



Development of Writing Skills of a Primary School Third Grade Student with Writing Difficulties

Tuğba Pürsün

Faculty of Education, Tokat Gaziosmanpaşa University, Tokat, Türkiye

Research Article

Acknowledgment

History

Received: 02/09/2022

Accepted: 23/08/2023



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

This study aimed to develop the writing skills of a student who was studying in the third grade of primary school and had writing difficulties. The study adopted action research method, one of the qualitative research methods. The participant was a student who had writing difficulties even though she had no mental, auditory or visual health problems. In order to obtain information about the writing difficulty of the student, the researcher conducted interviews with the mother and teacher, examined the workbook and notebook, and observed the student's writing process. From this point of view, the researcher prepared an action plan and the plan was implemented for eight weeks, six hours a week, in order to improve the student's writing skills. In order to evaluate the development of writing skills, the student wrote texts by copying and dictation before and after the implementation. The texts written by the student were evaluated with the "Multidimensional Legibility Scale and the Writing Errors Form." In the copying and dictation texts, the number of letters written by the student in one minute and the writing speed were also determined. The study determined that the post-implementation action plan was effective in the development of writing skills. The legibility of the student's writing had increased in copying and dictation texts. Although spelling errors had decreased in the copying text, problems of adding/skipping letters and mixing letters had continued in the dictated text. The findings indicated that there was no improvement in the student's writing speed at the expected level.

Keywords: Action study, writing difficulties, handwriting legibility, writing errors, writing speed

Yazma Güçlüğü Yaşayan Bir İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencisinin Yazma Becerisinin Geliştirilmesi

Süreç

Geliş: 02/09/2022

Kabul: 23/08/2023

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

ÖZ

Bu araştırma ile ilkökul üçüncü sınıfta öğrenim gören ve yazma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin yazma becerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan eylem araştırması kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcısı zihinsel, işitsel veya görsel olarak sağlık sorunu olmamasına rağmen yazma güçlüğü yaşayan bir öğrencidir. Öğrencinin yazma güçlüğüne ilişkin bilgi edinebilmek amacıyla annesi ve öğretmeni ile görüşülmüş, çalışma kitabı ve defteri incelenmiş, yazma süreci gözlenmiştir. Elde edilen bilgilerden hareketle öğrencinin yazma becerisini geliştirmek amacıyla haftada altı saat olmak üzere sekiz hafta sürecek bir eylem planı hazırlanarak uygulanmıştır. Yazma becerisindeki gelişimini değerlendirebilmek amacıyla uygulama öncesi ve sonrası öğrenciye kopyalama ve dikte metinleri yazdırılmıştır. Öğrencinin yazdığı metinler "Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği" ve "Yazım Hataları Formu" ile değerlendirilmiştir. Kopyalama ve dikte ettirilen metinlerde öğrencinin bir dakikada yazdığı harf sayısı ile yazma hızı da belirlenmiştir. Uygulama sonucunda eylem planının yazma becerisinin geliştirilmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Kopyalama ve dikte ettirilen metinlerde öğrencinin yazısındaki okunaklılık artmıştır. Kopyalama metninde yazım hataları azalmasına rağmen dikte ettirilen metinde harf ekleme/atılma ve harf karıştırma sorunları devam etmiştir. Öğrencinin yazma hızında beklenen düzeyde bir gelişme olmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Eylem araştırması, yazma güçlüğü, yazı okunaklılığı, yazım hataları, yazma hızı

^a tuqbapursun@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5436-1464>

Giriş

Yazma, temel dil becerileri arasında en son gelişen beceridir. Kalem tutma becerisinin kazanılması ile kâğıda veya farklı yüzeylere yapılan karalamalarla başlayan yazma süreci harflerin şekillerinin, yazım yönlerinin ve yazma biçimlerinin öğrenilmesiyle devam etmektedir. Yazma becerisinin kazanılması ilkökul birinci sınıfta yazma çalışmaları ile başlamaktadır. Okul hayatının ilk iki yılında öğrencilerden cümleyi doğru yazabilmeleri; üçüncü sınıftan itibaren kendi düşüncelerini ve görüşlerini yazmaları beklenmektedir.

Yazma, düşüncelerin ifade edilmesinde ihtiyaç duyulan semboller ve işaretleri motorsal olarak üretebilme becerisidir (Akyol, 2019). Öğrencilerin harflerin kolay ve hızlı bir biçimde nasıl üretileceğini öğrenmeleri ve otomatiklik kazanmaları okunaklı yazmaları için temel oluşturmaktadır. Yazmanın motorsal boyutunun kazanılmış olması yazma sırasında düşünceleri organize etmeye ve fikir üretmeye odaklanılmasını kolaylaştırmaktadır. Bu yönüyle yazma, bir düşünme aracıdır (Güneş, 2007; Steglich, 2000). Duyguların, düşüncelerin zihinde tasarlanarak ifade edilmesinin ve belirginleştirilmesinin bir yoludur. Yazmanın motorsal yönünün kazanılması, anlatılmak istenilenlerin zihinde yapılandırılması ve sözcükler, cümleler, paragraflar ile okunabilir bir biçimde kâğıda yansıtılması yazılı anlatıma dönüşen bir beceri olduğunu göstermektedir.

Yazma; fikir oluşturmanın yanı sıra problem çözüme ve eleştirel düşünme gibi (Fareed vd., 2016; Ginting, 2019) bilişsel süreçleri kapsayan ve aynı zamanda üretken olmayı gerektiren bir beceridir (Jebreil vd., 2015). Bilişsel bir süreç olarak ele alındığında, yazma becerisi kuralların derinlemesine düşünülmesini ve hedef dilin dikkatli kullanılmasını gerektirmektedir (Abderraouf, 2016). Cümle yapısına dikkat etme, sözcükleri uygun biçimde seçme, dilbilgisine hakim olma, imla kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat etme yazma becerisinde yetkin olmayı sağlayan ve ustalaşılması gereken unsurlar olarak ortaya çıkmaktadır. Yazmanın üretken bir beceri olması ise diğer beceriler gibi sadece mekanik bir süreç olarak değil (Demirel, 1999) eleştirel ve yaratıcı bir düşünce süreci olarak algılanması gerektiğini göstermektedir (Tosuncuoğlu, 2018). Öğrencilerin içerik bilgisi, metni oluşturmak için kullanabilecekleri geçmiş deneyimleri, dilbilgisi ve yazma sürecine ait bilgileri akıcı bir metin oluşturmalarını sağlamaktadır (Genç İler, 2007). Bu bağlamda; akıcı yazmanın temel yazma becerilerinin kazanılması, akıcı düzeye getirilmesi ve bu becerilerin metin oluşturma sürecinde kullanılması ile meydana geldiği görülmektedir (Güneş, 2007).

Akıcı yazmada kazandırılacak temel beceriler, okunabilirlik ve hız olmak üzere iki temel unsurdan oluşmaktadır. Okunabilirlik, sözcükler arasındaki ve sözcükleri oluşturan harfler arasındaki boşluğu; harflerin satır üzerindeki hizasını, boyutunu ve eğimini; geri dönüşlerini, harf uzantılarını ifade etmektedir (Graham vd., 2006; Koenke, 1986; Ziviani ve Elkins, 1986). Yazının okunaklılığı, harflerin yazım şekillerini ve ifade yeterliliğini

kapsamaktadır. Bir yazının okunabilirliğinin belirlenmesinde eğim, boşluk, büyüklük, biçim, satır takibi (Kuru, 2014; Tok ve Erdoğan, 2017; Yıldız, 2013) çizgi kalitesi ve yazının temizliği gibi ölçütler dikkate alınmaktadır (Ediger, 2001). Yazının okunabilir olması akademik başarıyı ve yazılı iletişim becerilerini artırmaktadır (Amundson ve Weil, 1996; Ekmekci ve Kasa Ayten, 2022; Erhardt ve Meade, 2005; Tseng ve Hsueh, 1997).

Yazma hızı, dakikada yazılan harf sayısını ifade etmektedir (Bara ve Morin, 2013; Erdoğan, 2012). Öğrencilerin yazma hızlarının düşük olması düşünme hızlarının gerisinde kalmalarına ve düşündüklerinden daha azını yazıya aktarmalarına neden olmaktadır (Höbek ve Taşkaya, 2018; Okatan ve Arslan Özer, 2020). Yazma hızı düşük olan öğrenciler yazacaklarını unutma ve çabuk yorularak dersten zevk almama eğilimi göstermektedirler (Duran, 2009; Türker ve Tunç, 2020). Çok hızlı yazan öğrenciler ise özensiz ve karmaşık yazılar üretmektedirler. Bir okul gününün yaklaşık %30-%60'lık diliminde öğrencinin yazma becerisinin iyi düzeyde olmasına ihtiyaç duyması (McHale ve Cermak, 1992) uygun hızda yazılmış, okunaklı ve içerik açısından iyi planlanmış yazılı bir ürün ortaya koyması anlamına gelmektedir.

Yazma becerisi, deneyim kazanarak ve uygulama yaparak gelişmektedir (Rygvoid, 1999). Öğrenciler harflerin, hecelerin, sözcüklerin ve cümlelerin ne olduğunu öğrendikten sonra bu bilgileri nasıl kullanacağını ve yazılı anlatıma nasıl döküleceğini öğrenerek yazma becerilerini geliştirmektedirler. Yazma becerilerinin geliştirilmesinde kopyalama ve dikte ettirerek yazdırma çalışmalarına yer verilmektedir. Kopyalama yoluyla yazma, öğrencilerin harflerin şekil-biçim olarak doğru formlarını ve noktalama işaretlerinin yerinde kullanımını görebilmeleri için yazmalarıdır (Akyol ve Avşar Tuncay, 2021). Bir metnin görsel algı ve dikkat becerilerinin işe koşulması ile bakarak yazılmasını kapsamaktadır. Yazma öğretimi birinci sınıfta öğrenciyi kopyalama yoluyla yazma becerisinin kazandırılması ile başlamakta ve dikte çalışmaları ile devam etmektedir.

Dikte; söylenen veya dinlenen yazma amacıyla yapılan yazı çalışmaları olarak tanımlanmaktadır (Coşkun vd., 2013). Dinleme ve yazma becerisinin uygulamaya geçirildiği dikte çalışmalarında, dil bilgisi ve sözcük öğreniminden başlayarak söz diziminden anlamaya kadar dilin bütün bileşenleri işe koşulmaktadır. Metnin dikte ettirilmesiyle öğrenciler sesleri birleştirerek oluşturdukları sözcüklerden cümleler üretmeyi ve bu cümleler aracılığıyla duygularını ve düşüncelerini aktarmayı öğrenmektedirler (Gültekin ve Güvey Aktay, 2014). Öğrenciler dikte çalışmalarında öğretmenin söylediklerine veya okuduklarına odaklanarak sözcüklere, kalıplara, cümlelere karşı bir aşinalık kazanmaktadır (Bozkurt vd., 2014). Böylece sözcük bilgisini güçlendirdikleri gözlemlenmektedir. Sözcüklerin doğru yazılma düzeyinin belirlenmesi amacıyla (Demirel ve Şahinel, 2006; Öz, 2011) da yapılan dikte çalışmaları ile öğrencilerin yaptıkları hataları fark ederek düzeltmeleri mümkün olmaktadır (Baştuğ, 2015). Dilbilgisi, noktalama, işitsel kavrama,

yazım kuralları, sözdizimi, telaffuz gibi çeşitli alanlarda öğrenciler dikte çalışmaları ile ilerleme kaydetmektedirler.

Öğrencilerin çoğu yazma becerisini edinmemekte veya yazma eyleminden kaçınmaktadırlar. Richards (2019) öğrencilerin yazmaktan kaçınmalarının başlıca nedenlerini şu şekilde açıklamaktadır: (i) yazı yazmaya başlamakta zorlanmaları ve yazma görevinden bunalmış hissetmeleri; (ii) harfleri nasıl oluşturacaklarına konsantre olmamaları; (iii) yazma mekaniğini düzenlemekte ve kullanmakta zorlanmaları; (iv) bir fikri ifade etmek için doğru sözcüğü/sözcükleri bulmakta yavaş ve yetersiz kalmaları; (v) fikirlerini akıcı bir şekilde geliştirmekte zorlanmaları; (vi) düşüncelerini kâğıda yazarken takip etmekte zorlanmaları, (vii) yazma sürecinin yavaş ve sıkıcı olduğunu düşünmeleri, (viii) yazdıklarının asla istedikleri gibi olmadığını düşünmeleri; (ix) zaman ve çaba harcamalarına rağmen kâğıtlarının hala özensiz olduğunu fark etmeleri; (x) yazma güçlüğü yaşamaları ve (xi) disleksili olmalarıdır.

Yazı yazmaktan kaçınma nedenlerinden biri olan yazma güçlüğü, öğrencilerin yaşları gereği kendilerinden beklenen şekilde yazabilme yeterliklerine sahip olmamaları durumudur. Asmervik vd. (1999) yazma güçlüklerinin öğrencilerin kendi başarılarına bir metni yazmakta güçlük yaşamaları ile ilgili olduğuna işaret etmektedir. Yazma güçlükleri yapısal, dilbilgisi, mekanik, sözcük bilgisi (Ginting, 2019; Sabarun, 2019), yazarken öğrenme süreci ve stratejisi (Bakry ve Alsamadani, 2015) gibi çeşitli yönleri ile birçok bağlamda ortaya çıkmaktadır. Yazma güçlüğü yaşayan öğrenciler yazma becerisine sahip olmayan öğrenciler değildir ancak yazma hızı ve yazı okunaklılığı açısından beklenen düzeyde performans gösterememektedirler. Harf boyutlarını ve harfler arasındaki boşluğu ayarlayamama, sözcükleri hatalı veya eksik yazma (Çıkkılı vd., 2019; Feder ve Majnemer, 2007), büyük/küçük harfleri birlikte kullanma, noktalama işaretlerini kullanmama, imla kurallarına dikkat etmeme eğilimi göstermektedirler. Harflerin biçim, eğim, ebat özelliklerine uygun olarak ve satır çizgisini takip ederek yazma sorunları olduğu gözlenmektedir (Mercer ve Mercer, 2005). Yazılı materyali planlamak için stratejileri kullanma ve yazma fikri üretme konusunda güçlük yaşamaktadırlar (Graham ve Harris, 1993). Bağlama uygun olmayan başka bir sözcük seçmeleri nedeniyle yazma sürecinde zorlanmaktadırlar (Graham ve Harris, 2006). Yazma etkinliklerine karşı isteksiz davrandıkları, mecbur olmadıkça yazı yazmaktan uzak durdukları, çalışmalarının tam olarak kontrol edilemeyebileceği düşüncesiyle yavaş yavaş yazmaya olan ilgilerini kaybettikleri görülmektedir (Asadifard ve Koosha, 2013). Yazmanın mekanik boyutu ve doğru yazma ile ilgili güçlük yaşayan öğrenciler kopyalama yoluyla yazma ve dikte görevlerinde çok fazla yazım hatası yapmakta ve çoğunlukla yavaş yazmaktadırlar (Akyol ve Sever, 2018; Graham, 2010; Kodan, 2016).

Yazma güçlüğü yaşayan öğrenciler yavaş yazmaları nedeniyle sınıf etkinliklerinde daha fazla zamana ihtiyaç duymalarına rağmen sınıf içinde bir etkinlik için ayrılan zaman dilimi kısa olabilmektedir. Bu durum öğrencilerde

stres, kaygı gibi olumsuz duyguların oluşmasına, duygu ve düşüncelerin uygun bir biçimde yazıya aktarılamamasına neden olmaktadır. Öğrencilerin başarısız olacaklarına ilişkin inançları, bu inanç doğrultusunda yazmaya devam etmemeleri, hata yapma korkuları, yazılı ürünü sunmaktan kaçınmaları veya kararsız olmaları, yazma güçlüğü yaşadıklarını gizlemeye çalışmaları yazma deneyimi kazanmalarını engellemektedir. Okul döneminde yazma becerisini geliştirmeye ilişkin yaşanan güçlükler öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir (Aydın ve Cavkaytar, 2018; Graham vd., 2000). Akademik başarısızlıklar yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerde davranışsal problemler sergileme riski oluşturabilmektedir (Berninger ve Hooper, 2006; Katusic vd., 2009). Bu bağlamda; yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akademik becerilerde başarılı olabilmeleri, olumlu benlik algısı geliştirebilmeleri ve sosyal becerilerde yaşayacakları güçlüklerin önlenmesi için yazma becerilerinin desteklenmesi gerekmektedir.

Yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi dışarıdan müdahale olmaksızın mümkün olmamaktadır (Feder ve Majnemer, 2007). Ancak zaman sınırlılığı ve müfredat yoğunluğu öğretmenlerin sınıfta yazma güçlüğü yaşayan öğrencilere müdahalede bulunmalarını, öğrencilerin yazma pratiği ve alışkanlığı kazanmalarını güçleştirmektedir. Yazma güçlüğü yaşayan öğrencilere uygun olarak hazırlanan bireysel öğretim planları ile yazma güçlüğünün ortadan kaldırılması mümkün olduğundan öğrencilerin yazma becerisinde güçlük yaşadıkları alanların belirlenmesine ve çözüm yolu geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Planlı bir şekilde yürütülen stratejik çalışmalardan yararlanılması yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlamaktadır (Saddler vd., 2004).

Türkiye’de yazma güçlüğü ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde yazma güçlüklerinin giderilmesinin amaçlandığı sınırlı sayıda araştırma (Calp, 2013; Kaya, 2016; Kodan, 2016; Kuşdemir vd., 2018a; Yıldız, 2013) bulunduğu görülmektedir. Yapılan araştırmaların eğik el yazısı becerisini geliştirmeye yönelik olduğu ve yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin dik temel harflerle yazma becerisinin geliştirilmesine yoğunlaşmadığı dikkat çekmektedir. Yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin dik temel yazılarını okunaklılık, yazım hataları ve yazma hızı açısından değerlendirerek yazma sorunlarının tespit edilmesine ve çözüm üretilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırmanın bu yönüyle alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, yazma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin yoğun ve etkili bir müdahale ile yazma becerisinin geliştirilmesine ilişkin uygulama örneği sunması ve öğrenciye nasıl destek olunacağı konusunda yol gösterici olması da bu araştırmayı önemli kılmaktadır. Bu araştırma ile yazma güçlüğü yaşayan bir ilkökul üçüncü sınıf öğrencisinin yazma sorunlarının betimlenmesi, yazma güçlüğüne ilişkin eylem planı hazırlanması ve bu plan aracılığıyla öğrencinin yazma becerisinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcı özellikleri, ortam, veri toplama araçları, eylem planının hazırlanması ve uygulanması, veri analizi, araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden olan eylem araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırması, uygulamanın içinde uygulamacının kendisinin olduğu veya bir araştırmacı ile beraber gerçekleştirdiği, uygulama sürecine yönelik sorunları ortaya çıkarmayı veya mevcut bir sorunu anlamayı ve çözmeyi amaçlayan, sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi kapsayan araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Eğitim alanında eylem araştırması; eğitim uygulamalarının anlaşılmasını, değerlendirilmesini, daha sonra değiştirilmesini ve iyileştirilmesini amaçlamaktadır (Köklü, 2001). Bu bağlamda; öğretmenler tarafından gerçekleştirilen, eğitim-öğretim faaliyetlerinin nasıl yürütüldüğü ve öğrencilerin ne kadar iyi öğrendikleri ile ilgili bilgilerin toplanarak gelişmeye yönelik eylemlerin gerçekleştirildiği sistematik bir süreç olduğu görülmektedir (Saban ve Ersoy, 2017).

Alanyazında eylem araştırmasının 27 farklı türünün olduğu belirtilmektedir (Chandler ve Torbert, 2003). Bu araştırma uygulama odaklı eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Uygulama odaklı eylem araştırması, araştırmacılar tarafından bir probleme çözüm bulunması ve bireylerin öğrenme düzeylerinin geliştirilmesi amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Creswell, 2015). Yazma güçlüğü yaşayan bir ilkökul üçüncü sınıf öğrencisinin yazma becerisinin geliştirilmesini amaçlayan bu araştırmada, yazma güçlüğü sorununa çözüm bulunması nedeniyle uygulama odaklı eylem araştırması tercih edilmiştir.

Katılımcı

Araştırmaya katılan öğrencinin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Öğrencinin seçiminde görme-işitme ve zihinsel bir yetersizliği olmaması ancak yazma güçlüğü yaşaması şartı aranmıştır. Bu ölçütleri kapsayan bir ilkökul üçüncü sınıf öğrencisi ile araştırma yürütülmüştür. Araştırma kapsamında ilk olarak öğrencinin yazı yazma süreci gözlemlenmiş, defteri ve çalışma kitabı incelenmiş, annesi ve sınıf öğretmeni ile görüşülmüştür. Öğrenciye kopyalama ve dikte metinleri yazdırılmıştır. Yazı örnekleri, yazı okunaklılığı ve yazım hataları açısından incelenmiş ve bir sınıf öğretmenin de görüşüne sunulmuştur. Yapılan değerlendirmeler, gözlem ve görüşmeler sonucunda öğrencinin yazısının okunaklı olmadığı, yazım hatalarının bulunduğu, yavaş yazdığı ve yazma güçlüğü yaşadığı görülmüştür.

Etik kurallar çerçevesinde öğrencinin gerçek ismi gizli tutulmuş ve Ayşe ismi kullanılmıştır. Ayşe'nin annesiyle görüşülerek çalışmaya ilişkin bilgi verilmiştir. Yazı örnekleri gösterilerek Ayşe'nin yazma güçlüğü yaşadığı ve bireysel çalışmalara katılarak yazma becerisini geliştirebileceği

belirtilmiştir. Annesi Ayşe'nin çalışmalara katılmasına onay vermiştir.

Ayşe, üçüncü sınıf öğrencisidir. Annesi ve babası ile birlikte yaşayan Ayşe'nin bir erkek kardeşi vardır. Ayşe'nin babası üniversite mezunudur ve eczacıdır. Annesi ilkökul mezunudur ve ev hanımıdır. Ailenin sosyoekonomik düzeyi yüksektir. Yaşadıkları ev kendilerine aittir. Evde Ayşe'nin kendine ait bir odası bulunmaktadır. Ayşe üçüncü sınıfa kadar okul ve öğretmen değişikliği yaşamamıştır. Kalem sağ eliyle tutarak yazı yazmaktadır.

Annesi, Ayşe'nin çok hareketli bir çocuk olduğunu ve uzun süre oturmaktan hoşlanmadığını belirtmiştir. Okuldan eve geldiğinde genellikle ödevinin olmadığını söylediğini, zamanını arkadaşlarıyla oynayarak geçirdiğini ve sabah okula gitmeden önce aceleyle ödevlerini yaptığını ifade etmiştir. Ayşe'nin yazısının okunaklı olmadığı, yazım hatalarının çok olduğu ve bazen kendi yazısını okumakta zorlandığı bilgisi de annesinden alınmıştır. Akademik başarı açısından annesi matematik dersinde de Ayşe'nin sorunlar yaşadığını ancak beden eğitimi gibi sürekli hareket halinde bulunabileceği dersleri daha çok sevdiğini belirtmiştir.

Sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmelerde Ayşe'nin iletişim kurmakta zorlanmayan oldukça konuşkan, sosyal ve dışa dönük bir öğrenci olduğu bilgisi alınmıştır. Okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde herhangi bir sorunu yoktur. Kendi sınıf düzeyindeki bir metni okuyabilmekte ve metin sorularına yanıt vermektedir. Ayşe, çok hızlı konuşmakta ve bazı sözcükleri telaffuz etmekte zorlanmaktadır.

Ortam

Uygulamalar salı, perşembe ve cuma günleri olmak üzere haftada üç gün altı ders saati olarak yürütülmüştür. Uygulamaların yapıldığı sınıfın zemini halı ile kaplıdır. Yeterli aydınlatmayı sağlayacak nitelikte bir penceresi mevcuttur. Sınıfta bir masa, iki sandalye, yazı örneklerinin asıldığı bir pano, yazı tahtası, tahta kalemleri ve materyal dolabı bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çok boyutlu okunaklılık ölçeği

Yıldız ve Ateş (2010) tarafından öğrencilerin bitişik eğik yazılarının okunaklılığını incelemek amacıyla geliştirilen Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği'nin dik temel yazıya uyarlaması Gök ve Baş (2020) tarafından yapılmıştır. Ölçek eğim, boşluk, ebat, biçim ve satır takibi olmak üzere beş boyutta yazı okunaklılığını değerlendiren dereceli puanlama anahtarıdır. Ölçekteki her boyut tamamen yeterli (3), orta düzeyde yeterli (2), hiç yeterli değil (1) olarak puanlanmaktadır.

Alınan toplam puan ile öğrencilerin yazıları okunaklılık açısından değerlendirilmektedir. Ölçekten en düşük 5; en yüksek 15 puan alınabilmektedir.

Yazı okunaklılığının değerlendirilmesinde toplam puanı 5-8.3 olan yazılar okunaklı değil; 8.4-11.7 olan yazılar orta düzeyde okunaklı; 11.8-15 olan yazılar ise okunaklı olarak ifade edilmektedir.

Yazım hataları formu

Erden vd. (2002) tarafından yapılan araştırmada kullanılan hata türleri dikkate alınarak harf atlama/ekleme, hece atlama/ekleme, harf karıştırma, sözcükleri bitişik/ayrı yazma, satır sonunda hece ayırma, sözcük atlama/ekleme, sözcüğü yanlış yazma ve imla hataları boyutları altında yazım hataları değerlendirilmektedir.

Yazma hızının belirlenmesi için araştırmacı tarafından hazırlanan kayıt çizelgesi kullanılmıştır. Kayıt çizelgesinde uygulama öncesi ve sonrası olmak üzere iki bölüm bulunmaktadır. Birinci bölümde, uygulama öncesi öğrenciye kopyalama ve dikte ettirilerek yazdırılan metnin ismi ile öğrencinin bir dakikada yazdığı harf sayısının belirtilebileceği sonuç kısmı bulunmaktadır. İkinci bölümde ise uygulama sonrası kopyalama ve dikte ettirilen metnin ismi ve bir dakikada yazılan doğru harf sayısı yer almaktadır.

Kopyalama ve dikte ettirilen metinler

Yazma becerisini geliştirmeye yönelik yapılan etkinliklerin Ayşe'nin yazma becerisinin gelişimine etkisini değerlendirebilmek amacıyla uygulama öncesi ve sonrası metinler yazdırılmıştır. Uygulama öncesi hikaye edici türdeki "Sürpriz Yumurta" isimli metin kopyalama; şiir türündeki "Mektup" isimli metin dikte ettirilerek yazdırılmıştır. Uygulama sonrası "Kara İncim" isimli hikaye edici türdeki metin kopyalama yoluyla yazdırılmış; "Mevsimler" isimli şiir ise dikte ettirilmiştir. Ayşe yazı yazarken çok çabuk sıkılan bir öğrenci olduğu için seçilen metinlerin ilgi çekebilecek ve merak uyandıracak nitelikte olmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca metinlerin Ayşe'nin günlük hayatta karşılaşılabileceği sözcüklerden oluşmasına ve harf çeşitliliğinin olmasına dikkat edilmiştir.

Araştırmacı günlüğü

Creswell (2015) nitel araştırmalarda araştırmacı günlüklerinin ve alan notlarının önemli veri toplama araçları olduğunu belirtmektedir. Araştırmacı günlüğü, araştırmacının özgün ifadeleri ile oluşturulan, uygulama sürecinin sistematik olarak yansıtılmasını ve araştırmacının sürece yönelik hislerinin ortaya çıkarılmasını sağlayan bir veri toplama aracıdır (Mills, 2007). Sürecin yazıya aktarılması ile araştırmacının süreci tekrar incelemesi, analiz etmesi ve değerlendirmesi mümkün olmaktadır (Cochran-Smith ve Lytle, 1993). Bu araştırmada araştırmacı, araştırma süreci boyunca Ayşe'nin yazma etkinliklerindeki performansına, ilgisine, başarı durumuna ilişkin günlük tutmuştur.

Görüşme

Eylem araştırmalarında, görüşmeler önemli veri toplama tekniklerinden biridir (Coghlan ve Brydon-Miller, 2014). Araştırma süresince belli zaman aralıklarında Ayşe'nin annesi ve öğretmeni ile sohbet tarzında görüşmeler yapılmıştır. Patton'a (1987) göre sohbet tarzında görüşmeler, araştırmacının gözlem amacıyla ortamda bulunduğu araştırmalarda kullanılmaktadır. Bu türdeki görüşmelerde önceden belirlenmiş sorular bulunmamaktadır. Konuşmanın akışı içerisinde sorular kendiliğinden gelişmektedir. Ayşe'nin annesiyle yapılan görüşmelerde, Ayşe'nin uygulamalara istekli gelme

durumuna, yazma becerisinde gösterdiği ilerlemeye ve bu ilerlemenin sınıf ortamına nasıl yansıdığına ilişkin sorular yer almıştır. Ayşe'nin öğretmeni ile yapılan görüşmelerde, Ayşe'nin yazma performansına ve yazma becerisinin gelişmesinin akademik başarısına nasıl yansıdığına ilişkin bilgi edinilmiştir.

Eylem Süreci ve Uygulamalar

Durum belirleme çalışmaları, eylem planının hazırlanması ve uygulanması, yazma becerisinin gelişiminin değerlendirilmesi aşamaları izlenmiştir.

Durum belirleme çalışmaları

Ayşe'nin yazım hatalarının belirlenebilmesi için öncelikle alfabedeki büyük ve küçük harfler defterine dikte ettirilmiştir. Ayşe, alfadaki harflerin tamamını doğru hatırlamış ve yazmıştır. Ancak harflerin yazımı sırasında harfleri satır çizgisine konumlandıramadığı, harflerin başlama ve bitiş yerlerini ayarlayamadığı (satır çizgisinin üstüne çıktığı veya altına indiği), harflerin yazılış yönünü yanlış yaptığı ve bazı harflerin gövdelerini satır çizgisine doğru yerleştiremediği (p, y, g, ğ) tespit edilmiştir. Eylem planı hazırlanmadan ve uygulanmadan önce Ayşe'nin yaptığı yazım hatalarını daha iyi belirleyebilmek amacıyla "Sürpriz Yumurta" isimli metin kopyalama; "Mektup" isimli metin ise dikte ettirilerek yazdırılmıştır. Ayşe'nin yazma hızının belirlenmesi için kopyalama ve dikte ettirilen metinlerde bir dakikada yazdığı harf sayısına bakılmıştır.

Araştırmacının uygulama sürecindeki gözlemleri ise Ayşe'nin yazı yazarken sıraya oturmak yerine ayakta eğilerek yazdığı, kalemi çok sıkı tuttuğu ve kalemi parmaklarının arasına almadan baş parmağı ve işaret parmağı arasındaki boşluğa sıkıca yerleştirerek yazdığı, satır çizgisini takip etmekte zorlandığı yönünde olmuştur. Ayşe'nin yazı yazarken çok fazla konuşması ve konuşma sırasında kalemi bırakması nedeniyle metne yoğunlaşmadığı, yazı bütünlüğü açısından harflerin ebatlarının değişiklik gösterdiği, kaldığı yeri bulamadığı, yazmaya devam edemediği ve büyük-küçük harfleri birlikte yazdığı görülmüştür.

Eylem planının hazırlanması ve uygulanması

Ayşe'nin yazı yazma becerisine ilişkin durum tespiti çalışmalarında belirlenen sorunlar okuma yazma öğretimi alanında çalışan iki uzmanın görüşüne sunulmuş ve haftada altı ders saati olacak şekilde sekiz haftalık bir plan hazırlanmıştır. Her ders saati 35-40 dakika olarak planlanmıştır.

1. Hafta: Ayşe konuşmayı seven ve sıcakkanlı bir öğrenci olduğu için ilk derste oldukça rahat davranmış ve araştırmacı ile iletişim kurmuştur. Yazma çalışmalarına farklı türdeki çizgi çalışmaları ile başlanmıştır. Harf yazımına henüz geçilmediğinden Ayşe bu çalışmaları eğlenceli bulmuştur.

İlk derste çalışma kâğıdındaki etkinliği hızlıca tamamlamaya çalıştığı ve kalemi çok sıkı tuttuğu için çizgileri taşırmıştır. Araştırmacı, Ayşe'ye kalemi rahat tutması ve acele etmemesi için hatırlatmalarda bulunmuştur. Böylece, ilerleyen çalışmaların daha başarılı tamamlanması sağlanmıştır.

Çizelge 1. Yazma becerisinin geliştirilmesi amacıyla yapılan uygulamalar

Harf Öğretimi/ Metin Yazımı	Uygulamalar
Çizgi Çalışmaları	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Çalışma kâğıdına öğrencinin düz çizgi çizmesi, ✓ Zik-zaklar çizmesi, ✓ Yatay çizgi çizmesi, ✓ Yuvarlak çizgi çizmesi,
1. Grup Harfler (e, l, a, k, i, n)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Araştırmacının harfi havada yazması, ✓ Öğrenci ve araştırmacının harfi birlikte havada yazması, ✓ Öğrencinin havada harfi yazması, ✓ Öğrencinin köpüğe harfi yazması, ✓ Araştırmacının çalışma kâğıdında harfin yazımını göstermesi, ✓ Öğrencinin harfin üzerinden birkaç kez parmağıyla geçerek yazması, ✓ Öğrencinin çalışma kâğıdında noktalı harfi yazması, ✓ Öğrencinin güzel yazı defterine ve iki çizgili defterine harfi yazması, ✓ Hece ve sözcük oluşturması/ yazması, ✓ Cümle yazmasının istenmesi,
2. Grup Harfler (o, m, u, t, ü, y)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Havada ve köpük üstünde önce araştırmacının harfin yazımını göstermesi ardından öğrencinin yazması, ✓ Öğrencinin noktalı büyük ve küçük harfleri çalışma kâğıdına yazması, ✓ Harflerin güzel yazı defterine ve iki çizgili deftere yazılması, ✓ Birinci ve ikinci grup harflerin bulunduğu sözcüklerin bakılarak yazılması, ✓ Dikte edilen sözcüklerin yazılması, ✓ Birinci ve ikinci grup harflerle metin yazma çalışması yapılması, ✓ Metindeki yazım yanlışlarının öğrenciyle birlikte incelenmesi, ✓ Ev ödevi olarak metin yazma çalışması,
3. Grup Harfler (ö, r, ı, d, s, b)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Harflerin büyük/küçük biçimlerinin araştırmacı tarafından havada ve köpükte yazılması, ✓ Öğrencinin harfleri havada ve köpükte yazması, ✓ Araştırmacının çalışma kâğıdına harfi yazmasının ardından öğrencinin harfin üzerinden birkaç kez parmağı ile geçerek yazması, ✓ Noktalı harfin yazılması, ✓ Güzel yazı defterine ve iki çizgili deftere harflerin yazılması, ✓ Birinci, ikinci ve üçüncü grup harflerin olduğu cümlelerin bakarak yazılması, ✓ Birinci, ikinci ve üçüncü grup harflerin olduğu cümlelerin dikte ettirilerek yazdırılması, ✓ Öğretimi yapılan harflerle ilgili bir metnin ev ödevi olarak verilmesi, ✓ Cümleye büyük harfle başlanması ve noktalama işaretlerinin kullanılması gerektiğinin vurgulanması,
4. Grup Harfler (z, ç, g, ş, c, p)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Harflerin büyük/küçük biçimlerinin araştırmacı tarafından havada ve köpükte yazılması, ✓ Öğrencinin harfleri havada ve köpükte yazması, ✓ Araştırmacının çalışma kâğıdına harfi yazmasının ardından öğrencinin harfin üzerinden birkaç kez parmağı ile geçerek yazması, ✓ Noktalı harfin yazılması, ✓ Güzel yazı defterine ve iki çizgili deftere harflerin yazılması, ✓ Öğretimi yapılan 4. grup harflerle ilgili sözcüklerin bakarak yazdırılması, ✓ Öğretimi yapılan 4. grup harflerle ilgili sözcüklerin dikte ettirilerek yazdırılması, ✓ Ev ödevi olarak metin verilmesi.
5. Grup Harfler (h, v, ğ, f, j)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Harflerin büyük/küçük biçimlerinin araştırmacı tarafından havada ve köpükte yazılması, ✓ Öğrencinin harfleri havada ve köpükte yazması, ✓ Araştırmacının çalışma kâğıdına harfi yazmasının ardından öğrencinin harfin üzerinden birkaç kez parmağı ile geçerek yazması, ✓ Noktalı harfin yazılması, ✓ Güzel yazı defterine ve iki çizgili deftere harflerin yazılması, ✓ Sözcük ve cümle yazma çalışması yapılması, ✓ Ev ödevi olarak metin verilmesi,
Metin Yazma Çalışmaları	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Öğretimi yapılan harflerin tamamını kapsayan kopyalama ve dikte metin yazdırılması, ✓ Öğrencinin hatalarına dönüt verilmesi, ✓ Cümlenin büyük harfle başlaması ve noktalama işaretlerinin kullanılması gerektiğinin vurgulanması.

2. Hafta: Birinci grup harflerin küçük ve büyük formları çalışılmıştır. Araştırmacı, Ayşe'ye harflerin doğru yazım biçimlerini havada, köpükte ve kâğıt üzerinde göstermiştir. Harflerin havada ve köpük üzerinde yazılması Ayşe'nin dikkatini çekmiş ve bu çalışmalarda istekli davranmıştır. Harflerin silik bir biçimde yazıldığı çalışma kâğıdı üzerinde araştırmacı model olarak harfin doğru yazımını göstermiştir. Ayşe'den parmağı ile çalışma kâğıdındaki harfin üzerinden yazım yönüne uygun biçimde geçmesini istemiştir. Harfin yazımına ilişkin temel hareketleri öğrendikten sonra Ayşe'den harf çalışma kâğıdındaki noktalı harfleri kalem kullanarak yazması istenmiştir. Ayşe'nin harfleri yazarken satır takibinde zorlandığı ve taşmalar yaptığı görülmüştür. Bu tür çalışmaların başlangıç aşamasında Ayşe, harfi yavaş ve dikkat ederek yazmaya çalıştığı için doğru yazabilmiş ancak birkaç kez harfi yazdıktan sonra sıkılarak hızlı ve özensiz yazmıştır. Araştırmacı Ayşe'yi motive edebilmek için renkli kalemler kullanabileceğini söylemiştir. Ayşe'nin bağımsız yazma çalışmaları yapması için güzel yazı defterinde ve iki çizgili defterde harf yazma çalışmaları yapılmıştır. Yazma sürecinde Ayşe'nin harfleri orantısız yazdığı, satır takibi yapmadığı, taşıdığı ve harfler arasında boşluk bırakmadığı görülmüştür. Araştırmacı bu durumu önlemek için renkli bir kalemle satır üzerine küçük noktalar koyarak Ayşe'nin harflerin ebatını ve aralarındaki boşluğu ayarlamasına yardımcı olmuştur. Birinci grup harflerle hece, sözcük ve cümle yazma çalışmaları yapılmıştır.

3. Hafta: İkinci grup harflerin küçük ve büyük formları çalışılmıştır. Harflerin doğru yazımı havada ve köpük üzerinde gösterilmiştir. Araştırmacının hazırladığı çalışma kâğıdında noktalı harflerin üzerinden geçme çalışması yapılmasının ardından deftere yazma etkinlikleri yapılmıştır. Ayşe'nin "o" harfini çalışma kâğıdına ve deftere yazarken zorlandığı ve yuvarlağı tam kapatamadığı görülmüştür. Bu nedenle, araştırmacı "o" harfi ile ilgili etkinliklere biraz daha fazla zaman ayırmıştır. Birinci ve ikinci grup harflerin bulunduğu sözcükler kopyalama ve dikte ettirilerek yazdırılmıştır. Ardından, bu harflerin içinde yer aldığı bir metin yazdırılmış ve Ayşe'nin yaptığı hatalara dönüt verilmiştir. Öğrendiklerini tekrar etmesini sağlamak amacıyla ev ödevi verilmiştir.

4. Hafta: Üçüncü grup harflerin büyük ve küçük formlarını havada ve köpük üzerinde yazma çalışmaları yapılmıştır. Ayşe'nin harflerin yazımında izlemesi gereken yolları kavrayabilmesi için araştırmacının çalışma kâğıdına yazdığı harfleri parmağıyla yazması istenmiştir. Noktalı harflerin üzerinden yazma etkinliği yapılmıştır. Öğrenilen harflerle kopyalama ve dikte cümleleri yazdırılmıştır. Metinlerin yazımı sırasında Ayşe'nin elinin yorulduğunu söyleyerek sık sık durakladığı görülmüştür. Metni yazarken büyük harfle başlama ve noktalama işaretlerini kullanma konusunda öğrenciyle konuşulmuştur. Ayşe'ye bu hafta da metin yazma ödevi verilmiştir ancak Ayşe bir önceki hafta araştırmacının verdiği ödevi yapmamıştır. Bu durumu önlemek için araştırmacı yaptığı her ödev için bir yıldız alacağını ve üç yıldız olduğunda istediği bir etkinliği birlikte yapabileceklerini söylemiştir.

5. Hafta: Ayşe bu hafta derse yıldız alabileceği için çok heyecanlı gelmiştir. Araştırmacının verdiği iki ödevi de tamamlamıştır. Dördüncü gruptaki harflerin küçük ve büyük formları çalışılmıştır. Ayşe harfleri havada ve köpükte yazdıktan sonra parmağı ile harfin üstünden gitme ve noktaları birleştirerek harfleri yazma etkinlikleri yapılmıştır. Ayşe'ye dördüncü grup harflerden oluşan bazı sözcükler verilmiş ve defterine kopyalaması söylenmiştir. Bütün sözcükler yazıldıktan sonra yazım hatalarına birlikte bakılmıştır. Dikte çalışması yapıldıktan sonra hafta tamamlanmıştır. Tekrarı sağlamak için ev ödevi verilmiştir.

6. Hafta: Ayşe'nin ödevi birlikte incelenmiş ve yazım hatalarına ilişkin dönüt verilmiştir. Ayşe ile son gruptaki harflerin küçük ve büyük formları çalışılmıştır. Havada, köpüğe, çalışma kâğıdına ve deftere yazma etkinlikleri düzenlenmiştir. Bu hafta harflerin doğru yazımlarına dikkat ederek özenli yazmaya çalışması nedeniyle araştırmacı Ayşe'nin etkinlik kâğıtlarını sınıftaki panoya asmıştır. Araştırmacı, Ayşe'ye bazı sözcükler vermiş ve bu sözcükleri kopyalama yoluyla yazmasını istemiştir. Bu etkinlikten sonra yazım hataları öğrenci ile birlikte belirlenmiş ve düzeltilmiştir. Dikte çalışmasında cümleler yazdırılmıştır. Metin yazma ödevi verilmiştir.

7. Hafta: Bu hafta derse Ayşe ile sohbet ederek başlanmış ve yazma becerisinde bir değişme olup olmadığı sorulmuştur. Ayşe bütün harfleri tamamladıkları için çok mutlu olduğunu ve yazısının okunabildiğini belirtmiştir. Cümleye büyük harfle başlama ve noktalama işaretlerini kullanma ile ilgili sorunlar devam ettiği için cümleler üzerinde örnekler gösterilmiştir. "Bay Yavaş" isimli hikaye edici türdeki metin kopyalama yoluyla yazdırılmıştır. Ayşe ile birlikte yazım hataları tespit edilerek düzeltilmiştir. İsteddiği bir metni evde yazması söylenerek ders bitirilmiştir. 8. Hafta: Ayşe ev ödevlerini tamamlayarak geldiği için üç yıldız kazanmış ve araştırmacı ile birlikte resim boyamışlardır. Sonrasında, dikte çalışması yapılmıştır. Ayşe'ye "Sağlıklı Yaşamak" isimli şiir dikte ettirilerek yazdırılmıştır. Yazma çalışmasını tamamladığında hatalar birlikte tespit edilerek düzeltilmiştir.

Verilerin Analizi

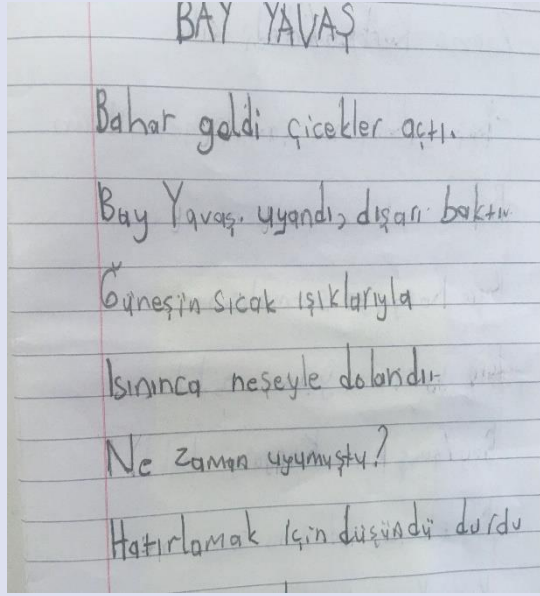
Ayşe'nin yazma becerisinin değerlendirilmesi verilen bir metni kopyalaması ve dikte ettirilen bir metni yazması ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesi kullanılan metinlerde Ayşe'nin yazım hatalarının belirlenmesi ve betimlenmesi amacıyla Yazım Hataları Formu; metinlerin okunaklılık düzeyinin belirlenmesi için ise Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği kullanılmıştır. Yazım Hataları Formu ve Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği araştırmacının dışında iki uzman tarafından puanlanmış ve Ayşe'nin her iki veri toplama aracından aldığı puan hesaplanmıştır. Ayşe'nin kopyalama ve dikte ettirilen metinleri yazma hızı bir dakikada yazdığı harf sayısının hesaplanmasıyla belirlenmiştir.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

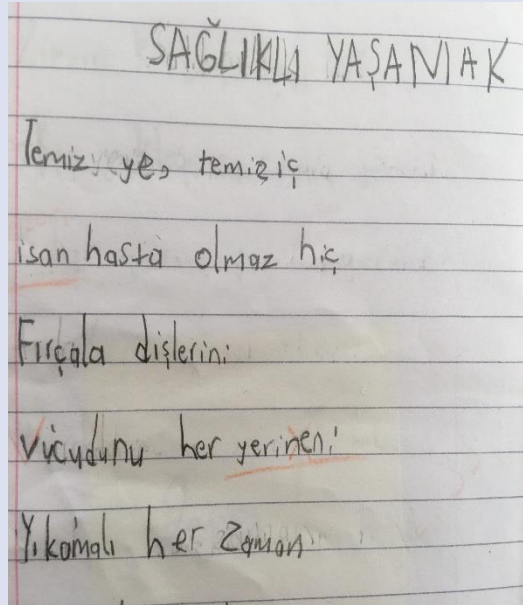
Nitel araştırmalarda geçerlikten ve güvenilirlikten çok inandırıcılık olması gerekmektedir (Guba ve Lincoln,

1982). İnanırcılık; bir araştırmanın bulgularının nasıl anlamlı, okuyucular açısından nasıl inanılır ve araştırılan konunun nasıl özgün bir portreye sahip olduğunu ortaya koyan bilgilerdir (Miles ve Huberman, 2015). İnanırcılığın sağlanmasında inanılabilirlik, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik olmak üzere dört kritere odaklanılmaktadır (Guba ve Lincoln, 1982). Bir araştırmanın doğruluğunun kontrol edilebilmesi için stratejilerden birinin ya da daha fazlasının belirtilmesi

gerekmektedir (Creswell, 2015). Bu kriterler doğrultusunda araştırmanın inanılabilirliği, yöntem üçgenleme ile sağlanmıştır. Yöntem üçgenleme, çeşitli veri toplama yöntemlerinin kullanılmasıdır (Houser, 2015). Araştırma kapsamında görüşme ve gözlem yöntemleri inanılabilirliğin sağlanmasında kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda aktarılabilirlik örneklem seçiminin nasıl yapıldığını, katılımcıların özelliklerini ve ortamın açıkça belirtilmesini kapsamaktadır (Sharts-Hopko, 2002).



Resim 1. Kopyalama yoluyla yazı örneği



Resim 2. Dikte ettirilen yazı örneği

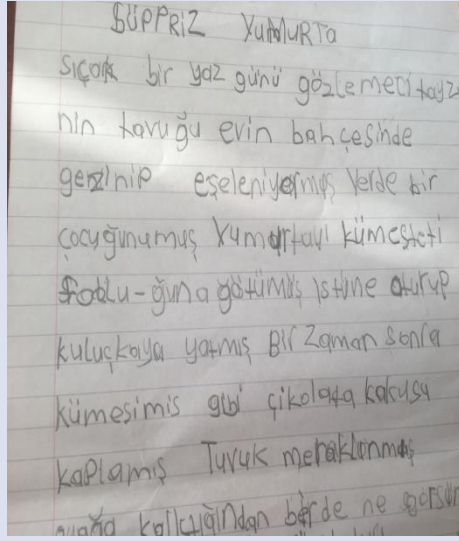
Araştırmacı öğrenci seçimini nasıl yaptığını, öğrencinin özelliklerini ve uygulama ortamını detaylı açıklamıştır. Araştırmanın geniş bir bakış açısı ile ele alınmasında çeşitli veri toplama araçlarının kullanılması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma kapsamında "Çok

Boyutlu Okunaklılık Ölçeği, Yazım Hataları Formu, Kopyalama ve Dikte Ettirilen Metinler, Araştırmacı Günlüğü ve Görüşme" kullanılmıştır.

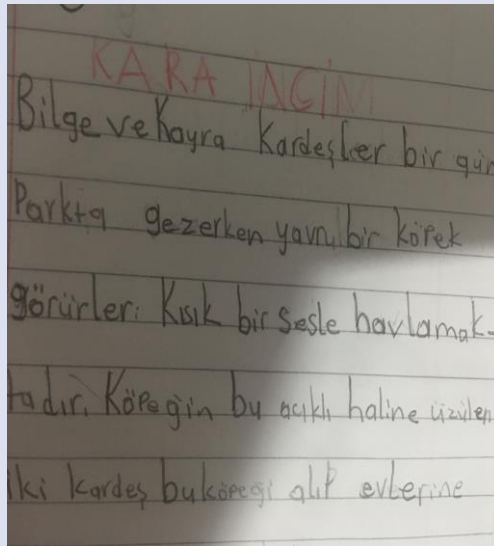
Bulgular

Ayşe'nin yazma becerisinin gelişiminin değerlendirilebilmesi amacıyla uygulama öncesi ve sonrası kopyalama ve dikte metinleri karşılaştırılmıştır. Ayrıca uygulama öncesi ve sonrası yazma hızı da incelenmiştir. Uygulama öncesi Ayşe'nin kopyalama metni okunaklılık açısından incelendiğinde eğim, boşluk, biçim, ebat ve satır takibi boyutlarında yetersizliklerinin olduğu görülmektedir. Ayşe'nin yazısının hem sağa hem sola yatık olduğu ve dolayısıyla karma bir görüntü oluştuğu, harf/sözcük ve cümleler arasındaki boşluğu

ayarlayamadığı, büyük/küçük harf oranlarında dengesizliklerin olduğu, harf yazılışlarında kuralsızlıkların bulunduğu ve satır takibinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Uygulama öncesi kopyalama metninde okunaklılık puanı 6 olarak belirlenmiştir. Uygulama sonrası Ayşe'nin yazı okunaklılığı açısından eğim, boşluk, ebat boyutlarında gelişme gösterdiği ancak satır takibi ve biçim boyutunda kısmen yetersizliklerinin devam ettiği görülmektedir. Bazı harflerin (p, g) gövdelerini tam olarak konumlandıramadığı gözlenmektedir. Ayşe'nin okunaklılık puanı 13 olarak tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, Ayşe'nin kopyalama metninde yazısının okunaklı olduğu ve yazısındaki okunaklılıkta artış olduğu söylenebilir.



Resim 3. Uygulama öncesi kopyalama metni



Resim 4. Uygulama sonrası kopyalama metni

Çizelge 2. Kopyalama metninde çok boyutlu okunaklılık ölçeği ön ölçüm-son ölçüm sonuçları

		Tamamen Yeterli	Orta Düzeyde Yeterli	Hiç Yeterli Değil
Uygulama Öncesi	Eğim			✓
	Boşluk			✓
	Ebat		✓	
	Biçim			✓
	Satır Takibi			✓
	Toplam			6
Uygulama Sonrası	Eğim	✓		
	Boşluk	✓		
	Ebat	✓		
	Biçim		✓	
	Satır Takibi		✓	
	Toplam			13

Çizelge 3. Kopyalama metninde yazım hataları formu ön ölçüm-son ölçüm sonuçları

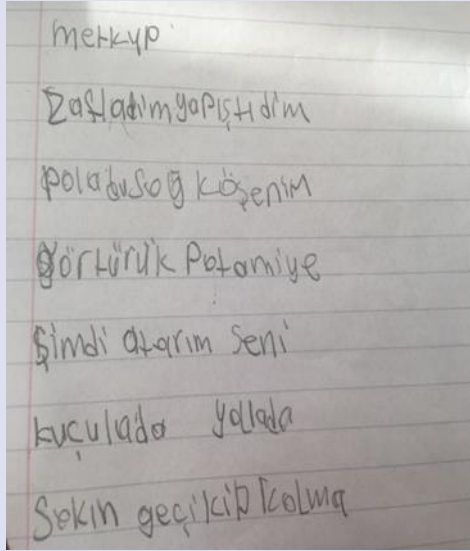
		Var	Yok
Uygulama Öncesi	Harf atlama/ekleme	✓	
	Hece atlama/ekleme	✓	
	Harf karıştırma	✓	
	Sözcükleri bitişik/ayrı yazma	✓	
	Satır sonunda hece ayırma	✓	
	Sözcük atlama/ekleme	✓	
	Sözcüğü yanlış yazma	✓	
	İmla hataları	✓	
Uygulama Sonrası	Harf atlama/ekleme		✓
	Hece atlama/ekleme		✓
	Harf karıştırma		✓
	Sözcükleri bitişik/ayrı yazma		✓
	Satır sonunda hece ayırma		✓
	Sözcük atlama/ekleme		✓
	Sözcüğü yanlış yazma		✓
	İmla hataları		✓

Uygulama öncesi Ayşe'nin kopyalama metnindeki yazım hataları incelendiğinde alt boyutların tamamında yetersizliklerinin olduğu ancak uygulama sonrası bu yetersizliklerin bütün alt boyutlarda azaldığı görülmektedir. Bu doğrultuda, yapılan uygulamanın kopyalama metnindeki yazım hatalarının önlenmesinde etkili olduğu söylenebilir. Uygulama öncesi Ayşe'nin dikte ettirilen metinde yazı okunaklılığı incelendiğinde eğim, boşluk, ebat, biçim ve satır takibi alt boyutlarında yetersizliklerin olduğu görülmektedir. Özellikle harflerin oldukça düzensiz, harf/sözcük cümle arasındaki boşlukların tutarsız, harf büyüklüklerinin düzensiz olduğu ve biçim açısından yazının okunaklı olmadığı dikkat çekmektedir. Satır takibi boyutunda ise alta kayma ve üste çıkma olduğu görülmektedir. Uygulama öncesi Ayşe'nin dikte ettirilen metinde okunaklılık puanının 5 olduğu tespit edilmiştir.

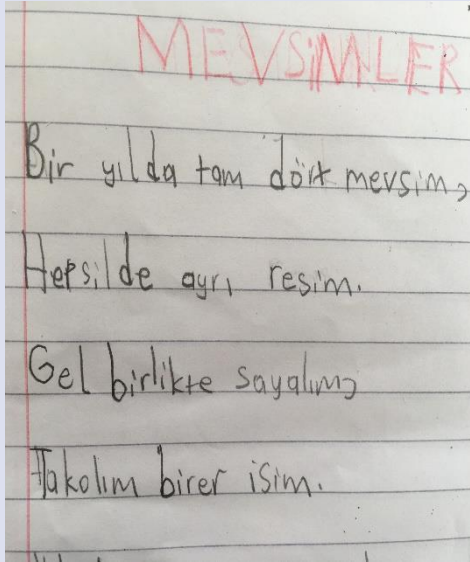
Uygulama sonrası Ayşe'nin eğim, boşluk, ebat boyutlarında ilerleme gösterdiği ancak satır takibi ve biçim boyutundaki yetersizliklerinin devam ettiği görülmektedir. Ayşe'nin yazı okunaklılığı puanı 13 olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda, Ayşe'nin dikte ettirilen metinde yazısının

okunaklı olduğu ve yazısındaki okunaklılıkta artış olduğu söylenebilir.

Uygulama öncesi dikte ettirilen metinde Ayşe'nin yazım hataları incelendiğinde satır sonunda hece ayırma alt boyutu hariç diğer alt boyutların tamamında yetersizliklerinin olduğu görülmektedir. Uygulama sonrası harf atlama/ekleme ve harf karıştırma boyutunda yetersizlikler devam etmiştir. Bu doğrultuda, uygulamanın dikte metnindeki yazım hatalarının önlenmesinde kısmen etkili olduğu söylenebilir. Uygulama öncesi Ayşe'nin kopyalama metnindeki yazma hızı incelendiğinde dakikada 16 harf yazdığı, uygulama sonrası ise harf sayısının 21'e yükseldiği görülmektedir. Bu durumda Ayşe'nin harf sayısındaki artışın yazma hızında önemli bir artışa katkı sağlamadığı söylenebilir. Dikte ettirilen metindeki yazma hızının uygulama öncesi 10 harf uygulama sonrası 14 harf olduğu dikkat çekmektedir. Ayşe'nin yazarken dikkatinin dağınık olması ve sıklıkla konuşması nedeniyle güzel yazı yazabilmesi için gerekli olan zamanı etkili biçimde kullanamadığı ve bu nedenle yazma hızında önemli bir artışın oluşmadığı düşünülmektedir.



Resim 5. Uygulama öncesi dikte ettirilen metin



Resim 6. Uygulama sonrası dikte ettirilen metin

Uygulama süresince Ayşe'nin derslere istekli geldiği, ilk derslerde verilen ödevleri yapmadan gelmesine rağmen ilerleyen derslerde kendisine verilen ödevleri tamamladığı gözlenmiştir. Uygulamalar esnasında Ayşe, araştırmacı ile ders yapmayı çok sevdiğini, derslerin eğlenceli geçtiğini ve yazı yazmayı artık sevmeye başladığını belirtmiştir. Ayşe: "Öğretmenimin verdiği ödevi bu hafta çok güzel yazdım. Öğretmenim beğendiğini söyledi" diyerek yazma becerisindeki gelişimin sınıf ortamına da olumlu yansıdığını dile getirmiştir. Annesi, Ayşe'nin yazısının okunabilir olduğunu ve yazım hatalarının azaldığını

belirtmiştir. Anne: "Hem kendini iyi ifade etmesinde hem konuşmasında hem de yazmasında büyük bir katkısı olduğunu düşünüyorum" cümlesiyle yapılan çalışmaların Ayşe'ye sağladığı katkıları ifade etmiştir.

Ayrıca, Ayşe'nin araştırmacı ile ders yapmanın çok güzel olduğunu sıklıkla kendisine söylediğini de eklemiştir. Sınıf öğretmeni de Ayşe'nin yazısında belirgin farklılıklar oluştuğunu ve bunun derslere de olumlu yansıdığını söylemiştir. Öğretmen bu görüşünü "Kursa gittiğini biliyorum. Türkçe dersinde geçen hafta sınav yapmıştık. Hepsini doğru yapmış. Yazısı okunabilir olduğu için artık ifadelerini anlayabiliyoruz." cümlesiyle ifade etmiştir.

Çizelge 4. Dikte ettirilen metinde çok boyutlu okunaklılık ölçeği ön ölçüm-son ölçüm sonuçları

	Tamamen Yeterli	Orta Düzeyde Yeterli	Hiç Yeterli Değil
Uygulama Öncesi	Eğim		✓
	Boşluk		✓
	Ebat		✓
	Biçim		✓
	Satır Takibi		✓
	Toplam		5
Uygulama Sonrası	Eğim	✓	
	Boşluk	✓	
	Ebat	✓	
	Biçim		✓
	Satır Takibi		✓
	Toplam		13

Çizelge 5. Dikte ettirilen metinde yazım hataları formu ön ölçüm-son ölçüm sonuçları

		Var	Yok
Uygulama Öncesi	Harf atlama/ekleme	✓	
	Hece atlama/ekleme	✓	
	Harf karıştırma	✓	
	Sözcükleri bitişik/ayrı yazma	✓	
	Satır sonunda hece ayırma		✓
	Sözcük atlama/ekleme	✓	
	Sözcüğü yanlış yazma	✓	
	İmla hataları	✓	
Uygulama Sonrası	Harf atlama/ekleme		✓
	Hece atlama/ekleme		✓
	Harf karıştırma	✓	
	Sözcükleri bitişik/ayrı yazma	✓	✓
	Satır sonunda hece ayırma	✓	✓
	Sözcük atlama/ekleme	✓	✓
	Sözcüğü yanlış yazma	✓	✓
	İmla hataları	✓	✓

Çizelge 6. Kopyalama ve dikte ettirilen metinde yazma hızının ön ölçüm-son ölçüm sonuçları

	Kopyalama Metni	Dikte Metni
Uygulama Öncesi	16	10
Uygulama Sonrası	21	14

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yazma becerisinin geliştirilmesinin okunaklı, estetik, hızlı yazma becerilerinin kazandırılması ve öğrenci başarısının artırılması için bir zorunluluk olduğu vurgulanmaktadır (Höbek ve Taşkaya, 2017; Yılar, 2015). Öğrencilerin bu becerilere yaşam boyu ihtiyaç duyması ilk okuma yazma döneminde temellerinin sağlam atılması gerektiğini işaret etmektedir (Okatan ve Arslan Özer, 2020). Günümüzde pek çok öğrenci zihinsel, işitsel ve görsel bir problemi olmamasına rağmen yazma becerisini kazanmaya ilişkin güçlük yaşamaktadır. Bu güçlüklerin giderilmemesi öğrencilerin akademik ve sosyal yaşamlarında başarısız olmalarına neden olmaktadır. Öğrencilerin yazılarının okunaklı olmaması, sıklıkla yazım hatalarının bulunması, yazma hızlarının düşük olması gibi

öğretim eksikliğinden, yanlış tutumlardan, sosyal-duygusal nedenlerden kaynaklanan yazma güçlükleri doğru müdahale edildiğinde ve ihtiyaç duydukları destek sağlandığında önlenebilmekte ve yazma becerileri geliştirilebilmektedir. Bu bilgiden hareketle araştırmada yazma güçlüğü yaşayan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin yazım hatalarının tespit edilmesi, yazma güçlüğüne ilişkin bir eylem planının hazırlanması ve bu plan ile öğrencinin yazma becerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Öğrencinin yazı okunaklılığı, yazım hataları ve yazma hızı çerçevesinde yazma becerisinin geliştirilmesi için sekiz hafta süren bir eylem planı hazırlanmış ve uygulanmıştır.

Okunaklılık, anlam kurmaya hizmet etmektedir. Yazılı olarak ifade edilen duyguların ve düşüncelerin aktarılabilmesi ve doğru anlaşılabilmesi yazının okunaklı

olmasıyla mümkün olmaktadır. Yazım sırasında görsel-motorsal uyum, görsel algı (Graham vd., 2008), ince motor kasların kontrolü, el tercihi, oranlama, dikkat (Feder ve Mejnemer, 2007), kalem tutma biçimi, defterin pozisyonu (Diken, 2015) okunabilirliğin belirleyicisi olarak gösterilmektedir. Araştırma kapsamında, uygulama öncesi yazma süreci gözlemlenirken Ayşe'nin kalemi çok sıkı ve yazma noktasına çok yakın tuttuğu için sıklıkla ayağa kalkarak ve masanın üzerine eğilerek yazmaya çalıştığı dikkat çekmiştir. Ayşe'nin bu şekilde kalem tutmasının yazmaya başladıktan kısa bir süre sonra elinin yorulduğunu söylemesi ve yazma görevini bir an önce tamamlayabilmek için özensiz yazması ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ayşe'nin kalemi yanlış tutması nedeniyle yazısının karmaşık, özensiz görüldüğü ve okunaksız olduğu söylenebilir. Kuşdemir vd. (2018b) araştırmalarında öğretmenlerin, öğrencilerin yazılarının okunaksız olmasının kalemi yanlış tutmalarından kaynaklandığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Başka bir araştırmada, Kodan (2012) kalemi yanlış tutmanın yazının okunabilirliğini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Uygulama sonunda Ayşe'nin yazısındaki okunaklılıkta görülen eksikliklerin büyük bir bölümü giderilmiştir. Uygulama sonrası Ayşe'nin kopyalama metninde harfleri açık ve okunaklı şekilde yazabildiği, harflerin gövde, alt, üst uzantılarını kısmen de olsa uygun biçimde yapabildiği, harflerin boyutlarını daha doğru ayarlayabildiği, büyük/küçük harfleri doğru yazabildiği, harfler/sözcükler/cümleler arasında uygun boşluk bırakabildiği ve cümleye başlarken büyük harf kullanmaya dikkat ettiği belirlenmiştir. Dikte ettirilen metinde ise Ayşe'nin benzer biçimde eğim, boşluk, ebat boyutunda yazı okunaklılığının arttığı tespit edilmiştir. Ancak her iki metnin yazımında da satır takibi ve biçim boyutunda yaşanan sorunların devam ettiği görülmüştür. Bu durum, yazma becerisini geliştirme amacıyla hazırlanan eylem planının etkili olduğunu ve Ayşe'nin yazma becerisinin okunabilir düzeyde geliştiğini göstermektedir. Kodan (2016) yazma güçlüğü yaşayan üçüncü sınıf öğrencisinin yazı okunaklılığını geliştirmeyi amaçladığı araştırmasında uyguladığı eylem planının yazma sorunlarını giderdiği; Kaya (2016) da benzer biçimde yazma güçlüğü yaşayan dördüncü sınıf öğrencisiyle yaptığı araştırmasında uyguladığı program ile öğrencinin yazma becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi ve yazılarındaki okunaklılığın artması öğrencilerle bu yönde yapılacak bireysel çalışmalara bağlıdır. Araştırma kapsamında satır takibi ile ilgili sorunun devam etmesi Ayşe'nin yazma sırasında elinden kalemini sıklıkla bırakması ve tekrar yazmaya başladığında satırdaki herhangi bir yerden yazmaya başlaması ile açıklanabilir.

Yazım hataları; sözcüklerin yazılışında kullanımı kabul edilmiş harf diziliminde yapılan hatalardır (Çankaya, 1964). Yazım hatalarının sınıflandırılmasında iki farklı yaklaşım bulunmaktadır. Yazım hatalarını yüzeydeki temsil biçimlerine göre sınıflandıran araştırmalarda harf düşürme/değiştirme ve hece düşürme hataları üzerine odaklanılmaktadır (Babayiğit, 2018). Hatanın temelinde

yatan bilişsel süreçlere göre yazım hatalarını sınıflandıran araştırmalarda ise sesbilimsel hatalar, ortografik hatalar, ortografik imge hataları, biçimbilimsel hatalar ve yer değiştirme hataları ele alınmaktadır (Arndt ve Foorman, 2010).

Uygulama öncesi Ayşe'nin yazım hataları incelendiğinde kopyalama metninde harf atlama/ekleme, hece atlama/ekleme, harf karıştırma, sözcükleri bitişik/ayrı yazma, satır sonunda hece ayırma, sözcük atlama/ekleme, sözcüğü yanlış yazma ve imla hataları yaptığı görülmüştür. Dikte ettirilen metinde ise Ayşe'nin hece ayırma dışındaki yazım hatalarının tamamını yaptığı belirlenmiştir. Ayşe'nin dikte ettirilen metinde satır sonunda hece ayırma hatasını yapmamış olmasının şiir türünde bir metin yazdırılmış olması ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Yazma güçlüğü yaşayan öğrencinin dik temel yazı çalışmalarında yaptığı yazım hatalarına ilişkin elde edilen sonuçlar alan yazını ile örtüşmektedir (Başar ve Alkan, 2020; Çıkılı vd., 2019).

Yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin yazım hatalarının önlenmesinde dikte çalışmalarından yararlanılması önerilmektedir (Gillespie ve Graham, 2014; Graham vd., 2016). Alan yazını incelendiğinde yazım hatalarının giderilmesinde dikte çalışmalarının öğrencilerin yazma becerilerine katkı sağladığı belirtilmektedir (Duran ve Karataş, 2019; Erdoğan, 2012; Ulu, 2019; Tok ve Erdoğan, 2017; Yıldız ve Ateş 2010). Yazı okunaklılığının artırılmasında dikte ve kopyalama çalışmalarına birlikte yer verilen araştırmalarda (Akyol ve Çetinkaya Özdemir, 2018; Başar ve Alkan, 2020; Ekmekci ve Kasa Ayten, 2022; Kuşdemir vd., 2018a) öğrencilerin yazma becerilerinin geliştiği görülmektedir. Akyol (2005) yazmanın öğrenilmesinin harflerin, hecelerin, sözcüklerin ve cümlelerin ne olduğunun ve nasıl yazılacağına öğrenilmesiyle ilgili olduğu için dikte ve kopyalama çalışmaları üzerinde durulması gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle, araştırma kapsamında dikte ve kopyalama metinlerin yazma sürecine benzer katkılar sağlayacağı düşünüldüğünden öğrencinin yazma becerisinin geliştirilmesi amacıyla kopyalama ve dikte metinleri yazdırılmıştır.

Uygulama sonrası Ayşe'nin kopyalama metninde yazım hatasının bulunmadığı ancak dikte ettirilen metinde harf atlama/ekleme ve harf karıştırma hatalarının devam ettiği tespit edilmiştir. Kopyalama metninde Ayşe'nin metni görsel olarak görmesinin ve bakarak kendi çalışma sayfasına yazmasının yazım hatası yapmasını önlediği söylenebilir. Dikte ettirilen metinde duyulanın yazılması nedeniyle öğrencinin yazma sırasında öğrendiklerini yazma sürecine dahil etmesi güçleşmektedir. Ayşe'nin kendisine söylenen her sözcüğü/cümleyi yazabilmek için aceleci davranması, yazmayı sevmemesi nedeniyle daha çok yazma görevini tamamlamaya odaklanması ancak yazarken dikkatini söylenen sözcüğe vermemesi yazım hatalarının devam etmesine neden olmuştur. İlgili alan yazınında araştırma sonuçları ile benzerlik gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Başar ve Alkan, 2020; Okatan ve Arslan Özer, 2020).

Yazma hızı, öğrencinin bir metni kopyalamasında ve dikte etmesinde önemli bir unsurdur (Feder ve Majnemer, 2007). İlgili alan yazınında öğrencilerin yazma hızlarının geliştirilebilmesi için kopyalama (Okatan ve Arslan Özer, 2020) ve dikte metin çalışmalarına (Çevik, 2006; Karadağ, 2005; Vidin, 2013), düzenli olarak yazma etkinliklerine (şiiir, hikâye, masal ve kısa metin yazdırma) yer verilmesi önerilmektedir (Akyol, 2019; Göçer, 2013; Tok vd., 2014). Peverly (2006) ise yazma hızının artırılmasında telaffuz eğitimine vurgu yapmıştır. Araştırmalarda yazma hızının geliştirilmesi amacıyla farklı sürelerin belirlendiği görülmektedir. Bu araştırmalarda öğrencilere verilen süre 1 dakika (Erdoğan, 2012; Graham vd., 1998; Türker ve Tunç, 2020); 2 dakika (Ziviani ve Elkins, 1984, Ziviani ve Watson-Will, 1998); 2.5 dakika (Temur vd., 2012); 3 dakika (Okatan ve Arslan Özer, 2020) olarak belirlenmiştir. Yazma hızının belirlenmesinde Graham vd. (1998) 1.-9. sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre harf bazında bir dakikada ortalama yazma hızlarını belirledikleri araştırma verilerinden yararlanılmaktadır. Bu verilerden hareketle üçüncü sınıf öğrencisi bir kız öğrencinin elli harf yazması beklenmektedir (Akyol, 2019). Uygulama öncesi Ayşe'nin dakikada yazdığı harf sayısının kopyalama metinde 16; dikte ettirilen metinde ise 10 olduğu tespit edilmiştir. Ayşe'nin kopyalama ve dikte ettirilen metinlerde yazma hızının düşük olduğu söylenebilir.

Uygulama sonrası Ayşe'nin dakikada yazdığı harf sayısında artış olmasına rağmen bu artış beklenen düzeyde olmamıştır. Kopyalama metninde 21; dikte ettirilen metinde 14 harf yazdığı belirlenmiştir. Bu durumda uygulama öncesi ve sonrası Ayşe'nin yazma hızının ortalamanın altında olduğu söylenebilir. Ayşe'nin kopyalama metinlerde yazdığı harf sayısının dikte ettirilen metinlerdeki harf sayısından fazla olduğu görülmektedir. Şiiirlerin daha kısa ve daha kolay yazılabilmesine rağmen Ayşe'nin yazma hızının düşük olmasını dikte metinleri yazarken zorlanması ile açıklamak mümkündür.

Uygulama sonunda Ayşe'nin yazma becerisini geliştirmek amacıyla hazırlanan eylem planı başarılı olmuştur. Ayşe'nin yazısındaki okunaklılığın arttığı ve yazım hatalarının azaldığı tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalar yazma güçlüğü yaşayan öğrenciler için hazırlanan müdahale programlarının yazma becerisinin geliştirilmesinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Akyol ve Çetinkaya Özdemir, 2018; Aydın ve Cavkaytar, 2018; Calp, 2012; Crouch ve Jakubecy, 2007; Yıldız, 2013).

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda; öğrencinin dikte ve kopyalama metinlerde satır takibi ve biçim boyutlarında yaşadığı sorunların devam etmesi nedeniyle farklı etkinliklere yer verilen daha uzun süreli bir eylem planının hazırlanması önerilmektedir. Yazma hızında beklenen ilerlemenin sağlanamaması nedeniyle eylem araştırması dışında farklı araştırma modeli tercih edilerek bir araştırma yapılabilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın katılımcı sayısı yazma güçlüğü yaşayan bir öğrenci ile sınırlıdır. Nitel araştırmalarda katılımcı sayısı

sınırlılık olarak görülmesine rağmen bilgilerin genellenmesi yerine spesifik açıklamalara yer verilmesi nitelikli bilgilerin toplanması için bir gereklilik olarak da görülmektedir (Creswell, 2016). Araştırmanın ikinci sınırlılığını sekiz hafta süresince uygulama yapılan günlerde sunulan eğitimin içeriği oluşturmaktadır. Eylem araştırmasının bir okuldaki herhangi bir dersi kapsayan ve ulaşılabilen küçük bir evren üzerinde uygulanması (Wiersma, 2009) nedeniyle araştırma sonuçları çoğunlukla genellenmemektedir (Fraenkel ve Wallen, 2006).

Extended Abstract

Introduction

Students with writing difficulties do not completely lack writing skills, however, their performance in terms of handwriting speed and legibility does not meet the expected level. They tend to have problems adjusting letter size and spacing, writing words incorrectly or incompletely (Feder & Majnemer, 2007), using upper- and lower-case letters together, not using punctuation marks, and inattention to spelling rules. They have difficulties in terms of how to use the writing strategies to plan a written resource and generating ideas for writing (Graham & Harris, 1993). They have difficulty in the process of writing since they may choose words that are not suitable for the context (Graham & Harris, 2006). It is observed that they are reluctant to write, avoid writing unless they have to, and gradually lose their interest in writing thinking that it is impossible that their work can be fully reviewed (Asadifard & Koosha, 2013). In Türkiye, there are limited number of studies that focus on interventions for students with writing difficulties (i.e., Calp, 2013; Kaya, 2016; Kodan, 2016; Kuşdemir et al., 2018a; Yıldız, 2013). A closer look at these studies highlighted that their aim was to improve recursive handwriting skills and did not focus on the block letters. It is not possible to improve handwriting skills of students with writing difficulties without intervention (Feder & Majnemer, 2007). The purpose of the present study was to identify the writing problems of a primary school third-grade student with writing difficulties, to prepare an action plan for writing difficulties, and improve the writing skills of the student with the help of the prepared action plan.

Method

This study, which aimed to improve the writing skills of a primary school third-grade student with writing difficulties, adopted action research for the following reason: It allows the researcher to conduct the implementation and find a solution to a problem. Criterion sampling, which is one of the purposive sampling methods, was adopted to determine the participant of the study. The criteria for potential participants were determined as not having visual, auditory, or mental disabilities, but suffering from writing difficulties. A third-grade student, who met these criteria, was included in the study. The data collection instruments were the "Writing Error Form", "Texts for Copying and Dictation", the

“Multidimensional Legibility Scale”, “Interview”, and “Researcher’s Diary”. The data collected with The Writing Errors Form and Multidimensional Legibility Scale which were used to determine the errors in writing and legibility of the handwriting were scored by two experts besides the author. The student’s speed of writing was determined by means of counting the letters in the texts the student wrote through copying or dictation.

In order to determine the errors in Ayşe’s handwriting, the alphabet was dictated as upper- and lower-case letters. In the process of writing, the researcher observed that she could not place the letter on the line correctly, she could not position beginning and ending of the letters correctly (she wrote the letters either above or below the line), she made mistakes in the directions of the letters, and she could not place the body of some letters (p, y, g, ğ) on the line. The problems detected in the evaluation of Ayşe’s current performance were discussed with two field experts, and a plan was prepared for eight weeks with six lessons in each week. Each lesson lasted approximately for 35 to 40 minutes. The implementation process to develop writing skills began with teaching the form of writing of upper- and lower-case letters. The teaching of the letters was conducted based on the letter groups and the upper- and lower-case writing form of a particular letter was shown at a time. After reaching enough number of letters in a letter group to produce words, the syllable and word writing practices were started. When all letters were taught, sentence writing was practiced.

Results

Examining the texts Ayşe copied indicated that before the implementation, her writing was slanted both to the right and to the left side presenting a mixed picture, she could not adjust the spaces between letters, words or sentences, the ratio of the upper- and lower-case letters was imbalanced, there were irregularly written letters, and she did not track the line while writing. The legibility score of the copied text before the implementation was calculated as 6. After the implementation, the researcher observed that Ayşe showed some improvements in the dimensions such as slant, spacing, size, while partial deficiencies remained in the form dimension and line tracking. Her legibility score was found as 13.

Examining the legibility of the text dictated before the implementation indicated that the letters were quite irregular, the spaces between letters, words, and sentences were inconsistent, the sizes of the letters were irregular, in terms of form the text was not legible. Regarding line tracking dimension the findings indicated that she wrote below or above the line. Ayşe’s legibility score was determined as 5 before the implementation. At the end of the implementation, the findings highlighted that Ayşe’s writing showed improvements in terms of the dimensions as slant, spacing, size. On the other hand, the issues with line tracking and form dimension continued. Ayşe’s text legibility score was determined as 13.

When Ayşe’s writing speed was examined, for a copied text, the results indicated that she wrote 16 letters per

minute before the implementation, while 21 after the implementation. Although there was an increase in the number of letters per minute, this increase in the number of letters did not contribute to a considerable increase in the speed of writing. Similarly, her previous speed of 10 letters per minute in dictation was increased to 14 after the implementation. In this respect, since Ayşe was distracted, and frequently spoke while writing, she could not use her time effectively while writing therefore no significant increase was observed in her speed of writing.

Discussion

The study observed that the problems experienced in line-by-line tracking and form dimension continued in copying and dictation texts. This showed that the action plan prepared to develop writing skills was effective and Ayşe’s writing skill had improved at a readable level. Kodan (2016) stated that the action plan was applied in her research aiming to improve the legibility of a third year student with writing difficulties solved the writing problems. Similarly, Kaya (2016) reached the conclusion that the student’s writing skills improved with the program he applied in his research with a fourth-grade student with writing difficulties.

The study found that during both copying and dictation practices deficiencies were observed in terms of slant, spacing, form, size, and line tracking. Before the implementation Ayşe’s writing speed was determined as 16 letters per minute for copying, and 10 letters per minute for dictation. Although there was an increase in the number of letters written per minute after the implementation, the increase was not at the expected level. Her speed was found as 21 letters per minute for copying, and 14 letters per minute for dictation. According to Graham et al. (1998, cited by Akyol, 2013) a female student attending third grade is expected to write an average of 50 letters per minute. Considering this before and after the implementation, Ayşe’s writing speed was below the average.

Pedagogical Implications

The study recommends to prepare a longer-term action plan that includes different activities, since the problems experienced by the student in dictation and copying texts in line tracking and form dimensions continue.

In addition, since the expected progress in the writing speed of the student cannot be achieved, research can be conducted by choosing a different research model other than action research.

Araştırmannın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde “Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu

Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Kaynakça

- Abderraouf, A. (2016). *Investigating EFL students' writing difficulties and common errors in writing* [Master thesis, University of Bejaia].
- Akyol, H. (2005). İlk okuma yazma programı ve öğretimi: eğitimde yeni yansımalar. VII. *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*. Erciyes Üniversitesi.
- Akyol, H. (2019). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi.
- Akyol, H. ve Avşar Tuncay, A. (2021). *İlkokulda eğitim ve öğretim*. Pegem Akademi.
- Akyol, H. ve Çetinkaya Özdemir, E. (2018). Bitişik eğik yazı becerilerinin geliştirilmesi: İlkokul üçüncü sınıf örneği. *Turkish Studies*, 13(4), 299-320.
- Akyol, H. ve Sever, E. (2019). Okuma yazma güçlüğü ve bir eylem araştırması: İkinci sınıf örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 685-707.
- Amundson, S. J. and Weil, M. (1996). Prewriting and handwriting skills..J. Case-Smith, A. S. Allen ve P. N. Pratt (Ed.), *Occupational therapy for children* içinde (ss. 524-41). MO: Mosby.
- Arndt, E. J. and Foorman, B. R. (2010). Second graders as spellers: What types of errors are they making? *Assessment for Effective Intervention*, 36(1), 57-67.
- Asadifard, A. and Koosha, M. (2013). EFL instructors and student writers' perceptions on academic writing reluctance. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(9), 1572-1578. doi:10.4304/tpsl.3.9.1572-1578.
- Asmervik, S., Ogden, T. and Rygvold, A-L. (1999). *Barn med behov av sårskilt stöd*. Studentlitteratur.
- Aydın, O. ve Cavkaytar, A. (2018). Yazma güçlüğü görülen öğrencilerin el yazısı okunaklık düzeylerinin artırılmasında ipucunun giderek artırılması uygulamasıyla sunulan öğretimin etkililiği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 1-23.
- Babayiğit, Ö. (2018). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin dik temel harf yazım hatlarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 176-199.
- Bakry, M.S. and Alsamadani, H.A. (2015). Improving the persuasive essay writing of students of Arabic as a foreign language (AFL): Effects of self-regulated strategy development. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 182, 89-97. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.742>.
- Bara, F. and Morin, M.F. (2013). Does the handwriting style learned in first grade determine the style used in the fourth and fifth grades and influence handwriting speed and quality? A comparison between French and Quebec children. *Psychology in the Schools*, 50(6), 601-617. <https://doi.org/10.1002/pits.21691>.
- Başar, M. ve Alkan, G. (2020). Disgrafili öğrencilerin yazma hatalarının incelenmesi. *Milli Eğitim*, 49(227), 371 - 388.
- Baştuğ, S. D. (2015). *Eğitsel oyunlarla desteklenen dikte etkinliklerinin öğrencilerin dikte becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. Tez Merkezi.
- Berninger, V.W. and Hooper, S.R. (2006). Introduction to special issue on writing. *Development Neuropsychology*, 29(1), 1-4. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2901_1.
- Bozkurt, B., Bülbül, F. ve Demir, H. (2014). Dikte ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *Turkish Studies*, 9(6), 159-173.
- Calp, M. (2013). Yazma problemi olan bir öğrenciye bitişik eğik yazı öğretimi (Bir eylem araştırması). *e-International Journal of Educational Research*, 4(1), 1-28.
- Chandler, D. and Torbert, B. (2003). Transforming inquiry and action: Interweaving 27 flavors of action research. *Action Research*, 1(2), 25-44.
- Cochran-Smith, M. and Lytle, S. (1993). *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. Teachers College Press.
- Coghlan, D. and Brydon-Miller, M. (2014). *The Sage encyclopedia of action research*. SAGE.
- Coşkun, İ., Taşkaya, S. M. ve Bal, T. (2013). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde ölçme değerlendirme yöntemi olarak dikte çalışmasından yararlanma durumları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 1-16.
- Creswell, J. W. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Merrill/Prentice Hall.
- Creswell, J.W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. Baskıdan Çeviri). Siyasal Kitabevi.
- Crouch, A. L. and Jakubecy, J.J. (2007). Dysgraphia: How it affects a student's performance and what can be done about it. *Teaching Exceptional Children Plus*, 3(3).
- Çankaya, F. (1964). *İmlâ öğretimi*. Yüksel Yayınları.
- Çevik, S. O. (2006). *Birinci sınıf öğretmenlerinin ilkökuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri (Bursa ili örneği)* [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Tez Merkezi.
- Çikılı, Y., Deniz, S. ve Kaya, H. B. (2019). Dik temel yazı çalışmalarının özel öğrenme güçlüğü olan öğrencinin yazım hatalarını düzeltmesine etkisi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 501-529. DOI: 10.26466/opus.549544.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Diken, İ.H. (Ed.) (2015). *İlköğretimde kaynaştırma*. Pegem Akademi.
- Duran, E. (2009). *Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Tez Merkezi.
- Duran, E. and Karataş, A. (2019). Elimination of writing difficulty in primary school: An action research. *International Journal Of Progressive Education*, 15(5).
- Ediger, M. (2001). *Assessing handwriting achievement*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 346 082. 1-11. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED447508.pdf>.
- Ekmekci, S. ve Kasa Ayten, B. (2022). İlkokul öğrencilerinin yazma hatalarının düzeltilmesi: Bir eylem araştırması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 227-255. DOI:10.29000/rumelide.1220784.
- Erden, G., Kurdoğlu, F. ve 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.
- Erdoğan, T. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı yazma gelişimlerinin incelenmesi. *EĞİTİM VE BİLİM*, 37(165), 94-103.
- Erhardt, R.P. and Meade, V. (2005). Improving handwriting without teaching handwriting: The consultative clinical reasoning process. *Australian Occupational Therapy Journal*, 52, 199-210.

- Fareed, M., Ashraf, A. and Bilal, M. (2016). ESL learners' writing skills: Problems, factors and suggestions. *Journal of Education & Social Sciences*, 4(2), 83–94. <https://doi.org/10.20547/jess0421604201>.
- Feder, K.P. and Majnemer, A. (2007). Handwriting development, competency, and intervention. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49(4), 312-317. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2007.00312.x>.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E. ve Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Genç İter, B. (2007). Oluşturmacı yaklaşıma dayalı yabancı dil öğretim sınıflarında yazma becerisi etkinliklerinin öğrenci başarısına etkisi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 1-11.
- Gillespie, A. and Graham, S. (2014). A meta-analysis of writing interventions for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 80(4), 454-473.
- Ginting, S.A. (2019). Lexical formation error in the descriptive writing of Indonesian Tertiary EFL learners. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 2(1), 84-88.
- Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarına göre yazma becerisinin ediniminde ve gelişiminde etkili olan unsurlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 1-14.
- Gök, B. ve Baş, Ö. (2020). İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin dik temel yazılarının okunaklılığı üzerine bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 572-585.
- Graham, S. (2010). Want to improve children's writing? *Education Digest*, 76(1), 49.
- Graham, S. and Harris, K. R. (1993). Self-regulated strategy development: Helping students with learning problems develop as writers. *The Elementary School Journal*, 94(2), 169-181. <https://doi.org/10.1086/461758>.
- Graham, S. and Harris, R.K. (2006). Preventing writing difficulties: Providing additional handwriting and spelling instruction to at-risk children in first grade. *Teaching Exceptional Children*, 38(5), 64-66.
- Graham, S., Berninger, V. W., Weintraub, N. and Schafer, W. (1998). Development of handwriting speed and legibility in grades 1-9. *The Journal of Educational Research*, 92(1), 42-52.
- Graham, S., Harris, K. R. and Fink, B. (2000). Is handwriting causally related to learning to write? Treatment of handwriting problems in beginning writers. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 620-633.
- Graham, S., Harris, K. R., Bartlett, B. J., Popadopolou, E. And Santoro, J. (2016). Acceptability of adaptations for struggling writers: A national survey with primary-grade teachers. *Learning Disability Quarterly*, 39(1), 5-16.
- Graham, S., Harris, R. K., Mason, L., Fink- Chorzempa, B., Moran, S. and Saddler, B. (2008). How do primary grade teachers teach handwriting? A national survey. *Read Write*, 21, 49-69.
- Graham, S., Struck, M., Santoro, J. and 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. DOI: 10.1207/s15326942dn2901_4.
- Guba, E. G. and Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233-252.
- Gültekin, M. ve Güvey Aktay, E. (2014). İlk okuma yazma öğretiminde dikte çalışmaları. *İNÖNÜ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 19-44. <https://doi.org/10.17679/iuefd.43574>.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayıncılık.
- Houser, J. (2015). *Nursing research: Reading, using, and creating evidence*. Jones ve Bartlett Learning.
- Höbek, G. ve Taşkaya, S. M. (2018). İlkokul öğrencilerinin yazma hızının belirlenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2433-2445. doi: 10.17218/hititsosbil.356223.
- Jebreil, N., Azizifar, A. and Gowhary, H. (2015). Investigating the effect of anxiety of male and female Iranian EFL learners on their writing performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 185, 190–196. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.360>.
- Karadağ, R. (2005). *İlköğretim birinci basamakta görev yapan öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde çözümlene (cümle) ve bireşim (harf) yöntemlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Tez Merkezi.
- Katusic, S. K., Colligan, R. C., Weaver, A. L. and Barbaresi, W. J. (2009). The forgotten learning disability: Epidemiology of written-language disorder in a population-based birth cohort (1976-1982), Rochester, Minnesota. *Pediatrics*, 123, 1306–1313. DOI: 10.1542/peds.2008-2098.
- Kaya, B. (2016). Yazma güçlüğü olan bir ilkökul 4. sınıf öğrencisine bitişik eğik yazı öğretimi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 1407-1434. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9310>.
- Kodan, H. (2016). Yazma güçlüğü olan üçüncü sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 523-539.
- Koenke, K. (1986). *Handwriting instruction: What do we know?* ERIC Digest. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED272923.pdf>
- Köklü, N. (2001). Eğitim eylem araştırması– öğretmen araştırması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34(1-2), 35-43.
- Kuru, O. (2014). Sınıf Öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazılarının okunaklılık düzeylerinin belirlenmesi ve bitişik eğik yazıya ilişkin düşünceleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 39-56.
- Kuşdemir, Y., Katrancı, M. ve Arslan, F. (2018b). Veli ve öğretmen gözüyle ilkökul öğrencilerinde yazı okunaklılığı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 455-476.
- Kuşdemir, Y., Kurban, H. ve Bulut, P. (2018a). Yazma güçlüğü yaşayan bir öğrenci ile ilgili eylem araştırması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1190-1209.
- McHale, K. and 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(10), 898-903. DOI: 10.5014/ajot.46.10.898.
- Mercer, C. D. and Mercer, A. R. (2005). *Teaching students with learning problems*. Pearson.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi: Genişletilmiş bir kaynak kitap*. S. Akbaba Altun ve A. Ersoy (Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Mills, G. E. (Ed.) (2007). *Action research. A guide for the teacher researcher*. Prentice Hall Columbus.
- Okatan, Ö. ve Özer, D.A. (2020). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin betimlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 720-731. <https://doi.org/10.16916/aded.681425>.
- Öz, F. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage.
- Peverly, S. T. (2006). *The importance of handwriting speed in adult writing*. *Developmental Neuropsychology*, 29(1), 197-216.

- Richards, R. (2019). *Understanding why students avoid writing*. <http://www.idonline.org/article/5892/> adresinden alınmıştır.
- Rygvold A-L. (1999). Better or worse? Intercountry adopted children's language. Rygvold, A.L., Dalen, M. ve Saetersdal, B. (Ed.) *Education health and behavior* içinde. Longman.
- Saban, A. ve Ersoy, A. (2017). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Anı Yayıncılık.
- Sabarun, S. (2019). Developing EFL writing materials using graphic organizers at English department of IAIN Palangka Raya. *IJER (Indonesian Journal of Educational Research)*, 4(2), 74-81.
- Saddler, B., Moran, S., Graham, S. and Harris, K. R. (2004). Preventing writing difficulties: The effects of planning strategy instruction on the writing performance of struggling writers. *Exceptionality*, 12(1), 3-17.
- Sharts-Hopko, N. C. (2002). Assessing rigor in qualitative research. *Journal of the Association of Nurses In Aids Care*, 13(4), 84-86.
- Steglich, C. (2000). A writing assignment that changes attitudes in biology classes. *The American Biology Teacher*, 60(2), 98-101.
- Temur, T., Aksoy, C. ve Tabak, H. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin kalem tutma biçimleri ve kavrama-sıkıştırma kuvvetlerinin yazma hızı ve hatalarına etkisi. *EĞİTİM VE BİLİM*, 37(165), 307-319.
- Tok, M., Rachim, S. ve Kuş, A. (2014). Yazma alışkanlığı kazanmış öğrencilerin yazma nedenlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 267-292.
- Tok, R. ve Erdoğan, Ö. (2017). İlkokul 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of EducationFaculty)*, 14 (1), 1003-1024.
- Tosuncuoğlu, İ. (2018). Forming a well organized writing activities. *Journal of Education and Training Studies*, 6(6), 122-127. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i6.3111>
- Tseng, M. H. and Hsueh, I – P. (1997). Performance of school-aged children on a Chinese handwriting speed test. *Occupational Therapy International*, 4(4), 294-303.
- Türker, M. ve Tunç, E. (2020). İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma hızının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 1-9.
- Ulu, H. (2019). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin dik temel yazılarının okunaklılık ve yazım hataları açısından incelenmesi. *IJOFE*, 5(2), 195-211.
- Vidin, G. (2013). *Bir ilkokul ikinci sınıf öğrencisinin okuma yazma öğrenmesindeki güçlüklerin ve çözümüne yönelik çalışmanın etkililiğinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Tez Merkezi.
- Wiersma, W. (2009). *Research methods in education: An introduction*. Pearson Education, Inc.
- Yılar, Ö. (2015). *İlk okuma ve yazma öğretimi*. Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2013). Yazma güçlüğü (Disgrafi) olan bir ilkokul 2. sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 281-310.
- Yıldız, M. ve Ateş, S. (2010). İlkokula yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin yazılarının okunaklılık ve yazım hataları bakımından karşılaştırılması. *TSA*, 14(1), 11-30.
- Ziviani, J. and Elkins, J. (1984). An evaluation of handwriting performance. *Educational Review*, 36(3), 49-261.
- Ziviani, J. and Elkins, J. (1986). Effect of pencil grip on handwriting speed and legibility. *Educational Review*, 38(3), 247-257.
- Ziviani, J. and Watson-Will, A. (1998). Writing speed and legibility of 7-14 –year –old school students using modern cursive script. *Australian Occupational Therapy Journal*, 45.