



Yazma Problemi Olan Bir Öğrenciye Bitişik Eğik Yazı Öğretimi (Bir Eylem Araştırması)

Yrd.Doç.Dr.Mehrali Calp
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi-Türkiye
mehralicalp@hotmail.com

Özet

El yazısı bilişsel, duyuşsal, kinestetik ve motorik bileşenleri bir arada işe koşan karmaşık bir etkinliktir. Okul çağındaki çocuklar için edinilmesi gereken önemli bir beceridir. Yazı yazma etkinliği bir öğrencinin okul gününün önemli bir kısmını alır. Çocuğun okuldaki vaktinin önemli bir kısmı, kalem tutma, defter ve kitap kullanma gibi ince hareketli işleri yerine getirerek, özellikle yazı yazarak geçtiğinden, el yazısı becerisinin akademik performansı etkilemesi muhtemeldir. Bu araştırmanın amacı, yazı yazma problemi olan ilköğretim öğrencisinin bu problemini çözmek ve öğrenciye eğik yazı öğretimi sırasında atılan adımları sergilemektir. Bu amaçla görme ve işitmeyle ilgili ya da zihinsel herhangi bir engeli olmadığı halde yazı yazma sıkıntısı yaşayan bir ilköğretim öğrencisi belirlenmiştir. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Öğrencinin yazma hataları tespit edilmiş, söz konusu hataların giderilmesine yönelik bir eylem planı hazırlanmıştır. Öğrenciyle bu program doğrultusunda yaklaşık 30 saatlik bireysel bir çalışma yürütülmüştür. Çalışma sonucunda, öğrencinin başlangıçta 27 olan hata sayısı 9'a inmiş; yazısı da okunabilirlik bakımından kabul edilebilir düzeye ulaşmıştır. Bu çalışma, yazı öğretiminde öğrenci öğretmen etkileşiminin oldukça önemli olduğunu ve yazı problemi olan öğrencilerle özel olarak ilgilenildiği takdirde programın öngördüğü düzeye ulaşmanın mümkün olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğik el yazısı, Yazı öğretimi, Okunabilirlik, İşleklik, Yazma hızı

GİRİŞ

Yazı, insanoğlunun duygu ve düşüncelerini anlatmak için seslerin karşılığı olan simgeleri bulması sonucu oluşan özel bir anlatım aracıdır. İnsanlar arasında harf, rakam, sembol ve benzeri yollarla anlaşmayı sağlayan işaretlerin tamamı yazı kapsamında değerlendirilir. Bilgisayarların yazın ve okuma alanındaki yaygınlığına rağmen el yazısı, gerek eğitimciler, gerekse terapistler tarafından büyük ilgi gören önemli bir yaşam becerisi olarak varlığını korumaktadır (Feder ve Majnemer, 2007).

Vygotsky'e göre yazma çabası çoğunlukla objeleri temsil eden resimleri çizmeyi takip eder. Vygotsky, yazmanın "ikinci sıra" sembol sistemi olduğunu, harflerin söylenen sözcüğü, sözcüğün de objeyi ifade ettiğini söyler. Bu anlamda çizimler, "ilk sırayı" oluşturan sembollerdir. Böyle bir sembolik bağ açık olarak gösterir ki; yazmak çizmekten sonra gelişir ve yazmak, dili temsil eden özel bir çizimdir (Vygotsky, 1978'den aktaran: Meadows, 1994). Bir başka deyişle yazma, düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri kullanma, uygun bir şekilde ve okunaklı olarak üretebilmektir (Erbil, 2005).





İnsanoğlunun iletişimde kullandığı en etkili ve kalıcı iletişim araçlarından birisi olan yazıdaki önemli unsurlar ise hız ve okunabilirliktir. Bu iki unsurun istenilen seviyede olabilmesi, harflerin şekil olarak basit ve kolay üretilebilir nitelikte olmasına bağlıdır. Çünkü harfler kolay ve hızlı bir şekilde üretilemezse, çocuk yazma sırasında fikirlerin organizesi, yazılanların sayfa üzerine uygun bir şekilde yerleştirilmesi gibi hususlarla ilgilenemez (Akyol, 2000).

Böyle bir yazı da elbette göze hitap etmez. Oysa yazı yalnız okunmak için yazılır. Adresi alelacele karalanmış bir mektup, gideceği yere varamaz ya da hayli dolaştıktan sonra varır (Carrier ve Ozouf, 1964).

Bu çalışma kapsamında, çeşitli ölçütlere göre yazma güçlüğü yaşayan E. C. isimli öğrenciye bitişik eğik yazı öğretilmiştir. Bitişik eğik yazı; öğrencinin yazı yazarken harflere, harf bağlantılarına ve ayrıntılara dikkat etmesini zorunlu kılmaktadır. Sadece yazma sürecinde değil okuma sürecinde de öğrencinin dikkatli olmasını gerektirmektedir. Bitişik eğik yazı yazarken gösterilen dikkat, öğrencinin yazı yazma performansını önemli ölçüde artırmaktadır.

Yapılan çok sayıdaki araştırma okuma ve yazmanın karşılıklı olarak birbirini etkilediğini ve geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu nedenle bitişik eğik yazı ile kazanılan süreklilik, akıcılık ve dikkat; okumaya da yansımakta ve öğrencinin okuma becerilerini de geliştirmektedir. Giderek okuma ve yazmadaki bu süreklilik, akıcılık ve hız; bir bütün oluşturmakta, öğrencinin düşünme, anlama, sorgulama, ilişkilendirme gibi becerilerinin hızla gelişmesini sağlamaktadır (Güneş, 2006).

El yazısı okul çağındaki çocuklar için önemli bir beceridir. Yazı yazma etkinliği bir öğrencinin okul gününün çoğunu kapsar. Çocuğun okuldaki vaktinin %30-60'ı ince motor görevlerini, özellikle el yazısı görevlerini yerine getirerek geçtiğinden, el yazısı becerisi kalitesinin akademik performansı etkilemesi muhtemeldir. Başarılı bir okul performansı için yazı dili becerilerini kullanma önemlidir. Yazı dili zayıf olan öğrenciler, normal müfredatın akademik taleplerini karşılama bakımından yetersiz olur (Towle, 1978). Feder ve Majnemer'e göre (2007), el yazısı yazma yetersizliği karşımıza sık sık düşük akademik başarı ve düşük öz saygı olarak çıkmaktadır ve bu çağ çocuklarının yazma becerilerinin düzeltilmesi, dışsal müdahale olmaksızın mümkün olmamaktadır.

Yazı yazma güçlüğü olan çocuklarda ince motor hareketlerde problemlerin olduğu belirtilmektedir. Koordineli olmayan parmak hareketlerinin kalem kontrolünü azaltabildiği ve bunun da yazının okunaksız, zor ve yavaş yazılmasına yol açtığı düşünülmektedir.

El yazısı becerisini sergilemede zorluk çeken öğrenciler bildiklerini yazılı olarak ifade edememekten dolayı kendilerine güvenlerini kaybedebilir, sıkıntı ve bıkkınlık yaşayabilirler. İlkokulun sonunda el yazısı becerisi, not alma sıklığı, kompozisyon ve yazılı ödevler arttıkça daha da önem kazanır.

Yazısı zayıf bir çocuğa yazılı bir ödev verildiğinde ödevi tamamlayamaz veya hazırladığı ödev öğretmen tarafından okunamaz. Örneğin el yazısı güzel olan bir deneme yazısı kötü olana göre daha yüksek notla değerlendirilir. Görüldüğü gibi çocuğun yaklaşımı, bilgi kazanımı ve okuldaki başarısı el yazısı tarafından





etkilendiğinden, onun bu temel becerideki başarısı önemlidir. Önceki çalışmalarda normal gelişme gösteren çocuklar arasında el yazısı sorunlarının yaygınlığının %5 ile %25 arasında değiştiği tahmin edilmektedir (Jongmans, Linthorst, Westenberg ve Smits, 2003).

Bazı çocuklar 6 yaşına kadar yazı yazmak için hazır değilken, bazıları 4 yaşında yazı yazmak için hazır olabilirler (Amundson, 2001). El yazısı becerilerine hâkim olmakta zorluk çeken bazı çocuklar, yazmayı tamamen bırakabilirler. Bu da yazma gelişiminin durmasına neden olur; çocukların kompozisyonu planlamaları ya da yaptıklarını tekrar etmeleri için gereken ek çabayı sarf etmekte daha az istekli hale gelmelerine yol açabilir. Bu tarz etkenler çocukların performansını döngüsel olarak etkiler, çünkü daha çok yazı yazmak yazı kalitesinin artmasına yardımcı olabilir. Bu çocuklardan bazıları hiçbir zaman yazmayacaklarını düşünerek yazmayı tamamen bırakabilirler. Aslında, Kanada ve Britanya'da gerçekleştirilen bir dizi çalışmanın sonuçlarına göre, ilk yıllardaki el yazısı güçlükleri daha sonra görülebilecek olan daha genel öğrenme güçlüklerinin işaretçisi olabilir (Rosenblum, Weiss ve Parush, 2003).

El yazısı güçlüklerinden kaynaklanan sorunlar öğrenci okuldan mezun olduğunda da son bulmaz. Aslında, çoğu durumda sorunlar daha da karmaşıklaşır ve çözümleri daha da zorlaşır. Daha yüksek eğitim almaya ya da işyerinde yükselmeye yönelik istekler zaten zor olan durumu daha da kötüleştirir. Bazı durumlarda, bireyin sorunları artan stresle beraber gizlenerek daha da karmaşıklaşır. Görüldüğü gibi, yetersiz el yazısı, hayatın pek çok alanını etkileyebilir. Bu da güven kaybına yol açarak kariyer ve hatta kişisel ilişkiler üzerinde ciddi sonuçlara yol açabilir. Özetle, el yazısı kalitesinin okul çağındaki çocukların yazı yazma ve akademik performansları üzerinde önemli etkileri vardır (Rosenblum vd. 2003).

1- Motorik Hareketler ve Yazma Bozukluğu: İlkokuma yazma mekanizmasının kavratıldığı birinci sınıf öğrencilerinin olgunlaşma ve hazır bulunuşluk düzeyleri değişebilmektedir. Bu öğrenciler yaş ve fizyolojik bakımdan farklılaşabildikleri gibi öğrenme yetenekleri bakımından da birbirlerinden farklılık gösterirler. Bu farklılıklar, öğrencilerin okuma-yazma mekanizmasını yılın farklı zamanlarda gerçekleştirmelerine yol açmaktadır. Ayrıca taşınabilir eğitim, birleştirilmiş sınıf uygulaması, öğretime geç başlama veya ara verme, öğretim yılı içinde öğretmen değişikliği gibi nedenlerle okuma-yazmaya geçiş birinci sınıfta da gerçekleştirilememektedir. Bunun sonucu olarak ikinci, üçüncü hatta dördüncü sınıflarda bile okuma-yazma öğrenemeyen öğrenciler bulunabilmektedir (Calp, 2005).

Motorik hareketler iki tip beceriden oluşur: Sıçrama ve koşma gibi büyük kas hareketlerini içeren büyük motor becerileri (gross motor skills); yazma ve çizme gibi küçük kas hareketlerini içeren ince motor becerileri (fine motor skills). Bir çocuk bu beceri alanlarından birinde ya da her ikisinde yeterliliğe ya da yetersizliğe sahip olabilir. Mesela çocuk futbolda çok iyi olabilir, fakat sınıfta muntazam bir el yazısı oluşturmada beceriye sahip olmayabilir (Mather, 2007).

İnce motor becerileri iki tipe ayrılabilir. Birincisi yazılı harfler ve rakamlar gibi sembol üretmeyi içeren beceriler, diğeri resim çizme gibi sanatsal anlatımı içeren beceriler. El yazısında ince motor becerilerini etkileyebilen önemli fiziksel noksanlığı



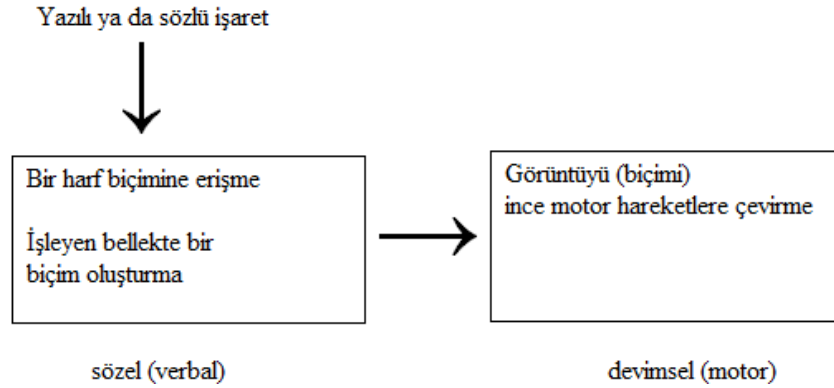
iyileştirmekte sıkıntıya sahip çocuklar vardır (Gubbay, 1975). Bazı çocuklar çok güzel resim yapabilir fakat sembol üretme konusunda problemi olabilir; yani kabul edilir bir yazı oluşturmada yeteneksizdir. Yazmak için gerekli olan motorik beceriye bağlı desenleri üretmedeki bu güçlük dysgraphia (disgrafi) olarak isimlendirilir (Mather, 2007).

Literatürde disgrafi ya da yazma bozukluğu, çok değişik biçimlerde tanımlanmıştır. Daha kapsamlı olarak disgrafi, zayıf nitelikli bir yazı yetersizliğidir. Disgrafi normal zekâ seviyesine sahip çocuklarda görülen bir yazı bozukluğu olup hiçbir nörolojik sebebi yoktur (Hamstra ve Blote, 1993).

Disgrafi yani yazma bozukluğu olan öğrenciler birinci sınıfta yazmayı öğrenmede zorlanırlar ve akranlarından geç öğrenirler. Bunlar bazı harf, sayı ve sözcükleri ters yazar ya da karıştırırlar (çok-koç, ev-ve, soba-sopa, b-d, m-n, 2-5, d-t gibi). Yazarken bazı harfleri, heceleri atlar ya da harf-hece ekler, sınıf düzeyine göre yazım ve noktalama hataları yaparlar; küçük-büyük harf, noktalama, hece bölme hataları yapar; yazarken sözcükler arasında hiç boşluk bırakmaz ya da bir sözcüğü iki-üç parçaya bölerek yazar (ka lem, yapa bil mektedir gibi). Yazma becerisi bakımından yaşitlarına oranla el yazıları okunaksız ve çirkindir, yavaş yavaş yazarlar, tahtadaki yazıları defterlerine çekerken ya da öğretmenin okuduğunu defterine yazarken zorlanırlar (Erman, 2002).

Disgrafi aynı zamanda mekanik yazma becerisi ile ilgili bir öğrenme bozukluğu olarak tanımlanır ve bu okuma, heceleme ve aritmetik gibi diğer öğrenme yetenekleri ile bağlantılı değildir. Bazı yazarlara göre zayıf eğitim kötü yazı yazmanın tek sebebi olabilir (Hamstra ve Blote, 1993).

Şekil 1. El Yazısı İçin Görsel ve Motorsal Beceriler (Mather, 2007)



2- Yazı Öğretimi: Okul öncesindeki çocuklar, bir kitabın sayfasını çevirirken, resim çizerken, küçük blokları üst üste dizerken ince motorik hareketleri kullanır. Çoğu çocuk için bu beceriler doğal olarak gelişir, çünkü çocuklar renklendirme, boyama, kesme, çizme gibi aktivitelerden hoşlanırlar.

Çocuk tekrarlanan uygulamaları gerektiren bir işi bir kez öğrendi mi, bu iş otomotikleşir ve daha az çaba gerektirir. Çocuk bir kelimeyi okumayı öğrendi mi kelimeyle tekrar karşılaştığında onu otomatik olarak tanır (Mather, 2007).

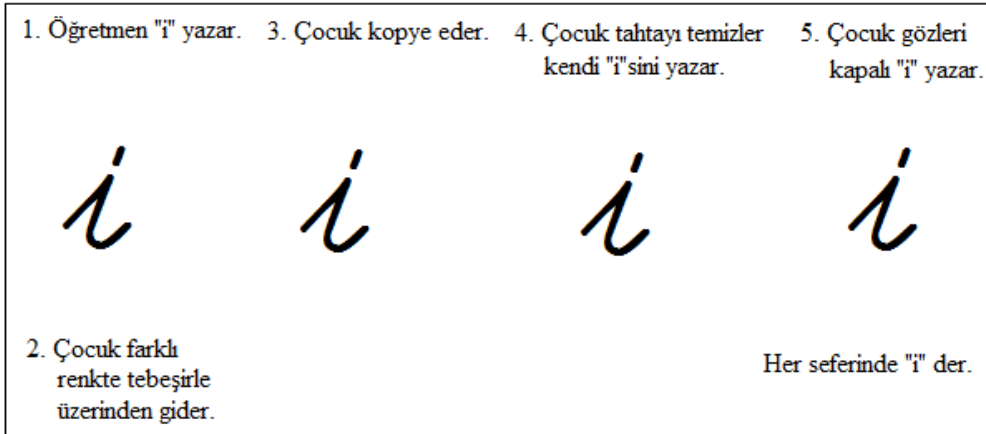
Her harf bir başlangıç hareketine (approach stroke) ve süregelen diğer hareketlere sahiptir. Çocuktan başlangıç hareketini yapması için kalemini başlama çizgisi üzerine yerleştirmesi istenir. Bu başlangıç noktasının kullanımı yazı probleminin üstesinden gelmeye yardım eder.

Aşağıdaki işlem sırası izlenerek harf biçimleri öğretilir (Montgomery, 1990).

1. Öğretmen "i" diyerek yazı tahtası üzerinde uygun büyüklükte (yazı tahtası için 15 cm) "i" yazar.
2. Çocuk yazı tahtası karşısında ayakta durur. Farklı renkte tebeşirle başlangıç noktasını belirler ve öğretmenin yaptığı gibi "i" deyip üstünden giderek yazmayı sürdürür.
3. Çocuk, yazı tahtası üzerinde soldan sağa hareket ederek başka bir "i"yi yazar.
4. Çocuk, yazı tahtasını soldan sağa doğru temizler ve kendi "i"sini yazar.
5. Çocuk yine sağa doğru hareket eder ve yazı tahtası üzerinde tebeşiri yerleştirip gözlerini kapatır ve "i" yazar. Çocuk her seferinde "i" der.

Şekil 2. Öğretmenin İmla Yoluyla Okuma Öğretiminde (Teaching Reading Through Spelling (TRTS)) harfin nasıl sunulacağına örnek (Montgomery, 1990)

5



El yazısı bilişsel, kinestetik ve duyuşsal ve motorik bileşenleri bir araya getiren karmaşık bir insanî etkinliktir (Rosenblum vd., 2003). Yazı dili, günümüz toplumlarında kullanılan temel iletişim yöntemlerinden biridir. Kişinin kendini ifade etmesi bakımından önemlidir.

Etkili ince motor koordinasyonu, aynı zamanda harfleri doğru olarak şekillendirmeyi gerektirir. Amundson (2001), yazı eğitimine başlamadan önce çocukların ihtiyaç duydukları 6 beceriyi tanımlamıştır. Bunlar;

- Küçük kas gelişimi



- El-göz koordinasyonu
- Yazı aletini tutmada yetenek
- Yuvarlak ve düz çizgileri çizme kapasitesi
- Harf algılaması, yani şekilleri tanıyabilme, farklılık ve benzerliklere dikkat edebilme, şekilleri oluşturmak için gerekli hareketleri algılayabilme ve gördüğü şeyin doğru sözel (verbal) tanımlamasını yapabilme
- Yazı dilinde oryantasyon yani sağ-sol ayırımı ile kelime ve harflerin görsel (visual) analizini içerir.

3- Yazının Değerlendirilmesi: Yıllar boyu, el yazısı güçlüklerinin değerlendirilmesi için pek çok yöntem geliştirilmiştir. Bunlardan çoğu el yazısı ile üretilmiş ürünün analiz edilmesine ve el yazısının hızına dayanır.

El yazısı güçlüklerine sahip olan ve olmayan çocukların el yazıları üzerinde yapılan karşılaştırmalı çalışmalar sonucunda, harflerin, kelimelerin ve cümlelerin doğruluğunda ve okunabilirliğinde farklılıklar tespit edilmiştir. Bu çalışmalarda el yazısı güçlükleri olan çocukların el yazısı niteliği “zayıf” olarak tanımlanmıştır. Zayıf el yazısı niteliğine sahip çocukların performansında harfler ve kelimeler arasında uygun olmayan boşluklar bırakma, harflerin şekillerini yanlış ya da tutarsız yazma, kaleme ne kadar bastırılması gerektiğini ayarlayamama, harflerin ters yazılması ve farklı harf çeşitlerinin birbirine karıştırılması gibi durumlar tespit edilmiştir (Rosenblum vd., 2003).

4- Değerlendirme Kriterleri: Çocuğun yazısını değerlendirirken, şunlar yakından incelenmelidir (Amundson, 2001):

- Yazının alanı:* Harflerin satır üzerinde kapladıkları yer farklıdır. Bazı harfler (o, a, m...) geniş iken, bazı harfler dardır (t, i, t...).
- Yazı hızı:* Öğrenciler yazı ödevlerini tamamlamada daha uzun zamana ihtiyaç duyarlar, sınıfta not almada zorlanırlar ve yazı hızları arkadaşlarından düşükse onları engeller. Yazı yazma hızı, yazı bölümlerinin kompleksliği artınca tipik olarak azalır.
- Okunaklılık komponentleri:* Harf şekillendirmede Alston (1983), okunaklılığı etkileyen beş etken tanımlamıştır.
 - Uygunsuz harf şekillendirmesi
 - Harflerin satır aralığına göre küçük ve büyük olması
 - Harflerin yetersiz çevrelenmesi
 - Harflerin eksik kapanması
 - Harflerin iniş çıkışlarının yanlış olması

Aşağıda el yazısını değerlendirmek için örnek bir ölçek sunulmuştur (Mather, 2007).





Tablo 1. El Yazısı Değerlendirme Ölçeği

	Memnuniyet verici	Geliştirmeye muhtaç
Kalem tutma		
Harf biçimi		
Kelime biçimi		
Boyut (büyüklük)		
Aralıklar		
Hizalama		
Eğiklik		
Tertip düzen (zarafet)		
Oran		
Özel düşünceler:		

d) Ergonomik faktörler:

1-Vücut Postürü: Yazan kişinin oturma postürü, genellikle yazı yöntemini ve el yazısı ürününün yeterliliğini etkileyen önemli bir faktör olarak kabul edilir (Amundson, 2001). Çocuğun yazı yazmayı etkili bir şekilde öğrenmesi için uygun mobilya (oturak, sıra...) gerekir. Eğer oturak çok yüksek olursa ve çocukların topukları yere dokunmazsa; kol, kâğıda doğru hareket ederken ağırlık değişimi için dengesini sağlayamaz.

Yazı yazarken doğru postürü şu şekildedir: Dizler ve kalça 90 derece bükülmüş (fleksiyonda) ve ayaklar yerdedir. Yazı yazma yüzeyi öğrencinin dirseğinden 5,08 cm yukarıdadır. Sandalyenin üstü öğrencinin omuz kemerinden aşağıdadır (Benbow, 1995).

2-Kâğıt Pozisyonu: Kâğıt sıra üstünde eğimli olmalıdır, bu yüzden çocuğun önkolları sıra üzerinde dinlenirken yazı yazan elinin önkoluna paraleldir. Kâğıdın bu açısı çocuğun kendi yazısını görmesini mümkün kılar. Sağ elini kullanan öğrenciler kâğıt, vücut orta hattının sağındayken kâğıtlarının üst tarafını yaklaşık olarak 25-30 derece sola yatırır. Sol elini kullanan üçlü kavrama yapan öğrenciler 30-35 derece sağa eğim ve orta hattın soluna kâğıt yerleşimi yaparlar (Amundson, 2001).

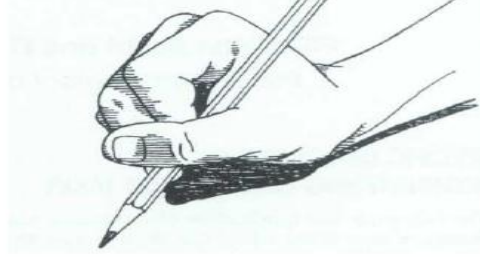
3-Basınç: Bazı çocuklar sırada otururken başlarını elleri ve kolları üzerinde dinlendirmeye meyillidirler, bu durum yazdıkları şeyin perspektifini etkiler. Kaleme çok fazla basınç vererek yazı yazma, daha fazla kas yorgunluğuna sebep olur.

4-Kalem Kavrama: Beceri kazanmada ilk adım hareketlerin uyumlu oluşturulması ve organizasyonudur. Yazı yazma, doğru kalem tutmayı içerir. Yazı yazmada kalemin kavranması gerekli ince hareketleri sağlaması nedeniyle önemlidir. Çocuğun el kasları kuvvetlendikçe çocuk doğal olarak etkili kalem kavramayı geliştirir.

5-Çapraz başparmak kavrama: 4 parmak avuç içinde yumruk yapılmıştır. Kalem kapalı veb aralığında başparmak işaret parmağı üstündeyken başparmak ve işaret parmağı arasında tutulur. Hareket bilekten ve kapalı parmaklardan yapılır (Amundson, 1995).



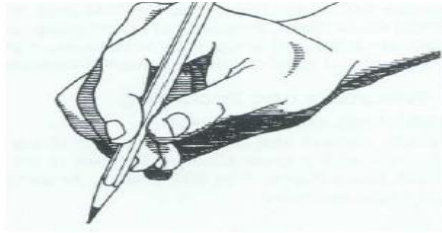
Şekil 3. Çapraz Başparmak Kavrama (Amundson, 1995)



Şekil . .Çapraz Başparmak Kavrama
(Amundson S.J.Evaluation Children's Handwriting,USA:O.T Kids,1995.)

6-Statik üçlü kavrama: Kalem açık veb aralığında tutulur. Kalem 3. parmağın radial tarafıyla başparmak ve işaret parmağına karşı stabilize edilir. Parmaklar üçlü pozisyonda görev alır fakat el bir birim gibi hareket eder (Amundson, 1995).

Şekil: 4. Statik Üçlü Kavrama (Amundson, 1995)



Şekil. Statik Üçlü Kavrama
(Amundson S.J.Evaluation Children's Handwriting,USA:O.T Kids,1995.)

7-Dört parmak veya dörtlü kavrama: Kalem, 4 parmak başparmağa karşı tutulur. Veb aralığı kısmiden tam açığa doğru genişler. Ön kol, sırada pozisyonlanırken hareket bilek ve parmaklardadır (Amundson, 1995).

Şekil 5. Dört Parmak veya Dörtlü Kavrama (Amundson, 1995)



Şekil. Dört Parmak Kavrama
(Amundson S.J.Evaluation Children's Handwriting,USA:O.T Kids,1995.)

8-Lateral üçlü kavrama: Veb aralığı kısmiden tama doğru kapanır. Başparmak kalem gövdesinin üstüne veya altına ve işaret parmağının kenarına dolanır.

Şekil 6. Lateral Üçlü Kavrama (Amundson, 1995)



Şekil. Lateral Üçlü Kavrama
(Amundson S.J.Evaluation Children's Handwriting,USA-O.T Kids,1995.)

Dinamik üçlü kavrama: Kalem işaret parmak ucu ve başparmak ucu ile 3. parmağın radial tarafına karşı sabitlenir. Başparmak, tam olarak açıktır. Yetişkinlerde ve okul çağındaki çocuklarda en çok görülen kavrama şeklidir (Amundson, 1995).

Şekil 7. Dinamik Üçlü Kavrama(Amundson, 1995)



Şekil. Dinamik Üçlü Kavrama
(Amundson S.J.Evaluation Children's Handwriting,USA-O.T Kids,1995.)

Dikkat ve hızın her ikisine de fonksiyonel ve okunaklı yazının oluşmasında ihtiyaç duyulur. Kâğıt üzerinde kalemin hareketi parmakların ve başparmak hareketinin derecesine ve izole olma yeteneğine ihtiyaç gösterir.

YÖNTEM

1-Araştırmanın Modeli: Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırması, problem çözmeye yönelik ve süreklilik gösteren bir süreçtir. Eylem araştırması, bir okulda çalışan yönetici, öğretmen, eğitim uzmanı veya diğer tür kuruluşlarda çalışan mühendis, yönetici, planlamacı, insan kaynakları uzmanı gibi bizzat uygulamanın içinde olan kişiler tarafından uygulanır. Uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da hali hazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik veri toplama ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Eylem araştırmasında derinlemesine görüşmeler, katılımcı gözlemler, örnek olaylar ve hikâye tarzı anlatımlar tercih edilmektedir (Köklü, 2001).



Modern sosyal bilimlerin kurucularından biri olan Kurt Lewin, eylem araştırmasının orijini olarak kabul edilir. Lewin, eylem araştırmasının üç aşamalı sarmal bir süreç olduğunu ifade etmiş ve bu aşamaların (Aydın, 2005);

- a) Keşfedilecek noktaların araştırmasını kapsayan bir planlama,
- b) Eyleme geçme
- c) Eylemin sonuçları hakkında bulgular elde etmekten oluştuğunu ortaya koymuştur.

Araştırmacı, eylem araştırması modeline uygun olarak yazı yazmada sıkıntısı olan bir öğrenci bulmak amacıyla Ağrı'nın Merkez ilçesindeki İbrahim Çeçen İlköğretim Okulunu seçmiştir. Bu okulun tercih edilme sebebi, okulun araştırmacının görev yaptığı bölgede olması sayesinde öğrenciye kolay bir şekilde ulaşmanın mümkün olacağı düşüncesidir.

2- Öğrenciyi Belirleme Süreci: Araştırmacı öncelikle il valiliğinden araştırma izni almış; 02.10.2010 tarihinde İbrahim Çeçen İlköğretim Okuluna giderek okul müdürüyle görüşmüştür. Yazı yazma problemi konusunda bir araştırma yapmayı planladığını beyan edip bu husustaki amacını açıklayarak müdürden belirlenen şartlara uygun bir öğrenciyle çalışması hususunda yardımcı olmasını istemiştir. Daha sonra okulun rehber öğretmeniyle görüşmüş; ona ilköğretim 2, 3 ya da 4. sınıftan herhangi birine devam eden; görme ya da işitme kaybı ve belirlenmiş zihinsel bir geriliği olmayan; ancak yazı yazmada sıkıntısı olan bir öğrenci aradığını açıklamıştır. Rehber öğretmen araştırmacıya okuldaki sınıf öğretmenleriyle görüşerek tarama yapacağını söylemiştir.

Bir hafta sonra rehber öğretmen araştırmacıya üç öğrencinin ismini vermiş ve söz konusu öğrencilerin hepsinin yazı problemi olduğunu ifade etmiştir. Bu öğrencilerden biri 4. sınıf, biri 3. sınıf ve biri de 2. sınıf öğrencisidir.

Araştırmacı bu öğrencilerle tek tek görüşmüş, onların her birine dikte ve kopya çalışması yaptırmıştır. Araştırmacı öğrencilerin okul defterlerindeki yazma hatalarını incelemiş, ayrıca öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama düzeylerine de bakmıştır. Bunun için tüm öğrencilere aynı metin okutturulmuş ve okuma sonrasında metinle ilgili çeşitli sorular sorulmuştur.

3-Öğrencinin Özellikleri: Araştırmacı üç öğrenci arasından aradığı özelliklerin tamamını taşıyan E. C ile çalışmaya karar vermiştir. E. C'in anne ve babasıyla görüşülerek çalışmanın yapılmasına izin vermeleri sağlanmıştır. Ailenin de izin vermesiyle E. C. ile çalışmalara başlanmıştır.

E. C. ilköğretim ikinci sınıf öğrencisidir; sekiz yaşındadır. Dört çocuklu bir ailenin en küçük kızıdır. Diğer üç kardeşiyle aynı ilköğretim okuluna devam etmektedir. Anne ve babası ilköğretim mezunudur. E. C.'nin ailesinin ekonomik düzeyi orta seviyededir. Öğrencinin annesi ev hanımı olup babası Ağrı'da bir apartmanda kalorifer görevlisi olarak çalışmaktadır.

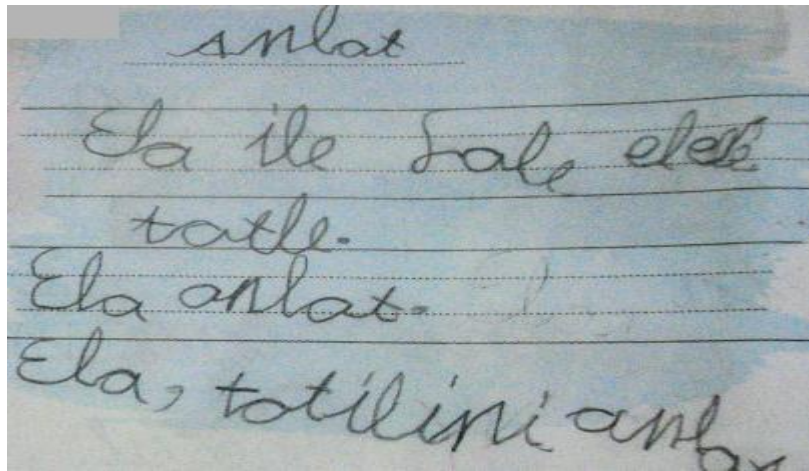
E. C.'nin önceden belirlenmiş herhangi bir zihinsel problemi yoktur. Görme ve işitme problemi de yoktur. Okumayı ikinci sınıfta öğrenebilmiş; işlek, düzgün ve



okunaklı yazı yazmayı ise öğrenememiştir. Yapılan ilk tespitte rakamların hepsini, harflerinse bir kısmını tek başına tanıdığı ancak harfleri bir araya getirip anlamlı bütünler oluşturma aşamasında sıkıntıları olduğu ortaya çıkmıştır.

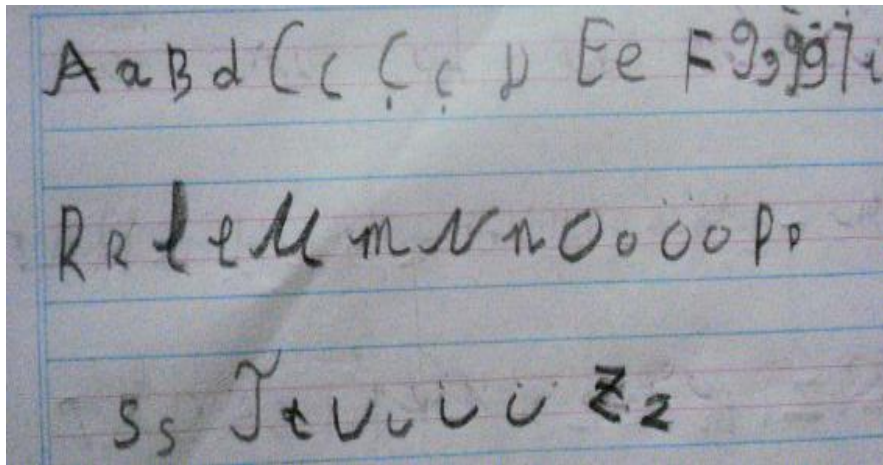
4- Öğrenciden Örnek Yazıların Alınması ve Hata Tespiti: İlk hafta Eda'nın yazma hatalarını belirlemeye yönelik tespit çalışması yapılmıştır. Bunun için öğrenciye ilk önce Türkçe alfabedeki harfler dikte ettirilmiştir. Aşağıda öğrencinin yazılarından örnekler yer almaktadır.

Şekil 8. Alınan Örnek Yazılar



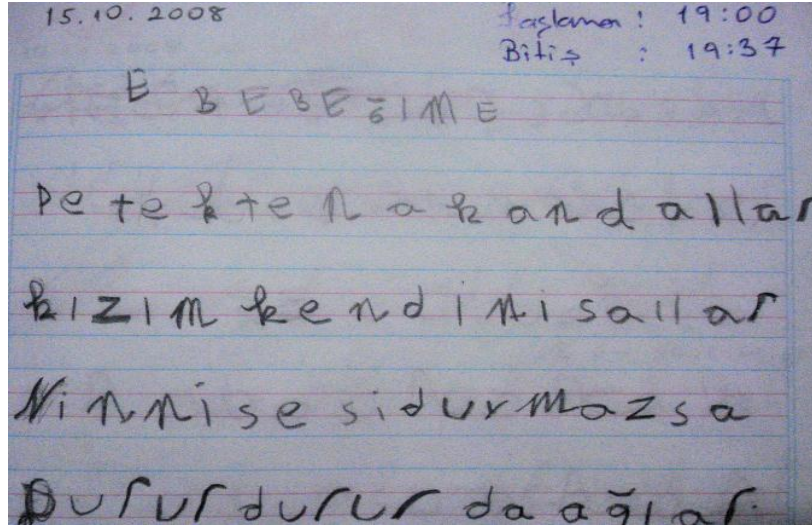
11

Öğrencinin “b, f, G, g, Ğ, ğ, I, ı, J, j, K, k, Ş, ş, V, v, Y, y” dışındaki harfleri tek başına tanıdığı ve yazabildiği gözlenmiştir.



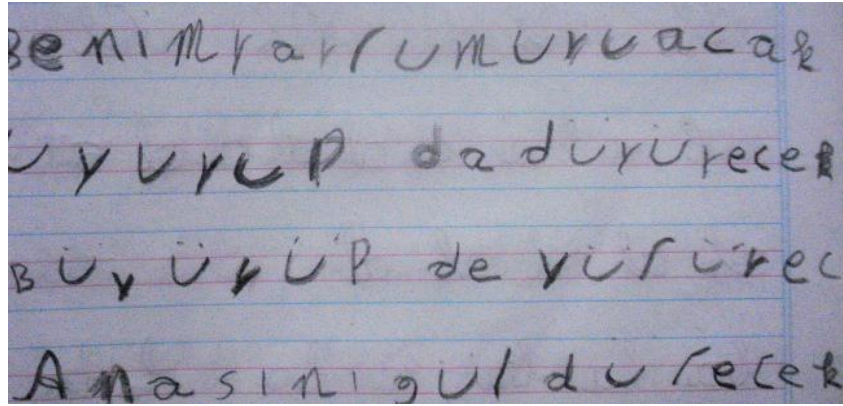
Daha sonra öğrenciye şu metin kopya ettirilmiştir. *E Bebeğime/Petekten akan ballar/Kızım kendini sallar/Ninni sesi duymazsa/Durur durur da ağlar.* Aşağıda öğrencinin bu metni kopya etme çalışmasına yer verilmiştir.

Şekil 9. Öğrencinin Kopya Çalışması



Son olarak da şu metin dikte ettirilmiştir: *Benim yavrum uyuyacak/Uyuyup da büyüyecek/Büyüyüp de yürüyecek/Anasını güldürecek.* Aşağıda öğrencinin bu metni dikte çalışması yer almaktadır.

Şekil 10. Öğrencinin Dikte Çalışması



Bu çalışmalardan sonra öğrencinin yazma ile ilgili hataları sınıflandırılmıştır. Hatalar Tablo 2’de gösterilmiştir:

15. ve 16. hatalar öğrencinin işitme durumuyla ilgili olabilir. Sesleri tam olarak algılayamadığı için benzer sesleri ayırtamıyor olabilir. Bu durumu dikkate alarak öğretmenler seslerin boğumlanma noktalarını dikkate alarak tam ve doğru telaffuz etmeye özen göstermelidir.

Bu hatalar öğretmenin yazı öğretimi sırasında gösterip yaptırma yolunu etkin bir şekilde kullanmasını gerektiriyor. Benzer harf ve sembollerin doğru algılanabilmesi için özen gösterilmeli ve öğrencinin benzer harf ve sembolleri ayırt etmesi, fark etmesi sağlanmalıdır.



20. hata öğrencinin dikkat eksikliği içinde olduğunu yansıtıyor olabilir.

Tablo 2. Öğrencinin Yazı Yazma İle İlgili Hataları

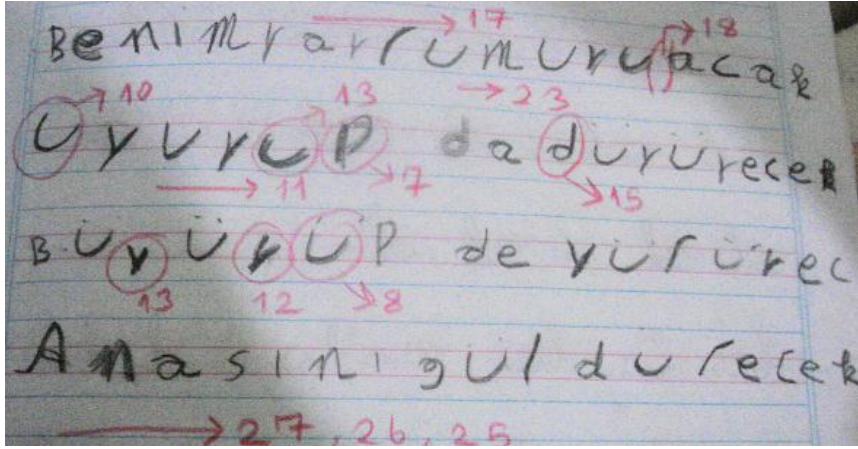
Genel Hatalar	Başlangıç
1. Öğrenci sıraya doğru oturmuyor.	√
2. Öğrenci satırı takip etmede zorlanıyor.	√
3. Öğrenci defteri doğru tutmuyor.	√
4. Öğrenci kalemi doğru tutmuyor.	√
5. Öğrenci harflerin yazılış yönünü bilmiyor.	√
6. Harfleri açık ve okunaklı şekilde yazamıyor.	√
7. Harflere gereksiz çizgiler ekliyor.	√
8. Kelime içinde bazen büyük, bazen küçük harf kullanıyor.	√
9. Harften harfe kolaylıkla geçemiyor.	√
10. Harflerin başlangıç yerini doğru yapamıyor.	√
11. Harflerin gövde, alt, üst uzantılarını oranlı bir şekilde yapamıyor.	√
12. Harflerin boyutlarını satır boşluğuna göre ayarlayamıyor.	√
13. Büyük ve küçüğü birbirine benzeyen harfleri doğru yazamıyor. (u, p, y gibi)	√
14. Basılı materyallerde gördüklerini bitişik eğik yazı ile kâğıda aktaramıyor; dik temel harfleri kullanıyor.	√
Sesler/harflerle ilgili hatalar.	
15. “b” ile “d” harflerini karıştırıyor.	√
16. “s” ile “z” harflerini karıştırıyor.	√
Kelimeler İle İlgili Hatalar	
17. Kelimedeki harflerin aralıkları yeterli değil.	√
18. Kelime içindeki bazı harfleri atlıyor.	√
19. Kelime içinde harf ekleme yapıyor.	√
20. Kelimedeki harflerin nokta ve kuşaklarını kelimeyi yazdıktan sonra koymuyor.	√
Cümleler İle İlgili Hatalar	
21. Cümleye başlarken büyük harf kullanmıyor.	√
22. Satır başı yapmıyor.	√
23. Cümledeki kelimeler arasında uygun bir aralık bırakmıyor.	√
24. Cümleyi yazarken bazı kelimeleri atlıyor.	√
25. Cümle içinde noktalama işaretlerini kullanmıyor.	√
Genel Görünüş	
26. Yazıyı sayfaya uygun bir şekilde yerleştirmiyor.	√
27. Yazısı okunaklı değil.	√
Toplam Hata Sayısı	27

Aşağıda öğrencinin çalışmaları üzerine hata numaraları yazılarak bazı hatalarına dikkat çekilmiştir.

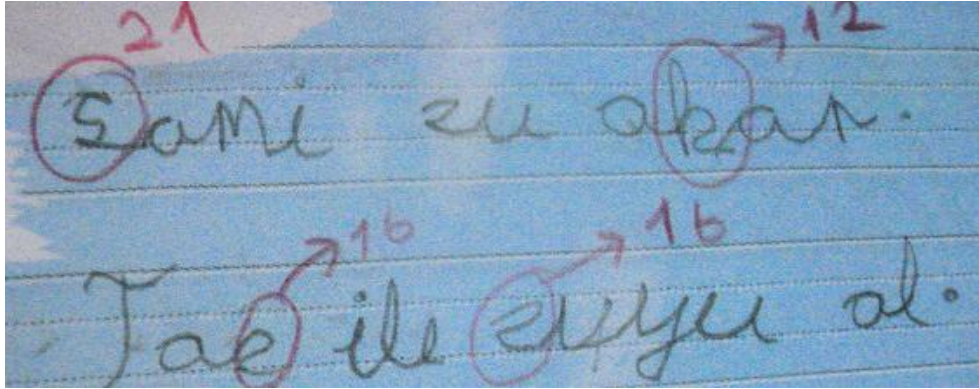


Şekil 11. Numaralandırılmış Öğrenci Hataları

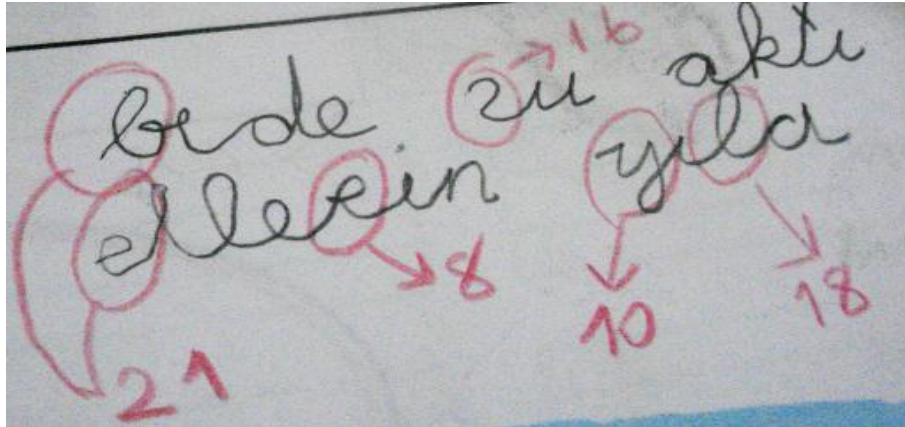
Örnek 1



Örnek 2



Örnek 3



5- Yazı Çalışması Eylem Planı: Hata tespitinden sonra yazı çalışması için eylem planı hazırlanmıştır.



Tablo 3. Yazı Çalışması Eylem Planı

Dersler	Konu	Verilecek kelimeler	Öngörülen süre
1. Ders	A ile a harfleri ve yazımı	al, Lale, Ela, lal Ala	60 dak.
2. Ders	L ile l harfleri ve yazımı		
3. Ders	E ile e harfleri ve yazımı	El, elle, el ele	40 dak.
4. Ders	T ile t harfleri ve yazımı	at, et, Ata, tat,	40 dak.
5. Ders	L, l, T ve t harfleri	atlat, Talat	40 dak.
6. Ders	İ ile i harfleri ve yazımı	il, Ali, ile	40 dak.
7. Ders	N ile n harfleri ve yazımı	en, Nane, anne, ana	40 dak.
8. Ders	O ile o harfleri ve yazımı	ot, oto, otel, olta	40 dak.
9. Ders	Tüm harfler tekrar	anla, elma, nal, tel...	50 dak.
10. Ders	R ile r harfleri ve yazımı	er, ara, Rana, nar, arı,	40 dak.
11. Ders	M ile m harfleri ve yazımı	Meme, mama, ama	40 dak.
12. Ders	U ile u harfleri ve yazımı	un, ulu, unlu	40 dak.
13. Ders	K ile k harfleri ve yazımı	ak, kel, kukla, kekeme, Kemal, akıl, kale	40 dak.
14. Ders	Y ile y harfleri ve yazımı	ay, oy, yaya, ey, iyi, yay, Yener, ye	40 dak.
15. Ders	Tüm harfler tekrar	Nilay, aman, nal, imla, memeli, kayan...	50 dak.
16. Ders	S ile s harfleri ve yazımı	as, sis, sus, ses, asi, Suna, Suat, Elmas	40 dak.
17. Ders	D ile d harfleri ve yazımı	ad, Dede, Eda, dadı, dana, dal, ada, den	40 dak.
18. Ders	D, d, T ve t harfleri	Demet, Edremit, dantel, dut	40 dak.
19. Ders	B ile b harfleri ve yazımı	Baba, bebe, ebe	40 dak.
20. Ders	B, b, D ve d harfleri	badem, burada, Diba	40 dak.
21. Ders	P ile p harfleri ve yazımı	ip, pil, Pelin, pipet	40 dak.
22. Ders	P, p, R ve r harfleri	para, peri, pır pır	40 dak.
23. Ders	Tüm harfler tekrar	Pelte, ayna, pala, damla, Eda...	50 dak.
24. Ders	V ile v harfleri ve yazımı	ev, av, vali, Veli,	40 dak.
25. Ders	Z ile z harfleri ve yazımı	az, laz, ezme, zalim, Zenan	40 dak.
26. Ders	G ile g harfleri ve yazımı	Ege, gaga, Gaye, gemi, gamlı	40 dak.
27. Ders	S, s, Z ve z harfleri	Saz, siz, Suzan...	40 dak.
28. Ders	Ğ ile ğ harfleri ve yazımı	ağ, yağ, bağ, dağ, ağlama	40 dak.
29. Ders	Tüm harfler tekrar	parmak, kedi, yağlı, yemek, valiz, vazo, damla, erkek, ağa...	50 dak.
30. Ders	J ile j harfleri ve yazımı	Ajda, pilaj, Jale, viraj	40 dak.
31. Ders	Ü ile ü harfleri ve yazımı	ütü, Ümit, küme, ünlü	40 dak.
32. Ders	C ile c harfleri ve yazımı	cüce, Cem, Cemil, Canan, cacık, cam,	40 dak.
33. Ders	Ç ile ç harfleri ve yazımı	üç, aç, uç, iç, çam, Çetin, çul,	40 dak.
34. Ders	C, c, Ç ve ç harfleri	çocuk, çaycı, çerezci	40 dak.
35. Ders	I ile ı harfleri ve yazımı	İlman, nalı, Anıl, malı, ballı, allı,	40 dak.
36. Ders	Ş ile ş harfleri ve yazımı	eş, aş, iş, şaşı, şişe, Şeyma, şirin	40 dak.
37. Ders	F ile f harfleri ve yazımı	af, fal, file, fare, of, Filiz, Fuat	40 dak.
38. Ders	H ile h harfleri ve yazımı	ah, hala, hafta, Ahmet, Hasan	40 dak.
39. Ders	Tüm harfler tekrar	sarışın, Suat, fuar, umut, uçak, Ceren, göz, cam, kuş...	60 dak.





6- Uygulama Basamakları: Öğrenci, büyük ve küçük harflerin kullanımındaki farklılığı bilmediği için büyük ve küçük harfler birlikte verilmiştir. Bu yolla öğrenciye hem büyük ve küçük harflerin kullanımındaki farklılık hissettirilmeye çalışılmış; hem de cümle ve özel isim başlarında büyük harf kullanma alışkanlığı kazandırmak amaçlanmıştır. Küçük harfler çocuk tarafından tanındıktan sonra büyük harfler gösterilmiştir. Büyük ve küçük harfler birbirleriyle ilişkilendirilmiştir. Küçük harflerin, küçük değişikliklerle büyük harflerin küçüğü olduğu ve büyük harflerle aynı işlevi gördüğü vurgulanmıştır.

Harflerin temel özellikleri kavranıp uygulandıktan sonra noktalama işaretlerinin yazılışları, nerelerde kullanıldıkları kolay örneklerle gösterilmiştir. Özellikle, harflerin yazılış biçimi, yönü ve bir satırda kapladıkları alanları, büyük harflerin küçük harflerle olan ilişkileri üzerinde durulmuştur. Öğrenciye ilk önce harfin şekli gösterilmiştir. Daha sonra harfin sesi tanıtılmıştır. Bunun için içinde söz konusu harfin geçtiği resim ve kelimelerden faydalanılmıştır.

Aşağıda bir harfin öğretimi sırasında öğrenciyle araştırmacı arasında geçen diyalog yer almaktadır. Bu diyalog araştırmacının çektiği video kayıtlarından aktarılmıştır.

Tarih: 17.10.2011

Araştırmacı: Bugün “e” harfini öğreneceğiz. Bak bu e. Bu da büyük E. Büyük harfleri cümlelere başlarken kullanıyoruz. Ama bazen cümlenin içinde kullandığımız da oluyor. Yeri gelince onu da gösteririm.

Öğrenci: Onu tanıyorum.

Araştırmacı: Peki o zaman “el” de “e” var mı?

Öğrenci: Var.

Araştırmacı: “Etek” de?

Öğrenci: Var.

Araştırmacı: Kaç tane?

Öğrenci: 3 tane.

Araştırmacı: Emin misin?

Öğrenci: 2 tane o zaman.

Araştırmacı: Emin misin?

Öğrenci: Yok yok bir tane. En başta.

Araştırmacı: (“Etek” kelimesindeki “e”lere vurgu yaparak) eeeeteeeeeek. Bir tane mi var?

Öğrenci: ...

Araştırmacı: İstersen “etek” kelimesini yazalım ve birlikte sayalım.

(Araştırmacı tarafından “etek” kelimesi yazılır ve öğrencinin kelime içindeki “e” leri farketmesi sağlanır. İçinde “e” sesinin geçtiği birkaç kelime daha söylendikten sonra harfin yazımına geçilir.)

Araştırmacı: Şimdi şuraya küçük “e” harfi yazacağım. Harfin yazılış yönüne dikkat et. Çünkü benden sonra sen yazacaksın. (Araştırmacı, yazılış yönüne dikkati çekerek harfi yavaşça yazar.)



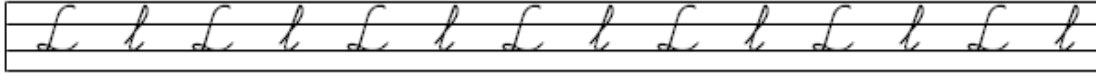


Araştırmacı: Şimdi de havada yazalım mı? (Araştırmacı kolunu kaldırır, öğrencinin de kaldırması sağlanır.) Hadi bakalım, yazıyoruz. İstersen bir kere de duvarda yazabiliriz.

Araştırmacı: Şimdi kalemi al eline. Şu silik yazılmış “e” harfinin üstünden kalemle gitmeni istiyorum. Daha sonra da alt satırdakilerin üzerinden gidersin.

...

Öğrencinin önce silik yazılmış büyük puntolu harflerin üstünden, daha sonra da küçük puntolu silik harflerin üstünden kurşun kalemle gitmesi sağlanmıştır.



Bu işlemlerden sonra eylem planında yer alan her harften sonra verilecek kelimeler ilk önce araştırmacı tarafından yazılmış daha sonra da öğrenciye yazdırılmıştır. Son aşama olarak da içinde söz konusu harfin geçtiği kelimelerden oluşan cümleler kurdurulmuş; bu cümleler araştırmacı tarafından yazı defterine yazılarak öğrenciden bu cümleleri evde birkaç kere yazması istenmiştir. Öğrenciye ayrıca, yeni bir harfin kavratılmasına geçilmeden önce en son verilen harfin içinde geçtiği cümleleri dikte ettirme çalışması da yaptırılmıştır.

Aşağıda bir harfin kavratılması sırasında atılan adımlar sıralanmıştır.

1. Öğrenciye harfin gösterilmesi
2. Harfin seslendirilmesi
3. İçinde söz konusu harfin geçtiği kelimelerin söylenmesi
4. Bu kelimelerde söz konusu harfin kaç tane olduğunun sorulması
5. Harfin yazımının araştırmacı tarafından yazılarak gösterilmesi (Önce küçük harf sonra büyük harf verilmiştir.)
6. Öğrenciyle birlikte büyük ve küçük harfin yazımının duvarda ya da havada parmakla gösterilmesi
7. Öğrencinin, eline kalemi alıp büyük puntolu silik basılmış harfin üstünden gitmesi (Bu işlem için “Türkçe 1 Okuma Yazma Öğreniyorum” kitabı kullanıldığı gibi araştırmacı tarafından hazırlanan çalışma yaprakları da kullanılmıştır.)
8. Öğrencinin küçük puntuyla yazılmış silik harflerin üstünden gitmesi (Bu işlem için “Türkçe 1 Okuma Yazma Öğreniyorum” kitabı kullanılması yanında araştırmacı tarafından hazırlanan çalışma yaprakları da kullanılmıştır.)
9. Öğrencinin harfi herhangi bir harfin üstünden gitmeden tek başına yazması
10. İçinde verilen harfin büyük ya da küçüğünün geçtiği kelimelerin araştırmacı tarafından yazılması (Yazım sırasında yatay ve diyagonal bağlantılara ve harfin değmesi gereken çizgi aralıklarına dikkat çekilmiştir.)
11. İçinde verilen harfin büyük ya da küçüğünün geçtiği kelimelerin öğrenciye yazdırılması (kopya ettirme)
12. Her harfle ilgili olarak yazı çalışması eylem planı “etkinlik” sütununda yer alan okuma metinlerinin 3-4 dakika boyunca öğrenciye okutturulması

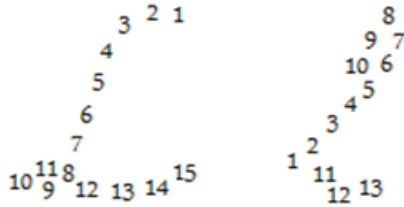




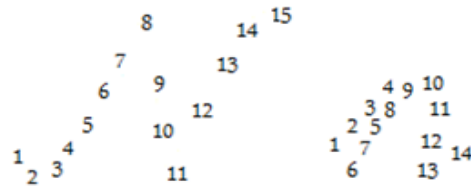
13. Öğrenciye içinde verilen harfin büyük ya da küçüğünün geçtiği kelimelerden oluşan cümlelerin ev ödevi olarak verilmesi (kopya ettirme)
14. Öğrenciye içinde verilen harfin büyük ya da küçüğünün geçtiği kelimelerden oluşan cümlelerin dikte ettirilmesi. (Bu çalışma yeni bir harf verilmeden önce tekrar ve pekiştirme amaçlı yapılmıştır. Yani yeni bir harfe geçmeden, bir önceki derste verilen harfle ilgili dikte çalışması yapılmıştır.)
15. Her bir harf çiftinin kavratılması için 40 dakikalık süre ön görülmüştür. Ancak öğrencinin sık sık dersi bırakmak istemesi, dikkatini uzun süre toplayamaması yüzünden hemen hemen bütün dersler 1 saatten fazla sürmüştür.

Öğrenci bazı harflerin yönlerini, başlayış ve bitiş yerlerini kavramada güçlük çekmiştir. Bu güçlüğü ortadan kaldırmak amacıyla öğrencinin yazmayı bildiği rakamlardan yararlanılmıştır.

L ve l harfleri

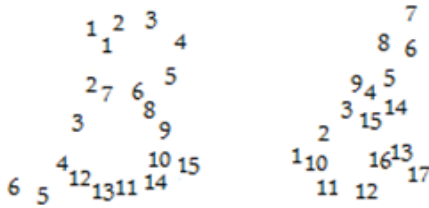


N ve n harfleri

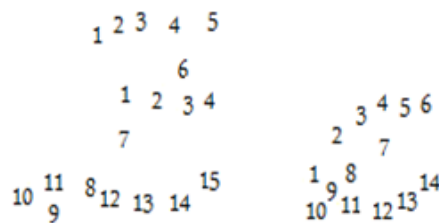


Öğrencinin rakamları takip ederek çizdiği şekil, harfin büyük ve küçüğünü oluşturmuştur. Bu etkinlik öğrencinin çok hoşuna gitmiş ve birçok harfin öğretiminde kullanılmıştır. Aşağıda örnekler sunulmuştur:

B ve b harfleri



Z ve z harfleri



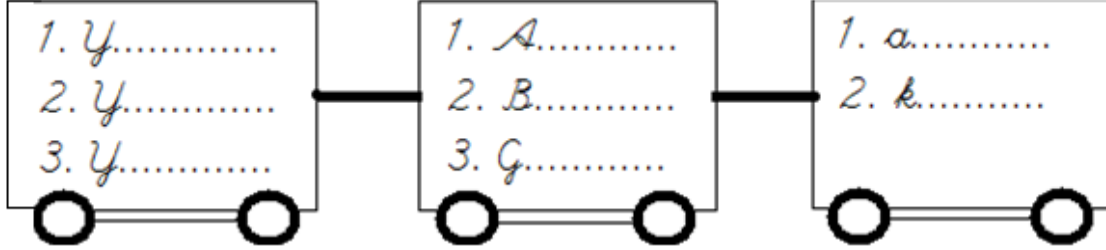
Çeşitli Oyunlar

Öğrenci, yazı yazmaya yeterince istekli ve motive olmuş değildir. Çalışmalar sırasında yazı yazmayı sık sık bırakmakta ve sürdürmeyi de reddetmektedir. Bu sebeple genel tekrarlar yapılırken aşağıdaki oyunlar ve tablo doldurma etkinlikleri de kullanılmıştır. Bu oyun ve etkinlikler yoluyla yazı yazma işi, öğrenci için daha zevkli hale getirilmek amaçlanmıştır.





Yönerge: Aşağıdaki trenin üç vagonu var. İlk vagona isminin ilk harfi “Y” olan iki erkek, bir kız; ortadaki vagona isimlerinin ilk harfi “A, B ve G” olan üç kız binmiştir. Son vagona da adı “a ve k” ile başlayan iki hayvan bindirilmiştir. Boşlukları bu bilgilere uygun olarak dolduralım. Bu yönergeler öğrencinin algı durumuna göre bölümlenerek tekrarlanmıştır.



Yönerge: Aşağıda 1. kutuda boş bırakılan yerlere sonu “k” ile biten kelimeler; 2. kutuda boş bırakılan yerlere sonu “t” ile biten kelimeler; 3. kutuda boş bırakılan yerlere sonu “a” ile biten kelimeler yazalım.

.....k	.....t	.....a
.....k	.....t	.....a
.....k	.....t	.....a
.....k	.....t	.....a
.....k	.....t	.....a
.....k	.....t	.....a

1 2 3

Ben Kimim Oyunu

Bende iki tane a, bir tane i, bir s, bir z ve bir de f var. Bir çizgi film kahramanıyım. Bil bakalım ben kimim?

S. fi. a.

Bende üç tane e, bir tane i, bir s, bir r, bir m ve bir de t var. Bir çizgi film kahramanıyım. İspanağı çok severim. Bil bakalım ben kimim?

T. m. . R. . s

Bende iki tane p, bir tane a, iki s, bir m, bir u, bir k, bir r ve bir de e var. Bir masal kahramanıyım. Bil bakalım ben kimim?

. am. k pre. . . s





Ben Neyim Oyunu

Bende iki tane e, bir tane l, bir n, bir d, bir i ve bir de v var. Soğuk havalarda ele takılırım. Bil bakalım ben neyim?

el.i.n

Bende iki tane o, bir tane t, bir b, bir ü ve bir de s var. Toplu taşıma aracıyım. Bil bakalım ben neyim?

o..b.s

Bende iki tane a, bir tane b, bir d, bir r ve bir de k var. Benim sayemde sıvı herşeyi içebilirsin. Bil bakalım ben neyim?

. . nd.k

Yönerge: Aşağıdaki boşlukları, kutunun başında yazan harfle başlayan kelimelerle doldurunuz.

e..... E..... e..... E.....	l..... L..... l..... L.....	a..... A..... a..... A.....	n..... N..... n..... N.....
m..... M..... m..... M.....	b..... B..... b..... B.....	i..... İ..... i..... İ.....	u..... U..... u..... U.....
v..... V..... v..... V.....	z..... Z..... z..... Z.....	f..... F..... f..... F.....	h..... H..... h..... H.....

SONUÇ VE ÖNERİLER

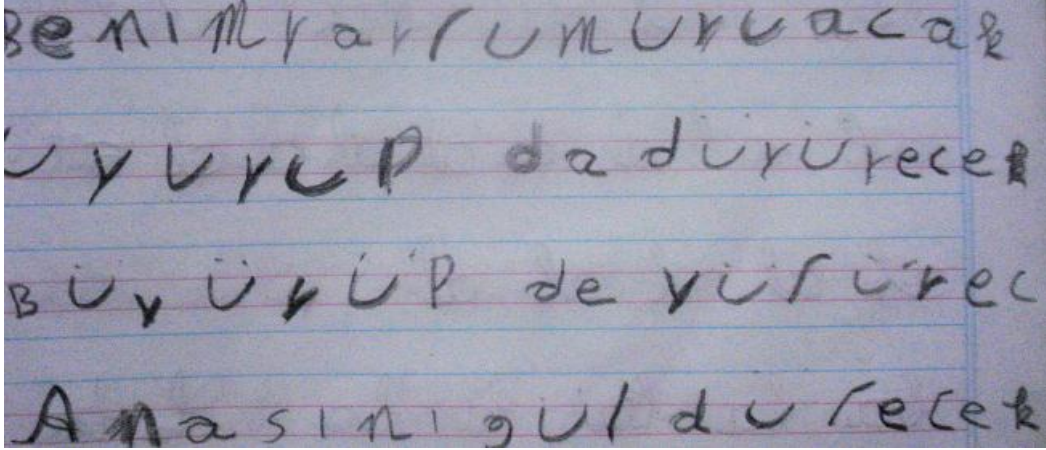
Öğrenciyle yapılan yaklaşık 30 saatlik çalışma sonunda öğrencinin yazısı okunabilirlik bakımından kabul edilebilir düzeye gelmiştir. Başlangıçta harfleri sadece tek başına yazabilirken çalışma sonunda harflerden anlamlı kelime ve cümleler



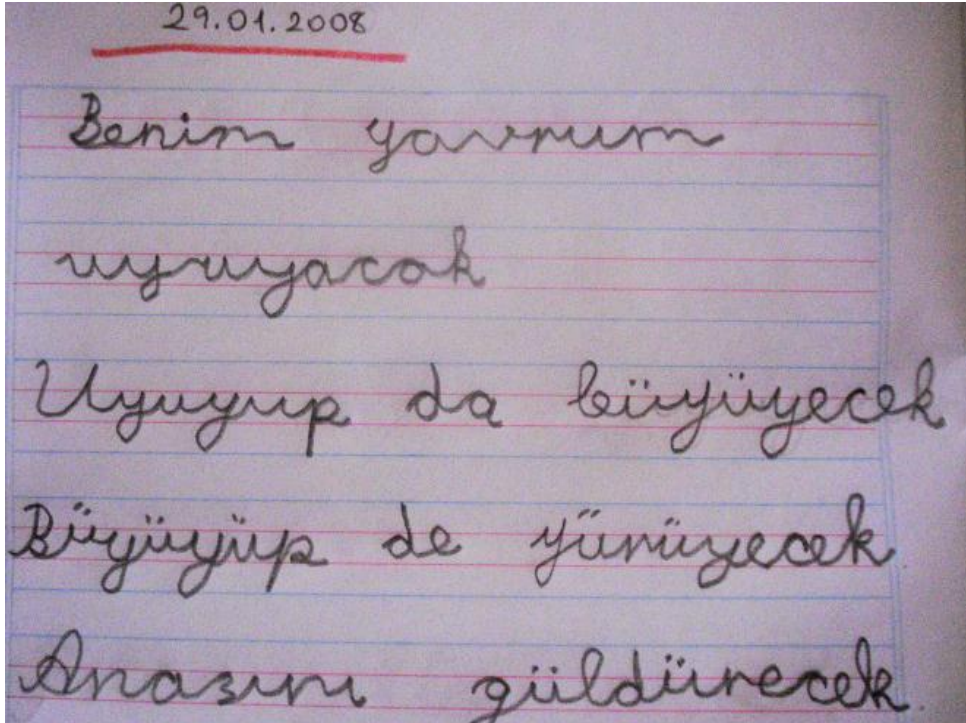
oluşturmaya başlamıştır. Öğrenci dikte çalışmasını neredeyse eksiksiz yapar bir seviyeye ulaşmıştır.

Aşağıda tespit aşamasında öğrencinin sergilediği ilk kopya ve dikte çalışmaları yer almaktadır. Aynı cümleler çalışmanın bitiminde de tekrar kopya ve dikte ettirilmiştir. Yazılar okuyucuların karşılaştırması için buraya alınmıştır.

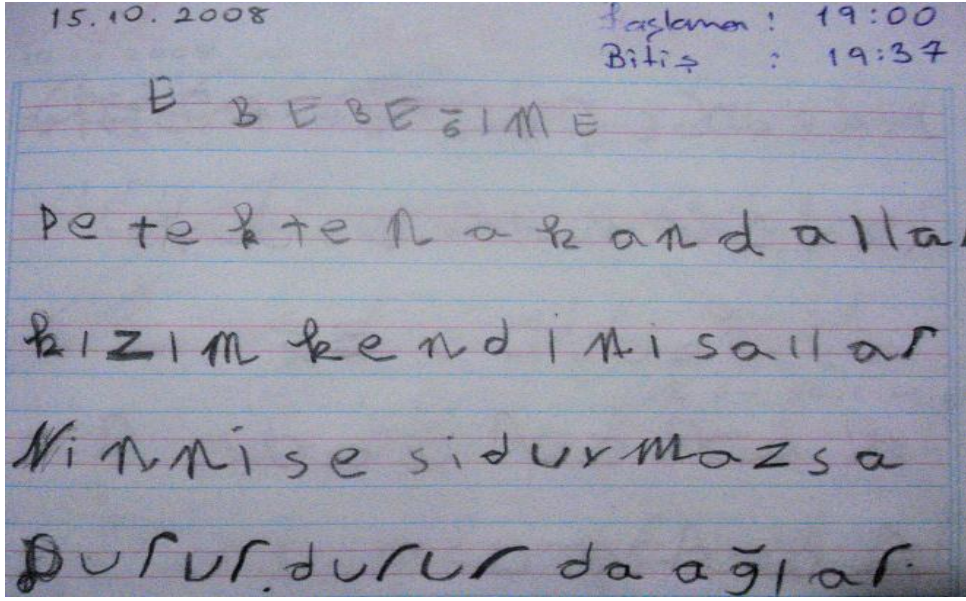
Şekil 12. İlk Kopya Çalışması



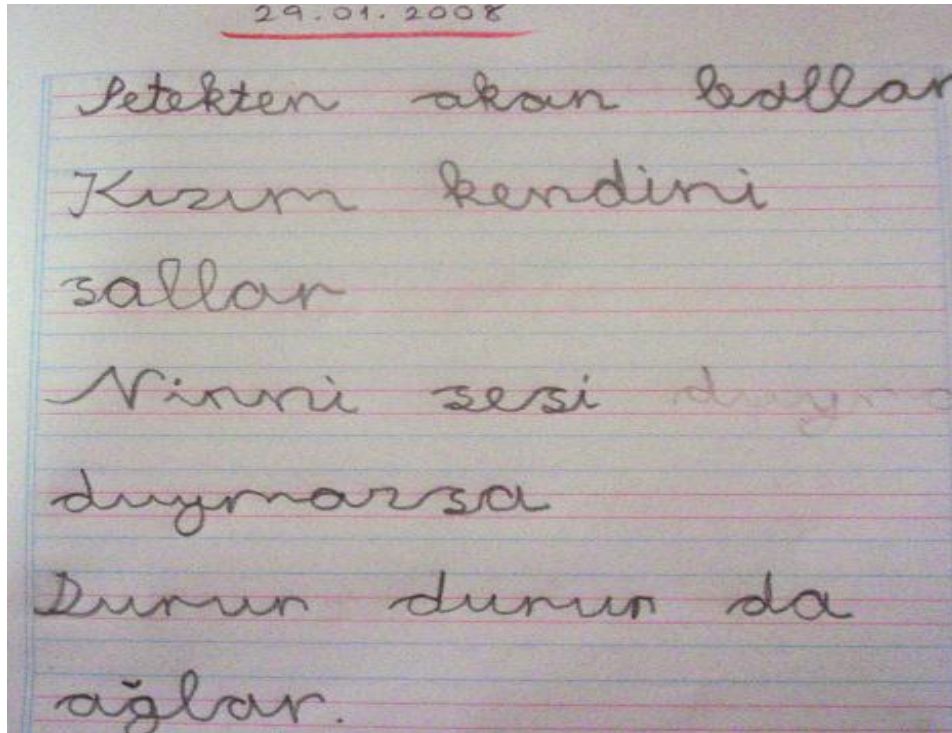
Şekil 13. Çalışmanın Sonundaki Kopya Çalışması



Şekil 14. İlk Dikte Çalışması



Şekil 15. Çalışmanın Sonundaki Dikte Çalışması



Akranlarıyla kıyaslanınca yazma becerisi henüz mekanikleşmediğinden öğrencinin yazma hızında başlangıça oranla bir ilerleme olmamıştır. Öğrencinin başlangıçta 27 olan hata sayısı 9'a inmiştir.



Tablo 4. Öğrencinin Çalışma Sonunda Yazı Yazma İle İlgili Düzeltilemeyen Hataları

Düzeltilemeyen hataları	Sonuç
1. Öğrenci sıraya doğru oturmuyor.	√
2. Öğrenci satırı takip etmede zorlanıyor.	√
3. Öğrenci harflerin yazılış yönünü bilmiyor.	√
4. Harfleri açık ve okunaklı şekilde yazamıyor.	√
5. Harflerin boyutlarını satır boşluğuna göre ayarlayamıyor.	√
6. Kelimedeki harflerin aralıkları yeterli değil.	√
7. Kelimedeki harflerin nokta ve kuşaklarını kelimeyi yazdıktan sonra koymuyor.	√
8. Cümle içinde noktalama işaretlerini kullanmıyor.	√
9. Yazıyı sayfaya uygun bir şekilde yerleştirmiyor.	√
Çalışma Sonunda Toplam Hata Sayısı	9

Öğrenci defteri ve kalem doğru tutmaya başlamış; “b” ile “d” ; “s” ile “z”; ve “t” ile “l” harf çiftlerini karıştırmayla ilgili sıkıntısı ortadan kalkmıştır. Ancak satırı takip etme, harfleri açık ve okunaklı yazma, harften harfe kolaylıkla geçme, harflerin boyutlarını satır boşluğuna göre ayarlama, cümle içinde noktalama işaretlerini kullanma, kelimedeki harflerin nokta ve kuşaklarını kelimeyi yazdıktan sonra koyma, yazıyı sayfaya uygun bir şekilde yerleştirme hususlarında ilerleme gösterememiştir.

Gerek bu çalışma, gerekse literatürdeki diğer bir çok çalışma, yazı öğretiminde öğrenci öğretmen etkileşiminin oldukça önemli olduğunu ve yazı problemi olan öğrencilerle özel olarak ilgilenildiği takdirde programın öngördüğü düzeye ulaşmanın mümkün olabileceğini göstermiştir. Nitekim Çalışkan ve Sünbül’e göre (2008) “bireyselleştirilmiş öğretim uygulamasının ilköğretim ikinci sınıfta okuma-yazma öğrenemeyen öğrencilere okuma yazma öğretilmede etkili olduğu” belirlenmiştir. Bireyselleştirilmiş öğretim, bir grup ya da sınıftan çok, tek tek öğrencilerin eğitim ihtiyacını karşılamak için hazırlanmaktadır. Bu program, birey için gerekli olan eğitim ortamı hazırlamak ve bireysel farklılıklardan kaynaklanan aksaklıkları gidermek için hayata geçirilmektedir (Fiscus ve Mandell, 2002).

Benzer şekilde, bir grup araştırmacı tarafından gerçekleştirilen iki ayrı çalışmada okunaklı yazma becerisi ve yazma akıcılığını geliştirmek için, okula yeni başlayan birinci sınıf öğrencilerine, profesyonel terapistler ve öğretmenlerin işbirliğiyle geliştirilen program uygulanmıştır. Söz konusu yazmaya başlama programında, öğrencilere bireyselleştirilmiş destek, öğrenci performansını sürekli izleme ve anında geri bildirim verme politikaları izlenmiştir. 19 kişilik bir sınıfta, 12 hafta süren uygulama sonunda öğrencilerin yazma becerilerinde gelişme kaydedilmiştir (Case-Smith, Holland ve Bishop, 2011; Case-Smith, Holland, Bishop ve White, 2012).

Yazma problemlili çocuklar için gösterip yaptırma yöntemi öğretmen tarafından etkin bir şekilde kullanılmalı ve eğer zaman ve imkanlar açısından elverişlilik söz konusuysa, bireyselleştirilmiş öğretim programı uygulanmalıdır. Psiko-motor bir davranış olan yazı yazma işi, öğretenden açısından, süreci dikkatle izlemeyi gerektirir. Öğrencilerin yazı çalışmaları, öğretenden tarafından dikkatle izlenmeli ve karşılaşılan probleme göre anında dönüt ya da ipucu verilmelidir. Bu izleme süreci, öğrenenin sıra





veya sandalyede oturmasından kalem tutmasına ve kullanmasına; yazı materyalleri ile göz arasındaki mesafeyi ayarlamasından el tercihinin kadar önemli değişkenleri kapsamaktadır.

Ayrıca öğretmenler, yazı yazma becerisini geliştirmede aşamalılığa dikkat etmelidir. Öğrencilerin yazı çalışmaları kronolojik bir sırayla gerçekleştirilmeli, ortaya çıkan ürünlerdeki gelişme öğrenciyle paylaşılmalı, bu yolla öğrencinin hatalarının farkında olması sağlanmalıdır. Özellikle birbirine karıştırılan, gerek grafik bakımdan gerekse fonetik olarak benzer harf ve seslerin ayırt edilebilmesi için özel çaba sarf edilmelidir.

Bazı yazarlar yazı eğitimine başlamadan önce yazı için istekliliğin önemini vurgulamışlardır. Bu yazarlar, henüz hazır olmadan yazı yazma öğretilen çocukların hevesinin kırıldığını ve daha sonra düzeltilmesi zor olan kötü yazı yazma alışkanlıkları geliştirdiklerini ileri sürmektedir (Amundson, 2001).

Öğrenciler okula psikolojik engellerle gelebilirler. Öğretmenlerin ilk işi potansiyel olarak bütün öğrencilerde olabilecek “ya yapamazsam” tarzındaki yetersizlik duygusunu sağıltmak olmalıdır (Deci ve Ryan, 1985). Yazmanın bir anlatım aracı olduğu öğrencilere fark ettirilmeli, öğrencilerin kişilik ve karakterlerini yansıtacak bir yazının oluşmasına çaba sarf edilmelidir. Öğrenciler övücü sözlerle yazmaya karşı cesaretlendirilmeli, psikolojik engeller ortadan kaldırılmalıdır.

İlgi duymadığı, sevmediği bir konuda öğrenciyi yazmaya zorlamak, pedagojik bakımdan doğru bir yaklaşım değildir. Böyle bir durumda, öğrenci yazmaya karşı olumsuz bir tutum geliştirebilir. Bu durumun ortadan kaldırılması ve öğrencinin yazmaya karşı istekli hale getirilmesi, öğrenciye yazma yeteneği kazandırmaktan daha zor olabilir (Calp, 2005). Çok küçük yaştaki çocuk için el yazısı uygulamasında ısrarlı olmaktansa, ona sözel yolla destek sağlamak, eğitimsel açıdan daha anlamlıdır. El yazısı, çocuk gelişimsel olarak hazırsa öğretilmelidir (Montgomery, 1990). Son olarak, okula ilk geldikleri günlerden itibaren çocukların estetik değer yargıları geliştirilmeli, yazıda bulunması gereken harf, kelime ve satır aralıkları ve doğru harf şekilleri hususunda istenen bilinç düzeyine ulaşmaları sağlanmalıdır. Ayrıca bu alanda çalışan araştırmacılar için, el tercihlerinin (sağlak, solak ve iki ellilik) işlek, okunabilir ve estetik yazı yazmadaki payı, okul fobisinin yazı becerisini geliştirmedeki etkisi, sırada oturma ve kalem tutmanın yazının niteliği üzerindeki rolü gibi daha spesifik konuların araştırılması, yazı yazma problemlerinin sağıltılması noktasında aydınlatıcı ipuçları verebilir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2000). Yazı Öğretimi. Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 146: 37-48.
- Akyol, H. (2001). Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi. Ankara: Gündüz Yayıncılık.
- Amundson, S. J. (1995). Evaluation Children's Handwriting. USA: O.T Kids.
- Amundson, S.J. (2001). Prewriting and Handwriting Skills. İçinde Case-Smith (editör), Occupational Therapy for Children. Syndey: Mosby.
- Artut, K. ve Demir, H. (2003). Güzel Yazı Teknikleri ve Öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.





- Aydın, İ. (2005). Öğretimde Denetim, Durum Saptama Değerlendirme ve Geliştirme. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Benbow, M. (1995). Principles and Practices of Teaching Handwriting. United State of America: Mosby.
- Block, C. C. (2004). Teaching Comprehension: The Comprehension Process Approach. United States of America: Pearson AB.
- Çalışkan, M. ve Sünbül A. M. (2008). İlköğretim 2. sınıftaki okuma-yazma bilmeyen öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş öğretim uygulamasının öğrenci erişimine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 37: 195-203.
- Calp, M. (2005). Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Carnine, W. D., Silbert, J., Kame'enui, E., Tarver, S. G. and Jungjohann, K. (2006). Teaching Struggling and At-risk readers: A direct Instruction Approach. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Carrier, C.H. and Ozouf, R. (1964). Yaşanmış Pedagoji, çeviren: Nejat Yüzbaşıoğulları, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Case-Smith J., Holland, T. and Bishop, B. (2011). Effectiveness of an Integrated Handwriting Program for First-Grade Students: A Pilot Study, *American Journal of Occupational Therapy*, 65: 670-678
- Case-Smith J., Holland, T., Bishop, B. and White, S. (2012). Effect of a Coteaching Handwriting Program for First Graders: One-Group Pretest-Posttest Design, *American Journal of Occupational Therapy*, 66: 396-405.
- Deci, E. L. and Ryan R. M. (1985). Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York: Plenum Press.
- Erman, Ö. (2002). Disleksi. Çoluk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimi Dergisi, 17: 8-10.
- Feder, K. P. and Majnemer, A. (2007) Handwriting development, competency and intervention. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49(4): 312-317.
- Fiscus, E. D., Mandell, C. J. (2002). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi (editör: Gönül Akçamete çev. Şenel H.G., Tekin E.). Ankara.
- Gubbay, S. S. (1975). The Clumsy Child: A study of developmental apraxic and agnostic ataxia. London: W. B. Saunders.
- Güneş, F. (2006). Niçin Bitişik Eğik Yazı? Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 71: 17-19.
- Hamstra-Bletz L. and Blote A.W. (1993). A Longitudinal Study on Dysgraphic Handwriting in Primary School, *Journal of Learning Disabilities*, 26: 689-699
- Jongmans, M. J, Linthorst, Bakker E., Westenber, Y. and Smits-Engelsman, B. (2003). Use Of Task-Oriented Self-Instruction Method To Support Children In Primary School With Poor Handwriting Quality And Speed, *Human Movement Science*, 22(4-5): 549-66.
- Köklü, N. (2001). Eğitim Eylem Araştırması-Öğretmen Aratırması. *Educational Action Research-Teacher Research*. A.Ü Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 34: 35-43.
- Mather, N. and Goldstein, S. (2007). Learning Disabilities and Challenging Behaviors: A Guide to Intervention and Classroom Management, London: Brookes Publishing.
- Mayring, P. (2000). Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş, çev: A. Gümüş and M. S. Durgun, Adana: Baki Kitabevi.
- Meadows, S. (1994). The Development of Writing. London, Routledge, UK: The Open University Press.
- Medwell, J. and Wray, D. (2007). Handwriting: What do we know and what do we need to know?. *Literacy*, 41(1): 10-15.
- Montgomery, D. (1990). Special Needs In Ordinary Schools. United States of America: Nichols Publishing.





- Rosenblum, S., Weiss P. L. and Parush S.. (2003). Product and Process Evaluation of Handwriting Difficulties, *Educational Psychology Review*, 15(1): 41-81
- Towle, M. (1978). Assesment and Remediation of Handwriting Deficits for Children with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 11(6): 370-377.
- Vygotsky, L. S. (1978).** *Mind in society: The development of higher psychological processes.* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. Aktaran: Meadows, S. (1994). *The Development of Writing.* London, Routledge, UK: The Open University Press.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.





The Instruction of Italic Handwriting to a Student Who Has Difficulty in Writing (An Action Research)

Assist.Prof.Dr.Mehrali Calp
Ağrı İbrahim Çeçen University-Turkey
mehralicalp@hotmail.com

Extended Abstract

Purpose: The purpose of this study is to demonstrate the details of a specific method of teaching handwriting in the case of a particular student with low skills of writing.

Method: A qualitative research method named “action research” was used in this study. An elementary student who has difficulties in writing was determined. Although student demonstrates normal sight, hearing and normal mental abilities her writing skills are inefficiency. First, the student’s writing errors were detected. Approximately 30 hours of work was done with the student to eliminate these errors.

As a first step of the research, the researcher paid several visits to a local elementary school (İbrahim Çeçen Elementary School) to decide a particular student with difficulties in writing. He asked for the help of the school staff (specifically the school principal and the school counsellor) to find out a student with specific features. A week later, the school staff offered the name of three students to the researcher. One of the kids was a fourth grade student, the other one was a third grade student and the third one was a second grade student.

Researcher picked up E.C. who proved all of the characteristics that the study required. Family meeting was held with E.C.'s parents and the family was informed about the research. The family gave necessary permissions to the researcher to study with E.C. and the study was started. E.C. was an eight-year-old second grade elementary school student. She was the youngest of the four siblings who were attending the same elementary school. E.C. did not have any mental illness. Nor did she have any vision or hearing problem. She was able to learn to read in the second grade but was not so fluent, clear and legible in writing. It was figured out that she was able to recognize all of the numbers and some of the letters but had difficulties in making meaningful words.

In the first week, a study was conducted to identify E.'s writing mistakes. For this purpose, first, the letters of Turkish alphabet were dictated to the student. It was observed that student was able to recognize and write the letters apart from “b, f, G, g, Ğ, ğ, I, ı, J, j, K, k, Ş, ş, V, v, Y, y”.

The student looks at that text and copied it:

“E Bebeğime / Petekten akan ballar / Kızım kendini sallar / Ninni sesi duymazsa / Durur durur da ağlar” Finally, the following text was dictated to student: “Benim yavrum uyuyacak/Uyuyup da büyüyecek/Büyüyüp de yürüyecek/Anasını güldürecek”





Once the mistakes were clearly identified, an action plan for exercises of writing was prepared. As a part of that plan, uppercase and lowercase letters were taught together because the student did not know the difference in the use of the two. In this way, it was aimed to make the student understand the difference in the use of uppercase and lowercase letters and to give the student the habit to use capital letters in the beginning of sentences and names. Capital letters were pointed after the recognition of lowercase letters by student.

When the researcher reached a certain degree of certainty about the student's progress towards understanding and applying the fundamental characteristics of the letters, he began to teach the student how to write punctuation marks and where they are used. When teaching the letters, first, the shape of the letters was shown to the student. Then, the sounds of the letters were introduced to student. For this purpose, images and words containing the letters were used.

Results: As a result of the work, the student's errors dropped from 27 to 9, and her writing ability reached an acceptable level in terms of readability. In the beginning, the student was only able to write letters one by one, in a separate manner and without any sign of meaningful combinations. At the end of the study, however, she was able to create meaningful words and sentences from the letters.

In terms of dictation, she reached a satisfactory level. Also, she began to hold book and pen but could not make progress on following the lines, writing letters clearly and legible, switching from one letter to another easily, adjusting the size of the letters to the row space, using punctuation marks in the sentence, putting points and straps of letters in word after writing the whole word etc.. On the other hand, the students' problem of confusing pairs of letters such as "b" and "d"; "s" and "z"; "t" and "l" disappeared.

Discussion and Conclusion: This study showed that student-teacher interaction is very important in the teaching of writing. Also, the study demonstrates that it is likely to solve the problems related to writing and reach the desired level of writing if specific programs are designed and applied carefully.

Providing support for very young children verbally is more meaningful than insisting on handwriting. Handwriting should be taught if a child proves certain developmental levels. Students' writing activities should take place in a chronological order and the development of emerging products should be shared with student. Students should be encouraged to writing with words of praise; psychological barriers should be eliminated. Demonstration method should be used effectively by the teacher.

Keywords: Italic handwriting, Writing instruction, Readability, Activity, Writing speed

