

KAYNAŖTIRMADAKİ İŖİTME ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN
YAZILI ANLATIM BECERİ DÜZEYLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

H. Pelin KARASU

743978

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Danışman: Yard. Doç. Dr. Ümit GİRĐİN

Eskişehir
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eylül 2004



**Kaynaştırmadaki İşitme Engelli Öğrencilerin
Yazılı Anlatım Beceri
Düzeylerinin Değerlendirilmesi**

**H. Pelin KARASU
(Yüksek Lisans Tezi)**

Eylül 2004

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ

KAYNAŞTIRMADAKİ İŞİTME ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN YAZILI ANLATIM BECERİ DÜZEYLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

H. Pelin KARASU

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eylül 2004

Danışman: Yard. Doç. Dr. Ümit GİRGIN

Bu araştırmada; Eskişehir ili ilköğretim 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflara devam eden işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile bu beceri düzeyi üzerinde etkisi olabileceği düşünülen öğrenci özelliklerinden işitme kaybı ortalaması, işitme cihazı kullanımına başlama yaşı, işitme cihazı kullanımı süresi, okul öncesi eğitim durumu, sınıf düzeyi, takvim yaşı ve sosyo-ekonomik düzey incelenmiştir.

Araştırmada, yazılı anlatım beceri düzeyini belirlemek amacıyla betimsel model ve bu beceri düzeyi üzerinde etkisi olabilecek öğrenci özelliklerini değerlendirmek üzere ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya sözü edilen sınıflarda bulunan 25 işitme engelli öğrenci katılmıştır.

Araştırma verileri, yazma öncesi her öğrenci ile tek resim kullanılarak yapılan ön hazırlıktan sonra elde edilmiştir. Öğrencilerin yazdıkları öyküler analitik puanlama yöntemi ile değerlendirilmiş ve bu puanlar Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Aracı kullanılarak yorumlanmıştır. Ölçü aracının içerik geçerliği üç farklı uzman görüşü alınarak yürütülmüştür. Güvenirlik çalışması kapsamında değerlendiriciler arası güvenirlilik hesaplanmıştır.

Araştırma bulguları, toplam 100 puan üzerinden yapılan değerlendirmeye göre başarı ortalamasının $\bar{X}=20,60$ olduğunu, öğrencilerin yazılı anlatım özelliklerinin tamamında zayıf yönleri bulunduğunu göstermektedir. Araştırma bulguları, yazılı anlatım başarı değerlendirmesi ile okul öncesi eğitim durumu, sınıf düzeyi ve sosyo-

ekonomik düzey arasındaki ilişkinin düşük olduğu izlenimini uyandırmaktadır. Öğrenci özelliklerinden işitme kaybı ortalaması ve işitme cihazı kullanımına başlama yaşının yazılı anlatım puanı üzerindeki değişimin %81'ini açıkladığı belirlenmiştir. Yazılı anlatım becerisi ile takvim yaşı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Araştırma bulgularından yola çıkılarak, bu araştırma kapsamında kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatıma ilişkin süreç ve etkinliklerde deneyim eksikliklerinin olduğu söylenebilir.



MASTER OF THESIS**ASSESSMENT OF WRITING SKILLS OF HEARING IMPAIRED STUDENTS
WHO ATTEND MAINSTREAM CLASSES****H. Pelin KARASU****Special Education Major****Anadolu University, Institute of Educational Science, September, 2004****Advisor: Assis. Prof. Umit GIRGIN**

This study examines writing skills of hearing impaired students who attend mainstream at 4th, 5th, 6th, 7th and 8th grades in the primary education level in Eskisehir. The considered variables which may effect writing skills of these students are degree of the hearing loss, fitting age of hearing aids, duration of the use of the hearing aids, preschool education, level of school class, age of the child and socio economic status.

The relationship between the variables and the level of writing skills was evaluated. 25 hearing impaired students participated to the study.

Research data were collected from each student by using a single picture. Before writing a story about the picture, the researcher and the student had a short conversation and it then the student was asked to write a story. The written stories were scored by analytic scoring method and these scores were evaluated by using the Writing Skills Evaluation Form. The content validity of the evaluation form was estimated by 3 special education teachers. Inter-rater reliability was used to estimate the reliability of the form.

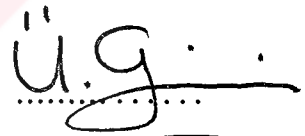

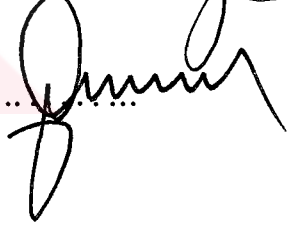
The results indicate inadequacy of hearing impaired students at the all aspects of writing skills. Mean score was 20,60 out of 100. It seems that the relationship between the level of writing skills and preschool education, level of class and socio-economic status was weak. Degree of the hearing loss and the age of fitting the hearing aids explain 81% of the variation of the writing scores. On the other hand, the results indicated that writing skills were not related to age of children.

Depending of the results of this study, it may be said that the hearing impaired students who participated in the study have lack of experiences related to writing process and activities.



JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

H.Pelin KARASU'nun, "Kaynaştırmadaki İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Beceri Düzeylerinin Değerlendirilmesi" başlıklı tezi 15/09/2004 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. Ümit GİRGİN	
Üye	: Prof.Dr. Umran TÜFEKÇİOĞLU	
Üye	: Prof.Dr. Ahmet ÖZMEN	


Prof.Dr. İlknur KEÇİK
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeylerini değerlendirmek amacıyla planlanan bu araştırmanın her aşamasında pek çok kişinin desteği olmuştur. Özellikle, araştırmanın planlanmasına öncülük eden, her zaman varlığını yanımda hissettiğim tez danışmanım ve değerli hocam Yard. Doç. Dr. Ümit GİRĞİN'e teşekkür ederim.

Araştırmanın planlanma aşamasında görüşleri ile yol gösteren sayın hocam Prof. Dr. Umran TÜFEKÇİOĞLU'na, güvenilirlik çalışmalarına yön veren hocalarım sayın Prof. Dr. Gönül KIRCAALİ-İFTAR'a ve zengin kütüphanesinden yararlandığım sayın Doç. Dr. Yıldız UZUNER'e teşekkür ederim.

Araştırma verilerinin analizi sırasında, bana uzun zaman ayıran sayın Prof. Dr. Ahmet ÖZMEN'e, Yard. Doç. Dr. Harun SÖNMEZ'e ve istatistiksel analizin her aşamasında yanımda olan arkadaşım Yard. Doç. Dr. Gül Fidan BARIŞ'a teşekkür ederim.

Ölçü aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında yardımcı olan değerli hocam Yard. Doç. Dr. Cem GİRĞİN'e, meslektaşlarım Öğr. Grv. Berrin ÇEKİRDEK, Öğr. Grv. Aysel ÖZYÜREK, Öğr. Grv. Nurhayat COŞKUN ve arkadaşım Öğr. Grv. Güzin İÇDEN'e teşekkür ederim.

Araştırmanın her aşamasında kişisel görüşleri ile bana yol gösteren sevgili arkadaşım Yard. Doç. Dr. Zerrin TURAN'a ve yardımları için Arş. Grv. Murat DOĞAN'a teşekkür ederim.

Araştırmanın pilot çalışmasında yardımcı olan Eskişehir Ahmet Yesevi İşitme Engelliler Okulu müdürü sayın Ahmet CURA'ya ve araştırmanın gerçekleşmesini sağlayan katılımcı öğretmen, öğrenci ve anne-babalara sonsuz teşekkür ederim.

Yaşamımın her anında olduğu gibi, bu araştırma sürecinde de maddi ve manevi desteklerini hissettiğim değerli annem, babam ve kardeşlerime, özellikle, araştırmanın her aşamasında bulduğu çözüm yolları ile yanımda olan sevgili kardeşim Mehmet Ali KARASU'ya teşekkür ederim.

H. Pelin KARASU

Eylül 2004

ÖZGEÇMİŞ

H. Pelin KARASU

Özel Eğitim Anabilim Dalı
İşitme Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı

Eğitim

Lisans 1993 Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler
Öğretmenliği

Lise 1989 Eskişehir, Sivrihisar Lisesi

İş

1993 Öğretmen, Anadolu Üniversitesi İşitme Engelli Çocuklar Eğitim
Araştırma ve Uygulama Merkezi (İÇEM)

Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri ve Yılı: Eskişehir, 01.01.1973 Cinsiyet: Kadın Yabancı Dil: İngilizce

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZ	ii
ABSTRACT	iv
DEĞERLENDİRME KURULU ve ENSTİTÜ ONAYI	vi
ÖNSÖZ	vii
ÖZGEÇMİŞ	viii
ÇİZELGE LİSTESİ	xiv
ŞEKİL LİSTESİ	xv

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1. Dil Becerileri	1
1.1. Yazılı Anlatım Becerisi	2
1.2. Anadili Öğretiminde Yazılı Anlatım Becerisinin Önemi	3
1.3. Değerlendirme	5
2. İşitme Engelli Çocuklar	8
2.1. İşitme Engelli Çocuklarda Yazılı Anlatım Becerisi	9
2.2. İşitme Engelli Öğrenciler İçin Oluşturulan Eğitim Ortamlarının Özellikleri	10
2.2.1. Kaynaştırma Eğitimi	12
3. Problem	14
4. Amaç	15
5. Önem	16
6. Varsayımlar	16
7. Sınırlılıklar	17
8. Tanımlar	17

İKİNCİ BÖLÜM

ALANYAZIN

1. Yazılı Anlatım ve Gelişimi	19
1.1. Yazma Süreci	21
1.2. Yazma Etkinlikleri	23
2. Yazılı Anlatım Beceri Düzeyinin Değerlendirilmesi	28
2.1. Yazılı Anlatım Becerisini Değerlendirmede Dikkat Edilen Özellikler	30
2.1.1. Başlık	32
2.1.2. Anlatım Düzeni	32
2.1.3. Anlatım Zenginliği	33
2.1.4. Yazım Kurallarına Uygunluk	34
2.2. Öykü Yazma ve Yazılı Anlatımdaki Önemi	35
3. İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Görülen Özellikler	37
3.1. İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerini Etkileyen Özellikler	41
3.1.1. İşitme Kaybı Ortalaması	42
3.1.2. İşitme Cihazı Kullanımına Başlama Yaşı	43
3.1.3. İşitme Cihazı Kullanımı	44
3.1.4. Okul Öncesi Eğitim Durumu	45
3.1.5. Sınıf Düzeyi	46
3.1.6. Öğrenci Yaşı	47
3.1.7. Sosyo-Ekonomik Düzey	47
3.2. İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Araştırmalar	48
4. İşitme Engelli Öğrenciler ve Kaynaştırma Eğitimi	52
4.1. İşitme Engelli Öğrencinin Kaynaştırma Ortamına Yerleştirilmesi	54
4.2. Kaynaştırmada Öğrenci Başarısını Etkileyen Etkenler	56
4.3. Kaynaştırmadaki İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarına İlişkin Araştırmalar	60

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM

1. Araştırmanın Modeli	62
2. Araştırmanın Evreni	62
2.1. Öğrenci Özellikleri	63
3. Verilerin Elde Edilmesi	66
3.1. Öğrenci Özelliklerine İlişkin Verilerin Toplanması	66
3.2. Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Verilerin Toplanması	67
3.2.1. Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Aracı'nın Geliştirilmesi	68
3.2.2. Uygulamada Kullanılacak Tek Resmin Belirlenmesi	68
3.2.3. Uygulama Planı	69
3.2.4. Pilot Çalışma	70
3.2.5. Verilerin Toplanması	70
3.3. Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Aracının Puanlarının Yorumlanması	72
3.4. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	73
3.4.1. Yazılı Anlatım Puanlarının Değerlendiriciler Arası Güvenirliği	74
4. Verilerin Analizi	75

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR ve YORUM

1. Betimsel Bulgular	77
1.1. İlköğretim 4., 5., 6., 7. ve 8. Sınıf İşitme Engelli Kaynaştırma Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeylerine İlişkin Betimsel Bulgular	77
1.1.1. Öğrencilerin Başlık Özelliğine İlişkin Beceri Düzeyleri	77

1.1.2. Öğrencilerin Anlatım Düzeni Özelliğine İlişkin Beceri Düzeyleri	78
1.1.3. Öğrencilerin Anlatım Zenginliği Özelliğine İlişkin Beceri Düzeyleri	81
1.1.4. Öğrencilerin Yazım Kurallarına Uygunluk Özelliğine İlişkin Beceri Düzeyleri	82
1.1.5. Öğrencilerin Toplam Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri	84
1.2. Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Durumları, Sınıf Düzeyleri ve Sosyo-Ekonomik Düzeylerine İlişkin Betimsel Bulgular	86
1.2.1. Okul Öncesi Eğitim Durumu ve Yazılı Anlatım Başarı Değerlendirmesi	86
1.2.2. Sınıf Düzeyi ve Yazılı Anlatım Başarı Değerlendirmesi	89
1.2.3. Sosyo-Ekonomik Düzey ve Yazılı Anlatım Başarı Değerlendirmesi	90
2. İlişki Tarama Bulguları	92
2.1. Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi ile İşitme Kaybı Ortalaması Arasındaki İlişkinin Araştırılması	92
2.2. Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi ile İlk Cihazlandırma Yaşı Arasındaki İlişkinin Araştırılması	94
2.3. Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi ile Cihaz Kullanımı Süresi Arasındaki İlişkinin Araştırılması	96
2.4. Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi ile İşitme Kaybı, İlk Cihazlandırma Yaşı ve Cihaz Kullanımı Süresi Arasındaki İlişkinin Araştırılması	98
2.5. Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi ile Takvim Yaşı Arasındaki İlişkinin Araştırılması	102

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

1. Sonuç	104
2. Öneriler	107
2.1. Uygulamaya İlişkin Öneriler	107

2.2. İleriki Araştırmalara İlişkin Öneriler	108
EKLER	109
KAYNAKÇA	130



ÇİZELGE LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
1. Öğrencilerin İşitme Kayıp Dereceleri	63
2. Öğrencilerin Buldukları Sınıflara Göre Dağılımları	65
3. Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Düzeyleri	66
4. Başlık Özelliğine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı	78
5. Anlatım Düzeni Özelliğine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Değişim Katsayısı ve Puan Düzeyi Dağılımı	79
6. Anlatım Zenginliği Özelliğine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Değişim Katsayısı ve Puan Düzeyi Dağılımı	81
7. Yazım Kurallarına Uygunluk Özelliğine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Değişim Katsayısı ve Puan Düzeyi Dağılımı	83
8. Yazılı Anlatım Beceri Özelliklerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Değişim Katsayısı ve Puan Düzeyi Dağılımı	84
9. Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Durumları ve Başarı Değerlendirmelerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı	87
10. Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri ve Başarı Değerlendirmelerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı	89
11. Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Düzeyleri ve Başarı Değerlendirmelerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı	91
12. Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi ile İşitme Kaybı Ortalaması Arasındaki İlişkinin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	93
13. Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi ile İlk Cihazlandırma Yaşı Arasındaki İlişkinin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	95
14. Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi ile Cihaz Kullanımı Süresi Arasındaki İlişkinin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	97
15. Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi ile İşitme Kaybı, İlk Cihazlandırma Yaşı ve Cihaz Kullanımı Süresi Arasındaki İlişkinin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	99
16. Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi ile İşitme Kaybı ve İlk Cihazlandırma Yaşı Arasındaki İlişkinin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	100

ŒEKİL LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
1. Okul Öncesi Eğitim Durumu ve Yazılı Anlatım Başarı Değerlendirmesi	88
2. Sınıf Düzeyi ve Yazılı Anlatım Başarı Değerlendirmesi	90
3. Sosyo-Ekonomik Düzey ve Yazılı Anlatım Başarı Değerlendirmesi	91



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1. Dil Becerileri

Toplumunu oluşturan bireyler arasındaki iletişim dil yoluyla sağlanır. Bireyler; ihtiyaçlarını karşılamak, yeni bilgilere ulaşmak ve kendi bilgi ve deneyimlerini aktarabilmek amacıyla yaşadıkları toplumun dilini kullanırlar. Dil; insanların duygu ve düşüncelerini diğer insanlara aktarabilmelerine olanak veren, kendi iç dünyalarını tanımalarını ve anlamalarını sağlayan, sorunları çözümlenme ve çözüme kişiye yardımcı olan, bireyin “şimdi” ve “burada”nın ötesindeki dünyaya ulaşmasını ve o dünyadaki yaşantıları anlamasını sağlayan bir araçtır (Tüfekçioğlu, 1998a). Bir anlamda; dilin bir öğrenme ve öğretme aracı olduğu düşünüldüğünde, dil becerileri gelişmemiş kişilerin içinde yaşadıkları çevre ile etkili bir iletişime girmeleri, düşünceleri doğru olarak anlayıp kendilerini ifade etmeleri ve yaratıcı düşünme biçimlerini edinmeleri mümkün görünmemektedir (Sever, 1993; Tekin, 1980). Yaşadığımız her an bir çocuk ya da yetişkinin, toplu taşıma araçlarından yararlanabilmekten bir dilekçe yazabilmeye, haberleşme araçlarını kullanabilmekten alışveriş yapabilmeye kadar bütün istek ve ihtiyaçlarını giderebilmesi, dili kullanma becerisine dayanmaktadır.

Dil becerileri öncelikle anlama ve anlatma olarak ikiye ayrılır. Anlama becerileri dinleme ve okumayı, anlatma becerileri ise konuşma ve yazmayı kapsar (Tekşan, 2001). Bu dört beceri, birbirini bütünleyen ilişkiler içinde edinilir. Bir başka ifadeyle; bireyin doğru, açık ve etkili bir iletişim gerçekleştirilmesi bu dört becerinin bütünsellik içinde gelişmesine bağlıdır (Alston, 1995; Demirel, 1994; Sever, 1993; Yıldızlar, 1994).

Anlama becerileri, o dilde söyleneni dinleyerek ve yazılanı okuyarak anlamlandırabilmeyi kapsar. Anlama sürecinde söylenen veya yazılan mesajın kavranması, düşüncelerin ayrıştırılması, karşılaştırılması ve yeniden biçimlendirilmesi

söz konusudur (Sever, 1993). Anlatım ise, anadilde düşünce ve duyguların yazılı ve sözlü olarak sunulduğu bir bütündür (Şimşek, 2000). Özbay (1995)'a göre anlatım, kişinin yetişmişlik düzeyinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Çocuklar, var olan bilgi ve deneyimlerini kullanarak konuştukları veya yazdıkları konuyu ifade etmede etkinleşir, yeni bilgi ve deneyimler edinir, olayların nedenini bulur, sonuçlarını tahmin ederler. Anlatım becerisi, çocuğun konuşmaya başlamasıyla kazanılır ve okul yaşamı boyunca gelişip zenginleşir.

İşitme engelli çocuklar, dil edinimi sürecinde işiten çocuklarla aynı süreçlerden geçerler, anlama ve anlatma becerilerini kazanmada aynı yolu izlerler. Dil becerilerini oluşturan dinleme ve okuma etkinliklerinde çocuklar, çevrelerinden aldıkları bilgi, düşünce ve duyguları birleştirerek kendi deneyimlerini oluştururlar ve bu deneyimleri konuşma ya da yazma yoluyla kullanırlar, sunarlar. Okulöncesine ait bütün bilgi, duygu ve düşünce evreninin dinleme ve konuşma yoluyla oluşturulduğu ve okul eğitiminin ilk yıllarında okuma becerisinin kazanılmasıyla yeni bilgi ve deneyimlere ulaşıldığı düşünüldüğünde, diğer dil becerilerinin yazılı anlatım becerisinin gelişimini ne denli etkileyeceği anlaşılabilir.

1.1. Yazılı Anlatım Becerisi

Dil becerilerinin son halkasını yazma etkinliği oluşturur. Yazma, kişisel ve sosyo-kültürel amaçlara hizmet eden bir iletişim ögesidir. Daha öznel anlamda ise, bireysel ve sosyal ihtiyaçları karşılayan mesajlar oluşturmak için üzerinde kültürel olarak anlaşılmiş sınırlı sayıda sembolü içeren, kurallarla yönetilen bir sistem olarak tanımlanabilir (Conway, 1985). Bir diğer tanıma göre yazılı anlatım; bireyin duygularını, düşüncelerini, planlarını, yaşadıklarını kısaca geçmişte edindiği bilgi ve deneyimlerini yazı yoluyla aktarmasıdır (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 1997; Sever, 2000; Temur, 2001). Ancak bu aktarım, gelişigüzel bir anlatım değildir; anlatılmak istenen, belli kurallar dahilinde, bir bütünlük içinde ele alınır.

Gelişimsel sıralamada sözlü dil genellikle yazı dilinden önce gelir. İşiten çocuklar, yaşamlarının ilk üç yılı içinde konuşmayı bir iletişim aracı olarak anlamaya ve kullanmaya başlarlar. İşitme engelli çocuklar da erken cihazlandırma ve uygun eğitim ortamları sağlandığında işiten yaşlıları gibi sözlü ve yazılı dili edinebilirler. Alıcı dil olarak kabul edilen dinleme ve okumanın, ifade edici dil olan konuşma ve yazmadan

önce edinildiği bilinmektedir. Küçük çocuklar önce dinlemeyi, sonra konuşmayı, okul çağı çocukları ise önce okumayı, daha sonra yazmayı öğrenirler (Erdiken, 1989; McLoughlin ve Lewis, ?; Sever, 1993). Dinleme, konuşma ve okumanın çocuğun uygun deneyim ve bilgiler edinmesinde önemli bir role sahip olduğu ve gelecekte okur-yazarlık gelişimini etkilediği araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Girgin, C., 2001; Murray, 1985; Temple ve diğerleri, 1993).

İletişimsel bir davranış olan yazma etkinliği ile bireyler, düşüncelerini geliştirmeyi, düzenlemeyi, sunmayı ve kendilerini değerlendirmeyi öğrenebilirler (Girgin, Ü., 2001a). Yazma etkinliğinde mesajı gönderen kişi öncelikle onun içeriğini kavramalıdır. Bir yazıda dikkat edilecek en önemli öge mesaj, yani ana düşüncedir. Anlatımın düzenli ve zengin olmasını doğrudan etkileyen ana düşünce, yardımcı düşüncelerle desteklenir ve bir bütün içinde sıralanır. Yazının konusunu ise bireyin duygu, düşünce, bilgi ve deneyimlerini iletmede kullandığı olaylar oluşturur (Yaman ve Köstekçi, 2000). Bir yazıya başlayabilmek için harf olarak adlandırılan en küçük görsel sembolleri kullanmak, bu sembolleri birleştirerek sözcükleri oluşturmak, sözcüklerden de cümleye ulaşmak gereklidir. Bu dizilimin nasıl olacağını kullanılan dilin yazım kuralları belirler (McLoughlin ve Lewis, ?).

Bireyin yazdığı yazı, onun geçmiş bilgi ve deneyimlerini, anlayışlarını, zihinsel düzeyini, sözcük dağarcığını ve kişisel anlatım gücünü gösterir. Bu yüzden de yazılı anlatım becerisini kazandırmak dil öğretiminin temel hedeflerinden biridir (Şimşek, 2000). Kişinin düşünmesi, çevresinde olup bitenleri anlaması, duyup düşündüklerini anlatabilmesi anadiliyle olmaktadır. Çünkü bebeklikten itibaren kavramlar anadilinde oluşmakta ve yine anadiliyle aktarılmaktadır (Pehlivan, 1994).

Okul öncesinde çocuklar, anadillerinde dinledikleri ve konuştukları sayesinde belli bir deneyim ve bilgiye sahip olurlar. Okul döneminde de yeni bilgi ve deneyimlere ulaşmak için sahip oldukları dili kullandıkları gibi, bu yeni bilgi ve deneyimlerle anadillerini ve dolayısıyla yazılı anlatım becerilerini geliştirebilirler.

1.2. Anadili Öğretiminde Yazılı Anlatım Becerisinin Önemi

Anadili, insanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da çevresinden ilk öğrendiği dildir. Birey başlangıçta birinci derecede ilişkide bulunduğu aile çevresinde, daha sonra da yaşadığı yakın çevre ile iletişimi sonucunda anadilini edinir. Anadili ediniminde dilin

tüm özellikleri farkında olmadan kazanılır. Bu gelişime paralel olarak çocuğun düşünce ve duygu dünyası da gelişir. İlköğretime başlayana kadar yalın ve gelişigüzel bir şekilde aile ve yakın çevrede başlayan anadili öğrenme süreci, ilköğretim yıllarında okulda belli bir sistematığe dönüşür (Güleryüz, 2002; Karakuş, 2000).

İşitme engelli çocukların anadillerini edinebilmeleri için bebekliklerinden itibaren yoğun sözlü dil girdilerine ihtiyaçları vardır. Bu yüzden bu çocuklar, hem okul öncesi dönemde hem de okul döneminde dil becerilerini edinebilecekleri uygun eğitim ortamlarına ihtiyaç duyarlar.

Okullarda anadili öğretimi, dinleme, okuma, konuşma ve yazma etkinlikleriyle gerçekleştirilmektedir. Dinlediğini ya da okuduğunu iyi anlayabilme ve anladığını sözle ya da yazıyla iyi anlatabilme anadili öğretiminin amaçlarını oluşturmaktadır (Sever, 1993). Çünkü anadilinin etkin kullanımı, bireylerin karşılaştıkları sorunlara çözüm yolu getirebilmelerini, topluma uyum sağlayabilmelerini ve bağımsız düşünme gücüne sahip olabilmelerini gerektirir. Bu becerileri kazanan öğrencilerin diğer derslerde de başarılı olmaları beklenmektedir. Başka bir ifadeyle, öğrencinin anadilindeki başarı derecesiyle okuldaki başarı ve çevreye uyum gücü arasında yakın bir ilişki görülebilir (Deretarla, 2000; Güleç, 2000; Pehlivan, 1994; Sever, 2000; Şimşek, 2000; Tanverdi-Kış, 2003; Tekin, 1980; Yılmaz, 2002). Bu nedenle ilköğretimin temeli, anadili öğretime dayandırılmaktadır (Pehlivan, 1994; Sever, 2000; Tekin, 1980).

Okullarda anadili öğretim etkinlikleri Türkçe dersi kapsamında yapılmaktadır. Tekin (1980)'e göre, Türkçe derslerinin dili etkili kullanabilme özelliğini geliştirmedeki etkisi, en somut olarak, öğrencinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine sahip olma derecesiyle belirlenebilir.

İlköğretimin birinci sınıfından itibaren öğrencinin bilgi ve ihtiyaçları göz önüne alınarak, dil becerileri etkinliklerine yer verilir. Yazma etkinliği ilköğretimin ilk üç sınıfında öğretmenin klavuzluğu ile bütün sınıfta ortak yürütülürken, dördüncü sınıftan itibaren öğrencilerin bireysel yazdıkları yazma etkinliklerine geçilebilir (Demirel, 2000; Kavcar, Oğuzkan, Sever, 1997; Öz, 2001). İlk sınıflarda öğretmen ile birlikte yapılan etkinlikler, konuşulan konuya ilişkin öğrencilerin belirledikleri cümlelerin öğretmen tarafından tekrar söylenerek yazdırılması ve zamanla, cümleler belirlendikten sonra yazma işleminin öğrencilere bırakılması şeklinde yürütülmektedir. Dördüncü sınıftan itibaren ise her öğrenciden belirlenen konu çerçevesinde kendi duygu ve düşüncelerini

yardım almadan yazması beklenmektedir. Öğrencilerin, ilk üç yılda sağlam ve doğru cümle kurma alışkanlığı geliştirdikleri varsayılarak, dördüncü sınıftan itibaren birbirine bağlı cümlelerle paragraf, birbirine bağlı paragraflarla da yazılı ürünler sunabilecekleri düşünülmektedir (İlkokul Programı, 1995).

McLoughlin ve Lewis, (?); ilköğretimin üst sınıflarında öğrencilerin bilgi ve düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilmelerinin beklendiği, bunun, yazılı anlatım becerileri sınırlı olan öğrenciler için büyük güçlükler yol açtığı ve özel gereksinimli öğrencilerin çoğunun da bu güçlükleri yaşadığı üzerinde durmuşlar ve yazılı anlatım becerisinde düşük performansla sahip öğrencilerin, normal eğitim programının taleplerini karşılamada önemli bir engelle karşı karşıya kaldıklarını vurgulamışlardır. İşitme engelli öğrencilerin çoğunun bu gruba dahil olduğu söylenebilir.

1.3. Değerlendirme

Öğrencinin okul başarısı ve çevreye uyum gücünün geliştirilmesi amacıyla uygun eğitim programlarının düzenlenmesi için, performansının ve bunun sonucunda da ihtiyaçlarının belirlenmesi gerekmektedir. Bu belirleme, ancak uygun değerlendirme yöntemleri ile mümkün olabilir. Genel eğitim, ortalama öğrenme yeteneğine sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek biçimde tasarlanır. Genel eğitim içinde yer alan, herhangi bir yetersizliğe sahip öğrencilerin değerlendirilmesi ise, onların yerleştirileceği eğitim ortamlarının belirlenmesi ve bireysel destek hizmetlerinin sağlanması açısından önem kazanmaktadır (McLoughlin ve Lewis, ?).

Yazıyı değerlendirmede; anlatımın zenginliği, düzeni, sözcük seçimi, imla, el yazısı gibi çeşitli boyutlar ele alınabilir. Bu alanların değerlendirilmesinde sorulan genel soru; “Öğrencinin eğitsel ihtiyaçları nelerdir?” sorusudur. Bu genel soru iki özel soruyu kapsamaktadır. Bunlar; “Öğrencinin yazılı anlatımdaki mevcut başarı düzeyi nedir?” ve “Öğrencinin yazılı anlatımın çeşitli beceri alanlarında güçlü ve zayıf olduğu yönler nelerdir?” sorularıdır. Yazılı anlatım becerisini değerlendirmenin temel amacı, eğitim programında yer alan yazılı anlatım ile ilgili alanlarda öğrenci performansının mevcut düzeyinin betimlenmesidir (McLoughlin ve Lewis, ?).

Gerek normal işiten gerekse işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesinde genel olarak iki yaklaşım bulunmaktadır:

- a) Süreç Değerlendirmesi
- b) Ürün Değerlendirmesi

Süreç değerlendirmesinde; öğrencinin konu seçimi, yazacağı yazıyla ilgili taslak çıkarması, yazısını gözden geçirmesi ve düzeltmesi ile yazının yayınlanması özellikleri ele alınır.

Ürün değerlendirmesinde ise, sadece öğrencinin ortaya çıkardığı yazılı ürün değerlendirmeye tabi tutulur. Ürün değerlendirmesinin amacı, öğrencinin yazılı anlatım düzeyini belli bir puanla belirlemektir (Tompkins, 2000). Ürün değerlendirmesi iki şekilde yapılabilir:

- 1- Holistik Puanlama
- 2- Analitik Puanlama

Holistik puanlamada, yazılı ürün bir bütün olarak ele alınır ve okuyucu üzerinde bıraktığı genel etki belli bir puanla tanımlanır. İyi yazma için gerekli olan özelliklerin çoğunun ayrı puanlarla ele alınması ise analitik değerlendirme kapsamındadır. Karakuş (2000), Moore ve Caldwell (1993)'in görüşlerine katıldığını belirterek, analitik değerlendirmenin, yazma niteliğine değer biçmenin en geçerli yolu olduğunu savunur.

Yazılı ürünü değerlendirmede üretilen yazı örneği, öğrencinin mesajı nasıl ilettiğine dair bilgiler vermesi nedeniyle önem taşımaktadır (Isaacson, 1996). Ürün değerlendirmesinde anlatım biçimleri başlığı altında dört yazı türü ele alınmaktadır:

- 1- Açıklama (bilgi verici yazılar)
- 2- Betimleme (tanımlayıcı yazılar)
- 3- Tartışma (ikna edici yazılar)
- 4- Öyküleme (hikaye edici yazılar)

Açıklama, temel amacın okuyucuya bilgi vermek olduğu, betimleme, ayrıntılı sözcük dağarcığının kullanılmasıyla okuyucunun zihninde görsel imgelerin oluşturulduğu, tartışma, yazarın sunduğu görüşe okuyucunun inandırılmaya çalışıldığı yazı türleridir. Öykülemede ise başlangıcı ve sonu olan olaylar dizisi olduğu gibi

sunulur (Deniz, 2000; Heefner ve Shaw, 1996). Öğrenci açısından diğer anlatım biçimleri içinde en erken karşılaşılanı öykülerdir. Heefner ve Shaw (1996), çocukların öykü formundaki yazıları, diğer anlatım biçimlerinden daha iyi anımsadıklarını ve bu nedenle de öğrencinin bir öykü yazmasının açıklama, tartışma ya da betimleme türünde bir yazı yazmasından daha kolay olduğunu vurgulamışlardır. Öyküler, belli yapılara sahip olması, okuyucu veya yazarın geçmiş yaşantılarından bazı bilgi ve deneyimleri içermesi ve kurgulanmış veya gerçek olayları kapsamaması nedeniyle yazarın bilgi ve deneyimlerini sunmasına yardımcı olmaktadır (Heefner ve Shaw, 1996; Karakuş, 2000).

Öykü yazma, öğrencinin anadilini kullanmasını, düşüncelerini organize etmesini, uygun sözcükleri seçmesini ve bir ürün oluşturmasını gerektirir. Öğrenci, okuduğu öyküyü kendi yaşantılarından yola çıkarak anlamlandırır ve öykü yazımında da yine kendi dil ve bilgi deneyimlerini kullanır, okuduğu veya dinlediği öykülerden yararlanır. Böylece hem kendi deneyimlerini aktarma hem de arkadaşlarının deneyimlerini paylaşma olanağı bulur (Karakuş, 2000). Holistik veya analitik puanlama yöntemleri kullanılarak değerlendirilen öyküler, öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerine ilişkin bilgiler vermesi nedeniyle önem taşımaktadır.

Deniz (2000) ve Karakuş (2000), yazılı anlatımın bir beceri olması nedeniyle bu alandaki bilginin değil, becerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesinin daha doğru bir yaklaşım olduğunu belirtmişlerdir. Bu becerinin ölçülmesi, öğrenci öykülerinin değerlendirilmesiyle en sağlıklı şekilde yapılabilir (Deniz, 2000; Heefner ve Shaw, 1996; Karakuş, 2000; Klecan-Aker ve Blondeau, 1990). Çünkü öğrenci tarafından yazılan öykü, onun gözlem gücünü, mantığa uygunluk yönünden düşünme ve hayalinde canlandırma yeteneğini, anadilini kullanabilme ve yazım ve noktalama kurallarına uyma becerilerini göstermektedir.

Öyküleri verimli bir şekilde okuyabilmek ve yazabilmek için öğrencilerin anlatılan veya okunan öyküleri dinleme fırsatlarına ihtiyaçları vardır (Truax, 1985). Uygun işitme cihazlarının etkin bir şekilde kullanılması bile çok ileri derecede işitme kaybına sahip çocukların dinleme becerisi edinimindeki gecikmeyi tamamen ortadan kaldıramamaktadır. Bu etki, işiten yaşlılarına oranla diğer dil becerileri gibi yazılı anlatım becerisini edinmede bir gecikmeye sebep olsa dahi, uygun eğitim ortamları sağlandığında bu öğrenciler de dinledikleri ve okudukları öyküleri anlamlandırabilmekte ve deneyimlerinden yola çıkarak yeni öyküler

oluşturabilmektedirler (Girgin, Ü., 2003c; Yoshinaga-Itano ve Downey, 1992). İşitme engelli öğrencilerin dil becerilerini edinmelerinde önemli bir etkiye sahip olan uygun eğitim ortamları, öğrencinin kaybına uygun işitme cihazı kullanımını ve bireysel ihtiyaçları göz önünde bulundurularak hazırlanmış bir eğitim programını gerekli kılmaktadır.

2. İşitme Engelli Çocuklar

İşitme yetersizliği, 1999 tarihinde çıkartılan Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (Tebliğler Dergisi, 2000)'nde; işitme duyarlılığının kısmen veya tamamen yetersizliğinden dolayı konuşmayı edinmede, dili kullanmada ve iletişimde güçlük nedeniyle bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumu olarak tanımlanmıştır. Bir başka tanıma göre; işitme testi sonucunda bireyin aldığı sonuçlar, kabul edilen normal işitme eşiklerinden belirli derecede farklı ise ve bu kaybın derecesi bireyin dil edinmesini ve eğitimini engelleyici derecede ise işitme engelinin varlığından söz edilir (Tüfekçioğlu, 1998a). İşitme engelli çocuklar, işitme organındaki çeşitli hasarlar nedeniyle çevrelerindeki bireyler ile iletişim güçlükleri olan ve bu nedenle de özel eğitime gereksinim duyan bireyler olarak tanımlanabilir (Belgin ve Böke, 1995).

Hafif dereceden çok ileri dereceye kadar farklılık gösterebilen işitme kaybı, derecesine bağlı olmaksızın çocuğun dil gelişimi üzerinde olumsuz etkiler yaratmaktadır. Dil, doğal olarak işitme duyusu ile edinilir. Doğum anından başlayarak çocuklar pek çok bilgiyi işitmelerini kullanarak öğrenirler. Normal işitmeye sahip bebekler, birkaç haftalık olduklarında anne-babalarının seslerini tanıyabilmekte, çevre seslerini ve kendi seslerini dinleyebilmektedirler. İşitme engeli olan çocuklar ise işitme duyularındaki problem nedeniyle dil becerilerini edinmede işiten yaşıtlarına göre gecikme yaşamaktadırlar.

İşitme kaybının dil gelişimi üzerindeki olumsuz etkilerinin tamamen olmasa da kısmen ortadan kaldırılabilmesi ve bu çocukların işiten yaşıtları ile aynı dil gelişim aşamalarını izleyip anadillerini edinebilmeleri, ancak işitme kaybının oluşumundan hemen sonra başlayan, bireysel ihtiyaçlarına göre planlanmış eğitim ortamlarında bulunmaları ve tanılamının hemen ardından kayıplarına uygun işitme cihazı kullanarak cihazlandırılmaları ile mümkün olabilmektedir (Ekşioğlu, 1997; Turan, 2003;

Tüfekçioğlu, 1998c; Uğurlu, 1987). Erken yaşlardan itibaren uygun işitme cihazları kullanan ve birlikte yaşadığı ebeveynlere eğitim verilen işitme engelli çocuklar, kayıpları çok ileri derecede olsa dahi konuşma dilini ve buna bağlı olarak da okuma-yazma becerilerini geliştirebilmektedirler (Girgin, Ü., 2003a; Tüfekçioğlu, 2001a).

İşitme engelli çocukların konuşma, sosyal uyum, okuma ve yaratıcı yazma gibi alanlarda sorunları olduğu bilinmektedir. Bu alanlarda başarılı olabilmek için dili kullanma becerisi gereklidir (LaPorta ve diğerleri, 1996; Girgin, Ü., 1999; 2002; Orlansky, 1977; Schirmer, 2000; Tüfekçioğlu, 1992; 1998a; 2003b). Tüfekçioğlu (1998a); işitme engelli öğrencilerin, eğitim ortamından edindikleri farklı öğrenme yaşantıları ve bu farklı yaşantılardan kaynaklanan farklı dil girdilerine bağlı olarak, farklı düzeylerde konuşma dili geliştirdiklerini belirtmektedir. Bir başka ifadeyle, çocuğun dili üretme düzeyi, edindiği deneyimlere ve aldığı dil girdilerine bağlıdır. Karakuş (2000), anadili deneyimleri sınırlı olan çocukların dilin kullanımında karmaşık bir düzey sergilediklerini ve bu deneyimlerin çocuğun dil gelişimi için ön koşul olduğunu vurgulamaktadır.

2.1. İşitme Engelli Çocuklarda Yazılı Anlatım Becerisi

Yazılı anlatımda kişinin amacı; düşüncelerini, duygularını ve isteklerini karşısındakilere aktarmaktır. Bunu yapabilmek için iletilecek mesajın önce zihinde belirlenmesi, düzenlenmesi, uygun sözcüklerin seçilmesi ve cümlelerin kurulması gereklidir (Göğüş, 1991). Mesajın içeriğini “ne için” ve “kim için” yazılacağı soruları oluşturur. İşitme kaybı nedeniyle sözlü ve yazılı dili olumsuz etkilenen işitme engelli çocuklar, uygun eğitim ortamları sağlandığında konuşma gibi yazının da iletişimsel bir mesaj taşıdığını ve bu mesajın içeriğinin gönderileceği kişiye göre farklılaştığını anlayabilirler. Schirmer ve diğerleri (1999), işitme engelli çocukların yazmaya başlangıçlarını şu şekilde açıklamışlardır:

“İşitme engelli çocuklar için yazma, kelimenin tam anlamıyla, üstesinden gelinmesi çok zor bir iştir. Yazma sırasında, çocuklar dilin biçimsel ve sözdizimi yapılarını kendilerini ifade etmek amacıyla zorlamak durumundadırlar. Akıcı bir konuşma diline sahip olmayan işitme kayıplı çocuklar için bu iş çok daha karmaşık ve korkutucudur. Hem işiten hem de işitme engelli çocuklar, çevrelerindeki yazılı materyalleri ve bu materyallerin hayatlarındaki belirli kişiler tarafından kullanıldığını fark ederler; böylece kendileri de erken çocukluk yıllarından itibaren birer okur ve yazar olarak gelişmeye başlarlar.”

Heefner ve Shaw (1996), Albertini ve Meath-Lang (1986)'ın görüşlerine katıldıklarını belirterek, işitme engelli çocukların kendilerini başkaları için yazacak mesajı olan yazarlar olarak düşünmeye ihtiyaçları olduğu üzerinde durmuşlardır. İşitme engeli olan 6-12 yaş arasındaki öğrencilerin yazma problemleri olduğunu vurgulayan Girgin, Ü. (2002), bu problemleri; konu seçiminde yaşanan zorluk, düşünceleri organize edememe, sözcük dağarcığının azlığı, sözdizimi hataları, noktalama ve imla yanlışları ve kendi yazılarını değerlendirememeye başlıkları altında toplamakta ve işitme engelli çocukların okul öncesinde okuma ve yazmaya yönelik uygun öğrenme yaşantıları almaları durumunda, okul döneminde kompozisyon yazmaya başlayabileceklerini belirtmektedir. Çünkü çocuğa sunulan okuma-yazma deneyimleri, onun yazının amacını anlamlandırabilmesine olanak sağlamaktadır.

İşitme engelli çocuklar yazılı anlatımlarında işiten çocuklar gibi, dinledikleri, konuştukları ve okuyup anladıkları deneyimlerinden yararlanırlar. İşitme engeli olan ve işiten öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini karşılaştıran araştırmalarda, işitme engelli öğrencilerin işiten yaşlılarına göre yazının düzenlenmesi ve dil bilgisi boyutlarında daha düşük beceri düzeyi gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca işitme engelli öğrenciler; içerik, sözcük dağarcığı ve yazım kuralları özelliklerinde de güçlükler yaşamakta, kısa ve basit yapıları cümleler kurmakta ve özne-fiil ilişkisine uygun olmayan biçimsel özellikler göstermektedirler (Erdiken, 1996; Girgin, Ü., 2003c; Gormley, Sarachan-Deily, 1987; Yoshinaga-Itano, Snyder, 1985).

İşitme engelli çocukların yazıları, onların dil düzeyleri, dili kullanma amaçları ve uygulanan yazma programının gelişimiyle doğrudan bağlantılıdır (Lewis, 1998). Bu çocukların işiten yaşlıları gibi sözlü dili geliştirmeleri, deneyim ve bilgiler edinmeleri ve harf-ses ilişkisini çözmeleri okuma-yazma becerilerinin gelişimi için bir ön koşul niteliği taşımaktadır. Girgin, Ü. (2003b), içinde buldukları çevre ile etkileşimlerinin ve verilen eğitimin kalitesinin işitme engelli çocukların dil becerilerini kullanma başarılarını etkilediğini ifade etmektedir.

2.2. İşitme Engelli Öğrenciler İçin Oluşturulan Eğitim Ortamlarının Özellikleri

Yazılı anlatım becerisinin gelişiminde öğrencinin içinde bulunduğu eğitim ortamı ve programı, özellikle işitme engelli çocuklar için önemli bir etkidir. Öğretim; genellikle etkileşime ve yaşantılara dayanır. Bir öğrencinin gerekli öğrenme

yaşantılarına ulaşabilmesi, ancak uygun eğitim ortamlarının sağlanması ile mümkündür. Öğrenmenin kalıcılığı, etkililiği ve niteliği eğitim ortamındaki iletişimin etkili olmasıyla paralellik göstermektedir (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 1997; Tekin, 1980). Tüfekçioğlu (1992); gerekli eğitim ortamının sağlanması ve öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi ile her öğrencide öğrenmenin gerçekleşebileceğini, bu koşulların yetersiz kalması ya da nasıl düzenleneceğinin bilinmemesi durumunda ise istenen düzeyde öğrenmeye ulaşamayacağını belirtmektedir.

Batu (2000)'ya göre; özel gereksinimli bireylerin toplumun bir parçası olarak yaşayabilmeleri, büyük ölçüde buldukları eğitim ortamları ve dolayısıyla aldıkları eğitimle ilişkilidir. Çünkü engelli çocuğun yerleştirildiği eğitim ortamı, onun bilgi ve becerilerini en etkin biçimde kullanmasında ve geliştirmesinde etkili olmaktadır. İşitme engelli çocukların dil ve iletişim becerilerini kazanmaları, onların toplum içinde ve okul hayatında başarılı birer birey olabilmeleri için gereklidir. Bu beceriler, eğitim ortamlarında sağlanan koşullar doğrultusunda geliştirilebilir.

Eğitim ortamında uygulanan öğretim ve iletişim teknikleri, işitme engelli çocukların dil becerilerini edinmede, dolayısıyla da topluma uyum sağlamalarında önemli bir yere sahiptir. İşitme engelli çocuklara temelde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasını amaçlayan bir eğitim programı, işitmeye ve söze dayalı bir iletişim yönteminin kullanılmasını zorunlu kılmaktadır (Tüfekçioğlu, 1998b). Çünkü işitme engelli öğrenci, kendisine sunulan dinleme, konuşma, okuma ve yazma fırsatları doğrultusunda bu becerilerini geliştirebilecektir.

İşitme engelli çocukların dil becerilerini kazanabilmeleri ve gerekli öğrenme yaşantılarına ulaşabilmeleri amacıyla çeşitli eğitim ortamları oluşturulmaktadır. Bu ortamlar altı başlık altında toplanabilir (Eripek, 1986; Özyürek, 1989; Tüfekçioğlu, 1992):

- 1- Yatılı okullar
- 2- Gündüzlü okullar
- 3- İşitme engelliler sınıfı
- 4- Kaynaştırma ünitesi
- 5- Normal sınıf içinde destek hizmet ile kaynaştırma
- 6- Normal sınıf içinde kaynaştırma

Türkiye’de işitme engelli çocukların eğitiminde uygulanan en geleneksel ortam yatılı okullardır. Bu okullar, çocukların küçük yaşlarda ailelerinden ayrı kalmaları ve yaşamlarının her anında işiten toplumdan ayrı eğitim görmeleri nedeniyle önemli eleştiriler almıştır. Yatılı okullar dışında işitme engelli öğrencilere sadece okul saatleri içinde eğitim veren gündüzlü okullar bulunmaktadır. Bu okullarda öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun programlar, özel eğitim malzemeleri ve destek elemanlar yoluyla sunulur (Tüfekçioğlu, 1992).

Kendi içinde çocuğun engelinin derecesine göre uygulama farklılığı gösteren kaynaştırma eğitimi (Eripek, 1986; Baydık, 1997), normal sınıf içinde kaynaştırma, normal sınıf içinde destek hizmet ile kaynaştırma, kaynaştırma ünitesi ve işitme engelliler sınıfı uygulamalarını kapsamaktadır. Son yıllarda batılı ülkelerde uygulama hızı artan kaynaştırma eğitiminin ülkemizde de yaygınlaştığı görülmektedir.

2.2.1. Kaynaştırma Eğitimi

Kaynaştırma eğitimi, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (1999)’nde; özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmi ve özel okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan, destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamaları olarak tanımlanmıştır (Tebliğler Dergisi, 2000). Daha öznel anlamda işitme engelli öğrencilere sunulan kaynaştırma eğitimi, bu çocukların akademik düzeyleri ve dil öğrenmeye ilişkin gereksinimleri dikkate alınarak, yerleştirildikleri ortamlarda olabildiği ölçüde işiten öğrencilerle birlikte yürütülen eğitim olarak tanımlanabilir (Tüfekçioğlu, 1992).

Türkiye’de işitme engelli çocukların kaynaştırma eğitiminde yer almaları söz konusu olduğunda en sık karşılaşılan uygulama, öğrencinin işitme engeli derecesine bağlı kalınmaksızın yapılan “normal sınıf içinde kaynaştırma” uygulamasıdır. Normal sınıf içinde kaynaştırma, işitme engelli çocuğun eğitim gereksinimlerinin tamamının normal sınıf öğretmeni tarafından karşılanması anlamındadır (Tüfekçioğlu, 1992).

Tüfekçioğlu (1992); kaynaştırma eğitiminin başlamasına yol açan nedenler arasında, işitme engelli öğrencilerin eğitim gördükleri yatılı okullardan mezun olduklarında, hayatlarının sonraki döneminde topluma uyum sağlamakta güçlükler çektiklerini, yine bu öğrencilerin yetersiz dil ve konuşma becerileri sergilediklerini ve

yatılı okulların ekonomik güçlükler taşıdığını belirterek, kaynaştırma eğitiminin temel amacının, işitme engelli öğrencilerin işiten yaşlılarıyla birlikte akademik eğitimlerini sürdürmeleri ve sosyal olarak işiten kişilerle iletişime girmeleri olduğu üzerinde durur.

Kaynaştırma ortamında yer alan işitme engelli öğrencilerin dil becerilerini edinebilmeleri, uygun destek hizmetlerinin sağlanmasına ve eğitim ortamının öğrencilerin akademik ve sosyal ihtiyaçlarına yönelik düzenlenmiş olmasına bağlıdır. Özellikle engelleri ağır olan, bir başka ifadeyle ileri veya çok ileri derecede işitme kaybına sahip çocukların ihtiyaçları çok çeşitli ve işitme engeline özgü olup, özel eğitim yöntemlerini ve personelini gerektirmektedir (Tüfekçioğlu, 1997). Kuz (2001) da, kaynaştırma uygulamasının başarısında destek eğitimin bir ön koşul olduğunu belirtmekte ve bu çocuklar için bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmasının diğer ön koşulu oluşturduğu üzerinde durmaktadır. Bireyselleştirilmiş eğitim programı, öğrencinin değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarına dayanılarak öğretimde yeni kararlar alınması temeline dayanmaktadır (Tüfekçioğlu, 1992).

Tüfekçioğlu (1992)'nin Ying (1990)'den aktardığına göre; işitme engelli bir öğrenci için kaynaştırma eğitiminin düşünülüyor olması bile, bu öğrencinin işiten yaşlıları arasında hem akademik hazır olma hem de sosyal ilgiler bakımından onlarla yarışma potansiyeline sahip olduğunu ileri sürmek anlamındadır. İşitme engelli çocukların, işitme kayıpları nedeniyle işitsel girdileri tam olarak alamadıkları, bundan dolayı dil gelişiminde işiten yaşlılarına göre geriden geldikleri ve bu gecikmenin de onların akademik başarı ve sosyal uyumlarını olumsuz yönde etkilediği bilinmektedir. Bu gerçekten yola çıkılarak; işitme engelli öğrencileri kaynaştırma ortamına yerleştirirken, eğitim ortamının koşullarının göz önünde bulundurulması, destek eğitim hizmetlerinin yeterliliğinin saptanması ve öğrencinin maksimum kazanç sağlayacağı eğitim ortamının kaynaştırma eğitimi olup olmadığından emin olunması gerektiği söylenebilir.

Türkiye'de işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerine ilişkin araştırmalara bakıldığında, bu çalışmaların özel eğitim okulları veya özel sınıflarda bulunan öğrenciler ile yapıldığı ve öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerinin belirlenmesinin amaçlandığı görülmektedir (Erdiken, 1989; 1996; 2003b; Tuncay, 1980). Akçamete ve diğerleri (2003); kaynaştırma ortamına yerleştirilen işitme engelli, zihin engelli ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sınıf öğretmenleri ile yaptıkları

çalışmada bu öğrencilerin okuma yazmadaki güçlüklerini araştırmışlardır. Bu çalışmaların dışında kaynaştırma ortamındaki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine ilişkin bir araştırmaya rastlanmamıştır.

3. Problem

İşitme engelli çocuklar da işiten yaşlıları gibi dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini edinebilirler. Ancak bu çocukların, işitme kayıpları nedeniyle işitsel girdileri tam olarak alamadıkları ve bu durumun dil becerilerini edinmede işiten çocuklara göre gecikme yaşamalarına neden olduğu bilinmektedir. Öğrencinin okul başarısını etkileyen ve diğer dil becerileri ile bütünsellik içinde gelişen yazılı anlatım becerisi, bireyin geçmiş bilgi ve deneyimleriyle şekillenerek onun duygu ve düşüncelerini aktarmasına olanak sağlar. Diğer dil becerilerinde olduğu gibi, yazılı anlatım becerisinin gelişiminde de işitme engelli çocuklar ile işiten yaşlıları arasındaki gecikmeyi en aza indirmek ve işitme engelli çocukların da işiten toplumun aktif birer üyesi olmalarını sağlamak, ancak onlar için düzenlenen uygun eğitim ortamları ile mümkün olabilmektedir.

Son yıllarda, işitme engelli öğrenciler için düzenlenen eğitim ortamlarının kaynaştırma eğitimi doğrultusunda hız kazandığı görülmektedir. İşiten yaşlıları ile aynı eğitim ortamı ve koşullarını paylaşan bu öğrencilerin, hem okul başarılarını etkileyen hem de diğer dil becerilerinin gelişimi içinde sosyal uyumlarına hizmet eden yazılı anlatım beceri düzeyleri önem kazanmaktadır. İşitme engelli öğrencilerin işitme kaybı ortalamaları, işitme cihazı kullanımına başlama yaşları, işitme cihazı kullanımı süreleri, okul öncesi eğitim durumları, sınıf düzeyleri, takvim yaşları ve ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyleri gibi özellikler de diğer dil becerilerinde olduğu gibi yazılı anlatım becerisini edinmelerinde etkili olmaktadır.

Öykü yazma çalışmasının bireyin yazılı anlatım beceri düzeyini değerlendirmede en etkin yollardan biri olduğu bilinmektedir. Bireysel öykü yazma uygulaması, ülkemizde ilköğretim 4. sınıftan itibaren başlamaktadır. İşitme engeli olan ve ilköğretim 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflara devam eden kaynaştırma öğrencilerinin öykü yazmadaki beceri düzeyleri nedir? Öğrenci özellikleri bu beceri düzeyine ne derece etki etmektedir? Bu sorular göz önüne alınarak kaynaştırma sınıflarına devam eden işitme

engelli öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyleri değerlendirilmiş ve araştırmada bu sorulara cevap aranmıştır.

4. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı; Eskişehir ilindeki ilköğretim 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıfa devam eden işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeylerinin değerlendirilmesidir.

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Eskişehir ilindeki 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflardaki işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin yazılarında görülen başlık özelliği ile ilgili beceri düzeyleri nedir?
- 2- Eskişehir ilindeki 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflardaki işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin yazılarında görülen anlatım düzeni özelliği ile ilgili beceri düzeyleri nedir?
- 3- Eskişehir ilindeki 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflardaki işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin yazılarında görülen anlatım zenginliği özelliği ile ilgili beceri düzeyleri nedir?
- 4- Eskişehir ilindeki 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflardaki işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin yazılarında görülen yazım kurallarına uygunluk özelliği ile ilgili beceri düzeyleri nedir?
- 5- Eskişehir ilindeki 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflardaki işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin toplam yazılı anlatım beceri düzeyleri nedir?

Araştırmanın ikincil amacı ise, ilköğretim 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıf işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeylerine etki eden öğrenci özelliklerinin incelenmesidir.

Araştırmanın ikincil amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin işitme kaybı ortalamalarının yazılı anlatım beceri düzeyine etkisi nedir?
- 2- İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin işitme cihazı kullanımına başlama yaşlarının yazılı anlatım beceri düzeyine etkisi nedir?
- 3- İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin işitme cihazı kullanımı sürelerinin yazılı anlatım beceri düzeyine etkisi nedir?

- 4- İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin okul öncesi eğitim durumlarının yazılı anlatım beceri düzeyine etkisi nedir?
- 5- İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin buldukları sınıf düzeyinin yazılı anlatım beceri düzeyine etkisi nedir?
- 6- İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin takvim yaşlarının yazılı anlatım beceri düzeyine etkisi nedir?
- 7- İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin yazılı anlatım beceri düzeyine etkisi nedir?

5. Önem

Ülkemizde giderek hız kazanan engelli öğrencilerin kaynaştırma eğitimine yönlendirilmesi uygulamasının bir sonucu olarak, işiten çocuklarla beraber aynı eğitim ortamlarını paylaşan işitme engelli öğrencilerin sayısı da artmaktadır. İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeylerinin değerlendirilmesi ülkemizde daha önce değinilmemiş bir konudur. Giderek artan bu eğitim uygulaması içinde yer alan işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyleri merak uyandırmaktadır.

Araştırma sonuçları, işitme engelli öğrenciler için düzenlenecek eğitim ortamlarına ve bu öğrencileri kaynaştırma sınıflarına yerleştirme uygulamalarına ışık tutabilir.

Ayrıca araştırmada kullanılan Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Aracı bu alanda çalışan eğitimcilere öğrencilerini değerlendirebilmeleri açısından yardımcı olabilir.

6. Varsayımlar

Bu araştırma aşağıdaki varsayımlara dayalı olarak yapılmıştır:

- 1- Sınıf öğretmenleri ve öğrenci ailelerinin verdikleri bilgiler doğrudur.
- 2- Öykü yazma öncesi kullanılan tek resim her öğrenciden veri toplamak için uygundur.
- 3- Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Aracı, işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyleri hakkında gerçekçi bilgiler vermektedir.

7. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

- 1- Bu araştırma, 2002-2003 öğretim yılının ikinci döneminde Eskişehir ilindeki ilköğretim 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflara devam eden 25 işitme engelli kaynaştırma öğrencisiyle sınırlıdır.
- 2- Bu araştırma, yazılı anlatım becerisini değerlendirmek üzere her öğrenciden toplanan bir öykü örneğiyle sınırlıdır.
- 3- Bu araştırma, toplanan öyküleri başlatmada kullanılan bir resimli kartla sınırlıdır.

8. Tanımlar

Anlatım Düzeni: Bir yazının giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşması, bu bölümlerdeki olayların mantıki bir tutarlılıkla sıralanması, bölümlere ilişkin paragrafların yapılması, ana düşünce ve yardımcı düşüncelerin varlığı ve birbirini desteklemesi özelliklerini içeren yazım ögesidir (Yıldızlar, 1994).

Anlatım Zenginliği: Sözcüklerin doğru yazılması, doğru ve yerinde kullanılması, cümlelerin açıklığı ve doğruluğu, sözcük tekrarlarından kaçınılması özelliklerini içeren yazım ögesidir (Yıldızlar, 1994).

Başlık: Yazının adıdır. Her varlığın adı olduğu gibi, her yazının da bir başlığı bulunmalıdır. Başlığın yazıda var olması, konuyu kapsamaması, kısa, öz ve ilgi çekici olması gerekmektedir (Sarıca ve Gündüz, 1991).

İşitme Engeli: Bir bireyin işitme testi sonucunda aldığı sonuçların kabul edilen normal işitme eşiğinden belli bir derecede farklı olması ve bu farklılığın bireyin dil edinmesini engelleyici derecede olması durumunda işitme engelinin varlığından söz edilebilir (Tüfekçioğlu, 1998a).

İşitme Kalıntısı: İşitme eşiğinin altında kalan ve uyarıldığında sesleri beyne iletebilen duyu alanıdır. İşitme kayıplı çocukların tamamına yakın bir bölümünde, az ya da çok canlı kalan bir duyu alanı bulunur (Tüfekçioğlu, 2003b).

İşitme Kaybı: İşitme testi sonucunda bireyin aldığı sonuçlar, kabul edilen normal işitme değerlerinden belirli derecede farklı olduğunda bir işitme kaybı söz konusudur (Tüfekçioğlu, 2001).

İşitme Engelli Öğrenciler İçin Kaynaştırma Eğitimi: İşitme engelli öğrencilerin akademik düzeyleri ve dil öğrenmeye ilişkin gereksinimleri dikkate alınarak, yerleştirildikleri ortamlarda olabildiği ölçüde işiten öğrencilerle birlikte yürütülen eğitim olarak tanımlanabilir (Tüfekçioğlu, 1992).

Öykü: Oluşumu ve kişilerle gerçeğe benzer bir olayı, yazarın gözlem, bilgi ve deneyimlerini kullanarak, yer ve zaman belirterek anlattığı yazı türüdür (Göğüş, 1991).

Yazı: Çeşitli kişisel ve soyo-kültürel ihtiyaçları karşılayan mesajlar yaratmak için üzerinde kültürel olarak anlaşılmuş sınırlı sayıda sembolü içeren ve kurallarla yönetilen bir sistemdir (Conway, 1985).

Yazılı Anlatım Becerisi: Düşünce gücüne sahip bireylerin; görüş, düşünce ve duygularıyla, gözlem, deney ve tecrübelerini, seçilen konuyla ilgisi oranında planlayıp, dilin kurallarına uygun olarak yazma eylemidir (Ağca, 1999).

Yazım Kurallarına Uygunluk: Yazının anlaşılabilirliğini desteklemek amacıyla; büyük-küçük harf kullanımı, kelimelerin doğru yazılması, noktalama işaretleri ve paragraf yapma özelliklerini içerir (Heefner, Shaw, 1996).

İKİNCİ BÖLÜM

ALANYAZIN

1. Yazılı Anlatım ve Gelişimi

Yazı, bireyin duygu ve düşüncelerini diğer bireylere aktarmasına olanak sağlayan bir iletişim yoludur. Bu aktarım, kullanılan dilin özelliklerini içeren yazılı sembollerini kullanmayı gerektirir. Ağca (1999), yazılı anlatım becerisini, düşünce gücüne sahip bireylerin görüş, düşünce ve duygularıyla, gözlem, deney ve tecrübelerini, seçilen konuyla ilgisi oranında planlayıp, dilin kurallarına uygun bir şekilde yazma eylemi olarak tanımlamıştır. Bu tanımın da öngördüğü üzere, yazma eyleminin gerçekleşebilmesi için bireyin geçmiş bilgi ve deneyimlere sahip olması, bu deneyimlerini konu çerçevesinde düzenleyebilmesi ve kullanılan dilin kurallarını göz önünde bulundurarak yazıya dökebilmesi gerekmektedir. Bu süreçteki ön koşulun bireyin geçmiş bilgi ve deneyimleri olduğu, bu deneyimlere de dil ile ulaşılabileceği düşünülürse, bilgi ve deneyimlerden yoksun kalma durumunun yazılı anlatım becerisini geliştirmede bir takım eksikliklere yol açacağı sonucuna ulaşılabılır.

Çocukların yazılı dilin sistemini karalamalar ve resimlerle çözmeye çalıştıkları bilinmektedir. Bu ilk resimler ve karalamalar çocuğun, kağıt üzerindeki şekillerin bir anlamı olduğunu ve düşünce ve duyguların konuşmadan farklı bir şekilde kağıt üzerinde ifade edilebileceğini kavramasına yardımcı olur. Çocukların ilk karalamaları ve resimleri, yetişkinlerin kabul ettiği amaçları içeren yazılar olarak görülmemektedir. Ancak bu karalamalar çocuğun yazıyı tanıyabileceğini ve daha sonraki yazma aşamalarına hazır olduğunu göstermektedir (Girgin, Ü., 2003c).

Sözü edilen sonraki aşamada küçük çocuklar harfleri yan yana getirerek duygu, düşünce ve deneyimlerini iletmede yazılı sembollerini kullanmaya başlarlar. Zamanla, edindikleri deneyimler sonucunda harf-ses ilişkisini kurarak sözcüklere ulaşabilirler.

Bütün bu denemeler, çocuğun edindiği bilgi ve deneyimleri ölçüsünde yazmaya hazırlık niteliğindedir (Czerniewska, 1992; Girgin, Ü., 2003c; Hall ve Robinson, 1998).

Çocuklar, ilköğretim yıllarında okuma ve yazma eğitimine başlamadan önce yazılı dilin işlevlerini ve biçimini edinmektedirler (Czerniewska, 1992; Girgin, Ü., 2001a; 2003b; Schirmer ve diğerleri, 1999). Tüfekçioğlu (2001b); bu durumu okul öncesi dönemde dil gelişiminin devam etmesi ve dolayısıyla okuma-yazma gelişiminin temellerinin oluşmasıyla açıklamıştır. Hall ve Robinson (1998); çocukların sözcük dağarcıklarının gelişiminde, okul öncesi dönemde oyunun önemli bir etken olduğunu belirtmişler ve oyun ile yazma arasındaki ilişkiyi şu şekilde açıklamışlardır:

“Çocuklar etrafta gördükleri hemen her şeyi oyunlarını yapılandırmak için kullanırlar. İlk bakışta yazma ve oyun birbirinden farklı etkinliklermiş gibi görünür. Etkinliklerden biri, kalem ya da ona benzer bir şeyi kullanmayı ve sözcükleri kağıda dökmeyi gerektirdiğinden görece olarak daha sürekli ve kalıcıdır. Diğerisi ise, görece daha özgür, yapılandırılmamış ve geçicidir. Ancak bu iki etkinlik arasında önemli ve köklü bir benzerlik vardır: Her ikisi de bir metin oluşturmayla ilgilidir.... Öyle ki oyunun diyalogunu oluşturan konuşmada çocuklar; karakterleri anlamlandırır, metindeki temalara bağlı kalırlar ve gerektiğinde öykünün akışında değişikliklere neden olurlar.”

Bir başka ifadeyle; oyun sırasında gerçekleşen konuşmalar olayları ve kahramanları içermekte ve yazılı anlatımın başlangıcını oluşturmaktadır. Oyunda kağıt üzerinde yazılı semboller bulunmasa da hayata geçirilmiş bir etkinlik söz konusudur. Fitzpatrick (1999) bunu; yazmanın konuşulanları kağıt üzerine geçirmekten çok daha fazlasını içerdiği ve çocuğun edindiği deneyimlerin bu süreçte gelişerek devam ettiği şeklinde açıklamıştır.

İşitme engelli çocuklar da işiten yaşlıları gibi, yazılı dilin işlevlerini resimler, karalamalar ve oyun etkinlikleri yoluyla çözmektedirler. Çevrelerindeki yetişkinler tarafından farklı amaçlar için kullanılan yazılar, çocukların yazının bir iletişim yolu olduğunu anlamalarını sağlamakta ve oyuna katılımları ile çocuklar bir öykü başlatma, geliştirme ve sonlandırma etkinliğinin içinde yer alabilmektedirler.

Bir yazıda düşüncelerin giriş niteliği taşıması, geliştirilmesi ve sonuca ulaştırılmasında okuma becerisinin etkin kullanımı önemli bir yer tutmaktadır. Marschark (1993) bu durumu; okuma performansını “girdi”, yazma becerisini ise “çıkı” şeklinde açıklayarak, çocuğun girdileri oranında çıktılarının iyi olacağını belirtmiştir. Çünkü çocuklar, okuma yoluyla yazılı bir metin ile karşılaşmakta, yazının

da bir mesaj taşıdığıının farkına varmakta, anadillerindeki kuralları saptayarak, kendi yazıları için taslaklar oluşturmaktadırlar. İşitme engelli çocukların yazı dilleri ve okuma-anlama becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirildiği araştırmalarda, yazılarında detaylı bilgiler veren öğrencilerin aynı zamanda iyi okuyucular oldukları belirlenmiştir (Haydon, 1996; Heefner ve Shaw, 1996; Yoshinaga-Itano ve Downey 1996).

Diğer dil becerileri ile birlikte geçmiş bilgi ve deneyimlerle şekillenen yazılı anlatımın gelişiminde yazma süreci önemli bir yer tutmaktadır. Okul döneminde çocukların yazılı anlatım becerilerinin gelişimi için bu süreçteki evrelerin doğru bir şekilde gerçekleşmesi gereklidir.

1.1. Yazma Süreci

Yazma süreci, öğrencinin düşüncelerini kağıt üzerine geçirmeden önce bir konu seçmesinden başlayarak, yazdığı yazının diğer bireyler tarafından okunmasına kadar gerçekleşen bir süreci kapsar. Bu süreç dört evreden oluşmaktadır (Danielson ve LaBonty, 1994; Girgin, Ü., 2003c; Hyland, 2002; Richek ve diğerleri, 2002; Tompkins, 2000):

- 1- Konu seçimi
- 2- Taslak çıkarma
- 3- Gözden geçirme ve düzeltme
- 4- Yayınlanma

1- Konu Seçimi: Yazma sürecinin başında yer alır ve diğer yazma aşamalarına hazırlık niteliğindedir. Öğrenciler, yazacakları konuları öğretmenin sorular sorarak yol göstermesi ile kendileri seçerler. Dolayısıyla kendi düşünce ve deneyimlerini seçtikleri konu çerçevesinde yazma olanağı bulurlar. Bu evrede seçilen konular yazılarak listelenir. Listede tatil, sevilen hayvanlar, hayatımızdaki özel kişiler gibi konular yer alabilir. Konu seçiminde zorlanan öğrenciler için öğretmen model olmalı ve kendi seçtiği konuları örnek olarak göstermelidir. Bu sayede öğrenciler yazmak için bir amacın olması gerektiğini

anlayabilirler (Christensen, 2000; Girgin, Ü., 2003c; Gunning, 2003; Richek ve diğerleri, 2002; Schirmer, 2000).

2- *Taslak Çıkarma*: Bu evre, öğrencinin seçtiği konu çerçevesinde düşüncelerini düzenlemesini, bir yazı planı oluşturmasını ve yazmasını içermektedir (Gunning, 2003). Taslak çıkarma, öğrencinin yazma için zaman ayırmasına, konuyla ilişkisi olmayan düşünceleri elemesine, uygun sözcükleri seçerek düşüncesini ileten doğru cümlelere ulaşmasına ve imla ve noktalama kurallarına dikkat etmesine olanak sağlar. Bu evrede öğrenci kendi düşüncelerini geliştirme fırsatı bulur (Girgin, Ü., 2003c; Richek ve diğerleri, 2003). Taslak çıkarma evresi öğrencinin yazısını yazmasıyla tamamlanır. Bu evrede sorun yaşayan öğrenciler için öğretmen, yazıya nasıl başlanabileceği konusunda model olmalıdır (Girgin, Ü., 2003c).

3- *Gözden Geçirme ve Düzeltme*: Taslak tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi ve düzeltilmesi gereklidir (Calkins, 1994; Tompkins, 2000). Bu evre, öğrencinin düşüncelerini gözden geçirmesine, düşünce ilavesi veya çıkartması yapmasına, cümle, imla ve noktalama hatalarını fark ederek düzeltmesine olanak sağlar. Öğrencinin yazısını okuması ile başlayan bu evrede öğretmen, sorular sorarak, önerilerde bulunarak, sözel veya görsel ip uçları vererek öğrenciye model olmalıdır (Danielson ve LaBonty, 1994; Girgin, Ü., 2003c; Gunning, 2003; Richek ve diğerleri, 2003). Burada dikkat edilmesi gereken iki önemli özellik bulunmaktadır. Bunlardan ilki; gözden geçirme ve düzeltme aşamasının her öğrenci ile bireysel çalışılarak yapılması gerekliliği, diğeri ise öğretmenin yazı üzerinde doğrudan düzeltme yapmayarak öğrencinin hatalarını kendisinin düzeltmesine yardımcı olmasıdır. İşitme engelli öğrencilerin yazıları şu aşamalardan geçilerek düzeltilir (Girgin, Ü., 2003c):

- a) Öğrenciden yazısını okuması ve hatalarını düzeltmesi istenir.
- b) Öğrenci hatasını kendi düzeltememişse öğretmen hatayı düzelterek söyler ve öğrencinin dinleyerek yazı üzerinde düzeltme yapması beklenir.
- c) Öğrencinin hatayı dinleyerek düzeltememesi durumunda öğretmen başka bir kağıda hatayı düzelterek yazar ve öğrencinin bakarak düzeltmesi beklenir.

- d) Öğrencinin yazdığı hatalı sözcükler önce kök daha sonra ekleri gösterecek şekilde çocuk ile birlikte sözcük defterine işlenir.
- e) Noktalama işaretleri üzerinde durulur.

4- *Yayımlama*: Yazma sürecinin son evresini oluşturur. Bu evrede gözden geçirilen ve düzeltilen yazı, paragraflarına, noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına dikkat edilerek son şekliyle yazılır ve öğrencinin isteği doğrultusunda yayımlanır. Yayımlanacak yazılar, sınıf içinde veya okulun farklı yerlerindeki duvar panolarına asılarak, sınıf ya da okul gazetesinde yayımlanarak, sınıf kitaplığında ya da okulun kitap köşelerinde sergilenerek diğer öğrenciler ve yetişkinlerle paylaşılmalıdır (Cunningham ve Allington, 2003; Danielson ve LaBonty, 1994; Girgin, Ü., 2003c; Richek ve diğerleri, 2002). Yazma sürecinin yayımlama evresi ile öğrenciler, kendi düşüncelerini içeren yazıların diğer bireyler tarafından okunduğunu görerek, yazının iletişimsel bir araç olduğunu anlayabilirler.

Yazma süreci evrelerinin her biri yazılı anlatımın gelişimine hizmet etmektedir. Öğrencinin çeşitli etkinlikler yoluyla kendi deneyimlerinden yola çıkarak yazmak istediği konuyu seçmesi, düşüncelerini bu konu çerçevesinde düzenleyerek yazıya geçirmesi, yazısındaki hataları bireysel çalışmalar yoluyla düzeltmesi ve duygu ve düşüncelerini içeren yazıyı diğer kişilerle paylaşması hem bilgi ve deneyimlerin kullanılması hem de yeni deneyimlere ulaşılması açısından önemlidir. Diğer önemli bir nokta, yazma sürecinin öğrencinin dil ve bilgi düzeyine uygun anlamlı etkinlikler yoluyla sunulması gerekliliğidir.

1.2. Yazma Etkinlikleri

Çocuklar, bir konuya ilişkin duygu ve düşüncelerini yazarak ifade etmekte zorlanabilir, bunun zevksiz ve gereksiz bir uğraş olduğunu düşünebilirler. Bu sorun, yazılı anlatımın gelişimi için çeşitli etkinliklerin düzenlenmesini gerekli kılmaktadır (Girgin, Ü.; 2003c). Smith ve diğerleri (1995), bir çocuğun yazılı anlatımına yansıyan geçmiş deneyimlerinin onun dinleme, okuma ve konuşma yoluyla edindiği deneyimlerden kaynaklandığını vurgulamışlar ve yazma sürecini açıklamada, dil deneyimlerini yazma öncesi girdiler olarak tanımlamışlardır. Bu tanıma göre, dil

deneyimleri yazılı anlatım gelişim sürecinin en başında yer almakta ve çocuğun yaratacağı yazılı ürünün temelini oluşturmaktadır.

Deneyimler, bireysel veya grup etkinlikleri içinde doğrudan veya dolaylı edinilebilir (Girgin, Ü., 2003b; Tüfekçiöglu, 2001b). Çocuklar, doğrudan edindikleri deneyimleri gerçek olayın içinde yer almaları nedeniyle daha iyi hatırlamaktadırlar. Küçük çocuklar için sınıfta konu çerçevesinde hazırlanan oyun köşeleri ve bu köşelerde yazının belli bir amaca yönelik kullanılması yazının gelişimine hizmet eder. Bu etkinliklere örnek olarak, sınıfın bir köşesine hazırlanan muayenehanede çocukların reçete yazması, randevu alması, manav köşesinde sebze ve meyvelerin listelenmesi, sınıf içinde yemek pişirme, pişirmeden önce ve sonra olayların sıra ile konuşularak yazılması ve günlük olayların konuşularak kaydedilmesi gösterilebilir (Czerniewska, 1992; Girgin, Ü., 2003b; Hall ve Robinson, 1998). Bu etkinliklerle yazma, sınıfın doğal bir parçası haline getirilir.

Sınıf içinde her zaman doğrudan deneyimleri içeren etkinlikler hazırlamak mümkün olmayabilmektedir. Çocuklara öykü okuma, öykü anlatma, sıralı olayların bulunduğu resimlere ve olayların tek bir kartta sunulduğu resimlere bakma, birlikte öykü oluşturma, gazete haberlerine bakma, film seyretme ve mektup yazma dolaylı edinilen deneyimlere örnek olarak verilebilir (Cunningham ve Allington, 2003; Fitzpatrick, 1999; Girgin, Ü., 2003b; Gunning, 2003; Schirmer, 2000; Tompkins, 2000). Dolaylı edinilen deneyimler de işitme engelli çocukların sözcük dağarcıkları ve cümle yapılarını geliştirmelerine fırsatlar sağlar (Girgin, Ü., 2003b). Sözü edilen bu etkinliklerden bazıları aşağıda kısaca açıklanacaktır:

Öykü okuma etkinliği; işitme engelli öğrencilerin dinlemelerini geliştirmelerine, dinlediklerinden anlam çıkarmalarına, öykü yapılarının farkında olmalarına ve yeni sözcükler edinmelerine olanak sağlar (Girgin, Ü., 2003b; Truax, 1985). Rutin yapılan bu etkinlikte öğrencilerin dil ve bilgi düzeylerine uygun seçilmiş öyküler grup dersinde veya birebir çalışmalarda öğretmen tarafından sayfa sayfa okunur. Öğrencilerden okunan sayfadaki olayları anlatmaları beklenir. Öykünün tamamı paylaşıldıktan sonra bireysel yazmaya geçilebilir (Girgin, Ü., 2003b; Gunning, 2003; Schirmer, 2000). Bireysel yazmada her öğrenci okunan öyküden anladığını yazar.

Öykü anlatma; işitme engelli öğrencilerin öyküdeki olaylara ilişkin bilgi ve deneyimlerini ifade etmelerini sağladığı gibi, öyküyü dinleyerek ve anlatıma katılarak

yeni bilgiler edinmelerine, öykü yapısını oluşturan kahramanları ve olayları anlamlandırabilmelerine yardımcı olur (Girgin, Ü., 2003b; Schirmer, 2000). Bu etkinlikte öğrencilerin dil ve bilgi düzeylerine uygun seçilen öyküler grup dersinde veya birebir öğrencilerin katılımları sağlanarak sayfa sayfa bakılır. Öğretmenin sorduğu soruların çeşitli türlerde olması farklı cevapları gerektirdiğinden, deneyimlerin kullanılması açısından önemlidir. Öykü tamamlandıktan sonra bireysel yazma etkinliğine geçilebilir (Girgin, Ü., 2003b). Bireysel yazmada öğrencilerden anlatılan öyküdeki olayları yazmaları beklenir.

Sıralı olayların bulunduğu resimler; öğrencilerin olaylar arasında ilişki kurmalarına, tahminlerde bulunmalarına, olayları deneyimleri ile birleştirmelerine ve öykü yapısının farkına varmalarına yardımcı olur (Fitzpatrick, 1999; Girgin, Ü., 2003a). Bu etkinlikte, olayların sıralı, açık ve anlaşılır çizildiği iki ya da daha fazla sayıda resimler kullanılır. Grup dersinde veya birebir çalışmalarda sıralı resimler kullanılarak sorulan çeşitli sorular, öğrencilerin bilgi ve deneyimlerini iletmelerini sağlar. Grup dersi tamamlandıktan sonra bireysel yazmaya geçilebilir. Bu aşamada her öğrenci sıralı resimlerdeki olayları yazarak anlatır (Girgin, Ü., 2002).

Öykü oluşturma, daha önce sözü edilen etkinlikler yoluyla öykü yapıları hakkında bilgi sahibi olan öğrencilerin deneyimlerini kullanmalarına yardımcı olur. Seçilen konu çerçevesinde kahramanların, yer ve zamanın öğrenciler tarafından belirlenmesi, olayların tutarlı bir şekilde sıralanması ve sonuca ulaşılması öğrencilerin kendi deneyimlerini aktarmalarını sağladığı gibi, arkadaşlarının deneyimlerini de paylaşımlarına olanak verir (Tompkins, 2000). Bu etkinlikte grup dersinde öyküyü başlatmak amacıyla konu ile ilişkili resimler ve sözcükler kullanılabilir. Öyküyü oluşturmada öğrencilerin katılımları temel alınır. Öykü tamamlandıktan sonra bireysel yazmaya geçilmelidir. Bu aşamada öğrenciler grupta oluşturulan öyküyü yazabilecekleri gibi, kendi öykülerini de yazabilirler (Girgin, Ü., 2002).

Günlük olay ve haberlerin konuşularak kaydedilmesi öğrencilerin yazının iletişimsel amacının farkına varmalarına yardımcı olur. *Gazete haberlerine bakma* etkinliği, öğrencilerin yeni bilgi ve deneyimler edinmelerini, yeni sözcükler öğrenmelerini ve olayları anlamlandırabilmek için geçmiş deneyimlerini kullanmalarını sağlamaktadır (Girgin, Ü., 2002; Schirmer; 2000; Tompkins, 2000). Bu etkinlikte, gazetelerdeki çeşitli haber sayfalarına öğrencilerle birlikte grup dersinde veya birebir

çalışmalarda bakılır. Haberlerin yazılı anlatımında kullanılan mecaz anlamlı sözcükler ve deyimleri anlamlandırırken, öğrencilerin geçmiş bilgilerinden yararlanmaları ve olayla ilişki kurmalarında öğretmenin sorduğu sorular önemlidir. Gazete haberlerinin paylaşılmasının ardından bireysel yazma etkinliğine geçilebilir (Tompkins, 2000). Bu aşamada öğrencilerden, bakılan gazete haberlerini yazmaları beklenir.

Yukarıda sözü edilen etkinliklerin tamamında dikkat edilmesi gereken ortak özellik; deneyimlerin paylaşılması açısından etkinliklerin birebir çalışmalarda veya grup içinde çocuklarla konuşularak gerçekleştirilmesi ve daha sonra yazma işlemine geçilmesi gerekliliğidir (Calkins, 1994; Schirmer, 2000).

Doğru zamanlarda, anlamlı etkinlikler çerçevesinde yazma sürecine yer verildiğinde, işitme engelli öğrencilerin de deneyimlerini kullanarak yazma becerilerini geliştirebilecekleri ve nitelikli öyküler yazabilecekleri araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Girgin, Ü., 2003c; Yoshinaga-Itano ve Downey, 1992).

Temel Eğitim Programı (1981)'na göre; ilköğretimde belirlenen yazılı anlatım amaçlarına bakıldığında; okuduğunu anlama etkinliklerinin ardından ulaşılan sonuçları anlatabilmek, soruları cevaplayabilmek, izlenen, dinlenen ve okunan çeşitli türlerdeki olayları yazabilmek, günlük olayları raporlaştırabilmek, özetleyebilmek ve bu anlatımlarda yazım kurallarına dikkat edebilmek davranışlarının ele alındığı görülmektedir. Sınıf düzeyi ilerledikçe belirlenen amaçlardaki cümle ve kelime sayısı da artmaktadır. İlköğretim dördüncü sınıf için belirlenen yazılı anlatım amaçları aşağıdaki gibidir (Tebliğler Dergisi, 1981):

- “1. Sınıfça yapılan anlama etkinliklerinde varılan sonuçları 4-5 basit cümle ile anlatabilmek;
2. 5-6 kelimelik soruya karşılık verebilmek;
3. Ödevlerinde yerine göre 5-7 kelimelik doğru cümleler kurabilmek;
4. İzlenen düzeye uygun bir filmi, okunan ya da dinlenen 150-200 kelimelik olay yazısını (masal, öykü, anı, gezi vb.) anlatabilmek, ana fikrini kısaca belirtebilmek;
5. Okulda ve çevrede yaşanan önemli olaylar ve özel günlerde (milli bayramlar, törenler, kazalar vb.) görülenleri anlatabilmek;
6. 3-5 cümlelik istek, ısmarlama, kutlama, teşekkür, çağrı yazıları, zarf üstü, etiket ve fiyat listeleri yazabilmek;
7. Okulda yaptığı ve yaşadığı türlü eğitsel etkinliklerin sonuçları üzerine kısa bir rapor düzenleyebilmek;
8. Bu sınıfın kullanması gereken yazım kurallarını uygulayabilmek, noktalama işaretlerini kullanabilmek.”

Yukarıdaki amaçlara ulaşmada Türkçe ders kitaplarında farklı etkinliklere yer verilmektedir. Türkçe ders kitapları; okuma metinlerini, bu metinlerin ardından metinde geçen sözcüklerin açıklamasını, okuma-anlama sorularını, dil bilgisi kuralları ve buna ilişkin soruları, yazılı anlatım ve güzel yazma etkinliklerini içermektedir. Türkçe ders kitabında yer alan yazılı anlatım etkinliklerinde, grup dersinden bağımsız olarak öğrencilerin yaşadıklarını, gözlemlerini ve okuduklarını yazarak anlatmaları ve özetleyebilmeleri istenmektedir.

Dördüncü sınıf Türkçe ders kitabına (Sırmatel ve Topaloğlu, 2002) bakıldığında, örneğin, “Okuma Zevki” başlıklı metin okunduktan sonra “Anlatalım, Yazalım” başlığı altında “Evinizin, sınıfınızın kitaplığında hangi kitaplar var?” ve “Okuduğunuz bir öyküde geçen olayları anlatınız.” etkinliklerine yer verilmiştir. Diğer bir örnek olarak, “Kralın Dersi” başlıklı metinden sonra bulunan, “Okulun ve okumanın yararlarını sınıfta tartışınız.” ve “Kralın Dersi başlıklı parçanın ana fikrini defterinize yazınız.” etkinlikleri gösterilebilir.

Daha önce vurgulandığı gibi, işitme engelli öğrencilere yönelik düzenlenen yazma etkinlikleri, öğrencilerin var olan dil ve bilgi düzeylerinden yola çıkılarak, deneyimlerini hem yaşlıları hem de yetişkinlerle paylaşmasına ve yeni deneyimler edinmesine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Bu görüşten yola çıkıldığında, ilköğretim dördüncü sınıf Türkçe ders kitabında bulunan ve yukarıda örnekleri verilen etkinlikleri gerçekleştirilmede, dil becerilerini edinmede işiten yaşlılarına göre gecikme yaşayan işitme engelli öğrencilerin çeşitli güçlüklerle karşılaşabilecekleri söylenebilir. Bu güçlükler, düşüncelerin konu çerçevesinde düzenlenememesi, olayların sırasıyla anlatılamaması, olaylar arasında ilişki kurulamaması gibi yazının içeriğine ilişkin olabileceği gibi, düşüncelerin doğru cümle yapıları ve sözcük çeşitleri ile anlatılamaması gibi anlatım zenginliğine ve yazım kurallarına ilişkin olabilir.

Yukarıda sözü edilen güçlükler nedeniyle, bulunduğu sınıfta uygulanan etkinlikleri yerine getiremeyen işitme engelli öğrencilerin, yazılı anlatım becerisini edinme ve geliştirmede sorunlar yaşayabilecekleri ve bunun ilerleyen sınıflarda sınıf düzeyinin gerektirdiği etkinlikleri gerçekleştirmeye engel oluşturacağı söylenebilir.

2. Yazılı Anlatım Beceri Düzeyinin Değerlendirilmesi

Etkin bir öğretim için değerlendirme gereklidir. Çünkü öğrencilerin öğrenme düzeylerini gözlemek, bunun sonucunda da güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarmak ve öğretim yöntemlerinin etkililiğini belirlemek ancak değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasıyla mümkün olur (Erdiken, 2003a; Isaacson, 1996; 1999).

İlköğretimde yazma programının en önemli hedefi; çocuklara düşüncelerini, duygularını, deneyimlerini yazabilme yeterliliği kazandırmaktır. Bu çerçeveden bakıldığında çocuklar; düşüncelerini organize edebilmeli, sözcük dağarcıklarındaki kelimeleri etkin olarak kullanabilmeli, yeni denemeler yapabilmeli, yazının mekaniği adı altında ele alınan yazım kurallarına, noktalama işaretlerine ve dil bilgisi kurallarına dikkat edebilmeli, yaratıcı ve pratik amaçlı yazılar yazabilmelidirler (Karakuş, 2000). Değerlendirme yöntemleri, belirlenen bu hedeflerin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesine ve hedefe ulaşılabilmesi için gerekli düzenlemelere karar verilmesine yardımcı olur.

Öğrencilerin yazdıkları ürünün değerlendirilmesi sonucu her bir öğrenci ile ilgili bireysel puanlar elde edilir ve bu puanlardan yola çıkılarak öğrencinin mevcut başarı düzeyi tanımlanır, güçlü ve zayıf yönleri ortaya çıkarılır. Bu belirleme, özellikle işitme engelli öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirebilecekleri eğitim programlarını düzenlemek için gereklidir (Conway, 1988).

Öğrenci öykülerini değerlendirmede öykü bölümlerinin tamlığı ve T-birim gibi öykünün niceliksel özellikleri ele alınabilir. Öyküler; kurulum, sorun, içsel tepki, plan, girişim, girişimin sonucu ve öykünün sonu bölümlerinden oluşur (Uzuner ve diğerleri, 2003; Yohinaga-Itano ve Downey, 1992). Öğrencilerin yazdıkları öyküler, bu bölümlerin tam olup olmadığına bakılarak değerlendirilebilir (Yohinaga-Itano ve Downey, 1992). T-birim ise bir temel cümlecik ve ona bağlı olan yardımcı cümleciklerin tamamıdır (Yoshinaga-Itano ve Snyder, 1985). Öğrenci öyküleri, T-birim sayısı ve ortalama uzunluğu ele alınarak da değerlendirilebilir.

Öğrencilerin yazılı ürünlerini analiz etmede en çok kullanılan teknik, değerlendirme ölçekleridir. Değerlendirme ölçekleri, yazma becerisini daha özgül bazı alt alanlara bölerek beceri düzeyini ölçümler (McLoughlin ve Lewis, ?). Analitik değerlendirme kapsamına giren bu yöntemde iyi bir yazı için gerekli olan özelliklerin

çoğu ayrı puanlarla ele alınır. Yazılı ürünü değerlendirmede kullanılan holistik ve analitik puanlama yöntemleri şu özellikleri içermektedir:

a) Holistik Puanlama: Bu değerlendirme şeklinde yazılı ürün bir bütün olarak ele alınır ve okuyucu üzerinde bıraktığı genel etki belli bir puanla tanımlanarak hatalar ile bazı yazı öğeleri dikkate alınmaz (Erdiken, 2003a; Karakuş, 2000; McLoughlin ve Lewis, ?; Tompkins, 2000). Önceden belirlenmiş kriterler kullanılarak yazı örneklerine tam sayı değerler verilir. Değerlendirici, yazıyı kategorilere ayırmadığı ve yazının tamamını ele aldığı için zaman tasarrufu sağlanır; bu yüzden de bir yazı grubunu analiz etmede verimli bir yoldur (Erdiken, 1996; Gormley ve Sarachan Deily, 1987; Heefner ve Shaw, 1996).

Heefner ve Shaw (1996); holistik değerlendirmenin, belirgin derecede iyi yazan veya yardıma ihtiyacı olan öğrencilerin kolayca belirlenmesine yardımcı olduğunu, ancak öğrencilerin ihtiyaçlarını, güçlü ve zayıf yönlerini belirlemede fayda sağlamadığını belirtmişlerdir. Gormley ve Sarachan-Deily (1987); yazılı ürünü holistik değerlendirmenin işitme engelli öğrencilerin yazılarını değerlendirmede yüzeysel bir teknik olduğunu savunmuş ve bunun nedenini, bu çocukların yazılarında görülen dil bilgisine dair hataların okuyucuyu olumsuz yönde etkileyebileceği şeklinde açıklamışlardır.

b) Analitik Puanlama: Bu değerlendirme şekli yazılı ürünün derinlemesine ele alınmasına olanak vermektedir. Analitik değerlendirme yönteminde yazı, kategorilere bölünerek her birine belli bir değer verilir. Bu belirlenen kategoriler, hem öğrencilerin ne bilmeleri gerektiğini hem de ne kadar iyi performans göstermelerinin beklendiğini belirtir. Yazılı anlatım becerisi kendi içinde parçalara ayrıldığı için öğrencilerin mevcut düzeylerinin belirlenmesi mümkün olabilmektedir (Mabry, 1999; Tompkins, 2000).

Analitik puanlama, yazının içeriğini değerlendirmede en objektif yoldur (Isaacson, 1996). Gormley ve Sarachan-Deily (1987); analitik puanlama yöntemi ile bir değerlendirme ölçeği kullanarak, işitme engelli öğrencilerin yazılarındaki içerik, sözdizimi, anlam, noktalama ve imla özelliklerini incelemişler ve araştırma sonuçlarına dayanarak, işitme engelli öğrencilerin yazılarını değerlendirmek için analitik puanlama yönteminin etkili bir yaklaşım olduğunu ifade etmişlerdir. Heefner ve Shaw (1996), analitik değerlendirmenin avantaj ve dezavantajlarını şu şekilde açıklamışlardır:

“Analitik değerlendirme, bir parçayı kategorilere bölerek ve her birine bir değer atayarak yazının güçlü ve zayıf yönlerini belirleyecek bir yöntem sağlar. Çünkü analitik değerlendirme, holistik değerlendirmede kullanılmayan ... bir puanlandırma içerir ve değerlendiriciler bir yazı parçasında neyi değerlendirdiklerini bilirler. Analitik değerlendirmenin dezavantajı karmaşık ve zaman alıcı olmasıdır, ancak değerlendirme sonuçlarının öğretim programında kullanılması önemli bir avantaj sağlar.”

Analitik değerlendirme yöntemi ile yazının birden fazla özelliği hakkında bilgi sahibi olduğundan, değerlendirme sonuçları öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkartmakta, dolayısıyla da öğretim programını öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarına göre düzenlemek mümkün olabilmektedir.

2.1. Yazılı Anlatım Becerisini Değerlendirmede Dikkat Edilen Özellikler

İşiten çocuklarda olduğu gibi işitme engelli çocuklarda da yazılı dilde ölçümlenen özellikler, ifade edici dil becerilerinin ön gelişimi hakkında bilgi verebilir (Yoshinaga-Itano ve Snyder, 1996). Conway (1988); dilin yazılı formlarının dil ile ilgili bilgileri yansıttığını belirtmektedir. Öğrenci, dili kullanabilme düzeyi ölçüsünde sözlü veya yazılı olarak duygu, düşünce ve isteklerini ifade edebilir.

Yazılı anlatım beceri düzeyini değerlendirmede, bir yazıda bulunması beklenen özellikler pek çok araştırmacı tarafından ele alınmıştır. Geçmişte işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirildiği araştırmalara bakıldığında, genel olarak yazıların dil bilgisi kurallarına uygunluğu üzerinde durulduğu dikkat çekmektedir (Heefner ve Shaw, 1996). Yoshinaga-Itano ve Snyder (1985); 1940’lardan bu yana işitme engelli öğrencilerin yazılı kompozisyonlarını değerlendirmede ele alınan özellikleri incelemişler ve bu özelliklerin beş grupta toplandığını ifade etmişlerdir.

Bunlar:

- 1- Yazıdaki cümle sayısı ve yazının uzunluğu
- 2- Sözdizimi özelliklerinin karmaşıklığı
- 3- Hataların sınıflandırılması
- 4- Yazının bölümlerinin kullanımı ve
- 5- Dil bilgisi kurallarına uygunluktur.

Heefner ve Shaw (1996); Yoshinaga-Itano ve Snyder'ın bu çalışmasından, geçmişteki araştırmaların çoğunun yazılı kompozisyonun mesajına odaklanmaktansa, işitme engelli çocukların sözdizimi, sözcük dağarcığı ve yazım kuralları alanlarında yaşadıkları zorluklara değindikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Son yıllarda yapılan araştırmalara bakıldığında; hem işiten hem de işitme engelli öğrencilerin kompozisyonlarında sözcük dağarcığı, cümle yapısı ve yazım kurallarına uygunluğun yanında yazının içeriğinin ve düşüncelerin düzenlenmesinin yazılı ürünü değerlendirmede önem kazandığı görülmektedir. Isaacson (1996), bir yazının iletişimsel amacını başarabilmesinin, mantıklı bir içeriğe ve okunabilir bir düzene sahip olmasıyla mümkün olduğunu vurgulamıştır. Yazı ile anlatılmak istenen düşünceler; uygun sözcük, cümle ve paragraflarla dilin kurallarına uygun bir şekilde ifade ediliyor olmalıdır.

Değerlendirme çalışmalarında yazılı ürünü ele alma özelliklerinin ifade ediliş ve puanlama şekilleri kendi içinde farklılık gösterse de değerlendirilen özellikler benzerdir. Örneğin; yazının anlatım düzeni, bir başka ifadeyle iç yapı özellikleri veya içeriği ve organizasyonu ürün değerlendirmesinde ele alınan temel öğedir. Çünkü bilgi ve deneyimlerin belirlenen amaç doğrultusunda düzenlenmesi yazının etkili bir şekilde sunumunda önemli rol oynar (Erdiken, 1996). Richek ve diğerleri (2002); yazılı ürünü değerlendirmede düşüncelerin düzenlenmesinin ve içeriğin, odaklanılacak ilk özellik olması gerektiğini vurgulamakta ve bunun nedenini, öğrencinin yazıyı bir iletişim aracı olarak algılayıp algılamadığının belirlenmesi gerekliliği ile açıklamaktadırlar. Ayrıca öğrencinin cümlelerinin dil bilgisi kurallarına uygunluğu, kullandığı sözcüklerin çeşitliliği, yazının okunabilirliğine etki eden noktalama ve imla özellikleri ve el yazısının biçimi bir yazılı ürünü değerlendirmede her araştırmacı tarafından ele alınan ortak özelliklerdir.

Yıldızlar (1994); özel ve resmi ilköğretim okullarının dördüncü sınıfına devam eden öğrencilerin yazma hatalarını belirlemek amacıyla her bir öğrenciden kompozisyon örneği almış ve kompozisyonları; başlık, anlatım düzeni, anlatım zenginliği ile yazım kurallarına uygunluk başlıkları altında değerlendirmiştir. Yıldızlar (1994); bu özelliklerle ilgili ilkeleri yerine getirip getirmeme durumunun, yazılı kompozisyonu değerlendirmenin etkili yollarından biri olduğunu savunmaktadır.

İletişimsel amacına ulaşmış bir yazılı üründe, içeriğe uygun bir başlığın bulunması, düşüncelerin birbirini destekleyerek tutarlı bir şekilde düzenlenmesi, cümle

kurulumunun doğru olması, sözcük seçimlerinin düşünceleri yansıtabilmesi ve imla ve noktalama işaretlerinin doğru bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Bu gereklilikten yola çıkılarak, yazılı ürünün değerlendirilmesinde ele alınan başlık, anlatım düzeni, anlatım zenginliği ve yazım kurallarına uygunluk özellikleri aşağıda açıklanmıştır.

2.1.1. Başlık

Yazılı anlatım beceri düzeyini değerlendirmede ilk basamakta yer alan başlık, yazının kimliği niteliğindedir. Yazıda verilmek istenen mesaj başlık aracılığıyla okuyucuya sunulur. Başlık, kısa ve ilgi çekici olmalı ve ana düşüncenin izlerini taşımalıdır (Yaman ve Köstekçi, 2000).

Öğrencinin yazılı ürününde başlığın var olması ve de konuyla ilişkili olması bu özelliğin değerlendirilmesinin ön koşuludur (Yıldızlar, 1994).

2.1.2. Anlatım Düzeni

Anlatım düzeni; öğrencinin anlatmak istediğini gereksiz düşünce tekrarlarına düşmeden anlaşılır biçimde aktarması, ana düşüncenin başlangıçtan sona doğru bir gelişim göstermesi, düşüncelerin uygun yerlerden paragraflara ayrılması, her bir paragrafın tek bir amacı yansıtmasıyla beraber, diğer paragraflar arasında da düşünsel anlamda bir bütünlük kurulması anlamına gelmektedir (Erdiken, 1989).

Yazıda düşüncelerin ve olayların paragraflar halinde, konu çerçevesinde akıcı bir şekilde organize edilmesi, o yazının düzenleme özelliğini gösterir. Anlatım düzeni içinde giriş, gelişme ve sonuç alt başlıkları bulunmaktadır. Giriş, konunun ve ana düşüncenin genel olarak açıklandığı ve belli bir sunuş açıklığı ile okuyucuya sunulduğu bölümdür. Gelişme bölümünde, yazarın hazırladığı ve belli bir sıraya koyduğu olay ve konunun tamamı açıkça yazılır (Ağca, 1999; Deniz, 2000). Örneklerin kullanılması, ana düşüncenin yardımcı fikirlerle desteklenmesi, olay, duygu ve düşüncelerin mantıki bir tutarlılık ve sırayla yazılması, bu esnada konunun açık bir şekilde sunulması ve düşünce tekrarlarından kaçınılması gelişme bölümünde değerlendirilmesi gereken alt özelliklerdir. Ayrıca arka arkaya sıralanan cümleler birbirini açıklayıcı bir özellik taşımalıdır (Yaman ve Köstekçi, 2000). Yazılı ürünün üçüncü ve son bölümünü sonuç

bölümü oluşturur. Bu bölümde ana düşünce bir sonuca bağlanır ve yazı tamamlanır (Ağca 1999; Deniz, 2000).

Yazılı üründe öğrenci tarafından iletilmek istenen mesajın içeriği ve düşüncelerin düzenlenme şekli anlatım düzeni özelliği altında ele alınmaktadır. Ölçümlenecek yazılı anlatım beceri özellikleri içerisinde en ağırlık verileni ve diğerlerine göre daha fazla puanla değerlendirileni anlatım düzeni özelliğidir. Gormley ve Sarachan-Deily (1987); bunun nedenini, iletilmek istenen mesajın içeriğinin var olmadığı ve uygun bir şekilde düzenlenmediği koşullarda okuyucuya bilgi verilemeyeceği şeklinde açıklamışlardır.

2.1.3. Anlatım Zenginliği

Bir yazının anlatım zenginliği; sözcük dağarcığındaki sözcüklerin seçimi ve yerinde kullanımı, cümlelerin açıklığı ve doğruluğu ile yazarın okuyucuyu yazıya çekme çabasını ifade eder (Heefner, Shaw, 1996). Amaçlanan anlatımı ileten sözcük veya sözcük gruplarını doğru yazma ile doğru ve yerinde kullanma özelliği, öğrencinin sözcük dağarcığı ile ilgili bilgi vermektedir (Erdiken, 1996; Haydon, 1996). Bir anlamda, kullanılan sözcük dağarcığının sınırlı olması, sözcüklerin doğru ve yerinde kullanılmaması yazılı anlatımın başarısını engellemektedir (Erdiken, 2003b).

Uygun sözcüklerin seçilmesi, yan yana getirilerek cümlelere ulaşılması ve yazılan cümlelerin dil bilgisi kurallarına uygunluğu anlatım zenginliğini ölçümlemenin alt özelliklerini oluşturmaktadır. Bir cümlenin dil bilgisi kurallarına uygunluğu, cümle öğelerinin varlığını ve yerinde kullanılmış olmasını ifade etmekte ve öğelerin cümle içinde bulunması gereken yerde kullanılmaması durumu anlatımın gücünü etkilemektedir (Erdiken, 1996; 2003b; Tompkins, 2000). Deniz (2000); cümlelerin yapı, kuruluş ve anlam bakımından doğruluğunun anlatım başarısının önemli bir parçası olduğunu vurgulamıştır. Kurulan cümleler, seçilen çeşitli sözcüklerin doğru ve yerinde kullanılmasıyla ve dil bilgisi kurallarına uygunluğuyla zengin bir yazılı ifadeye ulaşmaya hizmet eder.

2.1.4. Yazım Kurallarına Uygunluk

Yazım kuralları, bir başka ifadeyle imla ve noktalama, yazının mekanik boyutunu oluşturmaktadır. Bu boyutun içinde yazının anlaşılabilirliğine hizmet eden büyük-küçük harf kullanımı, noktalama işaretleri, paragraf yapma özellikleri yer alır (Erdiken, 1996; McLoughlin ve Lewis, ?; Pehlivan, 1994; Wolf ve Gearhart, 1997). Ayrıca yazının okuyucu tarafından anlaşılabilmesi için okunabilir olması gerekmektedir. Isaacson (1996); mesajın iyi bir şekilde iletilmiş olmasının, doğru imla, noktalama, büyük-küçük harf kullanımı ve okunabilir el yazısı olmaksızın bir anlamının olmayacağını ve yazım kurallarına uygun yazılmayan yazıların okuyucuya negatif bilgi vereceğini vurgulamıştır.

Yazım kuralları; yazılı anlatıma şekil veren, kelime ve cümlelerin bir arada kullanılmasının koşullarını belirleyen dile ait kuralları ifade etmektedir. Bu kurallar, konuşma dili ile yazı dili arasındaki farklılıkların giderilmesine yardımcı olur (Deniz, 2000).

İşitme engelli öğrenciler söz konusu olduğunda yazım kurallarına uygunluğun değerlendirilmesi ayrı bir önem taşımaktadır. Watson (1994); bunun nedenini, işitme engelli öğrencilerin sözcükleri doğru yazmakta zorlandıkları şeklinde açıklamış ve yazım kurallarını değerlendirmede sadece cümlelerin ya da sözcüklerin doğruluğuna bakılması durumunda bu çocukların tam puan alamayabileceklerini vurgulamıştır. Dolayısıyla işitme engelli öğrencilerin yazılarının yazım kurallarına uygunluğu değerlendirilirken, doğru kullandıkları yazım özelliklerine eğilmek daha yapıcı bir değerlendirmeye hizmet edecektir.

Ayrıca yazılı ürünün değerlendirilmesinde, kağıdın kullanılma düzeni ve yazının okunabilir olması ele alınması gereken özellikler arasındadır (Tekşan, 2001). Kompozisyonlarda çizgisiz kağıdın kullanılabilmesi, kenar boşluklarının iyi ayarlanmış olması, başlığın ortalanarak yazılması ve yazının okuyucu tarafından zorlanılmadan okunabilmesi yazım kuralları başlığı altında değerlendirilen özelliklerdir (Duymaz, 1986; Sever, 1993).

Bir yazılı öyküyü değerlendirmede; başlık, anlatım düzeni, anlatım zenginliği ve yazım kurallarına uygunluk özellikleri ele alınarak, öykünün içeriğe uygun bir başlığının bulunması, olay ve düşüncelerin mantıklı bir içeriğe sahip olması,

düşünceleri iletmede seçilen sözcük ve cümle yapılarının doğruluğu ve öykünün yazım kurallarına uygunluğu puanlanabilmekte ve öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerine ilişkin bilgi sahibi olunabilmektedir.

2.2. Öykü Yazma ve Yazılı Anlatımdaki Önemi

Öykü; olayların karakterler çerçevesinde gelişiminin sağlandığı, yer, zaman ve durumun belli olduğu, olayların açık bir şekilde başlatıldığı, geliştirildiği ve sonlandırıldığı bir anlatım biçimidir. Her öyküde içinde bulunulan koşullar açıklanır ve gerçek hayattan alınan veya tamamen hayal ürünü olan olaylar içinde kahramanlara yer verilir (Kavcar, Oğuzkan, Aksoy, 2002).

Yoshinaga-Itano ve Downey (1992); iyi bir yazılı öykü üretmek için bilişsel becerilerin ve dil stratejilerinin bir arada kullanıldığı özel bir sürece ihtiyaç olduğunu vurgulamışlardır. Bu süreçte çocuğun sözcük dağarcığını genişleten deneyimlere sahip olması, dile ilişkin bellek yapılarının oluşması, bilgilerin uygun bir şekilde düzenlenebilmesi ve ihtiyaç duyulduğunda hatırlanabilmesi gerekmektedir.

Genel anlamda iyi bir öykü; giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşur. Giriş, kahramanların tanıtıldığı ve problemin açıklandığı; gelişme, problemin genişletildiği, ana kahramanın vurgulandığı ve kişiler hakkında detaylı bilgilerin verildiği; sonuç ise problemin çözüldüğü ve okuyucunun olaylar arasındaki ilişkileri net olarak anlamlandırabildiği öykü bölümüdür.

Klecan-Aker ve Blondeau (1990), yazılı anlatımı değerlendirmede öykülerin önemini şu şekilde açıklamışlardır:

“Öyküler, öğrencilerin düşüncelerini mantıksal olarak sıralama, geçmiş yaşantılarla şimdiki olaylar arasında bağlantı kurma, anlamlı bir metin oluşturmak için uygun dil araçlarını kullanma ve okuyucunun ihtiyaçlarını göz önünde bulundurma becerileri hakkında bilgi sağlar. Öykülerin diğer bir avantajı da öykü bölümlerinin hep tutarlı olmasıdır.”

İşitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirildiği araştırmalara bakıldığında, genel olarak öğrencilerden öykü örneklerinin alındığı ve değerlendirmenin bu yazılı ürün üzerinden yapıldığı görülmektedir (Haydon, 1996;

Heefner ve Shaw, 1996; Klecan-Aker ve Blondeau, 1990; Schirmer ve diğeri, 1999; Yoshinaga-Itano ve Downey, 1992; 1996; Yoshinaga-Itano ve Snyder, 1985; 1996).

Türkiye’de, öğrencilerin bireysel yaptıkları yazma etkinliklerine ilköğretim dördüncü sınıftan itibaren geçilmekte (Deniz, 2000; Kavcar, Oğuzkan, Sever, 1997; Öz, 2001) ve Temel Eğitim Türkçe Programı’na göre öykü yazma etkinliği yine dördüncü sınıfta başlatılmaktadır (Tebliğler Dergisi, 1981). Bu sınıftan itibaren öğrencilerden diğeri anlatım biçimleri gibi; gözlem, bilgi ve deneyimlerini sunabilecekleri öyküler yazabilmeleri beklentisi başlamakta ve ilerleyen sınıflarda da bu beceriye yönelik amaçlar devam etmektedir.

İşitme engelli öğrencilerin, işiten bazı yaşlıları gibi yazacakları öyküye konu seçmede, öyküyü başlatmada, olayları genişletmede ve sonlandırmada güçlük yaşadıkları bilinmektedir (Girgin, Ü., 2002; Gunning, 2003; Salend, 1998). Öğrencinin öykü yazmaya başlamasını kolaylaştırmak için tek resim, sıralı olayların gösterildiği resimler veya metinsiz öykü kitapları kullanılabilir (Heefner ve Shaw, 1996; Yoshinaga-Itano ve Downey 1996). Resimli kartlar, öyküye başlamada ve olayları genişletmede bu öğrencilere yardımcı olmakta ve resim hakkında konuşma, öykünün içeriği ile ilgili yol göstererek, öğrencinin düşüncelerini geliştirmesini sağlamaktadır (Gunning, 2003; Salend, 1998; Temple ve diğeri, 1993).

Tek resimler, işitme engelli öğrencilerin dil gelişimi için birebir eğitimde kullanılan materyallerden biridir. Bu resimlerde bir olay veya birbirine bağlı pek çok olay bütün halinde verilebilir. Tek resimlerin kullanılmasıyla, gerçekte o anda meydana gelmeyen olaylar ve o ortamda bulunmayan kişiler hakkında konuşularak öğrencinin dilini farklı işlevlerde kullanmasına olanak sağlanmış olur (Girgin, Ü., 2003a). Heefner ve Shaw (1996)’a göre; hareket gösteren olaylı resimler, öğrenciyi hareketi betimleme ve var olandan yola çıkarak farklı sonuçlara ulaşma biçiminde tetiklemede, hiç bir görsel uyaran verilmeden başlatılan öyküler ise resim kullanılarak başlatılan öykülerin yanında daha tek düze ve yalın kalmaktadır.

Öykü yazma öncesi kısa süreli ön hazırlık niteliği taşıyan resim hakkında konuşma süreci ne denli etkili olursa, ortaya çıkacak yazılar da o denli nitelikli olabilir. Çünkü resimdeki olaylar öğrencinin kendi bilgi ve deneyimlerini hatırlamasına yardımcı olmakta ve resimden bağımsız yeni sonuçlara ulaşmasını sağlamaktadır (Karakuş, 2000; Şimşek, 2000; Tekşan, 2001; Yıldızlar, 1994). Tekşan (2001); öykü yazımından önce,

en fazla on beş dakikalık bir sürede gerçekleşen ve kısa süreli ön hazırlık olarak adlandırılan resim hakkında konuşmanın, çok iyi planlaması ve her öğrenci için aynı şekilde kullanılması gerektiğini vurgular. Ön hazırlıkta kullanılacak olan resmin ve konusunun öğrencinin yaş ve bilgi düzeyine uygun olmasına da ayrıca dikkat edilmelidir (Girgin, Ü., 2003a; Şimşek, 2000).

Tek resimle başlatılan öykülerde öğrenciler tarafından kullanılan üç temel strateji fark edilmektedir. Bunlardan ilki, basit ifadelerle tamamen resmin anlatılması, ikincisi, resimdeki bilgilerden yola çıkılarak daha sonra kişisel deneyimlerin katılması, üçüncüsü ise sadece konunun resimden alınarak bilgi ve deneyimlerin tamamen kişisel olmasıdır (Yoshinaga-Itano ve Downey, 1992). Yoshinaga-Itano ve Downey (1992); öykülerin, üçüncü gruba girmeleri durumunda “iyi öykü” olarak nitelendirilebileceklerini belirtmekte ve kendi araştırma sonuçlarından yola çıkarak işitme engelli öğrencilerin de bu gruba giren yazılı öyküler üretebildiklerini vurgulamaktadırlar. Öğrencinin geçmiş bilgi ve deneyimlerini kullanabilmesi ve bu deneyimleri konu çerçevesinde birleştirebilmesinin, ürettiği yazılı ürünün niteliğini doğrudan etkilediği söylenebilir.

3. İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Görülen Özellikler

Yazılı anlatımda amaç; düşünceleri, duyguları ve istekleri, başka bir ifadeyle sahip olunan bilgi ve deneyimleri diğer bireylere aktarmak olduğuna göre, yazının amacının, içeriğin en önemli belirleyicisi olduğu söylenebilir. İşitme engelli çocuklar ile işiten yaşlılarının yazma amaçları arasında bir farklılık olmadığı araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Conway, 1985; Schirmer, 1999; Staton, 1985).

Staton (1985); bütün çocukların, okuma ve yazmanın işlevsel olduğu ortamlarda yaratılan amaçlar doğrultusunda yazmayı öğrendikleri üzerinde durur ve bu amaçları; kendini ifade etmek, diğer bireyleri ikna etmek, yetişkin olarak hayatta kalabilmek için gerekli bilgileri keşfetmek başlıkları altında toplar. Bu amaçlar yaşa bağlı olarak; öykü yazma, problem çözme, neden-sonuç ilişkisi kurma, bilgi edinme ve aktarma, düşünceleri organize etme ve eğlenme alt başlıkları içinde çeşitlenmektedir (Conway, 1985; Schirmer, 1999).

Schirmer ve diğeri (1999); hem işiten hem de işitme engelli çocukların, çevrelerinde etkileşime girdikleri insanların yazılı metni kullanmaya başlamalarıyla yazının da iletişimsel bir amaç taşıdığına farkına vardıklarını ve okul eğitiminde işitme engelli çocuğun dil gelişimi oranında okuma ve yazma becerilerinde gelişme olabileceğini vurgulamaktadırlar.

Yazılı anlatım, bilgi ve deneyimleri ifade etmenin ikincil formudur. Kendini ifade etmenin birinci şekli olan konuşmaya işiten yaşlılarına oranla gecikmeli ulaşan işitme engelli çocuklar, yazılı dili edinmede de bir gecikme yaşamaktadırlar. İşitme engelli çocukların yazılı anlatım becerisini edinebilmeleri, onlara sunulan diğer dil becerileri fırsatlarına bağlıdır (Isaacson, 1996). Watson (1994), işitme engelli çocukların yazılı dillerinin sözlü dile paralel olarak geliştiğini, ancak konuşma akıcılığı olmayan çocukların da uygun eğitim ortamlarında bulduklarında okuma ve yazma becerilerini edinebileceklerini belirtmektedir.

İşitme engelli çocukların düşüncelerini sözlü veya yazılı ifade etmekte güçlük yaşadıklarını belirten Haydon (1996); bu öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini kullanmada genellikle neden-sonuç ilişkileri kurma, olayları sıralama ve şimdiye ait durumları ifade etme üzerinde yoğunlaştıklarını ifade etmiştir. Bazı araştırmacılar, işitme engelli öğrencilerin yazılarında görülen yazının içeriğinin düzenlenmesi ve dil bilgisi kurallarının kullanılmasında yaşanan güçlüğü temelini yetersiz dil deneyimlerine ve işitmezlik düzeyine bağlamışlardır (Kretschmer ve diğeri, 1978). Deneyim eksikliği olan öğrencilerin yeni bilgilere ulaşmada ve bunları iletmede yaşadıkları problem, sözcük dağarcıkları ve yazım kurallarına uyumlarına yansıdığı gibi, temel olarak ana düşüncenin açıklanması, desteklenmesi, olayların mantıksal bir tutarlılıkla yazılması ve açık bir şekilde sunulması özelliklerini de olumsuz yönde etkilemektedir (Erdiken, 1996).

Girgin, Ü. (2003c) ve Yoshinaga-Itano ve Downey (1992); işitme engelli çocukların okuma-anlamada olduğu gibi yazmada da işiten yaşlılarından geri olduklarını, ancak bu çocukların okuma ve yazmalarının gelişebilmesi için bilişsel becerilerinin yeterli olduğunu ifade etmişler ve yaşanan geriliğin dil gelişiminden kaynaklandığının araştırmacılar tarafından vurgulandığını belirtmişlerdir. İşitme engelli çocukların dil gelişiminde yaşadıkları gecikme, yazılı anlatım becerisini edinme sürecinde yazının özelliklerine ilişkin hatalara neden olmakta ve yapılan hataların

sadece bu popülasyona ait olduğu izlenimini uyandırmaktadır. Oysa yapılan araştırmalar, diğer dil becerilerinde olduğu gibi, yazılı anlatım becerisini edinme sürecinde de işitme engelli öğrencilerin işitenlerle aynı aşamalardan geçtiği sonucunu göstermektedir (Girgin, Ü., 2002; Watson, 1994).

Gormley ve Sarachan-Deily (1987), işitme engelli öğrencilerin genellikle düşüncelerini amaçları doğrultusunda aktarmada ve düzenlemede güçlükler yaşadıklarını vurgulayarak, yazma düzeyi düşük olan öğrencilerin konuyla ilgisi olmayan yazılı ürünler ürettiklerini ve düşünceleri iletmede yazının bütünlüğüne daha az dikkat ettiklerini belirtmektedirler. İşiten öğrenciler ile işitme engelli öğrencilerin yazılarındaki anlatım düzeni özelliğine bakılan araştırmalarda, işitme engelli öğrencilerin işiten yaşlılarına göre daha düşük beceri düzeyi gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır (Gormley ve Sarachan-Deily, 1987; Kretschmer ve diğerleri, 1978; Yoshinaga-Itano ve Snyder, 1985).

Yoshinaga-Itano ve Downey (1996); işitme engelli öğrenciler ile işiten yaşlılarının yazdıkları öykülerde sonuç çıkarma ve detaylandırma, olayları sıralama ve birbirine bağlama ile öyküye başlama, geliştirme ve sonuca varma özelliklerini karşılaştırmışlar ve bahsedilen özelliklerin biri dışında diğerlerinin tamamında işitme engelli öğrenciler ve işiten yaşlıları arasında anlamlı fark bulunduğunu belirtmişlerdir. Araştırma sonuçları, her iki grupta da olayları detaylandırma özelliğinin benzerlik taşıdığını göstermektedir. Klecan-Aker ve Blondeau (1990) da; işitme engelli öğrencilerin öykülerindeki olay başlatma, geliştirme ve sonuçlandırma özelliklerine bakmışlar ve araştırma grubundaki öğrencilerin tamamının öyküyü başlattıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Erdiken (1989), işitme engelli öğrenciler ile işiten öğrencilerin aynı konu üzerindeki yazılı anlatımlarına bakıldığında, işitme engelli öğrencilerin anlatımlarının basit ve kısa olduğunun görüldüğünü belirtmektedir. Yazma düzeyi iyi olan işitme engelli öğrenciler; yazının bütünlüğüne dikkat ederek, içeriği geliştirmeye çalışmakta ve düşüncelerini daha iyi organize edebilmektedirler (Gormley ve Sarachan-Deily, 1987).

Yazının anlatım zenginliği kapsamında işitme engelli öğrenciler ile işiten öğrencilerin yazılarında görülen sözcük dağarcıklarının incelendiği araştırmalarda, işitme engelli öğrencilerin sözcük dağarcığı düzeylerinin işiten yaşlılarına oranla daha düşük bulunduğu belirtilmektedir (Heefner ve Shaw, 1996). İşitme engelli çocuklar, bir

sözcüğün çoklu anlamlarını işiten yaşlılarından daha geç öğrenmekte veya hiçbir zaman öğrenememekte ve bu konuda sistematik bir gelişme gösterememektedirler. Sözcük bilgisi, yaşla ve işitme engelli çocuğa sağlanan deneyimlerin zenginliği ile artış gösterebilir (Uzuner, 2003). Yoshinaga-Itano ve Snyder (1985); ileri derecede işitme kayıplı öğrencilerin sözcük dağarcıklarının sınırlı olduğunu vurgulamışlar ve bunun da sıkça aynı sözcükleri tekrarlamaya neden olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca işitme engelli öğrencilerin cümlelerinde sözcükleri yerinde kullanamadıkları, eksik veya gereksiz kelime kullanımlarının sayısının fazla olduğu ifade edilmektedir (Kretschmer ve diğerleri, 1978).

İşitme engelli ve işiten öğrencilerin yazılı kompozisyonlarındaki çeşitli değişkenlere bakan Yoshinaga-Itano ve Snyder (1996); araştırma sonuçlarına dayanarak, işitme engelliler ile işiten öğrencilerin yazılarında görülen belirgin farkın sadece üretilen toplam sözcük sayısında bulunduğunu, cümle sayıları ve cümleleri bağlama şekillerinin benzer olduğunu belirtmişler ve işitme engelli öğrencilerin işiten yaşlılarına oranla dil bilgisi kurallarından çok dilin sözdizimi ve anlam öğeleri üzerine yoğunlaştıklarını vurgulamışlardır. Ayrıca her iki grupta da yazılı dildeki sözdizimi ve anlam gelişimi benzer karakteristik özellikler göstermektedir (Yoshinaga-Itano ve Snyder, 1985).

Klecan-Aker ve Blondeau (1990); işitme engelli öğrencilerin toplam cümle sayıları ve cümleleri bağlama şekilleri ile ilgili yaptıkları araştırmada, bu öğrencilerin cümle uzunluklarının normal sınırlar içinde olduğunu bulduğunu, ancak cümleleri bağlamada kullandıkları araçların sınırlı sayıda görüldüğünü vurgulamışlar ve bu sınırlı kullanımın nedenini, işitme engelli çocukların dili anlayıp aktarmada yaşadıkları güçlüklerle açıklamışlardır. Bu öğrencilerin yazılı cümlelerinde sınırlı sayıda sözcük kullanımlarının yanında, özne ve yüklem eksikliği ve tekrarı yaptıkları, fiilleri, zamirleri ve cümlenin olumsuz ve soru biçimlerini kullanmada güçlük çektikleri görülmektedir (Erdiken, 2003a). Erdiken (1989); işitme engelli çocukların işiten yaşlıları gibi dilin dilbilgisel kurallarını öğrenebildiklerini, ancak yazılı anlatımlarında bunu işiten yaşlılarına göre daha geç kullandıklarını vurgulayarak, dilbilgisel gelişim özelliklerine bakıldığında her iki grubun da benzer gelişim özelliği gösterdiği üzerinde durmaktadır.

İşitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirildiği araştırmalara bakıldığında, yazının mekaniğinde, bir başka ifadeyle, noktalama

işaretleri, büyük-küçük harf kullanımı, paragraf düzeni özelliklerinde hatalar yaptıkları ve bu alandaki gelişmelerinin yavaş olduğunun belirlendiği görülmektedir (Erdiken, 2003a; Gormley ve Sarachan-Deily, 1987; Heefner ve Shaw, 1996; Tuncay, 1980).

İşitme engelli öğrencilerin dil gelişiminde yaşadıkları geriliğin yazılı anlatım becerisinin edinimi ve gelişiminde önemli rol oynadığı pek çok araştırmacı tarafından vurgulanmıştır. İşitme engelli çocuklarla işiten yaşlıları arasındaki dil becerilerine ilişkin gecikmenin en aza indirilebilmesi, işitme engelli çocuklara daha fazla dil deneyimlerinin sunulması ile mümkün olabilir (Erdiken, 1989; Tüfekçioğlu, 2003a). Tüfekçioğlu (2003a); bu deneyimlerin; işiten çocukların aldığı dil girdilerinin işitme engelli çocuklara da sağlanması, işitme engelli çocuğun cihazlandırılıncaya kadar geçirdiği sürenin mutlaka yoğun dil girdileri ile telafi edilmesi, dilin anlamlı kazanılabilmesi için işiten çocukların yaşadıkları deneyimlerin ve yetişkinlerle olan iletişimlerinin işitme engelli çocuklara da sunulması olduğunu vurgulamaktadır.

3.1. İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerini Etkileyen Özellikler

Sözlü ve yazılı anlatımın her ikisinde de dinleyici ya da okuyucunun anlamı yapılandırma herhangi bir sorunu yok ise ve anlatan ile anlayan arasında tam bir anlaşma sağlanamıyorsa anlatımın bozuk ve yetersiz olduğu kabul edilebilir. Ülkemizde Türkçe öğretiminde karşılaşılan pek çok sorun yazılı anlatım becerisinin kazanılmasını engelleyici niteliktedir. Bunların başında öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi, öğretim programının etkililiği, okuma alışkanlığı, ders kitaplarında yer alan konular, kompozisyona verilen önem, değerlendirme yöntemleri ve sınıfların fiziksel koşulları gelmektedir (Güleryüz; 2002; Özbay, 1995; Sever, 1993). Ayrıca öğrencinin dil deneyimlerinin zenginliği ve dahil olunan sosyo-ekonomik düzey, yazılı anlatım becerisinin edinilmesinde önemli bir etkiye sahiptir (Deniz, 2000; Karakuş, 2000). Yıldızlar (1994); yazma yetersizliğinin nedenini iki şekilde açıklar:

1- Öğrencinin yazma düzeyinde görülen yetersizlik, onun bilişsel düzeyinin yeterli olmamasından kaynaklanabilir.

2- Öğrencinin yazma düzeyinde görülen yetersizlik, uygulanan yazma eğitiminin eksik olmasıyla açıklanabilir. Öyle ki bu eksiklik, öğrencinin deneyimlere ulaşmasına

engel oluşturmakta ve yazılı anlatım becerisinin gelişiminde gecikmeye neden olmaktadır.

Diğer dil becerileriyle birlikte yazma eğitiminin yetersizliğinden kaynaklanan deneyim eksikliği; öğrencinin yazısına uygun başlık yazmasında, olayları sıralamasında, düşüncelerini düzenlemesinde ve yazıyı uygun bölümlere ayırmasında güçlük yaratmakta ve sözcük dağarcığının dar olmasına, cümle kurmada yetersizliğe, yazım kurallarını bilmemeye neden olmaktadır (Yıldızlar, 1994).

İşitme engelli öğrencinin işitme kaybı ortalaması, işitme cihazı kullanımına başlama yaşı, cihaz kullanım süresi, okul öncesi eğitim durumu ile işiten çocuklarda olduğu gibi, bulunduğu sınıf düzeyi, yaşı ve ailesinin sosyo-ekonomik düzeyi yazılı anlatım beceri düzeyinde etkili olabilmektedir (Danek, 1993-94; Deniz, 2000; Ekşioğlu, 1997). Bu bölümde, araştırmanın alt amaçlarından yola çıkılarak bu özellikler kısaca ele alınacaktır.

3.1.1. İşitme Kaybı Ortalaması

İşitme kaybı, hafif dereceden çok ileri dereceye kadar farklılık gösterebilir. Kaybın derecesi arttıkça işitme engelli çocuğun dil becerilerini yeterli düzeyde edinip edinmeyeceğine yönelik kuşklar bulunmaktadır (Tüfekçioğlu, 1998a; Yoshinaga-Itano ve Downey, 1996). Ancak Yoshinaga-Itano ve Downey (1996); okuma-anlama ve sözcük dağarcığının gelişimi gibi akademik ölçütlerden bazılarında sadece işitme kaybına bağlı gelişme sağlanacağı düşünülmesinin yanlış olacağını vurgulamışlardır. Tüfekçioğlu (1998a) da, işitme kaybının görmezden gelinmemesi gerektiğini belirtmiş, ancak işitme engelli çocuğun dil becerilerini edinmede eğitim gördüğü okul, erken tanılama ve cihazlandırma gibi daha kuvvetli bazı etkenlerin olabileceği üzerinde durmuştur.

İşitmenin değerlendirilebilmesi için sesin şiddeti ve tizliği özellikleri göz önünde bulundurulur. Sesin şiddeti, ses kaynağı tarafından ses basınç seviyesinde yaratılan değişikliği, sesin tiz veya bas olması ise ses dalgalarının saniyedeki dönüş hızını ifade eder. Sesin şiddetini ölçmede kullanılan birim desibel (dB), frekansı yani tizliği ölçmede kullanılan birim ise Hertz (Hz)'dir (Turan, 2003). İşitme kaybı ortalaması, belli bazı frekanslarda elde edilen değerlerin ortalaması alınarak hesaplanmaktadır. İngiliz

İşitme Engelliler Öğretmenleri Birliği (The British Association of Teachers of the Deaf [BATOD]) daha az kayıp gösteren, bir başka ifadeyle daha iyi işiten kulaktaki beş frekanstaki (250 Hz, 500 Hz, 1000 Hz, 2000 Hz, 4000 Hz) sonuçların ortalamasını kullanarak kayıp derecelerini sınıflandırmıştır. Bu esaslara göre işitme kaybı dereceleri sınıflaması aşağıdaki gibidir (National Executive Committee, BATOD, 1981):

Hafif Derecede İşitme Kaybı: 20 - 40 dB HL

Orta Derecede İşitme Kaybı: 41 - 70 dB HL

İleri Derecede İşitme Kaybı: 71 - 95 dB HL

Çok İleri Derecede İşitme Kaybı: 96 dB HL ve üzeri.

Tüfekçioğlu (2003b); ileri ve çok ileri derecede işitme kayıplı çocukların işitme cihazlarının kullanımı ve özel eğitim desteği ile dil becerilerini edinebileceklerini belirtmektedir. Çok ileri derecede işitme kaybı, öğrencinin yazılı öykülerinde belli bir düzeye ulaşmasında diğer bazı etkenlerle birleşerek engel oluşturabilir (Yoshinaga-Itano ve Downey, 1992).

Yoshinaga-Itano ve Downey (1996); hafif, orta, ileri ve çok ileri derecede işitme kaybına sahip öğrencilerin yazılı öykülerini karşılaştırmışlar ve hafif ve orta derecede işitme kaybına sahip öğrencilerin yazılarının kendi içinde benzer özellikler gösterdiğini, aynı şekilde ileri ve çok ileri derecede işitme kayıplı öğrenci yazılarının da benzerlik taşıdığını belirtmişlerdir. İşitme kayıp dereceleri ile yazılı anlatım özellikleri arasındaki ilişkiye bakıldığında, olayları detaylandırma, sonuç çıkarma ve öyküyü sonlandırma kriterlerinde anlamlı fark bulunduğu, diğer özelliklerin ise benzerlik taşıdığı görülmektedir.

Çok ileri derecede işitme kayıplı öğrenciler de yazı sembollerini kavrayarak kullanabilmekte ve yazılı anlatım becerisini oluşturan özelliklerde gelişme gösterebilmektedirler (Erdiken, 2003b).

3.1.2. İşitme Cihazı Kullanımına Başlama Yaşı

İşitme engelli çocukların dil becerilerini edinebilmelerinde, işitme kaybının erken ya da geç tanınması ve tanılardan hemen sonra çocuğun kaybına uygun

İşitme cihazları ile cihazlandırılarak aile eğitimine başlanması büyük önem taşımaktadır. Dil gelişimi için işitmenin en temel araç olduğu düşünüldüğünde, işitme kaybının erken teşhisi ve değerlendirilmesi ve buna bağlı olarak uygun amplifikasyonun hemen kullanılmasıyla ileri ve çok ileri derecede işitme kayıplı çocuklarda dahi dil becerilerinin edinimi sağlanabilir (Ayık, 1998; Ekşioğlu, 1997; Girgin, Ü., 1999; Tüfekçioğlu, 1992; 1998a). Uzuner (1997); işitme engellilerin eğitiminde çocuğun kaybının erken teşhisinin ve uygun eğitim ortamında eğitimine hemen başlanmasının dil gelişiminin ilk yıllardaki hızlı gelişimi bakımından önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Tüfekçioğlu (2003b); işitme engelli çocuğun dil ve konuşma gelişimini etkileyen faktörler arasında işitme kaybının tanındığı yaştan -teşhisin doğumdan sonraki ilk 6 ayda yapılıp yapılmaması durumu- etkili olduğunu belirtmekte ve bu etkiyi hem doğrudan odyolojik hizmetlere bağlı faktörler hem de dolaylı yoldan tanı yaşı ve cihazlandırmaya bağlı olarak başlayan aile eğitimi ve danışmanlık hizmetlerine bağlı faktörler arasında ele almaktadır.

Çeşitli eğitimsel girişimleri başlatabilmek için tanılamamanın ilk adımı oluşturduğu, geç teşhisin her türlü müdahaleyi geciktirmesinin öğrencinin dil becerilerini edinmesinde de gecikmeye neden olduğu söylenebilir. Tüfekçioğlu (1992), işitme engelli öğrencide başarılı kaynaştırma için bulunması gereken özelliklerin başında erken teşhis ve erken girişimin geldiğini vurgulamaktadır.

3.1.3. İşitme Cihazı Kullanımı

İşitme engelli çocukların pek çoğunda, çok ileri derecede kayıplı çocuklarda dahi kullanılabilir bir işitme kalıntısı bulunmaktadır. İşitme kalıntısının olabildiğince yüksek performansta kullanılabilmesi ancak kayba uygun cihazlandırma ile mümkün olmaktadır (Tüfekçioğlu, 1998b). İşitme cihazları, çevre seslerini alıp yükselterek çocuğun duyacağı seviyeye getirmek üzere düzenlenmiştir (Ayık, 1998). Tüfekçioğlu (2001a); işitme engelli çocuğun dil becerilerini edinebilmesinde ve okul ortamında bu becerileri kullanabilmesinde işitme cihazlarının öneminin büyük olduğunu vurgulamakta ve bunun nedenini, işitme engelli çocukların konuşma seslerini etkin bir şekilde işitmediklerinde dil gelişimlerinin büyük ölçüde engellenmesiyle açıklamaktadır.

İşitme engelli çocuğun kaybın oluş zamanından hemen sonra kayba uygun cihazlandırılması ve cihazların hem ev hem de okul ortamında etkin kullanımı dil becerilerinin her birini edinmede ve geliştirmede çocuğa işitsel girdi sağlanması açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle çocuğun kaybına uygun işitme cihazı kullanımının gerekliliği ile beraber, cihazların performansı düzenli olarak izlenmeli ve herhangi bir sorun gözleendiğinde gerekli müdahale yapılmalıdır (Tüfekçioğlu, 1998a; 1998b). Ayık (1998); işitme cihazlarının kullanılması konusunda gerekli önlem ve müdahalelerin bir tanesinin bile ihmal edilmesi durumunda, işitme engelli çocuğun o işitme cihazından yararlanamayacağını, dolayısıyla da eğitsel çalışmaların işlevini önemli ölçüde yitireceğini vurgulamaktadır.

3.1.4. Okul Öncesi Eğitim Durumu

Okuma ve yazma becerilerinin ediniminde, yeni kazanılacak becerilerin yanı sıra daha önce kazanılan becerilerin önemli bir etkisi vardır. Okuma ve yazmanın edinimi sürecindeki deneyimler, genellikle sonraki deneyimleri etkilemekte ve gelişimini sağlayarak daha iyi bir düzeye getirmektedir (Girgin, Ü., 2001b). Çocuklar, okuma yazmayı öğrenmeden önce sözlü dili bir dinleyici olarak anlamayı ve bir konuşmacı olarak ifade etmeyi öğrenirler.

Girgin Ü. (2001a; 2002) ve Şimşek (2000); okul yıllarında bir takım planlı etkinliklerle geliştirilen yazılı anlatım becerisinin, okul öncesi dönemde gelişiminin başladığını belirtmekte ve bu dönemde çocuğun etrafındaki uyaranların daha sonraki eğitim yıllarındaki önemi üzerinde durmaktadırlar. Okul öncesi eğitimin amacı çocuğu okul eğitimine hazırlamaktır. Çocuklar, etraflarındaki etkileşime girdikleri kişilerin yazıyı kullanmaya başlamalarıyla yazının da iletişimsel bir amaç taşıdığını fark etmektedirler (Girgin, Ü., 2003b; Schirmer ve diğerleri, 1999). Bu farkındalığın erken ya da geç olması durumu ve niteliği, ileriki yıllardaki yazma gelişimi açısından önem taşımaktadır.

Conway (1985); okul öncesi dönemde işitme engelli çocukların yazılı anlatım becerisini edinmeleri ile ilgili bilgi toplamayı amaçladığı araştırmasında, bu öğrencilerin yazma amaçlarının işiten yaşlıları ile aynı olduğu, okul öncesi dönemin işitme engelli çocukların yazmaya başlamalarında ve gerekli deneyimleri

oluşturmalarında önemli bir süreç olduğu ve bu süreçte her çocuğun gelişiminin farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacı, bu sonuçlardan yola çıkarak, işitme engelli çocukların potansiyel birer yazar olarak görülebileceğini ifade etmiştir.

Yeterli okul öncesi deneyimleri, işitme engelli çocukların da işiten çocuklarla aynı süreçlerden geçerek kompozisyon yazabilmelerini sağlamaktadır (Girgin, Ü., 2003c). Okul öncesi dönemde eğitim alıp almama durumu ya da eğitim alınan ortamın özellikleri her çocuğun farklı deneyimlere sahip olmasına neden olmakta, dolayısıyla da daha sonraki eğitimlerinde yazılı anlatım becerisinin gelişimine etki etmektedir.

3.1.5. Sınıf Düzeyi

İlköğretim dördüncü sınıftan itibaren öğrencilerin yazılarında hem bilgi verme, hem de yaratıcılık alanları önemli ölçüde gelişmektedir. Bunun nedeni, bu sınıflardan itibaren yaşa bağlı olarak bilişsel düzeydeki gelişme ile açıklanabilir (Karakuş, 2000).

Piaget'nin bilişsel gelişim dönemlerine ilişkin olarak bu sınıflar, somut işlemler döneminden soyut düşüncelerin işlendiği döneme geçiş niteliği taşımaktadır (Erden ve Akman, 1996). Bu özellik; pek çok araştırmacının vurguladığı gibi bireysel olarak yapılan yazma etkinliklerine dördüncü sınıftan itibaren başlanması (Demirel, 2000; Deniz, 2000; Karakuş, 2000; Kavcar, Oğuzkan, Sever, 1997) ve İlkokul Programı (1995)'nda öğrencilerden çeşitli yazı türlerinin, yaşadıkları olay ve deneyimler ile edindikleri bilgilerin yazılı olarak ifadesinin beklenmesinin nedenini açıklayıcı niteliktedir. İlköğretim dördüncü sınıftan itibaren başlayan öykü yazma etkinliği, ilerleyen sınıflarda sözcük ve cümle yapısındaki gelişmelerin beklenmesi doğrultusunda devam etmektedir.

Gerek işitme engelli gerekse işiten öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine yönelik yapılan araştırmalar, sınıf düzeyi arttıkça öğrenci yazılarındaki başarının da arttığını göstermektedir (Klecan-Aker ve Blondeau, 1990; Schirmer ve diğerleri, 1999; Şimşek, 2000). Bunun nedeni, öğrencinin bilişsel yeterliliklerinin gelişimi ve eğitim yaşantılarının birikimi ile açıklanabilir.

3.1.6. Öğrenci Yaşı

Öykü yazma etkinliği söz konusu olduğunda öğrencinin bulunduğu sınıf düzeyi ve bu sınıfta bulunma yaşı önem kazanmaktadır. Öykü yazma çalışmalarının değerlendirildiği araştırmalara bakıldığında, öğrencilerin 10 yaştan itibaren araştırmalara dahil edildiği dikkat çekmektedir (Klecan-Aker ve Blondeau, 1990; Schirmer ve diğerleri, 1999; Yoshinaga-Itano ve Snyder, 1985; 1996).

İşitme engelli öğrencilerin buldukları yaş ile yazılı anlatım beceri düzeyleri arasındaki ilişkiye bakılan araştırmalarda, yaş arttıkça yazılı anlatım beceri düzeyinde de gelişme görüldüğü vurgulanmıştır (Heefner ve Shaw, 1996; Schirmer ve diğerleri, 1999; Yoshinaga-Itano ve Snyder, 1985; 1996). Klecan-Aker ve Blondeau (1990); okul yaşındaki işitme engelli çocukların yazılı öykülerini inceledikleri araştırmalarında, en düşük yazılı anlatım düzeyi gösteren öğrencinin en genç öğrenci olduğunu belirtmişlerdir.

Yazılı anlatımın bazı özellikleri ile işitme engelli öğrencinin yaşı arasındaki ilişkinin değerlendirildiği araştırmalar, yaş ile yazıdaki sözdizimi arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu, yaş arttıkça kullanılan sözcük ve cümle sayısında da artış görüldüğünü ve cümlelerin bağlanma şekillerinin geliştiğini göstermektedir (Yoshinaga-Itano ve Snyder, 1985; 1996). Ancak Yoshinaga-Itano ve Downey (1996); okuma-anlama ve yazılı anlatım gibi bazı akademik ölçütler ile yaş arasında ilişki bulunamayabileceğini belirtmişler ve bunun nedenini, işitme engelli öğrencilerin sözü edilen ölçütlerde her yaş grubunda benzer özellikler göstermeleri ile açıklamışlardır.

3.1.7. Sosyo-Ekonomik Düzey

Dil gelişiminde sosyo-ekonomik faktörlerin önem taşıdığı bilinmektedir. Çocuğun ailesinin ve içinde bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi anadili edinim sürecine yansımakta ve diğer dil becerileri gibi okuma ve yazmanın ediniminde etkili olmaktadır (Deniz, 2000; Güleç, 2000; Pehlivan, 1994; Şimşek, 2000).

Güleç (2000); işiten çocuklarda sosyo-ekonomik düzeyin yazılı anlatım düzeyi ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimindeki etkilerini incelemiş ve araştırma

sonuçlarından yola çıkarak, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının okuma-anlama ve yazılı anlatım düzeylerinin de düşük bulunduğunu vurgulamıştır.

Şimşek (2000); ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarında kullandıkları sözcük çeşitleri ile sosyo-ekonomik düzey arasındaki ilişkiyi değerlendirdiği çalışmasında, üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşmış ve bunun nedenini yazılı anlatım becerisini geliştirmede, çocuğun zengin dil yaşantıları içerisinde bulunmasıyla açıklamıştır.

3.2. İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Araştırmalar

İşitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine ilişkin araştırmalara bakıldığında, geçmişte genel olarak bu çocukların yazılarında görülen sözdizimi, sözcük dağarcığı ve yazım kurallarına uygunluğun üzerinde durulduğu, günümüzde ise yazının içeriğinin ve anlatım düzeninin bu kriterlere ek olarak değerlendirmelerde ele alındığı dikkat çekmektedir. Bu değerlendirmelerden yola çıkan yakın geçmiş ve günümüzdeki araştırmaların çoğunun ortak özelliğinin, işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerinin gelişimini sağlayacak öğretim yöntemlerini belirlemek olduğu gözlenmektedir.

Yoshinaga-Itano ve Snyder (1985)'in bildirdiğine göre; işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatımlarına ilişkin ilk geniş ölçekli araştırma 1940 yılında Heider ve Heider tarafından yapılmıştır. Araştırmada, hem işiten hem de işitme engelli çocukların yazılarındaki cümle sayısı, yazının uzunluğu ve sözdizimi özelliklerine bakılmış ve her iki grupta da tümce uzunluğu ve yaş arasında anlamlı bir ilişki olduğu, yaş arttıkça daha uzun tümceler üretildiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları, 8 yaşındaki işiten çocuğun, araştırmaya katılan 17 yaşındaki en büyük işitme engelli çocuktan biraz daha uzun tümceler kurduğunu göstermiştir. Myklebust'ın 1965, Taylor'ın 1969 ve Marshall ve Quigley'in 1970 yılında yaptıkları araştırma sonuçları, Heider ve Heider'in elde etmiş oldukları bulgular ile benzerlik göstermektedir (Yoshinaga-Itano ve Snyder, 1985).

Yoshinaga-Itano ve Snyder (1985); 49 işiten ve 49 işitme engelli 10-15 yaş arasındaki çocukların yazılı anlatım özelliklerini incelemişlerdir. Araştırmaya katılan

işitme engelli çocukların işitme kaybı ortalamaları 65 dB'den fazladır ve tamamı dil edinimi öncesi işitme kayıplıdır. Araştırma sonuçları, hem işitme engelli hem de işiten öğrencilerin cümle uzunlukları ve kullandıkları kelime sayılarının yaşa bağlı olarak arttığını, her iki grubun da yazılı dil gelişimlerinin benzer karakteristik özellikler taşıdığını göstermiştir. Araştırmacılar, işitme engelli çocukların bilgiyi en basit formda kullandıklarını bildirmişlerdir.

Gormley ve Sarachan-Deily (1987); 17 yaşındaki çok ileri derecede işitme kayıplı 20 işitme engelli lise öğrencisinin tartışma (ikna edici yazı) türündeki yazılarını toplamışlar ve ders programını hazırlamaya hizmet eden analitik ve holistik puanlama yöntemlerinin etkililiğini araştırmışlardır. Katılımcılar daha önceden holistik puanlama yöntemi ile öğretmenleri tarafından iyi ve zayıf yazarlar olarak sınıflandırılmış, bu gruplar arasından yansız atama ile 10'ar öğrenci seçilmiştir. Katılımcılardan trafik kazalarının nasıl önleneceğine dair yazı örnekleri toplanmış ve bu yazılar analitik puanlama yöntemi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, iyi ve zayıf yazarlar arasında içerik, sözdizimi ve dilbilgisi açısından önemli farklılık olduğunu, iyi yazarların birbiriyle bağlantılı ve neden sonuç ilişkilerini ifade eden cümleler kurduklarını, zayıf yazarların ise tümleç ve fiilleri göz ardı ettiklerini ve sözcükleri doğru sıralamada sorunları olduğunu göstermiştir. Araştırmacılar; yazım kurallarına uygunlukta her iki grubun da zorluklar yaşadığını ifade etmişlerdir.

Klecan-Aker ve Blondeau (1990); işitme kaybı ortalamaları 82 dB olan, 10-18 yaş arası, sözel dil eğitimi almış 8 işitme engelli çocuğun öykülerini incelemişler ve her öyküyü bir gelişim düzeyine atamışlardır. Öğrencilerden alınan öykülerin beşi en iyi gelişim düzeyine dahil olabilmıştır. Araştırma sonuçları; sınıf düzeyi arttıkça yazılardaki dil düzeyinin de arttığını, en genç yazarın gelişim basamağının en alt düzeyine girdiğini, cümle uzunluğunun olağan sınırlar içinde olduğunu ve işitme engelli öğrencilerin bağlaçları sınırlı sayıda kullandıklarını göstermiştir. Araştırmacılar, işitme engelli öğrencileri değerlendirme ve bu çocukların dil becerilerini daha iyi bir duruma getirmede, yazılı dillerine ilişkin verilerin önemli olduğu görüşünü savunmuşlardır.

1992 yılında Yoshinaga-Itano ve Downey; işitme kayıpları 70 dB'den az olan 7-21 yaş arası 284 işitme engelli öğrenciden yazılı öyküler toplamışlar ve iyi bir öykünün karakteristik özelliklerini belirleyerek, işitme engelli çocukların daha yüksek dil düzeyine gelmelerini engelleyen anlatım eksikliklerini saptamaya çalışmışlardır.

Toplanan öykülerden 79'u öykü grubuna, 205'i ise öykü olmayan gruba dahil olmuştur. Araştırma sonuçları; öykü grubundaki öykülerin öğrencinin kendi bilgi ve deneyimlerini içerdiğini, öykü olmayan grubun ise resimden yola çıkarak kişisel bilgilerini sonradan ilave ettiğini göstermiştir.

Yoshinaga-Itano ve Downey (1996); hafif dereceden çok ileri dereceye kadar işitme kayıplı 7-18 yaş arasındaki öğrencilerden 474 yazılı öykü toplamışlar ve işitme kaybının öğrencilerin yazılı dil gelişimlerine ve okuma becerisine etkisini araştırmışlardır. Analiz; sonuç çıkarma ve olayları detaylandırma, olayları sıralama ve öykü yapısının gelişimi özellikleri dikkate alınarak yapılmıştır. Araştırma sonuçları, hem işiten hem de işitme engelli çocukların kayıp derecelerine göre kendi içinde karşılaştırılmış ve sonuç çıkarma ve olayları detaylandırma dışında ele alınan bütün kriterlerde her grup arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Araştırmacılar, işitme kaybının ve yaşı okuma anlama ve yazma gibi bazı akademik alanlara tek başına etkisi olmadığını, işitme kaybından ve yaştan bağımsız olarak her öğrencinin gelişim gösterdiğini, okuma-anlama ve yazma arasında karşılıklı bir ilişki olduğunu ve birinde görülen gelişimin diğerine doğrudan yansıdığını ifade etmişlerdir. Heefner ve Shaw (1996)'ın ileri ve çok ileri derecede işitme kayıplı, 8-21 yaş arası 206 katılımcıdan topladıkları 943 yazılı öykü örneğini değerlendirdikleri araştırma sonuçları, okuma-anlama ve yazma arasında karşılıklı bir ilişki olduğu yönündeki bulguyu destekler niteliktedir.

Schirmer, Bailey ve Fitzgerald (1999); işitme engelliler okuluna devam eden 10-13 yaş arası, orta, ileri ve çok ileri derecede işitme kayıplı 10 işitme engelli öğrenci ile yaptıkları araştırmalarında, yazılı anlatımın özelliklerini tanımlamış, bu özellikleri içeren bir ölçü aracı hazırlamış ve ölçekte performansı tanımlayan özellikleri listelemişlerdir. Değerlendirme kapsamında konu, içerik, öykü gelişimi, organizasyonu, metin yapısı, üslubu, kelime seçimi, cümle yapısı ve yazım kurallarına uygunluk özellikleri ele alınmıştır. Araştırma sonuçları; konu, içerik, öykü gelişimi ve organizasyonunda katılımcıların tamamının gelişme kaydettiğini, ancak metin yapısı, üslubu, kelime seçimi, cümle yapısı ve yazım kurallarına uygunluk özelliklerinde bir ilerleme olmadığını göstermiştir. Araştırmacılar, sınıflar arasında görülen gelişimsel farklılıktan yola çıkmışlar ve öğrencilerin yaşa bağlı olarak farklı amaçlar için yazdıklarını ifade etmişlerdir.

İşitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine yönelik Türkiye’de yapılan ilk araştırma Tuncay (1980)’a aittir. İşitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım yeterliliklerini konu alan araştırmada; işitme engelliler okullarında ve normal okulların özel sınıflarında 3, 4, 5 ve 6. sınıflarda eğitim gören 79 öğrencinin açıklama türünde yazdığı yazılar; okunaklılık, bütünlük, akıcılık, büyük harflere dikkat etme, noktalama işaretlerine dikkat etme, imla kurallarına uyma, dil bilgisi kurallarına uyma, paragraf yapma, cümle yapma, anlamlı sözcük kullanma özellikleri dikkate alınarak değerlendirilmiş ve katılımcıların yarısından fazlasının (% 57.66) bu özelliklerin tamamında yetersizlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Erdiken (1989); Eskişehir Sağır Okulu ve Anadolu Üniversitesi İÇEM 13-14 yaş işitme engelli 18 ortaokul öğrencisinin yazılı anlatım becerisini betimlediği araştırmasında, her iki eğitim ortamındaki iletişim yaklaşımlarını dikkate alarak, öğrencilerden yazma öncesi önkonuşma yapılmadan ve yapıldıktan sonra yazılı dil örnekleri toplamış ve bu yazıları içerik, düzenleme, sözcük dağarcığı, dil bilgisi ve yazım özelliklerine göre değerlendirmiştir. Araştırma sonuçları; her iki eğitim ortamındaki öğrencilerin yazıları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu, İÇEM öğrencileri ile yapılan önkonuşmanın yazılı dile olumlu yansıdığını, buna karşın Sağır Okulu öğrencilerinde önkonuşmanın yapıp yapılmamasının yazılı anlatımda bir farklılık yaratmadığını göstermiştir.

Erdiken (1996); lise düzeyindeki çok ileri derecede işitme kayıplı 25 öğrenci ile yaptığı araştırmasında, işbirliği-gözlem yöntemi ve anlatım yöntemini ayrı ayrı uygulayarak, öğrencilerin yazılı anlatım özellikleri arasında fark olup olmadığını incelemiştir. Yazı örnekleri içerik, düzenleme, sözcük dağarcığı, dil bilgisi, noktalama ve yazım özellikleri dikkate alarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları; işbirliği-gözlem yönteminin uygulandığı grupta yazılı anlatım becerisini değerlendirmede ele alınan tüm özelliklerde gelişme olduğunu, anlatım yöntemi uygulanan grupta ise içerik, düzenleme ve toplam puan bakımından gelişme kaydedildiğini, ancak sözcük dağarcığı, dil bilgisi ve yazım özelliklerinde herhangi bir gelişme olmadığını göstermiştir.

Erdiken (2003b); Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksekokulu’ndaki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine ilişkin var olan durumu belirlemeyi amaçladığı araştırmasında, farklı eğitim ortamlarından gelen orta-ileri ve çok ileri derecede işitme kayıplı 95 öğrenciden öykü, bilgi verici yazı ve güncel yazı

örnekleri toplamış ve yazıları içerik, düzenleme, sözcük dağarcığı, dil bilgisi, noktalama ve yazım özelliklerini dikkate alarak değerlendirmiştir. Araştırma sonuçları; yazılı anlatım becerisi ile işitme kaybı arasında bir ilişki olmadığını, farklı yazılı anlatım türleri arasında farklılık bulunmadığını, öğrencilerin içerik ve dil bilgisel özellikte zayıf ve çok zayıf beceri gösterdiklerini ve güçlü oldukları herhangi bir yazılı anlatım özelliğine rastlanmadığını göstermektedir.

İşitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine ilişkin araştırmalara bakıldığında, araştırma sonuçlarının iki ortak özellik taşıdığı dikkat çekmektedir. Bunlardan birincisi, işitme engelli çocukların yazının içeriğini düzenleme, çeşitli sözcük ve cümle yapılarını doğru kullanma ve yazım kurallarına uyma özelliklerini yerine getirmede sorunlar yaşadıkları; ikincisi ise bu sorunları en aza indirmek için bu alandaki değerlendirme sonuçlarından yola çıkılarak uygun öğretim yöntemleri kullanıldığında yazılı anlatım becerisinde gelişme sağlanabileceğidir.

4. İşitme Engelli Öğrenciler ve Kaynaştırma Eğitimi

Her çocuğun eğitimindeki temel amaç; onun kendine yeterli, üretken ve bağımsız bir birey olarak topluma katılımını sağlamaktır. İşitme engelli çocuklar için bu katılımın bir ön koşulu toplumun kullanmakta olduğu sözlü iletişimi kazanmak ise diğer ön koşul da yeterliliğin, üretkenliğin ve bağımsızlığın kazanılması için gerekli eğitimi görmeleridir (Tüfekçioğlu, 1992). İşitme engelli çocukların yerleştirildiği eğitim ortamlarına bakıldığında, yatılı okullardan gündüzlü okullara doğru bir artış olduğu, günümüzde ise bu öğrencilerin yaşlarıyla aynı eğitim ortamlarında bulunmalarını sağlayan kaynaştırma eğitimi uygulamasının hızla yaygınlaştığı gözlenmektedir.

Türkiye’de özel eğitim hizmetleri, 6 Haziran 1997 tarih ve 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname doğrultusunda yürütülmektedir. Bu kararnamede yer alan esaslar, işitme engelli çocuklara işiten yaşlarının devam ettikleri okullara gidebilme hakkını sağlamıştır. Aynı zamanda işitme yetersizliği olan çocuklar özel eğitim okullarında okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde yatılı ve gündüzlü eğitim görebilmekte ve özellikle orta öğretimde kaynaştırma uygulaması bu çocukların eğitimlerinde esas alınmaktadır (Resmi Gazete, 1997).

Kaynaştırma eğitiminin temelinde “en az kısıtlayıcı ortam” görüşü bulunmaktadır (Kuz, 2001). En az kısıtlayıcı ortam ilkesi, özel gereksinimi olan öğrencinin eğitim gereksinimlerinin en üst düzeyde karşılanması ve ailesi ve “normal” nitelendirilen yaşlılarıyla en fazla bir arada bulunması anlamındadır (Kırcaali-İftar, 1997). Başlangıçta, kaynaştırmanın en az kısıtlayıcı ortamı sağladığı düşüncesi daha sonraları bunun her çocuk için geçerli olmadığı yönünde bir eleştiriye uğramıştır (LaPorta ve diğerleri, 1996; Mickley, 2004). Tüfekçioğlu (1992) bu görüşü; işitme engelli herhangi bir öğrenci için en az kısıtlayıcı ortamın normal sınıfta eğitim görmek olabileceği, diğer bir öğrenci için ise özel eğitim teknikleri kullanılan özel donanımlı bir sınıf ya da okulda bulunmanın en az kısıtlayıcı ortamı çocuğa sağlayabileceği şeklinde açıklamıştır.

Kaynaştırma eğitiminde önemli olan, diğer engelli öğrenciler gibi işitme engelli öğrencileri de yaşlarına ve akademik düzeylerine göre değerlendirerek ihtiyaçlarını belirlemek, bu ihtiyaçların hangi ortamda kimler tarafından karşılanacağına karar vermek ve bu kararların sonuçlarını izleyerek yeni uygulamaları başlatabilmektir (Avcı ve Ersoy, 1999; Sall ve Harvey, 1999; Tüfekçioğlu, 1992). Salend (1998)’in de belirttiği gibi, genel eğitim ortamları öğrencinin engelinden kaynaklanan ihtiyaçlarını karşılamayabilmektedir.

İşitme engelli çocukların kaynaştırma eğitimi almalarının temel amacı; onlara işiten yaşlıları ile daha fazla etkileşime girebilecekleri ortamlar hazırlamak, topluma uyum süreçlerini hızlandırmak, psiko-sosyal açıdan olumlu yönde gelişmelerini ve toplumda üretici konuma gelmelerini sağlamaktır (Cohen, 1994; Karadeniz, 2002; Kayaoğlu, 1999; LaPorta ve diğerleri, 1996; Özhan, 2000; Özokçu, 2003; Powers, 2001; Tüfekçioğlu, 1992). Daha öznel anlamda ise, bu çocukların işiten yaşlılarının dilini öğrenebilmeleri kaynaştırma uygulaması ile ulaşılmak istenen bir diğer amaç olmaktadır (Tüfekçioğlu, 1997). Özhan (2000); belirtilen bu amaçlar doğrultusunda, işitme engelli çocuklar ile işiten yaşlılarının birlikteliğinin sadece fiziksel olarak değil, akademik, sosyal ve duygusal düzeyde bir bütünlük oluşturduğunda kaynaştırmanın ana amacına ulaşabileceğini vurgulamıştır.

İşitme engelli çocuklar, işiten yaşlıları ile aynı dil düzeyine gelmeden okula başlamakta ve kaynaştırma eğitimine dahil olduklarında, yaşlarına uygun dil becerilerine sahip olamadıkları için eğitim ortamının getirdiği güçlüklerle yüz yüze

kalmaktadırlar (Hopwood ve Gallaway, 1999). İçinde bulunulan eğitim ortamında bu çocuklara sağlanan dil girdileri ve yaşantılarının yoğunluğu ya da yoksunluğu durumu, onların dil becerilerini geliştirmelerine hizmet etmekte veya gelişimlerini engelleyebilmektedir. Hopwood ve Gallaway (1999); kaynaştırma eğitimi söz konusu olduğunda çocuğun çevresinden aldığı dil girdilerinin onun dil becerilerini geliştirebilmesi için yeterli düzeyde olmayabileceğini vurgulamışlardır. Özellikle ileri ve çok ileri derecede işitme kaybı nedeniyle dil becerilerini kendiliğinden edinememe durumu bu çocuklar için özel eğitim ihtiyacını doğurmaktadır (Cohen, 1994; Deretarla, 2000; Tüfekçioğlu, 2003b; Uğurlu, 1987).

Kaynaştırma eğitimi uygulaması, öğrencinin özelliklerini değerlendirme ve bu özelliklerin yerleştirileceği ortama uygunluğu hakkında karar verme aşamalarıyla başlamakta ve sürekli değerlendirme ile öğrencinin gereksinimlerine yönelik programları hazırlama çalışmalarıyla devam etmektedir. Bu nedenle öğrencinin yerleştirileceği eğitim ortamının hangisinin onun için en az kısıtlayıcı ortam olacağı kararının, belirlenen eğitim amaçlarına ulaşmanın ilk adımını oluşturduğu söylenebilir.

4.1. İşitme Engelli Öğrencinin Kaynaştırma Ortamına Yerleştirilmesi

Batılı ülkelerde kaynaştırma eğitimi uygulaması, işitme engelli öğrencinin işitme kaybı ve dil ve iletişim becerileri ile diğer bazı özelliklerinin uygun olması durumunda, çeşitli düzenlemeler sağlanarak normal okullara yerleştirilmesi şeklinde yürütülmektedir Tüfekçioğlu (1992)'nin Beswick ve Owsley (1988)'den aktardığına göre; Kanada'daki Atlantic Provinces Özel Eğitim İdaresi İşitme Engelliler Grubu, bu öğrencilerin normal okullarda eğitim görmeleri için karar verilirken; işitme engelli öğrencinin dil ve iletişim becerileri, öğrenci özellikleri, ailesinin özellikleri, yerleştirileceği okulun durumu, öğrencinin odyolojik özellikleri, zihinsel özellikleri, akademik başarı ve okula hazırlık durumu ile sağlık ya da diğer engel durumu olmak üzere sekiz parametrenin göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmiştir.

Uğurlu (1987); işitme engelli öğrencinin işiten yaşlıları ile birlikte aynı eğitim ortamlarına yerleştirilmeden önce onun dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerindeki başarı düzeyine, öğretmenin sınıfındaki işitme engelli öğrenciye yeterli zamanı ayırma fırsatı olup olmadığına, sınıfın fiziksel koşullarının yeterliliğine, işitme

cihazlarının etkin kullanılıp kullanılmadığına ve öğrencinin öğrenme hızının işiten yaşlılarına yakınlık gösterip göstermediğine dikkat edilmesi gerektiği üzerinde durmaktadır.

Nowel ve Innes (1997)'e göre; öğrenciyi kaynaştırma ortamına yerleştirmeden önce cevaplanması gereken ilk soru, bu ortamın işitme engelli çocuğun ihtiyacı olan zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimi sağlayıp sağlayamayacağı sorusudur. Buna ek olarak ele alınması gereken diğer bir nokta, bu çocuğun sınıf içindeki sözlü iletişime katılıp katılamayacağına belirlenmesidir (Cohen, 1994). Bütün bu değerlendirme ve düzenlemelerin amacı, öğrencinin bu uygulamadan olumsuz yönde etkilenmesini ve onun üzerinde geri dönüşü olmayan hasarlar yaratmayı önlemeye dayanmaktadır (Cohen, 1994; Çağlar, 1997; Kuz, 2001; Uysal, 1995). Yukarıdaki kriterlerden yola çıkılarak, işitme engelli öğrenciyi kaynaştırma uygulamasına yerleştirmede hem öğrencinin çeşitli özelliklerinin uygunluğuna, hem aile özelliklerine hem de yerleştirileceği okulun koşullarının öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamayacağına dikkat edilmesi gerektiği söylenebilir.

Cohen (1994), çok ileri derece işitme kaybı olan öğrencilerin kaynaştırma programına yerleştirilmesine ilişkin görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

“Çok ileri derecede işitme engelli çocuklar açısından bakıldığında, tam-kaynaştırma savının, bu düşünceyi destekleyecek esaslı ve açıklayıcı kuramsal çerçeveden yoksun olduğu görülür... İşitme engelli çocuklar da diğer çocuklar gibi birbirlerinden farklıdır. Bu da çeşitli düzenlemeler yapılarak bu çocukların farklı bireysel gereksinimlerinin karşılanmasını gerekli kılar. Bu düzenlemeler, uygun görüldüğünde işitme engelli çocukların kaynaştırma okullarına devam etmelerine olanak sağlamayı da kapsar. Ancak destek hizmetler tam olsa bile... tam-kaynaştırma en iyimser bakışla, karşılığı olmayan bir iyi niyettir; olumsuz tarafından bakıldığında ise dönüşü olmayan hasarlara yol açtığı görülür.”

Kırcaali-İftar (1997); Türkiye’de yapılan kaynaştırma uygulamalarına bakıldığında ayrıştırılmayan öğrencinin kaynaştırıldığını, kaynaştırma eğitiminden yararlanma derecesi yüksek olan öğrencilerin değil, o okula gitmenin dışında bir şansı olmayan öğrencilerin uygulamaya dahil edildiğini, bu durumun da kaynaştırma eğitiminin başarılı olma olasılığını azalttığını vurgulamaktadır. Öğrenciler, kaynaştırma uygulaması kapsamında ihtiyaçları ve performansları dikkate alınmadan normal okul programlarına yerleştirilmiş ve bu ortamlar onların ihtiyaçları doğrultusunda yeniden

düzenlenmemiştir (Kuz, 2001; Özyürek, 1989). Tüfekçioğlu (1992) ve Yıkılmış (1990); kaynaştırma uygulamasının yaygınlık kazanmasının bir sonucu olarak, işitme engelli çocukların daha önce işitme engelliler okullarına yönlendirildiği gibi bu kez de normal okullara yönlendirildiğini belirterek uygulamada herhangi bir seçiciliğe ya da düzenlemeye gidilmediği üzerinde durmaktadırlar.

İşitme engelliler okulları ile kaynaştırma eğitiminin verildiği ilköğretim okullarında uygulanan program genel olarak aynı eğitim ilke ve hedeflerini içerse de; gerek her iki eğitim ortamındaki fiziksel koşulların gerekse uygulanan öğretim yaklaşımlarının farklılaşması öğrencilerin akademik başarı düzeyleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.

4.2. Kaynaştırmada Öğrenci Başarısını Etkileyen Etkenler

Özel eğitim politikaları ve uygulamalarındaki farklılıklar, özel eğitim ihtiyacı olan çocukların gereksinimlerinin karşılanmasında niteliksel farklılıkları ortaya çıkarmaktadır. Birçok araştırma, yerleştirildikleri eğitim ortamlarının özellik ve düzenlemeleri doğrultusunda engelli çocukların hem akademik hem de sosyal beceri düzeylerinde gelişim sağlanabileceğini veya gelişimlerinin engellenebileceğini gösterir niteliktedir (Kuz, 2001).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 8. maddesinde belirtildiği gibi kaynaştırma uygulamasına yönlendirilen engelli öğrencinin sürekli takip edilmesi ve bulunduğu eğitim ortamının öğrenci için en uygun ortam olup olmadığının değerlendirilmesi gerekmektedir. Kaynaştırma eğitiminin başarısını etkileyen etkenler arasında, engelli çocuğun yerleştirilmesine ilişkin birtakım ölçütlerin belirlenmesi, özür türü ve öğrencinin gelişim özelliklerinin dikkate alınması, engelli öğrencinin ve öğretmenin hazırlanması ve eğitim ortamını düzenleme çalışmalarına ağırlık verilmesi durumları gösterilebilir (Deretarla, 2000; Ekşioğlu, 1997; Kayaoğlu, 1999; Özhan, 2000).

Diken (1998) ve Sucuoğlu (1996); ülkemizde 1985'li yıllarda başlanan kaynaştırma uygulamalarının başarısının; kurumların gerek nitelik gerekse nicelik olarak yetersizliği, programı yürütecek öğretmenlerin yine nitelik ve nicelik olarak sınırlılığı ve destek sağlayacak özel eğitimcilerin bulunmayışı sorunlarından

etkilendiğini vurgulamışlardır. Özhan (2000) da; eğitim ortamındaki öğrenci sayısı, eğitim programının uygulanış biçimi ve grubun geneline yönelik geliştirilmiş programları uygulama ya da takip etme durumlarının, işitme engelli çocuğun bulunduğu eğitim ortamına bağlı olarak akademik başarı düzeyi üzerinde etkili olabilecek etkenler arasında olduğunu belirtmektedir.

Batılı ülkelerde işitme engelli kaynaştırma öğrencileri ile yapılan bazı araştırmalar, uygun düzenleme ve yerleştirmelerin bir sonucu olarak bu öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirebildiklerini göstermiştir (Özhan, 2000); ancak Tüfekçioğlu (1992), başarılı bulunan uygulamalar yanında batılı ülkelerdeki tüm kaynaştırma uygulamalarının etkin bir şekilde yürütüldüğünün söylenemeyeceği üzerinde durmaktadır; öyle ki ülkemizde yaşanan kalabalık sınıflar, destek eğitimin yokluğu, planlama eksikliği, öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenememesi gibi sorunlar bu ülkelerdeki uygulamaların da başarı düzeyini etkilemektedir. Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında özellikleri uygun olan engelli öğrencilerin bu programa kaydolmaları yeterli olmamakta, eğitim ortamının, programının ve gerekli destek hizmetlerinin planlaması da gerek kaynaştırma uygulaması gerekse öğrenci başarısı üzerinde büyük önem taşımaktadır (Kayaoğlu, 1999; Kuz, 2001; Salend, 1998).

Kaynaştırma uygulamasının başarılı olabilmesi için destek eğitimin vazgeçilmez bir koşul olduğunu belirten pek çok araştırmacı, bu çocuklar için bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmasının gerekliliğini vurgulamaktadır (Avcı ve Ersoy, 1999; Güzel-Özmen, 2003; Kuz, 2001; Uysal, 1995). Bireysel eğitim planı, öğrencinin dil ihtiyaçlarından yola çıkılarak, gerçek öğrenmenin en iyi hangi ortam ve koşullarda sağlanabileceği, hangi alanlarda özel eğitime ihtiyacı olduğunun belirlenmesi, destek eğitimi sağlayacak personelin varlığı, özellikleri ve destek sağlanacak alanların belirlenmesi konularını içermektedir (Gjerdingen ve Manning, 1991; Tüfekçioğlu, 1992; 1997; U. S. Department of Education Deaf Students Education Services, 1992). Özellikle ileri ve çok ileri derecede işitme engeline sahip öğrencilerin kaynaştırma yoluyla eğitimi, destek hizmetlerin ve bireyselleştirilmiş eğitim programının varlığını zorunlu kılmaktadır.

McCartney (1984)'in Reynolds ve Birch (1977)'den aktardığına göre; kaynaştırma uygulamasının başarısı; normal sınıf öğretmenlerinin sınıflarına işitme engelli bir öğrenciyi kabul edip etmemelerine, kaynaştırma eğitimine mümkün olduğu

kadar erken yaşta başlanmasına, normal sınıf öğretmeni yanında eğitim ortamında işitme engelliler öğretmeninin bulunmasına, uygulamada yer alan her görevlinin hizmet içi eğitimden geçmesine, kaynaştırma çalışmalarının bir ekip tarafından yürütülmesine ve bu ekibin programın etkililiğini sürekli izlemesine bağlıdır.

Kaynaştırma eğitimi uygulaması çerçevesinde öğretmenin sınıfındaki engelli öğrencinin özellikleri ve eğitim ihtiyaçları konusunda bilgilendirilmesi ve özel eğitim uzmanı ile işbirliği içinde çalışılması uygulama başarısında oldukça önemlidir (Atay, 1995; Baydık, 1997; Demiriz, 1998; Friend ve Bursuck, 2002; Gregory ve diğerleri, 1998; Karadeniz, 2002; Kayaoğlu, 1999; Kırcaali-İftar, 1997; Kuz, 2001; Orlansky, 1977; Özhan, 2000; Özokçu, 2003; Powers, 2001; Sall ve Harvey, 1999; Temir, 2002; Uğurlu, 1987).

İşitme engelli öğrencilerin kaynaştırma eğitimi almaları söz konusu olduğunda yukarıda bahsedilen destek eğitim hizmetleri; konuşma ve dil eğitimi, bireysel öğretim, sürekli odyolojik destek, psikolojik ve rehabilitasyon hizmetleri olarak çeşitlilik gösterebilmektedir (McCartney, 1984; Tüfekçioğlu, 1992). Hopwood ve Gallaway (1999); işitme engelli öğrencilere sağlanacak destek eğitim hizmetlerinin, bu çocukların dil becerilerini edinme ve geliştirmelerine yönelik hazırlanması gerektiğini belirterek, verilecek her desteğin dil gelişimini beslemeye hizmet edip etmediğine dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

İşitme engelli öğrenciler için işitme cihazlarının hem okul hem de ev ortamında etkin kullanımı, dil becerilerini edinme sürecinin ve dolayısıyla da eğitimlerinin ayrılmaz bir parçasıdır. Kaynaştırmadaki işitme engelli çocukların bu eğitim ortamında var olabilmelerinde, bireysel işitme cihazlarının ve öğretmenin sesini ileten FM-Telsiz tipi cihazların etkin kullanımı önemlidir (Friend ve Bursuck, 2002; Gregory ve diğerleri, 1998; Gürgür, 2003). Çünkü işitme kalıntısının en üst düzeyde kullanılabilmesi, çocuğun akıcı ve anlaşılabilir bir sözel dil geliştirmesinin ön koşuludur ve bu koşulun yerine getiriliyor olması, gerek eğitim ortamında gerekse sosyal yaşantıda işitme engelli çocuğun zorlanmadan iletişim kurabilmesine hizmet etmektedir (Tüfekçioğlu ve diğerleri, 1992).

Ayık (1998); günlük iletişimsel konuşmanın bir kısmı veya tamamını işitemeyen, bir başka ifadeyle dil girdileri kısıtlı olan işitme engelli çocuğun dil becerilerinin de son derece sınırlı olacağı üzerinde durmaktadır. Kaynaştırma eğitimi

ortamında bulunan işitme engelli çocuğun işitme cihazlarının sınıf ortamında etkin kullanımının kontrolü sınıf öğretmene düşmektedir. Ayrıca okul ortamında sağlanacak olan odyolojik destek hizmeti cihaz performansının kontrolü için gereklidir. Tüfekçioğlu (1998b); cihazların etkin kullanımının öğrenci başarısı için oldukça önemli olduğu, ancak bu kullanımın öğrenciye fırsatlar tanınmasıyla bir bütün oluşturacağı üzerinde durmakta ve işitme engelli öğrencinin konuşma fırsatlarına sahip olmasının onun sözlü dilini geliştirmesi için gerekli olduğunu belirtmektedir.

Öğrencinin sınıf içindeki konumu; öğretmeni, bütün sınıf arkadaşlarını ve yazı tahtasını görebilecek şekilde düzenlenmiş olmalıdır (Ayık, 1998; Cohen, 1994; Girgin, C., 2003; Gürgür, 2003). Ayrıca konuşma seslerinin işitme cihazları ile temiz ve net olarak iletilebilmesi için bulunulan ortamın akustik düzenlemelerinin yapılması önemlidir (Ayık, 1998; LaPorta ve diğerleri, 1996; Tüfekçioğlu, 1997). Tüfekçioğlu (1997); hem bireysel hem de FM sistemi olan işitme cihazlarının etkin kullanımı, gürültü seviyesinin içeride ve dışarıda kontrolü ve akustik düzenlemelerin yapılması yanında, öğrencinin ihtiyacı ölçüsünde görsel eğitici materyallerin kullanımı, öğretim yöntemlerinin iletişimi teşvik edici nitelikte olması ve öğrenci için bireysel planlamanın yapılmasının işitme engelli öğrencilerin bulunduğu her eğitim ortamı gibi kaynaştırma ortamında da gerekliliğini vurgulamaktadır.

Pek çok araştırmacının da değindiği gibi; kaynaştırma uygulamasına özür grubunun türüne göre gerekli öğretmen desteği yapılmadan, uygulamada yer alan öğretmenler bilgilendirilmeden, uygun eğitim programı hazırlanmadan ve gerekli düzenlemeler yapılmadan öğrenci yerleştirilmesi, öğrencinin özellikleri uygun olsa dahi ona yarar sağlayacağı yerde zarar getirebilmekte ve bu hasarların iyileştirilmesi çoğu zaman mümkün olmayabilmektedir. Tüfekçioğlu (1992); işitme engelli öğrencinin işiten yaşlılarıyla aynı ortama yerleştirilmesinin işitme engelini ortadan kaldırmayacağı gerçeği üzerinde durmakta ve kaynaştırma uygulamasının başarısının temelinde pek çok koşulun etkili olduğunu belirtmektedir.

Araştırmacılar tarafından vurgulanan kaynaştırma başarısı için gerekli koşullar özetlenecek olursa; engelli öğrencinin yetersizliği olmayan yaşlıları ile aynı eğitim ortamını paylaşabilmesinin öncelikli olarak onun akademik beceri düzeyine bağlı olduğu ve yaşlılarıyla birlikte eğitim sürecinde bu öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik gerekli düzenlemelerin yapılması gerektiği söylenebilir.

4.3. Kaynaştırmadaki İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarına İlişkin Araştırmalar

Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilere ilişkin yapılan çalışmalara bakıldığında, Türkiye’de genel olarak bu öğrencilerin buldukları eğitim ortamına uyum sağlamaları, ortamın bu öğrencileri kabulüne yönelik tutumları ve bilgilendirme ve yönlendirme hizmetlerinin incelendiği araştırmalar üzerinde yoğunlaştığı (Akçamete ve Ceber, 1999; Ekşioğlu, 1997; Erdiken, 2001; Kayaoğlu, 1999; Özhan, 2000); bununla beraber kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerin akademik beceri düzeylerinin de bazı araştırmalara konu olduğu görülmektedir (Deretarla, 2000; Eripek, 1990; Girgin, Ü., 1999; Tüfekçioğlu ve Erdiken, 1991; Tüfekçioğlu, 1992). Yakın geçmişte batılı ülkelerde yapılan araştırmalarda, kaynaştırma ortamında bulunan işitme engelli öğrencilere sağlanan destek eğitim hizmetleri üzerinde durulduğu dikkat çekmektedir (Hopwood ve Gallaway, 1999; Powers, 2001).

Geers ve Moog (1989); kaynaştırma programına devam eden ve sözlü dili kullanan çok ileri derecede işitme kayıplı, 16-17 yaş grubunda bulunan 100 işitme engelli öğrenci ile yaptıkları çalışmada, öğrencilerin fonoloji, kelime bilgisi, sözdizimi, paragraf anlama ve öyküleri geri anlatma becerilerini değerlendirmişlerdir. Çalışmada konuşma, okuma ve yazma becerilerini değerlendirmek üzere üç ölçü aracı kullanılmıştır. Araştırma sonucu, katılımcıların okuma becerilerindeki başarılarının işiten öğrencilerin okuma becerilerine yaklaştığını göstermiştir. Araştırmacılar; işitme engelli öğrencilerin konuşma, okuma ve yazma becerilerinde görülen gelişmenin, sözel olmayan zihinsel beceriler, erken işitsel ve sözel eğitim ve aile eğitimi desteğine bağlı olduğunu ifade etmişlerdir.

Watson (1994); orta, ileri ve çok ileri derecede işitme kayıplı iki grup işitme engelli çocukla yaptığı araştırmasında, kaynaştırma programında yazılı anlatıma ilişkin uygulanan yaklaşımın işitme engelli çocuklara fayda sağlayıp sağlamadığını incelemiştir. Araştırmada Nicholls ve diğerlerinin 1989 yılında belirlediği işiten çocukların yazma gelişim basamakları kullanılmış ve sonuçta araştırmada yer alan 12 işitme engelli öğrencinin 8’inin yazılarının ilk dört basamakta yer aldığı, en iyi yazma basamağına hiçbir yazının dahil olamadığı ve diğer 4 katılımcının yazılarında işiten çocuklarda görülmeyen özellikler bulunduğu görülmüştür. Bu 4 öğrencinin eğitimsel

geçmişlerine bakıldığında, geleneksel yöntemlerle kaynaştırma eğitimi almış oldukları belirlenmiştir.

Akçamete ve diğerleri (2003); kaynaştırma ortamına yerleştirilen özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazmadaki güçlüklerinin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarına, ilköğretim 1., 2. ve 3. sınıf düzeyindeki işitme engelli, zihin engelli ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sınıf öğretmenleri katılmışlardır. Katılımcılara Okuma Yazma Güçlüklerini Belirleme Aracı uygulanmıştır. Elde edilen 108 anketin 20'si işitme engelli öğrencileri kapsamaktadır. Araştırma sonuçları, işitme engelli öğrencilerin başarılı oldukları değerlendirme maddelerinin zihin engelli ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere göre daha fazla bulunduğunu, işitme engelli öğrencilerin güçlük çektikleri maddelerin okuma-anlama, sözlü anlatım ve dil bilgisi olduğunu göstermiştir. Araştırmacılar; öğretmenlerin engelli öğrenciler ile çalışmış olmaları, çalışma yıllarının uzunluğu ve hizmet içi eğitim almış olma gibi özelliklerinin öğrencilerin okuma yazma becerilerinin gelişiminde etkili olduğunun belirlendiğini ifade etmişlerdir.

Türkiye'de ve yurt dışında işitme engelli öğrencilerin kaynaştırma eğitiminde yer almalarına ilişkin yapılan araştırmalara bakıldığında; öğrencilerin sahip oldukları özelliklerin uygunluğu ve eğitim ortamında onlara sağlanan koşullar doğrultusunda başarılı olabildikleri ve bu öğrencilere sunulan destek eğitim hizmetlerinin niteliği oranında uygulama ve öğrenci başarısının artacağı veya azalacağı vurgulandığı dikkat çekmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Eskişehir ili içindeki ilköğretim 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıfa devam eden işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeylerinin değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, araştırmanın evreni, verilerin elde edilmesi ve analizine ilişkin bilgiler verilmiştir.

1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın temel ve alt amaçları doğrultusunda, işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerini saptayıp ortaya koymayı ve çeşitli etkenlerin öğrencinin yazılı anlatım beceri düzeyi üzerindeki etkilerini değerlendirmeyi amaçladığı için bu çalışmada betimsel model ve ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır. Betimsel model, var olan durumu saptamayı, ilişkisel tarama modeli ise iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2003).

2. Araştırmanın Evreni

Evren, araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği elemanlar bütünüdür. Araştırmalar iki tür evrene dayanır. İlki tanımlanması kolay fakat ulaşılması güç ve hatta çoğu zaman olanaksız olan “genel evren”, diğeri de araştırma çerçevesinde ulaşılabilen “çalışma evreni”dir (Karasar, 2003). Bu araştırmanın genel evreni, işiten yaşlıları ile birlikte bütün normal ilköğretim okullarında okuyan 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıf işitme engelli öğrencilerdir. Çalışma evrenini ise Eskişehir ili içinde, işiten yaşlıları ile birlikte normal ilköğretim okullarına devam eden tüm 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıf işitme engelli öğrenciler oluşturmaktadır.

Evreni oluşturan 25 öğrenciden ikisi ortopedik engele sahiptir, diğerlerinin işitme engeli dışında ek bir engeli bulunmamaktadır. Öğrencilerden 17'si dil edinimi öncesi (4 yaş öncesi) işitme kayıplı olup, 8'inin işitme kaybı oluş zamanı aile tarafından bilinmemektedir. Eğitimsel geçmişe bakıldığında, 1 öğrenci dışında katılımcıların tamamının örgün eğitime başladıkları yaştan itibaren işiten yaşlılarıyla aynı eğitim ortamında buldukları, diğer bir ifadeyle kaynaştırma eğitimi aldıkları görülmektedir.

2.1. Öğrenci Özellikleri

İşitme engelli öğrencinin yazılı anlatım beceri düzeyine etkisi olabileceği düşünülen öğrenci özelliklerinden; işitme kaybı ortalaması, işitme cihazı kullanımına başlama yaşı, işitme cihazı kullanım süresi, okul öncesi eğitim durumu, sınıf düzeyi, takvim yaşı ve sosyo-ekonomik düzey incelenmiştir.

1. İşitme Kaybı Ortalaması

İşitme engelli öğrencinin konuşma, okuma-anlama ve yazma durumuna etkisi olabileceği belirtilen işitme kaybı ortalaması ile yazılı anlatım beceri düzeyi arasındaki ilişki incelenmiştir. Değerlendirmede her öğrencinin işitme kaybı ortalaması ele alınmıştır. Öğrencilerin işitme kaybı ortalamalarından yola çıkıldığında iyi işiten kulakta işitme kaybı dereceleri çizelge 1'de sunulmuştur.

Çizelge 1. Öğrencilerin İşitme Kayıp Dereceleri

İşitme Kayıp Derecesi	Öğrenci Sayısı
Hafif Derecede İşitme Kaybı / 20 - 40 dB HL	
Orta Derecede İşitme Kaybı / 41 - 70 dB HL	3
İleri Derecede İşitme Kaybı / 71 - 95 dB HL	5
Çok İleri Derecede İşitme Kaybı / 96 dB HL ve üzeri	17
N=25	

Çizelge 1'de görüldüğü gibi, bu araştırmaya katılan 25 öğrenciden 3'ü orta, 5'i ileri ve 17'si çok ileri derecede işitme kayıplıdır. Araştırmada hafif derecede işitme kayıplı öğrenci bulunmamaktadır.

2. İşitme Cihazı Kullanımına Başlama Yaşı

İşitme kaybının erken tanınması ve cihaz kullanımına erken başlanmasının çocuğun dil becerileri üzerindeki etkisinden yola çıkılarak, öğrencilerin işitme cihazı kullanımına başladıkları yaş ay olarak hesaplanmış ve yazılı anlatım beceri düzeyi ile ilişkisi incelenmiştir. Öğrencilerin cihaz kullanımına başlama yaşları ilk 6 ay ile 9 yaş arasında değişmektedir.

3. İşitme Cihazı Kullanımı Süresi

Öğrencilerin işitme cihazı kullanımına başladıkları yaştan itibaren araştırmanın yapıldığı döneme kadar cihaz kullanım süreleri ay olarak hesaplanmış ve yazılı anlatım beceri düzeyi ile ilişkisi incelenmiştir. Bu araştırma kapsamında, işitme cihazlarının etkili kullanılıp kullanılmadığına ilişkin geçmişe dönük bir ölçümleme yapılamamıştır. Ailelerden alınan bilgilere göre, 20 öğrenci sağ ve sol olmak üzere çift kulakta, 4 öğrenci tek kulakta kulak arkası işitme cihazı kullanmakta, 1 öğrenci hiçbir işitme cihazı kullanmamaktadır.

4. Okul Öncesi Eğitim Durumu

Öğrencilerin okul öncesi eğitimi alıp almama durumlarının okuma-anlama ve yazma becerisi üzerindeki etkisi dikkate alınarak okul öncesi eğitimin varlığı incelenmiştir. Okul öncesi eğitim alan 14 öğrenciden 13'ü işiten yaşlılarıyla birlikte normal yuvaya, 1'i ise özel eğitim kurumuna devam etmiştir. Elde edilen verilere göre, 14 öğrencinin tamamı ilköğretime başlamadan önce 2 yıl süresince okul öncesi eğitim veren bir kurumda yer almıştır.

5. Sınıf Düzeyi

Araştırma evrenini oluşturan öğrencilerin sınıf düzeyleri ve öğrenci sayıları Çizelge 2'de sunulmuştur.

Çizelge 2. Öğrencilerin Buldukları Sınıflara Göre Dağılımları

Sınıf Düzeyi	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam
Öğrenci Sayısı	3	7	6	2	7	25

Çizelge 2’de görüldüğü gibi, 2002-2003 öğretim yılının ikinci döneminde Eskişehir ilinde işiten yaşlıları ile normal sınıflarda bulunan ve araştırma evrenini oluşturan 25 işitme engelli öğrenciden 3’ü 4., 7’si 5., 6’sı 6., 2’si 7. ve 7’si 8. sınıfta eğitim görmektedir.

Bu sınıflarda yer alan ve işitme engeline ek olarak öğrenme güçlüğü ve zihin engeline sahip olan 5 öğrenci ve ailesi tarafından araştırmaya katılması kabul edilmeyen 1 öğrenci evrene dahil edilmemiştir.

6. Takvim Yaşı

Takvim yaşının yazılı anlatım beceri düzeyi üzerindeki etkisinden yola çıkılmış ve öğrencilerin yaşları araştırmanın yapıldığı tarih dikkate alınarak ay olarak hesaplanmıştır. Öğrenciler, 10-15 yaş arasındadır.

7. Sosyo-Ekonomik Düzey

Sosyo-ekonomik statünün ölçümünde kullanılan birkaç gösterge vardır. En önemli göstergeler mesleki statü, eğitim seviyesi ve gelir düzeyidir (Güleç, 2000). Bu araştırmada öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri, yalnız baba mesleği ve eğitim düzeyi bakımından hesaplanmıştır.

Devlet İstatistik Enstitüsü’nün meslek gruplaması temel alınarak kademelendirilen öğretmenler, subaylar, memurlar, hemşireler aynı grup içinde yer alırken, bu araştırma için yüksekokul ya da lise ve dengi okul mezunu olmak eğitim düzeyine göre bir ayırım kriteri olarak kabul edilmiş ve ayrı bir gruba kaydedilmiştir. En üst düzey “1. Grup Sosyo-Ekonomik Düzey” kabul edilmiş, vasıfsız işçiler ve işsiz ilkokul mezunları “6. Grup Sosyo-Ekonomik Düzey” olarak ele alınmıştır (Tüfekçioğlu,

1998a; Girgin, Ü., 1999) (Ek1). Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri çizelge 3'te gösterilmiştir.

Çizelge 3. Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Düzeyleri

Sosyo-Ekonomik Düzey	Öğrenci Sayısı
1. grup	
2. grup	
3. grup	6
4. grup	4
5. grup	14
6. grup	1

N=25

Çizelge 3'te görüldüğü gibi, bu araştırmada ilk iki grup sosyo-ekonomik düzeyde öğrenci bulunmazken, 3. grupta 6, 4. grupta 4, 5. grupta 14 ve 6. grupta 1 öğrenci yer almaktadır. Değerlendirmede, 6. Grup Sosyo-Ekonomik Düzey içinde yer alan 1 öğrenci 5. Grup Sosyo-Ekonomik Düzey içinde ele alınmıştır.

3. Verilerin Elde Edilmesi

Bu bölümde, işitme engelli öğrencilerin öğrenci özelliklerine ve yazılı anlatım beceri düzeylerine ilişkin verilerin toplanması ve değerlendirilmesi çalışmalarına ilişkin açıklamalar yer almıştır.

3.1. Öğrenci Özelliklerine İlişkin Verilerin Toplanması

Araştırmanın ikincil amaçlarına uygun olarak işitme engelli öğrencilere ilişkin bilgileri toplamak amacıyla öğrenci bilgi formu geliştirilmiştir (Ek 2). Bu formda, ailelerin araştırmaya ilişkin bilgilendirilmesi ve etik kurallar çerçevesinde gerekli izin alınması amacıyla, araştırma amacını ve uygulama koşullarını içeren yazılı açıklamanın yanı sıra öğrenci ile ilgili bilgiler, aile ile ilgili bilgiler ve sınıf ve/veya Türkçe öğretmenleri ile ilgili bilgiler olmak üzere üç bölüm yer almaktadır.

Formun ilk iki bölümü aile tarafından, son bölümü ise öğretmenler tarafından araştırmacıyla birlikte doldurulmuştur. Öğrenci bilgi formunun öğrenci ile ilgili bilgileri içeren ilk bölümünde;

- a) Öğrencinin adı, soyadı, doğum tarihi, doğum yeri, cinsiyeti, okulu, sınıfı, şubesi ile ilgili bilgiler,
- b) İşitme engeli oluş zamanı, tanı yaşı, odyogram durumu, kayıp derecesi, cihaz kullanımına başlanan yaş, şu anki cihaz kullanımı ve düzeni, cihazların modeli ile ilgili bilgiler ve
- c) Okul öncesi eğitim durumu, örgün eğitim yaşı, örgün eğitim durumu, aldığı özel eğitim desteği ile ek bir engeli olup olmadığına ilişkin bilgiler yer almıştır.

Öğrenci bilgi formunun ikinci bölümü aile ile ilgili bilgileri içermektedir. Bu bölümde;

- a) Anne ve babanın yaşı, öğrenim durumu, çalışma durumu ve sosyal güvencelerine ilişkin bilgiler ile
- b) Ailenin gelir düzeyi, sahip olduğu çocuk sayısı ve ailede katılımcı dışında engelli çocuk olup olmadığına ilişkin bilgiler yer almıştır.

Öğrenci bilgi formunun sınıf ve/veya Türkçe öğretmeni ile ilgili bilgileri içeren üçüncü bölümünde; öğretmenin adı soyadı, meslekteki çalışma yılı, mezun olduğu okul, bölüm ve işitme engelli öğrencilerin eğitimine ilişkin hizmet içi eğitim alıp almadığına ilişkin bilgiler bulunmaktadır. Görüşülen 25 öğretmenin 24'ü işitme engelli öğrencilerin eğitimi ile ilgili bir hizmet içi eğitim almamıştır.

3.2. Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Verilerin Toplanması

Öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerini değerlendirmek amacıyla Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Aracı geliştirilmiş, uygulamada kullanılacak tek resim belirlenmiş ve her öğrenciye aynı koşulları sağlamak amacıyla bir uygulama planı hazırlanmıştır.

Bu ön çalışmalardan yola çıkılarak, değerlendirme aracının ve uygulama planının etkililiğini sınamak amacıyla araştırma evreninde bulunmayan işitme engelli öğrencilerle pilot çalışma yapılmıştır. Daha sonra öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine ilişkin verilerin toplanması amacıyla her öğrenci ile tek resim kullanılarak ön hazırlık çalışması yapılmış, bu çalışma sonucunda öğrencilerin yazdıkları öyküler

değerlendirilmiş ve değerlendirmenin ve uygulamanın güvenilirliğine ilişkin değerlendiriciler arası güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

Araştırmanın bu bölümünde, uygulama öncesinde, uygulama sırasında ve sonrasında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

3.2.1. Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Aracı'nın Geliştirilmesi

İşitme engelli öğrencilerin yazdıkları öyküleri değerlendirmek için geliştirilecek olan ölçü aracının belirlenmesi amacıyla, yurt içi ve dışında yapılan ilgili çalışmalar taranmıştır. Ulaşılan kaynaklardan yola çıkılarak Yıldızlar (1994)'ın geliştirmiş olduğu Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu ele alınmış ve bu aracın ilköğretim programında yer alan yazılı anlatıma ilişkin amaçların tamamını içerdiği belirlenmiştir.

Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu; başlık, anlatım düzeni, anlatım zenginliği ve yazım kullarına uygunluk olmak üzere dört bölümden oluşmakta ve her bölüm içerdiği davranışlara göre puanlar almaktadır. Yapılan literatür taraması ve alınan uzman görüşleri dikkate alınarak bu formun içerdiği özellikler ve aldığı puanlar üzerinde değişiklik yapılmıştır.

Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu temel alınarak geliştirilen formda (Ek 3); başlık 3, anlatım düzeni 51, anlatım zenginliği 24 ve yazım kurallarına uygunluk özelliği 22 puandan oluşmuştur. Aracın tamamı 100 puan üzerinden bir değerlendirmeyi olanaklı kılmaktadır. İlgili ölçü araçları dikkate alındığında, mesajın içeriğinin ve düşüncelerin düzenlenmesinin en fazla puan verilen özellik olduğu görülmektedir. Çünkü anlatım düzenine ilişkin davranışlar yerine getirilmediğinde, diğer bir ifadeyle, iletilmek istenen mesajın içeriği olmadığı ve düşünceler uygun bir şekilde düzenlenmediğinde yazının okuyucuya bilgi veremeyeceği düşünülmektedir (Gormley ve Sarachan Deily, 1987).

3.2.2. Uygulamada Kullanılacak Tek Resmin Belirlenmesi

Hem işiten hem de işitme engelli öğrencilerin öyküye konu seçme, öyküyü başlatma, olayları genişletme ve sonlandırmada güçlük yaşadıkları (Girgin, Ü., 2002; Gunning, 2003; Salend, 1998) ve öykü yazma öncesi resim hakkında konuşularak

yapılan kısa süreli ön hazırlığın yazılı ürünün niteliği üzerindeki olumlu etkisi bilinmektedir (Karakuş, 2000; Şimşek, 2000; Tekşan, 2001; Yıldızlar, 1994).

İşiten ve işitme engelli öğrencilerin yazılı öykülerini değerlendirmede tek resim kullanılan araştırmalar (Yıldızlar, 1994; Yoshinaga-Itano ve Downey, 1992; Yosihanaga-Itano ve Snyder, 1996) incelenmiş ve öğrencinin kendi bilgi ve deneyimlerini hatırlamasına yardımcı olması, dilini farklı işlevlerde kullanmasına olanak sağlaması nedeniyle, bu araştırmada kısa süreli ön hazırlık kapsamında kullanılmak üzere bir tek resim seçilmiştir (Ek 4).

Araştırmalarda başka bir araç yerine tek resmin kullanılmasının nedenlerini ve bir resimde bulunması gereken özellikleri Tüfekçioğlu (1998a) şu şekilde açıklamıştır:

- a) Resimlere ve resimli kitaplara bakılması ilköğretimde rastlanan bir etkinliktir.
- b) Öğrencinin resmi yorumlama biçimi, içinde bulunduğu eğitim ortamının bir göstergesidir.
- c) Resim, bir durumdan başka bir duruma ya da bir günden diğer bir güne değişim göstermez.
- d) Resmin içinde yeterli ayrıntı, hareket ve olay olmalıdır.
- e) Resim, kadın ve erkek figürlerinin birlikte kullanılmasıyla kız ve erkek öğrencilerin ilgisini çekme olanağı sağlamalıdır.

Bu araştırmada; yukarıdaki özellikler dikkate alınarak ve tek resmin dışında kullanılacak materyallerin öğrenciler için yabancı olduğu düşüncesinden yola çıkılarak uygulamada kullanılmak üzere; yazılı ipucu içermeyen, bir ana olayın meydana getirdiği birden fazla yardımcı olaydan oluşan trafik konulu tek resim seçilmiş ve alınan uzman görüşleri doğrultusunda, resmin öğrencilerin yaş ve bilgi düzeylerine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.2.3. Uygulama Planı

Öykü yazımından önce en fazla on beş dakikalık bir sürede gerçekleşen ve kısa süreli ön hazırlık olarak adlandırılan resim hakkında konuşma süresi, çok iyi planlanmalı ve her öğrenci için aynı şekilde kullanılmalıdır (Tekşan, 2001). Bu görüşten

yola çıkılarak, öğrencilerle bireysel yapılan uygulama çalışmasında dikkat edilecek özellikler için uzman görüşlerine dayanılarak bir uygulama planı geliştirilmiştir (Ek 5).

Geliştirilen plan, öğrenciye uygulamayı açıklayıcı giriş cümlesini, kullanılacak tek resimle ilgili sorulacak soruları ve öğrencinin katılımına yönelik olası durumları içermektedir. Uygulama sürecinde her öğrenci ile bu plan üzerinden çalışma yapılmıştır.

3.2.4. Pilot Çalışma

Pilot çalışma kapsamında; geliştirilen Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Formu, seçilen tek resim ve hazırlanan uygulama planının etkililiğini belirlemek üzere, Eskişehir Ahmet Yesevi İşitme Engelliler Okulu'nda eğitim gören toplam 6 öğrenci ile çalışılmıştır. Uygulama, 4. sınıftan 1, 6. sınıftan 2, 7. sınıftan 2 ve 8. sınıftan 1 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma zamanında okulda 5. sınıf öğrencisi bulunmadığı için pilot çalışmada bu sınıf düzeyinden öğrenci yer almamıştır.

Uygulama verileri 3'er kişilik gruplar halinde iki ayrı oturumda toplanmış ve bu oturumlar video teybe kaydedilmiştir. Oturumların güvenilirlik çalışmaları işitme engelli öğrenciler ile çalışan bir uzman görüşüne dayanılarak yürütülmüştür. İlk oturumda kaydedilen uygulama, araştırmacı ve uzman tarafından izlenmiş, değerlendirme aracı kullanılarak yazılı ürünler puanlanmış ve uygulama planı üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. İkinci oturum bu düzenlemeler çerçevesinde gerçekleştirilmiş ve değerlendiriciler arası güvenilirlik çalışmaları aynı şekilde yürütülmüştür. Sonuçta değerlendiriciler arası güvenilirlik ölçümleri, uygulamaya ilişkin % 100, değerlendirme aracına yönelik % 88.8 bulunmuştur.

Pilot çalışma sonucunda, bu araştırma kapsamında diğer değerlendiriciler ve uzun dönemde diğer araştırmacılar için Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Formu'nun kullanımına ilişkin bilgilerin yazılı açıklamasının bulunmasına karar verilmiştir (Ek 6).

3.2.5. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanabilmesi için önce araştırmanın evrenini oluşturan ve kaynaştırma okullarında eğitim gören işitme engelli öğrencilere ilişkin Eskişehir

Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmıştır (Ek 7). Eskişehir ili içinde 22 ilköğretim okulunda bulunan 25 işitme engelli kaynaştırma öğrencisinin yazılı anlatım becerisine ilişkin veriler 13-29 Mayıs 2003 tarihleri arasında toplanmıştır.

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda öğrencilerin yazılı öyküleri, planlanan uygulama kriterleri dikkate alınarak ve tek resim kullanmak koşuluyla kısa süreli ön hazırlık yapılarak elde edilmiştir. Uygulamalar, okullarda o an için kullanılmayan boş sınıflarda gerçekleştirilmiştir. Her öğrenci ile yapılan uygulamanın tamamı, değerlendiriciler arası güvenilirliği sağlamak amacıyla video teybe kaydedilmiştir.

Öğrenci ile birebir yapılan tek resim hakkında konuşma çalışmasında, uygulama planında belirtildiği şekilde öğrencinin katılımları kabul edilmiş ve her öğrenciye aşağıdaki sorular yönlendirilmiştir:

- 1- Resimde neler oluyor?
- 2- Arabaya ne olmuş?
- 3- Polis ne yapıyor?
- 4- Polis neden kızıyor?
- 5- Lastik değiştiren adam polise ne söylüyor?
- 6- Trafik nasıl görünüyor?
- 7- Trafik neden sıkışmış?
- 8- Çocuk bisikletini neden elinde taşıyor?
- 9- Yolun ortasındaki polis nasıl bir işaret yapıyor?
- 10- Arabalardaki şoförler ne hissediyorlar?
- 11- Sence daha sonra ne olacak?

Bu ön hazırlığın ardından ilköğretim programındaki amaçlardan yola çıkılarak öğrenciye çizgisiz bir dosya kağıdı verilmiş ve bakılan resim ile ilgili bir öykü yazması istenmiştir. Çünkü öğrenci açısından diğer anlatım biçimleri içinde en erken karşılaşılan öykülerdir ve bu yüzden öğrencinin öykü yazması açıklama, tartışma ya da betimleme türünde bir yazı yazmasından daha kolay olmaktadır (Heefner, Shaw, 1996).

İlgili çalışmalar incelendiğinde, öğrencinin düşüncelerini yazarken herhangi bir sınırlama ile karşılaşmaması için yazılı örnekler alınırken süre kısıtlaması yapılmadığı görülmüş (Klecan-Aker ve Blondeau, 1990; Yoshinaga-Itano ve Snyder, 1996) ve bu araştırmanın uygulamasında da öğrencilerin yazma sürelerine ilişkin bir sınırlamaya

gidilmemiştir. Ön hazırlık ve yazılı örneğin alınması en az 15, en fazla 30 dakika sürmüştür.

3.3. Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Aracı Puanlarının Yorumlanması

Öğrencilerin yazdıkları öyküler, Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Aracı (YADA) kullanılarak 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir (Ek 8). Elde edilen puanlar ilköğretim okullarında uygulanan 5 derecelik değerlendirme sistemi temel alınarak yorumlanmıştır. Bu yoruma göre belirlenen aralıklar ve karşılıkları aşağıdaki gibidir:

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

YADA'ya göre; 0-20 aralığında puan alan öykülerde kelimeler yan yana getirilerek cümlelere ulaşılır, ancak giriş-gelişme ve sonuç özelliklerine ilişkin ya hiç bilgi verilmez ya da olayların bir kısmı giriş bölümü düzeyinde ele alınır. Resimde görülenler birkaç cümle yan yana getirilerek veya alt alta maddeler halinde yazılır, ana ve yardımcı düşüncelere yer verilmez, düşünceler bir sonuca götürülmez. Bu puan aralığındaki yazılarda düşünce ve sözcük tekrarı yapıldığı, basit fiil cümleleri kullanıldığı ve yazım kurallarına uygunluğun çok düşük olduğu dikkat çeker.

YADA'ya göre; 21-40 aralığında puan alan öykülerdeki düşüncelerin giriş özelliği taşıyacak şekilde ifade edildiği, ana ve yardımcı düşüncelere bir ya da iki cümle ile değinildiği, düşüncelerin bir sonuca götürülmediği görülür. Bu yazılarda olaylar sıra ile ele alınır, basit fiil cümleleri kullanılır, sözcük ve düşünce tekrarı yapılır. Bu puan aralığındaki yazılarda bazı sözcüklerin yerinde ve doğru kullanıldığı, ancak yazım kurallarına uygunluğun düşük olduğu görülür.

YADA'ya göre; 41-60 aralığında puan alan öykülerde düşünceler giriş, gelişme ve sonuç özellikleri içerecek şekilde düzenlenir, resimde görülenlerin dışında kısmen

kişisel sonuçlara gidilir. Bu yazılarda ana düşüncenin az da olsa yardımcı düşüncelerle desteklendiği, birleşik cümleler kullanıldığı, ancak sözcük ve düşünce tekrarının yapıldığı görülür. Bu puan aralığındaki yazılarda kısmen de olsa yazım kurallarına uygunluğun doğru olduğu dikkat çeker.

YADA'ya göre; 61-80 aralığında puan alan öykülerde düşüncelerin girişte sunulduğu, gelişme bölümünde detaylandırıldığı ve sonuca ulaşıldığı görülür. Ana düşünce yardımcı düşüncelerle desteklenir. Sözcük tekrarına kısmen rastlansa da düşünce tekrarı yapılmaz. Bu yazılarda birleşik fiil cümleleri kullanıldığı görülür. Sözcük yazımında ve noktalama işaretlerine uygunlukta hatalar dikkat çeker.

YADA'ya göre; 81-100 aralığında puan alan öykülerde ana düşünceye giriş bölümünde değinilir, gelişme bölümünde yardımcı düşünceler ile açıklanır ve sonuç bölümünde yazının geneli ile ilgili kişisel bir sonuca ulaşılır. Aynı anlama gelen çeşitli sözcükler kullanılır, sözcük ve düşünce tekrarı yapılmaz. Birleşik ve bağlı cümle kullanımları yaygındır. Sözcük yazımı ve noktalama işaretlerine ilişkin çok az hata bulunur.

Bu araştırmada katılımcılardan ele edilen öyküler arasında 61-80 ve 81-100 aralığında puan alan öykü bulunmamaktadır. Öykülerden 15'i (%60) 0-20 aralığında, 6'sı (%24) 21-40 aralığında, 4'ü (%16) ise 41-60 aralığında puan almıştır.

3.4. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Geçerlik, bir ölçü aracının ölçtüğünü öne sürdüğü değişkeni ne derece ölçebildiğidir. Bireylerin bir alandaki performanslarını ölçmeyi hedefleyen başarı testlerinde içerik (kapsam) geçerliği belirlenmelidir (Kırcaali-İftar, 2001). Bu nedenle öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerinin değerlendirildiği bu araştırmada, kullanılan değerlendirme aracına ilişkin içerik geçerliği belirlenmiştir.

YADA'nın içerik geçerliği kapsamında, işitme engelli öğrencilerin konuşma, okuma-anlama ve yazma becerilerine ilişkin çalışan deneyimli üç ayrı uzman görüşüne başvurulmuş, getirilen öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve bu aracın işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatımlarını değerlendirmede geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güvenirlilik, bir değerin bağımsız ölçümler sonucunda kararlılık göstermesi anlamındadır (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001). Değerlendiriciler arası güvenirlilik, ölçü aracının uygulanması ve puanlanmasının değerlendirici becerisi gerektirmesi durumunda yapılmakta ve iki farklı değerlendiricinin aynı bireye aynı ölçü aracını uygulaması sonucu elde edilen puanlar arasındaki uyuşmaya bakılması şeklinde sınımlanmaktadır (Kırcaali-İftar, 2001).

Bu araştırmada değerlendiriciler arası güvenirlilik, uygulamanın planlandığı şekilde yapılıp yapılmadığına ve yazılı anlatım puanlarına ilişkin olmak üzere iki şekilde yapılmıştır. Değerlendiriciler arası güvenirlilik çalışmalarında katılımcıların en az % 30'unun kağıtlarının değerlendirmede ele alınması önerilmektedir (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

Bu öneriden yola çıkılarak, her iki değerlendiriciler arası güvenirlilik için yansız atama ile 10'ar öğrenci belirlenmiştir. Bu sayı, evrenin % 40'ına karşılık gelmektedir. Bu araştırmada uygulamanın ve değerlendirme aracının güvenirliliği çalışmaları, işitme engelli öğrenciler ile çalışan deneyimli üç ayrı uzman tarafından gerçekleştirilmiştir.

Uygulamanın planlandığı şekilde yürütülüp yürütülmediğine ilişkin değerlendiriciler arası güvenirliliğin hesaplanmasında, yansız atama yoluyla seçilmiş 10 öğrenci ile yapılan uygulamanın video kayıtları bir uzman tarafından izlenmiş ve uygulama planında yer alan özelliklerin yerine getirilip getirilmediğine bakılmıştır. Uygulamanın değerlendiriciler arası güvenirliliği % 100 bulunmuştur.

3.4.1. Yazılı Anlatım Puanlarının Değerlendiriciler Arası Güvenirliliği

YADA kullanılarak değerlendirilen öğrenci öykülerinden yansız atama ile iki ayrı uzman görüşü için 10'ar öğrenci öyküsü belirlenmiştir. Araştırmacı dışında iki uzman görüşünün alınmasıyla yapılan değerlendiriciler arası güvenirlilik, öğrencinin yazılı öyküsündeki özelliklere puan verilip verilmemesine bakılarak;

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

formülü ile hesaplanmıştır (Kırcaali-İftar, 2001). Değerlendiriciler arası güvenilirlik bir uzman görüşünde %89, diğerinde ise % 93 bulunmuştur.

4. Verilerin Analizi

Öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerinin ve öğrenci özelliklerinin bu beceri düzeyine etkisinin değerlendirildiği bu araştırmada, temel amaç doğrultusunda öğrencilerin yazılarında görülen başlık, anlatım düzeni, anlatım zenginliği, yazım kurallarına uygunluk ve toplam yazılı anlatım beceri düzeyini saptamak amacıyla betimsel istatistik kullanılmıştır. Betimsel istatistik, bir değişkene ilişkin sayısal değerlerin toplanması, betimlenmesi ve sunulmasına olanak sağlayan istatistiksel işlemleri tanımlar (Büyüköztürk, 2002).

Araştırmanın ikincil amaçları doğrultusunda, yazılı anlatım beceri düzeyi ile okul öncesi eğitim durumu, sınıf düzeyi ve sosyo-ekonomik düzey arasındaki ilişki, veri dağılımının homojen olmaması, diğer bir ifadeyle, öğrenci puanlarının 0-40 puan aralığında toplanmış olması nedeniyle analiz edilememiş, bu değişkenlere ilişkin bulgular betimsel istatistik yoluyla değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin toplam yazılı anlatım puanlarını açıklamada, araştırmanın ikincil amacı doğrultusunda ele alınan öğrenci özelliklerinden işitme kaybı ortalaması, ilk cihazlandırma yaşı ile toplam cihaz kullanım süresi basit doğrusal regresyon analizi ile denenmiştir. Basit doğrusal regresyon analizinde bir bağımlı, bir tane de bağımsız değişken yer almaktadır. Bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni etkileme derecesi bu analiz yöntemi ile anlaşılabilir (Büyüköztürk, 2002; Oğuzlar, 1999; Özdamar, 1999; Serper, 1996; Şıklar, 2000).

Basit doğrusal regresyon sonucundan elde edilen bulgulara göre sözü edilen üç değişken çoklu doğrusal regresyon analizi ile incelenmiştir. Bir bağımlı değişken ile bu değişkenin değişimi üzerinde etkide bulunan bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyi çoklu doğrusal regresyon analizi ile belirlenebilmektedir (Büyüköztürk, 2002; Özdamar, 1999; Serper, 1996; Şıklar, 2000).

Öğrencilerin takvim yaşları ile yazılı anlatım beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığı basit korelasyon analizi doğrultusunda Pearson korelasyon katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Basit korelasyon, iki değişken

arasındaki ilişkinin büyüklüğünü, yönünü ve önemliliğini ortaya koyan yöntemdir (Büyüköztürk, 2002; Özdamar, 1999; Serper, 1996). Pearson korelasyon katsayısı, iki değişkenin de sürekli olmasını ve değişkenlerin birlikte normal dağılım göstermesini gerektirmektedir (Büyüköztürk, 2002).

Bu araştırmada verilerin istatistiksel analizleri için SPSS 11.0, çizelge ve yazım işlemleri için ise Microsoft Office programlarından Excel ve Word kullanılmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, araştırma sorularını yanıtlamak amacıyla, araştırma evreninde yer alan öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile bu beceri düzeyine etki eden öğrenci özelliklerine ilişkin istatistiksel analizler sonucu elde edilen bulgular yorumlanarak verilmiştir.

1. Betimsel Bulgular

Öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile bu beceri düzeyi üzerinde etkisi olduğu düşünülen okul öncesi eğitim durumu, sınıf düzeyi ve sosyo-ekonomik düzeye ilişkin veriler betimsel istatistik yoluyla analiz edilmiş ve analiz sonucu elde edilen bulgular sırasıyla yorumlanmıştır.

1.1. İlköğretim 4., 5., 6., 7. ve 8. Sınıf İşitme Engelli Kaynaştırma Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeylerine İlişkin Betimsel Bulgular

Bu bölümde, öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerini oluşturan başlık, anlatım düzeni, anlatım zenginliği, yazım kurallarına uygunluk özellikleri ile toplam yazılı anlatım beceri puanına ilişkin saptanan durumları yer almaktadır.

1.1.1. Öğrencilerin Başlık Özelliğine İlişkin Beceri Düzeyleri

Öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerini değerlendirmek amacıyla, başlık özelliğini oluşturan davranışlara ilişkin yüzde hesaplaması yapılmıştır. Başlık özelliğine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı Çizelge 4'te sunulmuştur.

Çizelge 4. Başlık Özelliğine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Başlık Özelliği		Öğrenci Sayısı	Yüzde (%)
Başlığın varlığı	Var	6	24
	Yok	19	76
	Toplam	25	100
Başlığın konu ile ilişkisi	İlişkili	5	83
	İlişkili değil	1	17
	Toplam	6	100

Çizelge 4'te görüldüğü gibi, yazılı anlatım becerisi değerlendirme formunun başlıkla ilgili bölümünde yer alan iki davranışın gerçekleştirilme düzeyi şöyledir: *Başlığın varlığına* ilişkin davranışta, 25 öğrenciden 6'sının (%24) yazısında başlık bulunmakta, 19'unun (%76) ise bulunmamaktadır.

Başlık bulunan 6 öyküdeki *başlığın konu ile ilişkisi* davranışına bakıldığında, 5 öğrencinin (%83) yazısındaki başlık konu ile ilişkili görülmüş, 1'nde (%17) ise konu ile ilişki bulunamamıştır.

Bu bulgudan yola çıkılarak, öğrencilerin yazılarına başlık koymakta zorlandıkları söylenebilir.

1.1.2. Öğrencilerin Anlatım Düzeni Özelliğine İlişkin Beceri Düzeyleri

Öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerini değerlendirmek amacıyla, anlatım düzeni özelliğini oluşturan davranış puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve değişim katsayısı hesaplanmıştır. Anlatım düzeni özelliğine ilişkin bulgular Çizelge 5'te sunulmuştur.

Çizelge 5. Anlatım Düzeni Özelliğine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Değişim Katsayısı ve Puan Düzeyi Dağılımı

Anlatım Düzeni Özelliği	\bar{X}	s	DK (%)	K*
Giriş paragrafının varlığı	0,80	0,41	51	1
Konunun veya ana düşüncenin açıklanması	1,20	0,91	76	5
Konunun açık bir şekilde sunulması	1,08	0,91	84	5
Ana düşüncenin açıklandığı paragrafın varlığı	0,08	0,28	350	1
Ana düşünceyi destekleyen yardımcı düşüncelerin varlığı	0,88	1,36	155	6
Olay, duygu ve düşünceleri mantıklı bir tutarlılık ve sırayla yazma	1,00	1,89	189	10
Konuyu/ana düşünceyi açık bir şekilde sunma	0,72	1,54	214	10
Düşünce tekrarlarından kaçınma	0,40	0,91	228	3
Sonuç paragrafının varlığı	0,08	0,28	350	1
Ana düşünceyi bir sonuca götürme	0,29	1,08	372	9

N= 25

*= Her davranış için değerlendirmeye esas olan puan düzeyini gösterir.

Çizelge 5'te görüldüğü gibi, 1 puan üzerinden yapılan değerlendirmeye göre *giriş paragrafının varlığına* ilişkin davranışta işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin başarı ortalaması $\bar{X}=0,80$ olarak hesaplanmıştır. Bu davranışla ilgili başarıların standart sapması $s=0,41$ ve değişim katsayısı $DK=\%51$ bulunmuştur. Anlatım düzenine ilişkin davranışların değişim katsayılarına bakıldığında, en düşük katsayının sözü edilen davranışta bulunduğu görülmektedir. Bu bulgu, giriş paragrafının varlığına ilişkin davranıştan alınan puanların diğer anlatım düzeni davranışlarına göre daha homojen dağıldığını göstermektedir. 25 öğrenciden 20'sinin (%80) yazısında düşünceler giriş paragrafi niteliğinde sunulmuş, 5'inde (%20) ise bu davranış görülmemiştir.

1 puan üzerinden değerlendirilen *ana düşüncenin açıklandığı paragrafın varlığı* ile *sonuç paragrafının varlığı* davranışlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve değişim katsayılarının aynı olduğu dikkat çekmektedir ($\bar{X}=0,08$, $s=0,28$, $DK=\%350$). Verilere bakıldığında, 25 öğrenciden 23'ünün (%92) yazısında her iki davranışın da bulunmadığı, sadece 2 öğrencinin (%8) bu davranışları yerine getirdiği görülmektedir. Bu bulgudan yola çıkılarak, öğrencilerin sözü edilen iki davranıştaki beceri düzeylerinin benzer olduğu ve bu davranışları yerine getirmekte zorlandıkları söylenebilir.

10 puan üzerinden yapılan değerlendirmeye göre, *olay, duygu ve düşünceleri mantıklı bir tutarlılık ve sırayla yazmaya* ilişkin davranışta öğrencilerin başarı ortalaması

$\bar{X}=1,00$ olarak hesaplanmıştır. Bu davranış ile ilgili başarıların standart sapması $s=1,89$ ve değişim katsayısı $DK=\%189$ bulunmuştur. Yine 10 puan üzerinden değerlendirilen *konuyu/ana düşünceyi açık bir şekilde sunmaya* ilişkin davranışta öğrencilerin başarı ortalamasının $\bar{X}=0,72$, bu başarıların standart sapma $s=1,54$ ve değişim katsayısının $DK=\%214$ bulunduğu dikkat çekmektedir. Bu bulgular, anlatım düzenine ilişkin belirlenen en yüksek başarı puanlarını taşıyan bu iki davranışta da öğrencilerin zorlandıklarını ve puan dağılımının homojen olmadığını gösterir niteliktedir.

Ana düşünceyi bir sonuca götürme davranışı 9 puan üzerinden değerlendirilmiştir ve öğrencilerin bu davranıştaki başarı ortalamaları $\bar{X}=0,29$ olarak hesaplanmıştır. Bu davranış ile ilgili başarıların standart sapması $s=1,08$ ve değişim katsayısı $DK=\%372$ bulunmuştur. Anlatım düzenine ilişkin davranışların değişim katsayılarına bakıldığında, sözü edilen davranışın en yüksek katsayıyı taşıdığı görülmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin ana düşünceyi bir sonuca götürme davranışından aldıkları puanların oldukça geniş bir alana yayıldığını, başka bir ifadeyle, puan dağılımının homojen olmadığını göstermektedir.

Yukarıdaki bulgular özetlendiğinde, öğrencilerin düşüncelerini geliştirmede ve bir sonuca götürmede zorlandıkları, yazdıkları düşüncelerin giriş niteliğinde kaldığı ve düşüncelerin bütünlük içinde paragraflar içerisinde ele alınmadığı sonucuna gidilebilir. Bu bulguyla paralel olarak, Klecan-Aker ve Blondeau (1990); işitme engelli öğrencilerin öykülerindeki olay başlatma, geliştirme ve sonuçlandırma özelliklerine baktıkları araştırmalarında, öğrencilerin tamamının öyküyü başlattıkları sonucuna ulaşımlardır.

İşitme engelli öğrencilerin ana düşüncenin açıklanması, desteklenmesi, olayların mantıksal bir tutarlılıkla yazılması ve açık bir şekilde sunulması davranışlarında, diğer bir ifadeyle, düşüncelerini konuya uyum bir şekilde düzenlemede ve iletmede güçlükler yaşadıkları araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Erdiken, 1989; 1996; Gormley ve Sarachan-Deily, 1987; Kretschmer ve diğerleri, 1978; Yoshinaga-Itano ve Snyder, 1985; Yoshinaga-Itano ve Downey, 1996). Erdiken (1996), bu güçlüklerin nedenini, yeni bilgi ve deneyimlere ulaşmada engel oluşturan geçmiş bilgi ve deneyimlerin eksikliği ile açıklamıştır.

Anlamli etkinlikler yoluyla yazma surecinden gezen ve deneyimler edinen isitme engelli ogrencilerin de yazinin butunlugune dikkat ettikleri, icerigi gelistirmeye calistıkları ve dusüncelerini daha iyi duzenledikleri bilinmektedir (Gormley ve Sarachan-Deily, 1987).

1.1.3. Ogrencilerin Anlatım Zenginliği Özelliğine İlişkin Beceri Düzeyleri

Ogrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerini değerlendirmek amacıyla, anlatım zenginliği özelliğini oluşturan davranış puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve değişim katsayısı hesaplanmıştır. Anlatım zenginliği özelliğine ilişkin bulgular Çizelge 6'da sunulmuştur.

Çizelge 6. Anlatım Zenginliği Özelliğine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Değişim Katsayısı ve Puan Düzeyi Dağılımı

Anlatım Zenginliği Özelliği	\bar{X}	s	DK (%)	K*
Sözcükleri doğru yazma	2,52	1,48	59	6
Sözcükleri doğru ve yerinde kullanma	1,12	1,62	145	6
Cümlelerin doğruluğu	1,12	1,67	149	8
Düşünceleri açıklamada sözcük tekrarından kaçınma	1,32	1,28	97	4

N=25

*= Her davranış için değerlendirmeye esas olan puan düzeyini gösterir.

Çizelge 6'da görüldüğu gibi, anlatım zenginliği ile ilgili en yüksek ortalama, 6 puan üzerinden değerlendirilen *sözcükleri doğru yazmaya* ilişkin davranışta gerçekleşmiştir. Bu davranışta isitme engelli kaynaştırma ogrencilerinin başarı ortalaması $\bar{X}=2,52$ olarak hesaplanmıştır. Sözcükleri doğru yazmaya ilişkin başarıların standart sapması $s=1,48$, değişim katsayısı $DK=\%59$ bulunmuştur. Bu değişim katsayısının diğer anlatım zenginliği davranışlarının içinde en düşük katsayı olduğu, bir başka ifadeyle, bu davranıştan alınan puanların diğer davranışlara göre daha homojen dağıldığu görülmektedir.

Değişim katsayısı en yüksek davranışlara bakıldığında bunların, *sözcükleri doğru ve yerinde kullanma* ile *cümlelerin doğruluğuna* ilişkin davranışlar olduğu dikkat çekmektedir. 6 puan üzerinden değerlendirilen sözcükleri doğru ve yerinde kullanmaya

ilişkin davranışta öğrencilerin başarı ortalaması $\bar{X}=1,12$ olarak hesaplanmıştır. Bu davranış ile ilgili başarıların standart sapması $s=1,62$, değişim katsayısı $DK=\%145$ bulunmuştur. 8 puan üzerinden yapılan değerlendirmeye göre cümlelerin doğruluğuna ilişkin davranışta ise öğrencilerin başarı ortalaması yine $\bar{X}=1,12$ olarak hesaplanmış, bu davranıştaki başarıların standart sapması $s=1,67$, değişim katsayısı $DK=\%149$ bulunmuştur. Bu bulgular, her iki davranışın ortalama, standart sapma ve değişim katsayılarının birbirine çok yakın olduğunu göstermektedir.

Düşünceleri açıklamada sözcük tekrarıdan kaçınmaya ilişkin davranış 4 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Bu davranışta öğrencilerin başarı ortalaması $\bar{X}=1,32$ olarak hesaplanmış, bu davranıştaki başarıların standart sapması $s=1,28$, değişim katsayısı $DK=\%97$ bulunmuştur. Değişim katsayısı, bu davranıştaki puan dağılımının homojen olmadığını göstermektedir.

Yukarıdaki bulgular, anlatım zenginliğine ilişkin özellikte en yüksek ortalamanın sözcükleri doğru yazma davranışından alındığını, en düşük ortalamanın ise cümlelerin doğruluğu davranışında olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, öğrencilerin sözcükleri yerinde kullanarak doğru ve anlamlı cümlelere ulaşmada zorlandıklarını gösterir niteliktedir.

İşitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine ilişkin yapılan araştırmalara bakıldığında araştırmacıların, bu öğrencilerin sözcük dağarcıklarının sınırlı olduğunu ve bu yüzden yazılarında sözcük tekrarı sık yaptıklarını vurguladıkları görülmektedir (Erdiken, 1989; 2003a; Heefner ve Shaw, 1996; Klecan-Aker ve Blondeau, 1990; Yoshinaga-Itano ve Snyder, 1985; 1996). Kretschmer ve diğerleri (1978), işitme engelli öğrencilerin cümlelerinde sözcükleri yerinde kullanmakta zorlandıklarını ve eksik veya gereksiz kelime kullanımlarının fazla olduğunu ifade etmişlerdir.

1.1.4. Öğrencilerin Yazım Kurallarına Uygunluk Özelliğine İlişkin Beceri Düzeyleri

Öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerini değerlendirmek amacıyla, yazım kurallarına uygunluk özelliğini oluşturan davranış puanlarına ilişkin aritmetik ortalama,

standart sapma ve değişim katsayısı hesaplanmıştır. Yazım kurallarına uygunluk özelliğine ilişkin bulgular Çizelge 7’de sunulmuştur.

Çizelge 7. Yazım Kurallarına Uygunluk Özelliğine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Değişim Katsayısı ve Puan Düzeyi Dağılımı

Yazım Kurallarına Uygunluk Özelliği	\bar{X}	s	DK (%)	K*
Kağıdı kullanma düzeni	0,84	0,99	118	4
Yazının okunur olması	2,56	1,23	48	4
Noktalama işaretlerinin doğru kullanılması	2,64	1,25	47	10
Büyük-küçük harf kullanımının doğruluğu	0,92	0,57	62	2
Paragraf düzeni	0,40	0,58	145	2

N= 25

*= Her davranış için değerlendirmeye esas olan puan düzeyini gösterir.

Çizelge 7’de görüldüğü gibi, yazım kurallarına uygunluk özelliğinde yer alan beş davranıştan en yüksek ortalamaya sahip olanı, *yazının okunur olmasın*a ilişkin davranıştır. 4 puan üzerinden yapılan değerlendirmeye göre bu davranışta öğrencilerin başarı ortalaması $\bar{X}=2,56$ olarak hesaplanmıştır. Sözü edilen davranışta başarıların standart sapması $s=1,23$ ve değişim katsayısı $DK=\%48$ bulunmuştur. Değişim katsayısı, öğrencilerin bu davranıştan aldıkları puanların diğer davranışlara göre daha homojen dağıldığını göstermektedir.

Değişim katsayısı $\%47$ bulunan ve puan dağılımı diğer davranışlara göre daha homojen olan diğer bir davranış, 10 puan üzerinden değerlendirilen *noktalama işaretlerinin doğru kullanılmasın*a ilişkin davranıştır. Öğrencilerin bu davranışta başarı ortalaması $\bar{X}=2,64$ olarak hesaplanmış, başarıların standart sapması ise $s=1,25$ bulunmuştur. Yazım kurallarına uygunluk özelliğinde belirlenen başarı puanı en yüksek davranış olan noktalama işaretlerinin doğru kullanılması, sözü edilen özellikte öğrencilerin en düşük başarı gösterdikleri davranış niteliğindedir.

2 puan üzerinden değerlendirilen *paragraf düzenine* ilişkin davranışta öğrencilerin başarı ortalaması $\bar{X}=0,40$ olarak hesaplanmıştır. Bu davranıştaki başarıların standart sapması $s=0,58$, değişim katsayısı $DK=\%145$ bulunmuştur. Bu değişim katsayısı, yazım kurallarına uygunluk özelliğinde bulunan en yüksek değerdir ve sözü edilen davranışta alınan puanların homojen dağılmadığını işaret etmektedir.

Yukarıdaki bulgulardan yola çıkıldığında; öğrencilerin, yazım kurallarına uygunluk özelliğinde en yüksek ortalamayı yazının okunur olmasına ilişkin davranışta, en düşük ortalamayı ise okunabilirliğe etkisi büyük olan noktalama işaretlerinin doğru kullanılmasına ilişkin davranışta gösterdikleri söylenebilir.

İşitme engelli öğrencilerin, yazım kurallarına uygunluk özelliğine ilişkin davranışları gerçekleştirilmede gelişimlerinin yavaş olduğu araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Erdiken, 2003a; Gormley ve Sarachan-Deily, 1987; Heefner ve Shaw, 1996; Tuncay, 1980). Yazma sürecindeki her aşamadan anlamlı etkinlikler yoluyla geçen ve özellikle gözden geçirme ve düzeltme aşamasında, bireysel yazı düzeltme çalışmaları yapılan işitme engelli öğrenciler de yazım kurallarına ilişkin davranışlarda gelişme sağlayabilmektedirler. Bu alandaki gecikmenin, yazma sürecinden doğru bir şekilde geçmek ve bireysel yazı düzeltme çalışmalarına ağırlık vermek ile en aza indirilebileceği söylenebilir.

1.1.5. Öğrencilerin Toplam Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri

Öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerini değerlendirmek amacıyla; başlık, anlatım düzeni, anlatım zenginliği ve yazım kurallarına uygunluk özelliklerinden alınan toplam puanlara ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve değişim katsayısı hesaplanmıştır. Yazılı anlatım becerisini oluşturan özelliklere ilişkin bulgular Çizelge 8'de sunulmuştur.

Çizelge 8. Yazılı Anlatım Beceri Özelliklerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Değişim Katsayısı ve Puan Düzeyi Dağılımı

Yazılı Anlatım Beceri Özellikleri	\bar{X}	s	DK (%)	K*
Başlık	0,64	1,22	191	3
Anlatım düzeni	6,52	7,94	122	51
Anlatım zenginliği	6,08	5,35	88	24
Yazım kurallarına uygunluk	7,36	3,55	48	22
Toplam puan	20,60	15,90	77	100

N= 25

*= Her davranış için değerlendirmeye esas olan puan düzeyini gösterir.

Çizelge 8'de görüldüğü gibi, yazılı anlatım becerisi değerlendirme formunda yer alan ve toplam 3 puan üzerinden değerlendirilen başlığa ilişkin davranışlarda işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin başarı ortalaması $\bar{X}=0,64$ olarak hesaplanmıştır. Bu davranışlar ile ilgili başarıların standart sapması $s=1,22$ ve değişim katsayısı $DK=\%191$ bulunmuştur. Yazılı anlatım beceri özellikleri içinde en yüksek değişim katsayısı, başlığa ilişkin davranışlarda görülmektedir. Bu bulgu, başlık özelliğine ilişkin puan dağılımının homojen olmadığını gösterir niteliktedir.

Toplam 51 puan üzerinden değerlendirilen anlatım düzenine ilişkin davranışlarda öğrencilerin başarı ortalaması $\bar{X}=6,52$ olarak hesaplanmıştır. Bu davranışlar ile ilgili başarıların standart sapması $s=7,94$ ve değişim katsayısı $DK=122$ bulunmuştur. Başlığa ilişkin davranışlarda olduğu gibi burada da puan dağılımının homojen olmadığından söz edilebilir.

Toplam 24 puan üzerinden yapılan değerlendirmeye göre anlatım zenginliğine ilişkin davranışlarda öğrencilerin başarı ortalaması $\bar{X}=6,08$ olarak hesaplanmış, bu başarıların standart sapması $s=5,35$ ve değişim katsayısı $DK=\%88$ bulunmuştur.

Değişim katsayılarına bakıldığında, yazılı anlatım beceri özellikleri içinde puanların en homojen dağıldığı özelliğin $\%48$ ile yazım kurallarına uygunluğa ilişkin davranışlarda olduğu dikkat çekmektedir. Toplam 22 puan üzerinden değerlendirilen bu özellikte öğrencilerin başarı ortalaması $\bar{X}=7,36$ ve bu başarıların standart sapması $s=3,55$ bulunmuştur.

Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerin toplam 100 puan üzerinden yapılan değerlendirmeye göre başarı ortalamasının $\bar{X}=20,60$ olduğu görülmektedir ve toplam başarı ile ilgili standart sapma $s=15,90$ ve değişim katsayısı $DK=\%77$ bulunmuştur.

Yazılı anlatım becerisine ilişkin özelliklerden alınan toplam puanlara bakıldığında, ulaşılan ortalamalardan yola çıkılarak, öğrencilerin en zorlandıkları alanın anlatım düzenine ilişkin davranışları yerine getirmek olduğu söylenebilir. İşitme engelli öğrencilerin yazılarındaki anlatım düzeni özelliğine bakılan araştırmalarda, bu öğrencilerin işiten yaşlılarına oranla daha düşük beceri düzeyi gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır (Erdiken, 2003b; Gormley ve Sarachan-Deily, 1987; Kretschmer ve diğerleri, 1978; Yoshinaga-Itano ve Downey, 1996; Yoshinaga-Itano ve Snyder, 1985).

Anlatım düzeni, bir başka ifadeyle içerik, öğrencinin düşüncelerinin giriş ile başlaması, geliştirilmesi, olayların mantıki bir tutarlılık ve sırayla yazılması ve

düşüncelerin bir sonuca götürülmesi ile paragrafların düzenlenmesine ilişkin davranışları içermektedir. Yazılı anlatım becerisini değerlendirmede anlatım düzenine verilen önem; yazıdaki bu bölüme ilişkin davranışların, öğrencinin yazıyı bir iletişim aracı olarak algılayıp algılamadığının değerlendirilmesine olanak sağlaması ve mesajın içeriğinin var olmadığı koşullarda okuyucuya bilgi verilemeyeceğine inanılmasından kaynaklanmaktadır. (Gormley ve Sarachan-Deily, 1987; Isaacson, 1996; Richek ve diğerleri, 2002).

Yukarıdaki bulgulardan yola çıkılarak, bu araştırma kapsamında kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerisinde düşük performans gösterdikleri ve yazılı anlatımın gelişiminde sorunlar yaşadıkları söylenebilir. Bu sorunların en aza indirilebilmesi için öğrencilere çeşitli etkinlikler yoluyla dil deneyimlerinin sunulması ve dil gelişiminde yaşanan gecikmenin olabildiğince çok dil girdisi sağlanarak telafi edilmesi gerekmektedir (Erdiken, 1989; Tüfekçioğlu, 2003a).

1.2. Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Durumları, Sınıf Düzeyleri ve Sosyo-Ekonomik Düzeylerine İlişkin Betimsel Bulgular

Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Aracı'na (YADA) göre, araştırmaya katılan 25 öğrencinin başarı değerlendirmesi şöyledir: Katılımcılardan 15'i (%60) *çok az yazıyor*, 6'sı (%24)'ü *az yazıyor*, 4'ü (%16) ise *kısmen yazıyor* şeklinde değerlendirilmiştir. Öğrenci başarılarının ölçü aracının bir gözesinde toplanmış olması, diğer bir ifadeyle, öğrencilerin %60'ının *çok az yazıyor* şeklinde değerlendirilmesi okul öncesi eğitim, sınıf düzeyi ve sosyo-ekonomik düzey ile yazılı anlatım beceri düzeyi arasındaki ilişkinin sınanmasına olanak sağlamamıştır.

Bu bölümde, sözü edilen değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler sonucu saptanan durumlara yer verilmiştir.

1.2.1. Okul Öncesi Eğitim Durumu ve Yazılı Anlatım Başarı Değerlendirmesi

Yazılı anlatım beceri düzeyine etki eden öğrenci özelliklerini açıklamada, okul öncesi eğitim durumu ve yazılı anlatım başarı değerlendirmesine ilişkin Ki-Kare test istatistiği denenmiş ve başarı gruplarını içeren hücreler Yates Süreklilik Düzeltmesi

doğrultusunda birleştirilmiştir. Buna rağmen bir hücrenin teorik frekansı 5'ten küçük bulunmuştur (4,4). Bu nedenle sözü edilen değişkenler arasında ilişki taranamamış, *çok az yazıyor*, *az yazıyor* ve *kısmen yazıyor* şeklinde değerlendirilen öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almama durumlarına ilişkin yüzde hesaplaması yapılmıştır. Öğrencilerin okul öncesi eğitim durumları ve başarı değerlendirmelerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı Çizelge 9'da sunulmuştur.

Çizelge 9. Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Durumları ve Başarı Değerlendirmelerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

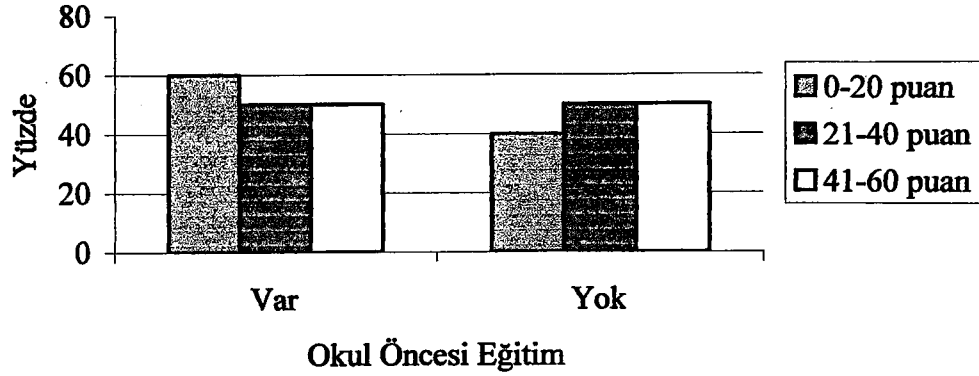
	Çok Az Yazıyor (0-20 puan)		Az Yazıyor (21-40 puan)		Kısmen Yazıyor (41-60 puan)		Toplam
	Öğrenci Sayısı	Yüzde (%)	Öğrenci Sayısı	Yüzde (%)	Öğrenci Sayısı	Yüzde (%)	
Okul öncesi eğitimi var	9	36	3	12	2	8	14(%56)
Okul öncesi eğitimi yok	6	24	3	12	2	8	11(%44)

N=25

Çizelge 9'da görüldüğü gibi, 25 öğrencinin 14'ü (%56) okul öncesi eğitim almış, 11'i (%44) ise almamıştır. *Çok az yazıyor* şeklinde değerlendirilen 9 öğrencinin (%36) okul öncesi eğitimi aldığı, 6'sının (%24) almadığı dikkat çekmektedir. *Az yazıyor* şeklinde değerlendirilen 6 öğrencinin 3'ü (%12) okul öncesi eğitim almış, diğer 3'ü (%12) almamıştır. *Kısmen yazıyor* şeklinde değerlendirilen 4 öğrencinin 2'sinin (%8) okul öncesi eğitimi var, diğer 2'sinin (%8) ise yoktur.

Okul öncesi eğitim alan 14 öğrenciden 12'si (%48) *çok az yazıyor* ve *az yazıyor* şeklinde değerlendirilirken, yalnızca 2 öğrencinin (%8) *kısmen yazıyor* şeklinde değerlendirilmiş olması, bu araştırmada dolaylı olarak, yazılı anlatım başarısı ile okul öncesi eğitimin varlığı arasındaki ilişkinin çok düşük olduğu izlenimini uyandırmaktadır. Öğrencilerin okul öncesi eğitim durumları ve yazılı anlatım başarı değerlendirmeleri Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1. Okul Öncesi Eğitim Durumu ve Yazılı Anlatım Başarı Değerlendirmesi



İşiten çocuklarda olduğu gibi, yeterli okul öncesi deneyimi kazanan işitme engelli öğrencilerin de yazılı anlatım beceri düzeyinde ilerleme sağlayabilecekleri araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Conway, 1985; Girgin Ü., 2001a; 2002; 2003c; Schirmer ve diğerleri, 1999; Şimşek, 2000). Çünkü yazılı anlatım becerisinin gelişimi, daha önceki bilgi ve deneyim birikiminden etkilenmekte ve bu deneyimler öğrencinin yeterli düzeye ulaşmasında önemli rol oynamaktadır.

Elde edilen verilere bakıldığında, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden öğrencilerin, ilk öğretime başlamadan önce 5 ve 6 yaşlarında bu kurumlara kaydedildikleri görülmektedir. Dil edinimi sürecinde kritik dönem olarak kabul edilen 4 yaş öncesinde bu araştırma kapsamındaki öğrencilerin herhangi bir okul öncesi eğitimi almadığı dikkat çekmektedir. İşitme engelli öğrencilerin dil becerilerinde yaşadıkları gecikmenin mümkün olduğu kadar erken telafi edilmesi ve bu süreçte işiten çocukların yaşadıkları deneyimlerin işitme engelli çocuklara da sunulması, bu çocukların dil becerilerini edinmelerinde önemli bir etkidir (Tüfekçioğlu, 2003a).

Öğrencinin yazılı anlatım beceri düzeyi üzerinde etkisi olabileceği düşünülen okul öncesi eğitimden söz ederken, eğitim alınan ortamın özellikleri ve eğitim programının niteliği önem kazanmaktadır. Özellikle işitme engelli öğrencilerin bireysel ihtiyaçları dikkate alınarak uygulanan eğitim programının yokluğu durumunda, bir okul öncesi eğitimin olumlu etkilerinden söz etmek mümkün olmayacaktır.

1.2.2. Sınıf Düzeyi ve Yazılı Anlatım Başarı Değerlendirmesi

Yazılı anlatım beceri düzeyine etki eden öğrenci özelliklerini açıklamada, YADA'ya göre *çok az yazıyor*, *az yazıyor* ve *kısmen yazıyor* olarak değerlendiren öğrencilerin sınıf düzeylerine ilişkin yüzde hesaplaması yapılmıştır. Öğrencilerin sınıf düzeyleri ve başarı değerlendirmelerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı Çizelge 10'da sunulmuştur.

Çizelge 10. Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri ve Başarı Değerlendirmelerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Sınıf Düzeyi	Çok Az Yazıyor (0-20 puan)		Az Yazıyor (21-40 puan)		Kısmen Yazıyor (41-60 puan)		Toplam
	Öğrenci Sayısı	Yüzde (%)	Öğrenci Sayısı	Yüzde (%)	Öğrenci Sayısı	Yüzde (%)	
4	2	8	1	4			3 (%12)
5	6	24	1	4			7 (%28)
6	1	4	4	16	1	4	6 (%24)
7					2	8	2 (%8)
8	6	24			1	4	7 (%28)

N=25

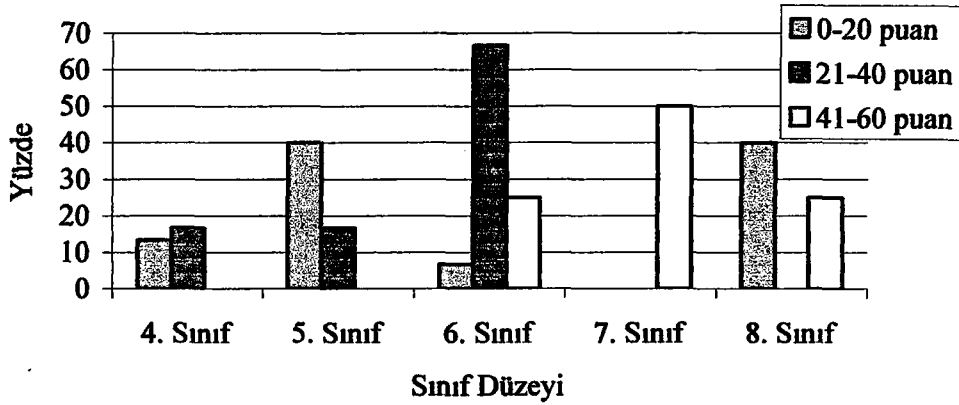
Çizelge 10'da görüldüğü gibi, *çok az yazıyor* şeklinde değerlendirilen 15 öğrenciden 2'si (%8) 4., 6'sı (%24) 5., 1'i (%4) 6. ve 6'sı (%24) 8. sınıfa gitmektedir. 7. sınıfta bu değerlendirme grubuna giren öğrenci bulunmamaktadır.

Az yazıyor şeklinde değerlendirilen 6 öğrenciden 1'nin (%4) 4., 1'nin (%4) 5. ve 4'ünün (%16) ise 6. sınıfa gittiği görülmektedir. 7. ve 8. sınıftan bu değerlendirme grubuna giren öğrenci bulunmadığı dikkat çekmektedir.

Kısmen yazıyor şeklinde değerlendirilen 4 öğrenciden 1'i (%4) 6., 2'si (%8) 7. ve 1'i (%4) ise 8. sınıfa gitmektedir. Bu değerlendirme grubunda, 4 ve 5. sınıftan öğrenci yer almamıştır.

Bu araştırma kapsamında, *kısmen yazıyor* şeklinde değerlendirilen 4 öğrencinin tamamının 6., 7. ve 8. sınıfa gidiyor olması ve 8. sınıfa giden toplam 7 öğrenciden 6'sının *çok az yazıyor* şeklinde değerlendirilmesi, dolaylı olarak yazılı anlatım beceri düzeyi ile sınıf düzeyi arasındaki ilişkinin çok düşük olduğu izlenimini uyandırmaktadır. Öğrencilerin sınıf düzeyleri ve yazılı anlatım başarı değerlendirmeleri Şekil 2'de sunulmuştur.

Şekil 2. Sınıf Düzeyi ve Yazılı Anlatım Başarı Değerlendirmesi



Araştırmalara bakıldığında, gerek işiten gerekse işitme engelli öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça yazılı anlatım beceri düzeylerinin de arttığı görülmektedir (Klecan-Aker ve Blondeau, 1990; Schirmer ve diğerleri, 1999; Şimşek, 2000). Bu durum, bir önceki sınıfta öğrencinin dil ve bilgi ihtiyaçlarına uygun planlanan etkinliklerin tamamının uygulanması ve belirlenen amaçlara ulaşılması ile açıklanabilir. Bir önceki sınıfın gerektirdiği akademik süreçlerden geçen öğrenci, bulunduğu sınıf düzeyinin amaçlarını gerçekleştirebilecek ve başarı düzeyini engelleyecek bir problem ile karşılaşmayacaktır.

Bu durumun tersi düşünüldüğünde, öğrenci, daha önceki sınıflarda edinmesi gereken bilgi ve becerilere ulaşamamışsa ve bulunduğu sınıf düzeyi gerçekten var olan akademik düzeyine uygun değilse, sınıf düzeyinin öğrenci başarısı üzerinde bir etkisinin olmayacağından söz edilebilir.

1.2.3. Sosyo-Ekonomik Düzey ve Yazılı Anlatım Başarı Değerlendirmesi

Yazılı anlatım beceri düzeyine etki eden öğrenci özelliklerini açıklamada, YADA'ya göre *çok az yazıyor*, *az yazıyor* ve *kısmen yazıyor* olarak değerlendiren öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine ilişkin yüzde hesaplaması yapılmıştır. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ve başarı değerlendirmelerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı Çizelge 11'de sunulmuştur.

Çizelge 11. Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Düzeyleri ve Başarı Değerlendirmelerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

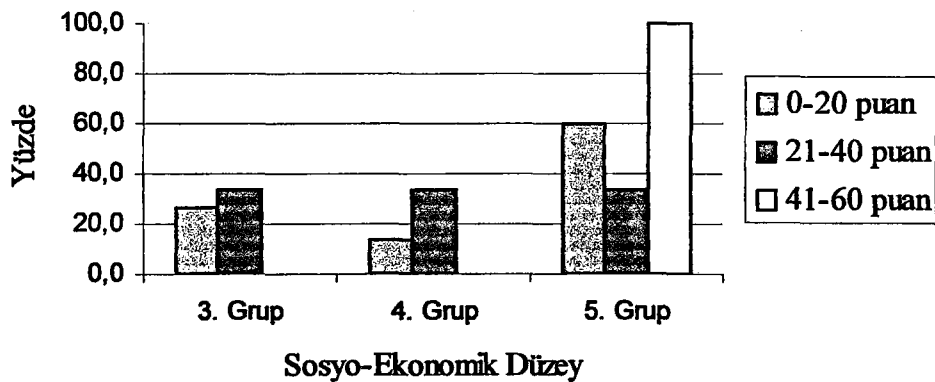
Sosyo-Ekonomik Düzey	Çok Az Yazıyor (0-20 puan)		Az Yazıyor (21-40 puan)		Kısmen Yazıyor (41-60 puan)		Toplam
	Öğrenci Sayısı	Yüzde (%)	Öğrenci Sayısı	Yüzde (%)	Öğrenci Sayısı	Yüzde (%)	
3. grup	4	16	2	8			6 (%24)
4. grup	2	8	2	8			4 (%16)
5. grup	9	36	2	8	4	16	15(%60)

N=25

Çizelge 11’de görüldüğü gibi, *çok az yazıyor* şeklinde değerlendirilen 15 öğrenciden 4’ü (%16) 3., 2’si (%8) 4., 9’u (%36) 5. grup sosyo-ekonomik düzeye girmektedir. *Az yazıyor* şeklinde değerlendirilen 6 öğrencinin sosyo-ekonomik gruplara dağılımı eşittir, her sosyo-ekonomik grupta 2 öğrenci (%8) bulunmaktadır. *Kısmen yazıyor* şeklinde değerlendirilen 4 öğrencinin (%16) tamamının 5. grup sosyo-ekonomik düzeyde bulunduğu dikkat çekmektedir.

Bu araştırma kapsamında, en alt sosyo-ekonomik düzeyin 5. grup olarak ele alınması, 25 katılımcı içinde *kısmen yazıyor* şeklinde değerlendirilen 4 öğrencinin tamamının bu gruba girmesi ve en üst sosyo-ekonomik düzey olan 3. gruba giren 6 öğrencinin *çok az yazıyor* ve *az yazıyor* şeklinde değerlendirilmesi, dolaylı olarak, yazılı anlatım beceri düzeyi ile sosyo-ekonomik düzey arasındaki ilişkinin düşük olduğu izlenimini uyandırmaktadır. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ve yazılı anlatım başarı değerlendirmeleri Şekil 3’te sunulmuştur.

Şekil 3. Sosyo-Ekonomik Düzey ve Yazılı Anlatım Başarı Değerlendirmesi



İşiten çocuklarla yapılan araştırmalara bakıldığında, sosyo-ekonomik düzeyin yazılı anlatım gelişiminde etkili bir özellik olduğu görülmektedir (Güleç, 2000; Şimşek 2000). Sosyo-ekonomik düzeyin yazılı anlatım becerisi üzerindeki etkisi, çocuğa aile ortamında zengin dil deneyimleri sunulması ve aile bireylerinin okuma ve yazmayı iletişimsel amaçlarla kullanmaları ile açıklanmaktadır.

Bu araştırma bulgularında, dolaylı olarak sosyo-ekonomik düzey ile yazılı anlatım beceri düzeyi arasındaki ilişkinin çok düşük olduğunun düşünülmesi, işitme engelli öğrencilerin beceri düzeylerine etki eden erken cihazlandırma, cihazların etkin kullanımı, aile eğitimi, çocuğun ihtiyaçlarına uygun düzenlenmiş bireysel eğitim programı, destek eğitim koşulları gibi daha baskın özelliklerin söz konusu olmasıyla açıklanabilir.

2. İlişki Tarama Bulguları

Bu bölümde, araştırmanın ikincil amacı doğrultusunda, bağımlı değişken olan yazılı anlatım beceri puanı (Y) ile bağımsız değişkenler olarak ele alınan öğrenci özelliklerinden işitme kaybı ortalaması (X_1), işitme cihazı kullanımına başlama yaşı (X_2) ve cihaz kullanımı süresi (X_3) arasındaki ilişki basit ve çoklu doğrusal regresyon analizi ile denenmiştir.

Yazılı anlatım becerisi ile takvim yaşı arasındaki ilişkinin Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmış ve iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Aşağıda sırasıyla sözü edilen analiz bulgularına ve yorumlara yer verilecektir.

2.1. Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi İle İşitme Kaybı Ortalaması Arasındaki İlişkinin Araştırılması

Öğrencilerin toplam yazılı anlatım puanları (Y_{ap}) değişkeni ile işitme kaybı ortalamaları ($İ_k$) değişkeni arasındaki ilişkinin tahmin edilen basit doğrusal regresyon denklemi aşağıdaki gibidir:

$$Y_{Yap} = 99,978 - 0,821X_{İk}$$

Denklemdaki tahmin edilen regresyon katsayısı değerlendirildiğinde, yazılı anlatım beceri düzeyi ile işitme kaybı arasındaki ilişkinin ters yönlü olduğu görülmektedir. Çünkü regresyon katsayısı $b_1=-0,821$ negatif değere sahiptir. Bir başka anlatımla, işitme kaybındaki bir birimlik değişim, yazılı anlatım puanı üzerinde $-0,821$ 'lik bir değişime neden olmaktadır. Regresyon denkleminde ele alınan bu değerlerin anlamlı olup olmadığının araştırılması için hipotezler;

$$H_0: \beta=0$$

$$H_1: \beta \neq 0$$

şeklinde ifade edilmiş, test istatistiği olarak t test istatistiğinden yararlanılmıştır. SPSS 11.0 hazır yazılım programı kullanılarak tahmin edilen değerler Çizelge 12'de sunulmuştur.

Çizelge 12. Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi İle İşitme Kaybı Ortalaması Arasındaki İlişkinin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

BD	b	SH	Beta	t_h	p
Sabit	99,978	12,876		7,765	0,000
İk	-0,821	0,132	-0,793	-6,239	0,000
DK	sd	KT	KO	F_h	p
Regresyon	1	3811,70	3811,696	38,924	0,000
Artık	23	2252,30	97,926		
Genel	24	6064,00			

$p < 0,05$

Çizelge 12 sütun 5'te görüldüğü gibi; hesaplanan test istatistiğinin değeri $t_h=-6,239$ 'dur. Bu değer $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyi ve $sd=n-2$ ($25-2=23$) serbestlik derecesinde tablo değeri $t_{tab}=2,069$ olarak belirlenmiştir. Hesaplanan test istatistiği değeri tablo değerinden büyük olduğundan ($t_h=6,239 > t_{tab}=2,069$), H_0 hipotezi reddedilerek H_1 hipotezi kabul edilmiştir. Bu istatistiksel karara göre, yazılı anlatım becerisi ile işitme kaybı arasında anlamlı doğrusal bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hesaplanan F değerinin tablo değerinden farklı şekilde büyük bulunması ($F_h=38,924 > F_{\alpha=0,05; sd=1; 24}=4,26$) regresyon denkleminin anlamlı olduğunu göstermektedir.

Belirlilik katsayısının (R^2) 0,629'a eşit olması nedeniyle, yazılı anlatım puanındaki değişimin yaklaşık % 63'ünün öğrencinin işitme kaybı ortalaması ile açıklanabileceği söylenebilir.

Yapılan araştırmalara bakıldığında, işitme kaybının yazılı anlatım beceri düzeyi üzerinde etkisi olduğu ve olmadığı yönünde bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Araştırmacılar tarafından vurgulanan ana düşünce, işitme kaybının tek başına yazılı anlatım beceri düzeyini açıklamada yeterli olmayacağıdır (Yoshinaga-Itano ve Downey, 1996). Çünkü çok ileri derecede işitme kayıplı öğrenciler de yazılı anlatım becerilerinde gelişme gösterebilmektedir (Erdiken, 2003b).

Yoshinaga-Itano ve Downey (1992); işitme engelli çocukların işitme kaybından dolayı bilgi edinim süreçlerinde gecikme olduğunu, bu gecikmenin öykü yazma becerisini etkilediğini, özellikle çok ileri derecede işitme kaybının diğer bazı etkenlerle birleşerek, yazılı öykülerde belli bir düzeye ulaşmaya engel oluşturabileceğini belirtmişlerdir.

Uygun eğitim ortamlarında bulunan ve anlamlı etkinlikler çerçevesinde yazma sürecinden geçen işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerinin geliştiği (Girgin, Ü., 2003c; Yoshinaga-Itano ve Downey, 1992) ve bu öğrencilerin işitme cihazı kullanımı ve özel eğitim desteği ile dil becerilerini geliştirebilecekleri bilinmektedir (Tüfekçioğlu, 2003b). Dolayısıyla; işitme kaybı ile birlikte yazılı anlatım beceri düzeyini etkileyen diğer bazı etkenlerin, işitme cihazı kullanımı ve öğrencinin bireysel ihtiyaçları dikkate alınarak uygulanan eğitim programı olduğu söylenebilir.

2.2. Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi İle İlk Cihazlandırma Yaşı Arasındaki İlişkinin Araştırılması

Öğrencilerin toplam yazılı anlatım puanları (Yap) değişkeni ile ilk cihazlandırma yaşı (İcy) değişkeni arasındaki ilişkinin tahmin edilen basit doğrusal regresyon denklemini aşağıdaki gibidir:

$$Y_{Yap}=47,831-0,518X_{İcy}$$

Denklemdaki tahmin edilen regresyon katsayısı değerlendirildiğinde, yazılı anlatım beceri düzeyi ile ilk cihazlandırma yaşı arasındaki ilişkinin ters yönlü olduğu görülmektedir. Çünkü regresyon katsayısı $b_1=-0,518$ negatif değere sahiptir. Başka bir ifadeyle, ilk cihazlandırma yaşındaki bir birimlik değişim, yazılı anlatım puanı üzerinde $-0,518$ 'lik bir değişime neden olmaktadır. Regresyon denkleminde ele alınan bu değerlerin anlamlı olup olmadığının araştırılması için hipotezler;

$$H_0: \beta=0$$

$$H_1: \beta \neq 0$$

şeklinde ifade edilmiş, test istatistiği olarak t test istatistiğinden yararlanılmıştır. Tahmin edilen değerler Çizelge 13'te sunulmuştur.

Çizelge 13. Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi İle İlk Cihazlandırma Yaşı Arasındaki İlişkinin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

BD	b	SH	Beta	t_h	p
Sabit	47,831	4,250		11,255	0,000
İcy	-0,518	0,073	-0,828	-7,090	0,000
DK	sd	KT	KO	F_h	p
Regresyon	1	4160,430	4160,430	50,269	0,000
Artık	23	1903,570	82,764		
Genel	24	6064,000			

p<0,05

Çizelge 13 sütun 5'te görüldüğü gibi; hesaplanan test istatistiğinin değeri $t_h=-7,090$ 'dır. Bu değer $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyi ve $sd=n-2$ ($25-2=23$) serbestlik derecesinde tablo değeri $t_{tab}=2,069$ olarak belirlenmiştir. Hesaplanan test istatistiği değerinin tablo değerinden büyük olması nedeniyle ($t_h=7,090 > t_{tab}=2,069$), H_0 hipotezi reddedilerek H_1 hipotezi kabul edilmiştir. Bu istatistiksel karara göre, yazılı anlatım becerisi ile ilk cihazlandırma yaşı arasında anlamlı doğrusal bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hesaplanan F değerinin tablo değerinden farklı şekilde büyük bulunması ($F_h=50,269 > F_{\alpha=0,05; sd=1; 24}=4,26$) regresyon denkleminin anlamlı olduğunu göstermektedir.

Belirlilik katsayısının (R^2) 0,686'ya eşit olması nedeniyle, yazılı anlatım puanındaki değişimin yaklaşık % 69'unun öğrencinin ilk cihazlandırma yaşı ile açıklanabileceği söylenebilir.

Araştırmalara bakıldığında, işitme kaybının erken tanılanması ve çocuğun kaybına uygun işitme cihazı ile cihazlandırılmasının, dil becerilerini edinmede önemli bir etken olarak kabul edildiği görölr (Ayık, 1998; Ekşioğlu, 1997; Girgin, Ü., 1999; Tüfekçioğlu, 1992; 1998a; 2003b; Uzuner, 1997).

Tüfekçioğlu (1992), işitme kaybının oluş zamanı ile bu kaybın tanılanması ve işitme cihazlarının kullanımına başlanması arasında geçen sürenin işitme engelli çocuğun yaşamında önemli bir gecikme olduğunu söylemektedir. Bu gecikmenin mümkün olduğu kadar en aza indirilmesi, çocuğun diğer akademik becerilerde olduğu gibi yazılı anlatım beceri gelişimini de olumlu yönde etkileyecektir. Bu araştırma bulguları, erken işitme cihazı kullanımının yazılı anlatım becerisinin gelişimi üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir.

2.3. Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi İle Cihaz Kullanımı Süresi Arasındaki İlişkinin Araştırılması

Öğrencilerin toplam yazılı anlatım puanları (Yap) değişkeni ile cihaz kullanım süreleri (Cks) değişkeni arasındaki ilişkinin tahmin edilen basit doğrusal regresyon denklemi aşağıdaki gibidir:

$$Y_{Yap} = -16,881 + 0,370X_{Cks}$$

Denklemdaki tahmin edilen regresyon katsayısı değerlendirildiğinde, yazılı anlatım beceri düzeyi ile cihaz kullanım süresi arasındaki ilişkinin aynı yönlü olduğu görölmektedir. Çünkü regresyon katsayısı $b_1=0,370$ pozitif değere sahiptir. Diğer bir anlatımla, cihaz kullanım süresindeki bir birimlik değişim, yazılı anlatım puanı üzerinde 0,370'lik bir değişime neden olmaktadır. Regresyon denkleminde ele alınan bu değerlerin anlamlı olup olmadığının araştırılması için hipotezler;

$$H_0: \beta=0$$

$$H_1: \beta \neq 0$$

şeklinde ifade edilmiş, test istatistiği olarak t test istatistiğinden yararlanılmıştır. Tahmin edilen değerler Çizelge 14'te sunulmuştur.

Çizelge 14. Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi İle Cihaz Kullanımı Süresi Arasındaki İlişkinin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

BD	b	SH	Beta	t_h	p
Sabit	-16,881	7,729		-2,184	0,039
Cks	0,370	0,073	0,726	5,066	0,000
DK	sd	KT	KO	F_h	p
Regresyon	1	3197,723	3197,723	25,660	0,000
Artık	23	2866,277	124,621		
Genel	24	6064,000			

p<0,05

Çizelge 14 sütun 5'te görüldüğü gibi; hesaplanan test istatistiğinin değeri $t_h=5,066$ 'dır. Bu değer $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyi ve $sd=n-2$ ($25-2=23$) serbestlik derecesinde tablo değeri $t_{tab}=2,069$ olarak belirlenmiştir. Hesaplanan test istatistiği değerinin tablo değerinden büyük bulunması nedeniyle ($t_h=5,066>t_{tab}=2,069$), H_0 hipotezi reddedilerek H_1 hipotezi kabul edilmiştir. Bu istatistiksel karara göre, yazılı anlatım becerisi ile cihaz kullanımı süresi arasında anlamlı doğrusal bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hesaplanan F değerinin tablo değerinden farklı şekilde büyük bulunması ($F_h=25,660>F_{\alpha=0,05; sd=1; 24}=4,26$) regresyon denkleminin anlamlı olduğunu göstermektedir.

Belirlilik katsayısının (R^2) 0,527'ye eşit olması nedeniyle, bu araştırmada yazılı anlatım puanındaki değişimin yaklaşık % 53'ünün öğrencinin cihaz kullanımı süresi ile açıklanabileceği söylenebilir. Bu bulgu, işitme cihazlarının ev ve okul ortamında etkin kullanımının sağlanamadığını düşündürmektedir.

Araştırmalara bakıldığında, işitme engelli öğrencilerin cihaz kullanma sürelerinin, dil gelişimi ve akademik becerileri edinme sürecinde öğrenci başarısını etkileyen önemli bir etken olduğunun vurgulandığı görülmektedir (Ayık, 1998; Tüfekçioğlu, 1998a; 2001a).

Tüfekçioğlu (1998a)'nın Clark (1986)'dan aktardığına göre; işitme engelli öğrencilerin yerleştirildiği eğitim ortamlarında işitme kalıntısının maksimum düzeyde kullanılıyor olması, başka bir ifadeyle çocuğun kaybına uygun kullandığı işitme cihazlarından maksimum yararın sağlanması, onun dil becerilerini edinmesinde en önemli koşuldur. Bulunduğu eğitim ortamında işitme cihazlarından yarar sağlayamayan

işitme engelli öğrencilerin, dil becerilerine bağlı olarak akademik performansları olumsuz yönde etkilenmektedir.

Özetle, araştırmanın bu bölümünde yazılı anlatım beceri düzeyi ile işitme kaybı ortalaması, ilk cihazlandırma yaşı ve cihaz kullanımı süresi değişkenleri arasında doğrusal bir ilişki olduğu basit doğrusal regresyon analizi ile denenmiştir. Basit regresyon analizinde ölçütlerin güven aralıkları hesaplanarak, kişilerin bunlara ilişkin sezgi payları kısmen de olsa giderilmektedir (Ağaoğlu, 1983). Ancak bağımlı değişken olan yazılı anlatım puanını etkileyecek tek bağımsız değişkenin göz önüne alınması sakıncalı olacağından, bundan sonraki bölümde, sözü edilen değişkenler çoklu doğrusal regresyon analizi ile denenmiştir.

2.4. Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi İle İşitme Kaybı, İlk Cihazlandırma Yaşı ve Cihaz Kullanımı Süresi Arasındaki İlişkinin Araştırılması

Yazılı anlatım puanını (Yap) açıklayıcı değişkenler olarak; işitme kaybı ortalaması (İk), ilk cihazlandırma yaşı (İcy) ve cihaz kullanımı süresi (Cks) ele alınmış ve sözü edilen değişkenler arasındaki ilişki için aşağıdaki model kabul edilmiştir:

$$Y_{Yap} = 69,518 - 0,476X_{Ik} - 0,239X_{Icy} + 0,095X_{Cks}$$

Modelden yola çıkılarak, yazılı anlatım puanı ile işitme kaybı ortalaması ve ilk cihazlandırma yaşı arasındaki ilişkinin ters yönlü, cihaz kullanımı süresi arasındaki ilişkinin ise aynı yönlü olduğu söylenebilir. Daha öznel anlamda ise, sözü edilen değişkenlerdeki bir birimlik değişim, yazılı anlatım puanı üzerinde sırasıyla, -0,476, -0,239 ve 0,095'lik bir değişime neden olmaktadır. Regresyon denkleminde ele alınan bu değerlerin anlamlı olup olmadığının araştırılması için hipotezler;

$$H_0: \beta_1=0 \quad H_0: \beta_2=0 \quad H_0: \beta_3=0$$

$$H_1: \beta_1 \neq 0 \quad H_1: \beta_2 \neq 0 \quad H_1: \beta_3 \neq 0$$

şeklinde ifade edilmiş, test istatistiği olarak t test istatistiğinden yararlanılmıştır. Tahmin edilen değerler Çizelge 15'te sunulmuştur.

Çizelge 15. Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi İle İşitme Kaybı, İlk Cihazlandırma Yaşı ve Cihaz Kullanımı Süresi Arasındaki İlişkinin Çoklu Doğrusal Regresyon

Analizi Sonuçları					
BD	b	SH	Beta	t_h	p
Sabit	69,518	15,954		4,357	0,000
İk	-0,476	0,126	-0,460	-3,784	0,001
İcy	-0,239	0,118	-0,382	-2,022	0,056
Cks	0,095	0,085	0,187	1,120	0,275
DK	sd	KT	KO	F_h	p
Regresyon	3	4951,51	1650,503	31,156	0,000
Artık	21	1112,49	52,976		
Genel	24	6064,00			

p<0,05

Çizelge 15 sütun 5'te görüldüğü gibi; regresyon katsayıları test edildiğinde, işitme kaybı için hesaplanan test istatistiğinin değeri $t_h=-3,784$ 'tür. Bu değer $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyi ve $sd=n-4$ ($25-4=21$) serbestlik derecesinde tablo değeri $t_{tab}=2,080$ olarak belirlenmiştir. İşitme kaybı ortalaması için hesaplanan test istatistiği değeri tablo değerinden büyük olduğundan ($t_h=3,784>t_{tab}=2,080$), H_0 hipotezi reddedilerek H_1 hipotezi kabul edilmiştir. Ancak ilk cihazlandırma yaşının hesaplanan test istatistiği değeri ($t_h=-2,022$) ile cihaz kullanım süresinin hesaplanan test istatistiği değerinin ($t_h=1,120$) tablo değerinden küçük olduğu dikkat çekmektedir (İcy $t_h=2,022<t_{tab}=2,080$; Cks $t_h=1,120<t_{tab}=2,080$). Bu nedenle, bu iki değişken için H_1 hipotezi reddedilerek, H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Bu istatistiksel karara göre, sözü edilen üç değişkenin bir arada yazılı anlatım puanını açıklamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, bir kez daha bu araştırma kapsamında, işitme cihazlarının etkin kullanımının sağlanmadığına ilişkin kuşkular doğurmaktadır.

Hesaplanan F değerinin tablo değerinden farklı şekilde büyük bulunması ($F_h=31,156>F_{\alpha=0,05; sd=3; 24}=3,01$) regresyon denkleminin anlamlı olduğunu göstermektedir.

Bu modelde 0,817'ye eşit çoklu belirlilik katsayısı (R^2) önemli bir ilişkiyi ifade etse de işitme cihazlarının etkin kullanılmaması nedeniyle, ilk cihazlandırma yaşı ve cihaz kullanımı süresi değişkenlerinin hesaplanan test istatistiği değerlerinin tablo değerinden küçük olması sözü edilen değişkenlerin sırayla modelden çıkartılmasını gerektirmiştir.

Basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına bakıldığında cihaz kullanımı süresinin yazılı anlatım puanını diğer bağımsız değişkenlere göre daha düşük (%53) açıklamış olması, ilk olarak bu değişkenin modelden çıkartılarak regresyon denkleminin iki bağımsız değişken üzerinden (İk, İcy) kurulmasına ve modelin yeniden denenmesine neden olmuştur. Basit ve çoklu doğrusal regresyon bulguları, bu araştırma kapsamındaki öğrencilerin işitme cihazlarından maksimum düzeyde fayda sağlayamadıklarına ve cihazların etkin kullanımının gerçekleşmediğine işaret etmektedir.

Yeniden kurulan çoklu doğrusal regresyon modeline göre, yazılı anlatım puanı ile işitme kaybı ortalaması ve ilk cihazlandırma yaşı arasındaki ilişki için kabul edilen denklem aşağıdaki gibidir:

$$Y_{\text{Yap}} = 83,283 - 0,463X_{\text{İk}} - 0,341X_{\text{İcy}}$$

Modelden yola çıkılarak, yazılı anlatım puanı ile her iki değişken arasındaki ilişkinin ters yönlü olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle, sözü edilen değişkenlerdeki bir birimlik değişim, yazılı anlatım puanı üzerinde sırasıyla, $-0,463$ ve $-0,341$ 'lik bir değişime neden olacaktır. Regresyon denkleminde ele alınan bu değerlerin anlamlı olup olmadığının araştırılması için hipotezler;

$$H_0: \beta_1 = 0 \quad H_0: \beta_2 = 0$$

$$H_1: \beta_1 \neq 0 \quad H_1: \beta_2 \neq 0$$

şeklinde ifade edilmiş, test istatistiği olarak t test istatistiğinden yararlanılmıştır. Tahmin edilen değerler Çizelge 16'da sunulmuştur.

Çizelge 16. Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi İle İşitme Kaybı ve İlk Cihazlandırma Yaşı Arasındaki İlişkinin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

BD	b	SH	Beta	t_h	p
Sabit	83,283	10,229		8,142	0,000
İk	-0,463	0,126	-0,447	-3,677	0,001
İcy	-0,341	0,076	-0,544	-4,476	0,000
DK	sd	KT	KO	F_h	p
Regresyon	2	4885,08	2442,538	45,580	0,000
Artık	22	1178,92	53,587		
Genel	24	6064,00			

p<0,05

Çizelge 16 sütun 5'te görüldüğü gibi; işitme kaybı için hesaplanan test istatistiğinin değeri $t_h = -3,677$ 'dir. Bu değer $\alpha = 0,05$ anlamlılık düzeyi ve $sd = n - 3$ ($25 - 3 = 22$) serbestlik derecesinde tablo değeri $t_{tab} = 2,074$ olarak belirlenmiştir. Hesaplanan test istatistiği değerinin tablo değerinden büyük bulunması nedeniyle ($t_h = 3,677 > t_{tab} = 2,074$), H_0 hipotezi reddedilerek H_1 hipotezi kabul edilmiştir. İlk cihazlandırma yaşının hesaplanan test istatistiği değeri $t_h = -4,476$ 'dır. Hesaplanan bu değer $\alpha = 0,05$ anlamlılık düzeyi ve $sd = n - 3$ ($25 - 3 = 22$) serbestlik derecesindeki tablo değerinden ($t_{tab} = 2,074$) büyük olması nedeniyle ($t_h = 4,476 > t_{tab} = 2,074$), H_0 hipotezi reddedilerek H_1 hipotezi kabul edilmiştir. Bu istatistiksel karara göre, yazılı anlatım beceri düzeyini açıklamada işitme kaybı ve ilk cihazlandırma yaşının etkisinin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hesaplanan F değerinin tablo değerinden farklı şekilde büyük bulunması ($F_h = 45,580 > F_{\alpha=0,05; sd=2; 24=3,40}$) regresyon denkleminin anlamlı olduğunu göstermektedir.

Bu modelde 0,806'ya eşit çoklu belirlilik katsayısı (R^2), sözü edilen değişkenler arasında önemli bir ilişkiyi ifade etmektedir. Bu bulgu, yazılı anlatım puanındaki değişimin yaklaşık % 81'inin öğrencinin işitme kaybı ve ilk cihazlandırma yaşı ile açıklanabileceği anlamındadır. Geriye kalan % 19'luk değişimin ise modele alınmayan değişkenlerce belirlendiği söylenebilir.

İşitme cihazlarının hem okul hem de ev ortamında etkin kullanımının, öğrencinin akademik becerileri edinmesinde önemli bir etken olduğu bilinmektedir. Öğrenci, kaybına uygun işitme cihazları kullanıyor, ancak bu cihazların performansı izlenmiyor ve gerekli kontroller yapılmıyor ise işitme cihazları işlevini önemli ölçüde yitirecek ve cihaz kullanıyor olma durumu öğrenciye herhangi bir kazanç sağlamayacaktır (Ayık, 1998; Tüfekçioğlu, 1998a; 1998b).

Kaynaştırma ortamında işitme cihazlarının kontrolü sınıf öğretmenine düşmektedir. Araştırma verilerinin toplanması aşamasında, bu araştırma kapsamındaki sınıf öğretmenlerinin biri dışında diğerlerinin işitme engelli öğrencilerin eğitimlerine yönelik bir hizmet içi eğitim almadıkları görülmüştür. Bu araştırma bulgularında, işitme cihazı kullanımı süresinin yazılı anlatım puanındaki değişimi açıklamaması, cihazların ev ve okul ortamında etkin kullanımının sağlanamadığına işaret etmektedir.

2.5. Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi İle Takvim Yaşı Arasındaki İlişkinin Araştırılması

Araştırmanın ikincil amacı çerçevesinde öğrencilerin takvim yaşları ile yazılı anlatım becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla basit korelasyon analizi doğrultusunda Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Öğrencilerin takvim yaşları ile yazılı anlatım puanları arasındaki korelasyon incelendiğinde $r=0,091$ sonucuna ulaşılmıştır. Bu değer sifıra yakın bir değer olarak kabul edilebileceğinden, sözü edilen iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir.

İşitme engelli öğrenciler ile yapılan araştırmalara bakıldığında, yaş ile yazılı anlatım düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu, yaş arttıkça öğrencilerin beceri düzeylerinin de arttığı görülmektedir (Heefner ve Shaw, 1996; Klecan-Aker ve Blondeau, 1990; Schirmer ve diğerleri, 1999; Yoshinaga-Itano ve Snyder, 1985; 1996;).

Bu araştırmada yazılı anlatım beceri düzeyi ile yaş arasında anlamlı bir ilişki bulunamaması, Yoshinaga-Itano ve Downey (1996)'in belirttiği gibi; akademik bir ölçüt olan yazılı anlatım becerisinde işitme engelli öğrencilerin her yaş grubunda, sözcükleri doğru ve yerinde kullanma, sözcük tekrarı yapma, doğru cümlelere ulaşma, noktalama işaretlerini doğru kullanma gibi yazılı anlatım özelliklerinde benzer özellikler göstermeleri ile açıklanabilir. Ayrıca sınıf düzeyinde olduğu gibi, yaş ilerledikçe edinilen bilgi ve eğitici yaşantılar yazılı anlatım becerisinin gelişiminde etkili olmakta, bu yaşantılara ulaşamama durumu ise sözü edilen değişkenler arasındaki ilişkiyi anlamsız kılmaktadır.

Edinilen bilgi ve eğitici yaşantılar, öğrenciye yön veren eğitim süreci olması nedeniyle, eğitim ortamının özellikleri ve uygulanan eğitim programı ile doğrudan ilişkilidir. Bu eğitim sürecinde; öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının dikkate alınması, eğitim programının bu yönde düzenlenmesi, işitme cihazlarının etkin kullanımının sağlanması, yazma süreci ve etkinliklerine yer verilmesi ve bireysel yazı düzeltme çalışmalarının uygulanması, yazılı anlatım becerisinin gelişimi ve bu alanda yaşanan gecikmenin en aza indirilmesi açısından önem taşımaktadır.

Daha önce vurgulandığı gibi; erken yaşlardan itibaren bireysel ihtiyaçları göz önüne alınarak, dil ve bilgi düzeylerine uygun hazırlanan etkinlikler çerçevesinde

yazma sürecinden geçen işitme engelli öğrenciler, nitelikli öyküler yazabilmektedirler. Araştırmaya katılan işitme engelli öğrencilerin eğitimsel geçmişlerine bakıldığında; 25 öğrenciden 24'ünün örgün eğitime başladığı yaştan itibaren kaynaştırma eğitimi aldığı görülmektedir. Yukarıdaki bulgulardan yola çıkılarak, bu araştırma kapsamındaki öğrencilerin sözü edilen etkinlik ve süreçleri yaşamada deneyim eksikliklerinin olduğu söylenebilir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularından yola çıkılarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

1. Sonuç

Bu araştırmada, kaynaştırma sınıflarında eğitim gören 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflardaki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyleri ve bu beceri düzeyini etkilediği düşünülen öğrenci özellikleri incelenmiştir.

Yazılı anlatım becerisini değerlendirmede, öğrencilerden toplanan öykülerdeki başlık, anlatım düzeni, anlatım zenginliği, yazım kurallarına uygunluk özellikleri ile toplam yazılı anlatım beceri düzeyi ele alınmıştır.

Yazılı anlatım becerisini etkilediği düşünülen öğrenci özelliklerinden; okul öncesi eğitim durumu, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik düzey, işitme kaybı ortalaması, ilk cihazlandırma yaşı, cihaz kullanım süresi ve takvim yaşı incelenmiştir.

Araştırma sonucu elde edilen bulgular şunlardır:

- 1- Araştırmaya katılan 25 işitme engelli öğrenciden %60'ı *çok az yazıyor*, %24'ü *az yazıyor*, %16'sı ise *kısmen yazıyor* olarak kabul edilmiştir.
- 2- Öğrencilerden %24'ünün yazısında başlık bulunmakta, %76'sının ise bulunmamaktadır. Başlık bulunan 6 öyküden 5'inde başlık konu ile ilişkili bulunmuş, 1 öykünün başlığında ise konu ilişkisi bulunamamıştır.
- 3- Öğrencilerin, anlatım düzenine ilişkin davranışlardan en yüksek ortalama başarıya giriş paragrafının varlığı davranışında ulaştıkları görülmektedir. Düşünceleri geliştirme ve bir sonuca götürmede öğrencilerin, düşük ortalama

- başarı sergiledikleri, yazılarındaki düşüncelerin giriş niteliğinde kaldığı ve düşüncelerin bütünlük içinde paragraflar içerisinde ele alınmadığı belirlenmiştir.
- 4- Öğrenciler, anlatım zenginliğine ilişkin davranışlardan en yüksek ortalama başarıyı sözcükleri doğru yazma davranışında, en düşük ortalama başarıyı ise cümlelerin doğruluğu davranışında göstermişlerdir. Öğrencilerin sözcükleri yerinde kullanarak anlamlı ve doğru cümlelere ulaşmada zorlandıkları belirlenmiştir.
- 5- Öğrencilerin, yazım kurallarına uygunluğa ilişkin davranışlardan en yüksek ortalama başarıya yazının okunur olmasına ilişkin davranışta, en düşük ortalama başarıya ise noktalama işaretlerinin doğru kullanılmasına ilişkin davranışta ulaştıkları görülmektedir. Öğrencilerin, kağıdı kullanma düzeni, büyük-küçük harf kullanımının doğruluğu ve paragraf düzeni davranışlarında da ortalama başarılarının düşük olduğu belirlenmiştir.
- 6- Öğrencilerin toplam yazılı anlatım beceri düzeylerine bakıldığında, 100 üzerinden yapılan değerlendirmede başarı ortalaması $\bar{X}=20,60$ olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım beceri özellikleri içinde en düşük ortalama başarıyı anlatım düzenine ilişkin davranışlarda gösterdikleri belirlenmiştir. Anlatım düzeni, öğrencinin yazıyı bir iletişim aracı olarak algılayıp algılamadığının bir göstergesi olduğundan, bu araştırma kapsamındaki öğrencilerin yazının iletişimsel amaçlarına ilişkin bilgi ve deneyimlerinin yetersiz olduğu söylenebilir.
- 7- Öğrencilerin okul öncesi eğitim durumları ile yazılı anlatım başarı değerlendirmesine bakıldığında, 25 öğrencinin % 56'sının okul öncesi eğitim aldığı, bu öğrencilerden %48'inin *çok az yazıyor* ve *az yazıyor* şeklinde değerlendirildiği görülmektedir. Okul öncesi eğitim alan ve *kısmen yazıyor* şeklinde değerlendirilen öğrenci sayısı 2 (%8)'dir. Bu bulgu, yazılı anlatım becerisi ile okul öncesi eğitim arasındaki ilişkinin düşük olduğu izlenimini uyandırmıştır. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin 5 yaştan itibaren okul öncesi eğitim veren bir kuruma devam etmelerinin, 5 yaş öncesinde herhangi bir eğitim almamalarının ve devam ettikleri kurumlarda uygulanan eğitimin niteliğinin bu bulguya neden olduğu söylenebilir.

- 8- Öğrencilerin sınıf düzeyleri ile yazılı anlatım başarı değerlendirmesine bakıldığında, *kısmen yazıyor* şeklinde değerlendirilen öğrencilerin 6. (%4), 7. (%8) ve 8. (%4) sınıfa gittikleri görülmektedir. 7. ve 8. sınıflara devam eden öğrencilerden *az yazıyor* şeklinde değerlendirilen öğrenci bulunmazken, 4. (%12) ve 5. (%28) sınıf öğrencileri *çok az yazıyor* ve *az yazıyor* şeklinde değerlendirilmiştir. Bu bulgu, yazılı anlatım becerisi ile sınıf düzeyi arasındaki ilişkinin düşük olduğu izlenimini uyandırmıştır. Bulunduğu sınıf düzeyinin gerektirdiği etkinlikleri yerine getiremeyen öğrencilerin, daha sonraki sınıflarda yer alan etkinlik ve süreçleri yaşamada karşılaştıkları güçlüklerin bu bulguya neden olduğu söylenebilir.
- 9- Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile yazılı anlatım başarı değerlendirmesine bakıldığında, *kısmen yazıyor* şeklinde değerlendirilen 4 öğrencinin (%16) en alt sosyo-ekonomik düzey olan 5. gruba dahil olduğu görülmektedir. En üst sosyo-ekonomik düzey olan 3. gruba giren 6 öğrenci (%24) *çok az yazıyor* ve *az yazıyor* şeklinde değerlendirilmiştir. Bu bulgu, yazılı anlatım becerisi ile sosyo-ekonomik düzey arasındaki ilişkinin düşük olduğu izlenimini uyandırmıştır. Araştırma kapsamındaki işitme engelli öğrencilerin, işitme engelinden kaynaklanan öğrenci özelliklerinin daha baskın olmasının bu bulguya neden olduğu söylenebilir.
- 10- İşitme kaybı ortalaması ile yazılı anlatım becerisi arasındaki ilişkiye bakıldığında, yazılı anlatım beceri puanındaki değişimin yaklaşık % 63'ünün öğrencinin işitme kaybı ortalaması ile açıklanabileceği belirlenmiştir. İşitme kaybı ortalaması, tek başına yazılı anlatım becerisini etkileyen bir değişken olmadığından, eğitim ortamından kaynaklanan özelliklerin bu bulguya neden olduğu düşünülmektedir.
- 11- İlk cihazlandırma yaşı ile yazılı anlatım becerisi arasındaki ilişkiye bakıldığında, yazılı anlatım beceri puanındaki değişimin yaklaşık % 69'unun öğrencinin ilk cihazlandırma yaşı ile açıklanabileceği belirlenmiştir. Bu bulgu, işitme kaybına uygun cihazlarla erken yaşlarda cihazlandırılmanın, öğrencinin yazılı anlatım beceri düzeyine doğrudan etki ettiğini göstermektedir.
- 12- Cihaz kullanım süresi ile yazılı anlatım becerisi arasındaki ilişkiye bakıldığında, yazılı anlatım beceri puanındaki değişimin yaklaşık %53'ünün öğrencinin cihaz

kullanım süresi ile açıklanabileceği belirlenmiştir. Bu bulgu, işitme cihazlarının ev ve okul ortamında etkin kullanımının sağlanamadığını düşündürmektedir.

- 13- İşitme kaybı ortalaması, ilk cihazlandırma yaşı ve cihaz kullanımı süresi ile yazılı anlatım becerisi arasındaki ilişkiye bakıldığında, sözü edilen üç değişkenin bir arada yazılı anlatım beceri düzeyindeki değişimi açıklamadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, bu araştırma kapsamındaki öğrencilerin işitme cihazlarından maksimum kazancı sağlayamadıklarını düşündürmektedir.
- 14- İşitme kaybı ortalaması ve ilk cihazlandırma yaşı ile yazılı anlatım becerisi arasındaki ilişkiye bakıldığında, sözü edilen iki değişkenin yazılı anlatım becerisi üzerindeki değişimin yaklaşık %81'ini açıkladığı belirlenmiştir. Bu araştırma kapsamında, geriye kalan %19'luk değişim modele dahil edilmeyen değişkenlerce belirlenmektedir.
- 15- Takvim yaşı ile yazılı anlatım becerisi arasındaki ilişkiye bakıldığında, sözü edilen değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirlenmiştir. Yaş ilerledikçe edinilen bilgi ve eğitici yaşantılar yazılı anlatım becerisinin gelişiminde etkili olduğundan, bu yaşantılara ulaşamama durumunun bu bulguya neden olduğu düşünülmektedir.
- 16- Araştırma kapsamındaki işitme engelli öğrencilerin yazma süreci ve etkinliklerini yaşamada eğitim ortamından kaynaklanan deneyim eksikliklerinin olduğu söylenebilir.

2. Öneriler

Bu araştırma sonuçlarından yola çıkılarak, uygulamaya ve ileriki araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

2.1. Uygulamaya İlişkin Öneriler

Araştırma bulguları, işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeylerinde belirlenen özelliklerin tamamında zayıf yönleri olduğunu göstermiştir. Bu bulgular yardımı ile uygulamaya ilişkin aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- 1- Kaynaştırma ortamında bulunan işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım durumlarının daha uzun sürelerde izlenmesi ve değerlendirilmesi yazılı anlatımın gelişimini görmek açısından yararlı olabilir.
- 2- Bu öğrencilerin yazılı anlatıma ilişkin bireysel ihtiyaçlarının belirlenmesi, eğitim programının düzenlenmesinde yararlı olabilir.
- 3- Sınıf ortamında yazmaya ilişkin düzenlenen etkinliklerin etkililiğinin belirlenmesi yazılı anlatımın gelişimi açısından yararlı olabilir.
- 4- Öğrencinin işitme cihazlarından maksimum fayda sağlayabilmesi ve sınıf ortamının bireysel ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi, diğer dil becerilerinde olduğu gibi yazılı anlatımın gelişimine yardımcı olabilir.
- 5- İşitme engelli öğrencilerin yazılı anlatımlarının birebir ortamlarda düzenli olarak düzeltilmesi, yazılı anlatımın gelişimi açısından yararlı olabilir.

2.2. İleriki Araştırmalara İlişkin Öneriler

Araştırma süreci içinde dikkati çeken, ancak araştırma sınırlılıkları nedeniyle ele alınamayan konular olmuştur. Bu konulardan bazıları aşağıda ileriki araştırmalara önerilmiştir.

- 1- İşitme engelli öğrencilerin yazma süreci gözlenerek yazılı anlatım becerileri değerlendirilebilir.
- 2- İşitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okuma-anlama becerileri arasındaki ilişki incelenebilir.
- 3- İşitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin diğer akademik ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi incelenebilir.
- 4- Okul öncesinde bulunan işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin yazma öncesi durumları değerlendirilebilir.
- 5- Farklı eğitim ortamlarında bulunan işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyleri değerlendirilebilir.
- 6- İşitme cihazlarının etkin kullanımı ele alınarak, cihaz kullanımı süresi ve niteliği ile yazılı anlatım becerisi arasındaki ilişki değerlendirilebilir.



EKLER

EK 1

SOSYO-EKONOMİK DÜZEY

1. Grup Sosyo-Ekonomik Düzey:
Müteşebbisler, direktörler, üst kademe yöneticileri
2. Grup Sosyo-Ekonomik Düzey:
İlmi ve teknik elemanlar, serbest meslek sahipleri, öğretim üyeleri, sanat mensupları
3. Grup Sosyo-Ekonomik Düzey:
Yüksekokul mezunu öğretmenler, subaylar, teknikerler, idari personel, hemşireler
4. Grup Sosyo-Ekonomik Düzey:
Lise ve dengi okul mezunu öğretmenler, subaylar, teknisyenler, polisler, hemşireler, banka memurları, ticaret ve satış personeli
5. Grup Sosyo-Ekonomik Düzey:
Asgari ücretli memur, tarımcı, ormancı, hayvancı, balıkçı, avcı, küçük esnaf, şahsi hizmetli, aşçı, garson, kahya, şoför
6. Grup Sosyo-Ekonomik Düzey:
Vasıfsız işçi, işsiz ilkokul mezunları

EK 2

ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU

A- Öğrenci İle İlgili Bilgiler

- 1- Adı-Soyadı:
- 2- Doğum Tarihi:
- 3- Doğum Yeri:
- 4- Cinsiyeti: Kız () Erkek ()
- 5- Okulu:
- 6- Sınıfı-Şubesi:
- 7- İşitme Engeli Oluş Zamanı
- Doğuştan ()
- Sonradan () ise Engelin Oluş Yaşı ()
- Bilinmiyor ()
- 8- İşitme Engeli Tanı Yaşı:
- 9- Saf Ton Odyogram Durumu:
- Yok ()
- Var ()
- Son Odyogram Tarihi:/..../....

	250 Hz.	500 Hz.	1000 Hz.	2000 Hz.	4000 Hz.
Sağ Kulak					
Sol Kulak					

- 10- İşitme Kaybının Derecesi:
- Hafif Derecede (20-40 dB HL) ()
- Orta Derecede (41-70 dB HL) ()
- İleri Derecede (71-95 dB HL) ()
- Çok İleri Derecede (96 + dB HL) ()
- 11- İşitme Cihazı Kullanımına Başlanan Yaş:
- 12- Şu Anki Cihaz Kullanımı:

- Tek Kulak () Çift Kulak () Cihaz Kullanmıyor ()
- 13- İşitme Cihazı Düzeni:
- Kulak Arakası Sağ ()
- Kulak Arakası Sol ()
- Kulak Arkası Sağ-Sol ()
- Cep Tipi Sağ ()
- Cep Tipi Sol ()
- Cep Tipi Sağ-Sol ()
- 14- Kullandığı Cihazların Veriliş Tarihi:
- 15- Cihazların Modeli:
- Sağ:
- Sol:
- 16- Okul Öncesi (Yuva) Eğitim Durumu:
- Yok ()
- Var () ise
- İşitenlerle Beraber Normal Yuva Eğitimi ()
- İşitme Engelli Çocuklarla Özel Eğitim ()
- 18- Öğrencinin Örgün Eğitime Başladığı Yaş:
- 19- Örgün Eğitim Durumu:
- Her Sınıfta Kaynaştırma Eğitimi ()
- Önceki Yıllarda Özel Eğitim Kurumu ()
- Özel Eğitim Kurumundan Ayrılma Yaşı / Sınıfı (/)
- Ayrıldığı Özel Eğitim Kurumunun Adı:
- 20- Şu Anki Özel Eğitim Desteği:
- Almıyor ()
- Alıyor () ise Bireysel () Grup ()
- Haftalık Destek Süresi:
- Özel Eğitim Desteği Sağlayan Kurumun Adı:
- 21- İşitme Engeli Dışında Bir Engelinin Olup Olmadığı:
- Yok ()
- Var () ise Türü:

B- Aile İle İlgili Bilgiler

1- Annenin Adı-Soyadı:

2- Annenin Yaşı:

3- Annenin Öğrenim Durumu:

Hiç yok () Okur-Yazar () İlkokul Mezunu ()
 Ortaokul Mezunu () Lise Mezunu () Üniversite Mezunu ()
 Lisans Üstü ()

4- Annenin Çalışma Durumu:

Çalışmıyor ()
 Çalışıyor () ise İşi:

5- Annenin Sosyal Güvencesi:

Emekli Sandığı () Sosyal Sigortalar Kurumu ()
 Bağ-Kur () Özel Sigorta Şirketleri ()
 Sosyal Güvencesi Yok ()

6- Babanın Adı-Soyadı:

7- Babanın Yaşı:

8- Babanın Öğrenim Durumu:

Hiç yok () Okur-Yazar () İlkokul Mezunu ()
 Ortaokul Mezunu () Lise Mezunu () Üniversite Mezunu ()
 Lisans Üstü ()

9- Babanın Çalışma Durumu:

Çalışmıyor ()
 Çalışıyor () ise İşi:

10- Babanın Sosyal Güvencesi:

Emekli Sandığı () Sosyal Sigortalar Kurumu ()
 Bağ-Kur () Özel Sigorta Şirketleri ()
 Sosyal Güvencesi Yok ()

11- Ailenin Aylık Gelir Düzeyi:

226.000.000 TL. ve altı ()
 226.000.000-500.000.000 TL. ()
 500.000.000-800.000.000 TL. ()
 800.000.000-1.100.000.000 TL. ()

1.100.000.000 TL. ve üzeri ()

12- Ailenin Sahip Olduğu Çocuk Sayısı:

13- Ailede Katılımcı Dışında Engelli Çocuk Olup Olmadığı:

Yok () Var () ise Türü:

Katılımcının İletişim Adresi ve Telefonu:

C- Öğretmen İle İlgili Bilgiler

1- Sınıf/Türkçe Öğretmeninin Adı-Soyadı:

2- Meslekteki Çalışma Yılı:

3- Mezun Olduğu Okul/Bölüm:

4- İşitme Engelli Çocukların Eğitimi İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alıp Almadığı

Almadı ()

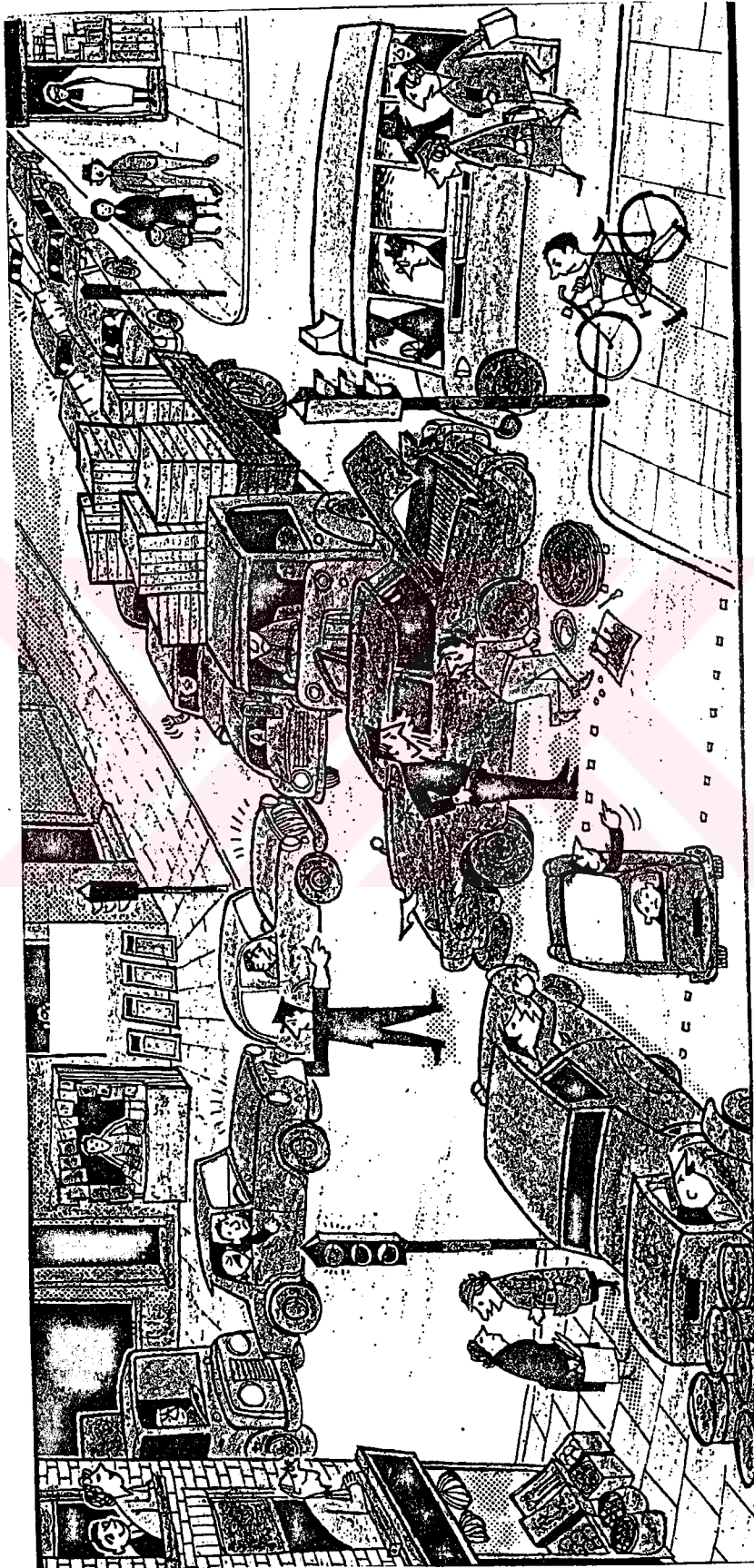
Aldı () ise Nereden Alındığı/Tarihi:

EK 3

YAZILI ANLATIM BECERİSİ DEĞERLENDİRME FORMU

	Puan
A) BAŞLIK	
1- Başlığın Varlığı	1
2- Başlığın Konuyla İlişkisi	2
B) ANLATIM DÜZENİ	
1- Giriş	
a) Paragrafın Varlığı	1
b) Konunun veya Ana Düşüncenin Açıklanması	5
c) Konunun Açık Bir Şekilde Sunulması (Sunuş Açıklığı)	5
2- Gelişme	
a) Ana Düşüncenin Açıklandığı Paragrafın Varlığı	1
b) Ana Düşünceyi Destekleyen Yardımcı Düşüncelerin Varlığı	6
c) Olay, Duygu ve Düşünceleri Mantıksal Bir Tutarlılık ve Sırayla Yazma	10
d) Konuyu/Ana Düşünceyi Açık Bir Şekilde Sunma	10
e) Düşünce Tekrarlarından Kaçınma	3
3- Sonuç	
a) Paragrafın Varlığı	1
b) Ana Düşünceyi Bir Sonuca Götürme	9
C) ANLATIM ZENGİNLİĞİ	
1- Sözcükleri Doğru Yazma	6
2- Sözcükleri Doğru ve Yerinde Kullanma	6
3- Cümlelerin Doğruluğu	8
4- Düşünceleri Açıklamada Sözcük Tekrarından Kaçınma/Aynı Anlama Gelen Çeşitli Sözcükleri Kullanma	4
D) YAZIM KURALLARINA UYGUNLUĞU	
1- Kağıdı Kullanma Düzeni	4
2- Yazının Okunur Olması	4
3- Noktalama İşaretlerinin Doğru Kullanılması	10
4- Büyük-Küçük Harf Kullanımının Doğruluğu	2
5- Paragraf Düzeni	2
TOPLAM PUAN	100

EK 4



EK 5

TEK RESİM UYGULAMA PLANI

Uygulamacının Adı-Soyadı:
Öğrenci No:

Tarih:
Gözlemcinin Adı-Soyadı:

UYGULAMA PLANI	GÖZLENEN DAVRANIŞLAR
1- Uygulamacı ve öğrenci yan yana otururlar.	
2- Giriş cümlesi söylenerek öğrenciye ne yapacağı açıklanır: “Şimdi seninle caddede arabaların ve yayaların ne yaptıklarıyla ilgili bir resme bakacağız. Sonra bununla ilgili bir hikaye yazacaksın.”	
3- Resim gösterilir.	
4- “Resimde neler oluyor?” sorusu sorulur.	
5- Öğrencinin cevabı kabul edilir.	
Öğrencinin ilgilendiği olay doğrultusunda aşağıdaki sorular sorulur. Soruların soruluş sırası öğrencinin olaylarla ilgilenme sırasına bağlıdır.	
6- Arabaya ne olmuş?	
7- Polis ne yapıyor?	
8- Polis neden kızıyor?	
9- Lastik değiştiren adam polise ne söylüyor?	
10- Trafik nasıl görünüyor?	
11- Trafik neden sıkışmış?	
12- Çocuk bisikletini neden elinde taşıyor?	
13- Yolun ortasındaki polis nasıl bir işaret yapıyor?	
14- Arabalardaki şoförler ne hissediyorlar?	
15- Sence daha sonra ne olacak?	
16- Uygulama süresi maksimum 15 dakikada tamamlanır.	
17- Uygulama boyunca uygulamacının sorduğu sorular dışında, öğrencinin her katılımı kabul edilir.	
18- Uygulama süresince öğrenci uygulamacıya soru sorarsa cevaplanır.	
19- Uygulama sonunda öğrenciye çizgisiz bir dosya kağıdı verilerek ne yapacağına ilişkin yönerge verilir: “Şimdi bu resimle ilgili bir hikaye yazacaksın.”	
20- Öğrencinin yazma süresi boyunca işitsel, görsel veya sözel herhangi bir yardımda bulunulmaz.	
21- Yazma süresi boyunca öğrenci uygulamacıya soru sorarsa; “Aferin. Güzel yazıyorsun, devam et.” cevabı verilir.	
Toplam +/-	
Yüzde +/-	

EK 6

YAZILI ANLATIM BECERİSİ DEĞERLENDİRME FORMUNUN
KULLANIMINA İLİŞKİN BİLGİLER

A) BAŞLIK

- 1- Başlığın Varlığı: Öğrencinin yazdığı yazıda herhangi bir başlığın olup olmadığına bakılır. Başlığın varlığı durumunda 1 puan verilir, bulunmadığı durumlarda puan verilmez.
- 2- Başlığın Konuyla İlişkisi: Öğrencinin yazısında bir başlık varsa, bu başlığın konu ile ilişkili olup olmadığına, yazılan mesajı içerip içermediğine bakılır. Başlığın konuyu yansıttığı durumlarda 2 puan verilir. Başlık varsa ve konuyla ilişkili değilse puan verilmez. Bunun nedeni, başlığın varlığının 1. maddede değerlendirilmiş olmasıdır.

B) ANLATIM DÜZENİ

1- Giriş

- a) Paragrafın Varlığı: Öğrenci yazısına başlarken, ön hazırlıkta kullanılan resme ilişkin cümleleri alt alta maddeler halinde yazmışsa, yazısına böyle bir başlangıç yapmışsa ve yazılan olaylar resim ile uyuyorsa yazının bu kısmı “giriş” bölümü olarak kabul edilir. Bu durumda giriş paragrafının varlığı 1 puan ile değerlendirilir. Ancak öğrencinin yazısında iki-üç cümle varsa ve ifade ettiği cümlelerin tamamı yanlışsa paragraf olarak ele alınmaz. Ayrıca yazı sürekli aynı kelime ve cümlelerin tekrarından oluşuyorsa, bir düşünce varlığı yoksa bu bölüm değerlendirilmez.
- b) Konunun veya Ana Düşüncenin Açıklanması: Öğrencinin yazısında resimle ilişkili konu veya ana düşünce tam olarak açıklanıyorsa 5 puan verilerek değerlendirilir. Açıklamanın az olduğu durumlarda açıklama oranında puanlanır.

- c) Konunun Açık Bir Şekilde Sunulması: Öğrenci resimle ilgili yazdığı öyküyü açıklayabiliyorsa, problemi açık bir biçimde ortaya koyabiliyorsa 5 puan verilir. Sunuş açıklığının az olduğu durumlarda, var olan açıklama oranında değerlendirme yapılır.

2- Gelişme

- a) Ana Düşüncenin Açıklandığı Paragrafın Varlığı: Yazıda giriş bölümünün haricinde bir başka paragraf varsa ve bu paragrafta ana düşünce açıklanıyorsa 1 puan verilir. Öğrencinin yazısında paragraf yoksa ve giriş bölümünün dışında 6 veya daha fazla sayıda cümle ile düşünceler ifade edilmişse gelişme bölümü olarak kabul edilir. Ancak paragraf yapılmadığı için bu bölüme puan verilmeyerek, gelişme bölümündeki “ana düşünceyi destekleyen yardımcı düşüncelerin varlığı” ögesinde puanlanır. Öğrencinin yazısında 6 veya daha fazla sayıda cümle olmasına rağmen, yazının içeriğindeki düşünceler yazıya “giriş” özelliği taşıyorsa ve resim ile ilgili daha fazla düşünce üretilmemişse, bu yazılardaki düşünceler “giriş” bölümü ögeleri içinde değerlendirilir.
- b) Ana Düşünceyi Destekleyen Yardımcı Düşüncelerin Varlığı: Yazıda resimle ilişkili yardımcı düşünceler varsa bu özellik 6 puan ile değerlendirilir. Bahsedilen yardımcı düşüncelerin zenginliğinin azalması durumunda bu düşüncelerin resimle ilişkisine ve çeşitliliğine bakılarak puan verilir. Yazıda gelişme bölümünü belli eden bir paragraf yoksa, ancak düşünceler giriş bölümünde ifade edildenden daha fazlaysa bu cümleler gelişme bölümü olarak kabul edilir ve düşüncelerin doğruluğu oranında puanlanır.
- c) Olay, Duygu ve Düşünceleri Mantıksal Bir Tutarlılık ve Sırayla Yazma: Yazıda gelişme bölümündeki olaylar mantıki bir tutarlılığı olan belli bir sıra ile yazılmışsa ve olaylar birbirini takip ediyorsa 10 puan verilerek değerlendirilir. Bu sıralamanın zenginliği ve doğruluğunun azalması durumunda yazıdaki olayların sıralı ve tutarlı olmasına bakılarak puanlama yapılır.
- d) Konuyu/Ana Düşünceyi Açık Bir Şekilde Sunma: Yazıdaki gelişme bölümünde konu veya ana düşünce açık bir biçimde varsa ve yazının tamamına ilişkin doğru

bir kanı oluşturuyorsa 10 puan verilir. Bu açıklığın azalması durumunda cümlelerdeki ifadelerin açıklığı oranında puanlanır.

- e) Düşünce Tekrarlarından Kaçınma: Yazının gelişme bölümünde açıklanan düşünceler daha önce bahsedilmeyen düşünceler ve görüşler ise 3 puan verilir. Yapılan düşünce tekrarları oranında bu puan üzerinden değerlendirme yapılır. Yazıda resimle ilgili sadece birkaç cümle varsa, düşünce tekrarı yapma özelliği ölçülemediğinden dolayı puan verilmez.

3- Sonuç

- a) Paragrafın Varlığı: Yazıda sonuç paragrafının var olması durumunda 1 puan verilir.
- b) Ana Düşünceyi Bir Sonuca Götürme: Var olan sonuç paragrafında olaylar ile ilgili bir sonuca ulaşıyorsa ve yazı tamamlanıyorsa 9 puan verilir. Sonuca götüren düşüncenin daha önceki olaylarla bağlantılı olmasının azalması durumunda, bahsedilen sonucun olay ile ilişkisine bakılarak değerlendirme yapılır. Sonuç paragrafı olmayan ancak olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurularak sonlandırılan yazılarda bu cümleler sonuç bölümü olarak ele alınır ve düşüncenin yeterliliği oranında puan verilir.

C) ANLATIM ZENGİNLİĞİ

- 1- Sözcükleri Doğru Yazma: Yazının tamamına bakılarak sözcüklerin doğru yazılıp yazılmadığı değerlendirilir. Yazıdaki bütün sözcüklerin cümle içindeki yerine göre doğru yazılması durumunda 6 puan verilir. Yanlış yazılan sözcükler varsa bu puan üzerinden oranlanarak hatalı sözcük sayısı çıkartılır ve puanlanır. Sözcüklerin hepsinin doğru yazıldığı ancak bir araya geldiğinde anlamın bozuk olduğu yazılarda bu ögeye puan verilmez.
- 2- Sözcükleri Doğru ve Yerinde Kullanma: Sözcük yazılışlarının doğru olmasının yanında cümle içindeki kullanım doğruluğuna bakılır. Sözcüklerin tamamı cümle içinde yerinde ve doğru kullanılmışsa 6 puan

verilir. Eğer cümle içinde yanlış kullanılan sözcük bulunuyorsa bu puan üzerinden oranlanarak değerlendirilir. Ek kullanımlarındaki yanlışlıklar “cümlelerin doğruluğu” ögesinde ele alınır.

- 3- Cümlelerin Doğruluğu: Öğrencinin yazdığı yazıdaki doğru cümlelerin sayısına bakılır. Cümlelerin tamamının doğru olması durumunda 8 puan verilir. Hatalı cümle kullanımı olan yazılarda doğru cümle sayılarına bakılarak değerlendirme yapılır.
- 4- Düşünceleri Açıklamada Sözcük Tekrarından Kaçınma/Aynı Anlama Gelen Çeşitli Sözcükleri Kullanma: Yazıdaki düşünceler farklı sözcükler ile ifade ediliyorsa 4 puan verilir. Düşünceleri açıklamada aynı sözcüklerin kullanılması durumunda cümlelerdeki tekrar edilen sözcük sayısı oranında değerlendirme yapılır. Maddeler halinde yazılan yazılarda yazı bir kompozisyon formunda olmadığı ve ayrı cümleler halinde yazıldığı için 4 tam puan üzerinden değerlendirme yapılmaz, cümlelerdeki sözcük çeşitliliğine bakılır. Birkaç cümleden oluşan yazılarda öğrencinin kullandığı sözcüklerin çok az olması nedeniyle bu öge değerlendirilmez.

D) YAZIM KURALLARINA UYGUNLUK

- 1- Kağıdı Kullanma Düzeni: Öğrenci, yazısına kağıdın üst ve sol köşesinden boşluk bırakarak başlamışsa 4 puan üzerinden değerlendirilir. Sadece üstte veya solda boşluk varsa 2 puan verilerek değerlendirme yapılır. Boşluk bırakılmayan durumlarda puan verilmez. Üst kısımda gereğinden fazla boşluk bırakılması durumunda, sol taraftaki boşluk mesafesi 2 puanla değerlendirilir.
- 2- Yazının Okunur Olması: Öğrencinin yazısında harfler ve sözcükler belli bir düzen içinde yazılmışsa 4 puan verilir. Okunurluğu az olan yazılarda bu puan üzerinden değerlendirme yapılır. Birkaç cümleden oluşan yazılarda bu öge 1 puan verilerek değerlendirilir.
- 3- Noktalama İşaretlerinin Doğru Kullanılması: Yazıda; nokta, virgül, soru işareti, konuşma çizgisi, iki nokta üst üste, noktalı virgül kullanımlarının

doğru olup olmadığına bakılır. Bütün noktalama işaretlerinin doğru ve tam kullanıldığı durumlarda 10 puan verilir. Sadece cümle sonlarında nokta kullanımı var ise 3 puan verilerek değerlendirme yapılır. Diğer noktalama işaretlerinin varlığı bu puan üzerine eklenir. Birkaç cümleden oluşan yazılarda sadece cümle sonlarında nokta kullanımı var ise 2 puan verilerek değerlendirilir. Yazının içeriği sadece nokta ve virgöl kullanımını gerektiriyorsa, her iki kullanım 5'er puana ayrılır ve doğru kullanılıp kullanılmadığına bakılarak toplam 10 puan üzerinden değerlendirilir.

- 4- Büyük-Küçük Harf Kullanımının Doğruluğu: Yazıdaki cümleler büyük harfle başlıyorsa, özel isimler büyük harfle, cins isimler küçük harfle başlatılmışsa ve özel isimlere gelen ekler kesme işareti ile ayrılıp, cins isimlere gelen ekler birleşik yazılmışsa 2 puan verilir. Bu kullanımın kısmi olması durumu 1 puanla değerlendirilirken, hiç olmaması durumuna puan verilmez. Maddeler halinde alt alta yazılan ve birkaç cümleden oluşan yazılarda sadece cümlenin büyük harfle başlaması özelliği yerine getirildiğinden 1 puan verilir. Bu tür yazılarda birkaç cümlede dahi noktadan sonra büyük harf kullanımı yapılmamışsa puan verilmez.
- 5- Paragraf Düzeni: Yazıdaki paragraf başlangıçları satır başına oranla içeriden başlatılmışsa 2 puan verilerek değerlendirilir. Paragraf düzeninin sadece bir paragrafta yapılması durumunda 1 puan verilir. Yazıda paragrafların hiçbiri içeriden başlatılmamışsa puan verilmez.

EK 7

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI :B.08.4.MEM.4.26.00.02.000()
KONU: Anket Uygulama Çalışması

31.03.03*007765

VALİLİK MAKAMINA

Anadolu Üniversitesinin 26.03.2003 gün 1183 sayılı yazılarında ; Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı öğrencisi Halise KARASU'nun "İlköğretim 4.,5.6.,7., ve 8 sınıf İşitme Engelli Kaynaştırma Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerisi Performanslarını Betimleme" konulu yüksek lisans tezi ile ilgili olarak ekli listede belirtilen ilimiz merkezindeki 23 ilköğretim okulunda bulunan 32 işitme engelli kaynaştırma öğrencisinden birer yaratıcı yazı örneği alınması amacıyla anket uygulaması yapmak istemektedir.

Adı geçen öğrencinin belirtilen merkez ilköğretim okullarındaki 32 işitme engelli öğrenciler ile çalışması sonucundan müdürlüğümüze bilgi verilme kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.


İbrahim GÜMÜŞ
Milli Eğitim Müdür v


OLUR.
28/03/2003

Şefik AYTEKİN
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK 8

YAZILI ANLATIM BECERİSİ DEĞERLENDİRME ARACI

PUAN	TANIMI	YAZILI ANLATIM DAVRANIŞLARI
0-20 "Çok Az Yazıyor"	Yazılı anlatım beceri özelliklerinin yetersiz kullanımı.	<ul style="list-style-type: none"> • 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.	<ul style="list-style-type: none"> • 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.	<ul style="list-style-type: none"> • 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.	<ul style="list-style-type: none"> • 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.	<ul style="list-style-type: none"> • 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.

TEKERLEK PATLAMIS

Aykut arabayla gezeye çıkmıştı. Sonra bir arab.
 trafigin ortasında tekerlek patladı. Aykut arabayı kenara
 çekemeyince trafigin ortasında tekerlek değişip ve yenisi
 takıldı. 2 polis gelip Aykut'a kızar ve de diğer trafikci
 dur. Neden mi? Çünkü Aykut trafigin ortasında
 yaptığını kızdı. Polide "Sen ne yapıyorsun burada?"
 deyip cezalandı. Mahallelikler her keş Aykut'a baktılar.
 Neden mi? "Trafigin ortasında hiç tekerlek değişip takı-
 lırmı? Hayret" diye düşündüler. Sonra Aykut onları küfür
 yapıp durur. Kızlar ve üniformalı kızgın, sinir
 çimdikler. Aykut kasketini götürür ve kızlar görünce
 durmaları kobyılır.

7. Sınıf

İşitme kaybı ortalaması 92 dB HL

Yazılı Anlatım Beceri Puanı: 45

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	3	6
		Olay, Duygu ve Düşünceleri Mantıki Bir Tutarlılık ve Sırayla Yazma	3	10
		Konuyu/Ana Düşünceyi Açık Bir Şekilde Sunma	3	10
	Sonuç	Düşünce Tekrarlarından Kaçınma	3	3
		Paragrafın Varlığı	—	1
		Ana Düşünceyi Bir Sonuca Götürme	—	9
Anlatım Zenginliği	Sözcükleri Doğru Yazma	4	6	
	Sözcükleri Doğru ve Yerinde Kullanma	4	6	
	Cümlelerin Doğruluğu	3	8	
	Düşünceleri Açıklamada Sözcük Tekrarından Kaçınma	3	4	
Yazım Kurallarına Uygunluk	Kağıdı Kullanma Düzeni	2	4	
	Yazının Okunur Olması	3	4	
	Noktalama İşaretlerinin Doğru Kullanılması	5	10	
	Büyük-Küçük Harf Kullanımının Doğruluğu	1	2	
	Paragraf Düzeni	1	2	
		TOPLAM PUAN	45	100

Arabalar çok sıkıdır. İnsanlar çok kızıyorlar.
Trafik polisi değişti olduğunu için kızıyor. İnsanlar
çok ediyorlar. Anne, baba, ucaocuk' - korseği gemek
orbu. Trafik polis arabaya değisti. Trafik polis
aya tamam dedi.

5. Sınıf

İşitme kaybı ortalaması 72 dB HL
Yazılı Anlatım Beceri Puanı: 29

YAZILI ANLATIM BECERİSİ ÖĞRENCİ DEĞERLENDİRME FORMU

Katılımcı No: 6

		Yazılı Anlatım Beceri Ögesi	ÖĞRENCİ PUANI	Tavan Puan
Başlık		Başlığın Varlığı	—	1
		Başlığın Konuyla İlişkisi	—	2
Anlatım Düzeni	Giriş	Paragrafın Varlığı	1	1
		Konunun veya Ana Düşüncenin Açıklanması	3	5
		Konunun Açık Bir Şekilde Sunulması	3	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
	Sonuç	Düşünce Tekrarlarından Kaçınma	—	3
		Paragrafın Varlığı	—	1
		Ana Düşünceyi Bir Sonuca Götürme	—	9
Anlatım Zenginliği	Sözcükleri Doğru Yazma	4	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	2	4	
	Yazının Okunur Olması	3	4	
	Noktalama İşaretlerinin Doğru Kullanılması	4	10	
	Büyük-Küçük Harf Kullanımının Doğruluğu	1	2	
	Paragraf Düzeni	1	2	
		TOPLAM PUAN	29	100

at adam şeker bastamır yapıyorum. Polis siziyor adam
t çok betiyor siziyor.



8. Sınıf

İşitme kaybı ortalaması 102 dB HL

Yazılı Anlatım Beceri Puanı: 3

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	—	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
	Sonuç	Düşünce Tekrarlarından Kaçınma	—	3
		Paragrafın Varlığı	—	1
		Ana Düşünceyi Bir Sonuca Götürme	—	9
Anlatım Zenginliği	Sözcükleri Doğru Yazma	1	6	
	Sözcükleri Doğru ve Yerinde Kullanma	—	6	
	Cümlelerin Doğruluğu	—	8	
	Düşünceleri Açıklamada Sözcük Tekrarından Kaçınma	—	4	
Yazım Kurallarına Uyumluluk	Kağıdı Kullanma Düzeni	—	4	
	Yazının Okunur Olması	1	4	
	Noktalama İşaretlerinin Doğru Kullanılması	1	10	
	Büyük-Küçük Harf Kullanımının Doğruluğu	—	2	
	Paragraf Düzeni	—	2	
		TOPLAM PUAN	3	100

KAYNAKÇA

- Ağaoğlu, Embiya. **Çoklu Regresyon Analizinin Üretim Maliyeti Kontrolünde Kullanımı**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 19, Fen-Edebiyat Fakültesi Yayınları No: 1, 1983.
- Ağca, Hüseyin. **Yazılı Anlatım**. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 1999.
- Akçamete, Gönül ve Hatice Ceber. "Kaynaştırılmış Sınıflardaki İşitme Kayıplı ve İşiten Öğrencilerin Sosyometrik Statülerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi", **Özel Eğitim Dergisi** 2, 3: 64-75, 1999.
- Akçamete, Gönül, Hasan Gürgür, Arzu Kış, Hülya Kayaoğlu. "Kaynaştırma Programlarına Yerleştirilmiş Özel Gereksinimli Öğrencilerin Okuma Yazma Güçlükleri", **12. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Kitapçığı: Yöntemler-Yaklaşımlar-Stratejiler (11-12 Kasım 2002)**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Yayın No: 193, 2003.
- "Albertini, John and Bonnie Meath-Lang. Voice in Writing: The views of writers, teachers and hearing impaired students. Rochester, NY: National Technical Institute for the Deaf, 1986" Deanna L. Heefner and Pamela C. Shaw. "Assesing the Written Narratives of Deaf Students Using the Six Trait Analytical Scale", **Volta Review** 98,1: 45-68, 1996, s. 46'daki alıntı.
- Alston, Jean. **Assessing and Promoting Writing Skills**. Stafford: Nasen Publication, 1995.
- Atay, Mesude. "Özürlü Çocukların Normal Yaşlıları İle Birlikte Eğitim Aldıkları Kaynaştırma Programlarına Karşı Öğretmen Tutumları Üzerine Bir İnceleme." Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, 1995.
- Avcı, Neslihan ve Özlem Ersoy. "Okul Öncesi Dönemde Entegrasyonun Önemi ve Uygulamalarda Dikkat Edilecek Noktalar", **Milli Eğitim Dergisi** Sayı: 144: 68-70, Ekim-Kasım-Aralık 1999.
- Ayık, Cemalettin. "İşitme Engelli Öğrencilerin Kullanmakta Olduğu Bireysel İşitme Cihazlarının Okul Ortamında Verimli Kullanımına İlişkin Durum Saptaması." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, 1998.
- Batu, Sema E. **Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1242, Engelliler Araştırma Enstitüsü Yayınları No: 2, 2000.

Baydık, Berrin. "Özel Eğitimde Kaynaştırma ve Okul Öncesi Kurumların Kaynaştırmadaki Önemi", **Milli Eğitim Dergisi** Sayı: 136: 27-29, Ekim-Kasım-Aralık 1997.

Belgin, Erol ve Bilgehan Böke. **İşitme Engelli Öğrencilere İlkokul Öğretmenlerinin Yaklaşım Prensipleri**. Ankara: MEB, 1995.

"Beswick, Joan and P. J. Owsley. Atlantic Provinces Resource Centre for the Hearing Handicapped Integration Instrument 1979-1985, Taylor, I. G. (ed.) *The Education of the Deaf: Current Perspectives*, Croom Helm, London 1988" Umran Tüfekçioğlu. **Kaynaştırmadaki İşitme Engelli Çocuklar**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 627, Eğitim Fakültesi Yayınları No: 24, 1992, s. 45'deki alıntı.

Büyüköztürk, Şener. **Sosyal Bilimler İçin Veri Analiz El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum**. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2002.

Calkins, Lucy McCormick. **The Art of Teaching Writing**. Second Edition. Portsmouth New Hampshire: Heinemann, 1994.

Christensen, Linda. **Reading, Writing and Rising Up**. Wisconsin: Rethinking Schools Publication, 2000.

"Clark, Morag. Introduction: For which population is an auditory approach suitable?, *Volta Review* 88, 5, 1986" Umran Tüfekçioğlu. **Farklı Eğitim Ortamlarındaki İşitme Engelli Öğrencilerin Konuşma Dillerinin İncelenmesi**. Eskişehir: Eğitim Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları, 1998, s. 13'deki alıntı.

Cohen, Oscar. "Inclusion Should Not Include Deaf Students", **Education Week** 13, 30: 35-40, 1994.

Conway, David. "Children (Re) Creating Writing: A Preliminary Look at the Purposes of Free-Choice Writing of Hearing-Impaired Kindergarteners", **Volta Review** 87: 91-107, 1985.

_____. **Assessing the Writing Abilities of Hearing-Impaired Children**. Communication Assessment of Hearing-Impaired Children: From Conversation to Classroom. Ed.: Richard R. Kretschmer & Laura W. Kretschmer Michigan University Publication, 1988.

Cunningham, Patricia M. and Richard L. Allington. **Classrooms That Work**. Third Edition. Boston: Allyn and Bacon, 2003.

Czerniewska, Pam. **Learning about Writing the Early Years**. Massachusetts: Blackwell Publishers, 1992.

- Çağlar, Doğan. "Türkiye'de Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar", **Milli Eğitim Dergisi** Sayı 136: 34-38, Ekim-Kasım-Aralık 1997.
- Danek, Marita M. "Rehabilitation Act Amendments and the Helen Keller National Center Act of 1992", **American Rehabilitation** 19, 4: 8-16, Winter 1993-94.
- Danielson, Kathy Everts and Jan LaBonty. **Integrating Reading and Writing Through Children's Literature**. Massachusetts:Allyn and Bacon, 1994.
- Demirel, Özcan. **Türkçe Programı ve Öğretimi**. Ankara: Usem Yayınları, 1994.
- _____. **Türkçe Öğretimi**. İkinci Basım. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2000.
- Demiriz, Serap. "Okulöncesi Dönemde Entegrasyon", **Milli Eğitim Dergisi** Sayı 140: 44-46, Ekim-Kasım-Aralık 1998.
- Deniz, Kemalettin. "Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu." Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 2000.
- Deretarla, Ebru. "Kaynaştırma Uygulaması Yapan İlköğretim Okullarının 3. Sınıfına Devam Eden Normal İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi." Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, 2000.
- Diken, İbrahim H. "Sınıfında Zihin Engelli Çocuk Bulunan ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması." Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 1998.
- Duymaz, Recep. **Uygulamalı Kompozisyon Bilgileri**. İstanbul: Seda Yayınları, 1986.
- Ekşioğlu, Nilay. "Okul Öncesi 5-6 Yaş ve Okul Dönemi 10-11 Yaş Normal İşiten Çocukların İşitme Engelli Çocuklar ve İşitme Cihazı Hakkındaki Düşünceleri ve Entegrasyonun Etkileri." Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, 1997.
- Erden, Münire ve Yasemin Akman. **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Arkadaş Yayınevi, 1996.
- Erdiken, Behram. "Eskişehir Sağırlar Okulu ve Anadolu Üniversitesi İçem'de Ortaokul Sınıflarına Devam Eden 13-14 Yaş İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin Betimlenmesi." Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, 1989.

- _____. "Anadolu Üniversitesi İçem Lise Düzeyindeki İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde İşbirliği-Gözlem Yöntemi ile Anlatım Yönteminin Karşılaştırılması." Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, 1996.
- _____. **Eskişehir İli Özel Eğitim Rehabilitasyon Merkezindeki Öğretmenlerin İşitme Engelli Öğrencilerin Destek Eğitimine İlişkin Görüşleri.** Eskişehir: Birlik Ofset, 2001.
- _____. "İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerini Değerlendirme Aracı (YABDA)", **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** 13, 1: 79-95, 2003a.
- _____. **İşitme Engelli Yüksekokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri.** Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1493, İşitme Engelliler Yüksekokulu Yayınları No: 5, 2003b.
- Eripek, Süleyman. "Engelli Çocukların Normal Sınıflara Yerleştirilmesi: Kaynaştırma", **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** 1, 2: 157-167, Şubat 1986.
- _____. "İşitme Engelli Çocukların Sözel İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi", **Kurgu Dergisi** Sayı 8: 471-477, 1990.
- Fitzpatrick, Jo. **Teaching Beginning Writing.** Huntington Beach, Calif.: Creative Teaching Press, 1999.
- Friend, Marilyn and William D. Bursuck. **Including Students with Special Needs.** Third Edition. Boston: Allyn and Bacon, 2002.
- Geers, Ann and Jean Moog. "Factors Predictive of the Development of Literacy in Profoundly Hearing-Impaired Adolescents", **Volta Review** 91, 2: 69-86, 1989.
- Girgin Cem. **Okulöncesi Eğitimde Konuşma ve Dinleme.** Konuşma ve Yazma Eğitimi. Ed.: Ümit Girgin Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1294, Açıköğretim Fakültesi Yayın No: 714, 2001.
- _____. **İşitme Engelli Çocukların Eğitimine Giriş.** Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1531, Engelliler Entegre Yüksekokulu Yayınları No: 6, 2003.
- Girgin, Ümit. **Eskişehir İli İlkokulları 4 ve 5. Sınıf İşitme Engelli Öğrencilerinin Okumayı Öğrenme Durumlarının Çözümleme ve Anlama Düzeylerine Göre Değerlendirilmesi.** Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1168, Eğitim Fakültesi Yayınları No: 62, 1999.
- _____. **Okulöncesi Eğitimde Okuma ve Yazma.** Konuşma ve Yazma Eğitimi. Ed.: Ümit Girgin Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1294, Açıköğretim Fakültesi Yayın No: 714, 2001a.

- _____. **Okumaya Hazırlık Etkinlikleri.** Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi. Ed.: Seyhun Topbaş Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1318, Açıköğretim Fakültesi Yayın No: 717, 2001b.
- _____. “İşitme Engelli Çocuklarda Okuma Yazma Gelişimi.” Yayınlanmamış Ders Notları. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2002.
- _____. **İşitme Engelli Çocuklar İçin Bireysel ve Grup Eğitimi.** İşitme, Konuşma ve Görme Sorunu Olan Çocukların Eğitimi. Ed.: Umran Tüfekçioğlu Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1514, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 803, 2003a.
- _____. **İşitme Engelli Çocuklar İçin Erken Dönem Okuma Yazma Eğitimi.** İşitme, Konuşma ve Görme Sorunu Olan Çocukların Eğitimi. Ed.: Umran Tüfekçioğlu Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1514, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 803, 2003b.
- _____. “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, Yayın No: 193, 2003c.
- Gjerdingen, Dennis and F. David Manning. “Adolescents with Profound Hearing Impairments in Mainstream Education: The Clarke Model”, **Volta Review** 93, 5: 139-148, September 1991.
- Gormley, Kathleen and Ann Beth Sarachan-Deily. “Evaluating Hearing-Impaired Students’ Writing: A Practical Approach”, **Volta Review** 89,3: 157-170, 1987.
- Göğüş, Beşir. **Türk Dili ve Edebiyatı Sözlü ve Yazılı Anlatım.** Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, 1991.
- Gregory, Susan, Pamela Knight, Wendy McCracken, Stephen Powers, Linda Watson. **Issues in Deaf Education.** London: David Fulton Publishers, 1998.
- Gunning, Thomas G. **Greating Literacy Instruction for All Children.** Fourth Edition. Boston: Allyn and Bacon, 2003.
- Güleç, Nagehan. “Sosyo-Ekonomik Değişkenlerin Türkçe Öğrenim Düzeyine Etkisi.” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, 2000.
- Güleryüz, Hasan. **Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları.** Altıncı Basım. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2002.
- Gürgür, Hasan. “İşitme Engelli Öğrencilerin Genel Eğitim Sınıflarında Eğitim Almaları”, **Çoluk Çocuk** Sayı 33: 30, Aralık 2003.

- Güzel-Özmen, Rüya. **Kaynaştırma Ortamlarında Öğretimsel Düzenlemeler. Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş.** Ed.: Ayşegül Ataman Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 2003.
- Hall, Nigel and Anne Robinson. **Exploring Writing and Play in the Early Years.** London: David Fulton Publishers, 1998.
- Haydon, Deborah Moore. "Carrying Meaning in Written Language: Some Considerations for Teachers and Their Classes", **Volta Review** 98, 1: 169-180, Winter 1996.
- Heefner, Deanna L. and Pamela C. Shaw. "Assessing the Written Narratives of Deaf Students Using the Six-Trait Analytical Scale", **Volta Review** 98,1: 45-68, 1996.
- Hopwood, Vicky and Clare Gallaway. "Evaluating the Linguistic Experience of a Deaf Child in a Mainstream Class: A Case Study", **Deafness and Education International** 1, 3: 173-187, 1999.
- Hyland, Ken. **Teaching and Researching Writing.** Harlow: Longman, an imprint of Pearson Education, 2002.
- Isaacson, Stephen. "Simple Ways to Assess Deaf or Hard of Hearing Students' Writing Skills", **Volta Review** 98, 1: 183-200, Winter 1996.
- _____. "Instructionally Relevant Writing Assessment", **Reading & Writing Quarterly** 15, 1: 20-29, Jan-March 1999.
- Karadeniz, Gülçin. "Özel Eğitimde Kaynaştırma (Entegrasyon)." Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, 2002.
- Karakuş, Fazilet. "Drama Yönteminin İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerilerine Etkisi." Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, 2000.
- Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi.** On İkinci Basım. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2003.
- Kavcar, Cahit, Ferhan Oğuzkan ve Özlem Aksoy. **Yazılı ve Sözlü Anlatım.** İkinci Basım. Ankara: Anı Yayıncılık, 2002.
- Kavcar, Cahit, Ferhan Oğuzkan ve Sedat Sever. **Türkçe Öğretimi.** Ankara: Engin Yayınevi, 1997.
- Kayaoğlu, Hülya. "Bilgilendirme Programının Normal Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Ortamındaki İşitme Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlarına Etkisi." Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, 1999.

- Kırcaali-İftar, Gönül. "Türkiye'de Özel Eğitime Bir Bakış", **Milli Eğitim Dergisi** Sayı: 136: 44-45, Ekim-Kasım-Aralık 1997.
- _____. "Bilimsel Araştırma Yöntemleri." Yayınlanmamış Ders Notları. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2001.
- Klecan-Aker, Joan and Rebecca Blondeau. "An Examination of the Written Stories of Hearing-Impaired School-Age Children", **Volta Review** 92, 6: 275-282, 1990.
- Kretschmer, Richard R., Laura W. Kretschmer, Roberta R. Truax. **Language Development and Intervention with the Hearing Impaired**. Baltimore: University Park Press, 1978.
- Kuz, Tayyar. **Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumların İncelenmesi**. Ankara: Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları / 17, 2001.
- LaPorta, Rita Ann, Donald I. McGee, Andrey S. Martin, Eleanor Vorce. **Okul Öncesi Dönemde İşitme Özürlü Çocukların Kaynaştırılması**. İngilizce'den çeviren: Hasan Karatepe. Ankara: Karatepe Yayınları, 1996.
- Lewis, Sue. **Reading and Writing Within an Oral/Aural Approach**. Issues in Deaf Education. Ed.: Susan Gregory, Pamela Knight, Wendy McCracken, Stephen Powers and Linda Watson London: David Fulton Publishers, 1998.
- Mabry, Linda. "Writing to the Rubric", **Phi Delta Kappan** 80, 9: 673-690, May 1999.
- McCartney, Brian. "Education in the Mainstream", **Volta Review** 86, 5: 41-52, 1984.
- McLoughlin, James A. ve Rena B. Lewis. **Özel Gereksinimli Öğrencilerin Ölçümlenmesi**. Dördüncü Basım. İngilizce'den çeviren: Filiz Gencer. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, ?.
- Marschark, Marc. **Psychological Development of Deaf Children**. New York: Oxford University Press, 1993.
- Mickley, J. "Full Inclusion is not the Least Restrictive Environment for All Students with Disabilities", <http://san183.sang.wmich.3edu/sped603/paperMickley.html>, erişim tarihi: 06.3.2004.
- Milli Eğitim Bakanlığı Temeleğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı. **Tebliğler Dergisi**. 1981, Sayı: 2098.
- Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü. **İlkokul Programı**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları Mevzuat Dizisi: 298, 1995.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. **Tebliğler Dergisi**. Şubat 2000, Sayı: 2509.

“Moore, H. Blaine and Helen Caldwell. Drama and Drawing for Narrative in Primary Grades. The Journal of Educational Research 82, 2: 100-110, November/December 1993” Fazilet Karakuş. “Drama Yönteminin İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerilerine Etkisi.” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, 2000, s. 54’teki alıntı.

Murray, Donald M. **A Writer Teaches Writing**. Second Edition. Boston: Houghton Mifflin Company, 1985.

National Executive Committee, British Association of Teachers of the Deaf (BATOD). “Audiological Definitions and Forms for Recording Audiometric Information”, **J. Brit. Assn. Teachers of the Deaf** 5, 3: 83-87, 1981.

Nowell, Richard and Joseph Innes. “Educating Children Who Are Deaf or Hard of Hearing: Inclusion”, August 1997, <http://ericec.org/digest/e557.html>, erişim tarihi: 18.3.2004.

Oğuzlar, Ayşe. “Parametrik Olmayan Basit Doğrusal Regresyon Analizi”, **Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi** 17, 1-2: 35-40, Mayıs 1999.

Orlansky, Janice Z. **Mainstreaming the Hearing Impaired Child: An Educational Alternative**. Texas: Learning Concepts, 1977.

Öz, Feyzi. **Uygulamalı Türkçe Öğretimi**. Ankara: Anı Yayıncılık, 2001.

Özbay, Murat. “Ankara Merkez Ortaokullarındaki Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma.” Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, 1995.

Özdamar, Kazım. **Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi**. İkinci Basım. Eskişehir: Kaan Kitapevi, 1999.

Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (573 sayılı), **Resmi Gazete**. 23011; 06 Haziran 1997.

Özhan, Gürcan. “İlköğretim Çağındaki İşitme Kayıplı Çocuklar İçin İşitme Engelliler Okulu ve Kaynaştırma Programları Açısından Yapılan Yöneltilme Hizmetinin İncelenmesi.” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, 2000.

Özokçu, Osman. “Kaynaştırma Uygulamalarının Başarısında Rol Oynayan Etmenler”, **Çocuk Çocuk Sayı** 33: 25-26, Aralık 2003.

Özyürek, Mehmet. “İşitme Engellilerde Normalleştirme”, **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** 2, 2: 107-111, Ekim 1989.

- Pehlivan, Ahmet. "Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Görülen Özellikler." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, 1994.
- Powers, Steve. "Investigating Good Practice in Supporting Deaf Pupils in Mainstream Schools", **Educational Review** 53, 2: 181-190, Jun 2001.
- "Reynolds, M. C., & Birch, J. W. Teaching Exceptional Children in all America's Schools. Reston, VA: Council for Exceptional Children, 1977" Brian McCartney. "Education in the Mainstream", **Volta Review** 86, 5: 41-52, 1984, s. 48'deki alıntı.
- Richek, Margaret Ann, JoAnne Schudt Caldwell, Joyce Holt Jennings, Janet W. Lerner. **Reading Problems: Assessment and Teaching Strategies**. Fourth Edition. Boston: Allyn and Bacon, Inc., 2002.
- Salend, Spencer J. **Effective Mainstreaming Creative Inclusive Classrooms**. Third Edition. New Jersey: Prentice-Hall. Inc., 1998.
- Sall, Nancy and Mar Harvey. "In the Community of a Classroom: Inclusive Education of a Student with Deaf-Blindness", **Journal of Visual Impairment & Blindness** 93, 4: 197-211, April 1999.
- Schirmer, Barbara R., Jill Bailey and Shawn M. Fitzgerald. "Using a Writing Assessment Rubric for Writing Development of Children Who Are Deaf", **Exceptional Children** 65,3: 383-397, 1999.
- Schirmer, Barbara R. **Language and Literacy Development in Children Who Are Deaf**. Second Edition. Boston: Allyn and Bacon, 2000.
- Serper, Özer. **Uygulamalı İstatistik 2**. Üçüncü Basım. İstanbul: Filiz Kitapevi, 1996.
- Sever, Sedat. "Türkçe Öğretiminde Uygulanan Tam Öğrenme Kuramı İlkelerinin, Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerindeki Erişiyeye Etkisi." Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, 1993.
- _____. **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. Üçüncü Basım. Ankara: Anı Yayıncılık, 2000.
- Sırmatel, Ziya ve Adil Topaloğlu. **İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı**. Ankara: Yıldırım Yayınları, 2002.
- Smith, Tom E. C., Edward A. Polloway and Mary Beirne-Smith. **Written Language Instruction for Students with Disabilities**. Colorado: Love Publishing Company, 1995.
- Staton, Jana. "Using Dialogue Journals for Developing Thinking, Reading and Writing with Hearing-Impaired Students", **Volta Review** 87: 127-154, 1985.

- Sucuoğlu, Bülbin. "Kaynaştırma Programlarında Anne Baba Katılımı", **Özel Eğitim Dergisi** 2, 2: 25-43, 1996.
- Şıklar, Emel. **Regresyon Analizine Giriş**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1255, Fen Fakültesi Yayınları No: 16, 2000.
- Şimşek, Özgür. "İlköğretim 4.-5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin İncelenmesi ve Bilgisayar Destekli Yazılı Anlatım." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, 2000.
- Tanverdi-Kış, Arzu. "Erken Eğitimin Dil Gelişimi ve Okuma Yazma Öğrenmeye Katkısı", **Çocuk Çocuk** Sayı 33: 29, Aralık 2003.
- Tekin, Elif ve Gönül Kırcaali-İftar. **Özel Eğitimde Yanlızsız Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2001.
- Tekin, Halil. **Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi**. Ankara: Mars Matbaası, 1980.
- Tekşan, Keziban. "Yazılı Anlatımı Geliştirmede Ön Hazırlığın Etkisi." Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 2001.
- Temir, Deniz. "Çocuğu Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Ailelerin Sorunları ve Beklentileri." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, 2002.
- Temple, Charles, Ruth Nathan, Frances Temple and Nancy A. Burris. **The Beginnings of Writing**. Third Edition. Boston: Allyn and Bacon, 1993.
- Temur, Turan. "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri İle Okul Başarıları Arasındaki İlişki." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, 2001.
- Tompkins, Gail E. **Teaching Writing: Balancing Process and Product**. Third Edition. New Jersey: Prentice-Hall, 2000.
- Truax, Roberta. "Linking Research to Teaching to Facilitate Reading-Writing-Communication Connections", **Volta Review** 87, 3: 155-169, 1985.
- Tuncay, Hadi. "İşitme Özürlü Çocukların Yazılı Anlatım Yeterlikleri." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, 1980.
- Turan, Zerrin. **Çocuklarda İşitme Sorunlarının Değerlendirilmesi**. İşitme, Konuşma ve Görme Sorunu Olan Çocukların Eğitimi. Ed.: Umran Tüfekçioğlu Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1514, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 803, 2003.
- Tüfekçioğlu, Umran. **Kaynaştırmadaki İşitme Engelli Çocuklar**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 627, Eğitim Fakültesi Yayını No: 24, 1992.

- _____. "İşitme Engelli Çocukların Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Ortamında Eğitimleri", **Milli Eğitim Dergisi** Sayı: 136: 58-61, Ekim-Kasım-Aralık 1997.
- _____. **Farklı Eğitim Ortamlarındaki İşitme Engelli Öğrencilerin Konuşma Dillerinin İncelenmesi**. Eskişehir: Eğitim Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları, 1998a.
- _____. "İÇEM'de Uygulandığı Şekli İle Doğal İşitsel-Sözel Yaklaşım Nedir?", **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** 8,1-2: 113-123, Güz 1998b.
- _____. **İşitme Engelliler**. Özel Eğitim. Ed.: Süleyman Eripek Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı, Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 10/18 Açık Öğretim Yayınları No: 361, 1998c.
- _____. **Dil Gelişiminde Sorunlara Neden Olan Engeller**. Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi. Ed.: Seyhun Topbaş Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1318, Açıköğretim Fakültesi Yayın No: 717, 2001a.
- _____. **Dil Gelişim Etkinlikleri**. Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi. Ed.: Seyhun Topbaş Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1318, Açıköğretim Fakültesi Yayın No: 717, 2001b.
- _____. "İşitme Engelli Çocuklarda Sözlü Dilin Geliştirilmesi". Yayımlanmamış Ders Notları. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2003a.
- _____. **Çocuklarda İşitme Kaybının Etkileri**. İşitme, Konuşma ve Görme Sorunu Olan Çocukların Eğitimi. Ed.: Umran Tüfekçioğlu Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayın No: 1514, Açıköğretim Fakültesi Yayın No: 803, 2003b.
- Tüfekçioğlu, Umran ve Behram Erdiken. "İşitme Engelli Çocuklar İçin Anadolu Üniversitesi İÇEM'de Lise Uygulaması", **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** 4, 1-2: 179-199, 1991.
- Tüfekçioğlu, Umran, Behram Erdiken, Ümit Girgin, Cem Girgin. "Türkiye'de İşitme Engellilerin Eğitimi İle İlgili Genel Değerlendirme." Engelliler İçin Eğitim Modelleri Geliştirme Projesi Cilt: 5. Anadolu Üniversitesi, 1992.
- Uğurlu, Hayal. "Entegrasyonun 8-11 Yaş Grubu İşitme Engelli Çocukların Psiko-Sosyal Gelişimine Etkisinin İncelenmesi." Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, 1987.
- United States Department of Education-Deaf Students Education Services; Policy Guidance. **Federal Register** 57, 211, October 30 1992, <http://www.listen-up.org/rights/policy.htm>, erişim tarihi: 19.3.2004.

- Uysal, Ayten. "Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleri." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, 1995.
- Uzuner, Yıldız. "İşitme Engelliler Okullarında Benimsenmiş Öğretim Yöntemlerinin Çeşitlilik Nedenleri, Doğurduğu Sorunlar ve Çözüm Önerileri", **Milli Eğitim Dergisi** Sayı: 136: 62-63, Ekim-Kasım-Aralık 1997.
- _____. **İşitme Engelli Çocuklarda Erken Dil Gelişimi. İşitme, Konuşma ve Görme Sorunu Olan Çocukların Eğitimi.** Ed.: Umran Tüfekçioğlu Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1514, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 803, 2003.
- Uzuner, Yıldız, Gönül Kırcaali-İftar ve Pelin Karasu. "Okuduğunu Anlamanın Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesine Yönelik Öykü Hazırlama Süreci", **12. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Kitapçığı: Yöntemler-Yaklaşımlar-Stratejiler (11-12 Kasım 2002)**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Yayın No: 193, 2003.
- Watson, Linda M. "The Use of a Developmental Approach to Teaching Writing with Two Groups of Young Hearing-Impaired Children", **J. Brit. Assn. Teachers of the Deaf** 8, 1: 18-28, 1994.
- Wolf, Shelby A. and Maryl Gearhart. "New Writing Assessments: The Challenge of Changing Teachers' Beliefs about Students as Writers", **Theory Into Practice** 36, 4: 220-231, Autumn 1997.
- Yaman, Ertuğrul ve Mehmet Köstekçi. **Türk Dili ve Kompozisyon.** İkinci Basım. Ankara: Gazi Kitapevi Tic. Ltd. Şti., 2000.
- Yıkılmış, Ahmet. "İşitme Engelli Öğrencilerin Zaman ve Değer Ölçülerindeki Amaçları Gerçekleştirmede Düzeylerinin Değerlendirilmesi." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, 1990.
- Yıldızlar, Mehmet. "Özel ve Resmi İlköğretim Okulları 1. Kademe 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Hataları." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, 1994.
- Yılmaz, Zeynep A. "Ana Dil Becerilerinin Kazandırılmasında Türkçe Öğretmenlerinin Sorumluluğu", **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi** Sayı: 34: 33-37, Aralık 2002.
- "Ying, Elizabeth. **Speech and Language Assessment: Communication Evaluation**, Ed: Mark Ross, **Hearing-Impaired Children in the Mainstream.** Parkton: York Press, 1990" Umran Tüfekçioğlu. **Kaynaştırmadaki İşitme Engelli Çocuklar.** Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 627, 1992, s. 6'daki alıntı.

Yoshinaga-Itano, Christine and Doris M. Downey. "When a Story is not a Story: A Process Analysis of the Written Language of Hearing-Impaired Children", *Volta Review* 95: 131-158, April 1992.

_____. "The Effect of Hearing Loss on the Development of Metacognitive Strategies in Written Language", *Volta Review* 98, 1: 97-144, Winter 1996.

Yoshinaga-Itano, Christine and Lynn Snyder. "Form and Meaning in the Written Language of Hearing Impaired Children", *Volta Review* 87, 3: 75-90, 1985.

_____. "How Deaf and Normally Hearing Students Convey Meaning within and Between Written Sentences", *Volta Review* 98,1: 3-30, Winter 1996.

