

İŞİTME ENGELLİ ÖĞRENCİLERE YAZILI ANLATIM ÖĞRETİMİNDE İKİ YAKLAŞIM VE DEĞERLENDİRME

Behram ERDİKEN*

Özet

Tüm eğitim düzeylerinde işitme engelli bireylerin dil becerilerini geliştirmede Türkçe öğretiminin sorumluluğu vardır. İşitme engelli öğrencilere Türkçe öğretimi ile ilgili araştırma verileri dil öğretiminde eksiklik olduğunu göstermektedir. Türkçe öğretiminde çeşitli yaklaşımlar vardır. Bunlardan biri tüm dil diğeri beceri temelli yaklaşımlardır. Tüm dil yaklaşımına göre, öğrenciler okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini bütünleştirirler ve doğal bağlamlarda anlamı yapılandırır. Beceri temelli yaklaşım okuma ve yazmada gelişimsel olarak önemli olan belli becerilere odaklanır. Dengeli okuma-yazma yaklaşımı tüm dil ve beceri temelli yaklaşımların birleşimidir. Yazar yazma ile ilgili alan yazını ve yazma öğretimi yaklaşımlarını betimlemiştir. Ayrıca, bir yazma değerlendirme aracını tanıtmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yazılı anlatım, işitme engelli öğrenciler, değerlendirme

Giriş

Yazılı anlatım, düşüncelerin uygun seçilen sözcüklerle, etkin cümleler ve paragraflarla bir araya getirildiği, düzenlendiği, geliştirildiği süreçtir (Isaacson, vd., 1990, 138). Bu süreç sonunda bir ürün sunulur. Üründe bildiriler bulunur. Bu bildiriler yazar kişinin duygu ve düşünceleri, izlediği ya da yaşadığı olaylar olabilir. Ürün okunarak, ürünün konusu hakkında tartışma başlatılabilir; böylece okuma, dinleme, konuşma, yeni yazılı anlatım planlama ve tekrar yazma süreci başlayabilir.

Yazılı anlatım becerisinin temeli, okul öncesi ve okul eğitimi yoluyla atılmaktadır. Öğretim döneminde kazanılan beceriler çok önemlidir. Türkçe dersinin amaçları arasında öğrencilere, iletişim ve kendini ifade etme becerilerini kazandırmak yer almaktadır. Dilsel becerilerin kazandırılması bireyin yaşam boyu kullanacağı öğrenme yollarını ve sosyal bir varlık olarak iletişim kurma becerilerini kazandıracaktır.

Yazılı anlatım, Türkçe öğretiminin önemli bir alanını oluşturmaktadır. Yazılı anlatım, bilgidен çok beceri gerektirmektedir. Bu beceri gelişi güzel biçimde değil; bir süreç içinde birey için anlamlı etkinliklerin sınıf ortamında kullanılmasıyla kazandırılabilir.

İlköğretim ile başlayıp ortaöğretim ve üniversitede devam eden gençlere dil becerilerinin kazandırılmasında, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretimine önemli sorumluluklar düşmektedir. Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretimiyle ilgili yapılan

* Yrd. Doç. Dr.; Anadolu Üniversitesi, Engelliler Entegre Yüksekokulu.

bilimsel çalışmalar, öğretim boyutunda eksikliklerin olduğunu belirtmektedir (Baraz, vd Sever, 2001, 20). İlköğretim okullarındaki 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde işlenen yazım ve noktalama işaretleriyle ilgili bilgi ve beceri düzeylerine bakılan bir araştırmada da öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarına ilişkin yetersizlikleri belirtilmektedir (Aşıcı ve Mataracı, 1999, 106). Yüksekokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarında temel yazım kurallarını bilmedikleri ve bu sonucun, öğrencilerin orta öğretimde belli temel bilgileri almadıkları ve yeterince yazılı ve sözlü uygulama yapmadıkları ifade edilmektedir (Babacan, 2003, 33). İşitme engelli yüksekokul öğrencileri ile yapılan bir araştırmada da yazılı anlatım becerilerinin çok düşük olduğu görülmüştür (Erdiken, 2003, 94).

Yüksekokul düzeyi işiten ya da işitme engelli bireyin yazılı anlatımında görülen yetersizlik, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretimini daha etkin duruma getirme gereğini doğurmaktadır. Bu makalede: İşitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım düzeyleri ve gelişimi ile ilgili alan yazın, yazılı anlatım öğretiminde iki yaklaşım olan; tüm dil ve dengeli okuma yazma yaklaşımları ve öğrencilerin yazılı anlatımlarında hangi özelliklerin geliştirilmesini gösterebilecek olan değerlendirme aracı tanıtılmıştır.

İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Düzeyleri İle İlgili Alan Yazın

İşitme engelli öğrencilerin yazılı anlatımlarında görülen zorluklar:

- İçerik ve dilbilgisi özelliği bakımından, işiten öğrencilere göre anlamlı farklılıklar gösterme (Yoshinaga, vd., 1985, 87),
- İçeriği yeterince geliştiremememe (Gormley, vd.,1987,163),
- Konuyla ilgisiz yazma (Gormley, vd.,1987, 163, Isaacson, vd., 1988, 10),
- Düzenleme özelliği bakımından, yazının bütünlüğüne daha az dikkat etme (Gormley, vd.,1987, 163),
- Sözcük dağarcığı özelliği bakımından, sınırlı sayıdaki sözcüklerle, basit yapıli cümleler kullanma (Kretschmer, vd., 1978, 139; Yoshinaga, vd., 1985, 86),
- Özne ve yüklemelerde eksiltme ile sözcükler arasında anlam tutarsızlıklarıyla yazma (Russell, vd., 1976, 161),
- Sözcük ve kavramların anlamlarını bilmelerine rağmen; bağlaç, fiil, zamir ve soru biçimlerini kullanma ve olumsuz cümle yazma becerisi (Myklebust, 1973'den aktaran: Arnold, 1978, 198),
- Harf eksiltme, sözcüğü uygun yerde kullanmama, harf ekleme davranışında bulunma (Arnold, 1978, 198),
- Eklerin kullanımında hata yapma (Isaacson, vd., 1990, 230),
- Yazım özelliği bakımından; genellikle noktalama işaretleri, büyük harf kullanımında hata yapma (Isaacson, vd., 1990, 230).

İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Görülen Zorlukların Aşılmasına İlişkin Araştırmalar ve Öneriler

Gormley, (1981,5): Ortaokul düzeyi kaynaştırma eğitimi alan işitme engelli bir öğrenciyle bir yıl; yazı öncesi, yazma, düzeltme, tekrar yazma çalışmalarının bulunduğu yazma çalışma gurubu etkinliklerine katıldı. Bu katılımin sonucunda; bu işitme engelli öğrencinin mevcut yazma becerilerini geliştirdiğini, doğru ve etkili yazılı ürün ortaya koyduğunu belirtmiştir.

Yoshinaga, vd., (1985, 87): 10-15 Yaş grubu 49 işitme engelli ve işiten öğrencinin yazılı anlatımlarında, içerik ve dilbilgisi özelliklerinin incelediği araştırmada; içerik ve dilbilgisi özellikleri bakımından işiten öğrencilere göre anlamlı farklılıklar olduğu ve işitme engelli öğrenciler için dilbilgisel analizlerde yaşla birlikte bir gelişme gösterdiklerini belirtmiştir.

Truax, (1985,155): Cincinnati Üniversitesi öğretmenleri ile birlikte, işitme engelli öğrencilerin katıldığı yazma çalışma grupları için yazma stüdyoları adını verdiği ortamlar hazırladı. Bu ortamlarda, ortaokul düzeyi işitme engelli öğrencilerle sekiz haftalık sürelerle iki yıl çalıştı. Bu ortamları, ortalama haftada üç kez izledi. Yazma çalışma gruplarındaki işitme engelli öğrenciler; yazma amaçlarına inanarak ve sorumluluklarını alarak, her biri etkin görev alarak yazma etkinliklerinde bulunmuşlar ve bağımsız olarak yazma becerisi geliştirmişlerdir.

Gormley, vd., (1987,157): İşitme kaybı ortalamaları 85 dB- 92dB arasında 20 işitme engelli lise öğrencisi (10'u yazma düzeyi iyi, 10'u yazma düzeyi zayıf) ile yazılı anlatım düzeylerini değerlendirme ve geliştirme amaçlı bir araştırma yaptı. Öğrencilerden, "Trafik kazalarını önleme konusunda kompozisyon yazmalarını istedi. Kazaları önlemeye yönelik önerilerini destekleyen iki nedenle açıklamanın da kompozisyonlarında yer almasını belirtti. Kompozisyonları topladı ve iki gün sonra kompozisyonlara; ekleme, detay, açıklama yapmadan, öğrencilere en iyi yazıları gösterdi. Kompozisyonlarını bir daha gözden geçirmelerini ve düzeltme yapmalarını isteyerek geri verdi. Öğrenciler düzeltmeler yaparak tekrar yazılı anlatımda bulundu. Kompozisyonları, Cooper, C.R. (1977)'ın geliştirdiği analitik özellikte değerlendirme rehberi ile içerik, dilbilgisi ve noktalama özellikleri bakımından inceledi. Yazma düzeyi iyi olan öğrencilerin içerik bakımından yazının bütünlüğüne ve anlaşılabilirliğine önem verdiklerini ve içeriği iyi geliştirdiklerini belirledi. Yazma düzeyi zayıf öğrencilerin yazılı anlatımda bulunurken düzenlemeye daha çok dikkat ettiklerini, içeriği yeterince geliştiremediklerini, konuyla ilgisiz ve içeriği uygun olmayan türde yazılı anlatımda bulduklarını, yazının bütünlüğüne daha az dikkat ettiklerini belirledi (Gormley, vd.,1987, 163). Yazılı anlatım öğretiminde düzeltme stratejisi kullanıldığında; işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatımlarında ilk olarak içerikte, sonra dilbilgisi ve son olarak noktalama-yazım özelliklerinde ilerleme görülebileceğini belirtmiştir (Gormley, vd.,1987, 164).

Isaacson, vd., (1988, 10,12): İşitme engelli öğrencilerin, yazma girişiminde bulunurken arkadaşları ile karşılıklı etkileşime girmeleri ile yazma becerilerini geliştirebileceklerini önermektedir. Ek olarak, başarılı bir yazılı öğretim gerçekleştirilmesinde: öğrenci motivasyonunun sağlanması, yazma süreci modelinin izlenmesi, rehberli uygulama yapılması ve geri bildirim önemli faktörler olduğu bildirmiştir.

Isaacson, vd., (1990, 230): İşitme engelli öğrencilerin, noktalama ve yazım hataları, bireysel ve grup içi düzeltme çalışmalarda, yazılarını düzeltmeleri istenildiğinde yazılı anlatımlarını geliştirebilecekleri bildirmiştir. Geri bildirimde; öğrenciye verilen bilgede, olumlu yönlerin vurgulanmasını sadece 1 ya da 2 kez düzeltme istemesini önermiştir.

Brown P.M. ve Long G. (1992,411): İşitme engelli öğrencilerin, yazılı anlatımlarını geliştirmeyi amaçlayan araştırmada; düşünme, planlama ve değerlendirme etkinliklerini denemek için işbirliği içinde öğrenme ve etkileşimleri incelemiştir. İşitme kaybı ortalamaları 90dB - 94dB arasında 19 işitme engelli öğrenciden 9'u kontrol grubunu oluşturdu. Deney ve kontrol grubu eşleştirilmeleri için 'California Okuma Testi' kullanıldı. İngilizce yeterlilik düzeylerini eşleştirmek için 'Michigan Testi' kullanıldı. İşbirliği yöntemi ile yazılı anlatım çalışması yapan öğrencilerin birbirlerine konu ile ilgili sorular yönelttiler. Yazılı anlatım özelliklerinden; düzenleme, sözcük dağılımı, dilbilgisi düzeylerinde gelişme görüldüğünü bildirmiştir (Brown, vd., 1992, 419). Yazılı anlatım öğretiminde, işbirliği stratejisi ile cümle birleştirme çalışmaları yaparak işitme engelli öğrencilerin dilbilgisi düzeyleri geliştirilebilir öne-risinde bulunmuştur (Brown, vd., 1992, 414).

Cambra, (1994, 237): 11-14 yaş grubu, işitme engelli öğrencilerle 12 hafta süreyle yazma çalışma grubu çalışma basamaklarının yer aldığı, 15 farklı etkinliğe katıldı. İşitme engelli öğrenciler, bu etkinlikler sonunda kendi özgün öykülerini başa-rılı bir biçimde ürettikler. Ürettikleri öyküler hakkında birbirleriyle tartıştılar böylece yeni yazma planları ve yazacakları yeni konular ortaya çıktı.

Schrimer, (2000, 151): Yazma çalışma gruplarına yönelik olarak Mr.Schaefer ve Kurt'un işitme engelli öğrencilerle yaptığı çalışmalara katıldı. Mr.Schaefer okul önce-si, Kurt 14 yaş işitme engelli öğrencilerle iki yıl 'Dil Deneyimi Yaklaşımı' içinde çalış-tılar. Yazma çalışma gruplarındaki işitme engelli öğrencilere; öğretmenlerin yazma çalışma grubu basamaklarını izlediklerini, yazmaları için zaman verdiklerini, yazıla-rı hakkında geri bildirim yaptıklarını ve yazmalarını destekleme olanakları verdikle-rini belirtmiştir. Böylece işitme engelli öğrencilerin, yazma için gerçek amaçları belir-ledikleri ve yazma sorumluluklarını aldıklarını, bağımsız olarak başarılı yazılı anla-tım ürettiklerini ifade etmektedir.

Yazılı anlatım öğretiminde izlenen öğretim yöntem ve stratejilerle yazılı anla-tımın tüm özelliklerinde gelişmeler sağlanabildiği araştırmalarda görülmektedir.

Türkiye'de işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine yönelik yapı-lan araştırmaların Tuncay'ın 1980, Erdiken'in 1989, 1996 ve 2003'te yaptığı araştıрма-larla sınırlı olduğu belirtilmiştir (Karasu ve Girgin, 2007,468).

İşitme engelinin yazılı anlatım becerisine etkisini araştıran Tuncay, 1980 yılın-da Ankara Sağırlar Okulunda ve normal ilkokullarda bu kuruma bağlı Sağırlar Özel Sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin yazılı anlatım düzeylerini saptamıştır. Bu saptamada bakılan yazılı anlatım özellikleri " Suyun Yaşamımızdaki Yeri" adlı ser-best anlatım konusu ölçü aracı olarak kullanılmış ve araştırmacı tarafından belirlenen 10 özellik bakımından değerlendirilmiştir. Tuncay bu özellikleri: "Okunaklılık, bütünlük, akıcılık, büyük harflere dikkat etme, noktalama işaretlerine dikkat etme, imla kurallarına uyma, dilbilgisi kurallarına uyma, paragraf yapma, cümle yapma, anlamlı sözcük kullanma" olarak belirlemiştir. Araştırma konusu 78 öğrenciden % 57.66'sının yazılı anlatım düzeyi bakımından ileri derecede yetersiz, % 25.61'inin ise

orta düzeyde olduğunu saptamıştır. İşitme engelli öğrencilerin yatılı-gündüzlü olmaları açısından yazılı anlatım düzeylerinde; gündüzlü öğrencilerin daha iyi bir dağılım gösterdikleri, cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığını belirtmiştir. Araştırması sonucu, mevcut öğretmenlerin hizmet-içi eğitim kursları yoluyla yetiştirilmelerini önermiştir (Tuncay, 1980, s.6, 22).

Sözel iletişim yaklaşımı ile öğretim yapılan Eskişehir İşitme Engelliler Okulu ve doğal/işitsel sözel iletişim yaklaşımı ile öğretim yapılan Anadolu Üniversitesi İÇEM ortaokul öğrencilerine yazma öncesi konu hakkında konuşmanın, yazılı anlatım becerilerine etkisi araştırılmıştır. İşitme Engelliler Okulundaki öğrenciler yazma öncesi konuşmadan etkilenmeyerek yazılı anlatım becerilerinde bir gelişme görülmemiştir. İÇEM öğrencileri ise yazma öncesi konuşmadan etkilenerek yazılı anlatım; sözcük dağarcığı, dilbilgisi-yazım özelliklerinde gelişme göstermişlerdir (Erdiken, 1989, 87). Erdiken (1989, 88) bu durumu, işitme engelli öğrencilerin: yazılı anlatım becerisinde düşük performans düzeylerini ve yazılı anlatım gelişimindeki sorunları en aza indirilebilmesi için öğrencilere çeşitli etkinlikler yoluyla dil deneyimlerinin sunulması ve dil gelişiminde yaşanan gecikmenin olabildiğince çok dil girdisi sağlanarak telafi edilebileceği şeklinde açıklamıştır.

Anadolu Üniversitesi İÇEM lise düzeyi işitme engelli öğrencilerden oluşan bir gruba geleneksel öğretim tekniği ve diğer gruba ise işbirliği-gezi-gözlem tekniği uygulanarak yazılı anlatım öğretimi alan öğrencilerin, yazılı anlatım; düzenleme, dilbilgisi, sözcük dağarcığı, içerik, yazım özellikleri bakımından araştırılmıştır. İşbirliği-gezi-gözlem tekniği ile yazılı anlatım çalışması yapan lise düzeyi işitme engelli öğrenciler özellikle sözcük dağarcığı, düzenleme özelliklerinde ve toplam puanlar bakımından olumlu yönde ve önemli derecede farklı bir düzeyde yazılı anlatımlarını geliştirebilmişlerdir. (Erdiken, 1996, 94).

Erdiken'in, (1996, 94): İşitme engelli öğrencilerin: yazılı anlatım becerisinde düşük performans düzeylerini ve yazılı anlatım gelişimindeki sorunları en aza indirilebilmesi için öğrencilere çeşitli etkinlikler yoluyla dil deneyimlerinin sunulması ve dil gelişiminde yaşanan gecikmenin olabildiğince çok dil girdisi sağlanarak desteklenebileceğini aşağıdaki araştırma bulgularıyla açıklamıştır.

- İşitme engelli öğrencilerin ana düşüncenin açıklanması, desteklenmesi, olayların mantıksal bir tutarlılıkla yazılması ve açık bir şekilde sunulması davranışlarındaki güçlükleri; yeni bilgi ve deneyimler ile edinebilecekleri Gormley ve Sarahan-Deily,'nin (1987, 164) araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.
- Isaacson S. and Luckner J.L. 1988, yazılı anlatım süreci içinde, "öğretmenin en önemli işlevi olarak yazma becerisinin kazanılması ve ortaya konulması için yeterli eğitim süresine yer vermesi gerektiği" önerisi dikkate alınarak işbirliği-gözlem yöntemi ile yazılı anlatım öğretimi yapıldığında, yazılı anlatım becerisinde daha iyi bir gelişme sağlanabileceği önerisi,
- Isaacson S., Luckner J.L. 1990, işitme engelli öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimi için arkadaşları ile karşılıklı etkileşime girmeleri önerisi,
- Brown, P.M., and Long, G., 1992'de işbirliği yöntemi ile yazılı anlatım öğretimi gören işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde gelişme sağlanabileceği görüşü,

Erdiken'in, (1996, 94) bulgularını desteklemektedir.

Erdiken, (2003): Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksekokuluna devam eden işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini durum saptamaya yönelik tarama modeliyle araştırmıştır. Araştırmaya 95 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin çeşitli yazılı örnekleri aralarından seçim yaptıkları resimler yoluyla toplanmıştır. Bu seçimin amacı: her öğrenci her konu hakkında yazmak istemeyebilir dolayısıyla yazma düzeyini göstermeyebilir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile işitme eşik düzeyi arasında bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin yazılı türlerinde anlatım bakımından farklılık görülmemiştir. Öğrencilerin yazılı ürünlerinde güçlü anlatım özellikleri görülmemiştir. Normal liseden mezun olan öğrenciler ile İÇEM (İşitme Engelliler Eğitim ve Araştırma Merkezi) lisesinden mezun olan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri farklılık göstermemiştir. Ancak meslek liselerinden mezun olanlar ile farklılık İÇEM Lisesi ve normal liselerin lehine farklılık göstermiştir. Araştırmacı: *İşitme engellilere hazırlanacak öğretim programları hangi yaklaşımlarla hazırlanırsa daha yararlı olabilir?* Sorusu ile çalışmasını sonlandırmıştır.

Karasu ve Girgin, (2007): İşiten yaşlıları ile birlikte 4.- 8. sınıflara devam eden 10-15 yaş grubu 25 işitme engelli öğrenci ile "Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi Ve Değerlendirme" konulu araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada tek resim belirlemek bu resimdeki olaylar hakkında yazılı anlatım verileri toplanmıştır. İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin, yazılı anlatım beceri düzeylerinde belirlenen özelliklerin tamamında zayıf yönleri olduğu belirtilmiştir (Karasu ve Girgin, 2007, 472).

İşitme engelli öğrenci yazılı anlatımları: başlık, giriş, anlatım düzeni, anlatım zenginliği ve yazım kurallarına uygunluk bakımından değerlendirilmiştir.

- '**Başlık**' özelliğini yerine getiren (%24), bu özelliği yerine getirmeyen %76'dır.
- Yazılı anlatımların '**Giriş**' özelliği düzeyinde kaldığı, "düşüncelerini bütünlük içinde paragraflar içerisinde ele almadıkları" sonucuna varılmıştır.
- '**Anlatım Düzeni**' özelliğine ilişkin davranışlarda öğrencilerin düşük başarı göstermelerini edinilen bilgi ve deneyimlerin eksik olduğunu düşündürdüğü ile açıklanmıştır.
- '**Anlatım Zenginliği**' ile ilişkili bulguda: Sözcükleri doğru yazma ve yerinde kullanma ve cümlelerin doğruluğuna ilişkin en düşük ortalamanın alınması, öğrencilerin anlamlı cümlelere ulaşmada zorlandıkları biçiminde açıklanmıştır.
- '**Yazım Kurallarına Uygunluğu**' ile ilişkin davranışları gerçekleştirmede yavaş gelişim gösterdikleri ifade edilmektedir.

Karasu ve Girgin, (2007); belirtilen bulgulardan yola çıkarak: işitme engelli öğrencilerin, yazılı anlatım becerisinde düşük düzey gösterdikleri ve yazılı anlatım becerisi gelişiminde sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Bu sorunların en aza indirilmesi için Erdiken'in (1989, s.88), öğrencilere çeşitli etkinlikler yoluyla dil deneyimlerinin sunulması ve dil gelişiminde yaşanan gecikmenin olabildiğince çok dil girdisi sağlanarak telafi edilmesi önerisi ile açıklamıştır.

Türkiye'de Erdiken'in: *İşitme engellilere hazırlanacak öğretim programları hangi yaklaşımlarla hazırlanırsa daha yararlı olabilir?* Sorusuna yanıt için bir çalış-

ma yapılmadığı görülmektedir. Ayrıca: yazılı anlatım konulu araştırmaların genellikle işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki yetersizliklerin belirlenmesine ve bazılarının yazılı anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik öğretim tekniklerini ortaya çıkarmaya ilişkin olduğu söylenebilir. İşitme engelli öğrencilere yazılı anlatım öğretimini etkili kılacak öğretim yaklaşımı ve öğretimi planlamak için öncelikle yetersizlikleri ortaya çıkarabilecek değerlendirme aracı da önemlidir.

İşitme Engelli Öğrencilere Yazılı Anlatım Öğretiminde Tüm Dil Ve Beceri Temelli Yaklaşımlar

Tüm dil yaklaşımı: Tüm dil yaklaşımı, Vygotsky'nin "bilişsel gelişimde sosyal etkileşimin önemli bir rol oynadığını" savunduğu sosyo-kültürel kuramıyla ve yapılandırmacılıkla desteklenen bir öğrenme yaklaşımıdır (www.tamacc.edu). Tüm dil yaklaşımı, öğrencilerin, yazmayı, okumayı, dinlemeyi ve konuşmayı doğal bağlamında bütünlendirdikleri ve anlama dayalı bir yaklaşımdır. Yazılı anlatım becerilerinin kazandırılmasında yazılı anlatım çalışmalarının düzenlenmesi, öğretim programının içeriğinin oluşturulması ve öğrencilerin çalışmalara katılımının sağlanması bakımından öğretmenler önemli görevler üstlenir (Goodman, 1986, 5). Tüm dil yaklaşımı uygulayan öğretmenler, çocukların dil becerilerinin geliştirilmesinde çeşitli yazma çalışmalarına etkin katılımına önem verirler.

Tüm dil yaklaşımı, yazılı anlatım becerilerinin kazandırılmasında, sınıf ortamı, bu ortamda kullanılan metin yapısı ve uygulamadaki yazma süreci, yazma stratejileri ile öğretim stratejilerine önem vermektedir. Tüm dil yaklaşımının uygulandığı bir sınıfta basılı materyaller ve öğrenme merkezleri bulunmalıdır (Goodman, 1986, 6). Sınıfta şiir, öykü, masal, deneme, roman gibi çeşitli türleri içeren kitap, gazete, dergi, sözlük gibi basılı materyaller bulunur. Sınıfta öğrenme merkezleri adı altında öğrenme grupları oluşturulur (Dahl, Scharer, 2000, 585).

Tüm dil yaklaşımına göre yazma öğretimi aşamalı ve gelişimsel bir süreçtir. Yazma süreci, öğrencilerin yazmaya başladığı andan ürün ortaya çıkıncaya kadar, süreçte ne düşündüklerinin ve ne yaptıklarından oluşur. Yazma sürecinin beş aşaması vardır. Bunlar, yazmayı planlama, taslak, içeriği gözden geçirme, dilbilgisel yönden gözden geçirme ve yayımlamadır (Calkins, 1983, 8).

Metin yapısı bilgisi, öğrencilere metin hakkında düşünmeyi ve yazmayı öğretmek için kullanılan bir araçtır. Yazılı anlatım çalışmasında sınıf ortamındaki etkileşimler metnin içeriği hakkında olabilir. Etkileşimlerin metin içeriği ve yapısı üzerine kurulması, öğrencilerin metni anlama ve yorumlamalarına, metin hakkında sohbet edebilmelerine, kendi yazıları için bir yapı oluşturmalarına olanak sağlar. İlköğretim çağındaki öğrencilerle çalışmak için birçok yazı türü, dolayısıyla da birçok farklı metin yapısı vardır. Belli başlı metin yapıları; günlük, mektup, biyografi yazma, bilgi verici metinler ve öyküler olarak sıralanabilir (Tompkins, 1997, 406).

Öğrencilerin yazarken karşılaştıkları problemleri çözmek için kullandıkları düşünme yöntemleri, "yazma stratejileri" olarak adlandırılmaktadır. "Yazma stratejileri", ön bilgilerin harekete geçirilmesi, düşüncelerin düzenlenmesi, görselleştirme, özetleme, ilişkilendirme, anlamın gözden geçirilmesi, izleme, dil oyunlarını kullanma, genelleme ve değerlendirmedir (Tompkins, 1997, 129).

Yazılı anlatım öğretimi sırasında öğretmenlerin kullandığı başlıca beş öğretim stratejisi vardır (Tompkins, 1997,149). Bunlar; model olmak, yüksek sesle düşünmek, ipucu vermek, etkinliklerin zorluk derecesini düzenlemek, öğrenci hataları üzerinde geri bildirim yapmaktır.

Tüm dil yaklaşımında, yazılı anlatımın okullarda doğal sosyal ortamlarda daha etkili öğrenileceği savunulmaktadır. Bu yaklaşımı savunanların inandığı temel varsayım; öğrencilerin etkin olduğu etkileşimli bir ortamda, yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine yönelik yazılı anlatım çalışmalarına daha fazla zaman ayırmaktır (Graves, 1983, 250, Calkins, 1994, 41)

Dengeli okuma-yazma yaklaşımı: Son zamanlarda yaygın olarak kullanılan ve bilimsel araştırmalarla desteklenen, etkili yaklaşımlardan biri de Dengeli Okuma-Yazma Yaklaşımıdır. Dengeli okuma-yazma yaklaşımı, beceriye dayalı yaklaşım ile anlama dayalı yaklaşımın birlikte kullanılmasını savunan bir yaklaşımdır.

Dengeli Okuma-Yazma Yaklaşımı ilkelerine göre, tüm alıcı-ifade edici dil formları birlikte işler, hedef gerçek bağlamdaki yazılı dilin anlamı üzerinedir, sınıflar okumanın ve yazmanın birlikte kullanıldığı yerdir, öğrencilere seçim ve sahip olma olanağı sağlandığında motive olurlar, süreç üründen etkilidir, okuma yazma gelişimi bütünleştirilmiş öğretim programının bir parçasıdır.

Okuma ve Yazma Öğretim Modelleri olan “Yönlendirilmiş Okuma Etkinliği, Yönlendirilmiş Okuma, Düşünme Etkinliği, Dil Deneyimi Yaklaşımı, Bire Bir Öğretim Modelleri, Karşılıklı Öğretim Modeli, Okuma Çalışma Grubu, Yazma Çalışma Grubu Modeli” gibi çeşitli model ve etkinliklerin işitme engelli öğrenciler için uygun olduğu bildirilmektedir (Schirmer, 2000, 133).

Yazma Çalışma Grubu Modeli Basamakları: Yazılı anlatım sürecindeki öğretim modeli geliştirme çalışmaları 1970’li yıllarda başladı. Yazılı anlatım çalışmalarında yazı öncesi, yazma, yazma sonrası beceriler gözlemlenerek planlama-yazma ve düzeltme basamaklarından oluşan öğretim modelinden söz edilmektedir. Bu basamaklar doğrusal ya da ayrı sıra izlememektedir. Yazılı anlatım süreçlerini konu alan araştırmalar bu basamakların ileri ve geri hareket edebildiğini göstermektedir. Basamakların her birinde öğretmenin sunduğu ortam ve öğrencinin meşgul olduğu etkinliklerin çeşitliliği Yazma Çalışma Grubu kavramını oluşturur. Zenginleştirilmiş ortamda her öğrenciye seçme hakkı, yeterli süre ve yazılı ürünü okuyacak okuyucular sağlanmalıdır. Öğrenciler kendi başına yazdıklarında öğretmenin temel görevi, güdülemede olduğu gibi izleyen yazma basamaklarında da rehberlik yapması önemlidir. Etkili yazılı anlatım programının amaçları arasında, yazılı anlatımda bulunanlara destek vermek, yardımcı olmak, sınıf çalışmalarından gurur duymak, kitaplar yayımlamak, programın tamamlayıcı parçası olmak yer alır. Bu amaçların gerçekleşmesi için; Planlama, Yazma, Düzeltme, Yayımlama, Görüşme, Kısa Dersler basamakları izlenebilir.

1. Planlama: Yazma öncesinde yazılacak konu hakkında tartışma ve yazılacak konunun içeriği hakkında düşüncelerin oluşturulması, düzenlenmesidir (Isaacson, vd., 1990, 141). Planlama, yazılı anlatım türünü belirlemeyi, okuyucuyu dikkate almayı, amaçları belirlemeyi, konuyu seçmeyi içerir. Bu basamakta öğrencinin yazma amacını, kim için yazacağını ve hangi metin yapısını kullanacağını belirlemesi beklenir. Konularını belirleyen öğrenciler bununla ilgili bilgi toplama, sınıf arkadaşlarıyla

görüşme, gerekli kitapları okuma gibi etkinlikleri de bu aşamada yapar. Konularını belirlemede zorlanan öğrencilere, öğretmen çeşitli stratejileri kullanarak yardımcı olabilir.

1.1. Konu Seçimi: Yazmanın en önemli bölümüdür. Bazı insanlar gözlerini kapatır ve düşünür, bazıları duvarlara bakar. Kendilerini iyi hissettikleri bir konuda iyi yazabilirler (Graves, 1983, 13). Konu, üzerinde durulan, hakkında yazı yazma ya da söz söyleme gereğini duyduğumuz olay, sorun, durum, duygu, düşünce, sezgi olabilir. Ancak bunlar arasında kesin bir sınır yoktur; kimi durumlarda bunlar birbirini içeren özelliktedir. Konu, düşüncenin aktarılmasında araç görevindedir (Özdemir, vd.,1969, 33).

Öğrencilere yazılı anlatım konusu genelde öğretmen tarafından verilir. Öğrenci, verilen konu hakkında düşüncelerini yazarak anlatır. Bu anlamda konuyu seçmekte özgür olunmadığı söylenebilir. İlgi duyulmayan bir konuda yazmak ve başarılı olmak güç olabilir. Öğrencilerin yazmaya istekli olmalarını sağlamak için öğrencilere konu seçimi yapma olanağının verilmesini savunan yazarlar bulunmaktadır (Özdemir, vd.,1969, 25). Bunun için öğrencilere üç ya da dört konu verilebilir. Bunlardan ilgi ve yaşantılarına uygun birini seçmeleri ve yazmaları istenebilir. Bu konular resimli kartlar, gazete haberleri, fotoğraflar, öykü başlangıçları olabilir. Resimleri çeşitli dergi ve gazetelerden edinebileceğimiz gibi çizebilir ya da çizdirebiliriz (Keçik, vd.,1993, 90). Bunlar hakkında öğretim boyutunda tartışmalar yapılabilir; böylece dil girdisi sağlanabilir. Eğer öğrenciler yazmaya başlayamıyorsa, öğretmen yazmaya başlayabilir, öğrencileri yazmaya özendirir (Graves,1983, 31).

Bazen konuyu içinde bulunduğumuz durum seçtirir. Dilekçe yazma, iş iste-me yazısı, rapor hazırlama gibi. Genelde konuyu seçmek zorunda kalırız. Bize verilen ve seçmek zorunda kaldığımız konularda da konunun sınırları içinde kalmak koşuluyla, bazı değiştirmeler seçmeler yapabiliriz (Özdemir, 1969,28). Bu da konuyu sınırladığına yetkimizin var olduğunun bir göstergesidir. Bazen öğrenciler verilen konu hakkında bilgileri olmadığını, bu konuda yazmak istemediklerini söyleyebilirler. Böyle bir durumda öğrencinin ilgilendiği konular için yönlendirme yapılabilir (Graves, 1983, 264). Bazı çocuklar için konu seçimi bir parça zor olabilmektedir. Öğrencilere üç ya da dört yıl düzgün ve dengeli, öykü başlangıçları, cümle başları, düz, açık paragraflarla ve çeşitli konular verilirse, yazma için konular öğrencilerden gelir (Graves, 1983, 22). Her çocuğun ya da öğretmenin dosyasında yazma önerileri bulunur. Konu listesi sunarak, çocukları cesaretlendirilebiliriz. Konu listeleri geliştirilebilir, değiştirilebilir.

1.2. Yazma Öncesi Etkinliklerde Bulunma: Çocuklara yazma öncesi etkinlikler sunarak kişisel deneyimleri ortaya çıkarılabilir ya da kişisel deneyimde bulundurulabiliriz. Kişisel ilgileri ve seçtiği konu ile ilgili okuyabilir. Seçtiği konuyla ilgili arkadaşları ile fikir alışverişinde bulunabilir. Yaşamla ilişkili tartışabilir. Yazmaya yeni başlayan öğrencilerin daha çok bilgi alma, danışma, deneme yapma ya da okuma ihtiyaçları olabilir. Öğrencinin seçtiği konuyla ilgili konuşma oturumu önerilmektedir. Graves'in bu konudaki görüşleri şöyledir: Öğrenciler konuştukları zaman konu hakkında neler bildiklerini görürler. Konu hakkında konuşmakla öğretmen, öğrenciden kimi bilgiler almakta ve öğrenciye konuyla ilgili sorular yöneltebilmekte, böylece öğrenci yazacakları hakkında açık bir anlayış ve güven içine girebilmektedir (Graves, 1983, 98). Graves'in bu önerisi, yazılı anlatım öncesi öğrenciyle

konu hakkında konuşmayla; yazılı anlatımın güçlenip, geliştiği ve öğrenciyi yazma için cesaretlendirdiği biçiminde açıklanabilir. Buna kısaca ön bilgileri harekete geçirme diyebiliriz.

2. Yazma: Düşüncelerin bilgisayara ya da kâğıda aktarılması basamağıdır. Calkins yazma için, yazan kişinin ilk çabalarının, denemelerinin açık göstergesi olduğundan taslak terimini tercih etmektedir (Calkins, 1994, 39). Bu basamakta öğrenci düşündüklerini geliş güzel kâğıda aktarır. Yazılan metnin yazım kurallarına bakılmaz. Öğrenci burada içeriği oluşturmaya çalışır. Yazdığı kâğıdın üzerine “taslak metin” diye yazar. Bu etiketleme arkadaşları için, öğretmeni için, ailesi için bir işarettir; çünkü bu şekilde öğrenci yazdıkları üzerinde henüz çalıştığını belirtmektedir. Öğrenci bu aşamada birçok taslak oluşturabilir. Yazılı anlatım çalışma ortamında öğretmen öğrenciden 1–1,5 metre uzakta oturuyorsa, öğrenciye iletilen sözel olmayan bildiri “Ben senin yanında olmak istemiyorum” olabilir. Öğrencinin yanında fakat kule gibi ayakta duruyorsa otoriter bir izlenim yaratabilir (Graves, 1983, 97). Öğrencilerin dosyalarında yazılı anlatım süresince ürettikleri çalışmalar bulunur. Bunları geliştirmek için değiştirebilirler ya da başka türlü anlatabilirler.

3. Düzeltme: Bazı araştırmacılar düzeltmeyi yeniden gözden geçirme olarak tanımlamışlardır (Calkins, 1994, 44; Tompkins, 1997, 388). Calkins, öğrencilerin bazı temel soruları tekrar tekrar kendilerine sormaları gerektiğine inanmaktadır. Bu sorulara örnek olarak: Söylemek istediğime ne kadar yaklaştım, ne söylemek istiyorum? Neyi beğendim? Burada iyi olan ne? Neyi neyin üstüne ekleyebilirim? İyi olmayan ne? Bunu neyle birleştirebilirim? Bu nasıl söylenir? Bu nasıl anlaşılır? Bunu nasıl yapabiliriz? Nereye dikkat etmeliyim? Neyi düşünmeliyim? Daha sonra ne yapmalıyım? (Calkins, 1994, 44). Yazdıktan sonra en son gözden geçirme ile anlam karmaşasına neden olan noktalama hatalarını, imlayı, dilbilgisel yapıyı, anlatım bozukluklarını, karmaşıklığı, yazım biçimini düzeltebiliriz. Öğrenciler yazılı anlatımlarının düzeltilmesinden hoşlanmazlar. Yazılı anlatımda bulunan öğrencinin kâğıdını / defterini alıp düzeltme girişiminde bulunmak kolay bir iştir. Ancak bu eylem şunu söylemektedir, “Sen bilmiyorsun, ben biliyorum!”. Öğretmen yazının içeriğine önem verir, yazılanları düzeltme girişiminde bulunduğu, kırmızı kalemle düzeltme yapacağı yerin altına çizip yeniden yazmasını isterse, öğrenci yazmak için isteklerini kaybedebilir (Graves, 1983, 86).

Fitzgerald, yazılı anlatımda bulunanlara destek olmuyormuş gibi görünmenin, yazmaya yeni başlayanlara genel düzeltme yapmanın yararlı olduğunu belirtmektedir. Yazılı anlatım düzeltilmesi yapılan tashihlere, örnek yazılara bakmanın yararlarını ve düzeltme ile yazılı anlatımda bulunanların düşünme süreçlerinde olumlu bir etki bırakıldığını ifade etmektedir. Böylece yazılı anlatım kalitesinin ve düzeyinin geliştiğini, öğrencinin başarılı yazılı anlatımda bulunması için desteklendiğini belirtmektedir (Fitzgerald, 1987’den aktaran, Schirmer, 2000, 149). Fitzgerald 1988’de çocukların yazılı anlatımlarını düzeltmede üç çeşit öğretici stratejiyi literatürün desteklediğini belirtmiştir. Bunlardan birincisi doğal sınıf desteğidir. Bu stratejide doğal fırsatlar, yaşantılar ile düzeltme işlemi sağlanır. Doğal sınıf desteğinde: çocuklara yazma ve yazdıkları hakkında birbirleriyle konuşma olanakları verilir. İkinci strateji düzeltme için problem çözme içinde doğrudan öğretimdir. Bu stratejide düzeltme sürecini öğretmen üstlenir ve gösterir, rehberlik eder ve düzeltmeler için önerilerde bulunur. Üçüncü strateji ilerleyişi kolaylaştıran düzeltmedir. Bu stratejide, öğretmen düzeltmelerdeki rehberlik ve onların yazılı anlatımlarındaki belirlene-

bilen düzeydeki ilerlemeyi, gelişmeyi bildirir. Örneğin “ Bu niçin önemli? Bunu anlamak istemeyebilir bazıları. Bunlar iyi. Ben ana düşünceyi vermeye çalışıyorum. Bir örnek vermek istiyorum. En iyisi sözcüğü değiştirelim” diyebilir. Öğretmen çocukların bireysel özelliklerine uygun bildirimlerle gelişmeyi destekleyebilir. Öğrencilerin dosyalarında: düzeltme listeleri, konular, taslaklar, tamamlanacak metinler, bireysel değerlendirmeler, öğretmen değerlendirmeleri ve yazılı anlatım önerileri bulunur (Fitzgerald, 1988’den aktaran, Schirmer, 2000, 149).

4. Yayımlama: Her çocuğun yazısını yayımlamak mümkün olmayabilir fakat yazılı anlatımda bulunan işitme engelli bireylerin, duygularını okuyuculara iletmek mümkün olabilir. Yazılı anlatımı yayımlamanın, yazılı anlatım süreci içinde önemli olduğu ifade edilmektedir. (Graves,1983, 39). Öğrencilerin isteği ve ailelerinin desteğini alarak kendi yayınevlerini kurmak, yayınevleri için gerekli kitap ciltleme araçlarını satın almak, sınıf ya da okul kütüphanesinin iyi kullanımı için kataloglama yapmak, oradaki çalışma ortamına hoş bir görünüm vermek, yayımlamayı basite almadan, özen göstererek çalışmak, pek çok okulun, okul çapındaki yayın projelerinde yer almaktadır. Tüm dil yaklaşımına göre “Yayımlama” yazma sürecinin son aşamasıdır. Yazma çalışma grubu modeline göre yeni bir yazılı anlatım sürecinin başlangıcı olabilir. Bu basamakta öğrenci yazdığı metni, planlamada belirlediği okuyucusu ile paylaşır. Gerçek okuyucusu, sınıf arkadaşları, ailesi, bir dergi, okul gazetesi, tanınmış bir yazar olabilir. Burada önemli olan, öğretmenin, yazmayı öğrenci için anlamlı hale getirmesidir.

5. Görüşme: İçerik, düzenleme, süreç, değerlendirme ve editörlük olmak üzere beş kategoride görüşme: olduğunu belirtmektedir (Tompkins, 1997, 231). Görüşmeler için bu kategoriler dışında farklı kategoriler yoktur fakat görüşmeler için daha iyi farklı biçimler olabilir. Öğretmenle bire bir görüşmeler olabilir. Görüşmede öğrenciyle göz ilişkisi kurulmazsa, öğrencinin yazma girişimi olumsuz etkilenebilir. Görüşme öğrenciyle yan yana, aynı yükseklikte ve göz ilişkisinin rahatlıkla kurulabileceği bir masada olabilir. Bu masada yapılacak olan çalışmadan öğrencinin haberi olması ve buraya istekle gelmesi önemlidir. Görüşme süresince öğrenciyi iyi dinlemek ve düşüncelerini ilgili sorularla genişletmek en önemli öğelerdir. Öğrenciye soru yöneltildiğinde yanıt vermeden önce bir süre düşünmesi için beklenir ve onun bakış açısına göre uygun sorularla görüşmeye yön verilir. Bu yönlendirme yapılırken de öğrencinin anlattıklarındaki içerik bilgisine ilişkin gözlem yapılabilir. Akranlar arası görüşmeler olabilir. Grup görüşmeleri öneri beklentili ve paylaşma bağlantılıdır.

5.1. İçerik Görüşmeleri: Yazılı anlatımın konusuna odaklıdır. Görüşmedeki öğretmen ya da akranlar birbirlerine sorular yöneltir, yanıtlar verilir. İçerik görüşmelerinde, konu hakkında ihtiyaçları öğrenme önemlidir. Bu oturumlarda, yazarın (işitme engelli öğrenci) düşüncelerini tasarlaması, okuyucuya ne ileteceklerini bilmesi için yönlendirme ve öğretim yapılabilir. Bu basamak, öğrencinin yazılı anlatımını yeniden okumasını, sınıfta oluşturulan bir yazma grubunda yazılı anlatımını paylaşmasını ve yazma grubundaki arkadaşlarından gelen dönütleri de göz önünde bulundurarak içeriğin yeniden düzenlemesini içerir. Bu aşamada öğrenci, metni yeni fikirlerle genişletebilir ya da gereksiz gördüğü yerleri çıkarabilir. Yazma grubu, öğrencinin sınıf arkadaşlarından oluşan küçük bir gruptur. Öğrenci bu gruba yazdıklarını sesli olarak okur, diğer öğrenciler bu arada notlar alırlar ve okuma bittikten sonra üzerinde tartışılır. Dinleyenler önerilerini sunarlar. Yazan öğrenci bütün bunların sonucunda metni yeniden oluşturur (Tompkins, 1997, 232).

5.2. Düzenleme Görüşmeleri: Yazılı anlatımın biçimine odaklıdır. Görüşmedeki akranların soruları yanıtlamaları ile yazının: biçimi, türü, ele alınan konuya bakış açısı, ayrıntı ve dengesi, hakkında kararlar verilir (Tompkins, 1997, 238).

5.3. Süreç Görüşmeleri: Yazma süreci odaklıdır. Görüşmedeki akranların soruları yanıtlamaları ile yazılı anlatımda bulunacak kişiler, planlama stratejilerine yardım ederler. Kendi kendilerine soru sorma ile düzeltme yaparlar ve kontrol listelerini hazırlarlar. Çalışmanın iyi giden ya da gitmeyen yanlarını birbirilerine bildirirler (Tompkins, 1997, 237).

5.4. Değerlendirme Görüşmeleri: Yazılı anlatımı değerlendirme odaklıdır. Akranların soruları yanıtlamaları ile yazılı anlatımlarını değerlendiren okuyucuların, "Nasıl değerlendirecekleri?" hakkında görüşmeler yapılır (Tompkins, 1997, 245).

5.5. Editörlük Görüşmeleri: Yazılı anlatımın mekanik yönüne odaklıdır. Yazım ve imla kurallarına uyma, cümle yapıları hakkında akranların birbirleriyle görüşmelerini içerir (Tompkins, 1997, 302).

6. Kısa Dersler: Yazılı anlatım çalışmalarında belirli zaman aralıkları ile onar dakikalık kısa dersler uygulanır. Kısa derslerde öğretmen tüm gruba yönelik olarak yazılı anlatım becerisini kazanmaları için doğrudan öğretim yapar. Atwell kısa dersleri üç başlık altında sınıflandırmıştır (Atwell, 1998, 17'den aktaran, Schirmer, 2000, 151). İzlenen yola ilişkin kısa dersler, izlenen yola ilişkin kurallar ve her zaman yapılan yazılı anlatım çalışmalarıdır. Edebi ustalığa ilişkin kısa dersler, teknikler, biçimler, geçmişteki yazarlar ve literatürdeki çalışmaları incelemelerdir. Kurallara ilişkin kısa dersler, dilbilgisi, yazım ve imla kuralları üzerine kısa derslerdir. Uzun süreli derslerin yanı sıra onar dakikalık kısa derslerde yazılı anlatım hakkında etkileşimli tartışmalar yaratılır (Atwell, 1998, 17'den aktaran, Schirmer, 2000, 151). İşitme engelli öğrencilerin uzun süreli dersleri içinde kısa süreli yazma çalışmaları yapılabilir. Aynı yazılı anlatım projelerinde içerik alanlarına göre fen bilimleri ve sosyal bilimler gibi çalışmalarda kısa süreli yazma çalışmaları yapılabilir. Öğrenciler yazılı anlatım çalışmalarında farklı öğretmenler ile çalışmanın olumlu yanları olduğunu belirtmektedirler.

Yazılı Anlatımı Değerlendirme

Yazılı anlatım konulu araştırmalarda; dolaylı ve doğrudan yazılı anlatım değerlendirme yöntemleri görülmektedir. Dolaylı değerlendirme yönteminde (formal / biçimsel değerlendirme) başarı testleri kullanılır (Isaacson, vd., 1990, 220). Bu başarı testleri geniş bir öğrenci grubu kullanılarak standartlaştırılır. Genellikle bireysel yetenek, yaş ya da sınıf düzeyi gibi karşılaştırmalarda kullanılır. Standart başarı testleri; en iyi cümleyi seçme, doğru cümleyi tanıma, noktalama ve büyük harf kullanımı gibi becerileri değerlendirir. Dolaylı değerlendirme yöntemi ile yazılı anlatımın; içerik, sözcük dağarcığı, düzenleme gibi özellikleri değerlendirilemez (Bochner, vd., 1992, 229).

Doğrudan değerlendirme yöntemi ile yapılan değerlendirmede (informal / biçimsel olmayan değerlendirme) yazı örnekleri bir sınıflama ölçeği ile değerlendirilir. Örn. 1-6 puan arası ölçek, 0-100 puan ölçeği gibi (Bochner, vd.,1992, 300). Doğrudan değerlendirme yöntemi ile yazılı anlatımın; sözcük dağarcığı, dilbilgisi ve noktalama-yazım, düzenleme, içerik özellikleri değerlendirilir (Huot, 990, 237).

Doğrudan değerlendirmede genel izlenim ya da analitik yöntemle değerlendirme yapılır. Genel izlenim yönteminde değerlendirmeci kağıdı bir kez okur not verir (Gormley, vd., 1987, 158). Genel izlenim yönteminde değerlendirmede, değerlendirmeci yazılı bir parçanın niteliği üzerine genel izlenimini yansıtır. Genel izlenim değerlendirmesinde; öğrencinin yazılı anlatımı aynı grup içindeki diğer yazılı anlatımlara göre puan alır. Genel izlenim yönteminde değerlendirmeci kağıdı 1-2 dakikada okuyabilmekte ancak öğrencinin yazılı anlatımında hangi özelliklerin geliştirilmesi konusunda bilgi vermediği belirtilmektedir (Huot, 1990, 245).

Yazılı anlatımın analitik değerlendirmesinde; sözcük dağarcığı, dilbilgisi ve noktalama-yazım, düzenleme, içerik gibi özelliklere bakılır (Hughey, vd., 1983, 139; Minner, vd., 1989, 76). Bu özellikleri temsil eden nitelikler ile yazılı anlatım örneğinde bulunan niteliklere bakılarak, öğrencinin yazılı anlatım düzeyi belirlenir ve hangi özelliklerin geliştirilmesi gerektiği konusunda öğrenciye bilgi verilir (Isaacson, vd., 1990, 219).

1. Yazılı Anlatım Becerilerini Değerlendirme Aracının Oluşturulması:

1.1. Çeviri Çalışması: İşitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım düzeylerindeki gelişmeyi belirlemek için bir ölçeğe gerek duyulmuştur. Bu ihtiyacı giderebilmek amacıyla ilgili literatür incelemesi yapılmıştır Ulusal İşitme Engelliler Teknik Enstitüsü (NTID)'de işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım düzeylerinin belirlenmesi için temel alınan ve ikinci bir dil öğrenen öğrenciler için kullanılan "ESL Composition Profile" Türk diline çevrilmiştir. "ESL Composition Profile"ın Türkçeye çeviri çalışmalarında ilk olarak İngilizce metin her iki dili de çok iyi derecede bilen iki uzman tarafından ayrı ayrı Türkçeye çevrilmiştir. Bu iki çeviri birbirleriyle karşılaştırılmış ve ortak bir Türkçe çeviri elde edilmiştir. Daha sonra bu çeviri yine iki dili çok iyi derecede bilen iki uzman tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiş ve İngilizce metin ile farklı olup olmadığına bakılmış ve farklılık görülmemiştir. Çeviri çalışmalarından sonra Türk Dili konusunda bir uzmandan, "Yazılı anlatım değerlendirmesinde kullanılabilir" görüşü alınarak, "Yazılı Anlatım Becerilerini Değerlendirme Aracı"na "YABDA" adı verilmiştir

1.2. Geçerlilik Çalışması: Yazılı Anlatım Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın (YABDA) geçerliği için yirmi dört işitme engelli öğrencinin yazılı anlatımlarının okuyucu jürisi tarafından 10'ar gün ara ile "Genel İzlenim", "Kompozisyon Puanlama Anahtarı" (Turgut, 1977, 66) ve "YABDA" ile puanlamaları istenmiştir. Elde edilen puanlar arası korelasyon hesaplaması için farklı üç ölçme yöntemi izlenerek verilen puanlar, ikişer ikişer birbirleriyle test edilmişlerdir. Test sonucunda; "Genel İzlenim" ve "Kompozisyon Anahtarı" ile. 913, "Genel İzlenim" ve "YABDA" ile. 908, "Kompozisyon Anahtarı" ve "YABDA" ile. 907 ilişileşim katsayısı elde edilmiştir. Elde edilen puanlar arası korelasyon katsayısı pozitif yöndedir. Bu bakımdan "YABDA" ile verilen puanların geçerlik düzeyi yüksektir.

1.3. Güvenirlilik Çalışması: YABDA'nın güvenirliliğini belirlemek üzere test-tekrar test tekniği kullanılmıştır. Yirmi dört işitme engelli öğrenci farklı bir konuda bir hafta ara ile yazılı anlatımda bulunmuşlardır. Her iki yazılı anlatım örnekleri okuyucu jürisi tarafından "YABDA" ile değerlendirilmiştir. "YABDA" ile ele edilen ilk puanlar ile ikinci puanlar arasında yapılan korelasyon hesaplamaları sonucunda birinci okuyucunun .848, ikinci okuyucunun .781 korelasyon katsayısı elde

edilmiştir. Elde edilen korelasyon katsayısı pozitif yöndedir. Bir’den çok gözlemcinin, birbirinden bağımsız olarak, aynı şeyleri ölçmeye çalıştıkları durumlarda bağımsız gözlemciler arası uyum ile güvenilirlik ölçütü belirlenebilmektedir (Karasar, 1994, 149). İki okuyucunun ölçümlerinin ortalaması alınarak, bağımsız gözlemciler arası uyum için bulunan ilişileşim katsayısı. 865 ‘dir. Elde edilen korelasyon katsayılarının pozitif yönde görülmesinden YABDA ile elde edilen puanların güvenilirlik düzeyi yüksektir. Geçerlik ve güvenilirliğe ilişkin elde edilen değerlerden, “YABDA” nın kullanılmasına elverişli bir araç olduğu kanısına varılmıştır.

2. Yazılı Anlatım Özellikleri Ve Değerlendirme

2.1. İçerik Özelliği Ve Değerlendirme: İçerik, konunun anlaşılıp, konu ile ilgili detaylı bilgi ile tartışılıp geliştirilmesi, bunu yaparken de tanımlama, örnekleme ve karşılaştırmaların yapılmasıdır. Yazılı anlatım içerik özelliğinde; konuyu anlama, bilgi verme, verilen bilgilerde tutarlı olma, bakış açısını geliştirme ve konuya uygun olma bulunmaktadır.

Bilgi verme ve konuyu anlama, konu ile ilgili gerekli bilgileri kullanma, değişik bakış açısı getirme ve verilen konuda öğrencinin gördükleri ile kendi yorumu arasında ilişki kurarak yazılı anlatımda bulunmasıdır. Bilgilerde tutarlı olmada; konuyu açıklayan, bakış açısını geliştiren, tanımlayan, örnekleyen, karşılaştıran, gerekli somut detaylar yer alır. Öğrencinin verdiği bilgi konu için gerekli ya da gereksiz olabilir. Bu özelliğe de verilen konuya uygunluk denilmektedir.

Verilen konu açıklanırken, konuya bakış ve onu yorumlayış açıları değişik olabilir. Bu açıklama yapılırken tanımlama, örnekleme, karşılaştırma yapılır. Tanımlama, bir kavramı, bir varlık ya da nesneyi nitelik ve özelliklerine; bu özellikleri hazırlayan neden-sonuç ilişkisine göre belirtmektir. Okuyucunun anlatılana bakışı, düşüncü ve anlatılanı kavrayışı tanıma göre gerçekleşir. Örnekleme, soyut bir düşünceye somutluk ve görünürlük katar, söylemek istenileni okuyucunun zihninde canlandırır. Örnekler, gerçek yaşantılardan, bir yerde görülenlerden ya da okunanlardan verilebileceği gibi tasarlanan yaşantılardan da verilebilir. Karşılaştırma, iki varlık ya da kavram arasındaki benzerlik ve karşıtlıklardan yararlanmadır. Karşılaştırma yolu ile öne sürülen yargı, bilinen bir gerçeğin verilerinden yararlanılarak görünür hale gelir ve açıklanmış olur.

İçerik niteliğinin yazılı anlatım öncesi; planlama ve sonrası; düzeltme aşamasında arttırılabileceği belirtilmektedir (Isaacson, vd., 1990, 141). İçerik niteliğini değerlendirmek, okuyucudan okuyucuya farklılaşır. Birinin ilginç, konuyla ilişkili bulduğunu bir diğeri sıkıcı, konuyla bağlantısız bulabilir. Bu nedenle içerik özellikleri tanımlanmalıdır. Böylece daha objektif ölçme ve değerlendirme yapılabilir. Yazılı anlatım içerik özelliği 0-30 puan aralığında ölçülebilir (Hughey, vd., 1983, 139, EK: 1).

2.2. Düzenleme Özelliği Ve Değerlendirme: Düzenleme; fikirlerin düzenlenip akıcı bir anlatımla paragraflar halinde her birinin konu çerçevesinde iyi düzenlenmiş cümlelerle desteklenmesi, bu mantıksal sıralama sunulurken de uygun bağlaçların kullanılmasıdır. Düzenleme özelliği içinde; akıcılık, açıklık, yalnlık, düzenlilik ve bütünlük bulunmaktadır.

Akıcılık, düşüncelerin düzenli anlatımıdır (Uluğ, 1993, 99). Cümlelerin hem kendi hem de metnin bütünlüğü içinde uyumlu ve anlamca açık olması yazılı anlatı-

ma akıcılık kazandırabilir. Akıcılık yazma olgunluğunun göstergesi durumundadır. Öğrenci yaşı ilerledikçe kullandığı sözcük sayısı artmaktadır (Deno, vd., 1982, 370). Küçük işiten çocuklar ilk çizimlerinde insan ve nesnelere sınıflandırır. Büyüdükçe, basit bildirme cümleleri ile uzunluğu giderek artan yazılı anlatımda bulunurlar. Örneğin normal işiten sekiz yaşındaki öğrenci için ortalama cümle uzunluğunun sekiz sözcük olduğu bildirilmektedir (Minner, vd., 1989, 75).

Açıklık, açıkça belirlenmiş bir ana düşünce ile paragraflardaki düşünce cümlesinin ana düşünceyi desteklemesi, sınırlaması ve yönlendirmesidir (Hughey, vd., 1983, 142). Yazılı anlatımdaki cümleler, herhangi bir yorum ve zorlama gerektirmeden ve başka anlamlara yol açmadan anlatılmak isteneni olduğu gibi anlatıyorsa, o cümle açıktır (Uluğ, 1993, 99). Cümlelerin belirtmek istediği yargı, tam anlaşılıyor, çeşitli yorumlara yol açıyorsa, bu cümle açık değildir (Oluklulu, 1987, 30). Cümle ya da cümlelerin açık olmaması, yazılı metnin okunurluğunu ve anlaşılabilirliğini güçleştirir.

Yalınlık, yazılı metnin gereksiz sözcük ve tekrarlar içermemesi, açık, anlaşılır olmasıdır (Özdemir, vd., 1969, 148). Böyle bir yazılı metin; süslü ve özentili sözcükler kullanılmadan, anlamı doğrudan doğruya ve herhangi bir yanlış anlamaya yol açmadan, uzatmadan, "olduğu gibi" veren sözcüklerle sağlanır (Uluğ, 1993, 98). İletilmek isteneni gereksiz sözcükler ve tekrarlar yaparak iletmek yazıyı uzatmak anlamına gelmektedir. Cümlede kullanılan sözcük sayısının az ya da çok olması onun uzunluğunu belirtir (Özdemir, vd., 1969, 148). Cümlelerin gereğinden çok uzun olması anlaşılabilirliği zorlaştırabilir.

Düzenlilik, yazılı metinde giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin bulunmasıdır (Uluğ, 1993, 98). Bu bölümlerde düşünceler mantıklı bir sıralama içinde; zaman, yer ve önem sırasına göre gerekli bağlaçlar (sonra, böylece, bu nedenle v.b.) kullanılarak anlatılabilir.

Bütünlük, her paragrafın bir tek düşünceyi anlatması ve yansıtması ile paragrafların kendi aralarında uyumudur (Özdemir, vd., 1969, 148). Paragraf içinde ve bir paragraftan diğer paragrafa geçişte mantıklı bir anlatım sıralaması, bütünlüğü sağlayabilir. Yazılı anlatım düzenleme özelliği 0-20 puan aralığında ölçülebilir (Hughey, vd., 1983, 139 EK:1).

2.3. Sözcük Dağarcığı Özelliği Ve Değerlendirme: Yazılı anlatımda sözcüklerin önemli yeri vardır. Yazılı anlatımda bulunanın sözcük dağarcığı sınırlı ise, sözcüklerin anlamları bilinmiyor ve sözcükler yerinde kullanılmıyorsa yazılı anlatımda başarıya ulaşmak mümkün olmaz.

Sözcüğü kullanmak, genelleme ve soyutlama eylemidir. "masa" gibi çok somut bir sözcüğü kullanmak bile çocuğun masayı bir nesnelere sınıfına dâhil bir nesne olarak görmesini gerektirmektedir ki bu nesnelere sınıfında da farklı şekiller, renkler bulunmaktadır (Arnold, 1978, 175). Sözcüğü yerinde kullanabilmek için de ayrıca çocuğun sezgisel olarak bu sözcüğün hangi sözcük sınıfına dâhil olduğunu bilmesi gerekir. Örneğin sözcük fiil mi yoksa isim mi? Aynı zamanda öğretmen, örneğin "mavi" sözcüğünü bir renk olarak öğrettikten sonra çocuk "mavi masa" sözcüğü ile karşı karşıya kaldığında isim olan sözcüğün sığa dönüştüğünü görür (Arnold, 1978, 176). Nesnelere sınıfına dâhil olan bir sözcüğe "ad" onu niteleyenin sığa olduğunu bilmeksizin doğru olarak kullanabilmektedir. Bunu kullanmaya baş-

ladığı yaşlarda dilbilgisi dersi almamaktadır. Çocuk çevreden anadiline ilişkin bilgileri her an alır. Bu yolla sözcük dağarcığı ve ana dilinin yapısı çocukta yerleşir. Çevreden aldığı kimi bilgilerin azlığı-çokluğu bu dağarcığın zenginliğini ya da yoksunluğunu gösterir. İşitme engellilerin bu yoksunluğu çevrenin ana diline ilişkin kimi bilgileri kullanmayışından değildir. Çünkü çevre aynı çevredir. Bu yoksunluk kimi bilgilerin ulaştırılmamasından olabilir. İşitme kaybının varlığı ya da diğer çevresel faktörler gibi. Normal işiten bir çocuk sözcüklere ilişkin kimi bilgileri çevreyle iç içe bir durumda alabilmekte ve kullanabilmektedir. Bunların kullanım miktarlarını ve ölçümünü yapmak isteyen araştırmacılar sınıflama yapma gereği duymaktadır.

Sözcükler görevlerine göre; ad, sıfat, zamir, fiil, zarf, edat, ünlem ve bağlaç olarak gruplanır. Anlatımdaki işlevlerine göre; bunlar adlandırma sözcükleri, eylem karşılayan sözcükler, ilgi ve bağlama sözcükleri olmak üzere üç grupta toplanır. Anlamlarına göre ise genel ve özel anlamlı, somut ve soyut anlamlı, gerçek ve mecaz anlamlı sözcükler vardır (Oluklulu, 1987, 32).

Yazılı anlatımın sözcük dağarcığı özelliği; amaçlanan anlatımı ileten uygun sözcük, sözcük grubu, deyim ve benzetmelerin seçimi ile sözcük yapısının doğru kullanımıdır

Seçilen sözcüklerin konuya, okuyucuya, yazılı anlatımın türüne ve konunun gelişme yöntemine uygun oluşu ile amaçlanan izlenimi yaratması uygun sözcük seçimidir (Hughey, vd., 1983, 143). Sözcükler, sözcük grupları, tamlamalar, deyimler ve benzetmelerin konuya göre doğru, etkili ve uygun seçilmesi ile fiil ve fiilimsilerin, sıfat, belirteç ve edatların seçimi, kullanımı ile eş anlamlı, zıt anlamlı, eşsesli, anahtar sözcük ve ikilemelerin amaçlanan anlamı iletmekte kolaylık sağlaması da sözcük dağarcığı kullanımıdır (Göğüş, 1978, 255). Sözcük kökü, yapım ve çekim ekleri, bileşik sözcüklerin kullanılması, kullanılan sözcüklerin (ad, sıfat, fiil v.b) işlevlerine göre kullanımında ve anlatımında zaman birliğine uyma sözcük yapısını doğru kullanmadır (Hughey, vd., 1983, 144). Öğrencinin sözcük dizimi yani kurallı ya da devrik cümle ve isim cümlesi ya da fiil cümlesi kullanmasında öğelerin tam ve uygun seçilmesi sözcük yapısını doğru kullanma kapsamındadır. Yazılı anlatım sözcük dağarcığı özelliği 0-20 puan aralığında ölçülebilir. (Hughey, vd., 1983, 143, EK:1).

2.4. Dilbilgisi Özelliği Ve Değerlendirme: Yazılı anlatımın dilbilgisi kurallarına uygun, doğru yapılar göstermesi; sözcük düzeni, özne ile yüklem tekil ve çoğulluk yönünden uygunluğu, eylem zamanı, sıfatlar, zamirler, edatların yerinde ve doğru kullanımı yazılı anlatımın dilbilgisi özelliğidir (Hughey, vd., 1983, 144).

Dilbilgisi kurallarına uygun doğru yapılar gösterme içinde, cümlelerin iyi kurulması, sözcükler, sözcükleri tanımlayıcı ekler, tamlamalar ve yan cümleciklerin işlevlerine uygun kullanılması, ismin hal eklerini doğru kullanma vardır. Ayrıca ana düşünce ve yardımcı düşüncenin belirlenip birbirlerine doğru şekilde bağlanması, cümle çeşidi ve uzunluklarının değişmesi, sözcüklerin tekrarlanması, atılması ve sözcüklerin yerine aynı sözcüğü tutabilecek başka sözcüklerin kullanılması dilbilgisi kuralları kapsamındadır.

Bir cümlenin dilbilgisi kurallarına uygun olması için, öğelerin tamlığı ve uygunluğu gerekir. Bir cümlede; özne, yüklem, tümleç gibi öğeler bulunur. Öğelerle ilgili yanlışlık, cümlede bulunması gereken öğenin eksikliğinden ya da cümle içinde bulunması gereken yerde bulunmamasından kaynaklanır. Öğelerin cümle içinde bulunması gereken yerde bulunmaması, cümlenin anlatım gücünü etkileyebilir.

Özne ve yüklem, cümlelerin temel öğeleridir. Temel öğeler sayı ve kişi yönünden uyum içinde bulunmalıdır. Yani öznenin; tekillik, çoğulluk ve kişisine uygun kişi eki alması gerekir (Binbaşoğlu, 1987, 152). Birbiri ile anlamca yakından ilgili cümleler edat ve bağlaçlarla birbirlerine bağlanır. Cümledeki sözcüklerin diziminde gereği olmadan kullanılan edat ve bağlaçlar, anlatımı bozar. Aynı anlama gelen sözcüklerin yinelenmesi, eşanlı sözcüklerin yan yana kullanılması anlatımı olumsuz etkiler (Uluğ, 1993, 101). Dilbilgisi değerlendirmesi 100 üzerinden 0-25 puan sınırları içinde ölçülebilmektedir (Hughey, vd., 1983, 144, EK:1).

2.5. Noktalama ve Yazım Özelliği Ve Değerlendirme: Noktalama işaretleri cümlelerin yapısını, sözün bağlantı yerlerini açık olarak göstermeye ve yazıda harflerle belirtilemeyen birtakım özellikleri (vurgu, durak) bildirmeye yarar. Yazım ise bir dilin sözcüklerinin doğru olarak yazıya geçirilmesini sağlayan ortak yazma biçimidir (T.D.K.Türkçe Sözlüğü, 1988, 1613).

Noktalama ve yazım özelliği; sözcük yazımı, büyük/küçük harf kullanımı, noktalama işaretleri ile nokta, virgöl, noktalı virgöl, soru işareti, ünlem işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi, hece bölme çizgisi, paragrafların düzeni ve yazımın görünümüdür. Noktalama ve yazım kuralları yerinde kullanılması gerekir, yazım kuralları ve noktalama işaretleri yerli yerinde kullanılırsa yazılı anlatımın açıklığı ve anlaşılabilirliği artar (Uluğ, 1993, 100).

Noktalama-yazım özelliklerinin 0-5 puan aralığında ölçülebileceğini belirtilmektedir (Hughey, vd., 1983, 145, EK:1).

Sonuç

Tüm dil ve dengeli okuma yazma yaklaşımlarında görüldüğü gibi her iki yaklaşım ve diğer modellerde ortak olarak uygulanan yazma süreci basamakları benimsenmektedir.

Etkili yazılı anlatım öğretimi planlamak için öğrencilerin yazılı anlatımı değerlendirilir ve öğrencinin yazılı anlatımının hangi yönü geliştirileceğine karar verilir. Etkili yazılı anlatım öğretiminde yazılı anlatım becerilerinin kazandırılması için öğretmenin uygun sınıf ortamlarında, yazma çalışma grubu modeli ile öğrencilere yazma sürecini yaşatma yoluyla sağlayabilir. Yazılı anlatım öğretimi sırasında öğretmen, etkileşimli ortamlarda öğrenciye kendini ifade etmesi için olanaklar sağlamalı ve öğrencilerin bağımsız yazarlar olmasında onlara yol gösterici olmalıdır.

Kaynakça

- ARNOLD, Paul (1978). "The Deaf Child's Written English - Can We Measure Its Quality?." *J. Brit. Assn. Teachers of the Deaf*, 2 (6), ss. 196-200.
- AŞICI, Murat ve MATARACI, Elvan (1999). "İlköğretim Birinci Kademedeki Öğrencilerin İmla Ve Noktalama İle İlgili Bilgi Ve Beceri Düzeyi", Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı: IV. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu Bildirileri, 6, ss. 106-115.
- ATWELL, Nancie, (1998). *In the Middle: New understandings about writing, reading, and learning*. (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- BABACAN, Mahmut (2003). "Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Yazılı Anlatım I Dersi Sınav Cevap Kağıtları ve Dönem Ödevi Metinlerinde Görülen İfade ve Yazım Yanlışları", *Yaşadıkça Eğitim*, Temmuz-Eylül, S-79; ss.33-36.

- BİNBAŞIOĞLU, Cavit (1987). **Özel Öğretim Yöntemleri**, Binbaşıoğlu Yayınevi, Ankara.
- BOCHNER, Joseph. H., ALBERTINI, John, A., SAMAR, Vincent.J, ve METZ, Evan. Dale, (1992). " *External and Diagnostic Validity of the NTID Writing Test: An Investigation Using Direct Magnitude Estimation and Principal Components Analysis*", **Research in the Teaching of English**, Vol.26, No:3, ss.299-314.
- BROWN, Paula, M. ve LONG, Gary (1992). " *The Use of Scripted Interaction in a Cooperative Learning Context to Probe Planning and Evaluating During Writing*", **The Volta Review**, V.95, ss.411-424.
- CALKINS, Lucy. McCormick., (1994). **The Art of Teaching Writing**, (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann, Canada.
- CAMBRA, Cristina.,(1994). " *An instructional program approach to improve hearing-impaired adolescent's narratives: A pilot study*", **Volta Review**, V.96, 237-245.
- COOPER, C.R., ve ODELL, L. (Eds.) (1977). **Evaluating writing**. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- DAHL, Karin L. ve SCHARER, Patricia.L.(2000). " *Phonics Teaching and Learning in Whole Language Classrooms: New Evidence from Research*", **Reading Teacher**. V.53, ss.584-594.
- DENO, Stanley, L., MARSTON, Douglas ve MİRKİN, Phyllis,(1982). " *Valid Measurement Procedures for Continuous Evaluation of Written Expression*", **Exceptional Children**, V.48, ss.368-370.
- ERDİKEN, Behram (1989). **Eskişehir Sağır Okulu ve Anadolu Üniversitesi İçem'de Ortaokul Sınıflarına Devam Eden 13-14 Yaş İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin Betimlenmesi**, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.
- _____ (1996). **Anadolu Üniversitesi İÇEM Lise Düzeyindeki İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde İşbirliği-Gözlem Yöntemi İle Anlatım Yönteminin Karşılaştırılması**, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir.
- _____ (2003). **İşitme Engelli Yükseköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri**. Anadolu Üniversitesi Yayınları, No:1493, Eskişehir.
- FITZGERALD, Jill.(1987). " *Research on Revision in Writing*", **Review of Educational Research**, V.57, ss.481-506.
- _____ (1988). **Helping Young Writers to Revise: A Brief Review for Teachers**. **The Reading Teacher**, 43, 42-48.
- GOODMAN, Kenneth, S.(1986). **What's Whole in Whole Language**. Heinemann, Portsmouth, NH: New Hampshire.
- GORMLEY, Kathleen (1981). " *A Functional Strategy for Writing: A Case Study of Tom*", **The Volta Review**, Jan. V.83, ss.5-13.
- GORMLEY, Kathleen. ve SARACHAN-Deily, A.B.(1987) " *Evaluating Hearing-Impaired Students' Writing: A Practical Approach*", **The Volta Review**, April, V.89, ss.157-170.
- GÖÇÜŞ, Beşir, (1978). **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi**. Ankara.
- http://falcon.tamucc.edu/~mgrac/m_grace/WL.html, " *What is Whole Language?*", Marsha GRACE, 30 Aralık 2005.
- GRAVES, Donald, H. (1983). **Writing: Teachers and Children at Work**. Heineman Educational Boks, London.
- HUOT, Brian. (1990). " *The Literature of Direct Writing Assesment: Major Concernes and Prevailing Trends.*", **Review of Educational Research**, Summer., Vol 60, No :2, s.237-263.
- HUGHEY, J. B., WORMOUNT, D. R., HARTFIEL, V. F. ve JACOBS, H.L., (1983). **Teaching ESL Composition: Principles and Techniques**. U.S.A: Newbury House Publishers, Inc.

- ISAACSON, Stephen. ve LUCKNER, John,L. (1988). "A Model for Teaching Written Language to Hearing Impaired Student", **Teach.English Deaf Second Lang. Students**, V. 6, No.1, ss.8-14.
- _____ (1990). "Teaching Expressive Writing to Hearing Impaired Students" **Journal Of Childhood Communication Disorders**, V.13, No.2, ss.135-152.
- _____ (1990). "A Method of Assessing the Written Language of Hearing-Impaired Students", **J. Commun. Disord.** V.23,ss.219-233.
- KARASAR, Niyazi. (1994). **Bilimsel Araştırma Yöntemi; "Kavramlar, İlkeler, Teknikler"**, Ankara.
- KARASU, H. Pelin ve GİRGİN, Ümit (2007). "Kaynaştırmadaki İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Beceri Düzeylerinin Değerlendirilmesi" **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, C.7, N.1. ss.467-488
- KEÇİK, İlknur, LAYCOCK, John. Ed: Şeyda. ÜLSEVER, (1993). **Yazılı Anlatım Ve Öğretimi**, Anadolu Üniversitesi, Yayın No.62, A.Ö.F. Yayın No: 317, Eskişehir.
- KRETSCHMER, Richard, R. ve KRETSCHMER, Laura W. (1978). **Language Development and Intervention with The Hearing Impaired**, Baltimore: University Park Pres, Baltimore.
- MINNER, Sam, PRATER, Greg, SULLAVAN, Carol, ve GWALTNEY, Wayne. (1989). "Informal Assessment of Written Expression.", **Teaching Exceptional Children**, Winter, ss.76-79.
- MYKLEBUST, H.R. 1973, **Development and disorders of written language**. Vol.2 Studies of normal and exceptional children. Grune and Stratton.
- OLUKLULU, Fahri. (1987). **Türk Dili**, Ed: Turhan Baraz, Anadolu Üniversitesi AÖF. Yayınları No: 112, Eskişehir.
- ÖZDEMİR, Emin ve BİNYAZAR, Adnan, (1969). **Yazmak Sanatı**, Varlık Yayınları, İstanbul.
- RUSSELL, W.K. , QUIGLEY, Stephan. ve POWER, Des. (1976). **Linguistics and Deaf Children**, DC: A.G. Bell Association for the Deaf, Washington.
- SCHIRMER Barbara. R.(2000). **Language Literacy Development in Children Who Are Deaf**, Second Ed. Allyn & Bacon.
- SEVER, Sedat. (2001). "Öğretim Dili Olarak Türkçenin Sorunları ve Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, S-34;1-2, ss. 11-22.
- T.D.K.**Türkçe Sözlük**, (1988). Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- TOMPKINS, Gail. E. (1997). **Literacy for the 21st Century a Balanced Approach**, Prentice-Hall, Inc. Simon&Schuster / A Viacom Company, New Jersey.
- TRUAX, Roberta., (1985). "Linking Research to Teaching to Facilitate Reading-Writing-Communications Connections", **Volta Review**, V.87, 21, 155-169.
- TUNCAY, Hadi (1980). **İşitme Özürlü Çocukların Yazılı Anlatım Yeterlikleri**, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- TURGUT, M. Fuat (1977). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metodları**, Ankara.
- ULUĞ, Feyzi (1993). **Okulda Başarı**. Remzi Kitapevi. İstanbul
- YOSHINAGA, Christine, Itano ve SNYDER, Lynn (1985). "Form and Meaning", **The Volta Review**. Vol.87, ss.75-90.

Ek: 1

Yazılı Anlatım Becerilerini Değerlendirme Aracı (YABDA)

İçerik:

30-27	ÇOK İYİ: Verilen konuyla ilgili yeterli bilgisi var. Öne sürdüğü düşünceler birbirini tamamlıyor kopuk değil. Yazının yazılış amacı örneklerle iyi geliştirilmiş.
26-22	İYİ: Konu hakkında genel bilgisi var. Verdiği örnekler yeterli derecede yazının yazılış amacı sınırlı geliştirilmiş. Konuyla ilgili fakat ayrıntıdan yoksun.
21-17	ORTA: Konu bilgisi sınırlı. Verdiği bilgilerde tutarsızlıklar var. Yazının yazılış amacı yeterli şekilde geliştirilmemiş.
16-13	ZAYIF: Konu hakkında bilgisi yok. Verdiği bilgilerde tutarlı değil. Konuyla ilgisiz.
0	Değerlendirmek için yeterli değil.

Düzenleme:

20-18	ÇOK İYİ: Anlatım akıcı. Düşünceler açık, yerli yerinde, yalın, mantıklı sıralama var ve tutarlı. Başlık, giriş, gelişme ve sonuç iyi düzenlenmiş, anlamsal bütünlüğü var.
17-14	İYİ: Anlatım biraz kopuk. Düzenleme yetersiz ancak ana düşünce belirtilmiş. Düşünceler yeterli ölçüde geliştirilmemiş. Mantıklı olmasına rağmen plan yok.
13-10	ORTA: Akıcı değil, düşünceler karmaşık ya da birbirleriyle bağlantısız. Konunun mantıklı bir sıralaması yok ve konu geliştirilmemiş ve gelişme yetersiz.
9-6	ZAYIF: Okuyucu yazılanlardan bir şey anlayamıyor. Düzenleme yok.
0	Değerlendirmek için yeterli değil.

Sözcük Dağarcığı:

20-18	ÇOK İYİ: Sözcük dağarcığı zengin. Sözcük ve deyimleri yerinde ve etkili kullanıyor.
17-14	İYİ: Sözcük dağarcığı yeterli. Sözcük ve deyim seçiminde, kullanımında ara sıra hatalar var ancak bu hatalar düşüncelerini aktarmasını engellemiyor.
13-10	ORTA: Sözcük dağarcığı sınırlı. Sözcük ve deyim seçiminde, kullanımında sık hata var. Anlam karışık ve belirli değil.
9-6	ZAYIF: Öğrenci kendine özgü kodlama yapmış, yazı anlaşılıyor. Türkçe sözcük bilgisi az.
0	Değerlendirmek için yeterli değil.

Dilbilgisi:

25-22	ÇOK İYİ: Etkileyici ve karmaşık yapılar görülmekte. Özne-yüklem uyumu, durum eklerinin doğru kullanımı, sözcüklerin cümlede öge olarak düzeni, büyük ses uyumu (Bileşik, girişik cümleler gibi dil kurallarını uygulamada) çok az hata yapıyor.
21-18	İYİ: Etkileyici fakat basit yapılar kullanılmış. Karmaşık yapılarda basit hatalar var. (Eylem zamanı, özne-yüklem uyumu, durum eklerinin doğru kullanımı, sözcüklerin cümlede öge olarak düzeni, büyük ses uyumu gibi dil kurallarını uygulamada) birkaç hata var ancak anlam kaybı olmuyor.
17-11	ORTA: Basit ve karmaşık yapılarda önemli hatalar var. Eylem zamanı, özne-yüklem uyumu, durum eklerinin doğru kullanımı, sözcüklerin cümlede öge olarak düzeni, büyük ses uyumu gibi dil kurallarını uygulamada sık hatalar var. Anlam kaybolmuş ve karışmış.
10-5	ZAYIF: Dilimizin kuralları ve kullanımıyla ilgili hiç bilgisi yok. Hatalar oldukça fazla ve yerleşmiş. Okuyucu, yazılanlardan bir şey anlayamıyor.
0	Değerlendirmek için yeterli değil.

Noktalama-Yazım:

5	ÇOK İYİ: Yazım kurallarını tam olarak kullanıyor. Sözcük yazımı, noktalama, büyük, küçük harf kullanımı ve paragraf düzeninde az hata var.
4	İYİ: Sözcük yazımı, noktalama, büyük, küçük harf kullanımı ve paragraf düzeninde birkaç hata var, fakat anlam kaybı yok.
3	ORTA: Sözcük yazımı, noktalama, büyük, küçük harf kullanımı ve paragraf düzeninde sık hata var. El yazısı çok kötü görünüyor. Anlam kaybolmuş ve karışmış.
2	ZAYIF: Yazım kurallarının hiçbirini bilmiyor. Noktalama, büyük, küçük harf kullanımı ve paragraf düzenlemesinde yerleşmiş hatalar var. Yazısı okunamıyor.
0	Değerlendirmek için yeterli değil.

TWO APPROACHES OF TEACHING WRITTEN EXPRESSION FOR HEARING IMPAIRED STUDENTS AND THEIR ASSESSMENT

Behram ERDİKEN*

Abstract

Developing language skills is the responsibility of language instruction to hearing-impaired individuals throughout all education levels. The research data on language instruction to hearing-impaired students have pointed out language that there is an insufficiency in language instruction. There are several approaches in Turkish instruction for Turkish in Turkey. While one of them is called whole language, the other is skill based. Based on the whole language approach the learners integrate reading, writing, listening and talking skills and construct the meaning in natural contexts. The skill based approach stresses focusing on specific skills identified as developmentally important in reading and writing. The balanced literacy approach is the combination of the whole language and skill based approaches. The author has described the literature in writing, the approaches of writing instruction. In addition, he has introduced a tool developed for assessing written expressions.

Key Words: Writing, hearing impaired, assessment

* Asst. Prof. Dr.; Anadolu University School for the Handicapped.