
Kaynaştırmadaki İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Beceri Düzeylerinin Değerlendirilmesi*

Assessment of Writing Skills of Hearing Impaired Students Who Attend Mainstream Classes

H. Pelin Karasu**
Yard. Doç. Dr. Ümit Girgin***

Öz: Bu araştırmada; 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 düşünölen işitme kaybı ortalaması, işitme cihazı kullanımına başlama yaşı, işitme cihazı kullanımı süresi ve takvim yaşı incelenmiştir. Araştırmada betimsel model ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel veriler; aritmetik ortalama, standart sapma ve değişim katsayısı hesaplanarak yorumlanmış, ilişki tarama verileri basit ve çoklu doğrusal regresyon analizi ve Pearson korelasyon katsayısı kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular, öğrencilerin yazılı anlatım özelliklerinin tamamında zayıf yönleri olduğunu göstermektedir. İşitme kaybı ortalaması ve işitme cihazı kullanımına başlama yaşının yazılı anlatım puanı üzerindeki değişimin %81'ini açıkladığı belirlenmiştir. Yazılı anlatım becerisi ile takvim yaşı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Anahtar Kelimeler: İşitme Engelli Çocuklar, Kaynaştırma, Yazılı Anlatımı Değerlendirme

Abstract: This study examines writing skills of 25 hearing impaired students who attend mainstream schools at 4th, 5th, 6th, 7th and 8th grades and factors which might be effective on writing skill levels. The effective factors included degree of hearing loss, the age of onset of hearing aid use, duration of hearing aid use and chronological age. Descriptive and relational models were used for analyzing data. Descriptive data were analyzed using mean, standart deviation and coefficient of variation then interpreted. Relational data were analyzed using simple or multiple lineer regression and Pearson correlation coefficient. Findings show that all areas of the writing skills of the hearing impaired children were insufficient to some extend. Degree of hearing loss and the age starting use of the hearing aids explains 81% of variation in writing skills. The relation between the chronological age and the writing skill levels was not significant.

Key Words: Hearing Impaired Children, Mainstream, Writing Assessment

* Bu araştırma makalesi, H. Pelin Karasu'nun Yard. Doç. Dr. Ümit Girgin danışmanlığında, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda tamamlanmış olduğu yüksek lisans tezi temel alınarak yazılmıştır. Araştırma, 15. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Anadolu Üniversitesi Yunusemre Kampüsü İÇEM Tel. No: 0222 3350580 - 1611 E-mail: hpkarasu@anadolu.edu.tr

*** Anadolu Üniversitesi Yunusemre Kampüsü İÇEM Tel. No: 0222 3350580 - 1611 E-mail: ugirgin@anadolu.edu.tr

1. GİRİŞ

Yazı, bireyin duygu ve düşüncelerini diğer bireylere aktarmasına olanak sağlayan bir iletişim yoludur. Diğer dil becerileri ile birlikte geçmiş bilgi ve deneyimlerle şekillenen yazılı anlatımın gelişiminde yazma süreci önemli bir yer tutmaktadır. Okul döneminde çocukların yazılı anlatım becerilerinin gelişimi için bu süreçteki evrelerin doğru bir şekilde gerçekleşmesi gereklidir.

1.1 Yazma Süreci

Yazma süreci, öğrencinin düşüncelerini kağıt üzerine geçirmeden önce bir konu seçmesinden başlayarak, yazdığı yazının diğer bireyler tarafından okunmasına kadar gerçekleşen bir süreci kapsar. Bu süreç; konu seçimi, taslak çıkarma, gözden geçirme ve düzeltme ile yayımlama olmak üzere dört evreden oluşmaktadır (Danielson ve LaBonty, 1994, s.85-109; Girgin, 2003a; Hyland, 2002, s.91; Richek, Caldwell, Jennings ve Lerner, 2002, s.267-269; Tompkins, 2000, s.11).

Konu seçiminde öğrenciler, yazacakları konuları öğretmenin sorular sorarak yol göstermesi ile kendileri seçerler. Dolayısıyla kendi düşünce ve deneyimlerini seçtikleri konu çerçevesinde yazma olanağı bulurlar. Taslak çıkarma, öğrencinin seçtiği konu ile ilgili düşüncelerini düzenlemesini, bir yazı planı oluşturmasını ve yazmasını içermektedir. Gözden geçirme ve düzeltme evresi öğrenci ile bireysel çalışılarak yapılır ve öğretmen yazı üzerinde doğrudan düzeltme yapıyarak öğrencinin hatalarını kendisinin düzeltmesine yardımcı olur. Yayımlama evresinde ise gözden geçirilen ve düzeltilen yazı son şekliyle yazılır ve öğrencinin isteği doğrultusunda yayımlanır (Christensen, 2000; Girgin, 2003a; Gunning, 2003, s.486-498; Schirmer, 2000, s.125-150).

Yazma süreci evrelerinin her biri yazılı anlatımın gelişimine hizmet etmektedir. Diğer önemli bir nokta, yazma sürecinin öğrencinin dil ve bilgi düzeyine uygun anlamlı etkinlikler yoluyla sunulması gerekliliğidir. Çünkü etkinlikler, bir çocuğun yazılı anlatımına yansıyan geçmiş deneyimlerini şekillendirmektedir (Smith, Polloway ve Beirne-Smith, 1995, s.69-70). Deneyimler, bireysel ya da grup etkinlikleri içinde doğrudan ya da dolaylı edinebilir (Girgin, 2003b, s.148; Tüfekçioğlu, 2001a, s.252-272). Öğrencilerin dil deneyimleri edinebilmeleri için sınıf içinde düzenlenebilecek etkinliklere; *öykü okuma, öykü anlatma, sıralı olayların bulunduğu resimlere bakma, öykü oluşturma, gazete haberlerine bakma* etkinlikleri örnek olarak gösterilebilir. Doğru zamanlarda, anlamlı etkinlikler çerçevesinde yazma sürecine yer verildiğinde, işitme engelli öğrenciler de deneyimlerini kullanarak yazma becerilerini geliştirebilecekler ve nitelikli öyküler yazabileceklerdir (Girgin, 2003a; Uzuner, İçden, Girgin, Beral ve Kırcaali-İftar, 2005; Uzuner, Kırcaali-İftar ve Karasu, 2005; Yoshinaga-Itano ve Downey, 1992, s.145).

Dünyada yapılan araştırmalar incelendiğinde Yoshinaga-Itano ve Snyder'ın (1985, s.76) bildirdiğine göre, işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatımlarına ilişkin ilk geniş ölçekli araştırmanın 1940 yılında Heider ve Heider tarafından yapıldığı, Myklebust'ın 1965, Taylor'ın 1969, Marshall ve Quigley'in 1970'te yaptıkları araştırmaların bunu izlediği görülmektedir. Yoshinaga-Itano ve Snyder'ın 1985 ve 1996, Gormley ve Sarachan-Deily'nin 1987, Klecan-Aker ve Blondeau'nun 1990, Yoshinaga-Itano ve Downey'in 1992 ve 1996, Schirmer, Bailey ve Fitzgerald'ın 1999 yılında yaptıkları araştırmalarda öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki bazı özellikler incelenmiş veya yazılı anlatım beceri düzeyinin gelişimini sağlayacak öğretim yöntemleri belirlenmiştir. Türkiye'de işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine yönelik yapılan araştırmaların Tuncay'ın 1980, Erdiken'in 1989, 1996 ve 2003'te yaptığı araştırmalarla sınırlı olduğu görülür.

1.2. Yazılı Anlatım Becerisini Değerlendirme

Öğrencilerin yazılı ürünleri, değerlendirme ölçekleri kullanılarak analiz edilebilir. Bu ölçeklerde yazı, kategorilere bölünerek her birine belli bir değer verilir. Bu belirlenen kategoriler, hem öğrencilerin ne bilmeleri gerektiğini hem de ne kadar iyi performans göstermelerinin beklendiğini belirtir. Yazılı anlatım becerisi kendi içinde parçalara ayrıldığı için öğrencilerin mevcut düzeylerinin belirlenmesi mümkün olabilmektedir (Mabry, 1999, s.676; Tompkins, 2000, s.154-155).

Gerek işiten gerekse işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirirken, yazma süreci ya da yazılı ürün ele alınabilir. Ürün değerlendirmesinde, sadece öğrencinin ortaya çıkardığı yazılı ürün değerlendirmeye tabi tutulur. Öğrenci açısından en erken karşılaşılan yazı türü öykülerdir. Heefner ve Shaw (1996, s.49), çocukların öykü formundaki yazıları diğer anlatım biçimlerinden daha iyi anımsadıklarını ve bu nedenle de bu yazı türünü daha kolay yazdıklarını vurgulamışlardır.

İletişimsel amacına ulaşmış bir yazılı üründen, içeriğe uygun bir başlığın bulunması, düşüncelerin birbirini destekleyerek tutarlı bir şekilde düzenlenmesi, cümle kurulumunun doğru olması, sözcük seçimlerinin düşünceleri yansıtabilmesi, imla ve noktalama işaretlerinin doğru bir şekilde kullanılması gerekmektedir (Yıldızlar, 1994, s.3-8). Bu gereklilikten yola çıkılarak, yazılı ürünün değerlendirilmesinde ele alınan başlık, anlatım düzeni, anlatım zenginliği ve yazım kurallarına uygunluk özellikleri aşağıda açıklanmıştır.

Başlık

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

Anlatım Düzeni

Anlatım düzeni; öğrencinin anlatmak istediğini gereksiz düşünce tekrarlarına düşmeden anlaşılır biçimde aktarması, ana düşüncenin başlangıçtan sona doğru bir gelişim göstermesi, düşüncelerin uygun yerlerden paragraflara ayrılması, paragraflar arasında düşünsel anlamda bir bütünlük kurulması anlamına gelmektedir (Erdiken, 1989, s.24).

Anlatım Zenginliği

Bir yazının anlatım zenginliği; sözcük dağarcığındaki sözcüklerin seçimi ve yerinde kullanımı, cümlelerin açıklığı ve doğruluğu ile yazarın okuyucuyu yazıya çekme çabasını ifade eder (Heefner ve Shaw, 1996, s.50). Amaçlanan anlatımı ileten sözcük veya sözcük gruplarını doğru yazma ile doğru ve yerinde kullanma özelliği, öğrencinin sözcük dağarcığı ile ilgili bilgi vermektedir (Erdiken, 1996, s.17-20; Haydon, 1996, s.171).

Yazım Kurallarına Uygunluk

Yazım kuralları, yazının anlaşılabilirliğine hizmet eden büyük-küçük harf kullanımı, noktalama işaretleri, paragraf yapma özelliklerini içerir (Erdiken, 1996, s.21; Wolf ve Gearhart, 1997, s.222). Ayrıca yazının okuyucu tarafından anlaşılabilmesi için okunabilir olması gerekmektedir.

1.3. İşitme Engelli Öğrenciler ve Kaynaştırma Eğitimi

İşitme engelli çocukların yerleştirildiği eğitim ortamlarına bakıldığında, yatılı okullardan gündüzlü okullara doğru bir artış olduğu, günümüzde ise bu öğrencilerin yaşlarıyla aynı eğitim ortamlarında bulunmalarını sağlayan kaynaştırma eğitimi uygulamasının hızla yaygınlaştığı gözlenmektedir.

İşitme engelli çocukların kaynaştırma eğitimi almalarının temel amacı; onlara işiten yaşlıları ile daha fazla etkileşime girebilecekleri ortamlar hazırlamak, topluma uyum süreçlerini hızlandırmak, psiko-sosyal açıdan olumlu yönde gelişmelerini ve toplumda üretici konuma gelmelerini sağlamaktır (Cohen, 1994, s.35; Kayaoğlu, 1999, s.3; Özhan, 2000, s.13; Powers, 2001, s.183; Tüfekçioğlu, 1992, s.42-43). Daha özel anlamda ise bu çocukların işiten yaşlılarının dilini öğrenebilmeleri, kaynaştırma uygulaması ile ulaşılmak istenen bir diğer amaç olmaktadır (Tüfekçioğlu, 1997, s.58).

Kaynaştırma uygulamasının başarılı olabilmesi için destek eğitim vazgeçilmez bir koşuldur (Kuz, 2001, s.2-13; Uysal, 1995, s.106). İşitme engelli öğrencilerin kaynaştırma eğitimi almaları söz konusu olduğunda bahsedilen destek eğitim hizmetleri; konuşma ve dil eğitimi, bireysel öğretim, sürekli odyolojik destek, psikolojik ve rehabilitasyon hizmetleri olarak çeşitlilik gösterebilmektedir (McCartney, 1984, s.45-49; Tüfekçioğlu, 1992, s.45-54).

Kaynaştırma uygulamasına gerekli düzenlemeler yapılmadan öğrenci yerleştirilmesi, öğrencinin özellikleri uygun olsa dahi ona yarar sağlayacağı yerde zarar getirebilmekte ve bu hasarların iyileştirilmesi çoğu zaman mümkün olamamaktadır. İşitme engelli öğrencinin yetersizliği olmayan yaşlıları ile aynı eğitim ortamını paylaşabilmesi öncelikli olarak onun akademik beceri düzeyine bağlıdır ve yaşlılarıyla birlikte eğitim sürecinde bu öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik gerekli düzenlemelerin yapılması durumunda kaynaştırma uygulaması amacına ulaşacaktır.

Son yıllarda hız kazanan kaynaştırma uygulaması nedeniyle, işiten yaşlıları ile aynı eğitim ortamı ve koşullarını paylaşan bu öğrencilerin, hem okul başarılarını etkileyen hem de diğer dil becerilerinin gelişimi içinde sosyal uyumlarına hizmet eden yazılı anlatım beceri düzeyleri merak uyandırmaktadır. Bu nedenle bu araştırmada; Eskişehir ilindeki ilköğretim 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıfa devam eden işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeylerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Değerlendirmede; başlık, anlatım düzeni, anlatım zenginliği, yazım kurallarına uygunluk ve toplam yazılı anlatım puanı ele alınmıştır. Araştırmanın ikincil amacı ise ilköğretim 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıf işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeylerine etkisi olabileceği düşünülen öğrenci özelliklerinin incelenmesidir. Bu özellikler kapsamında; öğrencilerin işitme kaybı ortalamaları, işitme cihazı kullanımına başlama yaşları, işitme cihazı kullanımı süreleri ve takvim yaşları ele alınmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Eskişehir ili içinde, işiten yaşlıları ile birlikte 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflara devam eden 25 işitme engelli öğrencinin tamamı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler 10-15 yaş aralığındadır. Türkiye’de, öğrencilerin bireysel yaptıkları yazma etkinliklerine ilköğretim dördüncü sınıftan itibaren geçilmekte (Deniz, 2000, s.74; Öz, 2001) ve Temel Eğitim Türkçe Programı’na göre öykü yazma etkinliği yine dördüncü sı-

nıfta başlatılmaktadır (MEB, 1981). Bu sınıftan itibaren öğrencilerden diğer anlatım biçimleri gibi, gözlem, bilgi ve deneyimlerini sunabilecekleri öyküler yazabilmeleri beklentisinin başlaması ve ilerleyen sınıflarda da bu beceriye yönelik amaçların devam etmesi nedeniyle bu araştırmaya ilköğretim 4. sınıf ve üzerinde bulunan öğrenciler dahil edilmiştir. Öğrencilerden üçü 4., yedisi 5., altısı 6., ikisi 7. ve yedisi 8. sınıfa devam etmektedir.

25 öğrenciden ikisi aynı zamanda ortopedik engellidir; diğerlerinin işitme engeli dışında ek bir engeli bulunmamaktadır. Öğrencilerden 3'ü orta, 5'i ileri, 17'si çok ileri derecede işitme kayıplıdır. Cihaz kullanımına başlama yaşları ilk 6 ay ile 9 yaş arasında değişmektedir. Ailelerden alınan bilgilere göre, 20 öğrenci sağ ve sol olmak üzere çift kulakta, 4 öğrenci tek kulakta kulak arkası işitme cihazı kullanmakta, 1 öğrenci hiçbir işitme cihazı kullanmamaktadır. Eğitimsel geçmişe bakıldığında, 1 öğrenci dışında katılımcıların tamamının örgün eğitime başladığı yaştan itibaren işiten yaşlılarıyla aynı eğitim ortamında bulunduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 1. Öğrenci Özellikleri

Sınıf Düzeyi	Öğrenci Sayısı
4. Sınıf	3
5. Sınıf	7
6. Sınıf	6
7. Sınıf	2
8. Sınıf	7
Toplam	25
İşitme Kayıp Derecesi	
Hafif Derecede İşitme Kaybı / 20 - 40 dB HL	-
Orta Derecede İşitme Kaybı / 41 - 70 dB HL	3
İleri Derecede İşitme Kaybı / 71 - 95 dB HL	5
Çok İleri Derecede İşitme Kaybı / 96 dB HL ve üzeri	17
Toplam	25
İşitme Cihazı Kullanımı	
Sağ-Sol Çift Kulakta Kulak Arkası İşitme Cihazı	20
Sağ Tek Kulakta Kulak Arkası İşitme Cihazı	4
Sol Tek Kulakta Kulak Arkası İşitme Cihazı	-
Sağ Kulak Cochlear İmplant	-
Sol Kulak Cochlear İmplant	-
Her İki Kulakta İşitme Cihazı Kullanmıyor	1
Toplam	25

2.2. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın temel ve alt amaçları doğrultusunda, işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerini saptayıp ortaya koymayı ve çeşitli etkenlerin öğrencinin yazılı anlatım beceri düzeyi üzerindeki etkilerini değerlendirmeyi amaçladığı için bu araştırmada bemsel model ve ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır (Karasar, 2003, s.81).

2.3. Veri Toplama Araçları

Öğrenci Bilgi Formu

Araştırmada ele alınan değişkenler doğrultusunda, öğrencilere ilişkin bilgileri toplamak amacıyla öğrenci bilgi formu geliştirilmiştir. Bu formda, öğrenci ile ilgili bilgiler, aile ile ilgili bilgiler ve sınıf/Türkçe öğretmeni ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Formu, Tek Resim ve Uygulama Planı

Öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerini değerlendirmek amacıyla Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Formu (Ek 1) geliştirilmiş, uygulamada kullanılacak tek resim belirlenmiş ve her öğrenciye aynı koşulları sağlamak amacıyla bir uygulama planı hazırlanmıştır.

Değerlendirme formunun geliştirilmesi aşamasında, yurt içi ve dışında yapılan ilgili çalışmalar taranmış ve ulaşılan kaynaklardan yola çıkılarak Yıldızlar'ın (1994, s.51) geliştirmiş olduğu Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu temel alınmıştır. Literatür taraması ve uzman görüşleri dikkate alınarak bu formun içerdiği özellikler ve aldığı puanlar üzerinde değişiklik yapılmıştır. Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu temel alınarak geliştirilen formda, başlık 3, anlatım düzeni 51, anlatım zenginliği 24 ve yazım kurallarına uygunluk özelliği 22 puandan oluşmuştur. Formun tamamı 100 puan üzerinden bir değerlendirmeyi olanaklı kılmaktadır.

İlgili ölçü araçları dikkate alındığında, mesajın içeriğinin ve düşüncelerin düzenlenmesinin en fazla puan verilen özellik olduğu görülmektedir. Çünkü anlatım düzenine ilişkin davranışlar yerine getirilmediğinde, diğer bir ifadeyle, iletilmek istenen mesajın içeriği olmadığı ve düşünceler uygun bir şekilde düzenlenmediğinde yazının okuyucuya bilgi veremeyeceği düşünülmektedir (Gormley ve Sarachan Deily, 1987, s.161).

Hem işiten hem de işitme engelli öğrencilerin öyküye konu seçme, öyküyü başlatma, olayları genişletme ve sonlandırmada güçlük yaşadıkları (Gunning, 2003, s.486-495; Salend, 1998, s.325) ve öykü yazma öncesi resim hakkında konuşularak yapılan kısa süreli ön hazırlığın yazılı ürünün niteliği üzerindeki olumlu etkisi bilinmektedir. İşiten ve işitme engelli öğrencilerin yazılı öykülerini değerlendirmede tek resim kullanılan araştırmalar (Yıldızlar, 1994, s.15-21; Yoshinaga-Itano ve Downey, 1992, s.131-158; Yosihanaga-Itano ve Snyder, 1996, s.3-30) incelenmiş ve öğrencinin kendi bilgi ve deneyimlerini hatırlamasına yardımcı olması, dilini farklı işlevlerde kullanmasına olanak sağlaması nedeniyle, bu araştırmada kısa süreli ön hazırlık kapsamında kullanılmak üzere bir tek resim seçilmiştir.

Öykü yazımından önce en fazla on beş dakikalık bir sürede gerçekleşen ve kısa süreli ön hazırlık olarak adlandırılan resim hakkında konuşma süresi, çok iyi planlanmalı ve her öğrenci için aynı şekilde kullanılmalıdır (Tekşan, 2001), s.20. Bu görüşten yola çıkılarak, öğrencilerle bireysel yapılan uygulama çalışmasında dikkat edilecek özellikler için uzman görüşleri alınarak bir uygulama planı geliştirilmiştir. Geliştirilen plan, öğrenciye uygulamayı açıklayıcı giriş cümlesini, kullanılacak tek resimle ilgili sorulacak soruları ve öğrencinin katılımına yönelik olası durumları içermektedir.

Yapılan ön çalışmalardan yola çıkılarak, değerlendirme aracının ve uygulama planının etkililiğini sınamak amacıyla bir pilot çalışma yapılmış ve gerekli düzenlemeler yapılarak verilerin toplanması aşamasına geçilmiştir.

2.4. İşlem

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda öğrencilerin yazılı öyküleri, planlanan uygulama kriterleri dikkate alınarak ve tek resim kullanmak koşuluyla kısa süreli ön hazırlık yapılarak 13-29 Mayıs 2003 tarihleri arasında elde edilmiştir. Bu ön hazırlım ardından ilköğretim programındaki amaçlardan yola çıkılarak öğrenciye çizgisiz bir dosya kağıdı verilmiş ve bakılan resim ile ilgili bir öykü yazması istenmiştir. İlgili çalışmalar incelendiğinde, öğrencinin düşüncelerini yazarken herhangi bir sınırlama ile karşılaşmaması için yazılı örnekler alınırken süre kısıtlaması yapılmadığı görülmüş (Klecan-Aker ve Blondeau, 1990, s.275-282 Yoshinaga-Itano ve Snyder, 1996, s.3-30) ve bu araştırmanın uygulamasında da öğrencilerin yazma sürelerine ilişkin bir sınırlamaya gidilmemiştir. Ön hazırlık ve yazılı örneğin alınması en az 15, en fazla 30 dakika sürmüştür. Her öğrenci ile yapılan uygulamanın tamamı, değerlendiriciler arası güvenilirliği sağlamak amacıyla video teybe kaydedilmiştir. Daha sonra öğrencilerin yazdıkları öyküler Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Formu kullanılarak 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bu çalışmada, kullanılan tek resme ve değerlendirme aracına ilişkin içerik geçerliği belirlenmiştir. İçerik geçerliği kapsamında, üç ayrı uzman görüşüne başvurulmuş, getirilen öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve kullanılan resim ile değerlendirme aracının işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatımlarını değerlendirmede geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güvenirlik çalışması kapsamında, değerlendiriciler arası güvenirlilik hesaplanmıştır. Değerlendiriciler arası güvenirlilik veri toplarken uygulamanın planlandığı şekilde yapılıp yapılmadığına ve yazılı anlatım puanlarına ilişkin olmak üzere iki şekilde yapılmıştır. Uygulamanın planlandığı şekilde yürütülüp yürütülmediğine ilişkin değerlendiriciler arası güvenirlilik % 100 bulunmuştur. Öykü puanlarını değerlendirmede ise alınan iki uzman görüşünden birinde güvenirlilik %89, diğesinde % 93 olarak hesaplanmıştır.

2.6. Verilerin Analizi

Bu çalışmada, temel amaç doğrultusunda öğrencilerin yazılarında görülen başlık, anlatım düzeni, anlatım zenginliği, yazım kurallarına uygunluk ve toplam yazılı anlatım beceri düzeyini saptamak amacıyla betimsel istatistik kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2002).

Öğrencilerin toplam yazılı anlatım puanlarını açıklamada, araştırmanın ikincil amacı doğrultusunda ele alınan öğrenci özelliklerinden işitme kaybı ortalaması, ilk cihazlandırma yaşı ile toplam cihaz kullanım süresi basit doğrusal regresyon analizi ile denlenmiştir. Basit doğrusal regresyon sonucundan elde edilen bulgulara göre sözü edilen üç değişken çoklu doğrusal regresyon analizi ile incelenmiştir (Büyüköztürk, 2002; Özdamar, 1999; Serper, 1996; Şıklar, 2000).

Öğrencilerin takvim yaşları ile yazılı anlatım beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığını sınamak için basit korelasyon analizi doğrultusunda Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır (Büyüköztürk, 2002; Özdamar, 1999; Serper, 1996).

3. BULGULAR

İlköğretim 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıfa devam eden işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeylerinin ve bu beceri düzeyine etki edebileceği düşünülen öğrenci özelliklerinin değerlendirildiği bu çalışmada, elde edilen yazılı anlatım beceri düzeyine ilişkin betimsel bulgular ve öğrenci özelliklerine ilişkin ilişki tarama bulguları aşağıda sunulmuştur.

3.1. Yazılı Anlatım Beceri Düzeyine İlişkin Betimsel Bulgular

Öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerini değerlendirmek amacıyla, başlık özelliğini oluşturan davranışlara ilişkin yüzde hesaplaması yapılmıştır. Başlığın varlığına ilişkin davranışta, 25 öğrenciden 6'sının (%24) yazısında başlık bulunmakta, 19'unun (%76) ise bulunmamaktadır. Başlık bulunan 6 öyküden 5'inde (%83) başlık konu ile ilişkili görülmüş, 1'nde (%17) ise konu ile ilişki bulunamamıştır. Bu bulgudan yola çıkılarak, öğrencilerin yazılarına başlık koymakta zorlandıkları söylenebilir.

Öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerini değerlendirmek amacıyla, anlatım düzeni, anlatım zenginliği ve yazım kurallarına uygunluk özelliklerini oluşturan davranış puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve değişim katsayısı hesaplanmıştır.

Tablo 2. Anlatım Düzeni, Anlatım Zenginliği ve Yazım Kurallarına Uygunluk Özelliklerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Değişim Katsayısı ve Puan Düzeyi Dağılımı

Anlatım Düzeni Özelliği	\bar{X}	s	DK (%)	K*
Giriş paragrafının varlığı	0,80	0,41	51	1
Konunun veya ana düşüncenin açıklanması	1,20	0,91	76	5
Konunun açık bir şekilde sunulması	1,08	0,91	84	5
Ana düşüncenin açıklandığı paragrafın varlığı	0,08	0,28	350	1
Ana düşüncüyü destekleyen yardımcı düşüncelerin varlığı	0,88	1,36	155	6
Olay, duygu ve düşünceleri mantiki bir tutarlılık ve sırayla yazma	1,00	1,89	189	10
Konuyu/ana düşüncüyü açık bir şekilde sunma	0,72	1,54	214	10
Düşünce tekrarlarından kaçınma	0,40	0,91	228	3
Sonuç paragrafının varlığı	0,08	0,28	350	1
Ana düşüncüyü bir sonuca götürme	0,29	1,08	372	9
Anlatım Zenginliği Özelliği				
Sözcükleri doğru yazma	2,52	1,48	59	6
Sözcükleri doğru ve yerinde kullanma	1,12	1,62	145	6
Cümlelerin doğruluğu	1,12	1,67	149	8
Düşünceleri açıklamada sözcük tekrarından kaçınma	1,32	1,28	97	4
Yazım Kurallarına Uygunluk Özelliği				
Kağıdı kullanma düzeni	0,84	0,99	118	4
Yazının okunur olması	2,56	1,23	48	4
Noktalama işaretlerinin doğru kullanılması	2,64	1,25	47	10
Büyük-küçük harf kullanımının doğruluğu	0,92	0,57	62	2
Paragraf düzeni	0,40	0,58	145	2

N=25

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

Tablo 2’de, anlatım düzenine ilişkin davranışların değişim katsayılarına bakıldığında, en düşük katsayı *giriş paragrafının varlığına* ilişkin davranışta görülmektedir ($\bar{x} =0,80$, $s=0,41$, $DK=\%51$). Bu bulgu, giriş paragrafının varlığına ilişkin davranıştan alınan puanların diğer anlatım düzeni davranışlarına göre daha homojen dağıldığını göstermektedir. 25 öğrenciden 20’sinin (%80) yazısında düşünceler giriş paragrafı niteliğinde sunulmuş, 5’inde (%20) ise bu davranış görülmemiştir.

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

Anlatım zenginliği ile ilgili en yüksek ortalama, 6 puan üzerinden değerlendirilen sözcükleri doğru yazmaya ilişkin davranışta gerçekleşmiştir ($\bar{x} =2,52$, $s=1,48$, $DK=\%59$). Bu davranıştaki değişim katsayısının diğer anlatım zenginliği davranışlarının içinde en düşük katsayı olduğu, bir başka ifadeyle, bu davranıştan alınan puanların diğer davranışlara göre daha homojen dağıldığı görülmektedir.

Yazım kurallarına uygunluk özelliğinde yer alan ve 10 puan üzerinden değerlendirilen noktalama işaretlerinin doğru kullanılmasına ilişkin davranışın değişim katsayısı %47 bulunmuştur ($\bar{x} =2,64$, $s=1,25$). Bu davranış, yazım kurallarına uygunluk özelliğinde öğrencilerin en düşük başarı gösterdikleri davranıştır.

Öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerini değerlendirmek amacıyla; başlık, anlatım düzeni, anlatım zenginliği ve yazım kurallarına uygunluk özelliklerinden alınan toplam puanlara ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve değişim katsayısı hesaplanmıştır.

Tablo 3. Yazılı Anlatım Beceri Özelliklerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Değişim Katsayısı ve Puan Düzeyi Dağılımı

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

N=25

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

Tablo 3'te görüldüğü gibi 3 puan üzerinden değerlendirilen başlığa ilişkin davranışlar, yazılı anlatım beceri özellikleri içinde en yüksek değişim katsayısına sahip davranışlardır ($\bar{x} = 0,64$, $s = 1,22$, $DK = \%191$). Bu bulgu, başlık özelliğine ilişkin puan dağılımının homojen olmadığını göstermektedir.

Toplam 51 puan üzerinden değerlendirilen anlatım düzenine ilişkin davranışlarda, öğrencilerin başarı ortalamaları çok düşük bulunmuştur ve değişim katsayısı puan dağılımının homojen olmadığını göstermektedir ($\bar{x} = 6,52$, $s = 7,94$, $DK = 122$).

Değişim katsayılarına bakıldığında, yazılı anlatım beceri özellikleri içinde puanların en homojen dağıldığı özelliğin $\%48$ ile 22 puan üzerinden değerlendirilen yazım kurallarına uygunluğa ilişkin davranışlarda olduğu dikkat çekmektedir ($\bar{x} = 7,36$, $s = 3,55$).

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

3.2. Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi ile Öğrenci Özelliklerine İlişkin İlişki Tarama Bulguları

Araştırmanın ikincil amacı doğrultusunda, bağımlı değişken olan yazılı anlatım beceri puanı ile bağımsız değişkenler olarak ele alınan öğrenci özelliklerinden işitme kaybı ortalaması, işitme cihazı kullanımına başlama yaşı ve cihaz kullanımı süresi arasındaki ilişki basit ve çoklu doğrusal regresyon analizi ile denenmiştir. Yazılı anlatım becerisi ile takvim yaşı arasındaki ilişkinin Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi İle İşitme Kaybı Ortalaması, İlk Cihazlandırma Yaşı ve Cihaz Kullanım Süresi Arasındaki İlişkinin Araştırılması

Öğrencilerin toplam yazılı anlatım puanları değişkeni ile işitme kaybı ortalamaları (ik), ilk cihazlandırma yaşları (icy) ve cihaz kullanım süreleri (cks) değişkenleri arasındaki ilişkinin, basit doğrusal regresyon analizi değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi İle İşitme Kaybı Ortalaması, İlk Cihazlandırma Yaşı ve Cihaz Kullanım Süresi Arasındaki İlişkinin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

BD	b	SH	Beta	t_h	p
Sabit	99,978	12,876		7,765	0,000
İk	-0,821	0,132	-0,793	-6,239	0,000
DK	sd	KT	KO	F_h	p
Regresyon	1	3811,70			
Artık	23	2252,30	3811,696	38,924	0,000
Genel	24	6064,00	97,926		
BD	b	SH	Beta	t_h	p
Sabit	47,831	4,250		11,255	0,000
İcy	-0,518	0,073	-0,828	-7,090	0,000
DK	sd	KT	KO	F_h	p
Regresyon	1	4160,430			
Artık	23	1903,570	4160,430	50,269	0,000
Genel	24	6064,000	82,764		
BD	b	SH	Beta	t_h	p
Sabit	-16,881	7,729		-2,184	0,039
Cks	0,370	0,073	0,726	5,066	0,000
DK	sd	KT	KO	F_h	p
Regresyon	1	3197,723			
Artık	23	2866,277	3197,723	25,660	0,000
Genel	24	6064,000	124,621		

p<.05

İk: İşitme Kaybı Ortalaması, İcy: İlk Cihazlandırma Yaşı, Cks: Cihaz Kullanım Süresi

Tablo 4'te görüldüğü gibi, işitme kaybı ortalamasının hesaplanan test istatistiği değeri $t_h = -6,239$ 'dur. Bu değer $\alpha = 0,05$ anlamlılık düzeyi ve $sd = n - 2$ ($25 - 2 = 23$) serbestlik derecesinde tablo değeri $t_{tab} = 2,069$ olarak belirlenmiştir. Hesaplanan test istatistiği değeri tablo değerinden büyük olduğundan ($t_h = -6,239 > t_{tab} = 2,069$), yazılı anlatım becerisi ile işitme kaybı arasında anlamlı doğrusal bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Belirlilik katsayısının (R^2) 0,629'a eşit olması nedeniyle, yazılı anlatım puanındaki değişimin yaklaşık % 63'ünün öğrencinin işitme kaybı ortalaması ile açıklanabileceği söylenebilir ($F_h = 38,924 > F_{\alpha=0,05; sd=1; 24} = 4,26$).

İlk cihazlandırma yaşının hesaplanan test istatistiğinin değeri $t_h = -7,090$ 'dır. Bu değer $\alpha = 0,05$ anlamlılık düzeyi ve $sd = n - 2$ ($25 - 2 = 23$) serbestlik derecesinde tablo değeri $t_{tab} = 2,069$ olarak belirlenmiştir. Hesaplanan test istatistiği değerinin tablo değerinden büyük olması nedeniyle ($t_h = -7,090 > t_{tab} = 2,069$), yazılı anlatım becerisi ile ilk cihazlandırma yaşı arasında anlamlı doğrusal bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Belirlilik katsayısının (R^2) 0,686'ya eşit olması nedeniyle, yazılı anlatım puanındaki değişimin yaklaşık % 69'unun öğrencinin ilk cihazlandırma yaşı ile açıklanabileceği söylenebilir ($F_h = 50,269 > F_{\alpha=0,05; sd=1; 24} = 4,26$).

Cihaz kullanım süresinin hesaplanan test istatistiğinin değeri $t_h=5,066$ 'dır. Bu değer $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyi ve $sd=n-2$ ($25-2=23$) serbestlik derecesinde tablo değeri $t_{tab}=2,069$ olarak belirlenmiştir. Hesaplanan test istatistiği değerinin tablo değerinden büyük bulunması nedeniyle ($t_h=5,066>t_{tab}=2,069$), yazılı anlatım becerisi ile cihaz kullanımı süresi arasında anlamlı doğrusal bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Belirlilik katsayısının (R^2) 0,527'ye eşit olması nedeniyle, bu çalışmada yazılı anlatım puanındaki değişimin yaklaşık % 53'ünün öğrencinin cihaz kullanımı süresi ile açıklanabileceği söylenebilir ($F_h=25,660>F_{\alpha=0,05; sd=1; 24}=4,26$).

Bağımlı değişken olan yazılı anlatım puanını etkileyecek tek bağımsız değişkenin göz önüne alınması sakıncalı olacağından, sözü edilen değişkenler çoklu doğrusal regresyon analizi ile denenmiştir.

Tablo 5. Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi İle İşitme Kaybı Ortalaması, İlk Cihazlandırma Yaşı ve Cihaz Kullanımı Süresi Arasındaki İlişkinin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

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

$p<.05$

İk: İşitme Kaybı Ortalaması, İcy: İlk Cihazlandırma Yaşı, Cks: Cihaz Kullanım Süresi

Tablo 5'te görüldüğü gibi; regresyon katsayıları test edildiğinde, işitme kaybı için hesaplanan test istatistiğinin değeri $t_h=-3,784$ 'tür. Bu değer $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyi ve $sd=n-4$ ($25-4=21$) serbestlik derecesinde tablo değeri $t_{tab}=2,080$ olarak belirlenmiştir. İşitme kaybı ortalaması için hesaplanan test istatistiği değeri tablo değerinden büyüktür ($t_h=3,784>t_{tab}=2,080$). Ancak ilk cihazlandırma yaşının hesaplanan test istatistiği değeri ($t_h=-2,022$) ile cihaz kullanım süresinin hesaplanan test istatistiği değerinin ($t_h=1,120$) tablo değerinden küçük olduğu dikkat çekmektedir (İcy $t_h=2,022<t_{tab}=2,080$; Cks $t_h=1,120<t_{tab}=2,080$). Bu nedenle, sözü edilen üç değişkenin bir arada yazılı anlatım puanını açıklamadığı sonucuna ulaşılmıştır ($F_h=31,156>F_{\alpha=0,05; sd=3; 24}=3,01$). Bu modelde 0,817'ye eşit çoklu belirlilik katsayısı (R^2) önemli bir ilişkiyi ifade etse de işitme cihazlarının etkin kullanılmaması nedeniyle, ilk cihazlandırma yaşı ve cihaz kullanımı süresi değişkenlerinin hesaplanan test istatistiği değerlerinin tablo değerinden küçük olması, sözü edilen değişkenlerin sırayla modelden çıkartılmasını gerektirmiştir.

Basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına bakıldığında cihaz kullanımı süresinin yazılı anlatım puanını diğer bağımsız değişkenlere göre daha düşük (%53) açıklamış olması, ilk olarak bu değişkenin modelden çıkartılarak regresyon denkleminin iki bağımsız değişken üzerinden (İk, İcy) kurulmasına ve modelin yeniden denenmesine neden olmuştur.

Tablo 6. Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi İle İşitme Kaybı Ortalaması ve İlk Cihazlandırma Yaşı Arasındaki İlişkinin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

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

p<.05

İk: İşitme Kaybı Ortalaması, İcy: İlk Cihazlandırma Yaşı, Cks: Cihaz Kullanım Süresi

Tablo 6'da görüldüğü gibi; işitme kaybı için hesaplanan test istatistiğinin değeri $t_h = -3,677$ 'dir. Bu değer $\alpha = 0,05$ anlamlılık düzeyi ve $sd = n - 3$ ($25 - 3 = 22$) serbestlik derecesinde tablo değeri $t_{tab} = 2,074$ olarak belirlenmiştir. Hesaplanan test istatistiği değeri tablo değerinden büyük bulunmuştur ($t_h = 3,677 > t_{tab} = 2,074$). İlk cihazlandırma yaşının hesaplanan test istatistiği değeri $t_h = -4,476$ 'dır. Hesaplanan bu değer $\alpha = 0,05$ anlamlılık düzeyi ve $sd = n - 3$ ($25 - 3 = 22$) serbestlik derecesindeki tablo değerinden ($t_{tab} = 2,074$) büyüktür ($t_h = 4,476 > t_{tab} = 2,074$). Bu istatistiksel sonuca göre, yazılı anlatım beceri düzeyini açıklamada işitme kaybı ve ilk cihazlandırma yaşının etkisinin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F_h = 45,580 > F_{\alpha=0,05; sd=2; 24} = 3,40$). Bu modelde 0,806'ya eşit çoklu belirlilik katsayısı (R^2), sözü edilen değişkenler arasında önemli bir ilişkiyi ifade etmektedir. Bu bulgu, yazılı anlatım puanındaki değişimin yaklaşık % 81'inin öğrencinin işitme kaybı ve ilk cihazlandırma yaşı ile açıklanabileceği anlamındadır. Geriye kalan % 19'luk değişimin ise modele alınmayan değişkenlerce belirlendiği söylenebilir.

Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi İle Takvim Yaşı Arasındaki İlişkinin Araştırılması

Araştırmanın ikincil amacı çerçevesinde öğrencilerin takvim yaşları ile yazılı anlatım becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla basit korelasyon analizi doğrultusunda Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır ($r = 0,091$; $p < .05$). Elde edilen değer, sıfıra yakın bir değer olarak kabul edilebileceğinden, sözü edilen iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir.

4. TARTIŞMA

Yazılı anlatımda amaç; düşünceleri, duyguları ve istekleri, başka bir ifadeyle sahip olunan bilgi ve deneyimleri diğer bireylere aktarmaktır. Buna göre, yazının amacının içeriğinin önemli belirleyicisi olduğu söylenebilir. İşitme engelli çocuklar ile işiten yaşlıların yazma amaçları arasında bir farklılık olmadığı araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Conway, 1985, s.92; Schirmer, Bailey ve Fitzgerald, 1999, s.394; Staton, 1985, s.151).

Staton (1985, s.151); bütün çocukların, okuma ve yazmanın işlevsel olduğu ortamlarda yaratılan amaçlar doğrultusunda yazmayı öğrendikleri üzerinde durur ve bu amaçları; kendini ifade etmek, diğer bireyleri ikna etmek, yetişkin olarak hayatta kalabilmek için gerekli bilgileri keşfetmek başlıkları altında toplar. Bu amaçlar yaşa bağlı olarak; öykü yazma, problem çözme, neden-sonuç ilişkisi kurma, bilgi edinme ve aktarma, düşünceleri organize etme ve eğlenme alt başlıkları içinde çeşitlenmektedir (Conway, 1985, s.95-96).

Schirmer ve diğerleri (1999, s.385); hem işiten hem de işitme engelli çocukların, çevrelerinde etkileşime girdikleri insanların yazılı metni kullanmaya başlamalarıyla yazının da iletişimsel bir amaç taşıdığı farkına vardıklarını ve okul eğitiminde işitme engelli çocuğun dil gelişimi oranında okuma ve yazma becerilerinde gelişme olabileceğini vurgulamaktadırlar. Bu araştırmada, başlık özelliğini oluşturan davranışlara bakıldığında, 25 öğrenciden 6'sının yazısına başlık koyması, 19'unun ise bir başlık yazmaması, öğrencilerin yazılarına başlık koymakta zorlandıklarını göstermektedir.

Bu araştırmanın bulgularından yola çıkıldığında, araştırma kapsamında bulunan öğrencilerin yazılı anlatımda, düşüncelerini geliştirmede ve bir sonuca götürmede zorlandıkları, yazdıkları düşüncelerin giriş niteliğinde kaldığı ve düşüncelerini bütünlük içinde paragraflar içerisinde ele almadıkları sonucuna gidilebilir. Bu bulguyla paralel olarak, Klecan-Aker ve Blondeau (1990, s.278-280); işitme engelli öğrencilerin öykülerindeki olay başlatma, geliştirme ve sonuçlandırma özelliklerine baktıkları araştırmalarında, öğrencilerin tamamının öyküyü başlattıkları sonucuna ulaşmışlardır.

İşitme engelli öğrencilerin ana düşüncenin açıklanması, desteklenmesi, olayların mantıksal bir tutarlılıkla yazılması ve açık bir şekilde sunulması davranışlarında güçlükler yaşadıkları bilinmektedir (Erdiken, 1989, s.7;1996, s.38-40; Gormley ve Sarachan-Deily, 1987, s.159-162; Yoshinaga-Itano ve Snyder, 1985, s.77; Yoshinaga-Itano ve Downey, 1996, s.112). Erdiken (1996, s.34), bu güçlüklerin nedenini, yeni bilgi ve deneyimlere ulaşmaya engel oluşturan geçmiş bilgi ve deneyimlerin eksikliği ile açıklamıştır. Anlamli etkinlikler yoluyla yazma sürecinden geçen ve deneyimler edinen işitme engelli öğrenciler de yazının bütünlüğüne dikkat ederek, içeriği geliştirmeye çalışmakta ve düşüncelerini daha iyi düzenleyebilmektedirler (Gormley ve Sarachan-Deily, 1987, s.164). Bu araştırmada, anlatım düzenine ilişkin davranışlarda öğrencilerin düşük başarı göstermeleri, edinilen bilgi ve deneyimlerin eksik olduğunu düşündürmektedir.

İşitme engelli öğrencilerin sözcük dağarcıklarının sınırlı olduğu ve bu yüzden yazılarında sözcük tekrarını sık yaptıkları araştırmacılar tarafından belirtilmektedir (Erdiken, 1989;, s.25; 2003a; Heefner ve Shaw, 1996, s.59; Klecan-Aker ve Blondeau, 1990, s.278-280; Yoshinaga-Itano ve Snyder, 1985, s.79; 1996, s.11). Bu araştırmada, en yüksek ortalama sözcükleri doğru yazma davranışında görülmektedir. Sözcükleri doğru ve yerinde kullanma ile cümlelerin doğruluğuna ilişkin davranışlarda en düşük ortalamasının alınması, öğrencilerin anlamlı cümlelere ulaşmada zorlandıklarını göstermektedir.

İşitme engelli öğrenciler, yazım kurallarına uygunluk özelliğine ilişkin davranışları gerçekleştirmede yavaş gelişim gösterebilmektedirler (Erdiken, 2003a; Gormley ve Sarachan-Deily, 1987, s.163; Heefner ve Shaw, 1996, s.60; Tuncay, 1980, s.21). Bu araştırmada, kağıdı kullanma düzeni, noktalama işaretlerinin doğru kullanılması, büyük-küçük harf kullanımının doğruluğu ve paragraf düzeni davranışlarında öğrencilerin ortalama başarıları düşük bulunmuştur. Yazma sürecindeki her aşamadan anlamlı etkinlikler yoluyla geçen ve özellikle gözden geçirme ve düzeltme aşamasında, bireysel

yazı düzeltme çalışmaları yapılan işitme engelli öğrenciler de yazım kurallarına ilişkin davranışlarda gelişme sağlayabilmektedirler. Bu alandaki gecikmenin, yazma sürecinden doğru bir şekilde geçmek ve bireysel yazı düzeltme çalışmalarına ağırlık vermek ile en aza indirilebileceği söylenebilir.

Yazılı anlatım becerisine ilişkin özelliklerden alınan toplam puanlara bakıldığında, ulaşılan ortalamalardan yola çıkılarak, öğrencilerin en zorlandıkları alanın anlatım düzenine ilişkin davranışları yerine getirmek olduğu söylenebilir. Yazılı anlatım becerisini değerlendirmede anlatım düzenine verilen önem, yazıdaki bu bölüme ilişkin davranışların, öğrencinin yazıyı bir iletişim aracı olarak algılayıp algılamadığının değerlendirilmesine olanak sağlamasından kaynaklanmaktadır. (Gormley ve Sarachan-Deily, 1987, s.161; Isaacson, 1996, s.185; Richek vd., 2002, s.269-270).

Bu araştırmanın bulgularından yola çıkılarak, araştırma kapsamında yer alan kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerin, yazılı anlatım becerisinde düşük performans gösterdikleri ve yazılı anlatımın gelişiminde sorunlar yaşadıkları söylenebilir. Bu sorunların en aza indirilebilmesi için öğrencilere çeşitli etkinlikler yoluyla dil deneyimlerinin sunulması ve dil gelişiminde yaşanan gecikmenin olabildiğince çok dil girdisi sağlanarak telafi edilmesi gerekmektedir (Erdiken, 1989, s.88).

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

Yoshinaga-Itano ve Downey (1992, s.132); işitme engelli çocukların işitme kaybından dolayı bilgi edinim süreçlerinde gecikme olduğunu, bu gecikmenin öykü yazma becerisini etkilediğini, özellikle çok ileri derecede işitme kaybının diğer bazı etkenlerle birleşerek, yazılı öykülerde belli bir düzeye ulaşmaya engel oluşturabileceğini belirtmişlerdir. İşitme engelli öğrenciler, işitme cihazı kullanımı ve özel eğitim desteği ile dil becerilerini geliştirebilirler (Tüfekçioğlu, 2003, s.40). Dolayısıyla; işitme kaybı ile birlikte yazılı anlatım beceri düzeyini etkileyen diğer bazı etkenlerin, işitme cihazı kullanımı ve öğrencinin bireysel ihtiyaçları dikkate alınarak uygulanan eğitim programı olduğu söylenebilir.

Araştırmalara bakıldığında, işitme kaybının erken tanınması ve çocuğun kaybına uygun işitme cihazı ile cihazlandırılmasının, dil becerilerini edinmede önemli bir etken olarak kabul edildiği görülür (Ayık, 1998, s.2; Ekşioğlu, 1997, s.20; Girgin, 1999, s.9-10; Tüfekçioğlu, 1992, s.30-39; 1998a, s.129; 2003, s.21-40; Uzuner, 1997, s.62). Tüfekçioğlu (1992, s.25), işitme kaybının oluş zamanı ile bu kaybın tanınması ve işitme cihazlarının kullanımına başlanması arasında geçen sürenin işitme engelli çocuğun yaşamında önemli bir gecikme olduğunu söylemektedir. Bu gecikmenin mümkün olduğu kadar en aza indirilmesi, çocuğun diğer akademik becerilerde olduğu gibi yazılı anlatım beceri gelişimini de olumlu yönde etkileyecektir. Bu araştırma bulguları, erken işitme cihazı kullanımının yazılı anlatım becerisinin gelişimi üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir.

İşitme engelli öğrencilerin cihaz kullanma süreleri, dil gelişimi ve akademik becerileri edinme sürecinde öğrenci başarısını etkileyen önemli bir etkidir (Ayık, 1998, s.2; Tüfekçioğlu, 1998a, s.144; 2001b, s.187). Bulunduğu eğitim ortamında işitme cihazlarından yarar sağlayamayan işitme engelli öğrencilerin, dil becerilerine bağlı olarak akademik performansları olumsuz yönde etkilenmektedir.

Cihaz kullanım süresine ilişkin basit ve çoklu doğrusal regresyon bulguları, bu araştırma kapsamındaki öğrencilerin işitme cihazlarından maksimum düzeyde fayda sağlayamadıklarına ve cihazların etkin kullanımının gerçekleşmediğine işaret etmektedir. İşitme cihazlarının hem okul hem de ev ortamında etkin kullanımının öğrencinin akademik becerileri edinmesinde önemli bir etken olduğu bilinmektedir. Öğrenci, kaybına uygun işitme cihazları kullanıyor, ancak bu cihazların performansı izlenmiyor ve gerekli kontroller yapılmıyor ise işitme cihazları işlevini önemli ölçüde yitirecek ve cihaz kullanıyor olma durumu öğrenciyi herhangi bir kazanç sağlamayacaktır (Ayık, 1998, s.2; Tüfekçioğlu, 1998a, s.363; 1998b, s.121).

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

İşitme engelli öğrenciler ile yapılan araştırmalara bakıldığında, yaş ile yazılı anlatım düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu, yaş arttıkça öğrencilerin beceri düzeylerinin de arttığı görülmektedir (Heefner ve Shaw, 1996, s.60; Klecan-Aker ve Blondeau, 1990, s.278; Schirmer vd., 1999, s.390; Yoshinaga-Itano ve Snyder, 1985, s.81; 1996, s.15). Bu araştırmada yazılı anlatım beceri düzeyi ile yaş arasında anlamlı bir ilişki bulunamaması, Yoshinaga-Itano ve Downey'in (1996, s.132) belirttiği gibi; akademik bir ölçüt olan yazılı anlatım becerisinde işitme engelli öğrencilerin her yaş grubunda, sözcükleri doğru ve yerinde kullanma, sözcük tekrarı yapma, doğru cümlelere ulaşma, noktalama işaretlerini doğru kullanma gibi yazılı anlatım özelliklerinde benzer özellikler göstermeleri ile açıklanabilir. Ayrıca yaş ilerledikçe edinilen bilgi ve eğitici yaşantılar yazılı anlatım becerisinin gelişiminde etkili olmakta, bu yaşantılara ulaşamama durumu ise sözü edilen değişkenler arasındaki ilişkiyi anlamsız kılmaktadır.

Sonuç olarak, edinilen bilgi ve eğitici yaşantılar, öğrenciyeye yön veren eğitim süreci olması nedeniyle eğitim ortamının özellikleri ve uygulanan eğitim programı ile doğrudan ilişkilidir. Bu eğitim sürecinde, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının dikkate alınması, eğitim programının bu yönde düzenlenmesi, işitme cihazlarının etkin kullanımının sağlanması, yazma süreci ve etkinliklerine yer verilmesi ve bireysel yazı düzeltme çalışmalarının uygulanması, yazılı anlatım becerisinin gelişimi ve bu alanda yaşanan gecikmenin en aza indirilmesi açısından önem taşımaktadır. Araştırmaya katılan işitme engelli öğrencilerin eğitimsel geçmişlerine bakıldığında; 25 öğrenciden 24'ünün örgün eğitime başladığı yaştan itibaren kaynaştırma eğitimi aldığı görülmektedir. Yukarıdaki bulgulardan yola çıkılarak, bu araştırma kapsamında yer alan kaynaştırmadaki işitme öğrencilerin sözü edilen süreç ve etkinlikleri yaşamada deneyim eksikliklerinin olduğu söylenebilir.

Bu araştırma, öğrencilerden toplanan bir öykü örneği ve öyküleri elde etmekte kullanılan bir resimli kartla sınırlıdır. Araştırma süreci içinde dikkati çeken, ancak araştırma

sınırlılıkları nedeniyle ele alınamayan konular olmuştur. Araştırma bulguları; işitme cihazlarının etkin kullanımının ele alınarak, cihaz kullanımı süresi ve niteliği ile yazılı anlatım becerisi arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi gerektiğini düşündürmektedir. Ayrıca ileriki araştırmalarda, işitme engelli öğrencilerde yazma süreci, yazılı anlatım beceri düzeyi ile okuma-anlama becerisi arasındaki ilişki, yazılı anlatım becerisinin diğer akademik ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve farklı eğitim ortamlarında bulunan işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyleri değerlendirilebilir.

Araştırma bulguları, işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeylerinde belirlenen özelliklerin tamamında zayıf yönleri olduğunu göstermiştir. Bu bulgular yardımı ile kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatıma ilişkin bireysel ihtiyaçlarının belirlenmesinin eğitim programının düzenlenmesine yol gösterebileceği, sınıf ortamında yazmaya ilişkin düzenlenen etkinliklerin etkililiğinin belirlenmesi, işitme cihazlarından maksimum faydanın sağlanması ve öğrencilerin yazılı anlatımlarının birbir ortamlarda düzenli olarak düzeltilmesinin yazılı anlatımın gelişimi açısından yararlı olabileceği önerilerinde bulunulabilir.

KAYNAKÇA

- Ayık, C. (1998).** *İşitme engelli öğrencilerin kullanmakta olduğu bireysel işitme cihazlarının okul ortamında verimli kullanımına ilişkin durum saptaması.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş. (2002).** *Sosyal Bilimler İçin Veri Analiz El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Christensen, L. (2000).** *Reading Writing and Rising Up.* Wisconsin: Rethinking Schools Publication.
- Cohen, O. (1994).** Inclusion should not include deaf students. *Education Week*, 13(30), 35-40.
- Conway, D. (1985).** Children (re) creating writing: A preliminary look at the purposes of free-choice writing of hearing-impaired kindergarteners. *Volta Review*, 87, 91-107.
- Danielson, K. E. & LaBonty, J. (1994).** *Integrating Reading and Writing Through Children's Literature.* Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Deniz, K. (2000).** *Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi.

- Ekşioğlu, N. (1997).** *Okul öncesi 5-6 yaş ve okul dönemi 10-11 yaş normal işiten çocukların işitime engelli çocuklar ve işitime cihazı hakkındaki düşünceleri ve entegrasyonun etkileri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Erdiken, B. (1989).** *Eskişehir Sağırılar Okulu ve Anadolu Üniversitesi İcem'de ortaokul sınıflarına devam eden 13-14 yaş işitime engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin betimlenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi.
- Erdiken, B. (1996).** *Anadolu Üniversitesi İcem lise düzeyindeki işitime engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde işbirliği-gözlem yöntemi ile anlatım yönteminin karşılaştırılması.* Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi.
- Erdiken, B. (2003a).** İşitime engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirme aracı (YABDA). *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 13(1)*, 79-95.
- Erdiken, B. (2003b).** *İşitime Engelli Yüksekokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi İşitime Engelliler Yüksekokulu Yayınları No: 5.
- Girgin, Ü. (1999).** *Eskişehir İli İlkokulları 4 ve 5. Sınıf İşitime Engelli Öğrencilerinin Okumayı Öğrenme Durumlarının Çözümleme ve Anlama Düzeylerine Göre Değerlendirilmesi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 62.
- Girgin, Ü. (2003a).** *İşitime engelli çocuklarda yazma süreci.* 12. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan bildiri, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Girgin, Ü. (2003b).** İşitime, Konuşma ve Görme Sorunu Olan Çocukların Eğitimi. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitime engelli çocuklar için erken dönem okuma yazma eğitimi* (ss. 139-162). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 803.
- Gormley, K. & Sarachan-Deily A. B. (1987).** Evaluating hearing-impaired students' writing: A practical approach. *Volta Review*, 89(3), 157-170.
- Gunning, T. G. (2003).** *Greating Literacy Instruction for All Children (4th ed.).* Boston: Allyn and Bacon.
- Haydon, D. M. (1996).** Carrying meaning in written language: Some considerations for teachers and their classes. *Volta Review*, 98(1), 169-180.

- Heefner, D. L. & Shaw, P. C. (1996).** Assessing the written narratives of deaf students using the six-trait analytical scale. *Volta Review*, 98(1), 45-68.
- Hyland, K. (2002).** *Teaching and Researching Writing*. Harlow: Longman, an imprint of Pearson Education.
- Isaacson, S. (1996).** Simple ways to assess deaf or hard of hearing students' writing skills. *Volta Review*, 98(1), 183-200.
- Karasar, N. (2003).** *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (12nci basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayaoğlu, H. (1999).** *Bilgilendirme programının normal sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ortamındaki işitme engelli çocuklara yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi.
- Klecan-Aker, J. & Blondeau, R. (1990).** An examination of the written stories of hearing-impaired school-age children. *Volta Review*, 92(6), 275-282.
- Kuz, T. (2001).** *Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumların İncelenmesi*. Ankara: Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları / 17.
- Mabry, L. (1999).** Writing to the rubric. *Phi Delta Kappan*, 80(9), 673-690.
- McCartney, B. (1984).** Education in the mainstream. *Volta Review*, 86(5), 41-52.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Temeleğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı (1981).** *Tebliğler Dergisi*, Sayı: 2098.
- Öz, F. (2001).** *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdamar, K. (1999).** *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi* (2nci basım). Eskişehir: Kaan Kitapevi.
- Özhan, G. (2000).** *İlköğretim çağındaki işitme kayıplı çocuklar için işitme engelliler okulu ve kaynaştırma programları açısından yapılan yöneltme hizmetinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Powers, S. (2001).** Investigating good practice in supporting deaf pupils in mainstream schools. *Educational Review*, 53(2), 181-190.
- Richek, M. A., Caldwell, J. S., Jennings, J. H. & Lerner, J. W. (2002).** *Reading Problems: Assessment and Teaching Strategies* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Salend, S. J. (1998).** *Effective Mainstreaming Creative Inclusive Classrooms* (3rd Ed.). New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1998.

- Schirmer, B. R., Bailey, J. & Fitzgerald, S. M. (1999).** Using a writing assessment rubric for writing development of children who are deaf. *Exceptional Children*, 65(3), 383-397.
- Schirmer, B. R. (2000).** *Language and Literacy Development in Children Who Are Deaf* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Serper, Ö. (1996).** *Uygulamalı İstatistik 2* (3üncü basım). İstanbul: Filiz Kitapevi.
- Smith, T. C., Polloway, E. A. & Beirne-Smith, M. (1995).** *Written Language Instruction for Students with Disabilities*. Colorado: Love Publishing Company.
- Staton, J. (1985).** Using dialogue journals for developing thinking, reading and writing with hearing-impaired students. *Volta Review*, 87, 127-154.
- Şıklar, E. (2000).** *Regresyon Analizine Giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Fen Fakültesi Yayınları No: 16.
- Tekşan, K. (2001).** *Yazılı anlatımı geliştirmede ön hazırlığın etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Tompkins, G. E. (2000).** *Teaching Writing: Balancing Process and Product* (3rd ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Tuncay, H. (1980).** *İşitme özürü çocukların yazılı anlatım yeterlikleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi.
- Tüfekçioğlu, U. (1992).** *Kaynaştırmadaki İşitme Engelli Çocuklar*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayın No: 24.
- Tüfekçioğlu, U. (1997).** İşitme engelli çocukların okul öncesi dönemde kaynaştırma ortamında eğitimleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 136, 58-61.
- Tüfekçioğlu, U. (1998a).** *Farklı Eğitim Ortamlarındaki İşitme Engelli Öğrencilerin Konuşma Dillerinin İncelenmesi*. Eskişehir: Eğitim Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları.
- Tüfekçioğlu, U. (1998b).** İÇEM’de uygulandığı şekli ile doğal işitsel-sözel yaklaşım nedir? *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1-2), 113-123.
- Tüfekçioğlu, U. (2001a).** Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi. S. Topbaş (Ed.), *Dil gelişim etkinlikleri* (ss. 245-274). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayın No: 717.
- Tüfekçioğlu, U. (2001b).** Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi. S. Topbaş (Ed.), *Dil gelişiminde sorunlara neden olan engeller* (ss. 185-209). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayın No: 717.
- 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.

- Uysal, A. (1995).** *Öğretmen ve okul yöneticilerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi.
- Uzuner, Y. (1997).** İşitme engelliler okullarında benimsenmiş öğretim yöntemlerinin çeşitlilik nedenleri, doğurduğu sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 136, 62-63.
- Uzuner, Y., İçden, G., Girgin, Ü., Beral, A. ve Kırcaali-İftar, G. (2005).** An examination of impacts of text related questions on story grammar acquisition of three turkish youths with hearing loss. *International Journal of Special Education* 20(2), 111-121.
- Uzuner, Y., Kırcaali-İftar, G. ve Karasu, H. P. (2005).** Comparing the effects of various procedures on reconstruction of narratives according to story grammar of a youth with hearing loss. *The Reading Matrix* 5(2), 15-27.
- Wolf, S. A. & Gearhart, M. (1997).** New writing assessments: The challenge of changing teachers' beliefs about students as writers. *Theory Into Practice*, 36(4), 220-231.
- Yaman, E. ve Köstekçi M. (2000).** *Türk dili ve kompozisyon* (2. basım). Ankara: Gazi Kitabevi Tic. Ltd. Şti., 2000.
- Yıldızlar, M. (1994).** *Özel ve resmi ilköğretim okulları 1. kademe 4. sınıf öğrencilerinin yazma hataları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Yoshinaga-Itano, C. & Downey, D. M. (1992).** When a story is not a story: A process analysis of the written language of hearing-impaired children. *Volta Review*, 95, 131-158.
- Yoshinaga-Itano, C. & Downey, D. M. (1996).** The effect of hearing loss on the development of metacognitive strategies in written language. *Volta Review*, 98(1), 97-144.
- Yoshinaga-Itano, C. & Snyder, L. (1985).** Form and meaning in the written language of hearing impaired children. *Volta Review*, 87(3), 75-90.
- Yoshinaga-Itano, C. & Snyder, L. (1996).** How deaf and normally hearing students convey meaning within and between written sentences. *Volta Review*, 98(1), 3-30.

EK 1
YAZILI ANLATIM BECERİSİ DEĞERLENDİRME FORMU

Puan

BAŞLIK

Başlığın Varlığı	1
Başlığın Konuyla İlişkisi	2

ANLATIM DÜZENİ

Giriş		
Paragrafın Varlığı		1
Konunun veya Ana Düşüncenin Açıklanması		5
Konunun Açık Bir Şekilde Sunulması (Sunuş Açıklığı)	5	
Gelişme		
Ana Düşüncenin Açıklandığı Paragrafın Varlığı		1
Ana Düşünceyi Destekleyen Yardımcı Düşüncelerin Varlığı		6
Olay, Duygu ve Düşünceleri Mantıksal Bir Tutarlılık ve Sırayla Yazma		10
Konuyu/Ana Düşünceyi Açık Bir Şekilde Sunma	10	
Düşünce Tekrarlarından Kaçınma		3
Sonuç		
Paragrafın Varlığı		1
Ana Düşünceyi Bir Sonuca Götürme		9

ANLATIM ZENGİNLİĞİ

Sözcükleri Doğru Yazma		6
Sözcükleri Doğru ve Yerinde Kullanma	6	
Cümlelerin Doğruluğu	8	
Düşünceleri Açıklamada Sözcük Tekrarından Kaçınma/Aynı Anlama Gelen Çeşitli Sözcükleri Kullanma	4	

YAZIM KURALLARINA UYGUNLUĞU

Kağıdı Kullanma Düzeni		4
Yazımın Okunur Olması	4	
Noktalama İşaretlerinin Doğru Kullanılması	10	
Büyük-Küçük Harf Kullanımının Doğruluğu	2	
Paragraf Düzeni		2

TOPLAM PUAN

100