KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE DEVAM EDEN İŞİTME ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN YAZDIKLARI ÖYKÜLERİN İNCELENMESİ

Arzu EFE

Yüksek Lisans Tezi

Eskişehir, 2016

KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE DEVAM EDEN İŞİTME ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN YAZDIKLARI ÖYKÜLERİN İNCELENMESİ

Arzu EFE

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özel Eğitim Ana Bilim Dalı
İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı
Danışman: Yrd. Doç. Dr. H. Pelin KARASU

ESKİŞEHİR
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ocak, 2016

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Arzu EFE'nin "Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden İşitme Engelli Öğrencilerin Yazdıkları Öykülerin İncelenmesi" başlıklı tezi 05.01.2016 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı İşitme Engelliler Öğretmenliği programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	**İmza**
Üye (Tez Danışmanı)	: Yard.Doç.Dr. H.Pelin KARASU	.....
Üye	: Prof.Dr. Ümit GİRGİN	.....
Üye	: Prof.Dr. Yıldız UZUNER	.....
Üye	: Prof.Dr. H.Ferhan ODABAŞI	.....
Üye	: Prof.Dr. E.Rüya ÖZMEN	.....

Prof.Dr. Esra CEYHAN
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

ÖZET

KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE DEVAM EDEN İŞİTME ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN YAZDIKLARI ÖYKÜLERİN İNCELENMESİ

Arzu EFE
Özel Eğitim Ana Bilim Dalı
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ocak 2016
Danışman: Yard. Doç. Dr. H. Pelin KARASU

Yazılı anlatım becerisi, insanların akademik ve sosyal hayatlarında önemli bir yere sahiptir. Bu becerinin gelişimi, dinleme, konuşma ve okuma becerilerinin gelişimine bağlıdır. İşitme engelli öğrenciler de dil becerilerinin gelişiminde işiten yaşıtlarıyla aynı aşamalardan geçmektedirler. Ancak işitme kaybından dolayı diğer sözlü dil becerilerinde olduğu gibi yazılı anlatım becerisinin gelişiminde de gecikme yaşamaktadırlar. Günümüzde, işitme engelli öğrencilerin eğitiminde, normal gelişim gösteren akranlarından ayrılmadan eğitim alması temeline dayanan kaynaştırma uygulamaları yaygınlaşmıştır. İşitme engelli öğrencilerin bu eğitim uygulamasındaki başarısında, öğrencinin dil ve akademik becerilerinin uygun değerlendirme yaklaşımları ile değerlendirilerek ihtiyaç duyduğu alanlara yönelik eğitim programlarının düzenlenmesi ve destek özel eğitim hizmetlerinin sunulması oldukça önemlidir.

Bu araştırmada, kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin ve bu beceriyle ilişkisi olduğu düşünülen öğrenci özelliklerinden sınıf düzeyi, takvim yaşı, işitme kaybı oluş zamanı, işitme kaybı derecesi, ilk cihaz takma yaşı ve okul öncesi eğitim durumunun incelenmesi amaçlanmıştır. Betimsel model şeklinde desenlenen bu araştırmaya Eskişehir il merkezinde bulunan devlet okullarında 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflara devam eden işitme engelli 16 kaynaştırma öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerden 2'si koklear implant, 14'ü kulak arkası işitme cihazı kullanmaktadır. Öğrencilerin takvim yaşları 10 yaş 8 ay ile 15 yaş 3 ay aralığında değişmektedir.

Araştırma verilerini elde etmek amacıyla öğrenci bilgi formu ve sıralı kartlar kullanılmıştır. Öğrencilerle birebir oturumlarda sıralı kartlar hakkında konuşulmuş, hemen ardından bir öykü yazmaları istenmiştir. Elde edilen yazılı ürünler Karasu'nun (2004) yüksek lisans tez çalışmasında geçerliği alınmış Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Formu kullanılarak puanlandırılmış, Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Aracı ile değerlendirilmiştir. Araştırma soruları kapsamında iki temel istatistik kullanılmıştır. İlk olarak aritmetik ortalama, standart sapma, değişim katsayısı, yüzde ve frekans dağılımından oluşan nicel betimsel analiz yapılmıştır. İkinci olarak değişkenler arasındaki olası bir ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Bu araştırmanın geçerlik çalışmaları kapsamında; ön hazırlıkta kullanılacak sıralı kartların seçimi, ön hazırlık planının oluşturulması, öykülerin puanlanması ele alınmış, güvenirlik çalışmalarında ise değerlendiriciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği incelenmiştir.

Araştırma bulguları incelendiğinde, işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Formu'ndan aldıkları puanlara göre, başarı ortalamalarının 46,99 olduğu görülmüştür. Bu araştırma bulgularında işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin en çok yazım kurallarına uygunluk ve düşüncelerini organize ederek sonuca götürme özelliklerinde zorlandıkları belirlenmiştir. Bu araştırmada, öğrencilerin yazılı anlatım beceri puanları ile ilişkisi olacağı düşünülen takvim yaşı, işitme kaybı oluş zamanı, ilk cihaz takma yaşı, işitme düzeyi, sınıf düzeyi ve okul öncesi eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Bu durumun olası nedenleri arasında, katılımcı sayısının azlığı, öğrenci özelliklerine ilişkin dağılımın homojen olmaması, uygulanan eğitim programlarından sağlanan faydanın farklı düzeylerde olması gösterilebilir.

Bu araştırma sonucunda, kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli öğrencilerin, yazılı anlatım becerilerinin gelişimi için yazma süreci ile birlikte bireysel ihtiyaçlarına uygun çeşitli etkinliklere yer verilmesine ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: İşitme engelli öğrenciler, kaynaştırma eğitimi, yazılı anlatım becerisi

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE STORY WRITING SKILLS OF HEARING IMPAIRED STUDENTS IN INCLUSION

Arzu EFE
Anadolu University Graduate School of Educational Sciences
Department of Special Education/Education of Hearing İmpaired
January, 2016

Advisor: Assist. Prof. H. Pelin KARASU

Writing skills play an important role in the academic and social lives of humans. The development of these skills depend on the development of listening, speaking and reading skills. During the development of linguistic skills, hearing impaired students go through the same stages as do their hearing peers. However, due to the hearing loss, they experience a delay in the development of writing skills as in the development of other linguistic skills. Inclusive practises become more prevalent than the past in the education of hearing impaired students. For the success of inclusive education for hearing impaired students, assessment of language skills and academic skills, and implementation of educational programmes and special educational support services is needed.

The aim of this study is to examine the writing skills of the hearing impaired students attending inclusive education, and associated student characteristics such as class level, chronological age, onset of hearing loss, degree of hearing loss, the age of hearing aid implementation and preschool educational background. 16 hearing impaired inclusive students attending to 4^{th}, 5^{th}, 6^{th}, 7^{th} and 8^{th} grade of the public schools in Eskişehir city centre have participated in this study which is designed as a descriptive model. 2 of the students use cochlear implants, while 14 of the students use behind-the-ear hearing aids. Chronological ages of the students range from 10 years and 8 months to 15 years and 3 months.

Student information forms and sequential cards were used to obtain the research data. In one-to-one sessions with students, sequential cards were discussed and then students were asked to write a short story. The resulting written materials were assessed using the Writing Skill Assessment Form, the validity of which was recognised in Karasu's (2004) postgraduate thesis study. Within the scope of the research questions, two basic statistical analyses were used. Firstly, a quantitative descriptive analysis consisting of arithmetic mean, standard deviation, coefficient of variation, percentage and frequency distribution was performed. Secondly, in order to determine a possible association between the variables, Pearson Product-Moment Correlation Coefficient was calculated.

Within validity study of the research, selecting sequential cards used at preparation stage, building preparation plan, scoring the stories were discussed and in reliability studies, an inter-rater reliability and treatment reliability were examined.

When the results of the study were examined, according to an assessment over 100 points, it was observed that the success mean values of the hearing impaired inclusive students were 46.99. From the results of this study, it was determined that the hearing impaired inclusive students have had difficulty mostly in conforming to the spelling rules and organising their thoughts to obtain a result. In this study, no significant association between the chronological age, the time of onset of hearing loss, the first time of wearing a hearing aid, the hearing level, the class level and the preschool educational background which were considered to be associated with writing skills of the students were observed. Reduced number of participants, non-homogeneity of the distribution related to characteristics of the students and difference between the utility levels of the practised educational programmes can be stated among the possible causes of this situation.

As a result of this study, it could be concluded that the hearing impaired students attending their inclusive education require various activities suitable for their individual needs along with the writing process for the development of their writing skills.

Key Words: Hearing impaired students, inclusive education , writing skills

ÖNSÖZ

Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini incelemeyi amaçlayan bu araştırmanın her aşamasında birçok kişinin emeği vardır. Öncelikle, kendisinden mesleğim adına çok şey öğrendiğim, titiz ve özverili çalışması ile araştırmamın planlanmasından sunulmasına kadar her zaman yanımda olan tez danışmanım Yard. Doç. Dr. H. Pelin KARASU'ya çok teşekkür etmek isterim.

Yüksek lisans eğitimim ve tez çalışmam boyunca değerli deneyimlerini, bilgilerini ve manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, araştırmanın geçerlik çalışmalarına yön veren sayın hocam Prof. Dr. Ümit GİRGİN'e çok teşekkür ederim.

Lisans eğitimimden bu yana desteğini hissettiren hocam sayın Prof. Dr. Yıldız UZUNER'e ve sayın Prof. Dr. E. Rüya ÖZMEN'e final jürisindeki katkılarından dolayı ayrı ayrı çok teşekkür ederim.

Yoğun tempolarına rağmen beni hiçbir zaman geri çevirmeyerek kişisel görüşleriyle çözüm önerilerinde bulunan Doç. Dr. Zerrin TURAN'a ve araştırma bulgularının betimlenmesinde yol gösteren Yard. Doç. Dr. Murat DOĞAN'a araştırmamın her aşamasında yardımcı oldukları için ayrı ayrı çok teşekkür ederim.

Araştırmam boyunca kapısını her çaldığımda beni kırmayarak yardımcı olan arkadaşım Mehmet İNCEÇAM'a, manevi desteğini her zaman hissettiğim arkadaşım, meslektaşım Aslı KOCA'ya çok teşekkür ederim.

Araştırmanın güvenirlik çalışmalarında yardımcı olan Aslı GEREK'e ve araştırmanın gerçekleşmesini sağlayan katılımcı öğrencilere, öğretmenlerine ve ailelerine gönüllü katılımlarından dolayı çok teşekkür ederim.

Ve sevgili ailem… Her zaman destekleriyle varlığını hissettiğim değerli anneme ve babama, özellikle, hayatımın her anında olduğu gibi bu araştırma sürecinde de emeğini esirgemeyen ve sabrıyla yardımcı olan, anlayış gösteren sevgili eşim Cemil EFE'ye ve canım kızım Doğa'ya sonsuz teşekkürler…

Arzu EFE

Aralık 2015

ÖZGEÇMİŞ

Arzu EFE

Özel Eğitim Ana Bilim Dalı
İşitme Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı

e- posta: arzuefe@anadolu.edu.tr

Eğitim

Lisans	2002	Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Öğretmenliği
Lise	1998	Ankara, Alparslan Lisesi

İş

2002- …	Öğretmen , Anadolu Üniversitesi, İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Araştırma ve Uygula Merkezi (İÇEM)

Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri ve Yılı: Ankara, 13.10.1980 Cinsiyet: Kadın

Yabancı Dil: İngilizce

İÇİNDEKİLER

Sayfa

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ……. i
ÖZET …… ii
ABSTRACT ……. iv
ÖNSÖZ ……. vi
ÖZGEÇMİŞ ……. vii
İÇİNDEKİLER ……... viii
TABLOLAR LİSTESİ ……..... xi
ŞEKİLLER LİSTESİ ……. xii

GİRİŞ …… 1
Dil Becerileri …….. 1
Okuma ve Yazma Becerileri …….. 2
Yazılı Anlatım Becerisinin Gelişimi ……..... 4
Yazma Süreci …….. 6
Yazılı Anlatım Becerisinin Gelişimini Etkileyen Faktörler ……... 7
İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerileri ……... 10
Yazılı Anlatım Becerisini Değerlendirme …….. 13
Formel Değerlendirme ……..... 14
Formel Olmayan Değerlendirme …… 14
İşitme Engelli Öğrenciler ve Eğitim Ortamları …….. 17
Kaynaştırma Uygulamaları ve İşitme Engelli Öğrenciler …….. 19
Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar …… 20
İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin
Araştırmalar ……... 22
Araştırmanın Önemi …….. 33
Araştırmanın Amacı …….. 34
Varsayımlar …… 35
Sınırlılıklar …… 35

YÖNTEM ……. 36
Araştırma Modeli …….. 36
Araştırmanın Katılımcıları …… 36
Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Özellikleri …….. 37
Öğrencilerin Demografik Özellikleri …… 40
Öğrencilerin Odyolojik Özellikleri …… 40
Öğrencilerin Eğitim Özellikleri …….. 42
Veri Toplama Araçları …….. 43
Öğrenci Özelliklerine İlişkin Veri Toplama Araçları …… 43
Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Veri Toplama Araçları ….…… 44
Ön Hazırlıkta Kullanılan Sıralı Kartlar…… 44
Ön Hazırlık Planı …….. 46
Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Formu ……. 47
Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Aracı …….. 47
Pilot Çalışma ……. 49
Verilerin Toplanması …….. 49
Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları …… 50
Verilerin Analizi ……. 51
Etik ……. 52

BULGULAR VE YORUM …….. 53
Ön Analizler ……... 53
Analizler ……. 54
Yazılı Anlatım Becerisi Toplam Puanları …….. 54
Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri …… 55
Yazılı Anlatım Becerisi Toplam Puanları Oluşturan Başlık, Anlatım Düzeni, Anlatım Zenginliği ve Yazım Kurallarına Uygunluk Özelliklerine İlişkin Beceri Puanları ……..... 56
Başlık Özelliğine İlişkin Beceri Puanları ……... 56
Anlatım Düzeni Özelliğine İlişkin Beceri Puanları …… 57
Anlatım Zenginliği Özelliğine ilişkin Beceri Puanları ……... 60

Yazım Kurallarına Uygunluk Özelliğine İlişkin Beceri Puanları …….. 61
Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri ile Öğrenci Özelliklerine İlişkin Bulgular ……... 62
Öğrencilerin Eğitim, Odyolojik ve Demografik Özellikleri ile Yazılı Anlatım Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular …… 63
Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri ve Eğitimsel Özellikler ……..... 64
Öğrencilerin Sınıf Düzeyi ve Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi…..…… 64
Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Durumu ve Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi…….. 65
Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri ve Odyolojik Özellikler …… 67
Öğrencilerin İşitme Kaybı Oluş Zamanı ve Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi …… 67
Öğrencilerin İşitme Kaybı Derecesi ve Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi …… 68
Öğrencilerin İlk Cihaz Takma Yaşı ve Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi …..……. 69
Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri ve Demografik Özellikler ……..... 71
Öğrencilerin Takvim Yaşı ve Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi …… 71
TARTIŞMA …… 73
Sonuç ve Öneriler …….. 86
Uygulamaya Yönelik Öneriler ……... 86
Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler ……... 87

EKLER …… 89
KAYNAKÇA …… 117

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcı Öğrencilerin Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler ……. 37
Tablo 2. Katılımcıların Demografik, Odyolojik ve Eğitim Bilgileri ……... 39
Tablo 3. Öğrencilerin İşitme Kaybı Oluş Zamanı ……. 40
Tablo 4. Öğrencilerin İşitme Kaybı Dereceleri ……... 42
Tablo 5. Öğrencilerin Bulundukları Sınıflara Göre Dağılımı ……... 42
Tablo 6. Normal Dağılıma Uygunluk Testleri …….. 53
Tablo 7. Yazılı Anlatım Becerisi Toplam Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Değişim Katsayısı ve Puan Dağılımı ……..... 54
Tablo 8. Başlık Özelliğine İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılımı …… 57
Tablo 9. Anlatım Düzeni Özelliğine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Değişim Katsayısı ve Puan Dağılımı …… 58
Tablo 10. Anlatım Zenginliği Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Değişim Katsayısı ve Puan Dağılımı ……... 60
Tablo 11. Yazım Kullarına Uygunluk Öğelerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Değişim Katsayısı ve Puan Dağılımı …… 61
Tablo 12. Katılımcı Öğrencilerde Yordanan Değişkenler İle Olası Yordayıcı Değişkenlerin Korelasyonları …… 63

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Öğrencilerin Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri ……. 56
Şekil 2. Öğrencilerin Sınıf Düzeyi ve Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi ……..... 64
Şekil 3. Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Durumu ve Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi …….……. 66
Şekil 4. Öğrencilerin İşitme Kaybı Oluş Zamanı ve Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi . 67
Şekil 5. Öğrencilerin İşitme Kaybı Dereceleri ve Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi….. 68
Şekil 6. Öğrencilerin İlk Cihaz Takma Yaşı ve Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi …… 69
Şekil 7. Öğrencilerin Takvim Yaşı ve Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi …….. 71

GİRİŞ

Dil Becerileri

İnsanın ve hayatın en canlı parçası dildir (Kaplan, 2001) ve dil başlangıçta insanların iletişim ihtiyacıyla doğmuş, zaman içinde sistematikleşerek gelecek kuşaklara kültür aktarma, bireylere kişilik kazandırma gibi önemli görevleri üstlenen bir iletişim aracı olmuştur (Akça, 2004).

Dil becerilerinin, anlama ve anlatma olarak iki temel yönü vardır. Anlama becerileri dinleme ve okuma, anlatma becerileri ise konuşma ve yazmadır (Sever, 2000; Tekşan, 2001). Anlama becerileri bireyin söylenenleri ve okuduklarını anlamasını, anlatma becerileri ise bireyin duygu ve düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak karşı tarafa aktarmasını kapsar. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Türkçe dersi için belirlenen genel amaç, bireylere anlama ve anlatma ile ilgili dilsel becerileri ve alışkanlıkları kazandırmaktır. Bu becerilerin kazandırılması ise dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak dört temel etkinliğe dayanmaktadır (Demirel, 2000; Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005).

Dil edinimi doğumla başlayan uzun bir süreçtir. Anne karnından başlayarak önce aileden edinilen dil, daha sonra çevrenin etkisiyle gelişmektedir. Çocuğun okul çağına gelmesiyle de sistemli ve programlı bir şekilde okuma yazma öğretimi gerçekleşmektedir. Ülkemizde, ana dil eğitimi olarak Türkçe dersinin amaçları arasında bulunan bu eğitim; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin gelişimini destekleyen çeşitli etkinliklerle verilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2009; Sever, 2000).

Dil edinimi karmaşık bir süreç olmasına rağmen normal işiten çocuklar bunu doğal bir şekilde kazanmaktadırlar. Konuşulan dilin işitilmesi ve işitilen seslerle dinleme becerilerinin gelişimi sonucunda dil becerilerinin gelişimi başlar (Aksan, 1975; Cole, 1992; Tüfekçioğlu, 2001, 2003). Normal işiten çocuk, işittiği ve kullandığı sözcüklerle bir kelime dağarcığına sahip olur ve bu sözcükleri iletişimde kullanır (C. Girgin, 2006; Uzuner, 2003). Ancak dil becerilerinin ediniminde gecikme yaşayan işitme engelli çocuklar, sınırlı kelime dağarcığına sahip olmakta ve dil becerilerinde işiten yaşıtlarıyla aynı aşamalardan geçmelerine rağmen bu becerileri edinmeleri zaman

olarak daha uzun sürmektedir (Isaacson, 1996; Schirmer, 2000; Yoshinago-Itano ve Synder, 1985).

Dinleme ve konuşma becerileri ile okuma yazma becerileri karşılıklı etkileşim içerisindedir. Okuma yazma becerilerinin gelişimi, dinleme ve konuşma becerilerine bağlıyken bu becerinin gelişimi, dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimini desteklemektedir (Alston, 1995; Demirel, 2000; Sever, 2000).

Okuma ve Yazma Becerileri

Okuma, bireylerin okunan metindeki olay ve bilgileri kendi deneyimleri ile birleştirerek anlamlandırmasıdır (Richek, Caldwell, Jennings ve Lerner, 2002). Sever (2000) okumanın, kelimelerin duyu organları yardımıyla algılanması, anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasıyla oluşan zihinsel bir etkinlik olduğunu belirtmiştir. Coşkun'a göre (2002, s.231) okuma "Görme, algılama, dikkat, hatırlama, seslendirme, sentezleme, çözümleme, anlamlandırma ve yorumlama gibi farklı bileşenlerden oluşan karmaşık, zihinsel bir süreçtir." Bu tanımlar, okumanın çözümleme ve okuduğunu anlama boyutlarından oluştuğu göstermektedir. Çözümleme, yazılı sembollerin yapılarına ayrılarak tanınması (Gunning, 2006) ve konuşma dilindeki seslerle eşlenerek sesbilgisel farkındalığın kullanılmasıdır (Schirmer, 2000; Uzuner, Kırcaali-İftar ve Karasu, 2005). Çözümlemede zorlanan okuyucular okuduğunu anlamada da zorlanmaktadırlar. Bir metni anlayabilmek için önce çözümlemek gerekir (Richek ve arkadaşları, 2002). Sözcükleri metinde tek tek tanımak ve anlamaya çalışmak metnin genelini anlamayı zorlaştırmaktadır. Okuduğunu anlama, okuyucunun sözcükleri, cümleleri ve paragrafları bir bütün halinde anlamasını içermektedir (Girgin, 1999; Güzel- Özmen, 2001). Ayrıca çözümlenen sözcüklerin anlamlandırılması, yazarın iletmek istediği mesajın anlaşılması, metnin içeriğinin kavraması, yazının içerdiği duygu ve düşüncelere ulaşılmasını gerektirmektedir (Richek ve arkadaşları, 2002). Okumanın asıl amacı anlamaktır (Girgin, 2005; Schirmer ve Mc Gough, 2005). Coşkun (2002) da okumanın, öğretim programının omurgasını oluşturduğunu, programın büyük ölçüde okuduğunu anlamaya bağlı olduğunu ve okumanın yeni bilgilere ulaşmak için kullanılan bir araç olduğunu vurgulamıştır.

Çocukların okul çağına gelmeden önce en önemli bilgi toplama aracı dinleme ve konuşma becerileriyken ilkokul yıllarında bu becerilere okuma ve yazma becerileri eklenmektedir (McLoughlin ve Lewis, 2005; Sever, 2000; Z. Güneş, 2007).

Okuma ve yazma becerileri birbirini takip eden dil becerileridir. Birinde görülen gelişme diğerini de etkilemektedir (Albertini ve Schley, 2003; Haydon, 1996; Heefner ve Shaw, 1996; Yoshinago-Itano ve Downey, 1996). Bu nedenle yazma çalışmaları; dinleme, konuşma ve okuma becerileri ile birleştirilerek gerçekleştirilmektedir (Sever, 2000; Türkçe Öğretim Programı, 2006). Okuma ve yazma çalışmaları birlikte yürütüldüğünde, okuma ve yazıdan anlam çıkarma becerilerinin gelişim gösterdiği belirtilmektedir (Cunningham ve Allington, 2003; Girgin, 2008). İşitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar; iyi okuyucuların yazılarını daha detaylı yazabildiğini göstermiştir (Haydon, 1996; Heefner ve Shaw, 1996; Yoshinago-Itano ve Downey, 1996).

Yazma, insanlar arasında kullanılan en yaygın iletişim araçlarından biridir. Gördüklerimizi, duyduklarımızı, düşüncelerimizi, tasarladıklarımızı ve yaşadıklarımızı yazı ile anlatırız (Sever, 2000). Bu nedenle *yazılı anlatım* sözcüğünü kullanırız. Calp (2010, s. 225), yazılı anlatımı; " Duygu, düşünce ve hayallerin, istek ve arzuların, bilinen ve görülenlerin, okunan ve/ya duyulanların dil aracılığıyla kağıt üzerine güzel ve etkili bir şekilde aktarılması" şeklinde tanımlamıştır. İleri (2007) de yazılı anlatımı tanımlarken düşüncelerin, bilgilerin, gözlemlerin, olayların, düşlerin, ileriye dönük tasarıların yazıya dökülürken uyumlu bir biçimde olması gerektiğini vurgulamıştır.

Yazılı anlatım bireyin kendini doğru ve etkili bir şekilde ifade etmesinde, toplum içinde sağlıklı iletişim kurmasında ve başkalarını anlamada etkilidir. İnsanlar, yazı yoluyla duygu ve düşüncelerini farklı coğrafyalara ve kültürlere ulaştırabileceği gibi günümüz bilgi ve deneyimlerini de geleceğe yine yazı yolu ile aktarabilir (Aksan, 1975; Girgin, 2008). Bu nedenle öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi anadili eğitiminin temel amaçları arasındadır (Demirel, 2000; MEB, 2009; Sever, 2000).

Yazılı anlatım, normal işiten yaşıtlarına kıyasla işitme engelli çocuklar için biraz daha zorlu bir iştir. Çünkü yazma sırasında çocuklar kendilerini ifade etmek için dilin sözdizimi ve biçimsel yapılarını kullanmak zorundadırlar. Oysa akıcı bir konuşma diline sahip olmayan işitme engelli çocuklar için bu iş çok daha karmaşıktır (Schirmer,

Bailey ve Fitzgerald, 1999). İşitme engelli çocukların okuma yazma becerilerini konu alan çalışmalar incelendiğinde; işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde zayıf performans gösterdikleri (Erdiken, 2003; Geers, 2003; Karasu, 2004; Schirmer, ve Mcgouhg, 2005; Tuncay,1980) ve yazılı anlatım beceri düzeylerinin işiten yaşıtlarından daha düşük olduğu görülmüştür (Ekinci, 2007; P. Karasu, 2010; Spencer, Baker ve Tomblin, 2003; Turğut, 2012; Yaşamsal, 2010). Araştırmacılar, işitme engelli çocukların, işitmelerindeki yetersizlik sonucu sözel dili kazanmada ve dolayısıyla okuma yazma becerilerinde zorlandıklarını ve normal işiten akranlarından geri kaldıklarını belirtmişlerdir (Girgin, 1999, 2003a; Kretschmer ve Kretschmer, 1978; Tüfekçioğlu, 2001). Bunun nedenleri arasında, işitme engelli çocukların, normal işiten akranları kadar zengin dil deneyimleri edinememiş olmaları ve okuma yazmaya ilişkin yapılan öğretimsel uygulamaların yeterli olmaması gösterilmektedir (Girgin, 2005; Schirmer, 2000). Geers (2003) ise bu durumun, işitme engelli öğrencilerin sözlü dilindeki zayıflık ile sözlü dile dayalı okuma sistemi arasındaki farktan kaynaklandığını belirtmiştir.

Yazılı Anlatım Becerisinin Gelişimi

Fitzpatrick (1999), çocukların iletişim kurma isteğiyle dünyaya geldiklerini, doğumdan itibaren jest ve mimikleri, sesleri kullandıklarını, büyüdükçe önce rastgele karalamalar semboller, daha sonra sözcükler ve cümlelerle yazılı anlatıma ulaştıklarını belirtmiştir. Yazılı anlatım becerisinin gelişiminde iki önemli özellik görülmektedir. Bunlardan ilki çocuklarda yazma gelişiminin genellikle karalama, resimleme ve rastgele harflerin yan yana getirilmesi sırasını takip etmesi; diğeri ise çocukların yazma şekillerinin yazma amacına ve bulundukları ortama göre değişmesidir (Girgin, 2008).

a) Çocuklarda yazma gelişimi genelde karalama, resimleme ve rastgele harflerin yan yana getirilmesi sırasını takip etmektedir. Küçük çocuklar, ellerine bir kalem ya da boya geçirdiklerinde, kağıdı rastgele çizerek keşif çalışmaları yaparlar. Yetişkinler bunu karalama olarak kabul etmektedir (Fitzpatrick, 1999). Çocuklar, yazılı dil sistemini karalamalar ve resimler yaparak çözmeye çalışmaktadır. Çocukların bu rastgele çizgileri ve işaretleri yazının temelini oluşturmaktadır (Calkins, 1994). Tekrarlanan karalama yazılar, çocukların artık yazıyı tanıyabileceklerini, yazı gelişimi

aşamalarına hazır olduklarını ve harfleri yan yana getirerek kullanabileceklerini göstermektedir (Albertini ve Schley, 2003; Girgin, 2002; Hall ve Robinson, 1998).

b) Çocukların yazma şekilleri yazma amacına ve bulundukları ortama göre değişmektedir. Yaptığı karalamaların ve resimlerin, duygu ve düşüncelerini ifade etmenin bir yolu olduğunu keşfeden çocuklar, yazının anlam ifade ettiğini ve resim ile yazının farklı süreçler olduğunu anlamaktadırlar (Browne, 1996; Schirmer ve arkadaşları, 1999). Daha sonraki aşamada ise çevresindeki yazılarda gördüğü harfleri kopyalamaya, kendi adını yazmaya başlamakta, harfleri yan yana getirerek sözcüklere ulaşabilmektedirler (Albertini ve Schley, 2003). Yapılan araştırmalar, işitme engelli çocukların yazma becerilerinin gelişiminde işiten yaşıtlarıyla benzer aşamalardan geçtiğini göstermektedir (Schirmer ve Williams, 2003; Schirmer, 2000; Girgin, 2002).

Okul öncesi dönemin sonuna doğru birçok çocuk yazılı dilin işlevlerini ve biçimini edinerek yazıyı oluşturan sembolleri kullanmaya başlamaktadır (Czerniewska, 1992; Schirmer ve arkadaşları, 1999). Bu yazılar bir yetişkinin yazısından çok farklıdır. Yazı karakterleri anlamsız şekillerden, ters duran harflerden ya da harflerin rastgele yan yana getirilmesinden oluşabilmekte, yazı yukarıdan aşağıya, sağdan sola karmaşık bir şekilde sıralanmış olabilmektedir (Girgin, 2007; Topbaş, 2011). İlkokul birinci sınıfta başlayan ilk okuma yazma çalışmalarıyla öğrenciler, okuma ile birlikte yazma becerilerini kazanmaya başlamaktadır (Sever, 2000). Okulun ilk döneminde yazma fırsatı bulamamış çocuklar karmaşık bir şekilde yazsa da, çoğu çocuk harfleri bir düzen içinde kullanabilmektedir (Girgin, 2007; Topbaş, 2011).

Ülkemizde yazma etkinlikleri ilk iki sınıfta öğretmen rehberliğinde, tüm sınıfın ortak çalışması olarak yürütülmektedir. Üçüncü sınıfta ise öğrencilerden ortak yazma çalışmalarına ayrı bir bilgi ve düşünce eklemeleri istenmektedir. Bu yazılar başlarda çok kısa olsa da bunu, 3-4 satırlık anlatım çalışmalarının yaptırılması izlemekte, cümlelerde yazım kuralları ve noktalamaya dikkat edilmektedir. Dördüncü ve beşinci sınıflarda tamamen bireysel yazma çalışmalarına geçilmektedir. Öğrencilerin, beşinci sınıf sonunda okunan ya da dinlenen 200-300 sözcükten oluşan bir yazıyı özetleyebilmesi, 3-4 paragrafla yaşanan ve izlenen olayları anlatabilecek kadar yazılı anlatım becerisi kazanmış olması beklenmektedir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005).

Yazıdaki duygu ve düşüncelerin okuyucular tarafından doğru olarak anlaşılabilmesi için cümlelerin sözdizimine uygun olması, sözcüklerin doğru yazılması,

sözcüklerin anlamına uygun kullanılması, cümlelerin bir bütün halinde anlamı yansıtması, cümleler ve paragraflar arasında anlam bütünlüğü olması, düşüncelerin mantıklı ve tutarlı bir şekilde ifade edilmesi, imla ve noktalamanın doğru kullanılması gereklidir (Demirel, 2000; İleri, 2007). Bu becerilerin kazanılmasında yazma süreci önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle yazılı anlatım becerisinin gelişiminde Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda üzerinde durulduğu gibi yazma süreci anahtar kavram haline gelmektedir (Girgin, 2002; MEB, 2005).

Yazma Süreci

Yazma süreci; bireyin düşüncelerini yazıya dökmeden önce bir konunun belirlenmesiyle başlar ve yazılan yazının diğer bireyler tarafından okunmasına kadar devam eder (Bruning ve Horn, 2000; Karasu ve Girgin, 2007; Richek ve arkadaşları, 2002). Yazma süreci; planlama, taslak, içerik düzeltme, dilbilgisel düzeltme ve paylaşma-yayınlama şeklinde ele alınabilir (Fitzpatrick, 1999; Tompkins, 2008). Bir diğer sınıflamaya göre yazma süreci konu seçimi, taslak çıkarma, gözden geçirme ve düzeltme ile yayınlama olmak üzere dört evreden oluşmaktadır (Danielson ve La Bonty, 1994; Girgin, 2002; Hyland, 2002; Karasu ve Girgin, 2007; Reutzel ve Cooter, 1996). Başlıklar değişse de sürecin içinde sözü edilen özellikler birbiriyle aynıdır.

Konu seçimi, yazma aşamalarına hazırlık niteliğindedir (Girgin, 2002). Öğrenciler için yazacakları konuları seçmek her zaman kolay olmayabilir. Bu süreçte öğretmen; model olarak, rehberlik ederek öğrencilerin konu seçmelerine yardımcı olabilir (Karasu ve Girgin, 2007; Richek ve arkadaşları, 2002; Schirmer, 2000). *Taslak çıkarma*, öğrencinin seçtiği konu ile ilgili düşüncelerini düzenlemesini, bir yazı planı oluşturmasını ve yazmasını içermektedir (Gunning, 2003). *Gözden geçirme ve düzeltme* ise öğrencinin yazısındaki hataları kendisinin bulup düzeltmesini kapsamaktadır (Danielson ve La Bonty, 1994; Richek ve arkadaşları, 2002). *Yayınlama*, yazma sürecinin son aşamasıdır. Bu aşamada, öğrencinin gözden geçirip düzelttiği yazısı okuyucularla paylaşılır (Cunningham ve Allington, 2003). Yazıların paylaşılması, öğrencilerin yazının etkili bir iletişim aracı olduğunun farkına varmalarını sağlamaktadır (Wolbers, 2007). Ayrıca Tompkins (2008), yayınlama evresinin; düşüncelerini yazması için çocuğu motive ettiğini, çünkü bu evre sayesinde çocuğun yazılarını gerçek dinleyici/okuyucularla paylaşabildiğini belirtmiştir. Anlamlı

etkinliklerle yazma sürecine yer verildiğinde işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde gelişme görüldüğü araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Girgin, 2002; Girgin ve Karasu, 2007; Gormley ve Sarachan-Deily, 1987; Schirmer, 2000; Yoshinago-Itano ve Downey, 1992).

Yazılı Anlatım Becerisinin Gelişimini Etkileyen Faktörler

Okuma yazma becerilerinin gelişiminde işitme engelliler söz konusu olduğunda; a) odyolojik faktörlerin b) demografik faktörlerin ve c) çevresel faktörlerin etkili olduğu belirtilmektedir (Antia, Reed ve Kreimeyer, 2005; Tüfekçioğlu, 2007; Uzuner, Kırcaali-İftar ve Karasu, 2005).

a) Odyolojik faktörler; işitme engeli oluş zamanı, işitme kaybı derecesi, tanı ve ilk cihaz takma yaşı olarak ele alınabilir.

İşitme engeli oluş zamanı: Dünyaya gelen her çocuğun zihinsel fonksiyonlarında ve işitme düzeneğinde bir sorun olmadıkça içinde doğduğu, bulunduğu, yetiştiği çevrenin dilini zorlanmadan edindiği bilinmektedir (C. Girgin, 2006). Ancak işitme kaybının neden olduğu işitsel yoksunluğun özellikle kritik dönemde ortaya çıkması çocukların dil ediniminde önemli engeller yaratmaktadır (Tüfekçioğlu, 2003). Mayer (2007) de dil becerilerinde sıkıntı yaşayan işitme engelli çocukların okuryazarlık becerilerinin gelişimi açısından risk altında olduklarını, yaşamların ilk beş yılı dil ve okur yazarlık deneyimleri için oldukça önemli olduğunu belirtmektedir.

İşitme kaybı derecesi: Bireyin işitme kaybı derecesi arttıkça dil becerileri üzerinde görülen olumsuz etkiler de artmaktadır (Turan, 2003; Turğut, 2012; Yoshinago-Itano ve Downey, 1996). Çok ileri derecede işitme kaybı, işitme kaybının oluş zamanı, erken tanı ve kayba uygun işitme cihazlarının kullanımı gibi değişkenlerle birleşerek işitme engelli öğrencinin yazılı anlatım becerisinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir (Yoshinago-Itano ve Downey, 1992).

Tanı ve işitme cihazı kullanımına başlama yaşı: İşitme kaybının oluş yaşının yanı sıra tanı yaşı da işitme engelli öğrenciler için çok önemlidir. Erken tanı erken müdahale anlamına gelmektedir. Tüfekçioğlu (2003), işitme engelli çocuğun işitme kaybının tanılanma yaşının -doğumdan sonraki ilk altı ayda gerçekleşmesinin- çocuğun dil ve konuşma gelişimini etkileyen faktörler arasında olduğunu belirtmiştir. İşitme

engelli çocuğun tanılanmasından hemen sonra kaybına uygun işitme cihazı ile cihazlandırılması ileri ve çok ileri derecede işitme kayıplı olsa dahi dil becerilerinin edinebilmesinde etkili olmaktadır (Erdiken, 2003; Girgin, 1999; Tüfekçioğlu, 1998).

b) Demografik faktörler; işitme engelli öğrencinin bulunduğu sınıf düzeyi ve takvim yaşı olarak ele alınabilir.

Sınıf düzeyi: Sınıf düzeyinin artmasıyla eğitim yaşantılarının birikimi de artmakta, okuma yazma becerileri gelişme göstermektedir (Karasu, 2004). Sınıf düzeyi ile yazılı anlatım becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda sınıf düzeyi arttıkça yazılı anlatım becerisinin de arttığı görülmüştür (Klecan-Aker ve Blondeau, 1990; Schirmer ve arkadaşları, 1999).

Takvim yaşı: İşitme engelli öğrencinin yaşı ile yazılı anlatım beceri puanı arasında bir ilişki olduğu, yaş arttıkça yazılı anlatım düzeyinin de arttığı yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Antia ve arkadaşları, 2005; Heefner ve Shaw, 1996; Schirmer ve arkadaşları, 1999; Yoshinago-Itano ve Snyder, 1985, 1996). Ancak yaşın artması, yazılı anlatım becerisinin gelişiminde tek başına yeterli bir değişken değildir. Yaşla birlikte gelişen bilişsel becerilerin nitelikli eğitim programlarıyla birleştirilmesi gereklidir (Karasu, 2004).

c) Çevresel faktörler; Aile eğitimi, okul öncesi eğitim, nitelikli eğitim programları, zengin eğitim ortamları olarak ele alınabilir.

Aile eğitimi: Gerek kaynaştırma uygulamasında gerek özel eğitim okullarında bulunan öğrencilere destek eğitim hizmetlerinin verilmesinin yanı sıra, ailelerine de çocukla etkin bir iletişim ve etkileşim kurabilmelerini sağlamayı amaçlayan aile eğitimi verilmesi gerekmektedir (Turan, 2003). Böylece aile sorunu kabul ederek yeni duruma uyum sağlayabilecek ve işitme engelli çocuğu ile etkili bir iletişim kurarak dil becerilerini geliştirmesine yardımcı olabilecektir (Tüfekçioğlu, 1998).

Okul öncesi eğitim: Okul öncesi eğitimde yer verilen bedensel ve yapılandırılmış eğitsel etkinlikler, çocukları ilkokulda başlayan formel okuma yazma eğitimine hazırlamaktadır (Girgin, 2003b; Williams, 1999). Çeşitli araştırmalar okul öncesi eğitimin dil becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağladığını, okuma yazma becerileri ile anlamlı bir ilişki olduğunu vurgulamaktadır (Lederberg, Miller, Easterbrooks ve Connor, 2014; Turğut, 2012). Bu durumun, okul öncesi eğitimde

yapılan okuma yazma becerilerine ilişkin etkinliklerin çeşitliliği ve etkililiği ile ilişkili olduğu düşünülmektedir (Easterbrooks, Lederberg ve Connor, 2010; Williams, 1999).

Nitelikli eğitim programları: İşitme kaybının dil gelişimi üzerinde yarattığı olumsuz etki nedeniyle işitme engelli çocuklar yetersiz dinleme ve konuşma becerileri ile okula başlamaktadır (Tüfekçioğlu, 2007). Araştırmacılar, sınırlı dil becerileri üzerine yapılandırılmaya çalışılan okuma yazma becerilerinin gelişiminin yetersiz olduğunu belirtmiş, bununla birlikte deneyim sınırlılığının bilgi birikimine engel olduğunu ifade etmişlerdir. İşitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde yaşadıkları zorlukların, deneyimlerin sayısıyla değil, deneyimlerin etkililiği yani niteliğine de bağlıdır. Okulda uygulanan sınırlı yazma yaşantıları ve öğretimsel uygulamaların yetersizliği de yazılı anlatım becerilerinin gelişimini etkilemektedir (Schirmer, 2000; Yoshinago-Itano ve Downey, 1996). Sistematik, doğru zamanlarda, düzenli yapılan etkinliklerle ve eğitimsel yaklaşımlarla yazılı anlatımın gelişeceği belirtilmektedir (Girgin, 1999, 2002; Schirmer, 2000; Schirmer ve McGough, 2005; Yoshinago-Itano ve Downey, 1992). Karasu, Girgin ve Gürgür (2015), yaptıkları araştırma sonucunda Tüm Dil Yaklaşımı kapsamında yer alan ve posterler, tek resimler, sıralı kartlar, hikaye kitapları kullanılarak paylaşılan dil deneyim uygulamalarının sözlü ve yazılı dilin gelişimine katkıda bulunduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca işitme engelli öğrencilerin işiten akranlarına oranla deneyim eksikliklerini telafi etmesi için deneyimler elde edeceği etkinlikler düzenlenmelidir. Bunlardan bazıları; sınıfta tarihin ve günlük olayların konuşularak kaydedilmesi, resim bakma, dinleme becerilerini geliştirme ve kitap deneyimlerinin kazandırılmasıdır. Hikaye anlatma ve okuma gibi etkinlikler çocukların hikaye yapısını içeren okuma deneyimleri elde etmeleri ve yazının amacını fark edebilmeleri bakımından önemlidir (Girgin, 2003a; Richek ve arkadaşları, 2002)

Zengin eğitim ortamları: İşitme engelli çocuklar için eğitim ortamında yapılacak en önemli düzenleme, dil becerilerini aktif hale getirecek bir çevrenin düzenlenmesi ve geliştirilmesidir (Girgin, 2003a). Eğitim esnasında zengin görsel malzemeler, posterler, gerçek nesneler ve oyuncakların kullanılarak çocuğun var olan dil becerilerini kullanmasına ve geliştirmesine fırsat verilmelidir. Deneyler, geziler, gözlemleri içeren tüm etkinlikler kaydedilmeli, birlikte yapılmış hikaye ve sınıf kitapları, öğrencilerin yazılı ürünleri sınıfta ve koridorlardaki panolarda sergilenmeli, daha küçük sınıflarda

öğrencilere ait eşyalar, sınıf malzemeleri ve hazırlanmış köşeler etiketlenerek anlamlı çevre yazıları oluşturulmalıdır.

İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerileri

İşitme kaybının sözlü dil edinimi üzerinde yarattığı gecikme ve sınırlı kullanımlar işitme engelli çocuğun okuma yazma becerileri üzerinde de görülmektedir. Schirmer ve arkadaşları (1999), işitme engelli bir çocuğun okuma yazma düzeyindeki gelişimin ancak sözlü dil gelişimi oranında olabileceğini belirtmişlerdir. Sözcük dağarcığının yeteri kadar gelişmemesi, sözdizimi, anlam ve kullanım becerilerindeki yetersizlikler, sözlü dil becerilerinin gelişimini etkilemekte, sözlü dil becerilerinin gelişimi de sonraki yıllarda okuma ve yazma becerilerinde gecikmeye neden olmaktadır (Antia, Reed ve Kreimeyer, 2005; Heefner ve Shaw, 1996; Tüfekçioğlu, 2003; Yoshinago-Itano ve Downey, 1996; Yoshinago- Itano ve Synder, 1985).

İşitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerileri incelendiğinde yazılı anlatımda zorlandıkları alanların; a) başlık, b) anlatım düzeni, c) anlatım zenginliği ve d) yazım kurallarına uygunluk şeklinde ele alındığı görülmektedir (Erdiken, 1996, 2003; Karasu, 2004; Turğut, 2012; Yaşamsal, 2010).

a) Başlık; yazının içeriği hakkında bilgi veren, konu ve ana fikirle ilişkili olan, okuyucuyu okumaya çeken temel öğelerden biridir (Çelik, 2012). Ancak işitme engelli öğrencilerin yazılarına konuyla ve ana fikirle ilişkili başlık yazmakta zorlandıklarını görülmektedir. Karasu'nun (2004), kaynaştırma uygulamasında bulunan 25 işitme engelli öğrenci ile yaptığı araştırmada, öğrencilerden 19'unun yazılarına bir başlık yazamadığı, yalnızca 6 sının başlık yazdığı, başlıklardan birinin de konuyla ilişkisinin bulunmadığı görülmüştür.

b) Anlatım düzeni; yazarın anlatmak istediği düşünceyi organize ederek gereksiz tekrarlara düşmeden ana fikirden sonuca doğru uygun yerlerden paragraflara ayrılarak anlaşılır biçimde aktarılmasıdır (Erdiken, 1989). İşitme engelli öğrencilerin bir konuyu ya da ana fikri açık bir şekilde sunma ve sonuca götürebilme davranışlarında düşük başarı gösterdikleri, içerikte zorlandıkları, düşüncelerini organize etme ve bir fikir oluşturup yorumlamakta, kendi bilgi ve deneyimlerini ilave etmekte zorlandıkları görülmektedir (Erdiken, 2010; Gormley ve Sarachan-Deily, 1987; Karasu ve Girgin, 2007; Schirmer, 2000; Yoshinaga-Itano ve Downey, 1992, 1996).

c) Anlatım zenginliği; bir düşüncenin yazıya aktarılmasında seçilen sözcüklerin çeşitliliği ve doğru kullanımı ile cümlelerin açıklığını, dilbilgisi açısından uygunluğunu ifade eder (Erdiken, 1996; Heefner ve Shaw, 1996). İşitme engelli öğrenciler düşüncelerini basit fiillerle oluşturulan kısa cümlelerle anlatmakta, sözcükleri doğru sıralamakta ve sözdizimine uygun cümleler kurmakta zorlanmakta, ekleri hatalı kullanabilmektedirler. Sözcük dağarcıklarının sınırlı olmasından dolayı sözcük ve cümle tekrarı yaptıkları, daha çok isimleri kullandıkları, zarf ve bağlaçlara çok az yer verdikleri görülmektedir. Kullandıkları sözcük sayısı işiten yaşıtlarından daha az olduğu için yazılarının daha kısa olduğu belirtilmektedir. Ayrıca cümlelerin birbirleriyle bağlantılı neden sonuç ilişkisi içermeyen, fiil ve tümleçlerin göz ardı edildiği cümleler olduğu görülmektedir (Albertini ve Schley, 2003; Erdiken, 2010; Gormley ve Sarachan-Deily, 1987; Karasu ve Girgin, 2007; Klecan-Aker ve Blondeau, 1990; Uzuner ve arkadaşları, 2011; Yoshinaga-Itano ve Downey, 1996).

d) Yazım kurallarına uygunluk: Yazım kuralları, yazının içeriğini oluşturan mesajın doğru bir şekilde aktarılmasında önemli bir yer tutmaktadır. İşitme engelli çocukların yazılarında noktalama işaretleri ile büyük-küçük harf kullanımı ve paragraf düzeni özelliklerinde düşük başarı gösterdikleri görülmektedir (Erdiken, 2010; Gormley ve Sarachan-Deily, 1987; Karasu ve Girgin, 2007; Schirmer, 2000; Schirmer, Bailey ve Fitzgerald, 1999).

Yukarıda sözü edilen, başlık, anlatım düzeni, anlatım zenginliği ve yazım kurallarına uygunluk özelliklerinde işitme engelli öğrencilerin, çeşitli becerileri kullanmakta zorlanmalarına rağmen uygun eğitim ortamları ve programları sağlandığında yazılı anlatımlarının işiten yaşıtlarına yakın düzeyde gelişim gösterebileceği belirtilmektedir (Antia, Reed ve Kreimeyer, 2005; Girgin, 2002; Heefner ve Shaw, 1996; Karasu, 2004; Yoshinaga-Itano ve Downey, 1992).

Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini açık ve anlaşılır bir şekilde yazım kurallarına uygun olarak yazabilmeleri; çeşitli bilgi ve becerilerin okulda kazandırılmasıyla mümkün olmaktadır. Bu nedenle Türkçe Öğretim Programı'nda (2006), yazmayla ilgili şu amaçlar yer almaktadır:

- Yazma kurallarını uygulama,
- Planlı yazma,
- Farklı türlerde metinler yazma,

- Kendi yazdıklarını değerlendirme,
- Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma,
- Yazım ve noktalama kurallarını kavrama ve uygulama.

Yukarıda sözü edilen bu amaçlar doğrultusunda, öğrencilere kazandırılması planlanan beceriler ve uygulanması gereken etkinlikler MEB tarafından hazırlanan öğretmen kılavuz kitapları ve Türkçe çalışma kitaplarında açıklanmaktadır (İlköğretim 6 Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı, 2015, s. 38; Türkçe 6 Öğrenci Çalışma Kitabı, 2015).

Öğretim sürecinde, öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri ve alışkanlıklar öğretmen kılavuz kitaplarında "Kazanımlar" başlığı altında sunulmuştur. Kazanımların edinilmesi, öğrencilerin öğrenme alanlarında gelişme sağlamalarında önemli bir yere sahiptir. Öğretmen Kılavuz Kitaplarında her bir okuma metnine ait kazanımlar belirlenmiş ve hangi etkinliklerle bu kazanımlara ulaşılacağı açıklanmıştır. Örneğin 4. sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda (Dağlıoğlu, 2014), "Derslerimize Nasıl Çalışmalıyız?" metninin yazma alanına ilişkin kazanımları şöyledir:

- Yazma kurallarını uygular,
- Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanılır,
- Yeni öğrendiği kelimeleri yazılarında kullanır,
- Yazısına uygun başlık belirler,
- Yazılarında sözcük dağarcığından yararlanır,
- Yazılarında ana fikre ve yardımcı fikirlere yer verir,
- Yazılarında kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir,
- Kendisini, ailesini ve çevresini tanıtan yazılar yazar,
- Bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle açıklayan yazılar yazar,
- Açıklayıcı ve bilgilendirici yazılar yazar.

Kazanımların planlanmasından sonra bu becerilere ulaşmak için Türkçe ders ve çalışma kitaplarında çeşitli etkinliklere yer verilmiştir. Örneğin; öğretim programındaki amaçlara ulaşmak için; okuma metinleri, metinde geçen bazı sözcüklerin açıklanması, okuma anlama soruları, dilbilgisi çalışmaları, yazılı anlatım ve güzel yazma etkinlikleri bulunmaktadır. Türkçe ders kitaplarında yazma alanında verilen etkinlikler ise şöyledir; "Öğrencilerden belirledikleri konu, amaç, yöntem ve tekniklere uygun olarak kendilerini yazılı ifade etmelerini isteyiniz", "Öğrencilerden yazılarında ana fikre, yardımcı fikirlere yer vermesini isteyiniz", "Ders çalışırken nelere dikkat etmeleri

gerektiğini yazınız", gibi. Daha önce de vurgulandığı üzere dil becerilerinin ediniminde işiten yaşıtlarına kıyasla gecikme yaşayan işitme engelli öğrenciler, Türkçe ders kitaplarında bulunan etkinlikleri gerçekleştirmede ve belirlenen kazanımlara ulaşmada çeşitli zorluklar yaşayabilmektedirler. Bu zorluklar, işitme engelli öğrencilerin konu seçiminde, düşüncelerini bir konu etrafında düzenleyerek kağıda aktarmalarında, olay sırasının takibinde, ana fikre yer vermede, doğru cümle yapılarını kullanmada ve yazım kurallarına uymalarında görülebilir (Albertini ve Schley, 2003; Erdiken, 1996; Gormley ve Sarachan-Deily, 1987; Heefner ve Shaw, 1996; Karasu ve Girgin, 2007). Bu sorunlar, sınıf düzeyi ilerledikçe işitme engelli öğrencilerin ileriki sınıfların gerektirdiği etkinliklerde zorlanmalarına neden olabilmektedir (Karasu, 2004).

Yazılı Anlatım Becerisini Değerlendirme

Değerlendirme; öğrencilerin ne bildiğini, ne yapabildiğini, ne anladığını belirlemek amacıyla yapılmaktadır (Tompkins, 2008; Uzuner, 2008). Yazılı anlatım becerisini değerlendirmek söz konusu olduğunda amaç, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini bulmak, öğrencinin gelişim durumunu görmek ve yapılacak çalışmaları belirlemektir (Gormley ve Sarachan- Deily, 1987; Isaacson, 1996). Öğrencilerin yazılı anlatımları incelenerek, "Öğrencinin yazılı anlatımda mevcut başarı düzeyi nedir?" ve "Öğrencinin yazılı anlatım beceri alanlarında zayıf ve güçlü olduğu yönler nelerdir?" sorularına cevap aranır. Böylece yazılı anlatım becerilerinde öğrencinin performansı betimlenmekte ve öğretimin planlanması için ihtiyaç duyulan bilgiler derlenebilmektedir (Gredler ve Johnson, 2004; McLoughlin ve Lewis, 2005).

Genel olarak yazılı anlatım becerisini değerlendirmenin amaçları ve işlevleri; a) Öğrencinin yazılı anlatımda gelişimini belgelemek, b) Yazılı anlatım başarısı hakkında öğrenciyi ve ailesini bilgilendirmek, c) Yazma öğretimine rehberlik etmek, d) Öğrencinin bulunduğu düzeyi belirlemek, e) Öğretim programının ve kullanılan materyallerin etkililiğini ve kalitesini değerlendirmektir (Isaacson, 1996; Schirmer, 2000; Tompkins, 2008; Uzuner, 2008).

Yazma çalışmalarının istenen amaca ulaşabilmesi yapılan etkinliklerin ve öğrenci performansının sistematik olarak değerlendirilmesiyle mümkündür. Eğitsel değerlendirmede yaygın olarak formel ve formel olmayan değerlendirme yaklaşımları

kullanılmaktadır (Kırcaali- İftar, 1996). Aşağıda formel ve formel olmayan değerlendirmelerin özellikleri ele alınmıştır.

Formel Değerlendirme

Formel değerlendirme standartlaştırılmış bağıl testlerle yapılan ölçme sonuçlarının değerlendirilmesiyle gerçekleşmektedir (Kretschmer ve Kretschmer, 1978; Uzuner, 2008). Formel değerlendirmede kullanılan standartlaştırılmış bağıl testler; geçerli ve güvenilir olarak hazırlanmış testlerdir. Test sonuçlarının norm grubunun sonuçlarıyla karşılaştırılmasına olanak vermektedir ve uygulaması pratiktir (McLoughlin ve Lewis, 2005; Richek ve arkadaşları, 2002). Ancak formel değerlendirmede, birebir ürün değerlendirilmesi yapılamadığı için standartlaştırılmış bağıl testler ile çocuğun dil becerileri alanlarında güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi mümkün olmamaktadır (Schirmer, 2000; Uzuner, 2008). Ayrıca özel gereksinimli öğrencilere uygulanırken hem uygulama hem de test sonuçlarının yorumlanmasında çeşitli zorluklarla karşılaşılmaktadır. Bazı testlerin zamana karşı uygulanması ve sözel yönergelerle uygulanıyor olması dil becerilerinde zorluk yaşayan öğrencilerin performanslarının tam olarak değerlendirilememesine neden olmaktadır.

Yazma becerilerini değerlendirmek için günümüzde Yazı Dili Testi-2, Wechsler Bireysel Başarı Testi gibi standartlaştırılmış bağıl testler kullanılmaktadır. Özellikle yurt dışında işitme engelli çocuklar ile normal işiten öğrencilerin okuma becerilerinin karşılaştırılmasında da kullanılan standartlaştırılmış bağıl testlerden bazıları şunlardır; Woodcock Reading Mastery Tests-Revised-1987, Peabody İndividual Achievement Test-Revised-1989, Stanford Achievement Tests (McLoughlin ve Lewis, 2005).

Antia, Reed ve Kreimeyer (2005), standart testlerle yaptıkları araştırmalarında bu testlerin işitme engelli öğrencilerin kazançları hakkında bilgi vermediğini, değerlendirme yapılırken formel olmayan değerlendirilmelerin de birlikte kullanılmasını önermişlerdir.

Formel Olmayan Değerlendirme

Formel olmayan değerlendirme; öğrenci performansının bir grubun verilerine göre değil, kendi performansı içinde değerlendirilmesini, ürünün yanı sıra ürünün ortaya çıkış sürecini de değerlendirmeyi kapsar (McLoughlin ve Lewis, 2005). Formel

olmayan değerlendirmede, kriteri referans alan testler (yazılı yoklamalar, kısa cevaplı ve çoktan seçmeli testler vb.) ile gözlemler, öğrenci ürün dosyaları (portfolio), öz değerlendirme, dereceli puanlama anahtarı (rubric), sözlü ve yazılı dil analizi gibi öğrencilerin yazılı anlatım performanslarının incelenmesine olanak veren veri kaynakları kullanılabilir (Uzuner, 2008). Türkçe Öğretimi Programı'nda yazma alanında ölçme ve değerlendirme için; öğretmen kılavuz kitaplarında ve öğrencilerin Türkçe dersi çalışma kitaplarında, öğretmenlerin öğrencileri, öğrencilerin de kendilerini ve akranlarını değerlendirebilecekleri değerlendirme formlarıyla formel olmayan değerlendirme yaklaşımının esas alındığı görülmektedir. Değerlendirme formlarında, öğrencilerin kendini değerlendirme ölçütlerine yer verilerek bu sürece öğrencinin ve arkadaşlarının da katılması amaçlanmıştır. Yazılı anlatıma ilişkin kazanımların değerlendirilmesinde; açık uçlu, kısa cevaplı sorular; çalışma kâğıtları, proje değerlendirme formları, performans değerlendirme formları, süreç gelişim dosyaları, değerlendirme anketleri, eşleştirme testleri, öz değerlendirme formları, gözlem formları kullanılmaktadır. Öğretmen kılavuz kitaplarında, kazanımların edinimi ve o düzeye ait yazı türüne ilişkin hazırlanmış değerlendirme formlarında, "biçim", "dil ve anlatım", "yazım ve noktalama" özellikleri ele alınarak yazılı anlatım becerisi değerlendirilmektedir (6. sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı, 2015, s. 297, Yazılı Anlatım Puanlama Anahtarı). Biçim öğesinde; kağıt düzeni, okunaklı ve bitişik eğik el yazısıyla yazılması, ad-soyad, tarihin doğru yere yazılması değerlendirilmektedir. Dil ve anlatım öğesinde; başlığın konuyla ilgisi, konunun mantıksal tutarlılık ve bütünlük içinde olması, paragraflar arasında uygun geçiş sağlanması ve her bir paragrafta tek bir duygu ya da düşüncenin incelenmesi, yazıda verilmek istenen ana fikre ulaşılması, sonuç ifadesinin konuyu bağlayıcı olması, cümle ve sözcük tekrarı yapılmaması, sözcüklerin doğru ve yerinde kullanılması, kendine özgü ifadelere, kendi gözlem ve deneyimlerine yer vermesi ele alınmıştır. Yazım ve noktalamada ise yazım kurallarına uyulması, noktalama işaretlerinin doğru yerde kullanılması öğeleri değerlendirilmektedir.

Yazılı anlatım becerileri ele alındığında formel olmayan değerlendirmede genel olarak iki yaklaşım söz konusudur. Bunlar; a) süreç değerlendirmesi, b) ürün değerlendirmesidir (Gunning, 2006);

a) Süreç değerlendirmesi; öğrencinin konu seçimi, taslak çıkarma, gözden geçirme/düzeltme ve yayınlama evrelerinde kullandığı stratejilerin değerlendirilmesidir (Uzuner, 2008). Süreç değerlendirmesi, öğrencinin yazısını nasıl yazdığının, yazar olarak verdiği kararların ve kullandığı stratejilerin görülmesine olanak sağlamaktadır. Bu değerlendirme; yazma süreci kontrol listesi, çocuğun kendini değerlendirmesi, öğrenci ile öğretmenin yazı üzerine sohbeti ve düzeltmesi şeklinde yapılmaktadır (Tompkins, 2008).

b) Ürün değerlendirmesi; öğrencinin bitirdiği yazının değerlendirilmesidir. Lipson ve Wixson' a (2003) göre öğrencinin gelişimini görmek ve sürecin kontrolünü yorumlamak, ancak yazılı ürünün incelenmesiyle mümkündür. Yazılı ürünün değerlendirilmesi, öğrencinin yaratıcılığının ve süreci nasıl kullandığının iyi birer kanıtı olmakla birlikte öğrencinin ilerleyişi, becerileri ve motivasyonu hakkında öğretmene zengin bilgiler sağlamaktadır (Tompkins, 2008). Yazılı ürünlerin değerlendirmesinde genellikle içerik, düzenleme, sözcük kullanımı, dil kullanımı ve cümle yapısı, yazım ve noktalama işaretlerinin kullanımı ele alınmaktadır (Isaacson ve Luckner, 1990; Uzuner, 2008). Gunning (2006), ürün ve süreç değerlendirme sonuçlarının birleştirilmesiyle öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişiminin tam olarak anlaşılabileceğini ve değerlendirme sonuçlarının en uygun öğretim programının planlanmasında eğitimcilere yol gösterebileceğini belirtmiştir.

Yazılı ürün değerlendirmesinde yaygın olarak bütüncül (holistik) puanlama ve analitik puanlama yöntemleri kullanılmaktadır (Gormley ve Sarachan- Deily, 1987). *Bütüncül puanlama;* yazının tamamı hakkında genel izlenimin puanlanarak karar verilmesidir (Uzuner, 2008). Öğrencinin yazısı genel bir bakışla okunarak "güçlü" ya da "zayıf" olarak sınıflandırılır. Her bir sınıftaki yazı, numara ya da harfle puanlanır. Yazının bütün performansına odaklanılır (Tompkins, 2008). Bütüncül puanlama, hızlı ve etkili bir değerlendirme sunduğu için genellikle kalabalık okul ve bölgelerde ya da ulusal çapta yapılacak değerlendirmelerde ve öğrencilerin yerleştirileceği düzeyin belirlenmesinde kullanılmaktadır. Ancak öğrencilerin yazılarında, hangi becerileri nasıl kullandığını görmeye olanak vermemekte, öğrencinin zayıf ve güçlü olduğu alanlar ile öğretim programını planlamaya yarayacak bilgiler sağlamamaktadır (Gredler ve Johnson, 2004). Tompkins (2008), bu sınırlılıklara ilave olarak Searle ve Dillon'un (1980) görüşlerini aktarmış ve öğretmenlerin yazıyı değerlendirirken yazının mekanik

özelliğine (yazım-imla ve noktalama işaretleri) daha fazla dikkat edebileceklerini, bu nedenle yazının içeriğini göz ardı edebileceklerini, bunun da değerlendirmede yanlılık oluşturabileceğini belirtmiştir.

Analitik puanlama; öğrencinin yazısının iyi bir yazıda bulunması gereken özellikleri içerip içermediğinin ayrı ayrı değerlendirilerek puanlanmasıdır (Gormley ve Sarachan- Deily, 1987; Uzuner, 2008). Analitik puanlamada, yazının düşünce, içerik, düzenleme, üslup, sözcük seçimi, cümle yapısı ve gramer özellikleri ele alınır (Isaacson ve Luckner, 1990; Schirmer, 2000). Analitik puanlama, bütüncül puanlamanın aksine, öğrencinin yazılı anlatımın hangi alanında zayıf, hangi alanında güçlü yönleri olduğu bilgisini sağlayarak öğretim programlarının hazırlanmasına yardımcı olmaktadır (Gormley ve Sarachan- Deily, 1987). Bu avantajların yanı sıra analitik puanlama, uygulanması kolay olmayan ve uzun zaman alan bir yöntemdir (Gredler ve Johnson, 2004). Uzuner (2008; s. 229), analitik puanlamanın "ayrıntılı, nesnel, kapsamlı ve geçerli bir yazılı anlatım değerlendirme aracı olarak ifade edildiğini" belirtmiştir. Schirmer (2000), işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatımlarını değerlendirmede en uygun yöntemin analitik puanlama olduğunu, çünkü işitme engelli öğrencilerin yazılarında, yazılı anlatım becerilerinin her birinde bireysel farklılık olabileceğini ve her öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerinin değişkenlik gösterebileceğini ifade etmiştir.

İşitme Engelli Öğrenciler ve Eğitim Ortamları

İşitme kaybı, doğuştan ya da sonradan işitme sisteminde meydana gelen hasardır. Bu hasar, hafif derece işitme kaybından (21-40 dB arasında işitme) başlayarak çok ileri dereceye (96 dB ve üzerinde işitme) kadar sınıflandırılmaktadır (The British Association of Teachers of the Deaf [BATOD], 2009). Doğuştan ve/ya dil edinimi öncesinde görülen işitme kaybı, hangi derecede olursa olsun, okuma yazmanın temelini oluşturan dil becerilerinin edinimine sınırlılıklar getirmektedir. Özellikle bireyi, sözlü dili normal işiten yaşıtları gibi çevresindeki dil modellerden alacağı işitsel ve dilsel ipuçlarından yoksun bırakmaktadır (Tüfekçioğlu, 2003). Bundan dolayı işitme engelli öğrencilerin dil becerilerinin gelişimi normal işiten akranlarından geç olmakta (Klecan-Aker ve Blondeau, 1990) ve okuma yazma becerilerinin gelişiminde güçlüklerle karşılaşmaktadırlar (Musselman ve Szanto, 1998; Yoshinago-Itano ve Downey, 1996).

Bununla birlikte işitme engelli çocukların normal işiten çocuklarda gözlenen dil gelişim basamaklarını izledikleri bilinmektedir (Schirmer, 2000; Tüfekçioğlu, 1998).

İşitme kaybının etkilerini en aza indirerek işitme engelli çocukların dil ve akademik becerilerde normal işiten yaşıtlarına yakın performans gösterebilmeleri çeşitli koşullara bağlıdır. Erken tanılama, erken cihazlandırma, erken koklear implant, erken aile eğitimi, okul öncesi eğitim, eğitim ortamı ve programının niteliği gibi faktörler işitme engelli öğrencinin dil becerilerinin gelişimi ve akademik başarısı üzerinde etkili faktörlerdir (Turan, 2003; Tüfekçioğlu, 1998). Erken yaşlarda ve kendisi için uygun eğitimi alan birçok işitme engelli çocuk, eğitim ve meslek edinmede çok iyi düzeylere gelebilmektedir. Bu nedenle işitme engelli çocuklara, işitme kaybının oluşumundan hemen sonra ve erken dönemde odyoloji hizmetlerinin yanı sıra; bireysel ihtiyaçları doğrultusunda planlanmış iyi yürütülen eğitim hizmetlerinin sağlanması gerekmektedir (Tüfekçioğlu, 2001). Bu da işitme engelli çocukların dil ve akademik becerilerinin gelişiminde eğitim ortamlarının önemini bir kat daha artırmaktadır.

Ülkemizde, okul çağına gelmiş işitme engelli öğrencilerin eğitiminde karşımıza üç seçenek çıkmaktadır (Özen, 2013). Bunlar; a) kaynaştırma eğitimi olarak genel eğitim okulları, b) genel eğitim okulları bünyesinde özel eğitim sınıfları, c) genel eğitim okullarından ayrı olarak özel eğitim okullarıdır.

Bu kurumların yanı sıra destek hizmetler sunan gerçek ve tüzel kişilerce açılmış MEB'e bağlı özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri bulunmaktadır.

Son yıllarda işitme engelli çocuklara sağlanan eğitim ortamlarının, yatılı/gündüzlü işitme engelliler okullarından, öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarından ayrılmadan, normal eğitim sınıflarında eğitim alması temeline dayanan kaynaştırma eğitimi uygulamalarına doğru bir artış olduğu belirtilmektedir (Karasu, 2004; Kargın, 2004; Melekoğlu, 2013; Sucuoğlu, 2004). Özellikle ülkemizde 1997 tarihinde 573 sayılı Özel Eğitim Hakkındaki Kanun Hükmündeki Kararname'nin yürürlüğe girmesi ve ardından bu kararnameye dayandırılarak Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği'nin çıkarılması ile kaynaştırma uygulamaları yaygınlaşmıştır (Gürgür ve Uzuner, 2010; Kargın, 2007). Bu yönetmeliğin 21. maddesinde kaynaştırma uygulamalarının; "Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin akranlarıyla karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamlarında yürütülmesi gerektiği" vurgulanmıştır (Milli Eğitim

Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği, 2001). Bu yasal düzenlemeler, işitme engelli öğrencilerin kaynaştırma ortamına yerleştirilmesine olanak sağlamaktadır.

Kaynaştırma Uygulamaları ve İşitme Engelli Öğrenciler

Kaynaştırma; "Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimini destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte resmi ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır" (MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2012; mad. 23). İşitme engelli çocuklar söz konusu olduğunda kaynaştırma uygulamalarının amacını Tüfekçioğlu (1997); işitme engelli çocuğu işiten toplum için hazırlamak, normal işiten çocuklarla etkileşimi sayesinde toplumun genel değerlerini gözlemesini, dilini öğrenmesini ve uygun davranış biçimleri geliştirmesini sağlamak olarak belirtmektedir.

Öğrencinin kaynaştırma ortamına yerleştirme süreci de yine Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde, eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci olarak belirtilmiştir (MEB, 2012). Eğitsel değerlendirme, yerleştirme ve bireysel eğitim programının hazırlanması yasal olarak tanımlanmıştır. Kargın (2007), eğitsel değerlendirme sürecini, tarama- ilk belirleme, gönderme ve ayrıntılı değerlendirme aşamalarından oluştuğunu belirtmiştir. İlk belirleme aşaması, gözlem, görüşme, kontrol listesi gibi formel olmayan değerlendirme araçlarının kullanılmasıyla yapılmaktadır. Daha sonra öğrenci için alınan tüm önlemler, hakkında toplanan bilgiler raporlaştırılarak sınıf öğretmeni, okul rehberlik servisi ve ailenin birlikte verdiği kararla ayrıntılı değerlendirmeye gönderilmektedir. Rehberlik araştırma merkezlerinde bir ekip tarafından öğrencinin standart testlerle değerlendirilmesiyle eğitsel değerlendirme süreci tamamlanmaktadır. Tüfekçioğlu (1992), bir öğrencinin kaynaştırma uygulamasına yerleştirilmeden önce Beswick ve Owsley'in (1988) önerdiği kriterlerin göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamıştır. Bu kriterler; işitme engelli öğrencinin dil becerileri, öğrenci özellikleri, odyolojik özellikleri, zihinsel özellikleri, ailesinin özellikleri, sağlık veya diğer engel durumu, eğitim alacağı okulun durumu ve akademik başarı durumudur.

Öğrencinin kaynaştırma uygulamasına yerleştirilmesinden sonra, eğitsel değerlendirme sürecini gerçekleştiren rehberlik araştırma merkezlerinin öğrencinin ihtiyaçlarına uygun bireysel eğitim programı hazırlaması gerekmektedir (Kargın, 2007). BEP, yılda bir kez veya gerekiyorsa daha sık değerlendirilmeli, destek eğitim hizmetinin yönü belirlenmelidir (McLoughlin ve Lewis, 2005). Ancak yönetmeliğin değil de var olan uygulamanın incelendiğinde tabloda, öğrencilerin performanslarının ve ihtiyaçlarının göz önüne alınmadan normal okullara yerleştirildiği, eğitim ortamlarının onların bireysel ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmediği, yeterli değerlendirme yapılmadığı ve uygun destek eğitim hizmetlerinin sunulmadığı görülmektedir (Gürgür ve Uzuner, 2010; Sart, Ala, Yazlık ve Yılmaz, 2004). Kaynaştırma uygulamasının başarılı olmasında etken olarak görülen bu etkinliklerin yerine getirilmemesi, kaynaştırma uygulamalarındaki öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir (Sucuoğlu, 2004).

Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar

Kaynaştırma uygulamalarının etkili bir şekilde uygulanmasında yasal düzenlemeler, öğretmen-öğrenci tutumları, öğretmenin mesleki yeterlik ve becerileri, araç-gereç, kaynak, destek hizmetler ve kurumlar arası işbirliği önemli rol oynamaktadır (Batu, 2000; Downing, Ryndak ve Clark, 2000; Kargın, 2004; Sart ve arkadaşları, 2004; Varol, 2010). Ayrıca kaynaştırma öğrencilerinin işitme engelli olması durumunda, fiziksel ortamdan kaynaklanan olumsuzlukların azaltılması, akustik yalıtımın sağlanması, işitme cihazlarının etkin kullanımının sağlanması gibi hususlara da dikkat edilmesi gerekmektedir (Tüfekçioğlu, 1992).

Kaynaştırma uygulamasında eğitim gören işitme engelli öğrencilerle yapılan araştırmalar incelendiğinde; okuma yazma becerilerinde işiten yaşıtlarına göre düşük performans gösterdikleri (Ayata-Baran, 2007; Karasu, 2004; Tüfekçioğlu, 1992), okuduğunu ve dinlediğini anlama ile matematik problemleri alanlarında belirgin farklar bulunduğu (Nelson, 2008) görülmektedir. Bu durum, kaynaştırma uygulamalarının niteliğinin irdelenmesini gerektirmiştir. Ülkemizde kaynaştırma uygulamaları üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde karşılaşılan sorunların; a) fiziksel ortama ilişkin sorunlar, b) eğitim programına ilişkin sorunlar, c) tutum ve davranışlara ilişkin sorunlar olduğu görülmektedir.

a) Fiziksel ortama ilişkin sorunlar; Sınıflardaki öğrenci sayısının fazla olması, akustik düzenlemelerin ve ses yalıtımının yapılmaması, gerekli araç ve gereçlerin temin edilmemesi, oturma düzeninin işitme engelli öğrenciye uygun hale getirilememesi (Batu, 2000; Sart ve arkadaşları, 2004; Tüfekçioğlu, 1997; Varol, 2010) şeklinde belirtilmektedir.

b) Eğitim programına ilişkin sorunların içinde; öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileri için bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamamaları, işitme engelliler ile eğitimlerine ilişkin hizmet içi eğitim almamış olmaları, kaynaştırma uygulamasındaki öğrencilere ve öğretmenlerine destek eğitim hizmetlerinin sunulmaması gösterilmektedir (Akdemir-Okta, 2008; Gürgür ve Uzuner, 2010).

c) Tutum ve davranışlara ilişkin sorunlar; genel eğitim öğretmenlerinin ve normal işiten öğrencilerin işitme engelli öğrencilere karşı olumsuz tutum geliştirmeleri (Özhan, 2000), bunun yanı sıra bazı sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileriyle ilgilenmenin diğer öğrencileri göz ardı etmek ve ders yapmamak anlamına geleceği düşüncesiyle hareket etmeleri (Sart ve arkadaşları, 2004) ve öğretmenlerin özel eğitim uzmanlarıyla işbirliğine yönelik çaba göstermemeleri olarak karşımıza çıkmaktadır (Kargın ve Baydık, 2002; Kuz, 2001).

Bu sorunlar eşliğinde kaynaştırma uygulamaları ülkemizde şu an, özel eğitim öğretmeni, rehberlik danışmanlık uzmanı, bireysel eğitim programı, kaynak oda ve diğer eğitim malzemelerinin desteği olmadan, destek eğitim ve rehberlik hizmetleri verilmeden yürütülmektedir. Bu durumda genel eğitim sınıfındaki öğretmenler, tek yapabildiklerinin kaynaştırma öğrencisini ön sıraya oturtarak sessiz tutmak ve sınıfın dikkatini dağıtmamasını sağlamak olduğunu ifade etmişlerdir (Sart ve arkadaşları, 2004). Sözü geçen sorunlara çözüm getirilmedikçe kaynaştırma uygulamasının özel gereksinimli öğrenciyi genel eğitim sınıfına yerleştirmekle sınırlı kalacağı düşünülmektedir (Gürgür ve Uzuner, 2010). Bu sorunların en aza indirilmesi, işitme engelli öğrencileri kaynaştırma uygulamalarına yerleştirirken yapılacak değerlendirmelerin etkililiği, ihtiyaca uygun bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması, sağlanacak destek eğitim hizmetleri, etkili iş birliği, sınıf ortamlarının düzenlenmesi ve gerekli araç- gereç- personelin sağlanması, öğretmen ve öğrencilerin tutumlarının olumlu yönde geliştirilmesi için çalışmalar yapılması ile

mümkün görünmektedir (Akçamete ve arkadaşları, 2003; Kargın, 2004; Kırcaali-İftar, 1996; Sadioğlu, Bilgin, Batu ve Oksal, 2013; Sucuoğlu, 2004).

İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Araştırmalar

İşitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine ilişkin yurtdışında ve yurtiçinde yapılan araştırmalar incelendiğinde; a) araştırmalarda önceleri sözdizimi, sözcük dağarcığı ve yazım kurallarının üzerinde durulduğu (Heider ve Heider,1940, akt. Yoshinago-Itano ve Synder, 1985; Tuncay,1980; Yoshinago-Itano ve Synder,1985), b) sonraları yazının biçimsel özelliğinin yanında içeriksel özelliğinin de bu kriterlere eklendiği (Burman, Evans, Nunes ve Bell, 2008; Erdiken, 1996,2003; Gormley ve Sarachan-Deily, 1987; Heefner ve Shaw ,1996; Klecan-Aker ve Blondeau, 1990; Yoshinago-Itano ve Downey,1992; Yoshinago-Itano ve Downey,1996), c) ilerleyen yıllarda kaynaştırma uygulamasının yaygınlaşmasıyla araştırmalara kaynaştırma öğrencilerinin de dahil edildiği (Karasu, 2004; Kauffman , 2005; Klecan-Aker ve Blondeau, 1990; Musselman ve Szanto, 1998; P. Karasu, 2010; Turğut, 2012), d) gelişen teknoloji ile yeni öğretim yöntemleri ve değerlendirme araçlarının yazılı anlatım becerileri üzerine etkilerinin ve değerlendirme araçlarının etkililiğinin incelendiği (Antia, Reed ve Kreimeyer, 2005; Cheng ve Rose, 2009; Çiftçi, 2009; Easterbrooks ve Stoner, 2006; Lang ve Albertini , 2001; Schirmer, Bailey ve Fitzgerald, 1999; Schley ve Albertini, 2005; Wolbers, 2007), e) koklear implantın gelişip yaygınlaşması ile koklear implantlı öğrencilerin yazma becerileri üzerine araştırmaların arttığı (Nelson 2008; Spencer, Baker ve Tomblin, 2003; Yaşamsal, 2010) görülmektedir. Aşağıda uluslararası ve ulusal araştırmalar özetlenmiştir.

Uluslararası Araştırmalar

Yoshinago-Itano ve Synder ’ın (1985) bildirdiğine göre işitme engellilerin yazılı anlatım becerilerine ilişkin ilk araştırma Heider ve Heider (1940), tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar, normal işiten ile işitme engelli öğrencilerin yazılarındaki cümle sayısı, yazının uzunluğu ve sözdizimi özelliklerini incelemişlerdir. Araştırma sonuçları hem işiten hem işitme engelli öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça yazılarında artış görüldüğü, cümle uzunluğunun arttığı yönündedir. Bulguların Marshall ve Quigley

(1970) ile Taylor'ın (1969) araştırma bulgularıyla benzerlik gösterdiği ifade edilmiştir (Heider ve Heider, 1940 akt. Yoshinago-Itano ve Synder, 1985).

Yoshinago-Itano ve Synder (1985)'ın 10-15 yaşları arasında normal işiten 49 öğrenci ile işitme engelliler devlet okuluna giden 49 öğrenci ile yaptıkları çalışmada hem işiten hem işitme engelli öğrencilerin yazılarında biçim ve anlam arasındaki ilişki ele alınmıştır. Bulgular, sözdiziminin yaşa bağlı olarak arttığı, fakat anlamsal gelişimin kronolojik yaşa bağlı herhangi bir gelişim göstermediği yönündedir. Normal işiten ve işitme engelli öğrencilerin sözdizimsel ve anlamsal değişkenler için benzer gelişimsel özellik gösterdikleri belirtilmiş, ancak metin birleştirici öğeler ve cümle kullanım oranlarında önemli farklılıklar olduğu belirtilmiştir.

Gormley ve Sarachan-Deily (1987), liseye giden işitme engelli 20 kaynaştırma öğrencisinin yazılı anlatım becerisini değerlendirmişlerdir. Öğrencileri, ilk olarak bütüncül puanlama yöntemini kullanarak iyi yazarlar ve zayıf yazarlar olarak iki gruba ayırmışlardır. Daha sonra öğrencilerin yazılarını analitik puanlama yöntemiyle detaylı olarak değerlendirmişlerdir. Sonuçlara bakıldığında iyi yazarlar ile zayıf yazarlar arasında içerik ve anlatım zenginliği açısından önemli farklar olduğu, dilbilgisi açısından her iki grubun da zorlandığı görülmüştür. Dilbilgisi açısından iyi yazarların hata yapmalarının nedeni, mesajın anlamına odaklanmalarına bağlanmıştır.

Klecan-Aker ve Blondeau (1990), araştırmalarında 10-18 yaş aralığındaki kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli 8 öğrencinin öykü yazma becerilerini konu edinmişlerdir. Öğrencilere yazdırılan öyküler anlam bütünlüğü / tutarlılık ve öykü yapısı öğeleri açısından incelenmiştir. Sonuçlar öğrencilerin öykülerinin tutarlılık açısından sınırlı olduğunu ve öğrencilerin öykü yapısı öğelerinden en çok içsel tepki öğesinde zorlandıklarını göstermiştir. Araştırmacılar bunun nedenini işitme engellilerin dil gelişiminin normal işiten akranlarından geç olmasına bağlamışlardır. Ayrıca öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça yazılarından aldıkları puanların da arttığını belirtmişlerdir.

Yoshinago-Itano ve Downey (1992) araştırmalarına, o bölgede bulunan 7-21 yaş arası, ileri ve çok ileri derece işitme kayıplı tüm öğrencileri dahil etmişler, toplam 284 işitme engelli öğrenci ile çalışmışlardır. Her bir öğrenci ile tek resim baktıktan sonra bir öykü yazdırırarak yazı örnekleri almışlardır. Öykü örneklerini, öykü yapısı öğelerinin varlığı ve yokluğu olarak analiz ederek iki gruba ayırmışlardır. Öykülerin

79'u öykü grubuna, 205'i ise öykü olmayan gruba dahil olmuştur. Tüm öyküler detaylandırma, çıkarımda bulunma, olayları bağlama ve sıralama özellikleriyle incelenmiş, iki grup arasında fark olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonuçları öykü yapısı öğelerini barındıran gruptaki öykülerin; öğrencinin bilgi ve deneyimlerini içerdiğini, öykü olmayan gruptaki öykülerin resimden yola çıkılarak yazıldığını ve kişisel düşüncelerin sonradan ilave edildiğini göstermiştir.

Yoshinago-Itano ve Downey (1996) bir diğer çalışmalarında, işitme engelli öğrencilerin işitme düzeylerinin yazılı anlatımlarına etkisini incelemişlerdir. Bulundukları bölgede 7- 18 yaş arasında ek engeli olmayan işitme engelli tüm öğrencileri çalışmalarına dahil etmişlerdir. Toplam 474 öğrenci, işitme kaybı derecelerine ve yaşlarına göre beş düzeye ayrılmış, öğrencilerden alınan öykü örnekleri öykü yapısı öğelerini kullanmaları, olayları sıralama, detaylandırma, konuyla ilişkilendirme gibi özellikler açısından değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda işitme kaybı derecesi arttıkça yazılı anlatım düzeyinin olumsuz etkilendiği, ancak tek başına bir etken olmadığı, öğrencilerde farklı stratejilerin hakim olduğu, katılımcıların yaş ve işitme kaybı derecelerinden bağımsız olarak da ilerleme gösterdiği belirtilmiştir. Okuma anlama ile yazma arasında karşılıklı ilişki olduğu, birinde görülen ilerlemenin diğerine de yansıdığı vurgulanmıştır.

Heefner ve Shaw (1996), çalışmalarında 1990-1994 öğretim yılları boyunca işitme engelliler okulunda ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerine devam eden 8-21 yaş aralığında işitme engelli 206 öğrenciden 943 yazılı öykü örneği almıştır. Öğrencilerin öykülerini içerik, düzenleme, fikir, üslup, sözcük seçimi, cümle akıcılığı ve yazım-imla açısından değerlendirmişlerdir. Araştırma sonuçları, kullandıkları ölçü aracının (Six - Trait Analytical Scale) işitme engelli öğrencilerin öykülerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu yönündedir.

Schirmer, Bailey ve Fitzgerald (1999), işitme engelli çocukların yazılarını değerlendirmede dereceli puanlama anahtarının etkili bir öğretim stratejisi olarak kullanılıp kullanılmayacağını araştırmışlardır. Bu nedenle bir işitme engelliler devlet okulunun 5. ve 7. sınıflarında okuyan, 10 -13 yaş aralığındaki işitme engelli 10 öğrenciden bir akademik yıl boyunca yazı örnekleri almışlardır. Değerlendirme kapsamında konu, içerik, öykü gelişimi, düzenleme, üslup, metin yapısı, cümle yapısı, kelime seçimi ve yazım kurallarına uygunluk özellikleri ele alınmıştır. Öğrencilerin

konu, içerik, öykü gelişimi ve düzen alanlarında önemli ilerlemeler gösterdiklerini; ancak metin yapısı, üslup, sözcük seçimi, cümle yapısı ve dilbilgisi alanlarında ilerleme göstermediklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda sınıflar arasında görülen gelişimsel farklılıktan dolayı öğrencilerin yaşa bağlı olarak farklı amaçlar için yazdıklarını ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçlarının Klecan-Aker ve Blondeau'un (1990), sınıf düzeyi artıkça yazılarındaki düzeyin de arttığı sonucuyla benzeştiği görülmektedir. Araştırmacılar, öğretimsel bir strateji olarak, değerlendirme aracının öğrencilerin özellikleri ve bireysel ihtiyaçları doğrultusunda bireyselleştirilebileceğini ifade etmişlerdir.

Musselman ve Szanto (1998), yaptıkları araştırmada işitme engelliler okulu ile kaynaştırma programına devam eden 14-19 yaşları arasındaki işitme engelli 69 öğrencinin yazılı anlatım düzeylerini incelemişlerdir. Araştırma sonuçları genel olarak işitme engelli öğrencilerin yazma performanslarının düşük olduğunu; yazının düzen ve semantik özelliklerinde kısmen yüksek puanlar aldıklarını, ancak gramer kullanımında puanların düşük olduğunu göstermiştir. Aynı zamanda işitsel/sözel eğitim programında bulunan öğrencilerin yazılı anlatım becerisi puanlarının tüm iletişim programındaki öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Lang ve Albertini (2001), işitme engelli öğrencilerin bilimsel derslerde anlamı nasıl yapılandırıp yazıya aktardıklarını incelemişlerdir. Bu amaçla işitme engelliler devlet okullarının 6-11. sınıfları arasında okuyan işitme engelli öğrencilerden toplam 228 yazı örneği almışlardır. Analizleri sonucunda; bazı yazma stratejilerinin öğrencilerin anlamı yapılandırmalarına yardımcı olduğunu ve öğretmenlerin bunları değerlendirmelerine olanak verdiğini görmüşlerdir. Araştırmanın sonunda, yazma kazanımlarında rol oynayan 5 etken belirlenmiş, bunların; öğretmenlerin öğrencileri yazmaya teşviki, yazmaya odaklanma, önceki yazma aktivitelerini takip etme, öğretmenin alan bilgisi ve öğretmenin öğrencilerin yazılarını yorumlama becerisi olduğu belirtilmiştir.

Spencer, Baker ve Tomblin (2003), devlet okuluna devam eden koklear implantlı kaynaştırma öğrencilerinin dil performansları ile okuma yazma becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamışlardır. Koklear implant kullanan işitme engelli 16 öğrencinin dil ve okuma yazma becerileri değerlendirilmiş, daha sonra bulgular yaşları eşleştirilmiş normal işiten 16 öğrenci ile karşılaştırılmıştır. Koklear implantlı

öğrencilerin normal işiten öğrencilere göre ifadelerinin daha zayıf olduğu ve yazılı anlatımlarında daha az sözcük kullandıkları görülmüştür.

Antia, Reed ve Kreimeyer (2005), devlet okuluna giden 110 işitme engelli kaynaştırma öğrencisinin yazılı anlatım becerilerini değerlendirmişlerdir. Araştırma verileri, öğrencilere uygulanan standart testlerin sonuçlarından oluşmaktadır. Öğrencilerin yazıları düzen (imla ve noktalama), içerik ve öykü yapısı açısından incelenmiştir. Ayrıca yazma becerileri üzerine etkisi olacağı düşünülen cinsiyet, sınıf düzeyi, işitme kaybı derecesi ve sosyoekonomik düzey göz ününe alınmıştır. Ancak yazma becerisinin sadece % 18'inin bu özelliklerle açıklanabildiği, yazma başarısı üzerine daha çok eğitimsel değişkenlerin etkili olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin %49'u norm grubu puanlarına göre ortalama ve ortalama üstünde, %51'i ise ortalama altında kalmıştır. Araştırmacılar standart testlerle yaptıkları bu araştırmanın öğrencilerin kazançları hakkında bilgi vermediğini, değerlendirmede formel olamayan değerlendirmelerin kullanılmasını önermişlerdir.

Kauffman (2005), 12-18 yaş arasındaki işitme engelli 17 öğrencinin yazılı anlatım düzeylerini karşılaştırmıştır. Kaynaştırmaya ve işitme engelliler okuluna giden 17 öğrenciyi ağır işitme engelli (işitme kaybı 80 dB ve üzeri) ve işitme engelli (işitme kaybı 79 dB ve altı) olarak iki gruba ayırmıştır. Öğrencilerden elde ettiği yazı örneklerini gramer, noktalama işaretleri, paragraf kullanımı ve yazım-imla açısından değerlendirmiştir. Araştırmasında aynı zamanda öğrencilerin yazma becerileri ile aldıkları eğitim, öğretmenlerin benimsediği öğretimsel yaklaşımlar ve öğrencilerin demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, işitme engelli öğrenciler ile ağır işitme engelli öğrenciler arasında yazılı anlatım doğruluğunda ve öğretimsel yaklaşımlar açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Devlet okuluna devam eden kaynaştırma öğrencileri ile işitme engelliler özel eğitim okulunda okuyan öğrencilerin yazılı anlatım doğruluğu karşılaştırıldığında ise kaynaştırma öğrencilerinin özel eğitime giden öğrencilerden yazılı anlatımlarının daha doğru olduğu belirtilmiş, ancak katılımcı sayısının böyle bir genelleme yapmaya olanak vermediği vurgulanmıştır.

Schley ve Albertini (2005), üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri standart testlerle mi yoksa üniversite öğrencileri için özel olarak hazırlanmış bir ölçüt tarafından mı değerlendirilmeli sorusuna cevap aramışlardır. Bu araştırmayla

geliştirilmiş bir ölçü aracının (NTID) güvenirliğini ve geçerliğini değerlendirmek istemişlerdir. Bu amaçla test, 17-49 yaş aralığındaki işitme engelli 236 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Yazılar içerik, düzenleme, dil ve kelime bilgisi üzerinden puanlanmıştır. Sonuçlar, kullanılan ölçü aracı ile standart testlere göre daha güvenilir ve bütüncül bir değerlendirme yapılabildiği yönündedir. Bu bulgu; Antia, Reed ve Kreimeyer'ın (2005), eğitim alanında standart testler yerine formel olmayan değerlendirmelerin kullanılmasına ilişkin araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Easterbrooks ve Stoner (2006), işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatımlarında sıfat kullanımını arttırmak amacıyla görsel materyal kullanımının etkilerini incelemişlerdir. Bu amaçla; işitme engelliler okuluna devam eden 17-18 yaş aralığındaki işitme engelli 3 öğrenciyle bir okul dönemi boyunca çalışmış, toplam 15 yazılı öykü örneği toplamışlardır. Öğrencilerin yazılı anlatımları incelendiğinde; görsel materyal kullanılmasıyla yazılı anlatımda sıfatların kullanımının arttığı görülmüştür. Ancak öğrencilerin yazılarında öykü yapısı öğelerinin ve olayları ifade eden sözcüklerin sayısının azaldığı belirtilmiştir. Araştırmacılar bunun olası nedenini, öğrencilerin yazılarında daha fazla sıfat kullanmaya çalışırken olayları ve resimdeki muhtemel öyküyü görememiş ve sıfatlara daha fazla odaklanmış olmalarıyla açıklamışlardır.

Wolbers (2007), Dengeli ve Etkileşimli Yazma Öğretiminin işitme engelli öğrencilerin yazma performansı üzerine potansiyel faydalarını araştırmıştır. Bu amaçla bir işiteme engelliler okulunun ilk ve ortaokul kademelerine devam eden işitme engelli 8'er öğrenci ile çalışmıştır. Bulgular; etkileşimli, yönlendirilmiş ve dengelenmiş yazma aktivitelerinden öğrencilerin biçim ve içerik açısından yarar sağladıklarını, yazılarında önemli kazançlar elde ettiklerini göstermiştir. Öğrencilerin metin yapısı ile daha çok ilgilendikleri, biçime özgü özelliklerde, metni sonlandırma, gözden geçirme-düzeltme ve sözcük tanıma becerilerinde ilerleme gösterdikleri belirtilmiştir. İlkokul ile ortaokul arasında sınıf düzeyinin bir etkisinin olup olmadığı incelendiğinde, ilkokul öğrencilerinin sözcük tanıma ve anlatım düzeni becerilerinde ortaokul öğrencilerine nazaran daha büyük ilerleme kaydettikleri, ortaokul öğrencilerinin ise yazıyı sonlandırma ve gözden geçirme öğelerinde daha başarılı oldukları dikkat çekmiştir.

Burman, Evans, Nunes ve Bell (2008), çalışmalarında işitme engelli ilkokul öğrencilerinin öykü ve gramer gelişimlerini değerlendirmişlerdir. Bu amaçla; 6 - 13 yaş aralığındaki, işitme engelliler ilkokuluna ve kaynaştırma uygulamasına devam eden 167

öğrenciye bakılan sıralı kart sonrasında bir öykü yazdırmışlar ve yazılarını öykü gelişimi ve gramer özellikleri açısından analitik bir değerlendirme aracıyla analiz etmişlerdir. Bulgular sonucunda; öğrencilerin öyküden anlam çıkarmada ve okuduğunu anlamada ilerleme gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Nelson (2008), 7- 9 yaş aralığında kaynaştırma eğitimi alan ikinci ve üçüncü sınıfa devam eden koklear implantlı 21 öğrencinin akademik başarı düzeylerini incelemiştir. Bu çalışmada öğrencilerin, a) alıcı ve ifade edici dil gelişimleri, b) yazılı anlatım becerileri, c) okuduğunu anlama ve okuma akıcılığı, d) matematik yeterliliği alanlarındaki performansları değerlendirilmiş, veriler normal işiten yaşıtlarıyla karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, yazılı anlatım becerileri dahil, belirlenen 11 özelliğin 8'inde koklear implantlı öğrencilerin performansları ile normal işiten yaşıtları arasında önemli bir fark olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin okuduğunu anlama, dinlediğini anlama ve matematik problemleri alanlarında farklılık gösterdikleri belirtilmiştir.

Cheng ve Rose (2009), işitme engelli 22 ortaokul kaynaştırma öğrencisinin yazılarını değerlendirmiş, yazılı anlatımlarında öğretim temelli ölçme araçlarının teknik yeterliliğini araştırmışlardır. Araştırma bulguları, kullandıkları ölçü aracının (CBM-W) ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini ölçme-değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu gösterdiği, araştırmacılara yazılı anlatımda özne yüklem uyumu, doğru cümle ve morfemlerin değerlendirilmesinde yardımcı olmaya uygun olduğu yönündedir.

Ulusal Araştırmalar

Türkiye'de işitme engelli ilkokul, ortaokul, lise ve yüksekokul öğrencilerinin yazma becerilerini konu alan araştırmaların Tuncay (1980), Erdiken (1986,1996, 2003), Ekinci (2007), Karasu ve Girgin (2007), Çiftçi (2009) ve Tiryaki (2014) ile; kaynaştırma öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine ilişkin araştırmaların Karasu (2004), Turğut (2012), ile; koklear implantlı öğrencilerin yazma becerilerini konu edinen araştırmanın ise Yaşamsal (2010) ile sınırlı olduğu görülmektedir. İşitme engelli öğrencilerle kaynaştırma uygulamaları üzerine yapılan araştırmaların bazıları kaynaştırma yöneltme hizmetlerini (Özhan, 2000), işitme engelli öğrencilerin kaynaştırma ortamında yaşadıkları güçlükleri (Gürboğa, 2003), sınıf öğretmenlerinin

kaynaştırmaya ilişkin sorunlarını ve beklentilerini (Sadioğlu ve arkadaşları, 2013), bazıları ise işitme engelli kaynaştırma öğrencilerine ve sınıf öğretmenlerine sağlanan özel eğitim hizmetlerinin belirlenmesini (Akdemir-Okta, 2008) konu almıştır.

Ülkemizde işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerine yapılan ilk araştırma Tuncay'ındır (1980). İşitme engelliler okullarında ve normal okulların özel alt sınıflarında eğitim gören işitme engelli 79 öğrencinin yazılı anlatım yeterliliklerini konu alan bu araştırmada; öğrencilerin yazıları dilbilgisi kurallarına uygunluk, noktalama işaretleri ve yazım kurallarına uygunluk ile düzenleme yönlerinden değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin %57.66'sının bu özelliklerin tamamında yetersizlik gösterdiği belirlenmiştir.

Erdiken'in (1989), Anadolu Üniversitesi bünyesindeki İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Merkezi (İÇEM) ile Eskişehir Sağırlar Ortaokulu'na devam eden 13-14 yaş işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini betimlediği araştırmasında; öğrencilerin yazılı anlatım öncesi ön konuşma yapılmadan ve yapıldıktan sonraki yazılı anlatımları ele alınmıştır. Araştırma bulgularına göre, sözel yöntemin benimsendiği, ancak görsel sembollerle iletişime önem verilen Eskişehir Sağırlar Ortaokulu'nda eğitim alan öğrencilerin yazma öncesi konuşmadan etkilenmedikleri ve yazılı anlatım becerilerinde herhangi bir gelişmenin olmadığı görülmüştür. Doğal İşitsel Sözel yöntemin kullanıldığı İÇEM'e devam eden öğrencilerin yazma öncesi yapılan konuşmalardan olumlu yönde etkilendikleri ve yazılı anlatımlarında gelişme gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Diğer bir araştırmada Erdiken (1996), Anadolu Üniversitesi İÇEM lise düzeyindeki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatımlarını işbirliği-gözlem yöntemi ve anlatım yöntemini ayrı ayrı uygulayarak karşılaştırmıştır. Yazılı anlatım düzeyleri; içerik, düzenleme, sözcük dağarcığı, dilbilgisi, noktalama-yazım özellikleri ve bu özelliklerin toplamı olan yazılı anlatım becerisi bakımından incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre; işbirliği-gözlem yönteminin uygulandığı grupta yazılı anlatım becerisini değerlendirmede ele alınan tüm özellikler lehine gelişme olduğu, anlatım yöntemi uygulan grupta ise içerik, düzenleme ve toplam puan bakımından gelişme kaydedildiği, ancak sözcük dağarcığı, dilbilgisi ve noktalama-yazım özelliklerinde herhangi bir gelişme olmadığı görülmüştür.

Erdiken (2003), Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksekokulu'ndaki işitme engelli 95 öğrencinin yazılı anlatımlarını içerik, düzenleme, sözcük dağarcığı, dilbilgisi, noktalama ve yazım özelliklerini dikkate alarak değerlendirmiştir. Araştırmanın sonucunda yazılı anlatım becerisi ile işitme kaybı derecesi arasında ilişki olmadığı, öğrencilerin içerik ve dil bilgisel özellikte zayıf ve çok zayıf beceri gösterdikleri ve diğer yazılı anlatım özelliklerinde de güçlü olmadıkları bulunmuştur. Yazılı anlatım becerileri ile işitme kaybı derecesi arasında ilişki olmamasını Erdiken, işitme engelli bireylerin de, yazı sembollerini kavramak ve kullanmak için doğru bir biçim bilgisi, ses bilgisi, cümle bilgisi, anlam bilgisi ve kullanım olgularını geliştirebildiğinin göstergesi olarak açıklamıştır.

Karasu'nun (2004), 4,5,6,7 ve 8. sınıflara devam eden işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeylerini belirlemeyi amaçladığı araştırmasında; yazılı anlatım beceri puanı üzerinde etkisi olabilecek öğrenci özelliklerinden işitme kaybı ortalaması, işitme cihazı kullanımına başlama yaşı, işitme cihazı kullanım süresi, okul öncesi eğitim durumu, sınıf düzeyi, takvim yaşı ve sosyoekonomik düzey ele alınmıştır. Araştırmaya işitme engelli 25 öğrenci katılmıştır. Elde edilen bulgular göz önüne alınarak öğrencilerin yazılı anlatım özelliklerinin tamamında zayıf yönleri bulunduğu belirlenmiştir. Yazılı anlatım becerisi ile takvim yaşı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmüştür. Yazılı anlatım başarı değerlendirmesi ile okul öncesi eğitim durumu, sınıf düzeyi ve sosyoekonomik düzey arasındaki ilişkinin zayıf olduğu; ancak yazılı anlatım puanı üzerindeki değişimin %81'ini işitme kaybı ortalaması ve işitme cihazı kullanımına başlama yaşının açıkladığı belirtilmiştir.

Karasu ve Girgin (2007), İÇEM 4,5,6,7 ve 8. sınıfa devam eden işitme engelli 40 öğrencinin yazılı anlatım beceri puanı ile bu beceri düzeyi üzerinde etkisi olabileceği düşünülen öğrenci özelliklerinden işitme cihazı kullanımı süresini ve takvim yaşını incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin yazılı anlatım özelliklerinin tamamında orta düzeyde başarıya ulaştıkları bulunmuştur. Yazılı anlatım beceri puanı üzerindeki değişimin %35'i işitme cihazı kullanımı süresi, %40'ı ise takvim yaşı ile açıklanmıştır.

Ekinci (2007), ise çalışmasında işitme engelli öğrencilerin ad durum eklerini kullanmada işiten öğrencilerden farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamıştır.

Bu nedenle işitme engelliler okullarının ilköğretim 3, 4 ve 5. sınıflara devam eden işitme engelli 42 öğrenci ve normal işiten 42 öğrenci ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda işitme engelli öğrencilerin ad durum eklerini kullanma becerilerinin işiten öğrencilerden daha az olduğu, işitme engellilerin işitenler gibi ek kullanım becerileri geliştiremediği belirtilmiştir. İşitme engelli öğrencilerin yazma becerilerinde elde edilen değerlerin öğrencilerin yaş, sınıf, okul, işitme kaybı derecesi ile karşılaştırılması sonucunda da, hedef değişkenlerle ad durum eklerinin kullanımı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirtilmiştir. Araştırma bulgularının Erdiken' in (2003) işitme kaybı derecesi ile yazılı anlatım becerisi arasında ilişki olmadığı yönündeki bulgularla benzerlik göstermesinin yanı sıra, Karasu'nun (2004) araştırma bulguları ile uyuşmadığı görülmektedir.

Çiftçi (2009), geliştirdiği bilgisayar destekli materyalin işitme engelli öğrencilerin cümle kurma, cümlede zamanı doğru kullanabilme gibi yazılı anlatım öğelerine etkilerini ortaya koymaya çalışmıştır. Aynı zamanda geliştirilen materyale ilişkin işitme engelliler ve Türk Dili öğretmenlerinin görüşlerini betimlemeyi amaçlamıştır. Araştırmasında, işitme engelliler kız meslek lisesi 9. sınıfta iki farklı şubede okuyan 17 kız öğrenci ile çalışmıştır. Öğrencilere bir çizgi film seyrettirdikten sonra, çizgi filmi yazılı olarak ifade etmelerini isteyerek yazılı ürünlerini elde etmiştir. Elde edilen bulgular; geliştirilen bilgisayar destekli materyalin öğrencilerin cümle kurma, geçmiş, şimdiki ve gelecek zamanları doğru kullanabilme gibi yazılı anlatım öğelerine katkı sağladığını göstermiştir.

Yaşamsal'ın (2010) çalışmasında, işitme engelli çocukların yazılı anlatım becerileri; koklear implant olma yaşı dikkate alınarak incelenmiş ve normal işiten çocukların yazılı dil becerileri ile karşılaştırılmıştır. Bu amaçla Hacettepe Üniversitesi, İşitme Konuşma Eğitim Merkezi'nde takip edilen ve özel eğitim kurumlarında eğitim alan koklear implantlı 35 çocuk ve farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki okullardan seçilen, normal işiten 35 çocuk değerlendirilmiştir. İşitme engelli çocukların bulunduğu grup 4 yaş öncesinde ve sonrasında koklear implant uygulananlar olarak ikiye ayrılmış, hem kendi aralarında hem normal işiten öğrencilerin bulunduğu grupla karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda koklear implantlı grup ile normal işiten öğrencilerin yazılı anlatım düzeylerinde fark olduğu, ancak 4 yaş öncesi koklear implant olan grubun, 4 yaş sonrası implant olan gruba göre yazılı anlatım becerilerinin daha iyi

olduğu, bu çocukların normal işiten çocukların performanslarına daha yakın olduğu belirtilmiştir.

Turğut (2012), kaynaştırma eğitimi alan 10-14 yaş arası işitme engelli öğrencilerin işitme düzeyi ile yazılı anlatım beceri puanı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Aynı zamanda işitme engelli öğrenciler ile normal işiten öğrencilerin yazılı anlatım beceri puanlarını karşılaştırmıştır. Araştırmaya Elazığ ilinde bulunan devlet okullarına devam eden ilköğretim 4, 5, 6 ve 7. sınıflarda okuyan işitme engelli 25 kaynaştırma öğrencisi ile normal işiten 20 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda; işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım beceri puanı, normal işiten öğrencilerden anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur. İşitme kaybının yazılı anlatım beceri düzeylerini olumsuz yönde etkilediği, işitme kaybı olan bireylerin işiten akranlarından daha düşük düzeyde yazılı anlatım becerisine sahip oldukları belirtilmiştir. Araştırma bulgularının Karasu'nun (2004) araştırma bulguları ile paralellik gösterdiği görülmektedir.

Tiryaki (2014), ortaokulda öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin okuma-yazma becerilerini Türkçe dersi öğretim süreci çerçevesinde değerlendirmiş ve sürecin nasıl gerçekleştiğini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmaya işitme engelliler ortaokuluna devam eden ileri ve çok ileri derecede işitme kayıplı 40 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin herhangi bir işitme cihazı kullanmadığı ve koklear implant olmadıkları belirtilmiştir. Öğrencilere iki konu verilerek bu konular hakkında birer metin yazmaları istenmiştir. İşitme engelli öğrencilerin yazılı anlatımları kelime, cümle, paragraf düzeyinde değerlendirilmiştir. Sonuç olarak araştırmaya katılan işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatımlarının yarıdan fazlasının (%52.5 - %60) zayıf, çok azının (%12.5 - %1.10) başarılı düzeyde olduğu belirtilmiştir. Araştırma bulgularının Tuncay'ın (1980) işitme engelliler okullarında ve normal okulların özel alt sınıflarında eğitim gören işitme engelli öğrencilerle yaptığı araştırma bulgularıyla benzerlik gösterdiği ifade edilmiştir.

İşitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerine yapılan ulusal ve uluslararası araştırmalar özetlendiğinde; a) işitme engelli öğrencilerin yazma becerilerinin normal işiten öğrencilere göre zayıf olduğu, b) yazma becerilerinin uygun etkinlikler ve öğretim yöntemleriyle geliştirilebildiği, c) işitme düzeyi, takvim yaşı, sınıf düzeyi, içinde bulunduğu eğitim ortamı gibi değişkenlerin yazma becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olabileceği görülmektedir.

Araştırmanın Önemi

Kendini ifade edebilmek, gördüklerini ve duyduklarını aktarabilmek, bireylerle etkileşimde bulunabilmek için gerekli olan yazılı anlatım becerileri, okullarda formel okuma yazma öğretimiyle kazanılmakta ve bu becerilerin gelişimi çeşitli etkinliklerle sağlanmaktır. Ülkemizde, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen anadili eğitiminin temel taşlarından biri olan yazma becerileri, yeterli düzeyde kazanılmadığı takdirde, bireyin, akademik, duygusal ve sosyal alanlarda çeşitli zorluklarla karşılaştığı görülmektedir. Yazma becerilerinin okuma becerileriyle birleşerek, akademik becerilerin geliştirilmesinde oldukça önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Yazma becerilerindeki başarının artmasıyla diğer derslerdeki başarının da arttığı araştırmacılar tarafından önemle vurgulanmaktadır. İşitme engelli öğrencilerin, işitme kayıplarından dolayı diğer dil becerilerinin gelişiminde olduğu gibi okuma yazma becerilerinin gelişiminde de işiten yaşıtlarına göre gecikme yaşadıkları bilinmektedir. Bu gecikmenin en aza indirilmesi, işitme kaybının erken tanılanmasıyla birlikte erken eğitim olanaklarının sunulması ve eğitim programlarının onlar için uygun hale getirilmesiyle mümkün olabilmektedir.

Yazılı anlatım becerileri birçok araştırmaya, makaleye ve kitaba konu edinilmiş, Türkçe eğitimi alanında hazırlanan sayısız yüksek lisans ve doktora tezinde çeşitli yönleriyle ele alınmıştır. Ancak ulusal alanda, işitme engelli öğrencilerin yazma becerileri üzerine yapılan çalışmaların sınırlı sayıda kaldığı görülmektedir. Oysa son yıllarda yeni doğan taraması ile işitme kaybının doğumdan hemen sonra tanılanabiliyor olması, işitme cihazlarındaki teknolojik gelişmeler, ileri ve çok ileri derecede işitme kayıplı çocuklarda cerrahi yöntemle iç kulağa bir dizi elektrot yerleştirilmesiyle gerçekleştirilen koklear implant uygulamasının yaygınlaşması ve hemen sonrasında uygun eğitim alan işitme engelli çocukların normal işiten yaşıtlarıyla aynı performansı göstermelerinin beklenmesi bu alanda yapılacak yeni araştırmalara olan ihtiyacı arttırmıştır.

Hem normal işiten öğrencilerin hem de işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirmede formel olmayan değerlendirmelerin etkili ve güvenilir olduğu bilinmektedir. Formel olmayan değerlendirme yaklaşımları, öğrencinin yazılı anlatım becerilerinde güçlü ve zayıf yönlerini göstermekte, böylece öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına uygun öğretim programlarının hazırlanmasının temelini

oluşturmaktadır. Son yıllarda işitme engellilerin eğitiminde, normal gelişim gösteren akranlarından ayrılmadan, normal eğitim sınıflarında eğitim almaları temeline dayanan kaynaştırma uygulamalarına doğru bir artış görülmekte ve kaynaştırma eğitimine dahil olan işitme engelli çocuklardan dil ve akademik becerilerde normal işiten akranlarıyla benzer performans göstermeleri beklenmektedir. Bu araştırma sonuçlarının, işitme engelli öğrencilerin kaynaştırma programlarına yerleştirilmeleri, kaynaştırma ortamının uygunluğu, eğitim programının etkililiği ve niteliğinin değerlendirilmesi, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenerek ihtiyaçları doğrultusunda eğitim ortamları ve programlarının düzenlenmesi, destek eğitim programı hazırlanması ve öğrencilerin akademik performanslarının izlenmesi alanlarında yol gösterebileceği düşünülmektedir. Ayrıca ülkemizde işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini değerlendirmeyi amaç edinmiş araştırmaların sınırlı sayıda olduğu dikkat çekmektedir (Karasu, 2004; Turğut, 2012). Bu araştırmayla birlikte Karasu (2004) ile Turğut (2012)'de kaynaştırmaya devam eden işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerileri aynı değerlendirme formu kullanılarak değerlendirilmiştir. 2004 yılında müfredat programının değişmesiyle birlikte kaynaştırma ortamındaki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerileri merak uyandırmaktadır. Bu araştırma sonuçlarının, müfredat değişiminden sonra kaynaştırmaya devam eden işitme engelli çocukların yazılı anlatım becerilerinin ortaya konması, beklenen ilerlemenin ve ihtiyaçlarının görülmesi açısından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın birincil amacı, Eskişehir il merkezinde normal işiten yaşıtlarının bulunduğu devlet okullarında 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflara devam eden işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin incelenmesidir. Araştırmanın ikincil amacı kapsamında ise, işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile ilişkili olabileceği düşünülen öğrenci özellikleri ele alınmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin;
    a. Toplam yazılı anlatım beceri puanları nedir?
    b. Başlık özelliği ile ilgili beceri puanları nedir?
    c. Anlatım düzeni özelliği ile ilgili beceri puanları nedir?

d. Anlatım zenginliği özelliği ile ilgili beceri puanları nedir?

e. Yazım kurallarına uygunluk özelliği ile ilgili beceri puanları nedir?

2. İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile sınıf düzeyi, işitme kaybı oluş zamanı, işitme kaybı derecesi, takvim yaşı, ilk cihaz takma yaşı ve okul öncesi eğitim durumu arasında ilişki var mıdır?

Varsayımlar

Bu araştırma şu varsayımlara dayalı olarak yapılmıştır:

1. Sınıf öğretmenleri ve ailelerin verdikleri bilgiler doğrudur.
2. Yazılı ürün elde etmek için ön hazırlık çalışmasında kullanılan sıralı kartlar her bir öğrenciden veri toplamaya uygundur.
3. Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Aracı, kaynaştırma uygulamasındaki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım düzeyleri hakkında gerçekçi bilgiler vermektedir.

Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Bu araştırma, 2014- 2015 öğretim yılının ikinci döneminde Eskişehir ilindeki ilköğretim 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda işiten akranlarıyla birlikte genel eğitim sınıflarında kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli 16 öğrenciyle sınırlıdır.
2. Bu araştırma, yazılı anlatım becerilerini değerlendirmek amacıyla her bir öğrenciye yazdırılan bir öykü örneğiyle sınırlıdır.
3. Bu araştırma, öğrencilerin yazılı ürünlerini değerlendirmek için kullanılan Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Aracı ile sınırlıdır.
4. Bu araştırma, öyküleri başlatmada kullanılan ve beş resimden oluşan sıralı kartlarla sınırlıdır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcıları, veri toplama araçları ve verilerin analizi sunulmuştur.

Araştırma Modeli

Eskişehir il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilk ve ortaokullara devam eden işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin incelenmesini amaçlayan bu araştırma, betimsel model şeklinde desenlenmiştir.

Betimsel model, var olan durumu saptayan ve "nedir?" sorusuna cevap arayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2007). Betimsel modele dayalı bu araştırmada "Eskişehir ilindeki kaynaştırma öğrencilerinin yazılı anlatım beceri puanları nedir?" sorusuna yanıt aranmış, var olan durum ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Katılımcıları

Ülkemizde öğrencilere dördüncü sınıftan itibaren bağımsız yazma çalışmaları yaptırılmakta ve bireysel öykü yazma çalışmalarına geçilmektedir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005). Bu nedenle araştırmanın katılımcıları; 4,5,6,7 ve 8. sınıflarda işiten yaşıtlarıyla birlikte devlet okullarında eğitim gören işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinden oluşmaktadır.

Bu araştırmanın amacı doğrultusunda Eskişehir il merkezinde bulunan devlet okulları taranmış ve 4 ile 8. sınıflar arasında 25 işitme engelli kaynaştırma öğrencisi olduğu belirlenmiştir. Ardından Eskişehir Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izin onayı alınmış (EK 1), ailelere araştırmayı açıklayan bir bilgi formu gönderilerek gönüllü katılım formu elde edilmiştir. Ailelerden 4'ü araştırmaya katılmayı kabul etmemiş, araştırmaya yalnızca gönüllü aileler dahil edilmiştir. Öğrenci özellikleri incelenirken 3 öğrencinin işitme engeline ek olarak hafif düzeyde zeka geriliği olduğu, 1 öğrencinin işitsel nöropatisi olduğu 1 öğrencinin de işitme kaybı derecesinin hafif düzeyde olduğu görülmüştür. İşitme kaybı derecesi ne kadar az ise yazılı anlatım beceri puanı o kadar yüksek olacağından hafif derece işitme kayıplı öğrenci araştırmaya dahil edilmemiştir. Sonuç olarak bu araştırmaya; orta, ileri ve çok ileri derecede işitme

kayıplı, gönüllü katılımı olan ve işitme kaybı dışında ek bir engeli olmayan işitme engelli 16 kaynaştırma öğrencisi araştırmaya dahil edilmiştir.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Özellikleri

Araştırmaya katılan işitme engelli 16 öğrencinin özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcı Öğrencilerin Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Kategorik Değişkenler		
Özellikler	**n**	**%**
Cinsiyet		
Kız	9	56,25
Erkek	7	43,75
İşitme Cihazı Kullanımı		
Kulak Arkası	14	87,50
Koklear İmplant	2	12,50

Sürekli Değişkenler				
Özellikler	$\overline{X}$	**SS**	**En Düşük**	**En Yüksek**
Takvim Yaşı (ay)	155.50	19.50	128	183
Tanı Yaşı (ay)	50	31.09	3	115
İlk Cihaz Takma Yaşı (ay)	60	34.64	7	116
İşitme Düzeyi (dBHL)	72.88	23.82	41	120
Okul Öncesi Eğitim Süresi (ay)	14.06	13.32	0	40
Kaynaştırma Eğitimine Başlama Yaşı (ay)	81.44	9.30	72	99

N=16

Tablo 1'de görüldüğü gibi, 16 katılımcının 9'u (%56) kız, 7'si (% 44) erkektir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 14'ü (% 87) kulak arkası cihaz, 2'si (%13) koklear implant kullanmaktadır. Öğrencilerin takvim yaşı 128 ile 183 ay (10;8 ile 15;3 yaş, $\overline{X}$ = 155.50, SS= 19.50) arasında değişmektedir. Öğrencilerin tanı yaşları doğumdan

sonraki ilk 3 ay ile 115 ay (0;3 ile 9;7 yaş, $\overline{X}$ = 50, SS= 31.09) arasındadır. İlk cihaz takma yaşları 7 ay ile 116 ay (0;7 ile 9;8 yaş, $\overline{X}$ = 60, SS= 34.64) arasında değişmektedir. Öğrencilerin işitme düzeyleri 41 ile 120 dB (orta ve çok ileri derece işitme derecesi, $\overline{X}$ = 72.88, SS= 23.82) arasındadır. Öğrencilerin okul öncesi eğitim süreleri 0 ile 40 ay ($\overline{X}$ = 14.06, SS= 13.32) arasındadır. Öğrencilerin kaynaştırma eğitimine başlama yaşları 72 ile 99 ay (6 yaş ile 8;3 yaş, $\overline{X}$ = 81.44, SS= 9.30) arasında değişmektedir.

Katılımcıların demografik, odyolojik ve eğitim bilgileri Tablo 2'de ele alınmıştır.

Tablo 2. Katılımcıların Demografik, Odyolojik ve Eğitim Bilgileri

Katılımcı No	Cinsiyet	Takvim Yaşı (Ay)	İşitme Kaybı Oluş Zamanı (Ay)	Tanı Yaşı (Ay)	İlk Cihaz Takma Yaşı (Ay)	İşitme Düzeyi (dBHL)	İşitme Cihazı Kullanımı	Sınıf Düzeyi	Okul Öncesi Eğitim Süresi(Ay)*	Kaynaştırma Eğitimine Başlama Yaşı (Ay)
1	E	134	Doğuştan	24	24	109	Kİ	4	20	92
2	E	128	Bilinmiyor	60	66	50	KA	5	-	74
3	K	129	Doğuştan	3	7	95	KA	5	5	76
4	K	131	Bilinmiyor	72	72	63	KA	5	20	76
5	E	136	Doğuştan	48	48	50	KA	5	40	95
6	E	148	24	72	108	41	KA	7	10	72
7	K	150	115	115	116	58	KA	7	-	73
8	K	153	30	30	32	85	KA	7	10	75
9	K	166	70	70	70	77	KA	7	-	101
10	E	176	Doğuştan	84	84	48	KA	7	10	96
11	K	163	74	74	96	67	KA	8	-	74
12	E	166	30	30	93	61	KA	8	10	72
13	K	167	Doğuştan	6	18	105	KA	8	40	77
14	K	176	24	60	72	62	KA	8	20	86
15	K	182	12	16	17	120	Kİ	8	30	80
16	E	183	36	36	37	75	KA	8	10	93

* Bir öğretim yılı 10 ay olarak alınmıştır.
Kİ: Koklear İmplant
KA: Kulak Arkası

Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Öğrenci bilgi formundan elde edilen bilgilerle öğrencilerin takvim yaşı ve cinsiyetleri incelenmiştir.

Takvim Yaşı: Araştırmaya katılan öğrenciler, 10 yaş 8 ay ile 15 yaş 3 ay aralığında bulunmaktadır.

Cinsiyet: 16 katılımcının 7'si erkek, 9'u kız öğrencidir.

Öğrencilerin Odyolojik Özellikleri

Öğrencilerin odyolojik bilgileri kapsamında işitme kaybı oluş zamanı, tanı ve ilk cihaz takma yaşı, işitme kaybı derecesi ele alınmıştır.

İşitme kaybı oluş zamanı: İşitme engeliyle ortaya çıkan işitsel yoksunluğun özellikle kritik dönemde ortaya çıkması çocukların dil ediniminde önemli engeller yaratmaktadır (Tüfekçioğlu, 2003). Tüfekçioğlu (1998), kritik dönem olarak adlandırılan dönemin tam olarak zamanı konusunda bir fikir birliği olmadığını belirtmiş, Streng ve diğerlerinin (1978) görüşlerini paylaşarak; çocukların dilin kurallarını edinme kapasitelerinin yaşamlarının 18. ayından 4. yaşına dek doruk noktasına çıktığını ifade etmiştir. Bu bilgiler ışığında, normal işiten bir çocuğun dört yaşına kadar anadilini öğrenmesi ile konuşmayı öğrenmeden işitmesini kaybetmiş bir çocuğun dil düzeyi arasında çok büyük fark olacağı, bunun dilin diğer becerilerinden konuşma, okuma ve yazma üzerinde de olumsuz etkiler yaratacağı vurgulanmaktadır. Bu nedenle araştırmada dil edinim öncesi olarak 0-4 yaş (48 ay) sınır olarak kabul edilmiştir. Öğrencilerin işitme kaybı oluş zamanları incelenerek Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin İşitme Kaybı Oluş Zamanı

İşitme kaybı oluş zamanı	Öğrenci Sayısı
Bilinmiyor	2
Dil edinim öncesi	11
Dil edinim sonrası	3

N= 16

Tablo 3'te görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğrencilerden 2'sinin işitme kaybı oluş zamanı bilinmemektedir. Bunun yanı sıra 11 öğrenci dil edinim öncesi, 3 öğrenci ise dil edinimi sonrası işitme kayıplıdır.

Tanı ve ilk cihaz takma yaşı: İşitme engelinin tanılanması ve cihaz kullanımına başlama yaşı, dil becerileri ve dolayısıyla da yazılı anlatım becerileri üzerinde önemli bir etkendir (Tüfekçioğlu, 2003; Yoshinago-Itano ve Apuzzo, 1998). Bu araştırmaya katılan öğrencilerin tanılanma yaşları doğumdan sonra ilk 3 ay ile 9 yaş 8 ay aralığındadır. İlk cihaz kullanımına başlama yaşları ise 7 ay ile 9 yaş 8 ay arasında değişmektedir. Öğrencilerin 14'ü kulak arkası işitme cihazı, 2'si koklear implant kullanmaktadır. Koklear implant kullanan öğrencilerden birinin implant olma yaşı 2 yaş 5 ay, diğerinin ise 3 yaş 11 aydır.

İşitme kaybı derecesi: İşitme kaybı derecesi, tek başına bir etken olmamakla birlikte, işitme engelli bireyin yazılı anlatım becerisini olumsuz yönde etkilemektedir (Yoshinago-Itano ve Downey, 1996). Araştırma sonuçları, işitme kaybı derecesi ile yazılı anlatım becerisinin gelişimi arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu, işitme kaybı derecesi arttıkça yazılı anlatım becerilerinin azaldığını göstermektedir (Karasu, 2004; Turğut, 2012).

İşitme Engelliler Öğretmenleri Birliği (British Association of Teachers of the Deaf [BATOD], 2009) tarafından iyi işiten kulakta beş frekanstaki işitme ortalaması kullanılarak işitme kaybı sınıflaması yapılmıştır. Buna göre;

Hafif Derecede İşitme Kaybı: 20-40 dBHL arası
Orta Derecede İşitme Kaybı: 41-70 dBHL arası
İleri Derecede İşitme Kaybı: 71-95 dBHL arası
Çok ileri Derecede İşitme Kaybı: 96 dBHL ve üzeri.

İşitme kaybının derecesinin, yazılı anlatım becerisi üzerine etkisi göz önüne alınarak katılımcıların iyi işiten kulaktaki işitme kaybı dereceleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin İşitme Kaybı Dereceleri

İşitme Kaybı Dereceleri	Öğrenci Sayısı
Orta Derecede İşitme Kaybı / 41-70 dBHL	9
İleri Derecede İşitme Kaybı / 71-95 dBHL	4
Çok ileri Derecede İşitme Kaybı / 96 dBHL ve üzeri	3

N= 16

Tablo 4'te görüldüğü üzere öğrencilerden 9'u orta derecede, 4'ü ileri derecede, 3'ü çok ileri derecede işitme kayıplıdır.

Öğrencilerin Eğitim Özellikleri

Öğrencilerin bulunduğu sınıf düzeyi, okul öncesi eğitim alıp almama durumu, örgün eğitime başlama yaşı, destek eğitim durumu gibi özellikler yazılı anlatım performansını etkileyebilmektedir (Tüfekçioğlu,1998).

Sınıf düzeyi: Kaynaştırma uygulamasında yer alan işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırmaya, ülkemizde öykü yazma çalışmalarına ve bağımsız yazma etkinliklerine geçilen ilkokul dördüncü sınıftan itibaren öğrenciler dahil edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin Bulundukları Sınıflara Göre Dağılımı

Sınıf düzeyi	4. Sınıf	5. Sınıf	6.Sınıf	7. Sınıf	8.Sınıf
Öğrenci sayısı	1	4	---	5	6

N= 16

Tablo 5'te görüldüğü üzere, 2014- 2015 öğretim yılında Eskişehir il merkezinde bulunan devlet okullarında eğitim gören işitme engelli 16 kaynaştırma öğrencisinden biri 4. sınıfa, dördü 5. sınıfa, beşi 7. sınıfa ve altısı 8. sınıfa devam etmektedir. Bu sınıf düzeylerinde yer alan ancak işitme engeli dışında ek bir engele sahip olan ve ailesi

tarafından araştırmaya katılması kabul edilmeyen öğrenciler araştırmaya dahil edilmemiştir. Bundan dolayı 6. sınıf düzeyinde katılımcı bulunmamaktadır.

Okul öncesi eğitim: Okuma yazmanın temellerinin erken çocuklukta atılmaya başlandığı, dolayısıyla okul öncesinde yapılan çeşitli etkinliklerin formel okuma yazma becerilerinin gelişimini etkilediği bilinmektedir (Girgin, 2003b). Okul öncesi eğitimde, uygulanan etkinliklerin çeşitliliği ve niteliği de okuma yazma becerilerinin gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir (Williams, 1999). Bu nedenle bu araştırmada, öğrencilerin okul öncesi eğitimi alıp almama durumu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan 16 öğrenciden 4'ünün okul öncesi eğitim almadığı, 12 öğrencinin yarım dönem ile 4 yıl arasında okul öncesi eğitim aldığı görülmüştür. Bu öğrencilerden 7'si 5 ay (yarım dönem) ile 40 ay (4 öğretim yılı) arasında işiten çocukların devam ettiği devlet okulu anasınıfından, 2'si 2 ile 3 öğretim yılı arasında işitme engelli çocukların devam ettiği üniversiteye bağlı anasınıfından, 3'ü ise 1 ile 4 öğretim yılı arasında engelli çocukların devam ettiği rehabilitasyon merkezlerinden okul öncesi eğitimi almıştır.

Kaynaştırma eğitimine başlama yaşı: Kaynaştırma, özel gereksinimli çocukların eğitimlerini, yetersizliği olmayan yaşıtlarıyla birlikte genel eğitim sınıflarında sürdürmeleridir (MEB, 2012). Araştırmaya katılan işitme engelli 15 öğrenci, kaynaştırma eğitimlerine, başka bir ifade ile işiten yaşıtlarının devam ettiği bir devlet okulunda ilkokul 1. sınıfa 6 ile 8 yaş aralığında başlamıştır. 1 öğrenci ise sağlık problemleri nedeniyle 8 yaş 5 aylıkken okula başlamıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya temel olan veriler, ailelerinin doldurduğu öğrenci bilgi formundan ve öğrencilerin yazdığı öykülerden elde edilmiştir. Bu bölümde, öğrenci özelliklerine ve öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine ilişkin verilerin toplanmasında kullanılan araçlar açıklanmıştır.

Öğrenci Özelliklerine İlişkin Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan işitme engelli öğrencilere ilişkin bilgileri toplamak amacıyla "Öğrenci Bilgi Formu" hazırlanmıştır (EK 2). Bu formun ön kısmında; aileleri araştırma

hakkında bilgilendirmek üzere araştırmanın amacını ve uygulama koşullarını içeren bir açıklama ile izin formu yer almaktadır. Devamında ise çocuğun eğitimsel ve odyolojik bilgileri ile aile bilgilerinin yer aldığı sorular bulunmaktadır. İkinci kısımda uygulama esnasında sınıfta bulunan ders öğretmeninden alınacak onay formu ile sınıf ve/veya Türkçe öğretmeniyle ilgili bilgilerin olduğu sorular bulunmaktadır.

Öğrenci Bilgi Formunda yer alan öğrenci ile ilgili sorular bölümünde;

a) Öğrencinin doğum tarihi, okul öncesi eğitim durumu, örgün eğitim yaşı, örgün eğitim durumu, aldığı özel eğitim desteğine ilişkin eğitimsel bilgileri,

b) İşitme engeli oluş zamanı, tanı yaşı, işitme kayıp derecesi, cihaz kullanımına başlanan yaş, şu anki cihaz kullanımı, cihazların kontrolü ve gün içinde kullanım süresi ile ilgili odyolojik bilgiler yer almıştır.

Öğrenci bilgi formunun aile ile ilgili bölümünde; anne ve babanın öğrenim durumu, çalışma durumu ve aylık gelirine ilişkin bilgiler yer almıştır.

Öğrenci bilgi formunun sınıf ve/ veya Türkçe öğretmeni ile ilgili bölümünde; Öğretmenin meslekteki çalışma yılı, öğretmenin mezun olduğu okul/ bölüm, şu anki branşı ve işitme engelli öğrencilerin eğitimine ilişkin hizmet içi ve/veya özel bir eğitim alıp almadığına ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Veri Toplama Araçları

Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini incelemeyi amaçlayan bu araştırmada, ön hazırlık çalışması için sıralı kartlar, yazılı ürünleri puanlamak ve değerlendirmek amacıyla da Karasu'nun (2004) Yıldızlar' dan (1994) uyarladığı Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Formu (EK 3) ve Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Aracı kullanılmıştır.

Ön Hazırlık Çalışmasında Kullanılan Sıralı Kartlar

Yazılı anlatım, dilin biçimsel ve sözdizimi yapılarını kullanmayı gerektiren bir beceridir. Çeşitli araştırmalarda, öğrencinin bilgi ve deneyimlerini hatırlamasına yardımcı olduğu ve var olan dilini farklı işlevlerde kullanmasına olanak sağladığı için görsel materyaldeki olayların paylaşılmasını içeren ön hazırlık çalışması yapıldığı, sonrasında öğrencilerden bununla ilgili bir öykü yazmalarının istendiği görülmektedir (Burman ve arkadaşları, 2008; Karasu, 2004; Tüfekçioğlu,1998; Yoshinago- İtano ve

Downey, 1996). Öztürk (2007), öğrencilere resimler gösterme ve bu resimler hakkında onlardan öykü yazmalarını istemenin, yaratıcı yazmada kullanılan etkili araçlardan biri olduğunu ifade etmektedir. Yazılı anlatımlarında öyküyü başlatma, planlama, sıralama ve sonuca ulaştırmada zorlanan öğrencilerin, bu zorluğu aşmalarında ve yazılı ürünün niteliğini artırmada yazma öncesi yapılan kısa süreli ön hazırlığın olumlu etkileri vurgulanmaktadır (Tekşan, 2001).

Ön hazırlık çalışmalarında, öğrenci ile uygulayıcı arasında ortak bir ilgi ve konu yaratarak iletişime özendirmesi için resimli materyallerin kullanıldığı görülmektedir. Resimli materyalin bir durumdan bir duruma ya da bir günden başka bir güne değişim göstermediğini, etkileşime katılan her bir öğrenci tarafından değişik şekillerde yorumlansa da başlangıçta yaratılmış olan fırsatların eşit olduğunu belirten Tüfekçioğlu (1998), bir resimli materyalde olması gereken özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

- Resmin içinde yeterli detaylar, yeterli hareket ve olay olmalı, öğrencinin kapasitesini gösterebileceği çeşitlilikte fırsatlar sunmalıdır.
- Resmin içerdiği detaylar hem kent hem kırsal kesim çocuklarına tanıdık olmalıdır.
- Hem kız hem erkek öğrencilerin ilgisini çekebilmesi için resim, kız ve erkek karakterleri içermelidir. Ayrıca, öğrencilerin tümünün yaş olgunluğuna ve sınıf düzeyine uygun olmalıdır.

Bunlarla birlikte resimli öykü kitaplarının seçiminde şu özelliklerin bulunması önerilmektedir (Hargrave ve Sénéchal, 2000):

- Resimlerin, kitaptaki metin olmadan da öyküyü yansıtabilmesi,
- Resimlerde, çocuğun kitapta karşılaşabileceği yeni kelimelerin yer almış olması,
- Kitabın, kültürel özellikleri içermeyerek belirli bir zaman ya da özel bir güne özgü olmaması,
- Kitabın, okuyucu-çocuk etkileşimine fırsat vermesi açısından metninin gerektiğinden fazla uzun olmaması,
- Çocuğun, kitabı daha önceden görmemiş, bilmiyor olması gerektiğidir.

Bu araştırmada kısa süreli ön hazırlık kapsamında kullanılmak üzere seçilecek resimlerin yukarda belirtilen özellikleri taşımasına dikkat edilmiş, bu amaçla; Waring ve Jamall (2006) tarafından yazılmış "Bad Dog? Good Dog!" adlı resimli hikaye kitabında yer alan beş resim seçilerek sıralı kartlar oluşturulmuştur (EK 4). Sıralı kartlar, olayların

birbirini mantıklı bir şekilde izlediği en az iki karttan başlayarak üç, dört, beş resimden oluşan ve bir hikayeyi içeren kartlardır. Bu kartlar çocukların olayları ilişkilendirerek sıralamayı öğrenmesine, neden- sonuç ilişkisi kurmasına, tahminde bulunmasına fırsat tanımakta, hikaye diline ve yapısına ilişkin bilgilerini pekiştirmelerine olanak tanımaktadır (Girgin, 2007). Harris ve Graham (1992; akt. Burman ve diğerleri, 2008), bir yazının kalitesini değerlendirmek için yazıda öykü yapısını oluşturan ana karakterin tanıtılması, olayın geçtiği yerin ve zamanın betimlenmesi, başlatıcı olay, amaç, içsel tepki, girişim ve sonuç öğelerinin var olup olmadığının göz önüne alınması gerektiğini vurgulamışlardır. Öykü yapısını oluşturan bu özellikler, bir öyküde yer alan bölümler ve bu bölümlerin birbiriyle karşılıklı ilişkisini açıklayan kurallar sistemidir (Hughes, 1997).

Uygulamada kullanılan sıralı kartlar 15x16,5 cm ebatlarındadır ve olaylar birbiri ardına sıralanmaktadır. Kartlar yabancı kültürden arındırılarak Türk kültürüne uygun hale getirilmiştir. Birinci resimde; köpek, bankta oturan çocuğun çantasına uzanmış, içindeki yiyeceği almaktadır. İkinci resimde; köpek yiyeceği alıp koşmaya başlar, çocuk köpeği fark eder ve bağırır. Üçüncü resimde; köpek kaldırımda hızla koşarken yaşlı bir kadına çarpmıştır. Kadın yere düşerken, ellerindeki torbalar yere dağılmaktadır. Dördüncü resimde; kız çocuk yaşlı kadına yardım ederken erkek çocuk köpeğin peşinden gitmeye devam etmektedir. Beşinci resimde; köpeğin çaldığı yiyeceği yavrularına verdiği görülmektedir. Erkek çocuk çok yorulmuştur, kız çocuk mutlu bir tavırla köpeğin başını okşamaktadır.

Sıralı kartlar kullanılarak uygulama aşamalarını belirlemek üzere bir ön hazırlık planı hazırlanmıştır.

Ön Hazırlık Planı

Uygulama esnasında öykü yazımından önce kısa süreli ön hazırlık kapsamında kullanılacak sıralı kartların her bir öğrenciyle aynı şekilde yürütülmesi için bir ön hazırlık planı hazırlanmıştır (EK 5). Bu planda; uygulamayı açıklayan giriş cümlesi, sıralı karttaki resimlerle ilgili sorulacak sorular ve uygulama esnasında öğrencinin katılımına yönelik olası durumlar yer almaktadır. Uygulama süreci her bir öğrenci ile bu plan üzerinden yapılmıştır.

Ön hazırlık planında birinci resme ilişkin; Ali nereye gelmiş? Ali ne zaman gelmiş? Ali ve köpek ne yapıyor? Köpek yemeği nereden alıyor? Bu çanta kimin? İnsanlar ne yapıyorlar? Sonra ne olacak? soruları sorulmuştur. İkinci resme ilişkin; Köpek ne yapıyor? Ali ne yapıyor? Ali ne söylüyor? Ali ne yapacak? soruları, üçüncü resme ilişkin; Köpek ne yapıyor? Çocuklar ne yapıyorlar? Çocuklar neden koşuyorlar? Kadına ne olmuş? Sonra ne olacak? soruları yöneltilmiştir. Dördüncü resme ilişkin; Ayşe kadına ne söylüyor? Ali ne yapıyor? Şoför köpeğe neden kızıyor? Köpek nereye gidecek? soruları ile son resme ilişkin; Köpek eti kime getirmiş? Köpek eti neden çalmış? Ali ve Ayşe ne hissediyorlar? Onlar neden köpeğe kızmıyorlar? soruları hazırlanmıştır.

Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Formu

İşitme engelli öğrencilerin yazdığı öyküleri değerlendirmek amacıyla Karasu'nun (2004), Yıldızlar'dan (1994) uyarlayarak geliştirdiği "Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Formu" kullanılmıştır. Bu analitik değerlendirme formu; başlık, anlatım düzeni, anlatım zenginliği ve yazım kurallarına uygunluk olmak üzere dört ana başlıktan oluşmaktadır ve her başlığa ait alt beceriler puanlanmaktadır. Toplam 100 puan üzerinden değerlendirmeye olanak veren Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Formu'nda; başlık 3, anlatım düzeni 51, anlatım zenginliği 24 ve yazım kurallarına uygunluk 22 puandır.

Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Aracı

Araştırmaya katılan işitme engelli öğrencilerin ön hazırlık çalışmasından sonra yazdıkları öyküler Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Aracı (EK 6) kullanılarak beş derecelik değerlendirme sistemi ile yorumlanmıştır. Bu sistemde belirlenen aralıklar ve karşılıkları şöyledir (Karasu, 2004) :

0 -20 puan	Çok Az Yazıyor
21-40 puan	Az Yazıyor
41-60 puan	Kısmen Yazıyor
61-80 puan	İyi Yazıyor
81-100 puan	Çok İyi Yazıyor

Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Aracı'na göre; 0-20 puan aralığında olan öykülerde, sözcüklerin yan yana getirilerek cümleler oluşturulduğu ancak bu cümlelerin birbirinden bağımsız basit cümleler şeklinde olduğu görülür. Resimde görülen olaylar, birkaç cümlenin yan yana getirilmesi ya da alt alta yazılmasıyla oluşturulur. Yazı, giriş gelişme ve sonuç özelliklerini yansıtmaz ya da olayların bir kısmı giriş bölümü düzeyinde anlatılır. Ana düşünce ya da yardımcı düşüncelere yer verilmez, düşünceler bir sonuca götürülmez. Bu puan aralığındaki yazılarda düşünce ve sözcük tekrarlarının yapıldığı, yazım kurallarına çok fazla uyulmadığı görülmektedir.

Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Aracı'na göre; 21-40 puan aralığındaki öykülerin, giriş özelliği taşıyacak nitelikte basit fiilli cümlelerle olay sırasına dikkat edilerek yazıldığı, ana düşünce ve yardımcı düşüncelere bir cümle olsa da yer verildiği ancak düşüncelerin bir sonuca götürülmediği, sözcük ve düşünce tekrarı yapıldığı görülür. Bu puan aralığındaki yazılarda bazı sözcüklerin yerinde ve doğru kullanılmasına rağmen yazım kurallarına uygunluğun düşük olduğu görülmektedir.

Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Aracı'na göre; 41-60 puan aralığında olan öykülerin giriş, gelişme ve sonuç özelliklerini yansıtacak şekilde birleşik fiilli cümlelerle yazıldığı, ana düşüncenin yardımcı düşüncelerle az da olsa desteklendiği, ancak sözcük ve düşünce tekrarlarına da yer verildiği görülür. Yazıda, resimde olmayan kişisel sonuçlara ulaşıldığı dikkat çeker. Bu puan aralığındaki yazılarda, yazım kurallarına kısmen uyulduğu görülmektedir.

Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Aracı'na göre; 61-80 puan aralığında olan öykülerin girişinde düşüncelerin sunulduğu, gelişmede detaylandırıldığı ve sonuç bölümünde bir sonuca ulaştırıldığı görülmektedir. Genellikle birleşik fiilli cümleler kullanıldığı, sözcük tekrarlarına nadiren yer verildiği, fakat düşünce tekrarından kaçınıldığı dikkat çekmektedir. Bu puan aralığındaki yazılarda, yazım kurallarında, sözcüğün yazımı ve noktalama işaretlerinin kullanımında hatalar görülebilmektedir.

Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Aracı'na göre; 81-100 puan aralığındaki öykülerin girişinde ana düşüncenin sunulduğu, gelişme bölümünde ana düşüncenin yardımcı düşüncelerle açıklandığı ve sonuç bölümünde yazının bütününe ilişkin kişisel bir sonuca ulaşıldığı görülmektedir. Yaygın olarak birleşik ve bağlı cümlelerin kullanıldığı göze çarpar. Sözcük ve düşünce tekrarının yapılmamasının

yanında eş anlamlı sözcüklerin kullanıldığı görülür. Bu puan aralığındaki yazıların yazım kurallarına uygunluğu oldukça yüksektir, nadiren sözcük yazımında ve noktalama işaretlerinin kullanımında hatalar görülebilmektedir.

Bu araştırmada, Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Aracı kullanılarak belirlenen düzeyler, öğrencilerin genel akademik performansını yansıtmamakta, her öğrencinin yazdığı bir yazılı ürüne ilişkin performansını göstermektedir.

Pilot Çalışma

Değerlendirme araçlarının ve ön hazırlık planının uygulanabilirliğini sınamak amacıyla araştırma grubunda bulunmayan 4-8. sınıf düzeylerinden birer işitme engelli öğrenci olmak üzere toplam 5 öğrenci ile pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmada her bir öğrenciyle araştırmada kullanılacak sıralı kartlardaki olaylar hakkında konuşularak ve ön hazırlık planı kullanılarak yazma öncesi ön hazırlık çalışması yapılmıştır. Bu çalışmanın ardından öğrencilerden, bakılan resimlerle ilgili bir öykü yazmaları istenmiştir. Oturumlar, uygulama güvenirliği açısından video kamera ile kaydedilmiştir. Daha sonra öğrencilerin yazdıkları öyküler Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Formu kullanılarak puanlanmıştır. Ön hazırlık çalışmasında ve öykülerin değerlendirilmesinde herhangi bir aksaklık yaşanmamıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, 02 Mart 2015 - 03 Nisan 2015 tarihleri arasında toplanmıştır. Her bir öğrenci ile tek bir oturumda birebir ön hazırlık çalışması yapılmış, seçilen sıralı kartlar hakkında ön hazırlık planı doğrultusunda sorular sorulmuştur. Soruların soruluş sırası öğrencinin katılımı doğrultusunda yer değiştirmiş, uygulama boyunca öğrencinin her katılımı kabul edilmiş, öğrenci uygulamacıya soru sorduğunda cevaplanmıştır. Ön hazırlık çalışmasının tamamlanmasının ardından öğrenciye çizgili bir dosya kağıdı verilerek sıralı kartlardaki konuyla ilgili bir öykü yazması istenmiştir. Yazma aşamasında sıralı kartlar kaldırılmıştır. Öğrenci öyküsünü yazarken işitsel, sözel ya da görsel hiçbir yardımda bulunulmamış, yazma esnasında öğrencinin takıldığı durumlarda, "Aferin. Güzel yazıyorsun, yazmaya devam et" denilerek cesaretlendirilmiş ve öğrenci yazarken süre sınırlaması yapılmamıştır. Uygulamaların süresi öğrencilerin yazmalarına bağlı olarak değişkenlik gösterse de uygulamalar 12-25 dakika arasında

tamamlanmıştır. Oturumlar, değerlendiriciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği açısından video kamera ile kaydedilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Geçerlik

Geçerlik, bir ölçü aracının istenilen değişkeni ne kadar iyi ölçtüğünü gösteren bilgilerdir (Uzuner, 2008). Bu araştırmada geçerlik çalışması, a) ön hazırlıkta kullanılacak sıralı kartların seçimi, b) ön hazırlık planının oluşturulması, c) öykülerin puanlanması alanlarında yapılmıştır.

a) Ön hazırlıkta kullanılacak sıralı kartların seçimi: Sıralı kartlar için, işitme engellilerde dil gelişimi ve okuma yazma alanında otuz beş ve yirmi üç yıllık deneyimleri olan iki alan uzmanı ile yine işitme engellilerin eğitiminde on beş yıllık deneyimi olan bir işitme engelliler öğretmeninin görüşlerine başvurulmuştur. Sıralı kartların seçimi için 11.07. 2014 ve 24.07.2014 tarihlerinde iki geçerlik çalışması yapılmış, ön hazırlık çerçevesinde kullanılan bu materyalin, uzman görüşü onay formundaki kriterlere uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır (EK 10).

b) Ön hazırlık planının oluşturulması: Ön hazırlık planında yer alan soruların öykü yapısını oluşturan öğeleri içerip içermediğine, çocukların dil ve bilgi düzeyine uygun olup olmadığına ilişkin 04.09.2014 tarihinde geçerlik çalışması yapılmıştır. Bu çalışmalarda işitme engellilerde dil gelişimi ve okuma yazma alanında otuz beş ve yirmi üç yıllık deneyimleri olan iki alan uzmanı ile yine işitme engellilerin eğitiminde on beş yıllık deneyimi olan bir işitme engelliler öğretmeninin görüşleri alınarak öneriler doğrultusunda sorular üzerinde düzenlemeler yapılmıştır.

c) Öykülerin puanlanması: Bu araştırmada kullanılan Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Formu'nun içerik geçerliği Karasu'nun (2004) yüksek lisans tez çalışmasında alınmıştır. Yazılı ürünlerin değerlendirme formuyla puanlanmasında alınan uzman görüşleri, değerlendirme aracının işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin incelenmesinde geçerli bir araç olduğu yönündedir.

Güvenirlik

Güvenirlik, bir çalışmanın benzer sonuçlar ile tekrarlanabilirliğinin ya da bir özelliğin doğru olarak ölçülebilme derecesidir (Johnson, 2014). Bu araştırmanın güvenirlik çalışması, değerlendiriciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği olarak iki adımda

yürütülmüştür. Güvenirlik çalışmalarında katılımcıların %50'sini kapsayacak şekilde 8 öğrenci yansız atama ile seçilmiştir. Yazılı ürünlerin puanlanmasına ilişkin değerlendiriciler arası güvenirlik çalışması; işitme engelliler öğretmenliği alanında yüksek lisans öğrencisi olan bağımsız bir değerlendirici tarafından yürütülmüştür. Değerlendiriciye, öncelikle işitme engellilerde dil gelişimi ve okuma yazma alanında yirmi üç yıllık deneyimi olan bir alan uzmanı tarafından Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Formu'nun özellikleri ve puanlamanın yapılışı ile ilgili 3 hafta eğitim verilmiş ve pilot çalışmalar yapılmıştır. Bu eğitimlerden sonra bu araştırmanın güvenirlik çalışması 22-29 Haziran 2015 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir.

Değerlendiriciler arası güvenirlik;

$$\frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı}} \times 100$$

formülü ile hesaplanmıştır. Bu araştırmada öykülerin puanlanması, yazılı anlatım becerisi değerlendirme aracına göre ele alınmıştır. Bu kapsamda güvenirlik çalışması için seçilen 8 öğrenciden 7'sinde % 100 görüş birliğine, 1 öğrencide ise % 80 görüş birliği sağlanmıştır.

Uygulama güvenirliği kapsamında uygulamanın planlandığı şekilde yapılıp yapılmadığı ele alınmıştır. Uygulama güvenirliği, işitme engelliler öğretmenliği alanında yüksek lisans eğitimini yapan bağımsız bir gözlemci tarafından video kayıtları izlenip uygulama güvenirliği formu (EK 5) işaretlenerek gerçekleştirilmiştir. Bunun sonucunda uygulama güvenirliği % 99 bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Eskişehir ilinde 4 ile 8. sınıf aralığındaki işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini değerlendirmeyi hedefleyen bu araştırmada araştırma soruları doğrultusunda, öğrencilerin yazılı ürünleri analitik puanlama yöntemiyle değerlendirilerek yazılı anlatım becerisi değerlendirme aracı ile yorumlanmıştır. Öğrencilerin yazıları başlık, anlatım düzeni, anlatım zenginliği, yazım kurallarına uygunluk açısından puanlanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik kullanılmıştır.

Betimsel istatistik, değişkene ait sayısal değerlerin toplanıp betimlenmesine ve sunulmasına olanak sağlayan frekans, yüzde gibi teknikleri içermektedir. Böylece elde edilen verileri kullanarak araştırmaya katılan öğrencilerin özelliklerini betimlemeyi amaçlayan süreç olarak görülmektedir (Büyüköztürk, 2002).

Etik

Araştırmanın her aşamasında aşağıdaki etik ilkelere özen gösterilmiştir:

1. Araştırmaya katılan katılımcılar için İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün vereceği izne ek olarak, katılımcıların ailelerinden yazılı izin alınmıştır. Bu izinlerde gönüllülük ilkesinin esas olduğu ve herhangi bir rahatsızlık hissetmeleri durumunda araştırmadan çekilebilecekleri açıkça belirtilerek uygulama süreci detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Ailenin izin vermediği durumda öğrenci araştırmaya dahil edilmemiştir.
2. Uygulama yapılacak saatteki dersin öğretmeninden yazılı onay alınmıştır.
3. Veriler doğrultusunda ulaşılan araştırma sonuçları sadece araştırma amaçlı kullanılmış, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmamıştır.
4. Araştırma sonuçları, isteyen katılımcı aileleriyle paylaşılmıştır.
5. Katılımcı bilgi formları ailelere kapalı bir zarfla gönderilmiş, yine kapalı zarfla teslim alınmıştır.
6. Uygulamalar sırasında, katılımcıların eğitim sürecinin aksamamasına dikkat edilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Bu araştırmada, kaynaştırma uygulamasında yer alan işitme engelli öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin incelenmesi amaçlanmış ve "Eskişehir il merkezinde bulunan devlet okullarında 4,5,6,7 ve 8. sınıfa giden işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin yazılı anlatım beceri puanı nedir? , Yazılı anlatım beceri düzeyleri ile öğrenci özellikleri arasında bir ilişkili var mıdır?" sorularına cevap aranmıştır. Araştırma kapsamında yapılan analizler aşağıda sunulmuştur.

Ön Analizler

Araştırma soruları kapsamında iki temel istatistik kullanılmıştır. İlk olarak aritmetik ortalama, standart sapma, değişim katsayısı, yüzde ve frekans dağılımından oluşan nicel betimsel analiz yapılmıştır. Bu analizin herhangi bir istatistiksel ön koşulu yoktur. İkinci olarak değişkenler arasındaki olası bir ilişkiyi belirlemek amacıyla korelasyon yapılmıştır. Öncelikle korelasyon türünü belirlemek amacıyla verinin normal dağılıp dağılmadığı Shapiro-Wilk Testi kullanılarak kontrol edilmiştir. Shapiro-Wilk Testi katılımcı sayısı 50'nin altında olduğunda verilerin normal dağılımının sınanmasında kullanılan istatistiksel bir testtir (Genceli, 2007). Ayrıca basıklık çarpıklık değerleri kontrol edilmiş ve bu değerlerin +1 ile -1 arasında yer alıp almadığına bakılmıştır. Bunun sonucunda elde edilen normal dağılıma uygunluk testi Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Normal Dağılıma Uygunluk Testleri

	Çarpıklık-Basıklık Katsayıları		Shapiro-Wilk		
	Çarpıklık	Basıklık	Değer	sd	Anlamlılık
Yazılı Anlatım Beceri Puanları	-.292	-.246	.961	16	.681

Tablo 6' da görüldüğü gibi basıklık çarpıklık katsayıları +1 ile -1 arasında yer aldığından ve Shapiro-Wilk testinde anlamlılık değeri $p > .05$ olduğundan dağılımın normal olduğu görülmektedir. Normal dağılım ve doğrusallık grafikleri EK 7'de sunulmuştur.

Analizler

Bu bölümde, öğrencilerin yazılı anlatım becerisi toplam puanları, bu beceri düzeylerini oluşturan başlık, anlatım düzeni, anlatım zenginliği ve yazım kurallarına uygunluk özelliklerine ilişkin betimsel bulgular ile yazılı anlatım beceri puanları ve öğrenci özelliklerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Yazılı Anlatım Becerisi Toplam Puanları

Öğrencilerin yazılı anlatım beceri puanlarını değerlendirmek için başlık, anlatım düzeni, anlatım zenginliği ve yazım kurallarına uygunluk öğelerinden aldıkları toplam puanların aritmetik ortalaması, standart sapması ve değişim katsayısı hesaplanmıştır. Değişim katsayısı (DK), standart sapmanın aritmetik ortalamaya bölünmesi ile elde edilir ve veri setinin göreli dağılımını yada oransal değişmeyi gösterir (Özsoy, 2005; Bakır ve Aydın, 2011). Elde edilen bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Yazılı Anlatım Becerisi Toplam Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Değişim Katsayısı ve Puan Düzeyi Dağılımı

Yazılı Anlatım Beceri Öğeleri	Ort.	SS	DK (%)	Min. Maks.	K*
Başlık	2,33	1,24	53	0 - 3	3
Anlatım Düzeni	21,93	10,98	50	7 - 39	51
Anlatım Zenginliği	13,53	5,45	40	4 - 21	24
Yazım Kurallarına Uygunluk	9,20	5,70	62	2 - 17	22
Toplam	**46,99**	**23,37**	**50**	**15 - 76**	**100**

N= 16

* Her davranış için değerlendirmeye esas olan puanı gösterir.

Tablo 7'de görüldüğü gibi öğrencilerin 3 puan üzerinden değerlendirilen *başlık* özelliğinden aldıkları başarı ortalaması 2,33 olarak, standart sapma 1,24 olarak hesaplanmıştır. Bu davranışa ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma göz önüne alındığında öğrencilerin bu davranışta diğerlerine oranla daha başarılı oldukları görülmektedir. 16 öğrenciden 12'si yazısına konuyla ilişkili bir başlık yazmış, bir öğrencinin başlığı konuyla ilişkili bulunmamıştır.

Toplam 51 puan üzerinden değerlendirilen *anlatım düzeni* özelliğine ilişkin öğrencilerin başarı ortalamaları 21,93 olarak, standart sapması 10,98 olarak

bulunmuştur. Başarı ortalamaları göz önüne alındığında öğrencilerin başlık özelliğinden sonra başarılı oldukları özelliğin anlatım düzeni olduğu dikkat çekmektedir.

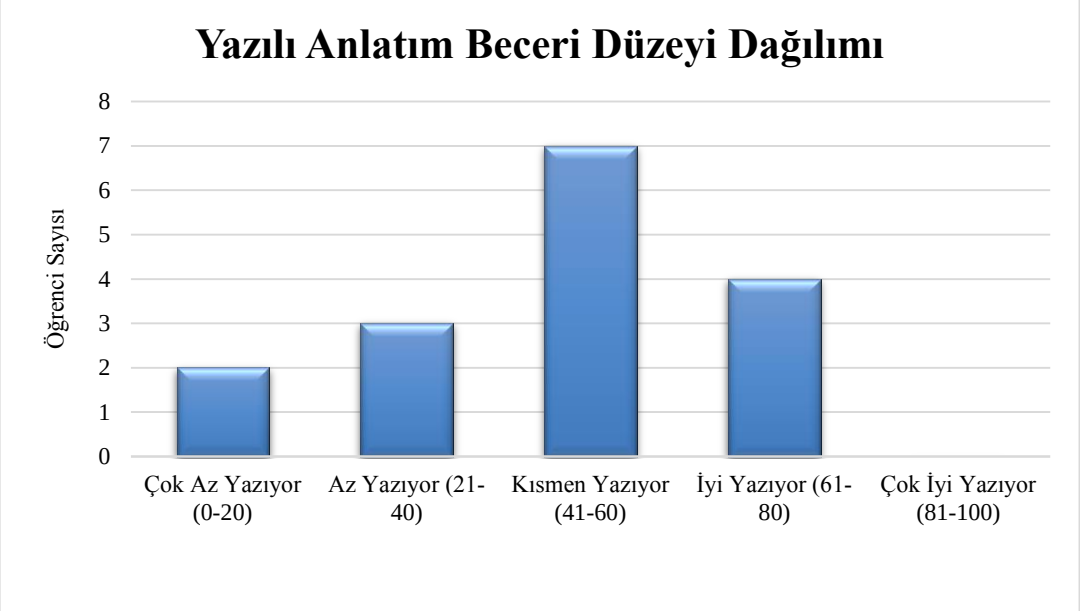
Toplam 24 puan üzerinden değerlendirilen *anlatım zenginliği* özelliğine ilişkin öğrencilerin başarı ortalamaları 13,53 olarak, standart sapması 5, 45 ve değişim katsayısı % 40 olarak hesaplanmıştır. Değişim katsayıları göz önüne alındığında öğrencilerin bu davranıştan aldıkları puanların dağılımının diğerlerine göre daha homojen olduğu görülmektedir.

Toplam 22 puan üzerinden değerlendirilen *yazım kurallarına uygunluk* öğesinde öğrencilerin başarı ortalamalarının 9,20 olduğu, standart sapmanın 5,70 ve değişim katsayısının % 62 olduğu görülmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin bu öğede puan dağılımlarının homojen olmadığını, bazı öğrencilerin noktalama işaretleri, büyük küçük harf kullanımı gibi yazım kurallarına uygun bir yazılı anlatımları varken bazılarının bu öğede oldukça zorlandıklarını göstermektedir. Hem özel eğitim hem de kaynaştırma uygulamasındaki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini belirlemeye yönelik yapılan çeşitli araştırmalarda da öğrencilerin yazım kurallarına uygunluk öğesinde zorlandıkları görülmüştür (Erdiken, 2003; Gormley ve Sarachan-Deily, 1987; Karasu, 2004; Tuncay, 1980)

Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri

Bu araştırmada yer alan işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin toplam 100 puan üzerinden değerlendirilen yazılı anlatım becerisine ilişkin öğelerden aldıkları toplam puanlara bakıldığında başarı ortalamalarının 46,99 olduğu, standart sapmanın 23,37 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yazılı ürünlerinin puanlanmasının ardından aldıkları puanlar, Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi Değerlendirme Aracı ile *Çok Az Yazıyor (0-20), Az Yazıyor (21-40), Kısmen Yazıyor (41-60), İyi Yazıyor (61-80), Çok İyi Yazıyor (81-100)* şeklinde değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda varılan yargı öğrencinin profilini değil, yalnızca değerlendirilen ürününe ilişkin beceri düzeyini göstermektedir. Öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerinin dağılımı Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1. Öğrencilerin Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi Dağılımı



Şekil 1'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan işitme engelli 16 kaynaştırma öğrencisinin Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Aracı'na göre aldıkları puanlar sonucunda dördü (%25) *İyi Yazıyor,* yedisi (% 43,75) *Kısmen Yazıyor,* üçü (% 18,75) *Az Yazıyor* ve ikisi (%12,5) *Çok Az Yazıyor* şeklinde değerlendirilmiştir. Bu araştırma kapsamında *Çok İyi Yazıyor* düzeyinde öğrenci bulunmamaktadır.

Yazılı Anlatım Beceri Puanını Oluşturan Başlık, Anlatım Düzeni, Anlatım Zenginliği ve Yazım Kurallarına Uygunluk Özelliklerine İlişkin Beceri Puanları

Bu bölümde; başlık, anlatım düzeni, anlatım zenginliği ve yazım kurallarına uygunluk özelliklerine ilişkin frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, değişim katsayısı ve minimum-maksimum değerlere ilişkin bulgular sunulmuştur.

Başlık Özelliğine İlişkin Beceri Puanları

Öğrencilerin yazılı anlatımlarında başlık özelliğini kullanma becerilerine ilişkin yüzde ve frekans dağılımları hesaplanarak Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Başlık Özelliğine İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılımı

Başlık Özelliği		**Öğrenci Sayısı**	**Yüzde (%)**
Başlığın varlığı	Var	13	81
	Yok	3	19
	Toplam	16	100
Başlığın konu ile ilişkisi	İlişkili	12	92
	İlişkili Değil	1	8
	Toplam	13	100

Tablo 8'de görüldüğü üzere, 16 katılımcının 13'ünün (%81) yazılı anlatımında başlık görülmekte, 3'ünde (%19) ise başlık bulanmamaktadır. Başlık bulunan 13 öyküden 12'sinde (%92) başlık konuyla ilişkilidir. 1 (%8) öykünün başlığının konuyla ilişkili bulunmadığı görülmüştür. 7. sınıf düzeyindeki bu öğrenci yazdığı öyküde köpeğin ana karakterin çantasından et çaldığını, yakalamak için koştuğunu ve köpeğin eti yavrularına götürdüğünü anlatmasına rağmen öykünün başlığını "Ali Köpekleri Kovdular" şeklinde koymuştur. Bu nedenle başlık, konu ve ana fikirle ilişkili bulunmamıştır.

Anlatım Düzeni Özelliğine İlişkin Beceri Puanları

Öğrencilerin, anlatım düzeni özelliğine ilişkin puanlarının aritmetik ortalaması, standart sapması ve dağılımın aritmetik ortalama etrafındaki değişiminin görülmesi için değişim katsayısı hesaplanmış, bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Anlatım Düzeni Özelliğine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Değişim Katsayısı ve Puan Dağılımı

	Anlatım Düzeni Özelliği	Ort.	SS	DK (%)	Min. Maks.	K*
Giriş	Paragrafın varlığı	0,75	0,45	60	0 - 1	1
	Konunun veya ana düşüncenin açıklanması	2,50	1,03	41	1 - 4	5
	Konunun açık bir şekilde sunulması	2,62	1,20	46	1 - 4	5
Gelişme	Ana düşüncenin açıklandığı paragrafın varlığı	0,00	0,00	0	0	1
	Ana düşünceyi destekleyen yardımcı düşüncelerin varlığı	3,00	1,21	40	1 - 5	6
	Olay, duygu ve düşünceleri mantıki bir tutarlık ve sırayla yazma	4,00	1,83	46	1 - 6	10
	Konuyu/Ana düşünceyi açık bir şekilde sunma	3,75	1,98	53	1 - 8	10
	Düşünce tekrarlarından kaçınma	2,13	0,81	38	1 - 3	3
Sonuç	Paragrafın Varlığı	0,06	0,25	417	0 - 1	1
	Ana düşünceyi bir sonuca götürme	3,12	2,22	71	0 - 8	9

N= 16

***** Her davranış için değerlendirmeye esas olan puanı gösterir.

Tablo 9'da anlatım düzenine ilişkin öğeler arasında işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin, gelişme bölümündeki *ana düşüncenin açıklandığı paragrafın varlığı* öğesinde puan alamadıkları görülmektedir. Anlatım düzeni öğeleri arasında en düşük başarı ortalamasının 0,06 ile *sonuç paragrafının varlığı* olduğu, bu öğeyi 0,75 başarı ortalaması ile *giriş paragrafının varlığı* öğesinin izlediği dikkat çekmektedir. Öğrencilerden 12'si yazılı anlatımına bir giriş paragrafı ile başlamıştır. 4 öğrenci ise paragraf yapmamıştır. Gelişme bölümüne geçildiğinde ise hiçbir öğrenci yazısını paragrafla ayırmamış, yalnızca bir öğrenci sonuç bölümüne geçtiğinde paragraf yapmıştır. Bu bulgular, öğrencilerin yazılı anlatımlarında düşüncelerini düzenlemede ve giriş, gelişme, sonuç bölümlerini paragraflara ayırmada zorlandıklarını göstermektedir. Bu bulguyla paralel olarak Karasu ve Girgin (2007), 25 işitme engelli kaynaştırma öğrencisi ile yaptığı çalışmada öğrencilerin düşüncelerini geliştirme ve sonlandırmakta güçlük çektikleri, duygu ve düşünceleri bir bütünlük içerisinde uygun paragraflarla belirtmekte zorlandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Anlatım düzeni özelliğinde, öğrencilerin başarı ortalaması en yüksek davranışı 3 puan üzerinden değerlendirilen *düşünce tekrarından kaçınma* davranışında gösterdikleri

görülmektedir. Bu davranışta başarı ortalamaları 2,13 olarak, standart sapma ise 0,81 olarak hesaplanmıştır. Değişim katsayısı % 38 hesaplanan bu davranışta, öğrencilerin puan dağılımının diğer davranışlara oranla daha homojen olduğu görülmektedir.

10 puan üzerinden değerlendirilen *olay, duygu ve düşünceleri mantıki bir tutarlık ve sırayla yazma* davranışının aritmetik ortalaması 4,00 olarak hesaplanmıştır. Bu davranış ile ilgili standart sapma ise 1,83 bulunmuştur. Yine 10 puan üzerinden değerlendirilen *konuyu/ana düşünceyi açık bir şekilde sunma* davranışına ilişkin başarı ortalaması 3,75 olarak hesaplanmıştır. Bu davranış ile ilgili standart sapma 1,98'dir. Öğrencilerin, bakılan sıralı kartlardaki olay ve duygulara sırasıyla yer verdikleri, ancak kendilerine ait düşünce üretemedikleri ve ana düşünceye ulaşmakta zorlandıkları görülmüştür. İşitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini konu edinen çeşitli araştırmalarda, öğrencilerin ana düşünceyi sunma, yardımcı düşüncelerle destekleme ve olayları tutarlı bir şekilde sıralamakta zorlandıkları belirtilmiştir (Erdiken, 1996; Gormley ve Sarachan-Deily, 1987; Yoshinaga-Itano ve Downey,1996). Bu öğede en yüksek puanı (8 puan) alan 8. sınıf öğrencisi, sıralı kartlarda geçen olayların yanı sıra kendi duygu ve düşüncelerine de yer vermiş, köpeğin asıl amacını anladıklarında karakterlerin nasıl davrandıklarını belirterek yazısının ana fikrini başlıkta "Köpeğin Aç Çocuklarına Fedakarlığı" şeklinde ifade etmiştir (EK 9).

9 puan üzerinden değerlendirilen *ana düşünceyi bir sonuca götürme* davranışında öğrencilerin başarı ortalaması 3,12 olarak hesaplanmıştır. Bu davranış ile ilgili standart sapma 2,22 ve değişim katsayısı % 71 bulunmuştur. Öğrenci puan dağılımıyla değişim katsayısı arasındaki ilişki göz önüne alındığında öğrencilerin ana düşünceyi bir sonuca götürme davranışında puanlarının homojen olmadığı, bu davranışta birçok öğrencinin yazılı anlatımlarında olay duygu ve düşünceleri uygun bir şekilde sonlandırmakta zorluk çektiği görülmektedir. Bu bulgu, işitme engelli öğrencilerin konu seçme, olayları başlatma, genişletme ve sonuca götürmede güçlük yaşadıklarını vurgulayan diğer araştırma bulgularıyla paraleldir (Erdiken, 2010; Gormley ve Sarachan-Deily,1987; Gunning, 2003; Schirmer, 2000; Yoshinaga-Itano ve Downey,1992).

Anlatım Düzeni Özelliğine ilişkin bulgular özetlendiğinde, bu araştırmaya katılan kaynaştırma uygulamasındaki işitme engelli öğrencilerin yazılarını paragraflara ayırmada, düşünce üretme ve ana düşünceye ulaşmada zorlandıkları söylenebilir. İşitme

engelli öğrencilerin yazılı anlatımlarında bir konuyu ya da ana fikri açık bir şekilde sunma ve sonuca götürebilme davranışlarında düşük başarı gösterdikleri daha önce yapılan araştırmalar tarafından da ortaya konmuştur (Erdiken, 2010; Karasu ve Girgin, 2007; Yoshinaga-Itano ve Downey,1996).

Anlatım Zenginliği Özelliğine İlişkin Beceri Puanları

Öğrencilerin, anlatım zenginliği özelliğine ilişkin puanlarının aritmetik ortalaması, standart sapması ve değişim katsayısı hesaplanmış, bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Anlatım Zenginliği Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Değişim Katsayısı ve Puan Dağılımı

Anlatım Zenginliği	Ort.	SS	DK (%)	Min. Maks.	K*
Sözcükleri doğru yazma	3,46	1,55	45	1 - 6	6
Sözcükleri doğru ve yerinde kullanma	3,63	1,40	39	1 - 6	6
Cümlelerin doğruluğu	4,31	1,88	44	1 - 7	8
Düşünceleri açıklamada sözcük tekrarlarından kaçınma	2,13	0,62	29	1 - 3	4

N= 16

* Her davranış için değerlendirmeye esas olan puanı gösterir.

Tablo 10'da görüldüğü gibi, 4 puan üzerinden değerlendirilen *düşünceleri açıklamada sözcük tekrarlarından kaçınma* davranışında öğrencilerin başarı ortalamaları 2,13 olarak, standart sapması 0,62 olarak hesaplanmış ve en yüksek başarı gösterilen öğe olmuştur. Ayrıca değişim katsayısının % 29 olmasıyla bu davranışta öğrenci puan dağılımının diğer davranışlara göre daha homojen olduğu görülmektedir. 8 puan üzerinden değerlendirilen *cümlelerin doğruluğu* öğesinde ise öğrencilerin başarı ortalaması 4,31 olarak standart sapması 1,88 olarak hesaplanmıştır. Bu bulguya paralel olarak, Karasu ve Girgin (2007) de işitme engelli öğrencilerin cümlenin söz dizimi özelliklerini etkileyen sözcükleri doğru yazma ve yerinde kullanma ile cümlenin doğruluğu davranışında düşük başarı gösterdiklerini, anlamlı cümlelere ulaşmakta zorlandıklarını bildirmişlerdir.

Öğrencilerin başarı ortalamalarına bakıldığında 6'şar puan üzerinden değerlendirilen *sözcükleri doğru yazma* ile *sözcükleri doğru ve yerinde kullanma* davranışlarının birbirine yakın olduğu dikkat çekmektedir. *Sözcükleri doğru yazma*

davranışında öğrencilerin başarı ortalamaları 3,46 olarak standart sapma 1,55 olarak hesaplanmıştır. *Sözcükleri doğru ve yerinde kullanma* davranışında ise öğrencilerin başarı ortalamaları 3,63 olarak hesaplanmıştır. Bu davranışta öğrencilerin başarılarının standart sapması 1,40'tır. İşitme engelli öğrencilerin, sözdiziminde zorlandıkları, sözcük yazımında harflerin yerini değiştirme, farklı bir harf kullanma, ekleri eksik ya da hatalı kullanma davranışlarında bulundukları çeşitli araştırmalarda da belirtilmektedir (Arnold,1978'den akt. Erdiken, 2010; Isaacson ve Luckner, 1990; Karasu, 2014b).

Yazım Kurallarına Uygunluk Özelliğine İlişkin Beceri Puanları

Öğrencilerin, yazım kurallarına uygunluk özelliğine ilişkin puanlarının aritmetik ortalaması, standart sapması ve değişim katsayısı hesaplanmış, bulgular Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Yazım Kullarına Uygunluk Öğelerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Değişim Katsayısı ve Puan Dağılımı

Yazım Kurallarına Uygunluk	Ort.	SS	DK (%)	Min. Maks.	K*
Kağıdı kullanma düzeni	1,38	0,88	64	1 - 4	4
Yazının okunur olması	3,38	1,08	32	1 - 4	4
Noktalama işaretlerinin doğru kullanılması	3,19	2,46	77	0 - 8	10
Büyük-küçük harf kullanımın doğruluğu	0,94	0,68	72	0 - 2	2
Paragraf düzeni	0,31	0,60	194	0 - 2	2

N= 16

* Her davranış için değerlendirmeye esas olan puanı gösterir.

Tablo 11'de görüldüğü üzere yazım kurallarına uygunluk özelliği öğelerinde öğrencilerin en yüksek başarıyı 4 puan üzerinden puanlanan *yazının okunur olması* davranışında gösterdikleri görülmektedir. Bu davranışa ait öğrenci puanlarının aritmetik ortalaması 3,38 olarak, standart sapması 1,08 olarak hesaplanmıştır. Yazım kurallarına uygunluk öğesinde 10 puan üzerinden değerlendirilen *noktalama işaretlerinin doğru kullanılması* davranışında öğrencilerin başarı ortalamasının 3,19 olduğu, standart sapmasının 2,46 olduğu, değişim katsayısının ise % 77 olduğu görülmektedir. Yazının okunur olması ve noktalama işaretlerinin kullanımı davranışlarının değişim katsayıları

karşılaştırıldığında, öğrencilerin puan dağılımının noktalama işaretlerinin kullanımında homojen olmadığı dikkat çekmektedir. Başka bir deyişle bazı öğrenciler bu davranıştan yüksek puan alırken bazıları çok düşük puanlar almışlardır. Öğrencilerin yazılarına bakıldığında, noktalama işareti olarak sadece cümle sonlarında noktayı kullandıkları dikkat çekmektedir. İşitme engellilerin yazılı anlatım becerilerini inceleyen çeşitli araştırmalarda öğrencilerin çoğunlukla noktalama işaretleri ve büyük harfin kullanımında hata yaptıkları bildirilmektedir (Gormley ve Sarachan-Deily, 1987; Isaacson ve Luckner,1990). Yazının okunur olması davranışında değişim katsayısı diğer davranışlar arasında en düşük olanıdır, yani bu davranışa ilişkin öğrenci başarılarının daha homojen olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yazılarına bakıldığında 11 öğrencinin öyküsünü düz yazı ile yazmayı, 5 öğrencinin ise bitişik eğik yazı ile yazmayı tercih ettikleri görülmektedir. Bu öğede en düşük puanı (1 puan) alan iki 7. sınıf öğrencisinden biri el yazısı diğeri düz yazı kullanmıştır. Bu öğrencilerin yazı karakterlerinin anlaşılır olmadığı, noktalama işaretlerinin hiç birini kullanmadıkları ve büyük harf kullanımına uymadıkları görülmüştür.

Bu araştırmada işitme engelli kaynaştırma öğrencilerin yazım kurallarına uygunluk özelliğinde en düşük başarıyı 0,31 aritmetik ortalama ile *paragraf düzeni* davranışında gösterdikleri dikkat çekmektedir. Bu davranışın standart sapması 0,60 olarak hesaplanmıştır. Yazılı anlatım becerisi değerlendirme formunda 2 puan üzerinden değerlendirilen bu davranışta, öğrencilerin başarı düzeylerinin düşük olmasının yanı sıra dağılımın da homojen olmadığı, öğrencilerin paragraf girintilerini biçimsel olarak göstermekte zorlandıkları görülmektedir.

Yazılı Anlatım Beceri Puanları İle Öğrenci Özelliklerine İlişkin Bulgular

Ön analizde de bahsedildiği gibi, verilerin normal dağılmasından dolayı korelasyon için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısına bakılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Katılımcı Öğrencilerde Yordanan Değişkenler İle Olası Yordayıcı Değişkenlerin Korelasyonları

Değişkenler	N	Takvim Yaşı	İşitme Kaybı Oluş Zamanı	İlk Cihaz Takma Yaşı	İşitme Düzeyi (dBHL)	Okul Öncesi Eğitim Süresi	Sınıf Düzeyi
Yazılı Anlatım Beceri Puanı	16	,079	,522	,004	,265	,041	,287
Takvim Yaşı	16		,121	,055	,153	,082	,890**
İşitme Kaybı Oluş Zamanı	14			,633*	-,289	-,655*	,343
İlk Cihaz Takma Yaşı	16				-,798**	-,493	,240
İşitme Düzeyi (dBHL)	16					,348	,023
Okul Öncesi Eğitim Süresi	16						-,035
Sınıf Düzeyi	16						

** p< 0.01

* p< 0.05

Tablo 12'de görüldüğü gibi, bu araştırmada yazılı anlatım becerisi ile ilişkili olabileceği düşünülen değişkenler arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. Yapılan araştırmalarda, işitme engelli öğrencilerin işitme düzeyi, takvim yaşı, tanı ve ilk cihaz takma yaşı, işitme düzeyi ve cihaz kullanım süresi ile de yazılı anlatım becerisi arasında ilişki olduğu vurgulanmaktadır (Antia ve arkadaşları, 2005; Girgin ve Karasu, 2007; Turğut, 2012; Tüfekçioğlu, 1998). Bu araştırmada sözü edilen değişkenler arasında ilişki bulunmamasının olası nedenleri arasında, katılımcı sayısının yetersizliği ve buna bağlı olarak öğrenci özelliklerine ilişkin dağılımın heterojen olması gösterilebilir. Bu nedenle bu araştırmada yazılı anlatım beceri puanı ile öğrenci özelliklerine ilişkin bulgular betimsel olarak ele alınmış, öğrenci bazında değerlendirmelere yer verilmiştir. Yazılı anlatım beceri puanı ve öğrenci özelliklerine ilişkin değişkenler arasındaki olası ilişkiyi gösteren istatistiksel grafikler EK 8'de sunulmuştur.

Öğrencilerin Eğitim, Odyolojik ve Demografik Özellikleri İle Yazılı Anlatım Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu araştırmada, öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile ilişkili olabileceği düşünülen eğitimsel (sınıf düzeyi, okul öncesi eğitim durumu), odyolojik (işitme

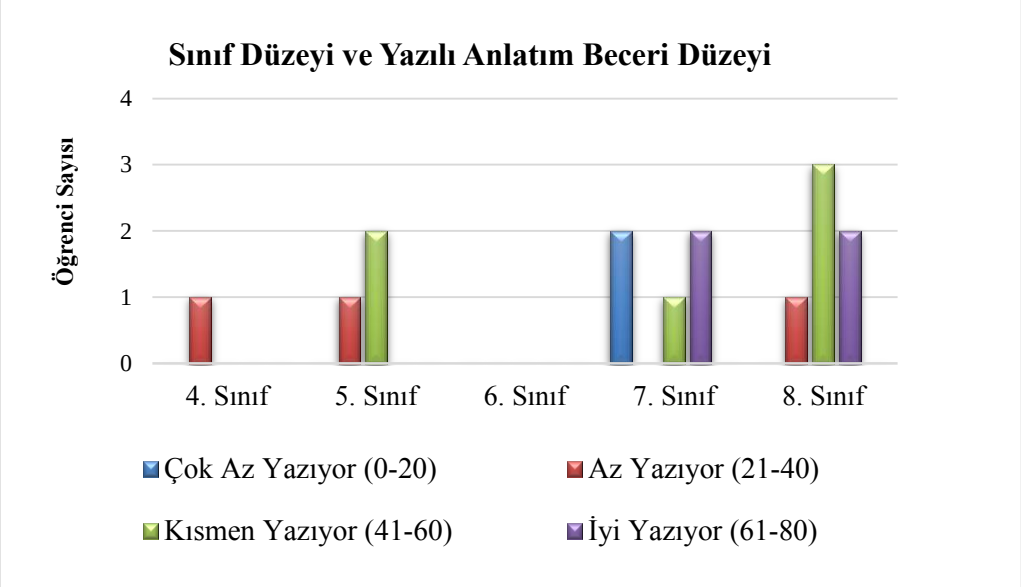
derecesi, işitme kaybı oluş zamanı, ilk cihaz takma yaşı) ve demografik özellikleri (takvim yaşı) ele alınmıştır. Bu özellikler çerçevesinde söz edilen "Yazılı anlatım beceri düzeyi" öğrencilerin yazdıkları bir yazılı üründeki performanslarını ifade etmektedir. Öğrenci özellikleri ile yazılı anlatım beceri düzeyine ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri ve Eğitimsel Özellikler

Yazılı anlatım beceri düzeyleri ve eğitimsel özelliklere ilişkin sınıf düzeyi ve okul öncesi eğitim durumu incelenmiştir.

Öğrencilerin sınıf düzeyi ve yazılı anlatım beceri düzeyi. Öğrencilerin sınıf düzeyleri ile yazılı anlatım becerilerine ilişkin bulgular Şekil 2'de sunulmuştur.

Şekil 2. Öğrencilerin Sınıf Düzeyi ve Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi



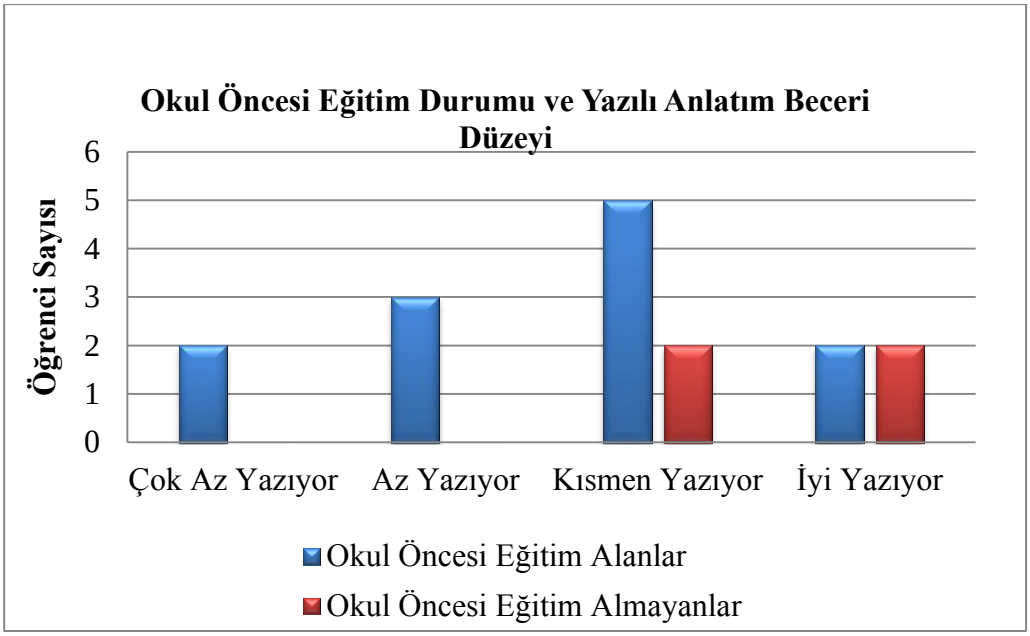
Şekil 2'de görüldüğü üzere, *çok az yazıyor* şeklinde değerlendirilen iki öğrenciden ikisi de (%13) 7. sınıf düzeyindedir. *Az yazıyor* şeklinde değerlendirilen üç öğrenciden biri (% 6) 4. sınıf, biri (% 6) 5. sınıf, biri (% 6) ise 8.sınıf düzeyindedir. *Kısmen yazıyor* şeklinde değerlendirilen yedi öğrencinin üçü (%19) 5.sınıf, biri (% 6)

7. sınıf, üçü (%19) ise 8. sınıf düzeyindedir. *İyi yazıyor* şeklinde değerlendirilen dört öğrenciden ikisi (%13) 7. sınıf, diğer ikisi (%13) ise 8. sınıf düzeyindedir.

Yazılı anlatım becerisini konu edinen araştırmalar incelendiğinde, işitme engelli öğrencilerin duygu ve düşüncelerini düzenleyerek belirli bir sırada anlatabilme davranışlarında küçük sınıftakilerin büyük sınıftaki öğrencilerden daha çok zorlandıkları belirtilmiştir (Yoshinago-Itano ve Downey, 1992). Bu araştırmada öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile sınıf düzeyi incelendiğinde 0-20 puan aralığında *çok az yazıyor* şeklinde değerlendirilen iki öğrencinin 7. sınıfa gidiyor olması ile 61-80 puan aralığında *iyi yazıyor* şeklinde başarı gösteren öğrencilerin de 7. sınıf düzeyinde yer alıyor olmaları dikkat çekicidir. Başka bir deyişle taban puanda da tavan puanda da başarılı olan öğrencilerin 7. sınıfa gidiyor olması, 4. ve 5. sınıflara devam eden öğrencilerin 7. sınıfa giden öğrencilerden daha yüksek başarı göstermeleri bu araştırmada kaynaştırmaya devam eden işitme engelli öğrencilerde yazılı anlatım becerisi ile sınıf düzeyi arasındaki ilişkinin çok zayıf olduğu görünümünü vermektedir. Bu bulgu, ülkemizde işitme engelli öğrencilerle yapılan çeşitli araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir (Karasu, 2004; Yaşamsal, 2010).

Öğrencilerin okul öncesi eğitim durumu ve yazılı anlatım beceri düzeyi. Araştırmaya katılan 16 öğrenciden 12'si okul öncesi eğitimi almış, 4'ü ise okul öncesi eğitim almamıştır. Öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almama durumları ile yazılı anlatım beceri düzeyleri Şekil 3'te sunulmuştur.

Şekil 3. Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Durumu ve Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi



Şekil 3'te görüldüğü gibi okul öncesi eğitimi alan 12 öğrenciden 2'si (%13) *çok az yazıyor*, 3'ü (%20) *az yazıyor*, 5'i (%33) *kısmen yazıyor* ve 2'si (%13) *iyi yazıyor* şeklinde değerlendirilmiştir. Okul öncesi eğitimi almayan 4 öğrenciden 2'si *kısmen yazıyor*, 2'si *iyi yazıyor* şeklinde değerlendirilmiştir. Okul öncesi eğitim, öğrencilerin okuma yazma becerilerinin edinimi ve gelişimi üzerinde etkili olan önemli bir değişkendir (Easterbrooks, Lederberg ve Connor, 2010; Karasu, 2014a; Williams, 1999). Bu araştırmada, *çok az yazıyor* şeklinde değerlendirilen iki öğrencinin de okul öncesi eğitim almış olmaları ve okul öncesi eğitim almamış dört öğrenciden ikisinin *kısmen yazıyor,* ikisinin de *iyi yazıyor* şeklinde değerlendirilmesi; bu araştırmada kaynaştırmaya devam eden işitme engelli öğrencilerde yazılı anlatım beceri puanları ile okul öncesi eğitim durumu arasındaki ilişkinin zayıf olduğu düşüncesini uyandırmaktadır. Bu bulgu, işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım beceri puanları ile okul öncesi eğitim durumunu inceleyen bazı araştırma sonuçları ile paralellik göstermekteyken (Karasu, 2004; Yaşamsal, 2010), bazıları ile uyuşmamaktadır (Turğut, 2012). Bu bulgunun temel nedenleri arasında katılımcı sayısının azlığı, alınan okul öncesi eğitimin niteliği ve süresi gösterilebilir. Tablo 2'de de görüldüğü üzere öğrencilerin okul öncesi eğitim süresi 5 ile 40 ay arasında değişiklik göstermektedir.

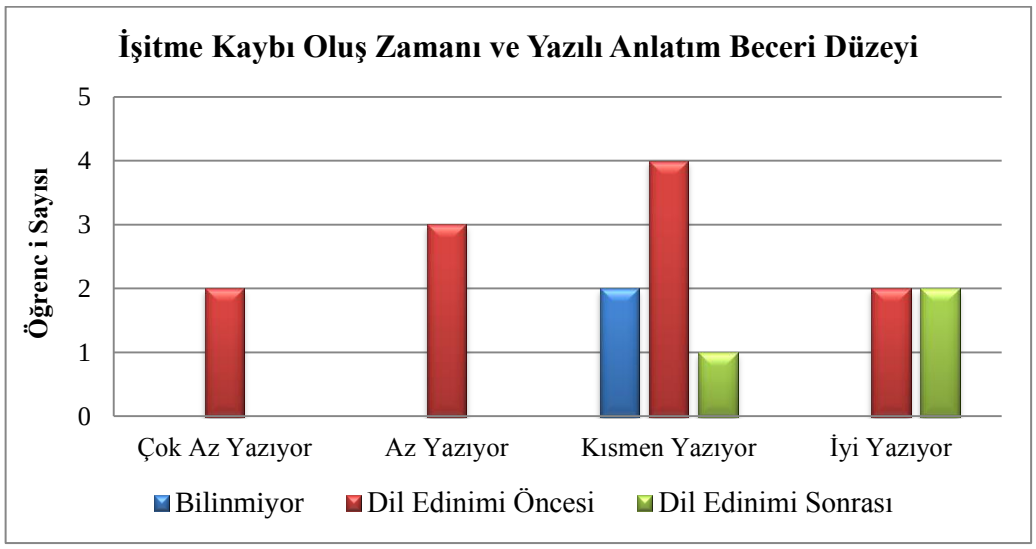
Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri ve Odyolojik Özellikleri

Öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyleri ve odyolojik özelliklerine ilişkin, işitme derecesi, işitme kaybı oluş zamanı ve ilk cihaz takma yaşı incelenmiştir.

Öğrencilerin işitme kaybı oluş zamanı ve yazılı anlatım beceri düzeyi.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri işitme kaybı oluş zamanlarına göre incelenmiştir. İki öğrencinin 60 ve 72 aylıkken tanılanmalarına karşın aileleri tarafından işitme kaybı oluş zamanın bilinmediği belirtilmiştir. Katılımcılar, işitme kaybı oluş zamanı bilinmiyor, dil edinimi öncesi (0- 48 ay) ve dil edinimi sonrası (49 ay sonrası) olarak üç gruba ayrılmıştır. Elde edilen sonuçlar Şekil 4'te sunulmuştur.

Şekil 4. Öğrencilerin İşitme Kaybı Oluş Zamanı ve Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi

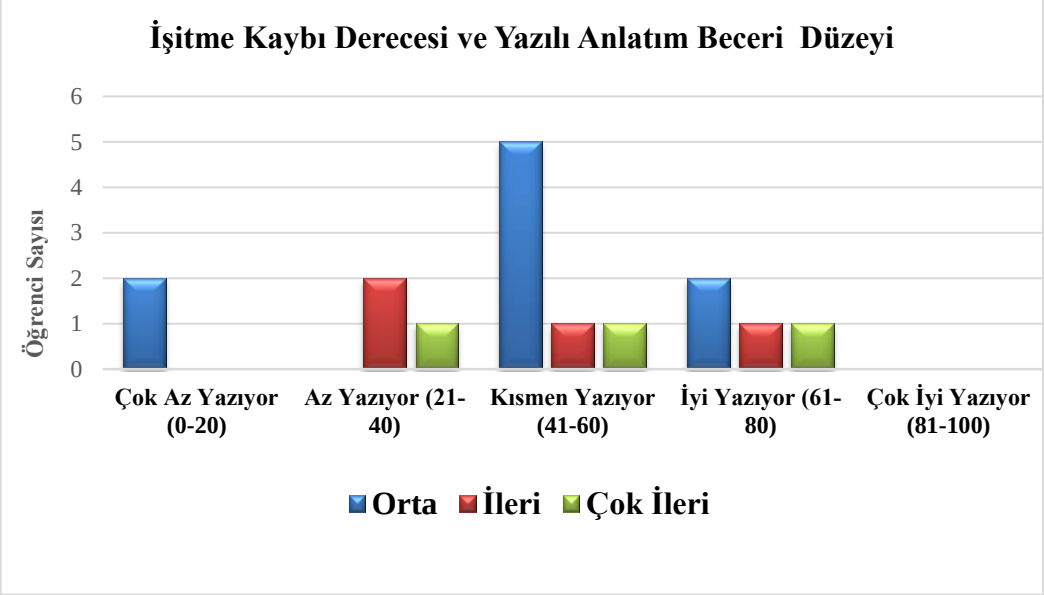


Şekil 4'te görüldüğü gibi 3 öğrencinin işitme kaybı oluş zamanı dil edinimi sonrası, 11 öğrencinin dil edinimi öncesi gerçekleşmiştir, 2 öğrencinin ise işitme kaybı oluş zamanı bilinmemektedir. Yazılı anlatım başarısına bakıldığında, işitme kaybı oluş zamanı bilinmeyen iki öğrencinin de *kısmen yazıyor* olarak değerlendirildiği, dil edinimi öncesi işitme kayıplı 11 öğrenciden 2'si *çok az yazıyor*, 3'ü *az yazıyor*, 4'ü *kısmen yazıyor*, 2'si *iyi yazıyor* şeklinde değerlendirildiği görülmektedir. Dil edinim sonrası işitme kayıplı 3 öğrenciden 1'i *kısmen yazıyor*, 2'si *iyi yazıyor* şeklinde bulunmuştur.

İşitme kaybı oluş zamanı göz önüne alındığında dil edinimi sonrası işitme kayıplı 3 öğrencinin *kısmen ve iyi yazıyor* olarak değerlendirilmesi, dil edinimi öncesi işitme kayıplı 2 öğrencinin *çok az yazıyor*, 2 öğrencinin de *iyi yazıyor* olması bu araştırmada işitme kaybı oluş zamanı ile yazılı anlatım beceri puanı arasındaki ilişkinin zayıf olduğunu düşündürmüştür. Oysa yapılan araştırmalar işitme kaybı oluş zamanının öğrencilerin dil becerileri üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir (Moeller, Tomblin, Yoshinaga-Itano, Connor ve Jerger 2007; Turğut, 2012; Tüfekçioğlu, 1998; Yaşamsal, 2010).

Öğrencilerin işitme kaybı derecesi ve yazılı anlatım beceri düzeyi. İşitme kaybı derecesi, diğer değişkenlerle birleştiğinde, işitme engelli çocukların yazılı anlatım becerisini olumsuz yönde etkilemektedir (Yoshinago-Itano ve Downey, 1996). Ülkemizde, işitme kaybı derecesi ile yazılı anlatım becerisi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda bu iki öğe arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu belirtilmiştir (Turğut, 2012). İşitme kaybı derecesi düşük olanların yazılı anlatım beceri puanının yüksek olduğu, işitme kaybı derecesi arttıkça yazılı anlatım beceri puanın düştüğü vurgulanmaktadır. Bu araştırmaya katılan öğrencilerin işitme kaybı dereceleri ile yazılı anlatım beceri puanlarının dağılımına ilişkin bulgular Şekil 5'te sunulmuştur.

Şekil 5. Öğrencilerin İşitme Kaybı Dereceleri ve Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi

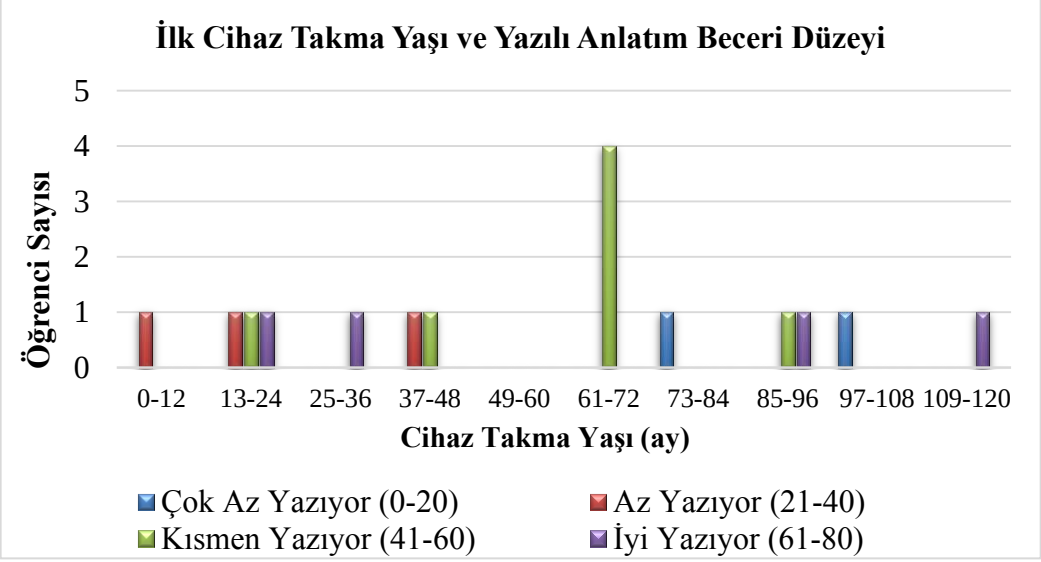


Şekil 5'te görüldüğü üzere, orta derecede işitme kayıplı 9 öğrenciden 2'si (%13) *çok az yazıyor,* 5'i (%31) *kısmen yazıyor*, 2'si (%13) *iyi yazıyor* şeklinde değerlendirilmiştir. İleri derecede işitme kayıplı 4 öğrenciden 2'si (%13) *az yazıyor,* 1'i (% 6) *kısmen yazıyor*, 1'i (% 6) *iyi yazıyor* şeklinde; çok ileri derecede işitme kayıplı 3 öğrenciden 1'i (%6) *çok az yazıyor,* 1'i (%6) *kısmen yazıyor*, 1'i (%6) *iyi yazıyor* şeklinde değerlendirilmiştir. Orta derecede işitme kayıplı 2 öğrencinin yazılı anlatım başarı değerlendirmesinin *çok az yazıyor* olması ve ileri derecede işitme kayıplı öğrencilerin bu düzeyde bulunmaması, çok ileri derecede işitme kayıplı 3 öğrencinin 3 farklı düzeyde yer alması, bu araştırma kapsamında yer alan kaynaştırma uygulamasındaki işitme engelli öğrencilerin işitme kaybı dereceleri ile yazılı anlatım beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin zayıf olduğunu düşündürmektedir. Bu bulgu Erdiken'in (2003) yaptığı araştırma sonucunda yazılı anlatım becerisi ile işitme kaybı derecesi arasında ilişki olmadığı bulgusuyla örtüşmekte, ancak diğer araştırma bulgularıyla paralellik göstermemektedir.

Öğrencilerin ilk cihaz takma yaşı ve yazılı anlatım beceri düzeyi.

Araştırmaya katılan 16 öğrencinin ilk cihaz takma yaşları ay olarak hesaplanmış, yazılı anlatım beceri düzeyi ile birlikte Şekil 6'da sunulmuştur.

Şekil 6. Öğrencilerin İlk Cihaz Takma Yaşı ve Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi



Şekil 6'da görüldüğü gibi, çok az yazıyor olarak değerlendirilen 2 öğrencinin ilk cihaz takma yaşları 73-84 ay (6-7 yaş) ile 97-108 ay (8-9 yaş) aralığındadır. *Az yazıyor* olarak değerlendirilen 3 öğrenciden 1'inin ilk cihaz takma yaşı 0-12 ay (0-1 yaş), 1'inin 13-24 ay (1-2 yaş), 1'inin ise 37-48 ay (3-4 yaş) aralığındadır. Kısmen yazıyor şeklinde değerlendirilen 7 öğrenciden 1'i 13-24 aylık, 1'i 37-48 aylık, 4'ü 61-72 aylık, 1'i de 85-96 aylıkken cihazlandırılmıştır. İyi yazıyor olarak değerlendirilen 4 öğrenciden 1'inin ilk cihaz takma yaşı 13-24 ay, 1'inin 25-36 ay, 1'inin 85-96 ay, 1'inin de 109-120 ay olduğu görülmektedir.

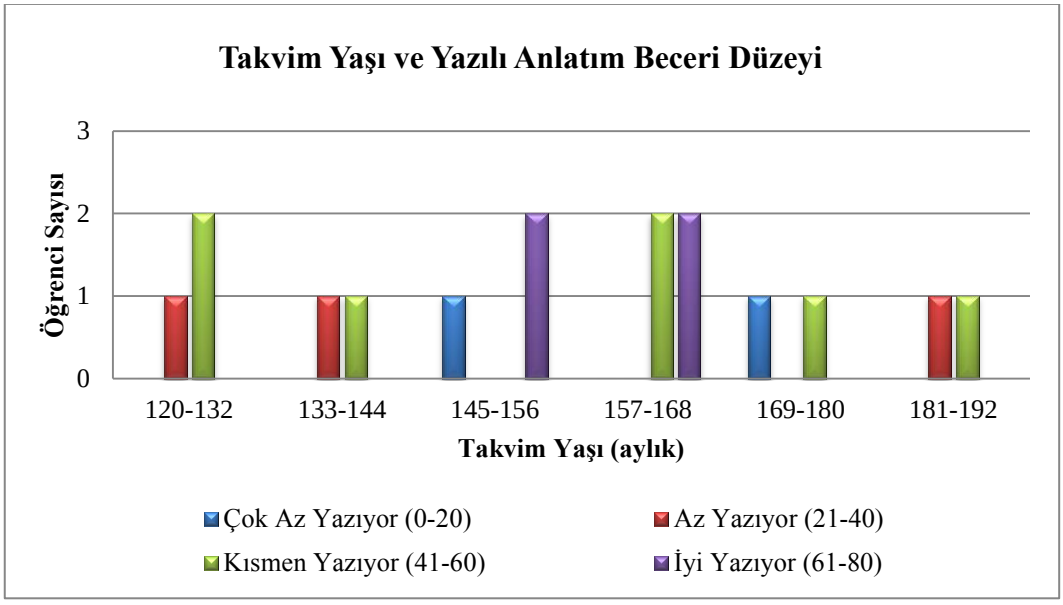
Öğrencilerin ilk cihaz takma yaşları ile yazılı anlatım beceri düzeyleri incelendiğinde; iyi yazıyor olarak değerlendirilen dört öğrenciden ikisinin 13-36 ay (1-3 yaş) aralığında, diğer iki öğrencinin 85-120 ay (7-10 yaş) aralığında cihazlandırılmış olmaları dikkat çekicidir. Ayrıca 0-24 ay aralığında cihazlandırılan dört öğrencinin yazılı anlatım düzeylerinin az yazıyor, kısmen yazıyor ve iyi yazıyor olarak değerlendirilmesi bu araştırmada kaynaştırma uygulamasında bulunan öğrencilerin ilk cihaz takma yaşları ile yazılı anlatım beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin zayıf olduğu düşüncesini uyandırmaktadır. Bu bulgu, diğer araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir (Karasu, 2004; Tüfekçioğlu, 2003; Yaşamsal, 2010; Yoshinago - Itano ve Apuzzo, 1998). Bu durumun olası nedenleri arasında, katılımcı öğrencilerin yarıdan fazlasının (Bkz. Katılımcı Özellikleri, Tablo 2) dil ediniminde kritik dönem olarak bilinen 0- 4 yaş aralığından sonra cihazlandırılmış olmaları gösterilebilir. Koklear implantlı 2 öğrenciden birinin 29 aylık (2 yaş 5 aylık), diğerinin 47 aylıkken (3 yaş 11 aylık) implant olduğu görülmüştür. Dil edinimi öncesi dönemde koklear implant uygulanan bu öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyleri incelendiğinde bir öğrencinin *az yazıyor,* diğer öğrencinin *kısmen yazıyor* olarak değerlendirildikleri dikkat çekmektedir. Bu araştırmada koklear implantlı iki öğrenciden alınan bu bulgu, koklear implantlı öğrenciler ile ilgili bir genelleme yapmaya izin vermemektedir. Koklear implant uygulamalarının ve uygulanma yaşının yazılı anlatım becerisi üzerine etkisini inceleyen bazı araştırmalar, dil edinim öncesi koklear implant uygulamalarının dil becerileri üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamaktadır (Nelson, 2008; Spencer ve arkadaşları, 2003). Çünkü dil edinim öncesi uygulanan koklear implant ile işitme engelli çocuklar işiten akranları kadar işitsel deneyimi elde etmekte bu da işitme algısı ve dil gelişimine olumlu etkiler sağlamaktadır (Yaşamsal, 2010).

Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi ve Demografik Özellikler

Öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile demografik özelliklerden takvim yaşı incelenmiştir.

Öğrencilerin takvim yaşı ve yazılı anlatım beceri düzeyi. Takvim yaşının, işitme engelli öğrencilerin dil becerileri üzerinde önemli bir etken olduğu bildirilmektedir. Araştırmalarda yaş arttıkça yazılı anlatım becerilerinde ve söz diziminde artış görüldüğü vurgulanmıştır (Heefner ve Shaw,1996; Klecan-Aker ve Blondeau, 1990; Schirmer ve arkadaşları, 1999; Yoshinaga- Itano ve Synder, 1985). Araştırmaya katılan 16 öğrencinin takvim yaşları ay olarak hesaplanmış, yazılı anlatım beceri düzeyi ile birlikte Şekil 7'de sunulmuştur.

Şekil 7. Öğrencilerin Takvim Yaşı ve Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi



Şekil 7'de görüldüğü üzere *çok az yazıyor* şeklinde değerlendirilen iki öğrenciden biri 145-156 ay aralığında, biri 169-180 ay aralığında bulunmaktadır. *Az yazıyor* şeklinde değerlendirilen üç öğrenciden biri 120-132 ay, biri 133-144 ay, biri ise 181-192 ay aralığında yer almaktadır. *Kısmen yazıyor* şeklinde değerlendirilen 7 öğrenciden 2'si 120-132 ay, biri 133-144 ay, ikisi 157-168 ay, biri 169-180 ay, biri de 181-192 ay aralığında yer almaktadır. Yazılı anlatım başarısı iyi yazıyor olarak

değerlendirilen dört öğrenciden ikisi 145-156 ay, diğer ikisi ise 157-168 ay aralığındadır.

Öğrencilerin takvim yaşları ve yazılı anlatım beceri düzeyleri incelendiğinde; 145-156 ay aralığında bulunan öğrencilerden ikisinin *iyi yazıyor*, birinin *çok az yazıyor* şeklinde değerlendirilmiş olması dikkat çekicidir. Ayrıca diğerlerine göre daha küçük yaş grubunda olan öğrenciler (120-132 aylık) ile diğerlerine göre daha büyük yaş grubunda bulunan öğrencilerin (181-192 aylık) yazılı anlatım beceri düzeylerinin aynı olması bu araştırmada kaynaştırma uygulamasında yer alan öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyi ile takvim yaşı arasındaki ilişkinin zayıf olduğu düşüncesini uyandırmaktadır. Bu bulgu, Karasu'nun (2004) bulgularıyla örtüşmektedir. Karasu (2004), bu durumu kaynaştırmada yer alan öğrencilerin yaşlarının ilerlemesiyle gerçekleşen bilgi birikimine ve eğitici yaşantılara ulaşamamış olmalarıyla açıklamaktadır.

TARTIŞMA

Bu araştırmada, Eskişehir il merkezindeki devlet okullarında 4-8. sınıflara devam eden işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Aşağıda, bu araştırmada elde edilen bulgular, ilgili alanyazın çerçevesinde araştırma soruları göz önünde bulundurularak sunulmuştur.

İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri nedir?

Araştırmaya katılan 16 işitme engelli kaynaştırma öğrencisinin başarı ortalamalarının 46,99 olduğu, standart sapmanın 23,37 olduğu görülmüştür. Toplam 100 puan üzerinden değerlendirilen yazılı anlatım becerisi değerlendirme aracına göre öğrencilerden dördü, yazılı anlatımından 61-80 puan aralığında alarak *iyi yazıyor,* yedisi 41-60 puan aralığında alarak *kısmen yazıyor*, üçü 21-40 puan aralığında alarak *az yazıyor* ve ikisi 0-20 puan arasında puan alarak *çok az yazıyor* şeklinde değerlendirilmiştir. Bu araştırmada, 81-100 aralığında puan alan öğrenci olmadığından *çok iyi yazıyor* şeklinde değerlendirilen öğrenci bulunmamaktadır. Karasu'nun (2004), kaynaştırma uygulamasında yer alan işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirmeye yönelik yaptığı araştırma sonunda öğrencilerin, yazılı anlatım beceri ortalamasının 20,60 ve standart sapmanın 15,90 olduğu görülmüştür. Her iki araştırma sonuçlarına bakıldığında, mevcut araştırmada işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin başarı ortalamalarının arttığı dikkat çekmektedir. Bu durum, 2004 yılında değişen müfredat ile birlikte okullarda düzenlenen dil becerileri etkinliklerinin olumlu sonuçlar doğurduğunu düşündürmektedir. Ayrıca 2004 tarihinden bu yana kaynaştırma uygulamalarında yer alan işitme engelli öğrencilere destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanmadığı göz önünde bulundurulduğunda, mevcut araştırmadaki öğrenci başarısı çeşitli odyolojik ve eğitimsel değişkenlerin farklı olmasıyla da açıklanabilir. Karasu'nun (2004) araştırmasına katılan 25 öğrenciden 17'sinin doğuştan çok ileri derecede işitme kayıplı olduğu görülmektedir. Oysa mevcut araştırmada, 16 öğrenciden 9'unun orta, 4'ünün ileri ve 3'ünün çok ileri derece işitme kayıplı oldukları dikkat çekicidir. Öğrencilerin 5'i doğuştan, 9'u ise 1 yaş ile 9 yaş 7 ay arasında işitmesini kaybetmiştir. Karasu'nun (2004) araştırmasıyla birlikte, aynı değerlendirme aracını kullanarak işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım beceri puanlarını işiten akranlarıyla karşılaştıran

araştırmalar da bulunmaktadır (Turğut, 2012; Yaşamsal, 2010). Yaşamsal (2010), koklear implant olma yaşına göre iki gruba ayırdığı öğrencilerden 4 yaş öncesi implant olan grubun yazılı anlatım beceri puanlarının ortalaması 73.59 ve standart sapması 14.7'dir. 4 yaş sonrası koklear implant olan grubun ortalaması 37.22 ve standart sapması 11.3'tür. Normal işiten öğrencilerin yazılı anlatım beceri puanlarının ortalamaları ise 83. 11'olarak değerlendirilmiştir. Turğut (2012) da araştırmasında katılımcıları kulak arkası işitme cihazı kullanan ve koklear implant kullananlar şeklinde ayırmıştır. İşitme cihazı kullanan 4-7. sınıf aralığında olan 15 öğrencinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ortalaması 43,13'tür. Normal işiten öğrencilerin yazılı anlatım beceri puanlarının ortalamaları ise 66.05'tir. Bu araştırmalarda, işitme engelli öğrencilerin normal işiten akranlarına kıyasla düşük başarı elde ettikleri görülmektedir. Araştırmacılar bu sorunları en aza indirmek için çeşitli etkinlikler yoluyla öğrencilere dil deneyimlerinin sunulması gerektiğini belirtmişlerdir.

Yazılı anlatım becerisi, normal işiten öğrencilerde olduğu gibi işitme engelli öğrenciler için de kazanılması güç bir beceridir. İşitme engelli bireyler, okuma yazma becerilerinin kazanılmasında işiten yaşıtlarıyla aynı süreçlerden geçmektedirler; bu süreç bazı faktörlere bağlı olarak daha uzun sürebilmektedir (Erdiken, 1989; Heefner ve Shaw, 1996). Eğitim ortamlarının niteliği, normal gelişim gösteren öğrencilerde olduğu gibi, işitme engelli öğrencilerin dil becerilerinin ve akademik başarılarının gelişimi üzerinde doğrudan etkilidir (Karasu, 2014a; Schirmer, 2000). Eğitim ortamında sunulan etkinlikler, hazırlanan materyaller, öğretim yöntemleri, fiziksel düzenlemeler gibi özellikler işitme engelli çocuklar için ayrı bir önem taşımaktadır. Kaynaştırma uygulamasının başarısı; eğitim ortamının ve programının ihtiyaca yönelik düzenlenmesi, destek eğitim hizmetlerinin sunulması, öğretmen (sınıf öğretmeni, özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmeni), müdür ve ailenin iş birliği içerisinde olmasına bağlıdır (Kargın, 2004; Sart ve arkadaşları, 2004). Bu koşullar sağlanmadığında kaynaştırma uygulamalarındaki işitme engelli öğrencilerin normal işiten yaşıtlarıyla aynı akademik performansı göstermeleri mümkün olamamaktadır. Akçamete, Gürgür ve Kış'ın (2003) kaynaştırmadaki öğrencilerin okuma yazma becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri üzerine yaptıkları araştırmaya göre, kaynaştırma öğrencilerinin okuma yazma becerilerinin gelişiminde en etkili faktörün, öğrencilerin destek hizmetlerden yararlanmaları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Başlığın varlığı ve yazının içeriğine uygunluğu, bir yazıda değerlendirilen ilk özelliktir. Bu araştırmada, öğrencilerin *başlık* özelliğine ilişkin beceri düzeyleri incelendiğinde, bir yazıda bulunması gereken *anlatım düzeni, anlatım zenginliği* ve *yazım kurallarına uygunluk* özelliklerine göre daha başarılı oldukları görülmüştür. 16 katılımcının 13'ü yazısına bir başlık yazabilmiş, 1 öğrencinin başlığı konuyla ilişkili bulunmamıştır. Bu bulgular Girgin ve Karasu'nun (2007) ve Yaşamsal'ın (2010) araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

İlköğretim müfredatında 4. sınıftan itibaren başlanan bireysel yazma çalışmaları için amaçlanan kazanımlar ve planlanan etkinlikler incelendiğinde, başlık özelliğinin yalnızca yazma alanında değil, diğer öğrenme alanlarında da amaçlandığı, "Dinlediği/izlediği metne farklı başlıklar bulur", "Yazısına uygun başlık belirler", "Yazıya, konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık bulur" şeklinde öğrencilerin başlık yazmalarının amaçlandığı görülmektedir. Türkçe ders ve çalışma kitaplarında da, "Siz olsaydınız metne nasıl bir başlık verirdiniz?", "Şiirinize bir başlık bulunuz" şeklinde yazma etkinliklerinde başlık özelliğine yer verildiği dikkat çekmektedir (İlköğretim 4 Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı, 2014, İlköğretim Türkçe Dersi, 6,7,8. Sınıflar Öğretim Programı, 2006). Bu amaçlar ve uygulanan etkinlikler doğrultusunda, bu araştırmaya katılan işitme engelli 16 kaynaştırma öğrencisinden 13'ünün yazısına uygun bir başlık yazarak belirlenen amaçlara ulaşabildikleri söylenebilir.

Bu araştırmada, öğrencilerin başlık özelliğinden sonra başarılı oldukları diğer bir özelliğin *anlatım düzeni* olduğu görülmektedir. Ancak bu özelliğe ilişkin öğeler tek tek incelendiğinde öğrencilerin *ana düşüncenin açıklandığı paragrafın varlığı* öğesinden puan alamadıkları, düşüncelerini organize ederek giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini paragraflar oluşturarak yazmada zorlandıkları dikkat çekmektedir. Ayrıca bu araştırmada öğrenciler, konuya ilişkin düşünce üretme ve ana düşünceye ulaşmakta, yazılarını detaylandırarak uygun bir sonuca götürmekte zorlanmışlardır. Bu bulgular, işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin yazılarındaki düşüncelerin giriş niteliğinde kaldığını ve düşüncelerini bütünlük içinde paragraflar halinde ele alamadıklarını vurgulayan (Karasu, 2004) ve öğrencilerin yazılarını uygun bir sonuca götüremediklerini, ana düşünceyi destekleyen yardımcı düşünceleri geliştiremediklerini belirten (Yaşamsal, 2010) diğer araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca ulusal ve uluslararası araştırmalarda, işitme engelli öğrencilerin yazılarını başlatıp

genişletme ve bir sonuca götürmekte zorlandıkları, ana düşünceyi yardımcı düşüncelerle açıklamada ve açık bir şekilde sunmada, olayları detaylandırarak mantıksal bir tutarlılıkla sıralamada zorluk yaşadıkları belirtilmiştir (Erdiken, 1989; Gormley ve Sarachan-Deily, 1987; Klecan- Aker ve Blondeau, 1990; Yoshinago-Itano ve Synder, 1985).

MEB'in Türkçe Dersi Öğretim Programında (2006), yazma öğrenme alanında amaç ve kazanımlardan bazıları; yazısına konunun ve türünün özelliğine uygun bir giriş yapar, olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır, yazısında amaç-sonuç ve neden sonuç ilişkisi kurar, yazısını bir ana fikir etrafında planlar, ana fikri yardımcı fikirlerle destekler, tekrara düşmeden yazar, yazıyı etkileyici ifadelerle sonuca bağlar" şeklindedir. Bu amaçların kazandırılması için planlanan etkinliklerden bazıları ise şunlardır: " Düzeye uygun bir resim verilerek resimleri yorumlama çalışması yaptırma ve yazma sırasında yazma kurallarına uyulmasını isteme, yazmadan önce konu hakkında sınıf içi tartışma, planlama, anahtar sözcüğün yazılıp onu çağrıştıran diğer anahtar sözcüklerin ve alt başlıkların eklenmesiyle oluşturulan zihin haritası oluşturma, geçmişte yaşanmış önemli olayların araştırılıp yazılması ve daha sonra canlandırılması, gibi. Öğretim programında yer verilen bu amaç ve etkinliklerin öğrencilerin yazılarına uygun bir giriş yapmalarına, yazılarında ana düşünceyi açıklama ve yardımcı düşüncelerle destekleyebilme, düşünce tekrarına düşmeme, olay duygu ve düşüncelerini mantıki bir tutarlılık ve sırayla yazabilme gibi özelliklere hizmet etmesi gerekmektedir. Mevcut araştırmadaki öğrencilerin bu amaçlardan yalnızca düşünce tekrarından kaçınma ve olayları mantıklı bir sırada yazabilme davranışlarına ulaşabildikleri, diğer özelliklerde zorlandıkları görülmektedir. Bu bulgudan yola çıkılarak bu araştırmaya katılan işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin uygulanan etkinliklerden daha az fayda sağladıkları, çünkü etkinlik sonrası elde edilen yazılı ürünlerin birebir ortamlarda düzeltilmediği, grup halinde yapılan yazı düzeltme çalışmalarının yeterli olmadığı söylenebilir. Bununla birlikte Gormley ve Sarachan-Deily (1987), anlamlı etkinliklerle yazma sürecinden geçen işitme engelli öğrencilerin de yazılarında içeriği geliştirebileceklerini ve düşüncelerini düzenleyebileceklerini vurgulamışlardır. İşitme engelli öğrencilerin olayları, duygu ve düşüncelerini belli bir sırada anlatabilmeleri, olaylar arasında ilişki kurabilmeleri ve yazıyı bir sonuca götürebilmeleri; uygulanan eğitim programında öğrencilerin dil ve bilgi düzeyine uygun çeşitli etkinliklerin

kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Erken yaşlardan itibaren uygulanan hikaye okuma, hikaye anlatma, sıralı resimler hakkında konuşma gibi etkinlikler yazma süreci ile birleştirildiğinde ve bireysel olarak değerlendirildiğinde işitme engelli öğrencilerin de yazma becerilerini geliştirebilecekleri ve nitelikli yazılar yazabilecekleri belirtilmektedir (Girgin, 2002; Gormley ve Sarachan-Deily, 1987). Sözü edilen bu etkinlikler; öykü yapısını oluşturan karakterler, yer, zaman, ana olaylar ögelerine yönelik ve olayların başlaması, gelişmesi ve sonlandırılmasına yönelik farkındalığın oluşumuna hizmet etmektedir.

Anlatım zenginliği özelliğinde öğrencilerin, *sözcükleri doğru yazma, sözcükleri doğru ve yerinde kullanma* ile *cümlelerin doğruluğunda* başarı düzeylerinin birbirine yakın olduğu, aritmetik ortalamalarına bakıldığında ortalama başarı elde ettikleri görülmektedir. Ancak elde edilen yazılı ürünler detaylı incelendiğinde, öğrencilerin sözcükleri doğru ve yerinde kullanmakta, doğru cümle kurmakta zorlandıkları belirlenmiştir. İşitme engelli öğrencilerin yazılı anlatımlarının incelendiği araştırmalarda, öğrencilerin işitsel bilgi ve deneyim eksikliğinden dolayı sözcük dağarcıklarının sınırlı olduğu, sözcük tekrarı yaptıkları, konuya uygun sözcük kullanmakta zorlandıkları, cümlelerde fiil ve tümleçleri eksik kullanarak cümlenin doğruluğunda hata yaptıkları, basit fiillerle oluşturulan kısa cümleler kullandıkları, sözdizimine uygun cümleler kurmakta zorlandıkları ve kullandıkları sözcük sayısının işiten yaşıtlarından daha az olduğu vurgulanmaktadır (Erdiken,1989; Heefner ve Shaw, 1996; Karasu ve Girgin, 2007; Klecan-Aker ve Blondeau, 1990 ; Yoshinaga-Itano ve Downey,1996). Bu hataların en aza indirilmesinde; sözcük dağarcığının, harf-ses ilişkisi, sözdizimi, anlam ve kullanım becerilerinin (dilin ipucu sistemleri) gelişimine yönelik yapılan etkinliklerin ve kullanılan stratejilerin önemli bir yeri vardır (G. Karasu, Girgin, Uzuner ve Kaya, 2012; Karasu, 2014a). 6,7 ve 8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programında (2006), "Elektronik ortamdaki yazışmalarda biçim ile ilgili kurallara uyar, Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar, yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanır, atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir" şeklinde anlatım zenginliğine hizmet edecek amaç ve kazanımlar planlanmıştır. Bunları kazandırmak için de; "Sınıfa biçim açısından farklı özellikler taşıyan elektronik mektup, mektup ve dilekçe örnekleri getirilerek kâğıt ve sayfa düzeni ile biçim özellikleri üzerinde durulur", "Kullanılan

yabancı kelimelerin listesi yapılarak bunlar Türkçe karşılıklarıyla eşleştirilir", "Öğrencilerden yazma çalışması sırasında yazma kurallarına uymaları istenir, metinlere ya da kitaba biçim vermek amacıyla okunan kitaplar ve basılı materyaller incelenir," şeklinde etkinlikler sunulmuştur. Bu etkinliklerle soru sorma, boşluk doldurma, metnin içeriğinden sözcüğün anlamını tahmin etme, tanımlama yapma, sözcüğün eş anlamlısını verme ve sözcük dağarcığı stratejilerinin doğrudan öğretimine yer verildiği görülmektedir. Ancak bu etkinliklerin sınıf mevcudu daha az olan sınıflarda yapılmasının öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirmelerine, sözcükleri doğru yazma ve yerinde kullanmalarına, cümlelerin doğru olmasına hizmet etmesi beklenmektedir. Ayrıca işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişiminde yazma sürecinin önemli bir yeri vardır. Sürecin ilk aşaması olan konu seçiminden başlayarak, taslak çıkarma, gözden geçirme ve düzeltme, yayımlama evreleri, yazının içeriğini oluşturan anlatım düzenine yönelik ögelerin gelişimini desteklediği gibi sözcükleri doğru yazma, sözcükleri yerinde kullanma, ekleri doğru kullanma gibi becerilerin gelişimine de hizmet etmektedir. Örneğin; grup derslerinde konunun öğrencilerle paylaşılması, deneyimlerini anlatmalarına fırsat verilmesi, neler yazacakları üzerinde konuşulması ve bu çalışmanın hemen ardından yazma etkinliğine geçilmesi, öğrencilerin yeni edindikleri deneyimleri kullanmalarına fırsat sağlayacaktır (Girgin ve Karasu, 2007; Tompkins, 2008). Yazma sürecinin gözden geçirme ve düzeltme evresinde, öğrencilerle birebir ortamlarda gerçekleştirilen yazı düzeltme çalışmaları, öğrencinin hatalarını fark etmesi ve düzeltebilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Girgin, 2002; Karasu, 2014b). Bu çalışmalar, öğrencilerin hatalarını bulma ve düzeltme becerilerinin gelişimine ve yazının içeriğini zenginleştirme, anlatım düzeni, anlatım zenginliği ve yazım kurallarına uygunluk öğelerinin gelişimine yönelik fırsatlar sağlamaktadır. İlköğretim Türkçe 4 Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda (Dağlıoğlu, 2014, s.262), yazma sürecine yönelik düzeltme ve yayınlama evreleriyle ilişkili olarak, "Öğrencilerin yazılarını sunmadan önce anlam ve biçim yönünden incelemelerini ve yaptıkları yanlışları düzeltmelerini isteyiniz" şeklinde ölçme değerlendirme etkinliği bulunmaktadır. Ancak öğrencilerin bireysel özelliklerine göre uygulanması gerekmektedir. İşitme engelli öğrenciler, yazma hatalarının farkına varma ve düzeltme becerilerinde çeşitli zorluklar yaşamakta ve öğretmenin rehberliğinde bazı gözden geçirme ve düzeltme stratejilerini geliştirmeye ihtiyaç duymaktadırlar (Karasu, 2014a).

Bu araştırmada, işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin en çok zorlandığı özelliğin *yazım kurallarına uygunluk* olduğu görülmüştür. Öğrenciler, yazım kurallarına uygunluk özelliğinde, en yüksek başarıyı *yazının okunur olması* davranışında, en düşük başarıyı ise *yazıyı paragraflara ayırma* ve *noktalama işaretlerinin kullanımı* davranışlarında göstermişlerdir. Katılımcıların büyük bir kısmı noktalama işareti olarak yalnızca nokta ve kesme işaretini kullanırken bazıları ünlem, virgül, tırnak işareti ya da konuşma çizgisi gibi noktalama işaretlerini hatalı kullanmış, bazıları ise hiç kullanmamıştır. Ayrıca öğrencilerin tamamının büyük küçük harf kullanımı ve kağıdı kullanma düzeninde zorlandıkları görülmüştür. Yazma hataları, yazma süreci eğitiminde yapılan anlamlı etkinlikler ile gözden geçirme ve düzeltme evresinde bireysel yazı düzeltme çalışmalarıyla azaltılabilmektedir (Girgin ve Karasu, 2007). Müfredatta, **"**Öğrenciler birer noktalama işareti belirler, onu bir kahramanın yerine koyarak maceralarını hikâye şeklinde yazar", "Eklerin yazımında, fiil kök ve gövdelerinin gösteriminde kısa çizginin kullanımına dikkat çekilir", "Atatürk kelimesi ile bir akrostiş şiir çalışması yapınız", "Öğrencilerinizden cümlelerde geçen yazım hatalarını bulmalarını ve boş bırakılan yerlere doğru cümleyi yazmalarını isteyiniz" şeklinde öğretim programında ve öğretmen kılavuz kitaplarında yazım kurallarına ilişkin çeşitli etkinliklere yer verilmiştir (İlköğretim 4 Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı, 2014, İlköğretim Türkçe Dersi, 6,7,8. Sınıflar Öğretim Programı, 2006). Bu etkinlikler, öğrencilerin yazım kurallarına yönelik bilgi ve becerilerinin gelişimini destekleyen etkinliklerdir. Ancak öğrencilere kazandırılması planlanan amaçlara ulaşılabilmesi, etkinliklerin öğrencilerin dil ve bilgi düzeyine uygun hazırlanmasına, kullanılan materyallerin çeşitliliğine, öğrencilerin sistematik olarak değerlendirilerek ihtiyaçlarına yönelik eğitim programının düzenlenmesine bağlıdır. Ayrıca işitme engelli öğrenciler için birebir yazı düzeltme çalışmaları, yazım kurallarına ilişkin hataların düzeltilmesinde büyük bir fayda sağlamaktadır (Girgin, 2002; Gormley ve Sarachan-Deily,1987; Karasu, 2014b; Schirmer, 2000). Karasu'nun (2004), yaptığı araştırmada da işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin en çok *yazım kurallarına uygunluk* özelliğinde zorlandıkları belirtilmiş ve bu hataların bireysel yazı düzeltme çalışmalarına ağırlık verilmesiyle azaltılabileceği vurgulanmıştır.

İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile öğrenci özellikleri arasında ilişki var mıdır?

Bu araştırmada, öğrencilerin yazılı anlatım beceri puanları ile ilişkisi olabileceği düşünülen eğitimsel, odyolojik ve demografik özellikleri incelenmiş; yazılı anlatım beceri puanı ile okul öncesi eğitim süresi, sınıf düzeyi, işitme kaybı oluş zamanı, ilk cihaz takma yaşı, işitme düzeyi ve takvim yaşı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Alanyazında, öğrencilerin yazılı anlatım becerisi ile işitme kaybı düzeyi, yaş, sınıf ve okul arasında anlamlı bir ilişki görülmediği (Ekinci, 2007; Erdiken, 2003), yazılı anlatımlarında anlamsal gelişim ile kronolojik yaş arasında bir ilişki bulunamadığı (Yoshinago-Itano ve Synder, 1985), cinsiyet, sınıf düzeyi, işitme kaybı derecesi ve sosyo-ekonomik düzey ile yazma becerisinin yalnızca %18'lik bir kısmın açıklanabildiği (Antiana, Reed ve Kreimeyer, 2005) belirtilmektedir. Mevcut araştırmada sözü edilen değişkenler ile yazılı anlatım becerileri arasında ilişki bulunmamasının olası nedenleri arasında; katılımcı sayısının azlığı, dağılımın homojen olmaması, yaş aralığının geniş tutulmuş olması ve kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu eğitim ortamının özellikleri gösterilebilir. Bu bulgularla birlikte bazı araştırmalarda da yazılı anlatım becerisi ile sınıf düzeyi, takvim yaşı, işitme kaybı ortalaması, işitme kaybı oluş yaşı, arasında anlamlı bir ilişki olduğu (Karasu, 2004; Klecan-Aker ve Blondeau, 1990; Schirmer ve arkadaşları, 1999; Turğut, 2012; Yoshinago- Itano ve Downey, 1996; Yaşamsal, 2010) belirtilmektedir.

Bu araştırmada, öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okul öncesi eğitim durumları incelendiğinde; okul öncesi eğitim almayan 4 öğrencinin *kısmen* ve *iyi yazıyor* şeklinde değerlendirilmesi, *çok az yazıyor* ve *az yazıyor* şeklinde değerlendirilen öğrencilerin okul öncesi eğitim almış olmaları, okul öncesi eğitim alma durumu ile yazılı anlatım beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin çok zayıf olduğu düşüncesini uyandırmıştır. Bu bulgu, ülkemizde yapılan bazı araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermekte (Karasu, 2004; Yaşamsal, 2010), Turğut'un (2012) yaptığı araştırma bulgularıyla ise örtüşmemektedir. *Çok az yazıyor* şeklinde değerlendirilmiş ve bir öğretim yılı (10 ay) okul öncesi eğitimi almış 6 nolu öğrenci işitmesini 24 aylıkken (2 yaş) kaybetmiş, 72 aylıkken (6 yaş) tanılanmış ve 108 aylıkken (9 yaş) cihazlandırılmıştır. İşitme düzeyi orta derecededir (41 dB). Okul öncesi eğitim almamış ve *iyi yazıyor* şeklinde değerlendirilen 11 nolu öğrenci ise işitmesini 74 aylıkken (6 yaş 2 ay) kaybetmiş, 96 aylıkken (8 yaş) cihazlandırılmıştır. İşitme düzeyi orta derecedir (67 dB). Okul öncesi dönemde yapılan etkinliklerin niteliği ve çeşitliliğinin, normal

işiten öğrencilerde olduğu gibi, işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişiminde önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir (Girgin, 2003b). Okul öncesi dönemde uygulanan okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri; hikaye anlatma, hikaye okuma, sıralı resimler hakkında konuşma, günlük defterler, sınıf kitabı ve oyun etkinliklerinden oluşabilir. Bu etkinlikler; okulöncesi dönemde gelişimi başlayan ve ilkokul yıllarında okuma yazma becerilerinin temelini oluşturan sesbilgisel farkındalık, harf-ses ilişkisi, sözdizimi, anlam ve kullanım becerilerinin gelişimine hizmet etmektedir (Karasu, 2014a). Ancak bu becerilerin gelişimi, okulöncesi dönemde uygulanan etkinliklerin çeşitliliğine, uygulanış şekline ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığına bağlıdır (Williams, 1999). Bu sebepler, okul öncesi eğitim almış olan öğrencinin, okul öncesi eğitim almamış olan öğrenciden daha düşük düzeyde yazılı anlatım becerisine sahip olmasına yol açmış olabilir.

Öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile sınıf düzeyleri arasındaki durum incelendiğinde; *çok az yazıyor* ve *iyi yazıyor* şeklinde değerlendirilen öğrencilerin aynı sınıf düzeyinde (7. sınıf) yer almaları, 4. ve 5. sınıflara devam eden öğrencilerin 7. sınıfa giden öğrencilerden daha yüksek puan almaları bu araştırmada kaynaştırmaya devam eden işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerisi ile sınıf düzeyi arasındaki ilişkinin çok zayıf olduğunu düşündürmüştür. *Az yazıyor* şeklinde değerlendirilen 16 nolu 8. sınıf öğrencisi, işitmesini 36 aylıkken (3 yaş) kaybetmiş, 37 aylıkken (3 yaş 1 ay) cihazlandırılmış, 1 öğretim yılı okul öncesi eğitimi almıştır. İşitme düzeyi ileri derecedir (75 dB) ve kulak arkası işitme cihazı kullanmaktadır. Yine *az yazıyor* şeklinde değerlendirilen 1 nolu 4. sınıf öğrencisi, doğuştan işitme kayıplıdır ve 24 aylıkken (2 yaş) cihazlandırılmış, 47 aylıkken (3 yaş 11 ay) koklear implant ameliyatı olmuştur. İşitme düzeyi çok ileri derecedir (109 dB) ve 2 öğretim yılı okul öncesi eğitim almıştır. Öğrencilerin eğitim ortamı ve programından fayda sağlamaları durumunda, sınıf düzeyi arttıkça yazılı anlatım düzeyinin de artması beklenmektedir. Ancak 4. sınıf öğrencisinin odyolojik geçmişi, evde okuma yazma becerilerinin aile tarafından destekleniyor olması, okul öncesi eğitim süresi ile eğitim etkinlilerinin çeşitliliği ve eğitim programından fayda sağlayıp sağlayamaması gibi çeşitli sebepler bu sonuca yol açmış olabilir. Ayrıca ülkemizde yapılan araştırmalarda da (Karasu, 2004; Yaşamsal, 2010), bu araştırma bulgularına paralel olarak işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile sınıf düzeyi arasında ilişki bulunmamıştır. Araştırmacılar bu durumun olası

nedenini, sınıf aralığının geniş tutulmuş olmasına karşın, her sınıf düzeyindeki katılımcı sayısının eşitsizliği, bulundukları sınıfın gerektirdiği etkinlikleri yerine getiremeyen öğrencilerin ilerleyen sınıflarda daha da zorlanmış olabilecekleri ile açıklamışlardır.

Öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile işitme kaybı oluş zamanları arasındaki durum incelendiğinde; işitmesini dil ediniminde kritik zaman olarak bildirilen 0-4 yaş aralığında kaybeden 11 öğrenci olduğu görülmüştür. Bu 11 öğrenciden, *çok az yazıyor* şeklinde değerlendirilen 2 öğrenciden biri olan 10 nolu öğrenci doğuştan işitme kayıplıdır, 6 nolu öğrenci ise işitmesini 24 aylıkken (2 yaş) kaybetmiştir. *Az yazıyor* şeklinde değerlendirilen 3 öğrenciden biri olan 16 nolu öğrenci, işitmesini 36 aylıkken (3 yaş) kaybetmiştir, 1 ve 3 nolu öğrencilerin ise işitme kaybı oluş zamanı doğuştandır. *Kısmen yazıyor* şeklinde değerlendirilen öğrencilerden 4'ünün işitme kaybı oluş zamanı incelendiğinde; 5 nolu öğrencinin işitme kaybı oluş zamanının doğuştan, 12 nolu öğrencinin 30 ay (2 yaş 6 ay), 14 nolu öğrencinin 24 ay (2 yaş), 15 nolu öğrencinin de 12 ay (1 yaş) olduğu görülmektedir. *İyi yazıyor* şeklinde değerlendirilen iki öğrenciden biri olan 13 nolu öğrenci doğuştan işitme kayıplıdır 8 nolu öğrenci ise işitmesini 30 aylıkken kaybetmiştir. İşitmesini dil ediniminde kritik dönemden sonra kaybeden 3 öğrenci vardır ve onlardan *iyi yazıyor* şeklinde değerlendirilen 2 öğrenciden biri 115 aylıkken (9 yaş 7 ay), diğeri 74 aylıkken (6 yaş 2 ay) işitmesini kaybetmiştir. 1 öğrenci ise *kısmen yazıyor* şeklinde değerlendirilmiştir ve işitmesini 70 aylıkken (5 yaş 10 ay) kaybetmiştir.

Bulgular ve işitme kaybı oluş zamanları incelendiğinde *iyi yazıyor* şeklinde değerlendirilen 4 öğrenciden 2'sinin dil edinimi öncesi, 2'sinin dil edinimi sonrası işitme kayıplı olması dikkat çekmektedir. Bu öğrencilerden, 7 nolu öğrenci işitmesini 115 aylıkken (9 yaş 7 ay) kaybetmiş ve okul öncesi eğitim almamıştır. İşitme düzeyi orta derecededir (58 dB) ve iki adet kulak arkası işitme cihazı kullanmaktadır. İşitmesini doğuştan kaybeden 13 nolu öğrenci ise 6 aylıkken tanılanmış ve 18 aylıkken cihazlandırılmıştır. İşitme düzeyi çok ileri derecededir (105 dB) ve iki adet kulak arkası işitme cihazı kullanmaktadır. 13 nolu öğrencinin doğuştan işitme kayıplı olmasına ve çok ileri derecede işitme düzeyine sahip olmasına karşın erken tanılandığı ve hemen akabinde erken cihazlandırılarak eğitime başladığı ve 4 öğretim yılı (40 ay) okul öncesi eğitim aldığı görülmektedir. Bu bulgulardan yola çıkılarak bu öğrenci ile ilgili, işitme cihazlarından fayda sağlamasının, buna bağlı olarak aldığı okul öncesi eğitimden ve

eğitim programından fayda sağlamış olmasının, ev ortamında dil becerilerinin desteklenmesinin yazılı anlatım becerisini değerlendirmede *iyi yazıyor* şeklinde bir sonuca yol açabileceği söylenebilir. Öte yandan, *çok az yazıyor* şeklinde değerlendirilen 10 nolu öğrenci, işitmesini doğuştan kaybetmiş, 84 aylıkken (7 yaş) tanılanarak cihazlandırılmıştır. İşitme düzeyi orta derecededir (48 dB). Bu bulgu, öğrencinin orta düzeyde işitme kaybı olmasına rağmen geç tanılanmış ve geç cihazlandırılmış olmasının, akademik becerilerin gelişimini etkilemiş olabileceği düşüncesini uyandırmaktadır. Bu araştırmada işitme kaybı oluş zamanı ile yazılı anlatım beceri puanı arasındaki ilişkinin zayıf olması, kritik dönemde yaşanılan dil deneyimleri ile okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişkiyi vurgulayan araştırma bulguları ile örtüşmemektedir (Moeller, Tomblin, Yoshinaga-oItano,Connor ve Jerger 2007; Turğut, 2012; Tüfekçioğlu, 1998; Yaşamsal, 2010). Bu durumun olası nedenleri arasında; araştırmanın katılımcı sayısının azlığı, iki öğrencinin işitme kaybı oluş zamanının bilinmemesi, katılımcıların işitme kaybı oluş zamanının çok çeşitli yaş aralığında olması ve öğrencilerin eğitim ortamından sağladıkları faydanın çeşitli düzeylerde olması gösterilebilir.

Öğrencilerin ilk cihaz takma yaşı ile yazılı anlatım beceri düzeyi değerlendirildiğinde, *iyi yazıyor* olarak değerlendirilen dört öğrenciden ikisinin 1-3 yaş aralığında, diğer iki öğrencinin 7-10 yaş aralığında cihazlandırılmış olmaları, bu araştırmada kaynaştırma uygulamasında bulunan öğrencilerin ilk cihaz takma yaşı ile yazılı anlatım beceri puanı arasındaki ilişkinin zayıf olduğu düşüncesini uyandırmaktadır. İlk cihaz kullanımına başlama yaşının, dil becerileri ve dolayısıyla da yazılı anlatım becerileri üzerinde önemli bir etken olduğu bilinmektedir (Karasu, 2004; Tüfekçioğlu, 2003; Yaşamsal, 2010; Yoshinago- Itano ve Apuzzo, 1998). İşitme engelli birey ses ile ne kadar erken tanışırsa dil edinimi de o kadar sağlıklı gerçekleşmektedir. Bu nedenle işitme engelli birey için erken tanı ve hemen akabinde uygun cihazlandırma dil becerileri için oldukça önemlidir (Tüfekçioğlu, 1998). Karasu (2004), işitme engelli kaynaştırma öğrencileri ile yaptığı araştırmada, öğrencilerin yazılı anlatım beceri puanları üzerindeki değişimin %81'ini işitme kaybı ortalaması ve işitme cihazı kullanımına başlama yaşıyla açıklamıştır. Yoshinago- Itano ve Apuzzo (1998), yaptıkları araştırmada; doğumdan sonra ilk 6 aydan önce tanılanan ve sonrasında uygun bir şekilde cihazlandırılan işitme engelli çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerinin,

7 ile 18 ay arasında tanılanarak cihazlandırılan çocuklara göre daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmişler ve bu çocukların erken çocukluk döneminde de işiten yaşıtlarına paralel bir şekilde dil becerilerini kazandıklarını vurgulamışlardır. Bu araştırmada, *az yazıyor* şeklinde değerlendirilen 3 nolu öğrenci, doğuştan işitme kayıplıdır ve 7 aylıkken cihazlandırılmıştır. İleri derecede (95 dB) işitme düzeyi olan 5. sınıf öğrencisi yarım dönem (5 ay) okul öncesi eğitim almıştır. *İyi yazıyor* şeklinde değerlendirilen 7 nolu öğrenci, katılımcılar arasında en geç cihazlandırılan öğrencidir. Bu öğrenci işitmesini 115 aylıkken (9 yaş 7 ay) kaybetmiş, 116 aylıkken de (9 yaş 8 ay) cihazlandırılmıştır. İşitme düzeyi orta derecedir (58 dB). Okul öncesi eğitim almamıştır ve 7. sınıf öğrencisidir. 3 nolu öğrenci erken cihazlandırıdığından daha fazla dil girdisi fırsatı bularak daha geniş bir sözcük dağarcığına sahip olması ve böylece cümlelerinin daha doğru olması, düşüncelerini doğru ifade etmesi, dolayısıyla yazılı anlatım beceri puanının daha yüksek olması beklenmektedir. Ancak, diğer öğrencilerin çoğunun dil ediniminde kritik dönemden sonra cihazlandırılmış olması, işitme düzeylerinin farklı düzeylerde olması, uygun cihazlandırılıp cihazlandırılmadıklarının ve sınıf ortamında işitme cihazlarından maksimum faydayı sağlayıp sağlamadıklarının bilinmemesi bu bulgunun olası nedenleri arasında gösterilebilir. İşitme engelli öğrencilerin işitme cihazlarının rutin olarak günlük kontrol edilmesi ve cihazlardaki arızaların zaman kaybedilmeden onarılması, işitme cihazlarından fayda sağlamanın önemli bir koşuludur (C. Girgin, 2003). Bu koşullar sağlanmadığında, işitme engelli öğrencilerin işitsel bilgiyi kullanarak yeni deneyimler edinmeleri mümkün olmayacaktır.

Öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile işitme kaybı derecesi arasındaki durum incelendiğinde; *çok az yazıyor* şeklinde değerlendirilen 2 öğrencinin de orta derecede işitme kayıplı olması; *iyi yazıyor* şeklinde değerlendirilen öğrencinin çok ileri derecede işitme kayıplı olması, bu araştırmada işitme kaybı derecesi ile yazılı anlatım beceri puanı arasındaki ilişkinin zayıf olduğu düşüncesini uyandırmıştır. Bu bulgu, Erdiken (2003) ve Ekinci'nin (2007), araştırma bulgularıyla paralellik gösterirken Karasu'nun (2004) işitme kaybı ortalamasını kullandığı araştırma bulgularıyla uyuşmamaktadır. *Çok az yazıyor* şeklinde değerlendirilen orta derecede (48 dB) işitme düzeyine sahip 10 nolu öğrencinin doğuştan işitme kayıplı olduğu ve 84 aylıkken (7 yaş) cihazlandırıldığı görülmektedir. Sekizinci sınıfa gitmektedir ve 1 öğretim yılı okul öncesi eğitim almıştır. *İyi yazıyor* şeklinde değerlendirilen çok ileri derecede işitme

kayıplı (105 dB) 13 nolu öğrenci doğuştan işitme kayıplıdır. 6 aylıkken tanılanmış ve 18 aylıkken cihazlandırılmıştır. 4 öğretim yılı okul öncesi eğitimi almıştır ve sekizinci sınıfa gitmektedir. 10 nolu öğrencinin işitme düzeyinden yola çıkılarak normal işiten öğrenciler gibi erken yaşta dil girdisine sahip olabilmesi, böylece sözcük dağarcığının gelişmesi, doğru cümlelerle yazabilmesi beklenebilir. Ancak çok ileri derecede işitme kayıplı olan 13 nolu öğrenci ile ilgili, erken tanılanarak erken cihazlandırılması, okul öncesi eğitim süresi, eğitim programından fayda sağlaması, uygulanan etkinliklerin çeşitliliği gibi çeşitli değişkenlerin bu bulguya yol açmış olabileceği söylenebilir. Yoshinaga-Itano ve Downey (1996), yazılı anlatım beceri puanını açıklamada işitme kaybının tek başına yeterli olmadığını belirtmiştir. Erdiken (2003) araştırmasında, işitme kaybı derecesi ile yazılı anlatım becerisi arasında ilişki bulunmamasının nedenini, çok ileri derecede işitme kayıplı öğrencilerin de yazılı anlatım becerilerinde gelişme göstermeleri ve yazı sembollerini kavramak, kullanmak için doğru biçim bilgisi, ses bilgisi, cümle ve anlam bilgisi ve kullanım olgularını geliştirebilmeleriyle açıklamıştır.

Öğrencilerin yaşları arttıkça bilişsel yeterliliklerinin gelişimi ve eğitim yaşantılarının birikimi sonucunda yazılı anlatım becerilerinin de artması beklenmektedir (Antia ve arkadaşları, 2005; Girgin ve Karasu, 2007). Öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile takvim yaşları arasındaki durum incelendiğinde; en küçük yaştaki öğrencinin (128 aylık) *kısmen yazıyor* olarak değerlendirilmesi ve en büyük yaştaki öğrencinin (183 aylık) *az yazıyor* şeklinde değerlendirilmesi, yazılı anlatım beceri puanı ile takvim yaşı arasındaki ilişkinin zayıf olduğunu düşündürmektedir. Bu öğrencilerin odyolojik bilgilerine bakıldığında; yaş olarak en büyükleri olan 16 nolu öğrencinin işitme düzeyinin ileri derecede (75 dB) olduğu, işitmesini 36 aylıkken (3 yaş) kaybettiği ve 37 aylıkken (3 yaş 1 ay) cihazlandırıldığı görülmektedir. En küçükleri olan ve *kısmen yazıyor* şeklinde değerlendirilen 2 nolu öğrencinin işitme kaybı oluş zamanı bilinmemektedir, ancak öğrenci 60 aylıkken tanılanmış ve 66 aylıkken de cihazlandırılmıştr. İşitme düzeyi orta derecedir (50 dB) ve kulak arkası işitme cihazı kullanmaktadır. Öğrencilerin odyolojik özellikleri dikkate alındığında, bu araştırmada, takvim yaşı ile yazılı anlatım becerisi arasında ilişki bulunmamasının olası nedenleri arasında, öğrencilerin yaşları artmasına rağmen eğitim programından sağladıkları faydanın artmaması ve odyolojik faktörlerin çeşitliliği gösterilebilir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak; bu araştırmada işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri incelenmiş, öğrenciler 46,99'luk başarı ortalaması elde etmişlerdir. Bulgular incelendiğinde öğrencilerin, en çok yazım kurallarına uygunluk özelliğinde ve düşüncelerini organize ederek sonuca götürmekte zorlandıkları görülmüştür. Öğrencilerinin yazılı anlatım beceri puanına etkisi olabileceği düşünülen takvim yaşı, işitme kaybı oluş zamanı, ilk cihaz takma yaşı, işitme düzeyi, sınıf düzeyi ve okul öncesi eğitim süresi arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Bu durumun olası nedenleri arasında katılımcı sayısının azlığı, öğrenci özeliklerine ilişkin dağılımın homojen olmaması, uygulanan eğitim programlarından sağlanan faydanın farklı düzeylerde olması gösterilebilir. Bu araştırma bulgularından yola çıkılarak, işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin gelişimi için yazma süreci ile birlikte yazılı ürünlerin gözden geçirme ve düzeltme çalışmalarının birebir ortamlarda yürütülmesine, müfredatta yer alan programın uygulanarak değerlendirme çalışmalarının yapılmasına ve değerlendirme çalışmalarının sonuçlarından yola çıkılarak bireysel ihtiyaçlarına uygun çeşitli etkinliklere yer verilmesine ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Araştırma sonuçları göz önüne alınarak, uygulamaya ve gelecekteki araştırmalara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırma bulguları, Eskişehir il merkezindeki devlet okullarında kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatımın çeşitli öğelerinde zayıf yönlerinin olduğu yönündedir. Bu bulgulara dayanılarak uygulamaya yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulabilinir:

- Öğrencilerin bağımsız yazmaya geçtiği ilkokul 4. sınıftan itibaren; hikaye yapısı öğelerinin kullanımını içeren, yazma süreci aşamalarının göz önüne alındığı amaçlı ve etkin yazma çalışmalarına, metin yapısı öğretimine uygulamalarda yer verilebilir.
- İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri belirli periyodlarla, formel ve formel olmayan değerlendirme araçlarıyla değerlendirilmelidir. Ancak bu şekilde öğrencilerin zayıf ve güçlü yönleri

belirlenerek bireysel ihtiyaçları doğrultusunda eğitim programları (BEP) hazırlanabilir.

- İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda destek eğitim almaları, gerek yazılı anlatım becerilerinin gerekse dil becerilerinin tamamının gelişimine ve bu öğrencilerin işiten akranlarının düzeyine yetişmelerine yardımcı olabilir.
- Ayrıca kaynaştırma uygulamasında yer alan işitme engelli öğrencilerin işitme cihazlarının etkin kullanımı (kontrolü, bakımı vb.) ve eğitim ortamlarının fiziksel koşullarının (ses yalıtımı, oturma düzeni vb.) işitme engelli öğrencilere göre düzenlenmesi öğrencilerin verilen eğitimden fayda sağlamalarına yardımcı olabilir.
- İşitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişiminde geçmiş bilgi ve deneyimler önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle yapılan etkinliklerin öğrencilerin düzeyine uygun olması, geçmiş bilgi ve deneyimleri kullanırken yeni deneyimler edinmelerine olanak vermesi gerekmektedir. Bu şekilde hazırlanan etkinlikler, işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine hizmet edebilir.
- İşitme engelli öğrencilerin yazılı ürünlerinin birebir ortamlarda düzenli olarak gözden geçirilmesi ve düzeltilmesi, öğrencilerin harf-ses ilişkisi, söz dizimi, anlam ve kullanım hatalarının azalmasına yardımcı olabilir.
- Yazılı anlatım becerisinin gelişimi ile okuma becerilerinin gelişimi arasında bir ilişki olduğu bilinmektedir. Bu nedenle okuma becerilerinin gelişimine yönelik etkinliklerin öğrencilerin düzeyine uygun, anlamlı bağlamlarda, çeşitlilikte olması yazılı anlatım becerisinin gelişimini destekleyebilir.

Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler

Araştırmanın sınırlılıkları nedeniyle, araştırma sırasında dikkat çeken ancak ele alınamayan noktalar olmuştur. Bu noktalar aşağıda ileriki araştırmalara yönelik önerilmiştir:

- İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri puanlanırken yalnızca yazılı ürün değil, yazma süreci de ele alınabilir.

- İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile okuma becerileri ve diğer dil becerileri arasındaki ilişki araştırılabilir.
- İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeylerinin akademik dersler ve sosyal beceriler üzerine etkisi incelenebilir.
- İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri okul öncesi dönemden başlayarak boylamsal araştırmalarla ele alınabilir.
- Erken cihazlandırma ve koklear implant yaşı ile okuma ve yazılı anlatım becerilerinin gelişimi arasındaki ilişki incelenebilir.
- Daha fazla sayıda katılımcı ile işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerileri değerlendirilebilir.
- Farklı eğitim ortamlarındaki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerileri değerlendirilebilir.
- Bu araştırmada, öğrencilerden yazılı ürünlerini elde etmede sıralı kartlar kullanılmıştır. Diğer araştırmalarda yazılı ürünleri elde etmek amacıyla çeşitli etkinlikler ve materyaller kullanılabilir.

EKLER

EK 1 ARAŞTIRMA İZİN ONAYI

Eğitim Bil. Enst.

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 88074293/605/6841768 24/12/2014
Konu: Araştırma Projesi

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Genel Sekreterlik)

İlgi : a) 23/12/2014 tarih ve 6803050 sayılı olur.
b) Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliğinin 12/12/2014 tarih ve 13060 sayılı yazısı.

İlgi (b) yazı ile istemiş olduğunuz "Araştırma Projesi" incelenmiş ve uygun görülmüş olup, ilgi (a) Olur ekte sunulmuştur.
Bilgilerinize rica ederim.

GELEN EVRAK
Evrak Tarihi : 30.12.2014
Evrak Sayısı : 2517

Danışman
İlgiliye

Ramazan KUTLAY
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdür V.

EKLER :
1-İlgi (a) Olur (1 sayfa)
2-Araştırma Değerlendirme Formu (2 sayfa)

Sn. Prof. Dr. Aydın AYBAR

Adres :
Anadolu Üniversitesi
Rektörlüğü
Yunus Emre Kampüsü
PK.26470 ESKİŞEHİR

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü
Evrak Kayıt Servisi
K. TARİHİ: 26 Aralık 2014
K. NOSU: 2114

Aslı ile Aynıdır
5070 Sayılı Yasa ile elektronik olarak imzalanmıştır.
...../...../20.....
24 Aralık 2014
Remzi ERÇELİK
Memur

Yazı İşl. Müd.
Eğitim Bilimleri Enst.

Büyükdere Mh.Atatürk Blv.No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: wwweskisehir.meb.gov.tr
e-posta: strateji26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Lokman TOKAT
Tel: (0 222) 239 72 00 / 213-425
Faks: (0222) 239 39 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 3974-b129-380d-b6d5-1749 kodu ile teyit edilebilir.

T.C

ESKİŞEHİR VALİLİĞİ

İl Milli Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Arzu EFE
Kurumu/Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Ekte Sunulan Liste
Araştırmanın Konusu	Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/ Tez Önerisi	Var
Veri Toplama Araçları	Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Formu, Öykü Yapısı Değerlendirme Aracı, Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Aracı
Görüş İstenecek Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Komisyon Kararı	KABUL (Oybirliği ile)
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı	Gerekçesi : ....

K O M İ S Y O N

22./12./2014

Komisyon Başkanı
Barış HANCI
Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

Üye
Dr. Seda ERCAN AKKAYA
Baş Öğretmen

Üye
Ömer GARAN
Öğretmen

Üye
E. Şenay KUTLU
Öğretmen

ASLININ FOTOKOPİSİDİR

EK 2 **ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU**

Öğrenci Bilgi Formu

Sayın Veli,

Bu araştırma, Arzu EFE'nin Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde yaptığı yüksek lisans tez çalışmasıdır.

Çalışmanın amacı, kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmektir. Araştırma kapsamında, sınıflarındaki eğitimi aksatmayacak biçimde, çocuğunuzla sıralı bir resme bakılacak, resimle ilgili sorular sorulacaktır. Daha sonra bununla ilgili bir öykü yazması istenecektir.

Uygulamalar çalışmanın güvenirliğini değerlendirmek üzere kaydedilecek, bu kayıt uygulamacının her bir öğrenci ile etkileşimini değerlendirmek üzere kullanılacaktır.

Araştırma sonuçlarının kaynaştırma eğitimi alan işitme engelli öğrencilerinin ihtiyaçlarının belirlenmesine, eğitim ortamlarının ve programlarının düzenlenmesine yol göstermesi beklenmektedir.

Diğer sayfalarda çocuğunuzun eğitim ve odyolojik bilgileri ile aile bilgilerine yönelik sorular bulunmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'ndan izni alınmış bu çalışma kapsamında vereceğiniz bilgiler kesinlikle gizli tutulacak ve araştırma dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacaktır. Araştırmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.

Araştırma sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zaman ayrılabileceksiniz. Araştırma tamamlandıktan sonra elde edilen bulgu ve bilgiler istediğiniz takdirde sizinle paylaşılacaktır.

Lütfen aşağıdaki izin cümlesine çocuğunuzun adını-soyadını yazınız ve size uygun olan ifadeyi işaretleyerek imzalayınız. İçten katılımınız ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Tez Danışmanı — Araştırmacı
Yrd. Doç. Dr. H. Pelin KARASU — Arzu EFE

Velisi bulunduğum ……...'ın yukarıda sözü geçen çalışmaya katılmasına

İzin veriyorum ( )
İzin vermiyorum ( )
Tarih :
Velinin Adı-Soyadı :
Velinin İmzası :

İletişim için: Arzu EFE
e-posta: arzuefe@anadolu.edu.tr Tel: (222) 3350580/1612 Cep Tel: 0532 795 91

Tarih: …../……/……

ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU

Bu formda çocuğunuz ve sizinle ilgili bazı sorular bulunmaktadır. Lütfen aşağıdaki soruları okuyunuz ve cevabınıza uygun seçeneği çarpı (x) işareti ile belirtiniz.

A. İŞİTME ENGELLİ ÇOCUĞUNUZUN VE SİZİN KİŞİSEL BİLGİLERİNİZ

1. Çocuğunuzun doğum tarihi : ……/……/……..

2. Annenin öğrenim durumu:
Eğitim almamış ( ) Okur-yazar ( ) İlkokul mezunu ( ) Ortaokul mezunu( ) Lise mezunu ( ) Üniversite mezunu ( ) Lisans Üstü ( )

3. Annenin çalışma durumu:
Çalışmıyor ( )
Çalışıyor ( ) [ise, İşi]: .....
Emekli ( )

4. Babanın öğrenim durumu:
Eğitim almamış ( ) Okur-yazar ( ) İlkokul mezunu ( ) Ortaokul mezunu( )
Lise mezunu ( ) Üniversite mezunu ( ) Lisans Üstü ( )

5. Babanın çalışma durumu:
Çalışmıyor ( )
Çalışıyor ( ) [ise, İşi]: .....
Emekli ( )

6. Ailenin aylık toplam geliri [Anne, baba ve varsa diğer aile üyelerinin toplam geliri olarak belirtiniz]: […….. TL]

B. İŞİTME ENGELLİ ÇOCUĞUNUZUN EĞİTİM BİLGİLERİ

7. Çocuğunuz aile eğitimi aldı mı;

Aile eğitimi almadı ( )

Aile eğitimi aldı ( ) [ise aile eğitimi aldığı kurum: ……..]

8. Çocuğunuz ilköğretime başlamadan önce bir kurumda okulöncesi – yuva- eğitimi aldı mı?

Hayır ( )

Evet ( ) ise, nereden eğitim aldı;

İşitme engelli çocukların devam ettiği özel anasınıfından ( )

İşitme engelli çocukların devam ettiği devlet okulu anasınıfından ( )

İşitme engelli çocukların devam ettiği üniversiteye bağlı anasınıfından ( )

İşiten çocukların devam ettiği özel anasınıfından ( )

İşiten çocukların devam ettiği devlet okulu anasınıfından ( )

Engelli çocukların devam ettiği rehabilitasyon merkezinden ( )

Okul öncesi eğitim aldığı kurumun adı:

……..

9. Çocuğunuz okul öncesi eğitim aldıysa; kaç yıl okul öncesi eğitim aldı? ……yıl

10 . Çocuğunuzun ilkokula başlama tarihi/yaşı:

……../……../…….. ……..yaş, ……..ay

11. Çocuğunuzun ilkokul birinci sınıfa başladığı okul:

MEB'e bağlı işitme engelliler okulu ( )

Kaç yıl okudu ……

Üniversiteye bağlı işitme engelliler okulu ( )

Kaç yıl okudu ……

İşiten öğrencilerin devam ettiği devlet okulu (kaynaştırma) ( )

Kaç yıl okudu……

İşiten öğrencilerin devam ettiği özel okul (kaynaştırma) ( )

Kaç yıl okudu ……

C. İŞİTME ENGELLİ ÇOCUĞUNUZUN ODYOLOJİK BİLGİLERİ

12. Çocuğunuzun işitme engeli oluş zamanı:

Doğuştan ( ) Sonradan ( ) [ise, kaç yaşında .....

Bilinmiyor ( )

13. Çocuğunuza işitme engelli tanısının konduğu tarih/yaş:

Tanı tarihi: ……../……../……..

Tanı yaşı : …..yaş, …..ay

Tanı nerede kondu? ……..

14. Çocuğunuzun işitme kaybının derecesi:

( ) Hafif derecede [20-40 dBHL arası] (Tam olarak ……. dBHL)

( ) Orta derecede [41-70 dBHL arası] (Tam olarak ……. dBHL)

( ) İleri derecede [71-95 dBHL arası] (Tam olarak ……. dBHL)

( ) Çok ileri derecede [96 dBHL ve üstü] (Tam olarak ……. dBHL)

15. Çocuğunuzun işitme cihazı kullanım durumu:

Cihaz kullanmıyor ( )

Koklear implant-sağ kulak ( ) Koklear implant-sol kulak ( )

Koklear implant sağ-sol her iki kulak ( )

Kulak arkası işitme cihazı-sağ kulak ( ) Kulak arkası işitme cihazı-sol kulak ( )

Kulak arkası işitme cihazı sağ-sol her iki kulak ( )

16. Çocuğunuzun işitme cihazlarının modeli:

Kulak arkası işitme cihazı: ……..

Koklear implant : ……..

Kulak Arkası İşitme Cihazı Kullanımı;

17. Çocuğun işitme cihazını ilk kez kullanmaya başladığı tarih/yaş:

İşitme cihazı kullanmaya başlama tarihi: ……../……../..……

İşitme cihazı kullanmaya başlama yaşı : ……..yaş, ……..ay

Çocuğunuz Koklear İmplant Kullanıyor İse;

18. Koklear implant ameliyatı olduğu tarih

……../……../……..

19. Koklear implantın ilk programlandığı tarih:

……../……../……..

20. Çocuğunuzun işitme cihazı bakım ve kontrol sıklığı:

Çocuğunuz her sabah uyandığında ( )

Çocuğunuz her akşam yatmadan önce ( )

İki günde bir ( )

Üç günde bir ( )

Her hafta ( )

Ayda bir ( )

Üç ayda bir ( )

Alt ayda bir ( )

Yılda bir ( )

Diğer …….

ÖĞRETMEN ONAY FORMU

Sayın Öğretmen,

Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirmek amacıyla yapılan bu araştırma kapsamında sınıfınızdaki işitme engelli öğrenciyle bir uygulama yapılması planlanmaktadır. Uygulama çerçevesinde, öğrenciyle sıralı bir resme bakılacak, resimle ilgili sorular sorulacaktır. Daha sonra bununla ilgili bir öykü yazması istenecektir. Sınıf çalışmalarını aksatmayacak şekilde sürdürülecek bu çalışma yaklaşık 20 dakika sürecektir.
Milli Eğitim Bakanlığı'ndan izni alınmış bu çalışma kapsamında dersinizden işitme engelli öğrencinin alınması hususunu bilgilerinize sunarım. İçten katılımınız ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Araştırmacı
Arzu EFE

Öğretmeni olduğum ……. 'ın yukarıda sözü geçen çalışmaya katılması için dersimden çıkarılmasına izin veriyorum.

Öğretmenin Adı-Soyadı :
Tarih :
İmza :

İletişim için;
Arzu EFE
e-posta: arzuefe@anadolu.edu.tr Tel: (222) 3350580/1612 Cep Tel: 0532 795 91 72

İŞİTME ENGELLİ ÖĞRENCİNİN ÖĞRETMENİNİN MESLEK BİLGİLERİ

1. Meslekteki çalışma yılınız:

2. Mezun olduğunuz okul / bölüm:

3. Şu anki branşınız:

4. İşitme engelli çocukların eğitimi ile ilgili hizmet içi ve/veya özel bir eğitim alıp almadığınız

Almadım ( )

Aldım ( ) ise nereden eğitim aldınız / tarihi

…….

EK 3

YAZILI ANLATIM BECERİSİ DEĞERLENDİRME FORMU

YAZILI ANLATIM BECERİSİ ÖĞRENCİ DEĞERLENDİRME FORMU

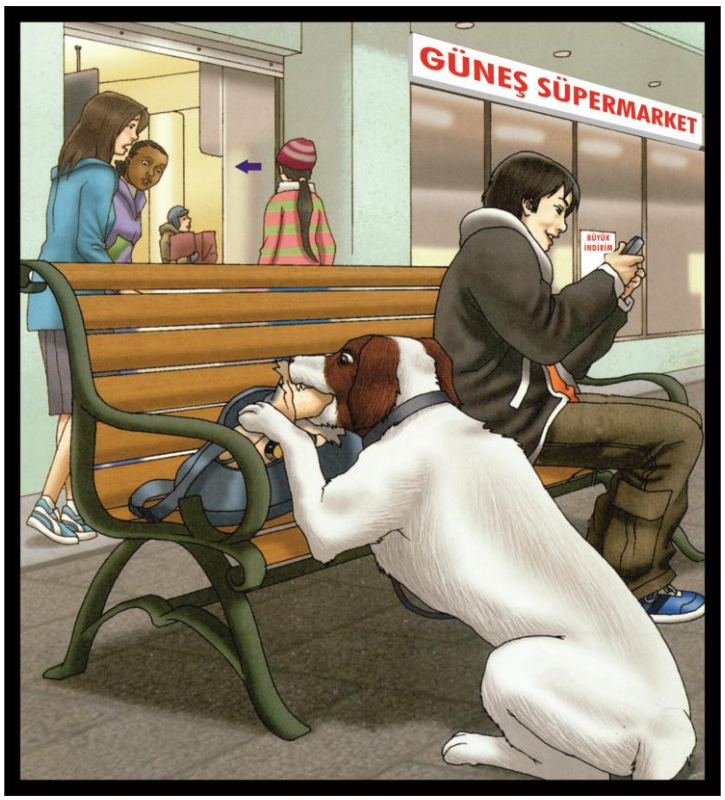
Katılımcı No:

		Yazılı Anlatım Beceri Ögesi	ÖĞRENCİ PUANI	Tavan Puan
Başlık		Başlığın Varlığı		1
		Başlığın Konuyla İlişkisi		2
Anlatım Düzeni	Giriş	Paragrafın Varlığı		1
		Konunun veya Ana Düşüncenin Açıklanması		5
		Konunun Açık Bir Şekilde Sunulması		5
	Gelişme	Ana Düşüncenin Açıklandığı Paragrafın Varlığı		1
		Ana Düşünceyi Destekleyen Yardımcı Düşüncelerin Varlığı		6
		Olay, Duygu ve Düşünceleri Mantıki Bir Tutarlılık ve Sırayla Yazma		10
		Konuyu/Ana Düşünceyi Açık Bir Şekilde Sunma		10
		Düşünce Tekrarlarından Kaçınma		3
	Sonuç	Paragrafın Varlığı		1
		Ana Düşünceyi Bir Sonuca Götürme		9
Anlatım Zenginliği		Sözcükleri Doğru Yazma		6
		Sözcükleri Doğru ve Yerinde Kullanma		6
		Cümlelerin Doğruluğu		8
		Düşünceleri Açıklamada Sözcük Tekrarından Kaçınma		4
Yazım Kurallarına Uygunluk		Kağıdı Kullanma Düzeni		4
		Yazının Okunur Olması		4
		Noktalama İşaretlerinin Doğru Kullanılması		10
		Büyük-Küçük Harf Kullanımının Doğruluğu		2
		Paragraf Düzeni		2
		TOPLAM PUAN		100

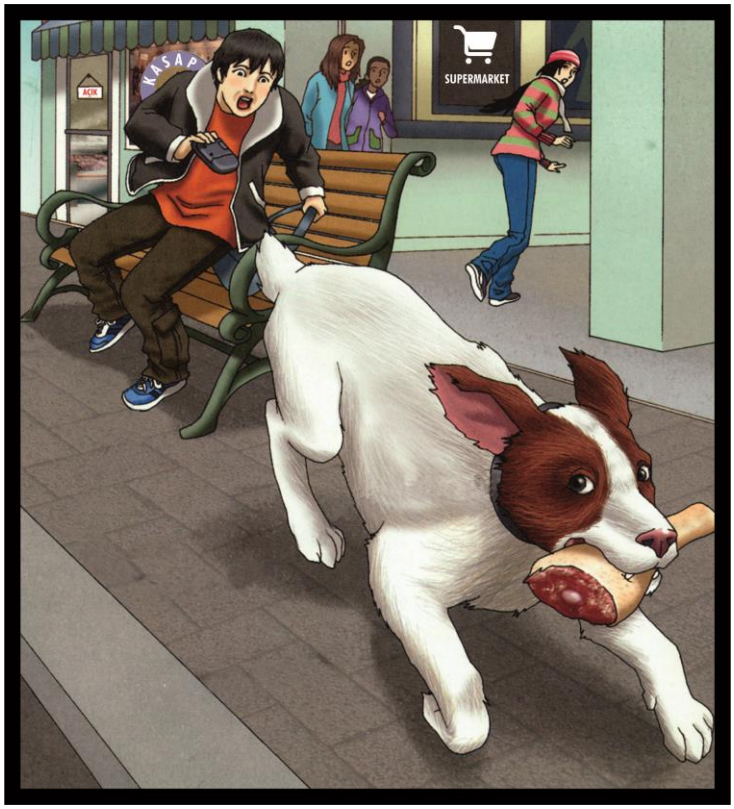
EK 4

ÖN HAZIRLIK ÇALIŞMASINDA KULLANILAN SIRALI KARTLAR

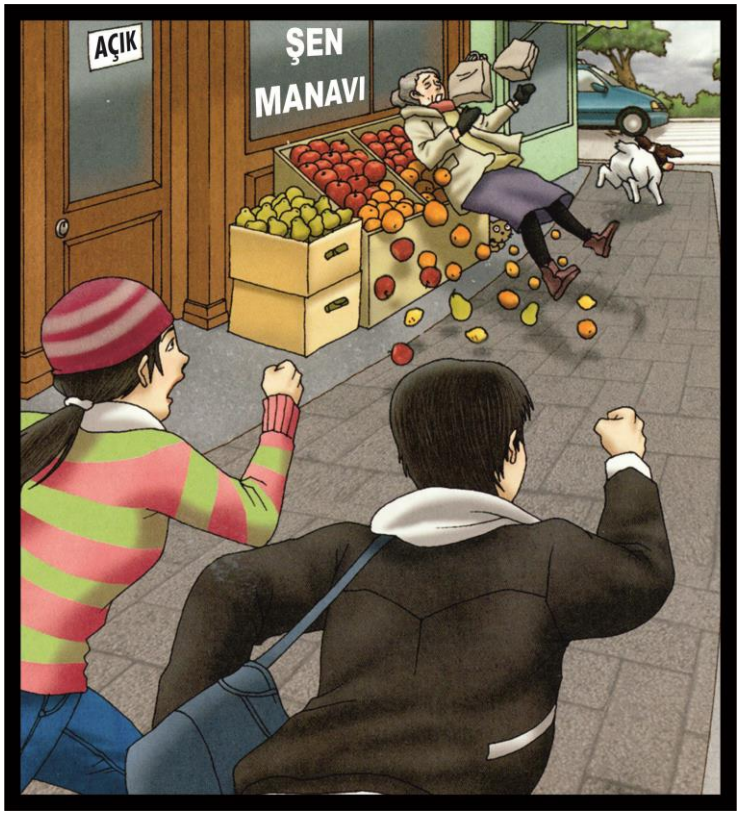
1. **Kart:**



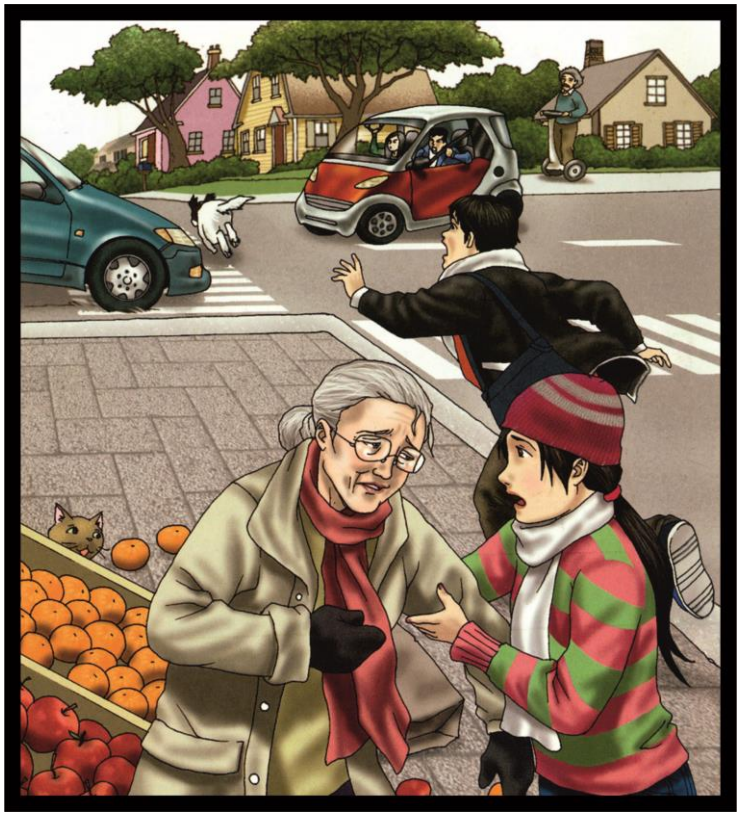
2. **Kart:**



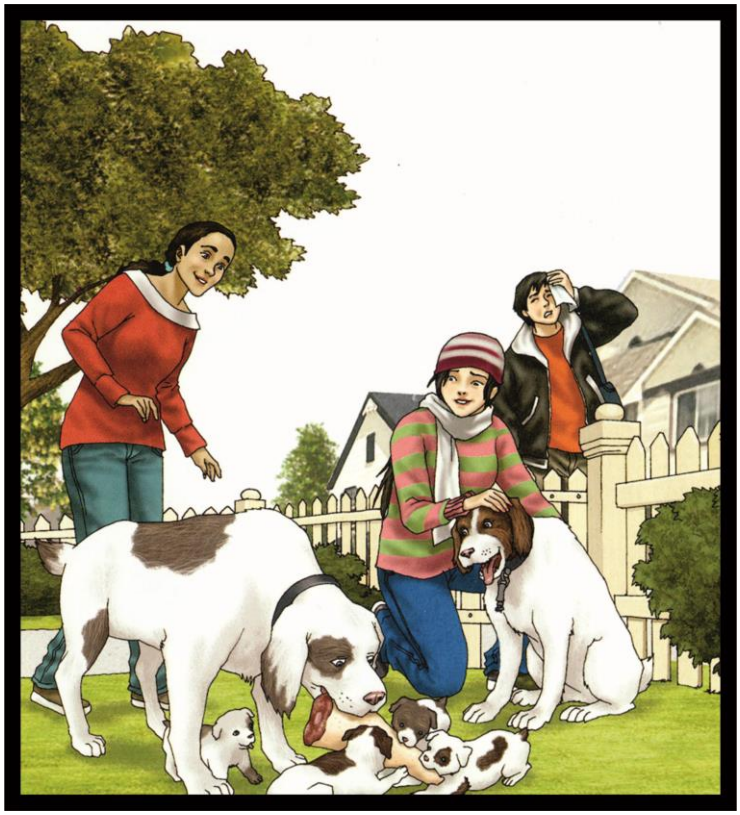
3. Kart:



4. Kart:



5. **Kart:**



EK 5

ÖN HAZIRLIK PLANI VE UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Uygulamacının Adı-Soyadı: **Tarih:**

Öğrenci No: **Gözlemcinin Adı Soyadı:**

ÖN HAZIRLIK PLANI	Gözlenen Davranışlar
1- Uygulamacı ve öğrenci yan yana otururlar.	
2- Giriş cümlesi söylenerek öğrenciye ne yapılacağı açıklanır; "Seninle beraber bu resimlere bakacağız. Burada bir köpek var, bu köpeğin yaptıklarıyla ilgili konuşacağız. Sonra sen bununla ilgili bir hikaye yazacaksın" cümlesi söylenir.	
3- İlk resim gösterilir.	
4- "Bu resimde neler oluyor? " sorusu sorulur. Öğrencinin cevabı kabul edilir. Öğrencinin cevabı doğrultusunda ilgilendiği olay ile ilgili sorular sorulur. Soruların soruluş sırası öğrencinin cevabı doğrultusunda yer değiştirebilir.	
5- Her bir kart için sorulması planlanan sorular şunlardır;	
1. kart; Ali nereye gelmiş?	
Ali süpermarkete ne zaman gelmiş?	
Ali ve köpek ne yapıyor?	
Köpek yemeği nereden alıyor?	
Bu çanta kimin?	
İnsanlar ne yapıyorlar?	
Sonra ne olacak?	
2. kart; Köpek ne yapıyor?	
Ali ne yapıyor?	
Ali ne söylüyor?	
Ali ne yapacak?	
3. kart; Köpek ne yapıyor?	
Ali ve Ayşe ne yapıyorlar?	
Onlar neden koşuyorlar?	
Kadına ne olmuş?	
Sonra ne olacak?	
4. kart; Ayşe kadına ne söylüyor?	
Ali ne yapıyor?	
Şoför köpeğe neden kızıyor?	
Köpek nereye gidecek?	
5. kart; Köpek eti kime getirmiş?	
Köpek eti neden çalmış?	
Ali ve Ayşe ne hissediyorlar?	
Onlar neden köpeğe kızmıyorlar?	
6 - Uygulama boyunca sorulan sorular dışında öğrencinin her katılımı kabul edilir.	
7 - Uygulama boyunca öğrenci uygulamacıya soru sorarsa cevaplanır.	
8 - Uygulama sonunda öğrenciye çizgili bir dosya kağıdı verilerek " Şimdi baktığımız bu resimlerle ilgili bir öykü yazacaksın" cümlesi söylenir ve sıralı resimler kaldırılır.	
9 - Öğrenci öyküsünü yazarken işitsel , sözel yada görsel hiçbir yardımda bulunulmaz.	
10 - Yazma esnasında öğrencinin takıldığı durumlarda " Aferin. Güzel yazıyorsun, yazmaya devam et" denilerek cesaretlendirilir.	
11 - Öğrenci yazarken süre sınırlaması yapılmaz. Yazısını tamamladığında kağıt alınır.	
Toplam + / -	
Yüzde + / -	

EK 6

YAZILI ANLATIM BECERİSİ DEĞERLENDİRME ARACI

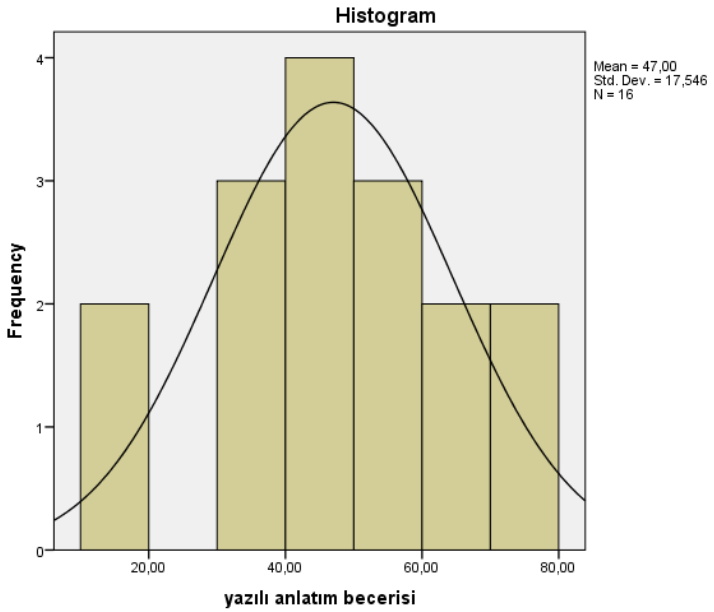
YAZILI ANLATIM BECERİSİ DEĞERLENDİRME ARACI

PUAN	TANIMI	YAZILI ANLATIM DAVRANIŞLARI
0-20 "Çok Az Yazıyor"	Yazılı anlatım beceri özelliklerinin yetersiz kullanımı.	• Kelimeler yan yana getirilerek cümlelere ulaşılır. • Resimde görülenler birkaç cümle ile anlatılır. • Ana ve yardımcı düşünceler ifade edilmez.
21-40 "Az Yazıyor"	Yazılı anlatım beceri özelliklerinin çok az kullanımı.	• Düşünceler giriş özelliği taşıyacak şekilde ifade edilir. • Olaylar sıra ile anlatılır. • Ana ve yardımcı düşünceler bir ya da iki cümle ile açıklanır.
41-60 "Kısmen Yazıyor"	Yazılı anlatım beceri özelliklerinin orta derecede kullanımı.	• Düşünceler giriş-gelişme ve sonuç özellikleri içerecek şekilde düzenlenir. • Resimde görülenlerin dışında kısmen kişisel sonuçlara ulaşılır. • Az da olsa ana düşünce yardımcı düşüncelerle desteklenir
61-80 "İyi Yazıyor"	Yazılı anlatım beceri özelliklerinin çoğunun etkin kullanımı.	• Düşünceler giriş-gelişme ve sonuç özellikleri içerecek şekilde düzenlenir ve detaylandırılır. • Resimden yola çıkılarak kişisel sonuçlara ulaşılır. • Ana düşünce yardımcı düşüncelerle desteklenir.
81-100 "Çok İyi Yazıyor"	Yazılı anlatım beceri özelliklerinin tamamının oldukça etkin kullanımı.	• Düşünceler ve yazının düzeni giriş-gelişme ve sonuç bölümlerinde eksiksiz ele alınır. • Giriş-gelişme ve sonuç bölümleriyle tutarlı bir şekilde ulaşılan sonuç tamamen kişiseldir. • Ana düşünce açık bir şekilde ifade edilir ve yardımcı düşünceler sunulur.

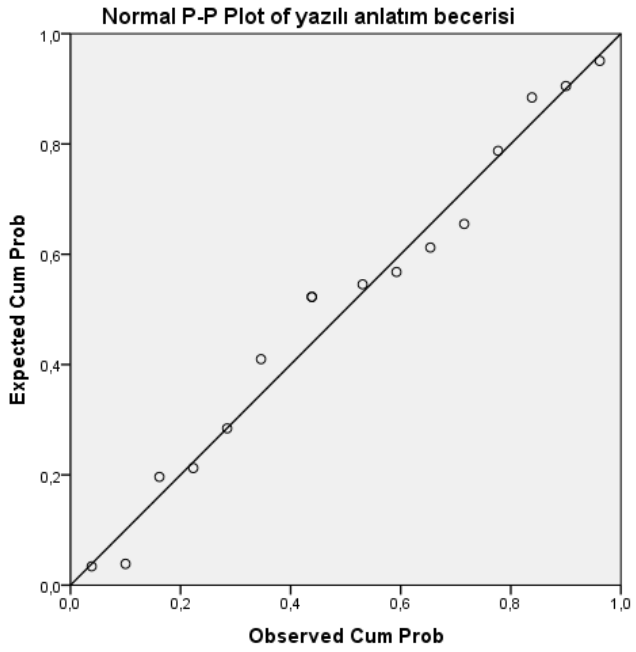
EK 7

NORMAL DAĞILIM VE DOĞRUSALLIK GRAFİKLERİ

Normal Dağılım Grafiği

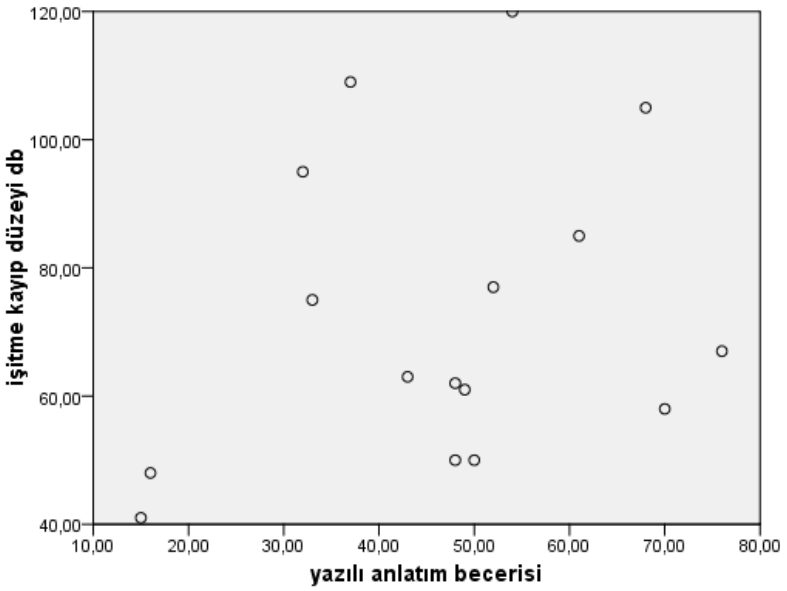


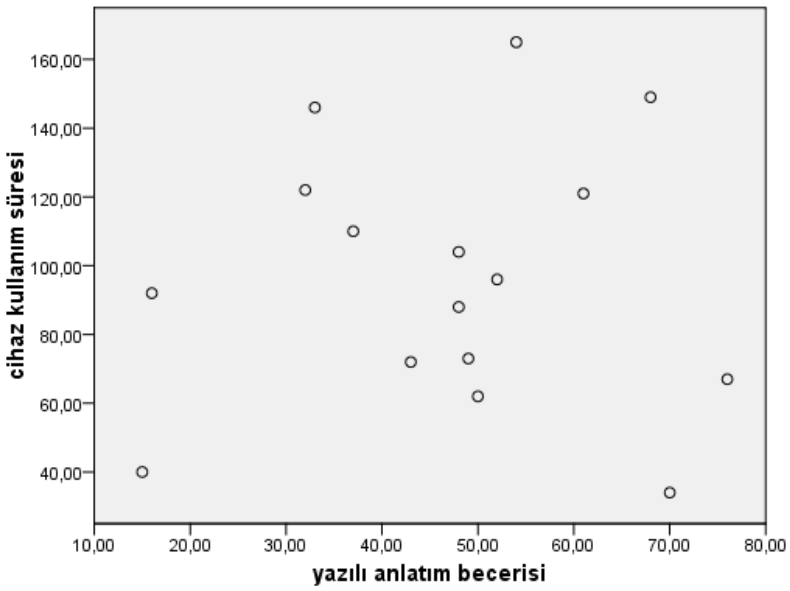
Doğrusallık Grafiği



EK 8

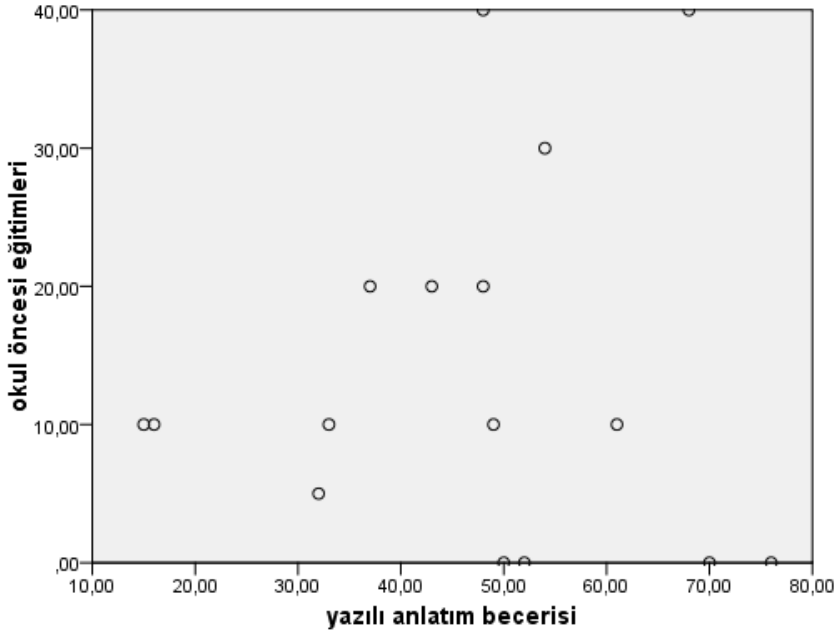
YAZILI ANLATIM BECERİ DÜZEYİ VE ÖĞRENCİ ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN DEĞİŞKENLER ARASINDAKİ OLASI İLİŞKİYİ GÖSTEREN İSTATİSTİKSEL GRAFİKLER (SCATTER PLOT GRAFİKLERİ)

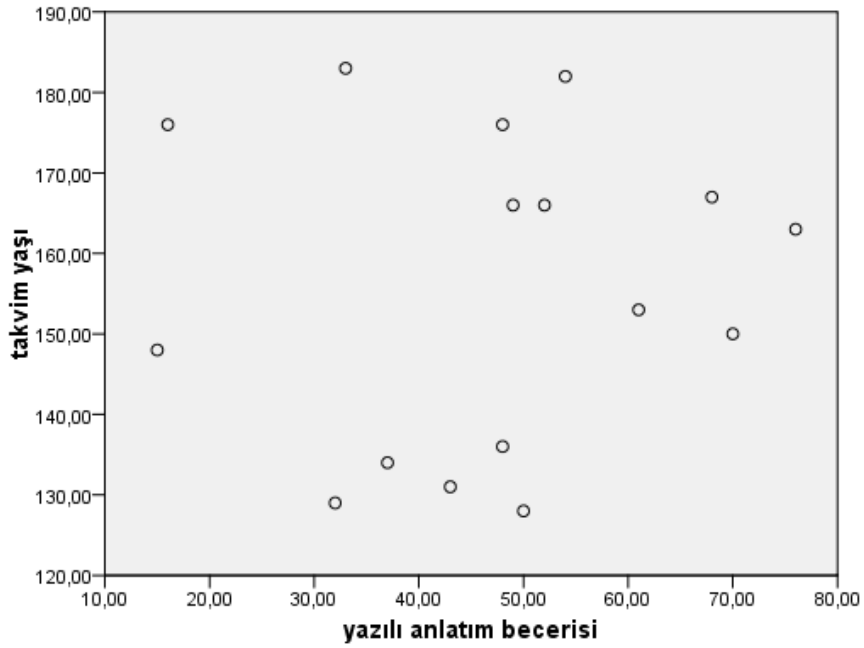




EK 8

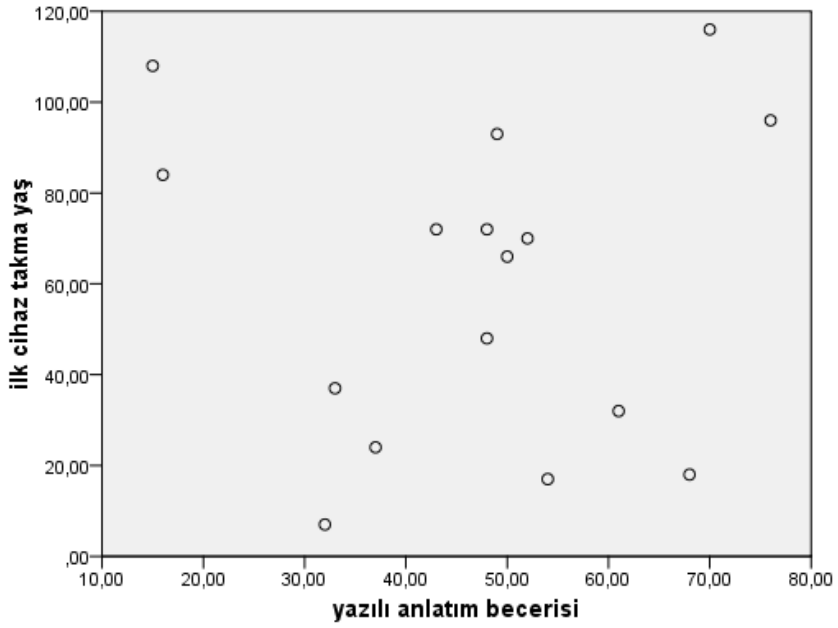
(Devam)

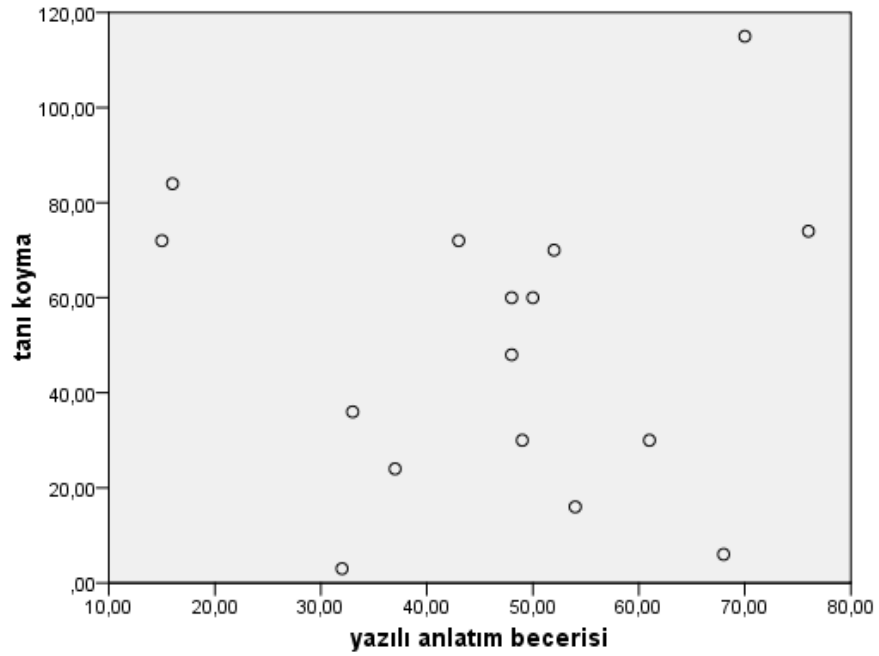

okul öncesi eğitimleri
40,00
30,00
20,00
10,00
,00
10,00
20,00
30,00
40,00
50,00
60,00
70,00
80,00
yazılı anlatım becerisi


takvim yaşı
190,00
180,00
170,00
160,00
150,00
140,00
130,00
120,00
10,00
20,00
30,00
40,00
50,00
60,00
70,00
80,00
yazılı anlatım becerisi

EK 8

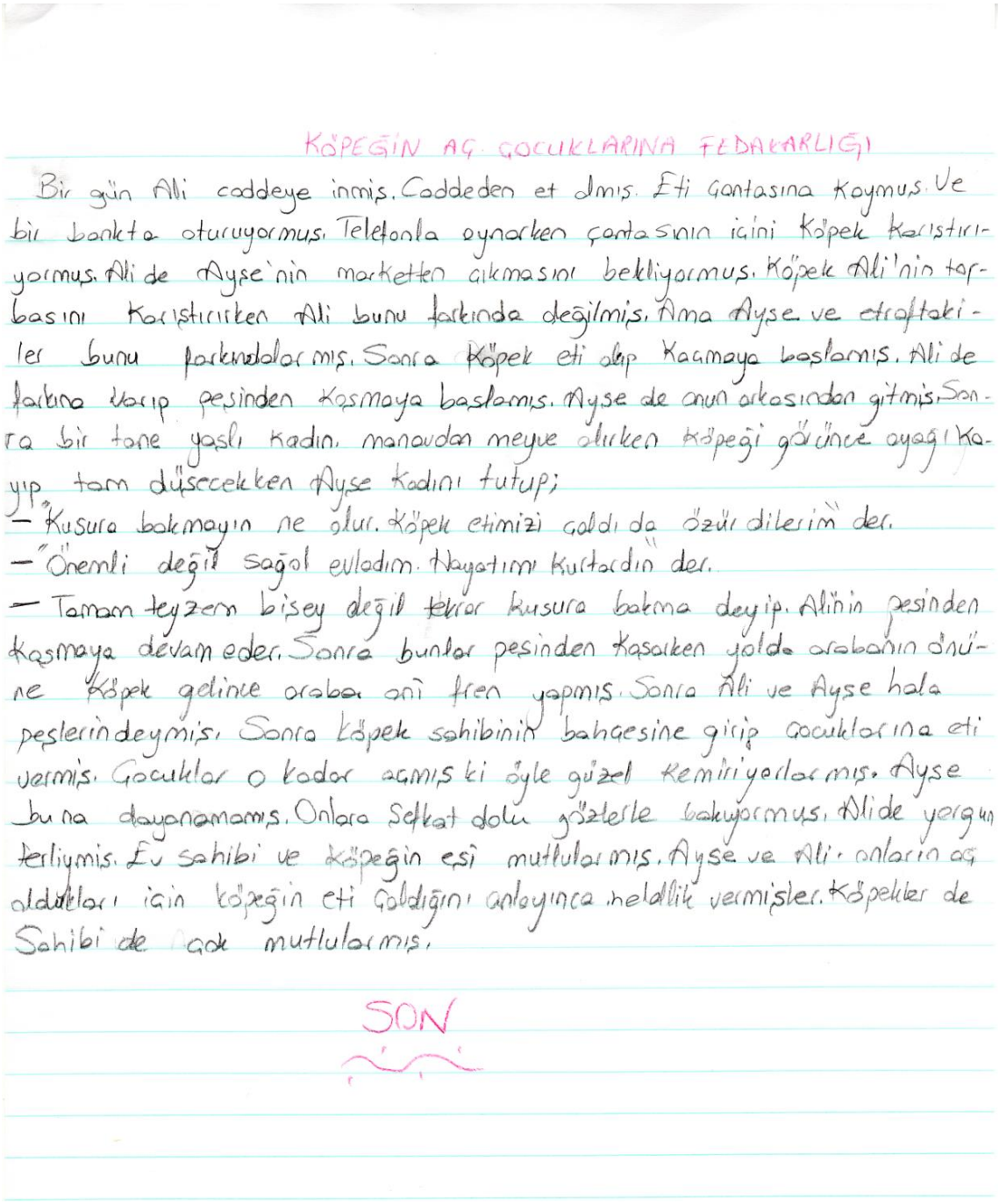
(Devam)


ilk cihaz takma yaş
yazılı anlatım becerisi
120,00
100,00
80,00
60,00
40,00
20,00
,00
10,00
20,00
30,00
40,00
50,00
60,00
70,00
80,00


tanı koyma
yazılı anlatım becerisi
120,00
100,00
80,00
60,00
40,00
20,00
,00
10,00
20,00
30,00
40,00
50,00
60,00
70,00
80,00

EK 9

ÖĞRENCİLERİN YAZILI ANLATIMLARINDAN ÖRNEKLER



KÖPEĞİN AÇ ÇOCUKLARINA FEDAKARLIĞI

Bir gün Ali caddeye inmiş. Caddeden et almış. Eti çantasına koymuş. Ve bir bankta oturuyormuş. Telefonla oynarken çantasının içini köpek karıştırıyormuş. Ali de Ayşe'nin marketten çıkmasını bekliyormuş. Köpek Ali'nin torbasını karıştırırken Ali bunu farkında değilmiş. Ama Ayşe ve etraftakiler bunu farkındalarmış. Sonra köpek eti alıp kaçmaya başlamış. Ali de farkına varıp peşinden koşmaya başlamış. Ayşe de onun arkasından gitmiş. Sonra bir tane yaşlı kadın, manavdan meyve alırken köpeği görünce ayağı kayıp tam düşecekken Ayşe kadını tutup;

— "Kusura bakmayın ne olur. Köpek etimizi çaldı da özür dilerim" der.

— "Önemli değil sağol evladım. Hayatımı kurtardın" der.

— Tamam teyzem bişey değil tekrar kusura bakma deyip. Alinin peşinden koşmaya devam eder. Sonra bunlar peşinden koşarken yolda arabanın önüne köpek gelince araba ani fren yapmış. Sonra Ali ve Ayşe hala peşlerindeymiş. Sonra köpek sahibinin bahçesine girip çocuklarına eti vermiş. Çocuklar o kadar açmış ki öyle güzel kemiriyorlarmış. Ayşe buna dayanamamış. Onlara şefkat dolu gözlerle bakıyormuş. Ali de yorgun terliymiş. Ev sahibi ve köpeğin eşi mutlularmış. Ayşe ve Ali, onların aç olduğu için köpeğin eti çaldığını anlayınca helallik vermişler. Köpekler de Sahibi de çok mutlularmış.

SON

11 Nolu Öğrenci / 8. Sınıf

İşitme Düzeyi: 67 dBHL

Yazılı Anlatım Beceri Puanı: 76

Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi: İyi Yazıyor

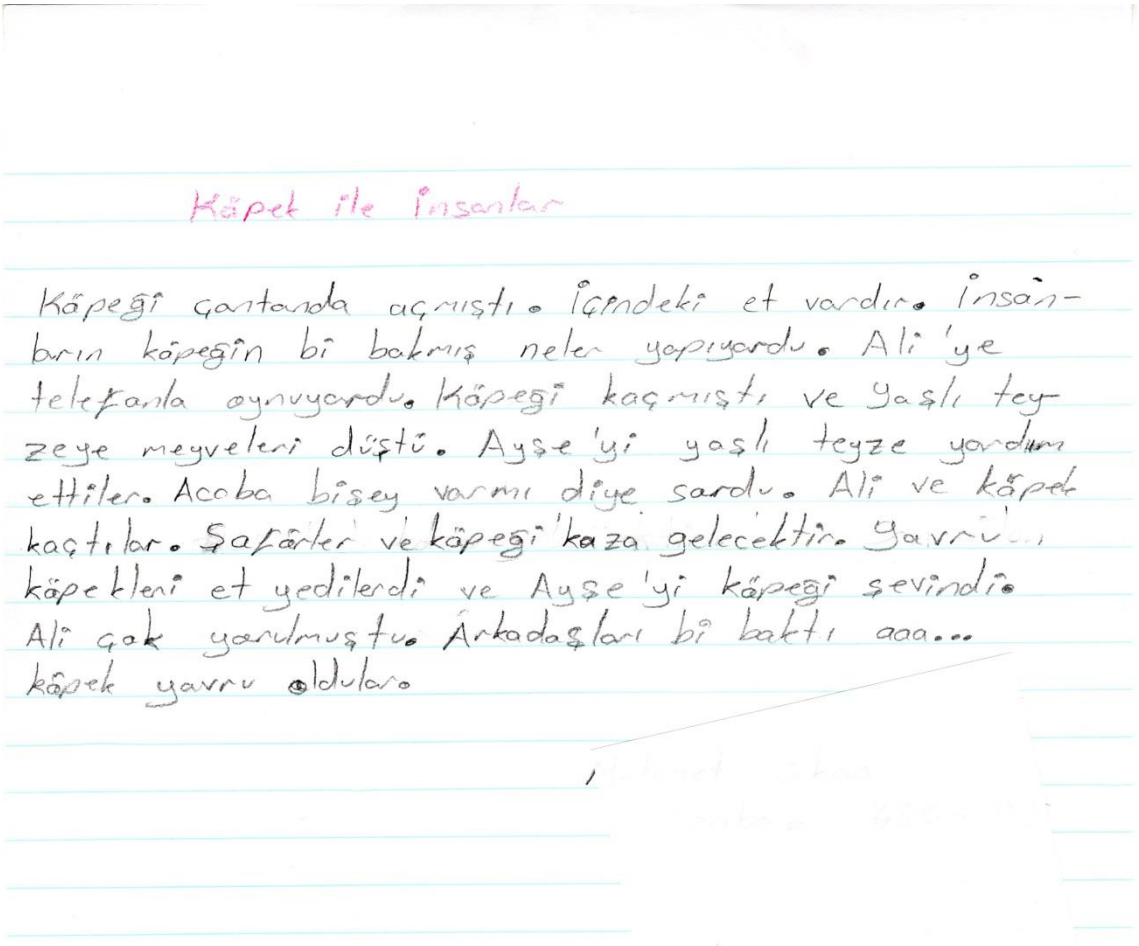
YAZILI ANLATIM BECERİSİ ÖĞRENCİ DEĞERLENDİRME FORMU

YAZILI ANLATIM BECERİSİ ÖĞRENCİ DEĞERLENDİRME FORMU

Katılımcı No: 11

		Yazılı Anlatım Beceri Ögesi	ÖĞRENCİ PUANI	Tavan Puan
Başlık		Başlığın Varlığı	1	1
		Başlığın Konuyla İlişkisi	2	2
Anlatım Düzeni	Giriş	Paragrafın Varlığı	1	1
		Konunun veya Ana Düşüncenin Açıklanması	4	5
		Konunun Açık Bir Şekilde Sunulması	4	5
	Gelişme	Ana Düşüncenin Açıklandığı Paragrafın Varlığı	—	1
		Ana Düşünceyi Destekleyen Yardımcı Düşüncelerin Varlığı	5	6
		Olay, Duygu ve Düşünceleri Mantıki Bir Tutarlılık ve Sırayla Yazma	6	10
		Konuyu/Ana Düşünceyi Açık Bir Şekilde Sunma	8	10
		Düşünce Tekrarlarından Kaçınma	3	3
	Sonuç	Paragrafın Varlığı	—	1
		Ana Düşünceyi Bir Sonuca Götürme	8	9
Anlatım Zenginliği		Sözcükleri Doğru Yazma	5	6
		Sözcükleri Doğru ve Yerinde Kullanma	6	6
		Cümlelerin Doğruluğu	7	8
		Düşünceleri Açıklamada Sözcük Tekrarından Kaçınma	3	4
Yazım Kurallarına Uygunluk		Kağıdı Kullanma Düzeni	1	4
		Yazının Okunur Olması	4	4
		Noktalama İşaretlerinin Doğru Kullanılması	6	10
		Büyük-Küçük Harf Kullanımının Doğruluğu	1	2
		Paragraf Düzeni	1	2
		TOPLAM PUAN	76	100

ÖĞRENCİLERİN YAZILI ANLATIMLARINDAN ÖRNEKLER



Köpek ile İnsanlar

Köpeği çantada açmıştı. İçindeki et vardı. İnsanların köpeğin bi bakmış neler yapıyordu. Ali'ye telefonla oynuyordu. Köpeği kaçmıştı ve yaşlı teyzeye meyveleri düştü. Ayşe'yi yaşlı teyze yardım ettiler. Acaba bisey varmı diye sardu. Ali ve köpek kaçtılar. Şaşırdılar ve köpeği kaza gelecektin. Yavru köpekleri et yediler di ve Ayşe'yi köpeği sevindi. Ali çok yorulmuştu. Arkadaşları bi baktı aaa... köpek yavru oldular.

16 Nolu Öğrenci / 8. Sınıf

İşitme Düzeyi 75 dBHL

Yazılı Anlatım Beceri Puanı: 33

Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi: Az Yazıyor

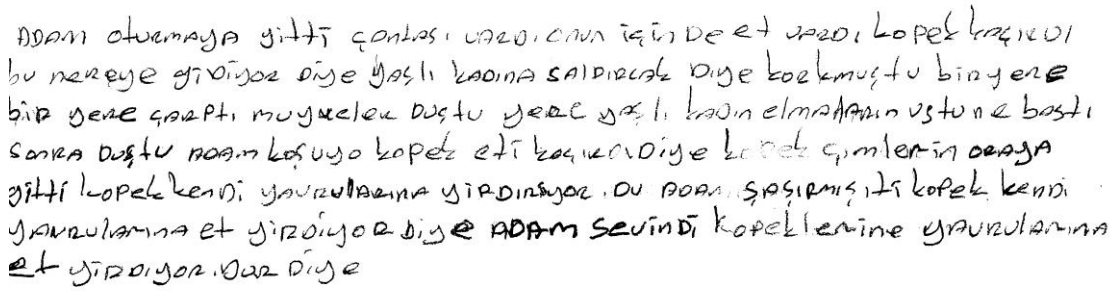
YAZILI ANLATIM BECERİSİ ÖĞRENCİ DEĞERLENDİRME FORMU

YAZILI ANLATIM BECERİSİ ÖĞRENCİ DEĞERLENDİRME FORMU

Katılımcı No: 16

		Yazılı Anlatım Beceri Ögesi	ÖĞRENCİ PUANI	Tavan Puan
Başlık		Başlığın Varlığı	1	1
		Başlığın Konuyla İlişkisi	2	2
Anlatım Düzeni	Giriş	Paragrafın Varlığı	1	1
		Konunun veya Ana Düşüncenin Açıklanması	2	5
		Konunun Açık Bir Şekilde Sunulması	1	5
	Gelişme	Ana Düşüncenin Açıklandığı Paragrafın Varlığı	—	1
		Ana Düşünceyi Destekleyen Yardımcı Düşüncelerin Varlığı	2	6
		Olay, Duygu ve Düşünceleri Mantıki Bir Tutarlılık ve Sırayla Yazma	2	10
		Konuyu/Ana Düşünceyi Açık Bir Şekilde Sunma	2	10
		Düşünce Tekrarlarından Kaçınma	2	3
	Sonuç	Paragrafın Varlığı	—	1
		Ana Düşünceyi Bir Sonuca Götürme	—	9
Anlatım Zenginliği		Sözcükleri Doğru Yazma	2	6
		Sözcükleri Doğru ve Yerinde Kullanma	3	6
		Cümlelerin Doğruluğu	2	8
		Düşünceleri Açıklamada Sözcük Tekrarından Kaçınma	2	4
Yazım Kurallarına Uygunluk		Kağıdı Kullanma Düzeni	1	4
		Yazının Okunur Olması	4	4
		Noktalama İşaretlerinin Doğru Kullanılması	2	10
		Büyük-Küçük Harf Kullanımının Doğruluğu	2	2
		Paragraf Düzeni	—	2
		TOPLAM PUAN	33	100

ÖĞRENCİLERİN YAZILI ANLATIMLARINDAN ÖRNEKLER


Adam oturmaya gitti çantası vardı onun içinde et vardı. Köpek kokusu bu nereye gidiyor diye yaşlı kadına saldıracak diye korkmuştu bir yere bir yere çarptı muşkelen düştu yere yaşlı kadın elmasının üstüne bastı sonra düştu adam koşuyo köpek eti kaçırdı diye köpek çimlerin arasına gitti köpek kendi yavrularına yiriyor. Ou adam şaşırmıştı köpek kendi yavrularına et yiriyor diye adam sevindi köpeklerine yavrularına et yiriyor. Our diye

10 Nolu Öğrenci / 7. Sınıf

İşitme Düzeyi: 48 dBHL

Yazılı Anlatım Beceri Puanı: 15

Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi: Çok Az Yazıyor

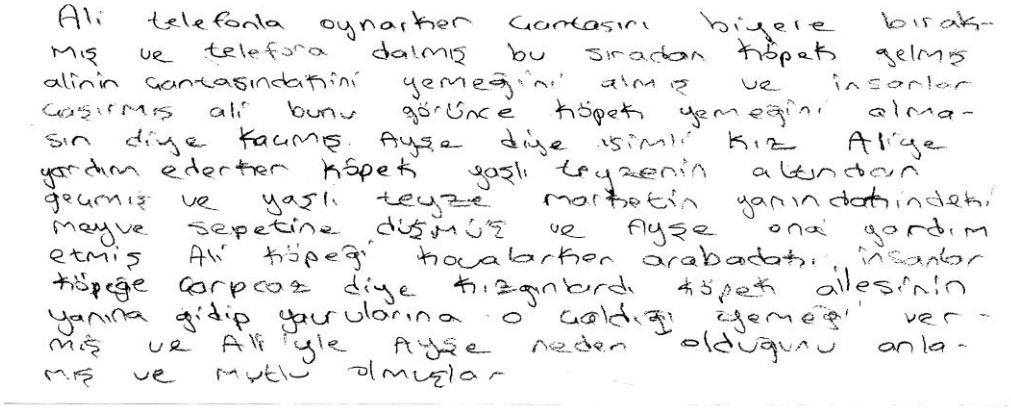
YAZILI ANLATIM BECERİSİ ÖĞRENCİ DEĞERLENDİRME FORMU

YAZILI ANLATIM BECERİSİ ÖĞRENCİ DEĞERLENDİRME FORMU

Katılımcı No: 10

		Yazılı Anlatım Beceri Ögesi	ÖĞRENCİ PUANI	Tavan Puan
Başlık		Başlığın Varlığı	—	1
		Başlığın Konuyla İlişkisi	—	2
Anlatım Düzeni	Giriş	Paragrafın Varlığı	—	1
		Konunun veya Ana Düşüncenin Açıklanması	1	5
		Konunun Açık Bir Şekilde Sunulması	1	5
	Gelişme	Ana Düşüncenin Açıklandığı Paragrafın Varlığı	—	1
		Ana Düşünceyi Destekleyen Yardımcı Düşüncelerin Varlığı	1	6
		Olay, Duygu ve Düşünceleri Mantıki Bir Tutarlılık ve Sırayla Yazma	1	10
		Konuyu/Ana Düşünceyi Açık Bir Şekilde Sunma	1	10
		Düşünce Tekrarlarından Kaçınma	1	3
	Sonuç	Paragrafın Varlığı	—	1
		Ana Düşünceyi Bir Sonuca Götürme	1	9
Anlatım Zenginliği		Sözcükleri Doğru Yazma	2	6
		Sözcükleri Doğru ve Yerinde Kullanma	2	6
		Cümlelerin Doğruluğu	2	8
		Düşünceleri Açıklamada Sözcük Tekrarından Kaçınma	1	4
Yazım Kurallarına Uygunluk		Kağıdı Kullanma Düzeni	1	4
		Yazının Okunur Olması	1	4
		Noktalama İşaretlerinin Doğru Kullanılması	—	10
		Büyük-Küçük Harf Kullanımının Doğruluğu	—	2
		Paragraf Düzeni	—	2
		TOPLAM PUAN	16	100

ÖĞRENCİLERİN YAZILI ANLATIMLARINDAN ÖRNEKLER



Ali telefonla oynarken çantasını biyere bırakmış ve telefona dalmış bu sıradan köpek gelmiş alinin çantasındakini yemeğini almış ve insanlar kaçırmış ali bunu görünce köpek yemeğini almasın diye kaçmış Ayşe diye isimli kız Ali'ye yardım ederken köpek yaşlı teyzenin alışverişini çalmış ve yaşlı teyze marketin yanındaki meyve sepetine düşmüş ve Ayşe ona yardım etmiş Ali köpeği kovalarken arabadaki insanlar köpeğe çarpacak diye kızgınlardı köpek ailesinin yanına gidip yavrularına o çaldığı yemeği vermiş ve Ali'yle Ayşe neden olduğunu anlamış ve mutlu olmuşlar

4 Nolu Öğrenci / 5. Sınıf

İşitme Düzeyi: 63 dBHL

Yazılı Anlatım Beceri Puanı: 43

Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi: Kısmen Yazıyor

YAZILI ANLATIM BECERİSİ ÖĞRENCİ DEĞERLENDİRME FORMU

YAZILI ANLATIM BECERİSİ ÖĞRENCİ DEĞERLENDİRME FORMU

Katılımcı No: 4

		Yazılı Anlatım Beceri Ögesi	ÖĞRENCİ PUANI	Tavan Puan
Başlık		Başlığın Varlığı	—	1
		Başlığın Konuyla İlişkisi	—	2
Anlatım Düzeni	Giriş	Paragrafın Varlığı	—	1
		Konunun veya Ana Düşüncenin Açıklanması	2	5
		Konunun Açık Bir Şekilde Sunulması	2	5
	Gelişme	Ana Düşüncenin Açıklandığı Paragrafın Varlığı	—	1
		Ana Düşünceyi Destekleyen Yardımcı Düşüncelerin Varlığı	3	6
		Olay, Duygu ve Düşünceleri Mantıki Bir Tutarlılık ve Sırayla Yazma	4	10
		Konuyu/Ana Düşünceyi Açık Bir Şekilde Sunma	4	10
		Düşünce Tekrarlarından Kaçınma	3	3
	Sonuç	Paragrafın Varlığı	—	1
		Ana Düşünceyi Bir Sonuca Götürme	4	9
Anlatım Zenginliği		Sözcükleri Doğru Yazma	4	6
		Sözcükleri Doğru ve Yerinde Kullanma	4	6
		Cümlelerin Doğruluğu	4	8
		Düşünceleri Açıklamada Sözcük Tekrarından Kaçınma	2	4
Yazım Kurallarına Uygunluk		Kağıdı Kullanma Düzeni	1	4
		Yazının Okunur Olması	4	4
		Noktalama İşaretlerinin Doğru Kullanılması	1	10
		Büyük-Küçük Harf Kullanımının Doğruluğu	1	2
		Paragraf Düzeni	—	2
		TOPLAM PUAN	43	100

EK 10

SIRALI KARTLAR İÇİN UZMAN GÖRÜŞÜ ONAY FORMU

ÖN HAZIRLIK ÇALIŞMASINDA KULLANILACAK SIRALI KARTLARIN BELİRLENMESİNDE DİKKAT EDİLEN ÖZELLİKLER	
1- Resimler yeterli detayları içeriyor mu?	
2- Resmin içerdiği detaylar hem kent hem kırsal kesim çocuklarına tanıdık mı?	
3- Resimler öğrencinin kapasitesini gösterebileceği çeşitlilikte olaylar sunuyor mu?	
4- Resimler yeterli hareket ve olayları içeriyor mu?	
5- Resimler hem kız hem erkek öğrencilerin ilgisini çekebilmesi için kız ve erkek karakterleri içeriyor mu?	
6- Öğrencilerin tümünün yaş olgunluğuna ve sınıf düzeyine uygun mu?	
7- Resimler, çocuğun kendi kültürel öğelerini barındırıyor mu?	
8- Resimler, öykü yapısı öğelerini (Karakterler, yer, zaman, başlatıcı olay, amaç, içsel tepki, girişim, girişimin sonucu ve sonuç) içeriyor mu ?	
9- Resimlerdeki olaylar sıralı mı?	
10- Resimlerdeki olaylar arasında neden sonuç ilişkisi görünüyor mu?	
11- Resimlerdeki olaylar, her gün yada her mevsimde kullanılabilecek şekilde mi?	
12- Çocuklar bu resimlerle daha önce karşılaştı mı?	

KAYNAKÇA

Akça, G. (2004). İlköğretim 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki hikaye edici metinlerin hikaye yapısına uygunluğu, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya

Akdemir- Okta, D. (2008). *Kaynaştırma sınıflarına devam eden işitme engelli öğrencilerin sınıf öğretmenlerine sağlanan destek hizmetlerin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

Akçamete, G., Gürgür, H., Kış, A. ve Kayaoğlu, H. (2003). Kaynaştırma programlarına yerleştirilmiş özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Özel Eğitim Dergisi*, *4*(2), 10-25.

Aksan, D. (1975). Anadili, Türk Dili Dergisi, sayı 285, Haziran 1975, Ankara

Albertini, J. A. ve Schley, S. (2003). Characteristics, Instruction, and Assessment. *Oxford handbook of deaf studies, language, and education, 1*, 123.

Alston, J. (1995). *Assessing and promoting writing skills*. Nasen Publication, 1995

Antia, S. D., Reed, S., & Kreimeyer, K. H. (2005). Written language of deaf and hard-of-hearing students in public schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 10*(3), 244-255.

Ayata-Baran, N. (2007). *Kaynaştırmaya devam eden işitme engelli öğrencilerin öykü şemalarını değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

Bakır, M.A ve Aydın,C. (2011). *İstatistik.*Nobel Akademik Yayıncılık,Ankara. 4. Basım, Eylül 2011

Batu, E.S. (2000). *Kaynaştırma, Destek Hizmetler ve Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri.* Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Dergisi, Engelliler Araştırma Enstitüsü, 2 (4), 35 -45

British Association of Teachers of the Deaf, BATOD. (2009). Erişim; 30.10. 2014,18:25 http://www. batod.org.uk

Browne, Ann. (1996). Developing Language and Literacy 3-8, Paul Chapman Publishing Ltd., London

Bruning, R. ve Horn, C. (2000). Educational Psychologist, Vol 35(1), 25-37.

Burman, D., Evans, D., Nunes, T. ve Bell, D. (2008). Assessing deaf children's writing in primary school: Grammar and story development. *Deafness & Education International*, *10*(2), 93-110.

Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Pegem A Yayıncılık, Ankara, 1. Basım, Mayıs, 2002

Calkins, L. (1994). The art of teaching writing. Portsmouth, NH: Heinemann.

Calp, M. (2010). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Ş. Calp (Ed.) Nobel Yayınları, 4. Basım, Eylül 2010

Cheng, S. F. ve Rose, S. (2009). Investigating the technical adequacy of curriculum-based measurement in written expression for students who are deaf or hard of hearing. *Journal of deaf studies and deaf education*, *14*(4), 503-515.

Cole, E. B. (1992). Listening and talking: A guide to promoting spoken language in young hearing-impaired children. Washington, DC: A. G. Bell Association for the Deaf 3417 Volta Place.

Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, *11*(11), 239.

Czerniewska, P. (1992). Learning about writing. *Oxford: Blackwell. DE BOO, M.(1988)Recording work in science: Using words', Primary Science Review*, *7*, 12-17.

Çelik, M. E. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32(32), 13-31.

Çiftçi, E. (2009). *İşitme engelli öğrenciler için hazırlanan bilgisayar destekli yazılı anlatım becerisi geliştirme materyalinin tasarımı, uygulanması ve değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon

Cunningham, P. M. ve Allington, R. L. (2003). Classrooms that work: They can all read and write. Boston: Allyn and Bacon.

Dağlıoğlu, E.Ş. (2014). İlköğretim Türkçe 4 öğretmen kılavuz kitabı. Cem Veb Ofset, Ankara, 2014.

Danielson, K. E. ve La Bonty J. (1994). İntegrating reading and writing trough children’s literatüre. Massachusetts: Allyn and Bacon, 1994.

Demirel, Ö. (2000). Türkçe öğretimi. Pegem Yayıncılık, Ankara, 2. Baskı.

Easterbrooks, S. R. ve Stoner, M. (2006). Using a visual tool to increase adjectives in the written language of students who are deaf or hard of hearing. *Communication Disorders Quarterly, 27*(2), 95-109.

Easterbrooks, S. R., Lederberg, A. R., & Connor, C. M. (2010). Contributions of the emergent literacy environment to literacy outcomes for young children who are deaf. *American annals of the deaf, 155*(4), 467-480.

Ekinci, D. (2007). *Türkçe konuşan işitme engelli çocukların ad durum eklerini kullanım becerilerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir

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.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir

Erdiken, B. (1996). *Anadolu Üniversitesi İÇEM Lise düzeyindeki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde işbirliği-gözlem yöntemi ile anlatım yönteminin karşılaştırılması.* Yayınlanmamış Doktora Tezi Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir

Erdiken, B. (2003). *İşitme engelli yüksekokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri*. Anadolu Üniversitesi Yayınları, No:1493, Eskişehir

Erdiken, B. (2010). İşitme engelli öğrencilere yazılı anlatım öğretiminde iki yaklaşım ve değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*,186: 111-132.

Fitzpatrick, J. (1999). Teaching beginning writing. Huntington Beach, Calif.: Creative Teaching Press.

Geers, A. E. (2003). Predictors of reading skill development in children with early cochlear implantation. *Ear and Hearing, 24*, 59-68.

Genceli, M. (2007). Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Shaphiro-Wilk tests for normality. *Sigma Journal of Engineering and Natural Sciences*, *25*(4), 306-328.

Girgin, M. C. (2003). İşitme engelli çocuklar için sınıf ortamlarının düzenlenmesi ve işitme cihazları. (ünite 3, s. 75- 96). Ü. Tüfekçioğlu (Ed.). *İşitme, konuşma ve*

görme sorunu olan çocukların eğitimi. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir

Girgin, M. C.(2006). İşitme Engelli Çocukların Konuşma Edinimi Eğitiminde Dinleme Becerilerinin Önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15.

Girgin, Ü. (1999). *Eskişehir ili ilkokulları 4. ve 5. sınıf işitme engelli öğrencilerinin okumayı öğrenme durumlarının çözümleme ve anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi*. Eskişehir; Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1168

Girgin, Ü. (2002). İşitme Engelli Çocuklarda Yazma Süreci, 12. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Kitapçığı: Yöntemler –Yaklaşımlar-Stratejiler (11-12 Kasım 2002). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları

Girgin, Ü. (2003a). İşitme engelli çocuklar için erken dönem okuma yazma eğitimi. (ünite 6, s. 139-162). Ü. Tüfekçioğlu (Ed.). *İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi.* Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir

Girgin, Ü. (2003b). Okumaya hazırlık etkinlikleri. Dil gelişim etkinlikleri (ünite 13, 14. s. 223-274). S. Topbaş (Ed.). *Çocukta dil ve kavram gelişimi.* Anadolu Üniversitesi Yayınları, 3. Baskı, Eskişehir

Girgin, Ü. (2005). İşitme Engelli Çocuklarda Bireyselleştirilmiş Okuma Eğitimi. *The Turkısh Online Journal of Education Technology TOJET*.

Girgin, Ü. (2007). Okulöncesi eğitimde okuma ve yazma. (ünite 12,13 s.209-250). Ü. Girgin (Ed.) *Konuşma ve yazma eğitimi.* Anadolu Üniversitesi Yayınları, 5. Baskı Eskişehir

Girgin, Ü. (2008). İlköğretimde ilk okuma yazmanın önemi ve kullanılan yaklaşımlar. (ünite 1-3, s. 1-24). G. Can (Ed.). *İlk okuma ve yazma öğretimi* Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir

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

Gormley, K. ve Sarachan –Deily, B. (1987). Evaulating hearing ımpaired students' writing: A practical approach. *Volta Rewiev,* 89,157-170.

Gredler, M. E. ve Johnson, R. L. (2004). *Assessment in the literacy classroom*. Pearson Allyn and Bacon

Gunning, T.G.(2003). *Greating literacy ınstruction for all children*. (4th Ed.) Boston: Allyn and Bacon

Gunning, T.G. (2006). *Assessing and correcting reading and writing difficulties* (3th ed.). Boston: Pearson Education Inc.

Güneş, F. (2013). Okuma Yazma Öğrenme Yaşı/Age for Learning Literate. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *9*(4), 280-298.

Güneş, Z. (2007). Okuma ve anlam çıkarma. Konuşma, okuma ve yazma arasındaki ilişki. (ünite 4,5 s.57- 94). Ü. Girgin (Ed.) *Konuşma ve yazma eğitimi.* Anadolu Üniversitesi Yayınları, 5. Baskı Eskişehir

Gürboğa, C. (2003). *Kaynaştırma ortamında işitme engelli öğrencilerin yaşadıkları güçlüklerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara

Gürgür, H. ve Uzuner, Y. (2010). Kaynaştırma Sınıfında İş birliği ile Öğretim Uygulamalarına Bakışın Fenomenolojik Analizi. *Matrix*, *5*(2), 15-27.

Güzel-Özmen, R. (2001). Okuma becerisi. L. Küçükahmet (Ed.). *Türkçe ders kitabı inceleme kılavuzu* (ss. 17-59). Ankara: Nobel Yayınevi.

Hall, N. ve Robinson, A. (1998). Exploring writing and play in the early years. London: David Fulton Publishers, 1998

Hargrave, A. C. ve Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, *15*(1), 75-90.

Haydon, D. M. (1996). Carrying Meaning in Written Language: Some Considerations for Teachers and Their Classes. Volta Review, 98(1), 169-79.

Heefner, D. L. ve Shaw, P. C. (1996). Assessing the written narratives of deaf students using the six-trait analytical scale. *Volta Review*, *98*(1), 147-68.

Hughes, D. L., McGillivray, L. ve Schmidek, M. (1997). *Guide to narrative language: Procedures for assessment*. Eau Claire, WI: Thinking Publications

Hyland, K. (2002). Teaching and researching writing. Harlow: Longman, an imprint of Pearson Education, 2002.

Isaacson, S. ve Luckner, J. L. (1990). A method of assessing the written language of hearing-impaired students. *Journal of communication disorders*,*23*(3), 219-233.

Isaacson, S. L. (1996). Simple Ways To Assess Deaf or Hard-of-Hearing Students' Writing Skills. *Volta Review*, *98*(1), 183-99.

İleri, C. (2007). Yazılı anlatım nedir? (s.135-152). Ü. Girgin (Ed.) *Konuşma ve yazma eğitimi.* Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir

Johnson, Andrew P.(2014). Eylem Araştırması El Kitabı (Çeviri kitap eş-editörü) Uzuner, Y., Ozten Anay, M., Anı Yayıncılık, Ankara, 2014 (ISBN 978-605-5213-56-5).

Kaplan, M. (2001). *Kültür ve dil*. Dergâh Yayınları, İstanbul, 2001, 14. Baskı,

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım

Karasu, G., Girgin Ü., Uzuner Y. ve Kaya, Z.(2012). İşitme Engelli Gençlere Uygulanan Sözcük Dağarcığı Geliştirme Stratejilerinin İncelenmesi. 22.Özel Eğitim Kongresi, Özel Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Sempozyum bildirisi, 2012 Trabzon.

Karasu, H. P. (2004). *Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerini değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

Karasu, H. P. ve Girgin, Ü. (2007). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerinin değerlendirilmesi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt No: 07, Sayı: 1

Karasu, H. P. (2014a). İşitme Engelli Çocuklara Okul Öncesi Dönemde Uygulanan Okuma Yazmaya Hazırlık Grup Etkinlikleri. *Education & Science/Egitim ve Bilim*, *39*(174).

Karasu, H. P. (2014b). İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Yazılı Ürünleri Gözden Geçirme ve Düzeltme Evresine Duydukları İhtiyacın Belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. Educational Sciences: Theory & Practice 14(3), 1089-1109.*

Karasu, H. P., Girgin, Ü. ve Gürgür, H. (2015). İşitme Engelli Bir Çocuğun Okuma Yazma Becerilerinin Dil Deneyim Yaklaşımı İle Desteklenmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, *6*(1).

Karasu, P. (2010). *İşitme engelli ve işiten ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım etkinlik ürünlerinin karşılaştırılması.* On dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun

Kargın, T. (2004). Baş Makale: Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. S. Kaner (Ed.), 1. *GRUP, Ö. E. F.*

Kargın, T. (2007). Baş Makale: Eğitsel Değerlendirme ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi 2007, 8 (1)* 1-13

Kargın, T. ve Akçamete, G. (1991). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, İşitme Engelliler ve Okuma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *24* (1), 151-160.

Kargın, T. ve Baydık, B. (2002). Kaynaştırma ortamındaki işiten öğrencilerin işitme engelli akranlarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. MEB İşitme Engelliler PDF Dosyası*.

Kauffman, L. J. (2005). *A Comparison of the Writing Characteristics of Deaf and Hard of Hearing Students and the Influences of Demographic Background and Pedagogy on Writing Outcomes*. Doktara tezi, University of Kansas, Special Education.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2005). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi.* Engin Yayınevi, Ankara

Kaynaş, E. (2014). *Beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir

Kırcaali-İftar, G. (1996). Özel Eğitimde Değerlendirme. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 6, Sayı 2, Güz, 1996, ss. 89-93.*

Klecan-Aker, J., Blondeau R. (1990). An examination of the written stories of hearing ımpaired school age children. *Volta Rewiev*, *92*, 275-282.

Kocabıyık, D. (2013). İşitme engelli öğrencilere türkçe eğitimindeki bazı sorunlar. *Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi/academıc student journal of turkısh researches*, (4).

Kretschmer, R. R. ve Kretschmer, L. W. (1978). *Language development and intervention with hearing impaired*. Baltimore: University Park Press.

Kuz, T. (2001). *Kaynaştırma eğitimine yönelik tutumların incelenmesi*. Başbakanlık Basımevi.

Kyle, F. E. ve Harris, M. (2006). Concurrent correlates and predictors of reading and spelling achievement in deaf and hearing school children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 11*(3), 273-288.

Kyle, F. E. ve Harris, M. (2010). Predictors of reading development in deaf children: A 3-year longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology, 107,* 229- 243.

Lang, H. G. ve Albertini, J. A. (2001). Construction of meaning in the authentic science writing of deaf students. *Journal of deaf studies and deaf education,6*(4), 258-284.

Lederberg, A. R., Miller, E. M., Easterbrooks, S. R. ve Connor, C. M. (2014). Foundations for literacy: An early literacy intervention for Deaf and hard-of-hearing children, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(4), 438-455.

Lipson, M. Y. ve Wixson, K. K. (2003). *Assessment and instruction of reading and writing difficulty: An interactive approach*. Allyn & Bacon

Mayer, C. (2007). What really matters in the early literacy development of deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*; 12:4 Fall,

McLoughlın, J.A. ve Lewis R.B. (2005). *Assessing special students.* Upper Saddle River, N.J: Merrill/Prentice

Melekoğlu, M. A. (2013). Özel gereksinimli öğrencilerle yürütülen etkileşim projesinin genel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumlu tutum ve farkındalık geliştirmeleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *13*(2), 1053-1077.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2001). Özel eğitim ve rehberlik hizmetleri yönetmeliği. Erişim: 25.08.2015, http://orgm.meb.gov.tr/

Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). Öğretim programları- talim ve terbiye kurulu başkanlığı. Erişim: 25.06.2015, ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72

Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). Türkçe dersi 6,7,8. sınıflar öğretim programı. Erişim: 9 Eylül 2014, http://ttkb.meb.gov.tr

Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). Türkçe 1-5. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu. Erişim: 9 Eylül 2014, http://ttkb.meb.gov.tr

Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Erişim: 25.08.2014 http://orgm.meb.gov.tr/meb.../10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi

Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). İlköğretim Türkçe 4 öğretmen kılavuz kitabı. Dağlıoğlu, E.Ş. Cem Veb Ofset, Ankara, 2014.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). İlköğretim 6 Türkçe öğretmen kılavuz kitabı. Komisyon. Özgün Matbaacılık, Ankara, 2015

Moeller, M.P., Tomblin, J.B., Yoshinaga-Itano, C., Connor, C.M. & Jerger, S. (2007). Current state of knowledge: Language and literacy of children with hearing impairment. *Ear and Hearing 28*(6), 740-753.

Musselman, C. ve Szanto, G., (1998). The written performance of deaf adolescents: Patterns of performance. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, 245–257.

Nelson, H. (2008) *Academıc achıevement of chıldren wıth cochlear ımplants.* Yayımlanmamış doktora tezi. The University of Utah

Özen, A. (2013). *Özel gereksinimli bireyler ve bakım hizmetleri*. E.Tekin-İftar (Ed.). Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, 2013, c2012, 2. bs.

Özhan, G. (2000). *İlköğretim çağındaki işitme kayıplı çocuklar için işitme engelliler okulu ve kaynaştırma programları açısından yapılan yöneltme hizmetinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara

Özsoy, O. (2005). *İktisatçılar ve işletmeciler için istatistik.* Siyasal Kitabevi,Ankara. 2. Basım, Ağustos 2005

Öztürk, E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi,* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Reutzel, D. R. ve Cooter, R. B. (1996). *Teaching children to read : From basals to books* (2nd ed.). New Jersey: Merrill/Prentice Hall.

Richek, M. A., Caldwell, J. S., Jennings, J. H., ve Lerner, J. W. (2002). *Reading problems: Assessment and teaching strategies*. Allyn and Bacon

Sadioğlu, Ö., Batu, S., Bilgin, A. ve Oksal, A. (2013). Problems, expectations, and suggestions of elementary teachers regarding ınclusion. *Educational Sciences: Theory & Practice, 13*(3), 1760-1765.

Sart, Z. H., Ala, H., Yazlık, Ö. ve Yılmaz, F. K. (2004). Türkiye kaynaştırma eğitiminde nerede?: eğitimciye öneriler. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya

Schirmer, B. R., Bailey, J. ve Fitzgerald, S. M. (1999). Using a writing assessment rubric for writing development of children who are deaf. *Exceptional children, 65*(3), 383-97.

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

Schirmer, B. R. ve Williams, C. (2003). Approaches to teaching reading. *Oxford handbook of deaf studies, language, and education*, 110-122.

Schirmer, B. R. ve McGough, S. M. (2005). Teaching reading to children who are deaf: Do the conckusions of the National Reading Panel apply? *Review of Educational Research, 75*(1), 83-117.

Schley, S. ve Albertini, J. (2005). Assessing the writing of deaf college students: Reevaluating a direct assessment of writing. *Journal of deaf studies and deaf education, 10*(1), 96-105.

Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme.* Anı Yayıncılık, 3. Baskı, Ankara

Spencer, L.L., Barker L.J., Tomblin J.B. (2003) . Exploring the language and literacy outcomes of pediatric cochlear ımplant users. *Ear and Hearing*, 24(3),236-247.

Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de Kaynaştırma Uygulamaları: Yayınlar/Araştırmalar (1980–2005). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2) 15–23 Ankara.

Tekşan, K. (2001). *Yazılı anlatımı geliştirmede ön hazırlığın etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale

Tiryaki, E. N. (2014). Ortaokulda öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 11(26), s. 247-258

Tompkins, G. E., (2008). *Teaching Writing: Balancing Process and Product*. New Jersey: Prentice-Hall

Topbaş, S. (2011). Okulun ilk yıllarında dil ve konuşma gelişimi. (3.Ünite 49-72), E. Ceyhan (Ed.) *Erken çocukluk döneminde gelişim-II.* Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir

Tuncay, H. (1980). *İşitme özürlü çocukların yazılı anlatım yeterlikleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.

Turan, Z. (2003). Çocuklarda işitme sorunlarının değerlendirilmesi. (ünite 2, s.47 -74). Ü. Tüfekçioğlu (Ed.). *İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi.* Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir

Turğut, N. (2012). *İşitme engelli 10-14 yaş arası çocuklarda işitme düzeyi ile yazılı dil becerisi ilişkisinin incelenmesi* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi

Turhan, V.N. (2010). Ailedeki ekonomik ve kültür düzeyinin öğrenci başarısına etkisi üzerine bir araştırma. *Ekev Akademi Dergisi* Yıl: 14 Sayı: 42 (Kış 2010)

Tüfekçioğlu, U. (1992). *Kaynaştırmadaki işitme engelli çocuklar.* Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Eskişehir

Tüfekçioğlu, U. (1997). İşitme engelli çocukların okul öncesi dönemde kaynaştırma ortamında eğitimleri. *Milli Eğitim Dergisi, 136,* 58-61.

Tüfekçioğlu, U. (1998). *Farklı Eğitim Ortamlarındaki İşitme Engelli Öğrencilerin Konuşma Dillerinin İncelenmesi.* Eğitim Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları, Eskişehir

Tüfekçioğlu, U. (2001). İşitme yetersizlikleri (Ünite No: 8). *Özel Eğitim*, Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir, 2001

Tüfekçioğlu, U. (2003). Çocuklarda işitme kaybının etkileri. U.Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi*. (ünite 1, s. 1-45). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir, No: 803.

Tüfekçioğlu, U. (2007). Çocuğun gelişim ve öğrenmesinde konuşmanın rolü. U. Girgin (Ed.), *Konuşma ve yazma eğitimi*. (ünite 1, s. 1-45). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir 5. Baskı, No: 1294.

Uzuner, Y. (2003) İşitme engelli çocuklarda erken dil gelişimi. U.Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi*. (ünite 4, s. 97- 118). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir No: 803.

Uzuner, Y., Kircaali-Iftar, G. ve Karasu, H.P. (2005). Comparing the effect of varios procedures on reconstruction of narratives according to story grammar of a youth with hearing loss. *The Reading Matrix*, *5*(2).

Uzuner, Y., Icden, G., Girgin, U., Beral, A. ve Kircaali-Iftar, G. (2005). An examination of ımpacts of text related questions on story grammar acquisition of three Turkish youths with hearing loss. *International Journal of Special Education, 20*(2), 111-121.

Uzuner, Y. (2008). İlk okuma yazma öğretiminde ölçme değerlendirme. (s.209- 237). G. Can (Ed.) *İlk okuma ve yazma öğretimi.* Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir

Uzuner, Y., Girgin, Ü., Kaya, Z., Karasu, G., Girgin, C., Erdiken, B. ve Tanrıdiler, A. (2011). İşitme engelli gençlere uygulanan dengeli okuma yazma öğretimi modelinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *11*(4), 2111-2132.

Varol, Ç. (2010). İlköğretim Okullarındaki Kaynaştırma Uygulamalarının Değerlendirilmesi. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED), Ankara, 2010.

Waring, R. ve Maurice Jamall (2006). Bad dog? good dog!. Foundations Reading Library, Boston, Massachusetts.

Williams, C. L. (1999). Preschool deaf children's use of signed language during writing events. *Journal of Literacy Research, 31*(2), 183-212.

Wolbers, K. A. (2007) Using balanced and ınteractive writing ınstruction to ımprove the higher order and lower order writing skills of deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 13 (2): 257-277.

Yaşamsal, A. (2010). *Koklear implant olma yaşının yazılı dil becerisi ile ilişkisinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara

Yıldızlar, M. (1994). *Özel ve resmi ilköğretim okulları 1. kademe 4. sınıf öğrencilerinin yazma hataları.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara

Yılmaz, K. S. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara

Yoshinaga-Itano, C., Snyder, L., (1985). Form and meaning in the writen language of hearing ımpaired children. *Volta Rewiev, 87*, 75-90.

Yoshinaga-Itano, C., Downey, D. M., (1992). When a story is not a story: A process

analysis of the written language of hearing- ımpaired children.*Volta Rewiev, 95*,131-158.

Yoshinaga-Itano, C. ve Downey, D. M. (1996). The Effect of Hearing Loss on the Development of Metacognitive Strategies in Written Language. *Volta Review*, *98*(1), 97-143.

Yoshinaga-Itano, C., Snyder, L. S. ve Mayberry, R. (1996). How deaf and normally hearing students convey meaning within and between written sentences. The Volta Review, 98, 9–38.

Yoshinaga-Itano, C. ve Apuzzo, M. R. L. (1998). The development of deaf and hard of hearing children identified early through the high-risk registry. *American Annals of the Deaf*, *143*(5), 416-424.