



Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Güçlüğü ile İlgili Görüşleri*

*Diren ÇELİK***
*Derya ARSLAN ÖZER****

Öz

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğüne ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ilkokullarda görev yapan 33 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri sınıf öğretmenlerinden, elektronik ortamda, oluşturulan açık uçlu sorularla toplanmıştır. Öğretmenlerden elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile incelenmiştir. Bu kapsamda elde edilen veriler araştırmacı tarafından kodlanmış ve temalara ayrılarak, sınıf eğitimi alanında doktora yapan bir araştırmacının ve bir sınıf öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Güvenirlik Miles ve Huberman tarafından geliştirilen formülle hesaplanmıştır. Değerlendiriciler arası güvenirlilik 0.83 olarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yazma güçlüğü'nün tanımı ve içeriği hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin benzer harflerde sorun yaşadıkları, yazma güçlüğü'nün nedenlerinin farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca sınıf içi ve sınıf dışı çalışmaların yazının daha çok mekanik yönüne yönelik olduğu, yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin aileleri ve akranları ile olan iletişimlerinin genellikle iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Son olarak öğretmenler pandemi sürecinin yazı çalışmalarını olumsuz yönde etkilediğini ve bu konuda desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Yazma güçlüğü, yazma becerileri, sınıf öğretmenleri

Elementary School Teachers' Views on Writing Difficulties

Abstract

This study aims to determine the views of elementary school teachers on the difficulties experienced by students in writing. Phenomenology, a qualitative research method, was used in the study. The study group consisted of 33 elementary school teachers working in state elementary schools. The data were collected through open-ended questions in a digital environment. Descriptive analysis was used to analyze the data. The data were coded, classified into themes, and presented to two experts for reliability. Reliability was calculated using the Miles and Huberman formula. Inter-rater reliability was determined to be 0.83. The results showed that the participating teachers did not have a clear understanding of the concept of writing difficulties and what its constituents were, that the students, experiencing writing difficulties, were having problems with letters that were similar and that the reasons for writing

* Bu çalışma, Prof. Dr. Derya ARSLAN ÖZER danışmanlığında, yazılan "İlkokul Öğrencilerinin Yazma Güçlüklerinin Belirlenerek Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi" adlı doktora tezinin verilerinden yararlanılarak hazırlanmıştır. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından 0674-DR-20 nolu proje ile desteklenmiştir. Ayrıca 7-10 Temmuz 2021 tarihinde Aksaray Üniversitesinde gerçekleştirilen, Uluslararası EJer Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur (Özet Metin).

** Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur, direncelik@hotmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-5080-9690

*** Prof. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Burdur, deryaarslan@mehmetakif.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-4555-5435

difficulties varied widely. In addition, it was determined that in-class and out-of-class practices focused mostly on the mechanical aspect of writing and that the interaction of the students having writing difficulties with their families and peers was at a good level in general. Finally, the teachers stated that the pandemic negatively affected students' writing and that the students needed support in that area.

Keywords: Writing difficulties, writing skills, elementary school teachers

Giriş

Yazma süreciyle ilgili temel mekanizmalar ve zorluklar tüm yönleriyle anlaşılammış olsa da alanyazında yazma sürecinin düşüncelerin ifade edilebilmesi için gerekli sembol ve işaretlerin belirli bir düzen içerisinde sıralanmasını içeren kompleks bir süreç (Akyol, 2006; Graham ve Weintraub, 1996; Van Galen, 1991) olarak tanımlandığı görülmektedir. Yazma süreci sonucunda ortaya çıkan yazı ise doğal olarak aralarında sürekli bir etkileşim bulunan alt düzey (algısal motor) ve üst düzey (bilişsel) süreçleri barındıran kompleks bir yapıyı yansıtacaktır (Graham ve Weintraub, 1996; Van Galen, 1991). Bir dizi işlemi gerektiren yazı yazma sürecinde işe koşulan duyu organı kadar zihinsel şema meydana getirilmektedir. Sürecin gerçekleşmesinde ortaya çıkan güçlüklerin aşılması, şemaların yeni sürece uyarlanmalarını gerektirmektedir. Bu gerekliliğe karşın uyum sürecindeki gecikmelere bağlı olarak yazma sürecinin olumlu gerçekleşmesinde bazı güçlüklerin yaşanması beklenebilir. Bu olumsuz beklentiye doğrulayan bir görüşe göre ilkökul öğrencilerinin %10 ile %30'unun yazma güçlüğüyle karşılaştığı görülmektedir (Feder ve Majnemer, 2007; Hamstra-Bletz ve Blöte, 1993; Zwicker, 2005). Yazma güçlüğünü ifade etmek üzere bazı araştırmacılar "disgrafi" kavramını kullanmaktadır (Rosenblum, Aloni ve Josman, 2010). Disgrafi, yaş, zekâ ve eğitime bağlı olarak yazılı bir ifade bozukluğu olarak kabul edilmesinin (Nicolson ve Fawcett, 2011) yanı sıra tıbbî bir terim olarak yazma güçlüğü gösteren çocukları ifade etmek için de kullanılmaktadır (Deuel, 1995). Disgrafinin ilkökullarda erkek öğrencilerde %5 ile %27 arasında görülmesine karşın (Hamstra-Bletz ve Blöte, 1993; Karlsdottir ve Stefansson, 2002; Maeland, 1992; Smits-Engelsman ve Van Galen, 1997), kız öğrencilerde görülme oranının %10 ile %11 arasında olduğu belirtilmektedir (Rubin ve Henderson, 1982). Bu çalışmada yazma güçlüğü kavramı kullanılmaktadır.

İlkokul birinci sınıfta yapılan okuma-yazma öğretimi, ana dili öğretiminin temelini oluşturur ve birey, bu dönemde kazandığı yazma becerilerini yaşam boyu kullanır. Yazı kalitesinde sorun yaşayan öğrencilerin bilişsel, sosyal, psikososyal gelişimleri ve akademik başarılarının olumsuz etkilendiği söylenilebilir (Cahill, 2009; Graham ve Weintraub, 1996; Feder ve Majnemer, 2007; Graham, 1999; Graham, Harris ve Fink, 2000). Bu olumsuz etkinin çocukların tüm akademik hayatındaki performansı için bir tehdit oluşturduğu da eklenmelidir (Quinlan, 2004). Araştırmalara göre iyi bir el yazısının dil gelişimi sürecinin her aşamasına (yazma ve okuma becerisi dâhil) olumlu katkıları bulunmaktadır (Charles vd., 2003). Diğer bir görüşe göre çocuk gelişen teknolojilere bağlı olarak yetişkin yaşamında kalem kullanmayacak olsa dahi, okulda iyi bir yazma becerisi kazanması gerekir. Çünkü yazı fiziksel dildir (Savaş, 2017). Yazma öğretiminde yapılacak hatalar ise bireyin öğrenim yaşamı boyunca tüm derslerdeki başarısını olumsuz yönde etkileyecektir (Köksal, 2003). Bu nedenle yazma güçlüğü olan öğrencilerin bu güçlüklerinin mümkün olduğunca erken teşhis edilmesi ve giderilmesinin önemine vurgu yapılmaktadır (Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım, 2014). Buna göre yazma güçlüğünün nedenleri, süreçte karşılaşılan sorunlar ve sorunların üstesinden gelebilmek için uygulanabilecek çalışmalar tespit edilerek konunun tüm yönleriyle ele alınması gerekmektedir. Bu nedenle, yazma sürecinde önemli bir sorumluluğu bulunan sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğüne yönelik görüşlerinin belirlenmesinin, yazma güçlüğü çalışan araştırmacılara ve yazma güçlüğü gösteren öğrencileri olan sınıf öğretmenlerine yardımcı olacağı söylenilebilir. Sınıf öğretmenleri yazma güçlüklerinin belirlenmesinde önemli bir kaynaktır.

Yazı öğretim süreçleri ve yazma kriterlerinin ülkeye, topluma ve bireye göre değişiklik gösterdiği bilinmektedir. Bu farklılaşma nedeniyle araştırmacıların yazma sürecine dair işlem ve çıktıları izlemek üzere standart bir ölçme ve değerlendirme aracı meydana getirmede zorluk yaşadıkları söylenebilir. (Hamstra-Bletz ve Blöte, 1993; Rosenblum vd., 2003; Rosenblum vd., 2006). İlgili zorluğu aşmada sürecin bileşenleri arasında yer alan öğretmenlerin sağladığı veriler önemli bir

Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Güçlüğü ile İlgili Görüşleri

kaynak durumundadır. Yazı öğretim sürecinin ve yazı öğretim ortamının atmosferi ile öğretmen arasında doğrudan bir ilişki bulunduğu (Şahin, 2018) görüşünden hareketle öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim ve etkileşimin önemi dikkatten kaçırılmamalı ve buna göre oluşabilecek olumsuz durumlarda öğretmenlerin çözüm geliştirebilecek bilgi ve deneyime sahip olması sağlanmalıdır. Öğretmenlik mesleğindeki uzmanlaşmanın ölçüsü olarak kabul edilen yazma öğretiminin (Henkens, 2010) başarılı bir biçimde gerçekleştirilmesi için yeni yol ve yöntemlerin bulunması gerekmektedir. Bu süreçte rol alan öğretmenin yazmadaki yenilikler konusunda ne yapması gerektiği ve nasıl başarılı bir şekilde uygulama geliştirebileceği konusunda araştırmalar yapması (Graham ve Rijlaarsdam, 2016) beklenmektedir. Bilindiği üzere öğretmen, yeterli bilgi ve beceriye sahipse öğretim ortamını istediği gibi eğlenceli ve öğretim verimliliği yüksek bir ortama çevirebilir (Şahin, 2018; Yaakob, 2015). Özellikle yazma güçlüğü gösteren öğrenciler için bu öğretim süreçleri daha da anlam kazanmaktadır. Ritchey ve Coker'a (2014) göre ilkokulda karşılaşılan yazma güçlükleri için her öğrenci ile bireysel olarak ilgilenilmelidir. Nitekim yazma güçlüğü gösteren öğrencilere yönelik bu zorlu süreçlerin tespit edilmesi, sürecin öğretmenler açısından daha da anlamlı olmasına olanak sağlayacaktır.

Konunun önemine ve yurt dışında yazma güçlüğüne yönelik çalışmaların genişliğine (Chang ve Yu, 2013; Huau, Velay ve Jover, 2015; Kushki, Schweltnus, Ilyas ve Chau, 2011; Marr, Windsor, ve Cermak, 2001; Overvelde ve Hulstijn, 2011; Rosenblum, Dvorkin ve Weiss, 2006; Rosenblum, Aloni ve Josman, 2010; Rosenblum, Goldstand ve Parush, 2006, Rosenblum ve Livneh-Zirinski, 2008) karşın Türkiye'de yazma güçlüğü ile ilgili çalışmaların (Akyol ve Sever, 2019; Ates vd., 2014; Kuşdemir, Arık ve Yaldız, 2021; Calp, 2013; Erdoğan vd. 2017; Kaya, 2016; Kuşdemir, Kurban ve Bulut, 2018; Kodan, 2016; Yıldız, 2013) sınırlı sayıda olduğu görünmektedir. Ayrıca öğretmenlerin yazma güçlüğü ile ilgili görüşlerini araştıran çalışmalar, bitişik eğik yazı kullanılırken yapılan çalışmalardır (Ates vd., 2014; Erdoğan vd. 2017). Bu çalışmada ise dik temel yazı öğretimi sürecinde öğretmenlerin yazma güçlükleri ile ilgili görüşleri araştırılmıştır. Çalışmamız yazma sürecinde sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğüne yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğüne ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden amaca uygun olarak olgu bilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Fenomenoloji, birkaç kişinin bir fenomen/olgu veya kavramla ilgili yaşamış deneyimlerinin ortak anlamını tanımlayan bir araştırma modelidir (Creswell, 2013). Bu yaklaşımda araştırmacı katılımcının öznel tecrübeleri ile ilgilenmekte, bireyin algılamaları ve olaylara yükledikleri anlamları incelemektedir. Bu amaçla sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüklerine ilişkin görüşlerini belirlemek için tecrübelerinden hareket edilmiştir.

Araştırma grubu

Araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Balıkesir ilinin Ayvalık ilçesi merkez ilkokullarında görev yapan, çalışmaya gönüllük olarak katılan 33 sınıf öğretmeni çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Çalışma Grubunun Bazı Demografik Özellikleri

Özellik	Frekans
Cinsiyet	
Kadın	22
Erkek	11
Mesleki Kıdem	
10 ve altı	4
10-20 arası	17

20 ve üzeri	12
Sınıf Düzeyi	
Birinci sınıf	8
İkinci sınıf	9
Üçüncü sınıf	6
Dördüncü sınıf	10
Eğitim Durumu	
Yüksekokul	2
Eğitim Fakültesi	31

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya 22’si kadın 11’i erkek olmak üzere 33 öğretmen katılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde 10 ve altı 4; 10-20 arası 17 ve 20 ve üzeri 12 öğretmenin olduğu görülmüştür. Sınıf düzeyi bazında bakıldığında, birinci sınıfları 8; ikinci sınıfları 9; üçüncü sınıfları 6 ve dördüncü sınıfları 10 öğretmenin yürüttüğü belirlenmiştir. Son olarak öğretmenlerin eğitim durumları incelendiğinde 2 öğretmenin Yüksekokul, 31 öğretmenin Eğitim Fakültesi mezunu olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Olgu bilim deseninde, olgulara yönelik anlamları ve yaşantıları ortaya çıkarmak amacıyla görüşmeler yapılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Bu bilgi doğrultusunda öğretmenlerin yazma güçlüğüne ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak için yazılı görüşme formu oluşturulmuştur. Bu kapsamda öncelikle alan taraması yapılmış ve soru havuzu oluşturulmuştur. Sınıf Eğitimi alanında uzman bir akademisyenin soruları ile ilgili görüşleri alınmıştır. Bir sınıf öğretmeni ile ön görüşme yapılarak soruların anlaşılabilirliği sınanmıştır, sorularda düzenleme yapılmıştır. Pandemi koşullarından dolayı elektronik ortamda doldurulan görüşme formu 12 sorudan oluşmaktadır. Bu kapsamda öğretmenlere aşağıda sıralanan sorular yöneltilmiştir:

1. Size göre yazma güçlüğü (YG) nedir?
2. Şu an sınıfınızda YG olan öğrenciniz var mı? Varsa bunlardan kaçını kaynaştırma öğrencisi?
3. YG gösteren öğrenciniz en çok hangi harfleri yazmada zorlanıyor?
4. Öğrencilerinizin YG nelerdir? (Harf Atlama, Harf ekleme, Hece Atlama, Hece ekleme, Ters Yazma, Harf Karıştırma, Kelimeleri Bitişik Yazma, Kelimeleri ayrı yazma, Satır Sonunda Hece Ayırma, Sözcük Atlama, Sözcük ekleme, Sözcüğü Yanlış Yazma, İmlâ Hataları, Harflerin eğimindeki düzensizlik, Harf kelime ve cümle boşluklarında uygunsuzluk, Harflerin ebatlarındaki düzensizlik, Biçimsel olarak harflerin başlama ve bitiş noktaları hatalıdır, Satır çizgisi takibi yetersizdir, Defter kullanımı düzensizdir, Yazı yazarken motivasyonu düşüktür, Diğer)
5. YG olan öğrencinizin yazma becerilerinin gelişimi için sınıf içinde ne tür çalışmalar yapıyorsunuz? Başka hangi çalışmalar yapılabilir?
6. YG gösteren öğrencilerinize yönelik ders dışında neler yapıyorsunuz?
7. YG olan öğrencinizle yaptığınız çalışmalarda desteğe ihtiyaç duyuyor musunuz? Duyuyorsanız bu destekler nelerdir?
8. YG olan öğrencinizin okuma becerilerini nasıl buluyorsunuz? Kısaca açıklayınız.
9. YG olan öğrencinizin arkadaşları ile ilişkileri nasıldır? Kısaca bilgi veriniz.
10. YG olan öğrencinizin ailesiyle olan iletişiminizi değerlendiriniz?
11. Pandemi sürecinde yazı çalışmalarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
12. Eklemek istediğiniz nelerdir?

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada 1, 2, 3, ve 4. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğüne ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak için “Öğretmen Görüşme Formu” oluşturulmuştur. Pandemi

Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Güçlüğü ile İlgili Görüşleri

koşullarından dolayı görüşme formundaki sorular araştırmacılar tarafından elektronik ortama (Google formlar aracılığıyla) aktararak katılımcılara iletilmiştir. İlkokul müdürleriyle çoğunlukla yüz yüze görüşülmüş, onlara araştırma süreci açıklanmıştır. Müdürlerin bir kısmına da okul telefonları aracılığıyla ulaşılmıştır. İlkokul müdürlerine araştırmanın kapsamı, araştırma izni hakkında bilgi verilmiştir. Görüşme sorularının elektronik bağlantısı, müdürlerle paylaşılmıştır. Görüşme sorularının bağlantısını okul müdürleri, sınıf öğretmenleriyle çeşitli iletişim gruplarında paylaşmıştır. Bu süreçte 33 sınıf öğretmeni, soruların bağlantısına ulaşarak yazma güçlüğü ile ilgili görüşlerini belirtmiştir.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerin yazma güçlüğüne ilişkin görüşleri, nitel veri analiz yöntemlerinden biri olan betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Betimsel analiz yönteminde, katılımcılardan elde edilen veriler görüşme sürecinde kullanılan sorular dikkate alınarak sunulabilmektedir. Bu yöntemde bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış olması önemlidir. Bu kapsamda elde edilen veriler öncelikle sistemli ve açık bir şekilde betimlenir, daha sonrasında ise yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır. Ayrıca bu yöntemde bulgular sunulurken bir kavram veya düşüncenin kaç kere tekrar ettiği frekanslarla belirtilerek sıralanır. Böylece katılımcıların görüşleri etkili bir şekilde yansıtmak amacıyla genellikle doğrudan alıntılara yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bilgilerden yola çıkarak öğretmenlerin yazma güçlüğüne ilişkin görüşleri analiz edilirken öncelikle doğal kodlama ile öğretmelerin görüşleri kodlanmıştır. Daha sonra kategorilere ve ortak kategorilerin de bir araya getirilmesiyle temalara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinden direk alıntılar verilmiştir. Katılımcıların adları verilmemiştir ve katılımcılar; Öğretmen 1 (Ö1), Öğretmen 2 (Ö2)... biçiminde numaralandırılarak gösterilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

1, 2, 3, ve 4. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğüne ilişkin Görüşme Formu'ndan elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Bu kapsamda Sınıf Eğitimi alanında doktora yapan bir araştırmacının ve bir sınıf öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Bu süreçte farklı puanlayıcıların görüşlerinden faydalanılarak, nesnel olmaya dikkat edilmiştir. Uzlaşma sağlanamayan durumlarda puanlayıcılar dışından uzman görüşleri alınarak ve doğrudan alıntılarla çalışmanın geçerlik ve güvenilirliği konusunda önlemler alınmıştır. Puanlayıcılar arası güvenirlilik Miles ve Huberman tarafından geliştirilen aşağıdaki formülle hesaplanmıştır.

Güvenirlilik = Uzlaşma Sayısı / Uzlaşma + Uzlaşmama Sayısı

Değerlendiriciler arası güvenirlilik (0.83) olarak belirlenmiştir. Güvenirlilik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Burada elde edilen sonucun araştırma için güvenilir olduğu söylenebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu

Karar tarihi= 04.03.2020

Belge sayı numarası= GO 2020/49

Bulgular

Bu bölümde yazma güçlüklerine yönelik öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin yazma güçlüğüne ilişkin yaptıkları tanımlar Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2.

Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Güçlüğü Tanımları

Güçlükler	Frekans			
	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf
Psikomotor sorun	1			
Ses hatası	1			
Harf unutma	1			
Öğrenme güçlüğü	1			
Harfleri yazamama	2	3		2
Yazım hatası	2	2	1	4
Görseli algılayamama		1		3
Akranlara göre geride kalma		1	1	
Zihinsel süreçler		1		
Kelime yazamama		1	1	
Dikte yapamamak		2	1	2
Motivasyon yetersizliği		1		
Disgrafi			1	
Yazım Kurallarına uymama			1	
Hece yazamama			1	

Tablo 2'ye göre öğretmenlerin yaptıkları tanımlar, yazma güçlüğüne nasıl ifade ettiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin yazma güçlüğüne ilişkin tanımları sınıflara göre 13 ana başlık altında toplanmıştır. Öğretmenlerin yazma güçlüğü kavramına yükledikleri anlamlar sınıflara göre incelendiğinde; birinci sınıflarda psikomotor sorun (n=1), ses hatası (n=1), harf unutma (n=1), öğrenme güçlüğü (n=1), harfleri yazamama (n=2), yazım hatası (n=2); ikinci sınıflarda harfleri yazamama (n=3), yazım hatası (n=2), görseli algılayamama (n=1), akranlara göre geride kalma (n=1), zihinsel süreçler (n=1), kelime yazamama (n=1), dikte yapamamak (n=2), motivasyon yetersizliği (n=1); üçüncü sınıflarda yazım hatası (n=1), akranlara göre geride kalma (n=1), kelime yazamama (n=1), dikte yapamamak (n=1), disgrafi (n=1), yazım kurallarına uymama (n=1), hece yazamama (n=1); dördüncü sınıflarda ise harfleri yazamama (n=2), yazım hatası (n=4), görseli algılayamama (n=3), dikte yapamamak (n=2) olarak belirtilmiştir.

Tablo incelendiğinde en çok yapılan hatalar sınıflara göre incelendiğinde, birinci sınıflarda harfleri yazamama (n=2) ve yazım hatası (n=2); ikinci sınıflarda harfleri yazamama (n=3), yazım hatası (n=2) ve dikte yapamama (n=2); dördüncü sınıflarda yazım hatası (n=4) ve görseli algılayamama (n=3)'dür. Tüm sınıflarda en çok öne çıkan hatalar; yazım hatası (n=9), harfleri yazamama (n=7) ve görseli algılayamama (n=4) şeklinde sıralanmıştır. Ayrıca bu tanımların birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar istikrarlı bir şekilde karşımıza çıktığı söylenebilir.

Öğretmenlerin yazma güçlüğü tanımlarından örnekler aşağıda verilmiştir:

"Verilen kelimeleri doğru olarak yazılı ifade edememektir." (Ö11)

"Yazarken harfleri yanlış yazma ve isteksizlik." (Ö20)

"Yazacağı şeyi beyinde tam oluşturamamaktır." (Ö33)

Ö11, kelimeleri ve Ö20, harfleri doğru şekilde yazamamak olarak tanımlarken, yazma güçlüğüne mekanik kaynaklı olduğunu anlatmaktadırlar. Ö33 ise yazma güçlüğüne bilişsel süreçlerle ilgili olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 3'te de yazma güçlüğü gösteren kaynaştırma öğrencileri ile ilgili bulgular verilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Güçlüğü ile İlgili Görüşleri

Tablo 3.

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarında Yazma Güçlüğü Gösteren Kaynaştırma Öğrenci Bilgileri

Yazma güçlüğü gösteren öğrenciler	Frekans			
	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf
Kaynaştırma öğrencisi	-	2	1	2
Kaynaştırma öğrencisi değil	8	1	9	10

Tablo 3 incelendiğinde 1. 2. 3. ve 4. sınıflarda 28 öğretmenin yazı güçlüğü gösteren ancak kaynaştırma öğrencisi olmayan öğrencisi olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 5'inin ise yazma güçlüğü gösteren kaynaştırma öğrencisi bulunmaktadır. Bu bilgilerden yola çıkarak yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin büyük çoğunluğunun kaynaştırma öğrencisi olmadığı söylenebilir.

Tablo 4'te yazma güçlüğü gösteren 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin en çok zorladığı harfler gösterilmiştir.

Tablo 4.

Yazma Güçlüğü Gösteren Öğrencilerin Yazımında En Çok Zorlandıkları Harfler

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

Tablo 4'e göre öğrencilerin zorlandıkları harflere ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde sınıf düzeylerine göre 1. sınıflarda "a (n=3), b (n=4), d (n=4), e (n=2), ğ (n=3), k (n=3), l (n=1), m (n=2), n (n=2), r (n=4), s (n=3), ş (n=1), t (n=2), u (n=1), y (n=2)"; 2. sınıflarda "b (n=6), d (n=7), e (n=2), ğ (n=3), k (n=1), m (n=1), n (n=2), o (n=1), ö (n=2), p (n=1), r (n=1), s (n=5), ş (n=2) t (n=1), u (n=1), ü (n=2), y (n=1), z (n=1)" harfleri belirtilmiştir. 3. sınıflarda "b (n=3), ç (n=1), d (n=5), e (n=1), ğ (n=2), m (n=2), n (n=1), r (n=1), s (n=1), u (n=1), ü (n=1)" ve dördüncü sınıflarda "b (n=5), ç (n=1), d (n=5), f (n=2), g (n=2), ğ (n=6), h (n=1), j (n=1), l (n=2), n (n=1), p (n=1), r (n=2), ş (n=2), t (n=1), y (n=1), z (n=1)" harfleri ifade edilmiştir.

Tüm sınıflar dikkate alındığında en fazla "b (n=18), d (n=21), ğ (n=14), r (n=9)" harflerinde öğrencilerin zorlandığı söylenebilir. Ayrıca b (n=18), d (n=21), ğ (n=14), n (n=6), r (n=8) harfleri birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar istikrarlı bir şekilde hata yapılan harfler olarak göze çarpmaktadır.

Tablo 5'te yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara yer verilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmenlerin, Öğrencilerinin Yazma Güçlüklerine İlişkin Görüşleri

Güçlükler	Frekans			
	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf
Harf Atlama	5		2	8
Harf ekleme		1		4
Hece Atlama	1	1		2
Hece ekleme	1			
Ters Yazma	4	5	3	3
Harf Karıştırma	3	1	3	6
Kelimeleri Bitişik Yazma	1	3	2	6

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

Tablo 5'e göre yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin birçok sorun ile karşılaştıkları söylenebilir. Görülen yazma güçlüklere sınıf bazında bakıldığında; 1. sınıflarda harf atlama (n=5), hece atlama (n=1), hece ekleme (n=1), ters yazma (n=4), harf karıştırma (n=3), kelimeleri bitişik yazma (n=1), satır sonunda hece ayırma (n=1), sözcük atlama (n=1), sözcüğü yanlış yazma (n=3), imlâ hataları (n=3), harflerin eğimindeki düzensizlik (n=1), harf kelime ve cümle boşluklarında uygunsuzluk (n=2), harflerin ebatlarındaki düzensizlik (n=2), satır çizgisi takibi yetersizliği (n=2), defter kullanımı düzensizliği (n=1), motivasyon düşüklüğü (n=1) olmak üzere 16 farklı güçlükle karşılaşılmıştır. 2. sınıfta harf ekleme (n=1), hece atlama (n=1), ters yazma (n=5), harf karıştırma (n=1), kelimeleri bitişik yazma (n=3), kelimeleri ayrı yazma (n=1), satır sonunda hece ayırma (n=2), sözcük ekleme (n=1), sözcüğü yanlış yazma (n=2), imlâ hataları (n=3), harflerin eğimindeki düzensizlik (n=3), harf kelime ve cümle boşluklarında uygunsuzluk (n=4), harflerin ebatlarındaki düzensizlik (n=6), biçimsel olarak harflerin başlama ve bitiş noktalarındaki hatalar (n=4), satır çizgisi takibi yetersizliği (n=5), defter kullanımı düzensizliği (n=5), motivasyon düşüklüğü (n=3) olmak üzere 17 farklı güçlükle karşılaşılmıştır. 3. sınıfta harf atlama (n=2), ters yazma (n=3), harf karıştırma (n=3), kelimeleri bitişik yazma (n=2), satır sonunda hece ayırma (n=1), sözcüğü yanlış yazma (n=2), harflerin eğimindeki düzensizlik (n=2), harf kelime ve cümle boşluklarında uygunsuzluk (n=2), satır çizgisi takibi yetersizliği (n=1), defter kullanımı düzensizliği (n=1) olmak üzere 10 farklı güçlükle karşılaşılmıştır. Son olarak 4. sınıfta harf atlama (n=8), harf ekleme (n=4), hece atlama (n=2), ters yazma (n=3), harf karıştırma (n=6), kelimeleri bitişik yazma (n=6), kelimeleri ayrı yazma (n=3), satır sonunda hece ayırma (n=7), sözcüğü yanlış yazma (n=5), imlâ hataları (n=5), harflerin eğimindeki düzensizlik (n=3), harf kelime ve cümle boşluklarında uygunsuzluk (n=3), harflerin ebatlarındaki düzensizlik (n=4), biçimsel olarak harflerin başlama ve bitiş noktalarındaki hatalar (n=2), satır çizgisi takibi yetersizliği (n=2), defter kullanımı düzensizliği (n=3), motivasyon düşüklüğü (n=5) olmak üzere 17 farklı güçlükle karşılaşılmıştır.

Tüm sınıf düzeylerine göre ise ters yazma (n=15), harf karıştırma (n=13), kelimeleri bitişik yazma (n=12), satır sonunda hece ayırma (n=11), sözcüğü yanlış yazma (n=12), harflerin eğimindeki düzensizlik (n=9), harf kelime ve cümle boşluklarında uygunsuzluk (n=11), satır çizgisi takibi yetersizliği (n=10) ve defteri düzensiz kullanma (n=9) yazı güçlüklerinin birinci sınıftan dördüncü sınıfa devam eden güçlükler olduğu ve bu yazma güçlüklerinin sınıfa özgü olmadığı söylenebilir.

Tablo 6'da öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları sunulmuştur.

Tablo 6.

Öğretmenlerin Yazma Güçlüğü Gösteren Öğrencilerle Yaptıkları Sınıf İçi Çalışmalar

Etkinlikler	Frekans			
	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf
Birebir çalışma	2	4		3

Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Güçlüğü ile İlgili Görüşleri

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

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğretmenlerin yazma güçlüğü ile ilgili 11 farklı uygulamaya yer verilmektedir. Öğretmen görüşlerine göre 1. sınıfta birebir çalışma (n=2), dikte çalışması (n=4), psikomotor çalışmalar (n=1) ve oyunla öğretim (n=1) olmak üzere 4 farklı uygulama yapılmıştır. 2. sınıfta birebir çalışma (n=4), dikte çalışması (n=2), oyunla öğretim (n=2), ve kopyalama (n=2) güzel yazı çalışmalarına (n=2) yer verilmiştir. 3. sınıfta ise dikte çalışması (n=1), serbest yazı (n=1), yazı takibi (n=1), güçlük çekilen harflere yönelik kelime çalışması (n=1), güçlük çekilen harflerin farklı renklerle yazılması (n=1) olmak üzere 5 farklı uygulama yapıldığı ifade edilmiştir. Son olarak 4. sınıfta birebir çalışma (n=3), dikte çalışması (n=5), güzel yazı çalışması (n=3), sesli okuma çalışması (n=1) olmak üzere 4 farklı etkinliğe yer verildiği belirtilmiştir.

Tüm sınıflar incelendiğinde birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar en çok kullanılan etkinlikler dikte çalışması (12) ve birebir çalışma (9) olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin sınıf içinde yazma güçlüğü gösteren öğrencilerle yaptıkları çalışmalara ilişkin görüşlerinden örnek alıntılar aşağıda verilmiştir.:

"Dikte çalışması yaptırıyorum. Bol bol cümle yazdırıyorum." (Ö28)

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

Ö28, yazma güçlüğü gösteren öğrencileriyle dikte çalışması yaptığını belirtmektedir. Öğretmenin dikteyi kullanmasının nedeni, öğrencilerin söyleneni yazarken güçlük yaşamalarından kaynaklanabilir. Diktenin özellikle birinci ve dördüncü sınıf öğretmenlerinin fazla tercih ettiği görülmektedir. Birinci sınıfta dikte, öğrencilerin bakarak yazdıkları ses, hece, kelimeyi bakmadan yazarak, yazı becerisini geliştirmek için kullanılabilir. Ara sınıflarda ise hem yazı becerilerini geliştirmek hem de not alma hızlarını artırmak amacıyla tercih edilebilmektedir.

Ö5, güçlük çekilen harflerin öğretilirken diğer harflerden farklı şekilde öğretilmesi gerektiğini en fazla karıştırılan "b ve d" harflerinden örnek vererek, anlatmaktadır. Ö5, harflerin yazımının, aşama aşama öğretimini kolaylaştırması nedeniyle güzel yazı defterinin kullanımını önerdiği, söylenebilir. Harfleri yazarken farklı renkleri kullanılması, Ö5'in harflerin farklılıklarına öğrencilerin dikkatini çekmek amacıyla yaptığı söylenebilir.

Öğretmenlerin yazma güçlüğü gösteren öğrencileri ile sınıf dışında yaptıkları çalışmalar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

Öğretmenlerin Yazma Güçlüğü Gösteren Öğrencilerle Sınıf Dışı Çalışmaları

Uygulamalar	Frekans			
	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf
Ses çalışmaları	1			
Hece yazma çalışmaları	1			1
Görsel nesnelere ve etkinlikler yapmak	1			
Ek çalışmalar	3		1	2
Rehberlik merkezi ve aile ile iletişim kurma	2			1

Ödev verme	3	1	2
Yazma metinleri verme	1	1	2
Kısa tekerlemeler yazdırma	1		
İnternet aktiviteleri	1		
Birebir çalışma	1		1
Okuma çalışmaları yapma		1	

Tablo 7'ye göre öğretmenlerin sınıf dışında yazma güçlüğüne yönelik 11 farklı çalışma yaptıkları görülmektedir. 1. sınıfta yazma güçlüğüne ilişkin sınıf dışı uygulamalar incelendiğinde; ses çalışmaları (n=1), hece yazma çalışmaları (n=1), görsel nesnelere ve etkinlikler yapmak (n=1), ek çalışmalar (n=3), rehberlik merkezi ve aile ile iletişim kurma (n=2) başta olmak üzere 5 farklı ders dışı etkinliğe yer verildiği görülmüştür. 2. sınıfta ödev verme (n=3), yazma metinleri verme (n=1), kısa tekerlemeler yazdırma (n=1), internet aktiviteleri (n=1), birebir çalışma (n=1), olmak üzere 5 farklı ders dışı uygulamaya odaklanılmıştır. 3. sınıfta yazma güçlüğüne ilişkin sınıf dışı uygulamalar ise ek çalışmalar (n=1), ödev verme (n=1), yazma metinleri verme (n=1) ve okuma çalışmaları yapma (n=1) olarak görülmüştür. Son olarak 4. sınıfta yazma güçlüğüne dair sınıf dışı uygulamalar; hece yazma çalışmaları (n=1), ek çalışma (n=2), Rehberlik merkezi ve aile ile iletişim kurma (n=1), ödev verme (n=2), yazma metinleri verme (n=2) ve birebir çalışma (n=1) olmak üzere 6 farklı çalışma olarak belirtilmiştir.

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

"Yazma metinleri gönderiyorum ve öğrencilerden yazmalarını istiyorum." (Ö7)

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

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

Bu konuda farklı görüşlere ilişkin örnekler şu şekildedir:

"Ders çıkışında birebir çalışma yapıyorum fakat geçen sene ve bu sene pandemi nedeniyle bu mümkün olmadı." (Ö9)

"Rehberlik merkezi ile iletişim halinde oluyorum." (Ö33)

"Aile ile koordineli bir şekilde davranmaya özen gösteriyorum." (Ö15)

"Pekiştirici çalışmaları veriyorum. Kısa tekerlemeler yazmalarını sağlıyorum." (Ö19)

Ö9, öğrencileriyle yaptığı birebir çalışmaları sınıf dışında da yaptığını ifade etmektedir. Bu ifadeden yola çıkarak birebir çalışmaların yazma güçlüğü gösteren öğrencilere fayda sağladığı belirtilmiştir. Ayrıca Ö9 sınıf dışı çalışmalarda pandeminin etkisinin olumsuz yönde olduğunu dile getirmiştir. Bu kapsamda pandeminin öğretmenlerin sınıf dışı çalışmalarını olumsuz etkilediği söylenebilir.

Ö33, sınıf dışı çalışmalarda rehberlik araştırma merkezlerinden destek aldığını dile getirmiştir. Ö33'ün yaptığı yorum sınıf dışı çalışmalarda desteğe ihtiyaç duyduğu şeklinde yorumlanabilir ve bu yorum süreçte iş birliğinin önemini vurgular niteliktedir.

Ö15, sınıf dışı çalışmaların aileyle devam ettirilmesi gerektiği üzerinde durmuştur. Bu konuda yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin sınıf dışı çalışmalarında aile faktörünün önemine vurgu yapmıştır.

Ö19, sınıf dışı çalışmalarda daha çok öğrencilerine pekiştirici çalışmalar yaptığını dile getirmiştir. Bu kapsamda öğrenmede pekiştiricinin önemine dikkat çekilmiştir. Buna ek olarak Ö19'un, yazı çalışmalarında tekrarın önemini vurgulamaya çalıştığı söylenebilir.

Tablo 8'de öğretmenlerin destek alıp almadıklarına dair görüşlerine yer verilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Güçlüğü ile İlgili Görüşleri

Tablo 8.

Öğretmenlerin Yazma Güçlüğü Gösteren Öğrencilerine Yönelik Etkinlikler Yaparken Destek Alıp Almadıklarına Dair Görüşleri

Destek alma	Frekans			
	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf
Evet	3 (aile)	6 (aile) 2 (RAM)	3 (aile) 1 (meslektaş yardımı)	6 (aile) 1 (seminer)
Hayır	4	5	2	5

Tablo 8 incelendiğinde 1. sınıflarda 3 öğretmenin aileden destek aldığını, 4 öğretmenin ise destek almadığını belirtmektedir. 2. sınıflarda 8 öğretmenin 6'sının aileden 2'sinin Rehberlik Araştırma Merkezi'nden destek aldığı görülmüştür. 5 öğretmenin ise destek almadığı ifade edilmiştir. 3. sınıflarda 4 öğretmenin 3'ünün aileden 1'inin meslektaşlarından yardım aldığı ifade edilmiştir. Buna karşın destek almadığını belirten öğretmen sayısı 2 olarak görülmüştür. Son olarak 4. sınıflarda 7 öğretmen destek aldığını; bunların 6'sı aileden destek aldığını; 1'i ise seminer tarzı çalışmaların yapılması gerekliliğini belirtmiştir. Bunlara ek olarak destek almadığını belirten öğretmen sayısının 5 olduğu görülmektedir. Bu durum sınıf düzeylerine göre öğretmenlerin genellikle desteğe ihtiyacı olduğu ve bu desteğin çoğunluğunu aileden aldıkları yönünde yorumlanabilir. Bu konuda Ö29 ve Ö8'in görüşleri şu şekilde belirtmiştir:

"Aile desteğine ihtiyaç duyuyorum." (Ö29)

"Hayır. Ama tabi ki veli desteği şart." (Ö8)

"Aile desteğine ihtiyaç duyuluyor. Ailenin yardımıyla hafif düzeydeki çocukları daha erken fark edip, kazanabiliriz." (Ö28)

"Bir seminer olursa katılmayı isterim." (Ö9)

Ö8, Ö28 ve Ö29, yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin eğitimlerinde aileden destek aldıklarını dile getirmişlerdir. Bu kapsamda öğrencilerin erken teşhis edilmesinde ailenin önemli bir etken olduğu vurgulanmıştır. Bu durum yazma güçlüğü gösteren öğrenciler için ailenin önemi konusunda öğretmenlerin hemfikir olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Ö9, bu süreçlerde yapılacak bir seminerin yazma güçlüğü gösteren öğrencilere katkısı olabileceğini dile getirmiştir. Bu yorum, öğretmenlerin yazma güçlüğü gösteren öğrenciler konusunda eğitime ihtiyaçları olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Okuma düzeylerine ilişkin görüşleri iyi orta ve kötü olarak Tablo 9'da belirtilmiştir.

Tablo 9.

Öğretmenlerin Yazma Güçlüğü Gösteren Öğrencilerinin Okuma Becerine Dair Görüşleri

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

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin görüşlerine göre 1. sınıfta yazma güçlüğü gösteren öğrencilerden 3'ünün okuma becerileri iyi, 4'ünün zayıf seviyede olduğu görülmektedir. İkinci sınıf öğretmenleri sınıfta yazma güçlüğü gösteren öğrencilerden 2'sinin orta, 6'sının zayıf okuma seviyesinde olduğunu belirtmektedir. Üçüncü sınıflarda öğretmenlerin görüşlerine göre 1'inin iyi, 1'inin orta ve 6'sının zayıf okuma seviyesinde olduğu görülmektedir. Son olarak 4. sınıfta öğretmenler öğrencilerinin 2'sinin okuma seviyesinin iyi olduğunu ifade ederken; 6'sının okuma seviyesinin zayıf olduğunu belirtmektedir.

Çalışmaya katılan 20 öğretmen, yazma güçlüğü gösteren öğrencisinin, okuma becerisinin de düşük seviyede olduğunu belirtmektedir. Örneğin Ö5, harfi yazarken yönünü ve sesini karıştırmanın öğrencinin okumasını da etkilediğini belirtmektedir. Yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin okuma becerilerinin düşük olduğuna ilişkin Ö5, Ö16 ve Ö17'nin görüşü aşağıda verilmiştir:

"Yazıda harfin yönlerini karıştıran ya da sesi karıştıran çocuklar okumada da sıkıntı yaşıyor."
(Ö5)

"Zayıf Heceleyerek, heceleri yanlış okuyarak ve uzatarak okuyorlar. Okuduğunu da anlamıyorlar." (Ö16)

"Harf tanımada ve telaffuzda güçlük okuma hızında yavaşlık okuduğunu anlamada güçlük."
(Ö17)

Ö5, Ö16 ve Ö17'nin görüşleri yazmada güçlük gösteren öğrencilerin okuma becerilerini doğrudan etkilediği yönündedir. Bu durumdan yola çıkılarak; harfleri tanımanın yazarken olduğu kadar okurken de güçleştiği, yazma hızının anlama/algılama hızıyla doğru orantılı olduğu düşünülebilir. Bunun haricinde yazı çalışmalarına ek olarak yapılan okuma çalışmalarının yazma becerisine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Bu görüşlerden farklı olarak yazma güçlüğü gösteren öğrencisinin okuma becerilerinin iyi olduğuna ilişkin Ö6'nın görüşü şu şekildedir:

"Okuma becerileri yazma becerilerine göre daha iyi." (Ö6)

Ö6, yazmada güçlük gösteren öğrencilerin okuma becerilerinin yazmaya oranla daha iyi olduğu kanısındadır. Yazma ve okuma becerilerinin birbirine paralel ilerlediğini düşünürsek bu görüşün diğerlerinden farklı olduğu söylenebilir.

Öğretmenlere yazma güçlüğü gösteren öğrencilerinin arkadaşlarıyla ilişkileri sorulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin bilgiler iyi, orta ve kötü olarak sınıflandırılmıştır. Tablo 10'de yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin arkadaşları ile olan ilişkilerinin düzeyi verilmiştir.

Tablo 10.

Öğretmenlerin Yazma Güçlüğü Gösteren Öğrencilerinin Arkadaşları ile İlişkilerine Dair Görüşleri

Arkadaşları ile ilişkisi	Frekans			
	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf
Arkadaşları ile iyi geçiniyor	5	4	2	6
Arkadaşları ile geçiniyor	3	4	1	5
Problemleri var	2	1		1

Tablo 10'da öğretmen görüşlerine göre yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin arkadaşları ile ilişkilerinin 1. sınıflarda 5'inin arkadaşları ile iyi geçindiği, 3'ünün arkadaşları ile geçinebildiği ve 2'sinin arkadaşları ile problemlerinin olduğu ifade edilmiştir. 2. sınıflarda ise 4'ünün arkadaşları ile iyi geçindiği, 4'ünün arkadaşları ile geçinebildiği ve 1'inin arkadaşları ile problemlerinin olduğu belirtilmiştir. 3. sınıflarda 2'sinin arkadaşları ile iyi geçindiği ve 1'inin arkadaşları ile geçinebildiği söylenmiştir. Son olarak 4. sınıflarda öğretmen görüşlerine göre yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin 6'sının arkadaşları ile iyi geçindiği, 5'inin arkadaşları ile geçinebildiği ve 1'inin arkadaşları ile problemlerinin olduğu belirtilmiştir.

Tüm sınıflar dikkate alındığında yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin arkadaşları ile ilişkilerinin genellikle iyi ve orta yönde olduğu ifade edilmiştir. Bu durum yazma güçlüğünün iletişim becerilerini olumsuz etkilemediği şeklinde yorumlanabilir. Bu konuda Ö5 ve Ö9'un görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

"Arkadaşlarıyla ilişkileri iyi düzeydedir." (Ö5)

"Sosyal ilişkilerinde zaman zaman agresiftir." (Ö9)

Ö9'un yorumları dikkate alındığında öğrencilerin bireysel farklılıklarının iletişim becerilerini de etkilediği söylenebilir.

Bu görüşler dışında Ö14'ün bu konudaki yorumu dikkate alındığında genellikle yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin sosyal iletişim becerilerinde sorun olmadığını söylerken, bazı noktalarda

Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Güçlüğü ile İlgili Görüşleri

öğrenci özelliklerine göre bu durumun değişebileceğini dile getirmiştir. Bu konuda Ö14, Ö17 ve Ö22'nin görüşü şu şekildedir:

"Yazma zorluğu gösteren çocuklarda nadir de olsa içine kapanık olanlar var." (Ö17)

"Öğrencisine göre değişir karaktere göre kimisi çok sıkıntı çekmezken kimisi sağlıklı ilişki geliştiremez kimisinde çekingenliğe sebep olur." (Ö14)

"Ya tamamen içe kapanık ya da bol enerjiye sahip hiperaktif nitelikte öğrenciler oldu." (Ö22)

Ö17, Ö22 ve Ö14, yine bireysel farklılıklara vurgu yapmışlardır. Ö17, yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin içine kapanık olmasını nadir görülen bir olay olarak görürken; Ö14, yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin değişiklik gösterebileceğini ifade etmiştir.

Ö4, yazma güçlüğü gösteren öğrencilere akran desteğinden söz etmiştir. Bu destek yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin yalnızca yazma becerilerine değil sosyal ve duyuşsal becerilerinin gelişmesine de katkı sağladığı söylenebilir. Bu konuda Ö4 görüşünü şu şekilde ifade etmiştir.

"Arkadaşları onlara yardımcı oluyor. Bu süreçte birlikte hareket etmeleri onlar için çok faydalı oluyor." (Ö4)

Tablo 11'de yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin aileleriyle olan iletişimin seviyelerini göstermektedir.

Tablo 11.

Öğretmenlerin Yazma Güçlüğü Gösteren Öğrencilerinin Aileleriyle İletişimlerine Dair Görüşleri

Aile iletişimi	Frekans			
	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf
İyi	5	6	3	6
Orta	1	1	1	1
Kötü		1	2	1

Tablo 11 incelendiğinde yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin aileleri ile olan iletişimleri sınıflara göre incelendiğinde; birinci sınıflarda 5'inin iyi ve 1'inin orta düzeyde olduğu belirtilmiştir. İkinci sınıflarda 6'sının iyi, 1'inin orta ve 1'inin kötü olduğu ifade edilirken; üçüncü sınıflarda 3'ünün iyi, 1'inin orta ve 2'sinin kötü düzeyde olduğu görülmektedir. Son olarak dördüncü sınıflarda yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin aileleri ile olan iletişimlerinin 6'sının iyi, 1'inin orta ve 1'inin kötü olduğu ifade edilmektedir.

Tüm sınıf düzeylerinde yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin aileleri ile iletişimlerinin iyi olduğu yönünde bir bilgiye varılabilir. Bunların yanı sıra orta ve kötü düzeyde öğrencilerin var olması bu süreç açısından dikkat edilmesi gereken bir noktadır. Nitekim aile ile iletişimi kötü olan çocukların sadece yazma sürecinde değil aynı zamanda birçok alanda ilerde sorun yaşayabilecekleri unutmamalıdır. Bu konuya ilişkin iyi ve kötü örneklerle ilişkin Ö6, Ö5, Ö11, Ö24 ve Ö21 görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

"Aile benim verdiğim yönergeleri uyguluyor." (Ö6)

"Genelde aile ilgisiz oluyor ve sorunu önemsemiyor." (Ö5)

"Aile genelde ilgisiz oluyor. Çocuk kendisini tam olarak ifade edemiyor." (Ö11)

"Her ailede farklılık gösterir. Bazıları çocuğu yorulacak diye kıyamaz ekstra çalışmalara ve çocuk geri kalır. Bazıları çok ilgili olur, verilen görevlerde sorumluluk alır. Kimisi de tamamen umursamaz olur, ne kadar söylesek de ilgilenmez." (Ö24)

"Aile zaten okuma yazma bilmediği için pek durumun farkına bile varamıyor. Onlara göre çocuk gayet iyi yazıyor ve okuyor." (Ö21)

Ö6, ailenin verilen yönergeleri eksiksiz bir şekilde uyguladığını dile getirmiştir. Bu durum ailenin yazma güçlüğüne giderilmesi sürecine önem verdiğini göstermektedir, şeklinde yorumlanabilir. Bu yorumdan yola çıkılarak Ö6'nın velilerle olan iletişimin iyi olduğu söylenebilir.

Ö5 ve Ö11 bu süreçte öğrencinin, ailenin desteğini ve ilgisini alamadığını dile getirmişlerdir. Ö11, ailenin ilgisizliğini öğrencinin kendisini ifade edebilme becerisiyle bağdaştırmış; ilgili olduklarını vurgulamıştır, denilebilir.

Ö24, duruma bambaşka bir yorum katmış ve ailelerin de farklılık gösterebildiğini dile getirmiştir. Bu yorumdan, fazla ilginin de duygusal davranışlara yol açtığı ve bir noktada öğrencinin gelişiminin önünde durduğu sonucu çıkarılabilir. Bunun yanı sıra öğrencinin çektiği yazma güçlüğü karşısında duyarlı olan ailelere de değinmiş; verilen görevleri yerine getirdiğini söylemiştir. Ö24'ün değindiği bu koruyucu veli özelliklerinin doğru yönetilmediğinde kötü sonuçlar doğurabileceği, söylenebilir. Son olarak ilgisiz ailelerin yazma güçlüğü gösteren çocukları üzerinde olumsuz etkisi olduğundan söz edilmiştir.

Ö21, ailenin eğitim düzeyine vurgu yapmıştır. Okuma yazma bilmeyen aile yazma güçlüğü konusunda bir fikir sahibi olmaması sebebiyle öğrenciye karşı ilgisi ve süreçte yapacağı yardımın en aza indiği şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, çocuğun kendisinin yazma güçlüğü gösterdiğine inanmamasına yol açabilir.

Tablo 12'de öğretmenlerin pandemi sürecindeki çalışmalarına yer verilmiştir.

Tablo 12.

Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Yazı Çalışmalarına İlişkin Görüşleri

Pandemi sürecinde yapılan çalışmalar	Frekans			
	1.sınıf	2.sınıf	3.sınıf	4.sınıf
Sonradan defter kontrolü yapılacağına söylenmesi			2	2
Kalem hareketlerini izleme	2	1		
Öğrencilerin gözlenmesi	2	2	1	
Yazma öncesi bilgilendirme	2	2	2	2

Tablo 12 incelendiğinde pandemi sürecinde öğretmenlerin yazma çalışmalarına yönelik tüm sınıflarda 4 farklı uygulamaya yer verildiği görülmektedir. Öğretmen görüşlerine göre 1. sınıfta yazmaya ilişkin yapılan çalışmalar; kalem hareketlerini izleme (n=2), öğrencilerin gözlenmesi (n=2), yazma öncesi bilgilendirme (n=2)'dir. İkinci sınıf öğretmenleri; kalem hareketlerini izleme (n=1), öğrencilerin gözlenmesi (n=2), yazma öncesi bilgilendirme (n=2) çalışmalarını yapmaktadır. 3 sınıflarda defter kontrolü (n=2), öğrencilerin gözlenmesi (n=1), yazma öncesi bilgilendirme (n=2) ve 4. sınıflarda ise en çok yazma öncesi bilgilendirme (n=2) ve sonradan defter kontrolü yapılacağına söylenmesi (n=2) olarak öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

Tüm sınıflar göz önüne alındığında pandemi sürecinde yazmaya ilişkin tüm sınıflarda yazma öncesi bilgilendirme yapıldığı ve sınıf seviyesi artıça yazma sürecine yönelik gösterilen hassasiyetin azaldığı ve daha çok defter kontrolü şeklinde olduğu söylenebilir. Bu konuda Ö1, Ö27 ve Ö13'ün görüşü şu şekildedir:

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

"Pandemi sürecinde öğrencilerimin yazı çalışmalarını izlerken çok zorlandım özellikle uzaktan eğitimin olumsuz etkileri yazı çalışmalarımızı olumsuz yönde etkiledi. Bu nedenle daha çok defter kontrolü şeklinde gerçekleştirdim ve bazen de öğrencilerimi gözlemlerdim." (Ö27)

"Öğrencilerimi yazı çalışması yaparken her ne kadar kendilerini bilgilendirsem de vermiş olduğum yönergeleri yerine getirmekte zorlandılar. Bu nedenle yazı çalışmalarında sorunlar yaşadık ve öğrencilerimin yazılarını gözlemlerken kalemlerinin hareketlerine dikkat etmeye çalıştım." (Ö13)

Ö1, Ö27 ve Ö13 pandeminin yazı yazma sürecini olumsuz etkilediğini dile getirmişlerdir. Bu süreçte daha çok defter kontrolüne yönelen Ö1, Ö27 ve Ö13 aynı zamanda uzaktan da olsa öğrencinin kalem tutma, yönergelere uyup uymama vb. gibi etkenleri gözlemlediklerini söylemişlerdir. Bu süreçte yapılan kontrollerin imkanlar gereği kısıtlı ve yetersiz olduğu söylenebilir.

Tablo 13'te öğretmenlerin yazma güçlüğüne ilişkin önerilerine yer verilmiştir.

Tablo 13.

Öğretmenlerin Yazma Güçlüğüne Dair Önerileri

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

Tablo 13 incelendiğinde sınıf düzeylerine göre öğretmen önerilerine bakıldığında; birinci sınıflarda öğrenciye uygun yöntem ve stratejiden; ikinci sınıflarda özel ilgiden, proje çalışmalarından, aile eğitiminden, olumsuz teknolojinin kullanılmasının önlenmesinden bahsedilmektedir. Üçüncü sınıflarda öğretmenlerin yazma güçlüğüne yönelik önerilerine bakıldığında ise aile eğitimine, seminerlerin verilmesine ve motivasyon çalışmalarına yer verilmektedir. Son olarak dördüncü sınıflar incelendiğinde yine aile eğitiminin önemine vurgu yapılırken aynı zamanda yöntemdeki değişikliklerin öğrencileri olumsuz etkilediği ifade edilmektedir.

Tablonun tamamı incelendiğinde en çok tavsiye edilen önerilenlerin özel ilgi (3) ve aile eğitimi (3) olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra teknolojinin olumsuz etkisinin kaldırılması, seminerler verme, motivasyon çalışması yapma, yazı öğretimindeki sürekli değişimlerin azaltılması, öğrenciye uygun yöntem ve strateji ile anlatma, kaynaştırma öğrencisinin düzeyine göre sınıfların olması ve proje çalışmaları öneriler arasında yer almaktadır. Buna göre öğretmenlerin öğrencilerle yapılacak çalışmaların ve aile ile iletişiminin önemli olduğunu vurgulamalarının yanısıra öğretmenlerin hem yazma güçlüğüne yönelik bir hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları hem de yazma güçlüğüne yönelik öğretim yöntemi konusunda destek istekleri olduğu söylenebilir. Bu konuda Ö16, Ö17 ve Ö24 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

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

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

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

Bu görüşler dışında diğer öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Kaynaştırma öğrencilerinin düzeylerine göre sınıflar açılmasının uygun olacağını düşünüyorum. Okul ortamından onları soyutlamadan akranları ile görüşmesi de böylece sağlanmış olur...” (Ö8)

“Daha derinlemesine projeler ve çalışmalar gerçekleştirilebilir hem çocuğa hem de aileye yönelik çalışmalar yapılabilir.” (Ö14)

“Okuma yazma bilmeyen ailelerin öncelikle tespit edilip öğretilmesi sağlanmalı sonra çocuğa daha çok fayda edebiliriz.” (Ö19)

Ö8, kaynaştırma öğrencilerinin özelliklerine göre sınıflar açılabileceği görüşündedir ve bu sayede akranları ile iç içe eğitimin bu bireylere fayda sağlayacağını düşünmektedir. Küçük yaş gruplarının akranlarından oldukça etkilendiği göz önünde bulundurulursa, akranlarla birlikte eğitim oldukça önemlidir, denilebilir.

Ö14 ise daha farklı ve derinlemesine çalışmaların yapılması gerektiğini özellikle yazma güçlüğü konusunda hem çocuklara hem de ailelere yönelik çalışmaların yapılması gerekliliği üzerinde

durmuştur. Bu yorumdan yola çıkılarak Ö14'ün, mevcut çalışmaların yetersiz olduğunu düşündüğü söylenebilir. Bu kapsamda ailelere verilen hizmet, yazma güçlüğü gösteren öğrenciler için önemli bir adım olacaktır, denilebilir.

Ö19, özellikle yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin aileleri üzerinde durarak, okuma yazma bilmeyen ailelerin çocuklarının gelişimlerine katkı sağlamakta zorlandıklarını, bu kapsamda öncelikle yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin aileleri ile de okuma yazma konusunda çalışılması gerektiği üzerinde durmuştur.

Öğretmenlerin yazma güçlüğü konusundaki önerileri dikkate alındığında farklı çalışmalara yer verilmesi gerektiğini özellikle bu konuda desteğe ihtiyaç duyduklarını ve bunların yanı sıra ailenin de sürece aktif olarak katılması konusunda gerekli desteğin verilmesinde hemfikir oldukları söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmada yazma güçlüğüne ilişkin, dik temel yazı öğretimi ve kullanımına bağlı, sınıf öğretmenlerinin görüşleri betimlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen sayısı 33 olup öğretmenlerin 22'si kadın, 11'i erkektir. Öğretmenlerden 31'i Eğitim Fakültesi mezunudur. Bu araştırmanın sonuçları çalışma grubundaki öğretmenlerin yazma güçlüğü görüşleri ile sınırlıdır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yazma güçlüğüne yönelik tanımları psikomotor sorun, ses hatası, harf unutma, öğrenme güçlüğü, harfleri yazamama, yazım hatası, görseli algılayamama, akranlara göre geride kalma, zihinsel süreçler, kelime yazamama, dikte yapamamak motivasyon yetersizliği, disgrafi, yazım kurallarına uymama, hece yazamama şeklinde 15 ana başlık etrafında toplanmıştır. Tüm sınıf düzeylerinde en çok öne çıkan hatalar yazım hatası (n=9), harfleri yazamama (n=7) ve görseli algılayamama (n=4) olarak belirlenmiştir. Yapılan tanımlamalardaki sınıflamalar dikkate alındığında öğretmenlerin yazma güçlüğünü genellikle yazım, okunaklık ve mekanik hatalar olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Erdoğan vd. (2017) göre öğretmenlerin yazma güçlüğünü okunaklı yazmama, yazım ve noktalama yanlışları yapma ve mekanik hatalar olarak tanımladığı tespitler ile araştırma sonuçları arasında paralellik bulunmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yazma güçlüğünü mekanik olarak yapılan hatalar ve psikomotor becerilerdeki eksiklikten kaynaklanan sorunlar şeklinde tanımladıkları sonucuna varılmıştır.

Yazma güçlüğü gösteren öğrenciler arasında kaynaştırma öğrencisi sayısı da sorulmuştur. Öğretmenler 1. sınıftan 4. sınıfa kadar tüm sınıf düzeylerinde yazma güçlüğü olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark yaratacak düzeyde kaynaştırma öğrencisi olmadığını ifade etmiştir. Dhanya ve Alamelu'nun (2019) çalışmalarının sonuçları ile araştırma bağlamında dile getirilen görüşlerin, yazma güçlüğünün sebeplerinin farklı olabileceği şeklindeki tespitlerle örtüştüğü görülmektedir.

Öğretmenler, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre en çok zorlandıkları harflerin 1. sınıflarda "b, d, r, s"; 2. sınıflarda "b, d, s"; 3. sınıflarda "b, d" ve 4. sınıflarda ise "b, d, ğ" harflerinin olduğunu belirtmişlerdir. Tüm sınıf düzeyleri dikkate alındığında "b, d, ğ, r" harflerinde öğrencilerin daha fazla zorlandığı görülmektedir. Bu sonuçlar, yazma güçlüğü hakkında çalışmalar yapmış olan Arslan (2012), Calp (2013), Kodan (2016), Kaya (2016) ve Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım'ın (2014) tespitlerinde yer alan öğrencilerin zorluk yaşadığı harfler ile bu çalışmada belirtilen harflerin aynı olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte yapılan bu çalışmalar bitişik eğik yazının kullanıldığı dönemde yapılan çalışmalardır ancak yazımında güçlük çekilen harfler benzerlik göstermektedir.

Bu araştırma ile tüm sınıf düzeylerine göre öğrencilerin yaşadıkları güçlükler belirlenmiştir. 1. sınıflarda harf atlama, ters yazma, harf karıştırma, sözcüğü yanlış yazma ve imlâ hataları olarak ifade edilirken; 2. sınıflarda harflerin ebatlarındaki düzensizlik, ters yazma, yetersiz satır çizgisi takibi, defter kullanımı düzensizliği, harf kelime ve cümle boşluklarında uygunsuzluk ve biçimsel olarak harflerin başlama ve bitiş noktalarında hataları görülmüştür. 3. sınıflarda ters yazma ve harf karıştırma en çok yapılan hatalar olarak karşımıza çıkarırken; 4. sınıflarda ise harf atlama, satır sonu hece atlama, harf karıştırma, kelimeleri bitişik yazma sözcüğü yanlış yazma ve imlâ hataları belirlenmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında tüm sınıflarda en çok yapılan hataların ters yazma ve harf atlama olduğu görülmektedir. Yine sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin özelliklerine göre yazma güçlüğüne yönelik farklı hataların yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu sonuçlar alanda yapılan araştırmalar ile karşılaştırıldığında öğrenci özelliklerine ve sınıf düzeylerine göre farklı yazım hataları yapıldığı görüşünü desteklediği

Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Güçlüğü ile İlgili Görüşleri

söylenbilir (Akyol ve Sever, 2019; Calp, 2013; Fischer ve Rettig, 2004; Kaya, 2016; Kodan, 2016; Richards 1999; Yıldız, 2013). Yine bu görüşü destekler şekilde Erdoğan ve diğerleri (2017) yaşanan bu sorunların düşük düzey becerilerde meydana gelen eksikliklerden kaynaklandığını belirtmektedir.

Öğretmenlere öğrencilerin yazı gelişimini desteklemek için sınıf içi ve sınıf dışı yaptıkları çalışmalar da sorulmuştur. Tüm öğretmenlere göre, sınıflar incelendiğinde sınıf içi dikte çalışmasının (n=12) en çok tercih edilen uygulama olduğu görülmektedir. Dikte çalışmalarının öğrenciler açısından önemli bir etkinlik olduğunu belirten Hamzadayı ve Çetinkaya, (2013) bu süreçte öğrencilerin bir problem durumuyla karşı karşıya bırakıldığını, arkasından problemin çözümünün sunulduğunu böylece öğrencilerin bilişsel olarak yeniden düzenlemelerine katkı sağlandığını ifade etmiştir. Bu nedenle öğrencilere yardımcı olmak ve onlara daha fazla destek vermek amacıyla dikte çalışmalarından yararlanılması gerektiği söylenebilir (Gillespie ve Graham, 2014; Graham, Harris, Bartlett, Popadopoulou ve Santoro, 2016). Dikte çalışmasının ardından birebir çalışmanın (n=9) da öğretmenler tarafından tercih edilen bir diğer uygulama olduğu görülmektedir. Alanda yapılan diğer çalışmaların sonuçları dikkate alındığında birebir çalışmalar öğrenciler açısından olumlu sonuçlar vermektedir (Akyol ve Sever, 2019; Calp, 2013; Graham Harris ve Fink, 2000; Kaya, 2016; Kodan, 2016; Kuşdemir, Kurban ve Bulut, 2018; Uysal ve Sidekli, 2020; Yıldız, 2013). Ayrıca en sık yapılan sınıf dışı çalışmalar, ödev verme (n=6) ve ek çalışmalar (n=6) olmuştur. Bu sonuçlar, Erdoğan ve diğerlerinin (2017); Gillespie ve Graham (2014) ile Graham ve diğerlerinin (2016) çalışmalarında belirtilen sınıf dışı uygulamalar arasında bulunan dikte çalışması, aileden yardım isteme, ev ödevi, bol bol yazma çalışması yaptırma sonuçlarını desteklemektedir. Graham, Skar ve Falk'ın (2021) Norveç'te yaptıkları çalışmalarına göre öğretmenler hizmet öncesi yazma eğitimlerine olumsuz bakmaktadırlar, hizmet içindeki yazı öğretimleri konusunda kendilerini yeterli bulmaktadırlar.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yazma güçlüğü gösteren öğrencileri ile ilgili desteğe ihtiyaç duyduğu görülmüştür. Bu ihtiyacın genellikle velileri kapsadığı belirtilmiştir. Velilerin yazma sürecindeki önemine ilişkin elde edilen sonuçlar, alanda yapılan Solyalı ve Işıktaş, (2020); Şahin ve Tuğrul, (2019); Padak ve Rasinski (2006) çalışmaları ile desteklenmektedir. Malpique ve diğerleri (2022) Avustralya'da yaptıkları araştırmada ev-okul bağlantısının güçlendirilmesinin önemini belirtmektedirler. Avustralyalı ailelerin, çocukların yazma becerilerini geliştirmede yeterince yararlanılmayan bir unsur olduğu belirtilmektedir.

Araştırma kapsamında öğretmenler yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin okuma becerilerinin de zayıf olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer sonuç Erdoğan ve diğerleri (2017) tarafından da ortaya konulmaktadır. Yapılan araştırmalarda sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğüne sahip öğrenciler için okuma çalışmalarından yeterli düzeyde yararlanmadığı şeklinde yorumlanmaktadır. Araştırma bağlamında okuma becerisinin geliştirilmesinin bu süreçteki önemi ve gerekliliği hakkında, sınıf öğretmenlerinin yeterli bilgiye sahip olmadıkları tespitinde bulunulmuştur. Diğer yapılan çalışmalar da yazma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerisinde de sorunlar yaşandığını göstermektedir. Aynı zamanda bu çalışmalarda yazma güçlüğü'nün üstesinden gelecek yeterli çalışmaların olmadığı ifade edilmiştir. Bu kapsamda okuma çalışmalarının yazma çalışmalarıyla birlikte yürütülmesi gerekliliği üzerinde durulmuştur (Akyol, 2011; Feder ve Majnemer, 2007; Graham, Harris ve Larsen, 2001; Mason, Harris ve Graham, 2011; Rosenblum vd., 2003).

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin büyük çoğunluğunun arkadaşları ve aileleri ile ilişkilerinin iyi olduğudur. Bu tespit yazma güçlüğü olan öğrencilerin sosyal becerilerinde sorun yaşamadıkları sonucuyla tutarlık gösterdiği söylenebilir (Yıldız, 2013; Akyol ve Sever, 2019).

Son olarak araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin pandemi sürecinde yazı çalışmalarının defter kontrolü biçiminde olduğunu ve sınıf seviyesi arttıkça yazma sürecine yönelik gösterilen hassasiyetin azaldığı ifade edilmiştir. Bu hassasiyetin artırılmasına yönelik öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri belirlenmeli ve yazma çalışmalarına daha fazla yer verilmeli, sıklıkla tekrar edilmeli, gerekli ortam ve materyaller sağlanmalıdır (Santangelo, 2014; Saddler vd., 2008). Yine bu süreçte velilerin önemine vurgu yapan Solyalı ve Işıktaş, (2020) çocukların okulda öğrendiklerini evde tekrarını yaptırmanın, çocukların ödevlerini kontrol etmenin ve çocukların ihtiyaç duyduğu her konuda destek vermenin velilerin önemli sorumluluklarından olduğunu belirtmektedir. Ayrıca pandemi sürecinde

uzaktan eğitimde sorunların yaşandığını belirten öğretmenlerin bu süreçte özellikle Türkçe derslerinde kaygılı oldukları görülmüştür. Gürbüz ve Yılmaz (2021); Kesik ve Baş (2021) ve Kaplan ve Gülden (2021) çalışmalarında Türkçe dersi açısından uzaktan eğitimin belirli sebeplere bağlı olarak aksayan yönleri söz konusu olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle sistemin aksayan bu yönüne yönelik çalışmalar yapılarak uzaktan eğitim ortamında yazı çalışmalarında iyileştirmelere gidilebilir. Bu sonuçlara ek olarak araştırma kapsamında öğretmenlerin, velilerle olan iletişimlerinde sorun yaşamaları, Gürbüz ve Yılmaz (2021) çalışmalarında da belirttiği gibi uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin %60'ının öğretmen-aile iş birliğinde sorun yaşadığı sonucuyla tutarlılık göstermektedir, denilebilir.

Bu araştırmada öğretmenlere yazma güçlüğüne dair önerileri sorulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler özel ilgi ve aile eğitiminin önemine vurgu yapmışlardır. Bu durumunun oluşmasında öğrencilere gösterilen özel ilginin onların yazılarında olumlu yönde etki yaratmasının etkili olduğu söylenebilir. Bu sonuçların özellikle yazma güçlüğü olan öğrencilere yönelik birebir çalışmaların yapıldığı alan çalışmaları tarafından desteklenmektedir (Erdoğan vd., 2017; Calp, 2013; Yıldız, 2013; Akyol ve Sever, 2019; Kodan, 2016; Kaya, 2016).

Bu araştırma sonuçları öğretmenlerin yazma güçlüğü'nün tanımı ve içeriği belirlerken zorlandıklarını, yazma güçlüğü gösteren öğrencilerinin benzer harflerde sorun yaşadıklarını, yazma güçlüğü'nün nedenlerinin farklılık gösterdiğini, sınıf içi ve sınıf dışı çalışmaların yazının daha çok mekanik yönüne yönelik olduğunu, yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin aileleri ve akranları ile olan iletişimlerinin genellikle iyi düzeyde olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretmenler pandemi sürecinde uzaktan eğitimin özellikle yazı çalışmalarını olumsuz yönde etkilediğini ve bu konuda desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Elde edilen bu sonuçlara yönelik öneriler aşağıda verilmiştir:

1. Yazı güçlüklerine dönük farklı yöntemlerin kullanıldığı yazı programları geliştirilebilir.
2. Öğretmenlere yazma güçlüğü ile ilgili uygulamalı hizmet içi eğitim ve seminerler verilebilir.
3. Öğretmenlerin yazma güçlüğü ile ilgili çalışmalarında uzaktan eğitim süreçlerinin daha verimli yürütülmesi için, farklı web uygulamalarına yönelik çalışmalar yapılabilir.
4. Öğretmenler yazma güçlüğüne yönelik en fazla tercih ettikleri dikte çalışmasının yanı sıra serbest ve kopyalama görevlerine de yer verebilirler.
5. Yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin velilerine yönelik bilgilendirme çalışmaları yapılabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu

Karar tarihi= 04.03.2020

Belge sayı numarası= GO 2020/49

Yazarların Katkı Oranı

Yazarların katkı oranları 1. yazar için %50, 2. yazar için %50'dir.

Çıkar Çatışması

Bu araştırma kapsamında çıkar çatışması yaratacak herhangi bir durum söz konusu değildir.

Kaynaklar

- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilköğretim yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Güçlüğü ile İlgili Görüşleri

- 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.
- Arslan, D. (2012). 1. sınıf öğretmenlerinin el yazısı öğretiminin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri: Teori ve Uygulama*, 12(4), 2839-2846.
- Ateş, S., Çetinkaya, Ç. ve Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlükleri hakkındaki görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 475-493.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cahill, S. (2009). Where does handwriting fit in? Strategies to support academic achievement. *Intervention in School and Clinic*, 44, 223-229.
- Calp, M. (2013). Yazma problemi olan bir öğrenciyi bitişik eğik yazı öğretimi (Bir Eylem Araştırması). *e-International Journal Of Educational Research*, 4(1), 1-28.
- Chang, S. H., & Yu, N. Y. (2013). Handwriting movement analyses comparing first and second graders with normal or dysgraphic characteristics. *Research in Developmental Disabilities*, 34(9), 2433-2441.
- Charles, M., Soppelsa, R., & Albaret, J. M. (2003). *The concise assessment method for children's handwriting*, Paris: Editions et Applications Psychologiques.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün, S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Deuel, R. K. (1995). Developmental dysgraphia and motor skills disorders. *Journal of Child Neurology*, 10(1), 6-8. DOI: <https://doi.org/10.1177/08830738950100S103>
- Dhanya, M., & Alamelu, C. (2019). Factors influencing the acquisition of writing skills. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering*, 8(7), 259-263.
- Erdoğan, Ö., Gülay, A. ve Uzuner, F. G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğüne ilişkin görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 16(61), 700-718.
- Feder, K., & Majnemer, A. (2007). Handwriting development, competency, and intervention. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 49, 312-317.
- Fischer, J., & Rettig, M. A. (2004). Dysgraphia: When writing hurts. *National Association of Elementary School Principals*, 84(2), 155-158.
- Gillespie, A., & Graham, S. (2014). A meta-analysis of writing interventions for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 80(4), 454-473.
- Graham, S., & Weintraub, N. (1996). A review of handwriting research: Progress and prospects from 1980 to 1994. *Educational Psychology Review*, 8(1), 7-87.
- Graham, S. (1999). The role of text production skills in writing development: A special issue-I. *Learning Disability Quarterly*, 22(2), 75-77.
- Graham, S., Harris, K. R., & Fink, B. (2000). Is handwriting causally related to learning to write? Treatment of handwriting problems in beginning writers. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 620-633.
- Graham, S., Harris, K. R., & Larsen, L. (2001). Prevention and intervention of writing difficulties for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(2), 74-84.
- Graham, S., Harris, K. R., Bartlett, B. J., Popadopolou, E., & 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., & Rijlaarsdam, G. (2016). Writing education around the globe: Introduction and call for a new global analysis. *Reading and Writing*, 29, 781-792. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-016-9640-1>
- Graham, S., Skar, G. B., & Falk, D. Y. (2021). Teaching writing in the primary grades in Norway: A national survey. *Reading and Writing*, 34, 529-563.
- Gürbüz, E. ve Yılmaz, M. (2021). Pandemi döneminde ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(40), 1088-1094.

- Hamstra-Bletz, L., & Blöte, A. W. (1993). A longitudinal study on dysgraphic handwriting in primary school. *Journal of Learning Disabilities, 26*(10), 689- 699.
- Hamzadayı, E., & Çetinkaya, G. (2013). Dikte uygulamalarının 5. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama becerilerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(3), 133-143.
- Henkens, L. (2010). *Het onderwijs in het schrijven van teksten* (pp.1-58). Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Huau, A., Velay, J. L., & Jover, M. (2015). Graphomotor skills in children with developmental coordination disorder (DCD): Handwriting and learning a new letter. *Human Movement Science, 42*, 318-332.
- Kaplan, K. ve Gülден, B. (2021). Öğretmen görüşlerine göre salgın (COVID-19) dönemi uzaktan eğitim ortamında Türkçe eğitimi. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 24*, 233-258.
- Karlsdottir, R., & Stefansson, T. (2002). Problems in developing functional handwriting. *Perceptual and Motor Skills, 94*, 623-662.
- Kaya, B. (2016). Yazma güçlüğü olan bir ilkokul 4. sınıf öğrencisine bitişik eğik yazı öğretimi. *Electronic Turkish Studies, 11*(3). 1407-1434.
- Kesik, C. ve Baş, Ö. (2021). Sınıf öğretmenlerinin perspektifinden eba ve eğitim portalları ile ilk okuma ve yazma öğretimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 11*(1), 93-115. DOI: 10.17943/etku.769901.
- Kodan, H. (2016). Yazma güçlüğü olan üçüncü sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*, 523-539.
- Köksal, K. (2003). *Okuma yazmanın öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kushki, A., Schweltnus, H., Ilyas, F., & Chau, T. (2011). Changes in kinetics and kinematics of handwriting during a prolonged writing task in children with and without dysgraphia. *Research in Developmental Disabilities, 32*(3), 1058-1064.
- Kuşdemir, Y., Kurban, H. ve Bulut, P. (2018). Yazma güçlüğü yaşayan bir öğrenci ile ilgili eylem araştırması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 7*(2), 1190-1209.
- Kuşdemir, Y., Arık, F. H. ve Yıldız, İ. (2021). Eylem araştırmasının yazma güçlüğüne gidermeye yönelik kullanımı üzerine bir analiz. *Ahi Bilge Eğitim Dergisi (ABED), 2*(1), 33-55.
- Maeland, A. F. (1992). Handwriting and perceptual-motor skills in clumsy, dysgraphic, and "normal" children. *Perceptual and Motor Skills, 75*, 1207-1217.
- Malpique, A. De A., Valcan, D., Pino-Pasternak, D., & Ledger, S. (2022). Teaching writing in primary education (grades 1-6) in Australia: a national survey. *Reading and Writing, online first*. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10294-2>.
- Marr, D., Windsor, M. M., & Cermak, S. (2001). Handwriting readiness: Locatives and visuomotor skills in the kindergarten year. *Early Childhood Research Practice, 3*(1). 1-17.
- Mason, L. H., Harris, K. R., & Graham, S. (2011). Self-regulated strategy development for students with writing difficulties. *Theory into Practice, 50*(1), 20-27.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: Sage.
- Nicolson, R., & Fawcett, A. (2011). Dyslexia, dysgraphia, procedural learning and the cerebellum. *Cortex, 47*, 117-127.
- Quinlan, T. (2004). Speech recognition technology and students with writing difficulties: Improving fluency. *Journal of Educational Psychology, 96*(2), 337-346.
- Overvelde, A., & Hulstijn, W. (2011). Handwriting development in grade 2 and grade 3 primary school children with normal, at risk, or dysgraphic characteristics. *Research in Developmental Disabilities, 32*(2), 540-548.
- Padak, N., & Rasinski, T. (2006). Home-school partnerships in literacy education: From rhetoric to reality. *The Reading Teacher, 60*(3), 292-296.
- Richards, R. (1999). *The source for dyslexia and dysgraphia*. East Moline, IL: LinguiSystems.
- Ritchey, K. D., & Coker Jr, D. L. (2014). Identifying writing difficulties in first grade: An investigation of writing and reading measures. *Learning Disabilities Research & Practice, 29*(2), 54-65.

Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Güçlüğü ile İlgili Görüşleri

- Rubin, N., & Henderson, S. E. (1982). Two sides of the same coin: Variations in teaching methods and failure to learn to write. *British Journal of Special Education*, 9(4), 17-24
- Rosenblum, S., Weiss, P. L., & Parush, S. (2003). Product and process evaluation of handwriting difficulties. *Educational Psychology Review*, 15(1), 41-81.
- Rosenblum, S., Chevion, D., & Weiss, P. L. (2006). Using data visualization and signal processing to characterize the handwriting process. *Pediatric Rehabilitation*, 9(4), 404-417.
- Rosenblum, S., Dvorkin, A. Y., & Weiss, P. L. (2006). Automatic segmentation as a tool for examining the handwriting process of children with dysgraphic and proficient handwriting. *Human Movement Science*, 25(4-5), 608-621.
- Rosenblum, S., Goldstand, S., & Parush, S. (2006). Relationships among biomechanical ergonomic factors, handwriting product quality, handwriting efficiency, and computerized handwriting process measures in children with and without handwriting difficulties. *American Journal of Occupational Therapy*, 60(1), 28-39.
- Rosenblum, S., & Livneh-Zirinski, M. (2008). Handwriting process and product characteristics of children diagnosed with developmental coordination disorder. *Human Movement Science*, 27(2), 200-214.
- Rosenblum, S., Aloni, T., & Josman, N. (2010). Relationships between handwriting performance and organizational abilities among children with and without dysgraphia: A preliminary study. *Research in Developmental Disabilities*, 31(2), 502-509.
- Saddler, B., Behforooz, B., & Asaro, K. (2008). The effects of sentence-combining instruction on the writing of fourth-grade students with writing difficulties. *The Journal of Special Education*, 42(2), 79-90.
- Santangelo, T. (2014). Why is writing so difficult for students with learning disabilities? A narrative review to inform the design of effective instruction. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(1), 5-20.
- Smits-Engelsman, B. C., & Van Galen, G. P. (1997). Dysgraphia in children: Lasting psychomotor deficiency or transient developmental delay?. *Journal of Experimental Child Psychology*, 67(2), 164-184.
- Savaş, B. (2017). Yazma öğretiminin ilkököl öğrencilerinin okuma-anlama becerileri üzerine etkilerinin incelenmesi: Dilbilimsel bir yaklaşım. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 120-140.
- Solyalı, D. Ç. ve Işıktaş, S. (2020). İlkokuma-yazma öğrenimi sürecinde veli rolünün değerlendirilmesi. 8. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi-Sosyal ve Eğitim Bilimleri*, 31.
- Şahin, F. (2018). *Çoklu ortam materyallerinin okuma-yazma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma-yazma becerileri üzerinde etkisi* (Yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Şahin, S. ve Tuğrul, B. (2019). İlköğretim birinci sınıfta okuma ve yazma eğitimine ailenin katkı düzeyinin belirlenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 45-61.
- Uysal, H. ve Sidekli, S. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin zihin haritası yöntemi ile hikâye yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 45(204), 1-22.
- Van Galen, G. P. (1991). Handwriting: Issues for a psychomotor theory. *Human Movement Science*, 10(2-3), 165-191.
- Yaakob, S. B. (2015). Factors affecting students' writing skills in primary schools, *Bachelor of Education TESL (Primary Education) With Honours*. Universiti Teknologi Mara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2013). Yazma güçlüğü (disgrafi) olan bir ilkököl 2. Sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4). 281-310.
- Zwicker, J. G. (2005). *Effectiveness of occupational therapy in remediating handwriting difficulties in primary students: Cognitive versus multisensory interventions*. (MA thesis) University of Victoria, Canada.

Extended Abstract

Introduction

Writing is a complex process involving arranging necessary symbols and signs in a particular order so that thoughts can be expressed accurately (Akyol, 2006; Graham & Weintraub, 1996; Van Galen, 1991). The more sense organs are used in the process, the more mental schemas are created. In this process, some children experience difficulties. Although children are expected to acquire competency in writing as soon as they start school, it is widely accepted that 10%-30% of elementary school students face difficulty in writing (Feder & Majnemer, 2007; Hamstra-Bletz & Blote, 1993; Zwicker, 2005) which is referred to as “dysgraphia” (Rosenblum, Aloni & Josman, 2010). Dysgraphia is a writing disorder related to age, intelligence, and education (Nicolson & Fawcett, 2011). It is also used as a medical term to refer to children experiencing difficulty in writing (Deuel, 1995).

Although the main mechanisms and challenges associated with the writing process have not been fully understood yet, it is known that writing has a complex structure that includes lower-order (perceptual-motor) processes and higher-order (cognitive) processes and is in constant interaction with both (Graham & Weintraub, 1996; Van Galen, 1991). This complex structure causes many problems directly or indirectly. It is at this point that the role of elementary school teachers becomes crucial. Ritchey and Coker (2014) maintain that each student should be attended to individually for writing problems they encounter in elementary school. Identifying the processes that make writing difficult for students will make the teaching efforts exerted by teachers more purposeful. For this very reason, this study was conducted to collect information from elementary school teachers on students' writing difficulties to help elementary school teachers with students with similar problems and scholars investigating writing difficulties.

Method

The study employed phenomenology, an inductive descriptive research method used to describe a phenomenon as a whole, including personal experiences. To obtain the participants' experiences, perceptions, and the meanings they attributed to occurrences (Creswell, 2013), an interview form was developed and used. To create the interview form, following a literature review, a question pool was created. Expert opinion was obtained on the questions. The questions were tested for comprehensibility by interviewing an elementary school teacher. The finalized version of the interview questions was sent electronically to the participants.

The study group consisted of 33 elementary teachers working in a state elementary school. The teachers' opinions were analyzed using descriptive analysis. The data were coded, classified into themes, and presented to two experts for reliability. The inter-rater reliability was calculated using the formula Miles and Huberman and was found to be 0.83.

Results and Discussion

The findings were summarized in 15 main categories. The writing difficulties emphasized the most by the teachers were spelling (9), writing letters (7), and perceiving visuals (4).

The teachers stated that the students with writing difficulties were mostly not inclusion students. The letters students had the most difficulty with were “b, d, r, s” in the 1st grade; “b, d, s” in the 2nd grade; “b, d” in the 3rd grade, and “b, d, ğ” in the 4th grade. When all the grades were considered together, students were found to have the greatest difficulty with the letters “b, d, ğ, r”.

In the study, the difficulties experienced by students from different grade levels of elementary education were determined. When the results were examined, it was seen that the most common mistakes in all the grades were reverse writing and letter deletion. Moreover, it was found that more diverse writing mistakes appeared as the grade level increased.

The most preferred classroom writing activity by the participating teachers was dictation (12). Assignments (6) and supplementary activities (6) were the most preferred out-of-classroom writing activities.

Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Güçlüğü ile İlgili Görüşleri

The results showed that the majority of the teachers needed support while conducting the activities. In addition, the teachers stated that the reading skills of the students experiencing writing difficulties were weak as well.

The analysis revealed that the majority of the students with writing difficulties had good relations with their friends and families which meant that those students did not have problems with their social skills.

As for suggestions, the teachers emphasized showing special interest in the students and educating families. Finally, the teachers stated that during the COVID-19 pandemic, writing activities were mostly in the form of homework control and that the sensitivity towards the writing process decreased as the grade level increased.

The results also showed that the teachers had problems defining the concept of *writing difficulties* and specifying the constituents of the concept. Changes could be made in the curricula to address this problem. In addition, practical in-service training and seminars may be given to teachers on writing difficulties. Essential infrastructure should be provided to teachers and students to access distance education so that they continue their educational-instructional activities without problems.