Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2017, Cilt: 18, Sayı: 3, Sayfa No: 443-469

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.318602

DERLEME

Gönderim Tarihi: 10.06.16
Kabul Tarihi: 26.05.17
Erken Görünüm: 05.06.17

İlköğretim Döneminde Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Yazma Becerilerine İlişkin Çalışmaların İncelenmesi

Özlem İlker*
Maltepe Üniversitesi

Macid Ayhan Melekoğlu**
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Öz

Öğrencilerin akademik performansını olumsuz etkileyen öğrenme güçlükleri dinleme, konuşma, anlama, okuma, yazma ve matematik gibi pek çok alanda görülebilmekte ve her öğrencide farklı biçimde seyredebilmektedir. Bazı öğrenciler okurken sözcükleri tanımada, bazıları ise kalem tutma ya da kendini yazılı olarak ifade etme becerilerinde sorun yaşamaktadır. Öğrencilerin yaşadığı bu sorunların önceden belirlenip önlenmesi ya da ortaya çıktığında giderilmesi için ilköğretim döneminde bazı müdahaleler gerçekleştirilmektedir. Alanyazına bakıldığında bu müdahalelerin daha çok okuma becerisi üzerinde yoğunlaştığı, yazma becerisi ile ilgili yeterli çalışmanın bulunmadığı ve mevcut çalışmaların da genellikle normal gelişim gösteren öğrenciler üzerinde yapıldığı görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, ilköğretim döneminde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin müdahalelerin gerçekleştirildiği araştırmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Google Akademik (Google Scholar), EBSCOHost, Elsevier Science Direct ve ERIC veritabanlarında tarama yapılmış ve ölçütleri karşılayan 23 makale incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları araştırmaların en çok yazma stratejileri konusunda yapıldığını, kendini geliştirme stratejisi üzerinde yoğunlaştığını, en çok 4. sınıf öğrencilerine yönelik çalışıldığını ve erkek katılımcıların sayısının kadın katılımcılardan fazla olduğunu göstermektedir. Ayrıca, bu araştırmanın sonucu çalışmaların çoğunun deneysel veya tek denekli araştırmalar olarak desenlendiğini, kullanılan müdahalelerde bir uzlaşma olmadığını ve müdahalelerin genellikle birbirinden farklılaştığını ortaya koymaktadır.

Anahtar sözcükler: Özel öğrenme güçlüğü, yazma güçlüğü, yazma stratejileri, yazma müdahaleleri, ilköğretim.

Önerilen Atıf Şekli

İlker, Ö., & Melekoğlu, M. A. (2017). İlköğretim döneminde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18*(3), 443-469. *doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.318602*

*__Sorumlu Yazar:__ Öğr. Gör., E-posta: ozlemilker@maltepe.edu.tr, http://orcid.org/0000-0002-4120-7302
**Doç. Dr., E-posta: macidayhan@gmail.com, http://orcid.org/0000-0002-9933-5331

Yazma becerisinin gelişimi, okul öncesi dönemde başlamaktadır. Bu dönemde çocuk, yapılan sanatsal etkinlikler veya oyunlar aracılıyla ya da bazen kendiliğinden yazma ile ilgili bazı girişimlerde bulunmaktadır. Bu girişimler bazı aileler tarafından fark edilip desteklenirken bazı aileler ise çocuğun bu girişimlerini göz ardı edebilmekte, daha çok okuma becerisinin bileşenleri üzerine yoğunlaşabilmektedir. Fakat okuma becerisi yazma becerisinden bağımsız değildir. Okuma ve yazma öğretimi eşzamanlı olarak ilerlemektedir (Artut, 2005). Okuma yazma sürecinde okuma becerisi kadar yazma becerisi de önemli bir rol oynamaktadır. Yazma becerisi "sözlü veya sözsüz konuşma seslerini, karşılığı olan görsel motor sembollere çevirme süreci" (Unutkan, 2006, s.63) olarak tanımlanmaktadır. Yazma, bilgi, duygu ve düşüncelerin yazı aracılığıyla başkalarına aktarılması işi olarak kabul edilmekte ve bu süreç, beynin çok çeşitli işlemler yapmasını gerektirmektedir (Topuzkanamış, 2014). Bu bağlamda bir çocuğun beklenen biçimde yazı yazabilmesi için elini yetkin bir biçimde kullanması, gelişmiş bir dil yeterliliği ile dile ilişkin bir kavrayışa sahip olması ve dikkatini yoğunlaştırabilmesi gerekmektedir (Unutkan, 2006). Yazma becerisi bilişsel, kinestetik, algısal ve motor bir beceri olarak tanımlanmakta ve öğrencilerin okul yaşamında kendilerinden istenilenleri yerine getirebilmeleri için yazma becerisine sahip olmaları beklenmektedir (Rosenblum, Weiss ve Parush, 2003).

"Yazma; dinleme, konuşma ve okuma becerisi gibi edinilmesi gereken temel bir beceridir" (Coşkun, Balcı ve Özçakmak, 2013, s. 1526). Birinci sınıfla birlikte öğrencilerin, verilen bir sözcüğün baş, orta ve/veya son seslerini yazabilmekten, düşüncelerini daha fazla sözcük ve cümle ile hatta bazen de çizim yaparak anlatmaya kadar ilerleyen bir yazma sürecinden geçtikleri görülmektedir (Mayer White, 2013). Yazma becerisi denildiğinde yalnızca el yazısı ya da harfleri biçimlerine uygun bir biçimde yazma anlaşılmamalıdır. Düşünceleri, fikirleri açıklamak ve iletişim kurmak da yazma aracılığıyla gerçekleştirilebilmektedir (Gerde, Bingham ve Wasik, 2012). Bu bağlamda ilköğretim döneminde kazandırılacak olan yazma becerileri, amaca uygun biçimde yazma, dil bilgisi kurallarına uyma, noktalama işaretlerini doğru biçimde kullanma, yazım kurallarına uyma, sözcükleri doğru biçimde kullanma, sözcüklerin eş ve zıt anlamlarını bulma, doğru ve anlaşılır cümleler kurma, belli bir konudaki düşünceleri planlı ve tutarlı biçimde örgütleyip yazma biçiminde sıralanmaktadır (Belet ve Yaşar, 2007). Bu becerilerin başarılı bir biçimde kazanılamaması, çocuğun ileriki akademik yaşamında sorunlara yol açabilmektedir (Başar, 2013). Bu sorunlardan biri de özel öğrenme güçlüğü olarak karşımıza çıkmaktadır.

Özel Öğrenme Güçlüğü

Özel öğrenme güçlüğü kavramı ile ilgili tartışmaların 1930'lu yıllarda başladığı ve tam bir anlaşma sağlanamamakla birlikte bu kavramın "öğrenme güçlüğü", "öğrenme bozukluğu" ve "öğrenme yetersizliği" gibi terimlerle adlandırıldığı görülmektedir (Pesova, Sivevska ve Runcevac, 2014; Akt., Aral ve Gürsoy, 2009). Bunun yanı sıra, öğrenme güçlüğü için geçmişten günümüze kadar zihni işlemeyen (feebleminded), normalaltı (subnormal), geri (backward), zihin engelli (mentally handicapped), zihin engelli bireyler (people with mental handicap), öğrenme güçlüğü olan bireyler (people with learning difficulties) ve öğrenme güçlükleri (learning disabilities) gibi pek çok terimin de kullanıldığı görülmektedir (Thomas ve Woods, 2003).

Özel eğitimde zihin engelliler, görme engelliler, işitme engelliler, bedensel engelliler, dil ve konuşma bozukluğu olanlar, üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler, süreğen hastalığı olanlar, uyumsuz çocuklar gibi yetersizliğe ve özel gereksinime işaret eden bir sınıflandırma yapılmaktadır. Bu sınıflamaya dâhil edilen bir diğer grup ise özel öğrenme güçlüğüdür (Dikici-Sığırtmaç ve Deretarla-Gül, 2010) ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrenci sayısının son yıllarda artığı belirtilmektedir (Melekoğlu, Çakıroğlu ve Malmgren, 2009). Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) özel eğitim hizmetlerinden yararlanan 5.7 milyon öğrencinin %42'sini özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler oluşturmaktadır (Cortiella ve Horowitz, 2014). Türkiye'de ise 2013-2014 öğretim yılı Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) istatistikleri incelendiğinde 7429 özel öğrenme güçlüğü olan öğrenci bulunduğu ve bu öğrencilerin kaynaştırma eğitimine devam etmekte olan tüm öğrenciler arasındaki oranının %4,3 olduğu belirtilmektedir (MEB, 2014).

Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin, bilgileri edinme ve bu bilgileri işlemleme, hatırlama stratejilerini kullanma, çevrelerini anlamlandırma, problem çözme, dili anlama ve kullanma ile düşünceler arasında bağlantılar

kurmada güçlük yaşadığı belirtilmektedir (Talbot, Astbury ve Mason, 2010). Özel öğrenme güçlüğü terimi, dinleme, konuşma, okuma, yazma, anlama, matematik becerileri ve/veya sosyal becerilerin ediniminde yaşanan sorunlar için kullanılmaktadır (Reiff ve Gerber, 1992). Bu öğrencilerin tanı alabilmesi için okul döneminde okuma, yazma, aritmetik ya da matematiksel düşünme becerilerinde devam eden bir güçlük yaşamaları gerekmektedir (Cortiella ve Horowitz, 2014). Hastalıkların Uluslararası Sınıflaması-10'da (International Classification of Diseases [ICD-10], 1993) öğrenme güçlükleri, (1) skolastik becerilerin özgül gelişimsel bozuklukları, (2) motor işlevlerin özgül gelişimsel bozukluğu ve (3) karışık özgül gelişimsel bozukluklar başlıkları altında toplanmıştır. Skolastik becerilerin özgül gelişimsel bozuklukları başlığı altında "özgül okuma bozukluğu, özgül heceleme bozukluğu, aritmetik becerilerin özgül bozukluğu, skolastik becerilerin karışık bozukluğu, skolastik becerilerin diğer gelişimsel bozuklukları ve belirlenmemiş skolastik becerilerin gelişimsel bozukluğu" alt başlıkları yer almaktadır. Motor işlevlerin özgül gelişimsel bozukluğu ve karışık özgül gelişimsel bozukluklar başlıkları, alt başlıklara ayrılmamıştır. Yapılan bu sınıflamanın daha çok okuma, heceleme ve motor beceriler ile ilgili olduğu görülmektedir. Ayrıca, Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı-IV (Diagnosis and Statistical Manual of Mental Disorders-IV [DSM-IV]) özel öğrenme güçlüğünü okuma bozukluğu, matematik bozukluğu, yazılı anlatım bozukluğu ve başka türlü adlandırılamayan öğrenme bozukluğu olarak dört alt başlık altında toplamıştır (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2000). En son değişiklikler çerçevesinde, DSM-V'de ise tüm öğrenme güçlüklerinin, özgül öğrenme bozukluğu başlığı altında toplandığı görülmektedir (American Psychiatric Association, 2013).

Özel öğrenme güçlüğü kapsamında okuma bozukluğu (disleksi), okuma becerisindeki güçlüğe işaret etmektedir. Okuma bozukluğunda çocuk, sözcüklerdeki konuşma seslerini tanımayla ilgili olan sesbilgisel farkındalık, konuşma seslerinin farklılıklarını ayırt etme becerisi olan sesbilgisel işleme, sözcük okuma, okuma akıcılığı, okuma doğruluğu, uyaklı okuma, heceleme ve anlamada sorunlar yaşamaktadır. Sayı sayma, sayıları öğrenme, matematiksel işlemleri yapma, saat kavramı, para hesabı yapma, ölçme, zihinden işlem yapma ve problem çözme becerilerindeki sorunlar ise matematik bozukluğu (diskalkuli) olarak adlandırılmaktadır. Yazma bozukluğu (disgrafi) ise hem motor beceriler hem de yazılı ifadenin kalitesi ile ilişkilidir. Yazma bozukluğu yaşayan bireylerin kalemi gergin bir biçimde tuttukları, vücut pozisyonlarının gergin olduğu, yazarken çok çabuk yoruldukları, yazmak ya da çizmek istemedikleri, harfleri gerektiği gibi yazamadıkları, harfler ve sözcükler arasında bıraktıkları boşlukların tutarsız olduğu, satır çizisini takip ederek yazmakta güçlük çektikleri ve bir düşünceyi kâğıda dökmede ya da kâğıda yazılmış bir düşünceyi akılda tutmakta sorun yaşadıkları belirtilmektedir (Cortiella ve Horowitz, 2014).

Okuldaki başarısızlığın nedenleri arasında zihinsel yetersizlik, görme ve işitme sorunları, ailesel sorunlar, motivasyon eksikliği, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, psikiyatrik veya tıbbi sorunların yanısıra öğrenme güçlükleri de yer almaktadır (Karaman, Kara ve Durukan, 2012). Öğrenme güçlükleri çoğunlukla ilköğretim döneminde, temel okuma yazma becerilerinin öğretilmeye başlanmasıyla fark edilmektedir. Bu becerilerin eksikliği ya da bu becerilerden birinde ya da birkaçında yaşanan güçlükler, öğrencinin ileriki akademik yaşamını olumsuz etkileyebilmektedir (Dikici-Sığırtmaç ve Deretarla-Gül, 2010; Gjessing ve Karslen, 1989). Yazma becerisi zayıf olan öğrenciler, eğitim yaşamlarında sorunlar yaşamaktadır (Rosenblum ve diğ., 2003) ve bu sorunlardan biri de karşımıza yazma bozukluğu/güçlüğü olarak çıkmaktadır. Bu araştırmada yazma güçlüğü kavramı kullanılacaktır.

Yazma Güçlüğü

Özel öğrenme güçlüğünde sorun yaşanan becerilerden biri de yazma becerisidir. Yazma güçlüğü, çocuğun kronolojik yaşı, zekâ düzeyi ve eğitim düzeyi açısından beklenen düzeyden geri kalması olarak belirtilmektedir. Yazma güçlüğü, algısal ve motor (disortografi) olarak ikiye ayrılmaktadır. Algısal yazma güçlüğünde çocuk, yazılı sözcük ya da öbekleri hecelemekte; motor yazma güçlüğünde ise harf, sözcük ve sayıları yazmak için gerekli olan motor becerilerde sorun yaşamaktadır (Lupuleac, 2014; Martins ve diğ., 2013). Heceleme ve dilbilgisinde güçlük çeken öğrenciler bir sözcüğü tekrar tekrar yazmakta, noktalama işaretlerini gerektiği gibi kullanamamakta ve yazım kurallarına dikkat etmemektedir (Laufer, 2000; Marone ve Johnston, 2002). Yazılı ifadede güçlük çeken öğrenciler ise yazma konusunu belirleyememekte, konu ile ilgili olmayan ifadeler kullanmakta ve çoğunlukla aynı

konu üzerinde yazmaktadırlar (Marone ve Johnston, 2002). Ayrıca bu öğrencilerin el-göz koordinasyonlarında sorun yaşadıkları belirtilmektedir. "Yaşanan bu sorunlardan dolayı bu öğrencilerin, harfleri orantısız bir biçimde yazdığı ve satır çizgisinin dışına çıkabildiği görülmektedir" (Aral ve Gürsoy, 2009, s. 220). Bu öğrenciler yazarken bazı harfleri atlama, bazı harfleri ekleme, "p, b, d, g, h, y, s, z, u" harflerini ters yazma, harfleri yanlış dizme gibi hatalar yapabilmektedirler. Bu öğrencilerin yazıları bozuk olabilmekte ve yazarken çok çabuk yorulabilmektedirler (Dikici-Sığırtmaç ve Deretarla-Gül, 2010; Pechman, 2010). Bu öğrencilerin "imlâ ve dilbilgisi kurallarına uygun olarak yazarken, yazmaya başlamadan önce yazılacak konu ile ilgili fikir üretirken ve planlama yaparken, düşüncelerini organize ederken ve yazılı bir metni gözden geçirirken güçlük yaşadıkları görülmektedir" (Güzel Özmen, 2008, s. 341). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ayrıca, yazma hedefi belirleyememe, bu hedef doğrultusunda yazamama ve öğrendikleri etkili yazma becerilerini genelleyemeyip bu becerileri farklı bağlamlarda kullanamama gibi özellikler de sergileyebilmektedir (Olinghouse ve Colwell, 2013).

Yazma becerilerinde sorun yaşayan öğrenciler için yazma süreci güçlüklerle doludur ve öğrencilerin bu güçlüklerini giderme sorumluluğu çoğunlukla öğretmenlere düşmektedir (Bergman ve McLaughlin, 1988). Bu nedenle, öğretmenler öğrencilerin yazma becerilerini desteklemek ve geliştirmek için bazı müdahalelerde bulunabilmektedirler. Bu müdahaleler öğrencilerin özelliklerine göre her bir yazma becerisi için farklılık gösterebilmektedir.

Yazma Güçlüğü ile İlgili Müdahaleler

Yazma müdahaleleri, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma için gerekli olan mekanik becerileri ve yazma sürecini desteklemek üzere oluşturulmuştur (Johnson, Hancock, Carter ve Pool, 2013). Bu müdahaleler çerçevesinde öğrencilere yazma becerileri temel düzeyden ustalık düzeyine kadar öğretilmekte ve öğrencilerin stratejik yazarlar olmasına yardımcı olunmaktadır. Öğrencilerin stratejik yazarlar olabilmesi için ise yazma konusundaki bilgi, ilgi ve motivasyonlarının artırılması, yazarken öğrencilere zaman verilmesi ve öğrencilerin farklı yazma biçimlerine yönlendirilmesi gerekmektedir (Graham, 2008). Karmaşık bir beceri olan yazma becerisinin niteliğini artırmak için üzerinde yazılacak konunun ve sözcüklerin iyi seçilmesi, yazının iyi organize edilmesi, yazının okuyucunun dikkatini çekecek biçimde yazılması ve dilbilgisi ile yazım ve noktalama kurallarına uyulması gibi pek çok dikkat edilmesi gereken nokta bulunmaktadır (Johnson ve diğ., 2013).

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi için kullanılan birçok bilimsel dayanaklı yazma stratejisi bulunmaktadır. Bu stratejilerden bazıları alanyazında kendini izleme ve yazılı çıktıları kaydetme (self-monitoring and record keeping activities), Seç, Listele, Değerlendir, Etkinleştir, Sonlandır ("Pick, List, Evaluate, Activate, Supply, End-PLEASE"), planlama (PLAN), "Dur ve Listele (STOP and LIST)", özet yazma (summary writing), gözden geçirme (set a goal for revising), akran düzeltmesi/gözden geçirmesi (peer revising), "Karşılaştır-Belirle-Hareket et (Compare-Diagnose-Operate-CDO)", kendini yönetme ve hikâye bölümlerini kaydetme (self-monitoring and recording story parts), sözcük dağarcığı (vocabulary), hikâye dilbilgisi (story grammar), genel ve ayrıntılı hedefler oluşturma (setting general and elaborated goals), üç basamaklı strateji (three-step strategy with TREE), "Dur ve Cesaret et (STOP and DARE)", gözden geçirme (SCAN), "Planla-Organize et-Yaz-Düzenle-Gözden geçir (POWER strategy) ve rapor yazma (report writing) olarak karşımıza çıkmaktadır (Graham, Harris ve Mason, 2005). Bu stratejilerden bazılarını açıklamak gerekirse, *Dur ve Listele stratejisi,* öğrencilerin yazmaya başlamadan önce yazma amaçlarını belirlemelerini ve beyin fırtınası yaparak metinde bahsedecekleri düşünceleri düzenlemelerini sağlayan bir stratejidir. Bu stratejide öğrenciler, yazmaya başlamadan önce yazma hedeflerini belirlemekte; daha sonra beyin fırtınası yoluyla üretebildiği kadar düşünce üretmekte ve bu düşünceleri düzenlemekte; son olarak yaptıkları planı kullanarak ve gerektiğinde bu planda eklemeler ya da düzeltmeler yaparak yazmaya çalışmaktadırlar (Brownell, Smith, Crockett ve Griffin, 2012). Öğrencilerin anlaşılır ve tutarlı bir metin yazmaları için kullanılan stratejilerden biri olan *Seç, Listele, Değerlendir, Etkinleştir, Sonlandır* stratejisinde yazılmak istenen paragraf için bir konu seçilir; bu paragrafta yazılacak düşünceler listelenir; ilişkili düşünceler değerlendirilir; bir ana düşünce belirlenir ve paragraf yazılmaya başlanır. Ana düşünceyi desteklemek için oluşturulan cümleler yazılır ve bir sonuç cümlesiyle yazma işlemi bitirilir. Bu

stratejide, aşamaların yer aldığı bir PLEASE kartı da kullanılabilir (Brownell, ve diğ., 2012; Milford ve Harrison, 2010).

Planlama stratejisi, açıklayıcı metinler oluşturmak için kullanılan bir stratejidir. Öğrencilerin bir düşünce kâğıdı (think sheet)" kullanarak bir metni, planlama, oluşturma, düzeltme ve gözden geçirmelerini sağlamaktadır. Bu strateji, (1) metnin konusunun, (2) ana düşüncelerin, (3) ana düşünceleri destekleyecek yardımcı düşüncelerin yazılması, (4) hangi ana düşüncelerin, hangi sırada yazılacağının ve (5) ana düşünceleri destekleyecek olan yan düşüncelerin hangi sırada yazılacağının planlanması ile (6) metni özetlemek için notlar alınması basamaklarını içermektedir (Brownell ve diğ., 2012). *Üç basamaklı strateji*, ikna edici metinlerin yazımında etkili olan bir stratejidir ve üç basamaktan oluşmaktadır: Birinci basamakta öğrenci kendine "Yazdığım metni kim okuyacak?", "Bu metni neden yazıyorum?" gibi sorular sorarak kendisi ve okuyucu için yazma amacını ortaya koyar. İkinci basamakta konu cümlesini, konusunu destekleyen gerekçeleri yazar, bu gerekçelerini örneklendirir ve sonuç cümlesi ile metni yazmayı bitirir. Son basamakta ise plana uygun yazıp yazmadığını kontrol eder ve gerekirse metinde düzenlemeler yapar (Brownell ve diğ., 2012). Öğrencilerin ikna edici metin yazarken onlara yardımcı olacak bir diğer strateji, *Dur ve Cesaret et stratejisi*dir. Stratejinin ismindeki "Dur" bölümü, öğrencilerin ikna edici bir metni planlamaları ve düzenlemelerine; "Cesaret Et" bölümü ise iyi bir metnin bütün bileşenlerini kullanmaya işaret etmektedir. "Dur" bölümünde öğrencilere, önce üzerinde yazılacak konunun tüm yönlerini düşünme; konunun bahsedilecek güçlü yanına karar verme; konuyu savunacak düşünceleri planlama ve sıraya koyma ve yazmaya başladıktan sonra da metnin planı üzerinde çalışmaya devam etme becerileri; "Cesaret et" bölümünde ise ana düşünce ve yardımcı düşünceler oluşturma, metindeki düşünceleri çürütmeye çalışma ve metni sonuçlandırma becerileri öğretilir (Linemann ve Reid, 2009).

Yazma süreci tamamlandıktan sonra da kullanılabilecek bazı stratejiler bulunmaktadır. Bunlardan biri, *akran düzeltmesi/gözden geçirmesi stratejisi*dir. Bu stratejide öğrencilere, gözden geçirme sürecinin iki önemli evresi ve bunlar içerisinde yer alan basamaklar öğretilmektedir. Bu stratejinin ilk evresinde stratejiyi kullanacak olan öğrenci, dinleyici; ikinci evresinde ise editör konumundadır. Birinci evrede dinleyici olarak (1) arkadaşı metni okurken dinler ve o da sessiz bir şekilde metni okur, (2) arkadaşı metni okuduktan sonra metnin konusunu ve metinde en çok hoşuna giden yerleri söyler ve (3) metni kendisi okur, anlaşılmayan yerlere soru işareti koyar ve eklenmesi gereken ayrıntılar varsa bunları belirtir. İkinci evrede ise editör olarak (1) cümlelerin tamamlanıp tamamlanmadığını, büyük harflerin ve noktalama işaretlerinin doğru kullanılıp kullanılmadığını ve yazım kurallarına uyulup uyulmadığını kontrol eder ve (2) önerilerini metni yazan arkadaşı ile paylaşır (Brownell ve diğ., 2012). Diğer bir strateji olan *Karşılaştır-Belirle-Hareket et stratejisi*nde, metin okunur ve eklenebilecek ya da çıkartılabilecek cümleler belirlenir. Daha sonra metin içerik yönünden incelenerek gerekli eklemeler, çıkarmalar ve düzenlemeler yapılır. *Gözden geçirme stratejisi* ise ikna edici metinlerin incelenmesi için kullanılan bir stratejidir. Bu stratejide önce metin okunur ve metnin ana düşüncesinin uygun yazılıp yazılmadığı belirlenir. Sonra ana düşüncenin neden uygun bulunduğuna ilişkin iki neden yazılır. İki cümlede de ana düşüncenin mantıklı olup olmaması, öğrencinin düşüncesiyle örtüşüp örtüşmemesi, eklenilecek bir şeylerin olup olmaması ve hataların not edilmesi aşamaları açısından ele alınır. Daha sonra gerekli düzenlemeler yapılır ve daha fazla değişikliğe gerek olup olmadığını belirlemek üzere metin tekrar okunur (Linemann ve Reid, 2009).

Planla-Organize et-Yaz-Düzenle-Gözden geçir stratejisi ise hem yazma öncesi, hem de yazma sırası ve sonrası için kullanılan bir stratejidir. Genel olarak bahsetmek gerekirse, "Planla" aşamasında metnin konusu ve metinde bahsedilecek düşünceler belirlenir. "Organize et" aşamasında metinde yer alacak düşünceler sıraya konulur ve metnin bir taslağı çıkarılır. "Yaz" aşamasında hazırlanan taslaktan yola çıkılarak metin yazılır. "Düzenle" aşamasında metin, biçim ve içerik yönünden kontrol edilir ve "Gözden geçir" aşamasında ise metin tekrar incelenir ve gerekli düzenlemeler yapılır (Englert, Raphael, Anderson, Anthony ve Stevens, 1991).

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

kullanıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yazma güçlüğü alanında özel öğrenme güçlüğü olan bireylere yönelik çalışmalar çok sınırlıdır ve bu nedenle bu çalışmada yazma güçlüğü ile ilgili yapılmış araştırmaların bir derlemesinin ortaya konması amaçlanmaktadır. Güncel strateji/müdahaleler ortaya konulduğunda bu strateji/müdahalelerin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitiminde kullanılabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, bu araştırmada 1-8. sınıfa devam eden özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve/veya özel öğrenme güçlüğü olma riski altında olan öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi için kullanılan müdahalelerin yer aldığı makaleler incelenmiş ve makaleler amaç, katılımcı özellikleri (sınıf düzeyi, sayı, cinsiyet, tanı), yöntem, strateji/müdahaleler, uygulama süresi ve bulgular başlıkları altında gruplandırılarak incelenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 1-8. sınıfa devam eden özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve/veya özel öğrenme güçlüğü olma riski altında olan öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi için kullanılan müdahalelerin yer aldığı makaleleri incelemektir.

Araştırma Deseni

Bu araştırma, derleme makalesi olarak desenlenmiştir. Derleme makalesi, bilimsel dergilerde yayınlanmış bilimsel yazıların, çalışmaların veya güncel gelişmelerin belirtilen konuda yoğun çalışmaları bulunan deneyimli yazarlarca yapılan bir sentezi, yorumu ve durum değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz, 2006). Derleme makaleleri, sistematik olan ve sistematik olmayan derleme makaleleri olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Sistematik derleme makalelerinde sorularla başlayıp bu soruları cevaplamak için mümkün olabilecek en iyi araştırmalar bulmaya çalışılırken sistematik olmayan derleme makalelerinde yıllar boyunca tavsiyelerle rasgele toplanmış olan araştırmalar üzerinde çalışılmaktadır (Gülpınar ve Güçlü, 2013). Tarama yapılırken makalelerin hakemli bir dergide ve tam metin olarak yayımlanmış olması ölçütleri göz önünde bulundurulduğundan bu araştırmanın sistematik olan makale derlemesi içerisinde yer aldığı söylenebilir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın amacı doğrultusunda makaleler için Google Akademik (Google Scholar), EBSCOHost, Elsevier Science Direct ve ERIC veritabanlarında tarama yapılmıştır. Anahtar sözcükler öğrenme güçlüğü, öğrenme güçlüğü ve akademik beceriler, yazma becerileri, yazma becerileri ve ilkokul, yazma bozukluğu, disgrafi, yazma ve disgrafi, yazma öğretimi, yazma öğretimi ve disgrafi, yazma öğretimi ve ilkokul, yazma müdahaleleri, "learning disabilities, indicators of writing, struggling writers and primary schools, dysgraphy, writing skills and dysgraphic children, prevention of writing difficulties, support struggling writers, improving struggling writers, struggling writers and writing intervention, writing intervention and learning disabilities, writing intervention programs and learning disabilities, writing support and learning disabilities, writing treatment and learning disabilities, writing teaching and dysgraphia, writing intervention and dysgraphia, writing intervention and dysgraphic children" ve "RTI and writing" olarak belirlenmiş ve her bir veritabanında bu anahtar sözcükler tek tek aranarak ilgili olduğu düşünülen toplam 5694 makale indirilmiştir.

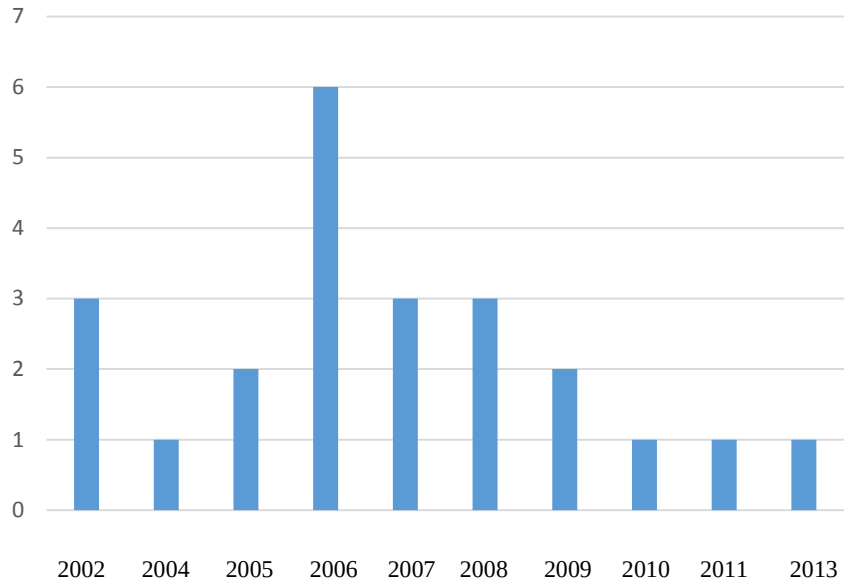
Verilerin Analizi

Belirtilen veri tabanlarında ilgili anahtar sözcükler kullanılarak ulaşılan makaleler, çalışmanın kuramsal bölümünde kullanılması da düşünülerek (a) ilköğretim dönemi ile ilgili olmak, (b) çalışma grubunu oluşturan bireylerin özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve/veya risk grubunda olması ya da yazma güçlüğü yaşaması, (c) strateji/müdahalelerin yazma becerisi ile ilgili olması, (d) strateji/müdahalelerin öğrencilere yönelik olması, (e) çalışmaların 2000-2014 yılları arasında yayınlanmış olması ölçütlerine göre gruplandırılmış ve çalışmaya dâhil edilme ölçütlerini karşılamayan makaleler elenerek sonuç olarak incelenmek üzere 23 makalenin kullanılmasına karar verilmiştir. Çalışmanın güvenirliği açısından seçilen anahtar sözcükler bağımsız bir uzman tarafından aynı veri tabanlarında araştırılmış ve araştırmaya dâhil edilen çalışmaların uygunluğu kontrol edilmiştir. Kodlayıcı

güvenirliği %100 olarak hesaplanmıştır. Daha sonra makaleler amaç, katılımcı özellikleri (sınıf düzeyi, sayı, cinsiyet, tanı), yöntem, strateji/müdahale, uygulama süresi ve bulgular başlıkları altında kategorilendirilmiş ve Microsoft Office Excel programı kullanılarak tablo ve grafik halinde sunulmuştur.

Bulgular

Bu araştırmada 2000-2014 yılları arasında 1.-8. sınıfa devam eden özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve/veya özel öğrenme güçlüğü için risk grubunda olan öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi için kullanılan müdahalelerin yer aldığı 23 makale incelenmiştir. Makalelerin yıllara göre dağılımı Şekil 1'de yer almaktadır:



*Şekil 1. Ç*alışmaların yıllara göre dağılımı.

Yirmi üç çalışmanın yıllara göre dağılımı incelendiğinde 2000, 2001, 2003, 2012 ve 2014 yıllarında, çalışma için belirlenen ölçütleri karşılayan herhangi bir deneysel makaleye ulaşılamadığı görülmektedir.

Ayrıca bu 23 çalışma amaç, katılımcı özellikleri, yöntem, strateji/müdahale, uygulama süresi ve bulgular olmak üzere altı kategoriye ayrılmış ve Tablo 1'de özet halinde sunulmuştur:

Tablo 1

Öğrenme Güçlüğünde Yazma Becerileri İçin Kullanılan Müdahaleler ile İlgili Çalışmalar

Kaynak*	Amaç	Katılımcı özellikleri				Yöntem	Strateji/Müdahaleler	Uygulama Süresi	Bulgular
		Sınıf Düzeyi	Sayı	Cinsiyet	Tanı				
Yıldız, 2013	İlkokul ikinci sınıfta öğrenim gören ve yazma güçlüğü olan bir öğrencinin el yazısı okunaklılığını geliştirmek	2. sınıf	1	Erkek	Yazma güçlüğü	Eylem araştırması	Eylem planı (büyük karton ve yazı defteri çalışması, harf ve yapılandırılmış çalışma kâğıdı) (Action plan)	7 hafta, 35 ders	Yedi hafta süren uygulama sonunda eylem sürecinin tamamlandığı ve öğrencinin orta düzeyde okunaklı bir el yazısına kavuştuğu görülmüştür.
Cihak & Castle, 2011	Bir yazma programının sınıf uygulaması için etkililiğini belirlemek	8. sınıf	45	21 Erkek 24 Kız	Öğrenme güçlüğü	Deneysel desen	Yazmayı Güçlendirme Programı (Step-Up to Writing)	5 ders, her ders 90 dk	Hem öğrenme güçlüğü olan hem de olmayan öğrencilerin açıklayıcı yazma becerilerinde önemli gelişmeler gösterdiği görülmüştür.
Evmenova, Graff, Jerome & Behrmann, 2010	Sözcük tahmin etme yazılımı programlarının, yazma ve/veya heceleme becerilerinde sorun yaşayan öğrencileri desteklemedeki etkisini araştırmak	3. sınıf	6	Erkek	Özel öğrenme bozukluğu	Tek denekli araştırma modeli	Kelime Tahmin Programları (Word Prediction Programs)	4 haftadan fazla, günlük ortalama 20 dk	Bütün öğrencilerin üç sözcük tahmin programındaki ortalamalarının birbirine yakın olduğu ve bu programları kullanarak heceleme becerilerinin geliştiği görülmüştür.

Tablo 1 *(Devam)*

Kaynak*	Amaç	Katılımcı özellikleri				Yöntem	Strateji/Müdahaleler	Uygulama Süresi	Bulgular
		Sınıf Düzeyi	Sayı	Cinsiyet	Tanı				
van Kraayenoord, Miller, Moni & Jobling, 2009	Bir İngilizce sınıfındaki öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin ve akranlarının yazma gelişimlerini desteklemek için kullanılan öğretimsel müdahaleyi belirtmek	8. sınıf	1	Erkek	Öğrenme güçlüğü	Vaka çalışması	Düşüncelerini Yaz Modeli (Write Ideas)	10 hafta	Öğrenme güçlüğü olan öğrencinin yazma gelişiminde öğretmeninin; öğretmenin pedagojik uygulamalar yapmasında ise öğrenme güçlüğü olan öğrencinin etkisi olduğu görülmüştür.
Therrien, Hughes, Kapelski & Mokhtari, 2009	Okuma ve yazma güçlüğü olan 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin makale testlerindeki başarısını artırmada bir makale yazma stratejisinin etkisini ortaya koymak	7-8. sınıf	7. sınıf: 19 8. sınıf: 23	Belirtilmemiş	Öğrenme güçlüğü	Deneysel desen	Altı basamaklı yazma stratejisi (6-step essay strategy)	2 hafta, 8 oturum, her oturum 42 dk	Altı basamaklı yazma stratejisinin, öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin açıklayıcı makale yazma performansını artırmada etkili olduğu görülmüştür.
Lane ve diğ., 2008	Kendini düzenleme stratejisini kullanarak davranış bozukluğu riski ve yazma güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin hikâye yazma becerileri üzerinde kendini düzenleme stratejisinin etkisini araştırmak	2. sınıf	6	5 Erkek 1 Kız	Davranış bozukluğu riski ve yazma güçlüğü	Tek denekli araştırma modeli	Kendini düzenleme stratejisi (Self-regulated stratetgy)	3-6 hafta	Tüm öğrencilerin hikâye tamamlama, hikâye uzunluğu ve hikâyenin niteliği alanlarında kalıcı gelişme gösterdiği ve hem öğretmen hem de öğrencilerin müdahaleyi işlevsel bulduğu görülmüştür.

Tablo 1 *(Devam)*

Kaynak*	Amaç	Katılımcı özellikleri				Yöntem	Strateji/Müdahaleler	Uygulama Süresi	Bulgular
		Sınıf Düzeyi	Sayı	Cinsiyet	Tanı				
Laud & Patel, 2008	Yazma güçlüğü olan dört öğrenci tarafından yazılan paragrafların düzeni ve bütünlüğünü geliştirmek için oluşturulan bir yazma stratejisinin etkililiğini ölçmek	5. ve 6. sınıf	4	Belirtilmemiş	Yazma güçlüğü	Vaka çalışması	Kendini düzenleme stratejisi (Self-regulated stratetgy)	Haftada 3-4 defa, 9 haftadan fazla	Bütün öğrencilerin paragrafların düzeni, eksiksiz yazılması ve paragraflar arası uyum becerilerinde önemli gelişmeler kaydettiği ve bu gelişmelerin daha sonra sınıf etkinliklerinde de devam ettiği görülmüştür.
Saddler, Asaro & Behforooz, 2008	Akran destekli bir cümle birleştirme uygulamasını kullanarak dört öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencinin cümle kurma ve hikâye oluşturma becerilerini geliştirmek	4. sınıf	4	2 Erkek 2 Kız	Öğrenme güçlüğü	Tek denekli araştırma modeli	Cümle birleştirme işlemi (Sentence combining practice)	Haftada 3 defa, 35 dk, toplam 18 ders	Bütün öğrencilerin cümle birleştirme ve hikaye oluşturma becerilerinin gelişmesinde, yapılan müdahalenin oldukça etkili olduğu görülmüştür.
Crouch & Jakubecy, 2007	Çizgi etkinlikleri ve ince motor etkinliklerinin, yazma güçlüğü olan bir öğrencinin elyazısı becerisini geliştirip geliştirmediğini ortaya koymak	2. sınıf	1	Erkek	Yazma güçlüğü	Eylem araştırması	Çizgi etkinlikleri ve ince motor etkinliklerinden oluşan bir müdahale (Drill activities and fine motor activities)	Haftada 5 gün, 30 dk, toplam 8 hafta	Sekiz haftalık müdahale sonucunda öğrencinin tüm performansının büyük oranda geliştiği görülmüştür.

Tablo 1 *(Devam)*

Kaynak*	Amaç	Katılımcı özellikleri				Yöntem	Strateji/Müdahaleler	Uygulama Süresi	Bulgular
		Sınıf Düzeyi	Sayı	Cinsiyet	Tanı				
Li, 2007	Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin hikâye yazma akıcılığı ve sözcük kullanma farklılığını artırmak için bir hikâye haritasının ve hikâye haritası sorularının kullanımının etkilerini ortaya koymak	4. ve 5. sınıf	4	2 erkek 2 kız	Öğrenme güçlüğü	Tek denekli araştırma modeli	Hikâye haritası stratejisi (Story mapping)	Toplam 31 oturum	Dört öğrenciden üçünün yazma akıcılığının arttığı ve sözcük kullanımının farklılığı açısından hiçbir öğrencinin yazma performansında önemli bir değişiklik olmadığı görülmüştür.
Stotz, Itoi, Konrad & Alber-Morgan, 2007	Yazma güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerisi üzerinde öz-grafiğini çizmenin etkisini araştırmak	4. sınıf	3	2 Erkek 1 Kız	Zayıf yazma becerisi	Tek denekli araştırma modeli	Öz-grafik etkinliği (Self-graphing)	Haftada 4 gün, toplam 32, günde 4 oturum	Öz-grafiğini çizme müdahalesi ile yazılan toplam sözcük sayısı ve doğru sözcük sıralaması sayısı arasında işlevsel bir ilişki olduğu bulunmuştur.
Bui, Schumaker & Deshler, 2006	Kaynaştırma sınıflarında öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrenciler için bütünsel bir yazma programının etkilerini test etmek	5. sınıf	113 (14 tanesi öğrenme güçlüğü)	%33'ü kız, %67'si erkek	Öğrenme güçlüğü	Deneysel desen	İhtiyaç Yazma Öğretimi Modeli (Demand Writing Instruction Model-DWIM)	30 ders, her ders 45-60 dk	Deney grubundaki öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin, çeşitli yazma ölçümlerinde öntest ve sontestte önemli ilerlemeler kaydettiği görülmüştür.
Deatline-Buchman & Jitendra, 2006	Öğrenme güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencilerinin tartışmacı yazma performansının geliştirilmesinde bir yazma müdahalesinin etkisini ortaya koymak	4. sınıf	5	2 erkek 3 kız	Öğrenme güçlüğü	Deneysel desen	Tartışmacı kompozisyon yazma (Argumentative writing)	Haftada 3 defa, 45 dk, toplam 6 hafta	Beş öğrenciden yalnızca ikisinin yazma anlaşılırlığı ve ikna gücü becerilerinde ilerledikleri ve yazma değerlendirmesinde odaklanma, içerik ve düzenleme gibi nitel ölçütlerin geliştiği görülmüştür.

Tablo 1 *(Devam)*

Kaynak*	Amaç	Katılımcı özellikleri				Yöntem	Strateji/Müdahaleler	Uygulama Süresi	Bulgular
		Sınıf Düzeyi	Sayı	Cinsiyet	Tanı				
Lane, Graham, Harris &Weisenbach, 2006	Davranış bozukluğu riski taşıyan ve yazma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerine hikâye yazarken plan yapma ve kendini düzenlemeyi öğretmek için kendini düzenleme stratejisini kullanmak	4. sınıf	2	Erkek	Duygusal davranışsal bozukluk riski Yazma güçlüğü	Tek denekli araştırma modeli	Kendini düzenleme stratejisi (Self-regulated strategy)	Haftada 3 ya da 4 defa, 10-15 oturum, her oturum 30 dk,, toplam 3-6 hafta	Bütün öğrencilerin hikâye tamamlama, hikâye uzunluğu ve niteliği açısından gelişme gösterdiği görülmüştür.
Lienemann, Graham, Leader-Janssen & Reid, 2006	Risk altında olan ikinci sınıf öğrencilerinin, hikâye planlama ve taslak oluşturmalarında kullanılan doğrudan öğretim yönteminin öğrencilerin hikâye yazma becerileri ve okuma materyallerini anlatma becerilerini geliştirip geliştirmediğini belirlemek	2. sınıf	6	2 erkek 4 kız	Yazma güçlüğü riski	Tek denekli araştırma modeli	Kendini düzenleme stratejisi (Self-regulated strategy)	Haftada 4 defa, 30 dk, toplam 3-6 hafta	Öğretimin, öğrencilerin daha uzun, daha eksiksiz ve bir öğrenci dışında daha nitelikli hikâyeler yazmalarında, dört öğrencinin de öyküleyici okuma materyalini bulmalarında olumlu bir etkisinin olduğu görülmüştür.
Saddler, 2006	Stratejik planlama yaparken bütünleyici yazma öğretimini kullanarak öğrenme güçlüğü olan ve zayıf yazma becerilerine sahip olan öğrencilerin hikâye yazma becerilerini geliştirmek	2. sınıf	6	3 erkek 3 kız	Öğrenme güçlüğü	Tek denekli araştırma modeli	Kendini düzenleme stratejisi (Self-regulated strategy)	Haftada 3 defa, 30 dk, her bir katılımcı için yaklaşık 10-11 ders	Strateji öğrenildikten sonra öğrencilerin yazdığı hikâyelerin daha eksiksiz, uzun ve daha nitelikli olduğu ve planlama sürelerinin azaldığı görülmüştür.

Tablo 1 *(Devam)*

Kaynak*	Amaç	Katılımcı özellikleri				Yöntem	Strateji/Müdahaleler	Uygulama Süresi	Bulgular
		Sınıf Düzeyi	Sayı	Cinsiyet	Tanı				
Garcia Sanchez & Fidalgo Redondo, 2006	Yazma becerisinde sosyal bilişsel modelin, ardışık beceri edinimi ve kendini düzenleme strateji gelişimi üzerindeki farklı etkilerini ortaya koymak	5. ve 6. sınıf	121	5. sınıfta 29 erkek, 11 kız 6. sınıfta 49 erkek, 32 kız	Öğrenme güçlüğü ve/veya düşük başarı	Deneysel desen	Ardışık beceri edinimi stratejisi (Sequential skill acquisition-SCM) Kendini düzenleme stratejisi (Self-regulated strategy)	Haftada 3 defa, toplam 25 oturum, her oturum yaklaşık 50 dk	Kendini düzenleme müdahalelerinin, öğrencilerin yazılı ürünlerinin yapısı, bütünlüğü ve kalitesi üzerinde önemli gelişmeler sağladığı ve öğrencilerin yazma ve metni gözden geçirme süresini azalttığı görülmüştür. Yalnızca ardışık beceri edinimi müdahalesi alan grubun yazma öz-etkinlik becerisinde önemli bir artış olduğu gözlenmiştir.
Englert, Wu & Zhao, 2005	Öğrenme güçlüğü olan dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin yazma performansını artırmak için tasarlanan bir web-temelli teknoloji programını uygulamak ve değerlendirmek	4. ve 5. sınıf	4. sınıf: 7 5. sınıf: 5	4. sınıf: 5 erkek 2 kız 5. sınıf: 5 erkek	Öğrenme güçlüğü	Deneysel desen	Web'de Teknoloji Temelli Öğrenme Çevreleri (*Technology-Enhanced Learning Environments on the Web-TELE-Web)*	2 ay, günde 2 saat	Öğrencilerin düzenli metinler oluştururken yazma becerilerinin geliştiği görülmüştür.
Graham, Harris & Mason, 2005	Kendini düzenleme strateji gelişimi modelinin öğrencilerin yazma becerisindeki stratejik davranış, bilgi ve motivasyonları üzerindeki etkisini araştırmak	3. sınıf	317 (72 öğrenme güçlüğü)	44 erkek, 28 kız	Yazma güçlüğü	Deneysel desen	Kendini düzenleme stratejisi (Self-regulated strategy)	Haftada 3 oturum, her oturum 20 dk	Öğrencilerin daha uzun, daha tamamlanmış ve daha nitelikli hikâyeler yazdıkları görülmüştür.

Tablo 1 *(Devam)*

Kaynak*	Amaç	Katılımcı özellikleri				Yöntem	Strateji/Müdahaleler	Uygulama Süresi	Bulgular
		Sınıf Düzeyi	Sayı	Cinsiyet	Tanı				
Saddler, Moran, Graham & Harris, 2004	Erken, tamamlayıcı strateji öğretiminin, yazma güçlüklerinin düzeltilmesinde yardımcı olup olamayacağını belirlemek	2. sınıf	6	4 erkek, 2 kız	Yazma güçlüğü	Tek denekli araştırma modeli	Kendini düzenleme stratejisi (Self-regulated strategy)	1. çift: haftada 3 defa, 25 dk 2. çift:12 oturum, toplam 5 saat 3. çift:9 oturum, 3 saat 75 dk	Bütün öğrencilerin daha eksiksiz hikâyeler yazdıkları ve bir öğrenci dışında bütün öğrencilerin öyküleyici yazma becerilerinde paralel gelişme gösterdiği görülmüştür.
Hallenbeck, 2002	Bilişsel strateji öğretiminin, öğrencilerin yazma performanslarından sorumlu olmalarında ve akranlarının yazma performanslarını desteklemelerindeki rolünü incelemek	7. sınıf	4	2 erkek 2 kız	Öğrenme güçlüğü	Deneysel desen	Yazmada Bilişsel Strateji Öğretimi (Cognitive Strategy Instruction in Writing-CSIW)	9 ay (bir ders yılı)	Üç öğrencinin açıklayıcı yazma performanslarının önemli ölçüde geliştiği gözlenmiştir.
Maki, Vauras & Vainio, 2002	Yazma güçlüğü yaşayan ilkokul öğrencilerinin heceleme becerilerini desteklemek için 10 yaşındaki iki Fin erkek çocuğu üzerinde uygulanan bir müdahaleyi değerlendirmek	3. ve 4. sınıf	2	Erkek	Yazma güçlüğü	Vaka çalışması	Kendini düzenleme stratejisi (Self-regulated strategy)	Birinci katılımcı için haftada 18 defa, 90 dk İkinci katılımcı için haftada 21 defa, 90 dk	Öğrencilerin yazma sürecindeki heceleme hızı, hecelemeyi gözden geçirme becerileri, sesbilgisel çözümleme doğruluğu ve bilgilerinin arttığı görülmüştür.

Tablo 1 *(Devam)*

Kaynak*	Amaç	Katılımcı özellikleri				Yöntem	Strateji/Müdahaleler	Uygulama Süresi	Bulgular
		Sınıf Düzeyi	Sayı	Cinsiyet	Tanı				
Troia & Graham, 2002	Öğrenme güçlüğü olan dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerine, yazma becerisi ile ilgili üç planlama stratejisini öğretmek için kullanılan öğretmen güdümlü bir öğretimsel yöntemi gözden geçirmek	4. ve 5. sınıf	20	16 erkek 4 kız	Öğrenme güçlüğü	Deneysel desen	Amaç belirleme, beyin fırtınası ve organize etme stratejileri (Goal setting, brainstorming and organizing)	1 ay	Uygulama sonunda öğretilen stratejilerin, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazdıkları hikâyelerin kalitesini artırdığı ve daha uzun hikâye yazmalarını sağladığı fakat ikna edici makale yazma becerilerini desteklemediği görülmüştür.

*Yıla göre, en yakın tarihten en uzak tarihe doğru sıralanmıştır.

Yukarıda kategorilere ayrılarak özet halinde sunulan çalışmalar amaç, katılımcı özellikleri, araştırma modeli, strateji/müdahaleler ve uygulama süresi açısından analiz edilmiş ve analiz sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir:

İncelenen Araştırmalarının Amaçlarına İlişkin Bulgular

Bu çalışma kapsamında incelenen makalelerden 12'sinin yazma stratejilerinin etkililiğinin ortaya konulması (Graham ve diğ., 2005; Garcia Sanchez ve Fidalgo Redondo, 2006; Hallenbeck, 2002; Lane ve diğ., 2006; Lane ve diğ., 2008; Laud ve Patel, 2008; Li, 2007; Lienemann ve diğ., 2006; Maki ve diğ., 2002; Saddler, 2006; Saddler ve diğ., 2008; Therrien ve diğ., 2009), ikisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi (Crouch ve Jakubecy, 2007; Yıldız, 2013), ikisinin web temelli programların yazma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisinin araştırılması (Englert ve diğ., 2005; Evmenova ve diğ., 2010), birinin oluşturulan bir yazma tekniğinin etkisinin ortaya konulması (Stotz ve diğ., 2007), birinin ana düşünce oluşturma becerilerinin geliştirilmesi (Cihak ve Castle, 2011), birinin bir projede yapılan uygulamaların yazma becerisi üzerindeki etkisinin ortaya konulması (van Kraayenoord ve diğ., 2009), birinin bir yazma programının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi (Bui ve diğ., 2006), birinin bir yazma etkinliğinin etkisinin ortaya konulması (Deatline-Buchman ve Jitendra, 2006), birinin hikâye yazma becerisinin geliştirilmesi (Saddler ve diğ., 2004) ve birinin de belirli ilkelerin kullanılmasının, bir strateji öğretiminde etkili olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapıldığı görülmektedir (Troia ve Graham, 2002).

İncelenen Araştırmalarda Yer Alan Katılımcı Özelliklerine İlişkin Bulgular

Bu çalışmada katılımcılar (1) sınıf düzeyi, (2) sayı, (3) cinsiyet ve (4) tanı olmak üzere dört farklı değişkene göre incelenmiştir. Altı çalışmada 2. sınıf (Crouch ve Jakubecy, 2007; Lane ve diğ., 2008; Lieneman ve diğ., 2006; Saddler, 2006; Saddler ve diğ., 2004; Yıldız, 2013), üç çalışmada 3. sınıf (Evmenova ve diğ., 2010; Graham ve diğ., 2005; Maki ve diğ., 2002), sekiz çalışmada 4. sınıf (Deatline-Buchman ve Jitendra, 2006; Englert ve diğ., 2005; Maki ve diğ., 2002; Lane ve diğ., 2006; Li, 2007; Saddler ve diğ., 2008; Stotz ve diğ., 2007; Troia ve Graham, 2002;), altı çalışmada 5. sınıf (Bui ve diğ., 2006; Englert ve diğ., 2005; Garcia Sanchez ve Fidalgo Redondo, 2006; Laud ve Patel, 2008; Li, 2007; Troia ve Graham, 2002), iki çalışmada 6. sınıf (Garcia Sanchez ve Fidalgo Redondo, 2006; Laud ve Patel, 2008), iki çalışmada 7. sınıf (Hallenbeck, 2002; Therrien ve diğ., 2009) ve iki çalışmada ise 8.sınıf (Therrien ve diğ., 2009; van Kraayenoord ve diğ., 2009) öğrencileri katılımcı olarak yer almıştır.

Yirmi üç çalışmada toplam 731 katılımcı olduğu ve bu katılımcıların 121'inin kız, 206'sının erkek olduğu görülmektedir. İki çalışmada (Laud ve Patel, 2008; Therrien ve diğ., 2009) ise katılımcıların cinsiyetleri belirtilmemiştir. Katılımcıların tanıları incelendiğinde ise 13 çalışmada öğrenme güçlüğü (Bui ve diğ., 2006; Cihak ve Castle, 2011; Deatline-Buchman ve Jitendra, 2006; Evmenova ve diğ., 2010; Englert ve diğ., 2005; Garcia Sanchez ve Fidalgo Redondo, 2006; Hallenbeck, 2002; Li, 2007; Saddler, 2006; Saddler ve diğ., 2008; Therrien ve diğ., 2009; Troia ve Graham, 2002; van Kraayenoord ve diğ., 2009;), yedi çalışmada yazma güçlüğü (Crouch ve Jakubecy, 2007; Graham ve diğ., 2005; Maki ve diğ., 2002; Lane ve diğ., 2006; Laud ve Patel, 2008; Saddler ve diğ., 2004; Yıldız, 2013), bir çalışmada yazma güçlüğü riski (Lieneman ve diğ., 2006) ve bir çalışmada zayıf yazma becerisi olan öğrenciler ile çalışılmıştır (Stotz ve diğ., 2007).

İncelenen Araştırmaların Araştırma Modeline İlişkin Bulgular

Çalışmaların araştırma modelleri incelendiğinde, dokuz çalışmanın deneysel desen (Bui ve diğ., 2006; Cihak ve Castle, 2011; Deatline-Buchman ve Jitendra, 2006; Englert ve diğ., 2005; Garcia Sanchez ve Fidalgo Redondo, 2006; Graham ve diğ., 2005; Hallenbeck, 2002; Therrien ve diğ., 2009; Troia ve Graham, 2002), dokuz çalışmanın tek denekli araştırma modeli (Evmenova ve diğ., 2010; Lane ve diğ., 2006; Lane ve diğ., 2008; Li, 2007; Lienemann ve diğ., 2006; Saddler, 2006; Saddler ve diğ., 2008; Saddler ve diğ., 2004; Stotz ve diğ., 2007), üç çalışmanın vaka çalışması (Laud ve Patel, 2008; Maki ve diğ., 2002; van Kraayenoord ve diğ., 2009) ve iki

çalışmanın eylem araştırması desenlerinde gerçekleştirildiği görülmektedir (Crouch ve Jakubecy, 2007; Yıldız, 2013).

İncelenen Araştırmalarda Kullanılan Strateji/Müdahalere İlişkin Bulgular

Müdahale sürecinde kullanılmış olan stratejiler incelendiğinde sekiz çalışmada kendini düzenleme strateji gelişimi modeli (Graham ve diğ., 2005; Lane ve diğ., 2006; Laud ve Patel, 2008; Lane ve diğ., 2008; Lienemann ve diğ., 2006; Maki ve diğ., 2002; Saddler, 2006; Saddler ve diğ., 2004), bir çalışmada altı basamaklı yazma stratejisi (Therrien ve diğ., 2009), bir çalışmada hikâye haritası stratejisi (Li, 2007), bir çalışmada ardışık beceri edinimi stratejisi ile kendini düzenleme stratejisi (Garcia Sanchez ve Fidalgo Redondo, 2006), bir çalışmada Yazmada Bilişsel Strateji Öğretimi (Hallenbeck, 2002) ve bir çalışmada ise amaç belirleme, beyin fırtınası ve organize etme stratejilerinin kullanıldığı görülmektedir (Troia ve Graham, 2002). Çalışmalarda kullanılan model ve programlar incelendiğinde ise bir çalışma İhtiyaç Yazma Öğretimi Modeli (Bui ve diğ., 2006), bir çalışma Yazmayı Güçlendirme Programı (Cihak ve Castle, 2011), bir çalışma Düşüncelerini Yaz Modeli (van Kraayenoord ve diğ., 2009) ve bir çalışma Kelime Tahmin Programları aracılığıyla yürütülmüştür (Evmenova ve diğ., 2010). Bunların dışında bir çalışmada eylem planı hazırlanırken (Yıldız, 2013), diğer bir çalışmada tartışmacı kompozisyon destekleyicisi hazırlanmıştır (Deatline-Buchman ve Jitendra, 2006). Ayrıca bir çalışmada Web'de Teknoloji Temelli Öğrenme Çevreleri (Englert ve diğ., 2005), bir çalışmada öz-grafik etkinliği (Stotz ve diğ., 2007), bir çalışmada cümle birleştirme işlemi (Saddler ve diğ., 2008) ve bir çalışmada ise çizgi etkinlikleri ve ince motor etkinliklerinden oluşan bir müdahale programının kullanıldığı görülmüştür (Crouch ve Jakubecy, 2007).

İncelenen Araştırmalarda Uygulama Süresine İlişkin Bulgular

Yapılan müdahalelere göre çalışmaların uygulama sürelerinin farklılaştığı görülmektedir. Çalışmaların hafta ve ay açısından en uzun müdahale sürecinden en kısa müdahale sürecine göre sıralandığında Hallenbeck (2002) dokuz ay, van Kraayenoord ve diğerleri (2009) 10 hafta, Laud ve Patel (2008) dokuz haftadan fazla, Crouch ve Jakubecy (2007) sekiz hafta, Yıldız (2013) yedi hafta, Englert ve diğerleri (2005) iki ay, Deatline-Buchman ve Jitendra (2006) altı hafta, Evmenova ve diğerleri (2010) dört haftadan fazla, Stotz ve diğerleri (2007) 32 gün, Troia ve Graham (2002) bir ay, Lane ve diğerleri (2006) üç-altı hafta, Lane ve diğerleri (2008) üç-altı hafta, Lienemann ve diğerleri (2006) üç-altı hafta ve Therrien ve diğerleri (2009) iki hafta olarak sıralandığı görülmektedir.

Yazma müdahalelerinin Bui ve diğerlerinde (2006) 30 ders, Saddler ve diğerlerinde (2008) 18 ders, Saddler'de (2006) 10-11 ders ve Cihak ve Castle'de (2011) beş ders olarak planlandığı görülmektedir. Oturum sayısı olarak bakıldığında ise Li (2007)'de 31 oturum, Garcia Sanchez ve Fidalgo Redondo'da (2006) 25 oturum, Maki ve diğerlerinde (2002) 18-21 oturum, Saddler ve diğerlerinde (2004) 9-12 oturum ve Graham ve diğerlerinde (2005) 3 oturum çalışılmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada 2000-2014 yılları arasında 1.-8. sınıfa devam eden özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve/veya risk altında olan öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi için kullanılan müdahalelerin yer aldığı 23 makale incelenmiştir. Öncelikle elde edilen bu makaleler çalışmanın amacı, çalışmada yer alan katılımcıların özellikleri, çalışmanın yöntemi, çalışmada kullanılan strateji/müdahaleler, strateji/müdahalelerin uygulama süresi ile çalışmanın bulguları açısından sınıflandırılmıştır. Daha sonra bu kategoriler, amaç, katılımcı özellikleri, araştırma modeli, strateji/müdahaleler ve uygulama süresi açısından analiz edilmiştir.

Analiz sonuçları incelendiğinde en çok çalışmanın, yazma stratejileri ile ilgili yapıldığı, özellikle kendini geliştirme strateji gelişimi modeli üzerinde odaklanıldığı belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde kendini geliştirme strateji gelişimi modeli ile ilgili yapılan pek çok çalışmada (Chalk, Hagan Burke ve Burke, 2005; Ennis ve Jolivette, 2012; Ennis, Jolivette ve Boden, 2013; Little ve diğ., 2010) bu stratejinin öğrencilerin yazma becerilerini desteklediği bulunmuştur. Bu nedenle araştırmaların çoğunun, etkililiği ve öğreticiliği pek çok çalışma tarafından kanıtlanan bu strateji kullanılarak gerçekleştirilmesinin şaşırtıcı olmadığı düşünülmektedir.

Yazma güçlüklerinin akademik başarıyı olumsuz yönde etkilemesinin nedenlerinden birinin de el yazısı okunaklılığında yaşanan sorunlar olduğu belirtilmektedir (Yıldız, 2013). El yazısı okunaklılığının akademik başarıda rolü olduğu düşünüldüğünde, el yazısı okunaklılığı ile ilgili çalışmaların sayısının artırılması gerektiği söylenebilir. Ayrıca yapılan çalışmalar incelendiğinde, yazım ve noktalama işaretlerinin kullanımı gibi yazmanın biçimsel yönüyle ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yazma güçlüğü olan öğrencilerin en çok sorun yaşadıkları alanlardan biri olan biçimsel becerilerin de desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Sınıf düzeyleri incelendiğinde sınıf düzeyine göre çalışmaların artması gibi bir durumun olmadığı, en çok çalışmanın 2. sınıf düzeyinde yapıldığı görülmektedir. Bunun nedeninin öğrencilerin 1. sınıfta yazma becerilerini daha yeni edinmeye başlamaları ve yazma ile ilgili ayrıntılı öğretimin 2. sınıf düzeyine gelindiğinde yapılması olabilir. Demirel (2002) de, üçüncü sınıfa kadar yazma çalışmalarının sınıf olarak toplu bir şekilde yapılması, bireysel yazı çalışmalarına dördüncü sınıftan itibaren başlanması gerektiğini belirtmektedir. Türkiye'de 2. sınıftaki öğrencilerin yazma becerisi ile ilgili çalışmaların genellikle bitişik eğik yazı üzerinde yapıldığı görülmektedir (Durukan ve Alver, 2008; Susar Kırmızı ve Kasap, 2013). Müdahale açısından bakıldığında 2. sınıfa devam eden bir öğrencinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesine yönelik bir çalışma bulunmaktadır (Yıldız, 2013). Bunun dışında çalışmaların daha çok 1. sınıflarla yapıldığı ve genellikle bitişik eğik yazı üzerinde yoğunlaştığı gözlenmektedir (Bayraktar, 2006; Duran, 2011; Memiş ve Harmankaya, 2012; Taşkaya ve Yetkin, 2015).

Çalışmalarda yer alan katılımcıların cinsiyetleri incelendiğinde erkek katılımcıların sayısının fazla olduğu görülmektedir. Bu durumun, erkek öğrencilerin kızlara oranla daha fazla özel öğrenme güçlüğü yaşaması ile ilgili olduğu düşünülmektedir. MEB istatistiklerine göre 2013-2014 öğretim yılında ülkemizde özel öğrenme güçlüğü tanısı almış erkek öğrencilerin tüm özel öğrenme güçlüğü içindeki oranının %76,8 olduğu görülmektedir (MEB, 2014). Ayrıca yazma güçlüklerinden biri olan el yazısı güçlüklerinin erkek öğrencilerde (%21-32) kız öğrencilere (%10-11) oranla daha çok görüldüğü belirtilmektedir (Rubin ve Henderson, 1982; Akt., Yıldız, 2013). Çalışmaların genellenebilirliği açısından kız katılımcıların sayısı artırılabilir. İncelenen bazı çalışmalarda katılımcıların doğrudan öğrenme güçlüğü olarak tanımlandığı, bazı çalışmalarda ise yazma güçlüğü teriminin kullanıldığı ve terimler konusunda bir uzlaşma olmadığı görülmektedir. Bu durum, özel öğrenme güçlüğü ile ilgili daha önce bahsedilen bilgileri desteklemektedir.

Araştırmaların çoğunun deneysel olduğu görülmektedir. Çalışmalarda müdahaleler uygulandığı için çoğu çalışmanın deneysel olmasının beklenilen bir durum olduğu düşünülmektedir. Ayrıca özel eğitimde bireysel eğitim ön planda olduğu için vaka çalışmasının sayısının fazla olması şaşırtıcı bir sonuç olarak görülmemektedir. Bu bağlamda özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin izlenmesi ve okul çapında müdahalelerde bulunulabilmesi için eylem araştırması ve boylamsal çalışmaların sayısının artırılması gerektiği söylenebilir.

Araştırmalarda kullanılan sratejiler/müdahalaler incelendiğinde yapılan müdahalelerin çoğunun birbirinden farklılaştığı fakat yazma becerisinin her alanında kullanılabilecek müdahalelerin sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin performanslarını artırmak için yazma becerisinin her alanına yönelik müdahale programlarının geliştirilmesi gerektiği önerilebilir. Ayrıca müdahale süreleri de çalışmalara göre değişiklik göstermektedir. Bunun da katılımcı sayısı ve müdahalenin içeriği ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

Kullanılan stratejiler ve yapılan müdahaleler birbirinden farklılaştığı için uygulama süreleri için kesin bir belirleme yapmak pek mümkün değildir. Fakat müdahalenin daha etkili olabilmesi ve öğrencilerin yazma becerilerinin beklendiği gibi gelişmesi için sürenin çok kısa olmaması gerektiği söylenebilir. Ayrıca uygulama süresi sona erdikten sonra öğrencilerin izlenmesi ve belirli aralıklarla değerlendirilmesi, yapılan müdahalelerin amacının daha iyi yerine getirilmesini sağlayabilecektir.

Bu çalışma, geçtiğimiz on yılda özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerileri konusunda uluslararası alanyazında yayımlanmış makaleleri incelediği ve konuyla ilgili etkili müdahaleleri ortaya koyduğu için önemlidir. Elde edilen sonuçların özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerileri konusunda çalışacak araştırmacılara yararlı olacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, bu çalışmanın etkili müdahaleler konusunda yazma problemleri olan öğrencilerle çalışan eğitimcilerin bilgi dağarcığını geliştirmesi, farklı ve etkili

uygulamalar konusunda onlara yol göstermesi beklenmektedir. Bu çalışmada kullanılan her bir strateji/müdahale yazma güçlüğü olan öğrencilere uygulanarak sonuçları sunulabilir. Ayrıca hangi strateji/müdahalelerin Türk öğrenciler üzerinde etkili olduğu belirlenerek bütün sınıf düzeylerinde yazma becerilerinin öğretimi ve geliştirilmesi ile ilgili düzenlemelere gidilebilir.

Kaynaklar

American Psychiatric Assosication. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (DSM-5) (5th ed.). Arlington, VA: American Psyhiatric Publishing.

Amerikan Psikiyatri Birliği. (2002). *Ruhsal bozuklukların tanısal ve sayımsal el kitabı* (DSM-IV) (4. baskı). (E. Köroğlu, Çev. ed.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2000)

Aral, N., & Gürsoy, F. (2009). *Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş.* İstanbul: Morpa Yayınları.

Artut, K. (2005). İlköğretim (I. kademe-birinci sınıf) yazı öğretiminde temel ilkeler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *14*(1), 69-74.

Başar, M**.** (2013). Okuma yazma öğrenerek ilkokula başlayan çocukların karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler EKEV AKADEMİ Dergisi*, *17*(56), 275-294.

Bayraktar, Ö. (2006). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda yaptıkları hatalar.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Belet, D., & Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3*(1), 69-86.

Bergman, K. E., & McLaughlin, T. F. (1988). Remediating handwriting difficulties with learning disabled students: A review. *British Colombia Journal of Special Education, 12*(2), 101-120.

Brownell, M. T., Smith, S. J., Crockett, J. B., & Griffin, C. C. (2012). *Inclusive instruction: Evidence-based practices for teaching students with disabilities.* New York: Guilford Press.

Bui, Y. N., Schumaker, J. B., & Deshler, D. D. (2006). The effects of a strategic writing program for students with and without learning disabilities in inclusive fifth-grade classes. *Learning Disabilities Research & Practice, 21*(4), 244-260.

Cavkaytar, S. (2010). İlköğretimde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yazma süreci modelinden yararlanma. *Uluslararası Sosyal Aras*tırmalar *Dergisi, 3*(10), 133-139.

Cavkaytar, S., & Yaşar, Ş. (2010). Yazılı anlatım becerilerinin öğretiminde dengeli okuma yazma yaklaşımından yararlanma: Bir eylem araştırması. *e-Journal of New World Sciences Academy, 5*(3), 24-37.

Chalk, J. C., Hagan Burke, S., & Burke, M. D. (2005). The effects of self-regulated strategy development on the writing process for high school students with learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly, 28*(1), 75-87.

Cihak, D. F., & Castle, K. (2011). Improving expository writing skills with explicit and strategy instructional methods in inclusive middle school clasrooms. *International Journal of Special Education, 26*(3), 106-113.

Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). *The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues* (3rd ed.). New York: National Center for Learning Disabilities.

Coşkun, E., Balcı, A., & Özçakmak, H. (2013). Trends in writing education: An analysis of postgraduate theses written in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 93*, 1526-1530. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.10.07

Crouch, A. L., & Jakubecy, J. J. (2007). Dysgraphia: How it affects a student's performance and what can be done about it. *Teaching Exceptional Children Plus, 3*(3), 1-13.

Deatline-Buchman, A., & Jitendra, A. K. (2006). Enhancing argumentative essay writing of fourth-grade students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 29*(1), 9-54.

Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Dikici-Sığırtmaç, A., & Deretarla-Gül, E. (2010). *Okul öncesinde özel eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Duran, E. (2011). Bitişik eğik yazı harflerinin yazım şekillerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(2), 55-69.

Durukan, E., & Alver, M. (2008). Ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1*(5), 274-289.

Englert, C. S., Raphael, T. E., Anderson, L. M., Anthony, H. M., & Stevens, D. D. (1991). Making strategies and self-talk visible: Writing instruction in regular and special education. *American Educational Research Journal, 28*(2), 337-372.

Englert, C. S., Wu, X., & Zhao, Y. (2005). Cognitive tools for writing: Scaffolding the performance of students through technology. *Learning Disabilities Research & Practice, 20*(3), 184-198.

Ennis, R. P., & Jolivette, K. (2012). Existing research and future directions for self-regulated strategy development with students with and at risk for emotional and behavioral disorders. *Journal of Special Education, 48*(1), 32-45.

Ennis, R. P., Jolivette, K., & Boden, L. J. (2013). STOP and DARE: Self-regulated strategy development for persusive writing with elementary students with E/BD in a residential facility. *Education and Treatment of Children, 36*(3), 81-99.

Evmenova, A. S., Graff, H. J., Jerome, M. K., & Behrmann, M. M. (2010). Word prediction programs with phonetic spelling support: Performance comparisons and impact on journal writing for students with writing difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice, 25*(4), 170-182.

Garcia Sanchez, J. N., & Fidalgo Redondo, R. (2006). Effects of two types of self-regulated instruction programs on students with learning disabilities in writing products, processes, and self-efficacy. *Learning Disability Quarterly, 29*(3), 181-211.

Gerde, H. K., Bingham, G. E., & Wasik, B. A. (2012*).* Writing in early childhood classrooms: Guidance for best practices. *Early Childhood Education Journal, 40*(6), 351-359.

Gjessing, H. J., & Karlsen, B. (1989). *A longitudinal study of dyslexia: Bergen's multivariate study of children's learning disabilities.* New York: Springer Science-Business Media.

Graham, H. (2008). *Effective writing instruction for all students*. Wisconsin Rapids, WI: Renaissance Learning.

Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology, 30*(2*),* 207-241.

Gülpınar, Ö., & Güçlü, A. G. (2013). Derleme makalesi nasıl yazılır? *Turkish Journal of Urology*, *39*(1), 44-48.

Güzel-Özmen, R. (2008). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitim* içinde (ss. 333-367). Ankara: Pegem Akademi.

Hallenbeck, M. J. (2002). Taking charge: Adolescents with learning disabilities assume responsibility for their own writing. *Learning Disability Quarterly, 25*(4), 227-246.

International Classification of Disorders (ICD-10). (1993). Genava: World Health Organization.

Johnson, E. S., Hancock, C., Carter, D. R., & Pool, J. L. (2013). Self-regulated strategy development as a Tier-2 writing intervention. *Intervention in School and Clinic, 48*(4), 218-222.

Karaman, D., Kara, K., & Durukan, İ. (2012). Özgül öğrenme bozukluğu. *Anatolian Journal of Clinic Investigation, 6*(4), 288-298.

Lane, K. L., Graham, S., Harris, K. R., & Weisenbach, J. L. (2006). Teaching writing strategies to young students with students struggling with writing and at risk for behavioral disorders: Self-regulated strategy development. *Teaching Exceptional Children, 39*(1), 60-64.

Lane, K. L., Harris, K. R., Graham, S., Weisenbach, J. L., Brindle, M., & Moerphy, P. (2008). The effects of self-regulated strategy development on the writing performance of second-grade students with behavioral and writing difficulties. *The Journal of Special Education, 41*(4), 234-253.

Laud, L. E., & Patel, P. P. (2008). Teach struggling writers to unite their paragraphs. *Teaching Exceptional Children Plus, 5*(1), 2-15.

Laufer, K. (2000). Accommodating students with specific writing disabilities. *Journalismand Mass Communication Educator*, 54(4), 29-36.

Li, D. (2007). Story mapping and its effects on the writing fluency and word diversity of students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 5*(1), 77-93.

Lienemann, T. O., Graham, S. Leader-Janssen, B., & Reid, R. (2006). Improving the writing performance of struggling writers in second grade. *Journal of Special Education, 40*(2), 66-78.

Linemann, T., & Reid, R. (2009). Written expression: Grades 2-5. Retrieved from https://iris.peabody.vanderbilt.edu/wp-content/uploads/pdf_case_studies/ics_writex.pdf

Little, M. A., Lane, K. L., Harris, K. R., Graham, S., Story, M., & Sandmel, K. (2010). Self-regulated strategies development for persuasive writing in tandem with schoolwide positive behavioral support: Effects for second-grade students with behavioral and writing difficulties. *Behavioral Disorders, 35*(2), 157-179.

Lupuleac, V. (2014). Physical education for the correction of dysgraphia in primary school pupils. *Civilization and Sport, 15*(2), 122-126.

Maki, H. S., Vauras, M. M. S., & Vainio, S. (2002). Reflective spelling strategies for elemantary school students with severe writing difficulties: A case study. *Learning Disability Quarterly, 25*(3), 189-207.

Marone, D., & Johnston, E. (2002). *Teaching students who have a learning disability: Strategies for faculty, tutors, and learning instructors.* ABD: Weingarten Learning Resources Center.

Martins, M. R. L., Bastos, J. A., Cecato, A. T., Souza Araujo, M. L., Ribeiro Magro, R., & Alaminos, V. (2013). Screening for motor dysgraphia in public schools. *Jornal de Pediatria, 89*(1), 70-74.

Mayer White, K. (2013). Associations between teacher-child relationship and children's writing in kindergarten and first grade. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(1), 166-176.

Melekoğlu, M. A., Çakıroğlu, O., & Malmgren, K. W. (2009). Special education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education, 13*(3), 287-298.

Milli Eğitim Bakanlığı (2014). *Özel eğitimle ilgili istatistikî bilgiler*. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığının 10.04.2015 tarihli yazısı ile elde edilmiştir.

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

Milford, T., & Harrison, G. L. (2010). Using the PLEASE strategy with a struggling middle school writer with a disability. *Journal of Learning Disabilities,* 45*(5),* 326-332.

Olinghouse, N. G., & Colwell, R. P. (2013). Preparing students with learning disabilities for large-scale writing assesments. *Intervention in School and Clinic, 49*(2), 67-76.

Pechman, R. R. (2010). D is for. *Scholastic Parent & Child*, *18*(2), 93-95.

Reiff, H. B., & Gerber, P. J. (1992). Adults with learning disabilities. In N. N. Singh & I. L. Beale (Eds.), *Learning disabilities: Nature, theory, and treatment* (pp. 170-414). New York: Springer-Verlag.

Rosenblum, S., Weiss, P. L., & Parush, S. (2003). Product and process evaluation of handwriting difficulties: A review. *Educational Psychology Review, 15*(1), 41-81.

Saddler, B. (2006). Increasing story-writing ability through self-regulated strategy development: Effects on young writers with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 29*(4), 91-305.

Saddler, B., Asaro, K., & Behforooz, B. (2008). The effects of peer-assisted sentence-combining practice on four young writers with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 6*(1), 17-31.

Saddler, B., Moran, S., Graham, S., & Harris, K. R. (2004). Preventing writing difficulties: The effects of planning strategy instruction on the writing performance of struggling writers. *Exceptionality: A Special Education Journal, 121*(1), 3-17.

Stotz, K. E., Itoi, M., Konrad, M., & Alber-Morgan, S. R. (2007). Effects of self-graphing on written expression of fourth grade students with high-incidence disabilities. *Journal of Behavioral Education, 17*(2), 172-186.

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

Talbot, P., Astbury, G., & Mason, T. (2010). *Key concepts in learning disabilities*. London: SAGE Publications.

Taşkaya, S. M., & Yetkin, R. (2015). İlköğretim 1-5. sınıf öğrencilerinde görülen yazma sorunlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüş ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *3*(9), 157-169.

Therrien, W. J., Hughes, C., Kapelski, C., & Mokhtari, K. (2009). Effectiveness of a test-taking strategy on achievement in essay tests for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 42*(14), 14-23.

Thomas, D., & Woods, H. (2003). *Working with people with learning disabilities: Theory and practice*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Topuzkanamış, E. (2014). Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazma başarısına etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 3*(2), 274-290.

Troia, G. A., & Graham, S. (2002). The effectiveness of a highly explicit, teacher-directed strategy instrucion routine: Changing the writing performance of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 35*(4), 291-305.

Unutkan, Ö. P. (2006). *Okul öncesinde ilköğretime hazırlık*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.

Van Kraayenoord, C. E., Van, Miller, R., Moni, K. B., & Jobling, A. (2009). Teaching writing to students with learning difficulties in inclusive English classroms: Lessons from an exemplary teacher. *English Teaching: Practice and Critique, 8*(1), 23-51.

Yıldız, M. (2013). Yazma güçlüğü (disgrafi) olan bir ilkokul 2. sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (6)*4, 281-310.

Yılmaz, M. (2012). İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmede planlı yazma modelinin önemi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 9*(19), 321-330.

Yılmaz, O. (2006). *Derleme yazılar*. Sağlık Bilimlerinde Süreli Yayıncılık. http://uvt.ulakbim.gov.tr/tip/sempozyum4/page49-52.pdf adresinden alınmıştır.

Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2017, Volume: 18, No: 3, Page No: 443-469

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.318602

REVIEW

Received Date: 10.06.16
Accepted Date: 26.05.17
OnlineFirst: 05.06.17

Review of the Studies on Writing Skills of Students with Specific Learning Disabilities in Elementary Education

Özlem İLKER*
Maltepe University

Macid Ayhan MELEKOĞLU**
Eskişehir Osmangazi University

Abstract

Learning disabilities that negatively affect students' academic performance can be observed in many skills including listening, speaking, understanding, reading, writing, and mathematics. Some students encounter problems in recognizing words, while others struggle with grabbing pencils or written language. There are some interventions implemented to identify or overcome those challenges that students experience in primary education. Current literature on the topic of learning disabilities indicates that most of the interventions focus on reading skills and there are a limited number of studies on writing skills. Besides, those studies on writing are usually conducted with students with typical development. Therefore, the aim of this study is to review intervention studies on writing skills of students with learning disabilities in primary grades. For this study, Google Scholar, EBSCOHost, Elsevier Science Direct and ERIC databases were searched and 23 studies that met the inclusion criteria of this study were examined. Results manifested that majority of those studies were on writing strategies, most of the studies focused on self-management strategy, the number of male participants was more than female participants, most of the studies used experimental or single subject designs, there was no consensus on implemented interventions and those interventions were different from each other.

Keywords: Specific learning disabilities, writing difficulties, writing strategies, writing interventions, primary education.

Recommended Citation

İlker, Ö., & Melekoğlu, M. A. (2017). Review of the studies on writing skills of students with specific learning disabilities in elementary education. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, *18*(3), 443-469. *doi:. 10.21565/ozelegitimdergisi.318602*

***Corresponding Author:** Lecturer, E-mail: ozlemilker@maltepe.edu.tr, http://orcid.org/0000-0002-4120-7302
**Assoc. Prof., E-mail: macidayhan@gmail.com, http://orcid.org/0000-0002-9933-5331

Writing ability begins to develop in preschool years (Artut, 2005) and is as vitally important as reading ability starting during preschool years. Therefore, students are expected to have adequate writing skills for fulfilling expectations in school (Rosenblum, Weissand and Parush, 2003).

If the child does not acquire writing skills adequately, it may cause problems during entire academic career of the child (Başar, 2013). One of academic problems is specific learning disabilities. Specific learning disabilities are classified as reading disorder, writing disorder, and mathematics disorder (APA, 2013). Students with specific learning disabilities experience problems in areas such as pencil grabbing (Cortiella and Horowitz, 2014), spelling and grammar, punctuation and orthography (Laufer, 2000; Marone and Johnston, 2002) and written expression (Marone and Johnston, 2002). It is teachers' responsibility to remedy those problems (Bergman and McLaughlin, 1988) and they apply some interventions to support writing abilities in this process. Strategies that are used to improve writing abilities of students with specific learning disabilities are self-monitoring and record writing output; Pick, List, Evaluate, Activate, Supply, End-PLEASE; PLAN; STOP and LIST, summary writing, set a goal for revising, peer-revising, Compare-Diagnose-Operate-CDO, self-monitoring and recording story parts, vocabulary, story grammar, setting general and elaborated goals, three-step strategy with TREE; STOP and DARE; SCAN; Plan-Organize-Write-Edit-Revise (POWER strategy) and report writing (Graham and Harris, 2005).

Studies in writing difficulties are very limited and studies implemented those strategies are scarce for improving writing abilities of students with learning disabilities. Therefore, studies related to writing difficulties were examined in this study. The aim of this study is to analyze the articles in which interventions are used to develop writing abilities of students with specific learning disabilities and/or at the risk of specific learning disabilities in 1-8thgrades.

Method

As a result of this study, twenty-three articles that are published between 2000-2014 were examined by using Google Scholar, EBSCOHost, Elsevier Science Direct and ERIC databases. Those articles were classified based on purpose, participant characteristics (grade level, number, gender, and diagnosis), method, strategy/intervention, implementation period, and findings. Then studies were analyzed in depth in terms of purpose, participant characteristics, research model, strategy/intervention, and implementation period.

Results

When the range of twenty-three studies was examined according to years, there are one study published in 2013, one study in 2011, one study in 2010, two studies in 2009, three studies in 2008, three studies in 2007, six studies in 2006, two studies in 2005, one study in 2004, and three studies in 2002. There was no experimental study published in 2000, 2001, 2003, 2012, and 2014 according to the inclusion criteria. When analyzing studies according to purpose, findings reveal that a large number of them were about improving handwriting legibility. Out of 731 participants, 121 were female and 206 were male and most of the participants were second grade students. Most of them were diagnosed with learning disabilities. Besides, experimental design was used in studies generally. The most used strategy in studies was determined as self-regulation strategy development. The process of intervention differs from each other and the longest intervention process is about six month. The longest intervention in terms of sessions is 30 instructional sessions.

Discussion and Conclusion

As a results of this study, findings indicated that the most used strategy in experimental studies is self-regulation strategy development. In fact, the effectiveness and instructiveness of this strategy was examined in many studies (Chalk, Hagan Burke and Burke, 2005; Ennis and Jolivette, 2012; Ennis, Jolivette and Boden, 2013; Little et al., 2010), and our findings support previous research on the strategy. In writing difficulties, there are problems in handwriting legibility (Yıldız, 2013) and in the use of punctuation and orthography. Therefore, it's required to support formal dimensions of writing. Most of the studies (Durukan and Alver, 2008; Susar Kırmızı and Kasap, 2013) are implemented with second grade students and usually on cursive handwriting. The number

of male participants is more than female participants. In fact, the overall rate of male students in the entire specific learning disabilities category is 76.8% in Turkey. In addition, Rubin and Henderson (1982; as cited in Yıldız, 2013) indicate that handwriting disability which is one of the writing disabilities is seen more in male students (21-32%) than female students (10-11%). For the generalizability of the studies the number of female students can be increased.

Since interventions are implemented in experimental studies, it is inevitable that most of the studies included in this research are experimental. Findings indicate that intervention programs for improving all dimensions of writing ability must be developed and the length of intervention should be long enough. In addition, after intervention process ends, monitoring and evaluating students frequently can make the intervention more effective. Articles that were published about writing abilities of students with specific learning disabilities in the literature in the last ten years could considered to be useful for experts who would work with these children. Additionally, this study can be a guide for experts working with children with writing problems to generate different and effective practices.