



İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Performanslarının Organizasyon Becerileri ve El Yazısı Yeterliliğiyle Açıklanması: Bir Yapısal Eşitlik Modeli

Mustafa Yıldız ¹, Ayşe Dilek Yekeler ²

Öz

Organizasyon becerileri bireylerin günlük yaşamlarında uygun yer ve zaman içinde davranışlarını düzenleyerek plan yapma becerileri olarak ifade edilebilir. Öğrencilerin okulda ve okul dışında sorumlu oldukları kimi davranışları yerine getirmeleri için organizasyon becerilerine ihtiyaçları vardır. Öğrencilerin planlama yapmalarını gerektiren bu sorumluluklar yazma etkinliklerinden, eşyalarını düzenlemeye, vaktini uygun şekilde planlamadan farklı etkinlik tarihlerini bilmeye kadar pek çok bilişsel ve psikomotor bilinçli eylemi kapsar. Bu araştırmanın amacı organizasyon becerileri ve el yazısı yeterliliğinin yazma performansındaki rolünü araştırmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu 114 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma kapsamında, Lifshitz ve Josman (2006) tarafından geliştirilen Organizasyon Becerileri Ölçeği (Questionnaire for Assessing the Students Organizational Abilities (QASOAT)) ile Rosenblum (2008) tarafından geliştirilen El Yazısı Yeterliliği Değerlendirme Ölçeği (Handwriting Proficiency Screening Questionnaire), Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Öğrencilerin yazma performanslarını değerlendirmek için öğrencilere bilgi verici ve hikâye edici metinler yazdırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin organizasyon becerileri, el yazısı yeterliliği ve yazma performansları arasında anlamlı ilişkiler vardır. Araştırma kapsamında geliştirilen YEM modelinin test edilmesi sonucunda organizasyon becerileri ve el yazısı yeterliliğinin yazma performansını % 45 düzeyinde açıkladığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler

Organizasyon becerileri
El yazısı yeterliliği
Yazma performansı
İlkokul öğrencileri

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 27.02.2017
Kabul Tarihi: 24.08.2017
Elektronik Yayın Tarihi: 05.11.2017

DOI: 10.15390/EB.2017.7172

¹ Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, mustafa@gazi.edu.tr

² Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, dilekyekeler@gmail.com

Giriş

Öğrencilerin günlük yaşamlarında ve okulda planlama yapmaları ve yürütücü işlevlerinin farkında olmaları son yıllarda araştırmalarda üzerinde durulan önemli bir tartışma konusu olmuştur. Yürütücü işlevler ile öğrenme ve davranış arasındaki ilişkiler incelenmiştir (McCloskey, Perkins ve Van Diviner, 2008). Yürütücü işlevlerden biri olan organizasyon becerilerinin hayatın her alanında önemli ve yazma performansı ile da ilişkili olduğu belirlenmiştir (May-Benson, Ingolia ve Koomar, 2002; Godefroy, 2003). Bu araştırmada yapısal bir model aracılığıyla organizasyon becerileri ve el yazısı yeterliliğinin yazma performansındaki rolü açıklanmaya çalışılmaktadır. Araştırmada ele alınan değişkenler, değişkenlerin birbiriyle ilişkileri ve bu ilişkilere temel olan kuramsal çerçevede aşağıda detaylı biçimde tanıtılmaktadır.

Organizasyon Becerileri

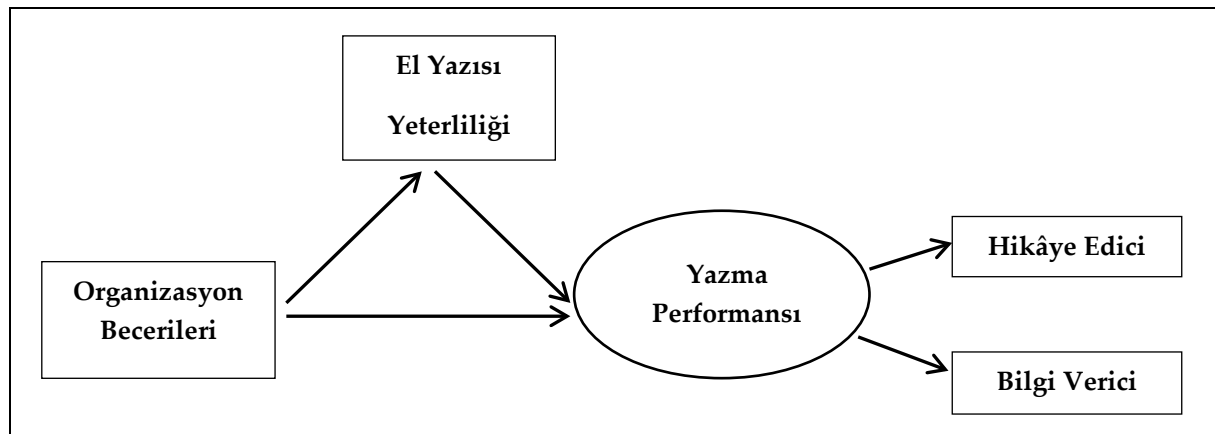
Bireylerin yaşamlarında davranışlarını önceden planlamaları gerekir. Bilişsel veya psikomotor olarak davranışlar/eylemler organizasyon becerisine ihtiyaç duyarlar. Organizasyon becerileri, günlük performanslarımızın gerçekleştirilmesi için gerekli olan anlamlı, organize edilmiş, stratejik ve amaca yönelik eylemlere rehberlik eden yürütme fonksiyonlarını ifade eder (Rosenblum, Aloni ve Josman, 2010). Kişinin öğrenme yollarının farkında olması, düşünce ve davranışlarını kontrol edebilmesi, kendini planlama, düzenleme ve değerlendirme yapması yürütücü fonksiyonları ile ilgili üst bilişsel farkındalığıdır. Üst bilişsel farkındalık ile ilgili bu etkinlikler teorik modellerde üstünde önemle durulan günlük yaşamı düzenlemeye yardımcı olan becerilerdir (Godefroy, 2003). Çünkü üst biliş; bilişsel eylemlerin amaçlı olarak kontrol edilmesi demektir ve öğrenmeyi izleme, kontrol etme ve değerlendirme süreçlerini içerir (Brown, 1980; Çakıroğlu, 2007, s. 23). Arnodottir (1990) organizasyon becerilerini, insanların olayları doğru sırada uygun zamanda ve yerde gerçekleştirmek için düşüncelerini organize etme becerisi olarak tanımlamaktadır. Temple (1997) ise organizasyon becerilerini, amaçları ve hedefleri uygulamak için uygun zaman ve yer içerisinde davranışları organize etme ve önceden plan yapma yeteneği olarak tanımlamaktadır (aktaran Rosenblum vd., 2010). Karar verme, karar alma, öz bakım, kendi kendini yönetme, hedef belirleme ve ulaşmaya çalışma, bağımsızlık, risk alma ve güvenlik becerileri ile bireyler yaşamları boyunca iç içedir ve bu beceriler farklı alanlarda bireylerin performanslarını etkiler. Diğer bir ifade ile organizasyon becerileri, eşyaların kolayca bulunabilecek bir yere yerleştirilmesi ve eylemleri sınırlı zaman dilimleri içinde gerçekleştirmek için planlama ve düzenleme yeteneğini ifade eder (Lifshitz, Josman ve Tirosh, 2012).

Organizasyon Becerileri ve Yazma İlişkisi

Organizasyon becerileri günlük yaşamda önemli bir etkiye sahiptir ve olaylara doğru zamanda başlamaya, onlara uygun sıklıkta performans göstermeye, istenmeyen ve bozuk davranışlar olmadan görevleri gerekli zamanda tamamlamaya etki eder (Arnodottir, 1990; aktaran Rosenblum vd., 2010). Bu görevlerden bir tanesi de öğrencilerin okulda ve okul dışında organize etmeleri gereken motor becerilerden biri olan el yazısıdır. Yazı, bir harfin, kelimenin veya cümlenin psikomotor üretimi olan önemli bir iletişim aracıdır. Çünkü bilişsel, kinestetik ve algısal motor bileşenlerden oluşan karmaşık bir etkinliktir (Engel-Yeger, Nagauker-Yanuv ve Rosenblum, 2009). Araştırmalar öğrencilerin %10-%34'lük bir oranının okul çalışmalarının gerektirdiği el yazısı yeterliliğine sahip olmadıklarını göstermiş ve yazma gücünü çektiklerini belirtmiştir (Smits-Engelsman, Niemeijer ve Van Galen, 2001; aktaran Yıldız, 2013). Disgrafili olarak adlandırılan bu öğrencilerin evde el yazısı ile ilgili ödevlerini yaparken uzun zaman harcadıkları, genelde ev ödevleri ile ilgili hayal kırıklığı yaşadıkları veya yazmak için tahtadan yazılanları kopyalamada zorluk çektikleri tespit edilmiştir (Sovik, Arntzen ve Karlsdottir, 1993). Bununla birlikte öğrencilerin okul, ev ve diğer sosyal ortamlarda motor performans gerektiren günlük işlerdeki yeteneklerinin ölçülen zekâ düzeyi ve yaşından aşağı olması gelişimsel koordinasyon bozukluğu (GKB) olarak tanımlanmaktadır. Gelişimsel koordinasyon bozukluğu olan öğrencilerin el yazısı yeterlilikleri ile birlikte öz bakım becerilerinde, evdeki görev ve etkinliklerde, spor faaliyetlerinde ve farklı okul çalışmalarında güçlük yaşadıkları ve daha fazla zamana ihtiyaç duydukları belirtilmektedir (Yıldız, 2013).

Rosenblum ve diğerleri (2010), 30 disgrafili, 28 yeterli el yazısı becerisine sahip 7-8 yaşlarındaki toplam 58 erkek öğrenci ile yaptıkları çalışmada, el yazısı yeterliliği ile organizasyon becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma sonuçları öğrencilerin günlük yaşamdaki organizasyon becerileri ile el yazısı yeterlilikleri arasında bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Smits-Engelsman ve diğerleri (2001), yaptıkları çalışma sonucunda ciddi el yazısı problemine sahip öğrencilerin motor becerilerde de sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu öğrencilerin yazma güçlükleri, kompozisyon yazma kalitesini ve akıcılığını da etkilemektedir (Berninger ve Graham, 1998). Çünkü yazıda harflerin oluşturulmasından dolayı yaşanan sıkıntılar yüzünden yazma konusu hakkında düşünmek ve yazma içeriğinin planlanması geri planda kalmaktadır (Graham, Struck, Santoro ve Berninger, 2006). Araştırmalar yazmanın mekanik yönü olan harflerin üretilmesi aşamasına ayrılan zaman ile içeriğine ayrılan zamanın ters orantılı olduğu yönündedir. Öğrenciler ister herhangi bir konu hakkında okuyucuyu bilgilendiren yazılar yazsın ister herhangi bir olayı hikâye unsurlarını kullanarak anlatsınlar uygun performans göstermeleri için planlama yapmaları gerekmektedir. Koutsoftas ve Gray (2012) öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin bilgi verici ve hikâye edici türde yazı örneklerini analitik ve holistik rubrik kullanarak karşılaştırmışlardır. Çalışma sonucunda hikâye edici türde daha belirgin bir farklılık olmasıyla birlikte öğrencilerin yazılarında gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğunu belirtmişlerdir. Nelson ve Van Meter (2007) öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin bilgi verici ve hikâye edici türde güçlük yaşamayan öğrencilere göre daha fazla dilbilgisi ve yazım hataları yaptıklarını ifade etmişlerdir. Scott ve Windsor'a (2000) göre öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için açıklayıcı yazmak son derece zor ve yazıları akranlarına göre daha kısa ve hatalı ayrıca daha az akıcıdır.

Organizasyon becerilerinin günlük yaşamdaki etkilerine ve onların akademik performansla ilişkisine rağmen (Levin, 1994), literatürde bu konuyla ilgili az sayıda çalışma bulunmaktadır. Rosenblum ve diğerleri (2010) öğrencilerin yazma performansı ve organizasyon becerileri arasındaki ilişkilere dair fikir edinmek için daha fazla araştırma yapılmasının gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Daha önce yapılan çalışmaların yazma güçlüğü ya da yetersizliği olan öğrenciler üzerinde gerçekleştirildiği göz önüne alındığında normal gelişim gösteren öğrencilerde bu ilişkilerin nasıl olduğu merak konusudur. Bu sebeple bu çalışmada ilkökul öğrencilerinin yazma performansları üzerinde organizasyon becerilerinin ve el yazısı yeterliliklerinin etkisi araştırılmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda geliştirilen yapısal modelde aşağıdaki hipotezler test edilmeye çalışılmıştır.



Şekil 1. Teorik Model

H₁: İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin organizasyon becerileri öğrencilerin el yazısı yeterliliklerini doğrudan etkilemektedir.

H₂: İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin el yazısı yeterlilikleri öğrencilerin yazma performanslarını doğrudan etkilemektedir.

H₃: İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin organizasyon becerilerinin öğrencilerin yazma performanslarına etkisinde el yazısı yeterliliğinin aracılık rolü (mediation role) anlamlıdır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada ilkökul öğrencilerinin hikâye edici ve bilgi verici metin yazma performanslarında organizasyon becerileri ve el yazısı yeterliliklerinin etkisi ve bunlar arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu sebeple araştırma, karşılaştırma ve korelasyon türünde tarama yapmaya imkân tanıyan ilişkisel tarama modeli kapsamında yürütülmüştür. Bu model iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin derecesini belirlemeyi amaçlar (Karasar, 2012, s. 81). Araştırmanın odaklandığı nokta değişkenler arasındaki ilişkililerdir. Bu sebeple araştırmanın amacına ulaşabilmek ve oluşturulan hipotezleri test edebilmek için bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki nedensel ilişkileri test etmeyi amaçlayan bir Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) geliştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Giresun ilinde bir devlet ilkokulunda 2016 yılının güz döneminde 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 114 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde araştırmanın amacına bağlı olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örneklemeden faydalanılmıştır. Bu örnekleme yönteminin seçilmesinde, şehir merkezinde, orta sosyoekonomik düzey öğrencilerin öğrenim gördüğü bir devlet okulunun araştırmanın amaçları için daha uygun olacağı fikri etkili olmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde öğrencilerin yaklaşık %54' ünün (n=62) kız, %46'sının ise (n=52) erkek olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin organizasyon becerilerini ölçmek için Organizasyon Becerileri Ölçeği-Öğretmen Formu, el yazısı yeterliliklerini ölçmek için Öğretmenler için El Yazısı Yeterliliği Ölçeği, yazma performanslarını ölçmek için ise 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği ve Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği ile veri toplanmıştır.

Organizasyon Becerileri Ölçeği-Öğretmen Formu

Araştırmada organizasyon becerileri gözlenen değişken olarak ele alınmıştır. Bu beceriyi ölçmek için kullanılan "Organizasyon Becerilerini Değerlendirme Ölçeği" Lifshitz ve Josman (2006) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinal formu İbranice yazıldığı için araştırmacılar tarafından İngilizceye çevirisi talep edilmiştir. Öncelikle Dr. Lifshitz çalışma arkadaşlarından oluşan bir ekipten destek alarak ölçeğin İngilizce versiyonunu hazırlayıp göndermiştir. Ardından ölçeğin İngilizce versiyonu iki dil uzmanı çevirmen tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Ölçeğin çevrilmiş hali üzerinde dört tane alan uzmanı görüşme yaparak ölçeğe dilsel olarak son şeklini vermiştir. Dilsel eşdeğerlik çalışmalarının ardından geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçek uyarlama çalışmaları için veriler 2015 yılının bahar döneminde 8-12 yaşlarında 141 ilkökul öğrencisinden elde edilmiştir. Formlar 25 öğretmen tarafından öğrencileri için doldurulmuştur. Öğretmenler için 21 maddeden oluşan formdaki puan değerleri; hiçbir zaman (0) , nadiren (1) , genellikle (2) ve her zaman (3) şeklindedir.

Geçerlik. Organizasyon Becerileri Ölçeğinin yapı geçerliğini sağlamak, gözlenen değişkenlerin hangi faktörler altında toplandığını ve faktörlerin açıkladığı varyans oranını tespit etmek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA sonucunda ölçekteki maddelerin tek faktörde toplandığı görülmüş ve KMO değeri .90 bulunmuştur. KMO testinden elde edilen değer 1'e yaklaştıkça mükemmel, 0,50'nin altında ise kabul edilemezdir (Tavşancıl, 2002). Bulunan bu KMO değeri, örneklemin faktör analizi için oldukça yeterli olduğunu işaret etmektedir. Ayrıca Bartlett's küresellik testi sonucunun (sig.= .000) anlamlı olması (p<.05) değişkenler arası ilişkilerin oluşturduğu matrisin faktör analizi için anlamlı olduğunu göstermiştir.

Yapılan temel bileşenler analizinde özdeğeri 1'den büyük 3 faktör olduğu, maddelerin büyük çoğunluğunun 1. faktörde kümelendiği 2 ve 3. faktörde madde sayısının az olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin orijinalinin de tek faktör olması dikkate alınarak öz değer 2 olarak işaretlenmiş ve analiz yenilenmiştir. Böylece ölçeğin tek faktörde toplanması sağlanmıştır. Bu durumun sonunda öz değeri 11,33 ve açıkladığı toplam varyans %53,92 olan 21 maddeden oluşan tek faktörlü bir ölçek formuna ulaşılmıştır. Ölçeğin madde faktör yükleri Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Organizasyon Becerileri Ölçeğine İlişkin AFA Sonuçları

Maddeler	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Faktör Yükleri
OOB1	2.54	.57	.69
OOB2	2.61	.54	.76
OOB3	2.58	.55	.73
OOB4	2.66	.55	.81
OOB5	2.65	.49	.77
OOB6	2.27	.69	.81
OOB7	2.35	.67	.81
OOB8	2.51	.64	.77
OOB9	2.40	.67	.72
OOB10	2.49	.63	.68
OOB11	2.33	.69	.73
OOB12	2.42	.67	.78
OOB13	2.82	.39	.52
OOB14	2.85	.36	.56
OOB15	2.47	.68	.86
OOB16	2.48	.64	.76
OOB17	2.73	.54	.71
OOB18	2.46	.69	.72
OOB19	2.51	.68	.72
OOB20	2.82	.42	.68
OOB21	2.76	.47	.65

Döndürülmüş bileşenler matrisi tablosu incelendiğinde tüm maddelerin tek faktör ile yüklendiği ve faktör yüklerinin .5 in üstünde olduğunu görülmektedir. Araştırmacı faktörlerin güçlü maddelerden oluşmasını istiyorsa yük değerlerinin en az .5 olmasını esas alabilir. Bu doğrultuda .5-.6 arası iyi, .6-.7 arası yüksek ve .7 ve üzeri faktör yükleri mükemmel olarak faktör yüklü olarak sınıflandırılabilir (Gürbüz ve Şahin, 2015, s.304). Sonuç olarak tek faktör ve 21 madden oluşan, iyi derecede yapı geçerliğine sahip bir ölçeğe ulaşılmıştır.

Güvenirlilik. Organizasyon Becerileri Ölçeğinin güvenirlik düzeyini belirlemek için, Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analiz işlemleri sonrasında öğrencilerin organizasyon becerilerine yönelik öğretmen formu için güvenirlik katsayısı .96 bulunmuştur. Bu katsayı, ölçekten elde edilen puanlar arasındaki iç tutarlığın oldukça yüksek olduğunu ve ölçümlerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Öğretmenler için El Yazısı Yeterliliği Ölçeği

Araştırmada el yazısı yeterliliği gözlenen değişken olarak ele alınmıştır. Bu beceriyi ölçmek için kullanılan "Öğretmenler için El Yazısı Yeterliliği Ölçeği" Rosenblum (2008) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinal formu İngilizcedir. Ölçek iki dil uzmanı çevirmen tarafından Türkçeye çevrilmiş ve ölçeğin çevrilmiş hali üzerinde dört tane alan uzmanı görüşme yaparak ölçeğe dilsel olarak son şeklini vermiştir. Dilsel eşdeğerlik çalışmalarının ardından geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçek uyarlama çalışmaları için veriler 2015 yılının bahar döneminde 8-12 yaşlarında 141 ilkökul öğrencisinden elde edilmiştir. Formlar 25 öğretmen tarafından öğrencileri için doldurulmuştur. Öğretmenler için 10 maddeden oluşan formdaki derecelendirme ifadeleri ve puan değerleri; hiç (0), çok az (1), bazen (2), sık sık (3) ve her zaman (4) şeklindedir.

Geçerlik. El Yazısı Yeterliliği Ölçeğinin yapı geçerliğini sağlamak, gözlenen değişkenlerin hangi faktörler altında toplandığını ve faktörlerin açıkladığı varyans oranını tespit etmek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA sonucunda ölçekteki maddelerin tek faktörde toplandığı görülmüş ve KMO değeri .825 bulunmuştur. Bulunan bu değer Tavşancıl'a (2002) göre örneklemin faktör analizi için oldukça yeterli olduğunu göstermektedir. Ayrıca Bartlett's küresellik testi

sonucunun (sig.= .000) anlamlı olması ($p<.05$) değişkenler arası ilişkilerin oluşturduğu matrisin faktör analizi için anlamlı olduğunu göstermiştir.

Yapılan temel bileşenler analizinde özdeğeri 1'den büyük 3 faktör olduğu, maddelerin büyük çoğunluğunun 1. faktörde kümelendiği 2 ve 3. faktörde madde sayısının az olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin orijinalinin de tek faktör olması dikkate alınarak öz değer 2 olarak işaretlenmiş ve analiz yenilenmiştir. Böylece ölçeğin tek faktörde toplanması sağlanmıştır. Bu durumun sonunda öz değeri 5,14 ve açıkladığı toplam varyans %51,41 olan 10 maddeden oluşan tek faktörlü bir ölçek formuna ulaşılmıştır. Ölçeğin madde faktör yükleri Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2. El Yazısı Yeterliliği Ölçeğine İlişkin AFA Sonuçları

Maddeler	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Faktör Yükleri
OEYY1	3.33	.82	.83
OEYY2	3.43	.72	.83
OEYY3	3.36	.79	.82
OEYY4	3.09	.79	.62
OEYY5	2.75	.79	.81
OEYY6	3.38	.93	.41
OEYY7	3.31	.81	.63
OEYY8	3.35	.89	.72
OEYY9	2.57	.96	.50
OEYY10	3.12	.92	.84

Döndürülmüş bileşenler matrisi tablosu incelendiğinde tüm maddelerin tek faktör ile yüklendiği ve faktör yüklerinin .4'ün üstünde olduğunu görülmektedir. Sonuç olarak tek faktör ve 10 madden oluşan, iyi derecede yapı geçerliğine sahip bir ölçeğe ulaşılmıştır.

Güvenirlilik. El Yazısı Yeterliliği Ölçeğinin güvenirlik düzeyini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analiz işlemleri sonrasında el yazısı yeterliliğine yönelik ölçeğin güvenirlik katsayısı .88 bulunmuştur. Bu katsayı, ölçekten elde edilen puanlar arasındaki iç tutarlığın oldukça yüksek olduğunu ve ölçümlerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Yazma Performansı

Yazma performansı örtük değişkeninin oluşturduğu gösterge değişkenler öğrencilerin hikâye edici metin yazma ve bilgi verici metin yazma performanslarıdır. Bu sebeple araştırmada öğrencilerin yazma performanslarını belirlemek için iki tür ölçek kullanılmıştır.

Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği: Hikâye elementlerini değerlendirme ölçeği Harris ve Graham (1996) tarafından geliştirilmiş, Coşkun (2005) tarafından Türkçe 'ye uyarlanmıştır. Ölçekte, hikâyeyi oluşturan 8 unsur belli puan aralıkları ile değerlendirilmiştir. Ölçeğe göre bir hikâyenin alabileceği en yüksek puan 19'dur. Ölçekte yer alan elementler ana karakter, mekân, zaman, başlatıcı olay, amaç, girişim, sonuç ve tepkidir. Puan aralıkları ise 0-4 arasında değişmektedir.

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği: Education Northwest (2006) tarafından 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli olarak geliştirilen ölçek Özkara (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçekte nitelikli bir yazıda olması gereken özellikler 7 başlık altında verilmiştir. Ölçekte yer alan başlıklar; fikirler, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla ve sunum şeklindedir. Öğrencilerden elde edilen ürünler. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme ölçeğinde bulunan özelliklere ait kriterler göz önünde bulundurularak iki araştırmacı tarafından 5- 3 ve 1 şeklinde puanlandırılarak hesaplanmıştır. Araştırmacılar ölçüm güvenirliğini sağlamak için hikâyelerin puanlanması sürecinde önce ayrı ayrı çalışıp bağımsız puanlama yapmışlar ardından puan uyumsuzluklarını gidermek için birlikte çalışmışlardır. Ölçeğe göre bir hikâyenin alabileceği en yüksek puan 35'dir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama süreci ölçek uyarılma ve esas uygulama olmak üzere iki aşamalıdır. İlk olarak ölçek uyarılma aşaması için 2014-2015 eğitim öğretim döneminin bahar yarıyılında araştırmacılar tarafından Giresun ilindeki bir devlet okulundan ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 141 öğrenciye ulaşılmıştır. Öğrencilerin organizasyon becerileri ve el yazısı yeterlilikleri ile ilgili ölçekleri doldurmaları için 25 öğretmen ile görüşülmüştür. Öğretmenlere çalışmanın amacı hakkında bilgi verilerek öğrencilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu aşamanın ardından ölçeklerin uyarlanmasıyla ilgili istatistiksel işlemler üzerinde çalışılmıştır. Böylece hem ölçeklerin Türkçe formları şekillenmiş hem de araştırmacılar ölçeklere aşinalık kazanmışlardır. Daha sonra esas uygulama için bir sonraki eğitim öğretim yılının (2015-2016) güz yarıyılında araştırmacılar tarafından model testine ilişkin veri toplama süreci başlatılmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra araştırmacılar ilgili sınıflarda öğretmenler ile görüşerek öğrencileri için organizasyon becerilerini değerlendirme ölçeğini ve el yazısı yeterliliği ölçeğini doldurmalarını istemişlerdir. Öğretmenlere hem ölçekler hakkında bilgi verilmiş hem de öğrencileri nasıl değerlendirmeleri gerektiği konusunda rehberlik edilmiştir. Ardından öğrencilerin yazma performanslarını belirlemek için iki ders saati süren yazma çalışmalarına geçilmiştir. Yazma çalışmaları veri toplanan sınıfların ders programları dikkate alınarak aralıklı olarak planlanmış farklı günlerde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde öncelikle öğrencilere çalışmanın amacından bahsedilmiş ve yazma etkinliği yapılacağına dair bilgi verilmiştir. İlk ders saatinde bilgi verici metin yazmaları için bir yazma formu verilerek, hoşlandıkları veya sevdikleri bir kişi, yer, eşya ya da herhangi bir nesneyi tanıtmaları istenmiştir. İkinci ders saatinde ise hikaye edici metin yazmaları için bir yazma formu verilerek, kendileri ile aynı yaşta olan bir kahramanın okulda geçen iyi veya kötü bir gününü anlatan hikaye yazmaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde istatistiksel işlemler için SPSS 16 ve AMOS programları kullanılmıştır. Öncelikle değişkenlere ait tanımlayıcı istatistikler hesaplanmış ardından değişkenler arasında ilişkilerin derecesinin ve yönünün belirlenmesi için korelasyon katsayısından faydalanılmıştır. Korelasyon katsayısı +1 ile -1 arasında değişen bir değer alır. Katsayı .30'dan küçükse ilişkinin zayıf, .30 ile .70 arasında ise orta düzeyde, .70'den büyükse yüksek düzeyde olduğu söylenebilir (Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk, 2007). Araştırmada ele alınan değişkenler arasındaki nedensel ilişkiler test edilmeye çalışılmıştır. Bu sebeple gözlenen ve örtük değişkenleri içeren modellerin test edilmesinde faktör analizi ve regresyon analizinin birleşmesinden oluşan istatistiksel analizlerden biri olan Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) kullanılmıştır (Gürbüz ve Şahin, 2015). Yapısal eşitlik modelleri ölçüm modelleri ve yapısal model olmak üzere iki temel yapıdan oluşmaktadır. Ölçüm modelleri örtük değişkenleri oluşturan yapılar, yapısal model ise örtük değişkenler arasındaki tüm ilişkiyi test eden büyük modeli ifade etmektedir (Byrne, 2010; aktaran Yıldız, 2013). Araştırmanın ölçme modelleri organizasyon becerileri, el yazısı yeterliliği ve yazma performansınıdır. Önce ölçme modellerinin geçerlilik analizleri yürütülmüş ardından yapısal model test edilmiştir. Yapılan analizlerde model için bazı uyum indeksleri kullanılmıştır. Bunlar içinde en sık kullanılanları Ki-Kare Uyum Testi, İyi Uyum İndeksi (GFI), Düzeltilmiş İyi Uyum İndeksi (AGFI), Ortalama Hataların Karekökü (RMR veya RMS) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü'dür (RMSEA) (Gülbahar ve Büyüköztürk, 2008). Bu kriterlerden χ^2/sd oranının ikinin altında olması çok iyi bir uyumu gösterirken, iki ile dört arasında olması kabul edilebilir uyumu göstermektedir. RMSEA değerinin .05'ten küçük olması çok iyi bir uyumu göstermektedir. Aynı şekilde GFI, CFI VE NFI değerlerinin .95'in üzerinde olması ve AGFI değerinin .90'ın üzerinde olması çok iyi bir uyumu göstermektedir (Şimşek, 2007). Modelin uyum düzeyini belirlemek için burada belirtilen Ki Kare Uyum İyi Uyum testi, RMSEA, GFI, AGFI, CFI, NFI değerleri dikkate alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın hipotezleri dikkate alınarak bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Bu sebeple değişkenlere ilişkin minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma değerleri ardından değişkenler arası ilişkileri gösteren korelasyon tablosu ve son olarak yapısal modelin analiz sonuçları paylaşılmıştır. Tablo 3 incelendiğinde değişkenlere ait ortalama değerleri, değişkenlerin ortalama değere göre ne kadar dağıldığını gösteren standart sapma değerleri, değişkenlere ait puanlardan alınan minimum ve maksimum değerler ile basıklık ve çarpıklık değerleri görülmektedir.

Tablo 3. Değişkenlere Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler	Minimum	Maksimum	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık
1. Organizasyon Becerileri	27.00	63.00	53.74	9.09	-.89	-.01
2. El Yazısı Yeterliliği	14.00	40.00	31.64	6.19	-.56	-.40
3. Hikâye Edici Türde Yazma	7.00	35.00	18.74	6.71	.22	.00
4. Bilgi Verici Türde Yazma	7.00	35.00	18.96	7.32	.27	-.34

Tablo 3'e göre öğrencilerin organizasyon becerilerine ait ortalama puanlarının 54, el yazısı yeterliliğine ilişkin ortalama puanlarının 32, hikâye edici türde metin yazma puanlarına ilişkin ortalamalarının 19 ve bilgi verici türe ait puan ortalamalarının 19 olduğu görülmektedir. Ayrıca değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olması verilerin normal dağılım gösterdiğine ilişkin önemli bir kanıt olarak görülebilir (Ak, 2008).

Tablo 4. Değişkenler Arasında İlişkiler

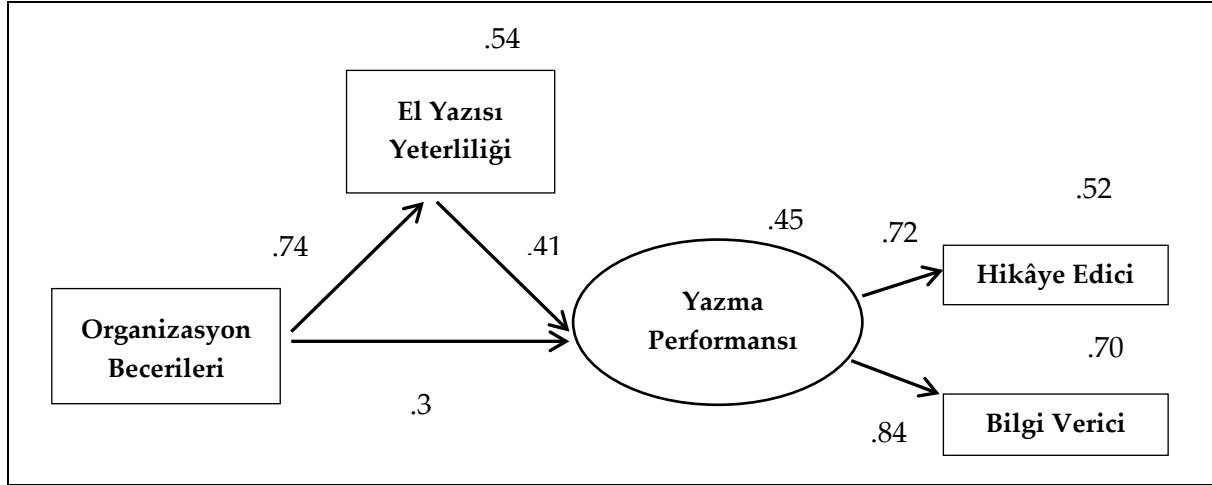
Değişkenler	1	2	3	4
1. Organizasyon Becerileri	1.00			
2. El Yazısı Yeterliliği	.73**	1.00		
3. Hikâye Edici Türde Yazma	.45**	.46**	1.00	
4. Bilgi Verici Türde Yazma	.51**	.54**	.60**	1.00

Değişkenler arası ilişkilerin incelendiği Tablo 4'e göre örtük değişkeni (yazma performansı) temsil eden gösterge değişkenlerin (hikâye edici tür ve bilgi verici tür), gözlenen değişkenlerin (organizasyon becerileri ve el yazısı yeterliliği) tamamı ile anlamlı düzeyde ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile öğrencilerin organizasyon becerileri, el yazısı yeterliliği ve hikâye edici ve bilgi verici türde yazma performansları arasında anlamlı ilişki vardır. Tablo 4 incelendiğinde, organizasyon becerileri ve el yazısı yeterlilikleri arasında pozitif yönlü ve kuvvetli ($r=.73$, $p<.01$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Yine tablo 4 incelendiğinde el yazısı yeterliliği ve hikâye yazma performansı arasında pozitif yönlü ve orta ($r=.46$, $p<.01$) bir ilişkinin olduğu; el yazısı yeterliliği ve bilgi verici yazma performansı arasında pozitif yönlü ve orta ($r=.54$, $p<.01$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Değişkenler arası ilişkiler genel olarak değerlendirildiğinde, YEM çalışmalarının birbiriyle ilişkili değişkenler temel varsayımının karşılandığı söylenebilir.

Yapısal Modelin Analizine Yönelik Bulgular

Yapısal modelin analizine ilişkin bulgular Şekil 2'de sunulmuştur. Modelin Yem sonuçları incelendiğinde organizasyon becerilerinin, el yazısı yeterliliği doğrudan ve anlamlı etkilediği görülmektedir ($\beta=.74$, $p<.01$). Böylelikle birinci araştırma hipotezi kabul edilmiştir. Şekle göre yine öğrencilerin el yazısı yeterliliklerinin, yazma performanslarını doğrudan ve anlamlı etkilediği görülmektedir ($\beta=.41$, $p<.01$). Bu nedenle ikinci araştırma hipotezi de kabul edilmiştir. Ayrıca, organizasyon becerilerinin yazma performansına olan etkisine el yazısı yeterliliğinin aracı değişken (mediator variable) olarak katkısı ($0.74 * 0.41$) 0.30 ($t_{(sobel)}=5.61$; $p<.01$) anlamlıdır. Böylelikle araştırmanın üçüncü hipotezi de doğrulanmış olmaktadır. Modele göre öğrencilerin organizasyon becerileri ve el yazısı yeterliliğinin yazma performanslarının %45'ini açıkladığı ve bu oranın oldukça yüksek olduğu söylenebilir ($p < .01$). Bu durum organizasyon becerilerinin ve el yazısı yeterliliğinin bilgi verici ve

hikaye edici türde yazma performanslarına etkisinin incelendiği yapısal modelin, yazma performansı değişkenindeki değişimi çok önemli oranda açıkladığını göstermektedir. Böylelikle araştırmanın üçüncü hipotezi de doğrulanmıştır. Modelin test edilmesi sonucunda modelin doğrulandığı ve uyum değerlerinin mükemmel olduğu belirlenmiştir ($\chi^2 / df = .07$. RMSEA=.000. GFI=1. AGFI=1. CFI=1. NFI=1).



Şekil 2. Hipotez Modelin YEM Sonuçları

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonuçları ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin organizasyon becerilerinin yazma performanslarını doğrudan ve el yazısı yeterliliği aracılığıyla dolaylı olarak etkilediğini göstermiştir. Bu bağlamda geliştirilen hipotezler doğrulanmıştır. Organizasyon becerilerinin el yazısı yeterliliği ve yazma performansını, el yazısı yeterliliğinin de yazma performansını doğrudan ve anlamlı etkilediği görülmüştür. Ayrıca el yazısı yeterliliğinin aracı değişken olarak yazma performansına anlamlı etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Organizasyon becerilerinin el yazısı yeterliliği ile birlikte yazma performansındaki varyansın % 45'ini açıkladığı belirlenmiştir. Bu bulgular organizasyon becerilerinin el yazısı yeterliliğiyle ilişkili olduğunu ortaya koyan pek çok araştırmayla (ör. Kohli, Malhotra, Mohanty, Khehra ve Kaur, 2005; Rosenblum vd., 2010) uyumludur. Diğer bir ifade ile öğrenciler eğer günlük yaşamın gerektirdiği üzerine düşen görevler ile ilgili dikkatli davranabiliyor, zamanını verimli şekilde kullanabiliyor ve sorumluluklarının farkında ise yani gerekli planlama becerilerine sahip ise yazma performansı/becerileri bundan doğrudan etkilenecektir. Çünkü üst bilişle ilgili olan planlama, problem çözme ve organizasyon becerileri, yönetim becerileri olarak tanımlanan 'şemsiye' teriminin birer parçası olarak yer almaktadır. Bununla birlikte çocukluk ve ergenlik dönemi boyunca eğitsel ve sosyal alanlarda başarılı olmak için gereklidir (Catroppa ve Anderson, 2006). Son yıllarda yapılan çalışmalarda çocukların günlük yaşamdaki performanslarının farkında olduklarını ve gelişim aşamasına uyarlanmış bir değerlendirmenin de onlar hakkında güvenilir veri sağlayabileceğini göstermiştir (Ricon, Hen ve Keadan-Hardan, 2013).

Organizasyon becerileri, öğrencilerin zamanını verimli kullanıp yazmaya zaman ayırmasına ve yazma becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Organizasyon becerilerinin harf, kelime ve cümlelerin doğru üretilmesine; yazarların kendilerini yazılı olarak ifade etmek için fikirlerini düzenlemelerine katkı sağladığı yönünde araştırmalar bulunmaktadır (O'Hare ve Brown, 1989). Bununla birlikte Graham ve Weintraub (1996) yazma sistemiyle ilgili yetersizliklerin metin oluşturmayla ilgili üst düzey düşünme süreçlerini olumsuz yönde etkileyerek yazması yavaş öğrencilerin düşüncesini kağıt üzerine aktarmadan kaybettiklerini, Graham ve Miller (1980) ise yazmadaki zorlukların öğretim zamanında da verimsizliklere yol açtığını, öğrencilerin ödevlerini tamamlamada zorluk çektikleri ve derslerde yeterli şekilde not tutamadıklarını belirtmişlerdir (aktaran Akyol, 2008). Çünkü el yazısı, belirli bir sayfayı bir araç ile kontrol ederken ve kendini bilişsel olarak ifade etmek için gerekli dilsel içeriği düşünürken, sürekli el hareketlerinin organizasyonu gerektirir (Bonny, 1992; Reisman, 1993; aktaran Rosenblum, 2015).

Araştırmada öğrencilerin el yazısı yeterlilikleri, yazma performansları ve organizasyon becerileri arasındaki ilişkileri incelenmek amaçlandığından, bu doğrultuda öğrencilerin el yazısı yeterlilikleri hakkında öğretmenlerinden yardım alınmıştır. Yapılan çalışmalarda disgrafili öğrencilerin zaman ve yer konusunda planlama yapmakta zorlandıkları ve öğrenmek için materyallere ihtiyaç duydukları belirtilmiştir. Bununla birlikte öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin okulda görevlerini tamamlamalarında güçlük yaşadıkları, ödevlerini yapmak için daha fazla zamana ihtiyaçları olduğu, zamanlarını gerekli eylemler için (örneğin yazma) planlama konusunda sıkıntı yaşadıkları belirtilmiştir (Levin, 1994; May-Benson vd., 2002). Kaminski, Lazar ve Bean (1993) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin bilgi verici yazılar için bilgi yapılarına ilişkin en iyi yolun karar verme/planlama stratejilerindeki farkındalıklarının artması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ise onlara bu süreçte model olmasını ve böylece öğrencilerin günlük yaşamda fikirlerini yazıya dökerken karar vermelerinde yardımcı stratejilere başvurabileceklerini vurgulamışlardır. Benzer şekilde hikaye unsurlarının öğretimi ile ilgili yapılan bir çalışmada; farklı seviyelerdeki öğrencilerin öykü unsurlarını anladığını, yazılarında ve düşüncelerini organize etmek için onları ipucu olarak kullandıklarını ortaya koymuştur (Watanabe ve Hall-Kenyon, 2011). Organizasyon becerilerinin yazma performansını doğrudan ve anlamlı etkilediği literatürde yer alan bu görüşleri doğrular niteliktedir. Araştırma sonuçları ve literatürde elde edilen bilgilerden hareketle, okulda yazmaya zaman ayırmak ve yazma performansını geliştirmek için organizasyon becerilerinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Çünkü öğrencilerin günlük performanslarında var olan zihinsel becerilerinin gelişmesi diğer becerilerinin de gelişmesine olumlu katkı sağlayabilir. Bu zihinsel beceriler de okuryazarlık ile doğrudan ilişkilidir.

Organizasyon becerileri okul öncesi dönem ile başlayıp ilkokul yıllarında gelişmeye devam eder. Öğrencilerin kendini tanıması, ihtiyaçlarını bilmesi, eylemlerini gerekli yere ve zamana göre planlaması okulda ve okul dışında davranışlarını planlamasına yardım eder. Bununla birlikte öğretmenlere, öğrencilerini günlük yaşam etkinliklerinde ne kadar tanıdıklarını ve öğrencilerin eylemlerini ne kadar organize edebildikleri konusunda yardımcı olabilir. Ayrıca öğretmenler öğrencilerinin günlük yaşamda plan yapamadıkları veya yetersiz kaldıkları eylemleri tespit ederek onları daha planlı hale getirebilir ve motive edebilir. Organizasyon becerileri günlük yaşamda okulda ve okul dışında öğrencilerin pek çok görevi planlamalarına rehberlik ettiği için öğrencilerin yazma performanslarına ve kendilerini ifade etmelerine yardımcı olur. Örneğin; çocuklar sabah uyanıp okula gelene kadar pek çok eylemi ardı ardına yaparlar, çalışma odalarında, mutfakta zaman geçirirler ve giysileri, okul çantaları, yemekleri, defterleri ile çeşitli eylemlerde bulunurlar. Okulda da buna benzer planlama becerileri gerektiren; okula zamanında gelmek, ders etkinliği için gerekli eşyalarını bulmak, uygun not almak gibi bir dizi sorumlulukları vardır. Bütün bu günlük eylemler organizasyon becerileri gerektirir (Rosenblum, 2015).

Plan yapma, zamanını verimli şekilde kullanma, düşünce ve fikirlerini organize etme ve yazma sürecinde etkili kullanma öğrencilerin yazma performanslarını arttırıcı eylemlerdir (Tompkins, 2000; Graham ve Sandmel, 2011; Karadağ ve Kayabaş, 2011). Organizasyon becerileri, el yazısı yeterliliği ve yazma performansı arasındaki ilişkilerin ortaya konulması öğrenciler hakkında öğretmenlere ve ebeveynlere ayrıntılı bilgi sunabileceği gibi öğretmenlerin de öğrencilerini tanımada ve okul performanslarını arttırmada yarar sağlayabilir. Yapılacak araştırmalarda öğrencilerin organizasyon becerileri ile bağlantısı olan el yazısı yeterliliği gibi okuma becerileri, anlama becerileri, okul başarısı gibi etmenlerin görev ve sorumluluk bilinci ile ilişkisi karşılaştırılabilir.

Sınırlılıklar

Araştırmada ulaşılan ve veri toplanan öğrenci sayısı araştırmanın sınırlılığı olarak ifade edilebilir. Bu tür çalışmaların daha büyük örneklem grubu ile genişletilmesine ve farklı sınıf seviyesindeki öğrenciler için tekrarlanmasına ihtiyaç vardır. Bununla birlikte ölçek uyarlama ile ilgili çalışmalarda, ölçek uyarlama sürecinde yalnız AFA (ör. Yılmaz ve Huyugüzel Çavaş, 2007; Kara, 2008; Çopur, Şafak ve Terzioğlu, 2008), yalnız DFA (ör. Karadeniz, Büyüköztürk, Akgün, Kılıç Çakmak ve Demirel, 2008) önce AFA sonra DFA (ör. Akın, Akın ve Abacı, 2007; Öztürk, 2012) analizlerinin kullanılması şeklinde uygulamalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmada, ölçeklerin geçerlik çalışmaları için denenen analiz yöntemlerinden en sağlıklı sonuç AFA analizlerinden elde edilmiştir. Yapılan analiz ve analiz süreci detaylı bir şekilde raporlanmıştır. Bundan sonraki süreçte bu ölçeklerle çalışmak isteyen

araştırmacılar daha farklı ve daha büyük örneklemlerde ölçeklerin uyarlanması sürecini alternatif analizlerle deneyebilirler. Böylece araştırmanın sınırlılığı olan bu durum hakkında literatüre yeni katkılar sağlanabilir.

Kaynakça

- Ak, B. (2008). Verilerin düzenlenmesi ve gösterimi. Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* içinde (s. 3-42). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Akın, Ü., Akın, A. ve Abacı, R. (2007). Öz duyarlık ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 1-10.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe ilk okuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Berninger, V. W. ve Graham, S. (1998). Language by hand: A synthesis of a decade of research on handwriting. *Handwriting Review*, 12, 11-25.
- Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. R. J. Spiro, B. Bruce ve W. Brewer (Ed.), *Theoretical issues in reading comprehension* içinde (s. 453-481). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbiliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 22-26.
- Catroppa, C. ve Anderson, V. (2006). Planning, problem-solving and organizational abilities in children following traumatic brain injury: Intervention techniques. *Pediatric Rehabilitation*, 9(2), 89-97. doi:10.1080/13638490500155458
- Çopur, Z., Şafak, Ş. ve Terzioğlu, G. (2008). Kaynakların yeterliğinin algılanması ölçeğini uyarlama çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 65-74.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Engel-Yeger, B., Nagauker-Yanuv, L. ve Rosenblum, S. (2009). Handwriting performance: Self-reports and perceived self-efficacy among children with dysgraphia. *American Journal of Occupational Therapy*, 63(2), 182-192.
- Godefroy, O. (2003). Frontal syndrome and disorders of executive functions. *Journal of Neurology*, 250, 1-6.
- Graham, S. ve Sandmel, K. (2011). The process writing approach: A Meta analysis. *The Journal of Educational Research*, 104(6), 396-407.
- Graham, S., Struck, M., Santoro, J. ve Berninger, V. W. (2006). Dimensions of good and poor handwriting legibility in first and second graders: Motor programs, visual-spatial arrangement and letter formation parameter setting. *Developmental Neuropsychology*, 29, 43-60.
- Gülbahar, Y. ve Büyüköztürk, Ş. (2008). Değerlendirme tercihleri ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 148-161.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Kaminski, R. A., Lazar, M. A. ve Bean, R. M. (1993). *Students' Ability To Apply and Reflect on Organizational Structures Used in Composing*. 43rd National Reading Conference konferansında sunulmuş bildiri, Charleston, SC.
- Kara, A. (2008). İlköğretim birinci kademedeki eğitimde motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 59-78.
- Karadağ, R. ve Kayabaşı, B. (2011). Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde okuma metinleri olarak gazete köşe yazılarının kullanılması. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 989-1010.
- Karadeniz, Ş., Büyüköztürk, Ş., Akgün, E. Ö., Kılıç Çakmak, E. ve Demirel, F. (2008). The Turkish adaptation of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ) 12-18 year old children: Results of conformatory factor analysis. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 7(4), 108-117.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Kohli, A., Malhotra, S., Mohanty, M., Khehra, N. ve Kaur, M. (2005). Specific learning disabilities in children: Deficits and neuropsychological profile. *International Journal of Rehabilitation Research*, 28, 165-169.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. ve Çokluk, Ö. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem.
- Koutsoftas, A. D. ve Gray, S. (2012). Comparison of narrative and expository writing in students with and without language-learning disabilities: Language. *Speech and Hearing Services in Schools*, 43(4), 395-409.
- Levin, M. (1994). *Educational care: A system understanding and helping children with learning problems attention deficit hyperactive disorder home and in school*. Educators Publishing Service.
- Lifshitz, N. ve Josman, N. (2006). Development of a questionnaire for assessing the student's organizational abilities: Establishing reliability and validity. *Israeli Journal of Occupational Therapy*, 15, H5-H29.
- Lifshitz, N., Josman, N. ve Tirosh, E. (2012). Disorganization as related to discoordination and attention deficit. *Journal of Child Neurology*, 29(1), 66-70.
- May-Benson, T., Ingolia, P. ve Koomar, J. (2002). Daily living skills and developmental coordination disorder. S. A. Cermak ve D. Larkin (Ed.), *Developmental coordination disorder içinde* (s. 140-156). Albany, NY: Delmar.
- McCloskey, G., Perkins, L. A. ve Van Diviner, B. (2008). *Assessment and intervention for executive function difficulties*. Taylor & Francis.
- Nelson, N. W. ve Van Meter, A. M. (2007). Measuring written language ability in narrative samples. *Reading & Writing Quarterly*, 23(3), 287-309.
- O'Hare, A. E. ve Brow, J. K. (1989). Childhood dysgraphia. Part 1: An illustrated clinical classification. *Child: Care, Health and Development*, 15, 79-104.
- Özkara, Y. (2007). *6+1 Analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, E. (2012). Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanterinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 11(2), 292-305.
- Ricon, T., Hen, L. ve Keadan-Hardan, A. (2013). Establishing reliability and validity for "make my day" – a new tool for assessing young Arab-Israeli children's typical daily activities. *Occupational Therapy International*, 20(4), 173-184.
- Rosenblum, S. (2008). Development, reliability, and validity of the Handwriting Proficiency Screening Questionnaire (HPSQ). *American Journal of Occupational Therapy*, 62(3), 298-307.
- Rosenblum, S. (2015). Do motor ability and handwriting kinematic measures predict organizational ability among children with Developmental Coordination Disorders?. *Human Movement Science*, 43, 201-215.
- Rosenblum, S., Aloni, T. ve Josman, N. (2010). Relationships between handwriting performance and organizational abilities among children with and without dysgraphia: A preliminary study. *Research in Developmental Disabilities*, 31(2), 502-509.
- Scott, C. M. ve Windsor, J. (2000). General language performance measures in spoken and written narrative and expository discourse of school-age children with language learning disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43(2), 324-339.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş*. Ankara: Ekinoks.
- Smits-Engelsman, B. C. M., Niemeijer, A. S. ve Van Galen, G. P. (2001). Fine motor deficiencies in children diagnosed as DCD based on poor grapho-motor ability. *Human Movement Science*, 20, 161-182.

- Sovik, N., Arntzen, O. ve Karlsdottir, R. (1993). Relationship between writing speed and some parameters in handwriting. *Journal of Human Movement Studies*, 25, 133-150.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tompkins, G. E. (2000). *Teaching writing: Balancing process and product* (3. bs.). United States of America: Prentice Hall.
- Watanabe, L. M. ve Hall-Kenyon, K. M. (2011). Improving young children's writing: The influence of story structure on kindergartners' writing complexity. *Literacy Research and Instruction*, 50(4), 272-293.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages. Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 1461-1478.
- Yılmaz, H. ve Huyugüzel Çavaş, P. (2007). Fen öğretimine yönelik motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 6(3), 430-440.