International Online Journal of Educational Sciences, 2014, 6 (2), 475-493

iojes
www.iojes.net

International Online Journal of Educational Sciences

ISSN: 1309-2707

Elementary School Classroom Teachers' Views on Writing Difficulties

Seyit Ates[1], Cetin Cetinkaya[2] and Kasım Yildirim[3]

[1]Gazi University,Turkey; [2]Duzce University,Turkey; [3]Mugla Sitki Kocman University, Turkey

ARTICLE INFO

Article History:
Received 11.02.2014
Received in revised form
10.05.2014
Accepted 24.05.2014
Available online
10.08.2014

ABSTRACT

This study aimed to explore elementary school classroom teachers' self-efficacy beliefs related to how to address writing difficulties and knowledge about writing difficulties. Through this aim, the criterion sampling, one of the purposeful sampling techniques, was employed and a total of 226 classroom teachers constituted the research sample. A questionnaire form including an eight-question-section based on rating and two-question-section based on classification and interpretation was used. The frequency, percentage, and content analyses were used to analyze the data obtaining from the research. The research finding showed that the classroom teachers mostly focused on writing difficulties appearing in learning writing skills, they believed that the writing difficulties are caused by learning cursive-slanted handwriting style, and had positive and high efficacy beliefs regarding how to deal with writing difficulties. We concluded from the research that the content dimension of writing difficulties is neglected.

© 2014 IOJES. All rights reserved

Keywords:
Writing Difficulties, Teacher Knowledge, Teacher Efficacy

Extended Summary

Purpose

This study aimed to explore elementary school classroom teachers' self-efficacy beliefs related to how to address writing difficulties and knowledge about writing difficulties.

Method

In the research, the criterion sampling, one of the purposeful sampling techniques, was employed and a total of 226 classroom teachers constituted the research sample. A questionnaire form including an eight-question-section based on rating and two-question-section based on classification and interpretation was used to collect the data of the research.

Findings

The research finding showed that the classroom teachers mostly focused on writing difficulties appearing in learning writing skills, they believed that the writing difficulties are caused by learning cursive-slanted handwriting style, had positive and high efficacy beliefs regarding how to deal with writing difficulties, and also contended that they would allocate more time for to the writing activities for remediating writing difficulties.

[3] Corresponding author's address: Mugla Sitki Kocman University, Education Faculty 48000 Kotekli-Mugla
Telephone: +902522115022
Fax: +902522111762
e-mail: dogukanepsilon@gmail.com
DOI: http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2014.02.018

© 2014 International Online Journal of Educational Sciences (IOJES) is a publication of Educational Researches and Publications Association (ERPA)

Discussion

Teachers believe that writing difficulties apply to students` academic skills and scientific literature supports the teachers` thoughts as well (as cited in Rosenblum, Weiss, & Parush, 2004; Thompson, McLaughlin, Derby, & Conley, 2012). The teachers who are aware of the problem and state that they feel worried because of the struggling writers in their classrooms, would be important starting point of the solution for problem

The second crucial point in solving writing difficulties is teachers' self-efficacy beliefs. Because, whereas the persons who have high self-efficacy beliefs, persist to solving problems, the persons who have low self-efficacy beliefs, avoid difficult assignments and tasks. The self-efficacy beliefs, which teachers have, apply to which activities they use in their classrooms, how much time they will spend for the activities in their classrooms, and whether or not they will be patience with solving problems they face (Bandura, 2006; Schunk & Meece, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2010). In the present research, the participants contending that they would have difficulty in solving writing difficulties, articulated that they are aware of problems and feel comfortable in dealing with them as well.

The participants, who thought that writing difficulties are efficient on students' academic life, also contended that they allocate more time to solve the writing difficulties. Given the national and international literature on writing skills, research show that it is not allocated enough time to address writing difficulties (Arslan, 2012; Bridge, Compton-Hall, & Cantrell, 1997; Dennison, 2011; Palincsar & Klenk, 1992; Troia, 2005; Wray, Medwell, Fox, & Poulson, 2000). As stated, the lack of time is given to writing activities in the classrooms. If this process also covers the time given to handling writing difficulties in the classrooms, it means that there are serious problems to be considered in regard to writing instruction.

The participants argued that they especially focus on having difficulty in writing, writing miscues, and writing difficulties based on writing outputs. Overall, writing difficulties are defined as having difficulty in learning writing skills and it can be prevented with systematic instruction and allocating enough time. In the present study, the participants' predictions concerning the number of struggling writers were high. It would be related to how they perceive writing difficulty. Considering the quality and quantity of the time allocated for writing instruction, it is expected to be high writing difficulties appearing in mechanic process. These difficulties, related to mechanic processes of witting and difficulties occurring in learning writing skills, are defined as low-level skills (Graham, 2009-2010; Graham, Berninger, Weintruab, & Schafer, 1998; Westwood, 2008) and they are explained with deficiency in development of psycho-motor skills or delay in these skills (Childress, 2011). Researchers argued that individuals could not use cognitive resources to improve content as long as if the mechanic skills which are relevant to production of writing, and which are defined as low-level skills, are not automatic (Graham, 2009-2010; Graham et al., 1998; Medwell & Wray, 2007; Westwood, 2008). Where teacher point outs in writing instruction process is important for development writing skills. Generally, in the current research, the writing difficulties are mostly considered in mechanic dimension by the participants. The stress stated by teachers toward mechanic processes of writing leads to forming a belief is that the view is the most important part of handwriting (Graham, Harris, & Fink, 2000). On the other hand, focusing on writing skills and writing difficulties in terms of learning outcomes is not just observed feature in teachers. Considering the literature, teacher practices are consistent with how writing instruction is defined. The content dimension of writing does not draw attention in both practice and research fields. Hence, it is seen as a huge deficiency in development of students' writing skills.

The other views concerning writing difficulties obtained from the teachers, which are under the student dimension were sorted as low motivation toward writing, not disregarding assignments, attention deficiency, and low interest on writing respectively. Generally, considering the research in relation to learning difficulties, research has documented that the intervention programs for students with writing difficulties should be taken place in earliest stages of the problems (Coyne, Zipoli, & Ruby, 2006; Graham, Harris, Mason, Fink-Chorzempa, Moran, & Saddler, 2008; Graham, Harris, & Larsen, 2001; Rosenblum et al., 2003; Ziolkowska, 2007). The postponing the solutions for difficulties occurring in learning writing and overall, focusing on only mechanic processes of writing in terms of instruction result in increasing gap between successful and struggling students in terms of writing.

The last thing to be told in the present study is that the teachers' predictions about the number of students with writing difficulties in schools were so high since some of the participants defined the writing difficulties as maturation process. Additionally, some of them defined as the quality and the quantity of the time allocated for solving problems in writing difficulties. On the other hand, the mentioned difficulties do not cover the difficulties concerning the content of writing. The predictions done about the rate of students with writing difficulties are ranged from 10% to 47% (Galanis, 2008; Graham, 2009-2010; Medwell & Wray, 2008; McHale & Cermak, 1992; Troia, 2005; Rosenblum et al, 2003, 2004; Zwicker, 1990). In that regard, most of the participants in the present research did not perceive some writing miscues regarding writing features such as size, formation (shape), spacing, slant, and etc. as writing difficulties.

Conclusion

According to research findings, the participants mostly considered the writing difficulties as learning dimension and understood as style of the handwriting. Under these circumstances, it can be implied that the teacher views concerning writing difficulties in the present study were related to the mechanic features of writing. This perception would be limit diagnosing the students with writing difficulties, remediating the problems, and the quality and quantity of the time to be allocated for these students with writing difficulties.

Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Güçlükleri Hakkındaki Görüşleri

Seyit Ateş[1], Çetin Çetinkaya[2] ve Kasım Yıldırım[3]

[1]Gazi Üniversitesi, Türkiye; [2]Düzce Üniversitesi,Türkiye; [3]Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

MAKALE BİLGİ

Makale Tarihçesi:
Alındı 11.02.2014
Düzeltilmiş hali alındı 10.05.2014
Kabul edildi 24.05.2014
Çevrimiçi yayınlandı 10.08.2014

ÖZ

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğüne ilişkin bilgileri ve yazma güçlüğüne sahip öğrencilerin problemleriyle baş etme konusundaki yeterlik algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemeye göre belirlenen 226 sınıf öğretmeni çalışmaya katılmıştır. Veri toplamak amacıyla derecelemeye dayalı sekiz, sınıflamaya ve yorumlamaya dayalı birer sorunun yer aldığı bir anket formu kullanılmıştır. Katılımcılardan anket formu ile elde edilen veriler üzerinde yüzde, frekans ve içerik analizleri yapılmıştır. Analiz sonucunda katılımcıların yazmanın özellikle kazanım sürecinde görülen yazma güçlükleri üzerinde odaklandıkları, yazma güçlüklerinin büyük ölçüde bitişik eğik yazıdan kaynaklandığına ilişkin bir inanca sahip oldukları ve yazma güçlüklerini giderme konusunda yüksek düzeyde yeterlik algısına sahip oldukları anlaşılmıştır. Araştırma sonucunda temel olarak yazma güçlüklerinin içerik boyutunun ihmal edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

© 2014 IOJES. Tüm hakları saklıdır

Anahtar Kelimeler:
Yazma Güçlükleri, Öğretmen Bilgisi, Öğretmen Yeterliği

Giriş

Türkiye'de okuryazarlığa ilişkin literatür incelendiğinde, yazmanın okumaya kıyasla ihmal edilmiş bir alan olduğunu söylemek mümkündür. Bu, sadece yazma ile ilgili sınırlı sayıda araştırma yapılmasından değil, yapılan araştırmaların belirli yaş grubu ve konularla sınırlı kalmış olmasından da kaynaklanmaktadır.

Yazma, kazanım ve geliştirme olmak üzere iki boyutu olan bir süreçtir ve yazmanın gelişim boyutu yüksek seviyeli düşünme süreçlerinin işe koşulmasını gerektirir (Akyol, 2011). Ancak son yıllarda yazmanın sadece kazanım boyutuyla ilgili çalışmaların ağırlık kazandığı görülmektedir. 2005 yılından itibaren bitişik eğik yazı ile öğretime başlanması araştırmacıların dikkatini bu yazının kazanılma sürecine, kullanışlılığına, öğrenci ve öğretmenlerin bitişik eğik yazıya ilişkin beceri, görüş ve tutumlarına, hazırlık çalışmalarına, karşılaşılan zorluklara ve yapılan yazma hatalarına çekmiştir (Arslan, 2012; Arslan ve Ilgın, 2010; Ateş, Yıldırım ve Yıldız, 2008; Aytan, Güney ve Gün, 2010; Başaran, 2006; Bay, 2010; Bayraktar, 2006; Bulut ve Aköz, 2010; Coşkun ve Coşkun, 2012; Çetinkaya, Özdemir ve Özdemir, 2007; Duran, 2011; Duran ve Akyol, 2010; Erdoğan, 2012; Kadıoğlu, 2012a; Kadıoğlu, 2012b; Kazu ve Ersözlü, 2006; Kırmızı ve Kasap, 2013; Memiş ve Harmankaya, 2012; Sidekli, Coşkun ve Gökbulut, 2008; Şahin, 2012; Turan ve Akpınar, 2008; Turan, Özercan ve Şahin, 2008; Yıldırım ve Ateş, 2010; Uysal, 2013). Farklı yaş gruplarını hedef alan, içerik geliştirmeye yönelik çok fazla araştırmaya rastlanmazken (Maltepe, 2006; Maltepe, 2007; Küçük, 2006; Öztürk, 2007; Özkara, 2007; Ungan, 2007) yazma güçlükleriyle ilgili çalışmalarsa oldukça sınırlı sayıdadır. Bu çalışmalar da doğrudan yazma güçlüğünü konu edinmedikleri gibi, araştırmalarda çoğunlukla yazmanın kazanımıyla ilgili güçlükler üzerinde odaklanılmıştır (Ateş, Yıldırım ve Yıldız, 2010; Ateş ve Yıldırım, 2007). Yazmanın gelişim boyutunda yaşanan problemleri konu edinen birkaç çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalarda ise, çeşitli kademelerde öğrenim gören öğrencilerin yazma hatalarının (Arıcı, 2008, Arıcı ve Ungan, 2008; Arıcı, 2009; Yıldız ve Ateş, 2010) ve yazma tutukluklarının (Özbay ve Zorbaz, 2012) birkaç değişken açısından incelendiği görülmektedir.

Yazı, eğitim kariyerleri boyunca öğrencilerin düşüncelerini ve öğrendiklerini kayıt ve ifade etmelerini sağlayan önemli bir iletişim aracı olup (Dennis ve Swinth, 2001; Erhardt ve Meade, 2005; Hamstra-Bletz ve

[3] Sorumlu yazarın adresi: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 48000 Kötekli-Muğla
Telefon: +902522115022
Faks: +902522111762
e-posta: dogukanepsilon@gmail.com
DOI: http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2014.02.018

© 2014 International Online Journal of Educational Sciences (IOJES) is a publication of Educational Researches and Publications Association (ERPA)

Blote, 1993; Tseng ve Cermak, 1993) bu aracın öğrenciler tarafından hızlı, okunaklı ve etkili bir şekilde kullanabilmesi akademik başarının ve yazılı iletişim becerisinin gelişimi açısından önemli görülmektedir (Lam, Au, Leung ve Li-Tsang, 2011; Li-Tsang, Au, Chan, Chan, Lau, Lo ve Leung, 2011). Yazarken metin üretmede güçlük yaşayan öğrenciler genellikle dikkatlerini neye odaklayacakları konusunda sıkıntı yaşamakta (Graham ve Weintrab, 1996); bu durum, yani mekanik olarak yazının üretimi ve gerçekten ne söyleneceği arasında dikkatin gidip gelmesi, oluşturulacak metnin içeriğini ve uzunluğunu olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Jones ve Christensen, 1999; Medwell ve Wray, 2007; Tucha, Tucha ve Lange, 2008). Yazma güçlüğü olan öğrenciler, bu durumdan sadece akademik yönden değil duygusal açıdan da olumsuz olarak etkilenmektedirler (Graham, Berninger, Weintruab ve Schafer, 1998; Jones ve Christensen, 1999). Bütün bunlara ek olarak ilkokul öğrencilerinin, okuldaki zamanlarının yaklaşık yarısını yazmayla ilgili görevlerde geçirmeleri (McHale ve Cermak, 1992; Tseng ve Chow, 2000) yazma alanında, özellikle de yazma güçlükleri konusunda daha fazla araştırma yapılma ihtiyacını ortaya koymaktadır.

Sözel olarak bir sorunun cevabını veya bir kavramın anlamını uzun uzadıya açıklayabilen ancak, otomatik yazmada güçlük yaşayan öğrenciler yazılı ödevleri yarıda bırakabilmekte, mümkün olduğunca az kelime ile yazma işlerini tamamlamaya çalışmakta, başarısızlık ve hayal kırıklığı yaşayabilmekte; bu durum onların özyeterlik algılarının düşmesine neden olabilmektedir (Jones ve Christensen, 1999; Tseng ve Cermak, 1993). Bu öğrenciler yardım istemekten veya yaşadıkları güçlükleri açıklamaya çalışmaktan ziyade, başarısızlık yaşadıkları yazmayla ilgili işlerden kaçınırlar (Cahill, 2009). Graham (2009-2010) yazmadaki otomatiklik sürecini okumadaki otomatiklik sürecine benzetmektedir. Nasıl ki öğrenci anlama odaklanabilmek için kelimeleri otomatik olarak tanımak ve akıcı okumak zorunda ise; yazarken de fikir üretimi ve onların organizasyonu üzerinde odaklanabilmek için akıcı ve okunaklı bir el yazısı geliştirmek zorundadır. Yazıda otomatikliği kazanamayan öğrencinin yazma sırasında içeriğin organizasyonuyla uğraşması beklenemez. Bu durum düşüncelerin kağıt üzerine gerektiği gibi aktarılamamasına, yazılan metinde karmaşıklığa ve yazma isteğinin kaybolmasına neden olur (Graham vd., 1998).

Yapılan araştırmalar yazmanın mekanik yönüyle ilgili güçlük yaşayan öğrencilerin yazının bu boyutuna odaklanmaları nedeniyle içerikle ilgilenmediklerini ortaya koymaktadır (Edwards, 2003; Graham ve Weintraub, 1996). Biçim, ebat, atlama, ters çevirme, düzensiz yazı ve şekiller oluşturma, noktalama hataları, yazıyı satıra veya sayfaya doğru olarak yerleştirememe, yazarken harfleri birbirine karıştırma gibi hususlar öğrencilerin yazının mekanik boyutuyla ilgili yaşadıkları sorunlar arasındadır (Akyol, 2011; Graham, Harris, Mason, Fink-Chorzempa, Moran ve Sadler, 2008; Mather, 2003; Piotrowski ve Reason, 2000; Weekes, 1996; Yıldırım ve Ateş, 2007; Yıldız, 2013). İmlâ, noktalama, kelime, planlama, ana ve yardımcı fikirleri oluşturma, konu seçimi gibi hususlar ise yazmanın içerik boyutuyla ilgili karşılaşılan güçlükler arasında olup (Akçin, 2012; Arıcı, 2008, 2009; Arıcı ve Ungan, 2008; bunların yanı sıra yazmada tutukluklar da (Özbay ve Zorbaz, 2012) görülebilmektedir. Yazının biçimsel olarak üretimiyle ilgili yaşanan sorunlar doğrudan içeriğin geliştirilmesini, öğrencinin yeterlik algısını ve akademik başarısını olumsuz yönde etkilemektedir (Edwards, 2003; Galanis, 2008). O nedenle yazma güçlüğü olan öğrencilerin bu güçlüklerinin mümkün olduğunca erken teşhis edilmesi ve giderilmesine yönelik önlemler alınması gerekmektedir. Araştırmacılar, kökeni ilk yıllarda olan okuryazarlık problemlerinin çözümü için sonraki yılları beklemenin etkili olmadığını ve baştan itibaren etkili bir öğretimle onların yazma sorunlarının giderilmesine yardımcı olunması gerektiğini ifade etmektedirler (akt., Harris, Graham ve Mason, 2006). Söz konusu problemlerin giderilmesine yönelik müdahaleler ne kadar erken olursa başarı da o ölçüde artmaktadır. Çünkü problemlerin kalıcı davranış haline gelmeden düzeltilmesi önem arz etmektedir (Gaffney,1994; Ziolkowska, 2007). Diğer taraftan içerik geliştirmeye yönelik bazı araştırmalarda öğrencilerin duygu, düşünce, tasarı ve yaşadıklarını doğru ve etkili bir biçimde anlatabilme yeteneklerinin beceri geliştirme eğitimine bağlı olduğu ifade edilmekte; bu becerileri geliştirmede ise süreç temelli bazı model, strateji ve tekniklerin etkililiğinden söz edilmektedir (Anılan ve Gültekin, 2006; Arıcı ve Ungan, 2008; Belet ve Yaşar, 2007; Cavkaytar, 2010; Göçer, 2010; Maltepe, 2006). Bu çerçevede gerek yazma becerisinin kazanılmasında ve geliştirilmesinde gerekse bu boyutlarla ilgili yaşanan güçlüklerin giderilmesinde öğretmenlerin çok önemli bir yere sahip olduğunu söylemek mümkündür. Bu noktada ise öğretmen yeterlikleri ön plana çıkmaktadır. Eğitimciler ve bu alanda çalışan araştırmacılar öğretmenlerin yeterliliklerinin ve onların yeterlik algılarının öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamalarını etkileyen en önemli koşullar ve yordayıcılar olduğunu ifade etmektedir (Brownell ve Pajares, 1999). Pajares (1992) tarafından yapılan araştırmada da benzer şekilde öğretmen yeterlik algılarının öğretmenlerin sürekli olarak kendilerini yenilemelerine, sınıf içi uygulamalarını

zenginleştirmelerine, karşılaştıkları zorluklara karşı direnç göstermelerine ve onlara yönelik çözümler üretmelerine katkı sağladığı ortaya konmuştur. Bu açıdan bakıldığında öğretmen yeterliklerinin ne kadar önemli olduğu daha iyi anlaşılacaktır. Ülkemiz açısından bir değerlendirme yapıldığında Türkiye'de sınıf öğretmenlerinin yazdıkları yazıların öğrencilere model olma açısından yetersiz olduğunu (Yıldız, Yıldırım ve Ateş, 2009) ve bitişik eğik yazı yazma ve öğretme konusunda öğretmenlerin kendilerini yeterli görmediklerini (Arıcı, 2012; Bayraktar, 2006; Kazu ve Ersözlü, 2006; Turan, Gözler ve Erdoğan, 2007) ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır. Ancak bu araştırmalar yazmanın mekanik boyutuyla ilgili olup tüm yönleriyle yazma güçlükleri bağlamında öğretmenlerin bilgi ve becerilerine ilişkin yeterlik algılarını araştırma konusu edinen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yine aynı zamanda ülkemizdeki öğretmen eğitim programları değerlendirildiğinde öğretmenlerin yazma güçlüklerinin tanı ve tedavisindeki yeterliliklerini artırmaya yönelik kapsam içeriğinin yetersiz olduğu anlaşılacaktır. Bu durum da yetiştirilen öğretmenlerin yazma güçlükleri ile ilgili yeterliliklerinin araştırılmasını, elde edilecek bulgular ışığında çözüm önerileri geliştirmeyi ve bunları ivedilikle uygulamaya entegre etmeyi zorunlu kılmaktadır. Stake ve Hornoby (2000), yazma güçlükleri olan öğrencilerin özel ve yöntem ve stratejilerle öğretime ihtiyaç duyduğunu ve bundan dolayı öğretmenlerin yazma güçlükleri ile ilgili yeterliliklerinin yazma güçlüklerinin giderilmesinde önemli olduğunu vurgulamışlardır. Buna ek olarak bu güçlüklerin giderilmediği takdirde tüm alanlardaki öğrenmeleri olumsuz bir şekilde etkileyeceğini ifade etmişlerdir. Yine birçok araştırma öğretmenlerin yazma güçlükleri ile ilgili yetersiz bilgiye sahip olduğunu, gerekli olan özel strateji ve yöntemleri bilmediklerini ve bu problemlere sahip çocuklara yeterince zaman ayırmadıklarını ortaya koymaktadır. Bu kapsamda bu araştırmada öğretmenlerin bütün olarak yazma güçlükleri konusundaki bilgilerinin ve yazma güçlüğü olan öğrencilerle baş etme konusundaki yeterlik algılarının belirlenmesi amaçlanmış ve elde edilecek sonuçlar doğrultusunda neler yapılabileceğine yönelik öneriler getirilmiştir.

Yöntem

Araştırma betimsel bir durum saptaması niteliğindedir. Kullanılan bu yöntemle yazma güçlüğüne ilişkin öğretmenlerin bilgilerinin ve yeterlik algılarının belirlenmesi ve betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma yöntemi ile daha fazla katılımcıya ulaşılması hedeflenmiştir. Aynı zamanda seçilen yöntemin, araştırmanın amacını ve ifade edilen problemi en iyi şekilde yansıtacağı ve böylelikle araştırmacılar tarafından yazma güçlükleri ile ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin durumlarının daha doğru bir şekilde ortaya konulacağı düşünülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmada katılımcılar amaçlı örnekleme tekniklerinden maksimum çeşitleme yoluyla belirlenmiş olup 7 farklı ilden toplam 226 sınıf öğretmeni çalışmaya katılmıştır. Bu örnekleme yöntemi ile farklı bölgelerden araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenler sürece dâhil edilmiştir. Bu örnekleme yönteminde amaç, genellenebilir veya tesadüfi bir örnekleme ulaşmak değil araştırmanın amacına ve problemine uygun çok geniş bir yelpazedeki katılımcıları çalışmaya dâhil edebilmektir. Araştırmada her sınıf düzeyinin, cinsiyetin ve hizmet öncesi eğitim durumunun temsil edilmesi amaçlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin veriler

Özellik	Kategori	*f*	%
Okutulan sınıf	Birinci sınıf	52	23.0
	İkinci sınıf	49	21.7
	Üçüncü sınıf	59	26.1
	Dördüncü sınıf	66	29.2
Cinsiyet	Kadın	111	49.1
	Erkek	115	50.9
Bölüm	Sınıf öğretmenliği	162	71.7
	Diğer alanlar	64	28.3
	Toplam	226	100

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların % 71.7'sinin sınıf öğretmenliği, % 28.3'ünün diğer alanlardan mezun olduğu; erkek ve kadın katılımcı oranının birbirine denk nitelikte olduğu ve hemen her sınıf düzeyinde yer alan katılımcı sayısının % 20'nin üzerinde olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmada yazmanın kazanım boyutunun yanı sıra içerik boyutuyla ilgili güçlüklere ilişkin de veri toplanması amaçlandığından sadece birinci sınıf öğretmenleri değil ilkokul kademesindeki tüm sınıf öğretmenleri çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu şekilde maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır.

Ölçme Araçları ve Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada öğretmenlerin yazma güçlüklerine ilişkin bilgilerini ve yeterlik algılarını belirlemek amacıyla anket formundan yararlanılmıştır. Tüm katılımcılar, araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formunu doldurmuşlardır. Anketin geliştirilmesi sürecinde ilgili literatür incelenmiş ve elde edilen bilgiler doğrultusunda hazırlanan sorularla taslak bir form oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak form, araştırmacıların da dahil olduğu 6 alan uzmanı tarafından incelenmiş; soruların ölçülmek isteneni ölçme, araştırmanın amacına hizmet etme, anlaşılma, sıralanma ve tasarım açısından uygunluğu noktasında görüş alışverişinde bulunulmuştur. Daha sonra hazırlanan taslak form yedi sınıf öğretmenine uygulanarak anlaşılırlık ve tasarım açısından yeniden düzenlenmiştir. Anket formunda katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik soruların yanı sıra, konuyla ilgili bilgilerini ve yeterlik algılarını belirlemeye yönelik dereceleme türü sekiz soru, cevabın seçenek bazında sınıflandırılmasını gerektiren sınıflamaya dayalı bir soru ve yorumlamaya dayalı ayrıntılı cevap gerektiren, katılımcıların yazma güçlüklerine ilişkin bilgilerini sorgulayan açık uçlu bir soru yer almaktadır. Katılımcılara sorulan sorular "*Sınıfınızda yazma güçlüğü olan bir öğrencinin bulunması sizi ne kadar rahatsız eder?", Yazma güçlüğü olan öğrencilerle baş etmede kendinize ne kadar güvenirsiniz?", "Yazma güçlüğü olan çocukların bu problemini gidermek sizin için ne kadar zordur?", "Yazma güçlüklerini belirlemeye ve gidermeye yönelik çalışmaları ne kadar iyi uygularsınız?", "Yazma güçlükleri bir öğrencinin akademik becerilerini ne kadar etkiler?", "Yazma güçlüklerinin oluşmasında yazı türü ne kadar etkilidir?", "Hangi yazı türünde yazma güçlükleri daha fazla gözlenmektedir?", "Yazma güçlüğü olan çocuklarla ilgilenmeye ne kadar zaman ayırabilirsiniz?", "Size göre Türkiye'de yazma güçlükleri olan çocukların oranı nedir?"* şeklindedir. Katılımcıların derecelemeye dayalı tercihleri "hiç" ile "bir hayli" arasında değişmekte olup ölçek üzerinde dokuz puanlama noktası bulunmaktadır. Bunlardan sadece Türkiye'de yazma güçlükleri olan çocukların oranına ilişkin sorunun puanlaması anket formunda yüzde olarak belirtilmiştir.

Dereceleme ve sınıflama türü soruların analizlerinde yüzde hesaplamalarına başvurulmuş, açık uçlu soruya verilen cevaplar üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Dokuz noktalı dereceleme ölçeğinden elde edilen puanlar alt, orta ve üst olmak üzere üç kategori halinde sunulmuştur. Dokuz puanlama noktasının ilk üçü düşük düzeyi, sonraki üçü orta düzeyi ve geri kalan üç nokta ise üst düzeyi göstermektedir. Rubrikle ilgili düzeylerin belirlenmesinde rubrik geliştirilmesi üzerine yayınlanmış birçok bilimsel araştırmadan faydalanılmıştır. Bu araştırmalar özellikle hazırlanabilecek rubriklerin analitik ve holistik olabileceğini ve aynı zamanda değerlendirme yapılacak içeriğin, düzey veya derece sayısının belirlenmesinde önemli olduğunu vurgulamışlardır. Buradan hareketle öğretmenlerin yazma güçlükleri ile ilgili görüşlerinin belirlenmesinde daha analitik bir form kullanılmıştır (Andrade ve Boulay, 2003; Moskal ve Leydens, 2000; Sadler ve Andrade, 2004). Açık uçlu sorudan elde edilen veriler ise öncelikle her bir araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş, daha sonra ulaşılan kategoriler karşılaştırılmıştır. Görüş farklılıklarının olduğu durumlarda sonuçlar birlikte yeniden değerlendirilmiş ve uzlaşma sağlanmıştır.

Bulgular

Araştırmada dereceleme türü soruların analizinden elde edilen bulgular birleştirilerek bir bütün halinde Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların yazma güçlükleriyle ilgili dereceleme türü sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen veriler

Sorular	Alt	Orta	Üst
Rahatsız olma	2.2	12.4	85.4
Kendine güven	2.2	23.5	74.3
İyi uygulama	2.2	24.3	73.5
Zorlanma	19	46	35
Zaman ayırma	14.6	55.3	30.1
Akademik etki	9.7	24.8	65.5
Tahmini oran	23.9	39.4	36.7
Yazı türü etkisi	19.9	21.2	58.8

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların önemli bir bölümünün sınıflarında yazma güçlüğü olan öğrencilerden üst düzeyde (% 85.4) rahatsız oldukları anlaşılmaktadır. Diğer taraftan katılımcıların rahatsızlık duydukları bu problemle baş etmede kendilerine olan güven düzeylerinin (% 74.3) oldukça yüksek olduğu, güçlüklerin belirlenmesine ve giderilmesine yönelik uygulamaları iyi derecede (% 73.5) uygulayacaklarına inandıkları görülmektedir. Yazma güçlüklerinin belirlenmesi ve giderilmesi noktasında kendilerine oldukça güvendiklerini belirtseler de katılımcıların yaklaşık yarısı orta derecede zorlanacağını, üçte biri ise üst düzeyde zorlanacağını ifade etmiştir.

Yazma güçlüklerinin öğrencilerin akademik becerilerine etkisi ile yazma güçlüğü olan öğrencilerle ilgilenmeye ayrılacak zaman noktasında katılımcıların görüşlerinde farklılıklar gözlenmektedir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı (% 65.5) yazma güçlüklerinin öğrencilerin akademik becerilerini *önemli oranda* etkileyeceği yönünde görüş belirtmiş, ancak sadece üçte biri bu güçlüğe sahip öğrencilerle ilgilenmeye önemli düzeyde zaman ayıracağını ifade etmiştir.

Türkiye'de yazma güçlüğü olan öğrencilerin oranına ilişkin katılımcıların tahminlerine bakıldığında ortaya ciddi rakamlar çıkmaktadır. Çünkü katılımcıların yaklaşık % 40'ı bu oranın % 40 ile % 60 arasında olduğunu ifade ederken, % 36.7'si bu oranın % 70 ile % 90 arasında olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin % 50'sinden fazlası yazma güçlüklerinin önemli ölçüde yazı türünden etkilendiğini belirtirken Tablo 3'e göre büyük çoğunluğu (yaklaşık % 74'ü) bunun bitişik eğik yazıdan kaynaklandığı yönünde görüş beyan etmiştir. Yazma güçlüklerinin her iki yazı türüyle de ilişkili olabileceği çok az katılımcı tarafından ifade edilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların yazı türü ile yazma güçlükleri arasındaki ilişkiye dair görüşleri

Yazı türü	*f*	%
Bitişik eğik	167	73,9
Dik temel	40	17,7
Her iki yazı türü	9	4,0
Tercihsiz	10	4,4
Toplam	226	100,0

Araştırma soruları arasında yer almamakla birlikte sınıf öğretmenlerinin anket formunu doldurmada kullandıkları yazı türü analiz edilmiş, buna ilişkin sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Katılımcıların anket formunu doldurmada kullandıkları yazı türüne ilişkin veriler

Yazı türü	*f*	%
Bitişik eğik	24	10,6
Dik temel	184	81,4
Karma yazı	18	8,0
Toplam	226	100,0

Sınıf öğretmenlerine anket formunun doldurulmasında kullanılacak yazı türüne ilişkin herhangi bir yönerge verilmemiştir. Katılımcıların kullandıkları yazı türü kendi tercihleridir. Bu bağlamda Tablo 4'e göre katılımcıların % 81.4''ü dik temel harfleri kullanarak anket formunu doldurmuşlardır. Sadece % 10'u bitişik eğik yazı kullanırken % 8'i de dik temel harflerden ve bitişik eğik yazıdan oluşan karma bir yazı ile anket formunu doldurmuşlardır.

Katılımcıların yazma güçlüğüne ilişkin açık uçlu soruya verdikleri cevaplar analiz edilmiş, oluşturulan kategorilere ilişkin frekanslar ve hangi boyut altında değerlendirildikleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Katılımcıların yazma güçlükleriyle ilgili bilgilerine ilişkin veriler

Boyutlar	Kategoriler	*f*
Öğrenci	Psikomotor becerilerdeki yetersizlik (kas gelişimi, el-göz koordinasyonu, kalem tutma vb.)	94
	Önemsememe, ilgisizlik	31
	Dikkat dağınıklığı veya eksikliği	13
	İsteksizlik, yazmayı sevmeme	12
	Zihinsel yetersizlik	8
	Yeteneksizlik	3
Öğretmen	İyi bir eğitim vermeme	16
	Yeterince zaman ayırmama-geçiştirme	15
	Yeterince ilgilenmeme	7
	Model olamama	4
Yazı	Yazma hataları (biçim, ebat, boşluk, satır takibi, bağlantı vb.)	160
	Estetik olmayan yazılar (düzensiz, dağınık görünümlü yazılar)	39
	Okunaksız yazılar	34
Diğer	Yazım kurallarına uygun yazamama	21
	Kendini yazılı ifade edememe (yazılı anlatım/ifade güçlüğü)	17
	Akranlarına göre yazma becerilerindeki gerilik	9
	Zamanla hataların düzeltilememesi	5

Tablo 5 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğü ile ilgili görüşlerinin genellikle öğrenci, öğretmen ve yazı boyutu altında toplandığı görülmektedir. Psikomotor becerilerdeki yetersizlik katılımcılar tarafından yazma güçlüğü ile ilgili en fazla dile getirilen hususlardan biridir. Bunun yanı sıra yazma güçlüğünü iyi bir eğitim verememeye veya yazma eğitimine yeterince zaman ayırmamaya bağlayan katılımcılar da bulunmaktadır. Yazma güçlüğünü yazının karakteristikleri ile açıklayan katılımcılar yazma güçlüğünü biçim, ebat, satır takibi, boşluk, bağlantı, alt ve üst uzantılarda görülen problemlerle ilişkilendirmişlerdir. Bunlara ek olarak diğer boyutu altında yazma güçlüğünü yazım kurallarına uygun yazamama, yazılı anlatım güçlüğü, akranlarına göre yazma becerilerindeki gerilik şeklinde ifade eden katılımcılar da bulunmaktadır.

Tartışma

Öğretmenler yazma güçlüğünün öğrencilerin akademik becerilerini önemli ölçüde etkileyeceğini düşünmekte ve sınıflarında yazma güçlüğü olan öğrenci bulunmasından oldukça rahatsız olmaktadırlar.

Araştırmacılar, yazma güçlüklerinin öğrencilerin akademik, sosyal ve duyuşsal gelişimlerini ciddi anlamda etkileyebileceğini iddia etmektedir (akt., Rosenblum, Weiss ve Parush, 2004; Thompson, McLaughlin, Derby ve Conley, 2012). Yazı hem okuyucuyu hem de yazanı etkilemektedir (Graham ve Harris, 2000). Bunun en basit örneği ise öğretmenlerin okunaklılık açısından iyi yazılan sayfalara yüksek not verme eğiliminde olduklarına ve zayıf el yazısının çocuğun yeterliliği hakkındaki bakış açısını olumsuz yönde etkileyebileceğine yönelik ileri sürülen görüşlerdir (Graham, Haris ve Fink, 2000; Graham vd., 2008). Bu çerçevede öğretmenlerin problemin farkında olmalarının ve bu durumdan rahatsız olmalarının problemin çözümü için önemli bir başlangıç noktası olduğu söylenebilir.

Problemin - yazma güçlükleri sorununun - çözümü konusunda ikinci adım öğretmenlerin yeterlik algılarıyla ilgilidir. Bandura (1986) bir işi yerine getirmede gerekli bilgi ve beceriye sahip olmanın başarılı bir şekilde o işi tamamlamayı garantilemeyeceğini belirtmektedir. Öğretmenlerin yazma öğretiminde güncel bilgi ve becerilere sahip olmalarının yanı sıra kendilerine güvenmeleri de öğrenci öğrenmesini önemli ölçüde etkileyebilmektedir (Graham, Harris, Fink ve MacArthur, 2001). Diğer bir ifade ile bireyin bilgi ve becerilerine ilişkin yeterlik algısı bu süreçte önemlidir. Çünkü yeterlik inançları güçlü olan kişilerin problemle baş etmede kararlı oldukları, düşük olanlarınsa zor işlerden kaçındıkları ve çaba göstermedikleri ifade edilmektedir. Sosyal-bilişsel öğrenme kuramı çerçevesinde öğretmen yeterliliği, eğitim amaçlarına ulaşmaya yönelik etkinlikleri gerçekleştirebilme, organize etme ve planlama konusunda öğrenmelerin sahip oldukları inançları ifade etmektedir. Öğretmenlerin sahip oldukları bu yeterlik inançları sınıf içi eğitim öğretim etkinliklerini etkileyen en önemli değişkenlerden biri olarak ortaya çıkmaktadır. Çünkü bu inançlar öğretmen tarafından hangi öğrenme etkinliklerinin seçileceğini, bu etkinlikleri gerçekleştirmek için ne kadar çaba gösterileceğini, bu süreçte karşılaşılan problemleri çözmede ne kadar ısrarlı olunacağını ve ne kadar sabır gösterileceğini belirlemektedir (Bandura, 2006; Schunk ve Meece, 2006; Skaalvik ve Skaalvik, 2010). Yazma güçlüklerinin öğrencilerin akademik hayatlarına olumsuz etkisinin farkında olmak ve bu durumdan önemli ölçüde rahatsız olmak sorunu ciddi bir şekilde ele almayı, çözüm konusunda kararlı olmayı ve bunun için zaman ayırmayı gerektirir. Araştırmada katılımcıların büyük çoğunluğu yazma güçlüğü olan öğrencilerle baş etmede kendilerine oldukça güvendiklerini ve onların problemlerini gidermeye yönelik uygulamaları başarılı bir şekilde gerçekleştirebileceklerini ifade etmişlerdir. Yazma güçlüğü olan çocukların problemini gidermede zorlanacağını ifade eden öğretmenler olsa da öğretmenlerin problemin güçlüğünün farkında olmaları ve çözümü konusunda kendilerine güvendiklerini belirtmeleri problemin çözümü için umut vericidir.

Yazma güçlüklerinin öğrencilerin akademik yaşamları üzerinde etkili olduğunu düşünen katılımcılar, bu problemleri gidermek için önemli ölçüde zaman ayırdıklarını belirtmişlerdir. Ulusal literatürde yazı öğretimine ne kadar zaman ayrıldığıyla ilgili sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılabilmiştir. Arslan (2012) yaptığı araştırmada öğretmenlerin büyük bir çoğunluğun yazı öğretimine haftada iki ders saatinden az bir zaman ayırdığını belirlemiştir. Bu sürenin yazma güçlüğü olan çocuklarla yapılan çalışmalara ayrılan zamanı kapsayıp kapsamadığı açık değildir. Uluslararası literatürde de genellikle yazı öğretimine ayrılan zamanın olması gerekenden az olduğu yönünde kanıtlar sunan araştırmalar bulunmaktadır (Dennison, 2011; Bridge, Compton-Hall ve Cantrell, 1997; Palincsar ve Klenk, 1992; Troia, 2005; Wray, Medwell, Fox ve Poulson, 2000). Zaten az olan yazı öğretimi çalışmalarına ayrılan bu süre yazma güçlükleriyle mücadeleye ayrılan zamanı da kapsıyorsa yazı öğretimi açısından üzerinde düşünülmesi gereken ciddi bir problem var demektir. Aslında bu noktada yazma güçlüklerini gidermeye yönelik ayrılan zamanın niceliği yanında niteliğine, öğretmenlerin yazı eğitim becerilerine, yazıya ilişkin tutumlarına ve yazma güçlüklerinden ne anladıkları hususuna da dikkat etmek gerekmektedir. Çünkü yazı öğretimine ayrılan zamanın yanı sıra öğretmenlerin yazı becerilerinin ve yazı öğretimine yönelik tutumlarının öğrencilerin yazma becerilerini etkileyebileceği ifade edilmektedir (Arslan ve Ilgın, 2010; Graham vd., 2008; Yıldırım ve Ateş, 2010). Bu bağlamda öğretmenlerin, öğrencilerin yazma güçlükleriyle baş etmeye ne kadar zaman ayırdıklarının yanı sıra bu konuda ne derece yeterli oldukları sorusu daha önemli hale gelmektedir. Katılımcılar kendilerine güvendiklerini beyan etmekle birlikte, literatürde öğretmenlerin yazı eğitimine ilişkin tutumları, öğrencilere model olmadaki yeterlikleri ve becerileri konusunda farklı sonuçlar ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Arslan ve Ilgın, 2010; Bayraktar, 2006; Bektaş, 2007; Beyazıt, 2007; Doğan, 2007; Engin, 2006; Gün, 2006; Kazu ve Ersözlü, 2006; Turan, 2007a, 2007b; Turan ve Akpınar, 2008; Yıldırım ve Ateş, 2010). Bunlara ek olarak araştırmada yer alan katılımcıların, bitişik eğik yazı ile yazı öğretimini benimsemedikleri söylenebilir. Çünkü katılımcıların büyük bir bölümü yazı türünün yazma güçlüklerinde önemli bir etken

olduğunu düşünmekte ve yazma güçlüklerini bitişik eğik yazı ile ilişkilendirmektedir. Diğer taraftan anket formunu doldurmada çoğunluğun dik temel harfleri tercih etmiş olmaları bu görüşü destekler niteliktedir. Öğretimi yapılan yazıyla ilgili var olan bu negatif tutumun hem yazı öğretimini hem de yazma güçlükleriyle ilgili yapılacak çalışmaları olumsuz yönde etkileyeceği söylenebilir.

Yazma güçlüğünün öğretmenler için ne ifade ettiği, zamanın kullanımı yanında yazmada zayıf ve başarılı öğrencilerin belirlenmesi, bu öğrenciler için yapılacak öğretimin planlanması ve hatta öğrencilerde iyi bir yazının özelliklerinin ne olduğuna ilişkin anlayışın şekillenmesi açısından da önemlidir. Öğretmenler büyük ölçüde yazmada zorlanma ya da yazma hataları ile yazılı ürünlerin özellikleri üzerinden yazma güçlüklerine ilişkin görüşlerini ortaya koymuşlardır. Genel olarak pek çok öğrencide kazanım sürecinde karşılaşılabilecek ve biraz zaman ayırma ve düzenli öğretim ile pek çoğu giderilebilecek bu tür güçlükler, yazma güçlüğü olarak ifade edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarda yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin oranına ilişkin tahminlerinin yüksek olması onların yazma güçlüklerine ilişkin anlayışlarıyla ilişkilendirilebilir. Yazı öğretimine ayrılan zamanın niceliği ve niteliği dikkate alındığında mekanik süreçlerde yaşanan güçlüklerin bu kadar yüksek olması ihtimal dahilindedir. Yazının mekaniği ile ilgili olan ve yazı üretimi sürecinde karşılaşılan bu tür güçlükler düşük düzey beceriler olarak ifade edilmekte olup (Graham, 2009-2010; Graham vd., 1998; Westwood, 2008) psikomotor becerilerin gelişimindeki eksiklik veya gecikmişlikle açıklanmaktadır (Childress, 2011). Öğretmenlerin yazma güçlüğüyle ilgili öğrenci boyutu altında toplanan görüşlerinin büyük çoğunluğu bu psikomotor becerilerle ilgilidir. Dolayısıyla psikomotor becerilerin geliştirilmesine yönelik yapılacak düzenli çalışmalarla yazının mekanik boyutunda karşılaşılan güçlüklerin büyük ölçüde giderilebileceği söylenebilir. Diğer taraftan yazının kazanımı boyutunda yaşanan bu tür güçlüklerin zamanında yapılacak doğru ve etkili müdahalelerle giderilmemesi yazının içerik boyutunda güçlüklerin yaşanmasına neden olmaktadır. Araştırmacılar (Graham, 2009-2010; Graham vd., 1998; Medwell ve Wray, 2007; Westwood, 2008) düşük düzey beceriler olarak ifade edilen yazının üretimiyle ilgili mekanik becerilerde otomatikleşme sağlanmadığı sürece bireyin zihinsel kaynaklarını içerik geliştirme amacıyla kullanamadığını ifade etmektedir. Graham (2009-2010) bu süreci akıcı okuma sürecine benzetmektedir. Nasıl ki okumada kelime tanımayı otomatikleştirerek akıcı okumayı gerçekleştiremeyen okuyucu, bilişsel kaynaklarını anlama için kullanamamakta; mekanik becerilerde otomatiklik kazanamayan öğrenci ise dikkatini, bilişsel kaynaklarını yazacakları üzerine yoğunlaştıramamaktadır.

Yazı öğretimi sürecinde öğretmenler tarafından neye vurgu yapıldığı yazma becerilerinin gelişimi açısından önemlidir. Yazma güçlükleri katılımcılar tarafından büyük ölçüde kazanım boyutuyla ele alınmıştır. Yazma sürecinde içerik geliştirme açısından yaşanan güçlükler üzerinde durulmamıştır. Yazma güçlüğü olan çocuklarla çalışan öğretmenler tarafından yazının mekaniğine ilişkin yapılan güçlü vurgu öğrencilerde 'yazının görünümü en önemli şeydir" inancının oluşmasına neden olur (Graham vd., 2000). Esasen Yıldız ve Ateş'in (2010) belirttiği üzere, Türkiye'de yazı öğretimine yönelik etkinlikler ilk okuma yazma öğretim sürecine yani okulun ilk yıllarına sıkıştırılmış durumdadır. Yazı öğretiminin bu yıllara sıkıştırılmış olması yazma güçlüklerinin bu boyutuyla ele alınmasını bir nevi açıklar durumdadır. Diğer taraftan yazı öğretiminin veya yazma güçlüklerinin kazanım süreciyle ele alınması sadece öğretmenlerde gözlenen bir husus değildir. Literatüre bakıldığında yapılan araştırmalarda yazı öğretiminin ele alınış biçimi öğretmenlerin uygulamalarıyla paralellik göstermektedir. Araştırmaların büyük çoğunluğu yazının kazanım boyutuyla ilgilidir (Arslan ve Ilgın, 2010; Başaran, 2006; Bay, 2010; Bayraktar, 2006; Çetinkaya, Özdemir ve Özdemir, 2007; Duran, 2011; Kadıoğlua, 2012; Kazu ve Ersözlü, 2006; Memiş ve Harmankaya, 2012; Şahin, 2012; Turan ve Akpınar, 2008; Uysal, 2013; Yıldırım, 2008; Yıldırım ve Ateş, 2010) Gerek uygulama gerekse araştırma sahasında yazının içerik boyutunun gereken ilgiyi görmemesi öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimi açısından büyük bir eksiklik olarak kendini göstermektedir.

Psikomotor becerilerdeki yetersizliklerden sonra öğretmenlerin yazma güçlükleriyle ilgili öğrenci boyutu altında ifade ettikleri diğer görüşler yazmaya karşı ilgisizlik, işi önemsememe, dikkat dağınıklığı, yazmaya karşı isteksizlik veya yazmayı sevmeme şeklinde sıralanmıştır. Öğretmenlerin yazma güçlüğüne ilişkin görüşleri yazmada başarılı ve zayıf öğrencileri ayırt etmede ve bu öğrenciler için yapılacak öğretimi tayin etmede önemli bir unsurdur. Yazma açısından zayıf öğrencilerin nitelikleri olarak benzer özellikleri ifade eden Westwood (2008) bu öğrencilerin yazmayı çok zor bir iş olarak gördüklerinden ve yazma işlerinden hoşlanmadıklarından; dolayısıyla bu örencilerin yazma işleriyle daha az meşgul olduklarından ve yazma becerilerinin daha az geliştiğinden söz eder. Lindstrom (2007) bu sürece kaygı ve motivasyon

problemlerinin eşlik ettiğini, Wilson ve Trainin (2007) ise bütün buna bağlı olarak bu öğrencilerin yazmaya karşı bütünüyle negatif tutuma sahip olduklarını, mümkün olan her durumda yazma işlerinden kaçındıklarını ve bu sürecin hızla bir başarısızlık döngüsüne yol açtığını ifade etmektedir. Genel olarak öğrenme güçlüğü olan öğrencileri konu edinen araştırmalar bu tür çocuklara mümkün olduğunca erken müdahale edilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadırlar (Coyne, Zipoli ve Ruby, 2006; Graham vd., 2008; Graham, Harris ve Larsen, 2001; Rosenblum, Weiss ve Parush, 2003; Ziolkowska, 2007). Yazma güçlüklerinin öğrencilerin akademik yaşamlarına olan etkisi de dikkate alındığında, sınıf öğretmenlerinin bu konudaki rol ve sorumlulukları daha da önemli hale gelmektedir. Yazının kazanım boyutunda karşılaşılan güçlüklerin çözümünün ertelenmesi ve genel olarak öğretim açısından sadece mekanik süreçler üzerinde odaklanılması yazma açısından başarılı ve zayıf olan öğrenciler arasındaki ayrımı daha da keskinleştirecektir. Gerek biçimsel gerekse içerik açısından niteliği düşük yazılı ürün ortaya koyan öğrenciler gittikçe yazma işlerinden hoşlanmayacaklar, motivasyon ve kaygı problemleri bu sürece eşlik edecek, bu da döngüsel olarak öğrenci tarafından üretilen metnin niteliğini ve niceliğini olumsuz etkileyecektir. Öğretmenler öğrencileri etiketlemeden önce güçlüğün nedenlerini belirlemeye ve gidermeye çalışmalıdırlar. Çünkü düşük düzey becerilerde yaşanan yazma güçlükleri üst düzeyde yaşanan güçlüklerin de temel nedenleri arasındadır. Childres'in (2011) araştırması psikomotor ve bilişsel değişkenlerin öğrencilerin yazı (metin) üretim performansının yordayıcıları olduğunu göstermiştir. Buna göre mekanik ve bilişsel faktörler yazma güçlüğü riski taşıyan öğrencilerin belirlenmesinde kullanılabilir. Diğer taraftan yazının kazanımı boyutunda karşılaşılan her sorunu yazma güçlüğü diye nitelendirmek doğru bir yaklaşım olmayabilir. Çünkü bu araştırmada olduğu üzere öğrenci ve yazı boyutu altında yazma güçlüğü olarak ifade edilen bazı hususlar olgunlaşmaya veya öğrenmeye bağlı olarak ortadan kalkabilir. Westwood (2008) geçen zamana ve öğretime rağmen akranlarından geride kalan öğrencilerin yazma güçlüğüne sahip olabileceklerini ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında, yazma güçlüğü olan öğrencileri belirlemede katılımcıların büyük çoğunluğunun işaret ettiği öğrenci ve yazı boyutu altında ifade edilen görüşlerden ziyade veya onlara ek olarak diğer boyutu altında az sayıda öğretmen tarafından belirtilmiş olan "kendini yazılı ifade edememe, akranlarından geride olma, zaman geçtiği halde problemlerini sürdürme" gibi daha uygun ölçütleri de dikkate almak sorunun daha doğru tespit edilmesini sağlayacaktır.

Son olarak sınıf öğretmenlerinin okullarda yazma güçlüğü olan öğrencilerin oranına ilişkin tahminlerinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Belirtilen en düşük değerler dikkate alınsa bile bu, üzerinde düşünülmesi, tartışılması ve araştırma yapılması gereken bir durumdur. Çünkü katılımcılar, bir kısmı olgunlaşma bir kısmı ise öğretime ayrılan zamanın niceliğinin ve niteliğinin biraz artırılması ile çözülebilecek problemleri güçlük olarak ifade etmişlerdir. Söz konusu güçlüklere yazının içerik boyutunda yaşanan güçlükler dahil değildir. Uluslararası literatürde yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin oranına ilişkin yapılan tahminlerin % 10 ile % 47 arasında değiştiği görülmektedir (Galanis, 2008; Graham, 2009-2010; Medwell ve Wray, 2008; McHale ve Cermak, 1992; Rosenblum et al., 2003, 2004; Troia, 2005; Zwicker, 1990). Bu bağlamda araştırmada yer alan öğretmenlerin biçim, ebat, bağlantı, boşluk gibi yazının karakteristik özellikleriyle ilgili yapılan hataları yazma güçlüğü olarak değerlendirmeleri nedeniyle tahminlerin yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Katılımcıların yazma güçlükleriyle ilgili yeterli bilgiye sahip oldukları söylenemez. Konuyla ilgili bilgi yetersizliğinin bu konuda güçlük yaşayan öğrencilerin belirlenmesi ve onların güçlüklerinin giderilmesi sürecini olumsuz etkileyebileceği söylenebilir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre yazma güçlükleri katılımcılar tarafından büyük ölçüde kazanım boyutuyla ele alınmış ve biçimsel olarak anlaşılmıştır. Yazının kazanımı üzerinde çok fazla odaklanılırken yazılı anlatımın, diğer bir ifade ile içeriği geliştirme boyutunun ihmal edildiği görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin bu algılayış biçimi literatürdeki araştırmalarla paralellik göstermektedir. Yazının içerik yönünden geliştirilmesi boyutu hem eğiticiler hem de araştırmacılar tarafından ihmal edilmiş bir alan olarak görünmektedir. Gerek uygulama gerekse araştırma açısından yazı öğretiminin içerik boyutuyla da desteklenmesi gerektiği söylenebilir. yazı öğretiminin her iki boyutuyla ele alınması yazma güçlüklerinin de kapsamının genişlemesini sağlayacaktır.

Sınıf öğretmenleri yazma güçlüğü olan öğrencilerle baş etmede kendilerine güvendiklerini ve sorunları gidermeye yönelik uygulamaları oldukça iyi düzeyde uygulayabileceklerini belirtmişlerdir. Yazma güçlüklerine ilişkin düşünceleri dikkate alındığında, yeterliklerine ilişkin inancın yazının özellikle kazanım boyutu, diğer bir ifade ile mekanik becerilerle ilgili olduğu söylenebilir. Bu araştırma yazının içerik boyutunda katılımcıların yeterlik inançlarıyla ilgili bir bilgi sunmamaktadır. Dolayısıyla yazının gelişim boyutunda sınıf öğretmenlerinin yeterlik inancıyla yapılacak çalışmaların bu alana önemli katkıları olacaktır. Diğer taraftan bu araştırmada sınırlı sayıda soruyla katılımcıların yazma güçlüğü ile baş etme konusundaki bilgileri ve yeterlik inançları belirlenmeye çalışılmıştır. Konuyla ilgili geliştirilmiş, geçerlik ve güvenirliği test edilmiş ölçeklerle daha geniş kitlelerden ve farklı bir perspektiften konu çalışılarak bu konudaki literatüre katkı sağlanabilir.

Araştırmada katılımcılar yazma güçlüğü olan öğrencilerin problemini gidermeye önemli ölçüde zaman ayıracaklarını belirtmişlerdir. Ancak gerek yazı eğitimine gerekse yazma güçlüğü olan öğrencilerle ilgilenmeye ayrılan zaman konusunda gözleme dayalı araştırmalar bulunmamaktadır. Genelde yazı eğitimine özelde ise yazı eğitiminin hangi boyutlarına ne kadar zaman ayrıldığı ve ayrılan zamanın niteliği ile ilgili araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Katılımcıların yazma güçlükleri konusunda bilgilerinin yetersiz olması yazma güçlüğü olan öğrencilerin belirlenmesi ve sorunlarının giderilmesi sürecini olumsuz etkileyecektir. Bu durumda sadece öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin oranının belirlenmesi de çok sağlıklı olmayacaktır. Gerek yazma güçlüğü olan öğrencilerin tanılanması gerekse onların bu güçlüklerinin giderilmesi konusunda daha fazla araştırmaya, yayına ve materyale ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları ve Yapılacak Benzer Araştırmalara Yönelik Öneriler

Araştırmada kullanılan ölçme formuna uzman görüşleri sonrasında son hali verilmiş ve pilot uygulaması sonrasında asıl araştırmada kullanılmıştır. Dolayısı ile elde edilen veriler anket formundaki sorularla doğrudan ilişkili ve bu sorulara katılımcıların vermiş olduğu cevaplarla sınırlıdır. Yapılacak benzer araştırmalarda kullanılacak ölçme formlarının sayısı ve kapsamı artırılarak anket formunun kendisinden kaynaklı oluşabilecek problemler en aza indirgenebilir ve daha geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşılabilir. Aynı zamanda anket formlarında yer alacak maddeler ve sorular kapsamlı bir literatür incelemesi sonrasında seçilebilir, ilgili alan uzmanlarına titizlikle inceletilebilir ve pilot uygulamaları yapılarak araştırma amacına uygun en doğru bulgulara ulaşılmasına çaba gösterilebilir. Ölçme formunda yer alan açık uçlu soru araştırmacıların her bir tarafı tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiş, daha sonra karşılaştırmalar gerçekleştirilmiş ve ortak bir sonucu ulaşılması için özen gösterilmiştir. Bu tarz değerlendirmelerde araştırmacıların kendi yanlılıkları süreci manipüle etmiş olabilir. Bundan dolayı sonraki araştırmalarda kodlayıcılar arasındaki uyuşma oranları veya katsayıları Kendall, Kappa vb. yöntemler kullanılarak hesaplanabilir ve böylelikle sonuçların güvenirliği daha fazla artırılmış olur.

Kaynakça

Akçin, N. (2012). The perspectives of primary school teachers on the evaluation and remediation of the compositions of students with learning disabilities. *American International Journal of Contemporary Research. 2*, 68-75.

Akyol, H. (2011). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi* (10. Baskı). Ankara: Pegem.

Andrade, H.G., & Boulay, B.A. (2003). Role of rubric-referenced self-assessment in learning to write. *Journal of Educational Research, 97*, 21-30. http://dx.doi.org/10.1080/00220670309596625

Anılan, H. ve Gültekin, M. (2006). Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*, 1-23.

Arıcı, A.F. (2008). Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*, 209-220.

Arıcı, A.F. (2009). İlköğretim, lise ve üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hatalarının karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *2*, 241-246.

Arıcı, A.F. ve Ungan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20,* 317-327.

Arıcı, B. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin, Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı hakkındaki görüşleri. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi, 2,* 1-15.

Arslan, D. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin yazı öğretimlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğiti Bilimleri, 12*, 2829-2846.

Arslan, D. ve Ilgın, H. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin bitişik eğik yazı ile ilgili görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*, 69-92.

Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2007). *Sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma ve yazma sürecinde karşılaşılan öğrenme güçlüklerine ilişkin görüşleri*. Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Kongresi, Ankara.

Ateş, S., Yıldırım, K. ve Yıldız, M. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf tahtasına yazdıkları yazıların okunaklılık bakımından öğrencilere model olmadaki uygunluğu*. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu. (27-28 Mart), Kıbrıs..

Ateş, S., Yıldırım, K. ve Yıldız, M. (2010). Opinions of classroom teachers and prospective classroom teachers about the learning difficulties encountered in the teaching process of reading and writing. *Elementary Education Online*, *9*, 44-51.

Aytan, T., Güney, N. ve Gün, M. (2010). *İlköğretim birinci kademede bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri.* 9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, (1111-1114) 20-22 Mayıs, Elazığ.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.

Başaran, M. (2006). *İlkokuma yazma sürecinde öğrencilerin yaptıkları yazım yanlışları*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, 14-16 Nisan, Ankara: Kök

Bay, Y. (2010). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğrenen ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,11*, 257-277.

Bayraktar, Ö. (2006). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda yaptıkları hatalar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bektaş, A. (2007). *Ses temelli cümle yöntemiyle gerçekleştirilen ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Belet, Ş.D. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3,* 69-86.

Beyazıt, N. (2007). *İlk okuma yazma öğretiminin kazandırılmasında çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yönteminin farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bridge, C. A., Compton-Hall, M., & Cantrell, S. C. (1997). Classroom writing practices revisited: The effects of statewide reform on writing instruction. *Elementary School Journal, 98,* 151-170.

Brownell, M. T., & Pajares, F. (1999). Teacher efficacy and perceived success in mainstreaming student with learning and behavior problems. *Teacher Education and Special Education, 22,* 154-164. http://dx.doi.org/10.1177/088840649902200303

Bulut, P. ve Aköz, Y. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazı yazma özelliklerinin değerlendirilmesi.* 9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. (173-180), 20-22 Mayıs, Elazığ.

Cahill, S.M. (2009). Where does handwriting fit in? Strategies to support academic achievement. *Intervention in School and Clinic, 44,* 223-228. http://dx.doi.org/10.1177/1053451208328826

Cavkaytar, S. (2010). İlköğretimde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yazma süreci modelinden yararlanma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3*, 133-139.

Childress, A. (2011). *Understanding writing problems in young children: Contributions of cognitive skills to the development of written expression.* Unpublished Doctoral Dissertation, The University of North Carolina at Chapel Hill.

Coşkun, E. ve Coşkun H. (2012). İlköğretim öğrencileri ile sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin bitişik eğik yazı başarı düzeylerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*, 761-776.

Coyne, M. D., Zipoli, R. P. Jr., & Ruby, M. F. (2006). Beginning reading instruction for students at risk for reading disabilities: What, How, and When. *Intervention in School & Clinic, 41,* 161-168. http://dx.doi.org/10.1177/10534512060410030601

Çetinkaya, Ç., Özdemir, M. ve Özdemir, O. (2007). *Bitişik eğik yazı yazmada ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin zorlandıkları harfler üzerine bir değerlendirme*. I. Ulusal İlköğretim Kongresi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Dennis, J. L., & Swinth, Y. (2001). Pencil grasp and children's handwriting legibility during different length writing tasks. *The American Journal of Occupational Therapy* 55, 171- 183. http://dx.doi.org/10.5014/ajot.55.2.175

Dennison, A.A. (2011). Teaching handwriting: Research vs. teacher practice. Retrived from tarihinde[Online]:http://amandadennison.weebly.com/uploads/1/2/2/9/12297064/teaching_handwriting-_research_vs._teacher_practice.pdf at 21.01.2014 .

Doğan, B. (2007). Denizli İli ilköğretim okullarında çalışan birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri. *AİBÜ Egitim Fakültesi Dergisi, 7.* Retrived from [Online]:http:// www. efdergi. ibu.edu.tr. at 18.01.2014.

Duran, E. (2011). Bitişik eğik yazı harflerinin yazım şekillerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*, 55-69.

Duran, E. ve Akyol, H. (2010). Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 8,* 817-838.

Edwards, L. (2003). Writing instruction in kindergarten: Examining an emerging area of research for children with writing and reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities, 36,* 136-148. http://dx.doi.org/10.1177/002221940303600206

Engin, G. (2006). İlk okuma yazma öğretimi uygulamalarında öğretmen görüşleri ve yaşanan sorunlar. *Gazi Üniversitesi Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı 1 Cilt,* , Ankara: Kök Yayıncılık.

Erdoğan, T. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı yazma gelişimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 165*, 93-103.

Erhardt, R.P., & Meade, V. (2005). Improving handwriting without teaching handwriting: The consultative clinical reasoning process. *Australian Occupational Therapy Journal, 52,* 199-210. http://dx.doi.org/10.1111/j.1440-1630.2005.00505.x

Gaffney, J. S. (1994). Reading recovery: Widening the scope of prevention for children at risk of reading failure. In K. D. Wood & B. Algozzine (Eds.), *Teaching reading to highrisk learners: A unified perspective* (pp. 231-246). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Galanis, J.A. (2008). The effect of the handwriting without tears program on student cursive writing achievement at Central Institute for the Deaf (CID). *Independent studies and capstones.* Paper 417. Program in Audiology and Communication Sciences, Washington University School of Medicine. Retrived from [Online]:http://digitalcommons.wustl.edu/pacs_capstones/417 at 09.01.2014.

Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,3*, 178-195.

Graham, S., Harris K. R., Mason, L., Fink-Chorzempa, B., Moran, S. & Saddler, B. (2008). How do primary grade teachers teach handwriting? A national survey. *Reading and Writing*, 21, 49-69. http://dx.doi.org/10.1007/s11145-007-9064-z

Graham, S. (2009/2010). Want to improve children's writing? Don't neglect their handwriting. *American Educator*, 20-27.

Graham, S., & Weintraub, N. (1996). A review of handwriting research: Progress and prospects from 1980-1994. *Educational Psychology Review*, 8, 7-87. http://dx.doi.org/10.1007/BF01761831

Graham, S., & Harris, K. (2000).The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, *35*, 3–12. http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3501

Graham, S., Berninger, V., Weintraub, N., & Schafer, W. (1998). Development of handwriting speed and legibility. *Journal of Educational Research*, *92*, 42–51. http://dx.doi.org/10.1080/00220679809597574

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*, 620-633. http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.620

Graham, S., Harris, K.R., & Larsen, L. (2001). Prevention and intervention of writing difficulties for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, *16*, 74-84. http://dx.doi.org/10.1111/0938-8982.00009

Graham, S., Harris, K.R., Fink, B., & MacArthur, C.A. (2001). Teacher efficacy in writing: A construct validation with primary grade teachers. *Scientific Studies of Reading*, *5*, 177-202. http://dx.doi.org/10.1207/S1532799Xssr0502_3

Gün, A. (2006). *Öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin algıları ve görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir

Hamstra-Bletz, L., & Blote, A. (1993). A longitudinal study on dysgraphic handwriting in primary school. *Journal of Learning Disability*, *26*, 689-699. http://dx.doi.org/10.1177/002221949302601007

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*, 295–340. http://dx.doi.org/10.3102/00028312043002295

Jones, D., & Christensen, C. A. (1999). Relationship between automaticity in handwriting and students' ability to generate written text. *Journal of Educational Psychology*, *91*, 44-49.

Kadıoğlu, H. (2012a). Bitişik eğik yazıya ilişkin öğrenci görüşleri. *Akademik Bakış Dergisi*, *31*, 1-10.

Kadıoğlu, H. (2012b). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazma becerisi, hızı ve tutumlarının incelenmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kaminsky, S., & R. Powers. (1981). Remediation of handwriting difficulties, a practical approach. *Academic Therapy*, *17*, 19–25. http://dx.doi.org/10.1177/105345128101700103

Kazu, H. ve Ersözlü, N. Z. (2006). Yeni müfredatla gelen bitişik eğik yazıya ilişkin öğretmen görüşleri. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*, Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök.

Kırmızı, F.S. ve Kasap, D. (2013). İlkokuma yazma öğretimi sürecinde bitişik eğik yazı ve dik temel harflerle yapılan eğitimin öğretmen görüşlerine göre karşılaştırılması. *Turkish Studies*, *8*, 1167-1186.

Küçük, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım çalışmalarının sorularla yönlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *4*, 181-198.

Lam, S.S.T., Au, R.K.C., Laung, H.W.H., & Li-Tsang, C.W.P. (2011). Chinese handwriting performance of primary school children with dyslexia. *Research in Developmental Disabilities 32*, 1745–1756. http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2011.03.001

Lindstrom, J. H. (2007). Determining appropriate accommodations for postsecondary students with reading and written expression disorders. *Learning Disabilities Research and Practice, 22, 4,* 229–236. http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-5826.2007.00251.x

Li-Tsang, C.W.P., Au, R.K.C., Chan, .M.H.Y., Chan, L.W.L., Lau, .G.M.T., Lo, T.K., & Leung, H.W.H. (2011). Handwriting characteristics among secondary students with and without physical disabilities: A study with a computerized tool. *Research in Developmental Disabilities 32,* 207–216. http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2010.09.015

Maltepe, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: Yaratıcı yazma yaklaşımları. *Dil Dergisi, 132,* 56-66.

Maltepe, S. (2007). Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerinde oluşturulan yazılı anlatım ürünlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları, 26*, 143-154.

Mather, D.S. (2003). Dyslexia and dysgraphia: More than written language difficulties in common. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 307–317. http://dx.doi.org/10.1177/00222194030360040301

McHale, K., & Cermak, S. A. (1992). Fine motor activities in elementary school: Preliminary findings and provisional implications for children with fine motor problems. *American Journal of Occupational Therapy, 46,* 898-892. http://dx.doi.org/10.5014/ajot.46.10.898

Medwell, J., & Wray, D. (2007). Handwriting: What do we know and what do we need to know?. *Literacy, 41,* 10-15. http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9345.2007.00453.x

Medwell, J., & Wray, D. (2008). Handwriting – A forgotten language skill? *Language and Education, 22,* 34-47.

http://dx.doi.org/10.2167/le722.0

Memiş, A.D. ve Harmankaya, T. (2012). İlköğretim okulu 1. Sınıf öğrencilerinin bitişik eğik el yazısı hataları ile görsel algı düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 19,* 136-150.

Moskal, B.M. & Leydens, J.A. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7.

Özbay, M. ve Zorbaz, K. Z. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu üzerine bir değerlendirme. *Western Anatolia Journal of Educational Science, 3*, 1-28.

Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. Sınıf öğrencilerinin hikaye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Öztürk, E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Palincsar, A. S., & Klenk, L. (1992). Fostering literacy learning in supportive contexts. *Journal of Learning Disabilities, 25,* 211-225. http://dx.doi.org/10.1177/002221949202500402

Pajares, F. (1992). Teachers beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62,* 307-332. http://dx.doi.org/10.3102/00346543062003307

Piotrowski, J., & Reason, R. (2000). The national literacy strategy and dyslexia: A comparison of teaching methods and materials. *Support for Learning*, 15, 51-52. http://dx.doi.org/10.1111/1467-9604.00145

Rosenblum, S., Weiss, P.L., & Parush, S. (2003). Product and process evaluation of handwriting difficulties: A review. *Educational Psychology Review,15,* 41-81. http://dx.doi.org/10.1023/A:1021371425220

Rosenblum, S., Weiss, P.L., & Parush, S. (2004). Handwriting evaluation for developmental dysgraphia: Process versus product. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal,* 17, 433–458. http://dx.doi.org/10.1023/B:READ.0000044596.91833.55

Sadler, B., & Andrade, H. (2004). The writing rubric. *Educational Leadership, 62,* 48-52.

Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 71-96). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.

Sidekli, S., Coşkun, İ. ve Gökbulut, Y. (2008). *İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerileri.* VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 2-4 Mayıs, Çanakkale.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study relations. *Teaching and Teacher Education*, *26*, 1059-1069. http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001

Stakes, R., & Hornby, G. (2000) *Meeting special needs in mainstream schools, a practical guide for teachers*. London: David Fulton publishers.

Şahin, A. (2012). Bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan problemler. *Eğitim ve Bilim*, *37*, 168-179.

Thompson, J., McLaughlin, T.F., Derby, K.M., & Conley, D. (2012). Using tracing and modeling with a handwriting without tears worksheet to increase handwriting legibility for two preschool students with developmental delays: A brief report. *Academic Research International*, *2*, 309-314.

Troia, G. A. (2005). Writing instruction for students with learning disabilities. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 77-97). New York: Guilford.

Tseng, M. H., & Cermak, S. H. (1993). The influence of ergonomic factors and perceptual - motor abilities on handwriting performance. *American Journal of Occupational Therapy 47*, 919-926. http://dx.doi.org/10.5014/ajot.47.10.919

Tseng, M. H., & Chow, S. M. K. (2000). Perceptual-motor function of school-age children with slow handwriting speed. *American Journal of Occupational Therapy 54*, 83-88. http://dx.doi.org/10.5014/ajot.54.1.83

Tucha, O., Tucha, L., & Lange, K.W. (2008). Graphonomics, automaticity and handwriting assessment. *Literacy*, *42*, 145-155. http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-4369.2008.00494.x

Turan, M, Özercan, G. ve Şahin, Ç. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin yazı türlerine ilişkin görüşleri*. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 2-4 Mayıs, Çanakkale.

Turan, M. (2007a). *İlköğretim Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Programında Uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulamadaki Etkililiği.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Turan, M. (2007b). *Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümle Yöntemine İlişkin Görüşleri.* VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (200-205). Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Turan, M. ve Akpınar, B. (2008). İlköğretim Türkçe dersi ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle ve bitişik eğik yazı yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *18*, 121-138.

Turan, M., Gözler, A. ve Erdoğan, B.(2007). *Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüş ve önerileri.* VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Eskişehir.

Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *23*, 461-472.

Uysal, S. (2013). İlkokuma yazma öğretimine doğrudan bitişik yazı ile başlayan ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin bitişik yazı örneklerindeki genel hatalar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *21*, 31-56.

Weekes, B., & Coltheart, M. (1996). Surface dyslexia and surface dysgraphia: Treatment studies and their theoretical implications. *Cognitive Neuropsychology, 13*, 277-315. http://dx.doi.org/10.1080/026432996382033

Westwood, P. (2008). What teachers need to know about reading and writing difficulties. ACER.Retrived from http://www.acer.edu.au/press/need-to-know/reading-and-writing-difficulties at 10.01.2014.

Wilson, K. M., & Trainin, G. (2007). First-grade students' motivation and achievement for reading, writing and spelling. *Reading Psychology*, *28*, *3*, 257–282. http://dx.doi.org/10.1080/02702710601186464

Wray, D., Medwell, J., Fox, R., & Poulson, L. (2000). The teaching practices of effective teachers of literacy. *Educational Review, 52*, 75-84. http://dx.doi.org/10.1080/00131910097432

Yıdırım, K. ve Ates, S. (2007). *Learning disabilities faced during the period of learning to read and write and the necessary measures to be taken*. Annual Meeting of Affective Education in Action, Adana, Türkiye.

Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*, 57-71.

Yıldırım, M. (2008). *Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ses temelli cümle öğretimi yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretimi sırasında karşılaşılan güçlükler.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Yıldız, M. (2013). Yazma güçlüğü (disgrafi) olan bir ilkokul 2. Sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*, 282-311.

Yıldız, M. ve Ateş, S. (2010). İlk okuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin yazılarının okunaklılık ve yazım hataları bakımından karşılaştırılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1*, 11-30.

Yıldız, M., Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2009). Sınıf öğretmenlerinin sınıf tahtasına yazdıkları yazıların okunaklılık bakımından öğrencilere model olmadaki uygunluğu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8*, 75-88.

Ziolkowska, R. (2007). Early intervention for students with reading and writing difficulties. *Reading Improvement, 44*, 76-86.

Zwicker, J.G. (1990). *Effectiveness of occupational therapy in remediating handwriting difficulties in primary students: cognitive versus multisensory interventions.* Unpublished Master Thesis, University of Victoria.