



**5 ve 8. SINIF İŞİTME CİHAZI KULLANAN ÖĞRENCİLERİN YAZILI ANLATIM
BECERİLERİNİN İNCELENMESİ VE KELİME SERVETLERİNİN
BELİRLENMESİ**

Büşra ATMACA

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Zekerya BATUR

Uşak

Eylül , 2017

**5 ve 8. SINIF İŞİTME CİHAZI KULLANAN ÖĞRENCİLERİN YAZILI ANLATIM
BECERİLERİNİN İNCELENMESİ VE KELİME SERVETLERİNİN
BELİRLENMESİ**

Büşra ATMACA

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Danışman: Doç. Dr. Zekerya BATUR

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ

5 ve 8. SINIF İŞİTME CİHAZI KULLANAN ÖĞRENCİLERİN YAZILI ANLATIM BECERİLERİNİN İNCELENMESİ VE KELİME SERVETLERİNİN BELİRLENMESİ

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Büşra ATMACA

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eylül 2017

Danışman: Zekerya BATUR

Bu çalışmada; Denizli Yeşilköy İşitme Engelliler Ortaokulu 5. ve 8. sınıf cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ele alınmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini belirlemek amacıyla uzmanların görüşleri doğrultusunda yazdırılacak konular belirlenmiştir. Çalışmada amaç işitme engellilerin yazılı anlatım beceri düzeylerini saptamak ve söz varlıklarını belirlemektir. Bu amaca yönelik olarak yazdırma çalışmaları yaptırılmış ve betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verileri Öğrenci Bilgi Formu ve Yazma Çalışmaları ile elde edilmiştir. Türkçe öğretmeni ve akademisyenlerden oluşan uzmanların görüşlerine göre belirlenen konuların anlatıldığı videolar kullanılmıştır. Belirlenen konular her hafta bir Türkçe dersinde yazdırılmıştır. Elde edilen verilere içerik analizi yapılmıştır. Elde edilen veriler iki Türkçe öğretmeni ve bir akademisyen tarafından değerlendirilerek geçerlik ve güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yazılı Anlatım, İşitme Engelli, Söz Varlığı

ABSTRACT

INVESTAGATING THE WRITTEN EXPRESSION SKILLS AND IDENTIFYING THE VOCABULARY OF 5TH AND 8TH GRADERS USING HEARING AİD

Büşra ATMACA

Department of Turkish Language Education

Social Sciences Institues Uşak University, September 2017

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Zekerya BATUR

This study deals with the written expression skills of 5th and 8th grader hearing impaired students who use a device. With the aim of determining the written expression skills of the students, the topics to be written about will be determined in accordance with the expert opinion. The aim of the study is to determine the vocabulary of the hearing impaired in written expression. Writing exercises will be assigned for this aim. Descriptive survey model will be used in the study. The data of the study will be acquired with Student Information Form, Writing Form (Writing Exercises). As for the process, the topics determined in accordance with the expert opinion will be caused to be written about. The topics determined by experts will be caused to be written about in Turkish classes every other week. Content analysis will be applied to the acquired data. Moreover, the topics caused to be written about will be assessed by two Turkish teachers and an expert in order to provide validity and reliability.

Key words: Written Expression, Hearing-impaired, Vocabulary

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı 154009009 No'lu öğrencisi Büşra Atmaca' nın “5 ve 8. SINIF İŞİTME CİHAZI KULLANAN ÖĞRENCİLERİN YAZILI ANLATIM BECERİLERİNİN İNCELENMESİ VE KELİME SERVETLERİNİN BELİRLENMESİ ” adlı tezi /.... / tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, Yüksek Lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Jüri		Adı Soyadı	İmza
Danışman	:	Doç. Dr. Zekerya BATUR	
Üye	:	Prof. Dr. Zehra GÖRE	
Üye	:	Yrd. Doç. Dr. Salih GÜLERER	
Üye	:	Yrd. Doç. Dr. Gökhan DEMİRHAN	
Üye	:	Yrd. Doç. Dr. Hafız BEK	

**Prof. Dr. Mehmet
KARAYAMAN**
Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Çalışkanlıkları ve bilgileriyle örnek olan, sorduğum soruları karşılıksız bırakmayarak bana yardımcı olan, öğrencileri olduğum için kendimi şanslı saydığım değerli hocalarım başta Prof. Dr. Musa Çifci' ye, Yrd. Doç. Dr. Salih Gülerer'e, Yrd. Doç. Dr. Selcen Çifci'ye, Yrd. Doç. Dr. Gökhan Demirhan' a, Yrd. Doç. Dr. Şule Güçyeter' e ve Yrd. Doç. Dr. Hafız Bek' e teşekkür ederim.

Bu çalışmanın her aşamasında büyük emek veren, yol gösteren, her zaman destek olan, motivasyonumu yüksek tutan, saat kaç olursa olsun çalışmaya katkıda bulunan; sadece bilgisinden değil görgü ve dünya görüşünden de faydalanma fırsatı bulduğum, beraber çalışmaktan keyif aldığım, tanıdığım günden beri mütevazılığı, insani yönü, akademik kişiliğiyle kendime örnek almaya çalıştığım kıymetli danışmanım Doç. Dr. Zekerya Batur' a teşekkür ederim.

Akademik kişilikleri ve duruşlarıyla her zaman bana ışık tutan sayın hocalarım Doç. Dr. Kerim Demirci ve Doç. Dr. Cengiz Gökşen 'e teşekkür ederim.

Bana bütün eğitim hayatımda destek olan ve bu süreçte de huzurlu bir çalışma ortamı sağlayan annem Nuran Atmaca, babam Fatih Atmaca ve sevgili kardeşim Onur Şamil Atmaca' ya teşekkür ederim.

Büşra ATMACA

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler:

Adı- Soyadı: Büşra ATMACA

Doğum yeri: Denizli

Lisans Eğitimi: Pamukkale Üniversitesi Türkçe Eğitimi(2015)

Mail adresi: batmaca09@gmail.com



İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ.....	iii
ABSTRACT.....	iv
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	v
TEŞEKKÜR.....	vi
ÖZGEÇMİŞ.....	vii

BİRİNCİ BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	1
1.1. ANADİLİ EĞİTİMİ VE ANADİLİ EĞİTİMİNDE YAZILI ANLATIMIN YERİ.....	2
1.1.1. Dil ve Anadili.....	2
1.1.2. Anadili Öğretimi.....	3
1.1.2.1. Dinleme/ İzleme:.....	3
1.1.2.2. Konuşma:.....	5
1.1.2.3. Okuma:.....	6
1.1.2.5. Yazma:.....	7
1.1.2.4. Dil bilgisi.....	9
1.1.3. Yazma Becerisinin Diğer Dil Becerileriyle İlişkisi.....	9
1.1.3.1. Okuma- Yazma İlişkisi.....	10
1.1.3.2. Konuşma- Yazma İlişkisi.....	11
1.1.3.3. Dinleme- Yazma İlişkisi.....	12
1.1.4. Yazılı Anlatımda Noktalama İşaretlerinin Yeri.....	12
1.1.5. Yazılı Anlatımda Kelime.....	15
1.1.6. Anadili Eğitiminde Kelime Servetinin Önemi.....	15
1.2. İŞİTME ENGELLİLER VE ÖZELLİKLERİ.....	17
1.2.1. Dil ve Konuşma :.....	18
1.2.2. Bilişsel Sorunlar.....	19
1.2.3. Motor-Koordinasyon :.....	19
1.2.4. Duygusal-Sosyal :.....	19
1.2.5. İşitme Engelinin Nedenleri.....	19
1.2.5.1. Kalıtım :.....	19
1.2.5.2. Kızamıkçık :.....	19
1.2.5.3. Kan Uyuşmazlığı :.....	19
1.2.5.4. İlaç Kullanımı :.....	19
1.2.5.5. Menenjit :.....	20
1.2.5.6. Gürültü ve Yaşlanmaya Bağlı Nedenler.....	20
1.2.7. İşitme Engelli Çocukların Eğitimi.....	20
1.2.8. Eğitim Ortamının İşitme Engelli Çocuğa Özgü Düzenlenmesi.....	22
1.2.9. İşitme Engellilerin Eğitiminde Kullanılan Yöntemler.....	24
1.2.9.1. Doğal İşitsel-Sözel Yöntem.....	25
1.2.9.2. İşitsel Yöntem.....	25
1.2.9.3. Yapısal Sözel-Oral Yöntem.....	25
1.2.9.4. İşaret Dili Yöntemi.....	25
1.2.9.5. Parmak Alfabetesi Yöntemi.....	25
1.2.9.6. Tüm (Total) İletişim.....	26
1.2.10. İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Dil Becerileri.....	27
1.2.10.1. Başlık:.....	27
1.2.10.2. Anlatım düzeni ve Planlama:.....	27
1.2.10.3. Anlatım zenginliği :.....	28
1.2.10.4. Yazım kurallarına uygunluk:.....	28
1.3. ÖZEL EĞİTİM.....	28
1.4. ARAŞTIRMAYLA İLGİLİ DİĞER ÇALIŞMALAR.....	29
1.5. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	33

1.6. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	33
1.7. PROBLEM CÜMLESİ	33
1.8. ALT PROBLEMLER	33
İKİNCİ BÖLÜM: YÖNTEM	35
2.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	35
2.2. ÇALIŞMA GRUBU.....	35
2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	36
2.3.1. Öğrenci Bilgi Formu:	36
2.3.2. Yazı Yazma Çalışmaları:	36
2.4. İŞLEM AŞAMASI :	36
2.4.1. Hazırlık:	36
2.4.2. Pilot Uygulama Süreci:	37
2.4.3. Veri Toplama Süreci:	37
2.4.4. Veri Analiz Süreci:	37
2.4.5. Raporlaştırma süreci:	38
2.5. YAZDIRILACAK KONULARI SEÇİMİ:	37
2.6. GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK.....	38
2.7. VERİLERİN ANALİZİ:	37
2.8. SINIRLILIKLAR.....	38
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM	39
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	59
4.1. TARTIŞMA VE SONUÇ	59
4.2. ÖNERİLER.....	64
4.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler:	64
4.2.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler:	64
EKLER:	75
KAYNAKÇA	65

ŞEKİLLER LİSTESİ

ŞEKİL 1. İLETİŞİM ŞEMASI.....	5
ŞEKİL 2: İŞARET DİLİ ALFABESİ	26
ŞEKİL 3.	53
ŞEKİL 4.	53
ŞEKİL 5.	57
ŞEKİL 6.	57

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Videolara(Temalara) Bağlı Olarak Araştırmaya Katılan İşitme Engelli Öğrencilerin Kullandıkları Toplam Kelime Sayıları Ortalamaları Ve Standart Sapmaları.....	39
Tablo 2. Cihaz Kullanan İşitme Engellilerinin Yazma Çalışmalarında Kullandıkları Kelime Türlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	40
Tablo 3. Cihaz Kullanan İşitme Engelli Öğrencinin Kelime Dağarcığı İle Ailenin Aylık Geliri Arasındaki İlişkiye Dair Spearman's Rho Korelasyon Analizi Sonuçları	41
Tablo 4. Cihaz Kullanan İşitme Engelli Öğrencilerin Kelime Dağarcığında Kullandıkları Kelime Türlerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	42
Tablo 5. Cihaz Kullanan İşitme Engelli Öğrencilerin Kelime Dağarcığında Kullandıkları Kelime Türlerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	43
Tablo 6. Cihaz Kullanan İşitme Engelli Öğrencilerin Kelime Dağarcığında Kullandıkları Kelime Türlerinin Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	45
Tablo 7. Cihaz Kullanan İşitme Engelli Öğrencilerin Kelime Dağarcığında Kullandıkları Kelime Türlerinin Sınıf Kademesine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	46
Tablo 8. Cihaz Kullanan İşitme Engelli Öğrencilerin Kelime Dağarcığında Kullandıkları Kelime Türlerinin İşitme Kaybı Derecesine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	47
Tablo 9. Cihaz Kullanan İşitme Engelli Öğrencinin Kelime Dağarcığı İle Kardeş Sayısı Arasındaki İlişkiye Dair Spearman's Rho Korelasyon Analizi Sonuçları.....	48
Tablo 10. Cihaz Kullanan İşitme Engelli Öğrencilerin Kelime Servetlerinde Kullandıkları Kelime Türlerinin Anne Mesleğine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	49
Tablo 11. Cihaz Kullanan İşitme Engelli Öğrencilerin Kelime Dağarcığında Kullandıkları Kelime Türlerinin Baba Mesleğine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	50

Tablo 12. Öğrencilerin Noktalama İşaretleri Kullanma Sıklığı.....	52
Tablo 13. Öğrencilerin Yazılarında Tespit Edilen Hatalar Ve Bu Hataların Görülme Sıklığı	55
Tablo 14. Öğrencilerin Yazılı Çalışmalarında Tespit Edilen Hatalar Ve Bu Hataların Sıklık Değerleri	56
Tablo 15. Öğrencilerin Kullandıkları Cümlelerin Yüklemine Göre Sınıflandırılması	56
Tablo 16. Bulgularda Tespit Edilen İsim Türündeki Kelimeler Listesi.....	75
Tablo 17. Bulgularda Tespit Edilen Fiil Türündeki Kelimeler Listesi	80



BİRİNCİ BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Anlatma ve anlaşıldığını hissetme insanlar için bir gereksinimdir. Sosyal etkileşimin temel gerekniyse iletişimdir. İletişim, bireyler arası duygu ve düşünce aktarımıdır (Cüceloğlu,1997). İletişim ve teknolojinin hızla geliştiği son dönemde yazılı anlatım da insan hayatının ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Girgin ve Karasu (2007)' nun da belirttiği gibi yazma, kişisel ve sosyo-kültürel birçok amaca hizmet etmekte ve yazmanın gerçekleşebilmesi için deneyimlere sahip olmak, dili kullanarak fikirleri düzenlemek, yazıya dökmek gerekmektedir. Yakıcı vd. (2010), Aktaş ve Gündüz (2005) yazılı anlatımı, meramın doğru ve etkili bir şekilde ifade etme gücü olarak tanımlamaktadır. Sever (2000) okul öncesinde kitap okuma sevgisi edinen bireylerin diğer bireylere göre daha yaratıcı ve iletişim becerilerinin daha iyi olduğunu ifade etmektedir. Girgin (2001), yazma sürecinde öğrencilerin geçirmiş olduğu aşamaları şöyle sıralamaktadır:

1. Görsellerle ilişkili kavramların edinilmesi, harflerin kullanılmaya başlanması noktalama işaretlerinin görevlerine uygun kullanılmaya başlanması.
- 2.Görsel sembollerle taşıdığı mesaja ilişkin kavramların anlatılmak istenenle birbirini tutması.
3. Mesajın kopya edilmesi ve ifade edilenin anlanmaya başlanması.
- 4.Aynı cümlelerin tekrarlanarak kullanılması.
- 5.Duygu ve düşüncelerin bağımsız olarak yazmayı denenmesi.
- 6.Başarılı ve kurallara uygun kompozisyonların yazılması.

İyi bir iletişim için iletilecek mesajın önce zihinde belirlenmesi,düzenlenmesi, uygun sözcüklerin seçilmesi ve cümlelerin kurulması gerekmektedir (Göğüş 1991). İşitme kaybı olan öğrencilerin sözlü ve de yazılı dilleri bu işitme yetersizliğinden önemli ölçüde etkilenmektedir. Fakat erken cihazlandırma ve uygun ortam sağlandığında bu olumsuz etkiler ortadan kalkabilmekte ve bu bireyler de normal işiten bireylerin kazandığı becerileri kazanabilmektedirler. Çocuklara öykü okuma ve anlatma, olayların sıralı biçimde gösterildiği resimlere ve olayların tek bir kartta sunulduğu resimlere bakma, birlikte öykü oluşturma, film seyretme gibi etkinlikler, işitme engelli öğrencilerin yazının iletişimsel amacının farkına varmalarına, dikkatlerini toplamalarına, olaylar arasında ilişki kurmalarına, tahminlerde bulunmalarına, olayları deneyimleriyle birleştirmelerine, öykü yapılarının farkında

olmalarına ve sözcük dağarcıkları ve cümle yapılarını geliştirmelerine olanak sağlamaktadır (Girgin 2003a; 2003b; 2006).

1.1. ANADİLİ EĞİTİMİ VE ANADİLİ EĞİTİMİNDE YAZILI ANLATIMIN YERİ

1.1.1. Dil ve Anadili

Aksan (2003) dili; düşünce, duygu ve isteklerin, toplumdaki ortak olan ögeler, kurallardan yararlanılarak aktarılmasına yarayan çok gelişmiş bir dizge olarak tanımlamaktadır. Tural (1999) ise dili, bir milleti millet yapan, onu diğer milletlerden ayıran en önemli unsur olarak tanımlamakta ve dilin duygu, düşünce hayaldeki ince mîmârinin kelimeye dönüşmüş dünyasıdır, şeklinde ifade etmektedir.

Dil, milletin ortak kültürü ve düşünce dünyası olarak anlam kazanmaktadır (Ergin, 1990). Ergin' in bu tanımı doğrultusunda dilin çok yönlü ve canlı olduğu çıkarımı yapılabilmektedir.

Anadili, anneden edinen dil olarak tanımlanmaktadır. Bu dil anneden çevreye doğru genişleyen bir sosyal örgüdür (Aksan, 1975). Bu nedenle anadilin birleştirici bir yönü vardır. Milletlerin birbirleriyle iletişim kurmasında ve aralarında bağ oluşturmasında anadilinin önemi büyüktür. İlk ve ortaokul sonunda öğrencilerden dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini dil bilgisi kuralları çerçevesinde yerine getirmeleri beklenmektedir. Dolayısıyla bu dönem lise ve üniversite için hazırlık aşaması olarak görülmektedir. MEB (2006) öğrencilerin ilkokulda öğrendiklerini ortaokul seviyesinde Türk ve dünya edebiyatının seçkin örnekleriyle zenginleştirip geliştirmesi ve kendi anlam dünyasını oluşturmaya başlaması gerektiğini belirtmektedir.

Türk dilinin zenginliğini gösteren bir çok eser vardır. Bunlardan biri de XI. yüzyılda Kaşgarlı Mahmut'un yazdığı Dîvânu Lugâti't-Türk adlı sözlük ve dil bilgisi kitabıdır. Burada Türkçe kelimelerin ve verilen örneklerin bolluğu, Türk dilinin zenginliği olarak gösterilmekte ve Türkçenin Arapça kadar zengin bir dil olduğu belirtilmektedir (Ünsal, 2005). Kaşgarlı Mahmud'un "Dil ile düğümlenen diş ile çözülmez." sözüyle aslında dilin bağlayıcı özelliğine ve onu korumakla bağımsızlığın devamını sağlamanın aynı şey olduğu sonucuna varılabilmektedir. Türklerin geçmişten günümüze sağlam temelli devletler kurmasının altında da dile verdikleri önem yatmaktadır. Dili kullanmakta ve gelecek nesile aktarmakta gösterdikleri hassasiyet Türkleri köklerine bağlı bir millet haline getirmiştir.

1.1.2. Anadili Eğitimi

Öğrencilerin dört temel dil becerisi akademik bir yaklaşımla gerçekleştirmek, onlara Türkçeyi kullanabilme yeteneği ve alışkanlığı kazandırmak anadili eğitiminin öncelikli sorumluluğudur (Göğüş, 1983; Sever, 2003; Çıkrıkçı, 2007; Aydın, 2009; Batur, 2010). Uygulamada olan programda temel beceri olan dinleme, konuşma, okuma, yazma ve “Temel Dil Becerileri” ayırımına gidilmiştir. Anadili eğitiminin ana hedefi, öğrencinin dilsel yeteneklerini daha iyi bir duruma getirmektir (Hamzadayı, 2010). Dil becerileri teorik değil, uygulamayla kazandırılan bir derstir. Öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde öğrencinin aktif katılımın sağlayacak ve uygulamaya yönlendirecek eğitsel önlemlerin alınması en etkili yoldur. Programın hedeflerine uyumlu bir şekilde bu dört beceriyi edinebilmesi için her bireye yeteneklerini uygulayabileceği ortamlar oluşturulmalıdır (Sever, 2002). Anadili dersi; dinleme, konuşma, okuma, yazma gibi birtakım etkinlik alanlarına bölünmüş olsa da eğitim sırasında bu alanlar ayrı birer ders olarak değerlendirilmemelidir. Öğretimde ders sırasındaki tüm etkinlikler önceden yapılan plan ve programla birbirini pekiştirmeli ve tamamlamalıdır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2004).

1.1.2.1. Dinleme/ İzleme:

Dinleme, anlama ve anlamlandırma süreci olarak görülmektedir (Çifci, 2001; Demir, 2010; Kartal ve Özteke, 2010; Türkyılmaz, 2010; Bulut, 2013). Bu nedenle dinlemenin farklı tanımları yapılmıştır. Demirel ve Şahinel (2006)’ e göre; konuşan kişinin vermek istediği mesajı, eksiksiz biçimde kavrayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepki verebilme işidir. Keskinlik (2002) ise dinlemeyi herhangi bir konuda konuşmacının söylediklerini işitmek, söylediklerini anlamak, gerekli olanları ve gerekli olabilecekleri alıp zihinde saklamak için sesler üzerinde dikkati yoğunlaştırmadır. Sever (1997) ‘e göre ise duyduğumuzu kavramak ve anlamlandırmak için emek sarf etmektir. Koç ve Müftüoğlu (1998) ‘nun yaptığı çalışmada dinleme; konuşma ya da okuma yoluyla gönderilen bir bildirim algılanıp kavranmasıdır. Keçik (2004) ise dinlemeyi genel anlatımıyla sözselsel bir girdiyi anlama ve yorumlama süreci olarak tanımlamaktadır.

Dinleme bireyin ilk öğrenme alanıdır. Dinlemenin doğum öncesinde başladığı ve ömür boyu sürdüğü bilinmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil becerileri

etkileşimle gelişmektedir. Bu gelişim zamanla olgunlaşır ve sürecini tamamlar (Güneş, 2007).

Dinleme becerisi yeni ilişkiler kurmak ve var olan ilişkilerin sürdürülmesini sağlamak için gerekmektedir. Dinleme becerisi okuldaki ve okul dışındaki başarının önemli bir parçasıdır. Toplumsal iletişimin temeli kabul edilen dinleme becerisini geliştirmek için ayrı ve özel bir çaba gerekmektedir (Şişmanoğlu,2009) . MEB' in 2005' te yayınladığı öğretim programında dinleme becerisinin geliştirilmesiyle, öğrencilerden dinlediklerini/izlediklerini sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme ve bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunma gibi üst becerileri göstermesi istenmektedir. Bu amaçla programda dinleme/izleme ile ilgili beş hedef ve kırk iki kazanım vardır. Bilgi edinmenin ve iletişimin en temel ve kestirme yolu dinlemedir. Yapılan araştırmalar, bir kişinin insanlarla iletişimde olduğu sürenin % 42'sini dinleme yaparak geçirdiğini, öğrencilerin okulda öğretmen ve arkadaşlarını 2.5 - 4 saat dinlediğini, okul başarısının da öğrencilerin dinleme yeteneğine ilişkili olduğunu göstermektedir (Göğüş, 1978; akt. Sever, 2000). Ayrıca öğretmenlerin bazıları öğrencinin zeki olmasına karşın dinlemediği için akademik başarılarının düşük olduğunu söylemektedirler.

Dinlemenin edilgen olduğu kabul edilmektedir. Oysa etkili bir anlatım için anlatanın aktarımı kadar dinleyenin de etkin olmasını gerekmektedir (Adalı, 2004). Bu durumda dinleme anında dinleyiciye de aktarıcıya da birtakım görevler düşmektedir. Mesajın tam olarak kodlanması, aktaranın iletiyi düzenleme ve sunma becerisine bağlıken; kaynak tarafından söze dönüştürülen iletinin algılanıp kavranması ve anlamlandırılması ise alıcının becerisiyle ilişkilidir (Hamzadayı, 2010).



Şekil 1. İletişim şeması

Kaynak: <https://yurttugba.wordpress.com/teorik-calismalar/iletisim/>

Yukarıda verilen iletişim tablosundan hareketle iletişimin bir sistem olduğu ve birçok etmene bağlı olarak gerçekleştiği söylenebilmektedir. Yukarıdaki tabloda özellikle eğitim sisteminde gerçekleşen iletişim görselleştirilmiştir. Dolayısıyla kaynak ve alıcı yer değiştirebileceği gibi bu başlıklar altında başka kavramlar da yer alabilmektedir. Bu ise yapılan eğitimin niteliğiyle ilişkilendirilebilir. Örneğin, simülasyonla eğitim veren direksiyon kursundaki bir derste kaynak bilgisayarken, alıcı sürücü adaydır. Kanal ise sözlü ve görsel öğelerden oluşmaktadır. Kısaca kurulan iletişimin amacına göre iletişim öğelerinde değişiklikler olabilmektedir.

1.1.2.2. Konuşma:

Konuşma, bireyin düşünce dünyasında başlayıp karşılıklı iletişimle sonlanan bir süreçtir (Sever, 1997; Kurudayıoğlu, 2003; Uçgun, 2007; Güneş, 2007; Doğan, 2009). Dilin iki yönü vardır. Bunlar konuşma dili ve yazı dilidir. Konuşma dili temelde, içinde çeşitli söyleyiş özelliklerini barındırmasıyla yazı dilinden ayrılmaktadır. Gerçekte dil yazıdan bağımsız, seslerden oluşan bir düzleme

bağlanmaktadır. Bu bakımdan konuşma dili bir milletin, yazıyla ilişkili olmayan ve çeşitli söyleyiş özellikleri taşıyan yönüdür (Aksan, 1990; Yücel, Akar ve Batur, 2004; Çifci, Batur ve Duru, 2017). Yani konuşmanın tarihi çok daha eskilere dayanır.

Türkçe Programında (2005), konuşma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin dilin tadına varmaları ve günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri problemleri konuşarak çözüme kavuşturmaları hedeflenmektedir. Bu amaçla programda konuşma becerisiyle ilgili olarak, beş hedef ve kırk iki kazanıma yer verilmiştir.

1.1.2.3. Okuma:

Okuma becerisi, anadili becerileri arasında önemli bir yer tutmaktadır. Bu beceri birçok etkene bağlı olarak gelişmektedir. Bu nedenle oldukça karmaşık bir süreçtir (Gülerer ve Batur, 2004; Gülseren ve Batur, 2009; Bozpolat, 2010; Batur, Gülveren ve Bek, 2010; Akyol ve Yıldız, 2013; Güneş, 2013; Çifci, 2013; Batur, Gülveren ve Balcı, 2013).

Uluğ (1993) okumayı bir konuyu öğrenmek için yazıya geçirilmiş yani kod haline dönüştürülmüş bir metne bakarak bunu sessiz biçimde kodunu çözüp kavrama ya da eş zamanlı olarak sesletim yapma işlemi olarak tanımlar. Başka bir tanımda okuma, gözle görüp zihinde anlamlandırma süreci olarak değerlendirilmektedir (Sezer ve diğerleri, 1991). Kantemir (1995) ise okumayı, yazı sembolleri ya da kodlamaları anlamlandırma amacı ile zihnimizin, okumayla ilişkili organlarla birlikte yaptığı etkinlik olarak tanımlamaktadır. Sever (2000), okuma etkinliğini karmaşık bir süreç olarak tanımlar. Yazılan metindeki duygu ve düşüncelerin anlaşılması ve değerlendirilmesi yazının fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönlerinin bulunduğunu göstermektedir.

Okuma becerisinin gelişimi, bireyin kendini geliştirmesi ve üyesi olduğu toplumla sağlıklı ilişkiler kurabilmesi açısından önemlidir. Öğrencilerin okula başladıkları andan itibaren tüm beceriler gibi okuma becerilerini kazanmalarına gereken önem verilmelidir. Sınıf kademeleri ilerledikçe okumayla ilgili beklentiler de artmaktadır. Öğrencilerin diğer derslerde ve alanlarda da başarılı olmaları, okuma becerilerini yeterince geliştirmelerine bağlıdır. Yani bu beceri diğer becerilerde olduğu gibi genel akademik başarı için de önkoşuldur. Diğer yandan okuma becerilerinin edinilmesi ve bu becerinin kullanılması sosyal yaşam açısından da önem arz etmektedir (Güneş, 2007; Batur, 2013; Batur ve Alevli, 2014). Bireyin elde

ettiği bilgilerin %80' ini okuyarak elde ettiğini belirten Yalçın (2002), aslında okumanın ne derece önemli olduğunu gözler önüne sermiştir.

1.1.2.5. Yazma:

Sever (2000)' e göre yazmak; duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı semboller aracılığıyla anlatmaktır. İnsanlara en zor gelen beceri, yazmadır. Yazmanın temelinde birçok etken bulunmaktadır. Yazmanın işlevsel hale getirilmesi oldukça önemlidir (Güneş, 2003; Doğan, 2003; Göçer, 2010 ; Çakır, 2010; Temizkan, 2010; Batur ve Beyret, 2015). Yazı aynı zamanda bireysel üslubu yansıtan belirgin bir anlatım aracıdır. Yücel (1996) anadilini yeterince tanımayan bireyler iyi okuyucu olsalar da düşüncelerini yazılı olarak ifade etmede güçlük çekerler. Her dilde bazı sözcükler diğerlerine göre daha sıklıkla kullanılmaktadır. İnsanın yaşadığı çevrece sıkça kullanılan sözcükler diğer sözcüklere oranla birey tarafından da daha sık tercih edilmektedir. Diğer sözcüklerin kullanılmasıysa, bireylerin ihtiyaçlarına bağlı farklılıklar göstermektedir (Aksan, 2007; Batur, 2016).

Kişisel gelişim için yazı yazmanın önemi büyüktür. 'Yazmak' zihnin geliştirilmesi ve 'bilgi'nin kalıcılığının sağlanması açısından oldukça önemlidir. Yazma eylemi, insan zihninin çalışma disiplini kazanmasını, diri kalmasını, biçimlenmesini sağlayan önemli bir eylemdir. Aynı şey dil dersleri için de geçerlidir. Örneğin; yabancı dil öğrenenlerden yazma çalışmaları yapmaları beklenmekte ya da diğer derslerde zihne antrenman için yazı önerilebilmektedir. Bunun gibi birçok sebepten yazma öğretmenler için vazgeçilmez bir alan haline gelmektedir.

Dil kuralları diğer dil becerilerinden ziyade yazma sürecinde dikkate alınır. Diğer dil becerilerindeki hatalar daha kolay düzeltilirken yazıdaki hatalar zamanında düzeltilemeyebilir. Ayrıca kaynak kişinin alıcısıyla aynı ortamda olmaması mesajın çok net olmasını gerekli kılmaktadır.

Sosyal yaşamın tüm alanlarında yazılı anlatım becerisini kullanmak durumunda kalınabilir. İnsanlar aralarında iletişim kurmak için kullandıkları konuşmayı, belli semboller ağıyla belirten ikinci sistem yazıdır. Başka bir ifadeyle yazı, sözün resimleştirilmiş ya da sembolleştirilmiş şeklidir. Bu sembol dili kullananlar için ortaktır. Bu nedenle dili kullananlar nerede olursa olsunlar kodlanmış iletiyi okuduklarında çözümleyebilmekte ve kolayca kavrayabilmektedir.

Göğüş (1978), öğrencilerin yazı yazamama nedenlerini şöyle sıralamaktadır:

Bilişsel gelişim düzeyleri yeterli olmadığı için, bilgi, kavrayış, düşünme yetersizlikleri yazılarına yansımaktadır. Bir başka neden öğrencilerin yazma eğitimlerindeki eksikliklerdir. Bu eksikliğin giderilmesi için yazma çalışmaları farklı derslerde çeşitli etkinliklerle sürdürülmelidir. Bir başka neden öğrencilerin yazmayı bir gereklilik olarak görmemesidir. Hal böyle olunca öğrenci bu beceriyi geliştirmek için de istekli olmayacaktır.

Öğrencilerin yazılarında içerik yönünden birtakım eksiklikler ortaya çıkabilmektedir. Örneğin, başlık atmak, konuyu sıralamak, metni metin altı birimlere ayırmak gibi yazı yazma sürecinde dikkat edilmesi gereken noktalar atlanabilmektedir. Sayfa düzeninin nasıl olması gerektiği hakkında fikir sahibi olunmadığından biçimsel açıdan karmaşık ürünler ortaya çıkabilmektedir. Kelime servetinin yetersiz olması aktarılmak istenen düşüncenin açık ve net ifade edilmesini güçleştirmektedir. Cümle kurmadaki yetersizlikler anlamı etkileyebilmekte bazense tamamen anlamsızlaştırmaktadır.

Yazım kuralları ve noktalama işaretleri ,yazının bel kemiğidir. Bunlar anlamı belirgin hale getiren, duygu ve düşüncenin tam olarak ifade edilmesini kolaylaştıran en önemli iki etmendir. Yazım kuralları uygulamakta ve noktalama işaretlerini kullanmakta yetersiz kalabilmektedirler. Bireylerin kendilerine güvenmemeleri, ürün ortaya çıkarabileceklerine dair duydukları şüphe onların üretkenliğini baltalayabilmektedir.

Bu maddelerden hareketle yazma çalışmalarına geçilmeden önce öğrencilerde yazma isteği oluşturulmalı ve yazmanın bir gereklilik olduğu sezdirilmelidir. Yapılan içerik ve biçim hataları birden değil aşamalı olarak düzeltilmelidir.

Göğüş'e (1978) göre, öğrencileri yazmaya teşvik etmek için:

- Yazma, zor bir beceri olarak gösterilmemeli aksine herkesin yapabileceği ve gerekli olan bir beceri olduğu kavratılmalıdır.
- Öğrencinin düşünmesine yardım edilmeli ve gerekli süre tanınmalıdır.
- Ödev hazırlamak için süre verilmelidir. Bu süre zarfında danışmanlık ve rehberlik edilmelidir.
- Öğrenciye, yardımcı kaynaklar sağlanmalı, kitap ve yazar önerilerinde bulunulmalıdır.

- Yazılarda başarılı yönler aranmalıdır. Dönütlerde önce olumlu yönler ön plana çıkarılmalıdır.
- Öğrenciyi yazmaya isteklendirecek ödev konuları seçilmeli, bu konuda esnek davranılmalıdır.

1.1.2.4. Dil Bilgisi

Dil bilgisi bir dilin yapısı, kuralları ve işleyişi ile ilgilidir. Türkçe eğitimi dört temel dil becerisi ve dil bilgisi etkinliklerinin eş güdümüyle gerçekleşmektedir. Anlama, okuma ve dinleme; anlatma, konuşma ve yazma etkinliğini kapsarken dil bilgisi ise dilin akıcılığını, kurallara uygun sözcük seçimini ve kullanımını kapsamaktadır (Yücel, Batur ve Akar, 2004). Türkçe programda (2005) dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış; diğer öğrenme alanları içinde verilmiştir. Böylece dil bilgisi bir amaç değil araç konumuna getirilmiştir. Zira dil bilgisi Türkçeyi doğru ve anlaşılır kullanabilmek için gereklidir (Erdem, 2008; Karahan, 2009; Batur vd., 2016).

Yazmayı alışkanlık haline getirebilmek için, öğrencilerin farklı bakış açılarıyla değerlendirebilme ve belli bir sistematige bağlı olarak Türkçenin zengin dil özelliklerini kullanabilme yeteneklerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bunun yanında öğrencilerin iyi birer okuyucu olmaları, okuduklarını doğru anlamaları ve anlamlandırmaları son derece önemlidir (İpşiroğlu, 1991; Aydın, 1999; Yapıcı, 2004; Aytaş ve Çeçen, 2010; Erdem ve Çelik, 2011).

1.1.3. Yazma Becerisinin Diğer Dil Becerileriyle İlişkisi

Yazılı anlatım için sıkça kullanılan “kompozisyon” kelimesi birleştirme, bir araya getirme anlamını karşılamaktadır. İnsanlar yazı sayesinde medeniyetlere önemli katkılar sağlamışlardır. Bilgi ve kültür aktarımının daha kalıcı olması, yazının sağladığı önemli katkılardan biridir. Bu katkı ancak doğru, etkili, güzel ve yazının amacına, türüne uygun anlatımlarla mümkün olabilmektedir (Kardaş,2013).

Başarılı bir yazılı anlatımda bulunması gereken özellikleri açıklık, duruluk, yalınlık, doğallık, akıcılık, özlük olarak belirtmiştir (Bağcı, 2007; Beyreli, Çetindağ ve Çelepoğlu, 2010; Gündüz ve Aktaş, 2011).

Açıklık, anlatılanların şüpheye yer verilmeyecek şekilde doğrudan anlatılmasıdır. Okuyucular değişse de anlamın farklılaşması gerekmektedir.

Sözcüklerin ve noktalama işaretlerinin de cümlede doğru yerde kullanılması da açıklık için gerekmektedir. Çünkü yanlış yerde kullanılan ya da hiç kullanılmayan noktalama işareti ya da bir sözcük anlamı belirsiz hale getirebilmektedir.

Duruluk, anlatımda ne eksik ne de fazla sözcük bulundurmadır. Duru anlatım için konuyu en net verecek sözcükler seçilmeli ve planlı bir biçimde söz tekrarlarına yer vermeden yazılmalıdır.

Yalınlık, anlatımda süsten, gösterişten, söz sanatlarından uzak durmadır. Özellikle bilimsel yazıların buna uymaları beklenmektedir.

Doğallık, yapay olmayan anlatımdır. Duygu, düşüncelerin abartmadan ve içten geldiği gibi aktarılmasıdır.

Akılcılık, metinde okuyucunun dikkatinin dağılmasına neden olan sözcük ve eklerin olmaması gerekmektedir. Yazıda dil ve anlatım bakımından bütünlük sağlanması; yazının amaca uygun anlatım biçimi ile oluşturulması; kullanılan sözcüklerin anlam ve söyleyiş bakımından birbirine yakın olmaması, duygu ve düşüncelerin belli bir plan içinde verilmesi, anlatılanların tutarlı olması; noktalama işaretlerinin işlevlerine uygun kullanılması anlatımda akıcılığı sağlayan unsurlardır.

1.1.3.1. Okuma- Yazma İlişkisi

Bağcı (2007)'ya göre, uygar insanın en önemli ihtiyaçlarından olan okuma, bireyin yaşamında önemli bir yer tutmaktadır. Sağlıklı bir anadili öğretimiyle okuma eyleminin bir alışkanlığa dönüştürülmesi gerekmektedir. Çünkü okuma, yaşamın belirli bir aşamasında biten bir etkinlik değil, yaşam boyu sürdürülen bir etkinliktir. Başarılı bir yazılı anlatım için gerçekleştirilen okuma eylemi ve süreci, bir beynin diğer bir beyinle belirli bir konu etrafında etkileşimi olarak algılanmaktadır. Bu bağlamda yazmak da kişinin kendi beynini tanıma sürecidir. Yazma, bir bakıma bireyin zihindeki şemalarında bulunanları düzene koymasındır. Bu nedenle yazma süreci, okumanın aynası olarak görülebilir (Yaman, 2010; Kardaş, 2013). Anadili eğitiminde etkili bir okuma becerisi kazanabilmek için başlangıçta araç olarak kullanılan çizgi, sembol ve harfler, sonraki aşamada -yazma eyleminde- okuma eylemi ile elde edilen değerlerin kalıcılığını sağlamak için kullanılmaktadır. Başarılı bir yazılı anlatım için sağlam ve zengin bir kelime servetine sahip olmak, iyi bir gözlemci olmak, dilin inceliklerini iyi bilmek, geniş düşünmek, duygu ve düşüncelerini mantıklı ve ahenkli sunabilmek gerekmektedir. Bütün bu becerileri kazanmak için de okumak ve anlamak ön koşuldur. Bireye daha çok, formal eğitimle kazandırılabilen okuma ve yazma becerileri

kendi aralarında da öncelik ve sonralık sırasını takip etmektedir. Bireyin yazabilmek için okuyup anlaması gerekmektedir. Çünkü ancak okumayı öğrenen bir kişi, yazmayı başarabilmektedir (Belet ve Yaşar, 2007 ; Öztürk, 2012 ; Erdoğan vd., 2013).

1.1.3.2 Konuşma- Yazma İlişkisi

Anadili eğitiminde dört temel beceriden biri olan konuşma, genelde dinlemeden hemen sonra öğrenilen beceridir. Konuşma, bireyin diğer bireylerle yaşamını sürdürebilmesi için yararlandığı önemli bir dil becerisidir. İnsanlar arasındaki iletişimin büyük bölümü konuşma aracılığıyla gerçekleşir. Buna göre konuşma, duygu ve düşüncelerin dil aracılığıyla sözlü olarak aktarılması olarak tanımlanabilmektedir (Aktaş ve Gündüz, 2005).

Konuşma, yazmaya oranla günlük yaşamda daha yoğun kullanılsa da bu iki anlatma becerisi arasında sıkı bir ilişki vardır (Baş, 2011). Nitekim fikirlerin, buluşların, icatların, gelenek-göreneklerin, sosyal yaşantıların, kültürlerin, dini değerlerin, sanat eserlerinin, siyasi ve sosyal olayların gelecek nesillere aktarılmasında hayati önem taşıyan yazılı ürünler en az konuşma kadar etkilidir. Bu nedenle yazıların yanlış anlaşılmalara mahal vermeyecek kadar kusursuz yazılması gerekmektedir.

Yazarın konuşma göre daha dikkatli olması gerekmektedir. Yine yazarın daha geniş zamanı olduğundan yazacaklarını hatırlayıp toparlayabilmekte; eksiklerini farklı kaynaklardan arayarak tamamlayabilmektedir. Böylelikle yazı, anında ve doğaçlama yapılmış bir konuşmaya göre tam olmakta ve daha güvenilir hale gelmektedir.

Konuşma dilinde kullanılan sözcük ve cümle yapısı daha çok konuşma ortamına ve dinleyiciye göre belirlenmektedir. Yazılı anlatımlarda da bu durum benzerdir. Hedef kitleye göre yazılı anlatım türlerinin, yapı ve içerikleri değişiklik gösterir. Konuşmada dinleyiciden gelen tepkiler, konuşmaya yön verebilmektedir; fakat yazılı anlatımda bu mümkün değildir. Daha etkili ve güçlü bir anlatım için önceden plan yapmak gerekmektedir. Konuşmada dinleyici kelimeleri tek tek kontrol edemediğinden genel anlatılmak istenen üzerinde durulmaktadır. Buna karşın yazma etkinliğinde okuyucu daha dikkatlidir ve yazar karşısında olmadığından mesajın eksiksiz atkarılmasını istemektedir (Kardaş,2013)..

1.1.3.3. Dinleme- Yazma İlişkisi

Dinleme, harf ve kelimelerin ses aracılığıyla düşüncede bir araya getirildiği oldukça değişken bir süreçtir (MEB, 2009). Dinleme en çok konuşma becerisiyle beraber kullanılır. “Bin dinle, yüz düşün, bir söyle” atasözünde de yeterince dinlemeden düşüncenin oluşamayacağı, yeterince düşünmeden de konuşulmaması gerektiği vurgulanmaktadır. Kardaş (2013) ise güzel bir anlatım için etkili bir anlamının olması gerektiğini vurgulamıştır. Kısaca birey yeterince dinleyip okumadan doğru ve yetkin konuşup yazamamaktadır.

Bağcı (2007)’ ya göre bir dil becerisindeki gelişmişliğin diğer dil becerilerine de yansımaktadır. Anadili eğitiminde hedef kitlenin bütün dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalar gerçekleştirilmelidir. Anadili becerileri arasında doğru bir eşgüdüm sağlanmalıdır. Beceriler arasında geçişler kolaylıkla yapılmalıdır (Önbaş, 2010; Eroğlu, 2013; Bulut ve Çifci, 2014).

1.1.4. Yazılı Anlatımda Noktalama İşaretlerinin Yeri

Yazılı anlatımın belirli ve kesin kuralları vardır. Yazı yazarken bunlara uyulması, duygu ve düşüncelerin dilin yapısına uygun cümle haline getirilmesi, bu cümleleri amaca uygun bir biçimde sıralanması gerekmektedir. Yazılı anlatımın başka bir özelliği de kalıcı olmasıdır (Gedik, 2007; Kantemir 1997 s. 106; Yel 1976: s. 43; Göğüş 1978 s.244; Gökşen 1969 s.10). Yazılı anlatım becerisi çocuklara eğitim-öğretimin ilk yıllarından itibaren edindirilmeye başlanmakta ve devamlı olarak geliştirilmektedir. Çocukların duygu ve düşüncelerini yazıya dökebilmeleri için bu beceride belli bir birikime ulaşmaları beklenmektedir. Bu birikime ilköğretimin birinci kademesinde 4. ve 5. sınıfta ulaşabildikleri varsayılmaktadır (Kaleağası,2009).

Yazmanın bir yetenek değil tecrübe işi olduğu sıklıkla dile getirilmektedir (Kavcar, 1996). Yazı yazma hakkındaki teorik bilgiler uygulamayla pratiğe geçirilmeden başarıya ulaşamamaktadır. Yazılı ürünlerin hatalardan arınık olabilmesi için de uygulama sayısını arttırmak gerekmektedir. Diğer yandan bu konudaki eksiklikleri en aza indirmek için derslerde yapılacak olan yazılı anlatım çalışmalarında öğrencinin yazma isteği ortaya çıkarılmalıdır. Kelime servetini geliştirmek de bir başka önemli husustur. Bunu sağlayabilmek için kitap okutmak dışında çeşitli sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerden yararlanılabilmektedir.

Göğüş (1978)'ün sıralamasına bağlı kalarak , öğrencileri yazmaya teşvik etmek için:

1. Yazmayı güç bir beceri olarak göstermektense yazma çalışmalarında kolaydan zora bir yol takip edilmelidir.
2. Öğrencinin konuyla ilgili bilgilerini çağırması için zaman tanınmalıdır.
3. Yazma sürecinde karşılaşılan güçlüklerde destek sağlanmalıdır.
4. Öğrenciye, yardımcı kaynaklar önerilmelidir.
5. Yazılarda başarılı yönler aranmalıdır.
6. Anında düzeltme ve dönütler verilerek süreç içerisinde öğrenme aktif tutulmalıdır.
7. Öğrenciyi yazmaya isteklendirecek ödev konuları seçilmeli ya da öğrenci konu seçiminde serberst bırakılmalıdır.

Burada önemli olan yazma isteği oluşturmaktır. Öğrencilerin ilgilerine göre yazmalarına fırsat tanıyan görevler verilmelidir. Yazmaya yeni başlayanlara dönüt verilirken mutlaka olumlu yönlerden başlanmalıdır.

Düzeltilmeler yapılırken belli bir aşama izlenmelidir. Yapılan hataların tamamı aynı anda düzeltilmemeli önemlilerden başlanmak üzere sürece yayılmalıdır. Aynı husus noktalama işaretleri kullanımında da geçerlidir. En bilinen noktadan başlanarak aşamalı olarak dönütler verilmelidir. Bazı öğrencilerde süre kısıtlaması strese yol açmaktadır. Bu nedenle yapılacak çalışmada öğrenciye yeterince süre verilmeli ve onun rahat davranması sağlanmalıdır.

Yazı yazdırma etkinliklerinde birçok dil ve anlatım yanlışlarına raslanılmaktadır. Bu yanlışlarının başlıca nedenleri şöyle sıralanabilir:

Dil ve anlatım konusundaki yanlışlar, dil bilgisi konusundaki eksikliklerden kaynaklanabilmektedir. Ayrıca kavram yanlışları ve bilgi eksiklikleri giderilmeden yaptırılan çalışmalar neticesinde bu tür hatalar ortaya çıkabilmektedir. Yazıda özensiz davrananların bu yanlışlara düşme olasılığı daha yüksektir. Bununla beraber dikkat eksikliği de bu tür hatalara sebep olabilmektedir.

Göğüş (1978), yazım eğitiminin başlıca amaçlarını;

1. Kelimelerin doğru yazılışlarını öğretmek,
2. Kelimelerin hangi ses ve harflerden oluştuğu konusunda bilinç kazandırmak,
3. Doğru yazım yoluyla sözcüklerin doğru telaffuzuna da alıştırmak,
4. Karşılaştığı yeni sözcüğü ses ve harfleriyle tanımaya alıştırmak,
5. Yazım ve noktalama kurallarını öğretmek,

6. Doğru yazma isteği ve sorumluluğu kazandırmaktır.

Bir düşünce ya da duyguyu aktarma aracı olan kelimelerle sistematik olarak kurgulamak için gereken becerileri şu şekilde sıralanabilir. (ÖSYM,1982. Akt. Sever, 2004).

1. Sözcük düzeyinde:

- a. Hedefi ifade edebilecek kelimeyi seçebilmeli,
- b. Seçilen kelimeyi uygun yerde kullanabilmeli.

2. Cümle Düzeyinde:

- a. Anlamlı ve kurallı cümle kurabilmeli,
- b. Cümleleri, değişik amaçlara uygun biçimlere sokabilmeli.

3. Paragraf düzeyinde:

- a. Cümleleri, amaca uygun hale getirip düşünceyle dil bağlantısını kurabilmeli,
- b. Paragrafta, aktarılan düşünceyi geliştirici düzenlemeler ve yapabilmeli.

Göğüş (1978), yazma öğretiminde dikkate alınması gereken özellikleri şöyle sıralamıştır:

- Yazma kuralları olmasına karşın matematik gibi formülleştirilemez.
- Yazma etkinlikleri için yeteri süre ayrılmalıdır.
- Yazma alıştırmalarında öğrencilerin sınıf düzeylerinden ziyade yazma becerisindeki gelişim düzeyleri dikkate alınmalıdır.
- Yazma ile diğer dil becerileri arasında ilgi kurulmalıdır.
- Yazma derslerinde öğrenciler yazı yazmaya isteklendirilmelidir.

Her öğrenciye ilgi alanına göre yazma konuları verilebilir. Çeşitli yarışmalar ve ders içi- dışı etkinliklerle yazmaya özendirilmelidir. Yazmanın diğer derslerdeki akademik başarıyı da etkileyeceği vurgulanmalıdır. Kaplan (2002) da yazılı anlatımın önemini, düşüncenin kalıcılığını sağlayan ve düşünceyi geliştiren bir araç olarak dile getirmektedir. Konuşmada sesle belirlenen anlatım değerini yazılı anlatımlarda noktalama işaretleri sağlamaktadır. Bu işaretler okumamızı düzenleyerek yanlış anlamaları önlemektedir. Dolayısıyla anlatımın açık olmasını sağlamaktadır. Diğer bir ifadeyle, trafikte kullanılan işaretler nasıl trafiğin akışını düzenliyor, kaza ve kargaşaların meydana gelmesini önleyorsa; yazılı anlatımlarda da noktalama işaretleri, yazılı ifadelerin kolay okunması yoluyla, anlatılanların doğru ve etkili anlaşılmasını sağlayarak dil kazalarını önlemektedir (Kardaş, 2013).

1.1.5. Yazılı Anlatımda Kelime

Kelimeler duygu ve düşüncelerin aktarılmasına yardımcı olur. Ancak anlatımın açık ve etkili olması kelimelerin doğru ve yerinde kullanılmasına bağlıdır. Bunun içindir ki içerisinde ağız özelliği, şive, argo vb. özellikler bulunan kelimeler kullanılması anlatımı olumsuz etkiler. Anlatılmak istenenlerin tam ve doğru bir şekilde ifade edilebilmesi için yeterli seviyede kelime dağarcığının sahip olunması gerekir (Karatay, 2007; Anılan ve Genç, 2011). Kelime dağarcığının zenginliği, çok kelime bilmeye ve bu kelimeleri yerli yerinde kullanabilmeye bağlıdır. Bunun için seçkin yazarların eserlerini bol bol okumak, sözlükleri incelemek, güzel konuşmaları dinlemek, konferans, açık oturum ve tiyatroya gitmek faydalı olacaktır (Kardaş, 2007: 30). Ne kadar çok kelime bilinirse anlama ve anlatma işinin o derece kolaylaşacağını belirten Tonyalı (2010), yazılı anlatım çalışmalarında kelime çalışmasına da yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bağcı (2007) kelime servetinin zenginliğini, çok kelime bilmek ve bunu yerli yerinde kullanmakla açıklamaktadır. Yazılı anlatımın temellerinden birini sözcük olarak kabul eden Bedirhanoğlu (2010), yazılı anlatımı anlatılmak isteneni karşılayacak sözcüğü seçme ve bu sözcüğü yerinde kullanmayı gerektirdiğini söylemiştir.

1.1.6. Anadili Eğitiminde Kelime Servetinin Önemi

İnsan sosyal bir varlık olduğundan iletişime ihtiyaç duymaktadır. İletişim kurabilmek için de doğrudan ya da dolaylı olarak dilden yararlanılmaktadır. İnsanlar dili doğdukları çevreden öğrendiğinden bireydeki dil kullanma bilinci toplumun bir aynası olarak görülebilmektedir. Kullandıkları kelimeler, bu kelimelerin sayıları bireylerin yaşadıkları toplum hakkında ipuçları vermektedir.

Bir kimsenin kelime servetinin yeterli veya yetersiz oluşu, onun düşüncelerinin aktarıştaki tutumunda ortaya çıkmaktadır. Kişinin çeşitli anlatım yollarını tercih edip etmediği de onun kelime serveti hakkında ipuçları vermektedir.

Anadilin öğretilmesindeki asıl amaç dört temel dil becerileri sayesinde sağlıklı bir iletişimi sağlamaktır. İnsanın doğumuyla içine yaşamaya başladığı toplum tarafından hazır edilen kelimeler, bu kelimelerin oluşturduğu kavramsal bağlar , kalıplaşmış ifadeler kelime servetini meydana getirir (Çifci, 1991; Göz, 2003; Karatay, 2007; Yaman, 2010; Karadüz ve Yıldırım, 2011; Yakar, 2016).

Aktif kelime serveti, yazarken veya konuşurken anlamını bilerek kullandığımız sözcüklerden oluşmaktadır. Pasif kelime serveti, yazarken veya konuşurken kullanılmayan, ancak dinlerken veya okurken anlamını bağlamdan hareketle çıkarabilen sözcüklerden oluşur. Kelime servetiyle ilgili yapılan bazı tanımlar şu şekildedir :

Göğüş (1978), bir kişinin yaşamı boyunca kazandığı ya da edindiği bütün kelimeleri kelime serveti olarak nitelendirmiştir. Çifci (1991 s.7) “*İnsanın yaşı, cinsiyeti, tabii ve sosyal çevresi ile doğru orantılı olarak kazandığı kelimelerin tamamına “kelime serveti”*; “*kelime dağarcığı” veya “söz dağarcığı” diyoruz*” ifadesiyle insanların kelime servetlerini çevreden kazandıklarını belirtmiştir. Karakuş (2000) ise kelime serveti/ dağarcığı ya da hazinesini aynı kavram olarak ele almış ve dildeki bütün kelimelerin hepsine verilen ad olarak tanımlamıştır.

Kelime serveti, bireysel sözcük varlığı olarak tanımlanır. Bu bireysel sözcük varlığıyla öğrenciler, yaşamları boyunca edindikleri sözcükleri belleklerinde depolayarak bir birikim oluştururlar. Bu tür bir birikimle kullanılan sözcüklerin tamamı onların kelime servetlerini oluşturur (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2006).

Dil ile düşünce arasındaki ilişki vazgeçilmezdir. Dilin düşündüklerimizi her türlü ifade edebilmesi için kelime servetinin zengin olmasına ihtiyaç vardır. Bireyin kelime serveti ne kadar fazla olursa hayatı algılaması da o derece kolay olmaktadır. Kelime serveti konusunda ilk kaynağın sözlükler olduğunu söyleyen Tosunoğlu (2008), sözlüklerin aktif ve pasif tüm kelimeleri belirttiğinden genel bir kaynak olduğunu söylemektedir.

Çocuklar okula başlamadan birçok kelime edinmektedirler. Dolayısıyla artık okula başlarken daha fazla kelimeyle okuduklarını anlayabilmektedirler. Burada dikkat çekilmesi gereken nokta hangi kelimelerin öğretilmesi gerektiğidir. Bununla ilgili alınması gereken ölçüt bireyin kendini, duygu ve düşüncelerini kolaylıkla anlatabileceği yaş ve düzeye uygun kelimelerdir. Özellikle çocuğun sözcük dağarcığının gelişmişliği ve sözcükleri kullanmadaki başarısı, onun yazılı anlatım becerisinin gelişmesine katkı sağlayabilmektedir (Alperen, 1991; Çifci ve Çeçen, 2014). Çünkü çocuklar sözcükleri öğrenirken aynı zamanda o dilin sözcük varlığıyla da karşı karşıya kalırlar (Karatay, 2007; Sever, Kaya ve Aslan, 2006). Öğrencilerin kelime servetini artırmaya yönelik çoğu etkinlik Türkçe dersinde yapılmaktadır. Karatay (2007) bu durumu, becerilerin öğrenciye verilmesi ve insanın bu becerileri

etkin bir biçimde yapabilmesi, edinilmiş zengin kelime servetine bağlamıştır. Korkmaz (1992) kelime servetini; dillerin sözcüklerin hepsi; bireyin bağlı olduğu toplumun kelimelerin tümü olarak tanımlamaktadır. Mehmet Kaplan (1986) kelime servetini kemiyet ve keyfiyet bakımından şu şekilde değerlendirmektedir: *“Bir milletin dünya görüşü o milletin kelime varlığı kadardır. İnsanlar ancak bildikleri, haşır neşir oldukları varlık ya da kavramlara ad koyarlar. Hiç karşılaşmadıkları varlıklarından haberdar olmadıkları varlıklar için ad koymazlar. Bu nedenle diller yalnız yapıları açısından değil, sahip oldukları kelime çeşitlilikleri açısından da birbirlerinden ayrılırlar. Bu durum kültürün ve medeniyetin olduğunu kanıtlar.”*

Dört temel beceri çerçevesinde düşünce zenginliği ve bunun iletişime yansıtılabilmesi sözcük bilgisinin zenginliği ile ilişkilendirilebilir. Buna rağmen okullarda sözcük öğretimi ve öğrencilere sözlük kullandırmada yeterli çaba gösterilmediği gözlenmektedir (Budak, 2000).

1.2. İşitme Engelliler ve Özellikleri

İnsanların doğumdan itibaren hayatı öğrenmelerinde görme ve işitme önemli duyulardır. Bir bebek önce annesini daha sonra çevresini taklit ederek öğrenmektedir. Kulakta meydana gelen değişimler işitme kaybına neden olmaktadır (Çıfci, 2009). İşitme güçlüğü ile doğan bir çocuk dolayısıyla dışa karşı tepkisiz kalacaktır. İşitmenin olması için bazı şartlar vardır: Sesin olması, bu sesin kulağın algılayacağı frekans aralığı içinde yer alması, var olan sesi algılayabilecek ve beyin merkezine ulaştıracak kulağın görevini yapabilir durumda olması, sesin kulak içinden beyin merkezine sorunsuz aktarılması, bu merkeze doğru anlamlandırılması ve yorumlanması gerekmektedir (Sarp, 2014). İşitme kayıplı olmak işitme süreci devam ederken herhangi bir aşamada bir sorunla işitme algısının gerçekleşmemesi durumudur.

İnsanın işitme sınırları 16-20.000 titreşim arasındadır. Normal işiten bireyler bu frekans aralığındaki sesleri işitebilmektedir. Fakat işitme engelli bireyler frekans seçiciliği (frequency selectivity) azalmış olduğundan bu titreşim aralığındaki sesleri duyamamaktadır. Bu durumda tanıya uygun işitme cihazları devreye girmektedir. İşitme engellinin durumuna uygun bir cihazla sesler duyulabilir seviyeye getirilmektedir. Ama frekans seçiciliğinin azalması; karmaşık seslerden oluşan konuşma seslerini ayırt etme ve bunları arka plan gürültülerinden ayırabilme

yetilerinin de azalması anlamına gelebilmektedir (Ozimek vd., 2004). Bu durumda işitme cihazları ile sesin yükseltilmesi seslerin tanınmasını iyileştirmek için yeterli olmamaktadır, çünkü işitme cihazlarında ses yükseltildiğinde sinyal/gürültü oranı aynı kalmaktadır (Ozimek vd., 2004; Sevinç vd., 2015).

Tüfekçioğlu(2007) işitme kaybı olan kişilerin tanılanma yaşının dil gelişimi açısından önemli olduğunu belirtmektedir. İşitme kaybı erken yaşta saptanan çocuk, cihazlandırıldığı takdirde dil girdilerinden mahrum olmamakta ve dil gelişimi devam etmektedir.

İşitme cihazlarının görevi, çevredeki sesleri bireyin duyabileceği seviyeye yükseltmektir. İşitme cihazları çocuğun; işitme kalıntısından en üst düzeyde yararlanabilmesine, etraftaki sesleri tanınmasına ve bu sesler hakkında bilincinin artırmasına, özgüveni yüksek, çevresi ile sürekli iletişimde bulunan bir birey olmasına, sözel dil becerilerinin gelişmesine ve konuşmasının anlaşılabilirliğinin artmasına yardımcı olmaktadır (Tekincan, 2009). Ayık (1998) ve Tüfekçioğlu (2001) bu cihazların, çocuğun gereksinimine uygun olarak seçilmesinin gerekli olduğunu vurgulamaktadırlar.

MEB (2008) Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi İşitme Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı'na göre işitme engelli bireyler özellikleri dört kategoride değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler ve Kocabıyık (2015)'in gözlemleri ışığında işitme engelli bireylerin özellikleri aşağıdaki gibi ifade edilebilir:

1.2.1. Dil ve Konuşma :

İşitme engelli bireyler, işitme kaybının tipi, derecesi ve şekli gibi etkenler bireyin dikkatini de olumsuz yönde etkilediğinden çok fazla hataya sebep olmaktadır. Bu konuşmalarının anlaşılabilirliğini da etkilemektedir. Bu olay bireylerin çevrelerindeki ses uyarılarını organize etme yeteneğini etkilemektedir. Dilin toplumsal anlamda bir hedefe yönelik fonksiyonu ve iletişim hedefine uygun kullanımı sınırlıdır. İşitme engeli ve yetersiz dil becerileri nedeniyle bir şeyi yazmada; istediklerini yazıya aktarmada sorunlar yaşamaktadır. Ayrıca kritik dönemde yeterli uyarıcıya maruz kalamayan bireyin kelime servetinin kısıtlı olması, dilin yapılarını edinmedeki gecikmeler ve yetersiz bilgileri işitme kaybı olan bireylerin okuma ve anlamada güçlükler yaşamalarına sebep olmaktadır. Diğer taraftan işitme engelli bireyler düşüncelerini organize etmede ve düzgün bir sırada ifade etmede de güçlük çekmektedir.

1.2.2. Bilişsel Sorunlar

İşitme nedeniyle yaşadıkları sorunlar, bireylerin anlama güçlüklerinin oluşmasına neden olmaktadır.

1.2.3. Motor-Koordinasyon :

İşitme engeli yanında çeşitli fiziksel ve fizyolojik sorunları olan öğrenciler, temel becerilerini yerine getirmede zorluklar yaşamaktadır.

1.2.4.Duygusal-Sosyal :

Bu öğrenciler işitme engelleri nedeniyle çeşitli psikolojik ve sosyolojik sorunlar yaşamaktadırlar. Bu durum onların yaşam kalitelerinin düşmesine neden olabilmektedir (MEB, 2008).

1.2.5. İşitme Engelinin Nedenleri

Doğum öncesinde işitme engeline neden olabilen etmenler şöyledir:

1.2.5.1. Kalıtım :

Tüfekçioğlu (2005), işitme engelini sebeplerine bakıldığında en çok karşılaşılan neden kalıtım olduğunu belirtmiştir. İşitme engelli bireylerin pek çoğunun birinci dereceden akrabalarında işitme engellinin bulunması bu rahatsızlığın genleri ilgilendiren bir sorun olduğunu ortaya koymaktadır.

1.2.5.2. Kızamıkçık :

Tüfekçioğlu(2005), hamileliğin ilk üç ayında annenin bu hastalığa yakalanması halinde anne karnındaki bebeğin, işitme kaybı, görme yetersizliği gibi hastalıklara yakalanma riskinin arttığını belirtmiştir.

1.2.5.3. Kan Uyuşmazlığı :

Anne ile bebek arasındaki kan uyuşmazlığı önceden belirlenip gerekli tıbbi önlemler alınmazsa işitme kaybına neden olabilmektedir.

1.2.5.4. İlaç Kullanımı :

Hamilelik esnasında annenin aldığı ilaçların türü ve dozunun fazlalığı anne karnındaki bebeğin işitme kaybına neden olabilmektedir.

Doğum sırasında yaşanan bazı problemler de işitme kaybına neden olabilmektedir. Güven (2003) de erken doğum ya da geç doğum riski, güç ve riskli doğum, doğum sırası kazalar, doğumun hijyenik olmayan ortamlarda yapılması, bebeğin oksijensiz kalması gibi doğum esnasında gelişen olumsuzluklar işitme kaybına neden olabileceğini belirtmiştir.

Doğum sonrasında ise Tüfekçioğlu'nun (2003) da belirttiği gibi, erken çocukluk döneminde geçirilen hastalıklar; kabakulak, kızamık, kızamıkçık, boğmaca,

difteri gibi hastalıklar ya da havale gibi rahatsızlıklar işitme kaybına neden olabilmektedir.

2.1.5.5. Menenjit :

Bakteri ya da virüs sonucu beyin zarının iltihaplanması ile ortaya çıkan bu hastalık, insan vücudunda pek çok kalıcı rahatsızlıklara neden olabildiği gibi iç kulağa hasar vererek çok ağır derecede işitme kayıplarına yol açmaktadır.

2.1.5.6. Gürültü ve Yaşlanmaya Bağlı Nedenler :

Yüksek frekanstaki ve şiddetteki seslerin uzun süre etkisinde kalan bir birey işitme kaybına uğrayabilmektedir. Ayrıca yaşlanmaya bağlı olarak orta kulakta yer alan çekiç , örs ve üzengi kemikçiklerindeki kireçlenmeler iletimsel tipte işitme kayıplarına neden olmaktadır. İşitme yetersizliği olan birinin sesleri algılaması ve taklitle ses üretebilmesi zordur (Tiryaki, 2014). İşitme kaybının sözlü dil edinimi üzerinde yarattığı gecikme ve sınırlı kullanımlar işitme engelli çocuğun okuma yazma becerileri üzerinde de görülmektedir (Efe, 2015). Fakat bu çocuklar erken teşhis ve cihazlandırmayla uygun eğitim ortamları sağlandığında yazının hangi amaçla kullanıldığını ve bu mesajın içeriğinin bazı sebeplerle farklılaşabileceğini anlayabilmektedir (Girgin ve Karasu, 2007).

İşitme kaybı, kaybın oluştuğu yaş ve döneme göre ise iki grupta ele alınır. Dil öncesi dönemde oluşan işitme kaybı, dili edinmeden önceki dönemde, yani doğuştan işitme kayıplı olarak doğma ya da 3 yaş öncesi herhangi bir hastalık ya da kaza sonucunda işitme kaybının oluşmasıdır. Dil sonrası dönemde oluşan işitme kaybı ise dil ve konuşma gelişimini izleyen 5–6 yaş sonrası dönemde işitme kaybının meydana gelmesidir (Cavkaytar ve Diken,2005).

1.2.7. İşitme Engelli Çocukların Eğitimi

İşitme engelliler eğitimlerine çeşitli okullarda devam edebilmektedirler. Kocabıyık (2015)' a göre işitme engelli okul yaşına geldiğinde eğitimi için üç yol vardır :

1. İşitme engelliler işiten çocuklarla aynı okula giderek kaynaştırma eğitimine tabi olmaktadır. İşitme engelli çocuklar söz konusu olduğunda kaynaştırma uygulamalarının amacını Tüfekçioğlu (1997); işitme engelli çocuğu işiten toplum

için hazırlamak, normal işiten çocuklarla etkileşimi sayesinde toplumun genel değerlerini gözlemlemesini, dilini öğrenmesini ve uygun davranış biçimleri geliştirmesini sağlamak olarak belirtmektedir. RAM (Rehberlik Araştırma Merkezi)' dan alınan raporlar doğrultusunda öğrenci bu okullara yönlendirilebilmektedir. Bazı öğretmenlere göre kaynaştırma eğitimi ile öğrenciler yaşlılarıyla kaynaşmakta ve sosyal hayatta kendine yer bulmaktadır. Diğer yandan bazı öğretmenler ise kaynaştırma öğrencilerine yeterince vakit ayıramamaktan yakınmaktadır. Oysa RAM'ın onayıyla uygulanan kaynaştırma eğitimi işitme problemi olan öğrenciye sosyalleşme imkanı vermektedir. Çünkü işitme engellilerin sadece kendi aralarında kurdukları iletişim onları klikleştirmekte; dış dünya ve işitenlerle olan bağı zayıflatmaktadır. Birey kendi gibi olan engellilerle işaret dili vasıtasıyla iletişim kurmaktadır. Kocabıyık'ın (2015) da bahsettiği üzere işitme kayıplı bireylerin bu dili bilmeyen işiten insanlarla iletişim kurmaya çekindikleri bilinmektedir.

2. İşiten insanların bulunduğu okullarda işitme engelliler için ayrılmış özel sınıflarda –özel eğitim sınıfları- devam ederler. Bu sınıflardaki bireyler okuldaki diğer çocuklar tarafından dışlanmaya maruz kalabilecekleri gibi yönetim ve öğretmenlerin çabalarıyla kaynaşma ve sosyalleşme de sağlanabilir. Bu sınıflarda işitme engelliler öğretmenleri görev almaktadırlar. İşitme engelliler öğretmenleri bu özel grubun ihtiyaçları doğrultusunda gerekli eğitim öğretimi sağlamaya çalışmaktadır.

3. İşitme engelliler için kurulmuş yatılı ya da gündüz eğitim veren okullar da mevcuttur. Bu okullar için de görüş ayrılığı söz konusudur. Kimi eğitimcilere göre bu okullar, öğrencilerin işiten insanlarla iletişimini güçleştirmektedir. Kimi eğitimcilere göre ise öğrenciler kendilerini bu okullarda rahat hissetmektedirler. Bu araştırmanın yapıldığı okulun da gündüzlü işitme engelliler okuludur. Araştırma sırasındaki izlenimlerden hareketle buradaki öğrenciler kendileri gibi olanlarla eğitim almaktan memnun görülmektedir. Ayrıca okuldaki öğrenciler kendi aralarında genellikle işaret diliyle anlaşmaktadırlar.

İşitme engelli bireylerin öğrenim dönemleri devlet kanalıyla düzenlenmektedir. Bu öğrencilerin eğitim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından denetlenmektedir. Halen Türkiye'de yatılı/gündüzlü kurum olarak 49 adet işitme engelliler ilköğretim okulu, ayrıca 7 adet gündüzlü işitme engelliler çok amaçlı meslek lisesi bulunmaktadır (Tüfekçioğlu,2002). Bu kurumların yanı sıra

destek hizmetleri sunan gerçek ve tüzel kişilerce açılmış MEB'e bağlı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri bulunmaktadır. Bu kurumların içine İÇEM (İşitme Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi)' i de dahil etmek gerekir. Zira Eskişehir Anadolu Üniversitesi bünyesindeki bu kurum hem engelli çocuklara hem ebeveynlerine destek olmaktadır. İşitme engelli çocuklara işitsel-sözel yöntemle çağdaş bir eğitim programının kullanıldığı bir merkez olan İÇEM'de işitme engelli çocukların nitelikli eğitimi için gereken her tür faaliyet ve program merkez bünyesinde geliştirilmiştir. Türkiye'de okul öncesinden liseye bütün kademelerde işitme engelli çocuklara akademik eğitim veren tek öğretim kurumu olan İÇEM, işitme engelli çocukların eğitimi için bünyesinde çalıştırdığı tüm diğer destek ve gelişim programları ile birlikte bir model oluşturmaktadır.

Engelli bireyler eğitim hayatlarına okul öncesinde liseye kadar bahsedilen okullardan birinde devam etmektedirler. Daha sonra üniversite için işiten bireyler kadar çok seçenekleri olmasa da Eskişehir Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksek Okulu'nda yükseköğrenimlerine devam edebilmektedir. Engelliler Entegre Yüksekokulu 1993-1994 eğitim-öğretim yılında faaliyete geçmiştir. Uygulamalı Güzel Sanatlar Bölümünde; Grafik Sanatları Lisans Programı, Seramik Sanatları Lisans Programı; Bilgisayar Kullanımı Bölümünde; Bilgisayar Operatörlüğü Önlisans Programı; Mimarlık ve Şehir Planlama Bölümünde; Yapı Ressamlığı Önlisans Programlarında eğitim verilmektedir. Bünyesinde bulunan bölümler, işitme engelli bireylerin eğitim gereksinimlerini karşılayabilecek teknoloji ile donatılmıştır (İnternet sitesinden 29.10.2016 tarihinde alınmıştır). Çocuklar YGS puanıyla ya da özel yetenek sınavına göre bu okullara yerleştirilmektedirler. Bu okullarda eğitim alabilmeleri için Türkçe Eğitim Programı' na tabi tutulmaktadırlar.

1.2.8. Eğitim Ortamının İşitme Engelli Çocuğa Özgü Düzenlenmesi

İşitme problemi olan öğrencilerin eğitim ortamları onların sesleri temiz ve net alabilecekleri şekilde düzenlenmelidir (Tüfekçioğlu, 1997). Bu sayede çocuğun Türkçeyi öğrenmesi ve anadili kullanabilmesi için gereken uyarılar sağlanmış olacaktır. Tüfekçioğlu(1997) eğitim ortamlarında olması gerekenler hususunda şunları belirtmiştir.

Her öğrenciye işitme cihazı sağlanmalı,

Cihaz kontrollerinin sık sık yapılmalı,

Ses ulaşımını sağlayan FM cihazları kullanılmalı,
 Sınıf içinde akustik düzenlemeler yapılmalı,
 İçeride ve dışarıdaki gürültü kirliliği en aza indirilmeli,
 İhtiyaç duyulduğu kadar görsel materyallerden yararlanılmalı,
 Sınıf mevcudu öğretmen- öğrenci ve öğrenci- öğrenci etkileşimine fırsat tanınmalı,
 Konu ve kavram öğretimi somut yaşantılarla yapılmalı,
 Öğrencilerin aktif katılımları sağlanmalı, öğrenmeyi özendirici yöntem ve teknikler kullanılmalıdır.

Amerikan Konuşma ve İşitme Derneği (ASHA, 1995) işiten çocukların sınıflarında aşağıda belirlenen özelliklerin karşılanmasının gerekliliğini vurgulamaktadır:

- Çevre gürültüsünün (dış kaynaklı seslerin) 30–35 dB’den fazla olmaması;
- Ses yansıma süresinin (eko) 0,4 saniyeden fazla olmaması;
- Ses-gürültü oranı sınıfın herhangi bir noktasında +15 dB’den düşük olmaması.

(Konuşmacının sesi, sınıfın en uzak noktasındaki dinleyiciye çevre gürültüsünden en az 15 dB daha yüksek olacak şekilde ulaşmalıdır.)

İşitmenin maksimum olarak kullanılması için erken yaşlarda uzmanlarca yapılan erken teşhis ile doğru cihazlandırma ve etkin kullanımı önemlidir. Çünkü doğru cihazlandırma yapılmadığı zaman işitsel girdilerde bir sınırlılık söz konusu olmaktadır. Bu nedenle uygun ortam, düzeyine uygun dil ve etkileşim sistemleri ile yoğun girdiler sağlanmalıdır.

Bütün eğitim ortamlarında olduğu gibi işitme engellilerin eğitiminde okul-aile işbirliği önemlidir. Çocuklarla aşırı ilgilenmek çocukların kendilerini her şeyin merkezi olarak görmelerine neden olabileceği gibi aşırı ilgisizlik durumunda da öğrenciler eğitim ortamından uzaklaşabilmektedir. Bu durumda okul ve aile iletişim halinde olmalıdır. Uygun olan eğitim ortamları için de görüş alış verişinde bulunmalıdır.

İşitme engelli öğrencilere anlamlı dil girdileri sağlanmalıdır. Uygun zamanda uygun dil girdileri ile anlam paylaşılmalıdır. Deneyimler yaşanırken o an olan durum işitme engelli öğrencilere sözel dil ile yansıtılmalıdır. İşitme engelli öğrencilerinin iletişim girişimlerine hiçbir zaman ket vurulmamalıdır. Koşulsuz kabul ve sevgi atmosferinde işitme engelli öğrencilerin dili öğrenmeleri daha rahat olacaktır. Yeni edindikleri kelimeleri kullanımları için cesaret kazanacaklardır.

Karşılıklı söyleşinin kurallarına uygun olarak girilen bir etkileşim işitme engelli çocuğun dil gelişimine çok şey kazandıracaktır. Bunlar; ortak ilgi, göz teması kurma, iletişime girme niyeti ve çocuğa yönelik dil kullanımınıdır. Ev, okul ve terapi ortamları; bütün mekanizmalar, bir uyum içinde, tutarlı olarak çalışmalıdır. Sözlü dilin iyi gelişimi; okuma ve yazma dilinin gelişimini sağlayacaktır. Ayrıca diğer derslerde de verilen kavramlar anlamlandırılacaktır. Öğretmenler sözlü dili geliştirmek için değerlendirme yapmalıdırlar. Değerlendirme ile gelişmeler ve eksiklikler ortaya konulmaktadır. Bu sebeple değerlendirme ihmal edilmemelidir.

İşitme engellilerin okuma yazma dönemlerinde olan tüm çalışmalar, onların birtakım nedenlerle dil becerilerini etkili olarak kullanmada sorunlarının olduğunu göstermektedir (Girgin ve Karasu, 2011). Dil edinimi için kritik olan dönemde ortaya çıkan gecikmeler, uzun vadede işitme engelli çocukların sözel iletişimden yoksun olmalarına ve dile ilişkin kazanımları beklenen birtakım bilgi ve becerilerde (örneğin; biçimbirim, sözdizimi, fonoloji, pragmatik ve semantik) sınırlılıklara sahip olmalarına neden olmaktadır (Tüfekçioğlu, 2007). Duyma problemi yaşayan öğrencilerin yazılı metinlerinde kelime dağarcığı, cümle yapısı ve yazım kurallarına uygun olmasıyla beraber yazıdaki düşüncelerin düzenlenmesinin yazılı ürünü değerlendirmede önemli olduğu bilinmektedir.

1.2.9. İşitme Engellilerin Eğitiminde Kullanılan Yöntemler

İnsan iletişiminin çoğu dile bağlı olduğundan toplumsallaşma ve toplum kültürünün aktarılmasında temel etkidir. Her ne sebeple ve derecede olursa olsun bireydeki işitme engeli onun alıcı dilini etkilemektedir. Alıcı dildeki problemler de ifade edici dilde sorunlara yol açabilmektedir (Polat, 1995). Alıcı ve ifade edici dilin etkilenmesi bireyin toplum hayatında yer edinmesini zorlaştırır. İşitme engellilerin eğitimiyle ilgilenen öğretmenler bazı güçlüklerle karşılaşmaktadır. Öğrencilerle hangi araçlarla iletişim kurulacağı ve öğrencilerin diğer bireylerle iletişim kurmalarının nasıl sağlanması gerektiğinin bilinmemesi bunlardan bazılarıdır. Bu tür belirsizliklerin giderilmesi ve eğitimde yapılan uygulamaların bir sisteme bağlanması için birtakım yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. İşitme engelli çocuklara iletişim becerileri kazandırmada da kullanılan bazı yaklaşımlar vardır. Polat(t.y.) ve Tüfekçioğlu(2007)' nun sınıflandırmalarından da yararlanılarak kullanılan yöntemler şu şekilde sıralanabilmektedir:

1.2.9.1 Doğal İşitsel-Sözel Yöntem

Bu yöntem, işitme engelli çocukların da işitebilen çocuklar gibi dili edinebileceklerini savunmuştur. Yalnızca dil edinme süreci biraz daha uzuyabilmektedir. Bu yöntemde işitme cihazlarının kullanılması önkoşuldur. Tanıya uygun cihaz kullanılması da işitme kalıntılarının maksimum kullanılması için önkoşuldur. Bu yöntem tanılanan çocukların yerleştirildiği eğitim ortamlarında işitme kalıntısının gerçekten maksimum düzeyde kullanılıyor olması için gereken tedbirlerin alınması gerektiğini savunmaktadır.

1.2.9.2. İşitsel Yöntem

Yalnızca işitme duyusunu kullanılarak iletişimin öğretildiği yöntemdir. Bu yöntemde çocuğun doğal ortamda dili kazanması sağlaması ve işitme cihazlarının önemi olması doğal- işitsel yöntemle ortaktır.

1.2.9.3 Yapısal Sözel-Oral Yöntem

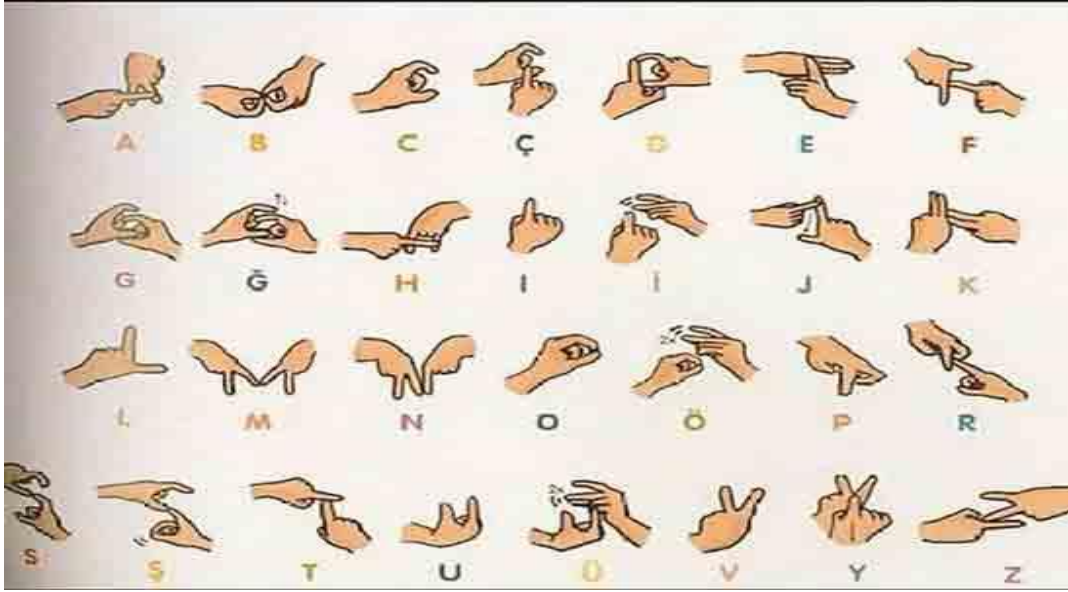
Bu yöntemde dilin yapılandırılarak sistemli bir şekilde öğretilmesi benimsenmektedir.

1.2.9.4. İşaret Dili Yöntemi

İşaret dili, konuşma diline göre farklı özellikler taşımaktadır. Bu dilde görsellik ön plandadır. Dili kullananlar farklı gramer kuralları ve aktarma yolu bulmuşlardır. Kısacası bedeninin oluşturduğu görsel temelli bir anlaşma aracıdır.

1.2.9.5. Parmak Alfabeti Yöntemi

Her sesin parmakla eşleştirilerek kullanılmasıdır. Parmak alfabeti genelde işaret olarak karşılığı olmayan kelimeleri ifade ederken kullanılmaktadır (bkz. Şekil 2).



Şekil 2: İşaret Dili Alfabeti

Kaynak: <http://www.alfabe.gen.tr/isaret-dili-alfabeti.html> adresinden 30.04.2017 tarihinde alınmıştır.

1.2.9.6. Tüm (Total) İletişim

Engelli gruplar için geliştirilen tüm yaklaşımların birlikte kullanılmasıdır (Tüfekçioğlu, 1988). Bu yöntem hem görme hem de işitme engelli bireylerin eğitimi sırasında başvurulmaktadır. Bunun yanında engelli öğrencilerin aileleri de bu yöntemden rahatlıkla faydalanabilmektedir.

Bilir ve arkadaşları (1992)'nin çalışmasında yer alan işitme engellilerle iletişim yöntemleri tüm iletişim, işaret yöntemi, iki-dillilik ve işitsel-sözel yöntemdir. Bunlardan bazıları düşünce görsel iletişim konuşma ve işitmenin yerine geçmeyecek, ancak onları destekleyecektir. Ancak, uygulamada işitsel kanalın yeterli düzeyde desteklenmemesi sonucunda görsel kanalın kullanımı ön plana çıkmaktadır. Bunun sonucunda ise, işitme engelli çocuklar görsel ipuçlarına daha çok dikkat etmekte ve işitsel ipuçları ikinci planda kalmaktadır. Bu nedenle, işitme engelli çocuklar dinleme becerilerini yeterli düzeyde edinemediği için konuşarak iletişim kurma becerisi olumsuz yönde etkilenmektedir (Girgin, 2003).

“Total işitme kaybı” olarak isimlendirilen duymanın cihazlandırma aracılığıyla bile olmadığı hallerde, duyma problemi olan insanların okuma – yazma becerisinin edinilmesinde farklı yöntemlerden yararlanılmaktadır. Bu durumda çift dilli eğitim yöntemi kullanılmaktadır. Bu uygulamada, yazı ile birlikte faydalandığı

diğer alan işaret dilidir. Örneğın Amerika da işitme engelli bireylerin eğitiminde yazılı dilin yanında Amerikan İşaret Dili (ASL), Almanya da Alman İşaret Dili (DGS), ikinci dil olarak kullanılmaktadır (Çifçi, 2009). Total yöntemde de kullanılan işaret dilinin önemi son dönemlerde giderek artmaktadır.

1.2.10. İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Dil Becerileri

İşitme engelli çocuklar, erken tanı, cihazlandırma ve uygun eğitim ortamları sağlanarak bazen daha uzun zaman alsa da işiten yaşlılarıyla aynı süreçlerden geçerek yazı dilini kullanabilmektedirler (Karasu, 2004). İşitme problemi olan öğrencilerin yazılı anlatımlarını inceleyen birçok çalışmada, normal işiten akranlarından farklı beceri düzeyine sahip oldukları ortaya konmuştur. İşitme engelli öğrencilerin yazılı anlatımlarında daha basit ve kısa cümleler kullandıkları, aynı kelime ya da cümleleri tekrar ettikleri ve kullandıkları kelime sayısının da normal işiten akranlarına göre daha az olduğu belirtilmektedir (Erdike, 1989,1996). İşitme engellilerin gerek okul öncesi gerekse ileri okuma yazma dönemlerinde gerçekleştirilen tüm araştırmalar, onların çeşitli nedenlerle dil becerilerini etkin olarak kullanmada problemler yaşadıklarını göstermektedir (Girgin vd. 2011). İşitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerileri incelendiğinde yazılı anlatımda zorlandıkları alanların; başlık, anlatım düzeni ve planlama, anlatım zenginliği, yazım kurallarına uygunluk şeklinde ele alındığı görülmektedir (Erdiken, 1996 ; Karasu, 2004; Turğut, 2012; Yaşamsal, 2010).

1.2.10.1 Başlık:

Yazının içeriği hakkında bilgi veren, konu ve ana fikirle ilişkili olan, okuyucuyu okumaya çeken temel öğelerden biridir (Çelik, 2012). İşitme engelli öğrencilerin yazılarına başlık koyma eğilimlerinin çok az olduğu gibi konu ve anafikire uygun başlık koymakta da zorlanmaktadırlar (Çelik, 2012; Efe,2015).

1.2.10.2 Anlatım Düzeni ve Planlama:

Yazının amacına uygun olarak, gereksiz tekrarlara düşmeden ana fikirden uzaklaşmadan uygun yerlerden paragraflandırma yaparak anlaşılır biçimde aktarılmasıdır (Erdiken, 1989). İşitme engellilerin yazdıklarında anlatım düzenine çok uymayan yazılar görmek mümkündür. Bunun birçok sebebi olabilir. Günlük

hayatta yazıyı kullanmamaları , Türk işaret dili ile Türkçe arasındaki gramer uyumsuzlukları , konu hakkında yeterince bilgi sahibi olmamaları veya konuyu / yazmayı önemsememeleri bunlardan bazılarıdır.

1.2.10.3. Anlatım zenginliği :

Bir düşüncenin yazıya aktarılmasında seçilen sözcüklerin çeşitliliği ve doğru kullanımı ile cümlelerin açıklığını, dil bilgisi açısından uygunluğunu ifade eder (Erdiken, 1996). İşitme engelli çocuklar yaşlarına göre kelime serveti konusunda da eksiktir. Bu da yazılarının işiten akranlarından daha kısa olmasını açıklamaktadır.

1.2.10.4. Yazım kurallarına uygunluk:

Yazım kuralları, yazının içeriğini oluşturan mesajın doğru bir şekilde aktarılmasında önemli bir yer tutmaktadır. İşitme engelli çocukların yazılarında noktalama işaretleri ile büyük-küçük harf kullanımı ve paragraf düzeni özelliklerinde düşük başarı gösterdikleri görülmektedir (Erdiken, 2010; Karasu ve Girgin, 2007).

1.3. ÖZEL EĞİTİM

Özel eğitime muhtaç olan bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların engel ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitime "özel eğitim" denir (Eripek, Özsoy ve Özyürek, 2002). Ataman(2005)' a göre özel eğitimin amacı, özellikle bireyin engeli doğrultusunda eğitim vererek onun toplumla uyumlu ve bağımsız yaşayabilmelerini sağlamaktır. Aydoğan (2016)' a göre ise özel eğitimde bireyin, kişisel olarak planlanan ve kişisel bağımsızlığı yüksek seviyede sağlamaya yönelik edinimler kazanması hedeflenmektedir.

Çoğunluğu oluşturan bireylerin eğitim gereksinimlerinden farklı eğitim gereksinimleri olan bireyler, özel eğitime tabi tutulur. Bu tanımdaki gibi farklı ihtiyaçları olan bireylere farklı öğrenim süreçleri ve okul hizmetleri sunulmalıdır. Örneğin işitme kaybı olan öğrenciler için işitme cihazı, işitme eğitimi ve uygun oturma düzeninin sağlanmasıyla öğrenme ortamları verimli hale getirilir (Özyürek, t.y.).

Özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler (Heward, 1996; Akt. Batu,1998 ve Deniz, 2008):

- Zihinsel Özürlüler
- Öğrenme Güçlüğü Olanlar
- Duygusal ve Davranış Bozukluğu Olanlar
- İletişim Bozukluğu Olanlar
- İşitme Engelli ve Az İşitenler
- Göreme Engelli ve Az Görenler
- Fiziksel Engeli Olanlar
- Üstün Yetenekliler

Yukarıda da belirtildiği gibi özel eğitime muhtaç bireyler, normal bireylerden beden, zihin, sosyal ya da duygusal gelişim yönünden farklı olmaktadır. Bu farklılıklarından dolayı eğitim hizmetlerinden yeterince yararlanamamaktadır. Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere akranlarına yaptırılan çalışmalara ek çalışmalar yaptırılmaktadır.

İşitme duyarlılığının kişinin gelişim, uyum ve iletişimdeki görevleri yeterince yerine getiremeyişinden ortaya çıkan duruma işitme özrü denmektedir (Özsoy, 1989, s.60). Yukarıdaki tanımlardan da yola çıkarak işitme engellilerin özel eğitim kapsamına alınmalarındaki sebepler; işitme yetersizliğinin yol açtığı kişisel gelişim eksiklikleri, topluma uyumda zorlanma ve diğer bireylerle iletişimde zorlanma olarak sıralanabilmektedir. Bu özür grubundaki bireyler de kendi ihtiyaçları doğrultusunda yapılmış planlarla eğitim hizmetlerinden faydalanmaktadır.

1.4. ARAŞTIRMAYLA İLGİLİ DİĞER ÇALIŞMALAR

Erdiken' in (1989) “Eskişehir Sağırlar Okulu ve İÇEM ‘ de Ortaokul Sınıflarına Devam Eden 13-14 yaş İşitme Engellilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin Betimlenmesi” adlı yüksek lisans tezinde öğrencilere konu hakkında ön koşul yapılmadan ve yapıldıktan sonra YABA ile elde edilen verilerde içerik, düzenleme, sözcük dağarcığı, dil bilgisi, yazım ve toplam puan arasındaki farklılıklar incelenmiştir.

Erdiken' in (1996) doktora tezinde Anadolu üniversitesi İÇEM' de lise düzeyindeki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım etkinliklerinde işbirliği-gözlem yöntemi uygulanan grup ve anlatım yöntemi uygulanan grubun yazılı anlatım becerilerinin gelişim, deneysel model ile karşılaştırılmıştır. Başka bir engeli bulunmayan ve yansız seçilen on ikişerli iki grup oluşturulmuş ikişer saatlik dört çalışma ile gerçekleşmiştir. İki farklı yöntemin karşılaştırılması şeklinde yapılan çalışmada işbirliği gözlem grubunda öntest ve sontestlerde önemli farklılıklar bulunmuştur. Anlatım yönteminin kullanıldığı grupta bir farklılık gözlenmemiştir.

Çifci' nin (1991) “Bir Grup Üniversite Öğrencisi Üzerinde Kelime Serveti Araştırması” adlı çalışmasında Ankara Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi son sınıf öğrencilerinden birer otobiyografi ve kompozisyon metni yazmalarını istemiş; sonucunda da aynı öğrenci grubuna ait toplam 102 adet otobiyografi ve kompozisyon metni üzerinde çalışmıştır. Bu şekilde öğrencilerin yazılı anlatımda en çok kullandıkları 1324 kelimeyi belirlemiştir.

Güldür' ün (2005) yüksek lisans tezinde Eskişehir Ahmet Yesevi İşitme Engelliler İlköğretim Okulu 6,7 ve 8. sınıf düzeyindeki işitme engellilerin dört işleme dayalı matematik problemleri çözme davranışları ile problem çözme becerisi üzerinde etkisi olabileceği düşünülen öğrenci özelliklerinden işitme kaybı düzeyi, işitme cihazı kullanıma süresi ve takvim yaşı incelenmiştir.

Aktürel' in (2005) yüksek lisans tezinde bir hayat bilgisi ünitesinin disiplinler arası yaklaşıma göre işitme engelli öğrencilere uygulanmasının etkileri incelenmesidir. Araştırma ikinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiş, araştırmacı öğretmen olarak uygulamada da yer almıştır.

Karasu ve Girgin' in (2007) çalışmalarında ilköğretim 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflara devam eden 25 işitme engelli kaynaştırma öğrencisinin yazılı anlatım beceri düzeyi ile bu beceri düzeyi üzerinde etkisi olabileceği düşünülen işitme kaybı ortalaması, işitme cihazı kullanımına başlama yaşı, işitme cihazı kullanımı süresi ve takvim yaşı incelenmiştir. Ayrıca çalışmada resimli kartlar ve öykü örneği kullanılmıştır. Ön hazırlık aşamasında, öğrencinin kendi bilgi ve deneyimlerini hatırlamasına yardımcı olması ve dilini farklı işlevlerde kullanmasına olanak sağlaması nedeniyle belirlenen tek resim öğrenciye gösterilmiştir.

Bu çalışmada da aynı sebeplerle videolardan yararlanılması kararı alınmıştır. Bu şekilde öğrencinin belirlenen temayla ilgili bilgilerini organize etmesi beklenmektedir.

Baran' ın (2007) tez çalışmasında ise; Eskişehir' de ilköğretim 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflara devam eden kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerin öykü metinlerine ilişkin geliştirdikleri şema düzeyleri ile öykü metinlerine ilişkin geliştirilen şema düzeyi üzerinde ilişkisi olabileceği düşünülen öğrenci özelliklerinden işitme kaybı düzeyi, işitme cihazı kullanma süresi, takvim yaşı ve sınıf düzeyi incelenmiştir.

Karasu' nun (2010) yüksek lisans tez çalışmasında Türkiye ve İngiltere'deki işitme engelli ve işiten ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım etkinlik ürünlerinin karşılaştırılması yapılmıştır. Türkiye ve İngiltere'deki işitme engelli ve işiten öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyleri karşılaştırılarak gruplar arasında başarı düzeylerinde anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Türkiye ve İngiltere'deki işitme engelli ve işiten öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyleri karşılaştırılarak gruplar arasında başarı düzeylerinde anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

Sarıkaya' nın (2011) yüksek lisans tez çalışmasında ise Türkiye'de işitme engelli çocukların devam ettiği ilköğretim okulları ve özel eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin işitme engelli öğrencilerin okuma yazma öğrenmeleri hakkındaki görüş ve önerileri belirlenmiştir

Karasu, Girgin ve Uzuner' in (2011) yaptığı 'İşitme Engelli Öğrenciler ve İşiten Öğrencilerin Okuma Hatalarının Hata Analizi İle Değerlendirilmesi' başlıklı çalışmada İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi(İÇEM)' nden 24 koklear implantlı öğrenci ile Ziya Gökalp İlköğretim Okulu'ndan 24 işiten öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin okuma hatalarını değerlendirmede hata analizi yapılmıştır. Araştırmada, işiten öğrenciler ile koklear implantlı öğrencilerin aynı türde okuma hataları yaptıkları, ancak koklear implantlı öğrencilerin hata sayılarının işiten öğrencilerden fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Turğut' un (2012) yüksek lisans çalışmasında Elazığ ilinde kaynaştırma eğitimi alan işitme engelli öğrencilerin yazılı dil beceri düzeyleri ile bu beceri düzeyi üzerinde etkisi olduğu düşünülen öğrenci özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya ilköğretim 4.-7. sınıfta 16'sı işitme cihazı, 9'u koklear implant kullanan 25 işitme engelli öğrenci ile 20'si normal işiten toplam 45 öğrenci dahil edilmiştir.

Yazılı dil becerisi veri toplama ve değerlendirme için, "Yazılı anlatım beceri düzeyini değerlendirme aracı" kullanılmıştır.

Pelin Karasu, Ümit Girgin, Yıldız Uzuner'nin (2013) 'İşitme Engelli Öğrenciler İle İşiten Öğrencilerin Boşluk Doldurma Becerilerinin Değerlendirilmesi' adlı çalışmasında 24 koklear implantlı öğrenci ile 24 işiten öğrenci katılmıştır. Araştırma verileri Formel Olmayan Okuma Envanteri'nde yer alan öyküler kullanılarak elde edilmiştir. Doğal İşitsel/Sözel eğitim alan ve erken yaşta koklear implant uygulanan öğrencilerin boşluk doldurmada hata sayıları işiten yaşlılarıyla benzerlik göstermiştir.

Ekinci' nin (2007) yüksek lisans tezinde ise ilköğretime devam eden işitme engelli çocukların yalın, belirtme, yöneltme, bulunma ve uzaklaşma ad durum eklerinin kullanım durumların işiten çocuklardan farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır.

Sümer ' in (2014) yüksek lisans tez çalışmasında işiten ve işitme engelli (koklear implantlı ve işitme cihazı kullanan) öğrencilerin sözcükleri anlamsal olarak işleme performansları karşılaştırılmıştır. Çalışma grubunu 32 işiten ve 69 işitme engelli (34 cihaz kullanan, 35 koklear implantlı) olmak üzere toplam 101 öğrenci oluşturmuştur. Katılımcıların tümü 3. ve 4. sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrenciler arasından seçilmiştir.

Efe (2016)' nin tez çalışmasında Eskişehir' de işiten öğrencilerle aynı okullara devam eden işitme engellilerin- kaynaştırma öğrencilerinin- yazılı anlatım becerileri incelenmiştir.

Bu çalışmada ise işitme cihazı kullanan engellilerin serbest yazılarındaki söz varlıkları ve anlatım özellikleri tespit edilmiştir. Uzman görüşü alınarak belirlenen temalardan hareketle işitme engellilerin becerilerinin incelenmesi çalışmanın özgün yanını ortaya koymaktadır. Bu çalışmayla işitme engellilerin söz varlıklarını tespit etmekle birlikte onların yazılı anlatım becerilerini de ortaya çıkararak alana faydalı bir bakış açısı sunulmaya çalışılmıştır. Türkçe eğitimi açısından alanda işitme engellilere ve onların dil becerilerine dikkat çekilmek istenmiştir.

1.5. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı, işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini seçilen videolardaki konulara bağlı olarak saptamaktır. Seçilen Videolar yardımıyla bir konu çerçevesi oluşturulsa da tür konusunda öğrenciler serbest bırakılmıştır. Böylece çalışmanın amacı doğrultusunda öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine ve bu beceriyi etkileyen alt becerilere odaklanılmıştır.

1.6. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bu araştırmanın diğer araştırmalarda ayrılan yönleri; cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin izlediklerine ilişkin söz varlıklarının ortaya konması, konuya bağlı duygu ve düşüncelerini yazarken bireyin kendini hangi kelimelerle ifade ettiğinin saptanması, işitme derecelerine göre yazma düzeylerindeki değişikliğe dikkat çekilmesidir.

İşitme engelli çocukların konuşma ve duyma yetilerini az kullanabilmeleri ya da hiç kullanamamaları görme duyusuyla yapılacak desteği gerekli kılmaktadır. Çalışmada gruba gerekli zaman ayrılarak ve sessiz videolar yardımıyla görsel destek sağlanarak yazma potansiyeli desteklenmektedir. Bu sayede öğrencilerin yazılarında kullandıkları sözcükler belirlenmektedir. Ayrıca çalışma grubundaki öğrencilerin kelime çeşitlilikleri ve bu kelimeleri kullanım sıklıkları da saptanmaktadır.

2.3. PROBLEM CÜMLESİ

İşitme engelli öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları sözcükler hangi düzeydedir?

2.4. ALT PROBLEMLER

1. Cihaz kullanan işitme engellilerin izlediklerine bağlı olarak yazılı anlatımlarındaki kelime sayı ve sıklıkları ne düzeydedir?
2. İşitme cihazı kullanan öğrencilerin izlediklerine bağlı olarak yazılı anlatım becerilerinde kullandıkları kelime türleri nelerdir?
3. İşitme cihazı kullanan öğrencilerin cümle kurma düzeyleri nedir ?
4. İşitme cihazı kullanan öğrencilerin kurabildikleri cümlelerin yapıları nasıldır?
5. İşitme cihazı kullanan öğrencilerin farklı konularda yazdıkları yazılarında kelime türü açısından bir değişiklik var mıdır?

6. İşitme cihazı kullanan öğrencilerin farklı değişkenlere (anne- babanın eğitim durumu, anne ve babanın mesleği, işitme derecesi, kardeş sayısı, ailenin aylık geliri) göre yazılı anlatımda kullandıkları kelimeler açısından farklılıklar anlamlı mıdır?
7. İşitme cihazı kullanan öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanım düzeyleri nedir?
8. İşitme cihazı kullanan öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları hata türleri ve sıklıkları nelerdir?



İKİNCİ BÖLÜM: YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu çalışmada nitel araştırma yapılmış ve tarama modeli kullanılmıştır. Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama (survey) araştırması denir (Büyüköztürk ve ark. 2008). Bu modelde geçmişte ya da hâlâ var olan bir durumu olduğu şekilde betimlemek esas alınmaktadır. Araştırmaya konu olan olay birey ya da durum olduğu gibi tanımlanır. İncelenen duruma herhangi bir müdahale söz konusu değildir (Karasar, 2008).

Çalışmada araştırma yöntem ve modeline uygun olarak elde edilen yazılı ürünler ve bilgi formlarındaki veriler karşılaştırılarak içerik analizi yapılmıştır. Bu analiz yapılırken genellikle her bir soru ya da konu için sıklık dereceleri ve yüzdeler belirlenerek cetvel ve rapor haline getirilmiştir.

2.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubu 2016-2017 eğitim öğretim yılında Denizli Yeşilköy İşitme Engelliler Ortaokulu'na devam eden 5. ve 8. sınıf öğrencilerden seçilmiştir. Nitel araştırmalarda anlayış her bireyin biricik kabul edilmesidir. Özellikle özel eğitime ihtiyaç duyulan öğrencilerle yapılan çalışmalarda kişi sayısının azlığı, çalışmaların daha etkin yapılmasını sağlamaktadır. Bu nedenle bu araştırmada çalışma grubu 16 kişiden oluşmaktadır. Bu sayı bir özel eğitim ve iki Türkçe eğitimi uzmanının görüşü alınarak belirlenmiştir.

5. sınıfa devam eden 7 öğrenci ve 8. sınıfa devam eden 9 öğrenci ile çalışılmıştır.

Çalışmanın güvenilirliği açısından aynı Türkçe öğretmeninin derse girdiği aynı okuldaki iki şube seçilmiştir. Ayrıca yine güvenilirlik için başka tür engeli olan bireyler gruba dahil edilmemiştir. Öğrenciler bu çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır.

2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Çalışmada veri toplarken kullanılan araçlar, araştırmacı tarafından düzenlenen öğrenci bilgi formu ve öğrencilerden serbest olarak yazmaları istenen yazılı çalışmalarıdır.

2.3.1. Öğrenci Bilgi Formu:

İşitme engelli çocukların genel bilgilerine ulaşabilmek amacıyla, bir bilgi formu hazırlanmıştır. Hazırlanan bilgi formu işitme engelli çocuğun kendisi tarafından doldurulmuştur. Öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, sınıfı, anne- baba mesleği, ailenin ekonomik durumu, işitme kaybı derecesi, ailede başka engelli olup olmama durumu, yazma sürecini etkileyebilecek durumları belirlemeye yönelik toplam 20 sorudan oluşan bir formdur. (bkz. Ek 4.)

2.3.2. Yazı Yazma Çalışmaları:

Öğrencilerin uzmanlarca belirlenen konulardaki videolar üzerine yazdıkları çalışmalarıdır . Beş haftalık araştırma süreci boyunca öğrencilerden elde edilen ürünlerdir.

2.4. İŞLEM AŞAMASI:

Çalışmanın işlem aşaması pilot çalışma ve asıl çalışma olarak iki bölümde gerçekleşmektedir.

2.4.1. Hazırlık:

- Süreç içinde hedef grupla iletişim için araştırmacı tarafından işaret dili tercümanlık eğitimi alınmıştır.
- Tez sürecine başlamadan pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın verilerinden hareketle çalışmaya yön verilmiştir.
- İlgili kurumdan çalışma izni alındıktan sonra öğretmenlerle görüşülmüş ve çalışmanın aşamaları hakkında bilgi verilmiştir.

Okuldaki iki öğretmen ve tez danışmanı ile beş tema (empati, yaşlılara saygı, trafik kurallarına uyma, yardımseverlik, arkadaşlık) ve bu temaların işlendiği videolar seçilmiştir . Hangi temanın hangi hafta izletileceği belirlenmiştir. Seçim yapılırken özellikle konunun belirgin olmasına, içerikte konu dışına çıkılmamış olmasına,

animasyon film olmasına, videonun beş dakikayı geçmemesine dikkat edilmiştir. Bu videolarla ilgili derse giren Türkçe öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin uygun bulmasıyla videoların kullanılmasına karar verilmiştir. Elde edilen bulgular iki Türkçe öğretmeni tarafından yorumlanmıştır.

- Kişisel bilgi formu birçok uzmandan görüş alınarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Geçerlik ve güvenilirlik için iki akademisyenden görüş alınmıştır.

•

2.4.2. Pilot Uygulama Süreci:

Pilot uygulama için 8. sınıfa devam eden öğrenciler seçilmiştir. Bu sınıf kademesinin seçilmesindeki amaç, öğrencilerin asıl çalışmanın yapılacağı dönemde okuldan mezun olacak olmalarıdır.

8 öğrenciyle yapılan pilot uygulamada öğrencilere kendilerini tanıtan bir yazı yazmaları istenmiştir. Bu uygulamada bazı öğrenciler kendisi tanıtmış bazıları ise aileleri hakkında bilgi vermiştir. Öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin tür bilgilerinin zayıf olduğu anlaşılmıştır. Bu nedenle çalışmanın türe bağlı olarak yürütülmemesine karar verilmiştir. Bu çalışmada videolar haricinde herhangi bir materyal kullanılmamıştır.

2.4.3. Yazdırılacak Konuların Seçimi

Araştırmada kullanılacak videolardaki konular uzman (üç Türkçe öğretmeni ve iki özel eğitim uzmanı) görüşleriyle belirlenmiştir.

2.4.4. Veri Toplama Süreci:

- Öğretmen ve araştırmacı veri toplarken sınıfta beraber bulunmuştur.
- Öğrencilerin videoları anlamadığı durumlarda devreye girilmiştir.
- Videoda anlaşılmayan kısımlar tekrar izletilmiştir.
- Video sona erdiğinde öğrencilerden temaya ait kısa dönütler alınmıştır. Bu şekilde yazma aşamasına geçilmeden temanın anlaşılmış olduğundan emin olunmuştur.

2.4.5. Veri Analiz Süreci:

- Kodlanan öğrencilerin kişisel bilgi formu ve yazma formlarından elde edilen bilgileri SPSS programına girilmiştir.

- SPSS konusunda araştırmaya katkıda bulunan akademisyenin yönlendirmeleriyle bu bilgilerin analizi yapılmıştır.
- Yazılı anlatım hataları ve noktalama işareti kullanımı tespit edilirken araştırmacı haricinde bir Türkçe öğretmeni tarafından daha öğrencilerin yazılı anlatımları incelenmiştir.

2.4.6. Geçerlilik ve Güvenirlik

Elde edilen bulguların doğru ve amacına hizmet edecek şekilde objektif olarak yorumlanabilmesi için aynı kâğıtlar iki Türkçe öğretmeni tarafından değerlendirilmiş ve ortak kararlar doğrultusunda veriler yorumlanmış. Bulgular işitme engellilerden elde edildiğinden özel eğitim uzmanları tarafından da incelenmiştir.

2.4.7.Raporlaştırma süreci:

- Veriler yorumlandıktan sonra tespit edilen eksiklik ve hatalı kullanımlar yorumlanmıştır.
- Tespit edilen hatalarla, işiten öğrencilerle yapılan çalışmalardaki hatalar sıklık ve tür yönünden karşılaştırılmıştır.
- Gelecekte yapılacak çalışmalar için önerilerde bulunulmuştur.

2.5. SINIRLILIKLAR

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır :

- 1.Bu alışma Denizli İşitme Engelliler Ortaokulu'ndaki 5 ve 8. sınıf öğrencileriyle sınırlandırılmıştır.
- 2.Bu araştırma 5 haftayla sınırlandırılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: BULGU VE YORUMLAR

Cihaz kullanan işitme engellilerin yazılı çalışmalarında kullandıkları kelime türlerini incelemek için betimsel analiz yapılmıştır. Bu analize ilişkin frekans, ortalama ve standart sapma sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1. Videolara(temalara) bağlı olarak araştırmaya katılan cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin kullandıkları toplam kelime sayıları ortalamaları

Tablo 1.	Öğrenci sayısı	Kullanılan Kelime Ortalamaları
Empati (1. hafta)	16	37,4375
Yaşlılara saygı (2. hafta)	16	41,1875
Trafik kurallarına uymak(3. hafta)	16	35,9375
Yardıms severlik (4. hafta)	16	45,4375
Arkadaşlık (5. hafta)	16	36,5000
Toplam hafta	16	39,3000

Videolardaki temalar önceden araştırmacı ve yöntem kısmında bahsedilen akademisyen uzmanlarca belirlenmiştir. Ayrıca çalışma grubunun Türkçe derslerini sürdüren öğretmenden de görüş alınmıştır. Uygulama esnasında işitme engelli öğrencilerin temaları belirleyebilmeleri için işaret dili yardımıyla gerekli yönlendirmeler yapılmıştır. Ayrıca içerik hakkında öğrencilerden gelen sorular cevaplandırılmıştır.

Aşağıda araştırmada kullanılan videoaların içeriklerine ait özetler yer almaktadır.

Video 1' in teması "empati"dir. Videoda, bir çocuk engelli olduğundan dışarı çıkmak istememektedir. Bu duruma bir çare arayan anne oğluna kendi gibi engelli bir köpek alır. Köpek bilgisayar oynayan çocuğu top oynama konusunda rahatsız eder.

Bu duruma başta karşı çıkan engelli çocuk sonunda iknâ olur ve köpekle beraber bahçeye çıkarlar.

Video 2' nin teması “yaşlılara saygı”dır. Videoda, yaşlı kadına kargoyla bir robot gelir. Robot günlük işlerde kadına yardımcı olur. Aynı zamanda yaşlı kadına da can yoldaşdır. Bir gün yaşlı kadın hastalanır ve ölür. Vefalı olan robot, pili bitinceye dek görevlerini yapmaya devam eder.

Video 3' ün teması “trafik kurallarına uymak” tır. Bir kız ve babası arabada seyir halindedirler. Bir kamyon şoförü ise hızlı bir şekilde yanlarından geçer. Ayrıca yola çöp atarak kız ve babasını tehlikeye sokar. Bu durum fazla uzun sürmez. Şoför biraz daha gittikten sonra polise yakalanır ve ceza alır. Kız ve babası ise yollarına devam eder.

Video 4'ün teması “yardımseverlik” tir. Yıldızları göğe bırakmakta görevli bir grup giderken bir kızın uçağı bozulur ve başka bir kızın evinin bahçesine düşer. Kız bu davetsiz misafire yardım etmek için kolları sıvar. Çeşitli yollar dener ama bir türlü uçağı tamir edemez. En sonunda bir paraşüt yapar ve onu arkadaşlarının yanına uğurlar.

Video 5' in teması “arkadaşlık” tır. Bir fare arkadaşlarıyla bisküvi yerken ev sahibesi temizliğe başlar. Bir fare de elektrikli süpürgeye içine hapsolür. Bunu gören arkadaşları kadının çabalarına rağmen süpürgeyi durdurup arkadaşlarını kurtarır.

Tablo 1' de görüldüğü üzere ortalama olarak en fazla kelime yardımseverlik temasında kullanılmıştır. Kelimelerin çok kullanıldığı temalardan az kullanıldığı temalara göre bir sıralama yapıldığında yaşlılara saygı, empati, arkadaşlık ve trafik kurallarına uygunluk gelmektedir.

5 hafta boyunca izletilen videolarda ortalama 39 kelime kullanılmıştır.

Tablo 2. Cihaz kullanan işitme engellilerinin yazma çalışmalarında kullandıkları kelime türlerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları

Tablo 2.	Öğrenci sayısı	Ortalama Kullanılan Kelime sayısı
Tekrarlı isim	16	141,6250
Tekrarsız isim	16	70,3125
Tekrarlı fiil	16	42,7500
Tekrarsız fiil	16	35,1875

Cihaz kullanan işitme engellilerinin yazılı çalışmalarında kullandıkları kelime türlerine ilişkin yapılan betimsel istatistik sonuçlarına ait ortalama değeri incelendiğinde; işitme engellilerin en fazla tekrarlı isim , en az tekrarsız fiil kullandıkları anlaşılmaktadır.

Ailenin aylık gelirine bağlı olarak cihaz kullanan işitme engelli öğrencinin kelime servetlerinde anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemek için Spearman's rho testi yapılmıştır. Bu test sonuçlarına ait frekans, korelasyon katsayıları ve anlamlılık değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3. Cihaz kullanan işitme engelli öğrencinin kelime dağarcığı ile ailenin aylık geliri arasındaki ilişkiye dair Spearman's rho korelasyon analizi sonuçları

Tablo 3.	Aylık Gelir	p
Tekrarlı isim	-,163	,545
Tekrarsız isim	-,203	,451
Tekrarlı fiil	-,197	,465
Tekrarsız fiil	-,407	,118

** Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3' te görüldüğü üzere cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin yazılı çalışmalarında kullandıkları kelime türleri ile ailenin aylık gelir düzeyi arasındaki ilişkiler anlamlı değildir [$p>.05$]. Diğer yandan cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin ailelerinin aylık gelirleriyle kelime kullanımları arasında anlamlı bir fark bulunamamasına rağmen negatif yönde bir ilişki tespit edilmiştir.

Cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin yazılı çalışmalarında kullandıkları kelime türlerinin anne eğitim durumuna göre anlamlı olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Bu teste ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4. Cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin kelime dağarcığında kullandıkları kelime türlerinin anne eğitim durumuna göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Tablo 4.					
	Anne eğitim durumu	N	Sıralar ortalaması	Ki kare	p
Tekrarlı isim	Okuryazar değil	4	13,88	8,485	.037
	İlkokul mezunu	3	3,67		
	Ortaokul mezunu	6	7,92		
	Lise mezunu	3	7,33		
	Toplam	16			
Tekrarsız isim	Okuryazar değil	4	12,38	5,941	.115
	İlkokul mezunu	3	3,67		
	Ortaokul mezunu	6	7,92		
	Lise mezunu	3	9,33		
	Toplam	16			
Tekrarlı fiil	Okuryazar değil	4	9,13	4,366	.225
	İlkokul mezunu	3	5,00		
	Ortaokul mezunu	6	7,67		
	Lise mezunu	3	12,83		
	Toplam	16			
Tekrarsız fiil	Okuryazar değil	4	7,63	3,256	.354
	İlkokul mezunu	3	4,83		
	Ortaokul mezunu	6	9,50		
	Lise mezunu	3	11,33		
	Toplam	16			

Tablodaki Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin yazılı çalışmalarında tekrarsız isim [$\chi^2=5,941$], tekrarlı fiil [$\chi^2=4,366$] ve tekrarsız fiil [$\chi^2=3,256$] türünü kullanma düzeylerinin anne eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir [$p > 0.05$]. Bu bulgular anne eğitim durumu ne olursa olsun cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin kelime servetlerindeki kelime türlerini kullanma düzeylerinin birbirine yakın ya da benzer olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan, cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin kelime dağarcığında tekrarlı isim türünü kullanım düzeylerinin anne eğitim durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı tespit edilmiştir [$\chi^2=8,485$; $p < .05$]. Farkın hangi kaynağa ait olduğu belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde anne eğitim durumu okuryazar olmayan öğrencilerin tekrarlı isim türünü kullanma düzeylerinin [$X=5,50$], ilkokul mezunu [$X=2,00$] olanlara oranla fazla olduğu tespit edilmiştir [$p < .05$].

Cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin kelime dağarcığında kullandıkları kelime türlerinin baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Bu teste ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 5. Cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin kelime dağarcığında kullandıkları kelime türlerinin baba eğitim durumuna göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Tablo 5.						
	Baba eğitim durumu	N	Sıralar ortalaması	sd	Ki kare	p
Tekrarlı isim	Okuryazar değil	3	9,83	2	0,549	.760
	İlkokul mezunu	6	8,92			
	Ortaokul mezunu	7	7,57			
	Toplam	16				
Tekrarsız isim	Okuryazar değil	3	8,17	2	0,018	.991
	İlkokul mezunu	6	8,58			
	Ortaokul mezunu	7	8,57			

	Toplam	16				
Tekrarlı fiil	Okuryazar değil	3	6,17	2	2,139	.334
	İlkokul mezunu	6	10,67			
	Ortaokul mezunu	7	7,64			
	Toplam	16				
Tekrarsız fiil	Okuryazar değil	3	4,33	2	4,139	.126
	İlkokul mezunu	6	11,08			
	Ortaokul mezunu	7	8,07			
	Toplam	16				

Tablo 5'deki Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin yazılı çalışmalarında tekrarlı isim [$\chi^2=0,549$], tekrarsız isim [$\chi^2=0,018$], tekrarlı fiil [$\chi^2=2,139$] ve tekrarsız fiil [$\chi^2=4,139$] türünü kullanma düzeylerinin baba eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir [$p > 0.05$]. Bu bulgular baba eğitim durumu ne olursa olsun cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin kelime dağarcığındaki kelime türlerini kullanma düzeylerinin birbirine yakın ya da benzer olduğunu göstermektedir.

Cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin yazılı çalışmalarında kullandıkları kelime türlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bu teste ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 6. Cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin kelime dağarcığında kullandıkları kelime türlerinin cinsiyete göre Mann Whitney U testi sonuçları

Tablo 6.						
	Cinsiyet	N	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	U	p
Tekrarlı isim	Kız	7	10,36	72,50	18,500	.168
	Erkek	9	7,06	63,50		
	Toplam	16				
Tekrarsız isim	Kız	7	10,64	74,50	16,500	.112
	Erkek	9	6,83	61,50		
	Toplam	16				
Tekrarlı fiil	Kız	7	11,36	79,50	11,500	.034
	Erkek	9	6,28	56,50		
	Toplam	16				
Tekrarsız fiil	Kız	7	12,21	85,50	5,500	.006
	Erkek	9	5,61	50,50		
	Toplam	16				

Tablo 6' da görüldüğü gibi cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin yazılı çalışmalarında tekrarlı isim ve tekrarsız isim türlerini kullanma düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı saptanmıştır [$p > .05$]. Diğer taraftan, cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin tekrarlı fiil ve tekrarsız fiil kullanma düzeylerinin cinsiyet açısından farklılaştığı görülmüştür [$U_1=11,500$; $U_2=5,500$; $p < .05$]. Bu bulguya göre kız öğrencilerin hem tekrarlı fiil [$X=11,36$] hem de tekrarsız fiil kullanma düzeylerinin [$X=12,21$] erkeklerin kullanım düzeylerine [$X=6,28$; $X=5,61$] oranla yüksek olduğu söylenebilir.

Cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin yazılı çalışmalarında kullandıkları kelime türlerinin sınıf türüne göre anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bu teste ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 7. Cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin kelime dağarcığında kullandıkları kelime türlerinin sınıf kademesine göre Mann Whitney U testi sonuçları

Tablo 7.						
	Sınıf türü	N	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	U	p
Tekrarlı isim	5	7	7,64	53,50	25,500	.525
	8	9	9,17	82,50		
	Toplam	16				
Tekrarsız isim	5	7	7,00	49,00	21,000	.266
	8	9	9,67	87,00		
	Toplam	16				
Tekrarlı fiil	5	7	8,93	62,50	28,500	.751
	8	9	8,17	73,50		
	Toplam	16				
Tekrarsız fiil	5	7	8,50	59,50	31,500	1.000
	8	9	8,50	76,50		
	Toplam	16				

Tablo 7' de görüldüğü üzere cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin yazılı çalışmalarında kullandıkları kelime türlerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p > .05$).

Cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin kelime dağarcığında kullandıkları kelime türlerinin işitme kaybı derecesine göre anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Bu teste ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 8. Cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin kelime dağarcığında kullandıkları kelime türlerinin işitme kaybı derecesine göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Tablo 8.					
	İşitme kaybı derecesi	N	Sıralar ortalaması	Ki kare	p
Tekrarlı isim	Çok hafif	3	4,00	4,494	.213
	Orta	7	9,21		
	İleri	5	9,00		
	Çok ileri	1	14,50		
	Toplam	16			
Tekrarsız isim	Çok hafif	3	4,33	3,854	.278
	Orta	7	9,29		
	İleri	5	8,80		
	Çok ileri	1	14,00		
	Toplam	16			
Tekrarlı fiil	Çok hafif	3	9,33	1,803	.614
	Orta	7	9,43		
	İleri	5	7,80		
	Çok ileri	1	3,00		
	Toplam	16			
Tekrarsız fiil	Çok hafif	3	7,17	2,309	.511
	Orta	7	9,71		
	İleri	5	6,70		
	Çok ileri	1	13,00		
	Toplam	16			

Tablo 8’deki Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin yazılı çalışmalarında tekrarlı isim [$\chi^2=0,549$], tekrarsız isim [$\chi^2=0,018$], tekrarlı fiil [$\chi^2=2,139$] ve tekrarsız fiil [$\chi^2=4,139$] türünü kullanma düzeylerinin işitme kaybı düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir [$p > 0.05$]. Bu bulgular işitme derecesi ne olursa olsun cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin kelime dağarcığındaki kelime türlerini kullanma düzeylerinin birbirine yakın ya da benzer olduğunu göstermektedir.

Ailenin aylık gelirine bağlı olarak cihaz kullanan işitme engelli öğrencinin kelime dağarcığında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemek için Spearman’s rho testi yapılmıştır. Bu test sonuçlarına ait frekans, korelasyon katsayıları ve anlamlılık değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 9. Cihaz kullanan işitme engelli öğrencinin kelime dağarcığı ile kardeş sayısı arasındaki ilişkiye dair Spearman's rho korelasyon analizi sonuçları

Tablo 9 .		Tekrarlı isim	Tekrarsız fiil	Tekrarlı fiil	Tekrarsız fiil
Spearman's rho Korelasyon katsayısı	Kardeş sayısı	-,334	-,283	-,386	-,656(**)
	p	,206	,287	,140	,006
	N	16	16	16	16

Tablo 9’da görüldüğü üzere cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin yazılı çalışmalarında fiil türünü kullanma düzeylerinin ile kardeş sayısı arasında anlamlı ve ters yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır [$r = -,656$; $p > .05$]. Buna göre cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin kardeş sayısı arttıkça tekrarsız fiil türünü kullanma düzeylerinin azalmaktadır. Başka bir deyişle, öğrencilerin beyan ettiği kardeş sayısı

azaldıkça tekrarsız fiili türünü kullanım düzeylerinin arttığı söylenebilir. Diğer yandan cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin kelime dağarcığında tekrarlı isim, tekrarsız fiil ve tekrarlı fiil türünü kullanma düzeylerinin ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir.

Cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin kelime dağarcığında kullandıkları kelime türlerinin anne mesleğine göre anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Bu teste ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 10. Cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin kelime servetlerinde kullandıkları kelime türlerinin anne mesleğine göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Tablo 10.					
	Annenin mesleği	N	Sıralar ortalaması	Ki kare	p
Tekrarlı isim	Memur	1	5,00	3,976	.553
	İşçi	7	7,86		
	Hayvancılık	2	11,25		
	Ev temizliği	2	11,50		
	Tarım	3	5,83		
	Çalışmıyor	1	13,00		
	Toplam	16			
Tekrarsız isim	Memur	1	8,00	1,406	.924
	İşçi	7	8,57		
	Hayvancılık	2	10,00		
	Ev temizliği	2	10,50		
	Tarım	3	6,00		
	Çalışmıyor	1	9,00		
	Toplam	16			
Tekrarlı fiil	Memur	1	13,00	9,525	.090
	İşçi	7	8,21		
	Hayvancılık	2	7,50		

	Ev temizliği	2	15,50		
	Tarım	3	3,00		
	Çalışmıyor	1	10,50		
	Toplam	16			
Tekrarsız fiil	Memur	1	9,00	10,736	.057
	İşçi	7	8,14		
	Hayvancılık	2	12,25		
	Ev temizliği	2	15,50		
	Tarım	3	2,33		
	Çalışmıyor	1	7,50		
	Toplam	16			

Tablo 10' daki Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin yazılı çalışmalarında tekrarlı isim [$\chi^2=3,976$], tekrarsız isim [$\chi^2=1,406$], tekrarlı fiil [$\chi^2=9,525$] ve tekrarsız fiil [$\chi^2=410,736$] türünü kullanma düzeylerinin annenin mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir [$p > 0.05$]. Bu bulgular anne mesleği ne olursa olsun cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin kelime dağarcığındaki kelime türlerini kullanma düzeylerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

Cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin yazılı çalışmalarında kullandıkları kelime türlerinin baba mesleğine göre anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Bu teste ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 11. Cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin kelime dağarcığında kullandıkları kelime türlerinin baba mesleğine göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Tablo 11.					
	Babanın mesleği	N	Sıralar ortalaması	Ki kare	p
Tekrarlı	şoför	5	5,10	4,919	.296

isim	İşçi	7	11,00		
	Hayvancılık	1	8,00		
	Tarım	1	6,00		
	Diğer	2	9,75		
	Toplam	16			
Tekrarsız isim	Şoför	5	4,50	6,798	.147
	İşçi	7	11,36		
	Hayvancılık	1	6,00		
	Tarım	1	7,00		
	Diğer	2	10,50		
	Toplam	16			
Tekrarlı fiil	Şoför	5	6,00	2,288	.683
	İşçi	7	9,43		
	Hayvancılık	1	12,00		
	Tarım	1	9,00		
	Diğer	2	9,50		
	Toplam	16			
Tekrarsız fiil	Şoför	5	5,70	4,706	.319
	İşçi	7	11,00		
	Hayvancılık	1	11,50		
	Tarım	1	6,00		
	Diğer	2	6,50		
	Toplam	16			

Tablo 11' deki Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin yazılı çalışmalarında tekrarlı isim [$\chi^2=4,919$], tekrarsız isim [$\chi^2=6,798$], tekrarlı fiil [$\chi^2=2,288$] ve tekrarsız fiil [$\chi^2=4,706$] türünü kullanma düzeylerinin babanın mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir [$p > 0.05$]. Bu bulgular baba mesleği ne olursa olsun

cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin yazılı çalışmalarındaki kelime türlerini kullanma düzeylerinin birbirine yakın ya da benzer olduğunu göstermektedir.

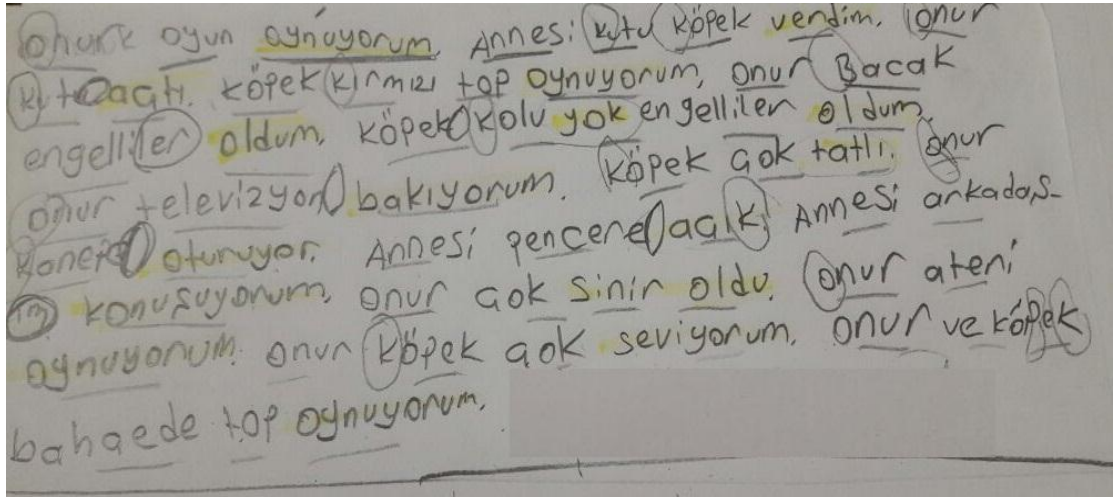
Tablo 12. Öğrencilerin noktalama İşaretleri Kullanma Sıklığı

Nokt. İş.	Öğrenciler															
	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9
Nokta	64	16	42	15	31	6	3	5	34	18	45	1	0	0	12	0
Virgül	3	0	0	0	0	13	0	0	0	5	4	0	0	0	2	0
İki nokta	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Nok. virgül	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kısa Çizgi	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Üç Nokta	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Soru İşareti	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

** “K” harfi kız öğrenciler, “E” harfi erkek öğrencileri temsil eder.

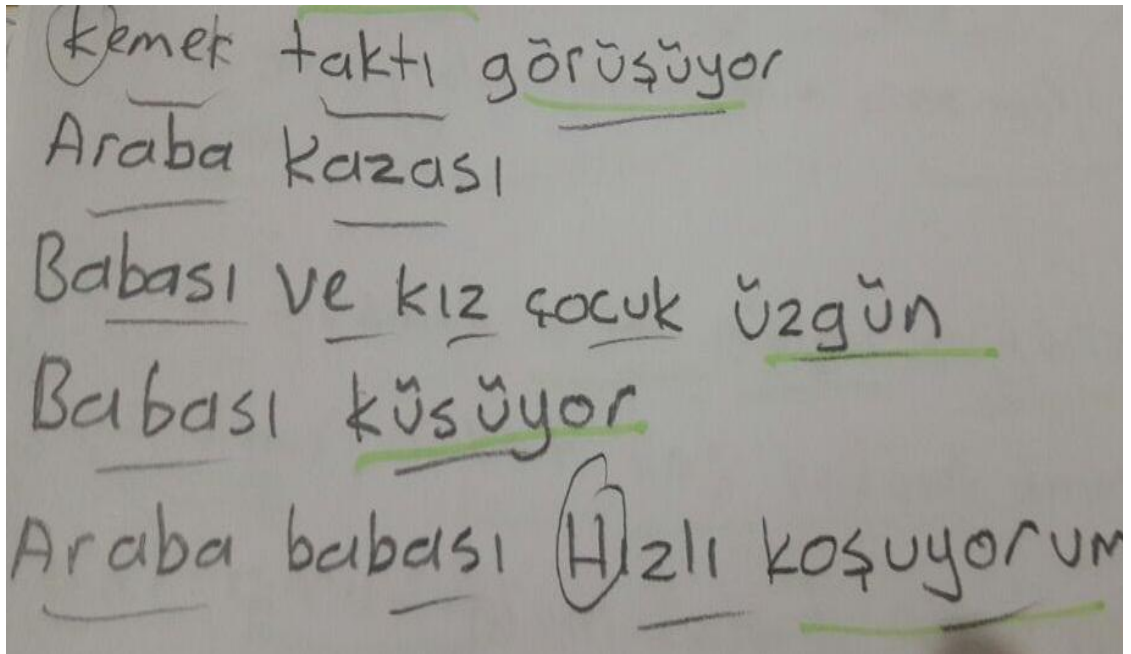
Tablo 13’te öğrencilerin kullandıkları noktalama işaretleri görülmektedir. İşitme engelli öğrenciler yazılı anlatımlarında en çok kullandıkları noktalama işareti, noktadır. K1 öğrencisi bu konuda azami dikkat etmiş ve uygun olan her yerde nokta kullanmıştır (bkz. Şekil 3.).

Beşinci sınıf düzeyindeki öğrenciler; E1, E2, E3, E4 ve K1, K2, K3’ tür. Bu öğrencilerin kullandıkları noktalama işaretlerinin toplamı 238’dir. Sekizinci sınıf düzeyindeki öğrenciler ise E5, E6, E7, E8, E9 ve K4, K5, K6, K7’dir. Bu öğrencilerin kullandıkları noktalama işaretlerinin toplamı 85’tir. Çalışma grubunda beşinci sınıfa devam eden öğrencilerin sayısı sekizinci sınıfa devam edenlerinkinden azken noktalama işareti kullanma eğilimi beşinci sınıf düzeyinde daha fazladır.



Şekil 3.

Buna karşın bazı öğrenciler uygun olan yerlerde bazen noktalama işaretlerini kullanmış, bazense bu işaretlerini atlamışlardır (örneğin K6, E8). Kimi öğrenciler de hiçbir noktalama işareti kullanmamışlar ve cümleleri alt alta yazmayı tercih etmişlerdir. Bu şekilde yazdıklarını bir metin formatından uzaklaştırmışlardır (E6, E7, K9 / Bu yazı formu için bkz. şekil 4).



Şekil 4.

Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri incelediğinde noktalama işaretlerine ilişkin aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Öğrenciler arasında E6, E7 ve E9 dışında kalan öğrencilerin nokta kullandıkları, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla nokta kullandıkları görülmüştür. Kız öğrencilerin (7 kız) noktalama işareti kullanma sayılarının toplamı 197 iken erkek öğrencilerin (9 erkek) işaret kullanma toplam sayıları 126 'dır. Bu durumda kız öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanma eğilimlerinin erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu söylenebilir. Bu sonuç, orta öğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre noktalama konusuna ait puanlar arasında kızların lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşan Turhan(2008) ' ın çalışmasıyla örtüşmektedir.

K1 adlı kız öğrenci en fazla (68) noktalama işareti kullanırken; E4 adlı erkek öğrenci ise erkekler arasında en fazla (49) nokta kullanan öğrenci olduğu görülmüştür. E9 adlı öğrenciyse hiçbir noktalama işareti kullanmadığı gibi cümleleri alt alta yazmıştır. Noktalama işaretlerinden noktalı virgül ve üç nokta hiç kullanılmamıştır. En çok kullanılan işaret nokta olmakla beraber, kız öğrencilerden biri (K6) cümleyi bitirmek yerine virgül kullanarak sıralı cümle mantığıyla yazısını sürdürmüştür. Dolayısıyla noktadan daha fazla virgül kullanmıştır. Kızların kullandıkları noktalama işaretleri; nokta, virgül, iki nokta, kısa çizgi, soru işaretiyken erkeklerin kullandıkları ise nokta ve virgüldür. Görüldüğü üzere kız öğrencilerin kullandığı noktalama işaretleri çeşitliliği erkek öğrencilere göre daha fazladır. Böyle bir genellemeye gitmekle beraber 5 ayrı temada yazılan yazılarda K7 adlı öğrenci sadece noktayı kullanmıştır. Bu işareti de yalnızca 3 kez kullanmıştır. Noktalama işareti kullanan öğrencilerin içinde en az noktalama işareti kullanan E9 adlı öğrencidir. Bu öğrenci yazılarında cümleleri alt alta yazmayı tercih etmiştir.

İşitme engelli öğrencilerin yazılı anlatımlarında noktalama işaretlerini kullanırken çeşitli hatalar yapmaktadırlar. Cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerden bazıları noktalama işaretlerini doğru yerlerde kullanmışlardır. Bazı öğrencilerse işaretleri yanlış yerlere koymuşlardır. Diğer yandan bazı öğrencilerse kazanımda var olan noktalama işaretlerini hiç kullanmamışlardır (bkz. Şekil 4). Bu durum, öğrencilerin noktalama işaretlerinin görevlerini bilmediklerini ya da uygulamalarda karşılaşmadıklarını düşündürmektedir.

Tablo 13. Öğrencilerin Yazılarında Tespit Edilen Hatalar ve Bu Hataların Görülme Sıklığı

Hata türleri	ÖĞRENCİLER															
	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9
Büyük harf kullanım hatası	26	37	14	31	38	33	30	13	18	19	20	23	37	12	24	24
Hatalı heceses düşmesi-türemesi	4	8	7	2	0	4	6	7	9	3	4	6	7	0	1	3
Kip hataları (kullanılan kip sayısı)	2	2	1	4	4	2	3	2	3	2	2	3	3	1	3	1
Ek kullanma hatası	6	6	4	4	7	9	3	4	3	1	4	10	8	3	4	2
Kelimedeki harflerin yerinin değişmesi-yanlış harf kullanımı	0	0	0	5	6	1	0	0	0	2	2	0	5	3	8	0

İşitme engelli öğrencilerin yazılı anlatımlarında yazım kurallarına uygun cümle kurmaları bireysel farklılığa göre çeşitlenmiştir. Kimi öğrenciler anlaşılır yazmaya azami önem verirken kimi öğrenciler ise telgrafik cümleler kullanmışlardır. Telgrafik cümleler yazan öğrencilerin yazılı çalışmalarında tablo 13’ te de belirtilen ek kullanmama, aynı zaman dilimi için birden fazla kip kullanma hataları tespit edilmiştir.

Tablo 13’ e bağlı kalarak kullanım hataları tek tek ele alınacak olursa; büyük harf kullanım hatası; toplamda 399 defa yapılmıştır. Bu hata cümleye küçük harfle başlanması, özel isimlerin küçük harfle yazılması ya da kelime içindeki harflerin küçük yazılması gerekirken büyük harfle yazılması şeklinde yapılmıştır (bkz. şekil 6.).

Tablo 14. Öğrencilerin Yazılı Çalışmalarında Tespit edilen Hatalar ve Bu Hataların Sıklık Değerleri

Tespit edilen hatalar	Hata sıklığı
Büyük harf kullanım hatası	399
Hatalı hece- ses düşmesi- türemesi	71
*Kip hataları (kullanılan kip sayısı)	3(Mak. değer)
Ek kullanma hatası	78
Kelimedeki harflerin yerinin değişmesi- yanlış harf kullanımı	32

* Aynı yazıda aynı zaman dilimi için kullanılan maksimum kip sayısını bildirir.

İşitme cihazı kullanan öğrencilerin yazılı çalışmalarında tespit edilen hataları gösteren tablo 14' e bakıldığında en sık hata büyük harf kullanım hatasıdır. Daha sonra ek kullanma hatası; hatalı hece, ses düşmesi ya da türemesi ve kelimedeki harflerin yerinin değişmesi- yanlış harf kullanımı gelmektedir. Aynı zaman dilimi için ise öğrenciler maksimum 3 farklı kip eki kullanmışlardır.

Tablo 15. Öğrencilerin Kullandıkları cümlelerin Yüklemine Göre Sınıflandırılması

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9
Yük. göre isim cüm.	6	5	3	12	8	3	5	2	3	5	6	19	5	7	7	2
Yük. göre fiil cüm.	50	49	46	64	30	54	50	37	30	46	49	41	58	15	29	35

Tablo 15' e bakıldığında işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatımlarında daha çok fiil cümlelerine yer verdikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra işaret dilinin etkisiyle öğrencilerin fiil cümlelerinin sonuna 'var' kelimesini kullandıkları da görülmüştür.

Bir adam kutu hediye vermiş ve oculmuş robot aldı.
 Süpürge veldi temizlik yorgun ve yaşlı suyı su vermiş
 çiçekler döküyor, ve suyı ve yaşlı robot berber yemek
iyor pil bitti Nine şapka goy ve berber bakıyor
 bahçe. Nine terih oy koa ve şapka Nine veriyor.
Silkeliyor. bakmıyor ölmüş.

Şekil 5.

Hatalı hece- ses düşmesi- türemesi; toplamda 71 defa yapılmıştır. Hatalı ses türemesinde en fazla gözlenen hata oyna- şeklinde olan fiili oyuna- şeklinde yazmalarıdır. Diğer yandan hatalı ses düşmesiyle de karşılaşmıştır.

Abi Televizyon oyunuyor kutu köpek kep bekleiyor
 Abi köpek mutlu total Abi köpek Düştü kol yök oldu.
 Abi kingizi oyunuyor. Abi ayak Engeller günah album.
 Anne köpek kutu yardı köpek Top oyunuyor. kolop köpek
 Altında Diş pl aldı. Abi koltuk beğ neği yerüyor. Abi Top ott.
köpek oyunuyor.

Şekil 6.

Kip hatalarından kasıt aynı zaman içinde olan bir olayı anlatırken öğrencilerin kaç farklı kiple anlattıkları üzerinde durulmuştur. Bazı öğrenciler (K3,E7,E9) aynı zamanda olan durumlar için aynı kipi kullanırken bazı öğrencilerse (K4, K5, K7, E2, E5, E6, E8) üç dört farklı zaman ekine yer vermişlerdir (bkz. Şekil 6).

Ek kullanma hatasına en çok rastlanan hata şahıs eklerinin kullanımındadır. Hemen hemen her öğrenci 3. tekil kişi olarak yazılması gereken fiilleri 1. tekil kişiyle çekimlemiştir (örneğin; teyze yere ‘düşüyor’ değil ‘düşüyorum’- bkz. şekil 4.). Kelimedeki harflerin yerinin değişmesi- yanlış harf kullanımı 32 kez yapılmıştır. Toplamda kız öğrenciler 297 hata yaparken erkek öğrenciler 309 hata yapmışlardır.

Araştırmada kelime sıklığı verileri hesaplanırken bütün kelime türleri sayılmıştır (özel isim , sayı, bağlaç vb.). Çalışmaya katılan 16 öğrenciden, beş farklı temada 80 adet yazılı veriden, toplam 2737 kelimeye ulaşılmıştır. Elde edilen verilerden toplam çeşit kelime sayısı 370’tir. Ortaya çıkan toplam sıklık sayısı 32131’dir.

Çalışmada öğrenciler cinsiyetlerine göre değerlendirildiğinde; toplam kelime ve çeşit kelime kullanımları bakımından kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmektedir. Benzer sonuçlar Karakaya (2011) tez çalışmasında da yer almaktadır. Bu çalışmada söz varlığı bakımından isim kullanımında cinsiyete bağlı herhangi bir farklılığa rastlanılmamıştır. Diğer yandan kız öğrencilerin daha çok fiil türünde kelime kullandıkları belirlenmiştir (bkz. şekil 6.). Karakaya’ nın çalışmasında ise erkek öğrenciler daha başarılıdır.

Çalışmada en fazla kelime servetinin gözlendiği tema ‘yardımseverlik’ olmuştur. Bunu sırasıyla yaşlılara saygı, empati, arkadaşlık, trafik kurallarına uymak şeklindedir. En fazla tekrar edilen isim ‘kız’; fiil ise ‘düş-’ tür. Bunun dışında göze çarpan frekans değerlerinin olduğu kelimeler; fare, çocuk, köpek, ve, robot, anne ve git-, ol-, oyna-, yap-, ver- şeklindedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Tartışma ve Sonuç

İşitme engelli öğrencilerin anadili öğrenmelerinde desteğe ihtiyaçları vardır. Bu nedenle yapılan çalışmalarda işitme engelli öğrencilerin hangi alanda ne gibi eksikliklerinin olduğu saptanmalıdır. Bu çalışmanın amaçları doğrultusunda cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin yazma becerilerindeki durumları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Birinci Allt Probleme İlişkin Sonuçlar:

Bu çalışmanın verileri, 16 cihaz kullanan işitme engelli öğrenciden her hafta bir ders saatinde yazılı çalışma yaptırılarak beş haftada toplanmıştır. Beş farklı temaya ait videolardan hareketle öğrencilerden serbest yazı yazmaları istenmiş, toplam 80 adet veri elde edilmiştir. Bu verilerde toplam kelime sayısı 2950 olarak tespit edilmiştir. Toplam çeşit(tekrarsız türde) kelime sayısı 1688 olarak belirlenirken toplam sıklık(tekrarlı kelime) sayısı 1262' dir. Her öğrencinin bir kağıt için kullandığı ortalama kelime sayısı ise 39 olarak tespit edilmiştir (bkz. Tablo 1).

Karakaya' nın (2011) yüksek lisans tezinde 90 öğrenciden, üç farklı türde (anı, serbest konu, otobiyografi) toplam 270 adet yazılı veriden, toplam 35055 kelimeye ulaşılmıştır. Elde edilen verilerden toplam çeşit kelime sayısı 2924"tür. Ortaya çıkan toplam sıklık sayısı 32131"dir. Bu çalışmada- sayısal verilerden yola çıkarak- her öğrencinin bir kağıt için kullandığı ortalama kelime sayısı 130 civarındadır.

Hüsniye Tüysüz"ün (2007), "Gediz (Merkez) İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Aktif Kelime Servetlerinin Tespiti(Yazılı Anlatım) (Gediz İlçe Örneği)" adlı çalışması 90 sekizinci sınıf öğrencinin rastgele seçilmesiyle oluşturulmuştur. Çalışmada 270 veriden 36518 toplam kelimeye, 2813 çeşit kelimeye, 33705 kelime sıklık sayısı tespit edilmiştir. Bu çalışmada her öğrencinin bir kağıt için kullandığı kelime 135 civarındadır.

Toplam kelime, kelime çeşidi, kelime sıklığı bakımından Tüysüz ve Karakata' nın çalıştıkları öğrenciler daha başarılıdır. Bahsi geçen çalışmalarda her bir kağıt için kullanılan ortalama kelime sayısı bu çalışmada elde edilen kelimelerden de

oldukça fazladır. Çıkan sonuçlar arasındaki belirgin farklılık adı geçen çalışmaların normal işiten öğrencilerle yapılmasından kaynaklanmaktadır.

İkinci, Üçüncü ve Dördüncü Alt Problemlere İlişkin Sonuçlar:

İşitme cihazı kullanan öğrencilerin izlediklerine bağlı yazılı çalışmalarda, izledikleri videoların temalarına göre kelime sayılarının değiştiği saptanmıştır(bkz. Tablo 1). Kullandıkları kelime ortalamalarına bakıldığında, en fazla kullanılan kelime sayısı yardımseverlik temasında tespit edilmiştir. Öğrencilerin engel durumlarından dolayı böyle bir sonuç çıktığı düşünülmektedir.

Bu çalışmada elde edilen verilerde; işitme cihazı kullanan öğrencilerin cümle kurmada zorlandıkları, bazen cümleleri yarım bırakabildikleri saptanmıştır.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar:

Bu çalışmada ilköğretim 5. ve 8. sınıf 16 cihaz kullanan işitme engelli öğrencinin 80 adet yazılı çalışmasında toplam 2950 kelime tespit edilmiştir. En fazla tekrarlı isim (2266) en az tekrarsız fiil (563) türünde kelime kullanmışlardır. Diğer yandan tekrarsız isim türünde 1125 kelime, tekrarlı fiil türünde 684 kelime tespit edilmiştir.

Çıplak'ın (2005) yüksek lisans tezinde, 8.sınıflardan random (rastgele) yöntemiyle seçilen 30 öğrenciye üç farklı türde yazdırılan 90 adet yazılı veriden toplamda 9284 kelime tespit edilmiştir. Toplam çeşitte yani tekrarsız türde, 1177 kelimenin 834 kelimesi isim, 343 kelimesi ise fiil olarak belirlenmiştir.

Bu çalışma ile Çıplak'ın çalışması kelime türü bakımından karşılaştırıldığında; cihaz kullanan işitme engelli öğrenciler ortalama olarak kağıt başına tekrarsız türde 14 kelimeye yer vermiştir. Oysa Çıplak'ın çalışmasında bu sayı 9'dur. Bu sonuçlara göre tekrarsız isim kullanımında normal öğrenciler işitme engelli öğrencilere göre daha başarılıdır. Böyle bir sonucun çıkmasının sebebi normal öğrencilerin daha fazla kelime tekrarı yapmalarına bağlanabilir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar:

Bu çalışmada cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin ailelerinin aylık gelirleriyle kelime kullanımları arasında anlamlı bir fark bulunamamasına rağmen negatif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Çıplak (2005) ve Ünsal(2005) yüksek lisans tezlerinde de benzer sonuçlar elde edilmiş; gelir seviyesi düşük öğrenciler gelir

seviyesi yüksek öğrencilere göre daha fazla kelime kullanmıştır. Sonuç olarak normal öğrencilerle işitme engelli öğrencilerin ailelerin gelir düzeylerine göre kelime kullanımları arasındaki ilişki benzer yönde çıkmıştır.

Bu çalışmada işitme engelli öğrencilerin anne ve baba eğitim durumlarıyla öğrencilerin kelime kullanmaları arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir. Diğer taraftan okur-yazar olmayan annelerin çocukları, ilkokul mezunu annelerin çocuklarına göre daha fazla tekrarlı isim kullanmışlardır.

Kemalettin Deniz' in 2003 yılında yayınlanan "Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerin Durumu" adlı çalışmada anne ve babanın eğitim seviyesinin düşük olması, aile içi iletişime sınırlılık getireceğini ve daha az sayıda kelimeyle iletişim kurulacağını belirtilmiştir. Yukarıda belirtildiği üzere Deniz' in görüşü bu çalışmayla örtüşmemektedir.

Çalışmada, 9 erkek ve 7 kız öğrenci bulunmaktadır. Kız öğrencilerin sayıları daha az olmalarına rağmen erkek öğrencilere göre daha fazla isim ve fiil kullanmışlardır (Bu yorum hem tekrarlı hem tekrarsız kelime türleri için geçerlidir.). Öğrencilerin yazılı çalışmaları incelendiğinde fiilleri yüklem olarak kullandıkları tespit edilmiştir. Bu durumda kız öğrencilerin daha fazla cümle kurdukları çıkarımı yapılabilmektedir.

Ünsal' ın(2005) tez çalışmasında beşinci sınıftaki kız ve erkek öğrencilerin sözlü anlatımda kullandıkları kelime sayılarına bakıldığında, erkek öğrencilerin kullandıkları toplam kelime sayısının, kız öğrencilerin kullandıkları toplam kelime sayısından fazla olduğunu saptanmıştır. Erkek öğrenciler toplam 4463 kelime kullanırken, kız öğrenciler toplam 2735 kelime kullanmışlardır. Diğer yandan sekizinci sınıftaki kız ve erkek öğrencilerin sözlü anlatımda kullandıkları kelime sayılarına baktığımızda kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla kelime kullandıklarını belirlenmiştir. Kız öğrenciler 4794 kelime kullanırken, erkek öğrenciler 4161 kelime kullanmışlardır.

Çıplak' ın (2005) yüksek lisans tez çalışmasında kız öğrencilerin sayıca fazla olmaları dolayısıyla daha fazla kelime kullanmaları beklenirken, sadece toplam (tekrarlı) kelime sayısında erkeklerden daha fazla kelime vermişlerdir. Tekrarsız türde ise erkekler sayıca kızlardan az olmalarına rağmen daha fazla kelime

kullanmışlardır. Bu nedenle Çıplak'ın bu tespitleri bu çalışmayla kısmen örtüşmektedir.

Duru'nun (2007) tez çalışmasında kız öğrencilerin üç türde(anı, otobiyografi ve serbest konu) de erkek öğrencilerden daha fazla toplam kelime ve çeşit (tekrarsız) kelime kullandıkları görülmüştür. Bu bağlamda, normal öğrencilerle çalışan Duru'nun vardığı sonuçlarla bu çalışmanın sonuçları örtüşmektedir.

Bu çalışmada sınıf düzeyine göre kullanılan kelime türlerinde anlamlı bir farka ulaşılamamıştır. Bu çalışmada elde edilen verilerde 5. sınıf düzeyinde 942 tekrarlı isim, 357 tekrarsız isim; 298 tekrarlı fiil, 250 tekrarsız fiil tespit edilmiştir. Diğer yandan 8. sınıf düzeyinde 1324 tekrarlı isim, 675 tekrarsız isim; 386 tekrarlı fiil, 313 tekrarsız fiil kullanılmıştır.

Bu araştırmanın bulgularında öğrencilerin işitme kaybı derecesi ile kullandıkları kelime sayısı / türü arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu sonuçlar Karasu ve Girgin' in (2007) yayınladıkları makale sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bahsi geçen çalışmada, işitme engelli öğrencilerin işitme kayıpları yazılı anlatım beceri düzeylerini açıklamada yeterli olmayacağı belirtilmiştir. Ayrıca Erdiken' in 2003 yılında yayınladığı "*İşitme Engelli Yüksekokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri*" adlı kitapta, çok ileri derecede işitme kayıplı öğrencilerin de yazılı anlatım becerilerinde gelişme gösterebilecekleri belirtilmiştir.

Bu çalışmada cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin kardeş sayılarıyla kullandıkları fiil türündeki kelime sayısı arasında ters bir ilişki saptanmıştır. Öğrencilerin fiilleri yüklem olarak kullandıkları göz önünde bulundurulduğunda, kardeş sayısı fazla olan öğrencilerin daha az cümle kurdukları söylenebilmektedir. Oysa çalışmaya başlarken bunun tersi bir sonuç beklenmekteydi. Konuyla ilgili yapılan diğer çalışmalarda kardeş sayısı ile kelime kullanımı arasında ilişki arayan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Bu çalışma bulgularına göre, anne ve babanın mesleğiyle cihaz kullanan işitme engellilerin kullandıkları kelime türleri arasındaki ilişki anlamlı değildir. Normal öğrencilerde anne baba mesleği ile kullandıkları kelimeleri ilişkilendiren çalışmaya rastlanılmamıştır.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar:

Bu araştırmada cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin en fazla kullandıkları noktalama işareti, 292 kullanım sayısıyla nokta olarak belirlenmiştir. Noktadan sonra en fazla kullanılan virgül 27 kez kullanılırken soru işareti iki yerde, kısa çizgi ve üç nokta bir yerde kullanılmıştır. Noktalı virgül ve üç nokta ise hiç kullanılmamıştır.

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar:

Bu çalışmada cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin yazılı çalışmalarında yaptıkları hatalar şu şekilde belirlenmiştir :

Tablo 14' te yer alan hata başlıkları öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki rastlanan hata sıklıklarına göre oluşturulmuştur. Korucu ve Kurtlu'nun çalışmasında 6. sınıf 28 normal işiten öğrencinin düz temel dik yazılarında toplamda 128 büyük harf kullanım hatası tespit edilmiştir. Ortalamalara bakıldığında bu çalışmada öğrenci başına 24 büyük harf kullanım hatası düşerken, normal öğrencilerle yapılan Korucu ve Kurtlu'nun çalışmasında bu oran 9' dur. Ayrıca Korucu ve Kurtlu'nun çalışmalarında belirledikleri başlıklarla bu çalışmadaki belirlenen başlıkların benzerlik göstermesi, işitme engelli öğrencilerle normal işiten öğrencilerin aynı tür hatalar yaptıklarını göstermektedir.

Bu araştırmada; öğrencilerden izledikleri animasyon videolardan hareketle belirlediği temayı anlatması istendiğinde, öğrencilerin kurdukları cümlelerdeki yüklem zamanını doğru olarak yazamadıkları görülmüştür. İşitme engelli öğrencilerin zaman ve ekleri cümlelerinde doğru olarak kullanamaması yazılı ifadelerini anlaşılabilir hale getirmiştir. Ayrıca kişi eklerini kullanmadaki kısıtlılık- sadece 1. tekil kişi ekini kullanmaları- anlam karışıklığına yol açmış ve eylemin kimin yaptığını belirsiz hale getirmiştir. Oysa yazının anlaşılabilir olması için; uygun sözcük, cümle ve paragraflarla dilin kurallarına uygun bir şekilde ifade ediliyor olması gerekmektedir.

Öğrenciler sözcük yazmada hatalar yapmış, cümleler eksik bırakılmış ve çoğu zaman cümleleri alt alta yazarak metni bir paragraf görüntüsünden uzaklaştırmışlardır.

Bu araştırmanın bulgularına bakıldığında işitme cihazı kullanan öğrencilerin, görsel yönden zengin etkileşimli materyaller ile eğitilmesi, kendine olan güvenlerinin de artmasına neden olacağını belirten Çifci (2009)' nin görüşleriyle örtüşmektedir.

4.2. Öneriler

Bu araştırmanın bulgularından yola çıkılarak, araştırma kapsamında yer alan cihaz kullanan 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, s.88).

4.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

- Çalışma grubunun sayısı artırılarak çalışma tekrarlanılabilir.
- Farklı düzeylerde bulunan öğrencilerle farklı temalardaki videolar kullanarak çalışma tekrarlanabilir.
- İşitme engelli öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun yazma teknikleri denenip benzer çalışma tekrarlanabilir.
- İlkokul birinci kademedede daha basit materyaller kullanarak benzer çalışma tekrarlanabilir.

4.2.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler:

- Öğretmenler yazma becerisini geliştirmek için daha fazla uygulama yaptırmalıdır.
- Öğrencilerin yazdıklarına mutlaka dönüt verilmelidir.
- Öğretmenler sadece Türkçe dersinde değil diğer derslerde de dili kullanmaya özen göstermelidirler.
- Bu çalışmada videolar öğrencilerin konuya odaklanmalarını kolaylaştırmıştır. Buradan hareketle yazma çalışmaları yapılırken farklı duyu organlarına hitap edecek araçlar kullanılmalıdır.
- Okul içi ya da diğer özel eğitim kurumlarıyla işbirliği içinde küçük yazılı anlatım yarışmalarıyla öğrenciler yazmaya teşvik edilebilir.

KAYNAKÇA

- Adalı, Oya. (2004). *Anlamak ve Anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Akkaya, A. (2012). Öğretmen Adaylarının Konuşma Sorunlarına İlişkin Görüşleri, Mustafa Kemal Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 405-420.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Aktürel, H. (2005). İşitme engelli öğrencilere disiplinlerarası öğretim yaklaşımına dayalı hayat bilgisi öğretiminin incelenmesi: Eylem araştırması Ulusal Tez Merkezi (UMI: 187987)
- Aksan, D.(2003). Kültür ve Bilim Dili Olarak Türkçe. Dil, Kültür ve Çağdaşlaşma. Yediyıldız, B.(Ed) (s. 55-57) Ankara: Hacettepe Üniversitesi AİTT Yayınları.
- Aksan, D.(1975). Yabancı Dil Öğretiminde Dilbilgisinin Yeri(elektronik sürüm). Ö. Başkan (ed), *Anadili* (423- 434)Ankara.
- Akyol, H. (2007). Okuma. Kırkılıç, Ahmet ve Hayati Akyol. (Editörler). İlköğretimde Türkçe Öğretimi. Birinci Baskı. Ankara. Pegem AYayıncılık, ss. 15-48.
- Akyol, H. ve Yıldız, M. (2013). Okuma Uzmanlığı ve Okuma Uzmanı Yetiştirilmesine Yönelik v Bir Program Önerisi, Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 1(1), 1-8.
- Alperen, N. (1991). *Türkçe (Güzel konuşma, okuma ve yazma) öğretim rehberi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Anılan, H. ve Genç, B. (2011). Türkçe Dersinde Öğrenilen Yeni Sözcüklerin Yazılı Anlatımlarda Kullanım Durumu, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 111-132.
- Ataman, A. (2005). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş,Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık
- Ayata Baran, N. (2007). Kaynaştırmaya devam eden işitme engelli öğrencilerin öykü şemalarının değerlendirilmesi. Ulusal Tez Merkezi (UMı: 205771)
- Aydın, İ. (2009). Anadili Dersinin Etkinlik Alanları ve Dilbilgisi, Milli Eğitim, 181, 20-52.
- Aydın, Ö. (1999). Orta Okullarda Dilbilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşleri, *Dil Dergisi*, 81, 23-29.

Aydoğan, H. (2016). Özel Eğitim (Zihin Engelliler) Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları. Ulusal Tez Merkezi (UMI NO: 426809)

Aytaş, G. ve Çeçen, A. (2010). Ana Dili Eğitiminde Dil Bilgisi Öğretiminin Yeri ve Önemi, *TÜBAR-XXVII*, 77-89.

Bağcı, H. (2007). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatıma ve Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Baş, B. (2011). Sözlü ve Yazılı Kültür İlişkileri Çerçevesinde Konuşma ve Yazma Becerilerine Bir Bakış, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 109-117.

Batu, S., Kırcaali-iftar, G. (2006). Kaynaştırma, Ankara: Kök Yayıncılık.

Batur, Z. (2010). Ana Dili Öğretiminde Gösterge Biliminin Yeri: Ana Dili Ders Kitaplarındaki Sözel Metinlerle Görsel Metinleri Bütünselliğinin Analizi, *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 5(4)*, 174-200.

Batur, Z. (2013). *The Analysis of the Level of Students' Perception of the Messages in Fictive Texts in Fictional Context, Reading Improvement*, 50(2), 61-70.

Batur, Z. (2016). *The Contribution of Music to the Fluent Writing Skills: Mayaz Technique, Educatioan*, 137(1), 82-92.

Batur, Z., Akar, C., Tufan, B., Topaloğlu, N. (2016). İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Noktalama İşaretlerini Kullanma Becerisi, *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1(2), 46-60

Batur, Z. ve Alevli, O. (2014). Okuma Becerileri Dersinin PISA Okuduğunu Anlama Yeterlilikleri Açısından İncelenmesi, *Research in Reading & Writing Instruction*, 2 (1), 22-30.

Batur, Z. ve Beyret, T. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Üst Dil Farkındalık Becerileri İle Yazma Becerileri Arasındaki İlişki, *Electronic Turkish Studies*, 10(15), 873-892.

Batur, Z., Gülveren, H. ve Balcı, S. (2013). Müzakereli Okumanın Üst Düzey Zihinsel Becerileri Kullanmadaki Etkisinin Belirlenmesi, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(1), 1033-1042.

Batur, Z., Gülveren, H. ve Bek, H. (2010). Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi Örneği, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 32-49.

Bedirhanoğlu, H. (2010). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Görülen Kurucu Yanlışlıklarının Sezdirilmesi ve Cümlelerin Doğru Kuruluşlarının Kavratılması. Yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

Belet, D. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3 (1), 69-86.

Beyreli, L. Çetindağ, Z. ve Çelepoğlu, A.(2010).Yazılı ve sözlü anlatım. Ankara:Pegem Yayıncılık.

Bozpolat, E. (2010). Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği), *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 2(1), 411-428.

Budak. Y. (2000). Sözcük öğretimi ve sözlüğün işlevi. *Dil Dergisi*, 92. 19-25.

Bulut, B. (2013). Etkin Dinleme Eğitiminin Dinlediğini Anlama, Okuduğunu Anlama Ve Kelime Hazinesi Üzerine Etkisi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.

Bulut, K. ve Çiftçi, Ö. (2014). 2006 Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda Yer Alan Yazma Kazanımlarının Yaratıcı Yazmaya Uygunluğu, *International Journal of Language Academy*, 2(4), 375-384.

Çabaz, Y. (2007). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Servetinin Belirlenmesi (Kırklareli/Merkez Örneği), AKU Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

Çakır, İ. (2010). Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur? *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28(1), 65-176.

Cavkaytar, A., Diken, İ. (2006). "Özel Eğitime Giriş", Kök Yayıncılık, Ankara.

Çelik, M. (2012). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 7/1*,727-743.

Çer, E. ve Ağrelim, H. (2016). 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Sözcük Sıklığı Ve Sözcük Sıklığı Dağılımı Açısından İncelenmesi, Mustafa Kemal Üniversitesi *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 83-99.

Çıkrıkçı, S. S. (2007). Metindilbilimin Temel Kavramlarının Anadili Öğretimi Süreci Açısından Değerlendirilmesi, *Dil Dergisi*, 138, 43-57

Çıplak, M. (2005). Uşak Merkez İlköğretim 5., 8. Ve 11. Sınıfların Yazılı Kelime Hazinesinin Belirlenmesi, AKU Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

Corballis, C. Michael (Çev. Aybek Görey) Kitap Yayınevi. 2003 İstanbul s. 116

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

Çifci, M. (1991). Bir grup yükseköğrenim öğrencisi üzerinde kelime serveti araştırması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çifci, M. (2001). Dinleme Eğitimi ve Dinlemeyi Etkileyen Faktörler, A.K.Ü. *Sosyal Bilimler Dergisi*, II(2), 165-177.

Çifci, M. (2013). Açıklamalı Okuma Terimleri Sözlüğü, İzmir: Elik Yayınları.

Çiftçi, Ö. ve Çeçen, M. A. (2014). *Kelime öğretimi*. A Güzel ve H.Karatay(ed.). Türkçe öğretimi. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109-129.

Çifci, M., Batur, Z. ve Duru, K. (2017). Cumhuriyet Dönemi Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Konuşma Becerisi Açısından İncelenmesi, *Electronic Turkish Studies*, 12(6), 215-234.

Cüceloğlu, D.(1997). *İçimizdeki Çocuk*, Remzi Kitabevi.

Deniz, S. (2008)Özel Eğitim Sınıfına Devam Eden Zihin Engelli Öğrencilere Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntemlerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Ulusal Tez Merkezi. (UMI NO: 218702).

Demirel, Ö. Ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için TürkçeÖğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık

Doğan, Y. (2003). Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Becerileri, *TÜBAR-XIII*, 181-201.

Doğan, Y. (2009). Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Önerileri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.

Duru, K. (2007). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Servetinin Belirlenmesi (Uşak / Sivaslı Örneği), AKU Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

Ensar, F. ve Doğan, S. (2014).Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatımlarındaki Kelime Hazineleri Üzerine Bir İnceleme, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 229-244.

Erdem, İ (2008). Öğretmen Görüşlerine Göre Dil Bilgisi Konularının Öğretilme Güçlükleri, *Journal of Turkish Educational Sciences*, 6(1), 85-105.

Erdem, İ. ve Çelik, M. (2011). Dil Bilgisi Öğretim Yöntemi Üzerine Değerlendirmeler,

Electronic Turkish Studies, 6(1), 1057-1069.

Efe, A. (2016). Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli öğrencilerin yazdıkları öykülerin incelenmesi. Ulusal Tez Merkezi (UMI NO: 425492)

Ekinci, D. (2007). Türkçe konuşan işitme engelli çocukların ad durum eklerini kullanım becerilerinin incelenmesi Ulusal Tez Merkezi (UMI NO: 195792)

Erdiken. B. (1989).Eskişehir sağır okulu ve anadolu üniversitesi içem’de ortaokul sınıflarına devam eden 13-14 yaş işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin betimlenmesi.Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erdiken. B. (1996). Anadolu üniversitesi içem lise düzeyindeki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde işbirliği-gözlem yöntemiyle anlatım yönteminin karşılaştırılması. Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erdoğan, T. vd. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma-Yazmaya Hazırlığa Yönelik Yaptıkları Çalışmaların İncelenmesi, *Elementary Education Online*, 12(4), 1188-1199.

Ergin, M.(2009). *Türk Dil Bilgisi*, İstanbul: Bayrak Basın, Yayın, Tanıtım.

Eroğlu, Z. (2013). Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları İle Doğru Yazma Becerileri Arasındaki İlişki, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 1441-1453.

Girgin, Ü. (2001). "Yazılı Anlatım Türlerinden Sanatlı Metinler ve Bilgilendirici Metinler" Konuşma ve Yazma Eğitimi. Ümit Girgin(ed.), Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını No:1294, 2001

Girgin, Ü. Ve Karasu, H.P.(2007). *İşitsel/ Sözel Yaklaşımla Eğitim Gören İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin değerlendirilmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,33,146-156.

Girgin. M. Cem. (2014)İşitme Engelli Çocuklar İçin Eğitici Etkinlikler İşitme, Konuşma ve Görme Sorunu Olan Çocukların Eğitimi. Ed.: Umran Tüfekçioğlu Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayını no.: 1415, Açıköğretim Fakültesi Yayını no.: 803, 2003b

Göçer, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.

Göğüş. B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*, Ankara: Gül Yayınevi.

Göğüş, B. (1983). Anadili Olarak Türkçenin Öğretimine Tarihsel Bir Bakış, *Belleten*, 123-154.

Gökşen. E. N. (1969). *Kompozisyon İlkeleri ve Antolojisi*, İstanbul: May Yayınları.

Göz, İ. (2003). Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü, Ankara: TDK Yay.

Güldür, F. (2005). İşitme engelliler ilköğretim okuluna devam eden öğrencilerin dört işleme dayalı matematik problemlerini çözme davranışlarının incelenmesi. Ulusal Tez Merkezi (UMI NO: 188000)

Gülerer, S. ve Batur, Z. (2004). Yanlış Okuma Tutum ve Davranışları, *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 77-88.

Gülseren, C. ve Batur, Z. (2009). Sözlüklerin Niteliği Ve İşlevsel Özelliği Bağlamında Sözlük Okuma Alışkanlığının Anadili Becerilerine Etkisi Üzerine Kuramsal Bir Yaklaşım, *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(4), 135-147.

Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). Uygulamalı yazma eğitimi anlatma teknikleri II elkitabı. Ankara: Grafiker Yayınları.

Güneş, F. (2003). Okuma-Yazma Öğretiminde Cümlenin Önemi, TÜBAR-XIII, 39-48.

Güneş, F. (2007). Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma: Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Güneş, F. (2013). Görsel Okuma Eğitimi, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1 – 17.

Güzel, A. ve Karadağ, Ö. (2013). Kelime Sıklığı Açısından Türk Atasözleri Üzerine Bir Değerlendirme, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 274-280.

Hamzadayı, E.(2010). Bütünleştirilmiş Öğrenme-Öğretme Yaklaşımının Türkçe Öğretiminde Okuduğunu Anlama Ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Hirik, H. (2017). Türkiye Türkçesi Duyu Fiillerinde Anlam ve Kelime Sıklığı İlişkisi, *SUTAD*, 41, 53-74.

İpşiroğlu, Z. (1991). Yazma eylemi. *Yazma Uğraşısı*. İstanbul: Cem Yayınevi.

Kaleağası, İ.(2009). İlköğretim 4. ve 5. sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri ile Türkçe Dersi Akademik Başarısı Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. Ulusal Tez Merkezi(UMI:)

Karadüz, A. ve Yıldırım, İ. (2011). Kelime Hazinesinin Geliştirilmesinde Öğretmenlerin Görüş ve Uygulamaları, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 961 -984.

Karahan, L. (2009). Dil Bilgisi Öğretiminde Bütün-Parça İlişkinin Önemi, *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(8), 23-30.

Karasu, H. P. , Girgin, Ü (2007). Kaynaştırmadaki İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Beceri Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*,2007/1.

Karasu, H. P., Girgin, Ü. Ve Uzuner, Y.(2013) İşitme Engelli Öğrenciler İle İşiten Öğrencilerin Boşluk Doldurma Becerilerinin Değerlendirilmesi, *İlköğretim online*, 12/3,701-712.

Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.

Kansızoğlu, H. (2012). Konuşma Dili ve Yazı Dili Etkileşimi, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 217-235.

Kantemir. E. (1997). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*, Ankara: Engin Yayınları.

Karakuş. F. (2000). "Drama Yönteminin İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerisine Etkisi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana:Çukurova Üniversitesi

Karakuş. İ. (2000). *Türkçe Türk dili ve edebiyatı öğretimi* (öğretmen el kitabı), Ankara: Sistem Ofset Yay.

Karasu, P. (2010). İşitme engelli ve işiten ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım etkinlik ürünlerinin karşılaştırılması. Ulusal Tez Merkezi (UMI: 309482)

Kardaş, D. (2007). Jandarma Astsubay Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yazılı Anlatımları Üzerine Bir Araştırma. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kardaş, M.N. (2013). İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Kartal, E. ve Özteke, H. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Okuduklarını Anlama ve Anlatma Düzeylerinin Belirlenmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 372-380

Kaplan. M. (1986). *Kültür ve Dil*, B. 4, Dergâh Yayınları, İstanbul.

Kavcar, C., Oğuzkan F, Sever, S. (1997). *Türkçe Öğretimi*, Ankara, Engin Yayınevi.

Kavcar , C. ,Oguzkan, F. ve Aksoy, Ö. (2004). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*, 5. Baskı, Ankara, Anı Yayıncılık.

Kavruk, H.ve Deniz, E. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kaygıları (Samsun ili Örneği), *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 15, 63-89.

Keskinkılıç, K. (2002).*İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları

Keçik, İ. (2004). "Dinleme Edimi", *Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset.

Sever, S. (1997). *Türkçe Öğretiminde Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık

Kocabıyık, D. (2015). İşitme Engelli Öğrencilere Yönelik Türkiye Ve İngiltere’de Uygulanan Ana Dil Eğitiminin Karşılaştırılması. Ulusal Tez Merkezi (UMI: 421420)

Koç, S., ve Müftüoğlu, G. (1998). *Türkçe Öğretimi*. Ö(Ed. Seyhan Topbaş).Eskişehir: Anadolu Üniversitesi

Korkmaz, Z. (1992). " *Grammer Terimleri Sözlüğü*", TDK Yayınları, Ankara.

Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler, *TÜBAR-XIII*, 287-309.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). Ortaöğretim Türkçe Programı. Ankara: MEB.

Ölker, G. (2011). Sözlük Türleri ve Kelime Sıklığı Üzerine, *Dil Araştırmaları*, 9, 45-60.

Önbaş, N. (2010). Ana Dili Öğretimine Yeni Yaklaşımlar, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 121-128.

Özdemir, E.(Tarih yok). Anadili Olarak Türkçe Öğretimi, *Türk Dili-Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 18-30.

Özsoy, Y.; Özyürek,; M. Eripek, S. (2002). Özel Eğitime Giriş, Ankara:Karatepe Yayınları

Öztürk, B. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 59-72.

Sarıkaya, E (2011). İşitme engelli çocukların öğretmenlerinin işitme engelli çocukların okuma yazma öğrenmelerine ilişkin görüş ve önerileri. Ulusal Tez Merkezi (UMI NO: 286821)

Sever, S. (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sever, S. (2002). “Öğretim Dili Olarak Türkçenin Sorunları ve Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar”, *Ankara Üniversitesi E.B.F.D. C.34, S.1-2*, s.11-22.

Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2006). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. İzmir:Tudem Yayınları.

Sever, S; Kaya, Z; Aslan, C. (2006). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Sevinç ve diğerleri (2015) *İşitme Engelliler İçin Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel müdürlüğü.

Sümer, H.M. (2014). Kaynaştırma ortamında öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin sözcükleri anlamsal işleme becerilerinin işiten okuyucularla karşılaştırılması. Ulusal Tez Merkezi (UMI: 381780)

Tural , S. (1999). Aktaran: Rıdvan Çongur. *Söz Sanatı, Güzel Söz Söyleme*, Ankara: TRT Yayınları.

Turğut, N. (2012) . İşitme engelli 10-14 yaş arası çocuklarda işitme düzeyi ile yazılı dil becerisi ilişkisinin incelenmesi. Ulusal Tez Merkezi (UMI: 334229)

Tüfekçioğlu, U. (1998). İÇEM’de uygulandığı şekli ile doğal işitsel-sözel yaklaşım nedir? *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1-2), 113-123.

Tüfekçioğlu, U. (2003). İşitme, Konuşma ve Görme Sorunu Olan Çocukların Eğitimi. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *Çocuklarda işitme kaybının etkileri* (ss. 1-45). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 803.

Türköz. Sarp, Fisun. (2014). “İşitme Engelli Bireylerde Görsel algı “. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Arel Üniversitesi

Türkyılmaz, M. (2010). Bir Ders Aracı Olarak Dinleme Metinlerinin Anlamaya Etkisi: “Eskici” Metni Örneğinde Deneysel Bir Çalışma, *Eğitim Fakültesi Dergisi XXIII (1)*, 207-220

Tiryaki, E. N. (2014) “Ortaokulda Öğrenim Gören İşitme Engelli Öğrencilerin Türkçe Derslerinde Kullanılan Materyaller Üzerine Bir Değerlendirme” . Ulusal Tez Merkezi (UMI NO: 356662)

Tonyalı, E. (2010). Yaratıcı Yazma Uygulamalarının İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Bolu.

Uçgun, D. (2007). Konuşma Eğitimi Etkileyen Faktörler, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 59-67.

Ünsal. H. (2005). İlköğretim 5. ve 8. Sınıflar İle Ortaöğretim 11. Sınıfların Sözlü Anlatımdaki Kelime Hazinesi/ Afyon Örneği. Ulusal Tez Merkezi (UMI NO: 188146)

Yakar, H. (2016). Yazılı Anlatımda Kullanılan Aktif Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma, *Proceedings of SOCIOINT 2016 3rd International Conference on Education, Social Sciences and Humanities*, 206-214.

Yakıcı, A., Yücel, M., Yelok, M.,ve Doğan, M. (2010). *Üniversiteler İçin Türkçe 1 Yazılı Anlatım*, Ankara: Gazi Kitabevi.

Yalçın, A.(2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yaman, H. (2010a). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sözlük Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Değerlendirme, *TÜBAR-XXVII*, 733-751.

Yaman, H. (2010b). Türk Öğrencilerinin Yazması Kaygısı: Ölçek Geliştirme ve Değişken Değişkenler Açısından Yordama Çalışması, *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 278-289.

Yapıcı, M. (2004). İlköğretim dilbilgisi konularının çocuğun bilişsel düzeyine uygunluğu, *İlköğretim-Online*, 3(2), 35-41.

Yel. E.(1976). *Çağdaş Kompozisyon*, İstanbul: Okur Yayınları.

Temizkan, M. (2010). Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi, *TÜBAR-XXVI*, 621-643.

Yücel, F. (1996). "Ana Dilin Düşünceye Katkısı ", *Ana Dili Dergisi*, sayı:1,s.11

Yücel, C., Akar, C. ve Batur, Z. (2005). Konuşma ve Yazma Hedeflerinin Algılanan Önemi ve Öğrencilerin Bu Hedefleri Kazanma Düzeyleri, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 41, 113-132.

İnternette Alınan Kaynaklar:

http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/144/tosunoglu.htm sayfasından 27.04.2017 tarihinde alınmıştır.

<http://www.samef.org.tr/yazi.php?yazi=61> adresinden 30.04.2017 tarihinde alınmıştır.

<https://www.anadolu.edu.tr/akademik/yuksekokullar/295/engelliler-entegre-yuksekokulu/genel-bilgi> İnternet sitesinden 29.10.2016 tarihinde alınmıştır

<https://www.anadolu.edu.tr/akademik/yuksekokullar/295/engelliler-entegre-yuksekokulu/genel-bilgi> İnternet sitesinden 29.10.2016 tarihinde alınmıştır

<https://www.google.com.tr/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjbitG3nvHTAhWL2hoKHWfBA0EQjRwIBw&url=http%3A%2F%2Fyurttugba.wordpress.com%2Fteorik->

<calismalar%2Filetisim%2F&psig=AFQjCNG0->

vaR5y_2McXyhy3DQevgRP2thg&ust=1494914983660720 adresinden 12.12.2016 tarihinde alınmıştır.

EKLER:

EK1.

Tablo 16. Bulgularda Tespit Edilen İsim Türündeki Kelimeler Listesi

İsim	İsmin tekrarı	İsim	İsmin tekrarı
kız	128	Bir	20
fare	100	engelli	20
çocuk	89	yıldız	19
köpek	78	Ama	18
ve	78	beraber	18
robot	69	bisküvi	18
anne	59	hediyeye	17
var	59	Hızlı	17
çok	59	arkadaş	17
uçak	57	Polis	16
küçük	53	yardım	16
araba	47	oyun	16
baba	41	fiş	15
süpürge	35	pil	14
top	35	adam	13
nine	35	teyze	12

yol	26	ayak	12
kutu	25	su	12
şoför	11	abla	11
güzel	11	amca	7
abi	10	bahçe	7
açık	10	çiçek	7
çanta	10	gökyüzü	7
Emine	10	şapka	7
erkek	10	yaşlı	7
iç	10	Ayşe	6
çanta	10	dışarı	6
hava	9	için	6
insan	9	sinir	6
kaza	9	televizyon	6
yemek	9	yeni	6
kadın	9	kurabiye	5
üzgün	9	ateri	5
Onur	8	temiz	3
şaka	8	tiyatro	3
temizlik	8	uçurtma	3
akşam	8	yavaş	3

yok	3	elbise	2
yolcu	3	günah	2
oh	3	gezme	2
güle güle	3	grup	2
başka	3	hasta	2
yanlış	3	ile	2
müzik	3	kanepe	2
göre	3	kek	2
tatlı	3	merdiven	2
elbise	2	motor	2
pencere	2	oh	2
ataş	2	pis	2
amin	2	tek	2
aynı	2	kızgın	2
düğme	2	haha	2
de	2	of	1
2	2	kaçak	1
fotoğraf	2	kurtuluş	1
düşman	2	kayıp	1
içeri	2	güz	1
doğru	2	sabır	1
hem	2	tamirci	1

sevap	1	sevgili	2
konuk	1	yalnız	1
akıllı	1	daha	1
tarih	1	herkes	1
2011	1	gün	1
2013	1	normal	1
biz	1	ne	1
ön	1	zaman	1
elektrikli süpürge	1	aşağı	1
elektrikli makine	1	ayakkabı	1
temiz	1	oğul	1
kadar	1	yardımcı	1
şok	1	yıl	1
artık	1	yer	1
şarj	1	durak	1
şişe	1	cam	1
süt	1	yükseklik	1
sulu	1	zil	1
sen	1	yatak	1
rüzgar	1	hemen	1
sabır	1	of	1
portakal suyu	1	arka	1

peynir	1	yaz	1
ova	1	yazık	1
on	1	vs	1
motor yağı	1	usta	1
makine	1	üç aralık	1
kötü	1	tuş	1
koltuk değneği	1	taş	1
kingiz	1	tatil	1
kırmızı	1	tamir	1
kardeş	1	güneş	1
kavga	1	gece	1
iş	1	geri	1
kamera	1	gemi	1
İşitme	1	evet	1
iyi	1	engel	1
İzmir	1	eh	1
ilkbahar	1	dolap	1
iki	1	dağ	1
hız	1	deli	1
hayvan	1	destek	1
hata	1	devam	1
halı	1	bilgisayar	1

hareket	1	benim	1
elektrikli süpürge	1	aynen	1
elektrikli makine	1	ağaç	1
gündüz	1	8	1

EK 2.

Tablo 17. Bulgularda Tespit Edilen Fiil Türündeki Kelimeler Listesi

Fiil	Fiilin tekrarı	Fiil	Fiilin tekrarı
düş-	44	otur-	10
git-	38	kız-	10
ol-	38	çık-	8
oyna-	35	yardım et-	8
yap-	34	de-	7
ver-	27	konuş-	7
al-	24	koş-	7
bak-	22	koy-	7
ye-	21	çalış-	6
üzül-	20	düşün-	6
sür-	16	gül-	6

gel-	16		bekle-	5
aç-	15		bul-	5
kork-	15		çkar-	5
mutlu ol-	14		kır-	5
uç-	14		tak-	5
sev-	13		yürü-	5
at-	12		söyle-	5
bit-	11		vur-	5
gör-	10		uyu-	5
bin-	4		gök-	2
hasta ol-	4		giy-	2
şşıır-	4		görüş-	2
atla-	3		götür-	2
çek-	3		koru-	2
dur-	3		sıkıl-	2
getir-	3		sus-	2
gir-	3		uyan-	2
iste-	3		yorul-	2
kaç-	3		tut-	2
kes-	3		bil-	2
tut-	3		kapat-	2
yardımcı ol-	3		yakala-	2

yaz-	3		ağla-	1
açıl-	3		arkadaş ol-	1
ayıp ol-	2		bas-	1
bağır-	2		başar-	1
defol-	2		bayıl-	1
dol-	2		dola-	1
devam et-	2		dile-	1
in-	1		doldur-	1
izle	1		et-	1
kavga et-	1		ört-	1
küs-	1		sevin-	1
merak et-	1		günah ol-	1
oku-	1		hızlı ol-	1

EK 3.İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 16/12/2016-24922

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 16605029/44-E.13879518
Konu : Anket İzni

08/12/2016

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Uşak Üniversitesi Rektörlüğünün 23/11/2016 tarih ve 6230 sayılı yazıları.

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Büşra ATMACA "İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında hazırlanmış olduğu anket/ölçek formlarını ilgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Merkezefendi ilçesinde bulunan Yeşilköy İşitme Engelliler Ortaokulu'nda uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaatlar ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrenciler ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde beirunmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde 2016/2017 eğitim-öğretim yılı içerisinde uygulamaları Müdürlüğümüze uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.

Mahmut OĞUZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
08/12/2016
Ali ŞANLIER
Vali a.
Vali Yardımcısı

DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

UŞAK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzdən talep edilen araştırmaya isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüze Onay verilen anket formlarını ekte gönderitmiştir.
Gereğini rica ederim.

Ali ŞANLIER
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Anket Formları

Sırapılı Mh. Saitak Cd.No :76 Merkezefendi/DENİZLİ
Elektronik Ağ: <http://denizli.meb.gov.tr>
e-posta: strateji20@meb.gov.tr

Anadol. bğđi İmt. BAŞKAN Memur / S. GELMEŞ ŞEF
Tel: (0 258) 263 55 44 / 109-106
Faks: (0 258) 263 01 69

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evvaka.org.tr> adresinden e595-a740-3f69-d841-8381 kodu ile teyit edilebilir.

EK 4. KİŞİSEL BİLGİ FORMU:

Lütfen boşlukları doldurunuz, size uygun şıkkı / şıkları işaretleyiniz.

<p>1) Yaşınız:</p> <p>.....</p> <p>...</p>
<p>2) Cinsiyetiniz:</p> <p>() Erkek () Kadın</p>
<p>3) Kaçınıcı sınıfta okuyorsunuz?</p> <p>.....</p> <p>...</p>
<p>4) Annenizin eğitim durumu ve mesleği nedir ?</p> <p>.....</p> <p>...</p>
<p>5) Babanızın eğitim durumu ve mesleği nedir?</p> <p>.....</p> <p>...</p>
<p>6) Sağ ve sol kulaktaki işitme kayıpları nelerdir ?</p> <p>Sağ kulak;</p> <p>Sol kulak;</p>
<p>7) Kaç yaşından beri işitme cihazı kullanıyorsunuz ?</p> <p>.....</p> <p>...</p>
<p>8) Kardeşiniz var mı?(Varsa kaç tane ? siz kaçıncısınız?)</p> <p>.....</p>

...
<p>9)Yaşadığınız il/ ilçe ?</p> <p>.....</p>
<p>10)Ailenizin aylık geliri nedir?</p> <p>.....</p>
<p>11)Ailenizde başka engelli birey var mı? (Varsa yakınlığını, engel türü ve derecesini, çalışıp çalışmadığını belirtiniz.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>12) İşitme problemi haricinde herhangi bir sağlık probleminiz var mı? Varsa lütfen belirtiniz.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>13) Ayda kaç sayfa kitap okursunuz?</p> <p>.....</p>
<p>14) Günlük tutar mısınız?</p> <p>Evet () Hayır ()</p>
<p>15) Yazmayı hayatınızda bir gereklilik olarak görüyor musunuz?</p> <p>Evet () Hayır ()</p> <p>Cevabınız evet ise açıklar mısınız ?</p> <p>.....</p>

<p>.....</p> <p>.....</p>
<p>16) Yazma ile ilgili özel bir yeteneğinizin olduğunu düşünüyor musunuz? (Şiir, hikaye gibi özel bir alanla ilgileniyor musunuz ?)</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>17) Sizi anlamayan bireylerle iletişim kurarken yazmayı tercih eder misiniz? Evetse bunu hangi sıklıkla yaparsınız?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Masaüstü ya da dizüstü bilgisayarınız var mı? Var () Yok ()</p> <p>Cevabınız var ise günde kaç saat bilgisayar kullanırsınız?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Bilgisayarı hangi amaçla kullanırsınız ?</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>Günlük hayatta iletişiminizi hangi yolla sağlıyorsunuz ?</p> <p>Yazarak () konuşarak () İşaret dili ()</p>