ResearchGate

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: https://www.researchgate.net/publication/343962198

DİSGRAFİLİ ÖĞRENCİLERİN YAZMA HATALARININ İNCELENMESİ * ARAŞTIRMA MAKALESİ

Article *in* Milli Eğitim Dergisi · August 2020

CITATIONS
3

READS
573

2 authors, including:



Murat Başar
Usak Üniversitesi
42 PUBLICATIONS **328** CITATIONS

SEE PROFILE

All content following this page was uploaded by Murat Başar on 29 August 2020.

The user has requested enhancement of the downloaded file.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 49 ● Sayı: 227, (371-388)

DİSGRAFİLİ ÖĞRENCİLERİN YAZMA HATALARININ İNCELENMESİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Murat BAŞAR[1], Gizem Beyza ALKAN[2]

* Bu çalışma Doç. Dr. Murat Başarın danışmanlığında yürütülen Gizem Beyza Alkan tarafından hazırlanan yüksek lisans tezine dayalı olarak üretilmiştir.

1 Doç. Dr., Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, murat.basar@usak.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6635-4563.

2 Yüksek Lisans Öğrencisi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, gizembeyzaalkan@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8252-6097.

Geliş Tarihi: 13.03.2020 **Kabul Tarihi:** 20.04.2020

Öz: Disgarafili öğrencilerin yazma hatalarının tespit edilmesinin amaçlandığı bu çalışma nitel olgu bilim yöntemine göre desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 öğretim yılında, öğrenme güçlüğü tanısı almış, disgrafi sorunu yaşayan on ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilerin belirlenmesinde öğretmenlerin de görüşü alınmıştır. Öğrencilere dikte metin ve kopya metin olmak üzere dört metin yazdırılmıştır. Disgarafili öğrencilerin mükerrer yazma, binişiklik, ekleme, eksiltme ve değiştirme yazma hatalarını yaptığı tespit edilmiştir. Disgrafili öğrencilerin hem dikte metinlerde hem de kopya metinlerde en fazla iki kelimeyi binişik yazma hatası yaptıkları belirlenmiştir. Disgrafili öğrencilerin ikinci olarak değiştirme hatası olarak b-d ve m-n gibi harfleri karıştırdıkları ve anlamını değiştirecek şekilde harf hatası yaptıkları belirlenmiştir. Disgrafili öğrencilerin dikte metinlerde kopya metinlere göre daha fazla yazma hatası yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Disgrafi, yazma hatası, dikte metin, kopya metin

INVESTIGATION OF WRITING MISTAKES OF STUDENTS WITH DYSGRAPHIA

Abstract:

In this study, it was aimed to determine writing mistakes of students with dysgraphia. Phenomenology was adopted in this qualitative study as a research method. 10 third grade elementary school students who were diagnosed with dysgraphia in the 2019-2020 academic year participated in this study. When choosing students to participate in the study, teachers' opinions were taken into account. Eight texts consist of four dictated texts and four copied texts were dictated to the students. It has been determined that students with dysgraphia have trouble with the following: duplicate writing, overlapping, adding, decrementing and changing. It has been determined that students with dysgraphia make up to two words of overlapping errors in both dictated and copied texts. It has been determined that the students with dysgraphia confused with the letters such as b-d and m-n as the second replacement error and made a letter error to change its meaning. It was concluded that students with dysgraphia made more writing mistakes in dictated texts than copied texts.

Key Words: Dysgraphia, writing mistakes, dictate texts, copy text

1. Giriş

Sınıflara bilimsel amaçlı gözlem için gidildiğinde bazı öğrencilerin arka sıralara veya kenar sıralara oturtulduğu görülmüştür. Öğretmenler bu öğrencilerin ders çalışmadığını, diğer öğrencilere göre yavaş öğrendiklerini ve arada bir bu öğrencilerle ilgilenme fırsatı sağlamak amaçlı böyle bir uygulama yapıldığını belirtmiştir. Aynı zamanda sınıfta yapılan etkinlikler incelendiğinde o öğrencilerin etkinliklere katılımının çok az olduğu veya sağlanamadığı görülmüştür. Bu öğrenciler etkinliklere dahil edilmek istendiğinde sınıfta ki diğer öğrenciler 'o yapamaz ki' gibi dışlama eğiliminde bulunmuştur. Öğretmenin dışladığı bu öğrencilerin diğer öğrenciler tarafından da kabul edilmediği görülmüştür. Sınıfın arka sıraların da veya kenar sıralarda tek başına

oturtulan bu öğrencilerin sınıftan yalıtılmış bir öğrenme öğretme sürecinde yer aldıkları gözlenmiştir. Dışlanmışlık ve yalıtılmışlık bu öğrencilerde öğrenilmiş çaresizliği ortaya çıkarmıştır. Öğrenilmiş çaresizliğe düşmüş bu öğrencilerin kimisinin sadece okumada sorun yaşadığı, bazılarının yazmada, bazılarının işlem yapmada, kimisinin de dikkatini toplamada sorun yaşadığı gözlemlenmiştir. Kimi bu sorunlardan birisini yaşarken kimisi bu sorunların tamamını yaşayabildiği görülmüştür. Yapılan alınyazı taramasında bu sorunlar "öğrenme güçlüğü" kavramı altında toplandığı belirlenmiştir. Öğrenme güçlüğü konuşma, dinleme, okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin, yazma ve yazılı anlatım becerilerinin, matematiksel mantık kurma ve aritmetik hesap yapma becerilerinin kazandırılması ve kullanılmasında gecikme ya da bozulma ile kendisini gösteren bir grup heterojen bozukluğu içeren bir terimdir (Asfuroğlu ve Fidan, 2016). Öğrenme güçlüğü genellikle okul döneminde belirtiler gösterir. Çocuğun okula başlayıp, ilk senede yaşadığı öğrenme problemleriyle dikkat çeker (MEGEP,2014). ilk okuma yazma sürecinin başlaması ile birlikte, öğrencilerin yaşadıkları öğrenme problemlerinden olan yazma güçlüğü belirginleşmeye başlar.

Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) (2014) öğrenme güçlüğünün belirtilerini; gerekli müdahalelerde bulunulmasına rağmen, en az altı aydır devam eden, yavaş veya yanlış kelime okuma, okuduğunu anlamada güçlük yaşama, sayı algısında ve hesaplama da, akıl yürütmede sorun yaşama, yazmada ve yazılı anlatımda güçlük yaşama olarak sıralamıştır. Bu belirtilere göre öğrenme güçlüğü üç başlık altında toplanmıştır. Bunlar; okuma güçlüğü (disleksi), yazılı anlatım güçlüğü (disgrafi) ve matematik güçlüğü (diskalkuli) olarak ifade edilmektedir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2014). Okuma güçlüğünün (disleksi) en belirgin özelliği harf ve kelimelerin karıştırılması ve tersten algılanmasıdır. Öğrenciler sözcükleri tanıya bilmelerine rağmen sesleri birleştirirken güçlük yaşarlar. Bu yüzden okuma ve konuşmada sorun yaşarlar. Okumada yaşıtlarına göre daha geride oldukları için genellikle ilkokula başladıktan sonra fark edilirler. Yazma güçlüğü (disgrafi) yaşayan öğrenciler yaşıtlarına göre daha yavaş yazarlar. Harf, hece, noktalama ve gramer sorunu yaşarlar. Yazı yazarken ise kelimler arasında boşluk bırakmayarak veya bir kelimeyi birkaç parçaya bölerek düzensiz bir şekilde yazarlar. Matematik (aritmetik) güçlüğü (diskalkuli) yaşayan öğrenciler sayı saymada ve işlem yapmakta yavaştırlar.

Parmaklarını sayarlar, sembol, işaret, terimleri anlamakta ve çarpım tablosunu ezberlemekte sorun yaşarlar (MEGEP,2014).

TALIS (2018) raporuna göre öğretmenler özel eğitim gerektiren öğrencileri tanıma bu alanla ilgili etkinlikler geliştirmede yetersiz kalmaktadır. Başar ve Göncü (2018) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne yönelik bilgilerinin çoğunlukla yanlış ya da eksik olduğu tespit edilmiştir. Esen ve Çiftçi (2000) tarafından yapılan çalışma da ise sınıf öğretmenlerinin öğrenme yetersizliği ile ilgili kavram yanılgılarına sahip oldukları belirtilmiştir. Bu bilgi eksikliklerinin ve kavram yanılgılarının nedeninin öğretmenlik lisans eğitiminde öğrenme güçlüğü adı altında bir dersin olmaması düşünülmüştür. Altun ve Uzuner (2016) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin hizmet içi ve hizmet öncesi süreçte yeterli eğitimi almadıkları tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenliği programında direk öğrenme güçlüğüne yönelik bir ders ve ders içeriği bulunmamaktadır. Öğretmen adayları son sınıfta sadece teorik olarak 2 saatlik 'özel eğitim' dersi almaktadır. Bu derste sadece bir konu öğrenme güçlüğüne ayrılmakta ve üzerinde çok durulmamaktadır. Yapılan literatür taramalarında öğrenme güçlüğünün bir çok boyutu olduğu göze çarpmaktadır. Sınıf öğretmenliği programında olan öğretim derslerinde de bu konuya değinilmesinin öğretmenler için daha yararlı olacağı söylenebilir. Özellikle ilk okuma yazma öğretimi, matematik öğretimi, Türkçe öğretimi gibi derslerde de öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere değinilmesi ve bu öğrencilere yönelik etkinliklerin sunulması veya sınıf öğretmeni adaylarından etkilik planları hazırlamaları istenmesinin bilgi eksikliği ve kavram yanılgılarının giderilmesinde olumlu sonuçlar vereceği düşünülmektedir. Aynı zamanda rehberlik ve kaynaştırma derslerinde öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere değinilmesi ve bu öğrencilerin tespiti ve tespitinden sonra ki sürecin nasıl işleyeceği, bu süreçte öğretmenlere düşen görevlerin anlatılması ve benimsetilmesi bu sürecin daha sağlıklı yürümesini sağlayabilir. Yangın ve diğerleri (2016) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının aldığı lisans eğitiminin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Rehberlik, Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim, İlköğretimde Kaynaştırma, Okuma-Yazma Öğretimi, Matematik Öğretimi gibi derslerde öğretmen adaylarının öğrenme güçlüğü teriminin kapsamını yeterince alamadığı için bilgilerinin yetersiz düzeyde kaldığı bulunmuştur.

Disgrafi (yazma güçlüğü) ilk okuma yazma sürecinin başlamasıyla fark edilebilen bir güçlüktür. Okunaksız el yazısı ile fark edilmeye başlanan dis-

garafi, sayıları ve harfleri ters yazma, yazı yazarken bazı sesleri yazmama ("portakal" yerine "portkl" gibi), kelimenin ortasında bazı harfleri büyük harfle yazma ("aRaba" gibi), yazım ve noktalamaya dikkat etmeden yazma ve kelimelerin arasında boşluk bırakmadan yazma ("Bugünhavaçok güzel" gibi) belirtiler verebilmektedir (Disgrafi merkezi, 2020). Ayrıca disgrafili öğrenciler kelimeleri hecelerine doğru ayırmada, uzun sözlükleri yazmada zorlanma ve yer değiştirme gibi hatalar yapabilmektedir. DSM' ye göre yazma güçlüğü terimi harf harf söyleme ve yazma doğruluğunda, dilbilgisi ve noktalama doğruluğunda, yazılı anlatımın açıklığı ya da düzeninde yaşadığı problemleri tanımlamak için kullanılmaktadır. Yazma becerisinde güçlük yaşayan öğrenciler sınıfta tahtaya yazılanı defterine geçirmede, ev ödevlerini tamamlamada ve sınıf içi etkinliklere katılmada problemler yaşamaktadırlar (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2014). İlk okuma yazma süreci ilerledikçe öğrencinin sesleri, heceleri, kelime ve cümleleri yazması güçleşmektedir. Bu güçlük akademik başarısızlığı da beraberinde getirebilmektedir. Akademik başarısızlıkla beraber duygusal sorunlar da ortaya çıkabilmektedir. Öğretmenlerin disgrafi konusunda yeterince bilgisinin olmaması ya da kavram yanılgısı dışlanma gibi sorunları da beraberinde getirebilmektedir. Başar ve Göncü'nün (2018) çalışmasında en fazla kavram yanılgısının olduğu ya da bilmedikleri kavramlardan birisi de disgrafi olmuştur. Ortaya çıkan duygusal sorunları gidermenin daha güç olacağı söylenebilir. Başar ve Batur (2018), Razon (2007) çalışmasında duygusal sorunların öğrencilerin anlama becerilerini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan ulusal alan yazın taramasında sınırlı sayıda disgrafili öğrencilerle ilgili çalışmaya rastlanılmıştır. İlgili alanyazın taramasında araştırmaların daha çok yazı okunaklılığını arttırmak için yapıldığı görülmüştür (Duran ve Karataş, 2019; Ulu, 2019; Kurban, Kuşdemir ve Bulut, 2018; Aydın ve Cavkaytar, 2018; Akyol ve Özdemir, 2018). Disgrafili öğrencilerin yaptıkları yazma hataları boyutuna değinilen çok az çalışmaya rastlanmıştır (Erden, Kurdoğlu ve Uslu, 20029). Yapılan uluslar arası alanyazın taramasında ise çalışmaların daha çok tıbbi boyutla ilgili olduğu görülmüştür (Döhla vd. 2018; Hepner vd., 2017; Döhla ve Heim, 2016; Rapp vd, 2016). Eğitim boyutunu ortaya koyan sınırlı sayıda çalışma bulunurken (Mehta ve Nandgaonkar, 2019; Ong vd., 2019) disgrafili öğrencilerin yazma hatalarını ortaya koyan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Öğretmenlerin öğrencilerini gözlemlerken, yazma güçlüğünü

gidermeye yönelik etkinlik geliştirirken, akademik çalışmalarda belirlenmiş hata ölçütlerine göre çalışıldığında öğrencilerin eğitimine katkı sağlayacağı söylenebilir. Çalışmanın alanda böyle bir boşluğu gidereceği düşünülmüştür.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı, ilkokulda öğrenim gören disgrafili öğrencilerin yazma hatalarını tespit etmektir. Bu amaçtan yola çıkılarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İlkokul üçüncü sınıfta öğrenim gören disgarafili (yazma güçlüğü) öğrenciler dikte metinlerde hangi yazım yanlışlarını yapmıştır?
2. İlkokul üçüncü sınıfta öğrenim gören disgarafili (yazma güçlüğü) öğrenciler kopya metinlerde hangi yazım yanlışlarını yapmıştır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseninde gerçekleştirilmiştir. Olgubilim deseni "farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilir" (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 78). Bu nedenle disgrafi tanısı almış öğrencilerin yazma hataları bir olgu olarak ele alınmıştır. Disgrafi tanısı almış öğrencilerin yazma hataları tespit edilmeye çalışılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu Belirleme Süreci

Araştırmanın çalışma grubu, tesadüfî olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Amaçlı örnek yönteminin amacı, araştırma sonuçlarının evrene doğrudan genelleme yapılması değil, araştırılan birey veya durumları derinlemesine betimleme ve bunları anlamadır (Ekiz, 2015). Bu çalışmada amaçlı örneklem türlerinden benzeşik homojen örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Benzeşik homojen örnekleme, tanımlanmış belirli niteliklere sahip bireylerin seçilerek araştırmaya dahil edilmesidir (Ekiz, 2015). Bu bağlamda bu çalışmada öğrenme güçlüğü tanısı almış ve yazma güçlüğü yaşayan 3. sınıfta öğrenim gören 10 öğrenci seçilmiştir.

Araştırma, Uşak ili, Merkez ilçesinde ki yedi ilkokulda, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında 3. sınıfta öğrenim gören 10 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda farklı görüşler farklı yazma hatalarını tespit etmek ve bu hataları genellemek için örneklem sayısı mümkün olduğunca fazla tutulmuştur.

Yapılan çalışmada öğrenciler ile birebir çalışma yürütüldüğü için Uşak Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni ve etik kurul izni alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra Uşak ilİ Merkez ilçesinde ki ilkokullara gidilerek okul idaresine yapılan çalışma anlatılmıştır. Okul idaresinden gerekli izinler alındıktan sonra okul rehber öğretmeni ile görüşülerek öğrenme güçlüğü tanısı almış 3. Sınıf öğrencileri belirlenmiştir. Öğrencilerin araştırma için uygun olup olmadıklarını belirlemek amacıyla ilk önce sınıf öğretmenleri ile görüşülmüştür. Sınıf öğretmenleri öğrencilerin yazmakta isteksiz olduklarını, düzensiz not tuttuklarını, yazılarının kötü veya okunaksız olduklarını ve yazma hataları yaptıklarını dile getirmiştir. Daha sonra belirlenen öğrencilerin Türkçe defterlerinden yazı örnekleri alınmış ve 2 alan uzmanı ve 1 sınıf öğretmeni ile yazı örnekleri değerlendirilmiştir. Belirlenen öğrencilerde yazma güçlüğü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme güçlüğü tanısı almayan öğrencilerinde yazma hataları yapabiliyor olmasından dolayı farklı okullarda görev yapan 4 sınıf öğretmeni ile odak görüşme yapılmış ve yazma güçlüğünden kaynaklanan hatalar tespit edilmeye çalışılmıştır. Toplamda 7 ilkokulda öğrenim gören 3 kız ve 7 erkek olmak üzere 10 öğrenci ile araştırmanın yürütülmesine karar verilmiştir. Belirlenen öğrencilerin aileleri çalışma hakkında bilgilendirilmiş ve ailenin çalışma için izin vermesi sağlanmıştır. Öğrenci isimlerinin verilmesinin etik olarak uygun olmadığı düşünüldüğünden dolayı öğrenciler Ö1.,Ö2.,...Ö10. olarak kodlanmıştır.

2.3. Çalışma Ortamı

Çalışma öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarda idareciler tarafından tahsis edilen boş sınıflarda yürütülmüştür. Mesai saatleri dışında yapılan çalışma öğrencilerin derslerini aksatmaması için haftada 1 ders saati ile sınırlı tutulmuştur. Her gün iki farklı öğrenci ile metin yazma çalışması yapılmıştır. Çalışma 8 hafta yürütülmüş, her öğrenci için 8 ders saati sürmüş ve toplamda 80 ders saatinde gerekli bilgiler toplanmıştır.

2.4. Veri Toplama Araçları

2.4.1. Öğrencilerin Türkçe defterleri:

Öğrencilerin Türkçe defterlerinden örnekler alınarak sınıf öğretmenliği ve Türkçe alanında görev yapan 3 uzman ile incelenmiş ve tüm öğrencilerin yaptığı ortak hatalar genellenmeye çalışılmıştır.

2.4.2. Dikte ve Kopyalama metinleri:

Araştırma için 3. Sınıf kaynakları taranmış ve öğrencilerin seviyesine uygun 4 metin seçilmiştir. Metinlerin seçiminde halen ilkokul 3. sınıflarda görevli 5 sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmenliği alanında 3 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların uygun görüş belirttiği 4 yazma metni araştırmanın veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Seçilen metinler önce dikte ettirilmiş daha sonra tahtaya yazılarak öğrencinin defterine kopyalaması sağlanmıştır. Yazma metinlerine ilişkin bilgiler tablo-1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Dikte ve kopyalama metinleri bilgileri

Metnin adı	Metindeki kelime sayısı	Metnin uzunluğu
Aslan ile fare	66	18 cümle
At ile eşek	90	11 cümle
Sıkarken öldü	51	8 cümle
Hiç göle maya çalınır mı?	85	11 cümle
Toplam	348	48 cümle

2.5. Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizi için içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucuların anlayacağı bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Elde edilen veriler iki alan uzmanı tarafından değerlendirilmiş ve analiz sonuçları karşılaştırılmıştır. İki uzman cevaplarının görüş birliği ve görüş ayrılığı olan maddeler belirlnmiş ve ve Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen, Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) formülü

kullanılarak araştırmanın güvenirliği %92 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın güvenilir olarak kabul edilmesi için güvenirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması gerekmektedir. Analiz sonucunda elde edilen verilerin frekans dağılımları tablolar halinde sunulmuştur.

3. Bulgular

3.1. İlkokul Üçüncü Sınıfta Öğrenim Gören Disgrafili (Yazma Güçlüğü) Öğrencilerin Dikte Metinlerindeki Yazım Yanlışlarına İlişkin Bulgular

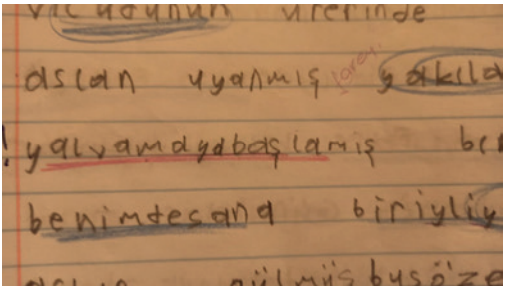
Disgirafili öğrencilerin dört dikte metin yazıları analiz edilmiş ve elde edilen toplam hata bulguları tablo-2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Dikte metinlerde disgrafili öğrencilerin yazma hataları

	Mükerrer yazma				Binişiklik			Ekleme			Eksiltme			Ayırma		Değiştirme		
Öğrenci	Harf	Hece	Kelime	Kelime topluluğu	2 kelime	3 kelime	4 ve daha fazla kelime	Hece	Metinde olmayan kelime	Anlamı olmayan kelime	Hece	Kelime	Kelime topluluğu	Harf	hece	Harf karıştırma	Yer değiştirme	Kelimenin anlamını değiştirme
Ö.1.	2	-	-	-	15	8	3		-	2		3		-	6	12	1	5
Ö.2.	-	-	1	-	25	4	1	2	-	-	3	4	-	-	1	11	-	7
Ö.3		2		2	11	4	-	3	-	-	8	9	-	-	-	1	-	4
Ö.4.	1	-	1	-	-	1	-	2	2	4	11	5	5	-	2	11	-	6
Ö.5.	-	-	1	-	6	-	-	3	2	6	2	6	-	1	8	10	-	1
Ö.6.	1	1	-	1	14	1	-	-	-	3	1	1	2	-	-	-	-	-
Ö.7.	-	-	1	-	12	3	1	1	1	2	1	2	-	-	3	6	-	5
Ö.8.	-	-	4	-	21	4	-	-	-	-	3	5	1	-	6	4	-	4
Ö.9.	-	-	1	1	5	6	-	-	-	-	-	-	-	1	7	4	-	1
Ö.10.	5	3	1	-	10	4	5	2	-	2	4	6	-	-	4	2	1	8
Top.	9	6	10	4	119	35	10	13	5	19	33	41	8	2	37	61	2	41

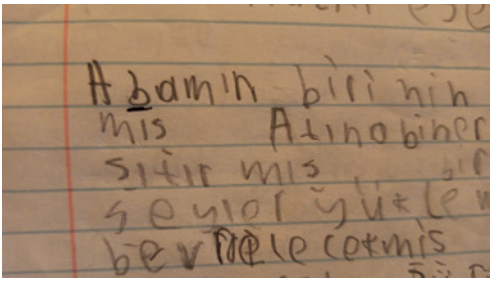
Tablo-1 incelendiğinde dikte metinlerde disgrafi (yazma güçlüğü) sorunu yaşayan öğrencilere özgü yazma hataları görülmektedir. Disgrafili öğrencile-

rin dikte metinlerde iki kelimeden oluşan binişiklik hatasını en fazla yaptıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin bu hatayı dört dikte metininin toplamında 119 kez tekrar ettiği görülmektedir. Ö2. Olarak kodlanan öğrencinin İki kelime binişiklik hatasını toplamda 25 kez tekrarla en çok bu hatayı yapan öğrenci olduğu belirlenmiştir.



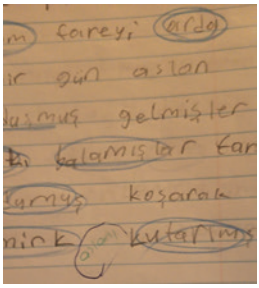
Örnek iki kelime binişiklik yazma hatası

Frekansı en yüksek ikinci hata harf değiştirme hatasıdır. Öğrencilerin bu hatayı toplamda 61 kez tekrar ettiği görülmektedir. Ö1. Olarak kodlanan öğrencinin harf değiştirme hatasını toplamda 12 kez tekrar ederek harf değiştirme hatasını en çok yapan öğrenci olduğu belirlenmiştir. Disgrafili öğrencilerin dikte metinlerde en çok b-d, m-n, z-s, p-b ve t-d harflerini karıştırdıkları tespit edilmiştir.

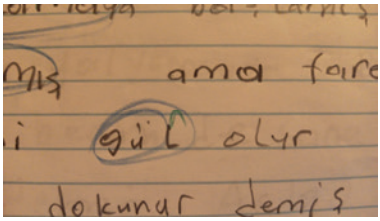


Örnek harf değiştirme hatası

Kelime eksiltme ve kelimenin anlamını değiştirecek şekilde harf değiştirme veya kelimenin çoğunluğunu değiştirme en çok yapılan diğer hatalardır.

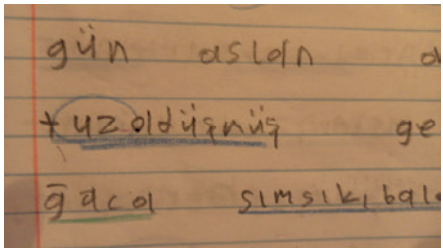


Örnek elime eklsitme hatası

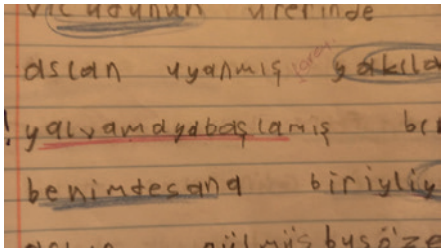


Örnek kelimenin anlamını değiştirme hatası

Disgrafili öğrencilerin en az harf ayırma ve kelimenin veya harfin yerini değiştirme hatası yapmışlardır.

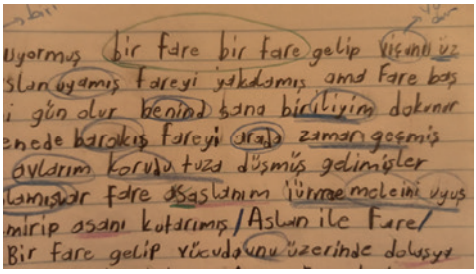


Örnek harf ayırma hatası



Örnek kelimenin yerini değiştirme hatası

Öğrencilerin en az yaptıkları başka bir hata ise kelime topluluğunu mükerrer yazma hatasıdır. Öğrenciler bu hatayı toplamda dört kez tekrar etmişlerdir.



Örnek kelime topluluğu mükerrer yazma hatası

3.2. İlkokul Üçüncü Sınıfta Öğrenim Gören Disgarafili (Yazma Güçlüğü) Öğrencilerin Kopya Metinlerindeki Yazım Yanlışlarına İlişkin Bulgular

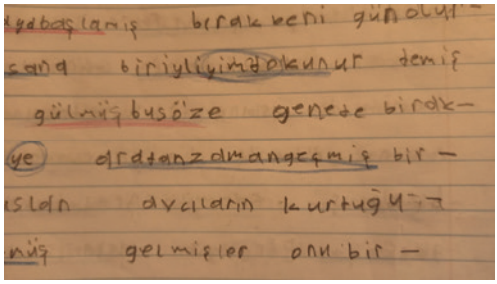
Disgirafili öğrencilerin dört kopya metin yazıları analiz edilmiş ve elde edilen toplam hata bulguları tablo-3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Kopya metinlerde disgrafili öğrencilerin yazma hataları

	Mükerrer yazma				Binişiklik			Ekleme			Eksiltme			Ayırma		Değiştirme		
Öğrenci	Harf	Hece	Kelime	Kelime topluluğu	2 kelime	3 kelime	4 ve daha fazla kelime	Hece	Metinde olmayan kelime	Anlamı olmayan kelime	Hece	Kelime	Kelime topluluğu	Harf	hece	Harf	Yer değiştirme	Kelimenin anlamını değiştirme
Ö.1.	-	-	-	-	12	11	3	-	-	-	1	3	-	2	2	2	-	-
Ö.2.	-	-	-	-	16	4	-	-	1	1	4	2	-	-	3	11	2	5
Ö.3	-	-	-	-	4	3	3	-	-	-	2	1	-	-	-	3	-	2
Ö.4.	1	1	-	2	5	1	-	1	-	7	-	4	5	-	1	4	1	3
Ö.5.	-	-	1	2	-	-	-	-	-	1	-	7	3	6	3	4	1	3
Ö.6.	-	-	2	-	12	1	2	-	-	1	1	1	4	-	1	-	-	-
Ö.7.	-	-	1	-	6	2	-	-	-	-	2	1	-	-	4	3	-	4
Ö.8.	2	-	1	-	8	3	-	-	1	-		6		-	-	8	-	1
Ö.9.	-	1	-	-	3	3	-	-	-	-	-	3	-	-	-	5	-	-
Ö.10.	-	-	-	-	6	3	3	-	-	-	-	-	2	-	1	4	-	4
Top.	3	2	4	4	72	31	11	1	2	10	10	28	14	8	15	44	4	22

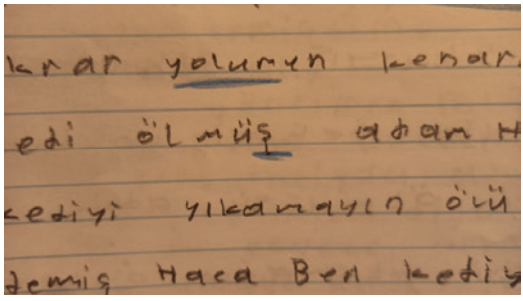
Tablo-3 incelendiğinde kopya metinlerde disgrafi (yazma güçlüğü) sorunu yaşayan öğrencilere özgü yazma hataları görülmektedir. Disgrafili öğrencilerin en çok iki kelime binişiklik hatası yaptıkları görülmektedir. Öğrenciler bu hatayı dört dikte metnin toplamında 72 kez tekrar ettikleri görülmektedir. Ö1. ve Ö6. Olarak kodlanan öğrencilerin İki kelime binişiklik hatasını toplamda 12 kez tekrar ederek bu hatayı en çok yapan öğrenciler olduğu belirlenmiştir. Frekansı en yüksek ikinci hata harf değiştirme hatasıdır. Öğren-

cilerin bu hatayı toplamda 44 kez tekrar ettikleri görülmektedir. Ö2. Olarak kodlanan öğrencinin harf değiştirme hatasını toplamda 11 kez tekrar ederek bu hatayı en çok yapan öğrenci olduğu belirlenmiştir. Disgrafili öğrencilerin kopya metinlerde en çok b-d, z-s, p-b, p-t ve t-d harflerini karıştırdıkları tespit edilmiştir. Üç kelimeyi binişiklik hatası en çok yapılan diğer hatadır.



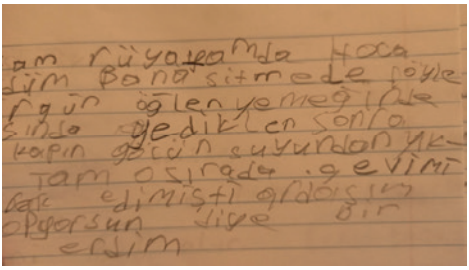
Örnek üç kelimeyi binişiklik hatası

Disgrafili öğrencilerin en az hece ekleme hatası yaptıkları görülmektedir.

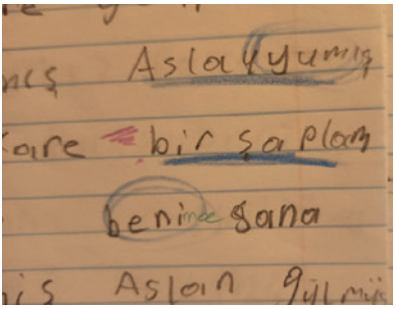


Örnek hece ekleme hatası

Frekansı en düşük olan bir diğer hatalar ise hece mükerrerliği ve metinde olmayan kelime ekleme hataları olduğu görülmektedir. Öğrenciler bu hataları dört kopya metnin de toplam birer kez tekrar ettikleri belirlenmiştir.



Örnek heceyi mükerrer yazma hatası



Örnek metinde olmayan ve anlamı olamayan kelime ekleme hatası

4. Sonuç ve Tartışma

Dikte metin çalışmasında disgrafili öğrencilere özgü mükerrer yazma, binişiklik, ekleme, eksiltme, ayırma ve değişitirme yazma hatalarınınn yapıldığı belirlenmiştir. Erden, Kurdoğlu ve Uslu (2002) tarafından yapılan çalışmada da birleşik yazma, hece ayırma sözlük ekleme ve sözcüğü yanlış yazma hatalarının tespit edildiği görülmüştür. Ancak yapılan birleşik yazma ve ayırarak yazmanın tanımaları aynı olsa da kapsam alanları farklı olduğu için hata isimleri olarak farklı isimlendirmeler yapılmıştır. İki kelimeyi birleşik yazmakta ziyade iki kelimeden fazla kelimelerin de binişik yazıldığı görüldüğü için birleşik yazma, binişik yazma olarak isimlendirilmiştir. Ayırarak yazmanın ise sadece heceleri ayırmak olmadığı, harflerinde ayrılarak yazılabildiği görülmüştür. Bu yüzden hece ayırma yerinne ayırarak yazma ifadesi kullanılmıştır. Ayrıca mükerrer yazma tanımına hiçbir çalışmada rastlanılmamıştır. Disgrafili öğrenciler harf, hece, kelime ve kelime toplulıuğunu mükerrer yazmaktadır. Öğrenciler en çok kelime ve harfi mükerrer yazma hatası yaptıkları tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarımda sorun yaşamalarından kaynaklanabilir. Rack (2017) tarafından yapılan çalışmada disleksili (okuma güçlüğü) öğrencilerin kısa süreli belleklerinin zayıf olduğu bulunmuştur. Disleksi ve disgrafi öğrenme güçlüğünün alt grupları olduğu için disgrafili öğrencilerinde kısa süreli beleklerinin zayıf olduğu düşünülmektedir. Binişiklik hatası olarak ise disgrafili

öğrencilerin en fazla yaptıkları hata iki kelimeyi birbirine binişik yazma hatası olduğu tespit edilmiştir. Disgrafili öğrenciler arada hiç boşluk bırakmadan üç ve daha fazla kelimeyi binişik yazabilmektedir. Bu durum disgrafili öğrencilerin dikkat ve odaklanma alanında yetersizlik yaşamalarından kaynaklanabilir. Korkmazlar (2016:111) öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dikkat, hafıza ve odanlanma problemleri yaşayabileceğini belirtmiştir. Ekleme hatalarında öğrencilerin harf yada hece değiştirerek anlamı olmayan kelime üretmesinin en fazla yapılan yazma hatası olduğu tespit edilmiştir. Başar, Karasu ve Şener (2016) çalışmasında bu olayı tasarlama olarak tanımlamıştır. Disgrafili öğrenciler işitsel algıda ki yetersizlikten dolayı anlayamadıkları kelimeleri ekleme olarak tasarladıkları söylenebilir. Eksiltme hatasında ise öğrenciler en fazla kelime eksiltme hatası yapmaktadır. Disgrafili öğrencilerin algılamadıkları kelimeleri eksilterek yazmış olabilecekleri düşünülmektedir.

Ayırma hatasında öğrenciler kelimeyi hecesinden ayırarak sanki iki yada üç farklı kelimeymiş gibi yazdıkları ve/veya kelimede ki harfleri ayırarak yazdıkları tespit edilmiştir. Bu durumun disgrafili öğrencilerin bütünü algılayamama sorunundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Değiştirme hatasında ise öğrenciler harf değiştirme ve kelimenin anlamını değiştirecek şekilde harf değiştirme hatası yapmaktadırlar. Disgrafili öğrencilerin en çok b-d, m-n, z-s, p-b ve t-d harflerini karıştırdıkları tespit edilmiştir. Kelimenin anlamını değiştirecek şekilde harf değitirme hatasının ise hece ve ses olarak benzer kelimelerde yapıldığı görülmüştür. Bu durumun da disgrafili öğrencilerin görsel ve işitsel algıda yaşadıkları sorundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Disgrafili öğrencilerin kopya metinleri yazmada dikte metinleri yazmaya göre daha az hata yaptıkları tespit edilmiştir. Ayrıca disgrafili öğrencilerin kopya metin yazarken daha çok zaman harcadıkları görülmüşütür. Kopya metinlerde yazma hatalarının daha az olmasının hem daha çok zaman ayırdıklarından hem de metinleri görsel olarak gördüklerinden kaynaklağı düşünülmektedir. Kopya metinlerde de dikte metinlerde olduğu gibi öğrenciler en fazla iki kelimeyi birbirine biniştirerek yazma hatası yaptıkları tespit edilmiştir. Binişik yazma hatasının disgrafili öğrencilerin en fazla yaptıkları yazma hatası olduğu söylenebilir. Kopya metinlerde en fazla yapılan ikinci hatanın ise harf değiştirme hatası olduğu görülmüştür. Disgrafili öğrencilerin kopya metinlerde en çok t-d, b-d, p-b ve s-z harflrini karıştırdığı tespit edilmiştir. Kopya metinlerde kelime eksiltme yine disgrafili öğrencilerin en fazla yaptıkları yazma hatası

olduğu tespit edilmiştir. Bu durum disgrafili öğrencilerin görsel ve işitsel algıda ki yetersizlik yaşamalarından kaynaklanabilir. Bender (2012) öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin görsel algı, işitsel algı ve dokunsal algıda sorun yaşayabileceğini belirtmiştir. Disgrafili öğrencilerin dikte metinlerde daha fazla yazma hatası yaparken kopya metinlerde daha az yazma hatası yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler:

Araştırma sonuçlarına yönelik

1. Öğretmenlere disgrafi farkındalığı eğitimi verilebilir.
2. Disgrafili öğrencilere başlangıç sürecinde çok heceli kelimeler yazdırılmamalıdır. Hece sayısı kademeli olarak arttırılmalıdır.
3. Disgrafili öğrencilere kopyalama metin ağırlıklı çalışma yapılabilir.

Araştırmacılara yönelik

1. Bu çalışma ilkokul 3. Sınıflarda yapılmıştır. Farklı sınıf düzeylerinde gerçekleştirilebilir.
2. Çalışma farklı yöntemlerle gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

AKYOL, H., ve ÖZDEMİR, E. Ç. (2018). Bitişik eğik yazı becerilerinin geliştirilmesi: ilkokul üçüncü sınıf örneği. *Turkish Studies*, *13*(4), 299-320.

ALTUN, T., Uzuner, F G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine ilişkin görüşleri *International Journal Of Social Science*, 44, 33-49.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION.(1993). DSM-IV draft criteria. Washington: American Psychiatric Pub.

AMERİKAN PSİKİYATRİ BİRLİĞİ.(2014). Ruhsal bozuklukların tanısal ve sayımsal elkitabı, Beşinci Baskı (Dsm-5), Tanı ölçütleri başvuru elkitabı. (Çev. E. Köroğlu). Hekimler Yayın Birliği: Ankara.

ARSLAN, D., Bağcı, H. (2017). İlköğretim öğrencilerinin (2.-7. sınıf) yazı hızı: Kesit çalışması·. *Journal of International Social Research*, *10*(50).

ASFUROĞLU, B. Ö., Fidan, S. T. (2016). Özgül öğrenme güçlüğü. *Osmangazi Tıp Dergisi*, *38*(1), 49-54.

AYDIN, O.,, Cavkaytar, A. (2018). Yazma güçlüğü görülen öğrencilerin el yazısı okunaklık düzeylerinin arttırılmasında ipucunun giderek artırılması uygulamasıyla sunulan öğretimin etkililiği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *36*, 1-23.

BAŞAR, M., Göncü, A. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle ilgili kavram yanılgılarının giderilmesinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi, *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi,* 33 (1)185-206

BAŞAR, M., Karasu, M., Şener, N. (2016). Ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazı ile uygulamalı ilk okuma yazma öğretimi. İstanbul: Altın Kitaplar.

BAŞAR, M., Batur, Z. (2018). Examination of the students' mistakes of oral reading. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *11*(2), 181-189.

BENDER, W. N. (2012). *Differentiating instruction for students with learning disabilities: New best practices for general and special educators*. Corwin Press.

DİSGRAFİ MERKEZİ, http://disleksi.com.tr/disgrafi-yazma-guclugu/ adresinden 10.03.2010 tarihinde alınmıştır.

DOHLA, D., & Heim, S. (2016). Developmental dyslexia and dysgraphia: What can we learn from the one about the other?. *Frontiers in psychology*, *6*, 2045.

DOHLA, D., Willmes, K., & Heim, S. (2018). Cognitive profiles of developmental dysgraphia. *Frontiers in psychology*, *9*, 2006.

DURAN, E., Karataş, A. (2019). Elimination of writing difficulty in primary school: An action research. *International Journal Of Progressive Education*, *15*(5).

EKİZ, D. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri. 4. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

ERDEN, G., Kurdoğlu, F., Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarina devam eden türk çocuklarinin sinif düzeylerine göre okuma hizi ve yazim hatalari normlarinin geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*. 13 (1) 5-13

ESEN, A. ve Çiftçi, İ. (2000). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme yetersizliği ile ilgili bilgilerinin belirlenmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 8,1-6

HEPNER, C., McCloskey, M., & Rapp, B. (2017). Do reading and spelling share orthographic representations? Evidence from developmental dysgraphia. *Cognitive neuropsychology*, *34*(3-4), 119-143.

KARAKAYA, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğen (Ed.), Bilimsel araştırma yöntemleri (S. 55-84). Ankara: Anı Yayıncılık.

KORKMAZLAR, Ü. (2016). Öğrenme bozukluğu ve özel eğitim. (Editör: Kulaksızoğlu, A.). Farklı gelişen çocuklar. Ankara: Nobel Yayıncılık.

KUŞDEMİR, 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.

MEGEP (2014), Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi, Http: // Www .M egep . M e b .Gov. Tr/ Mte_ Program_ Modul/Moduller_ Pdf/%C3%96%C4%9frenme%20g%C3% Bc% C3% A7l%C3%Bc%C4%9f%C3%Bc.Pdf adresinden 09.03.2020 tarihinde alınmıştır.

MEHTA, P. P., & Nandgaonkar, H. P. (2019). Visual-perceptual training for handwriting legibility and speed in children with handwriting difficulties: A single-arm interventional study. *The Indian Journal of Occupational Therapy*, *51*(1), 14.

MERRIAM, S. B. (2013). Nitel araştırma, Çeviri Ed. Selahattin Turan, Ankara: Nobel.

MILES, M. B., & Huberman, A. M. (1994).Qualitative data analysis: an expanded source book. (2nd Edition). Calif. : Sage Publications

ONG, L. H., Soh, S. K., Ho, S. J., & Yeong, M. Y. M. (2019). Primary-school teachers' expectations of handwriting skills in primary-school children. *American Journal of Occupational Therapy*, *73*(4_Supplement_1), 7311505212p1-7311505212p1.

RACK, J. P.(2017) dyslexia: the phonological deficit hypothesis (Fawcett,A.,Nicolson R, Edit) Diyslexia and childiren, Roudledge, taylorfrançis.com adresinden 23.02.2020 tarihinde alınmıştır.

RAPP, B., Purcell, J., Hillis, A. E., Capasso, R., & Miceli, G. (2016). Neural bases of orthographic long-term memory and working memory in dysgraphia. *Brain*, *139*(2), 588-604.

RAZON, N. (2007). Okuma güçlükleri, www.aku.egitim.tr adresinden 08.03.2020 tarihinde alınmıştır.

TEDMEM (2019). TALIS 2018 raporu, Editör: Emin Karip, Analiz Dizisi.

ULU, H. (2019). İlkokul Birinci Sınıf öğrencilerinin dik temel yazılarının okunaklılık ve yazım hataları açısından incelenmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, *5*(2), 195-211.

YANGIN, S. , Yangın, N. , Önder, V., Şavlığ, A. (2016). Sınıf öğretmeni adayları ve öğretim elemanlarının çeşitli öğrenme güçlüklerine yönelik farkındalıkları, *Education Sciences, (Nwseas)* 11 (4) 243-266

YILDIRIM, A., Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

View publication stats