kopya metinlere göre daha fazla yazma hatası yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.
Terziyan ve Demirel, (2020)	İlkokul dördüncü sınıf öğrencisi olan ilkokul çocuklarının yaptığı yazım hatalarını incelemek	Çocukların yaptığı hataların çeşitlilik gösterdiğini ve çocuklar tarafından yapılan yazım hatalarının, ortografik imge hataları, biçimbilimsel hatalar ve diğer hatalar gruplarında yer aldığı ortaya çıkmıştır.

Akgül, (2021)	Okuma ve yazma güçlüğünü gidermeye yönelik etkinlik sayfalarının özelliklerini incelemek	Okuma ve yazma güçlüğünü gidermeye yönelik etkinlik sayfalarında içerik ve amaç-etkinlik uygunluğu özelliklerinin nitelikli çoğunlukta bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
Graham, Tavsanlı ve Kaldırım, (2021)	Türkiye’de yazma becerilerini geliştirme bağlamında yapılan çalışmalar META analizi ile incelemişle	Türkiye’deki sonuçların Amerika ve Avrupa’daki yazma türleri ve yapılan işlemlerle benzer olacağı öngörülmüştür. Fakat önceki meta analizlerinde test edilen uygulamalardan daha az sayıda ve Türk öğrencileri için etki büyüklüğünün batı ülkelerindeki etki büyüklüğünden daha büyük olduğu sonucuna ulaşılmıştır

Tablo 3’e bakıldığında, doğrudan yazma güçlüğüne yönelik çalışmaların sınırlı olduğu ve yazma güçlüğü gösteren öğrenciler belirlenirken öğretmen görüşleri, öğrenci defterleri ve yurt dışındaki yazı değerlendirme araçlarına göre daha az araç kullanıldığı söylenebilir. Bunlara ek örneklem sayısının az olduğu ve daha çok tek öğrenci ile çalışıldığı ifade edilebilir. Ayrıca yazmanın mekanik yönüne ek olarak biçimsel yönüne yönelik çalışmalarında sınır olduğu söylenebilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, araştırma süreci, araştırma ortamı, veri toplama araçları ve verilerin analizi alt bölümleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

İlköğretim öğrencilerinin yazma güçlüğüne farklı programlarla gidermek amacıyla yapılan bu araştırma, nitel araştırma modelinin eylem araştırması desenine göre tasarlanmıştır.

Genellikle adı eylem araştırması olarak anılmasa da 1900'lerin başlarında Dewey, uygulayıcılar için araştırmalar yapmıştır (Burns, 1999, akt. Morton, 2005). "Eylem Araştırması" terimini ilk kullanan ise sosyal psikolog Kurt Levin'dir (Farrance, 2000). Farrance, (2000)'e göre eylem araştırması, bir şeye kesin bir sonuç bulmaktan ziyade; etkili yönergelerle öğrencilerin gelişimine katkı sağlamaktır." olarak tanımlamıştır. Başka bir deyişle eylem araştırması, sistematik ve dikkatli bir şekilde kendi eğitim uygulamalarını, araştırma tekniklerini kullanarak katılımcıların incelediği bir süreçtir (Farrance, 2000). Bu bilgiler neticesinde eğitim alanında kullanılan eylem araştırmaları; öğretmenlerin yeni bilgiler öğrenmelerini ve yeni fikirlere açık olmalarını sağlar. Öğretmelerin yetkili kılınması onların güçlenmesine olanak sağlamaktadır (Johnson, 2012) şeklinde yorumlanabilir. Bu süreçte öğretmenler kendi sınıflarında ve okullarında araştırma yaparken, öğrencilere sadece etkili öğrenme için gerekli becerileri değil, aynı zamanda merak ve yeni bilgi edinme heyecanını da modelleme fırsatı bulurlar (Gay vd., 2012: 508). Başka bir deyişle eylem araştırması ile eğitimcilerin edilgen halden etkin hale geçirilerek kendi uygulamaları, sorunları ve sorunlarının çözümü hakkında söz sahibi olmalarını sağlamıştır denilebilir (Kuzu, 2009, s. 429).

Eylem araştırmasında, araştırmacı sistematik bir yöntemle eğitimdeki problemleri çözmeye çalışır ve bu süreçte iyileştirmeler yapar. Eylem araştırması pratik bir süreç olarak eğitimciler için uygundur. Çünkü genellikle ayrıntılı istatistik analiz gerektirmez (Tomal, 2010). Bunlara ek olarak Elliot, (1991)'a göre kuram ile uygulama arasındaki ilişki öğretmenler için uygulamada sorun yaratmaktadır. Bu nedenle eylem araştırmasının kuram ile uygulama arasındaki sorunları ortadan kaldırdığını ifade etmektedir. Ona eğitimde eylem araştırmasının temel amacı "bilgi üretmekten çok uygulamayı geliştirmektir" (s.49). Eylem araştırması eğitimciler için sadece olanı incelemenin değil, aynı zamanda hayal etmenin geçerli bir yolu haline gelmiştir. Eylem araştırması bu yönüyle eğitimcilere ve yöneticilere daha geniş bir kullanım alanı sunmaktadır (Klein, 2012).

Eylem araştırmaları, sınırlı sayıda kişi, birim, bölüm ya da kurum üzerinde yapılan bir araştırma yöntemi olduğu; bu süreçte uzman araştırmacıların yürütücülüğünde uygulayıcıların ve katılımcıların var olan uygulamanın eleştirel bir değerlendirmesini yaptığı, mevcut durumu iyileştirmek adına alınması gereken önlemleri belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır (Karasar, 2000; Şencan, 2005). Başka bir deyişle eylem araştırması bir sorunu çözmek veya yerel uygulamaları göstermek, bilgi edinmek amacıyla bir veya daha fazla kişi veya grup tarafından yürütülür (Fraenkel vd., 2012: 589). Bu süreçte yeni stratejiler ve uygulamalar denemek için kullanılır ve araştırmacı bu eylemlerin sonuçlarını ve önemini dikkatle ölçer ve gözlemler (Johnson ve Christensen, 2014).

Mills (2003); eylem araştırmasını, bir öğretme-öğrenme ortamında araştırmacı olarak öğretmenler, yöneticiler, okul danışmanları, ya da diğer ilgililer tarafından öğrencilerinin etkili öğrenmesi bağlamında uygulanacak programların içeriği, öğretim planları, yöntem ve teknikleri konusunda bilgi edinmek amacıyla sistematik olarak yapılan bir araştırma süreci biçiminde tanımlamıştır. Bunlara ek olarak Stringer, (2014) eylem araştırmasının bireye arzu edilen bir amaç için uygun bir yol tasarlamayı ve bu yol için en uygun sorgulama ve değerlendirme imkânı sağladığını vurgulamaktadır.

Eylem araştırması araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde sınıflandırılmıştır. Gay, vd., (2012) ve Berg, (2001) eylem araştırmasını eleştirel (teoriye dayalı) eylem

araştırması ve uygulamalı eylem araştırması olarak iki başlıkta incelemiştir. Eleştirel eylem araştırmasında temel amaç bireyleri bilgi toplama yoluyla özgürleştirmektedir. Bu nedenle özgürleştirici eylem araştırması olarak da bilinir. Uygulamalı eylem araştırması ise eleştirel eylem araştırmasına göre daha az felsefi eğilime sahiptir. Daha çok “nasıl yapılır” yaklaşımı üzerinde durur. Bu türün farklı varsayımları vardır. Biri öğretmenlerin veya bir ekibin üstlenecekleri, araştırmanın doğasını belirleyebilmeleri; diğeri ise karar vericiler olarak öğretmen araştırmacıların kendi odak alanlarını seçecekleri, veri toplama tekniklerini belirleyecekleri, verileri analiz edip yorumlayacakları ve bulgularına dayalı olarak eylem planları geliştirecekleri şeklindedir.

Berg (2001) eylem araştırması türlerini farklı araştırmacıların (Grundy 1988; Holter ve Schwartz-Barcott, 1993; McKernan, 1991) benzer kategorilerini daraltarak teknik/bilimsel/işbirlikçi odaklı eylem araştırması, uygulamalı/karşılıklı işbirliği/tartışma odaklı eylem araştırması ve özgürleştirici/geliştirici/eleştirel eylem araştırması olarak üç başlıkta toplamıştır (s.185-187).

Teknik/bilimsel/işbirlikçi odaklı eylem araştırması yaklaşımında, önceden belirlenmiş bir teorik çerçeve vardır. Bu çerçeveye dayalı olarak belirli bir uygulama test edilir. Bu araştırma türü, uzman araştırmacı ile uygulamanın iyileştirilmesine odaklanan uygulayıcılar arasındaki iş birliği olarak tanımlanmıştır (Norton, 2009: 53). Bu yaklaşımdan, birincil amaç belirli bir müdahaleyi test etmektir.

Uygulamalı/karşılıklı iş birliği/tartışma odaklı eylem araştırmasında yine bir araştırmacı ve uygulayıcı vardır. Bu yaklaşımda amaç uygulayıcıların uygulamalarını ve yorumlamalarını değiştirmelerini sağlamaktır. Başka bir deyişle uygulayıcının bilme ve anlama biçimini ön plana çıkarılır (Norton, 2009: 53).

Özgürleştirici /geliştirici/eleştirel eylem araştırması yaklaşımında ise vurgu bireysel uygulayıcının kendisi üzerinde değil, uygulamalarının gerçekleştiği sosyal ve politik bağlamı anlamaktır (Norton, 2009: 54).

Bu çalışmada kuramsal çerçevesi belirlenmiş olan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı kapsamında araştırmacı tarafından etkinliklerin hazırlanması, hazırlanan etkinliklerin uygulanması ve uygulama sonrasında verilerin toplanarak değerlendirilmesini kapsadığı için Teknik/bilimsel/işbirlikçi odaklı eylem araştırması türü benimsenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubu oluşturulurken nitel araştırmada kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılması esastır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın çalışma grubu için ölçüt ise özellikle mevcut pandemi süreci de dikkate alınarak, öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerini temel alarak seçilen ilkokul 4. sınıflarda öğrenim gören ve yazma güçlüğü gösteren öğrenci olmalarıdır. Sınıf öğretmenin ve velilerinin çalışmaya gönüllü katılmaları da öğrencilerin seçimini etkilemiştir. Bu amaçla 2020-2021 öğretim yılının ikinci döneminde Balıkesir ilinin Ayvalık ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir ilkokulun 4. sınıfında öğrenim gören 3 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin adı etik kurallar gereği değiştirilmiş ve kod adları (ÖĞR1, ÖĞR2, ÖĞR3) kullanılmıştır.

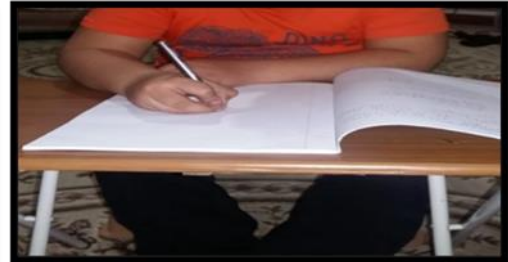
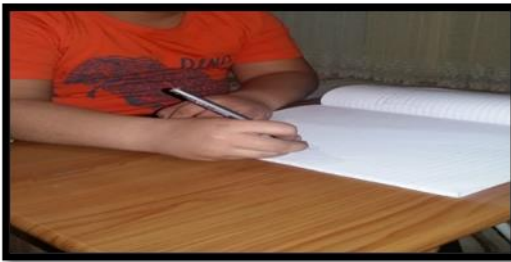
Öğrencilere ilişkin özellikler belirlenirken araştırmacı tarafından öğretmenlere uygulanan anket, veli ve öğrenci görüşme soruları kapsamında elde edilen bilgiler kullanılmıştır. Öğretmen, veli ve öğrenci görüşmeleri sonucunda öğrencilerin özellikleri BEP kapsamında uyarlanan öğrenci tanıma dosyasına kaydedilmiştir. Bunların dışında veli ve öğrenciyle yapılan yüz yüze görüşmelerde veli onayı alınarak; elde edilen veriler araştırmacı tarafından ses kaydına alınmıştır. Daha sonra araştırmacı tarafından yazılı olarak kaydedilmiştir. Tüm elde edilen bilgiler doğrultusunda öğrencilerin özelliklerine ilişkin bilgiler şu şekildedir:

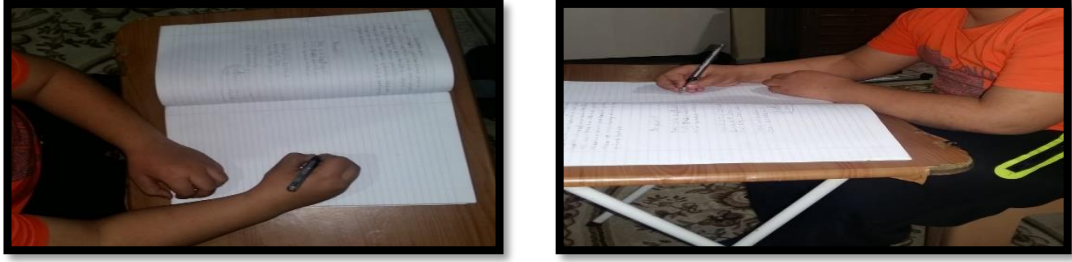
ÖĞR1: 11 yaşındadır ve ilkokul 4. sınıfta öğrenim gören bir erkek öğrencidir. ÖĞR1’in ailesine ilişkin olarak iki çocuklu bir ailenin en küçük çocuğudur. Annesi reyon görevlisi ve babası oto tamircisidir. Annesi lise mezunu babası ilkokul mezunudur. Anne ve babası özdür ve sağlıklıdır. ÖĞR1’in yaşadığı ev soba ile ısınmaktadır ve kendine ait bir odası yoktur. ÖĞR1 daha önce herhangi bir destek eğitimi almamış; sınıf tekrarı ve okul değişikliği yapmamıştır. Bunların dışında geçirdiği önemli bir hastalık yoktur. Tıbbi özgeçmiş bilgilerinden ek engel durumlarından (konuşma bozukluğu, fiziksel engeli, işitme engeli, görme engeli) yoktur. Genel olarak fiziksel veya zihinsel hiçbir sağlık sorunu bulunmamaktadır. ÖĞR1 4 yıllık eğitim hayatında 2 öğretmen değiştirmiştir. Annesi, 1. sınıfta okuma

yazmayı tam öğrenemediği halde 2. sınıfa başladığını belirtmiştir. Annesi ve babasının gözlemlerine göre ÖĞR1 evde genellikle çok hareketli ve yaramazlık yapan bir öğrencidir. Araştırma sürecinde de araştırmacının gözlemleri bu yöndedir. ÖĞR1'in annesi ve babası, bireysel çalıştırılırsa ve ödevleriyle ilgilenilirse akademik başarısının yükseleceğine inandıklarını belirtmişlerdir.

ÖĞR1 ile ilgili ikinci olarak sınıf öğretmeni ile ayrıntılı görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenin öğrencisi ile ilgili değerlendirmeleri, gözlemleri ve tecrübelerine göre ÖĞR1'in iletişim becerilerinden alıcı dil becerileri iyi düzeyde, ifade edici dil becerileri orta düzeydedir. Psikomotor becerilerinden kaba motor becerileri iyi düzeyde iken ince motor becerileri (kalem kavrama) zayıf düzeydedir. Akademik becerileri ise Türkçe, matematik, hayat bilgisi derslerinde akranlarıyla aynı seviyededir ve sosyal becerileri orta düzeydedir. Sınıf öğretmeni "ÖĞR1'e ev ödevi vermediğini ve öğrencinin ev ödevlerini yapmaktan kaçındığını" dile getirmiştir.

ÖĞR1 ile yapılan bireysel görüşmede öğrencinin en sevdiği dersin oyun ve fiziksel etkinlikler dersi olduğu anlaşılmıştır. Bunlar dışında öğrenci ders çalışmayı çok sevmediğini, odaklanamadığını ve sıkıldığını ifade etmiştir. Çalışmaya başlamadan önce ÖĞR1 çalışma ile ilgili bilgilendirilmiştir ve yapılacak çalışmaların kendisini olumlu yönde etkileyeceği ve en sevdiği oyun etkinlikleriyle yazma çalışmalarının sürdürüleceği araştırmacı tarafından ifade edilmiştir. Böylece öğrencinin derse karışı motivasyonu arttırılmaya çalışılmıştır. Ailesinden alınan destek ile beraber ÖĞR1 çalışma süresince elinden geleni yapacağını ifade etmiştir. Şekil 6'da ÖĞR1'in kalem tutma ve defter pozisyonu 4 farklı açıdan görülmektedir.





Şekil 6. ÖĞR1'e ait kalem tutma ve defter pozisyonu

Şekil 6 incelendiğinde ÖĞR1'e ait kalem kavramanın dört parmak tutuş olarak bilinen bir kavrama olduğu görülmektedir. Üç parmak kavramasına çok benzerdir. Üç parmak kavrama üç parmakla yapılan kavramadır ancak dört parmak kavramada ekstra başparmak ve üç parmak dahildir. Bu da yazma sürecinde öğrenciler açısından sorun yaratabilmektedir. Kalemin ucu net görünmemekte ve baskısı ayarlanamamaktadır. Bunların dışında ÖĞR1 defteri konumlandırırken masaya ve kendisine göre dik olacak şekilde tuttuğunu belirtmiştir.

ÖĞR2: 11 yaşındadır ve ilkokul 4. sınıfta öğrenim gören bir kız öğrencidir. ÖĞR2 ailenin tek çocuğudur. Annesi özel sektörde ve babası kargocu olarak çalışmaktadır. Anne ve babası lise mezunudur. Anne ve babası özür ve sağdır. Evleri merkezi ısıtma sistemiyle ısınmaktadır. ÖĞR2'nin kendisine ait özel odası vardır. Yetersizliğe yönelik herhangi bir destek almamıştır ve sınıf tekrarı yoktur. İş nedeni ile 2 okul değişikliği yapılmıştır. Ayrıca tıbbi özgeçmiş bilgilerinden ek engel durumları (konuşma bozukluğu, fiziksel engeli, işitme engeli, görme engeli) bulunmamaktadır. Genel olarak fiziksel veya zihinsel hiçbir sağlık sorunu bulunmamaktadır. Annesi, ÖĞR2'nin kendisini dinlemediği, ödev yapmadığı ve yer yer iletişim sorunu yaşadığını dile getirilmiştir. Son olarak ÖĞR2'nin annesi yapılacak bu çalışmanın çocuğuna her anlamda katkı sağlayacağını ve bu süreci en iyi şekilde atlatmak için ellerinden geleni yapacaklarını ifade etmiştir.

ÖĞR2 ile ilgili olarak sınıf öğretmeni ile ayrıntılı görüşmeler yapılmıştır. Bu kapsamda elde edilen bilgilere göre, öz bakım ve iletişim becerilerinde herhangi bir sorun olmadığı, psikomotor becerilerinde kaba motor becerilerinin iyi olduğu fakat ince motor becerilerinin zayıf olduğunu ifade etmiştir. ÖĞR2'nin akademik becerilerden Türkçe dersinin zayıf, matematiğinin zayıf, hayat bilgisi ve diğer

derslerinin orta düzeyde olduğunu belirtmiştir. Son olarak öğrencinin sosyal becerilerinin de iyi olduğu fakat akademik açıdan ikinci veya üçüncü sınıf seviyesinde olduğu öğretmeni tarafından ifade edilmiştir.

ÖĞR2 ile yapılan görüşme sonucunda öğrenci en sevdiği dersin matematik olduğunu, ödev yapmayı sevmediğini ve derslerden çok çabuk sıkıldığını ifade etmiştir. Çalışmaya başlamadan önce ÖĞR2 çalışma ile ilgili bilgilendirilirken motive etmek için proje kapsamında pekiştireçlerin ve sevdiği oyuncakların, renklerin kullanılacağına ilişkin bilgilendirilmiştir. Araştırmacı tarafından yazı yazmanın daha ilgi çekici hale getirileceği ifade edilmiştir. Bu kapsamda velinin de desteği alınarak öğrencinin sürece ilişkin motivasyonu arttırılmaya çalışılmıştır. Şekil 7’de ÖĞR2’in kalem tutma ve defter pozisyonu 4 farklı açıdan görülmektedir. Bu fotoğraflar ÖĞR2’nin annesinin çalıştığı kurumda çekilmiştir.



Şekil 7. ÖĞR2’ye ait kalem tutma ve defter tutma pozisyonu

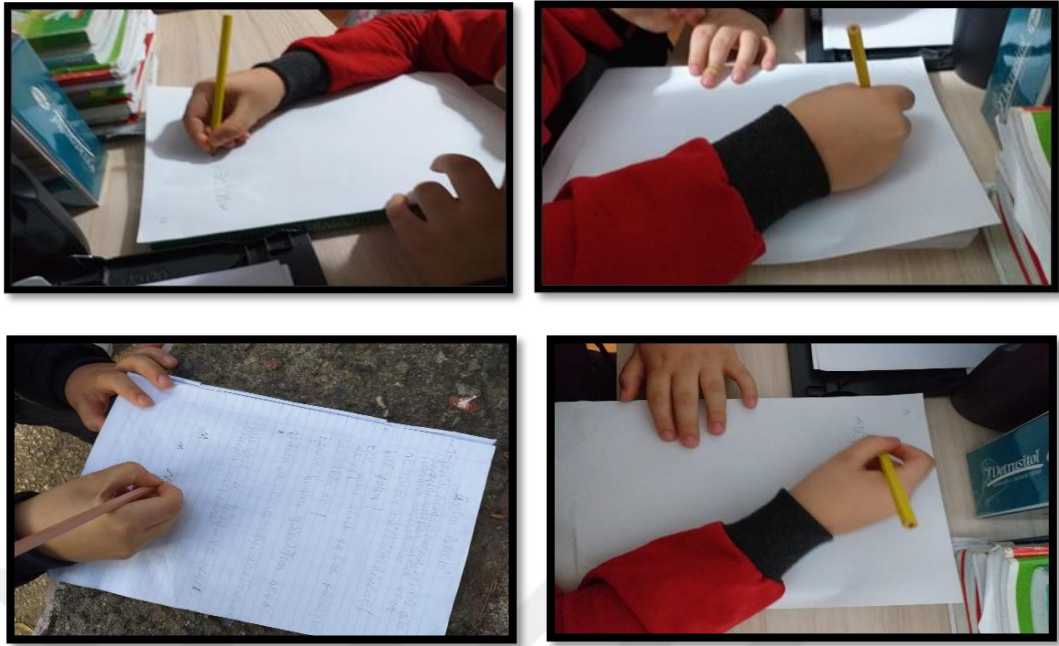
Şekil 7’ye bakıldığında ÖĞR2’nin üç parmak tutuşuna sahip olduğu söylenebilir. Graham ve diğerleri, (2008) öğretmenlere yönelik yaptığı çalışmalarında, her beş kişiden dördünün öğrencilerine kalem tutarken üç parmak kalem kavraması kullanmayı öğrettiğini ortaya koymuştur. Bu kavrama öğrenciler açısından kolaylık sağlayan ve dikkat ettiklerinde enerjilerini iyi kullanabilecekleri bir kavrama şeklidir. Defter tutuşu ise düz bir şekilde ve hafif yandadır.

ÖĞR3: 11 yaşındadır ve ilkokul 4. sınıfta öğrenim gören bir erkek öğrencidir. ÖĞR3 2 çocuklu bir ailenin en küçük çocuğudur. Annesi özel sektörde çalışmaktadır ve babası memurdur. Anne ve babası özdür ve sağdır. Kendisine ait odası vardır. Yetersizliğine yönelik herhangi bir destek almamış, sınıf tekrarı veya okul değişikliği yoktur. Bunların dışında geçirdiği önemli bir hastalık yoktur. Tıbbi özgeçmiş bilgilerine bakıldığında ek engel durumları içerisinde konuşma bozukluğu olduğu hem ailesi hem de öğretmeni tarafından ifade edilmiştir.

Annesi ile yapılan görüşmelerde ÖĞR3'ün söylenileni kavramada sorunları olduğu ifade edilmiştir. Bunların dışında yer yer ÖĞR3'ün kontrolünde zorlandığını ifade etmiştir. Ayrıca bu yapılacak çalışmanın çocuğu açısından çok önemli olduğu, süreçte gereken tüm desteği sağlayacağını belirtmiştir. Bu konuda annesi ÖĞR3 ile görüştüğünü ve bu süreci başarılı bir şekilde bitirmesine yönelik çocuğunu motive ettiğini ifade etmiştir.

ÖĞR3 ile ilgili olarak sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmelerde ÖĞR3'ün öz bakım becerilerinde bir sorun yaşamadığı, varlıklar arası ilişkilerde (öğrencinin kavram bilgisi) sorun yaşadığı ifade edilmiştir. İletişim becerilerinden hem alıcı dil becerileri hem de ifade edici dil becerilerinin zayıf olduğu; psikomotor becerilerinden kaba motor becerilerinin iyi düzeyde, ince motor becerilerinin orta düzeyde olduğu ifade edilmiştir. Akademik becerilerinin Türkçe, matematik, hayat bilgisi, diğer derslerinin tümünde ikinci sınıf seviyesinde olduğu söylenmiştir. Sosyal becerilerinde de sorunlar olduğu ifade edilmiştir.

ÖĞR3 ile yapılan görüşmede, öğrenci ders esnasında öğretmenini dinlemediğini tableten oyun oynadığını ifade etmiştir. Aynı zamanda öğretmeni akranlarına göre fiziksel olarak daha gelişmiş olduğunu söylemiştir. Araştırmacı ÖĞR3'e yapılacak çalışmanın kendisi için çok önemli olduğunu ve derslerin her birine etkili şekilde katıldığında, kendisini her açıdan geliştirebileceği belirtilmiştir. Aynı zamanda yapılacak etkinliklerden birkaç örnek gösterilerek, çalışma öncesi öğrencinin motivasyonu arttırılmaya çalışılmıştır. Şekil 8'de ÖĞR3'ün kalem tutma ve defter pozisyonu 4 farklı açıdan görülmektedir.



Şekil 8. ÖĞR3'e ait kalem tutma ve defter pozisyonu

Şekil 8 incelendiğinde ÖĞR3'ün üç parmak kalem tutuşuna sahip olduğu söylenebilir. Üç parmak kalem tutuşu, mümkün olan en işlevsel kavrayışlardan biridir denilebilir. Son olarak defter düzeni zayıf ve yönü düz şekildedir.

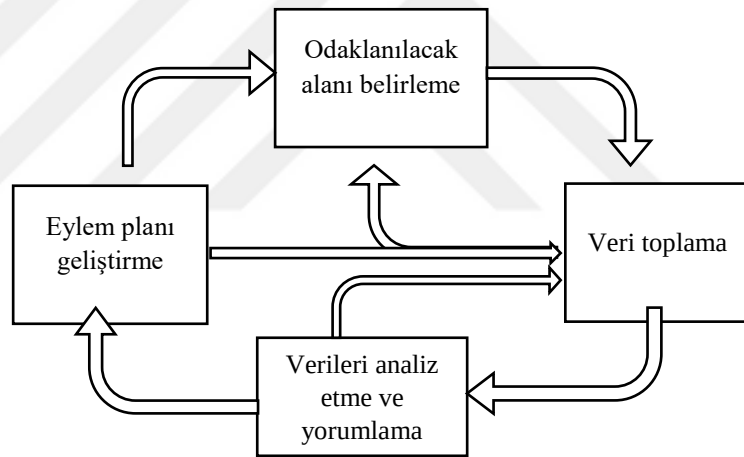
3.3. Araştırma Süreci

Eylem araştırmasında eğitimcilerin uygulamalarını iyileştirmek ve onları bilgilendirmek için sistematik bir süreç kullanılır. Eylem araştırmasında uygulama, süreçler ve sonuçlar ayrılmaz bir şekilde birbirine bağlıdır (Dinkelman, 1997). Ayrıca, eylem araştırmasının belirli adımları/aşamaları vardır. Bu adımlar/aşamalar döngüsel veya sarmal olduğu için her zaman aynı sırada ilerlemez, bazen geri dönelebileceği gibi bazen de bazı adımlar/aşamalar eş zamanlı olarak gerçekleştirilebilir (Gürgür, 2017). İlgili alanyazın incelendiğinde eylem araştırması sürecinde araştırmacıların farklı aşamalardan oluşan döngüler oluşturduğu görülmektedir.

Fraenkel ve Wallen (2006), Tomal (2003), Kemmis ve McTaggart (1988) ve Mertler, (2006) taraflarından yapılan eylem araştırması süreçleri dikkate alındığında kullanılan döngülerde ortak olarak genellikle belirli bir planlama/problem durumuyla sürece

başlandığı ve bunu takiben bilgi toplama ve uygulama süreçlerine geçildiği görülmektedir. Ayrıca Tomal (2003) ve Kemmis ve McTaggart (1988) yaptığı aşamalandırmada, eylem planlarının uygulanması aşamasına geçmeden detaylı bir bilgi toplama ve tekrar planlamalara yer verilmiştir. Bunların dışında Tomal (2003), Kemmis ve McTaggart (1988) ve Mertler (2006)'ın yaptığı sınıflamaların hepsinde bir değerlendirme aşaması yer alırken; Fraenkel ve Wallen (2006), değerlendirme aşaması yerine süreç eylem planı geliştirme aşamasıyla tamamlanmıştır.

Benzer şekilde, Mills'e (2014) göre eylem araştırması (1) araştırma odağı belirleme, (2) veri toplama, (3) veriyi analiz etme ve yorumlama ve (4) bir eylem planı geliştirme olmak üzere dört aşamalı bir süreçtir. Bu süreç diyalektik eylem araştırması döngüsü olarak adlandırılır. Şekil 9'da Mills'in (2014) diyalektik eylem araştırması döngüsünü örneklendirmektedir.

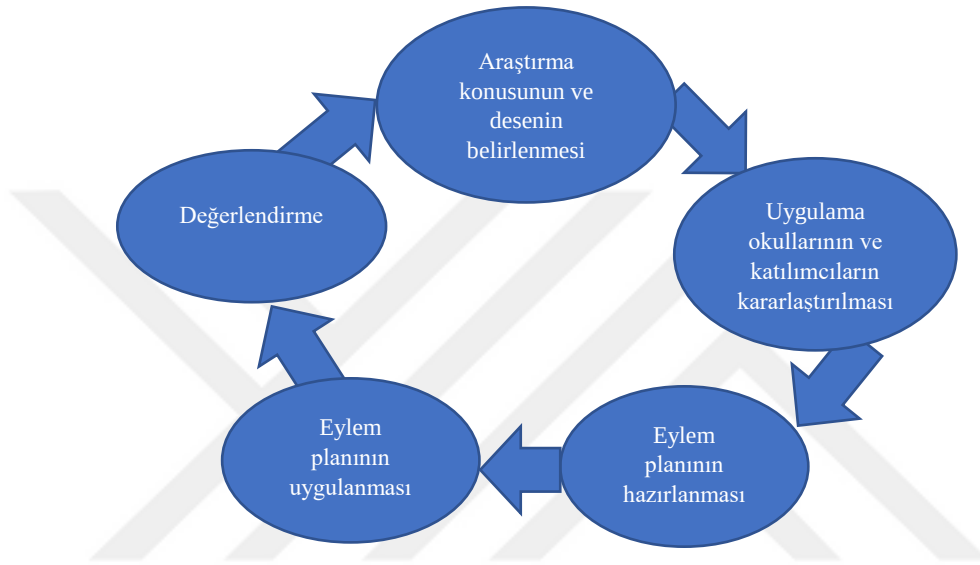


Şekil 9. Mills'in (2014) diyalektik eylem araştırması döngüsü

Tüm bu döngüler incelendiğinde, temelde tüm döngülerin tespit edilen bir problem, bu problemin çözümü için bir eylem planı hazırlama, bunu harekete geçirme ve sonuçlarını değerlendirme süreçlerini ortak olarak ele aldıkları görülmektedir. Bu değerlendirmeler, bir sonraki sürecin yapılandırılmasında yol gösterici bir nitelik taşımaktadır. Bazı döngüler, süreci daha ayrıntılı bir şekilde aşamalandırırken bazıları ise genel bir aşamalandırma yapıp uygulayıcının süreci yönlendirmesini uygun görmektedir. Döngülerdeki aşamalar ardışıklık, devamlılık ve süreklilik göstermekle beraber esnek bir yapıya da sahiptirler. Kuzu, (2009) eylem araştırmasının bu

aşamalarının doğrusal bir yapıya sahip olmadığını; gerektiği takdirde bazı aşamaların çıkarılabileceğini, yerinin değiştirilebileceğini veya gerekli durumlarda bazı aşamaların tekrarlanabileceğini belirtmektedir.

Bu araştırmada, yukarıda sözü edilen döngülerden yararlanılarak araştırmacı tarafından oluşturulan bir eylem araştırması döngüsü kullanılmıştır:



Şekil 10. Eylem araştırması döngüsü

3.3.1. Araştırma konusunun ve deseninin belirlenmesi. Araştırmacı özellikle doktora eğitimi sırasında yazma eğitimi konusuna yönelmiştir. Bu bağlamda doktora ders döneminde araştırmacının ilgisini yazma ve yazma sürecinde yaşanan güçlükler çekmiştir. Bununla ilgili danışmanı ile yapılan sohbetlerde yazma güçlüğü alanına yönelik çalışmaların alan açısından değerli olabileceği, aynı zamanda bu temel becerinin kazanılmasının bireyin akademik gelişiminde önemli olduğu üzerinde durulmuştur. Nitekim bu alanda merakı artan araştırmacı, danışmanının yönlendirmesi ile farklı üniversitelerden alanında uzman akademisyenlerden ders ve öneriler alarak kendisini geliştirmeye çalışmıştır. Daha sonra ilgili literatürü incelenmiştir. Bu bağlamda yazma güçlüğü yaşayan çok sayıda öğrencinin olduğunu fark etmiştir. Ayrıca yazma güçlüğüne yönelik yapılan çalışmaların öğrencilerin akademik başarılarından sosyal ilişkilerine kadar birçok alanı etkilediğini görmüştür. Bu

deneyimler neticesinde yazma güçlüğü hakkında daha fazla araştırma yaparak farklı bir çalışma ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu kapsamda öğretmenler için hazırlanan görüşme sorularında yazma güçlüğüne ilişkin sorular sorulmuştur. Çalışma için sınıfında en az bir tane yazma güçlüğü olan öğretmenlerden bilgi alınmıştır. Bu kapsamda öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmenlere İlişkin Özellikler

Özellik	f
Cinsiyet	
Kadın	22
Erkek	11
Mesleki Kıdem	
10 ve altı	4
10-20 arası	17
20 ve üzeri	12
Okutulan Sınıf	
Birinci sınıf	8
İkinci sınıf	9
Üçüncü sınıf	6
Dördüncü sınıf	10
Eğitim Durumu	
Yüksekokul	2
Eğitim Fakültesi	31

Tablo 4’e bakıldığında cinsiyete göre, öğretmenlerin 22’sinin kadın ve 11’nin erkek olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem olarak büyük çoğunluğunun 10 yıl ve üzeri olduğu ve okutulan sınıflar bağlamında en fazla dördüncü sınıf ($f=10$) olurken; en az üçüncü sınıf ($f=6$) şeklinde ifade edilmiştir. Son olarak öğretmenlerin eğitim durumlarına bakıldığında büyük çoğunluğunun eğitim fakültesi ($f=31$) mezunu olduğu belirtilmiştir.

Yazma güçlüğüne ilişkin öğretmenlere; yazma güçlüğü gösteren öğrencilerinin en çok hangi harfin yazımında zorlandıkları, öğretmenlerin öğrencilerinin yazma güçlüklerine ilişkin görüşlerine, yazma güçlüğü gösteren öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişimine yönelik sınıf içi ve sınıf dışı ne tür çalışmalar yaptıklarına, yazma güçlüğü gösteren öğrencilerine yönelik etkinlikler yaparken destek alıp almadıklarına, yazma güçlüğü gösteren öğrencilerinin okuma becerilerinin ne düzeyde olduğuna, yazma güçlüğüne ilişkin önerilerine ve pandemi sürecinde yazı

çalışmalarını nasıl yürüttüklerine ilişkin bilgiler elde edilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar analiz edilmiş ve öğretmenlerin yazma güçlüğüne ilişkin görüşleri frekans ve kodlara göre tablolar halinde sırayla verilmiştir. Bu kapsamda;

Öğretmenlere yazma güçlüğü gösteren öğrencilerinin en çok hangi harfin yazımında zorlandıkları sorulmuştur. Bu soruya öğretmenlerin verdikleri yanıtlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

1. 2. 3. ve 4. Sınıfları Okutan Öğretmenlerin Yazma Güçlüğü Gösteren Öğrencilerinin En Çok Hangi Harfin Yazımında Zorlandıklarına Dair Görüşleri

S	Frekans																												
	a	b	c	ç	d	e	f	g	ğ	h	ı	i	j	k	l	m	n	o	ö	p	r	s	ş	t	u	ü	v	y	z
1	3	4			4	2		3						3	1	2	2				4	3	1	2	1			2	
2		6		2	7	2		1	3	2		1		1		1	2	1	2	1	1	5	2	1	1	2		1	1
3		3		1	5	1		2								2	1				1	1			1	1			
4		5		1	5		2	2	6	1			1		2			1		1	2		2	1				1	1
T ▼	3	1		5	2	5	2	3	1	3		1	1	4	3	5	6	1	2	2	8	9	5	4	3	3		3	2
	8			1					4																				

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin öğrencilerinin en çok zorlandıkları harflere ilişkin görüşleri incelendiğinde sınıf düzeylerine göre 1. sınıflarda “b (f=4), d (f=4), r (f=4), s (f=3)” olarak; 2. sınıflarda “b (f=6), d (f=7), s (f=5)” olarak; 3. sınıflarda “b (f=3), d (f=5)” olarak ve dördüncü sınıflarda “b (f=5), d (f=5), ğ (f=6)” olarak görülmüştür. Tüm sınıflar dikkate alındığında en fazla “b (f=18), d (f=21), ğ (f=14), r (f=9)” harflerinde öğrencilerin zorlandığı söylenebilir. Ayrıca b (f=18), d (f=21), ğ (f=14), n (f=6), r (f=8) harfleri birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar istikrarlı bir şekilde hata yapılan harfler olarak göze çarpmaktadır.

Öğretmenlere yazma güçlüğü gösteren öğrencilerinin karşılaştıkları güçlükler sorulmuştur. Tablo 6'da yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara yer verilmiştir.

Tablo 6.

1. 2. 3. ve 4. Sınıfları Okutan Öğretmenlerin Öğrencilerinin Yazma Güçlüklerine İlişkin Görüşleri

Güçlükler	Frekans			
	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf
Harf Atlama	5		2	8
Harf ekleme		1		4
Hece Atlama	1	1		2
Hece ekleme	1			
Ters Yazma	4	5	3	3
Harf Karıştırma	3	1	3	6
Kelimeleri Bitişik Yazma	1	3	2	6
Kelimeleri ayrı yazma		1		3
Satır Sonunda Hece Ayırma	1	2	1	7
Sözcük Atlama	1			
Sözcük ekleme		1		
Sözcüğü Yanlış Yazma	3	2	2	5
İmlâ Hataları	3	3		5
Harflerin eğimindeki düzensizlik	1	3	2	3
Harf kelime ve cümle boşluklarında uygunsuzluk	2	4	2	3
Harflerin ebatlarındaki düzensizlik	2	6		4
Biçimsel olarak harflerin başlama ve bitiş noktaları hatalıdır		4		2
Satır çizgisi takibi yetersizdir	2	5	1	2
Defter kullanımı düzensizdir	1	5	1	3
Yazı yazarken motivasyonu düşüktür	1	3		5

Tablo 6 incelendiğinde yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin birçok sorun ile karşılaştıkları söylenebilir. Sınıf bazında bakıldığında; 1. sınıflarda en çok görülen yazma güçlükleri harf atlama ($f=5$), ters yazma ($f=4$), harf karıştırma ($f=3$), sözcüğü yanlış yazma ($f=3$), imla hataları ($f=3$) başta olmak üzere 16 farklı güçlükle karşılaşılırken; 2. sınıfta en çok görülen yazma güçlükleri harflerin ebatlarındaki düzensizlik, ($f=6$), defter kullanımı düzensizliği ($f=5$), satır çizgisi takibi yetersizliği ($f=5$), ters yazma ($f=5$) olmak üzere 17 farklı güçlükle karşılaşmıştır. 3. sınıfta en çok görülen yazma güçlükleri ters yazma ($f=3$), harf karıştırma ($f=3$) başta olmak

üzere 10 farklı güçlkle karşılaşılrken; 4. sınıfta en çok görülen yazma güçlükleri harf atlama ($f=8$), satır sonunda hece ayırma ($f=7$), harf karıştırma ($f=6$), kelimeleri bitişik yazma ($f=8$) başta olmak üzere 17 farklı güçlkle karşılaşılmıştır. Bunların dışında ters yazma ($f=15$), harf karıştırma ($f=13$), kelimeleri bitişik yazma ($f=12$), satır sonunda hece ayırma ($f=11$), sözcüğü yanlış yazma ($f=12$), harflerin eğimindeki düzensizlik ($f=9$), harf kelime ve cümle boşluklarında uygunsuzluk ($f=11$), satır çizgisi takibi yetersizliği ($f=10$) ve defter kullanımı düzensizliği ($f=9$) birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar istikrarlı olarak görülmekte olan güçlükler olarak karşımıza çıktığı söylenebilir.

Öğretmenlere, yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin karşılaştıkları sorunların üstesinden gelebilmeleri için yaptıkları çalışmalar sorulmuştur. Tablo 7’de sınıf içi uygulamalar sunulmuştur.

Tablo 7.

1. 2. 3. ve 4. Sınıfları Okutan Öğretmenlerin Yazma Güçlüğü Gösteren Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Gelişimine Yönelik Sınıf İçi Ne Tür Çalışmalar Yaptıklarına Dair Görüşleri

Etkinlikler	Frekans			
	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf
Birebir çalışma	2	4		3
Dikte çalışması	4	2	1	5
Psikomotor çalışmalar	1			
Oyunla öğretim	1	2		
Kopyalama		2		
Güzel yazı çalışmaları		2		3
Serbest yazı			1	
Yazı takibi			1	
Güçlük çekilen harflere yönelik kelime çalışması			1	
Güçlük çekilen harflerin farklı renklerle yazılması			1	
Sesli okuma çalışması				1

Tablo 7 incelendiğinde yazma güçlüğüne yönelik tüm sınıflarda 11 farklı uygulamaya yer verildiğini söyleyebiliriz. Öğretmen görüşlerine göre 1.sınıfta yazma güçlüğüne ilişkin en çok dikte çalışması ($f=4$), birebir çalışma ($f=2$), başta olmak üzere 4 farklı uygulama yapılırken; 2.sınıfta yazma güçlüğüne ilişkin en çok yapılan uygulamalar

birebir çalışma ($f=4$), başta olmak üzere dikte (2), oyunla öğretim ($f=2$), ve kopyalama ($f=2$) şeklinde görülmüştür. 3. sınıfta yazma güçlüğüne ilişkin uygulamalar dikte çalışması ($f=1$), serbest yazı ($f=1$), yazı takibi ($f=1$) gibi 5 farklı uygulama yapıldığı söylenebilirken; 4. sınıfta ise yazma güçlüğüne dair uygulamalarda en çok dikte çalışması ($f=5$), başta olmak üzere birebir çalışma ($f=3$), güzel yazı çalışması ($f=3$), sesli okuma çalışması ($f=1$) şeklinde yer almıştır.

Tüm sınıflar incelendiğinde dikte çalışması ($f=12$) en çok tercih edilen uygulama olmuştur. Dikte çalışmasının ardından birebir çalışma (9) uygulaması yapılmıştır. Bu konularda öğretmenlere ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Dikte çalışması yaptırıyorum. Bol bol cümle yazdırıyorum.” (Ö28)

“Güçlük çekilen harflerin farlı yazılması gerekir. Örneğin “b” ve “d” harflerinde sıkıntı yaşayan çocuklar için; güzel yazı defterlerine “b” harfini mavi, “d” harfini kırmızı yazdırabiliriz. Aynı şekilde okurken de “b” ve “d” harflerinin altını renkli kalemle çizebilirler.” (Ö5)

Öğretmenlere, yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin karşılaştıkları sorunların üstesinden gelebilmeleri için yaptıkları çalışmalar sorulmuştur. 1. 2. 3. ve 4. sınıfları okutan öğretmenlerin yazma güçlüğü yaşayan öğrencileri için sınıf dışında yaptıkları uygulamalar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

1. 2. 3. ve 4. Sınıfları Okutan Öğretmenlerin Yazma Güçlüğü Gösteren Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Gelişimine Yönelik Sınıf Dışı Ne Tür Çalışmalar Yaptıklarına Dair Görüşleri

Uygulamalar	Frekans			
	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf
Ses çalışmaları	1			
Hece yazma çalışmaları	1			1
Görsel nesneler ve etkinlikler yapmak	1			
Ek çalışmalar	3		1	2
Rehberlik merkezi ve aile ile iletişim kurma	2			1
Ödev verme		3	1	2
Yazma metinleri verme		1	1	2
Kısa tekerlemeler yazdırma		1		
İnternet aktiviteleri		1		

Birebir çalışma	1	1
Okuma çalışmaları yapma		1

Tablo 8'e göre yazma güçlüğüne yönelik 11 farklı uygulamaya yer verildiğini söyleyebiliriz. 1.sınıfta yazma güçlüğüne ilişkin sınıf dışı uygulamalar bakıldığında ek çalışmalar ($f=3$), rehberlik merkezi ve aile ile iletişim kurma ($f=2$) başta olmak üzere 5 farklı ders dışı etkinliğe yer verilirken; 2. sınıfta ödev verme ($f=3$) başta olmak üzere 5 farklı ders dışı uygulamaya yer verilmiştir. 3. sınıfta yazma güçlüğüne ilişkin sınıf dışı uygulamalar ise ek çalışmalar, ödev verme, yazma metinleri verme ve okuma çalışmaları yapma okuma çalışmaları yapma olarak görülürken; 4. sınıfta ise yazma güçlüğüne dair sınıf dışı uygulamaların ek çalışma ($f=2$), ödev verme ($f=2$) ve yazma metinleri verme ($f=2$) başta olmaz üzere 6 farklı başlık altında olduğu görülmüştür.

1. 2. 3. ve 4. sınıfta yapılan sınıf dışı uygulamalar incelendiğinde ödev verme ($f=6$) ve ek çalışmalar ($f=6$) öne çıkan uygulamalar olarak görülmektedir. Bu bilgilerden yola çıkılarak benzer etkinliklerin yanı sıra sınıf dışında yapılan etkinliklerin genel olarak farklılaştığı diğer bir deyişle öğretmenden öğretmene değişim gösterdiği ifade edilebilir. Bu konuya ilişkin Ö7'nin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Yazma metinleri gönderiyorum ve öğrencilerden yazmalarını istiyorum.”
(Ö7)

En az tercih eden uygulamalar ise ses çalışması (1) ve okuma çalışmaları yapma (1) olarak belirtilmiştir. Okuma çalışması yapan Ö32'nin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

“Sayfada az yazı olan resimli kitap okumalarını istiyorum. Böylece okuma isteğinin artacağını ve yazma problemine katkı sağlayacağını düşünüyorum.” (Ö32)

Araştırma kapsamında öğretmenlere yazma güçlüğü gösteren öğrencilerine yönelik etkinlikler yaparken destek alıp almadıkları sorulmuştur. Böylece öğretmenlerin yazma güçlüğü gösteren öğrencilerine yönelik destek alıp almadıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 9'da öğretmenlerin desten alıp almadıklarına dair görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 9.

1. 2. 3. ve 4. Sınıfları Okutan Öğretmenlerin Yazma Güçlüğü Gösteren Öğrencilerine Yönelik Etkinlikler Yaparken Destek Alıp Almadıklarına Dair Görüşleri

Destek alma	Frekans			
	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf
Evet	3	8	4	7
Hayır	4	5	2	5

Tablo 9 incelendiğinde 1. sınıflarda destek aldığını belirten öğretmen sayısı (3) iken destek almadığını belirten öğretmen sayısı ($f=4$) olarak görülmüştür. 2. sınıflarda destek aldığını belirten öğretmen sayısı ($f=8$) iken destek almadığını belirten öğretmen sayısı ($f=5$) olarak belirtilmiştir. 3. sınıflarda destek aldığını belirten öğretmen sayısı ($f=4$) iken destek almadığını belirten öğretmen sayısı ($f=2$) olarak görülürken; 4. sınıflarda destek aldığını belirten öğretmen sayısı ($f=7$) ve destek almadığını belirten öğretmen sayısı ($f=5$) olarak ifade edilmiştir. Bu durum sınıf düzeylerine göre öğretmenlerin genellikle desteğe ihtiyacı oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu konuda Ö29 ve Ö8'in görüşleri şu şekilde belirtmiştir:

“Aile desteğine ihtiyaç duyuyorum.” (Ö29)

“Hayır. Ama tabi ki veli desteği şart.” (Ö8)

Öğretmenlere yazma güçlüğü gösteren öğrencilerinin okuma becerilerinin ne derecede olduğu sorulmuştur. Böylece yazma güçlüğüne okuma üzerindeki etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Okuma düzeylerine ilişkin görüşleri iyi, orta ve kötü olarak Tablo 10'da belirtilmiştir.

Tablo 10.

1. 2. 3. ve 4. Sınıfları Okutan Öğretmenlerin Yazma Güçlüğü Gösteren Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Ne Düzeyde Olduğuna Dair Görüşleri

Okuma düzeyleri	Frekans			
	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf
İyi	3		1	2
Orta		2	1	
Kötü	4	6	4	6

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin görüşlerine göre 1. sınıfta yazma güçlüğü gösteren öğrencilerden okuma becerileri iyi seviyede olanlar ($f=3$) iken kötü seviyede olanlar ($f=4$) olarak belirtilmiştir. 2. sınıfta yazma güçlüğü gösteren öğrencilerden okuma becerileri orta seviyede olan ($f=2$) iken kötü seviyede olan ($f=6$) şeklinde ifade edilmiştir. 3. sınıfta yazma güçlüğü gösteren öğrencilerden okuma becerileri iyi seviyede olanlar ($f=1$), orta seviyede olanlar ($f=2$) ve kötü seviyede olanlar ($f=4$) şeklinde görülmüştür. Son olarak 4. sınıfta yazma güçlüğü gösteren öğrencilerden okuma becerileri iyi seviyede olan ($f=2$) ve kötü seviyede olan ($f=6$) olarak belirtilmiştir. Buna göre tüm sınıflar dikkate alındığında yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin genellikle okuma düzeylerinin kötü olduğu söylenebilir. Okuma becerilerini kötü olduklarına ilişkin Ö5 görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Yazıda harfin yönlerini karıştıran ya da sesi karıştıran çocuklar okumada da sıkıntı yaşıyor.” Ö5

Okuma becerilerinin iyi olduğuna ilişkin Ö6’nın görüşü ise şu şekildedir:

“Okuma becerileri yazma becerilerine göre daha iyi.” Ö6

Öğretmenlere yazma güçlüğüne ilişkin önerileri sorulmuştur. 1. 2. 3. ve 4. sınıfları okutan öğretmenlerin yazma güçlüğüne dair önerileri Tablo 11’de belirtilmiştir.

Tablo 11.

1. 2. 3. ve 4. Sınıfları Okutan Öğretmenlerin Yazma Güçlüğüne Dair Önerileri

Etkinlikler	Frekans			
	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf
Özel ilgi	1	1		1
Öğrenciye uygun yöntem ve strateji ile anlatma	1			
Kaynaştırma öğrencinin düzeyine göre sınıflar		1		
Proje çalışmaları		1		
Aile eğitimi		1	1	1
Teknolojinin olumsuz etkisinin kaldırılması		1		
Seminerler verme			1	
Motivasyon çalışması			1	
Yazı öğretimindeki sürekli değişimlerin azaltılması				1

Tablo 11 incelendiğinde 1. 2. 3 ve 4. sınıflarda en çok tavsiye önerilenlerin özel ilgi ($f=3$) ve aile eğitimi ($f=3$) olarak öne çıkmıştır. Bunun yanı sıra teknolojinin olumsuz etkisinin kaldırılması, seminerler verme, motivasyon çalışması yapma, yazı öğretimindeki sürekli değişimlerin azaltılması, öğrenciye uygun yöntem ve strateji ile anlatma, kaynaştırma öğrencinin düzeyine göre sınıfların olması ve proje çalışmaları şeklinde yer almaktadır. Buna göre öğretmenlerin öğrencilerle yapılacak çalışmaların ve aile ile iletişimin önemli olmalarının yanı sıra hem yazma güçlüğüne yönelik bir hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları hem de yazma güçlüğüne yönelik yöntem konusunda ihtiyaçları olduğu söylenebilir. Bu konuda Ö16, Ö17 ve Ö24'ün görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Daha derinlemesine projeler ve çalışmalar gerçekleştirilebilir hem çocuğa hem de aileye yönelik çalışmalar yapılabilir. (Ö16)

Yazı sistemimizdeki değişiklikler bu sorunda etkili, okul öncesi eğitim şart. (Ö17)

Bu yaptığımız çabalar ile birlikte çocuğa ait bir öğrenme stili oluşturarak çocuğa en uygun yöntemini kendisinin seçmesine fırsat vererek biraz zamana bırakırım. (Ö24)

Son olarak öğretmenlere pandemi sürecinde yazı çalışmalarını nasıl yürüttüklerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Böylece pandemi sürecinde yazmaya yönelik yapılan

çalışmalar görülmeye çalışılmıştır. Tablo 12’de öğretmenlerin bu süreçteki çalışmalarına yer verilmiştir.

Tablo 12.

1. 2. 3. ve 4. Sınıfları Okutan Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Yazı Çalışmalarını Nasıl Yürüttüklerine İlişkin Görüşleri

Pandemi süreci yapılan çalışmalar	Öğretmenler			
	1. sınıf f	2. sınıf f	3. sınıf f	4. sınıf f
Sonradan defter kontrolü yapılacağıının söylenmesi			2	2
Kalem hareketlerini izleme	2	1		
Öğrencilerin gözlenmesi	2	2	1	
Yazma öncesi bilgilendirme	2	2	2	2

Tablo 12 incelendiğinde pandemi sürecinde yazma çalışmalarına yönelik tüm sınıflarda 4 farklı uygulamaya yer verildiğini söyleyebiliriz. Öğretmen görüşlerine göre 1. sınıfta yazmaya ilişkin yapılan çalışmalar; kalem hareketlerini izleme ($f=2$), öğrencilerin gözlenmesi ($f=2$), yazma öncesi bilgilendirme ($f=2$) olarak yer alırken; 2. sınıfta benzer şekilde kalem hareketlerini izleme ($f=1$), öğrencilerin gözlenmesi ($f=2$), yazma öncesi bilgilendirme ($f=2$) olarak yer almıştır. 3 sınıflarda ise öğrencilerin gözlenmesi ($f=1$), yazma öncesi bilgilendirme ($f=2$) ve sonradan defter kontrolü yapılacağıının söylenmesi ($f=2$) şeklinde yer alırken; 4. sınıflarda ise en çok yazma öncesi bilgilendirme ($f=2$) ve sonradan defter kontrolü yapılacağıının söylenmesi ($f=2$) olarak ifade edilmiştir. Tüm sınıflar göz önüne alındığında pandemi sürecinde yazmaya ilişkin tüm sınıflarda yazma öncesi bilgilendirme yapıldığı ve sınıf seviyesi artıkça yazma sürecine yönelik gösterilen hassasiyetin azaldığı ve daha çok defter kontrolü şeklinde olduğu söylenebilir. Bu konuda Ö1’in görüşü şu şekildedir:

“Ben genellikle yazı çalışmaları yaparken öğrencilerimi kontrol etmiyorum. Yaptığımız yazı çalışmaları için; öğrencilerime pandemiden sonra defter kontrolü yapacağımı söylediğim.” (Ö1)

Tüm tablolar incelendiğinde, öğretmenlerin yazma güçlüğüne yönelik görüşleri ortaya konulmuştur. Bu süreçte ortaya çıkan sonuçlar ve destekleyen referanslara Tablo 13'te yer verilmiştir.

Tablo 13.

1. 2. 3. ve 4. Sınıfları Okutan Öğretmenlerin Yazma Güçlüğüne İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Sorular	Sonuç	Destekleyen referanslar
En çok hangi harfin yazımında zorlandıkları	Tüm sınıflar dikkate alındığında en fazla “b, d, ğ, r”	Öğrencilerin birbirine benzeyen, uzantıları olan veya simetrik harflerde karışıklık yaşadığı sonucunu desteklemektedir (Calp, 2013; Yıldız, 2013; Kodan, 2016 ve Kaya, 2016)
Sınıflara göre öğrencilerin yaşadıkları güçlükleri	Tüm sınıflarda en çok yapılan hataların ters yazma ve harf atlama olduğu görülmektedir.	Yine sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin özelliklerine göre yazma güçlüğüne yönelik farklı hataların yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar alanda yapılan diğer çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Acarlar, 2002; Akyol, 2007; Akyol, 2011; Akyol ve Sever, 2019; Calp, 2013; Fischer ve Rettig, 2004; Kodan, 2016; Kaya, 2016; Richards 1999; Yıldız, 2013).
Sınıf içi ve sınıf dışı çalışmalar	Sınıf içi dikte çalışması (12), Dikte çalışmasının ardından birebir çalışma (9) sınıf dışı yaptığı çalışmalar, ödev verme (6) ve ek çalışmalar (6)	(Erdoğan ve diğerleri, 2017; Gillespie ve Graham, 2014) yaptıkları çalışmalarda da belirtilen dikte çalışması, aileden yardım isteme, ev ödevi, bol bol yazma çalışması yaptıran sonuçlarını desteklemektedir
Destek almadıkları	Büyük çoğunluğunun desteğe ihtiyaç duyduğunu ve bu ihtiyacın genellikle velileri kapsadığı	Velilerin yazma sürecindeki önemine ilişkin bu sonuçlar alanda yapılan diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Padak ve Rasinski, 2006; Solyalı ve Işıktaş, 2020; Şahin ve Tuğrul, 2019).
Yazma güçlüğü gösteren öğrencilerinin okuma becerileri	Öğrencilerin genellikle okuma düzeylerinin kötü olduğu belirlenmiştir	Diğer yapılan çalışmalar da yazma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerisinde de sorunlar yaşadığını göstermektedir (Akyol, 2011; Feder ve Majnemer, 2007; Rosenblum vd., 2003).
Önerileri	Öğretmenler özel ilgi ve aile eğitiminin önemini vurgulamıştır	Yazma güçlüğü olan öğrencilere yönelik birebir çalışmalar yapan ve ayrı bir çaba gösterilmesi gerektiği belirlen alan çalışmaları tarafından desteklenmektedir (Akyol ve Sever, 2019; Calp, 2013; Erdoğan vd., 2017; Kaya, 2016; Kodan, 2016; Yıldız, 2013).
Pandemi sürecinde yazı çalışmaları	Defter kontrolü biçiminde olduğu ve sınıf seviyesi arttıkça yazma sürecine yönelik gösterilen hassasiyetin azaldığı	Bu hassasiyetin artırılmasına yönelik öğrencilerin güçlü ve zayıf yönler belirlenmeli (Santangelo, 2014), Saddler vd., (2008) göre yazma çalışmalarına daha fazla yer verilmeli ve sıklıkla tekrar edilmeli

Tablo 13'e bakıldığında öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerinin benzer harflerde güçlük çektikleri, harfleri yazarken ters yazdıkları ve harf atladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin, öğrencilerinin bu güçlüklerini giderme noktasında görüşlerine bakıldığında ise sınıf içi dikte çalışmalarına, sınıf dışı ise ödev şeklinde belirtilmiştir. Bu süreçlerde destek almadıklarını ve yazma güçlüğü çeken öğrencilerinin okumada da güçlükleri olduklarını ifade etmişlerdir. Son olarak yazma güçlüğüne yönelik önerilerine bakıldığında özel ilgi ve aile eğitimin önemli olduğunu ve pandemi sürecinde yazı çalışmalarını defter kontrolü şeklinde yaptıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin yazma güçlüğü çeken öğrencilerine yönelik bu bilgileri araştırmacı tarafından incelenmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin öğrencilerinin güçlük çektikleri noktaları belirlemede, sınıf içi ve sınıf dışı çalışmalarda destek alamadıklarını görmüştür. Yine öğretmenlerin önerileri bağlamında öğrencilerine gereken özel ilgiyi göstermede yeterli olmadıklarını ve bunu yaparken belirli bir kılavuzlarının olmaması noktasındaki görüşleri bu alana ilişkin araştırmacının ilgisini arttırmıştır. Bu nedenlerle araştırmacı bu ihtiyacın nasıl karşılanabileceği üzerine düşünmüştür. Daha detaylı ve etkili bir planla sürece nasıl müdahale edileceği üzerine çalışılmıştır. Ayrıca araştırmacı literatür taraması yapmış ve örnek programları incelemiştir. Araştırma sürecinde kullanılan araştırma yöntemleri belirlenmiştir. Araştırmalar içinde en çok kullanılanın ise eylem araştırması olduğu görülmüştür (Berninger vd., 1997; Calp, 2013; Jones ve Christensen, 1999; Yıldız, 2013). Nitekim yapılan tüm incelemeler ve mevcut pandemi süreci dikkate alınarak araştırma yöntemi eylem araştırması olarak belirlenmiştir. Kısaca yazı güçlüğüne dönük bir eylem araştırması yapılmasına karar verilmiştir.

3.3.2. Uygulama okullarının ve katılımcıların kararlaştırılması. Milli

Eğitim Bakanlığı'ndan alınan izinle beraber mevcut pandemi sebebiyle çalışma grubunu belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan öğretmen görüşme soruları internet ortamına aktararak; Balıkesir'in Ayvalık ilçesinde yer alan tüm ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere Google form üzerinden hazırlanan anket gönderilmiştir. Bu süreçte okul müdürleri ile olabildiğince yüz yüze görüşülmeye çalışılmış ve süreç açısından sorun yaşanan durumlarda telefon ile

irtibat kurularak okul yönetiminden destek alınmıştır. Nitekim 10 farklı ilköğretim okulunda görev yapan ve 1, 2, 3, ve 4. sınıfları okutan 33 ilköğretim öğretmenin yazma güçlüğüne yönelik görüşleri alınmıştır. Aşağıda yer alan Tablo 14'te Balıkesir'in Ayvalık ilçesinde öğretmen görüşlerine göre yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okullara ve sınıflara göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 14.

Yazma Güçlüğü Gösteren Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımı

Okullar	Sınıflar	Yazma güçlüğü gösteren öğrenci sayısı	Toplam
Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu	3. sınıf	1 öğrenci	1
Kıvanç Sarıcalı İlkokulu	1. sınıf	1 öğrenci	4
	2. sınıf	3 öğrenci	
Ali çetin kaya ilkokulu	2. sınıf	6 öğrenci	12
	3. sınıf	1 öğrenci	
	4. sınıf	5 öğrenci	
Atatürk İlkokulu	3. sınıf	8 öğrenci	15
	4. sınıf	7 öğrenci	
Macit Ataklı İlkokulu	4. sınıf	1 öğrenci	1

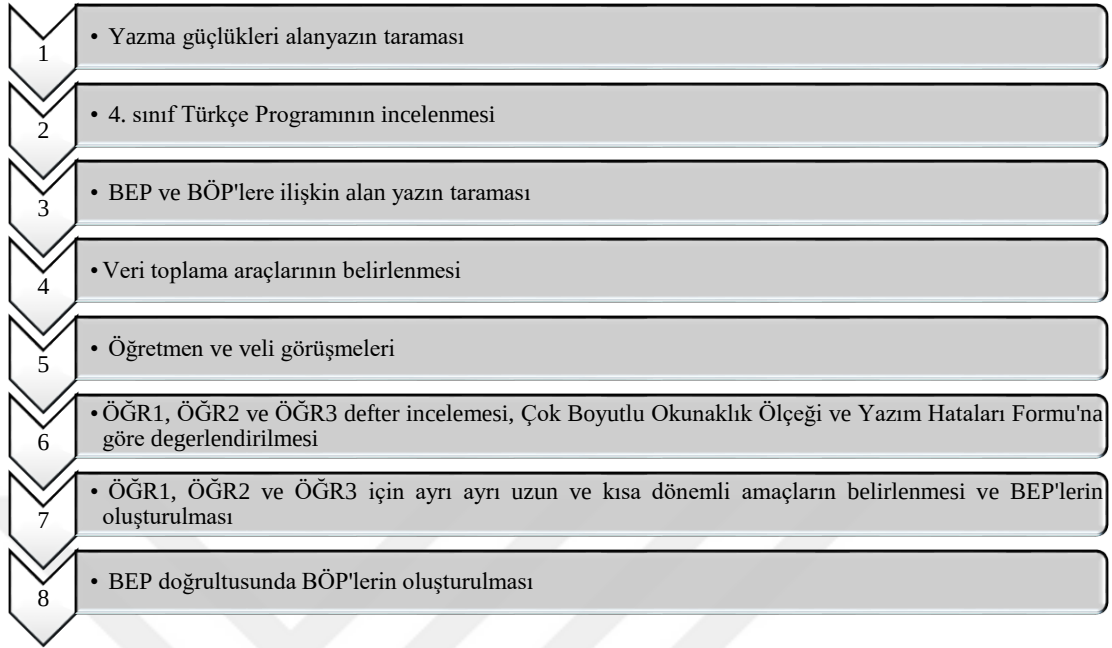
Bu kapsamda öğretmen görüşlerine göre; birinci sınıflarda 1, ikinci sınıflarda 9, üçüncü sınıflarda 10 ve dördüncü sınıflarda ise 13 öğrenci olmak üzere toplamda 33 tane yazma güçlüğü gösteren öğrenci bilgisine ulaşılmıştır.

Araştırmada tüm sınıfların dikkate alınmasının nedeni hem yazma güçlüğüne yönelik tüm sınıf kademlerinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerini almak hem de genel ihtiyaç analizi yapmaktır. Nitekim üst sınıflarda olan öğrencilerde görülen yazma güçlüğü sorunları süreç açısından daha net bilgiler sağlamaktadır. Bu kapsamda öğretmen görüşleri ile yazma güçlüğü çektiği düşünülen okullarda görev yapan öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Pandemi sebebiyle belirli günlerde açık olunan ilkokullara gidilmiştir. Bu süreçte okullar araştırmacının çalışma grubuna daha yakın olması açısından konumlarına göre yeniden gözden geçirilmiştir. Okul müdürleri ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler doğrultusunda en uygun ilkokul seçilmiştir. Okul hem konum olarak hem öğretmenlerin iş birliği ve istekliliği nedeniyle seçilmiştir. Bu kapsamda okulda öğrenim gören 3 farklı özelliğe sahip yazma güçlüğü gösteren

öğrenciye ulaşılmıştır. ÖĞR1, daha çok kopyalamada mekanik sorunlar yaşamaktadır. ÖĞR2, duyduğunu yazmada ve buna bağlı mekanik sorunlar yaşamaktadır. ÖĞR3'ünise hem duyduğunu yazarken hem de düşüncelerini yazılı ifade ederken sorunlar yaşadığı buna bağlı olarak yine kopyalamada mekanik sorunlar yaşadığı öğretmeni tarafından ifade edilmiştir.

3.3.3. Eylem planlarının hazırlanması. Araştırmacı, eylem planlarını hazırlamak için öncelikle yazma gücüne ilişkin alanyazında derinlemesine bir inceleme yapmıştır. Daha sonra, bu süreci geliştirilmesine ilişkin alanyazında yer alan yöntemleri/stratejileri, Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) programlarına bağlı Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarını (BEP) ve Bireyselleştirilmiş Öğretim Planlarını (BÖP) ve dördüncü sınıf Türkçe ders programını incelenmiştir. Bu aşamadan sonra araştırmacının öğrencilere ilişkin gözlemleri, öğretmenleri, aileleri ve öğrencilerin görüşleri ve öğrencilerin ön-değerlendirmeden ortaya çıkan yazma gücü durumu göz önünde bulundurularak BÖP'ler hazırlamıştır. Bu süreç mevcut pandemi sebebi ile hem ön hazırlık hem de tedbir gerektirmiştir. Her öğrencinin tüm yönleri ile incelenebilmesi sürecin detaylı bir şekilde planlanması ile mümkün olmaktadır. Bu nedenle eylem planlarının başından sonuna kadar geçen süre aşağıda detaylı bir şekilde verilmiştir. Eylem planlarının hazırlanmasına ilişkin akış şeması şu şekildedir:

Eylem Planı Hazırlama Akış Şeması



Öncelikle öğretmenlerden alınan desteklerle ailelerle iletişime geçilmiştir. Önce telefon aracılığıyla daha sonra mevcut pandemi sürecinde gerekli tedbirler alınarak yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ailelerle yapılan görüşmelerde hem öğrencilerle tanışılmış hem de hazırlanan yarı yapılandırılmış veli ve öğrenci görüşme soruları araştırmacı tarafından veli onayı alınarak ses kaydına alınmıştır. Elde edilen veriler hem araştırmacının ikinci ve üçüncü bulgusu bağlamında verilmiştir. Ayrıca öğretmen görüşleri ile elde edilen verilerle birlikte Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) süreci dikkate alınarak; Milli Eğitim Bakanlığı, Rehberlik Hizmetlerinde Kullanılan Formlar (2019)'ına eklemeler yapılarak uyarlanan her öğrenciye yönelik BEP dosyaları (EK 13'te verilmiştir.) kapsamında kullanılmıştır. Bu dosyalarda öğrenciye ait kişisel bilgiler, ailesine ait bilgiler, öğrencinin eğitsel performansına yönelik bilgiler, eğitsel öz geçmiş bilgileri, tıbbi özgeçmiş bilgileri ve var olan performans düzeyine ilişkin bilgilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Böylece öğrenciler tüm yönleri ile tanınmaya çalışılmıştır. Görüşmelerde veli ve öğrenci izniyle öğrencilerin kopyalama, dikte ve serbest yazı görevlerini yerine getirirken kullandıkları defterleri incelenmek üzere araştırmacı tarafından alınmıştır. Sonra Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği (EK 7'de verilmiştir.) ile öğrencilerin yazıları puanlanmış ve Yazım Hataları

Formu (EK 6’da verilmiştir.) ile örneklendirilmiştir. Yazım Hataları Formu çocuğun yazısındaki harf, hece ve kelime bilgisini ölçerken; Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği ise yazının dış yapı özellikleri hakkında bilgi toplamak amacıyla kullanılmıştır. Hem öğrenci özellikleri hem de yazı yazarken yaşadıkları güçlükleri dikkate alarak öğrencilerin yazılarını geliştirmeye yönelik üç ayrı Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) ve bu programlara bağlı Bireyselleştirilmiş Öğretim Planları (BÖP) hazırlanmıştır. Her bir yazma görevi için farklı duyular (görme, işitme, dokunma vb.), zihinsel süreçler ve psiko-motor beceriler gerekmektedir. Örneğin kopyalama (bakarak yazma) görevi için daha çok mekanik özellikler dikkati çekerken; dikte için üst düzey olmasa da bir geçiş özelliği göstermesi açısından bilişsel süreçleri içermesi; serbest yazı için daha üst düzey süreçler içermesi gerekmektedir. Bu nedenle hazırlanan bu programlarda yer alan her bir stratejinin öğrencinin özelliklerine göre olmasına dikkat edilmiştir. Başka bir deyişle 4. sınıf yazma kazanımlarını kazandırabilecek stratejiler, öğrenci özellikleri de dikkate alınarak belirlenmiştir.

Bu nedenlerle oluşturulan BEP ve bu programlara bağlı BÖP’leri hazırlanırken aşağıdaki özellikler dikkate alınmıştır (Strickland & Turnbull, 1990).

- Öğrencinin şimdiki/var olan eğitsel performans düzeyinin ifadesi.
- Öğrenciye bir akademik yıl sonunda kazandırılması planlanan uzun dönemli hedefler (yıllık hedefler).
- Uzun dönemli hedeflere ulaşmak için gerekli olan kısa dönemli hedefler.
- Belirlenen hedeflere ulaşmada kullanılacak olan öğretim yöntemleri ve materyaller.
- Kısa dönemli hedeflere ulaşmak için gerekli olan zamanın başlama ve bitiş tarihleri.
- Belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek için kullanılacak izleme ve değerlendirme.
- Öğrenciye sağlanacak ek özel eğitim hizmetlerinin nerede, ne zaman, kimler tarafından ve ne kadar süreyle verileceğinin belirlenmesi.

Yukarıda yer alan elemanları özetlemek gerekirse;

Öğrencinin var olan performans düzeyi, BEP hazırlamanın ilk basamağı, öğrencinin var olan performans düzeyinin belirlenmesidir. Performans düzeyi; öğrencinin

yapabildikleri ve yapamadıklarını betimleyerek güçlü ve zayıf yanlarını, ilgi ve ihtiyaçlarını tanımlar. Kısacası; öğrenci “neyi yapıyor neyi yapamıyor” sorularının cevabıdır (MEB, 2014).

Gözlem, görüşme, yazılı sınavlar, hata analizi, çalışma örneği analizi, ev ödevleri, çalışma kağıtları, ölçüt bağımlı araçlar gibi informal değerlendirme araçları öğrencinin bir becerideki ustalık derecesini belirlemeyi amaçlar. Bu süreçte hem sınıf öğretmenin hem de araştırmacının iş birliği önemlidir. Erbaş, (2003) ve Spinelli, (2002)’e göre ek olarak performans;

- Ölçülebilir ve gözlenebilir bir biçimde ifade edilmeli,
- Performans düzeyi ifadelerinde performansın ölçütü belirlenmeli,
- Performans düzeyi ifade edilirken değerlendirme verilerine dayalı olarak yazılmış olmasıdır
- Performans düzeyi yazılırken kullanılan değerlendirme aracı da belirtilmelidir
- Performans düzeyi yazımında yalnızca öğrencinin yapamadıkları değil güçlü olduğu yönler de ifade edilmelidir.
- Performans düzeyi öğrencinin o anki durumunu yansıtmalıdır (Erbaş, 2003).

Uzun dönemli hedefler, bir öğretim yılı içinde öğrenciye kazandırılacak davranışların bir listesidir.

Kısa dönemli hedefler, öğrencinin performans düzeyi ile uzun dönemli hedefler arasında yer alan ara basamaklardır. Kısa dönemli hedefler, uzun dönemli hedeflere göre daha özel ve ayrıntılıdır. Kısa dönemli hedef yazımının *dört temel ilkesi* vardır. Bunlar: 1. *Birey*, 2. *Davranış*, 3. *Koşul*, 4. *Ölçüt*.

Uzun ve kısa dönemli hedefler belirlendikten sonra ulaşılmak istenen becerilerin nasıl öğretileceğinin BÖP formuna kayıt edilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda;

- Bireysel Öğretim Planı (BÖP), BEP’te, öğrencinin gereken davranışları kazanması için, öğrencinin ve çalışanların yapması gerekenleri ayrıntılı, belirgin ifade eder.
- Uzun dönemli amaçlara ulaşmak için kısa dönemli amaçların nasıl öğretileceği konusunda bize yol gösteren plandır.
- BÖP, kısa dönemli amaçları, ayrıntılı değerlendirmeyi ve öğretimin planlanmasını içerir.

- Bireyselleştirilmiş Eğitim Programında yer alan hedeflerin gerçekleştirilmesi için hangi yöntem, araç – gereç, süre, değerlendirme yöntemi kullanılacağını ifade eder.

Bu kapsamda etkinlikler için yazma güçlüğüne yönelik literatürde yer alan farklı uygulamalara bakılırken; stratejiler için Serravallo, (2017) tarafından hazırlanan sınıf düzeyine göre yazılmış ve içerisinde 300 yazma stratejisi bulunan “The Writing Strategies Books” kitabı gözden geçirilmiştir. Bazı durumlarda ise farklı sınıf düzeylerinde yer alan stratejiler 4. sınıf öğrencilerine uyarlanmıştır. Bunların dışında proje kapsamında talep edilen araçlarla hem stratejiler desteklenmiş hem de öğrenci özelliklerine göre yeniden etkinlikler oluşturulmuştur. Mevcut araçların her biri öğrencilerin görsel, işitsel, dokunsal veya bunların farklı kombinasyonlarını içermesi etkinliklerin daha keyifli ve akılda kalıcı olmasına olanak sağlamıştır.

Belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek için kullanılacak değerlendirme yöntemi ve ölçütleri, BEP’te yer alması gereken bir diğer öğedir. İzleme, sistematik olarak uygulayıcılardan bilginin toplanması ve bu bilginin düzenli aralıklarla belirlenmiş olan amaçlarla karşılaştırılmasıdır. İzlemenin iki temel amacı vardır. Bunlardan birisi, BEP’i uygulamakla yükümlü olan uzmanlara, kullandıkları yöntemlerde gerekli değişiklikleri yapmak için sistematik olarak veri sağlamak, diğeri ise BEP’in uygulanmasını, planlanmış programın etkililiğini ve uygunluğunu değerlendirmede kullanılacak verileri BEP ekibine sağlamaktır.

BEP’in değerlendirilmesi, İzleme ve değerlendirme sonucunda öğrencilerin yazma güçlüğüne ilişkin sorunlar ortadan kalktığında araştırma sonlandırılmıştır.

Tüm süreçler dikkate alındığında (ÖĞR1), (ÖĞR2) ve (ÖĞR3) öğrencilerine yönelik oluşturulan BEP formları, BÖP formları ve BÖP Değerlendirme Takip Formları aşağıdaki şekillerde tüm detayları ile verilmiştir. Bu kapsamda önce öğrencilerin defterleri incelenerek yazı örnekleri alınmıştır. Araştırmacı tarafından incelenmiştir. Öğrencilerin mevcut performans durumları ortaya koyulmuştur. Öğrencilerin yazısı Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği’ne ve Yazım Hataları Formu’na göre değerlendirilmiştir. Son olarak da kısa ve uzun dönemli hedeflere yer verilmiş ve bunlara uygun programlar hazırlanmıştır.

ÖĞR1'e İlişkin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Formu

Öğrencinin kod adı: ÖĞR1

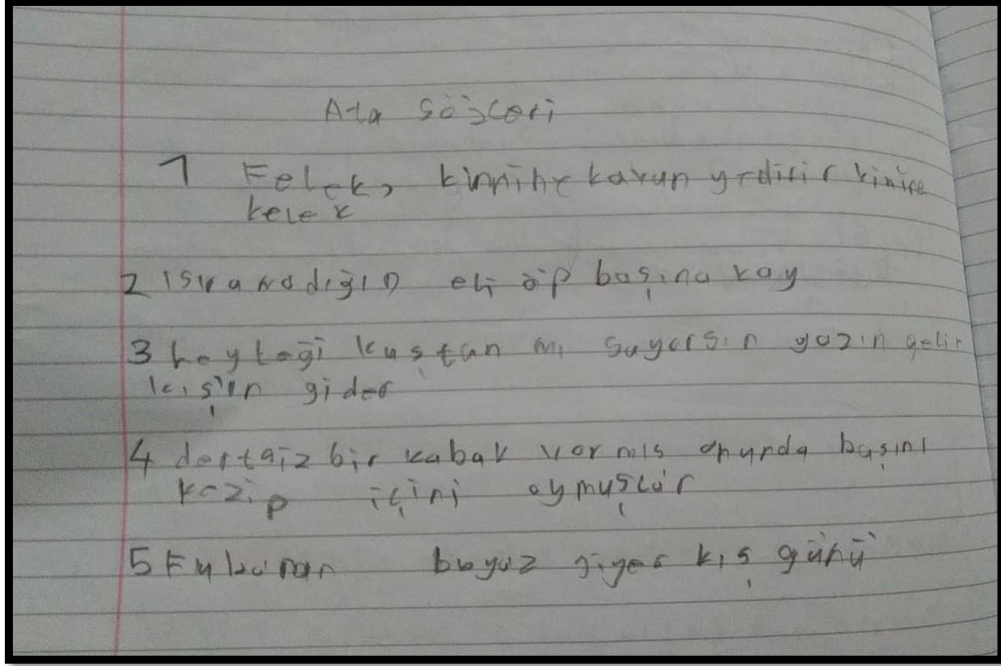
Sınıf: 4

Ders: Türkçe

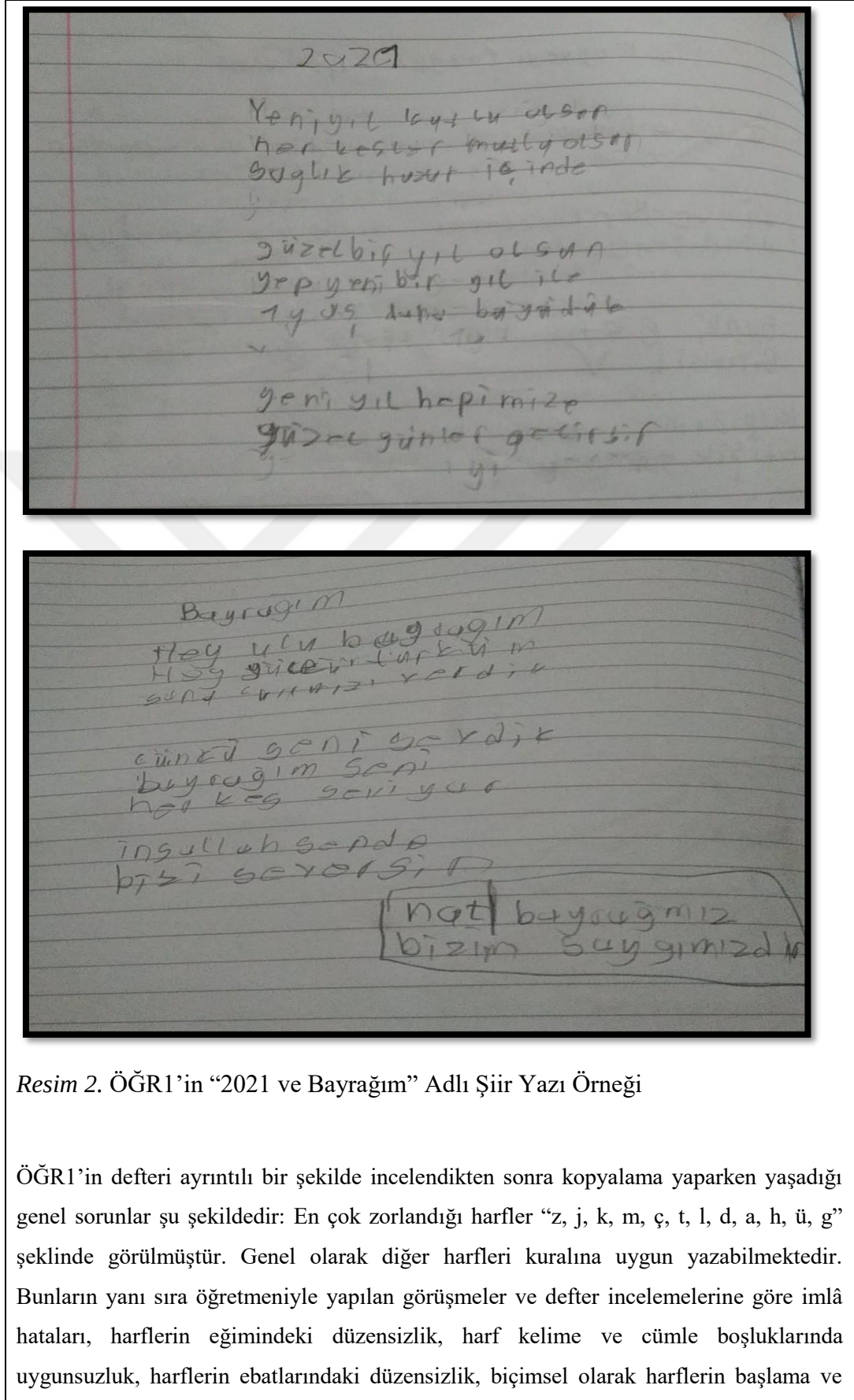
Öğrencinin Performans Düzeyi

Öğrencinin performans düzeyini belirlemek için ÖĞR1'e ilişkin sadece defterinden alınan örnek yazıların incelenmesi yapılmıştır. Bu süreçte sadece defter kullanılmasının sebebi mevcut Pandemi koşullarının etkili olmasıdır. Daha sonra öğrenci yazıları Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği ve Yazım Hataları Formu'na göre değerlendirilmiştir. Bu süreçlerde ÖĞR1'in öğretmeni, ailesi ve kendisi ile yapılan görüşmelerden faydalanılarak yazma güçlüğü çektiği yerler tüm yönleri ile belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu kapsamda ÖĞR1'in defterindeki yazı örnekleri Resim 1, Resim 2 ve Resim 3'te sunulmuştur.



Resim 1. ÖĞR1'in atasözlerini yazdığı yazı örneği

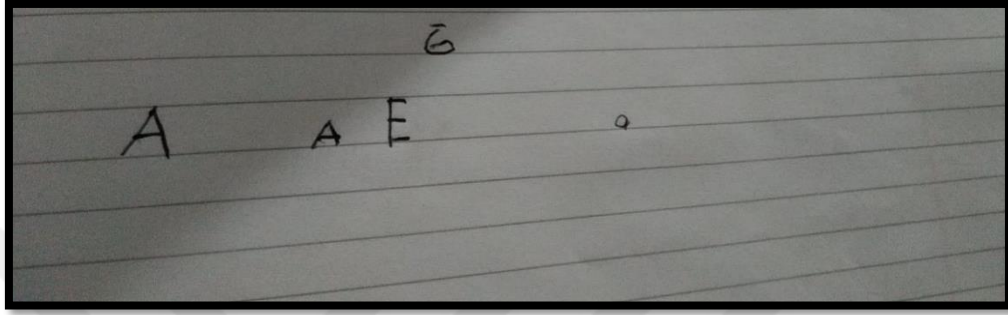


Resim 2. ÖĞR1'in "2021 ve Bayrağım" Adlı Şiir Yazı Örneği

ÖĞR1'in defteri ayrıntılı bir şekilde incelendikten sonra kopyalama yaparken yaşadığı genel sorunlar şu şekildedir: En çok zorlandığı harfler "z, j, k, m, ç, t, l, d, a, h, ü, g" şeklinde görülmüştür. Genel olarak diğer harfleri kuralına uygun yazabilmektedir. Bunların yanı sıra öğretmeniyle yapılan görüşmeler ve defter incelemelerine göre imlâ hataları, harflerin eğimindeki düzensizlik, harf kelime ve cümle boşluklarında uygunsuzluk, harflerin ebatlarındaki düzensizlik, biçimsel olarak harflerin başlama ve

bitiş noktaları hatalıdır, satır çizgisi takibi yetersizdir, defter kullanımı düzensizdir, yazı yazarken motivasyonu düşüktür gibi güçlüklerle sahiptir.

Öğrenci ile yapılan görüşmede kendisinin en çok büyük “A, E, Ğ” harflerini kolay çizdiğini ve zorlanmadığını ifade etmiştir. Buna ilişkin kendisinin tekrar defterine yazması istenmiştir. Defteri ortalayarak harfleri yazmıştır. Resim 6’da ÖĞR1’in en sevdiği harfleri çizimi gösterilmektedir.



Resim 3. ÖĞR1’in en sevdiği harfler

Şekil 11. ÖĞR1’e İlişkin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Formu

ÖĞR1’in yazı yazarken çektiği güçlükler belirlendikten sonra Tablo 15’te uygulama öncesi değerlendiricilere göre Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği’ne göre puanlaması yapılmıştır.

Tablo 15.

ÖĞR1’in Uygulama öncesi “2021” Adlı Şiir Yazı Örneğinin Değerlendiriciler Açısından Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği’ne Göre Değerlendirilmesi

Değerlendirici	6
Değerlendirici	6
Genel $\bar{x}$	6

Tablo 15’te ÖĞR1’in yazısı Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği’ ne göre değerlendiricilere göre değerlendirildiğinde uygulama öncesi kopyalama metni eğim bakımından yetersiz (1 puan), boşluk bakımından yetersiz (1 puan), ebat bakımından yetersiz (1 puan) biçim bakımından yetersiz (1 puan), çizgi takibi bakımından orta düzeyde (2 puan) olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan toplam puan 6’dır. Bu durum uygulama

öncesi dikte metninin okunaklılık bakımından yetersiz düzeyde olduğunu göstermektedir. Son olarak değerlendiricilere göre ÖĞR1’de bulunan yazım hatlarına bakılmıştır. Buna göre;

Yazım hataları formuna göre ise ÖĞR1’in yazım hataları şu şekildedir:

1. Harf Atlama/Ekleme: Kelimede geçen harflerin yazılmaması, geçmeyen harflerin ise yazılması ile ilgilidir. Örneğin; “kimine” yerine “kimne” kelimelerinin yazılması.
2. Harf Karıştırma: Kelimelerde ses ya da şekil benzerliği bulunan harfin yazılmasıdır. f-v, m-n, b-p, b-d, d-t, c-ç, t-k harfleri verilebilir. Örneğin; “tekne” yerine “tekre” yazılması.
3. Kelimeleri Bitişik/Ayrı Yazma: Örneğin; “eklenmiştir” yerine “eklen miştir” yazılması.
4. Satır Sonunda Hece Ayırma: Örneğin, “dayatılarak” yerine “dayatıl-arak” şeklinde ayrılması.
5. İmlâ Hataları: Genellikle ÖĞR1’e ilişkin olarak en çok yapılan imla hataları, noktalama işaretlerinin kullanımı, cümleye küçük harfle başlama, kesme işareti kullanımı, özel isim yanlışları mevcuttur.

ÖĞR1’in yazma güçlüğüne ilişkin elde edilen bilgiler doğrultusunda uzun ve kısa dönemli hedefler Tablo 16’da belirlenmiştir.

Tablo 16.

ÖĞR1’e İlişkin Uzun ve Kısa Dönemli Hedefler

Uzun dönemli amaçlar	Kısa dönemli amaçlar	Süre
1.Öğrenci uygulanacak program sonunda yazmaya hazırlık becerilerini kazanır.	1.1. ÖĞR1 defteri uygun olarak kullanır. 1.2. ÖĞR1 kalemmini uygun olarak kullanır. 1.3. ÖĞR1 silgiyi uygun olarak kullanır. 1.4. ÖĞR1 masada otururken elleri masa üzerinde bulundurur ve defteri kontrol edecek durumda konumlandırır. 1.5. ÖĞR1sıraya oturduğu zaman ayakları yere değer ve vücudunu dik tutar.	40 Saat
2.Öğrenci uygulanacak program sonunda harfleri tekniğine uygun yazar.	2.1. ÖĞR1 “z” harfini kuralına uygun yazma çalışmaları yapar. 2.2. ÖĞR1 “j” harfini kuralına uygun yazma çalışmaları yapar. 2.3. ÖĞR1 “k” harfini kuralına uygun yazma çalışmaları yapar. 2.4. ÖĞR1 “m” harflerini kuralına uygun yazma çalışmaları yapar. 2.5. ÖĞR1 “ç” harfini kuralına uygun yazma çalışmaları yapar. 2.6. ÖĞR1 “t” harfini kuralına uygun yazma çalışmaları yapar.	

3.Öğrenci uygulanacak program sonunda kopyalama, dikte ve serbest yazıda harfleri tekniğine uygun yazar.	2.7. ÖĞR1 “l” harfini kuralına uygun yazma çalışmaları yapar. 2.8. ÖĞR1 “d” harflerini kuralına uygun yazma çalışmaları yapar. 2.9. ÖĞR1 “a” harfini kuralına uygun yazma çalışmaları yapar. 2.10. ÖĞR1 “h” harfini kuralına uygun yazma çalışmaları yapar. 2.11. ÖĞR1 “ü” harfini kuralına uygun yazma çalışmaları yapar. 2.12. ÖĞR1 “g” harfini kuralına uygun yazma çalışmaları yapar. 3.1. ÖĞR1 güçlük çektiği harfler (“z, j, k, m, ç, t, l, d, a, h, ü, g”) ile bildiği harfleri birleştirerek kurallarına uygun heceler oluşturur. 3.2. ÖĞR1 güçlük çektiği harfler (“z, j, k, m, ç, t, l, d, a, h, ü, g”) ile bildiği harfleri birleştirerek kurallarına uygun kelimeler oluşturur. 3.3. ÖĞR1 güçlük çektiği harfler (“z, j, k, m, ç, t, l, d, a, h, ü, g”) ile bildiği harfleri birleştirerek kurallarına uygun cümleler oluşturur. 4.1. ÖĞR1 harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır. 4.2. ÖĞR1 büyük harflerin cümleye başlarken, özel isimleri ve başlıkları yazarken kullanıldığı, örneklerle vurgulanır. 4.3. ÖĞR1 nokta, soru işareti, ünlem işareti, kısa çizgi ve kesme işaretlerinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.
4.Öğrenci uygulanacak program sonunda anlamlı cümle oluşturur.	

Son olarak uzun ve kısa dönemli amaçlar doğrultusunda elde edilen tüm bilgiler Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı Formu’na aktarılarak ÖĞR1’e ilişkin BÖP planları oluşturulmuştur. Oluşturulan planlar ve BÖP Değerlendirme Formları ilişkin detaylar Ek 15’te verilmiştir.

ÖĞR2’e İlişkin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Formu

Öğrencinin kod adı: ÖĞR2

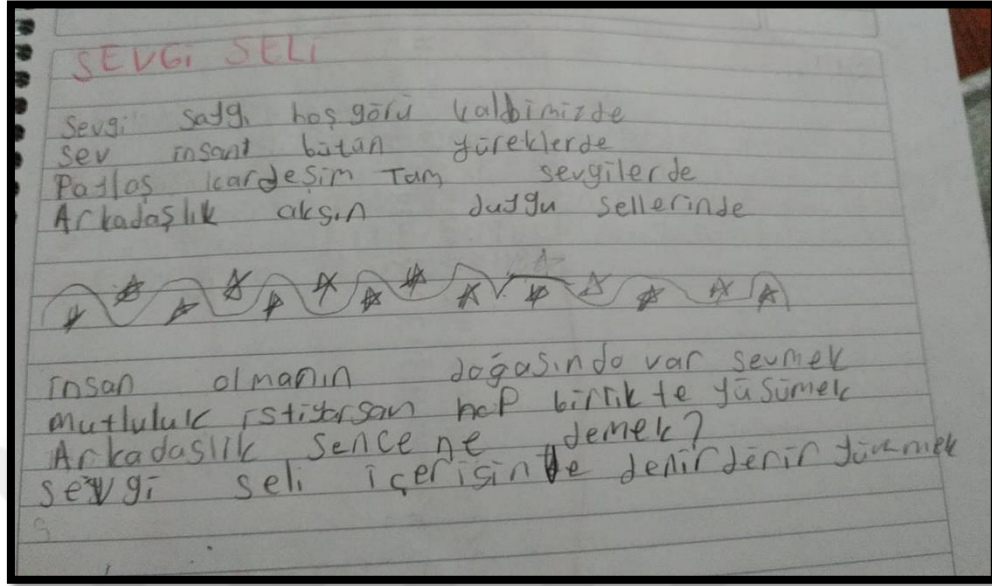
Sınıf: 4

Ders: Türkçe

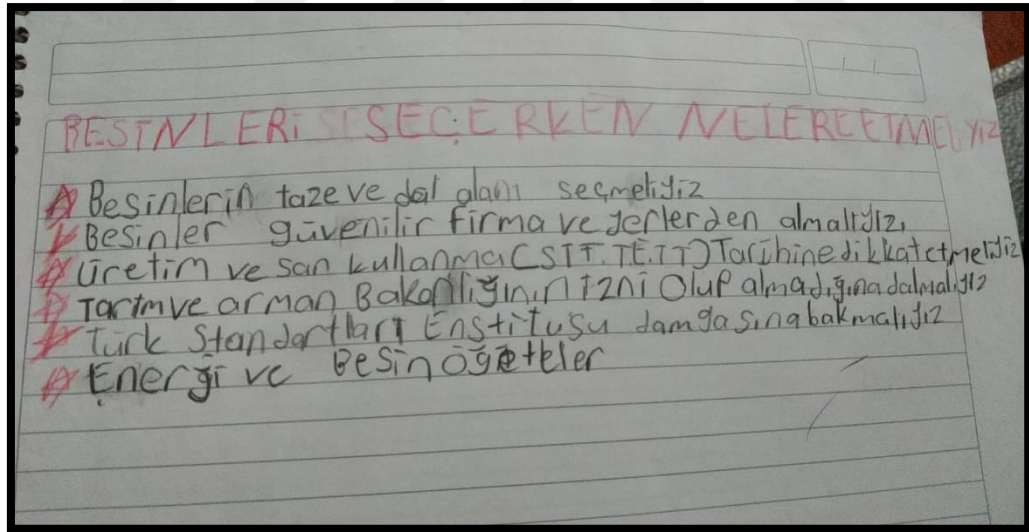
Öğrencinin Performans Düzeyi

Öğrencinin performans düzeyini belirlerken Pandemi sebebiyle kopyalama, dikte ve serbest yazı görevleri için sadece ÖĞR2’e ilişkin defterinden alınan örnek yazılar incelenmiştir. Daha sonra öğrenci yazıları Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği ve Yazım Hataları Formu’na göre değerlendirilmiştir. Bu süreçlerde ÖĞR2’in öğretmeni, ailesi ve kendisi ile yapılan görüşmelerden faydalanılarak yazma güçlüğü çektiği yerler tüm yönleri ile belirlenmeye çalışılmıştır.

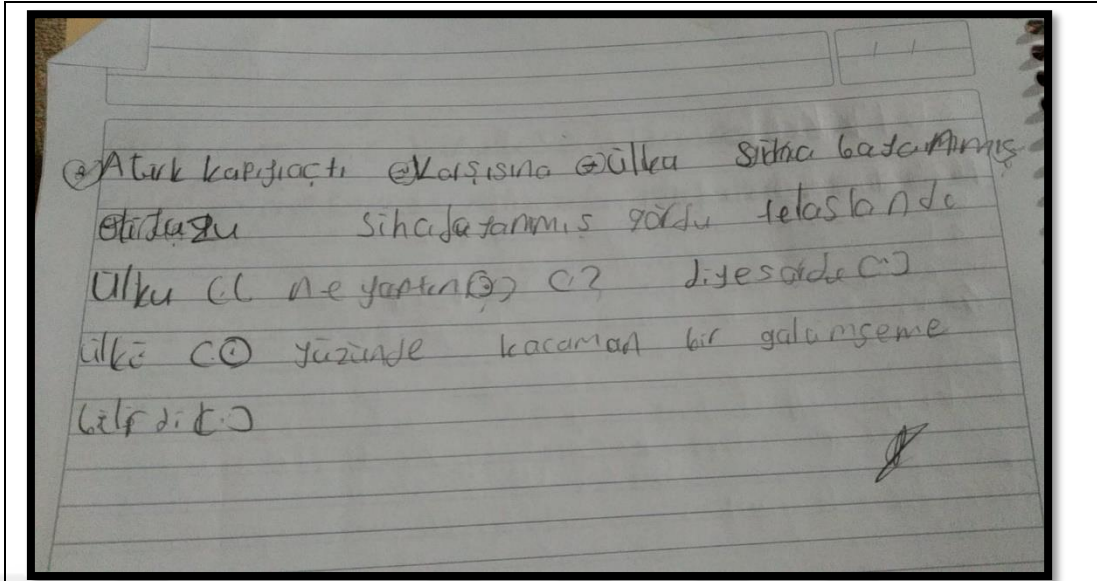
Bu kapsamda ÖĞR2'in defterindeki yazı örnekleri Resim 4, Resim 5, Resim 6 ve Resim 7'de sunulmuştur.



Resim 4. ÖĞR2'nin "Sevgi Seli" adlı şiir yazı örneği



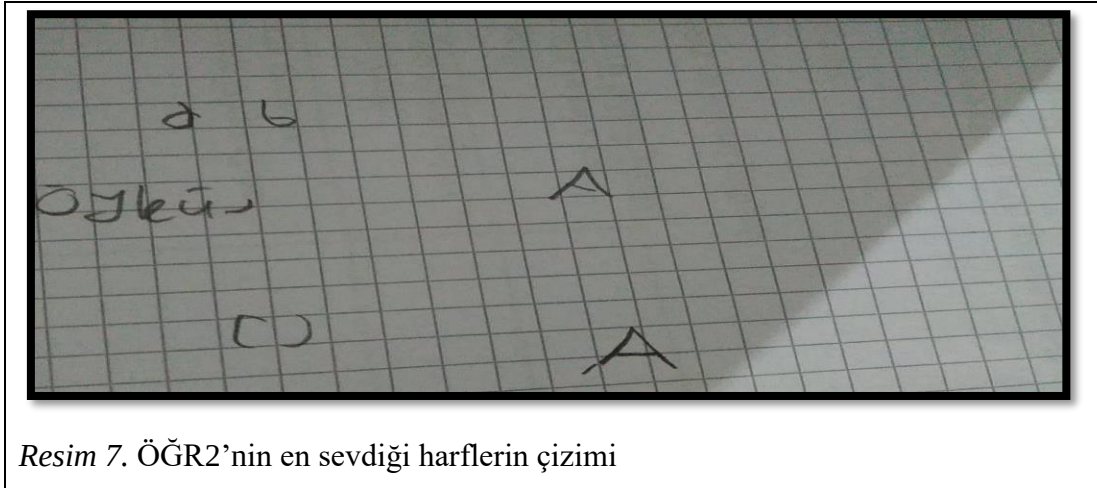
Resim 5. ÖĞR2'nin "Besinler" konusu yazı örneği



Resim 6. ÖĞR2'nin "Atatürk" konulu yazı örneği

ÖĞR2'in defteri ayrıntılı bir şekilde incelendikten sonra dikte ve kopyalama yaparken yaşadığı genel sorunlar şu şekildedir: En çok zorlandığı harfler "d, f, u, y, p, s, b, r, k, g, ğ, j, ö" şeklinde görülmüştür. Genel olarak diğer harfleri kuralına uygun yazabilmektedir. Bunların yanı sıra öğretmeniyle yapılan görüşmeler ve defter incelemelerine göre harf atlama, hece atlama, harf karıştırma, kelimeleri bitişik yazma, kelimeleri ayrı yazma, satır sonunda hece ayırma, sözcük atlama, sözcük ekleme, sözcüğü yanlış yazma, imlâ hataları, harflerin eğimindeki düzensizlik, harf kelime ve cümle boşluklarında uygunsuzluk, harflerin ebatlarındaki düzensizlik, biçimsel olarak harflerin başlama ve bitiş noktaları hatalıdır, satır çizgisi takibi yetersizdir, defter kullanımı düzensizdir, yazı yazarken motivasyonu düşüktür gibi güçlüklerle sahiptir. Son olarak öğretmeni 1. sınıfta harf öğreniminde yeterli düzeyde becerilere ulaşamadığı yönündedir.

Öğrenci ile yapılan görüşmede kendisinin en çok büyük "Ö, A, Y, K, Ü" harflerini kolay çizdiğini ve zorlanmadığını ifade etmiştir. Annesi en çok "b ve d"yi karıştırdığını ifade etmiştir. Buna ilişkin kendisinin tekrar defterine yazması istenmiştir. Defteri ortalayarak harfleri yazmıştır. Resim 10'da ÖĞR1'in en sevdiği harfleri çizimi gösterilmektedir.



Resim 7. ÖĞR2'nin en sevdiği harflerin çizimi

Şekil 12. ÖĞR2'e İlişkin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Formu

ÖĞR2'nin yazı yazarken çektiği güçlükler belirlendikten sonra Tablo 17'de uygulama öncesi değerlendiricilere göre Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği'ne göre puanlaması yapılmıştır.

Tablo 17.

ÖĞR2'nin Uygulama öncesi "Besinleri Seçerken Nelere Dikkat Etmeliyiz?" Adlı Yazı Örneğinin Çok Değerlendiriciler Açısından Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği'ne Göre Değerlendirilmesi

Değerlendirici	6
Değerlendirici	6
Genel $\bar{x}$	6

Tablo 17'de ÖĞR2'in yazısı Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği' ne göre değerlendiriciler değerlendirmiştir. Uygulama öncesi kopyalama metni eğitim bakımından yetersiz (1 puan), boşluk bakımından yetersiz (1 puan), ebat bakımından yetersiz (1 puan) biçim bakımından yetersiz (1 puan), çizgi takibi bakımından orta düzeyde (2 puan) olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan toplam puan 6'dır. Bu durum uygulama öncesi dikte metninin okunaklık bakımından yetersiz düzeyde olduğunu göstermektedir. Son olarak değerlendiricilere göre ÖĞR2'de bulunan yazım hatlarına bakılmıştır. Buna göre;

Yazım hataları formuna göre ise ÖĞR2'nin yazım hataları şu şekildedir:

1. Harf Atlama/Ekleme: Örneğin; “sayılara” yerine “saylara” kelimesinin yazılması.
 2. Hece Atlama/Ekleme: Örneğin; “özellik” yerine “özeik” ya da “Kelebekler kaçmış” şeklinde yazılması.
 3. Ters Yazma: Örneğin; “öğeler” yerine ya da “ögeelr” yazılması.
 4. Harf Karıştırma: Örneğin; “karban” yerine “karbon” yazılması. Gelen yerine delen yazılması.
 5. Kelimeleri Bitişik/Ayrı Yazma: Örneğin; “firma ve yerlerinden” yerine “firmaveyerleri” yazılması.
 6. Satır Sonunda Hece Ayırma: Örneğin, “telaşlandı” yerine “telaşland-ı” şeklinde ayrılması.
 7. Sözcük Atlama/Ekleme: Örneğin; “kocaman bir gülümseme belirdi” yerine “kocaman bir gülümseme” yazılması.
 8. Sözcüğü Yanlış Yazma: Örneğin; “karışı” yerine “karısı” yazılması.
 9. İmlâ Hataları: Genellikle ÖĞR2'nin defter incelemeleri dikkate alındığında çok yapılan imla hataları, noktalama işaretlerinin kullanımı, cümleye küçük harfle başlama, cümle ortasında büyük harf kullanma, soru işaretini yanlış kullanma, kesme işaretini yanlış kullanımı, özel isim yanlışları gibi birçok yanlış mevcuttur.
- ÖĞR2'nin yazma güçlüğüne ilişkin elde edilen bilgiler doğrultusunda uzun ve kısa dönemli hedefler Tablo 18'de belirlenmiştir.

Tablo 18.

ÖĞR2'ye İlişkin Uzun ve Kısa Dönemli Hedefler

Uzun dönemli amaçlar	Kısa dönemli amaçlar	Süre
1.Öğrenci uygulanacak program sonunda yazmaya hazırlık becerilerini kazanır.	1.1. ÖĞR2 defteri uygun olarak kullanır. 1.2. ÖĞR2 kalemını uygun olarak kullanır. 1.3. ÖĞR2 silgiyi uygun olarak kullanır. 1.4. ÖĞR2 masada otururken elleri masa üzerinde bulundurur ve defteri kontrol edecek durumda konumlandırır.	40 Saat
2.Öğrenci uygulanacak program sonunda harfleri tekniğine uygun yazar.	1.5. ÖĞR2 sıraya oturduğu zaman ayakları yere değer ve vücudunu dik tutar.	

3.Öğrenci uygulanacak program sonunda kopyalama, dikte ve serbest yazıda harfleri tekniğine uygun yazar.	2.1. ÖĞR2 “d” harfini kuralına uygun yazma çalışmalarını yapar.
4.Öğrenci uygulanacak program sonunda anlamlı cümle oluşturur.	2.2. ÖĞR2 “f” harflerini kuralına uygun yazma çalışmalarını yapar.
	2.3. ÖĞR2 “u” harfini kuralına uygun yazma çalışmaları yapar.
	2.4. ÖĞR2 “y” harfini kuralına uygun yazma çalışmaları yapar.
	2.5. ÖĞR2 “p” harfini kuralına uygun yazma çalışmaları yapar.
	2.6. ÖĞR2 “s” harfini kuralına uygun yazma çalışmaları yapar.
	2.7. ÖĞR2 “b” harfini kuralına uygun yazma çalışmaları yapar.
	2.8. ÖĞR2 “r” harfini kuralına uygun yazma çalışmaları yapar.
	2.9. ÖĞR2 “k” harfini kuralına uygun yazma çalışmaları yapar.
	2.10. ÖĞR2 “g” harfini kuralına uygun yazma çalışmaları yapar.
	2.11. ÖĞR2 “ğ” harfini kuralına uygun yazma çalışmaları yapar.
	2.12. ÖĞR2 “j” harfini kuralına uygun yazma çalışmaları yapar.
	2.12. ÖĞR2 “ö” harfini kuralına uygun yazma çalışmaları yapar.
	2.12. ÖĞR2 “ö” harfini kuralına uygun yazma çalışmaları yapar.
	3.1. ÖĞR2 güçlük çektiği harfler (“d, f, u, y, p, s, b, r, k, g, ğ, j, ö, o”) ile bildiği harfleri birleştirerek kurallarına uygun heceler oluşturur.
	3.2. ÖĞR2 güçlük çektiği harfler (“d, f, u, y, p, s, b, r, k, g, ğ, j, ö”) ile bildiği harfleri birleştirerek kurallarına uygun kelimeler oluşturur.
	3.3. ÖĞR2 güçlük çektiği harfler (“d, f, u, y, p, s, b, r, k, g, ğ, j, ö”) ile bildiği harfleri birleştirerek kurallarına uygun cümleler oluşturur.
	4.1. ÖĞR2 harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.
	4.2. ÖĞR2 büyük harflerin cümleye başlarken, özel isimleri ve başlıkları yazarken kullanıldığı, örneklerle vurgulanır.
	4.3. ÖĞR2 nokta, soru işareti, ünlem işareti, kısa çizgi ve kesme işaretlerinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.

Son olarak uzun ve kısa dönemli amaçlar doğrultusunda elde edilen tüm bilgiler Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı Formu’na aktarılarak ÖĞR2’e ilişkin BÖP planları ve BÖP Değerlendirme Formları Ek 16’da verilmiştir.

ÖĞR 3'e İlişkin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Formu

Öğrencinin kod adı: ÖĞR3

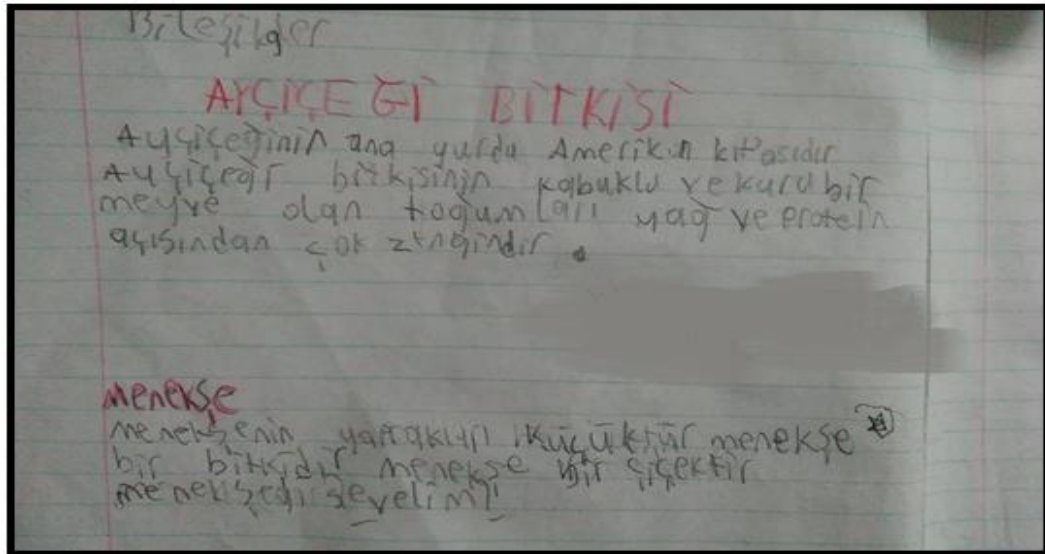
Sınıf: 4

Ders: Türkçe

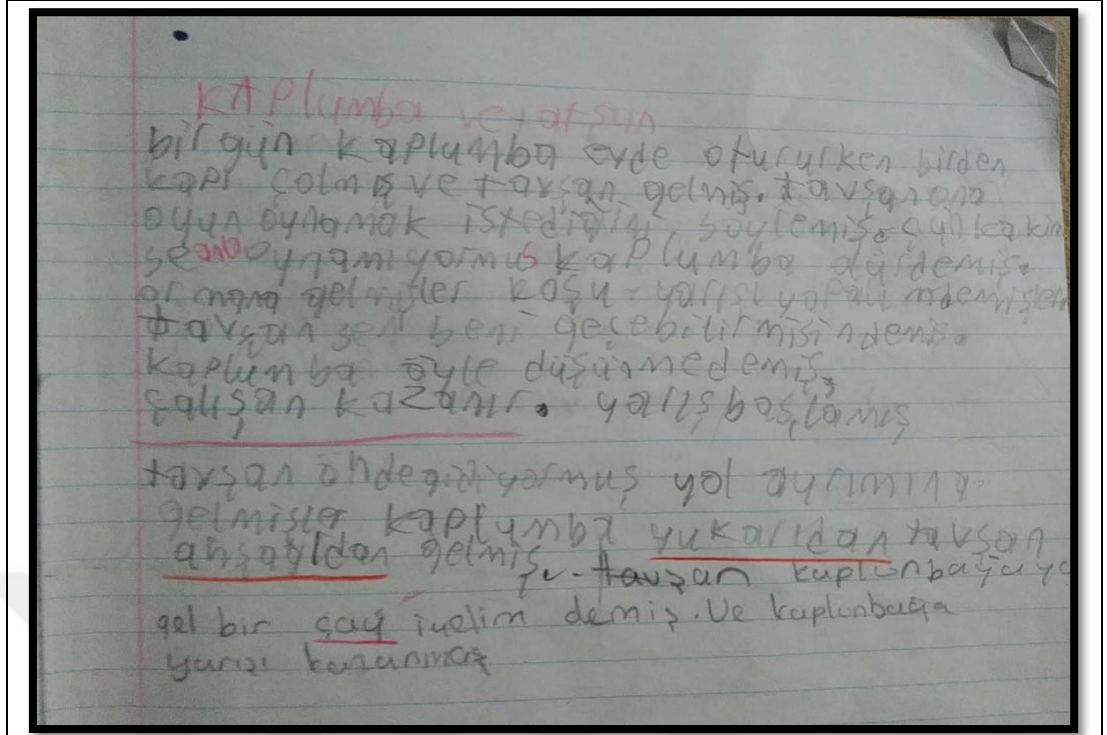
Öğrencinin Performans Düzeyi

Pandemi koşullarında devam ettirilen bu araştırmada ÖĞR3'ün performans düzeyini belirlemek için kopyalama, dikte ve serbest yazıda yazdığı yazılar için sadece ÖĞR3'ün defterinden alınan örnek yazıların incelenmesi yapılmıştır. Daha sonra öğrenci yazıları Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği ve Yazım Hataları Formu'na göre değerlendirilmiştir. Bu süreçlerde ÖĞR3'ün öğretmeni, ailesi ve kendisi ile yapılan görüşmelerden faydalanılarak yazma güçlüğü çektiği yerler tüm yönleri ile belirlenmeye çalışılmıştır.

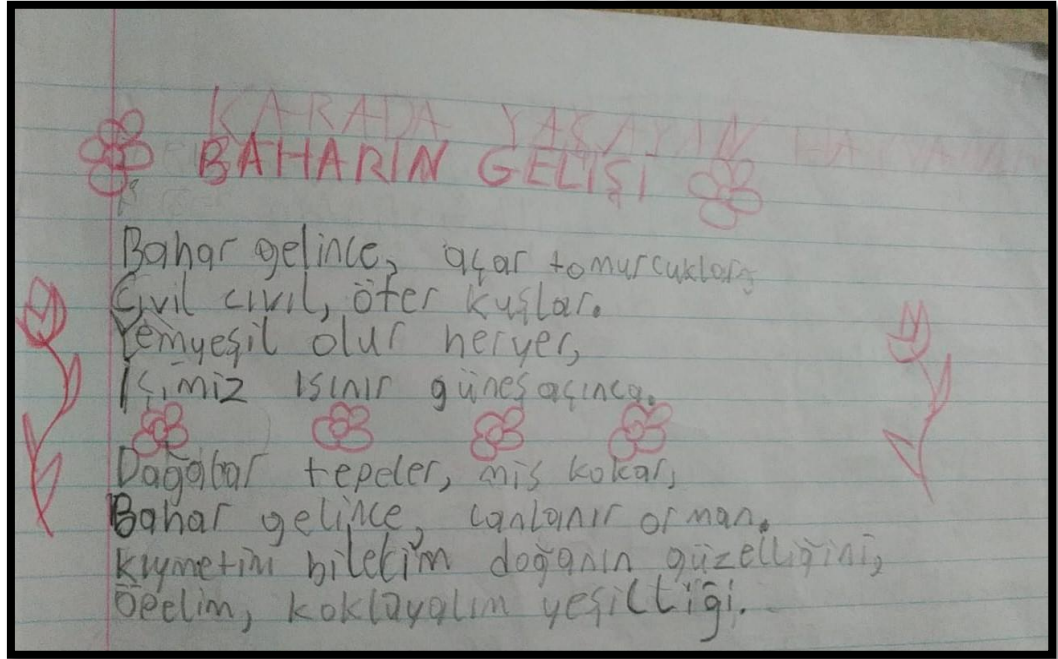
Bu kapsamda ÖĞR3'ün defterindeki yazı örnekleri Resim 8, Resim 9, Resim 10, Resim 11 ve Resim 12'de sunulmuştur.



Resim 8. ÖĞR3'ün "Ayçiçeği Bitkisi" adlı serbest yazı örneği



Resim 9. ÖĞR3'ün "Kaplumbağa ve Tavşan" adlı serbest yazı örneği



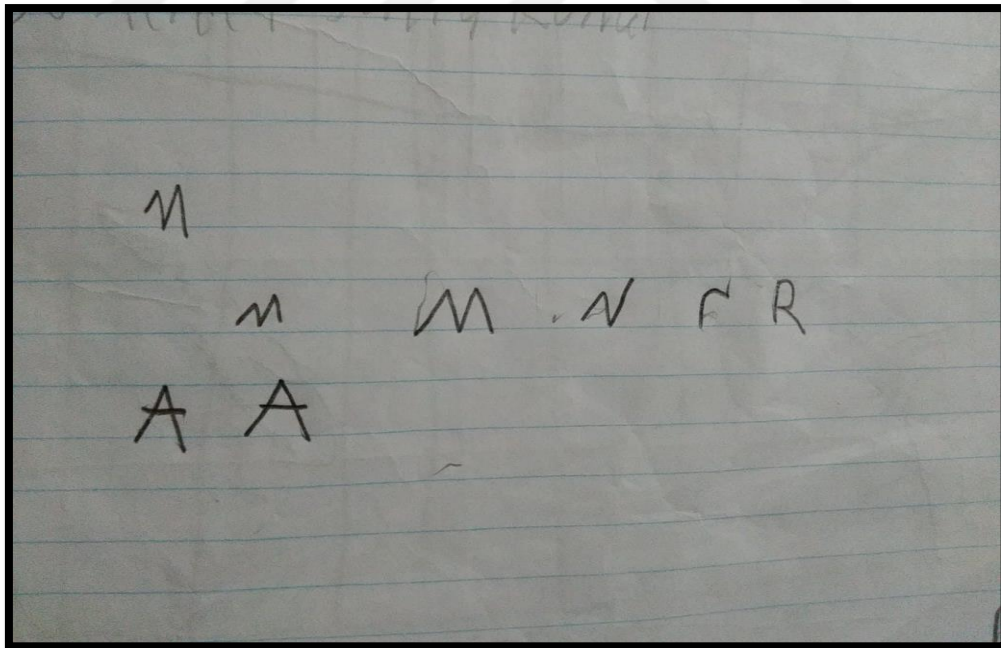
Resim 10. ÖĞR3'ün "Baharın Gelişi" adlı şiir yazı örneği

ÖĞR3'in defteri ayrıntılı bir şekilde incelendikten sonra dikte, kopyalama ve serbest yazı yaparken yaşadığı genel sorunlar şu şekildedir: En çok zorlandığı harfler "b, c, ç, d, f, g, ğ,

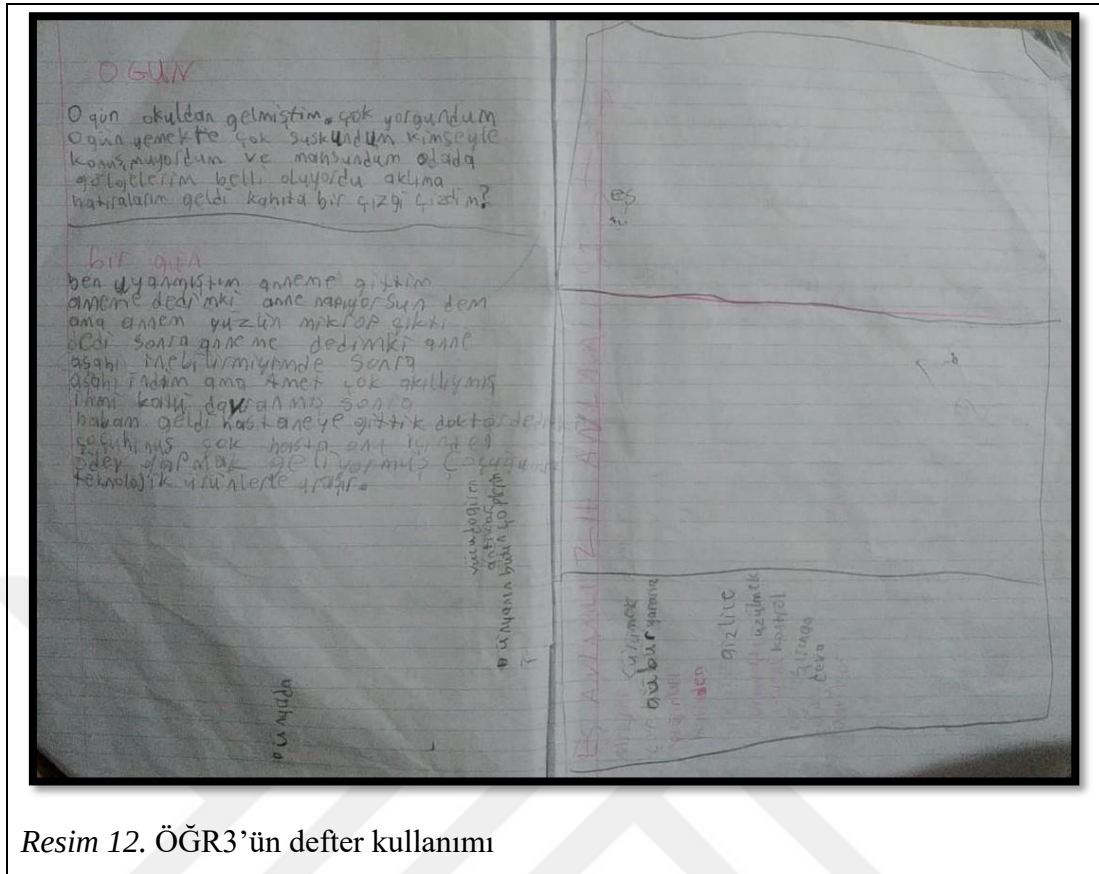
h, j, l, o, ö, p, t, u, ü, v, y, z” şeklinde görülmüştür. Genel olarak diğer harfleri kuralına uygun yazabilmektedir. Bunların yanı sıra öğretmeniyle yapılan görüşmeler ve defter incelemelerine göre harf atlama, hece atlama, harf karıştırma, kelimeleri bitişik yazma, kelimeleri ayrı yazma, satır sonunda hece ayırma, sözcük atlama, sözcük ekleme, sözcüğü yanlış yazma, imlâ hataları, harflerin eğimindeki düzensizlik, harf kelime ve cümle boşluklarında uygunsuzluk, harflerin ebatlarındaki düzensizlik, biçimsel olarak harflerin başlama ve bitiş noktaları hatalıdır, satır çizgisi takibi yetersizdir, defter kullanımı düzensizdir, yazı yazarken motivasyonu düşüktür gibi güçlüklerle sahiptir.

Annesi ile yapılan görüşmede ve araştırmacının izlenimine göre ÖĞR3’ün söylenilen cümleyi tam olarak algılayamadığı ve kendisinden bir konuda bir şey yazması istendiğinde kendini iyi bir şekilde ifade edemediği görülmüştür.

Öğrenci ile yapılan görüşmede kendisinin en çok büyük “A, M, N, R” harflerini kolay çizdiğini ve zorlanmadığını ifade etmiştir. Annesi en çok “ğ ve h”yi karıştırdığını ifade etmiştir. Buna ilişkin kendisinin tekrar defterine yazması istenmiştir. Defteri ortalayarak harfleri yazmıştır. Resim 14 ve Resim 15’te ÖĞR3’ün en sevdiği harfleri çizimi ve defteri kullanım şekli gösterilmektedir.



Resim 11. ÖĞR3’ün en sevdiği harflerin çizimi ve defter kullanımı



Resim 12. ÖĞR3'ün defter kullanımı

Şekil 13. ÖĞR3'e İlişkin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Formu

ÖĞR3'ün yazı yazarken çektiği güçlükler belirlendikten sonra Tablo 19'da uygulama öncesi değerlendiricilere göre Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği'ne göre puanlaması yapılmıştır.

Tablo 19.

ÖĞR3'ün Uygulama Öncesi "Baharın Gelişi" Adlı Yazı Örneğinin Çok Değerlendiriciler Açısından Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği'ne Göre Değerlendirilmesi

Değerlendirici	5
Değerlendirici	5
Genel $\bar{x}$	5

Tablo 19'da ÖĞR3'ün yazısı Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği'ne göre değerlendiriciler değerlendirmiştir. Uygulama öncesi kopyalama metni eğitim bakımından yetersiz (1

puan), boşluk bakımından yetersiz (1 puan), ebat bakımından yetersiz (1 puan) biçim bakımından yetersiz (1 puan), çizgi takibi bakımından yetersiz (1 puan) olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan toplam puan 5'dir. Bu durum uygulama öncesi dikte metninin okunaklık bakımından yetersiz düzeyde olduğunu göstermektedir. Son olarak değerlendiricilere göre ÖĞR3'te bulunan yazım hatlarına bakılmıştır. Buna göre;

Yazım hataları formuna göre ise ÖĞR3'ün yazım hataları şu şekildedir:

1. Harf Atlama/Ekleme: Örneğin; "Ahmet" yerine "amet" ya da "memnunuz" yerine "memnnuz" kelimelerinin yazılması.
2. Hece Atlama/Ekleme: Örneğin; "kaplumbağa" yerine "kaplumba" şeklinde yazılması.
3. Harf Karıştırma: Örneğin; "sebze" yerine "sepze" yazılması. Gelen yerine delen yazılması.
4. Kelimeleri Bitişik/Ayrı Yazma: Örneğin; "ile bölüm" yerine "ilebölüm" yazılması.
5. Satır Sonunda Hece Ayırma: Örneğin, "bozulu" yerine "bozulu-r" şeklinde ayrılması.
6. Sözcük Atlama/Ekleme: Örneğin; "hitap ve uygar" yerine "ve hitap ve uygar" yazılması.
7. Sözcüğü Yanlış Yazma: Örneğin; "hava" yerine "ava" yazılması.
8. İmlâ Hataları: Genellikle ÖĞR3'e ilişkin olarak en çok yapılan imla hataları, noktalama işaretlerinin kullanımı, cümleye küçük harfle başlama, eksik harf yazımı ve harfler, cümle ortasında büyük harf kullanma, soru işaretini yanlış kullanma, kesme işaretini yanlış kullanımı gibi birçok yanlış mevcuttur.

ÖĞR3'ün yazma güçlüğüne ilişkin elde edilen bilgiler doğrultusunda uzun ve kısa dönemli hedefler Tablo 20'de belirlenmiştir.

Tablo 20.

ÖĞR3'e İlişkin Uzun ve Kısa Dönemli Hedefler

Uzun dönemli amaçlar	Kısa dönemli amaçlar	Süre
1.Öğrenci uygulanacak program sonunda yazmaya hazırlık becerilerini kazanır.	1.1. ÖĞR3 defteri uygun olarak kullanır.	40
2.Öğrenci uygulanacak program sonunda harfleri tekniğine uygun yazar.	1.2. ÖĞR3 kalemını uygun olarak kullanır.	Saat
3.Öğrenci uygulanacak program sonunda kopyalama, dikte ve serbest yazıda harfleri tekniğine uygun yazar.	1.3. ÖĞR3 silgiyi uygun olarak kullanır.	
4.Öğrenci uygulanacak program sonunda anlamlı cümle oluşturur.	1.4. ÖĞR3 masada otururken elleri masa üzerinde bulundurur ve defteri kontrol edecek durumda konumlandırır.	
	1.5. ÖĞR3 sıraya oturduğu zaman ayakları yere değer ve vücudunu dik tutar.	
	2.1. ÖĞR3 “b” harfini kuralına uygun yazma çalışmalarını yapar.	
	2.2. ÖĞR3 “c” harflerini kuralına uygun yazma çalışmalarını yapar.	
	2.3. ÖĞR3 “ç” harflerini kuralına uygun yazma çalışmalarını yapar.	
	2.4. ÖĞR3 “d” harflerini kuralına uygun yazma çalışmalarını yapar.	
	2.5. ÖĞR3 “f” harflerini kuralına uygun yazma çalışmalarını yapar.	
	2.6. ÖĞR3 “g” harflerini kuralına uygun yazma çalışmalarını yapar.	
	2.7. ÖĞR3 “ğ” harflerini kuralına uygun yazma çalışmalarını yapar.	
	2.8. ÖĞR3 “h” harflerini kuralına uygun yazma çalışmalarını yapar.	
	2.9. ÖĞR3 “j” harflerini kuralına uygun yazma çalışmalarını yapar.	
	2.10. ÖĞR3 “ı” harflerini kuralına uygun yazma çalışmalarını yapar.	
	2.11. ÖĞR3 “o” harflerini kuralına uygun yazma çalışmalarını yapar.	
	2.12. ÖĞR3 “ö” harflerini kuralına uygun yazma çalışmalarını yapar.	
	2.13. ÖĞR3 “p” harflerini kuralına uygun yazma çalışmalarını yapar.	
	2.14. ÖĞR3 “t” harflerini kuralına uygun yazma çalışmalarını yapar.	
	2.15. ÖĞR3 “u” harflerini kuralına uygun yazma çalışmalarını yapar.	
	2.16. ÖĞR3 “ü” harflerini kuralına uygun yazma çalışmalarını yapar.	
	2.17. ÖĞR3 “v” harflerini kuralına uygun yazma çalışmalarını yapar.	
	2.18. ÖĞR3 “y” harflerini kuralına uygun yazma çalışmalarını yapar.	
	2.19. ÖĞR3 “z” harflerini kuralına uygun yazma çalışmalarını yapar.	
	3.1. ÖĞR3 güçlük çektiği harfler (“b, c, ç, d, f, g, ğ, h, j, l, o, ö, p, t, u, ü, v, y, z”) ile bildiği harfleri birleştirerek kurallarına uygun heceler oluşturur.	
	3.2. ÖĞR3 güçlük çektiği harfler (“b, c, ç, d, f, g, ğ, h, j, l, o, ö, p, t, u, ü, v, y, z ile bildiği harfleri birleştirerek kurallarına uygun kelimeler oluşturur.	

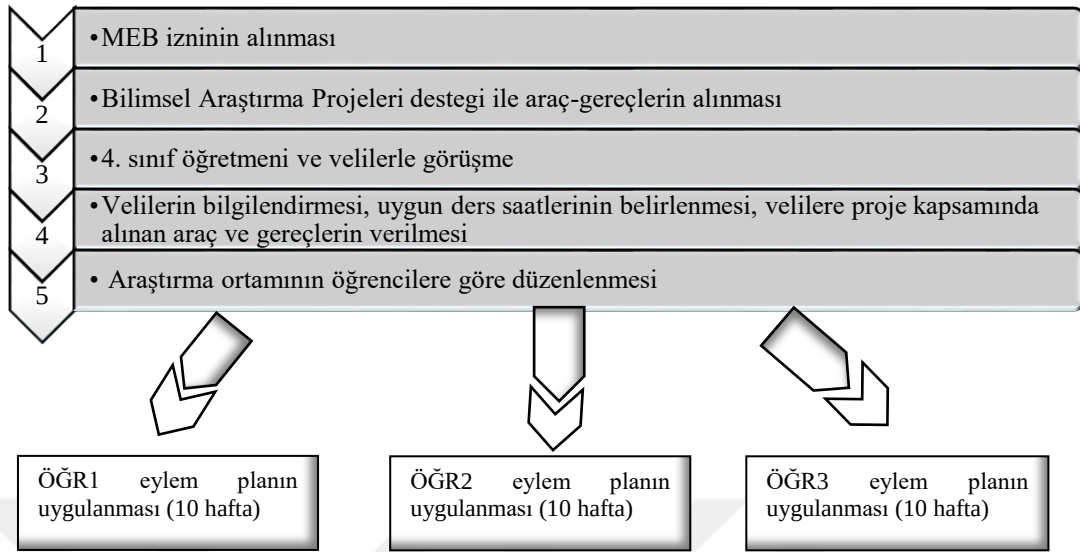
-
- 3.3. ÖĞR3 güçlük çektiği harfler (“b, c, ç, d, f, g, ğ, h, j, l, o, ö, p, t, u, ü, v, y, z”) ile bildiği harfleri birleştirerek kurallarına uygun cümleler oluşturur.
- 4.1. ÖĞR3 harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.
- 4.2. ÖĞR3 büyük harflerin cümleye başlarken, özel isimleri ve başlıkları yazarken kullanıldığı, örneklerle vurgulanır.
- 4.3. ÖĞR3 nokta, soru işareti, ünlem işareti, kısa çizgi ve kesme işaretlerinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.
-

Son olarak uzun ve kısa dönemli amaçlar doğrultusunda elde edilen tüm bilgiler Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı Formu’na aktarılarak ÖĞ3R’e ilişkin BÖP planları ve BÖP Değerlendirme Formları Ek 17’de verilmiştir.

Araştırma süresince kullanılan her araç ve yapılan her etkinlik öğrencinin ve öğretilcek harfin durumuna göre yeniden uyarlanmıştır. Her programda sırasıyla harflerin tespiti, harf öğretimi, hece, kelime ve cümle öğretimlerine ve her öğretim ile ilgili etkinliklere ve öğretimi destekleyecek stratejilere yer verilmiştir. Süreç boyunca bağımsız yazı çalışmaları dışında genellikle şiir, okuma parçası veya görsellerden yola çıkarak serbest yazı çalışmaları, Türkçe ders kitabından faydalanılarak yapılmıştır. Süreçte oluşabilecek sorunları önlemek adına her dersin sonunda öğrencilere ev ödevleri (etkinlik veya oyunlarımız başlığı altında) verilmiştir. Kullanılan ölçme araçları hem uygulama öncesinde hem de uygulama sonrası hazırlanan programları değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Son olarak eylem planları hazırlanırken süreç boyunca tik kurulu üyelerinin görüşleri de alınmıştır.

3.3.4. Eylem planlarının uygulanması. Eylem planlarının uygulanmasına ilişkin akış şeması aşağıda verilmiştir.

Eylem Planı Uygulama Süreci



Araştırmada, dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan üç bireyselleştirilmiş Öğretim Planı kapsamında her öğrenciye ait haftada bir olacak şekilde on ayrı ders planı hazırlanmış ve 10.03.2021–19.05.2021 tarihleri arasında 10 haftada uygulanmıştır. ÖĞR1, ÖĞR2 ve ÖĞR3 için uygulanan çalışma planları Tablo 21, 22 ve 23’te özet olarak verilmiştir.

Tablo 21.

ÖĞR1’e Hazırlanan Programların Uygulanma Süreci

Hafta	Uygulanan Etkinlikler	Ders Saati
1. Hafta	ÖĞR1’e ilişkin olarak birinci haftanın temel amacı; araştırmacı ile öğrencinin ailesi arasında sıcak bir bağ kurmak ve aynı zamanda yapılacak çalışma ile ilgili ailenin bilgilendirilmesi olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda birinci haftada aile ile tanışma gerçekleştirilmiştir. Daha sonra ÖĞR1’in hem büyük ve küçük kas becerilerini geliştirmek adına çizgi çalışmaları yapılmıştır. Bunların dışında kalem tutuş, oturuş ve silgi kullanımı üzerinde durulmuştur. Özellikle sürecin başında zorlandığı noktalarda proje kapsamında alınan ve sembol olarak kullanılan mavi tutamaç ÖĞR1 için olumlu yönde bir etki yaratmıştır. Yine ilk hafta biterken ÖĞR1’in sürece daha iyi adapte olabilmesi için araştırmacı tarafından alınan origamiler kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacı da uygulama boyunca yaşadıklarını ve gözlemlediklerini günlüğüne kaydetmiştir. Uygulama süresince ses kaydı yapılmıştır.	1.Hafta (40+40) dk
	ÖĞR1’in yazmaktan zorlandığı harflerin öğretimine geçilmiştir. Oturum öncesinde yapılan hazırlıkta tüm harflerin yönlerinin yer aldığı çıktılar ÖĞR1’in karşısına konumlandırılmıştır. Bu çalışmalara ek olarak araştırmacı tarafından hazırlanan programlarda yer alan stratejilere,	

2, 3 ve 4. Hafta	etkinliklere ve süreçte ortaya çıkan farklı etkinliklere yer verilmiştir. Ayrıca Bu aşamada proje kapsamında alınan malzemeler kullanılmıştır. Özellikle 3D kalem yazma öğretimi açısından çok önemli olduğu görülmüştür. Kullanılan bu aracın ÖĞR1'in hem dokunsal hem de görsel yönlerine hitap etmesi harflerin daha akılda kalıcı olmasına olanak sağlamıştır. Bunların dışında proje kapsamında alınan Moteks Kabartma Makinesi'nin ve diğer kırtasiye malzemelerinin ÖĞR1'in harfi kavramasına olum yönde etkilediği gözlemlenmiştir. Harf öğretiminin yapıldığı her hafta yine o hafta içerisinde ÖĞR1'in öğrenilen harfleri pekiştirmesi adına araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlik kağıtları kullanılmıştır ve "Oyunlarım" başlığı altında her hafta öğrenilen harfler tekrar edilmiştir. Bunların dışında harf öğretimi yapıldığı otumlarda ÖĞR1'in zorlanmadığı harfler de sürece dahil edilmiştir. Dördüncü haftanın son oturumuna gelindiğinde tüm harfler ezberden ve ÖĞR1'e müdahale edilmeksizin tekrar yazdırılmıştır. Bu konuda başarı sağlayan ÖĞR1'i özellikle ilk dört haftada ve sonraki haftalarda da ÖĞR1'i motive etmek amacıyla ödüllendirmeler kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacı da uygulama boyunca yaşadıklarını ve gözlemlediklerini günlüğüne kaydetmiştir. Uygulama süresince ses kaydı yapılmıştır.	2.Hafta (40+40) dk 3.Hafta (40+40) dk 4.Hafta (40+40+40) dk
5. Hafta	Harflerden hecelere, hecelerden de kelimelere ulaşılmaya çalışılmıştır. Hece, kelime ve cümle kavramları ÖĞR1 için her ne kadar daha önceden öğrenmiş olsa da harflerin hece ve kelime içerisindeki yazımını kavratmak harf, hece ve kelime birimleri arasındaki ilişkinin en iyi şekilde anlaşılmasına özen gösterilmiştir. ÖĞR1 ile birlikte yapılan etkinlikler doğrultusunda harflerden hecelere, hecelerden kelimelere ve kelimelerden de cümle yapılarına geçiş sağlanmıştır. Ayrıca araştırmacı da uygulama boyunca yaşadıklarını ve gözlemlediklerini günlüğüne kaydetmiştir. Uygulama süresince ses kaydı yapılmıştır.	5.Hafta (40+40+40) dk
6. Hafta	Altıncı haftaya girildiğinde süreç daha da ileri götürülerek kopyalama çalışmalarına geçilmiştir. Bu aşamada kullanılan kum saati ile hız çalışmaları ve ÖĞR1'in kendini kontrol etmesi amaçlanmıştır. İlk cümle ile birlikte dikkat edilmesi gereken imla ve noktalama kuralları üzerinde durulmuştur. Bu kapsamda yapılan çalışmalarda başarı gösteren ÖĞR1 son yazmış olduğu "Sevgi Çelengi" şiiri ile "Yazısının geliştiğini ve aradaki farkı görebildiğini" ifade etmiştir. Ayrıca araştırmacı da uygulama boyunca yaşadıklarını ve gözlemlediklerini günlüğüne kaydetmiştir. Uygulama süresince ses kaydı yapılmıştır.	6.Hafta (40+40) dk
7. Hafta	Yedinci haftaya girildiğinde altı hafta içerisinde kopyalama çalışmalarında başarı sağlaması üzerine dikte ve serbest yazı görevlerinin yapılacağı söylemiştir. Bu kapsamda ÖĞR1'in dikte ve serbest yazı çalışmaları ile bu alanları geliştirilmeye çalışılmıştır. Süreç boyunca kullanılan kum saati ÖĞR1'in hızını kontrol etmek amacıyla ve sembol olarak kullanılmıştır. Bunların yanı sıra proje kapsamında alınan tosağa figürü de kullanılmıştır. Bunların dışında yedi hafta içerisinde ÖĞR1'in serbest yazı çalışmalarında anlam bakımından ve oluşturduğu yazı bakımından bazı sorunlar tespit edilmiştir. Bunlara yönelik o hafta içerisinde ekstra çalışmalar yapılarak o alandaki eksikliği giderilmeye çalışılmıştır. Ayrıca araştırmacı da uygulama boyunca yaşadıklarını ve gözlemlediklerini günlüğüne kaydetmiştir. Uygulama süresince ses kaydı yapılmıştır.	7.Hafta (40+40) dk
8. Hafta	Kopyalama dikte ve serbest yazı çalışmalarının yanında ÖĞR1'in diğer eksik olduğu noktalardan bir tanesi olan yazma hızı üzerinde durulmuştur. Özellikle başlarda sembol olarak kullanılan kum saati artık süreyi tespit etmek amacıyla kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacı da uygulama boyunca yaşadıklarını ve gözlemlediklerini günlüğüne kaydetmiştir. Uygulama süresince ses kaydı yapılmıştır.	8.Hafta (40+40) dk
9. Hafta	Serbest yazı, dikte ve kopyalama görevleri konusunda pratikler yapmak amaçlanmıştır. Özellikle en çok zorlandığı dikte ve serbest yazı üzerinde durulmuştur. Ayrıca araştırmacı da uygulama boyunca yaşadıklarını ve	9.Hafta (40+40) dk

	gözlemlediklerini günlüğüne kaydetmiştir. Uygulama süresince ses kaydı yapılmıştır.	
10. hafta	ÖĞR1'e daha önce yazmış olduğu ve değerlendirmesi yapılmış olan yazılardan ilki ÖĞR1 rahatlatmak adına birinci oturumda yazdırılmıştır. Son oturumda ise asıl değerlendirmesi yapılacak olan şiir yazdırılmıştır. Yazma işlemi tamamlanınca ÖĞR1'e ilişkin 10 haftalık süreç tamamlanmıştır. Ayrıca araştırmacı da uygulama boyunca yaşadıklarını ve gözlemlediklerini günlüğüne kaydetmiştir. Uygulama süresince ses kaydı yapılmıştır.	10.Hafta (40+40) dk

Tablo 22.

ÖĞR2'ye Hazırlanan Programların Uygulanma Süreci

Hafta	Uygulanan Etkinlikler	Ders Saati
1. Hafta	Aile ile iletişime geçilerek bilgilendirme yapılmıştır. Bu kapsamda araştırmacı tarafından önceden hazırlanan ödüller aileye verilmiştir. ÖĞR2'nin kalem tutma, oturuş, defter-silgi kullanımı gibi temel değişkenler üzerinde durulmuştur. İlk hafta çizgi çalışmaları, origami çalışmaları ve kalem tutamaç kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacı da uygulama boyunca yaşadıklarını ve gözlemlediklerini günlüğüne kaydetmiştir. Uygulama süresince ses kaydı yapılmıştır.	1.Hafta (40+40) dk
2, 3 ve 4. Hafta	İkinci haftadan itibaren ÖĞR2'nin yazmakta zorlandığı harfler öğretilmeye başlanmıştır. Bu süreçte 4. haftaya kadar devam etmiştir. Proje kapsamında alınan araçlar kullanılmıştır. Özellikle 3D kalemin kullanımı ÖĞR2 için anlamlı öğrenmelerin oluşmasına olanak sağlamıştır. Bunlara ek olarak kabartma makinesinden çıkartılan harfler de ÖĞR2'nin ilgisini çekmiştir. Her harf öğretiminde öğrencilerin karşısına asılan harflerin yönlerinin gösterildiği çıktı kullanılmıştır. Bu haftalarda ekstra yapılan çalışmalar; örneğin noktalı ve noktasız olarak hazırlanmış olan etkinlik kağıtlarına yer verilmiştir. Motivasyonlarının düşük olduğu durumlarda kısa görevlere yer verilmiştir. Ayrıca süreçte oyun hamurunun kullanımı, kesme-çizme ve benzeri çalışmalar ile öğrencinin küçük ve büyük kas gelişimine tekrardan vurgular yapılmıştır. Dördüncü haftaya girildiğinde süreçte programda yer almayan ve araştırmacı ile öğrenci arasında yapılan konuşmalardan ortaya çıkan orijinal bir etkinlik "Harf Havuzu" oluşturulmuştur. Ayrıca araştırmacı da uygulama boyunca yaşadıklarını ve gözlemlediklerini günlüğüne kaydetmiştir. Uygulama süresince ses kaydı yapılmıştır.	2.Hafta (40+40) dk 3.Hafta (40+40) dk 4.Hafta (40+40) dk
5. Hafta	Öğrenci için tüm harfler bittikten sonra zihinden tekrar edilmiş ve herhangi bir destek olmadan yazmaları istenmiştir. Böylece başarılı olunamayan harflere geri dönülmüş ve eksiklikler giderilerek sürece devam ettirilmiştir. Başarı sağlayınca kelimelerden hecelere, hecelerden kelimelere ulaştırılmak hedeflenmiştir. Bu aşamada harflerin çizgili defterde ki konumunun öğrenci tarafından en iyi şekilde anlaşılması zihinlerinde var olan yanlış konumlandırmayı da ortadan kaldırmıştır. Ayrıca araştırmacı da uygulama boyunca yaşadıklarını ve gözlemlediklerini günlüğüne kaydetmiştir. Uygulama süresince ses kaydı yapılmıştır.	5.Hafta (40+40) dk
6. Hafta	Harf, hece ve kelime arasındaki ilişkinin daha da oturması için yapılan etkinliklerde kelimelerin parçalanması hecelere dönüştürülmesi oradan tekrar harflere ulaşılması noktalarına önem verilmiştir. Özellikle sesleri çıkartmakta sorun yaşayan ÖĞR2 için bütünden parçaya ulaşılan "Kaplumbağa Gibi Söyle" etkinliği kullanılmıştır. Daha önce hazırlanan ödüller dışında süreçte ÖĞR2 ile birlikte 3D kalemle hazırlanan kuş, koyun vb. ödüllerin de yapımına yer verilmiştir. Ayrıca araştırmacı da uygulama	6.Hafta (40+40) dk

	boyunca yaşadıklarını ve gözlemlediklerini günlüğüne kaydetmiştir. Uygulama süresince ses kaydı yapılmıştır.	
7. Hafta	Kopyalama görevlerine başlanmış bu süreçte öğrencinin kendisini kontrol etmek adına “Kaplumbağa” sembolü ve “Kum Saati” kullanılmıştır. Sembollerin süreçte öğrenciler açısından ne kadar önemli olduğu bir kez daha vurgulanmıştır. Yedinci hafta biterken “Oyunlarım” başlığı altında yapılan etkinlikler ve kopyalama görevlerine devam edilmiştir. Ayrıca araştırmacı da uygulama boyunca yaşadıklarını ve gözlemlediklerini günlüğüne kaydetmiştir. Uygulama süresince ses kaydı yapılmıştır.	7.Hafta (40+40) dk
8. Hafta	Serbest yazı çalışmalarına geçilmiştir. Bu süreçte özellikle zorlanan ÖGR2 anlamlı cümleler oluşturması için araştırmacı tarafından teşvik edilmiş ve motivasyonu artırmak için 3D kalem kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacı da uygulama boyunca yaşadıklarını ve gözlemlediklerini günlüğüne kaydetmiştir. Uygulama süresince ses kaydı yapılmıştır.	8.Hafta (40+40) dk
9. Hafta	ÖGR2’ye uzaktan eğitim sürecine geçilmiştir. Türkçe kitaplarında yer alan hikayeler kopyalama görevi olarak verilmiştir. Bazı noktalarda hikâyenin devamı dikte olarak devam ettirilmiştir. Bu süreçte diktede var olan sorunlarını en aza indirmek adına bol bol dinleme çalışmaları yapması üzerinde durulmuştur. ÖGR2’nin sevmiş olduğu konularda özellikle internette öğrenciler için oluşturulan sayfalarda yer alan dinleme çalışmalarına yer verilmiş ve öğrencinin duyduğu şeyleri yazması istenmiştir. Son olarak uzaktan eğitimin olumsuz koşullarını önlemek adına farklı (whatsapp, telefon görüşmeleri, ekran görüntüleri vb.) iletişim yollarına başvurulmuştur. Ayrıca araştırmacı da uygulama boyunca yaşadıklarını ve gözlemlediklerini günlüğüne kaydetmiştir.	9.Hafta (40+40+40) dk
10. Hafta	ÖGR2’nin daha önceden yazmış olduğu bir yazıyı tekrar yazması istenmiştir. Nitekim bu konuda başarı sağladığını görülünce ÖGR2 asıl son değerlendirmenin yapılacağı oturuma geçilmiştir. Çok Boyutlu Okunaklık ve Ölçeği yazım hataları formuna göre değerlendirilerek programın etkililiğine bakılmıştır.	10.Hafta (40+40) dk

Tablo 23.

ÖĞR3’e Hazırlanan Programların Uygulanma Süreci

Hafta	Uygulanan Etkinlikler	Ders Saati
1. Hafta	ÖĞR3’ün ailesiyle ve kendisiyle kısa bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte aile bilgilendirilmiştir. ÖĞR3’ün kalem tutma/kullanma, oturma, sırt ve bel pozisyonları üzerinde çalışılmıştır. Bu süreçte kalem tutamacının nasıl kullanılacağı ve aynı zamanda sembol olarak ne anlama geldiği üzerinde durulmuştur. Semboller araştırmacı ile öğrenciler arasında oluşturulan şifre ile ÖĞR3’ün kendini kontrol etmesi üzerine çalışılmıştır. Çizgi ve origami çalışmalarına yer verilerek ÖĞR3’ün küçük ve büyük kas gelişimleri üzerinde durulmuştur. Son olarak ilk hafta içerisinde 3D kalem kullanımına yer verilmiştir. Ayrıca araştırmacı da uygulama boyunca yaşadıklarını ve gözlemlediklerini günlüğüne kaydetmiştir. Uygulama süresince ses kaydı yapılmıştır.	1.Hafta (40+40) dk
	İkinci hafta ÖĞR3’ün yazmaktan zorlandığı harflerin öğretimine geçilmiştir. Bu süreçten itibaren araştırmacı tarafından hazırlanan etkinliklere, stratejilere, proje kapsamında alınan araçlara ve ödüllere yer verilmiştir. Bu süreçte kullanılan stratejiler etkinlik kağıtları ile beraber anlamlı bir hale gelmiştir. Harflerin yönlerinin çıktısına ve noktalı-noktasız etkinlik	2.Hafta (40+40) dk

2, 3 ve 4. Hafta	kağıtlarına yer verilmiştir. Üçüncü haftaya girildiğinde 3D kalem kullanıma yer verilmiştir. Özellikle ÖĞR3'ün yazmakta zorlandığı harfleri üç boyutlu olarak yansıtmaya imkân veren bu kalem öğrencinin bütün harfleri daha çabuk algılamasına ve bazı öğretimi zor harflerin daha kolay anlaşılmasına olanak sağlamıştır. Dördüncü haftaya girildiğinde diğer haftalarda olduğu gibi araştırmacı tarafından hazırlanan ödüller bazen hafta başlarında bazen de oturum sonrasında verilmiştir. Süreçte ortaya çıkan ve öğrenci ile beraber hazırlanan bir etkinliğe yer verilmiştir. “Emoji Stratejisi” olarak adlandırılan bu etkinlik harflerin emojiye benzetilmesine ve böylece daha kalıcı olmasına olanak sağlamıştır. Ayrıca araştırmacı da uygulama boyunca yaşadıklarını ve gözlemlediklerini günlüğüne kaydetmiştir. Uygulama süresince ses kaydı yapılmıştır.	3.Hafta (40+40) dk 4.Hafta (40+40) dk
5. Hafta	Emoji Stratejisi'ne devam edilmiştir. Bu strateji yazmakta zorlandığı harflerin anlam kazanmasına olanak sağlamıştır. Süreç sonunda yapılan değerlendirmelerde noktalı noktasız etkinlik kağıtlarına harfleri yazarken harflerin konumu, yerlerin boyutuna odaklanılmıştır. Ayrıca araştırmacı da uygulama boyunca yaşadıklarını ve gözlemlediklerini günlüğüne kaydetmiştir. Uygulama süresince ses kaydı yapılmıştır.	5.Hafta (40+40) dk
6. Hafta	Harflerden hecelere, hecelerden kelimelere ve kelimelerden cümle oluşturma sürecine geçilmiştir. Diğer öğrenciler de olduğu gibi öncelikle tüm harflerin zihinden yazılması ve bu süreçte olası hataların önlenmesi için son bir kontrol yapılmıştır. Yine programda yer alan ve araştırmacı tarafından oluşturulan stratejilere yer verilmiştir. Bu stratejiler etkinliklerle birleştirilerek harflerden hecelere, hecelerden kelimelere ulaşmaya çalışılmıştır. Özellikle “Haritanın Kalbini Bul Stratejisi”ne yer verilmiştir. İlk cümlelerin öğretimi ile birlikte noktalama-imla kuralları ve cümle oluşturulurken dikkat edilecek konulara değinilmiştir. Bu kapsamda ÖĞR3'ün cümleye büyük harfle başlanması, kelimeler arası boşluklar, çizgi takibi, harflerin çizgili defterdeki konumu ve yeri, kelimelerin anlamları arasındaki ilişkiler vb. konulara değinilmiştir. Ayrıca araştırmacı da uygulama boyunca yaşadıklarını ve gözlemlediklerini günlüğüne kaydetmiştir. Uygulama süresince ses kaydı yapılmıştır.	6.Hafta (40+40+40) dk
7. Hafta	Uzaktan eğitim süreçlerinin başlamış olması yer yer araştırma sürecinin kesintiye uğrasa da uzaktan eğitimde özellikle araştırmacının her oturumda diğer programlardan faydalanmıştır. Örneğin Whatsapp, Gmail uygulamaları, Zoom vb. programlar gibi programlar üzerinden aile ve öğrenci ile sürekli bir iletişim halinde olunarak uzaktan eğitim sürecinin olumsuzlukları giderilmeye çalışılmıştır. Ayrıca WEB2 uygulamaları kullanılarak daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu süreçte kopyalama, dikte ve serbest yazı çalışmalarına yer verilmiştir. Ayrıca öğrencinin kelime bilgisini artırmak, zorlandığı harflerden kelimeler oluşturmak ve sevdiği resimlerden yola çıkarak kelime haritası yapmak amaçlanmıştır. Özellikle bu süreçte kullanılan WEB2 uygulamalarından “Kelime Bulutu” etkinliğine yer verilmiştir. Arkasından oluşturulan kelimelerden cümlelere geçilmesi ile beraber noktalama-imla, kelime boşlukları, çizgi takibi, anlam bütünlüğü vb. konularına yer vermeye başlanmıştır. Ayrıca araştırmacı da uygulama boyunca yaşadıklarını ve gözlemlediklerini günlüğüne kaydetmiştir.	7.Hafta (40+40) dk
8. Hafta	Serbest yazı çalışmaları üzerinde durulmuştur. Bir hikâyenin giriş, gelişme ve sonuç kısımlarının nasıl oluşturulması gerektiği konusunda ÖĞR3 bilgilendirilmiştir. “Kurtların İçinde” adlı serbest yazı çalışmasını ortaya koymuştur. Sekizinci hafta biterken Gmail içinde yer alan “sesli komut” özelliğinden faydalanılarak yazı çalışması yapılmıştır. Özellikle bu programda öğrencilerin doğru telaffuz etmesi, harfleri doğru çıkarması üzerinde durulmuştur. ÖĞR3 sesli komut özelliğini kullanarak bir hikâyeye oluşturmuştur. Arkasından o oluşturduğu hikâyeyi tekrar okuyarak imla ve noktalama kurallarına uygun bir şekilde düzeltmiştir ve defterine yazmıştır. Sekizinci haftada bol bol kopyalama, dikte ve serbest yazı çalışmalarına yer	8.Hafta (40+40) dk

	verilmiştir. Ayrıca araştırmacı da uygulama boyunca yaşadıklarını ve gözlemlediklerini günlüğüne kaydetmiştir.	
9. Hafta	Uzaktan eğitim süreci devam etmiştir. Serbest ve dikte yazı görevlerine yönelik çalışmalara yer verilmiştir. Burada ise Google fotoğraflar içerisinde yer alan ve ÖĞR3'ün ilgisini çekebilecek bazı fotoğraflardan yola çıkarak hikayeler oluşturması istenmiştir. Yine süreçte kum saati ve manyetik alfabe kullanarak öğrenci görsel açıdan desteklenmiştir. Ayrıca araştırmacı da uygulama boyunca yaşadıklarını ve gözlemlediklerini günlüğüne kaydetmiştir.	9.Hafta (40+40) dk
10. Hafta	ÖĞR3'e daha önce yazmış olduğu bir metni tekrar yazması istenmiştir. Daha önce yazmış olduğu "Bahar'ın Gelişi" şiirini tekrardan yazması istenmiştir. Uygulama öncesi ve uygulama sonrası yazıları Çok Boyutlu Okunaklık ve Ölçeği yazım hataları formuna göre değerlendirilerek programın etkililiğine bakılmıştır.	10.Hafta (40+40) dk

Her bir hafta iki oturumdan oluşmakla birlikte haftalık olarak 4 saati kapsayan bir sürede gerçekleştirilmiştir. Bu süre ve mevcut pandemi sürecinin öğrencileri, aileleri veya araştırmacıyı olumsuz etkileme durumlarına göre bazı haftalarda oturum sayısı artırılarak (ÖĞR1 için 4. ve 5. haftalarda 3 oturum; ÖĞR2 için 9. haftada 3 oturum; ÖĞR3 için 6. haftada 3 oturum) bazı haftalarda da uzaktan eğitim (ÖĞR2 için 8. haftadan sonra ÖĞR3 için 6. haftadan sonra) ile desteklenmiştir. Öğrencilere uygulanan programların tarih, ortam ve oturum sayısına ilişkin bilgiler Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24.

ÖĞR1, ÖĞR2 ve ÖĞR3'e Uygulanan Programların Tarih, Oturum ve Ortamına İlişkin Bilgiler

Öğrenciler	Tarih	Oturum	Ortam
ÖĞR1	10.03.2021	1 ve 2	Yüz yüze
	13.03.2021	1 ve 2	Yüz yüze
	19.03.2021	1 ve 2	Yüz yüze
	25.03.2021	1, 2 ve 3	Yüz yüze
	30.03.2021	1, 2 ve 3	Yüz yüze
	08.04.2021	1 ve 2	Yüz yüze
	15.04.2021	1 ve 2	Yüz yüze
	24.04.2021	1 ve 2	Yüz yüze
	01.05.2021	1 ve 2	Yüz yüze
	10.05.2021	1 ve 2	Yüz yüze
	11.03.2021	1 ve 2	Yüz yüze
	13.03.2021	1 ve 2	Yüz yüze
	20.03.2021	1 ve 2	Yüz yüze
	27.03.2021	1 ve 2	Yüz yüze

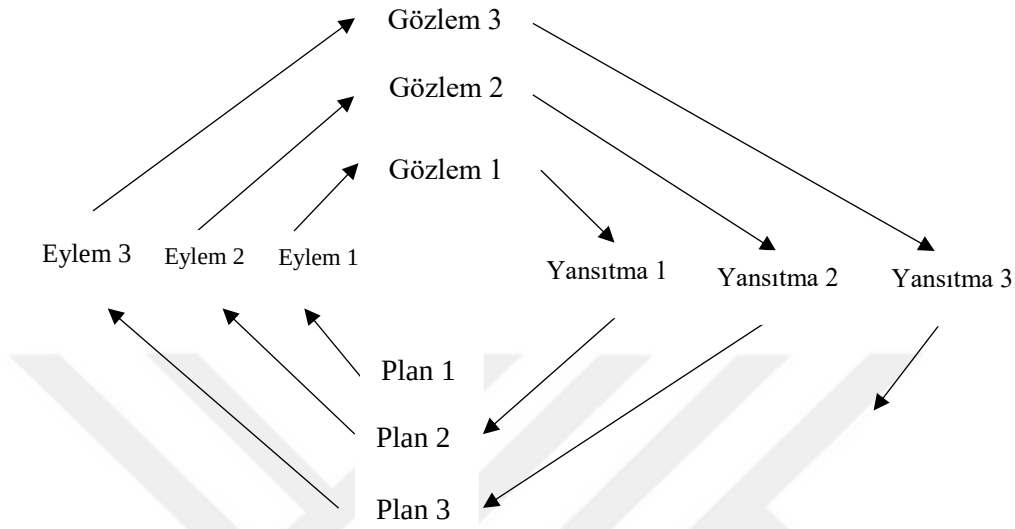
ÖĞR2	02.04.2021	1 ve 2	Yüz yüze
	08.04.2021	1 ve 2	Yüz yüze
	13.04.2021	1 ve 2	Yüz yüze
	20.04.2021	1 ve 2	Yüz yüze
	27.04.2021	1, 2 ve 3	Uzaktan
	04.05.2021	1 ve 2	Uzaktan
	16.03.2021	1 ve 2	Yüz yüze
ÖĞR3	25.03.2021	1 ve 2	Yüz yüze
	01.04.2021	1 ve 2	Yüz yüze
	06.04.2021	1 ve 2	Yüz yüze
	13.04.2021	1 ve 2	Yüz yüze
	20.04.2021	1, 2 ve 3	Yüz yüze
	27.04.2021	1 ve 2	Uzaktan
	04.05.2021	1 ve 2	Uzaktan
	12.05.2021	1 ve 2	Uzaktan
	19.05.2021	1 ve 2	Uzaktan

Bunlara ek olarak uzaktan eğitim sürecinde yaşanan olumsuzlukları gidermek adına cep telefonu uygulamalarından (whatsapp vb.) yararlanılmıştır. Oluşturulan planların uygulanması ve değerlendirilmesi aşamasına ilişkin bilgiler araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında detaylı bir şekilde verilmiştir.

3.3.5. Değerlendirme. Eylem araştırmasının son adımını oluşturan bu aşamada, araştırmacı topladığı verileri anlamlandırıp raporlaştırarak sunmalıdır (Gürgür, 2016, s. 40, akt. Gökdemir, 2021). Araştırmacı bu aşamada elde ettiği bulguları kendi yorumlarıyla beraber sunarak mevcut problemi çözmeye çalışmalıdır (Stringer, 2008). Elde edilen bulguların değerlendirilmesi, sonraki eylem planlarının geliştirilmesine yardımcı olacak şekilde ayarlanmalıdır (Johnson, 2012).

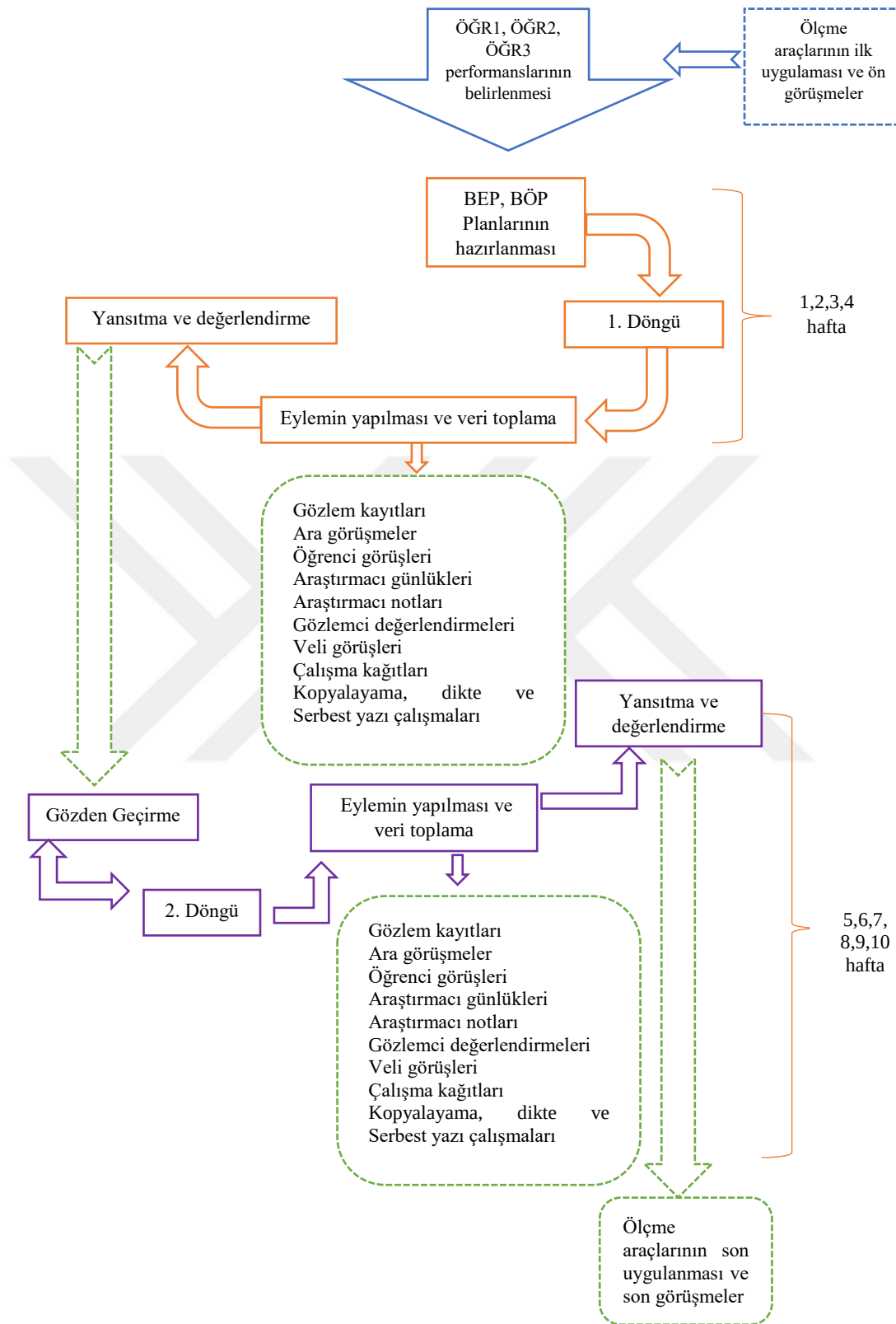
Bu araştırmada veriler hafta hafta analiz edilerek değerlendirilmiştir. Değerlendirme işlemi yapılırken, araştırmacı gözlemi/notları, öğrenci, veli ve öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilerek süreç değerlendirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca özellikle öğrencilerin kopyalama, dikte ve serbest yazı çalışmalarının başladığı beşinci haftadan itibaren değerlendirici görüşlerine baş vurularak yazı değerlendirme araçlarına göre ortalama puanlarına yer verilmiştir. Bu değerlendirmeler yapılırken bir önceki haftanın değerlendirilmesi, hazırlık, kazanımdan haberdar etme, işleniş, değerlendirme, oyunlarım, ödüller olacak şekilde belirli bir sistematik izlenerek haftalık değerlendirmelere yer verilmiştir. Özellikle her hafta öncesi ve sonunda yapılan

değerlendirmeler bir sonraki eylem planını geliştirmesi için araştırmacıya olumlu yönde katkılar sağlamıştır. Bu süreci en iyi yansıtan modellerden biri de Genişletilmiş Bir Eylem Araştırması Modeli'dir (Costello, 2007). Bu model Şekil 14'te verilmiştir.



Şekil 14. Genişletilmiş bir eylem araştırması modeli (Costello, 2007)

İlkokul 4. sınıfta öğrenim gören ve yazma güçlüğü çeken üç öğrenciye göre hazırlanan programların etkisinin değerlendirildiği bu araştırma, araştırmacının aynı zamanda katılımcı ve uygulayıcı olduğu bir eylem araştırmasıyla gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma kapsamında izlenen her bir aşamada genişletilmiş eylem araştırması döngüsü dikkate alınmıştır.



Şekil 15. Araştırmada izlenen eylem araştırması süreci

Araştırmanın bulguları, alt problemlere ve yukarıda belirtilen döngülere göre verilmiştir.

3.4. Araştırma Sürecinde Güvenlik ve Hijyen Önlemleri

Mevcut araştırmanın pandemi sürecinde gerçekleştirilmesi birçok noktada dikkat edilmesine ve gerekli tedbirlerin alınmasına neden olmuştur. Bu nedenle araştırmacı yüz yüze yapılan her derste öğrencilerin sağlığını dikkate alarak maske takmıştır. Ayrıca her öğrencinin odasında dezenfektana yer vermiştir. Araştırma süresince kullanılan her araç oturma öncesi ve sonrası dezenfektanla temizlenmiştir. Yine ders esnasında olası sağlık sorunlarını önlemek adına maket bıçağı, makas vb. araçların kullanımı araştırmacının kontrolünde yapılmıştır. Son olarak proje kapsamında alınan 3D kalem kullanım aşamaları (bataryanın prize dikkatli takılması, bataryanın kaleme takılması, kalem çalıştırılması, ısınması için gereken sürenin beklenmesi, sevdiği renkte filamentin kalemdeki uygun yere yerleştirilmesi ve kalem çalıştırılması) dikkate alınarak yapılması, gerektiği aksi halde hem makineyi bozabileceği hem de kendisine zarar verebileceği üç öğrenciye de açıklanmıştır.

3.5. Araştırma Ortamı

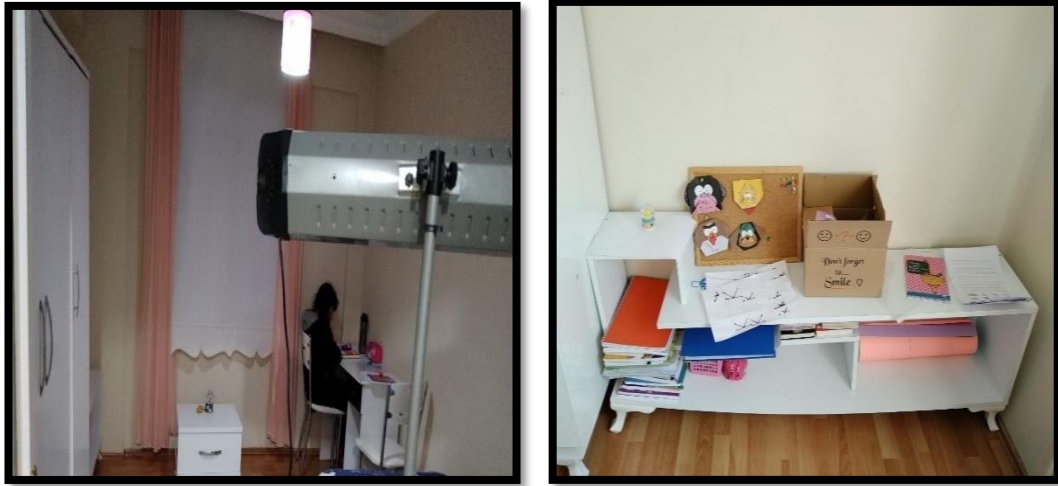
Üç farklı öğrenci ile çalışmanın yürütüldüğü bu çalışmada mevcut pandemi süreci dikkate alınarak öğrencilerin velileri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler neticesinde ÖĞR1'in velisinin iş yoğunluğu sebebi ve evlerinin müsait olmama durumu dikkate alınarak araştırmacının evinde ÖĞR1 için uygun bir çalışma alanı oluşturma kararı alınmıştır. Bu kapsamda öncelikle araştırmacının odasında bulunan bilgisayar masası ve sandalyesi kullanılmıştır. Masa üstü bilgisayar kaldırılarak alan genişletilmiştir. Nitekim modem kablolarının kısa olması sebebiyle modem masada durmuştur. Ayrıca proje kapsamında alınan tablo, oluşturulan etkinliklerin hem belirli bir süre asılması amacıyla hem de alınan notlar için kullanılırken; alfabetik tablo ise hem uyarıcı olarak hem de ara etkinlikler için asılmıştır. Bunların dışında odada iki adet masa, iki adet sandalye, beşli priz (3D kalem kullanılırken yararlanılmıştır) ve ısıtıcılar bulunmaktadır. ÖĞR1 için ayrıca odada dezenfektan bulundurulmaktadır. Araştırmacı bir sandalyeyi oturumları işlerken ve etkinlikleri yapmak amacı kullanırken diğer masada verilerin toplanması ve öğrencinin belirli mesafeden gözlenmesi amacıyla kullanılmıştır.

Son olarak öğrenci için ayarlanan köşeye bir adet dolap yerleştirilerek proje malzemeleri ve araştırmaya ilişkin kitaplara yer verilmiştir. Araştırmacıya ve ÖĞR1'e ilişkin oluşturulan araştırma ortamı Şekil 16'da verilmiştir.



Şekil 16. Araştırmacıya ve ÖĞR1'e ilişkin oluşturulan araştırma ortam düzenlemesi

ÖĞR2'nin velisi ile yapılan görüşmede başlangıçta uzaktan eğitim olabileceği konuşulmuştur. Ailenin çalışma durumu, öğrencinin kendine ait bir bilgisayarının olmaması öğrencinin kendisine ait telefonunun ekranının çok küçük olması ve ailenin “Uzaktan yapılan uygulamaların etkili olmayacağını düşünüyorum” görüşü dikkate alınmıştır. Nitekim yapılan birkaç görüşme sonunda aileyle birlikte mevcut pandemi süreci ve yasakların da dikkate alınmasıyla haftanın belirli günlerinde yüz yüze eğitim gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Bu kapsamda araştırmacı ilk hafta ÖĞR2'nin odasını çalışabileceği bir şekilde düzenlemiştir. Yapılan düzenlemeler şunlardır: Masa prize göre düzenlenmiştir. Işığın geliş açısına göre etkinliklerin yerleştirileceği bölüm düzenlenmiştir. Bunun neticesinde Şekil 17'deki bir görünüm elde edilmiştir. Oluşan ortam düzenlemesinde odada toplamda iki adet priz, bir adet dolap, sol tarafta etkinliklerin ve öğrenciye ait dosyaların yer aldığı etkinlik köşesi, sağ tarafta öğrencinin masası ve sandalyesi, bir adet küçük sehpa, kendisine ait yatağı ve bir adet ısıtıcı bulunmaktadır.



Şekil 17. ÖĞR2'ye ait ortam düzenlemesi

ÖĞR3'ün ailesiyle yapılan görüşmede özellikle annesinin “ÖĞR3'ün zor bir çocuk olduğunu ve biz bile yanımızdayken bir şey yaptırıyoruz.” şeklinde görüşü dikkate alınarak ailenin isteği üzerine mevcut pandemi ve yasaklar da göz önünde bulundurularak yüz yüze eğitim sürecine geçilmesine karar verilmiştir. Bu kapsamda ilk hafta ÖĞR3'ün odası ziyaret edilmiştir. Ablası ile birlikte kaldığı için kullanılan alan dardır. Bu nedenle annesinin ayarladığı düzene ek olarak araştırmacı, öğrencinin boyuna uygun sandalye istemiştir. Dikkat dağıtan uyarıcıların kaldırılmasını ve masanın hemen yanında etkinlik malzemelerinin yer aldığı bölmenin ayarlanmasını sağlamıştır. Bu kapsamda oluşan düzende iki adet masa ve iki adet sandalye yer almaktadır. Odanın girişinde sol tarafta yer alan bir adet sandalye ve masada uzaktan eğitimin yürütüldüğü hem ablasının hem de kendisinin kullandığı masaüstü bilgisayar yer alırken; diğer masa ve sandalye uygulamalar esnasında kullanılmıştır. Bunların dışında iki adet priz, iki adet yatak, bir adet kitaplık, bir adet yazı tahtası, bir adet tablo yer almaktadır. ÖĞR3'e ait ortam Şekil 18'de verilmiştir.



Şekil 18. ÖĞR3'e ait ortam düzenlemesi

3.5.1. Araştırma ortamında kullanılan araç gereçler. Araştırma ortamında proje kapsamında alınan araç-gereçler; kurşun kalem, çizim takımı cetvel, simli gülen yüz çıkartma, gülen yüz renkli magnet, silgi, kalemtıraş, 3 bölmeli evrak rafı, koli bandı, delikli poşet/poşet dosya, pano, harita çivisi, plastik klasör, fosforlu kalem, zımba, çift taraflı bant, makas, yapıştırıcı, kılavuz çizgili yazı defteri, A4 fotokopi kâğıdı, keçeli kalem, fon karton, el işi kâğıdı, pastel boya, oyun hamuru, kum saati, ahşap oyuncak tosbağa, ahşap oyuncak ayı, 3D kalem, eğitici manyetik ahşap puzzle harf, motex kabartma yazı yazma ve etiket makinası, kalem tutamağı şeklinde yer almaktadır.

Bu araçlar içerisinde yer alan birkaç araç ve uygulamadaki kullanımlarına ilişkin bilgiler şu şekildedir: *3D kalem*, içeriğinde kullanılan filamentler ile 3 boyutlu çizimlerin yapıldığı bir araçtır. Bu kalemin içine yerleştirilen filamentler kalemin içinde ısıtılıp ucundan çıkarak soğuyup katılaşır ve bu sayede istenilen 3 boyutlu çizim yapılabilir. Bu araştırma kapsamında 3D kalem birden fazla duyu organına hitap etmesi açısından öğrencilerin harfleri üç boyutlu görmelerine olanak sağlamıştır. Ayrıca oturum öncesinde araştırmacı tarafından hazırlanan 3D nesneler öğrencileri motive etmek amacıyla kullanılmıştır. 3D kaleme ilişkin görsel Şekil 19'da verilmiştir.



Şekil 19. 3D Kalem

Motex kabartma yazı yazma ve etiket makinası üzerinde alfbedeki harfler bulunmaktadır. Çevrilerek çıkartılmak istenen harfin üzerine getirilerek arka tarafında yer alana aparata basılınca ilgili harf kabartılı bir şekilde içine koyulan şeritten çıkmaktadır. Bu çıkan yapı aynı zamanda arka yüzündeki kısmı çıkartılarak yapışkan özelliği göstermektedir. Oluşan kabartma harf yapıları bir taraftan harflerin üç boyutlu algılanmasına olanak sağlarken; diğer taraftan etkinlik kağıtlarının etrafına yapıştırılarak hatırlatıcı olarak kullanılmıştır. Bu makineye ilişkin görsel Şekil 20’de verilmiştir.



Şekil 20. Motex kabartma makinesi

3.6. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla farklı veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Bu veri toplama araçları ve özellikleri aşağıda açıklanmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği, Yazım Hataları Formu, kopyalama, dikte ve serbest yazı metinleri, çalışma kâğıtları ve ev ödevleri, araştırma günlüğü, öğrenci günlüğü, görüşme formlarından ve anketten yararlanılmıştır. Bu araştırmada yer alan veri toplama araç ve teknikleri; uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonrası olmak üzere üç başlıkta toplanmış olup, Tablo 25’te özetlenmiştir.

Tablo 25.

Araştırmada Yer Alan Veri Toplama Araçları

Uygulama Öncesi	Uygulama Süreci	Uygulama Sonrası
Uygulama öncesi öğretmenlerin yazma gülüğüne ilişkin görüşlerini elde etmek amacıyla yönelik anket	Uygulama sürecine ilişkin ses kayıtları	Uygulama sonrası öğrencilerin yazılarını okunaklık açısından değerlendirmek için Çok boyutlu okunaklık ölçeği
Öğrencilerin özelliklerini belirlemek için öğretmenleri, velileri ve kendileriyle yapılan görüşmelere yönelik kullanılan BEP dosyası	Öğrencilerin uygulama sürecindeki etkinlik kâğıtları	Uygulama sonrası öğrencilerin yazılarındaki hatalara yönelik yazım hataları formu
Uygulama öncesi öğrencilerin yazma güçlüklerine ilişkin görüşlerini almaya yönelik yarı yapılandırılmış veli görüşme formu	Araştırmacı günlüğü ve araştırmacı gözlemi	Uygulama sonrası öğrencilerin yazma güçlüklerine ilişkin görüşlerini almaya yönelik yarı yapılandırılmış veli görüşme formu
Uygulama öncesi öğrencilerin yazma güçlüklerine ilişkin görüşlerini almaya yönelik yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu	Döngü sonların görüşlerine başvurulmuş gözlemci değerlendirmeleri (Çok Boyutlu Okunaklı Ölçeği’ne ve Yazım Hataları Formu’na göre)	Uygulama sonrası öğrencilerin yazma güçlüklerine ilişkin görüşlerini almaya yönelik yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu
Uygulama öncesi öğrencilerin yazılarını okunaklık açısından değerlendirmek için Çok boyutlu okunaklık ölçeği	Öğrencilerin araştırma sürecinde velileriyle ve öğretmenleri ile yapılan görüşme notları	
Uygulama öncesi öğrencilerin yazılarındaki hatalara yönelik yazım hataları formu		

Tablo 25’te yer alan veri toplama araç ve teknikleri, aşağıda açıklanmıştır.

3.6.1. Öğretmen anketi. Yapılan bu araştırmada yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerle çalışılmıştır. Bu çalışmaya karar verilirken, öğretmenlerin yazma güçlüğüne ilişkin desteğe ihtiyaçlarının olduğu görüşünü desteklemek için 1, 2, 3, ve 4. sınıfları okutan öğretmenlerin yazma güçlüğüne ilişkin görüşleri alınmıştır. Görüşme formu oluşturulurken öncelikle alan taraması yapılmıştır. Soru havuzu oluşturulmuştur. Sınıf Eğitimi alanında uzman olan bir araştırmacının görüşme soruları ile ilgili görüşleri alınmıştır, bir sınıf öğretmeni ile görüşme yapılarak soruların anlaşılabilirliği sınanmıştır. Görüşme formu 12 sorudan oluşmaktadır. Fakat araştırma konusunun belirlenmesi aşamasında hazırlanan sorulardan sadece yazma güçlüğüne ilişkin kısımlar kullanılmıştır. Pandemi olmasından dolayı Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınırken hem online hem yüz yüze görüşme izni alınmıştır. Görüşme soruları elektronik ortamda (Google forms aracılığıyla) katılımcılara iletilmiştir. Bu süreçte araştırmacı tarafından okullarda, müdürlerle iletişim kurulmuştur. Müdürler, görüşme formu adresini sınıf öğretmenleriyle paylaşmıştır. Elektronik ortamda formu 33 öğretmen doldurmuştur. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Bu süreçte doğal kodlama ile öğretmenlerin görüşleri kodlanmıştır. Daha sonra kategorilere ve ortak kategorilerin de bir araya getirilmesiyle temalara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinden direk alıntılar verilmiştir. Katılımcıların adları verilmemiştir ve katılımcılar; Öğretmen 1 (Ö1), Öğretmen 2 (Ö2)... biçiminde numaralandırılarak gösterilmiştir.

3.6.2. BEP dosyası. Öğrencilerin özelliklerini daha iyi bir şekilde ortaya çıkarmak için kullanılan BEP dosyası, Milli Eğitim Bakanlığı, Rehberlik Hizmetlerinde Kullanılan Formlar (2019)'ına yazma güçlüğü boyutunda eklemeler yapılarak uyarlanmıştır. Bu dosyada öğrenciye ait kişisel bilgiler, ailesine ait bilgiler, öğrencinin eğitsel performansına yönelik bilgiler, eğitsel öz geçmiş bilgileri, tıbbi özgeçmiş bilgileri ve var olan performans düzeyine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.6.3. Çok boyutlu okunaklık ölçeği. İlkokul öğrencilerinin yazma okunaklılık düzeyini belirlemek amacıyla, Yıldız ve Ateş (2010) tarafından geliştirilen “Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Bu ölçeğin uygunluğu için

Gaziantep Üniversitesi Temel Eğitim ve Eğitim Programları ve Öğretim ABD'de görev yapan alan ve ölçme-değerlendirmede uzman üç öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Ölçek ayrıca alanda görev yapan iki sınıf ve iki Türkçe öğretmenine de sunulmuştur. Bu referansa dayalı olarak ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

Yazı okunaklığını eğim, boşluk, ebat, biçim ve çizgi takibi olarak beş boyutta değerlendiren bir dereceli puanlama anahtarıdır. Ölçekte okunaklığın boyutları yeterli (3), kısmen yeterli (2), yetersiz (2) 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 (Yıldız ve Ateş, 2010).

3.6.4.Yazım hataları formu. Araştırmada Erden, Kurdoğlu ve Uslu (2002) tarafından geliştirilen Yazım Hataları Formu kullanılmıştır. Bu form oluşturulurken sınıf düzeylerine göre öğrencilerin hem okuma hızlarına hem de yazım hataları normlarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu araç 1359 erkek (%52.8) ve 1213 kız (%47.2) olmak üzere toplam 2572 öğrenciye uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Yazı hatalarını değerlendirmek üzere oluşturulan ve p-d-t-m-n-v-f gibi sessizlerin sık kullanıldığı standart 3 cümleden oluşan bir metin (dikte metni) yazdırılarak yazım hataları ve sıklıkları hesap edilmiştir. Bu metin, her sınıf düzeyinde kullanılabilmek üzere anlaşılabilirliği ve uygunluğu yine uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur.

Okuma hızı ve yazım hataları için norm oluşturmaya yönelik analizler Z puanları, ortalama ve standart sapmalar ile yüzdelik sıralar hesaplanarak yapılmıştır. Sınıflar arası farklılıkları için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Anlamlılık Tukey HSD ile sınanmıştır. Araştırma sonucuna göre yazım hataları normlarının geniş bir örneklem üzerinden elde edilmiş olması yapılacak araştırmalarda daha güvenilir sonuçlar verebileceği yönündedir (Erden, Kurdoğlu ve Uslu, 2002).

Erden, Kurdoğlu ve Uslu (2002) tarafından yapılan araştırmada kullanılan hata türleri dikkate alınmıştır. Yazım hataları öğrenci hatalarıyla örneklendirilerek açıklanmıştır.

1. Harf Atlama/Ekleme: Kelimede geçen harflerin yazılmaması, geçmeyen harflerin ise yazılması ile ilgilidir. Örneğin; “oyuna” yerine “oyna”, ya da “oyunla” kelimelerinin yazılması.
2. Hece Atlama/Ekleme: Kelimede geçen hecelerin yazılmaması, geçmeyen hecelerin ise yazılması ile ilgilidir. Örneğin; “Kelebek kaçmış” yerine “Kebek kaçmış” ya da “Kelebekler kaçmış” şeklinde yazılması.
3. Ters Yazma: Kelimelerdeki bazı harflerin ya da hecelerin yerlerinin değiştirilmesidir. Örneğin; “tehlikenin” yerine “tehkelinin” ya da “telhikenin” yazılması.
4. Harf Karıştırma: Kelimelerde ses ya da şekil benzerliği bulunan harfin yazılmasıdır. f-v, mn, b-p, b-d, d-t, c-ç, t-k harfleri verilebilir. Örneğin; “etraftan” yerine “etravtan” yazılması.
5. Kelimeleri Bitişik/Ayrı Yazma: Gerekli boşluğun verilmemesi ya da kelimelerin ayrı yazılmasıdır. Örneğin; “derinliklerinde” yerine “derin liklerinde” yazılması.
6. Satır Sonunda Hece Ayırma: Kelimelerin satır sonunda yanlış kısımdan parçalanmasıdır. Örneğin, “edemiyormuş” yerine “ed-emi-yormuş” şeklinde ayrılması.
7. Sözcük Atlama/Ekleme: Metinde geçen herhangi bir kelimenin yazılmaması ya da geçmeyen bir kelimenin yazılmasıdır. Örneğin; “Tombik etraftan yardım istemek için bağırması” yerine “Tombik yardım istemek için bağırması” yazılması.
8. Sözcüğü Yanlış Yazma: Kelimenin yanlış biçimde yazıya aktarılmasıdır. Örneğin; “hareket” yerine “hakaret” yazılması.
9. İmlâ Hataları: Noktalama işaretlerinin kullanımı konusunda yapılan yanlışlardır.

3.6.5. Öğrenci günlükleri. Öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini ortaya koymak amacıyla kullanılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin neyi bilip bilmediklerini, ne düzeyde anladıklarını, zayıf ve güçlü yönlerinin neler olduğunu, kendi öğrenmelerine ilişkin ne tür bilgilere sahip olduklarını görmek amaçlanmıştır. Thorpe (2004)’e göre, günlükler, öğrencilerin belirli bir süre sonra kendi öğrenmelerinde sezgiler eklemek amacıyla öğrenmelerini içeren önemli olaylar ya da öğretmen ve öğrenci etkileşimi

hakkında öğrendikleri çeşitli konseptleri düşünerek oluşturdukları yazılı materyallerdir. Bu araştırmada kullanılan öğrenci günlükleri, öğrencilerin uygulama öncesi, süreci ve sonunda o hafta neler yaptıklarını ve o gün yapılan etkinlikleri değerlendirmek, öğrencilerin etkinliklerle ilgili duygu ve düşüncelerini yansıtmak için kullanılmıştır. Öğrenciler günlükleri tutarken zorlanmamıştır. Bu nedenle oturumlar bittikten sonra öğrenciler istekli olduklarında yazmışlardır. Buna göre on haftalık uygulama neticesinde ÖĞR1'e ait 7, ÖĞR2'ye ait 5 ve ÖĞR3'e ait 7 günlük yer almaktadır. Bu nedenle özellikle öğrencilerin günlüklerindeki yazılarını biçimsel olarak gelişimini yansıtmak adına sadece birinci ve onuncu hafta günlüklerine yer verilmiştir.

3.6.6. Çalışma kâğıtları ve ev ödevleri. Bir ders kapsamında yazılan yazılar ya da öğrencinin yansıtmasına ya da yorumuna yer veren ödevler öğrencilerin tutumlarını, motivasyonu, algıları ve tepkileri konusunda önemli veri kaynakları olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu nedenle çalışma kapsamında, her bir harfin öğretiminde kullanılmak üzere araştırmacı tarafından hazırlanan, etkinliklerde kullanılacak çalışma kâğıtlarına yer verilmiştir. Çalışma kâğıtları içerisinde noktalı ve noktasız olarak büyük ve küçük harfler yer alacak şekilde hazırlanmıştır. Özellikle harf öğretiminden sonra öğrenilen harfin pekiştirilmesinde kullanılmıştır. Bunların dışında gerçekleştirilen her çalışma sonrasında, öğrenilen harf, hece ve kelime ile ilgili ev ödevleri verilmiştir. Araştırma süresince verilen ödevler “Oyunlarım” adı altında birleştirilmiştir. “Ödev” kelimesi kullanılmamıştır. Öğrencilerin verilen görevleri oyun olarak düşünmesi istenmiştir.

3.6.7. Araştırmacı günlüğü. Araştırma günlüğü, araştırmacının tüm bölümleriyle ilişkili gözlemleri ve düşünceleri kayıt etmek için kullanılan bir defterdir (Johnson, 2015). Bu çalışmada araştırmacı tarafından günlük tutulmuştur. Günlükte; araştırmacının sürece ilişkin düşüncelerine yer verilerek, katılımcının uygulamadaki performansına, başarı ve başarısızlıklarına vurgu yapılmıştır.

3.6.8. Veli ve öğrenci görüşmesi. Görüşme, araştırmacının ilgili kişilere kapalı uçludan açık uçluya uzanan bir yelpazede sorular sorarak bilgi topladığı yöntemidir (Buran, 2015). Araştırma sürecinde katılımcıyla ve zaman zaman annesiyle sohbet tarzında görüşmeler yapılmıştır. Bu yaklaşımın genellikle araştırmacının ortama doğrudan katıldığı araştırmalarda kullanıldığını ve görüşülen bireyin kendisiyle görüşme yapıldığını bile fark etmeyebileceğini belirten Yıldırım ve Şimşek (2013) sohbet tarzı görüşmede önceden belirlenmiş soruların olmadığını, soruların konuşmanın akışı içerisinde kendiliğinden geliştiğini ifade etmektedir. Bu araştırma kapsamında veli ve öğrencilerle uygulama öncesi, sırası ve sonrası görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler ve velilerle yapılan uygulama öncesi görüşmeler mevcut durum görmek; uygulama sonrasında yapılan görüşmeler ise uygulamanın etkilerini görmek amacıyla kullanılmıştır. Uygulama sürecinde sorulan sorular ise yaşanan ana dönük ya da öğretim ile ilgili görüş almak için kullanılmıştır.

3.6.9. Ses kayıtları. Araştırmada kullanılan ses kayıtları öğretmen ve veliler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler ve uygulama öncesi, sırası ve sonrası öğrencilerden elde edilen verilerin kaybını önlemek amacıyla ses kaydı kullanılmıştır.

3.7. Verilerin Analizi

Bu eylem araştırmasında, mevcut durumun belirlenmesi, uygulama sürecinin incelenmesi ve süreçteki değişimlerin belirlenmesine yönelik uygulama öncesinde, uygulama sürecinde ve uygulama sonrasında toplanan verilerin analizinde, veri türüne bağlı olarak çeşitli nicel ve nitel veri analizi teknikleri göz önünde bulundurulmuştur. Genel olarak, nicel verilerin analizinde, frekans, aritmetik ortalama, nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi yapılırken nicel ve nitel veriler birlikte analiz edilmiştir. Bu bölümde, Tablo 25’te verilen veri toplama araçlarına ilişkin analiz süreçleri, ilgili alt başlıklar altında açıklanmıştır.

Problemi Belirlerken Öğretmenlere Uygulanan Anket Verilerinin Analizi: Sürecin başında öğretmenlerle yapılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu’ndan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan

verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla, toplanan veriler önce kavramsallaştırılır, daha sonra ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların belirlenmesi gerekmektedir. Bu kapsamda yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formundan elde edilen veriler araştırmacı tarafından kodlanmış ve temalara ayrılarak, sınıf eğitimi alanında uzman bir olan bir araştırmacının ve bir sınıf öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Verilen düzeltmelerle son şeklini almıştır. Puanlayıcılar arası güvenirlik Miles ve Huberman tarafından geliştirilen aşağıdaki formülle hesaplanmıştır.

$$\text{Güvenirlik} = \text{Uzlaşma Sayısı} / \text{Uzlaşma} + \text{Uzlaşmama Sayısı}$$

Değerlendiriciler arası güvenirlik (0.83) olarak belirlenmiştir. Güvenirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Burada elde edilen sonuç, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

Öğrenci ve Veli Görüşme Sorularından Elde Edilen Verilerin Analizi: Öğrencilerin uygulama öncesindeki mevcut durumlarının belirlenmesi ve uygulama sonrasında, uygulamanın etkilerinin incelenmesi amacıyla araştırmacı tarafından öğrencilere ve velilere iki görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken sınıf eğitimi alanında bir uzman ile bir sınıf öğretmenin görüşleri alınmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılarak formlar uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Araştırmacı, görüşme formunu uygulama sürecinde yer alan bütün öğrencilere, uygulama öncesinde ve sonrasında olmak üzere iki kez uygulanmıştır.

Araştırma süresince uygulama öncesi ve uygulama sonrası yapılandırılmış öğrenci ve veli görüşme formlarından elde edilen bilgiler araştırmacı tarafında ses kayıtları dinelerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Öğrenci ve velilerin vermiş olduğu yanıtlar bulgulara tablolara doğrudan yansıtılmıştır. Başka bir uzman tarafından araştırmacının yapmış olduğu tablolar incelenmiş ve ses kayıtları ile karşılaştırılmıştır. Nihayetinde iki değerlendiricinin ortak kararıyla uygulama öncesi ve uygulama sonrası öğrenci ve velilerin görüşleri doğrudan bulgulara tablolar halinde verilmiştir. Bu süreçte de değerlendiriciler arası güvenirlik Miles ve Huberman tarafından geliştirilen formülle hesaplanmıştır. Buna göre değerlendiriciler arası güvenirlik (0.97) olarak hesaplanmıştır.

Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Analizi: Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği ile öğrencilerin uygulama öncesi, sırası ve sonrası yazmış oldukları yazılar süreç boyunca değerlendiricilere göre değerlendirilmiştir. Fakat uygulanan programın etkililiğini otaya koyma noktasında yapılan son değerlendirmede değerlendiriciler arasındaki uyum hesaplamak için Kappa istatistiğinden yararlanılmıştır. Kappa istatistiği Cohen (1960) tarafından önerilmiştir. Sınıflama düzeyinde puanlama yapan iki puanlayıcı arasındaki uyumun derecesini belirlemek için geliştirilmiştir (Cohen, 1960). Kappa istatistiği -1 ile +1 arasında değer almaktadır (Fleiss, 1971, akt. Bilgen ve Doğan, 2017). Kappa istatistiğinde Landis ve Koch, (1977) tarafından önerilen uyum düzeyleri kullanılmaktadır. Bu düzeylere ilişkin bilgiler Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26.

Kappa İstatistiğinin Yorumlanmasına İlişkin Değer Aralıkları

K	Uyum gücü
< 0,00	Zayıf
0,00 – 0,20	Önemsiz
0,21 – 0,40	Düşük
0,41 – 0,60	Orta
0,61 – 0,80	Önemli
0,81 – 1,00	Çok Yüksek

Landis ve Koch (1977) göre bu katsayının 0,81 – 1,00 arasında olması mükemmel bir uyumun olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği’ne göre uygulama sonrası yapılan değerlendirici değerlendirmelerine göre puanlayıcılar arası güvenirlik ($\kappa = 1,00$) olarak hesaplanmıştır. Bu da yapılan puanlamaların çok yüksek düzeyde bir uyum içinde olduğunu göstermektedir.

Yazım Hataları Formundan Elde Edilen Verilerin Analizi: Yazım Hataları Formu ile öğrencilerin son değerlendirmede yazmış oldukları yazılar iç yapı yönünden değerlendirilmiştir. Yazım Hataları Formu her öğrencinin gelişimini görmek için haftalar boyunca kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından değerlendirmenin daha kolay yapılabilmesi için Yazım Hataları Formu içinde yer alan 9 hata türü tablolar halinde kontrol listesi şeklinde verilmiştir. Kontrol listelerinde belli başlı davranışların yapılıp yapılmadığını yani var ya da yok olduğuna bakılmaktadır. Ya da bireyin

davranışlarından kaç tanesine sahip olduğu bilgisine cevap verir. Bu kapsamda öğrencilerin yazım hatalarını gidermek amacıyla yapılan bu araştırma sonucunda uygulanan Yazım Hataları Formu bağımsız iki değerlendiriciye göre değerlendirilmiştir. Puanlayıcılar arası güvenirlik Miles ve Huberman tarafından geliştirilen formülle hesaplanmıştır. Uygulama sonu öğrencilerin yazılarını değerlendiren değerlendiricilerin vermiş oldukları yanıtlar baz alındığında puanlayıcılar arası güvenirlik %100 olarak hesaplanmıştır. Burada elde edilen sonuç ile planlayıcıların uygulama sonu vermiş oldukları değerlendirmelerin çok iyi bir uyum içinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ses Kayıtlarının Analizi: Yazma güçlüğü gösteren öğrenciler, aileleri ve öğretmenleri ile uygulama öncesi, süreci ve sonunda görüşülmüştür. Uygulama sürecinin başından öğrencilerin genel özelliklerini belirlemek ve yazma güçlüklerini en iyi şekilde tespit etmek amacıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde yapılan uygulamalar hakkında bilgi almak ve öğrencilerin gelişimini izlemek amacıyla görüşmeler yapılmış olup uygulama sürecinin sonunda ise yazma güçlüğüne yönelik hazırlanan programların etkililiği üzerine görüşmeler yapılmıştır. Öğrenci, aileler ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ses kaydı ve notlar tutulmuştur. Bu araştırma kapsamında ses kayıtlarının uyumu hesaplanırken her öğrenciye ilişkin rastgele seçilen 3 haftalık ses veya görüntü kaydı (toplamda 9 haftalık) gözlemcilere gönderilmiştir. Bu ses ve görüntü kayıtlarında öğrencilere ait bir seferde çıkan cümleler analiz birimi olarak kabul edilmiştir. Bu cümleler verilirken özellikle önemli görülen yerler tırnak işareti ile gösterilmiştir. Bağımsız araştırmacılarla bulgular üzerinde görüş birliği oranı Miles ve Huberman tarafından geliştirilen formülle hesaplanmıştır. İki gözlemci arası uyum (.88) olarak hesaplanmıştır.

Öğrencilerin Uygulama Sürecindeki Çalışma Kağıtları: Öğrencilerin uygulama sürecindeki çalışma kağıtları haftalara göre incelenmiş olup, bulgulardaki görsellere yansıtılmıştır.

Araştırmacı ve Öğrenci günlükleri: Araştırmacı günlükleri uygulama sürecinin başından sonuna kadar her etkinliğin sonunda o gün yapılan etkinlikleri değerlendirmek, öğrencilerin eksik görülen noktalarının düzeltilmesi, araştırmacının kendini değerlendirebilmesi ve uygulama sürecinin iyileştirilmesi için kullanılmıştır.

Ayrıca araştırmacı günlükleri dışında araştırmacının ders içi ve ders dışı gözlemlerine yer verilmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin olası sorunlarını önceden fark edip tedbir almak amaçlanmıştır. Öğrenci günlükleri uygulama öncesi, süreci ve sonunda o hafta neler yaptıklarını ve o gün yapılan etkinlikleri değerlendirmek, öğrencilerin etkinliklerle ilgili duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarabilmek için kullanılmıştır. Araştırmacı notlarına ve öğrenci günlüklerinden bölümlere bulgular bölümünde doğrudan yer verilmiştir. Araştırmacı günlüğü, öğrenci günlükleri ve süreçteki öğretmen görüşleri analiz edilmemiş olup, diğer verileri desteklemek amacıyla doğrudan alıntılar şeklinde yer verilmiştir.

3.8. Araştırmacının Rolü ve Özellikleri

Araştırma, araştırmacının hem uygulamayı yapan hem de araştırmacı rolünü üstlendiği bir şekilde tasarlanmıştır. Araştırmacı lisans ve yüksek lisans eğitimini sınıf öğretmenliği alanında tamamlamış ve doktora eğitiminde özel eğitim ile ilgili konularda çalışmalar yapmıştır. Araştırmacı aynı zamanda yüksek lisans döneminde özel eğitim kurumlarında kısmi olarak çalışmakla birlikte; doktora sürecinde ise bu alanda kendini geliştirmek için alanında uzman akademisyenlerden destek alarak kuramsal alt yapısını oluşturmaya çalışmıştır. Bu amaç ile Gazi üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü ile Disleksi Öğrenme Güçlüğü Derneği tarafından 20-24 Nisan 2018 tarihleri arasında düzenlenen 30 saat süreli “Disleksi Eğitici Eğitimi Sertifikasyon Programı” başarıyla tamamlanmıştır. Ayrıca Gazi Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü’nde öğretim üyesi olan Prof. Dr. E. Rüya ÖZMEN hocadan 2019-2020 öğretim yılı güz döneminde “Bilişsel Strateji Öğretimi” dersi alınmıştır.

Bu araştırmaya ilişkin olarak araştırmacı öğretim programını ve eylem planını hazırlamış, veri toplama araçlarından faydalanmıştır. Araştırma süresince 30.12.2019, 25.06.2020, 28.12.2020 ve 08.06.2021 tarihlerinde 4 kez toplanan Tez İzleme Komitesinde tez danışmanı ve alanında uzman akademisyenlerin görüşleri alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Araştırmacı araştırma konusu kapsamında üç öğrenciye bireysel olarak üç farklı Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) ve bu programlara bağlı olarak üç farklı Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı (BÖP)

hazırlamıştır. Oluşturulan her BÖP’da haftada dört saat olacak şekilde on haftalık planlar oluşturulmuştur. Tez danışmanı ve alanında uzman akademisyenlerce planlar ve veri toplama araçları değerlendirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Uygulama için gerekli izinler alınmadan önce Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi BAP’a proje desteği için başvurulmuştur. Nitekim uygulama için gerekli izinler alındıktan sonra uygulama öncesi öğrenci velileri ile toplantı yapılarak araştırmanın amacı, konusu ve uygulanacak etkinlikler hakkında veliler bilgilendirilmiştir. Araştırmacı uygulama öncesi BAP kapsamında alınan ve öğretim planlarındaki etkinlikte kullanılacak malzemeleri, kullanılacağı haftaları belirterek, ailelere vermiştir. Yine görüşmelerde endişe duyan veliler cesaretlendirilerek araştırma sürecine olumlu yönde katılmalarına çalışılmıştır. Uygulama sürecinde araştırmacı aynı zamanda uygulayıcı olarak etkinlikleri uygulamış, öğrencileri gözlemleyerek günlüğüne gerekli notları almış, görüşmeler yapmış, ses kayıtları ve fotoğrafların çekimlerini yapmıştır. Yine bu süreçte etkinlikler değerlendirilerek eylem planı tez danışmanı ile gözden geçirilmiş ve uygulamaya devam edilmiştir. Araştırmacı uygulamanın her aşamasında aktif rol almıştır. Uygulama sonrası araştırmacı tarafından veriler analiz edilerek yorumlanmış ve araştırma raporlaştırılmıştır.

3.9. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Nitel araştırmalar, nicel araştırmalara göre daha çok araştırmacı önyargısından etkilenme olasılığının yüksek olduğu araştırmalardır. Bu nedenle nitel araştırmaların sağlamlığı, yani geçerlik ve güvenirliliği konusunda dikkat edilmesi gereken birçok husus bulunmaktadır. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliğin önemi, tanımı ve onları tanımlayan terimlere ilişkin pek çok bakış açısı bulunmaktadır. Cresswell (2013) bu bakış açılarını, nicel değerler bakımından inceleyen, nicel terimlerden farklı nitel terimler kullanan, post-modern ve yorumlayıcı bakış açısı ile ele alan ya da pek çok bakış açısını sentezleyen bakış açıları olarak değerlendirmiştir. Bu bağlamda bu araştırmada, iç geçerlik yerine inandırıcılık, dış geçerlik yerine aktarılabilirlik, iç güvenirlilik yerine tutarlılık ve dış güvenirlilik yerine teyit edilebilirlik kavramlarını kullanmayı tercih eden Lincoln ve Guba, (1985) tarafından önerilen stratejilere dikkat edilmiştir.

İnandırıcılık; toplanan verinin gözlemlenen küçük bir gerçeğin oldukça gerçek resmini oluşturması anlamına gelmektedir (Johnson, 2015, s.109). Araştırmacı elde ettiği bulguların gerçekliğine, benzer ortamlarda sonuçların geçerliğine, süreçlerin birbiri ile tutarlı olmasına ve verilerin nesnel bir yaklaşımla toplandığına ve yine nesnel bir yaklaşımla sonuçlar ortaya koyduğuna ilişkin kanıtlar sunması gereklidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda araştırmacı gerçekleştirdiği eylem araştırmasında inandırıcılık için şu kanıtları sunmaya çalışmıştır:

- Araştırmacı 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz ve bahar dönemi boyunca uygulama süreci araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.
- Uygulama yapılan yerlerde bulunan sürede yüz yüze eğitimde ortalama 100 ders saatine yakın ses kaydı alınmış, uzaktan eğitim sürecinde ekstralalarla birlikte ortalama 21 ders saatine yönelik gözlem yapılmıştır.
- Araştırma süresince birçok veri toplama aracı işe koşularak veri çeşitlemesi yapılmıştır. Bu bağlamda; gözlem, görüşme, günlükler, alan notları, kişisel bilgi formu gibi birçok nitel veri toplama aracı kullanılmıştır.
- Araştırmada veri kaybı yaşanmaması için ses kayıt cihazı kullanılmış ve günlüklerin zamanında yazılmasına dikkat edilmiştir. Bu düzeni sağlamak için veriler sistematik olarak doğrudan öğrenci dosyalarına ve bilgisayara kayıt edilmiştir.
- Araştırma sürecinde uygulamaları ve verileri doğrulamak ve bir sonraki adımlara karar vermek için toplanan veriler farklı uzmanlar ve sınıf öğretmeni ile paylaşılarak meslektaş ve katılımcı teyidi sağlanmıştır.
- İnandırıcılığı artırmak adına uygulama sürecinin adımları, oturumların nasıl işlendiği, veri toplama süreci, araştırma ortamı, araştırma katılımcıları ve rolleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Aktarılabilirlik, nitel araştırmalarda araştırma sonuçlarının doğrudan benzer ortamlara genellenemeyeceği ancak bu tür ortamlara sonuçların uygulanabilirliğine ilişkin geçici yargılara ulaşılması anlamına gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda bu araştırmadan elde edilen sonuçların benzer ortamlara aktarılabilirliğini ortaya koymak için şu konulara dikkat edilmiştir:

- Araştırmanın gerçekleştirildiği tüm süreç ayrıntılı olarak betimlenmeye çalışılmıştır.
- Yapılan betimlemeler olabildiğince tarafsız olarak verilmeye çalışılmıştır.
- Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme türü tercih edilmiş ve ölçütler açık ve net olarak ifade edilmiştir.
- Verilerin bulgu olarak sunulmasında doğrudan alıntılar, görüşmeler, günlükler ve araştırmacı notları sıklıkla kullanılmıştır.

Nitel araştırmalar, nicel araştırmalarda olduğu gibi güvenilirlik peşinde değildir. Bunun yerine güvenilirliğin de odaklandığı alanlardan biri olan tutarlılığa önem verir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu noktada araştırma süresince toplanan verilerin toplama yöntemi çeşitlenmeli ve araştırmacı dışında veri kontrolü sağlayan kişi ya da kişilerin sürece dahil olması önemlidir. Bu araştırmanın tutarlı olmasını sağlamak için şu hususlara dikkat edilmiştir:

- Farklı veri toplama araçlarından elde edilen verilerin birbirini destekleyecek biçimde tutarlı olarak sunulmasına dikkat edilmiştir.
- Ses kayıtlarının dökümleri araştırmacı tarafından yapılmış ve kontrol edilmesi için başka bir uzmana sunulmuştur.

Teyit edilebilirlik; tam nesnelliğin mümkün olmadığı varsayımına dayanarak araştırmacıdan ulaştığı sonuçları topladığı verilerle sürekli olarak teyit etmesi anlayışına dayanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada teyit edilebilirliğin sağlanması için şunlara dikkat edilmiştir:

- Araştırma süresince toplanan ham veriler araştırmacının danışmanı tarafından incelenmiştir.
- Araştırmada veriler analiz edilirken değerlendiriciler arası güvenilirlik için Miles ve Huberman tarafından geliştirilen formül ve Kappa istatistiğinden yararlanılmıştır.
- Araştırma süresince 30.12.2019, 25.06.2020, 28.12.2020 ve 08.06.2021 tarihlerinde 4 kez toplanan Tez İzleme Komitesinde tez danışmanı ve alanında uzman akademisyenlerin görüşleri alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır.
- Araştırma sonunda, araştırmada ulaşılan sonuçların, yargıların, yorumların ve önerilerin teyit edilebilmesi için ham veriler araştırma sürecinin dışında

bulunan iki değerlendiriciye sunulmuş ve teyit edilebilirliği sağlanmıştır. Birinci değerlendirici deneyimli bir sınıf öğretmeni iken; ikinci değerlendirici sınıf öğretmeni ve aynı zamanda doktora öğrencisidir.

- Ayrıca araştırma süresince toplanan tüm veriler, analiz aşamasında yapılan kodlamalar ve analiz ile ilgili yorumlar teyit edilebilirliğin tekrar gerekmesi durumunda bilgisayar ve dosya ortamında saklanmıştır.

3.10. Araştırmanın Etiği

Araştırmanın eylem planı ve uygulanacak olan etkinlikler belirlendikten ve Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Projeleri kapsamında alınan malzemelerin gelmesinden sonra Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izinleri (Ek-1) alınmıştır. Uygulama öncesi öğrenci velileri ile toplantı yapılmıştır. Bu toplantıda araştırmacı araştırmanın amacı, uygulanacak etkinlikler, özellikle pandemi süreci vb. konular hakkında veliler bilgilendirilmiştir. Araştırmada elde edilecek olan verilerin bilimsel amaç dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacağı, başka bir ortamda paylaşılmayacağı konusunda gerekli açıklamalar yapılmış ve velilerden uygulama için izin (Ek-3) alınmıştır. Daha sonra öğrenciler uygulama süreci, yapılacak etkinlikler ve öğrencilere ait bilgilerin başka bir ortamda paylaşılmayacağı hakkında bilgilendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler raporlaştırılırken öğrenci ve birinci alt problem kapsamında yer alan öğretmen isimleri yerine kodlara yer verilmiş, etkinlik fotoğraflarında öğrenci yüzleri bulanıklaştırılarak veya görünmeyecek şekilde kullanılmıştır.

Araştırmada öğrencilerden elde edilen verilerde analiz yapma, bulguları yorumlama ve sonuç aşamalarında bilimsel araştırma yöntemleri kullanılmış, veriler değiştirilmemiş, olduğu gibi kullanılmıştır. Araştırmada yararlanılan her kaynak Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzu kurallarına bağlı kalınarak ve kaynak gösterilerek kullanılmıştır. Ayrıca kullanılan ölçekler izin alınarak ve değiştirilmeden kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

İlkokulda öğrenim gören öğrencilerin yazma güçlüklerinin belirlenmesini ve öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan bu çalışma eylem araştırması olarak tasarlanmıştır. Nicel ve nitel veri toplama araçlarının kullanıldığı bu çalışmada hazırlanan eylem planlarının etkililiği, veli ve öğrencilerin yazma güçlüğüne ilişkin görüşleri araştırılmıştır.

4.1. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazı Güçlüklerine Göre Hazırlanan Programlarının Öğrencileri Nasıl Etkilediğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin olarak ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma güçlüklerine göre hazırlanan programların öğrencilerin yazma güçlüklerini giderip gidermediği araştırılmıştır. Bu kapsamda eylem planı olarak hazırlanan BÖP'lerin uygulanması ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Bunun yanında araştırmacı görüşlerine, öğrenci ve veli görüşlerine, uygulama esnasından oluşan sorunlar ve bu konuda alınan tedbirlere ve değerlendirci değerlendirmelerine yer verilmiştir. Ayrıca uygulama ile ilgili fotoğraf örnekleri ile de süreç desteklenmiştir.

4.1.1. ÖĞR1'in birinci döngüsüne yönelik bulgular. Birinci döngü, ilk dört haftalık uygulama sürecini kapsamaktadır. Bu kapsamda, her hafta için ayrı ayrı, hazırlanan Bireyselleştirilmiş Öğretim Planları'nın uygulanmasına yer verilmiştir. Birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü hafta için hazırlanan BÖP'lerde ÖĞR1'in büyük ve küçük kas gelişimi ve zorlandığı harfler üzerinde durulmuştur. Sürece ilişkin bilgiler; ÖĞR1'in gerçekleştirdiği çalışma kağıtlarına, araştırmacı gözlemlerine, öğrenci görüşlerine, veli görüşlerinden ve öğretmenin görüşlerinden oluşmaktadır. ÖĞR1'e ilişkin birinci döngü aşamasında yapılan çalışmalar ve tüm sürece ilişkin detaylar aşağıda verilmiştir.

1. hafta: Pandemi sebebi ile oluşan risk ortamında gerekli tedbirler (dezenfektan, kolonya, maske) alınmıştır ve araştırmacının kendisi her oturumda maske kullanmıştır.

1. oturum:

Hazırlık: ÖĞR1 ile ilk hafta başlarken öğrencimize uyulması gereken kurallar (kendisini dikkatli bir şekilde dinlemesi ve kendisinin gösterdiği şekilde yapması) anlatılmıştır. Sonra öğrencinin araştırmacıdan istediği şeyler (dersin işlendiği ortam, masası, sandalyesi vs.) üzerinde durulmuştur. Araştırmacı tarafından çalışmanın yapılacağı ortam düzenlenmiş ve ortam öğrenciye tanıtılmıştır. İlk hafta kullanılacak malzemeler (3D kalem, kurşun kalem, silgi, açacak, mavi renkli kalem tutamaç, cetvel) masanın üzerine koyulmuş ve ÖĞR1'in incelemesi istenmiştir.

Kazanımdan haberdar etme: Araştırmacı ÖĞR1'e, "Beni dikkatli bir şekilde dinlediğin takdirde bu hafta hem doğru kalem tutuşu hem de doğru oturuşu öğrenebileceksin" şeklinde ifade etmiştir.

İşleyiş: ÖĞR1'e genellikle uygulamalar yapılırken önce araştırmacı tarafından nasıl oturması gerektiği, sırt ve boynunun nasıl durması gerektiği, kalemi defteri ve çalışma kağıdını nasıl tutması gerektiği gösterilmiştir. Daha sonra örnek olmayan bir durum gösterilmiştir; iki örnek arasındaki farkı öğrencinin söylemesi istenmiştir. İki farklı örneği de gözlemleyen öğrenci doğru oturma düzeni hakkında yorumlar yapmıştır. İki farklı performans arasındaki farklar araştırmacı tarafından kendisine uygulamalı gösterilmiştir.

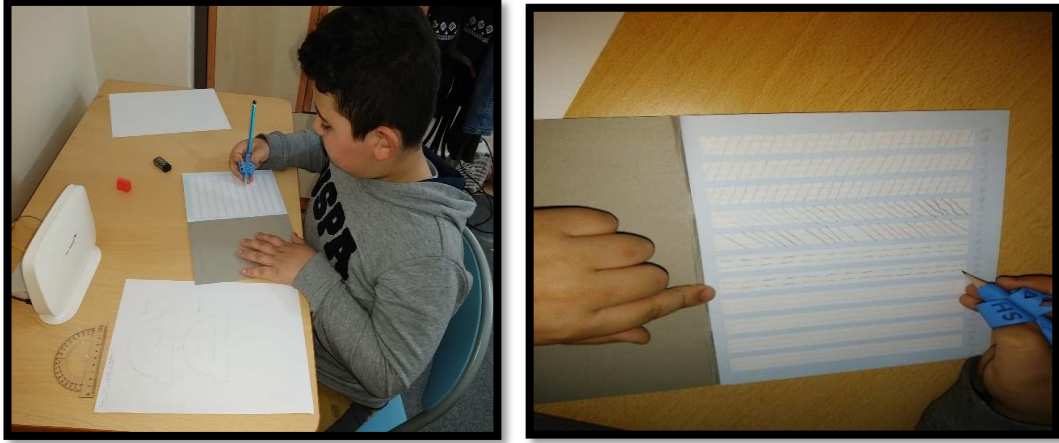
ÖĞR1'in yazı yazarken başını çok fazla ileri doğru ittiği ve ayaklarını, elini yer yer yanlış konumlandırıldığı fark edilmiştir. Bunun için araştırmacı tarafından doğru konumlanmasına yönelik açıklama yapılmıştır. Örneğin yanlış oturuş ile ilgili internetten gösterilen fotoğraflar üzerinde, yanlış oturuş ve konumlanma durumlarında sırtta ağrı veya çeşitli sağlık sorunları yaşayabileceği belirtilmiştir. Arkasından doğru oturma biçimini öğrenciden uygulaması istenmiştir. Araştırmacı tarafından öğrenciye, yapamadığı noktalarda yardımcı olunmuştur. Bu birkaç kez tekrar edildikten sonra öğrenci uygun şekilde oturmayı başarmıştır. Bu aşamaya ilişkin görseller Şekil 21'de verilmiştir.



Şekil 21. ÖĞR1'in oturuş pozisyonu

Sonraki süreçte kalem tutma şekli ve kalem tutarken kalemini çok bastırmaması gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu sebeple kalem tutamacının uygun bir şekilde kullanımı araştırmacı tarafından gösterilmiştir. ÖĞR1'den süreç boyunca her gün derse başlarken, kalem tutarken, defterini kullanırken aynı uygulamaları yapması istenmiştir. Kalem tutamacı olarak, mavi kalem tutamacı tercih eden öğrencimiz için mavi tutamaç sembolü kullanılmıştır ve bundan sonraki süreçlerde ne zaman mavi tutamaç denilirse, gösterilirse o zaman oturduğunda, kalem tutuşunda, ayaklarının geri hizalanmasında bir sorun olduğunu algılayacak ve kendini düzeltecektir. Öğrenciye bu konuda sürekli uyarı yapılmayacağı söylenmiştir.

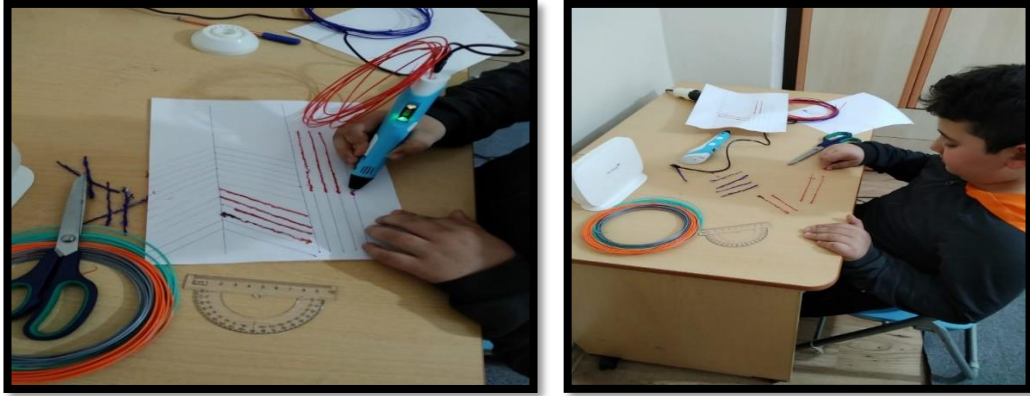
Çizgi çalışmaları aşamasına geçilmiştir. Çizgi çalışmaları yapılırken sola doğru eğik çizgileri daha düzgün yapan öğrencimizin; sağa doğru eğik çizgileri daha zor yaptığı belirlenmiştir. Bu nedenle öncelikle cetvelle sağa doğru eğik çizgiler yapılmıştır, arkasından aynı öğrenci tarafından tekrar edilmiştir. Bu aşamaya ilişkin görseller Şekil 22'de verilmiştir.



Şekil 22. ÖĞR1'e ait çizgi çalışmaları

3D kalem kullanımı gösterilmiştir. Çizilen çizgilerin üzerinden 3D kaleme ısınma çalışmaları yapılmıştır hem de çizilen çizgilerin nasıl algılandığı gösterilmiştir. Öğrenci 3D kalemi ilk defa kullanırken araştırmacı öğrenciye hem sözel hem de fiziksel yardımda bulunmuştur. İlk başta ÖĞR1 zorlanırken birkaç uygulamadan sonra alışmış ve kendisi devam etmek istediğini söylemiştir. Çalışma birkaç kez tekrar edilmiştir. 3D kalemle ilgili görüşü sorulduğunda “Çok keyif aldığını sık sık kullanmak istediğini” belirtmiştir. Bu çalışmaya ilişkin görseller Şekil 23'te verilmiştir.





Şekil 23. Öğr1'in 3D kalem kullanımı

Değerlendirme: Öğr1'in birinci oturumda özellikle oturuş sırasında en çok zorlandığı noktalardan birinin başını öne doğru eğmesi ve yazarken bunun farkında olmamasıdır. Bu nedenle özellikle ilk haftalar birlikte karar verilen mavi tutamaç hatırlatıcı olarak kullanılmıştır. 3D kalemi çok çabuk kavramış ve süreci kendi başına sürdürebilmiştir.

Oyunlarını: Öğr1'den verilen yazı defterinde bu etkinlikleri; bir hafta boyunca, gün içinde tekrar etmesi istenmiştir.

2. oturum:

Hazırlık: İkinci oturumda, Öğr1'e "Kral Şakir" adlı çizgi filmin kahramanlarının bulunduğu origami seti dağıtılmıştır. 10 farklı origami verilmiştir. Öğr1 incelemiştir.

Kazanımdan haberdar etme: Araştırmacı Öğr1'e, "Beni dikkatli bir şekilde dinlediğin takdirde bu süreçte parmak kasların ve motor becerilerin gelişecektir" şeklinde ifade etmiştir.

İşleyiş: Origami setinin içinde her bir karakterin nasıl oluşturulacağına dair yönergelerin olduğu kağıtlara yer verilmiştir. İlk uygulamayı öğrenci, araştırmacı ile birlikte yapmıştır. Sonraki origamiyi öğrenci kendisi yapmıştır. Yapamadığı durumlarda araştırmacı yardımcı olmuştur. Origamiler yapılırken proje kapsamında alınan kum saati kullanılmıştır; 10 dakika içerisinde bir origami yapılmaya çalışılmıştır. İlk hafta bu şekilde sonuçlanmıştır. Bu çalışmalara ilişkin görseller Şekil 24'te verilmiştir.



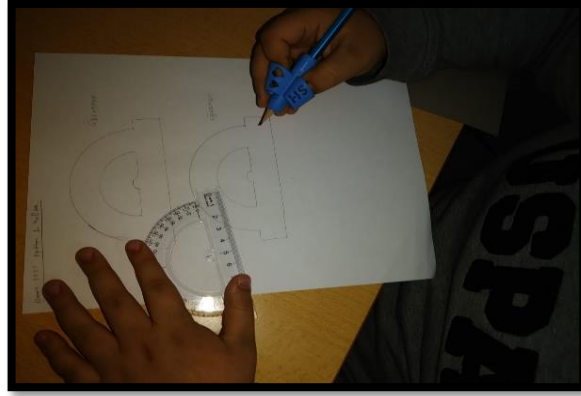
Şekil 24. ÖĞR1'e ait origami çalışması

Bu etkinlik sırasında kendi şapkasını yapmak isteyen ÖĞR1 sevdiği renkte karton ile şapka yapacağını ve evine götüreceğini söylemiştir. Bu süreçle ilişkin görsel Şekil 25'te verilmiştir.



Şekil 25. ÖĞR1'in origamideki "Canan" karakterine yaptığı şapka çalışması

Bu haftaya ilişkin ÖĞR1 "Genel anlamda çok zorlanmadım fakat origamiler yaparken zorlandım" şeklinde belirtmiştir. Bunların dışında son olarak oval çizgi çizmek için farklı bir etkinlik yapılmıştır. Süreçte öğrencinin parmak kaslarını, parmak becerisini, küçük kas becerilerini görmek açısından iletke ve gönye araştırmacı tarafından öncelikle etkinlik kâğıdın üzerine koyulmuştur. Öncelikle araştırmacı tarafından çizilmiştir. Arkasından ÖĞR1'in iletke ve gönyeyi kullanarak çizmesi istenmiştir. Burada hem oval çizgileri çizme becerisi hem de çizgi takibi yapıp yapamadığına bakılmıştır. Daha sonra öğrenci çalışmayı gerçekleştirilmiş ve başarılı olmuştur. Bu aşamada araştırmacının ve öğrencinin yaptığı çizimler Şekil 26'da verilmiştir.



Şekil 26. ÖĞR1'in cetvelle yaptığı çizim (soldaki çizim araştırmacıya sağdaki çizim ÖĞR1'e aittir)

Son olarak öğrenciye araştırmacıyı dikkatli bir şekilde dinlediği ve ders esnasında yerinden kalkmadığı için teşekkür edilerek birinci hafta sonuçlandırılmıştır.

Değerlendirme: ÖĞR1 oval ve yatay çizgileri çizmekte çok zorlanmamıştır. Genel anlamda düz çizgileri ve sağa doğru yatay çizgileri orta düzeyde yapabilmıştır; sola doğru yatay çizgileri çizmekte ise zorlanmıştır.

Oyunlarım: Origamiler öğrenciye verilmiş ve öğrencinin istediği zaman oynayabileceği söylenmiştir. Ayrıca bu süreçte ailesinden de destek alabileceği belirtilmiştir.

Araştırmacı gözlemleri: ÖĞR1 iyi bir performans göstermiştir. Yalnız yazı yazarken kafasını öne doğru eğiyor gibi görünmektedir. Bu sorunu çözmek için sonraki haftalarda oturma biçimi üzerinde durulacaktır. ÖĞR1 öğrenmiş olduğu kalem tutuş, oturuş kurallarını ödevlerini yaparken uygulamaya çalışmıştır. Ailesi ile yapılan görüşmede annesi “ilk hafta olduğu için öğrencinin heyecanlı olduğunu” söylemiştir. Birinci hafta bittikten sonra yapılan origamiler ve araştırmacıya hediye edilen origami Şekil 27’de verilmiştir.



Şekil 27. ÖĞR1'in birinci haftaya ilişkin görseli

2. hafta:

1. oturum:

Bir önceki haftanın değerlendirilmesi: Derse başlamadan önce geçen hafta kalem tutma, oturuş pozisyonları ile ilgili neler yaptığı kendisinden gösterilmesi istenmiştir. ÖĞR1, geçen hafta her ne kadar yapılan çizgi çalışmalarını tekrar ettiğini söylese de, ÖĞR1'in ödev ve etkinlik yapma konusunda istikrarlı ve disiplinli davranmadığı görülmüştür. ÖĞR1 süreçte ev ile ilgili bazı sıkıntıları yaşamıştır; bunu da araştırmacının kendisine “Oturuş ve kalem tutuş kısmını kendim yapabiliyorum fakat origamiler konusunda annem ve babam çalıştığı için tek başına yapamadım. Bu nedenle bitirmem uzun sürdü.” şeklinde ifade etmiştir ve bu nedenle etkinlikleri yaparken bazı zorluklar yaşamıştır. Genel olarak kalem tutma kısmında bazı problemler yaşadığı, yazı yazarken kafasını dik tutmakta zorlandığı tespit edilmiştir. Araştırmacı, ÖĞR1'in kafasını öne doğru eğdiği durumlarda kendisine vermiş olduğu mavi tutamacı sembol olarak kullanmıştır.

Ödüllendirme: Derse başlarken ÖĞR1'i motive etmek amaçlı olarak sevdiği bir yiyecek (Jelibon) kendisine verilmiştir.

Hazırlık: Bu hafta kullanılacak malzemeler (sevdiği karton, makas, yapıştırıcı, cetvel, renkli kalemler, kabartma makinesi, kurşun kalem, silgi ve açacak) tanıtılmış ve “bu malzemelerle çok güzel etkinlikler yapılacağı” belirtilmiştir. Sonra harfleri

öğretmeden önce kendisi için duvarda asılı olan harflerin yazılış yönünü gösteren kâğıdı (her harf öğretiminde ilk aşamada kullanılmıştır) incelemesi istenmiştir.

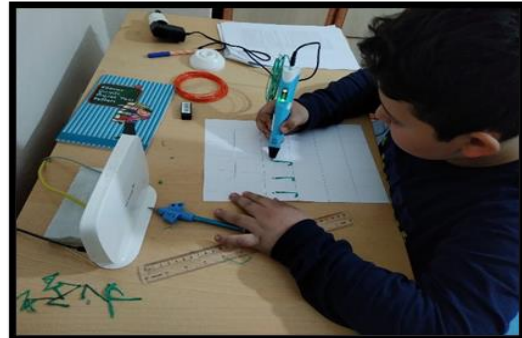
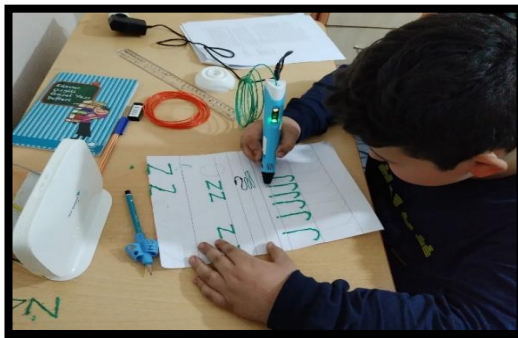
Kazanımdan haberdar etme: Arkasından “Bugün seninle zorlandığın “z, j, k, m” harflerini öğreneceğiz.” denilmiştir.

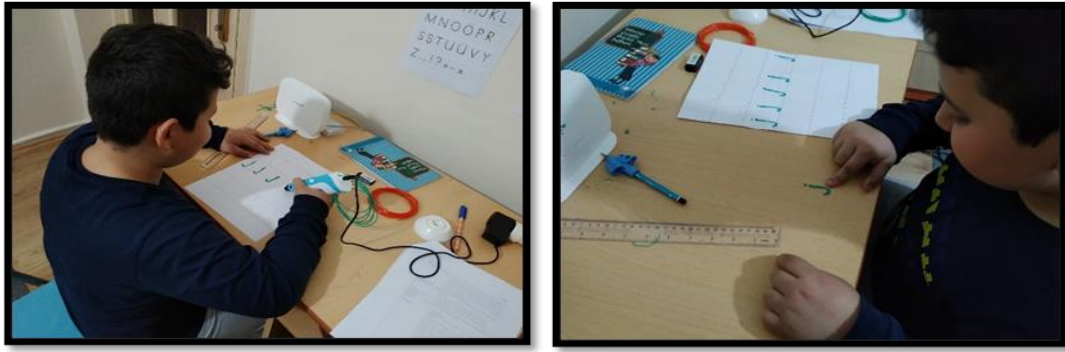
İşleyiş: Önce büyük “Z” harfinin yazılış yönlerini içeren etkinlik kâğıdı öğrenciye belirli bir süre içinde incelemesi için verilmiştir. Harf yönlerinin gösterildiği kağıtlar hemen karşısına asılı durmaktadır. Bu süreçte ÖĞR1 parmakla kağıtların üzerindeki harfin üzerinden geçmiştir. Arkasından ÖĞR1’den yazarken harfin yazılış yönlerini sesli bir şekilde rakamsal olarak ifade ederek söylenmesi istenmiştir. Örneğin “Z” harfini yazarken 1 (sağa), 2 (sola eğik), 3 (sağa)” şeklinde ifade etmiştir. Sonra noktalı harflerin üzerinden parmağıyla geçmiş ve gözlerini kapatıp harfi zihninde canlandırması istenmiştir. Bu işlemleri tamamen yerine getirdikten sonra “Z” harfinin yazımına geçilmiştir. Çizgisiz kâğıtta araştırmacı tarafından büyük puntolarla çizgiler çizilmiş, çizgilerin arasında “Z” harfinin yazımı araştırmacı tarafından gösterilmiştir. Daha sonra araştırmacının yardımı ile ilk harfin çizimi yapılmıştır. Yapılırken de harfin yönleri rakamsal olarak vurgulanmıştır. Hangi harf kaç rakamdan oluşuyorsa ÖĞR1’den bunu tekrar etmesi istenmiştir. 3D kalemle kullanımı geçen hafta öğretilmişti. Bu kapsamda 3D kalemle yazılan harflerin üzerinden geçilmiştir. ÖĞR1 üç boyutlu olarak ortaya çıkan harflerden en doğru ve güzel harfi yuvarlak içerisine almış ve üç boyutlu olarak harfi çıkarmıştır. Daha sonra ÖĞR1’den oluşturulan üç boyutlu harfi nasıl oluşturduğunu ve yönlerini ifade etmesi istenmiştir. ÖĞR1 harflerin yönlerini ifade ettikten sonra aynı süreçler küçük “z” harfi için de gerçekleştirilmiştir. Daha sonra öğrenilen büyük ve küçük harfler kılavuz çizgili deftere yazılmıştır. Bu aşamada yapılan çalışmalar Şekil 28’de verilmiştir.



Şekil 28. “Z” harfinin 3D kalemle çizimi

Hemen ardından “j” harfinin öğretimi yapılmıştır. “J” harfi ÖĞR1’in en çok zorlandığı harflerden birisi olduğu için ‘j’ harfinin üzerinde biraz fazla durulmuştur. Özellikle büyük “J” harfinin kuyruk bölgesini oluştururken zorlanan ÖĞR1’e araştırmacı tarafından harfin yazımı gösterilmiştir. Arkasından duvarda asılı olan kâğıtta “J” harfinin nasıl oluşturulduğu ÖĞR1’e sorulmuştur. Harfin yazılış yönleri ÖĞR1 tarafından rakamsal olarak ifade edilmiştir. Örneğin başlangıç noktasından aşağıya doğru çekilen ve kuyruk kısmı hafif eğimli olacak şekilde çevrileceği (1) olarak; üste gelen nokta ise (2) olarak ifade edilmiştir. Arkasından zihinsel canlandırma yapılmıştır. Daha sonra araştırmacı tarafından ilk “J” harfi kendisi ile beraber yazılmış ve bu süreç birkaç kez devam etmiştir. Araştırmacı büyük “J” harfinin başlangıç noktası ve bitiş noktalarını parmağıyla göstererek açıklamasını yapmıştır. Arkasından noktalı etkinlik kağıdında ÖĞR1 ile birlikte yazım gerçekleştirmiştir. Bu sırada da sözel olarak sesli tekrar açıklamıştır. 3D kalemle birden fazla alıştırma yapılmıştır. En son yapılan alıştırma ile ÖĞR1 daha doğru bir “J” harfi oluşturduğunu fark etmiş ve bundan duyduğu mutluluğunu “İstersem yapabiliyor muşum” biçiminde ifade etmiştir. Daha sonra küçük “j” harfine geçilmiştir. Büyük “J” harfinde çok zorlanan ÖĞR1; küçük “j” harfinde çok zorlanmamıştır. Bunun sebeplerinden bir tanesi büyük harfteki yazım mantığını çözmesi olabilir. Küçük “j” harfi de (harfin çizim yönlerinin rakamsal olarak ifade edilmesi, öğrencinin tekrar etmesi, gözleri kapalı masada ve havada çizimi, 3D kalemle çiziminin yapılması ve noktalı ve noktasız etkinlik kağıtlarına yazılması) aynı aşamalar izlenerek yapıldıktan sonra birinci oturum tamamlanmıştır. Bu aşamada yapılan çalışmalar Şekil 29’da verilmiştir.





Şekil 29. “J” harfinin 3D kalemle çizimi

Değerlendirme: Birinci oturumda ÖĞR1, özellikle büyük “J” harfinin yazımında başlarda zorlanmıştır. Büyük harfin yazımını kavrayınca küçük “j” için öğrenme daha hızlı gerçekleşmiştir. Bu süreçlerde “Z” harfini öğrenirken ÖĞR1 çok zorlanmamıştır. Bu nedenle araştırmacı ilk gösterimden sonra sadece sözel yardımda bulunmuştur. Birinci otumda verilen molada ÖĞR1 “3D kalem kullanmanın çok keyifli olduğunu ve çok farklı şeyler yapılabileceğini” söylemiştir.

2. oturum:

Hazırlık: İkinci oturumda “K” ve “M” harflerinin öğretimine geçilmiştir. Bunun için öncelikle etkinlikte kullanılacak araçlar (sevdiği renk karton, makas, yapıştırıcı, cetvel, renkli kalemler, kurşun kalem, kabartma makinası, silgi ve açacak) tanıtılmış ve neler yapılabileceği sorulmuştur. ÖĞR1 “Sanırım kartonu makasla keseceğiz ve bir şeyler yapacağız” şeklinde cevap vermiştir.

İşleyiş: Araştırmacı büyük “K” harfinin öğretimini yaparken öncelikle duvarda asılı olan kâğıtta “K” harfinin yazılış yönleri yukarıdan aşağıya ((1), başlangıç noktası diğer yatay çizgi ile aynı hizada yukardan olmak çizilen bir çizgi (2), son olarak çekilen eğimli çizgiye simetrik ve başlangıç noktaları paralel olacak şekilde (3)), parmaklarla ve zihinsel olarak tekrarını yaptırmıştır. Arkasından ÖĞR1'e seçmiş olduğu mukavvadan büyük “K” harfini 2 boyutlu olarak cetvel (çizimde cetvel kullanılmasının sebebi keskin çizgilere sahip olması ve cetvel kullanımına uygun bir harf olmasıdır.) yardımı ile çizmesi istenmiş ve büyük “K” harfini ÖĞR1 kendisi çizip, kesmiştir. Arkasından kesmiş olduğu harfin yönlerinin nasıl oluşturulduğunu rakamsal olarak kaç vuruşta oluşturulduğunu ifade etmiştir. Aynı işlem küçük “k” harfi için de

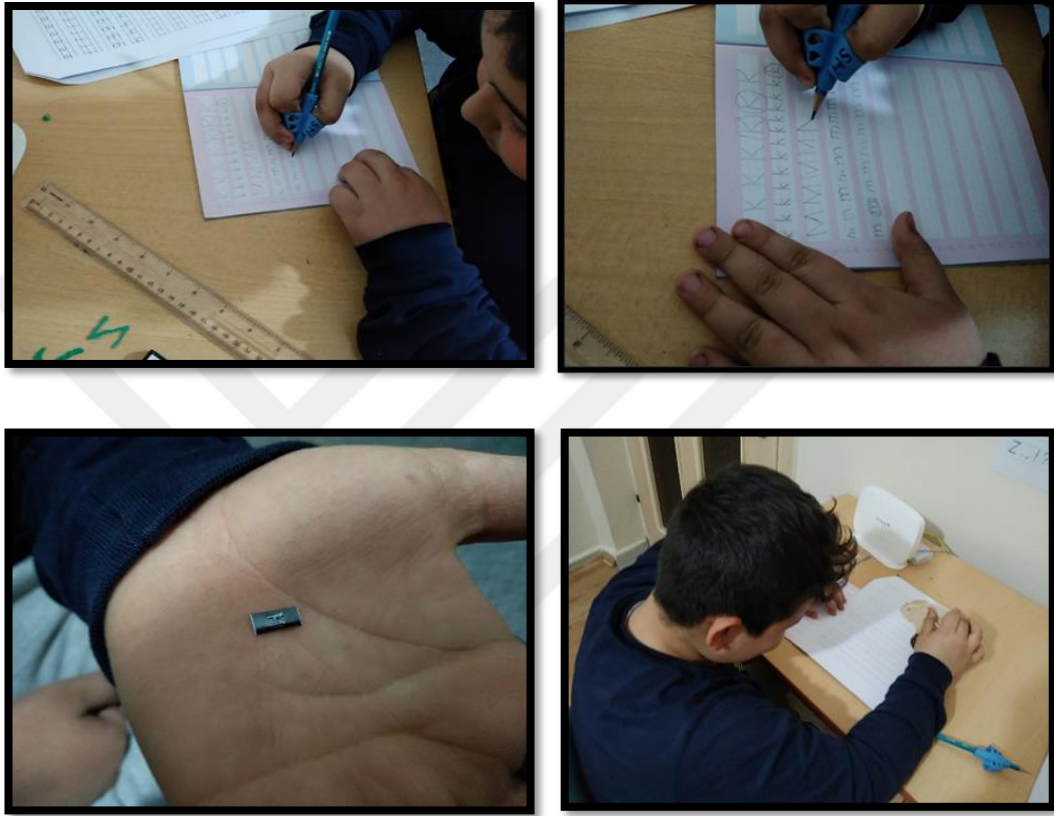
yapılmıştır ve son olarak kılavuz çizgili deftere yazma işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu aşamaya ilişkin görsel Şekil 30’da verilmiştir.



Şekil 30. “K” harfinin yapımı ve yazımı

Son olarak “M” harfinin öğretimi gerçekleştirilmiştir. ÖĞR1’in en zorlandığı harflerden bir tanesi de “M” harfi olmuştur. Özellikle küçük “m” harfini yazmakta zorlanan ÖĞR1’in büyük “M” harfinin yazımında sadece bir yerinde hatası olmuştur. Araştırmacı tarafından öğrenciye daha önceki süreçler (sevdiği bir renk mukavvada çizimi ve kesilmesi işlemi yapılarak) dikkate alınarak öğretim gerçekleştirilmiştir. Bunların yanı sıra kabartma makinesinden çıkartılan harfi ÖĞR1’in incelemesi istenmiştir. Büyük “M” harfini inceleyen ÖĞR1 dokunmuş ve “harflerin yönünü, vurgusunu daha iyi kavradığını” ifade etmiştir. Arkasından kılavuz çizgili defterine harfi yazımı yapılmıştır. Sonra küçük “m” harfine geçildiğinde ise araştırmacı daha önceki süreçlerin yanı sıra hem fiziksel hem sözel yardımlarda bulunmuştur. Bu süreçte ÖĞR1 küçük “m” harfini oluşturmakta çok zorlanmış; fakat özellikle 3D kalemle ve araştırmacının model olmasıyla 10 ve 15 tekrardan sonra uygun “m” harfine benzer yazmaya başlamıştır. Bu süreçlerde ÖĞR1 genel olarak nereden

başlaması gerektiği, nerede bitirmesi gerektiği ve orta çizgiye hâkim olma konusunda sorunlar yaşamıştır. Araştırmacı tarafından küçük “m” harfi oluşturulurken özellikle nerelere dikkat etmesi ve hangi dönüşlerin sağlanması gerektiği açıklanmıştır. Son olarak öğrenci, en uygun olan “m” harfini çizmeyi başarmıştır. Yapılan etkinliklere ilişkin görseller Şekil 31’de verilmiştir.



Şekil 31. Harflerin kılavuz çizgili deftere yazılması

Bu harflerin yazılması aşamasında ÖĞR1 çok hızlı hareket ettiği için yazısı bozulmuştur. Bu nedenle projeden alınan tahta oyuncak tosbağadan yararlanılmıştır. Bu süreçte tıpkı tosbağa gibi hareket etmesi istenmiştir. Ne zaman hızlansa tosbağa denilmiş ve hızını ayarlamıştır.

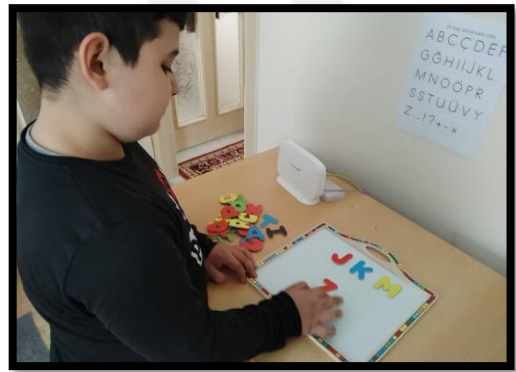
Oturum sonunda, araştırmacıyı iyi bir şekilde dinlediği için ve bu zamana kadar söylenen her şeyi yerine getirdiği için öğrencinin kendisine teşekkür edilmiştir. Böylece ikinci hafta bu şekilde tamamlanmıştır. Bu hafta içerisinde araştırmacı tarafından hazırlanan noktalı-noktasız etkinlik kağıtları ile yapılan çalışmalar,

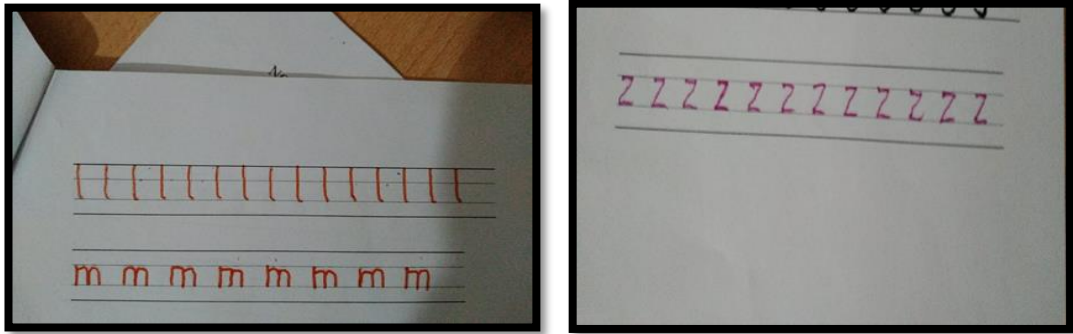
manyetik alfabede gösterimleri ve 3D kalem çalışmaları ile “m ve j” harfi yazma çalışmaları yapılmıştır.

Değerlendirme: ÖĞR1 ikinci oturumda en çok küçük “m” harfini yazarken güçlük yaşamıştır. Ayrıca küçük “k” harfinin bitiş çizgisinde sorun yaşamıştır. Büyük harfleri yazabilmiştir.

Oyunlarını: Bu hafta özellikle zorlandığı küçük “m” ve küçük “k” harflerinin yer aldığı noktalı ve noktasız etkinlik kağıtlarını öğrenciden doldurması istenmiştir.

İkinci hafta içinde öğrenci kendisinin ve ailesinin yapması gereken etkinlikleri araştırmacı ile gerçekleştirmiştir. Ailesi ile yapılan görüşmede; annesi “Çok vakit bulamadıklarını, kendi başına çalışmadığını verilen okul ödevlerini de yapmadığını ve fırsat buldukça araştırmacı ile çalışmasının daha fayda sağlayacağını” belirtmiştir. Araştırmacı kalıcılığı arttırmak için manyetik alfabe de kullanmıştır. Son olarak etkinlikler yaptırılırken bildiği harfler de öğrenci çok zorlanmadan süreçte, o hafta içerisinde yapılmıştır. İkinci hafta bitince ÖĞR1’in yaptığı etkinlik fotoğrafları Şekil 32’de verilmiştir.





Şekil 32. ÖĞR1'in ikinci haftaya ilişkin görselleri

3. hafta:

1. oturum:

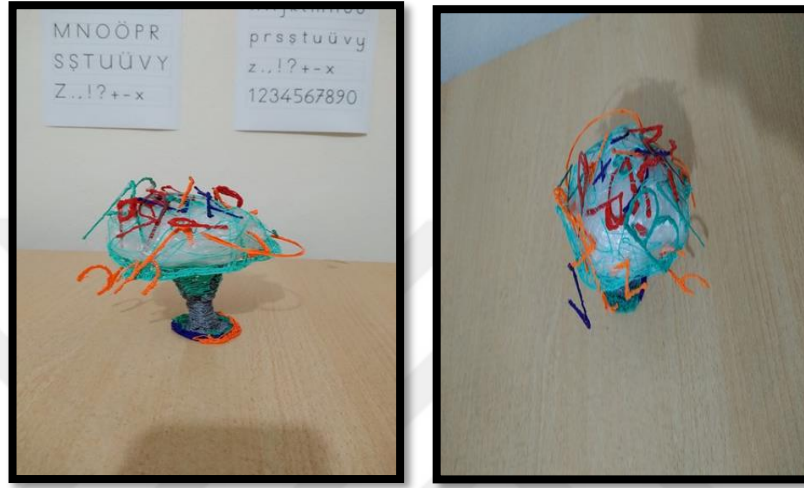
Bir önceki haftanın değerlendirilmesi: Öğrenciden geçen hafta neler yapıldığını, neler öğrendiğini anlatması istenmiştir. ÖĞR1 ilk olarak oturuş pozisyonunu, doğru kalem tutuşu göstermiştir. Arkasından geçen hafta öğrenmiş olduğu harfleri yazmıştır. Ayrıca ÖĞR1 “Geçen hafta yazmakta zorlanmadığı harflerden etkinlikler yaptığını” söylemiştir.

Hazırlık: Bugün etkinlikte kullanılan malzemeler tanıtılmıştır. Geçen hafta kullanmayı öğrendiği 3D kalemi bugün de kullanacağı belirtilmiştir. ÖĞR1’den 3D kalemin nasıl kullanıldığını anlatması istenmiştir. Bunlara ek olarak araştırmacı tarafından 3D kalem kullanılırken dikkat edilmesi gereken yerlere vurgu yapılmıştır.

Kazanımdan haberdar etme: “ÖĞR1’e bugün seninle “ç, t, l, d” harflerini öğreneceğiz. Beni dikkatli bir şekilde dinlemeni ve izlemeni istiyorum.” açıklaması araştırmacı tarafından yapılmıştır.

İşleyiş: Harf öğretimi ile başlanmıştır. Öncelikle büyük “D” harfinin yönleri tabloda gösterilmiştir. Arkasından ÖĞR1’den masa üzerinde ve havada harfi çizmesi istenmiştir. Daha sonra bu konu ile alakalı aklına gelen bir nesne veya bir hayvan figürü varsa çizmesi istenmiştir. ÖĞR1 biraz düşündükten sonra “davul” kelimesini seçtiğini söylemiştir. Bunun üzerine ÖĞR1’den davul resmini kırmızı mukavva kartona çizmesi istenmiş ve altına büyük harflerle “DAVUL” yazılmıştır. Ek olarak küçük harflerle de “davul” kelimesi yazılmıştır ve 3D kalemle üzerinden geçilerek

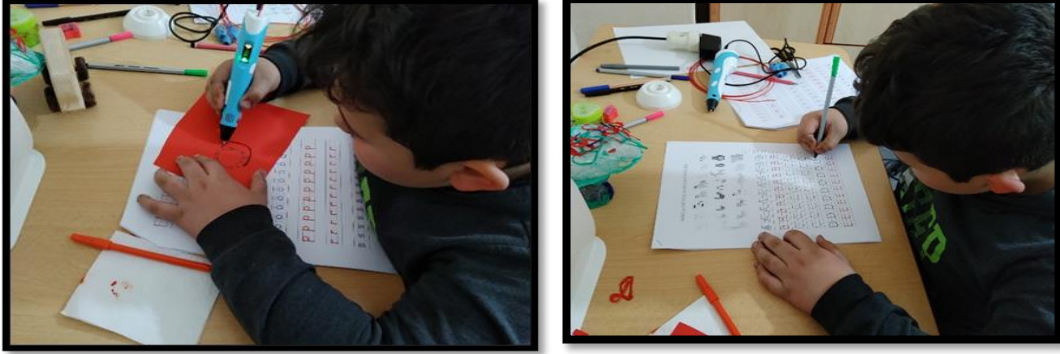
davul şekli üç boyutlu olarak çıkartılmıştır. Son olarak harf ağacına asılmıştır. Harf ağacı uygulama sürecinde araştırmacının öğrenciyi motive etmek amacıyla bulduğu ve 3D yaptığı temsili bir ağaçtır. Bu üç boyutlu yapı kurgulanırken oluşturulan her bir harf, ağacın meyvesine benzetilmiştir. Harf ağacının öğrenci tarafından çok sevilmesi; tüm ağacı meyvelerle yani harflerle doldurmak için çabalamasını ve istekli olmasını sağlamıştır. Harf ağacına ilişkin görseller Şekil 33’te verilmiştir.



Şekil 33. Harf ağacı

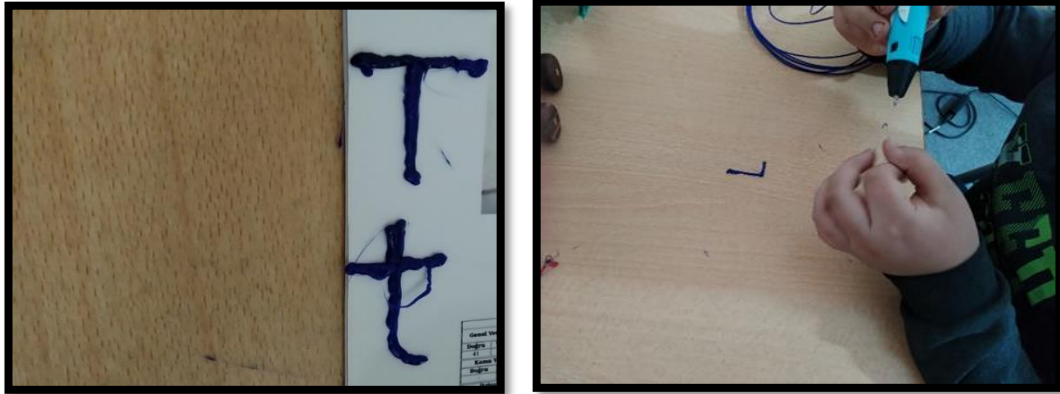
ÖĞR1’den büyük “D” ve küçük “d” harfini kesmesi istenmiştir. Kesilen kırmızı renkteki harfler ağacın üzerine meyve olarak konulmuştur. Bugün öğrendiğimiz ilk harfin ‘büyük “D” ve küçük “d” olduğu araştırmacı tarafından kendisine söylenmiştir. ÖĞR1’e tekrar ettirilmiştir. Son olarak tüm harflerin yer aldığı noktalı ve noktasız olarak yazılı olan etkinlik kağıtlarına öğrenilen harflerin yazılması sağlanmıştır. Etkinlik kağıtlarına harfler çizilirken araştırmacı ÖĞR1’in zorlandığı noktalarda harfin yazılışını sesli olarak açıklamıştır (harfin başlangıç ve bitiş yerleri, kılavuz çizgili kağıttaki harfin konumu vb.). ÖĞR1’e araştırmacı tarafından “D” harfinin iki aşamadan oluştuğu açıklanmıştır: “Birinci adımda; yukardan aşağıya düz bir çizgi çizilir. İkinci aşamada çizilen düz çizginin en üst noktasından başlayarak yarım daire yapılarak, düz çizginin en alt noktasında tamamlanır”. Küçük “d” harfi için ise; “Düz bir çizgi ve başlangıç noktası kılavuz çizginin ikinci çizgisinden başlanarak üçüncü

“çizgiye doğru yarım daire çizilir”. Bu aşamaya ilişkin görsel Şekil 34’te verilmiştir.



Şekil 34. “D” harfinin yapımına ilişkin görseller

“L” ve “t” harflerinin öğretimi için de harfin yönlerinin tabloda gösterilmesi, havada ve masada parmakla çizilmesi, harfle ilgili hayvan, eşya vb. nesneler düşünmesi, arkasından harfin yazılması, son olarak 3D kalemle harfin çizilmesi, çıkartılıp harf ağacına asılması çalışmaları yapılmıştır. Süreç sonunda üç boyutlu olarak çıkartılan harfler (l, t, d, c, ç) harf ağacına yerleştirilerek birinci oturum tamamlanmıştır. ÖĞR1 genellikle masada çizimler yaparken bu defa kitap kapağında denemek istemiştir. Defter veya başka bir kâğıt kullanıldığında yapıştığını görünce ÖĞR1 “Öğretmenim kalemin ısısından dolayı kuru ve sert bir zemin olması gerekiyor” demiştir. Bu etkinliğe ilişkin görseller Şekil 35’te verilmiştir.



Şekil 35. “L” ve “T” harfine ilişkin görseller

Değerlendirme: Büyük ve küçük “l” ve “t” harflerini kısa sürede yapan ÖĞR1 “D, d” harfini çizerken süreçte biraz zorlanmıştır; en doğru “D, d” harfini çizince etkinlik tamamlanmıştır.

Oyunlarım: Birinci oturumda ÖĞR1’den öğrendiği harfleri etkinlik kağıtlarına yazması istenmiştir.

Ödüllendirme: ÖĞR1’e sevdiği bir çikolatalı şeker verilmiştir.

2. oturum:

Hazırlık: İkinci oturumda “c ve ç” harflerinin öğretimi yapılacağı için öncelikle benzetim yapabileceği nesneler ayarlanmıştır. Örneğin 3D kalemın aparatı ve evde bulunan yuvarlak saat hazırlanmıştır.

Kazanımdan haberdar etme: ÖĞR1’e “Küçük “ç” ve büyük “Ç” harfinin uzantısının olduğu aşamasındaki kısım üzerinde durulacağı” söylenmiştir.

İşleyiş: İkinci oturumda ÖĞR1’in yazmakta zorlandığı “Ç ve ç” harfi üzerinde durulmuştur. ÖĞR1 “Ç ve ç” harfini yazarken genellikle ikinci vuruşun olduğu nokta kısmında ya nokta koymuyordu ya da uzatarak yazıyordu. Bunun için öncelikle “c” harfi arkasından da “ç” harfi öğretilmiştir. Büyük “C” harfi öğretilirken saatin 2 noktasından yola çıkarak dönüşün sağlanması gerektiği ÖĞR1’e ifade edilmiştir. Bunun için odadaki saat gösterilerek parmak ile göstermesi istenmiştir. Daha sonra 3D kalemın aparatı olan yuvarlak yapıyla “C” harfi çizilmiştir. Üç boyutlu olarak çizilen “C” harfi ÖĞR1 tarafından tekrar incelenmiştir. Arkasından başlangıç ve bitiş noktalarını ifade etmesi istenmiştir. ÖĞR1 birkaç kez parmağıyla göstermiş ve arkasından noktalı etkinlik kağıdına harfin çizimi gerçekleştirilmiştir. “C” harfini iyice kavrayınca büyük “Ç” harfine geçilmiştir. Bu kapsamda önce “C ve Ç” harfleri arasındaki fark üzerinde durulmuş ve daha sonra özellikle “Ç” harfinin uzantısının nasıl olması gerektiğini öğrenciden ifade etmesi istenmiştir. ÖĞR1 “Çok büyük bir çizgi değil azıcık bir çizgi yeterli olacaktır. Ben bazen çok uzatıyorum. “I” gibi oluyor.” demiştir. Aradaki farkı kavrayınca küçük harflerin öğretimine geçilmiştir. Özellikle başlangıç noktası ve bitiş noktasının önemli olduğu ve kılavuz çizgili etkinlik kağıtlarındaki yerlerine bakılarak, harf zihinde canlandırılmaya çalışılmıştır.

Süreçte ÖĞR1 ile sohbet edilirken küçük “f” harfinin ikinci vuruş kısmında da zorlandığını ifade etmesi üzerine son etkinlik yapıldıktan sonra küçük “f” harfinin ikinci vuruş noktası çalışılmıştır. 3D kalemle çizimi yapılmıştır. Çizilen üç boyutlu harf çıkartılarak harf ağacına yerleştirilmiştir. Oluşan yapı Şekil 36’da verilmiştir.



Şekil 36. “C” ve “Ç” harflerine ilişkin görsel

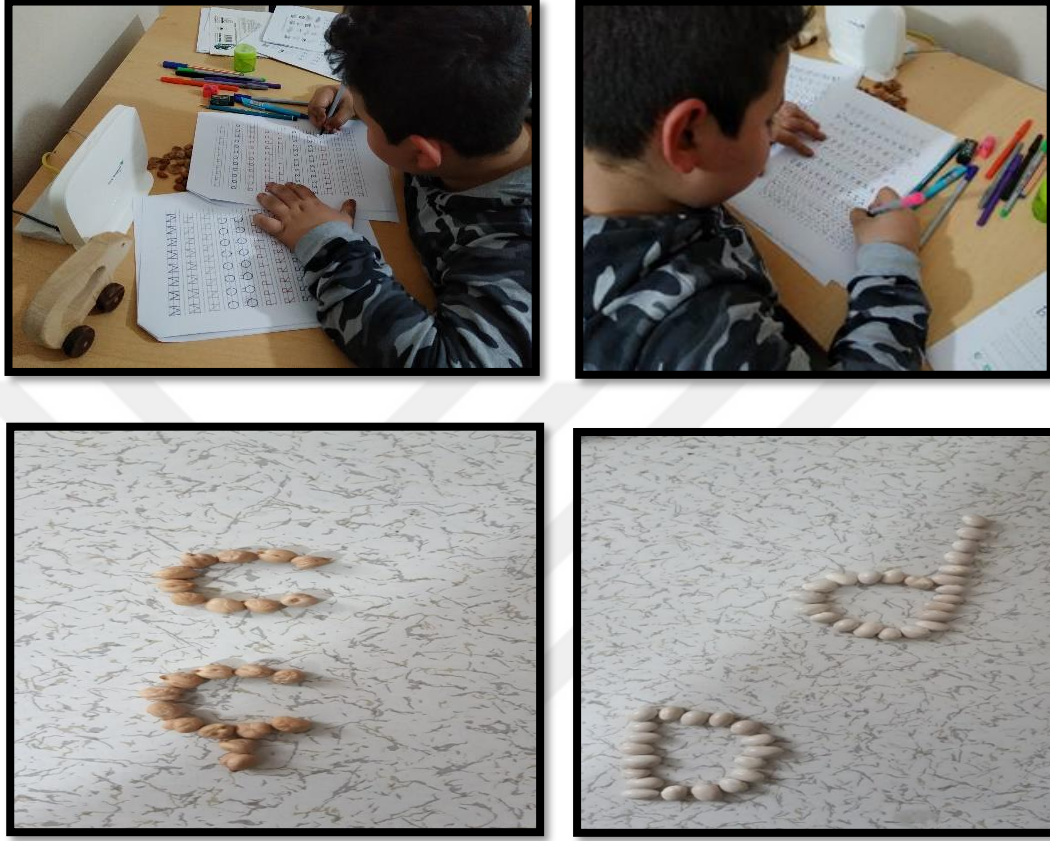
Süreç tamamlanınca etkinlik kağıtlarına harfin yazılmış ve ÖĞR1’e araştırmacıyı dikkatli bir şekilde dinlediği ve yerinden kalkmadığı için teşekkür edilmiştir. Böylece ikinci oturum sonuçlandırılmıştır.

Değerlendirme: ÖĞR1 harfleri çizerken genellikle dikkatini vermediği noktalarda zorlanırken; küçük “c ve ç” harfini yazabilmiştir. Bu süreçte büyük harfleri çizerken biraz zorlanırken, küçük harfler de özellikle yuvarlak küçük harflerde çok zorlanmamıştır. Fakat başlıklarda büyük “C” ve “Ç” harfini yazarken kaymalar olduğu görüldüğü için “C” ve “Ç” harfi üzerinde gerektiği kadar durularak, harflerin yazımı pekiştirilmiştir.

Oyunlarım: ÖĞR1’den daha önce öğrendiği ve zorlanmadığı harfler ve bugün öğrendiği harfler ile ilgili bu hafta içerisinde evde bulduğu malzemelerle harfleri yazması istenmiştir.

Ödüllendirme: ÖĞR1’e mıknatıslı gülen magnetlerden verilmiştir. ÖĞR1 “Bu magnetleri evdeki mini fırına asacağını” söylemiştir.

Araştırmacının gözetiminde gerçekleştirilen etkinlikler yapılırken öğrencinin zorlandığı veya zorlanmadığı harfler süreç boyunca tekrarlar yazılmıştır. Üçüncü hafta bitince yapılan çalışmalar Şekil 37’de verilmiştir.



Şekil 37. ÖĞR1’in üçüncü haftaya ilişkin görselleri

4. hafta:

1. oturum:

Bir önceki haftanın değerlendirilmesi: Öncelikle ÖĞR1’den geçen haftalarda neler yapıldığını anlatması istenmiştir. Daha çok hata yaptığı harfler ve zorlandığı harfleri söyleyen ÖĞR1 için ekstra etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Genel olarak zorlandığı harfler yön tablosunda işaretlenmiş ve hafta içerisinde ekstrasdan etkinliklerle (tüm harflerin yazılı olduğu noktalı ve noktasız etkinlik kağıtları) yazımı gerçekleştirilmiştir.

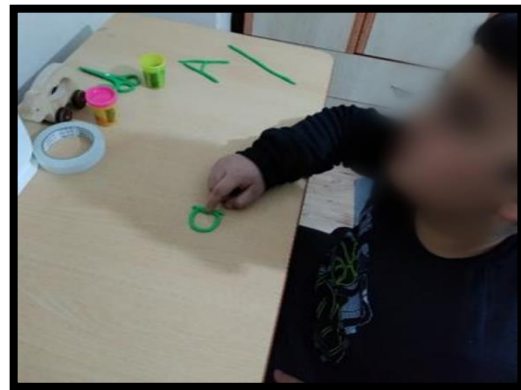
Hazırlık: Bu hafta son harf grubunun öğrenimi gerçekleştirildikten sonra, diğer haftalarda farklı etkinlikler yapılacağı araştırmacı tarafından ÖĞR1’e iletilmiştir. Bu

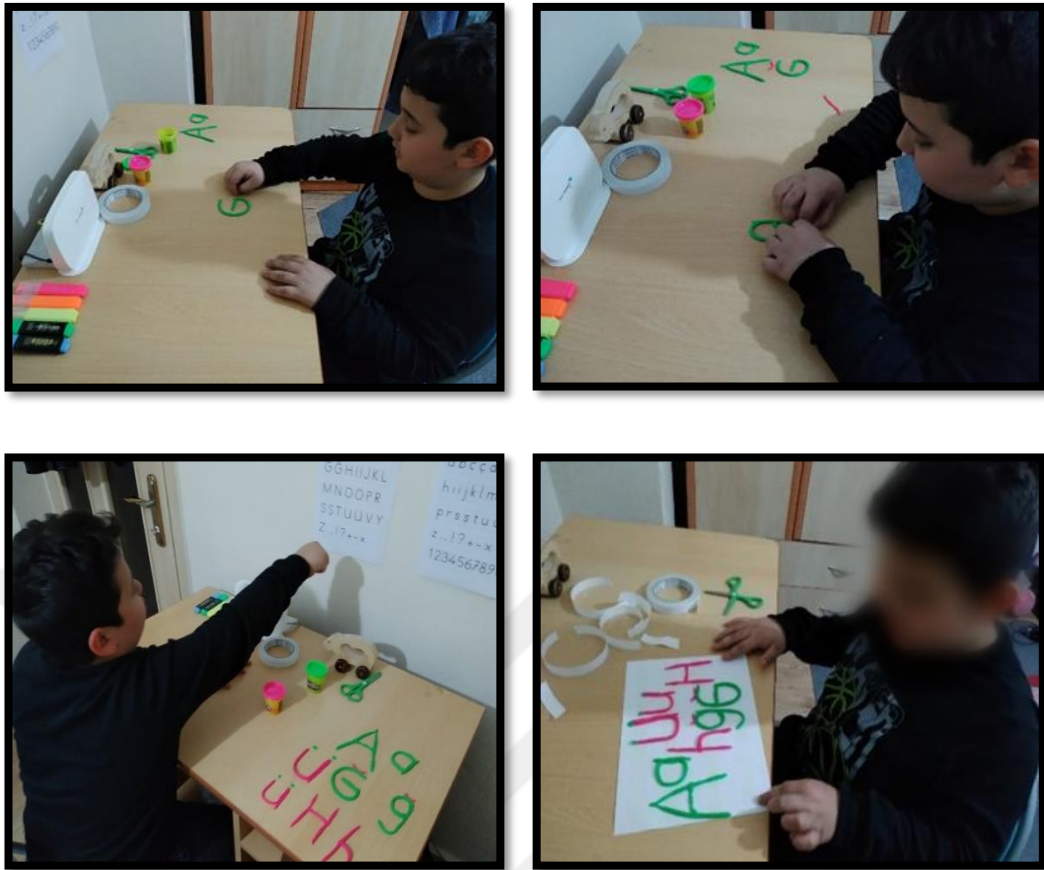
nedenle dersi dikkatli bir şekilde dinlenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bunlara ek olarak genel kurallar ÖĞR1'e hatırlatılmıştır. Arkasından bugün kullanılacak malzemeler tanıtılmıştır. Etkinlikler için gerekli malzemeler (oyun hamuru, karton, makas, yapıştırıcı çift taraflı bant, normal çizgisiz kâğıt ve renkli kalem) ÖĞR1'e gösterilmiş ve malzemeleri incelemesi için zaman verilmiştir.

Kazanımdan haberdar etme: Arkasından bu hafta son harf grubunun işleneceği ÖĞR1'e söylenmiştir. Son harf grubunun içerisinde “a, g, ğ, h, u, ü” harfleri yer almaktadır. Kendisini dikkatli bir şekilde dinlemesi neticesinde zorladığı bu harfleri kolaylıkla yazabileceği söylenmiştir.

Ödüllendirme: Etkinliklerde ÖĞR1'in sevdiği renklerin kullanımına dikkat edilmiştir. Buna ek olarak ÖĞR1'e sevdiği renk bir boya kalemi hediye verilmiştir.

İşleyiş: Öncelikle araştırmacı tarafından “a, g, ğ, h, u, ü” harflerini öğretmek için oyun hamurları ile bu harfler oluşturulmuştur, gösterilmiştir. Büyük ve küçük harflerin farkları ve yönleri ÖĞR1'e sorularak, konuşulmuştur. ÖĞR1 harfi havada, yerde, masa üzerinde parmakları ile çizmiş ve harfin şeklini oyun hamuru ile detaylı bir şekilde yapmıştır. Bu işlem yapıldıktan sonra oyun hamurları, çift taraflı bantla çizgisiz kâğıt üzerine yapıştırılmıştır. Her harf öğretiminde harfin nasıl oluşturulduğu araştırmacı tarafından, ÖĞR1'e gösterilmiştir. Daha sonra ÖĞR1 harfin ismini söylemiş ve kaç hareketten oluştuğunu ifade etmiştir. ÖĞR1 oyun hamuru ile en doğru şekilde harfi yapınca etkinlik tamamlanmıştır. Harf oluşturulduktan sonra tekrar parmakla harfin üzerinden gidilmiştir. Bu etkinliğe ilişkin görseller Şekil 38'de verilmiştir.





Şekil 38. Büyük ve küçük “A, G, Ğ, U ve Ü” harflerine ilişkin görseller

Son olarak etkinlik kağıtlarına harfin çizimi yapılmış ve ÖĞR1’in çok fazla zorlanmadığı gözlemlenmiştir. ÖĞR1 birinci oturumda “zevk alarak yaptığını” ifade etmiştir.

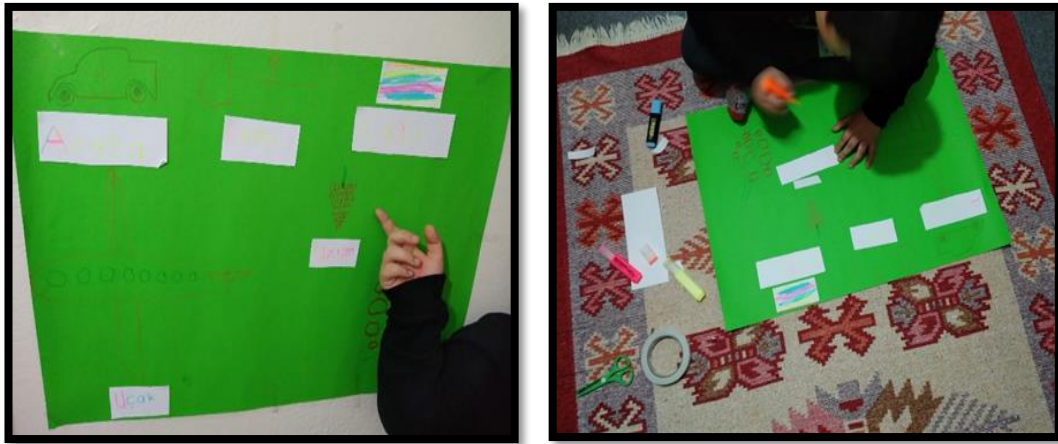
2. oturum:

Hazırlık: ÖĞR1’e ikinci oturumda yapılacak etkinlikte kullanılacak araçlar tekrar gösterilmiştir. Etkinlik sırasında; yeşil mukavva, çizgisiz kâğıt, renkli kalemler ve çift yönlü yapıştırıcı kullanılmıştır. Bu etkinlikte neler yapılacağını araştırmacı ÖĞR1’den tahmin etmesini istemiştir. ÖĞR1 “Hiçbir fikrim yok. Fakat çok merak ediyorum.” şeklinde cevaplamıştır. Bunun üzerine araştırmacı “Yapılacak etkinliğe hazır isen başlayacağız.” şeklinde yanıtlayarak ÖĞR1’in derse ilgisini arttırmaya çalışmıştır.

Kazanımdan haberdar etme: Özellikle küçük “a, g, u, ü ve ğ” harflerinin öğretiminde kalıcılık sağlanması amaçlanmıştır.

İşleyiş: ÖĞR1’den geçen oturumda öğrenilen harflerle ilgili öncelikle içerisinde öğrendiğimiz harflerle ilgili özellikle baş harfi “a, g, u, ü ve ğ” den oluşan nesne, eşya, meyve, sebze vb. şeyleri düşünmesi istenmiştir. ÖĞR1 zor olan harfler örneğin küçük “ğ” harfi için harfin ortasında geçtiği “kağıt” kelimesini (kağıt için bir kağıt parçası kesip üzerini renkli kalemle boyanmıştır), küçük “a” harfi için “araba” kelimesini, küçük “g” harfi için “gemi” kelimesini, küçük “u” harfi için “uçak” kelimesini ve son olarak “ü” harfi için “üzüm” kelimesini seçmiştir. Öğrenciden seçtiği kelimelerin resmini yeşil mukavva üzerine renkli kalemle çizmesi istenmiştir. ÖĞR1 bu aşamalarda sadece “kağıt” kelimesini bulurken zorluk çekmiştir. Bu süreçte araştırmacı tarafından kendisine ipucu verilmiştir. Bu işlemler yapılırken ÖĞR1 öncelikle ilgili resmi farklı bir renkle yeşil zemin üzerine çizmiş ve ardından çift taraflı bant ile altına ilgili nesnenin ismini yazmıştır. Kelime yazılırken öğrenilecek harfin rengi farklı; geri kalan harfler aynı renkte olacak şekilde yazılmıştır. Örneğin araba resmi altına araba yazılırken, “a” harfi renkli; diğer harfler sadece sarı keçeli kalemle yazılmıştır. Bu noktada temel amaç öğrenilecek harfe vurgunun yapılmasıdır. Son olarak diğer harfler için de aynı uygulama (harfle ilgili nesnenin düşünülmesi, nesnenin çizilmesi, altına kelimenin yazılması, kelime yazılırken öğrenilecek harfin farklı renkte yazılması) gerçekleştirilmiştir. Arkasından hazırlanan etkinlik kâğıdı ÖĞR1’in görebileceği şekilde duvara yerleştirilmiştir. Yapılan çalışmaya ilişkin görseller Şekil 39’da verilmiştir.





Şekil 39. Küçük “a, g, ğ, u, ü” harflerine ilişkin görseller

Bu oturumun uzun sürmesi nedeniyle ara verilmiştir. O sırada ÖĞR1’in “Tüm harfleri öğrendim. Hepsini sayabilirim. Devam edelim.” demesi üzerine üçüncü oturum yapılmıştır.

Değerlendirme: ÖĞR1 bu etkinliği yaparken çok mutlu olmuştur. Ayrıca ÖĞR1’in çizim yeteneği olduğu da söylenebilir. Resimleri çizerken hiç zorlanmamıştır. Özellikle arabalara ve elektronik araçlara olan ilgisi bu alanda işini kolaylaştırmıştır. Hatta süreçte ÖĞR1 “İstersem arabanın bütün iç kısmını da çizerim. Benim için çok kolay babamın yanında iken her zaman görüyorum.” demiştir. Bu kapsamda ÖĞR1’in “a” ve “ğ” harflerinde başarılı olduğu söylenebilir.

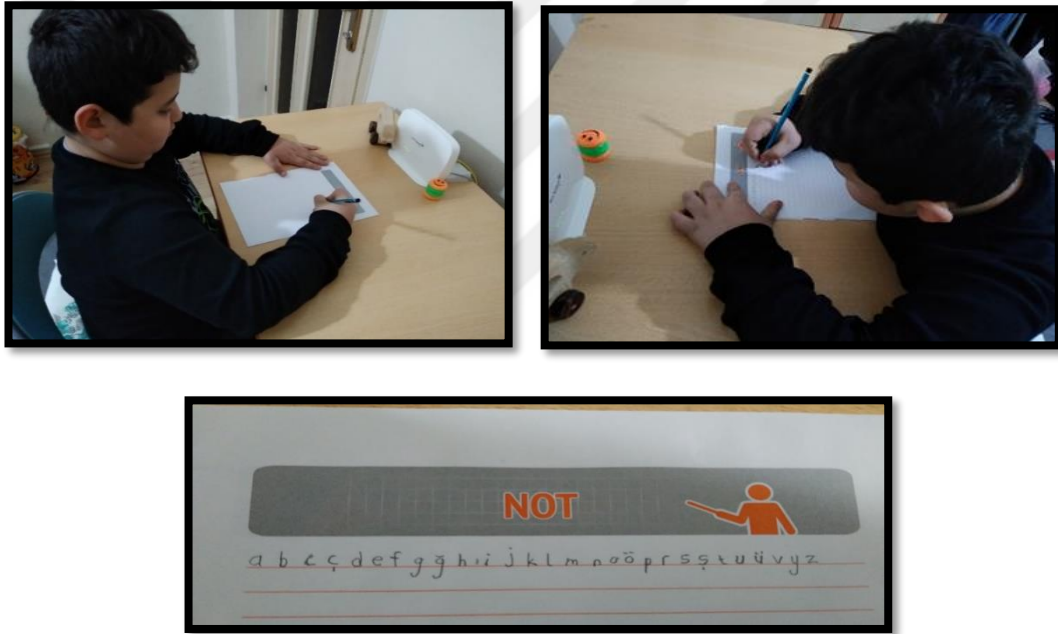
3. oturum:

Hazırlık: Bu oturum araştırmacının ve ÖĞR1’in talebi üzerine gerçekleştirilmiş olup; diğerlerine nazaran kısa sürmüştür. Tüm harfleri hafızadan yazacağı ÖĞR1’e söylemiştir. Bunun üzerine ÖĞR1 “Bundan basit bir şey yok. Hemen söylerim.” şeklinde cevap vermiştir. Bu ifadeden son oturuma hazır olduğu anlaşılınca derse geçilmiştir.

Kazanımdan haberdar etme: Tüm harflerin sıralı bir şekilde söylenmesi ve her harfin hafızadan yazılması amaçlanmıştır.

İşleyiş: Bu oturumda, öğrenciden şimdiye kadar öğrenilen tür harfleri hafızadan teker teker söylenmesi istenmiştir. ÖĞR1, tüm harfleri hafızadan; herhangi bir yardım

almadan tek başına sesli bir şekilde söylemiştir. Harfleri söylerken çok hızlı söylediği için kaplumbağa sembolü hatırlatılmış ve yeniden yavaş yavaş söylemiştir. Arkasından herhangi bir ipucu verilmeden hafızadan tüm harfleri kurallarına uygun, doğru bir şekilde kılavuz çizgili kâğıda yazması istenmiştir. Süreçte araştırmacı tarafından ÖĞR1'e çizgi takibi yapması ve boşluklara dikkat etmesi gerektiği söylenmiştir ve öğrenci tüm harfleri yardım almaksızın yazmıştır. Yalnızca kayma olduğu noktada araştırmacı tarafından kendisine destek (örneğin, kağıdın sabitlenmesi veya harflerin yazılacağı yer ile alakalı) olunmuştur. Bunun dışında tüm süreci ÖĞR1 gerçekleştirmiştir. Böylece tüm harflerin yazımı ÖĞR1 tarafından kurallarına uygun bir şekilde yapılmıştır. Yapılan çalışmanın sürecine ve ürüne yönelik görseller Şekil 40'ta verilmiştir.



Şekil 40. Tüm harflerin yazımına ilişkin görseller

Bundan sonraki süreçte hece, kelime ve cümle oluşturma aşamasında; hece, kelime ve cümle oluşturulurken kelimeler arası boşluk, harfler arası boşluk, çizgi takibi...vb. güçlük çekilen yerlere vurgu yapılmıştır. Bir sonraki hafta için genel ön hazırlık yapılarak oturum tamamlanmıştır. Böylece dördüncü hafta sonuçlanmıştır.

Ödüllendirme: Öğrenciyi motive etmek amacı ile daha önceki haftalarda olduğu gibi kendisi için alınan dart ile oyun oynanmıştır. Ek olarak bu hafta etkinlikler daha

verimli geçtiği için gülen yüz figürlü magnet ödül olarak verilmiştir. ÖĞR1'e verilen ödüllerden biri Şekil 41'de verilmiştir.



Şekil 41. Gülen yüz magnet ödülü

Yine oynanan dart oyununa ilişkin görseller Şekil 42'de verilmiştir.



Şekil 42. Dart oyunu

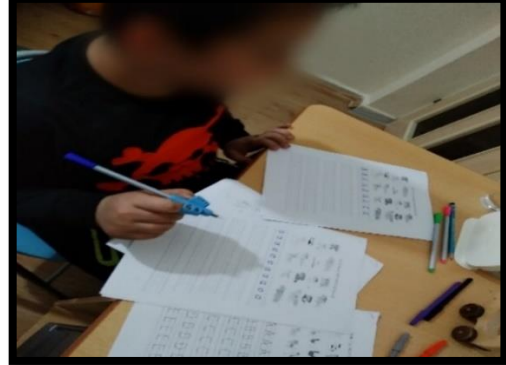
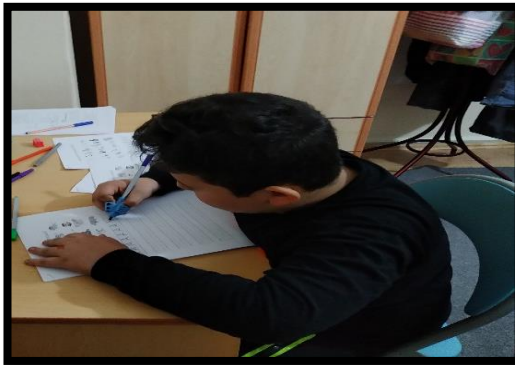
Hijyen kurallarına dikkat edilerek oynanan dart oyunu ÖĞR1'i motive ederken çok işe yaramıştır. Bazen etkinliklerini bitirmek için araştırmacının yanına geldiğinde ÖĞR1 "Bugün seni tekrar yeneceğim. Hazır mısın dart oynamaya?" demiştir. Bu oyun etkinlikler açısından oldukça faydalı olmuştur. Tüm haftalar boyunca yer yer kullanılmıştır.

Değerlendirme: Bu süreç araştırmacı günlüğünde şu şekilde yer almaktadır: Genel olarak ÖĞR1'in performansı diğer haftalara göre daha verimli olmuştur ve öğrenci harfleri uygun şekilde yazabilmiştir. Özellikle küçük "a" ve "ğ" harfini yaparken başta zorlanan ÖĞR1 yapılan etkinliklerle harflerin başlangıç ve bitiş noktalarını ve kılavuz

çizgili etkinlik kâğıtlarındaki konumunu iyi bir şekilde görmüştür. Eğer süreçte olası hatalar devam ederse harf öğretimine geri dönüleceği söylenebilir.” Tüm harflerin yazıldığı üçüncü oturumda ÖĞR1’in özellikle küçük “j” yerine büyük “J” harfini yazması ve yuvarlak harflerde bazı noktalarda zorlanması nedeniyle ÖĞR1 için dördüncü hafta içinde bol bol pratik yapılması planlanmıştır.

Tüm harflerin hafızadan yazılması sonucunda dördüncü hafta içerisinde yazımı tam oturmamış harfler ile ilgili yeniden etkinlik kâğıtları ile çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Ayrıca büyük-küçük noktalı ve büyük-küçük noktasız harflerin yer aldığı etkinlik kâğıtları araştırmacının gözleminde ve ailesinden destek alınarak tüm haftalar boyunca yapılmıştır.

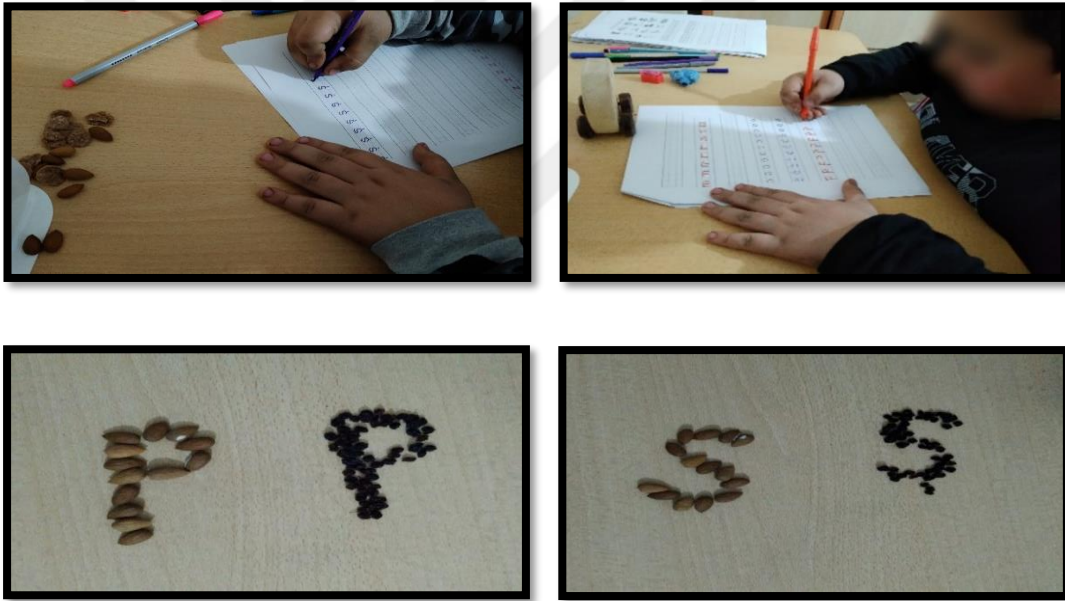
Dördüncü haftaya girildiğinde tüm etkinlik kâğıtları bitirilmiş ve süreç boyunca ÖĞR1’i motive etmek amacıyla oyun oynanmış ve 3D kalemle etkinlikler yapılmıştır. Dördüncü hafta içinde yapılan çalışmalara ilişkin görseller Şekil 43’te yer almaktadır.





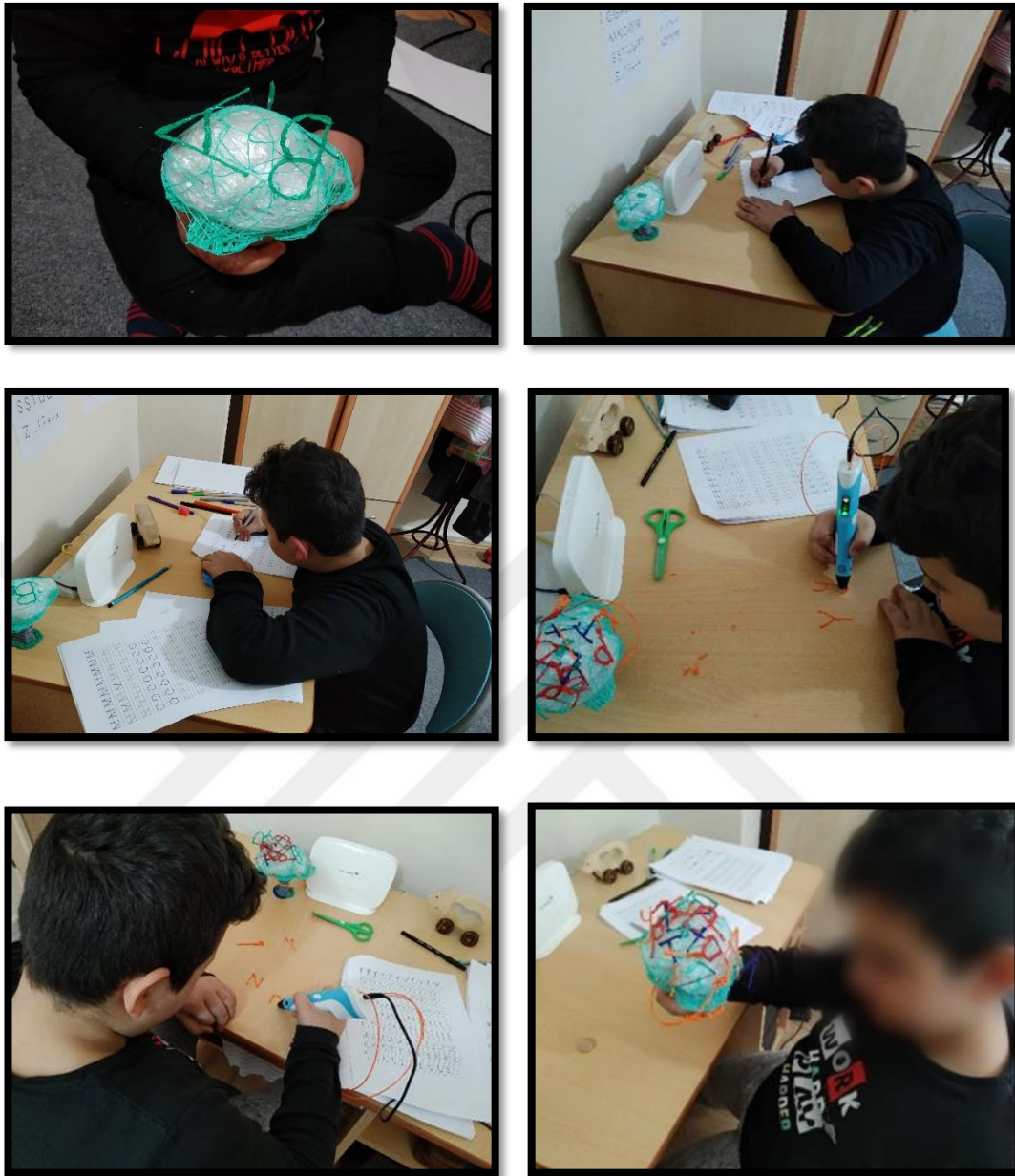
Şekil 43. ÖĞR1'in dördüncü haftada yapılan çalışmalara ilişkin görselleri

Yine bu hafta içerisinde ÖĞR1 bazı harfleri kuru yemişlerle çizip arkasından etkinlik kağıdına yazmıştır. Yapılan çalışmaya ilişkin görsel Şekil 44'te verilmiştir.



Şekil 44. Küçük “ş” ve küçük “p” harfinin kuruyemişlerle çizimi

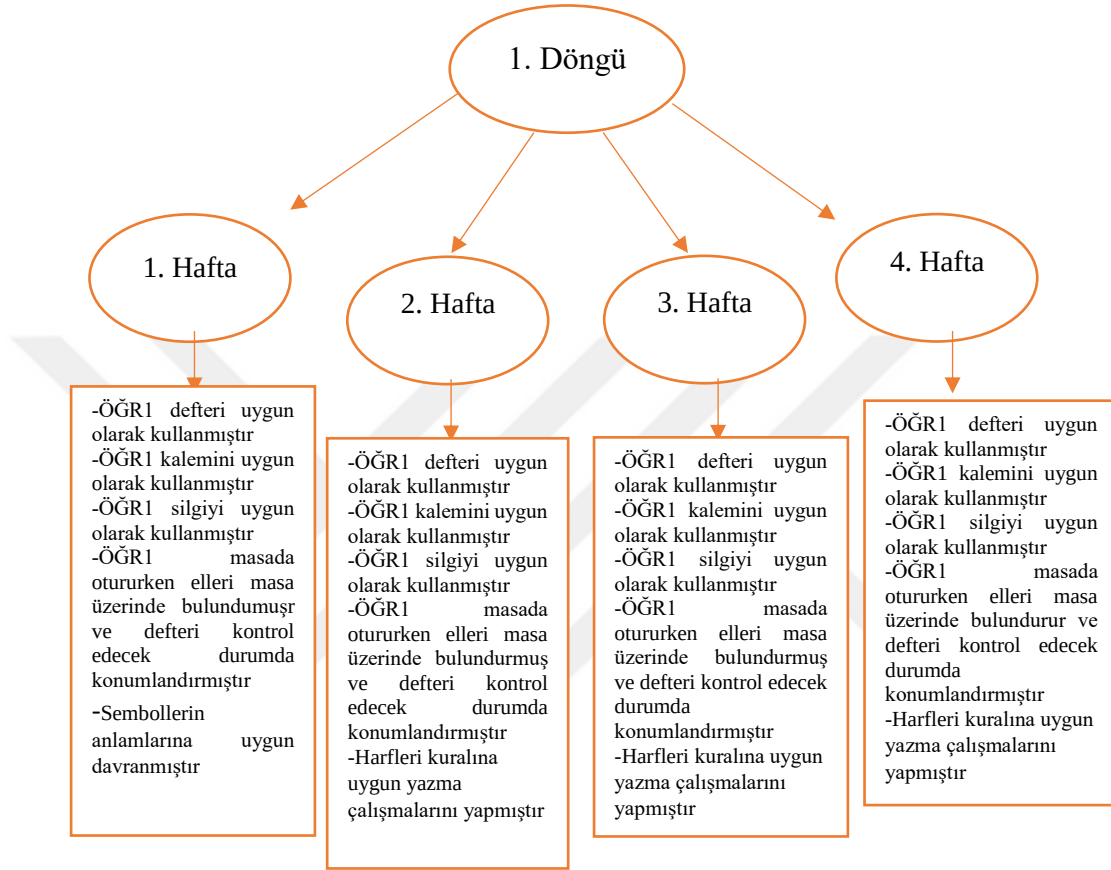
Süreçte ortaya çıkan harf ağacının ilk harflerini yerleştirirken ÖĞR1 “bütün harflerle ağacı meyve bahçesine çevireceğim” demiştir Etkinlik kağıtları ile çalışırken oyuncığını ve harf ağacını yanından ayırmamıştır. Son olarak haftalar içerisinde harf ağacını tamamlamak öğrenciyi çok mutlu etmiştir. ÖĞR1 “Ağacımızın her yeri meyvelerle doldu. Artık daha fazla meyve yapmaya gerek yok” demiştir. Bu yapılan çalışmalara ilişkin görseller Şekil 45'te verilmiştir.



Şekil 45. Harf ağacının tamamlanması

4.1.1.1. ÖĞR1'in Birinci döngüsüne yönelik genel değerlendirme. Gözlem, görüşme ve araştırmacının günlüğünden elde edilen verilere göre, dört haftalık uygulamanın genel anlamda ÖĞR1'in yazma güçlüğüne giderme noktasında olumlu etkiler yarattığı söylenebilir. Birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü haftayı içeren birinci döngü kapsamında belirlenen sorunlara yönelik çözümler üretilmiş ve ikinci döngüde yer alan uygulamalara yansıtılmaya çalışılmıştır.

Birinci döngüde ÖĞR1'in yazma güçlüğüne giderme noktasında oturumlarda gözlenen öğrenci davranışlarından BÖP Değerlendirme Takip Formlarına yansıyanlar aşağıda verilen Şekil 46 oluşturulmuştur.



Şekil 46. ÖĞR1'in birinci döngüsü kapsamında, haftalara göre yazma güçlüğüne ilişkin gözlenen davranışları

Şekil 46 incelendiğinde ÖĞR1'in birinci hafta kalem kavrama, duruş, oturuş pozisyonları, silgi kullanımı kapsamında yapılan tüm çalışmaları gerçekleştirdiği söylenebilir. İkinci, üçüncü ve dördüncü haftalarda ise ÖĞR1'in yazmakta güçlük çektiği harflerin öğretimine yoğunlaşmıştır. Bu kapsamda güçlük çekilen her harfin öğretimi gerçekleştirilmiştir. Özellikle ikinci, üçüncü ve dördüncü haftanın ilk haftadan farkı ise birinci hafta öğretimi yapılan davranışların devam ettirilmesi ve üstüne eklemelerin yapılması yönünde olduğu söylenebilir.

4.1.2. ÖĞR1'in ikinci döngüsüne yönelik bulgular. İkinci döngü, beşinci, altıncı, yedinci, sekizinci, dokuzuncu ve onuncu haftalara yönelik altı haftalık uygulama sürecini kapsamaktadır. Bu kapsamda, ilk dört hafta yansıtımları dikkate alınarak hazırlanan son altı hafta için ayrı ayrı, hazırlanan Bireyselleştirilmiş Öğretim Planları'nın uygulanmasına yer verilmiştir. Son altı haftada hazırlanan BÖP'lerde ÖĞR1 için harflerden heceye, hecelerden kelimelere ve cümle kurulumlarına ilişkin çalışmalara ve kopyalama, dikte ve serbest yazı çalışmalarına yer verilmiştir. Bu süreçte ÖĞR1'in gerçekleştirdiği çalışma kağıtları, araştırmacı gözlemlerine, öğrenci görüşlerine, veli görüşlerinden ve öğretmenin görüşlerinden alıntılar yapılarak değerlendirilmiştir. Son olarak her hafta öğrencilere ait yazılar bağımsız gözlemciler tarafından Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği ve Yazım Hataları Formu'na göre değerlendirilmiştir.

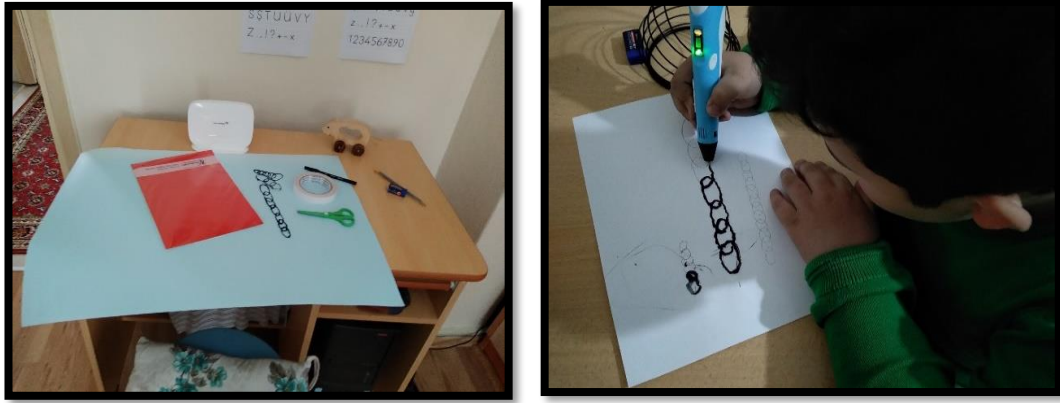
ÖĞR1'e ilişkin ikinci döngü aşamasında yapılan çalışmalar ve tüm sürece ilişkin detaylar aşağıda verilmiştir.

5. hafta:

1. oturum:

Bir önceki haftanın değerlendirmesi: Geçen hafta neler yapıldığı ÖĞR1'e sorulduğunda ÖĞR1 “Hafta içerisinde köye ve babası ile beraber sanayiye gittiği için etkinliklerini yetiştirmekte zorlandığı durumlar olduğunu” ifade etmiştir. Bu durumlarda araştırmacı, ÖĞR1'in mümkün olduğunca etkinlikleri kendisi için hazırlanmış ortamda gerçekleştirmesini sağlamıştır. Araştırmacı derse başlamadan önce geçen hafta yapılan etkinlikleri ve çalışmaları ÖĞR1'den özetlemesini istemiştir. Yine bu süreçte ÖĞR1 tüm harflerin yönlerini iyi bir şekilde vurgulamış ve yer yer zorlandığı harflerde araştırmacı model (Yön tablosunda parmak ile harflerin yönlerinin vurgulanması) olmuştur.

Hazırlık: Bugün yapılacak etkinliğe ilişkin malzemeler çıkartılmıştır. Bugün yapılacak etkinlik için; el işi kağıtları, büyük mukavva, makas, yapıştırıcı, renkli kalemler ve ÖĞR1 ile birlikte hazırlanan 3D zincir masanın üstüne koyulmuştur. Daha sonra ÖĞR1'in incelemesi istenmiştir. 3D zincirin hazırlanması ve etkinlik malzemelerine ilişkin görseller Şekil 47'de verilmiştir.



Şekil 47. Zincir damlalarının yapımı ve etkinlik malzemeleri

Zincir halkaları çizerken yuvarlak harf stratejisi hatırlatılarak strateji öğretimi tekrar edilmiştir. Bu strateji ÖĞR1'in programında olmamasına rağmen yuvarlak harfler açısından öğretici olmuştur. Bu kapsamda çizilen kardan adamın üç küçük yuvarlaktan oluştuğu ifade edilmiştir. Başlangıç noktasına ve bitiş noktalarına değinilerek ÖĞR1'den bu nesneyi ne zaman görse harflerin başlangıç noktalarına dikkat edeceğini aklına getirmesi istenmiştir. Son olarak kardan adam mantar tabloya asılmıştır. Bu çalışmaya ilişkin görsel Şekil 48'de verilmiştir.



Şekil 48. Yuvarlak harf stratejisi örneği

Kazanımdan haberdar etme: ÖĞR1'e "Tüm harfleri artık öğrendiğini, bundan sonraki süreçte yazmakta zorlandığı harflerden yola çıkarak heceler, kelimeler ve cümlelerin oluşturulacağı" söylenmiştir.

İşleyiş: ÖĞR1'e malzemelere dair ne düşündüğü sorulduğunda, "Şu an aklıma çok fazla bir şey gelmiyor; ama bir şeyler keseceğiz galiba." şeklinde cevap vermiştir. Sonra "Heceler oluşturabiliriz." şeklinde cevap vermiştir. Arkasından araştırmacı yapılacak etkinliği ÖĞR1'e açıklamıştır. Bu bağlamda "ÖĞR1'e bu zamana kadar öğrendiği harfleri mukavvanın ortasına yazması, sonra öğrenilen harflerle yazmakta zorlanmadığı harflerden heceler oluşturulacağı" belirtilmiştir. ÖĞR1 zorlandığı tüm harfleri ve zorlanmadığı harfleri yuvarlak bir şekilde kesilmiş el işi kağıdının üzerine yazmıştır ve ondan mukavvanın tam ortasına yapıştırması istenmiştir. Arkasından bu harfler ile alakalı aklına gelen tüm heceleri yazması istenmiştir. Yapılan etkinlikte sevdiği renkler (kırmızı, yeşil, mavi, sarı, pembe) kullanılmıştır. Hece öğretiminde öncelikle kapalı hece arkasından açık hece öğretildiği için; bu süreçte araştırmacı öğrenciye model olmuştur. Süreçte zorlandığı harfler den örnekler verilmiştir. Örneğin ÖĞR1 "zi" açık hecesini söylemiş hemen arkasından "iz" kapalı hecesini oluşturmuştur. Sesli biten harflerin açık hece, sessiz biten harflerin kapalı hece olduğu ifade edilmiştir ve bu süreçte hece oluştururken zorlandığı için aklına gelen tüm heceleri yazması istenmiştir. Arkasından sürece alışıncaya anlamalı heceleri oluşturması beklenmiştir. Heceleri oluştururken genellikle kelime düşünüp; onun üzerine heceler oluşturmuştur. Buradaki temel maksat; harflerin bir araya gelerek hecelerin oluşturduğunu görmesini sağlamaktır. Bu nedenle öğrencinin aklına gelen anlamalı anlamsız tüm heceleri farklı el işi kağıtlarının üzerine yazması istenmiştir. Ardından öğrenci tarafından dikkatli bir şekilde kesimi yapılmıştır. Araştırmacı tarafından 3D kalemle oklar çizilmiştir. Oklar süreçte, oluşturulan renkli hece gruplarını temsil etmek amacıyla kullanılmıştır. Farklı renklerde, farklı harflerden oluşturulmuş; özellikle zorlandığı harflerden oluşturulmuş heceler kesilmiştir. Bu süreçte daha çok zorlandığı harfler üzerinde durulduğu için, zorlandığı harfler tekrar edilmiştir. ÖĞR1 "El işi kağıtlarında belli bir çizgi olmadığı için zorlandığını; fakat defterde yazarken zorlanmadığını" ifade etmiştir. Bu nedenle yer yer büyük, yer yer küçük harfler kullanılmıştır. Arkasından kesilen tüm heceler tablonun üzerinde gruplandırılarak kendi renklerine göre yerleştirilmiş ve oklarla gösterilmiştir. Oturum tamamlanınca yapılan etkinliğe ilişkin görseller Şekil 49'da verilmiştir.



Şekil 49. Harf ve hece tablosu

Bu tabloda; genellikle yuvarlak şeklin içinde, zorlanılan harfler ve sesli harfler yer alıyordu. Onların bir araya getirilmesi ile hece grupları oluşturularak birinci oturum tamamlanmıştır.

Değerlendirme: ÖĞR1 harfleri yazarken orantılarına çok dikkat etmemiştir. Bu süreçte de araştırmacı el işi kağıtlarında kılavuz çizgi olmadığı için ÖĞR1'i zorlamamıştır. Birinci oturum biterken ÖĞR1 “Başta anlamakta biraz zorlandığını fakat sonra her şeyi tam anladığını artık daha kolay yapabileceğini” ifade etmiştir. Bunların dışında etkinlikte başarı gösterdiği söylenebilir. Etkinlik uzun sürdüğü için bir sonraki oturumda da devam edilmiştir.

Ödüllendirme: ÖĞR1'e sevdiği bir içecek verilmiştir.

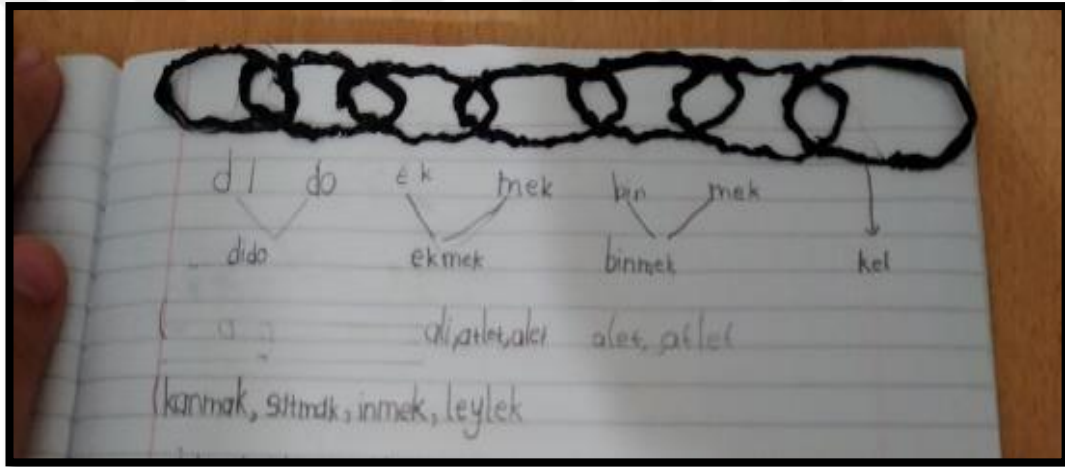
2. oturum:

Hazırlık: İkinci oturumda etkinliğe devam edileceği için bu kapsamda malzemelerde bir değişiklik yapılmamıştır. Sadece kelime ve cümle yazımı yapılacağı için defterini

kalemını, silgisini ve açacağını masaya koymasını istenmiştir. Hazır olunca ders başlamıştır.

Kazanımdan haberdar etme: ÖĞR1'e "Hece ve kelime arasındaki ilişkiyi ve kılavuz çizgiler ile normal çizgili defter arasındaki bağlantıların öğretileceği" söylenmiştir.

İşleyiş: ÖĞR1'e hecelerin bir araya getirilmesi ile kelimeler oluşturulacağı söylenmiştir. Bu amaçla araştırmacı önce farklı iki renk grubundan heceler alıp bir kelime oluşturmuş, sonra ÖĞR1'den kelime oluşturmasını istemiştir. Yazılan hecelerden kelimeler oluşturulmuş ve bu oluşturulan kelimeler, defterin üzerine yapıştırılan zincirlerin her bir halkasına bir hece gelecek şekilde yerleştirilmiştir. Yapılan etkinliğe ilişkin görsel Şekil 50'de verilmiştir.



Şekil 50. Hecelerden kelime oluşturma ve kılavuz çizgilerin gösterimi

Buradaki temel amaç kelimeleri oluşturan hecelerin tıpkı bir zincir damaları gibi birbirlerine bağlandığını öğrencinin görmesini sağlamaktır. Bunun için öğrenciye, hecelerin birbirlerine yakın olması gerektiği ve bir araya geldikleri zaman anlamlı kelimelere ulaşılabilceği söylenmiştir. Bu etkinlik öğrencinin çok hoşuna gitmiş ve heceleri oluştururken yazmış olduğu yazı kendisini mutlu etmiştir. Daha sonra oluşturulan kelimeler deftere yazılırken, kelimeler arası boşluklar ve noktalama işaretleri üzerinde durulmuştur. Burada özellikle üzerinde durulan noktalardan biri her bir harfin kılavuz çizgili defter yerine artık öğrencinin kendi defterine yazması olmuştur. Bu kapsamda ÖĞR1'e harflerin konumlanması anlatılırken cetvel yardımı ile çizgili deftere orantılı olmak şartı ile bir üçüncü çizgi çizilmiştir. Ve arkasından

diğer satırda ortadan ikiye denk gelecek şekilde ve ÖĞR1'i rahatsız etmeyecek şekilde kurşun kalemle çizilmiştir. Oluşan 4 çizgi 3 aralıklı yapının aslında üç aralıklı çizgili defterdeki karşılığı olduğu; defterinde yazı yazarken harfleri ve uzantılarını bu aralıklara yazması gerektiği söylenmiştir. Arkasından yazılacak harflerin aslında tıpkı kılavuz çizgili defterdeki gibi olması gerektiği, aradaki temel farkın harfin boyutunun küçülmesi olduğu özellikle ÖĞR1'e açıklanmıştır. Bu nokta çok önemli olduğu için bu zamana kadar kullanılan ekstra çizgilerin artık kullanılmayacağı ve fazladan çizilen tanımlayıcı çizgilerin normal çizgili defterdeki karşılığı anlatılmıştır. Bu süreç ortalama 15-20 dakika sürmüştür. Birkaç örnek araştırmacı ile birlikte yapıldıktan sonra anlatım tekrar edilmiştir. ÖĞR1 başta zorlanmasına rağmen son örneklerde mantığını çözmüştür ve oturum tamamlanmıştır. ÖĞR1'e kendisini dikkatli bir şekilde dinlediği ve oturum esnasında sabırlı olduğu için teşekkür edilmiştir.

Değerlendirme: Bu sürece ilişkin araştırmacı günlüğünde şöyle bir not yer almaktadır: “Virgülleri başlarda ortaya denk gelecek şekilde yazıyordu”. Araştırmacı tarafından virgülün konulması gereken yer ÖĞR1'e gösterilmiştir. Bunların dışında boşlukların, bir harf boşluk olacak şekilde ayarlanması gerektiği ve çizgi takibinin nasıl olması gerektiği ÖĞR1'e söylenmiştir. Özellikle harfler ve kelimeler arası boşluklarda dikkat etmediği için önümüzdeki haftalarda da boşluk bırakma üzerinde durulacağı belirtilmiştir. Son olarak 3 aralıklı çizgili defterden tek aralıklı çizgili deftere geçişte sorun yaşanmıştır. Bunun için araştırmacı örnek çizimler yapmıştır. Nihayetinde son örneklerde başarı sağlamıştır. Özellikle yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin bu kısmı iyi anlamalarının sonraki süreçlerde de öğrencileri olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Bu nedenle diğer haftalar boyunca bu kısma geri dönüşler yapılmıştır.

Oyunlarım: Bu hafta yapmış olduğu etkinliğe benzer kendi evinde herhangi bir gazeteden kestiği hecelerle bu heceleri bir araya getirip kelimeler oluşturması istenmiştir. Son olarak da kelimelerden oluşturduğu cümleleri defterine yazıp araştırmacıya göstermesi istenmiştir.

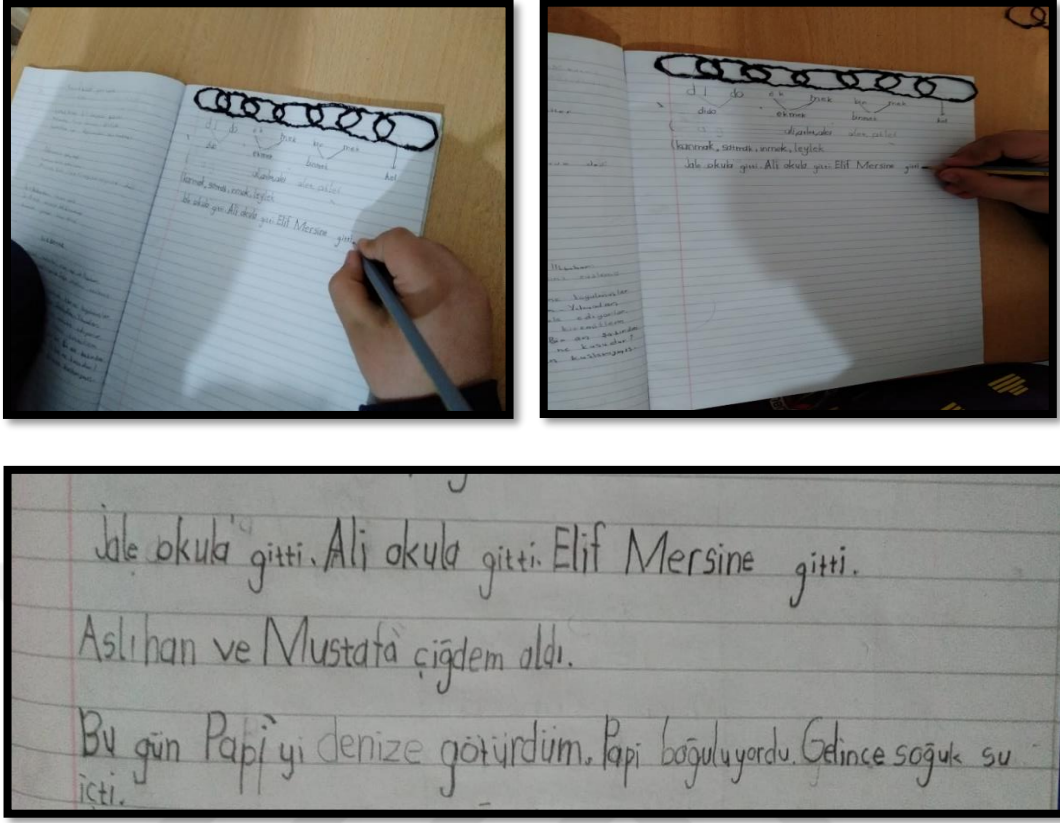
Ödüllendirme: Renkli gülen yüz manyetik magnetlerden bir çift verilmiştir.

3. oturum:

Hazırlık: ÖĞR1'in kendisini hazır hissettiğinde oturumun başlayacağı söylenmiştir. Bunun üzerine ÖĞR1 tahtadan yapılan tosbağa oyuncağını önüne koyarak hazır olduğunu dile getirmiştir.

Kazanımdan haberdar etme: ÖĞR1'e "Beni dikkatli bir şekilde dinlemen neticesinde bu oturumda kelimelerin bir araya gelerek cümleleri oluşturduğunu daha iyi öğrenebileceksin" denmiştir.

İşleyiş: Bu süreçte daha önceki oturumlarda yapılan çalışma bağlamında "harflerin heceleri, hecelerin kelimeleri oluşturduğunu şimdi ise kelimeleri bir araya getirerek cümleler oluşturulacağı" söylenmiştir. Özellikle içinde yazarken zorlandığı harflerin olduğu cümleler kurması istendiğinde ÖĞR1 "Ben artık zorlanmıyorum. Nasıl bir şey yazmam gerekiyor?" diye sorunca araştırmacı çevresinde gördüklerinden örnek vermesini istemiştir. Birkaç cümle kurulduktan sonra, içerisinde özel isimlerin bulunduğu cümleler kurması istenmiştir. Zorlandığı noktalarda araştırmacı sesli düşünerek ipucu (Örneğin bak bizim bir köpeğimiz var. Acaba onunla ilgili bir şey olabilir mi?) vermiştir. Araştırmacı tarafından sözel olarak cümle oluşturulurken dikkat edilecek noktalar ifade edilmiştir. Bu bağlamda ÖĞR1'e cümlelere büyük harfle başlaması, özel isimlerin baş harflerinin büyük harfle yazılması, özel isme gelen eklerin ayrı yazılması ve cümle sonunda yetişmeyen kelimelerin tire ile ayrılırken hecelerin kullanılması gerektiği öğrenciye örneklerle gösterilmiştir. ÖĞR1 "Araştırmacının sahip olduğu köpek üzerinden bir hikâye oluşturmak istediğini" söylemiştir. ÖĞR1 "Bugün Papi denize gitti. Neredeyse boğuluyordu. Eve gelince soğuk su içti." şeklinde bir serbest yazı gerçekleştirmiştir. Bu yazısını okurken çok mutlu olmuştur. ÖĞR1 "Daha önce yazmış olduğu yazılarla kıyaslandığında daha güzel ve daha doğru yazabileceğini fark ettiğini" söylemiştir ve araştırmacıya teşekkür etmiştir. Ardından "Bu yazıyı anneme de göstereceğim" şeklinde ifade etmiştir. ÖĞR1'in yazısına ilişkin görseller Şekil 51'de verilmiştir.



Şekil 51. ÖĞR1'e ait cümleler

Üçüncü oturum tamamlanırken ÖĞR1'e kendisini dikkatli bir şekilde dinlediği ve gösterdiği gayret için teşekkür edilmiştir.

Değerlendirme: Bu oturumda ÖĞR1 cümleleri yazarken başlarda heyecanlı davranmıştır. Fakat çabuk kavrayan bir özelliğe sahip olduğu söylenebilir. Özellikle motive olduğu noktalarda başarısı artmaktadır. Cümle kurarken en çok zorlandığı noktalar harflerin ("Papi" kelimesindeki "a" ve "p" harfleri gibi) bazıları birbirine yakın yazılmıştır. Yine bazı harfler (d) boyut olarak büyük yazılmıştır ve bazı kelimeler ("gidince" ve "soğuk") arasında boşluklar az bırakılmıştı. Bu konularda düzeltmeler yapılmıştır.

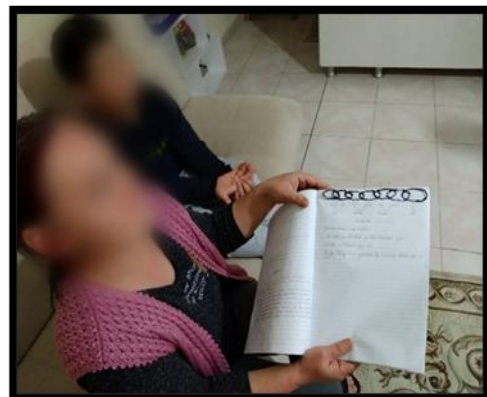
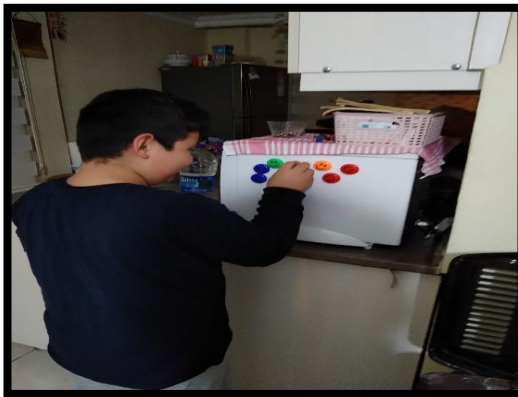
Oyunlarım: Bu hafta içerisinde bol bol televizyonda izlediği veya çevresinde duyduğu kelimelerden cümleler oluşturup defterine yazması istenmiştir.

Ödüllendirme: Ödül olarak sevdiği magnetlerden verilmiştir. Oturum öncesi, süreci ve sonunda dart oyunu oynanmıştır. Oynanan oyuna ilişkin görsel Şekil 52’de sunulmuştur.



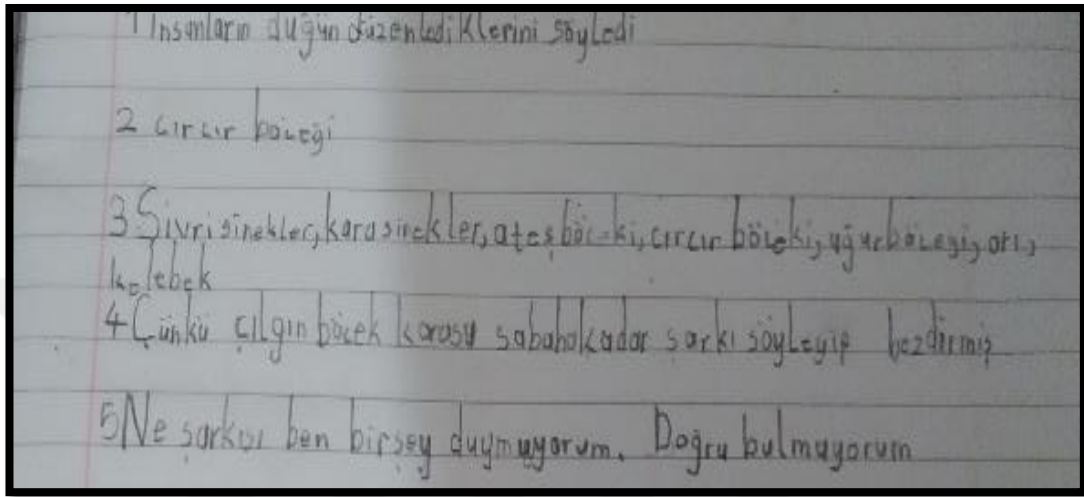
Şekil 52. Dart oyunu 2

ÖĞR1’in beşinci haftası bittiğinde ÖĞR1in isteği üzerine ailesi ziyaret edilmiş ve verilen ödüllerden şekiller oluşturduğunu araştırmacıya göstermiştir. Annesiyle görüşme yapılmıştır. Bu görüşmeler araştırmacının günlüğüne şu şekilde yansımıştır: Annesi ÖĞR1’in yazısını görünce çok heyecanlanmıştır. Bu durumu şöyle ifade etti: “Gerçekten inanamıyorum. Bu kadar kısa sürede bu kadar değişeceğini beklemiyordum. Çok sevindim”. Arkasından ÖĞR1’e sarılmıştır. Bu arada annesi ÖĞR1’in “uzaktan eğitim derslerinin hepsine de katıldığını; yetişemediği derslerde bile eve geldiğinde tekrar dinlediğini” söylemiştir. Annesi “ÖĞR1’in herhangi bir devamsızlığı olmadığını” söylemiştir. Ev ziyaretine ilişkin fotoğraflar Şekil 53’te verilmiştir.



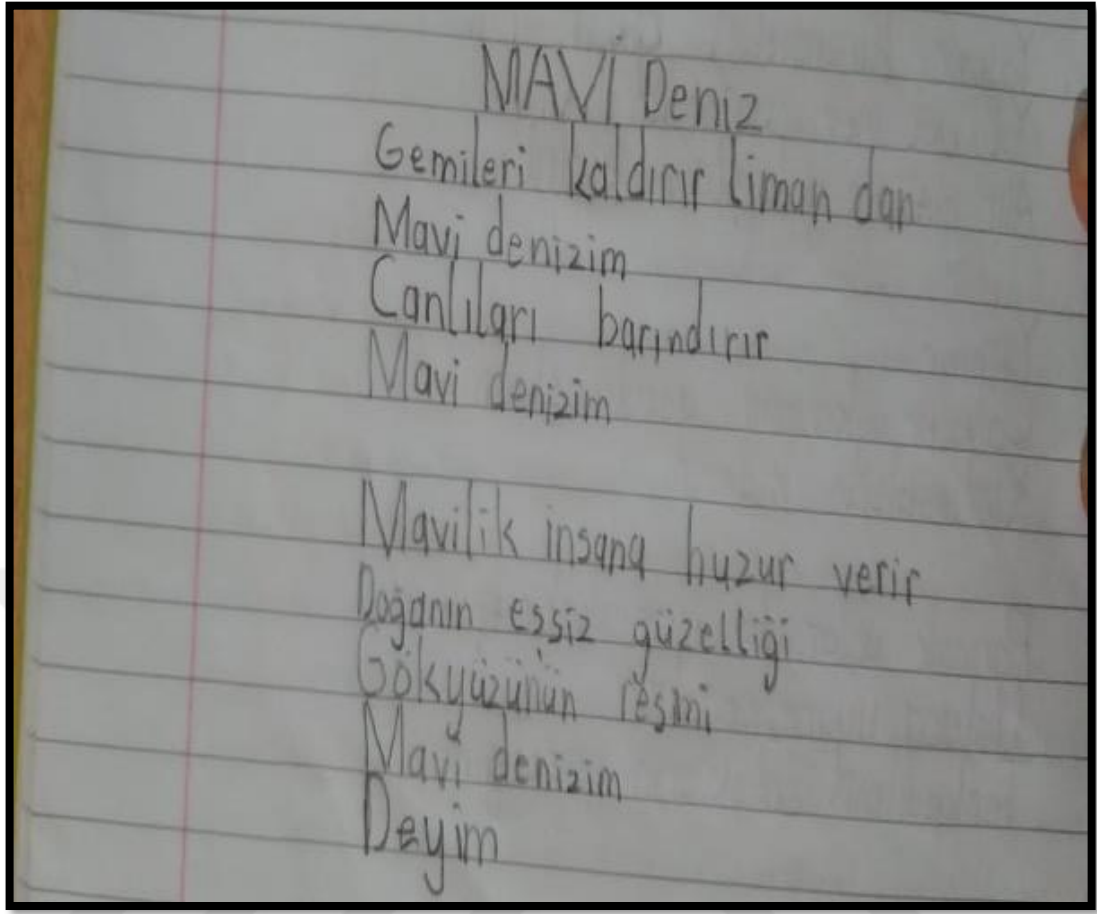
Şekil 53. ÖĞR1’in ev ziyareti

Beşinci hafta içerisinde yapmış olduğu yazı çalışmaları bu konuda daha dikkatli olduğunu göstermiştir Nitekim ÖĞR1'in öğretmeniyle de görüşülmüştür. Öğretmeni "ÖĞR1'in yazısının giderek düzeldiğini ve okula da yansıdığını" ifade etmiştir. ÖĞR1in beşinci hafta içerisinde kendi başına yazdığı yazılar Şekil 54 ve 55'te verilmiştir.



Şekil 54. ÖĞR1'in yazdığı cümle örnekleri

Şekil 54 incelendiğinde öğrencinin kendi başına yazı yazarken çok dikkat etmemiştir. Özellikle serbest tarzda yazdığı yazılara bakıldığında tek cümleden oluşması, kelime sayısının azlığı ve anlam bakımından zayıf olduğu görülmüştür. Bunların dışında rakamlarla harfler arası boşluk, yer yer kelimeler arası boşlukların az olması, bazı harflerdeki orantısızlık ve noktalama işaretleri kullanımı konusunda hatalar yaptığı söylenebilir. Öğrencinin cümlelere büyük harfle başlaması, zorladığı harfleri güzel yazmaya çalıştığı, çizgi takibi yaptığı ve kelimeleri karıştırmadığı söylenebilir. Ailesiyle yapılan görüşmede annesi "ÖĞR1'in özellikle evde kontrolünün zor olduğunu" söylemiştir. Araştırmacı ÖĞR1'in yazdığı yazıyı incelemiş ve ÖĞR1'in yaptığı hataları üzerinde durarak, öğrenciyi bilgilendirmiştir. Gerekli geri dönüş sağlandıktan sonra yeniden birşeyler yazması, pratik yapması istenmiştir. Bu kapsamda "Mavi Deniz" adlı şiiri kendi başına yazmıştır. Bu şiire ilişkin görsel Şekil 55'te verilmiştir.



Şekil 55. “Mavi Deniz” şiiri

Son yazdığı “MAVİ DENİZ” şiirinin okunaklık açısından daha iyi olduğu ancak imla ve noktalama gerekse harflerin konumu ile ilgili öğrencinin hala sorunları olduğu görülmüştür. ÖĞR1’in gelişimi öğretmeninin de dikkatini çekmiştir. Yapılan görüşmede “ÖĞR1’de olumlu yönde bir gelişme kaydedildiğini” belirtmiştir. “Mavi Deniz” şiirinin yazımında yapılan hatalar incelendiğinde başlığın yarısının küçük yazılması, “r” harfinin uzantısındaki sorun, “i” harfinin noktasındaki belirsizlik vb. olarak görülmektedir. Bunların yanı sıra çizgi takibi, konumlanma ve boşlukların orantılı olduğu söylenebilir. Son olarak ÖĞR1’in beşinci haftasına ilişkin kopyalama, dikte ve serbest yazı çalışmalarının değerlendiricilere göre Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği’ne yönelik elde ettikleri puanlar Tablo 27’de ve Yazım Hataları Formu’na göre değerlendirmeleri Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 27.

Beşinci Haftaya Ait ÖĞR1'in Kopyalama, Dikte ve Serbest Yazı Çalışmalarına Yönelik Değerlendiriciler Tarafından Verilen Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği Puanları

Çalışma	Kopyalama	Dikte	Serbest
Değerlendirici	10	9	8
Değerlendirici	11	8	8
$\bar{x}$	10,5	8,5	8
Genel $\bar{x}$		9	

Tablo 27'ye bakıldığında kopyalama çalışmasına ait değerlendiricilerin verdiği puanların ortalamasının $\bar{x} = 10,5$, dikte çalışmasına ait ortalamasının $\bar{x} = 8,5$, serbest yazı çalışmasına ait ortalamasının $\bar{x} = 8$ olduğu görülmektedir. Ayrıca beşinci haftada bütün çalışmaların genel ortalamasının da $\bar{x} = 9$ olduğu görülmektedir.

Tablo 28.

Beşinci Haftaya Ait ÖĞR1'in Kopyalama, Dikte ve Serbest Yazı Çalışmalarına Yönelik Değerlendiricilerin Yazım Hataları Formuna Göre Değerlendirmeleri

Değerlendirici	Boyutlar	Var	Yok
	Harf Atlama/Ekleme		✓
	Hece Atlama/Ekleme		✓
	Ters Yazma		✓
	Harf Karıştırma		✓
	Kelimeleri Bitişik/Ayrı Yazma	✓	
	Satır Sonunda Hece Ayırma	✓	
	Sözcük Atlama/Ekleme		✓
	Sözcüğü Yanlış Yazma		✓
	İmlâ Hataları	✓	
Değerlendirici	Boyutlar	Var	Yok
	Harf Atlama/Ekleme		✓
	Hece Atlama/Ekleme		✓
	Ters Yazma		✓
	Harf Karıştırma		✓
	Kelimeleri Bitişik/Ayrı Yazma	✓	
	Satır Sonunda Hece Ayırma	✓	
	Sözcük Atlama/Ekleme		✓
	Sözcüğü Yanlış Yazma		✓
	İmlâ Hataları	✓	

Tablo 28 incelendiğinde Yazım Hataları Formu'na göre ÖĞR1'in kopyalama, dikte ve serbest yazı çalışmalarındaki birinci ve ikinci değerlendiricinin görüşüne göre dokuz alt boyutun dördünde hataların devam ettiği görülmektedir.

6. hafta:

1 ve 2. oturum:

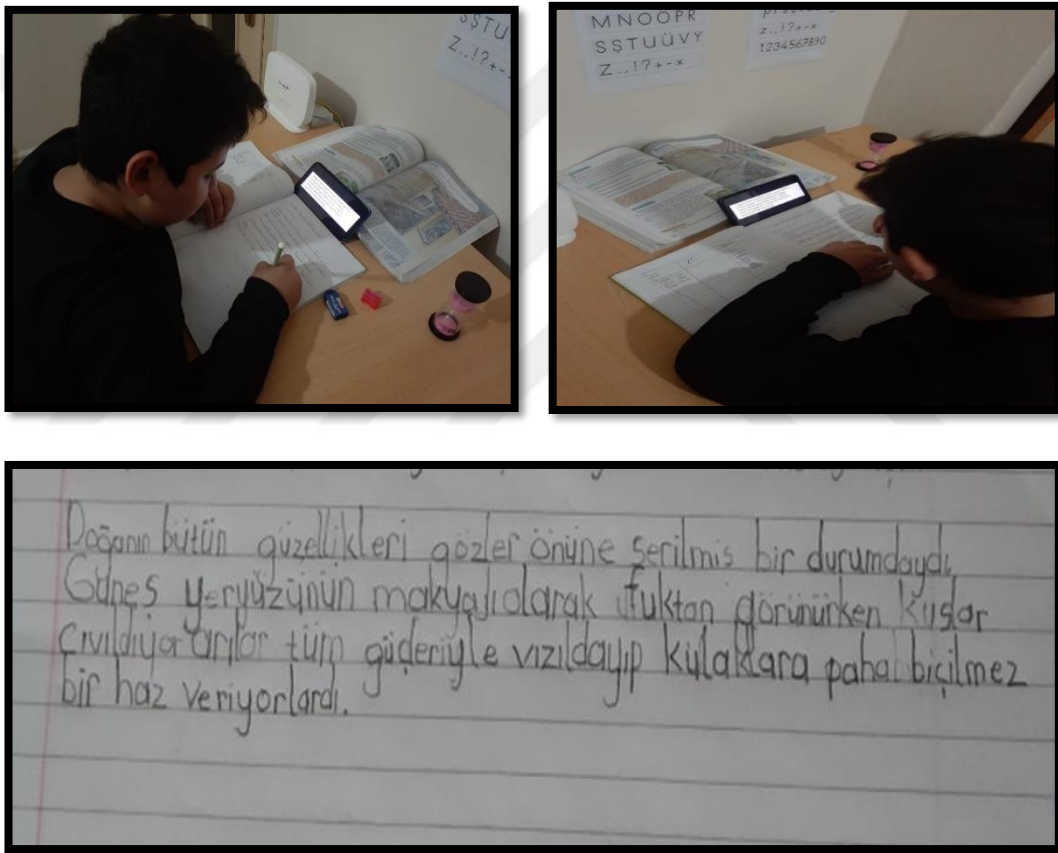
Önceki haftanın değerlendirilmesi: Derse başlamadan önce genel olarak ÖĞR1 ile sohbet edilmiştir. Hafta içerisinde çok fazla ödev ve sınavlarının olması motivasyonunu biraz düşürmüştür. Tüm sınavlarından aldığı puanlar, daha önceki sınavlarına göre daha iyidir. Genel sohbet edildikten sonra, “geçen hafta neler işledik?” şeklinde soru sorulmuştur. Geçen hafta yapılanlar özetlenmeye çalışılmıştır. Etkinlikleri tamamen yerine getiremediği için, araştırmacıya yer yer itiraflarda bulunmuştur. Bu süreçte araştırmacı, kendisini desteklemek adına “ÖĞR1’e böyle şeylerin olabileceğini, bu haftanın zor bir hafta olduğunu, bundan sonraki hafta da birazcık zorlanabileceğini; fakat bu zorlukları aşabilecek güçte olduğunu” söylemiştir. Etkinliklerin kalan kısımlarının beraber yapılacağı iletilmiştir.

Hazırlık: Arkasından bu hafta yapılacak çalışmada kullanılacak kopyalama metninin, araştırmacı tarafından oluşturulduğu ÖĞR1’e söylenmiştir. Var olan metnin kurallarına uygun doğru bir şekilde yazılacağı ifade edilmiştir. Bu kapsamda ÖĞR1’den gerekli malzemeleri asanın üstüne koymasına istenmiştir. ÖĞR1 kum saati, kalem, defter, silgi ve açacağı masanın üzerine koymuştur. Kendini hazır hissettiğinde başlanacağı söylenmiştir.

Kazanımdan haberdar etme: ÖĞR1’e bu dersin sonunda olası yanlışlarını görebileceği, kurallarına uygun daha doğru ve güzel yazılar yazabileceği öğrenciye açıklanmıştır.

İşleyiş: içerisinde tüm harflerin yer aldığı ve araştırmacı tarafından hazırlanan metin, ekrana yansıtılmış ve öğrenci tarafından yazılması istenmiştir. Bu aşamada araştırmacı müdahale etmemiş; metni gördüğü gibi yazmasını istemiştir. Metne bakarak yazma çalışması yaparken kum saati kullanılmıştır. Metin bakarak yazıldıktan sonra, ortalama 10 dakika geçmiştir. Süreç içerisinde yazı yazarken yer yer silgi kullanılmış, yer yer yanlış yazılan harfleri kendisi düzeltmiştir. Metin yazma işlemi genel olarak 20-25 dakika sürmüştür; fakat aradaki diğer süreler çıkartıldığında ortalama 10 dakika içerisinde yazabileceği bir metin olduğu görülmüştür. Bu sürece ilişkin araştırmacı

notu şu yöndedir: “Genel olarak çok hızlı yazamayan bir öğrencidir. Bu nedenle hız çalışmaları yazı yazarken yapılması gerekmektedir”. Araştırmacı tarafından süreçte ÖĞR1’e yol gösterilmiş ve nerelerde (Büyük harflere, noktalama işaretlerine, imla kurallarına, kelimeler arasına boşluklara, harflerin konumlandırılmasına ve harflerin boyutlarına) dikkat etmesi gerektiği söylenmiştir. Bunlara ek olarak araştırmacı, öğrenciyi harfleri yazarken daha hızlı yazabileceği konusunda cesaretlendirmiştir; fakat hiçbir zaman aşırı derecede hızlı yazması ve buna bağlı olarak harfleri yanlış yazması istenmemiştir. Daha doğru ve daha hızlı yazabileceği üzerinde durulmuştur. Bu aşamaya ilişkin görseller Şekil 56’da verilmiştir.



Şekil 56. Tüm harflerin yer aldığı kopyalama metni

Metni yazma işlemi bittikten sonra araştırmacı ile öğrenci metni birlikte kurallarına uygun bir şekilde incelemişlerdir. Kelime yazımlarında var olan hatalar üzerinde durmuşlardır. Metni yazmada genel problemlere bakıldığında araştırmacı gözlemine göre; “harflerin, dolayısıyla kelimeler arasındaki boşluklarda başlarda çok sorun

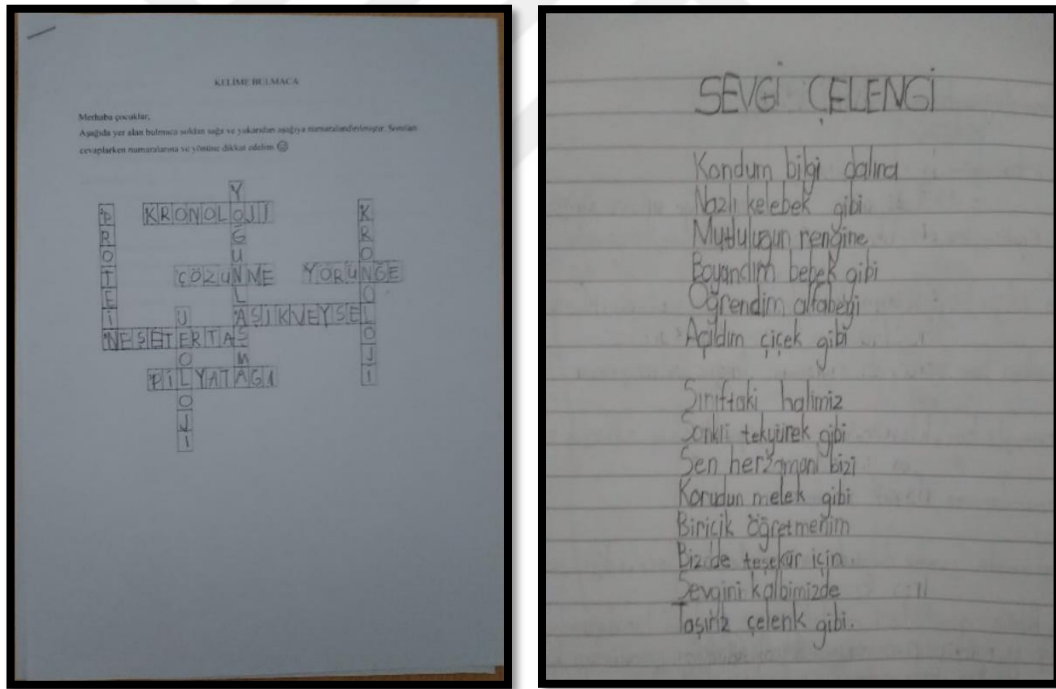
yaşanmıştır. Şöyle ki, önceki yazılarında kelimeler arasında fazla boşluk bıraktığından dolayı uyarılan öğrenci, bu kez kelimeler arası çok az boşluk bırakmaya başlamış; bunun sonucu olarak harfler de çok yakınlaşmış ve karışık bir hal almıştır. Örneğin “ç” ile “l” harfini bir araya getirirken o kadar yakın yazmıştır ki küçük “d” harfine dönüşmüştür. Yine birkaç yerde harfler arası boşluklarda sorun yaşamıştır. Harflerin boyutları ile ilgili yer yer sıkıntılar görülmüştür; örneğin bir yerde küçük “ş” harfi tam uygun bir şekilde yazılmışken, başka bir yerde kelime sonuna gelen “ş” harfi daha küçük puntolu yazılmıştır”. Bu ve buna benzer yazım hataları kendisi ile beraber tartışılmış, konuşulmuş ve doğru yazım için kendisinden örnekler alınmıştır. Süreçte öğrencinin yanlışlarını kendisinin görmesi ve ÖĞR1’in “Aslında böyle olması gerekiyordu.” şeklinde öz eleştiri yapması harfleri kavradığını ve ekstra bir etkinliğe gerek duyulmadığını göstermektedir. Nitekim ÖĞR1 “Bundan sonraki süreçte daha dikkatli olacağım.” şeklinde belirtmiştir. Bunun dışında süreçte başka bir kopyalama görevi daha yapılacaktı; fakat öğrencinin kendisini iyi hissetmediğini söylemesi üzerine başka bir etkinlik yapılmamıştır. ÖĞR1’e dersi dikkatli bir şekilde dinlediği için teşekkür edilmiştir. Altıncı hafta bu şekilde sonuçlanmıştır.

Değerlendirme: Araştırmacının bu haftaya ilişkin görüşü şu yöndedir: “ÖĞR1’in bu süreçlerde bol bol pratik yapması ve bu haftaki kopyalama metni sonraki süreçlerde de devam ettirmesi amaçlanmıştır. Öğrencinin performansı yer yer düşmüştür. Bunun için her ne kadar araştırmacı ile oyun oynansa da bazı noktalarda ÖĞR1 tamamen kendini kapatmıştır. Bu nedenle bazı etkinlikler kısa sürebiliyor.” şeklindedir. ÖĞR1’in yazısının genel olarak olumlu yönde gelişme gösterdiği söylenebilir. Özellikle noktalama ve imla kurallarına daha çok dikkat eden ÖĞR1 cümleye büyük harfle başlamıştır. Fakat boşluk ve silgi kullanırken diğer harfleri sildiği dikkat çekmiştir. Bunun için araştırmacı, öğrenciyi silgi kullanırken çok bastırmaması, sileceği harfi sadece silmesi gerektiği ve silme işlemi bitince oluşan tortuların alınması gerektiği konusunda bilgilendirmiştir. Ayrıca kullanılan kum saati genellikle ÖĞR1 için güzel ve dikkat çekici bir araç olmuştur. Sonraki haftalarda yapılacak hız çalışmalarına ön hazırlık yapılmıştır.

Oyunlarım: ÖĞR1’den Türkçe kitabında yer alan “Sevgi Çelengi” şiirini kopyalayarak yazması istenmiştir.

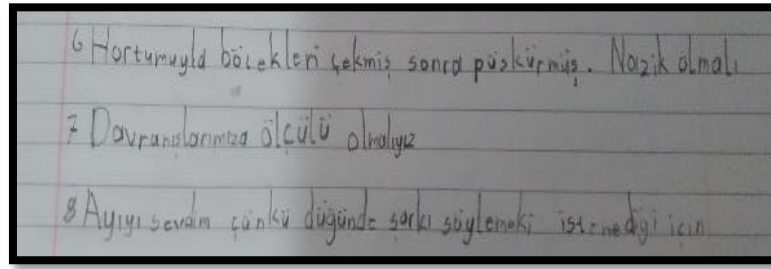
Ödüllendirme: ÖĞR1 ile birlikte iki yüz puana ulaşan kazanacak, şeklinde dart oyunu oynanmıştır. Bu oyunun sonucunda ÖĞR1 kazanmıştır. Araştırmacı, ÖĞR1'i tebrik etmiştir. ÖĞR1 “Bir sonraki hafta tekrar oynamak istiyorum. Öğretmenim siz de biraz öğrenin bu oyunu hep ben kazanıyorum.” diyerek şakalaşmıştır.

Altıncı hafta içinde ÖĞR1'in yazmış olduğu “Sevgi Çelengi” adlı şiir bir önce yazılmış yazılara göre imla kuralları, harflerin konumlanması, kelimeler arası boşluklar, harf boyutları, çizgi takibi vb. yönünden daha olumlu olmuştur. Yine bu hafta öğrenciler için hazırlanan ve içinde zorlandıkları harflerin de yer aldığı bulmaca yapılmıştır. Bulmaca oluşturulurken 4. sınıf fen bilgisi dersi kazanımları ve ders içerikleri dikkate alınmıştır. Nitekim bazı kavramları bulmakta zorlanan ÖĞR1'e annesi ve ablası yardım etmiştir. Aynı zamanda araştırmacı tarafından bulmacanın çözümleri aileye verilmiştir. Altıncı haftaya ilişkin “Sevgi Çelengi” şiiri yazma görevi ile bulmacaya ilişkin görseller Şekil 57’de verilmiştir.



Şekil 57. ÖĞR1'in kelime bulmaca çalışması ve “Sevgi Çelengi” şiiri

Ayrıca altıncı hafta yazdığı serbest tarzda yazılara devam etmiştir. Bu yazısına ilişkin örnek Şekil 58’de verilmiştir.



Şekil 58. ÖĞR1'in altıncı haftaya ilişkin serbest yazı örneği

Şekil 58 incelendiğinde ÖĞR1'in bir önceki haftaya göre anlam bakımından daha olumlu cümleler kurduğu ve cümle kurarken kelime sayısını arttırmaya çalıştığı söylenebilir.

Son olarak ÖĞR1'in altıncı haftasına ilişkin Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği'nden elde ettiği puanlar Tablo 29'da ve Yazım Hataları Formu'na göre değerlendirmeleri Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 29.

Altıncı Haftaya Ait ÖĞR1'in Kopyalama, Dikte ve Serbest Yazı Çalışmalarına Yönelik Değerlendiriciler Tarafından Verilen Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği Puanları

Çalışma	Kopyalama	Dikte	Serbest
Değerlendirici	11	10	9
Değerlendirici	11	9	8
$\bar{x}$	11	9,5	8,5
Genel $\bar{x}$		9,6	

Tablo 29'a bakıldığında kopyalama çalışmasına ait değerlendiricilerin verdiği puanların ortalamasının $\bar{x} = 11$, dikte çalışmasına ait ortalamasının $\bar{x} = 9$, kopyalama çalışmasına ait ortalamasının $\bar{x} = 8$ olduğu görülmektedir. Ayrıca beşinci haftada bütün çalışmaların genel ortalamasının da $\bar{x} = 9,6$ olduğu görülmektedir.

Tablo 30.

Altıncı Haftaya Ait ÖĞR1'in Kopyalama, Dikte ve Serbest Yazı Çalışmalarına Yönelik Değerlendiricilerin Yazım Hataları Formuna Göre Değerlendirmeleri

Değerlendirici	Boyutlar	Var	Yok
	Harf Atlama/Ekleme		✓
	Hece Atlama/Ekleme		✓
	Ters Yazma		✓
	Harf Karıştırma		✓
	Kelimeleri Bitişik/Ayrı Yazma	✓	
	Satır Sonunda Hece Ayırma		✓
	Sözcük Atlama/Ekleme		✓
	Sözcüğü Yanlış Yazma		✓
	İmlâ Hataları	✓	
Değerlendirici	Boyutlar	Var	Yok
	Harf Atlama/Ekleme		✓
	Hece Atlama/Ekleme		✓
	Ters Yazma		✓
	Harf Karıştırma		✓
	Kelimeleri Bitişik/Ayrı Yazma	✓	
	Satır Sonunda Hece Ayırma		✓
	Sözcük Atlama/Ekleme		✓
	Sözcüğü Yanlış Yazma		✓
	İmlâ Hataları	✓	

Tablo 30 incelendiğinde Yazım Hataları Formu'na göre ÖĞR1'in kopyalama, dikte ve serbest yazı çalışmalarındaki birinci ve ikinci değerlendiricinin görüşüne göre dokuz alt boyutun ikisinde hataların devam ettiği görülmektedir.

7. hafta:

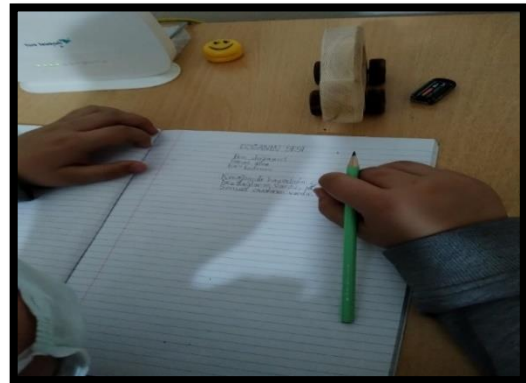
1. oturum:

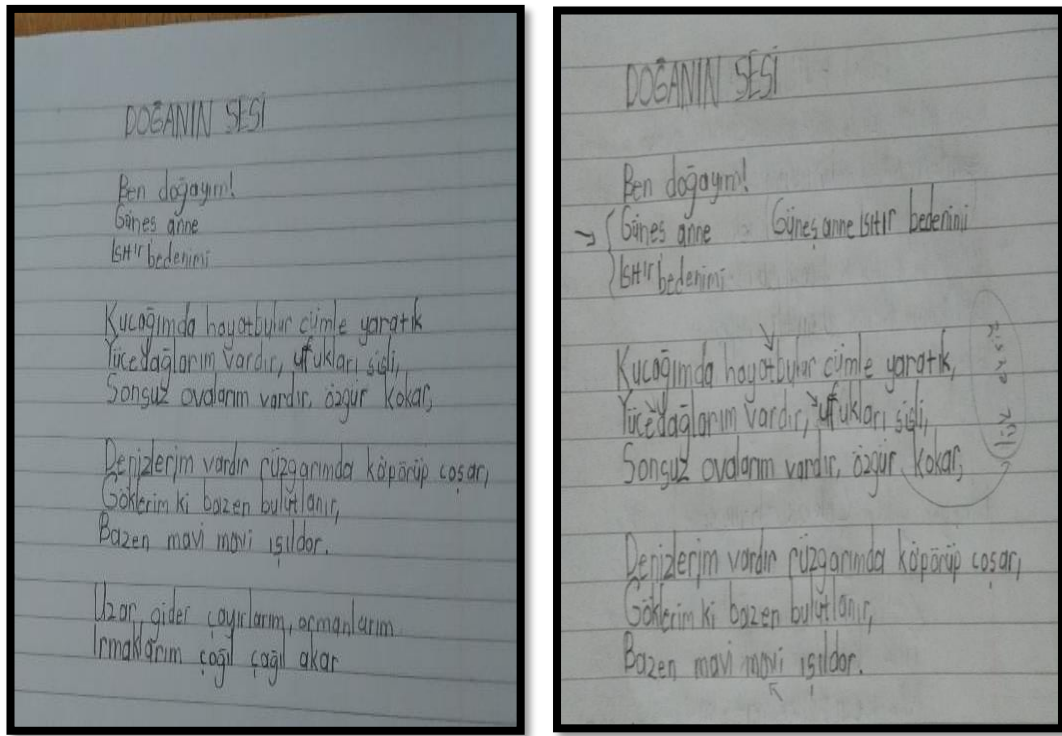
Bir önceki haftanın değerlendirilmesi: Öğrenciden geçen hafta neler yapıldığını söylemesi istenmiştir. ÖĞR1 “Verilen “Sevgi Çelengi” şiirini yazdığını ve çok beğendiğini” söylemiştir. Arkasından bu hafta farklı bir etkinlik yapılacağı kendisine ifade edilmiştir. ÖĞR1’e “Genel olarak önceki haftalardaki performansının her geçen gün arttığı söylenmiştir. Geçen hafta, Türkçe ders kitabında yer alan bir şiirin tamamlaması ve başka bir şiirin de eksik kalan kısmını bitirmesi istenmiştir. ÖĞR1 “bunları yerine getirdiğini söylemiştir.

Hazırlık: ÖĞR1'den defterini, kitabını, kalemını ve açacağını masanın üzerine koymasını istenmiştir. Aynı zamanda öğrencinin yazı yazarken kullandığı kum saati ve sembol olarak kullanılan oyuncak masanın üzerine konulmuştur.

Kazanımdan haberdar etme: ÖĞR1'e "Geçen haftalarda genellikle kopyalama görevleri yapıldığı; bu haftadan itibaren ise dikte ve serbest yazı görevlerinin olacağı" ifade edilmiştir. Bu süreçte dinleme becerisi ve düşündüklerinin yazılmasının amaçlandığı ve önemi üzerinde durulmuştur.

İşleyiş: ÖĞR1'e bu hafta dikte çalışmasının detaylandırılacağı anlatılmıştır. Bu kapsamda diktenin ne demek olduğu hakkında öğrenciye bilgi verilmiştir. Araştırmacı "şiiiri yüksek sesle okuyacağını; sonra işittiklerini yazmanı bekliyorum" demiştir. Bu süreçte dikkat edilmesi gereken yerler ÖĞR1'e açıklanmıştır. Örneğin; "cümlelere büyük harfle başlaması, nokta konulduktan sonra tekrar büyük harfle başlaması, özel isimlerin büyük harfle yazılması ve özel isimlere gelen eklerin kesme işareti ile ayrılması gerektiği, bunun dışında satır sonu çizgisinin kullanımı, çizgi takibi, kelimeler arası boşluklara dikkat etmesi" söylenmiştir. ÖĞR1 bu konuda "hassas olacağını" dile getirmiştir. Türkçe kitabından "Doğanın Sesi" adlı şiir araştırmacı tarafından kendisine okunmuştur. Bu etkinliklerde her ne kadar süreye çok dikkat edilmese de sekizinci hafta yapılacak hız çalışmalarına destek olması açısından, 10 dakikalık kum saati kullanılmıştır. Bu çalışma daha önce de yapılmıştır. Gerekli hazırlık yapıldıktan sonra öğrenciye, hazır hissettiğinde yazmaya başlayacağı söylenmiştir. Öğrenci hazır hissedince kum saati çevrilmiş ve etkinlik başlamıştır. Bu çalışmada araştırmacı tarafından herhangi bir müdahale yapılmamıştır. ÖĞR1 şiiri bitirdikten sonra araştırmacı ile beraber şiir incelenmiştir. "Doğanın Sesi" adlı şiire ilişkin görseller Şekil 59'da verilmiştir.





Şekil 59. “Doğanın Sesi” şiiri

Hatalı yerler kurşun kalemle ok (↑) işareti ile gösterilmiş. Bu süreçte ÖĞR1 hatalarını görmüş ve hatalar öğrenci ile beraber kontrol edilmiştir. Son olarak ÖĞR1 nerelerde dikkat etmesi gerektiği konusunda bilgilendirilmiştir. ÖĞR1’e araştırmacıyı dikkatli bir şekilde dinlediği için teşekkür edilmiştir.

Değerlendirme: Genel olarak ÖĞR1’in yazısının düzeldiği, önceki performanslarına göre daha iyi olduğu söylenebilir; fakat bu performansını kısa sürede yaparak değil, daha yavaş yazarak gerçekleştirmiştir. ÖĞR1’in “okuldaki online eğitimde öğretmeni takip etmekte zorlandığını, hızlı yazayım derken yanlış ve kötü yazdığını” ifade etmesi üzerine, okulda daha hızlı yazması için hız çalışmalarına erkenden başlanmıştır. Sürece ilişkin araştırmacı görüşü şu yöndedir: “Boşluk hataları, -mi ekinin ayrı yazılması ile ilgili hatalar ve süreyle çalıştığı için harflerde kaymalar oldu; ama genel anlamda okunaklı bir yazı yazdı”.

Oyunların: “Doğanın Sesi” şiirini devamını o hafta içerisinde tamamlaması istenmiştir.

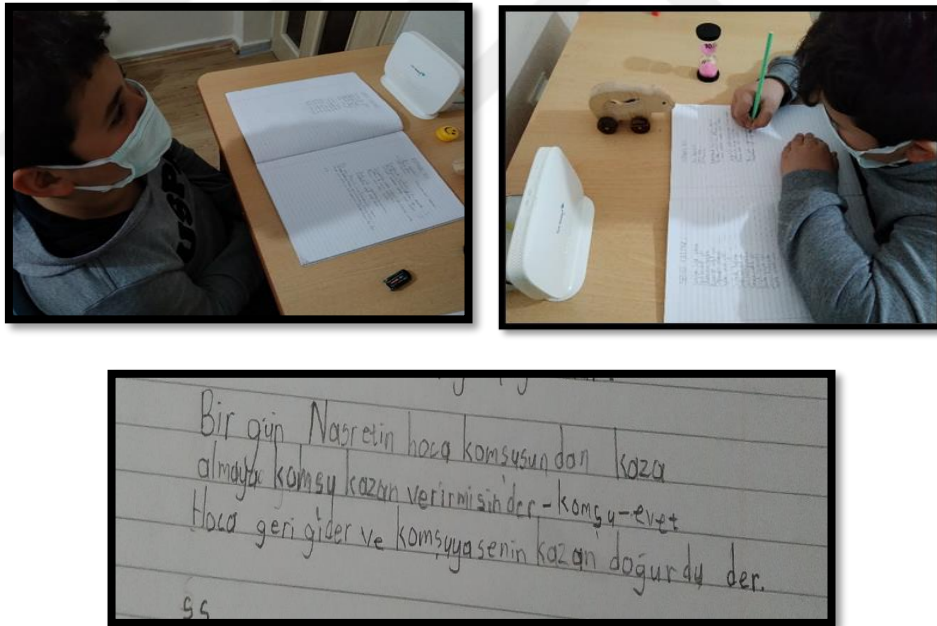
Ödüllendirme: Sevdiği bir kek verilmiştir.

2. oturum:

Hazırlık: İkinci oturumda ÖĞR1'e serbest yazı çalışması yapılacağı, söylenmiştir. Bu noktada ÖĞR1'den kendisini hazır hissetmesi için zaman tanınmıştır. ÖĞR1 kalemini, defterini, silgisini ve açacağı masanın üzerine koyup hazır olduğunu söylemiştir.

Kazanımdan haberdar etme: ÖĞR1'e “Belli bir süre içerisinde sevdiği bir şey yazılacağı ve süre verilirken herhangi bir zorlama olmayacağı” ifade edilmiştir. Ayrıca “Kendi süresini kontrol etmesi için kum saati kullanabileceği; böylece sekizinci haftada yapılacak çalışmaya bir çeşit ön hazırlık yapılacağı” söylenmiştir.

İşleyiş: Daha sonra öğrenciye ne yazmak istediği sorulduğunda; ÖĞR1 “Kendi kendine oluşturduğu Nasrettin Hoca fıkrası yazacağını fakat daha önce öğrendiklerini birleştirerek değişik bir şey yazacağım.” demiştir. Kendisini hazır hissettiğinde başlaması istenmiştir. Arkasından fıkrayı bitiren ÖĞR1 ile beraber yine kontrolü yapılmıştır. Yazılan fıkraya ilişkin görsel Şekil 60'ta verilmiştir.



Şekil 60. Nasrettin Hoca fıkrası

Beşinci ve altıncı hafta tek cümleler yazıp; ortalama üç ile yedi arasında kelime kurduğu görülmüştür. ÖĞR1'in “Nasrettin Hoca” adlı serbest yazısına bakıldığında hem cümle sayılarında hem de kelime sayılarında belirgin bir artış olduğu görülmektedir. Ayrıca ÖĞR1'in cümle kurarken noktalama işaretlerini doğru

kullanmaya çalıştığı söylenebilir. Bunların dışında süreçte araştırmacı hatalı ve yanlış yazılan yerleri göstermiştir. ÖĞR1 ile konuşularak doğru yazdıkları ile ilgili örnekler verilmiştir. Buradaki temel amaç öğrencinin kendi düşündüğü şeyleri yazıya dökmesi olmuştur. Yedinci hafta bu şekilde tamamlanmıştır.

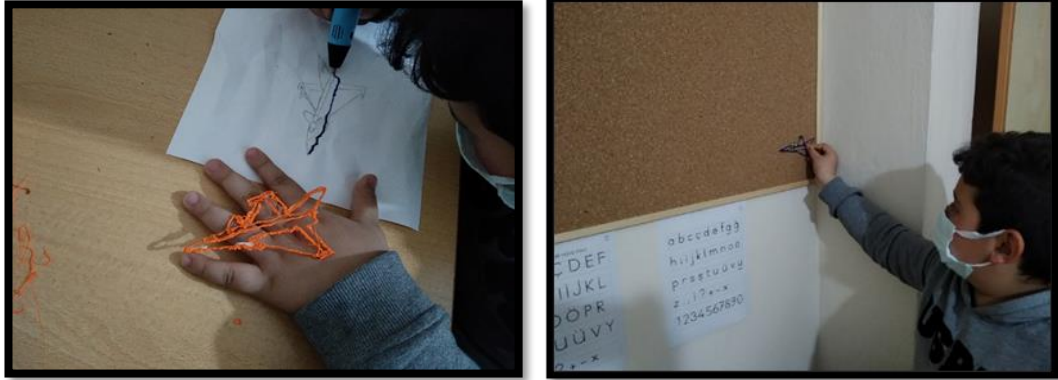
Değerlendirme: ÖĞR1 kendi başına yazdığı ilk serbest yazı çalışmasında her ne kadar zorlansa da düşündüklerini yazabilmiştir. Bu süreçte yapılan hatalarına bakıldığında ilk göze çarpan hatalar; konuşma çizgisinin ve -mi ekinin yazımı olarak söylenebilir. Anlam bütünlüğü açısından sorunların olduğu da söylenebilir. ÖĞR1'e yaptığı hatalar üzerinden örnekler verilerek, doğru yazımlar gösterilmiştir. Genel olarak her iki etkinlikte okunaklılık açısından çok fazla sorun yaşamamış; sadece bazı noktalarda dikkat dağınıklığı yaşamış bu durum da yazısına hemen yansımıştır.

Araştırmacının ilk 7 haftaya ilişkin günlüğünden notları şu şekildedir: “Genel olarak hafta içerisinde çok fazla yoğun oldukları için ve öğrencilerin ailesi çalıştığı için, çocukların kontrolü zorlaştırıyor. ÖĞR1'in de anne ve babası yoğun çalıştığı için araştırmacı tarafından ÖĞR1, olabildiğince kontrol edilip yer yer etkinlikler yapılmaya çalışılmıştır. Bu hafta da ÖĞR1 etkinlikleri yapmak için araştırmacının kendisi için hazırladığı odaya gelerek bitirmiştir. ÖĞR1 genellikle söz verilen saatlerde derse tam gelmiştir. Bu nedenle annesi ya da ablası ile iletişime geçilerek ÖĞR1 çağırılmıştır. Bu nedenlerden dolayı yedi hafta içinde zamanında gelme açısından biraz sıkıntı yaşanmıştır fakat ÖĞR1'in ders performansında önemli bir sorun yaratmamıştır. Bunun da temel sebebi ÖĞR1'in çok gayretli ve başarılı olması denilebilir. Dart oyununu ve arabaları çok sevdiği için etkinliklerin sonunda hem dart oynuyoruz hem de 3D kalemle araştırmacı tarafından kendisinin sevmiş olduğu araba ve uçak çizimleri yapılıyor. Genellikle ÖĞR1 etkinliklerini veyahut yazma görevlerini yerine getirirken; araştırmacı o sırada sevdiği aracı çizgisiz kâğıda çiziyor. Daha sonra öğrenci, 3D kalemle üzerinden geçerek o şekli oluşturuyor. Aynı şekilde oturumların da sürelerini ayarlayabiliyoruz.”

Oyunlarım: “Doğanın Sesi” adlı şiirin devamını yazması istenmiştir.

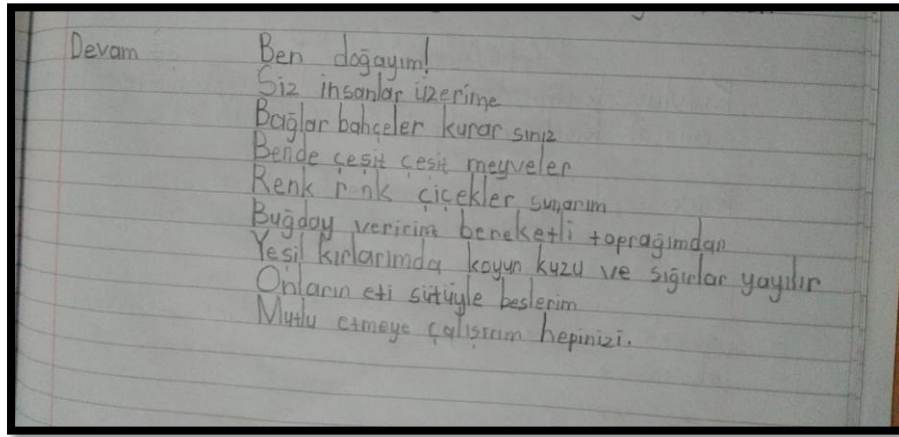
Ödüllendirme: Araştırmacı tarafından öğrencinin sevmiş olduğu uçak resmi çizilmiştir. 3D kalemle üzerinden geçerek bir araştırmacıya, bir de evine götürmek için

uçak üç boyutlu şekilde çıkarılmış ve turuncu olan uçak R1’e hediye olarak verilmiştir. R1’e verilen uçak dl ekil 61’de verilmiştir.



Şekil 61. Uçak dl

“Doğanın Sesi” şiirinin devamını yazan R1’in silerken doğru yazdığı bazı harfleri de beraberinde sildiği ve bu konuda araştırmacıya “Yanlışlıkla silmişim siz söyleyince fark ettim.” demiştir. Nitekim bundan sonraki süreçlerde daha dikkatli olacağını belirtmiştir. Ayrıca bazı kelimelerde örneğin “kurarsınız” kelimesini “kurar-sınız” şeklinde hatalı yazmıştır. Bu nedenle hafta içerisinde özellikle uzun kelimelerin de olabileceği ve ayrı yazılmaması gerektiği konusunda R1 ile görüşülmüş örnekler verilmiş ve kavraması sağlanmıştır. Bunların dışında imla ve noktalama eksikleri bulunmaktadır. Bu konuda da gerekli bilgilendirme yapılmıştır. R1 “Daha dikkatli olacağını ve bazen kafasının karıştığını” belirtmiştir. Bunların dışında sorunların azaldığı bir yazı rneği olduğu söylenebilir. R1 gösterdiği performanstan dolayı ayrıca kutlanmıştır. Yedinci hafta yazılan “Doğanın Sesi” şiirinin devamı ekil 62’de verilmiştir.



Şekil 62. “Doğanın Sesi” şiirinin devamı

Son olarak ÖĞR1’in yedinci haftasına ilişkin değerlendiricilere göre Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği’nden elde ettikleri puanlar Tablo 31 ve Yazım Hataları Formu’na göre değerlendirmeleri Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 31.

Yedinci Haftaya Ait ÖĞR1’in Kopyalama, Dikte ve Serbest Yazı Çalışmalarına Yönelik Değerlendiriciler Tarafından Verilen Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği Puanları

Çalışma	Kopyalama	Dikte	Serbest
Değerlendirici	12	9	9
Değerlendirici	13	9	10
$\bar{x}$	12,5	9	9,5
Genel $\bar{x}$		10,3	

Tablo 31’e bakıldığında kopyalama çalışmasına ait değerlendiricilerin verdiği puanların ortalamasının $\bar{x} = 12,5$, dikte çalışmasına ait ortalamasının $\bar{x} = 9$ serbest yazı çalışmasına ait ortalamasının $\bar{x} = 9,5$ olduğu görülmektedir. Ayrıca beşinci haftada bütün çalışmaların genel ortalamasının da $\bar{x} = 10,3$ olduğu görülmektedir.

Tablo 32.

Yedinci Haftaya Ait ÖĞR1'in Kopyalama, Dikte ve Serbest Yazı Çalışmalarına Yönelik Değerlendiricilerin Yazım Hataları Formuna Göre Değerlendirmeleri

	Boyutlar	Var	Yok
Değerlendirici	Harf Atlama/Ekleme		
	Hece Atlama/Ekleme	✓	✓
	Ters Yazma		✓
	Harf Karıştırma		✓
	Kelimeleri Bitişik/Ayrı Yazma	✓	
	Satır Sonunda Hece Ayırma		✓
	Sözcük Atlama/Ekleme		✓
	Sözcüğü Yanlış Yazma	✓	
	İmlâ Hataları		✓
	Boyutlar	Var	Yok
Değerlendirici	Harf Atlama/Ekleme		
	Hece Atlama/Ekleme	✓	
	Ters Yazma		✓
	Harf Karıştırma		✓
	Kelimeleri Bitişik/Ayrı Yazma	✓	
	Satır Sonunda Hece Ayırma		✓
	Sözcük Atlama/Ekleme		✓
	Sözcüğü Yanlış Yazma	✓	
	İmlâ Hataları		✓
	Boyutlar	Var	Yok

Tablo 32 incelendiğinde Yazım Hataları Formu'na göre ÖĞR1'in kopyalama, dikte ve serbest yazı çalışmalarındaki birinci ve ikinci değerlendiricinin görüşüne göre dokuz alt boyutun üçünde, hataların devam ettiği görülmektedir.

8. hafta:

1. ve 2. oturum:

Önceki haftanın değerlendirilmesi: Bu hafta öğrencinin yazısında genel olarak bir düzelme görüldüğü için, geçen hafta yapılan dikte görevi, serbest yazı görevleri ve evde yapmış olduğu serbest yazı çalışmaları dikkate alınmıştır. Genellikle çok sorun yaşanmamıştır. Hafta içerisinde televizyonda duyduğu ya da oyun oynarken duyduğu cümleleri defterine yazması istenmiştir. Uzun olmayan kısa görevler verilerek öğrencinin çok fazla zorlanmaması amaçlanmıştır. Bunları yerine getiren ÖĞR1 “Artık okuldaki derslerimde de dikkat ediyorum. İstmeden de olsa artık kalemi öğrettiğiniz gibi tutuyorum. Yazımın şu an ki halinden memnunum.” demiştir.

Hazırlık: Sekizinci haftada ders öncesinde gerekli tedbirler alınmıştır. Yedinci haftadan itibaren zaten pandemi sebebiyle daha hassas olunmuştur. Bu nedenle maske

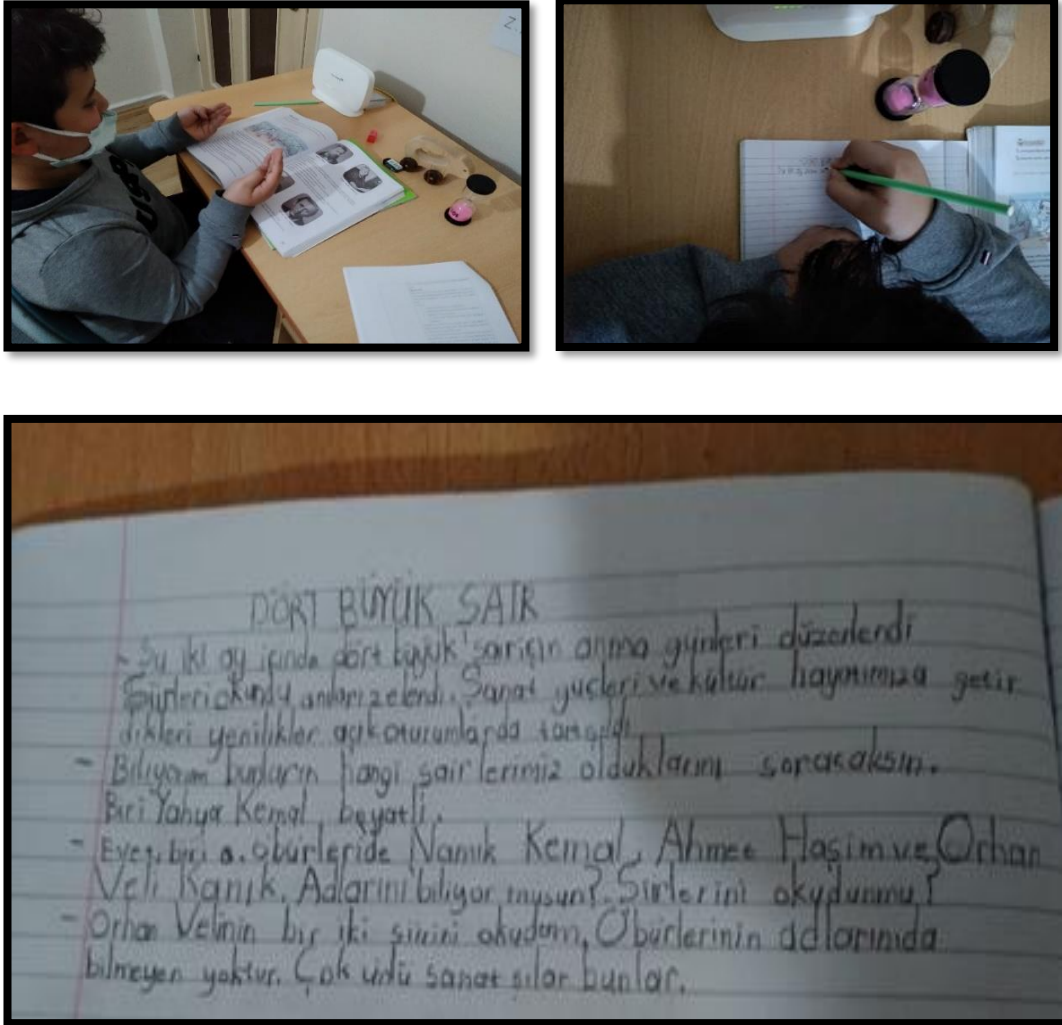
hem araştırmacı tarafından hem de ÖĞR1 tarafından takılmıştır. Genel anlamda mevcut pandemi nedeniyle ve ailesinin çalışma durumları göz önüne alınarak daha hassas bir çalışma düzenine geçilmiştir. Olası bir olumsuzluk durumunda oluşabilecek etkileri en aza indirmek adına etkinlikler arası ve oturumlar arası süreler daha kısa tutulmaya çalışılmıştır.

ÖĞR1 bu oturum esnasında çok isteklidir fakat süreç açısından sanki sınav oluyormuş gibi hissettiği için biraz gergin görünmüştür. Bunun için öncelikle ÖĞR1 ile kısa bir sohbet edilmiş; arkasından kendini hazır hissettiğinde derse başlanacağı söylenmiştir. ÖĞR1'e genel olarak bu hafta yapacakları hız çalışmasında uyması gereken kurallar hatırlatılmıştır. Sevdiği bir metni (Dört Büyük Şair) seçip incelemesi istenmiştir. Seçilen bu metni kaç dakika içerisinde yazabileceği kendisine sorulduğunda ÖĞR1, metnin yarısını 15 dakika içerisinde yazabileceğini söylemiştir. Kum saati 10 dakikalık olduğu için, 10 dakika artı 5 dakika kullanmak istemiştir. Yazı yazarken dikkat etmesi gereken kurallar kendisine hatırlatılmış; ÖĞR1 ne yapması gerektiğini sözel ifade etmiştir. Daha hızlı olacağı için ve süresi bittiği anda etkinliğin biteceği kendisine söylendiği için ekstra süre verilmemiştir. Kendisinden yazabildiği yere kadar devam etmesi istenmiştir. Süreyi verimli kullanmasının yanı sıra doğru yazması da gerektiği söylenerek hazırlık yapılmıştır. Bu sırada ellerini havaya kaldıran ÖĞR1'e "Ne yapıyorsun? diye sorulunca ÖĞR1 "Öğretmenim dua ediyorum" deyip gülmüştür.

Kazanımdan haberdar etme: Bu hafta ise artık şu ana kadar yapmış olduğu hız çalışmalarının yerine gerçek hız çalışması yapılacağı söylenmiştir. ÖĞR1'e yazısının daha doğru ve güzel olurken; hem de hızlı yazacağı belirtilmiştir.

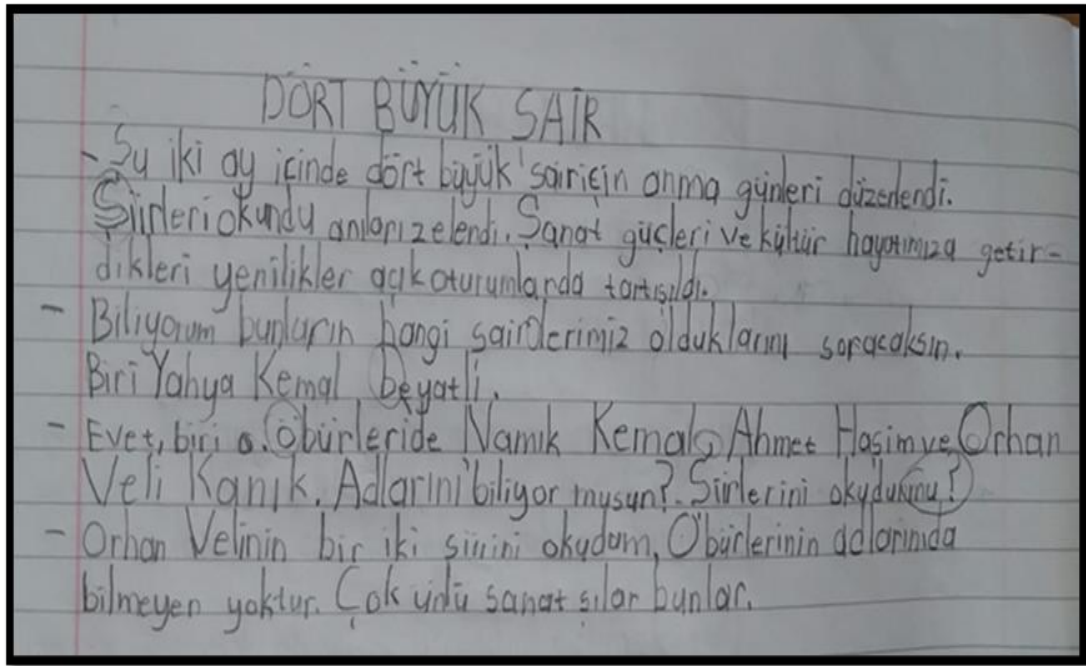
İşleyiş: ÖĞR1 kendini hazır hissettikten sonra çalışma başlatılmıştır. ÖĞR1, önce kitaba bakıp arkasından tekrar deftere yazı yazması gerektiği için zaman kaybettiğini fark etmiştir. Bunun için kitabın yeri ÖĞR1 tarafından zaman zaman değiştirilmiştir. ÖĞR1 yazacağı metnin yarısını bakarak yazmış ve bu sürede kaldığı yere geri dönüşlerde sorunlar yaşamıştır; çünkü süreyle yarıştığı için hem dikkati dağılmış hem de yazısını kontrol edememiştir. Arkasından geri kalan kısım ise araştırmacı tarafından dikte edilmiştir; fakat dikte yapılırken yazma hızı ölçüldüğü için olabildiğince doğru yazması gerektiği belirtilmiştir. Böylece metnin yarısı kopyalama, diğer yarısı dikte

olarak bitirilmiştir. ÖĞR1'in “Dört Büyük Şair” adlı metin çalışmasına ilişkin görseller Şekil 63'te verilmiştir.



Şekil 63. “Dört Büyük Şair” adlı metin çalışması

Arkasından yazılan iki yazı arasındaki görseller yazı özellikleri bakımından incelenmiştir. Yapılan incelemeye ilişkin görsel Şekil 64'te verilmiştir.



Şekil 64. “Dört Büyük Şair” metnin incelenmesi

Şekil 64’e bakıldığında ÖĞR1’in yazıya başlarken büyük “Ş” harfinde sorun yaşadığı görülmektedir. Normalde “Ş” harfini yazarken çok problem yaşamadığı gözlenen ÖĞR1’e bunun sebebi sorulduğunda “Kafamı çevirince ve dikkat etmeyince elim kayıyor” demiştir. Bunların dışında özel isimlerde aceleci davranmış ve Yahya Kemal Beyatlı adlı şairin soyadındaki “B” harfini küçük yazmıştır. Bazı noktalarda virgül kullanımı ve “-mi” ekinin ayrı yazılması noktalarında hataları varken; cümlelere büyük harfle başlaması, harflerin konumlanmasını yapması, imla ve noktalamaları genellikle dikkate alması, ilgi çekicidir. Özellikle hem kopyalama hem de dikte de süreyle yarışması yazısını olumsuz etkilemesine rağmen yazının okunaklılığını çok etkilemediği söylenebilir. ÖĞR1 “Hızlı yazdığı zaman yazısının daha da kötü olduğunu ve öğretmenin hızlı bir şeyler söylediği anda biz de böyle hızlı yazmak zorunda kalıyoruz. Bu yüzden yazımız daha kötü oluyor” şeklinde yorum yapmıştır. Bu nedenle daha önceki hızlı yazdığı yazılarla karşılaştırıldığında daha okunaklı ve daha doğru yazılar yazdığı söylenilebilir. ÖĞR1 her ne kadar stres olmadığını söylese de süreçte süreyle yarıştığı için belli bir stres yaşamış; fakat bunu çok belli etmemiştir. Genel anlamda sekizinci hafta da bu şekilde tamamlanmıştır.

Değerlendirme: Bu hafta yapılan çalışmada ÖĞR1 süre ile yarıştığı için başlarda biraz gergindi. Bu nedenle gerginliğini almak için araştırmacı, ÖĞR1'e "Normal bir şekilde yazı yazmaya devam edeceğini fakat hızını biraz arttırması gerektiğini" söyleyerek onu rahatlatmaya çalışmıştır. Nitekim online derslerde öğretmenlerini takip ederken zorlanmaları hız çalışmaları üzerinde durulmasının önemli sebeplerinden biri olduğu söylenebilir. Ayrıca ÖĞR1'in sekiz haftalık süre zarfında kopyalama görevlerinde iyi bir performans göstermesi bu süreçleri (dikte serbest yazı ve hız çalışmaları) hızlandırmak adına fayda sağlamıştır. "Dört Büyük Şair" adlı çalışmasında toplamda 4-5 hatası bulunmuştur. ÖĞR1'in hataları yuvarlak içine alınarak süreç boyunca geri dönüşler sağlanmıştır.

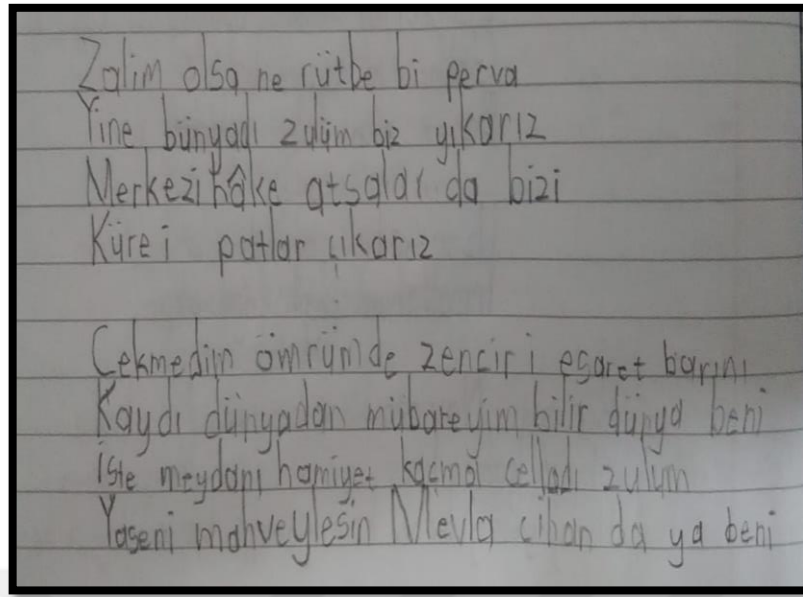
Oyunlarım: "Dört Büyük Şairimiz" adlı metnin sadece giriş kısmı yazılmıştır ve geri kalan kısmı ise tekrar kendisine o haftaki etkinlik olarak verilmiştir.

Ödüllendirme: Son olarak araştırmacı tarafından, ÖĞR1'in sevmiş olduğu araba resmi çizilmiştir. 3D kalemle üzerinden geçerek bir araştırmacıya, bir de evine götürmek için araba üç boyutlu şekilde çıkartılmış ve ÖĞR1'e hediye olarak verilmiştir. Bu oyuna ilişkin görsel Şekil 65'te verilmiştir.

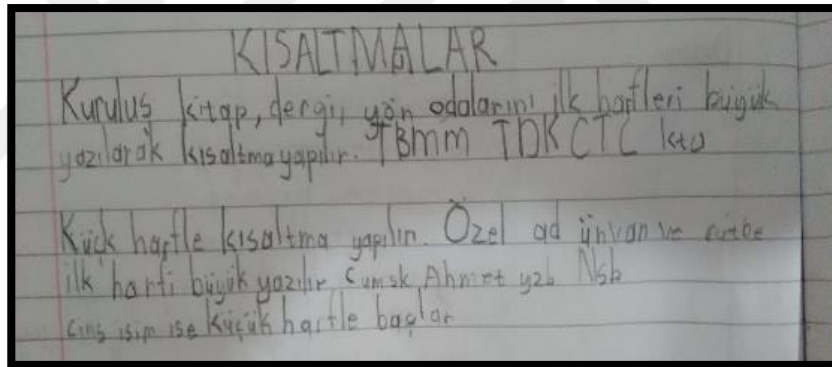


Şekil 65. ÖĞR1'in araba ödülü

Sekizinci haftada ÖĞR1'in yazmış olduğu iki yazı örneğinde de artık araştırmacı yanında olmadığında bile yazısına dikkat ettiği ve bu yönde çalıştığı görülmektedir. Nitekim araştırmacının en önemli amaçlarından biri de ÖĞR1'in öğrenmiş olduklarını günlük hayatına adapte edebilmesi yönünde olmuştur. Bu bağlamda ÖĞR1 iyi bir gelişme göstermiştir denilebilir. Sekizinci hafta içinde ÖĞR1'in kendi kendine yazmış olduğu yazı örnekleri Şekil 66 ve Şekil 67'de verilmiştir.



Şekil 66. ÖĞR1'in bağımsız yazı örneği



Şekil 67. ÖĞR1'in "Kısaltmalar" serbest yazı örneği

ÖĞR1'in bu hafta yazdığı serbest yazı örneğine bakıldığında anlam bakımında olumlu bir gelişme gösterdiği ve yedinci hafta kurulan kelimelerden farklı kelimelere (özel ad, unvan, kısaltma, TBMM, TDK gibi) yer verdiği söylenebilir. Nitekim ÖĞR1'in sekizinci hafta sekiz ile on iki arasında kelime kurduğu ve cümle sayısını arttırmaya çalıştığı söylenebilir.

Son olarak ÖĞR1'in sekizinci haftasına ilişkin değerlendiricilere göre Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği'nden elde ettikleri puanlar Tablo 33'te ve Yazım Hataları Formu'na göre değerlendirmeleri Tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 33.

Sekizinci Haftaya Ait ÖĞR1'in Kopyalama, Dikte ve Serbest Yazı Çalışmalarına Yönelik Değerlendiriciler Tarafından Verilen Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği Puanları

Çalışma	Kopyalama	Dikte	Serbest
Değerlendirici	12	10	8
Değerlendirici	12	11	9
$\bar{x}$	12	11,5	8,5
Genel $\bar{x}$		10,6	

Tablo 33'e bakıldığında kopyalama çalışmasına ait değerlendiricilerin verdiği puanların ortalamasının $\bar{x} = 12$, dikte çalışmasına ait ortalamasının $\bar{x} = 11,5$, serbest yazı çalışmasına ait ortalamasının $\bar{x} = 8,5$ olduğu görülmektedir. Ayrıca beşinci haftada bütün çalışmaların genel ortalamasının da $\bar{x} = 10,6$ olduğu görülmektedir.

Tablo 34.

Sekizinci Haftaya Ait ÖĞR1'in Kopyalama, Dikte ve Serbest Yazı Çalışmalarına Yönelik Değerlendiricilerin Yazım Hataları Formuna Göre Değerlendirmeleri

Değerlendirici	Boyutlar	Var	Yok
	Harf Atlama/Ekleme		✓
	Hece Atlama/Ekleme		✓
	Ters Yazma		✓
	Harf Karıştırma	✓	
	Kelimeleri Bitişik/Ayrı Yazma	✓	
	Satır Sonunda Hece Ayırma		✓
	Sözcük Atlama/Ekleme		✓
	Sözcüğü Yanlış Yazma	✓	
	İmlâ Hataları	✓	
Değerlendirici	Boyutlar	Var	Yok
	Harf Atlama/Ekleme		✓
	Hece Atlama/Ekleme		✓
	Ters Yazma		✓
	Harf Karıştırma	✓	
	Kelimeleri Bitişik/Ayrı Yazma	✓	
	Satır Sonunda Hece Ayırma		✓
	Sözcük Atlama/Ekleme		✓
	Sözcüğü Yanlış Yazma	✓	
	İmlâ Hataları	✓	

Tablo 34 incelendiğinde Yazım Hataları Formu'na göre ÖĞR1'in kopyalama, dikte ve serbest yazı çalışmalarındaki birinci ve ikinci değerlendiricinin görüşüne göre dokuz

alt boyutun 4'ünde hataların devam ettiği görülmektedir. Nitekim daha önce yapılan hataların yanı sıra ÖĞR1'in harf karıştırdığı görülmektedir. Bu durumun öğrencinin motivasyonunun düştüğü zamanlardan veya süreyle yarıştığını düşünmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

9. hafta:

1. oturum:

Bir önceki haftanın değerlendirmesi: Derse başlamadan önce geçen hafta neler yaptığı ÖĞR1'e sorulmuştur. ÖĞR1 “Yaşadıkları bir sıkıntıdan dolayı babasını motive etmek amaçlı daha fazla işyerine gittiğini; bunun haricinde ailevi problemlerinden dolayı derslerine çok odaklanamadığını; fakat etkinliklerini elinden geldiğince yaptığını” söylemiştir. Ek olarak okuldaki ödevlerini de yaptığını belirtmiştir. Araştırmacı kendisine biraz geç ulaşabilmiştir; sebebini de ancak aile geldikten sonra öğrenebilmiştir. Bu nedenle bu süreçte ÖĞR1 çok zorlanmamıştır. Biraz gecikmeli de olsa dokuzuncu hafta için bir araya gelinmiştir.

Hazırlık: Kitap, defter, kalemıraş, kum saati masanın üzerinde hazır bekletilmiş olup; ÖĞR1 hazır hissettiğinde derse başlayabileceği araştırmacı tarafından belirtilmiştir.

Kazanımdan haberdar etme: Arkasından bu hafta yazma görevlerine devam edeceklerini; geçen haftalarda yazmış oldukları serbest yazı, kopyalama ve dikte görevlerinden en çok dikte ve serbest yazıda zorlandığını, bunlara yönelik pratikler yapılacağı söylenmiştir.

İşleyiş: Bu hafta ÖĞR1'e “Sözcükler” adlı şiirin yarısının kopyalama yarısının dikte yapılacağı ifade edilmiştir. Öğrenci kendini hazır hissettiğinde ders başlamıştır. O sırada maskotunun nerede olduğunu soran ÖĞR1 “Ben maskotumu istiyorum. Ona bakınca motive oluyorum” demiştir. Araştırmacı, maskotu tekrardan masanın üzerine yerleştirmiştir. Yazmaya başlamadan önce ÖĞR1'e “Yazı yazarken en çok dikkat etmesi gereken noktalar nelerdir?” şeklinde soru sorulmuştur. ÖĞR1 bu konuda geçen haftalara göre daha net bilgiler vermiştir. ÖĞR1 cümleye büyük harfle başlaması gerektiğini, özel isimlerin baş harflerinin büyük harfle yazılması gerektiğini, noktalama işaretlerini nasıl kullanması gerektiğini hızlı bir şekilde söylemiştir. Bunların yanı sıra defter kullanımına, çizgi hizasına nasıl dikkat etmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ardından Türkçe kitabında yer alan ‘Sözcükler’ adlı şiir araştırmacı

tarafından kopyave dikte ettirilmiştir. Yazma işlemini yaparken öğrencinin öncelikle yazdığı kelimeyi sesli bir şekilde telaffuz etmesi, arkasından yazması istenmiştir. Böylelikle yanlış telaffuz edilen noktalarda, araştırmacı tarafından yardım (Telaffuzda zorlandığı kelimeleri araştırmacı sesli bir şekilde harflerin vurgusuna dikkat ederek söylemiştir.) edilmiştir. Yazı yazarken yazmış olduğu bazı kelimeler araştırmacı tarafından düzeltilmiş ve genel olarak yazma işlemine çok müdahale edilmemiştir. Yazma işlemi biterken kum saati de kontrol edilmiştir. ÖĞR1 ‘in daha önceki yazılarına göre, daha hızlı ve doğru yazdığı söylenebilir. Yazma işlemi bittikten sonra şiirin orijinali ile ÖĞR1’in yazmış olduğu şiir arasındaki yazımlar karşılaştırılmıştır. ÖĞR1’in “Sözcükler” adlı şiiri ilişkin görsel Şekil 68’de verilmiştir.



Şekil 68. ÖĞR1’e ait “Sözcükler” şiiri

“Sözcükler” adlı şiir incelendiğinde ÖĞR1’in genellikle birçok harfi daha okunaklı ve doğru yazdığı görülmüştür. Toplamda dört yerde hata yaptığı görülmektedir. Bu

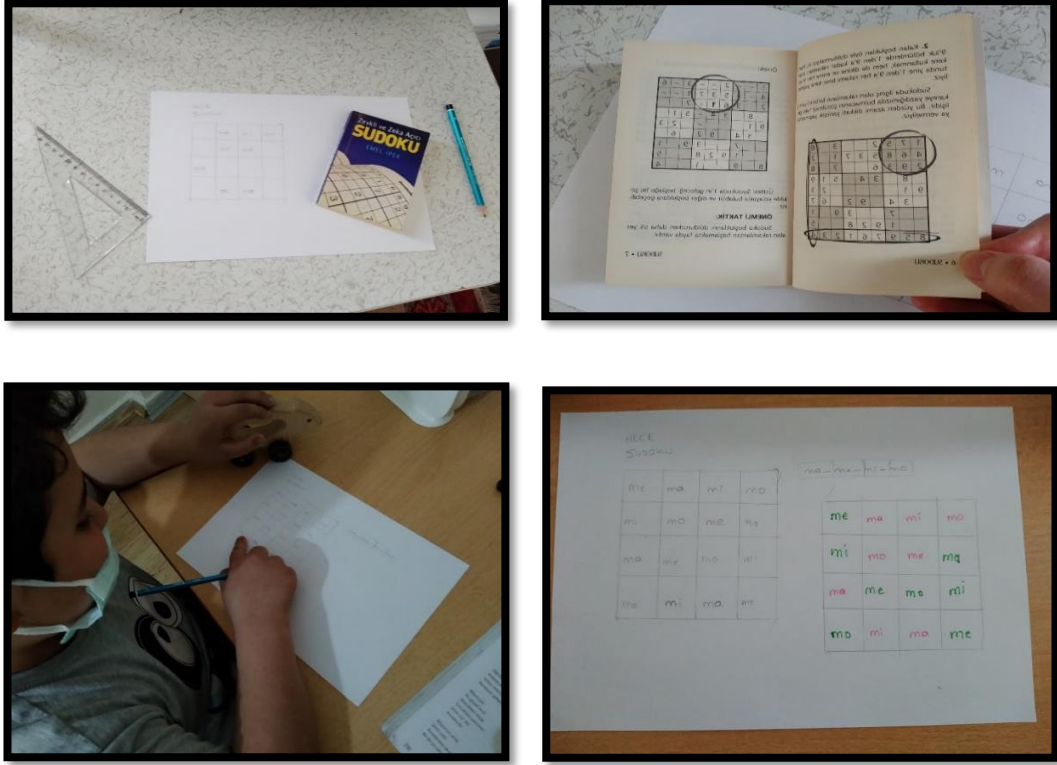
hatalar bazı kelimeler arası boşluk bırakmaması ve “-de” ekini ayrı yazmaması şeklindedir. ÖĞR1’e kontroller yapılırken, neden hata yaptığı sorulunca ÖĞR1 “Arada sizinle sohbet ediyoruz ve aklıma bir şey geliyor o sırada dikkatim dağılıyor. Bir de kafamı çevirip yazıya bakıyorum sonra tekrar çeviriyorum o zaman da karışıyor. Şimdi kontrol edince fark ettim öğretmenim.” şeklinde cevap vermiştir. Son olarak kontroller yapıldıktan sonra ÖĞR1’e hatalı olduğu noktalar gösterilmiş ve bu hataların tekrar yapılmaması adına doğru yazımları üzerine konuşulmuştur. ÖĞR1, yapmış olduğu hataları karşılaştırmalı bir şekilde görmesi sağlanmıştır. Arkasından ÖĞR1’e “Dersi dikkatli bir şekilde dinlediği ve elinden geleni yaptığı için teşekkür ederim.” denilerek oturum tamamlanmıştır.

Değerlendirme: Sürece ilişkin yapmış olduğu hatalardan bazıları, kelimeler arası boşluklar ve süreçte dikkatinin dağılması durumunda kelimeler arası boşlukları unuttuğu söylenebilir. Ek olarak araştırmacı açıklama yaparken ve kum saati ile oynarken bir satırı başka bir satırın yanına yazmıştır, bunun nedeni dikkat dağınıklığıdır. Bunların dışında herhangi bir sorun görülmemektedir.

Oyunlarını: Türkçe kitabında yer alan “Dostluk” adlı okuma parçasını ÖĞR1’den hafta boyunca parça parça yazması istenmiştir.

Ödüllendirme: Araştırmacı, ÖĞR1 için hazırlanmış sudoku oyununun oynanacağını söylenmiştir. Oyun araştırmacı tarafından “hece sudoku” olarak ayarlanmıştır, Öncelikle ÖĞR1’e gerçek sudokunun nasıl olması gerektiği ve daha önce oynayıp oynamadığı sorulmuştur. ÖĞR1 “Okulda bir kez oynadığımı ve üzerinden çok zaman geçmiş olsa da hatırlıyorum” demiştir. Araştırmacı da sudoku oyununun nasıl oynanacağını gösteren yönergelerin olduğu bir kitaptan yararlanmıştır. Bundan yola çıkarak gerçek bir sudokunun nasıl oynandığı ÖĞR1’e örnek bir şekilde gösterilmiştir. Basit bir şekilde anlatımı yapılmıştır. Dikkat etmesi gereken noktalara vurgu yapılmıştır. Bunlardan bir tanesi aynı rakamların bir satır veya bir sütunda yer almayacağı şeklindeydi. Basit olarak anlatılan kurallar dikkate alınarak “hece sudoku” yapılmıştır. Hece sudokuda ise dikkat etmesi gereken yerler kendisine belirtilip; kum saatinin 1 dakikalık kısmı dikkate alınarak ÖĞR1 hazır hissettiğinde yapması istenmiştir. İlk denemeyi kurşun kalemle yapmıştır ve ortalama 1 dakika içerisinde hece sudokuyu çözmüştür. Daha sonra renkli kalemlerle işlem tekrar ettirilmiştir ve 30

saniye içerisinde hece sudoku tamamlamıştır. Bu oyuna ilişkin görseller Şekil 69’da verilmiştir.



Şekil 69. Hece sudoku oyunu

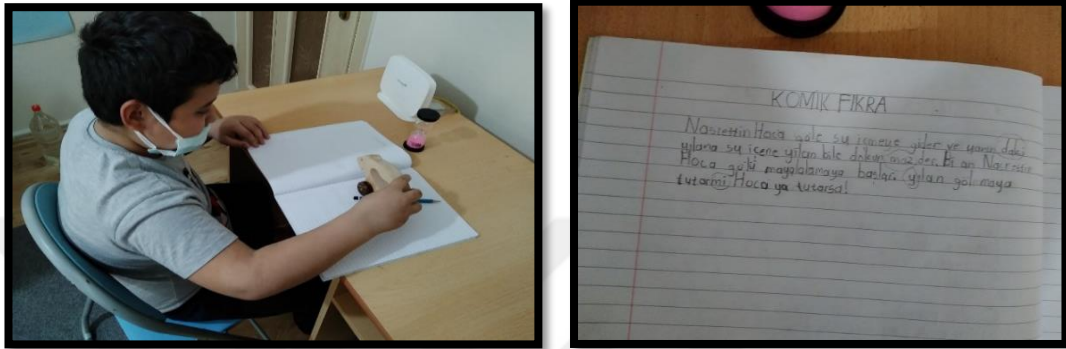
ÖĞR1 “Oyun çok hoşuma gitti. Daha zor olabilirdi.” şeklinde belirtmiştir. Araştırmacı ÖĞR1’e kendisini dikkatli dinlediği için teşekkür etmiştir.

2. oturum:

Hazırlık: İkinci oturumda ÖĞR1’e “serbest yazı çalışması yapılacağı bu etkinlik için ne yazabiliriz” şeklinde soru sorulunca ÖĞR1; “Ben fıkra yazmak istiyorum. Kendi oluşturduğum fıkrayla daha önce öğrendiğim bir fıkrayı karıştırmak istiyorum.” demiştir. “Bunu yapmanın çok keyifli olacağını ve kendisini mutlu edeceğini” söylemiştir. Bunun üzerine araştırmacı kendisinden fıkrayı anlatmasını istemiştir. Oturum için hazırlık yapılmıştır.

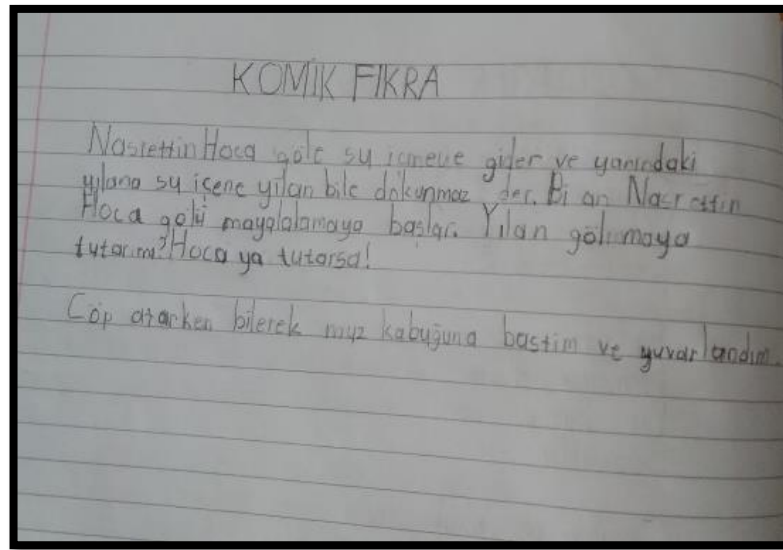
Kazanımdan haberdar etme: ÖĞR1’e “Seninle bu defa serbest yazma çalışması yapacağız. Bu yapacağımız serbest yazı çalışmasında önemli olan noktalar şunlardır; düşündüğün şeyleri yazıya net bir şekilde aktarman ve yazı yazarken dikkat etmen gereken noktaları kendi kendine kontrol etmeyi öğreneceksin.” denmiştir.

İşleyiş: Bunun üzerine ÖĞR1 “Komik fıkra olsun. Nasrettin Hoca göle su içmeye gider ve yanındaki yılan; “Su içene yılan bile dokunmaz.” der. Bir anda Nasrettin Hoca gölü mayalamaya başlar. Yılan; “Göl maya tutar mı?” diye sorar. Hoca “Ya tutarsa.” der şeklinde bir fıkra söyleyip bayağı mutlu olmuş ve gülmüştür. Daha sonra bunu defterine yazması istenmiştir. ÖĞR1 defterine düşündüğü şeyleri aktarmıştır. Yazılan fıkra ile ilişkin görseller Şekil 70’de verilmiştir.



Şekil 70. ÖĞR1’in komik fıkra yazısı

Arkasından yazılan fıkra kontrol edilmiştir ve bazı kelimelerin yanlış bir şekilde ayrı yazıldığı görülmüştür. Örneğin “dokunmaz” kelimesi “dokun maz” şeklinde heceler arasına boşluk bırakmıştır. Ağzımızdan tek nefeste çıkan kelimelerin arasında boşlukların olmaması gerektiği araştırmacı tarafından yeniden açıklanmıştır. Bu hatayı birkaç yerde daha yapmıştır. Bunların dışında cümlelerin doğru yazıldığı söylenebilir. Süreçte yaptığı yanlışlar üzerinde durularak düşündüğü şeyleri yazıya dökerken dikkat etmesi gerektiği vurgusu yapılmıştır ve son bir örnek daha yazması istenmiştir. Bunun içinde tek bir cümleden oluşan, yine kendisinin oluşturduğu serbest yazı yazması istenmiştir. Etkinlik için ÖĞR1; “Çöp atarken bilerek muz kabuğuna bastım ve yuvarlandım.” şeklinde bir yazı yazmayı tercih etmiştir. Bu cümleyi ÖĞR1 “Komik olduğu için ve kendi başımdan geçtiği için yazmak istiyorum.” şeklinde belirtmiştir. Yazdığı serbest yazıya ilişkin görsel Şekil 71’de verilmiştir.



Şekil 71. ÖĞR1'in "Komik Fıkra" serbest yazısı

Son yazılan yazısı da kontrol edilmiştir. ÖĞR1'in serbest tarzda yazdığı "Komik Fıkra" çalışması incelendiğinde sekizinci haftaya göre hem anlam hem de biçim bakımından olumlu yönde bir ilerleme olduğu söylenebilir. Cümle sayısı iki ile beş arasında değişiklik gösterirken kelime sayısındaki artış belirgin olmuştur. Bu kapsamda fıkrayı yazarken yirmi yedi kelime kullanıldığı görülmüştür. Bunların dışında genellikle aklından geçirdiği her kelimeyi doğru yazmaya çalışmıştır. Bu hafta yazacağı yazılarda sesli bir şekilde okuyup zihninde canlandırarak yazması istenmiştir. Son olarak ÖĞR1'e gösterdiği performanstan dolayı teşekkür edilmiştir.

Değerlendirme: Dokuzuncu haftaya girildiğinde özellikle serbest yazı yazarken bazı noktalarda zorlanan ÖĞR1 için bu alandaki problemlerini en aza indirmek için serbest yazı çalışmaları yapılarak desteklenmeye çalışılmıştır. Nitekim yazdığı iki yazıda da yer yer harf orantısızlığı ve kelimelerin boşlukları ile ilgili sorunlar yer almaktadır. Bu nedenle özellikle hata yaptığı noktalarda ÖĞR1 gözlemlenmiştir. Bu çalışmalar araştırmacının günlüğüne şu şekilde yansımıştır: "ÖĞR1 kopyalama yaparken önünde duran metni hatasız yazabilmektedir. Fakat dikte veya serbest yazıda hazır bir metin olmadığı için kelimeleri ve cümleleri zihninde canlandırması gerekmektedir. Bu da ÖĞR1'i zorlanmaktadır. Özellikle yedi, sekiz ve dokuzuncu haftalardaki dikte çalışmaları ÖĞR1'in hata miktarını oldukça düşürmüştür. Son haftada serbest yazıya odaklanması da bu nedenlerden dolayı önemli görülmüştür. Genel olarak her iki

yazıya bakıldığında ÖĞR1 düşüncelerini kâğıda dökerken önce cümleyi kurup arkasından o cümleyi kelimelerine ayırmaktadır ve kelimeleri yazarken unutmamak için hızlı yazmaktadır. Bu durum boşluk sorununa neden olmaktadır. Bunların dışında anlamlı ve komik cümleler üretmesi ve eksik yazmaması, harfleri net vermeye çalışması, çizgi takibi yapması imla ve noktalamalara dikkat etmesi süreç açısından öğrencinin en büyük artılarıdır” denilebilir.

Dokuzuncu hafta bittikten sonra ailesi ile görüşülmüş ve bu haftanın yine önemli bir hafta olduğu; dikkatli bir şekilde yazma görevlerini yerine getirmesi gerektiği; fırsat buldukça çocuklarını kontrol etmeleri gerektiği aileye belirtilmiştir. Bunun üzerine ailesi; “Biz elimizden geleni yapmaya çalışıyoruz; fakat yaşadığımız genel sıkıntılar çocuğumuzun psikolojisini de etkiliyor. “ÖĞR1’in genel performansından çok memnunuz fakat mevcut Pandemi ve çalışma koşullarından dolayı gerekli hassasiyeti her zaman gösteremeyebiliyoruz.” demişlerdir.

Ödüllendirme: Süreçte ÖĞR1’i motive etmek amacıyla dokuzuncu haftanın ilk oturumunda araştırmacı öğrenciye sevdiği bir çikolatayı vermiştir; ikinci oturumda da sevmiş olduğu jelibonlardan karışık bir tabak hazırlanıp kendisine verilmiştir. Süreçte ÖĞR1 'in motivasyonunu sağlamak için sevdiği yiyecekler kullanılmıştır ve motivasyonunun geçen haftaya göre daha iyi bir şekilde olduğu söylenebilir.

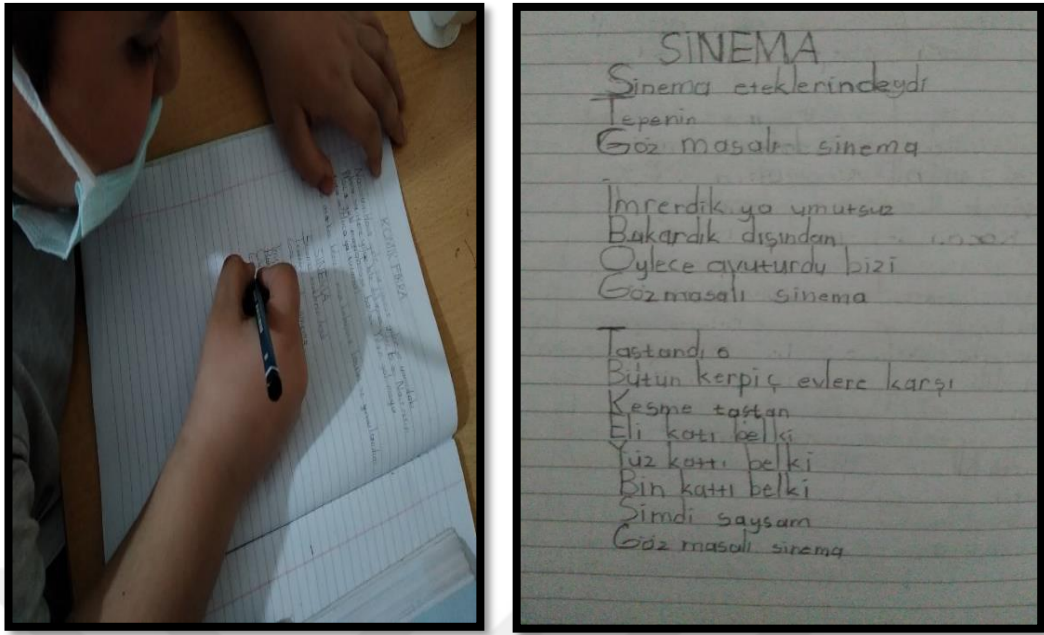
Yine birinci oturumda olduğu gibi araştırmacı tarafından hazırlanan şekilli bulmaca oyunu oynanmıştır. Oyunun kuralları ÖĞR1’e anlatılmıştır buna göre; “her şekli bir harf temsil edecektir. Şekillerin ve harflerin bir araya gelmesi ile anlamlı kelimeler oluşacaktır”. Bu noktada örnek bir çalışma yapılmış ve arkasından ÖĞR1 “Geri kalan kısmı ben yaparım. Çok basit bir oyun” demiştir. Araştırmacı “Bu yeni bulmacayı kaç dakikada yazarsın?” diye sorunca, ÖĞR1 “30 saniyede de bitiririm” demiştir. Bunun üzerine öğrencinin saatindeki kronometreden faydalanılarak kendini hazır hissettiğinde başlaması istenmiştir. Nitekim 30 saniyenin altında bulmacayı bitirmiştir. Bunun için ÖĞR1 tebrik edilmiştir. Bu oyundan çok hoşlandığını ifade ederek mutlu olmuştur. Oyun farklı kelimelerle sürdürülmüştür. Bu oyuna ilişkin görseller Şekil 72’de verilmiştir.



Şekil 72. Şekilli bulmaca

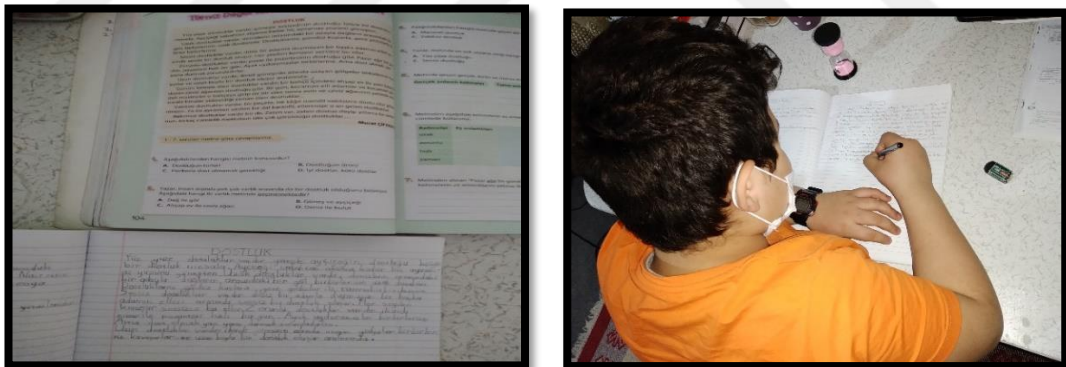
Oyunlarımız: ÖĞR1'e bu haftanın etkinliği olarak bir hafta boyunca bol bol yazı çalışmaları yapması gerektiği belirtilmiştir. Etkinlik olarak Türkçe kitabında yer alan "Sinema" adlı şiiri yazması istenmiştir. Bu hafta içerisinde verilen şiir yazıldıktan sonra yine yazma görevleri verileceği belirtilmiştir.

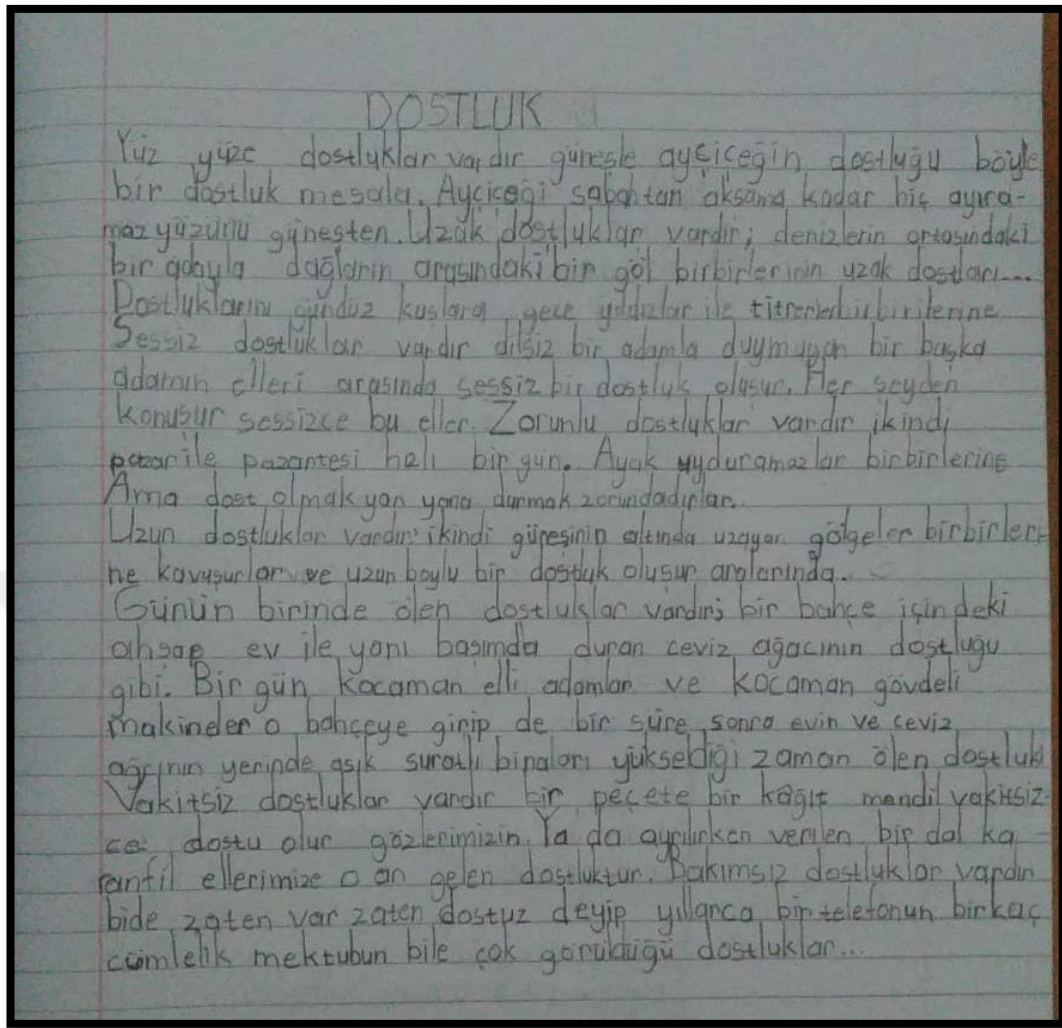
Dokuzuncu hafta biterken bu süreç araştırmacının günlüğünde şu şekilde yansımıştır: "Dokuzuncu hafta ile birlikte ÖĞR1'in yazısında gözle görünür bir gelişme olduğu söylenebilir. Nitekim yazı yazarken harflere, kelimelere, kelimeler arası boşluklara, imla kurallarına, noktalama işaretlerine gereken özeni gösterdiği görülmektedir. Bu durumu "Sinema" adlı şiirdeki hata miktarındaki azalma ve "Dostluk" adlı uzun metindeki yazısının okunaklılık yönünden uygun olması desteklemektedir, denilebilir. Bunun için ayrıca ÖĞR1'in evine gidilerek tebrik edilmiştir". Dokuzuncu hafta ÖĞR1'in yazdığı "Sinema" adlı şiire ilişkin görseller Şekil 73'te verilmiştir.



Şekil 73. ÖĞR1'e ait "Sinema" adlı şiir

Dostluk adlı metin uzun olduğu için haftanın belirli günleri parça parça yazmıştır. Bu çalışmasına ilişkin görseller de Şekil 74’te yer almaktadır.





Şekil 74. ÖĞR1'in "Dostluk" adlı yazısı

Son olarak ÖĞR1'in onuncu haftasına ilişkin Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği'nden elde ettikleri puanlar Tablo 35'te ve Yazım Hataları Formu'na göre değerlendirmeleri Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 35.

Dokuzuncu Haftaya Ait ÖĞR1'in Kopyalama, Dikte ve Serbest Yazı Çalışmalarına Yönelik Değerlendiriciler Tarafından Verilen Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği Puanları

Çalışma	Kopyalama	Dikte	Serbest
Değerlendirici	15	13	10
Değerlendirici	14	14	11
$\bar{x}$	14,5	13,5	11,5
Genel $\bar{x}$		13,1	

Tablo 35'e bakıldığında kopyalama çalışmasına ait değerlendiricilerin verdiği puanların ortalamasının $\bar{x} = 14,5$ dikte çalışmasına ait ortalamasının $\bar{x} = 13,5$ serbest yazıya ait ortalamasının $\bar{x} = 11,5$ olduğu görülmektedir. Ayrıca beşinci haftada bütün çalışmaların genel ortalamasının da $\bar{x} = 13,1$ olduğu görülmektedir.

Tablo 36.

Dokuzuncu Haftaya Ait ÖĞR1'in Kopyalama, Dikte ve Serbest Yazı Çalışmalarına Yönelik Değerlendiricilerin Yazım Hataları Formuna Göre Değerlendirmeleri

	Boyutlar	Var	Yok
Değerlendirici	Harf Atlama/Ekleme		✓
	Hece Atlama/Ekleme		✓
	Ters Yazma		✓
	Harf Karıştırma		✓
	Kelimeleri Bitişik/Ayrı Yazma		✓
	Satır Sonunda Hece Ayırma		✓
	Sözcük Atlama/Ekleme		✓
	Sözcüğü Yanlış Yazma		✓
	İmlâ Hataları	✓	
	Boyutlar	Var	Yok
Değerlendirici	Harf Atlama/Ekleme		✓
	Hece Atlama/Ekleme		✓
	Ters Yazma		✓
	Harf Karıştırma		✓
	Kelimeleri Bitişik/Ayrı Yazma		✓
	Satır Sonunda Hece Ayırma		✓
	Sözcük Atlama/Ekleme		✓
	Sözcüğü Yanlış Yazma		✓
	İmlâ Hataları	✓	
	Boyutlar	Var	Yok

Tablo 36 incelendiğinde Yazım Hataları Formu'na göre ÖĞR1'in kopyalama, dikte ve serbest yazı çalışmalarındaki birinci ve ikinci değerlendiricinin görüşüne göre dokuz alt boyutun sadece birinde, hataların devam ettiği görülmektedir. Bunların dışından dokuz alt boyutun sekizinde başarı sağladığı görülmüştür.

10. hafta:

1. oturum:

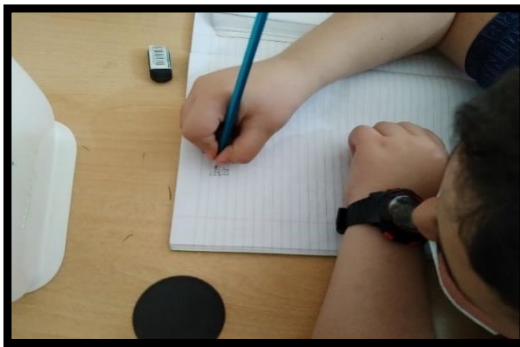
Bir önceki haftanın değerlendirilmesi: Geçen hafta yapmış olduğu çalışmalar kontrol edilmiştir ve yazısının her zamankinden daha güzel olduğu ÖĞR1'e söylenmiştir. ÖĞR1, son hafta olduğu için biraz heyecanlıdır. Neler yaptığı sorulduğunda ÖĞR1 "Geçen hafta parça parça "Dostluk" temalı okuma parçasını ve "Sinema" adlı şiiri

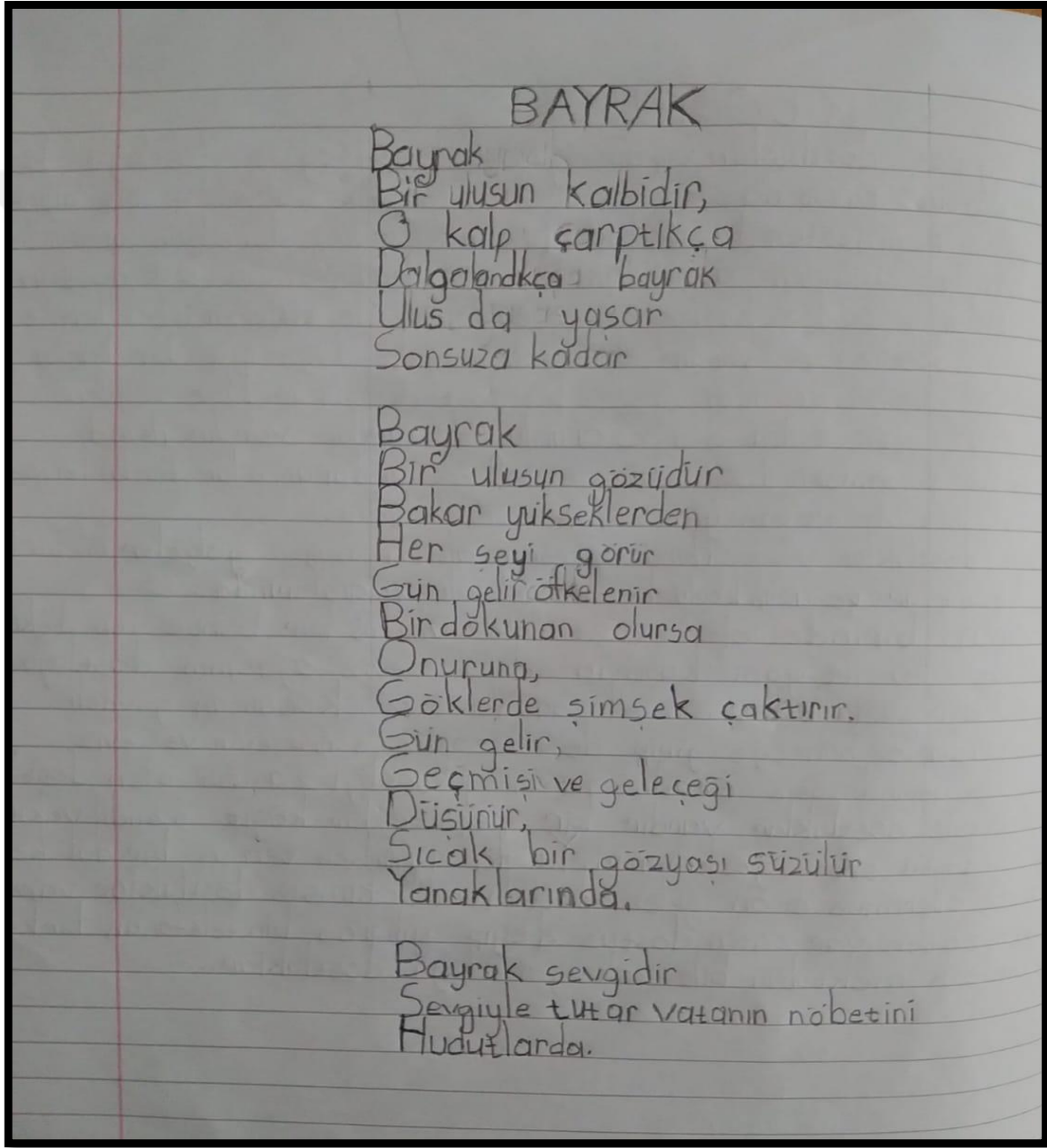
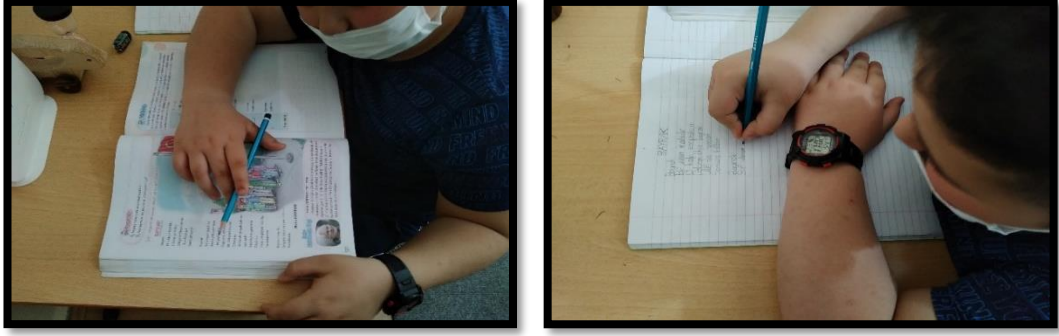
yazdığını söylemiştir. Araştırmacı şimdiye kadar büyük bir başarı gösterdiğinin çok çabaladığının vurgusunu yapmıştır. Son olarak ÖĞR1 tebrik edilmiştir.

Hazırlık: Bu hafta da genel bir kopyalama ve dikte görevi yapıldıktan sonra son testin yapılacağı söylenmiştir. Bunun için kopyalama yapacağı metni (Bayrak ve 2021 şiiri) ve yazmada kullanacağı defter, kalem, silgi ve açacak masanın üzerine koyulmuştur. Kendisini hazır hissettiğinde başlanacağı söylenmiştir.

Kazanımdan haberdar etme: ÖĞR1’e “Bu zamana kadar öğrenilenlerin değerlendirileceği” söylenmiştir.

İşleyiş: İlk oturumda Türkçe kitabında yer alan “Bayrak” adlı şiirin yarısı kopyalama, yarısı dikte olacak şekilde yazılacağı belirtilmiştir. Bu süreçte önce kelimeleri sesli bir şekilde okuması, arkasından yazması istenmiştir. Vurgu yaptığı noktalara özen göstermesi gerektiği belirtilmiştir. Şiiri bir kez okuduktan sonra yazma işlemine başlamıştır. ÖĞR1, süreçte dikkat etmesi gereken noktaları kendisi ifade etmiştir. Yazma işlemi boyunca ne yapması gerektiğinin farkında olarak her kelimeyi dikkatli bir şekilde yazmıştır. Artık nerelere dikkat etmesi gerektiğinin, nerelerde hata yaptığının, en çok hangi harflerde zorlandığının farkındadır. Bu sayede zorlandığı harfleri özellikle daha dikkatli yazarak yazısını en doğru şekilde ifade etmeye çalışmıştır. Araştırmacı süreç boyunca ÖĞR1’e çok fazla müdahale etmemiştir. Son hafta olduğu için olabildiğince hatalarını kendisinin görmesini ve çok zorlandığı noktalarda ise sözel ipuçlarından faydalanması sağlanmıştır. ÖĞR1’in “Bayrak” adlı şiirine ilişkin görseller Şekil 75’te verilmiştir.





Şekil 75. ÖĞR1'in "Bayrak" adlı şiir çalışması

Yazı çalışmasını bitirdikten sonra hataları üzerinde durulmuştur. Çok fazla hatası olamayan ÖĞR1 silme işlemi yaparken yer yer başka harfleri de silmiştir. Bu konuda daha dikkatli olası istenmiştir. Bunların dışın okunaklı ve anlaşılır bir yazı yazdığı söylenebilir. Son olarak ÖĞR1'e gösterdiği performanstan dolayı teşekkür edilmiştir. İlk oturum bu şekilde tamamlanmıştır.

Değerlendirme: Bu sürece ilişkin öğretmen görüşü şu yöndedir: “Toplam üç yerde hatası vardır. Bu da dikkat kaybından kaynaklıdır. Genellikle boşluklarla alakalı yanlışlar yapmış; kelimeleri biraz birbirine yakın yazmıştır. Onun dışında herhangi bir yazım sorunu ve hatası görülmemiştir”.

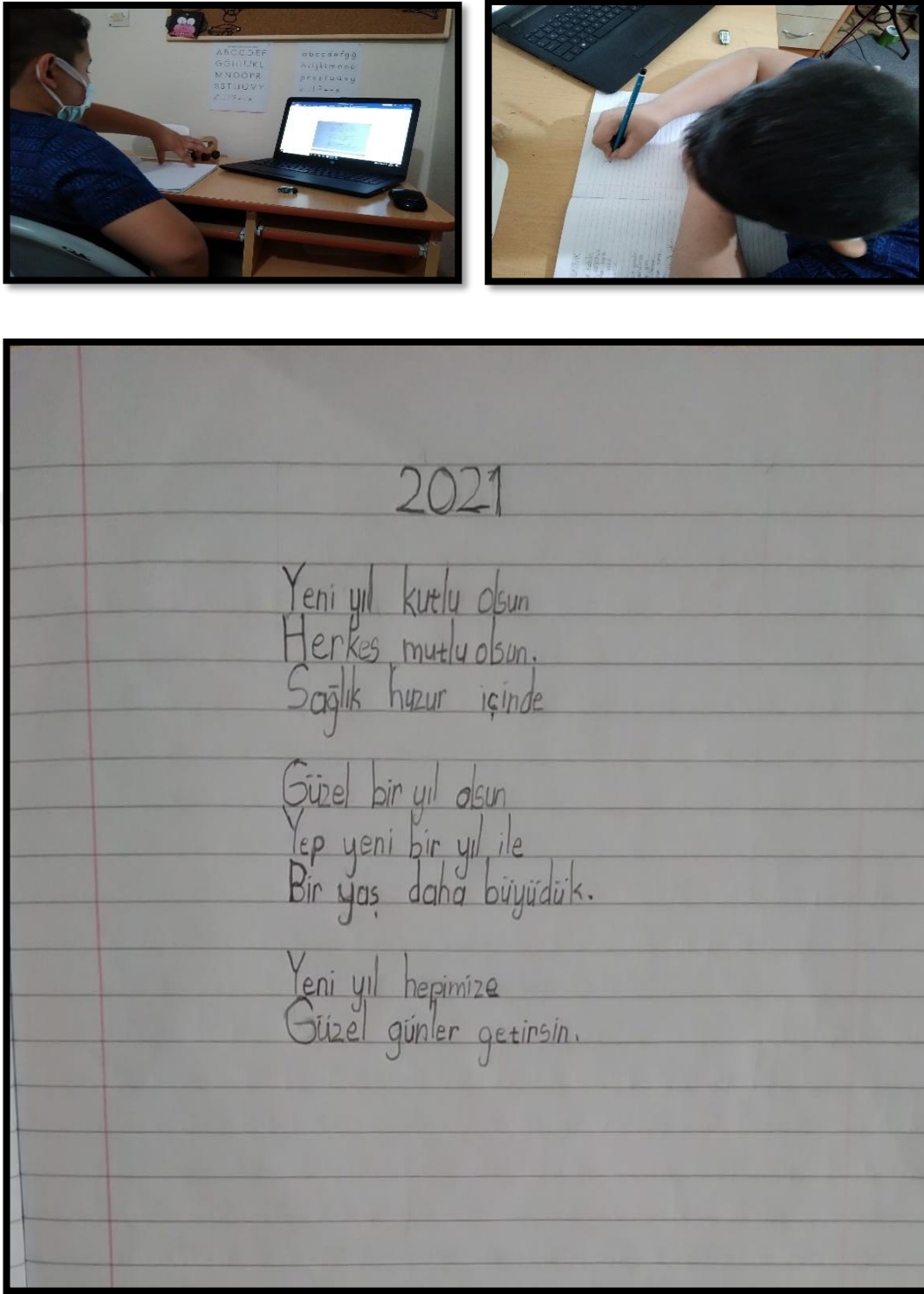
Ödüllendirme: ÖĞR1'e araştırmacıyı dikkatli bir şekilde dinlediği ve oturum boyunca elinden geleni yaptığı için sevdiği bir patates cipsi verilmiştir.

2. oturum:

Hazırlık: İkinci oturumda ise son testin yapılacağı ve daha önce yazmış olduğu ‘2021’ adlı serbest yazı çalışmasını tekrardan yazması istenmiştir. Yazı yazarken bilgisayar ekranında şiir gösterilmiştir. Hazır olduğunda başlaması istenmiştir.

Kazanımdan haberdar etme: ÖĞR1'e “Bu zamana kadar öğrenilenlerin değerlendirileceği” söylenmiştir.

İşleyiş: ÖĞR1 “2021” şiirini yazmadan önce defterinde yer alan şiiri görmek istemiştir. Yazdığı şiire bakınca araştırmacı ÖĞR1'e “Eski yazın hakkında ne düşünüyorsun diye sormuştur?”. ÖĞR1 “Öğretmenim ilk yazmış olduğum yazı çok kötü görünüyor. Kelimelere harflere çok dikkat etmemişim. Bazıları çizginin yukarısında, bazıları çizginin altında; hep küçük harfle başlamışım...” gibi ifadelerde bulunmuştur. Kendi hatalarını fark etmiş olması süreç açısından ne kadar gelişme gösterdiğinin en önemli sonuçlarından bir tanesi olduğu söylenebilir. ÖĞR1 şiiri kendisi yazmıştır. Son testin yapıldığı 2021 adlı şiire ilişkin görseller Şekil 76'da verilmiştir.



Şekil 76. ÖĞR1'in "2021" adlı şiir çalışması

Şiirin tamamı yazıldıktan sonra eski ve yeni şiir yazımı detaylıca karşılaştırılmıştır ve bu karşılaştırma sonucunda ÖĞR1, "son yazısının kendisini çok mutlu ettiğini

söylemiş”; bunun için araştırmacıya teşekkür etmiştir. Araştırmacı bu zamana kadar göstermiş olduğu başarıdan dolayı ve kendisini dikkatli bir şekilde dinlediği için ÖĞR1’e teşekkür etmiştir. Son hafta bu şekilde tamamlanmıştır.

Değerlendirme: ÖĞR1 yazı yazarken biraz heyecanlanmıştır. Fakat bu heyecanı kendisini olumsuz olarak etkilememiştir. Nitekim “2021” adlı şiir harf, kelime, cümle bağlamında hataları olabildiğince azalmıştır. Yine kelimeler arası boşluklar, çizgi takibi, imla ve noktalama işretlerine olabildiğince dikkat etmiş ve kontrollerini sağlamıştır.

Oyunlarım: ÖĞR1’e yazma çalışmaları yaparken araştırmacıyla beraber yapmış olduğu tüm etkinlikleri dikkate alarak yazması gerektiği ifade edilmiştir.

Ödüllendirme: Son olarak anneler gününe yönelik bir hediye yapmak istemiştir. ÖĞR1 ile araştırmacı aralarında ne yapabileceklerine yönelik konuşmuşlardır. Projeden alına malzemeler masanın üzerine koyulmuştur. Yapılacak şeye karar verildikten sonra sevmiş olduğu bir kartona çift taraflı bant ve sim kullanılarak “ANNEM” başlığı atılmıştır. Daha sonra başlığın altına bir şiir yazılmıştır ve kalp ile süslenmiştir. Yazılan şiir, renginden dolayı net olarak görünmemektedir. Şiirde “Huzur kokan annem, Beni hep çok sever. Her zaman her şeyden korur. Canım annem. Anneler günün kutlu olsun.” yazısı yazmaktadır. Öğrencinin kendisiyle ve ailesiyle yapılan görüşmede annesine verilmiştir. Annesi ÖĞR1’in hediyesi karşısından çok duygulanmıştır. ÖĞR1’e sarılarak ona teşekkür etmiştir. Arkasından “Bu kadar gelişme göstermesi beni çok mutlu etti. Gerçekten size teşekkür ediyorum. Biz her ne kadar elimizden geleni yapsak da mevcut koşullar birçok şeyi engellemiştir. Sizin emeğinize sağlık.” şeklinde duygularını ifade etmiştir. Tüm süreçler tamamlandıktan sonra önce ÖĞR1 ile daha sonra annesi ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelere ilişkin bilgiler de araştırmanın üçüncü ve dördüncü alt problemlerinde detaylı bir şekilde yer almaktadır. Bu süreçle ilişkin görseller Şekil 77’de yer verilmiştir.

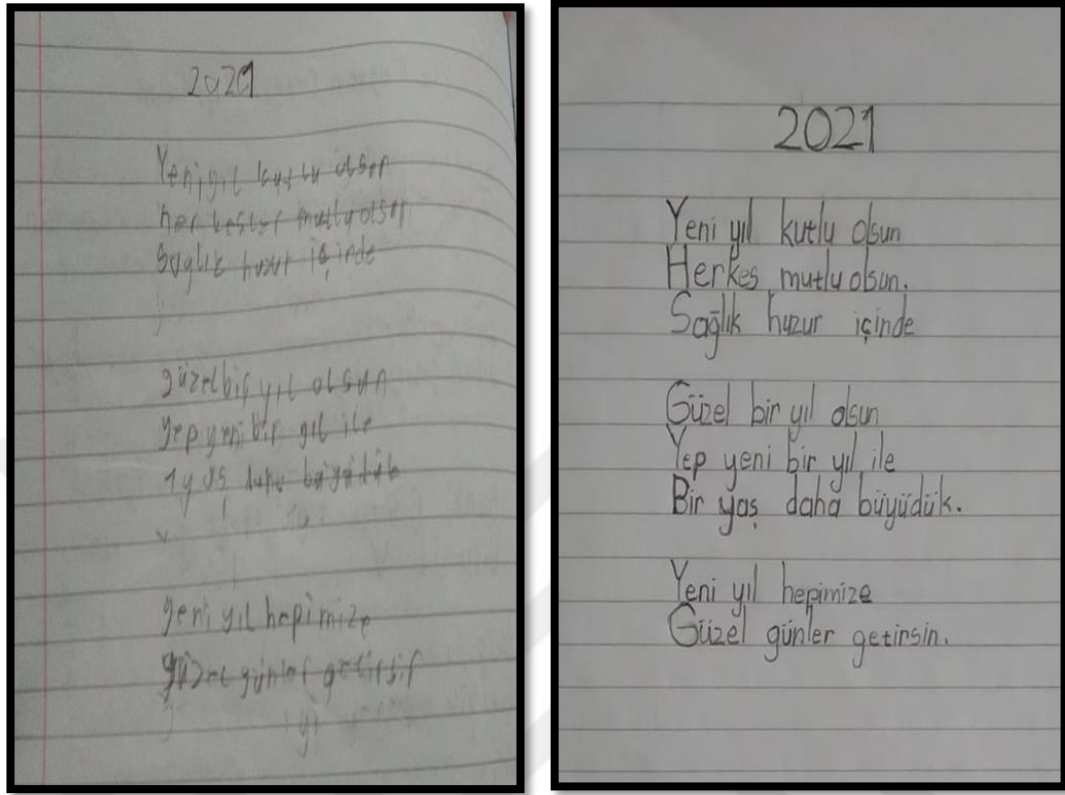


Şekil 77. ÖĞR1'in annesine hediyesi

Son olarak uygulamalar bittikten sonra ÖĞR1'in öğretmeni ile görüşme gerçekleşmiştir. Yapılan görüşmede birinci haftadan onuncu haftaya kadar yapılan çalışmalar hakkında ÖĞR1'in öğretmeni bilgilendirilmiştir. Nitekim tüm haftalar dikkate alındığında ÖĞR1'in öğretmenin görüşleri şu yöndedir: "ÖĞR1'in en önemli problemlerinden biri kalem tutma problemiydi. Kalem tutması düzelince gayet başarılı bir şekilde ilerlemiş. Ayrıca harflerin yazılış tarzlarını biliyordu ve çok yuvarlak yazıyordu. Bu nedenle kendi yazsını bile okuyamıyordu. Fakat şu an ki dikte çalışmalarında görüyorum ki yazısını geliştirmiş yazının belirli bir standartta yazıldığının farkında. Yine diyebilirim ki yazının ve harflerin mantığını kavramış ve oturtmuş bundan sonraki süreçte de böyle devam etmesini umuyorum."

Programın yazma güçlüğünü giderip gidermediğinin incelenmesi: On haftalık eylem planı uygulanıp tamamlandıktan sonra ÖĞR1'in yazmış olduğu "2021" adlı şiir dikte yoluyla yazdırılmıştır. Bu şiir araştırma öncesinde de incelenmişti. ÖĞR1'in kendisinin yazdığı bu iki metni karşılaştırdığında oldukça şaşırdığı gözlemlenmiştir.

Araştırma başlamadan önce araştırma tamamlandıktan sonra yazılan “2021” şiirine ilişkin görseller Şekil 78’de verilmiştir.



Şekil 78. ÖĞR1’in uygulama öncesi ve sonrası “2021” adlı şiir çalışması

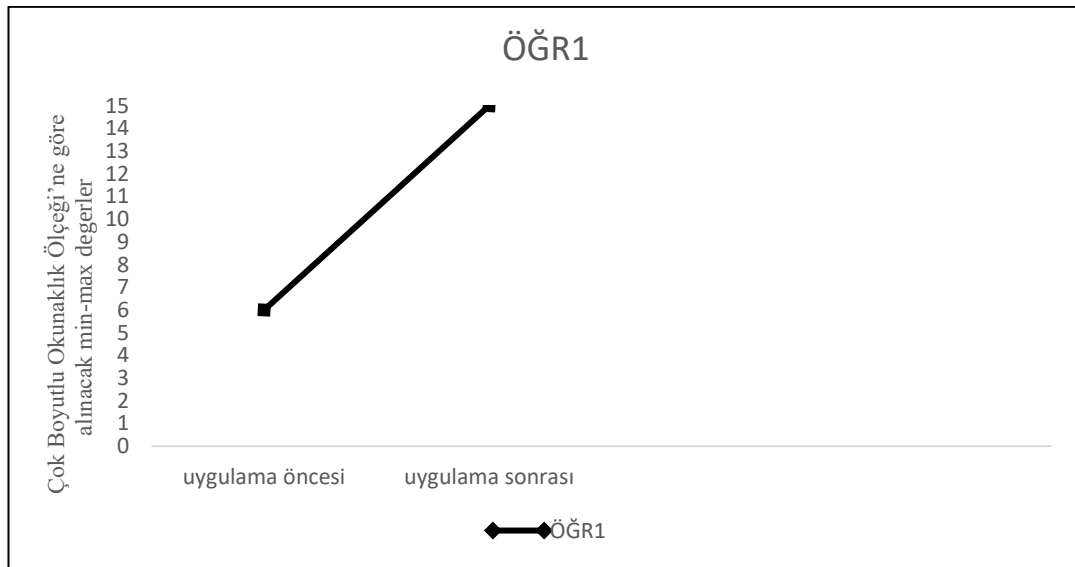
Şekil 78 incelendiğinde araştırma öncesinde yazılan şiirde harflerin okunaklı bir şekilde yazılmadığı, harflerin gövde, alt, üst uzantılarının oranlı bir şekilde yapılmadığı ve satır üzerinde doğru konumlandırılmadığı, çizgi takibinde zorlandığı, kelimedeki harflerin arasındaki boşluğun uygun aralıkta olmadığı, yine kelimeler arası boşlukların uygun olmadığı, harf ve hece atlandığı, bazı kelimelerin yanlış yazıldığı görülmektedir. Ancak uygulama sonrası yazı dikkatle incelendiğinde bu hatalarda gözle görülür bir azalma olduğu, öğrencinin yazısının daha okunaklı duruma geldiği söylenebilir. Bu durum araştırma öncesi uygulanan yazı değerlendirme araçlarına (Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği ve Yazım Hataları Formu) da yansımıştır. ÖĞR1’in değerlendiricilere göre uygulama öncesi ve uygulama sonrası Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği’ne göre değerlendirmesi Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37.

Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Değerlendiricilere Göre ÖĞR1'in "2021" Şiirinin Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği'ne Göre Değerlendirilmesi

	Uygulama Öncesi	Uygulama Sonrası
Değerlendirici	6	15
Değerlendirici	6	15
Genel $\bar{x}$	6	15

Tablo 37'ye bakıldığında uygulama öncesinde öğrencinin Türkçe defterinde bulunan "2021" şiiri Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği'ne göre değerlendiricilere göre değerlendirildiğinde eğim, boşluk, ebat, biçim açısından *Yetersiz (1)* ve çizgi takibi *Orta Düzey Yeterli (2)* olarak puan almıştı. Bu yazı toplam 6 puan aldığından okunaklık açısından yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Eylem planının içerdiği on haftalık yazı eğitim programı tamamlandıktan sonra "2021" şiiri yeniden yazdırılmıştır. Bu yazı, değerlendiriciler açısından Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği'ne göre eğim, boşluk, ebat, biçim ve çizgi takibi açısından *Yeterli (3)* bulunmuş ve 15 puan almıştır. ÖĞR1'in Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği'ne göre uygulama öncesi ve uygulama sonrası verilerinin çizgi grafiğine yansımaları ise Şekil 79'da verilmiştir.



Şekil 79. ÖĞR1'in Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği'ne göre uygulama öncesi ve uygulama sonrası verilerin çizgi grafiği

Şekil 79 incelendiğinde ÖĞR1’e uygulanan programın öğrencinin yazma güçlüğüne gidermek noktasında uygulama öncesi ve uygulama sonrası olumlu yönde bir artış gösterdiği görülmektedir. Tüm bu durumlar neticesinde ÖĞR1’in yazdığı yazı okunaklık bakımından yeterli bulunmuştur. Son olarak değerlendiricilere göre Yazım Hataları Formu’na uygulama öncesi ve sonrası bakılmıştır. Yazım Hataları Formu’na göre değerlendirme Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38.

ÖĞR1’in “2021” Şiirinin Değerlendiricilere Açısından Yazım Hataları Formu’na Göre Değerlendirilmesi

		Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
		Var	Yok	Var	Yok
Değerlendirici	Boyutlar				
	Harf Atlama/Ekleme	✓			✓
	Hece Atlama/Ekleme		✓		✓
	Ters Yazma		✓		✓
	Harf Karıştırma		✓		✓
	Kelimeleri Bitişik/Ayrı Yazma	✓			✓
	Satır Sonunda Hece Ayırma	✓			✓
	Sözcük Atlama/Ekleme		✓		✓
	Sözcüğü Yanlış Yazma		✓		✓
	İmlâ Hataları	✓			✓
	Boyutlar	Var	Yok	Var	Yok
Değerlendirici	Harf Atlama/Ekleme	✓			✓
	Hece Atlama/Ekleme		✓		✓
	Ters Yazma		✓		✓
	Harf Karıştırma		✓		✓
	Kelimeleri Bitişik/Ayrı Yazma	✓			✓
	Satır Sonunda Hece Ayırma	✓			✓
	Sözcük Atlama/Ekleme		✓		✓
	Sözcüğü Yanlış Yazma		✓		✓
	İmlâ Hataları	✓			✓

Tablo 38’e bakıldığında ÖĞR1’in yazısındaki içeriğe göre uygulama öncesinde *Harf Atlama/Ekleme*, *Kelimeleri Bitişik/Ayrı Yazma*, *Satır Sonunda Hece Ayırma* ve *İmlâ Hataları* yönünden yanlışları mevcuttur. Uygulama sürecinde ÖĞR1’in mevcut hataları üzerinde durularak bu hataları giderilmeye çalışılmıştır. Nitekim uygulama sonrası “2021” şiirine bakıldığında değerlendiricilere göre tüm boyutlarda (*Harf Atlama/Ekleme*, *Hece Atlama/Ekleme*, *Ters Yazma*, *Harf Karıştırma*, *Kelimeleri Bitişik/Ayrı Yazma*, *Satır Sonunda Hece Ayırma*, *Sözcük Atlama/Ekleme*, *Sözcüğü*

Yanlış Yazma, İmlâ Hataları) olumlu yönde bir gelişme olduğu söylenebilir. Bu durum ÖĞR1'in yazısının okunaklılığını olumlu yönde etkilemiştir.

Son olarak programın etkililiğini ortaya koymak adına öğrenciler tarafından tutulan günlüklere de yer verilmiştir. Günlükler hazırlanırken haftalık olarak öğrencilerin oturumlara ilişkin görüşleri alınmaya çalışılmıştır. Bu günlükler hem öğrencinin kendini değerlendirmesini hem de araştırmacının bir sonraki haftalarda yapacağı planlamalarda önlemler almasına olanak sağlamıştır. Öğrenciler açısından günlük doldurmanın zahmetli bir duruma dönüşmemesi için haftalık veya iki haftada bir şekilde günlükleri tutmaları konusunda esnek davranılmıştır. ÖĞR1'e ait birinci ve onuncu hafta günlüklerinin karşılaştırılması Şekil 80'de verilmiştir.

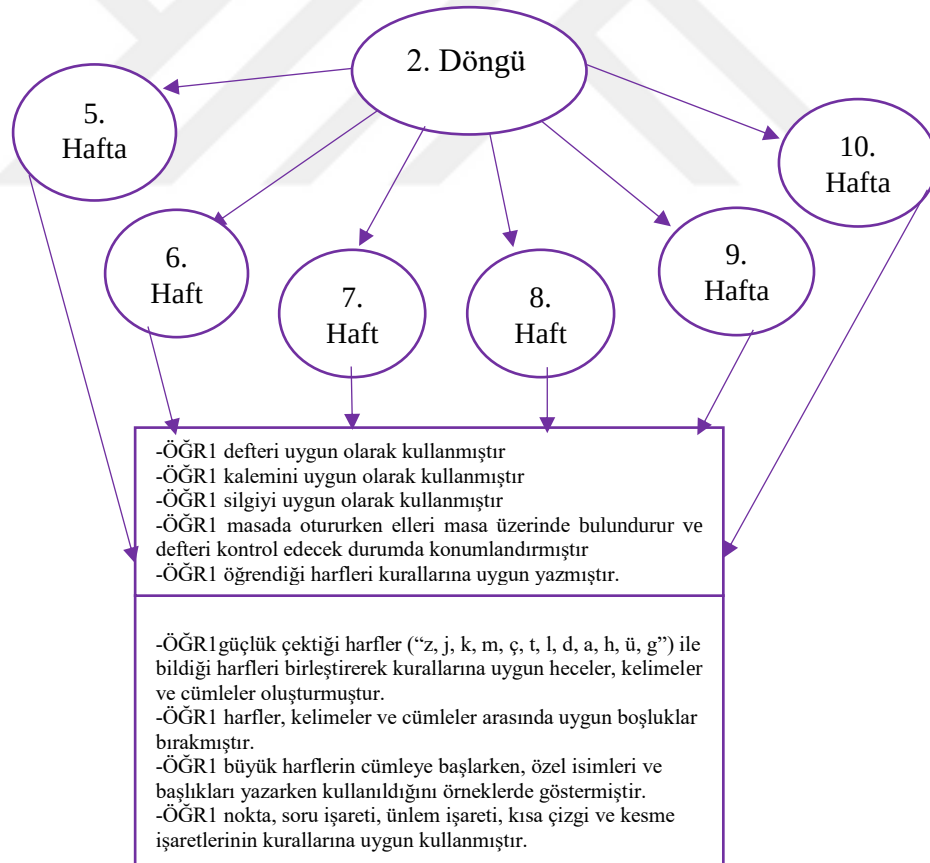
Şekil 80. ÖĞR1'in birinci ve onuncu haftaya ilişkin günlüklerinin karşılaştırılması

ÖĞR1'e ait serbest yazı olarak yazılmış Şekil 80'deki günlüklere bakıldığında uygulamaya başlanılan hafta yazılan günlükte birçok noktada hata olduğu göze çarpmaktadır. Harf, hece ve kelimelerdeki hataların yanı sıra cümlelerde anlam bakımından da sorunlar yer almaktaydı. Özellikle dokuzuncu ve onuncu haftaya girildiğinde yazılan günlüklerde anlam bakımından da uygun olduğu söylenebilir. Bu

durum yapılan çalışmanın ÖĞR1 açısından serbest yazısında da olumlu yönde katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

4.1.2.1. ÖĞR1'in ikinci döngüsüne yönelik genel değerlendirme. Gözlem, görüşme, araştırmacının günlüğü ve bağımsız değerlendiricilerden elde edilen verilere göre, altı haftalık uygulamanın genel anlamda ÖĞR1'in yazma güçlüğüne giderme noktasında olumlu etkiler yarattığı söylenebilir. Birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü döngü kapsamında belirlenen sorunlara yönelik çözümler üretilmiş ve ikinci döngüde yer alan uygulamalara yansıtılmaya çalışılmıştır.

İkinci döngüde ÖĞR1'in yazma güçlüğüne giderme noktasında oturumlarda gözlenen öğrenci davranışlarından en çok tekrar edenler ele alınarak, aşağıda verilen Şekil 81 oluşturulmuştur.



Şekil 81. ÖĞR1'in ikinci döngüsü kapsamında, haftalara göre yazma güçlüğüne ilişkin gözlenen davranışları

Şekil 81 incelendiğinde beşinci, altıncı, yedinci, sekizinci, dokuzuncu ve onuncu haftaların hepsinde öncelikle ÖĞR1'in ergonomik faktörleri daha sonra güçlük çekilen harflerin öğretimi en son da ÖĞR1'in hece, kelime ve cümle arasındaki ilişki ve imla ve noktalama kuralları üzerinde durulmuştur. Yine bu süreçlerde ÖĞR1'in anlamlı cümleler oluşturması ve bunları yaparken daha önce öğrendiği davranışları da unutmamasına özen gösterilmiştir. Genel olarak bakıldığında ÖĞR1'in uygulama sürecinin başından sonuna kadar kademeli bir şekilde kazanımlara ulaştığı söylenebilir.

4.1.3. ÖĞR2'nin birinci döngüsüne yönelik bulgular. ÖĞR2'nin birinci döngüsü, ilk dört haftalık uygulama sürecini kapsamaktadır. Bu kapsamda, her hafta için ayrı ayrı, hazırlanan Bireyselleştirilmiş Öğretim Planları'nın uygulanmasına yer verilmiştir. Birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü hafta için hazırlanan BÖP'lerde ÖĞR2'nin büyük ve küçük kas gelişimlerine, kalem, defter ve silgi kullanımlarına ve zorlandığı harfler üzerinde durulmuştur. Sürece ilişkin bilgiler; ÖĞR2'nin gerçekleştirdiği çalışma kağıtlarına, araştırmacı gözlemlerine, öğrenci görüşlerine, veli görüşlerinden ve öğretmeninin görüşlerinden oluşmaktadır. ÖĞR2'e ilişkin dört haftalık uygulama aşamasında yapılan çalışmalar ve tüm sürece ilişkin detaylar aşağıda verilmiştir.

1. hafta: Pandemi sebebi ile oluşan risk ortamında gerekli tedbirler (dezenfektan, kolonya, maske) alınmıştır ve araştırmacının kendisi her oturumda maske kullanmıştır.

1. oturum:

Hazırlık: Araştırmacı tarafından hazırlanan tüm etkinlikler öğrencinin evine götürülmüştür. Getirilen tüm malzemelerin sorumluluğunun ÖĞR2'de olduğu her hafta belirli bir kısmının kullanılacağı özellikle belirtilmiştir. Önceden araştırmacı tarafından hazırlanan ödülleri (3D kalemle yapılan çiçek, gözlük, kuş, prenses vb.) de eklenmiştir. Bu ödülleri annesine verilerek ÖĞR2'ye gösterilmemiştir. Her hafta ödülleri bir tanesi verilecek şekilde ayarlanmıştır. Bu sürece ilişkin görsel Şekil 82'de verilmiştir.

oturmaya çalıştığında eksik olduğu noktalarda araştırmacı kendisine model olmuştur. Bu aşamalara ilişkin görseller Şekil 83’te verilmiştir.



Şekil 83. ÖĞR2'nin oturmuş pozisyonu

Aynı zamanda tüm bu süreçlerde kalem tutamaç kullanılmıştır. Bu konuda ÖĞR2 ile yapılan anlaşma araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır: “Turuncu kalem tutamaç ile kendisine bir şifre oluşturduk; ne zaman turuncu sembol dersek ÖĞR2 duruşunda bir hata olduğunu fark edecek ve oturuşunu, kalem tutuşunu veya belini ve boyun hizasını düzeltecektir”. Bu konuda gerekeni yapacağını söyleyen ÖĞR2’ye teşekkür edilerek oturum tamamlanmıştır.

Değerlendirme: ÖĞR2’ye ilişkin araştırmacının gözlemlerinden bir tanesi oturmuş esnasında ayaklarının yerden kesilmiş olmasıdır. Ayakları ile yer arasında ne kadar mesafe olursa dengesinin o kadar bozulacağı ÖĞR2’ye söylenmiştir. Bir diğeri ise; süreçte kalemi çok fazla sıkması neticesinde kalemin ucunun kırılmasıyla sonuçlanmıştır. Bunun üzerine kalemi çok sıkılmaması ve dikkat etmesi gerektiği ÖĞR2’ye belirtilmiştir.

Oyunlarım: ÖĞR2’den verilen yazı defterinde yapılan bu çalışmaları dikkate alarak; gün içinde belirli aralıklarla yapması istenmiştir.

2. oturum:

Hazırlık: İkinci oturumda diğer hazırlanan malzemelerle çizgi çalışmaları yapılacağı söylenmiştir. ÖĞR2 hazır hissettiğinde derse başlanmıştır.

Kazanımdan haberdar etme: Araştırmacı ÖĞR2'ye, “Beni dikkatli bir şekilde dinlediğin takdirde parmak kasların ve ince motor becerilerin gelişecektir” şeklinde ifade etmiştir.

İşleyiş: İlk hafta olduğu için kalan süre zarfı içerisinde çizgi çalışmaları yapılmıştır. ÖĞR2'den yatay çizgi; sağa yatay, sola yatay ve düz çizgiler çizmesi istenmiştir. Bu etkinlikleri gerçekleştirirken oturma düzeni ve kalem tutuşu üzerine tekrarlar yapılmıştır.

İkinci oturum bitimine yakın ÖĞR2'nin hem eğlenip hem de alıştırma yapması için alınan origami setindeki ilk origamiyi araştırmacı ile ÖĞR2 birlikte yapmıştır. Gösterilen “Canan” karakterine ilişkin görsel Şekil 84'te verilmiştir.



Şekil 84. Canan karakterine ilişkin görsel (solda yer almaktadır)

Ardından yapılan origamiyi ÖĞR2'den yeniden yapması istenmiştir. Birkaç deneme yaptıktan sonra ÖĞR2 tam olarak origamilerin mantığını anlayınca süreç tamamlanmıştır. Son olarak araştırmacı dersi dikkatli bir şekilde dinlediği ve ders esnasında yerinden kalkmadığı için ÖĞR2'ye teşekkür etmiş ve birinci hafta tamamlanmıştır.

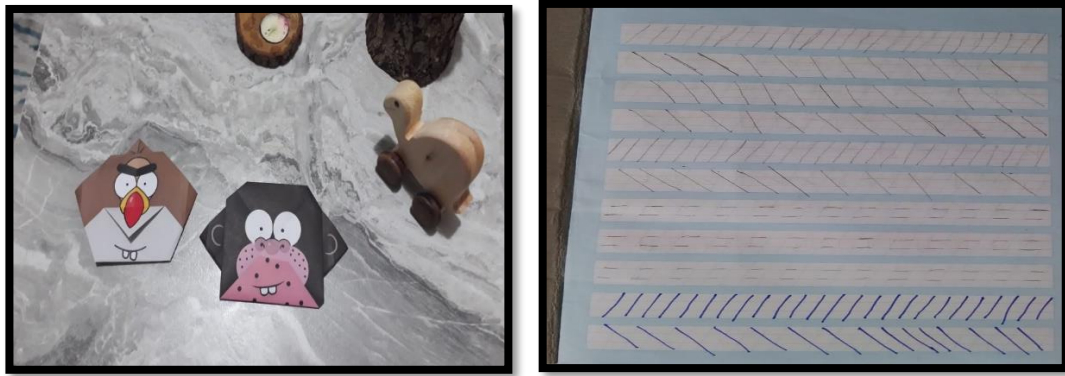
Değerlendirme: Ders bittikten sonra tekrar aile ile görüşülmüştür. ÖĞR2'nin annesi “Süreç içerisinde olabildiğince yüz yüze eğitim olması bizim açımızdan daha önemlidir. Biz çalıştığımız için zorlanıyoruz ve ÖĞR2 bazen zorlayıcı olabiliyor. Bu nedenle uzaktan eğitim sizin için de zor olacaktır” diyerek; mümkün olduğunca yüz yüze eğitimin gerçekleştirilmesinden yana olduklarını ifade etmişlerdir. Bu nedenle ÖĞR2'nin ailesine haftanın bazı günlerinde yüz yüze eğitimden bazı günlerinde

ailenin ve pandeminin seyrine göre uzaktan eğitimden yararlanılabileceği söylenmiştir. Bunlara ek olarak araştırmacı, aileye “ÖĞR2'ye güvendiğini ve başaracağına inandığını” da eklemiştir. Ayrıca ailesine “Bu süreçte ÖĞR2'nin hiçbir konuda zorlanmaması ve etkinliklerini yaparken kontrol edilmesi gerektiği” üzerinde durulmuştur. Aile ve ÖĞR2 “Tüm sürece ilişkin kararlı olduklarını ve başaracaklarına inandıklarını” belirtmişlerdir. Bunların dışında yapılan ikinci oturumda ÖĞR2 çizgi çizerken sola eğik çizgilerde zorlanmıştır. Yine origamileri yaparken çok keyif aldığı söylenebilir. ÖĞR2 “Öğretmenim ben bunları hepsini bir günde yaparım demiştir.” Araştırmacı “Her gün iki tane yapmasının yeterli olacağını acele etmemesi gerektiğini” belirtmiştir. Bunların dışında süreci çabuk kavradığı söylenebilir.

Oyunların: ÖĞR2'ye 10 tane farklı karakterdeki origamiler verilmiştir ve bu hafta içi her hafta içerisinde her gün bir tane veya iki tane origami yapıp fotoğrafını araştırmacıya göndermesi istenmiştir. Yine origamilerin nasıl yapılacağına ilişkin kılavuz resimler görüşme esnasında ailesi tarafından çekilmiştir. Böylelikle ÖĞR2'nin kol kasları ve ince motor becerileri üzerine çalışılmıştır. Yine oturum sonlandırılırken ÖĞR2'den yapmış olduğu çizgi çalışmalarını birinci gün keçeli kalemle, ikinci gün pastel boya ile, üçüncü gün farklı bir renkli kalemle yapması istenmiştir.

Ödüllendirme: Birinci hafta bittiğinde araştırmacı tarafından önceden hazırlanmış 3D kuş ÖĞR2'ye hediye olarak verilmiştir.

Birinci haftaya ilişkin olarak araştırmacının gözlemleri şu yöndedir: “ÖĞR2 iyi bir performans göstermiştir. Yalnızca yazı yazarken bazen ayaklarını havaya kaldırıyordu. Bu nedenle sonraki haftalarda oturma düzeni üzerinde çalışılmasına karar verilmiştir. Süreç boyunca ÖĞR2 öğrenmiş olduğu kalem tutuş, oturuş kurallarını, ödevlerini yaparken uygulamaya çalışmıştır.” Ailesi ile yapılan görüşmede annesi “Hem origamilerde hem de anlattıklarınızı uygulamaya çalışıyoruz. Origamileri babasıyla berber yapıyor.” demiştir. Son olarak annesiyle telefonda yapılan görüşmede ÖĞR2'nin annesi “Sınıf öğretmeninin de yönlendirmesi ile doktora gittiklerini söylemiştir. Doktorun yönlendirmesi ile dikkat eksikliği ve hiperaktivite için ilaç kullanımına başlayacaklarını” söylemiştir. Birinci hafta bittikten sonra yapılan origamiler ÖĞR2'ye verilen mantar tabloya ve etkinlik köşesine asılmıştır. İlgili görseller Şekil 85'te verilmiştir.



Şekil 85. ÖĞR2'nin birinci haftaya ilişkin görselleri

2. hafta

1. oturum:

Bir önceki haftanın değerlendirilmesi: Geçen hafta ÖĞR2'ye verilen görevler kontrol edilmiş ve öğrenilen doğru oturuş, doğru kalem tutuş pozisyonları ile alakalı genel bir tekrarı yapılmıştır. Yapılan bu tekrarlar ÖĞR2'den öğrendiklerini uygulamalı olarak göstermesi istenmiştir ve başarılı olduğunda süreç tamamlanmıştır.

Hazırlık: Hazırlık aşamasında bugün yapılacak etkinliklerle ilgili olarak materyaller (3D kalem, Motex Kabartma Makinası çıktıları vb.) tanıtılmıştır. Özellikle 3D kalemin nasıl kullanıldığı araştırmacı tarafından ÖĞR2'ye gösterilmiştir. Bu kapsamda nasıl açıldığı, çalıştığı ve kapatıldığı üzerine konuşulmuş ve örnek çizimler yapılmıştır. Bu süreçte ÖĞR2 çok heyecanlanmış ve araştırmacıya “Bu etkinliği çok sevdim. Çok güzel şeyler yapılabilir. Daha önce internette de görmüştüm. Hep merak etmişimdir. Gerçekten çok keyifli bir şey.” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. İlk denemeden sonra ÖĞR2'nin 3D kalemi kavraması ilgisinden dolayı hızlı olmuştur. Son olarak süreç içerisinde olası olumsuz etkileri ortadan kaldırmak için priz, kablolar...vb. araştırmacı tarafından düzenlenmiştir.

Kazanımdan haberdar etme: ÖĞR2 malzemeleri inceledikten ve güdüldükten sonra “Bugün seninle zorlandığın “d, f, k, y” harflerini öğreneceğiz. Bunları yaparsan bu çalışmanın sonunda zorlandığın harfleri daha doğru yazabileceksin.” denmiştir.

İşleyiş: Sürece başlarken öncelikle araştırmacı harfin işaretlerinin gösterildiği ve rakamlarla ifade edildiği duvara asılı kâğıdı ÖĞR2'nin incelemesini istemiştir.

Üretilcek ilk harf olan büyük “D” harfi araştırmacı tarafından yüksek sesle söylendikten sonra oklar yönünde araştırmacı tarafından nasıl oluşturulduysa rakamsal olarak ifade edilmiştir. Örneğin yukarıdan aşağıya doğru (1) rakamı düz çizgi ile sonra oval (2) şekilde işaret parmağı ile oval çizgi gösterilmiştir. Bu süreçte ÖĞR2 araştırmacıyı taklit etmiştir. Parmaklarıyla aynı şekilde harfin üzerinden geçmiştir. Bunun üzerine ÖĞR2’ye “Yazarken zorlandığın ve karıştırdığın harfler var mı?” şeklinde sorulduğunda ÖĞR2 küçük “b” ile karıştırdığını söylemiştir. Bunun sebebi olarak “İkisi de düz bir çizgi ve yuvarlaktan oluşuyor ve birbirlerine çok benziyorlar öğretmenim” şeklinde ifade etmiştir. Sonra araştırmacı tarafından ÖĞR2’den harfi gözleri kapalı bir şekilde hayal etmesi ve harfi havada işaret parmağı ile tekrar yönleri belirterek söylemesi istenmiştir. ÖĞR2 bunu birkaç kez tekrar etmiş ve başarılı olduğu araştırmacı tarafından görülünce büyük harfi çizmesi istenmiştir. Bu süreçte ÖĞR2’ye yardımcı olmak için çizgisiz kâğıt üzerinde araştırmacı tarafından yardımcı çizgiler çizilmiştir. Çizgiler içerisindeki aralıklara uygun büyük harfler büyük puntolu yazdırılmıştır. Harflerin büyük punto ile yazılmasının sebebi 3D kalemle bu harflerin üzerinden geçilmesidir. Çünkü 3D kalem akışkan yapısı sebebiyle sağa sola fazla dağılmaktadır. Harf yazımlarında ÖĞR2’nin zorlandığı kısımları daha net görmesi açısından büyük çizimler önem kazanmaktadır. 3D kalemle ÖĞR2’nin sevmiş olduğu renk seçilerek büyük puntolarla harfin üzerinden geçilmiştir ve üç boyutlu olarak harfin ortaya çıkması sağlanmıştır. Bu sürece ilişkin görseller Şekil 86’da verilmiştir.



Şekil 86. Büyük “D” harfinin 3D kalemle çizimi

Kuruyan harfin üç boyutlu yapısı araştırmacı tarafından ÖĞR2’ye tekrar sorulmuştur. 3D şekilde oluşan harf ÖĞR2 tarafından açıklanmıştır. Örneğin, “Öğretmenim bir tane

aşağıya doğru çizgi çizeceğiz. Sonra yukardan diğer başlangıç noktasına doğru eğimli bir daire çizeceğiz.” şeklinde ifade edilmiştir. Son olarak parmakla 3D oluşan harfin üzerinden geçilmiştir. Harfin zihinde oluşturulduğunu fark eden araştırmacı, harfi birkaç kez tekrar ettirmiştir. Harf en doğru şekilde oluşturulana kadar 3D kalemle çizimi gerçekleştirilmiştir. Her çizimde yönler ve rakamlar vurgulanmış ve en doğru ve güzel üç boyutlu harf çıkartılıp ve etkinlik köşesine alınmıştır. Etkinlik köşesine ilişkin görsel Şekil 87’de verilmiştir.



Şekil 87. Etkinlik köşesi

Daha sonra aynı harfin küçük harfine geçildiğinde, küçük “d” harfi öğretilirken de öncelikle parmakla karton üzerinden geçilmiş ve arkasından gözler kapalı hayal edilmesi istenmiştir. Son olarak gözler kapalı harfin çizimi gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalarda 3D kalemle çizimler gerçekleştirilmiştir. Karıştırdığı bir harf olduğu için üzerinde daha çok durulmuştur. Özellikle bu süreçte küçük “b” harfinden farkı üzerinden, örnek çizimler yapılarak açıklanmıştır. Birinci oturum harflerin anlaşılması üzerine sonuçlandırılmıştır.

Değerlendirme: Bu süreç araştırmacı günlüğüne “Harf öğretiminin ilk haftası olması nedeniyle ÖĞR2 ile olan etkinlikler uzun sürmektedir. 3D kalemi hızlı kavramış ve harfleri yazarken başta zorlanırken son tekrarlarında daha olumlu çizimler yapmıştır.” şeklinde yansımıştır. Bunların dışında birinci oturuma ilişkin ÖĞR2 “3D kalemle çok keyif aldığını ve çok mutlu olduğunu” ifade etmiştir.

Oyunlarım: ÖĞR2’den bu hafta içinde evde bulduğu malzemelerle öğrendiği harfi çizmesi istenmiştir.

2. oturum:

Hazırlık: İkinci oturuma ÖĞR2'nin daha rahat hissetmesi için kısa bir sohbetle başlanmıştır. Arkasından ÖĞR2'ye “Kalan harflerin öğrenimine devam edeceğiz hazır mısın?” denilmiştir. ÖĞR2 “Öğretmenim hemen başlayalım.” şeklinde yanıt vermiştir. Bunun üzerine ikinci oturuma başlanmıştır.

Kazanımdan haberdar etme: Araştırmacı “ÖĞR2'ye şimdi de geri kalan “f, k, y” harflerini öğreneceğiz.” demiştir.

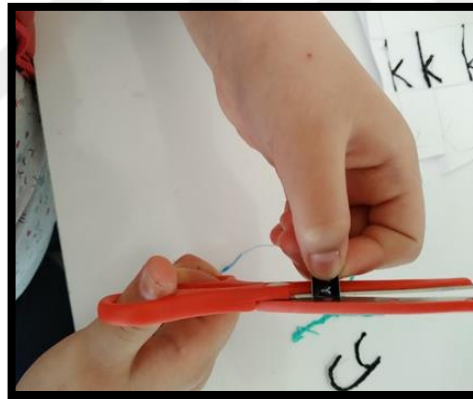
İşleyiş: Harf öğretimi ile başlanmıştır. Her harf için aynı süreçler gerçekleştirilmiştir. Öncelikle araştırmacı tarafından harfin gösterimi yapılmış; harfin yönleri hakkında bilgi verilmiştir. ÖĞR2'den bunu taklit etmesi istenmiştir. Daha sonra öğrenilen harfin havada, yerde, gözleri kapalı çizimleri parmakla gerçekleştirilmiştir. Son olarak da harflerin çizimi yapılmıştır. Bu süreçte çizgisiz kâğıt üzerinde büyük ve küçük harfler büyük puntolu yazılmıştır. Bu süreçte öğrencinin zihinsel olarak şekli oluşturabilmesi önemsenmiştir. Çizilenler içinde en doğru olan harf araştırmacı tarafından çıkartılmış. ÖĞR2 tarafından incelenmiştir. Diğer harfler de ÖĞR2 tarafından çıkartılmıştır. En doğru ve güzel yazılan harf yuvarlak içerisine alınmıştır. Harflerin çizimlerine ilişkin görseller Şekil 88'de verilmiştir.





Şekil 88. Büyük - küçük “F ve K” harflerinin 3D kalemle çizimi

Büyük “Y” harfi için Motex Kabartma Makinası’nda çıkartılan “Y” harfi öğrenci tarafından dikkatlice kesilmiş, incelenmiş ve tekrar çizimi gerçekleştirilmiştir. Zorlandığı harflerden bir tanesi olduğu için ekstra etkinlik yapılmıştır. Bu etkinliğe ilişkin görsel Şekil 89’da verilmiştir.



Şekil 89. Motex Kabartma Makinası’nda büyük “Y” harfini kesilmesi

Bu etkinlikler için ortalama 15 dakika süre harcanmıştır. Bu süreçte ÖĞR2’den özellikle harfi eline alıp incelemesi istenmiştir. ÖĞR2 harfe dokunup “Öğretmenim bu çok küçük ama dokununca üstündeki kabartmayı hissedebiliyorum” demiştir. Arkasından araştırmacı yönleri kabartma üzerinden de göstermesini ve açıklamasını istemiştir. Bu süreçler başarılı bir şekilde tamamlanınca küçük “y” harfine geçilmiştir. Kabartma makinasında sadece büyük harflerin yer alması nedeniyle küçük “y” harfinin öğretimi için 3D kalem ve daha önceki yönergeler (Harfin yönlerinin tabloda gösterilmesi, havada ve masada parmakla çizilmesi, harfle ilgili hayvan, eşya vb.

nesneler aklına getirmesi arkasından harfin yazılması, son olarak 3D kalemle harfin çizilmesi, çıkartılıp incelenmesi) dikkate alınarak öğretimi yapılmıştır. Bu süreçte birçok kez deneme yapılarak harflerin pekişmesine özen gösterilmiştir. Özellikle ÖĞR2'nin harfi kavraması ve küçük “y” harfinin uzantıları üzerine konuşulmuştur. Harfi 3D kalemle çizdikten sonra en doğru ve güzel şekil çıkartılıp incelenmiştir. Son olarak deftere yazması istenmiştir. Doğru harfe ulaşıncı ÖĞR2'ye teşekkür edilip ikinci oturum tamamlanmıştır.

Ödüllendirme: Araştırmacı “Beni dikkatli bir şekilde dinlediğin, benim gösterdiğim şekilde yaptığın ve ders bitimine kadar yerinden kalkmadığın için sana teşekkür ederim.” demiş ve araştırmacı tarafından ÖĞR2 için 3D kalemle hazırlanan çiçek şekli verilmiştir.

Değerlendirme: İkinci haftaya ilişkin araştırmacı notu şu yöndedir: “ÖĞR2'nin dikkati hızlı dağılabilmektedir. Bazen de agresif tavırlar sergilediği için etkinliklerde uzun zaman geçebiliyor. Nitekim bu alışma süreci olarak değerlendirilip sonraki haftalarda hızlanması planlanmıştır”. Ayrıca 3D kalem kullanımında keyif aldığı ve hatasız harfler çizdiği görülmüştür. Sürece ilişkin zorlandığı kısımlarda ÖĞR2 “Küçük “b” harfini küçük “d” harfi ile, büyük “D” harfini büyük “B” ile, küçük “y” harfinin kuyruğunu uzatırken sorun yaşıyorum ve “g” harfi ile karıştırıyorum öğretmenim.” şeklinde ifade etmiştir. Bu bilgi diğer haftalarda kullanılmak üzere araştırmacı günlüğüne kayıt edilmiştir. ÖĞR2'ye ilişkin bu bilgiler özellikle küçük “b” harfi ve öğretimi daha yapılmayan küçük “g” harfi öğretilirken araştırmacıya faydalı olmuştur. Genel olarak ikinci haftadan program bitene kadar geçen süre zarfında büyük ve küçük harf arasındaki farklar üzerinde durulmaya özen gösterilmiştir.

Oyunlarını: Bir sonraki hafta için yapması gereken etkinlikler ailesine ve kendisine söylenmiştir. Her gün bir büyük harf (noktalı-noktasız), bir küçük harf (noktalı-noktasız), çalışma kağıtlarının gerçekleştirileceği ve bunları yaparken renkli kalemler, pastel boyalar kullanılacağı ÖĞR2'ye belirtilmiştir.

İkinci hafta ailesiyle yapılan görüşmelerde annesi; “ÖĞR2'nin oyunları yaparken keyif aldığını fakat dikkat süresinin kısa olduğunu çabuk sıkıldığını” belirtmiştir. Yapılan çalışmalar, araştırmacıya whatsapp üzerinden gönderilerek geri dönüşler sağlanmıştır. Bu süreçlerde ÖĞR2'yi zorlayacak oyunlardan ve etkinliklerden

kaçınmaya özen gösterilmiştir. Basit ve kısa görevlerle sürece adapte olması amaçlanmıştır. İkinci hafta sonunda yapılan çalışmalar Şekil 90’da verilmiştir.



Şekil 90. ÖĞR2’nin ikinci hafataya ilişkin görselleri

3. Hafta:

1. oturum:

Bir önceki haftanın değerlendirilmesi: Derse başlamadan önce ÖĞR2’den geçen hafta neler yaptığının özetlemesi istenmiştir. ÖĞR2 “Verilen etkinlikleri yaptığını ve çok zorlanmadığını” belirtmiştir. Arkasından ÖĞR2, araştırmacı için hazırladığı hediye vermiştir. Bunun üzerine çok mutlu olan araştırmacı ÖĞR2’ye teşekkür etmiştir. Hazırlanan hediyeyle ilişkin görseller Şekil 91’de verilmiştir.



Şekil 91. ÖĞR2'nin araştırmacıya hediyesi

Hazırlık: Etkinlikte kullanılacak araç ve gereçler ÖĞR2'ye tanıtılmıştır. Mukavva, elışı kâğıdı, makas, yapıştırıcı, oyun hamuru gibi malzemelerle neler yapılabileceği kendisine sorulmuştur. Bunun üzerine ÖĞR2, “Ne yapacağımızı çok merak ediyorum. Sanırım harfleri çizeceğiz.” cevabını vermiştir. Araştırmacı ÖĞR2'ye harf öğretiminde buradaki malzemelerin kullanılacağı ifade etmiştir. Son olarak ÖĞR2'ye “Birinci etkinlik için makas, yapıştırıcı ve renkli kağıtlar kullanacağız.” denilmiş ve kendini hazır hissettiğinde birinci oturuma başlanmıştır.

Kazanımdan haberdar etme: ÖĞR2'ye “Bu hafta kendisine en çok zorlandığı “b, r, s, ş, p” harflerinin öğretileceği ve öğrendiği bu yeni harflerin onun daha doğru ve güzel yazmasına büyük katkıda bulunacağı” belirtilmiştir.

İşleyiş: Harfler öğretilirken ilk önce büyük harf daha sonra küçük harf öğretilmiştir. Harf öğretimine ilk büyük “P” harfi ile başlanmış ve “P” harfinin nasıl oluşturulacağı araştırmacı tarafından ÖĞR2'ye gösterilmiştir. Bunun için önce numaralı okların bulunduğu duvara asılı kâğıt üzerinde parmak ile gösterilmiştir. Arkasından ÖĞR2 havada, yerde ve gözleri kapalı harfin çizimini gerçekleştirmiştir. Kaç vuruştan oluştuğu (örneğin büyük “P” harfi için yukarıdan aşağıya düz bir çizgi (1) ve başlangıç noktası üst çizgiden olacak şekilde orta çizginin orta noktasında buluşacak (2)) ve nasıl oluşturulduğu, açıklandıktan sonra “P” harfinin renkli keçeli kalemle elışı kâğıtlarına ve sevdiği renk kartona çizmesi istenmiştir. ÖĞR2 harfleri önce kurallarına uygun olarak çizmeye çalışmıştır. Arkasından en doğru harfi makasla kesmiştir. Daha sonra küçük “p” harfinin öğretimine geçilmiştir. Küçük “p” harfini öğrenirken çok zorlanmamasına rağmen özellikle büyük ve küçük harfler arasındaki farklar ÖĞR2'ye

sorulmuştur. Başlangıç noktaları ve bitiş noktalarını ÖĞR2'nin ifade etmesi istenmiştir. ÖĞR2 parmakla göstererek başlangıç ve bitiş noktalarına ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmiştir: “Öğretmenim aslına ikisi de aynı şekil ama biri yukardan başlıyor diğeri ortadan başlıyor.” Arkasından büyük “R” ve küçük “r” harfi için de aynı aşamalar (Harfin yön tablosunda gösterimi, ÖĞR2'nin harfi algılaması, harfin yönlerinin araştırmacı tarafından gösterilmesi, harfin öğrenci tarafından parmakla gösterilmesi, harfin havada, masada ve gözler kapalı parmakla çizimi, harfin araştırmacı ile sevdiği renk kâğıt üzerinde çizimi, en doğru çizimin öğrenci tarafından kesilmesi, son olarak tekrar parmakla üzerinden geçilmesi) gerçekleştirilmiştir. Yapılan etkinliğe ilişkin görseller Şekil 92’de verilmiştir.



Şekil 92. Büyük-küçük “P ve R” harflerinin çizimi

Kesilen harfler üzerinden, harfin çizimi ÖĞR2 tarafından parmakla tekrar edilmiştir. “P ve R” harfleri için mukavva kullanılırken; kesilen harfler daha büyük bir arka fonda, daha büyük bir mukavva üzerine farklı bir renkte yapıştırılmıştır. Böylelikle yeni bir tablo oluşturulmaya çalışılmıştır. Son olarak etkinlik kağıdına büyük ve küçük harfler yazılmıştır. Harflerin önce noktalı ardından da noktasız olarak yazımı gerçekleştirilmiştir. Etkinlik kağıtlarına ilişkin görsel Şekil 93’te verilmiştir.



Şekil 93. Büyük-küçük “P ve R” harflerinin etkinlik kağıtlarına yazımı

Yazma işlemi yapılırken ÖĞR2’ye yer yer sözel yardımda bulunulmuştur. Yazma işlemi bitince ÖĞR2’ye teşekkür edilerek oturum tamamlanmıştır.

Değerlendirme: Dersin başında araştırmacıya ÖĞR2’nin hediye yapması ÖĞR2’nin derslere özen göstermesine ve daha dikkatli olması noktasında olumlu bir gelişme olduğu söylenebilir. Sonra yapılan etkinlikte ise özellikle harfleri çizerken ve keserken çok keyif aldığı söylenebilir. ÖĞR2’ye yapılan etkinlik hakkındaki görüşleri sorulduğunda “Öğretmenim oluşturulan tablodan memnun kaldım ve kesme işlerini çok seviyorum.” şeklinde cevap vermiştir. Nitekim bundan sonraki süreçlerde de ince motor becerisi gerektiren çalışmalara özen gösterilmesi gerektiği anlaşılmıştır. Son olarak etkinlik kağıtlarına harf çizerken özellikle büyük “R” harfinde birkaç noktada zorlandığı söylenebilir.

Oyunlarımız: ÖĞR2’den özellikle büyük “R” harfini hafta içinde tekrar etmesi ve diğer harflerle beraber etkinlik kağıtlarına yazması istenmiştir.

2. oturum:

Hazırlık: İkinci oturumun başında ÖĞR2’ye çalışmanın oyun hamurlarıyla olacağı ve eğleneceği söylenmiştir.

Kazanımdan haberdar etme: ÖĞR2’ye “Şimdi ise “b, s ve ş” harflerini ve yazmakta zorlanmadığın diğer harflerden birkaçını öğreneğiz.” denilmiştir. “Dersi dikkatli bir şekilde dinlemesi neticesinde yazmakta zorlandığı harfleri daha kolay yazabileceği ifade” edilmiştir.

İşleyiş: Ders başladığında özellikle ÖĞR2'nin en çok zorlandığı büyük ve küçük “B ve b” harfi üzerinde durulmuştur. Öncelikle harfin yönlerinin yer aldığı kâğıtta gösterimi, ÖĞR2'nin harfi algılaması, harfin yönlerinin araştırmacı tarafından gösterilmesi, harfin öğrenci tarafından parmakla gösterilmesi, harfin havada, masada ve gözler kapalı parmakla çizimi yapılmıştır. Sonra özellikle küçük “b” harfini yazarken zorlanan ÖĞR2'ye “Oyun hamuru ile büyük ve küçük (B, b) harfini nasıl oluşturabiliriz?” şeklinde sorulmuştur. ÖĞR2 “Öğretmenim böyle elimizle yuvarlayacağız sonra şekil vereceğiz. Benim başka oyun hamurlarım da var bak hem de şekil vermek için merdanesi de var.” demiştir. Bu konuda becerikli olduğunu göstermek için birkaç şekil yapmıştır. Arkasından araştırmacı ile birlikte harfi en doğru şekilde oluşturmaya çalışılmıştır. Oyun hamuru ile büyük “B” ve küçük “b” harfi yapılmıştır. Yapılan bu harfler üzerinde yönleri ve nasıl oluşturulduğuna dair konuşulmuştur. ÖĞR2'nin harfi eksiksiz ve tam yazması üzerine; noktalı etkinlik kâğıdı üzerinde çizimi yapılmıştır. Bu aşama ilişkin görseller Şekil 94'te verilmiştir.



Şekil 94. Büyük- küçük “B-b” harfinin oyun hamuru ile yapımı ve etkinlik kağıtlarına çizimi

Arkasından “s” ve “ş” harfleri de aynı süreçlerden (harfin çıktıda gösterimi, ÖĞR2’nin harfi algılaması, harfin yönlerinin araştırmacı tarafından gösterilmesi, harfin öğrenci tarafından parmakla gösterilmesi, harfin havada, masada ve gözler kapalı parmakla çizimi, harfin oyun hamuru ile oluşturulması, parmakla yönlerinin ifade edilmesi, etkinlik kağıtlarına yazılması) geçilerek öğretilmiştir. Özellikle büyük ve küçük “S-s” harfini kısa sürede yapan ÖĞR2 yaptığı oyun hamurlarını bir önceki oturumda yapılan tablonun üzerine tutkal ile yapıştırılmıştır. Bu sürece ilişkin görseller Şekil 95’te verilmiştir.



Şekil 95. “S” ve “Ş” harflerinin oyun hamuru ile yapımı

Son olarak bundan sonraki süreçlerde de yapılacak çalışmalardan biri olan ÖĞR2’nin güçlük çekmediği bazı harfler üzerinde durulmuştur. ÖĞR2’ye şu an yapmak istediği harfler sorulduğunda “a, e, c ve ç” harflerini yapmak istediğini söylemiştir. Araştırmacı süreçte daha önce kullanılan basamakları (harfin çıktıda gösterimi, ÖĞR2’nin harfi algılaması, harfin yönlerinin araştırmacı tarafından gösterilmesi, harfin öğrenci tarafından parmakla gösterilmesi, harfin havada, masada ve gözler kapalı parmakla ÖĞR2 tarafından çizimi, parmakla yönlerinin ifade edilmesi, etkinlik kağıtlarına yazılması) kullanarak harflerin öğretimini gerçekleştirmiştir. Süreçte

küçük “a” harfinin özellikle başlangıç noktasında sorun yaşadığı görülünce; yuvarlak harflerin başlangıç noktası üzerine vurgu yapılmak amacıyla araştırmacı tarafından kendisine bir saat çizdirilmiştir. Saatin “2” noktası vurgulanmak için saat 02.00’a ayarlanmış şekilde çizimi yapılmıştır. Gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra etkinlik köşesine asılmıştır. Saat yapımına ilişkin görseller Şekil 96’da verilmiştir.



Şekil 96. Yuvarlak harf öğretimi için saat çizimi

ÖĞR2’ye özellikle yuvarlak harflerde harfin başlangıç noktasına dikkat etmesi gerektiği belirtilmiştir. ÖĞR2 saatin üzerinde parmakları ile birkaç tekrar yaptıktan sonra “Öğretmenim dikkat edeceğim ama bazen karıştırıyorum.” demiştir. Bu nedenle diğer haftalarda da harflerin başlangıç noktaları üzerinde çalışma kararı alınmıştır. Bu etkinlik tamamlandıktan sonra “a” harfi tekrar çizilmiş ve ÖĞR2 başarı sağlayınca etkinlik sonlandırılmıştır. ÖĞR2’ye, dikkatli bir şekilde dinlediği ve kurallara uyduğu için teşekkür edilmiştir.

Değerlendirme: Bu sürece ilişkin olarak araştırmacı gözlemi şu yöndedir: “ÖĞR2 yapılan etkinliklerden büyük keyif almıştır. Sık sık farklı şeyler yapmak istediğini

dersin normal süresi aşılmasına rağmen devam etmek istediğini belirtmiştir. Bunların dışında özellikle zorlandığı harfler için sık sık geri dönüşler sağlanmıştır.”

Oyunlarım: ÖĞR2’ye araştırmacı tarafından hafta içerisinde evde bulunan ve güvenli olan herhangi bir malzeme ile öğrenilen harflerin çiziminin gerçekleştirilmesi gerektiği söylenmiştir. Bununla birlikte harflerin noktalı-noktasız çalışma kağıtlarına sevdiği renkli kalemlerle çizmesi söylenmiştir.

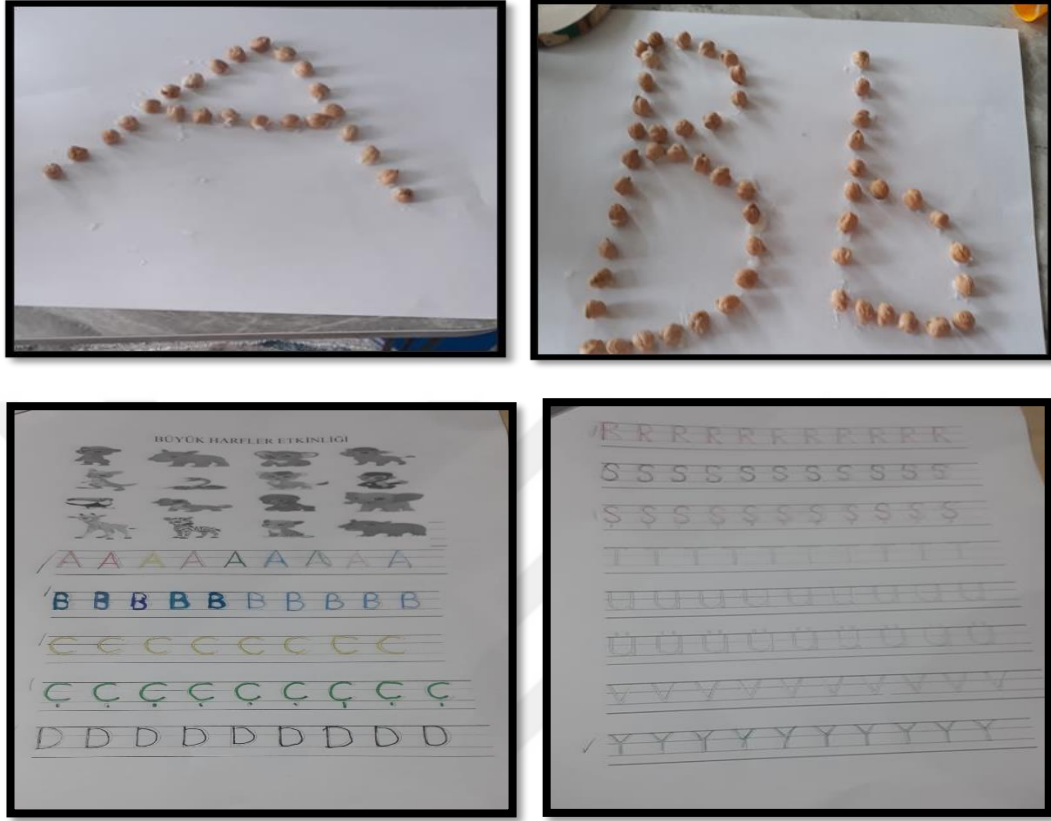
Ödüllendirme: ÖĞR2’nin isteği üzerine kalan vakitte oyun hamuru ile bir dünya yapımına karar verilmiştir. Araştırmacı ve öğrenci temsili bir dünya figürü oluşturmuştur. Bu şekilde süreç tamamlanmıştır. Yapılan ödüle ilişkin görsel Şekil 97’de verilmiştir.



Şekil 97. Oyun hamurundan dünya yapımı

Araştırmacının üçüncü haftaya ilişkin görüşleri şu şekildedir: “Genellikle etkinlikler yapılırken ÖĞR2 bazen zorlanmaktadır. Bunu destekler şekilde annesi araştırmacıya şunları söylemiştir: “İşten gelince elimizden geleni yapmaktayız fakat bu süre zarfında ÖĞR2 etkinlikleri yapmaktan kaçınıyor. Maalesef çocuğumun kontrolü bazen zor oluyor. Sizinle yaparken çok hevesli ama siz gidince etkinlikleri yaptırırken zorlanabiliyoruz. Yine de şu an için her şey iyi gidiyor. Umarım daha da iyi olur.” demiştir. Bunun üzerine araştırmacı aileyi motive etmek adına her ne zaman isterlerse iletişim halinde olabileceklerini, oturumların olmadığı günlerde de internet üzerinden iletişim kuramları konusunda aileyi cesaretlendirmiştir. Nitekim program bitene kadar

her oturum sonrası aileyle iletişim kurulmuştur. Üçüncü hafta ÖĞR2'nin yaptığı çalışmalar Şekil 98'de yer almaktadır.



Şekil 98. ÖĞR2'nin üçüncü haftaya ilişkin görselleri

4. hafta:

1. oturum:

Bir önceki haftanın değerlendirilmesi: Pandemi sürecinde vaka sayısının artması sebebiyle önlemler alınarak ÖĞR2'nin evine gidilmiştir. Ders öncesi kullanılacak malzemeler dezenfektanla silinmiştir. Derse başlamadan önce ÖĞR2'ye geçen hafta yapılanlar ve hafta içerisinde yaptıkları sorulmuştur. ÖĞR2, “Etkinliklerini yaptığını; fakat farkında olmadan bazı kurallara uymadığını” söylemiştir. Bunun için kendisine sembolümüz ve kurallarımız tekrardan hatırlatılmıştır.

Hazırlık: Bu hafta da ÖĞR2; araştırmacıya, üstünde “Diren öğretmenim” yazılı A4 kağıdından bir şapka tasarlamıştır. Araştırmacı bu durum karşısında mutlu olup

ÖĞR2'ye teşekkür etmiştir. Hazırlanan hediyeye ilişkin görseller Şekil 99'da verilmiştir.



Şekil 99. ÖĞR2'nin araştırmacıya hediyesi

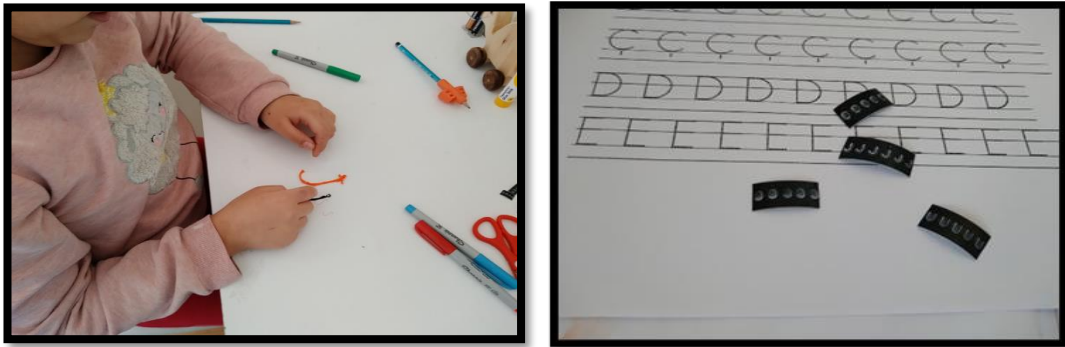
Arkasından ÖĞR2 ile günlük yaşam üzerine sohbet edilmiştir. Çalışmada kullanılacak malzemeler (tutkal, makas, kabartma makinesi ve kabartma makinesinden çıkartılan harfler, kronometre, harf havuzu) tanıtılmıştır. Bunun için Motex Kabartma Makinası'ndan çıkartılmış harfler ve araştırmacı tarafından daha önceden hazırlanan 3D kalemle büyük ve küçük harflerin tümünün yer aldığı "Harf Havuzu" (Programda olmayan süreçte araştırmacı tarafından oluşturulan bir etkinliktir) hakkında bilgi verilmiştir. Oluşturulan harf havuzunda, tüm harfler farklı renklerden olacak şekilde ayarlanmıştır. Böylelikle yapılan etkinliklerin daha eğlenceli ve kalıcı hale gelmesi amaçlanmıştır. Harf havuzuna ilişkin görsel Şekil 100'de verilmiştir.



Şekil 100. Araştırmacı tarafından hazırlanan harf havuzu

Kazanımdan haberdar etme: Araştırmacı ÖĞR2'ye, “Bu hafta son harf grubunun (g, ğ, u, ü, j, o, ö) öğrenileceğini” belirtmiştir. Ayrıca “Son harf grubundan sonra tüm harflerin biteceği ve bu sürecin en iyi şekilde tamamlanması gerektiği” söylenmiştir.

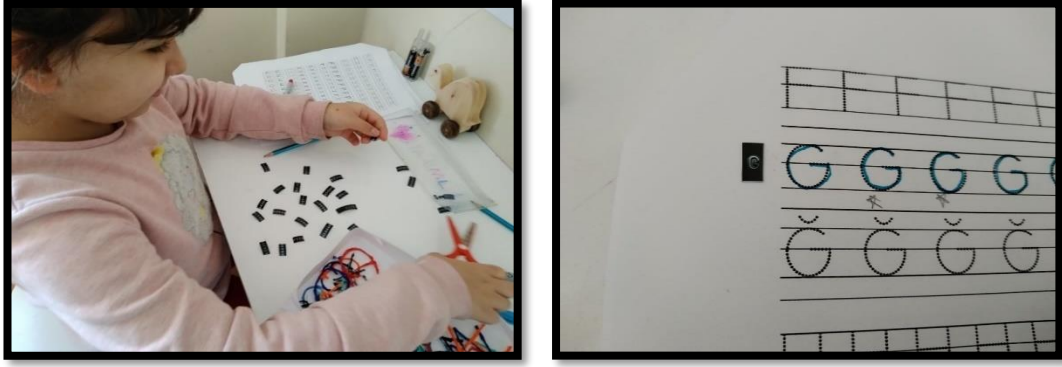
İşleyiş: İlk oturumda yuvarlak olmayan harflerden biri olan “j” harfi ile başlanmıştır. Harfin öncelikle büyük hali ÖĞR2'ye tanıtılmıştır. Ardından havada, masada ve gözleri kapalı parmakla çizme etkinliği yapılmıştır. Zorlandığı noktalarda araştırmacı kendisine model (Bu aşamada araştırmacı öğretilecek harfi detaylı bir şekilde büyük puntolarla çizmiş, parmakla üzerinden geçmiştir) olmuştur. Zorlandığı durumlarda büyük “J” ve küçük “j” üzerinde ve bitiş noktalarının üzerinde durulmuştur. Aradaki farklar kendisine sorulduğunda ÖĞR2 “Büyük “J” harfinin iki çizgi arasında olduğunu, küçük “j” harfinin ise kuyruğu olduğunu” ifade etmiştir. Daha sonra kabartma makinesinden çıkartılan büyük ‘J’ harfi ÖĞR2 tarafından dikkatli bir şekilde kesilmiştir ve ÖĞR2 harfe dokunmuştur. ÖĞR2 “J” harfine dokunduktan sonra tekrar kendisinden harfi tarif etmesi istenmiştir. Arkasından büyük “J” harfi için, çalışma kağıdının harfin yazıldığı kısmın hemen sol tarafına kesilen kabartma yapıştırılmıştır. Böylece kabartma makinasından çıkartılan harf bir uyarıcı olarak kullanılmıştır. Sonra çalışma kâğıdı üzerinde büyük harf noktalı şekilde yazılmıştır. Kendisinden, doğru harfi oluşturması istendiğinden, bu süreçte doğru oluşan her harf için yıldız verilmiştir. Böylece en fazla yıldızı almaya çalışılan bir oyun ortaya çıkmıştır. Arkasından harf havuzundaki harfler içerisinde “J” harfini bulması istenmiştir. Bu sürece ilişkin görseller Şekil 101’de verilmiştir.



Şekil 101. Büyük- küçük “J” harfinin harf havuzundan bulunması ve kabartma makinası ile incelenmesi

ÖĞR2, harf havuzunda büyük harfleri ortalama 5-10 saniye arasında bulmuştur. Küçük harfleri de ortalama 15-30 saniye içerisinde bulmayı başarmıştır. 3D olarak çıkartılan harfler sanki havuzdan bir balık tutar gibi yakalanmış; harfleri o gün tuttuğu balıklar olarak düşünmesi istenmiştir. Kendisine “Daha fazla balık tutmak ister misin?” şeklinde sorulduğunda; ÖĞR2 “Bu etkinliği çok sevdiğini” belirtmiştir. Ortaya çıkan harfleri eline alarak inceleyip, üç boyutlu olarak tekrar tarif etmesi istenmiştir. Arkasından etkinlik kağıdına yazma işlemi ile harf öğretimi sonuçlanmıştır. Geriye kalan diğer harfler için de aynı süreç (Harfin yön çıkışında gösterimi, ÖĞR2’nin harfi algılaması, harfin yönlerinin araştırmacı tarafından gösterilmesi, harfin öğrenci tarafından parmakla gösterilmesi, harfin havada, masada ve gözler kapalı parmakla çizimi, büyük harfin kabartma makinasından incelenmesi, harf havuzundan harfin bulunması, tekrar incelenmesi ve yönlerinin ifade edilmesi, çalışma kağıdına yazılması) gerçekleştirilmiştir. Harf havuzu etkinliğine ilişkin görseller Şekil 102’de yer verilmiştir.





Şekil 102. ÖĞR2'nin harf havuzuna ilişkin görselleri

Etkinlikleri yaparken hızlandığı veya acele ettiği noktalarda “tospağa” sembolü kullanılmıştır. Bu sembolü ders esnasında her zaman yanında bulundurmasına özen gösterilmiştir. Her ne zaman tospağa denilirse hızını yavaşlatıp daha dikkatli olacağı belirtilmiştir. Yine süreç boyunca kullanılan turuncu tutamaç da oturuş, kalem tutuş ve defter kullanımı için sembol olarak kullanılmıştır. Etkinlikler esnasında ÖĞR2'nin yer yer hızlı çıkışlar yapmış ve etkinlikleri hızlı bir şekilde bitirmek istediği görülmüştür. Kullanılan sembollerle ÖĞR2'nin kontrolü sağlanmaya çalışılmıştır. Bu süreçlerden birine ilişkin görsel Şekil 103'te yer almaktadır.



Şekil 103. ÖĞR2'e ait “tospağa” ve “turuncu tutamaç” sembollerinin kullanımı

Araştırmacı ÖĞR2'nin yumuşak “ğ” ve “h” harflerinde karışıklık yaşadığını fark etmiştir. ÖĞR2 “ğ” ve “h” harflerini bir sebepten dolayı karıştırdığını söylemiştir. Öncelikle sürecin tam olarak neden kaynaklandığını bulmak için araştırmacı kendisine ilgili harfleri sesli bir şekilde söylemiştir. Harflerin ses olarak mı, şekilsel olarak mı veya başka bir sebepten dolayı mı karıştırıldığı sorulmuştur. ÖĞR2 “Sebebini bilmediğini, bir şekilde ses olarak karıştırdığını; sestten dolayı harflerin karışıklık yarattığını” söylemiştir. ÖĞR2 “Aslında harflerin birbirine benzemediğini ve yazım yönlerinin birbirinden çok farklı olduğunu” belirtmesine rağmen bazen karıştırdığını söylemiştir. Bu nedenle araştırmacı ÖĞR2 ile karıştırılan harfler üzerinde sohbet etmiştir. Daha sonra ÖĞR2'den küçük “h” harfi ile başlayan isim, şehir, hayvan, nesne veya bir meyve bulması istenmiştir. ÖĞR2, “hadi, horoz, hırka vb.” gibi kelimeler üretmiştir. Yumuşak “ğ” harfinde zorlanan ÖĞR2 için araştırmacı içerisinde “ğ” harfinin yer aldığı “kağıt, aşağı, bağışlamak, boğa, ağ” kelimelerini bulmasında yardımcı olmuştur. Buradaki “ğ” harfinin gırtlaktan nasıl çıkartıldığı, araştırmacı tarafından kendisine gösterilmiştir. Hem ses hem de şekil olarak birbirinden farklı olduğu anlaşıldıktan sonra birinci oturum tamamlanmıştır.

Değerlendirme: Bu oturuma ilişkin araştırmacı görüşü şu yöndedir: “ÖĞR2 işitsel olarak bazı harfleri algılamakta sorun yaşamaktadır. Bu zamana kadar yanlış yazım yaptığı noktalarda destek almaması bu sürece neden olmuş olabilir.” Bu nedenle hafta içinde yapılacak etkinliklerde özellikle “ğ” ve “h” harflerine ağırlık vermesi ailesine söylenmiştir. Bunların dışında ÖĞR2 “Yapılan harf havuzu etkinliğinden çok keyif aldım. Bu tarz oyunları çok seviyorum ve hiç sıkılmadım.” şeklinde yapılan etkinliği sevdiğini belirtmiştir.

2. oturum:

Hazırlık: Yuvarlak harf stratejisi için ÖĞR2'nin evinde bulunan pelüş bir tavşan kullanılmıştır. Tüm hazırlanan malzemeler masanın üzerine konulmuş ve ÖĞR2 hazır olduğunda oturum başlamıştır. Yapılan hazırlığa ilişkin görsel Şekil 104'te verilmiştir.



Şekil 104. Yuvarlak harf stratejisi öncesi hazırlık

Kazanımdan haberdar etme: ÖĞR2'ye “Bu oturumda büyük/küçük “O” ve “Ö” harflerini iyi bir şekilde öğreneceksin” denilmiştir.

İşleyiş: İkinci oturumda yuvarlak harf stratejisi kullanılmıştır. Bunun için araştırmacı, ÖĞR2'nin evinde bulunan pelüş bir tavşan ile süreci başlatmıştır. Pelüş tavşanın özellikleri ve şekli üzerinde durulmuştur. Arkasından pelüş tavşanın kafa bölgesinin ve kuyruk kısmının yuvarlak olduğu ÖĞR2 tarafından söylenmiştir. Buradan yola çıkarak araştırmacı kendisinden yine buna benzeyen bir hayvan düşünmesini ve onu hayal etmesini istemiştir. Bu süreçte ÖĞR2'ye sözel yardımda bulunulmuştur. ÖĞR2, “En çok pandanın ve kardan adamın buna benzediğini ve bu şekilde oluşturulabileceğini” ifade etmiştir. ÖĞR2'den pandayı hayal etmesi istendikten sonra gözleri kapalı havada parmaklar ile onu çizmesi istenmiştir. Daha sonra gözlerini açıp düşündüğü şeyi çizgisiz bir kâğıda çizmesi gerektiği söylenmiştir. ÖĞR2 “Pandanın kafasının küçük “o” harfine ve gövdesinin büyük “O” harfine bezdiğini” ifade etmiştir. Bu süreçte araştırmacı “o” harfini gözünde canlandığı şekilde çizdiği için ÖĞR2'yi tebrik etmiştir. Arkasından “o” harfinin detayları üzerinde durulup; daha önce yapılan saat figürünün başına geçilip, “o” harfi çizilirken saat iki noktasının tersi yönünde başlanması gerektiği tekrar vurgulanmıştır. ÖĞR2, tekrar çizdiği şeklin yanına gelip son kez araştırmacıya parmakla harfin gösterimini yapmıştır. Ardından çalışma kâğıdına büyük “O” ve küçük “o” harfleri çizilmiştir. Çizme işlemi yapılırken yazılış yönlü kâğıda bakılarak, büyük “O” ve küçük “o” harfi arasındaki fark vurgulanmıştır. Arkasından “Ö” harfine geçilmiştir. “Ö” harfi için de çizilen pelüş ayının kulakları kullanılmıştır. ÖĞR2 “Öncelikle kulaklarının olması gerektiğini ve kulakları

koyduğumuzda “o” harfinin “ö” harfine dönüştüğünü” ifade etmiştir. Böylelikle ÖĞR2 “o ve ö” harfi arasındaki farkı bulmuştur. Son olarak çalışma kağıdına yazılmıştır. Yuvarlak harflere ilişkin görseller Şekil 105’te yer almaktadır.



Şekil 105. Yuvarlak harf stratejisine ilişkin görseller

Yuvarlak harfler yazılırken özellikle “o” harfi ve “ö” harfi için zihinde canlandırma kullanılmıştır. Süreçte yine çevresinde gördüğü (örneğin koli bandının orta kısmı, kalemin iç kısmı vb.) başka yuvarlak nesneleri örnek vererek etkinlik tekrar edilmiştir. ÖĞR2’ye teşekkür edilmiştir.

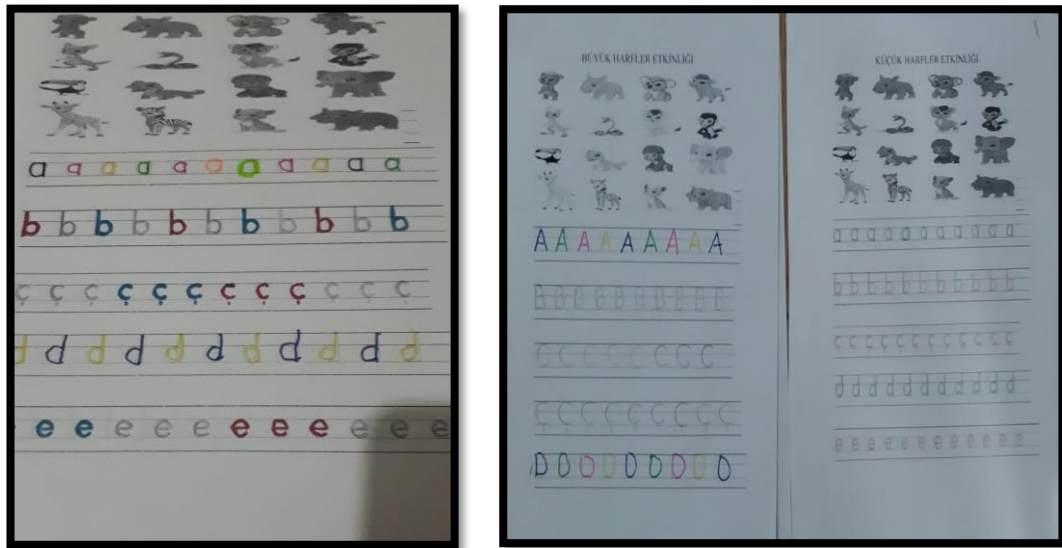
Ödüllendirme: ÖĞR2’ye dersi sabırla dinlemesi ve motive olması amaçlı sevdiği bir kuruyemiş ikram edilmiştir.

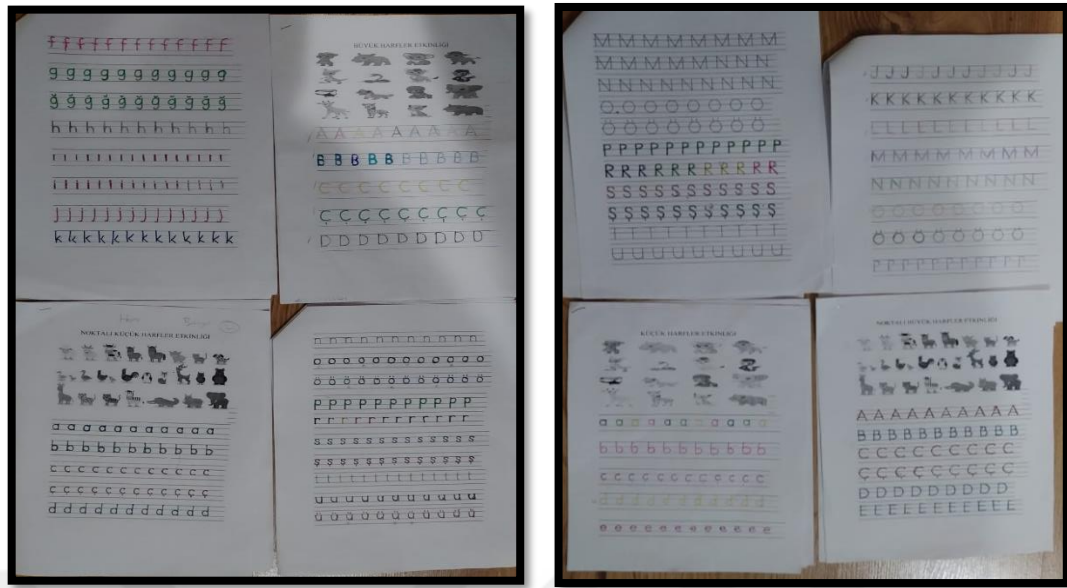
Değerlendirme: Yuvarlak harfler için yapılan etkinlik ÖĞR2’nin çok hoşuna gitmiştir. Özellikle daha önceki haftalarda yapılan ön hazırlık ÖĞR2 için faydalı olmuştur. Sadece “Ö” harfinin üst iki noktası koyulurken bazen orantısızlık yaşanmıştır. Bunun için de yine semboller kullanılmıştır. Bunların dışında araştırmacı ÖĞR2’nin ailesine “Bu haftanın önemli olduğunu, tüm harflerin tamamen oturması gerektiğini, olası

durumlarda yine danışabileceklerini” söylemiştir. Ders bittikten sonra ÖĞR2 yokken annesi, “ÖĞR2'nin okul ödevlerini yaparken yer yer zorlandığını ve hala tam anlamıyla dikkat etmediğini” belirtmiştir. Yine daha önceki haftalarda olduğu gibi hafta içerisinde whatsapp üzerinden görüşülerek süreç kontrol edilmeye çalışılmıştır. Son olarak ailesiyle yapılan görüşmede annesi verilen çalışma kağıtlarının bir kopyasını mail yoluyla gönderilmesini istemiştir. Biten etkinliklerin veya zorlanılan harflerin tekrarı amacıyla kullanmışlardır.

Oyunlarını: ÖĞR2 ile alakalı önemli bir hafta olduğu için ailesi ile görüşülmüştür. Daha önce öğrendiği tüm harfleri kurallara uygun bir biçimde; her gün belirli aralıklarla, 5 harf olacak şekilde bir hafta içerisinde tekrardan yazması ve her bir beşli grubu yazdıktan sonra tüm alfabeyi zihinsel olarak sesli bir şekilde tekrar etmesi istenmiştir. Böylece beşinci haftaya ön hazırlık yapılmıştır.

Dördüncü haftaya ilişkin araştırmacı görüşü şu yöndedir: “ÖĞR2 genellikle ders dışında çok istekli değildir. Fakat geç de olsa etkinlikleri bitirmektedir. Bunların dışında öğrencinin kendi kurallarının olması ve iletişimin uzaktan sağlanması süreci bazen olumsuz yönde etkilemektedir.” denilebilir. Dördüncü hafta yapılan çalışmalar Şekil 106’da verilmiştir.

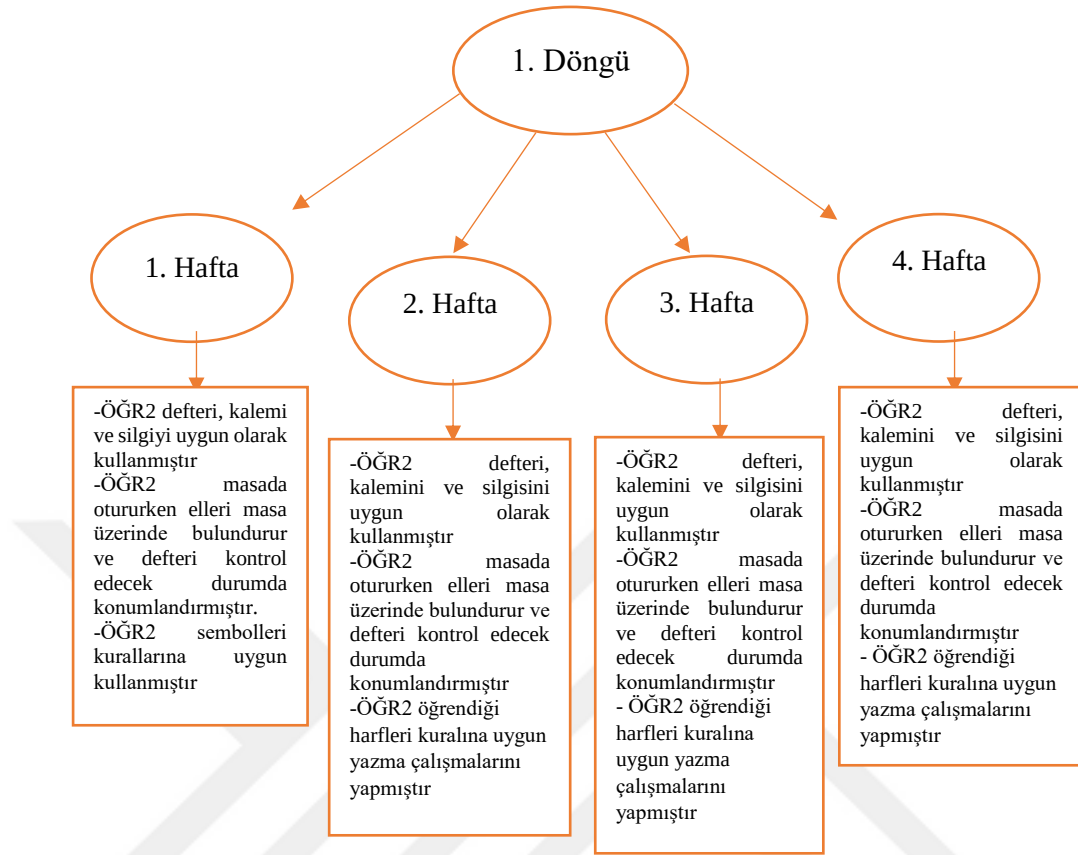




Şekil 106. ÖĞR2'nin dördüncü haftaya ilişkin görselleri

4.1.3.1. ÖĞR2'nin Birinci döngüsüne yönelik genel değerlendirme. Gözlem, görüşme ve araştırmacının günlüğünden elde edilen verilere göre, dört haftalık uygulamanın genel anlamda ÖĞR2'nin yazma güçlüğüne giderme noktasında olumlu yönde etki ettiği söylenebilir. Birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü haftayı içeren birinci döngü kapsamında belirlenen sorunlara yönelik çözümler üretilmiş ve ikinci döngüde yer alan uygulamalara yansıtılmaya çalışılmıştır.

Birinci döngüde ÖĞR2'in yazma güçlüğüne giderme noktasında oturumlarda gözlenen öğrenci davranışlarından BÖP Değerlendirme Takip Formlarına yansıyanlar aşağıda verilen Şekil 107 oluşturulmuştur.



Şekil 107. ÖĞR2'in birinci döngüsü kapsamında, haftalara göre yazma güçlüğüne ilişkin gözlenen davranışları

Şekil 107 incelendiğinde birinci hafta kalem kavrama, duruş, oturuş pozisyonları, silgi kullanımı kapsamında yapılan tüm çalışmaları gerçekleştirmiştir. İkinci, üçüncü ve dördüncü haftalarda ise ÖĞR2'nin yazmakta günlük çektiği harflerin öğretime geçilmiştir. Özellikle ikinci, üçüncü ve dördüncü haftanın ilk haftadan farkı ise birinci hafta öğretimi yapılan davranışların devam ettirilmesi ve kademeli bir şekilde ilerlemenin amaçlanmasıdır.

4.1.4. ÖĞR2'in ikinci döngüsüne yönelik bulgular. ÖĞR2'in ikinci döngüsü, beşinci, altıncı, yedinci, sekizinci, dokuzuncu ve onuncu haftalara yönelik altı haftalık uygulama sürecini kapsamaktadır. Bu kapsamda, ilk dört hafta yansıtmaları dikkate alınarak hazırlanan son altı hafta için ayrı ayrı, hazırlanan

Bireyselleştirilmiş Öğretim Planları'nın uygulanmasına yer verilmiştir. Son altı haftada hazırlanan BÖP'lerde ÖĞR2 harflerden heceye, hecelerden kelimelere ve cümle kurulumlarına ilişkin çalışmalara ve kopyalama, dikte ve serbest yazı çalışmalarına yer verilmiştir. Bu süreçte ÖĞR2'nin gerçekleştirdiği çalışma kağıtlarına, araştırmacı gözlemlerine, öğrenci görüşlerine, veli görüşlerinden ve öğretmenin görüşlerinden alıntılar yapılarak değerlendirilmiştir. Son olarak her hafta öğrencilere ait yazılar bağımsız gözlemciler tarafından Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği ve Yazım Hataları Formu'na göre değerlendirilmiştir.

ÖĞR2'ye ilişkin ikinci döngü aşamasında yapılan çalışmalar ve tüm sürece ilişkin detaylar aşağıda verilmiştir.

5. hafta:

1. oturum:

Bir önceki haftanın değerlendirilmesi: Öncelikle ÖĞR2'ye geçen hafta neler yaptığı sorulmuştur. Arkasından ÖĞR2 “Tüm harflerin tekrardan yazıldığını, etkinlik kağıtlarıyla tekrarlarını yaptığını” ifade etmiştir. Daha sonra öğrenilen tüm harfler zihinden tekrar edilmiştir.

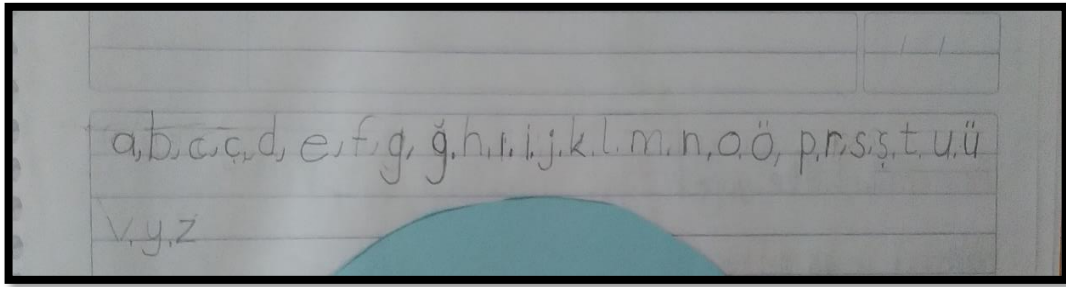
Ödüllendirme: ÖĞR2'nin ailesiyle yapılan görüşmede Pandemi nedeniyle oturum günlerinin değişebileceği söylenmiştir. Ailesinin çalışma saatlerinden dolayı 18:00'dan sonra görüşüldüğü için, mevcut sürenin en iyi şekilde kullanılması gerekmiştir. Bu nedenle ÖĞR2'nin sürece daha iyi adapte olabilmesi için araştırmacı tarafından 3D kalemle hazırlanan sevdiği bir hayvan olan “fil” figürü ÖĞR2'ye oturum öncesi verilmiştir.

Hazırlık: Öncelikle ÖĞR2'den tüm harflerin sesli bir şekilde söylemesi istenmiştir. ÖĞR2 “t” harfine kadar sorunsuz bir şekilde gelmiş, orada bir karışıklık yaşayıp “u, ü, v, y, z” harflerini birden unutmuştur. Araştırmacı tarafından kendisine ipucu verilmiştir. Tüm harfleri doğru bir şekilde söyleyene kadar süreç birkaç kez tekrar edilmiştir. Üçüncü tekrar edişinde harflerin hepsini eksiksiz ve doğru olarak söylemiştir. Daha sonra bugün yapacağımız çalışma için kalem, defter, silgi ve açacağını masanın üzerine koymasını istenmiş ve kendini hazır hissetinde süreç başlamıştır.

Kazanımdan haberdar etme: ÖĞR2'ye “Tüm harfleri artık öğrendiğini, bundan sonraki süreçte heceler, kelimeler ve cümlelerin oluşturulacağı” söylenmiştir. “Bu hafta doğru ve güzel yazmanın yanı sıra; virgülün nereye konması gerektiği, harflerin hizası, harflerin çizgili deftere konumlanması gibi önemli yerlere de değinileceği” belirtilmiştir.

İşleyiş: Birinci oturumda ÖĞR2 bütün harfleri kendi defterine yazma aşamasına geçmiştir. Bu süreçte en çok şu noktalara dikkat edilmiştir: Üç çizgili defterden normal çizgili deftere geçiş için, üç aralıklı çizgili defter ile normal çizgili defter arasındaki fark kendisine cetvel yardımı (çizgili defterdeki iki aralığın üç aralıklı çizgili defterde iki aralığa denk geldiği ve uzantılarının bir alt satıra kaydığı cetvelde üzerinde gösterilmiştir) ile gösterilmiştir. ÖĞR2'ye harfleri hangi aralıklara yazması gerektiği, yazarken nelere dikkat etmesi gerektiği, boşlukların nereye kadar olacağı hakkında bilgi verilmiştir. Bu aşamada yaklaşık 5-10 dakika pratik yapılmıştır; çünkü ÖĞR2'nin, yazı yazdığı zamanlardaki harf orantısızlığı, çizgi ve harfleri konumlanması ile ilgili sorunları olduğu görülmüştür. Bu nedenle harflerin nereye ve nasıl yazılacağı üzerinde durulmuştur. Ortalama 30 dakika bu süreç üzerinde çalışılmıştır. ÖĞR2'ye tüm harfleri ezberden yazıp yazamayacağı sorulduğunda ÖĞR2 “Öğretmenim hepsini yazabilirim ama biraz heyecanlandım.” demiştir. Araştırmacı ÖĞR2'yi cesaretlendirmiş ve ardından bütün harfler ezbere yazılmıştır. Tüm harflerin yazımına ilişkin görseller Şekil 108'de verilmiştir.





Şekil 108. Tüm harflerin yazılışı

Yazı yazarken nokta ve virgül kullanımına dikkat edilmiştir. Harfler arasında, küçük “a” veya “o” harf kadar boşluk bırakılması gerektiği üzerinde durulmuştur. Daha sonra, virgülleri koyarken genellikle büyük puntolu virgüller koyduğu için; virgüllerin küçük olması, harften sonra büyük bir boşluk bırakacak şekilde değil; harfe yakın olması ve noktadan biraz büyük olması gerektiği ÖĞR2’ye söylenmiştir. Ortalama 5 dakika virgül hakkında bilgi verilmiştir. ÖĞR2 yaşadığı karışıklıklarda yönlerin yer aldığı kağıda bakmıştır ve doğru harfi yazana kadar süreç devam ettirilmiştir. Tüm harfler yazıldıktan sonra birinci oturum tamamlanmıştır. ÖĞR2’ye ders boyunca gösterdiği başarıdan dolayı teşekkür edilmiştir.

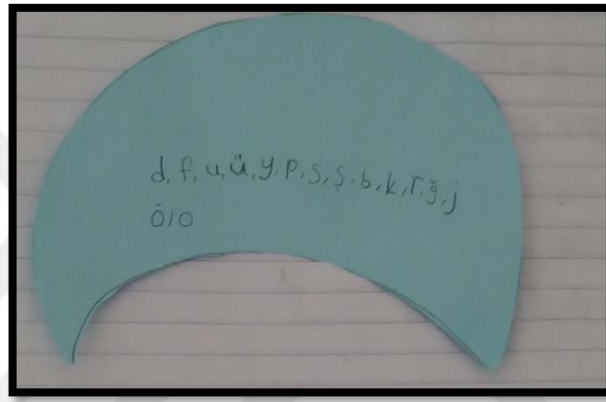
Değerlendirme: ÖĞR2 bu hafta yazı yazmaya başladığı için biraz stresliydi. Harfleri yazarken yer yer karışıklık yaşamıştır. Fakat tüm harfleri kurallarına uygun yazabilmiştir. Sadece küçük “j” ve “f” harflerinde yeniden yazmak zorunda kalmıştır. Diğer harfleri yavaş yazarak en doğru harfi oluşturmaya çalışmıştır. Genel performansı iyi denilebilir.

2. oturum:

Hazırlık: Birinci oturumda yapılan çalışmaya devam edileceği için diğer malzemelere ek olarak sadece sevdiği renkte bir kartonla bir etkinlik yapılacağı söylenmiştir. ÖĞR2 mavi rengi seçmiştir. Araştırmacı “Bununla ne yapabiliriz?” diye sorunca ÖĞR2 “Tam olarak bilemiyorum. Sadece bir renk var. Tahmin edemiyorum. Çok merak ettim.” şeklinde şaşırmıştır. Merakı artınca ikinci oturum başlamıştır.

Kazanımdan haberdar etme: ÖĞR2’ye “Bu oturumda öğrenilen harflerden heceler, hecelerden de kelimeler, kelimelerden de cümleler oluşturacağı” söylenmiştir.

İşleyiş: İkinci oturumda ÖĞR2'ye “Gece gökyüzüne bakıldığında neler görürüz?” diye sorulduğunda ÖĞR2 “Yıldız ve Ay” cevabını vermiştir. Bunun üzerine araştırmacı “Bu kartonun üzerine “ay” şeklini çizip keseceğiz. İçine üzerine zorlandığımız harfleri yazacağız sonra oluşturduğumuz her heceyi sanki aydan aşağıya düşen yıldızlarmış gibi hayal etmeni istiyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Sonra ÖĞR2'den “Ay” şeklini mavi kartona çizmesi, kesmesi ve harfleri yazması söylenmiştir. Bunun üzerine şimdiye kadar çalışılan tüm harfler ve özellikle zorlanılanlar “Ay” şeklinde kesilmiş bir karton üzerine yazılmıştır. Kesilen “Ay” şeklindeki kartona ilişkin görsel Şekil 109'da verilmiştir.



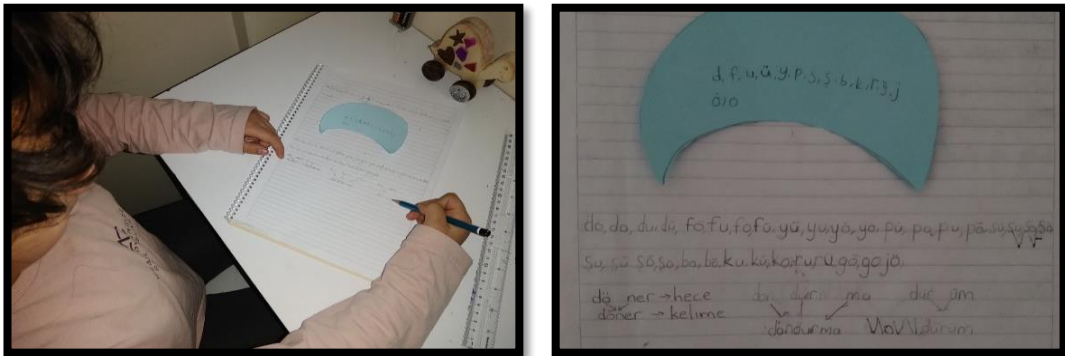
Şekil 109. “Ay” şekli içine yazılmış zorlanılan harfler

Üzerinde zor harflerin yazılı olduğu “Ay” şeklindeki renkli karton defterin ortasına koyulmuştur. Yapılan benzetme “Oluşturulan her hece, yıldızlar gibi ayın etrafına, yani altına yazılacaktır” şeklinde tekrar edilmiştir. Bu şekil bir benzetme ile düşünüldüğünde süreç daha da olumlu geçmiştir. Daha sonra, öncelikle zorlanılan bir sessiz harf ile sesli harf bir araya getirilerek heceler oluşturulmuş, hepsi deftere doğru bir şekilde yazılmıştır. Bu süreçte doğru yazdığını gören ÖĞR2, çok mutlu olmuştur ve daha gönüllü bir şekilde yazmak istediği gözlemlenmiştir. Ardından zorlandığı sessiz ve sesli harflerden oluşturulan heceler havuzu meydana gelmiştir. Oluşan hecelere ilişkin görseller Şekil 110'da verilmiştir.



Şekil 110. Zorlanılan harflerden oluşan heceler

Böylelikle zorlandığı harfleri tekrar da etmiştir. Sonra hecelerden kelimeler oluşturulmuştur. Oluşturulan kelimeler deftere doğru bir şekilde yazılmıştır. Yazılan kelimelere ilişkin görsel Şekil 111’de verilmiştir.



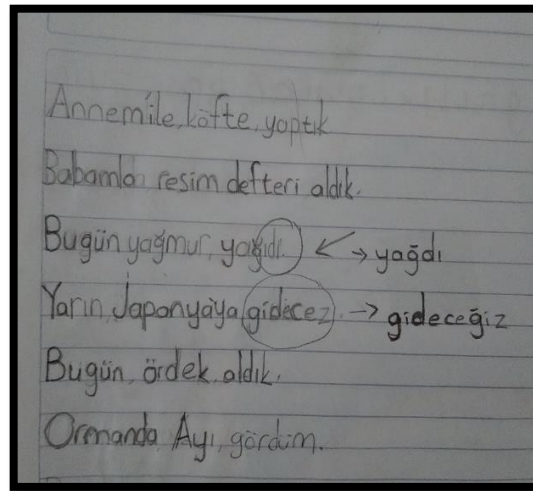
Şekil 111. Hecelerden kelime oluşturulması

Oluşturulan cümlelerde; cümleye başlarken büyük harfle başlaması gerektiği, biterken nokta ile bitmesi gerektiği, kelimeler arası ve cümleler arası boşlukların olması gerektiği üzerinde durulup ve çizgi takibi yapılmıştır. İkinci oturum bu şekilde tamamlanmıştır.

Değerlendirme: Süreç araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır: “Başta nasıl hece oluşturulması gerektiğiyle ilgili sorunlar yaşanmıştır. Arkasından harf, hece, kelime ve cümle arasındaki farklar için yaklaşık 5 dakika pratik yapılmıştır. Harflerin bir araya gelerek heceleri oluşturduğu, hecelerin bir araya gelerek kelimeleri oluşturduğu ÖĞR2’ye ifade edilmiştir. Kelimelerin hecelerden daha anlamlı olduğu ve kelimelerin de bir araya gelerek cümleler oluşturulduğu üzerinde konuşulmuş ve öğrenci tamamen süreci algılayana kadar devam edilmiştir.” Arkasından ailesi ile bir görüşme yapılmıştır. Görüşmede ailenin; ÖĞR2’nin yazısına ilişkin görüşleri şu şekildedir: “Önceki yazdıklarıyla şu an yazılanlar arasında çok büyük bir fark oldu. ÖĞR2 bu aralar derslerine daha sıkı sarılıyor.” ÖĞR2’nin yazısına dair olumlu düşüncelerini dile getirdikten sonra aile, araştırmacıya teşekkür etmiştir. Yine süreçte ÖĞR2’nin sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmede öğretmeni “ÖĞR2’nin yazısında gelişme olduğunu fakat hala derslerine yeteri kadar yansımadığını.” söylemiştir. Bu bağlamda ÖĞR2 ile tekrar konuşan araştırmacı ÖĞR2’yi cesaretlendirmek etmek için sevdiği tarzda ödüller hazırlamayı planlamıştır.

Oyunlarını: ÖĞR2’den geriye kalan tüm hecelerden kelimeler oluşturması ve kelimelerin içerisinde yer aldığı cümleler oluşturması istenmiştir.

ÖĞR2’nin beşinci haftası bittiğinde ailesiyle yapılan görüşmelerde annesi “İşten geldikten sonra farklı heceler, kelimeler ve cümleler yazdırdıklarını olabildiğince pratik yapmaya çalıştıklarını; fakat bu süreçte biraz zorlandıklarını” belirtmiştir. Araştırmacıya whatsapp üzerinden gönderilen yazılarda eksik olan yerler aileye belirtilmiştir. Yine bir sonraki hafta ders başlamadan önce varsa sonradan fark edilen eksik yerler işaretlenerek doğru yazımları üzerinde konuşulmuştur. Beşinci hafta biterken ÖĞR2’ye ait bir yazı örneği Şekil 113’te yer almaktadır.



Şekil 113. ÖĞR2'nin beşinci haftaya ilişkin serbest yazı çalışması

Beşinci hafta ÖĞR2'nin serbest tarzda yazdığı yazılara bakıldığında üç ile beş arasında kelime kurduğu ve tek cümlelerden oluşturduğu söylenebilirken; anlam bakımından olumlu yönde ilerleme olduğu söylenebilir.

Son olarak ÖĞR2'nin beşinci haftaya ilişkin kopyalama, dikte ve serbest yazı çalışmalarının Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği'ne yönelik elde ettikleri puanlar Tablo 39'da ve Yazım Hataları Formu'na göre değerlendirmeleri Tablo 40'ta verilmiştir.

Tablo 39.

Beşinci Haftaya Ait ÖĞR2'nin Kopyalama, Dikte ve Serbest Yazı Çalışmalarına Yönelik Değerlendiriciler Tarafından Verilen Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği Puanları

Çalışma	Kopyalama	Dikte	Serbest
Değerlendirici	11	10	9
Değerlendirici	11	9	9
$\bar{x}$	11	9,5	9
Genel $\bar{x}$		9,6	

Tablo 39'a bakıldığında kopyalama çalışmasına ait değerlendiricilerin verdiği puanların ortalamasının $\bar{x} = 11$, dikte çalışmasına ait ortalamasının $\bar{x} = 9,5$, serbest yazı çalışmasına ait ortalamasının $\bar{x} = 9$ olduğu görülmektedir. Ayrıca beşinci haftada bütün çalışmaların genel ortalamasının da $\bar{x} = 9,6$ olduğu görülmektedir.

Tablo 40.

Beşinci Haftaya Ait ÖĞR2'nin Kopyalama, Dikte ve Serbest Yazı Çalışmalarına Yönelik Değerlendiricilerin Yazım Hataları Formuna Göre Değerlendirmeleri

	Boyutlar	Var	Yok
Değerlendirici	Harf Atlama/Ekleme		✓
	Hece Atlama/Ekleme		✓
	Ters Yazma		✓
	Harf Karıştırma	✓	
	Kelimeleri Bitişik/Ayrı Yazma	✓	
	Satır Sonunda Hece Ayırma	✓	
	Sözcük Atlama/Ekleme		✓
	Sözcüğü Yanlış Yazma		✓
	İmlâ Hataları	✓	
	Boyutlar	Var	Yok
Değerlendirici	Harf Atlama/Ekleme		✓
	Hece Atlama/Ekleme		✓
	Ters Yazma		✓
	Harf Karıştırma	✓	
	Kelimeleri Bitişik/Ayrı Yazma	✓	
	Satır Sonunda Hece Ayırma	✓	
	Sözcük Atlama/Ekleme		✓
	Sözcüğü Yanlış Yazma		✓
	İmlâ Hataları	✓	
	Boyutlar	Var	Yok

Tablo 40 incelendiğinde Yazım Hataları Formu'na göre ÖĞR2'nin kopyalama, dikte ve serbest yazı çalışmalarındaki birinci ve ikinci değerlendiricinin görüşüne göre dokuz alt boyutun dördünde hataların devam ettiği görülmektedir.

6. hafta:

1. ve 2. Oturum:

Bir önceki haftanın değerlendirilmesi: ÖĞR2 geçen hafta ailesiyle beraber yolculuğa çıktığı için dersin zamanı değişmiştir. Bütün bunlar göz önüne alındığında hem yüz yüze hem de whatsapp üzerinden yazma konusunda yönlendirilmiştir. Derse başlamadan önce geçen hafta neler yapıldığı sorulmuştur. ÖĞR2 “Öğretmenim biraz yoğunluk ve pek müsait olamadık ama daha çok kelime ve cümle yazdım” demiştir. Aile ve ÖĞR2'nin de fikri alınarak yapılan görüşmelerden sonra araştırmacı sürece ilişkin şöyle bir tedbir almıştır: “Pandemi nedeniyle ailenin işten saat 19:00 civarı gelmesi ve buna bağlı olarak sokağa çıkma yasağının 21:00'da bitmesi bazı günler oturumlar arası sürenin kısa tutulmasına neden olmuştur.”

Hazırlık: ÖĞR2'nin ailesinin evlerini boyaması nedeniyle odasındaki bütün çalışmalar dolabına kaldırılmıştır. Bunun yanı sıra ÖĞR2'nin koltuğu, sandalyesi ve masasının yeri değişmiştir. Bu nedenle araştırmacı tarafından yine duvara doğru eşyaları konumlanmış ve ÖĞR2 ders işlerken zorlanması durumunda harflerin yönleri çıktısı karşısına yerleştirilmiştir. Arkasından ÖĞR2'nin ortamı; ısı, ışık kontrol vb. açıdan kontrol edilmiştir. Odasına ilişkin son düzeltmeler verildikten sonra; kaplumbağa şekli, kum saati, defter, kalem ve kalemtıraş masanın üzerine konulmuştur. Son verilen ayarlamaya göre ÖĞR2'nin yeni konumu Şekil 114'te verilmiştir.

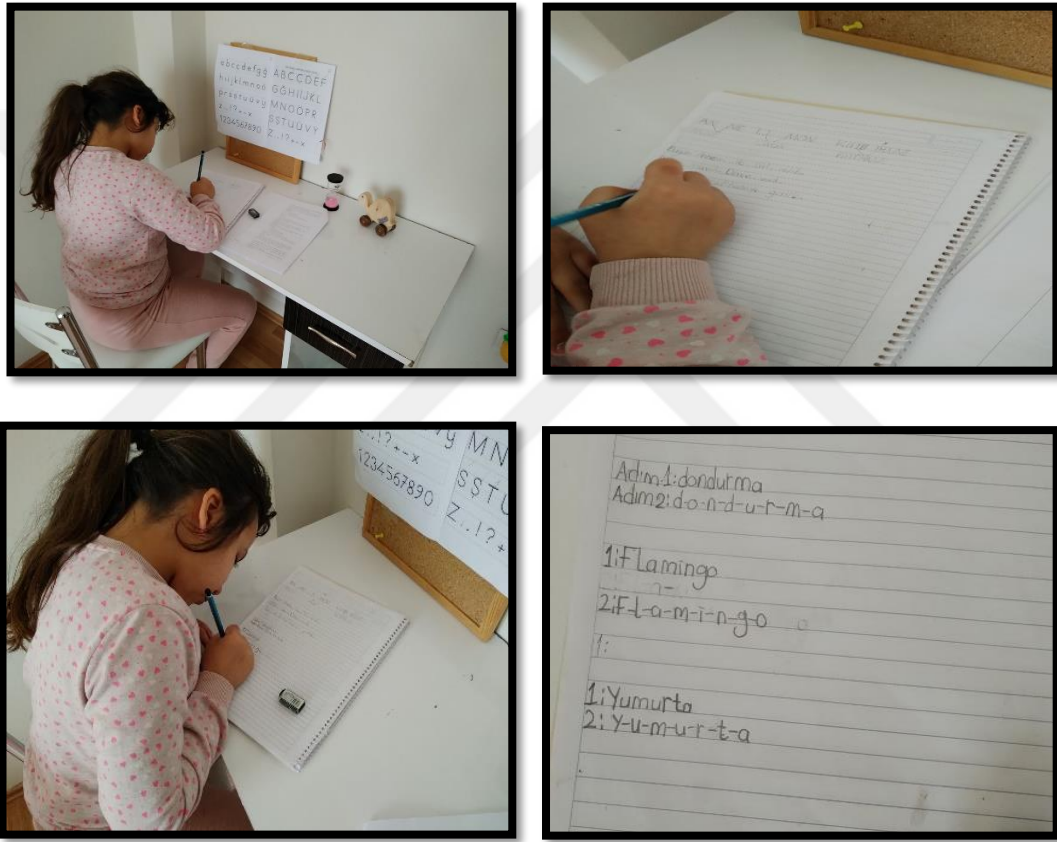


Şekil 114. ÖĞR2'nin odasına ilişkin son düzeltme

Kazanımdan haberdar etme: ÖĞR2'ye “Bu hafta kelimelerden hecelere, hecelerden de harflere ulaşacağız bunun için ise bir Kaplumbağa Gibi Söyle Stratejisi'nin uygulanacağı” söylenmiştir.

İşleyiş: Derse başlamadan önce stratejideki yönergeler ÖĞR2'ye açıklanmıştır. Öncelikle zorlandığı harflerden kelimeleri bulması; kelimeleri söyledikten sonra, bir kaplumbağa misali yavaş yavaş her bir sesi ve her bir harfı söylemesi istenmiştir. Sesleri ve harfleri tekrar ettikten sonra yazarken içinden de tekrar etmesi istenmiştir. Bu süreçte öğrencinin mevcut olan dikkat eksikliği göz önünde tutulup; dikkatinin dağılmaması için özen gösterilmiştir. ÖĞR2'nin eksiklerinden bir tanesi de bazı harfleri, sesleri ile karıştırmasıdır. Örneğin, ÖĞR2'ye “bıraktı” kelimesi söylendiğinde “b” yerine “d” harfini yazmıştır. Dikte yapılırken harfleri karıştırdığı görülmüştür. İlk adım olarak zorlandığı harflerle ilgili kelimeler oluşturulup; ikinci adımda kelimeler

harflere ayrıştırılmıştır. Sonra kelimeler ÖĞR2 tarafından deftere yazılmıştır. Bu süreçte kum saati ilk defa kullanılmıştır. ÖĞR2 sevdiği için; “Bir etkinlik yapılmıyormuş, etkinliğin dakikasını kum saati belirliyormuş gibi” bir benzetme ile kum saati başlatılmıştır. Bu görevde ÖĞR2 özellikle “b, d, h, ğ ve k” harflerinde sorun yaşamıştır. Bu süreçte her bir sesi vurgulu bir şekilde söylemesi, içinden tekrar etmesi gerektiği söylenmiştir. Bu etkinlikte seslerin anlaşılmasının önemli olduğu ÖĞR2’ye belirtilmiştir. Süreç öğrencinin zorlandığı tüm harflerle ilgili kelimeler oluşturulması ile tamamlanmıştır. Bu sürece ilişkin görseller Şekil 115’te verilmiştir.



Şekil 115. Kaplumbağa Gibi Söyle Stratejisi’ne ilişkin görseller

Son olarak ÖĞR2’ye “Kendisini dikkatli bir şekilde dinlediği ve ders boyunca yerinden kalkmadığı için teşekkür ederim.” denilmiştir.

Değerlendirme: Altıncı haftaya kadar olan süreç araştırmacı günlüğünde şu şekilde yansımıştır: “ÖĞR2’ye neler yaptığı, nasıl olduğu sorulduğunda hafta içerisinde yapılan görevleri whatsapp üzerinden araştırmacıya gönderdiğini söylemiştir. ÖĞR2,

genel olarak etkinlikleri ve ödevlerini yapma konusunda yer yer sorun yaşamıştır. Bu nedenle araştırmacının bazen dersler arası süreleri kısa tutmaya çalıştığı söylenebilir”.

Altıncı hafta yapılan etkinlikte ÖĞR2 özellikle bazı harflerde (b, d, h, ğ ve k) zorluk çekmiştir. Bu harfler üzerinden birçok örnek verilerek kelimelere, hecelere oradan harf ve seslere ulaşılmıştır. Nitekim bu konuda daha çok pratik yapılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra ÖĞR2 her derste araştırmacı ile hazırlanan ödülleri motive edilmeye çalışılmıştır. Nitekim verilen ödüller derslerin daha etkili sürmesine olanak sağlamıştır. Bu hafta her ne kadar bazı noktalarda eksik kalınsa da seslerin kavranması bakımında daha iyi olduğu söylenebilir. Söylenilenleri hızlı kavramış ve ne yapması gerektiğini bilerek etkinlikleri yapması araştırmacının dikkatini çekmiştir.

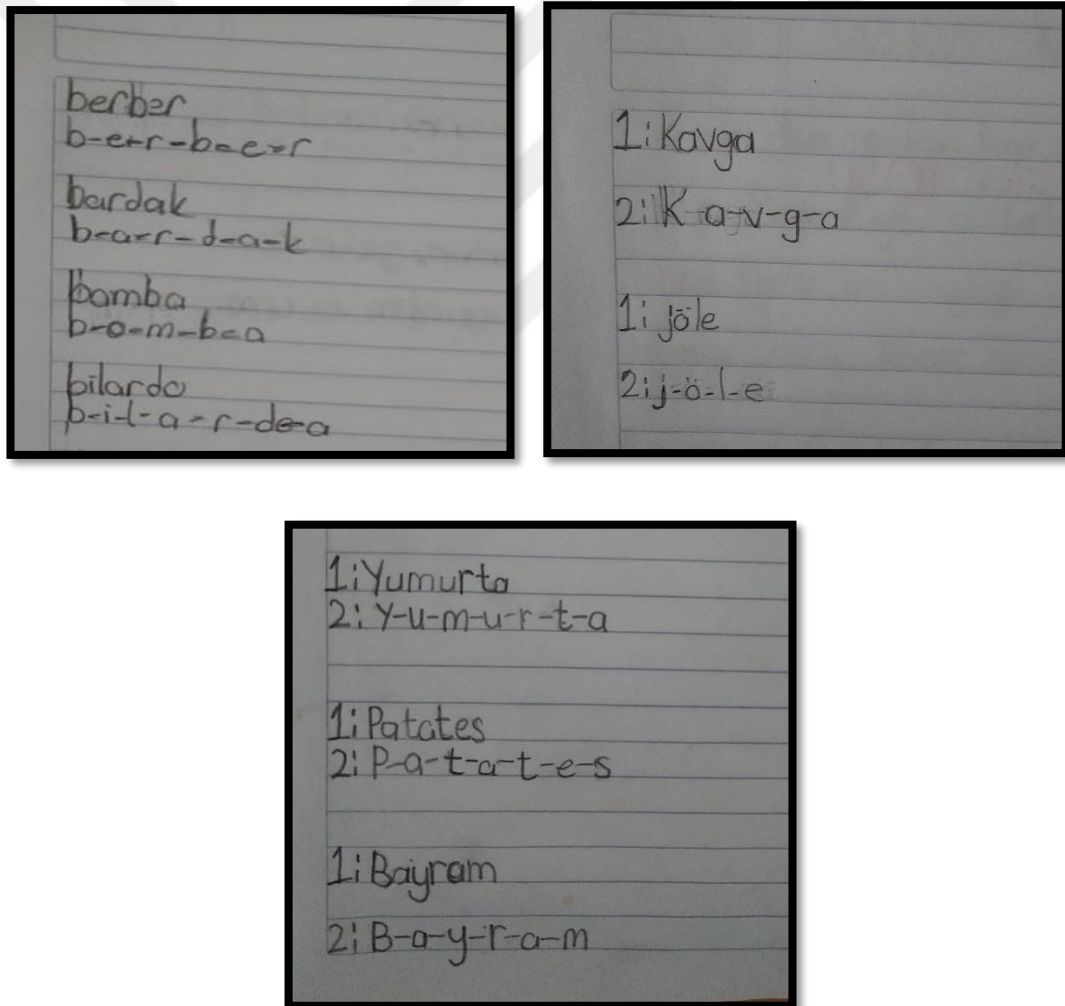
Ödüllendirme: Araştırmacı, 3D kalem ile öğrencinin sevmiş olduğu bir hayvanı (flamingo) çizmiş ve ÖĞR2 üç boyutlu olarak çizimin üzerinden geçmiştir. Çizilen “Flamingo” şekli üç boyutlu olarak çıkartılmıştır. ÖĞR2 bu etkinlikten çok hoşlanmış ve bu durumu şöyle ifade etmiştir: “Öğretmenim benim yorganımda Flamingo resmi var. Bu şekil yapmamız çok güzel oldu. Teşekkür ederim.”. Oluşan ödüle ilişkin görsel Şekil 116’da verilmiştir.



Şekil 116. ÖĞR2’nin “Flamingo” ödülü

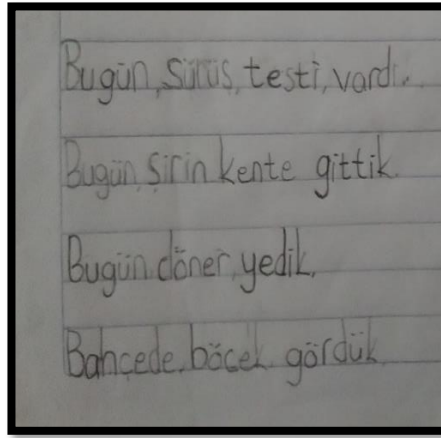
Oyunlarını: Ders sonlarında ve geri kalan harflerle ilgili kelimeler oluşturma, kelimelerin içerisindeki harfleri ve sesleri vurgulu söylemesi istenmiştir.

Altıncı hafta ailesiyle yapılan görüşülerek; etkinlikler konusunda internet üzerinden ÖĞR2 motive edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca whatsapp üzerinden etkinliklere devam edilmiştir. Nitekim altıncı haftaya ilişkin yapmış olduğu yazıya bakıldığında acele etmediği noktalarda daha iyi yazılar yazdığı ve hızlı yazdığında hem harflerde hem de kelimelerde kayma olduğu görülmektedir. Bunların dışında harf ve kelimelerin konumlanmasını ve yerlerini iyi ayarladığı söylenebilir. Son olarak uzaktan verilen geri dönüşlerde yer yer süreç açısından zorluk çıkarmaktadır denilebilir. Altıncı haftaya ilişkin ÖĞR2'e ait çalışmalar Şekil 117'de yer almaktadır.



Şekil 117. ÖĞR2'nin altıncı haftaya ilişkin görselleri

Ayrıca ÖĞR2'nin altıncı haftasına ilişkin serbest yazı çalışmalarına ilişkin örneklerden biri Şekil 118'de verilmiştir.



Şekil 118. ÖĞR2'nin altıncı haftaya ilişkin serbest yazı örnekleri

ÖĞR2'nin kendi başına yazdığı yazılara bakıldığında bir önceki haftaya göre biçimsel olarak daha iyi bir gelişme gösterdiği kullandığı kelimelerin anlam bakımından iyi ifade edildiği ve kelime sayısını arttırmaya çalıştığı söylenebilir. Bu kapsamda altıncı hafta serbest tarzda yazdığı yazılarda kelime sayısının ortalama üç ile yedi arasında oldu ve cümlelerinin kısa olduğu söylenebilir.

Son olarak ÖĞR2'nin altıncı haftaya ilişkin kopyalama, dikte ve serbest yazı çalışmalarının Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği'ne yönelik elde ettikleri puanlar Tablo 41'de ve Yazım Hataları Formu'na göre değerlendirmeleri Tablo 42'de verilmiştir.

Tablo 41.

Altıncı Haftaya Ait ÖĞR2'nin Kopyalama, Dikte ve Serbest Yazı Çalışmalarına Yönelik Değerlendiriciler Tarafından Verilen Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği Puanları

Çalışma	Kopyalama	Dikte	Serbest
Değerlendirici	12	10	10
Değerlendirici	12	9	9
$\bar{x}$	12	9,5	9,5
Genel $\bar{x}$			10,3

Tablo 41'e bakıldığında kopyalama çalışmasına ait değerlendiricilerin verdiği puanların ortalamasının $\bar{x} = 12$, dikte çalışmasına ait ortalamasının $\bar{x} = 9,5$, serbest yazı çalışmasına ait ortalamasının $\bar{x} = 9,5$ olduğu görülmektedir. Ayrıca beşinci haftada bütün çalışmaların genel ortalamasının da $\bar{x} = 10,3$ olduğu görülmektedir.

Tablo 42.

Altıncı Haftaya Ait ÖĞR2'nin Kopyalama, Dikte ve Serbest Yazı Çalışmalarına Yönelik Değerlendiricilerin Yazım Hataları Formuna Göre Değerlendirmeleri

	Boyutlar	Var	Yok
Değerlendirici	Harf Atlama/Ekleme		✓
	Hece Atlama/Ekleme		✓
	Ters Yazma		✓
	Harf Karıştırma	✓	
	Kelimeleri Bitişik/Ayrı Yazma	✓	
	Satır Sonunda Hece Ayırma		✓
	Sözcük Atlama/Ekleme		✓
	Sözcüğü Yanlış Yazma		✓
	İmlâ Hataları	✓	
	Boyutlar	Var	Yok
Değerlendirici	Harf Atlama/Ekleme		✓
	Hece Atlama/Ekleme		✓
	Ters Yazma		✓
	Harf Karıştırma	✓	
	Kelimeleri Bitişik/Ayrı Yazma	✓	
	Satır Sonunda Hece Ayırma		✓
	Sözcük Atlama/Ekleme		✓
	Sözcüğü Yanlış Yazma		✓
	İmlâ Hataları	✓	
	Boyutlar	Var	Yok

Tablo 42 incelendiğinde Yazım Hataları Formu'na göre ÖĞR2'nin kopyalama, dikte ve serbest yazı çalışmalarındaki birinci ve ikinci değerlendiricinin görüşüne göre dokuz alt boyutun üçünde hataların devam ettiği görülmektedir.

7. hafta

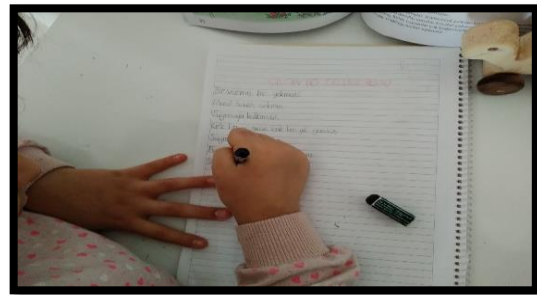
1. ve 2. oturum:

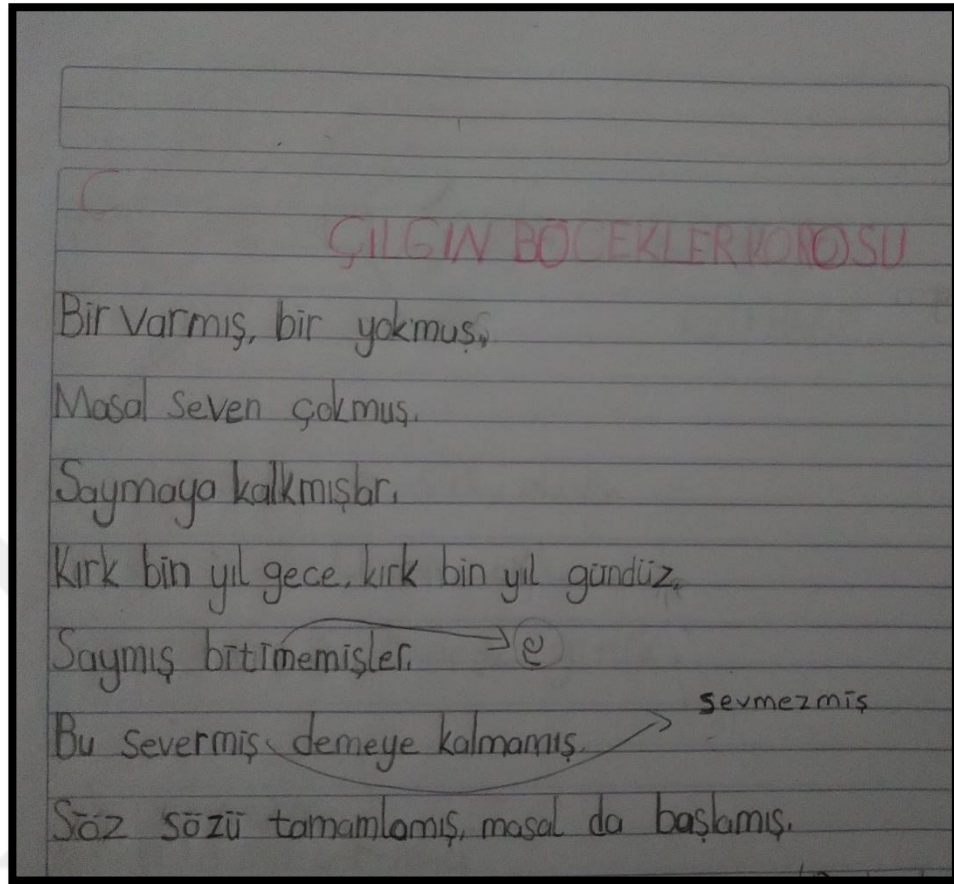
Bir önceki haftanın değerlendirilmesi: Yedinci haftada altıncı haftadaki etkinlikte neler yapıldığı ÖĞR2'ye sorulmuştur. Geçen haftaki etkinlikte zorlanıp zorlanmadığı, sıkılıp sıkılmadığı hakkında ÖĞR2 ile kısa bir sohbet gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte ÖĞR2 “Cümle oluşturma eğlenceli olduğunu ve geçen hafta ders sonunda verilen ödül yapımında çok eğlendiğini” dile getirmiştir.

Hazırlık: Bu hafta geçen hafta olduğu gibi birinci oturum için araştırmacı 3D kalem ve kum saatini de getirmiştir. Derse giriş öncesinde öğrencinin öğrendiği tüm harfleri; yani alfabeyi baştan sona kadar sesli bir şekilde söylenmesi istenmiştir. Burada ÖĞR2'nin harf ile ses arasındaki ilişkiyi tekrardan algılayarak söylemesini sağlamak amaçlanmıştır. ÖĞR2 her bir harf vurgulu bir şekilde doğru söylemiştir.

Kazanımdan haberdar etme: Araştırmacı bu hafta kopyalama çalışması yapılacağını ÖĞR2'ye söylemiştir. Bu etkinlikte kopyalama yapılırken aynı zamanda dikte de (diktenin ne olduğu öğrenciye açıklanmıştır) yapılacağı belirtilmiştir ve dersi dikkatli bir şekilde dinlemesi neticesinde kurallarına uygun cümleler kurabileceği ifade edilmiştir.

İşleyiş: Derse başlamadan önce ÖĞR2'den Türkçe kitabını getirmesi istenmiştir. Kitaba baktığında sevdiği temalar olup olmadığı sorulmuştur ve ÖĞR2 kitabı iyice incelemiştir. Sonra ÖĞR2'nin sevmiş olduğu bir okuma parçası seçilmiştir. “Çılgın Böcekler Korosu” adlı okuma parçasının giriş kısmında bir tekerleme yer almaktadır. Öğrenciye tekerlemeyi kopyalaması, masalın giriş kısmının ise dikte yapılacağı belirtilmiştir. Yazma görevini yaparken; harflerin boyutuna ve çizgili defterdeki konumuna, kelimeler arası boşluklara, cümleye büyük harfle başlaması, noktadan sonra büyük harfle başlaması, virgüllerin doğru kullanılması, imla ve noktalama işaretlerine dikkat etmesi gerektiği belirtilmiştir. Kopyalama yaparken yine kum saati kullanılacağı ve ÖĞR2'ye bunu kaç dakikada (10 dakikalık kum saatini kaç defa çevirdiğimizde) yazabileceği sorulmuştur. ÖĞR2 “Tek çevirişte yapabilirim öğretmenim.” cevabını vermiştir. Bunun için kendini hazır hissettiğinde başlayacağı söylenmiştir. ÖĞR2 hazır hissettiğinde süresi başlatılmıştır. Bu etkinlikte ÖĞR2'nin hem hızlı hem de doğru yazması beklenmiştir. Yapılan bu çalışmaya ilişkin görseller Şekil 119'da verilmiştir.

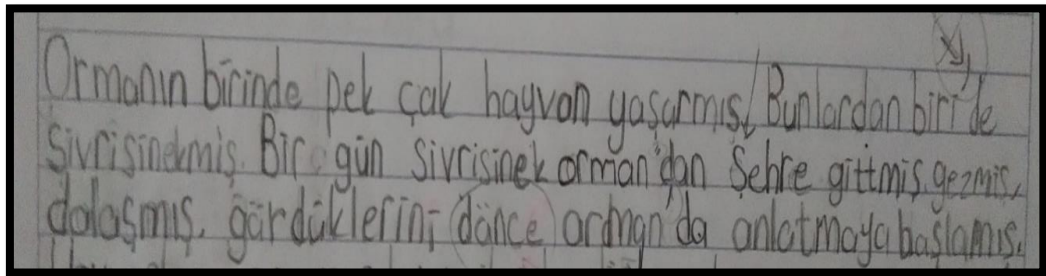




Şekil 119. ÖĞR2'nin "Çılgın Böcekler Korosu" metni giriş kısmı kopyalama görevi

Kopyalama yaparken, ÖĞR2 "Evlerinde bulunan misafirlerin sesleri ve dışarıdan gelen sesler dikkatimi dağıttı" diyerek bazı kelimeleri yazmayı unuttuğunu dile getirmiştir. Bu durum yazısına hemen yansımıştır. Nitekim "bitirememişler" kelimesini "bitimemişler" şeklinde yazarken; "sevmezmiş" kelimesini "severmiş" şeklinde yazdığı görülmüştür. Bunun üzerine araştırmacı eksik yaptığı yeri kontrollerde işaretleyerek doğru yazımları üzerinde konuşup düzeltmesine yardımcı olmuştur. Bu eksikleri dışında genel olarak okunabilir bir yazı yazdığı imla ve noktalama işaretlerine dikkat ettiği harflerinin orantılı olduğu söylenebilir. Yine süreç boyunca hızlı davrandığı veya yanlış yazdığı durumlarda sembollerden faydalanılmıştır. ÖĞR2 "tospağa" sembolünü çok sevmiştir. Nitekim her ne zaman "tospağa" denilirse daha dikkatli olduğu gözlenmiştir. Kopyalama görevi bittikten sonra dikte görevine geçilmiştir. Dikte yaparken sesleri nasıl algıladığı ve görmeden

duyarak nasıl yazabileceği üzerinde durulmuştur. Bunun için araştırmacı her bir kelimeyi vurgulu bir şekilde, noktalama işaretlerine dikkat ederek okuyacağını, dikte yaparken şimdiye kadar öğrendiği bilgileri dikkate alarak yazması gerektiğini ÖĞR2'den istemiştir. Yazma süreci boyunca ÖĞR2 zorlanmadığı sürece müdahale edilmemiştir. Sadece yer yer sözel ipuçları (örneğin, ÖĞR2'ye bak burada durdum, bu kelime önemli dikkat edelim veya zorlandığı yerlerde heceleme yapılarak), model olma (harflerin ve kelimelerin konumlanması ile ilgili özellikle kelimeler arası boşluk için bir harf kadar boşluk bırakılacağı parmakla gösterilmiştir) gerçekleştirilmiştir. Genellikle virgül olan yerlerde duraklama ve ayrı yazılması gereken harflerde yine belli bir nefes verme kısımlarına vurgu yapılmıştır. Yapılan çalışmaya ilişkin görsel Şekil 120'de verilmiştir.



Şekil 120. ÖĞR2'nin “Çılgın Böcekler Korosu” giriş kısmı dikte görevi

ÖĞR2 dikte görevini bitirdikten sonra araştırmacı ile birlikte her kelime teker teker incelenmiştir. Çünkü her ne kadar kopyalama görevlerinde başarılı olsa da dikte görevleri ÖĞR2'yi biraz zorlamıştır. Araştırmacı her kelimeyi ÖĞR2 ile birlikte incelerken özellikle hatalı gördüğü yerlerde örneğin “biri de” kelimesine kesme işareti koyarak “biri'de” şeklinde yazmıştır. Bu durum ÖĞR2'ye sorulunca “Öğretmenim vurgulu okuyunca boşluk olarak algılamadım ve acele ettiğim için oldu.” demiştir.

Bunun üzerine kesme işaretinin kullanım yerlerine ilişkin araştırmacı tarafından açıklama (özel isimle ve isimlere gelen eklerin kesme işareti ile ayrılması) ve örnekler verilmiştir. ÖĞR2'nin yaşadığı şehir üzerinden örnek verilerek; “Balıkesir’e gittim.” cümlesi kurulmuştur. ÖĞR2 kesme işaretini kullanım alanlarını kavrayınca kendisinden örnekler vermesi ve yazması istenmiştir. Bunların dışında bazı kelimelerde örneğin “ormandan” kelimesini özel isim zannedip boşluk bırakarak yazmıştır. Bu noktada da özel isim kısımları tekrar edilmiştir. Son olarak “dönünce” kelimesini “dönce” şeklinde yazdığı görülmüştür. ÖĞR2’ye neden böyle yazdığı sorulunca “Öğretmenim öyle anladım. Diğer sesleri duyamadım.” demiştir. Bunun üzerine araştırmacı kelimeyi ÖĞR2’den seslendirmesini istemiştir. Hece çalışması hatırlatılarak kelime seslendirilmiştir. Kelimeyi tam olarak kavrayınca oturum tamamlanmıştır.

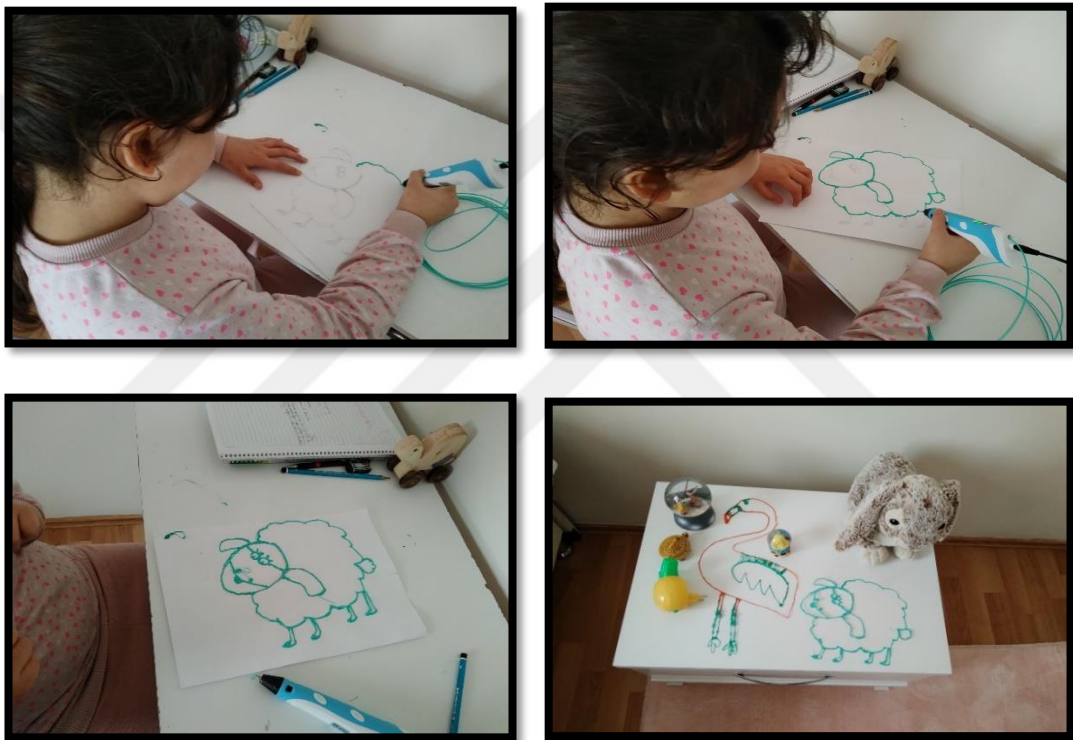
Değerlendirme: ÖĞR2 ile yapılan kopyalama ve dikte görevi araştırmacı ile birlikte kontrol edilmiştir. Genel olarak ÖĞR2 kopyalama yaparken dikkatinin dağıldığı kısımlarda bazı kelimeleri atlamıştır. Yine bazı harflerde eksikleri yer almaktaydı. Bunu da araştırmacı ok “↑” ile göstermiştir. Hemen arkasından dikte ile ilgili yapmış olduğu eksikler üzerinde durulmuştur. ÖĞR2 dikteyi yaparken harflerden bazılarını ayırt etmekte zorluk yaşamış; bu nedenle özellikle zorlandığı harfler araştırmacı tarafından vurgulu bir şekilde tekrardan söylenmiştir. Arkasından dikte esnasında yapılan hatalar yuvarlak içerisine alınıp ve yine “↑” işareti ile gösterilmiştir. Genel olarak dikte yaparken dikkat etmesi gereken noktalar üzerinde durulmuş, ÖĞR2 sürece ilişkin olumlu yanıtlar verince süreç tamamlanmıştır.

Ayrıca dikte yaparken yapılan bazı hataların işitsel ve algısal sebepleri olduğu üzerine ÖĞR2'nin annesi ile görüşülmüştür. Annesi “ÖĞR2 sesleri duyarken dikkatinin dağıldığı noktalarda aklına gelen şeyleri yazma eğilimi gösteriyor. Aslında bize bakıyor ama tam olarak dinlemiyor sanırım.” demiştir.

Oyunlarım: Bunun üzerine araştırmacı bu haftadan itibaren ÖĞR2'nin çok fazla vakit geçirdiği çocuklar için masallar videolarından birini dinleyerek kelimeleri ve heceleri dinlemesi yönünde çalışma yapmalarını istemiştir. Ayrıca annesinden ÖĞR2’den bu hafta içerisinde dikte yapmasını istemiştir. Bu süreçte var olan metnin devamını, ailesi

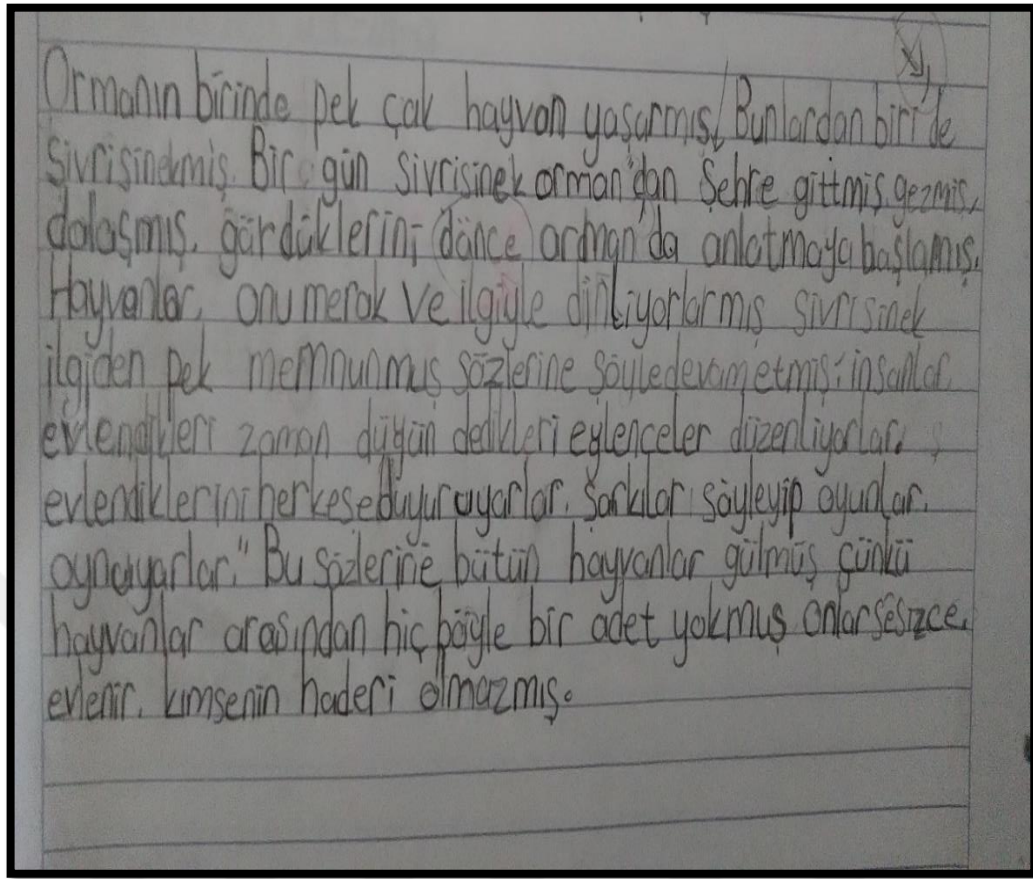
kendisine vurgulu bir şekilde söyleyecek; o da süreçte bugünkü yapmış olduğu eksikleri de dikkate alarak doğru ve güzel bir yazı yazmaya çalışacaktır.

Ödüllendirme: ÖĞR2'ye 3D kalemle ne yapmak istediğini sormuştur. ÖĞR2'nin sevmiş olduğu “koyun” figürü Google görsellerden seçilmiştir. ÖĞR2 ile birlikte koyun resmi 3D kalemle çizilmiş ve arkasından oluşan 3D koyun şekli ÖĞR2'ye hediye edilmiştir. ÖĞR2 diğer hediyelerin yanına son yaptığı çalışmayı koyarak araştırmacıya teşekkür etmiştir. Koyun resminin 3D kalemle çizimi Şekil 121'de verilmiştir.



Şekil 121. ÖĞR2'nin 3D koyun hediyesi

Yedinci hafta hem sınavlarının olması hem de diğer derslere ilişkin ödevlerinin olması nedeniyle ÖĞR2'ye kısa görevler verilmeye ve çok zorlanmamaya çalışılmıştır. ÖĞR2 dinleme çalışmalarını yaptıktan sonra “Çılgın Böcekler Korosu” adlı metnin devamını tamamlamıştır. ÖĞR2 devamını yazdığı metne ilişkin görsel Şekil 122'de verilmiştir.



Şekil 122. “Çılgın Böcekler Korusu”nun devamı

Şekil 122 incelendiğinde genel olarak anlaşılır bir yazı olduğu söylenebilir. ÖĞR2'nin bu yazısında harflerin orantısındaki sorunlar, kelimeler arası boşluk sorunları ve bazı yerlerde imla eksikleri yer almaktadır. ÖĞR2'nin velisiyle yapılan görüşmede “Diktede zorlandıklarını ama daha önceki dikte çalışmalarına nazaran okunaklı yazdığını” dile getirmişlerdir. Nitekim yazdığı yazı incelendiğinde özellikle son kısımlarda (kimsenin haberi olmazmış) sıkıldığı ve yanlış yaptığı söylenebilir. Bu noktada küçük “b” ve “d” harfini karıştırdığı ve noktadan sonra küçük harfle başladığı görülmektedir.

ÖĞR2 ile eksikleri üzerinde konuşulmuştur. ÖĞR2 “Dikte yaparken duyduğu şeyleri yazmada zorlandığını bazen bu sebepten dolayı ailesiyle sorunlar yaşadığını” dile getirmiştir. Yine harfleri yazarken çizgili defterdeki mesafenin kısa olması nedeniyle “Öğretmenim kuyruğu olan harfler bir alt satırdaki harfe çarpıyor. Bende çarpmanın diye boşluk bırakmak zorunda kalıyorum. Ya da bazı yerleri büyük bazı yerleri küçük

yazıyorum. Bu nedenle yazım kötü görünüyor. Yoksa bir satır boşluk olsa daha iyi yazıyorum.” demesi üzerine ÖĞR2’nin her iki defteri incelenmiştir. Gerçekten standart defterlere göre daha az bir mesafe olduğu görülmüştür. Defterini de bırakmak istemediği için bundan sonraki süreçlerde ÖĞR2’ye rahat edebilmesi için istediğinde birer satır bırakmak şartı ile yine kurallara uyarak yazabileceği söylenmiştir. Son olarak araştırmacı anlamadığı veya zorlandığı kelimeleri hecelere ayırmasını, sesli düşünmesini ve yazdıktan sonra tekrar okumasını istemiştir. Bu haftadan itibaren bu konularda sık sık internet üzerinden etkinlikler yapılacağı belirtilmiştir. Son olarak yedinci hafta daha çok dikte çalışmaları üzerinden durulmuştur. Ayrıca ÖĞR2 “Sınavlarının başladığını ve kendini iyi hissetmediğini” söylemiştir. Bu nedenle serbest tarzda yazı yazmadığı görülmüştür. Bu süreçler neticesinde yedinci hafta tamamlanmıştır. ÖĞR2’nin yedinci haftaya ilişkin kopyalama ve dikte yazı çalışmalarının Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği’ne yönelik elde ettikleri puanlar Tablo 43 ve Yazım Hataları Formu’na göre değerlendirmeleri Tablo 44’te verilmiştir.

Tablo 43.

Yedinci Haftaya Ait ÖĞR2’nin Kopyalama ve Dikte Yazı Çalışmalarına Yönelik Değerlendiriciler Tarafından Verilen Çok boyutlu okunaklık ölçeği puanları

Çalışma	Kopyalama	Dikte
Değerlendirici	13	10
Değerlendirici	12	9
$\bar{x}$	12,5	9,5
Genel $\bar{x}$		11

Tablo 43’e bakıldığında kopyalama çalışmasına ait değerlendiricilerin verdiği puanların ortalamasının $\bar{x} = 12,5$, dikte çalışmasına ait ortalamasının $\bar{x} = 9,5$ olduğu görülmektedir. Ayrıca beşinci haftada bütün çalışmaların genel ortalamasının da $\bar{x} = 11$ olduğu görülmektedir.

Tablo 44.

Yedinci Haftaya Ait ÖĞR2'nin Kopyalama ve Dikte Yazı Çalışmalarına Yönelik Değerlendiricilerin Yazım Hataları Formuna Göre Değerlendirmeleri

	Boyutlar	Var	Yok
Değerlendirici	Harf Atlama/Ekleme	✓	
	Hece Atlama/Ekleme		✓
	Ters Yazma		✓
	Harf Karıştırma	✓	
	Kelimeleri Bitişik/Ayrı Yazma		✓
	Satır Sonunda Hece Ayırma		✓
	Sözcük Atlama/Ekleme	✓	
	Sözcüğü Yanlış Yazma	✓	
	İmlâ Hataları	✓	
	Boyutlar	Var	Yok
Değerlendirici	Harf Atlama/Ekleme	✓	
	Hece Atlama/Ekleme		✓
	Ters Yazma		✓
	Harf Karıştırma	✓	
	Kelimeleri Bitişik/Ayrı Yazma	✓	
	Satır Sonunda Hece Ayırma		✓
	Sözcük Atlama/Ekleme		✓
	Sözcüğü Yanlış Yazma	✓	
	İmlâ Hataları	✓	

Tablo 44 incelendiğinde Yazım Hataları Formu'na göre ÖĞR2'nin kopyalama ve dikte yazı çalışmalarındaki birinci ve ikincin değerlendiricinin görüşüne göre dokuz alt boyutun beşinde hataların devam ettiği görülmektedir. Bu hafta ÖĞR2'nin özellikle konsantrasyonun bozulduğu durumlar yazısına yansımıştır. Nitekim yazdığı yazılara dikkat ederken yazıları eğim, boyut, konum ve boşluk gibi açılardan iyi yönde ilerlerken, bu süreçlerde biçimsel kısımlara odaklanmakta zorlandığı söylenebilir.

8. hafta:

1. oturum:

Bir önceki haftanın değerlendirilmesi: ÖĞR2 “Kendini biraz halsiz hissettiğini” söylemiştir. Bu nedenle yapılacak etkinlik çok uzun tutulmamıştır. Annesi; “Altıncı ve yedinci haftadaki etkinliklerini yaparken daha istekli olduğunu; fakat normal okul ödevlerinde sorunlar yaşadığını” belirtmiştir. ÖĞR2, “Hafta içerisinde zaten yazma görevleri olduğunu, bu nedenle yorulduğunu” araştırmacıya söylemiştir. Bunun üzerine araştırmacı; bugün ÖĞR2'yi çok zorlamayacağını ifade etmiştir. Daha sonra motivasyonunu arttırmak için ÖĞR2'ye “Seninle ders sonunda güzel bir oyun oynayacağız” demiştir.

Hazırlık: ÖĞR2’den, sevdiği bir hikaye, şiir, fıkra...v.b. bir konuda genel bilgi vermesi istenmiştir. Nelerden hoşlandığı sorulmuştur. ÖĞR2 aklına gelen farklı çizgi film karakterleri, animasyonlar vb. örnekler vermiştir. Neyi en çok sevdiği sorulunca “Kral Şakir’i çok sevdiğini ve onunla ilgili şeyler yazmak istediğini” söylemiştir. Bunun üzerine araştırmacı ile ÖĞR2 birlikte Kral Şakir karakterlerinden yola çıkarak bir serbest yazı görevi yapmaya karar vermiştir. Yapılacak etkinliğin giriş kısmı araştırmacı tarafından oluşturulup; devamını ÖĞR2’nin tamamlaması istenmiştir. Bunu yaparken kendi duygu, düşüncelerini ve fikirlerini dile getirerek yazması istenmiştir. Süreçte malzeme olarak 3D kalem, kum saati, tosağa sembolü ve ÖĞR2’nin defteri, kalemi, silgisi ve açacağı yer almıştır. Kendini hazır hissettiğinde birinci oturuma başlanacağı belirtilmiştir. Bu hazırlığa ilişkin görsel Şekil 123’te verilmiştir.

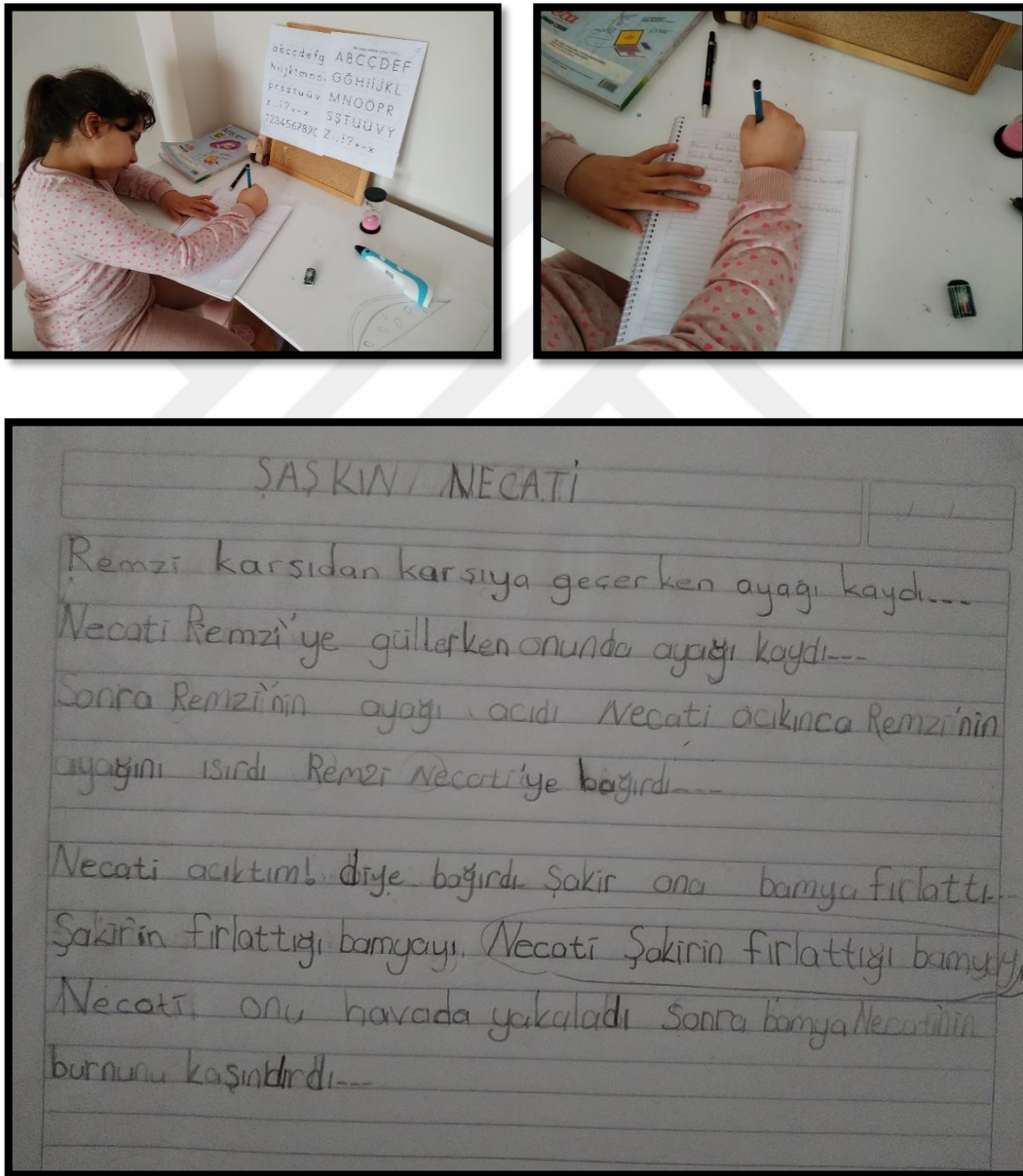


Şekil 123. Serbest yazı öncesi hazırlık

Kazanımdan haberdar etme: Araştırmacı tarafından ÖĞR2’ye “Bugün seninle farklı bir etkinlik yapacağız. Beni dikkatli bir şekilde dinlemen doğrultusunda komik ve güzel şeyler ortaya çıkacak. Dersi dikkatli dinlemen neticesinde daha doğru cümleler kurabilecek ve düşüncelerini aktarırken zorlanmayacağı” söylenmiştir.

İşleyiş: Araştırmacı giriş cümlesi yazdıktan sonra ÖĞR2’ye; “Sence bu giriş nasıl devam ettirilebilir? Bu hikâyenin geri kısmında neler yazılabilir?” şeklinde soru sormuştur. ÖĞR2, eksik bırakılan metni yazmaya başlamıştır. Geçen hafta özel isimlerle ilgili bazı noktalarda hatası olduğu için süreçte ÖĞR2’ye, özel isimlerin büyük harfle başladığı, nokta ile biten cümlelerin büyük harfle başladığı, özel isme

gelen eklerin tırnak işareti ile ayrılması gerektiği hatırlatılmıştır. Bu hafta da aynı yanlışlara düşmemesi gerektiği; sadece özel isimlere gelen eklerin tırnak işareti ile ayrıldığı vurgusu yapılmıştır. Bu nedenle araştırmacı işlediği ders sürecinde, her oturumda tekrar hatırlatıcılar kullanarak haftalar boyunca geri dönüşlere yer vermiştir. Ders devam ederken ÖĞR2'ye müdahale edilmemiştir. Yazma işlemini yaparken yer yer ipucu verilmiştir. Yazma işlemi bittikten sonra parmak kaslarının yorulması nedeniyle mola verilmiştir. Yapılan çalışmaya ilişkin görsel Şekil 124'te verilmiştir.



Şekil 124. “Şaşkın Necati” serbest yazı çalışması

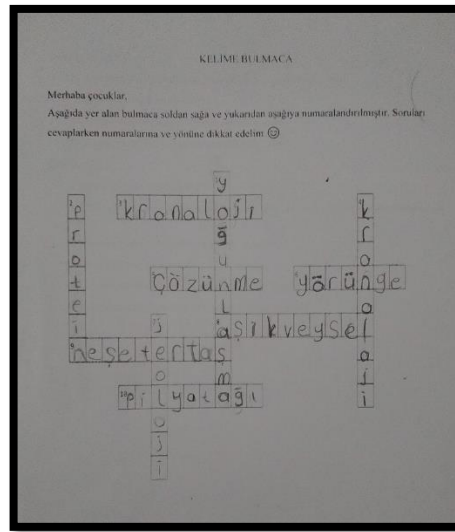
Şekil 124'e bakıldığında ÖĞR2'nin serbest tarzda yazdığı “Şaşkın Necati” yazı örneğinde bir önceki haftalara göre cümle ve kelime sayısında artış olduğu görülmüştür. Bu kapsamda farklı kelimeler kurarak anlam bütünlüğünü sağlamaya çalıştığı görülmüştür. Yine “Şaşkın Netaci” serbest yazısını oluştururken ortalama on cümle kurduğu ve kelime sayısının da ortalama otuz yedi olduğu söylenebilir. Bu bulgular yedinci hafta serbest yazı çalışmalarındaki eksikliğe yönelik alınan tedbirlerin olumlu sonuç verdiği yönünde açıklanabilir.

Bu oturumda ÖĞR2 “Çok keyif aldığını fakat yorulduğunu” dile getirmiştir. Sebebi sorulunca ÖĞR2 “Çok dikkatli yazınca kalemi sıkıyorum ve parmaklarım yoruluyor” demiştir. Bunun üzerine araştırmacı öğrenciyi motive etmek adına ÖĞR2'ye “Yeterli vakitlerinin olduğunu acele etmemesi gerektiğini” belirtmiştir.

Değerlendirme: ÖĞR2'nin yazmış olduğu yazıda genel olarak noktalama ve imla kurallarına dikkat ettiği ve özellikle serbest yazıda anlamlı cümleler kurduğu görülmüştür. Nitekim eksik olduğu yerlerde cümleleri yeniden yazdığı yazarken de dikkat ettiği tespit edilmiştir. Genel olarak serbest yazıdaki performansının daha önceki yazılara nazaran cümlelerin, kelimelerin ve harflerin orantılarının yerinde kullanıldığı söylenebilir.

2. oturum:

Hazırlık: Çalışmaya başlamadan önce araştırmacı ÖĞR2'ye “Seninle güzel bir oyun oynayalım sonra ikinci oturuma başlayacağız.” demiştir. Kelime bulmacası ÖĞR2'ye gösterilmiştir. Araştırmacı “Eğer istersen bu bulmacayı birlikte çözebiliriz.” demiştir ve ÖĞR2'den bulmacayı incelemesi istenmiştir. Bunun üzerine ÖĞR2 araştırmacıya “Evet istiyorum. Zaten bazılarının cevabını şimdiden buldum.” demiştir. Arkasından kelime bulmacayı nasıl çözeceği (yukarıdan aşağıya ve sağdan sola olarak kelimelerin yerleştirildiği) ÖĞR2'ye anlatılmıştır. Bulmacada yer alan her harfi dikkatle yazması gerektiği belirtilmiştir. Yapılan etkinliğe ilişkin görseller Şekil 125'te verilmiştir.



Şekil 125. ÖĞR2'nin “Kelime Bulmaca” etkinliği

ÖĞR2 kendini hazır hissedince araştırmacı soruları okumuş ve cevapları ÖĞR2'den beklemiştir. Zorlandığı kelimeler (kronoloji, jeoloji, vb.) araştırmacı tarafından sözel ipuçları ve sesli düşünme ile buldurulmuştur. Yine bazı kelimelerin (protein, kronoloji, jeoloji, yoğunlaşma) yazımlarının zor olması sebebiyle araştırmacı heceleyerek yardım etmiştir. Nitekim ÖĞR2 çok zorlandığı kelimelerde hem heceleme yapmış hem de sesli düşünmüştür. Bu bağlamda dikkatini verdiğinde harf ve heceleri ayırt ettiği gözlemlenmiştir. Yine bu süreçte yaptığı eksikler için çok zorlanmamış; yapılan etkinlik sadece bir oyun gibi düşünülüp ikinci oturum öncesi güdülenme amaçlı kullanılmıştır. Gerekli motivasyon sağlanınca ikinci oturuma geçilmiştir.

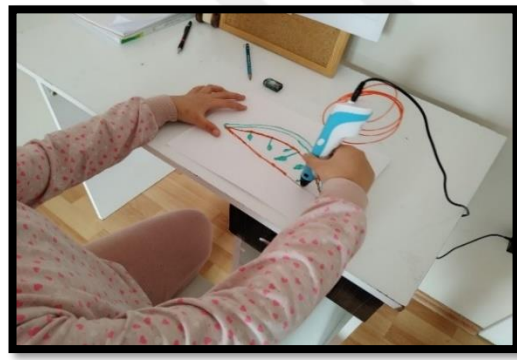
Kazanımdan haberdar etme: ÖĞR2'ye “Serbest yazındaki eksik noktalar üzerinde çalışacağız” denmiştir.

İşleyiş: İkinci oturumda ÖĞR2'nin yazmış olduğu yazı incelenmiştir. Araştırmacı ile birlikte eksik olan yerlerin üzerleri çizilip, ‘ok’ işareti ile gösterilmiştir ve zorlandığı/yanlış yazdığı yerler ile ilgili metnin altına örnek kelimeler yazılmıştır. Metnin bütünlüğünü bozmamak adına tekrar düzeltilmiştir. Serbest yazıda dikkatinin dağıldığı noktada örneğin “Necati Şakir’in fırlattığı bamyayı” kısmını yazarken tekrara düşmüştür. Yine bazı kelimeleri beğenmediği için değiştirmiştir. Nitekim olabildiğince okunaklı ve anlaşılır bir kısa hikâyeye yazmayı başardığı söylenebilir.

Değerlendirme: Araştırmacının notlarına göre bu hafta içerisinde genel olarak eksikleri şu yöndedir: “Özel isimlere gelen ekler kesme işareti ile ayrılırken, kesme işareti ve ek arasındaki boşluk fazla olmuştur. Yer yer kelimeler arası boşlukları da eksik yapmıştır. Bunun dışında okunaklı bir yazı yazdığı söylenebilir.”

Sekizinci haftaya girildiğinde ÖĞR2’nin yazma performansının ilk haftaya göre geliştiği söylenebilir. Özellikle kopyalama ve dikte görevlerinde başarı sağlarken, serbest yazıdaki başarısı da artış göstermiştir. Bu konuda araştırmacı ÖĞR2’yi tebrik edip, teşekkür etmiştir. Süreç sonunda ailesi ile görüşme yapılmıştır. Annesi “Artık eksiklerini kendisinin gördüğünü, daha güzel ve daha doğru yazdığını” söylemiştir. Bunun üzerine araştırmacı “Bu haftadan itibaren daha çok yazı çalışmaları yapılacağını ÖĞR2’nin iyi bir performans gösterdiğini” aileye belirtmiştir.

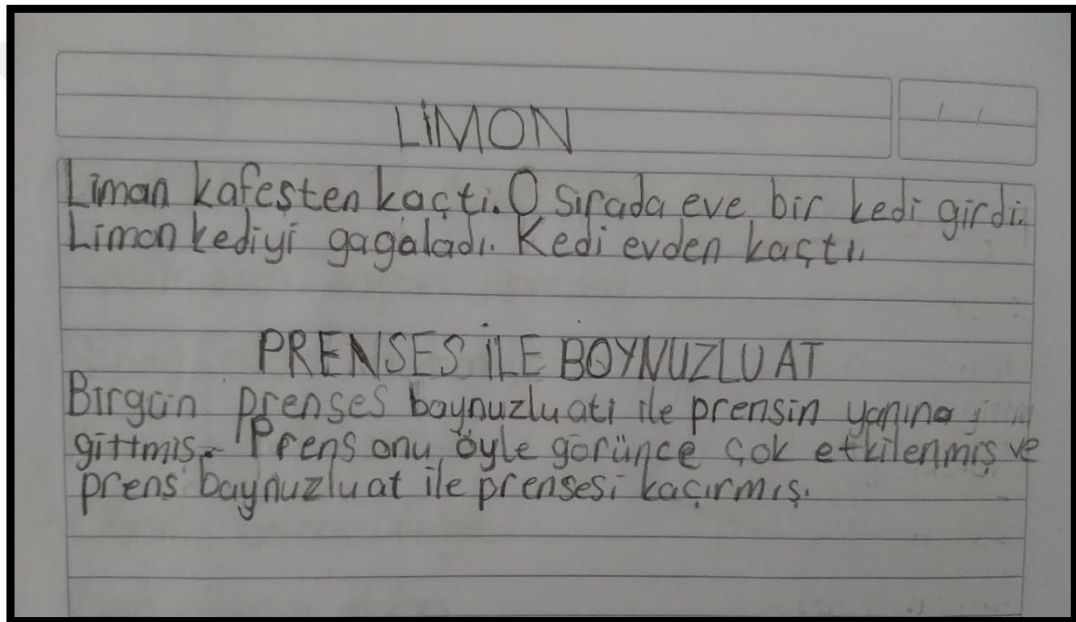
Ödüllendirme: ÖĞR2’yi motive etmek adına, istediği bir görsel araştırmacı tarafından çizgisiz kağıda çizilmiştir. Karpuz dilimi görselini seçen ÖĞR2, 3D kalemle üzerinden geçerek karpuz dilimi şeklini üç boyutlu olarak kâğıttan çıkarmış ve daha önce kendisine verilen hediyelerin yanına koymuştur. Yapılan 3D karpuz şekline ilişkin görsel Şekil 126’da verilmiştir.



Şekil 126. 3D karpuz yapımı

Oyunlarım: ÖĞR2'ye yazılan metinden kalan kısmı tamamlayacağı belirtilmiştir. ÖĞR2'ye yaşadığı sağlık sorunları ve aile içindeki durumları da göz önüne alınarak çok yoğun etkinlikler verilmemiştir.

Sekizinci haftaya ilişkin olarak ÖĞR2'ye neler yaptığı sorulunca “Öğretmenim evdeki muhabbet kuşum (Limon) ile ilgi bir yazı yazdım ve prenses ile ilgili şeyler yazdım.” diye cevap vermiştir. Yazdığı yazıları whatsapp üzerinden araştırmacıya göndermesi istenmiştir. Süreçte yapılan eksikler üzerinde konuşulmuştur. Araştırmacı gösterdiği çabadan dolayı ÖĞR2'ye teşekkür etmiştir. ÖĞR2'nin yazmış olduğu serbest yazılara ilişkin görsel Şekil 127'de verilmiştir.

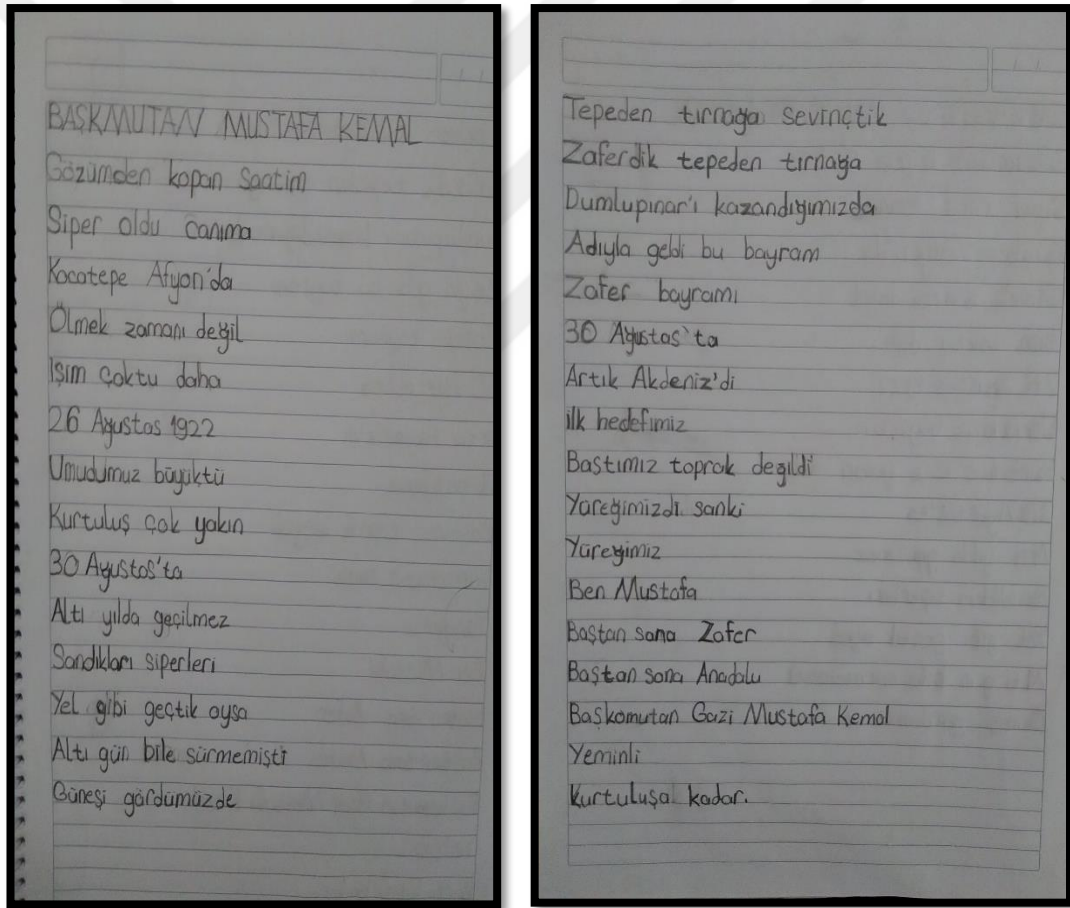


Şekil 127. ÖĞR2'nin “Limon” ve “Prenses ile Boynuzlu At” serbest yazı örneği

Şekil 127'ye bakıldığında satırlar arası mesafe bırakmadığı için yazsını küçülttüğü buna bağlı olarak yazısına ilişkin bazı problemler ortaya çıkmıştır. Örneğin “Prenses ve Boynuzlu At” serbest yazısında “prenses” kelimesindeki “p” harfini aşağı satırda yer alan “prens” kelimesine değmesin diye düzeltip eğimli bir hal almasına sebep olmuştur. Bunların dışında bazı harflerin boyutlarını ayarlarken sorun yaşamıştır. Örneğin “Limon” adlı serbest yazsını yazarken küçük “d” harfini kurallarına uygun yazamamış ve küçük “s” harfini orantısız yazmıştır. Bunların dışındaki diğer harflerin konumlanması ve kelimeler arası boşlukları orantılıdır denilebilir. Genel olarak

bakıldığında her iki yazısında da daha önceki haftalarda yazılan serbest yazılara göre okunaklı, akıcı ve anlamlı bir yazı yazdığı görülmektedir.

Son olarak sekizinci haftaya girildiğinde ÖĞR2 serbest yazı dışında kopyalama görevleri de gerçekleştirmiştir. Nitekim son yazdığı kopyalama görevi okunaklık açısından oldukça başarılı bulunmuştur. Bunun için ÖĞR2 ile hafta içinde uzaktan görüşülerek ne yazmak istediği sorulunca ÖĞR2 “Ezberlediği bir şiiri yazmak istediğini” söylemiştir. Bu nedenle “Başkomutan Mustafa Kemal” adlı şiiri hem söyleyip hem de yazmıştır. ÖĞR2 süreç boyunca herhangi bir zorluk çekmemiş ve aşına olduğu kelimeleri yazarken zorlanmamıştır. Yazılan şiire ilişkin görsel Şekil 128’de verilmiştir.



Şekil 128. ÖĞR2'nin “Başkomutan Mustafa Kemal” şiiri kopyalama görevi

Şekil 128 incelendiğinde kopyalama görevlerinde başarı sağladığı söylenebilirken; özellikle başlıkta büyük “O” harfini unutması dikkat çekmiştir. Bunların dışında “ğ”

harfinin şapkasında bir orantısızlık ve son cümlede küçük harfle başladığı görülmüştür. Bu konular üzerinde konuşulmuştur. ÖĞR2 “Öğretmenim dikkatimden kaçtı. Şimdi fark ettim.” demiştir. Araştırmacı eksiklerini kendisinin fark etmesinin güzel bir şey olduğunu söylemiş; genellikle yazılan yazıların okunması gerektiği üzerine ÖĞR2’yi bilgilendirmiştir. Bunların dışında harfleri artık çizgili deftere iyi konumlandığı, cümlelere büyük harfle başladığı, özel isme gelen ekleri ayırdığı, kelimeler arası boşlukları ayarladığı, özellikle bir satır boşluk bıraktığında daha iyi ve doğru yazdığı görülmüştür. Genel olarak dokuzuncu hafta öncesinde kopyalama görevlerine ilişkin birçok sorununu fark edip düzelterek noktaya gelen ÖĞR2 için bundan sonraki haftalarda daha çok dikte ve serbest yazı çalışmaları yapılarak bu alanlara yoğunlaşmıştır. Son olarak ÖĞR2’nin sekizinci haftasına ilişkin kopyalama, dikte ve serbest yazı çalışmalarının Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği’ne yönelik elde ettikleri puanlar Tablo 45’te ve Yazım Hataları Formu’na göre değerlendirmeleri Tablo 46’da verilmiştir.

Tablo 45.

Sekizinci Haftaya Ait ÖĞR2’nin Kopyalama, Dikte ve Serbest Yazı Çalışmalarına Yönelik Değerlendiriciler Tarafından Verilen Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği Puanları

Çalışma	Kopyalama	Dikte	Serbest
Değerlendirici	14	12	12
Değerlendirici	13	12	12
$\bar{x}$	13,5	12	12
Genel $\bar{x}$		12,6	

Tablo 45’e bakıldığında kopyalama çalışmasına ait değerlendiricilerin verdiği puanların ortalamasının $\bar{x} = 13,5$, dikte çalışmasına ait ortalamasının $\bar{x} = 12$, serbest yazı çalışmasına ait ortalamasının $\bar{x} = 12$ olduğu görülmektedir. Ayrıca beşinci haftada bütün çalışmaların genel ortalamasının da $\bar{x} = 12,6$ olduğu görülmektedir.

Tablo 46.

Sekizinci Haftaya Ait ÖĞR2'nin Kopyalama, Dikte ve Serbest Yazı Çalışmalarına Yönelik Değerlendiricilerin Yazım Hataları Formuna Göre Değerlendirmeleri

Değerlendirici	Boyutlar	Var	Yok
	Harf Atlama/Ekleme		✓
	Hece Atlama/Ekleme		✓
	Ters Yazma		✓
	Harf Karıştırma	✓	
	Kelimeleri Bitişik/Ayrı Yazma		✓
	Satır Sonunda Hece Ayırma		✓
	Sözcük Atlama/Ekleme	✓	
	Sözcüğü Yanlış Yazma		✓
	İmlâ Hataları		✓
Değerlendirici	Boyutlar	Var	Yok
	Harf Atlama/Ekleme		✓
	Hece Atlama/Ekleme		✓
	Ters Yazma		✓
	Harf Karıştırma		✓
	Kelimeleri Bitişik/Ayrı Yazma	✓	
	Satır Sonunda Hece Ayırma		✓
	Sözcük Atlama/Ekleme		✓
	Sözcüğü Yanlış Yazma	✓	
	İmlâ Hataları		✓

Tablo 46 incelendiğinde Yazım Hataları Formu'na göre ÖĞR2'nin kopyalama, dikte ve serbest yazı çalışmalarındaki birinci ve ikinci değerlendiricinin görüşüne göre dokuz alt boyutun ikisinde hataların devam ettiği görülmektedir. Bu hafta ÖĞR2'nin özellikle yazılarında daha çok dikkat ettiği görülmektedir. Nitekim ÖĞR2'nin bu konudaki hassasiyeti kopyalama dikte ve serbest yazısına yansımıştır.

9. hafta:

Oturum öncesi hazırlık: ÖĞR2'nin dokuzuncu haftası uzaktan işleneceği için öncesinde annesi aranıp ortamın nasıl ayarlanması gerektiği sorulmuştur. Annesi “ÖĞR2'ye ait bilgisayar bulunmadığını” ifade etmiştir. Ayrıca var olan telefonun da ekranı küçük olduğu için hem öğrencinin görünmesi hem de internetin çekebileceği bir açığa getirilmesi gerektiğini eklemiştir. Bu nedenle ÖĞR2 “İnternetinin salonda çektiği ve sadece salonda net bir şekilde birbirlerini görebileceklerini” söylemiştir. Bunların yanı sıra masası ve sandalyesini salonda uygun bir şekilde ayarlamaya çalışmıştır.

1. oturum:

Bir önceki haftanın değerlendirilmesi: Geçen hafta neler yaptığı sorulduğunda ÖĞR2 “Etkinlikleri yaparken biraz zorlandığını” söylemiştir. Bunlara rağmen etkinliklerini bitirmiştir. ÖĞR2 araştırmacıya “Ailesinin iş yoğunluğundan dolayı babasıyla yeteri kadar vakit geçirememesinin kendisini üzdüğünü” aktarmıştır. Araştırmacı hafta içerisinde kendisine whatsapp üzerinden mesajlar attığını, ailesi ile görüştüğünü ve etkinlikler konusunda daha hassas olması gerektiğini belirtmiştir. Bunların dışında son haftalarda daha iyi pratikler yapılmalı ve süreçte daha dikkatli olması gerektiği üzerinde durulmuştur. ÖĞR2 “Elinden geleni yapacağını” söylemiştir. Bu süreçlere ilişkin araştırmacı günlüğünden notlar şu şekildedir: “ÖĞR2’nin şu anki yazısı, eskisine göre daha iyi olsa da hem uzaktan eğitim hem de Pandemi nedeniyle süreç açısından zor bir dönemdeyiz. Öğrencinin kendisine ait bir telefonu olmasına rağmen whatsapp üzerinden gönderilen mesajlarda veyahut aramalarda iletişim kopukluğu yaşanmaktadır. Bu nedenle bu iki hafta içerisinde ailesi ile görüşülerek süreç iletilemeye çalışılmıştır. Ailenin yoğun işi dolayısıyla akşam 19.00’den sonraki süreçlerde çocuklarına vakit ayırması gerekmiştir.”

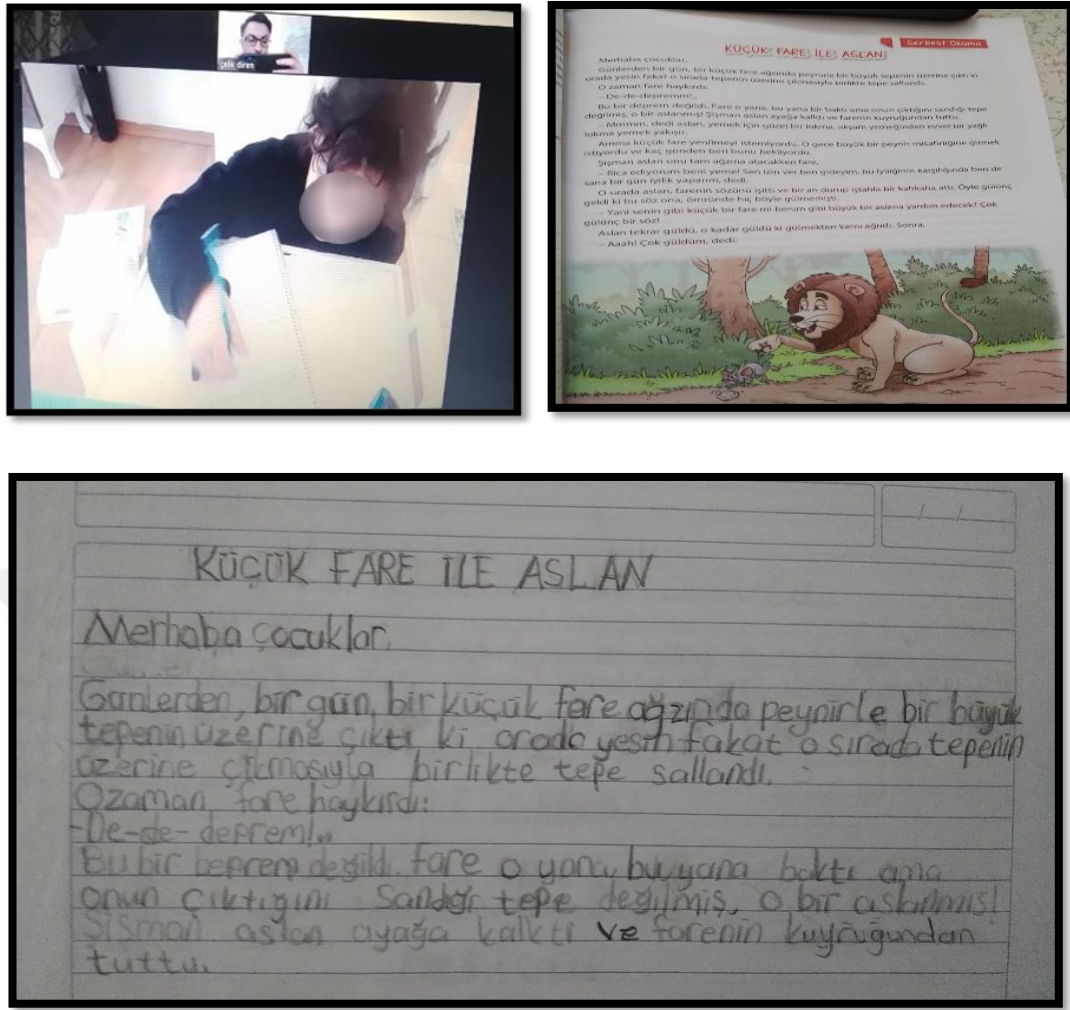
Hazırlık: Geçen hafta etkinlikleri yaptığını dile getiren ÖĞR2; “Bu hafta mevcut pandemi nedenleri ve sağlık sorunları ile alakalı olarak hastaneye gideceğini” söylemiştir. Bu nedenle Zoom programı üzerinden uzaktan eğitim sürecine geçilmiştir. Daha sonra telefonun ekranını ve açısını ayarlamak için çeşitli nesneler kullanılmıştır. Ders için kalem, defter, Türkçe kitabı ve kalemıraş getirmesi istenmiştir.

Kazanımdan haberdar etme: ÖĞR2’ye “Dersi dikkatli bir şekilde dinlemesi sonucunda yazısının daha da iyileşeceği ve yazı yazarken daha fazla mutlu olacağı” belirtilmiştir.

İşleyiş: Arkasından geçen hafta neler yaptığı ÖĞR2’ye sorulmuştur. Bunun üzerine ÖĞR2 ödevlerini ve etkinliklerini yaptığını söylemiştir. Etkinlikleri yaparken bazı noktalarda neden zorlandığı sorulduğunda; “Birinci ve ikinci sınıfa giderken yazı yazmayı çok sevdiğini; fakat şimdi yazı yazmayı ve ders çalışmayı çok sevmediğini” dile getirmiştir. Bunun üzerine araştırmacı, “Yazın artık güzel ve yazılarını doğru yazıyorsun. Bu nedenle yazına baktığın zaman mutlu oluyor musun?” diye sorduğunda; “Evet şimdi daha güzel yazı yazıyorum. Aslında sizinle çalışmaya başladıktan sonra yazı yazmayı daha çok sevdim.” şeklinde cevaplamıştır. Bunun

üzerine araştırmacı bu haftanın önemli bir hafta olduğunu; artık son haftaya yaklaşıldığını ÖĞR2'ye belirtmiştir.

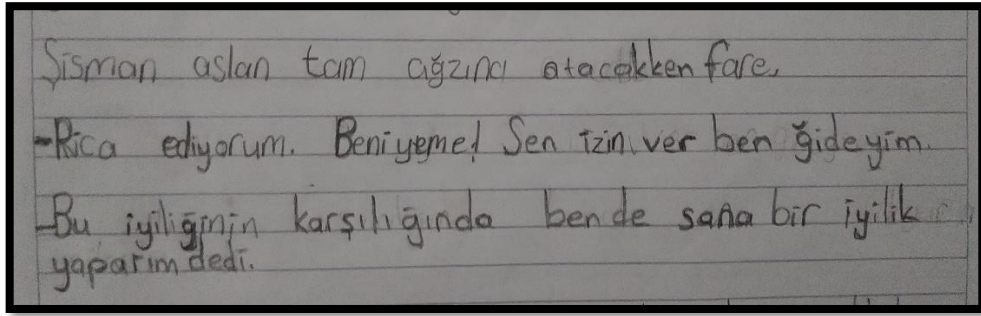
Bugün yapılacak çalışmanın hem işitsel hem de görsel olduğu ÖĞR2'ye anlatılmıştır. Kitabından sevdiği bir tema seçmesi ve bu temadan bir konu seçmesi istenmiştir. ÖĞR2 “Küçük Fare ve Aslan” yazısını tercih etmiştir. Bu yazı çok uzun olduğu için, ÖĞR2'nin öncelikle yazının belli bir kısmını okuması istenmiştir. Arkasından yazma çalışmasına geçileceği söylenmiştir. ÖĞR2 hikâyeyi bir kere okumuş; okuma sırasında yanlış telaffuzlarda araştırmacı kelimeleri sesli söylemesini ve hecelere ayırmasını istemiştir. Sonra hikâyenin giriş kısmı araştırmacı tarafından ÖĞR2'ye dikte olarak söylenmiştir. Bu süreçte ÖĞR2 bazı noktalarda kitaba bakarak yazmıştır. Bu sürece ilişkin araştırmacı günlüğünde şu notlar yer almaktadır: “Konumlanan açı itibarıyla hem yazısını hem de kitabı kontrol etmesi zorlaşmıştır. Bu nedenle kafasını sık sık kitaba çevirmesi zaman kaybettirmiştir. Süreçte hız çalışmaları da yapıldığı için araştırmacı tarafından başlatılan kum saati yer yer durdurulmuş ve süreye eklemeler yapılmıştır. Buradaki maksat öğrencinin hem hızını arttırmak hem de doğru şekilde yazmasını sağlamaktır. Bu nedenle öğrenci yer yer performansını arttırmaya çalışırken eksikleri olmuştur.” Araştırmacı kelimeleri doğru bir şekilde telaffuz edip, vurgulu bir şekilde okumuştur. Bunların yanı sıra kelimeler arası boşluğa dikkat etmesi gerektiği, cümleye büyük harfle başlaması gerektiği, çizgi takibini yapması gerektiği, konuşma çizgilerini kullanılması gerektiği ve ünlem işaretinden sonra büyük harfle başlanması gerektiği hakkında ÖĞR2 bilgilendirilmiştir. Yazı, belirlenen yere kadar yazıldıktan sonra, fotoğrafını çekip whatsapp üzerinden araştırmacıya göndermesi istenmiştir. Araştırmacı gördüğü eksikleri anında düzeltmeye çalışmıştır. ÖĞR2'nin yazısı incelendiğinde bir satır boşluk bırakarak yazmış olması araştırmacının dikkatini çekmiştir. Araştırmacı tarafından geri bildirim sağlanmasına rağmen bir satır boşluk bırakarak yazma işlemine devam etmiştir. Bunun sebebi araştırmacı günlüğünde şu şekilde yer almaktadır: “Uzaktan eğitim sürecinde internet şartlarının zor olması ve yazılan her şeyin araştırmacı tarafından anında görülmemesi olarak söylenebilir. Eksik olduğu noktalar, ancak yazma işlemi bittikten sonra kendisine gösterilebilmiştir.” ÖĞR2 “Küçük Fare ile Aslan” hikayesinin giriş kısmını kurallarına uygun bir şekilde yazmıştır. ÖĞR2'nin yazısına ilişkin görseller Şekil 129'da verilmiştir.



Şekil 129. ÖĞR2'nin "Küçük Fare ile Aslan" hikayesi dikte çalışması

ÖĞR2'nin hızlı yazarak gerçekleştirdiği bu çalışma ortalama 15 dakika sürmüştür. Bu süreçte kalemi çok bastırmadığı için yazılar net görünmemiştir. Yine silgiyi çok kullanması ve kendi kendini kontrol etmesi hem sürenin durdurulmasına hem de diğer yazılarının silinmesine sebep olduğu görülmüştür. Nitekim daha önceki haftalara göre daha hızlı olduğu söylenebilir. Çünkü normal şartlarda ÖĞR2 ile yapılan dikte görevleri çok vakit alabiliyordu. Yavaş yazdığında doğru ve güzel yazarken hızlandığında sorun yaşayabilmekteydi. Bu nedenle hem dikte hemde süreli çalışmalar yapılarak hızlanması sağlanmaya çalışılmıştır. Nitekim bu yazısına bakıldığında harf orantıları, kelimeler arası boşluk, noklama ve imla kuralları ve anlam bakımından iyi olduğu görülmüştür. Silme işlemlerinde zorlanması, masa konumu vb. sebeplerden

dolayı yazısı yer yer silik görünmüştür. Devamına ilişkin görsel Şekil 130’da verilmiştir.



Şekil 130. ÖĞR2’nin “Küçük Fare ile Aslan” hikayesi dikte çalışması devamı

ÖĞR2 “Öğretmenim defterimdeki satır arası mesafe kısa olduğu için harfleri doğru yazınca kuyruklar birbiri ile kesişiyor. Zaten istediğim gibi de yazamadım. Bazı yerlerde hata yapmışım düzeltip tekrar göndereceğim.” şeklinde belirtmiştir. Bu bağlamda ÖĞR2 yer yer silgi kullanımı ve ortam şartlarından dolayı yazı yazarken silme işlemi yapmıştır. Kelimeleri doğru anlaması ve düzeltmeye çalışması süreç açısından amaçlanan noktaya gelindiği söylenebilir. Genel olarak uzaktan eğitimdeki sıkıntılar dikkate alındığında okunabilir bir yazı yazması olumlu bir sonuçtur denilebilir. Bunların dışında kelimeler ve harfler ile ilgili bazı eksikleri tekrar etmiştir. Bu eksikliklerin sebebi ise dinleyerek yazdığı yazıların, bakarak yazdığı yazılardan farklı olmasıdır. Yazıdaki eksikler, araştırmacı tarafından kendisine söylendikten sonra ÖĞR2, eksik olduğu noktaları düzeltmiş ve bu noktalarla ilgili örnekler vermiştir. Son olarak ÖĞR2’ye teşekkür edilerek birinci oturum tamamlanmıştır.

Değerlendirme: Tüm sürece ilişkin araştırmacı görüşü şu yöndedir: “Kopyalama görevlerinde başarılı bir ilerleme kaydeden ÖĞR2’nin, dikte görevlerindeki başarısını birçok değişken etkilemektedir. Bu nedenle dikte yaparken ortamın en iyi şekilde ayarlanması gerekmektedir. Özellikle dikkatini dağıtacak uyarıcıların örneğin; salonda bulunan muhabbet kuşunun ders boyunca ötmesi ÖĞR2 için ve araştırmacı için olumsuz bir durum oluşturmuştur. Bunların dışında birinci oturum için yapılan hazırlıkta aç, her ne kadar ayarlamış olsa da öğrencinin kalemi tutuş şekli, pozisyonları görünmemiştir.” Bu durum ÖĞR2’nin yazsını da etkilemiştir denilebilir.

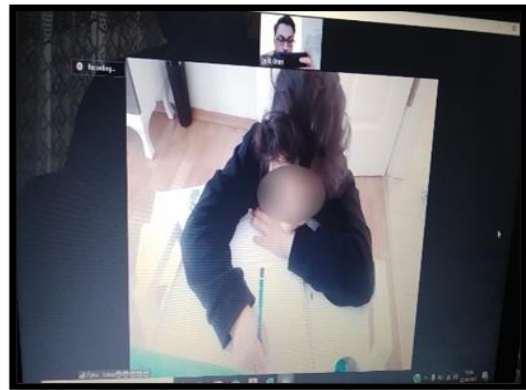
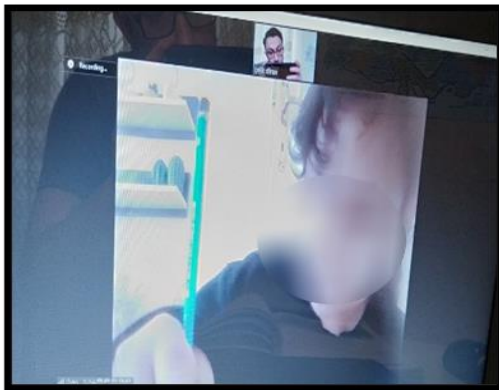
Oyunlarım: Tüm süreç dikkate alındığında ÖĞR2'ye “Dinleme çalışmaları yapması gerektiği ve duyduklarını yazması söylenmiştir. Ayrıca ailesi tarafından dikte yapılması gerektiği vurgusu yapılmıştır. Son olarak bu hafta whatsapp üzerinden mümkün olduğunca çalışmalara devam edileceği” söylenmiştir.

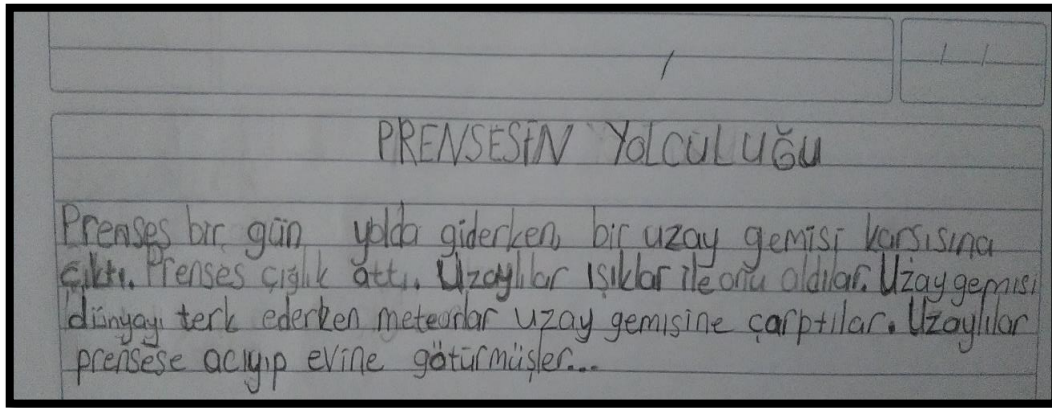
2. oturum:

Hazırlık: ÖĞR2'ye serbest yazı çalışması yapılacağı belirtilmiştir. Arkasından ÖĞR2'den kalem, defter, silgi ve açacağı masanın üzerine koyması istenmiştir.

Kazanımdan haberdar etme: ÖĞR2'ye “Araştırmacıyı dikkatli bir şekilde dinlemesi neticesinde hem diktede hem de serbest yazıda iyi bir performans göstereceği” söylenmiştir.

İşleyiş: Yapılacak serbest yazı çalışmasında en çok neleri sevdiği sorulduğunda ÖĞR2 prenseslerle ilgili bir hikâye anlattıktan sonra, “Öğretmenim prensesleri ve hayvanları çok seviyorum” demiştir. Araştırmacı, ÖĞR2'ye “Ben sana bir giriş cümlesi yazacağım. Bunun devamını sen getirir misin?” diye sorduğunda; ÖĞR2 “O zaman prenseslerle ilgili bir şey olsun.” şeklinde cevaplamıştır. Arkasında araştırmacı tarafından bir giriş cümlesi söylenmiştir: “Prenses bir gün yolda giderken karşısına uzay gemisi çıktı.” Giriş cümlesi söylendikten sonra devamını kendisinin getirmesini istenmiştir. ÖĞR2'den düşündüğü şeyleri öncelikle söylemesi, ardından kelimeleri yazması komutu verilmiştir. ÖĞR2 bazı kelimeleri yazarken zorlandığında sesli bir şekilde heceleyerek yazmıştır. Yapılan serbest yazı çalışmasına ilişkin görseller Şekil 131'de verilmiştir.





Şekil 131. ÖĞR2 ait “Prensesin Yolculuğu” serbest yazı çalışması

ÖĞR2’nin “Prensesin Yolculuğu” adlı serbest yazısında süreç boyunca ÖĞR2’ye herhangi bir müdahale edilmemiştir. ÖĞR2 düşüncelerini yazıya aktarırken daha aktif olduğu ve hızlı yazdığı gözlemlenmiştir. Bu durumu ÖĞR2 “Öğretmenim artık hızlı yazabiliyorum. Bunları çok hızlı yazdım.” diyerek onaylamıştır. Yazma hızının artması bir yandan iyi iken yazısında bazı noktalarda orantısızlığa ve yer yer kaymalara sebep olmuştur. Nitekim bu etkinliğin ÖĞR2 için başarılı bir çalışma olduğu söylenebilir.

ÖĞR2, yazmış olduğu serbest yazı çalışmasını araştırmacıya whatsapp üzerinden gönderdikten sonra gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Eksik olduğu noktaları öğrenen ÖĞR2 araştırmacıya teşekkür etmiştir. Bu hafta yapılacak diğer serbest yazı görevleri için kendisine bilgi verilmiştir. İlk önce bir başlık; arkasından kısa bir serbest yazı yazması istenmiştir. Böylece ikinci oturum serbest yazı çalışmaları ile sonuçlandırılmıştır. Geçen hafta öğrencinin performansı ve pandemi süreci de dikkate alınarak bu hafta fazladan bir oturum daha gerçekleştirilmiştir.

Değerlendirme: ÖĞR2 yazma süreci boyunca yazacağı şeyleri düşünmüştür ve zorlandığı noktalarda kendi eksiklerini görmüş ve hemen düzeltmiştir. Bunların dışında çok silgi kullanması yazısının görünümünü olumsuz etkilerken anlam bakımından istenilen sonuca ulaşıldığı söylenebilir.

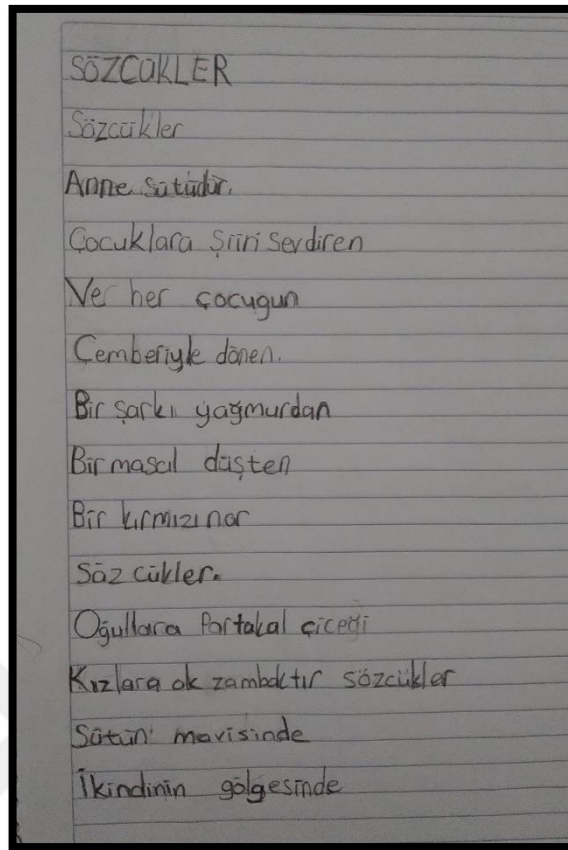
Oyunlarım: ÖĞR2’den bu hafta içerisinde serbest yazı çalışmaları yapması istenmiştir.

Ödüllendirme: Uzaktan eğitim süreci dikkate alınarak ailesinden ÖĞR2'ye sevdiği bir yiyecek alınacağı bu yiyeceği müsait bir zamanda ÖĞR2'ye vermeleri rica edilmiştir.

3. oturum:

Hazırlık: Üçüncü oturuma başlarken ÖĞR2 ile sohbet edilmiştir. ÖĞR2 “Ben genellikle Youtube’tan video izliyorum ve aynı zamanda babamlar geldiğinde de onlarla vakit geçiriyorum. Onları gün içerisinde göremiyorum; bu nedenle onlara daha çok vakit ayırıyorum.” şeklinde cevaplamıştır. Araştırmacı “Bu haftanın önemli bir hafta olduğunu ve birçok noktada ilerleme kat edildiğini söylemiştir. Ayrıca yazı yazarken dikkat etmesi durumunda yazısının güzelleşeceği” ÖĞR2'ye belirtilmiştir. Bunun üzerine ÖĞR2, daha dikkatli olacağına dair söz vermiştir. Böylece üçüncü oturum başlamıştır.

İşleyiş: Yapılan üçüncü oturumda, ÖĞR2'ye dikte çalışması yapılacağı söylenmiştir. ÖĞR2 Türkçe ders kitabının içerisinde yer alan “Sözcükler” adlı şiiri yazmak istediğini ifade etmiştir. Arkasından önce ÖĞR2 sonra araştırmacı tarafından şiir vurgulu bir şekilde okunmuştur. Bu süreçte dikkat edilmesi gereken yerlere (Kelimelerin dikkatli okunması, virgüllerde bir nefes kadar beklenmesi, zorlanılan yerlerde yavaşlanması vb.) vurgu yapılmıştır. Süreç ÖĞR2'nin zorlandığı noktalarda kopyalama olarak devam etmiştir. ÖĞR2 kopyalama görevlerinde bakarak yazdığı için neredeyse birçok noktada iyi bir yazı ortaya çıkarabilmiştir. Bu nedenle özellikle son haftalarda eksik olduğu noktalara yoğunlaşmıştır. Araştırmacının sesini ÖĞR2 duymadığı zamanlarda ÖĞR2'nin yazacağı kelimeyi sesli okuyup, yazması istenmiştir. ÖĞR2'ye ait “Sözcükler” adlı şiir Şekil 132’de verilmiştir.



Şekil 132. ÖĞR2'nin "Sözcükler" adlı şiir dikte görevi

ÖĞR2 her satır arasına bir satır boşluk bırakacak şekilde yazmıştır. Bu süreç araştırmacının günlüğünde şöyle yer almaktadır: "Araştırmacı tarafından ÖĞR2'ye şiiri yazarken sadece kıtalar arası boşluk bırakılması söylene de ÖĞR2 şiiri satırlar arası bir boşluk bırakarak yazmıştır." Arkasından ÖĞR2'ye dersi dikkatli dinlediği için teşekkür edilmiştir.

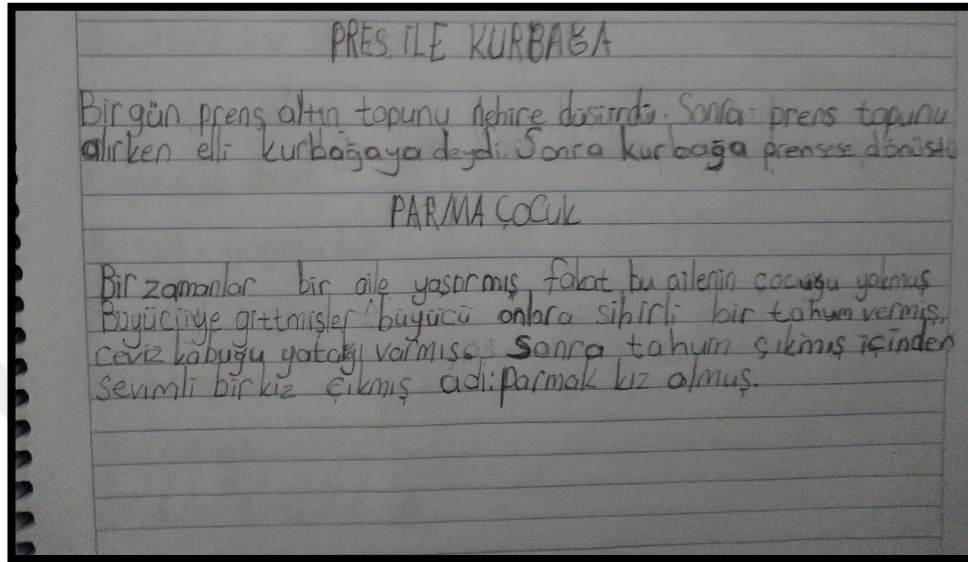
Değerlendirme: "Sözcükler" adlı şiir incelendiğinde, "Anne" kelimesindeki küçük "n" harfinin boyutu biraz büyük olmakla beraber bazı harflerde orantısızlık olmuştur. Bazı harfler örneğin "zambaktır" kelimesinin boyutu diğer kelimelere göre küçük kalmıştır. ÖĞR2'nin dikte ve kopyalama çalışmalarında görsel açıdan farklılık görülmüştür. Bu etkinlikte ÖĞR2'nin dikte yaparken okuduğu kelimeleri ve cümleleri aklında tutup yazması önemli görülmüştür. Ayrıca okunabilir bir yazı yazdığı söylenebilir. Cümlelere büyük harfle başlaması ve "Öğretmenim bu şiirde noktalama işaretleri çok

kullanılmamış ve şiirdeki her satır büyük harfle başlamış” demiştir. Bu, ÖĞR2’nin imla ve noktalama işretlerine dikkat ettiğini göstermektedir denilebilir.

Üçüncü oturumun bitimine yakın ailesi işten dönmüş ve ailesi ile bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmede annesi; “ÖĞR2’nin kendilerini bazen dinlemediğini, işten geldikten sonra “Gel birlikte bunları düzeltelim, birlikte yazı yazalım.” denildiğinde ÖĞR2’nin “Hayır. Ben okul derslerinden ziyade sizinle vakit geçirmek istiyorum.” dediğini belirtmiştir. Bunların dışında “Eksik olduğu noktalarda ÖĞR2 ile birlikte ellerinden geldiğince yapmaya çalıştıklarını” belirtmiştir. Bunun üzerine araştırmacı, aile ile çocuk arasında dostça bir ilişki kurmak adına, ÖĞR2’nin olumlu yönlerini üzerinde durmuştur. Araştırmacı aileye “Bu haftanın önemli bir hafta olduğunu ve büyük bir ilerleme kat ettiğini” söylemiş ayrıca “ÖĞR2’nin de bu süreçte ailesine karşı daha anlayışlı olması gerektiğini hem ev ödevlerini hem de etkinliklerini yaparken ailesinin ona yol göstermesi durumunda büyük tepkiler göstermemesi gerektiğini ve bunların onun iyiliği için olduğunu” anlatmıştır. ÖĞR2 bu hafta tüm etkinliklerini doğru bir şekilde yapacağına dair ailesine söz vermiştir. Aileden de bu konuda destek isteyen araştırmacı, bu süreci dikkate alarak; ailenin yanında olduğunu, ne zaman isterse kendilerini arayabileceklerini belirtmiştir.

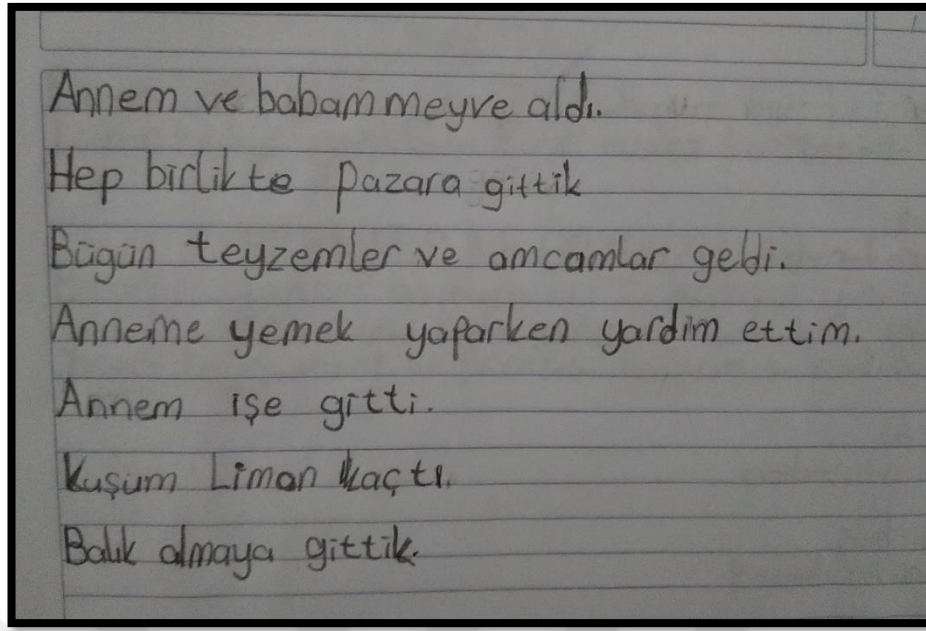
Dokuzuncu hafta içerisinde ÖĞR2 ile iletişim halinde olunmuştur. Bol bol yazı çalışmaları yapılması yönünde ailesi bilgilendirilmiştir. Nitekim ÖĞR2’nin ailesi olmadan kendi başına yazdığı yazılara bakıldığında serbest yazıda “Prens ile Kurbağa” ve “Parmak Çocuk” yazıları dikkat çekmiştir. “Prens ile Kurbağa” serbest yazısında yazısının anlamı, kelimelerin uyumu, harflerin boyutu ve satırlar arası boşluk bırakmaması dikkat çekmiştir. ÖĞR2 yazısını küçülterek orantılı yazmaya çalıştığı görülmüştür. Kelimeler eksik yazılmamıştır; fakat başlık yazımına dikkat edilmediği için orantısız yazılmıştır. Son olarak silgi kullanımı yazısını olumsuz etkilemiştir. Bunların dışında serbest yazıda ilk haftalara göre çok iyi bir gelişme gösterdiği söylenebilir. “Parmak Çocuk” adlı serbest yazısında ise evde misafirlerin olması nedeniyle kafasının karıştığını söyleyen ÖĞR2 yazısında yer alan bazı eksiklikleri bu sebebe bağlamıştır. “Ceviz kabuğu yatağı varmış.” Cümlesi anlam bakımından hikâyeye uymamaktadır. ÖĞR2 “Öğretmenim aslında onu öyle yazmayacaktım. Ailenin ceviz kabuğuna benzeyen bir yatağı varmış o tohumu oraya koymuşlar. Sonra tohum çıkmış yazacaktım. Ama kafam karıştı.” demiştir. Bu durumun temel

sebeplerine bakıldığında; ÖĞR2'nin zihninde uzun bir cümle kurması ve olumsuz uyarıcılar nedeniyle cümleye odaklanamaması söylenilebilir. Nitekim sonraki cümlelerde anlam bakımında bir bozulma olmadığı görülmektedir. Yazılan serbest yazılara ilişkin görsel Şekil 133'te verilmiştir.



Şekil 133. ÖĞR2'nin "Prens Kurbağa" ve "Parmak Çocuk" serbest yazısı

ÖĞR2'nin yaptığı dikte çalışmasına bakıldığında kelimelere büyük harfle başlaması, olabildiğince orantılı yazması, imla ve noktalamalara dikkat etmesi en çok dikkat çeken yerler olmaktadır. Buna karşın ilk cümledeki kelimelerin arası boşluğun az olduğu ve yer yer bazı harflerin boyut olarak büyük yazılması dışında okunaklı ve anlaşılır cümleler kurduğu söylenebilir. Nitekim annesi ile yapılan görüşmede "İsterse çok iyi yazabilir. Ben buna çok inanıyorum. Şu zamana kadar böyle bir başarı göstermesi bizi çok mutlu etti... Kopyalama da sorunu nerdeyse kalmadı, diktede de gayet iyi ama serbest yazıda hala bazen eksikliklerimiz devam edebiliyor. Bol bol yazı çalışması yapmamız gerekiyor sanırım." demiştir. Son haftaya girerken ÖĞR2'nin dikte ve serbest yazıdaki başarısı dikkat çekicidir. ÖĞR2'nin dikte yazılarına ilişkin görsel Şekil 134'te verilmiştir.



Şekil 134. ÖĞR2'nin dikte çalışması

Son olarak ÖĞR2'nin dokuzuncu haftasına ilişkin kopyalama, dikte ve serbest yazı çalışmalarının Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği'ne yönelik elde ettikleri puanlar Tablo 47 ve Yazım Hataları Formu'na göre değerlendirmeleri Tablo 48'de verilmiştir.

Tablo 47.

Dokuzuncu Haftaya Ait ÖĞR2'nin Kopyalama, Dikte ve Serbest Yazı Çalışmalarına Yönelik Değerlendiriciler Tarafından Verilen Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği Puanları

Çalışma	Kopyalama	Dikte	Serbest
Değerlendirici	14	14	11
Değerlendirici	14	14	12
$\bar{x}$	14	14	11,5
Genel $\bar{x}$		13,1	

Tablo 47'ye bakıldığında kopyalama çalışmasına ait değerlendiricilerin verdiği puanların ortalamasının $\bar{x} = 14$, dikte çalışmasına ait ortalamasının $\bar{x} = 14$, serbest yazı çalışmasına ait ortalamasının $\bar{x} = 11,5$ olduğu görülmektedir. Ayrıca beşinci haftada bütün çalışmaların genel ortalamasının da $\bar{x} = 13,1$ olduğu görülmektedir.

Tablo 48.

Dokuzuncu Haftaya Ait ÖĞR2'nin Kopyalama, Dikte ve Serbest Yazı Çalışmalarına Yönelik Değerlendiricilerin Yazım Hataları Formuna Göre Değerlendirmeleri

Değerlendirici	Boyutlar	Var	Yok
	Harf Atlama/Ekleme		✓
	Hece Atlama/Ekleme		✓
	Ters Yazma		✓
	Harf Karıştırma	✓	
	Kelimeleri Bitişik/Ayrı Yazma		✓
	Satır Sonunda Hece Ayırma		✓
	Sözcük Atlama/Ekleme		✓
	Sözcüğü Yanlış Yazma		✓
	İmlâ Hataları	✓	
Değerlendirici	Boyutlar	Var	Yok
	Harf Atlama/Ekleme		✓
	Hece Atlama/Ekleme		✓
	Ters Yazma		✓
	Harf Karıştırma		✓
	Kelimeleri Bitişik/Ayrı Yazma		✓
	Satır Sonunda Hece Ayırma		✓
	Sözcük Atlama/Ekleme		✓
	Sözcüğü Yanlış Yazma		✓
	İmlâ Hataları	✓	

Tablo 48 incelendiğinde Yazım Hataları Formu'na göre ÖĞR2'nin kopyalama, dikte ve serbest yazı çalışmalarında birinci değerlendiriciye göre iki alt boyutta, ikinci değerlendiricinin görüşüne göre bir alt boyutta eksik görülmüştür. Özellikle uzaktan eğitim sürecinin olumsuz etkilerinin giderilmeye çalışıldığı bir hafta olmasına rağmen olumlu yönde ilerleme kat ettiği söylenebilir.

10. hafta:

1. oturum:

Oturum öncesi hazırlık: Derse başlamadan önce ÖĞR2 ile görüşülmüş ve ders öncesinde yapılması gereken hazırlıklar üzerine konuşulmuştur. Almış oldukları yeni tablet Zoom programını çalıştırmamaktadır. Bu nedenle ÖĞR2, yine telefonda sisteme giriş yapacağını söylenmiştir. Telefona göre konumlanması gerekmiştir.

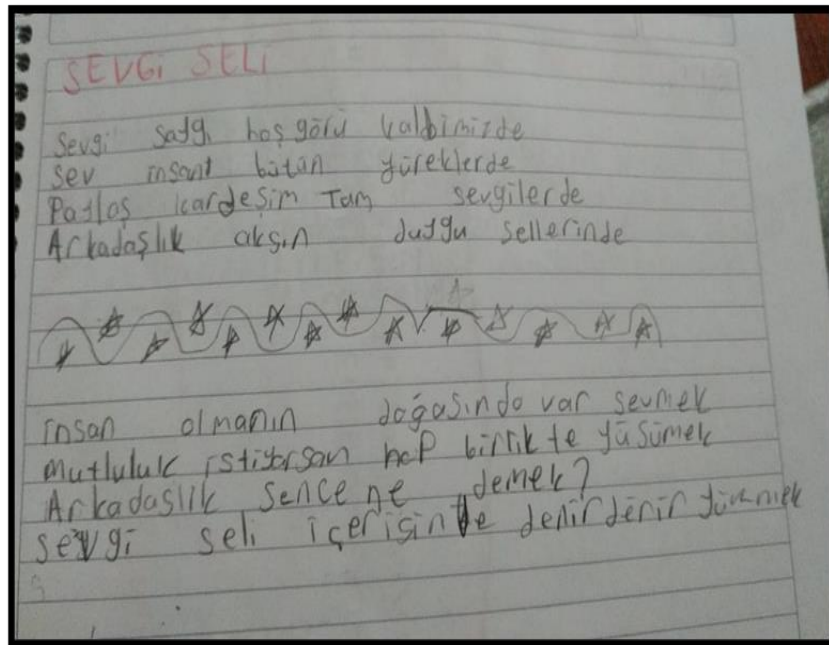
Bir önceki haftanın değerlendirilmesi: ÖĞR2'ye geçen hafta neler yaptığı sorulmuştur. ÖĞR2 “Verilen etkinlik ödevlerini hafta içerisinde yaptığını fakat araştırmacıya gönderecek fırsatın olmadığını” söylemiştir. Sebebi sorulduğunda ÖĞR2 “Şehir dışına

çıktık ve akrabalarım ile oyun oynadım. Bu nedenle unuttum. Bir de okul dersleri ile uğraştım.” şeklinde cevaplamıştır.

Hazırlık: Pandemi nedeniyle tam kapanma gerçekleşmiş olsa da ÖĞR2’nin anne ve babası çalışmaya devam etmiştir. Son oturum gerçekleştirileceği için özellikle anne veya babasının katılımına özen gösterilmiştir. Ders anne ve babanın katılımının kolaylaşması için iş dönüş saatlerine göre ayarlanmıştır. Daha sonra ÖĞR2’ye bu haftanın son hafta olduğu hatırlatılmıştır. Bu zamana kadar büyük bir çaba gösterdiği, elinden geleni yaptığı söylenerek cesaretlendirilmiştir. ÖĞR2’ye “Bugün daha önce yazılan bir kopyalama görevini tekrar yazacağı” söylenmiştir. Gerekli hazırlıklar yapıldıktan sonra onuncu hafta için birinci oturum başlamıştır.

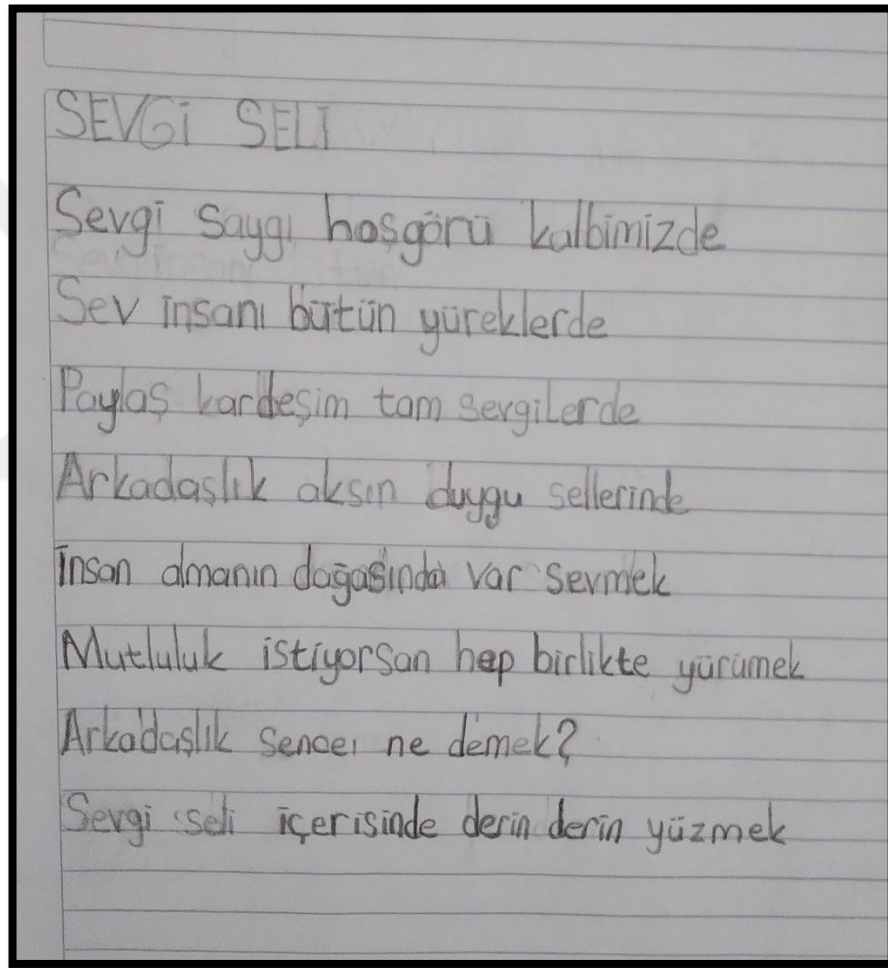
Kazanımdan haberdar etme: ÖĞR2’ye “Bu zamana kadar öğrenilenlerin değerlendirileceği” söylenmiştir.

İşleyiş: Birinci oturumda ÖĞR2’ye daha önce defterinde yer alan bir yazıyı tekrar yazacağı belirtilmiştir. Kendi öğretmeni tarafından yazdırılan “Sevgi Seli” şiirini tekrar yazma çalışması yapılmadan önce ÖĞR2’den şiiri kurallarına göre okuması istenmiştir. “Sevgi Seli” şiiri Şekil 135’te verilmiştir.



Şekil 135. ÖĞR2’nin öğretmeni tarafından yazdırılan “Sevgi Seli” şiir yazısı

ÖĞR2, eski yazısına bakıp, “Çok kötü bir yazı yazdığını ve birçok noktada hata olduğunu” söylemiştir. Bunun üzerine hangi noktalarda hata yaptığı sorulduğunda, ÖĞR2; “Cümlelere büyük harfle başlamadığını, “b” harfi ile “d” harfini karıştırdığını, çizgi takibi yaparken kelimeleri ve harfleri yukarıda yazdığını, bazı kelimeleri yazamadığını” söylemiştir. ÖĞR2’nin kendi eksikliklerini görmesi üzerine bu oturumda bu şiiri tekrardan ve kurallara uygun bir şekilde yazması gerektiği ifade edilmiştir. Araştırmacı tarafından dikte yaptırılarak şiir yazdırılmıştır. Yazılan “Sevgi Seli” şiirine ilişkin görsel Şekil 136’da verilmiştir.



Şekil 136. ÖĞR2’nin uygulamadaki “Sevgi Seli” şiiri dikte çalışması

Yazma işlemlerinde her kıta bittikten sonra fotoğraf çekilip; whatsapp üzerinden göndermesi istenmiştir. Net bir fotoğraf çekilince araştırmacı tarafından kontrol edilmiş ve eksikleri varsa doğrudan düzeltilmiştir. İlk dörtlük bittikten sonra kendi

yazısını kontrol etmesi istenmiştir. Bunun üzerine ÖĞR2, “Bazı noktaları eksik yaptığını ve düzelttiğini söylemiştir.” ÖĞR2 tüm şiiri bitirdikten sonra daha önce yazmış olduğu yazı ile şimdi yazmış olduğu yazı arasındaki farkı kontrol etmesi istenmiştir. İki yazıyı karşılaştıran ÖĞR2; “Ben istersem daha güzel yazabiliyordum. Bazı yazılarımı okuyamıyorum bile. Ama şimdiki yazım ile eski yazım arasında çok fark var. Bu nedenle şu anki yazımdan çok memnunum. Umarım hep böyle devam ettirebilirim.” demiştir. Bunun üzerine araştırmacı kendisini daha da cesaretlendirmiş; istediği takdirde çok daha hızlı, daha güzel yazılar yazabileceğini söylemiştir. Arkasından son değerlendirmenin yapılacağı yazı çalışması için ailesinin işten dönüşü beklenmiştir. Ramazan ayı da dikkate alınarak ikinci oturum iftardan sonra yapılmıştır.

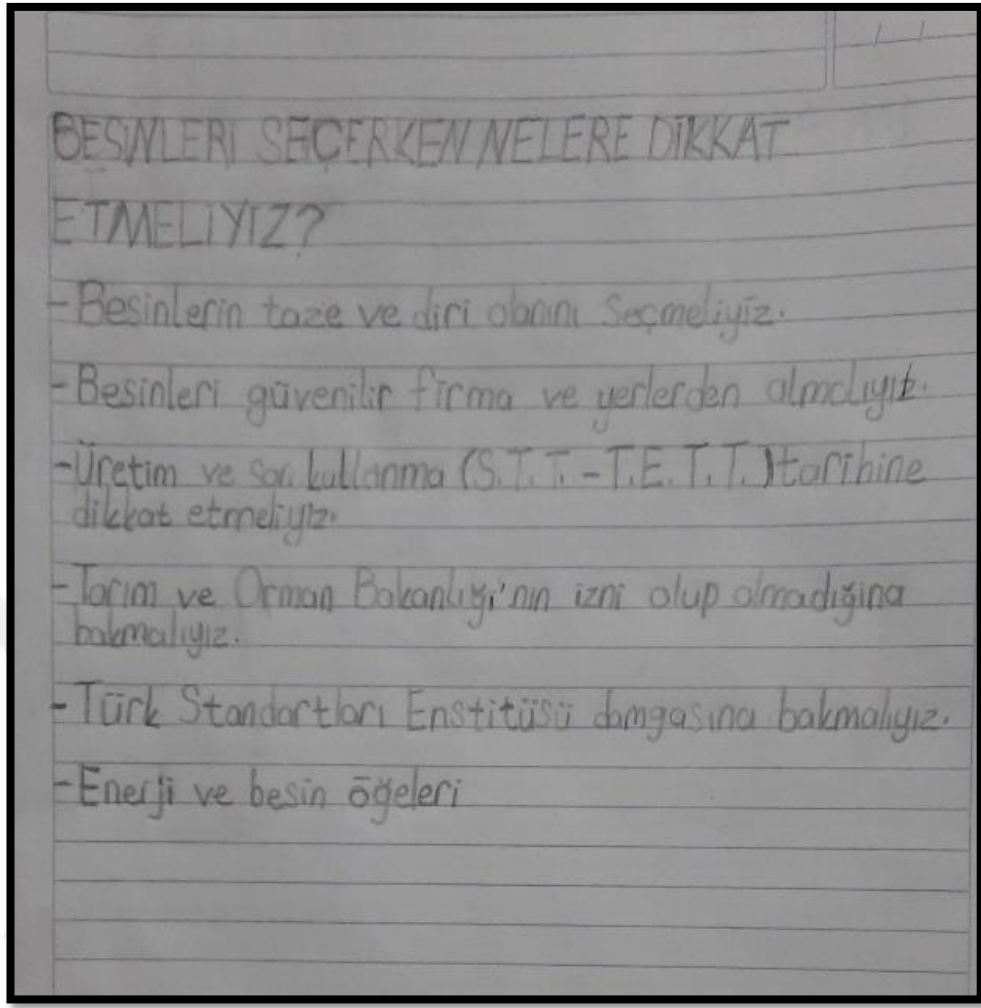
Değerlendirme: Birinci oturum bittiğinde yazılan yazı her bakımdan (Harflerin boyutu, konumu, boşluklar, imla ve nokta ile işaretleri, anlam ve kelime bütünlüğü vb.) olumlu sonuçlar doğurmuştur. Özellikle daha önce dikte olarak yazdığı yazı ile şimdiki yazısını karşılaştıran ÖĞR2 için iyi bir motivasyon olmuştur. ÖĞR2’nin buna çok sevindiği için bundan sonraki süreçte daha başarılı olacağına inanması çalışma açısından çok önemli bir sonuç olduğu söylenebilir. Özellikle son değerlendirme için ön hazırlık yapılan birinci oturumda ÖĞR2’yi cesaretlendirmek açısından karşılaştırılmalı etkinlik fayda sağlamıştır.

2. oturum:

Hazırlık: Birinci oturumda yazmış olduğu yazı annesine gösterilmiş ve annesi “ÖĞR2’nin yazısında bir hayli gelişme olduğunu ve çok mutlu olduğunu” ifade etmiştir. İçeride görüntü kalitesinin düşmesi nedeniyle ÖĞR2 ve ailesi balkona çıkmışlar ve masayı sandalyeyi konumlandırmışlardır. Arkasından yazma süreci için kalem, defter, silgi ve açacağı çıkarılması istenmiştir. Bugün son değerlendirmenin yapılacağı ve daha önce yazdığı “Besinleri alırken nelere dikkat etmeliyiz?” yazısını tekrardan yazacağı belirtilmiştir.

Kazanımdan haberdar etme: ÖĞR2’ye “Bu zamana kadar öğrenilenlerin değerlendirileceği” söylenmiştir.

İşleyiş: Ailesinin bu süreçte yanında olması ÖĞR2’yi biraz heyecanlandırmıştır. “Besinleri alırken nelere dikkat etmeliyiz?” konusundaki yazı çalışması araştırmacı



Şekil 138. ÖĞR2'nin uygulamada yazdığı “Besinleri alırken nelere dikkat etmeliyiz?” yazısı

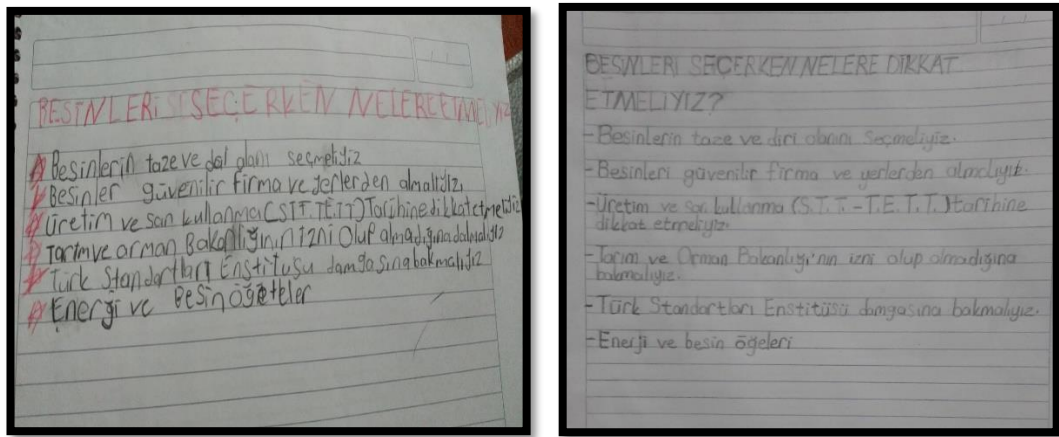
Bu süreçte heyecanlandığı için tam olarak net yanıtlar alınamamıştır. Bunun üzerine araştırmacı ÖĞR2 ile sohbet ederek cesaretlendirmiştir. ÖĞR2, “Geçmişteki yazısının çok kötü olduğunu, kendisinin bile okuyamadığını; fakat şimdi kelimelere büyük harfle başladığını, imla kurallarına dikkat ettiğini, “b ve d” harflerini bazen karıştırdığını ve bunların dışında çok sorun yaşamadığını, diğer bütün harfleri doğru yazdığını” söylemiştir.

Değerlendirme: ÖĞR2'nin eski ve yeni yazısı karşılaştırılmıştır ve ailesinin bu konuda çok mutlu olduğu görülmüştür. Arkasından aile ile bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmede daha önce sorulan görüşme soruları sorulmuştur. Bu sorular her ne kadar

araştırmanın üçüncü ve dördüncü alt problemde detaylı olarak açıklansa da sürece ilişkin olarak ÖĞR2'nin annesi şunları söylemiştir: “On haftalık süre zarfı içerisinde ilginiz, emeğiniz ve çocuğuma karşı olan tutumunuz için teşekkür ederim. Biz çalıştığımız için ÖĞR2 ile çok fazla ilgilenme fırsatımız olmadı. Başlarken de bu süreçte bayağı yoğun olacağımızı biliyorduk ama ÖĞR2 için de endişe duyuyorduk. Her ne kadar elimizden geleni yapsak da istemeden de olsa bazı noktalarda sürecin dışında kaldık. Fakat her ne olursa olsun yine de siz bir şekilde aileyi sürecin içine dahil ettiniz. Bunun için de ayrıca teşekkür ederiz.” Daha sonra eski ve yeni yazısı karşılaştırıldığında ÖĞR2'nin annesi “Muazzam bir fark olduğunu bu sürecin bundan sonraki hayatında da devam etmesi için bol bol pratik yapması gerektiğini” söylemiştir. Son olarak “Defter kullanımının kalem tutuşunun düzeldiğini, artık kendi yanlışlarının farkına varabildiğini” ifade etmişlerdir.

Araştırmacının ikinci oturuma ilişkin gözlemi ise şu yöndedir: “ÖĞR2'nin ailesi yanında olduğu için yazı yazarken biraz tedirgindi. Yine de istenilen başarıyı sağladığı söylenebilir. ÖĞR2 yazı yazarken internet şartları nedeniyle yer yer sıkıntılar yaşanmıştır. Kesintiye uğradığı zamanlarda annesi ÖĞR2'ye yardımcı olmuştur. Yazı yazarken kendi hatalarını görüp düzeltmesi olumlu bir gelişme olduğu düşünülebilir. Bunların dışında harflerin orantısı, kelimeler arası boşlular, çizgi takibi, anlamlı cümleler oluşturulması vb. birçok nokta bakımında iyi bir yazı yazdığı söylenebilir.”

Programın etkisinin incelenmesi: On haftalık eylem planı uygulanıp tamamlandıktan sonra ÖĞR2'nin yazmış olduğu “Besinleri alırken nelere dikkat etmeliyiz?” adlı yazısı dikte yoluyla yazdırılmıştır. Bu yazı araştırma öncesinde de incelenmiştir. ÖĞR2'nin yazdığı bu iki metni karşılaştırdığında çok beğendiği gözlemlenmiştir. Uygulama başlamadan önce ve uygulama tamamlandıktan sonra yazılan “Besinleri alırken nelere dikkat etmeliyiz?” yazısına ilişkin görseller Şekil 139'da verilmiştir.



Şekil 139. ÖĞR2'nin uygulama öncesi ve sonrası "Besinleri alırken nelere dikkat etmeliyiz?" adlı çalışması

Şekil 139 incelendiğinde araştırma öncesinde yazılan yazıda harflerin okunaklı bir şekilde yazılmadığı, harflerin gövde, alt, üst uzantılarının oranlı bir şekilde yapılmadığı ve satır üzerinde doğru konumlandırılmadığı, çizgi takibinde zorlandığı, kelimedeki harflerin arasındaki boşluğun uygun aralıkta olmadığı, yine kelimeler arası boşlukların uygun olmadığı, harf ve hece atlandığı, bazı kelimelerin yanlış yazıldığı, yazının taşması, büyük oranda harf orantısızlığı görülmektedir. Ancak uygulama sonrası yazı dikkatle incelendiğinde bu hatalarda gözle görülür bir azalma olduğu öğrencinin yazısının oldukça okunaklı duruma geldiği söylenebilir. Bu durum araştırma öncesi uygulanan yazı değerlendirme araçlarına (Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği ve Yazım Hataları Formu) da yansımıştır. ÖĞR2'nin değerlendiricilere göre uygulama öncesi ve uygulama sonrası Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği'ne göre değerlendirmesi Tablo 49'da verilmiştir.

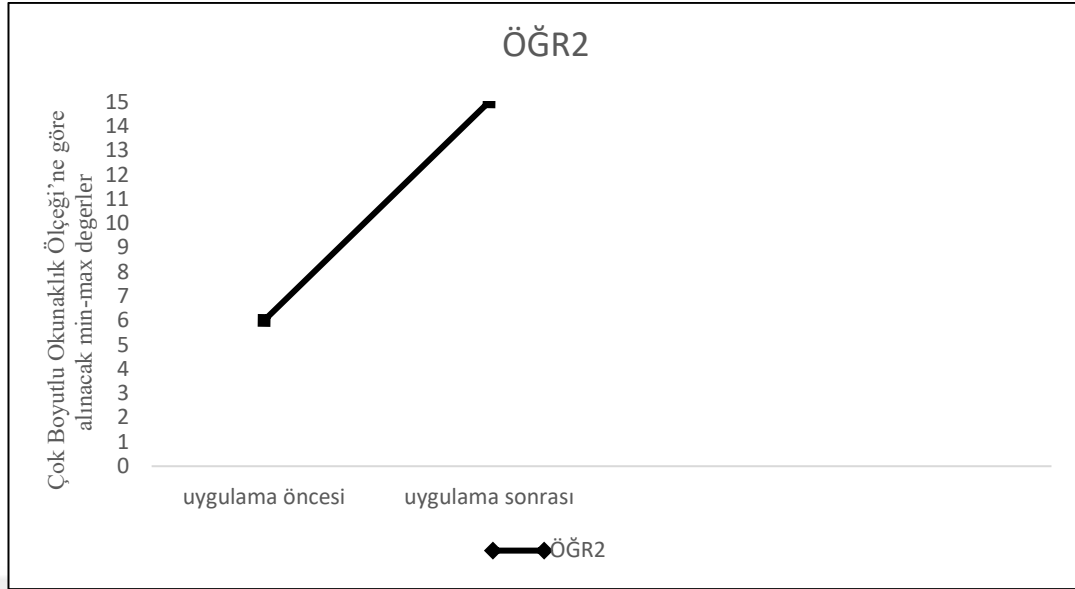
Tablo 49.

Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Değerlendiricilere Göre “Besinleri Alırken Nelere Dikkat Etmeliyiz?” Yazısının Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği’ne Göre Değerlendirilmesi

	Uygulama Öncesi	Uygulama Sonrası
Değerlendirici	6	15
Değerlendirici	6	15
Genel $\bar{x}$	6	15

Tablo 49’a bakıldığında uygulama öncesinde ÖĞR2’nin Türkçe defterinde bulunan “Besinleri alırken nelere dikkat etmeliyiz?” yazısını Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği’ne göre değerlendiriciler değerlendirdiğinde eğim, boşluk, ebat, biçim ve çizgi takibi açısından *yetersiz (1)* ve çizgi takibi boyutunda *orta düzeyde (2)* puan almıştı. Bu yazı toplam 6 puan aldığından okunaklık açısından yetersiz olarak değerlendirilmiştir.

Eylem planının içerdiği on haftalık yazı eğitim programı tamamlandıktan sonra “Besinleri alırken nelere dikkat etmeliyiz?” yazısı yeniden yazdırılmıştır. Bu yazı değerlendiricilere göre ÖĞR2 Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği’ne göre eğim, boşluk, ebat, biçim ve çizgi takibi açısından *yeterli (3)* bulunmuş ve 15 puan almıştır. Öğrencinin uygulama tamamlandıktan sonra yazdığı yazı okunaklık bakımından yeterli bulunmuştur. ÖĞR2’nin Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği’ne göre uygulama öncesi ve uygulama sonrası verilerinin çizgi grafiğine yansımaları ise Şekil 140’ta verilmiştir.



Şekil 140. ÖĞR2'nin Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği'ne göre uygulama öncesi ve uygulama sonrası verilerin çizgi grafiği

Şekil 140 incelendiğinde ÖĞR2'ye uygulanan programın öğrencinin yazma güçlüğünün gidermek noktasında uygulama öncesi ve uygulama sonrası pozitif yönde bir artış gösterdiği görülmektedir. Tüm bu durumlar neticesinde ÖĞR2'in yazdığı yazı okunaklık bakımından yeterli bulunmuştur. Son olarak değerlendiricilere göre Yazım Hataları Formu'na uygulama öncesi ve sonrası bakılmıştır. Yazım Hataları Formu'na göre değerlendirme Tablo 50'de verilmiştir.

Tablo 50.

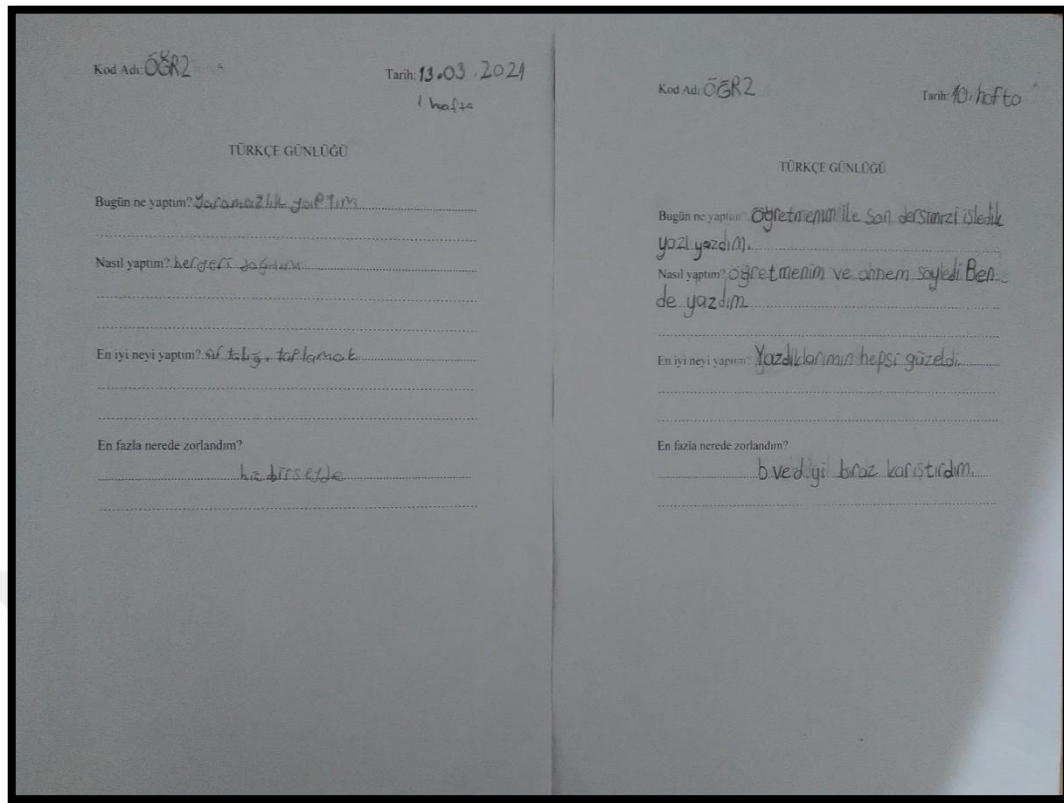
“Besinleri alırken nelere dikkat etmeliyiz?” yazısının değerlendiricilere açısından Yazım Hataları Formu'na göre değerlendirilmesi

		Uygulama öncesi		Uygulama sonrası	
		Var	Yok	Var	Yok
Değerlendirici	Boyutlar				
	Harf Atlama/Ekleme	✓			✓
	Hece Atlama/Ekleme	✓			✓
	Ters Yazma	✓			✓
	Harf Karıştırma	✓		✓	
	Kelimeleri Bitişik/Ayrı Yazma	✓			✓
	Satır Sonunda Hece Ayırma	✓			✓
	Sözcük Atlama/Ekleme	✓			✓
	Sözcüğü Yanlış Yazma	✓			✓
	İmlâ Hataları	✓			✓

	Boyutlar	Var	Yok	Var	Yok
	Harf Atlama/Ekleme	✓			✓
	Hece Atlama/Ekleme	✓			✓
	Ters Yazma	✓			✓
	Harf Karıştırma	✓		✓	
Değerlendirici	Kelimeleri Bitişik/Ayrı Yazma	✓			✓
	Satır Sonunda Hece Ayırma	✓			✓
	Sözcük Atlama/Ekleme	✓			✓
	Sözcüğü Yanlış Yazma	✓			✓
	İmlâ Hataları	✓			✓

Tablo 50'ye bakıldığında ÖĞR2'in yazısındaki içeriğe göre değerlendiriciler uygulama öncesinde tüm alanlarda (*Harf Atlama/Ekleme, Ters Yazma, Harf Karıştırma, Sözcük Atlama/Ekleme, Sözcüğü Yanlış Yazma, Hece Atlama/Ekleme, Kelimeleri Bitişik/Ayrı Yazma, Satır Sonunda Hece Ayırma ve İmlâ Hataları*) yanlışları olduğunu belirtmiştir. Uygulama sürecinde ÖĞR2'nin mevcut hataları üzerinde durularak bu hataları giderilmeye çalışılmıştır. Nitekim uygulama sonrası “Besinleri alırken nelere dikkat etmeliyiz?” yazısının değerlendiriciler açısından değerlendirilmesine göre sekiz alt boyuttan yedisinde (*Harf Atlama/Ekleme, Ters Yazma, Sözcük Atlama/Ekleme, Sözcüğü Yanlış Yazma, Hece Atlama/Ekleme, Kelimeleri Bitişik/Ayrı Yazma, Satır Sonunda Hece Ayırma ve İmlâ Hataları*) başarı sağlanırken; sadece bir alanda (*Harf Karıştırma*) yer yer öğrenci dikkatsizliğinden dolayı olup ÖĞR2 eksikliğini görünce hemen düzeltmiştir. Bu nedenle son yazdığı yazıda her ne kadar harf karıştırma yaşanmasa da araştırmacı gözlemine göre bu problem arada tekrarlandığı için olumsuz olarak değerlendirilmiştir. Bunların dışında diğer alanlarda olumlu yönde bir gelişme olduğu söylenebilir. Tüm bu süreçler ÖĞR2'nin yazısının okunaklılığını olumlu yönde etkilediği dikkat çekicidir.

Son olarak programın etkililiğini ortaya koymak adına öğrenciler tarafından tutulan günlüklere de yer verilmiştir. Günlükler hazırlanırken haftalık olarak öğrencilerin oturumlara ilişkin görüşleri alınmaya çalışılmıştır. Bu günlükler hem öğrencinin kendini değerlendirmesini hem de araştırmacının bir sonraki haftalarda yapacağı planlamalarda önlemler almasına olanak sağlamıştır. Öğrenciler açısından günlük doldurmanın zahmetli bir duruma dönüşmemesi için haftalık veya iki haftada bir şekilde günlükleri tutmaları konusunda esnek davranılmıştır. ÖĞR2'e ait birinci ve onuncu hafta günlüklerinin karşılaştırılması Şekil 141'de verilmiştir.



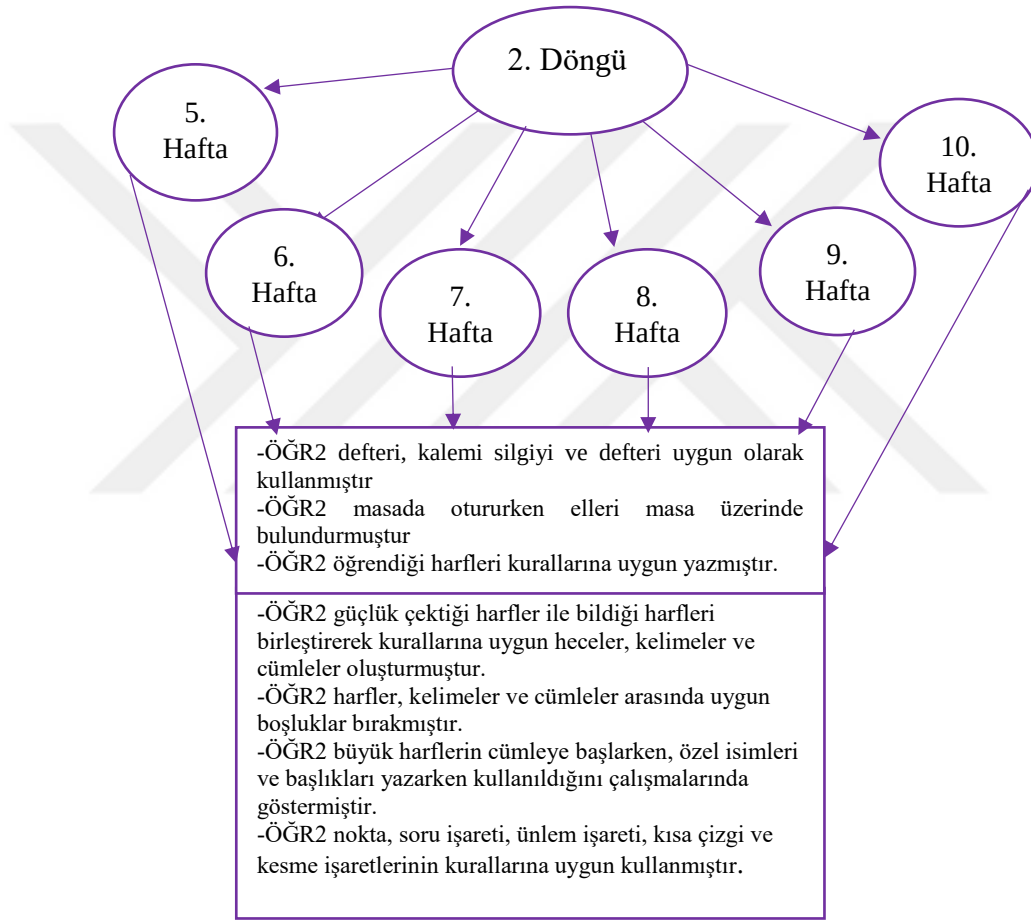
Şekil 141. ÖĞR2'nin birinci ve onuncu haftaya ilişkin günlüklerinin karşılaştırılması

ÖĞR2'ye ait serbest yazı olarak yazılmış Şekil 141'deki günlüklere bakıldığında uygulamaya başlanılan hafta yazılan günlükte birçok noktada hata olduğu göze çarpmaktadır. Harf, hece ve kelimelerdeki hataların yanı sıra cümlelerde anlam bakımından da sorunlar yer almaktaydı. Ayrıca kelimeler ve cümleler arası boşluk sorunları ve verilen görev ile alakalı olmayan yanıtlar verdiği görülmektedir. Her ne kadar günlüklerde çizgiler arası mesafenin fazla olması ve boyutlarının farklı olması yazı yazmasını engellese de yedinci haftadan onuncu haftaya kadar yazılan günlüklerde anlam bakımından da uygun, harf, kelime ve cümlelerin yerinde, boyutlarının yeterli olduğu görülmüştür. Son olarak yaptığı yanlışların farkında olması, imla ve noktalama işaretlerine dikkat etmesi ÖĞR2 için çok iyi bir gelişme olduğu söylenebilir. Bu durum yapılan çalışmanın ÖĞR2 açısından serbest yazısında da olumlu yönde katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

4.1.4.1. ÖĞR2'nin İkinci döngüsüne yönelik genel değerlendirme. Gözlem, görüşme ve araştırmacının günlüğü ve bağımsız değerlendiricilerden elde edilen

verilere göre, dört haftalık uygulamanın ÖĞR2'nin yazma güçlüğüne giderme noktasında olumlu etkiler yarattığı görülmüştür. Birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü haftayı içeren birinci döngü kapsamında belirlenen sorunlara yönelik çözümler üretilmiş ve ikinci döngüde yer alan uygulamalara yansıtılmaya çalışılmıştır.

İkinci döngüde ÖĞR2'nin yazma güçlüğüne giderme noktasında oturumlarda gözlenen öğrenci davranışlarından en çok tekrar edenler ele alınarak, aşağıda verilen Şekil 142 oluşturulmuştur.



Şekil 142. ÖĞR2'nin ikinci döngüsü kapsamında, haftalara göre yazma güçlüğüne ilişkin gözlenen davranışları

Şekil 142 incelendiğinde beşinci, altıncı, yedinci, sekizinci, dokuzuncu ve onuncu haftaların hepsinde öncelikle ÖĞR2'nin ergonomik faktörleri daha sonra güçlük çekilen harflerin öğretimi en son da ÖĞR2 ile hece, kelime ve cümle arasındaki

ilişki ve imla ve noktalama kuralları üzerinde çalışılmıştır. Yine bu süreçlerde ÖĞR2'nin anlamlı cümleler oluşturması ve bunları yaparken daha önce öğrendiği davranışları da unutmamasına özen gösterilmiştir. Genel olarak bakıldığında ÖĞR2'nin uygulama sürecinin başından sonuna kadar aşamalı bir şekilde kazanımların gerçekleştirildiği söylenebilir.

4.1.5. ÖĞR3'ün birinci döngüsüne yönelik bulgular. ÖĞR3'ün birinci döngüsü, birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci hafta uygulama sürecini kapsamaktadır. Bu kapsamda, beş hafta için ayrı ayrı, hazırlanan Bireyselleştirilmiş Öğretim Planları'nın uygulanması yapılmıştır. İlk beş hafta hazırlanan BÖP'lerde ÖĞR3'ün büyük ve küçük kas gelişimi ve zorlandığı harfler üzerinde durulduğundan sürece ilişkin değerlendirmeler; ÖĞR3'ün gerçekleştirdiği çalışma kağıtlarına, araştırmacı gözlemlerine, öğrenci görüşlerine, veli görüşlerinden ve öğretmenin görüşlerinden oluşmaktadır. ÖĞR3'e ilişkin 10 haftalık uygulamalar aşağıda detaylandırılmıştır.

1. hafta:

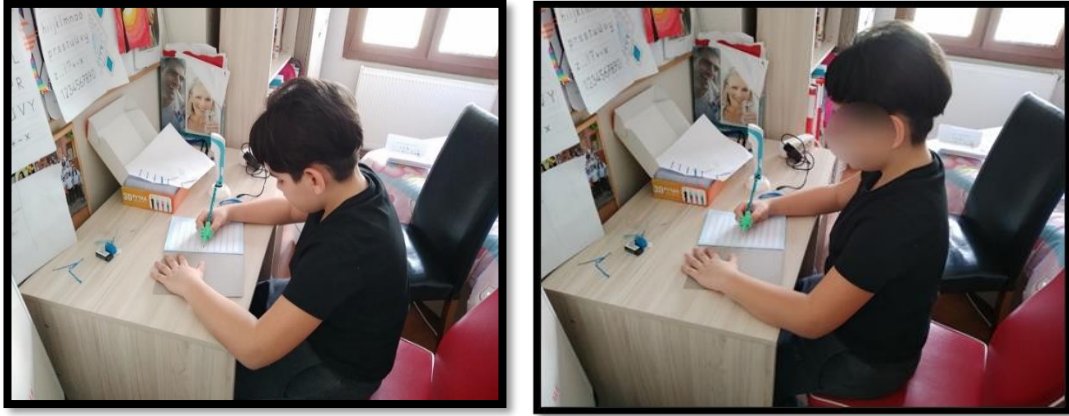
1. Oturum:

Hazırlık: Tüm haftalar işlenecek derslere ilişkin gerekli malzemeler hazırlanmıştır. Daha sonra pandemi süreci de dikkate alınarak ÖĞR3'ün ailesi ile görüşmeye gidilmiştir. 10 haftalık sürece ilişkin bilgi verilmiştir. Görüşmede ÖĞR3'ün özellikle iyi yanları üzerinde durularak başlanmıştır. Sonra zorlandığı harfler aileye belirtilmiştir. Süreçte programın nasıl işleyeceği genel olarak anlatılmıştır. Yapılan görüşmelerde aile, “Okuma yazma sürecinin zor bir süreç olduğunu” ifade etmiştir. ÖĞR3'ün annesi, “Haftanın bir gününde yüz yüze eğitim şeklinde sürecin devam etmesini” istemiştir. Bunda “ÖĞR3'ün araştırmacıyı zorlayacağını ve kontrolünün zor olduğunu düşünüyorum.” söylemleri etkili olmuştur. Bu nedenlerle yüz yüze eğitim olarak devam edilmesine karar verilmiştir. Daha sonra ÖĞR3 ile görüşülmüştür. Bu sürece ilişkin araştırmacı görüşü şu yöndedir: “ÖĞR3 sorgulayan ve hareketli bir öğrencidir. Bazen ani çıkışlar yaptığı gözlenmektedir. Bunların dışında yer yer dikkat dağınıklığı da vardır.” Araştırmacı tarafından önceden 3D kalemle hazırlanan hediyeler, haftanın belirli günlerinde öğrenciye verilmek şartı ile ailesine verilmiştir.

Kazanımdan haberdar etme: ÖĞR3'e "Beni dikkatli bir şekilde dinlemen neticesinde doğru kalem tutma (kalem tutamaç öğrenciye tanıtılıp; sevdiği renkteki tutamaç verilmiştir), silgi kullanma, oturma, sırt ve bel pozisyonları hakkında bilgi sahibi olacaksın." denmiştir.

İşleyiş: ÖĞR3'e uyulması gereken kurallar (kendisini dikkatli bir şekilde dinlemesi ve kendisinin gösterdiği şekilde yapması, bunları yaptığı takdirde daha doğru oturup daha doğru kalem tutacağı ve buna bağlı olarak doğru yazacağı üzerinde durulmuştur) anlatılmıştır. Arkasından derste kullanılacak araçlar (kalem, silgi, açacak, defter, kalem tutamaç) tanıtılmış ve incelemesi için belirli bir süre verilmiştir.

ÖĞR3 başlarda biraz desteğe ihtiyaç duymuştur. Bunun sebebi ise ÖĞR3'ün odasında yer alan sandalyenin uygun olmaması olarak görülmüştür. Bu nedenle ÖĞR3'ün odasının düzenlenmesi yeniden yapılmıştır. Yeni bir sandalye ayarlanmış ve öğrencinin görebileceği şekilde harflerin yönlerinin çıktısı olan kağıtlar mantar tabloya asılmıştır. Yazı öğretimi öncesinde bulunduğu yer olabildiğince düzenlenmeye çalışılmıştır. Süreçte araştırmacının gördüğü ÖĞR3'ün dikkatini dağıtan uyarıcılar ortadan kaldırılmıştır. ÖĞR3'e "Tüm etkinliklerde kullanılacak malzemelerinden kendisinin sorumlu olduğu ve onları koruması gerektiği" ifade edilmiştir. Bu konuda ÖĞR3 "Öğretmenim elinden geleni yapacağıma dair söz veriyorum." demiştir. Daha sonra yanlış bir oturma düzeni ve yanlış kalem tutuş araştırmacı tarafından ÖĞR3'e gösterilmiştir. Araştırmacının yaptığı yanlışlar üzerine sohbet edilmiştir. ÖĞR3 oturuş ve kalem tutuş pozisyonları ile alakalı fikirlerini söylemiştir. Daha sonra doğru oturuşun nasıl olması gerektiği ÖĞR3'e sorulmuştur. ÖĞR3 "Otururken çok eğilmeyeceğim, kollarımı masanın altına koymayacağım ve kalemi de çok sıkımayacağım öğretmenim." demiştir. Bunun üzerine araştırmacı tarafından doğru oturuş gösterilmiştir. Sonra ÖĞR3 tarafından doğru oturuş ve kalem tutuş gerçekleştirmiştir. Bu sürece ilişkin görseller Şekil 143'te verilmiştir.



Şekil 143. ÖĞR3'ün kalem/defter tutuş ve oturuş pozisyonu

Bu süreç ortalama 10-15 dakika devam etmiştir. Sonra çizgi çalışmaları yapılmıştır. Yatay çizgi, düz çizgi, paralel çizgi çalışmaları ile süreç devam etmiştir. Buradaki amaç doğru oturuş sırasında vücut konumunu nasıl kullanması gerektiğini öğretmektir. Bu süreçte daha fazla zorlandığı noktalar üzerinde durulmuştur. Yatay çizgi çalışmasında zorlanmayan ÖĞR3, sağa doğru yatay çizgili çizerken biraz zorlanmıştır. Bunun üzerine tekrar çalışmaları yapılmıştır. Etkinliği doğru şekilde yapıncaya kadar süreç devam etmiştir. ÖĞR3'ün kalem tutuş ve oturuşu ile ilgili görüşleri şu yöndedir: “Öğretmenim farkında olmadan eğiliyorum ve kalem tutamaç çok güzel. Çizgi çizerken başta zorlandım ama şimdi daha keyifli” şeklinde olmuştur.

Değerlendirme: ÖĞR3 yazı yazarken kafası öne doğru eğilmekte ve belini kamburlaştırmaktadır. Bunu ortadan kaldırmak için araştırmacı tarafından yer yer kendisine ipucu verilmiştir. Mavi tutamaç sembol olarak kullanılmıştır. Ne zaman araştırmacı mavi tutamaç derse kalem ve defter tutuşunda, oturuşunda veya bel, sırt pozisyonunda bir hata olduğunu fark edecektir. Bu kapsamda verilen yönergenin ÖĞR3 için olumlu sonuç verdiği gözlemlenmiştir.

Oyunlarım: Bu hafta çizgili defterde renkli kalemle çizgi çalışması yapması istenmiştir.

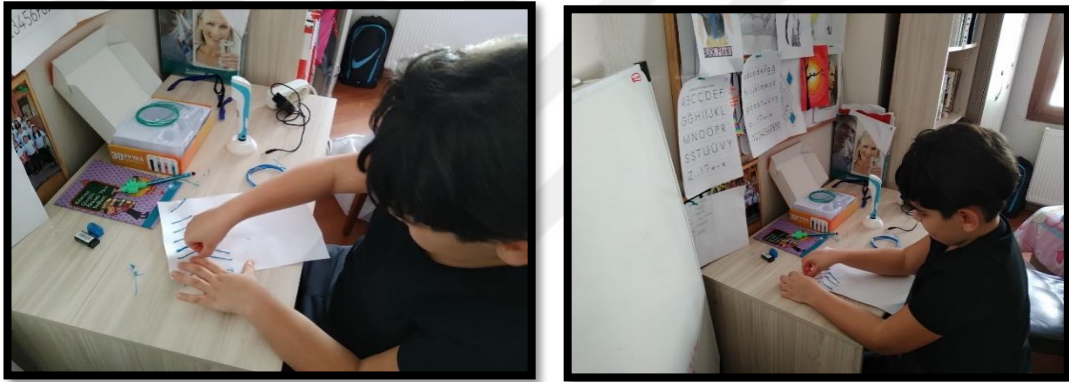
2. oturum:

Hazırlık: İkinci oturumda 3D kalem kullanımı için gerekli tedbirler alınmıştır. Bu kapsamda, süreçte nelerin kullanılması gerektiği, nerelere dikkat edilmesi gerektiği, aracın nasıl çalıştığı, nasıl kapatıldığı üzerinde durulmuştur. Sonra kalemin ve

adaptörünün koyulacağı yer ayarlanmıştır. Arkasından 3D kalemin çalışmasına ilişkin genel bir bilgi verilip; ÖĞR3'ün 3D kalem incelemesi için belirli bir süre verilmiştir. Araştırmacı kendini hazır hissettiğinde oturumun başlayacağını belirtilmiştir.

Kazanımdan haberdar etme: ÖĞR3'e "3D kalemin kullanılması ve bir önceki oturumda öğrenilen kalem tutma ve vücut pozisyonlarının pekiştirileceği" söylenmiştir. Ayrıca "Oriğami ile bu süreçte parmak kasları, ince motor becerilerinin gelişeceği" ifade edilmiştir.

İşleyiş: İkinci oturumda 3D kalem öğretimine geçilmiştir. Sonra yatay çizgi çalışmaları 3D kalemle yapılmıştır. ÖĞR3 "3D kalemle başta korktuğunu alışıncaya kadar çok sevdiğini her zaman bir şeyler yapmak istediğini" söylemiştir. Bu aşamaya ilişkin görseller Şekil 144'te verilmiştir.



Şekil 144. ÖĞR3'ün 3D kalem kullanımı ve çizgi çalışması

Ödüllendirme: ÖĞR3'e araştırmacı tarafından hazırlanmış 3D gözlük hediye edilmiştir.

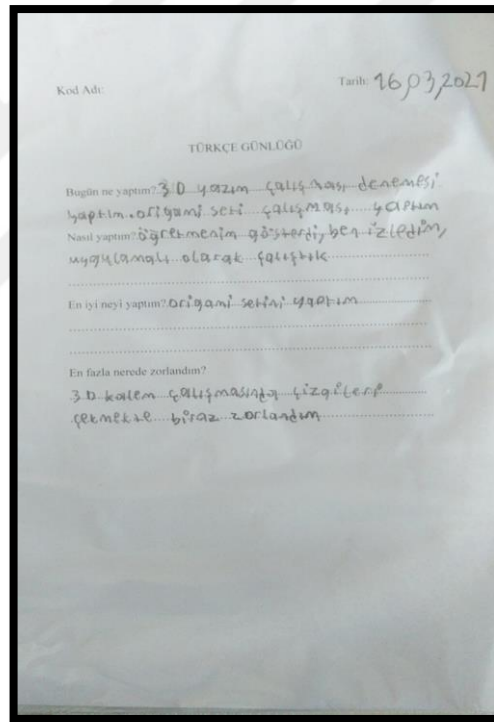
İkinci oturum bitimine yakın ÖĞR3'e hem eğlenip hem de alıştırmaya başlaması için alınan origami setindeki bir origami araştırmacı ile birlikte yapılmıştır. Ardından yapılan origamiyi ÖĞR3'ten yeniden yapması istenmiştir. Birkaç deneme yaptıktan sonra ÖĞR3 origamilerin mantığını anlayınca süreç tamamlanmıştır. Son olarak araştırmacı dersi dikkatli bir şekilde dinlediği ve ders esnasında yerinden kalkmadığı için ÖĞR3'e teşekkür edip birinci hafta tamamlamıştır.

Değerlendirme: ÖĞR3 3D kalem kullanırken başlarda çok heyecanlanmıştır. Sonraki süreçlerde heyecanı azalmıştır. Ayrıca ÖĞR3'ün ailesine diğer origamilere ilişkin

kılavuz resimler whatsapp üzerinden gönderilmiştir. Böylelikle öğrencinin kol kasları ve ince motor becerileri üzerine çalışılmıştır.

Oyunlarım: Bu hafta içerisindeki çizgili defterde çizgi çalışmalarını yaparken özellikle vücut konumuna, kalem tutuşuna, ayaklarının doğru konumlanmasına dikkat etmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Yine etkinlikleri yaparken farklı renkli kalemler kullanması istenmiştir. Son olarak ÖĞR3'e 10 tane farklı karakterdeki origamiler verilmiş ve bu hafta içi her hafta içerisinde her gün bir tane veya iki tane origami yapıp fotoğrafını araştırmacıya göndermesi istenmiştir.

Birinci hafta içinde ÖĞR3'ün yaptığı çalışmalardan bir tanesi öğrenci günlüğüne Şekil 145'teki gibi yansımıştır.



Şekil 145. ÖĞR3'ün ilk hafta yazdığı günlük

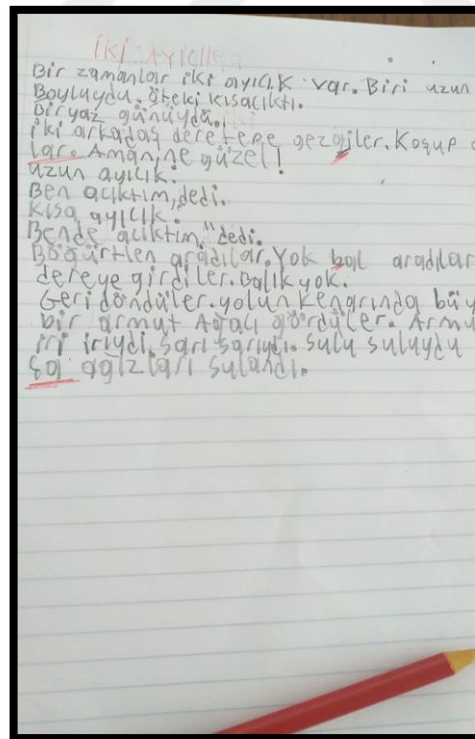
İlk hafta yazılan günlük örneği birçok açıdan kusurlu olmakla birlikte süreçte nelere dikkat edilmesi açısından araştırmacıya bilgi kaynağı olmuştur. Kendi istekleri üzerine yazdıkları günlükler dışında her gün yazmak yerine haftada bir gün genel görüşleri alınmaya çalışılmıştır. Nitekim kendi başlarına yazdıkları yazı ile bir gözetmen

eşliğinde yazdıkları yazı farklı olabilmektedir. Bunların dışında ilk hafta biterken yapılan diğer çalışmalar Şekil 146’da verilmiştir.



Şekil 146. ÖĞR3'e ait origami çalışmaları

ÖĞR3 verilen tüm origamileri başarı ile tamamlamıştır. ÖĞR3 yapılan origamileri odasındaki mantar panoya asmıştır. Bu süreçlerde ÖĞR3 “Ailesinden yardım aldığını ve keyif aldığını” belirtmiştir. Bunların dışında ilk haftaya ilişkin yazı örneklerinden biri de Şekil 147’de verilmiştir.



Şekil 147. ÖĞR3'ün birinci haftaya ilişkin serbest yazı örneği

Bu hafta ÖĞR3'ün annesi birlikte yaptıkları bir çalışmayı araştırmacıya göndermiştir. Annesi “Şu an yazımız bu şekil ben elimden geldiğince yazı yazdırıyorum. Biraz endişeliyim” demiştir. Bunun üzerine araştırmacı “Gerekli hassasiyeti göstererek bu sorunu aşabilecekleri konusunda annesini cesaretlendirmiştir. Süreç boyunca sürekli iletişim halinde olacakları ve her konuda gereken yardımı yapacağını” ifade etmiştir.

2. hafta:

1. oturum:

Bir önceki haftanın değerlendirilmesi: Derse başlamadan önce geçen hafta neler öğrenildiği ÖĞR3'e sorulmuştur. ÖĞR3 geçen hafta öğrendiklerini uygulamalı bir şekilde göstermiştir. Kalem tutma, oturuş pozisyonları ve konumlanması ile ilgili bilgilerini söylemiştir. Genel bağlamda zorlanmamıştır. Bunların yanı sıra hafta içerisinde yaptığı çizgi çalışmalarını göstermiştir. Daha sonra ÖĞR3'e derse başlamadan önce kurallar tekrardan hatırlatılmıştır. ÖĞR3 araştırmacıya gerekli kurallara uyacağını söylemiştir. ÖĞR3'e etkinlikler hazırlanırken daha çok dikkatini çekecek etkinlikler üzerinde durulmuştur.

Hazırlık: Birinci oturumda kullanılacak kalem, silgi, kalem tutmaç, renkli karton, yapıştırıcı, makas, bant vb. araçlar masanın üzerine koyulmuştur. Bunlarla neler yapılabileceği sorulmuştur. ÖĞR3'ün incelemesi için süre verilmiştir. Bu kapsamda ÖĞR3 “Öğretmenim merak ediyorum. Aklıma bir şey gelmiyor. Anlatır mısınız?” demiştir. ÖĞR3'e “Bugün seninle çok değişik bir etkinlik yapacağız.” denilerek birinci oturuma başlanmıştır.

Kazanımdan haberdar etme: Bugün yazmakta zorlandığın “b, d, c, ç ve f” harfinin öğretiminin gerçekleştirileceği ÖĞR3'e ifade edilmiştir. Araştırmacıyı dikkatli bir şekilde dinlemesi neticesinde zorlandığı harfleri doğru yazabileceği ve yazsının güzelleşeceği belirtilmiştir.

İşleyiş: Birinci oturuma “b” harfi ile başlanmıştır. Harf öğretilirken öncelikle panoda asılı harflerin yönünü gösteren kâğıda bakması istenmiştir. Sonra araştırmacı tarafından öncelikle büyük harfin yönü gösterilmiştir. Sonra rakamsal (yukarıdan aşağıya düz bir çizgi (1) ve başlangıç noktası kılavuz çizgili defterde ikinci ve üçüncü çizgi üzerinde olacak şekilde oval bir çizgi (2)) olarak ifade edilmiştir. Ardından ÖĞR3'ten harfi aynı şekilde masa üzerinde göstermesi istenmiştir. Daha sonra havada

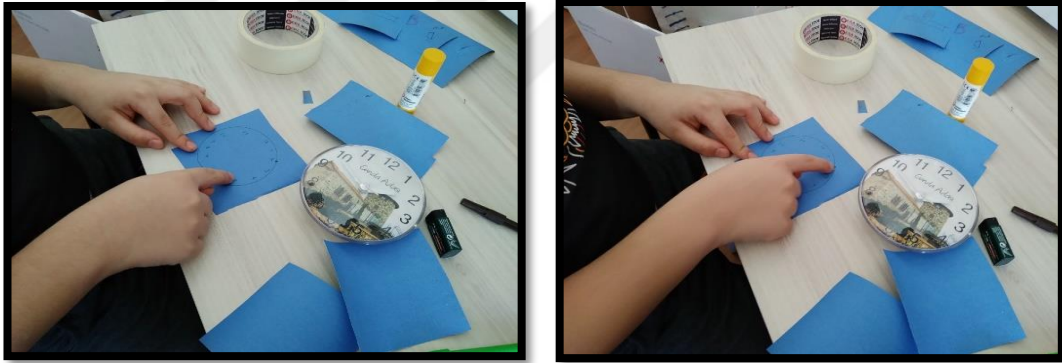
gözü kapalı bir şekilde canlandırılması istenmiştir. ÖĞR3 gözü kapalı bir şekilde harfi parmağıyla yazmıştır. Tüm süreçler bitince *Söyle, Çiz, Yaz ve Parçala Stratejisi*’ne geçilmiştir. Bu strateji uygulamadan önce, harf ile ilgili öğrenciden sevdiği bir hayvan, eşya veyahut bir nesneye söylemesi istenmiştir. ÖĞR3 hayvan bulmakta zorlandığı noktada kendisine ipucu verilerek; örneğin “Denizde yaşar.” denilmiştir ve “balık” kelimesine ulaşıncı “balık” resmini sevmiş olduğu bir renk olan mavi karton üzerine çizmesi istenmiştir. Bu süreçte zorlandığı noktalarda araştırmacı ÖĞR3’e yardımcı olmuştur. Balık resmini çizdikten sonra “balık” kelimesi büyük harflerle altına yazılmıştır. Yazma işlemleri yapılırken araştırmacı tarafından cetvel yardımı ile yardımcı çizgiler çizilmiştir ve harflerin nasıl konumlanacağı konusunda sözel ve fiziksel yardımda bulunulmuştur. Arkasından büyük “B” harfi kesilmiş “Balık” resminin altına konulmuştur. Daha sonra küçük harflerle balık yazılmış ve küçük “b” harfi kesilmiştir. Balık resminin üzerine kesilen harfler büyük “B” ve küçük “b” olacak şekilde yapıştırılmıştır. Daha sonra küçük “b” harfinin nasıl oluşturulacağı araştırmacı tarafından ÖĞR3’e hem yönlerin yer aldığı kağıt üzerinden hem de parmak ile gösterilmiştir. Sonra ÖĞR3’ün zihninde canlandırması istenmiş ve gözleri kapalı bir şekilde ve masanın üzerinde parmaklarıyla harfin çizimini gerçekleştirmiştir. Son aşamada çalışma kağıtları ile noktalı olarak büyük ve küçük harflerin çizimi gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte ÖĞR3 kurşun kalemle noktalı harflerin üzerinden teker teker geçmiştir. Aynı işlemler (harfin söylenmesi, harfle başlayan bir nesne, hayvan, eşya vb. bulunması, belirlenen şeklin çizilmesi, altına şeklin isminin yazılması, öğrenilecek harfin ve şeklin kesilmesi ve panoya asılması) büyük küçük “D/d” harfi için de gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada sembol olarak “Domuz” resmi çizilmiş ve “D” harfi kesilip resmin üzerine yapıştırılmıştır. Yine “C” harfi için “Cetvel” çizilmiş ve kesme işlemleri yapılmıştır. Bu sürece ilişkin görseller Şekil 148’de verilmiştir.





Şekil 148. “Söyle, Çiz, Yaz ve Parçala Stratejisi”nin uygulanması

Oturum esnasında evdeki saatine bakıp saatin “O” harfine benzediğini dile getiren ÖĞR3’e yuvarlak harflerin başlangıç noktası hakkında bilgi verilerek; örneğin saat resmi çizilmiştir. Başlangıç noktası üzerinde durularak sonraki harflere ilişkin ön bilgiler verilmiştir. Bu aşamada yapılan etkinliğe ilişkin görseller Şekil 149’da verilmiştir.



Şekil 149. Saat çizme etkinliği

Ek olarak bu süreçte makas kullanarak küçük ve büyük kas üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Bunun için ÖĞR3’ün istediği farklı şekiller çizilip kesilmiştir. Birinci oturum biterken ÖĞR3’e teşekkür edilerek sonuçlandırılmıştır.

Değerlendirme: Birinci oturumun araştırmacının günlüğüne yansıma şu yöndedir: “Genellikle çoğu noktada araştırmacıya soru sormuştur. Yine süreçte başka şeylerle ilgilenip dikkatini toplayamadığı noktalar olmuştur. Bunların dışında etkinlikler esnasında keyif aldığını ve harfleri anladığı söylenebilir. Çalışma kağıtlarına yazarken

de yer yer kalem tutmaçtan kaynaklı ve hızlı davrandığı için kaymalar olması nedeniyle kalem tutamaç sembolünden yararlanılmıştır. Bu kapsamda ÖĞR3 ile yapılan anlaşma şu şekildedir: “Mavi kalem tutamaç ile kendisine bir şifre oluşturduk; ne zaman mavi sembol dersek ÖĞR3 tarafından duruşunda bir hata olduğunu fark edilecek ve oturuşunu, kalem tutuşunu veya belini ve boyun hizasını düzeltecektir”. Bu konuda ÖĞR3 “Öğretmenim tamam da ben her zaman bunu nasıl kontrol edeceğim? Elimden bazen kayıyor.” demiştir. Bunun için kalem tutmacı bantla sabitlenmiştir.

Birinci oturum sonunda ailesi ile yapılan görüşmede ÖĞR3 “Çok keyif aldığını” dile getirmiştir. Annesi ÖĞR3 için “Zor olacağını biliyorum ama elimizden gelene yapacağız” şeklinde konuşmuştur. Araştırmacı aileyi cesaretlendirmek adına “Bunların olabileceğini gerekli hazırlıkların yapıldığı ve bu sürecin en iyi şekilde sonuçlanacağını” söylemiştir.

Ödüllendirme: ÖĞR3’e sevdiği ve annesinin önerdiği bir yiyecek verilmiştir.

Oyunlarım: Bu hafta içerisinde öğrendiği harfleri çizgili çizgisiz harflerin yer aldığı çalışma kağıtlarına yazması istenmiştir.

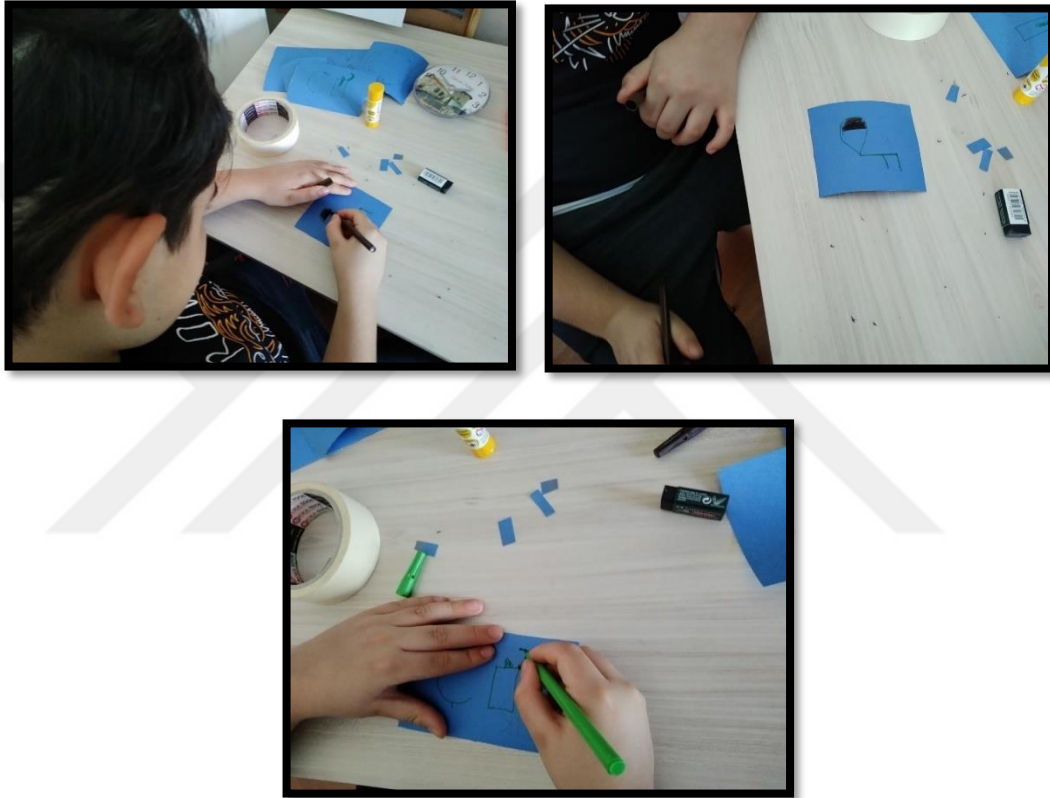
2. Oturum:

Hazırlık: İkinci oturuma başlandığında daha rahat hissetmesi için ÖĞR3 ile kısa bir sohbet gerçekleştirilmiştir. Arkasından ÖĞR3’e “Kalan harflerin öğrenimine devam edeceğiz hazır mısın?” denilmiştir. ÖĞR3 “Öğretmenim bu etkinliği çok sevdim. Şimdiden bir sürü farklı şey aklıma geliyor” demiştir. Bunun üzerine ÖĞR3’e “Şimdi ise kalan harfler için farklı bir strateji öğreneceğiz” denilmiştir. ÖĞR3’ün kendini hazır hissetmesi üzerine derse geçilmiştir.

Kazanımdan haberdar etme: Araştırmacı ÖĞR3’e “Şimdi de geri kalan “ç ve f” harflerini öğreneceğiz.” demiştir.

İşleyiş: İkinci oturumda “ç” ve “f” harfi üzerinde durulmuştur. Her harf öğretiminde olduğu gibi öncelikle yönlerin yer aldığı kâğıt üzerinde harflerin yönleri, vurgusu ve zihinsel canlandırması yapılmıştır. Arkasından *Zihinde Canlandır Stratejisi* kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından ÖĞR3’e anlatılmıştır. Bu kapsamda şunlar yapılmıştır: Öncelikle harfin çizimi büyük harf şeklinde gerçekleştirilmiştir.

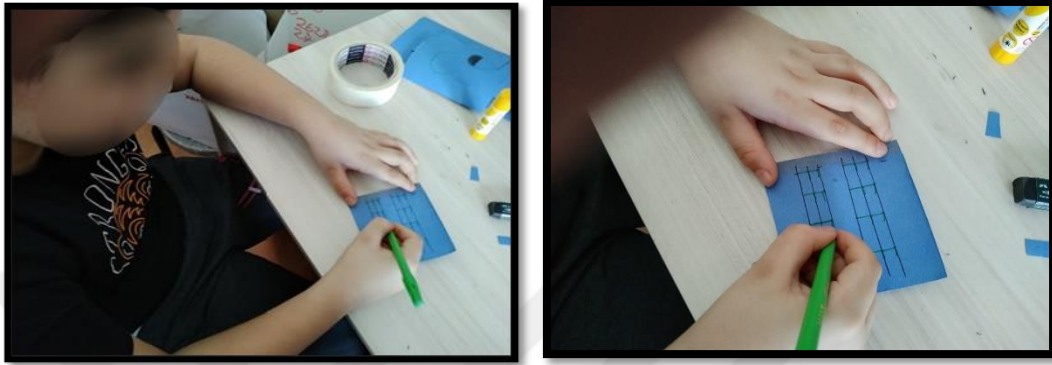
Arkasından harfle ilgili bir nesne, hayvan veya sembolü harfin bir uzantısı olacak şekilde çizilmeye çalışılmıştır. Örneğin “f” harfi çizildikten sonra uzantısına “fındık” resmi yapılmıştır. Böylelikle harf ile şekil arasında bir ilişki kurulmaya çalışılmıştır. “Ç” harfi için uzantısına “çakmak” resmi çizilmiştir. Stratejiler öğretilirken ÖĞR3’ün harfi önce düşünmesi, arkasından o harfi ile ilgili nesne veya hayvanı düşünmesi sonra harfin yazılması, daha sonra ilgili nesnenin veya hayvanı uzantısına yazılması işlemleri gerçekleştirilmiştir. Bu aşamaya ilişkin görseller Şekil 150’de verilmiştir.



Şekil 150. “Zihinde Canlandır Stratejisi” etkinliği

Bu etkinlik esnasında çok heyecanlanan ÖĞR3 “Öğretmenim şimdi ben harfi düşünüyorum. Sonra onunla ilgili şeyler düşünüyorum. Bir sürü bir şey aklıma geliyor.” Şeklinde açıklamalarda bulunarak etkinliğe ilişkin olumlu yorumlar yapmıştır. Yine süreçte ÖĞR3’ün renkli kartonlara yazı yazarken araştırmacı tarafından harfin üç aralıklı çizgili defterdeki yeri baz alınarak cetvelle yardımcı çizgiler çizilmiştir. Bu çizgiler ÖĞR3 için faydalı olmuştur. Nitekim harfi çizerken başlangıç ve bitiş noktaları ile etkinliklerde yer alan üç aralıklı çizgilerdeki konumu

üzerinde durularak tekrar edilmiştir. Bu aşamada ÖĞR3'ün zorlandığı durumlarda araştırmacı fiziksel yardımda bulunarak ilgili harfin en iyi şekilde oluşturulması için rehber olmuştur. ÖĞR3 özellikle yazı yazarken sık sık soru sorduğu için dikkatinin dağıldığı yerlerde kısa sohbetlerle motive edilmeye çalışılmıştır. Bu süreçlerden birine ilişkin görseller Şekil 151'de verilmiştir.



Şekil 151. “Ç” ve “F” harflerinin renkli kartona kılavuz çizgilerle yazılması

Son olarak da noktalı etkinlik kağıtlarında büyük ve küçük harflerin üzerinden geçilmiştir. ÖĞR3'e dikkatli bir şekilde dinlediği için teşekkür edilmiştir. İkinci oturum bu şekilde tamamlanmıştır.

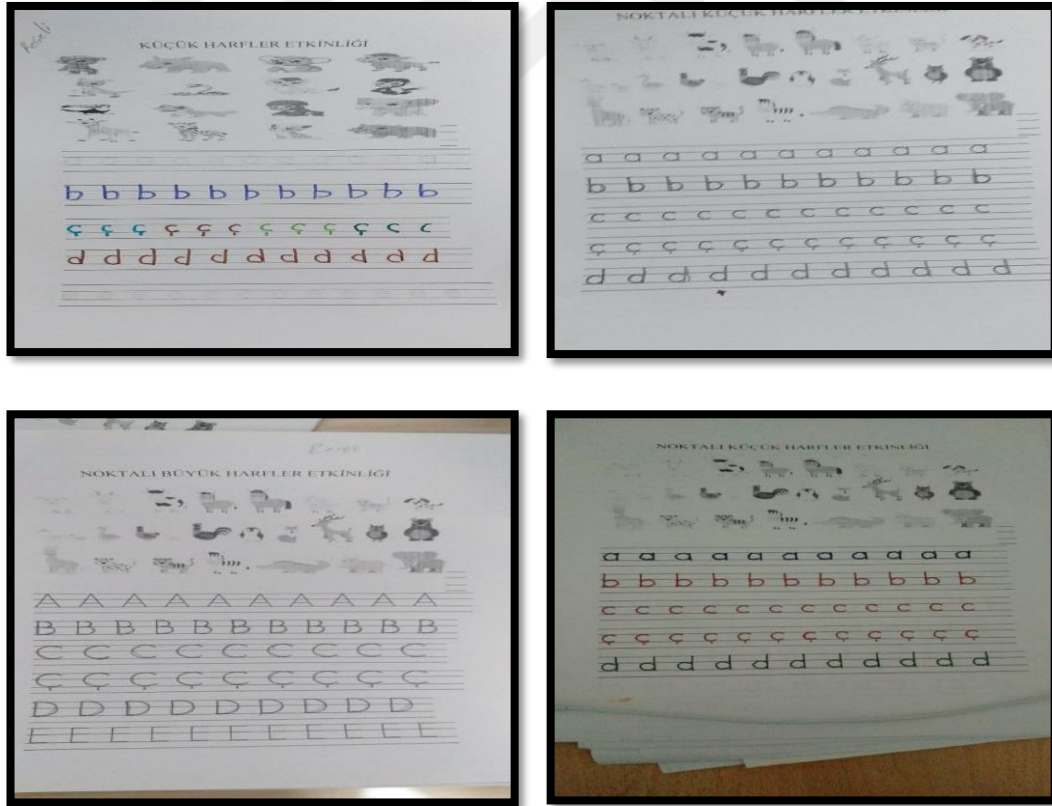
Değerlendirme: İkinci haftaya ilişkin araştırmacı günlüğünden notlar şu yöndedir: “ÖĞR3, özellikle ikinci oturumda bazı konularda desteğe ihtiyaç duymuştur. Bu nedenle araştırmacı ÖĞR3'e yardımcı olmuştur. Bazen dikkati dağıldığı için veya bir an evvel bir şeyleri bitirmek istediği için hızlı yazma işlemleri gerçekleştirmiştir. Bu nedenle araştırmacı tarafından ÖĞR3'e gerekli ipuçları verilmiştir. Harfin en doğru şekilde çizimi gerçekleştirildikten sonra etkinlik sonuçlandırılmıştır.” Bunların dışında ÖĞR3 dikkatini toplamakta yer yer zorlanmaktadır. Bu duruma çözüm bulmak amacıyla araştırmacı etkinlikleri yönetirken ÖĞR3'ün kendisini en iyi şekilde ifade etmesine olanak sağlayarak kafasına takılan kısımları ortadan kaldırmaya çalışmıştır. Son olarak harflere ilişkin etkinlik kağıtları doldurulurken her güzel harfe bir yıldız verileceği belirtilerek harfleri doğru bir şekilde yazması amaçlanmıştır. Bu kapsamda ÖĞR3 harfleri yazarken daha başarılı olmuştur denilebilir. Özellikle noktalı harfleri yazarken sorun yaşamayan ÖĞR3 noktasız harfleri yazarken bazen kaymalar yapmıştır. Çünkü ince uçlu kalem için fazla olan harf aralığı geniş uçlu keçeli

kalemler için de dar olmakta ve taşmaktadır. Bu nedenle etkinlik kağıtları için uygun uçlu renkli kalemler kullanılmasına özen gösterilmiştir.

Ödüllendirme: Araştırmacı tarafından hazırlanan üç boyutlu gözlük modeli ÖĞR3'e verilmiştir.

Oyunlarım: Bu hafta noktalı noktasız harflerin yer aldığı çalışma kağıtlarına öğrenilen harfleri yazması istenmiştir.

İkinci hafta özellikle ÖĞR3'ün ailesiyle yapılan görüşmelerde etkinlik kağıtlarını nasıl doldurmaları gerektiği konusunda ailenin “Öğretmenim “a” harfinden başlayarak tüm harfleri yapacağız gibi anladık.” demesi üzerine her hafta öğrenilen harfler ve yapılacak etkinlikler üzerinde işaretlenmiştir. Araştırmacının uyarısı doğrultusunda renkli kalemlerle sürece devam etmişlerdir. Nitekim noktalı ve noktasız harflerin belirgin olarak görülmesi öğrencilerin dikkatini arttırmakta ve görsel açıdan keyif almalarına olanak vermektedir. Bu da motivasyonu artırıcı bir unsur olmaktadır. Bu haftaya ilişkin görseller Şekil 152’de verilmiştir.

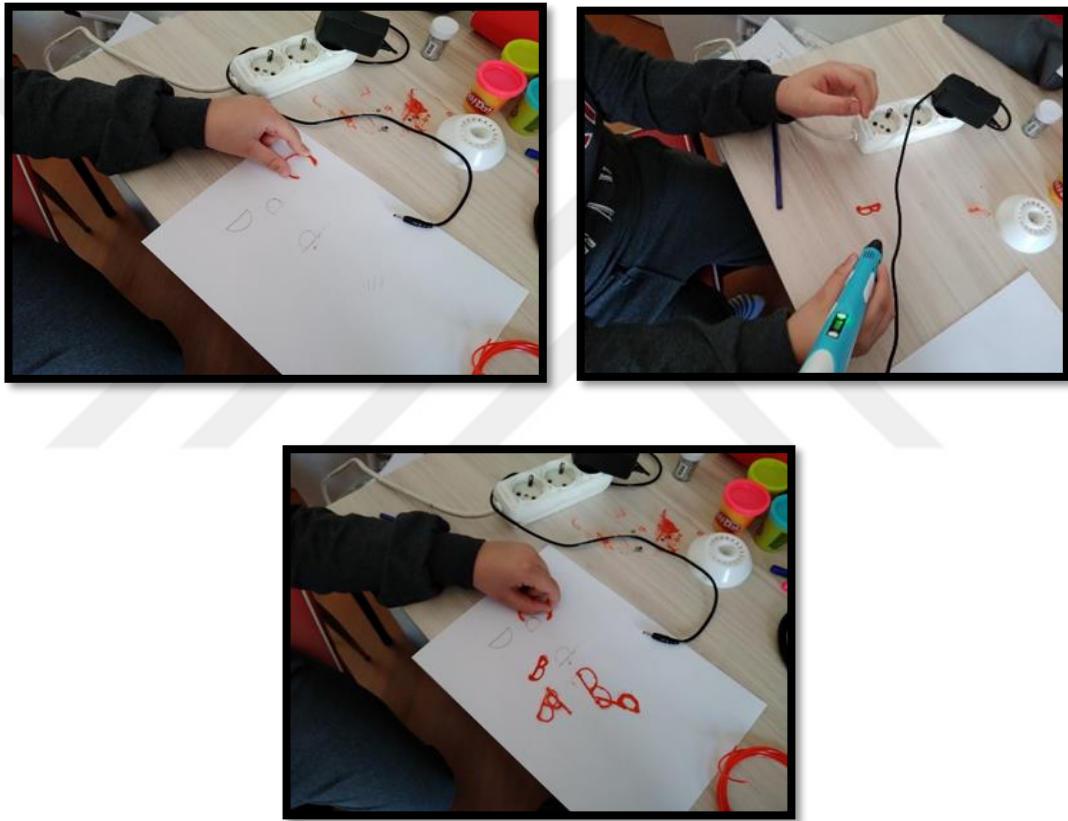


Şekil 152. ÖĞR3'ün ikinci haftaya ilişkin görselleri

3. Hafta:

1. oturum:

Bir önceki haftanın değerlendirilmesi: ÖĞR3'ten geçen hafta öğrenilen harfler ve yapılan etkinliklerle ilgili sohbet edilmiştir. ÖĞR3 “Çalışma kağıtlarına öğrendiği harfleri yazdığını” ifade etmiştir. Araştırmacı tarafından çalışma kağıtları kontrol edilmiştir. Sonra doğru ve güzel harflerin üzerinde durulmuştur. Genel tekrar olması açısından en çok karıştırdığı “b” ve “d” harfleri ÖĞR3 tarafından 3D kalem ile çizilmiş ve çıkartılmıştır. Bu süreçle ilişkin görseller Şekil 153’te verilmiştir.



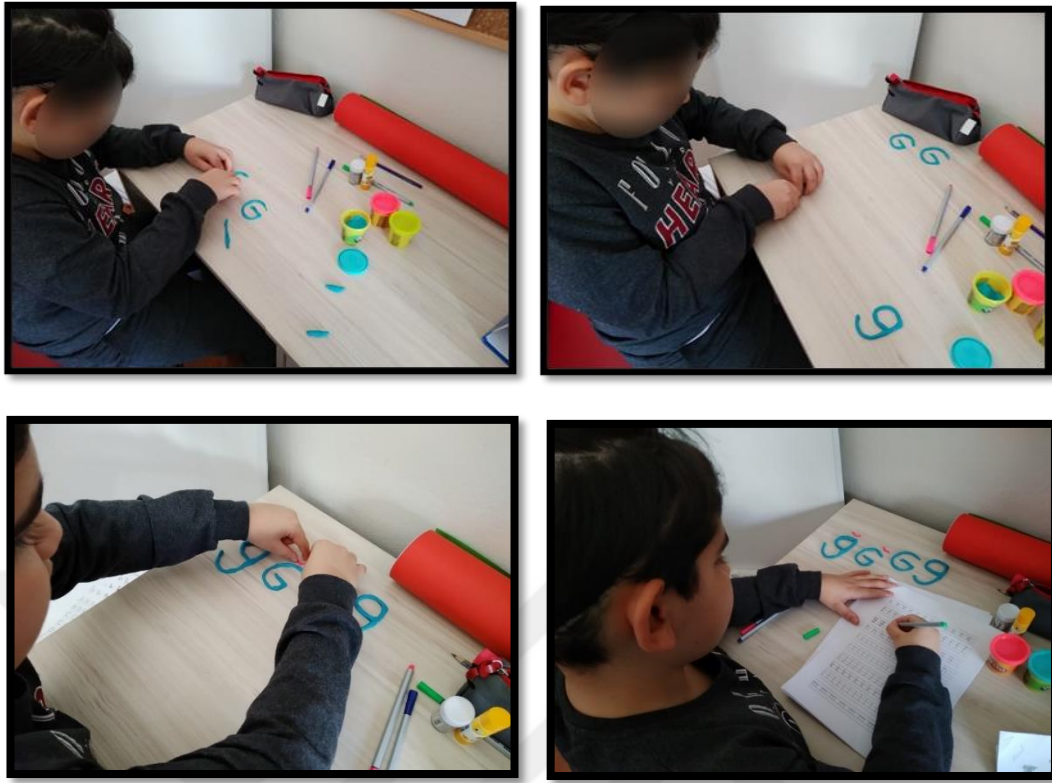
Şekil 153. Küçük “b” ve “d” harflerinin 3D kalemle çizilip çıkartılması

Bu süreçlerde ÖĞR3’ün zorlanmadığı harflere (c harfi vb.) de değinilerek çalışma kağıtlarına yazma işlemleri yapılmıştır. Harflerin 3D kalemle çıkartılması neticesinde ÖĞR3’ten parmakla üzerinden geçerek yönlerini ve oluşumunu ifade etmesi istenmiştir.

Hazırlık: Etkinlikte kullanılacak “mukavva, sim (annesi ile iletişime geçilerek sevdiği renkteki sim alınmıştır), yapıştırıcı, kalem, silgi, oyun hamuru” gibi araçlar gösterilip; bu araçlarla neler yapılabileceği sorulmuştur. ÖĞR3 “Çok sevdiğim bir sim var tahmin edemiyorum. Hemen yapalım öğretmenim” demiştir. Sim, 3D kalem ve oyun hamurunda sevdiği renkleri seçmesi istenmiştir ve seçilen araçlar kullanılmıştır. ÖĞR3’ün derse hazır hissetmesi neticesinde birinci oturum başlamıştır.

Kazanımdan haberdar etme: ÖĞR3’e “Bu dersi dikkatli bir şekilde dinlenmesi sonucunda “g, ğ, h, j, l” harflerini iyi bir şekilde öğreneceği ve doğru biçimde yazabileceği” söylenmiştir.

İşleyiş: İlk olarak “g ve ğ” harflerinin doğru yazımı önce büyük harflerin öğretimi, arkasından küçük harflerin öğretimi yapılmıştır. Araştırmacı harfi öğretirken ÖĞR3’ten öncelikle panoda asılı harflerin yönünü gösteren kâğıda bakmasını istemiştir. Araştırmacı tarafından öncelikle büyük harfin yönü gösterilmiştir. Sonra rakamsal olarak ÖĞR3’e “Geçen hafta öğrendiğimiz gibi saatin iki noktasından başlanarak üç aralıklı defterde, iki aralığa denk gelecek şekilde büyük bir yarım ay çiziyoruz sonra üç aralıklı çizgili defterdeki ikinci çizgiye denk gelecek şekilde aydan aşağıya doğru düz bir çizgi çiziyoruz.” denilmiştir. Küçük “g” harfi için de üç aralıklı defterdeki orta aralıktan başlanarak yine saatin iki noktası referans alınarak birinci vuruşta yuvarlak oluşturulması gerektiği ikinci vuruşta ise kuyruğu üçüncü aralığa gelecek oval bir uzantı olması gerektiği belirtilmiştir. Büyük “Ğ” ve küçük “ğ” harfleri için de tüm süreçlere bir şapka eklendiği söylenmiştir. Süreç genel olarak ÖĞR3’e benzetme yapılarak açıklanmıştır. Ardından ÖĞR3’ten harfi aynı şekilde masa üzerinde göstermesi istenmiştir. Daha sonra havada gözü kapalı bir şekilde canlandırması istenmiştir. ÖĞR3 gözü kapalı bir şekilde harfi tekrardan parmağıyla yazmaya çalışmıştır. ÖĞR3 tüm işlemleri eksiksiz yapınca; araştırmacı, “Şimdi bu harfleri oyun hamuru ile nasıl yapacağız?” diye sormuştur. Küçük “g” harfi için ÖĞR3 “Öğretmenim böyle çevireceğiz önce yuvarlak yapacağız sonra altından kuyruğu uzatacağız.” demiştir. Şapkalı olanları ayırt etmek için de farklı renkte bir şapka kullanılmıştır. Bu durumda ÖĞR3 “Öğretmenim böyle daha belli oluyor.” demiştir. Oyun hamuru ile çalışma yapılırken de öncelikle büyük sonra küçük harfler yapılmıştır. Bu süreçlere ilişkin görseller Şekil 154’te verilmiştir.



Şekil 154. Büyük/küçük “G ve Ğ” harflerinin oyun hamuru ile yapılması

Sonra büyük/küçük “G, Ğ, g ve ğ” harflerinin yazımının kaç vuruştan oluştuğu ve nerelere dikkat edilmesi gerektiğini ÖĞR3’ten ifade etmesi istenmiştir. ÖĞR3 çalışma, yönlerin yer aldığı kâğıda bakarak açıklamıştır. Havada ve masada çizimi yapıldıktan sonra oyun hamuru ile oluşan harfler üzerinden parmakla geçilmiştir. Çalışma bittikten sonra noktalı-noktasız olarak hazırlanmış etkinlik kâğıdında harflerin çizimi yapılmıştır. Bu sürece ilişkin görseller Şekil 155’te verilmiştir.



Şekil 155. Büyük/küçük “G ve Ğ” harflerinin etkinlik kağıtlarına çizilmesi

Son olarak ÖĞR3'e gösterdiği çabadan dolayı teşekkür edilmiştir. Böylece birinci oturum tamamlanmıştır.

Değerlendirme: Birinci oturumda ÖĞR3 çok heyecanlanmıştır. ÖĞR3 “Öğretmenim tüm harfleri yapabilirim. Bu oyun hamurlarını ders dışında da kullanabilir miyim?” diye araştırmacıya sormuştur. Araştırmacı “Bu araçların ders dışında da oynayabileceğini ve farklı etkinlikler yapabileceğini” belirtmiştir. Genel olarak harfleri oluştururken zorlanmadığı gözlemlenmiştir.

Oyunlarını: Bu hafta ailesine hazırlanan etkinlik kağıtları mail yolu ile gönderilmiştir. Fazladan alınan çıktılarla öğrenilen harfleri tekrar etmesi istenmiştir.

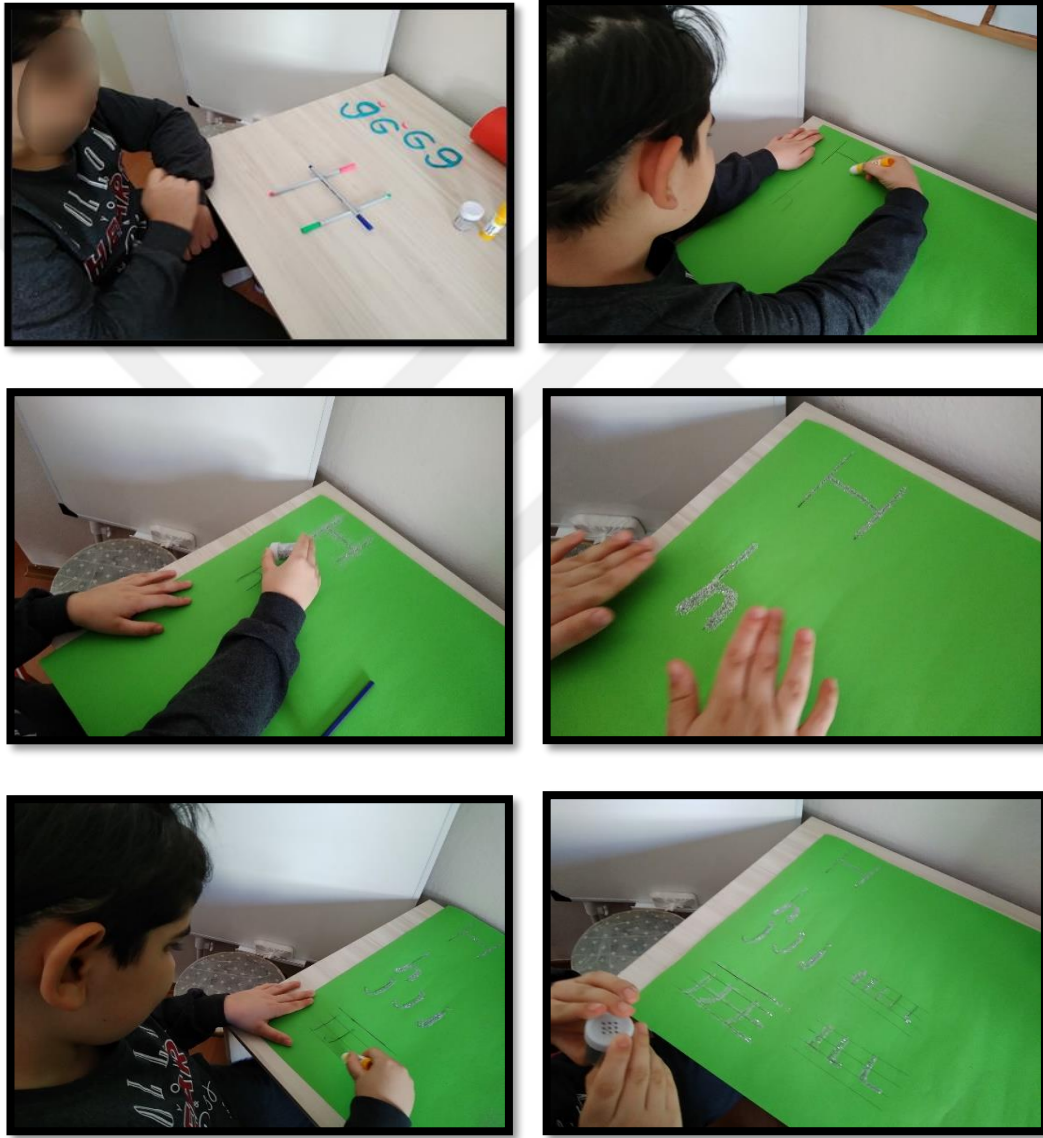
2. oturum:

Hazırlık: Bunun için etkinlik araçları olarak “yapıştırıcı, mukavva ve (sevdiği bir renkte) sim” kullanılmıştır. ÖĞR3'e “En sevdiğin sim ile nasıl bir şey yapacağız.” diye sorulunca ÖĞR3 “Öğretmenim bu sim parlıyor. Bir şeylerin üstüne dökersek parlatacaktır.” demiştir. Bunun üzerine araştırmacı ÖĞR3'e “Hoşuna gidecek bir etkinlik yapacağız hazır mısın?” diye sormuştur. ÖĞR3 “Hemen başlayalım öğretmenim.” deyince ikinci oturum başlamıştır.

Kazanımdan haberdar etme: ÖĞR3'e “Şimdi ise yazmakta zorlandığın diğer harfleri (h, j, l) öğreneceğiz.” denilmiştir.

İşleyiş: İkinci oturumda “h, j, l” harflerinin öğretimine geçilmiştir. “*Harfini Parlat Etkinliği*” kapsamında öncelikle harflerin yönleri gösterilmiştir. Bu aşamada öğretilecek harfin panoda gösterilmesi, rakamsal olarak ifade edilmesi özellikle küçük “h” harfi için yukarıdan aşağıya düz çizgi (1) ve üç aralıklı defterde orta çizgiden başlanarak aşağıya doğru eğimli bir çizgi (2) olarak belirtilirken; küçük “j” harfi için üç aralıklı defterde ikinci çizgisinden başlanarak kuyruğu dördüncü çizgiye degecek şekilde oval bir çizgi (1) ve üste bir nokta (2) olacak şekilde ifade edilmiştir. Bu harf ÖĞR3 için daha güç olduğu için üzerinde durulmuştur. Bu kapsamda karton üzerinde araştırmacı tarafından cetvel yardımı ile yardımcı çizgiler çizilerek ÖĞR3'e yardımcı olunmuştur. Daha sonra harfin ÖĞR3 tarafından gözleri kapalı havada ve masada çizilmesi istenmiştir. Son olarak ÖĞR3 yön kağıdında parmakla üzerinden geçmiştir. Arkasından harflerin mukavva üzerine çizileceği ve üzerinden tutkal ile geçileceği belirtilmiştir. ÖĞR3 “Öğretmenim simi nerde kullanacağız?” diye sorunca araştırmacı

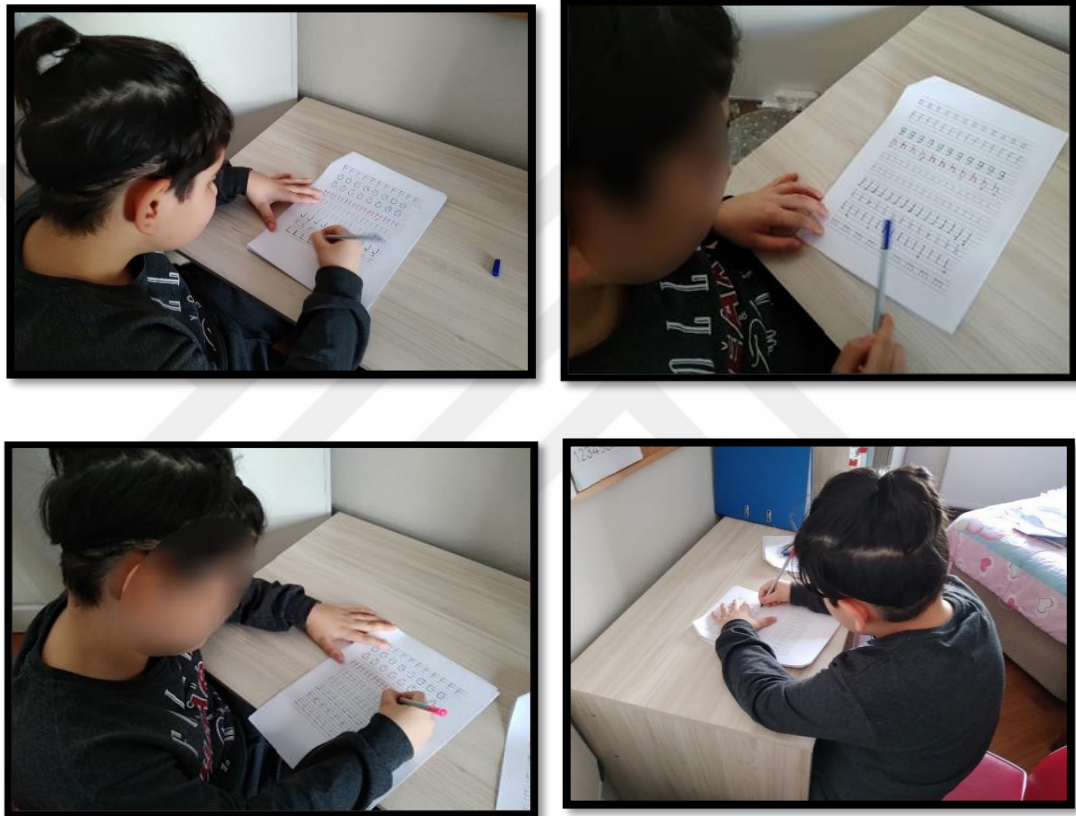
“Simi yapıştırıcının üzerine dökceğiz.” demiştir. ÖĞR3 şaşırır ve “Oluşacak şekli merak ediyorum.” demiştir. Arkasından harflerin ÖĞR3 tarafından çizilmesi istenmiştir. En doğru harfe ulaşıncaya öncelikle büyük harf daha sonra küçük harf şeklinde üzerinden tutkalla geçilmiştir. Büyük harfleri yaparken ÖĞR3 “Öğretmenim kalemle de oluşturabilirim.” demiştir. Bu nedenle büyük “H” harfini renkli kalemlerle de oluşturmuştur. Bu aşamaya ilişkin görseller Şekil 156’da verilmiştir.



Şekil 156. Harfını parlat etkinliği

Tüm süreçler bitince harflerin parlak bir şekilde ortaya çıkması sağlanmıştır. ÖĞR3 “Bu etkinlikten çok hoşlandığını” belirtmiştir. Geri kalan “j” ve “l” harfleri içinde aynı

etkinlik yapılmıştır. Araştırmacı ÖĞR3'ün eksik olduğu noktalarda harfin oluşumu konusunda ÖĞR3'e model olmuştur. Daha sonra harflerin çizimi gerçekleştirilmiştir. Arkasından harfler parlatılmıştır. Harfler oluşturulurken araştırmacı tarafından yardımcı çizgiler çizilmiştir. Ayrıca harfleri çizerken nerelere dikkat etmesi gerektiği harflerin başlangıç ve bitiş noktaları vurgulanmıştır. Son olarak noktalı ve noktasız çalışma kağıtlarına harfler yazılmıştır. Bu sürece ilişkin görseller Şekil 157'de verilmiştir.



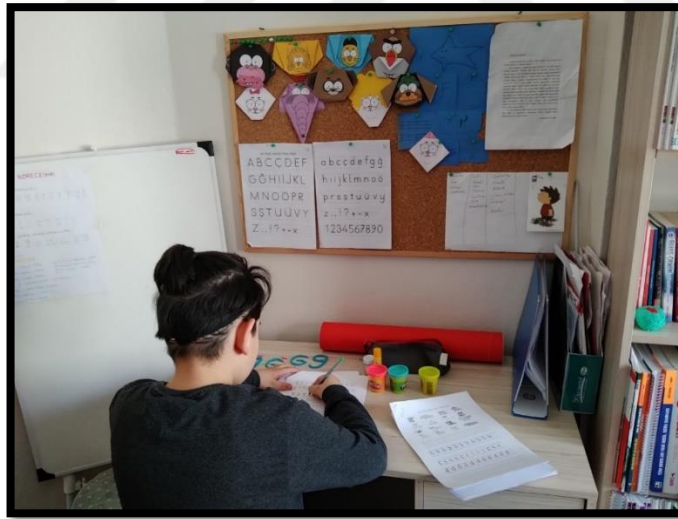
Şekil 157. ÖĞR3'ün “h, j, l” harflerini noktalı/noktasız etkinlik kağıtlarına çizilmesi

Yapılan etkinlik tamamlanınca ÖĞR3'e dersi dikkatli bir şekilde dinlediği ve ders boyunca yerinden kalkmadığı için teşekkür edilerek ikinci oturum sonlandırılmıştır.

Değerlendirme: Üçüncü haftaya ilişkin araştırmacı görüşleri şu yöndedir: “Ailesi yapılacak olan etkinlikler konusunda bilgilendirilmiştir. Bunların dışında ders esnasında ÖĞR3 çok hareketli olduğundan ve merakı dolayısıyla fazla soru sorduğundan ders hızının yavaşlamasına sebep olmuştur. Bunlara ek olarak küçük “h” harfini oluştururken güçlük yaşamıştır. Büyük “H” harfinin yazımında en doğru harfi

yazması karşılığında yıldız alacağı söylenmiştir. Arkasından “Tüm etkinliklerde en çok yıldız toplayabilecek misin?” diye ÖĞR3’e sorulmuştur. Bunun için daha çok dikkat etmiştir ve toplamda 27’ye yakın yıldız toplamıştır. Oturuş pozisyonunda bozulmalar olduğu durumlarda araştırmacı tarafından kendisine sembol hatırlatılmıştır.”

“Bunların dışından derse başlamadan önce annesi araştırmacıyı arayıp; “Kalem tutamaç ile ilgili bazı sorunlar yaşadıklarını ve ÖĞR3’ün yanlışlıkla parmağını incittiğini” söylemiştir. Bu nedenle kalemi doğru tutması şartıyla tutamaç kaldırılmıştır. Bunun haricinde etkinlikler esnasında çok fazla sorun yaşanmamıştır. ÖĞR3 harfleri hızlı bir şekilde öğrenmiştir; fakat pratik yaparken bazı zorluklar yaşanmıştır. Bunlar için ek önlemler alınmıştır; örneğin ders esnasında dikkati dağınıca araştırmacı tarafından kendisinin derse odaklanması için sevdiği şeylerden bahsedilmiştir. Bunların dışında ÖĞR3’ün odası dar ve dikkat dağıtan birçok resim panoda olduğu için pano boşaltılmıştır. Yerine süreçte yapılan tüm etkinlikler asılmıştır. Yapılan değişikliğe ilişkin görsel Şekil 158’de verilmiştir.

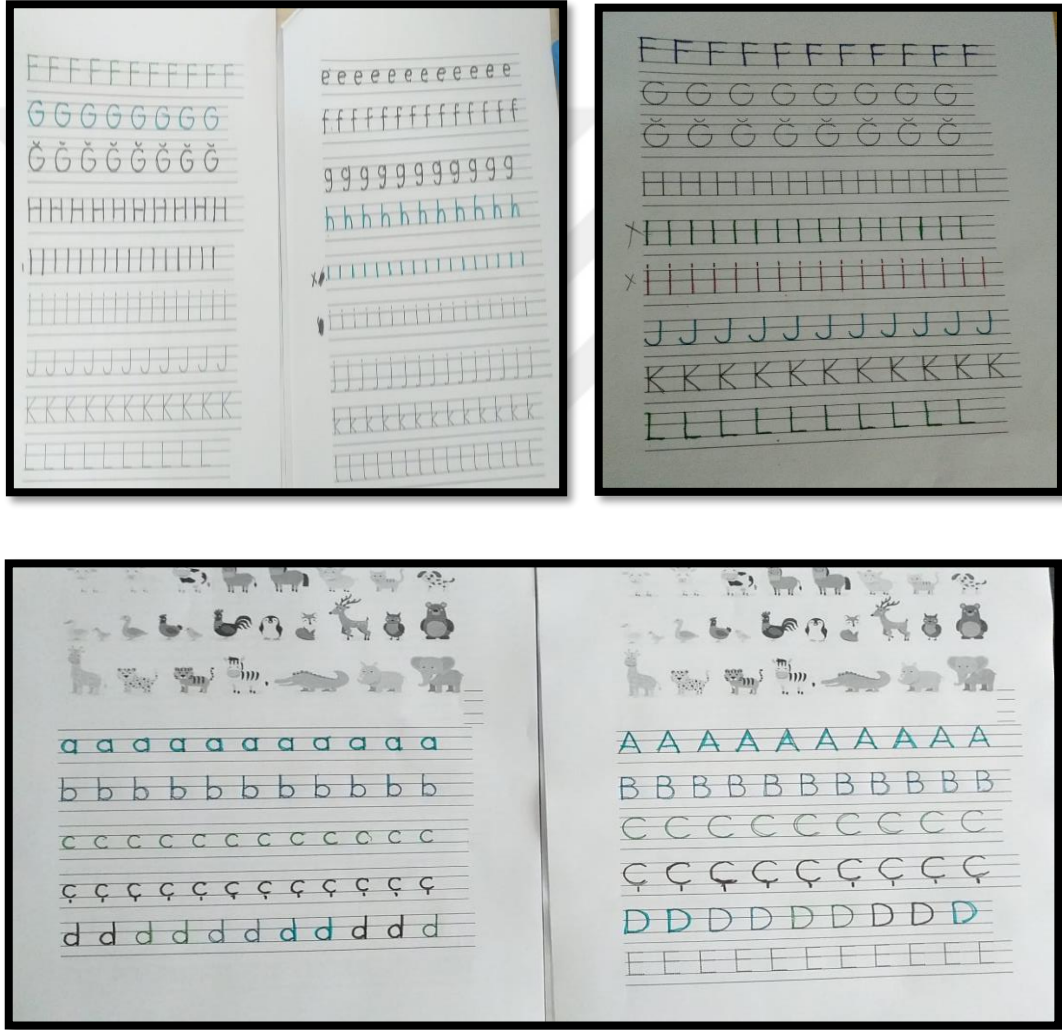


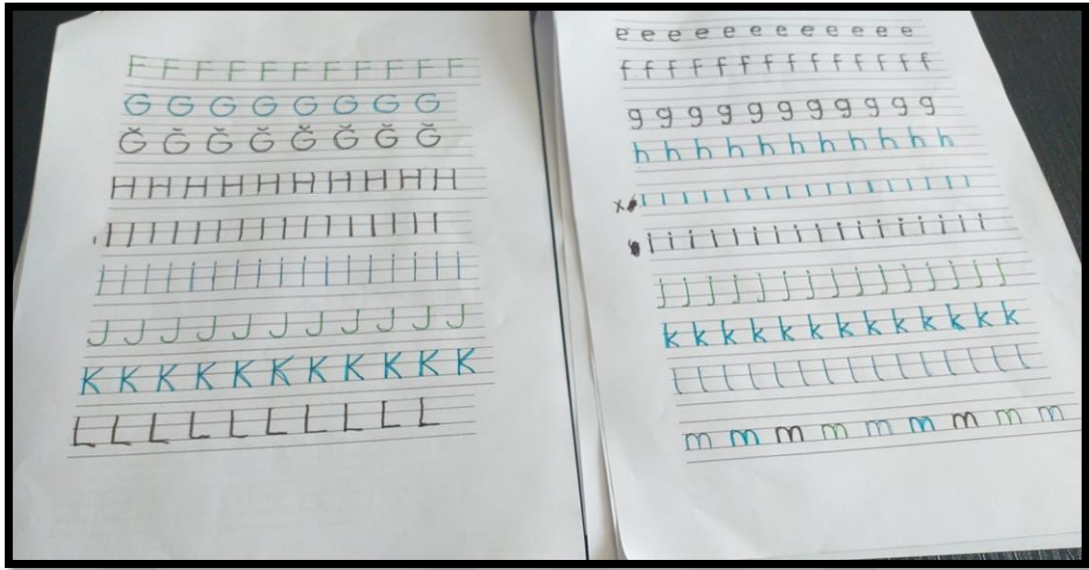
Şekil 158. ÖĞR3’ün panosundaki uyarıcıların kaldırılması

Ödüllendirme: ÖĞR3’e araştırmacı tarafından hazırlanmış 3D elma ödül olarak verilmiştir.

Oyunlarım: ÖĞR3’e bu hafta öğrenilen harflerin noktalı-noktasız çalışma kağıtlarına yapması istenmiştir.

Üçüncü hafta ÖĞR3'ün annesiyle yapılan görüşmede annesi; "Etkinlikleri birlikte yaptıklarını bazen sıkıldığını, yapmak istemediğini" ifade etmiştir. Bunun üzerine araştırmacı ÖĞR3'ün annesine "Süreçte ÖĞR3'ün ailesi tarafından çok zorlanmaması gerektiği ve başarabilecekleri kısa çalışmalarla başlanmanın önemli olduğunu" belirtmiştir. Bu konuda aileyle anlaşmaya varılmıştır. Ayrıca bu hafta zorlanılmayan harfleri de etkinlik kağıtlarına çizimini gerçekleştirmiştir. Üçüncü haftaya ilişkin yapılan etkinlik kağıtlarına ilişkin görseller Şekil 159'da yer almaktadır.





Şekil 159. ÖĞR3'ün üçüncü haftaya ilişkin görselleri

4. hafta:

1. oturum:

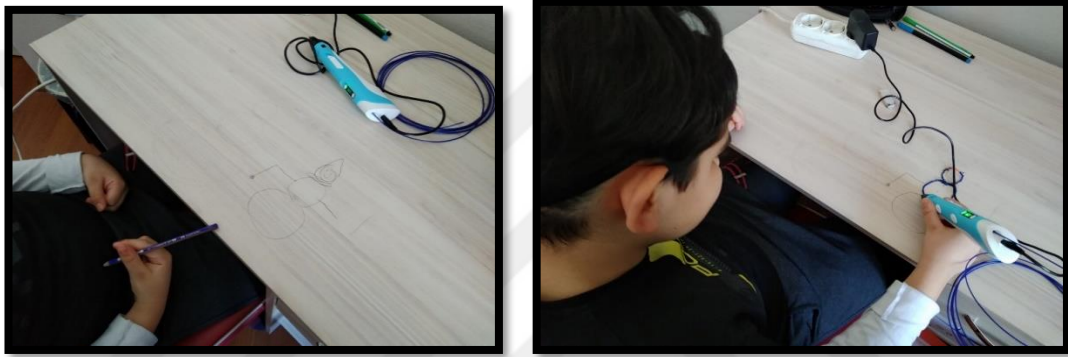
Bir önceki haftanın değerlendirilmesi: Derse başlamadan önce ÖĞR3'ten, geçen hafta öğrenmiş olduğu harfleri tekrar etmesi istenmiştir. ÖĞR3 “Öğrendiğim harfleri hafta boyunca düzenli bir şekilde gerçekleştiremedim. Okul sınavlarımın olması beni geciktirdi” demiştir.

Hazırlık: Bu hafta ÖĞR3'ün derse olan ilgisini arttırmak için yaklaşık 15-20 dakika ilgili olduğu konular üzerine sohbet edilmiştir. Araştırmacı ÖĞR3'e “Dersi dikkatli bir şekilde dinlemesi sonucunda oyun oynayacaklarını ve süreçte daha fazla zorlanmayacağını” söylemiştir. Bunun üzerine derse başlama kararı alınmıştır.

Kazanımdan haberdar etme: ÖĞR3'e “o, ö” harflerinin öğretileceği belirtilmiştir.

İşleyiş: ÖĞR3 ile derse başlamadan önce, önceki haftalarda öğrenilen tüm harflerin kontrolü yapılmıştır. Arkasından ÖĞR3'e bu hafta yuvarlak harflerin öğrenileceği söylenmiştir. *Yuvarlak Harf Stratejisi* ile derse başlanmıştır. Bunun için 3D kalem kullanılmıştır. Öncelikle ÖĞR3'e yuvarlak bir şekle benzeyen nesneler, hayvanlar vb. düşünmesi istenmiştir. Çevresinde gördüğü her şey olabileceği ÖĞR3'e belirtilmiştir. Başlarda “o” harfi ile ilgili daha önce yapmış olunan etkinlikler aklına gelmiş; “o”

harfi ile başlayan nesneler söylemiştir. Örneğin içinde “o” harfi geçen banyo, horoz gibi kelimeler söylemiştir. Daha sonra araştırmacının verdiği ipucu ile yuvarlak şekle benzeyen nesneler, hayvanlar...v.b. düşünmesi gerektiğini fark etmiştir. Arkasından ÖĞR3 “panda, kutup ayısı, borunun uç kısmı, kardan adam” gibi nesneler ve hayvanlar sıralamıştır. Sayılan kavramlar içerisinde, en fazla yuvarlak barındıranın kardan adam olduğunu söylemiştir. Arkasından zihninde onu canlandırması istenmiştir. Zihninde canlandırdıktan sonra gözleri kapalı havada ve kendi masasında kurşun kalemle kardan adamı çizmiştir. Son olarak 3D kalem ile üzerinden geçmiştir. Yapılan bu aşamaya ilişkin görseller Şekil 160’ta verilmiştir.



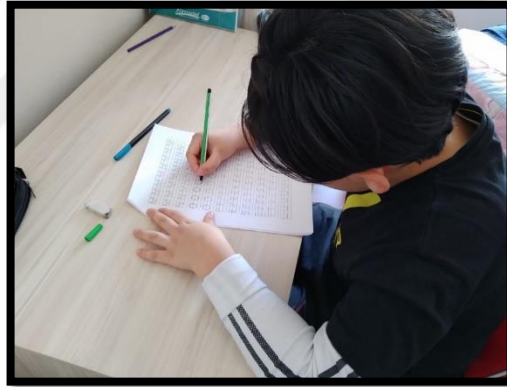
Şekil 160. ÖĞR3’ün “Yuvarlak Harf Stratejisi”ni uygulanması

Bu süreçte özellikle saatin “2” noktasından başlanarak, ters yönde ilerlemesi gerektiği yeniden vurgulanmıştır. Ortaya çıkan şekil, panoya asılmıştır. Panoya asılmasının ardından tekrar eliyle şeklin üzerinden geçmiş ve süreci zihninde canlandırmaya çalışmıştır. Daha sonra “o” harfine benzediği için “ö” harfi üzerinden devam edilmiştir. ÖĞR3’e “Ö” harfini nasıl oluşturabiliriz? şeklinde sorulunca; ÖĞR3 “Öğretmenim üzerine iki tane göz ekleriz.” diye cevap vermiştir. Sonra ÖĞR3 kardan adamın baş kısmına çizdikten sonra üzerine iki tane nokta eklemiştir. Böylelikle “ö” harfini oluşturmuştur. Daha sonra oluşturulan “ö” harfi diğer üç boyutlu hazırlanmış olan kardan adamın gövde kısmına yerleştirilmiştir. Bu süreçte ÖĞR3 “Öğretmenim sanki “o” harfinin “ö”yü doğurmuş gibi oldu.” şeklinde ifade edip harfi panoda kardan adamın gövdesine yerleştirmiştir ve “Bu şekil daha güzel olduğunu” söylemiştir. Bu aşamaya ilişkin görsel Şekil 161’de verilmiştir.



Şekil 161. ÖĞR3'ün “Ö” harfini oluşturmaları

Yuvarlak her harfi oluştururken dikkat etmesi gereken yerleri açıkladıktan sonra çalışma kağıtlarında harflerin çizimi yapılmıştır. Bu aşamaya ilişkin görsel Şekil 162’de verilmiştir.



Şekil 162. Yuvarlak harflerin noktalı noktasız etkinlik kağıtlarına yazılması

Arkasından ÖĞR3’e teşekkür edilerek ilk oturum tamamlanmıştır.

Değerlendirme: ÖĞR3 büyük ve küçük “o” ve “ö” harflerini öğrenirken çok zorlanmamıştır. Özellikle 3D kalemle yapılan etkinliklerde başlarda heyecanlanmasına rağmen etkinlikten keyif almıştır. Bunların dışında noktalı çalışma kağıdına öğrenilen harfleri yazarken yer yer taşımalar yaşasa da süreç boyunca yapılan pekiştirmelerle daha doğru harfler oluşturduğu gözlemlenmiştir.

Ödüllendirme: ÖĞR3’e marketten sevdiği ve annesinin önerisiyle bir içecek alınmıştır.

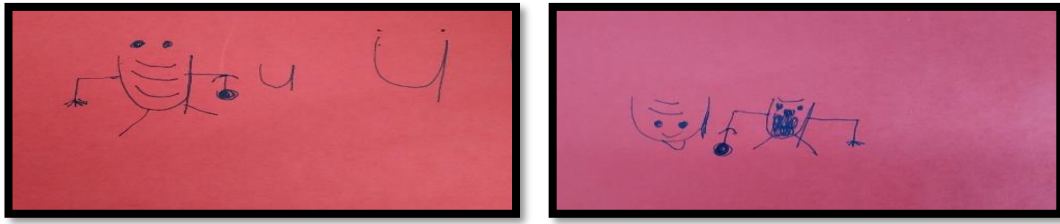
Oyunlarım: Bu hafta noktalı/noktasız çalışma kağıtlarına “o” ve “ö” harflerinin yazılması istenmiştir.

2. oturum:

Hazırlık: İkinci oturumda ÖĞR3 öğrenilen harfleri çalışma kağıtlarına yazmaya devam etmiştir ve her doğru yazım için yıldız almıştır. Bu süreçte ÖĞR3 özellikle her doğru harf için yıldız almak için “Öğretmenim siz bakmayın ben nasıl hepsini doğru yapacağım.” demiştir. Yine bu süreçte araştırmacıya dönerek “Öğretmenim en fazla kaç yıldız alınca kazanıyorum.” demiştir. Bunun üzerine araştırmacı 25 yıldız hedefi koyarak başarabileceği bir sayı vermiştir. Nitekim 25 yıldızın üstünde bir performans gösterdiği görülmüştür. Bu süreçte ÖĞR3’ün motivasyonu artınca derse geçilmiştir.

Kazanımdan haberdar etme: Bu oturumda dersi dikkatli bir şekilde dinlerse “u” ve “ü” harflerini daha doğru yazabileceği” belirtilmiştir. Ayrıca ÖĞR3’e “Ders sonunda yapılacak etkinliklerde daha fazla yıldız alabileceği” ifade edilmiştir.

İşleniş: Bu oturumda *Emoji Stratejisi*’ne yer verilmiştir. Emoji stratejisi kullanırken öncelikle öğrenciye, stratejide yapılacak etkinliklerin malzemeleri gösterilmiştir. Bunun için; “renkli kartonlar, makas ve renkli kalem” kullanılmıştır. Öğrenciye strateji anlatılmıştır. Bu amaçla sırasıyla ilgili harfin yönlerinin tabloda gösterilmesi, havada ve yerde parmakla çizilmesi, harfi çizmeden önce ne ile ilişki kurulabileceğinin düşünülmesi, bu ilişkinin gözünde canlandırılması, harfin sevdiği renk kartona yazılması ve son olarak ilişki kurulan nesnenin harfle çizilmesi aşamalarının kullanılacağı detaylı bir şekilde örnekler üzerinden anlatılmıştır. Arkasından ÖĞR3’ün büyük “U” harfinin yönünü göstermesi istemiştir. Daha sonra küçük “u” harfiyle arasındaki farka vurgu yapılmıştır. Sonra “U harfini nasıl bir emojiye benzetebiliriz?” şeklinde sorulmuştur. Bu süreçte ÖĞR3’e araştırmacı sesli düşünerek “Acaba harfe gözler mi çizsem? Ya da bir dil çıkarsa güzel olur mu?” demiştir. Bunun üzerine ÖĞR3 “Öğretmenim bakın ne yapacağım.” demiştir. Çizme işlemine başlamıştır. Bu aşamaya ilişkin görseller Şekil 163’te verilmiştir.



Şekil 163. “Emoji Stratejisi”nin uygulanması

Çizme aşamalarında yer yer şekli nasıl oluşturması gerektiği sözel olarak araştırmacı tarafından ÖĞR3’e söylenmiştir. Bu süreçlerde en çok dikkat edilmesi gereken yerlerden bir tanesinin harfin genel yapısı bozulmadan emojiye dönüştürülmesidir. Örneğin; “u” harfi için göz yapılırken üst taraf kullanılmamasına dikkat edilmiştir; “ü” harfine benzeyebileceğinden harflerin karıştırılmamasına dikkat edilmiştir. Daha sonra ÖĞR3’e, dersi dikkatli bir şekilde dinlediği için ve kurallara uyduğu için teşekkür edilmiştir.

Değerlendirme: Emoji stratejisinin özellikle araştırmacı tarafından oluşturulmasının sebebi ÖĞR3’ün emojiye çok sevmesi, emoji filmine sürekli gönderme yapması olmuştur.

Araştırmacının gözlemine göre “Bu hafta ÖĞR3 açısından yoğun geçmiştir. Girmiş olduğu sınavlardan bazılarında düşük alması motivasyonunu düşürmüştür.” Bunların dışında ÖĞR3 etkinlikleri başarıyla tamamlamış ve bu süreçten çok mutlu olmuştur. Harfleri üretirken genellikle önce büyük harf yönleri havada ve masada öğrenci tarafından çizilip, daha sonra küçük harflere geçilmiştir. Son olarak çalışma kağıtlarına öğrenilen harfleri başarılı bir şekilde yazmıştır.

Ödüllendirme: ÖĞR3’e araştırmacı tarafından hazırlanmış 3D kuş modeli verilmiştir.

Oyunlarım: Bu hafta ÖĞR3’ü zorlamamak adına daha kolay ve başarabileceği etkinlikler verilmiştir. Evde öğrenilen harflerin farklı nesnelerle çizilmesi ve noktalı noktasız çalışma kağıtlarını her gün bir harfi kurallarına uygun olarak yazması istenmiştir.

Dördüncü haftaya ilişkin olarak annesi ile yapılan görüşmede ÖĞR3’ün annesi “Öğretmenim elimizden geleni yapıyoruz fakat okul derslerindeki performansımız biraz zayıf. Bunlara ek olarak verilen etkinlikleri yaparken ÖĞR3’ün yanında

bulunuyorum. Olabildiğince doğru yazmaya çalışıyoruz. Özellikle son yapılan etkinlik kâğıdı örneklerinde öğrenilen harfleri başarı ile oluşturduğumu söyleyebilirim.” demiştir. Araştırmacının da günlüğüne bu süreç şöyle yansımıştır: “Dördüncü hafta yapılan çalışma kağıtları örneklerinde ÖĞR3’ün yazısında daha dikkatli olduğu ve küçük harfleri kuralına uygun yazdığı söylenebilir.” Bu haftaya ilişkin görsel Şekil 164’te verilmiştir.



Şekil 164. ÖĞR3’ün dördüncü haftaya ilişkin görseli

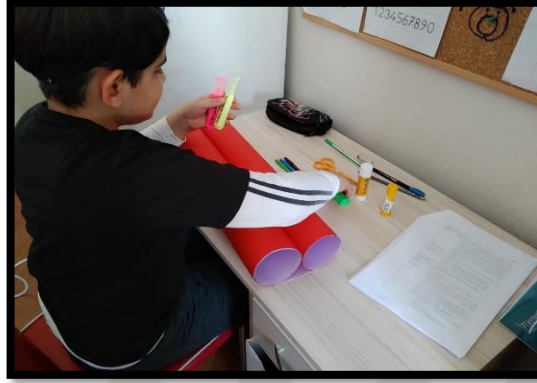
5. hafta:

1. oturum:

Bir önceki haftanın değerlendirilmesi: Derse başlamadan önce ÖĞR3’ün annesi ile görüşülmüştür. “Annesi geçmişte ÖĞR3’ün okul yönetimi ve ilkokuldaki öğretmeni ile bazı sıkıntılar yaşadıklarını” ifade etmiştir. Bunun üzerine annesine “ÖĞR3’ü çok zorlamamaları gerektiği; fakat etkinliklerin günlük yapılması, son güne bırakılmamasının önemli olduğu” söylenmiştir. Son güne bırakılan etkinlikler öğrenci için zor bir sürece dönüşmekte ve daha önceki ödevlerini anımsatmaktadır. Bu nedenle basit olan etkinliklerin günlük 10-15 dakika içerisinde yapılmasına özen gösterilmesi ÖĞR3’ün derse olan ilgisini arttıracaktır. Bunların dışında ÖĞR3’e geçen hafta neler yaptığı sorulunca “Biraz yoruldum öğretmenim. Yine de etkinliklerin hepsini yaptım.” demiştir.

Hazırlık: ÖĞR3’e bu haftanın önemli olduğu; son harf grubunun üretileceği söylenmiştir. Son harf grubu ile birlikte bütün harflerin bittiğini ve etkinliklerin iyi bir şekilde yapılması gerektiği vurgusu yapılmıştır. Bir önceki hafta yuvarlak harf stratejisi kullanılırken emoji stratejisinin de kullanılması öğrencinin stratejiyi merak

etmesinden kaynaklı bir durum olmuştu. Asıl etkinlik beşinci haftada gerçekleştirileceği için ön hazırlık yapılmıştır. Geçen hafta kullanılan malzemeler tekrardan araştırmacı tarafından çıkartılmıştır. Yapılan hazırlığa ilişkin görsel Şekil 165’te verilmiştir.



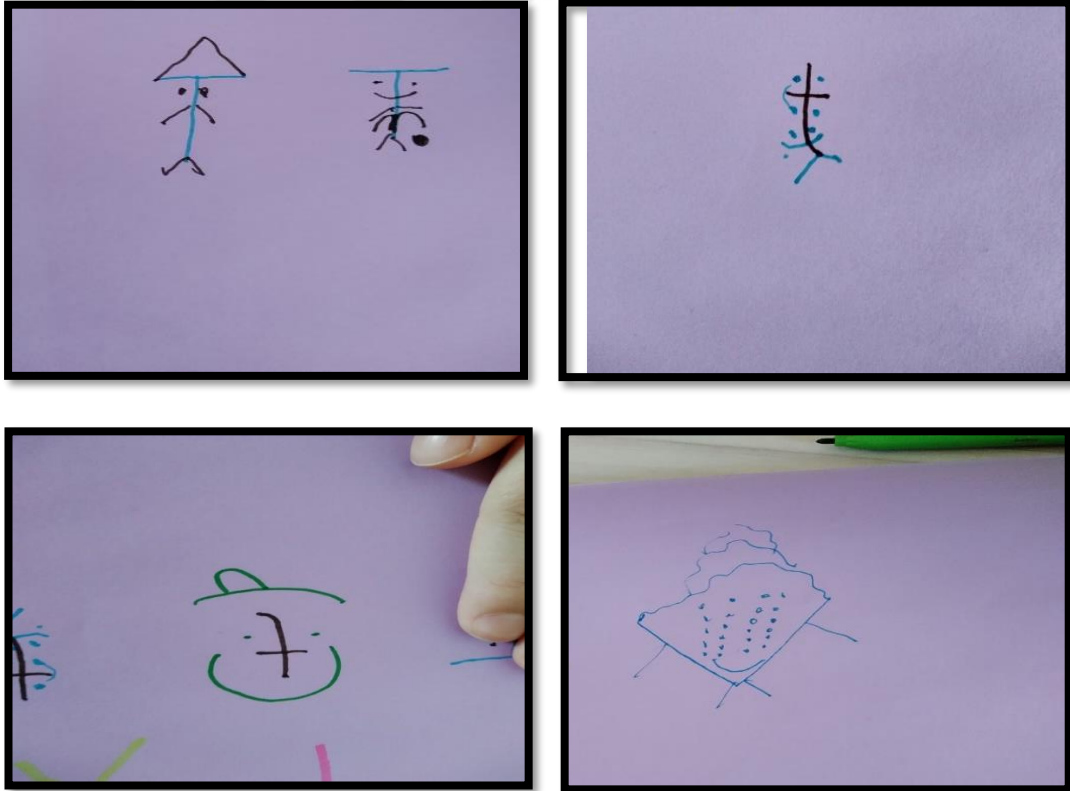
Şekil 165. “Emoji Stratejisi” öncesi hazırlık

ÖĞR3 stratejiyi çok net bir şekilde hatırladığı için bu süreçte zorlanmamıştır. Kendini hazır hissettiğinde birinci oturum başlamıştır.

Kazanımdan haberdar etme: Bu hafta son harf grubunun işleneceği ÖĞR3’e söylenmiştir. Son harf grubunun içerisinde “t, v, y, p” harfleri yer almaktaydı. Kendisini dikkatli bir şekilde dinlemesi neticesinde zorladığı bu harfleri kolaylıkla yazabileceği belirtilmiştir.

İşleyiş: ÖĞR3’e son harf grubu içerisinde yer alan “t ve v” harfleri Emoji Stratejisi kullanılarak güzel bir şekilde oluşturulacağı söylenmiştir. Emoji Stratejisi’ndeki aşamalar dikkate alınarak öncelikle ilgili harfin yönlerinin tabloda gösterilmesi, havada ve yerde parmakla çizilmesi, harfi çizmeden önce ne ile ilişki kurulabileceğinin düşünülmesi, bu ilişkinin gözünde canlandırılması, harfin sevdiği renk kartona yazılması ve son olarak ilişki kurulan nesnenin harfle çizilmesi gerektiği vurgusu yapılmıştır. Bu stratejiyi uygularken ÖĞR3 çok keyif almıştır. Her harf öncelikle büyük, arkasından küçük olacak şekilde kurallarına uygun havada ve masada çizilmiştir. Ardından öğrencinin sevdiği renkli fon kartonların üzerine çizimi yapılmıştır. Özellikle çizimler esnasında büyük harfler çizilirken dikkat edilmesi gereken yer ve küçük harflerle arasındaki farklar üzerinde durulmuştur. Örneğin büyük

“T” harfı için iki vuruştan oluştuğu üç aralıklı çizgide üstteki çizgiye denk gelecek şekilde çizilen yatay çizgi (1) ve başlangıç noktası çizilen yatay çizginin orta noktası olmak şartı ile üçüncü çizgiye denk gelecek şekilde çizilen düz çizgi (2) olacak şekilde belirtilmiştir. Büyük “V” ve küçük “v” harfi için ise her ne kadar benzer iki yatay çizgiden oluşsa da üç aralıklı çizgideki yerleri üzerinde durularak; özellikle küçük harflerin üç aralıklı çizgili defterde orta kısımda ikinci ve üçüncü çizgide yer alması gerektiği belirtilmiştir. Özellikle kendi başına yapması gereken görevlerde eksik olduğu noktalarda çabuk sıkıldığı görülmüştür. Bu nedenle belirli noktalarda esnek davranılarak ÖĞR3’ün zorlanmaması ve motivasyonunun düşmemesi sağlanmıştır. Bu konuda ÖĞR3’ün sevdiği konularda kısa süreli konuşmalar yapılarak dikkati toplanmaya çalışılmıştır. Bu süreçlerde en dikkat çekici noktalardan biri ÖĞR3’ün büyük ve küçük harfleri yazarken kötü yaptığı zamanlarda “Öğretmenim bir saniye daha güzel çizeceğim.” demesi olmuştur. Nitekim öğrenilen harfleri yazarken hepsinde en doğru harfi oluşturma konusunda istekli olması yapılan çalışmaların ÖĞR3’ü olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Bu aşamaya ilişkin görseller Şekil 166’da verilmiştir.

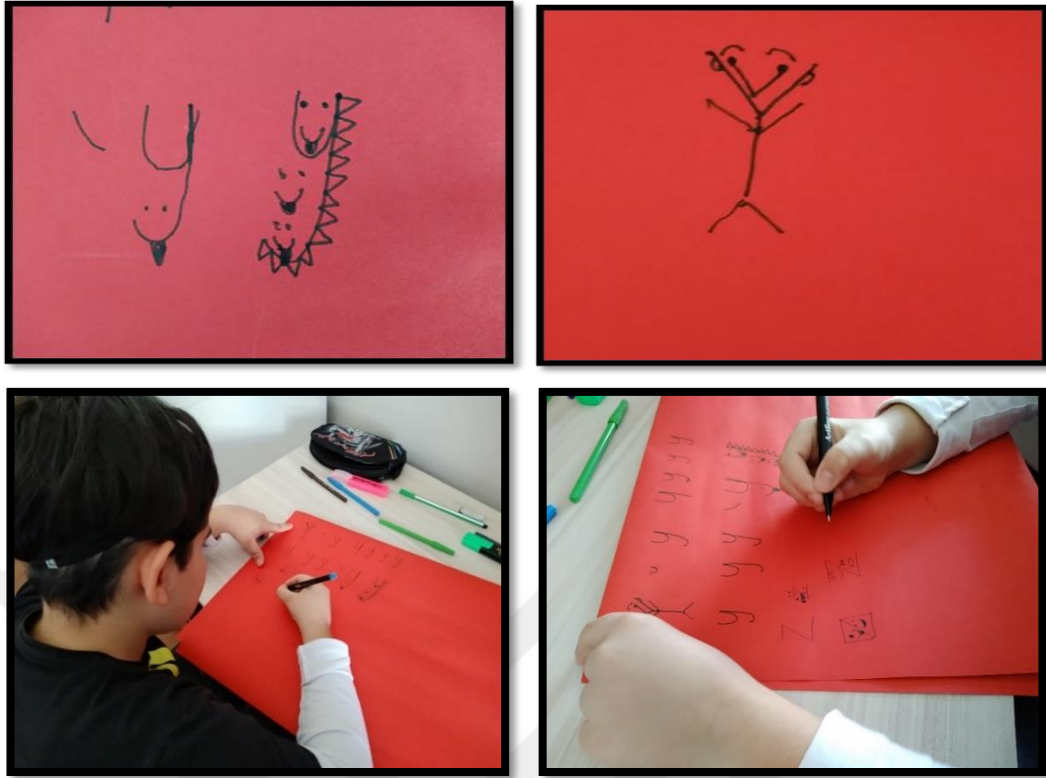




Şekil 166. “T” ve “V” harflerinin “Emoji Stratejisi” ile çizilmesi

ÖĞR3 harfleri çizerken zihninde canlandırdığı şeylere benzetmeye çalışmıştır. Örneğin büyük “V” harfini bir “dondurma külahına” benzetirken “Öğretmenim bakın ne yaptım”. Küçük “v” harfini de yazarken “Öğretmenim şimdi içini dolduracağım.” demiştir. Yine özellikle küçük “t” harfini hem gülen bir surata benzetirken hem de dayanamayıp; “Öğretmenim başka şeyler de deneyeceğim.” diyerek sanki bir sürüngen gibi bacaklar eklemiştir. Arkasından “P” ve “Y” harfleri için de aynı süreçler (ilgili harfin yönlerinin tabloda gösterilmesi, havada ve yerde parmakla çizilmesi, harfi çizmeden önce ne ile ilişki kurulabileceğinin düşünülmesi, bu ilişkinin gözünde canlandırılması, harfin sevdiği renk kartona yazılması ve son olarak ilişki kurulan nesnenin harfle çizilmesi gerektiği) gerçekleştirilerek emoji stratejisi uygulanmıştır. ÖĞR3 özellikle zorlandığı harfler olan “y” ve “p” harflerini çizerken en doğru ve güzel harfe ulaşıncaya kadar istekli davranmıştır. Bu durumu şu şekilde açıklamıştır: “Öğretmenim bu yazdıklarım tam olmadı. Kayıyor çizgi olmadığı için... şimdi daha güzel yapacağım.” Özellikle “p” ve “y” harflerine ilişkin görseller Şekil 167’de detaylı olarak verilmiştir.





Şekil 167. “P” ve “Y” harflerinin “Emoji Stratejisi” ile çizilmesi

Son olarak ÖĞR3 çizdiği harfleri makasla kesilip kendisine ait olan panoya asmıştır. Süreçten keyif alan ÖĞR3 “Öğretmenim baya doldu tablomuz. Baksana!” demiştir. Bu süreçle ilişkin görsel Şekil 168’de verilmiştir.



Şekil 168. “Emoji Stratejisi” ile hazırlanan şekillerin mantar tabloya asılması

İşlem bittikten sonra ÖĞR3’e teşekkür edilerek birinci oturum tamamlanmıştır.

Ödüllendirme: Oturum tamamlanınca ÖĞR3 ile sevdiği bir şekil lego ile yapılmıştır.

Değerlendirme: Birinci oturum arasında ÖĞR3'ün annesi ile yapılan görüşmede “ÖĞR3'ün etkinlikleri çok sevmesine rağmen yer yer dikkatini toplayamadığını ve araştırmacı gittikten sonra bile etkinliklerden bahsettiğini aslında çok sevdiğini” dile getirmiştir. Bunların dışında harfleri canlandırarak çizmesi öğrenmesi açısından faydalı olduğu söylenebilir.

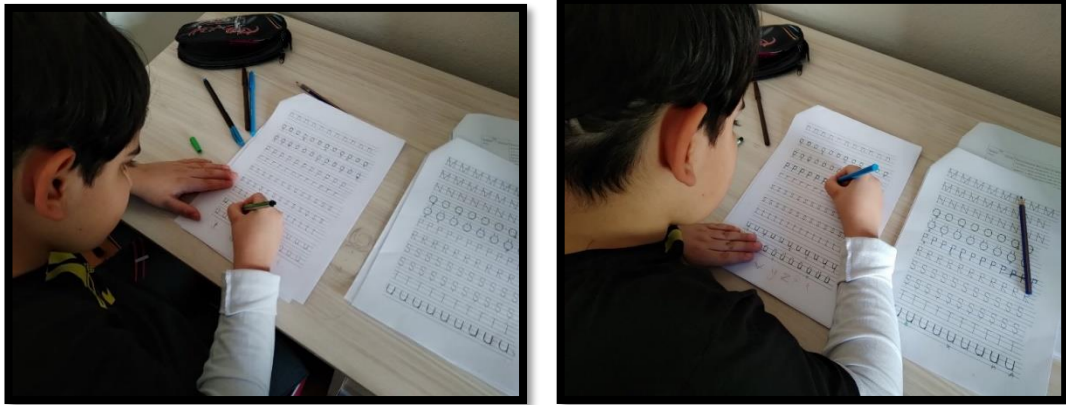
Oyunlarım: ÖĞR3'ten öğrenilen harflerin çalışma kağıtlarına yazılması istenmiştir.

2. oturum:

Hazırlık: İkinci oturumda öğrenilen harflerin etkinlik kağıdına yazılacağı ÖĞR3'e belirtmiştir. Bunun için kalem, defter, silgi ve açacağı masanın üzerine koymasını ve kendini hazır hissettiğinde ikinci oturuma başlanacağı belirtilmiştir.

Kazanımdan haberdar etme: ÖĞR3'e “Bu derste öğrenilen harflerde pratik yapılacağı bunun neticesinde zorlandığı harfleri daha doğru yazacağı söylenmiştir.

İşleyiş: İkinci oturumda öğrenilen harfler çalışma kağıdına yazılmıştır. Bu süreçte özellikle zorlandığı “y” harfinde ve karıştırdığı “p” harfine dikkat edilmiştir. ÖĞR3'ü motive etmek amacıyla her bir doğru yazışında bir yıldız alacağı ve süreçte ne kadar çok yıldız toplayabileceği üzerine oyun oynanmıştır. ÖĞR3 daha fazla yıldız alabilmek için etkinlik kağıtlarına harfleri doğru yazmaya özen göstermiştir. Süreçte çok fazla sevdiği bir oyun üzerinde konuşmalar gerçekleştirmiştir. Dünyada en çok oynanan oyunlardan bir tanesi olan “Pub g” oyunu üzerinden benzetmeler yapılmıştır. Her doğru yazışında sanki oyundaki derecesi artıyormuş gibi düşünülerek etkinlik devam ettirilmiştir. Bu durum etkinliklerin daha verimli devam etmesine olanak sağlamıştır. Böylece tüm harflerin yazımı gerçekleştirilmiştir. Tüm yıldızlar toplanmış ve ÖĞR3 tebrik edilmiştir. Beşinci hafta bu şekilde tamamlanmıştır. Bu aşamalara ilişkin görseller Şekil 169'da verilmiştir.



Şekil 169. “P, T, V ve Y” harflerinin noktalı/noktasız etkinlik kağıtlarına yazılması

Değerlendirme: ÖĞR3 özellikle zorlandığı “P” ve “Y” harflerini yaparken en doğru harfe ulaşana kadar etkinlik kağıtlarına yazma işlemine devam etmiştir. Bu süreçte özellikle küçük harfleri çizerken büyük harflerden ayrıldıkları noktalara ve üç aralıklı çizgili defterdeki yerlerine vurgu yapılmıştır. Ayrıca aldığı yıldız sayısı arttıkça derse olan ilgisinde artış görülmüştür.

Oyunlarım: ÖĞR3’e “Bu hafta son harf grubunu öğrendik ve geriye kalan diğer harflerle birlikte noktalı/noktasız tüm çalışma kağıtlarını tamamlayacağız.” denilmiştir.

Ödüllendirme: Ailesine hafta içinde ÖĞR3’ün sevdiği bir yiyecek götürülmüştür.

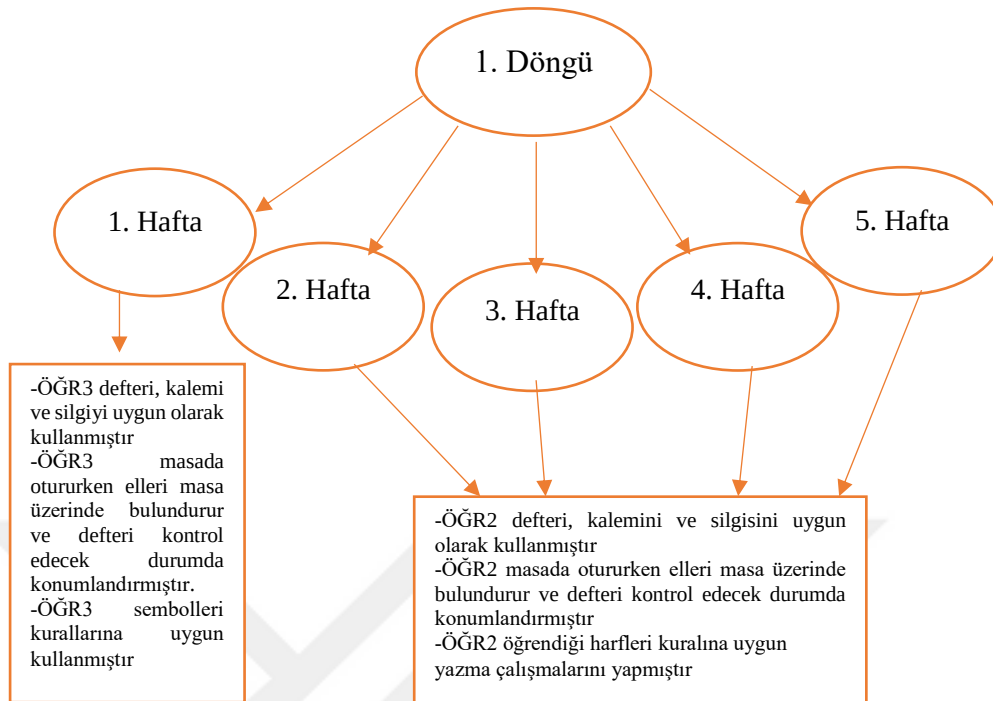
Beşinci haftaya ilişkin bilgiler araştırmacı günlüğünde şu şekilde yer almaktadır: “Bu süreçlerde öğrencinin yeniden kontrol edilmesi ve etkinliklerinin yerine getirirken aileye destek olunması amaçlanmıştır. Özellikle whatsapp üzerinden veya görüntülü yapılan görüşmelerden bazen düşük verim alınmıştır. Tüm bunlara rağmen çalışma kağıtlarına tüm harflerin kurallarına uygun yapılması konusunda ailesi gereken desteği vermiştir. Tüm harflerin yazımını başarı ile tamamlamışlardır.” Tüm harfler bitinceye kadar yapılan çalışma kağıtları ÖĞR3’ün yatağının üstüne koyulup fotoğrafları çekilmiştir. Yapılan etkinliklere ilişkin görseller Şekil 170’te verilmiştir.



Şekil 170. ÖĞR3'ün beşinci haftaya ilişkin görselleri

4.1.5.1. ÖĞR3'ün birinci döngüsüne yönelik genel değerlendirme. Gözlem, görüşme ve araştırmacının günlüğünden elde edilen verilere göre, beş haftalık uygulamanın genel anlamda ÖĞR3'ün yazma güçlüğüne giderme noktasında olumlu etkiler yarattığı söylenebilir. Birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci haftayı içeren birinci döngü kapsamında belirlenen sorunlara yönelik çözümler üretilmiş ve ikinci döngüde yer alan uygulamalara yansıtılmaya çalışılmıştır.

Birinci döngüde ÖĞR3'ün yazma güçlüğüne giderme noktasında oturumlarda gözlenen öğrenci davranışlarından BÖP Değerlendirme Takip Formlarına yansıyanlar aşağıda verilen Şekil 171 oluşturulmuştur.



Şekil 171. ÖĞR3'ün birinci döngüsü kapsamında, haftalara göre yazma güçlüğüne ilişkin gözlenen davranışları

Şekil 171 incelendiğinde birinci hafta kalem kavrama, duruş, oturuş pozisyonları, silgi kullanımı kapsamında yapılan tüm çalışmaları gerçekleştirmiştir. İkinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci haftalarda ise ÖĞR3'ün yazmakta güçlük çektiği harflerin öğretimi yapılmıştır. Bu kapsamda beş haftalık süreçte hedeflenen davranışların gerçekleştirdiği ve haftalar boyunca süreklilik gösterdiği söylenebilir.

4.1.6. ÖĞR3'ün ikinci döngüsüne yönelik bulgular. ÖĞR3'ün ikinci döngüsünde, altıncı, yedinci, sekizinci, dokuzuncu ve onuncu haftalara yönelik beş haftalık uygulama süreci ele alınmıştır. Bu kapsamda, ilk beş hafta yansıtmaları dikkate alınarak hazırlanan son beş hafta için ayrı ayrı, hazırlanan Bireyselleştirilmiş Öğretim Planları'nın uygulanmasına yer verilmiştir. Son beş haftada hazırlanan BÖP'lerde ÖĞR3 harflerden heceye, hecelerden kelimelere ve cümle kurulumlarına ilişkin çalışmalara ve kopyalama, dikte ve serbest yazı çalışmalarına yer verilmiştir. Bu süreçte ÖĞR3'ün gerçekleştirdiği çalışma kağıtlarına, araştırmacı gözlemlerine,

öğrenci görüşlerine, veli görüşlerinden ve öğretmenin görüşlerinden alıntılar yapılarak değerlendirilmiştir. Son olarak her hafta öğrencilere ait yazılar bağımsız gözlemciler tarafından Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği ve Yazım Hataları Formu'na göre değerlendirilmiştir. ÖĞR3'e ilişkin ikinci döngü aşamasında yapılan çalışmalar ve tüm sürece ilişkin detaylar aşağıda verilmiştir.

6. hafta:

1. oturum:

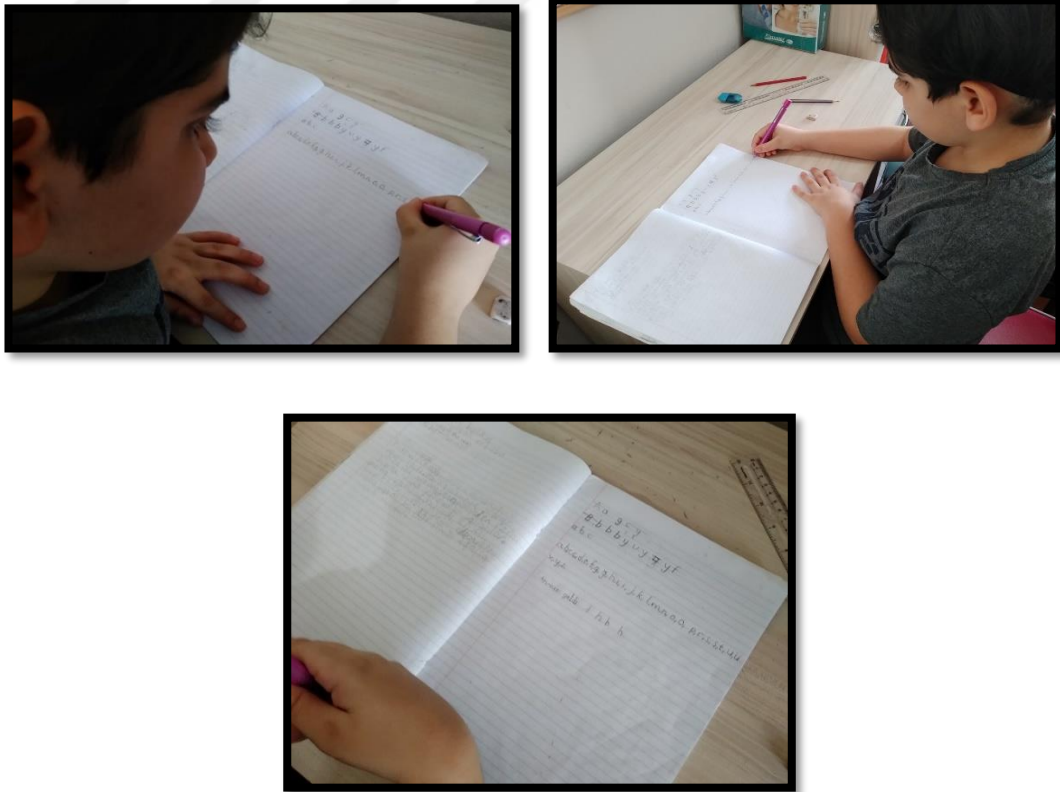
Bir önceki haftanın değerlendirilmesi: ÖĞR3 ile sevdiği konularda konuşmasına izin verilerek araştırmacıya ve derse olan ilgisi arttırılmaya çalışılmıştır. ÖĞR3'e geçen hafta yapılanlar sorulmuştur. ÖĞR3 uzun uzun anlattıktan sonra araştırmacı "Tüm harfleri başarılı bir şekilde öğrendin seni tebrik ederim" demiştir. Daha sonra ÖĞR3'e "Sırada harfleri hafızadan yazma aşaması var" demiştir.

Hazırlık: ÖĞR3'ten araştırmacıyı dikkatli bir şekilde dinlemesi gerektiği ve bu haftanın önemli bir hafta olduğu vurgulanmıştır. Geçen haftalarda oturum esnasında ders dışı şeyler yapması üzerine konuşulmuştur. Tekrar edilmemesi için ÖĞR3 ile anlaşma yapılmıştır. Arkasından araştırmacıyı dikkatli bir şekilde dinlemesi ve arkasından soru sorması bu süreçte dersin bölünmemesi gerektiği vurgulanmıştır. Gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra ÖĞR3 hazır hissettiğinde oturuma başlanmıştır.

Kazanımdan haberdar etme: ÖĞR3'e "Tüm harfleri artık öğrendik bundan sonraki süreçte heceler, kelimeler ve cümlelerin oluşturulacağı" söylenmiştir. Bu hafta doğru ve güzel yazmanın yanı sıra; virgülün nereye konması gerektiği, harflerin hizası, harflerin çizgili deftere konumlanması gibi önemli yerlere de değinileceği belirtilmiştir.

İşleyiş: ÖĞR3'ün tüm harfleri hafızadan sesli bir şekilde söylemesi istenmiştir. Daha sonra deftere yazma aşamasına geçilmiştir. Önceki haftalarda üç aralıklı çizgili defterler kullanılmıştı; ancak artık harf puntosunun daha küçük olacağı, tek aralıklı çizgili deftere geçileceği ÖĞR3'e açıklanmıştır. Çizgili defter kullanırken; yazı yazımında çizgilerin nasıl kullanılması gerektiği, harflerin çizgilerin arasına nasıl konumlandırılması gerektiği üzerinde özellikle durulmuştur. Bunun için öncelikle, cetvel yardımı ile çizgili defterdeki dört çizginin ve üç boşluğun ne manaya geldiği, büyük harflerin iki tane üst boşluğa yazıldığı, küçük harflerin uzantılarının alttaki

boşluğa gelecek şekilde yerleştirilmesi gerektiği ve aslında genel itibarıyla çizgili defterdeki tek aralığın, üç aralıklı çizgili defterdeki karşılığı anlatılmaya çalışılmıştır. Çünkü bu zamana kadar hep noktalı, noktasız etkinlik kağıtlarında ÖĞR3 için harflerin nasıl yazılması gerektiğini gösteren kılavuzlar vardı. Bundan sonraki süreçte kılavuz ortadan kalkınca, öğrencinin yazıya daha iyi adapte olabilmesi için yardımcı çizimler gerçekleştirilmiştir. Daha sonra ÖĞR3'e “Harflerin nereye konumlandırılması gerektiği, küçük harflerin defterin ortasından başlarken büyük harflerin ise iki çizgi arasına sığması gerektiği” şeklinde açıklamalarda bulunulmuştur. ÖĞR3'te harf boyutu, konumlandırma ve boşluk sorunları görülmüştü. Bunları yaparken de harfin iki tane çizgi arasında nereye denk geleceği konusunda sorunlar yaşıyordu. Bunun için yaklaşık bir ders ve buna bağlı olarak ara etkinlikler de dâhil, uzun bir süre üzerinde durulmuştur. Bu süreç tamamen anlaşıncı harflerin yazımına geçilmiştir. Daha sonra ÖĞR3'ten zorlandığı küçük harfleri teker teker hafızadan yazması istenmiştir. Bütün harfleri hafızadan yazdıktan sonra süreçte, gerekli yerlerde harfler arası virgöl koyulması gerektiği ve boşluklar üzerinde durulmuştur. Bu aşamaya ilişkin görseller Şekil 172'de verilmiştir.



Şekil 172. Tüm harflerin hafızadan yazılması

Özellikle harf, hece ve kelimeler arası boşluklar konusunda çalışılmıştır. Bu aşamada araştırmacı ÖĞR3'e harfler arası boşluğa gerek cetvelle gerekse renkli kalemlerle göstermiştir. Harflerin hepsinin belirli bir oranda olması gerektiği, çok fazla boşluk olmaması gerektiği yanlış örnekler üzerinden anlatılmaya çalışılmıştır. Arkasından tüm harflerin yazımının doğru bir şekilde gerçekleştirmesi üzerine birinci oturum tamamlanmıştır.

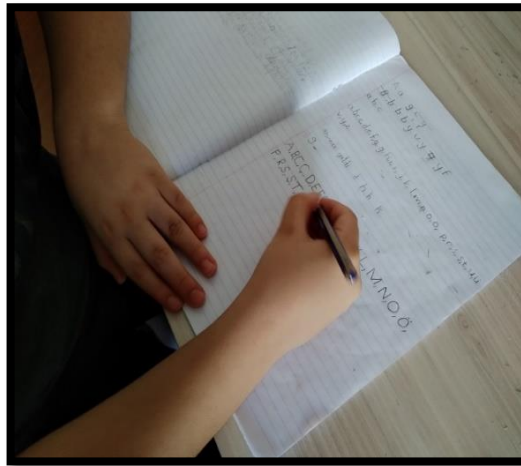
Değerlendirme: Birinci oturuma ilişkin araştırmacı görüşü şu yöndedir: ÖĞR3'ün dikkat süresi kısa olduğu için öğrenciyi zorlayacak çalışmaların parça parça öğretilmesi gerekmektedir. Bu nedenle süreçte acele edilmemiştir. Bu nedenle çok zorlandığı durumlarda araştırmacı model olmuştur.

2. oturum:

Hazırlık: İkinci oturumda öğrenciyle araştırmacı arasında çeşitli şakalaşmalar ve sohbetler olmuştur. Arkasından ÖĞR3'e bu oturumda kullanılacak renkli karton, makas, renkli kalemler, defter, silgi, açacak ve kurşun kalem masanın üzerine koyması söylenmiştir. Kendini hazır hissettiğinde oturumun başlayacağı belirtilmiştir.

Kazanımdan haberdar etme: ÖĞR3'e “Dersi dikkatli bir şekilde dinlemesi neticesinde heceler, kelimeler ve cümleleri başarılı bir şekilde oluşturabileceği” söylenmiştir.

İşleyiş: İkinci oturum başlarken ÖĞR3'ün isteği üzerine büyük harfleri yazacağını söylemiştir ve alfabedeki bütün büyük harfleri teker teker yazmıştır. Bu aşamaya ilişkin görsel Şekil 173'te verilmiştir.



Şekil 173. ÖĞR3'ün büyük harfleri yazması

Bunu da başarıyla gerçekleştirdikten sonra *Haritanın Kalbini Bul Stratejisi* ve *Bilinenden Bilinmeye Stratejisinin* birlikte kullanıldığı bir etkinlik gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlik için araştırmacı üç tane iç içe geçmiş kalbi, sevdiği bir renk kartona çizmiştir. Bu aşamaya ilişkin görsel Şekil 174’te verilmiştir.



Şekil 174. “Haritanın Kalbini Bul Stratejisi” ve “Bilinenden Bilinmeye Stratejisi” hazırlığı

En ortaya daha önceden zorlandığı harfleri ÖĞR3’ten yazmasını istemiştir. Arkasından kolay yazdığı harfleri de altına yazmıştır. ÖĞR3’e stratejinin nasıl gerçekleştirileceği anlatılmıştır. Bu kapsamda öncelikle iç içe geçmiş kalplerin merkezinde tüm harflerin yerleştirileceği, bir dıştaki kalpte harfleri bir araya getirerek heceler oluşturulacağı, en son kalpteki boşluğa da heceleri bir araya getirerek kelimeler oluşturulacağı ifade edilmiştir. Böylece dışa doğru genişleyen bir şekilde harf, hece ve kelimeler yazılacağı ifade edilmiştir. Etkinlik kapsamında yazılan birçok anlamlı anlamsız heceler ile kelimeler oluşturulurken belirlenen bir heceyi alıp yanına daha önce düşünülmeyen farklı heceler eklenerek yeni kelimeler oluşturulmuştur. Bu nedenle iki farklı strateji birleştirilerek kullanılmıştır. Yine bilinen bir kelimedenden yola çıkarak onunla ilgili yeni kelimelerin oluşturulması da etkinliklerin bir bütün halinde ilerlemesini kolaylaştırmıştır denilebilir. Tüm açıklamalardan sonra ÖĞR3’e “Bu harflerden nasıl heceler oluşturabiliriz? Hadi bakalım kalbimizi parça parça çoğaltalım.” şeklinde yönlendirme yapılmıştır. Devamında harflerden heceler

oluşturulurken öncelikle sessiz harf, arkasından sesli harfler eklenerek ya da önce sesli, daha sonra sessiz olacak şekilde anlamlı anlamsız heceler oluşturulmuştur. Bu aşamalara ilişkin görseller Şekil 175’te verilmiştir.



Şekil 175. ÖĞR3’ün “Haritanın Kalbini Bul Stratejisi” ve “Bilinenden Bilinmeye Stratejisi”nde tüm harfleri merkeze yazma aşaması

Bu süreçte harflerin bir araya gelerek heceleri, hecelerin bir araya gelerek kelimeleri, kelimelerinde bir araya gelerek cümleleri oluşturulduğu vurgusu yapılmıştır. Arkasından ikinci oturum tamamlanmış ve ek bir oturum yapılmasına ÖĞR3 ile karar verilmiştir.

Değerlendirme: İkinci oturum araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır: “Genel itibarıyla iyi yönde ilerleyen ÖĞR3’ün ders esnasında bazı noktalarda ders dışı şeylere ilgisi kaymıştır. Bu da oturumları uzatmıştır. Bazen de ders esnasında sürekli soru sorup; araştırmacıyı yer yer yönlendirmeye çalıştığı görülmüştür. Bunların dışında bazı kavramların yeniden açıklanması gerekmiştir; örneğin “hece” kelimesinin ne anlama geldiği, harflerin bir araya gelerek heceleri oluşturduğu, hecelerin bir araya gelerek kelimeyi oluşturduğu söylenerek; hece, kelime ve cümle arasındaki fark üzerinde durulmuştur.”

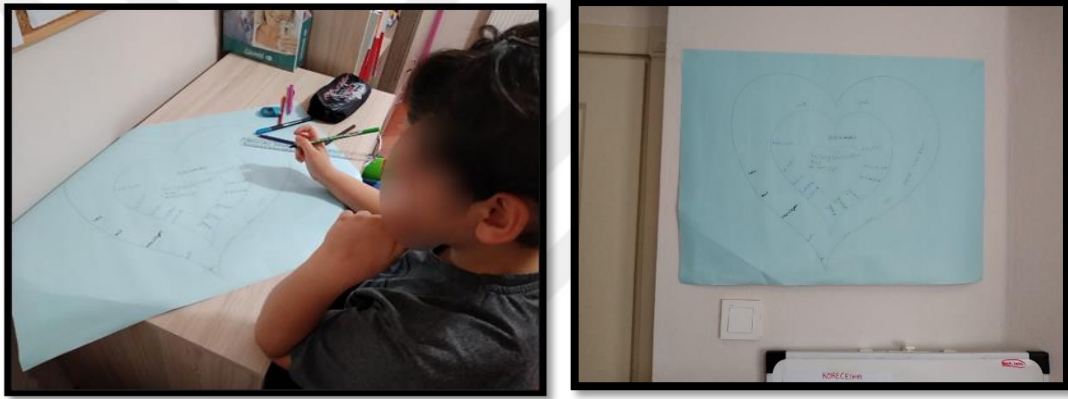
Ödüllendirme: ÖĞR3 ile molada sevdiği oyuncaklar üzerinde konuşulmuştur. Birlikte oyun oynanmıştır.

3. oturum:

Hazırlık: ÖĞR3’e kelime ve cümle oluşturma aşamalarının yapılacağı söylenmiştir.

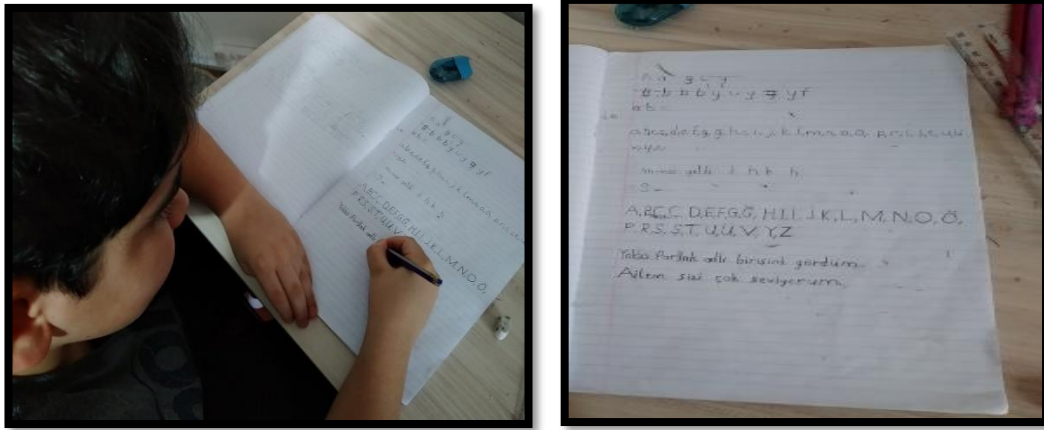
Kazanımdan haberdar etme: ÖĞR3'e dersi dikkatli dinlerse bu dersin sonunda hecelerden kelimeler, kelimelerden de cümleler oluştururken daha başarılı olacağı" söylenmiştir.

İşleyiş: Üçüncü oturum çok uzun sürmemiştir. Daha önce oluşturulan hecelerle, bilinen hecelerden bilinmeyen hecelere gidilerek kelimeler oluşturulmuştur; örneğin "-la" hecesinden "Lale" kelimesine, "-pa" hecesinden "Pamuk" kelimesine ulaşılmıştır. Bilinen heceler ve bilinmeyen heceler bir araya getirilerek farklı kelimeler oluşturulmaya çalışılmıştır. Daha sonra oluşturulan kelimeler kartonun üzerine bir kalbin içini dolduracak şekilde yazılmıştır. Sonra ortaya çıkan şekil ÖĞR3'ün görebileceği bir yere asılmıştır. Bu aşamalara ilişkin görseller Şekil 176'da verilmiştir.



Şekil 176. ÖĞR3'ün "Haritanın Kalbini Bul Stratejisi" ve "Bilinenden Bilinmeye Stratejisi"nde hecelerden kelime oluşturma aşaması

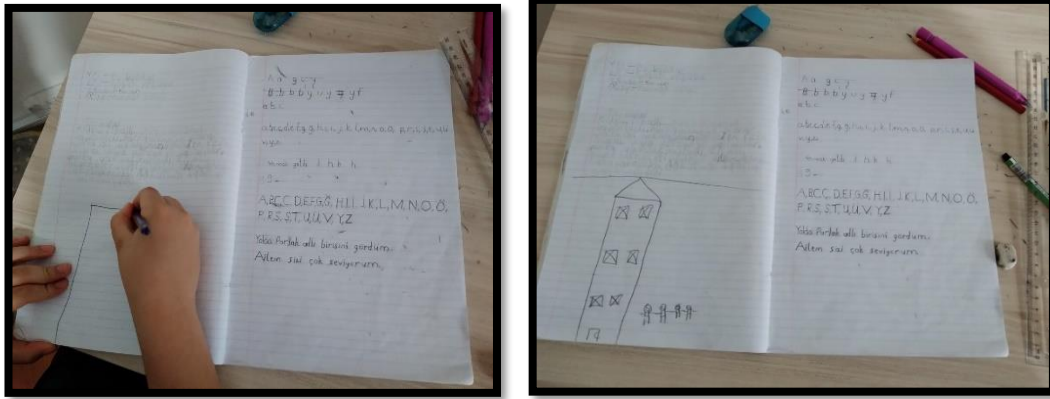
Oluşturulan kelimelerden cümleler kurulup; deftere yazma aşamasına geçilmiştir. Duvara asılan etkinlik kağıdında son çemberde yer alan kelimelerden rastgele fakat anlamlı bütünler oluşturması istenmiştir. Bunun için ÖĞR3 "Öğretmenim şöyle bir şey olabilir mi? Yolda Parlak adlı birini gördüm." demiştir. Anlam bütünlüğü bakımında yeterli olan bu cümleyi defterine yazması istenmiştir. Deftere yazma aşaması önemli olduğu için bu süreçte araştırmacı tarafından ÖĞR3'ün defterine yardımcı çizgiler çizilmiştir. Bu aşamalar ilişkin görseller Şekil 177'de verilmiştir.



Şekil 177. ÖĞR3'ün “Haritanın Kalbini Bul Stratejisi” ve Bilinenden Bilinmeye Stratejisi”nde kelimelerden cümle oluşturma aşaması

Bu aşamada harflerin tek aralıklı çizgili deftere yerleştirilmesine ve imla kurallarına vurgu yapılmıştır. İlk cümle ile birlikte cümlelerin büyük harfle başladığı, kelimeler arası boşlukların nasıl olması gerektiği ve cümlelerin nokta ile bittiği; eğer soru cümlesi ise soru işaretinin kullanılması gerektiği, özel isimlerin büyük harfle başladığı, kesme işaretinin kullanımı üzerinde açıklamalar yapılmıştır. Yazılan cümleler üzerinden örnekler gösterilmiştir. Bu süreçte yazdığı yazı hoşuna gidince ÖĞR3 “Öğretmenim baya değişik ve güzel oldu.” demiştir.

Arkasından ÖĞR3 “Ailesine güzel bir yazı yazıp resim çizmek istediğini” söylemiştir. Bu konuda araştırmacı ÖĞR3’ü cesaretlendirmiş ve ailesine defterin sol tarafına bir resim çizmesi konusunda ÖĞR3’e yardımcı olmuştur. ÖĞR3 resimde annesini, babasını, kız kardeşini, kendisini, evlerini ve bulundukları çevreyi çizmiştir. Resmin sağ tarafına da “Ailem sizi çok seviyorum.” şeklinde bir yazı yazmıştır. Bu aşamaya ilişkin görseller Şekil 178’de verilmiştir.



Şekil 178. ÖĞR3'ün ailesine hediyesi

Ailesine hediye veren ÖĞR3 çok mutlu olmuştur. Annesi çok sevinmiş ve ÖĞR3'e sarılmıştır. Son olarak araştırmacı ÖĞR3'e teşekkür etmiştir.

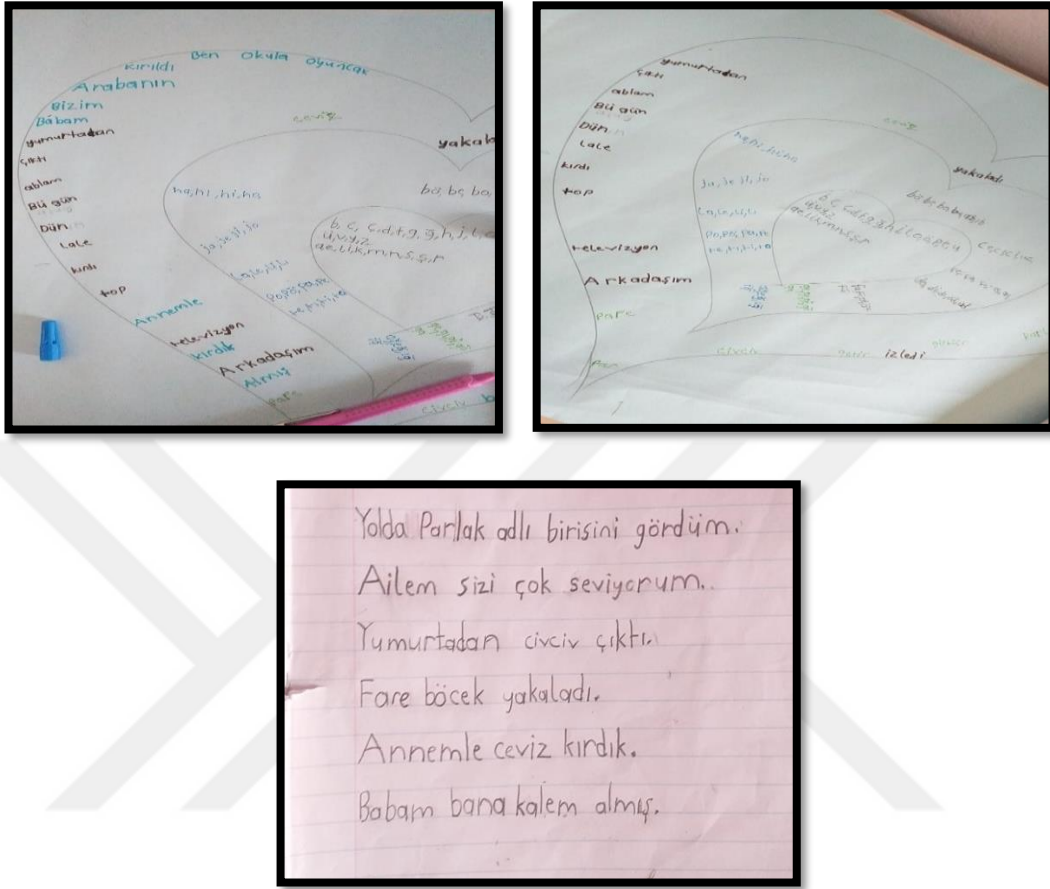
Değerlendirme: Üçüncü oturum bitince aile ile görüşme yapılmıştır. Eski yazısı ile bugün yazmış olduğu yazıyı karşılaştırmaları istenmiştir. Ailesi “Çok fark olduğunu, yeni yazdığı yazının çok güzel olduğunu ve bu şekilde devam etmesi gerektiğini; bunun için de gereken her şeyin yapılacağını” söylemiştir.

Altıncı haftaya ilişkin araştırmacı gözlemi ise şu yöndedir: “ÖĞR3'ün özellikle harflerden hecelere geçişlerde sorunlar yaşadığı görülmüştür. Bunun için hece ve harf arasındaki farklar örneklerle açıklanmıştır. Birçok örnekle etkinlik kâğıdı doldurulmaya çalışılmıştır. Hecelerden kelimelere ulaşma aşamasında genelde televizyonda veya internette gördüğü örnekler üzerinden gidilmiştir. Kelimeleri oluştururken çok zorlanmamıştır. Son aşamada kelimelerden cümleye geçiş önemli bir nokta olduğu için ek oturum yapılmıştır. ÖĞR3 tüm aşamalarda gerekli performansı göstermiştir. Sadece dikkati dağıldığı noktalarda ek oturumlara gereksinim duyulmuştur.”

Oyunlarım: Bu hafta içerisinde yapılan şekil üzerinden kelimeler oluşturmaya devam etmeleri ve bu kelimelerden yola çıkarak cümleler kurmaları istenmiştir.

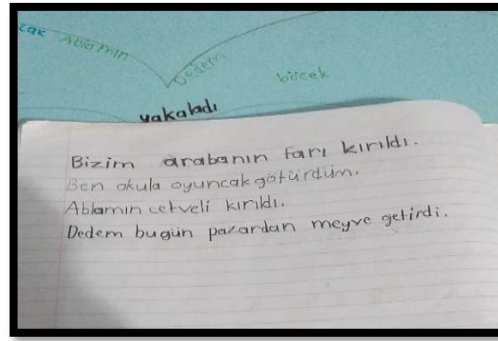
Altıncı haftaya ilişkin aile ile yapılan görüşmelerde annesi etkinlikleri yaparken takıldıkları noktaları araştırmacıya sormuştur. Hafta boyunca günlük kelimeler eklenmesi ve kısa cümleler yazılması istenmiştir. Bu kapsamda yapılan örnek yazılar ve fotoğraflar whatsapp üzerinden araştırmacıya gönderilmiştir. Eksik görülen yerler

işaretilenerek aileye dönüt verilmiştir. ÖĞR3'ün altıncı haftaya ilişkin etkinlik örnekleri Şekil 179'da verilmiştir.



Şekil 179. ÖĞR3'ün altıncı haftaya ilişkin etkinlik örnekleri

Şekil 179'a bakıldığında altıncı haftaya ilişkin yazı örneklerinden bazılarını ailesinin dikte yaptırması ile bazılarını da kendi başına serbest tarzda yazdığı ifade edilmiştir. Bu kapsamda serbest tarzda yazılan yazılara bakıldığında kısa cümlelerden oluştuğu söylenebilir. Oluşan kelime sayısının ortalama üç ile beş arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca kısa cümlelerin anlam bakımından da olumlu olduğu söylenebilir. Bu yazılarına ilişkin örneklerden biri Şekil 180'de verilmiştir.



Şekil 180. ÖĞR3'ün Altıncı haftaya ilişkin serbest yazı örneği

Yapılan çalışmalara ilişkin eksik olunan noktalarda araştırmacı gerekli düzeltmeleri annesi ile iletişime geçerek vermiştir. Bu haftaya araştırmacı günlüğünde şu şekilde yer almaktadır: “Genel olarak ÖĞR3'ün yazısında gözle görünür bir gelişme olduğunu söyleyebilirim. Kelimelerin konumlanması, harf boyutları, imla kuralları, çizgi takibi iyi bir şekilde ayarlanmıştır.” Nitekim bu durumu ÖĞR3'ün annesi şu şekilde belirtmiştir: “ÖĞR3'ün yazısı daha güzel ve yazı yazarken daha dikkatli sanırım başaracağız öğretmenim.” Son olarak ÖĞR3'ün altıncı haftasına ilişkin kopyalama, dikte ve serbest yazı çalışmalarının Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği'ne yönelik elde ettikleri puanlar Tablo 51 ve Yazım Hataları Formu'na göre değerlendirmeleri değerlendiricilere göre Tablo 52'de verilmiştir.

Tablo 51.

Altıncı Haftaya Ait ÖĞR3'ün Kopyalama, Dikte ve Serbest Yazı Çalışmalarına Yönelik Değerlendiriciler Tarafından Verilen Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği Puanları

Çalışma	Kopyalama	Dikte	Serbest
Değerlendirici	12	12	10
Değerlendirici	11	11	10
$\bar{x}$	11,5	11,5	10
Genel $\bar{x}$		10,6	

Tablo 51'e bakıldığında kopyalama çalışmasına ait değerlendiricilerin verdiği puanların ortalamasının $\bar{x} = 12$, dikte çalışmasına ait ortalamasının $\bar{x} = 11$, serbest yazı

çalışmasına ait ortalamanın $\bar{x} = 10$ olduğu görülmektedir. Ayrıca beşinci haftada bütün çalışmaların genel ortalamasının da $\bar{x} = 10,6$ olduğu görülmektedir.

Tablo 52.

Altıncı Haftaya Ait ÖĞR3'ün Kopyalama, Dikte ve Serbest Yazı Çalışmalarına Yönelik Değerlendiricilerin Yazım Hataları Formuna Göre Değerlendirmeleri

	Boyutlar	Var	Yok
Değerlendirici	Harf Atlama/Ekleme	✓	
	Hece Atlama/Ekleme		✓
	Ters Yazma		✓
	Harf Karıştırma	✓	
	Kelimeleri Bitişik/Ayrı Yazma	✓	
	Satır Sonunda Hece Ayırma	✓	
	Sözcük Atlama/Ekleme		✓
	Sözcüğü Yanlış Yazma		✓
	İmlâ Hataları	✓	
	Boyutlar	Var	Yok
Değerlendirici	Harf Atlama/Ekleme		✓
	Hece Atlama/Ekleme		✓
	Ters Yazma		✓
	Harf Karıştırma	✓	
	Kelimeleri Bitişik/Ayrı Yazma	✓	
	Satır Sonunda Hece Ayırma	✓	
	Sözcük Atlama/Ekleme		✓
	Sözcüğü Yanlış Yazma		✓
	İmlâ Hataları	✓	

Tablo 52 incelendiğinde Yazım Hataları Formu'na göre ÖĞR3'ün kopyalama, dikte ve serbest yazı çalışmalarındaki birinci değerlendiricinin görüşüne göre dokuz alt boyutun beşinde ve ikincin değerlendiricinin görüşüne göre dördünde hataların devam ettiği görülmektedir.

7. hafta:

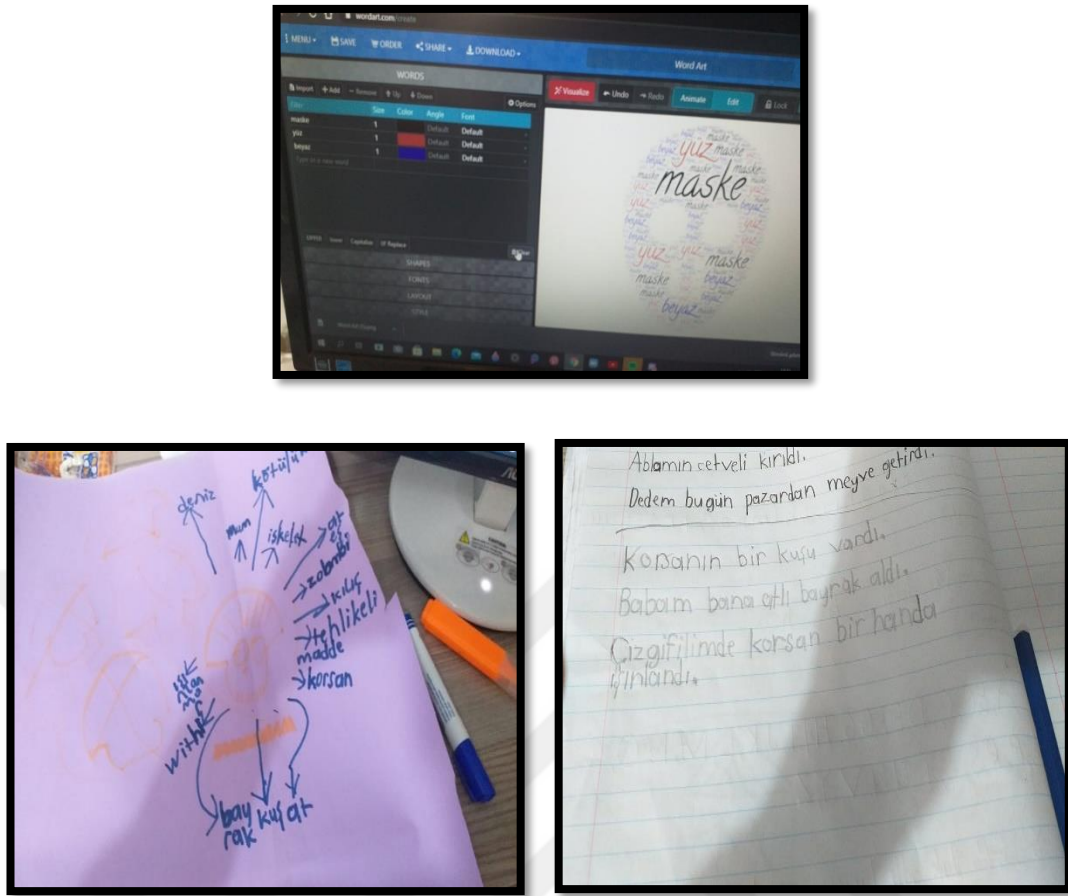
1. oturum:

Bir önceki haftanın değerlendirilmesi: ÖĞR3 hafta boyunca annesiyle beraber hazırlanan tabloya yeni kelimeler eklemiştir. Bu kapsamda yazılan yeni cümleleri araştırmacıya whatsapp üzerinden göndermişlerdir. Süreç boyunca ortaya çıkan eksiklikler araştırmacı tarafından işaretlenerek aileye gönderilmiştir. Aktif bir şekilde olası yanlış öğrenmelerin önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Hazırlık: ÖĞR3'ün sağlık sorunları sebebiyle uzaktan eğitim gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle bu hafta özellikle dikte ve serbest yazı çalışmaları üzerinde durulmuştur. Olası durumlar için B planı olarak uzaktan eğitim için yapılan hazırlık doğrultusunda Zoom üzerinden, WEB2 uygulamalarından destek alınarak bir etkinlik gerçekleştirmek amaçlanmıştır. ÖĞR3'ün genel programında olan “*Kelime Haritası Stratejisi*” WEB2 programlarından “*Kelime Bulutu*” ile desteklenmiştir. Zoom üzerinden görüşme başlatılmıştır. Arkasından öğrenciye geçen hafta neler yaptığı sorulmuştur. ÖĞR3 “Öğretmenim evdeki inşaat sebebiyle etkinliklerimi ve ödevlerimi yaparken zorlandım” demiştir. Bunun yanı sıra “Yazısının daha önceki haftalara göre daha iyi olduğunu” vurgulamıştır ve “Yazı yazarken daha çok dikkat ettiğini” belirtmiştir. Hazırlıklar tamamlandıktan sonra araştırmacı, sevdiği bir kartonu, renkli kalemli, defterini, silgisini çıkarması istenmiştir. Ardından araştırmacı tarafından ekran paylaşımı yapılarak kelime bulutu programı çalıştırılmıştır.

Kazanımdan haberdar etme: ÖĞR3'e bu etkinlikte kelime bilgisinin artacağı, zorlandığı harflerden kelimeler oluşturabileceği ve sevdiği resimlerden yola çıkarak kelime haritası yapabileceği” söylenmiştir.

İşleyiş: Birinci oturumda öncelikle kelime bulutu programındaki şekiller kısmından öğrencinin bir kategori seçmesi istenmiştir. “Kuru kafa” ile ilgili bir kategori seçmiştir. Kırmızı renkli bir kuru kafa tercih etmiştir. Onu renkli mukavvanın tam ortasına çizmesi istenmiştir. ÖĞR3 birkaç deneme yaptıktan sonra doğru çizimi gerçekleştirmiştir. Daha sonra çizdiği resmi yuvarlak içerisine alması istenmiştir. Çizdiği şekle ve ekrandaki kuru kafaya baktığında aklına gelenleri, kelimeler şeklinde oklarla göstererek bir zihin haritası oluşturulmaya çalışmıştır. ÖĞR3 aklına gelen bütün kelimeleri (örneğin iskelet, tehlikeli madde...vb.) “ok” işareti ile göstererek yazmıştır ve kartonun her tarafı kelimelerle dolmuştur. Daha sonra ilgili olan kelimeleri düşünmesi istenmiştir. Birbiriyle ilişkili kelimelerden birkaç tanesini alarak bir cümle kurması istenmiştir ve kurduğu cümleleri defterine yazmıştır. Bu süreç ilişkin görseller Şekil 181’de verilmiştir.



Şekil 181. ÖĞR3'ün “Kelime Bulutu” etkinliği

Cümlelerin kontrolü birlikte sağlanmıştır ve eksik olduğu yerler üzerinde durulmuştur. Birkaç cümle daha kurulduktan sonra birinci oturum tamamlanmıştır.

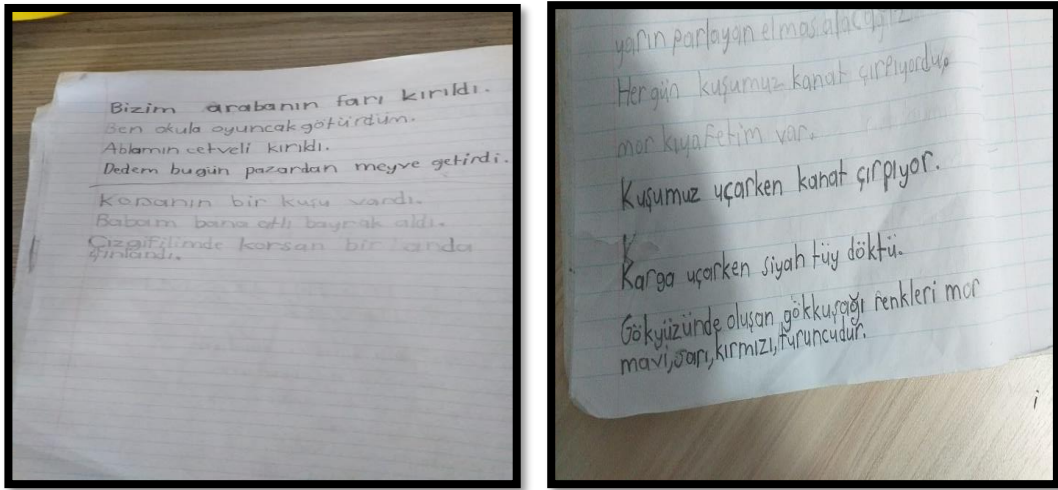
Değerlendirme: Uzaktan eğitim ile ilgili araştırmacının görüşleri şöyledir: “Öğrencinin kontrol edilmesi zordu, internetin çekme oranının düşük olduğu zamanlarda yazının tam olarak doğru yazılıp yazılmadığı ya da nerelerde hata yapıldığı görülmemektedir. Bu nedenle anında düzeltmeler bazen verilememektedir. Öğrenci yazdığı cümleleri ekranda göstererek ya da whatsapp üzerinden araştırmacıya göndererek ilerlemiştir. Nitekim bu hafta uzaktan eğitim gerçekleştirildiği için defter açısı, kalem tutuşu ve bilgisayarının konumlandırılması her ne kadar ayarlamaya çalışılsa da öğrencinin sistemde tam net olarak görülmediği ve internetin kendi eksikliklerinden dolayı sürecin biraz sıkıntılı olduğu söylenebilir. Birinci oturum sonunda ÖĞR3 “Bu etkinliği çok sevdiğini yeniden yapmak istediğini” belirtmiştir.

2. oturum:

Hazırlık: Bir önceki oturumda yapılan etkinliği çok seven ÖĞR3 ile farklı şekiller üzerinden farklı yazılar yazmaya çalışılmıştır. Bunun için ÖĞR3'e hazır hissettiğinde başlanacağı belirtilmiştir.

Kazanımdan haberdar etme: ÖĞR3'e "Bu oturumda kelimelerden yola çıkarak daha fazla cümle oluşturabileceği" söylenmiştir.

İşleyiş: İkinci oturumda da kelime bulutu programı üzerinden etkinliğe devam edilmiştir. Öncelikle başka bir kategoride başka bir resim seçmesi istenmiştir. ÖĞR3 “Ejderha” resmini tercih etmiştir. “Ejderha” ile ilgili aklına gelen bütün kelimeler, programın sol üst tarafında yer alan kısma yerleştirilmiştir. “Ejderha” denildiğinde akla gelen kelimeleri program otomatik olarak ejderha görselinin içerisine yerleştirmektedir. Bu da kelimelerin görsel açıdan daha farkı görülmesine, akılda kalmasına ve öğrencinin mutlu olmasına sebep olmuştur. Ekranda oluşan kelimeler üzerlerine fare ile gidildiğinde renkli bir şekilde görülmektedir. Bunu fark eden ÖĞR3 kelimelere tekrar tekrar bakmıştır. Programın özelliklerinden bir diğeri de her kelime farklı renklerde yazılabilmektedir. Bu da öğrenci açısından dikkat çekici bir yazım şekline dönüşmektedir. ÖĞR3, araştırmacı tarafından yönlendirilmeden kendi başına, ilgili kelimeleri bir araya getirerek cümleler oluşturup; defterine yazmıştır. Ortalama her şekil için 2-3 tane cümle oluşturulmuştur. Daha sonra yeni bir şekil seçilmiştir ve yine aynı işlemler devam ettirilmiştir. Bu defa kargaya benzer bir kuş tercih edilmiştir. Son olarak gökkuşağına benzer bir şekil seçilerek o konuyla ilgili kelimeler yazılmıştır ve ilgili kelimeler bir araya getirerek cümleler oluşturulmuştur. Tüm bu süreçlere ilişkin görseller Şekil 182’de verilmiştir.



Şekil 182. “Kelime Bulutu” etkinliği devamı

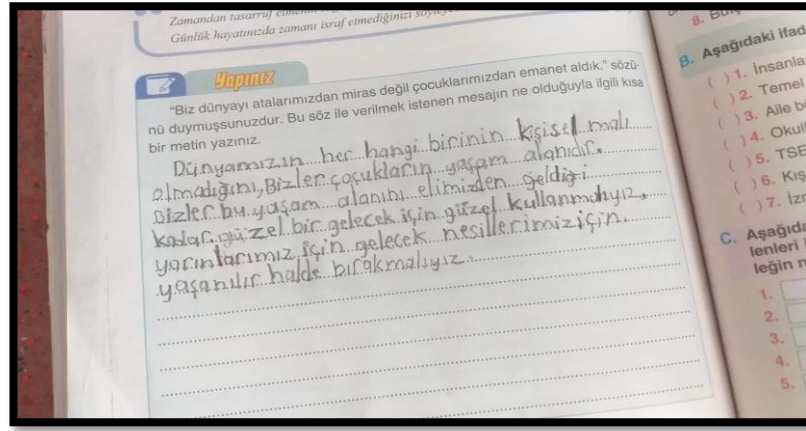
Bu şekilde ikinci oturum tamamlanmıştır. Ailesi ile yapılan görüşmelerde programın nasıl kullanılacağı araştırmacı tarafından ailesine anlatılmıştır. Bu hafta içerisinde yeni şekiller oluşturması, kelimeler ve cümleler yazılması istenmiştir ve yedinci hafta bu şekilde tamamlanmıştır.

Değerlendirme: ÖĞR3 yapılan çalışmalarda herhangi bir zorluk çekmemiştir. Sadece uzaktan eğitimin genel sorunlarından dolayı yer yer iletişim kopukluğu yaşanmıştır. Ayrıca seçilen şekiller için kelime oluştururken ÖĞR3’ün zorlanmaması, kelime bilgisinin istenen şekilde arttığını göstermiştir. Ayrıca kelimelerden cümleler oluştururken araştırmacıdan yardım almaması bu etkinliğin olumlu yönlerinden biridir.

Oyunlarım: Bu hafta içerisinde kelime bulutu programı üzerinden kelimeler oluşturmaya devam etmeleri ve bu kelimelerden yola çıkarak cümleler kurmaları istenmiştir.

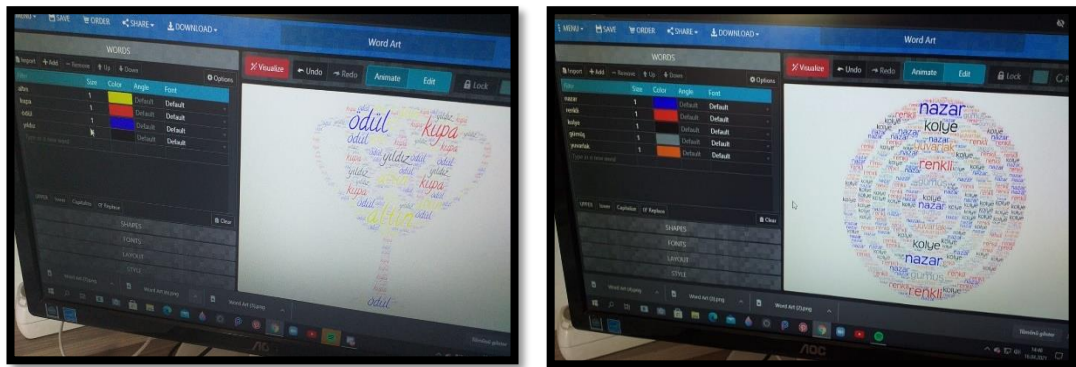
Yedinci haftada verilen etkinlikleri başarıyla gerçekleştiren ÖĞR3 ile yapılan görüşmelerde annesinin “ÖĞR3’ün daha hızlı yazabildiğini ve özellikle sevdiği etkinlikleri yaparken sıkılmadığını” belirtmiştir. Bunların dışında ÖĞR3’ün öğretmeni ile yapılan daha önceki görüşmelerde, çalışmaların okula yansıma noktasında bazı endişeleri olduğu belirtilmişti. Nitekim bu hafta ÖĞR3’ün kendi başına yazdığı bir

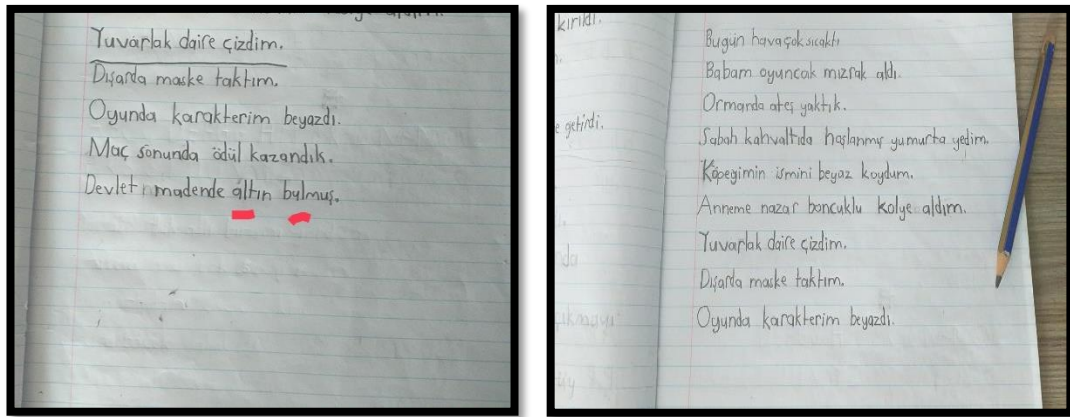
yazıdan sonra bu konuda da ilerleme kat edildiği görülmüştür. ÖĞR3'ün bağımsız yazı çalışmasına ilişkin örnek yazısı Şekil 183'te verilmiştir.



Şekil 183. ÖĞR3'ün Türkçe ders kitabından yedinci haftaya ilişkin serbest yazı örneği

Şekil 183'e bakıldığında ÖĞR3'ün yazsının derslerine yansıdığı ve gereken hassasiyeti gösterdiği söylenebilir. Ayrıca öğretmeni de bu yazıyı görünce "Çok mutlu olduğunu ve böyle devam etmesi gerektiğini" belirtmiştir. ÖĞR3 serbest tarzda yazdığı bu yazısında kelime ve cümle sayılarını arttırdığı görülmüştür. Anlam bakımından da birbiri ile ilgi kelimeleri tercih ettiği söylenebilir. Nitekim özellikle imla ve noktalama noktasında biçimsel olarak bazı hatalarını yer almaktadır. Bunu gidermek adına serbest tarzda yazı çalışmalarına devam edilmiştir. Bunların dışında yedinci haftaya ilişkin diğer görseller Şekil 184'te yer verilmiştir.





Şekil 184. ÖĞR3'ün yedinci hafta sonunda diğer serbest yazı çalışma örnekleri

Şekil 184'e bakıldığında ÖĞR3'ün yazısında harf orantısı dışında birçok sorunun azaldığı söylenebilir. ÖĞR3 ile yapılan ekstra çalışmaların serbest yazısına yansıdığı söylenebilir. Bu nedenle biçimsel olarak yazısında gelişme görülürken farklı kelimeler kullanmaya devam ettiği gözlemlenmiştir. Nitekim ÖĞR3'ün serbest yazıda biçimselliğe gösterdiği önem yazısına yansırken cümle ve kelime sayısını etkilemiştir. Bunların dışında whatsapp üzerinden araştırmacıya yaptığı çalışmalara ilişkin görselleri göndermiştir. Bu görsellerde eksik olan yerler araştırmacı tarafından işaretlenerek ailesine gönderilmiştir. Böylece uzaktan eğitim sürecinde yaşanan olumsuzluklar en aza indirilmeye çalışılmıştır.

Son olarak ÖĞR3'ün yedinci haftaya ilişkin dikte ve serbest yazı çalışmalarının Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği'ne yönelik elde ettikleri puanlar Tablo 53 ve Yazım Hataları Formu'na göre değerlendirmeleri değerlendiricilere göre Tablo 54'te verilmiştir.

Tablo 53.

Yedinci Haftaya Ait ÖĞR3'ün Dikte ve Serbest Yazı Çalışmalarına Yönelik Değerlendiriciler Tarafından Verilen Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği Puanları

Çalışma	Dikte	Serbest
Değerlendirici	12	11
Değerlendirici	12	10
$\bar{x}$	12	10,5
Genel $\bar{x}$		11,2

Tablo 53'e bakıldığında dikte çalışmasına ait değerlendiricilerin verdiği puanların ortalamasının $\bar{x} = 12$, serbest yazı çalışmasına ait ortalamasının $\bar{x} = 10,5$ olduğu görülmektedir. Ayrıca beşinci haftada bütün çalışmaların genel ortalamasının da $\bar{x} = 10,7$ olduğu görülmektedir.

Tablo 54.

Yedinci Haftaya Ait ÖĞR3'ün Dikte ve Serbest Yazı Çalışmalarına Yönelik Değerlendiricilerin Yazım Hataları Formuna Göre Değerlendirmeleri

	Boyutlar	Var	Yok
Değerlendirici	Harf Atlama/Ekleme	✓	
	Hece Atlama/Ekleme		✓
	Ters Yazma		✓
	Harf Karıştırma		✓
	Kelimeleri Bitişik/Ayrı Yazma	✓	
	Satır Sonunda Hece Ayırma	✓	
	Sözcük Atlama/Ekleme		✓
	Sözcüğü Yanlış Yazma		✓
	İmlâ Hataları	✓	
	Boyutlar	Var	Yok
Değerlendirici	Harf Atlama/Ekleme	✓	
	Hece Atlama/Ekleme		✓
	Ters Yazma		✓
	Harf Karıştırma		✓
	Kelimeleri Bitişik/Ayrı Yazma	✓	
	Satır Sonunda Hece Ayırma	✓	
	Sözcük Atlama/Ekleme		✓
	Sözcüğü Yanlış Yazma		✓
	İmlâ Hataları	✓	
	Boyutlar	Var	Yok

Tablo 54 incelendiğinde Yazım Hataları Formu'na göre ÖĞR3'ün dikte ve serbest yazı çalışmalarındaki birinci ve ikincin değerlendiricinin görüşüne göre dokuz alt boyutun dördünde hataların devam ettiği görülmektedir.

8. hafta:

1. oturum:

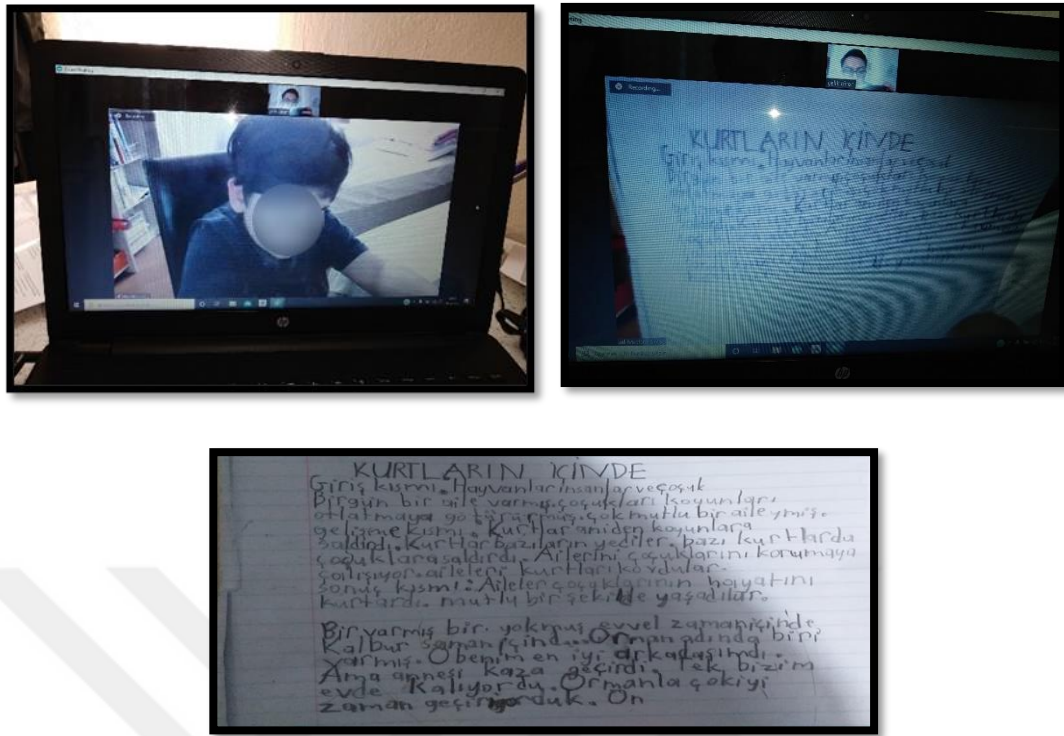
Bir önceki haftanın değerlendirilmesi: Öncelikle geçen hafta neler yaptığına dair ÖĞR3 ile sohbet edilmiştir. ÖĞR3 “Geçen hafta oluşturmuş olduğu şekilleri araştırmacıya whatsapp üzerinden gönderdiğini söylemiş ve internet programlarının hoşuna gittiğini” ifade etmiştir. Bu hafta ise yine uzaktan eğitim süreci dikkate alınarak ders işleneceği ifade edilmiştir. ÖĞR3'e “Daha önce yapılan etkinliklerden farklı bir

yazı çalışması yapılacağı” söylenmiştir. Bu defa yapılacak çalışmada ÖĞR3’ün oluşturduğu hikayelerin dikkate alınacağı belirtilmiştir.

Hazırlık: Oturum başlamadan önce ÖĞR3’ün dikkatini dağıtan nesneler ortadan kaldırılmıştır. Kameranın açısı, araştırmacının öğrenciyi rahat ve net bir şekilde görebileceği şekilde ayarlanmıştır. Gerekli hazırlıklar yapıldıktan sonra araştırmacı, malzemeleri masanın üzerine koymasını söylenmiştir. ÖĞR3 hazırlığını yapınca birinci oturum başlamıştır.

Kazanımdan haberdar etme: ÖĞR3’e “Dersi dikkatli dinlemen neticesinde dersin sonunda serbest tarzdaki yazılarında gelişme gösterebileceksin” denmiştir.

İşleyiş: ÖĞR3’e bugün yapılacak etkinlikte daha önce izlediği bir film, okuduğu bir hikâye veya yaşadığı bir olaydan yola çıkarak bir hikâye yazacağı belirtilmiştir. ÖĞR3’e sevdiği kahramanlar, hayvanlar hakkında sorular sorulmuştur. ÖĞR3 yakın zamanda izlemiş olduğu bir filmde örnek vermeye başlamış ve vermiş olduğu örnekten yola çıkarak bir hikâye yazabileceğini söylemiştir. Arkasından bir hikâye yazarken giriş bölümünde, gelişme bölümünde ve sonuç bölümünde nelerin olması gerektiği hakkında ÖĞR3 ile sohbet edilmiştir. Daha sonra ÖĞR3’ten bir hikâye başlığı düşünmesi ve anlatmış olduğu olaylardaki karakterlerden örnekler vermesi istenmiştir. Son olarak oluşturduğu başlığı ve verdiği örnekleri defterine yazması istenmiştir. ÖĞR3 “Kurtların İçinde” başlığını yazmak istediğini söylemiştir. Ardından giriş başlığı yazılıp; karakterler, olaylar, yerler tanımlanmıştır. Daha sonra giriş ÖĞR3 tarafından yazılmıştır. Süreçte giriş kısmında nelere dikkat edilmesi gerektiği, giriş ve gelişme kısımlarının farkı üzerinde durulmuştur. Bu süreç ortalama yarım saat sürmüştür. ÖĞR3 giriş ve gelişme kısmını yazdıktan sonra gelişmeye uygun bir sonuç kısmı düşünmesi istenmiştir. Sonra sonuç kısmı yazılarak hikâye tamamlanmıştır. Hikâye bittikten sonra araştırmacı ÖĞR3’ün yazdığı yazılara kameraya üzerinden düzeltmeler verilmiştir. Bu aşamalara ilişkin görseller Şekil 185’te verilmiştir.



Şekil 185. ÖĞR3'ün “Kurtların İçinde” serbest yazı çalışması

Hikâye yazma sürecine ilişkin ilk ders olduğu için uzaktan eğitimin olumsuz sonuçları ÖĞR3'ü yer yer negatif etkilemiştir. Bunu fark eden araştırmacı bir sonraki oturumda ÖĞR3'ü çok zorlamayacak etkinliklere yer vermiştir. Son olarak ÖĞR3'ün yazısı araştırmacı tarafından kontrol edilip gerekli düzeltmeler sağlanmıştır. ÖĞR3 eksiklerini fark edince düzeltmesi istenmiştir ve teşekkür edilerek oturum tamamlanmıştır.

Değerlendirme: ÖĞR3 yazı yazarken dikkati dağılmış ve yer yer zorlanmıştır. Bu nedenle araştırmacı tarafından ders esnasında cesaretlendirilmiş ve motivasyonu yükseltmek için ÖĞR3'e olumlu telkinlerde bulunulmuştur.

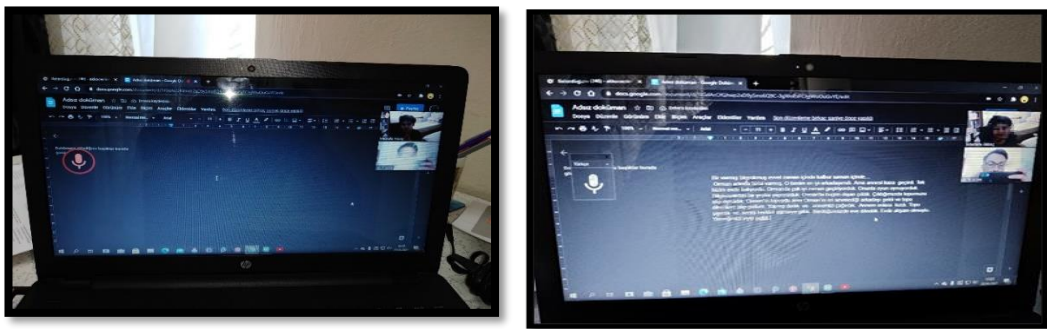
Oyunlarım: Bu hafta araştırmacı ÖĞR3'ten şunları istemiştir: “Öğrencinin sorun yaşadığı noktalardan bir tanesi giriş ve gelişme bölümleri arasındaki farkı kavramak olmuştur. Bunun için de ailesiyle iletişime geçilmiştir. Bunun haricinde kız kardeşinin söylediği belirli konularda hikayeler kurgulaması; bu hikayeleri de ilk önce anlatması, arkasından defterine yazması istenmiştir. Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine dikkat ederek yapması gerektiği belirtilmiştir.”

2. oturum:

Hazırlık: İkinci oturumda az da olsa kekemelik sorunu yaşayan ÖĞR3'ün daha fazla aktif olması ve kelimeleri daha doğru telaffuz edebilmesi için Google dokümanlar kısmından “Sesli Komut” uygulaması kullanılmıştır. Bunun için kız kardeşinden yardım alınarak süreç desteklenmiştir. ÖĞR3'e hazır hissettiğinde ikinci oturumun başlayacağı belirtilmiştir. ÖĞR3 “Öğretmenim bu etkinliği daha hızlı yapabiliriz. Şimdiden heyecanlandım.” şeklinde yanıt vermiştir.

Kazanımdan haberdar etme: ÖĞR3'e, “Bu dersi dikkatli dinlemesiyle imla ve noktalama kurallarını öğrenebileceği ve bazı harfleri seslendirirken yaşanan sorunları telafi edebileceği” söylenmiştir.

İşleyiş: Programın nasıl kullanılacağı araştırmacı tarafından ÖĞR3'e ve ablasına anlatılmıştır. ÖĞR3 ile sesli yazma özelliği üzerinde şu şekilde bir konuşma gerçekleşmiştir: “ÖĞR3, sesli yazma komutuna tıkladığımızda ağızımızdan çıkan her kelimeyi imla kurallarına dikkate almaksızın bilgisayar yazmaktadır. Bu nedenle kelimelerimizi oluşturan hece ve seslerimizi dikkatli bir şekilde söylememiz gerekmektedir.” Yazı yazmaya başlamadan önce zihinsel hazırlık yapılması gerektiği, hikayesindeki karakterleri kafasında düşünüp arkasından kurguladığı hikâyeyi sesli bir şekilde programı açıp söylemesi istenmiştir. ÖĞR3 programı çalıştırdıktan sonra bir hikâye oluşturmuştur. “Orman” adında bir arkadaşı olduğunu ve bu arkadaşı ile geçirdiği zamanı anlatan bir hikâye seslendirmiştir. Bu aşamalara ilişkin görseller Şekil 186'da verilmiştir.



Şekil 186. ÖĞR3'ün sesli komutlu yazı çalışması

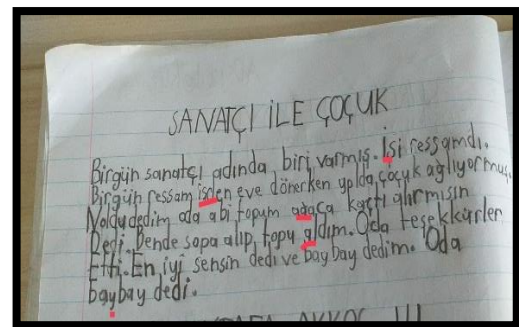
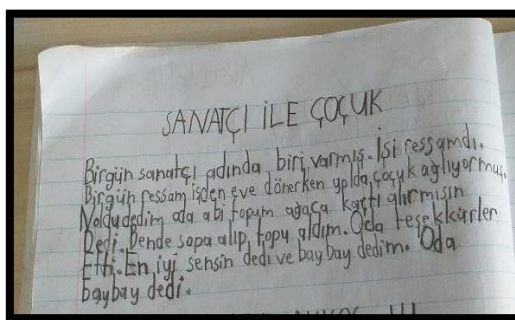
Oluşturulan yazı araştırmacı ile birlikte imla kurallarına dikkat edilerek düzeltilmiştir. Birlikte düzeltme işlemi yapılırken; cümleye büyük harfle başlandığı, noktadan sonra büyük harfle başlandığı, özel isimlere gelen eklerin ayrı yazılması gerektiği ve kelimeler arası boşluklara dikkat edilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. ÖĞR3 hikâye anlatırken bazı kelimeleri vurgulu söylemediği için bilgisayar yanlış algılamıştır. Bu süreçte ÖĞR3'e söz konusu kısımları daha vurgulu söylemesi gerektiği belirtilmiştir. Hikâyenin akıcılığını bozmamak için bazı cümleler çıkartılmış; onların yerine ÖĞR3 ile birlikte daha doğru kelimeler, daha anlamlı cümleler kurulmaya çalışılmıştır. Etkinlik ÖĞR3'ün çok hoşuna gitmiştir. Sekizinci hafta yapılan bu etkinlikle tamamlanmıştır.

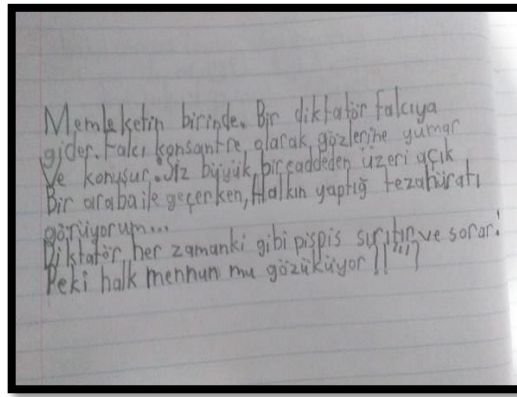
Değerlendirme: Süreç boyunca ÖĞR3 aktif bir şekilde etkinliğe devam etmiştir. Sadece uzaktan eğitimin olumsuz durumları yazısına yansımıştır. Genel olarak verimli bir oturum gerçekleştirildiği söylenebilir. Dikkat dağınıklığı yaşadığı durumlarda ÖĞR3 ile sohbet edilerek derse katılımı sağlanmaya çalışılmıştır. Özellikle harfleri ve kelimeleri söylerken daha dikkatli olmasına olanak sağlayan bu programın ÖĞR3 için faydalı olduğu gözlemlenmiştir.

Ödüllendirme: ÖĞR3'ün artan motivasyonu ve derse olan ilgisi neticesinde ailesi sevdiği bir yemeği ödül olarak yapacağını söylemiştir.

Oyunlarını: ÖĞR3'ün ailesi ile görüşülmüştür. Program üzerinden alıştırmalar yapıp; yapılan alıştırmalar üzerinden hikayeler oluşturması ve defterine yazması istenmiştir.

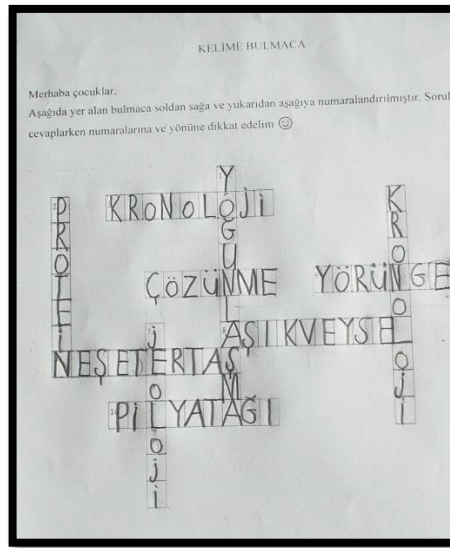
Sekizinci haftaya girildiğinde ÖĞR3'ten istenilen bazı görevler olmuştur. ÖĞR3 yazdığı serbest yazıların fotoğraflarını araştırmacıya göndermiştir. Ailesiyle iletişime geçilerek araştırmacı eksik olan yerleri işaretlemiştir. Bu süreçlere ilişkin görseller Şekil 187'de verilmiştir.





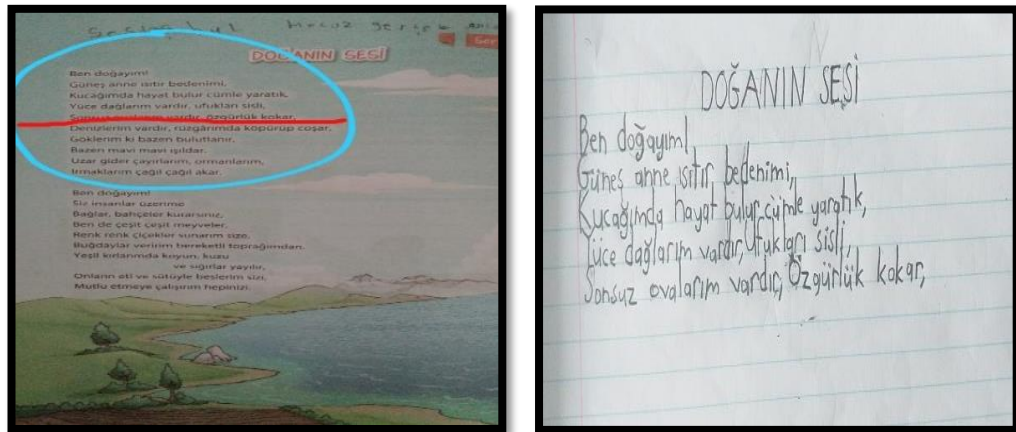
Şekil 187. ÖĞR3'ün sekizinci haftaya ilişkin serbest yazı örnekleri

Sekizinci haftaya ilişkin olarak ÖĞR3'ün verilen uyarıları dikkate aldığı söylenebilir. ÖĞR3'ün kopyalama ve dikte ile ilgili birçok sorunu ortadan kalkarken serbest yazıya ilişkin eksikliği gidermek adına son haftalarda bol bol serbest yazı çalışmaları yapılmıştır. Nitekim son yazdığı serbest yazı çalışmasında hata miktarı çok azalmıştır. Son yazdığı serbest yazı çalışmalarına bakıldığında hem cümle hem de kelime sayısında artış olduğu gözlemlenmiştir. Bu kapsamda “Sanatçı ile Çocuk” serbest yazı çalışmasında ortalama dokuz cümle ve kırk iki kelime oluşturmuştur. Bunların dışında ÖĞR3'ün son yazdığı yazıda kullandığı kelimelerdeki farklılıklar göze çarpmaktadır. Bu durum yapılan etkinliklerin cümle ve kelime oluşturmada ÖĞR3'ü olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Bunların dışında eksik olunan noktalarda dönütler whatsapp üzerinden ÖĞR3'ün annesine gönderilmiştir. Bunlara ek olarak bu hafta içerisinde sıkıldığı noktalarda zorlandığı harflerden oluşturulan bulmacayı ailesiyle birlikte doldurmuşlardır. Kelime bulmaca olarak hazırlanan etkinlik 4. sınıf kazanımları dikkate alınarak oluşturulmuştur. Burada yer alan bazı kelimelerde zorlanmaları durumunda çözümleri ailelerine gönderilerek destek olunmuştur. Her kelime hakkında konuşmuşlar ve dersleri açısından olumlu yönde etki etmiştir denilebilir. Bu yapılan etkinliğe ilişkin görsel Şekil 188'de verilmiştir.



Şekil 188. ÖĞR3'ün “Kelime Bulmaca” etkinliği

Son olarak sekizinci hafta içerisinde ÖĞR3'ün serbest yazı yazmak istemediği noktalarda kopyalama görevleri verilerek süreç ilerlemiştir. Ailesiyle yapılan görüşmede annesi “ÖĞR3 serbest yazı yazmak istemiyor. Başka bir etkinlik yapabilir miyiz?” şeklinde soru sormuştur. Bunun üzerine Türkçe kitabında yer alan “Doğanın Sesi” adlı çalışmayı kopyalamak istediklerini söylemişlerdir. Her gün bir kısmı yazılarak süreç devam ettirilmiştir. Bu aşamada araştırmacı aileyi yönlendirmek için düzeltmeleri whatsapp üzerinden işaretleyerek göndermiştir. Yapılan çalışmalara ilişkin görseller Şekil 189’da verilmiştir.



Şekil 189. “Doğanın Sesi” kopyalama çalışması

Son yazılan yazıları ÖĞR3 ailesinden destek almadan kendi başına yazmıştır. Bu kapsamda cümlelere büyük harfle başladığı, harflerin konumlanmasına dikkat ettiği, kelimeler arası boşluklara dikkat ettiği, çizgi takibi ve hizalamalara özen gösterdiği görülürken; kıtalar arası boşluklarda ve bazı harfleri oluşturmakta zorlandığı görülmüştür. Özellikle 3. ve 4. satırdaki “çağıldamak” fiilini “çahl” olarak yazmıştır. Verilen düzeltmelerle hatası giderilmiştir. Ailesi ile yapılan görüşmede “ÖĞR3’ün kaleminin ucunun kalın olduğunu bunun da yazısının boyutunu etkilediğini” belirtmiştir. Bunun üzerine ince uçlu kalem kullanmalarının ÖĞR3’ün yazısı açısından faydalı olacağı kanaatine varılmıştır. Bunların dışında süreç açısından başarılı olduğu söylenebilir. Son olarak ÖĞR3’ün sekizinci haftasına ilişkin kopyalama, dikte ve serbest yazı çalışmalarının Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği’ne yönelik elde ettikleri puanlar Tablo 55’te ve Yazım Hataları Formu’na göre değerlendirmeleri değerlendiricilere göre Tablo 56’da verilmiştir.

Tablo 55.

Sekizinci Haftaya Ait ÖĞR3’ün Kopyalama, Dikte ve Serbest Yazı Çalışmalarına Yönelik Değerlendiriciler Tarafından Verilen Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği Puanları

Çalışma	Kopyalama	Dikte	Serbest
Değerlendirici	11	12	9
Değerlendirici	11	10	10
$\bar{x}$	11	11	9,5
Genel $\bar{x}$			10,5

Tablo 55’e bakıldığında kopyalama çalışmasına ait değerlendiricilerin verdiği puanların ortalamasının $\bar{x} = 11$, dikte çalışmasına ait ortalamanın $\bar{x} = 11$, serbest yazı çalışmasına ait ortalamanın $\bar{x} = 9,5$ olduğu görülmektedir. Ayrıca beşinci haftada bütün çalışmaların genel ortalamasının da $\bar{x} = 10,5$ olduğu görülmektedir.

Tablo 56.

Sekizinci Haftaya Ait ÖĞR3'ün Kopyalama, Dikte ve Serbest Yazı Çalışmalarına Yönelik Değerlendiricilerin Yazım Hataları Formuna Göre Değerlendirmeleri

	Boyutlar	Var	Yok
Değerlendirici	Harf Atlama/Ekleme	✓	
	Hece Atlama/Ekleme		✓
	Ters Yazma		✓
	Harf Karıştırma		✓
	Kelimeleri Bitişik/Ayrı Yazma	✓	
	Satır Sonunda Hece Ayırma		✓
	Sözcük Atlama/Ekleme		✓
	Sözcüğü Yanlış Yazma		✓
	İmlâ Hataları	✓	
	Boyutlar	Var	Yok
Değerlendirici	Harf Atlama/Ekleme	✓	
	Hece Atlama/Ekleme		✓
	Ters Yazma		✓
	Harf Karıştırma		✓
	Kelimeleri Bitişik/Ayrı Yazma	✓	
	Satır Sonunda Hece Ayırma		✓
	Sözcük Atlama/Ekleme		✓
	Sözcüğü Yanlış Yazma		✓
	İmlâ Hataları	✓	
	Boyutlar	Var	Yok

Tablo 56 incelendiğinde Yazım Hataları Formu'na göre ÖĞR3'ün kopyalama, dikte ve serbest yazı çalışmalarındaki birinci ve ikinci değerlendiricinin görüşüne göre dokuz alt boyutun üçünde hataların devam ettiği görülmektedir. Bu sonuçların nedeni olarak uzaktan eğitim sürecindeki bağlantı sorunlarının olumsuz etkileri gösterilebilir. Bu etkiler aynı zamanda ÖĞR3'ün yazısını biçimsel olarak da etkilemiştir.

9. Hafta:

1. oturum:

Bir önceki haftanın değerlendirmesi: ÖĞR3'e geçen hafta neler yapıldığı sorulmuştur. Bunun üzerine ÖĞR3, "Öğretmenim bu hafta yoğun bir şekilde yazı çalışması yaptım ve yapmış olduğum her çalışmayı whatsapp üzerinden size gönderdim" demiştir. Bunların dışında yazısının her geçen gün daha da güzelleştiğinin vurgusunu yapmıştır. Bu hafta program açısından son haftalara yaklaşıldığı ve yapacağı çalışmaların onu daha iyi hale getireceği üzerine sohbet edilmiştir. ÖĞR3 sekiz hafta içerisinde yoğun bir şekilde yazı çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Yazı yazarken artık kendini kontrol edebilecek noktaya gelmiştir. Bu nedenle yazısının düzeldiğini ve farklı etkinlikler

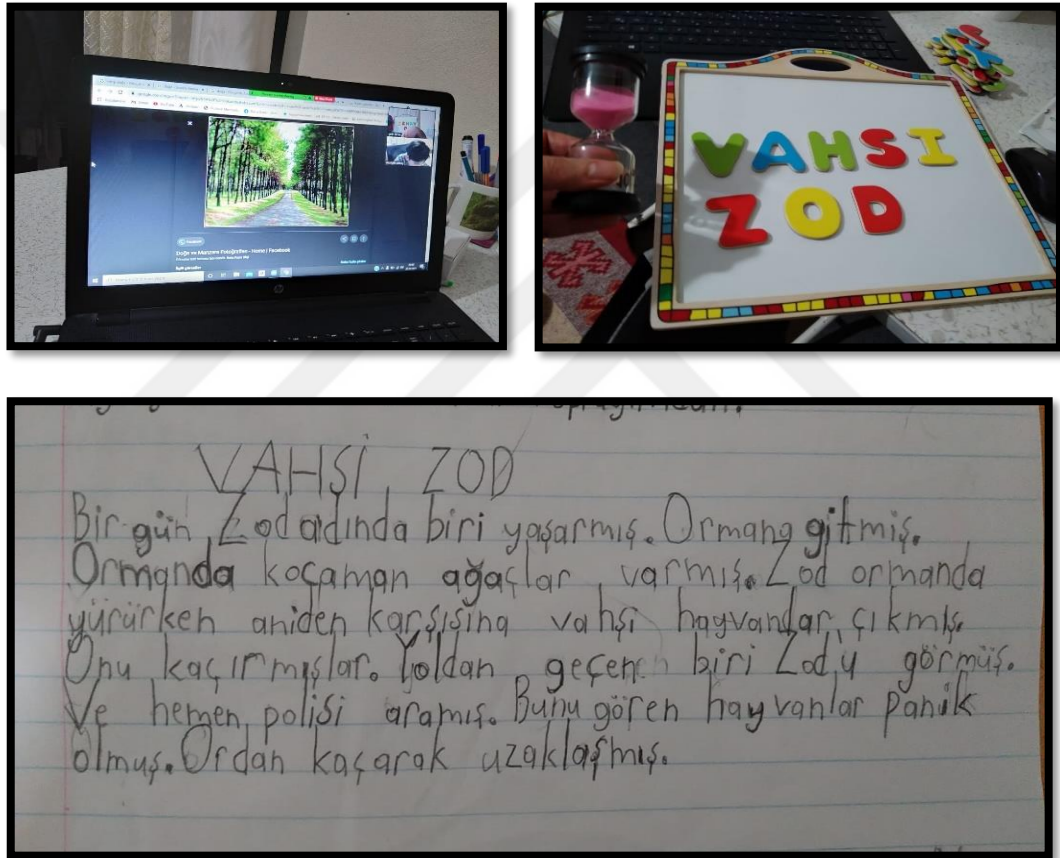
yapmak istediğini belirtmiştir. Araştırmacı ÖĞR3'e yeterli gayreti gösterdiği için teşekkür etmiştir.

Hazırlık: ÖĞR3, kopyalama ve dikte görevlerinde iyi bir seviyeye ulaşmıştır; fakat serbest yazı görevlerinde bazı noktalarda problemler yaşadığı görülmüştür. Bunların en önemlisi; düşündüklerini yazıya geçirirken imla kuralları ve kelime bilgisi konusunda eksiklerinin var olmasıdır. Bu da araştırmacının dikkatini çektiği için dokuzuncu hafta daha çok serbest yazı görevlerine yer verilmiştir. Uzaktan eğitim süreci başlamadan önce, ÖĞR3'e "Bu hafta farklı bir etkinlik yapılacağı ve bu etkinliğin daha eğlenceli olacağı" belirtilmiştir. ÖĞR3 güdüldükten sonra uzaktan eğitim süreci başlamıştır.

Kazanımdan haberdar etme: ÖĞR3'e "Bu dersin sonunda resimlerden yola çıkarak hikâye yazabileceği ve bu süreçte noktalama-imla kurallarını daha iyi fark edeceği" söylenmiştir.

İşleyiş: Birinci oturumda, araştırmacı tarafından ÖĞR3'e Google üzerinden bazı resimler gösterilmiştir. Bu resimler belirlenirken öğrencinin sevmiş olduğu temalara dikkat edilmiştir (örneğin doğa resimleri, hayvan resimleri...v.b.). Google üzerinden gösterilen fotoğraflardan; öğrencinin beğendikleri ekrana sabitlenmiştir. Daha sonra içlerinden bir tanesi seçilip; bu resim üzerinde konuşulmuştur. ÖĞR3 bu süreçte neler yapılabileceğini düşünmüş ve dile getirmiştir. Fotoğrafa baktığında aklına gelenleri, gözünde canlandırdıklarını yazıya dökmesi istenmiştir. Süreçte serbest yazı çalışmaları fotoğraf üzerinden gerçekleştirilmiştir. Yine eğitim uzaktan devam ettiği için; yazı kontrolü yapılırken, ÖĞR3 internetin çekmemesi durumunda yazmış olduğu yazıyı kamera üzerinden göstermeye çalışmıştır. ÖĞR3 "Doğru yapıp yapmadığını bilmek, buna göre devam etmek istediğini" söylemiştir. Bu da yazısını kontrol ettiğinin ve hata yapmak istemediğinin göstergelerinden biri olmuştur. Ayrıca ÖĞR3, "Ben daha dikkatli bir şekilde, hepsini doğru yapmak istiyorum." demiştir. Bu nedenle dokuzuncu haftada yazmış olduğu yazılarda; özellikle düşündüğü şeyleri yazıya dökerken zorlanmamıştır. Yazma işlemi yapılırken yazacağı hikâyeyi araştırmacıya anlatmıştır. Araştırmacı mıknaşlı alfabe ve kum saatini göstererek "Bu karışık harflerin yer aldığı alfabede harfleri bir araya getirerek hikâyene bir isim bulalım. Ve onu belirli bir süre içerisinde yazmaya çalışalım" demiştir. Bu etkinlikle ÖĞR3'ün

yazma hızını arttırmak amaçlanmıştır. ÖĞR3 anlattığı hikayedeki kahramana uygun olarak “Vahşi Zed” başlığını bulmuştur ve bu başlık üzerinden hikayesini oluşturmuştur. Araştırmacı ÖĞR3’e “Sence düşündüğün hikâyeyi kum saatini kullanarak ne kadar sürede yazarsın?” diye sorulunca ÖĞR3 “Bir çevirişte yazarım” demiştir. ÖĞR3 hikâyeyi oluştururken bir yandan anlatmakta diğer taraftan nasıl yazacağını düşünmüştür. Bu süreçte zorlandığı noktalarda araştırmacı sesli düşünerek ÖĞR3’e ipucu vermiştir. Yazma çalışmasını bitirince whatsapp üzerinden yazısını göndermiştir. Bu aşamalara ilişkin görseller Şekil 190’da verilmiştir.



Şekil 190. ÖĞR3'ün “Vahşi Zed” serbest yazı çalışması

Şekil 190’da serbest yazı çalışmasına bakıldığında ÖĞR3’ün anlam bakımından olumlu yönde bir yazı ortaya koyduğu söylenebilir. Ayrıca kurulan cümlelerin birbiri ile ilgi olacak şekilde düzenlenmesi dikkat çekicidir. ÖĞR3 “Vahşi Zed” adlı serbest yazısını dokuz cümle ile oluşturmuştur. Bu cümleleri oluştururken ortalama otuz sekiz kelime kullanmıştır. Ayrıca yapılan etkinliklerle ÖĞR3’ün düşünce dünyasını farklı

şekillerde ifade etmesine olanak sağlamıştır denilebilir. Bu süreçte ÖĞR3'ün kelime sayısını arttırmaya ve farklı kelimeler kullanmaya çalıştığı söylenebilir. Bu çalışmalar diğer serbest yazı örneklerine de yansımıştır. Bu süreçte eksik olunan noktalarda araştırmacı gerekli dönütleri verdikten sonra bir başka serbest yazı çalışması yapılmıştır ve tekrar eksikleri üzerinde durulmuştur. En doğru hikâye yazımı gerçekleştirince oturum sonuçlandırılmıştır.

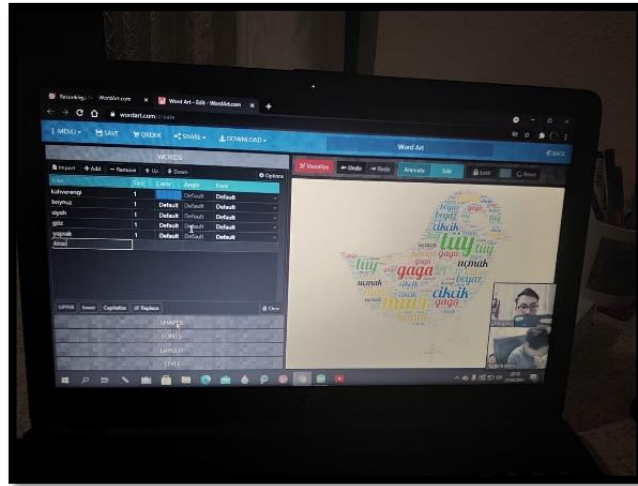
Değerlendirme: Bu oturuma ilişkin araştırmacı görüşü şu yöndedir: “Yazma hızı ilk haftalara göre baya ilerlemiştir. Ortalama 8 dk içerisinde yazma işlemi bitirmiştir. Bu da yapılan alıştırmaların olumlu bir sonucu olduğunu göstermektedir.” Bunların dışında kelime ve cümle üretirken ÖĞR3'ün daha aktif olduğu gözlemlenmiştir. Özellikle oluşturduğu serbest yazılarda cümlelere büyük harfle başladığı, noktalama işaretlerine dikkat ettiği söylenebilir.

2. oturum:

Hazırlık: İkinci oturumda ise geçen hafta yapılan etkinliği yapmak istediğini, tekrar yazı yazmak istemediğini söyleyen ÖĞR3'ün bu teklifi kabul edilmiştir. Annesi “Sağlık sorunlarının bu hafta devam ettiğini” söylemiştir. Bu nedenle ikinci oturum çok uzun sürmemiştir. Geçen hafta yapılan kelime bulutu etkinliğine devam edilmiştir.

Kazanımdan haberdar etme: Etkinlik yapılırken öğrencinin kelime bilgisi, kelime hazinesi gelişeceği söylenmiştir.

İşleyiş: Kullanılan program seçilen şekli, ilgili kelimelerle oluşturmaktadır. Daha sonra da ilgili kelimelerle alakalı ÖĞR3 cümleler oluşturulmuştur. Son olarak da cümlelerle hikayeler oluşturulmuştur. Bu etkinliğe alışık olduğu için çok zorlanmamıştır. Araştırmacı tarafından ÖĞR3'ün cümlelerin kontrolü yapılmış ve geri dönüş sağlanmıştır. Bu süreçlere ilişkin görsellerden biri Şekil 191'de verilmiştir.



Şekil 191. “Kelime Bulutu” etkinliği örneği

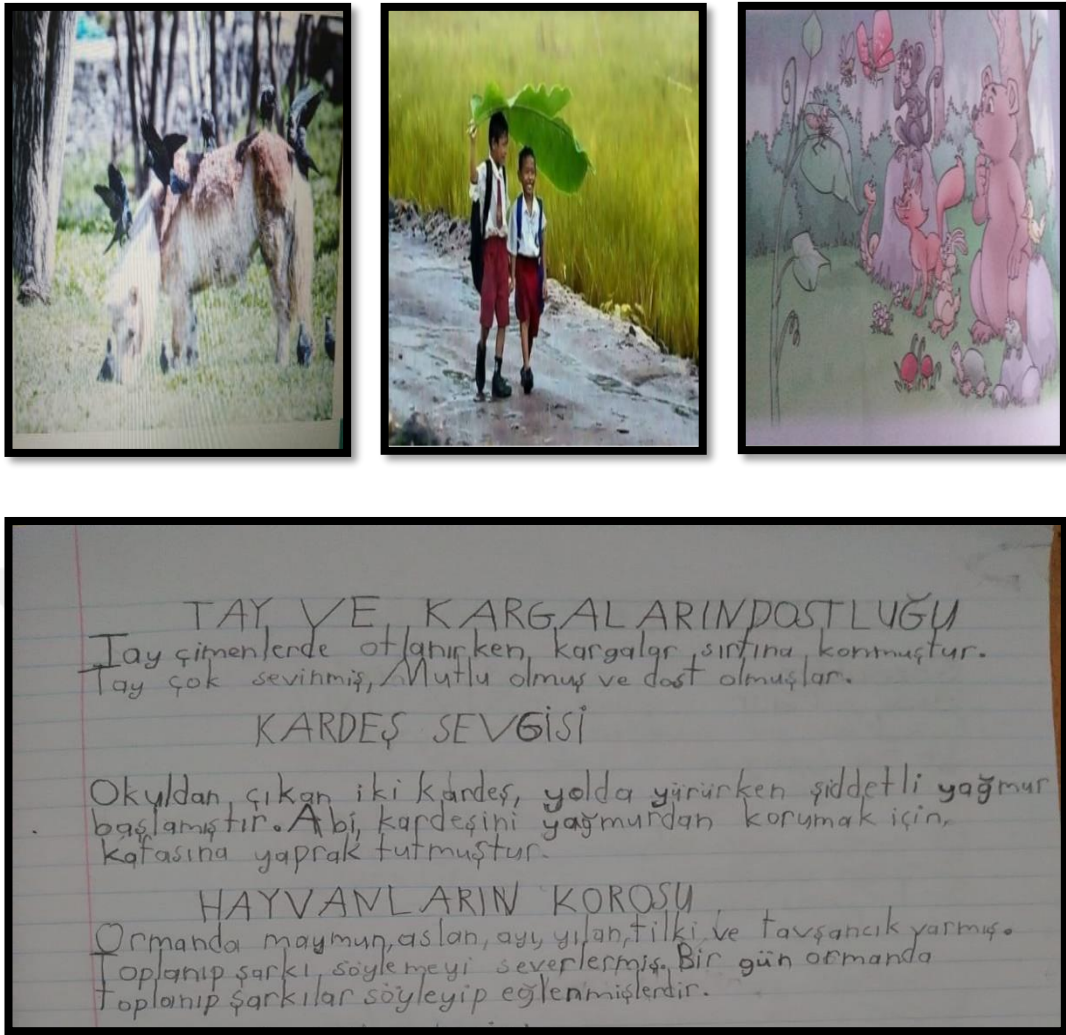
Bu etkinliği yaparken çok zorlanmayan ÖĞR3 genellikle yorulduğu durumlarda kısa görevlere yönlendirilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde yararlanılan WEB2 uygulamaları hafta içinde de boş zamanlarında kullanılmıştır. ÖĞR3, yaptığı görselleri araştırmacıya göndermiştir. İkinci oturum bu şekilde tamamlanmıştır.

Değerlendirme: Bu hafta ailesiyle görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmede ailesi “ÖĞR3’ün artık yazısını kontrol edebildiğini, yazılarının her geçen gün iyileştiğini” belirtilmiştir. ÖĞR3’ün ailesi süreçte çok büyük bir emek sarf etmişlerdir ve ÖĞR3’ün gelişimi için ellerinden geleni yapmışlardır. Bu konuda araştırmacı aileye teşekkürlerini iletmıştır.

Ödüllendirme: ÖĞR3’e mıknaatıslı gülen yüz magnetlerden verilmiştir.

Oyunlarım: Dokuzuncu hafta için, araştırmacı tarafından ailesine Google üzerinden seçilen anlamlı fotoğrafların gönderileceği ve bu fotoğraflarla alakalı serbest yazı çalışması yapması istenmiştir.

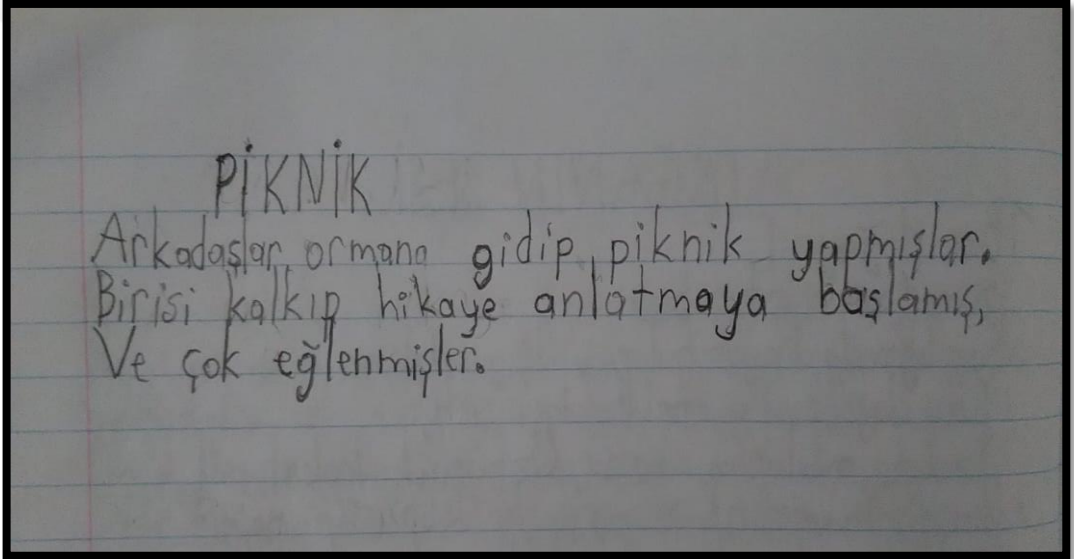
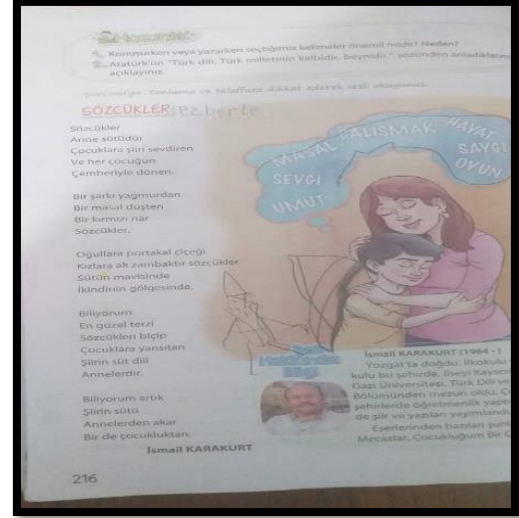
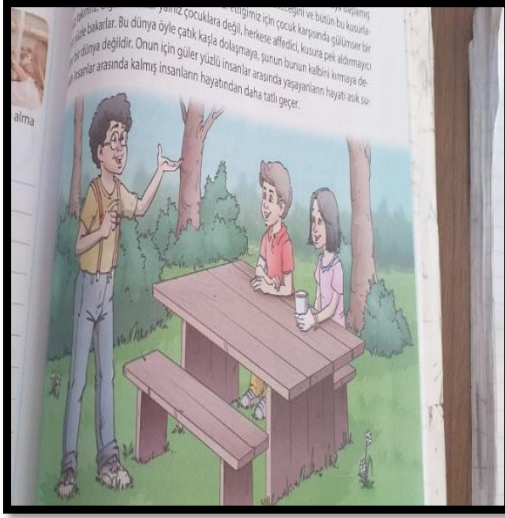
Dokuzuncu haftaya girildiğinde ÖĞR3’ün genel anlamda birçok noktada başarı sağladığı söylenebilir. Bu süreçte hem Google görsellerden hem de Türkçe ders kitabından faydalanılmıştır. Araştırmacı tarafından aileye ulaştırılan resimler üzerine serbest yazı çalışmaları yapılmıştır. Dokuzuncu haftaya ilişkin Google görsellerden oluşturulan serbest yazı çalışmaları Şekil 192’de verilmiştir.

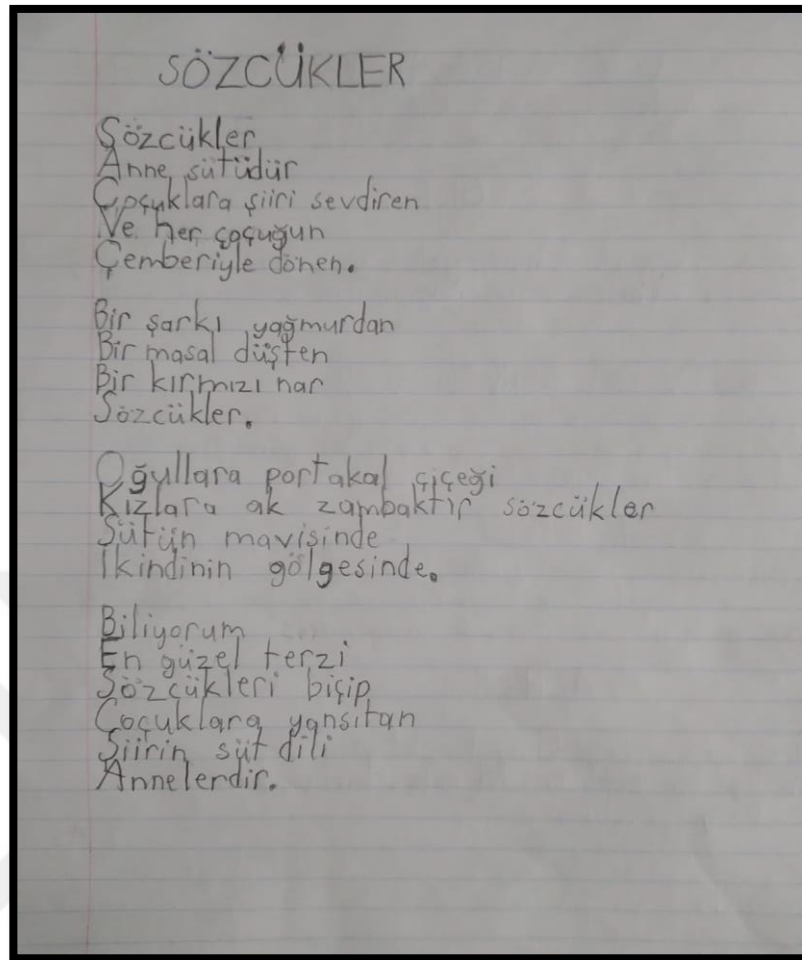


Şekil 192. Google görsellerden yararlanarak yazılan serbest yazı çalışmaları

Google görsellerden verilen resimlere ilişkin serbest yazı örneklerine bakıldığında kalem bastırma özelliğinin azaldığı, başlıkların yazımında büyük harfleri kullandığı ve kelimeler arası boşluklara dikkat ettiği söylenebilir. Bunların dışında üst üste farklı görsellerden yola çıkarak serbest tarzda yazılar yazması ve bu yazıları yazarken farklı kelimeler kullanması dikkat çekicidir. Ayrıca kurulan cümlelerde anlam bakımında birbiri ile ilişki olduğu söylenebilir. Bu gelişmeler ÖĞR3'ü ve ailesini mutlu etmiştir.

Dokuzuncu haftanın sonlarına doğru ÖĞR3 "Sözcükler" adlı şiiri ezberlediğini söylemiş ve bu şiiri yazmak istemiştir. Bu şiire ait görseller Şekil 193'te verilmiştir.





Şekil 193. Türkçe ders kitabı serbest yazı örneği ve sözcükler adlı şiir çalışması

Şekil 193'e bakıldığında "Piknik" ve "Sözcükler" adlı çalışmalar ayrı ayrı değerlendirildiğinde; "Piknik" serbest yazı çalışmasında harflerin, kelimelerin ve cümlelerin oluşturulması sürecinde ÖĞR3'ün çok zorlanmadığı ve okunabilir bir yazı yazdığı görülmektedir. Bunların yanı sıra imla ve noktalama işaretlerine dikkat ettiği, çizgi takibi yaptığı ve anlamlı cümleler oluşturduğu söylenebilir. "Sözcükler" adlı şiir çalışmasını ezberden yazması ÖĞR3 açısından her ne kadar kolay olmasa da bir yandan düşünüp diğer taraftan yazıya dökebilmesi araştırma açısından çok büyük bir önem taşımaktadır. Aklına getirdiği kelimelerden anlamlı birimler oluşturması ÖĞR3 için başarılı bir çalışma olduğunu göstermiştir. Yine cümleye büyük harfle başlaması, noktalama ve imla kurallarına dikkat etmesi, kelimeler ve harfler arası boşlukları iyi kullanması okunaklı bir yazı yazmasına olanak sağlamıştır. Bazı harfleri oluşturken

örneğin, kuyruğu olan “ğ, g, y” gibi harflerde çengel şeklinde bir çevirme yaptığı bunu fark edip yeniden düzelttiği görülmüştür.

Dokuzuncu hafta içinde sıkıldığı bazı noktalarda kelime bulutu çalışmalarına devam ettiğini söyleyen ÖĞR3, çalışmalarının fotoğraflarını araştırmacı ile paylaşmıştır. Bu sürece ilişkin görseller Şekil 194’te verilmiştir.



Şekil 194. Ekstra yapılan “Kelime Bulutu” etkinliği

Son olarak ÖĞR3’ün dokuzuncu haftasına ilişkin kopyalama, dikte ve serbest yazı çalışmalarının Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği’ne yönelik elde ettikleri puanlar Tablo 57 ve Yazım Hataları Formu’na göre değerlendirmeleri değerlendircilere göre Tablo 58’de verilmiştir.

Tablo 57.

Dokuzuncu Haftaya Ait ÖĞR3’ün Kopyalama, Dikte ve Serbest Yazı Çalışmalarına Yönelik Değerlendirciler Tarafından Verilen Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği Puanları

Çalışma	Kopyalama	Dikte	Serbest
Değerlendirici	14	13	13
Değerlendirici	14	13	13
$\bar{x}$	14	13	13
Genel $\bar{x}$		13,3	

Tablo 57’ye bakıldığında kopyalama çalışmasına ait değerlendiricilerin verdiği puanların ortalamasının $\bar{x} = 14$, dikte çalışmasına ait ortalamasının $\bar{x} = 13$, serbest yazı

çalışmasına ait ortalamanın $\bar{x} = 13$ olduğu görülmektedir. Ayrıca beşinci haftada bütün çalışmaların genel ortalamasının da $\bar{x} = 13,3$ olduğu görülmektedir.

Tablo 58.

Dokuzuncu Haftaya Ait ÖĞR3'ün Kopyalama, Dikte ve Serbest Yazı Çalışmalarına Yönelik Değerlendiricilerin Yazım Hataları Formuna Göre Değerlendirmeleri

	Boyutlar	Var	Yok
Değerlendirici	Harf Atlama/Ekleme		✓
	Hece Atlama/Ekleme		✓
	Ters Yazma		✓
	Harf Karıştırma		✓
	Kelimeleri Bitişik/Ayrı Yazma	✓	
	Satır Sonunda Hece Ayırma		✓
	Sözcük Atlama/Ekleme		✓
	Sözcüğü Yanlış Yazma		✓
	İmlâ Hataları		✓
	Boyutlar	Var	Yok
Değerlendirici	Harf Atlama/Ekleme		✓
	Hece Atlama/Ekleme		✓
	Ters Yazma		✓
	Harf Karıştırma		✓
	Kelimeleri Bitişik/Ayrı Yazma	✓	
	Satır Sonunda Hece Ayırma		✓
	Sözcük Atlama/Ekleme		✓
	Sözcüğü Yanlış Yazma		✓
	İmlâ Hataları	✓	

Tablo 58 incelendiğinde Yazım Hataları Formu'na göre ÖĞR3'ün kopyalama, dikte ve serbest yazı çalışmalarındaki birinci değerlendirici göre sadece bir ve ikinci değerlendiricinin görüşüne göre dokuz alt boyutun ikisinde hataların devam ettiği görülmektedir.

10. hafta

1. oturum:

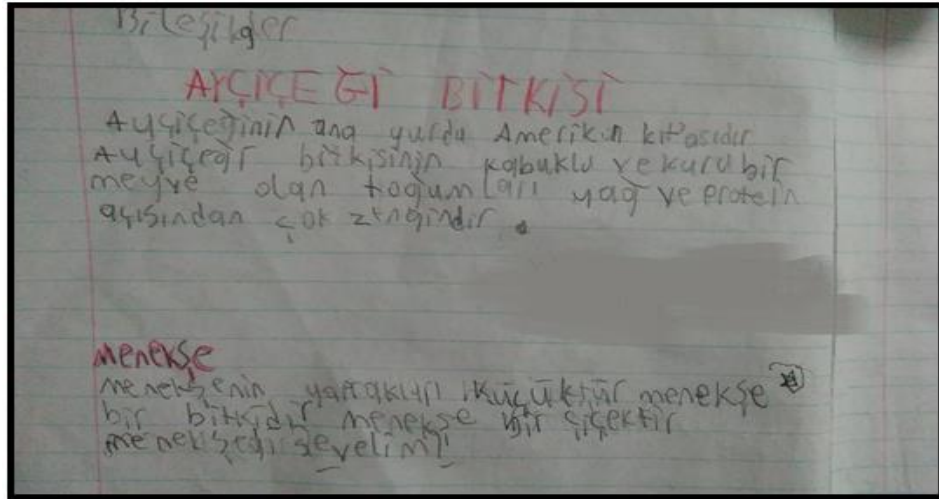
Ders Öncesi Hazırlık: Oturuma başlamadan önce aile ile whatsapp üzerinden görüşme gerçekleştirilerek dersin işleneceği saat belirlenmiştir. Mevcut pandemi sebebiyle ve Ramazan ayının başlamasıyla birlikte dersler iftar saatlerine ve ailenin çalışma durumuna göre ayarlanmıştır.

Bir önceki haftanın değerlendirilmesi: ÖĞR3'e geçen hafta neler yaptığı sorulduğunda "Öğretmenim baya bir çalışma yaptım. Annem herhangi bir şey demeden yazılarımı yazdım. Çok zorlanmadım. Zaten size de gönderdim. Ayrıca kelime bulutu oyununu çok sevdim. Ablamdan izin alarak farklı farklı şekiller oluşturdum. Çok hoşuma gitti." demiştir. Hafta boyunca takibi yapılan ÖĞR3'ün sıkı çalıştığı söylenebilir. Yine ailesiyle yapılan görüşmede de bunu destekler şekilde süreçten memnun olduklarını, ÖĞR3'ün yazısının her geçen gün geliştiği ifade edilmiştir.

Hazırlık: Son hafta olduğu için her iki oturumda da ÖĞR3'ün annesi yer almıştır. Aynı zamanda internet şartlarının olumsuz sonuçları dikkate alındığında, araştırmacının eksik kaldığı noktalarda annesi yazma sürecinde destek olmuştur. Bu haftanın önemli bir hafta olduğu ve önceki yazıları ile bu haftaki yazılarının karşılaştırılacağı aileye iletilmiştir. ÖĞR3, bu zamana kadar verilen bütün görevleri yerine getirmiştir. Bu süreçte annesi ona çok destek olmuştur; her etkinliğinde yanında bulunmuştur. Bunun en önemli sebeplerinden bir tanesi ailenin çocuklarının üzerine çok düşmeleri ve arkadaşlarından geri kalmasını istememeleri olduğu söylenebilir. Annesi ve öğrenci bilgilendirildikten sonra ÖĞR3'e kamera açısını ayarlaması söylenmiştir. Gerekli yerleşim hazırlıkları yapıldıktan sonra malzemeler de masanın üzerine konmuştur. Zoom üzerinden derse başlanmıştır.

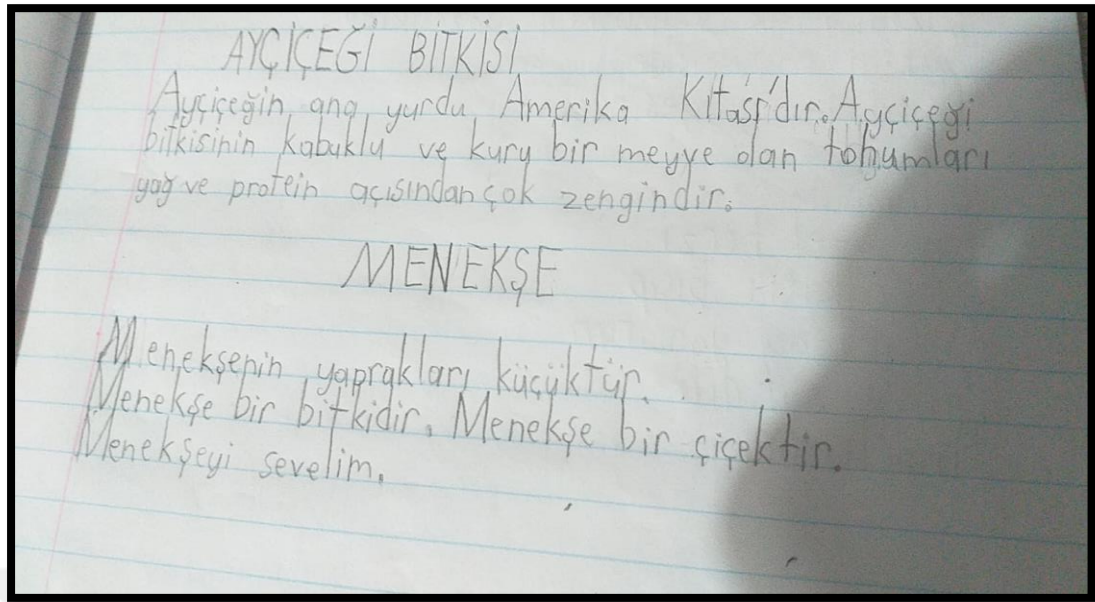
Kazanımdan haberdar etme: ÖĞR3'e "Öğrendiklerinin değerlendirileceği" söylenmiştir.

İşleyiş: Araştırmacı, ÖĞR3'ün daha önce yazmış olduğu iki çalışmayı tekrardan yazacağını belirtmiştir. Ekrana yansıtılan serbest tarzda yazılan iki yazı örneği Şekil 195'te verilmiştir.



Şekil 195. ÖĞR3'ün "Ayçiçeği Bitkisi ve Menekşe" serbest yazı örneği

Şekil 195'e bakan ÖĞR3, eski yazısındaki birçok hatayı dile getirmiştir ve "Bu kadar kötü yazdığımı düşünmüyordum. Şimdi siz bana gösterince çok hata yaptığımı fark ettim." demiştir. Araştırmacı ÖĞR3'e, "Eski yazısına baktığında hangi hataları görüyorsun?" diye sorduğunda; "Bütün cümlelere küçük harfle başladığını, yazısının okunaklı olmadığını" söylemiştir. Ardından; "Aslında ben okuyabiliyorum ama zor okuyorum." demiştir. Bunların dışında birçok harfi yanlış yazdığını, noktalama işaretlerine dikkat etmediğini ifade etmiştir. ÖĞR3, bu yazısını tekrardan yazmak istemiş ve daha önce yapılan hız çalışmaları dikkate alınarak kum saatini tekrar kullanmak istediğini söylemiştir. Hızını kontrol etmesi için sembol olarak kum saati kullanılmıştır. ÖĞR3 kendini hazır hissettiğinde yazma işlemine başlamıştır. Eksik kaldığı noktalar, annesine sistem üzerinden gönderilmiştir ve annesi araştırmacıya destek olmuştur. Birinci yazma görevini bitirdikten sonra whatsapp üzerinden annesi fotoğrafını göndermiştir. Bu sürece ilişkin görsel Şekil 196'da verilmiştir.



Şekil 196. ÖĞR3'nin uygulama sonundaki "Ayçiçeği Bitkisi ve Menekşe" adlı serbest yazı çalışması

Daha sonra araştırmacı tarafından kontrolü sağlanmış ve dönüt verilmiştir. Sadece birkaç noktada sorun yaşamıştır. Onları da araştırmacı ile beraber düzeltmiştir ve birinci yazma görevi başarıyla tamamlanmıştır. Arkasından eski yazısını ve yeni yazısını karşılaştırması istenmiştir. ÖĞR3, "Arada çok fark olduğunu, şimdiki yazısını daha güzel olduğunu" söylemiştir.

Değerlendirme: Birinci oturum bittiğinde yazılan yazı her bakımdan (Harflerin boyutu, konumu, boşluklar, imla ve nokta ile işaretleri, anlam ve kelime bütünlüğü vb.) olumlu sonuçlanmıştır. Özellikle daha önce yazdığı yazı ile şimdiki yazısını karşılaştıran ÖĞR3 için iyi bir motivasyon olmuştur.

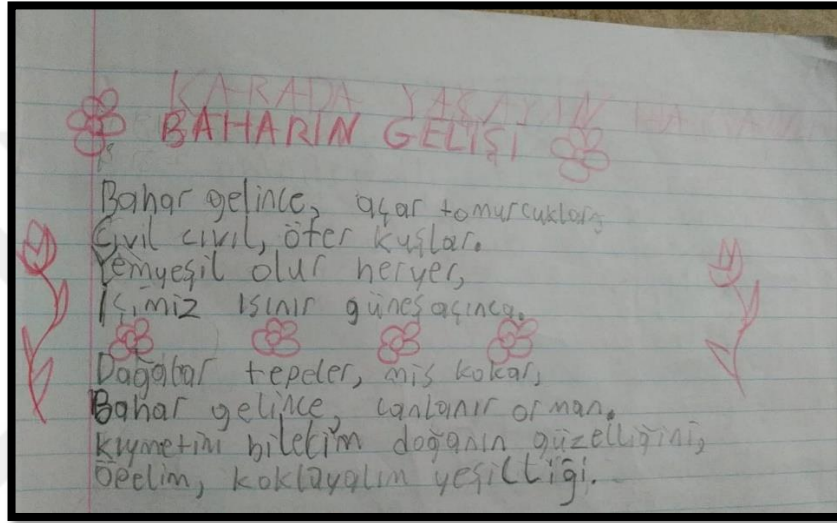
2. oturum:

Hazırlık: İkinci oturumda ÖĞR3'ün ailesinin yanında biraz heyecanlanması ve hızlı olmak istemesi üzerine kendisini rahatlatmak adına biraz sohbet edilmiştir. Arkasından ÖĞR3'e "Ne zaman kendini hazır hissedersen yazmaya başlayabilirsin." komutu verilmiştir. Bunun için öncelikle nerelere dikkat edeceğini (Cümleye büyük harfle başlaman, harflerin-kelimelerin doğru yazımı, kelimeler arası boşlukların

ayarlanması, çizgi takibi, imla ve noktalama işaretlerinin doğru kullanımı vb.) düşünmesi ve buna göre yazma sürecine başlaması gerektiği vurgulanmıştır.

Kazanımdan haberdar etme: ÖĞR3'e "Öğrendiklerinin değerlendirileceği" söylenmiştir.

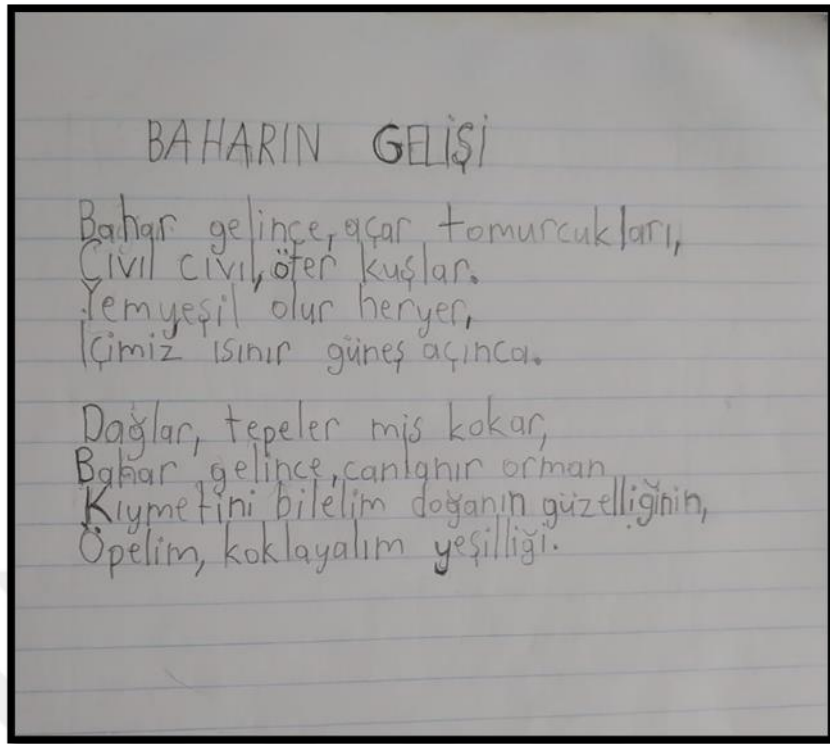
İşleyiş: İkinci oturumda yine daha önce yazmış olduğu bir şiiri yazması istenmiştir. Bunun için şiir ekrana yansıtılmıştır ve hem bakarak hem de dikte yaparak yazması istenmiştir. Ekrana yansıtılan uygulama öncesi yazılan şiir Şekil 197'de verilmiştir.



Şekil 197. Uygulama öncesi yazılan "Baharın Gelişi" şiir çalışması

Şekil 197'e bakan ÖĞR3 "Öğretmenim çok hata var ben daha iyisini yazabilirim." demiştir. "Ne gibi hatalar görüyorsun?" diye sorulunca; ÖĞR3, "Öğretmenim harfler kötü, anlaşılıyor. Oysa ben en güzel yazımı yazmıştım. Şimdi bakıyorum daha iyisini yazabilirim diyorum." şeklinde yanıt vermiştir.

ÖĞR3 kendini hazır hissedince yazma işlemine başlamıştır. Bu süreçte araştırmacı ÖĞR3 kelimeleri telaffuz ederken sesli bir şekilde hatırlatmalar yapmıştır. ÖĞR3, ilk önce şiiri okuyup arkasından yazmıştır. Süreç boyunca çok fazla sıkıntı yaşamamıştır. Uygulama sonunda yazılan "Baharın Gelişi" şiiri Şekil 198'de verilmiştir.



Şekil 198. Uygulama sonrası yazılan “Baharın Gelişi” şiir çalışması

Daha sonra eski yazısı ile yeni yazısının farkı öğrenci ve ailesine tekrardan sorulduğunda özellikle “Kelimeler arası boşlukları, çizgi takibinin yapılmamasını, harf orantısının olmadığını” dile getirmişlerdir. Ayrıca “ÖĞR3’ün son yazısını çok beğendiklerini” söylemişlerdir. Araştırmacı, ÖĞR3’e “Bu zamana kadar göstermiş olduğu performansın gerçekten çok önemli olduğunu, ilk yazısı ile son yazısı arasında büyük bir fark olduğunu” söylemiştir. “Gelenen noktanın veli, araştırmacı ve öğrencimizin gayretleri ile mümkün olduğu” belirtilmiştir.

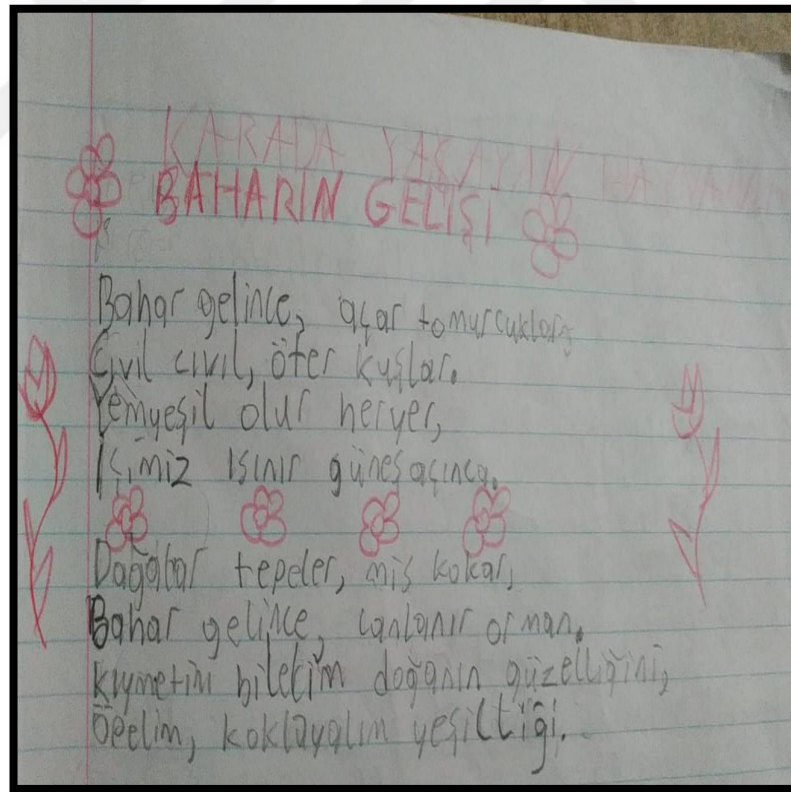
Değerlendirme: Birinci yazma çalışması ortalama 7 dakikada, ikinci yazma çalışması ise 5 dakika civarında sürmüştür. Bu da süreç boyunca yapılan pratiklerin işe yaradığının en büyük göstergesi olmuştur.

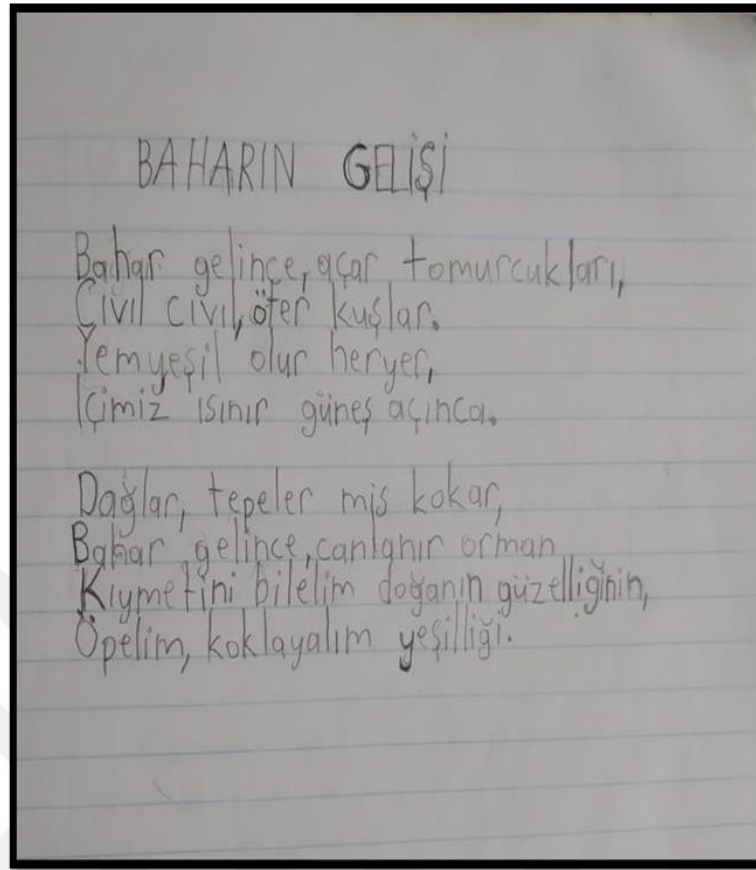
Arkasından hem öğrenci ile hem de aile ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Öğrenci ile yapılan görüşme sonuçları ve aile ile yapılan görüşmeler 3. ve 4. alt problemlerde detaylı olarak verilmektedir. Bu sürece ilişkin özet olarak şunlar söylenebilir: “Aile açısından ÖĞR3’ün bu performansının tahmin edilmediği ve gerekli çaba ve önlemler alındığında yazma güçlüğünün aslında giderilebilecek bir sorun olduğu” ifade

edilmiştir. Son olarak araştırmacı bu zamana kadar ailenin sürece vermiş olduğu destekten dolayı annesine; göstermiş olduğu başarıdan dolayı ÖĞR3'e teşekkürlerini iletmiştir. Araştırmacı, annesine “Bundan sonraki süreçlerde bol bol dinleme ve yazı çalışmaları yapmalarını” söylemiştir. Ayrıca ihtiyaç duydukları her konuda araştırmacı ile iletişim kurabilecekleri belirtilmiştir.

Oyunlarım: Son haftanın günlüğünü yazmaları ve hafta içerisinde whatsapp üzerinden araştırmacıya göndermeleri istenmiştir.

Programın etkisinin incelenmesi: On haftalık eylem planı uygulanıp tamamlandıktan sonra ÖĞR3'ün yazmış olduğu “Baharın Gelişi” adlı yazısı dikte ve kopyalama yoluyla yazdırılmıştır. Bu şiir araştırma öncesinde de incelenmişti. ÖĞR3, yazdığı bu iki metni karşılaştırdığında çok büyük bir fark olduğunu ifade etmiştir. Araştırma başlamadan önce araştırma tamamlandıktan sonra yazılan “Baharın Gelişi” yazısına ilişkin görseller Şekil 199'da verilmiştir.





Şekil 199. ÖĞR3'ün uygulama öncesi ve sonrası “Baharın Gelişi” adlı çalışması

Şekil 199 incelendiğinde araştırma öncesinde yazılan yazıda harflerin okunaklı bir şekilde yazılmadığı; harflerin gövde, alt, üst uzantılarının uygun bir şekilde yapılmadığı ve satır üzerinde doğru konumlandırılmadığı, çizgi takibinde zorlandığı, harflerin ve kelimelerin arasındaki boşluğun uygun aralıkta olmadığı, bazı harf ve heceleri atladığı, bazı kelimelerin yanlış yazıldığı, yazı taşması olduğu ve harf orantısızlığı görülmektedir. Ancak uygulama sonrası yazı dikkatle incelendiğinde bu hatalarda gözle görülür bir azalma olduğu ve okunaklı duruma geldiği söylenebilir. Bu durum araştırma öncesi uygulanan yazı değerlendirme araçlarına (Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği ve Yazım Hataları Formu) da yansımıştır. ÖĞR3'ün değerlendiricilere göre uygulama öncesi ve uygulama sonrası Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği'ne göre değerlendirmesi Tablo 59'da verilmiştir.

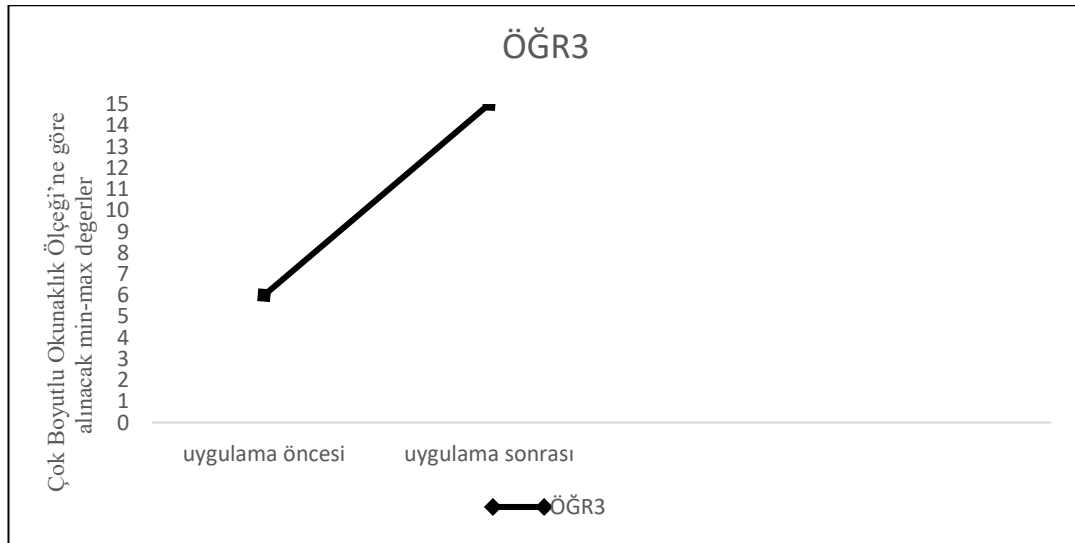
Tablo 59.

ÖĞR3'ün Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Değerlendiricilere Göre “Baharın Gelişi” Şiirinin Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği'ne Göre Değerlendirilmesi

	Uygulama Öncesi	Uygulama Sonrası
Değerlendirici	5	15
Değerlendirici	5	15
Genel $\bar{x}$	5	15

Tablo 59'a bakıldığında uygulama öncesinde ÖĞR3'ün Türkçe defterinde bulunan ve yazdırılan “Baharın Gelişi” adlı şiir çalışması Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği'ne göre değerlendiricilere göre değerlendirildiğinde eğim, boşluk, ebat, biçim ve çizgi takibi açısından *yetersiz (1)* puan almıştı. Bu yazı toplam 5 puan aldığından okunaklık açısından yetersiz olarak değerlendirilmiştir.

Eylem planının içerdiği on haftalık yazı eğitim programı tamamlandıktan sonra “Baharın Gelişi” yazısı yeniden yazdırılmıştır. Bu yazıda değerlendiriciler açısından Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği'ne göre eğim, boşluk, ebat, biçim ve çizgi takibi açısından *yeterli (3)* bulunmuş ve 15 puan almıştır. Öğrencinin uygulama tamamlandıktan sonra yazdığı yazı okunaklık bakımından yeterli bulunmuştur. ÖĞR3'ün Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği'ne göre uygulama öncesi ve uygulama sonrası verilerinin çizgi grafiğine yansımaları ise Şekil 200'de verilmiştir.



Şekil 200. ÖĞR3'ün Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği'ne göre uygulama öncesi ve uygulama sonrası verilerin çizgi grafiği

Şekil 200 incelendiğinde ÖĞR3'e uygulanan programın öğrencinin yazma güçlüğünün gidermek noktasında uygulama öncesi ve uygulama sonrası olumlu yönde bir artış gösterdiği görülmüştür. Tüm bu durumlar neticesinde ÖĞR3'ün yazdığı yazı okunaklık bakımından yeterli bulunmuştur. Ayrıca Yazım Hataları Formu'na göre değerlendiricilerin değerlendirmesine tablo halinde uygulama öncesi ve sonrası bakılmıştır. Yazım Hataları Formu'na göre değerlendirme Tablo 60'ta verilmiştir.

Tablo 60.

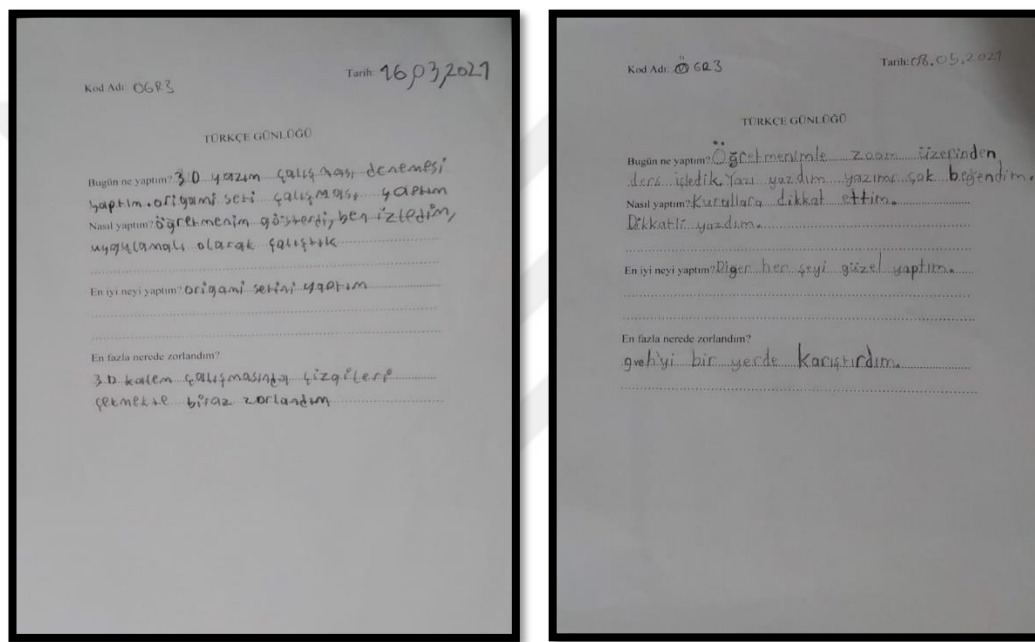
“Baharın Gelişi” Yazısının Yazım Hataları Formu'na Göre Değerlendirilmesi

		Uygulama öncesi		Uygulama sonrası	
Değerlendirici	Boyutlar	Var	Yok	Var	Yok
	Harf Atlama/Ekleme	✓			✓
	Hece Atlama/Ekleme	✓			✓
	Ters Yazma	✓			✓
	Harf Karıştırma	✓			✓
	Kelimeleri Bitişik/Ayrı Yazma	✓			✓
	Satır Sonunda Hece Ayırma	✓			✓
	Sözcük Atlama/Ekleme	✓			✓
	Sözcüğü Yanlış Yazma	✓			✓
	İmlâ Hataları	✓			✓
Değerlendirici	Boyutlar	Var	Yok	Var	Yok
	Harf Atlama/Ekleme	✓			✓
	Hece Atlama/Ekleme	✓			✓
	Ters Yazma	✓			✓
	Harf Karıştırma	✓			✓
	Kelimeleri Bitişik/Ayrı Yazma	✓			✓
	Satır Sonunda Hece Ayırma	✓			✓
	Sözcük Atlama/Ekleme	✓			✓
	Sözcüğü Yanlış Yazma	✓			✓
	İmlâ Hataları	✓			✓

Tablo 60'a bakıldığında ÖĞR3'ün yazısındaki içeriğe göre uygulama öncesinde değerlendiricilere göre birçok alanda (*Harf Atlama/Ekleme, Ters Yazma, Harf Karıştırma, Sözcük Atlama/Ekleme, Sözcüğü Yanlış Yazma, Hece Atlama/Ekleme, Kelimeleri Bitişik/Ayrı Yazma, Satır Sonunda Hece Ayırma ve İmlâ Hataları*) yanlışları mevcuttur. Uygulama sürecinde ÖĞR3'ün mevcut hataları üzerinde durularak bu hataları giderilmeye çalışılmıştır. Nitekim değerlendiricilere göre uygulama sonrası “Baharın Gelişi” şiir çalışmasına bakıldığında dokuz alt boyutun (*Harf karıştırma, Harf Atlama/Ekleme, Sözcük Atlama/Ekleme, Sözcüğü Yanlış Yazma, Hece Atlama/Ekleme, Kelimeleri Bitişik/Ayrı Yazma, Satır Sonunda Hece Ayırma ve İmlâ*

Hataları) hepsinde başarı sağlanmıştır. Tüm bu süreçler ÖĞR3'ün okunaklı bir yazı ortaya koyduğu şeklinde yorumlanabilir.

Son olarak programın etkililiğini ortaya koymak adına ÖĞR3 tarafından tutulan günlüklere de yer verilmiştir. Günlükler hazırlanırken haftalık olarak öğrencilerin oturumlara ilişkin görüşleri alınmaya çalışılmıştır. ÖĞR3 açısından günlük doldurmanın zahmetli bir duruma dönüşmemesi için haftalık veya iki haftada bir şekilde günlükleri tutmaları konusunda esnek davranılmıştır. ÖĞR3'e ait birinci ve onuncu hafta günlüklerinin karşılaştırılması Şekil 201'de verilmiştir.

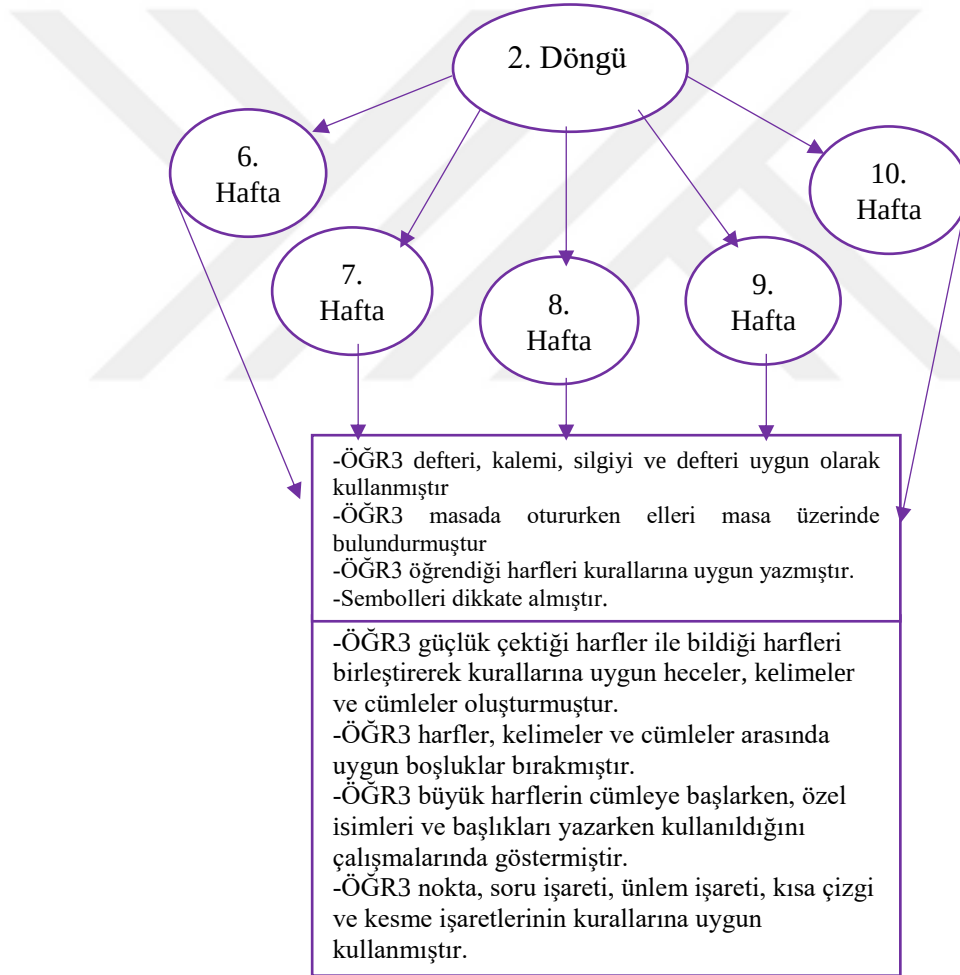


Şekil 201. ÖĞR3'ün birinci ve onuncu haftaya ilişkin günlüklerinin karşılaştırılması

Şekil 201'deki ÖĞR3'e ait günlüklere bakıldığında uygulamaya başlanılan hafta yazılan günlükte birçok noktada hata olduğu göze çarpmaktadır. Harf, hece ve kelimelerdeki hataların yanı sıra; kelimeler arası boşluk ve orantısızlıklar göze çarpmaktadır. Son olarak da noktalama ve imla kurallarına dikkat etmediği görülmektedir. Her ne kadar günlüklerde çizgiler arası mesafenin fazla olması yazı yazmasını yer yer zorlaştırsa da özellikle son haftalarda yazılan günlüklerin anlam bakımından uygun olduğu; harf, kelime ve cümlelerin yerinde olduğu; boyutlandırmalarının yeterli olduğu söylenebilir. Bu durum yapılan çalışmanın ÖĞR3 açısından serbest yazısında da olumlu yönde katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

4.1.6.1. ÖĞR3'ün İkinci döngüsüne yönelik genel değerlendirme. Gözlem, görüşme ve araştırmacının günlüğü ve bağımsız değerlendiricilerden elde edilen verilere göre, beş haftalık uygulamanın ÖĞR3'ün yazma güçlüğüne giderme noktasında katkı sağladığı görülmüştür. Birinci, İkinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci haftayı içeren birinci döngü kapsamında belirlenen sorunlara yönelik çözümler üretilmiş ve ikinci döngüde yer alan uygulamalara yansıtılmaya çalışılmıştır.

İkinci döngüde ÖĞR2'nin yazma güçlüğüne giderme noktasında oturumlarda gözlenen öğrenci davranışlarından en çok tekrar edenler ele alınarak, aşağıda verilen Şekil 202 oluşturulmuştur.



Şekil 202. ÖĞR3'ün ikinci döngüsü kapsamında, haftalara göre yazma güçlüğüne ilişkin gözlenen davranışları

Şekil 202 incelendiğinde altıncı, yedinci, sekizinci, dokuzuncu ve onuncu haftaların hepsinde öncelikle birinci döngü baz alınarak ÖĞR3'ün kalem ve defter tutuş, silgi kullanımı, oturuş pozisyonları üzerinde daha sonra güçlük çekilen harflerin öğretimi en sonda da ÖĞR3 ile hece, kelime ve cümle arasındaki ilişki ve imla ve noktalama kuralları üzerinde kademeli bir şekilde çalışılmıştır. Yine bu süreçlerde ÖĞR3'ün anlamlı cümleler oluşturması ve bunları yaparken daha önce öğrendiği davranışları da unutmamasına dikkat edilmiştir. Bu kapsamda öğrenciyle beraber belirlenen kurallar ve sembollerden yararlanılmıştır. Genel olarak bakıldığında ÖĞR3'ün uygulama sürecinin başından sonuna kadar aşamalı bir şekilde kazanımları gerçekleştirdiği söylenebilir.

4.2. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Güçlüklerine Yönelik Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma güçlüklerine yönelik görüşleri uygulama öncesi ve uygulama sonrası nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu kapsamda yazma güçlüğü gösteren öğrencilere uygulama öncesi ve sonrası görüşleri sorulmuştur. Bu görüşlerin karşılaştırmalı şekilde Tablo 61, 62 ve 63'te verilmiştir.

Tablo 61.

ÖĞR1'in Uygulama Öncesi ve Sonrası Yazma Güçlüğüne Yönelik Görüşleri

Sorular	Uygulama öncesi	Uygulama sonrası
Yazı yazmayı seviyor musun? Neler yazarsın?	Az seviyorum. Öğretmenimin verdiği ödevleri yazıyorum.	Çok seviyorum. Aklıma bir şiir geldiğinde hemen yazıyorum.
Kalemi nasıl tutuyorsun, gösterir misin?	Kalemi uç kısmında üç parmakla tutuyorum.	Eskisi gibi tutmakta zorlanıyorum. Artık sizin öğrettiğiniz gibi tutuyorum.
Defteri nasıl tutuyorsun, gösterir misin?	Dümdüz tutuyorum.	Biraz eğimli tutuyorum.

Kendi yazının 1-4 arasında (çok iyi, iyi, orta, kötü) değerlendirir misin? Sebepleri ne olabilir?	Orta kötü arası	Çok iyi
Hangi harfleri yazarken zorlanıyorsun? Harfi yazar mısın? Yazarken hangi noktada/yerde zorlandığını açıklar mısın? Gösterir misin?	“ğ, Ğ, j, m, e” harflerinde zorlanıyorum. Kuyruk kısmında ve dönüşlerde zorlanıyorum.	Hiçbirinde zorlanmıyorum.
Hangi harfleri en güzel yazıyorsun? Harfi yazar mısın?	“A ve E” harfini	Neredeyse bütün harfleri dikkat edersem güzel yazabilirim.
Ekleme istediklerin nelerdir?	Yok	Size teşekkür ederim.

Tablo 61’e bakıldığında uygulama öncesi ÖĞR1 yazı yazmayı az sevdiğini, kalem ve defter tutuşlarının yanlış olduğu, yazısına yönelik genel görüşünün kötü olduğu görülmektedir. En çok zorlandığı harfin büyük “Ğ” olduğunu söylemiştir. Ayrıca “j, m, e” harflerinde de zorlandığını belirtmiştir. Bunların dışında en kolay ve güzel yazdığı harflerin büyük “A ve E” olduğu görülmektedir. Uygulama sonrası görüşlerine bakıldığında öğrenci yazmayı sevdiğini, kalem ve defter tutuşunun değiştiğini, yazısını çok iyi olarak değerlendirdiğini ve neredeyse tüm harfleri yazabildiği ve zorlanmadığını belirtmiştir. Buna göre ÖĞR1 için hazırlanan programın etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 62.

ÖĞR2’nin Uygulama Öncesi ve Sonrası Yazma Güçlüğüne Yönelik Görüşleri

	Uygulama öncesi	Uygulama sonrası
Yazı yazmayı seviyor musun? Neler yazarsın?	Eskiden çok severdim. Şimdi az seviyorum. Anneme mektuplar yazardım. Şiir yazardım.	Daha çok seviyorum
Kalemi nasıl tutuyorsun, gösterir misin?	Orta parmağım alta gelecek iki parmağımın üstte olacak şekilde tutuyorum.	Kalem tutamacı tutar gibi tutuyorum. Daha rahat oluyor.
Defteri nasıl tutuyorsun, gösterir misin?	Nasıl rahat edersem öyle tutuyorum.	Artık daha çok dikkat ediyorum. Biraz eğimli tutuyorum.
Kendi yazının 1-4 arasında (çok iyi, iyi, orta, kötü) değerlendirir misin? Sebepleri ne olabilir?	Kötü	Çok iyi

Hangi harfleri yazarken zorlanıyorsunuz? Harfi yazar mısınız? Yazarken hangi noktada/yerde zorlandığınızı açıklar mısınız? Gösterir misin?	“d ve b” de harflerinde zorlanıyorum. Noktalama işaretlerinde de zorlanıyorum. Bir de parantezlerde sorun oluyor. Hecelemelerde de sorun oluyor.	Arada b ve d’yi karıştırdığım oluyor ama hemen fark ediyorum ve düzeltiyorum.
Hangi harfleri en güzel yazıyorsunuz? Harfi yazar mısınız? Eklemek istediklerin nelerdir?	A ve E’yi güzel yazıyorum. Yok	Hepsini güzel yazıyorum. Her şey için teşekkür ederim.

Tablo 62’ye bakıldığında uygulama öncesi birçok noktada annesiyle ters düşen ÖĞR2 cevapları verirken de bazı noktalarda eksik kalmıştır. Buna göre uygulama öncesinde eskiden yazmayı sevdiğini fakat şimdi sevmediğini belirtmiştir. Yine kalemi doğru tuttuğu; defteri yanlış tuttuğu ifade edilmiştir. Yazısını kötü olarak değerlendirmektedir. En çok küçük “d ve b”yi karıştırdığını ifade etmiştir. En güzel de büyük A ve E’yi yazdığını söylemiştir. Uygulama sonrası görüşlerine bakıldığında, yazı yazmayı daha çok sevdiğini, kalem tutuşunun daha rahat olduğunu, defterini kullanırken dikkat ettiğini, kendi yazısını çok iyi olarak değerlendirmiş olmasına rağmen hala küçük “b” ve “d” harfini yer yer karıştırdığını fakat hemen fark edince düzelttiğini dile getirmiştir. Diğer tüm harfleri istersem güzel yazarım biçiminde ifade etmiştir. Bu bilgilere göre ÖĞR2 için hazırlanan programın ÖĞR2’nin yazısını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Tablo 63.

ÖĞR3’ün Uygulama Öncesi ve Sonrası Yazma Güçlüğüne Yönelik Görüşleri

	Uygulama öncesi	Uygulama sonrası
Yazı yazmayı seviyor musun? Neler yazarsın?	Seviyorum ama sıkılıyorum.	Seviyorum. Şiir yazıyorum.
Kalemi nasıl tutuyorsun, gösterir misin?	Daha çok ucundan tutuyorum.	Artık ucundan tutmuyorum
Defteri nasıl tutuyorsun, gösterir misin?	Dümdüz kucakta yazıyorum.	Eskiden yırtıyordum şimdi daha çok dikkat ediyorum.
Kendi yazının 1-4 arasında (çok iyi, iyi, orta, kötü) değerlendirir misin? Sebepleri ne olabilir?	Kötü	Çok iyi. Her şeyi dikkatle yapıyorum. Yazım kurallarına uyuyorum.
Hangi harfleri yazarken zorlanıyorsunuz? Harfi yazar mısınız? Yazarken hangi noktada/yerde zorlandığınızı açıklar mısınız? Gösterir misin?	“r, c, j”yi eskiden karıştırdım.	“g ve h” ‘yi bazen karıştıırıyordum ama karıştıınca düzeltiyorum hemen.

Hangi harfleri en güzel yazıyorsun? Harfi yazar mısın?	A'yı güzel yaparım.	Hepsini çok güzel yazabiliyorum.
Ekleme istediklerin nelerdir?	Yok	Size çok teşekkür ederim.

Tablo 63'e bakıldığında ÖĞR3'ün uygulama öncesinde yazı yazmayı sevdiğini ama sıkıldığını, kalemi ise ucundan tuttuğunu defteri de bazen kucağına alacak şekilde tuttuğunu dile getirmiştir. Bunların dışında kendi yazısını kötü olarak değerlendirdiği en çok küçük “r, c, j”yi karıştırdığını ifade etmiştir. En güzel büyük “A” harfini yazdığını söylemiştir. Uygulama sonrası ise yazısındaki düzlemde sonra aradaki farkı dile getirmiştir. “Gerçekten çok farklıymış. Ben daha güzel yazabiliyordum.” şeklinde araştırmacıya fikrini söylemiştir. Nitekim uygulama sonrası görüşlerine bakıldığında yapılan çalışmanın yazmaya yönelik fikirlerinin değiştiği olumlu yönde etkilendiği söylenebilir.

4.3. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Uygulama Öncesi ve Sonrası Yazma Güçlükleri ile İlgili Veli Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası yazma güçlükleri ile ilgili veli görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu kapsamda yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin velilerine uygulama öncesi ve sonrası görüşleri sorulmuştur. Bu görüşlerin karşılaştırmalı şekilde Tablo 64, 65 ve 66'da verilmiştir.

Tablo 64.

ÖĞR1'in Yazma Becerisine İlişkin Velisinin Görüşleri

Sorular	Uygulama öncesi	Uygulama sonrası
Yazma güçlüğüne yönelik bilgileriniz nelerdir?	Yazamam durumu yani kötü yazmaktır. Kelimelere ve harflere dikkat etmemektir.	Yazma güçlüğü sadece yazmadaki sorun değilmiş. Aslında daha büyük ve önemli bir şey bu nedenle bu süreçte aslında her açıdan farkında olmadan yeni şeyler öğrendik.
Size göre yazının öğretiminde velilerin rolü nedir? Açıklar mısınız?	Bence çok önemlidir velilerin rolü fakat çalışan veliler olunca sorun olabiliyor.	Çok daha önemli olduğunu düşünüyorum.
Çocuğunuzun yazı yazarken yaşadığı sorunlar nelerdir?	Yazısı kötü ve oturuşuna dikkat etmiyor, ödev hiç yapmıyor.	Şu an bir sorun göremiyorum.

Çocuğunuzun yazı yazarken en çok yaptığı hatalar nelerdir?	Harfler orantısız, taşıyor, dikkat etmiyor.	Harfler ve kelimeler gayet uyumlu göze hoş geliyor.
Çocuğunuzun yazı yazarken yaşadığı sorunlara yönelik neler yaptınız?	Ödevlerini yaparken yanında olamıyorum her zaman ama elimden geleni yapıyorum. Yardım etmeye çalışıyorum. Çok hareketli yerinde durmuyor hiç sevmiyor.	Genellikle sizinle iletişim kurduk vakit buldukça ablası da yardımcı olmaya çalıştı. Onun da sınavları olduğu için pek ilgilenemedi.
Çocuğunuzun yazı yazarken yaşadığı sorunları öğretmeniyile görüşüyor musunuz? Birlikte aldığınız önlemler nelerdir? Açıklar mısınız?	Görüşüyoruz ama birlikte önlem almadık. Öğretmeni temeli iyi almamış birinci sınıftan kaynaklı yazdığını ancak kendisi okuyabiliyor.	Öğretmeni ile görüştük çok memnun kaldığını belirtti. Bizde çok sevindik.
Çocuğunuza yazı yazarken yardım ediyor musunuz? Açıklar mısınız?	Arada yardım ediyorum. Ama söylediklerimi yapmıyor. Noktalama işaretlerine yazısına dikkat etsin istiyorum.	İşten gelince sadece kontrol edebildim.
Çocuğunuzun defter düzenini nasıl buluyorsunuz?	Çok kötü	Çok büyük bir gelişme var.
Çocuğunuzun yazmadaki güçlüğü diğer derslerini, arkadaşlarıyla ilişkilerini nasıl etkiliyor?	Etkilemiyor	Yazısındaki gelişme notlarına da yansdı. Tüm sınavlarından neredeyse yüksek not aldı.
Ekleme istedikleriniz nelerdir?	Çocuğum için faydalı olacağını düşünüyorum.	Biz her ne kadar her zaman yanında olamasak da elimizden geldiğince kontrol etmeye çalıştık fakat size çok büyük sorumluluk düştü. Bu nedenle size çok teşekkür ediyoruz. Bu kadar büyük bir gelişme olacağını düşünmemiştik. Çok mutluyuz. Eskiden yazdığını okuyamayan bir çocuğu şimdi okuyabiliyor. Ve kendi yazısını kontrol edebiliyor. İnşallah benim çocuğum daha önemli şeyler başaracaktır.

Tablo 64'e bakıldığında uygulama öncesinde ÖĞR1'in yazma becerisine ilişkin velisinin görüşlerine bakıldığında; yazma güçlüğüne yönelik bilgilerinin sınırlı olduğu, ÖĞR1'in yazı öğretiminde veli rolünün önemli olduğunu, ÖĞR1'in yazı yazarken kalem tutuş, defter kullanımına dikkat etmediği ve ödev yapmadığı gibi sorunları olduğu, ÖĞR1'in yazı yazarken en çok yapılan hatalar olarak orantısız yazım ve taşıma olduğu, ÖĞR1'in yazı yazarken en çok yaşadıkların sorunlarından birinin hareketli olması ve ailenin yeteri kadar vakit ayıramaması olduğu, ÖĞR1'in yazı yazarken yaşadığı sorunlarını öğretmeniyile görüşüğünü ve birinci sınıftan kaynaklı olduğu, ÖĞR1'e yazı yazarken yardım etmeye çalıştığını, defter düzeninin kötü

olduğu, ÖĞR1'in yazmadaki güçlüğüne diğer dersler ve arkadaşları ile ilişkilerini etkilemediği şeklinde görülmektedir. Uygulama sonrası ÖĞR1'in velisinin görüşlerindeki değişimler şu yöndedir: yazma güçlüğüne yönelik bilgilerinin arttığının, yazı öğretim sürecinde velilerin öneminin daha fazla olması gerektiği, ÖĞR1'in yazısına ilişkin genel problemlerin çözüldüğü ve öğretmeni ile süreç boyunca iletişim halinde oldukları ve öğretmeninden gelen bilgilerin iyi yönde olduğu, ÖĞR1'in defter düzeninde çok büyük bir gelişme olduğu, yine bu süreçte yazısındaki gelişmenin derslerine de yansıdığı yönündedir. Bunların dışında süreç boyunca belirli sebeplerden dolayı gereken hassasiyeti gösteremedikleri fakat yine de ellerinden geleni yaptıklarını söylemişlerdir. ÖĞR1'in velisinin uygulama sonrası görüşlerine yapılan çalışmanın ÖĞR1'i birçok değişken bağlamında pozitif yönde etkilediği söylenebilir.

Tablo 65.

ÖĞR2'nin Yazma Becerisine İlişkin Velisinin Görüşleri

Sorular	Uygulama öncesi	Uygulama sonrası
Yazma güçlüğüne yönelik bilgileriniz nelerdir?	Harflerde zorluk olarak tanımlayabilirim.	Yazma güçlüğüne aşılabilecek bir problem olduğunu anladık.
Size göre yazının öğretiminde velilerin rolü nedir? Açıklar mısınız?	Kendi çocuğum için şunu söyleyebilirim. Ben her yaptığını kontrol ediyorum ama o hep istediği şeyi yapıyor.	Bizim çocuğumuzda biraz zor oluyor. Maalesef kendi kuralları olması nedeniyle zorlanıyoruz.
Çocuğunuzun yazı yazarken yaşadığı sorunlar nelerdir?	"b ve d" harfleri birbirine benzediği için yanlış yazıyor.	Çok fazla bir sorunu kalmadı sadece dikkat etse daha güzel şeyler başaracak istemiyor genelde
Çocuğunuzun yazı yazarken en çok yaptığı hatalar nelerdir?	Okunaksız yazıyor. Harf hece ve yer yer kelime sorunları var.	"d ve b"'yi bazen karıştırıyor. Dikkatini toplarsa o problemi de tamamen çözeceğiz.
Çocuğunuzun yazı yazarken yaşadığı sorunlara yönelik neler yaptınız?	Benim yanımda yazı yazmak istemiyor. Bu nedenle ben sonradan bakabiliyorum. Çünkü kendi yazısına düzeltme verilmesini istemiyor.	Kitap okumaya ve yazı yazdırmaya çalıştık. Ama başarılı olamadık.
Çocuğunuzun yazı yazarken yaşadığı sorunları öğretmeniyle görüşüyor musunuz? Birlikte aldığınız önlemler nelerdir? Açıklar mısınız?	Öğretmeniyle sürekli temas halindeyiz daha fazla kitap okuyup yazı yazması istiyoruz ekstra kitaplar aldık	Öğretmeni olum yönde yazısından düzeltme olduğunu söylüyor.
Çocuğunuza yazı yazarken yardım ediyor musunuz? Açıklar mısınız?	Genel anlamda yardım edemiyorum.	Düzeltilme yapmama izin vermiyor. Bana çok müsaade

Çocuğunuzun defter düzenini nasıl buluyorsunuz?	Çok kötü	etmiyor izin verse çok daha yardımcı olabileceğimi düşünüyorum. Şu an düzeldi
Çocuğunuzun yazmadaki güçlüğü diğer derslerini, arkadaşlarıyla ilişkilerini nasıl etkiliyor?	Etkilemiyor.	Okumasını olumlu yönde etkiledi.
Ekleme istedikleriniz.....	Yok	Size çok teşekkür ederiz bizden fazla uğraştınız emeğinize sağlık kafadan atıp yazıyordu. Şimdi okuması da düzeldi. Sürece çok katılamadık. Ayrıca çocuğumuz kendini kapatıyor ve zor bir çocuk. İstmeden sürecin dışında kaldım. Sizi çok sevdiği için her şeyi sizinle yapmak istiyor. Bana izin vermiyor.

Tablo 65'e bakıldığında uygulama öncesinde ÖĞR2'nin yazma becerisine ilişkin velisinin görüşlerine bakıldığında; yazma güçlüğüne yönelik bilgisi sorulduğunda harflerdeki zorluk olarak tanımladığı, ÖĞR2'nin yazı öğretiminde velilerin gerekli olduğu, ÖĞR2'nin yazı yazarken bazı harfleri karıştırdığı, ÖĞR2'nin yazı yazarken en çok yapılan hatalar olarak okunaksız yazdığı ve harf, hece ve kelime sorunları olduğu, ÖĞR2'nin yazı yazarken en çok yaşadıkların sorunların ÖĞR2'nin isteksiz olması ve zor bir çocuk olduğu, ÖĞR2'nin yazı yazarken yaşadığı sorunlarını öğretmeniyle görüştüğünü ve sık sık kitap okuması gerektiği, ÖĞR2'e yazı yazarken yardım etmeye çalıştığı fakat bu konuda sorunları olduğu, ÖĞR2'nin yazmadaki güçlüğüne diğer dersler ve arkadaşları ile ilişkilerini etkilemediği şeklinde görülmektedir. Uygulama sonrası ÖĞR2'in velisinin görüşlerindeki değişimlere bakıldığında; yazma güçlüğüne aşılabilecek bir problem olduğunu, yazı öğretim sürecinde velilerin rolünün çok önemli olduğunu düşünmelerinin yanı sıra ÖĞR2'nin zor bir çocuk olması ve kendi kurallarının olması nedeniyle gereken hassasiyeti gösteremediklerini, ÖĞR2'in yazısına ilişkin genel problemlerin çözüldüğü fakat hala disiplin sorunlarının ve bazen küçük "b" ve "d" harflerinin karışmasının devam ettiği, öğretmeni ile süreç boyunca iletişim halinde oldukları ve öğretmeninden gelen bilgilerin olumlu yönde olduğu, ÖĞR2'in defter düzenin eskisine göre daha iyi olduğu, yine bu süreçte yazısındaki gelişmenin okumasını geliştirdiği şeklindedir. Bunların dışında süreç boyunca ÖĞR2'nin zor bir çocuk olması, çalışma koşulları, mevcut

pandemi süreci vb. sebeplerden dolayı gereken hassasiyeti gösteremedikleri fakat yine de ellerinden geleni yaptıklarını ifade etmişlerdir. ÖĞR2'in velisinin uygulama sonrası görüşlerine bakıldığında yapılan çalışmanın ÖĞR2'nin velisinin görüşlerini iyi yönde etkilediği ve uygulanan programın ÖĞR2'i üzerinde olumlu yönde etki ettiği söylenebilir.

Tablo 66.

ÖĞR3'ün Yazma Becerisine İlişkin Velisinin Görüşleri

Sorular	Uygulama öncesi	Uygulama sonrası
Yazma güçlüğüne yönelik bilgileriniz nelerdir?	Yazıya dikkat edilmemesi okuduğunu anlamaması olarak tanımlayabilirim.	Düzgün bir eğitim alındığı sürece yazma güçlüğünün giderilebileceğini öğrenmiş oldum.
Size göre yazının öğretiminde velilerin rolü nedir? Açıklar mısınız?	Çok büyük okuldaki eğitim yeterli olmuyor. Biz elimizden geleni yaptık ama onun da istemesi lazım.	Ailenin önemi çok fazla etkilidir. Çocuğuma harfleri yazarken, imla kuralları vb. her anlamda yardımcı olduğum için baya etkili olduğunu söyleyebilirim
Çocuğunuzun yazı yazarken yaşadığı sorunlar nelerdir?	Harflere ve noktalama işaretlerine dikkat etmiyor. Okuduğunu tam anlayamıyor. Öğretmenin söylediıklarını aklında tutamıyor.	Daha çok dikte ile ilgili sorunları vardı arada takılıyor. Tabi bol bol pratik yapmamız gerekiyor. Kopyalama ve serbest yazıda sorunu kalmadı.
Çocuğunuzun yazı yazarken en çok yaptığı hatalar nelerdir?	Harflerde kelimelerde imla hataları boşluk sayfa düzeni defter düzenine dikkat etmiyor.	İmla kurallarında bazen zorlanıyor. Ama kendisi düzeltiyor fark edince.
Çocuğunuzun yazı yazarken yaşadığı sorunlara yönelik neler yaptınız?	Şu an bir şey yapmıyoruz. kitap aldık ve okuyor.	Genelde hafıza ile ilgili hataları var bütün bir cümleyi aklında tutamıyor ama kısa cümleleri rahatlıkla yazabiliyor. Kulak aşinalığı olmadığı için zorlanıyor. Ödüller ile motive ettik.
Çocuğunuzun yazı yazarken yaşadığı sorunları öğretmeniyle görüşüyor musunuz? Birlikte aldığınız önlemler nelerdir? Açıklar mısınız?	Öğretmeni ile görüşüyoruz. Bazı fikirler sundu daha çok okumaya yöneldik yazı geri planda kaldı.	Görüşüyoruz. Kitap okuma çalışması verdi. Çok yazma görevi vermedi.
Çocuğunuza yazı yazarken yardım ediyor musunuz? Açıklar mısınız?	Yardım ediyorum. Biz sadece uyarıyoruz. Uzun cümleleri aklında tutamıyor. Biz söylüyoruz	Her zaman ettim. Süreç boyunca birçok noktada gösterdiğiniz gibi yazmasını sağladım.
Çocuğunuzun defter düzenini nasıl buluyorsunuz?	Kötü	Daha çok dikkat ediyor.
Çocuğunuzun yazmadaki güçlüğü diğer derslerini, arkadaşlarıyla ilişkilerini nasıl etkiliyor?	Etkilemiyor.	Etkilemiyor.

Eklemek istedikleriniz.....

Yok

İki buçuk ay gibi bir sürede eski yazıdan bu yazıya gelmek çok önemli bir başarı bence artık yazı yazarken her şeyin farkında ÖĞR3 “Anne böyle olmalıydı” diyor. Başlıklara dikkat diyor. Yazım kurallarına çok dikkat ediyor. Çok memnunuz. Teşekkür ederim size de. Daha fazlasını yapabildim ama iş, güç, pandemi her şey açısından zordu.

Tablo 66’ya bakıldığında uygulama öncesinde ÖĞR3’ün yazma becerisine ilişkin velisinin görüşlerine bakıldığında; yazma güçlüğüne yönelik bilgileri sorulduğunda yazıdaki dikkatsizlik ve okuduğunu anlamama olarak tanımladıkları, ÖĞR3’ün yazı öğretiminde veli rolünün çok önemli olduğunu, ÖĞR3’ün yazı yazarken noktalama işaretlerine dikkat etmediği, okuduğunu anlamadığı ve hafıza gibi sorunları olduğu, ÖĞR3’ün yazı yazarken en çok yapılan hatalar olarak sayfa düzeni, imla, boşluk ve defter düzenindeki hatlar olduğu, ÖĞR3’ün yazı yazarken en çok yaşadıklarını sorunu önem olarak kitap aldıkları, ÖĞR3’ün yazı yazarken yaşadığı sorunlarını öğretmeniyle görüştüğünü ve önlem olarak kitap okumasını söylediği fakat bu süreçte yazı arka planda kaldığı, ÖĞR3’e yazı yazarken tüm süreçlerde yardım ettiğini bunun için çok çabaladıklarını, defter düzeninin kötü olduğu, ÖĞR3’ün yazmadaki güçlüğünün diğer dersler ve arkadaşları ile ilişkilerini etkilemediği şeklinde görülmektedir. Uygulama sonrası ÖĞR3’ün velisinin görüşlerindeki değişimlere bakıldığında; yazma güçlüğünün aşılabilecek bir problem olduğunu, yazı öğretim sürecinde velilerin rolünün çok önemli olduğunu bunun için ellerinden geleni yaptıklarını, ÖĞR3’ün yazısına ilişkin genel problemlerin çözüldüğü fakat hafıza konusunda zorlandıkları ve imla ile ilgili sorunları olduğu bunlar için de bol bol pratik yapmaları gerektiği, yine süreçte ÖĞR3’ün kendi kendini daha iyi organize edebildiğini, öğretmeni ile süreç boyunca iletişim halinde oldukları ve öğretmeninden gelen bilgilerin ÖĞR3 için olumlu yönde olduğu, ÖĞR3’ün defter düzenin eskisine göre daha çok dikkat ettiği şeklindedir. Bunların dışında süreç boyunca ÖĞR3’ün zor bir çocuk olması, çalışma koşulları, mevcut pandemi süreci vb. sebeplerden dolayı ellerinden gelen her şeyi yaptıklarını ifade etmişlerdir. ÖĞR3’ün velisinin uygulama sonrası görüşlerine

bakıldığında yapılan çalışmanın ÖĞR3'ün velisinin görüşlerini iyi yönde etkilediği ve uygulanan programın ÖĞR3 üzerinde olumlu yönde etki ettiği söylenebilir.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara, ilgili araştırmalarla yapılan tartışmaya ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

1. Araştırmanın birinci alt problemde, ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin (ÖĞR1, ÖĞR2 ve ÖĞR3) yazma güçlüklerine göre hazırlanan eylem planlarının yazma güçlüğüne nasıl etkilediği araştırılmıştır.

Bu kapsamda araştırmamızın çalışma grubunu oluşturan 3 öğrenciye yönelik hazırlanan eylem planları; bireyselleştirilmiş eğitim planı ilkeleri izlenerek hazırlanmıştır. Birinci aşamada öğrencilerin özellikleri belirlenmiştir. İkinci aşamada öğrencilerin özelliklerine göre, hedefler belirlenmiş, üçüncü aşamada her bir öğrenci için ayrı Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı hazırlanmıştır. Bu planların içerisinde araştırma kapsamında öğrencileri ulaştırılmak istenen kısa ve uzun dönemli hedeflere yer verilmiştir. Son aşamada bu hedeflere ulaşmak için her bir öğrencinin özelliğine göre Bireyselleştirilmiş Öğretim Planları hazırlanmış ve 10 hafta uygulanmıştır. Uygulanan programlar iki döngüde değerlendirilmiştir. ÖĞR1 ve ÖĞR2 için dördüncü hafta birinci döngü, onuncu hafta ikinci döngü; ÖĞR3 için beşinci hafta birinci döngü, onuncu hafta ikinci döngü değerlendirmesi yapılmıştır. ÖĞR1, ÖĞR2 ve ÖĞR3’e yönelik yapılan çalışmaların öncesi genel durum ve uygulama sonrası sonuçları şu şekildedir:

ÖĞR1’e ilişkin programlar hazırlanmadan önce mevcut performansının ortaya koyulması amaçlanmıştır. ÖĞR1’in defter incelemeleri, öğretmeni ile yapılan görüşmeler ve değerlendirici değerlendirmelerine göre ÖĞR1’in program öncesi performans durumu şu şekildedir: En çok zorlandığı harfler “z, j, k, m, ç, t, l, d, a, h, ü, g” şeklinde görülmüştür. Genel olarak diğer harfleri kuralına uygun yazabilmektedir. Yazı değerlendirme araçlarına göre yapılan incelemede

değerlendiricilere göre uygulama öncesi ortalama 6 puan alan ÖĞR1'in yazısının okunaklık bakımında yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunların yanı sıra yazım hatalarına bakıldığında; imlâ hataları, harflerin eğimindeki düzensizlik, harf kelime ve cümle boşluklarında uygunsuzluk, harflerin ebatlarındaki düzensizlik, biçimsel olarak harflerin başlama ve bitiş noktaları hatalıdır, satır çizgisi takibi yetersizdir, defter kullanımı düzensizdir, yazı yazarken motivasyonu düşüktür. Bu alanlardaki eksiklikleri gidermeye yönelik hazırlanan programlarda yer alan etkinlikler, stratejiler, uygulama esnasında ortaya çıkan etkinlikler, ödüller vb. uygulamalar gerçekleştirilerek ÖĞR1'in yazma güçlüğü giderilmeye çalışılmıştır.

ÖĞR1 için yapılan uygulamaların ilk haftasında kalem, defter, tutuş silgi kullanımı, oturuş pozisyonları üzerinde çalışılmış ve sonraki üç hafta zorlandığı harflerin öğretimi başarılı bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Her hafta bir önceki hafta yapılanlar tekrar edilmiş, üzerine haftanın çalışması eklenerek süreç devam ettirilmiştir. Bu kapsamda yapılan uygulamaları ÖĞR1'in başarılı bir şekilde gerçekleştirdiği söylenebilir. ÖĞR1'in ikinci döngüsünde haftalara göre yazıları Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği'ne göre iki uzman tarafından değerlendirilip her iki uzmanın verdiği puanların ortalaması alınarak değerlendirme yapılmıştır. ÖĞR1; beşinci hafta 9, altıncı hafta 9,6, yedinci hafta 10,3, sekizinci hafta 10,6, dokuzuncu hafta 13,1, onuncu hafta, 15 puan almıştır. Sonuçlara göre ÖĞR1'in yazısının okunaklığının arttığı söylenebilir. ÖĞR1'in Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği puanı uygulama öncesinde 6 puan (yetersiz), uygulama sonrasında ise 15 puan (yeterli) olarak belirlenmiştir.

Yazım Hataları Formu'na göre ÖĞR1'de daha önce var olan harf atlama-ekleme, kelimeleri bitişik-ayrı yazma, satır sonunda hece ayırma ve imla hataları uygulama sonrasında görülmemiştir. Buna göre ÖĞR1'in yazım hatalarının azaldığı söylenebilir. ÖĞR1'in ilk hafta ve son haftadaki günlükleri harf, hece, kelime, cümle imla ve noktalama kuralları ve anlam bakımından olumlu yönde bir gelişim göstermiştir. Bunların dışında mekanik ve biçimsel yönden yapılan çalışmaların ÖĞR1'in serbest tarzda yazdığı yazıyı da olumlu yönde etkilediği söylenebilir. ÖĞR1 serbest yazı çalışmalarının başladığı beşinci haftada tek satırdan oluşan cümleler kurmuştur. Bu cümleleri 2 ile 5 arasında kelimelerle oluşturmuştur. Altıncı ve yedinci haftada cümle sayılarını arttırmaya çalıştığı ve kelime sayılarında belirgin bir artış gözlemlenmiştir. Sekizinci haftaya gelindiğinde 2 ile 5 arasında cümle kurmuş; bu cümleler ortalama 8

ile 10 kelimeden oluşmuştur. Dokuzuncu haftaya girildiğinde “Komik Fıkra” adlı serbest yazısını 5 cümle ile yazmıştır. Bu cümleleri oluştururken ortalama 27 kelime kullanmıştır. Genel olarak bakıldığında süreç boyunca yapılan serbest yazı çalışmalarında ÖĞR1’in hem kullandığı kelime sayısını arttırdığı hem de anlamlı cümleler kurduğu söylenebilir.

ÖĞR2’nin defter incelemeleri, öğretmeni ile yapılan görüşmeler ve değerlendirici değerlendirmelerine göre uygulama öncesi performans durumu şu şekildedir: Dikte ve kopyalama yaparken en çok zorlandığı harfler “d, f, u, y, p, s, b, r, k, g, ğ, j, ö” dür. Genel olarak diğer harfleri kuralına uygun yazabilmektedir. Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği’ne göre uygulama öncesi 6 puan almış ve öğrencinin yazısının okunaklık bakımında yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunların yanı sıra harf atlama, hece atlama, harf karıştırma, kelimeleri bitişik yazma, kelimeleri ayrı yazma, satır sonunda hece ayırma, sözcük atlama, sözcük ekleme, sözcüğü yanlış yazma, imlâ hataları, harflerin eğimindeki düzensizlik, harf kelime ve cümle boşluklarında uygunsuzluk, harflerin ebatlarındaki düzensizlik, biçimsel olarak harflerin başlama ve bitiş noktaları hatalıdır, satır çizgisi takibi yetersizdir, defter kullanımı düzensizdir, yazı yazarken motivasyonu düşüktür. Bu alanlardaki eksiklikleri gidermeye yönelik hazırlanan programlarda yer alan etkinlikler, stratejiler, uygulama esnasında ortaya çıkan etkinlikler, ödüller vb. uygulamalar gerçekleştirilerek ÖĞR2’nin yazma güçlüğü giderilmeye çalışılmıştır.

ÖĞR2 için yapılan uygulamaların birinci döngüsünde ilk haftasında, kalem, defter, tutuş silgi kullanımı, oturuş pozisyonları üzerinde çalışılmıştır. İkinci, üçüncü ve dördüncü hafta zorlandığı harflerin öğretimi yapılmıştır. Bu kapsamda yapılan uygulamaları ÖĞR2’nin başarılı bir şekilde gerçekleştirdiği söylenebilir. ÖĞR2 ikinci döngüsünde ise haftalara göre; beşinci hafta 9,6, altıncı hafta 10,3, yedinci hafta 11, sekizinci hafta 12,6, dokuzuncu hafta 13,1, onuncu hafta 15 okunaklık puanı almıştır. Okunaklık puanları incelendiğinde haftalara göre bir artışın olduğu söylenebilir.

ÖĞR2’nin Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği’ne göre uygulama öncesinde 6 puan olarak yetersiz olarak değerlendirilen yazısı; uygulama sonrasında 15 puan olarak yeterli olarak değerlendirilmiştir. ÖĞR2’nin; hece atlama-ekleme, ters yazma, harf karıştırma, kelimeleri bitişik-ayrı yazma, satır sonunda hece ayırma, sözcük atlama-

ekleme, sözcüğü yanlış yazma, imla hataları alanlarının sadece birinde “harf karıştırma” dışında yazı hatalarının azaldığı gözlemlenmiştir. Harf karıştırma noktasında da özellikle son oturumlarda, ÖĞR2 her ne kadar farkına varsa da ÖĞR2’nin yer yer harf karıştırdığı gözlemlendiği için orta düzeyde bir gelişme gösterdiği söylenebilir. Son olarak ÖĞR2’nin birinci hafta ve onuncu hafta günlükleri serbest yazı açısından değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmede ÖĞR2 için çok iyi bir gelişme olduğu özellikle harf, hece ve kelime hatalarının azaldığı; bunların yanı sıra anlam bakımından sorunlarının azaldığı görülmüştür. Bunların dışında mekanik ve biçimsel yönde yapılan çalışmaların ÖĞR2’nin serbest yazı çalışmalarına katkı sağladığı söylenebilir. ÖĞR2 serbest yazı çalışmalarının başladığı beşinci hafta tek satırdan oluşan cümleler kurup; bu cümleleri 3 ile 5 arasında kelimelerle oluşturmuştur. Altıncı hafta yazdığı yazılarda kelime sayısının ortalama 3 ile 7 arasında olduğu ve cümlelerini kısa tuttuğu görülmüştür. Yedinci hafta daha çok dikte çalışmaları üzerinde durulmuş olup; sekizinci haftaya gelindiğinde “Şaşkın Netaci” serbest yazısını oluştururken ortalama 10 cümle kurduğu ve kelime sayısının da ortalama 37 olduğu belirlenmiştir. Dokuzuncu haftada oluşturduğu “Prencesin Yolculuğu” serbest yazı çalışmasında farklı kelimeler kullanmaya çalıştığı, kelime ve cümle sayısını arttırmaya çalıştığı görülmüştür. Genel olarak bakıldığında yapılan çalışmaların ÖĞR2’nin serbest tarzdaki yazılarında anlamı ve kelime sayılarını olumlu yönde etkilemiştir denilebilir.

ÖĞR3’ün uygulama öncesi defter incelemeleri, öğretmeni ile yapılan görüşmeler ve değerlendirici değerlendirmelerine göre performans durumu belirlenmiştir. En çok zorlandığı harfler “b, c, ç, d, f, g, ğ, h, j, l, o, ö, p, t, u, ü, v, y, z” ’dir. Uygulama öncesi Çok Boyutlu Okunaklık puanı 5 puan olan ÖĞR3’ün yazısının okunaklık bakımından yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunların yanı sıra harf atlama, hece atlama, harf karıştırma, kelimeleri bitişik yazma, kelimeleri ayrı yazma, satır sonunda hece ayırma, sözcük atlama, sözcük ekleme, sözcüğü yanlış yazma, imlâ hataları, harflerin eğimindeki düzensizlik, harf kelime ve cümle boşluklarında uygunsuzluk, harflerin ebatlarındaki düzensizlik, biçimsel olarak harflerin başlama ve bitiş noktaları hatalıdır, satır çizgisi takibi yetersizdir, defter kullanımı düzensizdir, yazı yazarken motivasyonu düşüktür. Bu alanlardaki eksiklikleri gidermeye yönelik hazırlanan BÖP’lerde yer alan

etkinlikler, stratejiler, uygulama esnasında ortaya çıkan etkinlikler, ödüller vb. uygulamalar gerçekleştirilerek ÖĞR3'ün yazma güçlüğü giderilmeye çalışılmıştır.

ÖĞR3 için yapılan uygulamaların birinci döngüsü ilk beş haftalık süreci kapsamaktadır. İlk hafta kalem, defter, tutuş silgi kullanımı, oturuş pozisyonları üzerinde çalışılmıştır. İkinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci hafta zorlandığı harflerin öğretimi detaylı bir şekilde yapılmıştır. Her hafta hedeflenen davranışların öğretimi belirli bir sıra ile gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda ilk beş haftalık birinci döngü için yapılan uygulamaların ÖĞR3 için başarılı bir şekilde gerçekleştirildiği söylenebilir. ÖĞR3'ün ikinci döngüsünde ise haftalara göre yazıları Çok Boyutlu Okunaklık puanı altıncı hafta 10,6, yedinci hafta 11,2, sekizinci hafta 10,5, dokuzuncu hafta 13,3, onuncu hafta 15'dir. Bu durumda haftalara ait ortalamalara bakıldığında sekizinci hafta dışında ortalamalarda bir artışın olduğu tespit edilmiştir. Nitekim sekizinci hafta uzaktan eğitimde yaşanan sorunlar ve buna bağlı olarak ÖĞR3'teki konsantrasyon eksikliği etkili olmuş olabilir. Bu süreci en çok etkileyen nokta ise bağlantı kaynaklı geri dönüşlerdeki sorunlar olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle sonraki haftalarda yapılan çalışmalarda bağlantı sorunları ile baş etmek için whatsapp üzerinden yazılanların gönderilmesi, aile yardımı desteği alınarak anında dönütler verilmiştir. Böylece uzaktan eğitim sürecinde sorunlara müdahale edilmeye çalışılmıştır. Nitekim bu çalışmaların sonraki haftalarda okunaklık puanını arttırdığı görülmüştür.

Uygulama öncesi ÖĞR3'ün “Baharın Gelişi” şiirinden 6 (yetersiz) uygulama sonrasında ise 15 puan (yeterli) almıştır. ÖĞR3'ün okunaklık puanının arttığı söylenebilir. ÖĞR3'te var olan harf atlama-ekleme, hece atlama-ekleme, harf karıştırma, kelimeleri bitişik-ayrı yazma, satır sonunda hece ayırma, sözcük atlama-ekleme, sözcüğü yanlış yazma, imla hataları uygulama sonrasında gözlenmemiştir. Son olarak ilk ve son hafta yazılan serbest yazıda günlüklere yer verilmiştir. Bu günlüklerin karşılaştırılmasına bakıldığında daha önce yapmış olduğu harf, hece ve kelimelerdeki hataların yanı sıra kelimeler arası boşluk ve orantısızlıkların ortadan kalktığı görülmüştür. Bunların dışında biçimsel yönde yapılan çalışmaların ÖĞR3'ün serbest yazı çalışmalarını da olumlu yönde etkilediği söylenebilir. ÖĞR3 serbest yazı çalışmalarının başladığı altıncı hafta tek satırdan oluşan cümleler kurup; bu cümleleri 3 ile 5 arasında kelimelerle oluşturmuştur. Yedinci ve sekizinci haftaya gelindiğinde cümle sayılarında ve kelime sayılarında artış gözlemlenmiştir. Dokuzuncu haftaya

girildiğinde “Vahşi Zod” adlı serbest yazısını 9 cümle ile yazmıştır. Bu cümleleri oluştururken ortalama 38 kelime kullanmıştır. Süreç boyunca anlam bakımında daha uygun cümleler kurduğu görülmüştür.

Bu araştırma ile düzenli yapılan yazı çalışmalarının öğrencilerin kopyalama, dikte ve serbest yazılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Alanda yapılan diğer çalışmalara bakıldığında yazma güçlüğüne ilişkin olarak etkinliklerde kullanılan kopyalama görevlerinin öğrencilerin yazılarını geliştirdiği görülmüştür (Akyol ve Sever, 2019; Calp, 2013; Camacho, Alves & Boscolo, 2021; Graham Harris & Fink, 2000; Kaya, 2016; Kaya, Ateş, Yıldırım, Rasinski, 2020; Koenig vd., 2016; Kodan, 2016; Kuşdemir, Kurban ve Bulut, 2018; Okatan ve Arslan Özer, 2020; Rosenblum, Goldstand & Parush, 2006; Smit, 2014; Volman, Van Schendel & Jongmans, 2006; Yıldız, 2013). Bunların dışında Tartar, (2013) çalışmasında söyleneni yazma çalışmalarının öğrencilerin yazı becerilerinin gelişimine etkisi olduğunu; Özdemir ve Çevik, (2018) ise yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma başarısını arttırdığı yönünde sonuçlar elde etmiştir. Yapılan bu araştırmanın sonuçları dikkate alındığında yazı çalışmalarının öğrencilerin kopyalama dikte ve serbest yazılarını olumlu yönde etkilediği sonucu diğer araştırmalarla tutarlılık göstermektedir denilebilir.

Hazırlanan programların uygulanması sonrasında her üç öğrenci harflerin yazılış yönünü bilmekte, harfleri açık ve okunaklı şekilde 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. Türkiye’de yapılan çalışmalarda da uygulanan programlar neticesinde benzer sonuçlar çıktığı görülmüştür (Akyol ve Sever, 2019; Calp, 2013; Çınar Özdemir, 2006; Graham Harris & Fink, 2000; Kaya, 2016; Kaya, Ateş, Yıldırım ve Rasinski, 2020; Koenig vd., 2016; Kodan, 2016; Kuşdemir, Kurban ve Bulut, 2018; Yıldız, 2013). Yine Yıldız’ın (2013) çalışmasında uygun yöntem ve tekniklerle yazma güçlüklerinin giderilebileceğini ve öğretmenlerin yazma güçlüğü olan öğrencilerine destek olabileceğini belirtmiştir.

Bu çalışmada eylem planı, BEP ilkeleri göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Yazma güçlüğü gösteren öğrencilerde genellikle öğrenme ile ilgili güçlüklerle

karşılaşılmaktadır. Bu çocukların kendilerine güvenmeleri ve yapabileceklerinin farkına varmaları için doğru ve etkili eğitim planları yapılabilir (Yıldız ve Akyol, 2011). Bu programlar yapılırken de etkili stratejilerin kullanılmasına özen gösterilmelidir. Böylece öğrencilerin başarı duygularına hitap edecek çalışmalar sağlanıp; onların cesaretlenmelerine olanak sağlanmış olur. Bu çocukların gizil güçlerinin ortaya çıkması için Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) yapılmalıdır. Bu program, çocuğun gereksinimleri hakkında bilgiler vermektedir. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, uzmanlar eşliğinde öğretmen, psikolojik danışman ve aileden gelen bilgilerden elde edilenler doğrultusunda oluşturulmalıdır (Koç ve Korkmaz, 2016). Bireyselleştirilmiş Eğitim Planında öğrencinin performans düzeyi, öğrenci için yıllık hedefler, kısa ve uzun vadeli hedefler, planlar, hedeflerin ve hedef davranışların kazanılıp kazanılmadığını değerlendirmek için yapılan planlar olmalıdır. Bu bilgiler doğrultusunda, bu araştırma ile öncelikle öğrencilerin özelliklerinin en iyi şekilde ortaya konulabilmesi ve ihtiyaçlarının belirlenebilmesi için Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Araştırma Merkezi içinde yer alan öğrenci dosyalarında yer verilen değerlendirme araçlarından faydalanılarak değerlendirme formuna eklemeler yapılmıştır. Bu dosyalardaki bilgiler öğretmeninden ve ailesinden görüşmeler sırasında alınmıştır. Dosyalarda yer alan bilgilerle öğrencilerin eğitim, sağlık, sosyal ve kişisel bilgilerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Bunların dışında ailelerine ilişkin kişisel bilgilere yer verilmiştir. Böylece öğrencileri tüm yönleri ile tanımak amaçlanmıştır. Bu durumu destekler nitelikte Sassoon, (2006) el yazısı yazmada yaşanan güçlüklerin diğer eğitim sorunlarından farklı olduğunu ifade ederken; eğer anlayışlı ve duyarlı yaklaşılmazsa, yazma güçlüğü gidirmede başarı sağlanamayacağını ifade etmektedir. Bu noktada öncelikle yazma güçlüğü yaşayan öğrenciye uygun yardımların sağlanmasında bu güçlüğüün sebebinin doğru belirlenmesi gerekmektedir. Öğrencinin okul öncesi eğitim alıp almadığı, el-kol-parmak kaslarının yazı yazmaya uygun gelişip gelişmediği, sağlık kontrollerinin yapılması ve fiziksel gelişimlerinin izlenmesi gerekmektedir (Çınar Özdemir, 2006). Tüm bu süreçleri en iyi şekilde yansıtabilmek adına her üç öğrenci BEP formları, BÖP formları ve BÖP Değerlendirme Takip Formlarına yer verilmiştir. Böylece tüm öğrenciler için ulaşılmak istenen kısa ve uzun dönemli hedefler belirlenmiştir. Nitekim öğrencilerin özelliklerine göre hazırlanan programların öğrencilere olumlu yönde katkı sağlaması

bu konuda benzer çalışmalar konusunda araştırmacılara yardımcı olacağı düşünülmektedir.

ÖĞR1, ÖĞR2 ve ÖĞR3'e ilişkin hazırlanan programların sonuçları göz önüne alındığında üç öğrencinin de özellikleri dikkate alınarak farklı etkinliklere ve stratejilere yer verildiği görülmektedir. Bu süreçte kullanılan Dokun Hisset Stratejisi, Zincir Damlaları Stratejisi, Söyle Çiz Yaz, Haritanın Kalbini Bul Stratejisi ve Parçala Stratejisi ve Yuvarlak Harf Stratejisi (Serravallo, 2017), Hız Stratejisi (Lehman, 2011), Bir Kaplumbağa Gibi Söyle Stratejisi (Calkins, Hartman & White, 2005), Kelime Haritası Stratejisi (Murray, 1985) öğrencilerin harfleri daha iyi kavramalarına yardımcı olmuştur. Ayrıca harf, hece ve kelime arasındaki ilişkiyi kavramalarında öğrencilere katkı sağlamıştır. Bu sonuçlar bu stratejilerin kullanıldığı diğer çalışmaların sonuçları ile tutarlılık göstermektedir denilebilir (Berninger vd., 1997; Calkins, Hartman & White, 2005; Graham, Harris & Fink, 2000; Lehman, 2011; Murray, 1985; Strunk & White, 1999; akt. Serravallo, 2017).

Araştırmalarda kullanılan stratejiler/müdahaleler incelendiğinde yapılan müdahalelerin çoğunun birbirinden farklılaştığı fakat yazma becerisinin her alanında kullanılabilecek müdahalelerin sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin performanslarını artırmak için yazma becerisinin her alanına yönelik müdahale programlarının geliştirilmesi gerektiği üzerinde durulmaktadır (Özlem ve Melekoğlu, 2017). Nitekim bu araştırma kapsamında ele alınan her programda ortak olan araçlar dışında farklı etkinliklere yer verilmeye özen gösterilmiştir. Yine hazırlanan programlarda on haftalık bir süreci kapsamıştır. Bu süreçlerde öğrencilerin özelliklerine veya performanslarına göre ek oturumlara yer verilmiştir. Bu durumu Özlem ve Melekoğlu, (2017) “Müdahale süreleri de çalışmalara göre değişiklik göstermektedir. Bunun da katılımcı sayısı ve müdahalenin içeriği ile ilgili olduğu düşünülmektedir” şeklindeki görüşünü destekler niteliktedir. Bu sonuçlara ek olarak hazırlanan programlarda yazının mekanik ve biçimsel yönünde yapılan etkinliklerin öğrencilerin serbest yazı çalışmalarına da katkı sağladığı tespit edilmiştir (Calp, 2013, Jameel, Nabeel & Khalil, 2016; Kaya, 2016; Nye & Sood, 2020; Rosenblum, Goldstand & Parush, 2006; Tabatabaey, Sudirman & Khalida, 2013; Yıldız, 2013). Bu kapsamda her üç öğrencinin kelime sayılarında artış gözlemlenmiştir. Yine üç öğrencinin de serbest yazılarında anlam bakımından olumlu bir ilerleme görülmüştür. Bu

sonuç hazırlanan etkinliklerin ve stratejilerin öğrencilerin hayal gücünü geliştirecek özellikler taşıması gerektiğini söyleyen araştırmalarla tutarlılık gösterdiği söylenebilir (Berninger vd., 1997; Seravallo, 2017; Graham, Harris & Fink, 2000).

Yazma güçlüğünün giderilmesine yönelik yapılan çalışmalarda uzmanlar ve öğretmenler öncelikle ve birlikte görev almalıdırlar. Öğretmenler özellikle birinci sınıfta yazının mekanik boyutuna odaklanmakta, diğer sınıf düzeylerinde yazılı anlatım becerisinin gelişimine yeterli önemi vermemektedirler (Kuşdemir, Kurban ve Bulut, 2018). Ayrıca 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 (Akyol, 2011; Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım 2014). Bu nedenle, öğretmenlerin yazma güçlüğünü tespit edebilmesi ve güçlüğün giderilmesi konusunda bilgilendirilmeleri gereklidir (Kodan, 2016). Bu araştırma kapsamında hazırlanan BEP, BÖP ve süreç boyunca yapılan değerlendirmelerin öğretmenler açısından da faydalı olacağı düşünülmektedir. Nitekim program hazırlama öncesinde yapılan ön hazırlıklar, arkasından öğrencileri belirlemeye yönelik yapılan çalışmalar ve bu süreçlerde kullanılan teknolojik araç ve gereçler öğretmenler açısından önem arz etmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin okuma yazma becerisinin gelişimi, kullanılacak yöntem ve tekniklerle ilgili hizmet içi eğitim, yüksek lisans gibi yollarla bilgilendirilmesi gerekmektedir (Erdoğan vd., 2017; Gillespie & Graham, 2014, Yıldız, 2013). Bu araştırma kapsamında da sürecin başından sonuna kadar yürütülen uygulamaların hem öğretmenlere hem de ailelere yol göstereceği düşünülmektedir.

Bu araştırma kapsamında uygulanan üç programında da özellikle yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin doğru kalem tutuş ve doğru oturuş biçimlerinin uygun ayarlanması onların yazılarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bu nedenle araştırmada da üzerinde durulan noktalardan bir tanesi her üç öğrenci için de kalem/defter kullanımı, oturuş düzeni şeklinde yer almıştır (Akyol ve Sever, 2019; Rosenblum, Goldstand, Parush (2006); Kuşdemir, Kurban ve Bulut, 2018; Smit (2014). Bu süreçte yapılan her uygun davranışa araştırmacı tarafından sözel olan veya olmayan pekiştireçler verilmiştir. Bunların dışında uygulama boyunca her üç öğrenciye de verilen ödüllendirmeler öğrencilerin motivasyonunu arttırmıştır. Yazı sorunlarının çoğuyla doğru yazma becerilerine yönelik davranışsal pekiştireçlerin

artırılması yoluyla baş edilebileceği (Palut, 2012), ödülün öğrenciler açısından önemli bir yeri olduğu söylenebilir (Balyer ve Gündüz, 2011; Bozyer ve Bağcı, 2018; Kılıç, 2007)

Bu araştırmada uygulama sürecinde verilen sözlü veya yazılı dönütlerin üç öğrencinin de yazı gelişimine katkı sağladığı görülmüştür. Bu sonucu destekler şekilde Black ve William (1998) dönüt vermenin, öğrenme ve öğretme sürecinin revize edilmesine olanak sağlamakla birlikte öğrencinin başarısının artırılmasına önemli rol oynadığını ifade etmiştir. Öğretmen tarafından verilen dönütlerin önemi dikkate alındığında bu süreci farklı şekilde ele alan araştırmacılar olmuştur. Örneğin, Baliram ve Ellis, (2019) dönüte bir strateji olarak yaklaşırken; Duijnhouwer vd., (2012) dönütü öğrencilerin motivasyonunu ve performansını arttırmaya dayalı bir yaklaşım olarak görmüşlerdir. Buna göre, yazma çalışmalarında dönüt verilmesinin öğrencinin problem yaşadığı veya başarılı olduğu noktalar bağlamında olumlu yönde gelişmesine katkı sağladığı söylenebilir (Kaya, Ateş, Yıldırım ve Rasinski, 2020).

Yapılan bu araştırmada yazma güçlüğü yaşayan öğrenciyle birebir çalışmanın yazı okunaklığına olumlu katkısı olduğu gözlemlenmiştir. Nitekim bu araştırma süresince araştırmacı ile öğrenciler arasındaki iletişim sadece oturumlarla sınırlı kalmamış aynı zamanda gün içerisinde farklı iletişim yolları ile irtibat kurulmuştur. Her öğrenciye yeteri kadar zaman ayrılmaya çalışılmıştır. Yapılan birebir çalışmaların her üç öğrenciye de olumlu katkısı olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar bu alanda yapılan diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Akyol ve Sever, 2019; Calp, 2013; Graham, Harris & Fink, 2000; Kaya, 2016; Kodan, 2016; Kuşdemir, Kurban ve Bulut, 2018; Uysal ve Sidekli, 2020; Yıldız, 2013).

Bu araştırmada öğrencilerin her zaman görebilecekleri bir konuma harflerin yönlerini gösteren tablo ile araştırmacı tarafından hazırlanan noktalı ve noktasız etkinlik kâğıtların kullanılmıştır. Böylece öğrencilerin özellikle zorlandıkları harfleri üstünden geçerek pekiştirme olanağı sağlanmıştır. Bu sonuçlar yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sorunlarını gidermede uygun şekilde çizgilendirilmiş yazı kâğıtları kullanılması gerekmektedir görüşünü desteklemektedir (Akyol, 2011). Ayrıca harflerin alt ve üst uzantılarıyla gövde kısmının çizgi üzerine nasıl yerleştirileceğinin

öğrencilere gösterilmesi gerektiği görüşleri ile de tutarlılık göstermektedir denilebilir (Akyol, 2011; Dursunoğlu, 2010; Güneş, 2013; Özcan ve Özcan, 2016).

Bu araştırma kapsamında farklı isimlendirmeler kullanılmış olup; öğrencilerin ödev ile ilgili olumsuz tutumları engellenmek istenmiştir. Örneğin, “Ödevler” başlığı “Oyunlarım” başlığı ile ifade edilmiştir. Bu sonucun yazı çalışmalarının bir cezalandırma aracı olarak kullanılmamalıdır görüşünü desteklediği söylenebilir (Akyol, 2011).

Araştırma boyunca kullanılan kum saati öğrencilerin üç öğrencide de olumlu yönde katkı sağlamış ve öğrencilerin yazma hızlarını kontrol etmelerine imkân tanımıştır. Buna bağlı olarak üç öğrencide de yazma hızında artış gözlenmiştir. Özellikle dik temel harflerde kalem kavrama sıklığının fazla olması bazı durumlarda hızı etkilese de süreçteki etkinliklerle kelime sayılarında artış sağlanmıştır. Bu durum ilgili araştırmalarda da belirtildiği gibi gerekli planlamaların yapılması neticesinde yazma hızında artış olabileceği bulgusunu desteklemektedir (Arslan, 2012; Arslan ve Bağcı, 2017; Chang & Yu, 2009; Güneş, 2007; Kodan, 2016; Tseng & Chow, 2000).

Kavaslıoğlu, (1993)’e göre özellikle öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarla anlaşma yapılmalı ve ilgi duydukları, başarılı oldukları konularda birlikte çalışılmalıdır. Başarı duygusunu duyabilecekleri az sayıda ödev verilmeli; öğrenimi kolaylaştırıcı araç gereçlerden yararlanılmalıdır. Bunlara ek olarak öğrencilere sorumluluk verilmeli ve sınıf içinde algı motor alıştırmalara (gör-çiz, duy-oku, gör-yaz, duy-yaz vb.) ve oyunlara (resimli hafıza kartları, resimli bulamacalar, resimli öyküler vb.) yer verilmelidir. Son olarak denge ve devinim alıştırmaları ayrı saatte yapılmalıdır. Bu araştırmada her üç öğrenciyle beraber kurallar belirlenmiş ve semboller üzerinde konuşulmuştur. Arkasından ilk hafta çizgi çalışmalarına, ince ve kalın motor becerilerini gelişimine odaklanılmıştır. Bu süreçlerde kullanılan kalem tutmaç hem sembol olarak hem de bir uyarıcı olarak kullanılmıştır. Süreç boyunca kullanılan kum saati öğrencilerin kendilerini düzenlemelerine olanak sağlamıştır. Harf çalışmalarında kısa ödevler verilmiş ve başarıyı tatmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Örneğin “A” harfi için evde bulunan bir malzeme ile çiziminin yapılması istenmiştir. Harf öğretimi bitene kadar üç öğrenci içinde yardımcı araçlar kullanılmıştır. Örneğin 3D Kalem, Moteks Kabartma Makinesi, Oyun hamurları, eliş kağıtları, kartonlar ve renkli kalemler vb.

kullanılarak öğrencelerin birden fazla duyu organı harekete geçirilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda yapılan çalışmaların öğrencilerin öğrendiklerin algılamasını kolaylaştırdığı görülmüştür. Öğrencilere her hafta “Oyunlarım” başlığı altında verilen bu sorumluluklar gelişimlerini izlemeyi de sağlayıp haftalık değerlendirmelere katkı sağlamıştır. Son olarak öğrencilerin görme, işitme ve dokunma duyularına olanak sağlayan etkinlikler ve stratejilere yer verilmiştir. Bu kapsamda dijital ortamda yararlanılan web uygulamalarının da olumlu yönde katkısı olmuştur. Nitekim bu araştırma kapsamında da uzaktan eğitim sürecinde programlara yapılan eklemeler (Google formun sesli komut özelliği, kelime bulutu programı) ve farklı görsellerden yararlanılması programlarda yer alan amaçlara ulaşmada yararlı olmuştur. Bu sonuç Sarıçam, Özdoğan ve Ünal, (2020) yaptığı çalışmadaki Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda web uygulamalarının kullanılmasının uzaktan eğitim sürecini olumlu etkilediği yönündeki görüşlerini desteklemektedir. Bunlara ek olarak resimli ve hikâye edici görsellerden yararlanılarak uzaktan eğitim süreci desteklenmiştir. Yapılan çalışmalar her üç öğrencide de pozitif yönde bir katkı sağlamıştır. Kaplan ve Gülden, (2021) çalışmalarında Türkçe dersi açısından uzaktan eğitimin belirli sebeplere bağlı olarak aksayan yönleri söz konusu olsa da sistemde ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine yönelik iyileştirmeler yapıldığında uzaktan eğitim ortamının Türkçe öğretimi kazanımlarının edinilmesine son derece uygun bir zemine sahip olduğunu söylemektedir.

Bu araştırmada harf öğretimi tamamlandıktan sonra öğrencilerin kelime ve cümle yapılarında eksik oldukları noktalara değinilmiştir. Bu kapsamda öncelikle cümleyi oluşturan unsurlara, arkasından noktalama ve imla kurallarına son olarak da bağımsız cümle yapıları oluşturmaları üzerinde durulmuştur. Bu konularda gelişme gösteren öğrencilere başlarda seviyelerine göre metinler seçilirken son haftalara girildiğinde serbest yazı çalışmalarına ağırlık verilerek, bu alandaki eksiklikleri de giderilmeye çalışılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre cümle kurmadaki problemlerin üstesinden gelmek, çocuklar için birkaç nedenden dolayı önemlidir. İlk olarak, bu süreçlerde cümle oluşturma becerileri ile ilgili sorunlar planlama, içerik ve düzenleme gibi diğer süreçlerle müdahale edildiğinde; öğrencilerin daha üst düzey becerilere geçişlerini kolaylaşmaktadır (Bereiter & Scardamalia, 1986; Graham, 1992). İkincisi, etkili yazma biçimleri hakkında bilgi eksikliği cümle düzeyinde bir yazarın düşüncelerini

metne çevirmek için yeteneğini engeller (Hayes & Flower, 1986). Son olarak, iyi tasarlanmış zor yapılar, dilbilgisi açısından doğru cümleler olabilir fakat başkalarının okuması için öğrencinin yazdığı materyali daha zor hale getirebilir (Saddler, Behforooz & Asaro, 2008). Bu araştırmalarda da belirtildiği gibi iyi tasarlanmış metinler her ne kadar gramer açısından iyi sonuçlar verse de metinlerin içeriğinin ve zorluğunun öğrencilerin seviyesine göre ayarlanması gerekmektedir. Bu yapılan çalışmalar neticesinde her üç öğrenci içinde seviyelerine göre seçilen metinlerin ve ilgi alanlarına göre yazılan yazıların öğrencilerin yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucunu desteklemiştir.

Yazma güçlülüğü öğrencilere müdahale süreçleri çoklu duyuşal etkinlikleri, aşamalı paragraf yazma teknikleri, kalem tutma ve diğler ergonomik becerilerin öğretilmesini de içermektedir (Arslan ve Bağcı, 2017; Erez & Parush, 1999; Richard, 1999; Rosenblum, Goldstand ve Parush, 2006; Temur, Aksoy ve Tabak, 2012; Yıldız, Açıan, Berber, Bulut ve Zalımlıhan, 2015). Bunlara ek olarak yazma güçlülüğü olan çocukların daha fazla silme, yorgunluk veya el ağrısı hakkında şikayet etmekte, ödevlerini yazmaya ve yapma konusunda gönüllü değillerdir (Benbow, 1995; Cornhill & Case-Smith, 1996; Feder, Majnemar & Synnes, 2000; Tseng & Chow, 2000). Bu araştırma ile öncelikli hedeflerden biri de öğrencilerin kalem, defter, silgi kullanımları olmuştur. Bunların yanı sıra ergonomik faktörler üzerinde de durulmuştur. Özellikle kaleme uygulanan baskı ve yanlış kalem tutuşun yarattığı olumsuzlukların üstesinden gelinmeye çalışılmıştır. İlk haftadan itibaren sembol olarak kullanılan kalem tutmaçlar hem öğrencileri motive etmiştir hem de kalem tutuşlarını olumlu yönde etkilemiştir. Charles Long, Conrad, Hall ve Furler (1970) yazı için, gerekli olan ince hareketlere izin veren önemli bir yapı olduğunu belirtmektedir.

Bu araştırma süresince kopyalama, dikte ve serbest yazı çalışmalarında her üç öğrenci için de ilgilendikleri konularda yaz yazabilmeleri sağlanmıştır. Bunlar yapılırken seçimleri öğrencilerin yapmasına özen gösterilmiştir. Kararsız kaldıkları durumlarda araştırmacı ile beraber ilgileri ve sevdikleri şeyler üzerine sohbetler edilmiş ve keyif alacakları, yazarken sıkılmayacakları konularda yazılar yazılmıştır. Bu çalışmalar yazılan yazılarda her üç öğrenci içinde anlamlı sonuçlar vermiştir. Özellikle sevdikleri konularda yazı yazarken yazma kurallarına dikkat etmişlerdir. Bu sonucu Jacob ve Furgerson'un (2012) yaptıkları çalışma da şu şekilde desteklemektedir; öğrenciler

sıklıkla ilgilenmedikleri konuları seçebiliyorlar ve araştırması daha kolay zannedebiliyorlar. Bu durum görüldüğü kadar kolay olmuyor. Bu nedenle durum ne olursa olsun, bir yazma konusu seçerken öğrencilerin merakını artıran şeyler seçilmelidir. Böyle bir durumda öğrencilerin ilgilendikleri şeyleri yazmaları onlar için eğlenceli, canlandırıcı ve üzerinde çalışmaktan zevk aldıkları için yazı yazma kolay bir hal alacaktır.

Öğretmen, öğrencilerin yeni düşünceler ortaya koymalarını, önerilerini, yaptıkları açıklamaları, sorduğu soruları, arkadaşlarını ve çevreleri ile olan ilişkilerini, öğrencilerin iç disipline sahip olup olmadıklarını, takdir etme duygularını, toplum değerlerini ölçü edinip edinmediklerini gözlemeli ve bunları kazandırmaya yönelik önlemler almalıdır (Welton & Mallan, 1997, akt. Deveci ve Selanik, 2009). Bu bilgilere göre öğrencinin yazma güçlüğüne giderilmesine yönelik olarak tasarlanan bir eylem araştırması yalnızca araştırmacı ve katılımcı arasında gerçekleşen tek boyutlu bir süreç değildir şeklinde yorumlanabilir. Yıldız (2013) yaptığı araştırmasını tasarlarken çok boyutluluğu dikkate almış, değişkenleri mümkün olduğunca önceden belirlenmiş ve değişkenlerin sürece olumlu katkı sağlaması için gereken önlemleri almıştır. Bu araştırma kapsamında da öğrencilerin özellikleri belirlenirken tüm değişkenler detaylı bir şekilde kontrol edilmeye çalışılmıştır. Böylece öğrencilere göre etkinlik ve stratejilere yer verilmiştir. Ayrıca süreç boyunca öğrenci, veli ve öğretmenleri ile birlikte çalışılmıştır. Araştırmacının öğrenci, veli ve öğretmen ile olan iş birliği, her üç öğrencinin de derse olan tutumunu olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Süreç içerisinde gelişen ve şekillenen durumlara karşı hassas olunmuş, karşılaşılan sorunlara pratik çözümler üretilmiştir. Bu kapsamda öğrenciler için hazırlanan programlarda esnek davranılmış olup; zaman, süre yer ve mekân kısıtlaması olmaksızın öğrencilerin özgür hissettikleri bir ortamda çalışılmıştır. Bu çalışmada üç öğrenci için hazırlanan tüm etkinliklerde sadece programlara bağlı kalınmamış süreç temelli bir yaklaşımla ilgileri ve ihtiyaçlarına göre bağımsız çalışmalar yapmalarına imkân tanınmıştır. Bu durum hem öğrencilerin kendilerine olan güvenini arttırmış hem de sevdikleri şeyler üzerine düşünürken yaratıcılıklarını sergileme imkânı sağlamıştır. Örneğin süreçte ÖĞR1 ile ortaya çıkan “Harf Ağacı” etkinliği, ÖĞR2 ile ortaya çıkan “Harf Havuzu” ve ÖĞR3 ile yapılan “Emoji Starteji” öğrencilerin öğrenmelerini

kolaylaştırıcı etki yaratmıştır. Özellikle öğrencilerle birlikte hazırlanan etkinliklerin konuları daha çabuk kavramalarına ve motivasyonlarının artmasına olanak sağlamıştır. Bu sonuç yazı öğretiminde etkinliklerin kullanıldığı çalışmalarla tutarlılık göstermiştir (Akyol ve Sever, 2019; Berninger vd., 1997; Calkins, Hartman & White, 2005; Calp, 2013; Çınar Özdemir, 2006; Graham Harris & Fink, 2000; Kaya, 2016; Kaya, Ateş, Kasım Yıldırım ve Rasinski, 2020; Koenig vd., 2016; Kodan, 2016; Kuşdemir, Kurban ve Bulut, 2018; Lehman, 2011; Murray, 1985; Strunk & White, 1999; akt. Serravallo, 2017; Yıldız, 2013). Bunlara ek olarak Richard (1999) çalışmasında yazma sürecinde güçlük yaşayan öğrencilere yönelik bazı önlemlerden bahsetmektedir. Bu önlemlerden bazılarının; yazı stili konusunda tercihin öğrenciye bırakılması, anında dönüt verme, kısa yazma çalışmaları, yazma görevlerini tamamlamak için daha fazla zaman verme, bilgisayar ve diğer elektronik araçların kullanılması olduğunu belirtmektedir. Bu bilgilerden de yola çıkarak araştırmada yapılan günlük ve haftalık değerlendirmeler var olan performansın daha somut ortaya konulmasına olanak sağlarken; süreçte verilen anında dönütler yukarıda da bahsedildiği gibi her üç öğrenci için olumlu sonuçlar vermiştir. Bunlara ek olarak araştırma süresinde her üç öğrenci için de cümle kurulumuna başlandığı haftadan itibaren kısa yazma görevleri ile başarı duyguları arttırılmaya çalışmıştır. Bu süreçlerde tüm öğrencilere yeteri kadar zaman tanınmış ve zorlanmamışlardır.

2. Araştırmanın ikinci alt probleminde, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası yazma güçlüklerine yönelik görüşleri incelenmiştir. ÖĞR1, ÖĞR2 ve ÖĞR3'ün uygulama öncesi ve uygulama sonrası görüşlerine yönelik sonuç ve tartışmaya aşağıda yer verilmiştir.

Uygulama öncesi ve uygulama sonrası üç öğrencinin görüşleri dikkate alındığında yazma sürecine yönelik olumlu bir tutum geliştirdikleri, kalem ve defter tutuşlarında değişmelerin olduğu ve daha rahat yazdıkları, silgi kullanımına dikkat ettikleri, vücut konumlarına özen gösterdikleri ve kendilerine güvenin arttığını belirtmişlerdir. Bu nedenle uygulanan eylem planlarının öğrencileri olumlu yönde etkilediği ve bu tarz uygulamaların öğrencilerin yazmaya karşı eğlenceli bir ortam hazırladığı ve hayal güçlerini geliştirdiği görülmüştür. Bu alanda yapılan diğer araştırmalarda da yazı öğretimi sonucunda öğrencilerin yazmaya karşı olumlu bir tutum sergiledikleri ve kendilerine olan güvenlerinin arttığı görülmüştür (Akyol ve Sever, 2019; Calp, 2013;

Chuang, Kuo, Chiang, Su & Chang, 2013; Gray, 1964; Harris, Graham & Mason, 2006; Kaya, 2016; Kodan, 2016; Pontello, 1999; Rosenblum, Goldstand ve Parush, 2006; Sassoon, 1986; Yıldız, 2013).

3. *Araştırmanın üçüncü alt problemde*, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma becerileri ile ilgili velilerinin görüşleri incelenmiştir. Bu kapsamda ÖĞR1, ÖĞR2 ve ÖĞR3'ün uygulama öncesi ve uygulama sonrası velilerinin görüşlerine ilişkin sonuç ve tartışmaya aşağıda verilmiştir.

ÖĞR1, ÖĞR2 ve ÖĞR3 için uygulama öncesi ve uygulama sonrası velilerin görüşlerine bakıldığında; velilerin yazma güçlüğüne yönelik algılarının olumlu yönde değiştiği ve yazma güçlüğü'nün tanımına ilişkin daha net bilgiler verildiği görülmüştür. Bunların dışında velilerin çocuklarının yazılarına ve uygulanan eğitime ilişkin olarak; çocuklarının kalem tutuş, defter ve silgi kullanımı, uygun oturuş pozisyonları, noktala ve imla kuralları ile yazıya ilişkin diğer tüm unsurlar konusunda dikkat ettiklerini; kendi kendilerini kontrol ettiklerini söylemişlerdir. Yapılan çalışmalarda öğretimin önemli bileşenlerinden olan veliler, ilkokuma yazma öğretmenlerinden etkili bir ilkokuma yazma eğitimi gerçekleştirmelerini beklemektedirler (Doygünel ve Güneyli, 2018; Erginer, 1996). Velilerin görüşlerine ilişkin sonuçlar öğrenci velilerine göre yapılan bu çalışmanın etkili olduğu yönündedir.

Okulda öğrenilenlerin evde tekrarını yaptırmanın, çocukların derslerini ve ihtiyaçlarını takip etmenin ve ödevlerini yaptırıp kontrol etmenin velilerin önemli sorumlulukları arasında yer aldığı görülmektedir (Solyalı ve Işıktaş, 2020). Bu kapsamda her üç öğrencinin velisi de her ne kadar pandeminin zorlu koşulları içinde çalışma durumları olsa da çocukları için ellerinden geleni yapmış olup; çocuklarının gelişimlerine katkı sağlamışlardır. Bu sonuçlar velilerin çocuklarına ayırdıkları zaman ile çocuklarının okuma ve yazma başarısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur sonucunu desteklemektedir (Şahin ve Tuğrul, 2019). Aynı zamanda pandemi sürecinde çalışma koşullarının veliler açısından zor olması bazı haftalar çocuklarına yeteri kadar zaman ayıramadıkları yönünde olmuştur. Bu sonuçlar Padak ve Rasinski (2006) yapmış oldukları çalışmada yer alan, velilerin birçoğunun yoğun çalıştığı ve çocuğunun evde eğitimi için ayıracak çok fazla zamanı olmadığı yönündeki sonuçlarla da tutarlılık göstermektedir.

Bu araştırma kapsamında öğrencilerin velilerinin sadece yazmaya değil aynı zamanda okumaya karşı da olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı oldukları gözlemlenmiştir. Öztürk ve Aksoy, (2016) 'a göre velilerin büyük çoğunluğunun (%81,5) çocuklarının ödevlerine yardımcı olduğunu, yarıya yakınının ise (%40,7) çocuğuyla birlikte kitap, dergi, gazete, internet vb. yayınları okuduğunu belirtmiş, çocuklarının okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerinde önemli bir katkı sağladıklarını belirtmiştir. Veliler elbette ki çocuklarıyla birlikte hem çocuklarının hem de kendilerinin zevk aldığı ve eğlendiği etkinlikler yapmalıdırlar. Özellikle de çocuklarının isteklerine öncelik vermelidirler. Bu araştırma sonuçları dikkate alındığında eylem planında yer alan etkinliklerin öğrenciler ve velilerle birlikte yapılması hem öğrencilerin hem de velilerin keyif aldıkları sonucu ile tutarlılık göstermektedir.

Tüm bu sonuçlara ek olarak araştırmanın yapıldığı sürecin de dikkate alınması gerekmektedir. Pandemi hayatın olağan akışını değiştirmiştir. Pandemi'nin etkisini kontrol altına alabilmek için tam veya yarı zamanlı sokağa çıkma yasakları, evden çalışma ya da dönüşümlü çalışma sistemi ve uzaktan eğitim sistemi gibi uygulamalara geçilmiştir (Zhao, 2020; Bozkurt, 2020). Araştırma sonuçları pandemi koşullarından doğrudan veya dolaylı olarak etkilenmiştir. Özellikle yüz yüze eğitimlerde tedbirlerin alınması aşamasında; tam kapanmanın olduğu zamanlarda ise uzaktan eğitim sürecine geçilmesi gerekmiştir. Bu nedenle uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ve ailelerle iletişimin olumsuz etkilendiği zamanlar olmuştur. Bunun temel sebeplerinden biri de bağlantı sorunlarıdır. Araştırmalar pandemi döneminde özellikle ilk okuma-yazma öğretiminin uzaktan eğitim sürecinde internet erişiminde sorun yaşandığını göstermiştir (Gürbüz ve Yılmaz, 2021; Kesik ve Baş, 2021). Bu sorunlar aynı zamanda aile ile olan iş birliğini de etkilemiştir. Gürbüz ve Yılmaz, (2021) çalışmalarında uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin %60'ının öğretmen-aile iş birliğinde sorun yaşadığını belirtmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında bu araştırma kapsamında da benzer durumlar yaşandığı söylenebilir.

Eylem araştırması olarak tasarlanan bu çalışmada ilköğretimde öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinin yazma güçlükleri, öğrencilerin yazma güçlüklerine göre hazırlanan eylem planlarının yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisi ve yazma ile ilgili görüşleri ortaya konmuştur. Araştırmanın uygulama sürecinde hazırlanan eylem planlarında etkinlikler gerçekleştirilmiş, öğrencilerin yazma

güçlüğüne fark edilebilir oranda azaldığı, yazma becerilerinin geliştiği ve öğrencilerin yazmaya karşı ilgi ve isteklerinin arttığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerle yapılan görüşmeler doğrultusunda öğrencilerin yazma konusunda bilgilerinin arttığı, uygulanan stratejiler ve etkinlikler ile yazmayı sevdikleri, yazma güçlüğüne ilişkin farkındalık kazandıkları ve yapılan etkinlikleri beğendikleri görülmüştür. Son olarak öğrencilerin velileri ile yapılan görüşmelerde yazma güçlüğüne yönelik bilgilerinin arttığı, yazma güçlüğüne giderilebilir bir problem olduğunu, yapılan etkinliklerden ve araştırma sürecinden memnun oldukları görülmüştür.

Teorisini, Vygotsky'nin (1978) bilişsel gelişim kuramının önemli kavramlarından olan yakınsal gelişim alanına dayandıran bu çalışmanın yazma güçlüğü ile ilgili diğer eylem araştırmaları gibi başarıya ulaştığı söylenebilir (Akyol ve Sever, 2019; Calp, 2013; Çınar Özdemir, 2006; Kaya, 2016; Kodan, 2016; Yıldız, 2013). Eylem araştırmasının yöntem olarak kullanıldığı bu çalışmanın sonuçları genellenmediğinden, yapılan sonuç ve öneriler araştırmanın çalışma grubundan yola çıkılarak yapılmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulamaya ve araştırmaya yönelik öneriler aşağıda verilmiştir.

- 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin yazma güçlüğü gidermek için yapılan bu çalışmada, öğrencilerin yazılarının biçimsel yönden geliştirilmesine odaklanılmıştır. Yazma güçlüğü çeken öğrencilerin serbest yazma becerilerini geliştirmeye dönük çalışmalar yapılabilir.
- Araştırma süresince yapılan etkinliklerin ve stratejilerin öğrencilerin yazma güçlüklerini giderme noktasında olumlu etkiler yarattığı görülmüştür. O halde farklı yaş gruplarıyla da benzer çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada uygulanan yöntem ve teknikler ve stratejiler öğrencilerin özelliklerine göre detaylı hazırlanmıştır. İleriki çalışmalarda benzer etkinlik ve stratejiler bilgisayar, tablet ve web uygulamalarının desteği alınarak öğretim süreci zenginleştirilebilir.
- Bu araştırmada kullanılan 3D kalem, Moteks Kabartma Makinası, Kalem tutmaç vb. araç gereçlerin öğrencilerin yazı çalışmaları ile ilgili tutumlarında

olumlu bir değişimi sağladığı ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda teknolojik araçlar, gelecekte yapılacak yazı güçlüğü konulu çalışmalarda daha çok kullanılabilir.

- Bu çalışmada, pandemide tam kapanmanın olduğu zamanlarda uzaktan eğitim sürecine geçilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinin olumsuz etkilerini azaltmak adına öğrenciler için hazırlanan programlarda WEB 2 uygulamalarından yararlanılmıştır. Bu nedenle uzaktan eğitimde WEB 2 uygulamalarının öğrenciler üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Yazı ğretimine yönelik çalışmalarda WEB 2 uygulamaları daha yoğun kullanılabilir.
- Bu alışma Pandemi şartlarında gerçekleştiği için özellikle tam kapanmanın olduğu zamanlarda uzaktan eğitim sürecine geçilmiştir. Bu nedenle, yazma güçlüğünü giderme noktasında yapılan etkinliklerin daha verimli yürütülmesi için, araştırmacılar tarafından online uygulamalar geliştirilebilir.
- Yazma güçlüğünün giderilmesi için yapılan bu araştırmada, etkinlikler sonrasında sadece yazma becerisinin geliştirilmesi üzerine çalışılmıştır. Yazma becerisinin yanında okuma, anlama, dinleme vb. alanlara yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada kullanılan etkinlikler öğrencilerin yazılarının biçimsel yönde gelişimine katkı sağlamıştır. Bu araştırma sonuçları dikkate alınarak öğretmenler, öğrencilerin dike ve serbest yazı alanındaki gelişimlerine katkı sağlayacak etkinlikler yapabilirler.
- Araştırma sonuçları, 3D kalem, Moteks Kabartma Makinası, Kalem tutmaç vb. araç gereçlerin öğrencilerin yazılarının gelişmesine olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Öğretmenlere, bu araçların kullanılması ile ilgili bilgi verilebilir, yazı ğretiminde kullanmaları, teşvik edilebilir.
- Bu araştırma Pandemi şartlarında gerçekleştiği için yüz yüze eğitimin yapılamadığı durumlarda web uygulamalarından yararlanılmıştır. Öğrenciler için bu uygulamaların faydalı olduğu görülmüştür. Bu nedenle, öğretmenler yazma güçlüğünü giderme noktasında uzaktan eğitim süreçlerinin daha verimli yürütülmesi için farklı web uygulamalarından yararlanabilir.
- Uygulama esnasında öğrencilere verilen anında dönütlerin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Bu araştırma sonucu dikkate

alındığında sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin yazma becerisi geliştirirken dönütün önemini dikkate alarak öğrencilerine katkı sağlayabilirler.

- Bu araştırmada, uygulama öncesi, sırası ve sonrası verilen pekiştireçlerin öğrencilerin derse olan ilgisini ve motivasyonlarını arttırdığını göstermektedir. Bu sonuçlar dikkate alındığında öğretmenler, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirirken farklı pekiştireçlerden yararlanabilirler.
- Uygulama sürecinde kullanılan yöntem, teknik ve stratejiler öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesine katkı sağlamıştır. Bu araştırmanın sonuçları dikkate alındığında, veliler yazma güçlüğü çeken çocuklarının yazıya yönelik tutumlarını yükseltecek bu tarz çalışmalara yer verebilirler.
- Bu araştırmada araştırmacının öğrencilerle birebir çalışması ve süreç boyunca onlara rol model olması, öğrencilerin yazma becerilerine katkı sağlamıştır. Bu nedenle velilere, çocuklarının yazma becerilerini geliştirmek ve yazıya olan ilgilerini arttırmak için onlara model olacak şekilde yazı çalışmaları yapmaları önerilmektedir.
- Uygulama öncesi, sırası ve sonrası velilerle kurulan iletişim öğrencilerin yazma konusundaki gelişimlerine katkı sağlamıştır. Bu kapsamda yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin velileri ile öğretmenleri arasında düzenli iletişimin önemli olduğu önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Acarlar, F. (2002). Çocuklarda dilin değerlendirilmesi: betimleyici yaklaşım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1), 121-127.
- Akgül, F. (2021). *Sanal ortamlarda okuma ve yazma güçlüklerini gidermeye yönelik paylaşılan etkinlik sayfalarının özellikleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Akyol, H. (2007). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri* (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. ve Sever, E. (2019). Okuma yazma güçlüğü ve bir eylem araştırması: ikinci sınıf örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 685-707.
- Alston, J. (1983). A legibility index: can handwriting be measured?. *Educational Review*, 35(3), 237-242.
- Alston, J., & Taylor, J. (1987). *Handwriting: Theory, research and practice*. Nichols Publishing Company, PO Box 96, New York, NY 10024.
- Ates, S., Cetinkaya, C., & Yildirim, K. (2014). Elementary school classroom teachers' views on writing difficulties. *International online journal of educational sciences*, 6(2).
- Andrews, J. F., & Gonzales, K. (1992). Free writing of deaf children in kindergarten. *Sign Language Studies*, 74, 63-78.
- Arslan, D. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin yazı öğretimlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2829-2846.
- Arslan, D. ve Bağcı, H. (2017). İlköğretim öğrencilerinin (2.-7. sınıf) yazı hızı: kesit çalışması. *Journal of International Social Research*, 10(50).
- Artut, K., Demir, H. (2003). *Güzel yazı teknikleri ve öğretimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ates, S., Cetinkaya, C. ve Yıldırım, K. (2014). Elementary School Classroom Teachers' Views on Writing Difficulties. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2).

- Aşılioğlu, B. (1993). *Ortaokullarda Türkçe öğretimi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ayrancı, B. B. ve Temizyürek, F. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin serbest yazma tutumlarına dair ölçek geliştirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 704-716.
- Ayres, A. J. (1989). *Sensory Integration and Praxis Tests*. Los Angeles: Wesern Psychological Selvices.
- Baliram, N., & Ellis, A. K. (2019). The impact of metacognitive practice and teacher feedback on academic achievement in mathematics. *School Science and Mathematics*, 119(2), 94-104.
- Balyer, A. ve Gündüz, Y. (2011). Değişik ülkelerde okul müdürlerinin yetiştirilmesi: Türk eğitim sistemi için bir model önerisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2).
- Barnett, A. L., Prunty, M., & Rosenblum, S. (2018). Development of the Handwriting Legibility Scale (HLS): A preliminary examination of Reliability and Validity. *Research in Developmental Disabilities*, 72, 240-247.
- Başar, M. ve Alkan, G. B., (2020). Disgrafili öğrencilerin yazma hatalarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 371-388.
- Başaran, M. ve Akyol, H. (2019). Dördüncü sınıf öğrencilerinin yazmanın ergonomik unsurları açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(1), 1-14.
- Bayraktar, Ö. (2006). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda yaptıkları hatalar* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baxter, D. M., & Warrington, E. K. (1985). Category specific phonological dysgraphia. *Neuropsychologia*, 23(5), 653-666.
- Benbow, M. (1987). *Sensory and motor measurements of dynamic tripod skill* (Doctoral dissertation, Boston University, Sargent College of Allied Health Professions).

- Benbow, M., Hanft, B. E., & Marsh, D. (1992). *Handwriting in the classroom: Improving written communication*. American Occupational Therapy Association.
- Benbow, M. (1995). Principles and practices of reaching handwriting. In A. Henderson & C. Pehoski (Eds.), *Hand function in the child: Foundations for remediation* (pp. 255-281). St. Louis: Mosby.
- Benik, T. (2018). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin ve yazma hızlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1986). Chapter 8: Levels of inquiry into the nature of expertise in writing. *Review of research in education*, 13(1), 259-282.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (4th ed.). Newbury Park: Allyn & Bacon.
- Berninger, V. W., Vaughan, K. B., Abbott, R. D., Abbott, S. P., Rogan, L., Brooks, A., et al. (1997). Treatment of handwriting problems in beginning writers: Transfer from handwriting to composition. *Journal of Educational Psychology*, 98, 652-666.
- Bilgen, Ö. B. ve Doğan, N. (2017). Puanlayıcılar arası güvenirlik belirleme tekniklerinin karşılaştırılması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 8(1), 63-78.
- Black, P., & William, D. (1998) Assessment and classroom learning, *Assessment in Education*, 5(1), 7-74. doi:10.1080/0969595980050102.
- Blanche, P. (2004). Using dictation to teach pronunciation. *Linguagem & Ensino*, 7(1), 175-191.
- Bonny, A. M. (1992). Understanding and assessing handwriting difficulties: Perspective from the literature. *Australian Occupational Therapy Journal*, 39, 7-15.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim

- paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*. 6(3), 112-142.
- Bağcı, Ö., & Bozyer, Ö. (2018, June). Eğitimde Oyunlaştırma Örnekleri. In ICPESS (International Congress on Politic, Economic and Social Studies) (No. 4).
- Bub, D., & Kertesz, A. (1982). Deep agraphia. *Brain and Language*, 17(1), 146-165.
- Buran, A. (2015). Nitel araştırmada veri toplama. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları içinde* (s. 43-58). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Calp, M. (2013). Yazma problemi olan bir öğrenciye bitişik eğik yazı öğretimi (Bir Eylem Araştırması). *E-İnternational Journal of Educational Research*, 4(1).
- Camacho, A., Alves, R. A., & Boscolo, P. (2021). Writing motivation in school: a systematic review of empirical research in the early twenty-first century. *Educational Psychology Review*, 33(1), 213-247.
- Cahill, S. (2009). Where does handwriting fit in? Strategies to support academic achievement. *Intervention in School and Clinic*, 44, 223-229.
- Calkins, L. M., Hartman, A., & White, Z. (2005). *One to one: The art of conferring with young writers*. Heinemann Educational Books.
- Capellini, S. A., Giaconi, C., & Germano, G. D. (2017). Relation between visual motor integration and handwriting in students of elementary school. *Psychology*, 8(2), 258-270.
- Caramazza, A., & Miceli, G. (1990). The structure of graphemic representations. *Cognition*, 37(3), 243-297.
- Cardoso, A., Pereira, S., Silva, E., & Sousa, O. (2009). On the development of textual competence in primary education. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 9, 63-86.
- Case-Smith, J., (2005). *Occupational Therapy for Children*. 6th ed. Missouri: Mosby.
- Cavkaytar, S. (2010). İlköğretimde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yazma süreci modelinden yararlanma. *Journal of International Social Research*, 3(10).

- Cavkaytar, S. ve Yaşar, Ş. (2010). Yazılı anlatım becerilerinin öğretiminde dengeli okuma yazma yaklaşımından yararlanma: bir eylem araştırması, *Qualitative Studies*, 5(4), 24-37.
- Cavey, D. W. (1987). *Dysgraphia: Why Johnny Can't Write: A Handbook for Teachers and Parents*. Interstate Printers and Publishers, Inc., 19 N. Jackson St., PO Box 50, Danville, IL 61834-0050.
- Chang, S. H., & Yu, N. Y. (2009). Computerized handwriting analysis in children with/without motor incoordination. In *13th International Conference on Biomedical Engineering* (pp. 402-405). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Chang, S. H., & Yu, N. Y. (2013). Handwriting movement analyses comparing first and second graders with normal or dysgraphic characteristics. *Research in developmental disabilities*, 34(9), 2433-2441.
- Charles Long, I. I., Conrad, P. W., Hall, E. A., & Furler, S. L. (1970). Intrinsic-extrinsic muscle control of the hand in power grip and precision handling: an electromyographic study. *JBJS*, 52(5), 853-867.
- Charles, M., Soppelsa, R. and Albaret, J. M. (2003). *The concise assessment method for children's handwriting*, Paris: Editions et Applications Psychologiques.
- Chuang, W. T., Kuo, F. L., Chiang, H. K., Su, H. Y., & Chang, Y. H. (2013, January). Enhancing reading comprehension and writing skills among Taiwanese young EFL learners using digital storytelling technique. In *21st International Conference on Computers in Education, ICCE 2013*. Uhamka Press.
- Chung, P., & Patel, D. R. (2015). Dysgraphia. *International Journal of Child and Adolescent Health*, 8(1), 27.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and psychological measurement*, 20(1), 37-46.
- Collins, F. L., Baer, G. R., Walls, N., & Jackson, M. S. (1980). The development of a behavioral-assessment technique for evaluating gradual change in handwriting performance. *Behavioral Assessment*, 2(4), 369-387.

- Coltheart, M., Masterson, J., Byng, S., Prior, M., & Riddoch, J. (1983). Surface dyslexia. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 35(3), 469-495.
- Cornhill, H., & Case-Smith, J. (1996). Factors that relate to good and poor handwriting. *American Journal of Occupational Therapy*, 50(9), 732-739.
- Costello, P. J. M. (2007). *Action research* (1st ed.). New York: Continuum.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Siyasal Kitapevi.
- Cunningham-Amundson, S. (1992). Handwriting: Evaluation and intervention in school settings. In J. Case-Smith & C. Pehoski (Eds.), *Development of hand skills in the child* (pp. 63–78). Rockville, MD: American Occupational Therapy Association.
- Çelenk, S. (2007). *İlk okuma yazma programı ve öğretimi*, Ankara: Maya Akademi Yayıncılık.
- Çinar-Özdemir, Ö. (2006). *Disgrafi problemi olan çocuklarda üst ekstremit motor eğitiminin yazı yazma üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- De Vries, L., van Hartingsveldt, M. J., Cup, E. H., Nijhuis-van der Sanden, M. W., & de Groot, I. J. (2015). Evaluating fine motor coordination in children who are not ready for handwriting: which test should we take?. *Occupational Therapy International*, 22(2), 61-70.
- De La Paz, S. (2001). STOP and DARE: A persuasive writing strategy. *Intervention in School and Clinic*, 36(4), 234-243.
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için türkçe öğretimi* (7. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dennis, J. L. & Swinth, Y. (2001). Pencil grasp and children's handwriting legibility during different-length writing tasks. *American Journal of Occupational Therapy*, 55(2), 175- 183.
- Denton, P. L., Cope, S., & Moser, C. (2006). The effects of sensorimotor-based intervention versus therapeutic practice on improving handwriting performance

- in 6- to 11-year-old children. *American Journal of Occupational Therapy*, 60, 16–27.
- Deuel, R. K. (1995). Developmental dysgraphia and motor skills disorders. *Journal of Child Neurology*, 10(1), 6-8.
- Deveci, H., & Selanik AY, T. (2009). İlköğretim öğrencilerinin günlüklerine göre günlük yaşamda değerler. *Journal of International Social Research*, 1(6).
- Di Brina, C., Caravale, B., & Mirante, N. (2021). Handwriting in Children with Developmental Coordination Disorder: Is Legibility the Only Indicator of a Poor Performance?. *Occupational Therapy In Health Care*, 1-15.
- Dinkelman, T. (1997). The promise of action research for critically reflective teacher education. *The Teacher Educator*, 32(4), 250-274.
- Doğan, A. (1993). *Türkçenin gücü*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Donoghue, D. (1981). *Ferocious alphabets*. Columbia University Press.
- Doygunel, A., & Güneyli, A. (2018). Öğretim liderleri olarak okul yöneticilerinin görüşleri temelinde ilkokuma yazma eğitiminin değerlendirilmesi: Kıbrıs örneği. *İlköğretim Online*, 17(1).
- Duijnhouwer, H., Prins, F. J., & Stokking, K. M. (2012). Feedback providing improvement strategies and reflection on feedback use: Effects on students' writing motivation, process, and performance. *Learning and Instruction*, 22(3), 171-184.
- Dursunoğlu, H. (2010). İlk okuma yazma öğretiminde sesi sezdirmeye yönelik olarak yararlanılabilecek bazı görseller. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 91-105.
- Duval-White, C. J., Jirikowic, T., Rios, D., Deitz, J., & Olson, H. C. (2013). Functional handwriting performance in school-age children with fetal alcohol spectrum disorders. *American Journal of Occupational Therapy*, 67(5), 534-542.

- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. McGraw-Hill Education (UK).
- Ediger, M. (2001). *Assessing Handwriting Achievement*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 346 082.
- Englert, C. S., Raphael, T. E., Anderson Helene M. Anthony, L. M., & Stevens, D. D. (1991). Making strategies and self-talk visible: Writing instruction in regular and special education classrooms. *American Educational Research Journal*, 28(2), 337-372.
- Ennis, R. P., Jolivet, K., & Boden, L. J. (2013). STOP and DARE: Self-regulated strategy development for persuasive writing with elementary students with E/BD in a residential facility. *Education and Treatment of Children*, 36(3), 81-99.
- Erbaş, D. (2003). Var olan performans düzeyinin belirlenmesi ve yazılması. O. Gürsel (Ed.). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi* (69–80). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Erden, G., Kurdoğlu, F., Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(1), 5-13.
- Erginer, E. (1996). *İlkokuma ve yazma öğretimindeki öğretmen davranışlarının değerlendirilmesi ve sınıf öğretmenliği eğitimine yansımaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, Ö., Gülay, A. ve Uzuner, F. G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğüne ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 700-718.
- Erdoğan, Ö., Atas, M. ve Özdemir, C. (2016). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazmaya hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(186).
- Erez, N., & Parush, S. (1999). The Hebrew handwriting evaluation. *School of Occupational Therapy. Faculty of Medicine. Hebrew University of Jerusalem, Israel*.

- Erhardt, R.A. (1994). Developmental hand function: Theory, assessment and treatment. Tucson, AZ: Therapy Skill Builders.
- Erhardt, R., & Meade, V. (2005). Improving handwriting without teaching handwriting: The consultative clinical reasoning process. *Australian Occupational Therapy Journal*, 52, 199-210. 10.1111/j.1440-1630.2005.00505.x.
- Ferrance, E. (2000). *Action research*. LAB, Northeast and Island Regional Education Laboratory at Brown University.
- Feder, K. P., & Majnemer, A. (2003). Children's handwriting evaluation tools and their psychometric properties. *Physical & occupational therapy in pediatrics*, 23(3), 65-84.
- Feder, K., & Majnemer, A. (2007). Handwriting development, competency, and intervention. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 49, 312-317.
- Feder, K., Majnemer, A., & Synnes, A. (2000). Handwriting: Current trends in occupational therapy practice. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 67(3), 197-204.
- Fischer, J., & Rettig, M. A. (2004). Dysgraphia: When writing hurts. *National Association of Elementary School Principals*, 84(2), 155-158.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Frye, N. (2019). *The return of eden: five essays on milton's epics*. University of Toronto Press.
- Gay, L., Mills, G., & Airasian, P. (2012). Overview of qualitative research. *Educational research: Competencies for analysis and applications*.
- Gillespie, A., & Graham, S. (2014). A meta-analysis of writing interventions for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 80(4), 454-473.

- Glasspool, D. W., & Houghton, G. (2005). Serial order and consonant–vowel structure in a graphemic output buffer model. *Brain and Language*, 94(3), 304-330.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Journal of International Social Research*, 3(12).
- Gökdemir, M. A., (2021). *Görsel sanatlar eğitiminde edebiyat ürünlerinin öğrencilerin üç boyutlu çalışmalarına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Graham, S., and Miller, L. (1980). Handwriting research and practice: A unified approach. *Focus Exceptional Children* 13, 1-16.
- Graham, S. (1992). Issues in handwriting instruction. *Focus on exceptional children*, 25(2).
- Graham, S. (1999). The role of text production skills in writing development: A special issue-I. *Learning Disability Quarterly*, 22(2), 75-77.
- Graham, S. (2006). Writing. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 457–478). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graham, S. (2013). It all starts here: Fixing our national writing crisis from the foundation. <https://srsdonline.org/teachers-ofwriting/> adresinden erişilmiştir.
- Graham, S., Berninger, V. W., Abbott, R. D., Abbott, S., & Whitaker, D. (1997). The role of mechanics in composing of elementary school students: A new methodological approach. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 170–182.
- Graham, S., Berninger, V., Weintraub, N., & Schafer, W. (1998). Development of handwriting speed and legibility in grades 1–9. *The Journal of Educational Research*, 92(1), 42-52.
- Graham, S., & R. Harris, K. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational psychologist*, 35(1), 3-12.
- Graham, S., Harris, K. R., & Fink, B. (2000). Is handwriting causally related to learning to write? Treatment of handwriting problems in beginning writers. *Journal of educational psychology*, 92(4), 620.

- Graham, S., & Harris, K. R. (2005). Improving the writing performance of young struggling writers: Theoretical and programmatic research from the center on accelerating student learning. *The journal of special education*, 39(1), 19-33.
- Graham, S., Harris, K. R., Mason, L., Fink-Chorzempa, B., Moran, S., & Saddler, B. (2008). How do primary grade teachers teach handwriting? A national survey. *Reading and Writing*, 21(1), 49-69.
- Graham, S., & Rijlaarsdam, G. (2016). Writing education around the globe: Introduction and call for a new global analysis. *Reading and Writing*, 29, 781–792. <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-016-9640-1>
- Graham, S., Struck, M., Santoro, J., & Berninger, 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*, 29(1), 43-60.
- Graham, S., Tavsanlı, O. F., & Kaldırım, A. (2021). Improving writing skills of students in turkey: a meta-analysis of writing interventions. *Educational Psychology Review*, 1-46.
- Graham, S., & Weintraub, N. (1996). A review of handwriting research: Progress and prospects from 1980 to 1994. *Educational psychology review*, 8(1), 7-87.
- Gray, W., (1964). *Okuma ve yazma öğretimi* (N. Yüzbaşıoğullar, Çev.), İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Grundy, S. (1988). *Three modes of action research*. In Kemmis, S. & McTaggart, R (Eds.), *The Action Research Reader* (3rd ed). Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Uygulamalı yazma eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınlar.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güneş, F. (2013). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Journal of Language and Literature*, 2(7), 71-92.

- Gündüz, Y. (2006). Çözümleme (cümle) yöntemi ile ses temelli cümle yönteminin karşılaştırılması. *Çağdaş Eğitim*, 333, 40.
- Gültekin, M. ve Aktay, E. G. (2014). İlk okuma yazma öğretiminde dikte çalışmaları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2).
- Gürbüz, E. ve Yılmaz, M. (2021). Pandemi döneminde ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri, *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(40),1088-1094.
- Gürgür, H. (2017). Eylem araştırması. İçinde, A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (ss. 31-80). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hamstra-Bletz, L., Blöte, A. W. (1990) The development of handwriting in primary school: A longitudinal study. *Perceptual and Motor Skills*, 70, 759–770.
- Hamstra-Bletz, L., & Blöte, A. W. (1993). A longitudinal study on dysgraphic handwriting in primary school. *Journal of Learning Disabilities*, 26(10), 689-699.
- Hamzadayı, E., & Çetinkaya, G. (2013). Dikte uygulamalarının 5. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama becerilerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 133-143.
- Heard, J., (1999). *Awakenning the Heart: Exploring Poetry in Elementary and Middle School*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hengirmen, M. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri: ve tömer yöntemi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Henkens, L. (2010). *Het onderwijs in het schrijven van teksten. De kwaliteit van het schrijfonderwijs in het basisonderwijs [Teaching writing. The quality of writing education in primary schools]*. Utrecht, the Netherlands: Inspectie van het Onderwijs.
- Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. H. (2006). Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American educational research journal*, 43(2), 295-340.

- Hayes, J. R., & Flower, L. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41(10), 1106-1113. doi:10.1037/0003-066X.41.10.1106
- Harmer, J. (2007). How to teach writing. (5th ed.). Pearson Education Limited.
- Hill, D. S., Ann Gladden, M., Porter, J. T., & Cooper, J. O. (1982). Variables affecting transition from wide-spaced to normal-spaced paper for manuscript handwriting. *The Journal of Educational Research*, 76(1), 50-53.
- Holter, I. M., & Schwartz-Barcott, D. (1993). Action research: What is it? How has it been used and how can it be used in nursing? *Journal of Advanced Nursing*, 128, 298-304.
- Höbek, G. (2017). *İlkokul öğrencilerinin yazma hızının belirlenmesi* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Huau, A., Velay, J. L., & Jover, M. (2015). Graphomotor skills in children with developmental coordination disorder (DCD): Handwriting and learning a new letter. *Human movement science*, 42, 318-332.
- Hui, W. Y., Brown, T., Yu, M. L., & Lyons, C. (2021). The Relationship between Parent-and Child-reported Perceptions of Children's Handwriting Quality and Skills. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 1-18.
- Ingles, J. L., Fisk, J. D., Fleetwood, I., Burrell, S., & Darvesh, S. (2014). Peripheral dysgraphia: Dissociations of lowercase from uppercase letters and of print from cursive writing. *Cognitive and Behavioral Neurology*, 27(1), 31-47.
- Jacob, S. A., & Furgerson, S. P. (2012). Writing interview protocols and conducting interviews: tips for students new to the field of qualitative research. *Qualitative Report*, 17, 6.
- Jameel, H. T., Nabeel, T., & Khalil, R. (2016). An Instrument for Handwriting: Teacher's Perceptions about Legibility. *Caspian Journal of Applied Sciences Research*, 5(5).
- Jongmans, M. J., Linthorst-Bakker, E., Westenberg, Y., & Smits-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*, 22, 549-566.
- Johnson, A. (2012). *Action Research: Methods of Collecting Data. A Short Guide to Action Research* (4th ed). Minnesota State University, Mankato.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. B. (2014). (5th edition). *Educational research methods: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Los Angeles, CA: Sage.
- Johnson, A. P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı* (2.Baskı). (Çev. Yıldız Uzun ve Meltem Özten Anay) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Jones, D., & Christensen, C. A. (1999). Relationship between automaticity in handwriting and students' ability to generate written text. *Journal of educational psychology*, 91(1), 44.
- Jones, S. (2005). Accommodations and modifications for students with handwriting problems and/or dysgraphia. *Heart to Heart: A Publication of the Williams Syndrome Association*, 4-7.
- Kambanaros, M., & Weekes, B. S. (2012). Bilingual phonological dysgraphia.
- Kaminsky, S., Powers, R., & Powers, R. (1981). Remediation of Handwriting Difficulties: A Practical Approach. *Academic Therapy*, 17(1), 19-25. <https://doi.org/10.1177/105345128101700103>
- Kaplan, K., & Gül den, B. (2021). Öğretmen görüşlerine göre salgın (COVID-19) dönemi uzaktan eğitim ortamında Türkçe eğitimi. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 233-258.
- Karlsdottir, R., & Stefansson, T. (2002). Problems in developing functional handwriting. *Perceptual and Motor Skills*, 94, 623-662.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemleri: kavramlar, ilkeler, terimler*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavaslıoğlu, Z. S., (1993). Öğrenme güçlüğü gösteren çocuklar. *Ankara Üniversitesi Dergisi*. 26, 2. 601-607.

- Kaya, B. (2016). Yazma güçlüğü olan bir ilkokul 4. sınıf öğrencisine bitişik eğik yazı öğretimi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 1407-1434.
- Kaya, B., Ateş, S., Yildirim, K., & Rasinski, T. (2020). Effect of Feedback on Turkish fourth-grade elementary school students' fluent writing skills. *Education and Science*, 45(201).
- Kellogg, R. T. (2001). Competition for working memory among writing processes. *The American Journal of Psychology*, 114(2), 175.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Geelong: Deakin University Press.
- Kesik, C. & Baş, Ö. (2021). Sınıf öğretmenlerinin perspektifinden eba ve eğitim portalları ile ilk okuma ve yazma öğretimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(1), 93-115. DOI: 10.17943/etku.769901.
- Keskinkılıç, K. (2002). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Keskinkılıç, K. (2007). *Strateji, yöntem ve teknikleriyle Türkçe ve ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Khalid, P. I., Yunus, J., & Adnan, R. (2010). Extraction of dynamic features from hand drawn data for the identification of children with handwriting difficulty. *Research in developmental disabilities*, 31(1), 256-262.
- Kılıç, M. (2007). *İlköğretim I. sınıf matematik dersinde oyunla öğretimde kullanılan ödüllerin matematik başarısına etkisi* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Kjellin, M. S. (2007). Classroom niches for skilled readers and for children with reading and writing difficulties. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(1), 63-79.
- Klein, S. (Ed.). (2012). *Action research methods: Plain and simple*. Springer.
- Koenig, E. A., Eckert, T. L., & Hier, B. O. (2016). Using performance feedback and goal setting to improve elementary students' writing fluency: A randomized controlled trial. *School Psychology Review*, 45(3), 275-295.

- Koç, B. ve Korkmaz, İ. (2016). Öğrenme güçlüğü. İçinde, N. Sargın, S. Avşaroğlu ve A. Ünal (Ed.), *Eğitimden psikolojik yansımalar*, (ss.151-162). Konya: Çizgi Kitabevi.
- Kodan, H. (2016). Yazma güçlüğü olan üçüncü sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: eylem araştırması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (2), 523-539.
- Koziatek, S. M. & Powell, N. J. (2003). Pencil grips, legibility, and speed of fourth-graders' writing in cursive. *American Journal of Occupational Therapy*, 57(3), 284-8.
- Kushki, A., Schwellnus, H., Ilyas, F., & Chau, T. (2011). Changes in kinetics and kinematics of handwriting during a prolonged writing task in children with and without dysgraphia. *Research in Developmental Disabilities*, 32(3), 1058-1064.
- Kuşdemir, Y., Kurban, H. ve Bulut, P. (2018). Yazma güçlüğü yaşayan bir öğrenci ile ilgili eylem araştırması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(2), 1190-1209.
- Kuzu, A. (2009). Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması. *Journal of International Social Research*, 1(6).
- Larsen, S. C., and Hammill, D. P. (1989). Test of legible handwriting. Pro-Ed., Austin, TX.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). An application of hierarchical kappa-type statistics in the assessment of majority agreement among multiple observers. *Biometrics*, 363-374.
- Laszlo, J. I., & Bairstow, P. J. (1971). Accuracy of movement, peripheral feedback and efference copy. *Journal of Motor Behavior*.
- Laszlo, J. I., & Bairstow, P. J. (1984). Handwriting: Difficulties and possible solutions. *School Psychology International*, 5(4), 207-213.
- Lehman, C., (2011). *A quick guide to reviving disengaged writers*, 5-8, Portsmouth, NH: Heinemann.

- Lienemann, T., & Reid, R. (2009). Written Expression: Grades 2–5. Retrieved on [month day, year,] from http://iris.peabody.vanderbilt.edu/instructors/guides/case_studies/ICS-013.pdf. Hal, 9.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. sage.
- Luzzatti, C., Laiacona, M., Allamano, N., De Tanti, A., & Inzaghi, M. G. (1998). Writing disorders in Italian aphasic patients. A multiple single-case study of dysgraphia in a language with shallow orthography. *Brain: a journal of neurology*, 121(9), 1721-1734.
- Maeland, A. F. (1992). Handwriting and perceptual-motor skills in clumsy, dysgraphic, and “normal” children. *Perceptual and Motor Skills*, 75, 1207–1217.
- Malloy-Miller, T., Polatajko, H., & Anstett, B. (1995). Handwriting error patterns of children with mild motor difficulties. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 62(5), 258-267.
- Marr, D., Windsor, M. M., & Cermak, S. (2001). Handwriting readiness: Locatives and visuomotor skills in the kindergarten year.
- Meadows, S., (1994). *The Development of Writing*, p.175. The Open University, London, Routledge, UK.
- MEB, (2005). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB, (2014). Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP), İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü, İstanbul.
- MEB, (2019). Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), Ankara.
- MEB, (2019). Rehberlik hizmetlerinde kullanılan formlar.
- https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_05/21151730_FORM_HARI_TASI_21.05.19.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- Mertler, C. A. (2006). *Action research. Teachers as researchers in the classroom*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

- Meulenbroek, R.G. & Van Galen, G., 1990. Perceptual-motor complexity of printed and cursive letters. *Journal of Experimental Education*, 58(2), pp.95-110.
- McHale, K., & Cermak, S. (1992). Fine motor activities in elementary school: Preliminary findings and provisional implications for children with fine motor problems. *The American Journal of Occupational Therapy*, 46, 898–903.
- McKernan, J. (1991). *Curriculum action research. a handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. London: KoganPublishers.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.
- Miller, L. T., Missiuna, C. A., Macnab, J. J., Malloy-Miller, T., & Polatajko, H. J. (2001). Clinical description of children with developmental coordination disorder. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 68(1), 5-15.
- Mills, G. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Mills, G. E. (2014). *Action research: A guide for the teacher researcher*. New Jersey: Pearson.
- Mojet, J. W. (1991). Characteristics of the developing handwriting skill in elementary education. *Development of graphic skills*, 53-75.
- Morton, M. K. (2005). Practicing praxis: Mentoring teachers in a low-income school through collaborative action research and transformative pedagogy. *Mentoring and Tutoring*, 13(1), 53-72.
- Murray, D. M. (1985). Writing and Teaching for Surprise. *Highway One*, 8, 174-81.
- Nicolson, R., & Fawcett, A. (2011). Dyslexia, dysgraphia, procedural learning and the cerebellum. *Cortex*, 47, 117–127.
- Nihei, Y. (1983). Developmental change in covert principles for the organization of strokes in drawing and handwriting. *Acta Psychologica*, 54, 221-232.
- Norton, L. (2009). *Action research in teaching and learning: A practical guide to conducting pedagogical research in universities*. Routledge.

- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nye, J. A., & Sood, D. (2020). A Program to Support Kindergarten Teachers in Handwriting Instruction. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 13(2), 158-169.
- Ofsted. (2005). *Annual Report of Her Majesty's Chief Inspector of Schools 2003/04*. London: TSO. <http://www.ofsted.gov.uk/publications/annualreport0304/>.
- Okatan, Ö., ve Özer, D. A. (2020). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin betimlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 720-731.
- Oliver, C. E. (1990). A sensorimotor program for improving writing readiness skills in elementary-age children. *American Journal of Occupational Therapy*, 44(2), 111-116.
- Overvelde, A., & Hulstijn, W. (2011). Handwriting development in grade 2 and grade 3 primary school children with normal, at risk, or dysgraphic characteristics. *Research in developmental disabilities*, 32(2), 540-548.
- Öz, M. F. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri* (1. Baskı). Ankara: Öncü Basımevi.
- Özcan, A. F., & Özcan, A. O. (2016). İlk okuma yazma öğrenmede çocukların yaşadıkları güçlükler, nedenleri ve çözüm önerileri: Nitel bir araştırma. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 69-103.
- Özgüven, İ.E. (1998), *Psikolojik testler*, Ankara: PDREM Yayınları.
- Özdemir, S. ve Çevik, A. (2018). Yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma ve yaratıcı yazma başarısına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 141-153.
- Özlem, İ. 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(3), 443-469.

- Öztürk, S. D., Aksoy, E. (2016). İlköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin veli görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 562-591.
- Padak, N., & Rasinski, T. (2006). Home-school partnerships in literacy education: From rhetoric to reality. *The Reading Teacher*, 60(3), 292-296.
- Palut, B. (2012). Okuma ve dil sanatlarının öğrenme özellikleri. (Ed. Sarı, H.), *Öğrenme güçlükleri olan bireyler ve eğitimleri*, (177-217), Ankara: Nobel Yayınları.
- Parastar Feizabadi, M., Yazdchi, M., Ghoshuni, M., & Hashemian, P. (2013). A brief study on EEG signals of dysgraphia children in relaxing and writing moods. *International Journal of Biomedical Research*, 4(1), 45-49.
- Park, W., Korres, G., Tahir, S., & Eid, M. (2019, July). Evaluation of Handwriting Skills in Children with Learning Difficulties. *In International Conference on Human-Computer Interaction* (pp. 150-159). Springer, Cham.
- Peterson CQ, Nelson DL. (2003) Effect of an occupational intervention on printing in children with economic disadvantages. *Am J Occup Ther*, 57, 152–160.
- Phelps, J. & Stempel, L. (1987). The Children Handwriting Evaluation Scale Manuscript Writing. Dallas, Texas Scottish Hospital for Crippled Children, TX
- Pontello, K. M. (1999). *Effectiveness of a structured handwriting program* (Doctoral dissertation).
- Raimes, A. (1994). *Techniques in teaching writing*. (3rd ed.). Oxford: O.U.P.
- Ray, K., Dally, K., Colyvas, K., & Lane, A. E. (2021). The Effects of a Whole-Class Kindergarten Handwriting Intervention on Early Reading Skills. *Reading Research Quarterly*, 56, S193-S207.
- Reisman, J. E. (1993). Development and reliability of the research version of the Minnesota handwriting test. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 13, 41–55.
- Richards, R. (1999). *The source for dyslexia and dysgraphia*. East Moline, IL: LinguiSystems.

- Richards, J. C., & Renandya, W. A. (2003). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rico, L. J. A. (2014). Identifying factors causing difficulties to productive skills among foreign languages learners. *Opening Writing Doors Journal*, 11(1), 65-86.
- Ritchey, K. D., & Coker Jr, D. L. (2014). Identifying writing difficulties in first grade: An investigation of writing and reading measures. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(2), 54-65.
- Roberts, R., & Mather, N. (1995). The return of students with learning disabilities to regular classrooms: A sellout?. *Learning Disabilities Research & Practice*.
- Rosenblum, L. D. (2008). Primacy of multimodal speech perception.
- Rosenblum, S., Weiss, P. L., & Parush, S. (2003). Product and process evaluation of handwriting difficulties. *Educational Psychology Review*, 15(1), 41-81.
- Rosenblum, S., Chevion, D., & Weiss, P. L. (2006). Using data visualization and signal processing to characterize the handwriting process. *Pediatric Rehabilitation*, 9(4), 404-417.
- Rosenblum, S., Dvorkin, A. Y., & Weiss, P. L. (2006). Automatic segmentation as a tool for examining the handwriting process of children with dysgraphic and proficient handwriting. *Human movement science*, 25(4-5), 608-621.
- Rosenblum, S., Goldstand, S., & Parush, S. (2006). Relationships among biomechanical ergonomic factors, handwriting product quality, handwriting efficiency, and computerized handwriting process measures in children with and without handwriting difficulties. *American Journal of Occupational Therapy*, 60(1), 28-39.
- Rosenblum, L. D. (2008). Primacy of multimodal speech perception. In D. B. Pisoni & R. E. Remez (Eds.), *The handbook of speech perception* (pp. 51–78). Blackwell Publishing.

- Rosenblum, S. (2008). Development, reliability, and validity of the Handwriting Proficiency Screening Questionnaire (HPSQ). *American Journal of Occupational Therapy*, 62(3), 298-307.
- Rosenblum, S., & Livneh-Zirinski, M. (2008). Handwriting process and product characteristics of children diagnosed with developmental coordination disorder. *Human Movement Science*, 27(2), 200-214.
- Rosenblum, S., Aloni, T., & Josman, N. (2010). Relationships between handwriting performance and organizational abilities among children with and without dysgraphia: A preliminary study. *Research in developmental disabilities*, 31(2), 502-509.
- Rubin, N., & Henderson, S. E. (1982). Two sides of the same coin: variations in teaching methods and failure to learn to write. *British Journal of Special Education*, 9(4), 17-24.
- Saddler, B., Behforooz, B., & Asaro, K. (2008). The effects of sentence-combining instruction on the writing of fourth-grade students with writing difficulties. *The Journal of Special Education*, 42(2), 79-90.
- Santangelo, T. (2014). Why Is Writing so Difficult for Students with Learning Disabilities? A Narrative Review to Inform the Design of Effective Instruction. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(1), 5-20.
- Sarıçam, İ., Özdoğan, Ü. ve Ünal, F. T. (2020). Uzaktan eğitim bünyesindeki türkçe dersinin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 15(4), 2943-2959.
- Sartori, G. (1987). Leonardo da Vinci, omo senza lettere: a case of surface dysgraphia?. *Cognitive Neuropsychology*, 4(1), 1-10.
- Sassoon, R. (1986). A handwriting for life. *Child Language Teaching and Therapy*, 2(1), 20-30.
- Sassoon R. (1990) *Handwriting: A New Perspective*. Cheltenham, UK: Stanley Thornes.
- Sassoon, R. (2003). *Handwriting: The way to teach it*. Sage.

- Sassoon, R. (2006). Handwriting problems in the secondary school. Sage.
- Sassoon, R., Nimmo-Smith, I., Wing, A. M., Kao, K., van Galen, G. P., & Hoosain, R. (1986). An analysis of children's penholds. In *Graphonomics: Contemporary research in handwriting*. (pp. 93-106). North Holland: Elsevier Science Publishing.
- Savaş, B. (2017). Yazma öğretiminin ilkökul öğrencilerinin okuma-anlama becerileri üzerine etkilerinin incelenmesi: dilbilimsel bir yaklaşım. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (13), 120-140.
- Selin, A. S. (2003). Pencil grip: a descriptive model and four empirical studies.
- Smit, E. (2014). *An investigation into the effect of a stetro pencil grip on the writing and pencil grasp of grade 2 children with handwriting difficulties* (Doctoral dissertation).
- Serravallo, J. (2017). *The writing strategies book: your everything guide to developing writers*, Portsmouth, NH: Heinemann.
- Schwellnus, H. D. (2012). Pencil grasp pattern: How critical is it to functional handwriting? (Doctoral dissertation).
- Schneck, C. M. (1991). Comparison of pencil-grip patterns in first graders with good and poor writing skills. *American Journal of Occupational Therapy*, 45(8), 701-706.
- Schneck, C. M. & Henderson, A. (1990). Descriptive analysis of the developmental progression of grip position for pencil and crayon control in nondysfunctional children. *American Journal of Occupational Therapy*, 44(10), 893-900.
- Smit, E. (2014). *An investigation into the effect of a stetro pencil grip on the writing and pencil grasp of grade 2 children with handwriting difficulties* (Doctoral dissertation).
- Smits-Engelsman, B. C., & Van Galen, G. P. (1997). Dysgraphia in children: Lasting psychomotor deficiency or transient developmental delay?. *Journal of experimental child psychology*, 67(2), 164-184.

- Solyalı, D. Ç., & Işıktaş, S. (2020). İlkokuma-yazma öğrenimi sürecinde veli rolünün değerlendirilmesi. 8. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi-Sosyal ve Eğitim Bilimleri*, 31.
- Søvik, N. (1981). An experimental study of individualized learning/instruction in copying, tracking, and handwriting based on feedback principles. *Perceptual and Motor Skills*, 53(1), 195-215.
- Søvik, N., & Arntzen, O. (1991). A developmental study of the relation between movement patterns in letter combinations (words) and writing. In J. Wann, A. M. Wing, & N. Søvik (Eds.), *Development of graphic skills: Research perspectives and educational implications* (pp. 77–89). Academic Press.
- Spinelli, G. C. (2002). *Classroom assessment for students with special needs in inclusive settings*. New Jersey: Prentice Hall.
- Stewart, J. (1992). Auditory-visual integration and reading performance for learning-disabled and typical students aged seven to eleven years (Doctoral dissertation, Indiana University of Pennsylvania).
- Stott, D. H., Moyes, F. A., & Henderson, S. E. (1985). Diagnosis and remediation of handwriting problems. Brook Educational Pub.
- Strickland, B. B., & Turnbull, A. P. (1990). *Developing and implementing individualized education programs*. Prentice Hall.
- Stringer, E. T. (2008). *Action research in education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Stringer, E. T. (2014). *Action Research*. A handbook for practitioners. Thousand oaks, CA: SAGE.
- Sudsawad, P., Trombly, C. A., Henderson, A., & Tickle-Degnen, L. (2001). The relationship between the Evaluation Tool of Children's Handwriting and teachers' perceptions of handwriting legibility. *American Journal of Occupational Therapy*, 55(5), 518-523.

- Şahin, F. (2018). *Çoklu ortam materyallerinin okuma-yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin okuma-yazma becerileri üzerinde etkisi* (Yüksek Lisans Tezi), Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Şahin, S. ve Tuğrul, B. (2019). İlköğretim birinci sınıfta okuma ve yazma eğitimine ailenin katkı düzeyinin belirlenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 45-61.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Şimşek, Ş. (2015). *Yazılı anlatım etkinlikleriyle ilgili öğretmen-öğrenci algılarının karşılaştırılması*. (Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Tabatabaeyâ, N., Sudirman, R., & Khalid, P. I. (2013). An evaluation of children's structural drawing strategies. *Jurnal Teknologi*, 61(2).
- Tainturier, M. J., & Rapp, B. (2001). The spelling process. *The handbook of cognitive neuropsychology: What deficits reveal about the human mind*, 263-289.
- Tartar, E. (2013). Dikte (söyleneni yazma çalışmalarının) yazı becerilerinin gelişimine etkisi (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Taylan, F. (2001). *İlköğretim yazı öğretimi programının 1. kademe uygulamasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 621-643.
- Temur, T., Aksoy, C. C. ve Tabak, H. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin kalem tutma biçimleri ve kavrama-sıkıştırma kuvvetlerinin yazma hızı ve hatalarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165).
- Terziyan, T. L., & Demirel, G. (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin türkçe yazım hatalarının sınıflandırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 708-719.
- Thorpe, K. (2004). Reflective learning journals: From concept to practice. *Reflective practice*, 5(3), 327-343.

- Tomal, D. R. (2003). *Action research for educators*. Maryland: The Scarecrow Press.
- Tomal, D. R. (2010). *Action research for educators*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Treiman, R. (2006). Knowledge about letters as a foundation for reading and spelling. *Handbook of Orthography and Literacy*, 35, 581-599.
- Tribble, C. (1997). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Trond, E. (2011). Better learning through handwriting. Writing by hand strengthens the learning process. When typing on a keyboard, this process may be impaired. <http://www.uis.no/researchand-phd-studies/research-areas/school-and-learning/learning-environment/better-learningthrough-handwriting-article29782-8869.html> adresinden erişilmiştir.
- Tseng, M. H. & Cermak, S. A. (1993). The influence of ergonomic factors and perceptual-motor abilities on handwriting performance. *American Journal of Occupational Therapy*, 47(10), 919-926.
- Tseng, M. H., & Murray, E. A. (1994). Differences in perceptual-motor measures in children with good and poor handwriting. *The Occupational Therapy Journal of Research*, 14(1), 19-36.
- Tseng, M. H., & Chow, S. M. (2000). Perceptual-motor function of school-age children with slow handwriting speed. *American Journal of Occupational Therapy*, 54(1), 83-88.
- Türk Dil Kurumu. (2013). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK
- Uysal, H., & Sidekli, S. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin zihin haritası yöntemi ile hikâye yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 45(204).
- Van Galen, G. P. (1991). Handwriting: Issues for a psychomotor theory. *Human movement science*, 10(2-3), 165-191.
- Van Galen, G. P., Portier, S. J., Smits-Engelsman, B. C., & Schomaker, L. R. (1993). Neuromotor noise and poor handwriting in children. *Acta Psychologica*, 82(1-3), 161-178.
- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the Development of Children*, 34-40.

- Vlachos, F., & Karapetsas, A. (2003). Visual memory deficit in children with dysgraphia. *Perceptual and Motor Skills*, 97(3_suppl), 1281-1288.
- Volman, M. J. M., van Schendel, B. M., & Jongmans, M. J. (2006). Handwriting difficulties in primary school children: A search for underlying mechanisms. *American Journal of Occupational Therapy*, 60(4), 451-460.
- Yaakob, S. B. (2015). Factors affecting students' writing skills in primary schools, Üniversitesi Teknoloji Mara.
- Yachini, M., & Friedmann, N. (2010). Developmental graphemic buffer dysgraphia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 6, 148-149.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Genişletilmiş Baskı) Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, M. (2012). İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmede planlı yazma modelinin önemi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 321-330.
- Yıldız, M. (2013). Yazma güçlüğü (disgrafi) olan bir ilkokul 2. Sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (16).
- Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 31(3).
- Yıldız, M. Ateş, S. (2010). İlkokuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin yazılarının okunaklılık ve yazım hataları bakımından karşılaştırılması. *TSA*, 14(1), 11-30.
- Yıldız, M., Açıkan, M., Berber, V., Bulut, S. ve Zalımlıhan, R. (2015). İlkokul öğrencilerinin yazma sürecindeki ergonomik tercihleri: Kalem tutma, el tercihi, oturuş ve kağıt pozisyonu. *Internatioanl Journal of Social Science*, 40, 61-71.
- Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects*, 49(1), 29-33.

- Ziviani, J. (1984). Some elaborations on handwriting speed in 7-to 14-year-olds. *Perceptual and motor skills*, 58(2), 535-539.
- Ziviani, J., & Elkins, J. (1984). An evaluation of handwriting performance. *Educational review*, 36(3), 249-261.
- Ziviani, J. & Elkins, J. (1986). Effect of pencil grip on handwriting speed and legibility. *Educational Review*, 38, 247-257.
- Ziviani, J., Hayes, A., & Chant, D. (1990). Handwriting: a perceptual-motor disturbance in children with myelomeningocele. *The Occupational Therapy Journal of Research*, 10(1), 12-26.
- Ziviani, J., & Wallen, M. (2006). The development of graphomotor skills. In Henderson, A., & Pehoski, C. (Eds.), *Hand function in the child: Foundations for remediation*. (pp.217–236). [chapter 11].
- Ziviani, J., & Watson-Will, A. (1998). Writing speed and legibility of 7–14-year-old school students using modern cursive script. *Australian Occupational Therapy Journal*, 45(2), 59-64.
- Zwicker, J. G. (2005). *Effectiveness of occupational therapy in remediating handwriting difficulties in primary students: Cognitive versus multisensory interventions* (Doctoral dissertation).
- Zhytska, S. (2013). Dictation as an integrated skills activity. *ББК 81.2-9я43 ISSN 78112 C91 Організаційний комітет: Голова оргкомітету*, 56.
- Quintero, R. (Ed.). (2008). *A companion to satire: Ancient and modern*. John Wiley & Sons.
- Wynn-Parry, C. B. (1966). *Rehabilitation of the Hand* (2nd edn.). London: Butterworth.
- Weekes BS. 1994. A cognitive-neuropsychological analysis of allograph errors from a patient with acquired dysgraphia. *Aphasiology*. 8, 409–425.
- Weekes B. S. (2006). Deep dysgraphia: Evidence for a summation account of written word production, *Brain and Language*, 99, 8–219.

- Weil, M. J., & Cunningham Amundson, S. J. (1994). Relationship between visuomotor and handwriting skills of children in kindergarten. *American Journal of Occupational Therapy*, 48, 982–988.
- Weintraub, N., & Graham, S. (1998). Writing legibly and quickly: A study of children's ability to adjust their handwriting to meet common classroom demands. *Learning Disabilities Research and Practice*, 13, 146–152.
- Weintraub, N., Yinon, M., Hirsch, I. B. E., & Parush, S. (2009). Effectiveness of sensorimotor and task-oriented handwriting intervention in elementary school-aged students with handwriting difficulties. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 29(3), 125-134.
- Wilson, B. N., Kaplan, B. J., Crawford, S. G., Campbell, A., & Dewey, D. (2000). Reliability and validity of a parent questionnaire on childhood motor skills. *American Journal of Occupational Therapy*, 54(5), 484-493.
- Wood, R., Webster, L., Gullickson, A. & Walker, J., 1987. Comparing handwriting legibility with three teaching methods for sex and grade level.. *Reading Improvement*, 24(1), pp.24-30. <https://www.britannica.com/topic/elementary-education> elementary education 19.05.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Wu, Z., Lin, T., & Li, M. (2019). Automated detection of children at risk of chinese handwriting difficulties using handwriting process information: An exploratory study. *IEICE Transactions on Information and Systems*, 102(1), 147-155.



EKLER

EK 1.

Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni



T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99191664-605.01-E.17490345
Konu : Araştırma İzni

01.12.2020

VALİLİK MAKAMINA
BALIKESİR

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Balıkesir Valiliği İl Yazı İşleri Müdürlüğünün 25/11/2020 tarih ve 20700 sayılı yazısı.

Başvuru Sahibinin Adı Soyadı	Diren ÇELİK		
Danışmanı	Prof. Dr. Derya ARSLAN		
Kurumu/Üniversite/Görev Yeri	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi		
Alan/Bölüm	Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Sınıf Eğitimi		
Tez,Araştırma veya Anketin Konusu	İlkokul Öğrencilerinin Yazma Güçlüklerinin Belirlenmesi ve Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi		
Başvuru Tarihi	25/11/2020	Başvuru Sayısı :	20700
Çalışma Başlama Tarihi	30/11/2020		
Çalışma Bitiş Tarihi	31/05/2021		
Veri Toplama Araçları	• Yarı Yapılandırılmış Veli Görüşme Formu • Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu • Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu		
Araştırma Türü	Doktora Tezi		
ÇALIŞMA YAPILACAK EĞİTİM KURUMLARININ LİSTESİ			
Ayvalık ilçesinde bulunan resmi ilkokullarda uygulanacaktır. Pandemi sürecinin seyrine göre yüz yüze/ online olarak gerçekleştirilecektir.			

25/11/2020 tarihli araştırma izni başvurusu 21.01.2020 tarih ve 2020/2 sayılı araştırma, yarışma ve sosyal etkinlik izinlerine ilişkin genelge kapsamında değerlendirilmiştir. Lisans, lisansüstü, TÜBİTAK çalışmalarına ve seminer ödevlerine veri toplamak amacıyla, araştırma önerisinin ve veri toplama araçlarının içerik ve kapsam yönünden Türk Millî Eğitiminin amaçlarına uygun olduğu, millî ve manevi değerlere aykırı ve kişilik haklarını zedeleyecek herhangi bir unsur taşımadığı görülmüştür.

Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik izinleri ilgi (a) genelge gereğince yukarıdaki bilgileri belirtilen çalışmanın, eğitim kurumlarında, okul/kurum müdürlüklerinin denetiminde, öğrenci ve velilerin kişisel bilgilerinin alınmaması/verilmemesi kaydı ile yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Hüseyin AŞIK
Müdür a.
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Ek : Anket Formu (16 Sayfa)

OLUR
01.12.2020
Yakup YILDIZ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c80a-501a-3ade-b8e7-551b kodu ile teyit edilebilir.

EK 2.

Ölçekler İçin Alınan İzinler

Yazım hataları Formu için alınan izin

Re: Yazım Hataları Formu

Gulsen Erden ·

4.02.2020 Sal 13:00

Kime: Siz

↩ ↶ → ...

merhaba,
kaynak göstererek yazım hataları formunu kullanabilirsiniz,
Kolaylıklar dilerim

On Tue, Feb 4, 2020 at 8:49 AM diren çelik ·

wrote:

Merhaba değerli hocam,
Ben Diren ÇELİK, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nde sınıf eğitiminde doktora yapıyorum. Öğrencilerin yazıları ile ilgili çalışıyorum. 2002 yılında hazırlamış olduğunuz *Yazım Hataları Formu*'nu kullanmak istiyorum. Bu nedenle izninizi almak istiyorum. Teşekkür ediyorum ve çalışmalarınızda kolaylıklar diliyorum hocam.

--

Prof. Dr. Gulsen Erden,
Ankara Üniversitesi,
Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi
Psikoloji Bölümü

GÜLSEN ERDEN, Ph.D.
CLINICAL PSYCHOLOGIST,
ANKARA UNIVERSITY,
FACULTY OF LETTERS,
PSYCHOLOGY DEP.

Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği için alınan izinler

Re: Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği

İletiyi şu dile çevir: Türkçe | Şu dilden hiçbir zaman çevirme: İngilizce

SEYİT ATES ·

4.02.2020 Sal 15:35

Kime: Siz

Merhabalar;

Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeğini çalışmalarınızda kullanabilirsiniz.

Dr. Seyit ATEŞ

Gazi Eğitim Fakültesi

Temel Eğitim Bölümü

Kimden: "diren çelik" ·

Kime: :

Gönderilenler: 4 Şubat Salı 2020 8:41:45

Konu: Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği

Merhaba değerli hocam,

Ben Diren ÇELİK, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nde sınıf eğitiminde doktora yapıyorum. Öğrencilerin yazıları ile ilgili çalışıyorum. 2010 yılında hazırlamış olduğunuz Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği'ni kullanmak istiyorum. Bu nedenle izninizi almak istiyorum. Teşekkür ediyorum ve çalışmalarınızda kolaylıklar diliyorum hocam.

← Re: Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği

Diren merhaba,

Ölçeği kullanabilirsin.

Kolaylıklar dilerim.

Doç. Dr. Mustafa YILDIZ

Gazi Üniversitesi

Gazi Eğitim Fakültesi

Temel Eğitim Bölümü

Assoc. Prof. Mustafa YILDIZ

Gazi University

Gazi Faculty of Education

Primary Education Department

diren çelik ·

, 4 Şub 2020 Sal, 08:39 tarihinde şunu yazdı:

Merhaba değerli hocam,

Ben Diren ÇELİK, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nde sınıf eğitiminde doktora yapıyorum. Öğrencilerin yazıları ile ilgili çalışıyorum. 2010 yılında hazırlamış olduğunuz Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği'ni kullanmak istiyorum. Bu nedenle izninizi almak istiyorum. Teşekkür ediyorum ve çalışmalarınızda kolaylıklar diliyorum hocam.

EK 3.

Veli İzin Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “İlkokul Öğrencilerinin Yazma Güçlüklerinin Belirlenmesi ve Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi” adıyla, 23 Kasım 2020- 1 Mayıs 2021 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: İlkokul 3 ve 4. Sınıf öğrencilerinin yazma güçlüklerini belirlemek, yazma güçlüğü olan öğrencilere yönelik destek programı hazırlamak ve destek programının öğrencilerin yazma güçlüklerine etkisini belirlemektir. Araştırma Uygulaması: Anket / Görüşme / Gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi eğitim bilimler enstitüsü sınıf eğitimi programı doktora öğrencisi Diren ÇELİK sınıf öğretmeni,

İletişim bilgileri : Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi eğitim bilimler enstitüsü, temel eğitim anabilim dalı, sınıf eğitimi programı / Burdur

506 789 98 33/ direncelikk@hotmail.com

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi

.....

.....’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin **veriyorum.** (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

..../..../.....

İsim-Soyisim İmza:

EK 4.**Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu**

İlkokul Öğrencilerinin Yazma Güçlüklerinin Belirlenmesi ve Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi Görüşme Formu

Araştırma kapsamında yazı güçlüğü geliştirilmeye çalışılan öğrencinin gerçek kimliğinin deşifre olmaması için kod adı kullanılacaktır.

Okul adı	Sınıfı	Öğrenci cinsiyeti	
		K	E

GÖRÜŞME SORULARI

1. Yazı yazmayı seviyor musun? Neler yazarsın?
2. Kalemı nasıl tutuyorsun, gösterir misin?
3. Defteri nasıl tutuyorsun, gösterir misin?
4. Kendi yazının 1-4 arasında (çok iyi, iyi, orta, kötü) değerlendirir misin? Sebepleri ne olabilir?
5. Hangi harfleri yazarken zorlanıyorsun? Harfi yazar mısın? Yazarken hangi noktada/yerde zorlandığını açıklar mısın? Gösterir misin?
6. Hangi harfleri en güzel yazıyorsun? Harfi yazar mısın?

Son olarak söylemek istediğin bir şey var mı? Katıldığın için teşekkür ederim.

EK 5.**Yarı Yapılandırılmış Veli Görüşme Formu**

Velinin adı, soyadı:

GÖRÜŞME SORULARI

1. Yazma güçlüğüne yönelik bilgileriniz nelerdir?
2. Size göre yazının öğretiminde velilerin rolü nedir? Açıklar mısınız?
3. Çocuğunuzun yazı yazarken yaşadığı sorunlar nelerdir?
4. Çocuğunuzun yazı yazarken en çok yaptığı hatalar nelerdir?
5. Çocuğunuzun yazı yazarken yaşadığı sorunlara yönelik neler yaptınız?
6. Çocuğunuzun yazı yazarken yaşadığı sorunları öğretmeniyle görüşüyor musunuz? Birlikte aldığınız önlemler nelerdir? Açıklar mısınız?
7. Çocuğunuza yazı yazarken yardım ediyor musunuz? Açıklar mısınız?
8. Çocuğunuzun defter düzenini nasıl buluyorsunuz?
9. Çocuğunuzun yazmadaki güçlüğü diğer derslerini, arkadaşlarıyla ilişkilerini nasıl etkiliyor?
10. Eklemek istedikleriniz.....

Katıldığınız için teşekkür ederim.

EK 6.

Yazım hataları formu

Yazım Hataları Formu

Erden, Kurdoğlu ve Uslu (2002) tarafından yapılan araştırmada kullanılan hata türleri dikkate alınacaktır. Yazım hataları öğrenci hatalarıyla örneklendirilerek açıklanacaktır.

1. Harf Atlama/Ekleme: Kelimede geçen harflerin yazılmaması, geçmeyen harflerin ise yazılması ile ilgilidir. Örneğin; “oyuna” yerine “oyna”, ya da “oyunla” kelimelerinin yazılması.
2. Hece Atlama/Ekleme: Kelimede geçen hecelerin yazılmaması, geçmeyen hecelerin ise yazılması ile ilgilidir. Örneğin; “Kelebek kaçmış” yerine “Kebek kaçmış” ya da “Kelebekler kaçmış” şeklinde yazılması.
3. Ters Yazma: Kelimelerdeki bazı harflerin ya da hecelerin yerlerinin değiştirilmesidir. Örneğin; “tehlikenin” yerine “tehkelinin” ya da “telhikenin” yazılması.
4. Harf Karıştırma: Kelimelerde ses ya da şekil benzerliği bulunan harfin yazılmasıdır. f-v, mn, b-p, b-d, d-t, c-ç, t-k harfleri verilebilir. Örneğin; “etraftan” yerine “etravtan” yazılması.
5. Kelimeleri Bitişik/Ayrı Yazma: Gerekli boşluğun verilmemesi ya da kelimelerin ayrı yazılmasıdır. Örneğin; “derinliklerinde” yerine “derin liklerinde” yazılması.
6. Satır Sonunda Hece Ayırma: Kelimelerin satır sonunda yanlış kısımdan parçalanmasıdır. Örneğin, “edemiyormuş” yerine “ed-emi-yormuş” şeklinde ayrılması.
7. Sözcük Atlama/Ekleme: Metinde geçen herhangi bir kelimenin yazılmaması ya da geçmeyen bir kelimenin yazılmasıdır. Örneğin; “Tombik etraftan yardım istemek için bağırılmış” yerine “Tombik yardım istemek için bağırılmış” yazılması.
8. Sözcüğü Yanlış Yazma: Kelimenin yanlış biçimde yazıya aktarılmasıdır. Örneğin; “hareket” yerine “hakaret” yazılması.
9. İmlâ Hataları: Noktalama işaretlerinin kullanımı konusunda yapılan yanlışlardır.

EK 7.

Çok Boyutlu okunaklık ölçeği

	Tamamen Yeterli (3)	Orta Düzeyde Yeterli (2)	Hiç Yeterli Değil (1)
Eğim	Harfler yaklaşık 60-70 derecelik bir eğimle metin boyunca düzgün ve sağa yatık olarak yazılmıştır. ()	Harfler ölçülere uygun olmasa da sağa yatık olarak yazılmış ve bu yatıklık metin boyunca kısmen devam etmektedir. ()	Harflerin eğimi oldukça düzensiz, eğimin yönü tutarsızlık göstermektedir. Dik, sola ve /veya sağa yatık harfler bir arada görülmektedir. ()
Boşluk	Harfler, kelimeler ve cümleler arasındaki boşluk uygun ve metin boyunca tutarlı bir şekilde devam etmektedir. ()	Harfler, kelimeler ve cümleler arasındaki boşluklarda bazı tutarsızlıklar vardır. Boşluklar metnin tamamında tutarlı değildir. ()	Harfler, kelimeler ve cümleler arasındaki boşluklar uygun olmayıp, metnin tamamında tutarsızlık görülmektedir. ()
Ebat	Harfler rahatça okunacak büyüklükte ve bu büyüklük metnin tamamında tutarlıdır. Büyük küçük harf oranı tamamen uygundur. ()	Harflerinin ebatları normalden büyük ya da küçük olmasına rağmen tutarlıdır. Büyük küçük harf oranlarında da bazı tutarsızlıklar vardır. ()	Harflerin ebatları düzensizdir. Metnin genelinde büyük küçük harf oranlarında tutarsızlık görülmektedir. ()
Biçim	Harfler kurallarına uygun olarak yazılmıştır. Başlama ve bitiş yerleri uygun ve doğru şekilde yapılmıştır. Alt ve üst uzantılar ile gövde kısımları orantılıdır. Harf birleştirmeleri oldukça düzgündür. ()	Harflerin başlama ve bitiş yerlerinde, alt ve üst uzantıları ile gövde kısımlarında bazı yanlışlıklar yapılmıştır. Harf birleştirmeleri kısmen düzgündür. ()	Harflerin yazılışları, alt ve üst uzantıları ile gövde kısımlarının, başlama ve bitiş yerleri hatalıdır. Harf birleştirmeleri de nerdeyse hiç düzgün değildir. ()
Çizgi Takibi	Satır çizgisi oldukça düzgün takip edilmiş, satır çizgisinden sapma, üste veya alta çıkma ve satır sonunda çizgiden taşma yapılmamıştır. ()	Satır çizgisinin takibinde bazen sıkıntılar görülmektedir. Kısmen alta veya üste sapmalarla birlikte satır sonu taşmaları da görülebilmektedir. ()	Satır çizgisi takibi oldukça yetersizdir. Alta veya üste sapmalar sürekli görülmekte, satır sonu taşmaları da oldukça fazla yapılmaktadır. ()
Toplam Okunaklılık Puanı:			
() Okunaklı(11.8-15) ()Orta Düzeyde Okunaklı (8.4-11.7) ()Okunaklı Değil (5 – 8.3)			

EK 8.

Dijital Ortamda Hazırlanmış Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

22.10.2020

YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

İlkokul Öğrencilerinin Yazma Güçlüklerinin Belirlenmesi ve Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi Görüşme Formu

* Gerekli

Sayın meslektaşım, bildiğiniz gibi ilköğretimde yazma süreci çocukların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin gelişimi açısından çok önemlidir. Bu nedenle özellikle sınıf öğretmenlerinin ayrı bir emek vermesi ve çaba göstermesi gerekmektedir. Biz, bu süreçte güçlük çeken öğrencilerimize yönelik bir araştırma yürütüyoruz. Bu araştırma çerçevesinde gönüllü katılımınız ile sizinle bir görüşme yapmak istiyorum. Unutmayınız ki; araştırma sonuçları sizlerin bu süreçte yaşadığınız sorunların ortaya konulmasına ve karşılaştığınız problemlerin çözümüne de yardımcı olabilecektir.

Not: Çalışmaya katılacak öğretmen arkadaşlarımdan birisine kura ile 100 TL'lik kitap hediye çeki verilecektir.

1. MEZUN OLUNAN OKUL *

2. MESLEKİ KIDEM *

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

☐ 10 VE ALTI

☐ 10-20 ARASI

☐ 20 VE ÜZERİ

3. GÖREV YAPILAN OKUL ADI *

f.u. 99.



22.10.2020

YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

4. DERSİNE GİRDİĞİNİZ SINIF *

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

- ☐ 1. SINIF
☐ 2. SINIF
☐ 3. SINIF
☐ 4. SINIF

5. CİNSİYETİNİZ *

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

- ☐ ERKEK
☐ KADIN

6. ÖĞRENCİ SAYINIZ *

Kız ve erkek öğrenciler ayrı olacak şekilde belirtiniz.

7. 1. Size göre yazma güçlüğü nedir? *

8. 2. Daha önce yazma güçlüğü (YG) çeken öğrencileriniz oldu mu? *

Yanıtınız evet ise sayısını belirtiniz.



22.10.2020

YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

9. 3. Şu an sınıfınızda yazma güçlüğü (YG) olan öğrenciniz var mı? Varsa bunlardan kaç tane kaynaştırma öğrencisi ?



22.10.2020

YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

10. 4. Yazma güçlüğü çeken öğrenciniz en çok hangi harfleri yazmada zorlanıyor? *

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

- ☐ a
- ☐ b
- ☐ c
- ☐ ç
- ☐ d
- ☐ e
- ☐ f
- ☐ g
- ☐ ğ
- ☐ h
- ☐ ı
- ☐ i
- ☐ j
- ☐ k
- ☐ l
- ☐ m
- ☐ n
- ☐ o
- ☐ ö
- ☐ p
- ☐ r
- ☐ s
- ☐ ş
- ☐ t
- ☐ u
- ☐ ü
- ☐ v
- ☐ y
- ☐ z



22.10.2020

YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

11. 5. Öğrencilerinizin yazma güçlükleri nelerdir? *

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

- ☐ Harf Atlama
☐ Harf ekleme
☐ Hece Atlama
☐ Hece ekleme
☐ Ters Yazma
☐ Harf Karıştırma
☐ Kelimeleri Bitişik Yazma
☐ Kelimeleri ayrı yazma
☐ Satır Sonunda Hece Ayırma
☐ Sözcük Atlama
☐ Sözcük ekleme
☐ Sözcüğü Yanlış Yazma
☐ İmlâ Hataları
☐ Harflerin eğimindeki düzensizlik
☐ Harf kelime ve cümle boşluklarında uygunsuzluk
☐ Harflerin ebatlarındaki düzensizlik
☐ Biçimsel olarak harflerin başlama ve bitiş noktaları hatalıdır
☐ Satır çizgisi takibi yetersizdir
☐ Defter kullanımı düzensizdir
☐ Yazı yazarken motivasyonu düşüktür

Diğer: ☐

12. 6. YG olan öğrencinizin yazma becerilerinin gelişimi için sınıf içinde ne tür çalışmalar yapıyorsunuz? Başka hangi çalışmalar yapılabilir? *



22.10.2020

YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

13. 7. Yazma güçlüğü çeken öğrencilerinize yönelik ders dışında neler yapıyorsunuz? *

14. 8. YG olan öğrencinizle yaptığınız çalışmalarda desteğe ihtiyaç duyuyor musunuz? Duyuyorsanız bu destekler nelerdir? *

15. 9. YG olan öğrencinizin okuma becerilerini nasıl buluyorsunuz? Kısaca açıklayınız. *

16. 10. YG olan öğrencinizin arkadaşları ile ilişkileri nasıldır? Kısaca bilgi veriniz. *



22.10.2020

YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

17. 11. YG olan öğrencinizin ailesiyle olan iletişiminizi değerlendiriniz? *

18. 12. Eklemek istediğiniz nelerdir? *

Bu içerik Google tarafından oluşturulmamış veya onaylanmamıştır.

Google Formlar



EK 9.

Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

İlkokul Öğrencilerinin Yazma Güçlüklerinin Belirlenmesi ve Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi Görüşme Formu

Sayın meslektaşım,

Bildiğiniz gibi ilköğretimde yazma süreci çocukların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin gelişimi açısından çok önemlidir. Bu nedenle özellikle sınıf öğretmenlerinin ayrı bir emek vermesi ve çaba göstermesi gerekmektedir. Biz, bu süreçte güçlük gösteren öğrencilerimize yönelik bir araştırma yürütüyoruz. Bu araştırma çerçevesinde gönüllü katılımınız ile sizinle bir görüşme yapmak istiyorum. Unutmayınız ki; araştırma sonuçları sizlerin bu süreçte yaşadığınız sorunların ortaya konulmasına ve karşılaştığınız problemlerin çözümüne de yardımcı olabilecektir.

Not: Çalışmaya katılacak öğretmen arkadaşlarımdan birisine kura ile 100 TL'lik kitap hediye çeki verilecektir.

Mezun olunan okul:

Mesleki kıdem:

Görev yapılan okul:

Derse girdiğiniz sınıf:

Cinsiyet:

Öğrenci sayınız:

GÖRÜŞME SORULARI

1. Size göre yazma güçlüğü (YG) nedir?
2. Daha önce YG gösteren öğrencileriniz oldu mu? (Yanıtınız evet ise sayısını belirtiniz)
3. Şu an sınıfınızda YG olan öğrenciniz var mı? Varsa bunlardan kaç tane kaynaştırma öğrencisi?
4. YG gösteren öğrenciniz en çok hangi harfleri yazmada zorlanıyor?
5. Öğrencilerinizin YG nelerdir? (Harf Atlama, Harf ekleme, Hece Atlama, Hece ekleme, Ters Yazma, Harf Karıştırma, Kelimeleri Bitişik Yazma, Kelimeleri ayrı yazma, Satır Sonunda Hece Ayırma, Sözcük Atlama, Sözcük ekleme, Sözcüğü Yanlış Yazma, İmlâ Hataları, Harflerin eğimindeki düzensizlik, Harf kelime ve cümle boşluklarında uygunsuzluk, Harflerin ebatlarındaki düzensizlik, Biçimsel olarak harflerin başlama ve bitiş noktaları hatalıdır, Satır çizgisi takibi yetersizdir, Defter kullanımı düzensizdir, Yazı yazarken motivasyonu düşüktür, Diğer)
6. YG olan öğrencinizin yazma becerilerinin gelişimi için sınıf içinde ne tür çalışmalar yapıyorsunuz? Başka hangi çalışmalar yapılabilir?
7. YG gösteren öğrencilerinize yönelik ders dışında neler yapıyorsunuz?
8. YG olan öğrencinizle yaptığınız çalışmalarda desteğe ihtiyaç duyuyor musunuz? Duyuyorsanız bu destekler nelerdir?
9. YG olan öğrencinizin okuma becerilerini nasıl buluyorsunuz? Kısaca açıklayınız.
10. YG olan öğrencinizin arkadaşları ile ilişkileri nasıldır? Kısaca bilgi veriniz.
11. YG olan öğrencinizin ailesiyle olan iletişiminizi değerlendiriniz?
12. Eklemek istediğiniz nelerdir?

EK 10.

Araştırmada Kullanılan Büyük ve Küçük Harf Etkinlik Kağıtları

BÜYÜK HARFLER ETKİNLİĞİ



A A A A A A A A A A A

B B B B B B B B B B B B B

C C C C C C C C Ç Ç Ç Ç

Ç Ç Ç Ç Ç D D D D D D D

D D E E E E E E E E F

F F F F F F F F G G G G

G G G G Ğ Ğ Ğ Ğ Ğ Ğ Ğ

Ğ H H H H H H H H I I I I I

IIIIIIIIIIIIIIIIIIIIIIIIIIIIIIII

IIIIIIJJJJJJJJJJJJJJJJJJJJ

KKKKKKKKKKKKKKLLLL

LLLLLLLLLLMMMM

MMMMNNNNNNNNNN

NNOOOOOOOOÖ

ÖÖÖÖÖÖÖPPPPPP

PPPPRRRRRRRRRRRR

RSSSSSSSSSSSSSSSSSSSS

SSSSSSSSSTTTTTT

TTTTUUUUUUUUUU

U Ü Ü Ü Ü Ü Ü Ü Ü Ü V V

V V V V V V V V Y Y Y Y Y

Y Y Y Y Y Z Z Z Z Z Z Z Z



KÜÇÜK HARFLER ETKİNLİĞİ



a a a a a a a a a a a

b b b b b b b b b b b

ç ç ç ç ç ç ç ç ç ç c c c

d d d d d d d d d d d

e e e e e e e e e e e

f f f f f f f f f f f f f f

g g g g g g g g g g g g

ğ ğ ğ ğ ğ ğ ğ ğ ğ ğ ğ ğ

h h h h h h h h h h h h

ı ı ı ı ı ı ı ı ı ı ı ı ı ı ı

î î î î î î î î î î î î î î î

j j j j j j j j j j j j j j

k k k k k k k k k k k k k k

l l l l l l l l l l l l l l l l

m m m m m m m m m m

n n n n n n n n n n n n n

o o o o o o o o o o o o

ö ö ö ö ö ö ö ö ö ö ö ö

p p p p p p p p p p p p

r r r r r r r r r r r r

s s s s s s s s s s s s s

š š š š š š š š š š š š š

t t t t t t t t t t t t t t

u u u u u u u u u u u u

ü ü ü ü ü ü ü ü ü ü ü ü

v v v v v v v v v v v v

y y y y y y y y y y y y

z z z z z z z z z z z z

NOKTALI BÜYÜK HARFLER ETKİNLİĞİ



A A A A A A A A A

B B B B B B B B B B

C C C C C C C C C

Ç Ç Ç Ç Ç Ç Ç Ç Ç

D D D D D D D D D

E E E E E E E E E

F F F F F F F F F F

G G G G G G G G

Ğ Ğ Ğ Ğ Ğ Ğ Ğ Ğ

H H H H H H H H H

I I I I I I I I I I I I

İ İ İ İ İ İ İ İ İ İ İ İ İ İ

J J J J J J J J J J J

K K K K K K K K K K

L L L L L L L L L

M M M M M M M M M

M M M M M M N N N

N N N N N N N N N

O O O O O O O O

Ö Ö Ö Ö Ö Ö Ö Ö

P P P P P P P P P

R R R R R R R R R

S S S S S S S S S

Š Š Š Š Š Š Š Š Š Š Š Š

T T T T T T T T T

U U U U U U U U U

Ü Ü Ü Ü Ü Ü Ü Ü

V V V V V V V V V

Y Y Y Y Y Y Y Y Y

Z Z Z Z Z Z Z Z Z



NOKTALI KÜÇÜK HARFLER ETKİNLİĞİ



a a a a a a a a a a a

b b b b b b b b b b b

c c c c c c c c c c c

ç ç ç ç ç ç ç ç ç ç ç ç

d d d d d d d d d d d

e e e e e e e e e e e e e e

f f f f f f f f f f f f f f f

g g g g g g g g g g g g g

h h h h h h h h h h h h h

i i i i i i i i i i i i i i i

i i i i i i i i i i i i i i i

j j j j j j j j j j j j j j j

k k k k k k k k k k k k k k

l l l l l l l l l l l l l l l

m m m m m m m m m m m

n n n n n n n n n n n

o o o o o o o o o o o o

ö ö ö ö ö ö ö ö ö ö ö ö

p p p p p p p p p p p

r r r r r r r r r r r

s s s s s s s s s s s s

ş ş ş ş ş ş ş ş ş ş ş ş

t t t t t t t t t t t t

u u u u u u u u u u u

ü ü ü ü ü ü ü ü ü ü ü

V V V V V V V V V V V V

y y y y y y y y y y y y

Z Z Z Z Z Z Z Z Z Z Z Z



EK 11.**Öz Değerlendirme Formu**

Kod Adı:

Tarih:

TÜRKÇE GÜNLÜĞÜ

Bugün ne yaptım?.....

.....

Nasıl yaptım?.....

.....

.....

En iyi neyi yaptım?.....

.....

.....

En fazla nerede zorlandım?

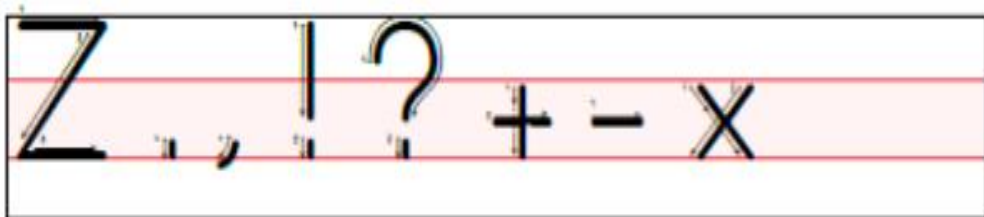
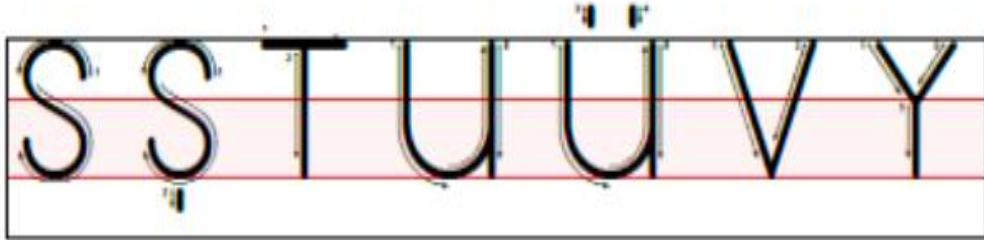
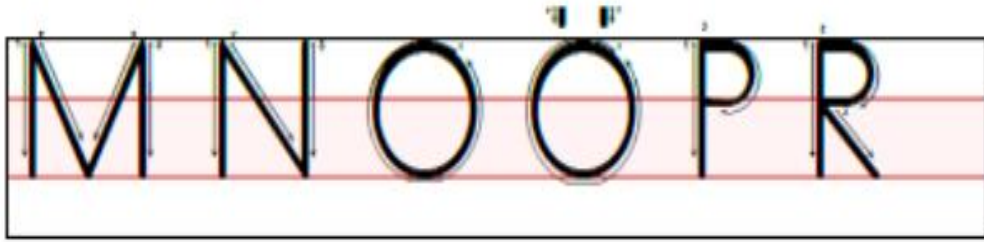
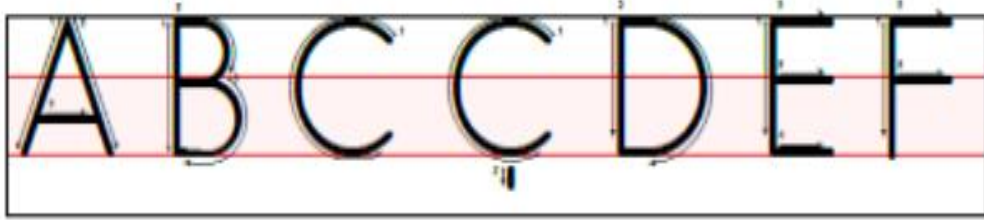
.....

.....

EK 12.

Dik Temel Harflerin Yazılış Yönlerini Gösteren Tablo

DİK TEMEL HARFLER YAZILIŞ YÖNÜ



a b c ç d e f g ğ

h i j k l m n o ö

p r s ş t u ü v y

z , ! ? + - x

1 2 3 4 5 6 7 8 9 0

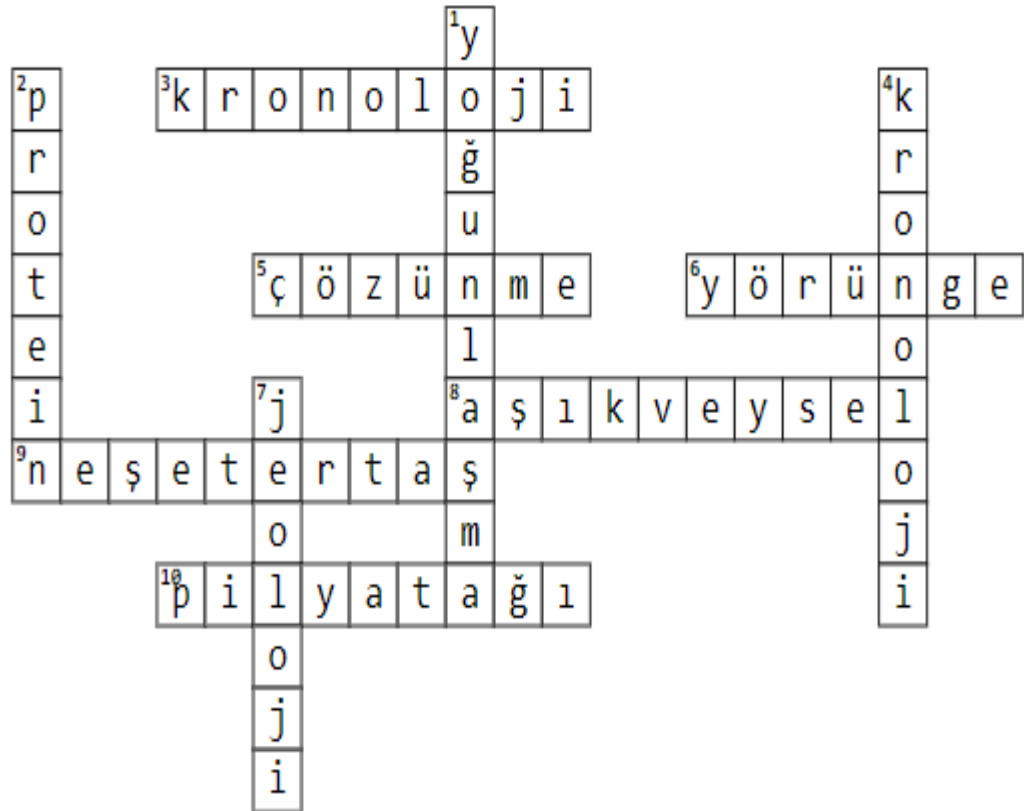
Yukarıdan aşağıya

- 1) Gaz halindeki maddenin ısı kaybederek sıvı hale geçmesine ne denir?
- 2) Yapıcı ve onarıcı besinler nelerdir?
- 4) Olayları oluş sırasına göre inceleyen bilim dalı nedir?
- 7) Yer kabuğunun hareketlerini inceleyen bilim dalı nedir?

Sağdan sola

- 3) Zaman biliminin diğer adı nedir?
- 5) Katı bir maddenin sıvı madde içinde gözle görülmeyecek kadar küçük parçalara ayrılmasına ne denir?
- 6) Dünyamızın güneş etrafında izlediği yola ne denir?
- 8) Sivaslı ünlü halk ozanı kimdir?
- 9) Bozkırın tezenesi olarak bilinen halk sanatçımız kimdir?
- 10) Basit bir elektrik devresinde pilin yerleştiği kısma ne denir?

KELİME BULMACA
CEVAPLARI



EK 14.

Araştırmada Kullanılan BEP Dosyası

BEP DOSYASI

...../..... Eğitim-Öğretim Yılı

Öğrencinin (Araştırma süresince öğrencinin gerçek isimleri kullanılmayacaktır)

Kod Adı

Sınıfı

..... OKULU

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI DOSYASI

ÖĞRENCİNİN				
Kod Adı		Doğum Tarihi		FOTOĞRAF
Cinsiyeti		Numarası		
Ev Adresi		Ev Telefonu		
	Adı Soyadı	Adresi	İş Telefonu	Cep telefonu
Anne				
Baba				
Diğer Kişi*				

* Öğrenci anne-baba dışında biriyle kalıyorsa.

ÖĞRENCİ TANIMA KARTI		
ADI SOYADI		
NUMARASI		
	ANNESİNİN	BABASININ
ADI SOYADI		
ÖĞRENİM DÜZEYİ		
ÖZ MÜ - ÜVEY Mİ?		
MESLEĞİ		
SAĞ MI?		
EV TELEFONU		
CEP TELEFONU		
KARDEŞ SAYISI		
EVDE KENDİ ODASI VAR MI?		
YETERSİZLİĞİNE YÖNELİK DESTEK EĞİTİMİ ALIYOR MU?		
SINIF TEKRARI VAR MI? HANGİ SINIFTA?		
OKUL DEĞİŞİKLİĞİ VARSA NEDENİ NEDİR?		
GEÇİRDİĞİ HASTALIKLAR		
YETERSİZLİĞİNE YÖNELİK KULLANDIĞI CİHAZ, PROTEZ, ORTEZ		
ÖĞRETMENİN BİLMESİ GEREKLİ ÖZEL BİLGİLER (alerji, sürekli kullandığı ilaç, terleme, epilepsi, korku, altını ıslatma v.b)		

ÖĞRENCİNİN EĞİTSEL PERFORMANSINA YÖNELİK SORULAR

1. Yazma güçlüğü gösteren öğrenciniz en çok hangi harfleri yazmada zorlanıyor?

2. Öğrencinizin yazma güçlükleri nelerdir?

Harf Atlama	Sözcüğü Yanlış Yazma
Harf ekleme	İmlâ Hataları
Hece Atlama	Harflerin eğimindeki düzensizlik
Hece ekleme	Harf kelime ve cümle boşluklarında uygunsuzluk
Ters Yazma	Harflerin ebatlarındaki düzensizlik
Harf Karıştırma	Biçimsel olarak harflerin başlama ve bitiş noktaları hatalıdır
Kelimeleri Bitişik Yazma	Satır çizgisi takibi yetersizdir
Kelimeleri ayrı yazma	Defter kullanımı düzensizdir
Satır Sonunda Hece Ayırma	Yazı yazarken motivasyonu düşüktür
Sözcük Atlama	Diğer:
Sözcük ekleme	

3. Öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin sınıf içi gözlemlerinizi nelerdir?

4. Eklemek istedikleriniz.

ÖĞRENCİNİN ÖZ GEÇMİŞ BİLGİLERİ

A- Eğitsel Öz geçmiş Bilgileri

Gittiği okul ve kaç yıldır okula gittiği	
Aldığı Özel eğitim Hizmeti ve kaç yıldır Aldığı	
Rehberlik Araştırma merkezinde yapılan eğitsel tanılama	
Özel rehabilitasyon Merkezinde aldığı Hizmet Türü	

B- Tıbbi Öz Geçmiş Bilgileri:

Ek Engel Durumu	Düzeyi	Açıklama
Konuşma Bozukluğu	Herhangi bir problemi yok	
Fiziksel Engeli	Herhangi bir problemi yok	
İşitme Engeli	Sağlık raporuna göre %20 oranında işitme kaybı var	
Görme Engeli	Herhangi bir problemi yok	

BEP Hazırlanan Öğrencinin Var Olan Performans Düzeyinin Belirlenmesi

Performans alanları		Performans düzeyi
Öz Bakım Becerileri		
Varlıklar arası ilişkiler (öğrencinin kavram bilgisi)		
Renk Bilgisi		
İletişim Becerileri	Alıcı Dil Becerileri	
	İfade Edici Dil Becerileri	
Psikomotor Beceriler	Kaba Motor Becerileri	
	İnce Motor Becerileri	
Akademik Beceriler	Türkçe	
	Matematik	
	Hayat Bilgisi	
	Diğer Dersler	
Sosyal Beceriler		

EK 15.

ÖĞR1'e ait bireyselleştirilmiş öğretim planları

Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı (BÖP) Formları

Öğrencinin Adı-Soyadı: ÖĞR1

1. Hafta

Sınıfı: 4

Tema	
Öğrencinin Performans Düzeyi	Öğrencinin kopyalama yaparken yaşadığı genel sorunlar şu şekildedir: En çok zorlandığı harfler “z, j, k, m, ç, t, l, d, a, h, ü, g” şeklinde görülmüştür. Genel olarak diğer harfleri kuralına uygun yazabilmektedir. Bunların yanı sıra imlâ hataları, harflerin eğimindeki düzensizlik, harf kelime ve cümle boşluklarında uygunsuzluk, harflerin ebatlarındaki düzensizlik, biçimsel olarak harflerin başlama ve bitiş noktaları hatalıdır, satır çizgisi takibi yetersizdir, defter kullanımı düzensizdir, yazı yazarken motivasyonu düşüktür gibi güçlüklerle sahiptir.
Uzun Dönemli Amaç	U.D.A 1: 1. Öğrenci uygulanacak program sonunda yazmaya hazırlık becerilerini kazanır.
Kısa Dönemli Amaç / Amaçlar (KDA)	K.D.A 1: 1.1. ÖĞR1 defteri uygun olarak kullanır. 1.2. ÖĞR1 kalemini uygun olarak kullanır. 1.3. ÖĞR1 silgiyi uygun olarak kullanır. 1.4. ÖĞR1 masada otururken elleri masa üzerinde bulundurur ve defteri kontrol edecek durumda konumlandırır.
Öğretimin Yapıldığı Yer	Araştırmacının odası
Araç-Gereç	Defter, kalem, silgi, masa, sandalye, kalem tutamaç
Öğretimde Kullanılan Yöntemler	Sunuş yolu, model olma, soru-cevap, tartışma
Süre	1. oturum 40+40 dk 2. oturum 40+40 dk (öğrenci performansına göre süre değişebilir)
Dersin İşlenişi	1. ve 2. oturum: Çalışmanın amacının anlatılması. Uyulması gereken kurallar ve pekiştireçlerin açıklanması (Öğrencinin sevdiği şeylerden yola çıkarak verilecektir. Ayrıca proje kapsamında gülen yüz gibi yapıştırıcılar kullanılacaktır.) Çalışmada kullanılacak araç-gereç tanıtılması. Daha sonra derse geçilir. Çalışmaya başlarken,

	• Öğrencinin dikkatinin iki farklı oturma düzenine ve farklı kalem tutma pozisyonlarına sahip fotoğrafla çekilir. • Bu iki fotoğraftaki farkların öğrenciye sorulması, • Yanlış örneğin olası yan etkileri hakkında konuşulması, • Doğru örnek hakkında konuşulması, • Öğretmen tarafından defterin nasıl kullanılacağıının, doğru kalem tutuşunun (proje kapsamında alınan kalem tutamaçları kullanılacaktır), silgi kullanımının sıra veya sandalyeye uygun konumlanmasının anlatılması. Model olunarak gösterilmesi (örnek video kayıtları ile). Öğrenciden gösterilenleri yapmasının istenmesi. Öğrencinin çalışmasının gözlenmesi. Gerek duyulursa fiziksel ve sözel yardımda bulunulması. • Öğrencinin doğru bir şekilde oturması Diğer haftalarda da bu öğretimsel hedefler yer yer hatırlatılıp öğrencinin en iyi şekilde hem ergonomik hem de fiziksel olarak yazmaya hazır olması sağlanacaktır.
Değerlendirme	Öğrencinin eğitimsel sürecinin izlenmesi değerlendirilmesi ve sonuçların kaydedilmesi. NOT: Öğrencilerin değerlendirmesi yapılırken tüm haftalar boyunca formlar dışında doğru veya yanlış yazımları not alınacak, araştırmacı gözlemi ve öğrenci günlüğü ile süreç desteklenecektir.

ÖGR1'e ilişkin BÖP Değerlendirme (Takip) Formu

[illegible]

EK 16.**ÖĞR2'ye ait Bireyselleştirilmiş Öğretim Planları****Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı (BÖP) Formları**

Öğrencinin Adı-Soyadı: ÖĞR2

1. Hafta

Sınıfı: 4

Tema	
Öğrencinin Performans Düzeyi	ÖĞR2'in dikte ve kopyalama yaparken en çok zorlandığı harfler "d, f, u, y, p, s, b, r, k, g, ğ, j, ö" şeklinde görülmüştür. Genel olarak diğer harfleri kuralına uygun yazabilmektedir. Bunların yanı sıra öğretmenle yapılan görüşmeler ve defter incelemelerine göre harf atlama, hece atlama, harf karıştırma, kelimeleri bitişik yazma, kelimeleri ayrı yazma, satır sonunda hece ayırma, sözcük atlama, sözcük ekleme, sözcüğü yanlış yazma, imlâ hataları, harflerin eğimindeki düzensizlik, harf kelime ve cümle boşluklarında uygunsuzluk, harflerin ebatlarındaki düzensizlik, biçimsel olarak harflerin başlama ve bitiş noktaları hatalıdır, satır çizgisi takibi yetersizdir, defter kullanımı düzensizdir, yazı yazarken motivasyonu düşüktür gibi güçlüklerle sahiptir.
Uzun Dönemli Amaç	U.D.A. 1: 1. Öğrenci uygulanacak program sonunda yazmaya hazırlık becerilerini kazanır.
Kısa Dönemli Amaç / Amaçlar (KDA)	K.D.A 1: 1.1. ÖĞR2 defteri uygun olarak kullanır. 1.2. ÖĞR2 kalemını uygun olarak kullanır. 1.3. ÖĞR2 silgiyi uygun olarak kullanır. 1.4. ÖĞR2 masada otururken elleri masa üzerinde bulundurur ve defteri kontrol edecek durumda konumlandırır.
Öğretimin Yapıldığı Yer	Öğrencinin evi veya uzaktan eğitim
Araç-Gereç	Defter, kalem, silgi, masa, sandalye
Öğretimde Kullanılan Yöntemler	Sunuş yolu, model olma
Süre	1. oturum 40+40 dk 2. oturum 40+40 dk (öğrenci performansına göre süre değişebilir)
Dersin İşlenişi	1. ve 2. oturum: Çalışmanın amacının anlatılması. Uyulması gereken kurallar ve pekiştiricilerin açıklanması (Öğrencinin sevdiği şeylerden yola çıkarak verilecektir. Ayrıca proje kapsamında gülen yüz gibi yapıstırıcılar kullanılacaktır.) Çalışmada kullanılacak araç-gereç tanıtılması. Daha sonra derse geçilir. Çalışmaya başlarken,

	• Öğrencinin dikkatinin iki farklı oturma düzenine ve farklı kalem tutma pozisyonlarına sahip fotoğrafla çekilir. • Bu iki fotoğraftaki farkların öğrenciye sorulması, • Yanlış örneğin olası yan etkileri hakkında konuşulması, • Doğru örnek hakkında konuşulması, • Öğretmen tarafından defterin nasıl kullanılacağıının, doğru kalem tutuşunun (proje kapsamında alınan kalem tutamaçları kullanılacaktır), silgi kullanımının sıra veya sandalyeye uygun konumlanmasının anlatılması. Model olunarak gösterilmesi (örnek video kayıtları ile). Öğrenciden gösterilenleri yapmasının istenmesi. Öğrencinin çalışmasının gözlenmesi. Gerek duyulursa fiziksel ve sözel yardımda bulunulması. • Öğrencinin doğru bir şekilde oturması Not: ÖĞR2 uzaktan eğitim öreceği durumlarda için oturma, kalem tutma vb. doğru oturma düzenine ilişkin süreçler video (araştırmacı kendisini gösterecektir) yardımı ile desteklenecektir. Uzaktan eğitim olmadığı durumlarda tüm süreç araştırmacı tarafından yüz yüze gerçekleştirilecektir. Diğer haftalarda da bu öğretimsel hedefler yer yer hatırlatılıp öğrencinin en iyi şekilde hem ergonomik hem de fiziksel olarak yazmaya hazır olması sağlanacaktır.
Değerlendirme	Öğrencinin eğitimsel sürecinin izlenmesi değerlendirilmesi ve sonuçların kaydedilmesi. NOT: Öğrencilerin değerlendirmesi yapılırken formlar dışında doğru veya yanlış yazımları not alınacak, araştırmacı gözlemi ve öğrenci günlüğü ile süreç desteklenecektir.

ÖGR2'e ilişkin BÖP Değerlendirme (Takip) Formu

[illegible]

EK 17.**ÖĞR3'e ait Bireyselleştirilmiş Öğretim Planları****Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı (BÖP) Formları**

Öğrencinin Adı-Soyadı: ÖĞR3

1. Hafta

Sınıfı: 4

Tema	
Öğrencinin Performans Düzeyi	Öğrencinin kopyalama, dikte ve serbest yazı yaparken yaşadığı genel sorunlar şu şekildedir: En çok zorlandığı harfler “b, c, ç, d, f, g, ğ, h, j, l, o, ö, p, t, u, ü, v, y, z” şeklinde görülmüştür. Bunların yanı sıra öğretmeniyle yapılan görüşmeler ve defter incelemelerine göre harf atlama, hece atlama, harf karıştırma, kelimeleri bitişik yazma, kelimeleri ayrı yazma, satır sonunda hece ayırma, sözcük atlama, sözcük ekleme, sözcüğü yanlış yazma, imlâ hataları, harflerin eğimindeki düzensizlik, harf kelime ve cümle boşluklarında uygunsuzluk, harflerin ebatlarındaki düzensizlik, biçimsel olarak harflerin başlama ve bitiş noktaları hatalıdır, satır çizgisi takibi yetersizdir, defter kullanımı düzensizdir, yazı yazarken motivasyonu düşüktür gibi güçlüklerle sahiptir.
Uzun Dönemli Amaç	1. Öğrenci uygulanacak program sonunda yazmaya hazırlık becerilerini kazanır.
Kısa Dönemli Amaç / Amaçlar (KDA)	K.D.A 1: 1.1. ÖĞR3 defteri uygun olarak kullanır. 1.2. ÖĞR3 kalemını uygun olarak kullanır. 1.3. ÖĞR3 silgiyi uygun olarak kullanır. 1.4. ÖĞR3 masada otururken elleri masa üzerinde bulundurur ve defteri kontrol edecek durumda konumlandırır.
Öğretimin Yapıldığı Yer	Uzaktan eğitim veya yüzyüze
Araç-Gereç	Defter, kalem, silgi
Öğretimde Kullanılan Yöntemler	Sunuş yolu, model olma
Süre	1. oturum 40+40 dk 2. oturum 40+40 dk (öğrenci performansına göre süre değişebilir)
Dersin İşlenişi	1. ve 2. oturum: Çalışmanın amacının anlatılması. Uyulması gereken kurallar ve pekiştireçlerin açıklanması (Öğrencinin sevdiği şeylerden yola çıkarak verilecektir. Ayrıca proje kapsamında gülen yüz gibi yapıstırıcılar kullanılacaktır.) Çalışmada kullanılacak araç-gereç tanıtılması. Daha sonra derse geçilir. Çalışmaya başlarken,

	• Öğrencinin dikkatinin iki farklı oturma düzenine ve farklı kalem tutma pozisyonlarına sahip fotoğrafla çekilir. • Bu iki fotoğraftaki farkların öğrenciye sorulması, • Yanlış örneğin olası yan etkileri hakkında konuşulması, • Doğru örnek hakkında konuşulması, • Öğretmen tarafından defterin nasıl kullanılacağına, doğru kalem tutuşunun (proje kapsamında alınan kalem tutamaçları kullanılacaktır), silgi kullanımının sıra veya sandalyeye uygun konumlanmasının anlatılması. Model olunarak gösterilmesi (örnek video kayıtları ile). Öğrenciden gösterilenleri yapmasının istenmesi. Öğrencinin çalışmasının gözlenmesi. Gerek duyulursa fiziksel ve sözel yardımda bulunulması. • Öğrencinin doğru bir şekilde oturması Not: ÖĞR3 uzaktan eğitim göreceği için oturma, kalem tutma vb. doğru oturma düzenine ilişkin süreçler video (youtube üzerinden veya araştırmacı kendisini çekerek) yardımı ile desteklenecektir. Diğer haftalarda da bu öğretimsel hedefler yer yer hatırlatılıp öğrencinin en iyi şekilde hem ergonomik hem de fiziksel olarak yazmaya hazır olması sağlanacaktır.
Değerlendirme	Öğrencinin eğitimsel sürecinin izlenmesi değerlendirilmesi ve sonuçların kaydedilmesi. NOT: Öğrencilerin değerlendirmesi yapılırken tüm haftalar boyunca formlar dışında doğru veya yanlış yazımları not alınacak, araştırmacı gözlemi ve öğrenci günlüğü ile süreç desteklenecektir.

ÖGR3'e ilişkin BÖP Değerlendirme (Takip) Formu

[illegible]

EK 18.
Etik Kurul İzni

ARAŞTIRMA PROJESİ DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi: 04.03.2020 Çarşamba
Toplantı No:2020/3
Karar No: GO 2020/49

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora programı öğrencisi Diren ÇELİK'in sorumlu araştırmacı olduğu, *"İlkokul Öğrencilerinin Yazma Güçlüklerinin Belirlenmesi ve Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi"* başlıklı proje önerisi araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.