Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2018, Cilt: 19, Sayı: 2, Sayfa No: 199-232

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.310350

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 03.07.17
Kabul Tarihi: 10.12.17
Erken Görünüm: 20.12.17

İşitme Engelli Üniversite Öğrencileriyle Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı ile Gerçekleştirilen Yazma Çalışmalarının İncelenmesi*

Güzin Karasu **
Anadolu Üniversitesi

Yıldız Uzuner ***
Anadolu Üniversitesi

Öz

İşitme engelli öğrencilerin dillerindeki yetersizlik yazma becerilerinin gelişimini olumsuz etkilemektedir. Araştırmalar yazma becerisinin okur/yazarlık gelişimi için önem taşıdığını, derslerin öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun yapılması gerektiğini göstermektedir. Araştırmanın genel amacı işitme engelli üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin etkili bir şekilde gelişimi için planlanan yazılı anlatım derslerinin incelenmesidir. Araştırmanın yöntemi eylem araştırmasıdır. Çalışma 20014-2015 akademik yılında, güz ve bahar döneminde Anadolu Üniversitesi, Engelliler Entegre Yüksekokulu'na devam eden 7 Bilgisayar Operatörlüğü ikinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerini; video kayıtları, ders planları ve değerlendirmeleri, öğrenci dosya/defterleri ile araştırmacı günlükleri oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin yazma sürecinin planlama/hazırlık, taslak yazma, gözden geçirme/düzeltme ve yayımlama aşamalarının alanyazın ile benzer ancak döngüsel bir şekilde gerçekleştiği belirlenmiştir. Araştırmanın bir diğer sonucunda ise, öğrencilerin yazma sürecinin taslak yazma, gözden geçirme/düzeltme aşamalarına aktif olarak katıldıkları ve yazılı ürünlerinin süreçte gerçekleştirilen stratejileri yansıttığı görülmüştür. Metinlerin yazılma süreçleri incelendiğinde; stratejilerin doğrudan ve üstbilişsel bir şekilde öğretildiği, model olma stratejisinin yoğun olarak kullanıldığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yazma, yazma süreci, işitme engelli üniversite öğrencileri, Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı.

Önerilen Atıf Şekli

Karasu, G., & Uzuner, Y (2018). İşitme engelli üniversite öğrencileriyle Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı ile gerçekleştirilen yazma çalışmalarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 19*(2), 199-232. *doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.310350*

*Bu çalışma Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Komisyonu tarafından desteklenen 1505E440 nolu proje kapsamında yürütülmüştür.

Sorumlu Yazar: Dr. Öğrt. Üyesi, E-posta: guzinkarasu@anadolu.edu.tr, http://orcid.org/0000-0003-4666-6062

***Prof. Dr., E-posta: yuzuner@anadolu.edu.tr, http://orcid.org/0000-0001-6477-2593

Yazma duygu, düşünce, görüş ve olayların belli bir düzen içinde anlatıldığı dil çalışmalarıdır. Yazılı anlatım dersleri, öğretmenin yazma sürecini düzenleyerek öğrencilere rehberlik etmesini gerektiren bir süreçtir (Fountas ve Pinnel, 1996; Marchisan, ve Alber, 2001; Richards ve Renandya, 2008). Araştırmalar yazma becerisinin, dil becerilerinin gelişiminde önemli rol oynadığını ve yazma çalışmalarının öğrencilerin dil düzeyleri ve ihtiyaçları doğrultusunda gerçekleştirilmesi gerektiğini göstermektedir (Karasu, 2014; Yuknis, 2014).

İşitme engelli öğrencilerin dillerindeki sınırlılık akademik gelişimlerini de olumsuz etkilemektedir. Farklı dil düzeyi ve iletişim yöntemlerine sahip olan işitme engelli öğrenciler için yazılı anlatım becerisinin gelişimi, meslek edinme ve günlük yaşamı sürdürme açısından önem taşımaktadır. İşitme engelli öğrencilerin; işiten akranlarına göre daha kısa yazılar yazdıkları, daha basit metin yapıları kullandıkları, yazılarında daha sınırlı sayıda sözcük kullandıkları, daha çok sayıda sözdizimsel hatalar yaptıkları görülmektedir (Yoshinaga-Itano, Snyder ve Mayberry, 1996). Bununla birlikte işitme engelli öğrencilerin yaş, ilgi, ihtiyaç ve düzeylerine uygun bir şekilde gerçekleştirilen dil çalışmalarından yarar sağladıkları görülmektedir (Karasu, Girgin, Uzuner ve Kaya, 2012; Paul, 1996; Schirmer, 2000; Truax, 1985; Yoshinaga-Itano ve Downey, 1992).

Yazma Süreci

Yazma süreci; planlama/hazırlık, taslak yazma, gözden geçirme/düzeltme ve yayımlama aşamalarından oluşmaktadır (Richards ve Renandya, 2008; Sharp, 2016; Tompkins, 2000, 2007). Yazma sürecinin ilk aşaması olan *planlama/hazırlık,* öğrencileri yazmaya hazırlamak, cesaretlendirmek ve motive etmek için sınıf içi ve dışında yapılan etkinlikleri içermektedir. Öğretmenler bu aşamada, öğrencilerin yazının konusunu, amacını, türünü belirleme deneyimi kazanmalarına ortam hazırlamalıdır. Konu belirlendikten sonra, yazının kimler tarafından okunacağı ve hikâye, şiir veya rapor gibi yazılacak metnin türünün ne olacağı öğrencilerle paylaşılmalıdır. Öğrencileri yazı yazmaya hazır hale getirmek için; hikaye, bilgi verici yazı, şiir veya rapor okuma, beyin fırtınası, serbest konulu yazı yazma, görsel materyaller, grafiksel düzenlemeler ve tablolardan yararlanma gibi etkinlikler gerçekleştirilir (Richards ve Renandya, 2008).

Taslak yazma aşamasında ise öğrenciler, planlama/hazırlık aşamasında bilgilerini, geliştirdikleri duygu ve düşüncelerini denemeler yaparak yazmaya başlarlar. Bu aşamada konunun, yazı türünün ve metni kimlerin okuyacağının belirlenmesi yazının düzenlenmesinde yazara yardımcı olacaktır (Erdoğan, 2017). Gerçekleştirilen yazma çalışmaları öğrencilerin ilgilerine, yazma ve dil düzeylerine dayanmalıdır. Bu şekilde gerçekleştirilen dersler öğrencilerin dikkatini yazmaya çekmektedir (Marchisan ve Alber, 2001).

Gözden geçirme ve düzeltme aşamasında, öğrenci yazdığı metni önce kendi, daha sonra sınıf arkadaşları ve/veya doğrudan öğretmen ile inceleyebilir. Bu aşamada öncelikli amaç metindeki bilgileri, duygu ve düşünleri belirginleştirmek ve netleştirmektir (McKensie ve Tompkins, 1984). Öğrenci arkadaşlarından ve öğretmenden gelen öneri ve yorumlarla birlikte metnin içeriğini tekrar gözden geçirerek düzenler (Tompkins, 2000). Bu süreç, nitelikli geri dönütler vermek kadar yazdıklarını gözden geçirme, karşılaştırma yapabilmesi için öğrencilere fırsatlar verir. Yazı içerikleri yeterli hale gelinceye kadar 'taslak yazının gözden geçirilme döngüsü' devam edebilir. İçerikten sonra; yazım kurallarına, söz dizimine, metin türünün özelliklerine, noktalama ve imla kurallarının uygunluğuna odaklanılır (Graham ve Sandmel, 2011). Bir metin üzerinde tüm sınıf veya öğrenci-öğretmen bireysel çalışarak düzeltmeler yapabilirler (Gormley ve Sarachan-Deily, 1987; McKensie ve Tompkins, 1984; Thangi ve Appanah, 2014).

Yazma sürecinin son aşaması olan *yayımlamada* ise öğrenciler, yazılı ürünlerini uygun okuyucu kitlesi ile paylaşırlar. Okuyucu kitlesini sınıf arkadaşları, öğretmeni, ailesi, okuldaki diğer öğrenciler ve öğretmenler oluşturabilir. Yazılı ürünler sınıf veya okul duvarında, okul gazetesi veya dergisinde yayınlanabilir. Yayımlanan veya paylaşılan yazılı ürünlerle, öğrenciler yazıyı hem bir iletişim aracı olarak görürler hem de yazmaya olan motivasyonları artar (Lehr, 1995). Yazma dersleri tüm sınıfın birlikte çalıştığı, küçük bir grupla derslerin yapıldığı veya bir öğrenci ile öğretmenin bireysel çalıştığı çeşitli ortamlarda gerçekleştirilebilir. Öğrencilere bu ortamlarda, sınıf arkadaşlarıyla nasıl çalışacakları ile ilgili bilgiler aktarılmalıdır.

İşitme engelli öğrenciler de dili işiten akranları ile aynı süreçlerden geçerek öğrenmektedirler. Ancak dillerindeki sınırlılık nedeniyle, dil becerilerinin gelişiminde işiten akranlarına göre gecikmeler görülmektedir. İşiten ve işitme engelli öğrencilerin dil becerilerinin çeşitli yaklaşımlar kullanılmaktadır. Bu araştırmada yazma dersleri Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı (DOYY) ile gerçekleştirilmiştir.

Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı (Balanced Literacy Instruction Approach)

DOYY işiten ve işitme engelli öğrencilerin okuma anlama becerilerinin öğretiminde yaygın şekilde kullanılmaktadır (Pressley, Roehrig, Bogner, Raphael ve Dolezal, 2002; Schirmer, 2000; Tompkins, 2007; Uzuner, Girgin, Kaya, Karasu, Girgin, Erdiken, Cavkaytar ve Tanrıdiler, 2011). DOYY'da okuma, yazma, dinleme ve konuşmadan oluşan dil becerilerinin gelişimi aynı oranda önem taşırken günlük ders programlarında okuma yazma çalışmalarına yoğun bir şekilde yer verilmektedir. Öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda ve gerektiği kadar destek vererek öğrencinin gelişimi desteklenmektedir. DOYY'da dersler üstbilişsel, model olunarak ve doğrudan öğretimle gerçekleştirilmektedir (Fountas ve Pinel, 1996; Pressley ve diğ., 2002). Bu yaklaşımda yazma çalışmaları 'Paylaşılan Yazma', 'Etkileşimli Yazma', 'Rehberli Yazma' ve 'Bağımsız Yazma' bileşenleriyle gerçekleştirilir. DOYY'un yazılı anlatım bileşenlerinde (bkz. Tablo 1) öğretmenin daha çok model olduğu Paylaşılan Yazma'dan Bağımsız Yazma'ya doğru öğrenci aşama kaydeder ve öğrencinin öğretmene olan bağımlılığı süreç içinde azalır (Asselin, 1999; Pressley, ve diğ. 2002; Tompkins, 2007).

Tablo 1

DOYY'un Yazılı Anlatım Bileşenleri (Tompkins, 2000)

	Nedir?	**Kim tarafından yazılır?**
Paylaşılan/Model Olunan Yazma (Shared Writing)	*Metin, öğretmen ve öğrencilerle birlikte oluşturulur. *Kalem öğretmenin elindedir. *Metnin yazılması sırasında öğretmen sorular sorarak dersi yönlendirir. Öğrencilerden gelen görüşleri, bilgileri, dili kabul eder, gerekiyorsa sözlü ve yazılı düzeltmeler yapar, *Yazılacak cümleye birlikte karar verilir. * Ortak tek bir metin yazılır.	Öğretmen
Etkileşimli Yazma (Interactive Writing)	*Metin, öğretmen ve öğrencilerle birlikte oluşturulur. *Kalem zaman zaman öğretmede zaman zaman öğrencidedir. *Metnin yazılması sırasında öğretmen sorular sorarak dersi yönlendirir. Öğrencilerden gelen görüşleri, bilgileri, dili kabul eder, gerekiyorsa sözlü ve yazılı düzeltmeler yapar, *Yazılacak cümleye birlikte karar verilir. *Ortak tek bir metin yazılır.	Öğretmen ve öğrenciler
Rehberli Yazma/Yazma Grup Çalışmaları (Guided Writing)	*Metni öğrenci bireysel olarak yazar. *Öğretmen metinler yazılırken öğrencileri kontrol eder ve destekler. *Öğretmen öğrencilere yazma sürecini, strateji ve becerileri öğretir. *Her öğrenci bir metin yazar.	Öğrenciler
Bağımsız Yazma (Independent Writing)	*Metni öğrenci bireysel olarak yazar. *Öğrencilerin genellikle kendi seçtikleri konularda metinlerini yazdıkları, metinlerin bağımsız olarak üretilmesine fırsat verilen yazma çalışmasıdır.	Öğrenciler

Araştırmalar DOYY ilkelerine göre gerçekleştirilen derslerde uygulanan strateji ve etkinliklerin, işiten ve işitme engelli çocukların okuryazarlık becerilerine katkı sağladığını göstermektedir (Karasu ve diğ. 2012; Pressley ve diğ. 2002; Kaya, 2012; Schirmer, 2000; Uzuner, 2007; Uzuner ve diğ., 2011).

İşitme engellilerin yazma becerileri ile ilgili uluslararası ilk araştırmaların sözcük ve sözdizimine odaklandıkları görülmektedir (Albertini ve Schely, 2003). 1970'li yıllarda yazma öğretimine olan bakış açısının değiştiği görülmekte ve cümle düzeyinde dil ve yazı öğretiminin sınırlılıkları tartışılmaktadır(Krestchmer ve Kretschmer, 1978). Daha sonra öğretmenler, belli bir konuda yazmak yerine öğrencilerden yaşantılarıyla ilgili yazı ve günlük gibi yazılar istemeye başlamışlardır. Yazma sürecindeki etkileşimlerin, yazmada çekingen olan işitme engelli öğrencileri olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir (Graves, 1983; Truax, 1985). Son yıllarda ise sözdizimi ve anlama yönelik araştırmalar yapıldığı belirlenmiştir. Bu araştırmalar öğrencilerin yazılarının, akranları ile benzer nitelik ve düşünceleri aktardıklarını göstermektedir (Mayer, 2010; Yuknis, 2014).

Ülkemizde işitme engellilerle yapılan araştırmalarda çeşitli eğitim ortamlarındaki işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılarındaki güçlü ve zayıf yönlere odaklanıldığı, normal ve işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin karşılaştırıldığı, yazma öncesi süreçte gerçekleştirilebilecek etkinlik türleri ve etkililiği ile ilgili araştırmalar olduğu görülmektedir (Erdiken, 1989, 1996; Girgin ve Karasu; 2007; Karasu ve Girgin, 2007; Tuncay, 1980). Türkiye'de işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilmiş, yazma sürecinin düzeltme aşamasına yönelik bir araştırma belirlenmiştir. Araştırma, işitme engelli öğrencilerin yazı düzeltme çalışmalarında ihtiyaç duydukları; düzeltmenin türünün, biriminin ve düzeltme şekillerinin incelendiği betimsel bir çalışmadır (Karasu, 2014). İşitme engelli öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak yazma sürecinin aşamalarının nasıl gerçekleştirildiğine yönelik nitel araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Karasu, 2014; Yuknis, 2014).

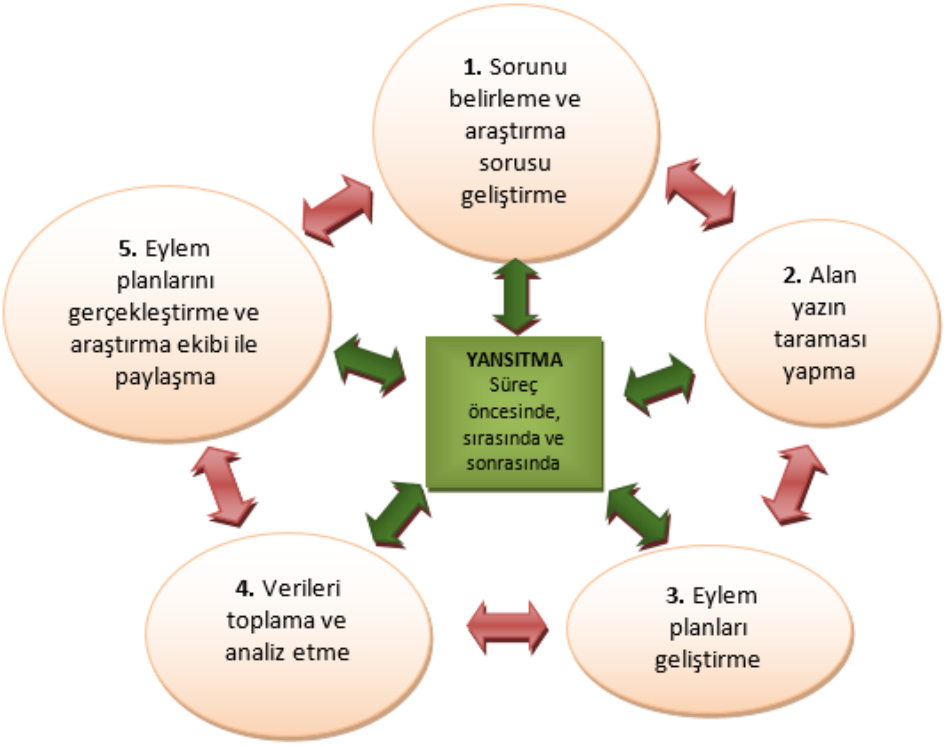
Bu çalışmada, hazırlık ve uygulama olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilen araştırmanın, hazırlık verilerinden elde edilen bulgu ve sonuçları paylaşılacaktır. Araştırmanın genel amacı işitme engelli gençlerin yazılı anlatım becerilerinin etkili bir şekilde gelişimi için planlanan yazılı anlatım derslerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, bu makalede 'İşitme engelli üniversite öğrencileri ile yazma süreci nasıl gerçekleştirilmiştir?' sorusu yanıtlanacaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları şunlardır:

a) Yazma sürecinin aşamaları nelerdir?

b) Yazma süreci nasıl gerçekleşmiştir?

Yöntem

Eylem araştırmaları; okul, kuruluş gibi herhangi bir ortamda uygulamalar hakkında bilgi almak, uygulama sürecine ilişkin sorunları ortaya çıkarmak ya da bir sorunu anlamak ve çözmek amacı ile verilerin döngüsel (bkz. Şekil 1) ve sistematik bir şekilde toplandığı ve analiz edildiği araştırmalardır (Cresswel, 2005; Gay ve Airasian, 2003; Johnson, 2002). Araştırma sürecinde; problem durum belirlenmiş, alanyazın taraması yapılmış, araştırma süreci planlanmış, veri toplama teknikleri tanımlanmış, veriler analiz edilip yorumlanmış ve problemle ilgili uygulanacak eylem planları geliştirilmiş ve uygulanmıştır.



Şekil 1. Eylem araştırması döngüsü (KNILT, 2011).

Araştırma Ortamı

Araştırmanın gerçekleştirildiği Engelliler Entegre Yüksekokulu, 1993-1994 eğitim-öğretim yılında öğretime başlamıştır. Yüksekokul'un temel amacı özel eğitime gereksinim duyan engellilere engel türlerine uyan meslek programlarında eğitim vererek toplumda üretken, başarılı bireyler olmalarını sağlamaktır. Günümüzde Yüksekokul'da işitme engelli üniversite öğrencileri öğrenim görmektedir. Araştırmanın verileri Yüksekokul'un 214 no'lu dil sınıfında toplanmıştır. Sınıfın fiziksel özellikleri, işitme engelli öğrencilerin eğitimi için gerekli donanıma sahiptir. Bu amaçla pencerelerinde perdeler bulunan dil dersliğinin duvarları ses izolasyon malzemesi ile, zemini ise halı kaplıdır. Sesin yankılanmaması için gerekli tedbirler alınmıştır (Girgin, 2003).

Katılımcılar

Öğrenciler. Araştırma 2014-2015 öğretim yılı, güz ve bahar dönemlerinde Bilgisayar Operatörlüğü 2. sınıfa devam eden 7 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma öncesinde öğrencilere araştırmanın amacı ve süreci hakkında bilgi verilmiş ve öğrencilerden yazılı izin alınmıştır. Makalede öğrencilerin gerçek isimleri kullanılmamıştır. Öğrencilerle 'Tüm İletişim' ile iletişim kurulmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı duyu-sinirsel işitme engellidir ve her iki kulağında işitme kaybı bulunmaktadır. İşitme engelli bireylerin dil düzeylerini belirleyen diğer özellikler Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2
Öğrenci Özellikleri

	Yaşı Cinsiyeti	Saf Ses Ortalaması (İyi İşiten Kulak)	İşitme Engelli Olma Yaşı	Teşhis Yaşı	İşitme Cihazı Kullanmaya Başlama Yaşı	Ortaöğretim Eğitim Ortamı
Zeynep	21/K	88 dB HL	Doğuştan	1	6	Özel Eğitim Meslek Lisesi
Emel	20/K	110 dB HL	Doğuştan	2	7	
Duru	20/K	106 dB HL	Doğuştan	2	6	
Gamze	21/K	95 dB HL	2	2	5	
Ahmet	21/E	118 dB HL	Doğuştan	2	-	
İsmail	20/E	93 dB HL	Doğuştan	1	3	
Mehmet	20/E	115 dB HL	Doğuştan	1	19	

Araştırmacı ve danışman. Araştırma verileri "Yazılı ve Sözlü Anlatım Uygulamaları III ve IV" derslerini yürüten makalenin birinci yazarı tarafından toplanmıştır. İşitme engelliler öğretmenliği alanında lisans, yükseklisans ve doktora derecelerine sahip olan araştırmacının işitme engellilerin eğitiminde 21 yıllık mesleki deneyimi bulunmaktadır. Ayrıca nitel araştırmalarla ilgili dersler almış, konferanslara katılmış ve projelerde araştırmacı olarak görev almıştır. Araştırmanın danışmanı, işitme engellilerin eğitiminde ve nitel araştırmalarda 29 yıl deneyimlidir. Alanda lisans, yükseklisans ve doktora dersleri vermeye devam etmektedir. Araştırma süreci, verileri ve uygulamanın niteliği danışman tarafından denetlenerek geçerlik çalışmaları gerçekleşirilmiştir (Creswell, 2005).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma sürecinde nitel veri toplama yöntem ve tekniklerinden yararlanılmıştır. Nitel verilerin toplanması ve analizleri eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri; video kayıtları (onaltı saat, 8 dakika), ders planları ve yansıtmalı değerlendirmeler (onaltı adet) araştırmacı günlüğü, öğrenci ürünleri (dosya/defterler), öğrenci bilgileri ve odyogramlarından oluşmaktadır (Cresswell, 2005). Toplanan veriler, elde edilen sonuçlar birbirleriyle ve alan yazınla ilişkilendirilerek rapor edilmiştir.

Araştırma Süreci

Çalışma güz döneminde 'Bilgisayar Operatörlüğü Yazılı ve Sözlü Anlatım Uygulamaları III' dersinde 09.12.2014 ile 30.12.2014 tarihleri arasında, bahar döneminde ise 'Bilgisayar Operatörlüğü Yazılı ve Sözlü Anlatım Uygulamaları IV' dersinde 03.03.2015 ile 21.04.2015 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın hazırlıklarına, güz döneminde başlanmıştır. Araştırma verileri toplanırken alan yazın taramasına devam edilmiştir. Öğrencilerin sözlü izinleri 09.12.2014 tarihinde alınmıştır.

Hazırlık çalışmasında 5 farklı konuda yazma çalışması gerçekleştirilmiştir. Metinlerin konuları ve tarihleri aşağıdaki listede aktarılmaktadır.

1. Adnan Binyazar ve İstanbul Gezisi (9-23 Aralık 2014)
2. 'Günışığına Yolculuk' kitabının eleştirisi (30 Aralık 2014)
3. Okul gazetesinin içerik incelemesi (3 Mart 2015)
4. Adnan Binyazar'la buluşma ve İstanbul gezisi (10-17 Mart 2015)
5. Okul gazetesine haber yazma (31 Mart-24 Nisan 2015)

Konular arasından yer alan Adnan Binyazar, 'Günışığına Yolculuk' isimli kitabın yazarıdır. Kitap dönem içerisinde öğrencilerle birlikte okunmuş ve yazar ile İstanbul'da görüşme gerçekleştirilmiştir. Yazar ve yazarın kitabı hakkında farklı yazılı anlatım çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

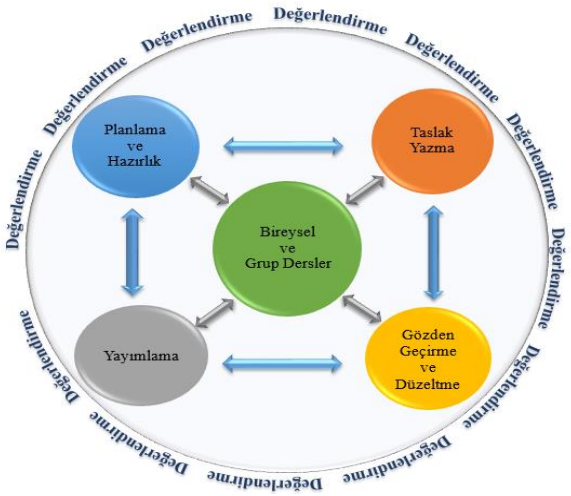
Araştırmada öğrencilerin yazılı anlatım düzeylerini belirleme amacıyla "Tatilde NelerYaptık?", "Okul Gazetesinin Son Sayısı ile İlgili Duygu ve Düşünceler", "Okunan Gazete Haberinin 5N1K ile Anlatımı" ve "Okul Gazetesine Haber Yazma" konularında yazılı örnekler alınmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatımlarının değerlendirilmesinde Erdiken'in (1989) hazırladığı geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olan "Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Aracı-YABDA" kullanılmıştır. Değerlendirme sonucunda bir öğrenci hariç, öğrencilerin yazılarında başlık kullanmadıkları; giriş, gelişme ve sonuçtan oluşan yazının bölümleri bilgisinin; yazıların içeriklerinin, sözdizimi ve sözcük dağarcıklarının sınırlı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca imla ve noktalama işaretleri ile ilgili bilgilerinde de sınırlılıklar belirlenmiştir. Bu verilerin ışığında, öncelikle öğrencilerin yazının biçim, içerik ve sözdiziminin düzeltilmesine ağırlık verilmesi planlanmıştır. Araştırma sürecinde öğrencilerin yazılı anlatımlarının değerlendirilmesine devam edilmiştir. Dersler, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda projenin danışmanı ile gerçekleştirilen görüşmeler ve alanyazın ile planlanarak uygulanmıştır.

Bulgular

Araştırma bulguları, araştırma sorularının sırasıyla ve iki başlık altında sunulacaktır. Günlük, yansıtmalı değerlendirmeler ve ders akışlarından yapılan alıntılar italik olarak gösterilmiştir.

Yazma Sürecinin Aşamaları Nelerdir ve Nasıl Gerçekleşmiştir?

Araştırmada yazma süreci alanyazına paralel bir şekilde; planlama/hazırlık, taslak yazma, gözden geçirme/düzeltme ve yayımlama aşamalarında gerçekleşmiştir (Graves, 1983; Richards ve Renandya, 2008; Tompkins, 2000). Ancak, süreç doğrusal değil döngüsel olarak gerçekleşmiştir (bkz. Şekil 2). Her bir metnin yazılma sürecinde, yazılı anlatımın aşamalarına dönüşler ve tekrarlar yapılmıştır (Richards ve Reynandya, 2008; Günlük, 19.12.2014, s.6). Araştırmacı tekrarlar ve dönüşlere, dersler sırasında ve ders sonrası yaptığı değerlendirmelerle öğrencilerin ihtiyaçlarını gözlemleyerek karar vermiştir. İşitme engelli üniversite öğrencilerinin dillerindeki sınırlılık, yoğun tekrarlara ihtiyaç duyulmasına neden olmaktadır (Luckner ve Cooke, 2010; Paul, 1996; Rupley, Blair ve Nichols, 2009; Schirmer, 2000).



Şekil 2. Yazma süreci döngüsü.

Dersler, bireysel ve grup dil dersleriyle gerçekleşmiştir. Grup dil derslerinin sonunda, "birebir öğrenci-öğretmen" etkileşimi ile gerçekleştirilen "Bireysel Dersler"e yer verilmiştir. Bireysel derslerin uzunluğu 13 ile 27 dakika arasındadır. Araştırmanın yapıldığı tarihte Yüksekokul programında bireysel dil derslerinin olmaması ve gözden geçirme/düzeltme çalışmalarının uzun zaman gerektirmesi nedeniyle, bireysel derslerin bir kısmı ders saatlerinde bir kısmı ise derslerden sonra uygun uygun zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Yazma süreci aşamalarının

sürelerinin belirlenmesinde ve yazma süreci döngüsünün şekillenmesinde, öğrencilerin ihtiyaç duydukları destek düzeyleri belirleyici olmuştur (Paul, 1996; Schirmer, 2000). Diğer bir ifade ile her bir metnin yazma süreci döngüsü birbirinden farklılık göstermiştir. Metinlerin planlama ve hazırlık aşamalarının tamamı grup dil dersi ile gerçekleştirilmiştir. Taslak yazma ve gözden geçirme/düzeltme aşamaları ise öğrencilerin ihtiyaç ve dil düzeylerine göre grup veya bireysel dersler olarak gerçekleştirilmiştir (bkz. Tablo 3).

Metinlerin tamamlanma sürelerinde farklılıklar belirlenmiştir. Tamamlanması 2 veya 3 hafta süren metinlerde, öğrencilerin özellikle planlama/hazırlık aşamasında tekrarlara ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Metinlerin gözden geçirme/düzeltme aşaması da, yine uzun zamana ihtiyaç duyulan yazma süreci aşaması olmuştur. Araştırmacının derslerde sorduğu sorular ve yaptığı değerlendirmeler, tekrarlar ve konuya ayrılacak zamanla ilgili ipuçları sağlamıştır. Metinlerin yazılmasında, DOYY'un bileşenlerinden etkileşimli yazma 1 kez rehberli yazma 4 kez, paylaşılan yazma ve etkileşimli yazmanın özelliklerini taşıyan yazma çalışması ise 1 kez yapılmıştır. Metin 3'te paylaşılan yazmanın özelliği nedeniyle metindeki hataların düzeltilmesi, metin yazılırken öğrencilerle birlikte öğretmen tarafından yapılmıştır. Bu nedenle, yazma ve gözden geçirme/düzeltme süreçleri aynı anda gerçekleşmiştir.

Tablo 3

Metinlerin Yazma Süreci Aşamaları: Derslerin Özellikleri ve Süreleri

		Planlama ve Hazırlık	**Taslak Yazma**	**Gözden Geçirme/ Düzeltme**
Metin 1 9-23 Aralık 2014 *A. Binyazar ve İstanbul Gezisi*		3 kez/Grup	2 Rehberli Yazma 1 Etkileşimli Yazma	2 Bireysel 1 Grup
	Süre	102'	97'	122'
Metin 2 30 Aralık 2014 *"Günışığına Yolculuk" kitabı eleştirisi*		1 kez/Grup	1 Rehberli Yazma	1 Bireysel
	Süre	50'	50'	21'(3 öğrenci ile)
Metin 3 3 Mart 2015 *Okul gazetesinin içeriği*		1 kez/Grup	1 Etkileşimli Yazma/Paylaşılan Yazma (Birlikte)	-
	Süre	56'	36'	-
Metin 4 10-17 Mart 2015 *A. Binyazar'la buluşma ve İstanbul gezisi*		2 kez/Grup	2 Rehberli Yazma	1 Grup 1 Bireysel
	Süre	56'	40'	134'
Metin 5 31 Mart-14 Nisan 2015 *Okul gazetesine haber yazma*		1 kez/Grup	1 Rehberli Yazma	Bireysel
	Süre	96'	12'	136'

Her bir metin tamamlandığında yazma süreci değerlendirilmiş, bir sonraki metnin yazılma süreci planlanmıştır. Dersler sırasında ve sonrasında yapılan değerlendirmeler ve danışman ile gerçekleştirilen görüşmelerle araştırmacı, öğrencilerin ihtiyaçlarını belirleyerek sonraki dersini planlamıştır (Richards ve Renandya, 2008; Scott-Weich ve Yaden, 2017).

Aşağıdaki örnek araştırmacının dersini planlamasına yönelik yaptığı değerlendirmeden alınmıştır.

"16 Aralık'ta grup ile yazı düzeltme yapacağız. Düzeltmeler içerik ve biçime yönelik olacak. Her öğrencinin yazısı için yapılacak. Daha sonra yazılarını tekrar yazmalarını isteyeceğim. ... Bir öğrencinin yazısını grup olarak dilbilgisel açıdan düzeltelim. En hazır olan, en uygun olan öğrencilerden biri ile olmalı. Zeynep veya Duru olabilir." (Günlük, 12.12.2014, s. 4)

Araştırmacı, verilerini toplarken araştırmanın amacı doğrultusunda sürekli olarak etkili öğretimi nasıl gerçekleştireceğine yönelik ders planlarında ve günlüğünde üstbilişsel değerlendirmelere yer vermiştir. Böylelikle kendi bilgilerini değerlendirmiş ve kendi bilişsel sürecini gözden geçirmiştir (Joseph, 2006).

Aşağıdaki örnek, araştırmacının derslerine yönelik üstbilişsel bakışını aktarmaya yöneliktir.

"Öğrencilerin sınavlarından, derslerdeki değerlendirmelerden yola çıkarak ihtiyaçlarına göre önce büyük-küçük harf kuralları, durum ekleri, çoğul eki, kişi eklerini, isim tamlamasını veriyorum. Sonra yazı düzeltmeler sırasında bunlarla ilgili yeri geldikçe tekrar yapıyoruz. İçerik kontrolünü sürekli olarak yapıyorum." (Günlük, 19.12.2014, s.9)

Metinlerin yazılma süreçleri incelendiğinde; yazma süreçlerinin döngüsel olduğu, yoğun tekrarlara yer verildiği, etkinliklerin grup ve bireysel derslerle gerçekleştirildiği, sürecin tüm aşamalarında değerlerlendirmelerin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu özelliklerin nasıl gerçekleştiği önem taşımaktadır. Araştırmanın "Yazma süreci nasıl gerçekleşmiştir?" sorusunu yanıtlamak amacı ile bir metnin yazılma süreci aşağıda aktarılmaktadır.

Metinlerin Yazılma Süreci Nasıl Gerçekleşmiştir?

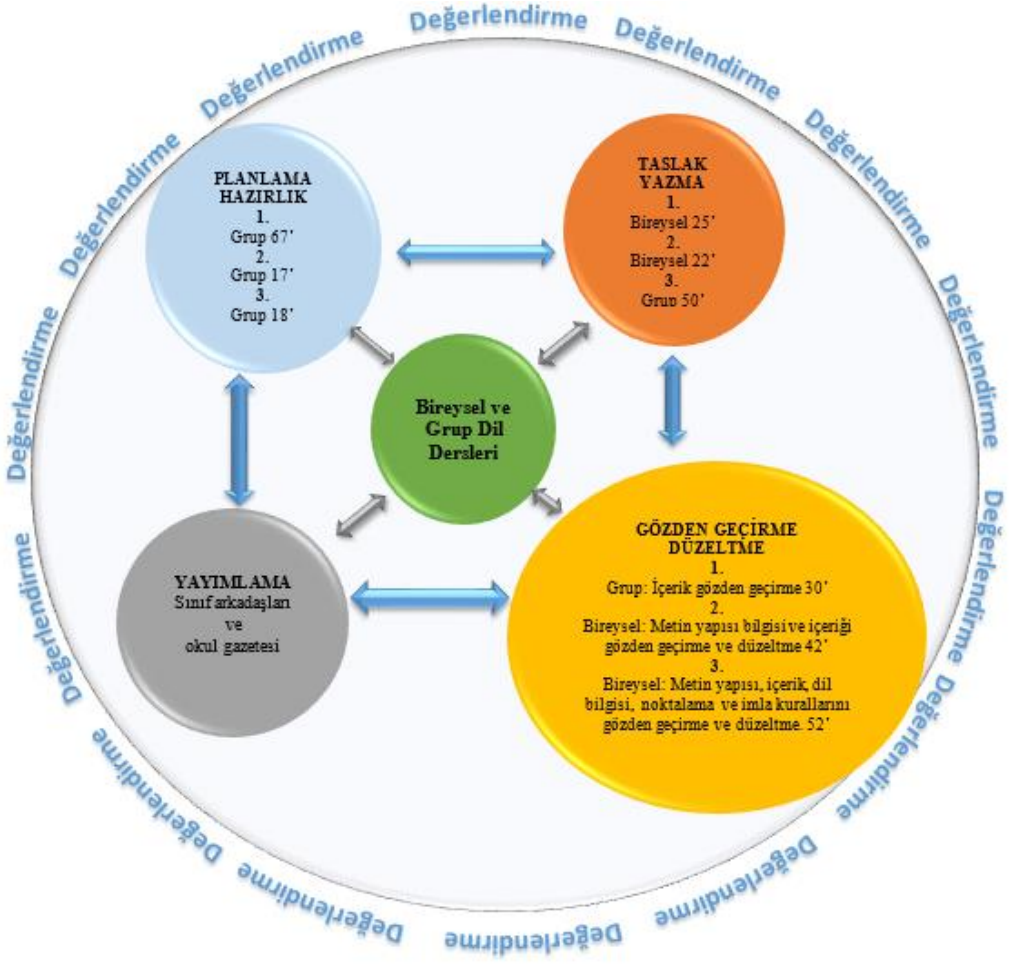
Bu bölümde 'Adnan Binyazar ve İstanbul Gezisi' konulu metinlerin yazma süreçleri aktarılmaktadır. Süreçte iki kez rehberli yazma ve bir etkileşimli yazma ile toplam üç metin yazılmıştır. Metinlerin yazılma süreçlerinin, yazmanın tipik özelliklerini taşıması nedeni ile makalede bu örneğe yer verilmiştir. Metinlerin yazılma süreci 9-23 Aralık 2014 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Konu ile ilgili her öğrenci rehberli yazma ile iki metin yazmıştır. Etkileşimli yazma ile ortak bir metin yazılmıştır. Metinlerin yazılma süreci üç haftada gerçekleştirilmiştir (Tablo 4).

Tablo 4

Metinlerin Yazılma Süreçleri

Tarihler	**Yazma Süreci Aşamaları**
1. Metin 9.12.2014	Planlama/Hazırlık (1. Kez): Grup dil dersi Taslak Yazma (1. Kez): Rehberli yazma Gözden Geçirme/Düzeltme (1. Kez): Grup dil dersi; içerik düzeltme Yayımlama: Sınıf arkadaşları
2. Metin 16.12.2014	Planlama/Hazırlık (2. Kez): Grup dil dersi Gözden Geçirme ve Düzeltme (2. Kez): Tüm sınıf; içerik ve metin yapısı düzeltme. Taslak Yazma (2. Kez): Rehberli yazma Gözden Geçirme/Düzeltme (2. Kez): Bireysel dil dersi; içerik, metin yapısı ve dil bilgisi düzeltme
3. Metin 23.12.2014	Planlama/Hazırlık (3. Kez): Grup dil dersi Taslak Yazma (3. Kez) ve Gözden Geçirme ve Düzeltme (3. Kez) *Etkileşimli yazma ile aynı anda* Yayımlama: Sınıf arkadaşları, okul gazetesi

Metinlerin yazılma süreçleri döngüsel bir şekilde gerçekleşmiştir (bkz. Şekil 3).



Şekil 3. Örnek dersin yazılma süreci döngüsü.

Metinlerin yazılma süreci 1., 2. ve 3. hafta başlıkları altında, yazma sürecinin aşamalarının sırası ile aktarılacaktır. Planlama/hazırlık, taslak yazma ve gözden geçirme/düzeltme aşamaları oluş sırasına göre numaralandırılmıştır.

1. Hafta/9.12.2014. Yazılı anlatım sürecinin ilk aşaması olan 'planlama/hazırlık' ile başlayan dersin betimlemesi aşağıdaki gibidir.

Planlama/Hazırlık (1. Kez). *"Bu gün Adnan Binyazar ile ilgili bir yazı yazacağımızı söyleyerek derse başlıyorum. Yazma sürecinin aşamalarının yazılı olduğu, sınıf duvarında asılı olan posteri kullanarak; planlama/hazırlık, taslak yazma, gözden geçirme/düzeltme ve yayımlama aşamalarının isimlerini okuyup her aşamada neler yapıldığını tekrarlıyoruz. Daha sonra yazımızın planlama/hazırlık aşamasına geçiyoruz.*

Adnan Binyazar ile ilgili olarak şimdiye kadar neler yaptığımızı soruyorum ve öğrencilerden gelen yanıtları tahtaya yazıp okuyoruz. Araştırmacı ve öğrencilerin elinde satın aldığımız Adnan Binyazar'ın "Gün Işığına Yolculuk" isimli kitabı var. Kitabın ön yüzünde ve arka yüzünde neler olduğunu; İstanbul gezisi ile ilgili ayrıntıları, kimlerin geziye katılacağını, gezinin amacını konuşuyoruz. Önemli olduğunu düşündüğüm sözcük veya cümleleri tahtaya yazıyorum. Konuyla ilgili metinde bulunması gereken bilgilerle ilgili sorular soruyorum. Yeni

gelen bilgileri de tahtaya yazıyorum ve okuyoruz. Konuyla ilgili yapılanları tekrarladıktan sonra öğrencilerden tahtadaki notları defterlerine yazmalarını istiyorum.

Yazıyı 5N1K ile yazacağız. 5N1K'nın açılımı olan; Ne, Nerede, Ne zaman, Neden, Nasıl ve Kim sorularının yanıtlarını soruyorum. Gelen yanıtların dilini düzelterek tahtaya yazıyorum. En son İstanbul gezisi ile ilgili duygu ve düşüncelerini sorup tahtaya yazıyorum. Tüm sorular yanıtlandıktan sonra öğrencilerden tahtaya yazdıklarımızı defterlerine yazmalarını istiyorum (9.12.2014 Video Kayıtları: I. Video: 38'55" ve II. Video: 38'15")

Araştırmacı ders sırasında, öğrencilerden gelen dili ve kendisinin yaptığı katkıları sözlü ve yazılı olarak düzelterek öğrencilerle paylaşmıştır. Öğrenciler sözcük ve cümleler söylemişler, bunları dinlemişler, yazmışlardır.

Öğrenciler yazıları defterlerine geçirdikten sonra tahtayı siliyorum. Öğrencilerden; Adnan Binyazar ve İstanbul gezisi ile ilgili bir yazı yazmalarını istediğimi söylüyor ve yönergeyi tahtaya yazıyorum. Yazarlarken 5N1K ile yazmalarını ve en son duygu ve düşüncelerini yazmalarını istediğimi söylüyorum ve bu yönergeyi de tahtaya yazıyorum. (9.12.2014 Video Kaydı: I. Video: 38'55")

Planlama/hazırlık aşamasında, öğrencilerin önce yazma süreci ve aşamaları konusundaki bilgileri tekrarlanmıştır. Daha sonra yazılacak metnin içeriğine yönelik bilgiler paylaşılarak düşünceler oluşturulmuş ve 5N1K ile yazılarak metnin nasıl organize edileceği bilgileri verilmiştir (Tompkins, 2000). Yazılacak metinle ilgili olarak önceki derslerde yapılan çalışmalar tekrarlanmış, "Günışığına Yolculuk" isimli kitap kullanılarak etkinlik gerçekleştirilmiştir (Marchisan, ve Alber, 2001; Richards ve Renandya, 2008). Süreç öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda bu şekilde gerçekleşmiştir. Farklı özellikteki öğrencilerle, farklı bir şekilde planlanabilir.

Taslak Yazma (1. Kez). 9 Aralık 2014 tarihli derste*, planlama/hazırlık(1)* aşamasından sonra 'rehberli yazma' ile öğrencilere ilk *taslak yazıları (1)* yazdırılmıştır. Rehberli yazma sırasında, öğretmen öğrencilerin arasında dolaşarak yazılarını gözden geçirmiş, o anda bireysel dönütlerle düzeltmeler yapmıştır. Bu süreç ayrıca, iyi geri dönütler vermek kadar, yaptıklarını yeniden gözden geçirmesi, daha önce yapılanlarla karşılaştırma yapılabilmesi için öğrencilere fırsatlar vermektedir (Fountas ve Pinnel, 1996).

Tüm öğrenciler yazılarını tamamladıktan sonra her bir öğrencinin yazısı grup olarak *gözden geçirilmiş ve düzeltilmiştir (1).* Bu aşamada içerik düzeltmesi yalnızca sözlü olarak yapılmıştır. (9.12.2014 Ders Planı) Grup olarak sözlü gerçekleştirilen, 1gözden geçirme/düzeltme" aşamasının betimi aşağıda aktarılmaktadır.

Gözden Geçirme/Düzeltme (1. Kez). *Öğrencilerin hepsi yazılarını tamamladılar. 'Düzeltme aşamasına geldik. Önce "Yazılarınızda hata var mı, yok mu kontrol edin." diyorum. Kendi yazılarını okuyorlar. Tek tek yazıları ile ilgili ne yaptıklarını soruyorum. Duru eklemek istediği bir şey olduğunu söylüyor, bunu yapabileceğini bu çalışmanın taslak olduğunu söylüyorum. Yaptıkları değişikliklerin neler olduğunu tek tek soruyorum. İsmail'e neyi düzelttiğini soruyorum, "kitap isimlerinin gösterimini düzelttiğini" söylüyor. Ben de o cümlesini okuyup çoğul eki ekliyorum. Gamze bir şey değiştirmemiş. Zeynep "İster misin?" yazmış. Bunu "İster misiniz?" diye değiştirmiş. Emel, 'almak' sözcüğünü 'atmak' diye değiştirmiş.* (9.12.2014 Video Kaydı: II. Video, 38'15")

Daha sonra öğrencilerden tek tek yazılarını okumalarını ve/veya işaret dili ile anlatmalarını, birbirlerini çok iyi dinlemelerini/izlemelerini, kendilerinin ve arkadaşlarının yazdıkları metinlerde varsa eksiklerin neler olduğunu belirlemelerini söylüyorum ve bu ifadeleri tahtaya yazıyorum. Öğrencileri içerik düzeltmesi yaptığımız konusunda bilgilendiriyorum. Yazdıkları metinleri hem okuyup hem de işaret ile anlatıyorlar. Duru okuyup anlatıyor. "Duru'nun okuduğunda eksik var mı?" diye soruyorum. "Yok." diyorlar. Zeynep okuyor. "Eksik var mı?" diye soruyorum ve bunun "düzeltme aşaması" olduğunu tekrarlıyorum.

Tüm öğrencilerin yazılarının içerikleri düzeltildikten sonra 'Yazıda neler düzeltilir?' diye sorup, nelerin düzeltileceğini tahtaya listeliyorum. Sözlü ve yazılı olarak açıklamalar yapıyorum: 1. İçerik, 2. Söz dizimi (cümle doğru mu?), 3. Biçim ve imla (giriş, gelişme, sonuç, başlık) yazıyorum. İçerik düzeltmesi yaptığımızı, haftaya diğer düzeltmeleri yapacağımızı söylüyorum. (9.12.2014 Video Kaydı: II. Video: 38'15")

9 Aralık 2014 tarihli derste, metinlerin gözden geçirilmesi/düzeltilmesi aşamasında, öğrencilerin önce kendi metinlerini okuyup düzeltmeler yapmaları daha sonra ise birbirlerinin yazılarını dinlemeleri ve düzeltmeleri istenmiştir (McKensie ve Tomkins, 1984). Öğrencilerin yazılarındaki hataların çok azını düzeltebildikleri gözlenmiştir (Gormley ve Sarachan-Deily, 1987). Öğrencilerin metinleri yazmaları, okumaları, dinlemeleri ve metinler üzerinde konuşmaları sağlanmıştır. Gerçekleştirilen yazma çalışması ile öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine yönelik deneyimler sağlanmıştır (9.12.2014 Araştırmacı Günlüğü, Sayfa 3-4).

Süreçte yazdıklarının "taslak yazı olduğu, düzeltme yapılabileceği" sıklıkla vurgulanarak yazma sürecinin aşamalarının, öğrenciler tarafından üstbilişsel bir şekilde kavranması amaçlanmıştır. Ayrıca, bir yazıda içeriğe ilişkin ne tür düzeltmeler yapılacağı bilgisini vermek de, öğretmen tarafından amaçlı bir şekilde gerçekleştirilen bir diğer üstbilişsel uygulamadır (De La Paz ve diğ. 2016; Strassman, 1997).

2. Hafta/16.12.2014. Derse geçen hafta yapılanlar tekrarlanarak başlanmıştır. Önceki derste öğrenciler yazılarını sözlü ve işaret dili ile arkadaşları ile paylaşmışlardı. Bu derste ise aynı metinler projeksiyon ile yansıtılmıştır. Yazıda giriş, gelişme ve sonuç paragraflarının olduğu bilgisi, başlık yazma ve yazının içeriğine yönelik tekrarlarla ikinci kez *düzeltme çalışması* gerçekleştirilmiştir. Bunun planlaması, araştırmacı tarafından yapılan değerlendirmelerle yapılmıştır (9.12.2014 Tarihli Araştırmacı Günlüğü Sayfa 4).

Grup Olarak Gözden Geçirme/Düzeltme (2. Kez). *Derse yazma sürecinin aşamalarını ve geçen hafta yazılan metnin içeriğinde olan bilgileri listeleyerek tekrarla başlıyoruz. Yazma sürecinin planlama/hazırlık ve taslak yazma aşamalarını tamamladık diyorum. Geçen hafta yazdıkları yazılarını gösteriyorum "Bu yazılar bitti mi?" diye soruyorum. "Bitmedi" diyorlar, tahtaya taranmış olan öğrenci yazılarını yansıtıyorum. Şimdi gözden geçirme ve düzeltme aşamasında olduğumuzu tekrarlıyorum. Geçen haftaki derste, yazdıkları metinlerin içerikleri ile ilgili çalıştığımızı hatırlatıyorum. Yazıları tek tek düzelteceğimizi söylüyorum.* (16.12.2014 Video Kaydı: I. Video: 47'00")

Yazmanın hangi aşamasında olduğumuz, tüm süreçte olduğu gibi yine tekrarlanmıştır. Öğrencilerin neyi, neden öğrendiklerinden haberdar edilmelerinin derse olan motivasyonlarını arttırdığı düşünülmektedir (Joseph, 2006). Bu şekilde derslerin üstbilişsel bir şekilde gerçekleştirilmesi sağlanmıştır. Zeynep isimli öğrencinin yazısının grup olarak düzeltilmesinin transkripti aşağıda aktarılmaktadır.

Zeynep'in yazısını projeksiyon ile yansıttıktan sonra "Biçim ve içeriğe bakıyoruz." deyip devam ediyorum. "Bütüne, hepsine bakalım. Başlık var mı?" diye soruyorum. Yanıt gelmeyince, "Başlık yok, paragraf yapmış." diyorum. Tahtaya "Paragraf" yazıyorum. Metin üzerinde konuşuyorum ve model oluyorum. "Giriş ve gelişme beraber yazılmış, sonuç paragrafı var." diyorum.

Projeksiyona yansımış yazıyı, elimle okuduğum yeri de göstererek sesli okuyorum. Zeynep'in yazısının içeriği ile tahtadaki "yazıda olacak bilgiler" listesini karşılaştırıyoruz. Bilgiler tam, biçim ile ilgili düzeltmelere ihtiyaç var. Zeynep'e bireysel olarak "Giriş paragrafı yaptıktan sonra bu bilgileri yazabiliriz. Giriş paragrafında bu yazının ne hakkında olduğunu yazabiliriz." diyorum. Zeynep'in dil düzeyi bu tür bir düzeltmeye uygun. Ondan giriş paragrafı ile ilgili söylediklerimi tekrar etmesini istiyorum. Tekrarlıyor.

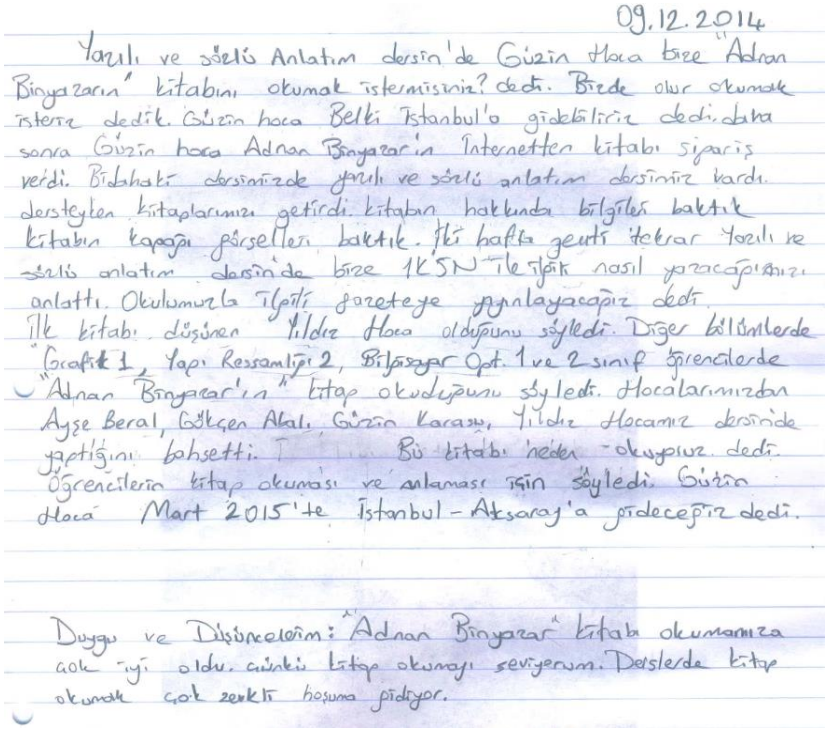
Öğrencilere öncelikle, biçim ve içeriğe yönelik düzeltme yaptığımız belirtilmiştir. Daha sonra sözdizimi ve imlaya yönelik düzeltmeler yapılacağı bilgisi paylaşılmıştır. (16.12.2014 Ders Planı) Bu şekilde öğrencilerin ders sürecini izlemeleri amaçlanmıştır.

Tüm öğrencilerin metinlerini yansıda tek tek düzeltiyoruz. Daha sonra öğrencilerden Adnan Binyazar'ın kitabı ve İstanbul gezisi ile ilgili yazıyı tekrar yazmalarını istiyorum. Rehberli yazma ile ikinci taslak metinlerini yazıyorlar. (16.12.2014 Video Kayıtları: I. Video: 47'00"; II. Video: 50'31")

Araştırmacı öğrencilerin dil düzeylerini göz önünde bulundurarak düzeltmeleri, öğrencilerin düzeyine uygun bir şekilde gerçekleştirmiştir (16.12.2014 Ders Planı ve Değerlendirmesi). Öğretmenler, öğrencilerin metinlerinin tek tek veya grup olarak düzeltmesi kararını ders öncesinde veya ders sırasında verebilmektedirler.

Araştırmacı ayrıca, metinlerin düzeltilmesi sırasında metnin biçimi ve metindeki içeriği nasıl kontrol edecekleri ile ilgili olarak öğrencilerine model olmuştur (Joseph, 2006; Gambrell, Morrow ve Presley, 2007; Raphael, 1986).

Bu çalışmalar ikinci taslak yazının *planlama/hazırlık (2. Kez)* aşamasını oluşturmuştur. Metinler ikinci kez yazıldıktan sonra her bir öğrencinin yazısı *bireysel* olarak *gözden geçirilmiş ve düzeltilmiştir (2. Kez)* (16.12.2014 Ders Planı ve Değerlendirilmesi). Tüm öğrencilerin bireysel yazı düzeltmeleri toplam bir saat, 22 dakika sürmüştür (16.12.2014 Video Kayıtları: II. Video: 50'31" ve III. Video: 43'08''). Bir öğrenci tarafından yazılan örnek metin Fotoğraf 1'de aktarılmaktadır.



09.12.2014

Yazılı ve sözlü Anlatım dersin'de Güzin Hoca bize "Adnan Binyazarın" kitabını okumak istermisiniz? dedi. Bizde olur okumak isteriz dedik. Güzin hoca Belki İstanbul'a gidebiliriz dedi. daha sonra Güzin hoca Adnan Binyazar'ın İnternetten kitabı sipariş verdi. Bidahaki dersimizde yazılı ve sözlü anlatım dersimiz vardı. dersteyken kitaplarımızı getirdi. kitabın hakkında bilgiler baktık kitabın kapağı görselleri baktık. İki hafta geçti tekrar yazılı ve sözlü anlatım dersinde bize TİKSN ile ilgili nasıl yazacağımızı anlattı. Okulumuzla ilgili gazeteye yayınlayacağız dedi. İlk kitabı düşünen Yıldız Hoca olduğunu söyledi. Diğer bölümlerde "Grafik 1, Yapı Ressamlığı 2, Bilgisayar Opt. 1 ve 2 sınıf öğrencilerde "Adnan Binyazar'ın" kitap okuduğunu söyledi. Hocalarımızdan Ayşe Beral, Gökçen Akalı, Güzin Karasu, Yıldız Hocamız dersinde yaptığını bahsetti. T... Bu kitabı neden okuyoruz dedi. Öğrencilerin kitap okuması ve anlaması için söyledi. Güzin Hoca Mart 2015'te İstanbul - Aksaray'a gideceğiz dedi.

Duygu ve Düşüncelerim: "Adnan Binyazar" kitabı okumamıza çok iyi oldu. çünkü kitap okumayı seviyorum. Derslerde kitap okumak çok zevkli hoşuma gidiyor.

Fotoğraf 1. Bireysel yazı ile düzeltilen metin örneği.

Bireysel düzeltmeler; içerik, metin yapısı, dil bilgisi ve imla kurallarına yönelik yapılmıştır (16.12.2014 Tarihli Ders Planı ve Değerlendirmesi). Bireysel yazı düzeltmenin betimlemesi aşağıda aktarılmıştır. Yapılan betimlemede, birbirini tekrarlayan "düzeltme şekilleri" tekrarlanmamış (4. ve 6. cümleler), gerçekleşen her bir düzeltme şekli ile ilgili bir örneğe yer verilmiştir. Öğrencinin yazdığı sözcükler/cümleler ile düzeltilmiş olanlar altı çizili olarak gösterilmiştir.

Bireysel Gözden Geçirme/Düzeltme (2. Kez). Çalışma sırasında; düzeltilen metin, silgi ve kalem kullanılmıştır. Düzeltmeler öğrencinin yazısının bulunduğu kağıt üzerinde yapılmıştır. Araştırmacı, metin üzerinde yaptığı düzeltmeleri daha sonra değerlendirmelerde kullanmak amacıyla parantez içinde belirtmiştir. Parantez içinde yer alan bilgilerde, düzeltmelerin nasıl yapıldığına yönelik ifadeler bulunmaktadır.

Başlık ile başlıyoruz. Öğrenci başlık olarak "<u>Kitabın ne güzel</u>" yazmış. Okuyorum, "Ne demek?"diyorum. Yanıt vermiyor. "Kitabın dersek senin olur." diyorum. Anladı "Silelim." diyor. "Kitap ne güzel" diye düzeltti. Ben "Kitap Okumak Ne Güzel" diye öğrenciden gelen dili genişleterek yazıyorum. Kalem benim elimde, hatalı yazılan cümleyi ve birlikte düzelttiğimiz halini kağıda yazıyorum.

Yapılan düzeltmelerde sorun yaşanan dilbilgisi kuralının doğrudan öğretimine yer verilmemiştir. Gerçekleştirilen bu tür düzeltmelerin öğrencinin beceriyi edinmesinde kalıcı olamadığı ve anlamlı olmadığı düşünülmektedir. Bunun yerine kuralın cümlede ne tür bir düzenleme gerektirdiği ve bu düzenlemenin anlamı nasıl etkilediği vurgulanmıştır. (Karasu, 2014).

İlk cümleyi okuyor. "Yazılı anlatım dersinde başladık." yazmış Emel'den düzeltmesini bekliyorum. Her hangi bir düzeltme yapmıyor. Ben okuyorum ve soru sorarak hatalı yeri bulmasını istiyorum. "Neye başladık?" diyorum ve soruyu yazıyorum. Yanıt gelmeyince hatalı yeri gösteriyorum. "Neye" sözcüğündeki –e ekini gösteriyorum. Yanıt gelmiyor. Ben "dersine" diyorum. Hatalı yazılan sözcük yazımını ve düzelttiğim halini kağıda yazıyorum.

İkinci cümleyi okuyor ve hatasını fark etmiyor. "Güzin Hoca bir önemli söyledi." diğer cümleye geçiyor. Durdurup "Önemli söyledi, önemli ne söyledi?", diye soruyorum. "Kitap önemli söyledi." diyor. Doğrudan cümlenin doğrusunu söylüyorum. "Önemli bir şey söyledi." "Önemli bir şey" diye düzeltip bunun kalıp olduğunu söylüyorum, "Hep hep böyle." diyorum. Okutuyorum, okuyorum, tekrar okutuyorum.

Üçüncü cümlede, "Sınıfta öğrencileri almak istiyor musunuz?" yazmış. Kişiler tarafından söylenenler "tırnak" içinde yazılır diyorum. Cümleyi tekrar okuyup "Hangi kitap, kimin kitabı anlamadım." diye soruyorum. Kalemi elimden alıp "Kitaplar almak istiyor musunuz?" yazıyor. Kabul edip, -lar ekini siliyorum "Kitap okumak istiyor musunuz?" diye düzeltiyorum. Kabul ediyor. Cümleyi okutuyorum.

Beşinci cümlede öğrencinin yazdığı "Kitabın adı Günışığına Yolculuk." cümlesinde bir hata yok. "Cümle doğru, güzel." diyorum. Bu şekilde öğrencinin motivasyonun artırmayı, kendi başarısını görmesini amaçlıyorum.

Yedinci cümlede, "Güzin Hocalıyız kitabı alması, sonradan bize öğrencilere kitabıları verdik." yazmış. "Güzin Hocalıyız" ı okuyup "Anlamadım." diyorum. Yanıt gelmeyince ne demek istediğini soruyorum. "Bizim" demek istediğini söylüyor. "Güzin Hocamız" diye düzeltiyoruz. "-mız" ekinin altını çiziyorum, dikkatini çekiyorum.

"Güzin Hocamız kitabı alması" nı gösteriyorum. 'Kim aldı? O aldı. Nasıl söyleyeceğiz?' diye soruyorum. "Aldık" biz demek diyorum. "Kim aldı?" diyorum tekrar. "Sen." diyor. "O aldı diye söylüyoruz" diyorum. "Güzin Hocamız kitabı aldı, diyoruz." diyorum. Cümlenin sonundaki "verdik" ifadesini gösteriyorum, hemen kendi düzeltiyor "verdi" yazıyor. Alkışlıyorum. "kitabıları" yerine "kitapları" diye yine kendi düzeltiyor. (16.12.2014 Video Kayıtları: II. Video: 27'11"-44'38")

Öğretmenle birebir yapılan düzeltmenin ardından öğrenci metni yapılan düzeltmelere göre tekrar yazmış ve öğretmene yaptığı düzeltmeleri kontrol ettirmiştir. Bireysel yazı düzeltme sürecinde öğretmen önce öğrenciye okutmuş, öğrenciden hatasını bulmasını istemiş, bulamaması durumunda yönlendirici sorular sormuştur. Sorulara yanıt gelmemesi durumunda öğretmen doğru yanıtı vererek cümlenin düzeltme sürecini tamamlamıştır (Tompkins, 2000). Süreç içinde sözel veya yazılı ipuçları vererek model olmuştur. İşitme engelli öğrenciler yazdıkları metinlerdeki hatalarının çok azını kendileri düzeltebilmektedirler (Gormley ve Sarachan-Deily, 1987). Bu nedenle düzeltmelerde öncelikle, öğrencinin hatasını kendisinin görmesi ve düzeltmesi amaçlanmış (Karasu, 2014), yapamaması durumunda düzeltme öğretmen tarafından yapılmıştır.

Alanyazında belirtildiği gibi (Asselin, 1999; Fountas ve Pinel, 1996; Pressley ve diğ. 2002; Tompkins, 2007) öğretmen düzeltmeler sırasında öğrencinin hem düzeltme sırasındaki performasını hem de öğrencinin dil düzeyi konusunda sahip olduğu bilgileri kullanarak öğrenciye vereceği desteği belirlemiştir (16.12.2014 Ders Planı ve Değerlendirmesi). Bu aşamada öğretmen ve öğrencinin birlikte yazıyı düzeltmeleri, öğrencinin ihtiyacı olan becerilerin gelişimine rehberlik etmektedir. Gerçekleşen rehberlikle yapılan uygulamalarda, sorumluluğun uygun bir şekilde sistemli olarak öğrenciye geçmesi planlanmalıdır (Tompkins, 2007).

Düzeltmeler, dilbilgisi terimleri kullanılmadan yapılmıştır. Örneğin; '-lıyız' ekini '-mız' olarak düzeltirken, 'Buraya iyelik zamiri 1. çoğul şahıs eki gelecek, bizim eki, -miz yazman gerekirdi.' gibi bir düzeltme yapılmamıştır. Bunun yerine öğrenciye daha anlamlı gelmesi ve kalıcı olması nedeniyle 'Bizim demek istiyorsak 'hocamız' diyeceğiz.' deyip –mız ekinin altını çizerek öğrencinin dikkati çekilmiştir.

Araştırmada, 'Adnan Binyazar ve İstanbul Gezisi' konusunda öğrenciler tarafından yazılan iki metin karşılaştırıldığında öğrencilerin metin yapısı ve içerik yazma konusunda ilerleme gösterdikleri belirlenmiştir. İlk yazılarında altı öğrencide başlık ve/veya giriş-gelişme-sonuç paragraflarından herhangi biri bulunmazken (9.12.2014 Öğrenci Yazıları), ikinci yazılarında beş öğrencide bu özellikler ve yazıların içeriklerinin zenginleştiği görülmüştür (16 Aralık 2014 Öğrenci Yazıları; 16 Aralık 2014 Ders Planı Değerlendirmesi).

3. Hafta/23.12.2014. Dersin başında bir önceki hafta yapılanlar tekrar edilerek gerçekleştirilecek etkileşimli yazmanın *planlama/hazırlık (3. Kez)* aşaması gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, önceki iki haftada yazılan metinler ve grup/bireysel düzeltmeleri de bu çalışmanın *planlama ve hazırlık (3. Kez)* aşamasına katkı sağlamıştır. Etkileşimli yazmada, öğrenciler ve araştırmacıdan gelen ortak dil ile Şekil 3'de görülen metin yazılmıştır (23.12.2014 Ders Planı).

Adnan Binyazar'dan Günışığına Yolculuk

Bilgisayar 2. sınıf öğrencileri ile Yazılı ve Sözlü Anlatım dersinde kitap okuyoruz.

Güzin Hoca, bize 'Kitap okumak ister misiniz?' diye sordu. Bizim sınıf kabul ettik. Güzin Hoca internetten sipariş verdi. Kitaplar geldi. Okumaya başladık. Ön kapak ve arka kapağın özelliklerine baktık. Adnan Binyazar'ın hayatını okuduk. Kitabı beğendik. Okumaya devam ediyoruz.

Güzin Hoca bize İstanbul'a gideceğimizi söyledi. Adnan Binyazar ile tanışmaya gideceğiz. Bilgisayar 1. ve 2. sınıf, Yapı Ressamlığı 2. sınıf, Grafik 1. sınıf, Seramik 1. sınıf beraber gideceğiz. Bu düşünce Y. Hoca'nın. Geziye Y. Hoca, A. B., G., G. ve N. Hoca gelecek. Gezi Mart 2015'te yapılacak. İstanbul Aksaray'da Anadolu Üniversitesi misafirhanesinde buluşacağız, sohbet edeceğiz ve kitap imzalatacağız.

Kitap hoşumuza gitti. İstanbul'a gidip Adnan Binyazar ile tanışacağız. Heyecanlıyız, mutluyuz. Gitmeye sabırsızlanıyoruz. Ne güzel, gideceğiz inşallah.

Şekil 4. Etkileşimli yazma ile yazılan metin.

Etkileşimli yazma, araştırmacının dil ve içeriğe yönelik kontrolü ve düzeltmeleri ile gerçekleştiği için *yazma (3. Kez)* ve *düzeltme aşaması (3. Kez)* aynı anda gerçekleşmiştir (23.12.2064 Ders Planı ve Değerlendirmesi). Aşağıda, giriş paragrafı ile birinci gelişme paragrafının yazılma süreci ve ikinci paragrafa geçiş süreci betimlemelerine yer verilmiştir.

Yazma (3. Kez) ve Gözden Geçirme/Düzeltme (3. Kez). *Geçen hafta derste yaptıklarımızı tekrarlayarak derse başlıyoruz. 'Geçen hafta yazılarımızı tek tek yazdık, şimdi birlikte yazacağız.' diyerek derse devam ediyorum. Giriş paragrafı ile yazmaya başladığımızı söyleyip, tahtanın diğer kısmına "Giriş" yazıp girişte hangi bilgilerin olabileceğini söylüyorum. Model oluyorum ve giriş paragrafını yazmaya başlıyorum. Hem yazıp hem söylüyorum ve öğrencilerden bana yardım etmelerini istiyorum. Yazdığım giriş paragrafı üzerinde "kim, ne, hangi kitabın okunduğu" ile ilgili bilgileri gösterip bunun giriş paragrafı olduğunu tekrarlıyorum ve diğer yaptıklarımızı gelişme paragrafında yapacağımızı söylüyorum.*

Araştırmacı giriş paragrafını doğrudan yazarak model olmuştur. Giriş paragrafının nasıl yazılacağını, hangi bilgilerin bulunabileceğini öğrencilerle tekrarlamıştır. Model olma öğrencilerin becerileri edinebilmeleri için öğretmenin kullanması gereken önemli stratejilerden birini oluşturmaktadır (Gambrell ve diğ. 2007; Joseph, 2006; Raphael, 1986; Scott-Weich ve Yaden, 2017). Bununla birlikte, yazılan metin araştırma sürecinde birlikte yazılan ilk metindir. Araştırmacı öğrencilerin bilgi, dil düzeyleri ve ihtiyaçlarını gözönünde bulundurarak giriş paragrafının yazılmasında daha aktif rol oynamıştır (Scott-Weich ve Yaden, 2017). Öğrencilerin yazma deneyimleri ve bilgileri arttıkça öğretmenin model olma düzeyi öğrenciyi bağımsız yazar haline getirecek şekilde dengelenmelidir (Asselin, 1999; Tompkins, 2000).

"Gelişme bölümünde sırasıyla yaptıklarımızı anlatacağız. Ne yazalım?" diyorum. Zeynep "Güzin Hoca, bize 'Kitap okumak ister misiniz?' dedi.". diyor. Kabul edip yazıyorum. Zeynep'in dil düzeyi arkadaşlarına göre iyi, arkadaşlarına model oluyor. Duru, Zeynep'in söylediği cümlenin sonu için; "Sonunda soru işareti var. Sordu diyelim" diyor. Duru'nun söylediğini arkadaşları ile paylaşıyorum. "diye sordu" diye cümlenin sonunu değişitiriyoruz.

"Sonra ne yaptık?" diye soruyorum. Emel, işaret ile arkadaşlarını gösterip, kitap işareti yapıyor ve "… aldık." diyor. Söyledikleri çok iyi anlaşılmıyor. Söylediklerinden anladığımı tahtaya "Bizim sınıf kabul ettik." olarak yazıyorum. Kabul ediliyor. "Sonra ne yaptık?" diye soruyorum. Mehmet, internet ve aldık işaretlerini yapıyor. "İnernetten sipariş verdik." diyorum. Gamze "Hoca" yazalım diyor. Tamam deyip kabul ediyorum. "Güzin Hoca internetten sipariş" yazıp yarım bırakıyorum. Gamze'ye ne yazacağımı soruyorum. Tamamlayamıyor. Ben "etti" diyorum, Mehmet "verdi" diyor. Mehmet'in söylediğini kabul ediyoruz. Sonra doğrudan, öğrencilere sormadan "Kitaplar geldi." diye yazıyorum.

Sonrasında Emel'e ne yaptık diye soruyorum. Amacım, Emel'i derse katmak. Emel'in söylediğini anlamaya çalışıyorum. O sırada Gamze "Parasını verdik." diyor. Parasını verdik diye yazalım mı diye tartışıyoruz. Yazmamaya karar veriyoruz. Emel'e "Sen ne söyledin?" diyorum. "Hepi kitap oku baş, çok güzel." diyor. "Emel, okumaya başladık diyor." diyorum. Mehmet kitabın ön ve arka yüzünü gösteriyor. "Önce Emel'in söylediğini yazalım. Kitaplar geldi, okumaya başladık." diyorum. Olayları sırasıyla anlattığımızı vurguluyorum.

Mehmet "Ön, ön" diyor ve kitabın ön yüzünü gösteriyor. "Ön kapak" yazıyorum tahtaya, söylüyorum ve Mehmet'den okumasını istiyorum. Okuyor. Sonra Zeynep'e soruyorum "Ön ve arka kapak" diyor. Güzel deyip Duru'ya "Ne yaptık?" diye soruyorum. Cümleyi birlikte oluşturuyoruz. Duru, "Özelliklerine baktık." diyor. "Aferin çok güzel." diyorum. Tahtaya "Ön kapak ve arka kapağın özelliklerine baktık." yazıyorum. Mehmet, Zeynep ve Duru'dan gelen katkılarla cümleyi tamamlıyoruz.

"Sonra?" diyorum. Duru "Adnan Binyazar'ın hayatı" diyor. "Çok güzel. Siz söyleyin, ben cümleyi yazayım." diyorum. Tahtaya "Adnan Binyazar'ın" yazıp bekliyorum. Duru "hayatını" diyor, eki vurgulayarak söylüyor. Doğru söylediğini biliyor. Kendinden emin. "Çok güzel." diyorum. "okuduk" diye Duru tamamlıyor. Emel "beğendik" diyor. Söylediğini kabul edip "Kitabı beğendik." yazıyorum diyorum. Öğrencilerden onay bekliyorum. Kabul ediyorlar. İlk giriş paragrafının sonuna "Okumaya devam ediyoruz." cümlesini yazıp bu paragrafı bitiriyorum.

Emel, Adnan Binyazar ile ilgili bir cümle söylüyor. Yeni bir konu olduğu için yeni bir paragrafa geçmemiz gerekiyor. Bu nedenle öğrencilere beni dikkatle dinlemelerini ve önemli bir şey söyleyeceğimi belirtiyorum. "Emel, Adnan Binyazar'ı söyledi. Yeni bir konu." diyorum. "Konuyu değiştiriyoruz." deyince Gamze "Paragraf." diyor. "Evet yeni bir paraf yapacağım." diyorum. Tahtaya birinci paragrafın yanına konusunu "Kitabı aldık." olarak yazıyorum. "Yeni konuya geçiyorum. Gelişme devam ediyor." diyorum. İstanbul'la ilgili bu paragrafa ne yazalım diye sorarak gelişme bölümünün ikinci paragrafını yazmaya başlıyoruz. Metin tamamlandıktan sonra hep birlikte yazının başlığını belirliyouz. Metni sesli olarak okuyup defterlerine geçiriyorlar (23.12.2014 Video Kayıtları: I. Video: 17'35" ve II. Video: 50'02").

Yazma sırasında araştırmacı, metnin biçimi ve içeriğine yönelik sorular sormuştur. Öğrencilerden gelen görüş, bilgi ve dili kabul etmiş, gerektiği durumlarda ise sözlü ve yazılı olarak düzeltmeler yapmıştır. Gelen yanıtları sorularla açıp, düzeltilmesi gerekiyor ise düzeltmiş ve öğrencilerin de görüşünü alarak yazılacak cümlelere karar vermiştir (Asselin, 1999; Gambrell ve diğ. 2007; Raphael, 1986; Tompkins, 2007) (18.12.2014 Araştırmacı Günlüğü, Sayfa 5; 16.12.2014 Ders Değerlendirmesi).

Yayımlama. Bu konunun yayımlama aşamasında bireysel ve grupla yazılan yazılar iki şekilde yayımlanmıştır. İlkinde öğrenciler tarafından sesli okunarak sınıfta arkadaşları ile paylaşılmıştır. Daha sonra ise, "Adnan Binyazar'dan Gün Işığına Yolculuk" isimli birlikte yazılan metin Engelliler Entegre Yüksekokulu'nun dönemlik, Entegre Haber isimli okul gazetesinin, Güz Dönemi 14. sayısında yayımlanmıştır (bkz. Fotoğraf 2).


4 Bir Yazar Bir Hikaye

entegre

2014-2015 Güz

ADNAN BİNYAZAR'LA GÜNIŞIĞINA YOLCULUK

Adnan Binyazar'la nasıl iletişim kurduk?

Günışığına Yolculuk Kitabındaki Kahramanların Kişisel Özellikleri

Biz de Günışığı Yolcusuyuz

Fotoğraf 2. 'Biz de Günışığı Yolcusuyuz' isimli yazının okul gazetesinde yayımlanması.

Yazılarının okul gazetesinde yayımlanmasının, öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı gözlenmiştir. Ayrıca yazıyı bir iletişim aracı olarak görmelerini sağlamada yararlığı olduğu düşünülmektedir (Lehr, 1995).

Tartışma

İşitme engelli üniversite öğrencilerinin yazma çalışmalarının incelendiği araştırmada, yazma sürecinin aşamalarının alan yazın ile aynı ve döngüsel bir şekilde gerçekleştiği belirlenmiştir (Lehr, 1995, Marchisan ve Alber, 2001; McKensie ve Tompkins, 1984; Richards ve Renandya, 2008; Tompkins, 2000,2007; White ve Arndt, 1991). Her bir metnin yazılması tamamlandıktan sonra, yeni metnin yazılma süreci başlamıştır.

Araştırmada iki tür "tekrara" yer verildiği belirlenmiştir. Birincisi; yazma sürecinin aşamalarının tekrarlarıdır. Planlama/hazırlık aşaması, taslak yazma ve gözden geçirme/düzeltmeler birden fazla gerçekleşmiştir. Bunun nedenleri; yazma sürecini doğasının doğrusal değil döngüsel olması (White ve Arndt, 1991), öğrencilerin yazma ile ilgili sınırlı deneyimleri, metin yapısı hakkındaki bilgi düzeyleri ve dillerindeki sınırlılıktır. Araştırmacılar, öğrencilerin özelliklerini göz önünde bulundurarak her bir metnin yazılma sürecinde kararlar alarak derslerini yönlendirmiştir (Blair, Rupley ve Nichols, 2007). Yazılan metinlerin her birinde farklı bir yazma süreci oluştuğu belirlenmiştir. Alan yazında yazma sürecinin metinlere göre farklılaşmasına yönelik araştırmaya rastlanamamıştır (Karasu; 2014; Yuknis, 2014).

Araştırma sürecinde gerçekleştirilen diğer tekrarlar konulara ve kavramlara yönelik yapılan tekrarlardır. Alan yazın işitme engelli öğrencilerinin dil becerilerinin gelişimi için derslerde daha fazla tekrar ve etkinliklere yer verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Karasu ve diğ., 2012; Luckner ve Cooke, 2010; Paul, 1996; Rupley ve diğ. 2009; Schirmer, 2000). İşitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilecek dersler öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun bir şekilde hazırlanırken öğrencilerin tekrarlara ihtiyaç duyduğu konular ve kavramların belirlenmesi önem taşımaktadır (Scott-Weich ve Yaden, 2017; Thangi ve Appanah, 2014).

Araştırma sürecinde yapılan değerlendirmeler öğrencilerin metin bölümleri olan giriş, gelişme ve sonuç yazma ve bu bölümlere uygun içerik yazma konusunda dilbilgisi ve imla kurallarına göre daha fazla gelişme gösterdikleri belirlenmiştir. Dilbilgisi ve imla kurallarının gelişimi açısından bakıldığında, işitme engelli öğrencilerde bu becerilerin gelişimi uzun bir süreci gerektirmektedir. (Paul, 1996; Yoshinaga-Itano ve diğ., 1996) Bu süreç içinde öğrencilerin zengin, yoğun ve sistematik çalışmalara, tekrarlara ihtiyaç duydukları belirlenmiştir (Paul, 1996).

Araştırma sürecinde DOYY'un yazma bileşenlerinden paylaşılan yazma, rehberli yazma ve etkileşimli yazma çalışmalarına yer verilmiştir. Öğretmenin çok yoğun bir şekilde model olduğu paylaşılan yazmadan, rehberli yazmaya, etkileşimli yazmaya ve bağımsız yazmaya doğru öğrenciye yapılan destek azalmaktadır. Araştırma sürecinde etkileşimli yazmanın daha etkili olduğu ve öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı gözlenmiştir. Bu durum aynı zamanda, öğrencilerin dil düzeyleri ile ilgili olarak bilgi vermektedir. Farklı dil özelliklerine sahip işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilecek yazma çalışmalarında, yazmanın farklı bir bileşeninin daha etkili olması beklenmelidir. Yine araştırmanın bu bulgusu ile ilgili olarak, öğretmenin öğrencilerle birlikte cümlelere karar vererek metni yazması, model olması, ortak tek bir metin yazılması, metnin yazılması sırasında öğretmenin sorularla dersi yönlendirmesi, öğrencilerden gelen görüşleri, bilgileri, dili kabul ederek, gerekiyorsa sözlü ve yazılı düzeltmeler yapması gibi özellikler taşıması nedeniyle öğretmen ve öğrencinin birlikte yazar olarak çalışmalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu Truax'ın (1985) çalışması ile uyumludur. Truax çalışmasında, bir okuldaki öğretmenler, öğretim elemanları ve idareciler ile birlikte yazma sürecinin uygulandığı "yazma stüdyosu" adını verdiği bir çalışmayı işitme engelli lise öğrencileriyle gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda yaşlarına bakmaksızın öğretmenler ve öğrencilerin birlikte yazar olarak çalıştığı ortamlarda öğrencilerin yarar sağladığı sonucuna varmıştır. Yazma sürecindeki etkileşimlerin, yazma konusunda çekingen olan öğrencileri yazma konusunda olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir (Erdoğan, 2017; Graves, 1983; Truax, 1985).

Çalışmada, öğrencilere ihtiyaçları kadar destek olunduğu ve tüm öğrencilerin katılımlarını sağlayarak derslerin gerçekleştirildiği görülmektedir. Raphael (1986), öğretmenin eğitimini etkileyen faktörleri; doğrudan öğretim, model olma, gerekli desteği sağlama, kolaylaştırma ve katılımcı olma olarak sıralamıştır. Bu faktörlerin kullanımına göre araştırmacının kontrolü azalmış ve öğrencinin aktifliği artmıştır. Öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre desteklerinin, kontrollerinin miktarını ve öğrencinin etkin olma derecesini belirlemelidirler

(Gambrell ve diğ., 2007; Scott-Weich ve Yaden, 2017). Araştırmada dersler, öğrencilerin düzeyleri ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde bireysel veya grup olarak planlanmış ve uygulanmıştır (Gambrell ve diğ. 2007; Fountas ve Pinnell, 1996; Schirmer, 2000; Thangi ve Appanah, 2014; Tompkins, 2000).

Metinlerin yazılma süreçleri incelendiğinde; stratejilerin doğrudan öğretildiği ve öğrencilerin hangi bilgiyi ne zaman, nerede ve nasıl kullanacağı bilgisinin verildiği, diğer bir ifade ile üstbilişsel bir şekilde gerçekleştiği belirlenmiştir. Metinlerin yazılma süreçleri incelendiğinde stratejilerin doğrudan ve üstbilişsel bir şekilde öğretildiği, belirlenmiştir. Soru sorma ve model olma araştırmada en fazla kullanılan iki strateji olmuştur. Yazma sürecinde öğretmen, öğrencilerine model olurken uygun olan durumlarda dili iyi olan öğrencilerin arkadaşlarına model olmasını sağlamıştır (De La Paz ve diğ., 2016; Raphael, 1986; Joseph, 2006).

Bireysel yazı düzeltmelerde, öğrencilerden yazılarını öncelikle kendilerinin düzeltmesi istenmiştir. Ancak öğrencilerin yaptıkları düzeltmelere bakıldığında, metinlerinde var olan hatalara göre oldukça sınırlı bir şekilde sözcük ve/veya cümle düzeyinde düzeltmeler yapabildikleri görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusu Gormley ve Sarachan-Deily'in (1987) ileri ve çok ileri derece yirmi işitme engelli yüksekokul öğrencisi ile gerçekleştirdikleri araştırmaları ile paralellik göstermektedir. Öğrencilerin model olunan ve yoğun bir şekilde gerçekleştirilen yazı düzeltme çalışmalarına ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

Öğrencilerden taslak yazma ve grup ile yapılan düzeltmelerde öncelikle içerik ve metnin akışına dikkat etmeleri istenmiştir. Bu şekilde yapılan yazma çalışmalarının öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve dilin dilbilgisel özelliklerine katkı sağladığı düşünülmektedir (McKensie ve Tompkins, 1984; Tompkins, 2000). Kluwin ve Kelly (1992) gerçekleştirdikleri yazma sürecinin uygulandığı araştırmalarında, işitme engelli öğrencilerin dikkatini içerik ve metnin akışına yönlendirmişlerdir. Araştırmacıların bu şekilde yapılan yazma çalışmalarının öğrencilerin genel olarak yazdıklarının niteliğinin gelişiminin yanı sıra cümlelerinde karmaşık yapıların da gelişimine olanak sağladığını ifade etmeleri araştırmanın bulgusu ile paralellik taşımaktadır. Sunulan araştırmada öğrencilerin süreç içerisinde yazdıkları metinlerde özellikle biçime yönelik gelişmeler sağladıkları gözlenmiştir. Bu bulgular Cambra (1994)'nın çalışması ile uyumludur. Cambra (1994), çalışmasında işitme engelli öğrencilere öykü yapısı ve bazı yazma stratejilerini öğretmeyi amaçlamıştır. Araştırmada, işitme engelli öğrencilerin yazılarının metin yapısında ilerlemeler olduğu ve çoğu öğrencinin öykü yapısını kavradığı görülmüştür.

Öğrencilerin araştırma sürecinde yazılı anlatım becerilerinde olumlu gelişmeler gözlenmiştir (Öğrenci yazıları, 9-23 Aralık 2014 ve 31 Mart-24 Nisan 2015 tarihli yazılar). Öğrencilerin süreç içerisinde yazdıkları metinlerde özellikle biçime yönelik önemli gelişmeler gösterdikleri, öğrencilerin yazılarına başlık koydukları; giriş, gelişme ve sonuç paragraflarına yer verdikleri ve bu paragrafları özelliklerine uygun şekilde yazmak için çaba sarf ettikleri gözlenmiştir. Yazılı anlatımın diğer öğelerinin gelişimi için daha uzun bir süreye, yoğun tekrarlara, anlamlı bağlamlarda yapılan uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Dersler işitme engelli öğrencilerin dil düzeylerine ne kadar uygun ve öğretim ne kadar etkili yapılırsa öğrenmeleri de o oranda gerçekleşmektedir. Marschark, Lang ve Albertini (2002), işitme engellilerin işiten akranlarına göre her hangi bir konuyu daha az hatırladıklarını ifade etmişlerdir. Bu nedenle işitme engelli öğrencilerle yapılan derslerde öğrenmeyi belli düzeyde sürdürmek, tekrarlara yer vermek önem taşımaktadır.

Bu araştırma işitme engellilere yükseköğretim eğitimi veren Yükseokul'a devam eden yedi işitme engelli üniversite öğrencisi ile gerçekleşmiştir. Araştırma verileri doğrultusunda işitme engelli öğrencilerle yazma dersleri planlanabilir. Tüm yaş gruplarındaki işitme engelliler öğretmenlerine hizmet içi eğitim kapsamında etkili yazma süreci öğretimine yönelik eğitimler verilebilir. Ayrıca, bu araştırmadan elde edilen bulguların genellenebilmesi amacı ile araştırma, farklı eğitim ortamlarında, farklı katılımcı ve araştırmacılar tarafından yinelenebilir. Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinde değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerinin belirlenmesine yönelik yarı deneysel, deneysel ve tekdenekli araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

Albertini, J. A., & Schley, S. (2003). Writing, characteristics, instruction and assessment. In Marschark, M. & Spencer, E. P. (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language and education* (pp. 97-109). New York: Oxford University Press.

Asselin, M. (1999). Balanced literacy. *Teacher Librarian, 27*(1), 69-70.

Blair, T. R., Rupley, W. H., & Nichols, W. D. (2007). The effective teacher of reading: Considering the 'what' and 'how' of instruction. *The Reading Teacher, 60*(5), 432-438. doi: 10.1598/RT.60.5.3

Bowe, F. (1998). Language development in deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 3*(1), 73-77.

Cambra, C. (1994). An instructional program approach to improve hearing impaired adolescents' narratives: A pilot study. *The Volta Review, 96*(3), 237-246.

Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research.* Columbus: Upper Saddle River.

De La Paz, S., Monte-Sano, C., Arbor, A., Felton, M., Croninger, R., & Jackson, C., et. al. (2016). A historical writing apprenticeship for adolescents: Integrating disciplinary learning with cognitive strategies. *Reading Research Quarterly, 52*(1), 31-52. doi:10.1002/rrq.147

Erdiken, B. (1989). *Eskişehir Sağırlar Okulu ve Anadolu Üniversitesi İÇEM'de ortaokul sınıflarına devam eden 13-14 yaş işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin betimlenmesi [The description of written expression skills of 13-14 year old hearing impaired students who continue to Eskişehir HearingImpaired Middle School and Anadolu University in ICEM]* (Unpublished master thesis, Anadolu University, Institute of Social Sciences, Eskisehir, Turkey). Retrieved form https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi. (Thesis Number 8901)

Erdiken, B. (1996). *Anadolu Üniversitesi İÇEM lise düzeyindeki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde işbirliği-gözlem yöntemi ile anlatım yönteminin karşılaştırılması [Comparison of cooperative-observation method in the development of written expression skills of the hearing-impaired students at Anadolu University ICEM high school level]* (Unpublished doktarate thesis, Anadolu University, Institute of Social Sciences, Eskisehir, Turkey). Retrieved form https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi. (Thesis Number 51390)

Erdoğan, E. (2017). Sınıf öğretmenlerinin yazma stratejilerini kullanma durumlarına ilişkin görüşleri. [Classroom teachers' opinions on the usage of writing strategies.] *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(1), 658-678.

Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (1996). *Guided reading, good first teaching for all children.* Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.

Gambrell, L. B., Morrow, L. M., & Pressley, M. (2007). *Best practices in litercay instruction.* New York, London: The Guildford Press.

Gay, L. R., & Airasian, P. (2003). *Educational research: Competencies for analysis and applications.* New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Girgin, M. C. (2003). *İşitme engelli çocukların eğitimine giriş [Introduction to education for hearing impaired children]*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No.153.

Girgin, Ü., & Karasu, H. P. (2007). İşitsel/sözel yaklaşımla eğitim gören işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*, 146-156.

Gormley, K., & Sarachan-Deily, B. (1987). Evaluating hearing-impaired students' writing: A practical approach. *The Volta Review, 89*(3), 157-170.

Graham, S., & Sandmel, K. (2011). The process writing approach: A meta-analysis. *The Journal of Educational Research*, *104*(6), 396-407. doi: 10.1080/00220671.2010.488703

Graves, D. H. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Porstmouth, NH: Heinemann Educational Books.

Johnson, P. A. (2002). *A short guide to action research*. Boston, MA: Allyn and Bacon, Inc.

Joseph, N. (2006). Strategies for success: Teaching metacognitive skills to adolescent learners. *The NERA Journal, 42*(1), 33-39.

Karasu, G., Girgin, Ü., Uzuner, Y., & Kaya, Z. (2012). İşitme engelli üniversite öğrencilerine uygulanan "tanımlama yapma" stratejisinin incelenmesi [An examination of defining strategy applied to hearing impaired college students]. *Anadolu Journal of Educational Science International, 2*(1),19-41.

Karasu, H. P., & Girgin, Ü. (2007). Kaynaştırmadaki işitme engelli çocukların yazılı anlatım becerilerinindeğerlendirilmesi [Assessment of Writing Skills of Hearing Impaired Students Who AttendMainstream Classes]. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(1), 467-488.

Karasu, H. P. (2014). İşitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı ürünleri gözden geçirme ve düzeltme evresine duydukları ihtiyacın belirlenmesi [Determination of hearing-ımpaired students' requirements for editing and revision of written texts]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(3), 1089-1109. doi: 10.12738/estp.2014.3.1728

Kaya, Z. (2012*). İşitme engelli yüksekokul öğrencilerine bilgisayar yazılımı kullanımının öğretilmesi: Eylem araştırması [An examination of instruction to hearing impaired college students: an action research]* (Unpublished doktarate thesis, Anadolu University, Institute of Educational Sciences, Eskisehir, Turkey). Retrieved form https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi. (Thesis Number 312593)

Kluwin, T. N., & Kelly, A. B. (1992). Implementing a successful writing program in public schools for students who are deaf. *Exceptional Children, 59*(1), 41-53.

KNILT HOME (2011). *The knowledge network for innovations in learning and teaching.* Retrieved from http://tccl.rit.albany.edu/knilt/index.php/Unit_1:_What_is_and_why_use_action_research

Kretchmer, R. R., & Kretchmer, L. W. (1978). *Language development and intervention with the hearing impaired*. Baltimore, Maryland: University Park Press.

Lehr, F. (1995). *Revision in the writing process.* Retrived from https://www.ericdigests.org/1996-1/writing.htm

Luckner, J. L., & Cooke, C. (2010). A summary of the vocabulary research with who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf, 155*(1),38-67.

Marchisan, M. L., & Alber, S. R. (2001). The write way: Tips for teaching the writing process to resistant writers. *Intervention in School ve Clinic, 36*(3), 154-162.

Marschark, M., Lang, H. G., & Albertini, J. A. (2002). *Educating deaf students.* New York: Oxford University Press.

Mayer, C. (2010). The Oxford handbook of deaf studies, language, and education. In M. Marschark & P. Spencer (Eds.), *The demands of writing and the deaf writer* (pp. 144-155). New York: Oxford University Press.

McKensie, L., & Tomkins, G. E. (1984). Evaluating students' writing: A process approach. *The Journal of Teaching Writing, 3*(2), 201-212.

Paul, V. P. (1996). Reading vocabulary knowledge and deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 1*(1), 3-15.

Pressley, M., Roehrig., A., Bogner, K., Raphael, L. M., & Dolezal, S. (2002). Balanced literacy instruction. *Focus on Exceptional Children, 34*(5), 1-14.

Raphael, T. E. (1986). Teaching question answer relationship, revisited. *The Reading Teacher, 39*(6), 516-522.

Richards, J. C., & Renandya, W. A. (2008). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice.* Newyork: Cambridge Universtiy Press.

Rupley, W. H., Blair, T. R., & Nichols, W. D. (2009). Effective reading instruction for struggling readers: The rule of direct/explicit teaching. *Reading ve Writing Quarterly, 25,* 125-138. doi:10.1080/10573560802683523

Schirmer, B. R. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf.* Boston, MA: Allyn and Bacon Inc.

Scott-Weicha, B., & Yaden, D. B. (2017). Scaffolded writing and early literacy development with children who are deaf: A case study. *Early Child Development and Care, 187*(3-4), 418-435. doi: 10.1080/03004430.2016.1246446

Sharp, A. L. (2016). Acts of writing: A compilation of six models that define the processes of writing. *International Journal of Instruction, 9*(2), 77-90. doi: 10.12973/iji.2016.926a

Strassman, B. K. (1997) Metacognition and reading in children who are deaf a review of the research. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 2*(3), 140-149.

Thangi, M., & Appanah, N. H. (2014). Using scaffolded self-editing to improve the writing of signing adolescent deaf students. *American Annals of the Deaf, 159*(3), 269-283.

Tompkins, G. E. (2000). *Teaching writing: Balancing process and product.* Upper Saddle River, New Jersey Columbus, Ohio: Merrill Prentice-Hall.

Tompkins, G. E. (2007). *Literacy for the 21st century: Teaching reading and writing in pre-kindergarten through grade 4.* Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.

Truax, R. R. (1985). Linking research to teaching to facilitate reading-writing-communication connections. *The Volta Review, 87*(5), 155-169.

Tuncay, H. (1980). *İşitme özürlü çocukların yazılı anlatım yeterlikleri [Written expression competences of hearing-impaired children]* (Unpublished doktarate thesis, Ankara University, Institute of Educational Sciences, Ankara, Turkey). Retrieved form https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi.

Uzuner, Y. (2007). The impact of strategies used in the Blanced Literacy Approach on story grammar acquisition of three Turkish students with hearing loss: An action study. *Deafness and Education International, 9*(1), 4-44. doi 10.1002/dei.208

Uzuner, Y., Girgin, Ü., Kaya, Z., Karasu, G., Girgin, M. C., Erdiken, B. vd. (2011). İşitme engelli gençlere uygulanan Dengeli Okuma Yazma Modeli'nin incelenmesi [An Examination of Balanced Literacy Instructional Model Implemented to Youths with Hearing Loss]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(4), 2111-2134.

White, R., & Arndt, V. (1991). *Process writing.* (Longman Handbooks for Language Teachers). London: Langman.

Yoshinaga-Itano, C., & Downey, D. M. (1992). The effect of hearing loss on the development of metacognitive strategies in written language. *The Volta Review, 98*(1), 97-144.

Yoshinaga-Itano, C., Snyder L., & Mayberry R. (1996). Examining written-language assessment and intervention links to literacy: Can lexical/semantic skills differentiate deaf or hard-of-hearing readers and nonreaders? *Volta Review, 98*(1), 39-61.

Yuknis, C. (2014). A grounded theory of text revision processes used by young adolescents who are deaf. *Council for Exceptional Children, 80*(3), 307-322. doi: 10.1177/0014402914522426

Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2018, Volume: 19, Number: 2, Page No: 199-232

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.310350

RESEARCH

Received Date: 03.07.17
Accepted Date: 10.12.17
OnlineFirst: 20.12.17

Examination of Hearing-Impaired Collage Students' Writing Studies Based on Balanced Literacy Instruction Approach*

Güzin Karasu **
Anadolu University

Yıldız Uzuner ***
Anadolu University

Abstract

The linguistic limitations of students with hearing impairment negatively affect their writing skills. Studies demonstrated that writing skills are important for literacy development and that they should be developed in accordance with the needs of students. The general goal of this research is to examine the written expression courses which have been planned for the effective development of the hearing-impaired youngsters' written expression skills. The methodology of the study is action research. Data was collected from seven hearing-impaired students attending the second year of the program in Computer Operator Training at the School for the Handicapped (SfH) located at Anadolu University in the fall and spring semesters of the 2014-2015 academic year. Collecting archival data were video records, writing lesson plans and reflections, examining the students' portfolios and notebooks, and research journal. It was found that prewriting, drafting, revising/editing, and publishing stages of the students' writing process were similar to those described in the literature, but they took place in a cyclical manner. At the end of the research, the students were actively involved in drafting, revision/editing phases and written products reflect the strategies carried out in the process. When the writing processes of the texts were examined, it was observed/determined that the strategies were taught directly and metacognitively and the strategy of modelling was used extensively.

Keywords: Writing, writing process, college students with hearing impairment, Balanced Literacy Instruction Approach (BLIA)

Recommended Citation

*This study was supported by Scientific Studies Research Projects, Anadolu University (Project number: 1505E440.
Corresponding Author: Assist. Prof., E-mail: guzinkarasu@anadolu.edu.tr, http://orcid.org/0000-0003-4666-6062
***Prof., E-mail: yuzuner@anadolu.edu.tr, http://orcid.org/0000-0001-6477-2593

Karasu, G., & Uzuner, Y. (2018). Examination of hearing-impaired collage students' writing studies based on Balanced Literacy Instruction Approach. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, *19*(2), 199-232. *doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.310350*

Students with hearing impairment experience problems in the development of their language skills because of linguistic limitations. The insufficient development of writing skills negatively affect the development of other linguistic skills, as well as academic, social and cultural development. Studies demonstrated that writing skills are important for literacy development and that they should be developed in accordance with the needs and language levels of students. And a review of the literature shows that further studies are needed on effective teaching for developing writing skills.

The researches have pointed to the fact that, lingual levels and needs of the students should be taken into consideration while teaching how to write. Teachers in writing courses must ensure that this is a process which affects the writing performances of students positively by guiding their students on the writing process and organizing the writing process. The writing process consists of the planning/preparation, drafting, revision/editing, and publishing phases.

The linguistic limitations of students with hearing impairment negatively affect their academic developments. Students with hearing impairment are observed to write shorter texts, to use easier text structures, to use more limited number of words in their texts, to make more syntactic mistakes than their normally hearing peers. Nevertheless, students with hearing impairment are also known to benefit from writing exercises which are applied according to their ages, interests, needs and levels. The language-teaching approach to be implemented is important in terms of the development of students' with hearing impairment language skills.

There are several approaches to develop students' literacy skills. Balanced Literacy Instruction Approach (BLIA) provides students functional, purposeful, and meaningful activities for literacy development. Various activities and strategies fostering literacy development could be designed based on the principles of the BLIA.

BLIA reading and writing exercises modelled by the teacher and other skills gained by teacher support aim to make the child an independent reader and writer with a little guidance. In BLIA, writing courses are carried out as 'Shared Writing,' 'Interactive Writing,' 'Guided Writing,' and 'Independent Writing.' The fact that strategies and acitivities implemented in courses which are carried out according to the principles of BLIA contribute to the literacy skills of children with normal hearing and student with hearing impairment has been determined in various studies.

Most of the research on writing had determined the cause and effect relationships and research on the development of the process of writing was limited. However, there is a need for more research in writing process of individuals with hearing impairment The general goal of this study is to examine the writing courses which have been planned for the effective development of the youngsters' with hearing impairment writing skills. In line with this objective, this paper will answer the question, "How has the writing process been for university students with hearing impairments?"

Research Process

The data of the study's implementation process which was carried out in the 2014-2015 fall and spring academic year was collected between 09-30 December 2014 in the fall semester, and between 03 March 2015 and 21 April 2015 in the spring semester. Five writing activities were conducted during this period. These writing activities names and dates were: 1. Adnan Binyazar project (9-23 December 2014), 2. Criticizing the book titled as 'Gunısıgına Yolculuk' (30 December 2014), 3. Examining the content of school newspaper (3 March 2015), 4. Meeting with Adnan Binyazar in Istanbul (10-17 March 2015), 5. Writing the news in the school newspaper (31 March - 24 April 2015). In the courses, group language courses and individual courses were carried out. The dates and durations of the group and individual language courses are presented in Table 1.

Table 1.

Types and Durations of the Courses Carried Out in the Pilot Study

Pilot Study	Fall Term (November/December 2014)	4 Group Lessons (5' 56'') Individual (2' 25'')
	Spring Term (March/April 2015)	7 Group Lessons (11'38'') Individual (2' 1'')

The courses were implemented by being planned with the meetings held with the project advisor and the literature in line with the language levels and needs of the students upon the evaluations made before and during the research. Writing courses were carried out with the planning/preparation, drafting, revision/editing, and publishing phases of the writing process.

Method

The methodology of the study is action research. Action research is the systematic collection of data with the purpose of obtaining information about applications with a person or a group, who is within those applications in any kind of environment such as school or organization, revealing the problems related to the implementation process or understanding and solving an existing problem. It is claimed to provide improvements in quality of life of others through critical reflection and inquiry. Action research shows a cyclical character, which is continuous and interrelated (Figure 1).

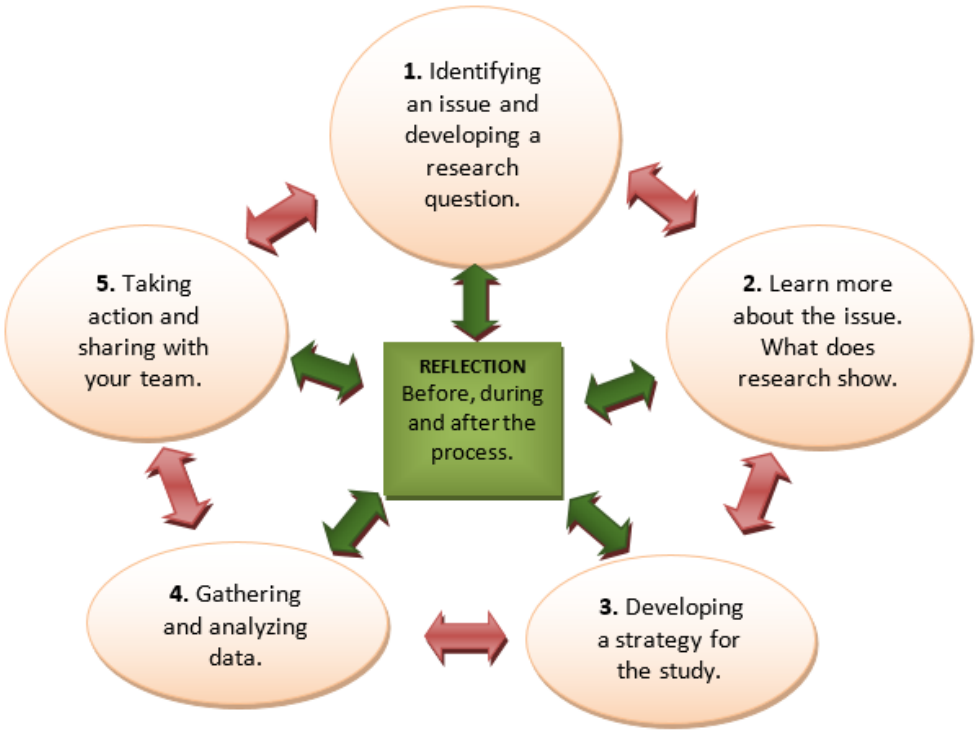


Figure 1. The action research cycle (KNILT, 2011).

Setting and Participants

The study was conducted at the School for the Handicapped (SfH) located at Anadolu University, Eskisehir, Turkey. The school is the first and the only higher education institution that gives vocational education to students with hearing impairment in Turkey.

The study was conducted with seven students at the 2nd Grade of the Department of Computer Use who took the 'Writing and Speaking Skills for Computer Operator Training III' and 'Writing and Speaking Skills for Computer Operator Training IV' courses in the fall and spring semesters of the 2014-2015 academic year. While communicating with the students, four of which were women and three of which were men, visual and written materials were used as well as verbal communication and translation support was received from the students with good knowledge of sign language when necessary. The students who participated in the study were hearing impairment in both of their ears and all of them were sensory-neuritic hearing impaired. They all voluntarily participated in the study.

The researchers have a 20 year professional experience in the teaching of persons having impaired hearing. They have also experience in action research and participated in action research projects, and doctorate studies.

Data Collection Techniques and Analysis

Qualitative and quantitative data collection methods and techniques were used for the study. The data have been analyzed qualitatively during and after the data collection. Data for the study consisted of video recording of the actual classroom interactions, writing lesson plans and reflections, pretest and posttest results, conducting various interviews, examining the students' portfolios and notebooks, Facebook group chats and posts, class observations, and student opinions and archival data.

Findings

Research findings will be introduced under two subtitles; first, with a general overview of the writing stages of texts and then how these stages are being realized.

Writing Process

It has been determined in the research that the writing process phases occurred in the same phases with the literature and in a cyclical manner (Lehr, 1995, Marchisan and Alber, 2001; McKensie and Tompkins, 1984; Richards ve Renandya, 2008; Tompkins, 2000,2007; White and Arndt, 1991). It has been observed that repetitions were made by returning to the planning/preparation, draft-writing, revision/editing, and publishing phases (Figure 2).



Figure 2. Writing process cycle.

If the data of the conducted courses are examined in terms of the repetitions made, it is observed that two types of 'repetitions' occurred. The first of these is the repetition of the writing process phases. The reason behind this is the fact that the nature of the writing process is cyclical and not linear (White and Arndt, 1991). Due to the nature of writing and the limitedness of the students with hearing impairments' language, planning/preparation, draft-writing, and revision/editing occurred more than once. Other repetitions made in the research process are the ones made towards the subjects and concepts due to the limitedness of the students with hearing impairments language. The existing literature emphasizes that more repetitions and activities must be included in the courses for the development of the students with hearing impairments' literacy skills (Karasu, Girgin, Uzuner and Kaya, 2012; Luckner and Cooke, 2010; Paul, 1996; Rupley, Blair and Nichols, 2009; Schirmer, 20009). Therefore, the determination of the subjects and concepts in which students need repetition is of utmost importance in the courses, and the evaluations to be conducted with students with hearing impairments and while preparing the courses in line with the needs of the students.

After the completion of the writing of each text at a cycle, the writing process of a new text began (Figure 3). It has been determined that a different writing cycle was formed in each of the written texts. It is thought that language levels, the knowledge level on subject of the text, and text structure of the students have been effective in this (Richards and Renandya, 2008).

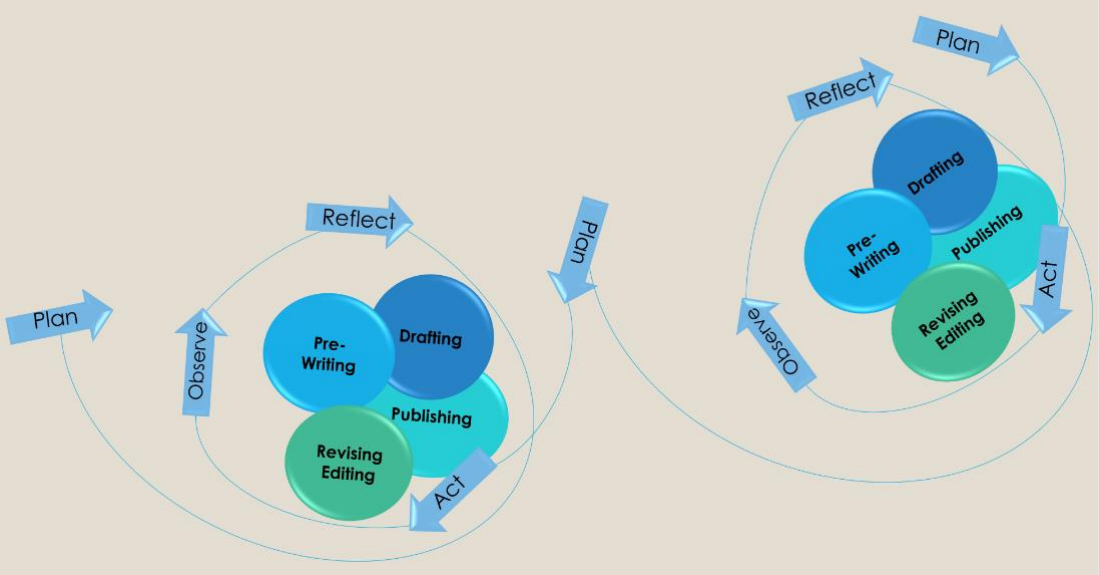


Figure 3. The cycles of completion of the writing lessons.

Courses were carried out in accordance with the characteristics and components of BLIA. While including reading, writing, speaking, and listening skills intensively in the courses, a balanced distribution of these skills was tried to be achieved. It is believed that the inclusion of language skills in a balanced manner positively affects the written expression skills of students indirectly. Positive developments have been observed in the written expression skills of students during the research process.

Shared writing, guided writing and interactive writing of the BLIA components have been included during the research process. The support given to the student decreases from the shared writing in which the teacher became a model to guided writing, interactive writing and independent writing. Interactive writing is thought to be more effective in the research process. The motivations, course participations of the students have been observed to increase during interactive writing. The interest and motivations of the students in the interactive writing inform us also of their language levels. The activities in which teacher and student work collaboratively are believed to be effective as the teacher writes texts with students after deciding on sentences together, serves as a model, writes a single mutual text, directs the course by asking questions during the writing of the texts, makes verbal and written corrections when necessary by accepting the comments, information and language coming from the students. The interactions in the writing process have been determined to affect normally hearing and students with hearing impairments, who are shy about writing, positively on the issue of writing.

Teachers working together with students as writers is an efficient method, as they can mutually decide on sentences, and teachers can serve as a role model to their students, creating a single text through cooperation, leading the class with questions while the text is being written and making oral or written edits after receiving feedback from their students. The results of this study showed that students with hearing impairments, irrespective of age, benefit from settings in which the teachers and students work on writing a text together. It is noted that the interactions that take place while writing positively impact the writing process of students with or without hearing impairments, who are shy about writing (Erdoğan, 2017; Graves, 1983; Truax, 1985).

Students were firstly asked to edit their texts themselves during the editing of the texts. However, when the edits made by the students were examined, it has been observed that they could only make very limited

corrections on word and/or sentence level compared to the mistakes in the texts (Gormley and Sarachan-Deily, 1987).

Students were asked to pay attention to the content and text flow during draft-writing and editing with the group. The writing exercises which are conducted in such a manner are believed to affect the attitudes of the students towards writing positively and contribute to the grammatical characteristics of the language. In the presented research, students have been observed to have achieved improvements particularly on style in the texts they wrote during the process (Cambra,1994).

The courses were carried out in groups or individually by taking the needs and levels of the students into consideration. Following the group language classes, "one-to-one" classes with instructors were made at a private lesson. The private lessons lasted for 13 to 27 minutes. Variations were observed in the time length it took to complete a text. It was noted that the students needed recaps, especially in the planning/preparation stages for the completion of texts that took a week (3x45'). Questions addressed by the researcher at this stage and at other stages provided some tips regarding the quality of the recaps. Adjustments were made regarding the in-class evaluations and recaps, as well as for the duration of the lessons. While writing the texts within the scope of BLIA, interactive writing activities were applied once and guided writing activities were applied four times. Also, a writing activity that has the qualities of both shared and interactive writing was applied once (Table 2). At the proofreading and editing stages, each student in a class collaborated on the text, while at some stages one-on-one studies took place during which the instructor worked with a student.

Table 2

Stages of Writing Process of the Texts: Courses and Duration

		Prewriting	**Drafting**	**Reviewing and Editing**
Text 1 9-23 December 2014 *Adnan Binyazar project*		3 Text/Group Instruction	2 Guided Writing 1 Interactive Writing	2 Individual 1 Group Instruction
	Time	102'	97'	122'
Text 2 30 December 2014 *Criticizing the book titled as 'Gunısıgına Yolculuk*		1 Text/Group Instruction	1 Guided Writing	1 Individual Instruction
	Time	50'	50'	21'(With 3 students)
Text 3 3 March 2015 *Examining the content of school newspaper*		1 Text/Group Instruction	1 Interactive/Shared Writing	-
	Time	56'	36'	-
Text 4 10-17 March 2015 *Meeting with Adnan Binyazar in İstanbul*		2 Text/Group Instruction	2 Guided Writing	1 Group 1 Individual
	Time	56'	40'	134'
Text 5 31 March-14 April 2015 *Writing the news in the school newspaper*		1 Text/Group Instruction	1 Guided Writing	Individual Instruction
	Time	96'	12'	136'

Throughout the data-collection process, the researcher continuously incorporated metacognitive evaluations regarding how to accomplish efficient teaching in his curriculum and in his diary. As a result, the instructor assessed his/her own knowledge and reviewed his cognitive procedures (Joseph, 2006). Moreover, the result of these assessments showed that the students demonstrated much more progress in terms of grammar and

orthographic rules when writing the introduction, in the development and the concluding parts of the text. Students with hearing impairments need a long time to develop their grammar and orthographic skills (De Villers and Pomeratz, 1992; Paul, 1996; Yoshinaga-Itano, Snyder and Mayberry, 1996). From this it can be concluded that throughout this process students require rich, intensive and systematic studies, as well as recaps (Paul, 1996).

The Writing Process for a Text

This section will introduce the writing process for the initial text that is being written. The writing process of a text will be given as an example because it shows the typical characteristics of writing. Daily, reflective assessments and quotations provided by the class sessions are shown in italics.

The subject matter of the first written text was a review of a lesson about Adnan Binyazar and a trip to Istanbul to visit the author. Three writing sessions were made on this topic and the activity lasted for three weeks (Table 3).

Table 3

How did the Writing Process Occur? 'Adnan Binyazar Project'

Dates	**Stages of the Writing Process**
Week 1 12.9.2014	Prewriting: Group lesson. Drafting: Guided writing. Reviewing/Editing: Group lesson; context editing. Publishing: Classmate.
Week 2 12.16.2014	Prewriting: Group lesson. Reviewing/Editing: Group lesson; contest and text structure editing. Drafting: Guided writing. Reviewing/Editing: Individual lesson; contest, text structure, syntax and punctiation revising and editing.
Week 3 12.23.2014	Prewriting: Group and lesson. Drafting: Interactive Writing and Reviewing/Editing: Group lesson (concurrently). Publishing: Classmate and school newspaper.

The writing process for the texts took place between December 9 and December 23, 2014. Each student wrote two guided texts on this topic and one text using the interactive writing method. The writing process for the texts was carried out cyclically (Figure 4).

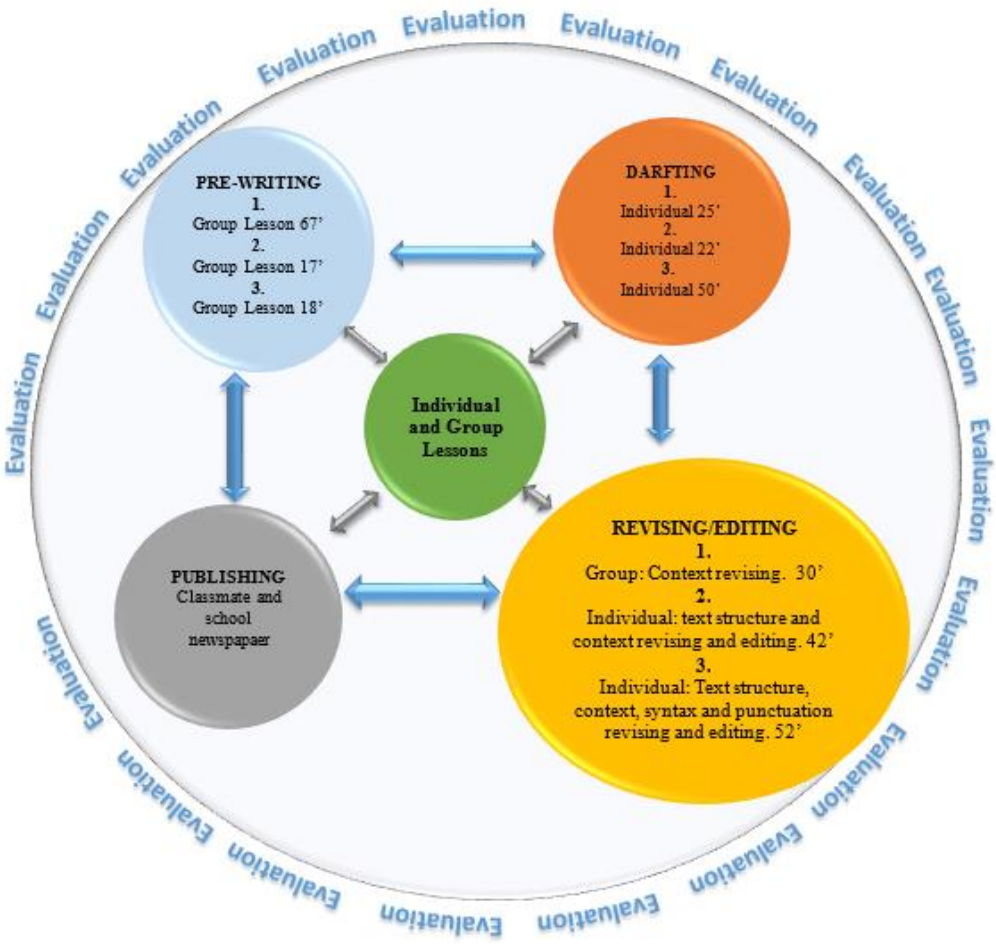


Figure 4. The cycle of writing process of sample lesson

In the first group lesson, I start the class by stating that the topic of the day is about Adnan Binyazar. We repeat the stages of the writing process and what we do in these stages by using the "Stages of a Writing Process" poster, which is displayed on the wall. I ask the students to speak about the studies we have previously done in class. I put down the important keywords and sentences on the board.

We will write the text using the 5W1H method. I ask the questions for 5W1H, which are: "who, what, when, where, why and how." I put down the answers by correcting the language. Finally, I ask them about their feelings and opinions on the upcoming trip to Istanbul and our visit to Adnan Binyazar; then, I put down some clues on the board (*Video recording, December 9, 2014: Video I: 38'55'' and Video II 38' 15"*).

During the lessons, the researcher shared the corrections he/she made regarding the language of the students and the contribution he/she has made in written and oral forms. The students expressed words and sentences; they listened and wrote them down.

I ask the students to write a text on Adnan Binyazar and the trip to Istanbul; then, I put the instructions on the board (*Video recording, December 9, 2014: Video I, Duration; 38'55''*).

During the planning/preparation stage, first, the knowledge of students regarding the writing process and its stages were repeated. Afterwards, ideas were formed by sharing information with regard to the content of the text to be written and instructions were given on how to organize the text using the 5W1H questions (Tompkins, 2000). The activities were conducted by referring to previous lessons and by using the book "Journey towards Daylight" (Richards and Renandya, 2008).

Then, students wrote the *first drafts* under the guidance of the teacher. During the guided writing stage, the teacher reviewed the drafts by walking among the students and provided them with feedback, one by one. This stage also enabled the students to review their previous work and make comparisons, while also providing effective feedback (Fountas and Pinnel, 1996).

After each student finished their drafts, all of them were reviewed and edited as a group. Content editing has only been done orally at this stage (Course Schedule of December 9, 2014).

Later, I ask students to read out or explain in sign language what they have written one by one, to carefully listen/watch each other and decide what, if anything, is missing in their peers' drafts. I tell the students that we are editing content.

After editing the content of the texts, I ask the question, "What can be edited in a text?" and list the answers on the board. I provide explanations both orally and in written form; I put down the following: content, syntax, spelling, format (introduction, development, conclusion, title). I tell them that we are doing content editing at the moment and let them know that we will continue with other edits next week (*Video recording, December 9, 2014: Video II 38' 15")*.

During the proofreading/editing stage, students were first asked to review and edit their own drafts and then to listen each other's and make edits (McKensie and Tomkins, 1984) (Course Schedule of December 9, 2012). The students were told to write, read, and listen to the texts and make comments on them. With the writing exercises, the students had the experience of developing their language skills (Researcher diary dated December 9, 2014, page 3-4).

The intention was for the students to comprehend the stages of writing in a metacognitive way by frequently highlighting that their texts are "drafts that can be edited" in this process. Also, by purposefully describing what type of edits could be made regarding the content was another metacognitive practice made by the teacher (Strassman, 1997).

Conclusion and Results

It was found that planning/preparation, outlining, review/correction, and publication stages of the students' writing process were similar to those described in the literature, but they took place in a cyclical manner. Students were observed to actively participate in the outlining and review/correction stages, and their written products reflected the strategies used in the process.

When the writing processes of the texts are examined, it is observed that courses were carried out in line with direct teaching, metacognition of the courses, being a model, giving sufficient support when necessary and the levels of the students, and by ensuring the participation of all students. Teachers must determine the amount of their support and control according to their perception of the students' needs, and the efficiency degree of the students.

Throughout the research, shared writing, guided writing and interactive writing activities, which are components of BLI, have been applied. The guiding levels decreased, starting with shared writing, which is a model where the teacher is intensively involved, towards guided writing, interactive writing and finally independent writing. Throughout the research period, it has been established that interactive writing activities are the most efficient ones. It has been observed that the students were more motivated during interactive writing. The attention and motivation of the students regarding interactive writing has also provided us with some clues

regarding their language levels. It should be expected that another component of writing would also be effective in a different study group with different language qualities that consists of students with hearing impairments.

Progress in written expression skills has been observed among the students throughout the research. It has also been observed that over time the students developed their formatting skills and they provided titles for their texts. Also, they created introduction, development and conclusion sections of the texts and have put effort into writing these properly. Longer procedures, intensive recaps and practices, in line with meaningful contexts, are required for the development of written expression and language skills. The more proficiently the lessons are taught and carried out in accordance with the language levels of the students with hearing impairments, the better the students learn.

As a result of this research, lessons can be planned in which writing sessions and stages are carried out with students with hearing impairments. Furthermore, in order to be able to generalize its findings, this research could be applied in different educational settings with different participants and researchers. In order to determine cause-effect relationships between the variables, regarding the development of writing skills, semi-scientific, scientific and single subject research methods could be applied.